



**ΑΝΩΤΑΤΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΚΡΗΤΗΣ**

**ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ  
&  
ΠΡΟΝΟΙΑΣ**

**ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**

**Πτυχιακή Εργασία**

**Το Άγχος των Μαθητών για το Νέο  
Τύπο Λυκείου και Τεχνικές Διαχείρισής  
του.**



Γκολέμη Θεοδοσία      Α.Μ:4223  
Κυθραιώτη Σωτηρούλα      Α.Μ:4307  
Παναγιώτου Αργυρώ      Α.Μ:4349

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Λεμονή Ζαφειρούλα

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<u>Ευχαριστίες</u> .....	4
<u>Περίληψη</u> .....	5
<u>Abstract</u> .....	6
<u>Εισαγωγή</u> .....	8
<u>ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ – ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ</u> .....	10
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο</u> .....	10
1.1 Η έννοια του εφηβείας.....	10
1.2 Η ταυτότητα του εφήβου .....	11
Α. Η έννοια της ταυτότητας.....	11
Β. Η διαμόρφωση της ταυτότητας .....	14
1.3. Αυτοεκτίμηση .....	15
Α. Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση κατά την εφηβεία.....	18
Β. Αυτοεκτίμηση και σχολική επίδοση.....	19
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο</u> .....	20
2.1. Εισαγωγή.....	20
2.2. Ορισμοί .....	21
2.3. Παράγοντες πρόκλησης του άγχους .....	23
2.4. Συνέπειες του άγχους στο άτομο .....	23
2.5. Καθοριστικοί παράγοντες στη διαδικασία αντιμετώπισης του άγχους .....	25
2.6. Το άγχος και οι στρατηγικές αντιμετώπισής του σε παιδιά και εφήβους.....	28
2.7. Στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους και συσχετίσεις με άλλες .....	29
μεταβλητές .....	28
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο</u> .....	30
3.1 Εισαγωγή.....	30
3.2 Το νέο εκπαιδευτικό σύστημα και οι πρόνοιές του .....	30
3.3 Σχολική αποτυχία.....	34
3.4 Σχέση σχολικής επίδοσης και άγχους .....	37
<u>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</u> .....	42
Ελληνική .....	42
Διεθνής.....	44
Ηλεκτρονική .....	45
<u>ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ – ΕΙΔΙΚΟ</u> .....	46

<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο</u> .....	46
<u>ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ</u> .....	46
4.1 Σκοπός μελέτης .....	46
4.2 Ερευνητικά ερωτήματα .....	46
4.3 Μέθοδος, σχεδιασμός και στάδια έρευνας .....	47
4.4 Επιλογή δείγματος της έρευνας .....	48
4.5 Γενικές δυσκολίες .....	50
4.6. Πιλοτική έρευνα - έλεγχος της αξιοπιστίας και εγκυρότητας του ερευνητικού εργαλείου. ....	50
4.7 Στατιστική ανάλυση δεδομένων .....	50
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο</u> .....	51
<u>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ</u> .....	51
5.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος της έρευνας .....	51
5.2 Ερωτήματα.....	55
5.3 Έλεγχος Υποθέσεων .....	66
5.4 Περιορισμοί της έρευνας .....	71
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο</u> .....	72
6.1 Συμπεράσματα .....	72
<u>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</u> .....	75
Ελληνική .....	75
Διεθνής.....	75
Ηλεκτρονική .....	75
<u>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι</u> .....	76
Ερωτηματολόγιο .....	76
<u>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ</u> .....	80
Πίνακες και Διαγράμματα.....	80

## Ευχαριστίες

Σε αυτό το σημείο θεωρούμε υποχρέωση μας να ευχαριστήσουμε όλους όσους συνέβαλλαν με το δικό τους μοναδικό τρόπο στην εκπόνηση αυτής της πτυχιακής εργασίας.

Καταρχήν οφείλουμε ένα μεγάλο ευχαριστώ στην υπεύθυνη καθηγήτρια της πτυχιακής μας εργασίας κα Λεμονή Ζαφειρούλα, για τη συνεχή καθοδήγηση, την αμέριστη υποστήριξη, τις ουσιώδεις συμβουλές, καθώς και την αδιάκοπη συμπαράσταση και ενθάρρυνση που μας παρείχε σε όλο αυτό το διάστημα.

Τέλος, θα θέλαμε να αφιερώσουμε την εργασία αυτή στις οικογένειές μας, τους φίλους μας και τους συναδέλφους μας, που με την καθημερινή τους συμπαράσταση, την υπομονή και τη θετική τους σκέψη, συνέβαλλαν στην εκπλήρωση του στόχου μας.

## Περίληψη

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να εξετάσει την κατάσταση των μαθητών όσο αφορά το άγχος επίδοσης τους προς το νέο εκπαιδευτικό σύστημα. Επίσης, ο σκοπός είναι η δημιουργία σχετικής έρευνας ως προς το Νέο Τύπο Λυκείου, εφόσον το νέο εκπαιδευτικό σύστημα εφαρμόζεται για πρώτη φορά. Χρησιμοποιήθηκε ποσοτική μέθοδος έρευνας. Το δείγμα της έρευνας απευθύνεται σε 404 μαθητές Α΄ και Β΄ Λυκείου (ηλικίας 15-17 ετών) από διάφορες περιοχές του Ηρακλείου. Η μέθοδος της δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε για τη λήψη των ερωτηματολογίων ήταν στρωματοποιημένη. Στη συνέχεια όμως ήταν αδύνατο να λάβουμε εγκαίρως άδεια από το Υπουργείο για να εισέλθουμε σε σχολικούς χώρους, έτσι επιλέξαμε τη δειγματοληψία ευκολίας, ώστε να γίνει λήψη των ερωτηματολογίων σε χώρους που συναθροίζονται οι νέοι σε φροντιστήρια και σε Αθλητικά Κέντρα.

Αρχικά, θέσαμε πέντε στόχους, οι οποίοι φάνηκε να επαρκούν για την διεξαγωγή της έρευνας. Οι στόχοι της έρευνας παρουσιάζονται ως εξής:

- Η μελέτη του άγχος επίδοσης των μαθητών σε σχέση με το φύλο.
- Το άγχος επίδοσης των μαθητών σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο των γονιών τους.
- Το άγχος της επίδοσης των μαθητών σε σχέση με το βαθμό δυσκολίας της τάξης.
- Το άγχος των μαθητών για το Νέο Τύπο Λυκείου σε συνάρτηση με τις μεταβλητές φύλο των μαθητών και το βαθμό άγχους του Λυκείου.
- Η προετοιμασία των μαθητών για τις εξετάσεις.

Η έρευνα εξέτασε το άγχος επίδοσης των μαθητών και τη συσχέτιση με τις μεταβλητές, φύλο του μαθητή και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Ύστερα από στατιστική ανάλυση, τα κορίτσια αντιμετωπίζουν περισσότερο άγχος για τη σχολική τους επίδοση. Αυτό οφείλεται στο γεγονός πως κάθε φύλο διαθέτει διαφορετικούς τρόπους να διαχειρίζεται και να αντιμετωπίζει τις αγχογόνες καταστάσεις. Στην συνέχεια, το οικογενειακό περιβάλλον επηρεάζει άμεσα την σχολική επίδοση των εφήβων μέσα από ερεθίσματα που παρέχει καθώς και την γενικότερη αντίληψη για

την μόρφωση των ανθρώπων. Παρόλα αυτά το μορφωτικό επίπεδο των γονιών, δείχνει να μην διαδραματίζεται κανένα ρόλο στο άγχος επίδοσης των παιδιών. Όσον αφορά τον βαθμό δυσκολίας της τάξης, οι απαιτήσεις των μαθημάτων και των καθηγητών συντελούν στην ενίσχυση του άγχους. Ο Νέος Τύπος Λυκείου προσδίδει περισσότερο άγχος στα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια και αυτό οφείλεται στο ότι τα κορίτσια θέτουν υψηλότερους στόχους για τις τελικές εξετάσεις. Τέλος, με βάση τα αποτελέσματα η προσπάθεια εφαρμογής του Νέου Τύπου Λυκείου εντείνει σημαντικά το άγχος των μαθητών για την σχολική τους επίδοση. Όσον αφορά για τις τεχνικές διαχείρισης του άγχους, υπάρχουν συγκεκριμένα είδη στρατηγικών αντιμετώπισης του άγχους οι οποίες είναι στρατηγικές εστιασμένες στο πρόβλημα και στρατηγικές εστιασμένες στο συναίσθημα. Έπειτα οι έφηβοι μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα δύο είδη στρατηγικών ώστε να αντιμετωπίσουν μια κατάσταση άγχους στην καθημερινότητά τους.

## **Abstract**

This research investigates the situation of students regarding their performance anxiety to the new educational system. Also, the purpose is to provide relevant research to the new type of high school, where the new education system applies for the first time. The data for the research that were used were quantitative. The sample of the survey addressed to 404 students A and B high school (aged 15-17 years) from different areas of Heraklion. The method of sampling was used to obtain the questionnaires that were done by lectures. But then it was impossible to obtain timely authorization from the Ministry to enter school grounds, chose the sampling facility to give away the questionnaires in places that gather young people in schools and sports centers.

First, we set five targets, in which they seemed to be enough for the conduction of the research. The objectives of the survey are as follows:

- The study of student performance with anxieties in relation to sex.
- The pupils' performance and anxiety in relation to the educational level of their parents.
- The stress of student's performance in relation to the degree of difficulty of the class.
- Stress of students for the new type of high school in relation to students' gender variables and the degree of anxiety in high school.
- To prepare students for the exam.

The study looked at student's performance anxiety and a correlation with variables, student gender and educational level of parents. After statistical analysis, the girls face more stress in their school performance. This occurs due to the fact that each sex has different ways to manage and cope with stressful situations. With this, the family environment directly affects the academic performance of adolescents through stimulus which it provides, and the general perception of education of people. Plus these educational level of parents, appears not play any role in child performance anxieties. Regarding the degree of difficulty of the order, the requirements of the

courses and teachers contribute to the strengthening of stress. As the New Type of High School gives more stress in girls compared with boys, and this is because girls try to achieve higher goals for the final exams. Finally, based on the results of the effort to implement the New Type High School significantly enhance the students' anxiety about their school performance. Concerning the techniques in managing anxiety, there are specific kinds of strategies to deal with anxiety which are focused to the problem and they are also strategically focused on the emotion. Then teenagers can use the two kind of strategies in order to face an anxiety situation in their daily life.

## **Εισαγωγή**

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της κατάστασης των μαθητών όσο αφορά το άγχος της επίδοσης τους προς το νέο εκπαιδευτικό σύστημα. Τα τρία πρώτα κεφάλαια, αποτελούν το θεωρητικό κομμάτι, το οποίο παρουσιάζεται ως εξής:

Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας αναλύεται η έννοια της εφηβείας καθώς οι βιοσωματικές αλλαγές που επέρχονται, επιδρούν στην ψυχολογία τους και τους επηρεάζουν. Έπειτα, παρουσιάζεται η έννοια της ταυτότητας του εφήβου, η ανάγκη του ατόμου να διαμορφώσει οριστικά την ταυτότητα του. Η ενότητα αυτή παρουσιάζει και τη γενικότερη έννοια της ταυτότητας ενώ παρακάτω αναλύονται τα είδη των ταυτοτήτων που μπορεί να αναπτύξει-υιοθετήσει ένα άτομο. Τελειώνοντας, στο κεφάλαιο αυτό, γίνεται λόγος για την αυτοεκτίμηση (υψηλή-χαμηλή) και αυτοαντίληψη των εφήβων, καθώς επίσης πώς η αυτοεκτίμηση διαδραματίζεται σημαντικό ρόλο στην σχολική επίδοση των μαθητών.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο ορισμός σχετικά με το άγχος, οι παράγοντες πρόκλησης του άγχους και οι συνέπειες που μπορεί να προκληθούν στο άτομο. Στη συνέχεια, αναλύονται οι στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων που κατευθύνονται στην πηγή του άγχους, την οποία προσπαθούν να μειώσουν ή να τροποποιήσουν. Επιπροσθέτως, σ' αυτό το κεφάλαιο γίνεται αναφορά για τους τρόπους στρατηγικής που χρησιμοποιούν οι έφηβοι όταν αντιμετωπίζουν καταστάσεις άγχους στην καθημερινή τους ζωή. Τέλος αναφέρονται οι πιο



σημαντικοί παράγοντες που φαίνεται να συνδέονται με διαφορεική χρήση των ποικίλων στρατηγικών αντιμετώπισης από παιδιά- εφήβους.

Στο τρίτο κεφάλαιο, παρουσιάζεται το νέο εκπαιδευτικό σύστημα και οι πρόνοιές του, η σχολική αποτυχία και η σχέση της σχολικής επίδοσης με το άγχος. Το νέο εκπαιδευτικό σύστημα στοχεύει στην αναίρεση διάφορων δυσκολιών που αντιμετώπιζαν οι μαθητές με το παλιό εκπαιδευτικό σύστημα και στην πιο καλή και ευχάριστη εκπαιδευτική διαδικασία. Με το νέο εκπαιδευτικό σύστημα στοχεύεται να ενισχυθεί ο μορφωτικός σκοπός του Λυκείου και να αποσυνδεθεί το Λύκειο από τις εισαγωγικές εξετάσεις. Οι κατευθύνσεις μετονομάζονται σε ομάδες προσανατολισμού και χωρίζονται στις Ανθρωπιστικές Σπουδές, στις Θετικές Σπουδές, και στις Οικονομικές – Πολιτικές – Οικονομικές Σπουδές. Για τον υπολογισμό του βαθμού πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση θα προσμετράται ο βαθμός προαγωγής και απόλυσης.

Παράλληλα με το νέο εκπαιδευτικό σύστημα σημειώνονται θετικές αλλαγές στο Τεχνολογικό Λύκειο. Οι απόφοιτοι της Γ' τάξης των ΕΠΑΛ θα έχουν τη δυνατότητα πρακτικής εξάσκησης στην αγορά εργασίας. Επίσης οι απόφοιτοι του δεύτερου κύκλου των ΕΠΑΛ έχουν δικαίωμα συμμετοχής σε ειδικές πανελλαδικές εξετάσεις για εισαγωγή σε σχολές των τεχνολογικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και σε συναφείς ειδικότητες του πτυχίου τους. Επιπλέον οι απόφοιτοι των γυμνασιακών τάξεων θα μπορούν να φοιτούν δωρεάν στις επαγγελματικές σχολές μεταγυμνασιακής κατάρτισης, που είναι κάτι αντίστοιχο με το δημόσιο ή ιδιωτικό Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης.

Η επιτυχία στη σχολική επίδοση ενός μαθητή ταυτίζεται με την απουσία προβλημάτων και την επίτευξη υψηλής σχολικής επίδοσης. Η σχολική αποτυχία ταυτίζεται με την αδυναμία του μαθητή να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου. Η επιτυχία ή αποτυχία ενός μαθητή συναρτάται με κάποια πρότυπα συμπεριφοράς, που πρέπει ο μαθητής να επιτύχει. Τα πρότυπα αυτά όμως έχουν καθοριστεί χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η διαφορετικότητα του κάθε μαθητή. Οι παράγοντες που επηρεάζουν την εκπαιδευτική επιτυχία ή αποτυχία θα παρουσιαστούν και θα αναλυθούν στο κύριο μέρος της εργασίας. Έπειτα θα αναλυθούν οι όροι της «σχολικής επίδοσης» και του «άγχος», ενώ ταυτόχρονα θα διερευνηθεί η αλληλεπίδραση που έχουν.

Το ειδικό μέρος της εργασίας περιλαμβάνει τα κεφάλαια 4-6. Στο τέταρτο κεφάλαιο αναπτύσσεται η ερευνητική μεθοδολογία που ακολουθήσαμε και με βάση την οποία υλοποιήσαμε την ερευνητική μας προσπάθεια.

Στο πέμπτο κεφάλαιο, πραγματοποιείται η καταγραφή των αποτελεσμάτων της έρευνας, καθώς επίσης γίνεται η διασύνδεσή τους με τους με τους στόχους της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα. Επιχειρείται η ερμηνεία και ο σχολιασμός των αποτελεσμάτων της έρευνας και τέλος καταγράφονται συμπεράσματα της έρευνας.

## **ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ – ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο**

#### **1.1 Η έννοια του εφηβείας.**

Έχουμε την τάση να θεωρούμε ότι οι έφηβοι ανήκουν σε ένα διαφορετικό είδος ανθρώπου. Αυτό συμβαίνει γιατί δίνουμε έμφαση στις διαφορές και στις ασυνέχειες ανάμεσα στα παιδιά και τους εφήβους, ξεχνώντας τις τόσο σημαντικές ομοιότητες ανάμεσα στους εφήβους και στους ενήλικες (Καλαντζή-Αζίζι, 1992)

Ορισμένοι επιστήμονες, υποστηρίζουν πως η εφηβεία δεν διαθέτει ένα ευδιάκριτο αναπτυξιακό στάδιο. Δεν αναγνωρίζουν ως έγκυρη την άποψη ότι το παιδί κατά την εφηβεία αποκτά καινούργια προσωπικότητα. Αντίθετα θεωρούν πως το παιδί σταδιακά και ανεπαίσθητα μεταμορφώνεται σε έφηβος και ο έφηβος το ίδιο σταδιακά μεταμορφώνεται σε ενήλικα. (Καλαντζή-Αζίζι, 1992)

Η εφηβεία είναι ένας δρόμος που συνδέει την παιδική ηλικία με την ζωή του ενηλίκου και ο έφηβος παρ' όλες τις λοξοδρομήσεις, θα αποκτήσει εν τέλει μια γνώριμη, αναγνωρίσιμη μορφή.

Η εφηβεία ουσιαστικά είναι η ψυχολογική ανάπτυξη του ατόμου η οποία σχετίζεται με τις βιοσωματικές αναπτυξιακές διαδικασίες, με αυτό δηλαδή που ορίζουμε ως «ήβη». Η ήβη είναι το αναπόφευκτο βιολογικό φαινόμενο που συμβαίνει στο σώμα του εφήβου. Είναι δημιούργημα του δυτικού κόσμου, όπου ο έφηβος αναλαμβάνει πια τον ρόλο και τις ευθύνες του ενηλίκου. Στην εφηβεία, ο έφηβος

πλέον αποκτά ένα ικανοποιητικό βαθμό ψυχολογικής ανεξαρτησίας από τους γονείς. Έτσι εξηγείται η έλλειψη ακρίβειας στον ορισμό και στα χρονικά όρια του εφήβου.

Για τον μη ειδικό η εφηβεία είναι η μεταβατική περίοδος ανάμεσα στην παιδική ηλικία και στην ώριμη ηλικία. Συμπίπτει με τα χρονικά όρια που φοιτά το παιδί από 10 ως 20 χρονών. (Καλαντζή-Αζίζι,1992)

## **1.2 Η ταυτότητα του εφήβου**

Ο πιο σημαντικός αναπτυξιακός στόχος της εφηβείας είναι η ανάγκη του ατόμου να διαμορφώσει οριστικά την ταυτότητα του, να γίνει δηλαδή ένα μοναδικό-ξεχωριστό και ώριμο άτομο.

Η ανάπτυξη της ταυτότητας αναφέρεται κυρίως στην προσωπικότητα και τον χαρακτήρα του ατόμου και αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση ώστε να μπορέσει το άτομο να διαμορφώσει ουσιαστικές και σε βάθος διαπροσωπικές σχέσεις.

Η ανάπτυξη της ταυτότητας ξεκινάει με το έντονο ενδιαφέρον του εφήβου να ανακαλύψει τη φύση του εαυτού του και τελειώνει με την ολοκλήρωση της έννοιας του εαυτού του, ως ένα ενιαίο σύνολο και την προσωπική του ταυτότητα. Αυτός ο αναπτυξιακός στόχος- η σταδιακή διαμόρφωση ολοκληρώνεται στις ηλικίες 18-22 ετών (όσο βέβαια επιτρέπεται να μιλάμε για ολοκλήρωση τέτοιων διαδικασιών).

Ο έφηβος διαμορφώνει την αυτοεπίγνωση, η οποία αποτελεί μια συνειδητή εικόνα του εαυτού του. Στην εικόνα αυτή γίνεται η αναπαράσταση του σώματος τους, πώς αυτό είναι στην πραγματικότητα, καθώς και πώς το βλέπουν οι γύρω του. Αυτές οι ραγδαίες σωματικές και νοητικές αλλαγές μεταμορφώνουν ένα παιδί σε έφηβο. (Καλαντζή-Αζίζι,1992).

