



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ**  
**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**  
**Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής**

**ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΥΛΙΚΟ (ΣΥΜΒΑΤΙΚΕΣ  
ΚΑΙ Ε-ΜΟΡΦΕΣ): ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ  
ΓΙΑ ΤΟΝ ΤΡΟΠΟ ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑΣ ΣΕ ΑΝΩΤΑΤΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΙΔΡΥΜΑΤΑ**

**ΚΑΠΩΛΗ ΒΑΣΙΛΙΚΗ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΡΙΑ  
ΤΣΑΚΙΡΗ ΔΕΣΠΟΙΝΑ**

**ΚΟΡΙΝΘΟΣ**  
**ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ, 2020**

Copyright © Βασιλική Καπώλη, 2020

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	vi
ABSTRACT .....	vii
ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	1
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	2
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ .....	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΑΡΙΣΤΕΙΑ ΚΑΙ ΕΛΙΤ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ.....	8
1.1 Εννοιολογική προσέγγιση.....	8
1.2 Η εξέλιξη της αριστείας.....	8
1.3 Η κυριαρχία της ελίτ στην εκπαίδευση .....	10
1.4 Η αριστεία στην εκπαιδευτική κοινότητα .....	13
1.5 Επίτευξη και ανταμοιβή αριστείας.....	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2:ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ Η ΠΡΟΣΒΑΣΗ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ .....	20
2.1 Το σχολείο ως οδός πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.....	20
2.2 Ο ρόλος των αναλυτικών προγραμμάτων του σχολείου στην προετοιμασία των μαθητών για την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση .....	21
2.3 Η εξασθένιση της παιδευτικής-μορφωτικής λειτουργίας του σχολείου (λύκειο) και η ενδυνάμωση του ρόλου του στην προετοιμασία των μαθητών .....	27
2.4 Συστήματα εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση .....	29
2.4.1 Το σύστημα πρόσβασης: ο θεσμός των εξετάσεων .....	31
2.5 Η ενίσχυση του θεσμού της παραπαιδείας και η στάση της πολιτείας .....	35
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	38
3.1 Ορισμός .....	38
3.2 Η φροντιστηριακή εκπαίδευση στην Ελλάδα.....	41
3.3 Η φροντιστηριακή εκπαίδευση στο παγκόσμιο στερέωμα.....	43
3.4 Η έρευνα για την φροντιστηριακή εκπαίδευση .....	49
3.5 Ο ρόλος της οικογένειας στην προσφυγή των μαθητών στο φροντιστήριο .....	58

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ .....	62
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	62
4.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	62
4.2 Ερευνητικές υποθέσεις.....	64
4.3 Σχεδιασμός.....	65
4.4 Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας .....	66
4.5 Εργαλείο συλλογής δεδομένων.....	67
4.5.1 Περιγραφή ερωτηματολογίου .....	68
4.6 Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	69
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	70
5.1 Κοινωνικό-δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος .....	70
5.1.1 Βαθμίδα εκπαίδευσης και σχολική επίδοση.....	70
5.1.2 Χαρακτηριστικά της οικογένειας των μαθητών .....	72
5.2 Σχολές προτίμησης και κίνητρα επιλογής – Εναλλακτικά και μελλοντικά σχέδια .....	76
5.2.1 Σχολές προτίμησης.....	76
5.2.2 Κίνητρα επιλογής.....	80
5.2.3 Εναλλακτικά και μελλοντικά σχέδια.....	81
5.3 Αναλυτικό Πρόγραμμα.....	83
5.4 Εξωσχολική ενισχυτική διδασκαλία – Συμπληρωματική εκπαίδευση.....	93
5.5 Ελεύθερος χρόνος – διασκέδαση - ύπνος.....	102
5.6 Αξιολόγηση σχολείου και φροντιστηρίου .....	105
5.7 Η επίδραση διαφόρων παραγόντων στα κίνητρα επιλογής των σχολών: Διερεύνηση της 1ης ερευνητικής υπόθεσης .....	109
5.8 Η κατανομή του χρόνου των μαθητών: Διερεύνηση της 2ης ερευνητικής υπόθεσης.....	120
5.9 Η επίδραση των εξωτερικών κινήτρων και του κύρους της επιλεγόμενης σχολής στην αξιολόγηση του φροντιστηρίου: Διερεύνηση της 3ης ερευνητικής υπόθεσης.....	124
5.10 Η επίδραση της επαγγελματικής θέσης και του εκπαιδευτικού επιπέδου του γονέα στην επιλεγόμενη σχολή: Διερεύνηση της 4ης ερευνητικής υπόθεσης ..	127

5.11	Η επίδραση του κοινωνικοοικονομικού status των γονέων στις συνολικές δαπάνες για φροντιστήριο και ιδιαίτερα μαθήματα: Διερεύνηση της 5ης ερευνητικής υπόθεσης .....	131
	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ .....	137
6.1	Συμπεράσματα .....	137
6.2	Περιορισμοί και μελλοντικές επεκτάσεις .....	140
	ΕΠΙΛΟΓΟΣ .....	142
	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ .....	144
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ .....	154

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διπλωματική εργασία μελετά τις απόψεις των μαθητών για το ρόλο του σχολείου, συγκριτικά με το ρόλο του φροντιστηρίου και το βαθμό αναγκαιότητας του τελευταίου, για την επιτυχή εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ειδικότερα, διερευνώνται: (α) οι παράγοντες που επιδρούν στην επιλογή των σχολών στις οποίες επιθυμούν να εισαχθούν, (β) το αναλυτικό πρόγραμμα της Γ' Λυκείου, (γ) ο χρόνος παρακολούθησης και μελέτης για το σχολείο και το φροντιστήριο, ο συνολικός εβδομαδιαίος εργάσιμος χρόνος τους καθώς και η αποτίμηση του ελεύθερου χρόνου και η διαχείρισή του, (δ) η αποτελεσματικότητα του σχολείου σε συνάρτηση με το φροντιστήριο και (ε) το κόστος επιβάρυνσης του οικογενειακού προϋπολογισμού από τη φοίτηση στο φροντιστήριο. Στόχος της μελέτης είναι ο εντοπισμός των παραγόντων που συμβάλλουν στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των μαθητών, αναδεικνύοντας τάσεις και μορφές που ευνοούν ή δεν ευνοούν την πρόσβαση στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Χρησιμοποιήθηκε μεθοδολογία ποσοτικού τύπου, με εργαλείο συλλογής δεδομένων το ερωτηματολόγιο. Το δείγμα αφορούσε 186 μαθητές της Γ' τάξης Λυκείου από την ευρύτερη περιοχή της πόλης της Κορίνθου. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με τη μέθοδο της περιγραφικής στατιστικής και τη διεξαγωγή παραγοντικών αναλύσεων. Η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε με το πρόγραμμα SPSS 22.0.

Τα ευρήματα της έρευνας επιβεβαιώνουν ότι το φροντιστήριο έχει αποκτήσει θεσμικό κύρος και έχει εδραιωθεί στη συνείδηση των μαθητών και των γονιών ως απαραίτητο και αναντικατάστατο μέσο, το οποίο διασφαλίζει την εισαγωγή σε ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ αντίθετα, ο θεσμός του σχολείου έχει απαξιωθεί. Οι υφιστάμενες τάσεις της απαξίωσης του σχολείου και της ανόδου της λειτουργικής σημασίας του φροντιστηρίου, ως οδού για την εισαγωγή στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, φαίνεται ότι θα συνεχιστούν αμείωτες και χρήζουν περαιτέρω έρευνας.

**Λέξεις-κλειδιά:** *τριτοβάθμια εκπαίδευση, πρόσβαση, εισαγωγή, σχολείο, λύκειο, φροντιστήριο, πανελλήνιες εξετάσεις, ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα.*

## ABSTRACT

This dissertation studies the views of students about the role of the school, compared to the role of the private tutoring organization (called “frontistirio”) and the degree of necessity of the latter, for their successful introduction to higher education. In particular, the following are investigated: (a) the factors that influence the choice of schools in which they wish to be admitted, (b) the curriculum of the 3rd high school (“Lyceum”), (c) the time of attendance and study for the school and the tutorial, the total weekly their working time as well as the valuation of leisure time and its management, (d) the efficiency of the school in relation to the tutorial and (e) the cost of the family budget from attending the tutorial. The aim of the study is to identify the factors that contribute to the formation of students' perceptions, highlighting trends and forms that favor or do not favor access to higher education.

Quantitative methodology was used, with the data collection tool being the questionnaire. The sample concerned 186 students of the 3rd grade of Lyceum from the wider area of the city of Corinth. Data were analyzed by the method of descriptive statistics and performing factor analyzes. Statistical analysis of the results was done with SPSS 22.0.

Research findings confirm that tutoring has gained institutional prestige and has been established in the consciousness of students and parents as a necessary and irreplaceable means, which ensures admission to a higher education institution, while on the contrary, the institution of the school has been discredited. The current trends of devaluation of the school and the rise of the functional importance of tutorial, as a path to admission to Higher Education Institutions, seem to continue unabated and need further research.

**Key words:** *higher education, access, admission, school, lyceum, private tuition system, national exams, higher education institutions.*

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα μελέτη εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό (συμβατικές και e-μορφές): Πολιτικές και Πρακτικές» του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Με την εκπόνηση της συγκεκριμένης εργασίας ολοκληρώνεται ένας κύκλος σπουδών, για την επιτυχή έκβαση του οποίου οφείλω να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές του μεταπτυχιακού προγράμματος, για τη καίρια συμβολή τους στη διερεύνηση των γνώσεών μου σχετικά με θέματα που άπτονται του χώρου τόσο της εκπαιδευτικής όσο και της κοινωνικής πολιτικής.

Για τη διεκπεραίωση της παρούσας ερευνητικής εργασίας, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια κα Τσακίρη Δέσποινα για την πολύτιμη καθοδήγησή της, καθώς και όλους τους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα, για την προθυμία που επέδειξαν κατά τη διεξαγωγή της διαδικασίας.

Την παρούσα διπλωματική εργασία την αφιερώνω στην οικογένειά μου αλλά και σε εκείνους που αποτελούν αναπόσπαστο μέρος αυτής, για την κατανόηση και την αμέριστη υποστήριξή τους καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου.



## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Ευρώπη έχει υποστεί ποικίλες αλλαγές στον κοινωνικό και οικονομικό τομέα στις αρχές του 21ου αιώνα. Η τεχνολογική και επιστημονική ανάπτυξη, η εφαρμογή των νέων τεχνολογιών και η διάχυση της γνώσης έχουν οδηγήσει στην ανάδειξη της γνώσης ως σημαντικού εργαλείου επίτευξης της οικονομικής ανάπτυξης. Στο πλαίσιο αυτό, έμφαση δίνεται στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών συστημάτων, μέσω των οποίων καθορίζεται η κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική εξέλιξη των ευρωπαϊκών κρατών.

Στον Ευρωπαϊκό χώρο εφαρμόζονται διαφορετικά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, με τις δομές της κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας να διαφέρουν επίσης. Ωστόσο, σε αρκετές περιπτώσεις στο χώρο της εκπαίδευσης τα προγράμματα αυτά παρέμειναν παραδοσιακά και συγκεντρωτικά, καθώς χαρακτηρίζονται από δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας και εστιάζουν στην επίτευξη γνωστικών στόχων και όχι στην ίδια τη μαθησιακή διαδικασία, αδιαφορώντας για τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και υποβαθμίζοντας το ρόλο των εκπαιδευτικών. Περαιτέρω, σε κάποιες περιπτώσεις, η διαμόρφωση των εκπαιδευτικών συστημάτων ακολουθεί τους κανόνες της αγοράς εργασίας ή προσαρμόζεται στις υφεσιακές συνθήκες της οικονομικής κρίσης, με αποτέλεσμα την αποδυνάμωση του ρόλου τους και την αδυναμία υλοποίησης των στόχων τους. Στις περιπτώσεις αυτές εμφανίζει δυσχέρεια η προσπάθεια εφαρμογής καινοτόμων προγραμμάτων, καθίσταται ανέφικτος ο εκσυγχρονισμός των εκπαιδευτικών υποδομών και προκαλείται περιορισμός των επιμορφωτικών προγραμμάτων των εκπαιδευτικών.

Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, σύμφωνα με τους Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου (1994, όπ. αναφ. στο Μαυρογιώργος, 2008), έχει συμβάλει σε σημαντικό βαθμό στο να αντιμετωπίζεται η εκπαιδευτική μονάδα ως ο τελικός αποδέκτης αποφάσεων τις οποίες καλείται να υλοποιήσει προκειμένου να εφαρμοστεί η εκπαιδευτική πολιτική που εκπορεύεται από την κεντρική εξουσία. Με τον τρόπο αυτό, ελαχιστοποιούνται οι παρεμβατικές δυνατότητες που θα μπορούσε να έχει, αξιοποιώντας την εμπειρία των μελών της σχολικής μονάδας στη λήψη και την εφαρμογή αποφάσεων που πιθανόν να επέλυαν προβλήματα που συνδέονται άμεσα με το εκπαιδευτικό έργο και δεν έχουν απλώς χαρακτήρα διεκπεραίωσης.

Το πρόβλημα της έλλειψης μιας πολιτικής που θα πηγάζει από το σχολείο και θα αφορά την ίδια τη σχολική ζωή, δηλαδή μιας «εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής», φαίνεται να μην μένει ανεπηρέαστο από τη μνημονιακή πολιτική η οποία υλοποιήθηκε τα τελευταία χρόνια με πράξεις όπως «συγχωνεύσεις, κατάργηση σχολικών μονάδων, περικοπές δαπανών, απολύσεις, μεταθέσεις, αλλαγή εργασιακών σχέσεων, μείωση μισθών, πειθαρχικές διώξεις, αύξηση ωραρίου, αξιολόγηση, κ.λπ. που έχουν δημιουργήσει τις συνθήκες μιας γενικευμένης κοινωνικής διαμαρτυρίας και απόγνωσης» (Μαυρογιώργος, 2013). Ιδιαίτερη έμφαση, όμως, πρέπει να δοθεί στον εξετασιοκεντρικό χαρακτήρα του Λυκείου, όπως αυτός αποδεικνύεται από τις διαδικασίες πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Η πρόσβαση αυτή εξακολουθεί για δεκαετίες να πραγματοποιείται μέσω του θεσμού των Πανελλαδικών Εξετάσεων, ο οποίος απλά ανά τακτά χρονικά διαστήματα αλλάζει μορφή, χωρίς, όμως, να εγκαταλείπει τον εξετασιοκεντρικό χαρακτήρα του.

Πολλοί μελετητές υποστηρίζουν ότι ο θεσμός των Πανελλαδικών και η διάκριση μεταξύ επιτυχόντων και αποτυχόντων, ενισχύει την κοινωνική αδικία στο χώρο της εκπαίδευσης και αποδυναμώνει τον παιδευτικό χαρακτήρα της, συνδέοντας το ρόλο του σχολείου αποκλειστικά και μόνο με τη δυνατότητα πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και όχι με την ανάγκη αναβάθμισης και εκσυγχρονισμού της μαθησιακής διαδικασίας και την απόκτηση ουσιαστικών γνώσεων (Μαυρογιώργος, 2013). Παράλληλα πολλοί συνδέουν τις πανελλήνιες εξετάσεις με την μαθητική διαρροή και τη σχολική αποτυχία, που παρατηρείται τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας αλλά και την ενίσχυση της κοινωνικής αδικίας, που προκαλείται ως απόρροια των ανισότιμων ευκαιριών πρόσβασης που αποδίδονται σε οικονομικά και γεωγραφικά κριτήρια.

Επιπλέον, οι πανελλήνιες εξετάσεις και ο εξετασιοκεντρικός ρόλος του Λυκείου αποδυναμώνουν τη λειτουργία του, αποτρέπουν την άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής, υποβαθμίζοντας με τον τρόπο αυτό το ρόλο των εκπαιδευτικών και ενισχύουν την παραπαιδεία, η οποία λειτουργεί με απώτερο στόχο τη συστηματική προετοιμασία των μαθητών για την εισαγωγή τους στα Ανώτατα και Ανώτερα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της χώρας μας (Κάτσικας & Καββαδίας, 1994). Γι' αυτό άλλωστε παρατηρείται το φαινόμενο από τον Μάρτιο οι μαθητές να μένουν στο σπίτι τους, προκειμένου να μελετήσουν με ηρεμία και να παρακολουθήσουν τα φροντιστηριακά μαθήματά τους. Η παραπαιδεία, επίσης, δημιουργεί οικονομικά προβλήματα στις οικογένειες των μαθητών, αφού καλούνται να πληρώσουν την

προετοιμασία τους για την εισαγωγή τους στα ΑΕΙ. Ωστόσο, ο τρόπος αυτός δίνει μια λύση και στο πρόβλημα της ανεργίας, καθώς δημιουργούνται αρκετές θέσεις εργασίας για τους αδιόριστους εκπαιδευτικούς.

Παρόλα αυτά θεωρείται ότι η παραπαιδεία καταστρατηγεί το δημόσιο χαρακτήρα της εκπαίδευσης και ενισχύει τις κοινωνικές ανισότητες, ενώ λειτουργεί ως ένα ανεπίσημο παράλληλο σχολείο. Ταυτόχρονα τα παιδιά ταλαιπωρούνται αρκετά, ενώ, δυσάρεστη είναι η απαξίωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και των λειτουργιών του. Σε γενικές γραμμές η διαιώνιση της παραπαιδείας βασίζεται στη στρατηγική επιλογής της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία επιβαρύνει οικονομικά τις οικογένειες των μελλοντικών φοιτητών. Είναι σαφές, όμως, ότι και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναβαθμίσουν και να εκσυγχρονίσουν την εκπαιδευτική διαδικασία, για να ενισχύσουν το κύρος του δημόσιου σχολείου αλλά και το δικό τους ρόλο (Μαρίνος, 2016). Σύμφωνα με τον Πυργιωτάκη (2012), το φαινόμενο της παραπαιδείας *«αποτελεί δομικό χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού μας συστήματος και προκύπτει ως απόρροια της στρατηγικής που εφαρμόζεται για την επιλογή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση»* και όχι ως προϊόν των δυσλειτουργιών του Λυκείου, με αποτέλεσμα να θεωρείται πολύ δύσκολη η αποτελεσματική αντιμετώπισή του.

Στο πλαίσιο όλων των ανωτέρω, αφετηρία της παρούσας μελέτης αποτελεί ο προβληματισμός σχετικά με την εδώ και δεκαετίες συντελούμενη στη χώρα μας «εκτόπιση» του σχολείου από το φροντιστήριο, ειδικότερα κατά τη διάρκεια της τρίτης (Γ') τάξης του Λυκείου, χρονιάς εισαγωγής των μαθητών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Το φροντιστήριο αποτελεί ένα άτυπο αλλά λειτουργικά εδραιωμένο δομικό στοιχείο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, γεγονός που αποδεικνύεται από τον αριθμό των μαθητών της Λυκειακής βαθμίδας που φοιτούν κάθε χρόνο σε αυτά. Όταν μία υφιστάμενη δομή δεν επηρεάζεται από δημόσια εκφραζόμενες κριτικές και δεοντολογικά επιχειρήματα, τότε αυτό σημαίνει ότι ικανοποιεί μία αντικειμενικά υπαρκτή κοινωνική ανάγκη – ότι έχει δηλαδή μία λειτουργία – η οποία δεν καλύπτεται από τις τυπικά θεσμοθετημένες δομές, από το σχολείο, που στην περίπτωση αυτή είναι ο πολιτειακός θεσμός, ο οποίος σε όλες τις οργανωμένες κοινωνίες παρέχει γνώσεις, αγωγή, κοινωνικοποίηση και μάθηση (Κελπανίδης & Πολυμίλη, 2012).

Η μαζικοποίηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που συντελέστηκε κυρίως κατά τις δεκαετίες 1960 και 1970, παράλληλα με τη δύσμορφη πορεία ανάπτυξης της ελληνικής οικονομίας (Κασσωτάκης, 1995), που δημιούργησε το «ακαδημαϊκό προλεταριάτο» (Ζολώτας, 1954), «το κοινωνικό σύνδρομο» των οικογενειών βάσει του οποίου το πτυχίο ενός ΑΕΙ λειτουργεί ως «διαπιστευτήριο» για την κοινωνική άνοδο των παιδιών τους και είναι συνώνυμο με την κοινωνική προβολή και καταξίωση (Κασσωτάκης, 1995), οι μεταρρυθμιστικές πολιτικές που ακολουθήθηκαν από την Πολιτεία και η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος που αμφισβητούνται, επειδή θεωρείται ότι υποβαθμίζουν το μορφωτικό επίπεδο των μαθητών και ακυρώνουν στην πράξη τη «δωρεάν» παιδεία (Πυργιωτάκης, 2012), ανάγκασαν χιλιάδες μαθητές να στραφούν στην παρακολούθηση φροντιστηριακών και ιδιαίτερων μαθημάτων, προκειμένου να εξασφαλίσουν την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, θέτοντας, ωστόσο, με τον τρόπο αυτό τον κύριο πολιτειακό θεσμό της αγωγής, κοινωνικοποίησης, εκπαίδευσης και «μόρφωσης» των νέων στο περιθώριο.

Με δεδομένα τα προβλήματα της ελληνικής κοινωνίας, τα οποία κατά την τελευταία δεκαετία έγιναν ακόμη εντονότερα όσον αφορά την επαγγελματική αποκατάσταση των νέων αλλά και εξαιτίας του γενικευμένου στόχου της ανόδου σε επαγγελματικές θέσεις υψηλότερων επιπέδων της κοινωνικής διαστρωμάτωσης, γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι η ανοδική κοινωνική κινητικότητα δεν δύναται διασφάλισης παρά μόνο μέσα από συγκεκριμένες σπουδές, γεγονός που αυτομάτως συνεπάγεται την ύπαρξη υψηλού ανταγωνισμού για την εισαγωγή στις αντίστοιχες πανεπιστημιακές σχολές.

Κατά συνέπεια, το πρόβλημα που αναδύεται, κατά την εκτίμηση των ίδιων των μαθητών, είναι αφενός ότι το σχολείο αποδεικνύεται αναποτελεσματικό ως προς την παροχή σε αυτούς αγωγής, κοινωνικοποίησης, εκπαίδευσης και «μόρφωσης» (Κελπανίδης, 2009), αφετέρου δεν τους προετοιμάζει επαρκώς, έστω και εργαλειακά, για τις πανελλαδικές εξετάσεις, με αποτέλεσμα μαθητές και γονείς να εναποθέτουν τις ελπίδες τους στο έργο ενός αποτελεσματικότερου, κατά τη γνώμη τους, αν και άτυπου εκπαιδευτικού θεσμού.

Σύμφωνα με τα προαναφερθέντα, γίνεται σαφές ότι το ζήτημα της εισαγωγής στα ΑΕΙ αποτελεί για μαθητές και γονείς το κυρίαρχο πρόβλημα και για την Πολιτεία μείζον πολιτικό θέμα, αφού κατά τη δεκαετία του 1960 αλλά και μεταπολιτευτικά οδήγησε σε μια σειρά αλλεπάλληλων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, οι οποίες ωστόσο δεν

κατάφεραν να επιλύσουν το πρόβλημα και δεν δημιούργησαν ένα δίκτυο επαγγελματικής εκπαίδευσης υψηλού επιπέδου που να καλύπτει τις σύγχρονες κοινωνικές και οικονομικές ανάγκες, όπως συμβαίνει σε άλλες χώρες της Ευρώπης. Στις μέρες μας, με την κατάργηση της βάσης του δέκα (10) για τους υποψηφίους, που ισχύει από το 2010, κάθε μαθητής/τρια μπορεί να εισαχθεί στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, αν και πιθανώς όχι στη σχολή της προτίμησής του.

Παρότι η επικράτηση του φροντιστηρίου έναντι του σχολείου στην τελευταία τάξη του Λυκείου είναι ολοκληρωτική στην ελληνική κοινωνία, η έρευνα για το συγκεκριμένο ζήτημα χαρακτηρίζεται ελλιπής σε έκταση και συστηματικότητα (Πολυδωρίδη-Κοντογιαννοπούλου, 1995). Κατά συνέπεια, κρίνεται απαραίτητη η διερεύνηση της υποβάθμισης του ρόλου του σχολείου ως θεσμού και των σημαντικών συνεπειών της. Το ενδιαφέρον της έρευνας, εστιάζεται στη διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών για το ρόλο του σχολείου, συγκριτικά με το ρόλο του φροντιστηρίου και το βαθμό αναγκαιότητας του τελευταίου, για την επιτυχή εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Η παρούσα εργασία αποτελείται από δύο μέρη: (α) το θεωρητικό και (β) το ερευνητικό. Στο πρώτο κεφάλαιο του πρώτου μέρους αναπτύσσεται η αριστεία και η ελίτ στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής κοινότητας. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται εννοιολογική προσέγγιση της «αριστείας» και παρουσίαση της εξέλιξής της, ενώ διερευνάται η κυριαρχία της ελίτ στην εκπαίδευση. Στη συνέχεια εξετάζεται η αριστεία στην εκπαιδευτική κοινότητα καθώς και η επίτευξη και ανταμοιβή αριστείας.

Το δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζει το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα και την πρόσβαση στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αναλύεται ο ρόλος του σχολείου ως προς τη μορφωτική λειτουργία και τον τρόπο εισαγωγής των μαθητών στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επίσης παραθέτονται τα συστήματα εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευσης με αναφορά στο θεσμό των Πανελληνίων εξετάσεων και εξετάζεται ο ρόλος άλλων άτυπων μορφών εκπαίδευσης, όπως τα ιδιαίτερα μαθήματα και τα φροντιστήρια.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η φροντιστηριακή εκπαίδευση. Αποσαφηνίζεται ο ορισμός της φροντιστηριακής εκπαίδευσης και παρουσιάζεται ο θεσμός του φροντιστηρίου στην Ελλάδα και σε άλλες χώρες. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την παρουσίαση της έρευνας για την φροντιστηριακή εκπαίδευση.

Το ερευνητικό μέρος της εργασίας αποτελείται από τρία κεφάλαια, εκ των οποίων στο πρώτο παρατίθεται το μεθοδολογικό πλαίσιο για την υλοποίηση της έρευνας και στο δεύτερο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας πεδίου. Ακολουθήθηκε η κλασσική μεθοδολογία οργάνωσης και πραγματοποίησης της έρευνας, με τη διατύπωση ερευνητικών υποθέσεων για τη διερεύνηση των οποίων επιδιώχθηκε η διασφάλιση μιας σχετικής ευελιξίας, με στόχο να μην παραβλεφθούν ουσιώδη ευρήματα, που θα ανέκυπταν στην πορεία. Στο έκτο κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τα επιμέρους στάδια επεξεργασίας των δεδομένων της έρευνας και αναφέρονται οι περιορισμοί και μελλοντικές επεκτάσεις.

Η εργασία ολοκληρώνεται με την παράθεση των βιβλιογραφικών αναφορών (ελληνόγλωσσων και ξενόγλωσσων) και του ερευνητικού εργαλείου (ερωτηματολόγιο) στο Παράρτημα της μελέτης.

## ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΑΡΙΣΤΕΙΑ ΚΑΙ ΕΛΙΤ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ

#### 1.1 Εννοιολογική προσέγγιση

Ήδη από τα ομηρικά έπη και συγκεκριμένα στην Ιλιάδα αρχίζει να πρωτοεμφανίζεται ο όρος της «αριστείας», χαρακτηρίζοντας τον ήρωα που είχε τα περισσότερα ανδραγαθήματα. Τέτοιοι ήρωες ήταν ο Αχιλλέας, ο Έκτορας, Αίας και άλλοι, ήταν δηλαδή στην ουσία οι καλύτεροι πολεμιστές από τους υπόλοιπους διαθέτοντας πλήθος ικανοτήτων. Επίσης, η έννοια αυτή στην πορεία ταυτίστηκε και με την άσκηση διοικητικών καθηκόντων όπου κατά τον Αριστοτέλη η αριστεία ταυτίστηκε με την αριστοκρατία, καθώς την διακυβέρνηση πρέπει να την έχουν οι άριστοι και έτσι πρέπει να γαλουχηθούν οι επόμενες γενιές. Δεν είναι τυχαία λοιπόν και η φράση «*Αίεν αριστεύειν και υπείροχον έμμεναι άλλων*» που σημαίνει πάντα να αριστεύεις και να ξεπερνάς τους άλλους. Η αριστεία επομένως είναι συνυφασμένη με τον ελληνικό πολιτισμό ως κίνητρο προόδου και εξέλιξης. Αυτός είναι και ο λόγος που πρέπει να αφορά όλους όσους θέλουν να προοδεύσουν, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι θα μαζικοποιηθεί η παιδεία και οι ευκαιρίες της στην προκειμένη περίπτωση.

#### 1.2 Η εξέλιξη της αριστείας

Καθώς τα χρόνια περνούν η αριστεία ποτέ δεν θα φεύγει από το προσκήνιο καθώς θα χρησιμοποιείται σε πολλούς τομείς της ζωής και της καθημερινότητας γενικότερα μιας και είναι μοχλός ανάπτυξης και έχει σκοπό την συνεχή ανάδειξη και στήριξη στην παροχή κινήτρων στους νέους. Ωστόσο, για πολλά χρόνια θα μείνει στάσιμη εξαιτίας των συνεχών πολέμων και των συνεχών μεταβολών. Συστηματική προσπάθεια μιας νέας πνοής στην παιδεία θα δώσουν οι δεκαετίες του 60' και 70' στις οποίες οι προσπάθειες, αν και συντηρητικές, θα αποτελέσουν για την εποχή μηχανισμό ανανέωσης του πνεύματος της πολιτικής αλλά και της οικονομικής ελίτ της χώρας μας. Από τη δεκαετία όμως του 1980 θα γίνονται ρηξικέλευθες αλλαγές καθώς η δημόσια παιδεία θα τεθεί σε προτεραιότητα για όλα τα κράτη με σκοπό η

γνώση να μην είναι προνόμιο των λίγων αλλά όλο και περισσότερα πνευματικά αγαθά του Ελληνικού και παγκόσμιου γίνεσθαι να περάσουν στα χέρια της μάζας.

Στις σημερινές κοινωνίες τα πολιτικά συστήματα στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής χαρακτηρίζονται από ένταση κοινωνικών προσδοκιών και αιτημάτων, ο ρόλος του κράτους πρέπει να είναι αναδιαπραγματεύσιμος (Κοσμόπουλος, Υφαντή & Πετρουλάκης, 1996), καθώς πρέπει να συνυπάρξει με όλα τα πεδία που αποτελούν ένα κράτος οργανωμένο (π.χ. οικονομία-παιδεία-υγεία-άμυνα) γι' αυτό και οι πόροι που πρέπει να δίνονται για την παιδεία πρέπει να είναι ισάξιοι με αυτούς άλλων τομέων. Εισχωρώντας λοιπόν σε μια νέα τάξη πραγμάτων πρέπει να αναλογιστούμε ποιος θα είναι ο ρόλος του σχολείου: ένα σχολείο που θα αποτελέσει προθάλαμο των καταναλωτών της αγοράς ή ένα σχολείο που ενισχύει και διατηρεί τον μορφωτικό και παιδαγωγικό του χαρακτήρα.

Μετά την δεκαετία του 1980 η Ελλάδα και όχι μόνο βρέθηκαν σε μια εποχή νεωτερικότητας, δηλαδή ένα μεταβατικό στάδιο όπου οι μεταρρυθμίσεις προκάλεσαν ρήξεις και συχνά πήραν τη μορφή βίαιου εκσυγχρονισμού, όπου κατά βάση όμως παρέμειναν το ίδιο αυταρχικές και συγκεντρωτικές, καθώς οι πολιτικές παρεμβάσεις έθεταν συνεχώς την εκπαίδευση υπό τον έλεγχο της εκάστοτε εξουσίας, πολλές φορές στο όνομα της δημοκρατικής λειτουργίας.

Μια απότομη θα μπορούσε να πει κανείς αλλαγή ήταν η εισαγωγή στα πρότυπα πειραματικά σχολεία όπου αντί να πραγματοποιείται κατόπιν εισαγωγικών εξετάσεων, γίνονταν πλέον με κλήρο. Οι παλαιοί τύποι ενιαίων σχολείων δίνουν τη θέση τους σε νέα πρότυπα εκπαιδευτήρια όπως τα ιδιωτικά και θα τεθεί ο προβληματισμός της σύνδεσης της γενικής εκπαίδευσης με τις απαιτήσεις ενός εξαιρετικά αδύναμου συστήματος αγοράς (Schriewer, Orivel & Swing, 2000). Η αναγνώριση του ρόλου της παιδείας στην οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη θα κάνει τα κράτη να επενδύουν όλο και περισσότερους πόρους στην παιδεία ανοίγοντας περισσότερα σχολεία τα οποία όμως αργότερα θα αδυνατούν να υποστηρίξουν το ρόλο τους, καθώς οι κυβερνήσεις δεν θα μπορούν να καλύψουν το κόστος λειτουργίας τους, κάνοντας έτσι να υπάρχουν φωνές που να υποστηρίζουν ότι πρέπει να υπάρχουν λιγότερα πανεπιστήμια και η εισαγωγή τους σε αυτά να γίνεται με αυστηρότερα κριτήρια. Παλεύοντας λοιπόν για τη βελτίωση της δημόσιας παιδείας κινούνται και τα σωματεία που υποστηρίζουν την ισότητα σε κάθε τομέα της ζωής (δημόσιο ή μη) καθώς ισχυρίζονται πως ανατρέπεται κάθε φιλελεύθερη ιδέα και



πνεύμα από αυτές τις μεταρρυθμίσεις, αφού στην ουσία προτάσσεται η αριστεία των ανώτερων τάξεων σε σχέση με τις ευάλωτες κοινωνικές κλάσεις που δεν έχουν την δυνατότητα να αναδείξουν εύκολα τις δυνατότητές τους.

Υπέρμαχος αυτής της άποψης μεταξύ άλλων ήταν και ο πρώην υπουργός παιδείας Ν. Φίλης (2016), ο οποίος κάνει λόγο ότι η αριστεία χρησιμοποιείται για την όξυνση των ανισοτήτων στην εκπαίδευση, καθώς το «άριστο σχολείο» οφείλει να υπάρχει παντού και όχι να υπάρχουν λίγα σχολεία αρίστων. Υπάρχει στις μέρες μας η ανισότητα αυτή που πηγάζει από την κοινή λογική ότι οι πιο συνεργάσιμοι και αυτοί που τα «παίρνουν» πιο εύκολα έχουν τις περισσότερες πιθανότητες ανάδειξης στη σχολική κοινότητα, αλλά και στην κοινωνία έπειτα. Γίνονται από όλους πιο αποδεκτοί και έτσι μεγαλώνει το χάσμα, αφού το ίδιο σχολικό περιβάλλον καθλώνει τους μαθητές που υστερούν στο περιθώριο της δημιουργίας, με αποτέλεσμα την μη κίνηση στην κατεύθυνση των καλών επιδόσεων. Έχουμε με λίγα λόγια σχολεία δύο επιπέδων, που από την μια ζητά την απαραίτητη συμμετοχή των καλών μαθητών τέτοια που να δικαιολογεί την λειτουργία του σχολείου, ενώ από την άλλη ζητά την υπακοή των απείθαρχων μαθητών για την εύρυθμη λειτουργία του. Οι καλοί μαθητές με τη σειρά τους, κάτω από την έντονη πίεση εμφανίζουν ηγετικές τάσεις αποκόπτοντας τους δεσμούς με τους άλλους συμμαθητές τους και κατά συνέπεια χάνεται το πνεύμα της συνεργασίας. Η συμπεριφορά τους στηρίζεται μόνο στην σύγκρουση εις βάρος των άλλων και όχι σε προσωπική ανέλιξη (Μάντης, 2001).

### **1.3 Η κυριαρχία της ελίτ στην εκπαίδευση**

Σύμφωνα με μελέτες, μάλιστα όχι και τόσο ορθά αποδεκτές, επικρατεί η άποψη ότι η ευφυΐα και η ηθική στάση των μαθητών οφείλεται πολλές φορές στα γονίδια τους, όμως αυτό δεν είναι απόλυτο καθώς στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας παίζει μεγάλο ρόλο και το περιβάλλον, έτσι αν κάποιος έχει την ευχέρεια στη γνώση δεν σημαίνει απαραίτητα ότι έχει και χάρισμα. Η άριστη επίδοση στο σχολείο δεν οφείλεται στις ατομικές διαφορές ικανοτήτων αλλά και στην κοινωνική προέλευση των ατόμων (Μπούρας, 2003). Τα παιδιά των ανώτερων στρωμάτων έχουν το πολιτισμικό κεφάλαιο που τους επιτρέπει να προοδεύσουν, έχουν προνομιακές συμπεριφορές απέναντι στο σχολείο και στην παιδεία και έτσι θεωρούν και την μετεκπαίδευσή τους ως φυσικό ακόλουθο. Η εκπαίδευση με λίγα λόγια καθίσταται

μηχανισμός αναπαραγωγής της κυριαρχίας τους. Το σύνολο των θεσμών που γνωρίζει τις επιδόσεις μπορεί να είναι αξιοκρατικό, ωστόσο βαθιά στου κόλπους του κατηγοριοποιεί τους μαθητές ανάλογα με την διαστρωμάτωση της κοινωνίας. Αυτός ο φαύλος κύκλος δημιουργεί τεράστιες απαιτήσεις από τα παιδιά που έχουν την αριστεία στερώντας από κάποια άλλα το δικαίωμα ενθάρρυνσης στο να πετύχουν και αυτά. Βασιζόμενοι σε αυτήν την πεποίθηση, δεν ήταν τυχαία και η δημιουργία ενός ιδιαίτερου τύπου σχολείου γνωστό με την ονομασία «Summerhil» (Neill, 1972) . Το σχολείο αυτό άνοιξε τις πύλες του για πρώτη φορά στην Βρετανία το 1921 από τον Αλεξάντερ Σάδερλαντ Νηλ, με βασικό ιδεολογικό άξονα την πεποίθηση ότι το σχολείο πρέπει να προσαρμόζεται ώστε να ταιριάζει στο παιδί και όχι το αντίστροφο επειδή οι εξετάσεις, οι βαθμοί και οι έπαινοι καθυστερούσαν την ανάπτυξη της προσωπικότητας.

Η μόρφωση ως αγαθό τίθεται πάντα σαν ένα θέμα το οποίο απασχολεί τις κοινωνίες από τον καιρό του Μάρξ. Το άνοιγμα όλων και περισσότερων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και η παροχή παιδείας σε κοινωνικές ομάδες που αποκλείονταν ή που υπο-αντιπροσωπεύονταν γίνεται πλέον το ζητούμενο σε όλες τις κοινωνίες. Έτσι θα αρχίσει σιγά-σιγά να τίθεται το κεφάλαιο της αριστείας. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα που αρχίζουν νέες μορφές δημοσίων σχέσεων προβάλλουν την αξιολόγηση και προσπαθούν να τη μετρήσουν όπως π.χ. η τιμή ενός εμπορεύματος, καθώς μόνο έτσι έχουν μέλλον στο αύριο. Ο ανταγωνισμός επομένως δημιουργεί μια φενάκη στα άτομα ότι πρέπει συνεχώς να αποδεικνύουν την αξία τους έτσι ώστε να είναι αποδεκτοί, με αποτέλεσμα το σχολείο ορμώμενο από αυτήν την πεποίθηση να δίνει την ευκαιρία εξέλιξης και μεταφοράς των γνώσεων μόνο στους άριστους, αποκλείοντας τους υπόλοιπους. Όλες αυτές οι μεταβολές δεν είναι δημιούργημα του εκπαιδευτικού συστήματος μόνο, αλλά της οικονομίας και της κοινωνίας καθώς χωρίς αυτές το εκπαιδευτικό σύστημα δεν υπάρχει.

Λαμβάνοντας λοιπόν υπόψη τα παραπάνω με τη βοήθεια αφενός του ανταγωνισμού και αφετέρου την ενίσχυση μειονεκτούντων με σκοπό να καρπωθούν τις ίδιες γνώσεις, θα δημιουργηθεί η ιδέα στον νομπελίστα Μίλντον Φρίμαν να υπάρχει ο θεσμός της επιλογής σχολείου ως μια εναλλακτική λύση. Η ιδέα αυτή ήταν απλή, ο ίδιος υποστήριξε ότι ο ανταγωνισμός ανάμεσα σε δημόσιο και ιδιωτικό σχολείο θα βελτιώσει την ποιότητα της παιδείας. Τέτοιου τύπου μοντέλα επιλογής σχολείων συναντώνται στην Αμερική, όπου σύμφωνα με το σύστημα κουπονιών (voucher

schools) το κράτος παρέχει στο μαθητή ένα κουπόνι ισοδύναμης αξίας με τις κατά κεφαλήν κρατικές δαπάνες στη δημόσια εκπαίδευση, με τον μαθητή να έχει την δυνατότητα ανάλογα με το που θέλει να τοποθετηθεί σε δημόσιο ή ιδιωτικό σχολείο εκεί να φοιτήσει. Η εισαγωγή του ωστόσο σε μια τέτοια δομή θα γίνεται μέσω γραπτών τεστ καθώς έτσι θα λαμβάνεται υπόψη η επίδοσή του. Στην περίπτωση της Ευρώπης του σήμερα παρατηρούμε διάφορες χώρες-μέλη, άλλες με χαμηλό και άλλες με υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης να προσπαθούν να συνυπάρχουν και να αλληλεπιδρούν η μια στην άλλη, με σκοπό μια κοινή πορεία χωρίς αποκλείσεις στην Ενωμένη Ευρώπη. Η Ελλάδα σύμφωνα με μελέτες (Μυλωνάς, 2006) των τελευταίων δεκαετιών δείχνει ότι ενώ έχει θέληση δεν έχει κατασταλάξει ιδεολογικά αλλά και εθνοψυχολογικά σχετικά με το ποια είναι η θέση της μέσα στο θεσμό και αυτό οφείλεται σε ενδοσυστηματικούς αλλά και εκτός του συστήματος παράγοντες. Στόχος της νέας Ευρωπαϊκής πραγματικότητας είναι η εκπαίδευση να τοποθετηθεί σε νέο αλλά όχι και τόσο απρόσμενο πλαίσιο, δηλαδή η εκπαιδευτική πολιτική θα προσδιορίζεται και από κοινωνικο-οικονομικούς αλλά και από πολιτικο-ιδεολογικούς σκοπούς. Αρχικά θα τεθεί το θέμα ότι σε νεοφιλελεύθερα κράτη ένας από τους σκοπούς τους είναι η οικονομική ανάπτυξη, η οποία μπορεί να επέλθει κατά ένα βαθμό μέσα από τα σχολεία και κατ' επέκταση της αριστείας καθώς το κράτος θα δώσει έμφαση στην επαγγελματική/τεχνική κατάρτιση η οποία θα συνδέει το σχολείο με το χώρο της εργασίας, ακόμη σε σχολεία που έχουν ιδιωτικό κεφάλαιο οι επιχειρήσεις μπορούν να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία κάνοντάς τες συμμέτοχες στη νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Δεύτερον, πρέπει να τεθεί το θέμα της κοινωνικής δικαιοσύνης μέσα στους κόλπους της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η ισότητα που πρέπει να διανέμεται σε όλους τους μαθητές πρέπει να είναι η ίδια σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και οι ευκαιρίες μόρφωσης να είναι ίδιες και στις κατώτερες κοινωνικές-οικονομικές ομάδες της χώρας. Για να γίνει αυτό εφικτό πρέπει να διαμορφωθεί μια νέα δομή του εκπαιδευτικού συστήματος και να υιοθετηθεί το κράτος άλλη εκπαιδευτική πολιτική. Επιπρόσθετα, θα πρέπει να τεθεί επί τάπητος η παιδαγωγική αποτελεσματικότητα του σχολείου και ο παιδαγωγικός εκσυγχρονισμός όπου μέσα από αυτές τις διαδικασίες θα γίνει η πραγματική αναθεώρηση, ανανέωση και αναπροσαρμογή των εσωτερικών διαδικασιών της εκπαίδευσης.

Στην εκπαίδευση δεν κρινόμαστε μόνο από τις ευκαιρίες αλλά και ως προς το αποτέλεσμα, καθώς ναί μεν πρέπει να δίνονται σε όλους τους μαθητές τα κίνητρα στο να πετύχουν, το αποτέλεσμα όμως είναι διαφορετικό επειδή εκεί έχουμε να κάνουμε με τις κλίσεις, τα ταλέντα και έτσι πολλές φορές καταφέρουμε να συγχέουμε την απονομή των αγαθών. Για παράδειγμα, στην περίπτωση που κάποιος είναι καλός μαθητής σε κάποιο μάθημα και κάποιος άλλος είναι καλός σε άλλο ελάσσων σημασίας, η Πολιτεία και το σύστημα με τη σειρά τους θα επιβραβεύσουν τον «μελετηρό» μαθητή σε αντίθεση με τον άλλον, δημιουργώντας του προβλήματα αυτοπεποίθησης. Παρατηρώντας λοιπόν τους παραπάνω προβληματισμούς δεν απορρίπτουμε σε καμία περίπτωση το θέμα της αριστείας, καθώς κάθε κοινωνία χρειάζεται τους καλύτερους σε όλους τους τομείς, αλλά η αριστεία δεν πρέπει να συμπορεύεται με το αίσθημα της αξιοκρατίας και της ανταμοιβής.

#### **1.4 Η αριστεία στην εκπαιδευτική κοινότητα**

Η χώρα μας, συγκριτικά με άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, παρατηρείται ότι υστερεί σε μικρούς βέβαια δείκτες ως προς τη συμμετοχή των μαθητών σε όλες της βαθμίδες της εκπαίδευσης, καθώς η υποχρεωτική φοίτηση στην Ελλάδα σε αντίθεση με άλλες χώρες θεωρείται από τις πιο μικρές, με χαρακτηριστικό παράδειγμα την 9ετή φοίτηση. Με αυτήν την και όχι και τόσο ολοκληρωμένη μόρφωση ο νέος/α που θα βγει έξω στην αγορά εργασίας θα βρεθεί αντιμέτωπος με έναν κικεώνα ανάπτυξης της παραγωγικότητας που δεν θα μπορεί να ανταπεξέλθει, αφού η οικονομία όπως φαίνεται σχετίζεται και με την εκπαίδευση (μη έχοντας λοιπόν την κατάλληλη κατάρτιση δεν θα μπορούμε να χρησιμοποιούμε νέες τεχνολογίες ούτε νέες μεθόδους για την περαιτέρω αύξηση της παραγωγικότητας). Ωστόσο, για να μην υπάρχουν πολλά κατηγορώ, η οικονομική πτυχή της ελληνικής εκπαίδευσης δεν είναι ίδια με την αντίστοιχη των άλλων χωρών, γι' αυτό υπάρχουν και τα παραπάνω αρνητικά. Στον αντίποδα υπάρχει και η άποψη πως αν η εκπαίδευση παράγει περισσότερους με πιστοποιημένα προσόντα απ' όσους μπορεί να απορροφήσει η εργασία, τότε έχουμε το φαινόμενο της ανεργίας.

Συμπεραίνεται λοιπόν μέσω εικασιών ότι η βαθμολογική κλίμακα και κατά συνέπεια η αριστεία δεν χρησιμοποιήθηκε έμμεσα στο εκπαιδευτικό σύστημα μόνο για την αξιολόγηση της γνωστικής ικανότητας των μαθητών αλλά και ως μέσο κοινωνικού ελέγχου της ροής του μαθητικού πληθυσμού στις μεγαλύτερες βαθμίδες εκπαίδευσης και κατ' επέκταση στην κοινωνία της αγοράς.

Έχοντας λοιπόν ως γνώμονα τα παραπάνω και έχοντας καταλάβει τα προβλήματα της ελληνικής εκπαίδευσης μέσα στο παγκόσμιο γίγνεσθαι, θα πρέπει να γίνει ένας σωστός διαχωρισμός της εκπαίδευσης σε αυτήν που έχει στόχο την καθολική μόρφωση και την ανάπτυξη της πνευματικής ελευθερίας και σε αυτήν που έχει σκοπό την ειδίκευση και την κατάρτιση. Αυτό που πραγματικά κάνει την εκπαίδευση δύναμη ελευθερίας είναι η ανάγκη για μόρφωση, αφού δίνει το χάρισμα της κριτικής ικανότητας, την ανανέωση και τη φυσιολογική συμμετοχή στην δημοκρατία. Στο πλαίσιο αυτό, κύριο γνώρισμα της μόρφωσης είναι η αυταξία. Στην κοινωνία σήμερα είναι γενικά αποδεκτό ότι τόσο η γενική γνώση όσο και η ειδίκευση πρέπει να συνυπάρχουν, καθώς χωρίς αυτές δεν υπάρχει ανταγωνισμός και κατ' επέκταση η αριστεία που είναι πολύ σημαντική για όλες τις πτυχές της ζωής μας. Για να γίνει λοιπόν προτεραιότητα στη ζωή μας η μόρφωση πρέπει να στηριχθεί στις εξής προσδοκίες:

- Πρέπει ο χώρος των κομμάτων να ξεπεράσει τις χρόνιες πολώσεις, δηλαδή η κάθε πολιτική ηγεσία πρέπει να συνομιλεί με τους εκπροσώπους των εκπαιδευτικών δομών προκειμένου να υπάρξει ουσιαστική επικοινωνία, για τη βελτίωση των υφιστάμενων προβλημάτων και γιατί όχι την επίλυσή τους, αποσκοπώντας στην αναγέννηση και όχι απλά στην μεταρρύθμιση.
- Για την αξιολόγηση της εσωτερικής πραγματικότητας ενός εκπαιδευτικού συστήματος πρέπει να αλλάξει το σχολικό πρόγραμμα και ιδιαίτερα το περιεχόμενό του, καθώς με βάση αυτό αξιολογούνται και βραβεύονται οι μαθητές. Παρά τις αλλαγές που έχουν γίνει παραμένει παραδοσιακό με έντονα εγκυκλοπαιδικό και γλωσσοκεντρικό προσανατολισμό. Πάνω σε αυτό το μοντέλο εκπαίδευσης πρέπει να τοποθετηθεί μεγαλύτερη χρήση και εξοικείωση στις νέες τεχνολογίες καθώς και η διδασκαλία ξένων γλωσσών να γίνει πιο επιτακτική. Επίσης, ο δάσκαλος-καθηγητής πρέπει να εργάζεται ως αυτόνομη μονάδα, ως εκπαιδευτικός επαγγελματίας και όχι να είναι δέσμιος του παλιού-συντηρητικού εκπαιδευτικού συστήματος.

## 1.5 Επίτευξη και ανταμοιβή αριστείας

Αφήνοντας τη θέση της Ελλάδας στο ευρωπαϊκό στερέωμα αλλά και την πολιτική που ασκείται τα τελευταία χρόνια στην εκπαίδευση, κρίνεται σκόπιμο να δοθεί περισσότερο έμφαση στην έννοια της αριστείας και της προόδου, καθώς αυτή μπορεί να λειτουργήσει ως μοχλός ανάπτυξης του κράτους γενικότερα αφού μέσα από αυτήν θα δίνονται τα κίνητρα για τα αμοιβές στους μαθητές καταβάλλοντας μεγάλες προσπάθειες για άνθηση. Για να φθάσει κανείς στο άριστο, σύμφωνα με τον Arthur Gates, προϋποθέτει να έχει την ευφυΐα μιας και είναι *«η σύνθεση ή οργάνωση των ικανοτήτων για μάθηση, για σύλληψη δύσκολων εννοιών ιδίως αφηρημένων με ευστροφία και ακρίβεια για την άσκηση του νοητικού ελέγχου»*. Για να επιτευχθούν όλα τα παραπάνω πρέπει να γίνει η ενίσχυση του μαθητή όπου σύμφωνα με πολλούς *«είναι ο τρόπος εντάσεως ενός ερεθίσματος με σκοπό να αυξηθεί η ένταση ή συχνότητα επαναλήψεως της αντίστοιχης αντιδράσεως»* (Αντωνόπουλος, 1976). Έτσι με την ενίσχυση μιας συμπεριφοράς αυτόματα αυξάνεται η ένταση των ερεθισμάτων και μειώνεται αντίστοιχα η ένταση των μη ευνοϊκών.

Η ενθάρρυνση μπορεί να είναι ηθική αλλά προπάντων πρέπει να είναι ψυχολογική ώστε να ξεπερνά κανείς τις δυσκολίες του. Οι δυσκολίες έγκειται στο τι μπορεί να κάνει κάποιος και όχι στο τι δεν μπορεί, επίσης η βοήθεια του καθηγητή είναι ανάλογη με το είδος και το μέγεθος της δυσκολίας ή του υποκειμένου. Το μέγεθος δεν παίζει τόσο ρόλο όσο το είδος της βοήθειας που δίνεται σε αναλογία με τον τρόπο. Αυτός που δίνει την ενθάρρυνση οφείλει να έχει την ικανότητα να το κάνει, την πείρα και την γνώση. Πρέπει να εμπνέει εμπιστοσύνη μαζί με αγάπη και όλα αυτά να χορηγούνται με δόσεις ώστε να επιτυγχάνεται το κατάλληλο αποτέλεσμα και όχι να κυριαρχούν η έπαρση και η δειλία.

Η ενθάρρυνση πρέπει να δίνεται με βάση το επίπεδο των μαθητών, ωστόσο είναι πιο αποτελεσματική από την ενίσχυση, καθώς στην πρώτη συμμετέχει το ίδιο το άτομο-υποκείμενο. Τα κίνητρα χωρίζονται στις εξής κατηγορίες: (α) εντατικά και ασθενή, (β) εσωτερικά και εξωτερικά, (γ) ανώτερα και κατώτερα. Η εξέλιξη της αριστείας γίνεται σταδιακά και ανάλογα με την ηλικία. Στα κίνητρα πρέπει να υπάρχει μέτρο καθώς σε πολλές περιπτώσεις αν το παρακάνουμε μπορεί να έχουμε αρνητικές επιπτώσεις. Για παράδειγμα, ένας καλός μαθητής δεν χρειάζεται συνεχώς το κίνητρο να διαβάσει καθώς έχει τα δικά του φυσικά κίνητρα και έτσι η αύξηση της μελέτης είναι περιττή. Ωστόσο δεν πρέπει να λείπει η ανάγκη για τα κίνητρα αφού χωρίς αυτά

χάνουν το ενδιαφέρον τους για την αριστεία. Η αξία των κινήτρων δεν πρέπει να κρίνεται στο τώρα αλλά στο μακροπρόθεσμο μέλλον, καθώς με αυτούς τους σκοπούς και τα πρότυπα, το παιδί θα πορευτεί και θα συνεχίσει την επιτυχία του.

