

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗΝ
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΤΡΟΠΟΥ ΠΡΟΣΒΑΣΗΣ ΣΤΑ ΑΕΙ.
ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΤΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΤΜΗΜΑΤΩΝ

Ιωάννης Γεωρ. Σελίμης

Διπλωματική Εργασία υποβληθείσα στο Τμήμα Οικονομικών Επιστημών του Πανεπιστημίου
Πειραιώς ως μέρος των απαιτήσεων για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης
στην Οικονομική της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων

Πειραιάς, Φεβρουάριος 2022

UNIVERSITY OF PIRAEUS
DEPARTMENT OF ECONOMICS



MASTER PROGRAM
IN ECONOMICS IN EDUCATION AND MANAGEMENT OF
EDUCATIONAL UNITS

EVALUATION OF THE ACCESS ROUTE TO THE
UNIVERSITY:
ATTITUDES AND PERCEPTIONS OF HIGHER
EDUCATION OF PEDAGOGICAL DEPARTMENTS OF
PRIMARY SCHOOL

By

Ioannis Geor. Selimis

Master Thesis submitted to the Department of Economics of the University of Piraeus in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts in Economics in Education and Management of Educational Units (10pt)

Piraeus, Greece, February 2022

Στην οικογένειά μου

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ θερμά τους καθηγητές του Πανεπιστημίου Πειραιώς και ιδιαιτέρως τον επιβλέποντα καθηγητή της εργασίας Παντελή Παντελίδη για την πολύτιμη βοήθειά του.

Αξιολόγηση του τρόπου πρόσβασης στα ΑΕΙ: Στάσεις και αντιλήψεις των φοιτητών των Παιδαγωγικών Τμημάτων

Λέξεις- Κλειδιά: τριτοβάθμια εκπαίδευση, πρόσβαση, εισαγωγή, πανελλήνιες εξετάσεις, ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα

Περίληψη

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί με διαφορετικό τρόπο από τα υπόλοιπα εκπαιδευτικά συστήματα των ευρωπαϊκών κρατών, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην εισαγωγή των μαθητών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Τα τελευταία χρόνια μεταβάλλεται διαρκώς ο τρόπος εισαγωγής των μαθητών και μαθητριών στα ΑΕΙ και ΑΤΕΙ, χωρίς, όμως, να περιορίζεται ο εξετασιοκεντρικός του χαρακτήρας. Ο συγκεκριμένος τρόπος πρόσβασης αλλοιώνει τον παιδαγωγικό ρόλο του σχολείου, μειώνοντας παράλληλα την αυτονομία των Ελλήνων εκπαιδευτικών, καθώς οι δράσεις τους στον χώρο του Λυκείου καθορίζονται από το ωρολόγιο πρόγραμμα και από τις απαιτήσεις του συστήματος πρόσβασης στα Ανώτατα και Ανώτερα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της χώρας μας. Ποικίλες είναι οι ενστάσεις που διατυπώνονται διαρκώς για την ανάγκη μεταρρυθμίσεων στον χώρο του σχολείου, προκειμένου να δοθεί έμφαση στον ρόλο του Λυκείου και να υλοποιηθούν οι στόχοι του, που αφορούν την ολόπλευρη ανάπτυξη του ανθρώπου και την ομαλή κοινωνική ενσωμάτωσή του. Στο πλαίσιο αυτό η ερευνητική αυτή εργασία μελετά τις απόψεις φοιτητών των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης, με απώτερο στόχο την ανάδειξη, ερμηνεία και αξιολόγηση του τρόπου, με τον οποίο αντιμετωπίζουν το Λύκειο, την παραπαιδεία και το σύστημα πρόσβασης στα ΑΕΙ και ΑΤΕΙ οι φοιτητές και την επισήμανση της επιρροής του εξετασιοκεντρικού χαρακτήρα στην αδυναμία άσκησης αποτελεσματικής εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Evaluation of the access route to the university: Attitudes and perceptions of higher education of Pedagogical Departments of Primary School

Keywords: *higher education, access, admission, pan-Hellenic exams, higher education institutions*

Abstract

The Greek educational system operates in a different way from the other educational systems of European countries, giving special emphasis to the admission of students in Higher Education. In recent years, the way students are admitted to universities and technical institutes is constantly changing, without, however, limiting its examination-oriented character. This way of access alters the pedagogical role of the school, while reducing the autonomy of Greek teachers, as their actions in the Lyceum are determined by the timetable and the requirements of the access system to the Higher and Higher Education Institutions of our country. There are various objections that are constantly expressed about the need for reforms in the school area, in order to emphasize the role of the Lyceum and to implement its goals, which concern the comprehensive development of man and his smooth social integration. In this context, this research paper studies the views of students of the Pedagogical Departments of Primary Education, with the ultimate goal of highlighting, interpreting and evaluating the way in which students face the Lyceum, education and the system of access to universities and technical institutes. highlighting the influence of the exam-oriented character on the inability to pursue an effective internal educational policy.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	v
Abstract	vi
Περιεχόμενα	vii
Κατάλογος Διαγραμμάτων	ix
Κατάλογος Πινάκων	ix

ΜΕΡΟΣ Α΄ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
----------	---

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ Η ΠΡΟΣΒΑΣΗ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.1 Το σχολείο ως οδός πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση	3
1.2 Ο ρόλος των αναλυτικών προγραμμάτων του σχολείου στην προετοιμασία των μαθητών για την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση	5
1.3 Η εξασθένηση της παιδευτικής-μορφωτικής λειτουργίας του σχολείου και η ενδυνάμωση του ρόλου του στην προετοιμασία των μαθητών	8
1.4 Συστήματα εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση	9
1.4.1 Το σύστημα πρόσβασης: ο θεσμός των εξετάσεων	11
1.5 Η ενίσχυση του θεσμού της παραπαιδείας και η στάση της πολιτείας	14

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1 Ορισμός	16
2.2 Η φροντιστηριακή εκπαίδευση στην Ελλάδα	17
2.3 Η φροντιστηριακή εκπαίδευση στο παγκόσμιο στερέωμα	19

2.4 Η έρευνα για την φροντιστηριακή εκπαίδευση	20
2.5 Ο ρόλος της οικογένειας	22

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών

3.1 Οι απόψεις των φοιτητών όσον αφορά στη τρόπον πρόσβασης στα ΑΕΙ	26
--	-----------

ΜΕΡΟΣ Β': ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Μεθοδολογικό πλαίσιο

4.1 Ερευνητικός σχεδιασμός	30
4.2.Τεχνική δειγματοληψίας	31
4.3 Ερευνητικό εργαλείο.	32
4.4. Διαδικασία συλλογής δεδομένων.	33
4.5. Τεχνικές ανάλυσης	33

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Αποτελέσματα

5.1. Παρουσίαση αποτελεσμάτων	35
5.2. Ερευνητικά ερωτήματα	58

ΚΕΦΑΛΑΙΟ: 6. Συζήτηση - Συμπεράσματα	66
---	-----------

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο	69
-----------------------	-----------

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	75
---------------------	-----------

Κατάλογος πινάκων

5.1 Συναισθήματα των συμμετεχόντων καθώς σκέφτονται τις Πανελλαδικές εξετάσεις	40
5.2 Έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα	60
5.3 Έλεγχος ANOVA για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα	61
5.4 Έλεγχος ANOVA για το τρίτο ερευνητικό μέρος	62
5.5 Έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα για το τρίτο ερευνητικό ερώτημα	64

Κατάλογος διαγραμμάτων

5.1 Φύλο	35
5.2 Ηλικία	36
5.3 Περιοχή Λυκείου αποφοίτησης	37
5.4 Έτος εξέτασης με το σύστημα των Πανελλαδικών εξετάσεων	38
5.5 Κατεύθυνση που ακολουθήθηκε στο Λύκειο	39
5.6 Το Λύκειο προετοιμάζει κατάλληλα τους μαθητές για τις Πανελλαδικές εξετάσεις;	41
5.7 Το σύστημα των Πανελλαδικών εξετάσεων είναι επαρκές για την εισαγωγή των ΑΕΙ	42
5.8 Το σύστημα των Πανελλαδικών εξετάσεων ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών	43
5.9 Το σύστημα των Πανελλαδικών εξετάσεων θα έπρεπε να αλλάξει	44
5.10 Το σύστημα των Πανελλαδικών εξετάσεων χαρακτηρίζεται από διαφάνεια	45
5.11 Το παρόν σύστημα συμβάλλει στη συντήρηση των κοινωνικοοικονομικών ανισοτήτων	46
5.12 Το σύστημα των Πανελλαδικών εξετάσεων ευνοεί τους οικονομικά δυνατούς	47
5.13 Αίσθημα επιτυχίας όσον αφορά την επίδοσή τους στις Πανελλαδικές αν λάβουν υπόψη τον προσωπικό κόπο, την προετοιμασία, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο τους και τις κοινωνικές συνθήκες τις περιόδου των εξετάσεων	48

5.14 Το οικογενειακό τους οικονομικό υπόβαθρο συντέλεσε στην επιτυχία ή την αποτυχία τους στις Πανελλαδικές	49
5.15 Με έναν διευρυμένο προϋπολογισμό θα είχαν καλύτερα αποτελέσματα	50
5.16 Είναι σωστό το ότι λαμβάνεται υπόψη μόνο ο βαθμός των πανελλαδικώς εξεταζόμενων μαθημάτων της Γ Λυκείου για την εισαγωγή στα ΑΕΙ	51
5.17 Πανελλαδικές εξετάσεις πρέπει να διενεργούνται και στις υπόλοιπες τάξεις του Λυκείου και να λαμβάνεται υπόψη ο βαθμός και αυτών των μαθημάτων	52
5.18 Εμπλοκή των ΑΕΙ σε μεγαλύτερο βαθμό στην διαδικασία επιλογής των φοιτητών τους	53
5.19 Χρησιμότητα να υπάρχει μια προπαρασκευαστική χρονιά στο τέλος του Λυκείου	54
5.20 Το Λύκειο πρέπει να αποσυνδεθεί από την άμεση προετοιμασία των μαθητών για την εισαγωγή στα ΑΕΙ	55
5.21 Το μικτό σύστημα	56
5.22 Οι εξετάσεις πρέπει να διενεργούνται αποκλειστικά από τα Τμήματα των Πανεπιστημίων	57
5.23 Οι εξετάσεις αποκλειστικά στα Τμήματα των Πανεπιστημίων εξασφαλίζει τη διαφάνεια και τη δικαιοσύνη	58

ΜΕΡΟΣ Α΄ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι νεοφιλελεύθερες πολιτικές συνήθως αντιλαμβάνονται τα πανεπιστήμια ως βασικούς μοχλούς ανάπτυξης υποδομών για την οικονομία της γνώσης. Πράγματι, η τριτοβάθμια εκπαίδευση (ΑΕΙ) θεωρείται συχνά "ένα σύστημα εισροών-εκροών που μπορεί να αναχθεί σε μια οικονομική συνάρτηση παραγωγής". Τέτοιες παραδοχές έχουν σοβαρές επιπτώσεις στις πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης, καθώς υπονοούν ότι τα πανεπιστήμια είναι χώροι, πρωτίστως, για την παροχή γνώσης που είναι οικονομικά παραγωγική, και τείνουν να περιθωριοποιούν άλλες αντιλήψεις για τον σκοπό της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η Williams (2012) έχει υποστηρίξει ότι ο "φιλελεύθερος" σκοπός της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έχει συμπιεστεί ως αποτέλεσμα της αυξανόμενης χρήσης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης για μη εκπαιδευτικούς σκοπούς (εδώ, αναφέρεται στη χρήση της ως μέσου για την προώθηση της κοινωνικής ένταξης καθώς και για την εξυπηρέτηση της αγοράς εργασίας). Ως συνέπεια αυτών των υποτιθέμενων αλλαγών, υποστηρίζεται ότι ο ρόλος του φοιτητή έχει επίσης αναδιαμορφωθεί - συχνά τοποθετείται ως ένας εργαλειακός, εστιασμένος στην απασχόληση καταναλωτής. Γράφοντας σχετικά με το Ηνωμένο Βασίλειο ειδικότερα, οι Molesworth κ.ά. (2009) υποστηρίζουν ότι η εμπέδωση μιας καταναλωτικής ταυτότητας έχει επιφέρει μια πιο παθητική προσέγγιση στη μάθηση, κατά την οποία οι φοιτητές δίνουν πολύ μεγαλύτερη έμφαση στα δικαιώματά τους παρά στις υποχρεώσεις τους, και στο να έχουν ένα πτυχίο παρά να είναι εκπαιδευόμενοι (Κασσωτάκης, Μ. 2012).

Στην Ευρώπη, αυτές οι τάσεις έχουν συνδεθεί, από ορισμένους μελετητές, με τη Διαδικασία της Μπολόνια και τη δημιουργία ενός Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης. Οι μεταρρυθμίσεις αυτές αποσκοπούσαν στην εναρμόνιση των συστημάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε ολόκληρη την ήπειρο και πέραν αυτής, μέσω, για παράδειγμα, της εισαγωγής ευανάγνωστων και συγκρίσιμων πτυχίων (με βάση δύο κύριους κύκλους), της εφαρμογής ενός συστήματος ευρωπαϊκών πιστωτικών μονάδων μάθησης, της υποστήριξης της κινητικότητας των φοιτητών και του προσωπικού, της προώθησης της συνεργασίας στη διασφάλιση της ποιότητας και της ενθάρρυνσης της ευρωπαϊκής διάστασης στο πρόγραμμα

σπουδών. Πολλοί μελετητές υποστηρίζουν ότι οι μεταρρυθμίσεις αυτές υποκρύπτουν την επιθυμία να ευθυγραμμιστούν τα πανεπιστήμια πιο στενά με την αγορά και να δοθεί έμφαση στο ρόλο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στη στήριξη των εθνικών και περιφερειακών οικονομιών. Ενώ τα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια εξυπηρετούσαν παραδοσιακά ποικίλους σκοπούς, ορισμένοι από τους οποίους σχετίζονταν με διακριτά εθνικά χαρακτηριστικά και προτεραιότητες, οι Slaughter και Cantwell (2012) υποστήριξαν ότι, όλο και περισσότερο, η διακριτότητα των εθνικών συστημάτων ΑΕΙ έχει χαθεί, καθώς τα πανεπιστήμια "αντιστρέφονται" γύρω από ένα αγγλοαμερικανικό μοντέλο. Επιπλέον, ο Moutsios (2013) έχει υποστηρίξει ότι οι φοιτητές τοποθετούνται πλέον ως καταναλωτές λόγω του ουσιαστικού περιεχομένου των πολιτικών σε ολόκληρη την Ευρώπη - για παράδειγμα, που εισάγουν υψηλά δίδακτρα - καθώς και των συγκεκριμένων τρόπων με τους οποίους οι φοιτητές κατασκευάζονται διακριτικά μέσα στα κείμενα πολιτικής. Σιωπηρή, και μερικές φορές ρητή, σε αυτή την εργασία σχετικά με τις αλλαγές στην ευρωπαϊκή τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι η άποψη ότι οι φοιτητές - λόγω της τοποθέτησής τους ως καταναλωτές - έχουν καταλήξει να βλέπουν τον σκοπό της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε μεγάλο βαθμό με εργαλειακούς όρους, που αφορούν κυρίως την ανταμοιβή στην αγορά εργασίας (Χαρπαντίδης, Ε. 2020).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ Η ΠΡΟΣΒΑΣΗ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.1 Το σχολείο ως οδός πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Η εκπαίδευση αποτελεί σημαντικό παράγοντα της κινητικότητας μεταξύ των γενεών: είναι δηλαδή μία από τις βασικές οδούς μέσω των οποίων οι κοινωνικοοικονομικές συνθήκες στις οποίες μεγαλώνουν τα άτομα επηρεάζουν τις δικές τους κοινωνικοοικονομικές συνθήκες στην ενήλικη ζωή. Αυτό προκύπτει επειδή υπάρχουν σημαντικές αποδόσεις από τα υψηλότερα εκπαιδευτικά προσόντα, αλλά πολύ μεγάλες διαφορές στην πιθανότητα απόκτησης των προσόντων αυτών ανάλογα με τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες στις οποίες τα άτομα μεγάλωσαν (Κελπανίδης, Μ. 2009).

Για παράδειγμα, υπάρχουν ουσιαστικές διαφορές στο ποσοστό των ατόμων από διαφορετικά περιβάλλοντα που αποκτούν πανεπιστημιακό πτυχίο: Οι Blanden και Macmillan δείχνουν ότι, μεταξύ ενός δείγματος ατόμων που αποφοίτησαν από το πανεπιστήμιο στα τέλη της δεκαετίας του 1990, το 46% των ατόμων που προέρχονται από το πέμπτο των οικογενειών με τα υψηλότερα εισοδήματα έχουν ολοκληρώσει ένα πτυχίο μέχρι την ηλικία των 23 ετών, σε σύγκριση με μόλις το 9% των ατόμων που προέρχονται από το πέμπτο των οικογενειών με τα χαμηλότερα εισοδήματα (Ball, S., & Youdell, D. 2007).

Αυτές οι διαφορές θα μπορούσαν να οφείλονται στο γεγονός ότι οι νέοι από μειονεκτούντα περιβάλλοντα έχουν λιγότερες πιθανότητες να πάνε στο πανεπιστήμιο εξ αρχής, αλλά θα μπορούσαν να επιδεινωθούν εάν τα άτομα αυτά είναι επίσης πιο πιθανό να εγκαταλείψουν το πανεπιστήμιο όταν βρεθούν εκεί (Husen, T. 1991).

Προηγούμενες έρευνες έχουν δείξει ότι υπάρχουν κοινωνικοοικονομικές διαβαθμίσεις τόσο στην είσοδο στο πανεπιστήμιο όσο και στην εγκατάλειψη. Για παράδειγμα, οι Chowdry κ.ά. δείχνουν ότι οι άνδρες (γυναίκες) από το κατώτερο πέμπτο ενός δείκτη κοινωνικοοικονομικής κατάστασης έχουν 40,1 (44,2) ποσοστιαίες μονάδες λιγότερες πιθανότητες να φοιτήσουν στο πανεπιστήμιο από ό,τι οι άνδρες (γυναίκες) από το ανώτερο πέμπτο του δείκτη(Παναγιωτοπούλου, Κ. 2016).

Παρομοίως, οι Vignoles και Powdthavee (2009) εξετάζουν τους 18χρονους νεοεισερχόμενους στο πανεπιστήμιο και δείχνουν ότι ένας φοιτητής από επαγγελματικό περιβάλλον έχει 1,3 ποσοστιαίες μονάδες λιγότερες πιθανότητες να εγκαταλείψει το πανεπιστήμιο μετά το πρώτο έτος από ό,τι ένας φοιτητής από διοικητικό περιβάλλον, ακόμη και μετά τη συνεκτίμηση μιας σειράς άλλων ατομικών και περιφερειακών χαρακτηριστικών(Entrich, S. 2014).

Γνωρίζουμε επίσης ότι οι αποδόσεις από την κατοχή πτυχίου ποικίλλουν ανάλογα με τον τύπο του ιδρύματος που παρακολούθησαν και την κατηγορία πτυχίου που απέκτησαν, ενώ υπάρχουν επίσης μεγάλες διαφορές σε αυτά τα αποτελέσματα ανάλογα με το οικογενειακό υπόβαθρο. Για παράδειγμα, οι Chowdry κ.ά. δείχνουν ότι, μεταξύ εκείνων που φοιτούν σε πανεπιστήμιο, οι άνδρες (γυναίκες) από το κατώτερο πέμπτο του κοινωνικοοικονομικού δείκτη τους έχουν 31,2 (31,9) ποσοστιαίες μονάδες λιγότερες πιθανότητες να φοιτήσουν σε ίδρυμα υψηλού κύρους από ό,τι οι άνδρες (γυναίκες) από το ανώτερο πέμπτο του δείκτη τους(Βρεττός, Γ., & Καψάλης, Α. 1999).

Ομοίως, οι Smith και Naylor (2001) και οι McNabb κ.ά. (2002) βρίσκουν ισχυρές ενδείξεις ότι οι φοιτητές των οποίων οι γονείς προέρχονται από υψηλότερη επαγγελματική τάξη έχουν περισσότερες πιθανότητες να λάβουν πτυχίο υψηλότερης τάξης(Επαγγελματικό Σωματείο Ιδιοκτητών Φροντιστών Μέσης Εκπαίδευσης Αττικής ΕΣΙΜΦΕΑ 2008).

Υπάρχουν τουλάχιστον δύο οδοί μέσω των οποίων τα σχολεία θα μπορούσαν να τα επηρεάσουν(Εθνικός Οργανισμός Εξετάσεων ΕΟΕ 2016):

1. Ένας από τους βασικούς στόχους ενός σχολείου (βάσει των οποίων αξιολογείται από την κυβέρνηση) είναι να μεγιστοποιήσει το επίπεδο των μαθητών του, κατευθύνοντάς τους προς μαθήματα και προσόντα που εκτιμώνται ιδιαίτερα από τα πανεπιστήμια ή/και την αγορά εργασίας και βοηθώντας τους να αποκτήσουν τους καλύτερους δυνατούς βαθμούς σε αυτά τα

προσόντα. Μπορούμε να το θεωρήσουμε αυτό ως έναν έμμεσο τρόπο με τον οποίο τα σχολεία μπορούν να επηρεάσουν τις επιλογές και τις επιδόσεις των μαθητών τους στη μεταυποχρεωτική εκπαίδευση(Trow, M. 1991).

2. Η εισαγωγή των μετρήσεων προορισμού του Key Stage 4 στους πίνακες κατάταξης των σχολείων στην Αγγλία και η πρόσφατη δημοσίευση πληροφοριών για τους προορισμούς πέραν του Key Stage 51 σημαίνουν ότι τα σχολεία λογοδοτούν όλο και περισσότερο όχι μόνο για το εκπαιδευτικό επίπεδο των μαθητών τους κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο σχολείο, αλλά και για τις μετέπειτα επιλογές και τα αποτελέσματά τους. Ενώ το προηγούμενο επίπεδο είναι ένας (ίσως ο) βασικός καθοριστικός παράγοντας για τη συμμετοχή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (ΑΕΙ) και την επίτευξη των επιδόσεων, υπάρχουν πολλοί άλλοι παράγοντες που θα μπορούσαν να επηρεάσουν αυτά τα αποτελέσματα, επί των οποίων τα σχολεία έχουν τουλάχιστον κάποιο βαθμό ελέγχου. Για παράδειγμα, η παροχή αποτελεσματικών συμβουλών και καθοδήγησης μπορεί να ενθαρρύνει τους μαθητές να επιλέξουν καλά μαθήματα και προσόντα GCSE και A-level και να υποβάλουν αίτηση στα κορυφαία πανεπιστήμια, ενώ η βοήθειά τους με τις αιτήσεις τους για πανεπιστήμια μπορεί να αυξήσει την πιθανότητα να γίνουν δεκτοί οι μαθητές στα εν λόγω ιδρύματα(Bρεττός, Γ., & Καυάλης, Α. 2009).

1.2 Ο ρόλος των αναλυτικών προγραμμάτων του σχολείου στην προετοιμασία των μαθητών για την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι οι μαθητές, ιδίως εκείνοι που προέρχονται από μειονεκτούσες οικογένειες, έχουν εσφαλμένες αντιλήψεις σχετικά με τις επιδόσεις τους στο σχολείο και τις προσδοκίες τους για τη μελλοντική εκπαίδευση και εργασία. Αυτή η ασυνέπεια οφείλεται συχνά στην έλλειψη ακριβούς πληροφόρησης. Η οικογένεια είναι συχνά η πιο εύκολα διαθέσιμη πηγή συμβουλών και επιρροής στα επαγγελματικά σχέδια ενός εφήβου- αλλά οι γονείς δεν είναι πάντα ενήμεροι για το εύρος των επιλογών σταδιοδρομίας που διαθέτει το παιδί τους. Συχνά προτιμούν τη γενική εκπαίδευση από τα επαγγελματικά

προγράμματα, ακόμη και αν για ορισμένους μαθητές μια εναλλακτική πορεία μπορεί να οδηγήσει σε καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα(Μπούρας, Α. 2014).

Ορισμένοι γονείς, ιδίως γονείς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, ενδέχεται επίσης να μην έχουν επαρκείς πληροφορίες σχετικά με την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Μπορεί να υπερεκτιμούν τις ακαδημαϊκές προϋποθέσεις για την πανεπιστημιακή εκπαίδευση και να υποτιμούν τις οικονομικές αποδόσεις της ολοκλήρωσης ενός πανεπιστημιακού πτυχίου, όπως η πιθανότητα εύρεσης εργασίας μετά την αποφοίτηση. Τα υπάρχοντα στοιχεία δείχνουν ότι οι φοιτητές από μειονεκτούσες οικογένειες έχουν λιγότερες γνώσεις σχετικά με τις επιλογές των προγραμμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που είναι διαθέσιμες σε αυτούς και δεν γνωρίζουν πάντα την οικονομική βοήθεια που θα μπορούσαν να λάβουν για να τους βοηθήσει να καλύψουν το κόστος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης(Κασσωτάκης, Μ. 2012).

Η παροχή επαγγελματικού προσανατολισμού ή εμπειριών επαγγελματικής παρακολούθησης στο σχολείο μπορεί να είναι ένας τρόπος για να βοηθηθούν όλοι οι έφηβοι, ανεξάρτητα από τα talέντα και τις κλίσεις τους, να αναπτύξουν φιλόδοξες και ρεαλιστικές προσδοκίες για το μέλλον τους(Creswell, J.W. 2011).

Η PISA ρώτησε τους διευθυντές σχολείων αν υπάρχει στο σχολείο τους επαγγελματικός προσανατολισμός για τους μαθητές και, αν ναι, ποιος ήταν υπεύθυνος για την παροχή του: πολλοί ή ένας διευθυντής ή δάσκαλος, ειδικός σύμβουλος επαγγελματικού προσανατολισμού ή άλλος. Σύμφωνα με τους διευθυντές σχολείων σε όλες σχεδόν τις χώρες, οι μαθητές που φοιτούσαν σε ένα σχολείο μέσης εκπαίδευσης επωφελούνταν από κάποιο είδος επαγγελματικού προσανατολισμού(Φλουρής, Γ., & Πασσιάς, Γ. 2005).

Περισσότεροι από οκτώ στους δέκα μαθητές σε όλες τις χώρες και οικονομίες που συμμετείχαν στην PISA εκτός από εννέα (οι εξαιρέσεις ήταν η Αργεντινή, το Μπακού [Αζερμπαϊτζάν], το Βέλγιο, η Βοσνία-Ερζεγοβίνη, η Βραζιλία, η Κροατία, η Ελλάδα, η Ιταλία και η Ουρουγουάη) φοιτούσαν σε σχολείο όπου προσφέρεται κάποιο είδος επαγγελματικού προσανατολισμού. Ωστόσο, ο τρόπος και ο πάροχος διέφεραν σημαντικά μεταξύ των χωρών, και αυτό μπορεί να επηρεάσει την ποιότητα και τη συνάφεια του είδους των συμβουλών που παρέχονται στους μαθητές(Κασσωτάκης, Μ. 2012).