### **A. Η έννοια της ταυτότητας.**

Η ταυτότητα δημιουργείται κατά την διάρκεια της παιδικής ηλικίας μέσα από τις ταυτίσεις. Οι συνήθειες, οι νοοτροπίες, οι αξιολογήσεις, οι εκφράσεις δεν είναι απλώς μιμήσεις ανθρώπων, είναι κάτι πολύ σημαντικό εφόσον εσωτερικεύονται και

ενώνονται με ήδη υπάρχοντα μέρη της προσωπικότητας. (Τσιάντης Ι., Αναστασόπουλος Δ., Χαντζάρα Β., Λιακοπούλου Μ.,Χριστιανόπουλος Κ.,1994)

Η ταυτότητα αναπτύσσεται και καταλήγει να χαρακτηρίζει την ατομικότητα του κάθε ανθρώπου. Η ταυτότητα διαφοροποιεί έναν άνθρωπο απ' όλους τους άλλους καθώς λειτουργεί ως βάση για τις πεποιθήσεις και τα ισχυρά πιστεύω μας. (Τσιάντης Ι., Αναστασόπουλος Δ., Χαντζάρα Β., Λιακοπούλου Μ.,Χριστιανόπουλος Κ.,1994)

Κοιτάζοντας πίσω στην ιστορία των επιστημών μας, η έννοια της ταυτότητας δεν είχε αποσπάσει πολύ την προσοχή. Αυτό άλλαξε ριζικά όταν ο Erik Homburger Erikson εξέδωσε το βιβλίο του Παιδική ηλικία και κοινωνία. (Τσιάντης Ι., Αναστασόπουλος Δ., Χαντζάρα Β., Λιακοπούλου Μ.,Χριστιανόπουλος Κ.,1994)

Η χρήση της λέξης «ταυτότητα» έχει δυσχεράνει τον καθορισμό του νοήματος της. Χρησιμοποιείται σε σχέση με πολλά θέματα και με διαφορετική σημασία. Η προσωπική ταυτότητα, χρησιμοποιείται σαν μια επικεφαλίδα και σαν μια πλατιά έννοια. (Τσιάντης Ι., Αναστασόπουλος Δ., Χαντζάρα Β., Λιακοπούλου Μ.,Χριστιανόπουλος Κ.,1994)

Η ταυτότητα είναι μια λειτουργική έννοια που αναφέρεται στις ψυχικές μας δυνάμεις, οι οποίες κρατούν την προσωπικότητα μας ενωμένη. Μπορεί κατά την διάρκεια της μέρας να πρέπει να παίζουμε πολλούς διαφορετικούς ρόλους, αλλά παραμένουμε το ίδιο άτομο. Επίσης, αναφέρεται στο πώς βιώνουμε τον εαυτό μας; Πώς είναι η αξιολόγηση, η αποδοχή και η εκτίμηση του εαυτού μας;

Σύμφωνα με τον Erikson,κατά τη διάρκεια της ζωής συντελούνται οκτώ αναπτυξιακές κρίσεις του Εγώ, οι οποίες ξεκινούν από τον πρώτο χρόνο της ζωής και εκτείνονται ως την ύστερη ώριμη ηλικία. Τα στάδια αυτά περιλαμβάνονται σε ένα αντιστικτικό πλαίσιο αρνητικού- και παρ'όλο που συμβαίνουν σε μία μόνο φάση της ζωής δεν ολοκληρώνονται κατά τη διάρκειά της αλλά επικαλύπτουν η μία την άλλη. Για παράδειγμα, αν στο πρώτο χρόνο το βρέφος νιώθει ότι καλύπτονται οι ανάγκες του θα αποκτήσει συναισθήματα εμπιστοσύνης, ενώ στην αντίθετη περίπτωση θα γίνει δύσπιστο και ανασφαλές. Αντίστοιχα αν κατά την εφηβεία, το άτομο, κατορθώσει να συγκεράσει σε ένα αρμονικό σύνολο τις αντίθετες πτυχές του χαρακτήρα του, θα διαμορφώσει ικανοποιητική ταυτότητα, ενώ σε αντίθετη περίπτωση θα βιώσει κρίση ταυτότητας. (Erikson, 1950)

Με βάση την ταξινόμηση αυτή του Erikson,ισχύουν και τα εξής :

A) Η διαμόρφωση της ταυτότητας συμβαίνει στην εφηβεία, αλλά μπορεί να αλλάξει και στην ενήλικη ζωή.

Β) Η απόκτηση ταυτότητας εξαρτάται και από την επιτυχή ολοκλήρωση των προηγούμενων σταδίων (βρεφική και παιδική ηλικία).

Γ) Όσο περισσότερο συμμετέχει ο έφηβος στην αναζήτηση της ταυτότητας του, τόσο ισχυρότερη καθίσταται. Ταυτόχρονα απαιτείται και μια ουδέτερη περίοδος, ένα χρονικό μορατόριουμ (προσωρινή αναστολή λειτουργιών) κατά το οποίο θα πειραματιστεί με διαφορετικούς ρόλους χωρίς καμιά οριστική δέσμευση.

Δ) Το κοινωνικό πλαίσιο αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την διαμόρφωση της.

Ε) Υπάρχουν πολλά είδη ταυτοτήτων που πρέπει να κατακτηθούν ταυτόχρονα, όπως είναι η θρησκευτική, η πολιτική, η επαγγελματική, η σεξουαλική, η εθνική. Κάθε μια απ' αυτές τις ταυτότητες, μπορεί να τύχει διαφορετικού βαθμού επίτευξη. Σύμφωνα με τον Marcia (1966), οι βαθμοί αυτοί κλιμακώνονται σε τέσσερα επίπεδα ανάλογα με το πόσο ο έφηβος έχει διερευνήσει τις αρχές και τις αξίες της ταυτότητας και ανάλογα με το πόσο δεσμευμένος ή όχι είναι στο να τις ακολουθήσει.

Τα τέσσερα επίπεδα είναι τα εξής:

**Διάχυτη ταυτότητα:** Είναι η περίπτωση που ο έφηβος δεν έχει διερευνήσει καθόλου ο ίδιος και δεν έχει δεσμευτεί σε αυτήν. Τα άτομα με διάχυτη ταυτότητα είναι απαθή και κοινωνικά απομονωμένα, νιώθουν ανεπαρκή και αντιμετωπίζουν άγχος και μοναξιά.

**Δοτή ταυτότητα:** Τα άτομα με δοτή ταυτότητα επιδεικνύουν υψηλά επίπεδα δέσμευσης, χωρίς όμως να έχουν διερευνηθεί εναλλακτικές πεποιθήσεις, αρχές, αξίες και στόχους. Η δέσμευση προέρχεται από τις προσδοκίες των σημαντικών άλλων και δημιουργεί αυταρχικούς εφήβους με αδιάλλακτη στάση ζωής.

**Μορατόριουμ:** Τα άτομα σε μορατόριουμ δεν έχουν δεσμευτεί πλήρως αλλά έχουν διερευνήσει επαρκώς και εξακολουθούν να αναζητούν τις αρχές και τους στόχους της ταυτότητάς τους. Έτσι επιδεικνύουν υψηλές συχνότητες τόσο θετικής όσο και αντικοινωνικής συμπεριφοράς, με σύντομες αλλά έντονες διαπροσωπικές σχέσεις και δυσκολία σε δέσμευση με σχέση οικειότητας.

**Κεκτημένη ταυτότητα:** Βρίσκεται στο υψηλότερο εξελικτικό στάδιο και χαρακτηρίζεται από υψηλό επίπεδο τόσο διερεύνησης όσο και δέσμευσης. Η κεκτημένη ταυτότητα σχετίζεται με την αφαιρετική σκέψη, με τον εσωτερικό 'τόπο ελέγχου', καθώς και με τα υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης, ανεπτυγμένες δεξιότητες μελέτης και προχωρημένο στάδιο αυτονομίας. (Marcia, 1966)

## **B. Η διαμόρφωση της ταυτότητας**

Κατά την διάρκεια της εφηβείας βιώνουμε πολλές αλλαγές σωματικές και νοητικές. Συμβαίνουν ραγδαίες και απρόβλεπτες αλλαγές στη διάθεση και την συμπεριφορά. Οι έφηβοι φτάνουν στην προσωπική τους ανάπτυξη στην φάση όπου μπορούν να κοιτάξουν τον εαυτό τους από γωνίες που δεν μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν πριν. Βλέπουν τον εαυτό τους μέσα από μακροχρόνιες προοπτικές, αφήνοντας πίσω τις πρώιμες περιόδους της ζωής τους και κοιτούν μπροστά στην μελλοντική τους ζωή με νέες δυνατότητες και νέες ευθύνες. (Τσιάντης Ι., Αναστασόπουλος Δ., Χαντζάρα Β., Λιακοπούλου Μ., Χριστιανόπουλος Κ., 1994)

Η αβεβαιότητα της εκτίμησης του εαυτού τους, μετατρέπει τους έφηβους σε πολύ ευαίσθητους χαρακτήρες, στις αξιολογήσεις που βιώνουν ή που προβάλλουν στους άλλους ανθρώπους. Οι αντιδράσεις των άλλων ανθρώπων είναι πολύ σημαντικοί παράγοντες και παίζουν καθοριστικό ρόλο για την αποδοχή του εαυτού τους σ' αυτή την εποχή. Οι προβολές που χρησιμοποιούν οι έφηβοι για να αναδείξουν την ταυτότητα τους, είναι ένα κομμάτι δύσκολο στο να καθορίσουν τι άτομα είναι, τι να περιμένουν από τους εαυτούς τους και τι να περιμένουν από τον έξω κόσμο.

Ο Freud συσχετίζει την έννοια της ταυτότητας και αναφέρει πως με το χαλάρωμα των δεσμών με σημαντικούς ανθρώπους της εφηβικής ηλικίας, οι έφηβοι δημιουργούν νέους δεσμούς με είδωλα και νέους αρχηγούς. Ο αγώνας των εφήβων για ανεξαρτησία οδηγείται σε μια υποταγή σε άλλους ανθρώπους όπως για παράδειγμα σε αθλητικές ομάδες ή πολιτικές οργανώσεις ή εγκληματικές συμμορίες. Ο Marcia αναφέρει πως για να βρει κάποιος την ταυτότητα του χρειάζεται να ακολουθήσει μια μακροχρόνια διαδικασία. Περιγράφει την διαδικασία και υποστηρίζει πως η διαδικασία αυτή μπορεί να σταματήσει προσωρινά ή μόνιμα στην περίοδο της εφηβείας. (Τσιάντης Ι., Αναστασόπουλος Δ., Χαντζάρα Β., Λιακοπούλου Μ., Χριστιανόπουλος Κ., 1994)

Αναφέρεται στην ταυτότητα εκεχειρίας (moratorium), όπου η ανάπτυξη της ταυτότητας μπορεί να διακοπεί σε ένα επίπεδο για λίγο ή και για αρκετό καιρό, στην ταυτότητα επίτευξης, όπου ο έφηβος έχει δημιουργήσει την δική του ταυτότητα μέσα από αντιπαραθέσεις και αγώνα και έχει σχηματίσει ένα χώρο όπου τα δικαιώματα της προσωπικότητας του και η ατομικότητα του μπορούν να διατηρηθούν. Αν ο έφηβος υποχωρήσει μπροστά στις δυσκολίες καθιερώνοντας και

υπερασπίζοντας ένα χώρο όπου κάθε είδους ιδιωτική ζωή γίνεται σεβαστή από τους άλλους, αν παραδοθεί στο άγχος που του προκαλείται από όλες τις αλλαγές που δέχεται του τότε η διαδικασία για την ανάπτυξη της ταυτότητας του θα διακοπεί. (Τσιάντης Ι., Αναστασόπουλος Δ., Χαντζάρα Β., Λιακοπούλου Μ., Χριστιανόπουλος Κ., 1994)

Συμπεραίνοντας οι πρώιμες ταυτίσεις οι τωρινές κοινωνικές σχέσεις, οι αξιολογήσεις του εαυτού μας, η νοημοσύνη και η αξία ως ανθρώπινα όντα αμφισβητούνται κατά την διάρκεια της εφηβείας. Αυτό οφείλεται στο γεγονός πως οι έφηβοι προσπαθούν να διαμορφώσουν την ταυτότητα τους έχοντας την δική τους αντίληψη των πραγμάτων.

### 1.3. Αυτοεκτίμηση

Η αυτοεκτίμηση σύμφωνα με την Μακρή- Μπότσαρη (2001), αντιπροσωπεύει τη συναισθηματική πλευρά του εαυτού. Είναι η σφαιρική άποψη που έχει κάποιος για την αξία του ως άτομο. Με άλλα λόγια είναι το πώς αξιολογεί την αυτοαντίληψη του. Στην θεωρία του Rogers η αυτοεκτίμηση σχετίζεται με τον ιδανικό εαυτό.

Η αυτοεκτίμηση ορίζεται ως την εκτίμηση της αξίας και της σημαντικότητας μου και επιπλέον να έχω την υπευθυνότητα ως προς τον εαυτό μου και ως προς τους άλλους.

Ο πρώτος που ασχολήθηκε με την αυτοεκτίμηση ήταν ο William James, ο οποίος όρισε την αυτοεκτίμηση ως ένα κλάσμα. Η αυτοεκτίμηση είναι το πηλίκο των επιτυχιών του ατόμου προς τις επιδιώξεις και φιλοδοξίες του (Μάρτα, 2009). Η αυτοεκτίμηση βασίζεται στο « είμαι αρκετά καλός ακόμη και όταν κάνω λάθη ακόμα και όταν τα επιτεύγματα μου είναι μικρά.» Ένα άτομο εκτιμά την αξία του εαυτού του ακόμα και όταν οι άλλοι δεν κάνουν κάτι τέτοιο. « Αυτοεκτίμηση είναι το να πιστεύεις χωρίς όρους ότι έχεις μεγάλη αξία και να νιώθεις πως αγαπάς τον εαυτό σου χωρίς όρους». (Ball, 2000).

Η αυτοεκτίμηση όπως αναφέρουν πολλοί ειδικοί πρόκειται για μια διαδικασία που ξεκινά στην παιδική ηλικία και θεμελιώνεται στην εφηβεία. Είναι πολύ σημαντική για την ψυχική ισορροπία του ατόμου και για τις μετέπειτα διαπροσωπικές και επαγγελματικές σχέσεις που θα αποκτήσει. ( Σαρηγιαννίδου, 2010).

### **-Η υψηλή αυτοεκτίμηση**

Ένας άνθρωπος που έχει υψηλή αυτοεκτίμηση νιώθει καλά με τον εαυτό του και αναγνωρίζει τα όρια του. Αντιμετωπίζει με ψυχραιμία την αποτυχία είναι κοινωνικός, σίγουρος και φιλόδοξος. Είναι αποτελεσματικός και δημιουργικός, καθώς ανταποκρίνεται με θετικό τρόπο προς τους άλλους. Σύμφωνα με τον Coopersmith (1967), η απόκτηση της αυτοεκτίμησης απορρέει από:

- Την αποδοχή του παιδιού από τους γονείς.
- Την αυτοεκτίμηση των γονέων.
- Τα όρια συμπεριφοράς.
- Το σεβασμό και την ελευθερία της ατομικής δράσης. (Κέντρο Εκπαίδευσης για την πρόληψη της χρήσης ναρκωτικών και προαγωγή υγείας 1996)

Η υψηλή αυτοεκτίμηση συνδέεται με την εσωτερική ισορροπία τις καλύτερες ικανότητες προσαρμογής την απουσία συγκρούσεων, την αποδοχή του εαυτού τους, τα χαμηλότερα επίπεδα άγχους, την ανεξαρτησία, την κοινωνικότητα τις υγιείς κοινωνικές σχέσεις, η βίωση περισσότερων θετικών συναισθημάτων, οι θετικότερες εκτιμήσεις από τους άλλους κι η επιμονή σε περιπτώσεις αποτυχίας (Μάρτα, 2009).

Τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση αποδέχονται τον εαυτό τους και είναι επιεικείς στα προσωπικά τους λάθη αλλά και των άλλων, δέχονται με χαρά την επιβράβευση, είναι κοινωνικά και ευπροσάρμοστα και αναπτύσσουν ικανοποιητικές διαπροσωπικές σχέσεις. Επίσης, διακρίνονται από συναισθηματική σταθερότητα, αντιμετωπίζουν με επάρκεια τις δυσκολίες, δίνουν λύσεις και θέτουν σκοπούς και στόχους στην ζωή τους. Αντιμετωπίζουν τον εαυτό τους ρεαλιστικά και είναι απαλλαγμένοι από συναισθήματα ενοχής. (Σαριγιαννίδου, 2010).

### **-Η χαμηλή αυτοεκτίμηση**

Η χαμηλή αυτοεκτίμηση μπορεί να οριστεί ως μια αρνητική και διαστρεβλωμένη εικόνα του εαυτού μας. Είναι συνήθως άτομα που έχουν καταλήξει ότι είναι ανεπαρκείς, φοβούνται την αποτυχία και έχουν την τάση να μην εμπλέκονται σε καταστάσεις που φοβούνται ότι η ανεπάρκεια θα γίνει εμφανής στον εαυτό τους και στους άλλους. Το πιο σημαντικό βήμα για να το ξεπεράσουν είναι να



κατανοήσουν ότι την έχουν. Η χαμηλή αυτοεκτίμηση είναι μια προγραμματισμένη διαδικασία λανθασμένης σκέψης που χρειάζεται να διορθωθεί. Είναι ένας τρόπος που κάποιος προσεγγίζει τη ζωή του και χρειάζεται να τον αναλύσει και να τον αλλάξει. (Sorensen,2005).

Οι αρνητικές πεποιθήσεις που έχει ένα άτομο είναι αυτές που συντελούν στη χαμηλή αυτοεκτίμηση. Οι αρνητικές πεποιθήσεις εκφράζονται συνήθως μέσα απ' όσα λέμε και σκεφτόμαστε για τον εαυτό μας. Τα άτομα αυτά επικεντρώνονται στα ελαττώματα και τις αδυναμίες τους δεν προσδίδουν αξία στον εαυτό τους και δεν αναγνωρίζουν τα θετικά στοιχεία του εαυτού τους. Η χαμηλή αυτοεκτίμηση επηρεάζει και τις συναισθηματικές καταστάσεις του ατόμου, εφόσον εκδηλώνει συναισθήματα θλίψης απογοήτευσης άγχους, ενοχής. (Fennell,2006)

Για την χαμηλή αυτοεκτίμηση, το άτομο δεν πρέπει να αισθάνεται ντροπή, ακόμη και αν η κοινωνία το προβάλλει άθελα της, καθώς το άτομο δεν είναι υπεύθυνο για την ανάπτυξη αυτής της εικόνας του εαυτού του. Το κάθε άτομο με χαμηλή αυτοεκτίμηση έχει την επιλογή έχει την ευθύνη για το πώς θα ενεργήσει είτε να συνεχίσει να συμπεριφέρεται με αυτό τον τρόπο, είτε να καταβάλλει την απαιτούμενη προσπάθεια για να απελευθερωθεί από τα δεσμά που τον περιορίζουν. (Sorensen,2005).

Τα χαρακτηριστικά των ατόμων με χαμηλή αυτοεκτίμηση είναι συνήθως τα εξής:

- Αναφέρονται συχνά στον εαυτό τους με αρνητικούς χαρακτηρισμούς και υποβιβάζουν τα θετικά τους στοιχεία.
- Αποδοκιμάζουν την κριτική που τους ασκούν άλλα άτομα, διότι τους δημιουργεί υπερβολικό άγχος.
- Οι ίδιοι ασκούν αρνητική κριτική προς τους άλλους.
- Τα αρνητικά σχόλια των άλλων ατόμων τους επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό και τους προκαλούν συναισθήματα άγχους και δυσφορίας.
- Εστιάζονται κυρίως στην αρνητική διάθεση των άλλων.
- Δυσκολεύονται στην σύναψη φιλικών δεσμών. (Χόνδρου, 2010)

Τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση δυσκολεύονται στο να επιβραβεύσουν τον εαυτό τους για τις επιτυχίες τους και τα επιτεύγματα τους καθώς δεν μπορούν να πιστέψουν πως οι επιτυχίες τους οφείλονται στις ικανότητες και τα προτερήματα τους. (Fennell,2006). Η χαμηλή αυτοεκτίμηση οφείλεται κυρίως σε εμπειρίες που βιώνουν τα παιδιά καθώς αναπτύσσονται και μεγαλώνουν:

- Απουσία ενθάρρυνσης και φροντίδας.
- Συμβατική αποδοχή.
- Κριτική, σαρκασμός, κυνισμός.
- Σωματική κακοποίηση.
- Έλλειψη αναγνώρισης. (Κέντρο Εκπαίδευσης για την Πρόληψη της χρήσης ναρκωτικών και την προαγωγή της υγείας, 1996)

Συμπεραίνοντας είναι σημαντικό να τονιστεί πως άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση υποκύπτουν σε πιέσεις και νιώθουν κατώτεροι, ενώ άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση νιώθουν ασφάλεια, αναλαμβάνουν τις ευθύνες των πράξεων τους, μπορούν να αντιμετωπίσουν τις μεταβολές και τις προκλήσεις της ζωής, είναι ανθεκτικά σε βιώματα απόρριψης απογοήτευσης και αποτυχίας. (Kaufman& Raphael& Espeland,2006).

#### **A. Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση κατά την εφηβεία.**

Η πλειονότητα των ειδικών συμφωνεί ότι η αυτοαντίληψη είναι το σύνολο των πεποιθήσεων και των στάσεων που διαμορφώνει ένα άτομο για τον εαυτό του ο οποίες συνεπάγονται διάφορες αξιολογήσεις και τάσεις συμπεριφοράς.(Burns1982). Η αυτοαντίληψη είναι ένα είδος αξιολόγησης που κάνει και συνήθως διατηρεί ένα άτομο για το πρόσωπο του. Εκφράζει την αυτοεπιδοκιμασία του ή την αυτοαποδοκιμασία του και φανερώνει το βαθμό στο οποίο το άτομο πιστεύει για τον εαυτό του ότι είναι ικανός, σημαντικός επιτυχής και αξιόλογος. Είναι η προσωπική κρίση που ασκεί το άτομο στο πρόσωπό του (Lopez 1972).

Η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση είναι συναφείς έννοιες και αποτελούν κινητήρια δύναμη για την προσωπική ανάπτυξη του ατόμου. Παρακάτω γίνεται μια αναφορά για τους παράγοντες που ασκούν επίδραση στην διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης και αυτοαντίληψης και καθορίζουν την ανάπτυξη του ατόμου.