Το πιο εύχρηστο και πολυσυζητημένο κίνητρο ανέκαθεν ήταν η αμοιβή-αριστεία. Και μόνο ότι διατηρήθηκε στα τόσα χρόνια δείχνει ότι ήταν ένα κίνητρο με σταθερές ψυχολογικές βάσεις και πρέπει συνεχώς να ερευνάται και να χρησιμοποιείται κατάλληλα, ειδάλως ενέχει τα εξής αρνητικά: (α) επιδρά όχι στο σύνολο των μαθητών αλλά σε ένα μέρος του, (β) πρέπει να αυξάνεται κατά διαστήματα ώστε να διατηρεί την απόδοση, (γ) στρέφει την προσοχή των μαθητών από το σκοπό της μάθησης προς τον σκοπό της βαθμοθηρίας και της αμοιβής, (δ) όταν σταματήσει, η επίδοση των μαθητών πέφτει.

Η επιδοκμασία θεωρείται ως η πιο εύκολη και αδάπανη αμοιβή καθώς καθίσταται ως ένα σημαντικό παιδονομικό μέσο. Η επιδοκμασία είναι αυτή που έχει σκοπό να φέρει το άτομο σε αρμονία με το περιβάλλον αλλά και με τον ίδιο του τον εαυτό, αποβλέποντας στη βελτίωση του μαθητή μετά από μια αξιόπαινη πράξη. Με τους επαίνους το παιδί καταλαβαίνει την αξία των ικανοτήτων του και σε ποιο βαθμό είναι σωστή ή κατανοητή η συμπεριφορά του, δημιουργεί ένα ευχάριστο συναίσθημα που τον παρακινεί να επαναλάβει αυτές τις δράσεις ξανά και ξανά. Από παιδαγωγική άποψη, οι αμοιβές παίζουν μεγάλο ρόλο στη σχολική κοινότητα καθώς με την αναγνώριση της αξίας τους μπορούν να προοδεύσουν, ωστόσο όσο προχωρά η ηλικία η αμοιβή δεν πρέπει να αποτελεί σκοπό αλλά το μέσο για την αγωγή του παιδιού. Τα παιδιά εκείνα τα οποία αποσκοπούν στην ανταμοιβή, σύμφωνα με τον Dreikurs, δεν ευχαριστιούνται τον καρπό της επιτυχίας τους, πολύ συχνά κρατούν την ίδια στάση απέναντι και σε άλλες δραστηριότητες όπως η τέχνη, η μουσική, η άσκηση, με αποτέλεσμα να αρνούνται να συμμετέχουν σε περίπτωση που δεν ανταμειφθούν για τις προσπάθειές τους. Επίσης, επιδρά αρνητικά στην ηθική, καθώς θέτουν την αμοιβή ως αυτοσκοπό με αποτέλεσμα αυτό να φέρει τη ζηλοφθονία και τον εγωισμό (Αραβανής, 1996).

Όπως προαναφέρθηκε, οι αμοιβές με το πέρασμα του χρόνου πρέπει να περιορίζονται καθώς η μάθηση πρέπει να γίνει αυτοσκοπός και όχι εξάρτηση άλλων σκοπών. Ο μαθητής πρέπει να αγαπάει αυτό που κάνει και να λειτουργεί μέσα από τα παρορμήσεις του. Οι ψυχολόγοι της συμπεριφοράς κρίνουν πως ο μαθητής πρέπει να ανταμείβεται συχνά μέχρι να αποκτήσει την επιθυμητή συμπεριφορά σε κάτι και

σιγά-σιγά ο έπαινος να ελαττώνεται ώστε να την διατηρεί, διαφορετικά είναι πολύ πιθανόν ο μαθητής να αποκτήσει εξάρτηση της αριστείας καθώς και εξάρτηση από το άτομο το οποίο την δίνει με απότοκο αν δεν την πάρει να χάσει το ενδιαφέρον του για τη μάθηση, πράγμα μη αποδεκτό.

Οι αμοιβές που προτάσσει η αριστεία είναι δύο (2) ειδών: (α) οι υλικές και (β) οι ηθικές. Οι υλικές αμοιβές χρησιμοποιούνται περισσότερο για τους μαθητές μικρότερων τάξεων και είναι κυρίως κάποια μικρά δώρα, γλυκίσματα κ.λπ. και χρησιμοποιούνταν κατά κόρον στην αρχαιότητα. Ωστόσο στο πέρασμα των χρόνων καταδικάστηκε ως αντικοινωνική μέθοδος, αφού δημιουργεί στο μαθητή την τάση της βαθμοθηρίας και του προσωπικού του οφέλους.

Από την άλλη, οι ηθικές αμοιβές είναι αυτές που απευθύνονται κυρίως στην τιμή του μαθητή και είναι ευχάριστες, καθώς ο μαθητής ανταποκρινόμενος στις δύσκολες απαιτήσεις του σημερινού σχολείου νιώθει τέρψη όταν ακούει από τον εκπαιδευτικό έναν καλό λόγο, μια χειρονομία, έναν έπαινο. Και αυτήν η μέθοδος ανταμοιβής συναντάται στην αρχαιότητα. Από παιδαγωγικής απόψεως, ο έπαινος όταν χρησιμοποιείται ορθά μόνο θετικά αποτελέσματα μπορεί να έχει καθώς δεν έχει επίδραση μόνον στο μαθητή, αλλά δημιουργεί και ένα καλό κλίμα μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητή αλλά και στον ίδιο το μαθητή με τους άλλους συμμαθητές του. Η αριστεία για να έχει αποτελέσματα πρέπει να είναι σαφής και αληθινή και μέσω αυτής ο εκπαιδευτικός να ανταμείβει τον μαθητή για την πράξη του και όχι το ίδιο το υποκείμενο, συνάμα αναδεικνύεται και το ήθος αλλά και η επιμέλεια και το ενδιαφέρον του μαθητή για την συγκεκριμένη πράξη. Αρνητική θα μπορούσε να χαρακτηριστεί η στάση ενός δασκάλου να παρατηρεί μόνο τα σφάλματα και να μην δίνει επαίνους, με αποτέλεσμα να μεγαλώνει το χάσμα μεταξύ του διδασκων και των διδασκομένων. Οι συνθήκες που πρέπει να δίνονται οι έπαινοι πρέπει να είναι οι ίδιες για όλους και όχι να περιορίζονται σε έναν συγκεκριμένο αριθμό ατόμων, ενώ περαιτέρω δεν συνίσταται να υπάρχει σύγκριση ανάμεσα σε καλούς και σε κακούς μαθητές γιατί τότε δημιουργούνται έντονα προβλήματα μέσα στη σχολική τάξη αλλά υπάρχουν και περιπτώσεις όπου ο επαινούμενος γίνεται αλαζονικός. Υπάρχουν βέβαια και περιπτώσεις όπου ενώ μοιράζονται δίκαια οι έπαινοι, αυτοί δεν έχουν το ίδιο αποτέλεσμα σε όλους τους τύπους των μαθητών μιας και έρευνες έχουν αναδείξει ότι σε σχέση με τους εξωστρεφείς μαθητές, οι ενδοστρεφείς εκμεταλλεύονται περισσότερο τους επαίνους στην μετέπειτα πορεία τους.



Εξίσου σημαντικό θέμα είναι ο εκπαιδευτικός να είναι αμερόληπτος και δίκαιος στην απονομή των επαίνων καθώς το παιδί στηρίζεται στην αντικειμενικότητά του. Ο μαθητής οφείλει για να πετύχει και να γίνει άριστος, να εργαστεί σκληρά και μέσα από τον μέτριο συναγωνισμό να πετύχει τους στόχους του καθώς έτσι η τάξη κινητοποιείται. Με το να υπάρχει λίγος συναγωνισμός η τάξη γίνεται νωθρή, ενώ αν υπάρξει υπερβολικός διαλύεται. Ο συναγωνισμός χωρίζεται σε ατομικό, ομαδικό και στην ομαδική συνεργασία, που είναι είδος συναγωνισμού, ωστόσο παρά τις κατηγοριοποιήσεις η ασφαλέστερη μορφή συναγωνισμού είναι η αυτό-υπέρβαση. Μέσω αυτής το κάθε άτομο ξεχωριστά διακρίνεται όχι μόνο μέσα από το σύνολο της ομάδας που τον περικλείει αλλά και ως οντότητα, καθώς αναπτύσσει δεσμούς φιλίας και αγάπης με τους συμμαθητές του και από νοητικής απόψεως η πραγματική ανταλλαγή απόψεων και συζήτησης διαπαιδαγωγεί το κριτικό πνεύμα. Ωστόσο εάν και πρέπει οι αμοιβές να μην περιορίζονται μόνο σε λίγα άτομα, κάποιες φορές γεννά και μειονεκτήματα όπως το να αμείβονται ή να επαινούνται άτομα τα οποία να μην ανήκουν σε μια άριστη ομάδα, όμως δε συμβάλουν με τη σειρά τους τα μέγιστα.

Συνοψίζοντας λοιπόν, η αριστεία και άλλες αρετές στις μέρες μας περνούν δοκιμασίες άλλες σε μικρότερο βαθμό και άλλες σε μεγαλύτερο. Η αριστεία πρέπει να συνυπάρχει με την ισότητα, γιατί στην περίπτωση επικράτησης της πρώτης θα ενταθεί η ανισότητα ενώ αν κυριαρχήσει η δεύτερη θα επικρατήσει το αίσθημα της μετριότητας. Για να μπορέσει η εκπαίδευση να δώσει τη δυνατότητα πρόσβασης σε όλους στην αριστεία πρέπει:

- Να έχει ισότιμη πρόσβαση σε ανοιχτό δημόσιο σχολείο που θα είναι συνάμα δημοκρατικό-ποιοτικό.
- Να αποβλέπει στη δίκαιη μεταχείριση μαθητών-γονέων-καθηγητών .
- Το αναλυτικό πρόγραμμα να ανταποκρίνεται στις γνωστικές και συναισθηματικές ανάγκες και να μην υποβαθμίζει τις απαιτήσεις των μαθητών αλλά με τρόπο συνετό να τους καθιστά συνεργούς ή αυτουργούς στα επιτεύγματα και τις γνώσεις.
- Τα εφόδια τα οποία δίνει να είναι άξια ώστε να παλέψουν για μια καλύτερη κοινωνία τόσο σε κοινωνικό όσο και σε οικονομικό επίπεδο.

Στόχος του σχολείου δεν είναι η πρόοδος ενός μαθητή αλλά του συνόλου. Σκοπός στην σύγχρονη εκπαίδευση είναι να εκτιμάται η ποιοτική και η ποσοτική απόδοση του μαθητή ώστε να βελτιώνεται και όχι να διατηρείται. Για να το κάνει αυτό πρέπει να υπάρχουν περιθώρια εξέλιξης, διατηρώντας μια αξιολογική θέση. Κερδισμένοι θα είναι αυτοί στον τερματισμό που πραγματοποίησαν μικρά άλματα και όχι μεγάλα καθώς γίνεται μεγάλος και δύσκολος αγώνας ώστε να τα διατηρήσουν.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ Η ΠΡΟΣΒΑΣΗ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

### 2.1 Το σχολείο ως οδός πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Η πολύ μεγάλη αύξηση της φοίτησης στη δευτεροβάθμια και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, που συντελέστηκε την εικοσαετία 1950-1970 στις περισσότερες χώρες, η δημόσια συζήτηση για την εκπαίδευση καταρχάς ως κοινωνικό αγαθό και κατόπιν ως κοινωνική επένδυση (Κελπανίδης & Πολυμίλη, 2012), καθώς και οι ραγδαίες μεταβολές της τεχνολογίας έπαιξαν καταλυτικό ρόλο στη θεσμοθέτηση αλλαγών στη λειτουργία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία στράφηκε στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ο μετασχηματισμός της κοινωνίας από βιομηχανική σε μεταβιομηχανική προκάλεσε τη διόγκωση του τριτογενούς τομέα τομέα παραγωγής, οδηγώντας στη δημιουργία νέων επαγγελμάτων και ημι-επαγγελμάτων (Trow, 1991). Στο πλαίσιο αυτό και με αφετηρία την αναδιάρθρωση της επαγγελματικής δομής, τα νέα άτομα συνέδεσαν τις μεταλυκειακές σπουδές με τις νέες επαγγελματικές επιλογές.

Στην Ελλάδα, ειδικότερα, η αθρόα προσέλευση των μαθητών του Λυκείου στις πανελλήνιες εξετάσεις, με στόχο την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ήταν μονόδρομος, αφού οι χιλιάδες απόφοιτοι της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν είχαν κανένα ουσιαστικό προσόν ένταξης στην παραγωγική διαδικασία (Μπουζάκης, 2005). Οι λόγοι γι' αυτό ήταν κυρίως:

- (α) Οι μεταρρυθμίσεις της μεταπολιτευτικής περιόδου. Αν και επιχειρήθηκε εσωτερική διαφοροποίηση διαφορετικών τύπων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, η εφαρμογή του μέτρου δεν απέδωσε και κατά συνέπεια δεν υπήρχε ουσιαστικά καμία διέξοδος που να διαφοροποιεί το μαθητικό πληθυσμό και να τον οδηγεί προς διαφορετικές κατευθύνσεις σπουδών και επαγγελμάτων (Ιακωβίδης, 1998).
- (β) Η βιομηχανική ανάπτυξη της ελληνικής οικονομίας που ήταν και παραμένει υποτυπώδης, ώστε οι ευκαιρίες απασχόλησης να κινούνται σε στενά πλαίσια, αφού με την απουσία της εκβιομηχάνισης περιορίζεται σημαντικά η γκάμα των επαγγελμάτων (Κελπανίδης & Πολυμίλη, 2012).

- (γ) Οι περιορισμένες επιλογές των υποψηφίων που δεν πετύχαιναν στις πανελλήνιες εξετάσεις. Πρόκειται για επιλογές που συνοψίζονταν στο να προετοιμαστούν ξανά στα φροντιστήρια για να συμμετάσχουν δεύτερη φορά στις εισαγωγικές εξετάσεις, να επιχειρήσουν να βρουν μια θέση εργασίας, κυρίως στον τριτογενή τομέα παραγωγής, που ιδίως στα μεγάλα αστικά κέντρα ήταν κορεσμένος, ή να καταφύγουν στο εξωτερικό για την απόκτηση ενός τίτλου σπουδών υπό την προϋπόθεση ότι η οικογένειά τους ήταν οικονομικά εύρωστη, προκειμένου να μπορέσει να χρηματοδοτήσει τις σπουδές τους.
- (δ) Ο συνεκτικός ιστός της ελληνικής οικογένειας που είναι εξαιρετικά ισχυρός συγκριτικά με τις οικογένειες των κοινωνιών της Βόρειας και Δυτικής Ευρώπης, ώστε οι νέοι να μπορούν να παραμείνουν στην οικογενειακή εστία, χωρίς να καλύπτουν οι ίδιοι το κόστος διαβίωσής τους και να προσπαθούν να σπουδάσουν (Κελπανίδης & Πολυμίλη, 2012).

Κατά τη δεκαετία του 1980 η Πολιτεία δεν κατάφερε να επιτύχει ισόρροπη ανάπτυξη μεταξύ γενικής και τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης, ώστε εξακολουθούσαν να παραμένουν πολλές χιλιάδες οι υποψήφιοι για την τριτοβάθμια ανώτατη εκπαίδευση. Η αύξηση του αριθμού των εισακτέων κυρίως στα ΤΕΙ οδήγησε σε μεγάλη αύξηση του φοιτητικού πληθυσμού στην τριτοβάθμια εκπαίδευση εντός των συνόρων, αλλά και σε μεγάλη αύξηση του ποσοστού των νέων που πήγαιναν για πτυχιακές σπουδές σε πανεπιστήμια του εξωτερικού (Σιδηρόπουλος, 2003).

## **2.2 Ο ρόλος των αναλυτικών προγραμμάτων του σχολείου στην προετοιμασία των μαθητών για την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση**

Τα Αναλυτικά Προγράμματα προσδιορίζουν τις κατευθύνσεις του σχολείου και σκιαγραφούν τον τύπο του ανθρώπου που θα αποφοιτήσει από αυτό (Βρεττός & Καψάλης, 1994). Η νομιμότητα των επιδιωκόμενων σκοπών του Αναλυτικού Προγράμματος και των περιεχομένων που χρησιμοποιεί για την επίτευξή τους αποτελεί αντικείμενο κοινωνικού ελέγχου. Η εγκυρότητά τους αναφέρεται στην ορθότητα του περιεχομένου των αποφάσεων και όχι στη διαδικασία λήψης τους, που αφορούν στους σκοπούς και στα περιεχόμενά τους (Βρεττός & Καψάλης, 2009). «Οι αποφάσεις όμως που σχετίζονται με τον τύπο του ανθρώπου που επιθυμεί μια κοινωνία δεν είναι παιδαγωγικό αλλά πολιτειακό θέμα» (Κελπανίδης, 2002, σελ. 271).

Τα Προγράμματα Σπουδών συνδέονται άμεσα με το ρόλο που καλείται να διαδραματίσει η γνώση στην κοινωνικοοικονομική εξέλιξη των σύγχρονων κοινωνιών. Η γνώση αποτελεί ταυτόχρονα το σκοπό, το μέσο, τον μηχανισμό, το προϊόν και το αποτέλεσμα του κοινωνικού μετασχηματισμού (Φλουρής & Πασσιάς, 2005). Οι μεταρρυθμίσεις που αφορούν στα Προγράμματα Σπουδών εμπλέκουν εκπαιδευτικούς, επιστημονικούς, πολιτικούς και κοινωνικούς φορείς (Χαραλάμπους, 2007) με στόχο την αλλαγή, τροποποίηση ή ανανέωση μερικών ή ολικών λειτουργιών σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα (Bourke, 1994). Επομένως, μέλημα της Πολιτείας για τις αποφάσεις του περιεχομένου των Αναλυτικών Προγραμμάτων είναι ο συνδυασμός των αποφάσεων των ειδικών με τις «ενδεδειγμένες αποφάσεις των άμεσα ενδιαφερομένων» φορέων (Βρεττός & Καψάλης, 2009, σελ. 260).

Η ικανοποίηση του αιτήματος προσαρμογής του εκπαιδευτικού συστήματος στις μεταβαλλόμενες ανάγκες -ανάλογα με την οικονομική ανάπτυξη- κάθε κοινωνίας συνδεόταν με τη σύνταξη κατάλληλων Αναλυτικών Προγραμμάτων και τον καθορισμό αντικειμενικών στόχων διδασκαλίας (Νούτσος, 1983). Το διεθνές φαινόμενο της εκπαιδευτικής μαζικοποίησης, μετά τον Β' Παγκόσμιο πόλεμο, καθώς και η επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης αύξησε σημαντικά τον αριθμό των μαθητών στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το «άνοιγμα» του σχολείου σε ευρύτερα κοινωνικά στρώματα και η ικανοποίηση του αιτήματος περί άμβλυνσης των ανισοτήτων στις ευκαιρίες εκπαίδευσης έκανε αναγκαία την τροποποίηση του Αναλυτικού Προγράμματος, για την ικανοποίηση αφενός των διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών αναγκών του νέου μαθητικού πληθυσμού και αφετέρου για να αποτελέσει η εκπαίδευση το «άρμα» για την αύξηση της παραγωγικότητας και την αρμονική κοινωνική συμβίωση (Κελπανίδης, 1987).

Το 1931 εκπονούνται νέα Αναλυτικά Προγράμματα, στη βάση των πορισμάτων του νεοϊδρυθέντος ανώτατου εκπαιδευτικού συμβουλίου, για να ολοκληρώσουν τα νομοθετικά μέτρα του 1929 τα οποία εισήχθησαν μετά από μια μακρά στασιμότητα στην εκπαίδευση, επιχειρώντας την μετατόπιση της οργάνωσης όλων των μαθημάτων από το κέντρο βάρους των Αρχαίων Ελληνικών προς το κέντρο βάρους της φιλοσοφικής προπαιδείας, με την εισαγωγή του θεσμού των μαθημάτων «ειδικής επίδοσης» (Τερζής, 2002).

Τριάντα χρόνια μετά, σύμφωνα με τα Αναλυτικά Προγράμματα της μεταρρύθμισης του 1964, προβλεπόταν για το Γυμνάσιο η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση, κατάργηση των Λατινικών και εισαγωγή της Δημοτικής γλώσσας. Για το Λύκειο εισήχθησαν τα στοιχεία Φιλοσοφίας και Ψυχολογίας, η εισαγωγή στην Κοινωνιολογία, τα στοιχεία Οικονομικής Επιστήμης και το μάθημα «Στοιχεία Δημοκρατικού Πολιτεύματος». Στο Λύκειο, οι αλλαγές στα Προγράμματα Σπουδών θεωρείται ότι συνδέονται με την αγορά εργασίας και την επαγγελματική εκπαίδευση (Χαραλάμπους, 2007).

Παρά την προοδευτική αλλαγή του αναλυτικού προγράμματος, το 1964, παραμένει αδύνατο σημείο η επαρκής προετοιμασία των τελειόφοιτων μαθητών για την απόκτηση των απαιτούμενων από την τριτοβάθμια εκπαίδευση προσόντων. Αναπάντητο επίσης παρέμεινε το ερώτημα πώς τα Αναλυτικά Προγράμματα και ειδικότερα αυτά της Τεχνικής και Επαγγελματικής εκπαίδευσης, θα μπορούσαν να καταρτίσουν επαρκώς τους νέους ώστε να είναι σε θέση να καλύψουν τις τεχνικο-οικονομικές ανάγκες της κοινωνίας, εφόσον αυτές συνδέονται άρρηκτα με τη διαδικασία της οικονομικής ανάπτυξης (Καζαμίας, 1995). Επιπλέον, οι μεταρρυθμιστικές αλλαγές των Αναλυτικών Προγραμμάτων παραμέλησαν την αντισταθμιστική αγωγή για τη μειονεκτούσα σε πολιτιστικό κεφάλαιο οικογένεια των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων και οι νομοθέτες δεν έλαβαν καθόλου υπόψη τις διαφορές στη σχολική επίδοση των μαθητών, οι οποίες θεωρήθηκε ότι οφείλονταν περισσότερο σε κληρονομικές διαφορές και όχι σε περιβαλλοντικές επιδράσεις (Πυργιωτάκης, όπ. αναφ. στο Καζαμίας & Κασσωτάκης, 1995, σελ. 100).

Για την ελληνική εκπαίδευση, η καθιέρωση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης με τη μεταρρύθμιση του 1976 είχε σημαντικές συνέπειες. Η βασικότερη, ίσως, ήταν η αύξηση της ανομοιογένειας που προκάλεσε η ακώλυτη προαγωγή των μαθητών του Δημοτικού στο Γυμνάσιο. Σημαντικές, επίσης, ήταν οι επιπτώσεις στα Αναλυτικά Προγράμματα, αφού με την οργάνωση της ύλης κατά ομόκεντρους κύκλους, ένας μαθητής μέσα σε εννέα χρόνια θα διδασκόταν δύο φορές σχεδόν τα ίδια αντικείμενα σε κάποια μαθήματα (Τερζής, 2002). Το επιχείρημα της μεταπολιτευτικής περιόδου ως το 1981, συνδέθηκε άμεσα με την πολιτική αλλαγή με κυριότερα στοιχεία τον «εθνικό χαρακτήρα», τον «εκδημοκρατισμό» και την «επίλυση του γλωσσικού ζητήματος» (Χαραλάμπους, 2007, σελ. 218). Από το 1980 και μετά, αν και παρατηρήθηκαν έντονες ζυμώσεις, οι οποίες οδήγησαν στη σύνταξη

νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων για το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό σχολείο, η Δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν φαίνεται να επηρεάστηκε από τις διεθνείς εξελίξεις. Η διαπλοκή των βαθμίδων του εκπαιδευτικού ελληνικού συστήματος ήταν (και παραμένει) τέτοια, που η αλλαγή των προγραμμάτων στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση δεν θα έπρεπε να αφήνει ανέπαφη τη Μέση εκπαίδευση. Η διαμόρφωση των Προγραμμάτων της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας (ειδικότερα της Δευτεροβάθμιας υποχρεωτικής) εκπαίδευσης γίνεται από διαφορετικά τμήματα (Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας) του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (ΠΙ), χωρίς, όπως φαίνεται, να συνεργάζονται μεταξύ τους. Αποτέλεσμα αυτής της ανύπαρκτης συνεργασίας είναι οι μεγάλες επαναλήψεις και επικαλύψεις της ύλης που υπήρχαν από τη δεκαετία του 1960 (Τερζής, 2002). Τη δεκαετία 1980-1990, προκειμένου να ανατραπεί η πρακτική της μετωπικής διδασκαλίας, επιχειρήθηκε η εισαγωγή προαιρετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων που χρησιμοποιούσαν βιωματικές πρακτικές, αλλά η πολύ μεγάλη πίεση των εξετάσεων στο Λύκειο, λειτούργησε αποτρεπτικά για την εκπόνησή τους. Στο πιεσμένο μαθητικό πρόγραμμα που κινείται στον άξονα «σχολείο-διάβασμα στο σπίτι-φροντιστήριο-επιστροφή στο σπίτι για διάβασμα» δεν μπορούν να χωρέσουν τέτοιες δραστηριότητες, οι οποίες αποτελούν «χάσιμο χρόνου» από τη μελέτη για τις εξετάσεις (Βρεττός & Καψάλης, 1999). Παρά την προσπάθεια η φιλοσοφία των προγραμμάτων παρέμεινε εστιασμένη στα πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα (Βρεττός & Καψάλης, 1994) και κατά συνέπεια δεν υλοποιούνταν βασικές παιδαγωγικές αρχές.

Στο διάστημα 1990-2000, αλλάζει για μία ακόμα φορά η κατάσταση στο Λύκειο αναφορικά με τις Πανελλαδικές εξετάσεις, παραμένει όμως σχεδόν αποκλειστικά ως μέθοδος αξιολόγησης της επίδοσης η αποστήθιση και ο «*άγονος τρόπος εργασίας, που έχει μετατρέψει τους μαθητές σε παπαγάλους*» (Ξωχέλλης, 1989, σελ. 122). Καταργούνται οι δέσμες και εισάγεται το σύστημα των κατευθύνσεων που διαχωρίζει τα διδασκόμενα μαθήματα σε μαθήματα κατεύθυνσης και γενικής παιδείας και εισάγει τα μαθήματα επιλογής. Οι Νόμοι 2525/97 και 2640/98 προκάλεσαν σοβαρές αντιδράσεις από χιλιάδες μαθητές, φοιτητές και εκπαιδευτικούς. Σημειώθηκαν καταλήψεις (από το Νοέμβριο του 1998 ως το Φεβρουάριο του 1999) με αίτημα την κατάργησή τους, αφού παρά τις διακηρύξεις για βελτίωση της παιδείας, ο στόχος ήταν η μείωση του μαθητικού πληθυσμού στο Γενικό Λύκειο και η προσπάθεια να στραφεί ένα σημαντικό τμήμα του μαθητικού πληθυσμού στην Τεχνική-

Επαγγελματική εκπαίδευση (Ξωχέλλης, 1989). Βασικός πυλώνας της μεταρρύθμισης ήταν η διαμόρφωση του Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών, όπως είχε επισημανθεί στην έκθεση του ΟΟΣΑ, με την ανάπτυξη πολυκλαδικού αναλυτικού προγράμματος που θα διέγραφε την παρωχημένη ύλη, θα εισήγαγε νέα μαθήματα, θα καταργούσε τις επικαλύψεις στα δύο επίπεδα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και θα προσδιόριζε συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους, αφού υπογραμμίζεται ότι παρά τις αλλαγές των Αναλυτικών Προγραμμάτων τα τελευταία χρόνια, η γενική εκπαίδευση εξακολουθεί να έχει ακαδημαϊκή κατεύθυνση, το σχολικό σύστημα χαρακτηρίζεται ως αυταρχικό και εξαιρετικά τυπικό και διατυπώνονται ενστάσεις για την ποιότητα της εκπαίδευσης και τη γλωσσική επάρκεια των μαθητών (ΥΠΕΠΘ, 1995).

Την περίοδο 1997-2000, η μεταρρύθμιση του Προγράμματος Σπουδών στο Λύκειο συνοδεύτηκε από έντονη κριτική που εστιάστηκε στην αλλαγή της διαδικασίας πρόσβασης στα ΑΕΙ και ΤΕΙ (αύξηση του αριθμού των εξεταζόμενων μαθημάτων) και «στο νέο σύστημα αξιολόγησης των μαθητών που χαρακτηρίστηκε ως εξετασιοκεντρικό, πιεστικό και εξοντωτικό για τους μαθητές» (Χαραλάμπους, 2007, σελ. 224). Σύμφωνα με την Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (ΟΛΜΕ), η ενίσχυση των εξεταστικών διαδικασιών λειτουργούσε σε βάρος του παιδαγωγικού έργου στα Λύκεια και στα ΤΕΕ και ακύρωνε το μορφωτικό ρόλο του σχολείου.

Είναι αδιαμφισβήτητο ότι η μάθηση που παρέχεται μέσω αναλυτικών προγραμμάτων οφείλει να ικανοποιεί συγκεκριμένες ανάγκες του μαθητή, που όμως προσδιορίζονται δύσκολα και να αποφεύγεται η σπατάλη χρόνου σε διδασκαλία αντικειμένων που δεν ενδιαφέρουν τους μαθητές. Εάν δεχθούμε όμως ότι το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να είναι εστιασμένο στις ανάγκες της κοινωνίας και οι μαθητές θα πρέπει να μαθαίνουν αντικείμενα που θα σχετίζονται άμεσα με την πραγματική ζωή, το σχολείο δεν μπορεί να παίξει το ρόλο του κοινωνού των επιστημονικών εξελίξεων αλλά προσπαθεί να ανταποκριθεί στις μεταβαλλόμενες απαιτήσεις και συνθήκες (Βρεττός & Καψάλης, 1999). Στο πλαίσιο αυτό, εφόσον θεωρήσουμε ότι το σχολείο αναλαμβάνει να μεταδώσει στη νέα γενιά γνώσεις που κρίνονται απαραίτητες για την ένταξή του στο κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον, οδηγούμαστε στη διαρκή διόγκωση των προγραμμάτων (Καψάλης, 1984).



Τα Αναλυτικά Προγράμματα της Μέσης εκπαίδευσης και ιδιαίτερα της μη-υποχρεωτικής βρίσκονται στο επίκεντρο των δημοσίων συζητήσεων, διότι συνδέονται με τις εξετάσεις εισαγωγής στα ΑΕΙ και ΤΕΙ. Από το 2000 και μετά, παρά τις εξαγγελίες της Πολιτείας «για εκπαιδευτικό εκσυγχρονισμό και σύγκλιση με την Ευρώπη της γνώσης» οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες έχουν περισσότερο ονομαστικό παρά πραγματικό χαρακτήρα και ουσιαστικά δεν οδηγούν σε αναθεώρηση και αναπροσαρμογή των εκπαιδευτικών δεδομένων (Φλουρής & Πασσιάς, όπ. αναφ. στο Μπαγάκης, 2004, σελ. 125-137). Η διατμηματική επιτροπή για τη μορφωτική αυτοτέλεια του Λυκείου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου εκτιμά ότι η αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης επηρεάζεται από τρεις κύριους παράγοντες: (α) τις διαρκείς οικονομικές και πολιτιστικές μεταβολές, (β) την τάση γενίκευσης της Λυκειακής εκπαίδευσης και (γ) τις πιέσεις που ασκούνται στο Λύκειο από τον τρόπο πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Στόχος των Αναλυτικών Προγραμμάτων είναι η παροχή γνώσεων και δεξιοτήτων, καθώς και η καλλιέργεια στάσεων και συμπεριφορών, ούτως ώστε οι μαθητές να διαμορφώσουν ένα σχέδιο για την προσωπική, κοινωνική και εργασιακή τους πορεία.

Συνοψίζοντας, την τελευταία τετρακονταπενταετία των Αναλυτικών Προγραμμάτων, από το 1974 ως σήμερα θα μπορούσε να ειπωθεί ότι, παρά τις κοινωνικές και οικονομικές μεταβολές που συντελέστηκαν: (α) οι εκπαιδευτικοί σκοποί και στόχοι παραμένουν διαχρονικά όμοιοι με διαφοροποίηση στη σειρά προτεραιότητάς τους, ανάλογα με τις πολιτικές και ιδεολογικές αποκλίσεις των εναλλασσομένων κυβερνήσεων, (β) τα βασικά μαθήματα (γλώσσα, μαθηματικά, ιστορία, φυσικές επιστήμες) έχουν τον περισσότερο χώρο στη διάρθρωση των γνωστικών αντικειμένων και αποτελούν τα μαθήματα στα οποία αξιολογούνται οι μαθητές της Γ' Λυκείου για την πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, (γ) η διδασκαλία παραμένει δασκαλοκεντρική και συγκεντρωτική, (δ) τα σχολικά εγχειρίδια δεν ανανεώνονται συχνά και (ε) το ιδεολογικοπολιτικό πλαίσιο παραμένει στενά εθνοκεντρικό (Χαραλάμπους, 2007, σελ. 229-231).

Ακόμα και στην περίπτωση πραγματοποίησης «λογικών αλλαγών» στα Αναλυτικά Προγράμματα, παραμένει σημαντικό προς διερεύνηση αν οι επιθυμητοί στόχοι που επιδιώκεται να ικανοποιηθούν μέσω της εκπαίδευσης, σχετίζονται με τις ανάγκες της σύγχρονης διάρθρωσης της κοινωνίας και της επαγγελματικής δομής της χώρας και

στην ανταποδοτικότητα αυτής της εκπαίδευσης, κοινωνικά ή οικονομικά (Kazamias & Massialas, 1965, σελ. 115).

### **2.3 Η εξασθένηση της παιδευτικής-μορφωτικής λειτουργίας του σχολείου (λύκειο) και η ενδυνάμωση του ρόλου του στην προετοιμασία των μαθητών**

Η σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα αποδεικνύει ότι στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι Ανθρωπιστικές Σπουδές έχουν υποβιβαστεί γενικά και το ενδιαφέρον της Δημόσιας εκπαίδευσης επικεντρώνεται σε σπουδές που ακολουθούν τις κοινωνικές και οικονομικές εξελίξεις (Ράσης, 1988). Υποστηρίζεται πως η μαζική εκπαίδευση είναι δέσμια των συμφερόντων πολιτικών και οικονομικών δυνάμεων και χρησιμοποιείται για την εξυπηρέτηση των στόχων τους (Mills, 1956, όπ. αναφ. στο Ράσης, 1998, σελ. 148). Στο πλαίσιο αυτό, η γενική μόρφωση που παρέχεται σήμερα δεν μπορεί να αιτιολογήσει την επιλογή των περιεχομένων της. Πολλοί υποστηρικτές των Αναλυτικών Προγραμμάτων τα συνέταξαν στη βάση της φιλοσοφίας ότι η άμεσα μετρήσιμη χρησιμότητα καθορίζει και την αξία της μόρφωσης (Geissler, 1977).

Στη δεκαετία 1980-1990, διαπιστώνεται ότι οι προσπάθειες για οικονομική αποτελεσματικότητα και κοινωνική δικαιοσύνη μέσω της εκπαίδευσης δεν ευοδώθηκαν. Ουσιαστικά, ανεξαρτήτως της ιδεολογικής ταυτότητας των κυβερνήσεων, δημιουργήθηκε ένα φθινό σχολείο με στόχο τη διαμόρφωση των μαθητών σε παραγωγικούς συντελεστές, καθιστώντας το ρόλο της εκπαίδευσης μονομερή με μοναδική αντίληψη την παραγωγική (Κάτσικας & Καββαδίας, 1998).

Στην Ελλάδα η διασύνδεση του Λυκείου με τη διαδικασία πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση επιφέρει αρνητικές επιδράσεις στον τρόπο λειτουργίας του, αποδυναμώνοντας την μορφωτική του αποστολή. Ειδικά, η τελευταία τάξη του Λυκείου λειτουργεί ως τάξη προετοιμασίας των μαθητών για την εισαγωγή τους στα Ανώτερα και Ανώτατα Ιδρύματα και το ενδιαφέρον τους εστιάζεται σχεδόν αποκλειστικά στα πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα. Η παρακολούθηση των μαθημάτων γίνεται τυπικά με αποκλειστικό στόχο την απόκτηση του απολυτήριου, ως πιστοποιητικού για την εξασφάλιση του δικαιώματος συμμετοχής στις εξετάσεις. Επικρατεί αδιαφορία των μαθητών για τα μη εξεταζόμενα μαθήματα και η μελέτη

τους έχει εστιαστεί στα φροντιστήρια και στα ιδιαίτερα μαθήματα (Κασσωτάκης & Παπαγγελή-Βουλιούρη, 1996).

Σύμφωνα με τον Husen (1991), η υπερβολική σημασία που δίνεται στους τίτλους σπουδών, στις εξετάσεις και στα πτυχία διαστρεβλώνει τις βασικές εκπαιδευτικές αξίες και προκαλεί δυσλειτουργία στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η σημασία που δίνεται στις εξετάσεις αποδυναμώνει την προσπάθεια κατάκτησης λιγότερο απτών στόχων όπως την ανάπτυξη της πρωτοβουλίας, τη συνεργασία, την αυτενέργεια, την ικανότητα ανάληψης ευθυνών κ.λπ. Η αύξηση της τάσης να απαιτούνται ολοένα και περισσότερα τυπικά προσόντα για την κάλυψη μιας επαγγελματικής θέσης, αναγκάζει τους νέους να παραμένουν στο σχολείο, ανεξάρτητα από το αν αυτά που μαθαίνουν σχετίζονται με τις ανάγκες τους και την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους (Husen, 1991).

Μεγάλο ρόλο έπαιξε και παίζει το γεγονός ότι στο ελληνικό σχολείο η γενική παιδεία ταυτίστηκε με την κλασική παιδεία και οι ιθύνοντες *«νομίζουν ότι σκοπός των ανθρωπιστικών σπουδών είναι να καλλιεργήσουμε στα σχολεία μας ένα είδος απόκοσμων λογίων που θα εντρυφούν στα κλασσικά κείμενα, θα βυθίζονται στην καθαρή θεώρηση των ιδεών και θα αποστρέφονται τα πρακτικά επαγγέλματα ως ασχολίες αποκρουστικές και βάνανυες, ανάξιες «εκλεκτών και ανώτερων ανθρώπων»* (Παπανούτσος, 1965, σελ. 28). Στην πραγματικότητα, η ταύτιση αυτή αποσυνδέει το σχολείο από το βασικό στόχο που τείνει στην ανάπτυξη μιας σύγχρονης γενικής εκπαίδευσης και μόρφωσης ως βάσης της συνεχούς επαγγελματικής κατάρτισης (τάση που επικρατεί διεθνώς), αφού η ταχύτατη τεχνολογική ανάπτυξη επιβάλλει αλλαγές σε κοινωνικό και εργασιακό επίπεδο (Κοκογιάννης, 2005).

Γενικότερα, το πρόβλημα των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος αντιμετωπίζεται ως «τεχνικό» πρόβλημα. Η προσδοκώμενη αναλογία μεταξύ της δαπάνης και του αποτελέσματος καθιστά τη διαδικασία μάθησης ως μια διαδικασία προς την παραγωγή του «προϊόντος», τέτοια ώστε αποκλείεται άλλου είδους προσέγγιση όπως η διαμόρφωση της προσωπικότητας και της ελευθερίας του ατόμου, στοιχείο που ανάγεται στην ανθρωπιστική παιδεία (Νούτσος, 1983).

## 2.4 Συστήματα εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Το ζήτημα της μετάβασης από τη Δευτεροβάθμια στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση αποτέλεσε σταθερή μέριμνα της Πολιτείας εφαρμόζοντας άλλοτε μικρές και άλλοτε μεγάλες αλλαγές (ΕΟΕ, 2016). Από την ίδρυση του Πανεπιστημίου Αθηνών το 1837 και μέχρι το 1924, η εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση γινόταν χωρίς σημαντικούς φραγμούς, με την προϋπόθεση οι υποψήφιοι να είναι κάτοχοι απολυτηρίου Γυμνασίου. Οι απόφοιτοι άλλων σχολείων καθώς και οι «κατ' οίκον διδαχθέντες» υποχρεούνταν να υποστούν εξετάσεις μέσα σε ένα Γυμνάσιο που θα οριζόταν από τη Γραμματεία της Δημόσιας Εκπαίδευσης και να εμφανίσουν το αποδεικτικό αυτής της εξέτασης. Μόνοι οι αλλοδαποί φοιτητές εξετάζονταν από επιτροπή καθηγητών του Πανεπιστημίου (Δ. 14/24-4-1837). Στο χώρο της τεχνικής εκπαίδευσης, οι απόφοιτοι του ιδρυθέντος το 1886 Πρακτικού Λυκείου εγγράφονταν μετά από εισαγωγικές εξετάσεις στις 4ετούς διάρκειας ανώτατες σχολές Πολιτικών Μηχανικών και Μηχανουργών του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου, το οποίο προήχθη σε Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα το 1887. Τη διενέργεια γραπτών εισαγωγικών εξετάσεων ακολούθησαν και άλλες σχολές (Ανωτάτη Γεωπονική Σχολή Αθηνών και Ανωτάτη Σχολή Οικονομικών και Εμπορικών Επιστημών Αθηνών το 1920 [N. 1844/1920 και N. 2191/1920]).

Με τον Ν. 2905/27-7-1922 θεσπίστηκαν για πρώτη φορά οι εισαγωγικές εξετάσεις, που εφαρμόστηκαν δύο χρόνια αργότερα (1924-25) στη Φυσικομαθηματική Σχολή και από το 1926 στις υπόλοιπες σχολές του Πανεπιστημίου Αθηνών. Τα επόμενα χρόνια και μέχρι το 1961-62, οι εισαγωγικές εξετάσεις διοργανώνονταν από κάθε εκπαιδευτικό ίδρυμα ξεχωριστά. Ο κάθε υποψήφιος μπορούσε να λάβει μέρος σε όσες εξετάσεις ήθελε, εφόσον δεν συνέπιπταν οι ημερομηνίες διεξαγωγής τους και αν πετύχαινε σε περισσότερες από μία σχολές, αναγκαστικά επέλεγε τη μία εξ αυτών.

Σημαντική μεταβολή στο σύστημα αυτό αποτελεί η διενέργεια των εισαγωγικών εξετάσεων, κατά τα έτη 1938-1940, όχι στα ιδρύματα αλλά στις έδρες των Γενικών Επιθεωρητών Μέσης Εκπαίδευσης (Δ. 13/9/1938 και Α.Ν. 1494/1938) με μια διαδικασία που μοιάζει πρόδρομος του «συγκεντρωτικού συστήματος» διενέργειας των εξετάσεων πρόσβασης στην Τριτοβάθμια, που θα ακολουθήσει. Κατά τη διαδικασία αυτή οι επιτροπές αποτελούνταν από καθηγητές Δευτεροβάθμιας και οι υποψήφιοι εξετάζονταν σε θέματα που ορίζονταν από το Ανώτατο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο. Τα θέματα στα οποία οι υποψήφιοι καλούνταν να εξεταστούν

αποστέλλονταν σε σφραγισμένο φάκελο στον Γενικό Επιθεωρητή και τον Νομάρχη και αποσφραγίζονταν την ημέρα των εξετάσεων. Τα γραπτά δοκίμια, αφού διορθώνονταν από την επιτροπή με την παρουσία του Προέδρου-Γενικού Επιθεωρητή, στέλνονταν στις σχολές για τις οποίες οι υποψήφιοι έδιναν εξετάσεις και βαθμολογούνταν ξανά από τους καθηγητές των σχολών αυτών, οι οποίοι ορίζονταν από τον Πρύτανη (ΕΟΕ, 2016).

Η δυνατότητα του συστήματος να συμμετάσχει κάποιος υποψήφιος σε εξετάσεις για περισσότερες από μία σχολές δημιούργησε προβλήματα όσον αφορά: (α) τον μεγάλο αριθμό υποψηφίων μιας σχολής που διεκδικούσαν θέση και σε άλλη, (β) τη δυσκολία ακριβοδίκαιης διόρθωσης των γραπτών και έγκαιρης έκδοσης αποτελεσμάτων, (γ) την εισαγωγή υποψηφίων με βάση όχι τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα αλλά την τύχη με αντίκτυπο στο επίπεδο σπουδών, (δ) την αδυναμία κάποιων σχολών να συμπληρώσουν αριθμό εισακτέων με αποτέλεσμα τη διαρροή φοιτητικού δυναμικού στο εξωτερικό προκειμένου να παρακολουθήσουν σπουδές του ενδιαφέροντός τους. Η «θεραπεία» του προβλήματος που εφαρμόστηκε από το Υπουργείο ήταν η κάλυψη των θέσεων εισακτέων με όλο και πιο χαλαρές προϋποθέσεις: (α) κάλυψη των μισών θέσεων χωρίς εξετάσεις αλλά με το βαθμό του απολυτηρίου (17 και άνω), (β) σε περίπτωση μη συμπλήρωσης αριθμού εισακτέων τις θέσεις θα καταλάμβαναν υποψήφιοι με μέσο όρο 5 στα βασικά μαθήματα και όχι κάτω του 3 σε περισσότερα του ενός (Ν.4137/1961), (γ) συμπλήρωση αριθμού εισακτέων από υποψηφίους που δεν πληρούσαν ούτε τις βασικές ανωτέρω προϋποθέσεις (Ν.4263/1962), (δ) διενέργεια «πανελληνίου διαγωνισμού τελειοφοίτων Γυμνασίου» στο μάθημα της Έκθεσης και απαλλαγή των επιτυχόντων από τις εισιτήριες εξετάσεις (Υ.Α. 6488/1962).

Το 1964 γίνονται για πρώτη φορά κοινές εισιτήριες εξετάσεις για όλα τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, τις οποίες διενεργεί κεντρικά το Υπουργείο Παιδείας με θέματα κοινά για όλους τους υποψηφίους (Β.Δ. 378/1964). Από το 1964 και μέχρι σήμερα ισχύει αυτό το «συγκεντρωτικό σύστημα» για την είσοδο των αποφοίτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι εξετάσεις -με διάφορες ονομασίες και παραλλαγές στο σύστημά τους- αποτελούσαν (και εξακολουθούν να αποτελούν) κεντρικό άξονα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Τα συστήματα εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, με σύστημα συγκεντρωτικό, καθώς και η χρονική διάρκεια ισχύος του καθενός είναι (ΕΟΕ, 2016):

- 1964: Οι πρώτες εισιτήριες εξετάσεις που οργάνωσε κεντρικά και ενιαία το Υπουργείο Παιδείας για όλα τα ΑΕΙ με το Β.Δ. 378/1964 (ΦΕΚ 111)
- 1965-1966: Ακαδημαϊκό Απολυτήριο (Α και Β τύπος) με το Ν.Δ 4379/1964, Ν.Δ. 277/1965, 377/1965, 546/1965, 424/1966
- 1967-1979: Γενικές Εισιτήριες Εξετάσεις (κύκλοι σχολών ΑΕΙ και ΚΑΤΕΕ) με το Α.Ν. 40/1967 (ΦΕΚ 104), Ν.Δ. 237/1969, Ν.Δ. 1137/1972, Ν.Δ. 1161/1972, αριθμ. 252/1974 γνωμοδότηση ΣτΕ και Π.Δ. 327/1974 (ΦΕΚ 123)
- 1980-1982: Πανελλήνιες εξετάσεις των δύο τελευταίων τάξεων του Λυκείου με το Ν. 1035/1980 (ΦΕΚ 60)
- 1983-1999: Γενικές εξετάσεις (Δέσμες) με το Ν. 1351/83 ΦΕΚ 56, με το Νόμο 1771/88 ΦΕΚ 71, εγκύκλιος Β3/159/8.1.91
- 2000-2015: Πανελλαδικές εξετάσεις (προαγωγικές και απολυτήριες) με το Ν. 2525/1997 (ΦΕΚ 188 Α'), Ν. 2909/2001 (ΦΕΚ 90 Α')
- 2013 και εξής: Νέο Λύκειο με το Ν. 4186/2014
- Νέο Σύστημα 2016 με το Ν. 4327/2015

#### **2.4.1 Το σύστημα πρόσβασης: ο θεσμός των εξετάσεων**

Ο τρόπος διαμόρφωσης του συστήματος πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα βασίζεται στον εξετασιοκεντρικό της χαρακτήρα, καθώς οι μαθητές της τελευταίας τάξης του Λυκείου καλούνται με την ολοκλήρωση της σχολικής χρονιάς να συμμετέχουν σε γραπτές εξετάσεις (προφορικές για ειδικές κατηγορίες μαθητών) για την επιλογή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Η εισαγωγή τους καθορίζεται από τον αριθμό των μορίων που θα συγκεντρώσουν και τα οποία διαμορφώνονται με βάση το βαθμό τους στα μαθήματα που θα κληθούν να δώσουν εξετάσεις.

Τις τελευταίες δεκαετίες το εξετασιοκεντρικό σύστημα των Πανελληνίων μεταβάλλεται διαρκώς, καθώς αλλάζουν οι εκπαιδευτικές πολιτικές και επιδιώκονται μεταρρυθμιστικές δράσεις στον τρόπο οργάνωσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Οι τελευταίες πάντως, (προς το παρόν) μεταρρυθμίσεις στο σύστημα πρόσβασης ανακοινώθηκαν τον Ιανουάριο του 2020 και αφορούν τις ομάδες

προσανατολισμού και τα μαθήματα, στα οποία καλούνται οι μαθητές να εξεταστούν γραπτά. Με βάση τα μόρια που θα συγκεντρώσουν και τη συμπλήρωση του μηχανογραφικού δελτίου, όπου οι μαθητές αναγράφουν τις σχολές που επιθυμούν, με αυτόματο τρόπο γίνεται η επιλογή τους σε κάποια από τις σχολές που έχουν δηλώσει.

Το υφιστάμενο σύστημα πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση αποτελεί τροποποίηση του Νέου Λυκείου του Ν.4186/2013, αλλά στην ουσία ένα εντελώς διαφορετικό σύστημα πρόσβασης που προσιδιάζει αρκετά με το σύστημα των Δεσμών. Το σύστημα στηρίζεται σε υπολογισμό βαθμού πρόσβασης με βάση τις πανελλαδικές εξετάσεις και ανάλογα με την ομάδα προσανατολισμού που επιλέγει ο κάθε μαθητής. Ειδικότερα στην Β' Λυκείου οι μαθητές επιλέγουν μία από τις δύο ομάδες προσανατολισμού (Ανθρωπιστικές ή Θετικές Επιστήμες) και στην Γ' Λυκείου με την έναρξη του σχολικού έτους επιλέγουν υποχρεωτικά μία (1) Ομάδα Μαθημάτων Προσανατολισμού από τις 4 προσφερόμενες:

- Ανθρωπιστικών Σπουδών
- Θετικών Σπουδών
- Σπουδών Υγείας
- Σπουδών Οικονομίας & Πληροφορικής

Κάθε Ομάδα Προσανατολισμού επιτρέπει την πρόσβαση σε ένα (1) μόνο συγκεκριμένο Επιστημονικό Πεδίο. Ως Επιστημονικό Πεδίο νοείται ένα σύνολο ομοειδών ή συγγενών γνωστικών αντικειμένων, που θεραπεύονται από αντίστοιχα τμήματα των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Οι σχολές και τα τμήματα της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης κατατάσσονται σε τέσσερα (4) Επιστημονικά Πεδία, τα οποία ορίζονται ως εξής:

1ο Επιστημονικό πεδίο: Ανθρωπιστικές, Νομικές και Κοινωνικές Επιστήμες

2ο Επιστημονικό πεδίο: Θετικές και Τεχνολογικές Επιστήμες

3ο Επιστημονικό πεδίο: Επιστήμες Υγείας και Ζωής

4ο Επιστημονικό πεδίο: Επιστήμες Οικονομίας και Πληροφορικής

Ο μαθητής εξετάζεται υποχρεωτικά σε τέσσερα (4) μαθήματα της Ομάδας Προσανατολισμού που ήδη έχει επιλέξει και παρακολουθεί, ενώ ο απόφοιτος μπορούν να επιλέξει να εξεταστεί στα μαθήματα οποιασδήποτε Ομάδας Προσανατολισμού. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα πανελλαδικά εξεταζόμενα μαθήματα ανά Ομάδα Προσανατολισμού και Επιστημονικό Πεδίο.

**Πίνακας 1: Νέο σύστημα 2020**

ΟΜΑΔΑ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ	ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΠΕΔΙΟ	ΕΞΕΤΑΖΟΜΕΝΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ
ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ	1 <sup>ο</sup> ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΕΣ, ΝΟΜΙΚΕΣ & ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ	1. ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ 2. ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ (ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ) 3. ΙΣΤΟΡΙΑ (ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ) 4. ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ (ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ)
ΘΕΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ	2 <sup>ο</sup> ΘΕΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ	1. ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ 2. ΦΥΣΙΚΗ (ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ) 3. ΧΗΜΕΙΑ (ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ) 4. ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ (ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ)
ΣΠΟΥΔΩΝ ΥΓΕΙΑΣ	3 <sup>ο</sup> ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΖΩΗΣ	1. ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ 2. ΦΥΣΙΚΗ (ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ) 3. ΧΗΜΕΙΑ (ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ) 4. ΒΙΟΛΟΓΙΑ (ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ)
ΣΠΟΥΔΩΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ	4 <sup>ο</sup> ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ	1. ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ 2. ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ (ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ) 3. ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ (ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ) 4. ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ (ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ)

Οι μαθητές εξετάζονται σε επιπλέον μαθήματα, εφόσον επιθυμούν εισαγωγή σε σχολές που απαιτούν ειδικό μάθημα. Τα ειδικά μαθήματα είναι τα εξής:

- Ξένες Γλώσσες: Αγγλικά, Γαλλικά, Γερμανικά, Ιταλικά, Ισπανικά
- Ελεύθερο Σχέδιο
- Γραμμικό Σχέδιο
- Αρμονία
- Έλεγχος Μουσικών Ακουστικών Ικανοτήτων
- Αγωνίσματα

Οι Πανελλαδικές από το Γενικό Λύκειο ή την Ομάδα Β του ΕΠΑΛ οδηγούν σε οποιαδήποτε Τριτοβάθμια σχολή. Οι Πανελλαδικές από την Ομάδα Α οδηγούν μόνο στις Σχολές Υπαξιοματικών και σε συγκεκριμένες σχολές ανάλογα με την ειδικότητα του μαθητή του ΕΠΑΛ. Οι υποψήφιοι για εισαγωγή, μετά την ανακοίνωση των αποτελεσμάτων απόλυσης από το Γενικό Λύκειο και των αποτελεσμάτων των Εξετάσεων Εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, καταθέτουν δήλωση



προτίμησης (μηχανογραφικό δελτίο) για ένα (1) κατ' ανώτατο όριο Επιστημονικό Πεδίο και για συγκεκριμένες σχολές του πεδίου αυτού.

Για την πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση δεν προσμετράται ούτε ο βαθμός του απολυτηρίου, ούτε οι βαθμοί των τάξεων του Λυκείου, ούτε οι προφορικοί βαθμοί των 4 πανελλαδικών μαθημάτων, αλλά μόνο οι γραπτοί βαθμοί των 4 πανελλαδικών μαθημάτων.

