

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΑΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ
ΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΩΝΑΣΕΙΩΝ
ΣΧΟΛΕΙΩΝ

Γκουντής Γρηγόριος

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

Πειραιάς, Οκτώβριος 2025

UNIVERSITY OF PIRAEUS
DEPARTMENT OF ECONOMICS



MASTER PROGRAM
IN ECONOMICS IN EDUCATION AND MANAGEMENT OF
EDUCATIONAL UNITS

SHADOW EDUCATION AND EDUCATIONAL
MOBILITY: THE CASE OF THE ONASSIS SCHOOLS

By
Gkountis Grigorios

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

Piraeus, Greece, October 2025

Πίνακας Περιεχομένων

Λίστα Διαγραμμάτων.....	6
Λίστα Πινάκων	7
Περίληψη	8
Abstract.....	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	10
1.1. Αντικείμενο και σημασία της έρευνας.....	10
1.2 Σκοπός και στόχοι της εργασίας	11
1.3 Δομή της εργασίας	12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	14
2.1. Ιδιωτική συμπληρωματική εκπαίδευση στην Ελλάδα	14
2.1.1 Ορισμός και μορφές συμπληρωματικής εκπαίδευσης.....	14
2.1.2 Η ανάπτυξη των φροντιστηρίων στη χώρα.....	15
2.1.3 Λόγοι προσφυγής σε φροντιστήρια (ατομικοί, κοινωνικοί, θεσμικοί).....	15
2.1.4 Θεσμικές και κοινωνικές προεκτάσεις της φροντιστηριακής εκπαίδευσης ...	16
2.2 Ο ρόλος των φροντιστηρίων στην προετοιμασία μαθητών	17
2.2.1 Προγράμματα εντατικής προετοιμασίας.....	17
2.2.2 Δομή και περιεχόμενο φροντιστηριακών μαθημάτων	17
2.2.3 Στρατηγικές επιτυχίας και τεχνικές μελέτης.....	18
2.2.4 Η σχέση μαθητή – καθηγητή στο φροντιστήριο.....	18
2.2.5 Η ψυχολογική και συναισθηματική υποστήριξη	19
2.3 Τα Ωνάσεια Σχολεία: Εκπαιδευτικό πλαίσιο	19
2.3.1 Ιστορικό και αποστολή των σχολείων	19
2.3.2 Κριτήρια εισαγωγής και διαδικασίες αξιολόγησης	20
2.3.3 Δομή και φιλοσοφία φοίτησης.....	20
2.3.4 Απαιτήσεις και προκλήσεις φοίτησης.....	21
2.3.5 Προφίλ μαθητή που εισέρχεται στα Ωνάσεια Σχολεία.....	21
2.4 Προγράμματα προετοιμασίας για εισαγωγή σε σχολεία υψηλών απαιτήσεων	22
2.4.1 Παγκόσμια πρακτική	22
2.4.2 Εντατικοποίηση μελέτης και προετοιμασίας.....	23
2.4.3 Προσωπική ανάπτυξη και καλλιέργεια soft skills	24
2.4.4 Υποστηρικτικά εργαλεία: mentoring, coaching, συμβουλευτική.....	24
2.5. Θεωρητικά μοντέλα που υποστηρίζουν την εκπαιδευτική προετοιμασία	25
2.5.1. Ζώνη επικείμενης ανάπτυξης – Vygotsky	25

2.5.2. Scaffolding – Δομημένη υποστήριξη	26
2.5.3. Θεωρία της Αυτορρύθμισης στη Μάθηση.....	26
2.5.4. Θεωρίες Κινήτρων	27
2.5.5. Θεωρίες για την επίδοση και το άγχος.....	27
2.6. Παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχία στις εισαγωγικές εξετάσεις.....	28
2.6.1. Ακαδημαϊκή προετοιμασία	28
2.6.2. Οικογενειακή στήριξη.....	28
2.6.3. Ψυχολογική σταθερότητα και διαχείριση άγχους.....	29
2.6.4. Κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο	29
2.6.5. Εσωτερικά κίνητρα και προσδοκίες.....	30
2.7. Προηγούμενες σχετικές έρευνες	30
2.7.1. Έρευνες στην Ελλάδα για φροντιστήρια και επιτυχία.....	30
2.7.2. Μελέτες για εισαγωγή σε ιδιωτικά/ελίτ σχολεία	31
2.7.3. Διεθνείς συγκρίσεις.....	32
2.7.4. Κενά στη βιβλιογραφία.....	32
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3:ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	34
3.1 Εισαγωγή	34
3.2 Ερευνητικές Υποθέσεις και Ερευνητικά Ερωτήματα	34
3.3 Δείγμα	35
3.4 Ερευνητικό Εργαλείο	35
3.5 Μεθοδολογία Ανάλυσης.....	36
3.6 Περιορισμοί	37
3.7 Ηθική και Δεοντολογία.....	37
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	39
4.1 Ανάλυση Συχνοτήτων.....	39
4.2 Έλεγχοι Διαφορών	54
4.3 Συσχετίσεις	61
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΖΗΤΗΣΗ	63
5.1 Συνοπτική παρουσίαση ευρημάτων	63
5.2 Σύνδεση με το θεωρητικό πλαίσιο.....	65
5.3 Παιδαγωγικές, κοινωνικές και πολιτικές προεκτάσεις	66
5.4 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	68
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	70
6.1. Κύρια ευρήματα.....	70

6.2 Συμπεράσματα ανά ερευνητικό ερώτημα	71
6.3 Εφαρμογές και προτάσεις για την εκπαιδευτική πολιτική.....	72
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	73
Παράρτημα.....	79

Λίστα Διαγραμμάτων

Διάγραμμα 1	39
Διάγραμμα 2	40
Διάγραμμα 3	41
Διάγραμμα 4	42
Διάγραμμα 5	43
Διάγραμμα 6	43
Διάγραμμα 7	44
Διάγραμμα 8	45
Διάγραμμα 9	46
Διάγραμμα 10	47
Διάγραμμα 11	48
Διάγραμμα 12	49
Διάγραμμα 13	50
Διάγραμμα 14	51
Διάγραμμα 15	52
Διάγραμμα 16	53
Διάγραμμα 17	54

Λίστα Πινάκων

Πίνακας 1	45
Πίνακας 2	55
Πίνακας 3	56
Πίνακας 4	56
Πίνακας 5	57
Πίνακας 6	58
Πίνακας 7	59
Πίνακας 8	59
Πίνακας 9	60
Πίνακας 10	61
Πίνακας 11	62

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη εξετάζει τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις γονέων παιδιών που προετοιμάστηκαν για την εισαγωγή τους στα Δημόσια Ωνάσεια Σχολεία (ΔΗΜ.Ω.Σ.). Μέσα από τη χρήση δομημένου ερωτηματολογίου, το οποίο διανεμήθηκε ηλεκτρονικά, συγκεντρώθηκαν 77 έγκυρες απαντήσεις. Η ανάλυση ανέδειξε ότι η προετοιμασία επικεντρώθηκε κυρίως στη Γλώσσα και στα Τεστ Δεξιοτήτων, ενώ λιγότερη έμφαση δόθηκε στα Μαθηματικά και στη συνέντευξη. Οι γονείς δήλωσαν διαφοροποιημένα επίπεδα ικανοποίησης από την ποιότητα της προετοιμασίας, ενώ αρκετά παιδιά βίωσαν άγχος κατά τη διαδικασία. Η γονεϊκή και φροντιστηριακή στήριξη κρίθηκε σε μεγάλο βαθμό ανεπαρκής, με αποτέλεσμα να καταγράφονται διαφοροποιημένες εμπειρίες ως προς τη συμβολή της ψυχολογικής υποστήριξης.

Σχετικά με τη φοίτηση στα Ωνάσεια Σχολεία, οι αξιολογήσεις ήταν κατά κύριο λόγο αρνητικές, καθώς πολλοί γονείς ανέφεραν σοβαρές ή διαχειρίσιμες δυσκολίες προσαρμογής, ενώ η φροντιστηριακή προετοιμασία θεωρήθηκε ανεπαρκής για να καλύψει τις υψηλές απαιτήσεις του σχολείου. Στατιστικά, δεν εντοπίστηκαν διαφοροποιήσεις με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, γεγονός που δείχνει ότι οι εμπειρίες των γονέων δεν επηρεάστηκαν από αυτούς τους παράγοντες. Ωστόσο, οι αναλύσεις συσχέτισης έδειξαν ότι οι περισσότερες ώρες προετοιμασίας συνδέθηκαν με αρνητικότερη αξιολόγηση της φοίτησης, ενώ η μεγαλύτερη ικανοποίηση από την προετοιμασία συνδέθηκε με θετικότερη αποτίμηση της εμπειρίας. Συνολικά, η μελέτη αναδεικνύει την ανάγκη για ενίσχυση της ψυχολογικής στήριξης και βελτίωση της ποιότητας των προγραμμάτων προετοιμασίας, παρά την απλή εντατικοποίηση των ωρών.

Λέξεις-κλειδιά: Ωνάσεια Σχολεία, φροντιστηριακή προετοιμασία, ψυχολογική υποστήριξη, γονεϊκές αντιλήψεις, μαθητικό άγχος

Abstract

This study explores the experiences and perceptions of parents whose children prepared for admission to the Onassis Public Schools. Using a structured questionnaire distributed electronically, 77 valid responses were collected. The analysis revealed that preparation focused mainly on Language and Skills Tests, with less emphasis on Mathematics and interview practice. Parents reported varying levels of satisfaction with the quality of preparation, while many children experienced stress during the process. Both parental and tutoring support were often considered insufficient, resulting in diverse experiences regarding the contribution of psychological assistance.

Concerning attendance at the Onassis Schools, evaluations were predominantly negative, as many parents mentioned serious or manageable adjustment difficulties, while tutoring preparation was regarded as inadequate for meeting the schools' high demands. Statistically, no significant differences were observed across demographic factors, indicating that parental experiences were not influenced by these variables. However, correlation analyses showed that longer preparation hours were associated with a more negative evaluation of schooling, while greater satisfaction with the preparation was linked to a more positive overall assessment. Overall, the study highlights the need to strengthen psychological support and improve the quality of preparatory programs, rather than merely increasing the number of instructional hours.

Keywords: Onassis Schools, preparatory tutoring, psychological support, parental perceptions, student stress

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1. Αντικείμενο και σημασία της έρευνας

Η παρούσα διπλωματική εργασία εξετάζει το φαινόμενο της ιδιωτικής συμπληρωματικής εκπαίδευσης (shadow education) στην Ελλάδα, εστιάζοντας στον ρόλο των φροντιστηρίων και της ψυχολογικής υποστήριξης στην προετοιμασία και την επιτυχία των μαθητών στην εισαγωγή και φοίτησή τους στα Ωνάσεια Σχολεία. Το θέμα αυτό συνδέεται άρρηκτα με την κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα της χώρας, καθώς η Ελλάδα συγκαταλέγεται διεθνώς στις χώρες με τη μεγαλύτερη συμμετοχή μαθητών σε παράλληλες εκπαιδευτικές δομές (Bray, 2021).

Η ιδιωτική συμπληρωματική εκπαίδευση περιλαμβάνει ποικίλες μορφές, από οργανωμένα φροντιστήρια και ιδιαίτερα μαθήματα έως εξειδικευμένα προγράμματα εντατικής προετοιμασίας. Στο ελληνικό πλαίσιο, η κυρίαρχη μορφή είναι το φροντιστήριο, το οποίο λειτουργεί ως μηχανισμός ενίσχυσης των γνώσεων αλλά και ως βασικό μέσο προετοιμασίας για απαιτητικές εξετάσεις εισαγωγής σε επιλεκτικά σχολεία και πανεπιστήμια. Αυτή η πρακτική, αν και συχνά παρουσιάζεται ως εργαλείο ακαδημαϊκής υποστήριξης, στην πράξη αντανακλά και ενισχύει τις κοινωνικοοικονομικές ανισότητες, καθώς η πρόσβαση σε υψηλής ποιότητας φροντιστηριακές υπηρεσίες εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την οικονομική δυνατότητα των οικογενειών (Goulas, Fatourou & Fotopoulos, 2025).

Παράλληλα, τα φροντιστήρια δεν περιορίζονται μόνο στην ακαδημαϊκή διάσταση. Σε περιβάλλοντα αυξημένου ανταγωνισμού, ιδιαίτερα σε διαδικασίες επιλογής, όπως αυτές των Ωνάσειων Σχολείων, η ψυχολογική και συναισθηματική υποστήριξη των μαθητών αναδεικνύεται σε σημαντικό παράγοντα επιτυχίας. Η συστηματική παροχή στρατηγικών διαχείρισης άγχους, η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης αποτελούν ολοένα και συχνότερα στοιχεία των φροντιστηριακών προγραμμάτων (Kassotakis & Verdis, 2013).

Η ανάπτυξη της φροντιστηριακής εκπαίδευσης στην Ελλάδα δεν είναι άλλωστε τυχαία. Οφείλεται σε ένα σύνολο ατομικών, κοινωνικών και θεσμικών παραγόντων: την έντονη κοινωνική πίεση για ακαδημαϊκή επιτυχία, το κύρος που συνοδεύει την εισαγωγή σε σχολεία υψηλών απαιτήσεων, αλλά και τις αδυναμίες του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος να ανταποκριθεί στις ανάγκες εξατομικευμένης μάθησης. Η θεσμική ανοχή και συχνά σιωπηρή αποδοχή του φαινομένου από το κράτος, σε συνδυασμό με την πολιτισμική του ενσωμάτωση,

καθιστούν την ιδιωτική συμπληρωματική εκπαίδευση μια “δεύτερη” αλλά εξίσου καθοριστική εκπαιδευτική αγορά (Katsillis, 2020).

Η συγκεκριμένη μελέτη εστιάζει σε έναν ιδιαίτερα απαιτητικό εκπαιδευτικό στόχο, τα Ωνάσεια Σχολεία. Αυτά χαρακτηρίζονται από υψηλά ακαδημαϊκά κριτήρια, αυστηρές διαδικασίες επιλογής και απαιτητικό πρόγραμμα φοίτησης. Η προετοιμασία για την εισαγωγή σε τέτοιου είδους ιδρύματα απαιτεί συνδυασμό εντατικής ακαδημαϊκής κάλυψης και ανάπτυξης δεξιοτήτων όπως η αυτοπειθαρχία, η δημιουργική σκέψη και η διαχείριση χρόνου. Επομένως, τα φροντιστήρια και τα προγράμματα υποστήριξης τα οποία παρέχουν εξειδικευμένη προετοιμασία για τέτοιου τύπου σχολεία αποτελούν σημαντικό αντικείμενο μελέτης, τόσο για την κατανόηση των εκπαιδευτικών πρακτικών όσο και για την αξιολόγηση των κοινωνικών τους επιπτώσεων (Jansen, 2023).

Η σημασία της παρούσας έρευνας έγκειται συνεπώς σε τρεις κύριες διαστάσεις:

1. **Επιστημονική:** προσθέτει πρόσφατα δεδομένα στη βιβλιογραφία για την ιδιωτική συμπληρωματική εκπαίδευση στην Ελλάδα, επικεντρωμένη σε ένα υψηλό εκπαιδευτικό πλαίσιο.
2. **Κοινωνική:** αναδεικνύει τον ρόλο των φροντιστηρίων στην αναπαραγωγή ή/και μείωση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων.
3. **Πολιτική:** παρέχει τεκμηρίωση η οποία μπορεί να αξιοποιηθεί στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής για την εξισορρόπηση των ευκαιριών πρόσβασης.

Συνολικά, η διερεύνηση της φροντιστηριακής προετοιμασίας και της ψυχολογικής υποστήριξης στο πλαίσιο των Ωνάσειων Σχολείων δεν αποτελεί απλώς μια μελέτη εκπαιδευτικών τεχνικών. Αντιπροσωπεύει την ελληνική εκπαιδευτική κουλτούρα, τις κοινωνικές φιλοδοξίες και τις οικονομικές δυνατότητες, σε μια περίοδο όπου η ισότητα ευκαιριών παραμένει ζητούμενο.

1.2 Σκοπός και στόχοι της εργασίας

Σκοπός της εργασίας είναι να εξετάσει τον τρόπο με τον οποίο η ιδιωτική συμπληρωματική εκπαίδευση, και ειδικότερα τα φροντιστήρια, συμβάλλουν στην προετοιμασία μαθητών για την εισαγωγή και επιτυχή φοίτηση στα Ωνάσεια Σχολεία. Ο σκοπός αυτός προσεγγίζεται πολυεπίπεδα, λαμβάνοντας υπόψη όχι μόνο τις ακαδημαϊκές διαστάσεις της προετοιμασίας, αλλά και τις ψυχολογικές, κοινωνικές και θεσμικές παραμέτρους που τη συνοδεύουν. Η επιλογή του συγκεκριμένου αντικείμενου βασίζεται στην αναγνώριση ότι η προετοιμασία για

σχολεία υψηλών απαιτήσεων δεν είναι μια απλή διαδικασία ενίσχυσης γνωστικού κεφαλαίου, αλλά μια σύνθετη και συχνά άνιση μάχη εκπαιδευτικών, οικονομικών και συναισθηματικών πόρων. Επομένως, η ανάλυση της συνεισφοράς των φροντιστηρίων απαιτεί συνδυαστική θεώρηση της ακαδημαϊκής κάλυψης, της ανάπτυξης δεξιοτήτων και της ενίσχυσης ψυχικής ανθεκτικότητας.

Με βάση αυτόν τον σκοπό, η εργασία επιδιώκει τους εξής επιμέρους στόχους:

- Χαρτογράφηση της τρέχουσας κατάστασης: Να καταγραφεί η έκταση και η μορφή της φροντιστηριακής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, με έμφαση στις πρακτικές που σχετίζονται με την προετοιμασία για επιλεκτικά σχολεία.
- Ανάλυση του ρόλου των φροντιστηρίων: Να διερευνηθεί πώς τα φροντιστήρια δομούν το περιεχόμενο και τις μεθόδους τους, συνδυάζοντας ακαδημαϊκή διδασκαλία, στρατηγικές επιτυχίας και ψυχολογική ενδυνάμωση των μαθητών.
- Διερεύνηση ψυχολογικής υποστήριξης: Να εξεταστεί η σημασία των υπηρεσιών διαχείρισης άγχους, ενίσχυσης αυτοπεποίθησης και καλλιέργειας κινήτρων στην τελική επίδοση και προσαρμογή των μαθητών στα Ωνάσεια Σχολεία.
- Κοινωνικοοικονομική διάσταση: Να αποτυπωθεί η επίδραση του κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου στην πρόσβαση και την ποιότητα της φροντιστηριακής προετοιμασίας, καθώς και η συμβολή του στην εκπαιδευτική ανισότητα.
- Σύνδεση με εκπαιδευτική πολιτική: Να εξαχθούν προτάσεις για την εκπαιδευτική πολιτική οι οποίες θα μειώνουν τις ανισότητες και θα ενισχύουν την ισότιμη πρόσβαση σε ευκαιρίες προετοιμασίας, ειδικά για μαθητές οι οποίοι στοχεύουν σε σχολεία υψηλών απαιτήσεων.

Η υλοποίηση των παραπάνω στόχων θα επιτρέψει όχι μόνο την αποτύπωση της πραγματικότητας της φροντιστηριακής προετοιμασίας, αλλά και την αξιολόγηση του βαθμού στον οποίο αυτή μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο κοινωνικής κινητικότητας ή, αντίθετα, ως μηχανισμός αναπαραγωγής κοινωνικών ανισοτήτων.

1.3 Δομή της εργασίας

Η εργασία είναι οργανωμένη σε έξι κεφάλαια. Συγκεκριμένα,

- Κεφάλαιο 1 – Εισαγωγή: Παρουσιάζεται το αντικείμενο και η σημασία της έρευνας, οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα, η μεθοδολογική προσέγγιση, οι περιορισμοί και η συνολική δομή της εργασίας.
- Κεφάλαιο 2 – Θεωρητικό Πλαίσιο: Περιγράφεται διεξοδικά η έννοια της ιδιωτικής συμπληρωματικής εκπαίδευσης, η ανάπτυξη και ο ρόλος των φροντιστηρίων στην Ελλάδα, οι στρατηγικές και τα προγράμματα προετοιμασίας για σχολεία υψηλών απαιτήσεων, το εκπαιδευτικό πλαίσιο των Ωνάσειων Σχολείων, καθώς και τα θεωρητικά μοντέλα που στηρίζουν την εκπαιδευτική προετοιμασία. Η ανάλυση συμπληρώνεται από παρουσίαση παραγόντων που επηρεάζουν την επιτυχία και προηγούμενων ερευνών, τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς.
- Κεφάλαιο 3 – Μεθοδολογία Έρευνας: Παρουσιάζεται ο σχεδιασμός της έρευνας, το δείγμα, τα εργαλεία συλλογής δεδομένων, η διαδικασία υλοποίησης και οι μέθοδοι ανάλυσης. Επίσης, εξετάζονται τα ηθικά ζητήματα και η προστασία προσωπικών δεδομένων.
- Κεφάλαιο 4 – Αποτελέσματα: Αναλύονται τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από το ερωτηματολόγιο και παρουσιάζονται τα κύρια ευρήματα σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα.
- Κεφάλαιο 5 – Συζήτηση: Ερμηνεύονται τα αποτελέσματα υπό το πρίσμα του θεωρητικού πλαισίου και της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, αναδεικνύοντας παιδαγωγικές, κοινωνικές και πολιτικές προεκτάσεις.
- Κεφάλαιο 6 – Συμπεράσματα: Συνοψίζονται τα βασικά ευρήματα, διατυπώνονται συμπεράσματα ανά ερευνητικό ερώτημα και προτείνονται παρεμβάσεις ή αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με προτάσεις για μελλοντική έρευνα, δίνοντας συνέχεια στη μελέτη του φαινομένου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

2.1. Ιδιωτική συμπληρωματική εκπαίδευση στην Ελλάδα

Η ιδιωτική συμπληρωματική εκπαίδευση αποτελεί πλέον θεσμοθετημένο, αν και ανεπίσημο, κομμάτι του ελληνικού εκπαιδευτικού τοπίου. Ο όρος περιγράφει κάθε μορφή οργανωμένης διδασκαλίας που πραγματοποιείται εκτός του επίσημου σχολικού προγράμματος, με στόχο τη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων, την κάλυψη γνωστικών κενών ή την προετοιμασία για απαιτητικές εξετάσεις (Bragy, 2024).

Στην ελληνική πραγματικότητα, η ιδιωτική συμπληρωματική εκπαίδευση έχει λάβει μαζικές διαστάσεις, επηρεάζοντας όχι μόνο τις ακαδημαϊκές πορείες των μαθητών αλλά και τη συνολική κουλτούρα μάθησης. Έρευνες δείχνουν ότι πάνω από το 80% των μαθητών λυκείου παρακολουθούν κάποια μορφή φροντιστηριακής ή ιδιωτικής διδασκαλίας, ποσοστό που ενισχύεται όταν πρόκειται για μαθητές που στοχεύουν σε εισαγωγή σε σχολεία υψηλού κύρους ή επιλεκτικά πανεπιστημιακά τμήματα (Kassotakis & Verdis, 2020). Η διάδοση αυτή δεν είναι μόνο εκπαιδευτικό, αλλά και κοινωνικό φαινόμενο, που συνδέεται άμεσα με τις προσδοκίες των οικογενειών και την ανταγωνιστικότητα της κοινωνίας (Jansen, 2023).

2.1.1 Ορισμός και μορφές συμπληρωματικής εκπαίδευσης

Η ιδιωτική συμπληρωματική εκπαίδευση περιλαμβάνει διαφορετικές μορφές. Συγκεκριμένα,

- Φροντιστήρια ομαδικής διδασκαλίας, τα οποία λειτουργούν με πρόγραμμα και τάξεις ανάλογες με τις σχολικές, συνήθως εστιάζοντας στα βασικά μαθήματα και στην προετοιμασία εξετάσεων (Kassotakis & Verdis, 2013).
- Ιδιαίτερα μαθήματα, τα οποία γίνονται ατομικά ή σε μικρές ομάδες και προσαρμόζονται πλήρως στις ανάγκες του μαθητή (Kassotakis & Verdis, 2020).
- Διαδικτυακά προγράμματα και πλατφόρμες μάθησης, τα οποία αναπτύχθηκαν ραγδαία μετά την πανδημία COVID-19 και επιτρέπουν την εξ αποστάσεως παρακολούθηση μαθημάτων, είτε ατομικά είτε σε γκρουπ (Nikiforos et al., 2024).
- Εξειδικευμένα προγράμματα δεξιοτήτων (π.χ. soft skills, στρατηγικές μελέτης, διαχείριση άγχους) τα οποία συμπληρώνουν τη γνωστική προετοιμασία (Gruzdeva et al., 2025).

Στην ελληνική περίπτωση, οι δύο πρώτες μορφές κυριαρχούν, αλλά η τεχνολογική εξέλιξη ενισχύει σταδιακά τις διαδικτυακές και υβριδικές επιλογές, διευρύνοντας το κοινό και διαφοροποιώντας τα εκπαιδευτικά προϊόντα.

2.1.2 Η ανάπτυξη των φροντιστηρίων στη χώρα

Η ανάπτυξη των φροντιστηρίων στην Ελλάδα είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το σύστημα των πανελλαδικών εξετάσεων και τη διαχρονική έλλειψη εξατομικευμένης διδασκαλίας στο δημόσιο σχολείο. Από τη δεκαετία του 1980, τα φροντιστήρια εξελίχθηκαν από μικρές οικογενειακές επιχειρήσεις σε οργανωμένες εκπαιδευτικές αλυσίδες, με σύγχρονα προγράμματα, εξειδικευμένους καθηγητές και πρόσθετες υπηρεσίες, όπως διαγνωστικά τεστ και συμβουλευτική γονέων (Kassotakis & Verdis, 2020).

Η οικονομική κρίση του 2010 δεν περιορίσε τη ζήτηση· αντίθετα, οι γονείς συνέχισαν να επενδύουν σε φροντιστήρια, συχνά μειώνοντας δαπάνες από άλλους τομείς για να καλύψουν το κόστος (Goulas et al., 2025). Παράλληλα, η τελευταία δεκαετία χαρακτηρίζεται από σημαντική τεχνολογική ενσωμάτωση: χρήση πλατφορμών διαχείρισης μάθησης, online τεστ και εικονικών τάξεων, που επιτρέπουν την ευελιξία στη διδασκαλία και την πρόσβαση σε μεγαλύτερο αριθμό μαθητών (Bakia et al., 2016, Kassotakis & Verdis, 2020).