Κατά μέσο όρο στις χώρες του ΟΟΣΑ, μεταξύ των μαθητών που εγγράφηκαν σε σχολείο που προσφέρει συμβουλευτική σταδιοδρομίας, δύο στους τρεις από αυτούς φοιτούσαν σε

σχολείο όπου η συμβουλευτική σταδιοδρομίας είναι επίσημα προγραμματισμένη στο χρόνο των μαθητών, όχι μόνο όταν οι μαθητές ζητούν τέτοιες συμβουλές. Σε 10 από τις 79 χώρες/οικονομίες που συμμετείχαν στην PISA, δηλαδή στη Δανία, τη Φινλανδία, την Ισλανδία, την Ιρλανδία, το Μαρόκο, τη Νορβηγία, την Πορτογαλία, τη Σιγκαπούρη, τη Σλοβακική Δημοκρατία και τη Σουηδία, περισσότεροι από εννέα στους δέκα μαθητές φοιτούσαν σε σχολεία όπου ο επαγγελματικός προσανατολισμός παρέχεται από ειδικούς συμβούλους επαγγελματικού προσανατολισμού που είτε απασχολούνται στο σχολείο είτε επισκέπτονται τακτικά το σχολείο. Σε 3 χώρες, συγκεκριμένα στη Βοσνία-Ερζεγοβίνη, την Ιαπωνία και την Ταϊλάνδη, λιγότεροι από ένας στους δέκα μαθητές έλαβαν συμβουλές από ειδικό σύμβουλο προσανατολισμού. Σε αυτές τις χώρες, σχεδόν όλοι οι μαθητές φοιτούσαν σε σχολείο όπου οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι για την παροχή επαγγελματικού προσανατολισμού στους μαθητές. Κατά μέσο όρο στις χώρες του ΟΟΣΑ, οι ειδικοί σύμβουλοι βρίσκονταν συχνότερα σε γενικά και σπονδυλωτά σχολεία παρά σε επαγγελματικά σχολεία. Μεταξύ των χωρών όπου πάνω από το 5% των μαθητών ήταν εγγεγραμμένοι σε επαγγελματικά σχολεία, μόνο στην Αλβανία, τη Γερμανία, το Μαυροβούνιο, τη Δημοκρατία της Βόρειας Μακεδονίας και το Ηνωμένο Βασίλειο το ποσοστό των μαθητών που είχαν την ευκαιρία να συζητήσουν τα σχέδια σταδιοδρομίας τους με έναν εμπειρογνώμονα ήταν σημαντικά μεγαλύτερο μεταξύ των μαθητών που ήταν εγγεγραμμένοι σε επαγγελματική εκπαίδευση από ό,τι μεταξύ των μαθητών που ήταν εγγεγραμμένοι σε γενική ή σπονδυλωτή εκπαίδευση. Σε 10 χώρες/οικονομίες όπου πάνω από το 5% των μαθητών ήταν εγγεγραμμένοι σε επαγγελματικές σχολές, παρατηρήθηκε το αντίθετο (Κασσωτάκης, Μ. 2012).

Οι κοινωνικοοικονομικά μειονεκτούντες μαθητές συχνά κινδυνεύουν περισσότερο από την έλλειψη σχετικών πληροφοριών σχετικά με τις μελλοντικές επιλογές εκπαίδευσης και σταδιοδρομίας. Ωστόσο, στις περισσότερες χώρες, τα σχολεία που εγγράφουν περισσότερους μειονεκτούντες μαθητές ήταν λιγότερο πιθανό, κατά μέσο όρο, να παρέχουν ευκαιρίες στους μαθητές να συζητήσουν τα σχέδια σταδιοδρομίας τους με εξειδικευμένο σύμβουλο. Μόνο σε δέκα χώρες που συμμετείχαν στην PISA 2018 οι μαθητές σε μειονεκτούντα σχολεία είχαν σημαντικά περισσότερες πιθανότητες να επωφεληθούν από τον επαγγελματικό προσανατολισμό που παρείχε ειδικός σύμβουλος. Σε 29 χώρες συνέβαινε το αντίθετο, πράγμα που σημαίνει ότι οι μαθητές σε μειονεκτούντα σχολεία είχαν λιγότερες ευκαιρίες να συζητήσουν το μέλλον τους με έναν ειδικό (Κασσωτάκης, Μ. 2012).

1.3 Η εξασθένηση της παιδευτικής-μορφωτικής λειτουργίας του σχολείου και η ενδυνάμωση του ρόλου του στην προετοιμασία των μαθητών

Η ιδέα μιας εκπαιδευτικής "κρίσης" υπονοεί κάτι νέο. Όμως, δεν διαθέτουμε αξιόπιστες, μακροπρόθεσμες μετρήσεις της ποιότητας των σχολείων σε βάθος χρόνου, ιδίως για τον αναπτυσσόμενο κόσμο, ώστε να αξιολογήσουμε τις ανταγωνιστικές εξηγήσεις για την κρίση αυτή (Βρεττός, Γ., & Καψάλης, Α. 1994). Για παράδειγμα, μια εξέχουσα αφήγηση είναι ότι η επέκταση της μαζικής εκπαίδευσης, π.χ. μετά την κατάργηση των τελών χρήσης σε πολλές αφρικανικές χώρες στις δεκαετίες του 1990 και του 2000, οδήγησε σε πτώση της ποιότητας. Μια άλλη συμπληρωματική αφήγηση είναι ότι οι χώρες που βρίσκονται στην κορυφή του πίνακα κατάταξης στις διεθνείς αξιολογήσεις μάθησης περιέχουν μαθήματα μεταρρυθμίσεων για τους γείτονές τους. Το επιχείρημα αυτό συχνά αποδίδει την τρέχουσα επιτυχία στις τρέχουσες εκπαιδευτικές πολιτικές και παρακάμπτει το ζήτημα του χρόνου (Χαρπαντίδης, Ε. 2020).

Για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, ένας σημαντικός παράγοντας που οδήγησε στην αύξηση του κόστους ήταν η αύξηση του αριθμού των υψηλά αμειβόμενων μη διδασκόντων επαγγελματιών. Το 1988, για κάθε 100 ισοδύναμους φοιτητές πλήρους απασχόλησης αντιστοιχούσαν κατά μέσο όρο 23 εργαζόμενοι. Μέχρι το 2012, ο αριθμός αυτός είχε αυξηθεί σε 31 υπαλλήλους, με μετατόπιση προς τα υψηλότερα αμειβόμενα μη διδακτικά επαγγέλματα. Τα διευθυντικά στελέχη και οι επαγγελματίες υπερτερούν πλέον αριθμητικά έναντι των καθηγητών, οι οποίοι αποτελούν μόλις το ένα τρίτο του εργατικού δυναμικού της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Κασσωτάκης, Μ. 2012).

Στη δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου οι αυξήσεις των τιμών ήταν λιγότερο δραματικές, υπήρξε μείωση της γραφειοκρατικής αποτελεσματικότητας. Ο αριθμός των μαθητών για κάθε διοικητικό υπάλληλο σε επίπεδο περιφέρειας μειώθηκε από 519 το 1980 σε 365 το 2012. Οι διευθυντές και οι υποδιευθυντές διαχειρίζονταν 382 μαθητές το 1980 αλλά μόνο 294 το 2012 (Θεοχάρη, Ι. 2013).

Ένα ακόμη μεγαλύτερο πρόβλημα ίσως είναι ότι η ίδια η διδασκαλία έχει γίνει όλο και λιγότερο ελκυστική. Οι μισθοί των εκπαιδευτικών ξεκινούν χαμηλά, σε σχέση με την εκπαίδευση που απαιτούν, και δεν γίνονται ποτέ ιδιαίτερα ανταγωνιστικοί. Τα σχολικά

συστήματα επιβάλλουν επίσης απογοητευτικούς καθημερινούς περιορισμούς στους εκπαιδευτικούς, συχνά με τη μορφή υποχρεωτικών διοικητικών εξετάσεων, που απαιτούνται από τις σχολικές περιφέρειες, τις πολιτείες και τις ομοσπονδιακές γραφειοκρατίες. Αυτή η επιβάρυνση, σε συνδυασμό με τις χαμηλές αμοιβές, έχει αποτρέψει πολλούς κορυφαίους φοιτητές από το να ασχοληθούν με τη διδασκαλία και έχει διώξει πολλούς άλλους (Μαυρογιώργος, Γ. 1999).

1.4 Συστήματα εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Οι απόφοιτοι των Γενικών Λυκείων μπορούν να υποβάλουν αίτηση για σπουδές τόσο στα Πανεπιστήμια όσο και στα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΤΕΙ). Οι απόφοιτοι των Επαγγελματικών Λυκείων χωρίζονται στις ακόλουθες ομάδες: ομάδα Α που μπορούν να υποβάλουν αίτηση μόνο για τα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα και ομάδα Β που μπορούν να υποβάλουν αίτηση τόσο για τα Πανεπιστήμια όσο και για τα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Κασσωτάκης, Μ. 2012).

Οι απόφοιτοι των Γενικών Λυκείων και των Επαγγελματικών Λυκείων της ομάδας Β αποκτούν εκτός από το "Απολυτήριο" και ένα "Πιστοποιητικό" για την πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Συμμετέχουν στις Πανελλαδικές Εξετάσεις, ένα σύστημα που συντονίζεται κεντρικά από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ο βαθμός του "Πιστοποιητικού" είναι το αποτέλεσμα των όσων πέτυχε ο μαθητής στις εξετάσεις σε εθνικό επίπεδο (Χαρπαντίδης, Ε. 2020).

Σημειώνεται ότι σύμφωνα με τον νέο νόμο 4186/2013, ιδρύεται μια νέα ανεξάρτητη διοικητική αρχή, με τον τίτλο "Οργανισμός Εθνικών Εξετάσεων", η οποία εποπτεύεται από τον Υπουργό Παιδείας και Θρησκευμάτων. Αποτελεί εκτελεστική επιστημονική αρχή αρμόδια για θέματα που αφορούν στις γραπτές εξετάσεις προόδου ή αποφοίτησης στα Γενικά και Επαγγελματικά Λύκεια, στις εξετάσεις για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και στη δημιουργία και λειτουργία της δεξαμενής θεμάτων διαβαθμισμένης δυσκολίας, σε συνεργασία με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Giavrimis, P., Eleftherakis, T., & Koustourakis, G. 2018).

Η εισαγωγή στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο γίνεται με δημόσια ηλεκτρονική κλήρωση μεταξύ όσων έχουν υποβάλει αίτηση. Μοναδική προϋπόθεση είναι οι υποψήφιοι να είναι απόφοιτοι της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης(Χαρπαντίδης, Ε. 2020).

Η διαδικασία διαφέρει για την είσοδο στο Ελληνικό Διεθνές Πανεπιστήμιο. Πραγματοποιείται διεθνής πρόσκληση ενδιαφέροντος μέσω της ιστοσελίδας του Υπουργείου Παιδείας και των ελληνικών πρεσβειών στο εξωτερικό(Ιακωβίδης, Γ. 1998).

Από το ακαδημαϊκό έτος 2009-2010 οι απόφοιτοι των Επαγγελματικών Λυκείων Μέσης Εκπαίδευσης έχουν πρόσβαση και στους δύο τομείς της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Πανεπιστήμια και Ανώτατα Τεχνολογικά Πανεπιστήμια) ως εξής(Κασσωτάκης, Μ. 2012):

- Όσοι επιλέξουν τα μαθήματα της ομάδας Α, εξετάζονται στις πανελλαδικές εξετάσεις σε 2 μαθήματα Γενικής Παιδείας και 2 μαθήματα Ειδικότητας.
- Όσοι επιλέγουν τα μαθήματα της ομάδας Β, εξετάζονται στις εξετάσεις σε εθνικό επίπεδο σε 3 μαθήματα Γενικής Παιδείας και 1 ή 2 μαθήματα επιλογής και 2 μαθήματα Ειδίκευσης.
- Οι απόφοιτοι των εσπερινών Επαγγελματικών Λυκείων εξετάζονται μόνο σε μαθήματα Γενικής Παιδείας.

Στην 3η τάξη του Γενικού Λυκείου τα μαθήματα είναι Γενικής Παιδείας, Κατεύθυνσης και Επιλογής. Κατηγοριοποιούνται περαιτέρω ανάλογα με τον τρόπο εξέτασης σε αυτά που εξετάζονται σε επίπεδο σχολείου και σε αυτά που εξετάζονται σε εθνικό επίπεδο. Και στις δύο περιπτώσεις η εξέταση είναι γραπτή(Διαλεκτή, Α. 2017).

Όταν βγουν τα αποτελέσματα, οι κάτοχοι του "Πιστοποιητικού" μπορούν να υποβάλουν αίτηση εισαγωγής στα Τμήματα/Σχολές της επιλογής τους, με σειρά προτεραιότητας και σε όχι περισσότερα από 2 επιστημονικά πεδία. Η επιτυχία τους εξαρτάται από το βαθμό τους καθώς και από τη σειρά προτεραιότητας της αίτησής τους και φυσικά από τη διαθεσιμότητα σε κάθε τμήμα(Bray, Μ. 2011).

Για την είσοδο σε τμήματα όπου οι εξειδικευμένες γνώσεις ή δεξιότητες είναι προαπαιτούμενο οι υποψήφιοι πρέπει επίσης(Ζιωντάκη, Ζ. 2019):

- Να εξεταστούν στα ειδικά πεδία που τους ενδιαφέρουν στις περιπτώσεις σπουδών αρχιτεκτονικής, φωτογραφίας, μουσικής, μετάφρασης & διερμηνείας, ξένων γλωσσών.

- Να υποβληθούν σε σωματικές, ψυχιατρικές και αθλητικές εξετάσεις στις περιπτώσεις σπουδών στις Στρατιωτικές και Αστυνομικές Ακαδημίες.

- Να υποβάλλονται σε αθλητικές εξετάσεις στην περίπτωση σπουδών Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού.

Οι υποψήφιοι έχουν επίσης πρόσβαση στις Ανώτατες Εκκλησιαστικές Ακαδημίες μέσω του προαναφερθέντος συστήματος εισαγωγής στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι να έχουν χριστιανικό ορθόδοξο θρήσκευμα, ενώ μόνο άνδρες υποψήφιοι γίνονται δεκτοί για να παρακολουθήσουν το Πρόγραμμα Ιερατικών Σπουδών. Ο αριθμός των εισακτέων σε κάθε Τμήμα βασίζεται στην αρχή του "numerous clausus" και καθορίζεται κάθε χρόνο από το Υπουργείο Παιδείας(Χαρπαντίδης, Ε. 2020).

1.4.1 Το σύστημα πρόσβασης: ο θεσμός των εξετάσεων

Οι εισαγωγικές εξετάσεις για τα πανεπιστήμια, διάρκειας τριών εβδομάδων, είναι το μοναδικό γεγονός που καθορίζει την επιτυχία - ή την αποτυχία - ενός Έλληνα μαθητή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η πίεση για υψηλή βαθμολογία σε δύσκολες εξετάσεις, τη μία μέρα μετά την άλλη, σε συνδυασμό με την άποψη της ελληνικής κοινωνίας ότι κάθε μαθητής πρέπει να αποκτήσει πτυχίο πανεπιστημίου, καθιστά τις "Πανελλήνιες" ένα τραυματικό γεγονός για πολλούς Έλληνες νέους(Γκρέκου, Α. 2017).

Τα ελληνικά ιδρύματα έχουν κακή επίδοση στις παγκόσμιες κατατάξεις, επειδή τα πρότυπα είναι τόσο χαμηλά από τη στιγμή που οι φοιτητές γίνονται δεκτοί και τα πανεπιστήμια διοικούνται από πολιτικά προσανατολισμένες ομάδες που ευθυγραμμίζονται με τα διαβόητα διχαστικά κόμματα της χώρας - όπως και η σχολή(Schriewer, J., Orivel, F., & Swing, E.S. 2000).

Οι φοιτητές μπορούν να γίνουν δεκτοί σε πανεπιστήμια με βαθμούς που θα ήταν αποτυχία στις εξετάσεις τους σε χώρες όπως οι Ηνωμένες Πολιτείες. Οι βαθμοί δίνονται με βάση το 0-20, και οι Έλληνες φοιτητές πρέπει γενικά να έχουν αποτελέσματα που θα ήταν 50 στα 100 για να γίνουν δεκτοί. Ενώ δεν είναι δύσκολο να εισαχθούν σε ένα πανεπιστήμιο, είναι δύσκολο να εισαχθούν στο πανεπιστήμιο της επιλογής τους. Οι καλές σχολές και οι

δημοφιλείς ειδικότητες που έχουν μεγάλη ζήτηση γεμίζουν γρήγορα τις θέσεις τους αφήνοντας πίσω τους πολλούς μέτριους μαθητές να παλεύουν για μια θέση σε ένα πανεπιστήμιο που δεν θέλουν καν να πάνε. Κάποιοι με βαθμολογία μόλις 19 στα 100 έχουν τη δυνατότητα να φοιτήσουν σε τεχνικές σχολές ή σε σχολές όπως αυτές που τους διδάσκουν να γίνουν καπετάνιοι(Λάσκας, Α. 2014).

Υπάρχουν δύο κύματα εξετάσεων, το πρώτο με βασικά μαθήματα όπως μαθηματικά, σύνθεση, οικονομικά και ιστορία και ένα δεύτερο τεστ με μαθήματα ειδικότητας όπως ξένες γλώσσες, αρχιτεκτονική, μουσική και άλλα που οδηγούν σε επαγγέλματα(Κασσωτάκης, Μ. 2012).

Τα Νέα Ελληνικά ήταν το θέμα της πρώτης ημέρας των εξετάσεων φέτος τον Μάιο με τους τελειόφοιτους του λυκείου να καλούνται να αναπτύξουν τις ιδέες τους για τον ανθρωπισμό(Φίλης, Ν. 2016).

Οι επιδόσεις των τελειόφοιτων μαθητών στις εξετάσεις θα καθορίσουν αν θα εισαχθούν στο πανεπιστήμιο ή σε ένα τεχνικό κολέγιο της επιλογής τους και αν αυτό είναι κοντά στον τόπο διαμονής τους(Μαρίνος, Γ. 2016).

Η πίεση φτάνει ακόμη και στους καθηγητές που παρακολουθούν τη διεξαγωγή των εξετάσεων και υπήρξαν σκάνδαλα αντιγραφής όταν αποκαλύφθηκαν οι ερωτήσεις των εξετάσεων. Όλα τα μαθήματα που εξετάζονται γραπτώς, είτε σε επίπεδο σχολείου είτε σε εθνική κλίμακα, είναι ισοδύναμα και παίζουν τον ίδιο ρόλο στον καθορισμό του γενικού μέσου όρου του απολυτηρίου. Ωστόσο, όσον αφορά την εισαγωγή στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση, λαμβάνονται υπόψη μόνο τα θέματα που εξετάζονται γραπτώς σε εθνική κλίμακα(Σακελλαρίου, Ν. 2019).

Τα αποτελέσματα των εξετάσεων αναρτώνται σε πίνακες στα σχολεία των μαθητών, συνήθως στα τέλη Ιουλίου, και αποτελούν ένα ετήσιο σκηνικό φρενίτιδας και ανησυχίας, καθώς οι μαθητές συγκεντρώνονται γύρω τους αναζητώντας να δουν ποια βαθμολογία βρίσκεται δίπλα στο όνομά τους (Πυργιωτάκης, Ι. 2012).

Οι μαθητές με την υψηλότερη βαθμολογία παίρνουν την πρώτη θέση στις πιο επιθυμητές ειδικότητες, όπως η νομική και η ιατρική, και όσοι επιδιώκουν να γίνουν, για παράδειγμα, δάσκαλοι, πρέπει να δουν πώς τα πήγαν σε σύγκριση με τους ανταγωνιστές τους και πόσες

θέσεις είναι ανοιχτές για το συγκεκριμένο αντικείμενο, κάνοντας την κόντρα μεταξύ τους ακόμη πιο ανησυχητική(Ίδρυμα Οικονομικών και Βιομηχανικών Ερευνών IOBE 2019).

Ορισμένοι φοιτητές παρακάμπτουν τις κρατικές σχολές, επιλέγοντας να σπουδάσουν σε πανεπιστήμια άλλων χωρών, όπως το Ηνωμένο Βασίλειο ή οι Ηνωμένες Πολιτείες, όπου ο ανταγωνισμός για την εισαγωγή - και την παραμονή - είναι πολύ πιο δύσκολος, αλλά που δίνουν πτυχία που είναι πιο πολύτιμα - εκτός από την Ελλάδα(Μαρνέζος, Κ. 2016).

Κατά παράβαση της νομοθεσίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η Ελλάδα δεν αναγνωρίζει πτυχία από ιδιωτικά πανεπιστήμια για κρατικές θέσεις, πράγμα που σημαίνει ότι οι απόφοιτοι των αμερικανικών κολεγίων Ivy League δεν μπορούν να βρουν δουλειά ως υπάλληλοι, αν θέλουν(Liodaki, N., & Liodaki, N. 2016).

Το άγχος για το αν θα συγκεντρώσουν αρκετά καλούς βαθμούς ώστε να έχουν την πρώτη επιλογή για σχολές και μαθήματα είναι αγχωτικό για πολλούς μαθητές και οι καθηγητές λένε ότι παρατηρούν ότι πολλές από τις τάξεις τους αδειάζουν μετά το Πάσχα και πριν από τις εξετάσεις, ώστε οι μαθητές να προετοιμαστούν και να κάνουν όσες απουσίες τους επιτρέπονται(Tsikalaki, I., & Kladi-Kokkinou, M. 2016).

Η επιτυχία των υποψηφίων και η εισαγωγή τους σε ένα τμήμα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης προκύπτει από το συνδυασμό της βαθμολογίας τους στις εξετάσεις, της σειράς ή της προτεραιότητας με την οποία δήλωσαν τις προτιμήσεις τους και του αριθμού των διαθέσιμων θέσεων σε κάθε τμήμα(Αμοιραδάκης, Μ. 2007).

Για την εισαγωγή σε ορισμένες σχολές και τμήματα των οποίων το αντικείμενο απαιτεί εξειδικευμένες γνώσεις ή δεξιότητες, απαιτούνται ειδικές εισαγωγικές εξετάσεις σε ένα ή περισσότερα ειδικά μαθήματα, όπως αρχιτεκτονική, φωτογραφία, μουσικές σπουδές, μετάφραση και διερμηνεία, ξένες γλώσσες και λογοτεχνία, ή προπαρασκευαστικές εξετάσεις (υγειονομικές, αθλητικές, ψυχοτεχνικές) όπως για τις στρατιωτικές σχολές και την αστυνομική ακαδημία, ή αθλητικές εξετάσεις για όσους θέλουν να ασχοληθούν με τη φυσική αγωγή και τον αθλητισμό (Κελπανίδης, Μ., & Πολυμίλη, Α. 2012).

1.5 Η ενίσχυση του θεσμού της παραπαιδείας και η στάση της πολιτείας

Η κοινωνιολογική έρευνα, που διερεύνησε το φαινόμενο των σχολείων σκιώδους εκπαίδευσης στην Ελλάδα, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι όχι μόνο οι μέθοδοι, τα προγράμματα και οι εξετάσεις αλλά και η διδασκαλία της γλώσσας και η παιδαγωγική συνέβαλαν στην όξυνση του φαινομένου (Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ε.Π.Ι. 2012).

Η ιδιωτική εκπαίδευση διαδόθηκε σε τέτοιο βαθμό από την αρχή της ύπαρξής της, παρά το γεγονός ότι εμφανίστηκε τον 19ο αιώνα, αν και οι λόγοι ύπαρξής της δεν ήταν οι ίδιοι με τους σημερινούς (Βέικου, Χ., Βαρέση, Ε., & Πατούνα, Α. 2008).

Στην ελληνική βιβλιογραφία, η τρέχουσα εκπαιδευτική πολιτική της ελληνικής κυβέρνησης σχετικά με την απασχόληση των εκπαιδευτικών, η περιοριστική πολιτική της ελληνικής κυβέρνησης σχετικά με την προσβασιμότητα των φοιτητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και η σημασία της απόκτησης πτυχίου και της επαγγελματικής επιτυχίας παρουσιάζονται ως αιτίες του φαινομένου του σχολείου σκιώδους εκπαίδευσης (Καραμαρίνος, Γ., Κυρίδης, Α., Φωτόπουλος, Ν., & Χαλκιώτης, Δ. 2019).

Πράγματι, το κύρος, η αύξηση του εισοδήματος και η εξειδίκευση των ατόμων στην αγορά εργασίας ενέτειναν αυτό το φαινόμενο της εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και συνεπώς την ανάπτυξη της σκιώδους εκπαίδευσης. Επιπλέον, η υπερβολική ανάπτυξη του δημόσιου τομέα τις τελευταίες δεκαετίες, η υψηλή απορρόφηση των αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με διάφορες μορφές (μόνιμη θέση, σύμβαση εργασίας αορίστου ή μερικής απασχόλησης κ.λπ.) και η αντικειμενικοποίηση των κριτηρίων πρόσληψης εδραίωσαν τη σημασία της "συλλογής" προσόντων για την κοινωνική κινητικότητα και την επιτυχία στη ζωή (Κασσωτάκης, Μ. 2012).

Ο Βλάχος (2000) σημειώνει ότι η παραδοσιακή αξιολόγηση του φοιτητή στην Ελλάδα και η σύνδεσή της με τα προσόντα που είναι απαραίτητα για τη μετάβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, η μείωση των εκταμιεύσεων για την εκπαίδευση, οι ασυνέχειες των προγραμμάτων σπουδών μεταξύ τάξεων, το σφιχτό ωρολόγιο πρόγραμμα και η απουσία χρόνου προκειμένου να ανταποκριθεί κανείς στις απαιτήσεις της σχολικής εργασίας, η μάζα των σχολικών βιβλίων, η έλλειψη υποδομών και, τέλος, οι αδυναμίες της επιμόρφωσης των

εκπαιδευτικών είναι οι παράγοντες που συμβάλλουν στην εξάπλωση της σκιάδους εκπαίδευσης(Baker, P., Akiba, M., LeTendre, K., & Wisema, A. 2001).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Η ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1 Ορισμός

Το φροντιστήριο είναι ένας διαδεδομένος τύπος ιδιωτικού φροντιστηρίου στην Ελλάδα. Οι περισσότεροι Έλληνες μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των οποίων οι οικογένειες μπορούν να αντέξουν οικονομικά τα σημαντικά δίδακτρα, φοιτούν σε ένα, λόγω της μεγάλης δυσκολίας των εξετάσεων εισαγωγής στα πανεπιστήμια στην Ελλάδα. Γενικά θεωρείται αδύνατο για όλους τους μαθητές, εκτός από τους πιο ταλαντούχους, να περάσουν τις εισαγωγικές εξετάσεις για το πανεπιστήμιο χωρίς αυτή την επιπλέον βοήθεια. μια ακόμη πιο δαπανηρή εναλλακτική λύση είναι η πρόσληψη ιδιωτικών καθηγητών που κάνουν ιδιαίτερα μαθήματα στους μαθητές στο σπίτι (συνήθως ένας καθηγητής ανά μάθημα) (Χαρπαντίδης, Ε. 2020).

Χρησιμοποιούνται όχι μόνο για τις εξετάσεις εισαγωγής στα πανεπιστήμια, αλλά όπως και άλλοι αντίστοιχοι σε χώρες όπως η Νότια Κορέα και το Χονγκ Κονγκ, πολλοί μαθητές στην Ελλάδα που φοιτούν στο γυμνάσιο ή στην πρώτη τάξη του λυκείου (καθώς τα προπαρασκευαστικά μαθήματα για τις πανεπιστημιακές εξετάσεις ξεκινούν στη Β' τάξη του λυκείου), λόγω της χαμηλής ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα. Πλέον, τα μαθήματα αρχίζουν να γίνονται συνηθισμένα στους μαθητές του δημοτικού, μερικές φορές ακόμη και στις πρώτες τάξεις (Κασσωτάκης, Μ. 2012).

Εδώ και δεκαετίες, είναι πολύ διαδεδομένα στην Ελλάδα, ενώ υπάρχουν ακόμη και ολόκληρες εταιρείες που δραστηριοποιούνται αποκλειστικά σε αυτόν τον τομέα, όπως η εταιρεία Roukamisas που διαχειρίζεται περισσότερα από 60 υποκαταστήματα σε όλη τη χώρα. Στις μέρες μας, τα φροντιστήρια και οι ιδιώτες καθηγητές που απευθύνονται σε μαθητές γίνονται επίσης συνηθισμένοι (Χαρπαντίδης, Ε. 2020).

2.2 Η φροντιστηριακή εκπαίδευση στην Ελλάδα

Το φροντιστήριο, ως θεσμός στην Ελλάδα, καθιερώθηκε στις αρχές του 21ου αιώνα, μέσω των εφαρμοζόμενων εκπαιδευτικών πολιτικών, ως μια επιτακτική κοινωνική πραγματικότητα, η οποία μπορεί να λάβει τη μορφή νόμιμης μη τυπικής εκπαίδευσης ή παράνομης-ανεπίσημης "ιδιωτικής" (εξατομικευμένης) εκπαίδευσης. Αν και, η σκιώδης εκπαίδευση δεν αποτελεί υποχρεωτικό "κοινωνικό θεσμό", είναι "ευρέως αναγνωρισμένη" ως αναγκαία κοινωνική δραστηριότητα. Η ανάπτυξη και η ένταση της λειτουργίας της σκιώδους εκπαίδευσης (αν σκεφτούμε ότι αυτή ξεκινά από το δημοτικό σχολείο και μεγιστοποιείται στο γυμνάσιο) αναδεικνύεται ως αντικειμενική κοινωνική πραγματικότητα που διαμορφώνεται στην Ελλάδα και καθιστά το θεσμό αυτό αναπόφευκτο παράγοντα επιτυχίας του εκπαιδευτικού συστήματος (Χαρπαντίδης, Ε. 2020).