Η περιγραφή του νέου συστήματος εισαγωγής στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση επιβεβαιώνει τον εξετασιοκεντρικό χαρακτήρα του και τον σημαντικό ρόλο του Λυκείου στην επιλογή των μαθητών που θα φοιτήσουν στα ΑΕΙ. Αξίζει να σημειωθεί ότι πολλοί υποστηρίζουν ότι *«η σπουδαιότητα των εισαγωγικών εξετάσεων δεν έγκειται στο ότι είναι ένας αποτελεσματικός μηχανισμός επιλογής των «ικανότερων», αλλά στο ότι προσφέρεται για την ιδεολογική διαχείριση της επιλογής και του αποκλεισμού. Η κοινωνική ανισότητα αντιμετωπίζεται με την εμπιστοσύνη σε πρόσωπα και διαδικασίες»* (Κασσωτάκης, 1992, όπ. αναφ. στο Μαρνέζος, 2016, σελ. 51-52).

Πρέπει, επίσης, να επισημανθεί ότι ο εξετασιοκεντρικός χαρακτήρας του νέου Λυκείου λειτουργεί εις βάρος της ουσιαστικής γνώσης. Τα θέματα των Πανελληνίων Εξετάσεων βασίζονται στη διδακτέα ύλη και απαιτούν οριοθετημένες απαντήσεις, χωρίς να υπολογίζεται ο τρόπος υλοποίησης της προφορικής διδασκαλίας στη σχολική τάξη αλλά και η αξιολόγηση των μαθητών σε αυτή (Μαρωνίτης, 1988). Επιπλέον έμφαση δίνεται στη διασφάλιση του αδιάβλητου χαρακτήρα των εξετάσεων και της αποτελεσματικής διεξαγωγής τους και όχι στην αποτελεσματική λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Είναι εμφανές ότι όλα τα εξεταστικά συστήματα που έχουν εφαρμοστεί μέχρι σήμερα, επεδίωξαν να γίνουν αποδεκτά από την κοινή γνώμη, χωρίς όμως να συνδέονται με την εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, στόχος της προώθησής τους αρχικά θεωρούνταν η διασφάλιση του δημόσιου χαρακτήρα της παιδείας και της παροχής ίσων ευκαιριών στους μαθητές, καταργώντας το σύστημα επιλογής των φοιτητών από τα ΑΕΙ, λόγω του υψηλού κόστους τους (Πυργιωτάκης, 2012). Η ιδιαίτερη σημασία τους για την υλοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποδεικνύεται από κάποιες ιδιαίτερες παραμέτρους, που είναι εμφανείς κατά τη διάρκεια διεξαγωγής των εξετάσεων. Ειδικότερα, η σπουδαιότητά τους αποδεικνύεται από το ότι κατά την περίοδο των εξετάσεων δεν πραγματοποιούνται απεργιακές κινητοποιήσεις των

εκπαιδευτικών ή μαθητικές κινητοποιήσεις, ενώ, επίσης, παρατηρείται κινητοποίηση των δημόσιων υπηρεσιών και του κρατικού μηχανισμού. Επιπλέον, η σημασία τους αποδεικνύεται από το ότι θεωρούνται η σημαντικότερη μορφή αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, συγκριτικά με τις υπόλοιπες μορφές σχολικής αξιολόγησης, οι οποίες εφαρμόζονται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κασσωτάκης, 1992).

Όπως υποστηρίζεται, *«η θεσμοθέτηση και η με διαφορετικές οργανωτικές διευθετήσεις καθιέρωσή τους έχει αναδειχτεί ως το σημείο κλειδί-στάθμισης των αρχών του εκδημοκρατισμού και εκσυγχρονισμού που καθόρισαν και το χαρακτήρα των επιχειρούμενων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων»* (Μαρνέζος, 2016, σελ. 52). Ταυτόχρονα στο χώρο του Λυκείου καλλιεργείται εξ αρχής η κουλτούρα των εξετάσεων, η οποία αποτελεί τον σημαντικότερο παράγοντα για τον τρόπο σχεδιασμού και επιλογής των προσωπικών πρακτικών εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, ενώ, επίσης, περιορίζει τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών μονάδων στην άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής (Παπακωνσταντίνου, 2012).

## **2.5 Η ενίσχυση του θεσμού της παραπαιδείας και η στάση της πολιτείας**

Η σύνδεση του Λυκείου με την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση δημιουργεί ποικίλα προβλήματα όχι μόνο σε κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο αλλά και σε οικονομικό, καθώς ενισχύει το φαινόμενο της παραπαιδείας. Το φαινόμενο αυτό παρουσιάστηκε τα τελευταία χρόνια και αποδίδεται στον εξετασιοκεντρικό χαρακτήρα του Λυκείου, ενώ, επίσης, επιβεβαιώνει τις οικονομικές διαστάσεις των εξετάσεων. Οι περισσότεροι μαθητές, αναζητώντας την επιτυχή συμμετοχή τους στις Πανελλήνιες Εξετάσεις, καταφεύγουν στο χώρο των φροντιστηρίων για την κάλυψη των αναγκών τους και την καλύτερη προετοιμασία τους.

Η εφαρμογή του θεσμού των Πανελληνίων εξετάσεων υποβαθμίζει το ρόλο του Λυκείου και ενισχύει, το ρόλο άλλων άτυπων μορφών εκπαίδευσης, όπως τα ιδιαίτερα μαθήματα και τα φροντιστήρια. Η αδυναμία εφαρμογής επιτυχών μεταρρυθμιστικών πολιτικών προκαλεί τον αρνητισμό των γονιών και των μαθητών απέναντι στο Λύκειο και ενισχύουν την εμπιστοσύνη τους στα φροντιστήρια, που θεωρούνται ότι μπορούν να διασφαλίσουν την εισαγωγή των μαθητών στα ΑΕΙ, λόγω των παρεχόμενων

τεχνικών και στοχευμένων γνώσεών τους. Η επιτυχής δραστηριοποίηση αυτών των παραεκπαιδευτικών δομών ενισχύεται, επίσης, από την αποτυχημένη εφαρμογή αντίστοιχων δημοσίων δομών και την απαξίωση του εκπαιδευτικού έργου (Παπακωνσταντίνου, 2012).

Με βάση, λοιπόν, την επιτυχή παρουσία τους στις Πανελλήνιες Εξετάσεις ενισχύεται ο ρόλος της παραπαιδείας, αποδυναμώνοντας με τον τρόπο αυτό το Λύκειο και υποβαθμίζοντας την παρουσία και το έργο των εκπαιδευτικών του. Γι' αυτό άλλωστε παρατηρείται το φαινόμενο από τον Μάρτιο οι μαθητές να μένουν στο σπίτι τους, για να μελετούν με ηρεμία και να παρακολουθούν τα φροντιστηριακά μαθήματα τους. Με την παραπαιδεία, επίσης, δημιουργούνται οικονομικά προβλήματα στις οικογένειες των μαθητών, γιατί καλούνται να πληρώσουν την προετοιμασία τους για την εισαγωγή τους στα ΑΕΙ. Ωστόσο, με τον τρόπο αυτό δίνεται λύση και στο πρόβλημα της ανεργίας, αφού δημιουργούνται αρκετές θέσεις εργασίας για τους αδιόριστους εκπαιδευτικούς.

Παρόλα αυτά θεωρείται ότι η παραπαιδεία καταστρατηγεί τον δημόσιο χαρακτήρα της εκπαίδευσης και ενισχύει τις κοινωνικές ανισότητες, ενώ λειτουργεί ως ένα ανεπίσημο παράλληλο σχολείο. Ταυτόχρονα τα παιδιά ταλαιπωρούνται αρκετά, ενώ, δυσάρεστη είναι η απαξίωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και των λειτουργιών του. Σε γενικές γραμμές η διαίωση της παραπαιδείας βασίζεται στη στρατηγική επιλογής της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία επιβαρύνει οικονομικά τις οικογένειες των μελλοντικών φοιτητών. Είναι σαφές, όμως, ότι και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναβαθμίσουν και να εκσυγχρονίσουν την εκπαιδευτική διαδικασία, για να ενισχύσουν το κύρος του δημόσιου σχολείου αλλά και το δικό τους ρόλο (Μαρίνος, 2016). Σύμφωνα με τον Πυργιωτάκη (2012), το φαινόμενο της παραπαιδείας αποτελεί δομικό χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού μας συστήματος και προκύπτει ως απόρροια της στρατηγικής που εφαρμόζεται για την επιλογή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και όχι ως προϊόν των δυσλειτουργιών του Λυκείου, με αποτέλεσμα να θεωρείται πολύ δύσκολη η αποτελεσματική αντιμετώπισή του.

Το ιδιωτικό σύστημα εκπαίδευσης, που αναπτύχθηκε παράλληλα με το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα, δεν βρήκε έδαφος μόνο λόγω του σκληρού ανταγωνισμού των πανελλαδικών εξετάσεων, αλλά καλλιεργήθηκε ως ένα σύστημα διαχείρισης πτυχιούχων των «καθηγητικών» σχολών. Από τη μια διορισμένοι καθηγητές που είναι

ανεπαρκώς αμειβόμενοι, συγκριτικά με τα προσόντα τους, βρήκαν έναν τρόπο να συμπληρώνουν το εισόδημά τους και από την άλλη οι απόφοιτοι των καθηγητικών σχολών που παραμένουν αδιόριστοι για μακρύ χρονικό διάστημα μπορούν να απασχοληθούν στα φροντιστήρια προετοιμάζοντας τα παιδιά για την απαιτητική διαδικασία των εξετάσεων για την Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το παράλληλο αυτό σύστημα κερδίζει έδαφος συνεχώς, αφού οι θέσεις των εισακτέων αυξάνονται ελάχιστα ή καθόλου και ο αριθμός των υποψηφίων αυξάνεται συνεχώς (Antoninis & Tsakloglou, 2001).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

### 3.1 Ορισμός

Ο ορισμός της φροντιστηριακής εκπαίδευσης δεν αποτελεί αμφιλεγόμενο ζήτημα για την επιστημονική κοινότητα. Αν και η ορολογία ποικίλει ανά τις χώρες (Bray, 2011) (shadow education, parallel education, tutoring, coaching, cram school), εντούτοις όλες από κοινού περιγράφουν την ίδια μορφή εκπαίδευσης: την ιδιωτική εκπαίδευση, η οποία παρέχεται ταυτόχρονα με την τυπική με σκοπό τη βελτίωση της βαθμολογίας ή (και) την επίτευξη επιτυχίας σε εξετάσεις.

Ο «Αναγκαστικός Νόμος, 2545/40, Περί ιδιωτικών σχολείων, φροντιστηρίων και οικοτροφείων» (άρθρο 63, παρ. 1), με τον οποίο ουσιαστικά καθιερώνεται στην Ελλάδα η φροντιστηριακή εκπαίδευση, ορίζει τα φροντιστήρια ως τη *«διδασκαλία μαθητών σε ομάδες περισσότερες από πέντε ή σε ομάδες που να μην ξεπερνάνε τους δέκα μαθητές σε μια εβδομάδα, με σκοπό την συμπλήρωση και την εμπέδωση γνώσεων που ανήκουν στον κύκλο των μαθημάτων της στοιχειώδους, της μέσης, της ανώτερης ή της ανώτατης εκπαίδευσης ή με σκοπό την εκμάθηση ξένων γλωσσών, ή μουσικής ή γενικών μαθημάτων ελεύθερων σπουδών»*. Γίνεται αντιληπτό ότι η εισαγωγή του θεσμού και του όρου στην ελληνική πραγματικότητα ενέχει μια πιο γενική εφαρμογή και αφορά όλες τις δραστηριότητες, χωρίς απαραίτητα να σχετίζονται με την τυπική εκπαίδευση που παρέχεται από τα σχολεία.

Ο Μπαμπινιώτης (2006) ορίζει το φροντιστήριο ως *«το ιδιωτικό εκπαιδευτήριο που βοηθάει τους μαθητές στα σχολικά ή πανεπιστημιακά μαθήματα και στην προετοιμασία για τις εξετάσεις τους»*. Αναζητώντας την ετυμολογική προέλευση της λέξης, αναφέρει ότι το ρήμα «φροντίζω», από το οποίο προέρχεται, σημαίνει στα αρχαία ελληνικά συλλογίζομαι, μεριμνώ, επιμελούμαι και εντοπίζεται ήδη από τον 6ο αιώνα π.Χ. στο Θέογνη. Επιπρόσθετα, ο φροντιστής στα αρχαία ελληνικά είναι αυτός που εξετάζει σε βάθος, διατυπωμένο ήδη από τον Αριστοφάνη και αναφέρεται περιπαικτικά για τον Σωκράτη στις Νεφέλες. Ακόμα, η λέξη φροντιστήριο στα αρχαία ελληνικά μαρτυρείται ήδη από τον Αριστοφάνη και δηλώνει τον τόπο μελέτης και στοχασμού. Ο ορισμός του Μπαμπινιώτη αποτελεί μια εξαιρετική περιγραφή της πραγματικότητας, η οποία ισχύει στην Ελλάδα την εποχή μας.

Σύμφωνα με τον Ελληνικό Οργανισμό Τυποποίησης (ΕΛΟΤ), φροντιστήριο είναι ο «κρατικός ή ιδιωτικός εκπαιδευτικός οργανισμός, ο οποίος υλοποιώντας το θεσμό του ολοήμερου σχολείου ή/και της δια βίου εκπαίδευσης, λειτουργεί παράλληλα, συμπληρωματικά και ενισχυτικά στο υφιστάμενο τυπικό σύστημα εκπαίδευσης, προσαρμόζοντας τα προγράμματα των σπουδών του στις ειδικές απαιτήσεις των μαθητών ή/και των κηδεμόνων τους, ώστε να ικανοποιεί τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές τους ανάγκες και να καλύπτει τους προσωπικούς εκπαιδευτικούς τους στόχους» (Αμοιραδάκης, 2007). Ο ΕΛΟΤ, δηλαδή, συμπεριλαμβάνει στον ορισμό του μία πληθώρα δομών (ιδιωτικών και δημόσιων) αποσκοπώντας στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων που θέτουν οι μαθητές αλλά και οι γονείς τους. Ειδικότερα, «Φροντιστήριο Μέσης Εκπαίδευσης» νοείται ένας εκπαιδευτικός οργανισμός θεσμοθετημένος και εποπτευόμενος από το Υπουργείο Παιδείας, που η λειτουργία του και τα προγράμματα των σπουδών του αφορούν στην ενίσχυση των μαθητών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στην κάλυψη των μαθησιακών τους αναγκών και στη βελτίωση των στόχων τους για επιτυχή μετάβαση στην επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης (ΕΛΟΤ, 2008).

Επιπλέον, κατά την Πολυχρονάκη (2004), μπορεί να γίνει η παρακάτω διάκριση:

- (α) Φροντιστήρια στοιχειώδους εκπαίδευσης: ασχολούνται με την προετοιμασία των μαθητών για τις εισιτήριες εξετάσεις που αφορούν τα σχολεία της μέσης εκπαίδευσης και η λειτουργία τους περιορίζεται στους θερινούς μήνες.
- (β) Φροντιστήρια μέσης εκπαίδευσης: επιδιώκουν την ενίσχυση των μαθητών στο σχολείο.
- (γ) Φροντιστήρια ανωτάτης εκπαίδευσης: ασχολούνται με την προπαρασκευή των μαθητών και ενισχύουν τους φοιτητές και τους σπουδαστές προκειμένου να επιτύχουν στις τμηματικές ή πτυχιακές τους εξετάσεις (ΦΕΚ 287/10-9-1940).

Ο Τσαούσης (όπ. αναφ. στο Νόβα-Καλτσούνη, 2010) υποστηρίζει ότι η φροντιστηριακή εκπαίδευση είναι ένα σύστημα εκπαιδευτικών υπηρεσιών, που έχει αναπτυχθεί παράλληλα με το εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα και χωρίζεται σε δύο μέρη: ένα ανεπίσημα ενσωματωμένο στην εκπαίδευση και ένα το οποίο επιδιώκει μια θέση στο εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η προσέγγιση αυτή είναι ενδιαφέρουσα, καθώς υπογραμμίζει την ανταγωνιστική σχέση που συχνά υπάρχει μεταξύ της τυπικής και της φροντιστηριακής εκπαίδευσης.

Στην ελληνική κοινωνία η φροντιστηριακή εκπαίδευση καλείται συχνά παραπαιδεία (Ζιωντάκη, 2019· Kassotakis & Verdis, 2013). Η εν λόγω ορολογία ενέχει αρνητική διάσταση, καθώς αναφέρεται στην παράνομη εκπαιδευτική δραστηριότητα των ιδιαίτερων μαθημάτων. Οι Liodaki & Liodaki (2016) υποστηρίζουν ότι ο όρος παραπαιδεία αναφέρεται στο σύνολο των εξωσχολικών δραστηριοτήτων των μαθητών, από τα ενισχυτικά μαθήματα για το σχολείο έως τα μαθήματα μουσικής ή υπολογιστών.

Διεθνώς, ο όρος «shadow education» (σκιάδης εκπαίδευση) εισήχθη το 1992 από τους Stevenson & Baker (1992) για να περιγράψει *«ένα σύνολο εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται εκτός της επίσημης εκπαίδευσης και έχουν σχεδιαστεί για να ενισχύσουν την επίσημη σχολική σταδιοδρομία του μαθητή»* (Stevenson & Baker, 1992, σελ. 1639). Φαίνεται, λοιπόν, ότι ο όρος χρησιμοποιήθηκε αρχικά για να δηλώσει τη στενή σχέση ανάμεσα στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα και τις εκτεταμένες εξωσχολικές δραστηριότητες.

Για τον Bray (1999), σκιάδης εκπαίδευση είναι η συμπληρωματική διδασκαλία που προσφέρεται (είτε με τη μορφή ατομικής εκπαίδευσης είτε σε ολιγομελή τμήματα) με σκοπό το κέρδος, πέρα από τα επίσημα κρατικά ή ιδιωτικά σχολεία και στοχεύει να βοηθήσει τους μαθητές στη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης ή στην προετοιμασία τους για εξετάσεις. Οι Baker et al. (2001) χρησιμοποιούν τον όρο shadow education για να περιγράψουν τις μαθητικές δραστηριότητες εκτός σχολείου, που παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά με την επίσημη εκπαίδευση και τα οποία χρησιμοποιούν οι μαθητές για τη βελτίωση των σχολικών τους επιδόσεων και την αύξηση των ευκαιριών τους στην εκπαίδευση.

Ο όρος που χρησιμοποιείται παγκοσμίως για αυτή την μορφή της εκπαίδευσης έχει οπωσδήποτε μεγάλη σημασία. Η σκιάδης εκπαίδευση (shadow education) αποτελεί τον δημοφιλέστερο όρο. Μαζί του συναντώνται και άλλοι όροι όπως ο ελληνικός «παραπαιδεία», «éducation parallèle» στα Γαλλικά και «sistemul paralel de educatie» στα Ρουμάνικα (Bray, 2011), οι οποίοι προσδίδουν μια αρνητική χροιά στον όρο. Υπογραμμίζουν τη διαφορά από την τυπική εκπαίδευση, θέτοντας την φροντιστηριακή εκπαίδευση ένα βήμα παράλληλα αλλά ταυτόχρονα κάτω από αυτήν. Επίσης, ο όρος «non-formal education» έχει χρησιμοποιηθεί και για την φροντιστηριακή εκπαίδευση, αν και υποδηλώνει γενικώς την οποιαδήποτε «εκούσια συστηματική μαθησιακή επιχείρηση (εκτός της επίσημης σχολικής εκπαίδευσης), στην οποία τα μέσα και οι

*μέθοδοι προσαρμόζονται και επιλέγονται για συγκεκριμένους μαθητικούς πληθυσμούς ή καταστάσεις, προκειμένου να μεγιστοποιηθεί η επίτευξη της μαθησιακής αποστολής και να ελαχιστοποιηθούν οι περιορισμοί του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος (Kleis, 1974, σελ. 5).*

Συμπερασματικά, οι ανωτέρω ορισμοί συγκλίνουν ως προς τη στοχοθεσία της φροντιστηριακής εκπαίδευσης, η οποία αφορά τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών και την επιτυχή έκβαση των εξετάσεων που σχετίζονται με το σχολείο. Παράλληλα, αναδεικνύουν μια στενή σχέση με την τυπική εκπαίδευση, συχνά ανταγωνιστική και για πολλούς επιζήμια, οπωσδήποτε όμως σημαντική (Dierkes, 2010).

### **3.2 Η φροντιστηριακή εκπαίδευση στην Ελλάδα**

Μέχρι σήμερα, οι αλλαγές στον τρόπο εισαγωγής στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση έχουν καταστήσει σχεδόν απαραίτητη την φροντιστηριακή υποστήριξη των μαθητών για την επιτυχή είσοδό τους στην Ανώτατη εκπαίδευση. Οι διάφορες μορφές των Πανελληνίων εξετάσεων, από τις δέσμες, τις κατευθύνσεις, το Νέο Λύκειο των ομάδων προσανατολισμού, το Νέο Σύστημα του 2016 και τις αλλαγές του 2020, περιέπλεξαν ακόμη περισσότερο τα εκπαιδευτικά ζητήματα. Η σύγχυση που επικρατεί ακόμα και στους εκπαιδευτικούς της τυπικής εκπαίδευσης σχετικά με τον τρόπο εξέτασης των μαθημάτων για την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθιστά το φροντιστήριο απαραίτητο στην επίτευξη του στόχου.

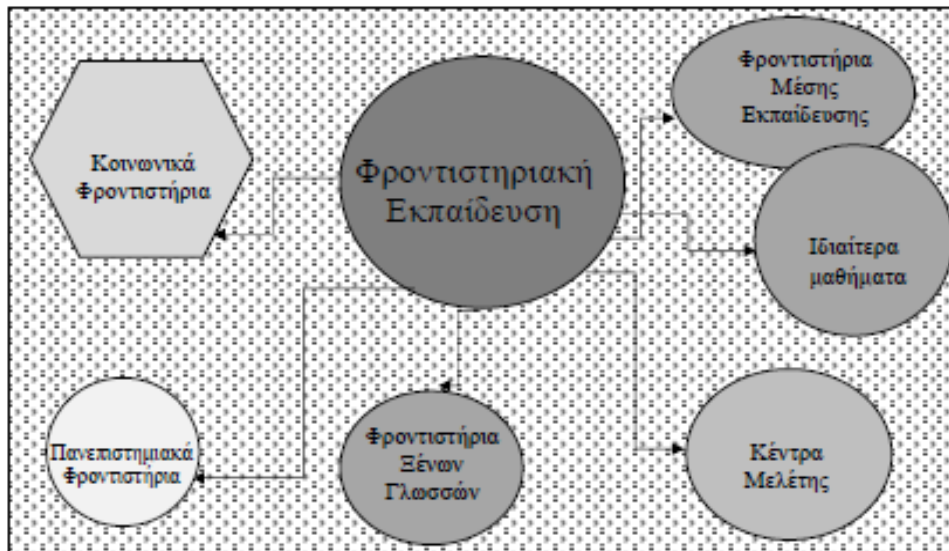
Το νομικό πλαίσιο των φροντιστηρίων, έως σήμερα, δεν έχει υποστεί θεαματικές αλλαγές. Στα φροντιστήρια Μέσης εκπαίδευσης, Πανεπιστημιακής εκπαίδευσης και στα Κέντρα Ξένων Γλωσσών έχουν προστεθεί τα τελευταία χρόνια τα Κέντρα Μελέτης και, ενόψει της οικονομικής κρίσης, τα Κοινωνικά Φροντιστήρια. Τα Κέντρα Μελέτης αναλαμβάνουν το καθημερινό διάβασμα των μαθητών έως 12 χρονών, με σκοπό αφενός την ενίσχυση του μαθητή και αφετέρου τη βοήθεια του εργαζόμενου γονιού. Τα Κέντρα αυτά λειτουργούν, συνήθως, σε ήδη υπάρχουσες δομές, κυρίως σε φροντιστήρια Μέσης Εκπαίδευσης (Καραμαρίνος και συν., 2019). Το ωράριο τους εκτείνεται από το τέλος του σχολικού μαθήματος μέχρι και τις 21:00, ενώ πολλές φορές πραγματοποιούνται δραστηριότητες δημιουργικής απασχόλησης και τα Σάββατα. Παρόλα αυτά, είναι γεγονός ότι λειτουργούν χωρίς συγκεκριμένο θεσμικό



πλαίσιο, το οποίο να προβλέπει τη λειτουργία τους (Διαλεκτή, 2017· Λάσκας, 2014) και προκύπτουν πολλαπλά κενά ως προς το πρόγραμμα σπουδών, τις εργασιακές σχέσεις, την ασφάλεια και την υγιεινή των μαθητών, τα δικαιώματα των εργαζομένων κ.λπ. (Καραμαρίνος και συν., 2019).

Τα Κοινωνικά φροντιστήρια λειτουργούν υπό την αιγίδα των δήμων ή της εκκλησίας και παρέχουν δωρεάν ενίσχυση στους μαθητές, των οποίων οι οικογένειες δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν οικονομικά στα δίδακτρα των ιδιωτικών φροντιστηρίων. Ανήκουν στην κατηγορία της αλληλέγγυας παιδείας και τηρούν προϋποθέσεις, τόσο ως προς τα κοινωνικοοικονομικά κριτήρια των μαθητών, αλλά περισσότερο στη συνέπεια της φοίτησης. Στα συγκεκριμένα φροντιστήρια, οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν δωρεάν, κατόπιν δικής τους αίτησης.

Σχηματικά, οι κατηγορίες της φροντιστηριακής εκπαίδευσης στην Ελλάδα το 2020 απεικονίζονται στο *Διάγραμμα 1*. Στη δεξιά πλευρά του διαγράμματος βρίσκονται οι ιδιωτικοί φορείς, που αναφέρονται στην φροντιστηριακή μέση εκπαίδευση. Τα φροντιστήρια συνδέονται με τα ιδιαίτερα μαθήματα, καθώς οι περισσότεροι μαθητές κάποια στιγμή θα επιλέξουν και τις δύο μορφές ενισχυτικής διδασκαλίας, συχνά και παράλληλα. Τα κέντρα μελέτης βρίσκονται χαμηλότερα και σε μικρότερο μέγεθος, επειδή επιλέγονται από τους μαθητές μέχρι το Γυμνάσιο και δεν σχετίζονται περισσότερο με τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης. Ταυτόχρονα, λειτουργούν υπό διαφορετικές προϋποθέσεις συγκριτικά με τα φροντιστήρια. Στο κάτω μέρος βρίσκονται τα κέντρα ξένων γλωσσών, τα οποία δεν σχετίζονται με τη σχολική επίδοση, ωστόσο αποτελούν ένα σημαντικό μερίδιο της φροντιστηριακής εκπαίδευσης και επιλέγονται από την πλειονότητα των μαθητών. Στα αριστερά βρίσκονται τα Πανεπιστημιακά φροντιστήρια, τα οποία ενδέχεται να επιλεγθούν κάποια στιγμή κατά τη διάρκεια των σπουδών τους από κάποιους φοιτητές. Τέλος, με διαφορετικό σχήμα επισημαίνονται τα κοινωνικά φροντιστήρια, τα οποία αποτελούν κομμάτι της φροντιστηριακής εκπαίδευσης, όμως δεν έχουν δίδακτρα.



**Διάγραμμα 1: Η φροντιστηριακή εκπαίδευση στην Ελλάδα το 2020**

### **3.3 Η φροντιστηριακή εκπαίδευση στο παγκόσμιο στερέωμα**

Αν και στην Ελλάδα επικρατεί η ψευδαίσθηση ότι ο θεσμός του φροντιστηρίου είναι ίδιον της ελληνικής κοινωνίας, δεν αποτελεί εντούτοις ελληνική πρωτοτυπία (Λακασάς, 2003). Σε πολλές χώρες ανά τον κόσμο, το σχολείο θεωρείται ανεπαρκές, με αποτέλεσμα να ανακύπτει η ανάγκη ίδρυσης φροντιστηριακών δομών (Liodaki & Liodaki, 2016). Τέτοιες χώρες είναι οι ΗΠΑ, ο Καναδάς, η Αυστραλία, η Νέα Ζηλανδία, η Ιαπωνία, η Γερμανία, η Γαλλία, η Ιταλία, η Πορτογαλία, η Ιρλανδία, η Μεγάλη Βρετανία, η Κορέα, η Κίνα, το Χονγκ Κονγκ, η Βραζιλία, η Τουρκία, η Λατινική Αμερική, ακόμα και η Ινδία (Γκρέκου, 2017· Ιωάννου, 2011). Μάλιστα, η Ιαπωνία, οι ΗΠΑ, η Τουρκία και η Κορέα είναι πρώτες χώρες στην κατάταξη φροντιστηρίων ανά κάτοικο (Γαϊτάνη, 2017). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι στη Βόρεια Ευρώπη η φροντιστηριακή εκπαίδευση παρουσιάζει μικρότερη ζήτηση από την Νότια Ευρώπη (Bray, 2011). Η φροντιστηριακή εκπαίδευση αποτελεί, δηλαδή, ένα γενικευμένο παγκόσμιο φαινόμενο (Baker et al., 2001) με κοινωνικές, οικονομικές και εκπαιδευτικές προεκτάσεις.

Στο πλαίσιο αυτό κρίνεται σκόπιμη η μελέτη του φαινομένου σε άλλες χώρες, ούτως ώστε να αποσαφηνιστούν οι στόχοι, το εύρος, οι λόγοι και ο τρόπος λειτουργίας του φροντιστηρίου στον υπόλοιπο κόσμο.

### *Γερμανία*

Στη Γερμανία το φροντιστήριο ονομάζεται Nachhilfe (Entrich, 2014) και αποτελεί τον φορέα φροντιστηριακής εκπαίδευσης, ο οποίος, σύμφωνα με το σχολικό νόμο του Βερολίνου, διαχωρίζεται από τα εναλλακτικά σχολεία (ή σχολεία ολοκλήρωσης) (Ιωάννου, 2011). Αν και στη Γερμανία, παραδοσιακά, επιλέγονται τα ιδιαίτερα μαθήματα ως τρόπος ενίσχυσης των μαθητών, τα τελευταία χρόνια η επιλογή των φροντιστηρίων παρουσιάζει άνοδο, καθώς αποτελούν οικονομικότερη επιλογή (Ιωάννου, 2011). Ένας στους δύο μαθητές φοιτεί σε φροντιστήριο, σχεδόν 1.1 εκατ. μαθητές ετησίως (Entrich, 2014), τα οποία λειτουργούν με κουπόνια εκπαίδευσης παρεχόμενων από το κράτος (Γκρέκου, 2017), ενώ πολλά φροντιστήρια αποτελούν αλυσίδες του εξωτερικού (Ιωάννου, 2011). Το φροντιστήριο στη Γερμανία έρχεται να καλύψει, όπως και στην πλειονότητα των χωρών, τις ανεπάρκειες του σχολείου ή να βοηθήσει τους μαθητές στην επίτευξη καλύτερης βαθμολογίας (Γκρέκου, 2017). Παρόλα αυτά, τα Nachhilfe είναι ιδωμένα ως εκπαιδευτική παθογένεια, καθώς η αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να προετοιμάσει κατάλληλα τους μαθητές θεωρείται «εθνικό ζήτημα ανησυχίας» (Entrich, 2014), αφού εντείνει τις κοινωνικές ανισότητες (Schneider, 2004).

### *Γαλλία*

Στη Γαλλία, τα Soutien Scolaire (σχολική υποστήριξη) παρουσιάζουν μεγάλη απήχηση, καθώς θεωρούν ότι έρχονται να καλύψουν τις ανεπάρκειες του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος (Γκρέκου, 2017). Τα φροντιστήρια στη Γαλλία υποστηρίζουν τους μαθητές τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ λόγω της υποχρέωσης με νόμο των φοιτητών να ολοκληρώσουν τα δύο πρώτα χρόνια πανεπιστημιακής εκπαίδευσης το πολύ σε τρία χρόνια, ένας στους τρεις παρακολουθούν μαθήματα ιδιωτικά, ώστε να ανταπεξέλθουν (Ιωάννου, 2011). Ταυτόχρονα, το κίνητρο στη Γαλλία για την παρακολούθηση μαθημάτων σε φροντιστήρια δεν είναι μόνο η επιτυχία στις εξετάσεις ή η επίτευξη καλύτερης βαθμολογίας, αλλά και η μείωση της φορολογίας των νοικοκυριών που κάνουν χρήση υπηρεσιών εξωσχολικής εκπαίδευσης (Γαϊτάνη, 2017).

Στη Γαλλία είναι δημοφιλέστερη η επιλογή των ιδιαίτερων μαθημάτων, τα οποία αυξάνονται κατά 10% κάθε χρόνο (Χατζητέγας, 2010). Οι καθηγητές των ιδιαίτερων, συχνά ανήκουν στον μεγαλύτερο φροντιστηριακό όμιλο Acadomia, με περίπου 100 φροντιστήρια σε όλη τη Γαλλία αλλά και με διείσδυση σε αρκετές άλλες χώρες. Η φροντιστηριακή εκπαίδευση παρουσιάζει πολύ μεγάλη οργάνωση, καθώς ο εν λόγω φροντιστηριακός όμιλος δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές που επιλέγουν καθηγητές του δικτύου τους για πρόσθετες υπηρεσίες όπως προσομοιωτικά διαγωνίσματα και περαιτέρω ενίσχυση σε μικρές ομάδες μαθητών ακόμη και κατά την περίοδο των διακοπών (Bray, 2011), καθώς επίσης και συμβούλους που παρακολουθούν και αναλύουν την επίδοση των μαθητών κατά τη διάρκεια του έτους (Ιωάννου, 2011). Τα φροντιστήρια στη Γαλλία χαιρούν της κοινωνικής εκτίμησης (Ιωάννου, 2011), αφού οι γονείς συμφωνούν ότι τα σχολεία δεν προσφέρουν στους μαθητές τις αναγκαίες γνώσεις (Γκρέκου, 2017).

### *Ιταλία*

Στην Ιταλία τα Preparazione Universitaria σχετίζονται άμεσα με την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ειδικότερα, το απολυτήριο του Λυκείου αποτελεί το εισιτήριο της εισαγωγής στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, με εξαίρεση τις σχολές υψηλής ζήτησης, οι οποίες απαιτούν εξετάσεις (Γκρέκου, 2017). Για το λόγο αυτό, τα ιταλικά φροντιστήρια επιλέγονται κυρίως από τελειόφοιτους και αποφοίτους Λυκείου και φοιτητές. Στο μοντέλο αυτό υπεισέρχονται και διάφορες διαφοροποιήσεις, ανάλογες με τις αντίστοιχες απαιτήσεις της ακαδημαϊκής ή της επαγγελματικής εκπαίδευσης (Χατζητέγας, 2015).

### *Μεγάλη Βρετανία*

Τα Cram schools (ή crammers) στη Μεγάλη Βρετανία αποτελούν κατ' ουσία εξειδικευμένα σχολεία με στόχο την προετοιμασία των μαθητών για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων όπως είναι η πρόσβαση στο Λύκειο, στο Κολλέγιο ή και στο Πανεπιστήμιο (Γκρέκου, 2017). Ειδικότερα, όσον αφορά την εισαγωγή στα πανεπιστήμια, λόγω της μεγάλης ζήτησης που έχουν, οι μαθητές προετοιμάζονται από πολύ μικροί για την εισαγωγή τους σε αυτά (Γαϊτάνη, 2017). Οι γονείς στη Μεγάλη Βρετανία, κυρίως, επιλέγουν τα ιδιαίτερα μαθήματα μέσα από πρακτορεία καθηγητών

και ακολούθως τα διαδικτυακά μαθήματα. Για το λόγο αυτό, τα cram schools έχουν ως στόχο συχνά την καλλιέργεια δεξιοτήτων σκέψης και όχι την εμβάθυνση των γνώσεων (Sharma, 2002).

Ο θεσμός αυτός είναι αρκετά διαδομένος, όχι μόνο στη Μεγάλη Βρετανία αλλά και σε μη αγγλόφωνες χώρες, όπως οι Ασιατικές. Πιο συγκεκριμένα, τα παραπάνω θεωρείται ότι αποτελούν ουσιαστική βοήθεια για τους μαθητές προκειμένου να επιτύχουν στις εξετάσεις για τα πτυχία A-level GCSE ή για να εισαχθούν στο Πανεπιστήμιο. Περισσότερο από το  $\frac{1}{4}$  των Βρετανών μαθητών (περίπου το 27%) στρέφονται στα φροντιστήρια, ειδικά λίγο πριν τις εξετάσεις, με περισσότερη συγκέντρωση στα Μαθηματικά και τα Αγγλικά. Οι κύριες αιτίες της ανάπτυξής τους είναι τόσο ο υψηλός αριθμός των μαθητών που υποβάλλονται σε εξετάσεις, όσο και η επιθυμία των οικογενειών τους να τους δώσουν ένα προβάδισμα στη σχολική τους επίδοση. Ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι τα περισσότερα εξ αυτών λειτουργούν και ως ιδιωτικά σχολεία, κολλέγια, στα οποία παρέχεται η δυνατότητα στους μαθητές να φιλοξενηθούν. Μεγάλη σημασία κατέχουν και τα διαδικτυακά φροντιστήρια η λειτουργία των οποίων ανθεί στη Μεγάλη Βρετανία. Τα περισσότερα, μάλιστα, λειτουργούν από Ινδούς στην καταγωγή φροντιστές, καθώς οι Βρετανοί δάσκαλοι θεωρείται ότι είναι ιδιαιτέρως ακριβοί (Χατζητέγας, 2015).

### *Τουρκία*

Τα Dershane (Entrich, 2014) στη γειτονική χώρα είναι πολύ διαδομένα. Οι ανάγκες που ωθούν τους Τούρκους μαθητές προς τη φροντιστηριακή εκπαίδευση είναι λίγο πολύ οι ίδιοι με τις υπόλοιπες χώρες: η βελτίωση της σχολικής επίδοσης και η εισαγωγή στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Μάλιστα, είναι πολύ συνηθισμένο οι μαθητές να φοιτούν στα φροντιστήρια από την τέταρτη τάξη του Δημοτικού σχολείου για να βελτιώσουν την επίδοσή τους, ενώ πολλοί ενήλικες παρακολουθούν μαθήματα για να συμμετέχουν σε δημόσιους διαγωνισμούς προσλήψεων. Στη χώρα λειτουργούν περίπου 3.800 φροντιστήρια με μέσο αριθμό μαθητών τους 30 ανά τάξη. Το ετήσιο κόστος φοίτησης στα φροντιστήρια ανέρχεται στις 5.000 τουρκικές λίρες. Επιπλέον, το 50% των φροντιστηρίων ανήκει σε μεγάλους ομίλους, μερικοί από τους οποίους διατηρούν παραρτήματα στην Κύπρο και στο Αζερμπαϊτζάν (esos.gr, 2013).

### *Ασία*

Ο φροντιστηριακός θεσμός κυριαρχεί σε ολόκληρη την Ασία. Εφόσον η εκπαίδευση αποτελεί το διαβατήριο της επαγγελματικής αποκατάστασης, οι γονείς των ασιατικών χωρών επενδύουν στην μόρφωση των παιδιών τους. Πιο συγκεκριμένα, στη Σιγκαπούρη το 1/3 των μαθητών, από τη νηπιακή ήδη ηλικία, βασίζεται στα φροντιστήρια για να επιτύχει στις απαιτητικές εξετάσεις για την ανώτατη εκπαίδευση με απώτερο σκοπό την επαγγελματική αποκατάσταση και την κοινωνική καταξίωση (Fung, 2003).

Στην Κίνα, κατά την κομφουκιανή άποψη, η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται ως το κλειδί για την επιτυχημένη πορεία στη ζωή. Επομένως, οι γονείς πρόθυμα απευθύνονται στα ιδιωτικά φροντιστήρια με σκοπό την επιτυχία στις εξετάσεις. Κατά την Fung (2003) όπου υπάρχουν εξετάσεις, υπάρχουν και φροντιστήρια. Μάλιστα, κάθε χρόνο από όλες τις πόλεις, συρρέουν στο Πεκίνο μαθητές προκειμένου να παρακολουθήσουν μαθήματα από εξειδικευμένους καθηγητές για να πετύχουν στις εξετάσεις των ανώτατων ιδρυμάτων του εξωτερικού, τα οποία πολλές φορές απαιτούν προεγγραφή. Το κόστος ανά μάθημα ανέρχεται περίπου στο μισό του μηνιαίου μισθού στην Κίνα.

Στην Ταϊβάν, τα φροντιστήρια (Bu-shyi-ban) (Baker et al., 2001) είναι συγκεντρωμένα σε ένα δρόμο και έχουν γίνει ακόμα και τουριστικό σποτ, προετοιμάζουν τους μαθητές για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς επίσης βοηθούν τους πτυχιούχους στην απόκτηση μεταπτυχιακών ή διδακτορικών διπλωμάτων. Στο Χονγκ Κονγκ δημιουργήθηκαν τη δεκαετία του 1980 για τη διδασκαλία Αγγλικών, ενώ από το 1990 και μετά επεκτάθηκαν και στη διδασκαλία και άλλων μαθημάτων.

### *Ιαπωνία*

Η Ιαπωνία έχει βαθιά παράδοση στην φροντιστηριακή εκπαίδευση. Τα φροντιστήρια (Juku) έχουν σημαντική θέση την ιαπωνική εκπαίδευση (Dierkes, 2010), ενώ σύμφωνα με τον Ιωάννου (2011) η ιστορία ίσως είναι παλαιότερη και από της Ελλάδας. Τα Juku έχουν μακροχρόνια παράδοση. Ξεκίνησαν ως υποστηρικτικά ακαδημαϊκών μαθημάτων σε ενήλικες ή πολεμικών τεχνών, ενώ το 1970 επεκτάθηκαν περαιτέρω λόγω της μεγάλης αύξησης των εκπαιδευτικών προσδοκιών του ιαπωνικού πληθυσμού. Ο όρος Juku δεν περιλαμβάνει μόνο τα εκπαιδευτήρια που αφορούν τη

σχολική προετοιμασία, αλλά όλες τις εξωσχολικές δραστηριότητες (αθλήματα, τέχνες, χειροτεχνίες, αγγλικά). Τα εκπαιδευτήρια που αφορούν τη σχολική επίδοση των μαθητών ονομάζονται *gakushūjuku* (Entrich, 2014) και σε αυτά συμμετέχουν οι μαθητές από την προσχολική ηλικία έως και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στις απογευματινές ώρες, παράλληλα προς την επίσημη εκπαίδευση. Τα *yobiko* προετοιμάζουν τους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που απέτυχαν στις εξετάσεις, για τις επαναληπτικές δοκιμασίες.

Η πλειονότητα των Ιαπώνων μαθητών παρακολουθεί μαθήματα στα *Juku*, κυρίως στις αστικές περιοχές, με σκοπό την επίτευξη υψηλότερης βαθμολογίας (Dierkes, 2010). Τα *juku* αποτελούν ταυτόχρονα μια κοινωνική τάση και υπολογίζονται γύρω στα 50.000, ενώ τα σχολεία υπολογίζονται περίπου στα 39.000 (Entrich, 2014) με αναλογία 320 μαθητές ανά εκπαιδευτήριο. Τα δίδακτρα ποικίλουν από \$65 έως \$1.000 το μήνα, ανάλογα την τάξη και τις παροχές. Τα μαθήματα στοχεύουν στον εμπλουτισμό της ύλης, στην προετοιμασία για τις εξετάσεις, καθώς και στην επέκταση των γνώσεων πέρα από τους άλλους μαθητές (Entrich, 2014).

Στις υπόλοιπες χώρες του κόσμου, η φροντιστηριακή εκπαίδευση είναι παρούσα για τους ίδιους λόγους. Στις ΗΠΑ, στον Καναδά, στην Αυστραλία και στη Νέα Ζηλανδία υπάρχουν τα *Learning Centers*, στην Ισπανία και σε όλη τη Λατινική Αμερική υπάρχουν τα *Preuniversitario*, αντίστοιχα τα *Explicacoes* στην Πορτογαλία, τα *Grind Schools* στην Ιρλανδία, τα *Hagwon* στην Κορέα, τα *Tutorial Schools* στο Χονγκ Κονγκ, τα *Cursiho-prevestibular* στη Βραζιλία και τα *Finishing Schools* στην Ινδία (Entrich, 2014).

Από τα προαναφερόμενα εξάγεται το συμπέρασμα ότι η φροντιστηριακή εκπαίδευση αποτελεί παγκόσμιο φαινόμενο, το οποίο σε πολλές περιπτώσεις οδηγεί όχι μόνο στην επίτευξη υψηλότερης σχολικής επίδοσης, αλλά ταυτόχρονα αποτελεί δείκτη κοινωνικού γοήτρου. Πρόκειται, λοιπόν, για μια μορφή εκπαίδευσης που συμβαδίζει με την τυπική εκπαίδευση σε όλον τον κόσμο εδώ και πολύ καιρό, η οποία, όπως φαίνεται, εξελίσσεται ολοένα και περισσότερο.

### 3.4 Η έρευνα για την φροντιστηριακή εκπαίδευση

Οι διεξαχθείσες έρευνες σχετικά με την φροντιστηριακή εκπαίδευση στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία αφορούν πολλές πτυχές του θέματος. Εξετάζουν το φαινόμενο του φροντιστηρίου είτε από την πλευρά των εκπαιδευτικών της τυπικής εκπαίδευσης είτε από την πλευρά των μαθητών και των γονέων είτε από την πλευρά των καθηγητών και των ιδιοκτητών. Μελετούν τις αιτίες αύξησης του φαινομένου, τους τρόπους επιλογής του φροντιστηρίου, τα οικονομικά δεδομένα της φροντιστηριακής δραστηριοποίησης και τις στάσεις των εμπλεκόμενων μελών απέναντι στο θεσμό του φροντιστηρίου. Η παρούσα ενότητα επικεντρώνεται στις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα και αφορούν το σύνολο της φροντιστηριακής δραστηριότητας, ενώ ακολούθως εστιάζει στις έρευνες που αφορούν την περίοδο της οικονομικής κρίσης στη χώρα μας σχετικά με το φροντιστήριο.

Το Επαγγελματικό Σωματείο Ιδιοκτητών Φροντιστών Μέσης Εκπαίδευσης Αττικής (ΕΣΙΜΦΕΑ) διεξήγαγε έρευνα το 2008 σχετικά με τις στάσεις και τις συνήθειες των μαθητών απέναντι στα φροντιστήρια. Από την έρευνα προέκυψε ότι το 84% των συμμετεχόντων είχε παρακολουθήσει μαθήματα σε δομές φροντιστηριακής εκπαίδευσης, με την πλειονότητα αυτών να παρακολουθούν στις τρεις τελευταίες τάξεις του Λυκείου με απώτερο σκοπό την εισαγωγή τους στο Πανεπιστήμιο. Από αυτούς, το 80% δήλωσε απόλυτα έως πολύ ικανοποιημένο από τη συμμετοχή στη φροντιστηριακή εκπαίδευση για την επίτευξη του στόχου του. Στην εν λόγω έρευνα μελετήθηκε ταυτόχρονα και η στάση των μαθητών απέναντι στα ιδιαίτερα μαθήματα σε σχέση με την αντίστοιχη απέναντι στα φροντιστήρια. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι οι μαθητές έχουν θετική στάση απέναντι στα φροντιστήρια αναφορικά με την υπευθυνότητά τους απέναντι στους μαθητές, τα διαγωνίσματα προσομοίωσης που διεξάγονται ανά τακτά χρονικά διαστήματα και τον παρεχόμενο επαγγελματικό προσανατολισμό. Ταυτόχρονα, διαπιστώθηκε πως τα ιδιαίτερα μαθήματα επιλέγονται από μαθητές που διαθέτουν αυξημένες οικονομικές δυνατότητες και οι λόγοι επιλογής σχετίζονται περισσότερο με την αποτελεσματικότερη επίτευξη του επιδιωκόμενου στόχου και την μεγαλύτερη αίσθηση ελέγχου που παρέχουν στους γονείς που παρέχεται (ΕΣΙΜΦΕΑ, 2008).



Οι Κελπανίδης & Πολυμίλη (2012) πραγματοποίησαν έρευνα σε 596 μαθητές του Νομού Θεσσαλονίκης σχετικά με τις στάσεις των μαθητών απέναντι στη φροντιστηριακή εκπαίδευση. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων (52%) φοιτά στο φροντιστήριο στις δύο τελευταίες τάξεις του Λυκείου, ενώ οι ώρες που αφιερώνουν οι περισσότεροι μαθητές (48.2%) κυμαίνονται από 16-20 ανά εβδομάδα, με μέσο όρο τις 14.5 ώρες ανά εβδομάδα. Ταυτόχρονα, ο συνολικός φόρτος εργασίας της πλειονότητας των μαθητών ήταν 56-64 ώρες ανά εβδομάδα, συνυπολογίζοντας τις ώρες παρακολούθησης των μαθημάτων, τις ώρες προετοιμασίας στο σπίτι, καθώς επίσης και τα εβδομαδιαία διαγωνίσματα. Αξίζει να σημειωθεί ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών (48.8%) δαπανά €300-€400 το μήνα για τη φοίτηση στο φροντιστήριο, βάρος αρκετά μεγάλο για τις οικογένειες. Αναφορικά με τη σύγκριση του σχολείου με το φροντιστήριο, τα αποτελέσματα δεν αποτελούν μάλλον έκπληξη, καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών θεώρησε ότι το φροντιστήριο προετοιμάζει καλύτερα τους μαθητές για τις εξετάσεις (64%), διδάσκει αποτελεσματικότερα από το σχολείο (55.6%), παρέχει καλύτερη κατάρτιση από το σχολείο (52%) και ελέγχει καλύτερα την πρόοδο των μαθητών (44.7%). Καταλήγοντας, οι περισσότεροι μαθητές δήλωσαν μη ικανοποιημένοι από το σχολείο, κυρίως λόγω του τρόπου διδασκαλίας, της αδιαφορίας των καθηγητών και της ανεπαρκούς τους κατάρτισης.

Η Μονάδα Ερευνών Κοινής Γνώμης και Αγοράς του Ερευνητικού Πανεπιστημιακού Ινστιτούτου (ΕΠΙ) του Πανεπιστημίου της Μακεδονίας διεξήγαγε έρευνα για λογαριασμό του Επαγγελματικού Επιμελητηρίου Αθηνών σχετικά με τις στάσεις των χρηστών φροντιστηριακής εκπαίδευσης της Αττικής (2012). Σχετικά με τους λόγους επιλογής ενός συγκεκριμένου φροντιστηρίου, η πλειονότητα των συμμετεχόντων (65%) έθεσε ως πρωταρχικό κριτήριο την ποιότητα του προσωπικού και δευτερευόντως τις παλαιότερες επιτυχίες των μαθητών που φοιτούσαν στο φροντιστήριο. Μόλις το 35% έθεσε ως κριτήριο επιλογής το κόστος των διδάκτρων, ενώ λιγότερο σημαντική καταγράφηκε η απόσταση από την περιοχή διαμονής του μαθητή και το περιβάλλον της μάθησης. Στην ερώτηση σχετικά με τις αιτίες αλλαγής φροντιστηρίου, το 72% αρχικά δήλωσε ότι μέσα στην ίδια χρονιά είχε αλλάξει φροντιστήριο κυρίως λόγω της κακής εντύπωσης για το προσωπικό (45%) και δευτερευόντως εξαιτίας της αδυναμίας κάλυψης των διδάκτρων (12%). Σε ερώτηση αναφορικά με την επιλογή του φροντιστηρίου έναντι των ιδιαίτερων μαθημάτων, οι

συμμετέχοντας δήλωσαν ότι επιλέγουν τα φροντιστήρια κυρίως λόγω του χαμηλότερου κόστους (34%) και δευτερευόντως λόγω της καλύτερης οργάνωσης και της κάλυψης των αναγκών του μαθητή (30%). Επίσης, η έρευνα έδειξε ότι το βάρος επιλογής του φροντιστηρίου το επωμίζεται τόσο ο γονέας όσο και το παιδί (62%) (ΕΠΙ, 2012).

Σε έρευνα της Παναγιωτοπούλου (2016) σε δείγμα 12 μαθητών σχετικά με τις στάσεις και τους λόγους επιλογής της φροντιστηριακής εκπαίδευσης, προέκυψε ότι οι μαθητές παρακολουθούν συστηματικά μαθήματα στα φροντιστήρια, ενώ κάποιοι επιλέγουν και ιδιαίτερα μαθήματα για μεγαλύτερη ενίσχυση. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, τα μαθήματα που επιλέγουν σχετίζονται κυρίως με τα μαθήματα που θα κληθούν να δώσουν στις εξετάσεις για την εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση και ξεκινούν να φοιτούν στα φροντιστήρια από την αρχή της Λυκειακής εκπαίδευσης. Για την πλειονότητα των μαθητών, τα φροντιστήρια χρειάζονται κυρίως ως συμπληρωματικά των σχολικών γνώσεων και μετέπειτα ως αναγκαία για την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ μόλις ένας μαθητής θεώρησε πως χρειάζονται για την επαγγελματική αποκατάσταση των αδιόριστων εκπαιδευτικών. Αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους οι μαθητές επιλέγουν την αναζήτηση συμπληρωματικής βοήθειας, ως κύριος λόγος αναδείχθηκε η πεποίθηση ότι το φροντιστήριο έρχεται να καλύψει τις ελλείψεις του σχολικού εκπαιδευτικού συστήματος και ως συμπληρωματικός λόγος αναφέρθηκε η αποτελεσματικότερη εισαγωγή στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ εντύπωση προκαλεί η πεποίθηση για την αναγκαιότητα των φροντιστηριακών μαθημάτων που προκύπτει μέσα από την κοινή γνώμη. Επιπρόσθετα, τα φροντιστήρια, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, πλεονεκτούν σε σχέση με το σχολείο ως προς την παρεχόμενη γνώση, καθώς παρέχουν πλούσιο υλικό και στοχεύουν στη βαθύτερη γνώση των αντικειμένων και την εξατομικευμένη βοήθεια, ενώ δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να συμμετέχουν συχνότερα σε περισσότερες εξετάσεις, ώστε να εξοικειωθούν. Από την άλλη, τα φροντιστήρια μειονεκτούν συγκριτικά με το σχολείο ως προς την πολύωρη απασχόληση, καθώς τα πολύωρα φροντιστηριακά μαθήματα σε συνδυασμό με τις πολλές ώρες του σχολείου επιδρούν αρνητικά στην κόπωση των παιδιών και κατ' επέκταση στο διάβασμά τους. Επίσης, τα φροντιστήρια επηρεάζουν αρνητικά την ίδια διδακτική πράξη στο σχολείο, καθώς και οι μαθητές είναι πιο χαλαροί απέναντι στη σχολική παράδοση και οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να επαναπαύονται, αφού

αμφότεροι γνωρίζουν ότι τα ίδια πράγματα θα ειπωθούν ξανά στο φροντιστήριο. Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στα φροντιστήρια, αυτοί φαίνεται να παρουσιάζουν θετικότερη εικόνα ως προς τις διαπροσωπικές σχέσεις, το γνωστικό επίπεδο, καθώς επίσης και στο κλίμα της τάξης. Αυτό δε σημαίνει απαραίτητα ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου υστερούν σε αυτά συλλήβδην, καθώς οι απόψεις πάνω σε αυτό το ζήτημα ποικίλουν, ενώ για τις αρνητικές πεποιθήσεις συχνά ευθύνονται οι συνθήκες του σχολείου και όχι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί.