2.1.3 Λόγοι προσφυγής σε φροντιστήρια (ατομικοί, κοινωνικοί, θεσμικοί)

Η επιλογή των μαθητών και των οικογενειών τους να προσφύγουν σε φροντιστηριακή εκπαίδευση πηγάζει από ένα σύνολο παραγόντων που αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους και μπορούν να ταξινομηθούν σε ατομικούς, κοινωνικούς και θεσμικούς. Σε ατομικό επίπεδο, η ανάγκη για κάλυψη γνωστικών κενών και η βελτίωση των επιδόσεων στα βασικά μαθήματα καθώς και η προετοιμασία για απαιτητικές εξετάσεις, είτε πρόκειται για πανελλαδικές, είτε για εισαγωγικές εξετάσεις σε σχολεία υψηλών απαιτήσεων, αποτελούν από τους συχνότερους λόγους αναζήτησης συμπληρωματικής διδασκαλίας (Katsillis, 2020, Panagiotis, 2025). Εξίσου σημαντικός παράγοντας είναι η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και η ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης άγχους, ιδιαίτερα πριν από σημαντικές εκπαιδευτικές μεταβάσεις, οι οποίες μπορεί να επηρεάσουν την επίδοση του μαθητή (Park et al., 2016).

Σε κοινωνικό επίπεδο, η πίεση από το οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον σε μια κοινωνία όπου η ακαδημαϊκή επιτυχία συνδέεται άμεσα με την επαγγελματική και κοινωνική καταξίωση, η ανταγωνιστικότητα για την πρόσβαση σε σχολές και σχολεία κύρους μετατρέπει την επιτυχία σε είδος κοινωνικού κεφαλαίου (Jansen et al., 2023). Αυτή η αντίληψη οδηγεί

πολλές οικογένειες να θεωρούν τη φροντιστηριακή υποστήριξη αναγκαία επένδυση για το μέλλον των παιδιών τους.

Τέλος, σε θεσμικό επίπεδο, οι ελλείψεις του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος, όπως οι υπερφορτωμένες τάξεις, η περιορισμένη εξατομικευμένη διδασκαλία και τα άκαμπτα αναλυτικά προγράμματα, δημιουργούν την ανάγκη για εξωτερική υποστήριξη (Georgiou & Kyriakides, 2019). Επιπλέον, η απουσία θεσμοθετημένων μηχανισμών ενίσχυσης στην περίπτωση μαθητών οι οποίοι χρειάζονται πρόσθετη βοήθεια ωθεί τις οικογένειες να αναζητούν λύσεις στην ιδιωτική εκπαίδευση (Bray, 2024).

2.1.4 Θεσμικές και κοινωνικές προεκτάσεις της φροντιστηριακής εκπαίδευσης

Η εκτεταμένη χρήση φροντιστηρίων στην Ελλάδα έχει συνέπειες οι οποίες εκτείνονται πέρα από το αμιγώς εκπαιδευτικό επίπεδο. Σε οικονομικό επίπεδο, οι δαπάνες για φροντιστηριακά μαθήματα αποτελούν σημαντικό μέρος του οικογενειακού προϋπολογισμού και, σε αρκετές περιπτώσεις, οδηγούν σε οικονομική πίεση ή ακόμη και σε υπερχρέωση. Η επιβάρυνση αυτή είναι ιδιαίτερα έντονη για τα χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα, όπου η επένδυση σε εκπαίδευση απαιτεί συχνά θυσίες σε άλλους τομείς της οικογενειακής ζωής. Η κοινωνική διάσταση συνεπώς της φροντιστηριακής εκπαίδευσης σχετίζεται άμεσα με την αναπαραγωγή ανισοτήτων. Η πρόσβαση σε υψηλής ποιότητας φροντιστηριακή υποστήριξη δεν είναι ίση για όλους τους μαθητές, με αποτέλεσμα να διευρύνεται το χάσμα μεταξύ κοινωνικών ομάδων. Αυτή η πραγματικότητα οδηγεί σε μια εκπαιδευτική κουλτούρα όπου η επιτυχία συνδέεται συχνά με την ικανότητα της οικογένειας να επενδύει οικονομικά στην εκπαίδευση (Goulas et al., 2025).

Παράλληλα, η αποδοχή του φροντιστηρίου ως αναγκαίου συμπληρώματος του σχολείου αλλοιώνει τον ρόλο του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος, δημιουργώντας προσδοκίες που αυτό δεν μπορεί να ικανοποιήσει χωρίς ιδιωτική υποστήριξη. Η σταθερή παρουσία της ιδιωτικής συμπληρωματικής εκπαίδευσης έχει, επίσης, ως αποτέλεσμα τη θεσμική αδράνεια: περιορισμένες προσπάθειες για ουσιαστικές μεταρρυθμίσεις, καθώς οι εκπαιδευτικές ανάγκες που δεν καλύπτονται από το δημόσιο σχολείο καλύπτονται ιδιωτικά (Panagiotis, 2025).

Συνεπώς, η φροντιστηριακή εκπαίδευση στην Ελλάδα δεν αποτελεί απλώς μια πρακτική ενίσχυσης της μάθησης, αλλά έναν κοινωνικό θεσμό με βαθιές οικονομικές, πολιτισμικές και πολιτικές προεκτάσεις, ο οποίος επηρεάζει καθοριστικά την εκπαιδευτική εμπειρία και τις μελλοντικές ευκαιρίες ζωής των μαθητών.

2.2 Ο ρόλος των φροντιστηρίων στην προετοιμασία μαθητών

2.2.1 Προγράμματα εντατικής προετοιμασίας

Τα προγράμματα εντατικής προετοιμασίας που προσφέρουν τα φροντιστήρια διακρίνονται για τον αυστηρό σχεδιασμό τους και την υψηλή συχνότητα μαθημάτων. Η διδασκαλία οργανώνεται σε πυκνά εβδομαδιαία ωρολόγια προγράμματα, συχνά με μαθήματα που ξεπερνούν τη διάρκεια των σχολικών ωρών και συνοδεύεται από μεγάλο όγκο εργασιών για το σπίτι. Η συστηματική επανάληψη και η συνεχής αξιολόγηση της προόδου λειτουργούν ως μηχανισμοί παρακολούθησης και βελτίωσης της απόδοσης του μαθητή (Kassotakis & Verdis, 2013).

Τα προγράμματα αυτά περιλαμβάνουν κύκλους προσομοιώσεων εξετάσεων, που βοηθούν τον μαθητή να εξοικειωθεί με τις πραγματικές συνθήκες των δοκιμασιών, να αναπτύξει ικανότητες διαχείρισης χρόνου και να περιορίσει το άγχος της εξέτασης. Σε ειδικές περιπτώσεις, όπως η προετοιμασία για σχολεία υψηλών απαιτήσεων, το πρόγραμμα εμπλουτίζεται με ενότητες κριτικής σκέψης, δημιουργικής επίλυσης προβλημάτων και ανάπτυξης δεξιοτήτων γραπτής και προφορικής έκφρασης (Goulas et al., 2025)

2.2.2 Δομή και περιεχόμενο φροντιστηριακών μαθημάτων

Η δομή των μαθημάτων στα ελληνικά φροντιστήρια είναι αυστηρά καθορισμένη, με στόχο την αποτελεσματική κάλυψη της ύλης και την υπέρβαση των απαιτήσεων του δημόσιου σχολείου. Η διδασκαλία συνοδεύεται από εξειδικευμένο και πλούσιο υποστηρικτικό υλικό, συχνά προσαρμοσμένο στις ανάγκες του κάθε μαθητή. Περιλαμβάνει προηγμένα θέματα, πρόσθετες ασκήσεις και αναλυτικές επεξηγήσεις, με στόχο τη δημιουργία ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος.

Επιπλέον, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ανάλυση λαθών και στην παροχή εξατομικευμένων προτάσεων βελτίωσης, διαδικασία που είναι δύσκολο να υλοποιηθεί στο πλαίσιο της τυπικής σχολικής τάξης λόγω του μεγάλου αριθμού μαθητών. Η ύλη οργανώνεται σε θεματικές ενότητες οι οποίες ακολουθούν μια λογική προοδευτικής δυσκολίας, ώστε να διασφαλίζεται η σταδιακή οικοδόμηση γνώσεων και δεξιοτήτων (Kassotakis & Verdis, 2013).

Παράλληλα, πολλά φροντιστήρια ενσωματώνουν τεχνολογικά εργαλεία και ψηφιακές πλατφόρμες, που επιτρέπουν την πρόσβαση σε υλικό οποιαδήποτε στιγμή και από οποιαδήποτε τοποθεσία. Μέσα από διαδικτυακές βιβλιοθήκες, βιντεοσκοπημένα μαθήματα, διαδραστικές ασκήσεις και εφαρμογές αυτοαξιολόγησης, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να ενισχύσουν την αυτονομία τους στη μελέτη και να παρακολουθήσουν την πρόδό τους. Αυτή η υβριδική

προσέγγιση, που συνδυάζει τη φυσική παρουσία με την εξ αποστάσεως υποστήριξη, επιτρέπει την ευελιξία στην οργάνωση της μάθησης και την καλύτερη προσαρμογή στις ανάγκες κάθε μαθητή, ιδιαίτερα σε περιόδους αυξημένων υποχρεώσεων ή απουσιών (Nikiforos et al., 2024).

2.2.3 Στρατηγικές επιτυχίας και τεχνικές μελέτης

Η διδασκαλία στα φροντιστήρια υπερβαίνει την απλή μετάδοση γνώσεων, εστιάζοντας και στην εκπαίδευση των μαθητών σε στρατηγικές επιτυχίας. Όπως σημειώνουν οι Giannimis et al. (2018), οι τεχνικές αυτές περιλαμβάνουν τη στοχευμένη επανάληψη, την ανάλυση θεμάτων προηγούμενων ετών και την ανάπτυξη προσωπικού συστήματος σημειώσεων. Παράλληλα, οι μαθητές εκπαιδεύονται σε στρατηγικές μνημονικής και σε μεθόδους που τους βοηθούν να διαχειρίζονται τον χρόνο τους αποτελεσματικά κατά την εξέταση. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία, καλλιεργείται η αυτορρύθμιση της μάθησης και η ικανότητα λήψης στρατηγικών αποφάσεων, όπως η επιλογή της σειράς απάντησης των θεμάτων, τα οποία συμβάλλουν στην αύξηση των πιθανοτήτων επιτυχίας στις εξετάσεις. Η ψυχολογική προετοιμασία, εξίσου σημαντική, στοχεύει στη μείωση του άγχους και στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης του μαθητή.

Επιπλέον, τα φροντιστήρια συχνά αξιοποιούν εξατομικευμένα σχέδια μελέτης, τα οποία προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες ανάγκες, το μαθησιακό στυλ και τον ρυθμό κάθε μαθητή. Η χρήση διαγνωστικών τεστ στην αρχή της χρονιάς επιτρέπει την ανίχνευση αδυναμιών και δυνατών σημείων, ώστε να διαμορφωθεί ένα στοχευμένο πρόγραμμα ενίσχυσης. Η ενσωμάτωση σύγχρονων παιδαγωγικών μεθόδων, όπως η μάθηση βασισμένη σε προβλήματα (problem-based learning) και η συνεργατική επίλυση ασκήσεων, ενισχύει τη βαθύτερη κατανόηση της ύλης και την ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία, οι μαθητές δεν μαθαίνουν απλώς να αποστηθίζουν, αλλά να εφαρμόζουν τη γνώση δημιουργικά και ευέλικτα στις απαιτήσεις των εξετάσεων (Kassotakis & Verdis, 2013).

2.2.4 Η σχέση μαθητή – καθηγητή στο φροντιστήριο

Η ποιότητα της σχέσης μαθητή–καθηγητή αποτελεί κεντρικό παράγοντα στην αποτελεσματικότητα της φροντιστηριακής εκπαίδευσης. Σε αντίθεση με τις μεγάλες σχολικές τάξεις, τα φροντιστήρια προσφέρουν μικρότερες ομάδες, οι οποίες επιτρέπουν την πιο εξατομικευμένη διδασκαλία και την ταχύτερη αναγνώριση των αναγκών κάθε μαθητή. Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί συχνά και ως μέντορας, παρέχοντας καθοδήγηση, ενίσχυση του κινήτρου και υποστήριξη σε θέματα οργάνωσης της μελέτης.

Η δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης και ανοιχτής επικοινωνίας ενισχύει την ενεργή συμμετοχή των μαθητών και τη διάθεσή τους να ζητούν βοήθεια όταν. Αυτή η στενή σχέση συμβάλλει όχι μόνο στην ακαδημαϊκή πρόοδο, αλλά και στη διαμόρφωση θετικής στάσης απέναντι στη μάθηση χρειάζεται (Giannimis et al., 2018; Chatzidaki et al., 2021).

2.2.5 Η ψυχολογική και συναισθηματική υποστήριξη

Η συναισθηματική διάσταση της φροντιστηριακής εκπαίδευσης είναι εξίσου σημαντική με τη γνωστική. Όπως δείχνει η μελέτη των Chatzidaki et al. (2021), τα φροντιστήρια προσπαθούν να μετριάσουν το άγχος και την ψυχολογική πίεση των μαθητών μέσα από άτυπες ή και πιο οργανωμένες μορφές υποστήριξης, όπως η συμβουλευτική ή τα εργαστήρια διαχείρισης άγχους. Η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, η καλλιέργεια της ανθεκτικότητας και η διατήρηση θετικής στάσης απέναντι στις προκλήσεις των εξετάσεων θεωρούνται πλέον αναπόσπαστα μέρη της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

2.3 Τα Ωνάσεια Σχολεία: Εκπαιδευτικό πλαίσιο

Η δημιουργία των Δημόσιων Ωνάσειων Σχολείων (ΔΗΜ.Ω.Σ.) αποτελεί μια από τις πλέον φιλόδοξες παρεμβάσεις στη σύγχρονη ελληνική δημόσια εκπαίδευση. Η πρωτοβουλία, αποτέλεσμα σύμπραξης του Ελληνικού Δημοσίου με το Κοινωνικό Ίδρυμα «Αλέξανδρος Σ. Ωνάσης», στοχεύει στην αναβάθμιση 22 υφιστάμενων δημόσιων σχολικών μονάδων (11 Γυμνάσια και 11 Γενικά Λύκεια) που βρίσκονται σε περιοχές με κοινωνικές και οικονομικές προκλήσεις, παρέχοντας σε περισσότερους από 6.000 μαθητές και μαθήτριες ετησίως πρόσβαση σε ένα υψηλού επιπέδου εκπαιδευτικό περιβάλλον. Αναλυτικότερα (Ίδρυμα Ωνάση, 2025),

2.3.1 Ιστορικό και αποστολή των σχολείων

Η σύμβαση για την ίδρυση των ΔΗΜ.Ω.Σ. υπογράφηκε στις 20 Ιανουαρίου 2025 και τέθηκε σε ισχύ με τη δημοσίευσή της στο ΦΕΚ στις 30 Ιανουαρίου του ίδιου έτους. Η αποστολή των σχολείων είναι να υλοποιήσουν τις αρχές του «σχολείου του 21ου αιώνα» με έμφαση στις Ανθρωπιστικές, Θετικές και Κοινωνικές Επιστήμες, στις Καλές Τέχνες, στην Ψηφιακή Παιδεία, καθώς και στη Συναισθηματική και Κοινωνική Νοημοσύνη. Στόχος είναι η διαμόρφωση ολοκληρωμένων, δημοκρατικών πολιτών και η παροχή δημόσιας, δωρεάν παιδείας υψηλής ποιότητας.

Η δημιουργία των ΔΗΜ.Ω.Σ εντάσσεται σε μια ευρύτερη στρατηγική αναβάθμισης της δημόσιας εκπαίδευσης, δίνοντας έμφαση στην ισότιμη πρόσβαση σε σύγχρονα μαθησιακά περιβάλλοντα. Η επιλογή των περιοχών εγκατάστασής τους δεν είναι τυχαία, καθώς προτεραιότητα δίνεται σε κοινότητες που αντιμετωπίζουν κοινωνικές και οικονομικές προκλήσεις, με στόχο την ενίσχυση των τοπικών κοινωνιών και την παροχή περισσότερων ευκαιριών σε μαθητές που διαφορετικά θα είχαν περιορισμένες επιλογές. Μέσω της συνεργασίας Υπουργείου Παιδείας και Ιδρύματος Ωνάση, επιχειρείται η δημιουργία ενός νέου μοντέλου δημόσιου σχολείου, που συνδυάζει παιδαγωγική καινοτομία, τεχνολογικό εξοπλισμό και ισχυρούς δεσμούς με την τοπική κοινωνία.

2.3.2 Κριτήρια εισαγωγής και διαδικασίες αξιολόγησης

Η εισαγωγή στα ΔΗΜ.Ω.Σ. για την Α΄ Γυμνασίου και την Α΄ Λυκείου γίνεται μέσω γραπτών εξετάσεων γνώσεων και δεξιοτήτων, παρόμοιων με εκείνες των Προτύπων Σχολείων, με την προσθήκη ειδικού τεστ δεξιοτήτων. Σημαντικό κριτήριο αποτελεί ο γεωγραφικός παράγοντας, καθώς τουλάχιστον το 40–60 % των εισακτέων προέρχεται από την τοπική δημοτική ενότητα. Για τα δύο πρώτα έτη λειτουργίας, δίνεται προτεραιότητα σε μικρότερα αδέρφια ήδη εγγεγραμμένων μαθητών. Η διαδικασία αυτή διασφαλίζει τόσο την ακαδημαϊκή αριστεία όσο και την κοινωνική συνοχή.

Γενικότερα, η διαδικασία αξιολόγησης έχει σχεδιαστεί ώστε να εντοπίζει μαθητές με υψηλό δυναμικό, όχι μόνο σε γνωστικό επίπεδο, αλλά και σε δεξιότητες όπως η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα και η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων. Το ειδικό τεστ δεξιοτήτων λειτουργεί ως μηχανισμός ανίχνευσης ταλέντων που ενδέχεται να μην έχουν εκφραστεί πλήρως στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης, δίνοντας ευκαιρίες σε μαθητές από λιγότερο προνομιούχες αφετηρίες. Με αυτόν τον τρόπο, η διαδικασία εισαγωγής εξισορροπεί τις απαιτήσεις της αριστείας με την ανάγκη για κοινωνική δικαιοσύνη και διεύρυνση της πρόσβασης.

2.3.3 Δομή και φιλοσοφία φοίτησης

Τα ΔΗΜ.Ω.Σ. ακολουθούν το πρόγραμμα των Προτύπων Σχολείων, εμπλουτισμένο με υποχρεωτική συμμετοχή των μαθητών σε Ομίλους και Σύνολα τουλάχιστον 10 ωρών εβδομαδιαίως. Οι Ομίλοι και τα Σύνολα καλύπτουν θεματικές όπως STEM, ξένες γλώσσες, τέχνες, αθλητισμός, περιβάλλον, πολιτισμός και καινοτομία, ενώ είναι ανοιχτοί και σε μαθητές άλλων δημόσιων σχολείων της περιοχής. Η δωρεά του Ιδρύματος Ωνάση καλύπτει την πλήρη

αναβάθμιση των κτιριακών υποδομών, την αγορά τεχνολογικού εξοπλισμού, την ενίσχυση των εργαστηρίων και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και στο εξωτερικό.

Η φιλοσοφία φοίτησης στα ΔΗΜ.Ω.Σ. στηρίζεται στην ολιστική ανάπτυξη του μαθητή, συνδυάζοντας την ακαδημαϊκή αριστεία με την καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής και κοινωνικής υπευθυνότητας. Το πρόγραμμα σπουδών, πέρα από την κάλυψη των τυπικών γνωστικών αντικειμένων, δίνει έμφαση στην ενίσχυση της δημιουργικότητας, της κριτικής σκέψης και της συνεργατικότητας. Μέσα από βιωματικές δραστηριότητες, ερευνητικές εργασίες και δράσεις κοινωνικής προσφοράς, οι μαθητές αποκτούν εμπειρίες που τους προετοιμάζουν για έναν διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο, ενισχύοντας παράλληλα την αίσθηση του ανήκειν στην τοπική και την παγκόσμια κοινότητα.

2.3.4 Απαιτήσεις και προκλήσεις φοίτησης

Η φοίτηση στα ΔΗΜ.Ω.Σ. προϋποθέτει την ικανότητα διαχείρισης αυξημένων μαθησιακών απαιτήσεων, καθώς οι μαθητές καλούνται να ανταποκριθούν τόσο στο αναλυτικό πρόγραμμα όσο και στις πρόσθετες δραστηριότητες των Ομίλων και Συνόλων. Η συνεχής αξιολόγηση, η έμφαση στις δεξιότητες του 21ου αιώνα και η αλληλεπίδραση με πανεπιστήμια και ερευνητικά κέντρα δημιουργούν ένα δυναμικό αλλά και απαιτητικό περιβάλλον μάθησης. Η επιτυχής προσαρμογή προϋποθέτει υψηλά επίπεδα αυτορρύθμισης, κριτικής σκέψης και συνεργατικότητας.

Επιπλέον, οι μαθητές καλούνται να ισορροπήσουν τον αυξημένο φόρτο εργασιών με την προσωπική τους ζωή, κάτι που συχνά απαιτεί ανεπτυγμένες δεξιότητες διαχείρισης χρόνου και ψυχολογικής ανθεκτικότητας. Η συμμετοχή σε διαγωνισμούς, ερευνητικές ομάδες και καινοτόμα προγράμματα, αν και ιδιαίτερα ωφέλιμη, μπορεί να αυξήσει τα επίπεδα άγχους, καθιστώντας απαραίτητη την ύπαρξη μηχανισμών υποστήριξης, όπως mentoring, συμβουλευτική και προγράμματα διαχείρισης άγχους. Παράλληλα, η προσαρμογή σε ένα περιβάλλον υψηλών προσδοκιών ενθαρρύνει την προσωπική υπέρβαση, αλλά και την ανάπτυξη μιας νοοτροπίας δια βίου μάθησης, η οποία αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο της αποστολής των ΔΗΜ.Ω.Σ.

2.3.5 Προφίλ μαθητή που εισέρχεται στα Ωνάσεια Σχολεία

Ο ιδανικός μαθητής για τα ΔΗΜ.Ω.Σ. συνδυάζει ακαδημαϊκές επιδόσεις με δεξιότητες δημιουργικότητας, καινοτομίας και κοινωνικής ευαισθησίας. Εμφανίζει προθυμία συμμετοχής σε εξωσχολικές και καινοτόμες δραστηριότητες, προσαρμόζεται εύκολα σε απαιτητικά προγράμματα και διαθέτει διάθεση για δια βίου μάθηση. Η προτεραιότητα που δίνεται σε

μαθητές της τοπικής κοινότητας ενισχύει την κοινωνική ένταξη και την περιφερειακή ανάπτυξη.

Παράλληλα, ο μαθητής που επιλέγεται να φοιτήσει στα ΔΗΜ.Ω.Σ. διαθέτει ανεπτυγμένες δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας, καθώς το πρόγραμμα απαιτεί συνεχή ομαδική εργασία και ανταλλαγή ιδεών με συμμαθητές, εκπαιδευτικούς και εξωτερικούς συνεργάτες. Η ικανότητα να εργάζεται σε πολυπολιτισμικά και διαθεματικά περιβάλλοντα αποτελεί σημαντικό πλεονέκτημα, καθώς οι δράσεις των Ομίλων και Συνόλων συχνά συνδέονται με διεθνή δίκτυα και πανεπιστημιακές συνεργασίες. Η προσαρμοστικότητα, η ανθεκτικότητα σε προκλήσεις και η ικανότητα ανάληψης πρωτοβουλιών συμπληρώνουν το προφίλ του μαθητή που μπορεί να αξιοποιήσει στο έπακρο τις ευκαιρίες που προσφέρει το νέο αυτό εκπαιδευτικό πλαίσιο.

2.4 Προγράμματα προετοιμασίας για εισαγωγή σε σχολεία υψηλών απαιτήσεων

2.4.1 Παγκόσμια πρακτική

Σε διεθνές επίπεδο, τα σχολεία υψηλών απαιτήσεων, όπως τα ιδιωτικά πρότυπα και τα σχολεία που εφαρμόζουν το International Baccalaureate (IB), έχουν αναπτύξει διαδικασίες εισαγωγής που αξιολογούν όχι μόνο τις ακαδημαϊκές γνώσεις, αλλά και δεξιότητες όπως η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα και η έρευνα. Στο πλαίσιο του IB, το μάθημα *Theory of Knowledge (ToK)* ενθαρρύνει τους μαθητές να αναστοχάζονται πάνω στη φύση της γνώσης και να καλλιεργούν μεταγνωστικές ικανότητες, ενώ το *Extended Essay* προωθεί την αυτονομία στην έρευνα και τη γραπτή έκφραση κριτικών ιδεών. Το πρόγραμμα διακρίνεται για τον ολιστικό χαρακτήρα του, ο οποίος συνδυάζει διεπιστημονικότητα, έρευνα και ανάπτυξη προσωπικών δεξιοτήτων μέσω του (Creativity, Activity, Service – CAS) (College Board, 2012, International Baccalaureate Organization, 2023, Elite Educational Institute, 2024).

Στο πλαίσιο των διεθνών πρακτικών επιλογής, αρκετά ιδιωτικά πρότυπα σχολεία υιοθετούν ένα πολυδιάστατο μοντέλο αξιολόγησης. Εκτός από εξετάσεις γνώσεων, εφαρμόζουν συνεντεύξεις, portfolio αξιολόγησης, τεστ επίλυσης προβλημάτων σημαντικού βάρους και πνεύμα καινοτομίας σε λύσεις. Τέτοια μοντέλα πλησιάζουν την ολιστική προσέγγιση, όπου η επιλογή βασίζεται στην πολύπλευρη εικόνα του υποψηφίου (ακαδημαϊκές δεξιότητες, χαρακτήρας, προσωπικά επιτεύγματα και δυνατότητα συμβολής στην κοινότητα), όπως διατυπώνεται στις εκπαιδευτικές πρακτικές στις ΗΠΑ και άλλες χώρες (Liu, 2022).