Σύμφωνα με τον Τσαούση, παράλληλα με το εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει αναπτυχθεί ένα σύστημα εκπαιδευτικών υπηρεσιών, το οποίο χωρίζεται σε δύο τμήματα: το πρώτο ενσωματώθηκε άτυπα στη δημόσια εκπαίδευση, ενώ το άλλο επιδιώκει μια θέση στο εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στην Ελλάδα, η σκιώδης εκπαίδευση έχει βασικά δύο μορφές: (α) τη νόμιμη μη τυπική εκπαίδευση που στεγάζεται σε συγκεκριμένες κτιριακές εγκαταστάσεις με εγγεγραμμένο προσωπικό και άδεια λειτουργίας που χορηγείται από το Υπουργείο Παιδείας, η οποία έχει την ονομασία "Φροντιστήρια" (σχολεία σκιώδους εκπαίδευσης), και (β) την παράνομη μορφή αδήλωτης εργασίας σε ιδιωτικά μαθήματα, γνωστή ως "Ιδιαίτερα Μαθήματα" (ιδιαίτερα μαθήματα, φροντιστήρια), η οποία δεν στεγάζεται σε συγκεκριμένο χώρο, αλλά συμβαίνει συχνά στην κατοικία του μαθητή. Η δεύτερη μορφή ανήκει στην αδήλωτη εργασία, και πραγματοποιείται συχνά (χωρίς την άδεια της ελληνικής εκπαιδευτικής νομοθεσίας) από αρκετούς εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εργάζονται μόνιμα σε δημόσια σχολεία. Τα τελευταία χρόνια, με την εξάπλωση του διαδικτύου, έχουν επεκταθεί πολλές μορφές διαδικτυακής σκιώδους εκπαίδευσης σε πραγματικό χρόνο ή ασύγχρονης εκπαίδευσης(Χαρπαντίδης, Ε. 2020).

Υπάρχουν δημόσια και ιδιωτικά σχολεία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και στη δευτεροβάθμια (κατώτερη και ανώτερη) εκπαίδευση. Σύμφωνα με το άρθρο 16 του ελληνικού Συντάγματος, η ιδιωτική τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν επιτρεπόταν στην Ελλάδα.

Ωστόσο, υπήρχαν ορισμένα Εργαστήρια Ελεύθερων Σπουδών, συχνά franchises ξένων πανεπιστημίων, μερικές φορές μη κερδοσκοπικοί οργανισμοί, που διαφημιζόνταν ως ιδιωτικά πανεπιστήμια ή ως κέντρα από δημόσια πανεπιστήμια του εξωτερικού(Κασσωτάκης, Μ. 2012).

Μετά από αλλαγές στην ελληνική νομοθεσία, το 2008 και το 2010, οι ιδιωτικοί οργανισμοί, που αναφέρονται ως κολέγια, έλαβαν άδεια να προσφέρουν προπτυχιακά και μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών του εξωτερικού υπό την εποπτεία του ελληνικού Υπουργείου Παιδείας, για παράδειγμα(Χαρπαντίδης, Ε. 2020).

Όλα τα επίπεδα εποπτεύονται από το Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων, το οποίο ασκεί κεντρικό έλεγχο στα δημόσια σχολεία, καθορίζοντας το πρόγραμμα σπουδών, διορίζοντας το προσωπικό και ελέγχοντας τη χρηματοδότηση. Το υπουργείο ασκεί εποπτική αρμοδιότητα στα ιδιωτικά σχολεία. Σε περιφερειακό επίπεδο, ο εποπτικός ρόλος του Υπουργείου ασκείται μέσω των Περιφερειακών Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ενώ Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης λειτουργούν σε κάθε Νομό. Τα τριτοβάθμια ιδρύματα είναι ονομαστικά αυτόνομα, αλλά το Υπουργείο είναι υπεύθυνο για τη χρηματοδότησή τους, καθώς και για την κατανομή των φοιτητών σε προπτυχιακά προγράμματα σπουδών. Επί του παρόντος, η ελληνική κυβέρνηση αναγνωρίζει μόνο τα προγράμματα σπουδών που προσφέρονται από τα κρατικά πανεπιστήμια, αν και υπάρχουν αρκετά ιδιωτικά πανεπιστήμια και κολέγια που προσφέρουν προγράμματα σπουδών τα οποία είναι επικυρωμένα και εποπτεύονται από αμερικανικά, βρετανικά και άλλα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια. Η ελληνική κυβέρνηση πιέζεται να αναγνωρίσει αυτά τα προγράμματα του εξωτερικού(Χαρπαντίδης, Ε. 2020).

Όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης καλύπτονται από ιδιωτικά και δημόσια σχολεία. Τα κρατικά σχολεία και πανεπιστήμια δεν χρεώνουν δίδακτρα και τα βιβλία παρέχονται δωρεάν σε όλους τους μαθητές, αν και έχει παρατηρηθεί μια έλλειψη νέων σχολικών βιβλίων, αναγκάζοντας τους μαθητές είτε να αγοράζουν βιβλία από βιβλιοπωλεία είτε να συμμετέχουν σε ανταλλαγές βιβλίων που οργανώνονται από συλλόγους γονέων και καθηγητών(Πολυχρονάκη, Μ. 2004).

Υπάρχει επίσης ένας αριθμός ιδιωτικών φροντιστηρίων, κολεγίων και πανεπιστημίων που λειτουργούν παράλληλα με την κρατική εκπαίδευση και παρέχουν συμπληρωματική

διδασκαλία. Αυτά τα παράλληλα σχολεία, παρέχουν ξενόγλωσσα μαθήματα, συμπληρωματικά μαθήματα για αδύναμους μαθητές, καθώς και προετοιμασία για τις εξετάσεις των ανταγωνιστικών πανελλαδικών εξετάσεων. Οι περισσότεροι μαθητές συνήθως παρακολουθούν τα μαθήματα αυτά (και τις εξετάσεις) στα φροντιστήρια το απόγευμα και το βράδυ, επιπλέον της κανονικής σχολικής τους φοίτησης (Κασσωτάκης, Μ. 2012).

2.3 Η φροντιστηριακή εκπαίδευση στο παγκόσμιο στερέωμα

Ο θεσμός της σκιώδους εκπαίδευσης αναφέρεται ως τέτοιος στη Δυτική Ευρώπη, τη Νοτιοανατολική Ασία και την Αφρική, ως Buxiban στην Ταϊβάν, ως Hagwon στην Κορέα, ως Juku στην Ιαπωνία, ως Crammers στη Βρετανία, ως Preuniversitario στην Ισπανία, ως Tutorials στην Ινδία, ως Dersane στην Τουρκία κ.λπ. (Stevenson, D. L., & Baker, D. P. 1992).

Σε χώρες όπως η Ιαπωνία, η Καμπότζη, η Μαλαισία, η Ταϊβάν, η Κορέα, η Ινδία, ο θεσμός αυτός έχει αναπτυχθεί τόσο πολύ ώστε να θεωρείται ένας άλλος επιχειρηματικός τομέας. Πράγματι, μετά την εξαφάνιση των κοινωνιών του Δεύτερου Κόσμου, δηλαδή την πτώση των πρώην κομμουνιστικών καθεστώτων στην Ανατολική Ευρώπη, η σκιώδης εκπαίδευση επεκτάθηκε στις χώρες αυτές ως ένας τρόπος ταχείας προσαρμογής στις νέες κοινωνικοοικονομικές αλλαγές, επειδή ήταν δύσκολο για το δημόσιο σχολικό σύστημα να ενσωματώσει άμεσα τις αλλαγές αυτές. Η σκιώδης εκπαίδευση συνδέεται με τη γενική ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης και την εισαγωγή των αρχών και των κανόνων της νεοφιλελεύθερης αγοράς στη μάθηση (Antoninis, M., & Tsakloglou, P. 2001).

Η ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης σχετίζεται με τον νεοφιλελευθερισμό και ιδιαίτερα με την προσέγγιση "μικρό κράτος-ελεύθερη αγορά" της δεκαετίας του 1980. Αυτή η διασταύρωση μεταξύ δημόσιου και ιδιωτικού τομέα προκύπτει από τις νέες διαστάσεις της αλληλεπίδρασης της νεοφιλελεύθερης πολιτικής με την κρατική οικονομία και την εμπορευματοποίηση των αγαθών, ενώ οι κοινωνικές σχέσεις και οι ανθρώπινες αξίες αλλοτριώνονται και ταυτίζονται με την ανταλλακτική αξία. Η ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης επηρεάζει τη λειτουργία της δημόσιας εκπαίδευσης και την οργάνωσή της, τα προγράμματα σπουδών, την αξιολόγηση των μαθητών, την εκπαίδευση και τους μισθούς των

εκπαιδευτικών, καθώς και την αντίληψη των μαθητών και των γονέων τους για τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς (Χαρπαντίδης, Ε. 2020).

Στο πλαίσιο αυτό, η σημασία ή το νόημα που δίνουν τα άτομα στις ανάγκες τους, και κυρίως για περισσότερη ή διαφορετική εκπαίδευση, ρυθμίζει τη συμπεριφορά τους και διαμορφώνει τις συνθήκες ανάπτυξης της ιδιωτικής εκπαίδευσης σε ένα νεοφιλελεύθερο περιβάλλον με πολλά τεχνολογικά χαρακτηριστικά. Τα άτομα στο ανταγωνιστικό και ατομοκεντρικό κοινωνικό και εκπαιδευτικό μεταμοντέρνο περιβάλλον θεωρούν τη σκιάδη εκπαίδευση στην Ελλάδα ως έναν αναπόφευκτο παράγοντα που θα τους επιτρέψει να αντιμετωπίσουν τις ανακολουθίες του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος και να αποκομίσουν τα οφέλη από το αυξημένο θεσμοθετημένο πολιτισμικό τους κεφάλαιο στην περίπτωση που θα επιτύχουν στις εισαγωγικές εξετάσεις για την τριτοβάθμια εκπαίδευση(Κασσωτάκης, Μ. 2012).

2.4 Η έρευνα για την φροντιστηριακή εκπαίδευση

Διαπιστώθηκε ότι όσο πιο προχωρημένο είναι το επίπεδο του σχολείου, τόσο περισσότεροι μαθητές παρακολουθούν ιδιωτική εκπαίδευση. Στο Δημοτικό Σχολείο, τα παιδιά παρακολουθούν μαθήματα για την εκμάθηση ξένων γλωσσών, καθώς είναι ο μόνος αξιόπιστος τρόπος για την απόκτηση τίτλων πιστοποίησης. Στο Γυμνάσιο, οι μαθητές, εκτός από τις ξένες γλώσσες, λαμβάνουν εξωσχολική υποστήριξη για μαθήματα κύρους του προγράμματος σπουδών, όπως η Γλώσσα, τα Μαθηματικά και η Φυσική. Το ίδιο συμβαίνει και στην πρώτη τάξη του Γυμνασίου, ενώ κατά τη διάρκεια της φοίτησης στη 2η και 3η τάξη του Γυμνασίου οι μαθητές παρακολουθούν σκιάδη εκπαίδευση ή ιδιαίτερα μαθήματα μόνο για "ενδιαφέροντα μαθήματα", μαθήματα που είναι απαραίτητα για την εισαγωγή των μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Γαϊτάνη, Χ. 2017).

Μια έρευνα που έγινε από τους Κασσωτάκη και Φωτιάδου σε μαθητές της Γ' τάξης του Γυμνασίου έδειξε ότι το 75,3% παρακολουθούσε μαθήματα σε σχολεία σκιάδους εκπαίδευσης και το 36,5% έκανε ιδιαίτερα μαθήματα (ιδιωτικά). Σε έρευνα (2000) σε περίπου 3.500 πρωτοετείς Έλληνες φοιτητές πανεπιστημίου, διαπιστώθηκε ότι πάνω από το 80% των

φοιτητών αυτών είχαν παρακολουθήσει σχολεία σκιώδους εκπαίδευσης για την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, το 50% είχαν παρακολουθήσει ιδιαίτερα μαθήματα, ενώ ένας στους τρεις φοιτητές είχε πληρώσει και για τις δύο μορφές σκιώδους εκπαίδευσης (Χαρπαντίδης, Ε. 2020).

Σε έρευνα που διεξήγαγαν οι Kelranidis και Polymili (2012) σε 596 μαθητές της τρίτης τάξης του Γυμνασίου σε αστικές και περιαστικές περιοχές της Θεσσαλονίκης, οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι (Χαρπαντίδης, Ε. 2020):

(α) οι μαθητές αυτής της τάξης περνούσαν 11-20 ώρες σε σχολεία σκιώδους εκπαίδευσης ή σε ιδιαίτερα μαθήματα,

(β) το 93,2% παρακολουθούσε σκιώδη εκπαίδευση,

(γ) το 48,8% πλήρωνε 300-400 € το μήνα για τα μαθήματα αυτά,

(δ) το 20,7% πλήρωνε περισσότερα από 400 €

(ε) το σκεπτικό πίσω από την επιλογή του ενός ή και των δύο ειδών σκιώδους εκπαίδευσης ήταν ότι οι μαθητές (και οι γονείς τους) επιθυμούσαν να εκπαιδευτούν και να προετοιμαστούν καλύτερα για τις εξετάσεις, να έχουν καλύτερο έλεγχο της προόδου τους και να διδάσκονται πιο αποτελεσματικά από ό,τι στο δημόσιο σχολείο.

Σε έρευνα της Metron Analysis το 2007, διαπιστώθηκε ότι(Κασσωτάκης, Μ. 2012):

(α) τα δύο τρίτα των γονέων έβλεπαν αρνητικά το εκπαιδευτικό σύστημα

(β) μετά την ολοκλήρωση της πρώτης τάξης του λυκείου, το 76% των μαθητών παρακολουθούσαν μαθήματα στο πλαίσιο της σκιώδους εκπαίδευσης-

(γ) πάνω από το 90% των γονέων πίστευαν ότι η σκιώδης εκπαίδευση βοηθά τους μαθητές να επιτύχουν τους στόχους τους.

Σύμφωνα με έρευνα που διεξήχθη από το 2009 έως το 2013 από την Palmos Analysis σε 534 γονείς αποφοίτων λυκείου διαπιστώθηκε επίσης ότι(Χαρπαντίδης, Ε. 2020):

(α) η έλλειψη εξωσχολικής υποστήριξης στους μαθητές του Λυκείου συνδέεται με την οικονομική δυσπραγία (47%). Το 91% των οικογενειών με εισόδημα μεταξύ 1.500 και 2.000€

παρέχουν στα παιδιά τους πρόσθετη εξωσχολική βοήθεια. Για τις οικογένειες με εισόδημα άνω των 2.000€, το ποσοστό ανεβαίνει στο 94%, ενώ για τις οικογένειες με εισόδημα 500€, το ποσοστό φτάνει το 65% των οικογενειών,

(β) ένας έως τρεις μαθητές που έχουν εξωσχολική στήριξη στο Λύκειο δεν παίρνουν μέρος στις πανελλαδικές εξετάσεις, παρόλο που προέρχονται από χαμηλά εισοδήματα

(γ) το ποσοστό αποτυχίας για τους μαθητές με εξωσχολική στήριξη είναι 12%, ενώ για τους μαθητές χωρίς εξωσχολική στήριξη στο Λύκειο τριπλασιάζεται (35%).

Σε μελέτη του Πανεπιστημίου Μακεδονίας (2012) σχετικά με τη σκιάδη εκπαίδευση στο Νομό Αττικής, φάνηκε ότι (α) τα αρχικά κριτήρια επιλογής της σκιάδους εκπαίδευσης είναι η ποιότητα του προσωπικού, οι επιδόσεις και τα επιτεύγματα των μαθητών (45%) και τέλος το κόστος (37%)- και (β) οι γονείς προτιμούν τα σχολεία σκιάδους εκπαίδευσης από τα ιδιαίτερα μαθήματα λόγω του χαμηλότερου κόστους, της καλύτερης οργάνωσής τους και των αναγκών των μαθητών (Χαρπαντίδης, Ε. 2020).

2.5 Ο ρόλος της οικογένειας

Η οικογένεια, ένας πρωταρχικός κοινωνικός θεσμός, αποτελεί ένα πλούσιο πεδίο για τη μελέτη των εκπαιδευτικών διαδικασιών. Διότι μέσα στην οικογένεια τα παιδιά κοινωνικοποιούνται, καλλιεργούνται και μαθαίνουν πώς να αλληλεπιδρούν τόσο με τα μέλη της οικογένειας όσο και με τα άτομα εκτός οικογένειας. Η οικογενειακή προέλευση ευθύνεται για το 50 έως 70 τοις εκατό της διακύμανσης των επιδόσεων στη σχολική εκπαίδευση. Η οικογένεια καθορίζει την ένταξη στην κοινωνική τάξη, η οποία, με τη σειρά της, διατάσσει την εκπαιδευτική εμπειρία, και συχνά οι θέσεις της ταξικής κατάστασης διατηρούνται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, ακόμη και μεταξύ των γενεών. Η εκπαίδευση μπορεί να μειώσει σε κάποιο βαθμό τις επιδράσεις του υπόβαθρου, αλλά σχεδόν σε όλες τις βιομηχανικές κοινωνίες, το οικογενειακό υπόβαθρο παραμένει σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης του προορισμού της κοινωνικής τάξης στην ενήλικη ζωή. Η οικογένεια παρέχει τα θεμέλια πάνω στα οποία τα παιδιά χτίζουν τη ζωή τους και η εκπαίδευση θέτει την τροχιά για τη δυνητική τους επιτυχία. Το μορφωτικό επίπεδο είναι ο καλύτερος προγνωστικός

δείκτης της οικονομικής επιτυχίας και η ακαδημαϊκή αποτυχία οδηγεί συχνά σε περιορισμένες ευκαιρίες, ακόμη και σε φτώχεια αργότερα στη ζωή. Και είναι μέσα στην οικογένεια που λαμβάνεται η απόφαση για την αγορά ή μη της σκιώδους εκπαίδευσης(Sharma, Y. 2002).

Πώς επηρεάζει η δομή της οικογένειας τη χρήση της σκιώδους εκπαίδευσης; Όπως προαναφέρθηκε, η θεωρία της αραίωσης των πόρων εξηγεί γιατί οι μεγάλες οικογένειες παράγουν παιδιά με χαμηλότερα ακαδημαϊκά αποτελέσματα. Βοηθά επίσης να εξηγηθεί γιατί οι μονογονεϊκές και οι μικτές οικογένειες έχουν παιδιά με χαμηλότερα ποσοστά επιτυχίας από ό,τι οι πυρηνικές οικογένειες. Ωστόσο, η συγκριτική έρευνα παρέχει μια επιφύλαξη - σε ορισμένες κοινωνίες τα παιδιά των πολυμελών οικογενειών έχουν περισσότερες ευκαιρίες για ακαδημαϊκή υποστήριξη. Η ευθύνη για την ανατροφή των παιδιών είναι περισσότερο διασκορπισμένη μεταξύ άλλων ατόμων στο οικογενειακό δίκτυο. Εάν η διάχυση των πόρων είναι η δύναμη πίσω από τις διακυμάνσεις στην κατανομή των πόρων, όπως η σκιώδης εκπαίδευση, τότε θα περίμενε κανείς να δει αύξηση της χρήσης της σκιώδους εκπαίδευσης στις πυρηνικές οικογένειες και μείωση της σκιώδους εκπαίδευσης στις μη πυρηνικές μορφές οικογένειας(Χαραλάμπους, Δ. 2007).

Ο ορισμός της εξουσίας ότι βρίσκεται αποκλειστικά μέσα στους ανθρώπους αρνείται τη δύναμη των συμβόλων. Η συμβολική εξουσία και οι κοινωνικές σχέσεις που συνδέονται με αυτήν πρέπει να εξεταστούν. Η θεωρία του πολιτιστικού κεφαλαίου συνδέει τη συμβολική δύναμη του πολιτισμού με το εκπαιδευτικό πλεονέκτημα. Η σχέση αυτή παρουσιάζει πρωταρχικό ενδιαφέρον στη συζήτηση για τη σκιώδη εκπαίδευση, καθώς η λήψη αποφάσεων από την οικογένεια καθορίζει το αν και για ποιον θα αγοράσει επιπλέον εκπαίδευση. Οι αποφάσεις αυτές δομούνται από το habitus, τις προτιμήσεις, τις σκέψεις, τις συνήθειες και τις προτιμήσεις της οικογένειας, οι οποίες είναι πράγματι πολιτισμικές(Πρώτο Θέμα 2014).

Η θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου αναπτύχθηκε από τον Pierre Bourdieu κατά τη διάρκεια της έρευνάς του για τη σχέση μεταξύ κοινωνικής τάξης και ακαδημαϊκής επίδοσης. Εκείνη την εποχή, και ακόμη και σήμερα, η διαδεδομένη σκέψη σχετικά με τις διαφορετικές ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών διαφορετικών κοινωνικών τάξεων έριχνε το βάρος των επιδόσεων - και ιδιαίτερα της αποτυχίας - στο άτομο(Dierkes, J. 2010).

Οι βιολογικές ντετερμινιστικές θεωρίες υποστηρίζουν ότι οι φτωχοί είναι κατά κάποιον τρόπο λιγότερο ικανοί - ή λιγότερο κατάλληλοι - από εκείνους που έχουν πιο μέτρια μέσα. Ο Bourdieu σημείωσε την απίθανη ύπαρξη ικανότητας με βάση την τάξη και αντ' αυτού άρχισε να ερευνά διάφορες μορφές κεφαλαίου για να εξηγήσει τα χάσματα επίδοσης μεταξύ των τάξεων. Ένας παράγοντας που τράβηξε την προσοχή του είναι η κουλτούρα, ιδίως η χρησιμότητα της κουλτούρας για τη διαμεσολάβηση στην εκπαιδευτική εμπειρία(Παπακωνσταντίνου, Γ. 2012).

Το πολιτισμικό κεφάλαιο μπορεί να λάβει τρεις μορφές: ενσωματωμένο, αντικειμενοποιημένο και θεσμοθετημένο . Το ενσωματωμένο κεφάλαιο ορίζεται ως, "μακροχρόνιες διαθέσεις του σώματος και του νου"- το αντικειμενοποιημένο κεφάλαιο βρίσκεται σε πολιτιστικά αγαθά όπως βιβλία, εικόνες, μουσική, έργα τέχνης, όργανα- και, το θεσμοθετημένο κεφάλαιο, ένας τύπος αντικειμενοποιημένου κεφαλαίου, έχει την ικανότητα να προσδίδει νομιμοποίηση σε αντικείμενα όπως ένα ακαδημαϊκό δίπλωμα (Bell, A. 2007).

Η συμβολική δύναμη μπορεί να ανταλλάγει σε κεφάλαιο που οδηγεί σε εκπαιδευτικά οφέλη. Πάρτε για παράδειγμα τον τρόπο με τον οποίο η συμμετοχή στη μουσική στις ΗΠΑ επηρεάζει την ακαδημαϊκή επίδοση. Οι χαμηλές κοινωνικοοικονομικές ομάδες και οι έγχρωμοι μειονεκτούν στη γενική συμμετοχή στη μουσική σε σύγκριση με τις υψηλές κοινωνικοοικονομικές ομάδες και τους λευκούς και τους Ασιάτες. Επιπλέον, η συμμετοχή στη μουσική έχει θετική επίδραση στις βαθμολογίες στα μαθηματικά και την ανάγνωση στην πρώιμη παιδική ηλικία και περισσότερο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση . Η πολιτιστική συμμετοχή έχει θετική επίδραση στις επιδόσεις, όπως φαίνεται στο παραπάνω παράδειγμα, στην επίτευξη και γενικά βοηθά στην πλοήγηση μιας επιτυχημένης εκπαιδευτικής εμπειρίας(Μαυρογιώργος, Γ. 2008).

Οι κοινωνικοί επιστήμονες που χρησιμοποιούν τη θεωρία του πολιτιστικού κεφαλαίου έχουν μετρήσει την προσέλευση και τη συμμετοχή σε πολιτιστικές εκδηλώσεις, όπως η μουσική και τα μουσεία, για να δείξουν πώς η πολιτιστική συμμετοχή στην κουλτούρα της κυρίαρχης τάξης ωφελεί τους μαθητές. Αλλά το πιο δημοφιλές μέτρο ήταν ο αριθμός των βιβλίων στο σπίτι, καθώς περιλαμβάνεται συχνότερα σε έρευνες μεγάλης κλίμακας και είναι συγκρίσιμο σε όλες τις κοινωνίες. Αυτή η αντικειμενοποιημένη μορφή πολιτιστικού κεφαλαίου έχει αποδειχθεί ότι αποτελεί σημαντικό παράγοντα της εκπαιδευτικής επιτυχίας. Μια μελέτη στην Ολλανδία, για παράδειγμα, αναφέρει ότι η συμπεριφορά των γονέων που

διαβάζουν στα παιδιά τους προβλέπει σε μεγάλο βαθμό το εκπαιδευτικό επίτευγμα χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η κοινωνική τάξη (Johnson, B., & Christensen, L. 2008).

Το διάβασμα στα παιδιά είναι μια πτυχή ενός πλέγματος συμπεριφορών που επηρεάζουν την εκπαιδευτική επιτυχία. Το ακαδημαϊκό πλεονέκτημα της ανάγνωσης σε ένα παιδί ή η χρήση του αριθμού των βιβλίων στο σπίτι ως υποκατάστατου αυτής της συμπεριφοράς υποστηρίζει πρόσφατες έρευνες σχετικά με τη λογική παραγωγή της ανατροφής των παιδιών ανάλογα με την κοινωνική τάξη. Παρατηρώντας οικογένειες στα σπίτια τους καθώς και συνοδεύοντας ορισμένες από αυτές σε εργασίες ρουτίνας, όπως η παρακολούθηση ιατρικών ραντεβού και εξωσχολικών δραστηριοτήτων, η Lareau (2002) δείχνει ότι η κοινωνική τάξη είναι η πρωταρχική δύναμη πίσω από τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς αλληλεπιδρούν με τα παιδιά τους (Bourdieu, P. 2012).

Οι οικογένειες με υψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο χρησιμοποιούν τη συντονισμένη καλλιέργεια, ενώ οι οικογένειες με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο χρησιμοποιούν, αντίθετα, τη φυσική ανάπτυξη. Αυτές οι διακρίσεις έχουν τις βάσεις τους στο πολιτισμικό κεφάλαιο (Χατζητέγας, Γ. 2010)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ

3.1 Οι απόψεις των φοιτητών όσον αφορά στη τρόπον πρόσβασης στα ΑΕΙ

Η εκπαίδευση συνδέεται με την κοινωνική κινητικότητα προς τα πάνω. Προκειμένου η εκπαίδευση να παρέχει ίσες ευκαιρίες κοινωνικής κινητικότητας προς τα πάνω σε κάθε άτομο της κοινωνίας, θα πρέπει να υπάρχει ισότητα ευκαιριών για τον καθένα. Ίσες ευκαιρίες σημαίνει ότι όλα τα άτομα μιας κοινωνίας έχουν ίσες ευκαιρίες να εξελιχθούν σε υψηλές κοινωνικές τάξεις, ανεξάρτητα από τυχόν προσωπικά εμπόδια, όπως το φύλο, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση ή η εθνικότητα. Συνεπώς, η ανάγκη για τη δημιουργία δίκαιων εκπαιδευτικών συστημάτων, όπου όλοι έχουν ίσες ευκαιρίες να αναπτυχθούν, είναι αναπόφευκτη (Κασσωτάκης, Μ. 2012).