Ανάμεσα στους σπουδαιότερους παράγοντες συγκαταλέγονται οι τρόποι ανατροφής του παιδιού από τους γονείς οι σχολικές εμπειρίες και τα βιώματα του (Dembo, 1977).

Οι εμπειρίες που θα αποκτήσει ο έφηβος στο σπίτι και στον σχολικό χώρο, οι επιδοκμασίες και αποδοκμασίες που θα συναντήσει στην ζωή του καθώς και οι αλληλεπιδράσεις με τους γύρω του. (Φλουρής,1989)

Παρότι το ουσιαστικό πλαίσιο της αυτοεκτίμησης διαμορφώνεται νωρίς από την πρώιμη ανατροφοδότηση που το παιδί δέχεται από τους γονείς του και την ευρύτερη οικογένεια η επιρροή συνομηλίκων έχει επίσης μεγάλη σημασία στην διαμόρφωση της προσωπικότητας κατά την εφηβική ηλικία. Οι συνομήλικοι και οι στενοί φίλοι αποτελούν σημαντική πηγή ανατροφοδότησης που έχει σχέση με την αυτοεκτίμηση την αποδοχή αξιών και την αμοιβαία υποστήριξη. Οι στενοί φίλοι αποτελούν πολύτιμη υποστήριξη κατά τη διάρκεια των συναισθηματικών πιέσεων ή εντάσεων. (Weare & Gray,2000).

Τέλος, η σωματική διάπλαση του ατόμου είναι ένας σημαντικός παράγοντας, επειδή ακριβώς δεν μπορεί κανείς να το αποκρύψει αλλά εκτίθεται διαρκώς στην δημόσια θέα. Γίνεται σημείο αναφοράς του ατόμου που προσπαθεί από τα σχόλια των άλλων ατόμων να αυτοπροσδιοριστεί. Γι' αυτό τον λόγο η εξωτερική εμφάνιση του κάθε ατόμου και επομένως η σωματική του διάπλαση έχει σημαντικό ρόλο στην διαμόρφωση της αυτοαντίληψης του εφήβου. (Φλουρής,1989)

## **B. Αυτοεκτίμηση και σχολική επίδοση.**

Η χαμηλή ή η αυξημένη αυτοεκτίμηση διαδραματίζεται σημαντικό ρόλο στο σχολικό περιβάλλον. Ο τρόπος με τον οποίο το παιδί αντιλαμβάνεται τον εαυτό του, έχει σημαντική επίδραση στην διεκπεραίωση των εργασιών του , στις καθημερινές του πράξεις, στην επίδοση του και τον τρόπο με τον οποίο αντιδρά και ανταποκρίνεται στο σχολικό περιβάλλον.

Οι εμπειρίες που αποκτά στο σχολείο είτε θετικές είτε αρνητικές, καθώς και η γενικότερη αλληλεπίδραση με τους καθηγητές του, εξαρτιέται από το πώς ο έφηβος αντιλαμβάνεται τον εαυτό του.

Η προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον είναι ευκολότερη για έναν έφηβο με υψηλή αυτοεκτίμηση καθώς επίσης έχει μεγαλύτερες πιθανότητες ακαδημαϊκής σταδιοδρομίας και καλύτερων επιδόσεων, πράγμα το οποίο έρχεται σε αντίθεση με τους έφηβους με χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Οι καθηγητές και η σχολική ατμόσφαιρα συνήθως δεν είναι θερμή και δεκτική προς τους μαθητές, ενδέχεται να τον αποθαρρύνει, να τον απομακρύνει και να τον αποπροσανατολίζει. Οι καταστάσεις αυτές συντελούν στην σχολική αποτυχία, με αποτέλεσμα οι έφηβοι να δημιουργούν μια αρνητική εικόνα για τον εαυτό τους. Αντίθετα, όταν η σχολική ατμόσφαιρα είναι ευνοϊκή και ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών τους καλλιεργείται το αίσθημα της ασφάλειας της σιγουριάς, της εμπιστοσύνης, αξιοποιούν τις δυνατότητες τους και τις ευκαιρίες που τους δίνονται. (Φλουρής, 1989)

Τα υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης που θα προκύψουν μπορεί εν μέρει να ανοσοποιήσουν τους μαθητές σε μελλοντικές απειλές προς τον αυτοσεβασμό τους, συμπεριλαμβανομένων των απειλών που προέρχονται από τους ανηλίκους. Είναι αναγκαίο να ενισχυθούν έπειτα από κάποια απογοήτευση προκειμένου να επιστρέψουν και να συνεχίσουν τις συνηθείς δραστηριότητες τους. (Andre & Lelord, 2004)

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο**

### **2.1. Εισαγωγή**

Οι πηγές του άγχους βρίσκονται στα βιώματα κυρίως της πρώτης παιδικής ηλικίας. Στην περίοδο αυτή αναπτύσσεται στην παιδική εύπλαστη συναισθηματικότητα ένα συναίσθημα ενοχής, που οι κυριότερες αιτίες του βρίσκονται στο γεγονός της παρασιτικής ζωής του παιδιού και της επίμονης προσπάθειας που καταβάλλουν γονείς, παιδαγωγοί για να το κάνουν κοινωνικό άτομο με συμπεριφορά παραδεκτή λίγο πολύ από το περιβάλλον και σύμφωνη με τα πρότυπα της κάθε εποχής, κοινωνικής ομάδας. (Γαλανός Γ. 1997:78)

Το άγχος αντίθετα, είναι η δυσάρεστη συναισθηματική κατάσταση που περιλαμβάνει αισθήματα φόβου ή ακόμη τρόμου σαν απάντηση σε κίνδυνο του οποίου η πηγή είναι σε μεγάλο βαθμό άγνωστη ή μη αναγνωρίσιμη. Όπως και ο φόβος, έτσι και το άγχος εκτός της ψυχολογικής διάστασης φόβου και τρόμου συνοδεύεται από διέγερση του συμπαθητικού συστήματος που εκδηλώνεται με ιδρώτα, ταχυκαρδία, τρόπο επιτάχυνση της αναπνοής και γαστρεντερική δυσφορία (φυσιολογική διάσταση).

Σε αντίθεση όμως με τον φόβο η πηγή του άγχους είτε είναι άγνωστη είτε έχει ελάχιστη ένταση σε σύγκριση με την ένταση της φυσιολογικής και συναισθηματικής (ψυχολογικής) αντίδρασης που προκαλεί.

Συνήθως το άγχος είναι μια κοινή αντίδραση που σε κάποιο βαθμό απαντάται στους περισσότερους ανθρώπους με τη μορφή της υπερβολικής αντίδρασης σε ήπια στρεσογόνα γεγονότα (π.χ. παραμονές εξετάσεων, αναμονή σημαντικών συναντήσεων κτλ.). Το άγχος θεωρείται παθολογικό εάν δημιουργεί προβλήματα στην καθημερινή λειτουργικότητα, στην επίτευξη επιθυμητών στόχων ή στη συναισθηματική ηρεμία του ατόμου, οπότε έχουμε μια αγχώδη διαταραχή. (Μάνου Ν,1997: 252)

## 2.2. Ορισμοί

Ως άγχος μπορεί να οριστεί η δυσάρεστη συναισθηματική κατάσταση η οποία χαρακτηρίζεται από συναισθήματα επικείμενου κινδύνου, ένταση και ανησυχία. Το άγχος σχετίζεται με ένα χαρακτηριστικό τρόπο λειτουργίας του αυτόνομου νευρικού συστήματος ο οποίος προκύπτει λόγω νευρωνικών εκφορτίσεων και οδηγεί σε αλλαγή του αναπνευστικού ρυθμού, αυξημένη καρδιακή συχνότητα, ξηρότητα στόματος, εφίδρωση και αίσθημα αδυναμίας. Κατά συνέπεια το άγχος αναφέρεται στις ψυχοφυσιολογικές, συμπεριφορικές, συναισθηματικές και γνωστικές αλλαγές που παράγονται ως αντίδραση σε ένα συνειδητό ή ασυνείδητο κίνδυνο. Τα περιβαλλοντικά γεγονότα, οι γνωστικές και συναισθηματικές διεργασίες, και αντιδράσεις σε αυτά, σε αλληλεπίδραση με τις συμπεριφορές των γονέων, έχουν ενοχοποιηθεί για την πρόκληση των διαταραχών άγχους στα παιδιά. Το άγχος αφορά και τις ασυνείδητες πτυχές του ψυχισμού και συνδέεται με τα στοιχεία της οργάνωσης της προσωπικότητας του ατόμου.( Τρίλιβα, Βασιλάκη & Μπεζεβέγκης 2001)

Το άγχος είναι μια συναισθηματική κατάσταση στην οποία όλοι οι άνθρωποι έχουν βιώσει. Τόσο οι ενήλικες όσο και τα παιδιά βιώνουν άγχος, ανησυχία ή και φόβο σε διάφορες καταστάσεις. Το άγχος είναι ένα συναίσθημα το οποίο μας διευκολύνει συχνά στην αντιμετώπιση των δυσκολιών της ζωής, θέτοντας τον οργανισμό σε κατάσταση ετοιμότητας. Το άγχος αποτελεί φυσιολογικό στοιχείο της αναπτυξιακής πορείας ενός οργανισμού. Όταν όμως γίνεται υπερβολικό σε ένταση και δυσανάλογο σε σχέση με το ερέθισμα που το προκαλεί τότε ενδέχεται να

αποτελεί ένδειξη κάποιας αγχώδους διαταραχής. Το επίμονο άγχος χάνει τον λειτουργικό του σκοπό και μετατρέπεται σε στοιχείο που εμποδίζει την ομαλή προσαρμογή του ατόμου. Αντί να προετοιμάζει τον οργανισμό για την αντιμετώπιση της δύσκολης κατάστασης, τον προτρέπει για την αποφυγή της. (Κακούρος Ε.& Μανιαδάκη Κ.,(2005)

Το άγχος σύμφωνα με τον Κρουσανάκη Γ.Ε. (1998) είναι μια συναισθηματική κατάσταση της οποίας τα χαρακτηριστικά είναι η υπερβολική ανησυχία, η έντονη αγωνία και η ανασφάλεια. Πολλοί το θεωρούν συνώνυμο της αγωνίας και άλλοι πάλι το θεωρούν φόβο. Ο ίδιος πιστεύει ότι το άγχος είναι μια συναισθηματική διαταραχή και αποτέλεσμα συγκρούσεων. Είναι μια νεύρωση κατά την οποία το άτομο απειλείται από αγνώστους και αόριστους κινδύνους, που δεν μπορεί να αντιμετωπίσει. (Κρουσανάκης Γ.Ε. 1998)

Ο Παπαδόπουλος Γ., (2005), αναφέρει ότι το άγχος αφορά συναισθηματικές καταστάσεις διέγερσης και έντασης και είναι συχνά μια βασανιστική κατάσταση απόγνωσης. Χαρακτηρίζεται από τη διάχυτη εντύπωση ενός μεγάλου κινδύνου λιγότερο ή περισσότερο πραγματικού, φυσικού ή ψυχικού και συχνά μόλις συνειδητού μπροστά στον οποίο νιώθει κανείς αδύναμος. Τις περισσότερες φορές η κατάσταση αυτή ακολουθείται από νευροφυσικές τροποποιήσεις, όπως αυτές που παρατηρούνται από συγκινησιακά σοκ. Το άγχος μπορεί να προέρχεται από μια εσωτερική σύγκρουση π.χ. όταν κανείς αναστέλλει την επιθετικότητά του, από μια όχι ικανοποιητική σεξουαλική δραστηριότητα ή από απώλεια αγάπης.

( Παπαδόπουλος Γ.Ν.,2005)

Ο Γαλανού Γ.(1997) υποστηρίζει ότι το άγχος είναι η οδυνηρή, καταθλιπτική, ανυπόφορη, και βασανιστική κατάσταση όπου το άτομο αναμένει έναν επερχόμενο κίνδυνο. Το κύριο χαρακτηριστικό του άγχους είναι ότι παρόλο που ο κίνδυνος βρίσκεται κάπου απροσδιόριστα στο απόμακρο, κοντινό ή άμεσο μέλλον, η αγχωμένη συνείδηση του ατόμου «ζει τώρα αυτή τη στιγμή» σε όλη τη δραματική μοιραιότητα της αυτόν τον ίδιον τον κίνδυνο και τις συνέπειες του. (Γαλανού Γ.Γ.,1997).

### 2.3. Παράγοντες πρόκλησης του άγχους

Αν και το άγχος αποτελεί ένα καθολικό ανθρώπινο συστατικό στοιχείο, όμως για να εκδηλωθεί και να αποτελέσει βίωμα πρέπει να υπάρξουν ορισμένοι παράγοντες πρόκλησης. Για να εκδηλωθεί όμως το άγχος πολλές φορές δεν αρκούν μόνο οι παράγοντες πρόκλησης, αλλά χρειάζεται να βρουν και το κατάλληλο έδαφος, ώστε τελικά το ζήτημα του άγχους, όπως άλλωστε και κάθε ψυχοπαθολογικού φαινομένου, είναι μια δυναμική σχέση «περιβάλλοντος- εδάφους». Έτσι μπορεί κανείς να κατατάξει ως εξής τους παράγοντες πρόκλησης του άγχους.

- Στις περιπτώσεις εκείνες που υπάρχει σοβαρή και σαφής κληρονομική επιβάρυνση, και έχουμε να κάνουμε με μια συγγενή ιδιοσυστατική αγχώδη προσωπικότητα, οπότε ο ρόλος του περιβάλλοντος είναι μηδαμινός ή ανύπαρκτος.
- Στις περιπτώσεις εκείνες που υπάρχει μια ελλειμματική ενεργειακή συγκρότηση του Εγώ, ώστε φυσιολογικές ή λίγο πολύ έντονες επιδράσεις του περιβάλλοντος να μπορούν να δράσουν παθολογικά πάνω στην προσωπικότητα και να αποτελέσουν το ερέθισμα για την εκδήλωση του άγχους, που υπήρχε μπορεί να πει κανείς σε ετοιμότητα.

Στις περιπτώσεις εκείνες που μόνες τους οι εξωτερικές βλαπτικές επιδράσεις είναι σε θέση εξαιτίας της φύσης τους, της σφοδρότητας τους, της διάρκειας ή της συχνής επανάληψης να τροποποιήσουν το έδαφος. ( Τρίλιβα, Βασιλάκη & Μπεζεβέγκης 2001)

### 2.4. Συνέπειες του άγχους στο άτομο

Το άγχος που αποτελεί μια ταυτόχρονη συνειδησιακή, σωματική και συγκινησιακή αναστάτωση, και που τείνει να πάρει επιδημικό χαρακτήρα, στην εποχή μας αποτελώντας ένα κοινωνικό πρόβλημα δεν άφησε άθικτο και το μαθητικό χώρο.

Το μαθητικό άγχος είναι διανοητικής φύσεως και πλησιάζει το νευρωτικό άγχος. Το μαθητικό άγχος εντάσσεται στα πλαίσια μιας αντίθεσης ανάμεσα στην ανατομία του Εγώ και της προσωπικότητας του μαθητή. Το μαθητικό άγχος χαρακτηρίζεται κυρίως από αίσθημα ανασφάλειας, αβεβαιότητας, αποτυχίας, ηττοπάθειας, απογοήτευσης, παραίτησης και συνεχούς αγωνίας. Όταν συνοδεύεται από εκνευρισμό, κατάθλιψη, αϋπνία, επιθετικότητα, αδυναμία συγκέντρωσης και απόδοσης, τότε έχει περάσει τα όρια ασφάλειας και θέλει ειδική αντιμετώπιση και θεραπεία. Ακόμη το μαθητικό άγχος και οι ιδιομορφίες του είναι συνάρτηση και σύνθεση του χαρακτήρα του παιδιού, των συνθηκών φοιτήσεως και σπουδών και του οικογενειακού περιβάλλοντος. ( Τρίλιβα, Βασιλάκη & Μπεζεβέγκης 2001)

Ένας επιπρόσθετος λόγος για πρόκληση άγχους που αφορά τους μαθητές είναι το πλησίασμα και η προετοιμασία για τη συνέχιση των σπουδών και τον επαγγελματικό προσανατολισμό. Το άγχος προκύπτει από τη συναίσθηση της ανεπάρκειας των γνώσεων που αποκτήθηκαν και που χρειάζονται για την παραπέρα πορεία, από τη διαπίστωση πως πολλά μαθήματα και γνώσεις τους είναι άχρηστα για τον κλάδο προς τον οποίο και προσανατολίζονται, από την ανάγκη αποκτήσεων και νέων γνώσεων στα φροντιστήρια παράλληλα και ταυτόχρονα με τις μαθητικές. Όσο αφορά το τελευταίο γεγονός αναγκάζει τον μαθητή να εργάζεται μερικές ώρες την ημέρα επιπλέον της μαθητικής φοίτησης είναι ένας επικίνδυνος και εξοντωτικός πειραματισμός που στο μέγιστο ποσοστό ξεπερνά τις διαθέσιμες δυνάμεις των μαθητών.

Η κατάσταση αυτής της επίγνωσης ότι οι τεράστιοι κόποι των μαθητικών σπουδών με τη συνεχή απασχόληση και το διάβασμα απέτυχε στο να δώσει τα απαραίτητα εφόδια και τις βάσεις για την παραπέρα πορεία, γεμίζει με δέος, άγχος, ανασφάλεια, και αβεβαιότητα για το άμεσο και απώτερο μέλλον τις σκέψεις των μαθητών και υπονομεύει την απαιτούμενη ψυχική και διανοητική προσπάθεια για την επίτευξη των νέων στόχων σε ένα μεγάλο κομμάτι της νεολαίας. Για μας είναι πεποίθηση πως η πνευματική προσπάθεια χρειάζεται ηρεμία, γαλήνη, εμπιστοσύνη στις προσωπικές δυνάμεις, αισιοδοξία τα οποία μπορούν να επιτύχουν κάτω από τις σημερινές συνθήκες σπουδών. (Γαλανός Γ. 1997)



## 2.5. Καθοριστικοί παράγοντες στη διαδικασία αντιμετώπισης του άγχους

Η αντιμετώπιση του άγχους δεν αποτελεί ενιαία μορφή συμπεριφοράς η οποία υιοθετείται από όλους τους ανθρώπους σε κάθε αρνητική περιβαλλοντική συνθήκη. Αντίθετα συνιστάται σε επιμέρους, συγκεκριμένες μορφές συμπεριφοράς, των οποίων η χρήση και η εμφάνιση εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες. Αυτά τα σύνολα γνωστικών διεργασιών, συμπεριφορών και δεξιοτήτων που το άτομο κινητοποιεί όταν αναμένει μια αγχογόνο εμπειρία, ονομάζονται στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων. Είναι εύλογο ότι όλες οι στρατηγικές δεν έχουν την ίδια λειτουργικότητα.