Στην ελληνική πραγματικότητα, ενώ η εφαρμογή δεν είναι τόσο διάχυτη, ιδιωτικά σχολεία με διεθνείς προσανατολισμούς και πρότυπα δημόσια σχολεία υιοθετούν αντίστοιχα πρότυπα εισαγωγής: αξιολόγηση γνώσεων, δεξιοτήτων, δημιουργικότητας και συμμετοχής σε εξωσχολικές δράσεις όπως δραματικές ομάδες, εθελοντισμός, αθλητισμός και καλλιτεχνικές εκδηλώσεις. Αυτές οι πρακτικές στοχεύουν στην ανάδειξη μαθητών με ολοκληρωμένες δυνατότητες και κίνητρο μάθησης (Valassi, 2012).

2.4.2 Εντατικοποίηση μελέτης και προετοιμασίας

Η έννοια της εντατικοποίησης στη μαθησιακή προετοιμασία αναφέρεται σε ένα δομημένο και ενισχυμένο πλαίσιο σπουδών, στο οποίο η χρονική δέσμευση και η ακαδημαϊκή απαίτηση είναι αυξημένες. Σε τέτοια προγράμματα, οι μαθητές συμμετέχουν σε περισσότερες ώρες διδασκαλίας από το τυπικό σχολικό ωράριο, αναλαμβάνουν μεγαλύτερο όγκο ατομικών και ομαδικών εργασιών και αξιολογούνται σε τακτική βάση. Σε εκπαιδευτικά συστήματα με υψηλό ανταγωνισμό η πρακτική αυτή συνδέεται με την εξοικείωση των μαθητών με το εξεταστικό περιβάλλον, την ανάπτυξη δεξιοτήτων αντοχής στην πίεση και την ενίσχυση της αυτοπειθαρχίας (Corcoran et al., 2018, Pallais & Turner, 2007).

Σε λειτουργικό επίπεδο, η εντατικοποίηση δεν περιορίζεται στην κάλυψη της ύλης αλλά ενσωματώνει δραστηριότητες που καλλιεργούν στρατηγική σκέψη και αποτελεσματική οργάνωση χρόνου. Οι προσομοιώσεις εξετάσεων και η λεπτομερής ανάλυση των αποτελεσμάτων λειτουργούν ως εργαλεία αυτοαξιολόγησης, ενώ η στοχευμένη ανατροφοδότηση επιτρέπει την έγκαιρη διόρθωση αδυναμιών (Bray, 2021). Στην ελληνική πραγματικότητα, τα φροντιστήρια και οι ειδικές ομάδες μελέτης αξιοποιούν αυτές τις πρακτικές, συχνά σε συνδυασμό με σεμινάρια δεξιοτήτων και θερινά προγράμματα ενίσχυσης, ώστε να βελτιστοποιηθεί η απόδοση στις πανελλαδικές και άλλες ανταγωνιστικές εξετάσεις (Giavrimis et al., 2018).

Τα προγράμματα εντατικής προετοιμασίας αποδίδουν καλύτερα όταν ενσωματώνουν στρατηγικές ανάπτυξης γνωστικής ευελιξίας, αυτορρύθμισης και κινήτρων μάθησης (Zimmerman, 2020). Σε σχολεία υψηλών απαιτήσεων, η εφαρμογή μικτών προσεγγίσεων που συνδυάζουν διαδραστικές μεθόδους διδασκαλίας, εξατομικευμένη καθοδήγηση και χρήση ψηφιακών εργαλείων παρακολούθησης προόδου, συμβάλλει στη μείωση του κινδύνου εκπαιδευτικής εξουθένωσης (academic burnout) και στη διατήρηση της ψυχολογικής ανθεκτικότητας σε περιόδους υψηλού φόρτου (Bembenutty et al., 2013, Winne, 2016).

2.4.3 Προσωπική ανάπτυξη και καλλιέργεια soft skills

Οι διαδικασίες εισαγωγής σε σχολεία υψηλών απαιτήσεων δεν περιορίζονται στην αξιολόγηση ακαδημαϊκών επιδόσεων. Η ανάπτυξη των λεγόμενων *soft skills*, όπως η επικοινωνία, η συνεργατικότητα, η δημιουργικότητα, η ηγεσία και η προσαρμοστικότητα, αποτελούν βασικό ζητούμενο. Σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα, οι μαθητές ενθαρρύνονται να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που προάγουν αυτές τις δεξιότητες, όπως *debates*, προσομοιώσεις συνεδριάσεων, *projects* με κοινωνικό αντίκτυπο και καλλιτεχνικές εκδηλώσεις (OECD, 2019).

Η ανάπτυξη των *soft skills* ενισχύεται και μέσα από εκπαιδευτικά μοντέλα αυτορρύθμισης της μάθησης (Zimmerman et al., 2015) και θεωρίες κινήτρων (Deci & Ryan, 2012), τα οποία διδάσκουν στους μαθητές πώς να θέτουν στόχους, να αυτοαξιολογούνται και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες. Στην Ελλάδα, όλο και περισσότερα προγράμματα προετοιμασίας ενσωματώνουν στοιχεία προσωπικής ανάπτυξης, αναγνωρίζοντας ότι η ακαδημαϊκή επιτυχία είναι στενά συνδεδεμένη με την ικανότητα διαχείρισης προκλήσεων και την αποτελεσματική συνεργασία (Katsantonis, 2024).

Η ενσωμάτωση *soft skills* στο πρόγραμμα προετοιμασίας αυξάνει σημαντικά τις πιθανότητες επιτυχίας των μαθητών όχι μόνο στις εξετάσεις εισαγωγής, αλλά και στην προσαρμογή τους στο νέο σχολικό περιβάλλον. Η συμμετοχή σε ομαδικά πρότζεκτ, η ενασχόληση με εθελοντικές δράσεις και η καλλιέργεια δεξιοτήτων επίλυσης συγκρούσεων συμβάλλουν στη διαμόρφωση μαθητών που μπορούν να ανταποκριθούν στις πολύπλευρες απαιτήσεις ενός σχολείου υψηλών προδιαγραφών (Kanak, 2024).

2.4.4 Υποστηρικτικά εργαλεία: mentoring, coaching, συμβουλευτική

Η επιτυχία στην προετοιμασία για σχολεία υψηλών απαιτήσεων δεν εξαρτάται αποκλειστικά από την ακαδημαϊκή διδασκαλία, αλλά ενισχύεται σημαντικά από στοχευμένα υποστηρικτικά εργαλεία που λειτουργούν συμπληρωματικά προς την παραδοσιακή μάθηση. Το mentoring, για παράδειγμα, προσφέρει στους μαθητές την ευκαιρία να αντλήσουν γνώση, καθοδήγηση και παραδείγματα καλών πρακτικών από παλαιότερους μαθητές ή αποφοίτους, οι οποίοι έχουν ήδη βιώσει τη διαδικασία εισαγωγής σε απαιτητικά σχολικά περιβάλλοντα. Η σχέση αυτή δεν περιορίζεται στη μετάδοση πληροφοριών, αλλά καλλιεργεί την έμπνευση, τη στοχοπροσήλωση και την αίσθηση ότι η επιτυχία είναι εφικτή μέσα από συστηματική προσπάθεια και αυτοπειθαρχία (Grant, 2017).

Το coaching, αντίστοιχα, εστιάζει στη δημιουργία εξατομικευμένων στρατηγικών που ανταποκρίνονται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και στις ανάγκες του κάθε μαθητή.

Περιλαμβάνει καθορισμό ρεαλιστικών και μετρήσιμων στόχων, συστηματική παρακολούθηση της προόδου και προσαρμογή των μεθόδων μελέτης ανάλογα με τα δεδομένα που προκύπτουν. Η διαδικασία αυτή ενισχύει την αυτοπεποίθηση του μαθητή, καλλιεργεί δεξιότητες αυτορρύθμισης και τον βοηθά να διαχειριστεί αποτελεσματικά τον χρόνο και τους διαθέσιμους πόρους (Robinson & Gahagan, 2010).

Η συμβουλευτική, από την άλλη, επικεντρωμένη στην ψυχολογική και συναισθηματική ευημερία, στοχεύει στη διαχείριση του άγχους που προκαλεί η έντονη εξεταστική πίεση, στην ενίσχυση της ανθεκτικότητας απέναντι σε πιθανές αποτυχίες και στην ομαλή προσαρμογή σε απαιτητικά περιβάλλοντα μάθησης. Επιπλέον, παρέχει εργαλεία για την καλλιέργεια θετικής στάσης, την αντιμετώπιση της αναβλητικότητας και τη διατήρηση κινήτρων σε μακροχρόνιες περιόδους προετοιμασίας (Guangrong, 2025). Σε αρκετές περιπτώσεις, τα τρία αυτά εργαλεία λειτουργούν συνδυαστικά: ο μέντορας προσφέρει γενικότερη καθοδήγηση και παρακίνηση, ο *coach* επικεντρώνεται στην ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων και τεχνικών, ενώ η συμβουλευτική διασφαλίζει ότι ο μαθητής παραμένει συναισθηματικά ισορροπημένος και έτοιμος να ανταποκριθεί στις προκλήσεις (Thomas et al., 2015).

2.5. Θεωρητικά μοντέλα που υποστηρίζουν την εκπαιδευτική προετοιμασία

2.5.1. Ζώνη επικείμενης ανάπτυξης – Vygotsky

Η έννοια της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης (ΖΕΑ), που εισήγαγε ο Lev Vygotsky, περιγράφει το εύρος μεταξύ αυτού που ένας μαθητής μπορεί να επιτύχει μόνος του και αυτού που μπορεί να επιτύχει με καθοδήγηση και υποστήριξη. Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής προετοιμασίας, η ΖΕΑ υπογραμμίζει τη σημασία της στοχευμένης παρέμβασης που βασίζεται στις τρέχουσες δυνατότητες του μαθητή, επιτρέποντας τη σταδιακή οικοδόμηση νέων δεξιοτήτων. Η αρχή αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική σε προγράμματα φροντιστηριακής και εντατικής προετοιμασίας, όπου η πρόοδος πρέπει να επιτυγχάνεται σε σύντομο χρονικό διάστημα (Vygotsky, 1978).

Η εφαρμογή της ΖΕΑ στα φροντιστήρια συχνά περιλαμβάνει την προσαρμογή του διδακτικού υλικού ώστε να βρίσκεται λίγο πάνω από το τρέχον επίπεδο ικανότητας του μαθητή, προκειμένου να προάγεται η γνωστική ανάπτυξη χωρίς να προκαλείται υπερβολικό άγχος. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να λειτουργούν ως «διαμεσολαβητές» που διευκολύνουν τη

μετάβαση από το υφιστάμενο επίπεδο γνώσης σε πιο σύνθετες έννοιες, χρησιμοποιώντας παραδείγματα, ανατροφοδότηση και προοδευτικά πιο απαιτητικές ασκήσεις (Daniels, 2001).

Επιπλέον, η ZEA βρίσκει εφαρμογή και στη συνεργατική μάθηση, καθώς οι μαθητές μπορούν να λειτουργήσουν ο ένας ως «πιο ικανός σύντροφος» για τον άλλο, μοιράζοντας τεχνικές και στρατηγικές που ενισχύουν την αμοιβαία πρόοδο (Mercer & Littleton, 2007). Στην ελληνική πραγματικότητα, όπου οι ομαδικές εργασίες στα φροντιστήρια τείνουν να είναι περιορισμένες, η αξιοποίηση αυτή της διάστασης της ZEA θα μπορούσε να προσφέρει σημαντικά πλεονεκτήματα στην προετοιμασία για απαιτητικές εξετάσεις.

2.5.2. Scaffolding – Δομημένη υποστήριξη

Η έννοια του scaffolding, που εισήχθη από τους Wood et., (1976), αναφέρεται στη δομημένη υποστήριξη που παρέχει ο εκπαιδευτικός για να βοηθήσει τον μαθητή να ολοκληρώσει μια εργασία που δεν θα μπορούσε να επιτύχει μόνος του. Η υποστήριξη αυτή είναι προσωρινή και αποσύρεται σταδιακά καθώς ο μαθητής αποκτά την απαραίτητη αυτονομία. Στην προετοιμασία για σχολεία υψηλών απαιτήσεων, το scaffolding υλοποιείται μέσω στοχευμένων ασκήσεων, καθοδηγούμενης πρακτικής και παροχής ανατροφοδότησης.

Στα φροντιστήρια, μπορεί να πάρει τη μορφή τμηματικής παρουσίασης πολύπλοκων θεμάτων, χρήσης παραδειγμάτων πριν από την αυτόνομη εφαρμογή, ή ακόμη και της δημιουργίας «οδηγών μελέτης» που οι μαθητές ακολουθούν βήμα-βήμα. Αυτή η προσέγγιση μειώνει το γνωστικό φορτίο, επιτρέποντας στον μαθητή να εστιάσει στα βασικά στοιχεία της μάθησης (van de Pol et al., 2010).

Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι το scaffolding βελτιώνει την απόδοση, ειδικά σε μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες, ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση και την ικανότητα αντιμετώπισης νέων προκλήσεων. Η προσαρμοστικότητα του το καθιστά ένα από τα πιο ευέλικτα και αποτελεσματικά εργαλεία στη διαδικασία εντατικής εκπαιδευτικής προετοιμασίας (Hammond, 2001).

2.5.3. Θεωρία της Αυτορρύθμισης στη Μάθηση

Η θεωρία της αυτορρύθμισης στη μάθηση (Zimmerman, 2000) περιγράφει τη διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές θέτουν στόχους, σχεδιάζουν, παρακολουθούν και αξιολογούν τη μαθησιακή τους πορεία. Αυτή η προσέγγιση συμβάλλει θετικά στην προετοιμασία για απαιτητικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, όπου η επιτυχία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ικανότητα διαχείρισης χρόνου και πόρων.

Η εφαρμογή της αυτορρύθμισης περιλαμβάνει τη χρήση εργαλείων όπως ημερολόγια μελέτης, καταγραφή προόδου και αναστοχασμό μετά την ολοκλήρωση κάθε στόχου. Η δεξιότητα αυτή ενισχύεται μέσα από την εκπαίδευση σε μεταγνωστικές στρατηγικές οι οποίες βοηθούν τους μαθητές να αναγνωρίζουν τις αδυναμίες τους και να προσαρμόζουν τις μεθόδους τους (Panadero, 2017). Σε διεθνές επίπεδο, η αυτορρύθμιση συνδέεται με αυξημένα ποσοστά επιτυχίας σε εξετάσεις υψηλών απαιτήσεων (Schunk & DiBenedetto, 2020).

2.5.4. Θεωρίες Κινήτρων

Η θεωρία της ιεράρχησης των αναγκών του Maslow (1943) προτείνει ότι η μάθηση βελτιώνεται όταν ικανοποιούνται βασικές ανάγκες όπως η ασφάλεια και η αποδοχή, επιτρέποντας στον μαθητή να φτάσει στην αυτοπραγμάτωση. Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής προετοιμασίας, αυτό σημαίνει ότι η δημιουργία ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού περιβάλλοντος είναι προϋπόθεση για την ακαδημαϊκή πρόοδο.

Η θεωρία αυτοπροσδιορισμού των Deci και Ryan (1985, 2013) εστιάζει στην εσωτερική παρακίνηση και υποστηρίζει ότι η μάθηση ενισχύεται όταν καλύπτονται οι ανάγκες για αυτονομία, ικανότητα και συνδεσιμότητα. Τα φροντιστήρια που ενσωματώνουν πρακτικές οι οποίες προάγουν την ενεργό συμμετοχή, την αίσθηση προόδου και την υποστήριξη από την ομάδα, έχουν περισσότερες πιθανότητες να ενισχύσουν την παρακίνηση των μαθητών.

Στην πράξη, ο συνδυασμός των δύο θεωριών προσφέρει ένα πλαίσιο για την ανάπτυξη προγραμμάτων που όχι μόνο μεταδίδουν γνώση αλλά και ενισχύουν την εσωτερική επιθυμία του μαθητή να μάθει. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό σε μακροχρόνιες και απαιτητικές περιόδους προετοιμασίας, όπου η διατήρηση του κινήτρου είναι καθοριστική για την επιτυχία (Ryan & Deci, 2024).

2.5.5. Θεωρίες για την επίδοση και το άγχος

Η σχέση μεταξύ άγχους και επίδοσης περιγράφεται κλασικά από τη θεωρία της ανεστραμμένης καμπύλης U των Yerkes και Dodson (1908), η οποία υποστηρίζει ότι μέτρια επίπεδα άγχους μπορούν να βελτιώσουν την απόδοση, ενώ υπερβολικά ή ελάχιστα επίπεδα την μειώνουν. Στην εκπαιδευτική προετοιμασία, αυτό μεταφράζεται στην ανάγκη για ισορροπία μεταξύ πρόκλησης και ψυχολογικής υποστήριξης.

Σύγχρονες μελέτες δείχνουν ότι το άγχος εξετάσεων μπορεί να επηρεάσει τη μνήμη εργασίας και τη λήψη αποφάσεων. Τα προγράμματα που ενσωματώνουν τεχνικές χαλάρωσης, αναπνοής και γνωστικής αναδόμησης συμβάλλουν στη μείωση του αρνητικού άγχους και στη βελτίωση της συγκέντρωσης (Owens, Stevenson, Hadwin, & Norgate, 2012).

Επιπλέον, η θεωρία των πόρων (resource theory) υπογραμμίζει ότι η ψυχολογική και σωματική ενέργεια του μαθητή είναι περιορισμένη και πρέπει να κατανέμεται στρατηγικά κατά την προετοιμασία (Hobfoll, 1989). Αυτή η θεώρηση βοηθά τους εκπαιδευτικούς να σχεδιάζουν προγράμματα με ισορροπημένες περιόδους έντασης και ανάπαυσης, διασφαλίζοντας βιώσιμη απόδοση σε βάθος χρόνου.

2.6. Παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχία στις εισαγωγικές εξετάσεις

2.6.1. Ακαδημαϊκή προετοιμασία

Η ακαδημαϊκή προετοιμασία αποτελεί παράγοντα της επιτυχίας στις εισαγωγικές εξετάσεις. Η συστηματική μελέτη, η κάλυψη της ύλης με οργανωμένο τρόπο και η συνεχής αξιολόγηση της προόδου συνιστούν βασικές πρακτικές που μεγιστοποιούν την απόδοση. Οι μαθητές που εφαρμόζουν μεθοδικά πλάνα μελέτης, προσαρμοσμένα στις απαιτήσεις των εξετάσεων, εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα κατανόησης και ικανότητα αποτελεσματικής διαχείρισης του χρόνου κατά την εξέταση (Kyriakides & Creemers, 2011).

Επιπλέον, η χρήση προηγούμενων θεμάτων και η συμμετοχή σε προσομοιώσεις εξετάσεων βελτιώνουν την εξοικείωση με το εξεταστικό πλαίσιο και ενισχύουν την αυτοπεποίθηση. Η ακαδημαϊκή προετοιμασία, όταν συνδυάζεται με εξατομικευμένη καθοδήγηση, μπορεί να εντοπίσει και να αντιμετωπίσει αδυναμίες, εξασφαλίζοντας μια πιο στοχευμένη και αποδοτική πορεία προς την επιτυχία (Bray, 2021).

Τέλος, οι σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, όπως η διαφοροποιημένη διδασκαλία και η αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων μάθησης, προσφέρουν ευκαιρίες εξατομικευμένης εκπαίδευσης. Αυτές οι στρατηγικές βελτιώνουν την κατανόηση και ενισχύουν την ικανότητα εφαρμογής των γνώσεων σε ποικίλα εξεταστικά σενάρια (Tomlinson, 2014).

2.6.2. Οικογενειακή στήριξη

Η οικογένεια κατέχει εξίσου σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική πορεία του μαθητή, παρέχοντας συναισθηματική, πρακτική και οικονομική υποστήριξη. Ένα σταθερό οικογενειακό περιβάλλον, που ενθαρρύνει και υποστηρίζει τη μαθησιακή διαδικασία, μπορεί να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση και την ακαδημαϊκή δέσμευση του παιδιού (Fan & Chen, 2001).

Η πρακτική στήριξη περιλαμβάνει την παροχή κατάλληλων χώρων μελέτης, την οργάνωση του καθημερινού προγράμματος και τη διασφάλιση πρόσβασης σε εκπαιδευτικούς πόρους, όπως βιβλία και τεχνολογικά μέσα. Αυτοί οι παράγοντες συμβάλλουν στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που προάγει τη συγκέντρωση και την αποδοτικότητα (Erstein, 2011).

Παράλληλα, η επικοινωνία μεταξύ γονέων και παιδιών για τις σχολικές επιδόσεις και τους στόχους αποτελεί σημαντική παράμετρο. Οι γονείς που εμπλέκονται ενεργά, αλλά με θετικό και μη πιεστικό τρόπο, βοηθούν τα παιδιά να αναπτύξουν εσωτερικά κίνητρα και να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες με μεγαλύτερη ανθεκτικότητα (Hill & Tyson, 2009).

2.6.3. Ψυχολογική σταθερότητα και διαχείριση άγχους

Αναφορικά με την ψυχολογική σταθερότητα, το άγχος, αν και σε μικρές δόσεις μπορεί να λειτουργήσει ως κίνητρο, σε υπερβολικά επίπεδα επηρεάζει αρνητικά τη συγκέντρωση, τη μνήμη και τη λήψη αποφάσεων (Owens et al., 2012). Η εκμάθηση τεχνικών χαλάρωσης και η καλλιέργεια θετικής νοοτροπίας μπορούν να μειώσουν σημαντικά το άγχος των εξετάσεων.

Στρατηγικές όπως η βαθιά αναπνοή, η νοερή απεικόνιση και η σταδιακή μυϊκή χαλάρωση συμβάλλουν στην καλύτερη διαχείριση του στρες. Παράλληλα, η προσομοίωση εξεταστικών συνθηκών σε ελεγχόμενο περιβάλλον βοηθά και σε αυτήν την περίπτωση τον μαθητή να αναπτύξει ανθεκτικότητα και να προσαρμόζεται σε καταστάσεις πίεσης (Zeidner, 1998).

Η υποστήριξη από ειδικούς, όπως σχολικούς ψυχολόγους ή συμβούλους, μπορεί επίσης να προσφέρει εξατομικευμένες στρατηγικές αντιμετώπισης. Αυτή η βοήθεια είναι ιδιαίτερα σημαντική για μαθητές που εμφανίζουν έντονα συμπτώματα άγχους ή χαμηλή αυτοπεποίθηση (Putwain & Daly, 2014).

2.6.4. Κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο

Το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο επηρεάζει άμεσα την πρόσβαση σε εκπαιδευτικούς πόρους, φροντιστηριακή υποστήριξη και εξωσχολικές δραστηριότητες. Οι μαθητές από οικογένειες με υψηλότερο εισόδημα τείνουν να επωφελούνται περισσότερο από αυτές τις παροχές, αποκτώντας ανταγωνιστικό πλεονέκτημα (Sirin, 2005).

Οι διαφορές στην οικονομική δυνατότητα συχνά οδηγούν σε ανισότητες ως προς την ποιότητα της προετοιμασίας, επηρεάζοντας τελικά τα ποσοστά επιτυχίας στις εξετάσεις. Προγράμματα οικονομικής ενίσχυσης και υποτροφιών μπορούν να μετριάσουν αυτές τις ανισότητες, παρέχοντας ευκαιρίες σε μαθητές από λιγότερο προνομιούχα περιβάλλοντα (OECD, 2019).

Εκτός από τους οικονομικούς παράγοντες, το πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας, όπως η αξία που αποδίδεται στην εκπαίδευση και η εξοικείωση με ακαδημαϊκές πρακτικές, τείνουν να επηρεάζουν τη διαμόρφωση εκπαιδευτικών φιλοδοξιών και επιτευγμάτων (Bourdieu, 1986).

2.6.5. Εσωτερικά κίνητρα και προσδοκίες

Η ύπαρξη εσωτερικών κινήτρων συνδέεται άμεσα με την ανθεκτικότητα και την ακαδημαϊκή επιμονή. Μαθητές που θέτουν προσωπικούς στόχους και έχουν εσωτερική επιθυμία για μάθηση παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα δέσμευσης και ικανοποίησης από τη μαθησιακή διαδικασία (Deci & Ryan, 2000). Η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού υπογραμμίζει ότι η αυτονομία, η αίσθηση ικανότητας και η αίσθηση του ανήκειν ενισχύουν τα εσωτερικά κίνητρα, οδηγώντας σε καλύτερες επιδόσεις (Ryan & Deci, 2024). Οι μαθητές που αντιλαμβάνονται τις εξετάσεις ως μέσο αυτοβελτίωσης και όχι μόνο ως εμπόδιο είναι πιθανότερο να αποδώσουν καλύτερα.

Οι προσδοκίες, είτε προέρχονται από το ίδιο το άτομο είτε από το περιβάλλον του, λειτουργούν καθοριστικά. Υψηλές αλλά ρεαλιστικές προσδοκίες μπορούν να αυξήσουν την προσπάθεια και την επιμονή, ενώ οι υπερβολικά χαμηλές ή υπερβολικά υψηλές απαιτήσεις ενδέχεται να έχουν το αντίθετο αποτέλεσμα (Eccles & Wigfield, 2002).

2.7. Προηγούμενες σχετικές έρευνες

2.7.1. Έρευνες στην Ελλάδα για φροντιστήρια και επιτυχία

Η ελληνική βιβλιογραφία για τη φροντιστηριακή εκπαίδευση έχει αναδείξει τη μεγάλη έκταση και την εμπέδωση της πρακτικής ως δομικό στοιχείο του εκπαιδευτικού πεδίου. Μελέτες έχουν δείξει ότι η συστηματική προσφυγή σε φροντιστήρια συνδέεται με την προσπάθεια των οικογενειών να αντισταθμίσουν την έντονη επιλεκτικότητα των εξετάσεων και να υποστηρίξουν την κοινωνική κινητικότητα των παιδιών τους (Kassotakis & Verdis, 2013). Το φροντιστήριο παρουσιάζεται ως «παράλληλο» σύστημα, με σαφώς στοχευμένο, εξετασιοκεντρικό προσανατολισμό, που επιδιώκει την αύξηση της απόδοσης μέσα από εντατικοποιημένες πρακτικές διδασκαλίας.

Παράλληλα, εκθέσεις και αναλύσεις για την Ελλάδα από διεθνείς οργανισμούς καταγράφουν τις συνέπειες της συμπληρωματικής ιδιωτικής εκπαίδευσης στην ισότητα πρόσβασης και στη συνοχή του δημόσιου συστήματος. Η OECD (2019) επισημαίνει ότι, παρότι η συμπληρωματική υποστήριξη μπορεί να ενισχύει τις επιδόσεις, συχνά αναπαράγει

κοινωνικοοικονομικές διαφοροποιήσεις, καθώς οι πόροι και οι δυνατότητες των οικογενειών δεν είναι ισομερώς κατανομημένοι. Η προβληματική αυτή διατρέχει και εθνικές μεταρρυθμιστικές συζητήσεις για αξιολόγηση, αποτελεσματικότητα και λογοδοσία του συστήματος.