Η Γαϊτάνη (2017), σε έρευνα που διεξήγαγε σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών δημόσιας εκπαίδευσης και των γονέων των μαθητών αναφορικά με την φροντιστηριακή και τη δημόσια εκπαίδευση, αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου αλλά και των φροντιστηρίων έδειξαν δυσαρεστημένοι με τις συνθήκες λειτουργίας του σχολείου. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι τόσο οι συνθήκες όσο και ο τρόπος λειτουργίας του σχολείου οδηγεί σε μονομερές ενδιαφέρον για τη μάθηση και όχι στην καλλιέργεια των ταλέντων ή των δεξιοτήτων του μαθητή, ενώ ταυτόχρονα δίνουν βάση στην κάλυψη της εξεταστικής ύλης και όχι στην ουσιαστική παροχή χρήσιμων γνώσεων για την «κοινωνική πραγματικότητα». Επιπλέον, κάποιοι καθηγητές θεωρούν ότι πλέον ο ρόλος του σχολείου είναι η επίτευξη της εισαγωγής στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ άλλοι κάνουν λόγο για μετάδοση κοινωνικής συμπεριφοράς και παροχή γνώσεων για την μετέπειτα επαγγελματική και πνευματική τους εξέλιξη. Από την άλλη, οι καθηγητές που εργάζονται στα φροντιστήρια βλέπουν με σκεπτικισμό το έργο των συναδέλφων τους, καθώς κρίνουν ότι χρήζει βελτίωσης, αλλά συχνά κατανοούν τις συνθήκες που οδηγούν στην οκνηρία (μισθός, οδηγίες υπουργείου, κάλυψη ύλης κ.ά.). Σχετικά με τους λόγους για τους οποίους η φροντιστηριακή εκπαίδευση ανθίζει στη χώρα μας, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων ποικίλουν. Οι περισσότεροι θεωρούν ότι η παρακολούθηση μαθημάτων σε κέντρα μελέτης από τους μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οφείλεται εν πολλοίς στην έλλειψη χρόνου από τους γονείς, εξαιτίας αυξημένων επαγγελματικών υποχρεώσεων. Επίσης, το αυξημένο επίπεδο των μαθημάτων του Δημοτικού θεωρείται ένας ακόμα παράγοντας, ενώ ένας ακόμα λόγος είναι ότι η φοίτηση στα κέντρα μελέτης θεωρείται «μόδα» και ιδίον της κοινωνικής καταξίωσης των γονέων. Στην επιλογή της επί πληρωμή ενίσχυσης στα φροντιστήρια σε σχέση με τη δωρεάν ενισχυτική διδασκαλία στα σχολεία, οδηγούνται οι περισσότεροι κυρίως λόγω της αναποτελεσματικότητας του σχολείου και γενικότερα

του αισθήματος απογοήτευσης για αυτό. Ότι συμβαίνει στο σχολείο θεωρείται λιγότερο ποιοτικό και αποτελεσματικό, με αποτέλεσμα οι γονείς να προτιμούν να πληρώνουν για κάτι που τους παρέχεται δωρεάν από το κράτος. Ταυτόχρονα, η δουλειά στα φροντιστήρια θεωρείται πιο σίγουρη και ασφαλής επιλογή. Από την άλλη, κάποιοι θεωρούν ότι στιγματίζονται αν επιλέξουν τη δημόσια ενισχυτική διδασκαλία, ενώ αντίθετα η φοίτηση στα φροντιστήρια προσδίδει κοινωνικό γόητρο. Ως προς το έργο των καθηγητών του φροντιστηρίου, αυτό κατά γενική ομολογία χαίρει της εκτίμησης των καθηγητών της δημόσιας εκπαίδευσης, καθώς θεωρείται ότι οδηγεί στην επίλυση των αποριών και κατ' επέκταση στην επιτυχία των εξετάσεων. Οι ίδιοι οι καθηγητές του φροντιστηρίου θεωρούν ότι η επιτυχία του κλάδου οφείλεται στα ολιγομελή τμήματα, καθώς επίσης και στο καθεστώς εργασίας μέσα στο οποίο πρέπει να αποδεικνύουν διαρκώς ότι είναι ικανοί, ώστε να διατηρήσουν τη δουλειά τους. Καταλήγοντας, οι γονείς θεωρούν το φροντιστήριο απαραίτητο για την επίτευξη του επιδιωκόμενου στόχου στις εξετάσεις εισαγωγής στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, κατηγορώντας το σχολείο για τις ανεπάρκειές του και το εκπαιδευτικό σύστημα συλλήβδην. Παράλληλα, και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί των σχολείων θεωρούνται από τους γονείς ανεπαρκείς, ενώ και οι μαθητές θεωρούν ότι δε δίνουν τη δέουσα προσοχή στο σχολείο, γιατί γνωρίζουν ότι θα αναπληρώσουν τις χαμένες γνώσεις στο φροντιστήριο.

Στην έρευνα των Giannimis, Eleftherakis & Koustourakis (2018) σχετικά με τις στάσεις των πρωτοετών φοιτητών και των αποφοίτων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που κατοικούσαν στα νησιά του Βορείου Αιγαίου απέναντι στη δημόσια και την φροντιστηριακή εκπαίδευση, παρατηρήθηκε ότι μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων (39%) θεωρούν τη δημόσια εκπαίδευση κατώτερης ποιότητας από το μέσο όρο. Αυτό οφείλεται, εν πολλοίς, τόσο στη μικρή χρηματοδότηση που λαμβάνει η εκπαίδευση στη χώρα μας, όσο και στη δημοσιοϋπαλληλική νοοτροπία των καθηγητών της δημόσιας εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, το 38% των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι έχουν παρακολουθήσει φροντιστηριακά ή ιδιαίτερα μαθήματα ή μαθήματα στα πλαίσια της ενισχυτικής διδασκαλίας που προσφέρεται από το κράτος, ενώ η πλειονότητα (40%) δήλωσε ότι δεν θεωρεί καθόλου περιττό έξοδο τις δαπάνες για τη φροντιστηριακή εκπαίδευση, αν και αυτές είναι μεγάλες (από €70 έως €150 την εβδομάδα). Ταυτόχρονα, μόλις το 1% των συμμετεχόντων δεν θεωρεί αναγκαία την φροντιστηριακή εκπαίδευση για την εισαγωγή των μαθητών στην Τριτοβάθμια

εκπαίδευση, ενώ οι περισσότεροι θεωρούν ότι αν δεν υπήρχε φροντιστηριακή εκπαίδευση οι εισακτέοι στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση θα ήταν σαφώς πολύ λιγότεροι. Αναφορικά με τους λόγους επιλογής της φροντιστηριακής εκπαίδευσης, η οργάνωση και η αποτελεσματικότητα των μαθημάτων, η εμπειρία των εκπαιδευτικών, το ολοκληρωμένο πρόγραμμα σπουδών και η καλή αναλογία κόστους-μαθησιακής επίδοσης αποτελούν τους συνηθέστερους λόγους επιλογής. Τέλος, από τις συνεντεύξεις προέκυψε πως η ανάγκη των μαθητών να έχουν δίπλα τους έναν καθηγητή που θα τους εξηγεί και θα τους βοηθά να κατανοούν ευκολότερα τα μαθήματα είναι ένας άλλος βασικός παράγοντας επιλογής της φροντιστηριακής εκπαίδευσης.

Με την έλευση της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα, οι μελέτες επικεντρώθηκαν συστηματικά στην αλλαγή ή όχι του θεσμού του φροντιστηρίου. Στο πλαίσιο αυτό, οι ερευνητές μελέτησαν αν το φροντιστήριο εξακολουθεί, εν μέσω οικονομικής κρίσης, να αποτελεί δημοφιλές μέσο ενίσχυσης της σχολικής επίδοσης και αποτελεσματικής εισόδου στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επιπλέον, μελετήθηκαν οι αλλαγές που παρουσιάζει ο κλάδος είτε όσον αφορά τα δίδακτρα και τις απολαβές των εμπλεκομένων είτε τις συνθήκες εργασίας.

Σε πανελλαδική έρευνα της Ομοσπονδίας Εκπαιδευτικών Φροντιστών Ελλάδος (ΟΕΦΕ) που πραγματοποιήθηκε από την Palmos Analysis τον Μάρτιο του 2015 σε 500 γονείς και κηδεμόνες μαθητών Μέσης Εκπαίδευσης (Γυμνασίου και Λυκείου), άνδρες και γυναίκες, το 30% ανάμεσα σε 95.000 μαθητές Γυμνασίου αναζητούν στήριξη σε φροντιστηριακά ιδρύματα, ενώ το ποσοστό αυτό διπλασιάζεται και αγγίζει το 66% ανάμεσα σε 245.000 μαθητές Λυκείου (ΟΕΦΕ, 2015). Περαιτέρω στοιχεία της έρευνας αυτής αφορούν το μορφωτικό επίπεδο των γονέων που αναζητούν εξωσχολική στήριξη για τα παιδιά τους. Αναλυτικά, το ποσοστό γονέων αποφοίτων έως και Δημοτικού σχολείου που εγγράφει τα παιδιά σε φροντιστήριο αγγίζει το 35%, οι γονείς-απόφοιτοι Μέσης Εκπαίδευσης το 47% και οι απόφοιτοι ΑΕΙ-ΤΕΙ και Μεταπτυχιακών προγραμμάτων βρίσκονται στο 55%. Γίνεται φανερό λοιπόν ότι όσο αυξάνεται το μορφωτικό επίπεδο των γονέων αυξάνεται και η επιθυμία τους να στηρίξουν τα παιδιά τους περαιτέρω και πέρα από το δημόσιο σχολείο. Όσον αφορά το είδος της προτιμώμενης εξωσχολικής στήριξης, το φροντιστήριο έρχεται πρώτο με ποσοστό 54%, ενώ ακολουθούν τα ιδιαίτερα μαθήματα με ποσοστό 26%. Από την ίδια έρευνα (ΟΕΦΕ, 2015) παρέχεται η πληροφορία ότι για τα μαθήματα που γίνονται

σε φροντιστήρια μέσης εκπαίδευσης δαπανώνται €420 εκατ. ετησίως με κόστος περίπου €2.293 για κάθε έναν από τους 183.000 μαθητές.

Αντίστοιχα, στην έρευνα των Tsikalaki & Kladi-Kokkinou (2016) το 91.1% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι δέχεται πρόσθετη εξωσχολική βοήθεια. Από αυτούς, το 81.5% διδάσκεται σε ιδιωτικά φροντιστήρια, το 30.3% δέχεται βοήθεια μέσω ιδιαίτερων μαθημάτων, το 5.4% συμμετέχει σε κοινωνικά φροντιστήρια και το 5% παρακολουθεί μαθήματα αμισθί από καθηγητές. Η διαφορά αυτή στο ποσοστό μεταξύ των ιδιαίτερων μαθημάτων και των φροντιστηρίων είναι λογική, καθώς λόγω της οικονομικής κρίσης παρατηρήθηκε σημαντική αύξηση του ποσοστού που παρακολουθεί μαθήματα σε φροντιστήρια σε σχέση με το αντίστοιχο των ιδιαίτερων μαθημάτων, εξαιτίας των μειωμένων κατά πολύ διδάκτρων που αυτά παρουσίασαν (Τσιλόγλου, 2005). Τα ενισχυτικά μαθήματα, λοιπόν, εξακολουθούν να επιλέγονται από τους γονείς και τους μαθητές και στην οικονομική κρίση. Βέβαια, αποδεικνύεται ότι η οικονομική κρίση δεν έχει αφήσει ανεπηρέαστο τον κλάδο του φροντιστηρίου, καθώς οι γονείς και οι μαθητές επιλέγουν λιγότερο συχνά τα ιδιαίτερα μαθήματα λόγω της αυξημένης οικονομικής επιβάρυνσης που συχνά τα συνοδεύει.

Ωστόσο, χαρακτηριστικό είναι το συμπέρασμα της μελέτης, σύμφωνα με το οποίο η παροχή ή μη εξωσχολικής βοήθειας διαφοροποιείται στατιστικώς σημαντικά με βάση το επάγγελμα του πατέρα, την εθνικότητά του και τη βαθμολογία που συγκεντρώνει ο μαθητής στο μάθημα κατεύθυνσης. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι το 95.5% των μαθητών με πατέρες που ασκούν μη χειρωνακτικά επαγγέλματα έχουν εξωσχολική βοήθεια, έναντι του 87.3% αυτών με πατέρες που ασκούν χειρωνακτικά. Επίσης, υποστηρικτική διδασκαλία λαμβάνει το 92.8% των Ελλήνων, ενώ το ποσοστό πέφτει στο 78.3% των αλλοδαπών, ενώ όσο χαμηλότερη είναι η βαθμολογία στο μάθημα κατεύθυνσης τόσο πιθανότερο είναι να μη λαμβάνει ο μαθητής εξωσχολική βοήθεια. Είναι ενδεικτικό ότι το 80% αυτών που δεν έχουν εξωσχολική υποστηρικτική διδασκαλία έχει βαθμολογία μέχρι 16. Στην ίδια έρευνα επιβεβαιώνεται η υπόθεση ότι η οικονομική κρίση συμβάλλει στην όξυνση των κοινωνικών ανισοτήτων καθώς καθιστά επιτακτική την επαγγελματική αποκατάσταση, και συνεπώς αυξάνεται και η ανταγωνιστικότητα για είσοδο στις σχολές με μεγάλη ζήτηση (Ιατρική, Νομική, Πολυτεχνικές σχολές), που πιθανώς παρέχουν περισσότερες επαγγελματικές διεξόδους, με σύνηθες φαινόμενο να

αποκλείονται υποψήφιοι από τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα, χωρίς τη δυνατότητα εξωσχολικής υποστήριξης (Tsikalaki & Kladi- Kokkinou, 2016).

Η έρευνα των Liodaki & Liodaki (2016) που αφορούσε τις επιπτώσεις της κρίσης στο θεσμό του φροντιστηρίου καταδεικνύει ότι λόγω της μείωσης των πανελλαδικώς εξεταζόμενων μαθημάτων από 6 σε 4 από το 2016 και μετά, τα δίδακτρα στα φροντιστήρια έχουν μειωθεί σημαντικά αφού οι μαθητές παρακολουθούν λιγότερα μαθήματα. Το κόστος, πριν τη μείωση των μαθημάτων κυμαινόταν από €1.530 το χρόνο για την Α' Λυκείου έως τα €5.000 το χρόνο για την Γ' Λυκείου, μαζί με τη θερινή προετοιμασία. Μετά τη μείωση των μαθημάτων, τα αντίστοιχα κόστη ανέρχονταν από €1.080 το χρόνο για την Α' Λυκείου έως €4.150 το χρόνο για την Γ' Λυκείου. Ταυτόχρονα, οι εγγραφές των μαθητών μειώθηκαν κατά 10% σε σχέση με αυτές πριν την κρίση. Μάλιστα, οι νέοι καθηγητές με μικρότερη προϋπηρεσία έχουν μειώσει το ωριαίο κόστος των μαθημάτων τους, προσφέροντας ιδιαίτερα μαθήματα σε πολύ χαμηλότερες τιμές. Επίσης, αν και τα ιδιαίτερα μαθήματα πλήγηκαν πρώτα από την οικονομική κρίση, τελικά τα φροντιστήρια πλήγηκαν περισσότερο. Επιπρόσθετα, στην έρευνα πολλοί ιδιοκτήτες φροντιστηρίου δήλωσαν ότι οι γονείς συχνά, αν και έκαναν χρήση των υπηρεσιών των φροντιστηρίων, δεν πλήρωναν για αυτές. Από την άλλη, μερικοί εκπαιδευτικοί που εργάζονται στα φροντιστήρια θεωρούν ότι η οικονομική κρίση έχει αυξήσει τους μαθητές των φροντιστηρίων λόγω της κατάστασης που επικρατεί στην τυπική εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, με την οικονομική κρίση έχει αυξηθεί ο αριθμός των μαθητών ανά τμήμα, ενώ οι τοποθετήσεις των αναπληρωτών εκπαιδευτικών καθυστερούν συχνά έως και τέσσερις μήνες, με αποτέλεσμα οι γονείς να καταφεύγουν στα φροντιστήρια ως λύση ποιοτικότερης και αποτελεσματικότερης εκπαίδευσης. Οι περισσότεροι συμφωνούν ότι οι ώρες διδασκαλίας στα φροντιστήρια έχουν μειωθεί σημαντικά (από τις 15 ώρες/εβδομάδα στις 7 ώρες) γεγονός που συμβάλει, μαζί με την αύξηση των μαθητών ανά τμήμα, στην οικονομική επιβίωση των φροντιστηρίων. Αναφορικά με τις μειώσεις των ωρομισθίων, η πλειονότητα των καθηγητών υποστήριξε ότι λόγω της οικονομικής κρίσης, οι ιδιοκτήτες των φροντιστηρίων προσλαμβάνουν άπειρους καθηγητές με πολύ χαμηλά ωρομίσθια (€4/ώρα) ενώ οι καθηγητές με εμπειρία έχουν υποστεί σημαντικές μειώσεις. Μάλιστα, οι καθηγητές παραδέχτηκαν ότι μειώνουν και οι ίδιοι το ωριαίο κόστος των ιδιαίτερων μαθημάτων, ενώ και στα ιδιαίτερα μαθήματα οι καθηγητές με μεγαλύτερη προϋπηρεσία αξιώνουν μεγαλύτερες απολαβές.

Επιπλέον, οι απολαβές των ιδιαίτερων μαθημάτων δεν ποικίλουν μόνο λόγω της εμπειρίας του καθηγητή, αλλά και ανά τάξη και ανά περιοχή με σαφές προβάδισμα στις αστικές έναντι των αγροτικών περιοχών, ανά επίδοση του μαθητή και ανά διδακτικό αντικείμενο. Συμπληρωματικά, η οικονομική κατάσταση των γονέων διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επιλογή αρχικά του είδους της φροντιστηριακής εκπαίδευσης (φροντιστήρια ή ιδιαίτερα μαθήματα) και έπειτα στην επιλογή του καθηγητή (όσον αφορά τα ιδιαίτερα). Πολλοί γονείς, λοιπόν, αναγκάζονται να κάνουν εκπτώσεις στις συνθήκες μάθησης των παιδιών τους, επειδή δεν μπορούν να ανταποκριθούν οικονομικά στις καλύτερες.

Οι υπό μελέτη έρευνες ενίσχυσαν τις θεωρητικές παραδοχές για τους λόγους επιλογής της φροντιστηριακής εκπαίδευσης, καθώς επίσης και το γεγονός ότι τα φροντιστήρια εξακολουθούν να αποτελούν μονόδρομο για την ελληνική οικογένεια και κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης. Έγινε φανερό, λοιπόν, ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς και οι μαθητές θεωρούν τη φροντιστηριακή εκπαίδευση αναπόφευκτη, καθώς τους επιτρέπει να αντιμετωπίζουν τις ασυνέπειες του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος και να αντλήσουν όφελος από τα αυξημένο πολιτιστικό τους κεφάλαιο (Giavrimis et al., 2018· Bourdieu, 1997). Ταυτόχρονα, η ραγδαία άνοδος του φροντιστηρίου και η αλώβητη επικράτησή του την περίοδο της οικονομικής κρίσης συνδέεται με την ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης και την εφαρμογή κανόνων νεοφιλελεύθερης αγοράς στη μάθηση (Giavrimis et al., 2018). Η ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης οδήγησε συνεκδοχικά στην αποδιοργάνωση της δημόσιας εκπαίδευσης, στην αναμόρφωση των Προγραμμάτων Σπουδών και στη διαφοροποίηση της αξιολόγησης των μαθητών. Επέφερε, ακόμα, αλλαγές στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών και τους μισθούς τους, καθώς επίσης και τη μεταβολή της αντίληψης των μαθητών και των γονιών τους για το εκπαιδευτικό σύστημα και τους εκπαιδευτικούς του (Ball & Youdell, 2007). Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την απαξίωση της τυπικής εκπαίδευσης και την ανάδειξη του φροντιστηρίου ως μονόδρομο τόσο για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων όσο και για την επιτυχή είσοδο στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Παρόλα αυτά, τα ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν ότι αν και οι μαθητές εξακολουθούν να επιλέγουν τα φροντιστήρια, εντούτοις, αυτό συμβαίνει γιατί οι ιδιοκτήτες έχουν αναγκαστεί εξαιτίας της κρίσης να μειώσουν τα δίδακτρα, χειροτερεύοντας συνεκδοχικά τις συνθήκες εργασίας για τους εκπαιδευτικούς.



### **3.5 Ο ρόλος της οικογένειας στην προσφυγή των μαθητών στο φροντιστήριο**

Το φροντιστήριο αποτελεί κομμάτι της ελληνικής εκπαίδευσης, καθώς θεωρείται, όπως προκύπτει από τα παραπάνω, «αναγκαίο κακό» για μια επιτυχημένη σχολική πορεία και για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων των μαθητών. Η οικογένεια των μαθητών σχετίζεται άμεσα με το φροντιστήριο, καθώς δεν είναι μόνο εκείνη που χρηματοδοτεί την πρόσθετη εξωσχολική βοήθεια των μαθητών, αλλά συναποφασίζει με το μαθητή ή πολλές φορές χωρίς τη γνώμη του τελευταίου, για την επιλογή του φροντιστηρίου και έχει απαιτήσεις ως προς την επίδοση του μαθητή και την εξέλιξή του. Η γονεϊκή εμπλοκή (parental involvement) στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει αποτελέσει αντικείμενο ενδεδειγμένης μελέτης, με τις έρευνες να μη συγκλίνουν πάντα ως προς τα ευρήματα (Θεοχάρη, 2013).

Σε περιόδους οικονομικής κρίσης, όπως αυτή που βιώνει η Ελλάδα την εποχή αυτή, ο προϋπολογισμός της οικογένειας έχει μειωθεί συστηματικά (Πρώτο Θέμα, 2014). Παρά τις αντικειμενικές δυσκολίες, όμως, στον οικογενειακό προϋπολογισμό εξακολουθεί να καταλαμβάνει ένα αξιοσημείωτο μερίδιο η δαπάνη για την πρόσθετη εκπαιδευτική στήριξη των παιδιών, είτε αυτή έχει τη μορφή των ιδιαίτερων μαθημάτων είτε των φροντιστηρίων είτε και των δύο. Αν και οι οικογενειακές δαπάνες για την ιδιωτική εκπαίδευση, λόγω της οικονομικής κρίσης, έχουν μειωθεί σε σχέση με παλαιότερα (Καραμαρίνος και συν., 2019), εντούτοις εξακολουθούν να αποτελούν πάγιο οικογενειακό έξοδο, ιδίως στις οικογένειες των παιδιών που φοιτούν στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σε έρευνα του Πανεπιστημίου Μακεδονίας το 2012 προέκυψε ότι το 1/9 του οικογενειακού προϋπολογισμού δαπανάται για τα φροντιστήρια των μαθητών (iefimerida, 2013). Πιο συγκεκριμένα, το ετήσιο κόστος της φροντιστηριακής εκπαίδευσης, σύμφωνα με την έρευνα, κυμαίνεται από €2.200 έως €4.000. Οι γονείς στην πλειοψηφία τους θεωρούν το φροντιστήριο μονόδρομο για την είσοδο των παιδιών τους στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, γι' αυτό και επωμίζονται το βάρος των διδασκτρών. Αν και οι ιδιοκτήτες των φροντιστηρίων στα πλαίσια της οικονομικής κρίσης έχουν μειώσει τα δίδακτρα τους (Liodaki & Liodaki, 2016), η οικογενειακή δαπάνη έχει μειωθεί πολύ λίγο, υποδηλώνοντας ότι η ζήτηση των φροντιστηρίων είναι μεγάλη. Σε πιο πρόσφατη έρευνα των Καραμαρίνος και συν. (2019), διαπιστώθηκε πως η δαπάνη για τα φροντιστήρια δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μειώθηκε στα €651 εκατ. το 2008 και στα €390 εκατ. το 2016. Εξαιτίας

της μειωμένης δαπάνης για την εκπαίδευση, οι γονείς των παιδιών αναγκάζονται να ξοδεύουν περισσότερα χρήματα ούτως ώστε να αυξήσουν τις πιθανότητες για την είσοδο των μαθητών στη Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Σε μελέτη του Ιδρύματος Οικονομικών & Βιομηχανικών Ερευνών (IOBE), εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι η οικογενειακή δαπάνη για την φροντιστηριακή εκπαίδευση παιδιών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τα €3 εκατ. το 2008 εκτοξεύθηκε στα €11.4 εκατ. το 2016 (IOBE, 2019). Το γεγονός αυτό συμπίπτει με τη ραγδαία άνοδο των Κέντρων Μελέτης. Από τη συγκεκριμένη έρευνα, απορρέει το γεγονός ότι το 87% της ιδιωτικής δαπάνης των οικογενειών για την εκπαίδευση ξοδεύεται στα φροντιστήρια και τα ιδιαίτερα μαθήματα.

Εφόσον το κόστος της δαπάνης των νοικοκυριών για τα φροντιστήρια είναι ιδιαίτερος υψηλό, είναι φυσικό οι γονείς να διαλέγουν προσεκτικά το φροντιστήριο στο οποίο θα φοιτήσουν τα παιδιά τους. Σε έρευνα του Ερευνητικού Πανεπιστημιακού Ινστιτούτου του Πανεπιστημίου Μακεδονίας (2012) μελετήθηκαν μεταξύ άλλων και τα κριτήρια επιλογής φροντιστηρίου από τους γονείς. Πιο συγκεκριμένα η πλειονότητα των γονέων έθεσε ως πρωταρχικό κριτήριο για την επιλογή του φροντιστηρίου την ποιότητα του προσωπικού και τις επιδόσεις και επιτυχίες των αποφοίτων μαθητών του φροντιστηρίου. Ακολούθησαν το κόστος των διδασκτρων, η απόσταση από τον τόπο κατοικίας και το μέγεθος των τμημάτων, ενώ σε μικρότερα ποσοστά καταγράφηκαν ο έλεγχος της πορείας των μαθητών και το περιβάλλον της μάθησης. Παρόμοια ήταν τα ευρήματα του Σακελλαρίου (2019) σχετικά με τα κριτήρια επιλογής των φροντιστηρίων από τους γονείς. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η ποιότητα των καθηγητών των φροντιστηρίων διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην επιλογή του φροντιστηρίου (το 71% των συμμετεχόντων έθεσε αυτό ως πρωταρχικό κριτήριο), σημαντική θεωρείται η φήμη του φροντιστηρίου, ενώ τρίτο κατά σειρά είναι το κόστος και τελευταία η ευκολία πρόσβασης σε αυτό. Ειδικότερα, τώρα, τα κριτήρια που θέτουν οι γονείς για τους καθηγητές είναι πρωτίστως η μεταδοτικότητα, οι γνώσεις και η οργάνωση. Η έρευνα έδειξε ταυτόχρονα ότι σημαντικό ρόλο στη φήμη του φροντιστηρίου έχει η γνώμη των συγγενών και των φίλων για αυτό. Δευτερευόντως, οι γονείς δήλωσαν ότι προβαίνουν στην επιλογή φροντιστηρίου λόγω της επωνυμίας του, ενώ σε πολύ χαμηλά ποσοστά βρίσκονται η διαφήμιση από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, την τηλεόραση και το ραδιόφωνο. Τέλος, σχετικά με τις παροχές, κυρίαρχη θέση κατέχουν τα ολιγομελή τμήματα και το δωρεάν παρεχόμενο

εκπαιδευτικό υλικό, ενώ λιγότερο ενδιαφέρονται για την ποιότητα της εξυπηρέτησης και την ηλεκτρονική ενημέρωση.

Οι διεξαχθείσες έρευνες, συχνά, συσχετίζουν και άλλους παράγοντες, οι οποίοι δεν αφορούν φροντιστήριο αυτό καθαυτό. Σε έρευνα των Βέικου, Βαρέση & Πατούνα (2008) διαπιστώθηκε ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων επηρεάζει το είδος της φροντιστηριακής εκπαίδευσης που θα επιλέξουν για τα παιδιά τους. Συγκεκριμένα, οι γονείς που ήταν απόφοιτοι Λυκείου ή ανώτατης εκπαίδευσης επέλεξαν κατά κόρον τα ιδιαίτερα, ενώ οι γονείς, που είχαν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση ή ήταν απόφοιτοι επαγγελματικών λυκείων, επέλεξαν κυρίως τα φροντιστήρια. Επιπρόσθετα, σημαντικό κριτήριο ως προς την επιλογή του είδους της φροντιστηριακής ενίσχυσης είναι και η οικονομική κατάσταση της οικογένειας. Οι γονείς που ανήκουν σε υψηλότερη κατηγορία εισοδήματος φαίνεται να επιλέγουν τα ιδιαίτερα μαθήματα, ενώ τα φροντιστήρια επιλέγονται από τις οικογένειες με χαμηλότερα εισοδήματα (Σιάνου-Κύργιου, 2005). Το γεγονός αυτό είναι απολύτως λογικό, εφόσον τα ιδιαίτερα μαθήματα είναι αρκετά πιο δαπανηρά από τα δίδακτρα του φροντιστηρίου. Άλλοι παράγοντες που επιδρούν στην επιλογή του φροντιστηρίου, όπως αυτοί εντοπίζονται στη διεθνή βιβλιογραφία είναι το φύλο του γονέα, με τις μητέρες να αποτελούν το βασικότερο παράγοντα που καθορίζει την επιλογή (Θεοχάρη, 2013) και οι φιλοδοξίες των γονιών (Bray, 2011).

Σκοπός του φροντιστηρίου δεν είναι μόνο η βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών και η επίτευξη των στόχων τους, αλλά και η διατήρηση της εμπιστοσύνης των γονέων ως προς την ποιότητα και την αποτελεσματικότητά του. Οι γονείς ελέγχουν την αποτελεσματικότητα του φροντιστηρίου καθ' όλη τη διάρκεια της φοίτησης των μαθητών και δύνανται να προβούν σε αλλαγή φροντιστηρίου αν δεν είναι απολύτως ικανοποιημένοι. Ως βασική αιτία αλλαγής φροντιστηρίου, οι γονείς προβάλλουν την κακή εντύπωση για την ποιότητα του προσωπικού και, δευτερευόντως, την αδυναμία κάλυψης των διδάκτρων ή τις χαμηλές επιδόσεις των μαθητών (ΕΠΠ, 2012).

Φαίνεται, λοιπόν, ότι υπάρχει μια στενή σχέση ανάμεσα στο φροντιστήριο και στην οικογένεια, όχι μόνο ως προς την επιλογή του είδους (φροντιστήρια – ιδιαίτερα μαθήματα), αλλά και ως προς την επιλογή του φροντιστηρίου και τη διατήρηση της φοίτησης σε αυτό. Τα φροντιστήρια, λοιπόν, και οι καθηγητές που εργάζονται σε αυτά, χρειάζεται να επαγρυπνούν διαρκώς, ώστε να διατηρούν την εμπιστοσύνη του

οικογενειακού περιβάλλοντος των μαθητών, όχι μόνο για να διασφαλίσουν τη διαρκή φοίτησή τους σε αυτό, αλλά και για να επιτύχουν τις απαραίτητες συστάσεις σε οικογένειες μελλοντικών μαθητών.

## ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### 4.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των μαθητών ως προς: (α) τους παράγοντες που επιδρούν στην επιλογή των σχολών στις οποίες επιθυμούν να εισαχθούν, (β) το αναλυτικό πρόγραμμα της Γ' Λυκείου, (γ) το χρόνο παρακολούθησης και μελέτης για το σχολείο και το φροντιστήριο, το συνολικό εβδομαδιαίο εργάσιμο χρόνο τους καθώς και την αποτίμηση του ελεύθερου χρόνου και τη διαχείρισή του, (δ) την αποτελεσματικότητα του σχολείου σε συνάρτηση με το φροντιστήριο και (ε) το κόστος επιβάρυνσης του οικογενειακού προϋπολογισμού από τη φοίτηση στο φροντιστήριο. Στο πλαίσιο αυτό, εξετάζονται στοιχεία όπως η προτεραιότητα επιλογής των επιλεκτικών σχολών υψηλής ζήτησης, οι προσωπικοί και οικογενειακοί λόγοι για την επιλογή των σπουδών, καθώς και ο βαθμός ικανοποίησης από το παρεχόμενο επίπεδο εκπαίδευσης στο σχολείο. Στόχος της μελέτης είναι να αναδείξει το «ειδικό βάρος» και την ένταση αντιλήψεων σχετικά με τον ρόλο του σχολείου, συγκριτικά με το ρόλο του φροντιστηρίου και το βαθμό αναγκαιότητας του τελευταίου, αναδεικνύοντας τάσεις και μορφές που ευνοούν ή δεν ευνοούν την πρόσβαση στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Ειδικότερα, οι επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι:

- Η διερεύνηση του «κύρους των σχολών» (prestige), δηλαδή της επιλογής της σχολής, η οποία αποτελεί μία ιδιαίτερα σημαντική απόφαση των μαθητών, που συνδέεται με την επαγγελματική αποκατάσταση και την κοινωνική θέση που επιθυμούν να εξασφαλίσουν μελλοντικά. Η απόφαση σχετικά με την επιλογή των σπουδών, αφενός, αφορά στους κοινωνικούς προσανατολισμούς, στους επαγγελματικούς στόχους, στα προσωπικά κίνητρα και στις κλίσεις του νέου ατόμου, αφετέρου, συνδέεται άμεσα και με τις προσδοκίες που διαμορφώνει η οικογένεια του υποψηφίου.

- Η εξέταση των «κινήτρων επιλογής σπουδών» που οδηγούν τους μαθητές στην επιλογή διαφορετικών σχολών. Οι λόγοι επιλογής των σπουδών διατυπώνονται με το σκεπτικό ότι οι σπουδές και το επάγγελμα στο οποίο οδηγούν, επιλέγονται – στην καθαρή, θεωρητική περίπτωση, διότι υπάρχουν πολλές ενδιάμεσες – είτε ως μέσο προς σκοπό είτε ως αυτοσκοπός. Το υποκείμενο επιλέγει συνεπώς τις σπουδές και το επάγγελμά του με βάση την εσωτερική (intrinsic) ή την εξωτερική (extrinsic) σχέση του προς αυτό.
- Η αποτύπωση των απόψεων των μαθητών σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου, μέσα από τη διερεύνηση του βαθμού ικανοποίησης από την εκπαίδευση στο Λύκειο, καθώς και των στάσεων και προτιμήσεών τους ως προς τα μαθήματα γενικής παιδείας.
- Η καταγραφή του τύπου εξωσχολικής ενισχυτικής διδασκαλίας και η αξιολόγηση της αναγκαιότητας της φροντιστηριακής εκπαίδευσης στην εισαγωγή των μαθητών στο πανεπιστήμιο.
- Ο υπολογισμός του συνολικού χρόνου των μαθητών, της κατανομής του στις επιμέρους δραστηριότητες και του διαθέσιμου ελεύθερου χρόνου τους.
- Η συγκριτική αποτίμηση σχολείου και φροντιστηρίου ως προς διάφορες διαστάσεις εκπαιδευτικών υπηρεσιών.
- Η διερεύνηση των χαρακτηριστικών της οικογένειας των μαθητών.

Με βάση τους ανωτέρω στόχους, χρησιμοποιήθηκαν οι εξής παράμετροι: (α) η επιλογή σχολών προτεραιότητας, (β) οι λόγοι της επιλογής των σπουδών, (γ) τα εναλλακτικά σχέδια στον προγραμματισμό σε περίπτωση αποτυχίας στις πανελλαδικές εξετάσεις, (δ) η πρόθεση για μεταπτυχιακές σπουδές και ο πιθανός τύπος μεταπτυχιακού, (ε) η ικανοποίηση από την εκπαίδευση στο Λύκειο, (στ) η ύπαρξη άλλων μαθημάτων στο σχολικό πρόγραμμα, (ζ) το ενδιαφέρον για τα μαθήματα Γενικής Παιδείας στα οποία οι μαθητές δεν εξετάζονται πανελλαδικά, (η) ο τύπος εξωσχολικής ενισχυτικής διδασκαλίας, (θ) οι ώρες παρακολούθησης φροντιστηρίου και ιδιαίτερων μαθημάτων, (ι) οι ώρες μελέτης στο σπίτι, (ια) η συμμετοχή σε μαθήματα ενισχυτικής διδασκαλίας για τα μαθήματα των εξετάσεων, (ιβ) ο ελεύθερος χρόνος και οι δραστηριότητες στον ελεύθερο χρόνο, (ιγ) ο αριθμός συναντήσεων με φίλους, (ιδ) οι ώρες ύπνου, (ιε) η επαγγελματική θέση που κατέχουν οι γονείς των

μαθητών, (ιστ) το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονιών και (ιζ) η δαπάνη των οικογενειών σε φροντιστήρια και ιδιαίτερα μαθήματα.

## 4.2 Ερευνητικές υποθέσεις

Για τη διερεύνηση του σκοπού της μελέτης, διατυπώθηκαν οι εξής υποθέσεις:

- (α) Αναμένεται να υπάρξει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του κύρους των σχολών και των κινήτρων επιλογής σπουδών [εσωτερικά κίνητρα (σπουδές ως αυτοσκοπός), εξωτερικά κίνητρα (σπουδές ως μέσο προς σκοπό, π.χ. εισόδημα, κοινωνική άνοδος, σίγουρη θέση εργασίας κ.ά.), επάγγελμα των γονέων (ιατροί, δικηγόροι κ.ά.)].
- (β) Αναμένεται να υπάρξει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του χρόνου μελέτης των μαθητών και του διαθέσιμου ελεύθερου χρόνου τους.
- (γ) Αναμένεται να υπάρξει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της συγκριτικής εκτίμησης της ποιότητας του σχολείου και του φροντιστηρίου και των κινήτρων επιλογής σπουδών, με την έννοια ότι μαθητές με εργαλειακά (instrumental, extrinsic) κίνητρα, οι οποίοι επιλέγουν τις επιλεκτικές παραδοσιακές σχολές υψηλού κύρους, θα εκτιμούν θετικότερα το φροντιστήριο.
- (δ) Αναμένεται να υπάρξει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της επιλογής της σχολής και του κοινωνικοοικονομικού στρώματος της οικογένειας του μαθητή με την έννοια ότι οι μαθητές με γονείς με επαγγέλματα υψηλού status θα επιλέγουν τις παραδοσιακές σχολές. Η επίδραση της επιμέρους διάστασης «εκπαίδευση» του κοινωνικοοικονομικού status ενδέχεται να είναι ελαφρώς διαφορετική από την συνολική επίδραση του δείκτη διαστρωμάτωσης.
- (ε) Αναμένεται να υπάρξει ευθεία θετική και σημαντική συσχέτιση μεταξύ του κοινωνικοοικονομικού status των γονέων και των συνολικών δαπανών για φροντιστήριο και ιδιαίτερα μαθήματα των παιδιών τους. Στην παρούσα εργασία, το κοινωνικοοικονομικό status συνίσταται από το επαγγελματικό και το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων, την περιοχή κατοικίας, αλλά και το κύρος της σχολής που επιλέγουν οι μαθητές.

### 4.3 Σχεδιασμός

Ο μεθοδολογικός σχεδιασμός της έρευνας προσδιορίστηκε από τον ίδιο τον στόχο της. Η επιλογή της ποσοτικής μεθόδου συλλογής στοιχείων κρίθηκε καταλληλότερη αναφορικά με την καταγραφή των απόψεων και των στάσεων για το συγκεκριμένο θέμα. Η ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση αποτελεί συστηματική και αντικειμενική διαδικασία που χρησιμοποιείται για την ποσοτικοποίηση, τον έλεγχο συγκεκριμένων θεωρητικών υποθέσεων και την παραγωγή αποτελεσμάτων που θα είναι αξιόπιστα, έγκυρα και αντιπροσωπευτικά (Coolikan, 2004). Μέσω αυτής της μεθόδου, οι ερευνητές μπορούν να προσεγγίσουν ένα μεγάλο αριθμό περιπτώσεων και να οδηγηθούν σε στατιστική ανάλυση των δεδομένων, η οποία επιτρέπει -κάτω από ορισμένες συνθήκες- γενίκευση των τάσεων στον ευρύτερο πληθυσμό του δείγματος (Muijs, 2004).

Η Παπαγεωργίου (2014, σελ. 2) υποστηρίζει πως *«σκοπός της ποσοτικής ανάλυσης είναι να ανακαλύψει τις αιτίες της αλλαγής των κοινωνικών φαινομένων μέσω αντικειμενικής μέτρησης και αριθμητικής ανάλυσης»*. Σύμφωνα με τον Creswell (2011, σελ. 66) *«Η ποσοτική έρευνα είναι ένα είδος εκπαιδευτικής έρευνας στην οποία ο ερευνητής αποφασίζει τί θα μελετήσει. Θέτει συγκεκριμένα ερωτήματα μικρού εύρους. Συγκεντρώνει από τους συμμετέχοντες δεδομένα που μπορούν να εκφραστούν ποσοτικά. Αναλύει τους αριθμούς χρησιμοποιώντας τη στατιστική. Διεξάγει την έρευνα με αμερόληπτο και αντικειμενικό τρόπο»*. Επιπλέον η ποσοτική έρευνα προσφέρει ένα υψηλό επίπεδο αμεροληψίας του ερευνητή και κατά συνέπεια ένα υψηλό επίπεδο αντικειμενικότητας και αξιοπιστίας, συγκριτικά με την ποιοτική έρευνα (Johnson & Christensen, 2008). Υποστηρίζεται πως, *«η ποσοτική έρευνα εκθέτει τα θετικιστικά της στοιχεία στην αναγκαιότητα μέτρησης και εμπειρικής υπόστασης των θεωρητικών εννοιών, στη σημασία ανεύρεσης αιτιωδών συνδέσεων των μεταβλητών, καθώς και στην έμφαση στις εμπειρικές γενικεύσεις και συνεπώς στις κανονικότητες των κοινωνικών φαινομένων»* (Κυριαζή, 2009, σελ. 49).

Οι απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα διερευνήθηκαν μέσα από επιτόπια παρατήρηση και την συμπλήρωση ερωτηματολογίου. Η συγκεκριμένη τεχνική παρείχε τη δυνατότητα μιας σύντομης συνομιλίας με τους μαθητές, μέσω της οποίας κατέστη δυνατή η εξαγωγή άμεσων συμπερασμάτων, τα οποία επιβεβαιώθηκαν στην πορεία από την στατιστική επεξεργασία των δεδομένων.



#### 4.4 Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από το σύνολο των ατόμων που πρόκειται να ερωτηθούν για τους σκοπούς της και αποτελεί μέρος του ευρύτερου πληθυσμού. Ο καθορισμός και η επιλογή του είναι το σημαντικότερο τμήμα σε μία εμπειρική έρευνα, καθώς το δείγμα θα πρέπει να είναι αντιπροσωπευτικό, σε ικανοποιητικό βαθμό, του πληθυσμού. Οι βασικοί παράγοντες που προσδιορίζουν το βαθμό αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος είναι το μέγεθός του και ο τρόπος επιλογής των μονάδων του (Καραγεώργος, 2002). Όσο μεγαλύτερο είναι το μέγεθος του δείγματος, τόσο αυξάνεται και η αντιπροσωπευτικότητά του, αφού το μέγιστο μέγεθος συμπίπτει με τον πληθυσμό. Ο καθορισμός του δείγματος θα πρέπει να γίνεται με βάση την αρχή ότι όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός διασποράς των τιμών της ιδιότητας ή των ιδιοτήτων που εξετάζονται μεταξύ των μονάδων του πληθυσμού, τόσο μεγαλύτερο πρέπει να είναι και το μέγεθος του δείγματος που θα ληφθεί, για την εξασφάλιση ορισμένου βαθμού αξιοπιστίας στα στοιχεία που θα προκύψουν από την έρευνα (Κυριαζή, 2002).

Πληθυσμό-στόχο της έρευνας αποτέλεσαν οι μαθητές της Γ' τάξης Λυκείου που φοιτούν στις σχολικές μονάδες (ΓΕΛ και ΕΠΑΛ) στην πόλη της Κορίνθου. Ο αφετηριακός προσανατολισμός της μελέτης στόχευε να αποτυπώσει τις αντιλήψεις και στάσεις που εκφράζουν οι ίδιοι οι μαθητές σχετικά με τον τρόπο προετοιμασίας για την εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ακολουθήθηκε η μέθοδος της δειγματοληψίας ευκολίας ή διαθεσιμότητας, καθώς το μέγεθος του πληθυσμού καθορίστηκε από την ευκολία πρόσβασης της ερευνήτριας, με συμμετέχοντες που δήλωναν την πληροφορημένη τους συναίνεση για συμμετοχή και μπορούσαν να επικοινωνήσουν.

Το δείγμα περιελάμβανε 200 άτομα. Αποκλείστηκαν άτομα που δεν υπέγραψαν την πληροφορημένη συγκατάθεση και δήλωσαν ότι δεν επιθυμούν να συμμετέχουν στην έρευνα, καθώς και άτομα που κατά τη διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου θελήσουν να αποχωρήσουν για οποιοδήποτε λόγο. Το τελικό δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 186 μαθητές (ποσοστό ανταπόκρισης 93%) της Γ' Λυκείου (48.9% αγόρια, 51.1% κορίτσια).

#### 4.5 Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Ως μεθοδολογικό ερευνητικό εργαλείο επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο, καθώς είναι το πιο διαδεδομένο εργαλείο συλλογής δεδομένων στην ποσοτική έρευνα (Taylor, 2004). Επίσης είναι εύκολο στη διανομή και συμπλήρωσή του από τους ίδιους τους ερωτηθέντες, ενώ παράλληλα επιτρέπει την στατιστική ανάλυση των δεδομένων και την παρουσίασή τους σε αριθμητική μορφή (Creswell, 2011). Το συγκεκριμένο μεθοδολογικό εργαλείο επιλέχθηκε καθώς χρησιμοποιείται στην περίπτωση που επιθυμείται η απευθείας συλλογή πληροφοριών που σχετίζονται με τις απόψεις ατόμων οι οποίες σχετίζονται με το υπό εξέταση ζήτημα, αλλά και η συμπλήρωσή τους απευθείας από τους ίδιους τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Άλλα πλεονεκτήματα τα οποία οδήγησαν στην επιλογή αυτού του εργαλείου είναι η εύκολη σχεδίαση και διανομή τους, χωρίς υψηλό κόστος (Oppenheim, 1992).

Κατά τη δημιουργία και τον σχεδιασμό του ερωτηματολογίου, πρέπει να τονίζεται ιδιαίτερα η σαφήνεια και η κάλυψη όλων των ερευνητικών ερωτημάτων, στο πλαίσιο διασφάλισης της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας της έρευνας, καθώς επίσης και της ελαχιστοποίησης των λαθών από την πλευρά των συμμετεχόντων (Παππάς, 2002). Επιπλέον, ένα σωστό ερωτηματολόγιο αποσκοπεί και στην αύξηση του ενδιαφέροντος των συμμετεχόντων στην έρευνα, την εθελοντική συνεργασία τους, καθώς και την ειλικρινή συμπλήρωση και αποτύπωσή του (Bell, 2007).

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε ένα δομημένο ερωτηματολόγιο αυτό-αναφοράς, ειδικά προσαρμοσμένου για τις ανάγκες της μελέτης. Η δημιουργία του στηρίχθηκε σε βιβλιογραφική ανασκόπηση, σε ερωτήσεις από εργαλεία προηγούμενων ερευνών (Tsikalaki & Kladi-Kokkinou, 2016· Παναγιωτοπούλου, 2016· Κελπανίδης & Πολυμίλη, 2012·), καθώς και στην προσωπική επαγγελματική εμπειρία της ερευνήτριας ως εκπαιδευτικού στην ιδιωτική εκπαίδευση. Επίσης, πριν πάρει την τελική του μορφή και προκειμένου να διασφαλιστεί η καταλληλότητα των ερωτήσεων και η αποφυγή λαθών ή παραλείψεων, διανεμήθηκε ένας μικρός αριθμός σε μαθητές οι οποίοι εξαιρέθηκαν από το δείγμα, στο πλαίσιο της πιλοτικής μελέτης (pilot study).

#### 4.5.1 Περιγραφή ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου, καθώς και ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών, για τη συλλογή περαιτέρω πληροφοριών που θα συμβάλλουν στην εξαγωγή, σχετικών με την έρευνα, συμπερασμάτων. Η σύνθεση των ερωτήσεων ήταν όσο το δυνατόν σαφέστερη, έτσι ώστε να μην δημιουργηθούν αμφιβολίες, ως προς την ακριβή έννοιά τους, οι οποίες φυσικό είναι να μειώσουν την ακρίβεια των αντίστοιχων απαντήσεων. Για τις ανάγκες της έρευνας, το ερωτηματολόγιο χωρίστηκε σε επιμέρους ενότητες, με σκοπό να είναι αργότερα πιο εύκολη η επεξεργασία των δεδομένων.

Με αφετηρία τις παραπάνω παραμέτρους, δημιουργήθηκε μια τελική κλίμακα 41 ερωτήσεων, που συγκροτούν έξι ενότητες (Α-ΣΤ). Η πρώτη ενότητα (Α) περιλαμβάνει 11 ερωτήσεις (ερ. 1-11) που εξετάζουν τα κοινωνικό-δημογραφικά στοιχεία των μαθητών. Η δεύτερη ενότητα (Β) περιέχει 5 ερωτήσεις (ερ. 12-16) που αφορούν την επιλογή σχολών προτεραιότητας, τους λόγους της επιλογής, τα εναλλακτικά σχέδια σε περίπτωση αποτυχίας στις πανελλαδικές εξετάσεις, καθώς και την πρόθεση για μεταπτυχιακές σπουδές. Η τρίτη ενότητα (Γ) περιλαμβάνει 5 ερωτήσεις (ερ. 17-21) σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου. Η τέταρτη (Δ) ενότητα περιέχει 8 ερωτήσεις (ερ. 22-29) που αφορούν την εξωσχολική ενισχυτική διδασκαλία και την παρακολούθηση συμπληρωματικής εκπαίδευσης, καθώς και το χρόνο παρακολούθησης και μελέτης στο σπίτι. Η πέμπτη ενότητα (Ε) περιέχει 4 ερωτήσεις (ερ. 30-33) που αφορούν τον ελεύθερο χρόνο, τη διασκέδαση με τους φίλους και τον ύπνο. Τέλος, η έκτη ενότητα (ΣΤ) περιλαμβάνει 8 ερωτήσεις-δηλώσεις (statements) για τη συγκριτική αξιολόγηση σχολείου και φροντιστηρίου.

Στις ενότητες Α και Δ, οι ερωτώμενοι επέλεξαν μόνο μία απάντηση από ένα προκαθορισμένο αριθμό απαντήσεων. Στην ενότητα Β, οι μαθητές καλούνταν να δηλώσουν τις τρεις πρώτες σχολές της προτίμησής τους και αμέσως μετά να επιλέξουν τους λόγους για τους οποίους επέλεξαν τις τρεις πρώτες σε προτεραιότητα σχολές, οι οποίοι περιείχονταν σε 9 δηλώσεις που δόθηκαν μαζί με μία επιπλέον δυνατότητα ανοιχτής απάντησης. Οι ερωτώμενοι είχαν τη δυνατότητα, σύμφωνα με την οδηγία που τους δόθηκε, να επιλέξουν περισσότερες της μίας δηλώσεις. Η ενότητα Γ περιείχε 3 ερωτήσεις ανοικτού τύπου στις οποίες οι μαθητές καλούνταν να απαντήσουν με δικά τους λόγια. Η ενότητα Δ περιείχε μία ερώτηση πολλαπλής επιλογής, στην οποία οι μαθητές καλούνταν να επιλέξουν τις ασχολίες στον ελεύθερο

χρόνο και να δηλώσουν το χρόνο που αφιερώνουν σε αυτές, καθώς και μία ανοικτή ερώτηση στην οποία οι μαθητές καλούνταν να καταγράψουν τον αριθμό συναντήσεων με φίλους μηνιαίως. Τέλος, στην ενότητα ΣΤ, οι ερωτώμενοι καλούνταν να επιλέξουν μόνο μία απάντηση για κάθε δήλωση, μέσα από μια 5-βαθμη κλίμακα Likert με διακύμανση από 1 για την απάντηση «Καθόλου» μέχρι το 5 για την απάντηση «Πάρα πολύ».

#### **4.6 Διαδικασία συλλογής δεδομένων**

Για την ευκολότερη διαδικασία χορήγησης των ερωτηματολογίων, καταστρώθηκε ένα πλάνο διανομής αυτών. Δεδομένου του αυστηρού και περιορισμένου χρονικού περιθωρίου εκπόνησης της μελέτης, κρίθηκε σκόπιμο και αποφασίστηκε, τα ερωτηματολόγια να συμπληρωθούν από τους ίδιους τους μαθητές.

Σε κάθε περίπτωση το ερωτηματολόγιο συνοδεύονταν από μια επιστολή στην οποία διευκρινίζονταν ο σκοπός της έρευνας, καθώς και ο φορέας στα πλαίσια του οποίου διεξάγεται. Η βασική ερευνήτρια, έχοντας την ηθική υποχρέωση προς τους ερωτώμενους να προστατεύσει τα δικαιώματά τους, τόνιζε εκ των προτέρων στη συνοδευτική ενημερωτική επιστολή του ερωτηματολογίου, την εθελοντική φύση της μελέτης, την τήρηση της ανωνυμίας τους και την εμπιστευτικότητα των πληροφοριών, με ευγενή διάθεση του χρόνου συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ο οποίος κυμαίνονταν στα 15 περίπου λεπτά. Υπήρχε σαφής ενημέρωση πως τα δεδομένα θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τους ερευνητικούς σκοπούς και δεν θα χρησιμοποιηθούν οπουδήποτε αλλού ως ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα. Επίσης, επισημαίνονταν πως δεν υπήρχαν σωστές και λάθος απαντήσεις, παρά μόνο το προσωπικό κριτήριο απάντησης κάθε συμμετέχοντα.