Σε παγκόσμιο επίπεδο, η εκπαίδευση λέγεται ότι είναι δίκαιη, όταν οι εκπαιδευτικές πρακτικές, οι πολιτικές, τα προγράμματα σπουδών, οι πόροι είναι αντιπροσωπευτικοί για όλους τους μαθητές, έτσι ώστε κάθε μαθητής να έχει πρόσβαση, να μπορεί να συμμετέχει και να σημειώνει πρόοδο σε μαθησιακές εμπειρίες υψηλής ποιότητας, ανεξάρτητα από τη φυλή, την κοινωνικοοικονομική κατάσταση, το φύλο, τις ικανότητες, τη θρησκεία, την εθνική καταγωγή και τη γλωσσική ποικιλομορφία του. Η ενίσχυση της ισότητας στην εκπαίδευση οδηγεί σε βελτιωμένα οικονομικά, κοινωνικά και ατομικά αποτελέσματα, καθώς ενισχύει τις δεξιότητες κάθε μαθητή- και αυξάνει τις πιθανότητες για απασχόληση και παραγωγικότητα. Έτσι, η αντιμετώπιση της ισότητας σε ένα αρχικό επίπεδο πρόσβασης μόνο, είναι περιορισμένη και συνεπώς ανεπαρκής για να δηλώσει τον δίκαιο χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος (Χαρπαντίδης, Ε. 2020).

Σύμφωνα με τη θεωρία της δικαιοσύνης του Rawls, η ισότητα προϋποθέτει την ισότητα, ωστόσο, απαιτεί να επωφελούνται περισσότερο οι λιγότερο ευνοημένοι. Επομένως, είτε οι ισότητες είτε οι ανισότητες- εφόσον αυτές είναι δίκαιες- είναι δίκαιες. Μια άλλη πτυχή είναι

ότι η ισότητα δεν παύει τις ατομικές δυνατότητες, την ικανότητα και την προσπάθεια για διάκριση. Η αξιολογική προσέγγιση της ισότητας συνεπάγεται ότι οι ανισότητες που προκύπτουν με βάση την προσωπική ικανότητα και προσπάθεια θεωρούνται δίκαιες και συνεπώς δεν αποτελούν ανισότητα με τους άλλους (Κασσωτάκης, Μ. 2012).

Η εθνική εκπαιδευτική πολιτική αντιλαμβάνεται την ισότητα ως την εξασφάλιση ισότιμης πρόσβασης στην ανώτερη εκπαίδευση, εξαλείφοντας το χάσμα μεταξύ αγροτικών και αστικών περιοχών και την ανισότητα των φύλων για την αύξηση των εγγραφών. Σύμφωνα με τους Batool και Qureshi (2009), η ισότητα αποτελεί βασική αρχή του μηχανισμού διασφάλισης ποιότητας, ο οποίος στοχεύει στη "Διασφάλιση Ποιότητας" και στην ανύψωση των προτύπων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σκοπεύει να φέρει διαφάνεια, διαφάνεια και λογοδοσία στο εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε να διασφαλιστεί η ισότιμη συμμετοχή όλων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση χωρίς διακρίσεις και να δοθούν ευκαιρίες για την πλήρη αξιοποίηση των ικανοτήτων τους προς όφελος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και της κοινωνίας στο σύνολό της (Χαρπαντίδης, Ε. 2020).

Ο Αναγνώστου (2004) ορίζει την επίδοση ως συνάρτηση της διανοητικής ικανότητας, του επιπέδου των κινήτρων του φοιτητή, των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, της ποιότητας του φυσικού περιβάλλοντος στο οποίο γίνεται η ακαδημαϊκή εργασία του φοιτητή, του βαθμού οικογενειακής υποστήριξης του φοιτητή για την ολοκλήρωση της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, του βαθμού υποστήριξης των πνευματικών και ακαδημαϊκών δραστηριοτήτων από την ομάδα των συνομηλίκων, της διδακτικής ικανότητας του διδακτικού προσωπικού, του βαθμού στενής προσωπικής επαφής με το διδακτικό προσωπικό, της ικανοποίησης του φοιτητή από τον κύριο τομέα σπουδών, της υγείας του φοιτητή και της πιθανής παρέμβασης εξωτερικών παραγόντων (όπως σοβαρός προσωπικός τραυματισμός ή ασθένεια ή οικογενειακά ή προσωπικά προβλήματα). Γενικά, οι προσωπικοί παράγοντες πρόβλεψης της ακαδημαϊκής επίδοσης συνήθως διχοτομούνται σε γνωστικά χαρακτηριστικά (π.χ. νοητική ταχύτητα, μνήμη εργασίας) και μη γνωστικά χαρακτηριστικά, όπως η συνείδηση ή τα κίνητρα. Για παράδειγμα, οι Γεωργίου κ.ά. (2011) υπέθεσαν ότι είναι πιθανό οι συνειδητοποιημένοι μαθητές να έχουν καλύτερες επιδόσεις λόγω της ικανότητάς τους να κάνουν σχέδια, να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους σύμφωνα με τους σκοπούς τους, να καταβάλλουν την προσπάθεια που απαιτείται για τη μάθηση και να επιδεικνύουν επιμονή (Χαρπαντίδης, Ε. 2020).

Γενικά, καθώς οι πανελλήνιες εξετάσεις αποτελούν στρεσογόνο παράγοντα για πολλούς μαθητές, οι μαθητές εφαρμόζουν κάποιες στρατηγικές αντιμετώπισης για να το αντιμετωπίσουν. Θα μπορούσαν να διακριθούν τρεις κύριες στρατηγικές αντιμετώπισης ως ατομικές τάσεις αντίδρασης σε στρεσογόνους παράγοντες: η εστίαση στο πρόβλημα, η εστίαση στο συναίσθημα και η αποφυγή. Αντιμετώπιση εστιασμένη στο πρόβλημα (δηλαδή αντιμετώπιση του προβλήματος που προκαλεί το άγχος) σημαίνει ότι οι φοιτητές μπορούν να προσπαθήσουν να μειώσουν το άγχος που σχετίζεται με τις εξετάσεις και να ανταποκριθούν στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις χρησιμοποιώντας προσωπικούς και κοινωνικούς πόρους, όπως η επένδυση προσπάθειας, το να ζητούν εργαλειακή βοήθεια, να βρίσκουν περισσότερες πληροφορίες για τις εξετάσεις ή να καταρτίζουν έναν κατάλογο προτεραιοτήτων για την αντιμετώπιση των εξετάσεων (Κασσωτάκης, Μ. 2012).

Η συναισθηματικά εστιασμένη αντιμετώπιση (δηλαδή επικεντρωμένη στη ρύθμιση του συναισθήματος) μπορεί να περιλαμβάνει δραστηριότητες όπως η προσπάθεια να μην αισθάνεται κανείς θυμό ή κατάθλιψη ή να μην ονειροπολεί για το μέλλον, να αλλάζει τις εκτιμήσεις (π.χ. θετική επανερμηνεία) ή να χρησιμοποιεί μεθόδους χαλάρωσης. Οι Ευμόρφου κ.α. (2002) αναφέρουν ότι η αντιμετώπιση που επικεντρώνεται στο πρόβλημα μπορεί να είναι ειδικά προσαρμοστική κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας- η αντιμετώπιση που επικεντρώνεται στα συναισθήματα μπορεί να είναι χρήσιμη για τη συναισθηματική ρύθμιση κατά τη διάρκεια της εξέτασης. Η τρίτη αντιμετώπιση είναι η αντιμετώπιση αποφυγής. Θα σήμαινε την απόσυρση από την κατάσταση ψυχολογικά (π.χ. αγνοώντας τις ακαδημαϊκές απαιτήσεις, κρατώντας τα αρνητικά συναισθήματα εκτός συνείδησης) ή συμπεριφορικά (π.χ. μειώνοντας την προσπάθεια, μη μπαίνοντας στις εξετάσεις) - κάτι που στην πραγματικότητα μπορεί να αυξήσει το ψυχολογικό στρες αντί να το μειώσει (Χαρπαντίδης, Ε. 2020).

Ορισμένες μελέτες και μονογραφίες συζητούν λεπτομερώς τις κατάλληλες στρατηγικές που πρέπει να εφαρμόσει ένας φοιτητής κατά τη διάρκεια μιας εξέτασης για να επιτύχει. Για παράδειγμα, ο μαθητής θα πρέπει να σκέφτεται θετικά, να διαβάζει προσεκτικά τις οδηγίες των γραπτών εξετάσεων, να ξεφυλλίζει το τεστ για να αποκτήσει μια συνολική αίσθηση των ερωτήσεων και της δυσκολίας τους, να δίνει ιδιαίτερη προσοχή σε τυχόν λέξεις-κλειδιά της ερώτησης, να ξεκινά με ερωτήσεις στις οποίες μπορεί να απαντήσει καλά και αν δεν γνωρίζει την ακριβή απάντηση, να γράφει την καλύτερη προσέγγισή της. Όσον αφορά τη μάθηση, ορισμένοι συγγραφείς τονίζουν ότι οι μαθητές χρησιμοποιούν δύο βασικές προσεγγίσεις

μελέτης - μια προσέγγιση "επιφανειακής" μελέτης ή μια προσέγγιση "βαθιάς" μελέτης. Η πρώτη σημαίνει ότι οι μαθητές επικεντρώνονται σε λεπτομερή τμήματα του κειμένου με τη σειρά, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τη σημασία αυτών των αποσπασμάτων. Η δεύτερη σημαίνει ότι οι μαθητές προσπαθούν να κατανοήσουν το νόημα του άρθρου και τις ευρύτερες συνέπειες του μηνύματος που περιέχεται στο κείμενο. Θεωρείται ότι η προσέγγιση της "βαθιάς" μελέτης είναι απαραίτητη για την επίτευξη μιας πιο εννοιολογικής μορφής μάθησης (Χαρπαντίδης, Ε. 2020).

Οι Παπαδοπούλου (1999) και Καμπάνταη (1997) αναφέρουν ότι πρόσφατες μελέτες έχουν διαπιστώσει ότι η αντιγραφή στα τεστ είναι συχνή μεταξύ των φοιτητών. Σε σχέση με την αντιγραφή ενός φοιτητή, αναφέρονται μοντέλα ορθολογικής επιλογής της συμπεριφοράς. Η βασική ιδέα ενός τέτοιου μοντέλου είναι ότι τα άτομα είναι ορθολογικοί δράστες που τείνουν να συμπεριφέρονται σύμφωνα με υποκειμενικές εκτιμήσεις σχετικά με το αναμενόμενο κόστος και τα οφέλη που σχετίζονται με μια δεδομένη πράξη (Κασσωτάκης, Μ. 2012).

ΜΕΡΟΣ Β': ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

4.1 Ερευνητικός σχεδιασμός

Η ποσοτική έρευνα γίνεται με στόχο να βρεθούν πιθανές σχέσεις μεταξύ μεταβλητών. Πρόκειται για μία συστηματική ερευνητική διαδικασία που πραγματοποιείται με τη χρήση στατιστικών τεχνικών και αριθμητικών δεδομένων. Στην ποσοτική έρευνα επιδιώκεται η επαλήθευση υποθέσεων και η γενίκευση των αποτελεσμάτων σε ένα ευρύτερο πληθυσμό. Η συλλογή των δεδομένων γίνεται από μεγάλα δείγματα με τη χρήση ερωτηματολογίων, δοκιμίων κτλ. Τέλος, από τις στατιστικές αναλύσεις που χρησιμοποιούνται για την επεξεργασία των δεδομένων προκύπτουν στατιστικές σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών. Πρόκειται για μία αντικειμενική μέθοδο έρευνας, στην οποία υπάρχει ένας ή περισσότεροι ερευνητές οι οποίοι μπορούν να παραμείνουν ανώνυμοι. Ανώνυμοι μπορούν να παραμείνουν και οι συμμετέχοντες της έρευνας.

Αντίθετα με την ποσοτική, η ποιοτική έρευνα έχει ως στόχο τη σε βάθος κατανόηση κοινωνικών φαινομένων. Δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να αντλήσει πληροφορίες για ερωτήματα που σχετίζονται με το "Γιατί;" και το "Πώς;" των φαινομένων και να διερευνήσει σε βάθος στάσεις, αντιλήψεις, συμπεριφορές κτλ. Η ποιοτική έρευνα έχει ως στόχο την ολιστική κατανόηση μίας στάσης ή συμπεριφοράς και την ανάδυση νέων θεωριών παρά την επαλήθευση υποθέσεων ή τη γενίκευση των αποτελεσμάτων σε ένα μεγαλύτερο πληθυσμό. Η συλλογή των δεδομένων γίνεται από μικρές στοχευμένες ομάδες με τη χρήση συνεντεύξεων, παρατηρήσεων κτλ. Τέλος, πρόκειται για μία υποκειμενική μέθοδο έρευνας, στην οποία συνήθως ο ερευνητής και οι συμμετέχοντες είναι γνωστοί.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα πιο πάνω και κυρίως τα ερευνητικά ερωτήματα που πρέπει να απαντηθούν η μέθοδος που κρίνεται κατάλληλη για την προτεινόμενη έρευνα είναι η ποσοτική μέθοδος.

Αναφορικά με τον ερευνητικό σχεδιασμό, επιλέχθηκε ο δειγματοληπτικός σχεδιασμός αντιπροσωπευτικός δείγματος ή σχεδιασμός μελέτης δεδομένης χρονικής στιγμής. Στο σχεδιασμό αυτό, συγκεντρώνονται δεδομένα σε συγκεκριμένη χρονική στιγμή, παρέχονται πληροφορίες σε σύντομο χρονικό διάστημα, συνήθως με συμπλήρωση ερωτηματολογίων και μελετώνται στάσεις, πεποιθήσεις, απόψεις και πρακτικές (Creswell, 2011). Για αυτούς ακριβώς τους λόγους επιλέχθηκε ο εν λόγω σχεδιασμός, δεδομένου ότι η γνώμη των φοιτητών για τις Πανελλαδικές εξετάσεις, εξαιτίας της πανδημίας που προκάλεσε η covid 19 δυσχέρανε τον άλλο τρόπο προσέγγισης.

4.2 Τεχνική δειγματοληψίας

Στην παρούσα έρευνα, ο πληθυσμός αποτελείται από φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος της Αθήνας. Στις ποσοτικές μεθόδους έρευνας δύναται να διεξαχθεί δειγματοληψία πιθανότητας με σκοπό τη γενίκευση των συμπερασμάτων από το δείγμα στον πληθυσμό και δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα όταν δεν υπάρχει δυνατότητα ή σκοπιμότητα γενίκευσης των συμπερασμάτων (Robson, 2010). Στην παρούσα έρευνα, αφενός δεν υπήρχαν στοιχεία πρόσβασης (e-mail, διευθύνσεις, τηλέφωνα) στο σύνολο του πληθυσμού ώστε να διεξαχθεί δειγματοληψία πιθανοτήτων, αφετέρου δεν υπήρχε χρόνος για να αναζητηθούν. Η διαδικασία χορήγησης άδειας για πρόσβαση και χρήση αυτών των στοιχείων εκτείνεται πέραν του διαθέσιμου χρονικού πλαισίου. Για το λόγο αυτό, επιλέχθηκε δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα, γεγονός το οποίο δυσκολεύει μεν τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων στον πληθυσμό, παρέχει ωστόσο πολύτιμες πληροφορίες κατά την επεξεργασία των ερευνητικών ερωτημάτων.

Συγκεκριμένα, επιλέχθηκε η δειγματοληψία ευκολίας, στην οποία προσεγγίζονται ως αποκρινόμενοι στην έρευνα άτομα διαθέσιμα και εύκολα προσβάσιμα (Robson, 2010). Το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε συγγενείς, γνωστούς και φίλους του εκπονητή και αυτοί τα προωθούσαν σε φοιτητές του Παιδαγωγικού, ενώ αναρτήθηκε σε σελίδες στα μέσα

κοινωνικής δικτύωσης ου συμμετέχουν φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Αθηνών, με αποτέλεσμα να συγκεντρωθούν 107 ερωτηματολόγια.

4.3 Ερευνητικό εργαλείο

Το ερευνητικό εργαλείο το οποίο χρησιμοποιήθηκε για να συλλεχθούν τα αναγκαία δεδομένα και να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα είναι ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο. Τα πλεονεκτήματα της χρήσης τέτοιων εργαλείων είναι η αποτελεσματικότητα πρόσβασης σε μεγάλο αριθμό ερωτώμενων σε μικρό χρονικό διάστημα και με ελάχιστο κόστος και η καταλληλότητα για την απλή μελέτη και καταγραφή στάσεων, απόψεων, αξιών και κινήτρων. Κατά, τη διαμόρφωση του, καταβλήθηκε προσπάθεια τυποποίησης της διαδικασίας διάθεσης του και χρήσης καλών πρακτικών στην παραγωγή των ερωτήσεων, όπως η χρήση απλής γλώσσας με σύντομες, σαφείς και επικεντρωμένες στο ζητούμενο ερωτήσεις και η αποφυγή καθοδήγησης των ερωτώμενων (Robson, 2010).

Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε στην ηλεκτρονική πλατφόρμα Google Form και αποτελείται ουσιαστικά από τέσσερα μέρη. Εισαγωγικά, περιέχει μήνυμα – πρόσκληση προς τους ερωτώμενους εφοδιάζοντας με όσα στοιχεία απαιτείται να γνωρίζουν, με την υπόσχεση της εξασφάλισης της ανωνυμίας τους και την προσπάθεια δέσμευσής τους στην ειλικρινή και υπεύθυνη συμπλήρωση του. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει ερωτήσεις οι οποίες στοχεύουν στην συγκέντρωση δημογραφικών στοιχείων, όπως το φύλο, η ηλικία, η κατεύθυνση παρακολούθησης, η περιοχή αποφοίτησης, κ.α.

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από 6 δηλώσεις ή προτάσεις που έχουν σχέση με τα συναισθήματα που νιώθουν όταν σκέπτονται τις Πανελλαδικές εξετάσεις. Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου από 6 προτάσεις δηλώσεις που αναφέρονται στις Πανελλαδικές εξετάσεις και στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών. Το τέταρτο μέρος του ερωτηματολόγιο αφορά την κοινωνία, την οικονομία και το σύστημα των Πανελλαδικών εξετάσεων και αποτελείται από 5 προτάσεις.

4.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Κατά τη συλλογή των δεδομένων, καταβλήθηκε προσπάθεια τυποποίησης της διαδικασίας ώστε να αποφευχθούν φαινόμενα μεροληψίας και τελικά παραμόρφωσης και διαστρέβλωσης των αποτελεσμάτων (Creswell, 2011). Ο ηλεκτρονικός σύνδεσμος του ερωτηματολογίου διαβιβάστηκε στα άτομα του δείγματος με προσωπικό ηλεκτρονικό μήνυμα (e-mail), στο οποίο διατυπώνεται με ευγενικό τρόπο το αίτημα για τη συμπλήρωσή του. Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε διάστημα πέντε ημερών και τα δεδομένα συλλέχθηκαν των επόμενων 20 ημερών. Και συγκεντρώθηκαν 107 ερωτηματολόγια.

Αναφορικά με τυχόν ηθικά ζητήματα, δε συνέτρεξε ανάγκη εξασφάλισης κάποιας ειδικής άδειας για τη χορήγηση του ερωτηματολογίου. Η οριστική υποβολή σήμαινε ότι ο ερωτώμενος συναινούσε στη συμμετοχή του. Η ανωνυμία των συμμετεχόντων εξασφαλίστηκε με την υπόσχεση – δέσμευση του ερευνητή να μην επιχειρήσει οποιαδήποτε διασταύρωση στοιχείων και αντιστοίχιση απαντήσεων με ονόματα. Επιπλέον, η ρητή διατύπωση του δικαιώματος των ερωτώμενων να ζητήσουν οποιοσδήποτε πληροφορίες για την έρευνα μέσω των διαθέσιμων μέσων επικοινωνίας (τηλέφωνο, e-mail ερευνητή), μείωσε την ενδεχόμενη επιφυλακτικότητά τους για να συμμετάσχουν.

4.5 Τεχνικές Ανάλυσης

Προκειμένου να εισαχθούν τα δεδομένα του SPSS για στατιστική ανάλυση, προηγήθηκε η κωδικοποίηση των απαντήσεων στο Excel. Τα δεδομένα εισήχθησαν στο φύλλο του SPSS v.24, αφού δημιουργήθηκαν οι στήλες των μεταβλητών της έρευνας και οι κατηγορίες τους και ακολούθησε περιγραφική στατιστική ανάλυση για την εύρεση συχνοτήτων, μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων για όλες τις μεταβλητές. Τα συγκεκριμένα στατιστικά μεγέθη παρουσιάζουν με άμεσο και αμερόληπτο τρόπο πληροφορίες για τα βασικά χαρακτηριστικά των μελετώμενων μεταβλητών (Ζαχαροπούλου, 1993).

Στην έρευνα για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιούνται δύο είδη τεχνικών. Υπάρχουν οι τεχνικές της περιγραφικής και οι τεχνικές της επαγωγικής στατιστικής.

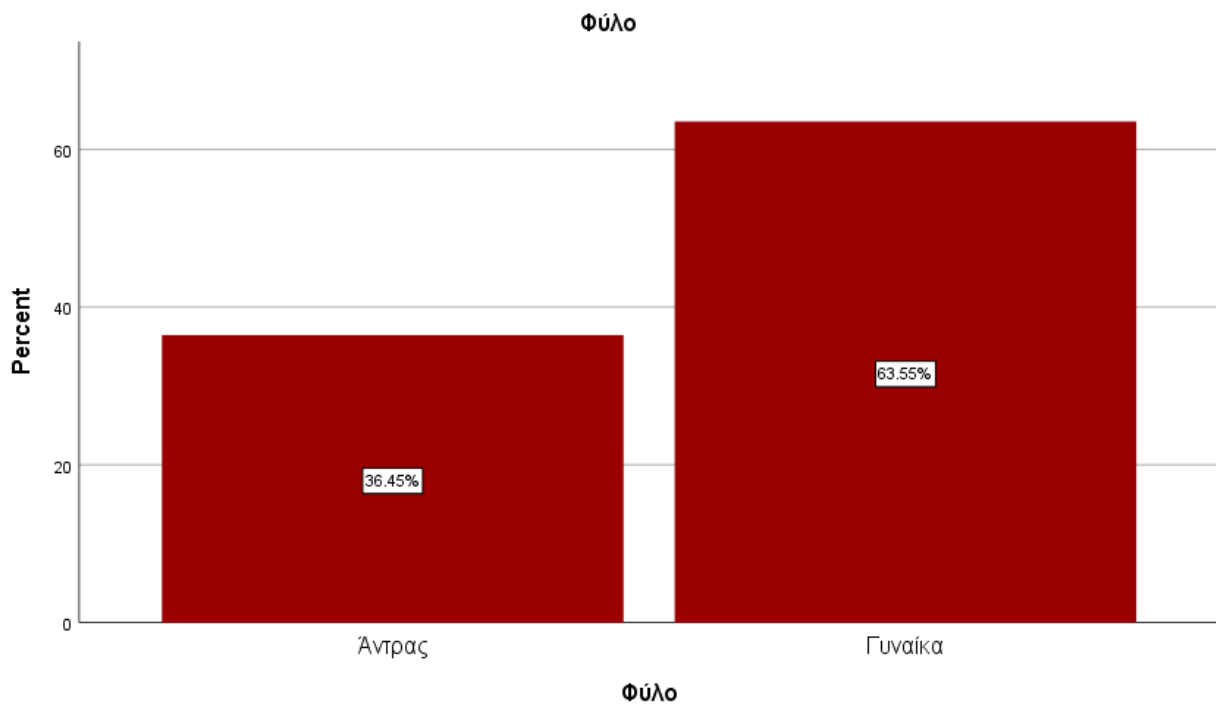
Η περιγραφική στατιστική έχει ως στόχο την ανάπτυξη μεθόδων για οργάνωση, παρουσίαση και περιγραφή των αποτελεσμάτων που έχουν προκύψει από μια ερευνητική διαδικασία. Σε αυτό το είδος ανάλυσης τα δεδομένα αναλύονται και οργανώνονται με τη χρήση μεγεθών, όπως η συχνότητα εμφάνισης της κάθε τιμής. Η επαγωγική στατιστική έχει ως στόχο την εξαγωγή συμπερασμάτων και προβλέψεων για ολόκληρο τον πληθυσμό, που είναι και ο απώτερος στόχος της ανάλυσης των δεδομένων. Στην επαγωγική στατιστική αναπτύσσεται η διαδικασία πραγματοποίησης παραμετρικών και μη παραμετρικών στατιστικών ελέγχων. Για την ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκαν και τα δύο είδη στατιστικής και για την υλοποίηση τους χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

5.1 Παρουσίαση αποτελεσμάτων

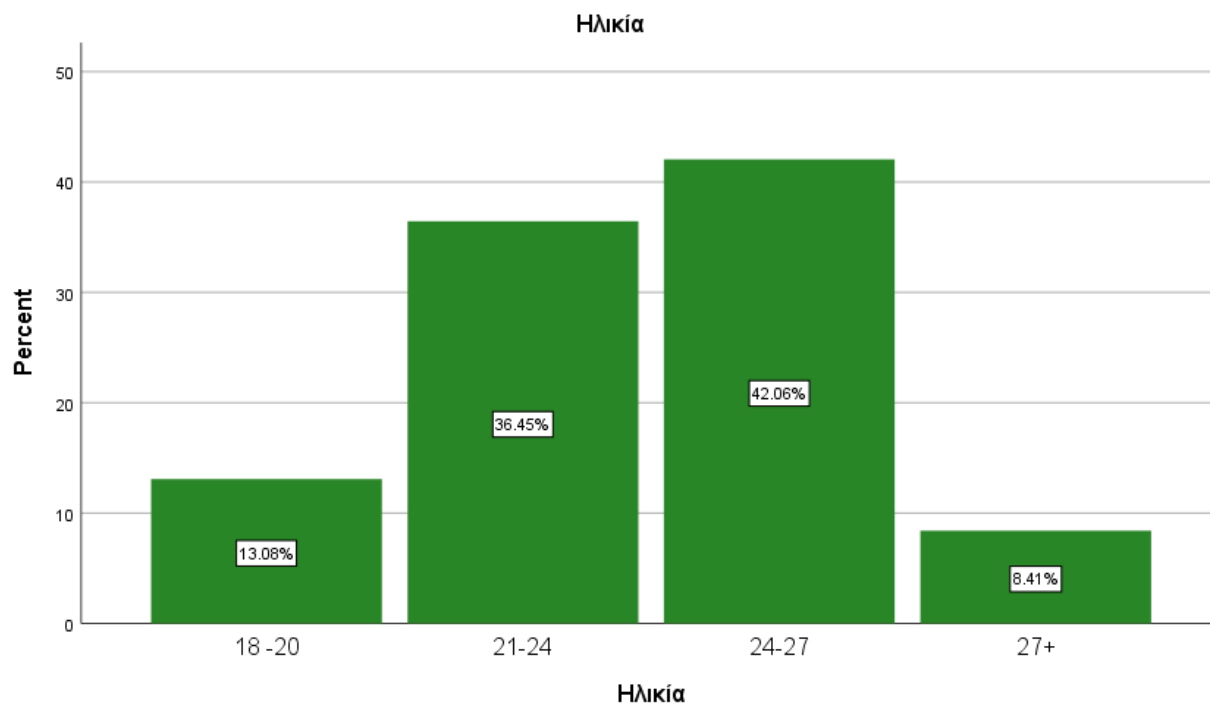
Σε αυτή την έρευνα συμμετείχαν 107 φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Αθηνών. Οι περισσότεροι φοιτητές ήταν γυναίκες (N=68, 63.6%) και το 36.4 αυτών ήταν άντρες.