Ερευνητικά συμπεράσματα για την αποτελεσματικότητα των φροντιστηρίων συγκλίνουν ότι τα κέρδη επίδοσης είναι υπαρκτά, αλλά ετερογενή και εξαρτώμενα από το αρχικό επίπεδο του μαθητή, την ποιότητα του παρόχου και τη διάρκεια της παρέμβασης. Διεθνή ευρήματα που περιλαμβάνουν την ελληνική περίπτωση εντάσσουν την Ελλάδα στις χώρες με υψηλή διεύθυνση της φροντιστηριακής εκπαίδευσης, όπου η ιδιωτική ενίσχυση «συντονίζεται» με εξετασιοκεντρικούς θεσμούς (Bray, 2021; Bray et al., 2016).

2.7.2. Μελέτες για εισαγωγή σε ιδιωτικά/ελίτ σχολεία

Βιβλιογραφικά για την επιλογή σε ιδιωτικά/ελίτ και επιλεκτικά δημόσια σχολεία (selective schools) αναδεικνύονται πρακτικές «ολιστικής» αξιολόγησης που συνδυάζουν ακαδημαϊκά κριτήρια με δεξιότητες, συνεντεύξεις και εξωσχολικά επιτεύγματα. Έρευνες από το Ηνωμένο Βασίλειο για παράδειγμα, δείχνουν ότι οι διαδικασίες εισαγωγής στα grammar schools σχετίζονται με υψηλές επιδόσεις αλλά και με πρότυπα κοινωνικής διαστρωμάτωσης και «κρυφά» πλεονεκτήματα για μαθητές με πρόσθετους πόρους προετοιμασίας (Gorard & Siddiqui, 2018). Παρόμοιες επισημάνσεις απαντούν και σε αναλύσεις για επιλεκτικά λύκεια των ΗΠΑ (Dynarski, 2018).

Σε σχολεία που ακολουθούν διεθνή προγράμματα (π.χ. IB), η έρευνα καταγράφει ότι οι απαιτήσεις για αυτονομία, ερευνητικές δεξιότητες και συνεργατική μάθηση «προεπιλέγουν» μαθητές με ήδη αναπτυγμένο κεφάλαιο δεξιοτήτων και υποστηρικτικό περιβάλλον. Αυτό δεν αναιρεί τη δυνατότητα κοινωνικής κινητικότητας, αλλά υπογραμμίζει την ανάγκη για προπαρασκευαστικά προγράμματα που μειώνουν τα εμπόδια εισόδου. Η αναμενόμενη προσαρμογή σε αυξημένες απαιτήσεις φοίτησης καθιστά κρίσιμη την ύπαρξη υποστηρικτικών μηχανισμών (mentoring, συμβουλευτική) (OECD, 2019).

Στο ελληνικό πλαίσιο, παρότι οι εμπειρικές μελέτες για μηχανισμούς εισαγωγής σε «ελίτ» σχολεία είναι περιορισμένες, οι συγκριτικές εργασίες για την εκπαιδευτική επιλογή αναδεικνύουν ότι τα επιλεκτικά περιβάλλοντα συγκεντρώνουν μαθητές με υψηλές αρχικές επιδόσεις και πρόσβαση σε ενισχυτικούς πόρους (OECD, 2020· Kassotakis & Verdis, 2013). Το γεγονός αυτό καθιστά σημαντική τη θεσμική μέριμνα για ισότιμη πρόσβαση (π.χ. γεωγραφικά κριτήρια, τεστ δεξιοτήτων) και στοχευμένες δράσεις προετοιμασίας.

2.7.3. Διεθνείς συγκρίσεις

Οι διεθνείς συγκρίσεις για τη συμπληρωματική ιδιωτική εκπαίδευση καταδεικνύουν μεγάλες διαφοροποιήσεις ως προς την ένταση, τους στόχους και τα αποτελέσματα. Στην Ανατολική Ασία (Ιαπωνία, Ν. Κορέα), το φαινόμενο των *juku/hagwons* είναι βαθιά εδραιωμένο και συνδέεται με υψηλή πίεση επίτευξης, αλλά και με ανισότητες (Park et al., 2016). Στην Ευρώπη, η ιδιωτική συμπληρωματική εκπαίδευση είναι αυξανόμενη, όμως και οι πολιτικές ρυθμίσεις επιδιώκουν να περιορίσουν τις ανισότητες πρόσβασης (Bray, 2021).

Συγκριτικές ανασκοπήσεις έχουν δείξει ότι η αποτελεσματικότητα της εξωσχολικής ενίσχυσης εξαρτάται από τον σχεδιασμό (εξατομίκευση, διάρκεια, ποιότητα) και από συμφραζόμενα συστήματος (βαθμός εξετασιοκεντρισμού, μηχανισμοί επιλογής). Εκπαιδευτικά συστήματα με έντονη επιλογή/κατάταξη τείνουν να παράγουν μεγαλύτερη ζήτηση για ιδιωτική ενίσχυση— και αντίστροφα (Dang & Rogers, 2008, Buchmann et al., 2010).

Σε ό,τι αφορά τα επιλεκτικά σχολεία, οι διεθνείς συγκρίσεις επισημαίνουν ότι τα ακαδημαϊκά οφέλη είναι συχνά μικρότερα από όσο αναμένεται όταν ελέγχεται η «επιλογή» (selection) των υποψηφίων, ενώ ταυτόχρονα εμφανίζονται ισχυρά δίκτυα κοινωνικού κεφαλαίου και ευκαιριών (Gorard & Siddiqui, 2018, Dynarski, 2018). Αυτό ενισχύει τα επιχειρήματα υπέρ παρεμβάσεων που στηρίζουν τη δίκαιη πρόσβαση (need-based preparation, τεστ δεξιοτήτων, mentoring πρώτης γενιάς).

2.7.4. Κενά στη βιβλιογραφία

Παρά τον πλούτο διεθνούς βιβλιογραφίας για την ιδιωτική συμπληρωματική εκπαίδευση, υπάρχουν σημαντικά κενά για την αιτιώδη επίδραση της φροντιστηριακής προετοιμασίας στην επιτυχία, ιδίως σε ευρωπαϊκά πλαίσια με σύνθετους μηχανισμούς επιλογής. Πολλές μελέτες είναι περιγραφικές ή βασίζονται σε συσχετίσεις, καθιστώντας δύσκολη την αποτίμηση της καθαρής επίδρασης, πέρα από την αυτοεπιλογή των μαθητών (Buchmann et al., 2010, Bray, 2021). Χρειάζονται σχέδια έρευνας με πειραματικές/ψευδοπειραματικές μεθόδους, καλύτερη μέτρηση έντασης/ποιότητας των παρεμβάσεων και μακροχρόνια παρακολούθηση.

Για την Ελλάδα ειδικότερα, ελλείπουν επικαιροποιημένα, μεγάλης κλίμακας δεδομένα για τη χρήση φροντιστηρίων ανά κοινωνικοοικονομική ομάδα, περιοχή και τύπο σχολείου, καθώς και για το κόστος/όφελος σε βάθος χρόνου. Επίσης, σπάνιες είναι οι μελέτες που εξετάζουν μη γνωστικές δεξιότητες, ψυχολογική ανθεκτικότητα και μηχανισμούς υποστήριξης (mentoring/coaching) ως μεσολαβητικούς παράγοντες επιτυχίας.

Τέλος, η βιβλιογραφία για επιλεκτικά/ελίτ σχολεία στην Ελλάδα παραμένει ισχυρή ως προς τις διαδικασίες εισαγωγής, την παρακολούθηση κοινωνικής σύνθεσης και την αξιολόγηση υποστηρικτικών πολιτικών για διεύρυνση πρόσβασης. Η συστηματική μεταφορά και προσαρμογή διεθνών καλών πρακτικών (π.χ. προπαρασκευαστικές δράσεις για υποεκπροσωπούμενες ομάδες, διαφανή τεστ δεξιοτήτων) αποτελεί ερευνητική και πολιτική προτεραιότητα (OECD, 2019, 2020; Gorard & Siddiqui, 2018).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3:ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1 Εισαγωγή

Η μεθοδολογική προσέγγιση αποτελεί κρίσιμο στοιχείο για την εγκυρότητα και αξιοπιστία της παρούσας έρευνας. Δεδομένου ότι το αντικείμενο αφορά τις εμπειρίες, τις αντιλήψεις και την αξιολόγηση γονέων σχετικά με τη φροντιστηριακή και ψυχολογική υποστήριξη των παιδιών τους, επιλέχθηκε ποσοτική ερευνητική στρατηγική, με τη χρήση δομημένου ερωτηματολογίου. Η συγκεκριμένη μεθοδολογία επιτρέπει τη συλλογή δεδομένων από σχετικά μεγάλο δείγμα, διευκολύνει τη στατιστική ανάλυση και εξασφαλίζει συγκρίσιμα αποτελέσματα.

3.2 Ερευνητικές Υποθέσεις και Ερευνητικά Ερωτήματα

Η έρευνα βασίζεται σε ένα σύνολο ερευνητικών ερωτημάτων, τα οποία προέκυψαν από το θεωρητικό πλαίσιο και τη σχετική βιβλιογραφία. Ενδεικτικά:

- Υπάρχει σχέση ανάμεσα στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των γονέων (φύλο, ηλικία, εκπαιδευτικό επίπεδο, εισόδημα) και στην αντίληψή τους για την επάρκεια της προετοιμασίας των παιδιών;
- Σε ποιον βαθμό η φροντιστηριακή προετοιμασία συμβάλλει στην επιτυχή εισαγωγή και φοίτηση στα Ωνάσεια Σχολεία;
- Πώς επηρεάζει η ψυχολογική και οικογενειακή στήριξη το άγχος και την προσαρμογή των μαθητών;
- Ποια είναι η συσχέτιση ανάμεσα στον χρόνο προετοιμασίας (ώρες/εβδομάδα) και την ικανοποίηση από την προετοιμασία ή/και την αξιολόγηση της φοίτησης;

Με βάση τα παραπάνω τέθηκαν υποθέσεις, όπως:

- Η οικογενειακή και φροντιστηριακή στήριξη συνδέεται θετικά με την αξιολόγηση φοίτησης.
- Το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο (εισόδημα, εκπαιδευτικό επίπεδο γονέων) διαφοροποιεί το επίπεδο πρόσβασης και ικανοποίησης από την προετοιμασία.
- Η ψυχολογική στήριξη συμβάλλει στη μείωση του άγχους και στην ομαλή προσαρμογή στο νέο σχολικό περιβάλλον.

3.3 Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας συγκροτήθηκε από γονείς παιδιών που παρακολούθησαν φροντιστηριακή ή ιδιαίτερη προετοιμασία για την εισαγωγή τους στα Ωνάσεια Σχολεία. Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε ηλεκτρονικά και συγκεντρώθηκαν συνολικά 77 έγκυρες απαντήσεις, οι οποίες αποτέλεσαν τη βάση για τη στατιστική ανάλυση. Τα βασικά δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικιακή ομάδα, μορφωτικό επίπεδο, εισόδημα) καταγράφηκαν, ώστε να διερευνηθεί η επίδρασή τους στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων. Η επιλογή του δείγματος πραγματοποιήθηκε με δειγματοληψία ευκολίας, καθώς οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν με βάση τη διαθεσιμότητα και την προσβασιμότητά τους, ενώ σε δεύτερο επίπεδο αξιοποιήθηκε και η μέθοδος της δειγματοληψίας χιονοστιβάδας (snowball sampling), καθώς οι ίδιοι οι συμμετέχοντες πρότειναν ή διευκόλυναν την πρόσβαση σε άλλους γονείς με παρόμοια χαρακτηριστικά.

3.4 Ερευνητικό Εργαλείο

Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε δομημένο ερωτηματολόγιο, το οποίο σχεδιάστηκε ειδικά για την παρούσα μελέτη. Η διαμόρφωσή του βασίστηκε στη σχετική διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, προκειμένου να εξασφαλιστεί εγκυρότητα και σύνδεση με το θεωρητικό πλαίσιο. Το ερωτηματολόγιο χωρίστηκε σε πέντε μέρη.

Στο Μέρος Α: Δημογραφικά στοιχεία καταγράφηκαν βασικά χαρακτηριστικά, όπως φύλο, ηλικία, εκπαιδευτικό επίπεδο και οικογενειακό εισόδημα, με στόχο τη διερεύνηση κοινωνικοοικονομικών διαφοροποιήσεων. Η προσέγγιση αυτή συνδέεται με τα ευρήματα των Καμαριανού, Κυρίδη, Φωτόπουλου & Χαλκιώτη (2019), οι οποίοι επισημαίνουν τη σημασία των κοινωνικών και οικονομικών παραμέτρων στην πρόσβαση σε ιδιωτικού τύπου εκπαιδευτικές υπηρεσίες.

Στο Μέρος Β: Στοιχεία παιδιού και πορείας προετοιμασίας, ερωτήσεις αφορούσαν τον αριθμό παιδιών, την τάξη κατά την οποία ξεκίνησε η προετοιμασία και τον τύπο της (φροντιστήριο, ιδιαίτερα ή συνδυασμός). Οι ερωτήσεις αυτές αντλούν έμπνευση από τον Bray (2009), ο οποίος περιγράφει αναλυτικά το φαινόμενο της σκιάδους εκπαίδευσης και τη διαφοροποίηση των μορφών φροντιστηριακής υποστήριξης.

Στο Μέρος Γ: Φροντιστηριακή προετοιμασία διερευνήθηκαν τα μαθήματα που καλύπτονταν (π.χ. γλώσσα, μαθηματικά, τεστ δεξιοτήτων, προετοιμασία συνέντευξης), οι ώρες μελέτης

εβδομαδιαίως και η συνολική ικανοποίηση από την προετοιμασία. Το περιεχόμενο αυτό συνδέεται με τα συμπεράσματα των Μπορουτζή, Βαλκάνου, Σιπητάνου & Σταμπούλη (2016), που εστιάζουν στις πρακτικές και στις αντιλήψεις των φροντιστηρίων για την κάλυψη εκπαιδευτικών αναγκών, αλλά και με τις αναλύσεις του Bray (2009) για την εξειδίκευση των προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας.

Στο Μέρος Δ: Ψυχολογική και οικογενειακή υποστήριξη συμπεριλήφθηκαν ερωτήσεις για το άγχος του παιδιού, την ψυχολογική και ηθική στήριξη των γονέων, τη συμβολή του φροντιστηρίου στη διαχείριση του άγχους και την αντιλαμβανόμενη συμβολή της στήριξης στην επιτυχία. Η ενότητα αυτή εμπνέεται από τα πορίσματα των Eccles & Harold (1993), οι οποίοι αναδεικνύουν τη σημασία της γονεϊκής εμπλοκής στη μαθησιακή και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη, αλλά και από τη θεωρία του Vygotsky (1978), που υπογραμμίζει τον ρόλο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στην υποστήριξη της μάθησης. Επιπλέον, η διατριβή της Ταμπρατζή (2025) για την υποστήριξη μαθητών με ψυχοκοινωνικές δυσκολίες αποτέλεσε οδηγό για τη διατύπωση ερωτήσεων σχετικών με την ενίσχυση αυτοεκτίμησης και τη διαχείριση άγχους.

Τέλος, στο Μέρος Ε: Απόψεις για τα Ωνάσεια Σχολεία οι ερωτήσεις στόχευαν στη συνολική αξιολόγηση της φοίτησης, στην επάρκεια της προετοιμασίας και στις δυσκολίες προσαρμογής στο νέο σχολικό περιβάλλον. Οι θεματικές αυτές αντλούν στοιχεία από τη διεθνή βιβλιογραφία που τονίζει τον ρόλο της ψυχολογικής στήριξης στην ακαδημαϊκή επιτυχία (Eccles & Harold, 1993· Vygotsky, 1978) και από ελληνικές μελέτες που αναδεικνύουν τις προκλήσεις προσαρμογής σε απαιτητικά σχολικά περιβάλλοντα (Ταμπρατζή, 2025).

Οι ερωτήσεις ήταν κυρίως κλειστού τύπου, με χρήση πενταβάθμιων κλιμάκων Likert, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις επιτράπηκε η πολλαπλή επιλογή, ώστε να αποτυπωθούν με ακρίβεια οι εμπειρίες και οι αντιλήψεις των γονέων.

3.5 Μεθοδολογία Ανάλυσης

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τα ερωτηματολόγια καταχωρήθηκαν και αναλύθηκαν με τη χρήση του στατιστικού λογισμικού SPSS. Αρχικά εφαρμόστηκε περιγραφική στατιστική, με τη χρήση συχνοτήτων, προκειμένου να αποτυπωθεί η γενική εικόνα των απαντήσεων και να περιγραφούν βασικά χαρακτηριστικά του δείγματος. Στη συνέχεια, για τη διερεύνηση πιθανών διαφορών ανάμεσα σε ομάδες χρησιμοποιήθηκαν μη παραμετρικοί έλεγχοι, οι οποίοι

κρίθηκαν καταλληλότεροι λόγω του σχετικά μικρού μεγέθους του δείγματος και της μη κανονικότητας στην κατανομή ορισμένων μεταβλητών. Ειδικότερα, εφαρμόστηκε ο έλεγχος Mann–Whitney U για τη σύγκριση δύο ομάδων, όπως στην περίπτωση της μεταβλητής φύλο, ενώ ο έλεγχος Kruskal–Wallis αξιοποιήθηκε για τη σύγκριση περισσότερων των δύο ομάδων, όπως συμβαίνει με την ηλικία, το εκπαιδευτικό επίπεδο, το οικογενειακό εισόδημα, τον τύπο και τις ώρες εβδομαδιαίας προετοιμασίας. Παράλληλα, για τη διερεύνηση συσχετίσεων ανάμεσα σε μεταβλητές χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής Spearman’s rho, ο οποίος είναι κατάλληλος για διατακτικά δεδομένα και μικρά δείγματα. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε στο $p < 0.05$, ώστε να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία των ευρημάτων.

3.6 Περιορισμοί

Η παρούσα έρευνα συνοδεύεται από ορισμένους περιορισμούς που είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Αρχικά, το δείγμα είναι σχετικά περιορισμένο (77 άτομα) και, ως εκ τούτου, δεν μπορεί να θεωρηθεί πλήρως αντιπροσωπευτικό του συνολικού πληθυσμού γονέων παιδιών που συμμετέχουν σε φροντιστηριακή ή ιδιαίτερη προετοιμασία για τα Ωνάσεια Σχολεία. Επιπλέον, τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω αυτοαναφορών, γεγονός που ενδέχεται να επηρεάζει την ακρίβεια των απαντήσεων, καθώς αντανακλούν υποκειμενικές αντιλήψεις και εμπειρίες των συμμετεχόντων. Ένας ακόμη περιορισμός αφορά το ότι η έρευνα εστιάζει αποκλειστικά στα Ωνάσεια Σχολεία, περιορίζοντας έτσι τη δυνατότητα γενίκευσης των συμπερασμάτων σε άλλα σχολικά πλαίσια ή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση συνολικά. Τέλος, η χρονική συγκυρία συλλογής των δεδομένων ενδέχεται να έχει επηρεάσει τις απαντήσεις, καθώς οι εμπειρίες και οι αντιλήψεις των γονέων μπορεί να διαφοροποιούνται ανάλογα με το στάδιο φοίτησης του παιδιού τους.

3.7 Ηθική και Δεοντολογία

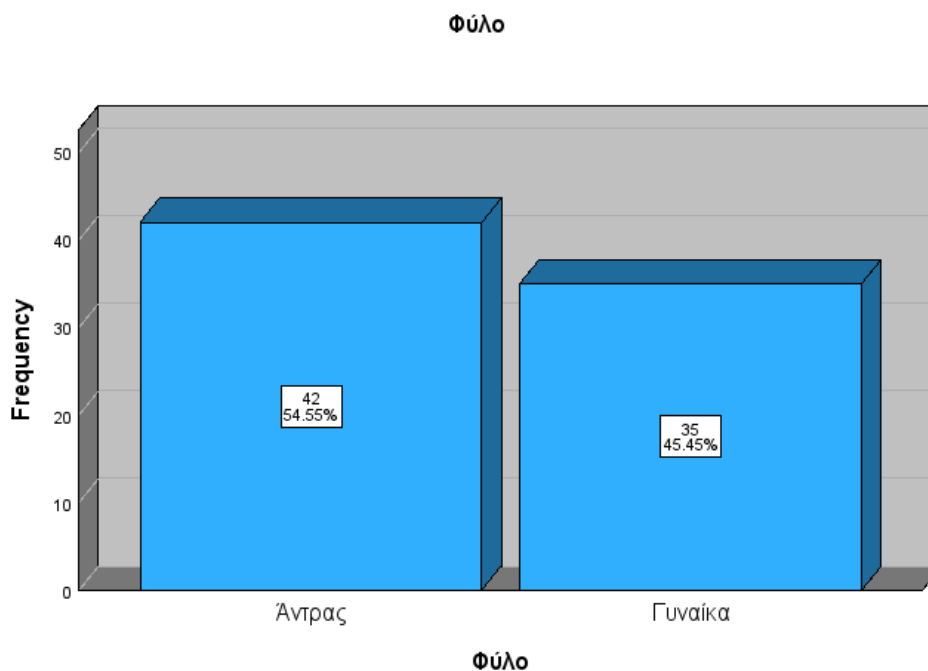
Η διεξαγωγή της παρούσας μελέτης πραγματοποιήθηκε με πλήρη σεβασμό στις αρχές της ερευνητικής δεοντολογίας. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν εκ των προτέρων για τον σκοπό και τη φύση της έρευνας και η συμμετοχή τους υπήρξε απολύτως εθελοντική. Όλες οι απαντήσεις συλλέχθηκαν με ανώνυμο τρόπο και χρησιμοποιήθηκαν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς, χωρίς καμία δυνατότητα ταυτοποίησης των συμμετεχόντων. Παράλληλα, διασφαλίστηκε η προστασία των προσωπικών δεδομένων σύμφωνα με τις αρχές

του Γενικού Κανονισμού Προστασίας Δεδομένων (GDPR), ενώ καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας δεν ασκήθηκε καμία μορφή πίεσης ή προκατάληψης προς τους γονείς που συμμετείχαν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

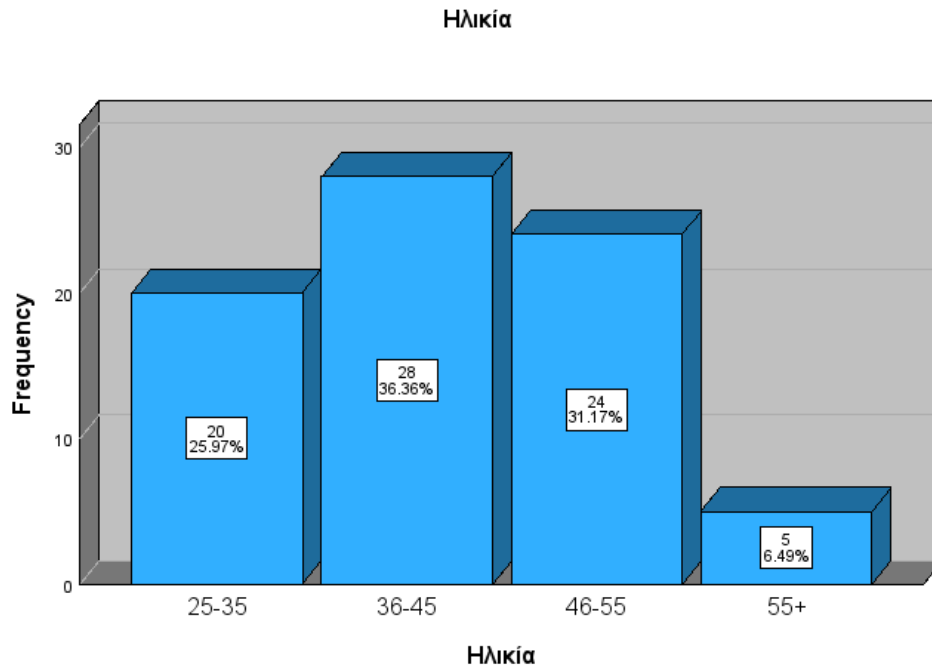
4.1 Ανάλυση Συχνοτήτων

Το διάγραμμα παρουσιάζει τη μεταβλητή «Φύλο γονέα». Στο δείγμα των 77 γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα, οι 42 (54,55%) είναι άνδρες, ενώ οι 35 (45,45%) είναι γυναίκες.



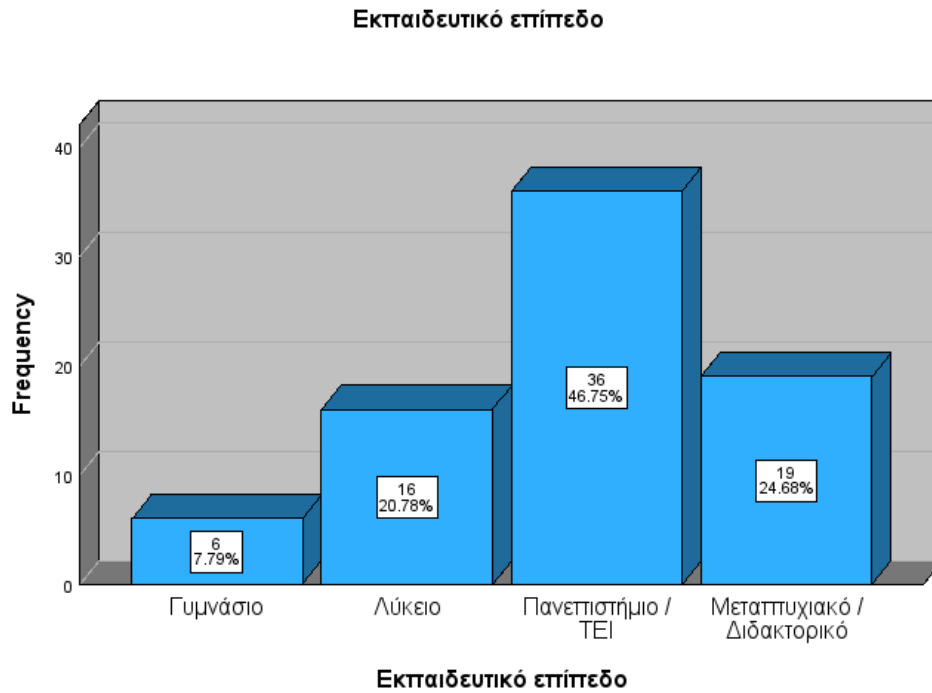
Διάγραμμα 1

Στο δείγμα των 77 γονέων, η πλειονότητα ανήκει στις ηλικιακές ομάδες των 36–45 ετών (36,36%) και των 46–55 ετών (31,17%), ενώ ένα σημαντικό ποσοστό (25,97%) αφορά γονείς 25–35 ετών και μόλις το 6,49% είναι άνω των 55 ετών. Η κατανομή αυτή δείχνει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες βρίσκονται στη μέση ενήλικη ηλικία, γεγονός που συνάδει με το στάδιο ζωής κατά το οποίο τα παιδιά φοιτούν στο δημοτικό και προετοιμάζονται για απαιτητικές σχολικές δομές, ενώ οι νεότεροι και οι μεγαλύτεροι γονείς εμφανίζονται σε μικρότερη αναλογία.