Έτσι υπάρχουν στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων που κατευθύνονται στην πηγή του άγχους, την οποία προσπαθούν να μειώσουν ή να τροποποιήσουν. Από το άλλο μέρος υπάρχουν στρατηγικές που κατευθύνονται προς το συναίσθημα με σκοπό να το ρυθμίσουν. Αυτό μπορεί να γίνει με αποφυγή της πηγής άγχους, ή με επιλεκτική στροφή προς θετικές πλευρές του εαυτού ή της κατάστασης. Πρέπει να λάβει κανείς υπόψη ένα σημαντικό παράγοντα στις στρατηγικές αντιμετώπισης όπου είναι η ελεγχσιμότητα του γεγονότος που προκαλεί το άγχος. Όταν το γεγονός θεωρείται ελέγξιμο, είναι πιθανότερο να χρησιμοποιηθούν στρατηγικές εστιασμένες στο πρόβλημα. Όταν αντίθετα η κατάσταση αντικειμενικά δεν μπορεί να τροποποιηθεί, τότε επιλέγεται συνηθέστερα κάποια στρατηγική του συναισθήματος. Τέτοια γεγονότα ή καταστάσεις που προκαλούν άγχος σε παιδιά-έφηβους είναι οι σχέσεις τους με γονείς και δασκάλους ( Τρίλιβα, Βασιλάκη & Μπεζεβέγκης 2001)

Το άγχος δυστυχώς δεν είναι «προνόμιο» των ενηλίκων. Η ύπαρξη του καταγράφεται και στη ζωή των παιδιών και αυτό πιστοποιείται όχι μόνο από την προσωπική, καθημερινή μας εμπειρία αλλά και από τη συστηματική επιστημονική έρευνα. Το παιδί και ο έφηβος διαφέρει από τον ενήλικο, εκτός των άλλων σε δύο βασικά χαρακτηριστικά: την εμπειρία και τα νοητικά-γνωστικά εφόδια. Το παιδί και ο έφηβος λόγω του σύντομου ιστορικού τους, έχουν δοκιμάσει λιγότερες ευκαιρίες για τελευταία συναλλαγή με το περιβάλλον τους και για έκθεση τους σε περίπλοκες ή δύσκολες καταστάσεις. Αυτό έχει αποτέλεσμα η συσσωρευμένη εμπειρία τους σε

σύγκριση με εκείνη του ενηλίκου να διαφέρει δραστικά τόσο σε ποσοτική όσο και σε ποιοτική διάσταση. (Γαλανός Γ. 1997)

Έχουν ταξινομηθεί τα ποικίλα είδη αγχογόνων καταστάσεων σε μείζονα γεγονότα της ζωής (π.χ. θάνατος προσφιλούς προσώπου) και σε καθημερινά γεγονότα (π.χ. φιλονικία με συμμαθητή) που προκαλούν στο παιδί και στον έφηβο δυσκολίες, ανησυχία και αναστάτωση. Η συγκεκριμένη αυτή ταξινόμηση χρησιμοποιήθηκε περισσότερο καθώς έστρεψε το ερευνητικό ενδιαφέρον στα αγχογόνα γεγονότα της καθημερινής ζωής. Μια «ανεπίσημη» προσφιλής κατηγοριοποίηση των αγχογόνων καταστάσεων συνδέεται με τις αναπτυξιακές περιόδους από τις οποίες διέρχεται η ανθρώπινη εξέλιξη στις δύο πρώτες διαδικασίες της ζωής. Έτσι, μετά τα κλασσικά αγχογόνα γεγονότα της προσχολικής ηλικίας δίνεται βάση στα αρνητικά γεγονότα που προκαλούν άγχος στο παιδί της σχολικής και της εφηβικής ηλικίας. Η εφηβεία ίσως να μην θεωρείται πλέον περίοδος από πολλούς αναστατώσεων και άγχους σε επίπεδο ψυχοπαθολογίας. Ωστόσο ως κρίσιμη μεταβατική περίοδος με τις ραγδαίες βιοσωματικές, ψυχοκοινωνικές και ψυχολογικές αλλαγές της ήβης αντιπροσωπεύει μια αναπτυξιακή φάση γεμάτη δυσκολίες και στρες. Ως συγκεκριμένα αίτια δημιουργίας άγχους στην εφηβική ηλικία έχουν περιγραφεί τα εξής: πίεση των συνομήλικων, γεγονότα σχετικά με ασθένεια, ανεργία, χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο και δυσαρμονία των γονέων, αλλαγές σχολείου και σχολικών προγραμμάτων, μετακίνηση της οικογένειας, διαζύγιο των γονέων, παραβάσεις που επισύρουν ποινές, ρόλος του φύλο, σεξουαλική ενασχόληση και κακοποίηση και κακή υγεία. Έπειτα προέκυψαν οι εξής κατηγορίες αγχογόνων καταστάσεων: εξετάσεις-μέλλον, περιβάλλον σχολικής τάξης, σχολική πειθαρχία, σχέσεις με δασκάλους, προσωπικές ανεκπλήρωτες υποχρεώσεις και ατομικά προβλήματα. ( Τρίλιβα, Βασιλάκη & Μπεζεβέγκης 2001)

Όσο αφορά τη σχολική ηλικία, υπάρχει ένας κατάλογος, στον οποίο περιέχει θέματα που συνδέονται με τη δημιουργία άγχους σε εφήβους. Τα θέματα αυτά μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε ευρύτερες κατηγορίες, όπως προβλήματα με το σχολικό περιβάλλον και τη σχολική επίδοση, κακές σχέσεις με τους συνομηλίκους, πίεση για επίδοση από τους γονείς και οικογενειακά προβλήματα που έχουν να κάνουν με την αντίληψη του παιδιού- εφήβου για τον εαυτό του, τις υποχρεώσεις του, το μέλλον του, τον ελεύθερο χρόνο του την ψυχοσεξουαλική του ανάπτυξη.

Οι μεταβολές στη συμπεριφορά, οι οποίες επηρεάζονται από το άγχος, συνοδεύονται επίσης από μεταβολές στο σώμα. Τα «θύματα του άγχους» πηγαίνουν

συχνά στους γιατρούς για να θεραπευτούν από διαταραχές που δεν φαίνεται πάντα να έχουν βιολογική προέλευση. Αυτές είναι οι λεγόμενες ψυχοσωματικές διαταραχές. Η φαρμακευτική θεραπεία μπορεί για κάποιο διάστημα να ανακουφίσει από τα συμπτώματα, αλλά αυτά συνήθως επανέρχονται όταν ο ασθενής βρίσκεται ξανά αντιμέτωπος με μια αγχογόνο κατάσταση.

Οι μέθοδοι που θεωρήθηκαν ως πιο αποτελεσματικοί στο να βοηθήσουν τους νέους ανθρώπους να ξεπεράσουν τους φόβους είναι οι ακόλουθες:

1. να τους βοηθήσουμε να αναπτύξουν ικανότητες με τις οποίες θα μπορούν να αντιμετωπίζουν το αντικείμενο ή την κατάσταση που προκαλεί το φόβο.
2. να τους οδηγήσουμε βαθμιαία σε ενεργό επαφή και συμμετοχή με το αντικείμενο ή την κατάσταση που προκαλεί το φόβο.
3. να τους δώσουμε μια ευκαιρία να εξοικειωθούν σταδιακά με το αντικείμενο ή την κατάσταση του φόβου κάτω από συνθήκες που ταυτόχρονα να τους δίνουν την ευκαιρία τόσο να το παρατηρήσουν όσο και να το αγνοήσουν. (Καλαντζή- Αζιζι Α.,1992:97)

Οι μέθοδοι που μερικές φορές βοηθούν στο να γίνει ένα άτομο ικανό να ξεπεράσει τους φόβους του περιλαμβάνουν:

1. λεκτική ερμηνεία και ενθάρρυνση (κουράγιο)
2. λεκτική ερμηνεία και μαζί μια πρακτική επίδειξη που θα αποδεικνύει ότι το αντικείμενο ή η κατάσταση που προκαλεί το άγχος δεν είναι επικίνδυνα.
3. παρουσίαση παραδειγμάτων έλλειψης φόβου όσον αφορά το αντικείμενο ή την κατάσταση ( οι γονείς αναφέρονται στο παράδειγμα άλλων νέων που δεν φοβούνται)
4. δημιουργία προϋποθέσεων στο νέο για να πιστέψει ότι το αντικείμενο του είναι επικίνδυνο αλλά ευχάριστο, ή τουλάχιστον ουδέτερο. (Καλαντζή- Αζιζι Α.,1992:98)

Έχει βρεθεί ότι, ακόμη και χωρίς βοήθεια τα παιδιά και οι έφηβοι μπορούν να ξεπεράσουν τους φόβους, χρησιμοποιώντας τις ακόλουθες τεχνικές:

1. ζητώντας μόνοι τους κάποια υποστήριξη από τους ενήλικες για να εξασκηθούν στο ξεπέρασμα του άγχους τους.
2. συζητώντας με άλλους ανθρώπους σχετικά με τις καταστάσεις ή τα αντικείμενα που τους προκαλούν άγχος.

3. κάνοντας συζήτηση με τον εαυτό τους σχετικά με την ύπαρξη ή όχι των φανταστικών αντικειμένων ή καταστάσεων που φοβούνται, π.χ. του θανάτου. (Καλαντζή- Αζιζι Α.,1992:98)

## 2.6. Το άγχος και οι στρατηγικές αντιμετώπισης του σε παιδιά και εφήβους

Το άγχος ως αρνητικό φαινόμενο είναι μια κατάσταση την οποία όλοι προσπαθούν είτε να αποφύγουν είτε να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά. Ο στόχος είναι η καλύτερη προσαρμογή στις περιβαλλοντικές απαιτήσεις που το προκαλούν. Μια θεώρηση παρουσιάζει την όλη διαδικασία άγχους ως μια σειρά στοιχείων τα οποία διαδέχονται το ένα το άλλο και αλληλεπιδρούν από τη στιγμή της εμφάνισης ενός αγχογόνου ερεθίσματος μέχρι την αντιμετώπιση του.

Τέτοια στοιχεία είναι:

- το αρνητικό γεγονός,
- οι δεξιότητες αντιμετώπισης,
- οι σκοποί αντιμετώπισης,
- η εκτίμηση κατάστασης,
- η πρόθεση για αντιμετώπιση και
- οι συγκεκριμένες στρατηγικές που υιοθετούνται.

Στα στοιχεία αυτά προστίθενται δύο συστατικά της όλης διαδικασίας: η τροποποίηση των δεξιοτήτων και η αξιολόγηση των σκοπών της αντιμετώπισης. Αυτά τα δύο στοιχεία αποτελούν και συνέπεια της εφαρμογής των συγκεκριμένων στρατηγικών. Ως κριτήριο ταξινόμησης θεωρείται η κατεύθυνση των ενεργειών του ατόμου, έχουν προτείνει τη γνωστή διάκριση ανάμεσα σε στρατηγικές εστιασμένες στο πρόβλημα και στρατηγικές εστιασμένες στο συναίσθημα. Οι έφηβοι χρησιμοποιούν και τα δύο είδη στρατηγικών όταν αντιμετωπίζουν καταστάσεις άγχους στην καθημερινή τους ζωή. Ακόμη μια παραπλήσια ταξινόμηση διακρίνει στρατηγικές προσέγγισης και στρατηγικές αποφυγής. Τα δύο αυτά είδη έχουν ονομαστεί και στρατηγικές εμπλοκής και στρατηγικές απεμπλοκής. ( Τρίλιβα, Βασιλάκη & Μπεζεβέγκης 2001)

## 2.7. Στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους και συσχετίσεις με άλλες μεταβλητές

Τέλος θα αναφέρουμε συνοπτικά τους σημαντικότερους παράγοντες που φαίνεται να συνδέονται με διαφορεική χρήση των ποικίλων στρατηγικών αντιμετώπισης από παιδιά- εφήβους.

**Προσωπικότητα:** Τόσο η προσωπικότητα του ατόμου ως σύνολο όσο και τα χαρακτηριστικά της επηρεάζουν το είδος στρατηγικής που χρησιμοποιούν οι ενήλικοι και τα παιδιά. Τέτοια χαρακτηριστικά είναι η αίσθηση αντοχής, ο ενδοπροσωπικός έλεγχος, η αυτοεκτίμηση, οι διαστάσεις της προσωπικότητας όπως ο νευρωτισμός, η εξωστρέφεια και η δεικτικότητα.

**Ηλικία:** Όσο αφορά την ηλικία του παιδιού- εφήβου, η οποία αποτελεί σταθερό δείκτη εξέλιξης, συνδέεται με την χρήση διαφόρων στρατηγικών αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων και με άλλες πλευρές της ανάπτυξης. Για παράδειγμα η μετάβαση από την παιδική ηλικία στην εφηβική, από τη συγκεκριμένη δηλαδή στην παραγωγική-θετική σκέψη, θα πρέπει να συνδέεται με την εμφάνιση και χρήση συνθετότερων στρατηγικών που εμπλέκουν γνωστικές ικανότητες και διεργασίες. Το ίδιο ισχύει και για τις διαπροσωπικές σχέσεις παιδιού και εφήβου. Καθώς οι σχέσεις αυτές με γονείς, φίλους και συνομήλικους αλλάζουν, είναι εύλογο να αναμένει κανείς αντίστοιχες αλλαγές στις στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων στο βαθμό που οι άλλοι αποτελούν πηγή πληροφόρησης και συναισθηματικής στήριξης για το παιδί όταν αυτό αντιμετωπίζει ένα πρόβλημα.

Όσον αφορά τη συγκεκριμένη σύνδεση ηλικίας και στρατηγικών αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων τα δεδομένα είναι αντιφατικά. Με την πάροδο της ηλικίας το παιδί χρησιμοποιεί με μεγαλύτερη συχνότητα στρατηγικές εστιασμένες στο συναίσθημα. Το εύρημα αυτό είναι αναμενόμενο στο βαθμό που μια τέτοια στρατηγική προϋποθέτει επαρκείς γνωστικές διεργασίες και εφόδια. Οι έφηβοι υιοθετούν συχνότερα στρατηγικές εστιασμένες στο πρόβλημα. Η λύση αυτής της αντινομίας ίσως οφείλεται στη μελέτη της συγκεκριμένης συμπεριφοράς με την οποία ο έφηβος προσπαθεί να αντιμετωπίσει ένα πρόβλημα. Όταν αυτή η συμπεριφορά είναι γνωστικής φύσεως και επομένως η χρήση της εδράζεται σε σχετικά προηγμένη νοητική ανάπτυξη είναι φυσικό να επιδεικνύεται συχνότερα από παιδιά και εφήβους. ( Τρίλιβα, Βασιλάκη & Μπεζεβέγκης 2001)

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο**

### **3.1 Εισαγωγή**

Είναι γενικά αποδεκτό ότι η σύγχρονη ζωή με τις ραγδαίες εξελίξεις, την ταχύτητα, τον ανταγωνισμό και τις νέες συνθήκες διαβίωσης, έχει δημιουργήσει πολλές απαιτήσεις.

Εξαιτίας των απαιτήσεων αυτών ο άνθρωπος πιέζεται καθημερινά. Την πίεση αυτή όμως δεν τη βιώνουν μόνο οι ενήλικες, τη βιώνουν και τα παιδιά, τα οποία πιέζονται καθημερινά να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των γονέων, των φίλων, του σχολείου, της κοινωνίας, ενώ ταυτόχρονα αγωνίζονται να προσαρμοστούν σε όλες τις κοινωνικές αλλαγές που τα περιβάλλουν.

Η ψυχική πίεση που υφίσταται το παιδί, επιδρά άμεσα στη σωματική, συναισθηματική κοινωνική και ψυχική ανάπτυξή του, επηρεάζοντας τις επιδόσεις του σε όλους τους τομείς της ζωής του. Ο τομέας στον οποίο εστιάζει η παρούσα έρευνα είναι αυτός της σχολικής επίδοσης των μαθητών του Λυκείου.

Η σχολική επίδοση ενός μαθητή ορίζεται ως η αξιολόγηση της απόδοσης του, σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία και τους τιθέμενους μαθησιακούς στόχους. Η σχολική επίδοση ενός μαθητή επηρεάζεται από ορισμένους παράγοντες που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική πράξη αλλά και στη γενικότερη διάπλαση της προσωπικότητας του παιδιού.

Έχει υποστηριχθεί ότι το σχολείο αποτελεί τη μικρογραφία της κοινωνίας στην οποία ανήκει. Ως εκ τούτου η αγχώδης συμπεριφορά και η ανταγωνιστικότητα στην κοινωνία μεταφέρεται και στο σχολικό περιβάλλον. Αν το άγχος αποβληθεί από την κοινωνία, πράγμα που είναι πολύ δύσκολο, τότε το άγχος θα αποβληθεί και από το σχολικό περιβάλλον.

### **3.2 Το νέο εκπαιδευτικό σύστημα και οι πρόνοιές του**

Το νέο σύστημα εισάγει ορισμένα νέα στοιχεία στο Γενικό Λύκειο. Ο αυτοτελής μορφωτικός σκοπός του Λυκείου ενισχύεται. Όσον αφορά την αποσύνδεση του Λυκείου από τις εισαγωγικές εξετάσεις επιτυγχάνεται με τον εξής

τρόπο: οι προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις στο Γενικό Λύκειο θα είναι αυτόνομες σε σχέση με τις εξετάσεις εισαγωγείς στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι οι μαθητές θα εξετασθούν επιπλέον και στα 4 μαθήματα του επιστημονικού πεδίου που έχουν επιλέξει.

Οι μαθητές της Α' και της Β' Λυκείου θα εξετάζονται με ενδοσχολικές εξετάσεις σε όλα τα διδασκόμενα μαθήματα της σχολικής χρονιάς, εκτός από τα επιλεγόμενα. Στη Γ' Λυκείου οι εξετάσεις θα περιλαμβάνουν τα μαθήματα των Θρησκευτικών, της Ιστορίας, της Ξένης Γλώσσας και τα τρία από τα μαθήματα της επιλεγθείσας Ομάδας Προσανατολισμού. Επομένως ο αριθμός των εξεταζόμενων μαθημάτων περιορίζεται δραστικά και ιδιαίτερα στη Γ' τάξη του Λυκείου. Αυτό θα επιτρέψει την καλύτερη και σε βάθος προετοιμασία των μαθητών για την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Οι ομάδες προσανατολισμού επιφέρουν ορισμένες αλλαγές. Ενώ μέχρι σήμερα στη Β' και στη Γ' τάξη οι μαθητές παρακολουθούσαν μία εκ των τριών κατευθύνσεων, το νέο σχέδιο του υπουργείου έρχεται να αλλάξει αυτό το καθεστώς προκαλώντας σύγχυση σε μαθητές και γονείς. Αρχικά οι κατευθύνσεις μετονομάζονται σε ομάδες προσανατολισμού, με τις αλλαγές όμως να μη σταματούν στην ονοματοδοσία αλλά να επεκτείνονται και σε πρακτικό επίπεδο.

Έτσι λοιπόν στη Β' λυκείου οι μαθητές θα έχουν να επιλέξουν μια κατηγορία από τις πιο κάτω:

- Ανθρωπιστικών Σπουδών (Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας και στα Λατινικά).
- Θετικές Σπουδές (Συγχώνευση της Θετικής και της Τεχνολογικής Κατεύθυνσης: Φυσική και Μαθηματικά).
- Οικονομικών - Πολιτικών - Οικονομικών Σπουδών (Μαθηματικά και Στοιχεία Στατιστικής, Οικονομία, Ιστορία, Αρχές Φυσικών Επιστημών, Οργάνωση και Λειτουργία της Πολιτείας και Οργάνωση & Διοίκηση).

Με βάση τις νέες ομάδες προσανατολισμού που δημιουργήθηκαν θα αναπροσαρμοστούν και τα επιστημονικά πεδία εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Για τον υπολογισμό βαθμού πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν θα υπολογίζεται μόνο ο προφορικός και γραπτός βαθμός των υπό εξέταση μαθημάτων

όπως ίσχυε μέχρι σήμερα, αλλά θα προσμετράται και ο βαθμός προαγωγής και απόλυσης (ΒΠΑ), δηλαδή ο γενικός βαθμός όλων των τάξεων του Λυκείου. Για τον υπολογισμό του θα πρέπει να πολλαπλασιαστεί ο κάθε γενικός βαθμός με τους 0,5 - 0,7- 0,9 αντίστοιχα για κάθε μια από τις τρεις τάξεις. Στη συνέχεια θα αθροίζονται και θα διαιρούνται διά του τρία. Στην περίπτωση που ο ΒΠΑ είναι μεγαλύτερος ή μικρότερος από τον μέσο όρο των πανελλαδικώς εξεταζόμενων μαθημάτων, τότε θα ενεργοποιείται ο «διορθωτικός συντελεστής».

Ο βαθμός του απολυτηρίου Γενικού Λυκείου προκύπτει από τον μέσο όρο της γενικής βαθμολογίας του μαθητή και στις τρεις τάξεις του. Εκ πρώτης όψεως το σύστημα δεν παρουσιάζει κάποια καινοτομία σε σχέση με τα εκπαιδευτικά συστήματα που ίσχυαν ως σήμερα. Αντιθέτων είναι ένας συνδυασμός του συστήματος των Δεσμών, οι οποίες ίσχυαν τη δεκαετία του '80 και του '90, σύμφωνα με το οποίο συνυπολογιζόταν ο βαθμός της Β' και της Γ' Λυκείου για την εισαγωγή στα ΑΕΙ και τα ΑΤΕΙ της χώρας με τη μόνη διαφορά ότι το νέο σχέδιο συνυπολογίζει και τον βαθμό της Α' Λυκείου. Ωστόσο με το παρόν σύστημα ο μαθητής προάγεται εξεταζόμενος μέσα στο σχολείο του. Ως εξ τούτου δεν υπάρχει περίπτωση το σχολείο να μετατραπεί σε χώρο εντατικοποίησης σπουδών και περισσότερο σε χώρο εξεταστικού κέντρου. Τα γραπτά τους θα αξιολογούνται από τον οικείο εκπαιδευτικό όπως ακριβώς συμβαίνει και σήμερα. (Εφημερίδα «Το Βήμα» άρθρο: Τι αλλάζει στο νέο Λύκειο 15-10-2014).

Ο ρόλος των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων στην εισαγωγή των φοιτητών, με τον καθορισμό συντελεστών βαρύτητας στα εξεταζόμενα μαθήματα είναι αρκετά σημαντικός. Ο καθορισμός του συντελεστή βαρύτητας σε ένα μάθημα ανά Σχολή, Τμήμα ή Εισαγωγική Κατεύθυνση θα πραγματοποιείται έπειτα από πρόταση της γενικής συνέλευσης του αρμόδιου Τμήματος προς τον υπουργό Παιδείας, η οποία θα πρέπει να κατατίθεται ως την 1η Μαρτίου. Δηλαδή το κάθε τμήμα, ανάλογα και με το αντικείμενο σπουδών που προσφέρει, θα ορίζει διαφορετικούς συντελεστές στα μαθήματα βαρύτητας, τα οποία είναι προαπαιτούμενα για τη συνέχιση των σπουδών τους στα ιδρύματα.

Αξίζει να σημειωθεί ότι ο αριθμός των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζεται από τις αλλαγές του νομοσχεδίου. Οι εκπαιδευτικές ανάγκες θα συνεχίσουν να παραμένουν οι ίδιες και του χρόνου. Επίσης δεν θα υπάρξει το ενδεχόμενο επαναβαθμολόγησης ή εξέτασης του βαθμού από τον μαθητή, καθώς αυτό δεν θα ωφελούσε σε κάτι ουσιαστικό, απλά θα ικανοποιούσε την περιέργεια των παιδιών, στο να δουν το



γραπτό τους με τη βαθμολογία τους. Όσον αφορά το εκπαιδευτικό υλικό, μετά την αλλαγή των ωρολογίων προγραμμάτων και των δομικών χαρακτηριστικών του Λυκείου, θα υπάρξει όπου χρειάζεται αλλαγή στα αναλυτικά προγράμματα και στα σχολικά βιβλία.