Η διανομή των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε από την ίδια την ερευνήτρια και χωρίς διαμεσολάβηση άλλου συνδέσμου. Σε καθημερινή βάση η ερευνήτρια προσδιόριζε το υπό έρευνα δείγμα και συνέλλεξε στοιχεία από τους ερωτώμενους μαθητές. Η διαδικασία συλλογής των ερωτηματολογίων διήρκεσε δύο μήνες, από τον Μάιο του 2020 έως και τον Ιούνιο του 2020. Στη συνέχεια, κάθε ερωτηματολόγιο κωδικοποιήθηκε και έγινε η καταγραφή και η επεξεργασία των στοιχείων.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 5.1 Κοινωνικό-δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος

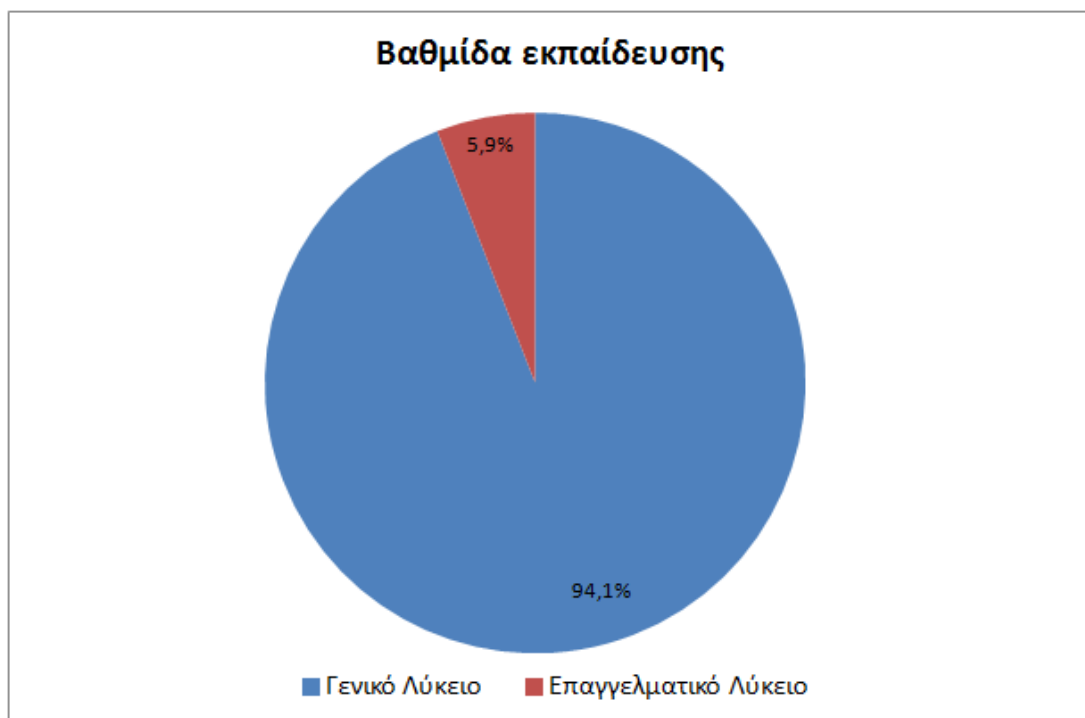
Το δείγμα απαριθμούσε 186 άτομα, μαθητές της Γ' Λυκείου. Τα δύο φύλα αντιπροσωπεύονται σχεδόν εξίσου στο δείγμα, εφόσον, από το σύνολο των μαθητών, τα 91 (48.9%) ήταν αγόρια και τα 95 (51.1%) ήταν κορίτσια. Η πλειονότητα των μαθητών δήλωσαν χώρα καταγωγής την Ελλάδα (86.6%), ενώ το υπόλοιπο 13.4% του δείγματος δήλωσαν χώρα καταγωγής διαφορετική της Ελλάδας. Οι περισσότεροι μαθητές κατοικούσαν σε πόλεις (55.9%), ενώ οι υπόλοιποι δήλωσαν ως τόπο μόνιμης κατοικίας χωριά (31.2%) και προάστια (12.9%).

Πίνακας 2: Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος (N=186)

Μεταβλητές		Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Φύλο	Αγόρι	91	48.9
	Κορίτσι	95	51.1
Χώρα καταγωγής	Ελλάδα	161	86.6
	Άλλη	25	13.4
Περιοχή μόνιμης κατοικίας	Πόλη	104	55.9
	Προάστιο	24	12.9
	Χωριό	58	31.2

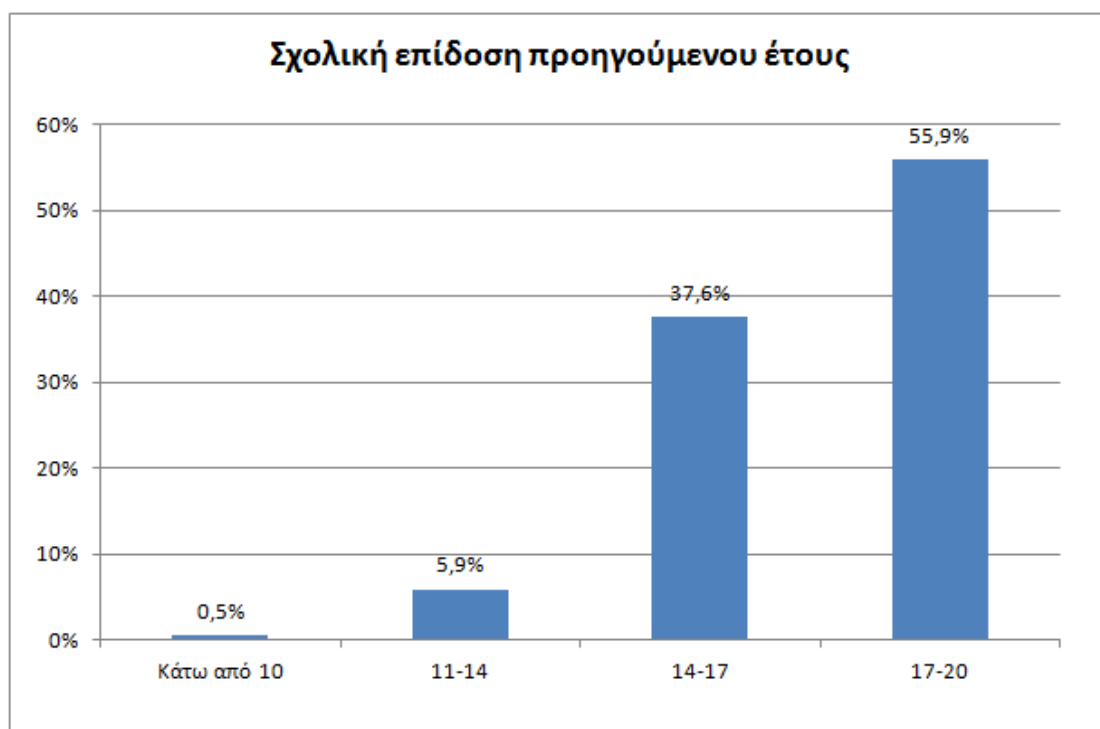
#### 5.1.1 Βαθμίδα εκπαίδευσης και σχολική επίδοση

Η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών ήταν μαθητές Γενικού Λυκείου (94.1%), ενώ μόλις 11 μαθητές φοιτούσαν σε ΕΠΑΛ (5.9%).



**Διάγραμμα 2: Ποσοστά συχνότητας για την βαθμίδα εκπαίδευσης**

Η σχολική επίδοση των μαθητών το προηγούμενο έτος κυμάνθηκε από 17-20 (55.3%) και 14-17 (37.9%) αντίστοιχα, ενώ μόλις 6 μαθητές είχαν βαθμούς από 11-14 (5.8%). Παρατηρήθηκε μία μόνο σχολική επίδοση κάτω από τη βάση (<10).



**Διάγραμμα 3: Ποσοστά συχνότητας για την σχολική επίδοση προηγούμενου έτους**

### 5.1.2 Χαρακτηριστικά της οικογένειας των μαθητών

Στους πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζεται η επαγγελματική θέση των γονιών των μαθητών του δείγματος.

**Πίνακας 3: Επαγγελματική θέση πατέρα**

Επαγγελματική θέση πατέρα	N	%
Αυτοαπασχολούμενος	40	21.5
Ελεύθερος επαγγελματίας	9	4.8
Εργοδότης (απασχολεί έως 4 άτομα)	14	7.5
Εργοδότης (απασχολεί πάνω από 4 άτομα)	9	4.8
Δημόσιος υπάλληλος (σε κατώτερη θέση)	8	4.3
Δημόσιος υπάλληλος (σε μεσαία θέση)	31	16.7
Δημόσιος υπάλληλος (σε ανώτερη θέση)	10	5.4
Ιδιωτικός υπάλληλος (σε κατώτερη θέση)	25	13.4
Ιδιωτικός υπάλληλος (σε μεσαία θέση)	19	10.2
Ιδιωτικός υπάλληλος (σε ανώτερη θέση)	7	3.8
Εργάτης	14	7.5

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών, το 21.5% δηλώνει ότι οι πατέρες είναι αυτοαπασχολούμενοι, σε μικρά ποσοστά είναι ελεύθεροι επαγγελματίες (ιατροί, μηχανικοί, δικηγόροι κ.ά.) (4.8% για τους πατέρες και 3.8% για τις μητέρες) και επίσης σε μικρά ποσοστά, εργοδότες που απασχολούν έως 4 άτομα (7.5% πατέρες) και εργοδότες που απασχολούν πάνω από 4 άτομα (4.8% πατέρες). Οι περισσότεροι γονείς είναι υπάλληλοι σε κατώτερη θέση (17.7% πατέρες και 15.1% μητέρες) και σε μεσαία θέση (26.9% πατέρες και 32.8% μητέρες). Σε ανώτερη θέση στη διοικητική ιεραρχία στον επαγγελματικό τους χώρο είναι περισσότερο οι πατέρες (9.2%) και λιγότερο οι μητέρες (4.3%). Επίσης, σημαντικό ποσοστό των μητέρων των μαθητών του δείγματος ασχολείται με τα οικιακά (31.2%).

**Πίνακας 4: Επαγγελματική θέση μητέρας**

<b>Επαγγελματική θέση μητέρας</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Αυτοαπασχολούμενος	12	6.5
Ελεύθερος επαγγελματίας	7	3.8
Εργοδότης (απασχολεί έως 4 άτομα)	3	1.6
Εργοδότης (απασχολεί πάνω από 4 άτομα)	2	1.1
Δημόσιος υπάλληλος (σε κατώτερη θέση)	4	2.2
Δημόσιος υπάλληλος (σε μεσαία θέση)	41	22.0
Δημόσιος υπάλληλος (σε ανώτερη θέση)	5	2.7
Ιδιωτικός υπάλληλος (σε κατώτερη θέση)	24	12.9
Ιδιωτικός υπάλληλος (σε μεσαία θέση)	20	10.8
Ιδιωτικός υπάλληλος (σε ανώτερη θέση)	3	1.6
Εργάτρια	7	3.8
Οικοκυρά/Δεν εργάζεται	58	31.2

Στον Πίνακα 5 παρουσιάζεται η κατανομή της ανεργίας ανά ζευγάρι γονέων. Από το σύνολο των 186 ζευγαριών γονέων, στα 132 (71%) δεν είναι κανένας άνεργος, στα 13 (7%) είναι ο πατέρας, στα 32 (17.2%) η μητέρα, ενώ στα 9 (4.8%) και οι δύο.

**Πίνακας 5: Η ανεργία ανά ζευγάρι γονέων**

<b>Ανεργία γονέων</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Πατέρας	13	7.0
Μητέρα	32	17.2
Και οι δύο	9	4.8
Κανένας	132	71.0



Στους πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζεται το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονιών των μαθητών του δείγματος.

**Πίνακας 6: Εκπαιδευτικό επίπεδο πατέρα**

<b>Επίπεδο εκπαίδευσης πατέρα</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Απολυτήριο Δημοτικού	12	6.5
Απολυτήριο Γυμνασίου	20	10.8
Απολυτήριο Λυκείου	63	33.9
Πτυχίο Τεχνικής Σχολής ή ΤΕΙ	42	22.6
Πτυχίο Ανώτατης Σχολής	37	19.9
Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό	12	6.5

Από το σύνολο των 186 μαθητών, οι 95 (51.1%) πατέρες έχουν ως απολυτήριο Λυκείου, οι 42 (22.6%) πτυχίο τεχνικής σχολής ή ΤΕΙ, οι 37 (19.9)% πτυχίο ανώτατης σχολής και οι 12 (6.5%) μεταπτυχιακό ή διδακτορικό δίπλωμα. Οι αντίστοιχες συχνότητες για τις μητέρες ανέρχονται σε 91 (48.9%), 40 (21.5%), 42 (22.6%) και 13 (7.0%).

**Πίνακας 7: Εκπαιδευτικό επίπεδο μητέρας**

<b>Επίπεδο εκπαίδευσης μητέρας</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Απολυτήριο Δημοτικού	7	3.8
Απολυτήριο Γυμνασίου	19	10.2
Απολυτήριο Λυκείου	65	34.9
Πτυχίο Τεχνικής Σχολής ή ΤΕΙ	40	21.5
Πτυχίο Ανώτατης Σχολής	42	22.6
Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό	13	7.0

Σύμφωνα με τους παραπάνω πίνακες, περίπου οι μισοί γονείς, πατέρες και μητέρες, είναι ως απόφοιτοι Λυκείου και 1 στους 3 έχουν πτυχίο από τεχνολογικό ή ανώτατο ίδρυμα.

Στον Πίνακα 8 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με τα χρήματα που δαπανώνται κατά μέσο όρο μηνιαίως από την οικογένεια για το φροντιστήριο και τα ιδιαίτερα μαθήματα.

**Πίνακας 8: Μηνιαία δαπάνη για το φροντιστήριο και τα ιδιαίτερα μαθήματα**

<b>Ποσά</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
0€	19	10.2
1€-100€	10	5.4
101€-200€	28	15.1
201€-300€	54	29.0
301€-400€	43	23.1
Πάνω από 400€	32	17.2

Οι περισσότερες από τις μισές οικογένειες (52.1%) δαπανούν από 200€ έως 400€ το μήνα για την ιδιωτική συμπληρωματική εκπαίδευση, ενώ ένα σημαντικό ποσοστό των οικογενειών (17.2%) δαπανά περισσότερα από 400€. Με δεδομένες τις οικονομικές συνθήκες της χώρας τα τελευταία χρόνια και τη δυσχερή οικονομική κατάσταση στην οποία έχει περιέλθει η πλειονότητα των νοικοκυριών, τα ποσά που δαπανώνται ανά οικογένεια δεν είναι καθόλου ευκαταφρόνητα και δείχνουν πόσο σημαντική και απαραίτητη θεωρείται η οικονομική «θυσιά» των οικογενειών, ούτως ώστε να παρέχουν στα παιδιά τους όσο το δυνατόν περισσότερα εφόδια για την ικανοποίηση του ευσεβούς πόθου της εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

## **5.2 Σχολές προτίμησης και κίνητρα επιλογής – Εναλλακτικά και μελλοντικά σχέδια**

Στις ενότητες που ακολουθούν παρουσιάζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων αναφορικά με την επιλογή σχολών προτεραιότητας, τους λόγους της επιλογής, τα εναλλακτικά σχέδια σε περίπτωση αποτυχίας στις πανελλαδικές εξετάσεις, καθώς και την πρόθεση για μεταπτυχιακές σπουδές.

### **5.2.1 Σχολές προτίμησης**

Οι μαθητές κλήθηκαν να δηλώσουν τις τρεις πρώτες σχολές της προτίμησής τους. Για τη διευκόλυνση της ανάλυσης οι σχολές κωδικοποιήθηκαν ως επιλεκτικές σχολές υψηλού κύρους (ιατρική, νομική, πολυτεχνείο), σώματα ασφαλείας (στρατιωτικές σχολές, αστυνομία, πυροσβεστική, λιμενικό, εμπορικό ναυτικό) και άλλες πανεπιστημιακές σχολές.

Οι *Πίνακας 9*, *11* και *13* παρουσιάζουν την αναλυτική κατανομή των προτιμήσεων των μαθητών στις σχολές. Αναφορικά με τις προτιμήσεις τους για τις σχολές, ανάλογα με το κύρος αυτών, ο *Πίνακας 10* εμφανίζει την κατανομή της πρώτης προτίμησης, ο *Πίνακας 12* την κατανομή της δεύτερης προτίμησης και ο *Πίνακας 14* την κατανομή της τρίτης προτίμησης. Οι πίνακες αυτοί εστιάζουν στην ανάλυση του κατά πόσον οι σχολές που προτιμώνται είναι επιλεκτικές, είναι σχολές σωμάτων ασφαλείας ή είναι κάποια από τις υπόλοιπες δυνατές σχολές προτίμησης.

Έτσι, από το σύνολο των 186 μαθητών, οι 51 (27.4%) δήλωσαν ως πρώτη επιλογή μία επιλεκτική σχολή, οι 22 (11.8%) μία σχολή σωμάτων ασφαλείας, ενώ οι 113 (60.8%) μία άλλη πανεπιστημιακή σχολή. Τα αντίστοιχα ποσοστά για τις δεύτερες επιλογές των μαθητών ανέρχονται σε 36 (19.4%), 18 (9.7%) και 132 (71%), ενώ για τις τρίτες επιλογές σε 27 (14.5%), 16 (8.6%) και 143 (76.9%).

**Πίνακας 9: Κατανομή της σχολής 1ης προτίμησης**

Σχολές	N	%
Ιατρική	13	7.0
Νομική	10	5.4
Πολυτεχνείο – Πληροφορική	28	15.1
Στρατιωτικές σχολές	16	8.6
Αστυνομία - Λιμενικό – Πυροσβεστική – Εμπορικό Ναυτικό	6	3.2
ΤΕΦΑΑ	5	3.2
Οικονομικά	22	11.8
Θετικών Επιστημών	23	12.4
Θεωρητικών Επιστημών	25	13.4
Κοινωνικών Επιστημών	18	9.7
Καλλιτεχνικών	6	3.2
Επιστήμες Υγείας	14	7.5

**Πίνακας 10: Το κύρος της σχολής 1ης προτίμησης**

Κατηγορίες Σχολών	N	%
Επιλεκτικές Σχολές (Ιατρική, Νομική, Πολυτεχνείο)	51	27.4
Σώματα Ασφαλείας (Στρατιωτικές Σχολές, Αστυνομία, Πυροσβεστική, Λιμενικό, Εμπορικό Ναυτικό)	22	11.8
Λοιπές Πανεπιστημιακές Σχολές	113	60.8

**Πίνακας 11: Κατανομή της σχολής 2ης προτίμησης**

Σχολές	N	%
Ιατρική	7	3.8
Νομική	3	1.6
Πολυτεχνείο – Πληροφορική	26	14.0
Στρατιωτικές σχολές	13	7.0
Αστυνομία - Λιμενικό – Πυροσβεστική – Εμπορικό Ναυτικό	5	2.7
ΤΕΦΑΑ	8	4.3
Οικονομικά	26	14.0
Θετικών Επιστημών	25	13.4
Θεωρητικών Επιστημών	29	15.6
Κοινωνικών Επιστημών	21	11.3
Καλλιτεχνικών	4	2.2
Επιστήμες Υγείας	19	10.2

**Πίνακας 12: Το κύρος της σχολής 2ης προτίμησης**

Κατηγορίες Σχολών	N	%
Επιλεκτικές Σχολές (Ιατρική, Νομική, Πολυτεχνείο)	36	19.4
Σώματα Ασφαλείας (Στρατιωτικές Σχολές, Αστυνομία, Πυροσβεστική, Λιμενικό, Εμπορικό Ναυτικό)	18	9.7
Λοιπές Πανεπιστημιακές Σχολές	132	71.0

**Πίνακας 13: Κατανομή της σχολής 3ης προτίμησης**

Σχολές	N	%
Ιατρική	4	2.2
Νομική	2	1.1
Πολυτεχνείο – Πληροφορική	21	11.3
Στρατιωτικές σχολές	10	5.4
Αστυνομία - Λιμενικό – Πυροσβεστική – Εμπορικό Ναυτικό	6	3.2
ΤΕΦΑΑ	10	5.4
Οικονομικά	25	13.4
Θετικών Επιστημών	34	18.3
Θεωρητικών Επιστημών	28	15.1
Κοινωνικών Επιστημών	22	11.8
Καλλιτεχνικών	6	3.2
Επιστήμες Υγείας	18	9.7

**Πίνακας 14: Το κύρος της σχολής 3ης προτίμησης**

Κατηγορίες Σχολών	N	%
Επιλεκτικές Σχολές (Ιατρική, Νομική, Πολυτεχνείο)	27	14.5
Σώματα Ασφαλείας (Στρατιωτικές Σχολές, Αστυνομία, Πυροσβεστική, Λιμενικό, Εμπορικό Ναυτικό)	16	8.6
Λοιπές Πανεπιστημιακές Σχολές	143	76.9

Στις παραπάνω κατανομές παρουσιάζεται μια τάση μείωσης των επιλεκτικών σχολών, όσο μειώνεται η σειρά προτίμησης της σχολής. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι σχολές που συγκεντρώνουν το υψηλότερο ενδιαφέρον και στις τρεις επιλογές είναι οι σχολές θετικών και θεωρητικών επιστημών, οι οικονομικές σχολές και οι σχολές κοινωνικών επιστημών, εφόσον εμφανίζονται σταθερά με ποσοστά μεγαλύτερα από 10%.

### 5.2.2 Κίνητρα επιλογής

Οι μαθητές κλήθηκαν να δηλώσουν ποιος από τους λόγους που διατυπώθηκαν στο ερωτηματολόγιο έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην επιλογή των σπουδών τους, ενώ ήταν δυνατή η απόκρισή τους και με άλλους λόγους πέραν των δοθέντων, σε ανοιχτή ερώτηση.

Σύμφωνα με τον Πίνακα 15, ο οποίος παρουσιάζει τους λόγους σε φθίνουσα σειρά κατάταξης, οι τρεις σπουδαιότεροι λόγοι για την επιλογή των σπουδών, οι οποίοι συγκεντρώνουν το ενδιαφέρον περισσότερων από το 40% των μαθητών, είναι το ενδιαφέρον για το αντικείμενο (90.3%), η έφεση/κλίση των μαθητών (42.5%) και οι προοπτικές εξεύρεσης εργασίας (40.3%). Ακολουθεί η επιλογή για προσωπική καλλιέργεια και μόρφωση (34.9%), το υψηλό εισόδημα (29%), η δυνατότητα παροχής βοήθειας προς άλλους ανθρώπους (28.5%), η συμβολή στη βελτίωση της κοινωνίας (23.1%) και η κοινωνική θέση (13%). Επίσης, ως λιγότερο σημαντικός λόγος αναδεικνύεται το επάγγελμα του γονέα (9.7%).

**Πίνακας 15: Λόγοι επιλογής των σπουδών**

Λόγοι επιλογής των σπουδών	N	%
Ενδιαφέρον για το αντικείμενο	168	90.3
Έφεση/κλίση σε αυτές τις σπουδές	79	42.5
Καλές προοπτικές εξεύρεσης εργασίας	75	40.3
Προσωπική καλλιέργεια και μόρφωση	65	34.9
Υψηλό εισόδημα	54	29.0

Λόγοι επιλογής των σπουδών	N	%
Δυνατότητα για προσφορά βοήθειας σε άλλους ανθρώπους	53	28.5
Συμβολή στη βελτίωση της κοινωνίας	43	23.1
Υψηλή κοινωνική θέση	25	13.4
Επιθυμία να ακολουθήσω το επάγγελμα των γονέων μου	18	9.7
Άλλο	5	2.7

### 5.2.3 Εναλλακτικά και μελλοντικά σχέδια

Αρχικά εξετάστηκαν τα εναλλακτικά σχέδια στον προγραμματισμό των μαθητών σε περίπτωση αποτυχίας στις πανελλήνιες εξετάσεις. Ο Πίνακας 16 παρουσιάζει την κατανομή των αποκρίσεων των μαθητών σε σειρά φθίνουσας συχνότητας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι περισσότεροι από τους μισούς μαθητές (50.5%) σκέφτονται να δώσουν δεύτερη φορά πανελλήνιες εξετάσεις σε περίπτωση αποτυχίας, γεγονός που επιβεβαιώνει τη θέση ότι οι περισσότεροι μαθητές είναι πρόθυμοι να συμμετέχουν ξανά στις πανελλαδικές εξετάσεις προκειμένου να πετύχουν την εισαγωγή τους σε ίδρυμα της ανώτατης εκπαίδευσης. Σημαντικό επίσης ποσοστό μαθητών (13.4%) σχεδιάζει να σπουδάσει στο εξωτερικό, εφόσον δεν πετύχει στις εξετάσεις, ενώ περίπου 1 στους 10 μαθητές (10.2%) σκοπεύει να αναζητήσει άμεσα εργασία.

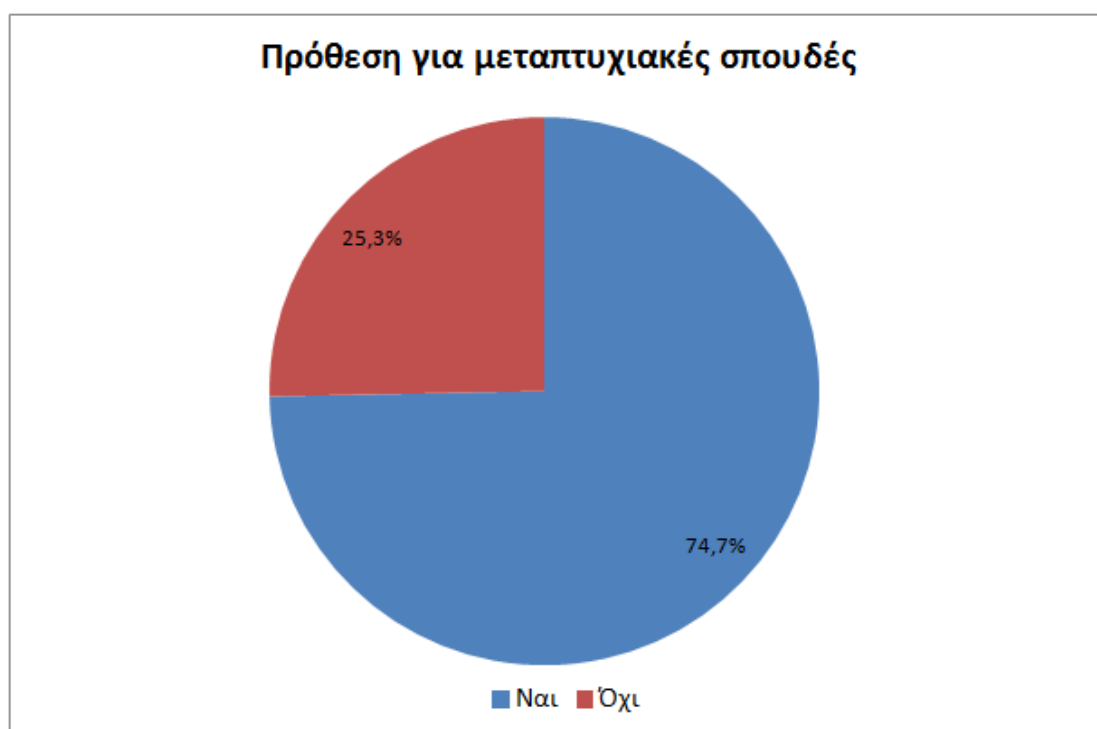
**Πίνακας 16: Σχέδιο σε περίπτωση αποτυχίας στις Πανελλαδικές εξετάσεις**

Εναλλακτικά σχέδια	N	%
Συμμετοχή ξανά στις εξετάσεις	94	50.5
Σπουδές σε Παράρτημα Ξένου Πανεπιστημίου	23	13.4
Αναζήτηση άμεσα εργασίας	19	10.2
Σπουδές σε Ιδιωτικό Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης (I.IEK)	15	8.1
Απασχόληση στην οικογενειακή επιχείρηση	11	5.9
Σπουδές στο εξωτερικό ανεξάρτητα από το αποτέλεσμα των εξετάσεων	9	4.8



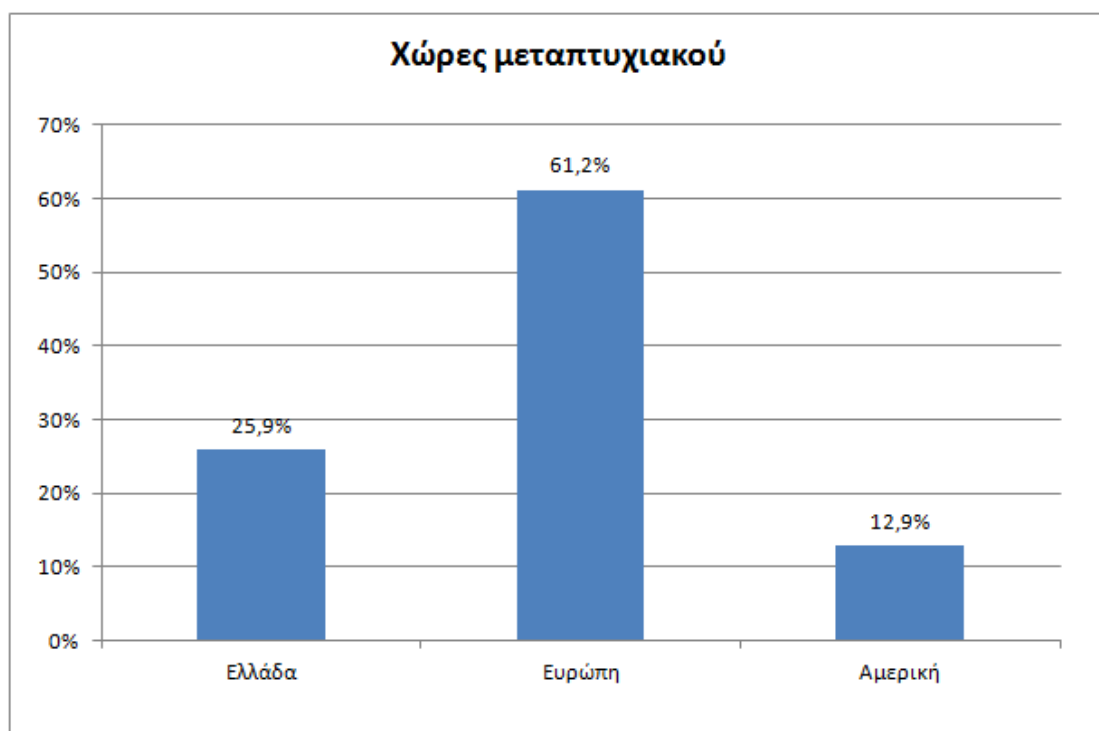
Εναλλακτικά σχέδια	N	%
Σπουδές σε Δημόσιο Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης (Δ.ΙΕΚ)	8	4.3
Κάτι άλλο	7	3.8

Σε ακόμα περισσότερο μακροπρόθεσμο προγραμματισμό, σημαντική πλειονότητα του δείγματος ενδιαφέρεται να πραγματοποιήσει και μεταπτυχιακές σπουδές μετά την ολοκλήρωση των προπτυχιακών, εφόσον 139 (74.7%) μαθητές απαντούν καταφατικά στη συγκεκριμένη ερώτηση. Η συγκεκριμένη καταφατική δήλωση των μαθητών καταδεικνύει πως η απόκτηση όσο το δυνατόν περισσότερων τίτλων σπουδών πιστεύουν ότι θα τους εξασφαλίσει μια μελλοντική θέση εργασίας. Δεδομένου ότι το δείγμα της έρευνας είναι μαθητές και όχι φοιτητές, είναι αξιοσημείωτο πως οι σημαντικά περισσότεροι μαθητές επιθυμούν να κάνουν μεταπτυχιακό, δίχως να γνωρίζουν, αν μετά τις εισαγωγικές εξετάσεις θα έχουν πετύχει σε σχολή των πρώτων προτιμήσεών τους και όχι σε κάποια τυχαία σχολή, με βάση τα μόρια που θα συγκεντρώσουν και συνεπώς χωρίς να γνωρίζουν αν θα τους ενδιαφέρει το αντικείμενο των σπουδών τους.



**Διάγραμμα 4: Ποσοστά συχνότητας για την πρόθεση μεταπτυχιακών σπουδών**

Όπως φαίνεται στο *Διάγραμμα 5*, οι περισσότεροι μαθητές (61.2%) που σκέφτονται να κάνουν μεταπτυχιακό μετά την ολοκλήρωση των προπτυχιακών σπουδών τους, σκοπεύουν να επιλέξουν για το λόγο αυτό μια χώρα της Ευρώπης και αμέσως μετά αλλά με σημαντικά μικρότερο ποσοστό (25.9%) επιλέγουν την Ελλάδα, ως τον τόπο που προγραμματίζουν να πραγματοποιήσουν μεταπτυχιακές σπουδές.



**Διάγραμμα 5: Ποσοστά συχνότητας για τον πιθανό τόπο μεταπτυχιακού**

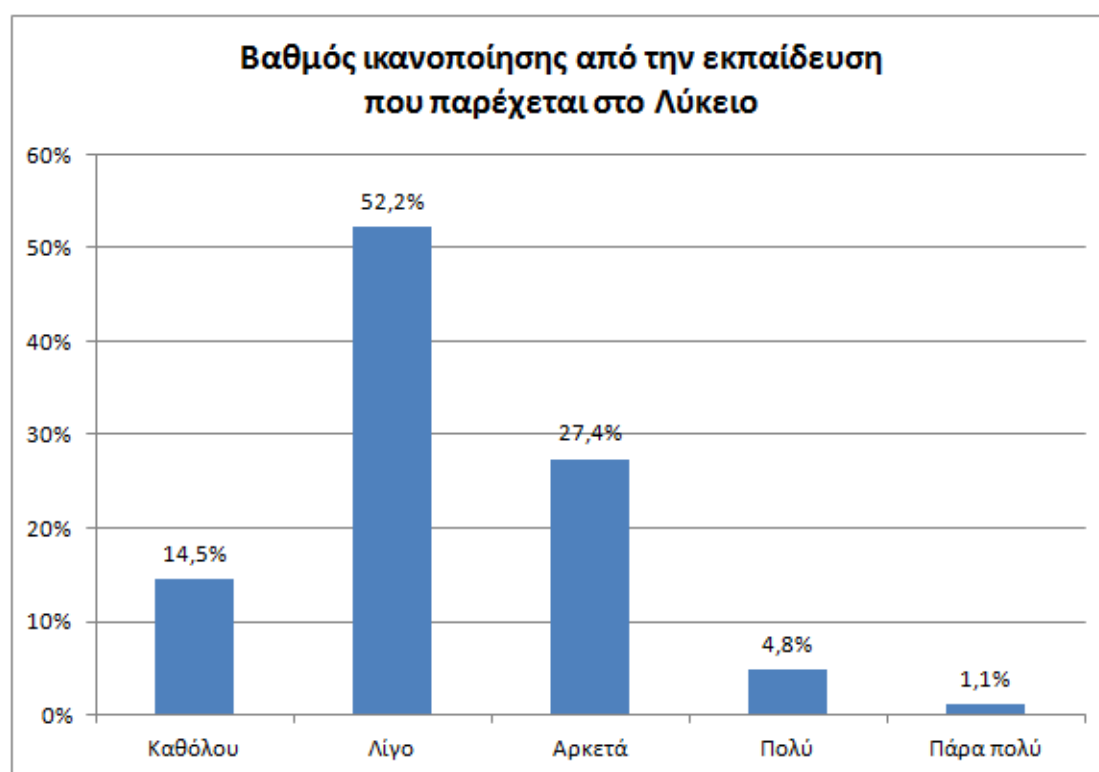
### 5.3 Αναλυτικό Πρόγραμμα

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων αναφορικά με το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου.

Η πρώτη ερώτηση αφορούσε στην ικανοποίηση που αντλούν οι μαθητές από την εκπαίδευση που τους παρέχεται στο Λύκειο. Στον *Πίνακα 17*, παρατηρείται ότι η πλειονότητα του δείγματος (52.2%) δηλώνει ότι είναι «ελάχιστα» ικανοποιημένη από το επίπεδο της παρεχόμενης δημόσιας εκπαίδευσης, ενώ το ποσοστό ανέρχεται κοντά στο 70%, εάν προστεθούν και όσοι απάντησαν «καθόλου». Στον αντίποδα, μόνο το 5.9% των μαθητών δηλώνουν «πολύ/πάρα πολύ» ικανοποιημένοι από το Λύκειο και ένα σημαντικό ποσοστό «αρκετά» ικανοποιημένοι (27.4%).

**Πίνακας 17: Βαθμός ικανοποίησης των μαθητών από την εκπαίδευση που παρέχεται στο Λύκειο**

Βαθμός ικανοποίησης	N	%
Καθόλου	27	14.5
Ελάχιστα	97	52.2
Αρκετά	51	27.4
Πολύ	9	4.8
Πάρα πολύ	2	1.1



**Διάγραμμα 6: Ποσοστά συχνότητας για τον βαθμό ικανοποίησης των μαθητών από την εκπαίδευση που παρέχεται στο Λύκειο**

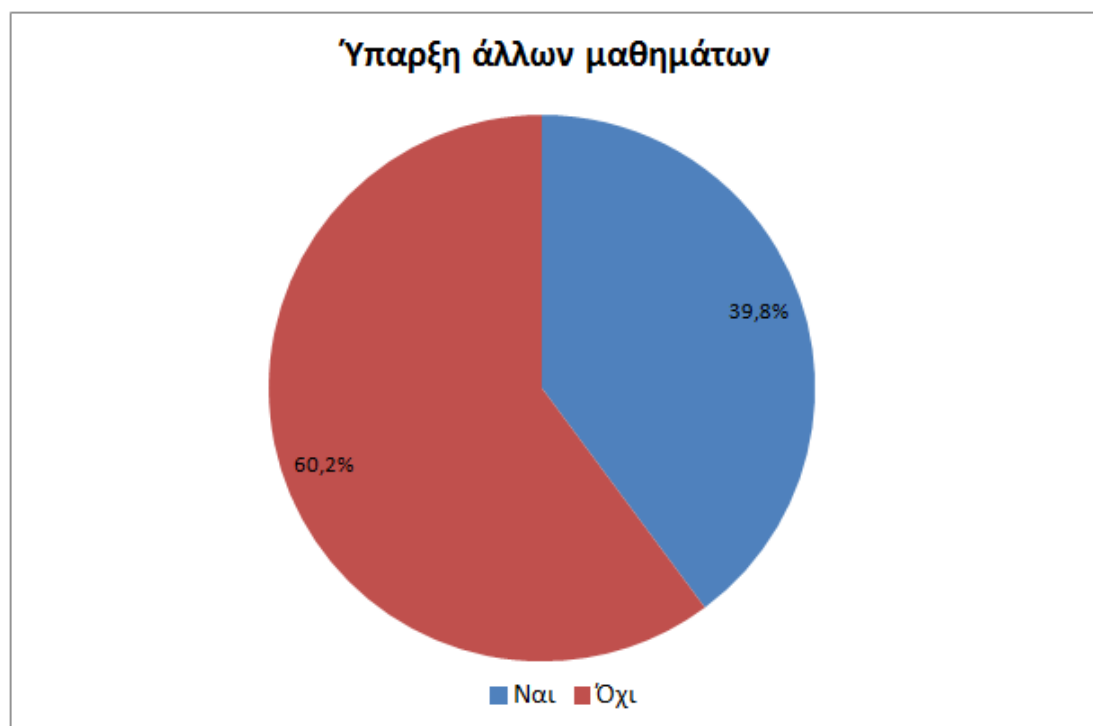
Οι λόγοι για τους οποίους οι μαθητές δηλώνουν ότι είναι ελάχιστα ή καθόλου ικανοποιημένοι παρουσιάζονται στον Πίνακα 18. Σημαντικότεροι λόγοι, κατά την άποψη των μαθητών, είναι η ελλιπής ικανότητα (11.3%) και η αδιαφορία των καθηγητών (10.5%). Επίσης οι μαθητές χαρακτηρίζουν ανεπαρκή ή άχρηστη τη σχολική γνώση που τους παρέχεται στο Λύκειο (9.7%) και κρίνουν πως η προετοιμασία για τις πανελλαδικές εξετάσεις δεν είναι ικανοποιητική (10.5%). Άλλοι λόγοι που εμφανίζονται αρκετά σημαντικοί είναι ότι οι καθηγητές επαναπαύονται στο φροντιστήριο και δεν κάνουν καλό μάθημα (αθροιστικά 12.1%) καθώς και ότι τα τμήματα των σχολικών τάξεων είναι πολυάριθμα και επικρατεί απειθαρχία και φασαρία (αθροιστικά 10.4%). Αντίθετες εμφανίζονται οι απόψεις των μαθητών, σχετικά με την εξειδίκευση που παρέχεται στο πρόγραμμα της τρίτης τάξης του Λυκείου, αφού το 6.5% εκτιμά ότι δεν υπάρχει μεγάλη εξειδίκευση, ενώ το 7.3% των μαθητών υποστηρίζει ότι το σχολείο δεν παρέχει γενικές γνώσεις και υπάρχει μεγάλη εξειδίκευση. Επίσης, ένα ποσοστό 5.6% κάνει μια γενικόλογη αρνητική κριτική. Από τα παραπάνω συνάγεται ότι οι μαθητές επικεντρώνουν την αρνητική τους κριτική κατά κύριο λόγο στους καθηγητές τους και κατά δεύτερο λόγο στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου.

**Πίνακας 18: Λόγοι μη ικανοποίησης των μαθητών από την παρεχόμενη εκπαίδευση στο σχολείο (N=124)**

Λόγοι μη ικανοποίησης	N	%
Αδιαφορία καθηγητών	13	10.5
Ανικανότητα μετάδοσης γνώσης	14	11.3
Τρόπος διδασκαλίας	7	5.6
Επαναπαύονται στο φροντιστήριο	7	5.6
Δεν γίνεται το κατάλληλο μάθημα	8	6.5
Πολυάριθμα τμήματα	7	5.6
Αδιαφορία μαθητών/Απειθαρχία/Φασαρία	6	4.8
Έλλειψη υποδομών	4	3.2
Ανεπαρκές πρόγραμμα/Άχρηστη σχολική γνώση	12	9.7

Λόγοι μη ικανοποίησης	N	%
Ανεπαρκής προετοιμασία για τις πανελλαδικές	13	10.5
Ελλιπής εξειδίκευση	8	6.5
Μεγάλη ύλη/Αποστήθιση	5	4.0
Μεγάλη εξειδίκευση, δεν παρέχει γενικές γνώσεις	9	7.3
Συνολική αρνητική κριτική του σχολείου	4	3.2
Γενικόλογη αρνητική κριτική	7	5.6

Λαμβάνοντας υπόψη ότι σημαντικό τμήμα των μαθητών δεν ικανοποιείται από την εκπαίδευση που του παρέχεται στο Λύκειο, οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν αν θα επιθυμούσαν να υπάρχουν και άλλα μαθήματα στο πρόγραμμα σπουδών τους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, 74 μαθητές (39.8%) ανταποκρίνονται θετικά, ενώ οι υπόλοιποι 112 (60.2%) αρνητικά, γεγονός που καταδεικνύει πως, παρότι δεν ικανοποιούνται από τα μαθήματα που διδάσκονται, οι περισσότεροι από τους μισούς δεν θα ήθελαν να υπάρχουν επιπλέον μαθήματα στο πρόγραμμά τους, πιθανώς γιατί θεωρούν πως η ύλη που διδάσκονται είναι ήδη μεγάλη.



**Διάγραμμα 7: Ποσοστά συχνότητας για την ύπαρξη άλλων μαθημάτων στο σχολικό πρόγραμμα**

Ο Πίνακας 19 δείχνει τα μαθήματα που οι μαθητές θα επιθυμούσαν να υπάρχουν στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου. Παρατηρείται ότι στην πρώτη επιλογή μαθήματος, που θα ήθελαν να διδάσκονται στο σχολείο, οι συχνότερες απαντήσεις είναι η μουσική (21.6%), η ψυχολογία (13.5%), η σεξουαλική αγωγή(10.8%), οι τέχνες (8.1%), οι ξένες γλώσσες (6.8%) και το θέατρο (6.8%). Στις άλλες δύο επιλογές τους, με μικρές διακυμάνσεις, οι μαθητές επιθυμούν να ενταχθούν στο πρόγραμμά τους τα ίδια μαθήματα και για το λόγο αυτό δεν παραθέτονται οι αντίστοιχοι πίνακες. Σημειώνεται ότι τα ποσοστά αφορούν μόνο τους μαθητές που απάντησαν θετικά στην προηγούμενη ερώτηση.

**Πίνακας 19: Πρώτο μάθημα που θα ήθελες να υπάρχει στο σχολικό πρόγραμμα (N=74)**

<b>Μαθήματα</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Μουσική	16	21.6
Χορός	3	4.1
Τέχνες	6	8.1
Ξένες γλώσσες	5	6.8
Ψυχολογία	10	13.5
Σεξουαλική αγωγή	8	10.8
Περιβάλλον – Οικολογία	2	2.7
Αστρονομία	3	4.1
Θέατρο	5	6.8
ΣΕΠ	3	4.1
Τεχνικές άμυνας	2	2.7
Πληροφορική-Ρομποτική	3	4.1
Διάφορα	8	6.8

Στη συνέχεια, τέθηκε η ερώτηση αν υπάρχουν κάποια μαθήματα Γενικής Παιδείας, τα οποία οι μαθητές παρακολουθούν με ενδιαφέρον, αν και δεν εξετάζονται σε αυτά με το σύστημα των πανελληνίων εξετάσεων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, 53 μαθητές (28.5%) ανταποκρίνονται θετικά και 133 μαθητές (71.5%) αρνητικά, στοιχείο που συνάδει με τις δηλώσεις αρκετών ότι η σχολική γνώση που παρέχεται είναι άχρηστη και δεν προάγεται η ανθρωπιστική παιδεία.



**Διάγραμμα 8: Ποσοστά συχνότητας για το ενδιαφέρον για τα μαθήματα Γενικής Παιδείας που εξετάζονται πανελλαδικά**

Στον Πίνακα 20 παρουσιάζονται τα μαθήματα Γενικής Παιδείας που οι μαθητές παρακολουθούν με ενδιαφέρον. Τα μαθήματα που οι μαθητές επιλέγουν πρώτα ως περισσότερο ενδιαφέροντα από τα μαθήματα Γενικής Παιδείας, είναι η Ιστορία (26.4%), η Κοινωνιολογία (17%), η Φυσική (9.4%), η Βιολογία (9.4%) και τα Μαθηματικά (7.5%).

**Πίνακας 20: Πρώτο μάθημα Γενικής Παιδείας, στο οποίο δεν εξετάζεσαι πανελλαδικώς και παρακολουθείς με ενδιαφέρον (N=53)**

<b>Μαθήματα Γενικής Παιδείας</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Μαθηματικά	4	7.5
Φυσική	5	9.4
Βιολογία	5	9.4
Χημεία	1	1.9
Πληροφορική	1	1.9
Αρχαία	1	1.9
Νέα	3	5.7
Ιστορία	14	26.4
Κοινωνιολογία	9	17.0
Θρησκευτικά	3	5.7
Γυμναστική	2	3.8
Ξένες γλώσσες	3	5.7
Φιλοσοφία	1	1.9
Σχέδιο	1	1.9



Στον Πίνακα 21 εμφανίζονται τα μαθήματα που οι μαθητές θεωρούν πιο ενδιαφέροντα ως δεύτερη επιλογή. Στη δεύτερη επιλογή τους, οι μαθητές θεωρούν ως πιο ενδιαφέροντα μαθήματα την Ιστορία (15.1%), την Κοινωνιολογία (11.3%), τη Φυσική (11.3%) και τα Νέα Ελληνικά (9.4%).

**Πίνακας 21: Δεύτερο μάθημα Γενικής Παιδείας, στο οποίο δεν εξετάζεσαι πανελλαδικώς και παρακολουθείς με ενδιαφέρον (N=53)**

<b>Μαθήματα Γενικής Παιδείας</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Μαθηματικά	3	5.7
Φυσική	6	11.3
Βιολογία	3	5.7
Πληροφορική	2	3.8
Αρχαία	1	1.9
Νέα	5	9.4
Ιστορία	8	15.1
Κοινωνιολογία	6	11.3
Θρησκευτικά	3	5.7
Γυμναστική	2	3.8
Ξένες γλώσσες	3	5.7
Φιλοσοφία	1	1.9
Δεν ανέφεραν δεύτερη επιλογή	10	18.9

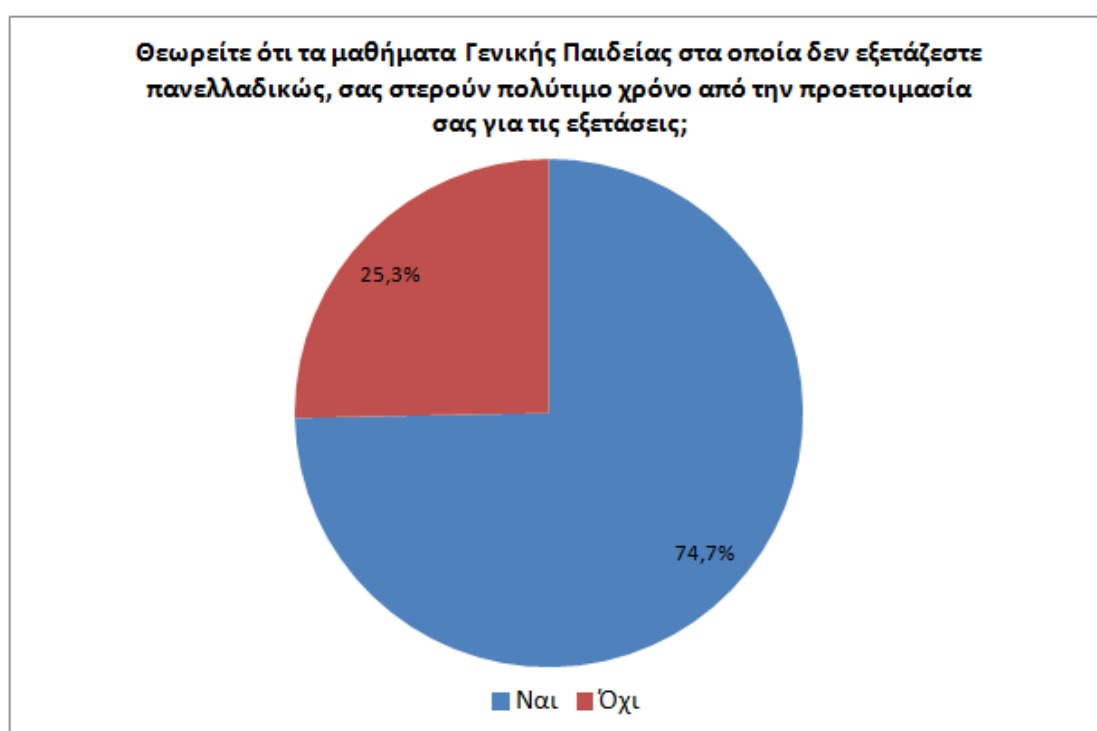
Ο Πίνακας 22 παρουσιάζει την τρίτη επιλογή των μαθητών σε ότι αφορά στα μαθήματα που δεν εξετάζονται πανελλαδικά και παρακολουθούν με ενδιαφέρον. Τα ενδιαφέροντα μαθήματα της τρίτης επιλογής είναι η Ιστορία (13.2%), η Κοινωνιολογία (11.3%), η Φυσική (9.4%) και τα Νέα Ελληνικά (9.4%).

**Πίνακας 22: Τρίτο μάθημα Γενικής Παιδείας, στο οποίο δεν εξετάζεσαι πανελλαδικώς και παρακολουθείς με ενδιαφέρον (N=53)**

Μαθήματα Γενικής Παιδείας	N	%
Μαθηματικά	2	3.8
Φυσική	5	9.4
Βιολογία	1	1.9
Χημεία	1	1.9
Πληροφορική	1	1.9
Αρχαία	1	1.9
Νέα	5	9.4
Ιστορία	7	13.2
Κοινωνιολογία	6	11.3
Θρησκευτικά	1	1.9
Γυμναστική	2	3.8
Ξένες γλώσσες	2	3.8
Φιλοσοφία	1	1.9
Δεν ανέφεραν τρίτη επιλογή	18	34.0

Σύμφωνα με τους παραπάνω πίνακες, ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι μαθητές ανεξάρτητα από την κατεύθυνση την οποία παρακολουθούν και τη σχολή που θα δηλώσουν, θεωρούν ως περισσότερο ενδιαφέρον μάθημα την Ιστορία και στις τρεις επιλογές τους και αμέσως μετά την Κοινωνιολογία.

Η αρνητική στάση προς τα μαθήματα Γενικής Παιδείας, επιβεβαιώνεται και από τις απαντήσεις των μαθητών στην επόμενη ερώτηση, στην οποία 127 μαθητές (68.3%) εκτιμούν ότι τα μαθήματα Γενικής Παιδείας τους στερούν πολύτιμο χρόνο από την προετοιμασία τους για τις πανελλαδικές εξετάσεις.



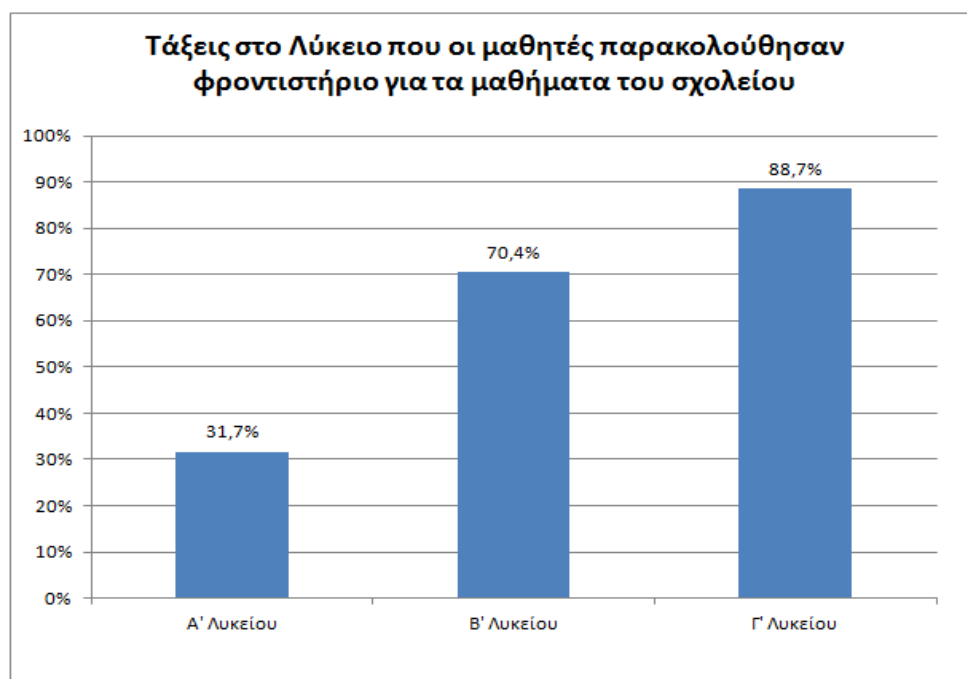
**Διάγραμμα 9: Ποσοστά συχνότητας για τα μαθήματα Γενικής Παιδείας**

## 5.4 Εξωσχολική ενισχυτική διδασκαλία – Συμπληρωματική εκπαίδευση

Μετά τις ερωτήσεις που αφορούσαν στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου, ζητήθηκε από τους μαθητές να απαντήσουν κατά πόσο παρακολουθούν μαθήματα σε φροντιστήρια σε καθεμία από τις τάξεις του Λυκείου. Κατά τη διάρκεια των ετών της φοίτησης στο Λύκειο, φαίνεται ότι τα 2/3 των μαθητών παρακολουθούσε φροντιστήριο στη δεύτερη τάξη του Λυκείου (70.4%), ενώ η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών (88.7%) παρακολουθεί φροντιστήριο στην Γ' Λυκείου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, το ποσοστό των μαθητών που παρακολουθούν φροντιστήριο αυξάνεται εκθετικά καθώς προχωρούν τάξη στο Λύκειο.