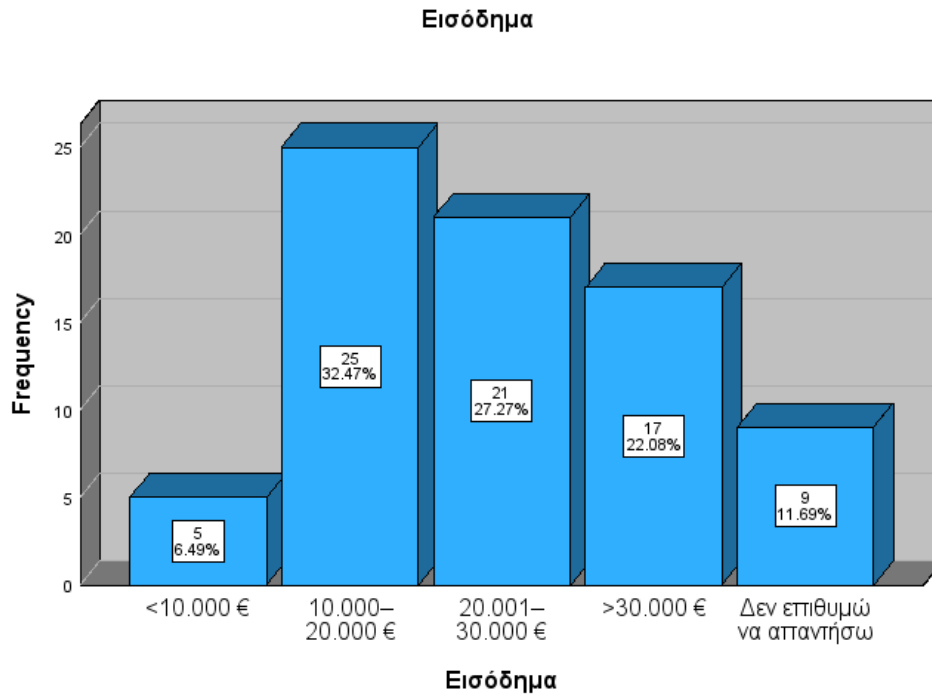
Διάγραμμα 2

Στο δείγμα των 77 γονέων, η πλειονότητα έχει ολοκληρώσει σπουδές σε Πανεπιστήμιο ή ΤΕΙ (46,75%), ενώ ένα σημαντικό ποσοστό κατέχει μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο (24,68%). Μικρότερη συμμετοχή καταγράφεται από γονείς με απολυτήριο Λυκείου (20,78%) και ακόμη λιγότερη από εκείνους που έχουν ολοκληρώσει μόνο το Γυμνάσιο (7,79%). Η εικόνα αυτή δείχνει ότι το δείγμα χαρακτηρίζεται από σχετικά υψηλό μορφωτικό επίπεδο, στοιχείο που συνδέεται με την τάση των πιο μορφωμένων γονέων να επενδύουν στην εκπαιδευτική προετοιμασία και φοίτηση των παιδιών τους σε απαιτητικά σχολεία.



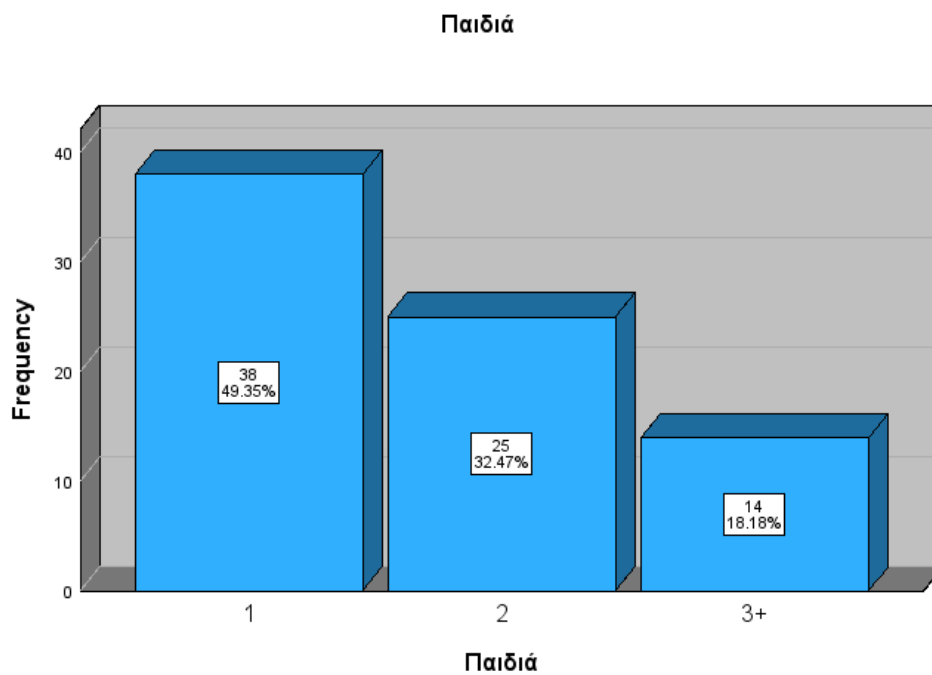
Διάγραμμα 3

Στο δείγμα των 77 γονέων, η μεγαλύτερη κατηγορία αφορά οικογενειακό εισόδημα μεταξύ 10.000–20.000 € (32,47%), ενώ ακολουθούν οι γονείς με εισόδημα 20.001–30.000 € (27,27%) και εκείνοι με εισόδημα άνω των 30.000 € (22,08%). Μικρότερο ποσοστό δηλώνει εισόδημα κάτω των 10.000 € (6,49%), ενώ το 11,69% επέλεξε να μην απαντήσει. Η κατανομή δείχνει ότι το δείγμα καλύπτει όλες τις οικονομικές τάξεις.



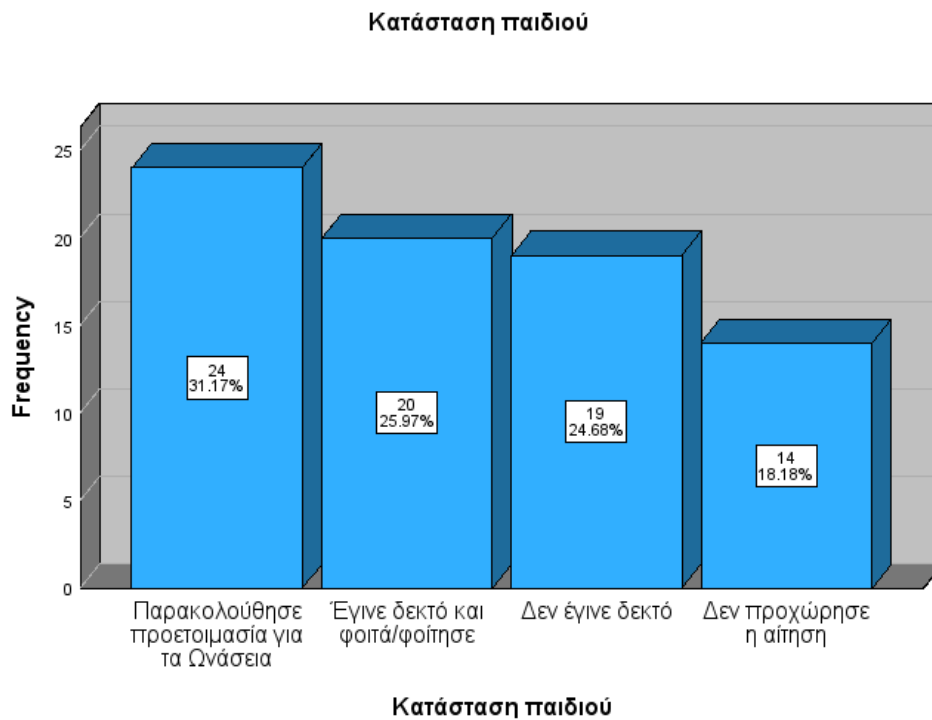
Διάγραμμα 4

Στο δείγμα των 77 γονέων, σχεδόν οι μισοί έχουν ένα παιδί (49,35%), ενώ ένα σημαντικό ποσοστό έχει δύο παιδιά (32,47%) και μικρότερο μέρος δηλώνει ότι έχει τρία ή περισσότερα παιδιά (18,18%).



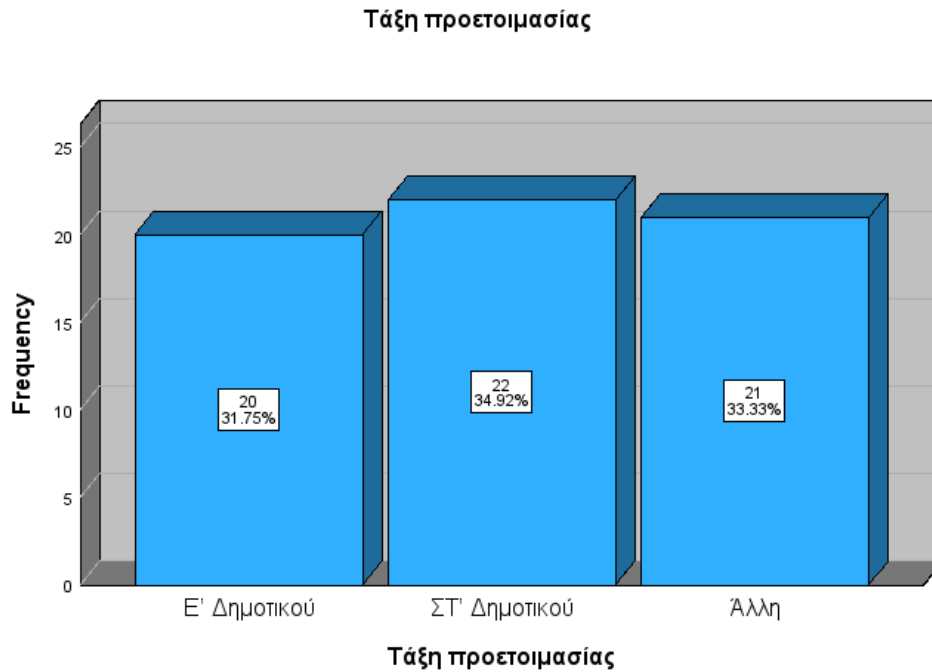
Διάγραμμα 5

Στο δείγμα των 77 γονέων, το 31,17% ανέφερε ότι το παιδί του παρακολούθησε προετοιμασία για τα Ωνάσεια, το 25,97% ότι το παιδί έγινε δεκτό και φοίτησε/φοιτά, ενώ το 24,68% δήλωσε πως το παιδί δεν έγινε δεκτό και το 18,18% ότι δεν προχώρησε τελικά η αίτηση. Η κατανομή αυτή δείχνει μια σχετικά ισόρροπη εκπροσώπηση όλων των πιθανών εκβάσεων της διαδικασίας, γεγονός που προσφέρει τη δυνατότητα να εξεταστούν συγκριτικά οι εμπειρίες και οι αντιλήψεις των γονέων ανάλογα με την πορεία του παιδιού τους.



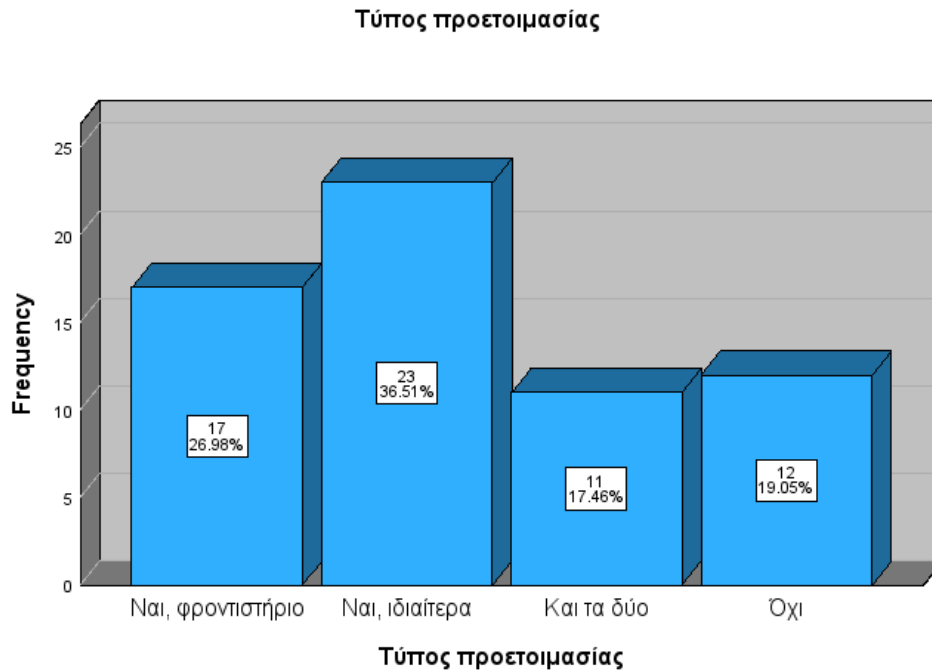
Διάγραμμα 6

Στο δείγμα των 63 γονέων που δήλωσαν ότι το παιδί τους συμμετείχε σε προετοιμασία, το 34,92% ανέφερε ότι αυτή ξεκίνησε στη ΣΤ' Δημοτικού, το 33,33% σε άλλη τάξη (εκτός Ε' ή ΣΤ'), ενώ το 31,75% στην Ε' Δημοτικού.



Διάγραμμα 7

Στο δείγμα των 63 γονέων που απάντησαν για τον τύπο προετοιμασίας, το 36,51% δήλωσε ότι το παιδί παρακολούθησε ιδιαίτερα μαθήματα, το 26,98% προετοιμάστηκε μέσω φροντιστηρίου, το 17,46% συνδύασε και τους δύο τρόπους, ενώ το 19,05% ανέφερε ότι δεν υπήρξε καμία οργανωμένη προετοιμασία. Η κατανομή αυτή δείχνει μια προτίμηση προς τα ιδιαίτερα, τα οποία φαίνεται να αποτελούν την πιο συχνή επιλογή των γονέων, με τα φροντιστήρια και τον συνδυασμό να ακολουθούν, ενώ η πλήρης απουσία προετοιμασίας αποτελεί μικρότερη κατηγορία.



Διάγραμμα 8

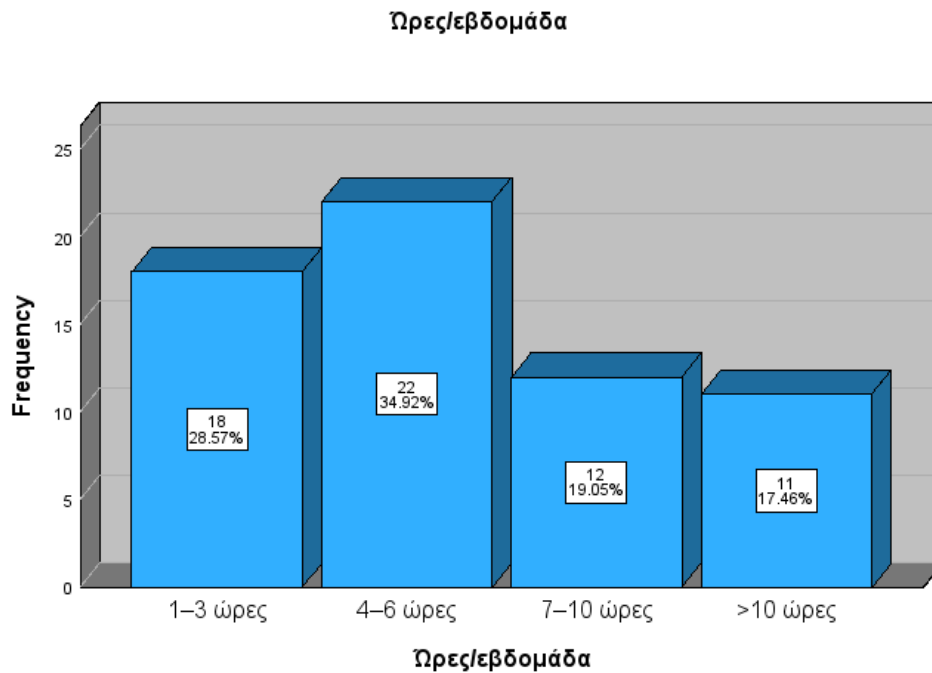
Φαίνεται πως η πιο συχνή μορφή προετοιμασίας ήταν στη Γλώσσα (48,1%), ενώ ακολουθεί η προετοιμασία για το Τεστ Δεξιοτήτων (40,3%). Η προετοιμασία στα Μαθηματικά πραγματοποιήθηκε σε μικρότερο ποσοστό (29,9%), ενώ η προετοιμασία για τη συνέντευξη ήταν η λιγότερο συχνή (27,3%). Η εικόνα αυτή δείχνει ότι οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί έδωσαν μεγαλύτερη έμφαση στις γλωσσικές δεξιότητες και στα τεστ δεξιοτήτων, ενώ μικρότερη σημασία φαίνεται να αποδόθηκε στην ενίσχυση μαθηματικών γνώσεων και στην προετοιμασία για τη διαδικασία της συνέντευξης.

Είδος Προετοιμασίας	Ναι (N)	Ναι (%)
Γλώσσα	37	48,1%
Μαθηματικά	23	29,9%
Τεστ Δεξιοτήτων	31	40,3%
Συνέντευξη	21	27,3%

Πίνακας 1

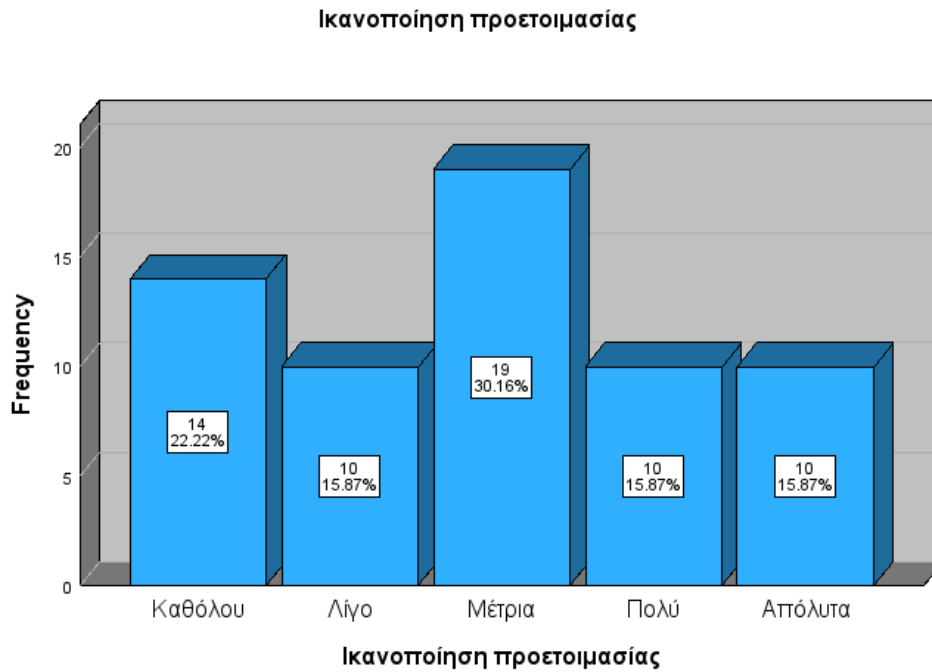
Στο δείγμα των 63 γονέων που δήλωσαν τις ώρες εβδομαδιαίας προετοιμασίας, το 34,92% ανέφερε ότι το παιδί αφιέρωνε 4–6 ώρες, το 28,57% ότι αφιέρωνε 1–3 ώρες, το 19,05% ότι

διέθετε 7–10 ώρες, ενώ το 17,46% δήλωσε ότι το παιδί αφιέρωνε πάνω από 10 ώρες εβδομαδιαίως. Η εικόνα αυτή δείχνει ότι η πλειονότητα των μαθητών αφιέρωνε χρόνο προετοιμασίας που κυμαίνεται από 1 έως 6 ώρες την εβδομάδα, ενώ μικρότερο αλλά αξιοσημείωτο ποσοστό αφιέρωνε περισσότερο χρόνο (>7 ώρες), γεγονός που υποδηλώνει διαφοροποιήσεις στον βαθμό έντασης της προετοιμασίας ανάλογα με τις ανάγκες και τις στρατηγικές της κάθε οικογένειας.



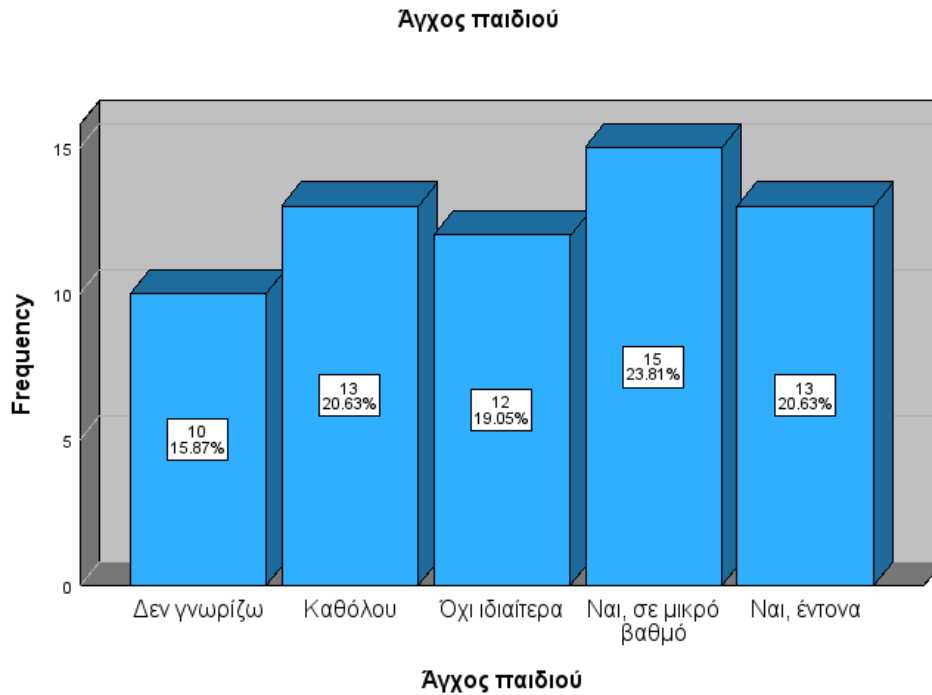
Διάγραμμα 9

Στο δείγμα των 63 γονέων που αξιολόγησαν την ποιότητα της φροντιστηριακής προετοιμασίας, το 30,16% δήλωσε ότι έμεινε μέτρια ικανοποιημένο, το 22,22% καθόλου, ενώ ίσα ποσοστά (15,87%) κατέγραψαν τις απαντήσεις λίγο, πολύ και απόλυτα. Η κατανομή αυτή δείχνει μια έντονη διαφοροποίηση στις αντιλήψεις των γονέων, αν και η πλειονότητα φαίνεται να κατατάσσει την προετοιμασία σε μέτριο επίπεδο, σημαντικά τμήματα του δείγματος εξέφρασαν είτε πλήρη δυσαρέσκεια είτε υψηλά επίπεδα ικανοποίησης, γεγονός που υποδηλώνει ανομοιογένεια στην ποιότητα ή και στις προσδοκίες των γονέων από τις υπηρεσίες προετοιμασίας.



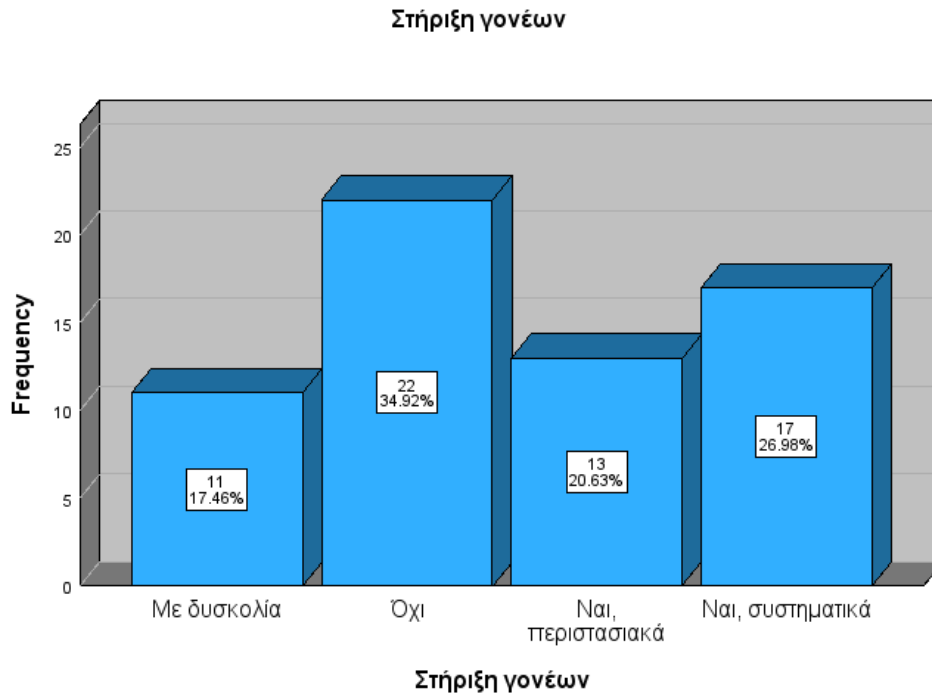
Διάγραμμα 10

Στο δείγμα των 63 γονέων που απάντησαν σχετικά με το άγχος του παιδιού τους κατά την προετοιμασία, το 23,81% δήλωσε ότι το παιδί ένιωσε άγχος σε μικρό βαθμό, το 20,63% ότι δεν ένιωσε καθόλου, ενώ ίδιο ποσοστό (20,63%) ανέφερε ότι βίωσε έντονο άγχος. Επιπλέον, το 19,05% απάντησε «όχι ιδιαίτερα» και το 15,87% δήλωσε ότι δεν γνωρίζει. Η κατανομή αυτή δείχνει ότι, αν και αρκετά παιδιά βίωσαν άγχος σε κάποιο βαθμό, υπάρχει μεγάλη διακύμανση στην εμπειρία τους, από πλήρη απουσία μέχρι έντονη πίεση, στοιχείο που υποδηλώνει διαφορετικά επίπεδα ψυχολογικής επιβάρυνσης ανάλογα με την προσωπικότητα του παιδιού και τις συνθήκες προετοιμασίας.