Με το νέο εκπαιδευτικό σύστημα σημειώνονται και ορισμένες αλλαγές στο Τεχνολογικό Λύκειο. Με την εφαρμογή του νέου προγράμματος, η φοίτηση στα Επαγγελματικά Λύκεια θα είναι πλέον τετραετής, με προσφερόμενους κύκλους σπουδών: τον «Δευτεροβάθμιο Κύκλο Σπουδών» και την «Προαιρετική Τάξη Μαθητείας». Επίσης το υπουργείο Παιδείας σε συμφωνία με τον ΟΑΕΔ θα συνάπτει σύμβαση μεταξύ του τελευταίου και των επιχειρήσεων, ώστε με ένα συμβολικό ποσό οι απόφοιτοι της Γ' τάξης των ΕΠΑΛ να κάνουν πρακτική άσκηση. Με το θεσμό της μαθητείας δίνεται στους σπουδαστές η δυνατότητα για εξάσκηση στην αγορά εργασίας ενώ παράλληλα θα εξασφαλίζουν αρκετές προϋποθέσεις μόνιμης πρόσληψής τους, είτε στην ίδια επιχείρηση, είτε σε άλλη ομοειδή επιχείρηση.

Οι μαθητές της Α' τάξης των ΕΠΑΛ θα διδάσκονται 10 μαθήματα γενικής παιδείας και 5 μαθήματα από τις ακόλουθες ομάδες προσανατολισμού: Τεχνολογικών Εφαρμογών, Προσανατολισμού, Διοίκησης και Οικονομίας, Γεωπονίας - Τεχνολογίας Τροφίμων και Διατροφής και Προσανατολισμού Ναυτιλιακών Επαγγελμάτων. Οι μαθητές της Β' και της Γ' τάξης των επαγγελματικών λυκείων θα διδάσκονται έξι μαθήματα γενικής παιδείας (Ελληνική Γλώσσα, Μαθηματικά, Φυσική, Χημεία, Ξένη Γλώσσα και Φυσική Αγωγή) και 4-6 μαθήματα ειδικότητας. Τα μαθήματα αυτά αποτελούνται κατά προσέγγιση από 50% θεωρητικό και 50% εργαστηριακό μέρος.

Οι απόφοιτοι του δεύτερου κύκλου των ΕΠΑΛ έχουν δικαίωμα συμμετοχής σε ειδικές πανελλαδικές εξετάσεις για εισαγωγή σε σχολές των τεχνολογικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και σε συναφείς ειδικότητες του πτυχίου τους. Οι υποψήφιοι εξετάζονται σε τέσσερα μαθήματα, δύο μαθήματα γενικής παιδείας (Μαθηματικά και Νεοελληνική Γλώσσα) και δύο μαθήματα ειδικότητας.

Ας σημειωθεί επίσης ότι μέχρι σήμερα οι απόφοιτοι των γυμνασιακών τάξεων δεν είχαν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν τα μαθήματα σε κάποιο δημόσιο ή ιδιωτικό Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης. Με το νέο εκπαιδευτικό σύστημα παρέχεται πλέον η δυνατότητα στους αποφοίτους της υποχρεωτικής τυπικής εκπαίδευσης, να φοιτήσουν δωρεάν στις επαγγελματικές σχολές μεταγυμνασιακής

κατάρτισης (ΣΕΚ), (Εφημερίδα «Το Βήμα» άρθρο: Τι αλλάζει στο νέο Λύκειο 15-10-2014).

Σύμφωνα με καινούργια ενημέρωση από τη Γενική Διεύθυνση Σπουδών Π/θμιας και δ/θμιας Εκπαίδευσης, παύει να ισχύει από την εξεταστική περίοδο Μαΐου-Ιουνίου 2015 η επιλογή των θεμάτων κατά 50% από την τράπεζα θεμάτων για τις προαγωγικές εξετάσεις της Α΄ και Β΄ τάξης του Ημερησίου Γενικού Λυκείου και Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξης Εσπερινού Γενικού Λυκείου. Για τις Α΄ και Β΄ τάξεις Ημερησίου Γενικού Λυκείου και Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεις Εσπερινού Γενικού Λυκείου τα θέματα των προαγωγικών εξετάσεων θα ορίζονται αποκλειστικά από τους διδάσκοντες και θα είναι κοινά για όλα τα τμήματα της τάξης.

Για την προαγωγή των μαθητών στις Α΄ και Β΄ τάξεις Ημερησίου Γενικού Λυκείου και Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεις Εσπερινού Γενικού Λυκείου απαιτείται γενικός μέσος όρος τουλάχιστον εννέα και πέντε δέκατα (9,5), ο οποίος προκύπτει από τον μέσο όρο των βαθμών ετήσιας επίδοσης του μαθητή όλων των γραπτώς εξεταζόμενων μαθημάτων, συμπεριλαμβανομένου και του μαθήματος της Ερευνητικής Εργασίας, όπου αυτό διδάσκεται.

Η εξεταστέα ύλη για τα μαθήματα των Α΄ και Β΄ τάξεων Ημερησίου Γενικού Λυκείου και Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεων Εσπερινού Γενικού Λυκείου δεν μπορεί να είναι λιγότερη από το μισό και περισσότερη από τα 2/3 της διδακτέας ύλης. Η επιλογή και ο ακριβής προσδιορισμός της για κάθε μάθημα γίνεται με εισήγηση των διδασκόντων και με την έγκριση του Διευθυντή του Λυκείου και γνωστοποιείται στους μαθητές πέντε (5) εργάσιμες ημέρες πριν από τη λήξη των μαθημάτων.

Για τους μαθητές που φοίτησαν το σχ. έτος 2013-14 στην Α΄ τάξη Ημερησίου Γενικού Λυκείου και στις Α΄ και Β΄ Τάξεις Εσπερινού Γενικού Λυκείου και το σχ. έτος 2014-15 φοιτούν στη Β΄ τάξη ημερησίου Γενικού Λυκείου και στη Γ΄ τάξη Εσπερινού Γενικού Λυκείου, ο γενικός βαθμός προαγωγής από τις τάξεις αυτές δεν θα προσμετράται στον υπολογισμό των μορίων εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Αξίζει να αναφερθεί επίσης ότι το εκπαιδευτικό σύστημα βρίσκεται σχεδόν συνέχεια υπό διαμόρφωση, έτσι ώστε να εντοπιστεί το καταλληλότερο για τους μαθητές αλλά και για τους διδάσκοντες.

### 3.3 Σχολική αποτυχία

Η εκπαίδευση είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που έχουν επίδραση στην ανάπτυξη των παιδιών. Η εκπαίδευση επηρεάζει και την ενήλικη τους ζωή, αφού τα άτομα που έχουν υψηλότερη εκπαίδευση, συνήθως έχουν και καλύτερη θέση εργασίας με αρκετά καλή αμοιβή. Αυτό επηρεάζει άμεσα και την κοινωνική τους ζωή. Η μη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία ή η μη απόκτηση των απαραίτητων γνώσεων και δεξιοτήτων και η ανεπαρκής ανάπτυξη των ατομικών ικανοτήτων, συνδέεται με το φαινόμενο του κοινωνικού αποκλεισμού.

Η εκπαίδευση στοχεύει σε συγκεκριμένους διδακτικούς, μαθησιακούς και ψυχοκοινωνικούς τομείς, ενώ το εκπαιδευτικό πλαίσιο ως σύνθετο περιβάλλον (κοινωνικό, πολιτιστικό, φυσικό, τεχνικό) προβάλλει στο παιδί ορισμένες απαιτήσεις κινητικής, συναισθηματικής διανοητικής και κοινωνικής φύσης, στις οποίες καλείται το παιδί να ανταποκριθεί (Γέρου, 1991).

Από τη σχετική βιβλιογραφία οι όροι «σχολική αποτυχία ή επιτυχία» σημαίνουν την ολική ή μερική εκπλήρωση ή μη από τον μαθητή των διδακτικών ή μαθησιακών στόχων της συγκεκριμένης βαθμίδας (Καλογρίδης, 1995. Καΐλα, Ξανθάκου & Ανδρεαδάκης, 1996. Δήμου, 1997. OECD, 1998). Η επιτυχία ταυτίζεται με την απουσία προβλημάτων και την επίτευξη υψηλής σχολικής επίδοσης, ενώ η σχολική αποτυχία χαρακτηρίζεται από τη δυσκολία ή αδυναμία κατάκτησης των μαθησιακών στόχων και τη χαμηλή σχολική επίδοση.

Σύμφωνα με τον Γέρου (1991) η σχολική αποτυχία είναι η αδυναμία του μαθητή να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου, κάτι που οδηγεί είτε σε στασιμότητα είτε σε επανάληψη της ίδιας τάξης.

Η επιτυχία ή αποτυχία ενός μαθητή λοιπόν, μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα συναρτάται με κάποια πρότυπα συμπεριφοράς, που πρέπει ο μαθητής να επιτύχει. Τα πρότυπα αυτά όμως έχουν καθοριστεί με βάση ένα γενικό κριτήριο χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού (κοινωνική προέλευση, φύλο, εθνικότητα κ.ά.) που θα ενταχθεί στο εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό έχει σαν συνέπεια μερικοί μαθητές παρ' όλη την προσπάθεια που καταβάλλουν να δυσκολεύονται να επιτύχουν στο σχολείο. Τα δημιουργούμενα προβλήματα όμως, δεν αφορούν μόνο τους μαθητές και τις διαφορετικές αφετηρίες από τις οποίες αυτοί εντάσσονται στο εκπαιδευτικό σύστημα, αφορούν και μια παθογένεια του ίδιου και του εκπαιδευτικού συστήματος, εξαιτίας του γεγονότος ότι δεν λαμβάνει υπόψη του

τις ιδιαιτερότητες των ατόμων. Άρα το θέμα της σχολικής επίδοσης και της σχολικής αποτυχίας δεν μπορεί να αφορά μόνο, το μεμονωμένο άτομο, αλλά αυτό τα πρέπει να ενταχθεί στο γενικότερο πλαίσιο μέσα στο οποίο ζει και δραστηριοποιείται το άτομο αυτό (φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον).

Η θεωρία της πολιτισμικής αποστέρησης εντοπίζει την αιτία της εκπαιδευτικής αποτυχίας στο οικογενειακό περιβάλλον. Τέσσερις παράγοντες είναι κρίσιμοι για την εκπαιδευτική επιτυχία ή αποτυχία: α) οι γονικές αντιλήψεις, β) η ανατροφή και η κοινωνικοποίηση, γ) ο γλωσσικός κώδικας και η χρήση της γλώσσας και δ) οι αξίες. Η θεωρία της πολιτισμικής αποστέρησης συνδέει επίσης τη σχολική επιτυχία με τις δεξιότητες επικοινωνίας.

Υποστηρίζει ότι τα παιδιά της μεσαίας τάξης μαθαίνουν τις δεξιότητες αυτές πολύ νωρίτερα από τα παιδιά της εργατικής τάξης. Συνεπώς, τα παιδιά της μεσαίας τάξης είναι πιο έμπειρα στο λεκτικό κώδικα και στον τρόπο σκέψης του σχολείου (που είναι αυτός της μεσαίας τάξης) μια ικανότητα κρίσιμη για την εκπαιδευτική επιτυχία. Τη σχέση ανάμεσα στον κοινωνικό-οικονομικό παράγοντα και τις γλωσσικές επιδόσεις του παιδιού επεξεργάστηκε ερευνητικά και θεωρητικά ο Bernstein. Η αδυναμία του λόγου των παιδιών συνθέτει το φαινόμενο που ο Bernstein ορίζει ως «περιορισμένο γλωσσικό κώδικα επικοινωνίας», γεγονός που έχει σημαντικά δυσμενείς επιπτώσεις τόσο στη γλωσσική συμπεριφορά του παιδιού στο σχολείο, όσο και στη μάθηση (Βρύζας 1992).

Οι Wedge και Prosser (1973), υπέρμαχοι της θεωρίας της υλικής αποστέρησης, έχουν τεκμηριώσει τα αποτελέσματα της φτώχειας στη σχολική επίδοση. Επισήμαναν ότι σε ένα φτωχό περιβάλλον τα παιδιά είναι πιθανότερο να πάσχουν από ασθένειες, συχνότερα ατυχήματα, να εμφανίζουν προβλήματα ομιλίας και μαθησιακές δυσκολίες. Η πενία δημιουργεί πιεστικές συνθήκες διαβίωσης για όλα τα μέλη της οικογένειας και συχνά προοιωνίζει τη στέρηση των μορφωτικών αγαθών για τα παιδιά που μεγαλώνουν σε φτωχές, πολυμελείς και οικονομικά υποβαθμισμένες οικογένειες.

Ο Pierre Bourdieu (1994), υπέρμαχος της θεωρίας του πολιτισμικού κεφαλαίου, υποστηρίζει ότι η χαμηλή σχολική επίδοση της εργατικής τάξης δεν έχει καμία σχέση με την κουλτούρα της εργατικής τάξης. Θεωρεί ότι το πρόβλημα πρέπει να αποδοθεί στο εκπαιδευτικό σύστημα που υποτιμά τη γνώση, τις δεξιότητες και την εμπειρία των μαθητών της εργατικής τάξης. Αυτό δεν είναι απαραίτητως μια σκόπιμη διαδικασία. Είναι απλώς μια συνέπεια του τρόπου που η εκπαίδευση οργανώνεται.

Ο Bourdieu επομένως, υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση επιβάλλει έναν ιδιαίτερο τύπο πολιτισμού, αυτόν της κυρίαρχης τάξης, που τον αναφέρει ως «συμβολική βία». Υποστηρίζει επίσης ότι τα παιδιά της μεσαίας τάξης εισέρχονται στο εκπαιδευτικό σύστημα έχοντας συγκριτικό πλεονέκτημα και επιτυγχάνουν, επειδή το πολιτιστικό υπόβαθρό τους είναι παρόμοιο με αυτό της κυρίαρχης τάξης. Οι αξίες, οι αντιλήψεις και η συμπεριφορά τους συμπίπτουν με τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών. Ο Bourdieu αναφέρεται σε αυτό το πλεονέκτημα ως “πολιτισμικό κεφάλαιο”. Αντιθέτως, τα παιδιά της εργατικής τάξης αποτυγχάνουν, γιατί η γνώση και οι αξίες τους εκλαμβάνονται ως κατώτερες και σε δυσαρμονία με τη «φύση» του σχολείου.

Η εκπαιδευτική αποτυχία οφείλεται και σε μεγάλο βαθμό στους αιτιολογικούς προσδιορισμούς της ικανότητας και της ευφυΐας που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός. Οι αντιλήψεις και οι αξιολογικές κρίσεις των εκπαιδευτικών δεν είναι ουδέτερες και βασίζονται σε υποκειμενικά κριτήρια. Αποτελούν αποτύπωση μιας γενικευμένης και κοινής αίσθησης των εκπαιδευτικών για τη σωστή μαθησιακή συμπεριφορά των μαθητών και συνδέεται με παράγοντες, όπως είναι η κοινωνική τάξη και η φυλή. Σε ερευνητικές εργασίες έχει βρεθεί ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν μια ξεκάθαρη ιδέα για την ιδανική δουλειά, την επικοινωνία, τη συμπεριφορά στην τάξη και την εμφάνιση του μαθητή, και πολλές φορές αυτά τα χαρακτηριστικά τείνουν να είναι σημαντικότερα από τη μαθησιακή ικανότητα. Τα χαρακτηριστικά του ιδανικού μαθητή συμπίπτουν με αυτά της μεσαίας τάξης, ενώ τα παιδιά της εργατικής τάξης τείνουν να αποκλίνουν από αυτά. (Παπάνης-Γιαβρίμης 2007).

### **3.4 Σχέση σχολικής επίδοσης και άγχους**

Η σχολική επίδοση είναι μια σύνθετη και πολύ - προσδιοριζόμενη έννοια. Η σχολική επίδοση αποτελεί το σύνολο των προσπαθειών προσαρμογής του μαθητή μέσα στο πλαίσιο του σχολείου και την απόδοση του στα επιμέρους μαθήματα του. Η σχολική επίδοση μπορεί να οριστεί ως ένα συνεχές, όπου στο ένα άκρο βρίσκεται η σχολική επιτυχία και στο άλλο η σχολική αποτυχία (Παρασκευόπουλος, τομ.3. 1985). Το άγχος και η σχολική επίδοση αλληλοεπηρεάζονται και αλληλεπιδρούν.

Στη βιβλιογραφία ο όρος της σχολικής επίδοσης «έχει διάφορες αναφορές από τους ειδικούς: α) ο βαθμός με τον οποίο ένα άτομο μπόρεσε να ανταποκριθεί σε μια σειρά από σταθμισμένες εργασίες – δοκιμασίες (τεστ), β) ο βαθμός ανταπόκρισης με

ιδιαίτερη αναφορά στην επιτυχή περάτωση μιας εργασίας δοκιμασίας, γ) η επίδοση ως κίνητρο αναφέρεται σε μια γενική και σχετικά σταθερή τάση του ατόμου να φέρει σε πέρας με δραστηριότητα και εμμονή εργασίες που αξιολογεί ως ουσιαστικές» (Παπαδόπουλος, Ν.Γ. 1994).

Η επίδοση από την πλευρά της παιδαγωγικής, συνδέεται με τις απαιτήσεις που έχει η διδασκαλία και τις προσπάθειες που καταβάλλει ο μαθητής για να ανταποκριθεί σε αυτές. Το αποτέλεσμα αυτών των προσπαθειών είναι η επίδοση του (Γεωργογιάνης, Π, 2008).

Ειδικότερα «η σχολική επίδοση αφορά στη βαθμολογία ή τη γενικότερη αξιολόγηση των παιδιών σε επιμέρους γνωστικά αντικείμενα ή στη γενική επίδοση στο τέλος της κάθε τάξης, όπως αποδίδεται από τους εκπαιδευτικούς ή άλλους αξιολογητές κατά την πορεία των παιδιών στο σχολείο». Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η σχολική επίδοση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη βαθμολογία. Ο βαθμός που θα πάρει ο μαθητής είναι κίνητρο ανταγωνισμού για τους καλούς και αντίστοιχα κίνητρο τιμωρίας για τους κακούς μαθητές (Τουρτούρας, Χ. 2010).

Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή επιτελεί πολλές και διαφορετικές λειτουργίες που προωθούν την εκπαιδευτική πράξη, αλλά εξίσου και την αγωγή του μαθητή, δεδομένου ότι σχολείο και οικογένεια είναι δύο από τους βασικότερους φορείς της κοινωνικοποίησης του ατόμου. Ένας από τους σκοπούς της παρούσας εργασίας είναι να προσεγγίσουμε τους δύο αυτούς φορείς και να εντοπίσουμε βάσει της βιβλιογραφίας, αν τα στοιχεία που τους χαρακτηρίζουν σήμερα δημιουργούν όντως άγχος στους μαθητές.

Αφετηρία της συγκεκριμένης προβληματικής, στάθηκε η παρατήρηση μέσα από την ίδια τη σχολική πραγματικότητα, πως τόσο οι μαθητές όσο και οι γονείς τους, έδιναν λανθασμένη ερμηνεία στην επίδοση, είτε ως αδιαμφισβήτητο δείκτη της αξίας του μαθητή ως πρόσωπο που είχε φτάσει στο στόχο του, είτε αντίθετα ως δείκτη της αξίας του μαθητή ως πρόσωπο που είχε φτάσει στο στόχο του, είτε αντίθετα ως ένδειξη της αδυναμίας του μαθητή. Σε αυτές τις θεωρήσεις όμως υποβόσκει ένα πνεύμα εγωισμού και ανταγωνισμού, αντίθετο σε κάθε πνεύμα αλληλεγγύης.

Αρχικά θα αναφερθούμε στον όρο «άγχος» σε σχέση με την ακαδημαϊκή επίδοση ενός μαθητή. Τι ακριβώς εννοούμε με αυτόν τον όρο και με ποιο τρόπο επηρεάζει την απόδοση του μαθητή; Στη συνέχεια θα αναφερθούμε σε ορισμένα γνωρίσματα που χαρακτηρίζουν την ελληνική οικογένεια και κατά την κρίση μας

συνιστούν αγχογόνους παράγοντες στη μαθητική ζωή. Θα ακολουθήσει μία προσπάθεια να ανιχνεύσουμε εάν το σχολικό περιβάλλον δρα ενισχυτικά ή αποτρεπτικά στη δημιουργία άγχους στους μαθητές του. Δεδομένου ότι στο θέμα μας δεσπόζει ένα πρόβλημα, το «άγχος», κλείνουμε κάθε θεματική ενότητα με κάποιες προτάσεις αντιμετώπισης αυτής της προβληματικής κατάστασης.

Το άγχος γενικά ως συναίσθημα, αποτελεί μια δυσάρεστη αντίδραση απέναντι σε έναν μη έκδηλο κίνδυνο, κυρίως ασυνείδητο και υποκειμενικό. Αντιδιαστέλλεται από το φόβο, εφόσον ο φόβος αποτελεί μια δυσάρεστη συναισθηματική αντίδραση σε έναν κίνδυνο φανερό και αντικειμενικό. Ενώ ο φόβος έχει ένα συγκεκριμένο αντικείμενο, το άγχος είναι ένας ασαφής φόβος που φαίνεται πως στερείται αντικειμένου. Στην πραγματικότητα το αντικείμενο του άγχους υπάρχει, αλλά είναι κρυμμένο στο υποσυνείδητο και δε γίνεται αντιληπτό (Τομασίδης 1982). Ουσιαστικά πρόκειται για ένα γενικευμένο και αόριστο συναίσθημα εσωτερικής έντασης (Λεοντάρη, 1996).