Διάγραμμα 5.1

Φύλο

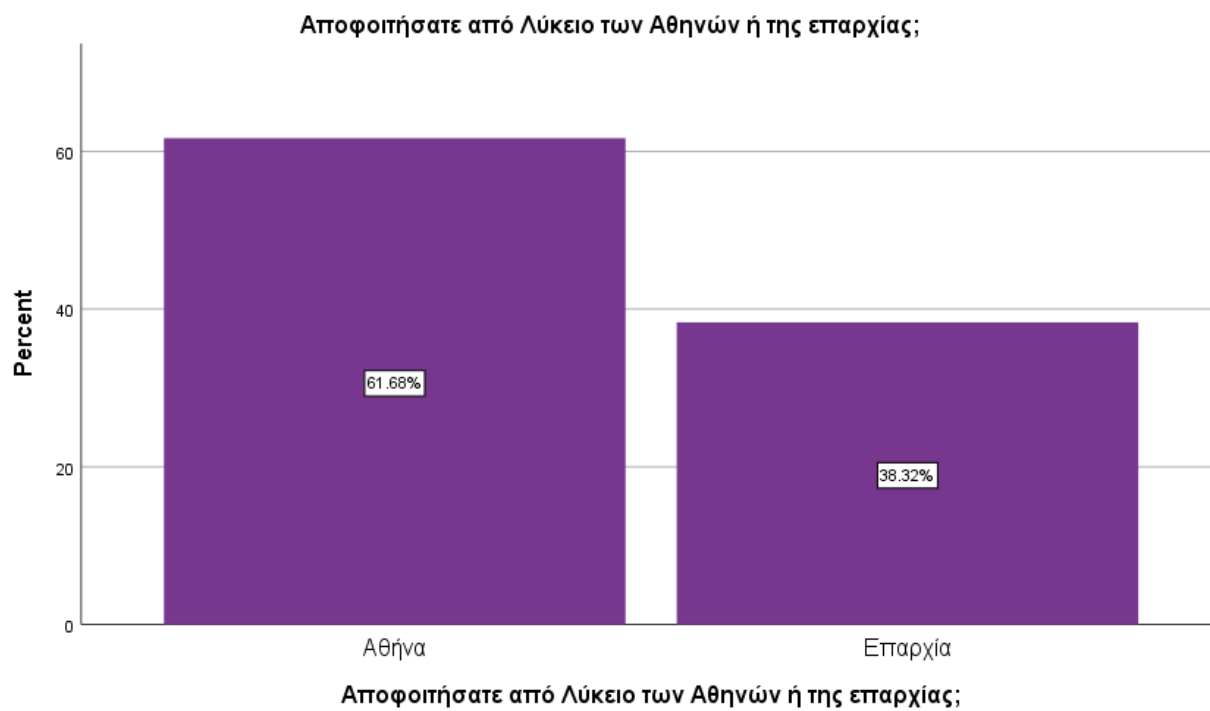
Από το Διάγραμμα 5.2 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες είχαν ηλικία από 24 – 27 ετών (N=45, 42.1%). Το 36.4% των φοιτητών είχαν ηλικία από 21 – 24 ετών, το 13.1% αυτών είχαν ηλικία από 18 – 20 ετών και το 8.4% αυτών είχαν ηλικία πάνω από 27 ετών.



Διάγραμμα 5.2

Ηλικία

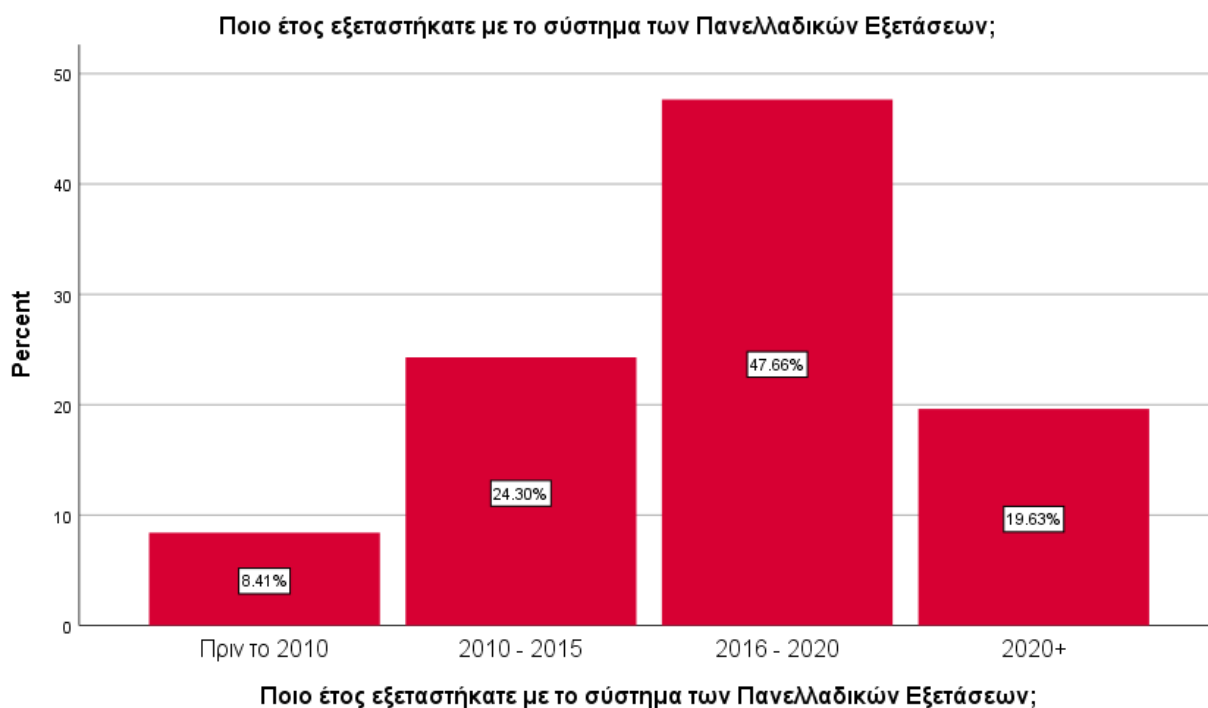
Οι περισσότεροι φοιτητές αποφοίτησαν από Λύκειο των Αθηνών (N=66, 61.7%) και το 38.3% αυτών αποφοίτησαν από Λύκειο της επαρχίας.



Διάγραμμα 5.3

Περιοχή αποφοίτησης Λυκείου

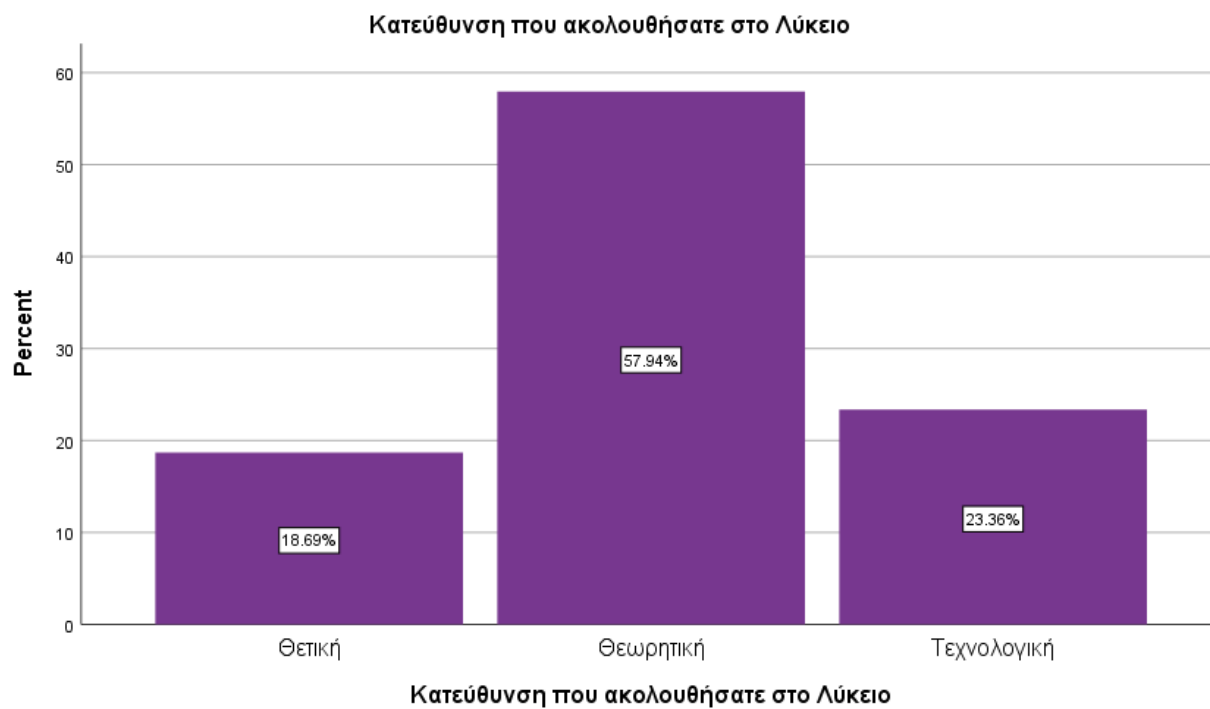
Από το Διάγραμμα 5.4 προκύπτει ότι οι περισσότεροι φοιτητές εξετάστηκαν με το σύστημα των Πανελλαδικών Εξετάσεων τα έτη 2016 – 2020 (N=51, 47.7%). Το 24.3% αυτών εξετάστηκαν με το σύστημα των Πανελλαδικών Εξετάσεων τα έτη 2010 – 2015, το 19.6% αυτών αποφοίτησαν μετά το 2020 και το 8.4% αυτών εξετάστηκαν με το σύστημα των Πανελλαδικών Εξετάσεων πριν το 2010.



Διάγραμμα 5.4

Έτος εξέτασης με το σύστημα των Πανελλαδικών εξετάσεων

Από το Διάγραμμα 5.5 προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες ακολούθησαν την θεωρητική κατεύθυνση στο Λύκειο (N=62, 57.9%). Το 23.4% των φοιτητών ακολούθησαν την τεχνολογική κατεύθυνση στο Λύκειο και το 18.7% αυτών ακολούθησαν την θετική κατεύθυνση στο Λύκειο.



Διάγραμμα 5.5

Κατεύθυνση που ακολουθήθηκε στο Λύκειο

Πίνακας 5.1

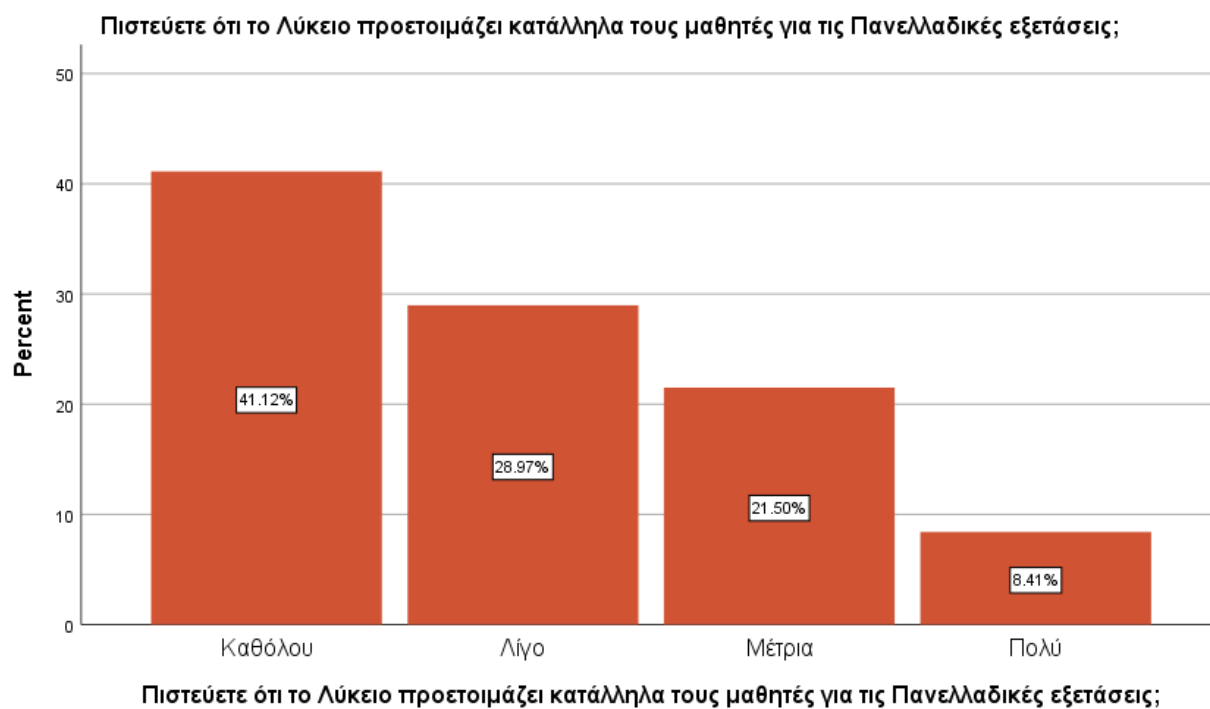
Συναισθήματα των συμμετεχόντων καθώς σκέφτονται τις Πανελλαδικές εξετάσεις

	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Πολύ		Πάρα πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Άγχος	11	10.3%	8	7.5%	37	34.6%	32	29.9%	19	17.8%
Πίεση	8	7.5%	27	25.2%	32	29.9%	27	25.2%	13	12.1%
Φόβος	13	12.1%	43	40.2%	22	20.6%	23	21.5%	6	5.6%
Χαρά	39	36.4%	31	29%	32	29.9%	5	4.7%	0	0%
Νοσταλγία	35	32.7%	45	42.1%	21	19.6%	6	5.6%	0	0%
Δικαιοσύνη	25	23.4%	21	19.6%	18	16.8%	31	29%	12	11.2%

Στον Πίνακα 5.1 παρουσιάζονται τα συναισθήματα των συμμετεχόντων καθώς σκέφτονται τις Πανελλαδικές εξετάσεις. Από τον ακόλουθο πίνακα προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες δεν ένιωθαν καθόλου χαρά σκεπτόμενοι τις Πανελλαδικές εξετάσεις (N=39, 36.4%). Ακόμα, από τον ακόλουθο πίνακα προκύπτει ότι οι περισσότερο συμμετέχοντες σε ελάχιστο βαθμό νιώθουν νοσταλγία (N=45, 42.1%) και φόβο (N=43, 40.2%) σκεπτόμενοι τις Πανελλαδικές εξετάσεις. Επίσης, από τον ακόλουθο πίνακα προκύπτει ότι οι περισσότερο συμμετέχοντες σε μέτριο βαθμό νιώθουν άγχος (N=37, 34.6%) και πίεση (N=32, 29.9%) σκεπτόμενοι τις Πανελλαδικές εξετάσεις. Τέλος, οι περισσότερο συμμετέχοντες σε μεγάλο βαθμό νιώθουν δικαιοσύνη (N=31, 29%) σκεπτόμενοι τις Πανελλαδικές εξετάσεις.

Από το Διάγραμμα 5.6 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες δεν πιστεύουν καθόλου ότι το Λύκειο προετοιμάζει κατάλληλα τους μαθητές για τις Πανελλαδικές εξετάσεις (N=44, 41.1%). Το 29% των συμμετεχόντων πιστεύουν ελάχιστα ότι το Λύκειο προετοιμάζει κατάλληλα τους μαθητές για τις Πανελλαδικές εξετάσεις, το 21.5% των συμμετεχόντων πιστεύουν σε μέτριο βαθμό ότι το Λύκειο προετοιμάζει κατάλληλα τους

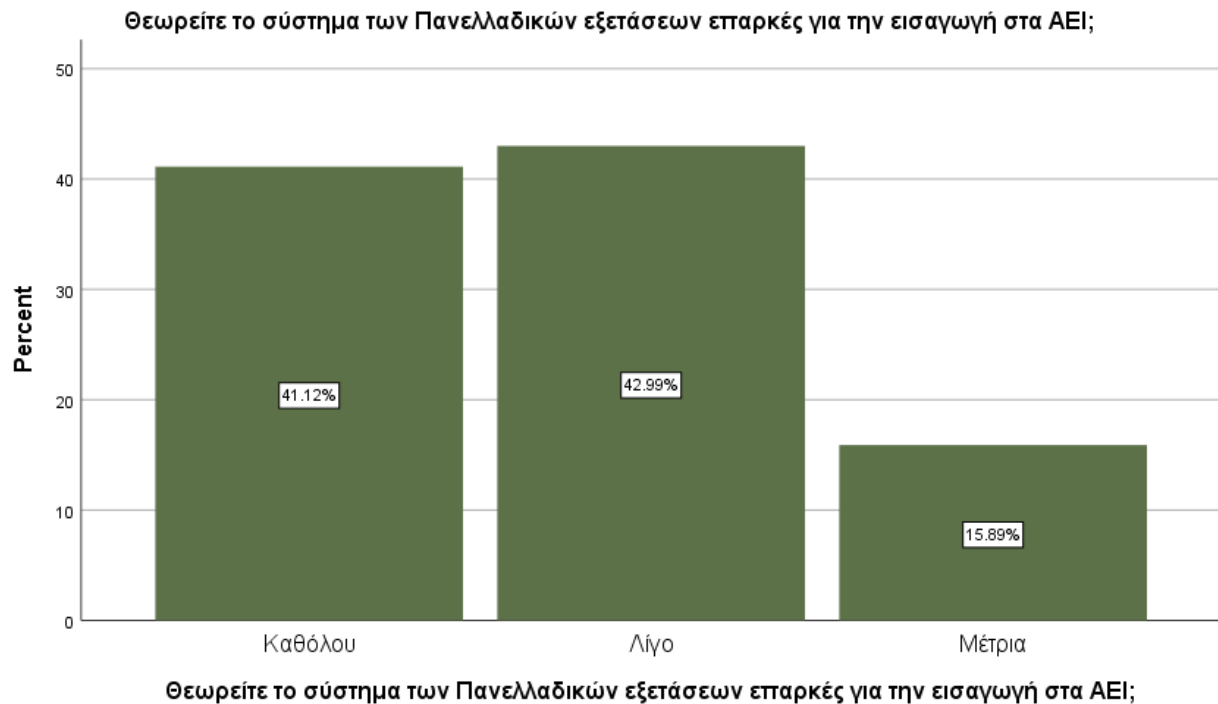
μαθητές για τις Πανελλαδικές εξετάσεις και το 8.4% αυτών πιστεύουν σε μεγάλο βαθμό ότι το Λύκειο προετοιμάζει κατάλληλα τους μαθητές για τις Πανελλαδικές εξετάσεις.



Διάγραμμα 5.6

Το Λύκειο προετοιμάζει κατάλληλα τους μαθητές για τις Πανελλαδικές εξετάσεις;

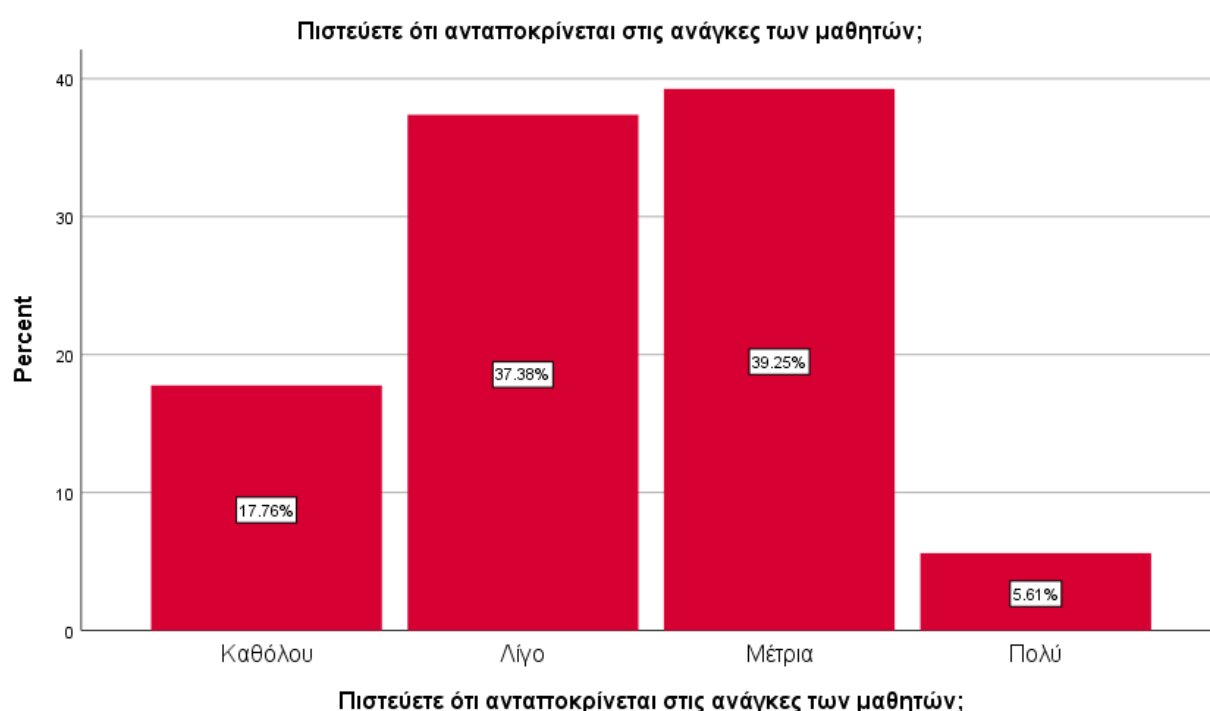
Από το Διάγραμμα 5.7 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες πιστεύουν ελάχιστα ότι το σύστημα των Πανελλαδικών εξετάσεων είναι επαρκές για την εισαγωγή στα ΑΕΙ (N=46, 43%). Το 41.1% των συμμετεχόντων δεν πιστεύουν καθόλου ότι το σύστημα των Πανελλαδικών εξετάσεων είναι επαρκές για την εισαγωγή στα ΑΕΙ και το 15.9% αυτών πιστεύουν σε μέτριο βαθμό ότι το σύστημα των Πανελλαδικών εξετάσεων είναι επαρκές για την εισαγωγή στα ΑΕΙ.



Διάγραμμα 5.7

Το σύστημα των Πανελλαδικών εξετάσεων είναι επαρκές για την εισαγωγή των ΑΕΙ

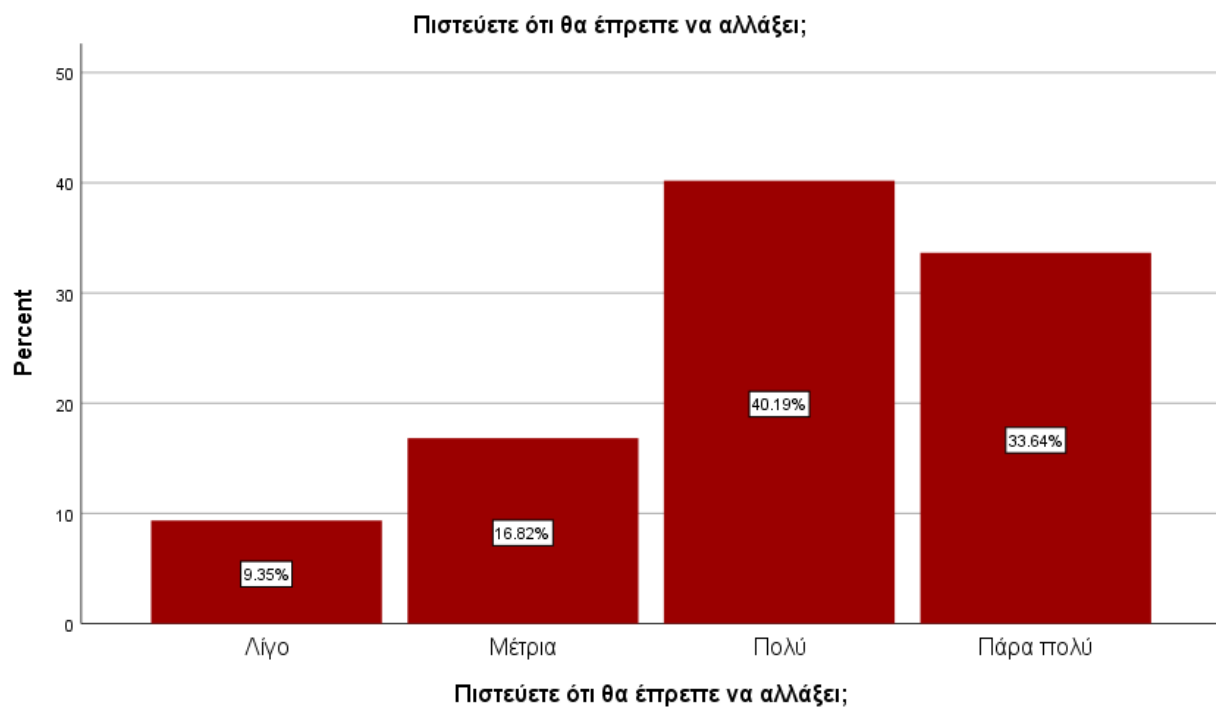
Από το Διάγραμμα 5.8 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες πιστεύουν σε μέτριο βαθμό πως το σύστημα των Πανελλαδικών εξετάσεων ανταποκρίνεται σε μέτριο βαθμό στις ανάγκες των μαθητών (N=42, 39.3%). Το 37.4% των συμμετεχόντων πιστεύουν σε ελάχιστο βαθμό πως το σύστημα των Πανελλαδικών εξετάσεων ανταποκρίνεται σε μέτριο βαθμό στις ανάγκες των μαθητών, το 17.8% των συμμετεχόντων δεν πιστεύουν καθόλου πως το σύστημα των Πανελλαδικών εξετάσεων ανταποκρίνεται σε μέτριο βαθμό στις ανάγκες των μαθητών και το 5.6% των συμμετεχόντων πιστεύουν σε μεγάλο βαθμό πως το σύστημα των Πανελλαδικών εξετάσεων ανταποκρίνεται σε μέτριο βαθμό στις ανάγκες των μαθητών.



Διάγραμμα 5.8

Το σύστημα των Πανελλαδικών εξετάσεων ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών

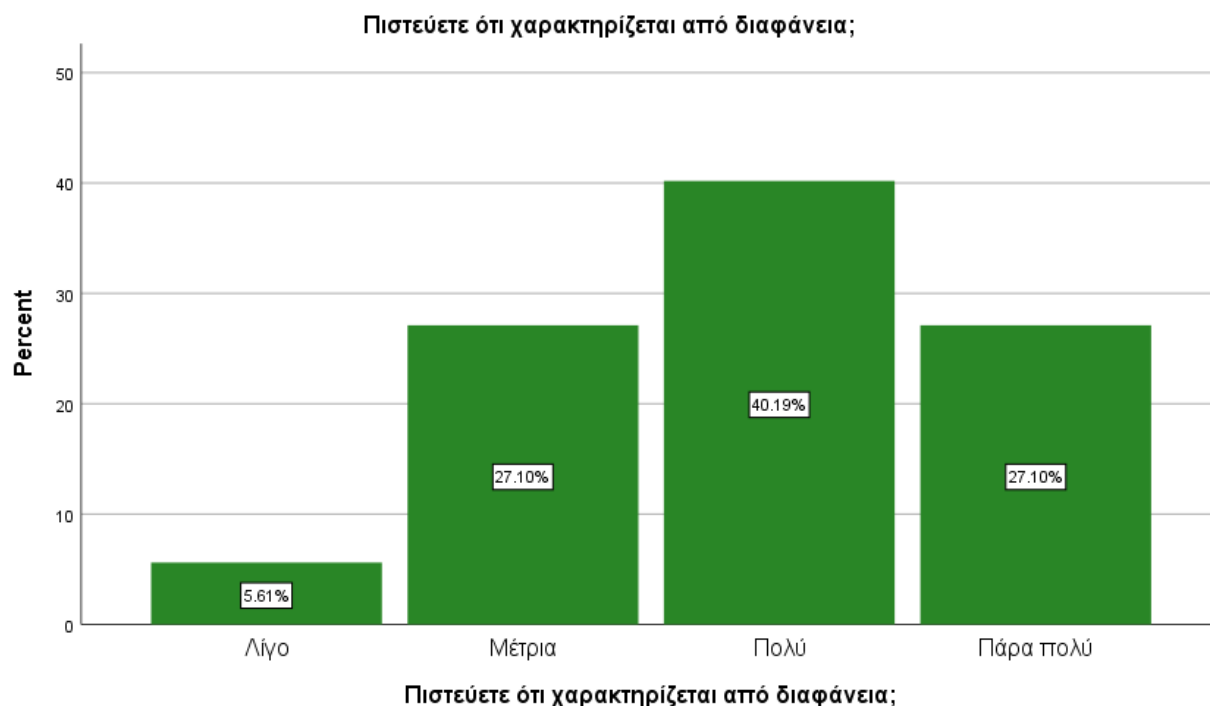
Από το Διάγραμμα 5.9 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες πιστεύουν σε μεγάλο βαθμό ότι το σύστημα των Πανελλαδικών εξετάσεων θα έπρεπε να αλλάξει (N=43, 40.2%). Το 33.6% των συμμετεχόντων πιστεύουν σε πολύ μεγάλο βαθμό ότι το σύστημα των Πανελλαδικών εξετάσεων θα έπρεπε να αλλάξει, το 16.8% των συμμετεχόντων πιστεύουν σε μέτριο βαθμό ότι το σύστημα των Πανελλαδικών εξετάσεων θα έπρεπε να αλλάξει και το 9.3% των συμμετεχόντων πιστεύουν σε ελάχιστο βαθμό ότι το σύστημα των Πανελλαδικών εξετάσεων θα έπρεπε να αλλάξει.