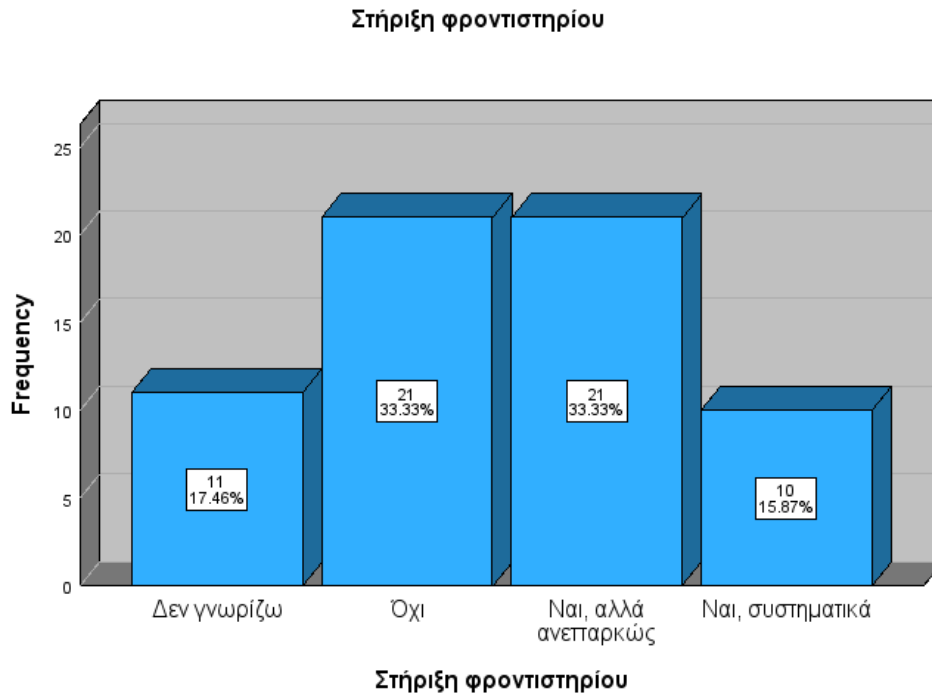
Διάγραμμα 11

Στο δείγμα των 63 γονέων που απάντησαν για τη δική τους ψυχολογική και ηθική στήριξη προς το παιδί, το 34,92% δήλωσε ότι δεν παρείχε στήριξη, το 26,98% ότι στήριζε το παιδί συστηματικά, ενώ το 20,63% προσέφερε στήριξη περιστασιακά. Τέλος, το 17,46% ανέφερε ότι παρείχε στήριξη με δυσκολία. Η κατανομή αυτή δείχνει διαφοροποιημένες πρακτικές και δυνατότητες των γονέων, ενώ ένα σημαντικό μέρος φαίνεται να εμπλέκεται ενεργά στη στήριξη του παιδιού, άλλο μέρος δηλώνει αδυναμία ή απουσία υποστήριξης, στοιχείο που υπογραμμίζει την ετερογένεια των οικογενειακών στρατηγικών απέναντι στην προετοιμασία.



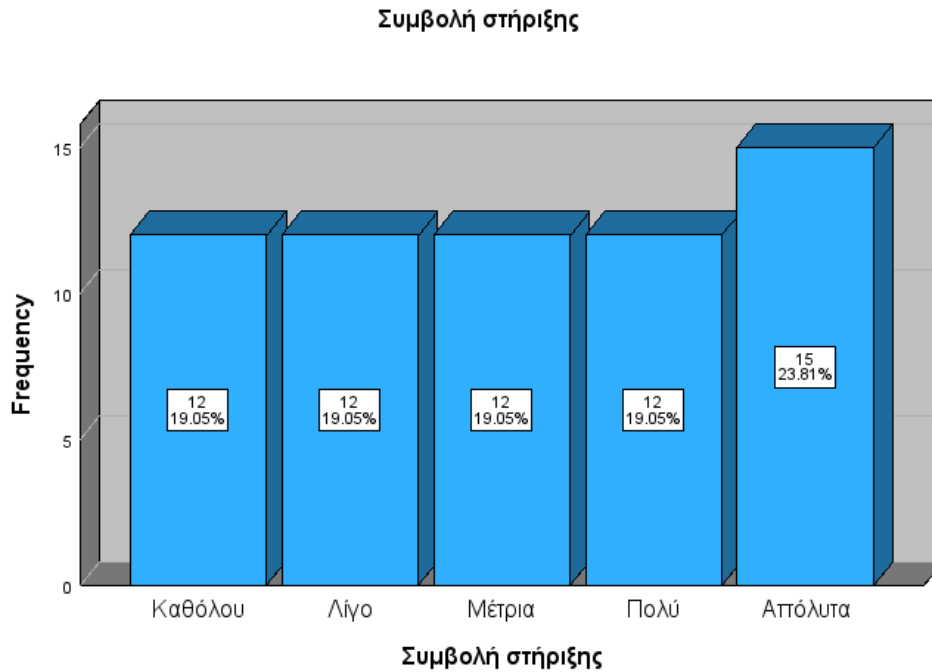
Διάγραμμα 12

Στο δείγμα των 63 γονέων που απάντησαν σχετικά με την υποστήριξη του φροντιστηρίου, το 33,33% ανέφερε ότι δεν υπήρξε καθόλου υποστήριξη, το ίδιο ποσοστό (33,33%) ότι παρείχε υποστήριξη αλλά ανεπαρκώς, ενώ το 15,87% δήλωσε ότι το φροντιστήριο παρείχε συστηματική υποστήριξη. Τέλος, το 17,46% των γονέων δήλωσε ότι δεν γνωρίζει. Η εικόνα αυτή δείχνει πως, για ένα σημαντικό τμήμα των οικογενειών, η ψυχολογική ενίσχυση και η διαχείριση άγχους δεν καλύφθηκαν επαρκώς από τα φροντιστήρια, ενώ μόνο ένα μικρό ποσοστό αξιολόγησε θετικά τη συστηματική τους συμβολή.



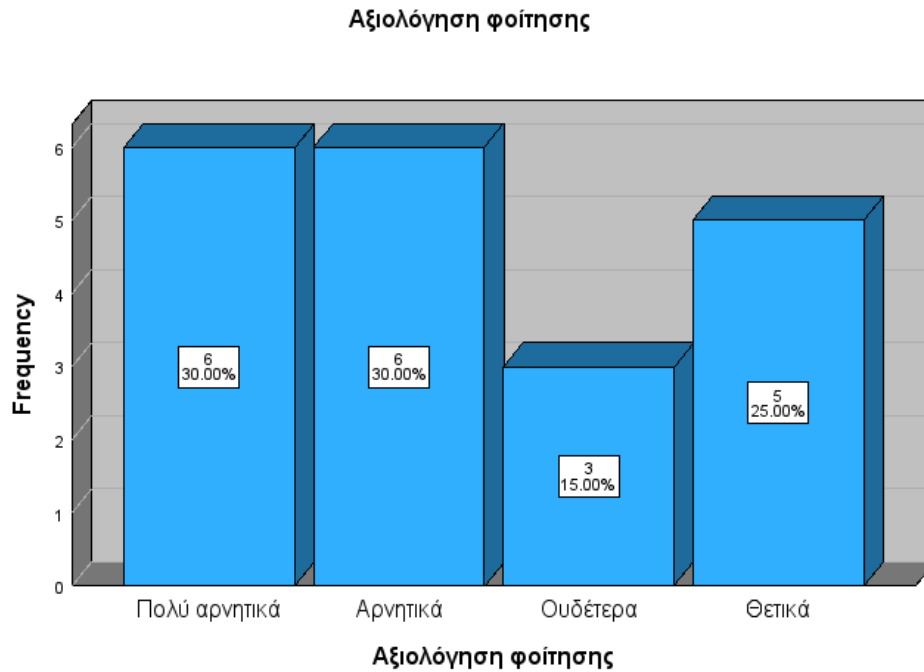
Διάγραμμα 13

Στο δείγμα των 63 γονέων που αξιολόγησαν τη συμβολή της ψυχολογικής στήριξης στην επιτυχία ή/και την προσαρμογή του παιδιού τους, το 23,81% δήλωσε ότι η στήριξη συνέβαλε απόλυτα, ενώ ίσα ποσοστά (19,05%) κατέγραψαν τις απαντήσεις πολύ, μέτρια, λίγο και καθόλου. Η κατανομή αυτή δείχνει μια έντονη διαφοροποίηση στις αντιλήψεις, ενώ ένα μέρος των γονέων θεωρεί τη στήριξη ιδιαίτερα σημαντική για την πορεία του παιδιού, άλλα τμήματα του δείγματος εκτιμούν την επίδρασή της σε μικρότερο ή και μηδενικό βαθμό, γεγονός που υποδηλώνει διαφορετικές εμπειρίες και πιθανές διαφοροποιήσεις ως προς την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης υποστήριξης.



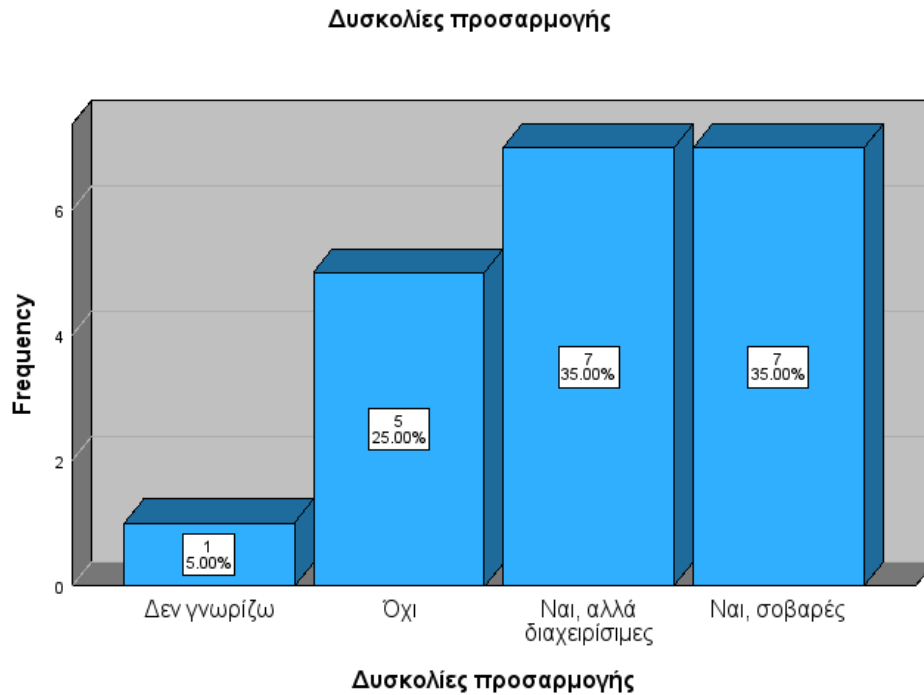
Διάγραμμα 14

Στο δείγμα των 20 γονέων των οποίων τα παιδιά φοίτησαν στα Ωνάσεια Σχολεία, το 30,0% αξιολόγησε τη φοίτηση ως πολύ αρνητική, το ίδιο ποσοστό (30,0%) ως αρνητική, το 25,0% ως θετική, ενώ μόλις το 15,0% τη χαρακτήρισε ουδέτερη. Η κατανομή αυτή δείχνει ότι οι αρνητικές αξιολογήσεις υπερτερούν των θετικών, υποδηλώνοντας πως αρκετοί γονείς διατύπωσαν σοβαρές επιφυλάξεις για την εμπειρία φοίτησης, αν και υπάρχει και ένα τμήμα που εκφράζει θετική στάση, γεγονός που αναδεικνύει την ύπαρξη έντονων διαφορών στις αντιλήψεις και στις εμπειρίες που βίωσαν οι οικογένειες.



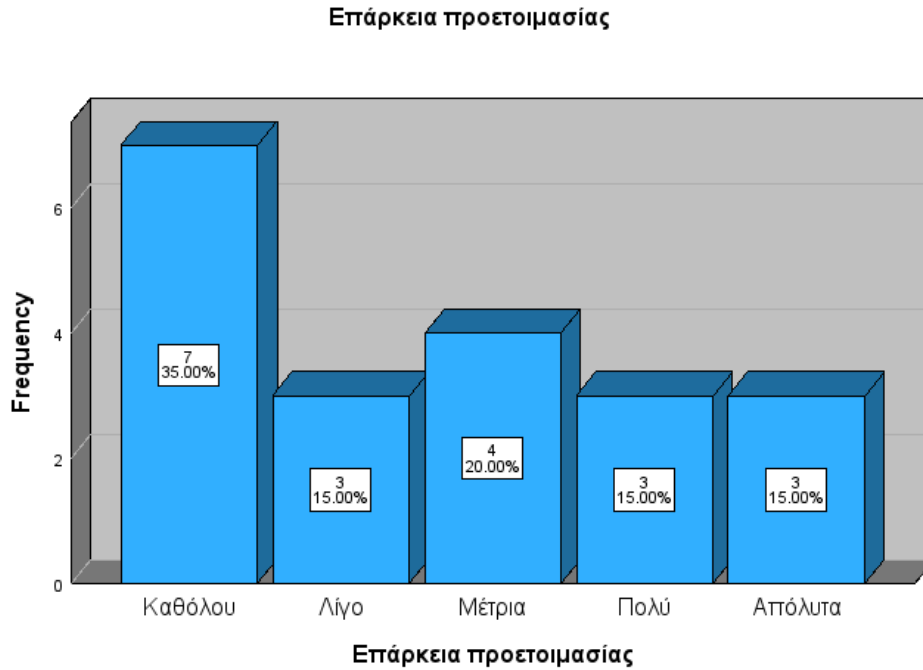
Διάγραμμα 15

Στο δείγμα των 20 γονέων των οποίων τα παιδιά φοίτησαν στα Ωνάσεια Σχολεία, το 35,0% δήλωσε ότι το παιδί αντιμετώπισε δυσκολίες προσαρμογής αλλά διαχειρίσιμες, το ίδιο ποσοστό (35,0%) ότι υπήρξαν σοβαρές δυσκολίες, ενώ το 25,0% ανέφερε ότι δεν υπήρξαν προβλήματα προσαρμογής. Μόνο το 5,0% δήλωσε ότι δεν γνωρίζει. Η κατανομή αυτή δείχνει ότι η πλειονότητα των παιδιών παρουσίασε κάποιου είδους δυσκολία προσαρμογής στο νέο σχολικό περιβάλλον, με αρκετούς γονείς να τις θεωρούν μάλιστα σοβαρές, γεγονός που αναδεικνύει τις προκλήσεις που συνοδεύουν τη φοίτηση σε ένα απαιτητικό εκπαιδευτικό πλαίσιο.



Διάγραμμα 16

Στο δείγμα των 20 γονέων των οποίων τα παιδιά φοίτησαν στα Ωνάσεια Σχολεία, το 35,0% δήλωσε ότι η φροντιστηριακή προετοιμασία δεν τα προετοίμασε καθόλου επαρκώς, το 20,0% ότι η προετοιμασία ήταν μέτρια, ενώ μικρότερα ποσοστά (15,0% αντίστοιχα) κατέγραψαν τις επιλογές λίγο, πολύ και απόλυτα. Η κατανομή αυτή δείχνει ότι, κατά την άποψη των περισσότερων γονέων, η φροντιστηριακή προετοιμασία δεν στάθηκε επαρκής για να καλύψει τις απαιτήσεις της φοίτησης, γεγονός που αναδεικνύει πιθανές ελλείψεις στο περιεχόμενο ή στον τρόπο οργάνωσης της προετοιμασίας.



Διάγραμμα 17

4.2 Έλεγχοι Διαφορών

Ο έλεγχος Mann–Whitney U που πραγματοποιήθηκε με μεταβλητή ομαδοποίησης το φύλο του γονέα έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες σε καμία από τις υπό εξέταση μεταβλητές, δηλαδή στο άγχος του παιδιού, στη στήριξη που παρείχαν οι ίδιοι οι γονείς, στην ικανοποίηση από την προετοιμασία, στη συμβολή της ψυχολογικής στήριξης, στην επάρκεια της προετοιμασίας καθώς και στην αξιολόγηση της φοίτησης. Οι τιμές σημαντικότητας σε όλες τις περιπτώσεις ήταν μεγαλύτερες από το επίπεδο $\alpha=0,05$, γεγονός που δείχνει ότι οι εμπειρίες και οι αντιλήψεις των γονέων γύρω από την προετοιμασία και τη φοίτηση στα Ωνάσεια Σχολεία δεν διαφοροποιούνται ουσιαστικά με βάση το φύλο.

Grouping Variable: Φύλο	Άγχος παιδιού	Στήριξη γονέων	Ικανοποίηση προετοιμασίας	Συμβολή στήριξης	Επάρκεια προετοιμασίας	Αξιολόγηση φοίτησης
----------------------------	---------------	----------------	---------------------------	------------------	------------------------	---------------------

Mann-Whitney U	446.5	453	406	446.5	36.5	48.5
Wilcoxon W	1041.5	1048	1001	881.5	102.5	93.5
Z	-0.655	-0.574	-1.231	-0.655	-1.018	-0.079
Asymp. Sig. (2-tailed)	0.512	0.566	0.218	0.513	0.309	0.937
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]					.331b	.941b

Πίνακας 2

Ο έλεγχος Kruskal–Wallis που πραγματοποιήθηκε με ομαδοποιητική μεταβλητή την ηλικία των γονέων έδειξε ότι δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των τεσσάρων ηλικιακών ομάδων σε καμία από τις εξεταζόμενες μεταβλητές, δηλαδή στο άγχος του παιδιού, στη στήριξη των γονέων, στη στήριξη του φροντιστηρίου, στη συμβολή της στήριξης, στην αξιολόγηση της φοίτησης, στις δυσκολίες προσαρμογής, στην επάρκεια της προετοιμασίας και στην ικανοποίηση από την προετοιμασία. Οι τιμές σημαντικότητας σε όλες τις περιπτώσεις ήταν μεγαλύτερες από το επίπεδο $\alpha=0,05$, γεγονός που δείχνει ότι η ηλικία των γονέων δεν αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης στις εμπειρίες και στις αντιλήψεις τους σχετικά με την προετοιμασία και τη φοίτηση στα Ωνάσεια Σχολεία.

Grouping Variable: Ηλικία	Kruskal-Wallis H	df	Asymp. Sig.
Άγχος παιδιού	6.029	3	0.11
Στήριξη γονέων	7.337	3	0.062
Στήριξη φροντιστηρίου	1.482	3	0.686
Συμβολή στήριξης	1.977	3	0.577
Αξιολόγηση φοίτησης	0.057	3	0.996

Δυσκολίες προσαρμογής	4.632	3	0.201
Επάρκεια προετοιμασίας	0.225	3	0.973
Ικανοποίηση προετοιμασίας	5.874	3	0.118

Πίνακας 3

Ο έλεγχος Kruskal–Wallis που πραγματοποιήθηκε με ομαδοποιητική μεταβλητή το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων έδειξε ότι δεν προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις τέσσερις κατηγορίες σπουδών (Γυμνάσιο, Λύκειο, Πανεπιστήμιο/ΤΕΙ, Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό) σε καμία από τις εξεταζόμενες μεταβλητές, δηλαδή στο άγχος του παιδιού, στη στήριξη των γονέων, στη στήριξη του φροντιστηρίου, στη συμβολή της στήριξης, στην αξιολόγηση της φοίτησης, στις δυσκολίες προσαρμογής, στην επάρκεια της προετοιμασίας και στην ικανοποίηση από την προετοιμασία. Οι τιμές σημαντικότητας σε όλες τις περιπτώσεις υπερβαίνουν το επίπεδο $\alpha=0,05$, γεγονός που υποδηλώνει ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων δεν διαφοροποιεί ουσιαστικά τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις τους αναφορικά με την προετοιμασία και τη φοίτηση στα Ωνάσεια Σχολεία.

Grouping Εκπαιδευτικό επίπεδο	Variable:	Kruskal- Wallis H	df	Asymp. Sig.
Άγχος παιδιού		1.564	3	0.668
Στήριξη γονέων		0.626	3	0.891
Στήριξη φροντιστηρίου		3.009	3	0.39
Συμβολή στήριξης		0.834	3	0.841
Αξιολόγηση φοίτησης		4.847	3	0.183
Δυσκολίες προσαρμογής		2.769	3	0.429
Επάρκεια προετοιμασίας		2.925	3	0.403
Ικανοποίηση προετοιμασίας		3.804	3	0.283

Πίνακας 4

Ο έλεγχος Kruskal–Wallis που πραγματοποιήθηκε με ομαδοποιητική μεταβλητή το οικογενειακό εισόδημα έδειξε ότι δεν εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των διαφορετικών εισοδηματικών κατηγοριών σε καμία από τις υπό εξέταση μεταβλητές, δηλαδή στο άγχος του παιδιού, στη στήριξη των γονέων, στη στήριξη του φροντιστηρίου, στη συμβολή της στήριξης, στην αξιολόγηση της φοίτησης, στις δυσκολίες προσαρμογής, στην επάρκεια της προετοιμασίας και στην ικανοποίηση από την προετοιμασία. Οι τιμές σημαντικότητας σε όλες τις περιπτώσεις ξεπερνούν το επίπεδο $\alpha=0,05$, γεγονός που δείχνει ότι το οικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας δεν διαφοροποιεί τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις των γονέων σχετικά με την προετοιμασία και τη φοίτηση στα Ωνάσεια Σχολεία.

Grouping Εισόδημα	Variable:	Kruskal- Wallis H	df	Asymp. Sig.
Άγχος παιδιού		2.651	4	0.618
Στήριξη γονέων		3.687	4	0.45
Στήριξη φροντιστηρίου		7.165	4	0.127
Συμβολή στήριξης		3.74	4	0.442
Αξιολόγηση φοίτησης		6.211	3	0.102
Δυσκολίες προσαρμογής		2.409	3	0.492
Επάρκεια προετοιμασίας		5.953	3	0.114
Ικανοποίηση προετοιμασίας		1.515	4	0.824

Πίνακας 5

Ο έλεγχος Kruskal–Wallis που πραγματοποιήθηκε με ομαδοποιητική μεταβλητή τον αριθμό παιδιών στην οικογένεια έδειξε ότι δεν προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις κατηγορίες (ένα παιδί, δύο παιδιά, τρία ή περισσότερα) σε καμία από τις εξεταζόμενες μεταβλητές, δηλαδή στο άγχος του παιδιού, στη στήριξη των γονέων, στη στήριξη του φροντιστηρίου, στη συμβολή της στήριξης, στην αξιολόγηση της φοίτησης, στις δυσκολίες προσαρμογής, στην επάρκεια της προετοιμασίας και στην ικανοποίηση από την προετοιμασία. Οι τιμές σημαντικότητας σε όλες τις περιπτώσεις υπερέβησαν το επίπεδο $\alpha=0,05$, γεγονός που δείχνει ότι το μέγεθος της οικογένειας δεν διαφοροποιεί ουσιαστικά τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις των γονέων σχετικά με την προετοιμασία και τη φοίτηση στα Ωνάσεια Σχολεία.

Grouping Variable: Παιδιά	Kruskal-Wallis H	df	Asymp. Sig.
Άγχος παιδιού	2.052	2	0.359
Στήριξη γονέων	1.013	2	0.602
Στήριξη φροντιστηρίου	1.205	2	0.548
Συμβολή στήριξης	0.358	2	0.836
Αξιολόγηση φοίτησης	0.098	2	0.952
Δυσκολίες προσαρμογής	2.05	2	0.359
Επάρκεια προετοιμασίας	0.421	2	0.81
Ικανοποίηση προετοιμασίας	2.616	2	0.27

Πίνακας 6

Ο έλεγχος Kruskal–Wallis που πραγματοποιήθηκε με ομαδοποιητική μεταβλητή την κατάσταση του παιδιού (παρακολούθησε προετοιμασία, έγινε δεκτό και φοιτά, δεν έγινε δεκτό) έδειξε ότι δεν εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις τρεις ομάδες σε καμία από τις εξεταζόμενες μεταβλητές, δηλαδή στο άγχος του παιδιού, στη στήριξη των γονέων, στη στήριξη του φροντιστηρίου, στη συμβολή της στήριξης και στην ικανοποίηση από την προετοιμασία. Οι τιμές σημαντικότητας σε όλες τις περιπτώσεις υπερβαίνουν το επίπεδο $\alpha=0,05$, γεγονός που υποδηλώνει ότι η πορεία του παιδιού ως προς την προετοιμασία και την αποδοχή του στα Ωνάσεια Σχολεία δεν διαφοροποιεί τις αντιλήψεις των γονέων για τις συγκεκριμένες πτυχές.

Grouping Variable: Κατάσταση παιδιού	Kruskal-Wallis H	df	Asymp. Sig.
Άγχος παιδιού	1.248	2	0.536
Στήριξη γονέων	1.973	2	0.373
Στήριξη φροντιστηρίου	0.911	2	0.634
Συμβολή στήριξης	1.016	2	0.602
Ικανοποίηση προετοιμασίας	2.762	2	0.251

Πίνακας 7

Ο έλεγχος Kruskal–Wallis που πραγματοποιήθηκε με ομαδοποιητική μεταβλητή την τάξη κατά την οποία ξεκίνησε η προετοιμασία (Ε΄ Δημοτικού, ΣΤ΄ Δημοτικού, Άλλη) έδειξε ότι δεν προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις ομάδες σε καμία από τις εξεταζόμενες μεταβλητές, δηλαδή στο άγχος του παιδιού, στη στήριξη του φροντιστηρίου, στη συμβολή της στήριξης, στην αξιολόγηση της φοίτησης, στις δυσκολίες προσαρμογής, στην επάρκεια της προετοιμασίας και στην ικανοποίηση από την προετοιμασία. Η μοναδική περίπτωση με τιμή κοντά στο επίπεδο σημαντικότητας ($p=0,059$) αφορά τη στήριξη των γονέων, όπου διαφαίνεται μια τάση διαφοροποίησης χωρίς ωστόσο να επιτυγχάνεται στατιστική σημαντικότητα. Συνολικά, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η τάξη έναρξης της προετοιμασίας δεν διαφοροποιεί ουσιαστικά τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις των γονέων.