Το άγχος των εξετάσεων είναι ειδική μορφή άγχους που συνδέεται με το σχολικό / ακαδημαϊκό περιβάλλον. Το αρνητικό αυτό συναίσθημα εμφανίζεται όταν το άτομο υπόκειται σε μια διαδικασία αξιολόγησης. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχει διαπιστωθεί πως κατά κανόνα παιδιά με υψηλό άγχος εμφανίζουν χαμηλότερη επίδοση από τα μη αγχώδη παιδιά (Λεοντάρη, 1996). Αυτό το άγχος απασχολεί τόσο πολύ τις γνωστικές διεργασίες, ώστε να ελαττώνεται η προσοχή και να μειώνεται η απόδοση του μαθητή. Επιπλέον δημιουργείται έντονη συναισθηματική φόρτιση και έτσι αποδιοργανώνεται και η συμπεριφορά (Λεοντάρη, 1996).

Αυτό δικαιολογεί και τις εκδηλώσεις θυμού που συνυπάρχουν με το άγχος. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και τα πορίσματα ερευνών που συνδέουν το άγχος με την αρνητική αυτοαντίληψη και τη χαμηλή σχολική επίδοση. (Μακρή-Μπότσαρη Ε., 1999). Έχει υποστηριχθεί πως το άγχος που εμφανίζουν οι μαθητές σχετικά με τις εξετάσεις είναι μία μαθημένη συμπεριφορά, η οποία «πηγάζει από τις αντιδράσεις του παιδιού στις αξιολογήσεις των “σημαντικών άλλων” κατά την προσχολική ηλικία και σταθεροποιείται προοδευτικά κατά τη διάρκεια της πρώτης παιδικής» (Λεοντάρη, 1996).

Η διαπίστωση αυτή είναι πολύ σημαντική γιατί μας οδηγεί στα εξής συμπεράσματα: Πρώτον πως η αφετηρία του μάλλον θα πρέπει να αναζητηθεί στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον και δεύτερον ότι μπορεί να τροποποιηθεί, εφόσον πρόκειται για προϊόν μάθησης. Είναι όμως πάντα το άγχος επιβλαβές και

νοσηρό; Κάποιες μορφές στο βαθμό που μας κινεί να είμαστε σε εγρήγορση θα μπορούσαμε και να το διαχειριστούμε προς όφελός μας (Λεοντάρη, 1996). Είναι φυσικό να έχουν κάποιο άγχος οι μαθητές πριν από κάποιες σημαντικές εξετάσεις ή σε περιόδους αυξημένων σχολικών υποχρεώσεων. Το κακό είναι οι εκπαιδευτικοί ή οι γονείς να τους το επιτείνουν.

Ένας τρόπος να απαλλαγεί ο μαθητής από το περιττό άγχος είναι να αποσυνδεθεί η έννοια της σχολικής επίδοσης με τους βαθμούς. Επιπλέον δεν υπερτονίζουμε τα τυχόν επικείμενα αρνητικά αποτελέσματα μιας αποτυχίας, αλλά εστιάζουμε στο νόημα που έχει η προσπάθεια. Δίνουμε προοπτική στο παιδί. Εξάλλου από τα λάθη μαθαίνουμε. Με άλλα λόγια δείχνουμε πως υπάρχουν πάντα πρακτικά οφέλη, αντισταθμιστικά θετικά στοιχεία ακόμη και σε μια μία φαινομενική αποτυχία.

Ο φόβος μαζί με το άγχος και τη φοβία, αποτελεί ένα από τα πιο οδυνηρά συναισθήματα. Οι αντίποδες του φόβου και του άγχους, σύμφωνα με τον ίδιο μελετητή είναι το θάρρος, η έκσταση και η ελπίδα (Τομασίδης 1982). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και του γονέα είναι να εμποδίσει τις συνέπειες του άγχους.

Η σχολική επίδοση του μαθητή βρίσκεται όπως προαναφέραμε σε άμεση συνάρτηση με το οικογενειακό του περιβάλλον. Οι εξετάσεις ανήκουν στα «εξωτερικά κίνητρα» μάθησης. Κατά κάποιο τρόπο επιβάλλεται να μάθεις κάτι και οι εξετάσεις είναι ο τρόπος να μας πείσει ο μαθητής ότι έμαθε αυτό που έπρεπε. Το σχολείο θα πρέπει να συμπληρώσει τα εσωτερικά κίνητρα του οικογενειακού περιβάλλοντος και επιπλέον να διατηρεί τα εξωτερικά κίνητρα στο βαθμό που είναι αναγκαία (Χιωτάκης 1998).

Το σχολείο επηρεάζει άμεσα την επίδοση ενός μαθητή. Ναι μεν τα δομικά του συστατικά είναι θεσμοθετημένα άνωθεν και κοινά για όλη την Επικράτεια (Αναλυτικό Πρόγραμμα, Γενικοί Σκοποί, Καθορισμένο εξεταστικό σύστημα κ.ά.), αλλά υπάρχουν πολλοί παράγοντες που διαφοροποιούν την εκπαιδευτική διαδικασία. Αναφέρουμε κάποια χαρακτηριστικά παραδείγματα όπως τα εντοπίσαμε στη βιβλιογραφία.

- Η υλικοτεχνική υποδομή.
- Το εκπαιδευτικό προσωπικό. Οι στάσεις και αντιλήψεις του εκπαιδευτικού, οι διδακτικές του ικανότητες, οι κοινωνικές του δεξιότητες, η επιμόρφωσή του, οι προσωπικές του αξιολογικές και διδακτικές πρακτικές,



- Το σχολικό κλίμα ή αλλιώς η σχολική κουλτούρα

Οι παράγοντες αυτοί συμβάλλουν στη διαφορετική παροχή ερεθισμάτων στο μαθητή, καθώς και διαφορετικές τεχνικές για να αξιοποιήσει ο μαθητής στο έπακρο τις δυνατότητές του (Θεοδοσιάδου, 2013). Με άλλα λόγια, ο ίδιος ο μαθητής σε διαφορετικό σχολείο ή ακόμα και στο ίδιο σχολείο με διαφορετικό εκπαιδευτικό, θα μπορούσε να έχει διαφορετική επίδοση. Αυτό αποδεικνύεται στην πράξη με την υιοθέτηση από την Πολιτεία «αντισταθμιστικών μέτρων» προκειμένου να παρέχει ίσες ευκαιρίες για μάθηση (π.χ. Ενισχυτική Διδασκαλία και Πρόσθετη Διδακτική Στήριξη, Ζώνες Ειδικής Προστασίας (ΖΕΠ) κ.ά.). Ο αγχογόνος παράγοντας εδώ εντοπίζεται στη «γονεϊκή επιλογή» του σχολείου. Υποκρύπτεται η τάση του καλύτερου σχολείου για καλύτερη επίδοση.

Αυτό όμως αποτελεί χαρακτηριστικό της σύγχρονης κοινωνίας, που κατά γενική παραδοχή των κοινωνιολόγων παραμένει κυρίαρχο κοινωνιολογικό ρεύμα (Δαφέρμος 2008). Είναι με άλλη ορολογία το «αποτελεσματικό σχολείο» που κινείται στα πλαίσια της αγοράς, της προσφοράς και της ζήτησης. Σε αυτό το σημείο όμως εντοπίσαμε ήδη από την προηγούμενη αναφορά στο οικογενειακό περιβάλλον και την πηγή της πίεσης προς τους μαθητές για καλύτερη επίδοση, γεγονός που τους δημιουργεί άγχος.

Έχει υποστηριχθεί από μελετητές πως το σχολείο, ως κοινωνικός σχηματισμός, αποτελεί μικρογραφία της κοινωνίας στην οποία εντάσσεται (κάτι ανάλογο ισχύει και για την οικογένεια). Επομένως η σημερινή αγχώδης ανταγωνιστικότητα των ατόμων, επηρεάζει τη διαμόρφωση της παιδευτικής και συναισθηματικής ατμόσφαιρας του σχολικού περιβάλλοντος και βάζει το άγχος στη ζωή της μαθητικής κοινότητας (Κρουσταλάκης 1995).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνική

- ❖ Αχιλλέας Γ. Καψάλης (1983) Παιδαγωγική ψυχολογία. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- ❖ Γαλανός Γ. (1997). Το Άγχος, Εκδόσεις Μπουκουμάνη, Αθήνα
- ❖ ΓΕΡΟΥ Θ., (1976). Σχολική αποτυχία, Αθήνα, Κέδρος,
- ❖ Γεωργογιάννης, Π. (2008), Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση -Τόμος 7ος, Πάτρα, σ. 310.
- ❖ Εξελικτική ψυχολογία 1,2,3,4, I. N. Παρασκευόπουλος, Αθήνα, Ιδιωτική Έκδοση, 1985.
- ❖ Θεοδοσιάδου,Κ. (2013). Ο ρόλος του Σχολείου στη διαμόρφωση της σχολικής επίδοσης, στα Εκπαιδευτικά, τ.105-106,
- ❖ Κακούρος Ε., Μανιαδάκη Κ.,(2005). «Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων: αναπτυξιακή προσέγγιση»,Αθήνα: Γιώργος Δαρβάνος
- ❖ Καλαντζή-Αζιζί, Α. (1992). Ψυχολογικά προβλήματα εφηβικής ηλικίας. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- ❖ Καλογρίδης, 1995. Καίλα, Ξανθάκου & Ανδρεαδάκης, 1996. Δήμου, 1997. OECD, 1998.
- ❖ Κέντρο εκπαίδευσης για την πρόληψη της χρήσης ναρκωτικών ουσιών και την προαγωγή υγείας(1996). Ταυτότητα και αυτοεκτίμηση. Αθήνα: Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής.
- ❖ Κρουσανάκης Γ.Ε, (1998). « Ο φόβος, η ανησυχία, η αγωνία και το άγχος», Αθήνα: Σμυρνιωτάκης
- ❖ Κριαράς, Εμμ. (1995), Νέο Ελληνικό Λεξικό, Λεξικό της Σύγχρονης Ελληνικής Δημοτικής Γλώσσας, Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών, σ. 505.
- ❖ Κρουσταλάκης, Γ. (1995). Διαπαιδαγώγηση. Πορεία ζωής. Αθήνα
- ❖ Λεοντάρη,Α., Γιαλαμάς Β. (1996). Το άγχος των εξετάσεων, η αυτοαντίληψη και η σχολική επίδοση, στο «Ψυχολογία»τ.3,.
- ❖ Λεοντάρη, Α. (1997). Αυτοεκτίμηση, «Κέντρο Ελέγχου» και «Πιθανοί Εαυτοί» σε εφήβους» Στο Παιδαγωγική Επιθεώρηση τ.26

- ❖ Μακρή- Μπότσαρη, Ε. (2001). Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση, μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- ❖ Μακρή-Μπότσαρη.Ε.(1999) Σχολική αποτυχία, αξίες του σχολικού συστήματος και αυτοαντίληψη, στο Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός, Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση, Πρακτικά του Η΄ Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου, Αθήνα
- ❖ Μάνου Ν.,(1997). «Βασικά στοιχεία κλινικής ψυχιατρικής» Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις επιστημονικών βιβλίων και περιοδικών
- ❖ Παναγιωτόπουλος Ν., Αθήνα, εκδ. Δελφίνι.
- ❖ Παπαδόπουλος Γ.Ν.,(2005). «Λεξικό Ψυχολογίας», Αθήνα: Σύγχρονη Ψυχιατρική
- ❖ Παπαδόπουλος, Ν. Γ. (1994),Λεξικό της Ψυχολογίας με τετραγλωσσία όρων, Αθήνα, σ. 215.
- ❖ Σαριγιαννίδου, Ε.(2010). Υπηρεσίες- Ενίσχυση της Αυτοεκτίμησης.
- ❖ Τομασίδης, Χ. (1982). Εισαγωγή στην ψυχολογία. Αθήνα
- ❖ Τουρτούρας, Χ. (2010), Σχολική αποτυχία και αποκλεισμός- Η περίπτωση των παιδιών από την πρώην Σοβιετική Ένωση, Αθήνα: Επίκεντρο, σ.50.
- ❖ Τουρτούρας, Χ. (2010), Σχολική αποτυχία και αποκλεισμός- Η περίπτωση των παιδιών από την πρώην Σοβιετική Ένωση, Αθήνα: Επίκεντρο, σ.51.
- ❖ Τρίλιβα Σ.& Βασιλάκη Ε. & Μπεζεβέγκης Η. 2001, Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπιση τους, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
- ❖ Τσιάντης Ι., Αναστασόπουλος Δ., Χαντζάρα Β., Λιακοπουλου Μ.,Χριστιανόπουλος Κ. (1994). ΕΦΗΒΕΙΑ ένα μεταβατικό στάδιο σ' ένα μεταβαλλόμενο κόσμο. Αθήνα:Καστανιώτη.
- ❖ Φλουρής, Γ.Σ. (1989). Αυτοαντίληψη σχολική επίδοση και επίδραση γονέων. Αθήνα: Γρηγόρης.
- ❖ Φραγκουδάκη Α. (2004). Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης σήμερα, Το Βήμα των κοινωνικών επιστημών
- ❖ Χιωτάκης, Σ.(1998). Κοινωνικές διαστάσεις της αξιολόγησης των μαθητών στο σχολείο, Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση, Χίος
- ❖ Χόνδρου, Τ.(2010). Η αξία της αυτοεκτίμησης. Ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα [www.e-psychology.gr](http://www.e-psychology.gr) στις 15-10-2014

- ❖ Παπάνης, Ε., Γιαβρίμης, Π. & Βίκη, Α. Ειδική Αγωγή, Επαγγελματικός Προσανατολισμός Ατόμων με Αναπηρία και αποσυλοποίηση. Δούκας και & ΣΙΑ ΟΒΕΕ. Μυτιλήνη, 2007.
- ❖ Βρύζας, Κ. (1992), «Κοινωνικές Ανισότητες και Εκπαιδευτικό Σύστημα.» Τα Εκπαιδευτικά, Αθήνα, 1992.

## Διεθνής

- ❖ Andre, C & Lelord, F. (1999). Η αυτοεκτίμηση. Αθήνα: Κέρδος.
- ❖ Ball, C. (2000). Αυτοεκτίμηση. Αθήνα: Δίοδος.
- ❖ Bernstein, B. (1989). Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος, Αθήνα, Αλεξάνδρεια.
- ❖ Bourdieu, P. (1994). Κείμενα Κοινωνιολογίας, Παρουσίαση- Επιμέλεια
- ❖ Bourdieu, P. (1972). Outline of a Theory of Practise, Cambridge: Cambridge University Press στο Gewirtz, S. & Cribb, A. (2011). Κατανοώντας την εκπαίδευση, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- ❖ Erikson, E. (1950). Childhood and society. New York: Norton.
- ❖ Fennell, M., (2006). Μετάφραση Τατιάνα Γαλατούλα. Μάθε να εκτιμάς τον εαυτό σου.
- ❖ Marcia, J.E. (1966). «Development and validation of ego identity status». Journal of Personality and Social Psychology, 5, pp. 551-558.
- ❖ Peter Wedge, Hilary Prosser, National Children's Bureau Arrow Books for the National Children's Bureau, 1973.
- ❖ Kaufman, G., Raphael, L. & Espeland, P. (2006). Αγάπα τον εαυτό σου. Αθήνα: Φυτράκη
- ❖ Sorensen, M. (2005). Σπάστε τα δεσμά της χαμηλής αυτοεκτίμησης. Αθήνα: Φυτράκη.
- ❖ Weare, K. & Gray, G. (2000). Η προαγωγή της ψυχικής και συναισθηματικής υγείας στο σχολείο. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- ❖ WALBERG, H. J. A psychological theory of educational productivity. In F. H. Farley. & N. Gordon (Eds.), Psychology and education. Berkeley, Calif.: McCutchan, 1981.

### **Ηλεκτρονική**

Εφημερίδα «Το Βήμα» άρθρο: Τι αλλάζει στο νέο Λύκειο. 15-10-2014

Μάρτα, Σ.(2006) Αυτοεκτίμηση. Η σημασία της για την ψυχική υγεία και ευημερία και η διάκριση της συνειδητή και ασυνείδητη. Ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα [www.positive.emotions.gr](http://www.positive.emotions.gr) στις 15-10-2014

## ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ – ΕΙΔΙΚΟ

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο

#### ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

#### ΤΗΣ

#### ΕΡΕΥΝΑΣ

#### 4.1 Σκοπός μελέτης

Ο σκοπός της μελέτης είναι να διερευνηθεί ποια είναι η κατάσταση των μαθητών όσο αφορά το άγχος της επίδοσης τους για το νέο εκπαιδευτικό σύστημα. Μέσα από τα αποτελέσματα της μελέτης θα ανακαλύψουμε τις σχέσεις μεταξύ άγχους και στρατηγικών αντιμετώπισης με έμφαση στις διαφορές των δύο φύλων.

Ένας επιπλέον σκοπός είναι η δημιουργία σχετικής έρευνας ως προς το Νέο Τύπο Λυκείου, εφόσον το νέο εκπαιδευτικό σύστημα εφαρμόζεται για πρώτη φορά και δεν υπάρχουν συναφείς έρευνες πάνω στο συγκεκριμένο θέμα.

#### 4.2 Ερευνητικά ερωτήματα

- ❖ Ποιοι είναι οι παράγοντες που συμβάλλουν στο άγχος των μαθητών;
- ❖ Ποιες συνέπειες έχει το άγχος στην ψυχοσύνθεση του εφήβου;
- ❖ Πώς ένας έφηβος μπορεί να το αντιμετωπίσει;
- ❖ Συμβάλλει το σχολικό περιβάλλον στην αύξηση του άγχους;
- ❖ Δημιουργεί επιπλέον άγχος στους μαθητές ο Νέος Τύπος Λυκείου;

#### Ερευνητικές υποθέσεις

- ❖ Το άγχος της επίδοσης των μαθητών σχετίζεται με το φύλο.
- ❖ Το άγχος της επίδοσης των μαθητών σχετίζεται με το μορφωτικό επίπεδο των γονιών τους.
- ❖ Το άγχος της επίδοσης των μαθητών σχετίζεται με το βαθμό δυσκολίας της τάξης.
- ❖ Ο Νέος Τύπος Λυκείου προσδίδει περισσότερο άγχος στα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια.
- ❖ Το φύλο συνδέεται με την καλύτερη προετοιμασία των μαθητών για τις εξετάσεις.

### 4.3 Μέθοδος, σχεδιασμός και στάδια έρευνας

Αρχικά, θα κάνουμε μια σύντομη και περιληπτική αναφορά σχετικά με τα απαραίτητα στάδια, στα οποία βασιστήκαμε:

1. Προσδιορισμός του αντικειμένου της έρευνας.
2. Επιλογή των υλικών μέσων που θα διατεθούν (κονδύλια, προβλήματα διάρκειας της έρευνας).
3. Καθορισμός του αντικειμενικού σκοπού της έρευνας και των υποθέσεων εργασίας.
4. Καθορισμός του πληθυσμού.
5. Κατασκευή του δείγματος.
6. Σύνταξη του πλάνου του ερωτηματολογίου.
7. Σύνταξη του οριστικού ερωτηματολογίου.
8. Υλοποίηση έρευνας.
9. Κωδικοποίηση ερωτηματολογίου.
10. Ανίχνευση των ερωτηματολογίων.
11. Επαλήθευση ερωτηματολογίων και ανάλυση δεδομένων .
12. Τελική σύνταξη. (Javeau.C 2000)

Ειδικότερα, η ερευνητική μας ομάδα έχει ως σκοπό να διερευνήσει το άγχος των μαθητών για το νέο τύπο Λυκείου και τεχνικές διαχείρισης του. Η διεκπεραίωση της, θα πραγματοποιηθεί με ποσοτική έρευνα, γεγονός που υποδεικνύει ότι το εργαλείο συλλογής δεδομένων θα είναι το ερωτηματολόγιο. Πιο αναλυτικά τα χαρακτηριστικά της ομάδας στόχου (targetgroup) είναι:

#### **Έφηβοι ηλικίας 15-17**

##### **Αγόρια και κορίτσια**

Ο αριθμός των ερωτηματολογίων που θα συλλεχθούν θα είναι 450. Ο κάθε ερευνητής θα πραγματοποιήσει την συλλογή 150 ερωτηματολογίων. Η λήψη των ερωτηματολογίων θα γίνει με τυχαίο τρόπο, σε διάφορα σχολεία της πόλης του Ηρακλείου σε μαθητές Α΄ και Β΄ Λυκείου.

Η συγκεκριμένη χρονική περίοδος που θα τελεστεί η εν λόγω διερευνητική διαδικασία είναι 10 Οκτωβρίου – 10 Νοεμβρίου 2014.

#### 4.4 Επιλογή δείγματος της έρευνας

Υπάρχουν διάφορες μέθοδοι κατασκευής δείγματος. Παρ' όλα αυτά ο επιδιωκόμενος αντικειμενικός σκοπός παραμένει ίδιος: η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος. Το δείγμα θα κατασκευαστεί σύμφωνα με τους νόμους των στατιστικών πιθανοτήτων. Αν ενεργήσουμε με τρόπο ώστε κάθε μονάδα πληθυσμού να έχει την ίδια πιθανότητα να συμπεριλαμβάνεται στο δείγμα και αν δώσουμε στο δείγμα το μέγιστο δυνατό μέγεθος, το οποίο καθορίσαμε, μπορούμε να είμαστε βέβαιοι ότι η εφαρμογή του νόμου των μεγάλων αριθμών θα δώσει, όποια και αν είναι η χρησιμοποιούμενη τεχνική, ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα, με τη στατιστική έννοια του όρου. Επομένως ένα δείγμα στατιστικά αντιπροσωπευτικό θα είναι πάντα ένα δείγμα πιθανοτήτων. Στην πρακτική συμβαίνει να μην ακολουθούνται εντελώς οι προϋποθέσεις εφαρμογής του νόμου των πιθανοτήτων. Έχοντας πάντα κατά νου ένα ιδανικό πρότυπο, ανταποκρινόμενο στις προαναφερόμενες συνθήκες στην αρχή αυτής της παραγράφου, προτιθέμεθα να εργαστούμε. (Javeau.C 2000)

Όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω το δείγμα μας αποτελείται από μαθητές Λυκείου ηλικίας 15-17 ετών. Η μέθοδος δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε για τη λήψη ερωτηματολογίων ήταν η στρωματοποιημένη, δηλαδή ο πληθυσμός της έρευνας θα χωριστεί σε ομοιογενείς ομάδες (στρώματα). Οι μαθητές θα χωριστούν σύμφωνα με την τάξη στην οποία φοιτούν και ίσως στο φύλο το οποίο ανήκουν.