Διάγραμμα 5.9

Το σύστημα των Πανελλαδικών εξετάσεων θα έπρεπε να αλλάξει

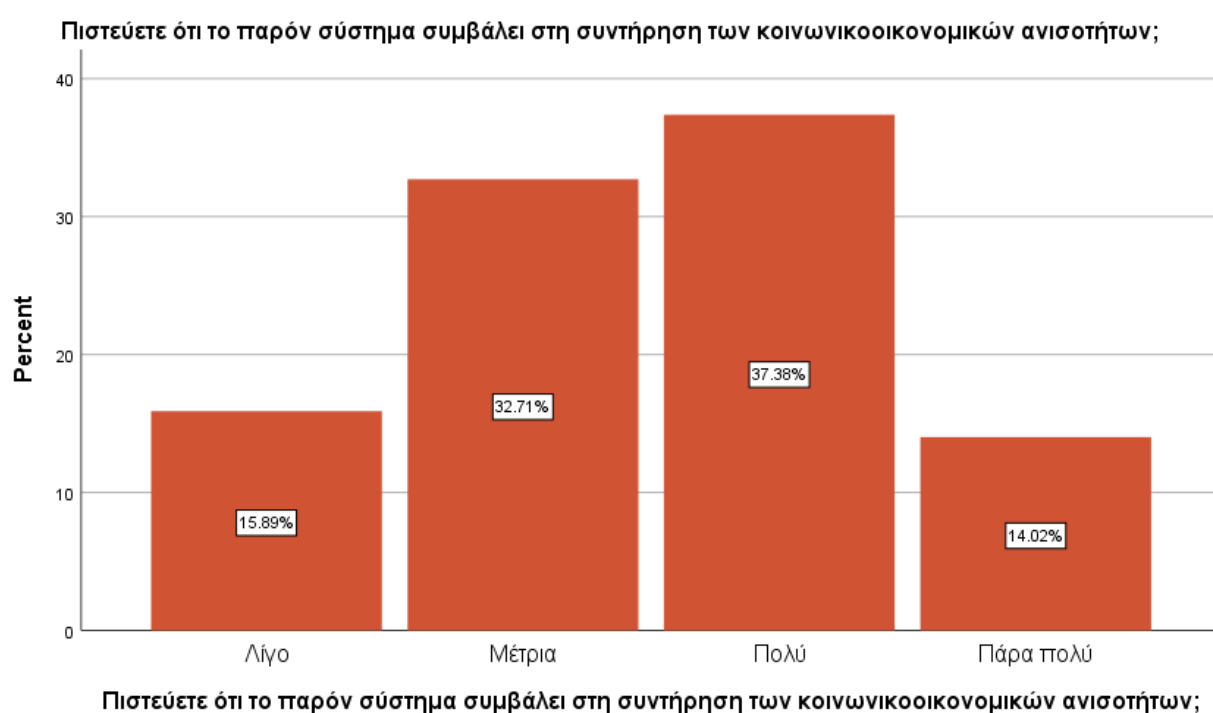
Από το Διάγραμμα 5.10 παρουσιάζεται ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες πιστεύουν σε μεγάλο βαθμό ότι το σύστημα των Πανελλαδικών εξετάσεων χαρακτηρίζεται από διαφάνεια (N=43, 40.2%). Το 27.1% των συμμετεχόντων πιστεύουν είτε σε μέτριο, είτε σε πολύ μεγάλο βαθμό ότι το σύστημα των Πανελλαδικών εξετάσεων χαρακτηρίζεται από διαφάνεια και το 5.6% αυτών πιστεύουν σε ελάχιστο βαθμό ότι το σύστημα των Πανελλαδικών εξετάσεων χαρακτηρίζεται από διαφάνεια.



Διάγραμμα 5.10

Το σύστημα των Πανελλαδικών εξετάσεων χαρακτηρίζεται από διαφάνεια

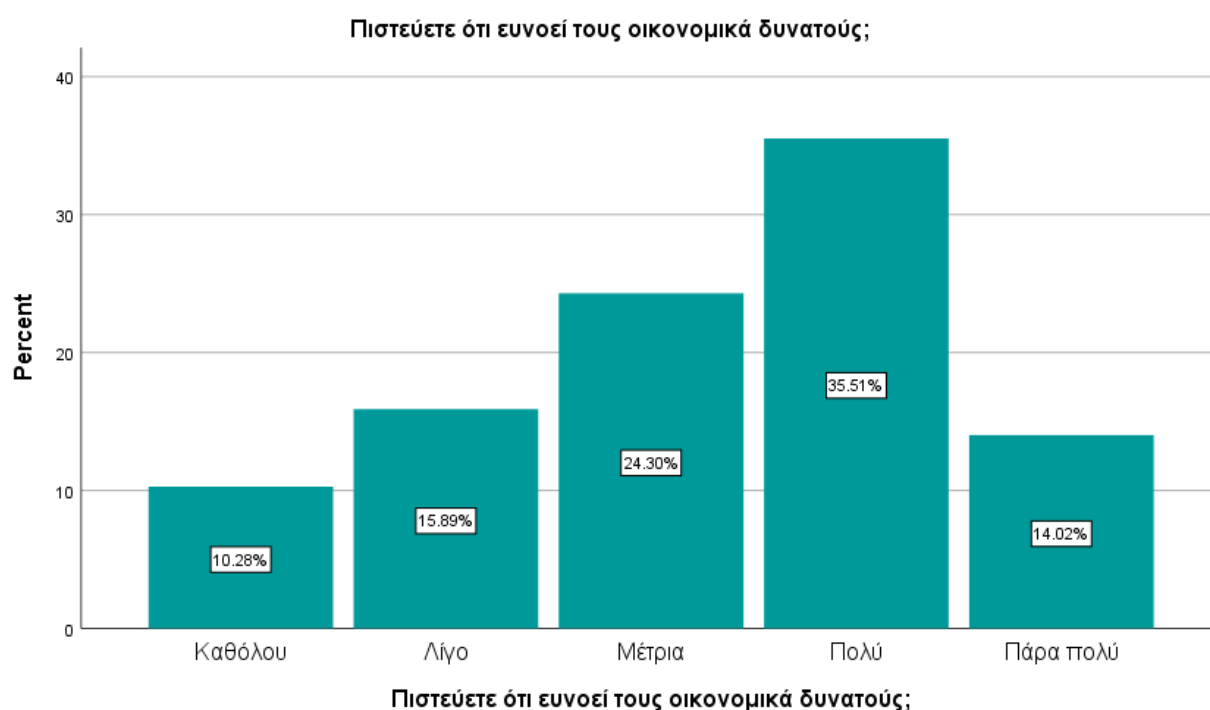
Από το Διάγραμμα 5.11 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες πιστεύουν σε μεγάλο βαθμό πως το παρόν σύστημα συμβάλλει στη συντήρηση των κοινωνικοοικονομικών ανισοτήτων (N=40, 37.4%). Το 32.7% των συμμετεχόντων πιστεύουν σε μέτριο βαθμό πως το παρόν σύστημα συμβάλλει στη συντήρηση των κοινωνικοοικονομικών ανισοτήτων, το 15.9% των συμμετεχόντων πιστεύουν σε ελάχιστο βαθμό πως το παρόν σύστημα συμβάλλει στη συντήρηση των κοινωνικοοικονομικών ανισοτήτων και το 14% των συμμετεχόντων πιστεύουν σε πολύ μεγάλο βαθμό πως το παρόν σύστημα συμβάλλει στη συντήρηση των κοινωνικοοικονομικών ανισοτήτων.



Διάγραμμα 5.11

Το παρόν σύστημα συμβάλλει στη συντήρηση των κοινωνικοοικονομικών ανισοτήτων

Από το Διάγραμμα 5.12 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες πιστεύουν σε μεγάλο βαθμό πως το σύστημα των Πανελλαδικών εξετάσεων ευνοεί τους οικονομικά δυνατούς (N=38, 35.5%). Το 24.3% των συμμετεχόντων πιστεύουν σε μέτριο βαθμό πως το σύστημα των Πανελλαδικών εξετάσεων ευνοεί τους οικονομικά δυνατούς, το 15.9% των συμμετεχόντων πιστεύουν σε ελάχιστο βαθμό πως το σύστημα των Πανελλαδικών εξετάσεων ευνοεί τους οικονομικά δυνατούς, το 14% των συμμετεχόντων πιστεύουν σε πολύ μεγάλο βαθμό πως το σύστημα των Πανελλαδικών εξετάσεων ευνοεί τους οικονομικά δυνατούς και το 10.3% των συμμετεχόντων δεν πιστεύουν καθόλου πως το σύστημα των Πανελλαδικών εξετάσεων ευνοεί τους οικονομικά δυνατούς.

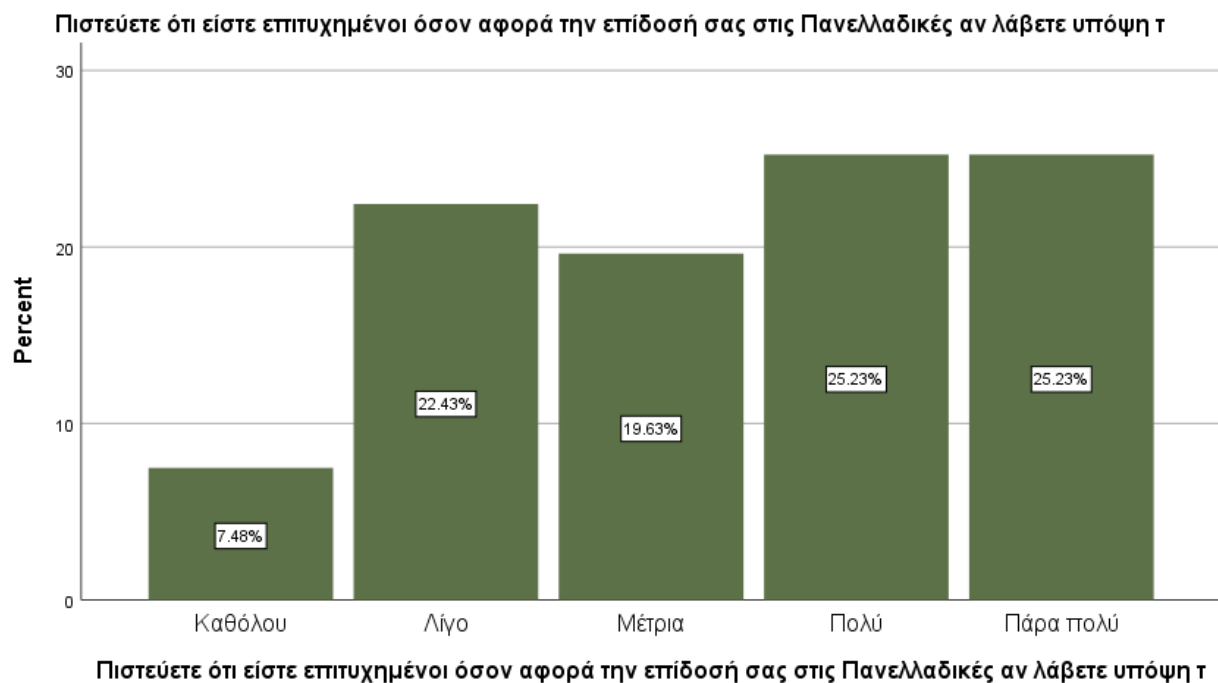


Διάγραμμα 5.12

Το σύστημα των Πανελλαδικών εξετάσεων ευνοεί τους οικονομικά δυνατούς

Από το Διάγραμμα 5.13 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες πιστεύουν είτε σε πολύ, είτε σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό ότι είναι επιτυχημένοι όσον αφορά την επίδοσή τους στις Πανελλαδικές αν λάβουν υπόψη τον προσωπικό κόπο, την προετοιμασία, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο τους και τις κοινωνικές συνθήκες τις περιόδου των εξετάσεων (N=27, 25.2%). Το 22.4% των συμμετεχόντων πιστεύουν σε ελάχιστο βαθμό ότι είναι επιτυχημένοι όσον αφορά την επίδοσή τους στις Πανελλαδικές αν λάβουν υπόψη τον

προσωπικό κόπο, την προετοιμασία, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο τους και τις κοινωνικές συνθήκες τις περιόδου των εξετάσεων, το 19.6% των συμμετεχόντων πιστεύουν σε μέτριο βαθμό ότι είναι επιτυχημένοι όσον αφορά την επίδοσή τους στις Πανελλαδικές αν λάβουν υπόψη τον προσωπικό κόπο, την προετοιμασία, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο τους και τις κοινωνικές συνθήκες τις περιόδου των εξετάσεων και το 7.5% των συμμετεχόντων πιστεύουν σε μέτριο βαθμό ότι είναι επιτυχημένοι όσον αφορά την επίδοσή τους στις Πανελλαδικές αν λάβουν υπόψη τον προσωπικό κόπο, την προετοιμασία, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο τους και τις κοινωνικές συνθήκες τις περιόδου των εξετάσεων.

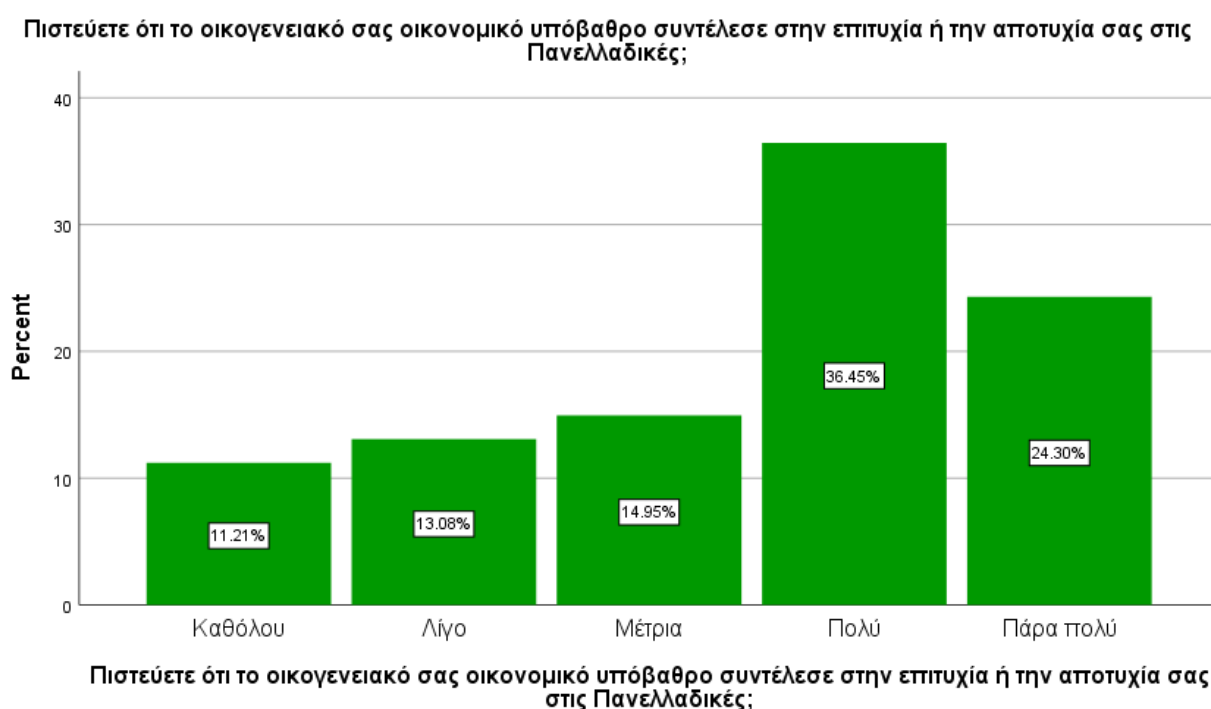


Διάγραμμα 5.13

Αίσθημα επιτυχίας όσον αφορά την επίδοσή τους στις Πανελλαδικές αν λάβουν υπόψη τον προσωπικό κόπο, την προετοιμασία, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο τους και τις κοινωνικές συνθήκες τις περιόδου των εξετάσεων

Από το Διάγραμμα 5.14 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες πιστεύουν σε μεγάλο βαθμό ότι το οικογενειακό τους οικονομικό υπόβαθρο συντέλεσε στην επιτυχία ή την αποτυχία τους στις Πανελλαδικές (N=39, 36.4%). Το 24.3% των συμμετεχόντων πιστεύουν σε πολύ μεγάλο βαθμό ότι το οικογενειακό τους οικονομικό υπόβαθρο συντέλεσε στην

επιτυχία ή την αποτυχία τους στις Πανελλαδικές, το 15% των συμμετεχόντων πιστεύουν σε μέτριο βαθμό ότι το οικογενειακό τους οικονομικό υπόβαθρο συντέλεσε στην επιτυχία ή την αποτυχία τους στις Πανελλαδικές, το 13.1% των συμμετεχόντων πιστεύουν σε ελάχιστο βαθμό ότι το οικογενειακό τους οικονομικό υπόβαθρο συντέλεσε στην επιτυχία ή την αποτυχία τους στις Πανελλαδικές και το 11.2% των συμμετεχόντων δεν πιστεύουν καθόλου ότι το οικογενειακό τους οικονομικό υπόβαθρο συντέλεσε στην επιτυχία ή την αποτυχία τους στις Πανελλαδικές.

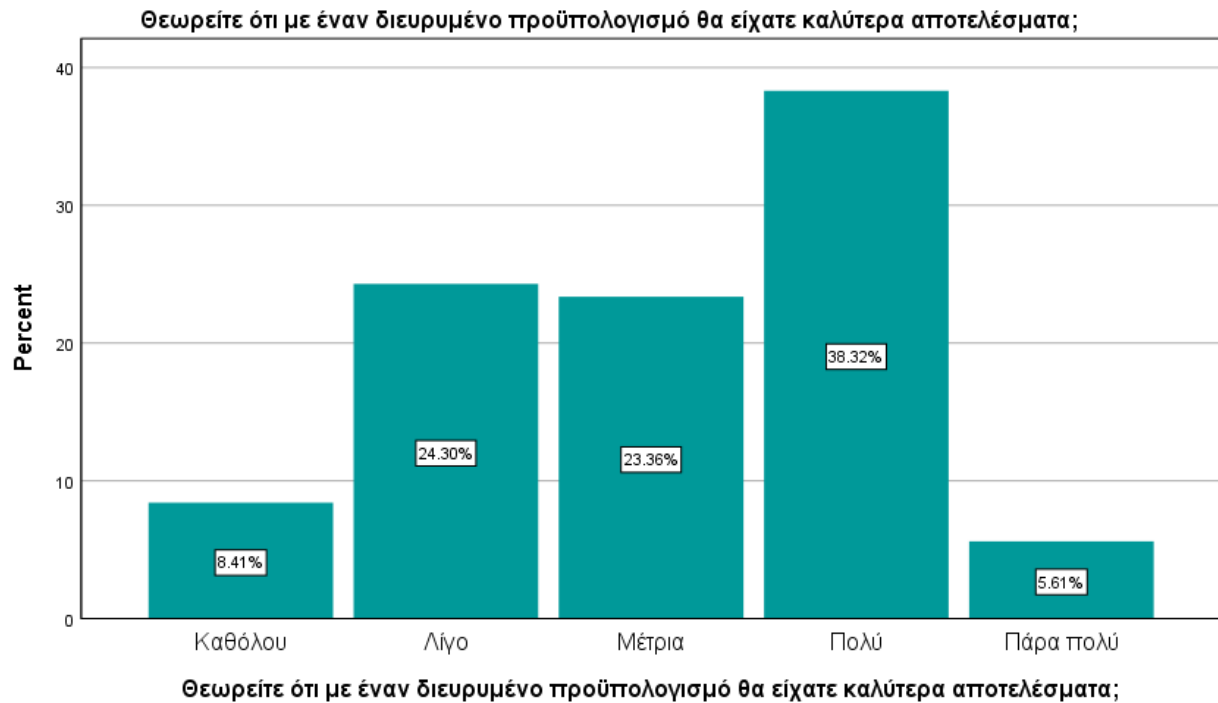


Διάγραμμα 5.14

Το οικογενειακό τους οικονομικό υπόβαθρο συντέλεσε στην επιτυχία ή την αποτυχία τους στις Πανελλαδικές

Από το Διάγραμμα 5.15 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες θεωρούν σε μεγάλο βαθμό πως με έναν διευρυμένο προϋπολογισμό θα είχαν καλύτερα αποτελέσματα (N=41, 38.3%). Το 24.3% αυτών πιστεύουν σε ελάχιστο βαθμό πως με έναν διευρυμένο προϋπολογισμό θα είχαν καλύτερα αποτελέσματα, το 23.4% των συμμετεχόντων πιστεύουν σε μέτριο βαθμό πως με έναν διευρυμένο προϋπολογισμό θα είχαν καλύτερα αποτελέσματα, το 8.4% των συμμετεχόντων δεν πιστεύουν καθόλου πως με έναν διευρυμένο προϋπολογισμό

θα είχαν καλύτερα αποτελέσματα και το 5.6% των συμμετεχόντων πιστεύουν σε πολύ μεγάλο βαθμό πως με έναν διευρυμένο προϋπολογισμό θα είχαν καλύτερα αποτελέσματα.

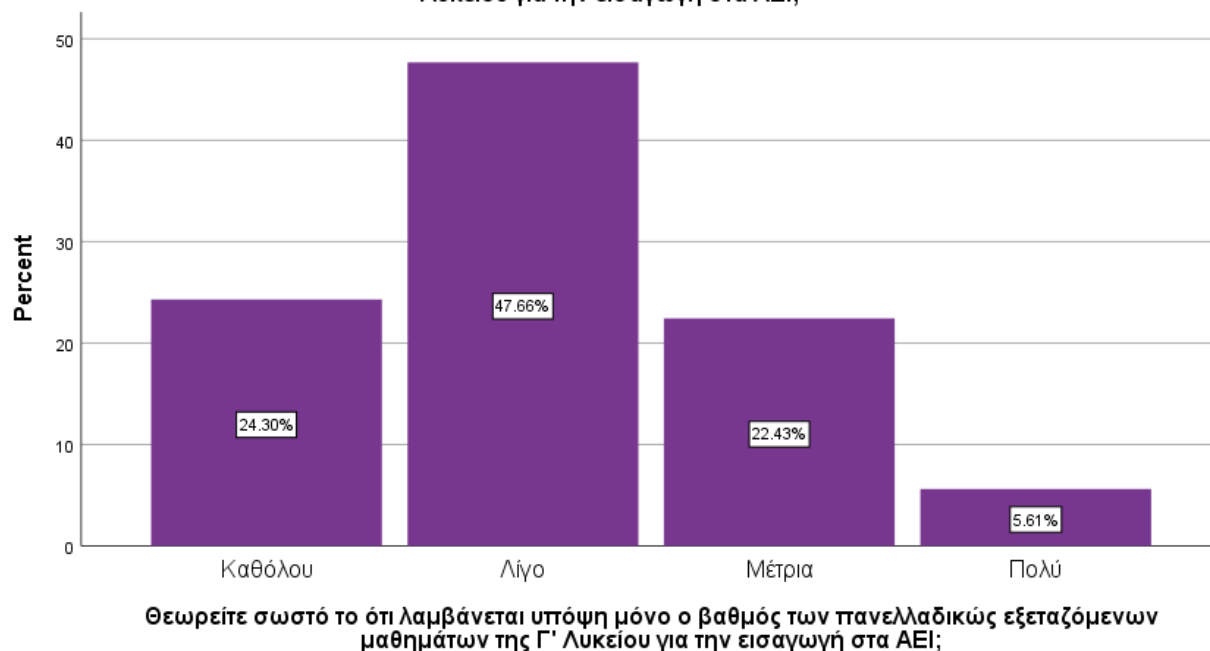


Διάγραμμα 5.15

Με έναν διευρυμένο προϋπολογισμό θα είχαν καλύτερα αποτελέσματα

Από το Διάγραμμα 5.16 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες θεωρούν σε ελάχιστο βαθμό πως είναι σωστό το ότι λαμβάνεται υπόψη μόνο ο βαθμός των πανελλαδικώς εξεταζόμενων μαθημάτων της Γ Λυκείου για την εισαγωγή στα ΑΕΙ (N=51, 47.7%). Το 24.3% των συμμετεχόντων δεν θεωρούν καθόλου πως είναι σωστό το ότι λαμβάνεται υπόψη μόνο ο βαθμός των πανελλαδικώς εξεταζόμενων μαθημάτων της Γ Λυκείου για την εισαγωγή στα ΑΕΙ, το 22.4% των συμμετεχόντων θεωρούν σε μέτριο βαθμό πως είναι σωστό το ότι λαμβάνεται υπόψη μόνο ο βαθμός των πανελλαδικώς εξεταζόμενων μαθημάτων της Γ Λυκείου για την εισαγωγή στα ΑΕΙ και το 5.6% των συμμετεχόντων θεωρούν σε μεγάλο βαθμό πως είναι σωστό το ότι λαμβάνεται υπόψη μόνο ο βαθμός των πανελλαδικώς εξεταζόμενων μαθημάτων της Γ Λυκείου για την εισαγωγή στα ΑΕΙ.

Θεωρείτε σωστό το ότι λαμβάνεται υπόψη μόνο ο βαθμός των πανελλαδικώς εξεταζόμενων μαθημάτων της Γ' Λυκείου για την εισαγωγή στα ΑΕΙ;

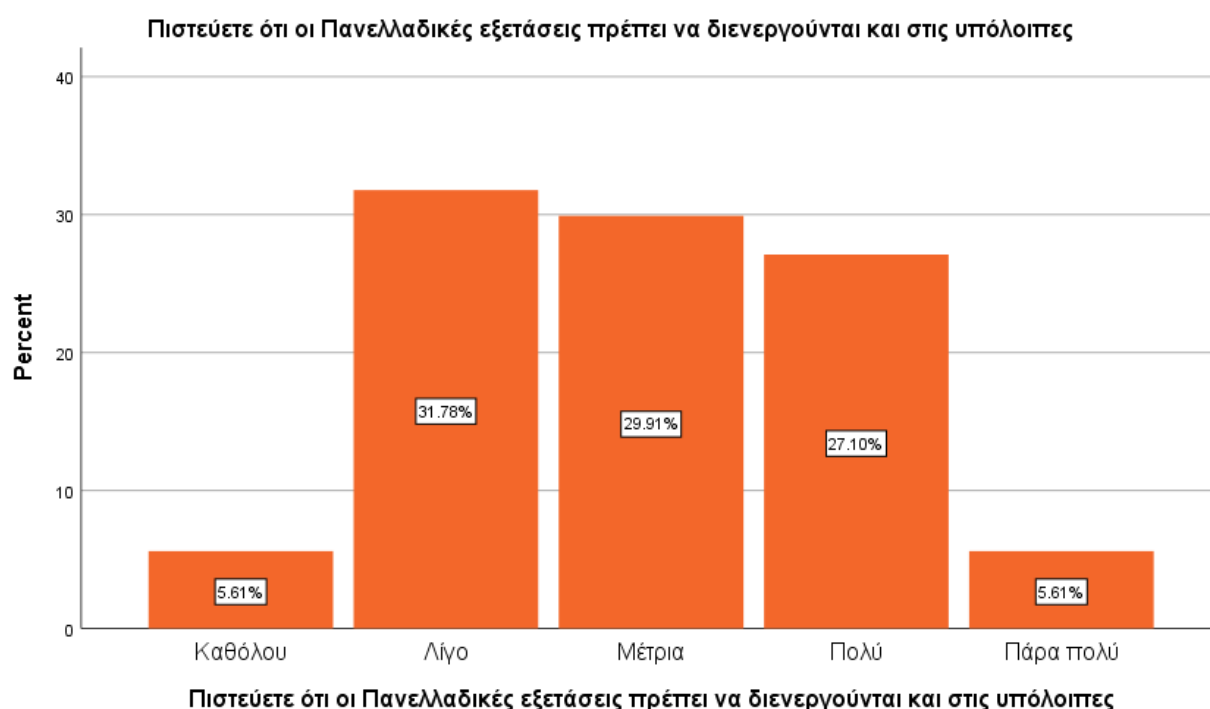


Διάγραμμα 5.16

Είναι σωστό το ότι λαμβάνεται υπόψη μόνο ο βαθμός των πανελλαδικώς εξεταζόμενων μαθημάτων της Γ Λυκείου για την εισαγωγή στα ΑΕΙ

Από το Διάγραμμα 5.17 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες πιστεύουν σε ελάχιστο βαθμό ότι οι Πανελλαδικές εξετάσεις πρέπει να διενεργούνται και στις υπόλοιπες τάξεις του Λυκείου και να λαμβάνεται υπόψη ο βαθμός και αυτών των μαθημάτων (N=34, 31.8%). Το 29.9% των συμμετεχόντων πιστεύουν σε μέτριο βαθμό ότι οι Πανελλαδικές εξετάσεις πρέπει

να διενεργούνται και στις υπόλοιπες τάξεις του Λυκείου και να λαμβάνεται υπόψη ο βαθμός και αυτών των μαθημάτων, το 27.1% των συμμετεχόντων πιστεύουν σε μεγάλο βαθμό ότι οι Πανελλαδικές εξετάσεις πρέπει να διενεργούνται και στις υπόλοιπες τάξεις του Λυκείου και να λαμβάνεται υπόψη ο βαθμός και αυτών των μαθημάτων και το 5.6% αυτών είτε δεν πιστεύουν καθόλου, είτε σε πολύ μεγάλο βαθμό ότι οι Πανελλαδικές εξετάσεις πρέπει να διενεργούνται και στις υπόλοιπες τάξεις του Λυκείου και να λαμβάνεται υπόψη ο βαθμός και αυτών των μαθημάτων.