Grouping Variable: Τάξη προετοιμασίας	Kruskal-Wallis H	df	Asymp. Sig.
Άγχος παιδιού	0.479	2	0.787
Στήριξη γονέων	5.67	2	0.059
Στήριξη φροντιστηρίου	0.715	2	0.7
Συμβολή στήριξης	2.886	2	0.236
Αξιολόγηση φοίτησης	0.539	2	0.764
Δυσκολίες προσαρμογής	2.638	2	0.267
Επάρκεια προετοιμασίας	0.082	2	0.96
Ικανοποίηση προετοιμασίας	2.708	2	0.258

Πίνακας 8

Ο έλεγχος Kruskal–Wallis που πραγματοποιήθηκε με ομαδοποιητική μεταβλητή τον τύπο προετοιμασίας (φροντιστήριο, ιδιαίτερα, και τα δύο, καμία) έδειξε ότι δεν προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις ομάδες σε καμία από τις εξεταζόμενες

μεταβλητές, δηλαδή στο άγχος του παιδιού, στη στήριξη των γονέων, στη στήριξη του φροντιστηρίου, στη συμβολή της στήριξης, στην αξιολόγηση της φοίτησης, στις δυσκολίες προσαρμογής, στην επάρκεια της προετοιμασίας και στην ικανοποίηση από την προετοιμασία. Οι τιμές σημαντικότητας ήταν σε όλες τις περιπτώσεις μεγαλύτερες από το επίπεδο $\alpha=0,05$, γεγονός που καταδεικνύει ότι η μορφή της προετοιμασίας που ακολουθήθηκε δεν διαφοροποιεί ουσιαστικά τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις των γονέων σχετικά με την προετοιμασία και τη φοίτηση στα Ωνάσεια Σχολεία.

Grouping Variable: Τύπος προετοιμασίας	Kruskal-Wallis H	df	Asymp. Sig.
Άγχος παιδιού	0.782	3	0.854
Στήριξη γονέων	1.842	3	0.606
Στήριξη φροντιστηρίου	2.274	3	0.517
Συμβολή στήριξης	3.505	3	0.32
Αξιολόγηση φοίτησης	5.558	3	0.135
Δυσκολίες προσαρμογής	2.52	3	0.472
Επάρκεια προετοιμασίας	3.197	3	0.362
Ικανοποίηση προετοιμασίας	0.524	3	0.914

Πίνακας 9

Ο έλεγχος Kruskal–Wallis που πραγματοποιήθηκε με ομαδοποιητική μεταβλητή τις ώρες εβδομαδιαίας προετοιμασίας (1–3, 4–6, 7–10, >10) έδειξε ότι δεν εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις ομάδες σε καμία από τις εξεταζόμενες μεταβλητές, δηλαδή στο άγχος του παιδιού, στη στήριξη των γονέων, στη στήριξη του φροντιστηρίου, στη συμβολή της στήριξης, στην αξιολόγηση της φοίτησης, στις δυσκολίες προσαρμογής, στην επάρκεια της προετοιμασίας και στην ικανοποίηση από την προετοιμασία. Οι τιμές σημαντικότητας σε όλες τις περιπτώσεις ήταν μεγαλύτερες από το επίπεδο $\alpha=0,05$, γεγονός που δείχνει ότι ο αριθμός ωρών που αφιερωνόταν στην προετοιμασία δεν διαφοροποιεί ουσιαστικά τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις των γονέων.

Grouping Ωρες/εβδομάδα	Variable:	Kruskal- Wallis H	df	Asymp. Sig.
Άγχος παιδιού		1.297	3	0.73
Στήριξη γονέων		3.192	3	0.363
Στήριξη φροντιστηρίου		3.808	3	0.283
Συμβολή στήριξης		0.661	3	0.882
Αξιολόγηση φοίτησης		5.362	3	0.147
Δυσκολίες προσαρμογής		3.142	3	0.37
Επάρκεια προετοιμασίας		5.03	3	0.17
Ικανοποίηση προετοιμασίας		0.94	3	0.816

Πίνακας 10

4.3 Συσχετίσεις

Η ανάλυση συσχετίσεων Spearman έδειξε ότι οι ώρες εβδομαδιαίας προετοιμασίας δεν σχετίζονται στατιστικά σημαντικά ούτε με την ικανοποίηση από την προετοιμασία ούτε με τη συμβολή της ψυχολογικής στήριξης, καθώς οι τιμές συσχέτισης ήταν πολύ χαμηλές και μη σημαντικές ($p > 0,05$). Ομοίως, δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στη συμβολή της στήριξης και στις υπόλοιπες μεταβλητές. Ωστόσο, καταγράφηκαν δύο σημαντικές σχέσεις: παρατηρήθηκε αρνητική συσχέτιση μεταξύ των ωρών προετοιμασίας και της αξιολόγησης της φοίτησης ($\rho = -0,496$, $p = 0,026$), γεγονός που δείχνει ότι όσο αυξάνονταν οι ώρες προετοιμασίας, τόσο μειωνόταν η θετική αξιολόγηση της φοίτησης. Επίσης, εντοπίστηκε θετική συσχέτιση ανάμεσα στην ικανοποίηση από την προετοιμασία και στην αξιολόγηση της φοίτησης ($\rho = 0,475$, $p = 0,034$), υποδηλώνοντας ότι οι γονείς που ήταν πιο ικανοποιημένοι από την προετοιμασία τείνουν να αξιολογούν πιο θετικά και τη φοίτηση του παιδιού τους. Αντίθετα, η επάρκεια της προετοιμασίας δεν εμφάνισε στατιστικά σημαντικές σχέσεις με τις υπόλοιπες μεταβλητές. Συνολικά, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η ποιότητα της προετοιμασίας, όπως την αντιλαμβάνονται οι γονείς, συνδέεται με την εμπειρία φοίτησης, ενώ η ποσότητα (ώρες) φαίνεται να επιβαρύνει αρνητικά την αντίληψη για αυτήν.

Spearman's rho	Correlations	Ώρες/εβδομάδα	Ικανοποίηση προετοιμασίας	Συμβολή στήριξης	Αξιολόγηση φοίτησης
Ικανοποίηση προετοιμασίας	Correlation Coefficient	-0.018	--		
	Sig. (2-tailed)	0.889	.		
	N	63	63		
Συμβολή στήριξης	Correlation Coefficient	-0.058	-0.019	--	
	Sig. (2-tailed)	0.65	0.883	.	
	N	63	63	63	
Αξιολόγηση φοίτησης	Correlation Coefficient	-.496*	.475*	0.11	--
	Sig. (2-tailed)	0.026	0.034	0.643	.
	N	20	20	20	20
Επάρκεια προετοιμασίας	Correlation Coefficient	0.14	0.396	-0.009	-0.053
	Sig. (2-tailed)	0.557	0.084	0.97	0.824
	N	20	20	20	20

Πίνακας 11

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

5.1 Συνοπτική παρουσίαση ευρημάτων

Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι στο δείγμα των 77 γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα, το 54,55% ήταν άνδρες και το 45,45% γυναίκες. Ως προς την ηλικία, η πλειονότητα ανήκει στις ομάδες 36–45 ετών (36,36%) και 46–55 ετών (31,17%), ενώ ένα σημαντικό ποσοστό αφορά γονείς 25–35 ετών (25,97%) και μόνο ένα μικρότερο τμήμα άνω των 55 ετών (6,49%). Όσον αφορά το μορφωτικό επίπεδο, σχεδόν οι μισοί συμμετέχοντες έχουν ολοκληρώσει σπουδές σε Πανεπιστήμιο ή ΤΕΙ (46,75%), ενώ ένα υψηλό ποσοστό (24,68%) διαθέτει μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο. Αντίθετα, μικρότερα ποσοστά αφορούν γονείς με απολυτήριο Λυκείου (20,78%) και Γυμνασίου (7,79%). Σε σχέση με το εισόδημα, το μεγαλύτερο ποσοστό καταγράφεται στην κατηγορία 10.000–20.000 € (32,47%), ακολουθούμενο από τις κατηγορίες 20.001–30.000 € (27,27%) και άνω των 30.000 € (22,08%), ενώ το 6,49% δηλώνει κάτω των 10.000 € και το 11,69% δεν απάντησε.

Σε ό,τι αφορά την οικογενειακή κατάσταση, σχεδόν οι μισοί γονείς έχουν ένα παιδί (49,35%), ενώ το 32,47% έχει δύο και το 18,18% τρία ή περισσότερα παιδιά. Σε σχέση με την πορεία των παιδιών, το 31,17% παρακολούθησε προετοιμασία για τα Ωνάσεια, το 25,97% έγινε δεκτό και φοίτησε/φοιτά, το 24,68% δεν έγινε δεκτό και το 18,18% δεν προχώρησε σε αίτηση. Από τους γονείς που δήλωσαν συμμετοχή σε προετοιμασία, το 34,92% ξεκίνησε στη ΣΤ' Δημοτικού, το 31,75% στην Ε' Δημοτικού, ενώ το 33,33% σε άλλη τάξη.

Ως προς τον τύπο προετοιμασίας, το 36,51% επέλεξε ιδιαίτερα μαθήματα, το 26,98% φροντιστήριο, το 17,46% συνδυασμό των δύο, ενώ ένα 19,05% ανέφερε ότι δεν υπήρξε οργανωμένη προετοιμασία. Σχετικά με τα αντικείμενα, η προετοιμασία επικεντρώθηκε στη Γλώσσα (48,1%), ακολούθησαν το Τεστ Δεξιοτήτων (40,3%), τα Μαθηματικά (29,9%) και τέλος η Συνέντευξη (27,3%). Όσον αφορά τον χρόνο μελέτης, το 34,92% των παιδιών αφιέρωσε 4–6 ώρες εβδομαδιαίως, το 28,57% 1–3 ώρες, το 19,05% 7–10 ώρες, ενώ το 17,46% πάνω από 10 ώρες.

Σε σχέση με την ικανοποίηση από την προετοιμασία, το 30,16% δήλωσε μέτρια ικανοποιημένο, το 22,22% καθόλου, ενώ ποσοστά 15,87% αντιστοιχούν σε κάθε μία από τις απαντήσεις «λίγο», «πολύ» και «απόλυτα». Ως προς το άγχος, το 23,81% ανέφερε άγχος σε μικρό βαθμό, το 20,63% καθόλου, το ίδιο ποσοστό (20,63%) έντονο άγχος, το 19,05% «όχι ιδιαίτερα» και το 15,87% «δεν γνωρίζω». Αναφορικά με τη γονεϊκή στήριξη, το 34,92% δεν παρείχε στήριξη, το 26,98% στήριξε συστηματικά, το 20,63% περιστασιακά, ενώ το 17,46%

με δυσκολία. Από την πλευρά των φροντιστηρίων, το 33,33% δήλωσε πλήρη απουσία στήριξης, το ίδιο ποσοστό ανεπαρκή στήριξη, το 15,87% συστηματική στήριξη και το 17,46% «δεν γνωρίζω». Η συμβολή της στήριξης αξιολογήθηκε ανομοιογενώς: 23,81% «απόλυτα», 19,05% «πολύ», 19,05% «μέτρια», 19,05% «λίγο» και 19,05% «καθόλου».

Στους γονείς των παιδιών που φοίτησαν στα Ωνάσεια, η αξιολόγηση της φοίτησης ήταν κυρίως αρνητική (30,0% πολύ αρνητικά, 30,0% αρνητικά), με μικρότερα ποσοστά θετικών (25,0%) και ουδέτερων (15,0%) απαντήσεων. Ως προς τις δυσκολίες προσαρμογής, το 35,0% ανέφερε διαχειρίσιμες, το 35,0% σοβαρές, το 25,0% καθόλου και το 5,0% «δεν γνωρίζω». Τέλος, στην επάρκεια της προετοιμασίας, το 35,0% θεωρεί ότι δεν προετοίμασε καθόλου, το 20,0% μέτρια, ενώ ποσοστά 15,0% αποδόθηκαν σε κάθε μία από τις κατηγορίες «λίγο», «πολύ» και «απόλυτα».

Όσον αφορά τους ελέγχους διαφορών, οι αναλύσεις Mann–Whitney και Kruskal–Wallis έδειξαν ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τις μεταβλητές άγχος, γονεϊκή στήριξη, στήριξη φροντιστηρίου, ικανοποίηση, επάρκεια προετοιμασίας, αξιολόγηση φοίτησης και δυσκολίες προσαρμογής, όταν εξετάζονται με βάση το φύλο, την ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, το εισόδημα, τον αριθμό παιδιών, την κατάσταση του παιδιού, την τάξη έναρξης προετοιμασίας, τον τύπο και τις ώρες προετοιμασίας. Η μόνη περίπτωση που προσέγγισε το επίπεδο σημαντικότητας ήταν η στήριξη των γονέων ανάλογα με την τάξη προετοιμασίας ($p=0,059$), χωρίς όμως να θεωρείται στατιστικά σημαντική.

Τέλος, οι συσχετίσεις Spearman ανέδειξαν δύο σημαντικά αποτελέσματα: (α) αρνητική σχέση μεταξύ των ωρών προετοιμασίας και της αξιολόγησης της φοίτησης ($\rho=-0,496$, $p=0,026$), υποδεικνύοντας ότι η αυξημένη ένταση προετοιμασίας σχετίζεται με χαμηλότερη θετική αξιολόγηση, και (β) θετική σχέση ανάμεσα στην ικανοποίηση από την προετοιμασία και στην αξιολόγηση της φοίτησης ($\rho=0,475$, $p=0,034$), δείχνοντας ότι η αντιλαμβανόμενη ποιότητα της προετοιμασίας συνδέεται με πιο θετική στάση απέναντι στη φοίτηση.

Συνολικά, τα ευρήματα αναδεικνύουν ότι οι γονείς επενδύουν σε διαφορετικές μορφές και βαθμούς προετοιμασίας, η εμπειρία τους χαρακτηρίζεται από ανομοιογένεια ως προς την ικανοποίηση και την ψυχολογική διάσταση, ενώ τα στατιστικά τεστ δείχνουν ότι οι κοινωνικοδημογραφικοί παράγοντες δεν διαφοροποιούν ουσιαστικά τις αντιλήψεις. Παράλληλα, η ποιότητα της προετοιμασίας φαίνεται να συνδέεται άμεσα με την αξιολόγηση της φοίτησης, σε αντίθεση με την ποσότητα, η οποία σχετίζεται αρνητικά.

5.2 Σύνδεση με το θεωρητικό πλαίσιο

Η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε ότι οι περισσότερες ερευνητικές υποθέσεις που αφορούσαν τη διαφοροποίηση των εμπειριών των γονέων ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους δεν επιβεβαιώθηκαν. Συγκεκριμένα, δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση το φύλο, την ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, το οικογενειακό εισόδημα ή τον αριθμό παιδιών. Η υπόθεση ότι οι άνδρες και οι γυναίκες γονείς θα διαφοροποιούνταν ως προς την ψυχολογική στήριξη που παρείχαν ή την ικανοποίησή τους από την προετοιμασία απορρίφθηκε, αφού οι σχετικοί έλεγχοι Mann–Whitney δεν έδειξαν διαφορές. Αντίστοιχα, τα αποτελέσματα των ελέγχων Kruskal–Wallis για τις υπόλοιπες μεταβλητές έδειξαν ότι ούτε η ηλικία ούτε το μορφωτικό ή οικονομικό επίπεδο των γονέων επηρέασαν σημαντικά τις αντιλήψεις τους. Η διαπίστωση αυτή έρχεται σε αντιπαράθεση με προηγούμενες έρευνες που έχουν τονίσει ότι το μορφωτικό κεφάλαιο και το εισόδημα συχνά καθορίζουν το επίπεδο επένδυσης των γονέων στη φροντιστηριακή προετοιμασία (Καμαριανός κ.ά., 2019), γεγονός που δείχνει ότι στο συγκεκριμένο πλαίσιο των Ωνασειών Σχολείων η συμμετοχή στη διαδικασία προετοιμασίας δεν διαφοροποιήθηκε με τον ίδιο τρόπο.

Αντίθετα, ένα από τα ερευνητικά ερωτήματα που αφορούσαν τις συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών φαίνεται να προσφέρει πιο σαφή ευρήματα. Η αρνητική σχέση που εντοπίστηκε ανάμεσα στις ώρες εβδομαδιαίας προετοιμασίας και στην αξιολόγηση της φοίτησης δείχνει ότι οι γονείς που επένδυσαν περισσότερο χρόνο σε προετοιμασία τελικά αξιολόγησαν πιο αρνητικά τη φοίτηση του παιδιού τους. Αυτό μπορεί να ερμηνευθεί ως ένδειξη ότι η υπερβολική εστίαση στη φροντιστηριακή εκπαίδευση δεν εξασφάλισε την αναμενόμενη επιτυχία ή ομαλή προσαρμογή, γεγονός που ενισχύει τα ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας σχετικά με τις αμφιλεγόμενες συνέπειες της σκιάδους εκπαίδευσης (Bray, 2009). Παράλληλα, η θετική συσχέτιση ανάμεσα στην ικανοποίηση από την προετοιμασία και στην αξιολόγηση της φοίτησης καταδεικνύει ότι, ανεξάρτητα από τον χρόνο, η αντίληψη των γονέων για την ποιότητα της προετοιμασίας συνέβαλε στην πιο θετική αποτίμηση της εμπειρίας φοίτησης. Το εύρημα αυτό συνδέεται με την προσέγγιση του Vygotsky (1978) για τη σημασία της κατάλληλης εκπαιδευτικής υποστήριξης στην ανάπτυξη των μαθητών, καθώς φαίνεται ότι η υποκειμενική αξιολόγηση της ποιότητας έπαιξε σημαντικότερο ρόλο από την ποσότητα.

Ιδιαίτερη σημασία έχει επίσης η διαφοροποίηση που καταγράφηκε σχετικά με το άγχος των παιδιών και τη στήριξη που έλαβαν. Παρότι τα ερευνητικά δεδομένα δεν ανέδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση τις κατηγορίες γονέων, οι ίδιες οι απαντήσεις δείχνουν ότι ένα σημαντικό μέρος των παιδιών βίωσε άγχος σε μικρό ή και έντονο βαθμό, ενώ οι γονείς

δήλωσαν σε μεγάλο ποσοστό ότι δυσκολεύτηκαν να προσφέρουν συστηματική ψυχολογική στήριξη. Η διαπίστωση αυτή συνδέεται με τις θεωρίες της Eccles και του Harold (1993), που τονίζουν ότι η γονεϊκή εμπλοκή κατά την εφηβεία και προεφηβεία είναι κρίσιμη για τη μείωση του άγχους και την ενίσχυση της προσαρμογής. Εδώ όμως φαίνεται πως η γονεϊκή στήριξη, αν και υπήρχε, δεν ήταν πάντοτε επαρκής ή αποτελεσματική.

Επιπλέον, τα αποτελέσματα που σχετίζονται με την αξιολόγηση της φοίτησης στα Ωνάσεια Σχολεία έδειξαν πως οι αρνητικές εμπειρίες υπερτερούν των θετικών, ενώ η φροντιστηριακή προετοιμασία κρίθηκε από πολλούς γονείς ως ανεπαρκής. Το ερώτημα που αφορούσε την επάρκεια της προετοιμασίας απαντάται αρνητικά, καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό γονέων θεώρησε ότι δεν ανταποκρίθηκε στις απαιτήσεις της φοίτησης. Το εύρημα αυτό συνδέεται με τα συμπεράσματα της Μπορουτζή και των συνεργατών της (2016), οι οποίοι επισημαίνουν ότι η επιμόρφωση των φροντιστηριακών εκπαιδευτικών παρουσιάζει κενά που ενδέχεται να επηρεάζουν την ποιότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας.

Τέλος, η καταγραφή σοβαρών δυσκολιών προσαρμογής από ένα σημαντικό μέρος των παιδιών δείχνει ότι η μετάβαση σε ένα απαιτητικό σχολικό περιβάλλον όπως τα Ωνάσεια συνοδεύεται από ψυχοκοινωνικές προκλήσεις. Η υπόθεση ότι η φροντιστηριακή προετοιμασία θα επαρκούσε για να καλύψει αυτές τις ανάγκες αποδείχθηκε αβάσιμη. Αντίθετα, επιβεβαιώνεται η θέση της Ταμπρατζή (2025), ότι οι μαθητές με δυσκολίες προσαρμογής χρειάζονται πιο εξειδικευμένη και ολοκληρωμένη υποστήριξη, πέρα από τη στενή ακαδημαϊκή προετοιμασία.

5.3 Παιδαγωγικές, κοινωνικές και πολιτικές προεκτάσεις

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν σημαντικές παιδαγωγικές, κοινωνικές και πολιτικές διαστάσεις που σχετίζονται με τη φροντιστηριακή προετοιμασία και τη φοίτηση στα Ωνάσεια Σχολεία.

Σε παιδαγωγικό επίπεδο, το γεγονός ότι η πλειονότητα των γονέων επένδυσε σε ιδιαίτερα ή φροντιστηριακά μαθήματα επιβεβαιώνει ότι οι βασικές σχολικές δομές θεωρούνται ανεπαρκείς για να καλύψουν τις αυξημένες απαιτήσεις των εξετάσεων. Η διαπίστωση αυτή συνάδει με την άποψη των Καμαριανού, Κυρίδη, Φωτόπουλου και Χαλκιώτη (2019), οι οποίοι περιγράφουν τη σταδιακή ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης και τη μετατόπιση ευθυνών από το δημόσιο σχολείο σε ιδιωτικές μορφές υποστήριξης. Η διαφοροποίηση στην ποιότητα της παρεχόμενης προετοιμασίας και οι χαμηλές αξιολογήσεις της επάρκειας που κατέθεσαν πολλοί γονείς

δείχνουν ότι το εκπαιδευτικό περιεχόμενο και οι μέθοδοι δεν είναι πάντα ευθυγραμμισμένα με τις πραγματικές ανάγκες των μαθητών. Αυτό εγείρει την ανάγκη για πιο συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, όπως προτείνουν οι Μπορουτζή, Βαλκάνος, Σιπητάνου και Σταμπουλής (2016), ώστε τα φροντιστήρια να μπορούν να ανταποκρίνονται τόσο στις γνωστικές όσο και στις ψυχοκοινωνικές απαιτήσεις των μαθητών.

Σε κοινωνικό επίπεδο, η ευρεία διάδοση της φροντιστηριακής εκπαίδευσης δημιουργεί ανισότητες. Αν και στο δείγμα καλύπτονται όλες οι εισοδηματικές κατηγορίες, το υψηλό ποσοστό συμμετοχής σε ιδιαίτερα μαθήματα και η αφιέρωση σημαντικών ωρών προετοιμασίας δείχνουν ότι οι οικογένειες επενδύουν πόρους και χρόνο προκειμένου να αυξήσουν τις πιθανότητες επιτυχίας. Αυτό συνδέεται με τις επισημάνσεις του Bray (2009) για τον άνισο χαρακτήρα της σκιάδους εκπαίδευσης, όπου οι οικογένειες με περισσότερους οικονομικούς και πολιτισμικούς πόρους μπορούν να προσφέρουν στα παιδιά τους πλεονεκτήματα που δεν είναι διαθέσιμα σε όλους. Η ψυχολογική πίεση που αναφέρθηκε από αρκετούς γονείς, καθώς και οι δυσκολίες προσαρμογής που καταγράφηκαν για πολλά παιδιά, δείχνουν ότι η συμμετοχή σε ανταγωνιστικά σχολικά πλαίσια δεν αφορά μόνο την ακαδημαϊκή διάσταση, αλλά επηρεάζει και την ψυχική υγεία των μαθητών. Εδώ αναδεικνύεται η σημασία της γονεϊκής εμπλοκής, όπως περιγράφηκε από τους Eccles και Harold (1993), καθώς και η ανάγκη ύπαρξης συστηματικής ψυχολογικής υποστήριξης, όπως τόνισε η Ταμπρατζή (2025).

Σε πολιτικό επίπεδο, η εξάρτηση των οικογενειών από ιδιωτικές μορφές εκπαίδευσης για την προετοιμασία των παιδιών τους εγείρει ερωτήματα για τον ρόλο του δημόσιου σχολείου. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η φροντιστηριακή προετοιμασία δεν θεωρείται επαρκής από σημαντικό τμήμα γονέων, ενώ η εμπειρία φοίτησης στα Ωνάσεια Σχολεία αξιολογήθηκε συχνά αρνητικά. Αυτές οι παρατηρήσεις ενισχύουν την ανάγκη χάραξης πολιτικών που θα περιορίσουν την εξάρτηση από τη σκιάδη εκπαίδευση και θα ενισχύσουν τις δημόσιες σχολικές δομές, ώστε να ανταποκρίνονται καλύτερα στις ανάγκες των μαθητών και να μειώνουν τις ανισότητες. Επιπλέον, η διαπίστωση ότι οι ώρες προετοιμασίας συνδέονται αρνητικά με την αξιολόγηση της φοίτησης, ενώ η ποιότητα σχετίζεται θετικά, υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικές πολιτικές θα πρέπει να δίνουν έμφαση στη βελτίωση του περιεχομένου και όχι στην αύξηση της έντασης της διδασκαλίας.

5.4 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η παρούσα έρευνα ανέδειξε κρίσιμα στοιχεία σχετικά με τη φροντιστηριακή προετοιμασία και τη φοίτηση στα Ωνάσεια Σχολεία, ωστόσο ταυτόχρονα δημιούργησε νέα ερωτήματα που μπορούν να διερευνηθούν σε μελλοντικές μελέτες.