**Πίνακας 23: Τάξεις στο Λύκειο που οι μαθητές παρακολούθησαν φροντιστήριο για τα μαθήματα του σχολείου**

Τάξεις Λυκείου	N	%
A' Λυκείου	59	31.7
B' Λυκείου	131	70.4
Γ' Λυκείου	165	88.7

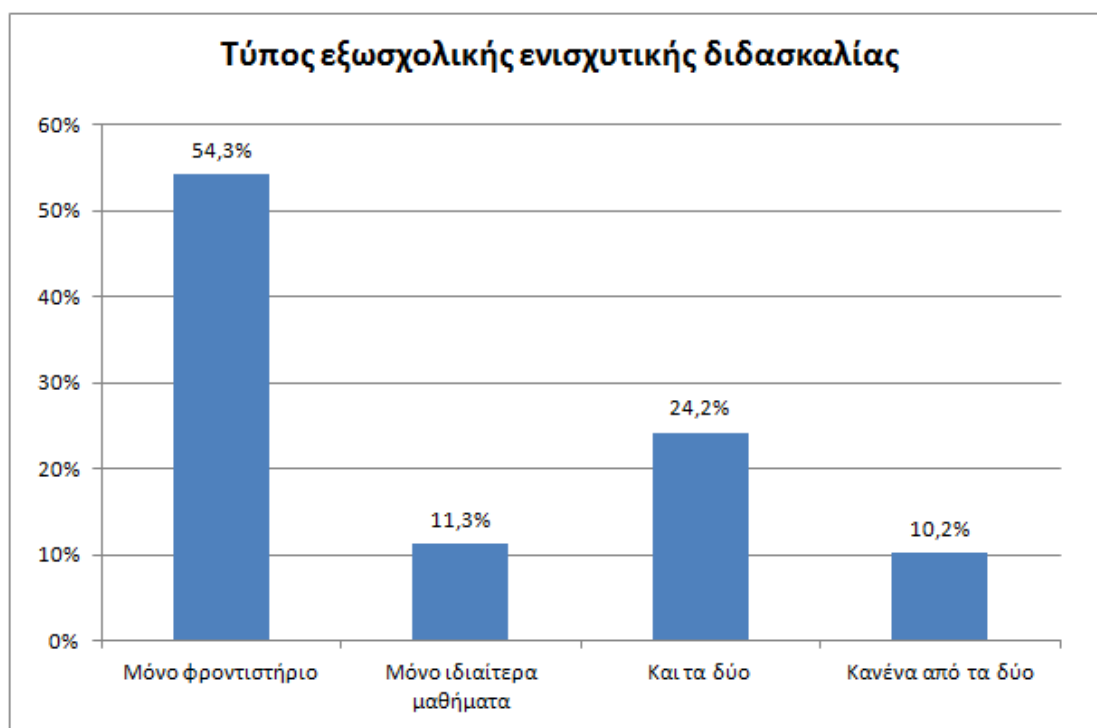


**Διάγραμμα 10: Ποσοστά συχνότητας για τις τάξεις στο Λύκειο που οι μαθητές παρακολούθησαν φροντιστήριο για τα μαθήματα του σχολείου**

Όσον αφορά στον τύπο της εξωσχολικής ενισχυτικής διδασκαλίας που επιλέγεται, παρατηρείται ότι η πλειονότητα των μαθητών (54.3%) επιλέγει μόνο φροντιστήριο, ενώ το 11.3% όσων συμμετείχαν στην έρευνα επιλέγουν να κάνουν μόνο ιδιαίτερα μαθήματα. Περαιτέρω, εντυπωσιακό είναι το γεγονός ότι επιλέγονται και οι δύο τύποι, από 1 στους 4 μαθητές (24.2%), ενώ μόλις 1 στους 10 μαθητές (10.2%) δεν επιλέγει κανενός είδους εξωσχολική βοήθεια.

**Πίνακας 24: Τύπος εξωσχολικής ενισχυτικής διδασκαλίας**

	N	%
Παρακολουθώ μαθήματα στο φροντιστήριο	101	54.3
Κάνω ιδιαίτερα μαθήματα	21	11.3
Κάνω και τα δύο	45	24.2
Δεν κάνω τίποτε από τα δύο	19	10.2

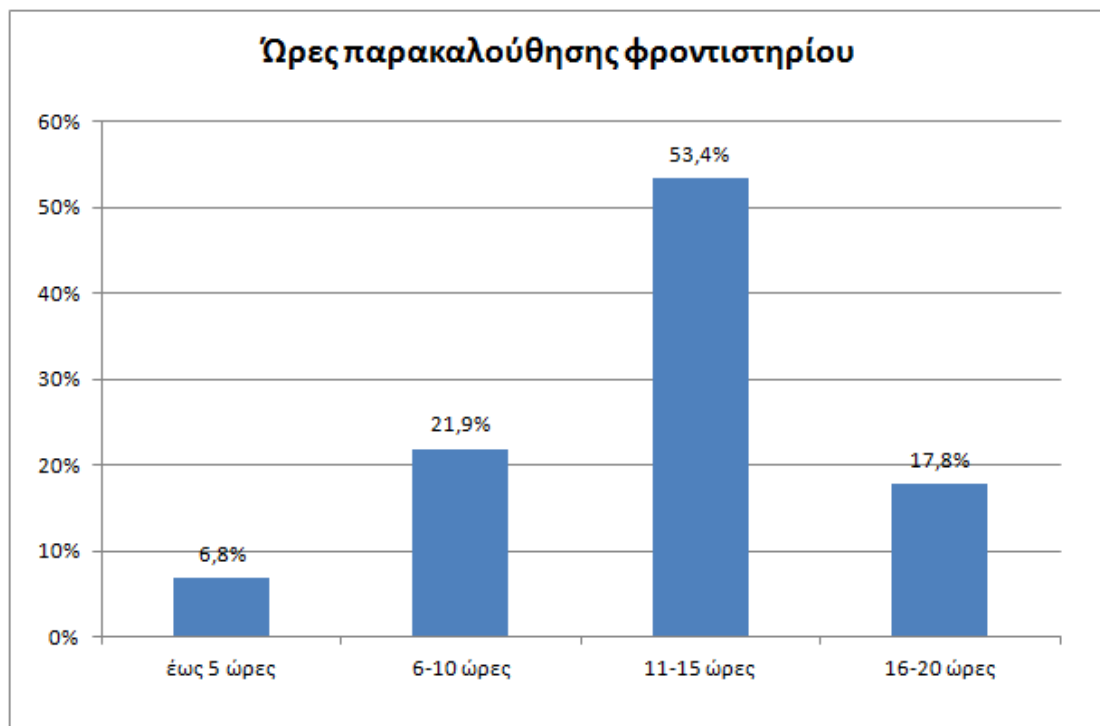


**Διάγραμμα 11: Ποσοστά συχνότητας για τον τύπο της εξωσχολικής ενισχυτικής διδασκαλίας**

Στους Πίνακες 25 και 26 εμφανίζονται οι ώρες παρακολούθησης φροντιστηρίου και ιδιαίτερων μαθημάτων. Από τα 146 άτομα στο σύνολο των 186 μαθητών που παρακολουθούν είτε μόνο φροντιστήριο είτε και τους δύο τύπους, το 53.4% παρακολουθεί από 11 έως 15 ώρες, το 21.9% από 6 έως 10 ώρες και το 17.8% από 16 έως 20 ώρες.

**Πίνακας 25: Ώρες παρακολούθησης φροντιστηρίου (N=146)**

Ώρες παρακολούθησης	N	%
Έως 5 ώρες	10	6.8
6-10 ώρες	32	21.9
11-15 ώρες	78	53.4
16-20 ώρες	26	17.8

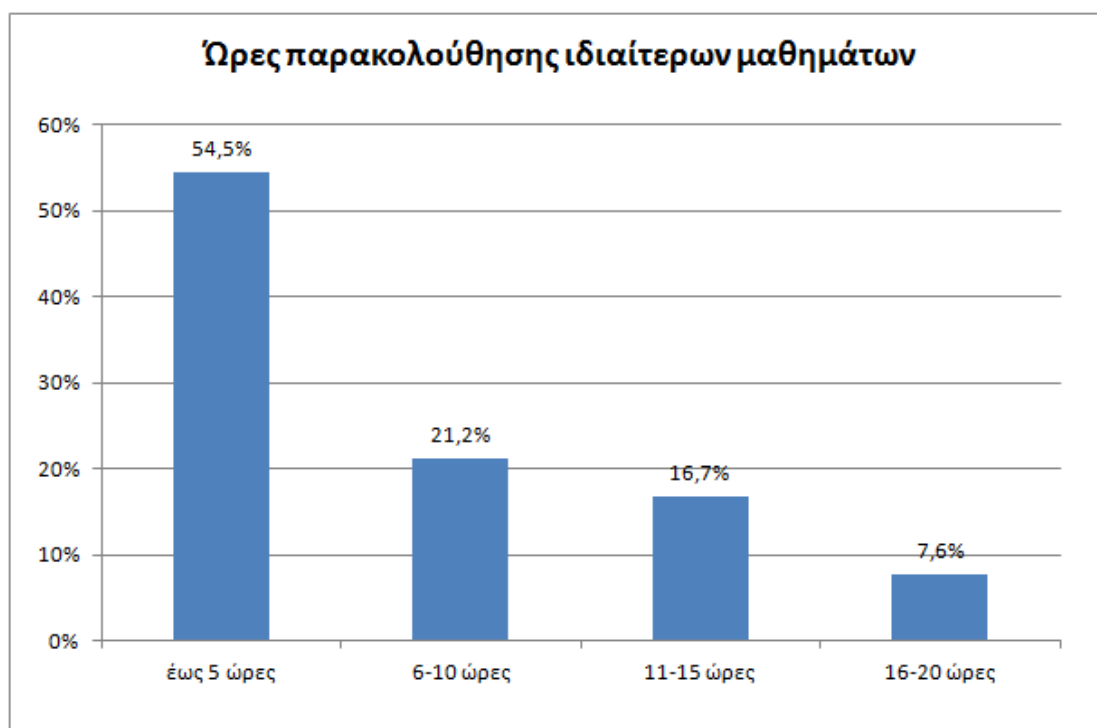


**Διάγραμμα 12: Ποσοστά συχνότητας για τις ώρες παρακολούθησης φροντιστηρίου**

Αντίστοιχα, από τους 66 μαθητές που κάνουν είτε μόνο ιδιαίτερα μαθήματα είτε και τους δύο τύπους, το 54.5% παρακολουθεί έως 5 ώρες, το 21.2% από 6 έως 10 ώρες και το 16.7% από 11 έως 15 ώρες. Παρατηρείται ότι τα ποσοστά των μαθητών στα ιδιαίτερα μαθήματα είναι σαφώς μικρότερα από όσους παρακολουθούν φροντιστήριο και σε λιγότερες ώρες. Αυτό συμβαίνει προφανώς, λόγω της σημαντικής διαφοράς του κόστους μεταξύ φροντιστηρίου και ιδιαίτερων μαθημάτων.

**Πίνακας 26: Ώρες παρακολούθησης ιδιαίτερων μαθημάτων (N=66)**

Ώρες παρακολούθησης	N	%
Έως 5 ώρες	36	54.5
6-10 ώρες	14	21.2
11-15 ώρες	11	16.7
16-20 ώρες	5	7.6

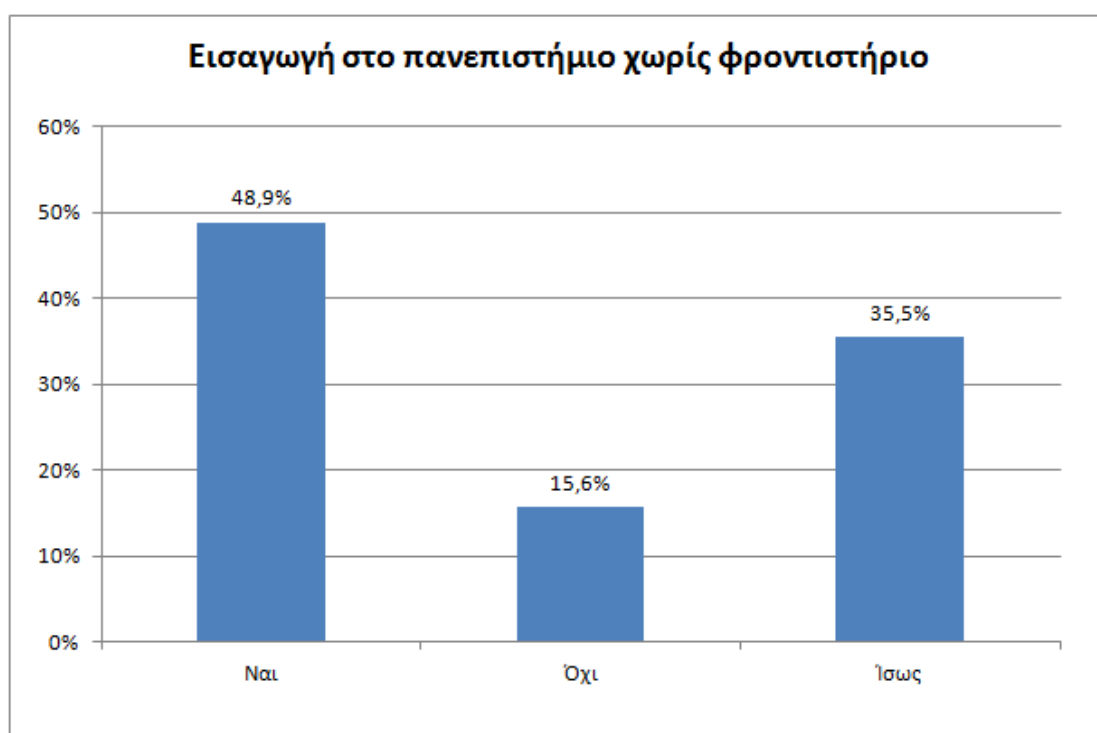


**Διάγραμμα 13: Ποσοστά συχνότητας για τις ώρες παρακολούθησης ιδιαίτερων μαθημάτων**

Στον Πίνακα 27 εμφανίζεται η αξιολόγηση της αναγκαιότητας του φροντιστηρίου στην εισαγωγή των μαθητών στο Πανεπιστήμιο. Συγκεκριμένα, οι μισοί περίπου μαθητές (48.9%) θεωρούν ότι θα μπορούσαν να εισαχθούν στο πανεπιστήμιο χωρίς φροντιστήριο, ενώ το 35.5% των μαθητών πιστεύουν ότι ίσως θα μπορούσαν.

**Πίνακας 27: Εισαγωγή στο πανεπιστήμιο χωρίς φροντιστήριο**

Θεωρείτε ότι θα μπορούσατε να εισαχθείτε στο Πανεπιστήμιο, χωρίς φροντιστηριακή υποστήριξη;	N	%
Ναι	91	48.9
Όχι	29	15.6
Ίσως	66	35.5



**Διάγραμμα 14: Ποσοστά συχνότητας για την εισαγωγή στο πανεπιστήμιο χωρίς φροντιστήριο**



Αξιοσημείωτο είναι το εύρημα σε σχέση με τον αριθμό όσων μαθητών δηλώνουν ότι θα μπορούσαν να επιτύχουν στις εισαγωγικές εξετάσεις χωρίς φροντιστήριο, αλλά παρακολουθούν φροντιστήριο ή ιδιαίτερα μαθήματα ή και τα δύο την τρέχουσα χρονιά. Από τους 91 (48.9%) μαθητές που δηλώνουν ότι θα μπορούσαν να εισαχθούν στο πανεπιστήμιο χωρίς φροντιστήριο, η συντριπτική πλειονότητα, το 87.9% (80 μαθητές) παρακολουθεί φροντιστήριο (Πίνακας 28), το 39.6% (36 μαθητές) κάνει ιδιαίτερα μαθήματα (Πίνακας 29), ενώ το 29.7% (27 μαθητές) παρακολουθεί ταυτόχρονα φροντιστήριο και ιδιαίτερα μαθήματα (Πίνακας 30).

**Πίνακας 28: Εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο χωρίς φροντιστήριο και παρακολούθηση φροντιστηρίου**

Εισαγωγή χωρίς φροντιστήριο	Παρακολουθούν φροντιστήριο		
	Ναι	Όχι	Σύνολο
	N (%)	N (%)	N (%)
Ναι	80 (87.9)	11 (12.1)	91 (100.0)
Όχι	14 (48.3)	15 (51.7)	29 (100.0)
Ίσως	52 (78.8)	14 (21.2)	66 (100.0)
<b>Σύνολο</b>	146 (78.5)	40 (21.5)	186 (100.0)

*Cramer's V=0.311, \*p=0.000*

**Πίνακας 29: Εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο χωρίς φροντιστήριο και παρακολούθηση ιδιαίτερων μαθημάτων**

Εισαγωγή χωρίς φροντιστήριο	Παρακολουθούν ιδιαίτερα μαθήματα		
	Ναι	Όχι	Σύνολο
	N (%)	N (%)	N (%)
Ναι	36 (39.6)	55 (60.4)	91 (100.0)
Όχι	8 (27.6)	21 (72.4)	29 (100.0)
Ίσως	22 (33.3)	44 (66.7)	66 (100.0)
<b>Σύνολο</b>	66 (35.5)	120 (64.5)	186 (100.0)

*Cramer's V=0.078, \*p=0.002*

**Πίνακας 30: Εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο χωρίς φροντιστήριο και παρακολούθηση εξωσχολικής συμπληρωματικής εκπαίδευσης**

Εισαγωγή χωρίς φροντιστήριο	Παρακολουθούν			Σύνολο N (%)
	Φροντιστήριο και ιδιαίτερα	Φροντιστήριο ή ιδιαίτερα	Τίποτα από τα δύο	
	N (%)	N (%)	N (%)	
Ναι	27 (29.7)	60 (65.9)	4 (4.4)	91 (100.0)
Όχι	4 (13.8)	14 (48.3)	11 (37.9)	29 (100.0)
Ίσως	14 (21.2)	48 (72.7)	4 (6.1)	66 (100.0)
<b>Σύνολο</b>	45 (24.2)	122 (65.6)	19 (10.2)	186 (100.0)

*Cramer's V=0.305, \*p=0.000*

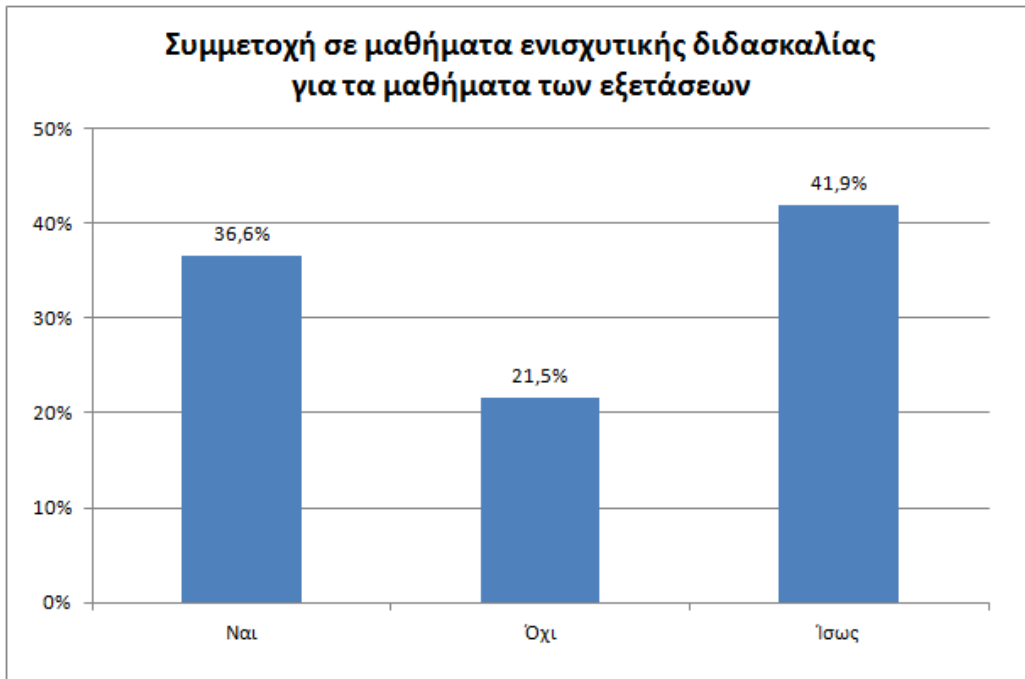
Σύμφωνα με τα παραπάνω στοιχεία φαίνεται πως αν και οι μισοί μαθητές δεν θεωρούν το φροντιστήριο απαραίτητο για την προετοιμασία τους για τις πανελλαδικές εξετάσεις, επιλέγουν να παρακολουθήσουν φροντιστήριο, να κάνουν ιδιαίτερα μαθήματα και σημαντικό ποσοστό να παρακολουθεί ταυτόχρονα και τα δύο. Αυτή η απόφαση των μαθητών, που βρίσκεται σε αντίθεση με την εμπιστοσύνη στις δυνατότητές τους, καταδεικνύει, ενδεχομένως, τη σημαντικότητα των εισαγωγικών εξετάσεων τόσο για τους ίδιους όσο και τις οικογένειές τους. Μολονότι θεωρούν τους εαυτούς τους ικανούς να προετοιμαστούν για τις εξετάσεις μόνο με τη βοήθεια του σχολείου και της προσωπικής τους μελέτης, δεν διστάζουν να δαπανήσουν χρόνο και χρήματα στα φροντιστήρια προκειμένου να «εξασφαλίσουν» στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επίσης, είναι πιθανό να συμμετέχουν σε φροντιστηριακές τάξεις ή να κάνουν ιδιαίτερα μαθήματα λόγω του επηρεασμού τους από την ομάδα συνομηθών, που τους οδηγεί στη σκέψη «αφού κάνουν όλοι φροντιστήριο, θα κάνω και εγώ».

Στον Πίνακα 31 παρουσιάζεται η κατανομή των ωρών μελέτης των μαθητών για το σχολείο και για το φροντιστήριο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, για το φροντιστήριο ή/και τα ιδιαίτερα μαθήματα το υψηλότερο ποσοστό (28.5%) των μαθητών μελετά από 16 έως 20 ώρες, ενώ η αντίστοιχη συχνότητα για το σχολείο είναι μόλις 2.7%. Αξιοσημείωτο αποτέλεσμα της έρευνας είναι το γεγονός πως το 17.2% των μαθητών δηλώνει πως δεν μελετά καθόλου για το σχολείο, ενώ η αντίστοιχη συχνότητα για το φροντιστήριο ή/και τα ιδιαίτερα μαθήματα (10.2%) προκύπτει από τους μαθητές που έχουν δεν έχουν επιλέξει κανένα είδους εξωσχολική βοήθεια. Επίσης, επισημαίνεται ότι το ποσοστό των μαθητών αυξάνει, όσο αυξάνουν οι ώρες μελέτης για το φροντιστήριο ή/και τα ιδιαίτερα μαθήματα, ενώ το αντίθετο συμβαίνει με το σχολείο.

**Πίνακας 31: Ώρες μελέτης στο σπίτι κατά τη διάρκεια της εβδομάδας**

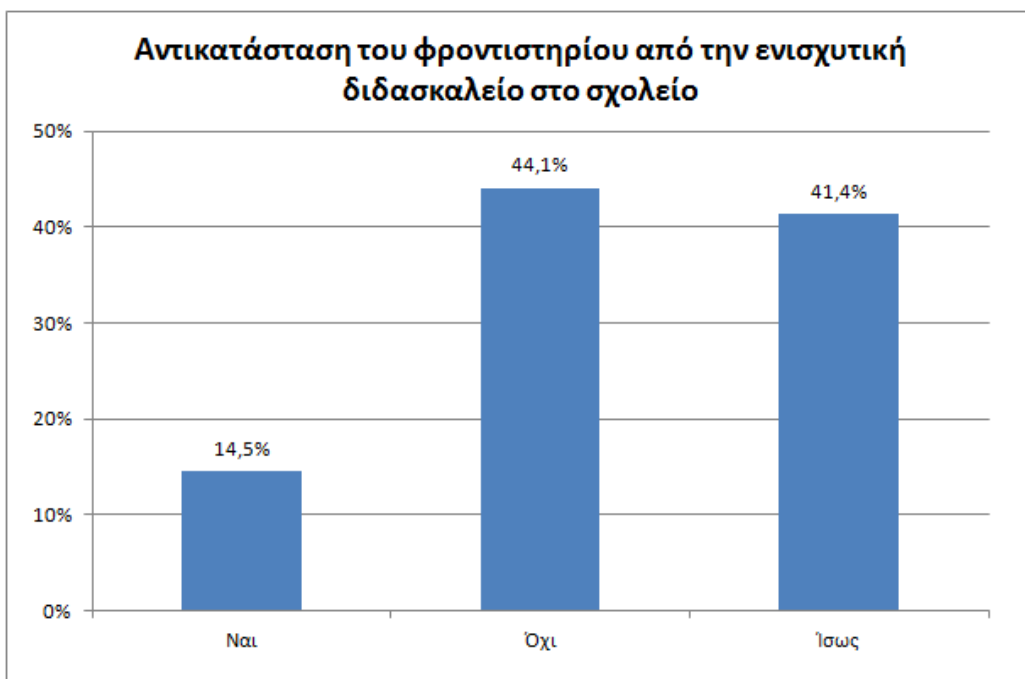
Ώρες μελέτης	Για το σχολείο		Για το φροντιστήριο/ ιδιαίτερα μαθήματα	
	N	%	N	%
0 ώρες	32	17.2	19	10.2
Έως 5 ώρες	117	62.9	22	11.8
6-10 ώρες	22	11.8	33	17.7
11-15 ώρες	10	5.4	44	23.7
16-20 ώρες	5	2.7	53	28.5
Πάνω από 20 ώρες	0	0.0	15	8.1

Περαιτέρω, σε ερώτηση που τέθηκε αμέσως μετά, σχετικά με την ύπαρξη ενισχυτικής διδασκαλίας εντός σχολείου στα μαθήματα των εξετάσεων, το 36.6% και το 41.9% των μαθητών δηλώνουν ότι «θα συμμετείχαν» και «ίσως θα συμμετείχαν» σε μαθήματα ενισχυτικής διδασκαλίας, αν πραγματοποιούνταν στο σχολείο, δήλωση που σημαίνει ότι οι μαθητές βλέπουν θετικά την ύπαρξη επιπλέον βοήθειας στη δημόσια εκπαίδευση (Διάγραμμα 15).



**Διάγραμμα 15: Ποσοστά συχνότητας για την συμμετοχή σε μαθήματα ενισχυτικής διδασκαλίας για τα μαθήματα των εξετάσεων**

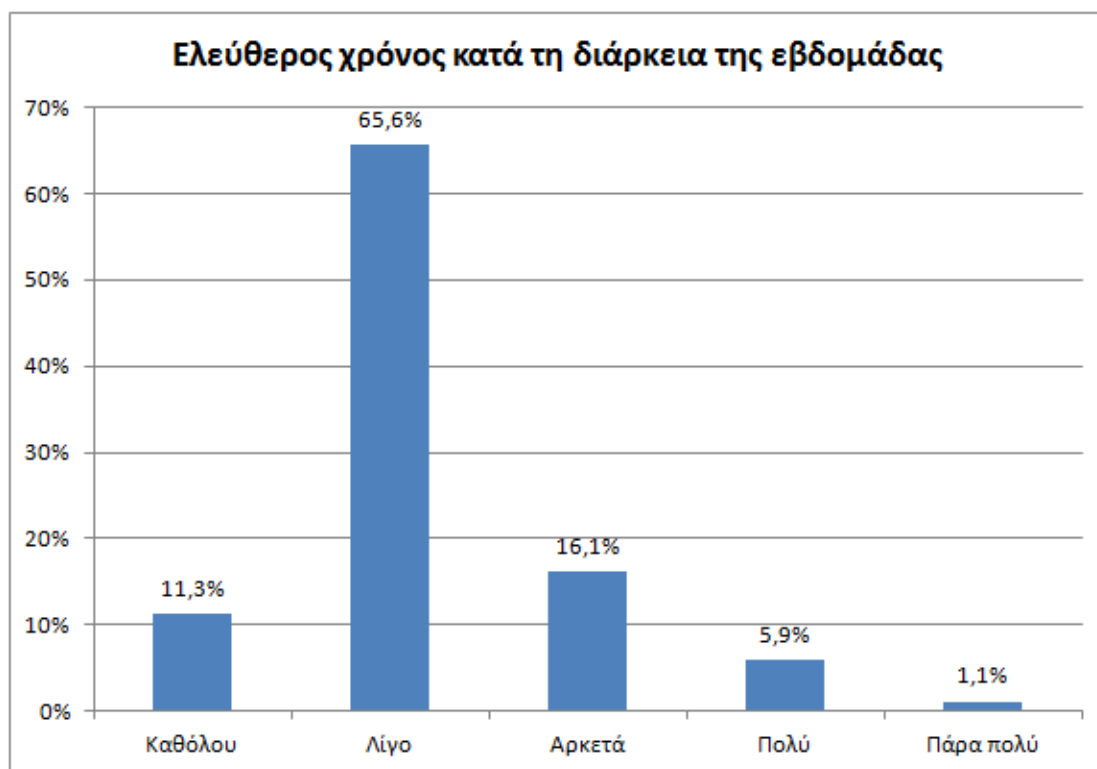
Ωστόσο, οι περισσότεροι μαθητές «δεν πιστεύουν» (44.1%) και «ίσως δεν πιστεύουν» (41.4%) ότι μία τέτοια ενισχυτική διδασκαλία θα μπορούσε να υποκαταστήσει το φροντιστήριο, γεγονός που τονίζει το βαθμό εδραίωσης της αντίληψης των μαθητών ότι το φροντιστήριο είναι αναντικατάστατο ως προς τις απαιτήσεις της Γ' Λυκείου.



**Διάγραμμα 16: Ποσοστά συχνότητας για την αντικατάσταση του φροντιστηρίου από την ενισχυτική διδασκαλία στο σχολείο**

## 5.5 Ελεύθερος χρόνος – διασκέδαση - ύπνος

Στο Διάγραμμα 17 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση, κατά πόσο θεωρούν ότι έχουν ελεύθερο χρόνο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, το μεγαλύτερο ποσοστό (65.6%) των μαθητών εκτιμά πως έχει «ελάχιστα» ελεύθερο χρόνο στη διάθεσή του και 11.3% των μαθητών εκτιμά πως δεν έχει «καθόλου».



**Διάγραμμα 17: Ποσοστά συχνότητας για τον ελεύθερο χρόνο κατά τη διάρκεια της εβδομάδας**

Ο Πίνακας 32 εμφανίζει σε φθίνουσα σειρά συχνότητας τις ασχολίες των μαθητών στον ελεύθερο χρόνο τους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η συνηθέστερη ασχολία είναι το Internet/Social media (64.5%) και ακολουθούν η μουσική (54.8%), η τηλεόραση/ταινίες (49.5%) και ο αθλητισμός (32.8%).

**Πίνακας 32: Δραστηριότητες στον ελεύθερο χρόνο**

Δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου	N	%
Internet/Social media	120	64.5
Μουσική	102	54.8
Τηλεόραση/Ταινίες	92	49.5
Αθλητισμός	61	32.8
Άλλη δραστηριότητα	22	11.8
Διάβασμα/Λογοτεχνία	15	8.1
Ζωγραφική	12	6.5
Χορός	6	3.2

Όσον αφορά στο χρόνο που αφιερώνεται στις παραπάνω δραστηριότητες, η μέση τιμή του, η διάμεσος και η τυπική του απόκλιση ανά δραστηριότητα εμφανίζονται στον Πίνακα 33. Έτσι, για κάθε ημέρα των μαθητών, ο μέσος χρόνος απασχόλησης με τον αθλητισμό ανέρχεται σε 45 λεπτά, με την μουσική και με τηλεόραση/ταινίες περίπου 1 ώρα και το Internet/Social media περίπου 1.5 ώρα.

**Πίνακας 33: Περιγραφικά στατιστικά χρόνου απασχόλησης με δραστηριότητες στον ελεύθερο χρόνο**

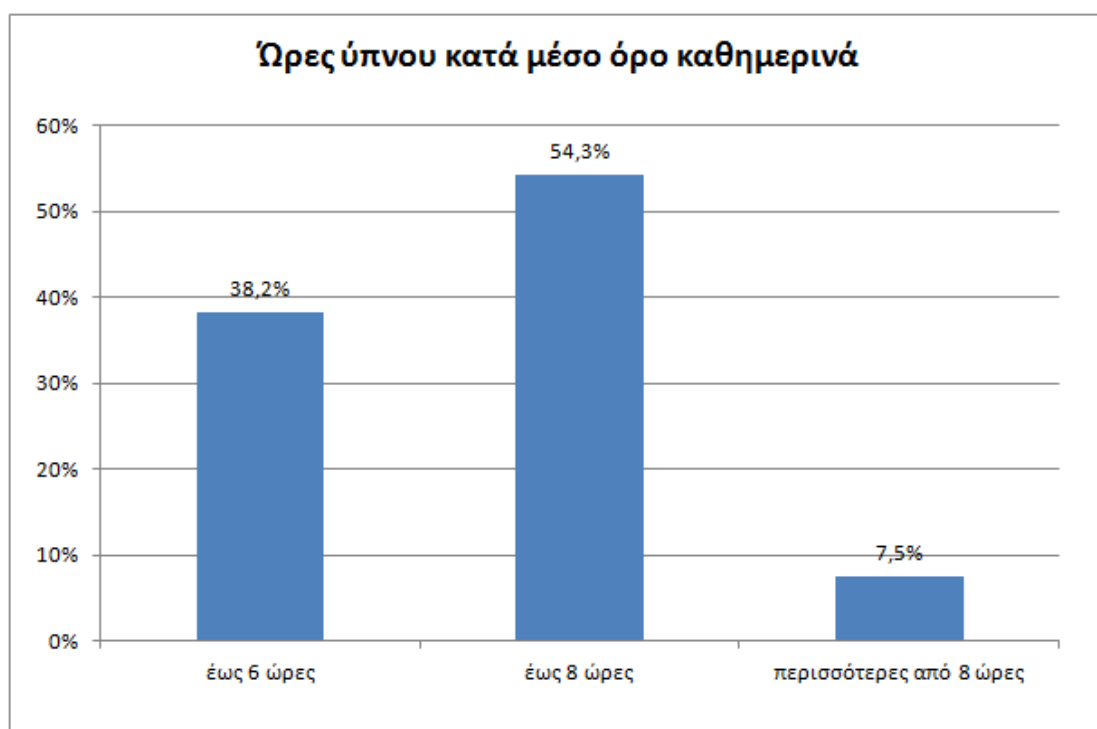
Δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου	Μέση Τιμή	Διάμεσος	Τυπική Απόκλιση
Αθλητισμός	0.437	0.000	0.915
Μουσική	0.613	0.500	1.935
Διάβασμα/Λογοτεχνία	0.057	0.000	0.292
Χορός	0.025	0.000	0.212

Δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου	Μέση Τιμή	Διάμεσος	Τυπική Απόκλιση
Ζωγραφική	0.051	0.000	0.368
Τηλεόραση/Ταινίες	0.628	0.000	0.938
Internet/Social media	0.909	0.100	0.928
Άλλη δραστηριότητα	0.159	0.000	0.708

Ως προς τη διασκέδαση με τους φίλους και τον ύπνο, οι μαθητές εμφανίζονται να συναντούν τους φίλους τους κατά μέσο όρο 5 με 6 φορές το μήνα (Πίνακας 34), ενώ η πλειονότητά τους κοιμάται από 6 έως 8 ώρες (Διάγραμμα 18).

**Πίνακας 34: Αριθμός συναντήσεων με φίλους μηνιαίως**

Μέση Τιμή	Διάμεσος	Τυπική Απόκλιση
5.78	4.00	6.817



**Διάγραμμα 18: Ποσοστά συχνότητας για τις ώρες ύπνου**

## 5.6 Αξιολόγηση σχολείου και φροντιστηρίου

Στον Πίνακα 35 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των μαθητών αναφορικά με τις αντιλήψεις τους για το σχολείο και το φροντιστήριο.

**Πίνακας 35: Συγκριτική αποτίμηση σχολείου και φροντιστηρίου**

	Σχολείο					Φροντιστήριο				
	Καθόλου	Ελάχιστα	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Καθόλου	Ελάχιστα	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
1. Παρέχει πολύ καλή κατάρτιση στο γνωστικό αντικείμενο	25 (13.4)	86 (46.2)	63 (33.9)	9 (4.8)	3 (1.6)	1 (0.5)	4 (2.2)	25 (13.4)	70 (37.6)	86 (46.2)
2. Γίνεται καλή προετοιμασία για τις εξετάσεις	22 (11.8)	91 (48.9)	65 (34.9)	6 (3.2)	2 (1.1)	1 (0.5)	1 (0.5)	26 (14.0)	41 (22.0)	117 (62.9)
3. Διδάσκουν ειδικευμένοι εκπαιδευτικοί με επικαιροποιημένες γνώσεις	29 (15.6)	39 (21.0)	83 (44.6)	21 (11.3)	14 (7.5)	1 (0.5)	1 (0.5)	48 (25.8)	55 (29.6)	81 (43.5)
4. Υπάρχει καλός έλεγχος προόδου	45 (24.2)	63 (33.9)	60 (32.3)	12 (6.5)	6 (3.2)	1 (0.5)	6 (3.2)	57 (30.6)	61 (32.8)	61 (32.8)
5. Εφαρμόζονται σύγχρονες μέθοδοι διδασκαλίας	62 (33.3)	84 (45.2)	30 (16.1)	8 (4.3)	2 (1.1)	1 (0.5)	25 (13.4)	54 (29.0)	79 (42.5)	27 (14.5)
6. Η διδασκαλία είναι αποτελεσματική	39 (21.0)	70 (37.6)	63 (33.9)	12 (6.5)	2 (1.1)	1 (0.5)	3 (1.6)	49 (26.3)	61 (32.8)	72 (38.7)
7. Παρέχει κατάλληλο διδακτικό υλικό	32 (17.2)	54 (29.0)	76 (40.9)	20 (10.8)	4 (2.2)	1 (0.5)	3 (1.6)	31 (16.7)	47 (25.3)	104 (55.9)
8. Παρέχει δυνατότητες για ουσιαστική πνευματική καλλιέργεια	32 (17.2)	67 (36.0)	64 (34.4)	17 (9.1)	6 (3.2)	7 (3.8)	52 (28.0)	67 (36.0)	35 (18.8)	25 (13.4)

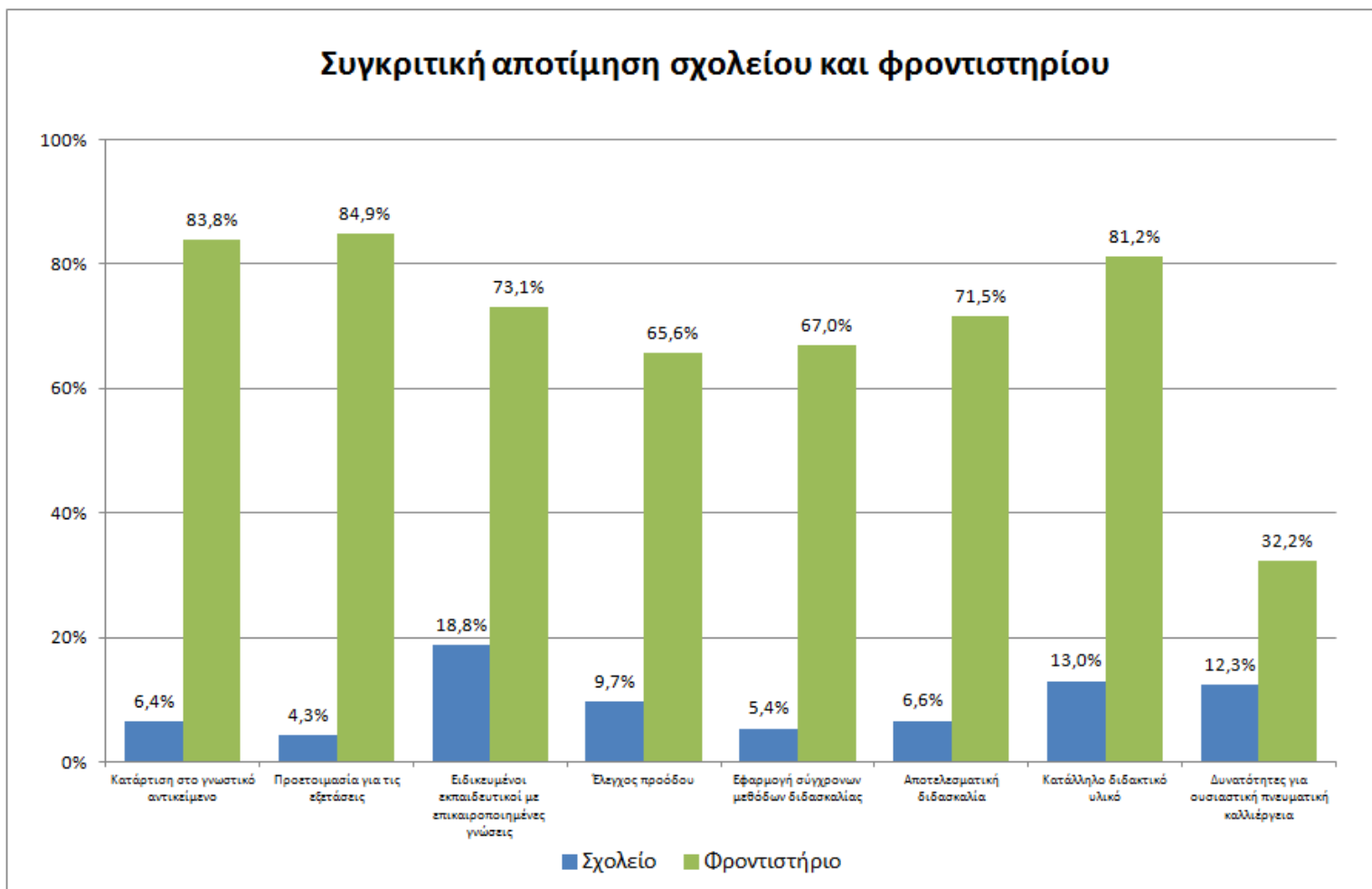


Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, προέκυψε ότι:

- *Κατάρτιση στο γνωστικό αντικείμενο:* Οι μαθητές αποκρίνονται πως είναι «πολύ/πάρα πολύ» καλή σε ποσοστό 6.4% για το σχολείο έναντι 83.8% για το φροντιστήριο. Η κατάσταση φαίνεται περισσότερο ισορροπημένη σε αυτούς που υποστηρίζουν ότι η κατάρτιση είναι «αρκετά καλή» σε ποσοστό 33.9% για το σχολείο και 37.6% για το φροντιστήριο.
- *Προετοιμασία για τις εξετάσεις:* Καταδεικνύεται η υψηλότερη ποιότητα του φροντιστηρίου, εφόσον 84.9% των μαθητών απαντούν ότι η ποιότητα προετοιμασίας για τις εξετάσεις είναι «πολύ/πάρα πολύ» υψηλή, έναντι της αντίστοιχης συχνότητας του σχολείου που ανέρχεται σε 1.6%.
- *Ειδικευμένοι εκπαιδευτικοί με επικαιροποιημένες γνώσεις:* Το φροντιστήριο υπερέχει του σχολείου, εφόσον «πολύ/πάρα πολύ» επικαιροποιημένες γνώσεις, απαντά το 18.8% των μαθητών, ότι έχουν οι καθηγητές του σχολείου, έναντι 73.1% των καθηγητών του φροντιστηρίου.
- *Έλεγχος προόδου:* Το φροντιστήριο εμφανίζεται και πάλι σε πλεονεκτικότερη θέση συγκριτικά με το σχολείο. Για το σχολείο, η κατανομή των αποκρίσεων των μαθητών αντιστοιχεί σε ποσοστό 32.3% για την απόκριση «αρκετά» και σε ποσοστό 58.1% για τις αποκρίσεις «καθόλου/ελάχιστα». Για το φροντιστήριο, η αντίστοιχη κατανομή αντιστοιχεί σε ποσοστό 30.6% και ποσοστό 3.7% για τις αντίστοιχες αποκρίσεις.
- *Εφαρμογή σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας:* Το 5.4% των μαθητών αποκρίνονται ότι αυτές είναι «πολύ/πάρα πολύ» σύγχρονες για το σχολείο έναντι του 57% για το φροντιστήριο και δηλώνουν ότι είναι «καθόλου/λίγο» σύγχρονες σε ποσοστό 78.5% για το σχολείο έναντι 13.9% για το φροντιστήριο.

- *Αποτελεσματική διδασκαλία:* Καταδεικνύεται η υψηλότερη αποτελεσματικότητα διδασκαλίας του φροντιστηρίου σε ποσοστό 71.5% στην απάντηση «πολύ/πάρα πολύ», ενώ για το σχολείο η αντίστοιχη συχνότητα ανέρχεται σε μόλις 7.6% του μαθητικού πληθυσμού που συμμετείχε στην έρευνα.
- *Κατάλληλο διδακτικό υλικό:* Το φροντιστήριο υπερέχει και πάλι του σχολείου ως προς την καταλληλότητα του διδακτικού υλικού, εφόσον το 13% των μαθητών απάντησε ότι είναι «πολύ/πάρα πολύ» κατάλληλο για το σχολείο, έναντι του 81.2% των μαθητών που έδωσαν την ίδια απάντηση για το φροντιστήριο.
- *Δυνατότητες για ουσιαστική πνευματική καλλιέργεια:* Το φροντιστήριο εμφανίζεται και πάλι σε πλεονεκτικότερη θέση συγκριτικά με το σχολείο. Για το σχολείο, η κατανομή των αποκρίσεων των μαθητών αντιστοιχεί σε ποσοστό 12.3% για τις αποκρίσεις «πολύ/πάρα πολύ», ενώ για το φροντιστήριο η αντίστοιχη κατανομή αντιστοιχεί στο 32.2% των μαθητών. Από τη συγκεκριμένη κατανομή φαίνεται πως, ενώ στο φροντιστήριο διδάσκονται μόνο τα μαθήματα κατεύθυνσης και ουσιαστικά παρέχεται εργαλειακή μόρφωση με μοναδικό στόχο την επιτυχία στις εισαγωγικές εξετάσεις, οι μαθητές θεωρούν ότι τους παρέχονται και οι δυνατότητες για ουσιαστική πνευματική καλλιέργεια. Το αναμενόμενο ήταν, ότι παρόλο που πολλοί μαθητές θεωρούν ότι στο σχολείο δεν γίνεται κατάλληλη προετοιμασία για τις εξετάσεις και άρα η διδασκαλία δεν είναι καθαρά εργαλειακή, η διδασκαλία των μαθημάτων γενικής παιδείας θα τους παρείχε πνευματική καλλιέργεια.

Στο Διάγραμμα 19 απεικονίζεται μια συγκριτική αποτίμηση των αποκρίσεων «πολύ/πάρα πολύ» για το σχολείο και για το φροντιστήριο.



Διάγραμμα 19: Ποσοστά συχνότητα για τις αποκρίσεις «πολύ/πάρα πολύ» για το σχολείο και το φροντιστήριο

## 5.7 Η επίδραση διαφόρων παραγόντων στα κίνητρα επιλογής των σχολών: Διερεύνηση της 1ης ερευνητικής υπόθεσης

Όπως ήταν αναμενόμενο, διαφορετικά κίνητρα και ενδιαφέροντα οδηγούν στην επιλογή διαφορετικών σχολών. Έτσι, για παράδειγμα, η «προσωπική καλλιέργεια» ως λόγος επιλογής συγκεκριμένων σπουδών επελέγη σε μέγιστο ποσοστό από όσους επέλεξαν τις σχολές Καλλιτεχνικών σπουδών, ενώ αντίθετα επελέγη σε ελάχιστα ποσοστά από εκείνους που επέλεξαν το Πολυτεχνείο, τις σχολές Πληροφορικής, τις Στρατιωτικές σχολές και τις σχολές επιστημών Υγείας.

Η ανάλυση παραγόντων, που εφαρμόστηκε στις εννέα (9) δηλώσεις επιβεβαίωσε αυτή τη θεωρητική υπόθεση, προσφέρονται κάποιες επιπλέον διαπιστώσεις. Ο Πίνακας 36 παρουσιάζει τους παράγοντες που προέκυψαν από την ανάλυση.

**Πίνακας 36: Παραγοντική ανάλυση κινήτρων επιλογής σχολών**

Λόγοι επιλογής σχολών	Παράγοντες			
	1 Εξωτερικά κίνητρα	2 Κοινωνικά κίνητρα	3 Εσωτερικά κίνητρα	4 Κίνητρα αυτοπραγμάτωσης
Ενδιαφέρον για το αντικείμενο	.005	.125	<b>.738</b>	.137
Προσωπική καλλιέργεια και μόρφωση	.048	.299	0.116	<b>.692</b>
Εξεύρεση εργασίας	<b>.698</b>	.051	.218	-.107
Προσφορά βοήθειας σε άλλους	-.054	<b>.822</b>	.075	-.079
Υψηλό εισόδημα	<b>.739</b>	-.069	-.222	-.132
Βελτίωση της κοινωνίας	.059	<b>.744</b>	-.008	.371
Υψηλή κοινωνική θέση	<b>.697</b>	.035	-.159	.220
Έφεση/κλίση	-.105	-.101	.335	<b>.681</b>
Επάγγελμα γονέων	.119	.047	<b>-.635</b>	-.011

Από την ανάλυση παραγόντων προέκυψαν τέσσερις (4) παράγοντες οι οποίοι αναγνωρίστηκαν ως εξής:

*1ος Παράγοντας: Εξωτερικά Κίνητρα*

- Υψηλό εισόδημα
- Υψηλή κοινωνική θέση
- Καλές προοπτικές εξεύρεσης εργασίας

*2ος Παράγοντας: Κοινωνικά Κίνητρα*

- Συμβολή στη βελτίωση της κοινωνίας
- Δυνατότητα για προσφορά βοήθειας σε άλλους ανθρώπους

*3ος Παράγοντας: Εσωτερικά Κίνητρα*

- Ενδιαφέρον για το αντικείμενο

*4ος Παράγοντας: Κίνητρα Αυτοπραγμάτωσης*

- Προσωπική καλλιέργεια και μόρφωση
- Έφεση/κλίση σε αυτές τις σπουδές

Στους Πίνακες 37-46 αναλύεται η επίδραση κάθε κατηγορίας κινήτρων στις επιλογές των μαθητών ως προς τη σχολή που θα δηλώσουν. Ο Πίνακας 37 αναφέρεται στα εξωτερικά κίνητρα και συγκεκριμένα στη δήλωση ότι η σχολή που έχουν επιλέξει έχει «καλές προοπτικές εξεύρεσης εργασίας». Σύμφωνα με τα αποτελέσματα φαίνεται πως οι μαθητές που δηλώνουν επιλεκτικές σχολές έχουν το συγκεκριμένο κίνητρο σε υψηλότερα ποσοστά, με πρώτους όσους δηλώνουν το Πολυτεχνείο και τις σχολές Πληροφορικής (57.1%), την Ιατρική (53.8%) και τη Νομική (50%). Επίσης, όσοι δηλώνουν Στρατιωτικές σχολές και Αστυνομία-Λιμενικό-Πυροσβεστική-Εμπορικό Ναυτικό έχουν σε ποσοστό 50% το συγκεκριμένο κίνητρο. Οι μαθητές που θα δηλώσουν Καλλιτεχνικές και Θεωρητικές σχολές, είναι εκείνοι στους οποίους το συγκεκριμένο κίνητρο λειτουργεί λιγότερο από όλους τους υπόλοιπους με ποσοστά 16.7% και 28% αντίστοιχα.

**Πίνακας 37: Εξωτερικό κίνητρο - Καλές προοπτικές εξεύρεσης εργασίας**

Σχολή 1ης προτίμησης	Ναι	Όχι	Σύνολο
	N (%)	N (%)	N (%)
Ιατρική	7 (53.8)	6 (46.2)	13 (100.0)
Νομική	5 (50.0)	5 (50.0)	10 (100.0)
Πολυτεχνείο – Πληροφορική	16 (57.1)	12 (42.9)	28 (100.0)
Στρατιωτικές σχολές	8 (50.0)	8 (50.0)	16 (100.0)
Αστυνομία - Λιμενικό – Πυροσβεστική – Εμπορικό Ναυτικό	3 (50.0)	3 (50.0)	6 (100.0)
ΤΕΦΑΑ	1 (20.0)	4 (80.0)	5 (100.0)
Οικονομικά	9 (40.9)	13 (59.1)	22 (100.0)
Θετικών Επιστημών	7 (30.4)	16 (69.6)	23 (100.0)
Θεωρητικών Επιστημών	7 (28.0)	18 (72.0)	25 (100.0)
Κοινωνικών Επιστημών	6 (33.3)	12 (66.7)	18 (100.0)
Καλλιτεχνικών	1 (16.7)	5 (83.3)	6 (100.0)
Επιστήμες Υγείας	5 (35.7)	9 (64.3)	14 (100.0)
<b>Σύνολο</b>	<b>75 (40.3)</b>	<b>111 (59.7)</b>	<b>186 (100.0)</b>

*Cramer's V=0.212, p<0.000*

Σε σχέση με το δεύτερο εξωτερικό κίνητρο που αφορά στην εξασφάλιση υψηλότερου εισοδήματος, παρατηρείται πως όσοι δηλώνουν Στρατιωτικές σχολές και Αστυνομία-Λιμενικό-Πυροσβεστική-Εμπορικό Ναυτικό έχουν στο υψηλότερο ποσοστό το συγκεκριμένο κίνητρο (43.8% και 50% αντίστοιχα), ακολουθούν όσοι επιλέγουν τη Νομική (40%) και αμέσως μετά όσοι επιθυμούν να εισαχθούν στην Ιατρική (38.5%).