Αν ο πληθυσμός δεν είναι ιδιαίτερα ομοιογενής, τον υποδιαιρούμε από πριν βάσει κάποιων χαρακτηριστικών σε στρώματα περισσότερο ομοιογενή. Επιλέγουμε κατόπιν ένα δείγμα από κάθε στρώμα σύμφωνα με μια μέθοδο εφαρμόσιμη στην περίπτωση της απλής τυχαίας δειγματοληψίας. Ύστερα ελαχιστοποιούμε τη διασπορά του υπό μελέτη χαρακτηριστικού σε σχέση με τη διάμεσο τιμή. (Javeau.C 2000:80)

Σύμφωνα με τον Ζαφειρόπουλο (2005), η στρωματοποιημένη δειγματοληψία σχεδιάστηκε για να εξασφαλίσει την αντιπροσώπευση κάθε τμήματος του πληθυσμού, τη μείωση του σφάλματος εκτίμησης και την ύπαρξη ικανού αριθμού υποκειμένων που προέρχονται από υπερπληθυσμούς. Για την εφαρμογή της κρίνεται απαραίτητο ένα δειγματοληπτικό πλαίσιο, δηλαδή μια πλήρης καταγραφή του στατιστικού πληθυσμού. Δεν υπάρχει περιορισμός στο μέγεθος και τη γεωγραφική κατανομή του πληθυσμού. Στη πράξη όμως ο πληθυσμός πρέπει να είναι σχετικά μικρός και χωρίς μεγάλη γεωγραφική διασπορά, ώστε να μη διογκωθεί το κόστος της



έρευνας. Μικροί θεωρούνται οι πληθυσμοί των πόλεων ή μικρών γεωγραφικών ενοτήτων.

Ο Ζαφειρόπουλος (2005) αναφέρει ότι ο πληθυσμός χωρίζεται σε στρώματα (strata) και στη συνέχεια επιλέγονται επιμέρους δείγματα με απλή τυχαία δειγματοληψία από κάθε στρώμα. Τα στρώματα αποτελούνται από όσο το δυνατόν περισσότερο ομοιογενείς ομάδες στοιχείων του πληθυσμού ως προς κάποια χαρακτηριστικά όπως για παράδειγμα, γεωγραφικά, κοινωνικά, δημογραφικά, κ.α. Τα στρώματα μπορούν να υφίστανται ήδη (όπως για παράδειγμα δήμοι, δημοτικά διαμερίσματα) ή να «κατασκευάζονται» για τις ανάγκες της έρευνας, όπως ομάδες εκλογικών τμημάτων.

Όσον αφορά το είδος της δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε υπάρχουν περιπτώσεις όπου οι κλασικοί μέθοδοι δειγματοληψίας δεν είναι δυνατόν να εφαρμοστούν (Απλή τυχαία, συστηματική, στρωματοποίηση, συστάδων). Για αυτό το λόγο χρησιμοποιούνται οι μη τυχαίες μέθοδοι δειγματοληψίας. Αυτού του είδους οι δειγματοληπτικές μέθοδοι μπορεί να εφαρμόζονται, επί παραδείγματι, όταν η έρευνα βρίσκεται σε αρχικό ερευνητικό στάδιο και το συγκεκριμένο θέμα της είναι ακόμη υπό διαμόρφωση όπως επίσης και όταν πρόκειται για το στάδιο της πιλοτικής ή δοκιμαστικής έρευνας. Μπορεί επίσης να επιβάλλονται εκ των πραγμάτων, όταν πολλά από τα επιλεγμένα άτομα αρνούνται να συμμετάσχουν στην έρευνα ή όταν το δειγματοληπτικό πλαίσιο του υπό έρευνα πληθυσμού δεν είναι δυνατόν να κατασκευαστεί.

Σε αυτή τη κατηγορία μεθόδων εντάσσεται η μέθοδος του διαθέσιμου δείγματος (availability sample) – ή αλλιώς δείγμα ευκολίας. Με τη μέθοδο αυτή ο ερευνητής επιλέγει άτομα που μπορεί να προσεγγίσει πιο εύκολα για την έρευνα, δηλαδή άτομα τα οποία είναι πιο εύκαιρα όπως στις περιπτώσεις όπου ζητείται συμπλήρωση ερωτηματολογίου από τα άτομα που παρακολουθούν ένα μάθημα μια δεδομένη χρονική στιγμή (Κυριαζή Ν., 2011). Στη περίπτωση μας επειδή ήταν αδύνατο να λάβουμε εγκαίρως άδεια από το Υπουργείο για να εισέλθουμε σε σχολικούς χώρους, επιλέξαμε τη δειγματοληψία ευκολίας ώστε να πάρουμε τα ερωτηματολόγια. Στη συνέχεια οι εκτιμήσεις αυτές συνδυάζονται για να μας δώσουν την εκτίμηση για το σύνολο του πληθυσμού.

#### **4.5 Γενικές δυσκολίες.**

Οι δυσκολίες που ίσως να υπάρξουν στην συγκεκριμένη περίπτωση είναι κυρίως από τα ερωτηματολόγια που θα χρησιμοποιηθούν στην έρευνα μας. Τα ερωτηματολόγια θα πρέπει να αποδίδουν ακριβώς το σωστό νόημα ώστε να υπάρξει το επιθυμητό αποτέλεσμα. Το άγχος των εφήβων για το Νέο Τύπο Λυκείου αποτελεί ένα σημαντικό ζήτημα το οποίο πρέπει να συζητηθεί καθώς και να αναλυθεί. Καλό θα ήταν η διαμόρφωση της πτυχιακής εργασίας να έχει μια συνοχή και ενότητα των κεφαλαίων για να είναι απολύτως κατανοητή.

Τέλος, απαραίτητη είναι η σωστή επιλογή και μελέτη των πηγών.

#### **4.6. Πιλοτική έρευνα - έλεγχος της αξιοπιστίας και εγκυρότητας του ερευνητικού εργαλείου.**

Πριν ξεκινήσει η διεξαγωγή της έρευνας, εξετάστηκε αν είναι δυνατή η συλλογή των δεδομένων και ποιες δυσκολίες ενδέχεται να προκύψουν κατά την πρόοδο της διαδικασίας. Αρχικά θα πρέπει να διαμορφώσουμε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο να είναι κυρίως κατανοητό και χρήσιμο. Οι ερωτήσεις και η δομή του ερωτηματολογίου επηρεάζουν απόλυτα την ποιότητα των συλλεγμένων δεδομένων. Πιθανόν τα υποσημεία που θα υπάρχουν στο ερωτηματολόγιο, να μην αντιπροσωπεύουν κάποιο άτομο. Άρα θα πρέπει να δίνουμε μία εναλλακτική επιλογή, έτσι ώστε να μπορεί ο ερωτώμενος να δώσει την δική του απάντηση.

Για να αποφευχθούν όλα τα παραπάνω έγινε προσεχτικός έλεγχος και επαλήθευση όλων των παραχθέντων αποτελεσμάτων, και διαπιστώθηκε κατά πόσον οι βασικές υποθέσεις και τα βασικά ερωτήματα που είχαν τεθεί πριν την έρευνα, έχουν επαληθευτεί (Javeau C. 2000). Στα παραπάνω θα βοηθήσει η δημιουργία μιας δοκιμαστικής βάσης δεδομένων (pilot) όπου περάστηκαν κάποια από τα ερωτηματολόγια που συλλέξαμε κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας ώστε να εξαχθούν κάποια αποτελέσματα και να βρεθούν τυχόν λάθη του ερωτηματολογίου τα οποία διορθώθηκαν πρώτου μοιραστούν για να πραγματοποιηθεί η έρευνα.

#### **4.7 Στατιστική ανάλυση δεδομένων**

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα IBM SPSS 15.0. Πιο συγκεκριμένα αφού περάστηκαν τα ερωτηματολόγια

στη βάση του IBM SPSS 15.0 χρησιμοποιήθηκαν κατά κύριο λόγο οι εντολές frequencies και crosstabs καθώς και ο έλεγχος  $\chi^2$  ώστε να μπορέσουμε να εξάγουμε τα ανάλογα αποτελέσματα. Επιπροσθέτως δημιουργήσαμε μέσω του προγράμματος excel διαγράμματα για την καλύτερη απεικόνιση των αποτελεσμάτων.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο

### ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### 5.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος της έρευνας

Το συνολικό δείγμα της έρευνας ανήλθε σε 404 άτομα, 174 (43,1%) αγόρια και 226 (54,4%) κορίτσια, μαθητές-τριες Λυκείου που επιλέχθηκαν με στρωματοποιημένη δειγματοληψία (πίνακας 1). Οι μαθητές-τριες που έλαβαν μέρος στην πτυχιακή μας έρευνα ήταν από την Α' τάξη του λυκείου 231 (57,2%) ενώ από τη Β' τάξη του Λυκείου 171 (42,3%). Απάντησαν ότι δεν έχουν αδέρφια 35 μαθητές-τριες (8,7%), ότι έχουν έναν/μια αδερφό/η 209 (51,7), από δύο αδέρφια 110 μαθητές-τριες (27,2%), από τρία 35 μαθητές-τριες (8,7%) ενώ περισσότερα απάντησαν 13 (3,2%). Όσον αφορά τη σειρά γέννησης μέσα στην οικογένεια ως 1<sup>ο</sup> παιδί δηλώθηκαν 197 μαθητές-τριες (48,8%) η πλειοψηφία δηλαδή, ως 2<sup>ο</sup> παιδί 144 μαθητές-τριες (35,6%), 46 μαθητές-τριες (11,4%) ως 3<sup>ο</sup> κατά σειρά παιδί, ενώ 1% (4) ως 4<sup>ο</sup> παιδί, 0,5% (2) ως 5<sup>ο</sup> και 6<sup>ο</sup> παιδί αντίστοιχα ενώ 1 απάντηση ως 8<sup>ο</sup> παιδί (0,2%) κατά σειρά.

Πίνακας 1. Περιγραφικά χαρακτηριστικά των 404 μαθητών της έρευνας.

		v	%
<b>Φύλο</b>	<i>Αγόρι</i>	174	43,1
	<i>Κορίτσι</i>	224	55,4
	<i>Δεν απάντησε</i>	6	1,5
<b>Τάξη φοίτησης</b>	<i>Α' τάξη</i>	231	57,2

	<i>B' τάξη</i>	171	42,3
	<i>Δεν απάντησε</i>	2	0,5
<b>Πόσα αδέρφια έχεις</b>			
	<i>Κανένα</i>	35	8,7
	<i>1</i>	209	51,7
	<i>2</i>	110	27,2
	<i>3</i>	35	8,7
	<i>Περισσότερα</i>	13	3,2
	<i>Δεν απάντησε</i>	2	0,5
<b>Σειρά γέννησης ανάμεσα στα αδέρφια</b>			
	<i>1<sup>ο</sup></i>	197	48,8
	<i>2<sup>ο</sup></i>	144	35,6
	<i>3<sup>ο</sup></i>	46	11,4
	<i>4<sup>ο</sup></i>	4	1
	<i>5<sup>ο</sup></i>	2	0,5
	<i>6<sup>ο</sup></i>	2	0,5
	<i>8<sup>ο</sup></i>	1	0,2
	<i>Δεν απάντησαν</i>	8	2

Όπως φαίνεται και στον **πίνακα 1** τα κορίτσια είναι περισσότερα από τα αγόρια σε ποσοστό περίπου 10%, όπως και ότι οι μαθητές της Α' τάξη του Λυκείου απάντησαν και αυτοί σε 10% περισσότερα ερωτηματολόγια από τους αντίστοιχους μαθητές της Β' τάξης. Αυτό συνέβη διότι η επιλογή του δείγματός μας ήταν τέτοια ώστε δεν θα μπορούσαμε να γνωρίζουμε πόσα αγόρια και κορίτσια υπήρχαν θα λάμβαναν μέρος στην έρευνα μας καθώς η ευκαιριακή δειγματοληψία μας επέτρεπε να επιλέγουμε άτομα για τη δική μας διευκόλυνση αλλά δεν μας έδινε το πλεονέκτημα να μετράμε το πόσους μαθητές-τριες ξεχωριστά με βάση το φύλο θα τα συμπλήρωναν. Επίσης, όσον αφορά τα αδέρφια το μεγαλύτερο ποσοστό έλαβε η απάντηση έχω έναν/μια αδερφό/ή με πάνω από τις μισές απαντήσεις, ενώ το 1ο παιδί στη σειρά γέννησης έλαβε εξίσου τις μισές απαντήσεις από τους ερωτώμενους.

**Πίνακας 5.** Τελικός βαθμός (Γ.Μ.Ο.) στο σχολείο τη περασμένη χρονιά.

Ποιος ήταν ο τελικός βαθμός (Γ.Μ.Ο.) σου, στο σχολείο τη περασμένη χρονιά	
Μέσος Όρος/Μέση Τιμή	16,9338
Διάμεσος	17
Κορυφή	16
Τυπική Απόκλιση	1,80409
Μικρότερη Τιμή (Min)	11
Μεγαλύτερη Τιμή (Max)	20
Εύρος	9

Ο παραπάνω πίνακας (**παράρτημα II**) παρουσιάζει τις απαντήσεις που δώσανε οι μαθητές σχετικά με το μέσο όρο της βαθμολογίας της προηγούμενης χρονιάς. Αρχικά όπως φαίνεται ως μεγαλύτερος βαθμός ήταν το 20 ενώ ο μικρότερος 11 κάτι που μας δείχνει και το εύρος των παρατηρήσεων ( $R=Max-Min$ ,  $R=9$ ). Ο μέσος όρος ανέρχεται στο 16,9, ενώ η διάμεσος στο 17, με επικρατούσα τιμή το 16. Η τυπική απόκλιση είναι 1,8 πράγμα που σημαίνει ότι οι περισσότερες βαθμολογίες κυμαίνονται κοντά στο μέσο με απόκλιση  $\pm 1,8$ . Επίσης σε αυτή την ερώτηση δεν απάντησαν 9 μαθητές.

**Πίνακας 2.** Επίπεδο μόρφωσης και επάγγελμα γονέων των 404 μαθητών και μαθητριών της έρευνας.

		Πατέρας		Μητέρα	
		v	%	v	%
<b>Μόρφωση</b>	<i>Δημοτικό</i>	28	6,9	17	4,2
	<i>Γυμνάσιο-Λύκειο</i>	191	47,3	157	38,9
	<i>Ανώτερη Εκπαίδευση</i>	84	20,8	116	28,7

	<i>Ανώτατη Εκπαίδευση</i>	100	24,8	112	27,7
	<i>Δεν απάντησε</i>	1	0,2	2	0,5
<b>Επάγγελμα</b>	<i>Άνεργος/η</i>	8	2	20	5
	<i>Δημόσιος Υπάλληλος</i>	92	22,8	112	27,7
	<i>Ιδιωτικός Υπάλληλος-Ελεύθερος Επαγγελματίας</i>	253	62,6	158	39,1
	<i>Ξενοδοχειακός Υπάλληλος</i>	15	3,7	21	5,2
	<i>Αγρότης/ Κτηνοτρόφος/ Μελισσοκόμος</i>	16	4	1	0,2
	<i>Συνταξιούχος</i>	8	2	5	1,2
	<i>Οικιακά</i>	-	-	69	17,1
	<i>Δεν απάντησε</i>	12	3	18	4,5

Το επίπεδο μόρφωσης και το επάγγελμα των γονέων των μαθητών και μαθητριών της έρευνας παρουσιάζονται στον **πίνακα 2**. Γίνεται αντιληπτό ότι στη μόρφωση των γονιών και οι πατέρες αλλά και οι μητέρες φαίνεται να απλώνονται περισσότερο σε όλα τα επίπεδα μόρφωσης (Γυμνάσιο-Λύκειο, Ανώτερη και Ανώτατη εκπαίδευση) αφήνοντας το μικρότερο ποσοστό στους απόφοιτους δημοτικού 6,9% πατεράδες και 4,2 μητέρες. Ο  $\chi^2$  έλεγχος έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστική διαφορά μεταξύ των γονέων όσον αφορά το μορφωτικό επίπεδο τους ( $P < 5$ ). Σχετικά με το επάγγελμα, η πλειοψηφία των πατέρων ή το 62,6% είναι ιδιωτικοί υπάλληλοι / ελεύθεροι επαγγελματίες όπως και οι μητέρες σε μικρότερο ποσοστό 39,1%. Επιπλέον οι μητέρες σε ένα ικανοποιητικό ποσοστό της τάξεως του 17,1% ασχολούνται με τα οικιακά αποκλειστικά, ενώ αξίζει να αναφερθεί πως ένα 3% για τους πατεράδες δεν έδωσε απάντηση και ένα 4,5% για της μητέρες. (\* Στο Παράρτημα II παρουσιάζονται οι πίνακες και τα διαγράμματα ξεχωριστά).

## 5.2 Ερωτήματα

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου ξεκινούσε με μια ανοιχτή ερώτηση προσδιορισμού των συναισθημάτων των ερωτώμενων [B1) Σκέψου τα συναισθήματα που έχεις συνήθως / αυτή την περίοδο και περιέγραψε τα:] μέσω της οποίας οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να καταγράψουν κάποια συναισθήματα από αυτά που νιώθουν.

Αξίζει να αναφερθεί ότι υπήρχαν αρκετές κενές απαντήσεις στη συγκεκριμένη ερώτηση, όπως επίσης και κάποιες απαντήσεις περιείχαν πλήρη περιγραφή των συναισθημάτων η οποία δεν δύναται να απεικονιστεί σχηματικά σε πίνακα. Αντί αυτού για να παρουσιαστούν οι απαντήσεις που καταγράφηκαν, έγινε ομαδοποίηση δεδομένων ώστε τα συναισθήματα σύμφωνα με τα γεγραμμένα των μαθητών να παρουσιαστούν ως εξής: Αρχικά 55 απαντήσεις αφορούσαν συναισθήματα αγωνίας, 53 απαντήσεις ανέφεραν πίεση – καταπίεση ενώ το άγχος καταγράφηκε από 240 μαθητές γεγονός που υποδηλώνει ότι περισσότεροι από τους μισούς που έλαβαν μέρος στην έρευνα δήλωσαν ότι κυριεύονται από αγχώδη συναισθήματα, είτε συνδυαστικά με άλλου είδους συναισθήματα είτε όχι. Σε μικρότερη συχνότητα καταγράφηκαν συναισθήματα συνδυαστικά με τα παραπάνω όπως ο φόβος, η απογοήτευση, η κούραση, η λύπη, η στεναχώρια, η ανασφάλεια, η απελπισία, η κατάθλιψη, το στρες, η σύγχυση, ο θυμός, η ενοχή, η αναστάτωση κ.α. Επίσης δεν έλειψαν και τα θετικά συναισθήματα από τις απαντήσεις των μαθητών συνδυαστικά είτε με άλλα θετικά είτε με αρνητικά, όπως χαρά, ευτυχία, ενθουσιασμός, αγάπη όπως δεν έλειψαν και απαντήσεις τύπου δεν έχω συναισθήματα, βαριέμαι, έχω ανάμεικτα συναισθήματα. Να σημειωθεί ότι ελάχιστες απαντήσεις ανέφεραν κατάθλιψη ενώ 2 μίλησαν για τάσεις αυτοκτονίας, γेमίζοντας μας ιδιαίτερες ανησυχίες και θέτοντας μας σε περισυλλογή ώστε να προτείνουμε τρόπους παρέμβασης για να αποφευχθεί οποιοδήποτε περιστατικό.

Η επόμενη ερώτηση στο εργαλείο μας, ήταν επιλογής και μας έδωσε την ευκαιρία να αναπαραστήσουμε πιο εικονικά τις απαντήσεις των μαθητών. Πιο αναλυτικά στο **πίνακα 10** οι μαθητές απάντησαν ότι έχουν κατά κύριο λόγο συναισθήματα αγωνίας ποσοστό 61,4% (248), εν συνεχεία ακολούθησαν τα συναισθήματα χαράς με 58 απαντήσεις (14,4%), έπειτα τα συναισθήματα στεναχώριας με 10,9% ενώ λιγότερες απαντήσεις δόθηκαν υπόλοιπα συναισθήματα.

**Πίνακας 10**

<b>Είναι συναισθήματα περισσότερο</b>		
	<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό</b>
<b>Λύπης</b>	28	6,9%
<b>Στεναχώριας</b>	44	10,9%
<b>Αγωνίας</b>	248	61,4%
<b>Χαράς</b>	58	14,4%
<b>Άλλο</b>	19	4,7%
<b>Δεν απάντησε</b>	7	1,7%
<b>Σύνολο</b>	404	100%

Για όσους απάντησαν θετικά μόνο στην απάντηση **άλλο** καταγράψανε και τα εξής συναισθήματα: αδικία, θυμό, αγανάκτηση, φόβο, άγχος, αμφιβολία για το μέλλον, ανυπομονησία, απογοήτευση, ανικανότητα, απροσδιόριστα συναισθήματα, ευτυχία, ευχαρίστηση, φόβο, ηρεμία, μελαγχολία, μετριότητα, νοσταλγία, περίεργα συναισθήματα, ψυχολογικός πόνος, πίεση, συγκατάβαση καθώς και βαρεμάρα. Τα παραπάνω αποτελέσματα απεικονίζονται και στο διάγραμμα 9.