Μια πρώτη κατεύθυνση αφορά τη διεύρυνση του δείγματος. Η παρούσα μελέτη βασίστηκε σε 77 γονείς, εκ των οποίων 63 δήλωσαν ότι τα παιδιά τους συμμετείχαν σε κάποια μορφή προετοιμασίας. Ένα μεγαλύτερο και πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα, που να περιλαμβάνει γονείς από διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές και κοινωνικοοικονομικά υπόβαθρα, θα επέτρεπε τη γενίκευση των αποτελεσμάτων και την εντόπιση πιθανών διαφορών που δεν κατέστη δυνατό να αναδειχθούν εδώ. Η απουσία στατιστικά σημαντικών διαφορών ανάμεσα σε ομάδες με βάση το φύλο, την ηλικία, το εισόδημα ή τον τύπο προετοιμασίας ενδέχεται να σχετίζεται και με το μικρό μέγεθος του δείγματος· επομένως, μια έρευνα μεγαλύτερης κλίμακας θα μπορούσε να προσφέρει πιο ασφαλή συμπεράσματα.

Επιπλέον, θα ήταν χρήσιμο να πραγματοποιηθεί συγκριτική ανάλυση ανάμεσα σε διαφορετικά σχολικά πλαίσια, ώστε να διερευνηθεί εάν οι εμπειρίες που καταγράφηκαν για τα Ωνάσεια Σχολεία αποτελούν μεμονωμένη περίπτωση ή αν εντάσσονται σε μια ευρύτερη τάση που χαρακτηρίζει και άλλα απαιτητικά ή ιδιωτικά σχολεία. Μια τέτοια συγκριτική προοπτική θα επέτρεπε την καλύτερη κατανόηση του ρόλου που διαδραματίζει η σκιά της εκπαίδευσης (Bray, 2009) και θα συνέβαλε στη διαμόρφωση πολιτικών που να ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες μαθητών και γονέων.

Μια τρίτη κατεύθυνση έρευνας σχετίζεται με τη διερεύνηση της ψυχολογικής διάστασης. Η παρούσα μελέτη ανέδειξε ότι αρκετά παιδιά βίωσαν άγχος σε διαφορετικό βαθμό και ότι πολλοί γονείς αμφισβήτησαν την ποιότητα της ψυχολογικής υποστήριξης που παρείχαν τα φροντιστήρια. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εμβαθύνουν σε αυτό το ζήτημα, διερευνώντας σε ποιον βαθμό οι πρακτικές γονεϊκής εμπλοκής (Eccles & Harold, 1993) και οι στρατηγικές ψυχολογικής στήριξης (Ταμπρατζή, 2025) συμβάλλουν στην προσαρμογή των παιδιών σε ανταγωνιστικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Εξίσου σημαντική θα ήταν η αξιοποίηση ποιοτικών μεθόδων, όπως συνεντεύξεις με γονείς, μαθητές και εκπαιδευτικούς. Οι ποσοτικές αναλύσεις ανέδειξαν διαφοροποιήσεις στις εμπειρίες, αλλά δεν εξηγούν επαρκώς το γιατί. Μέσα από ποιοτικές προσεγγίσεις θα μπορούσαν να διερευνηθούν οι προσδοκίες, οι στρατηγικές και οι δυσκολίες που

αντιμετωπίζουν οι οικογένειες, φωτίζοντας πτυχές που δεν καταγράφονται πλήρως μέσα από κλειστού τύπου ερωτηματολόγια.

Τέλος, θα ήταν ενδιαφέρον να εξεταστεί η μακροπρόθεσμη πορεία των παιδιών που συμμετείχαν στη διαδικασία προετοιμασίας για τα Ωνάσεια Σχολεία. Η παρούσα μελέτη εστιάζει στη φάση της προετοιμασίας και στα πρώτα στάδια της φοίτησης, όμως μια διαχρονική προσέγγιση θα μπορούσε να αναδείξει εάν και σε ποιον βαθμό οι εμπειρίες αυτής της περιόδου επηρεάζουν την ακαδημαϊκή και ψυχοκοινωνική εξέλιξη των μαθητών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

6.1. Κύρια ευρήματα

Η παρούσα μελέτη ανέδειξε ότι η προετοιμασία για την εισαγωγή σε σχολεία υψηλών απαιτήσεων, όπως τα Δημόσια Ωνάσεια Σχολεία (ΔΗΜ.Ω.Σ.), αποτελεί διαδικασία που συνδυάζει ακαδημαϊκή ενίσχυση, ανάπτυξη δεξιοτήτων και ψυχολογική υποστήριξη. Η φροντιστηριακή εκπαίδευση, ως κυρίαρχη μορφή ιδιωτικής συμπληρωματικής υποστήριξης στην Ελλάδα, παραμένει βασικό εργαλείο επίτευξης υψηλών επιδόσεων, ιδίως σε εξετασιοκεντρικά περιβάλλοντα. Τα προγράμματα εντατικής προετοιμασίας, η αξιοποίηση στρατηγικών μάθησης, η στενή σχέση μαθητή–καθηγητή και η ενσωμάτωση υποστηρικτικών εργαλείων (mentoring, coaching, συμβουλευτική) συνθέτουν το πλαίσιο που μεγιστοποιεί την πιθανότητα επιτυχίας (Giannimis et al., 2018).

Παράλληλα, η διεθνής εμπειρία δείχνει ότι οι επιτυχημένες διαδικασίες εισαγωγής σε επιλεκτικά σχολεία δεν περιορίζονται στη μέτρηση της ακαδημαϊκής επίδοσης αλλά επεκτείνονται στην αξιολόγηση δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, όπως η συνεργατικότητα, η δημιουργικότητα και η ανθεκτικότητα. Ωστόσο, η ελληνική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από περιορισμένα δεδομένα και ανάγκη περαιτέρω ερευνητικής τεκμηρίωσης, ειδικά για την αποτελεσματικότητα διαφορετικών μορφών προετοιμασίας (Bray, 2021).

Σε επίπεδο ευρημάτων, η έρευνα κατέδειξε ότι οι γονείς επένδυσαν σε διάφορες μορφές προετοιμασίας, με συχνότερες τη Γλώσσα και τα Τεστ Δεξιοτήτων, ενώ λιγότερη έμφαση δόθηκε στα Μαθηματικά και στην προετοιμασία για τη συνέντευξη. Η πλειονότητα των παιδιών αφιέρωνε 1–6 ώρες εβδομαδιαίως, στοιχείο που δείχνει μια μετριοπαθή αλλά σταθερή εμπλοκή στη διαδικασία. Ωστόσο, η αξιολόγηση της ποιότητας της προετοιμασίας ήταν μικτή: αρκετοί γονείς δήλωσαν μέτρια ικανοποίηση, ενώ άλλοι ανέφεραν είτε πλήρη δυσαρέσκεια είτε υψηλή ικανοποίηση.

Τα ευρήματα για το άγχος ανέδειξαν ότι τα παιδιά βίωσαν διαφορετικά επίπεδα πίεσης, από καθόλου έως έντονα, ενώ η γονεϊκή στήριξη δεν ήταν πάντα σταθερή και συστηματική. Το φροντιστήριο, με τη σειρά του, φάνηκε να παρέχει περιορισμένη ψυχολογική ενίσχυση, με αποτέλεσμα οι γονείς να εκφράζουν αμφιθυμία για τη συμβολή του στη διαχείριση άγχους. Παράλληλα, αρκετοί γονείς θεώρησαν ότι η ψυχολογική στήριξη συνέβαλε ουσιαστικά στην προσαρμογή, αλλά άλλοι αμφισβήτησαν την αποτελεσματικότητά της.

Σχετικά με τη φοίτηση στα Ωνάσεια, τα αποτελέσματα ήταν περισσότερο αρνητικά, οι γονείς που τα παιδιά τους έγιναν δεκτά τόνισαν σοβαρές ή διαχειρίσιμες δυσκολίες προσαρμογής, ενώ η πλειονότητα θεώρησε ότι η φροντιστηριακή προετοιμασία δεν ήταν επαρκής για να καλύψει τις υψηλές απαιτήσεις του σχολείου. Η αξιολόγηση της φοίτησης κινήθηκε από ουδέτερη έως αρνητική, με τις αρνητικές στάσεις να υπερτερούν.

Τέλος, οι στατιστικοί έλεγχοι έδειξαν ότι τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, μορφωτικό επίπεδο, εισόδημα) δεν διαφοροποίησαν ουσιαστικά τις αντιλήψεις των γονέων. Αντιθέτως, οι συσχετίσεις ανέδειξαν δύο σημαντικά ευρήματα: οι περισσότερες ώρες προετοιμασίας συνδέθηκαν με πιο αρνητική αξιολόγηση της φοίτησης, ενώ η μεγαλύτερη ικανοποίηση από την προετοιμασία συνδέθηκε με θετικότερη αξιολόγηση της εμπειρίας στο σχολείο.

6.2 Συμπεράσματα ανά ερευνητικό ερώτημα

Η διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων ανέδειξε ότι η φροντιστηριακή προετοιμασία δεν λειτούργησε ως παράγοντας που διαφοροποιείται ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των γονέων. Τα αποτελέσματα απορρίπτουν την υπόθεση ότι το φύλο, η ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο ή το εισόδημα επηρεάζουν την αντίληψη των γονέων για την ποιότητα της προετοιμασίας ή τη στήριξη που παρείχαν.

Όσον αφορά το ερώτημα για τη σχέση ανάμεσα στον χρόνο και την ποιότητα, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι ώρες προετοιμασίας όχι μόνο δεν βελτίωσαν την αξιολόγηση της φοίτησης αλλά συσχετίστηκε αρνητικά με αυτήν, στοιχείο που αναδεικνύει την πιθανή κόπωση ή απογοήτευση που συνοδεύει την υπερβολική πίεση. Αντίθετα, η υποκειμενική ικανοποίηση από την ποιότητα της προετοιμασίας συνδέθηκε θετικά με την αξιολόγηση της φοίτησης, γεγονός που υπογραμμίζει τον ρόλο των αντιλήψεων των γονέων για την αποτελεσματικότητα της στήριξης.

Το ερώτημα σχετικά με το άγχος των παιδιών και την ψυχολογική στήριξη ανέδειξε ότι η πίεση ήταν παρούσα σε σημαντικό μέρος του δείγματος, αλλά η γονεϊκή και φροντιστηριακή υποστήριξη δεν θεωρήθηκε πάντοτε επαρκής. Το εύρημα αυτό ενισχύει τη θέση ότι η ψυχοκοινωνική διάσταση της προετοιμασίας παραμένει σε δεύτερη μοίρα, παρότι οι ίδιοι οι γονείς αναγνωρίζουν τη σημασία της.

Τέλος, στο ερώτημα για την επάρκεια της προετοιμασίας και τις εμπειρίες φοίτησης, τα δεδομένα δείχνουν ότι οι γονείς θεωρούν πως η προετοιμασία δεν ανταποκρίθηκε πλήρως στις απαιτήσεις των Ωνασείων, ενώ η φοίτηση συνοδεύτηκε από δυσκολίες προσαρμογής και, σε αρκετές περιπτώσεις, από αρνητικές εμπειρίες.

6.3 Εφαρμογές και προτάσεις για την εκπαιδευτική πολιτική

Τα ευρήματα της μελέτης αναδεικνύουν κρίσιμες παραμέτρους για την εκπαιδευτική πολιτική. Αρχικά, τονίζεται η ανάγκη ενίσχυσης της ψυχολογικής και συμβουλευτικής υποστήριξης τόσο στη φάση της προετοιμασίας όσο και κατά τη φοίτηση σε απαιτητικά σχολεία. Η αναφορά μεγάλου μέρους των γονέων σε άγχος και δυσκολίες προσαρμογής δείχνει ότι η ακαδημαϊκή προετοιμασία δεν επαρκεί χωρίς παράλληλη ψυχοκοινωνική στήριξη.

Επιπρόσθετα, η διαφοροποίηση ανάμεσα στην ποσότητα και στην ποιότητα προετοιμασίας δείχνει ότι οι πολιτικές που βασίζονται αποκλειστικά στην εντατικοποίηση ωρών μάθησης ενδέχεται να είναι αντιπαραγωγικές. Αντιθέτως, απαιτείται επένδυση στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και στη βελτίωση των προγραμμάτων, ώστε η στήριξη να είναι στοχευμένη, αποτελεσματική και προσαρμοσμένη στις πραγματικές ανάγκες των μαθητών.

Παράλληλα, η αμφιθυμία των γονέων ως προς τη φοίτηση στα Ωνάσεια Σχολεία δείχνει ότι η επιτυχία της εκπαιδευτικής πολιτικής δεν εξαντλείται στην ίδρυση σχολείων υψηλών απαιτήσεων. Χρειάζεται συνεχής αξιολόγηση των πρακτικών και προσαρμογή των δομών, ώστε να μειώνονται οι δυσκολίες προσαρμογής και να ενισχύεται η θετική εκπαιδευτική εμπειρία.

Συνολικά, η μελέτη δείχνει ότι η εκπαιδευτική πολιτική πρέπει να στραφεί προς μια πιο ολιστική αντιμετώπιση, που θα συνδυάζει την ακαδημαϊκή με την ψυχολογική και κοινωνική διάσταση, εξασφαλίζοντας έτσι όχι μόνο την επιτυχία στις εξετάσεις αλλά και τη βιώσιμη προσαρμογή και ανάπτυξη των μαθητών σε απαιτητικά σχολικά περιβάλλοντα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bakia, M., Shear, L., Toyama, Y., & Lasseter, A. (2012). Understanding the Implications of Online Learning for Educational Productivity. *Office of Educational Technology, US Department of Education*.
- Bembenutty, H., Kitsantas, A., & Cleary, T. J. (Eds.). (2013). *Applications of self-regulated learning across diverse disciplines: A tribute to Barry J. Zimmerman*. IAP.
- Bourdieu, P. (2011). The forms of capital.(1986). *Cultural theory: An anthology*, 1(81-93), 949.
- Bray, M. (2024). *Shadow education: Comparative perspectives on the global growth of private supplementary tutoring*. Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong.
- Bray, M., Kwo, O., & Jokić, B. (Eds.). (2016). *Researching private supplementary tutoring: Methodological lessons from diverse cultures* (Vol. 32). Springer.
- Bray, T. M. (2009). Confronting the shadow education system: What government policies for what private tutoring?. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization; International Institute for Educational Planning.
- Buchmann, C., Condrón, D. J., & Roscigno, V. J. (2010). Shadow education, American style: Test preparation, the SAT and college enrollment. *Social forces*, 89(2), 435-461.
- Chatzidaki, N., Kyridis, A., & Kechagias, C. T. (2021). A View on the Greek Shadow Education at the Era of the Economic Crisis. How Do Private Tutors' working Conditions are Formed?. *European Journal of Education Studies*, 8(3).
- College Board. (2012). *Understanding Holistic Review in Higher Education Admissions*. Διαθέσιμο στο: <https://highered.collegeboard.org/media/pdf/understanding-holistic-review-he-admissions.pdf>
- Corcoran, S. P., & Baker-Smith, E. C. (2018). Pathways to an elite education: Application, admission, and matriculation to New York City's specialized high schools. *Education Finance and Policy*, 13(2), 256-279.

- Dang, H. A., & Rogers, F. H. (2008). The growing phenomenon of private tutoring: Does it deepen human capital, widen inequalities, or waste resources?. *The World Bank Research Observer*, 23(2), 161-200.
- Daniels, H. (2001). *Vygotsky and Pedagogy*. London: RoutledgeFalmer.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. *Handbook of theories of social psychology*, 1(20), 416-436.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2013). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Springer Science & Business Media.
- Dynarski, M. (2018). Is the high school graduation rate really going up. *Brookings Institution*, May, 3.
- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teachers college record*, 94(3), 568-587.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, 53(1), 109-132.
- Elite Educational Institute. (2024). *The IB Diploma Programme: Requirements, Advantages, and Considerations for High School Students*. Διαθέσιμο στο: <https://eliteprep.com/blog/the-ib-diploma-programme-requirements-advantages-and-considerations-for-high-school-students>
- Epstein, J. L. (2002). School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools. *ADOLESCENCE-SAN DIEGO-*, 37, 435-435.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational psychology review*, 13(1), 1-22.
- Giavrimis, P., Elefterakis, T., & Koustourakis, G. (2018). An approach of shadow education in Greece: sociological perspectives. *Open Journal for Sociological Studies*, 2(2).
- Gorard, S., & Siddiqui, N. (2018). Grammar schools in England: A new analysis of social segregation and academic outcomes. *British Journal of Sociology of Education*, 39(7), 909-924.

- Goulas, C., Fatourou, P., & Fotopoulos, N. (2025). "Shadow Education" and Organized Tutoring Expenditure in Contemporary Greece: Facets and Dimensions of Educational Inequalities. *European Journal of Education Studies*, 12(7).
- Grant, A. M. (2017). The third 'generation' of workplace coaching: creating a culture of quality conversations. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 10(1), 37-53.
- Gruzdeva, M. L., Smirnova, Z. V., Semakhin, E. A., Mochalina, M. V., & Romanovskaya, E. V. (2025). Formation of Soft Skills Among Students in the Additional Education System. In *Corporate Social Responsibility to the Green Growth of Business and Economy* (pp. 177-182). Cham: Springer Nature Switzerland.
- Guangrong, J. (2025). Psychological Counseling. In *The ECPH Encyclopedia of Psychology* (pp. 1163-1165). Singapore: Springer Nature Singapore.
- Hammond, J. (2001). *Scaffolding: Teaching and learning in language and literacy education*. Primary English Teaching Assoc., PO Box 3106, Marrickville, New South Wales, 2204, Australia.
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental psychology*, 45(3), 740.
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: a new attempt at conceptualizing stress. *American psychologist*, 44(3), 513.
- Ίδρυμα Ωνάση. (2025). Δημόσια Ωνάσεια Σχολεία. Ανάκτηση από <https://www.onassis.org/el/education/public-onassis-schools/>
- International Baccalaureate Organization. (2023). *Diploma Programme: From principles into practice*. IBO.
- Jansen, D., Elffers, L., & Jak, S. (2023). A cross-national exploration of shadow education use by high and low SES families. *International Studies in Sociology of Education*, 32(3), 653-674.
- Καμαριανός, Γ., Κυρίδης, Α., Φωτόπουλος, Ν., & Χαλκιώτης, Δ. (2019). Το δημόσιο σχολείο στην Ελλάδα. Όψεις και τάσεις μιας αναδυόμενης ιδιωτικοποίησης, Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας & Ομοσπονδία λειτουργών μέσης εκπαίδευσης, Αθήνα.

- Kanak, M. (2024). The impact of students' soft skills on successful school inclusion at private elementary schools in Italy: a multiple case study.
- Kassotakis, M., & Verdis, A. (2013). Shadow education in Greece: Characteristics, consequences and eradication efforts. In *Private tutoring across the Mediterranean: Power dynamics and implications for learning and equity* (pp. 93-113). Rotterdam: SensePublishers.
- Kassotakis, M., & Verdis, A. (2020). Private tutoring in Greece: Trends and policy issues. In M. Bray, A. E. Mazawi, & R. Sultana (Eds.), *Private tutoring across the Mediterranean* (pp. 85–104). Sense Publishers. https://doi.org/10.1163/9789004445296_006
- Katsantonis, I. (2024). *Dynamics of Motivation, Self-Regulation, and Feedback in Greek Adolescents' Academic Achievement: A Mixed-Methods Study* (Doctoral dissertation, University of Cambridge (United Kingdom)).
- Katsillis, M. (2020). *Factors and processes of educational and social stratification in Greece: The role of shadow education* (Doctoral dissertation, University of Oxford).
- Kyriakides, L., & Creemers, B. P. (2011). Can schools achieve both quality and equity? Investigating the two dimensions of educational effectiveness. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 16(4), 237-254.
- Liu, O. L. (2022). Holistic Admissions in Higher Education: Challenges and Promises. *Journal of Postsecondary Student Success*, 1(4), 1-19.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological review*, 50(4), 370.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. Routledge.
- Μπορουτζή, Δ., Βαλκάνος, Ε., Σιπητάνου, Α. Α., & Σταμπουλής, Μ. (2016). Οι Απόψεις των Εκπαιδευτικών Φροντιστηρίων Μέσης Εκπαίδευσης για την Επιμόρφωσή τους. *Education Sciences*, 2016(2), 95-116.
- Nikiforos, S., Anastasopoulou, E., Pappa, A., Tzanavaris, S., & Kermanidis, K. L. (2024). Motives and barriers in Emergency Remote Teaching: insights from the Greek experience. *Discover Education*, 3(1), 281.

- OECD. (2019). An OECD learning framework 2030. In *The future of education and labor* (pp. 23-35). Cham: Springer International Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *Balancing school choice and equity: An international perspective based on PISA*. OECD Publishing.
- Owens, M., Stevenson, J., Hadwin, J. A., & Norgate, R. (2012). Anxiety and depression in academic performance: An exploration of the mediating factors of worry and working memory. *School psychology international*, 33(4), 433-449.
- Pallais, A., & Turner, S. E. (2007). Access to elites. *Economic inequality and higher education: Access, persistence, and success*, 128-156.
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in psychology*, 8, 422.
- Panagiotis, G. (2025). Shadow education as a tool of “colonization” of public education. *International Journal of Educational Reform*, 34(1), 71-87.
- Park, H., Buchmann, C., Choi, J., & Merry, J. J. (2016). Learning beyond the school walls: Trends and implications. *Annual Review of Sociology*, 42(1), 231-252.
- Putwain, D., & Daly, A. L. (2014). Test anxiety prevalence and gender differences in a sample of English secondary school students. *Educational Studies*, 40(5), 554-570.
- Robinson, C., & Gahagan, J. (2010). Coaching students to academic success and engagement on campus. *About Campus*, 15(4), 26-29.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2024). Self-determination theory. In *Encyclopedia of quality of life and well-being research* (pp. 6229-6235). Cham: Springer International Publishing.
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social-emotional learning: Theory, research, and practice. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 101830.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of educational research*, 75(3), 417-453.
- Ταμπρατζή, Ν. Ι. (2025). Αναγνώριση και υποστήριξη μαθητών/τριών με δυσκολίες ακαδημαϊκής και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής στο σχολείο (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης).

- Thomas, J., Thomas, J., & Firestone, H. (2015). Mentoring, coaching, and counseling: Toward a common understanding. *Military Review*, 95(4), 50-57.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Ascd.
- Valassi, D. (2012). Elite Private Secondary Education in Greece: Class Strategies and Educational Advantages. *Kultura i Edukacja*, (6 (92), 21-41.
- Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher–student interaction: A decade of research. *Educational psychology review*, 22(3), 271-296.
- Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard university press.
- Winne, P. (2016). Self-regulated learning. *SFU Educational Review*, 9.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17(2), 89-100.
- Yerkes, R. M., & Dodson, J. D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation.
- Zeidner, M. (1998). Test anxiety: The state of the art.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic press.
- Zimmerman, B. J., Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2015). A personal agency view of self-regulated learning. *Self-concept, motivation and identity: Underpinning success with research and practice*, 83, 83-114.

Παράρτημα

Μέρος Α: Δημογραφικά Στοιχεία

Φύλο:

- Άνδρας Γυναίκα Άλλο Δεν επιθυμώ να απαντήσω

Ηλικία:

- 25–35 36–45 46–55 56+

Εκπαιδευτικό επίπεδο:

- Γυμνάσιο
 Λύκειο
 Πανεπιστήμιο / ΤΕΙ
 Μεταπτυχιακό / Διδακτορικό

Οικογενειακό εισόδημα (ετησίως):

- <10.000 €
 10.000–20.000 €
 20.001–30.000 €
 >30.000 €
 Δεν επιθυμώ να απαντήσω

Μέρος Β: Στοιχεία Παιδιού & Εκπαιδευτικής Πορείας

Πόσα παιδιά έχετε;

- 1
 2
 3 ή περισσότερα

Το παιδί στο οποίο αναφέρεστε:

- Παρακολούθησε προετοιμασία για τα Ωνάσεια
 Έγινε δεκτό και φοιτά/φοίτησε
 Δεν έγινε δεκτό
 Δεν προχώρησε η αίτηση

Σε ποια τάξη ξεκίνησε την προετοιμασία;

- Ε' Δημοτικού
- ΣΤ' Δημοτικού
- Άλλη: _____

Μέρος Γ: Φροντιστηριακή Προετοιμασία

Το παιδί σας παρακολούθησε φροντιστήριο ή ιδιαίτερα για την προετοιμασία;

- Ναι, φροντιστήριο
- Ναι, ιδιαίτερα
- Και τα δύο
- Όχι

Ποια μαθήματα καλύπτονταν από την προετοιμασία;

- Μαθηματικά
- Γλώσσα
- Τεστ δεξιοτήτων
- Συνέντευξη / Προσωπική ανάπτυξη
- Άλλο: _____

Πόσες ώρες εβδομαδιαία διέθετε στην προετοιμασία (κατά προσέγγιση);

- 1-3 ώρες
- 4-6 ώρες
- 7-10 ώρες
- >10 ώρες

Πόσο ικανοποιημένος/η ήσασταν από την ποιότητα της φροντιστηριακής προετοιμασίας;

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Απόλυτα

Μέρος Δ: Ψυχολογική και Οικογενειακή Υποστήριξη

Το παιδί σας ένιωσε πίεση ή άγχος κατά την προετοιμασία;

- Ναι, έντονα
- Ναι, σε μικρό βαθμό
- Όχι ιδιαίτερα
- Καθόλου
- Δεν γνωρίζω

Εσείς ως γονείς παρείχατε ψυχολογική/ηθική στήριξη;

- Ναι, συστηματικά
- Ναι, περιστασιακά
- Όχι
- Με δυσκολία

Το φροντιστήριο παρείχε υποστήριξη για τη διαχείριση άγχους ή ενίσχυση αυτοεκτίμησης;

- Ναι, συστηματικά
- Ναι, αλλά ανεπαρκώς
- Όχι
- Δεν γνωρίζω

Πιστεύετε ότι η ψυχολογική στήριξη συνέβαλε στην επιτυχία ή/και προσαρμογή του παιδιού σας;

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Απόλυτα

Μέρος Ε: Απόψεις για τα Ωνάσεια Σχολεία

(Απαντάται μόνο αν το παιδί φοιτά ή φοίτησε στα Ωνάσεια)

Πώς αξιολογείτε συνολικά τη φοίτηση του παιδιού σας στα Ωνάσεια;

- Πολύ θετικά
- Θετικά

- Ουδέτερα
- Αρνητικά
- Πολύ αρνητικά

Αντιμετώπισε το παιδί δυσκολίες προσαρμογής στο νέο σχολικό περιβάλλον;

- Ναι, σοβαρές
- Ναι, αλλά διαχειρίσιμες
- Όχι
- Δεν γνωρίζω

Θεωρείτε ότι η φροντιστηριακή προετοιμασία το προετοίμασε επαρκώς για τις απαιτήσεις φοίτησης;

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Απόλυτα

Ευχαριστούμε θερμά για τη συμμετοχή σας!