**Πίνακας 38: Εξωτερικό κίνητρο: Υψηλό εισόδημα**

Σχολή 1ης προτίμησης	Ναι	Όχι	Σύνολο
	N (%)	N (%)	N (%)
Ιατρική	5 (38.5)	8 (61.5)	13 (100.0)
Νομική	4 (40.0)	6 (60.0)	10 (100.0)
Πολυτεχνείο – Πληροφορική	10 (35.7)	18 (64.3)	28 (100.0)
Στρατιωτικές σχολές	7 (43.8)	9 (56.3)	16 (100.0)
Αστυνομία - Λιμενικό – Πυροσβεστική – Εμπορικό Ναυτικό	3 (50.0)	3 (50.0)	6 (100.0)
ΤΕΦΑΑ	1 (20.0)	4 (80.0)	5 (100.0)
Οικονομικά	8 (36.4)	14 (63.6)	22 (100.0)
Θετικών Επιστημών	5 (21.7)	18 (78.3)	23 (100.0)
Θεωρητικών Επιστημών	4 (16.0)	21 (84.0)	25 (100.0)
Κοινωνικών Επιστημών	3 (16.7)	15 (83.3)	18 (100.0)
Καλλιτεχνικών	1 (16.7)	5 (83.3)	6 (100.0)
Επιστήμες Υγείας	3 (21.4)	11 (78.6)	14 (100.0)
<b>Σύνολο</b>	<b>54 (29.0)</b>	<b>132 (71.0)</b>	<b>186 (100.0)</b>

*Cramer's V=0.268, p<0.000*

Το τρίτο εξωτερικό κίνητρο που αφορά στην εξασφάλιση υψηλότερης κοινωνικής θέσης, φαίνεται πως δεν λειτουργεί σημαντικά ως παρώθηση για το σύνολο των μαθητών του δείγματος. Οι μαθητές που θα δηλώσουν Νομική, Στρατιωτικές σχολές και Αστυνομία-Λιμενικό-Πυροσβεστική-Εμπορικό Ναυτικό έχουν το συγκεκριμένο κίνητρο σε ποσοστά 30%, 25% και 25% αντίστοιχα, ενώ εκείνοι που το κίνητρο αυτό δεν λειτουργεί καθόλου είναι όσοι δηλώνουν Καλλιτεχνικές σχολές και ΤΕΦΑΑ.

**Πίνακας 39: Εξωτερικό κίνητρο: Υψηλή κοινωνική θέση**

Σχολή 1ης προτίμησης	Ναι	Όχι	Σύνολο
	N (%)	N (%)	N (%)
Ιατρική	3 (23.1)	10 (76.9)	13 (100.0)
Νομική	3 (30.0)	7 (70.0)	10 (100.0)
Πολυτεχνείο – Πληροφορική	5 (17.9)	23 (82.1)	28 (100.0)
Στρατιωτικές σχολές	4 (25.0)	12 (75.0)	16 (100.0)
Αστυνομία - Λιμενικό – Πυροσβεστική – Εμπορικό Ναυτικό	1 (25.0)	5 (75.0)	6 (100.0)
ΤΕΦΑΑ	0 (0.0)	5 (100.0)	5 (100.0)
Οικονομικά	3 (13.6)	19 (86.4)	22 (100.0)
Θετικών Επιστημών	2 (8.7)	21 (91.3)	23 (100.0)
Θεωρητικών Επιστημών	2 (8.0)	23 (92.0)	25 (100.0)
Κοινωνικών Επιστημών	1 (5.6)	17 (94.4)	18 (100.0)
Καλλιτεχνικών	0 (0.0)	6 (100.0)	6 (100.0)
Επιστήμες Υγείας	1 (7.1)	13 (92.9)	14 (100.0)
<b>Σύνολο</b>	<b>25 (13.4)</b>	<b>161 (86.6)</b>	<b>186 (100.0)</b>

*Cramer's V=0.237, p<0.000*



Οι Πίνακες 40 και 41 αναφέρονται στην ανάλυση των κοινωνικών κινήτρων. Στον πρώτο πίνακα φαίνεται ότι οι μαθητές που επιλέγουν κάποια σχολή για να έχουν τη δυνατότητα να προσφέρουν βοήθεια σε άλλους ανθρώπους είναι στο μεγαλύτερο ποσοστό εκείνοι που επιθυμούν να εισαχθούν στην Ιατρική (53.8%) καθώς και σε σχολές Κοινωνικών σπουδών (50%) και Αστυνομία-Λιμενικό-Πυροσβεστική-Εμπορικό Ναυτικό (50%). Αντίθετα όσοι επιλέγουν Οικονομικές σχολές έχουν σε μικρότερο βαθμό το συγκεκριμένο κίνητρο (9.1%).

**Πίνακας 40: Κοινωνικό κίνητρο – Δυνατότητα για προσφορά βοήθειας σε άλλους ανθρώπους**

Σχολή 1ης προτίμησης	Ναι	Όχι	Σύνολο
	N (%)	N (%)	N (%)
Ιατρική	7 (53.8)	6 (46.2)	13 (100.0)
Νομική	4 (40.0)	6 (60.0)	10 (100.0)
Πολυτεχνείο – Πληροφορική	3 (10.7)	25 (89.3)	28 (100.0)
Στρατιωτικές σχολές	4 (25.0)	12 (75.0)	16 (100.0)
Αστυνομία - Λιμενικό – Πυροσβεστική – Εμπορικό Ναυτικό	3 (50.0)	3 (50.0)	6 (100.0)
ΤΕΦΑΑ	1 (20)	4 (80.0)	5 (100.0)
Οικονομικά	2 (9.1)	20 (90.9)	22 (100.0)
Θετικών Επιστημών	5 (21.7)	18 (78.3)	23 (100.0)
Θεωρητικών Επιστημών	8 (32.0)	17 (68.0)	25 (100.0)
Κοινωνικών Επιστημών	9 (50.0)	9 (50.0)	18 (100.0)
Καλλιτεχνικών	1 (16.7)	5 (83.3)	6 (100.0)
Επιστήμες Υγείας	6 (42.9)	8 (57.1)	14 (100.0)
<b>Σύνολο</b>	<b>53 (28.5)</b>	<b>133 (71.6)</b>	<b>186 (100.0)</b>

*Cramer's V=0.335, p<0.000*

Το δεύτερο κοινωνικό κίνητρο που είναι η συμβολή στη βελτίωση της κοινωνίας, λειτουργεί κυρίως σε όσους δηλώνουν Κοινωνικές επιστήμες και Νομική (ποσοστά 33.3% και 30% αντίστοιχα).

**Πίνακας 41: Κοινωνικό κίνητρο – Συμβολή στη βελτίωση της κοινωνίας**

Σχολή 1ης προτίμησης	Ναι	Όχι	Σύνολο
	N (%)	N (%)	N (%)
Ιατρική	3 (23.1)	10 (76.9)	13 (100.0)
Νομική	3 (30.0)	7 (70.0)	10 (100.0)
Πολυτεχνείο – Πληροφορική	6 (21.4)	22 (78.6)	28 (100.0)
Στρατιωτικές σχολές	4 (25.0)	12 (75.0)	16 (100.0)
Αστυνομία - Λιμενικό – Πυροσβεστική – Εμπορικό Ναυτικό	1 (16.7)	5 (83.3)	6 (100.0)
ΤΕΦΑΑ	1 (20.0)	4 (80.0)	5 (100.0)
Οικονομικά	4 (18.2)	18 (81.8)	22 (100.0)
Θετικών Επιστημών	5 (21.7)	18 (78.3)	23 (100.0)
Θεωρητικών Επιστημών	6 (24.0)	19 (76.0)	25 (100.0)
Κοινωνικών Επιστημών	6 (33.3)	12 (66.7)	18 (100.0)
Καλλιτεχνικών	1 (16.7)	5 (83.3)	6 (100.0)
Επιστήμες Υγείας	3 (21.4)	11 (78.6)	14 (100.0)
<b>Σύνολο</b>	<b>43 (23.1)</b>	<b>143 (76.9)</b>	<b>186 (100.0)</b>

*Cramer's V=0.114, p=0.137*

Στον Πίνακα 42 φαίνεται ότι το ενδιαφέρον για το αντικείμενο ως εσωτερικό κίνητρο είναι το ισχυρότερο για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τη σχολή που θα δηλώσουν.

**Πίνακας 42: Εσωτερικό κίνητρο – Ενδιαφέρον για το αντικείμενο**

Σχολή 1ης προτίμησης	Ναι	Όχι	Σύνολο
	N (%)	N (%)	N (%)
Ιατρική	12 (92.3)	1 (7.7)	13 (100.0)
Νομική	9 (90.0)	1 (10.0)	10 (100.0)
Πολυτεχνείο – Πληροφορική	25 (89.3)	3 (10.7)	28 (100.0)
Στρατιωτικές σχολές	15 (93.8)	1 (6.3)	16 (100.0)
Αστυνομία - Λιμενικό – Πυροσβεστική – Εμπορικό Ναυτικό	5 (83.3)	1 (16.7)	6 (100.0)
ΤΕΦΑΑ	4 (80.0)	1 (20.0)	5 (100.0)
Οικονομικά	20 (90.9)	2 (9.1)	22 (100.0)
Θετικών Επιστημών	20 (87.0)	3 (13.0)	23 (100.0)
Θεωρητικών Επιστημών	23 (92.0)	3 (12.0)	25 (100.0)
Κοινωνικών Επιστημών	17 (94.4)	1 (5.6)	18 (100.0)
Καλλιτεχνικών	6 (100.0)	0 (0.0)	6 (100.0)
Επιστήμες Υγείας	12 (85.7)	2 (14.3)	14 (100.0)
<b>Σύνολο</b>	<b>168 (90.3)</b>	<b>18 (9.7)</b>	<b>186 (100.0)</b>

*Cramer's V=0.116, p=0.117*

Αναφορικά με τον τέταρτο παράγοντα που περιέχει τα κίνητρα αυτοπραγμάτωσης, παρατηρείται πως οι μαθητές που επιλέγουν σχολές με στόχο την προσωπική καλλιέργεια και μόρφωση είναι εκείνοι που θα δηλώσουν τη Νομική (60%) και τις Καλλιτεχνικές σχολές (50%) και λιγότερο εκείνοι που θα δηλώσουν Αστυνομία-Λιμενικό-Πυροσβεστική-Εμπορικό Ναυτικό (16.7%).

**Πίνακας 43: Κίνητρο αυτοπραγμάτωσης – Προσωπική καλλιέργεια και μόρφωση**

Σχολή 1ης προτίμησης	Ναι	Όχι	Σύνολο
	N (%)	N (%)	N (%)
Ιατρική	5 (38.5)	8 (61.5)	13 (100.0)
Νομική	6 (60.0)	4 (40.0)	10 (100.0)
Πολυτεχνείο – Πληροφορική	10 (35.7)	18 (64.3)	28 (100.0)
Στρατιωτικές σχολές	4 (25.0)	12 (75.0)	16 (100.0)
Αστυνομία - Λιμενικό – Πυροσβεστική – Εμπορικό Ναυτικό	1 (16.7)	5 (83.3)	6 (100.0)
ΤΕΦΑΑ	1 (20.0)	4 (80.0)	5 (100.0)
Οικονομικά	5 (22.7)	17 (77.3)	22 (100.0)
Θετικών Επιστημών	9 (39.1)	14 (60.9)	23 (100.0)
Θεωρητικών Επιστημών	11 (44.0)	14 (56.0)	25 (100.0)
Κοινωνικών Επιστημών	7 (38.9)	11 (61.1)	18 (100.0)
Καλλιτεχνικών	3 (50.0)	3 (50.0)	6 (100.0)
Επιστήμες Υγείας	3 (21.4)	11 (78.6)	14 (100.0)
<b>Σύνολο</b>	<b>65 (34.9)</b>	<b>121 (65.1)</b>	<b>186 (100.0)</b>

*Cramer's V=0.215, p<0.000*

Το κίνητρο αυτοπραγμάτωσης που αφορά στην έφεση/κλίση για συγκεκριμένες σπουδές, είναι ένα κίνητρο που εμφανίζεται περισσότερο σε όσους θα δηλώσουν Καλλιτεχνικές σχολές (83.3%), σχολές Θετικών σπουδών (56.5%) και Πολυτεχνείο και Πληροφορική (53.6%).

**Πίνακας 44: Κίνητρο αυτοπραγμάτωσης – Έφεση/ιδιαιτέρα κλίση σε αυτές τις σπουδές**

Σχολή 1ης προτίμησης	Ναι	Όχι	Σύνολο
	N (%)	N (%)	N (%)
Ιατρική	3 (23.1)	10 (76.9)	13 (100.0)
Νομική	4 (40.0)	6 (60.0)	10 (100.0)
Πολυτεχνείο – Πληροφορική	15 (53.6)	13 (46.4)	28 (100.0)
Στρατιωτικές σχολές	7 (43.8)	9 (56.3)	16 (100.0)
Αστυνομία - Λιμενικό – Πυροσβεστική – Εμπορικό Ναυτικό	2 (33.3)	4 (66.7)	6 (100.0)
ΤΕΦΑΑ	2 (40.0)	3 (60.0)	5 (100.0)
Οικονομικά	5 (22.7)	17 (77.3)	22 (100.0)
Θετικών Επιστημών	13 (56.5)	10 (43.5)	23 (100.0)
Θεωρητικών Επιστημών	11 (44.0)	14 (56.0)	25 (100.0)
Κοινωνικών Επιστημών	7 (38.9)	11 (61.1)	18 (100.0)
Καλλιτεχνικών	5 (83.3)	1 (16.7)	6 (100.0)
Επιστήμες Υγείας	5 (35.7)	9 (64.3)	14 (100.0)
<b>Σύνολο</b>	<b>79 (42.5)</b>	<b>107 (57.5)</b>	<b>186 (100.0)</b>

*Cramer's V=0.231, p<0.000*

Τέλος, το κίνητρο που σχετίζεται με το επάγγελμα του πατέρα και της μητέρας φαίνεται ότι δεν είναι ισχυρό για όλους τους υποψήφιους, ανεξαρτήτως κατεύθυνσης και αφορά περισσότερο όσους επιλέγουν ΤΕΦΑΑ (20%), Καλλιτεχνικές σχολές (16.7%) και Αστυνομία-Λιμενικό-Πυροσβεστική-Εμπορικό Ναυτικό (16.7%).

**Πίνακας 45: Κίνητρο που σχετίζεται με το επάγγελμα των γονέων**

Σχολή 1ης προτίμησης	Ναι	Όχι	Σύνολο
	N (%)	N (%)	N (%)
Ιατρική	2 (15.4)	11 (84.6)	13 (100.0)
Νομική	1 (10.0)	9 (90.0)	10 (100.0)
Πολυτεχνείο – Πληροφορική	2 (7.6)	26 (92.9)	28 (100.0)
Στρατιωτικές σχολές	2 (12.5)	14 (87.5)	16 (100.0)
Αστυνομία - Λιμενικό – Πυροσβεστική – Εμπορικό Ναυτικό	1 (16.7)	5 (83.3)	6 (100.0)
ΤΕΦΑΑ	1 (20.0)	4 (80.0)	5 (100.0)
Οικονομικά	3 (13.6)	19 (86.4)	22 (100.0)
Θετικών Επιστημών	2 (8.7)	21 (91.3)	23 (100.0)
Θεωρητικών Επιστημών	1 (4.0)	24 (96.0)	25 (100.0)
Κοινωνικών Επιστημών	1 (5.6)	17 (94.4)	18 (100.0)
Καλλιτεχνικών	1 (16.7)	5 (83.3)	6 (100.0)
Επιστήμες Υγείας	1 (7.1)	13 (92.9)	14 (100.0)
<b>Σύνολο</b>	<b>18 (9.7)</b>	<b>168 (90.3)</b>	<b>186 (100.0)</b>

*Cramer's V=0.139, p<0.000*

## 5.8 Η κατανομή του χρόνου των μαθητών: Διερεύνηση της 2ης ερευνητικής υπόθεσης

Στον Πίνακα 46 εμφανίζονται οι εβδομαδιαίες ώρες παρακολούθησης φροντιστηρίου για τα άτομα που είτε παρακολουθούν μόνο φροντιστήριο, είτε παρακολουθούν και φροντιστήριο και ιδιαίτερα μαθήματα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, από το σύνολο των 146 μαθητών που ανταποκρίνονται και στις δύο περιπτώσεις, φροντιστήριο και ιδιαίτερα μαθήματα, το 37.8% των μαθητών παρακολουθεί μεταξύ 6 και 10 ώρες και το 33.3% μεταξύ 11 και 15 ώρες. Οι συχνότητες για αυτούς που παρακολουθούν μόνο φροντιστήριο ανέρχονται σε 62.4% για όσους παρακολουθούν φροντιστήριο από 11 έως 15 ώρες και σε 19.8% για όσους παρακολουθούν από 16 έως 20 ώρες.

**Πίνακας 46: Ώρες παρακολούθησης μόνο φροντιστηρίου και ώρες παρακολούθησης φροντιστηρίου και ιδιαίτερων μαθημάτων**

Τύπος εξωσχολικής ενισχυτικής διδασκαλίας	Ώρες παρακολούθησης φροντιστηρίου				Σύνολο N (%)
	Έως 5 N (%)	6-10 N (%)	11-15 N (%)	16-20 N (%)	
Μόνο φροντιστήριο	3 (3.0)	15 (14.9)	63 (62.4)	20 (19.8)	101 (100.0)
Και τα δύο	7 (15.6)	17 (37.8)	15 (33.3)	6 (13.3)	45 (100.0)
<b>Σύνολο</b>	10 (6.8)	32 (21.9)	78 (53.4)	26 (17.8)	146 (100.0)

Αντίστοιχα, στον Πίνακα 47 εμφανίζονται οι εβδομαδιαίες ώρες παρακολούθησης ιδιαίτερων μαθημάτων για τα άτομα που είτε κάνουν μόνο ιδιαίτερα μαθήματα είτε παρακολουθούν και φροντιστήριο και ιδιαίτερα μαθήματα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, από το σύνολο των 66 μαθητών που ανταποκρίνονται και στις δύο περιπτώσεις, το 68.9% παρακολουθούν και τα δύο έως 5 ώρες εβδομαδιαίως και το 17.8% μεταξύ 6 και 10 ώρες. Από όσους κάνουν μόνο ιδιαίτερα μαθήματα, το 38.1% παρακολουθεί από 11 έως 15 ώρες.

**Πίνακας 47: Ώρες παρακολούθησης μόνο ιδιαίτερων μαθημάτων και ώρες παρακολούθησης φροντιστηρίου και ιδιαίτερων μαθημάτων**

Τύπος εξωσχολικής ενισχυτικής διδασκαλίας	Ώρες παρακολούθησης ιδιαίτερων μαθημάτων				
	Έως 5	6-10	11-15	16-20	Σύνολο
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Μόνο ιδιαίτερα μαθήματα	5 (23.8)	6 (28.6)	8 (38.1)	2 (9.5)	21 (100.0)
Και τα δύο	31 (68.9)	8 (17.8)	3 (6.7)	3 (6.7)	45 (100.0)
<b>Σύνολο</b>	<b>36 (54.5)</b>	<b>14 (21.2)</b>	<b>11 (16.7)</b>	<b>5 (7.6)</b>	<b>66 (100.0)</b>

Στον Πίνακα 48 εξετάζεται η επίδραση του τύπου και του αριθμού των φροντιστηριακών μαθημάτων στον ελεύθερο χρόνο των μαθητών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι μαθητές που δεν κάνουν ούτε φροντιστήριο ούτε ιδιαίτερα έχουν σημαντικά περισσότερο ελεύθερο χρόνο σε σχέση με τους μαθητές που λαμβάνουν τουλάχιστον ένα από τους δύο τύπους εξωσχολικής βοήθειας. Αντίθετα, το 80% των μαθητών που παρακολουθεί και τους δύο τύπους δηλώνει πως έχει λίγο ελεύθερο χρόνο, ομοίως και το 69.3% των μαθητών που παρακολουθούν μόνο φροντιστήριο.

**Πίνακας 48: Διερεύνηση της επίδρασης του τύπου εξωσχολικής ενισχυτικής διδασκαλίας στον ελεύθερο χρόνο των μαθητών**

Τύπος εξωσχολικής ενισχυτικής διδασκαλίας	Ελεύθερος χρόνος κατά τη διάρκεια της εβδομάδας					
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Σύνολο
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Κανένα από τα δύο	0 (0.0)	4 (21.1)	7 (36.8)	5 (26.3)	2 (0.0)	19 (100.0)
Μόνο φροντιστήριο	14 (13.9)	70 (69.3)	13 (12.9)	5 (5.0)	0 (0.0)	101 (100.0)
Μόνο ιδιαίτερα μαθήματα	2 (6.5)	12 (38.7)	6 (19.4)	1 (3.2)	0 (0.0)	21 (100.0)
Και τα δύο	5 (11.1)	36 (80.0)	4 (8.9)	0 (0.0)	0 (0.0)	45 (100.0)
<b>Σύνολο</b>	<b>21 (11.3)</b>	<b>122 (65.6)</b>	<b>30 (16.1)</b>	<b>11 (5.9)</b>	<b>2 (1.1)</b>	<b>186 (100.0)</b>

*Cramer's V=0.274, \* p=0.000*



Όσον αφορά στον τύπο των φροντιστηριακών μαθημάτων σε σχέση με το χρόνο ύπνου των μαθητών (Πίνακας 49), φαίνεται πως δεν διαφοροποιείται σημαντικά στον μεγαλύτερο αριθμό των μαθητών. Ωστόσο, πάνω από 8 ώρες την ημέρα κοιμούνται σε μεγαλύτερο ποσοστό οι μαθητές που δεν παρακολουθούν κανένα είδος εξωσχολικής διδασκαλίας.

**Πίνακας 49: Διερεύνηση της επίδρασης του τύπου εξωσχολικής ενισχυτικής διδασκαλίας στον χρόνο ύπνου των μαθητών**

Τύπος εξωσχολικής ενισχυτικής διδασκαλίας	Ώρες ύπνου κατά μέσο όρο καθημερινά			
	έως 6	έως 8	πάνω από 8	Σύνολο
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Κανένα από τα δύο	6 (31.6)	10 (52.6)	3 (15.8)	19 (100.0)
Μόνο φροντιστήριο	38 (37.6)	67 (66.3)	6 (5.9)	101 (100.0)
Μόνο ιδιαίτερα μαθήματα	10 (47.6)	9 (42.9)	2 (9.5)	21 (100.0)
Και τα δύο	17 (37.8)	25 (55.6)	3 (6.7)	45 (100.0)
<b>Σύνολο</b>	<b>71 (38.2)</b>	<b>101 (54.3)</b>	<b>14 (7.5)</b>	<b>186 (100.0)</b>

*Cramer's V=0.097, \* p=0.001*

Στη συνέχεια διερευνήθηκαν οι παράγοντες που επιδρούν στον ελεύθερο χρόνο των μαθητών. Η επίδραση του χρόνου μελέτης στο σπίτι για το σχολείο, κατά τη διάρκεια μίας εβδομάδας, στον ελεύθερο χρόνο του μαθητή εμφανίζεται στον Πίνακα 50, ενώ η αντίστοιχη επίδραση του χρόνου μελέτης για το φροντιστήριο ή/και τα ιδιαίτερα μαθήματα διερευνάται στον Πίνακα 51.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του Πίνακα 50, προκύπτει ότι η διάρκεια μελέτης στο σπίτι για το σχολείο δεν επιδρά στατιστικά σημαντικά στον ελεύθερο χρόνο των μαθητών ( $g=0.032$ ,  $p>0.05$ ). Συγκεκριμένα, από την κατανομή των συχνοτήτων παρατηρείται ότι οι ώρες μελέτης για το σχολείο δεν διαφοροποιούν τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου.

**Πίνακας 50: Διερεύνηση της επίδρασης της διάρκειας μελέτης για το σχολείο στον ελεύθερο χρόνο των μαθητών**

Ώρες μελέτης στο σπίτι κατά τη διάρκεια της εβδομάδας για το σχολείο	Ελεύθερος χρόνος κατά τη διάρκεια της εβδομάδας					
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Σύνολο
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
0 ώρες	4 (12.5)	20 (62.5)	5 (15.6)	2 (6.3)	1 (3.1)	32 (100.0)
Έως 5 ώρες	12 (10.3)	79 (67.5)	18 (15.4)	7 (6.0)	1 (0.9)	117 (100.0)
6-10 ώρες	3 (13.6)	14 (63.6)	4 (18.2)	1 (4.5)	0 (0.0)	22 (100.0)
11-15 ώρες	1 (10.0)	7 (70.0)	2 (2.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	10 (100.0)
16-20 ώρες	1 (20.0)	2 (40.0)	1 (20.0)	1 (20.0)	0 (0.0)	5 (100.0)
<b>Σύνολο</b>	21 (11.3)	122 (65.6)	30 (16.1)	11 (5.9)	2 (1.1)	186 (100.0)

$\Gamma = 0.032, * p = 0.542$

Αντίστοιχα από τον Πίνακα 51 προκύπτει ότι η διάρκεια μελέτης στο σπίτι για το φροντιστήριο επιδρά στατιστικά σημαντικά στον ελεύθερο χρόνο των μαθητών ( $g = 0.212, p < 0.00$ ). Συγκεκριμένα, από την κατανομή των συχνοτήτων φαίνεται ότι όσο αυξάνονται οι ώρες μελέτης για το φροντιστήριο, μειώνεται και ο ελεύθερος χρόνος των μαθητών.

**Πίνακας 51: Διερεύνηση της επίδρασης της διάρκειας μελέτης για το φροντιστήριο ή/και τα ιδιαίτερα μαθήματα στον ελεύθερο χρόνο των μαθητών**

Ώρες μελέτης στο σπίτι κατά τη διάρκεια της εβδομάδας για το φροντιστήριο ή/και τα ιδιαίτερα μαθήματα	Ελεύθερος χρόνος κατά τη διάρκεια της εβδομάδας					
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Σύνολο
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
0 ώρες	4 (12.5)	20 (62.5)	5 (15.6)	2 (6.3)	1 (3.1)	32 (100.0)
Έως 5 ώρες	12 (10.3)	79 (67.5)	18 (15.4)	7 (6.0)	1 (0.9)	117 (100.0)
6-10 ώρες	3 (13.6)	14 (63.6)	4 (18.2)	1 (4.5)	0 (0.0)	22 (100.0)
11-15 ώρες	1 (10.0)	7 (70.0)	2 (2.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	10 (100.0)
16-20 ώρες	1 (20.0)	2 (40.0)	1 (20.0)	1 (20.0)	0 (0.0)	5 (100.0)
<b>Σύνολο</b>	21 (11.3)	122 (65.6)	30 (16.1)	11 (5.9)	2 (1.1)	186 (100.0)

$\Gamma = 0.212, * p = 0.000$

Επιπλέον, διερευνήθηκε η επίδραση του κύρους της επιλεγόμενης σχολής στον ελεύθερο χρόνο των μαθητών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η διερεύνηση καταδεικνύει μία στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών (Cramer's  $V=0.146, p<0.01$ ). Όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 52, όσο αυξάνεται το κύρος της σχολής της πρώτης επιλογής των μαθητών, μειώνεται ο εβδομαδιαίος ελεύθερος χρόνος τους.

**Πίνακας 52: Διερεύνηση της επίδρασης της διάρκειας μελέτης για το φροντιστήριο ή/και τα ιδιαίτερα μαθήματα στον ελεύθερο χρόνο των μαθητών**

Κύρος των σχολών επιλογής	Ελεύθερος χρόνος κατά τη διάρκεια της εβδομάδας					
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Σύνολο
	N (%)	N (%)	N (%)		N (%)	N (%)
Επιλεκτικές Σχολές	8 (15.7)	36 (70.6)	6 (11.8)	1 (2.0)	0 (0.0)	51 (100.0)
Σώματα Ασφαλείας	2 (9.1)	8 (36.4)	6 (27.3)	5 (22.7)	1 (4.5)	22 (100.0)
Λοιπές Πανεπιστημιακές Σχολές	11 (9.7)	78 (69.0)	18 (15.9)	5 (4.4)	1 (0.9)	113 (100.0)
<b>Σύνολο</b>	21 (11.3)	122 (65.6)	30 (16.1)	11 (5.9)	2 (1.1)	186 (100.0)

*Cramer's  $V=0.146, * p=0.000$*

### **5.9 Η επίδραση των εξωτερικών κινήτρων και του κύρους της επιλεγόμενης σχολής στην αξιολόγηση του φροντιστηρίου: Διερεύνηση της 3ης ερευνητικής υπόθεσης**

Όπως πρόκυψε από την αξιολόγηση του σχολείου και του φροντιστηρίου, το φροντιστήριο υπερέχει συγκριτικά με το σχολείο στο σύνολο των διαστάσεων των εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Στα πλαίσια της παρούσας ενότητας, διερευνήθηκε ο βαθμός στον οποίο αυτή η υπεροχή εξαρτάται από τη σχολή επιλογής των μαθητών και από τα εξωτερικά κίνητρα, με βάση τα οποία επιλέγουν την σχολή που θα δηλώσουν. Η επίδραση της σχολής επιλογής στην αξιολόγηση, πραγματοποιήθηκε με χρήση του δείκτη συνάφειας Cramer's  $V$ , ενώ η επίδραση των εξωτερικών κινήτρων με χρήση της ανάλυσης διακύμανσης.

**Πίνακας 53: Διερεύνηση της επίδρασης του κύρους της σχολής στην αξιολόγηση του φροντιστηρίου**

Διαστάσεις	Gramer's V	p-value
Ποιότητα κατάρτισης στο γνωστικό αντικείμενο	0.092	<b>0.001</b>
Ποιότητα προετοιμασίας για τις εξετάσεις	0.053	0.173
Γνώσεις των εκπαιδευτικών	0.059	0.095
Έλεγχος της προόδου	0.051	0.206
Μέθοδοι διδασκαλίας	0.048	0.269
Αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας	0.097	<b>0.001</b>
Καταλληλότητα του διδακτικού υλικού	0.082	<b>0.005</b>
Ουσιαστική πνευματική καλλιέργεια	0.064	0.052

Από την ανάλυση προέκυψε ότι στατιστικά σημαντική είναι η επίδραση του κύρους της σχολής ως προς την αξιολόγηση του φροντιστηρίου ως προς: (α) την ποιότητα κατάρτισης στο γνωστικό αντικείμενο, (β) την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και (γ) την καταλληλότητα του διδακτικού υλικού ( $p < 0.05$ ). Στατιστικά μη σημαντική εμφανίζεται η επίδραση του κύρους της σχολής σε ότι αφορά: (α) την ποιότητα προετοιμασίας για τις εξετάσεις, (β) τις γνώσεις των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα ως προς την επικαιροποίηση αυτών, (γ) τις μεθόδους διδασκαλίας, (δ) τον διενεργούμενο έλεγχο προόδου των μαθητών και (ε) την παροχή δυνατοτήτων για ουσιαστική πνευματική καλλιέργεια ( $p > 0.05$ ).

Όσον αφορά στην σχέση που μπορεί να υπάρχει μεταξύ αφενός των εσωτερικών και των εξωτερικών κινήτρων και της αξιολόγησης των διαστάσεων του φροντιστηρίου, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης (Πίνακες 54 και 55) που ακολουθεί, δεν επιβεβαιώνεται για καμία απολύτως διάσταση ( $p > 0.05$ ).

**Πίνακας 54: Έλεγχος διακύμανσης για την ισότητα των μέσων τιμών των εσωτερικών κινήτρων στις ομάδες αξιολόγησης του φροντιστηρίου**

<b>Εξαρτημένη μεταβλητή</b>	<b>Ανεξάρτητη μεταβλητή</b>	<b>F (2,186)</b>	<b>p-value</b>
<b>Εσωτερικά κίνητρα</b>	Το φροντιστήριο παρέχει πολύ καλή κατάρτιση στο γνωστικό αντικείμενο	0.396	0.675
	Στο φροντιστήριο γίνεται καλή προετοιμασία για τις εξετάσεις	0.181	0.834
	Στο φροντιστήριο διδάσκουν ειδικευμένοι καθηγητές με επικαιροποιημένες γνώσεις	0.514	0.600
	Στο φροντιστήριο υπάρχει καλός έλεγχος προόδου	0.270	0.763
	Στο φροντιστήριο εφαρμόζονται σύγχρονες μέθοδοι διδασκαλίας	1.164	0.311
	Στο φροντιστήριο η διδασκαλία είναι αποτελεσματική	0.469	0.625
	Το φροντιστήριο παρέχει κατάλληλο διδακτικό υλικό	0.421	0.654
	Το φροντιστήριο παρέχει δυνατότητες για ουσιαστική πνευματική καλλιέργεια	1.195	0.301

**Πίνακας 55: Έλεγχος διακύμανσης για την ισότητα των μέσων τιμών των εξωτερικών κινήτρων στις ομάδες αξιολόγησης του φροντιστηρίου**

Εξαρτημένη μεταβλητή	Ανεξάρτητη μεταβλητή	F (2,186)	p-value
Εξωτερικά κίνητρα	Το φροντιστήριο παρέχει πολύ καλή κατάρτιση στο γνωστικό αντικείμενο	1.281	0.275
	Στο φροντιστήριο γίνεται καλή προετοιμασία για τις εξετάσεις	2.978	0.052
	Στο φροντιστήριο διδάσκουν ειδικευμένοι καθηγητές με επικαιροποιημένες γνώσεις	2.426	0.088
	Στο φροντιστήριο υπάρχει καλός έλεγχος προόδου	1.034	0.355
	Στο φροντιστήριο εφαρμόζονται σύγχρονες μέθοδοι διδασκαλίας	1.617	0.200
	Στο φροντιστήριο η διδασκαλία είναι αποτελεσματική	1.132	0.321
	Το φροντιστήριο παρέχει κατάλληλο διδακτικό υλικό	1.718	0.179
	Το φροντιστήριο παρέχει δυνατότητες για ουσιαστική πνευματική καλλιέργεια	1.054	0.348

### **5.10 Η επίδραση της επαγγελματικής θέσης και του εκπαιδευτικού επιπέδου του γονέα στην επιλεγόμενη σχολή: Διερεύνηση της 4ης ερευνητικής υπόθεσης**

Στο πλαίσιο της περιγραφής των κοινωνικό-δημογραφικών χαρακτηριστικών έγινε παρουσίαση των επαγγελματικών και εκπαιδευτικών κατανομών, τόσο του πατέρα όσο και της μητέρας των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα. Στην παρούσα ενότητα διερευνάται μέσω ελέγχων του συντελεστή Cramer's V, η συνάφεια της επιλογής σχολής των μαθητών και των συγκεκριμένων χαρακτηριστικών των γονέων.

Ξεκινώντας από την επαγγελματική θέση του πατέρα, η διερεύνηση της επίδρασης στην επιλογή σχολής των μαθητών εμφανίζεται στον Πίνακα 56 που ακολουθεί. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η επίδραση που εμφανίζεται είναι στατιστικά σημαντική (Cramer's V= 0.148,  $p < 0.00$ ), με τους μαθητές να δηλώνουν περισσότερο επιλεκτικές σχολές, όσο υψηλότερη είναι η επαγγελματική θέση των πατέρων τους.

Αντίστοιχα είναι και τα συμπεράσματα για την επίδραση της επαγγελματικής θέσης της μητέρας στη σχολή που επιλέγουν οι μαθητές (Cramer's  $V= 0.136$ ,  $p<0.00$ ), τα οποία εμφανίζονται στον Πίνακα 57.

Πιο αναλυτικά, το 44.4% των μαθητών που ο πατέρας τους είναι ελεύθερος επαγγελματίας και το 36.1% των μαθητών που η μητέρα τους βρίσκεται σε μεσαία θέση στη διοικητική ιεραρχία στο δημόσιο και στον ιδιωτικό τομέα, θα δηλώσουν επιλεκτικές σχολές.

**Πίνακας 56: Διερεύνηση της επίδρασης της επαγγελματικής θέσης του πατέρα στην επιλογή σχολής των μαθητών**

Επαγγελματική θέση πατέρα	Επιλεκτικές Σχολές	Σώματα Ασφαλείας	Λοιπές Πανεπιστημιακές Σχολές	Σύνολο
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Αυτοαπασχολούμενος	9 (22.5)	3 (33.3)	28 (70.0)	40 (100.0)
Ελεύθερος επαγγελματίας	4 (44.4)	1 (11.1)	4 (44.4)	9 (100.0)
Εργοδότης (απασχολεί έως 4 άτομα)	4 (28.6)	1 (7.1)	9 (64.3)	14 (100.0)
Εργοδότης (απασχολεί πάνω από 4 άτομα)	3 (33.3)	1 (11.1)	5 (55.6)	9 (100.0)
Δημόσιος ή Ιδιωτικός υπάλληλος (σε κατώτερη θέση)	8 (24.2)	2 (6.1)	23 (69.7)	33 (100.0)
Δημόσιος ή Ιδιωτικός υπάλληλος (σε μεσαία θέση)	14 (28.0)	12 (24.0)	24 (48.0)	50 (100.0)
Δημόσιος ή Ιδιωτικός υπάλληλος (σε ανώτερη θέση)	7 (41.2)	1 (5.9)	9 (52.9)	17 (100.0)
Εργάτης	2 (14.3)	1 (7.1)	11 (78.6)	14 (100.0)
<b>Σύνολο</b>	51 (27.4)	22 (11.8)	113 (60.8)	186 (100.0)

*Cramer's  $V=0.148$ ,  $*p=0.000$*

**Πίνακας 57: Διερεύνηση της επίδρασης της επαγγελματικής θέσης της μητέρας στην επιλογή σχολής των μαθητών**

Επαγγελματική θέση μητέρας	Επιλεκτικές Σχολές	Σώματα Ασφαλείας	Λοιπές Πανεπιστημιακές Σχολές	Σύνολο
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Αυτοαπασχολούμενος	3 (25.0)	1 (8.3)	8 (66.7)	12 (100.0)
Ελεύθερος επαγγελματίας	2 (28.6)	1 (14.3)	4 (57.1)	7 (100.0)
Εργοδότης (απασχολεί έως 4 άτομα)	1 (33.3)	0 (0.0)	2 (66.7)	3 (100.0)
Εργοδότης (απασχολεί πάνω από 4 άτομα)	1 (50.0)	0 (0.0)	1 (50.0)	2 (100.0)
Δημόσιος ή Ιδιωτικός υπάλληλος (σε κατώτερη θέση)	7 (25.0)	2 (7.1)	19 (67.9)	28 (100.0)
Δημόσιος ή Ιδιωτικός υπάλληλος (σε μεσαία θέση)	22 (36.1)	14 (23.0)	25 (41.0)	61 (100.0)
Δημόσιος ή Ιδιωτικός υπάλληλος (σε ανώτερη θέση)	2 (25.0)	1 (12.5)	5 (62.5)	8 (100.0)
Εργάτρια	1 (14.3)	1 (14.3)	5 (71.4)	7 (100.0)
Οικοκυρά/Δεν εργάζεται	12 (20.7)	2 (3.4)	44 (75.9)	58 (100.0)
<b>Σύνολο</b>	51 (27.4)	22 (11.8)	113 (60.8)	186 (100.0)

*Cramer's V=0.136, \*p=0.000*

Όσον αφορά στο εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα, η διερεύνηση της επίδρασής του στην επιλογή σχολής των μαθητών εμφανίζεται στον Πίνακα 58 που ακολουθεί. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η επίδραση που εμφανίζεται είναι στατιστικά σημαντική ( $Cramer's V=0.134, p<0.00$ ), με την αύξηση του εκπαιδευτικού επιπέδου των πατέρων να συνοδεύεται από αύξηση του ποσοστού των μαθητών που δηλώνουν σχολές υψηλού κύρους. Αντίστοιχα είναι και τα συμπεράσματα για την επίδραση του εκπαιδευτικού επιπέδου της μητέρας στη σχολή που επιλέγουν οι μαθητές ( $Cramer's V= 0.122, p<0.00$ ), τα οποία εμφανίζονται στον Πίνακα 59.



**Πίνακας 58: Διερεύνηση της επίδρασης του εκπαιδευτικού επιπέδου του πατέρα στην επιλογή σχολής των μαθητών**

Εκπαιδευτικό επίπεδο πατέρα	Επιλεκτικές Σχολές	Σώματα Ασφαλείας	Λοιπές Πανεπιστημιακές Σχολές	Σύνολο
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Απολυτήριο υποχρεωτικής εκπαίδευση	21 (22.1)	15 (15.8)	57 (60.0)	95 (100.0)
Πτυχίο Τεχνικής Σχολής ή ΤΕΙ	12 (28.6)	4 (9.5)	28 (66.7)	42 (100.0)
Πτυχίο Ανώτατης Σχολής	13 (35.1)	2 (5.4)	22 (59.5)	37 (100.0)
Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό	5 (41.7)	1 (8.3)	6 (50.0)	12 (100.0)
<b>Σύνολο</b>	51 (27.4)	22 (11.8)	113 (60.8)	186 (100.0)

*Cramer's V=0.134, \*p=0.000*

**Πίνακας 59: Διερεύνηση της επίδρασης του εκπαιδευτικού επιπέδου της μητέρας στην επιλογή σχολής των μαθητών**

Εκπαιδευτικό επίπεδο μητέρας	Επιλεκτικές Σχολές	Σώματα Ασφαλείας	Λοιπές Πανεπιστημιακές Σχολές	Σύνολο
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Απολυτήριο υποχρεωτικής εκπαίδευση	15 (16.5)	18 (19.8)	58 (63.7)	91 (100.0)
Πτυχίο Τεχνικής Σχολής ή ΤΕΙ	12 (30.0)	2 (5.0)	26 (65.0)	40 (100.0)
Πτυχίο Ανώτατης Σχολής	14 (33.3)	1 (2.4)	27 (64.3)	42 (100.0)
Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό	6 (46.2)	1 (7.7)	6 (46.2)	13 (100.0)
<b>Σύνολο</b>	51 (27.4)	22 (11.8)	113 (60.8)	186 (100.0)

*Cramer's V =0.122, \*p=0.000*

### 5.11 Η επίδραση του κοινωνικοοικονομικού status των γονέων στις συνολικές δαπάνες για φροντιστήριο και ιδιαίτερα μαθήματα: Διερεύνηση της 5ης ερευνητικής υπόθεσης

Στην περιγραφή των κοινωνικό-δημογραφικών χαρακτηριστικών παρουσιάστηκε και η κατανομή των δαπανών των γονέων για την εκπαίδευση των παιδιών τους σε φροντιστήρια και ιδιαίτερα μαθήματα. Στην παρούσα ενότητα αναζητείται η επίδραση του κοινωνικοοικονομικού status των γονέων στις δαπάνες αυτές. Το κοινωνικοοικονομικό status συνίσταται από το επαγγελματικό και το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων, την περιοχή κατοικίας, αλλά και το κύρος της σχολής που επιλέγουν οι μαθητές. Το σύνολο των επιδράσεων αυτών των παραγόντων στις δαπάνες εκπαίδευσης διερευνήθηκαν μέσω των δεικτών συνάφειας Cramer's V.

Ξεκινώντας από την επαγγελματική θέση του πατέρα, η επίδρασή του στις δαπάνες εκπαίδευσης του μαθητή μελετάται στον Πίνακα 60. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η επαγγελματική θέση του πατέρα επιδρά στατιστικά σημαντικά στο επίπεδο των δαπανών εκπαίδευσης ( $g=0.222$ ,  $p<0.000$ ), με τη βελτίωση της επαγγελματικής θέσης να συνεπάγεται υψηλότερες δαπάνες εκπαίδευσης. Αντίστοιχα είναι και τα αποτελέσματα για την επαγγελματική θέση της μητέρας, τα οποία παρουσιάζονται αναλυτικότερα στον Πίνακα 61 ( $g=0.113$ ,  $p<0.000$ ).

**Πίνακας 60: Διερεύνηση της επίδρασης της επαγγελματικής θέσης του πατέρα στις δαπάνες εκπαίδευσης**

Επαγγελματική θέση πατέρα	1€-100€	101€-200€	201€-300€	301€-400€	Πάνω από 400€	Σύνολο
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Αυτοαπασχολούμενος	2 (5.3)	7 (18.4)	13 (34.2)	9 (23.7)	7 (18.4)	38 (100.0)
Ελεύθερος επαγγελματίας	1 (12.5)	1 (12.5)	2 (25.0)	2 (25.0)	2 (25.0)	8 (100.0)
Εργοδότης (απασχολεί έως 4 άτομα)	0 (0.0)	2 (18.2)	3 (27.3)	3 (27.3)	3 (27.3)	11 (100.0)
Εργοδότης (απασχολεί πάνω από 4 άτομα)	1 (14.3)	1 (14.3)	1 (14.3)	2 (28.6)	2 (28.6)	7 (100.0)
Δημόσιος ή Ιδιωτικός υπάλληλος (σε κατώτερη θέση)	3 (10.3)	6 (20.7)	9 (31.0)	6 (20.7)	5 (17.2)	29 (100.0)

Επαγγελματική θέση πατέρα	1€-100€	101€-200€	201€-300€	301€-400€	Πάνω από 400€	Σύνολο
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Δημόσιος ή Ιδιωτικός υπάλληλος (σε μεσαία θέση)	1 (2.2)	6 (13.0)	19 (41.3)	13 (28.3)	7 (15.2)	46 (100.0)
Δημόσιος ή Ιδιωτικός υπάλληλος (σε ανώτερη θέση)	1 (6.7)	1 (6.7)	4 (26.7)	5 (33.3)	4 (26.7)	15 (100.0)
Εργάτης	1 (7.7)	4 (30.8)	3 (23.1)	3 (23.1)	2 (15.4)	13 (100.0)
<b>Σύνολο</b>	10 (5.4)	28 (15.1)	54 (29.0)	43 (23.1)	32 (17.2)	167 (100.0)

$\Gamma$ amma=0.222, \* $p$ =0.000

Από τον παραπάνω πίνακα, φαίνεται πως από 301€ έως 400€ μηνιαίως δαπανούν για φροντιστήρια και ιδιαίτερα μαθήματα οι οικογένειες που οι πατέρες είναι δημόσιοι ή ιδιωτικοί υπάλληλοι σε ανώτερη θέση (33.3%), ενώ από 201€ έως 300€ δαπανούν όσοι είναι αυτοαπασχολούμενοι (34.2%), δημόσιοι ή ιδιωτικοί υπάλληλοι σε κατώτερη (31%) και μεσαία (41.3%) θέση αντίστοιχα, καθώς και όσοι είναι εργοδότες που απασχολούν έως 4 άτομα (27.3%).

**Πίνακας 61: Διερεύνηση της επίδρασης της επαγγελματικής θέσης του πατέρα στις δαπάνες εκπαίδευσης**

Επαγγελματική θέση μητέρας	1€-100€	101€-200€	201€-300€	301€-400€	Πάνω από 400€	Σύνολο
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Αυτοαπασχολούμενος	1 (11.1)	1 (11.1)	3 (33.3)	3 (33.3)	1 (11.1)	9 (100.0)
Ελεύθερος επαγγελματίας	1 (16.7)	1 (16.7)	2 (33.3)	1 (16.7)	1 (16.7)	6 (100.0)
Εργοδότης (απασχολεί έως 4 άτομα)	0 (0.0)	1 (33.3)	1 (33.3)	1 (33.3)	0 (0.0)	3 (100.0)
Εργοδότης (απασχολεί πάνω από 4 άτομα)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	1 (50.0)	1 (50.0)	2 (100.0)
Δημόσιος ή Ιδιωτικός υπάλληλος (σε κατώτερη θέση)	3 (11.5)	5 (19.2)	10 (38.5)	6 (23.1)	2 (7.7)	26 (100.0)
Δημόσιος ή Ιδιωτικός υπάλληλος (σε μεσαία θέση)	2 (3.6)	9 (16.1)	17 (30.4)	14 (25.0)	14 (25.0)	56 (100.0)
Δημόσιος ή Ιδιωτικός υπάλληλος (σε ανώτερη θέση)	0 (0.0)	1 (14.3)	2 (28.6)	2 (28.6)	2 (28.6)	7 (100.0)
Εργάτρια	1 (16.7)	2 (33.3)	1 (16.7)	1 (16.7)	1 (16.7)	6 (100.0)
Οικοκυρά/Δεν εργάζεται	2 (3.8)	8 (15.4)	18 (34.6)	14 (26.9)	10 (19.2)	52 (100.0)
<b>Σύνολο</b>	10 (5.4)	28 (15.1)	54 (29.0)	43 (23.1)	32 (17.2)	167 (100.0)

$\Gamma = 0.113$ ,  $*p = 0.000$

Όσον αφορά στην επαγγελματική θέση της μητέρας, τα μεγαλύτερα ποσά (πάνω από 400€ μηνιαίως) δαπανούν οι οικογένειες που η μητέρα είναι εργοδότης που απασχολεί περισσότερα από 4 άτομα (50%).

Στη συνέχεια μελετήθηκε η επίδραση του εκπαιδευτικού επιπέδου του πατέρα στις δαπάνες εκπαίδευσης του μαθητή (Πίνακας 62). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, το επαγγελματικό επίπεδο του πατέρα επιδρά στατιστικά σημαντικά στο επίπεδο των δαπανών συμπληρωματικής εκπαίδευσης ( $g=0.212$ ,  $p<0.00$ ), με τη βελτίωση του εκπαιδευτικού επιπέδου να συνεπάγεται υψηλότερες δαπάνες εκπαίδευσης. Το 36.4% των οικογενειών που ο πατέρας έχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών ή διδακτορικό, δαπανούν περισσότερα από 400€ μηνιαίως.

**Πίνακας 62: Διερεύνηση της επίδρασης της επαγγελματικής θέσης του πατέρα στις δαπάνες εκπαίδευσης**

Εκπαιδευτικό επίπεδο πατέρα	1€-100€	101€-200€	201€-300€	301€-400€	Πάνω από 400€	Σύνολο
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Απολυτήριο υποχρεωτικής εκπαίδευση	5 (5.9)	17 (20.0)	29 (34.1)	20 (23.5)	14 (16.5)	85 (100.0)
Πτυχίο Τεχνικής Σχολής ή TEI	3 (8.1)	5 (13.5)	13 (35.1)	10 (27.0)	6 (16.2)	37 (100.0)
Πτυχίο Ανώτατης Σχολής	1 (2.9)	5 (14.7)	10 (29.4)	10 (29.4)	8 (23.5)	34 (100.0)
Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό	1 (9.1)	1 (9.1)	2 (18.2)	3 (27.3)	4 (36.4)	11 (100.0)
<b>Σύνολο</b>	10 (5.4)	28 (15.1)	54 (29.0)	43 (23.1)	32 (17.2)	167 (100.0)

$Gamma=0.212$ ,  $*p=0.000$

Αντίστοιχα είναι και τα αποτελέσματα για το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας, τα οποία παρουσιάζονται αναλυτικότερα στον Πίνακα 63 ( $g=0.145$ ,  $p<0.05$ ), αφού οι οικογένειες που η μητέρα έχει μεταπτυχιακό ή διδακτορικό δαπανούν πάνω από 400€ μηνιαίως (33.3%) και οι οικογένειες που η μητέρα έχει πτυχίο ανώτατου εκπαιδευτικού ιδρύματος δαπανούν από 301€ έως 400€ μηνιαίως (33.3%).

**Πίνακας 63: Διερεύνηση της επίδρασης της επαγγελματικής θέσης της μητέρας στις δαπάνες εκπαίδευσης**

Εκπαιδευτικό επίπεδο μητέρας	1€-100€	101€-200€	201€-300€	301€-400€	Πάνω από 400€	Σύνολο
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Απολυτήριο υποχρεωτικής εκπαίδευση	5 (6.2)	16 (19.8)	28 (34.6)	17 (21.0)	15 (18.5)	81 (100.0)
Πτυχίο Τεχνικής Σχολής ή ΤΕΙ	2 (5.6)	5 (13.9)	13 (36.1)	10 (27.8)	6 (16.7)	36 (100.0)
Πτυχίο Ανώτατης Σχολής	2 (5.3)	6 (15.8)	11 (28.9)	12 (31.6)	7 (18.4)	38 (100.0)
Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό	1 (8.3)	1 (8.3)	2 (16.7)	4 (33.3)	4 (33.3)	12 (100.0)
<b>Σύνολο</b>	10 (5.4)	28 (15.1)	54 (29.0)	43 (23.1)	32 (17.2)	167 (100.0)

*Gamma=0.145, \*p=0.000*

Ο Πίνακας 64 εξετάζει την επίδραση του κύρους της σχολής στις δαπάνες εκπαίδευσης των μαθητών, η οποία προκύπτει στατιστικά σημαντική ( $g=-0.181$ ,  $p<0.00$ ). Επιπλέον, από τις επιμέρους κατανομές προκύπτει ότι η αύξηση του κύρους της σχολής στην οποία στοχεύει ο μαθητής αυξάνει το μέγεθος της δαπάνης. Έτσι, πάνω από 400€ δαπανά το 26.1% των οικογενειών που τα παιδιά τους θα δηλώσουν επιλεκτικές σχολές, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τις λοιπές σχολές είναι 15.8%, ενώ από 201€ έως 300€ δαπανούν περίπου το ίδιο οι οικογένειες των παιδιών που θα δηλώσουν είτε επιλεκτικές είτε τις λοιπές σχολές (ποσοστά 32.6% και 31.7% αντίστοιχα).

**Πίνακας 64: Διερεύνηση της επίδρασης του κύρους των επιλεγόμενων σχολών στις δαπάνες εκπαίδευσης**

Κύρος σχολών	1€-100€	101€-200€	201€-300€	301€-400€	Πάνω από 400€	Σύνολο
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Επιλεκτικές Σχολές	1 (2.2)	5 (10.9)	15 (32.6)	13 (28.3)	12 (26.1)	46 (100.0)
Σώματα Ασφαλείας	1 (5.0)	2 (10.0)	7 (35.0)	6 (30.0)	4 (20.0)	20 (100.0)
Λοιπές Πανεπιστημιακές Σχολές	8 (7.9)	21 (20.8)	32 (31.7)	24 (23.8)	16 (15.8)	101 (100.0)
<b>Σύνολο</b>	10 (5.4)	28 (15.1)	54 (29.0)	43 (23.1)	32 (17.2)	167 (100.0)

$\Gamma$ amma=-0.181, \* $p$ =0.000

Τέλος, ο Πίνακας 65 διερευνά την επίδραση της περιοχής κατοικίας στις δαπάνες εκπαίδευσης των μαθητών, η οποία και πάλι προκύπτει στατιστικά σημαντική ( $g$ =-0.216,  $p$ <0.00). Σύμφωνα με τις επιμέρους κατανομές προκύπτει ότι στις αστικές περιοχές οι γονείς δαπανούν περισσότερα χρήματα για την εξωσχολική βοηθητική εκπαίδευση των παιδιών τους. Αυτό συμβαίνει, διότι, ενδεχομένως, στις αστικές περιοχές τα δίδακτρα των φροντιστηρίων και οι αμοιβές των καθηγητών που κάνουν ιδιαίτερα μαθήματα είναι υψηλότερες από ότι στις ημιαστικές περιοχές.