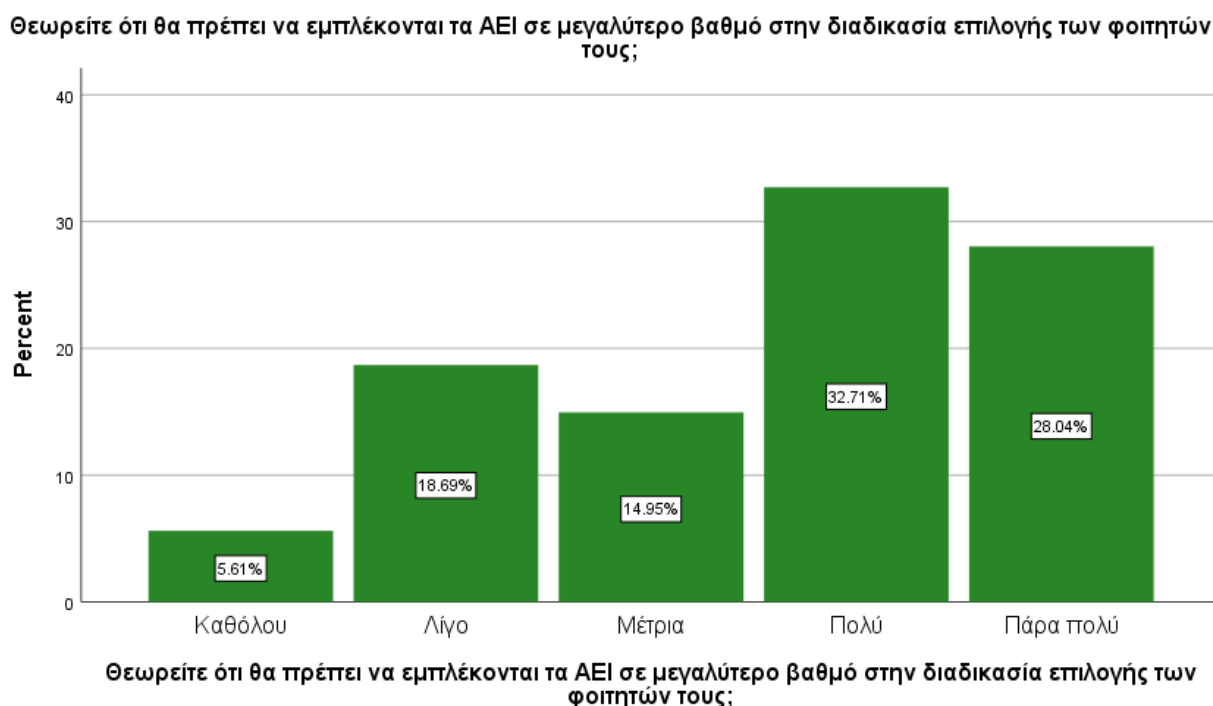


Διάγραμμα 5.17

Οι Πανελλαδικές εξετάσεις πρέπει να διενεργούνται και στις υπόλοιπες τάξεις του Λυκείου και να λαμβάνεται υπόψη ο βαθμός και αυτών των μαθημάτων

Από το Διάγραμμα 5.18 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες θεωρούν σε μεγάλο βαθμό ότι θα έπρεπε να εμπλέκονται τα ΑΕΙ σε μεγαλύτερο βαθμό στην διαδικασία επιλογής των φοιτητών τους (N=35, 32.7%). Το 28% των συμμετεχόντων θεωρούν σε πολύ μεγάλο βαθμό ότι θα έπρεπε να εμπλέκονται τα ΑΕΙ σε μεγαλύτερο βαθμό στην διαδικασία επιλογής των φοιτητών τους, το 18.7% αυτών θεωρούν σε ελάχιστο βαθμό ότι θα έπρεπε να εμπλέκονται τα ΑΕΙ σε μεγαλύτερο βαθμό στην διαδικασία επιλογής των φοιτητών τους, το 15% αυτών θεωρούν σε μέτριο βαθμό ότι θα έπρεπε να εμπλέκονται τα ΑΕΙ σε μεγαλύτερο

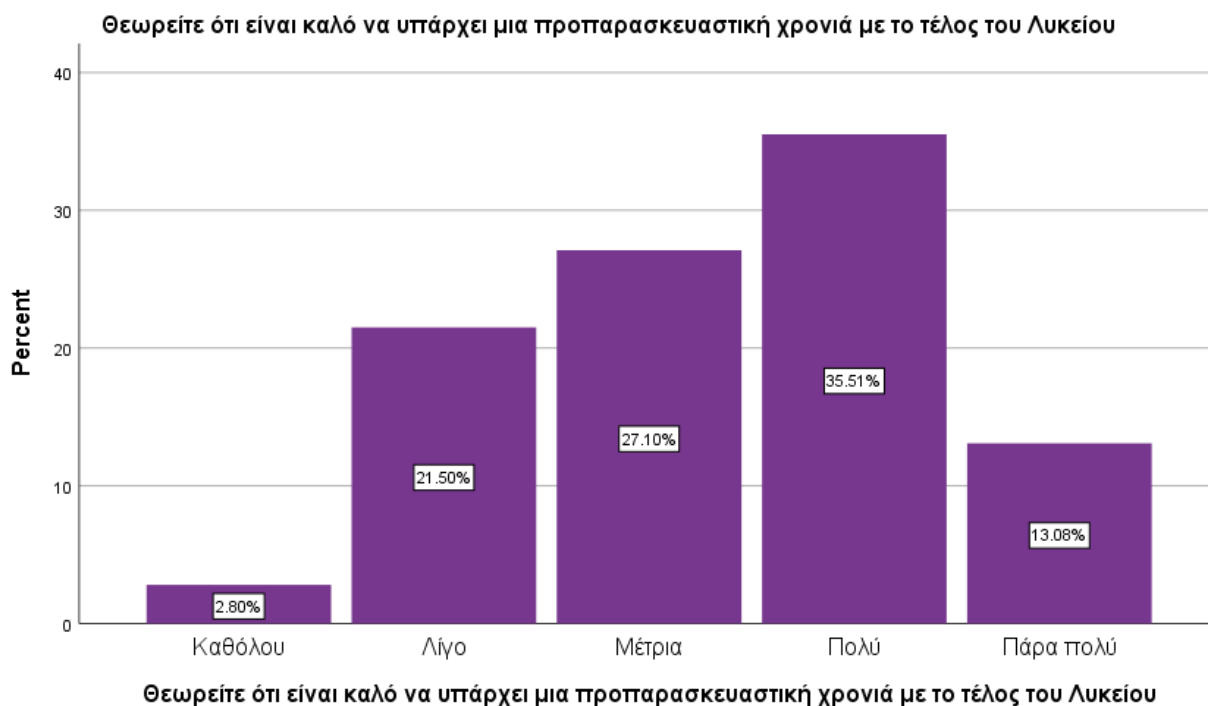
βαθμό στην διαδικασία επιλογής των φοιτητών τους και το 5.6% αυτών δεν θεωρούν καθόλου ότι θα έπρεπε να εμπλέκονται τα ΑΕΙ σε μεγαλύτερο βαθμό στην διαδικασία επιλογής των φοιτητών τους.



Διάγραμμα 5.18

Εμπλοκή των ΑΕΙ σε μεγαλύτερο βαθμό στην διαδικασία επιλογής των φοιτητών τους

Από το Διάγραμμα 5.19 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες θεωρούν σε μεγάλο βαθμό ότι είναι καλό να υπάρχει μια προπαρασκευαστική χρονιά στο τέλος του Λυκείου (N=38, 35.5%). Το 27.1% των συμμετεχόντων πιστεύουν σε μέτριο βαθμό ότι είναι καλό να υπάρχει μια προπαρασκευαστική χρονιά στο τέλος του Λυκείου, το 21.5% των συμμετεχόντων πιστεύουν σε ελάχιστο βαθμό ότι είναι καλό να υπάρχει μια προπαρασκευαστική χρονιά στο τέλος του Λυκείου, το 13.1% των συμμετεχόντων πιστεύουν σε πολύ μεγάλο βαθμό ότι είναι καλό να υπάρχει μια προπαρασκευαστική χρονιά στο τέλος του Λυκείου και το 2.8% των συμμετεχόντων δεν πιστεύουν καθόλου ότι είναι καλό να υπάρχει μια προπαρασκευαστική χρονιά στο τέλος του Λυκείου.

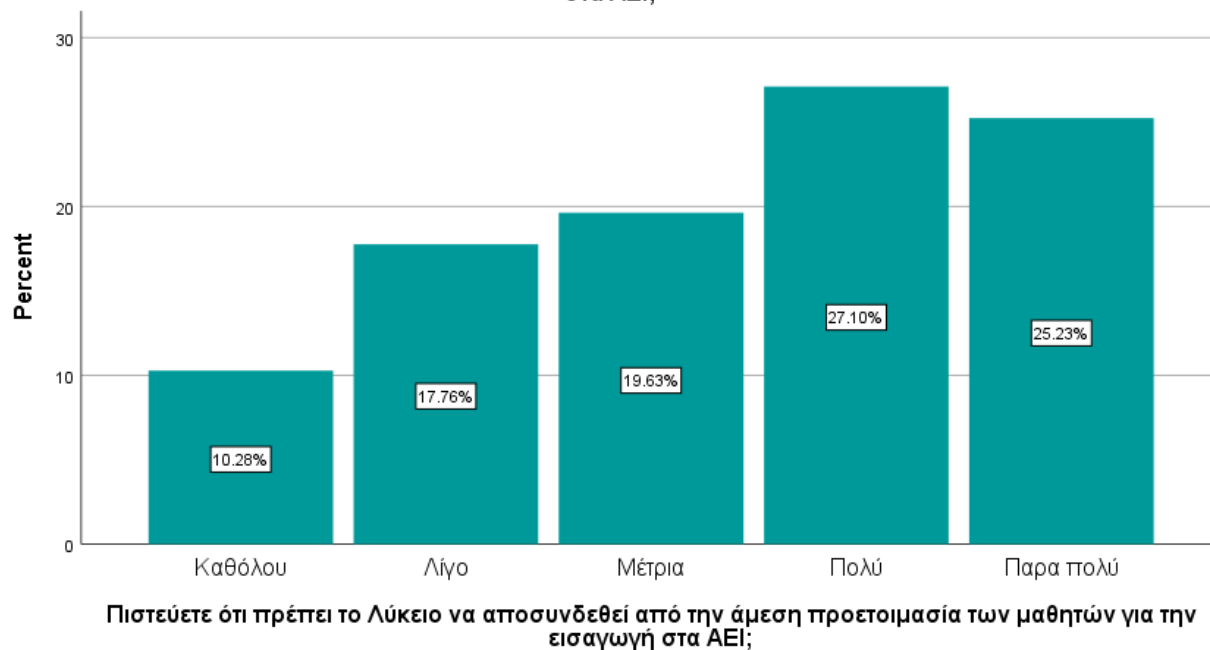


Διάγραμμα 5.19

Χρησιμότητα να υπάρχει μια προπαρασκευαστική χρονιά στο τέλος του Λυκείου

Από το Διάγραμμα 5.20 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες θεωρούν σε μεγάλο βαθμό ότι το Λύκειο πρέπει να αποσυνδεθεί από την άμεση προετοιμασία των μαθητών για την εισαγωγή στα ΑΕΙ (N=29, 27.1%). Το 25.2% των συμμετεχόντων θεωρούν σε πολύ μεγάλο βαθμό ότι το Λύκειο πρέπει να αποσυνδεθεί από την άμεση προετοιμασία των μαθητών για την εισαγωγή στα ΑΕΙ, το 19.6% των συμμετεχόντων θεωρούν σε μέτριο βαθμό ότι το Λύκειο πρέπει να αποσυνδεθεί από την άμεση προετοιμασία των μαθητών για την εισαγωγή στα ΑΕΙ, το 17.8% των συμμετεχόντων θεωρούν σε ελάχιστο βαθμό ότι το Λύκειο πρέπει να αποσυνδεθεί από την άμεση προετοιμασία των μαθητών για την εισαγωγή στα ΑΕΙ και το 10.3% των συμμετεχόντων δεν θεωρούν καθόλου ότι το Λύκειο πρέπει να αποσυνδεθεί από την άμεση προετοιμασία των μαθητών για την εισαγωγή στα ΑΕΙ.

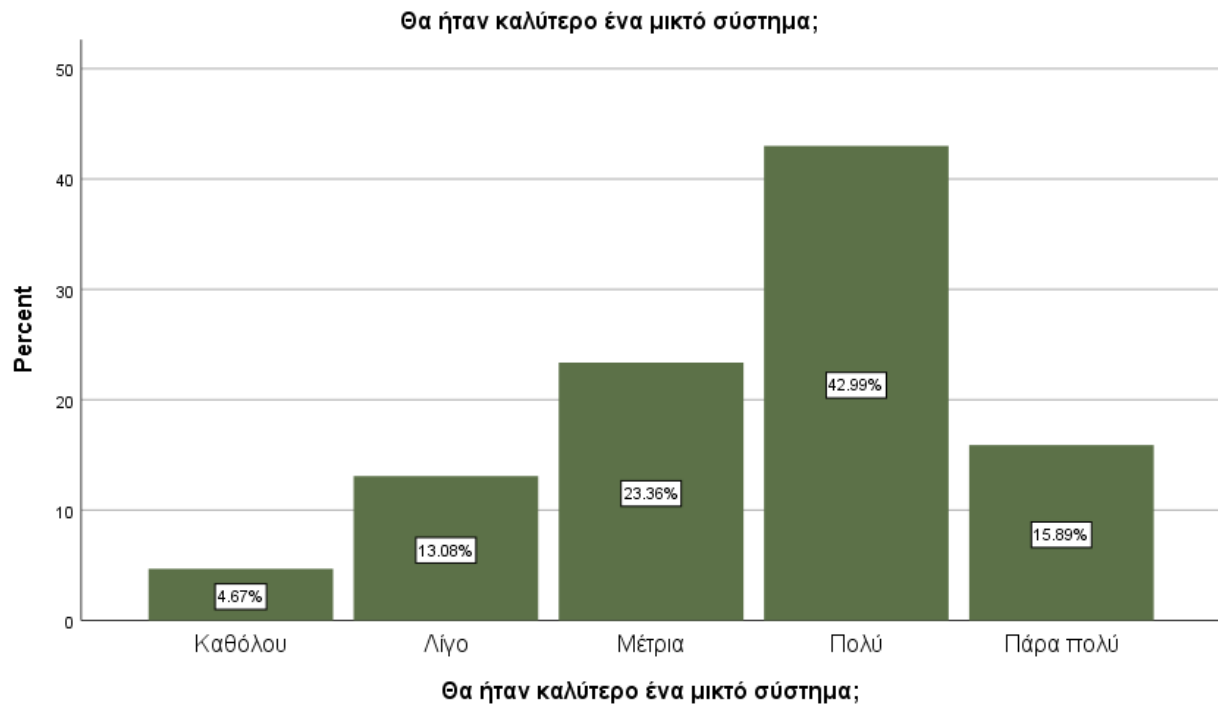
Πιστεύετε ότι πρέπει το Λύκειο να αποσυνδεθεί από την άμεση προετοιμασία των μαθητών για την εισαγωγή στα ΑΕΙ;



Διάγραμμα 5.20

Το Λύκειο πρέπει να αποσυνδεθεί από την άμεση προετοιμασία των μαθητών για την εισαγωγή στα ΑΕΙ

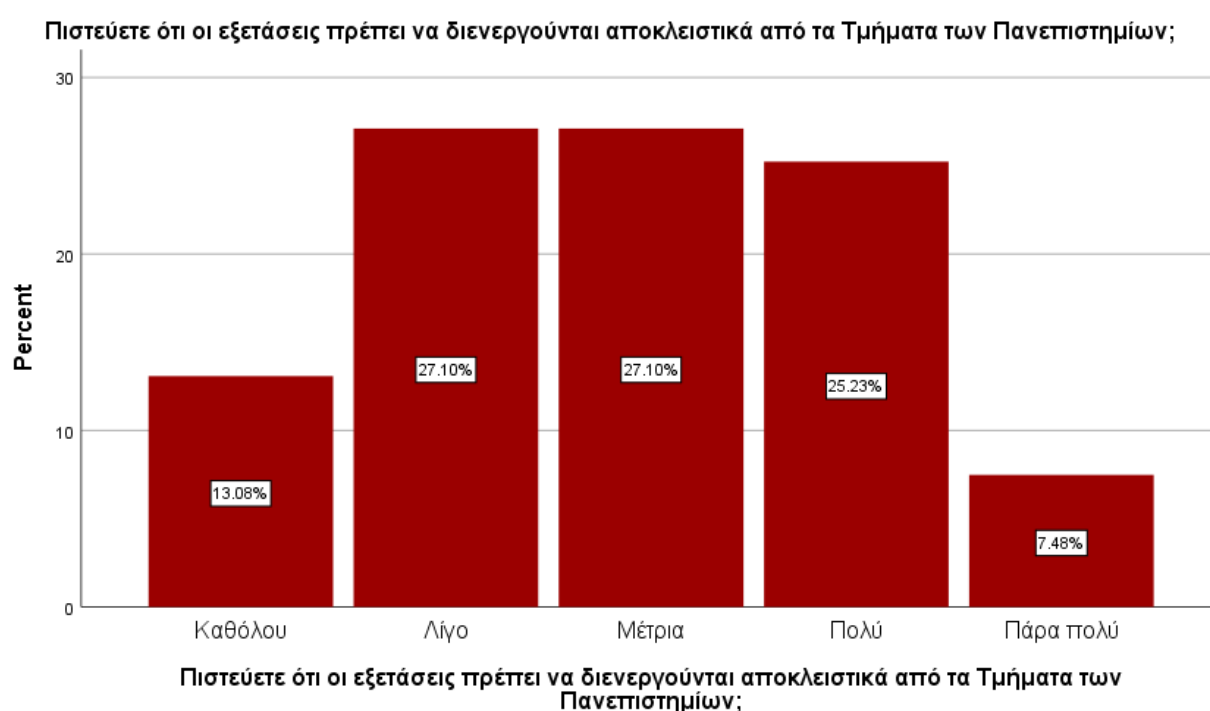
Από το Διάγραμμα 5.21 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες θεωρούν σε μεγάλο βαθμό καλύτερο το μικτό σύστημα (N=46, 43%). Το 23.4% των συμμετεχόντων θεωρούν σε μέτριο βαθμό καλύτερο το μικτό σύστημα, το 15.9% των συμμετεχόντων θεωρούν σε πολύ μεγάλο βαθμό καλύτερο το μικτό σύστημα, το 13.1% αυτών θεωρούν σε ελάχιστο βαθμό καλύτερο το μικτό σύστημα και το 4.7% αυτών δεν θεωρούν καθόλου καλό το μικτό σύστημα.



Διάγραμμα 5.21

Το μικτό σύστημα

Από το Διάγραμμα 5.22 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες θεωρούν είτε σε ελάχιστο βαθμό, είτε σε μέτριο βαθμό ότι οι εξετάσεις πρέπει να διενεργούνται αποκλειστικά από τα Τμήματα των Πανεπιστημίων (N=29, 27.1%). Το 25.2% των συμμετεχόντων θεωρούν σε μεγάλο βαθμό ότι οι εξετάσεις πρέπει να διενεργούνται αποκλειστικά από τα Τμήματα των Πανεπιστημίων, το 13.1% αυτών δεν θεωρούν καθόλου ότι οι εξετάσεις πρέπει να διενεργούνται αποκλειστικά από τα Τμήματα των Πανεπιστημίων και το 7.5% αυτών θεωρούν σε μεγάλο βαθμό ότι οι εξετάσεις πρέπει να διενεργούνται αποκλειστικά από τα Τμήματα των Πανεπιστημίων.

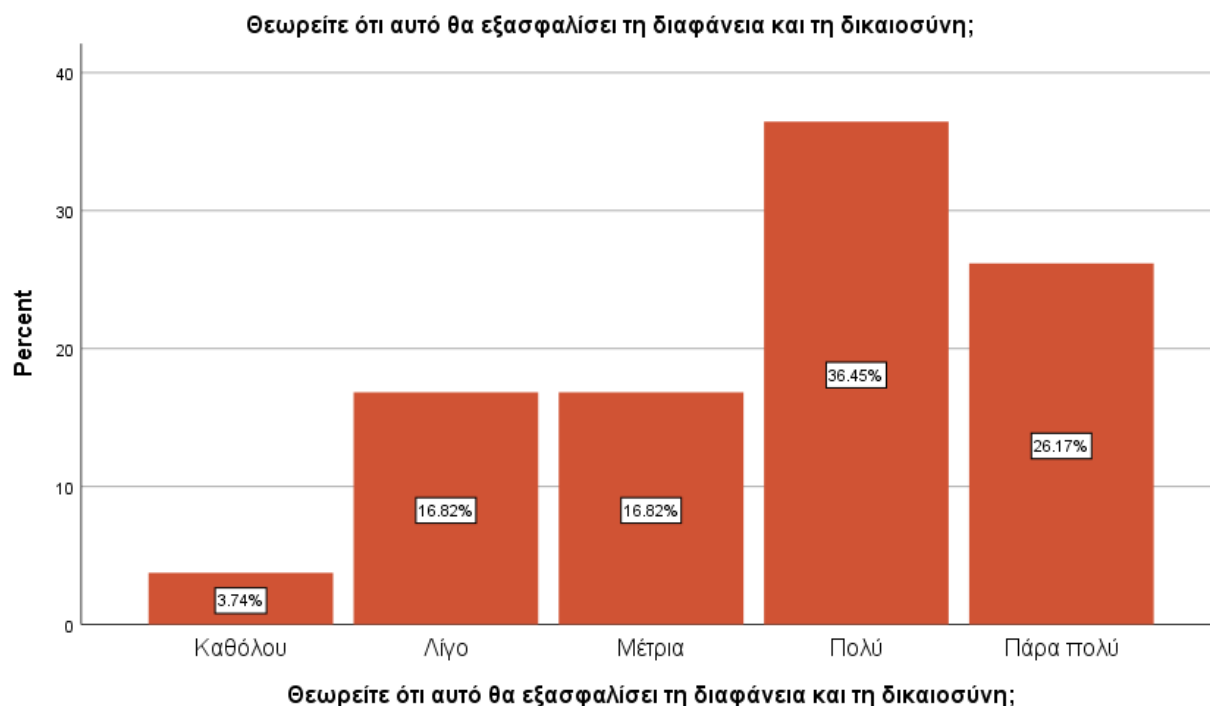


Διάγραμμα 5.22

Οι εξετάσεις πρέπει να διενεργούνται αποκλειστικά από τα Τμήματα των Πανεπιστημίων

Από το Διάγραμμα 5.23 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες θεωρούν σε μεγάλο βαθμό ότι αν οι εξετάσεις διενεργούνται αποκλειστικά από τα Τμήματα των Πανεπιστημίων αυτό θα εξασφαλίσει τη διαφάνεια και τη δικαιοσύνη (N=39, 36.4%). Το 26.2% των συμμετεχόντων θεωρούν σε πολύ μεγάλο βαθμό ότι αν οι εξετάσεις διενεργούνται αποκλειστικά από τα Τμήματα των Πανεπιστημίων αυτό θα εξασφαλίσει τη διαφάνεια και τη δικαιοσύνη, το 16.8% των συμμετεχόντων θεωρούν σε ελάχιστο βαθμό, είτε σε μέτριο βαθμό

ότι αν οι εξετάσεις διενεργούνται αποκλειστικά από τα Τμήματα των Πανεπιστημίων αυτό θα εξασφαλίσει τη διαφάνεια και τη δικαιοσύνη και 3.7% των συμμετεχόντων δεν θεωρούν καθόλου πως οι εξετάσεις διενεργούνται αποκλειστικά από τα Τμήματα των Πανεπιστημίων αυτό θα εξασφαλίσει τη διαφάνεια και τη δικαιοσύνη.



Διάγραμμα 5.23

Οι εξετάσεις αποκλειστικά στα Τμήματα των Πανεπιστημίων εξασφαλίζει τη διαφάνεια και τη δικαιοσύνη

5.2 Ερευνητικά ερωτήματα

1.Υπάρχει διαφορά ανάμεσα στις στάσεις και στις αντιλήψεις που αφορούν την αξιολόγηση του τρόπου πρόσβασης στα ΑΕΙ και στην περιοχή που αποφοίτησαν;

Για την απάντηση του παραπάνω ερευνητικού ερωτήματος χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Από τον ακόλουθο πίνακα προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην περιοχή αποφοίτησης

των συμμετεχόντων και στο βαθμό που θεωρούν πως το σύστημα των Πανελλαδικών εξετάσεων είναι επαρκές για την εισαγωγή στα ΑΕΙ ($t_{105} = -4.308, p < 5\%$), όπου οι φοιτητές που αποφοίτησαν από Λύκειο της επαρχίας θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι το σύστημα των Πανελλαδικών εξετάσεων είναι επαρκές για την εισαγωγή στα ΑΕΙ. Ακόμα από τον ακόλουθο πίνακα προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην περιοχή αποφοίτησης των συμμετεχόντων και στο βαθμό που θεωρούν οι φοιτητές ότι το σύστημα των Πανελλαδικών εξετάσεων ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών ($t_{105} = 3.079, p < 5\%$), όπου οι φοιτητές που αποφοίτησαν από Λύκειο της Αττικής πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι το σύστημα των Πανελλαδικών εξετάσεων ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών. Τέλος, από τον ακόλουθο πίνακα προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην περιοχή αποφοίτησης των συμμετεχόντων και στο βαθμό που θεωρούν οι φοιτητές ότι το σύστημα των Πανελλαδικών εξετάσεων θα έπρεπε να αλλάξει ($t_{105} = 3.079, p < 5\%$), όπου οι φοιτητές που αποφοίτησαν από Λύκειο της Αττικής πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι το σύστημα των Πανελλαδικών εξετάσεων θα έπρεπε να αλλάξει.