**Πίνακας 65: Διερεύνηση της επίδρασης της περιοχής κατοικίας στις δαπάνες εκπαίδευσης**

Περιοχή μόνιμης κατοικίας	1€-100€	101€-200€	201€-300€	301€-400€	Πάνω από 400€	Σύνολο
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Πόλη	5 (5.4)	13 (14.1)	31 (33.7)	26 (28.3)	17 (18.5)	92 (100.0)
Προάστιο	2 (9.1)	6 (27.3)	5 (22.7)	4 (18.2)	5 (22.7)	22 (100.0)
Χωριό	3 (5.7)	9 (17.0)	18 (34.0)	13 (24.5)	10 (18.9)	53 (100.0)
<b>Σύνολο</b>	10 (5.4)	28 (15.1)	54 (29.0)	43 (23.1)	32 (17.2)	167 (100.0)

$\Gamma$ amma=-0.216, \* $p$ =0.000

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

### 6.1 Συμπεράσματα

Με την ολοκλήρωση και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της παρούσας ερευνητικής εργασίας, θα μπορούσαν να συνοψιστούν τα παρακάτω συμπεράσματα:

- Οι μηνιαίες οικογενειακές δαπάνες για το φροντιστήριο και τα ιδιαίτερα μαθήματα κυμαίνονται μεταξύ 200€ και 400€ για τις περισσότερες οικογένειες.
- Αρκετά μεγάλο ποσοστό (27.4%) των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα, δηλώνουν ως σχολή πρώτης προτίμησης κάποια επιλεκτική σχολή (Ιατρική, Νομική, Πολυτεχνείο).
- Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών, οι τρεις σπουδαιότεροι λόγοι για την επιλογή των σπουδών είναι το ενδιαφέρον για το αντικείμενο (90.3%), η έφεση/κλίση των μαθητών (42.5%) και οι προοπτικές εξεύρεσης εργασίας (40.3%).
- Σε περίπτωση αποτυχίας στις πανελλαδικές εξετάσεις, ως εναλλακτική επιλογή, οι περισσότεροι από τους μισούς μαθητές (50.5%) σκέφτονται να ξαναδώσουν εξετάσεις για να πετύχουν την εισαγωγή τους σε ίδρυμα της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ η συντριπτική πλειονότητα (74.7%) σκέφτεται να συνεχίσει τις σπουδές της σε μεταπτυχιακό επίπεδο, επιβεβαιώνοντας την ανάλυση του θεωρητικού μέρους, με βάση το οποίο γονείς και μαθητές θεωρούν πως οι σπουδές στο πανεπιστήμιο και η απόκτηση τίτλων σπουδών θα εξασφαλίσουν εργασία και καλύτερες συνθήκες ζωής.
- Σημαντικό εύρημα συνιστά ότι η πλειονότητα των μαθητών (66.7%) είναι «ελάχιστα» και «καθόλου» ικανοποιημένοι από το επίπεδο της εκπαίδευσης που τους παρέχεται στο Λύκειο.
- Οι λόγοι για τους οποίους οι μαθητές δεν είναι ικανοποιημένοι από το σχολείο οφείλονται κατά τη γνώμη τους, κυρίως: (α) στην ανεπάρκεια των καθηγητών λόγω της ανικανότητας μετάδοσης γνώσης, στην αδιαφορία τους, στον τρόπο διδασκαλίας τους καθώς και στον εφησυχασμό τους, που προκύπτει από τη γνώση ότι οι μαθητές στην πλειονότητά τους παρακολουθούν φροντιστήριο και (β) στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου.



- Αρκετοί μαθητές (39.8%) επιθυμούν να υπάρχουν στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών μαθήματα, που άπτονται διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων, αφού η πλειονότητά τους (71.5%) δεν έχει κανένα ενδιαφέρον για τα μαθήματα Γενικής Παιδείας στα οποία δεν εξετάζονται πανελλαδικά, ενώ ένα σημαντικό μεγάλο ποσοστό (68.3%) δηλώνει ότι τα συγκεκριμένα μαθήματα του στερεί πολύτιμο χρόνο από την προετοιμασία του για τις εξετάσεις.
- Η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών (89.8%) παρακολουθεί εξωσχολική ενισχυτική διδασκαλία, η οποία αφορά είτε στην παρακολούθηση μόνο φροντιστηρίου (54.3%) είτε μόνο ιδιαίτερων μαθημάτων (11.3%) είτε συνδυασμό και των δύο (24.2%). Μόλις 1 στους 10 μαθητές (10.2%) δεν επιλέγει κανενός είδους εξωσχολική βοήθεια.
- Οι περισσότεροι μαθητές που παρακολουθούν κάποιου είδους εξωσχολική διδασκαλία, δαπανούν από 11 έως 15 ώρες την εβδομάδα ή από 16 έως 20 ώρες την εβδομάδα. Οι ώρες μελέτης στο σπίτι είναι συντριπτικά περισσότερες για το φροντιστήριο από ότι για το σχολείο. Σημαντικό είναι το εύρημα ότι το 17.2% των μαθητών δεν διαβάζει καθόλου για το σχολείο.
- Στην αξιολόγηση, τόσο του φροντιστηρίου όσο και του σχολείου, οι απαντήσεις των μαθητών ήταν στην πλειονότητά τους υπέρ του φροντιστηρίου σε ότι αφορά: (α) στην ικανότητα των δύο να παρέχουν πολύ καλή κατάρτιση στο γνωστικό αντικείμενο, (β) στην ποιότητα της προετοιμασίας για τις εξετάσεις, (γ) στις επικαιροποιημένες γνώσεις των εκπαιδευτικών, (δ) στον έλεγχο προόδου, (ε) στην εφαρμογή σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας, (στ) στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, (ζ) στην καταλληλότητα του διδακτικού υλικού, (η) στην παροχή δυνατοτήτων για ουσιαστική πνευματική καλλιέργεια.

Όσον αφορά στον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων που είχαν τεθεί αρχικά, μετά τη στατιστική ανάλυση, προέκυψαν τα εξής συμπεράσματα:

- *Ερευνητική υπόθεση 1:* Η υπόθεση ύπαρξης στατιστικά σημαντικής συσχέτισης μεταξύ του κύρους των σχολών (prestige) και των κινήτρων επιλογής [εσωτερικά κίνητρα (σπουδές ως αυτοσκοπός), εξωτερικά κίνητρα (σπουδές ως μέσο προς σκοπό, επάγγελμα των γονέων)], επιβεβαιώθηκε.

- *Ερευνητική υπόθεση 2:* Η υπόθεση που αφορούσε στον υπολογισμό του συνολικού χρόνου μελέτης των μαθητών, στην κατανομή του στις επιμέρους δραστηριότητες και στο διαθέσιμο ελεύθερο χρόνο τους επιβεβαιώθηκε εν μέρει, εφόσον επιδρά στατιστικά σημαντικά στον ελεύθερο χρόνο των μαθητών, η διάρκεια μελέτης τους στο σπίτι για το φροντιστήριο και τα ιδιαίτερα μαθήματα. Η διάρκεια μελέτης για το σχολείο δεν επιδρά στον ελεύθερο χρόνο των μαθητών. Επιπλέον, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του κύρους της σχολής της πρώτης επιλογής των μαθητών και του εβδομαδιαίου ελεύθερου χρόνου τους.
- *Ερευνητική υπόθεση 3:* Η υπόθεση ύπαρξης στατιστικά σημαντικής συσχέτισης μεταξύ της συγκριτικής εκτίμησης της ποιότητας του σχολείου και του φροντιστηρίου και των κινήτρων επιλογής σπουδών, με την έννοια ότι μαθητές με εργαλειακά (instrumental, extrinsic) κίνητρα, οι οποίοι επιλέγουν τις επιλεκτικές παραδοσιακές σχολές υψηλού κύρους, θα εκτιμούν θετικότερα το φροντιστήριο, επιβεβαιώνεται μερικώς. Από την ανάλυση της αξιολόγησης του φροντιστηρίου και του σχολείου ως προς διάφορες διαστάσεις των εκπαιδευτικών υπηρεσιών, προέκυψε ότι η επίδραση του κύρους της σχολής ως προς την αξιολόγηση του φροντιστηρίου είναι στατιστικά σημαντική σε ότι αφορά: (α) την ποιότητα κατάρτισης που παρέχεται σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο, (β) την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και (γ) την καταλληλότητα του εκπαιδευτικού υλικού. Στατιστικά μη σημαντική εμφανίζεται η επίδραση του κύρους της σχολής ως προς: (α) την ποιότητα προετοιμασίας για τις εξετάσεις, (β) τις γνώσεις των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα ως προς την επικαιροποίηση αυτών, (γ) τις μεθόδους διδασκαλίας, (δ) τον διενεργούμενο έλεγχο προόδου των μαθητών και (ε) την παροχή δυνατοτήτων για ουσιαστική πνευματική καλλιέργεια.
- *Ερευνητική υπόθεση 4:* Η υπόθεση ύπαρξης στατιστικά σημαντικής σχέσης μεταξύ της επιλογής της σχολής και του κοινωνικοοικονομικού στρώματος της οικογένειας των μαθητών, με την έννοια ότι μαθητές από γονείς με επαγγέλματα υψηλού status θα επιλέγουν τις παραδοσιακές σχολές, επιβεβαιώνεται, αφού όσο υψηλότερη είναι η επαγγελματική θέση των γονιών τόσο αυξάνεται το ποσοστό των μαθητών που δηλώνουν επιλεκτικές σχολές. Ομοίως, όσον αφορά στο εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα και της μητέρας, το υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο των γονιών συνοδεύεται από αύξηση του ποσοστού των μαθητών που δηλώνουν επιλεκτικές σχολές.

- *Ερευνητική υπόθεση 5:* Η υπόθεση ύπαρξης ευθείας θετικής και σημαντικής συσχέτισης ανάμεσα στο κοινωνικοοικονομικό status των γονέων και τις συνολικές δαπάνες για φροντιστήριο και ιδιαίτερα μαθήματα των παιδιών τους, επιβεβαιώνεται, αφού η βελτίωση της επαγγελματικής θέσης των γονιών συνεπάγεται υψηλότερες δαπάνες εκπαίδευσης. Περαιτέρω, αν και δεν είχε τεθεί ως υπόθεση, ο έλεγχος της επίδρασης του κύρους της σχολής στις δαπάνες εκπαίδευσης των μαθητών, από την ανάλυση προέκυψε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ τους, δηλαδή η αύξηση του κύρους της σχολής στην οποία στοχεύει ο μαθητής αυξάνει το μέγεθος της δαπάνης. Τέλος, η διερεύνηση της επίδρασης της περιοχής κατοικίας στις δαπάνες εκπαίδευσης των μαθητών και πάλι προκύπτει στατιστικά σημαντική, εφόσον στις αστικές περιοχές, οι γονείς δαπανούν περισσότερα χρήματα για την εξωσχολική συμπληρωματική εκπαίδευση των παιδιών τους.

## **6.2 Περιορισμοί και μελλοντικές επεκτάσεις**

Παρόλο που κατεβλήθη κάθε δυνατή προσπάθεια σε κάθε στάδιο της μελέτης για την επιτυχή και ολοκληρωμένη διεξαγωγή της, τα αποτελέσματα που προκύπτουν υπόκεινται σε ορισμένους περιορισμούς όσον αφορά το δείγμα, το ερευνητικό εργαλείο και την ποσοτική μεθοδολογία που ακολουθήθηκε.

Αρχικά, το γεγονός ότι το μέγεθος του δείγματος είναι σχετικά μικρό, δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων σε ολόκληρο τον πληθυσμό. Η ανάλυση των απόψεων των μαθητών διεξήχθη σε συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή, ενώ και η επιλογή του δείγματος που συμμετείχε στην παρούσα έρευνα αποτέλεσε από μόνη της περιορισμό. Συνεπώς, τα αποτελέσματα είναι δυνατόν να γενικευτούν μόνο στη συγκεκριμένη περιοχή που αποτέλεσε και το πεδίο της μελέτης, ενώ σε καμιά περίπτωση δεν αποτελούν γενίκευση στον ευρύτερο πληθυσμό. Ένα μεγαλύτερο μέγεθος δείγματος θα επέτρεπε μια περισσότερο ολοκληρωμένη και πλήρη διερεύνηση των αντιλήψεων που σχετίζονται με τον τρόπο προετοιμασίας για την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς και βαθύτερη εξέταση για την ύπαρξη ή όχι διαφορών μεταξύ δημογραφικών μεταβλητών.

Στην δειγματοληπτική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου, περιγράφονται γενικές τάσεις του πληθυσμού, χωρίς ωστόσο να εξετάζονται επιμέρους στάσεις και απόψεις των συμμετεχόντων. Επίσης, η χρήση ερωτηματολογίων αυτό-αναφοράς ενδεχομένως να επηρέασε την εσωτερική εγκυρότητα των δεδομένων, καθώς είναι πιθανό να δόθηκαν κοινωνικά αποδεκτές απαντήσεις σε κάποιες ερωτήσεις ή να απαντήθηκαν με τυχαία επιλογή. Για τη συγκέντρωση δεδομένων, τα οποία θα επιτρέψουν στην περαιτέρω εμβάθυνση και κατανόηση των στάσεων, ένας συνδυασμός ποιοτικής και ποσοτικής προσέγγισης με χρήση συνέντευξης ως μέθοδο συλλογής ερευνητικών στοιχείων πιθανώς να παρείχε καλύτερη κατανόηση, αναδεικνύοντας επιπλέον τομείς σχετικά με τη θεματολογία της παρούσας μελέτης. Στο πλαίσιο αυτό, προτείνεται η επανάληψη της έρευνας σε μεγαλύτερο δείγμα πληθυσμού, συμπεριλαμβάνοντας και τις υπόλοιπες περιοχές της χώρας, προκειμένου να εξασφαλισθεί μεγαλύτερη εγκυρότητα και αξιοπιστία ως προς τη γενίκευση συμπερασμάτων. Επίσης, θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον να συγκριθούν οι απόψεις των μαθητών διαφορετικών περιοχών ως προς τον τρόπο προετοιμασίας για την εισαγωγή στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα.

## ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η αύξηση της ζήτησης για πανεπιστημιακή εκπαίδευση είναι αποτέλεσμα κυρίως της από ετών διαμορφωμένης προσδοκίας των μαθητών και των γονιών τους, για απόκτηση τίτλου σπουδών Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία θα οδηγήσει σε επαγγελματική αποκατάσταση και ευνοϊκότερες συνθήκες διαβίωσης. Ο ρυθμός ανάπτυξης και οι δομές της ελληνικής οικονομίας, δεν δικαιολογούν την γενικευμένη αύξηση της ζήτησης για Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Κάθε χρόνο το σύνολο των μαθητών της τρίτης Λυκείου βρίσκεται σε πυρετώδη προετοιμασία για τις Πανελλαδικές εξετάσεις, με διακαή πόθο την εισαγωγή σε Τριτοβάθμιο εκπαιδευτικό ίδρυμα.

Η ανεπάρκεια της δευτεροβάθμιας μεταυποχρεωτικής εκπαίδευσης να προετοιμάσει τους μαθητές για την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο, ωθεί τους μαθητές σε γενικευμένη φοίτηση στο φροντιστήριο. Οι αδυναμίες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπως η μηχανική αποστήθιση και η έλλειψη δημιουργικότητας στο σχολείο, η χαμηλή ποιότητα της εκπαίδευσης, η χαμηλή συμβατότητα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προς τις ανάγκες της βιομηχανίας, η υπερφόρτωση του αναλυτικού προγράμματος της γενικής εκπαίδευσης με μαθήματα, τα οποία οι ίδιοι οι μαθητές υποστηρίζουν ότι δεν τους ενδιαφέρουν καθόλου και τους στερούν πολύτιμο χρόνο από την προετοιμασία τους για τις εξετάσεις, παραμένουν ίδιες εδώ και χρόνια, γιγαντώνοντας το παράλληλο εκπαιδευτικό σύστημα των φροντιστηρίων. Όπως επισημαίνεται στην έκθεση του ΟΟΣΑ (1996), η ύπαρξη των φροντιστηρίων είναι απαραίτητη για να αντισταθμίσει τις αδυναμίες του Δημόσιου συστήματος εκπαίδευσης και όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά *«η κατάπτωση του ηθικού στο Δημόσιο Λύκειο είναι τεράστια»* (ΟΟΣΑ, 1996, σελ. 28-32).

Παρά τις παλινδρομικές αλλαγές του συστήματος πρόσβασης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, το σύστημα επιλογής εξακολουθεί να βασίζεται στον στιγμιαίο έλεγχο μετρήσιμων γνώσεων, που αναπαράγονται μηχανικά και όχι στον έλεγχο των συνθετικών ικανοτήτων παραγωγής γνώσης των υποψηφίων. Η ανάδειξη του φροντιστηρίου ως χώρου μάθησης, αν και ουσιαστικά επιτελεί μία και μοναδική προπαρασκευαστική λειτουργία για την εισαγωγή στα ΑΕΙ, συνδέεται άρρηκτα με την απώλεια των ευρύτερων λειτουργιών του σχολείου, η οποία ενέχει αρνητικές κοινωνικοποιητικές επιπτώσεις.

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, τεκμηριώθηκε με βάση τις απαντήσεις των άμεσα εμπλεκόμενων, των μαθητών, ότι το φροντιστήριο έχει αποκτήσει θεσμικό κύρος και έχει εδραιωθεί στη συνείδηση των μαθητών και των γονιών ως απαραίτητο και αναντικατάστατο μέσο, το οποίο διασφαλίζει την εισαγωγή σε ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ αντίθετα, ο θεσμός του σχολείου έχει απαξιωθεί. Οι υφιστάμενες τάσεις της απαξίωσης του σχολείου και της ανόδου της λειτουργικής σημασίας του φροντιστηρίου, ως οδού για την εισαγωγή στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, φαίνεται ότι θα συνεχιστούν αμείωτες και χρήζουν περαιτέρω έρευνας.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

### ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΕΣ

Creswell, J.W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.

Geissler, E.E. (1977). *Η γενική μόρφωση σε μια ελεύθερη κοινωνία*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Husen, T. (1991). *Η αμφισβήτηση του σχολείου: Μια συγκριτική μελέτη για το σχολείο και το μέλλον του στις δυτικές κοινωνίες*. Αθήνα: Προτάσεις.

Neill, A.S. (1972). *Θεωρία και πράξη της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μπουκουμάνης.

Trow, M. (1991). Προβλήματα μετάβασης από την ελιτιστική στη μαζική τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στο Κελπανίδης, Μ. (επιμ.), *Κράτος πρόνοιας και εκπαίδευση*, τ. Β', 307-39, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Αμοιραδάκης, Μ. (2007). *Σύστημα διαχείρισης της Ποιότητας υπηρεσιών των Φροντιστηρίων Μέσης Εκπαίδευσης*. [Online] Διαθέσιμο στο: <http://pop.elot.gr/announcement/amoirparousiasi.pdf>

Αντωνόπουλος, Ν.Κ. (1976). *Νέο πνεύμα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπογραφείο Αντ. Νικολαΐδη.

Αραβανής, Γ. (1996). *Πειθαρχία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Βέικου, Χ., Βαρέση, Ε., & Πατούνα, Α. (2008). Παιδαγωγικό Πλαίσιο: Περιεχόμενο Σπουδών και Διδακτική πράξη. Στο Β. Γκιζέλη, *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Έρευνα για την Αξιολόγηση Ποιοτικών Χαρακτηριστικών του Συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* (σελ. 89 - 196). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Βρεττός, Γ., & Καψάλης, Α. (1994). *Αναλυτικά προγράμματα*. Θεσσαλονίκη: Art of text.

Βρεττός, Γ., & Καψάλης, Α. (1999). *Αναλυτικό πρόγραμμα: σχεδιασμός-αξιολόγηση-αναμόρφωση*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Βρεττός, Γ., & Καψάλης, Α. (2009). *Αναλυτικά προγράμματα: Θεωρία, έρευνα και πράξη*. Αθήνα: Διάδραση.

Γαϊτάνη, Χ. (2017). *Δημόσια εκπαίδευση και φροντιστηριακή δραστηριότητα: οι απόψεις των καθηγητών Λυκείου και των γονιών των μαθητών*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Γκρέκου, Α. (2017). *Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες. Αντιλήψεις των γονέων για το ρόλο των φροντιστηριακών μαθημάτων*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Διαθέσιμο στο: <http://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/4064>

Διαλεκτή, Α. (2017). *Κέντρα Μελέτης παιδιών Δημοτικού από τους ιδιοκτήτες φροντιστηρίων*. [Online] Διαθέσιμο στο: [https://www.efsyn.gr/ellada/ekpaideysi/116893\\_kentra-meletis-paidiondimotikoy-apo-toys-idioktites-frontistirion](https://www.efsyn.gr/ellada/ekpaideysi/116893_kentra-meletis-paidiondimotikoy-apo-toys-idioktites-frontistirion)

Εθνικός Οργανισμός Εξετάσεων (ΕΟΕ) (2016). *Συστήματα εισαγωγής στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα 1964-2016*. Τμήμα Επιστημονικής Υποστήριξης ΕΟΕ.

Επαγγελματικό Σωματείο Ιδιοκτητών Φροντιστών Μέσης Εκπαίδευσης Αττικής (ΕΣΙΜΦΕΑ). (2008). *Στάσεις και συνήθειες απέναντι στα φροντιστήρια και τα ιδιαίτερα μαθήματα*. [Online] Διαθέσιμο στο: <http://www.sfbe.gr/pdf/students.pdf>

Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο (Ε.Π.Ι.) (2012). *Μέτρηση στάσεων χρηστών φροντιστηριακής εκπαίδευσης στην Αττική. Έρευνα για λογαριασμό του Επαγγελματικού Επιμελητηρίου Αθηνών*. [Online] Διαθέσιμο στο: [www.sefa.edu.gr/files/sefa\\_ereuna\\_2012.ppsx](http://www.sefa.edu.gr/files/sefa_ereuna_2012.ppsx)

Ζιωντάκη, Ζ. (2019). *Οι εκπαιδευτικές επιλογές των οικογενειών κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης: το εκπαιδευτικό «μονοπάτι» των μαθητών και των οικογενειών τους από το νηπιαγωγείο μέχρι το πανεπιστήμιο*. Διδακτορική Διατριβή, Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.

Ζολώτας, Ξ. (1954). *Η ανεπάρκεια της τεχνικής εκπαίδευσης των αγροτών*. Οικονομικός ταχυδρόμος, 1954.

Θεοχάρη, Ι. (2013). *Διερεύνηση των παραγόντων που επιδρούν στη διαμόρφωση των κριτηρίων επιλογής της εξωσχολικής υποστήριξης των μαθητών από τους γονείς τους*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.



Ιακωβίδης, Γ. (1998). *Η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα: Προσέγγιση μέσα από τη σύγκριση του Ελληνικού και του Γερμανικού συστήματος*. Αθήνα: Gutenberg.

Ίδρυμα Οικονομικών και Βιομηχανικών Ερευνών (IOBE). (2019). *Εκπαίδευση στην Ελλάδα: Κρίση και εξέλιξη της δημόσιας και ιδιωτικής δαπάνης*. [Online] διαθέσιμο στο: <https://www.cnn.gr/images/news/2019/03/20/iove.pdf>

Ιωάννου, Δ. (2011). *Ανάπτυξη της ελληνικής τεχνικής προδιαγραφής ΕΛΟΤ 1433-2008 για φροντιστήριο μέσης εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πάτρα: ΕΑΠ.

Καζαμιάς, Α. (1995). «Η κατάρα του σίσυφου». Στο Μπουζάκης, Σ. (επιμ.) *Πανόραμα ιστορίας της εκπαίδευσης: Όψεις και απόψεις: Νεοελληνική εκπαίδευση (1821-2010)*, Αθήνα: Gutenberg.

Καζαμιάς, Α., & Κασσωτάκης, Μ. (1995). *Ελληνική εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος.

Καραγεώργος, Δ. (2002). *Μεθοδολογία έρευνας στις επιστήμες της αγωγής – Μια διδακτική προσέγγιση*. Αθήνα: Σαββάλας.

Καραμαρίνος, Γ., Κυρίδης, Α., Φωτόπουλος, Ν., & Χαλκιώτης, Δ. (2019). *Το δημόσιο σχολείο στην Ελλάδα Όψεις και τάσεις μιας αναδύομενης ιδιωτικοποίησης*. Διαθέσιμο στο: <https://www.alfavita.gr/sites/default/files/2019-11/EPEYNA%20IDIWOTIKOPOIΗΣΗΣ.pdf>

Κασσωτάκης, Μ. (1995). Η αξιολόγηση των μαθητών: Ένα χρόνιο πρόβλημα της ελληνικής εκπαίδευσης. Στο: Καζαμιάς, Α. & Κασσωτάκης, Μ. *Ελληνική εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος.

Κασσωτάκης, Μ. (2012). Όροι και προϋποθέσεις που πρέπει να πληροί ένα σύστημα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 18 (2), 55-67.

Κασσωτάκης, Μ. (1992). Η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και εκπαιδευτική κρίση στην Ελλάδα. Στο Πυργιωτάκης, Ι. & Κανάκης, Ι., *Παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση*, Αθήνα : Γρηγόρης.

Κασσωτάκης, Μ., & Παπαγγελή-Βουλιούρη, Δ. (1996). *Η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: Ιστορική αναδρομή-προβλήματα-προοπτικές*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κάτσικας, Χ., & Καββαδίας Γ. (1994). *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση. Η εξέλιξη των ευκαιριών πρόσβασης στην ελληνική εκπαίδευση (1960-1994)*. Αθήνα: Gutenberg.

Κάτσικας, Χ., & Καββαδίας, Γ. (1998). *Κρίση του σχολείου και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Gutenberg.

Καψάλης, Α. (1984). «Απόψεις για την αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων του Δημοτικού σχολείου». *Επετηρίδα Φιλοσοφικής Σχολής Α.Π.Θ., ΚΒ'*, 193-209.

Κελπανίδης, Μ. (1987). Εκπαίδευση και ισότητα ευκαιριών στο μεταπολεμικό κράτος πρόνοιας. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 7, 115-148.

Κελπανίδης, Μ. (2002). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Θεωρίες και πραγματικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Κελπανίδης, Μ. (2009). Οι απόψεις των καθηγητών και των μαθητών/τριών για το μάθημα των αρχαίων: Η έρευνα στους καθηγητές που έγινε, η έρευνα στους μαθητές/τριες που δεν έγινε και οι αιτίες του τορπιλισμού της από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. *Νέα Παιδεία*, 131, 21-70.

Κελπανίδης, Μ., & Πολυμίλη, Α. (2012). Η επικράτηση του φροντιστηρίου και η απαξίωση του σχολείου στην ελληνική εκπαίδευση. Έρευνα σε μαθητές/τριες φροντιστηρίων σε αστικές και ημιαστικές περιοχές του νομού Θεσσαλονίκης. *Νέα Παιδεία*, 143, 21-46.

Κοκογιάννης, Κ. (2005). *Ανθρωπιστική παιδεία και τεχνική εκπαίδευση: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κοσμόπουλος, Α., Υφαντή, Α., & Πετρουλάκης, Ν. (1996). *Η εκπαίδευση στην Ενωμένη Ευρώπη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κυριαζή, Ν. (2009). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λακασάς, Α. (2003). *Ε.Ε.: συστήματα αξιολόγησης Πανεπιστημίων*. [Online] Διαθέσιμο στο: [http://www.ntua.gr/posdep/MME/Jan\\_2003/2003-01-19\\_kathimerini.htm](http://www.ntua.gr/posdep/MME/Jan_2003/2003-01-19_kathimerini.htm)

Λάσκας, Α. (2014). *Χωρίς προδιαγραφές λειτουργούν τα Κέντρα Μελέτης*. [Online] Διαθέσιμο στο: <https://www.kathimerini.gr/762396/article/epikairothta/ellada/xwrisprodiagrafes--leitoyrgoyn-ta-kentra-meleths---anagnwshs>

Μάντης, Ν. (2001). *Επιτυχία και Αποτυχία στις Γενικές Εισαγωγικές Εξετάσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαρίνος, Γ. (2016). *Η παραπαιδεία, το πετρέλαιο και η φίμωση των ΜΜΕ*. [Online] Διαθέσιμο στο: <https://www.tovima.gr/2016/03/05/opinions/i-parapaideia-to-petrelaio-kai-i-fimwsi-twn-mme/>

Μαρνέζος, Κ. (2016). *Το Γενικό Λύκειο και οι Πανελλήνιες εξετάσεις. Σχετικές διαδικασίες Εσωτερικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Μελέτη περίπτωσης στον Ν. Αιτωλοακαρνανίας*. Διπλωματική εργασία, Αργίριο: ΕΑΠ.

Μαρωνίτης, Δ. (1988). Οι Γενικές Εξετάσεις. *Το Βήμα της Κυριακής*, 18/9/88.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β., Χαλκιώτης, Δ. (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, Τόμος Α', Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική. Πάτρα: ΕΑΠ.

Μαυρογιώργος, Γ. (2008). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο: *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, Τόμος Α', Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική, Πάτρα: ΕΑΠ .

Μαυρογιώργος, Γ. (2013). *Ευτυχώς! Οι εκπαιδευτικοί ξέρουν*. [Online] Διαθέσιμο στο: [https://www.alfavita.gr/koinonia/98021\\_eytyhos-oi-ekpaideytikoi-xeroun](https://www.alfavita.gr/koinonia/98021_eytyhos-oi-ekpaideytikoi-xeroun)

Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) (2004). *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπουζάκης, Σ. (2005). *Νεοελληνική Εκπαίδευση:1821-1998*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπούρας, Α. (2003) *Συμβολή στη Μελέτη της Απόδοσης των Τελειόφοιτων Μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης – Ανάλυση Χαρακτηριστικών και Δεξιοτήτων τους με τη Χρήση Στατιστικών Μεθόδων*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Αθήνα: Οικονομικό Πανεπιστήμιο.

Μυλωνάς, Θ. (2006). *Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

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

Νούτσος, Μ. (1983). *Διδακτικοί στόχοι και αναλυτικό πρόγραμμα*. Αθήνα-Γιάννινα: Δωδώνη.

Ξωχέλλης, Π. (1989). *Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός σήμερα: Προβλήματα και προοπτικές στη σύγχρονη εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

ΟΕΦΕ (2015β). Έρευνα ΣΕΦΑ. [Online] Διαθέσιμο στο: [http://www.oefe.gr/anakoinwseis.aspx?i\\_naid=4498&i\\_ncsid=2&rft=true](http://www.oefe.gr/anakoinwseis.aspx?i_naid=4498&i_ncsid=2&rft=true)

Παναγιωτοπούλου, Κ. (2016). *Η άποψη των μαθητών για το θεσμό του φροντιστηρίου και η επίδρασή του στη μάθηση και διδασκαλία των μαθηματικών στη σχολική τάξη*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Παπαγεωργίου, Γ. (2014). *Ποσοτική έρευνα*. Διαθέσιμο στο: [http://sociology.soc.uoc.gr/pegasoc/wp-content/uploads/2014/10/Microsoft-Word-Papageorgiou\\_DEIGMATO\\_LHPTIKH1.pdf](http://sociology.soc.uoc.gr/pegasoc/wp-content/uploads/2014/10/Microsoft-Word-Papageorgiou_DEIGMATO_LHPTIKH1.pdf)

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2012). Οικονομικές συνιστώσες των εισαγωγικών εξετάσεων. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 18 (2), 80 -97.

Παπανούτσος, Ε.Π. (1965). *Αγώνες και αγωνία για την παιδεία*. Αθήνα: Έκαρος.

Παππάς, Θ. (2002). *Η μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας στις ανθρωπιστικές επιστήμες*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Πολυδωρίδη-Κοντογιαννοπούλου, Γ. (1995). *Κοινωνιολογική ανάλυση της ελληνικής εκπαίδευσης: Οι εισαγωγικές εξετάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.

Πολυχρονάκη, Μ. (2004). *Εκπαιδευτική κινητικότητα και παραεκπαιδευτικοί μηχανισμοί. Οι εκτιμήσεις μαθητών και δημόσιων εκπαιδευτικών για το ρόλο των φροντιστηριακών και ιδιαίτερων μαθημάτων στη μετάβαση από το δευτεροβάθμιο στο τριτοβάθμιο επίπεδο εκπαίδευσης*. Διδακτορική διατριβή, Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Πρώτο Θέμα (2014). *Πώς επηρεάζει η οικονομική κρίση τους δεσμούς της οικογένειας*. [Online] Διαθέσιμο στο: <https://www.protothema.gr/ugeia/article/360357/pos-epireazei-i-oikonomikikrisi-tous-desmous-tis-oikogeneias/>

Πυργιωτάκης, Ι. (2012). Η δωρεάν παιδεία, το φροντιστήριο και οι στρατηγικές επιλογής για τριτοβάθμια εκπαίδευση: μία σχέση αμοιβαίας εξάρτησης. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 18 (2), 98 -108.

Ράσης, Σ. (1988). *Η ανθρωπιστική παιδεία στη σύγχρονη εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Σακελλαρίου, Ν. (2019). *Διερεύνηση της διαδικασίας επιλογής φροντιστηρίου με ποσοτική προσέγγιση*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Διαθέσιμο στο: <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/23382/4/SakellariouNikolaosMsc2019.pdf>

Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2005). *Εκπαίδευση και Κοινωνικές Ανισότητες. Η μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην ανώτατη εκπαίδευση (1997-2004)*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σιδηρόπουλος, Δ. (2003). *Κράτος πρόνοιας και εκπαίδευσης στην Ελλάδα 1974-1997*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Τερζής, Ν. (2002). *Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: Πρόγραμμα και πραγματικότητα – Πράγματα και πρόσωπα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Τσιλόγλου, Λ. (2005). *Τα φροντιστήρια στην Ελλάδα η ιστορία και οι άνθρωποι*. Αθήνα: Κέρδος

ΥΠΕΠΘ. (1995). *Επισκόπηση του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Έκθεση για τον ΟΟΣΑ*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Φίλης, Ν. (2016). *Η επίκληση της αριστείας οξύνει τις κοινωνικές ανισότητες*. [Online] Διαθέσιμο στο: <https://www.iefimerida.gr/news/285719/filis-i-epiklisi-tis-aristeias-oxynei-tis-ekpaideytikes-anisotites>

Φλουρής, Γ., & Πασσιάς, Γ. (2005). Στο δρόμο προς την «κοινωνία της γνώσης» ποιο ερώτημα έχει την πιο μεγάλη αξία; Εκείνο της «γνώσης» ή αυτό της «κοινωνίας»; Στο Μπουζάκης (επιμ.), *Ιστορικό-Συγκριτικές προσεγγίσεις, τιμητικός τόμος Καζαμία Α.Μ*, Αθήνα: Gutenberg.

Χαραλάμπους, Δ. (2007). *Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική: Παρελθόν, παρόν, μέλλον*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Χατζητέγας, Γ. (2010). *Το ιστολόγιο ενός φροντιστή*. [Online] Διαθέσιμο στο: <http://www.hagitegas.gr/2010/02/sxoliki-ekpaideysikai-frontistirio/>

## ΕΕΝΟΓΛΩΣΣΕΣ

Antoninis, M., & Tsakloglou, P. (2001). “Who Benefits from Public Education in Greece? Evidence and Policy Implications”. *Education Economics Vol. 9, Issue 2*, 197-222.

Baker, P., Akiba, M., LeTendre, K., & Wisema, A. (2001). Worldwide shadow education: Outside-school learning, institutional quality of schooling, and cross-national mathematics achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(1), 1-17.

Ball, S., & Youdell, D. (2007). Hidden privatisation in public education. Preliminary report. *Education International 5th World Congress. July 2007*. London: Institute of Education, University of London.

Bell, A. (2007). Designing and testing questionnaires for children. *Journal for Research in Social Sciences* 12(5), 461–469.

Bourdieu, P. (1997). The forms of capital. In: A. Halsey , H. Lauder, P. Brown., & A. Wells, *Education: Culture, economy, and society* (pp. 46-58). Oxford: Oxford University Press.

Bourke, S. (1994). “Some responses to changes in Australian education”. *Australian Educational Researcher*, 21(1), 1-18.

Bray, M. (1999). *The shadow education system: Private tutoring and its implications for planners*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP).

Bray, M. (2011). The Challenge of Shadow Education: Private tutoring and its implications for policy makers in the European Union. *NESSE for the European Commission*. Brussels: Directorate - General for Education and Culture.

Coolikan, H. (2004). *Research Methods and Statistics in Psychology*. 4th edition, London: Hodders & Stoughton.

Dierkes, J. (2010). Teaching in the shadow: operators of small shadow education institutions in Japan. *Asia Pacific Education Review*, 11(1), 25–35.

Entrich, S. (2014). German and Japanese Education in the Shadow-Do Out-of-School Lessons Really Contribute to Class Reproduction? *IAFOR Journal of Education*, 2(2), 17-53

esos.gr. (2013). Ποιος είπε ότι Φροντιστήρια υπάρχουν μόνο στην Ελλάδα; [Online] Διαθέσιμο στο: <https://www.esos.gr/arthra/frontistiria/poios-eipe-oti-frontisthria-yparchoynmono-sthn-ellada>

Fung, A. (2003). Cram Schooling in Hong Kong: The Privatization of Public Education. *Asian Anthropology*, 2(1), 179-195.

Giavrimis, P., Eleftherakis, T., & Koustourakis, G. (2018). An Approach of Shadow Education in Greece: Sociological Perspectives. *Open Journal for Sociological Studies*, 2, 71-82.

iefimerida. (2013). Ακριβή μου εκπαίδευση-3.500 ευρώ τον χρόνο δίνει μία μέση οικογένεια για φροντιστήρια. [Online] Διαθέσιμο στο: <https://www.iefimerida.gr/news/120092/ακριβή-μου-εκπαίδευση-3500-ευρώ-τον-χρόνο-δίνει-μία-μέση-οικογένεια-για-φροντιστήρια>

Johnson, B., & Christensen, L. (2008). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, pp.18-23.

Kassotakis, M., & Verdis, A. (2013). Shadow Education in Greece. In: M. Bray, E. Mazawi, & G. Sultana, *Private Tutoring Across the Mediterranean. Comparative and International Education (A Diversity of Voices)* (pp. 93- 113). Rotterdam: Sense Publishers.

Kazamias, A., & Massialas, B. (1965). *Tradition and change in education: A comparative study*. London: Prentice-Hall International.

Kleis, J. (1974). Non-Formal Education: The Definitional Problem. *Program of Studies in Non-Formal Education Discussion Papers Number 2*.

Liodaki, N., & Liodaki, N. (2016). Some Effects of the Economic Crisis on Shadow Education in Greece. Paper presented at the *International Conference in Contemporary Social Studies* [Online] Available at: <http://icconss.soc.uoc.gr/en/papers/item/193-some-effects-of-the-economiccrisis-on-shadow-education-in-greece.html>

- Muijs, D. (2004), *Doing Quantitative Research in Education with SPSS*. London: Sage Publication, pp. 2-13.
- Oppenheim, A.N. (1992). *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement*. London: Pinter.
- Schneider, T. (2004). *German Institute for Economic Research*. [Online] Available at: [www.econstor.eu/bitstream/10419/18299/1/dp447.pdf](http://www.econstor.eu/bitstream/10419/18299/1/dp447.pdf)
- Schriewer, J., Orivel, F., & Swing, E.S. (2000). «European Educational Systems: The Framework of Tradition, Systemic Expansion, and Challenges for Restructuring». In: Swing, E., S., Schriewer, J., and Orivel, F., *Problems and Prospects in European Education*, Praeger Publishers, USA, 1-20.
- Sharma, Y. (2002). Chase for Places is a Real London Marathon. *South China Morning Post*, 5.
- Stevenson, D. L., & Baker, D. P. (1992). Shadow education and allocation in formal schooling: Transition to university in Japan. *American Journal of Sociology*, 97(6), 1639–1657.
- Tsikalaki, I., & Kladi-Kokkinou, M. (2016). Economic crisis and social inequalities in education: Educational choices of candidates for higher education (full text in Greek). *Academia*, 6(7), 34-82.



# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

# **ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ**

**ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΤΩΝ  
ΜΑΘΗΤΩΝ ΓΙΑ ΤΟΝ ΤΡΟΠΟ ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑΣ  
ΣΕ ΑΝΩΤΑΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΙΔΡΥΜΑΤΑ**

**ΚΟΡΙΝΘΟΣ 2020**

## A. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Παρακαλούμε σημειώστε με ένα (✓) την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει σε κάθε ερώτηση.

### 1. Φύλο

Αγόρι

Κορίτσι

### 2. Χώρα καταγωγής

Ελλάδα

Άλλη

### 3. Περιοχή μόνιμης κατοικίας

Πόλη

Προάστιο

Χωριό

### 4. Βαθμίδα εκπαίδευσης

Γενικό Λύκειο (ΓΕ.Λ.)

Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑ.Λ.)

### 5. Σχολική επίδοση προηγούμενου έτους

Κάτω από 10

11-14

14-17

17-20

### 6. Επαγγελματική θέση πατέρα (που ασκεί ή ασκούσε)

Αυτοαπασχολούμενος (π.χ. έχει δικό του μικρό μαγαζί ή χωράφι)

Ελεύθερος επαγγελματίας (γιατρός, δικηγόρος, πολιτικός μηχανικός κ.ά.)

Εργοδότης (απασχολεί έως 4 άτομα)

Εργοδότης (απασχολεί πάνω από 4 άτομα)

Δημόσιος υπάλληλος σε κατώτερη θέση (οδηγός, ταχυδρόμος)

Δημόσιος υπάλληλος σε μεσαία θέση (εκπαιδευτικός, νοσοκόμος, αστυνομικός)

Δημόσιος υπάλληλος σε ανώτερη θέση (προϊστάμενος, διευθυντής, υποδιευθυντής)

Ιδιωτικός υπάλληλος σε κατώτερη θέση (πωλητής, σερβιτόρος, οδηγός)

Ιδιωτικός υπάλληλος σε μεσαία θέση (γραμματέας, λογιστής, ειδικευμένος τεχνίτης)

Ιδιωτικός υπάλληλος σε ανώτερη θέση (διοικητικό στέλεχος επιχείρησης)

Εργάτης

**7. Επαγγελματική θέση μητέρας (που ασκεί ή ασκούσε)**

- Αυτοαπασχολούμενος (π.χ. έχει δικό του μικρό μαγαζί ή χωράφι)
- Ελεύθερος επαγγελματίας (γιατρός, δικηγόρος, πολιτικός μηχανικός κ.ά.)
- Εργοδότης (απασχολεί έως 4 άτομα)
- Εργοδότης (απασχολεί πάνω από 4 άτομα)
- Δημόσιος υπάλληλος σε κατώτερη θέση (οδηγός, ταχυδρόμος)
- Δημόσιος υπάλληλος σε μεσαία θέση (εκπαιδευτικός, νοσοκόμος, αστυνομικός)
- Δημόσιος υπάλληλος σε ανώτερη θέση (προϊστάμενος, διευθυντής, υποδιευθυντής)
- Ιδιωτικός υπάλληλος σε κατώτερη θέση (πωλητής, σερβιτόρος, οδηγός)
- Ιδιωτικός υπάλληλος σε μεσαία θέση (γραμματέας, λογιστής, ειδικευμένος τεχνίτης)
- Ιδιωτικός υπάλληλος σε ανώτερη θέση (διοικητικό στέλεχος επιχείρησης)
- Εργάτρια
- Οικοκυρά/δεν εργάζεται

**8. Αυτή τη στιγμή οι γονείς σας είναι άνεργοι:**

- Πατέρας  Μητέρα  Και οι δύο  Κανένας

**9. Επίπεδο εκπαίδευσης πατέρα**

- Απολυτήριο Δημοτικού  Απολυτήριο Γυμνασίου
- Απολυτήριο Λυκείου  Πτυχίο Τεχνικής Σχολής ή ΤΕΙ
- Πτυχίο Ανώτατης Σχολής  Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό

**10. Επίπεδο εκπαίδευσης μητέρας**

- Απολυτήριο Δημοτικού  Απολυτήριο Γυμνασίου
- Απολυτήριο Λυκείου  Πτυχίο Τεχνικής Σχολής ή ΤΕΙ
- Πτυχίο Ανώτατης Σχολής  Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό

**11. Πόσα χρήματα το μήνα δαπανά (κατά μέσο όρο) η οικογένειά σας για το φροντιστήριο ή/και τα ιδιαίτερα μαθήματα:**

- 0€  1€-100€  101€-200€  201€-300€  301€-400€  Πάνω από 400€

---

## B. ΣΧΟΛΕΣ ΠΡΟΤΙΜΗΣΗΣ ΚΑΙ ΚΙΝΗΤΡΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΕΝΝΑΛΑΚΤΙΚΑ & ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΑ ΣΧΕΔΙΑ

---

Οι ερωτήσεις που ακολουθούν αφορούν την επιλογή σχολών προτεραιότητας, τους λόγους της επιλογής, τα εναλλακτικά σχέδια σε περίπτωση αποτυχίας στις πανελλαδικές εξετάσεις, καθώς και την πρόθεση για μεταπτυχιακές σπουδές. Παρακαλούμε σημειώστε με ένα (✓) την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει σε κάθε ερώτηση.

### 12. Ποιες είναι οι τρεις πρώτες σε προτεραιότητα Σχολές που θα δηλώσετε;

(α) \_\_\_\_\_

(β) \_\_\_\_\_

(γ) \_\_\_\_\_

### 13. Ποιοι από τους παρακάτω λόγους ήταν καθοριστικοί για την επιλογή των σπουδών σας; (μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις)

- |  |                          |
|--|--------------------------|
| Ενδιαφέρον για το αντικείμενο                        | <input type="checkbox"/> |
| Προσωπική καλλιέργεια και μόρφωση                    | <input type="checkbox"/> |
| Καλές προοπτικές εξεύρεσης εργασίας                  | <input type="checkbox"/> |
| Δυνατότητα για προσφορά βοήθειας σε άλλους ανθρώπους | <input type="checkbox"/> |
| Υψηλό εισόδημα                                       | <input type="checkbox"/> |
| Συμβολή στη βελτίωση της κοινωνίας                   | <input type="checkbox"/> |
| Υψηλή κοινωνική θέση                                 | <input type="checkbox"/> |
| Έφεση/ιδιαιτέρη κλίση σε αυτές τις σπουδές           | <input type="checkbox"/> |
| Επιθυμία να ακολουθήσω το επάγγελμα των γονέων μου   | <input type="checkbox"/> |
| Άλλο (παρακαλώ διευκρινίστε) _____                   |                          |

### 14. Αν δεν επιτύχετε στις Πανελλαδικές εξετάσεις, προγραμματίζετε:

- |  |                          |
|--|--------------------------|
| Συμμετοχή ξανά στις εξετάσεις                                    | <input type="checkbox"/> |
| Σπουδές σε Δημόσιο Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης (Δ.ΙΕΚ)  | <input type="checkbox"/> |
| Σπουδές σε Ιδιωτικό Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.ΙΕΚ) | <input type="checkbox"/> |
| Σπουδές σε Παράρτημα Ξένου Πανεπιστημίου                         | <input type="checkbox"/> |
| Αναζήτηση άμεσα εργασίας   | <input type="checkbox"/> |
| Απασχόληση στην οικογενειακή επιχείρηση                          | <input type="checkbox"/> |
| Σπουδές στο εξωτερικό ανεξάρτητα από το αποτέλεσμα των εξετάσεων | <input type="checkbox"/> |
| Κάτι άλλο (παρακαλώ διευκρινίστε) _____                          |                          |

15.Σκέφτεστε να κάνετε μεταπτυχιακό;

Ναι  Όχι

16.Εάν ναι, θα επιδιώξετε να κάνετε μεταπτυχιακές σπουδές στην Ελλάδα ή στο Εξωτερικό;

Ελλάδα  Ευρώπη  Αμερική

---

### Γ. ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

---

Οι ερωτήσεις που ακολουθούν αφορούν το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου. Παρακαλούμε επιλέξτε ΜΟΝΟ μία απάντηση για κάθε δήλωση, σημειώνοντας με ένα (✓) την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει σε κάθε ερώτηση.

17.Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από την εκπαίδευση που σας παρέχεται στο Λύκειο;

Καθόλου  Ελάχιστα  Αρκετά  Πολύ  Πάρα πολύ

18.Εάν όχι, παρακαλούμε περιγράψτε τους λόγους:

---

---

---

19.Θα θέλατε να υπάρχουν και άλλα μαθήματα στο σχολείο;

Ναι  Όχι

Εάν ναι, παρακαλούμε αναφέρετε τα μαθήματα που θα θέλατε να υπάρχουν στο πρόγραμμά σας:

(α) \_\_\_\_\_

(β) \_\_\_\_\_

(γ) \_\_\_\_\_

20.Υπάρχουν κάποια μαθήματα Γενικής Παιδείας στα οποία δεν εξετάζεστε πανελλαδικώς, τα οποία παρακολουθείτε με ενδιαφέρον;

Ναι  Όχι

Εάν ναι, παρακαλούμε αναφέρετε ποια είναι αυτά:

(α) \_\_\_\_\_

(β) \_\_\_\_\_

(γ) \_\_\_\_\_

21.Θεωρείτε ότι τα μαθήματα Γενικής Παιδείας στα οποία δεν εξετάζεστε πανελλαδικώς, σας στερούν πολύτιμο χρόνο από την προετοιμασία σας για τις εξετάσεις;

Ναι  Όχι

---

**Δ. ΕΞΩΣΧΟΛΙΚΗ ΕΝΙΣΧΥΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ - ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ – ΧΡΟΝΟΣ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗΣ & ΜΕΛΕΤΗΣ**

---

Οι ερωτήσεις που ακολουθούν αφορούν την εξωσχολική ενισχυτική διδασκαλία και την παρακολούθηση εξωσχολικής συμπληρωματικής εκπαίδευσης, καθώς και το χρόνο παρακολούθησης και μελέτης στο σπίτι. Παρακαλούμε επιλέξτε ΜΟΝΟ μία απάντηση για κάθε δήλωση, σημειώνοντας με ένα (✓) την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει σε κάθε ερώτηση.

22.Κατά τη διάρκεια της φοίτησής σας στο Λύκειο, σε ποια τάξη παρακολουθήσατε φροντιστήριο για τα μαθήματα του σχολείου;

Α' Λυκείου  Β' Λυκείου  Γ' Λυκείου

23.Κατά τη διάρκεια της τρέχουσας χρονιάς:

Παρακολουθώ μαθήματα στο φροντιστήριο   
Κάνω ιδιαίτερα μαθήματα   
Κάνω και τα δύο   
Δεν κάνω τίποτε από τα δύο

24. Πόσες ώρες την εβδομάδα παρακολουθείτε μαθήματα στο φροντιστήριο ή κάνετε ιδιαίτερα μαθήματα;

Φροντιστήριο		Ιδιαίτερα μαθήματα	
έως 5	<input type="checkbox"/>	έως 5 ώρες	<input type="checkbox"/>
6 - 10 ώρες	<input type="checkbox"/>	6 - 10 ώρες	<input type="checkbox"/>
11 - 15 ώρες	<input type="checkbox"/>	11 - 15 ώρες	<input type="checkbox"/>
16 - 20 ώρες	<input type="checkbox"/>	16 - 20 ώρες	<input type="checkbox"/>

25. Θεωρείτε ότι θα μπορούσατε να εισαχθείτε στο Πανεπιστήμιο, χωρίς φροντιστηριακή υποστήριξη;

Ναι	Όχι	Ίσως
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

26. Κατά τη διάρκεια μιας εβδομάδας, πόσες ώρες μελετάτε για το σχολείο;

0	Έως 5	6-10	11-15	16-20	Πάνω από 20
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

27. Κατά τη διάρκεια μιας εβδομάδας, πόσες ώρες μελετάτε για το φροντιστήριο ή/και τα ιδιαίτερα μαθήματα;

0	Έως 5	6-10	11-15	16-20	Πάνω από 20
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

28. Εάν το σχολείο σας παρέχει τη δυνατότητα παρακολούθησης μαθημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας για τα μαθήματα των εξετάσεων, θα συμμετείχατε;

Ναι	Όχι	Ίσως
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

29. Θεωρείτε ότι η ενισχυτική διδασκαλία στο σχολείο μπορεί να αντικαταστήσει το φροντιστήριο, όσον αφορά τις απαιτήσεις της Γ' Λυκείου;

Ναι	Όχι	Ίσως
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



---

### E. ΕΛΕΥΘΕΡΟΣ ΧΡΟΝΟΣ – ΔΙΑΣΚΕΔΑΣΗ - ΥΠΝΟΣ

---

Οι ερωτήσεις που ακολουθούν αφορούν τον ελεύθερο χρόνο, τη διασκέδαση με τους φίλους και τον ύπνο. Παρακαλούμε επιλέξτε ΜΟΝΟ μία απάντηση για κάθε δήλωση, σημειώνοντας με ένα (✓) την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει σε κάθε ερώτηση.

30. Έχετε ελεύθερο χρόνο στη διάρκεια της εβδομάδας;

Καθόλου	Ελάχιστα	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

31. Με τι ασχολείστε στον ελεύθερο χρόνο σας, αν έχετε, και πόσες ώρες την ημέρα;

(μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις)

		Ώρες
Αθλητισμό	<input type="checkbox"/>	_____
Μουσική	<input type="checkbox"/>	_____
Διάβασμα / Λογοτεχνία	<input type="checkbox"/>	_____
Χορό	<input type="checkbox"/>	_____
Ζωγραφική	<input type="checkbox"/>	_____
Τηλεόραση / Ταινίες	<input type="checkbox"/>	_____
Internet/Social media	<input type="checkbox"/>	_____
Άλλο (παρακαλώ διευκρινίστε) _____		_____

32. Πόσες φορές το μήνα συναντάτε τους φίλους σας για να διασκεδάσετε; \_\_\_\_\_

33. Πόσες ώρες (κατά μέσο όρο) κοιμάστε καθημερινά;

Έως 6	Έως 8	Περισσότερες από 8
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## ΣΤ. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΟΥ

Πολύ συχνά γίνεται λόγος για το είδος της εκπαίδευσης που παρέχεται από το σχολείο και από το φροντιστήριο. Παρακαλούμε σημειώστε με ένα (✓) στην αντίστοιχη στήλη, το βαθμό στον οποίο κάθε μία από τις παρακάτω δηλώσεις ισχύει, κατά την άποψή σας, για το σχολείο και για το φροντιστήριο ξεχωριστά.

	Σχολείο					Φροντιστήριο				
	Καθόλου	Ελάχιστα	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Καθόλου	Ελάχιστα	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1. Παρέχει πολύ καλή κατάρτιση στο γνωστικό αντικείμενο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Γίνεται καλή προετοιμασία για τις εξετάσεις	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Διδάσκουν ειδικευμένοι εκπαιδευτικοί με επικαιροποιημένες γνώσεις	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Υπάρχει καλός έλεγχος προόδου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Εφαρμόζονται σύγχρονες μέθοδοι διδασκαλίας	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Η διδασκαλία είναι αποτελεσματική	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Παρέχει κατάλληλο διδακτικό υλικό	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Παρέχει δυνατότητες για ουσιαστική πνευματική καλλιέργεια	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Σας ευχαριστούμε πολύ για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Παρακαλούμε ελέγξτε εάν έχετε συμπληρώσει όλες τις ερωτήσεις και υπογράψτε το ερωτηματολόγιο.

Υπογραφή