Πίνακας 5.2

Έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα

	Αποφοιτήσατε από Λύκειο των Αθηνών ή της επαρχίας;	N	Mean	Std. Deviation	t	df	sig
Πιστεύετε ότι το Λύκειο προετοιμάζει κατάλληλα τους μαθητές για τις Πανελλαδικές εξετάσεις;	Αθήνα	66	2.0	1.08	0.372	105	0.711
	Επαρχία	41	1.9	.82			
Θεωρείτε το σύστημα των Πανελλαδικών εξετάσεων επαρκές για την εισαγωγή στα ΑΕΙ;	Αθήνα	66	1.5	.64	-4.308	105	0.000
	Επαρχία	41	2.1	.70			
Πιστεύετε ότι ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών;	Αθήνα	66	2.5	.83	3.079	105	0.003
	Επαρχία	41	2.0	.76			
Πιστεύετε ότι θα έπρεπε να αλλάξει;	Αθήνα	66	4.2	.99	3.128	105	0.002
	Επαρχία	41	3.6	.73			
Πιστεύετε ότι χαρακτηρίζεται από διαφάνεια;	Αθήνα	66	3.8	.93	-1.049	105	0.297
	Επαρχία	41	4.0	.77			

2.Υπάρχει διαφορά ανάμεσα στα συναισθήματα που δημιουργούνται στους συμμετέχοντες σκεπτόμενοι τις Πανελλαδικές εξετάσεις και στην ηλικία αυτών;

Για την απάντηση του παραπάνω ερευνητικού ερωτήματος θα γίνει χρήση του ελέγχου ANOVA, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Από τον ακόλουθο πίνακα προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην ηλικία των συμμετεχόντων και στα συναισθήματα που δημιουργούνται στους συμμετέχοντες σκεπτόμενοι τις Πανελλαδικές εξετάσεις. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες που είχαν ηλικία κάτω των 24 ετών σκεπτόμενοι τις Πανελλαδικές νιώθουν σε μεγαλύτερο βαθμό άγχος, πίεση και φόβο, σε

σχέση με τους υπόλοιπους. Ακόμα, από την έρευνα προέκυψε ότι οι συμμετέχοντες που έχουν ηλικία από 24 και άνω σκεπτόμενοι τις Πανελλαδικές εξετάσεις νιώθουν σε μεγαλύτερο βαθμό χαρά, νοσταλγία και δικαιοσύνη από τους υπόλοιπους.

Πίνακας 5.3
Έλεγχος ANOVA για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Άγχος	Between Groups	54.344	3	18.115	20.571	.000
	Within Groups	90.702	103	.881		
	Total	145.047	106			
Πίεση	Between Groups	56.068	3	18.689	23.766	.000
	Within Groups	80.998	103	.786		
	Total	137.065	106			
Φόβος	Between Groups	27.087	3	9.029	8.933	.000
	Within Groups	104.109	103	1.011		
	Total	131.196	106			
Χαρά	Between Groups	21.261	3	7.087	10.480	.000
	Within Groups	69.655	103	.676		
	Total	90.916	106			
Νοσταλγία	Between Groups	9.167	3	3.056	4.445	.006
	Within Groups	70.796	103	.687		
	Total	79.963	106			

	Total	79.963	106			
Δικαιοσύνη	Between Groups	78.351	3	26.117	22.557	.000
	Within Groups	119.256	103	1.158		
	Total	197.607	106			

3.Υπάρχει διαφορά ανάμεσα στις αντιλήψεις για τη διεξαγωγή των Πανελλαδικών εξετάσεων και στο έτος που εξετάστηκαν με το σύστημα των Πανελλαδικών εξετάσεων;

Για την απάντηση του παραπάνω ερευνητικού ερωτήματος θα γίνει χρήση του έλεγχου ANOVA, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Από τον ακόλουθο πίνακα προκύπτει ότι υπάρχει διαφορά ανάμεσα στις αντιλήψεις για τη διεξαγωγή των Πανελλαδικών εξετάσεων και στο έτος που εξετάστηκαν με το σύστημα των Πανελλαδικών εξετάσεων. Αυτοί που εξετάστηκαν πριν από το 2010 συμφωνούν περισσότερο με τις αντιλήψεις για τη διεξαγωγή των Πανελλαδικών εξετάσεων, σε σχέση με αυτούς που εξετάστηκαν πανελλαδικώς από 2016 – 2020.

Πίνακας 5.4
Έλεγχος ANOVA για το τρίτο ερευνητικό μέρος

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Θεωρείτε σωστό το ότι λαμβάνεται υπόψη μόνο ο βαθμός των πανελλαδικώς εξεταζόμενων μαθημάτων της Γ' Λυκείου για την εισαγωγή στα ΑΕΙ;	Between Groups	41.410	3	13.803	44.914	.000
	Within Groups	31.655	103	.307		
	Total	73.065	106			
Πιστεύετε ότι οι Πανελλαδικές εξετάσεις πρέπει να διενεργούνται και στις υπόλοιπες	Between Groups	39.239	3	13.080	18.835	.000
	Within Groups	71.528	103	.694		
	Total	110.766	106			

Θεωρείτε ότι θα πρέπει να εμπλέκονται τα ΑΕΙ σε μεγαλύτερο βαθμό στην διαδικασία επιλογής των φοιτητών τους;	Between Groups	110.054	3	36.685	72.870	.000
	Within Groups	51.853	103	.503		
	Total	161.907	106			
Θεωρείτε ότι είναι καλό να υπάρχει μια προπαρασκευαστική χρονιά με το τέλος του Λυκείου	Between Groups	46.248	3	15.416	22.698	.000
	Within Groups	69.957	103	.679		
	Total	116.206	106			
Πιστεύετε ότι πρέπει το Λύκειο να αποσυνδεθεί από την άμεση προετοιμασία των μαθητών για την εισαγωγή στα ΑΕΙ;	Between Groups	63.922	3	21.307	18.351	.000
	Within Groups	119.592	103	1.161		
	Total	183.514	106			
Θα ήταν καλύτερο ένα μικτό σύστημα;	Between Groups	15.534	3	5.178	5.170	.002
	Within Groups	103.158	103	1.002		
	Total	118.692	106			
Πιστεύετε ότι οι εξετάσεις πρέπει να διενεργούνται αποκλειστικά από τα Τμήματα των Πανεπιστημίων;	Between Groups	70.316	3	23.439	33.599	.000
	Within Groups	71.852	103	.698		
	Total	142.168	106			
Θεωρείτε ότι αυτό θα εξασφαλίσει τη διαφάνεια και τη δικαιοσύνη;	Between Groups	76.715	3	25.572	41.290	.000
	Within Groups	63.789	103	.619		
	Total	140.505	106			

4. Υπάρχει διαφορά ανάμεσα στις στάσεις και στις αντιλήψεις που αφορούν την αξιολόγηση του τρόπου πρόσβασης στα ΑΕΙ και στην περιοχή που αποφοίτησαν;

Για την απάντηση του παραπάνω ερευνητικού χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Από τον ακόλουθο πίνακα προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο φύλο των φοιτητών και στις στάσεις και στις αντιλήψεις που αφορούν την αξιολόγηση του τρόπου πρόσβασης στα ΑΕΙ, αφού το επίπεδο σημαντικότητας του έλεγχου είναι μικρότερο του 5%. Πιο συγκεκριμένα, οι άντρες φοιτητές συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι το σύστημα ευνοεί τους οικονομικά δυνατούς, ότι αισθάνονται επιτυχημένοι όσον αφορά την επίδοσή τους στις Πανελλαδικές αν λάβουν υπόψη, την προετοιμασία, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο τους και τις κοινωνικές συνθήκες τις περιόδου των εξετάσεων, το οικογενειακό τους οικονομικό υπόβαθρο συντέλεσε στην επιτυχία ή την αποτυχία τους στις Πανελλαδικές και ότι με έναν διευρυμένο προϋπολογισμό θα είχατε καλύτερα αποτελέσματα, σε σχέση με τις γυναίκες. Ενώ οι γυναίκες συμφωνούν περισσότερο ότι το παρόν σύστημα συμβάλει στη συντήρηση των κοινωνικοοικονομικών ανισοτήτων, σε σχέση με τους άντρες.

Πίνακας 5.5

Έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα για το τρίτο ερευνητικό ερώτημα

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	t	df	sig																				
Πιστεύετε ότι το παρόν σύστημα συμβάλει στη συντήρηση των κοινωνικοοικονομικών ανισοτήτων;	Άντρας	39	2.8462	.67037	-6.469	105	0.000																				
	Γυναίκα	68	3.8676	.84473				Πιστεύετε ότι ευνοεί τους οικονομικά δυνατούς;	Άντρας	39	3.5897	1.56807	2.125	105	0.036	Γυναίκα	68	3.0882	.87648	Πιστεύετε ότι είστε επιτυχημένοι όσον αφορά την επίδοσή σας στις Πανελλαδικές αν λάβετε υπόψη, την προετοιμασία,	Άντρας	39	3.9487	.72361	.3.639	105	0.000
Πιστεύετε ότι ευνοεί τους οικονομικά δυνατούς;	Άντρας	39	3.5897	1.56807	2.125	105	0.036																				
	Γυναίκα	68	3.0882	.87648				Πιστεύετε ότι είστε επιτυχημένοι όσον αφορά την επίδοσή σας στις Πανελλαδικές αν λάβετε υπόψη, την προετοιμασία,	Άντρας	39	3.9487	.72361	.3.639	105	0.000	Γυναίκα	68	3.0588	1.42350								
Πιστεύετε ότι είστε επιτυχημένοι όσον αφορά την επίδοσή σας στις Πανελλαδικές αν λάβετε υπόψη, την προετοιμασία,	Άντρας	39	3.9487	.72361	.3.639	105	0.000																				
	Γυναίκα	68	3.0588	1.42350																							

το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο τους και τις κοινωνικές συνθήκες τις περιόδου των εξετάσεων									
Πιστεύετε ότι το	Άντρας	39	4.2308	.77668	4.893	105	0.000		
οικογενειακό σας	Γυναίκα	68	3.0735	1.35290					
οικονομικό υπόβαθρο συντέλεσε στην επιτυχία ή την αποτυχία σας στις Πανελλαδικές;									
Θεωρείτε ότι με έναν	Άντρας	39	3.3846	1.16111	2.196	105	0.030		
διευρυμένο προϋπολογισμό	Γυναίκα	68	2.9118	1.01827					
θα είχατε καλύτερα αποτελέσματα;									

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σε αυτή την έρευνα συμμετείχαν 107 φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Αθηνών, οι περισσότερες ήταν γυναίκες, είχαν ηλικία από 24 – 27 ετών, αποφοίτησαν από το Λύκειο Αθηνών, εξετάστηκαν με το σύστημα των Πανελλαδικών Εξετάσεων τα έτη 2016 – 2020 και ακολούθησαν την θεωρητική κατεύθυνση στο Λύκειο.

Στην συνέχεια από την έρευνα προέκυψε ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες δεν ένιωθαν καθόλου χαρά σκεπτόμενοι τις Πανελλαδικές εξετάσεις. Ακόμα, από τον ακόλουθο πίνακα προκύπτει ότι οι περισσότερο συμμετέχοντες σε ελάχιστο βαθμό νιώθουν νοσταλγία και φόβο σκεπτόμενοι τις Πανελλαδικές εξετάσεις. Επίσης, από τον ακόλουθο πίνακα προκύπτει ότι οι περισσότερο συμμετέχοντες σε μέτριο βαθμό νιώθουν άγχος και πίεση σκεπτόμενοι τις Πανελλαδικές εξετάσεις. Τέλος, οι περισσότερο συμμετέχοντες σε μεγάλο βαθμό νιώθουν δικαιοσύνη σκεπτόμενοι τις Πανελλαδικές εξετάσεις.

Επίσης οι περισσότεροι συμμετέχοντες δεν πίστευαν καθόλου ότι το Λύκειο προετοιμάζει κατάλληλα τους μαθητές για τις Πανελλαδικές εξετάσεις, πίστευαν ελάχιστα ότι το σύστημα των Πανελλαδικών εξετάσεων είναι επαρκές για την εισαγωγή στα ΑΕΙ και πίστευαν σε μέτριο βαθμό πως το σύστημα των Πανελλαδικών εξετάσεων ανταποκρίνεται σε μέτριο βαθμό στις ανάγκες των μαθητών. Ακόμα οι περισσότεροι συμμετέχοντες πίστευαν σε μεγάλο βαθμό ότι το σύστημα των Πανελλαδικών εξετάσεων θα έπρεπε να αλλάξει, πίστευαν σε μεγάλο βαθμό ότι το σύστημα των Πανελλαδικών εξετάσεων χαρακτηρίζεται από διαφάνεια, πίστευαν σε μεγάλο βαθμό πως το παρόν σύστημα συμβάλλει στη συντήρηση των κοινωνικοοικονομικών ανισοτήτων και πίστευαν σε μεγάλο βαθμό πως το σύστημα των Πανελλαδικών εξετάσεων ευνοεί τους οικονομικά δυνατούς. Επίσης, οι περισσότεροι φοιτητές πίστευαν είτε σε πολύ, είτε σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό ότι είναι επιτυχημένοι όσον αφορά την επίδοση τους στις Πανελλαδικές αν λάβουν υπόψη τον προσωπικό κόπο, την προετοιμασία, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο τους και τις κοινωνικές συνθήκες τις περιόδου των εξετάσεων, πίστευαν σε μεγάλο βαθμό ότι το οικογενειακό τους οικονομικό

υπόβαθρο συντέλεσε στην επιτυχία ή την αποτυχία τους στις Πανελλαδικές και πίστευαν σε μεγάλο βαθμό πως με έναν διευρυμένο προϋπολογισμό θα είχαν καλύτερα αποτελέσματα.

Επιπρόσθετα, οι περισσότεροι συμμετέχοντες θεωρούσαν σε ελάχιστο βαθμό πως είναι σωστό το ότι λαμβάνεται υπόψη μόνο ο βαθμός των πανελλαδικώς εξεταζόμενων μαθημάτων της Γ Λυκείου για την εισαγωγή στα ΑΕΙ, πίστευαν σε ελάχιστο βαθμό ότι οι Πανελλαδικές εξετάσεις πρέπει να διενεργούνται και στις υπόλοιπες τάξεις του Λυκείου και να λαμβάνεται υπόψη ο βαθμός και αυτών των μαθημάτων, πίστευαν σε μεγάλο βαθμό ότι θα έπρεπε να εμπλέκονται τα ΑΕΙ σε μεγαλύτερο βαθμό στην διαδικασία επιλογής των φοιτητών τους και πίστευαν σε μεγάλο βαθμό ότι είναι καλό να υπάρχει μια προπαρασκευαστική χρονιά στο τέλος του Λυκείου. Επίσης οι περισσότεροι συμμετέχοντες θεωρούσαν σε μεγάλο βαθμό ότι το Λύκειο πρέπει να αποσυνδεθεί από την άμεση προετοιμασία των μαθητών για την εισαγωγή στα ΑΕΙ, θεωρούσαν σε μεγάλο βαθμό καλύτερο το μικτό σύστημα, θεωρούσαν είτε σε ελάχιστο βαθμό, είτε σε μέτριο βαθμό ότι οι εξετάσεις πρέπει να διενεργούνται αποκλειστικά από τα Τμήματα των Πανεπιστημίων και θεωρούσαν σε μεγάλο βαθμό ότι αν οι εξετάσεις διενεργούνται αποκλειστικά από τα Τμήματα των Πανεπιστημίων αυτό θα εξασφαλίσει τη διαφάνεια και τη δικαιοσύνη.

Στην συνέχεια από την έρευνα προέκυψε ότι οι φοιτητές που αποφοίτησαν από Λύκειο της επαρχίας θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι το σύστημα των Πανελλαδικών εξετάσεων είναι επαρκές για την εισαγωγή στα ΑΕΙ, οι φοιτητές που αποφοίτησαν από Λύκειο της Αττικής πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι το σύστημα των Πανελλαδικών εξετάσεων ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών και οι φοιτητές που αποφοίτησαν από Λύκειο της Αττικής πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι το σύστημα των Πανελλαδικών εξετάσεων θα έπρεπε να αλλάξει. Ακόμα, οι συμμετέχοντες που είχαν ηλικία κάτω των 24 ετών σκεπτόμενοι τις Πανελλαδικές νιώθουν σε μεγαλύτερο βαθμό άγχος, πίεση και φόβο, σε σχέση με τους υπόλοιπους, ενώ οι συμμετέχοντες που έχουν ηλικία από 24 και άνω σκεπτόμενοι τις Πανελλαδικές εξετάσεις νιώθουν σε μεγαλύτερο βαθμό χαρά, νοσταλγία και δικαιοσύνη από τους υπόλοιπους. Επιπρόσθετα, οι φοιτητές που εξετάστηκαν πριν από το 2010 συμφωνούν περισσότερο με τις αντιλήψεις για τη διεξαγωγή των Πανελλαδικών εξετάσεων, σε σχέση με αυτούς που εξετάστηκαν πανελλαδικώς από 2016 – 2020.

Τέλος, οι άντρες φοιτητές συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι το σύστημα ευνοεί τους οικονομικά δυνατούς, ότι αισθάνονται επιτυχημένοι όσον αφορά την επίδοσή τους στις

Πανελλαδικές αν λάβουν υπόψη, την προετοιμασία, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο τους και τις κοινωνικές συνθήκες τις περιόδου των εξετάσεων, το οικογενειακό τους οικονομικό υπόβαθρο συντέλεσε στην επιτυχία ή την αποτυχία τους στις Πανελλαδικές και ότι με έναν διευρυμένο προϋπολογισμό θα είχατε καλύτερα αποτελέσματα, σε σχέση ,ε τις γυναίκες. Ενώ οι γυναίκες συμφωνούν περισσότερο ότι το παρόν σύστημα συμβάλει στη συντήρηση των κοινωνικοοικονομικών ανισοτήτων, σε σχέση με τους άντρες.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο

Αξιολόγηση του τρόπου πρόσβασης στα ΑΕΙ. Στάσεις και αντιλήψεις των φοιτητών των Ανωτάτων Σχολών.

Αγαπητές συμμετέχουσες/Αγαπητοί συμμετέχοντες,

Σας ευχαριστούμε για το ενδιαφέρον σας και για τη συμμετοχή στην παρούσα έρευνα, η οποία έχει στόχο να διερευνήσει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των φοιτητών των ΑΕΙ της Ελλάδος σε σχέση με το σύστημα διεξαγωγής των Πανελλαδικών εξετάσεων.

Η έρευνα διενεργείται στο πλαίσιο της Διπλωματικής εργασίας από τον μεταπτυχιακό φοιτητή Ιωάννη Γεωρ. Σελίμη του Τμήματος Οικονομικής Επιστήμης του Πανεπιστημίου Πειραιώς, στα πλαίσια του ΠΜΣ "Οικονομική της Εκπαίδευσης και διαχείριση εκπαιδευτικών μονάδων". Η Διπλωματική εργασία έχει τίτλο: Αξιολόγηση του τρόπου πρόσβασης στα ΑΕΙ. Στάσεις και αντιλήψεις των φοιτητών των Παιδαγωγικών Τμημάτων.

Η έρευνα τηρεί τις αρχές της ανωνυμίας και εμπιστευτικότητας. Εκτιμάται ότι η πιθανότητα ενόχλησης λόγω της φύσης ορισμένων ερωτήσεων για τους συμμετέχοντες είναι μέγιστη έως μηδενική, ωστόσο θα θέλαμε να σας ενημερώσουμε ότι η συμμετοχή σας είναι εθελοντική. Ακόμα και αν τώρα αποφασίσετε να μην συμμετάσχετε, μπορείτε να σταματήσετε όποτε αποφασίσετε, χωρίς καμία επίπτωση. Εάν έχετε ερωτήσεις σχετικά με την παρούσα έρευνα, μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου στο e-mail: selimislj@gmail.com

Εφόσον συμφωνήσετε να συμμετέχετε, θα πρέπει να συμπληρώσετε ατομικά μια σειρά ερωτήσεων. Ο εκτιμώμενος χρόνος συμπλήρωσης είναι 10 λεπτά. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Αυτό που χρειάζεται είναι να απαντήσετε όσο το δυνατόν πιο αυθόρμητα και ειλικρινά.

Παρακαλούμε να διαβάσετε προσεκτικά τις οδηγίες συμπλήρωσης που δίνονται κάθε φορά προσπαθώντας να μην παραλείψετε κάποια απάντηση ώστε το ερωτηματολόγιό σας να συμπεριληφθεί στην τελική επεξεργασία των δεδομένων.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας.

Ιωάννης Γεωρ. Σελίμης
Δάσκαλος, Μεταπτυχιακός φοιτητής του Τμήματος Οικονομικής Επιστήμης του Πανεπιστημίου Πειραιώς
selimislj@gmail.com

Παντελής Παντελίδης
Καθηγητής του Τμήματος Οικονομικής Επιστήμης του Πανεπιστημίου Πειραιώς
Επόπτης Καθηγητής της Διπλωματικής Εργασίας
pantel@unipi.gr

Ενημέρωση - Συναίνεση

Για την προστασία προσωπικών δεδομένων, και βάσει του νέου Ευρωπαϊκού Γενικού Κανονισμού Προστασίας Προσωπικών Δεδομένων σας ενημερώνουμε ότι:

1. Η έρευνα είναι απολύτως ανώνυμη και σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να γίνει ταυτοποίηση των συμμετεχόντων.
2. Σε οποιαδήποτε στιγμή θελήσετε μπορείτε να εγκαταλείψετε την συμπλήρωση χωρίς να έχει γίνει καμία απολύτως καταγραφή των στοιχείων σας.
3. Όλες οι πληροφορίες που θα συλλέγονται θα παραμείνουν αυστηρά εμπιστευτικές και ανώνυμες.
4. Η βάση δεδομένων θα είναι προστατευμένη με κωδικό πρόσβασης μη προσβάσιμη σε άτομα εκτός της ερευνητικής ομάδας.
5. Σε καμία μελλοντική δημοσίευση ή αναφορά δε θα εμφανίζονται προσωπικά δεδομένα των συμμετεχόντων. Η στατιστική ανάλυση θα είναι κωδικοποιημένη και ανώνυμη

* Απαιτείται

Συναινείτε στα παραπάνω; Επιλέξτε να ειδήλλως μην προχωρήσετε στην απάντηση του ερωτηματολογίου. *

ΝΑΙ

Φύλο

Ανδρας
Γυναίκα

Ηλικία

Η απάντησή σας

Αποφοιτήσατε από Λύκειο των Αθηνών ή της επαρχίας;

Αθήνα
Επαρχία

Πανεπιστημιακό Ίδρυμα που φοιτάτε

Η απάντησή σας

Σχολή/Τμήμα

Αξιολόγηση του τρόπου πρόσβασης στα ΑΕΙ. Στάσεις και αντιλήψεις των φοιτητών των Ανωτάτων Σχολών.

Επιπλέον στοιχεία

Ποιο έτος εξεταστήκατε με το σύστημα των Πανελλαδικών Εξετάσεων;

Η απάντησή σας

Κατεύθυνση που ακολουθήσατε στο Λύκειο

Θετική
Θεωρητική
Τεχνολογική

Αξιολόγηση του τρόπου πρόσβασης στα ΑΕΙ. Στάσεις και αντιλήψεις των φοιτητών των Ανωτάτων Σχολών.

Απαντήστε σε ποιο βαθμό σας δημιουργούνται τα παρακάτω συναισθήματα σκεπτόμενοι τις Πανελλαδικές εξετάσεις

Αγχος

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

Πίεση

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

Φόβος

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

Χαρά

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

Νοσταλγία

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

Δικαιοσύνη

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

Αξιολόγηση του τρόπου πρόσβασης στα ΑΕΙ. Στάσεις και αντιλήψεις των φοιτητών των Ανωτάτων Σχολών.

Οι Πανελλαδικές εξετάσεις και οι εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών

Πιστεύετε ότι το Λύκειο προετοιμάζει κατάλληλα τους μαθητές για τις Πανελλαδικές εξετάσεις;

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

Θεωρείτε το σύστημα των Πανελλαδικών εξετάσεων επαρκές για την εισαγωγή στα ΑΕΙ;

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

Πιστεύετε ότι ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών;

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

Θεωρείτε ότι το σύστημα είναι δίκαιο;

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

Πιστεύετε ότι θα έπρεπε να αλλάξει;

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

Πιστεύετε ότι χαρακτηρίζεται από διαφάνεια;

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

Αξιολόγηση του τρόπου πρόσβασης στα ΑΕΙ. Στάσεις και αντιλήψεις των φοιτητών των Ανωτάτων Σχολών.

Κοινωνία, οικονομία και σύστημα των Πανελλαδικών εξετάσεων

Πιστεύετε ότι το παρόν σύστημα συμβάλει στη συντήρηση των κοινωνικοοικονομικών ανισοτήτων;

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

Πιστεύετε ότι ευνοεί τους οικονομικά δυνατούς;

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

Πιστεύετε ότι είστε επιτυχημένοι όσον αφορά την επίδοσή σας στις Πανελλαδικές αν λάβετε υπόψη τον προσωπικό κόπο, την προετοιμασία, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο σας και τις κοινωνικές συνθήκες τις περιόδου των εξετάσεων;

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

Πιστεύετε ότι το οικογενειακό σας οικονομικό υπόβαθρο συντέλεσε στην επιτυχία ή την αποτυχία σας στις Πανελλαδικές; (καλύτερη προετοιμασία σε φροντιστήρια, βοηθήματα κλπ)

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

Θεωρείτε ότι με έναν διευρυμένο προϋπολογισμό θα είχατε καλύτερα αποτελέσματα;

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

Αξιολόγηση του τρόπου πρόσβασης στα ΑΕΙ. Στάσεις και αντιλήψεις των φοιτητών των Ανωτάτων Σχολών.

Αντιλήψεις για τη διεξαγωγή των Πανελλαδικών εξετάσεων

Θεωρείτε σωστό το ότι λαμβάνεται υπόψη μόνο ο βαθμός των πανελλαδικώς εξεταζόμενων μαθημάτων της Γ' Λυκείου για την εισαγωγή στα ΑΕΙ;

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

Πιστεύετε ότι οι Πανελλαδικές εξετάσεις πρέπει να διενεργούνται και στις υπόλοιπες τάξεις του Λυκείου και να λαμβάνεται υπόψη ο βαθμός και αυτών των μαθημάτων;

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

Θεωρείτε ότι θα πρέπει να εμπλέκονται τα ΑΕΙ σε μεγαλύτερο βαθμό στην διαδικασία επιλογής των φοιτητών τους;

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

Θεωρείτε ότι είναι καλό να υπάρχει μια προπαρασκευαστική χρονιά με το τέλος του Λυκείου που θα αφορά αποκλειστικά την προετοιμασία για την εισαγωγή στα ΑΕΙ;

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

Πιστεύετε ότι πρέπει το Λύκειο να αποσυνδεθεί από την άμεση προετοιμασία των μαθητών για την εισαγωγή στα ΑΕΙ;

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

Θα ήταν καλύτερο ένα μικτό σύστημα;

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

Πιστεύετε ότι οι εξετάσεις πρέπει να διενεργούνται αποκλειστικά από τα Τμήματα των Πανεπιστημίων;

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

Θεωρείτε ότι αυτό θα εξασφαλίσει τη διαφάνεια και τη δικαιοσύνη;

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

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

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

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

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

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), Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.

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

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

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

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

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

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

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

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>

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

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.

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/iobe.pdf>

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

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

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. (2013). Η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και εκπαιδευτική κρίση στην Ελλάδα. Στο Πυργιωτάκης, Ι. & Κανάκης, Ι., Παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση, Γρηγόρης, Αθήνα.

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.

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

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, ΕΑΠ, Αγρίνιο.

Μπούρας, Α. (2014) Συμβολή στη Μελέτη της Απόδοσης των Τελειόφοιτων Μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης – Ανάλυση Χαρακτηριστικών και Δεξιοτήτων τους με τη Χρήση Στατιστικών Μεθόδων. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Οικονομικό Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

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, ΕΑΠ, Πάτρα.

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

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, ΕΚΠΑ, Αθήνα.

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

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, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.

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).

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>

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, Gutenberg, Αθήνα.

Χαρπαντίδης, Ε. (2020). Καθολικός σχεδιασμός για τη μάθηση και προετοιμασία για τις πανελλήνιες εξετάσεις: πρόταση προσαρμογής του σχολικού εγχειριδίου των Μαθηματικών Γ'Λυκείου.

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

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

Ξένη

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. (2012). 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.

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.

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

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

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

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>

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.

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.

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.