**Διάγραμμα 9**





Στη συνέχεια παρατίθεται ο **πίνακας 11**, όπου παρουσιάζονται συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα των 21 απαντήσεων πεντάβαθμης κλίμακας στην ερώτηση [B3] Οι παρακάτω προτάσεις περιγράφουν τρόπους σκέψης τους οποίους τα παιδιά της ηλικίας σου συνήθως χρησιμοποιούν για να αντιμετωπίζουν γενικότερα και εκπαιδευτικά ζητήματα τα οποία αγχώνουν. Για κάθε πρόταση / σκέψη θα επιλέξεις την συχνότητα η οποία σου ταιριάζει].

Πίνακας 11	Ποτέ		Σπάνια		Μερικές φορές		Συχνά		Πολύ συχνά		Δεν απάντησαν	
	Συχνότητα	Ποσοστό %	Συχνότητα	Ποσοστό %	Συχνότητα	Ποσοστό %	Συχνότητα	Ποσοστό %	Συχνότητα	Ποσοστό %	Συχνότητα	%
1) Με ενθαρρύνουν /αν και με καθησυχάζουν /αν οι γονείς μου	10	2,5 %	28	6,9 %	91	22,5 %	147	36,4 %	126	31,2 %	2	0,5 %
2) Μιλώ / σα σε κάποιον που αισθάνομαι δικό μου άτομο και παίρνω / πήρα συμβουλές	23	5.7 %	41	10.1 %	115	28.5 %	129	31.9 %	95	23.5 %	1	0.2 %
3) Αρχίζω / σα να κάνω άλλα πράγματα, για να μη σκέφτομαι το άγχος που με καταβάλλει.	32	7.9 %	88	21.8 %	110	27.2 %	111	27.5 %	61	15.1 %	2	0.5 %
4) Αλλάζω / ξα τρόπο σκέψης, για να αντιμετωπίσω /σω το πρόβλημα	31	7.7 %	67	16.6 %	135	33.4 %	121	30% %	49	12.1 %	1	0.2 %
5) Δεν κάνω / έκανα τίποτα	181	44.8 %	137	33.9 %	45	11.1 %	16	4% %	13	3.2 %	12	3% %
6) Σκέφτομαι / α τι πρέπει / πε εγώ να κάνω κάτι	41	10.1 %	62	15.3 %	121	30% %	110	27.2 %	65	16.1 %	5	1.2 %

για το άγχος												
7) Προσπαθώ / σα να ηρεμώ / ήσω και να ξεχνώ /σω το άγχος μου	30	7.4	51	12.6 %	101	25%	133	32.9 %	85	21%	4	1%
8) Ξεσπώ /σα σε κλάματα	188	46.5 %	81	20%	60	14.9 %	28	6.9 %	36	8.9 %	11	2.7 %
9) Προσπαθώ /σα να μην έρχομαι σε επαφή με προβλήματα ή με καταστάσεις που με αγχώνουν /αν περισσότερο	40	9.9 %	103	25.5 %	124	30.7 %	89	22%	45	11.1 %	3	0.7 %
10) Συζητώ /σα με τους συμμαθητές μου, που αντιμετωπίζουν παρόμοια συναισθήματα	69	17.1 %	87	21.5 %	102	25.2 %	99	24.5 %	43	10.6 %	4	1%
11) Κλείνομαι /κα στον εαυτό μου	121	30%	110	27.2 %	78	19.3 %	51	12.6 %	40	9.9 %	4	1%
12) Συζητώ (συλλογίζομαι) / τησα με τον εαυτό μου για τις αιτίες που αγχώνομαι	51	12.6 %	89	22%	125	30.9 %	85	21%	49	12.1 %	5	1.2 %
13) Απομονώνομαι /θηκα, κλείνομαι /στηκα στο δωμάτιό μου	140	34.7 %	95	23.5 %	72	17.8 %	50	12.4 %	41	10.1 %	6	1.5 %
14) Αρχίζω /σα να σκέφτομαι άλλα πράγματα περισσότερο ευχάριστα	20	5%	56	13.9 %	133	32.9 %	119	29.5 %	69	17.1 %	7	1.7 %
15) Αρχίζω /σα να σκέφτομαι την	27	6.7 %	58	14.4 %	91	22.5 %	104	25.7 %	120	29.7 %	4	1%

<b>φοιτητική μου ζωή</b>												
<b>16) Αρχίζω /σα να σκέφτομαι το μέλλον μου και την επαγγελματική μου αποκατάσταση</b>	10	2.5 %	37	9.2 %	78	19.3 %	121	30%	153	37.9 %	5	1.2 %
<b>17) Αποφασίζω /σα να αλλάζω /ξω τρόπο σκέψης ως προς το θέμα των πανελληνίων, για να πετύχω το στόχο μου</b>	30	7.4 %	44	10.9 %	104	25.7 %	146	36.1 %	76	18.8 %	4	1%
<b>18) Ζητώ /σα βοήθεια από τα μεγαλύτερα αδέρφια μου *</b>	206	51%	63	15.6 %	50	12.4 %	29	7.2 %	33	8.2 %	23	5,7 %
<b>19) Πείθω / έπεισα τον εαυτό μου ότι (θα πάω) καλύτερα στο μέλλον, σε περίπτωση που αποτύχω</b>	40	9.9 %	68	16.8 %	111	27.5 %	109	27%	71	17.6 %	5	1,2 %
<b>20) Προσπαθώ / σα να βελτιωθώ, να γίνω καλύτερος (η)</b>	3	0.7 %	6	1.5 %	53	13.1 %	152	37.6 %	184	45.5 %	6	1.5 %
<b>21) Σκέφτομαι /κα ότι υπάρχουν και χειρότερα σε περίπτωση που αποτύχω και δεν ωφελεί να στενοχωριέμαι</b>	58	14.4 %	79	19.6 %	106	26.2 %	85	21%	72	17.8 %	4	1%

Όπως φαίνεται και στο πίνακα οι γονείς των μαθητών τους ενθαρρύνουν και τους καθησυχάζουν ιδιαίτερα **συχνά (συχνά, πολύ συχνά)** σε μεγάλο ποσοστό 67,6% ενώ μόλις ένα 2,5% έδωσε τελείως αρνητική απάντηση (**ποτέ**). Περισσότεροι από

τους μισούς μαθητές δήλωσαν ότι συμβουλευόμαστε κάποιον δικό τους άνθρωπο τις περισσότερες φορές (**μερικές φορές, συχνά, πολύ συχνά**) ενώ ένα 15,8% ζητάει συμβουλές **σπάνια** ή **ποτέ**. Κάνοντας διαφορετικά πράγματα για να μην αγχώνονται οι απαντήσεις (**σπάνια, μερικές φορές, συχνά**) συγκέντρωσαν ένα 76,5% αφήνοντας αυτή τη φορά την μέγιστη αρνητική και μέγιστη θετική απάντηση να μοιραστούν το υπόλοιπο ποσοστό. Αλλαγή στο τρόπο σκέψης για την αντιμετώπιση του εκάστοτε προβλήματος, περισσότερες απαντήσεις δόθηκαν για **μερικές φορές** και **συχνά** σε σύνολο 63,6%. Ενώ 78,7% απάντησε **ποτέ** και **σπάνια** ότι δεν έκανε/δεν κάνει τίποτα απολύτως. Όσον αφορά το άγχος και τη προσπάθεια μείωσης του οι απαντήσεις **μερικές φορές** και **συχνά** συγκέντρωσαν τη πλειοψηφία των απαντήσεων 67,2% ενώ οι υπόλοιπες έλαβαν τα μικρότερα ποσοστά. Επιπλέον η πλειοψηφία δηλώνει ότι **ποτέ** δεν ξεσπάει σε κλάματα 46,5%, ενώ ακολουθούν οι απαντήσεις **σπάνια** και **μερικές φορές** με ποσοστά 20% και 14,9% αντίστοιχα. Και η επόμενη ερώτηση αφορά την αντιμετώπιση του άγχους αυτή τη φορά μέσω αποφυγής καταστάσεων που το προκαλούν, και εδώ οι περισσότερες απαντήσεις δόθηκαν στα **σπάνια μερικές φορές και συχνά** με ποσοστό 76,3%. Η συζήτηση με τους συμμαθητές που αντιμετωπίζουν παρόμοιες δυσκολίες ισομοίρασε τα ποσοστά σε όλη τη κλίμακα κοντά στο 20% αν εξαιρέσουμε την απάντηση **πολύ συχνά** που έλαβε μόλις το 10,6%. Σημειωτέον, η ερώτηση κλείνομαι / κλείστηκα στον εαυτό μου συγκέντρωσε πάνω από τις μισές απαντήσεις στο **ποτέ** και **σπάνια** ενώ η απάντηση **μερικές φορές** έλαβε το διόλου ασήμαντο ποσοστό του 19,3%. Στη συνέχεια άλλη μια ερώτηση αναφέρει τη συχνότητα περισυλλογής με τον εαυτό για τα αίτια που προκαλούν το άγχος. Και σε αυτή τη περίπτωση τα μεγαλύτερα ποσοστά καταγράφηκαν στις απαντήσεις **σπάνια, μερικές φορές και συχνά** 76,9% ενώ περίπου 12% έλαβαν εξίσου τα **ποτέ** και **πολύ συχνά**. Προχωρώντας παρακάτω και συγκεκριμένα στην ερώτηση απομονώνομαι/ απομονώθηκα, κλείνομαι/ κλείστηκα στο δωμάτιο μου κοντά στο 60% συγκεντρώθηκαν στις απαντήσεις **ποτέ** και **σπάνια** ενώ η απάντηση **μερικές φορές** συμπληρώθηκε από ένα 17,8%. Εν συνεχεία το κλίμα αλλάζει με την ερώτηση αρχίζω να σκέφτομαι πιο ευχάριστα πράγματα όπου οι απαντήσεις **μερικές φορές, συχνά και πολύ συχνά** τείνουν να μαζεύουν τα μεγαλύτερα ποσοστά. Τη φοιτητική ζωή ξεκινάει να αναλογίζεται **πολύ συχνά** το 29,7%, ενώ **συχνά** και **μερικές φορές** ακολουθεί με ποσοστά κοντά στο 25%. Η επαγγελματική αποκατάσταση δείχνει να απασχολεί την πλειοψηφία των μαθητών αφού αρχίζουν να τη συλλογίζονται σε **πολύ συχνά** και **συχνά** βάση κατά 67,9%. Η επόμενη ερώτηση

αφορά την αλλαγή σκέψης ως το προς το θέμα των πανελληνίων εξετάσεων για να επιτευχθεί ο στόχος σας με την απάντηση **συχνά** να δέχεται το 36,1% να ακολουθεί η απάντηση μερικές φορές με 25,7% και η απάντηση **πολύ συχνά** με 18,8% αφήνοντας τις απαντήσεις **σπάνια** και **ποτέ** με ποσοστά κοντά στο 10%. Η ερώτηση ζήτησα βοήθεια από τα μεγαλύτερα αδέρφια μου συγκέντρωσε τη πλειοψηφία 51% στην απάντηση **ποτέ** ενώ **σπάνια** και **μερικές φορές** συγκέντρωσαν ποσοστά κοντά στο 15%. \*Στην ερώτηση Ζητώ/τησα, βοήθεια από τα μεγαλύτερα αδέρφια λάβαμε υπ' όψιν μας ότι κάποιιοι δεν είχαν αδέρφια οπότε δεν απάντησαν στη συγκεκριμένη ερώτηση.

Ενθαρρυντικές είναι οι απαντήσεις που καταγράφηκαν στην ερώτηση πείθω τον εαυτό μου ότι θα τα πάω καλύτερα στο μέλλον σε περίπτωση που αποτύχω με απαντήσεις στα **μερικές φορές** και **συχνά** να ξεπερνούν το 27% και με 17,6% το **πολύ συχνά**. Όπως και στη προηγούμενη έτσι και στην ερώτηση προσπάθεια βελτίωσης για να γίνω καλύτερος **πολύ συχνά** απάντησε το 45,5% και συχνά το 37,6% ενώ οι απαντήσεις **ποτέ** και **σπάνια** έλαβαν κοντά στο 1-1,5%. Η τελευταία ερώτηση της κλίμακας αφορούσε σκέψεις ότι δεν ωφελεί να στεναχωριέμαι σε περίπτωση που αποτύχω αν αναλογιστώ ότι υπάρχουν και χειρότερα. Όπως φαίνεται και στο πίνακα το 26,2% απάντησε **μερικές φορές** ενώ ποτέ-σπάνια έλαβε 34% και **συχνά-πολύ συχνά** 38,8% μικρή διαφορά μεταξύ τους.

Ο Πίνακας 12 παρουσιάζει την ερώτηση [B4) Οι παρακάτω προτάσεις περιγράφουν τρόπους σκέψης τους οποίους τα παιδιά της ηλικίας σου βιώνουν για το Νέο Γενικό Λύκειο. Για κάθε πρόταση / σκέψη θα επιλέξεις αν συμφωνείς Ναι ή Όχι αν διαφωνείς].

**Πίνακας 12**

Α/Α		Ναι		Όχι		Δεν απάντησε	
		Συχνότητα	Ποσοστό %	Συχνότητα	Ποσοστό %	Συχνότητα	Ποσοστό %
<b>1.</b>	Πιστεύεις ότι ο Νέος Τύπος Λυκείου θα σε προετοιμάσει για τις εξετάσεις σε ικανοποιητικό επίπεδο;	117	29%	272	67,3 %	15	3,7%
<b>2.</b>	Πιστεύεις ότι το «Νέο Λύκειο» προσφέρει ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές;	71	17,6 %	320	79,2 %	13	3,2%
<b>3.</b>	Στο νέο τύπο λυκείου έχουμε προσανατολισμούς και όχι κατευθύνσεις σε αγχώνει αυτό;	210	52%	174	43,1 %	20	5%
<b>4.</b>	Μετράνε οι Βαθμοί Α΄, Β΄, και Γ΄ για την πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπ/ση. Σε ικανοποιεί αυτό;	130	32,2 %	260	64,6 %	14	3,5%
<b>5.</b>	Σε προβληματίζει ότι τα προγράμματα σπουδών των τάξεων είναι αρκετά αλλαγμένα σε σχέση με τα υπάρχοντα (αλλά και περίπου τα ίδια.); Ο μαθητής επιλέγει πλέον (1) ένα πεδίο για την εισαγωγή στη Γ΄ βάρθμια Εκπ/ση.	288	71,3 %	101	25%	15	3,7%
<b>6.</b>	Σε καθησυχάζει το γεγονός ότι τα μισά θέματα θα τα βάλει ο καθηγητής σου;	234	57,9 %	154	38,1 %	16	4%

7.	Θεωρείς πως οι πανελλαδικές εξετάσεις είναι ένας τρόπος να γίνεις περισσότερο αυτόνομος και ανεξάρτητος στην πορεία της φοιτητικής σου ζωής;	177	43,8 %	211	52,2 %	16	4%
----	--	-----	--------	-----	--------	----	----

Οι ερωτήσεις στο συγκεκριμένο πίνακα προσπαθούν να διερευνήσουν κατά πόσο οι μαθητές πιστεύουν ότι ο νέος τύπος λυκείου θα τους βοηθήσει ώστε να κατορθώσουν να εισαχθούν στις σχολές που θέλουν. Οι απαντήσεις των ερωτήσεων είναι τύπου Ναι/Όχι και δόθηκαν ως εξής: Στην ερώτηση «Πιστεύεις ότι ο Νέος Τύπος Λυκείου θα σε προετοιμάσει για τις εξετάσεις σε ικανοποιητικό επίπεδο»; Το 67,3% (272) απάντησε όχι ενώ το 29% (117) απάντησε ναι, με μόλις ένα 3,7% (15) που δεν απάντησε καθόλου στην ερώτηση. Η ερώτηση «Πιστεύεις ότι το «Νέο Λύκειο» προσφέρει ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές»; Έλαβε 320 αρνητικές απαντήσεις 79,2% και 71 θετικές 17,6% ενώ 13 μαθητές 3,2% δεν απάντησαν. Ότι στο νέο τύπο λυκείου έχουμε προσανατολισμούς και όχι κατευθύνσεις αγχώνει το 52% (210) ενώ δεν αγχώνει το 43,1% (174), ενώ 5% (20) δεν απάντησαν. Το γεγονός ότι μετράνε οι βαθμοί της Α', Β' και Γ' για την πρόσβαση στη Τριτοβάθμια Εκπαίδευση φαίνεται να ικανοποιεί μόλις το 32,2% (130) ενώ να μην ικανοποιεί τη πλειοψηφία αφού η απάντηση όχι έλαβε το 64,6% (260), ενώ 3,5% (14) δεν απάντησαν. Στην ερώτηση «Σε καθυστεράζει το γεγονός ότι τα μισά θέματα θα τα βάλει ο καθηγητής σου»; Ναι απάντησε το 57,9% (234) ενώ όχι το 38,1% (154) και δεν απάντησε καθόλου ένα 4% (16). Στη τελευταία ερώτηση του πίνακα «Θεωρείς πως οι πανελλαδικές εξετάσεις είναι ένας τρόπος να γίνεις περισσότερο αυτόνομος και ανεξάρτητος στην πορεία της φοιτητικής σου ζωής»; Αρνητικές ήταν οι 211 απαντήσεις 52,2% και θετικές οι 177 απαντήσεις 43,8% ενώ και εδώ ένα 4% (16) δεν απάντησε. Αναλύοντας το συγκεκριμένο πίνακα παρατηρούμε ότι οι μαθητές δεν είναι ικανοποιημένοι με την αλλαγή που έχει πραγματοποιηθεί καθώς η δυσαρέσκειά τους, το άγχος και ο προβληματισμός τους καταγράφεται στα ποσοστά. Το μόνο θετικό, θα μπορούσαμε να πούμε ότι μοιάζει ευνοϊκό και καθησυχαστικό για αυτούς είναι ότι οι διδάσκοντες καθηγητές θα βάλουν τα μισά θέματα των Πανελλαδικών όπου συμφώνησε η πλειοψηφία των μαθητών ότι τους καθυστεράζει.

Όπως και η πρώτη ερώτηση του Β' μέρους του ερωτηματολογίου, έτσι και η τελευταία επιλέχθηκε να είναι μια ανοιχτού τύπου ερώτηση ώστε να συλλεχθούν πιο αναλυτικές πληροφορίες. Έτσι η τελευταία μας ερώτηση διατυπωνόταν ως εξής: B5) «Γράψε την σχολή της πρώτης προτίμησής σου που θα ήθελες να φοιτήσεις και τους λόγους για τους οποίους θέλεις να την ακολουθήσεις». Και σε αυτό το σημείο για να εξαχθούν τα παρακάτω αποτελέσματα χρειάστηκε να πραγματοποιηθεί ομαδοποίηση. Για λόγους ευκολίας η ανάλυση παρουσιάζεται στις παρακάτω γραμμές σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζεται η πρώτη επιλογή των σχολών ενώ στο δεύτερο μέρος οι λόγοι επιλογής της συγκεκριμένης σχολής. Σε αυτό το σημείο χρήσιμο είναι να αναφερθεί ότι υπήρχε πλήθος ερωτηματολογίων που είχαν κενή τη συγκεκριμένη ερώτηση, όπως και απαντήσεις οι οποίες εξαιρέθηκαν διότι δεν αντικατόπτριζαν τη σημασιολογία της ερώτησης.

Από τις απαντήσεις που συλλέχθηκαν 3 έχουν ως πρώτη σχολή προτίμησης την Αγγλική φιλολογία, 16 μαθητές δήλωσαν ΕΛ.ΑΣ είτε Αξιωματικών είτε Αστυφυλάκων, 6 Αρχιτεκτονική, 8 Δημοσιογραφία (3 από αυτούς Αθλητική), 9 Βιολογία, 39 δεν γνωρίζουν ακόμα τι θέλουν να σπουδάσουν, 2 Διαιτολογία-Διατροφολογία, 8 Διοίκηση Επιχειρήσεων, 1 Εφαρμοσμένα Μαθηματικά, 3 Εγκληματολογία, 7 Ναυτικό, 32 Στρατιωτικές Σχολές (5 Ευελπίδων, 7 Ικάρων), 3 Φαρμακευτική, 8 Φιλολογία, 2 Φυσική, 3 Φυσικοθεραπεία, 4 Γεωπονία, 2 Γραφιστική, 19 Γυμναστική Ακαδημία, 4 Ηλεκτρολογία, 29 Ιατρική (4 ΣΣΑΣ), 5 Ιστορικό Αρχαιολογικό, 1 Ιατροδικαστής, 1 Κοινωνικός Λειτουργός, 10 Κτηνιατρική (2 ΣΣΑΣ), 5 Μαθηματικό, 2 Μετάφραση- Διερμηνεία, 7 Μηχανολόγος, 1 Μοριακή Βιολογία, 2 Μουσική, 6 Νηπιαγωγοί, 25 Νομική, 2 Νοσηλευτική, 1 Οδοντιατρική, 12 Οικονομικά, 9 Παιδαγωγικά, 18 Πληροφορική, 24 Ψυχολογία (ΣΣΑΣ), 3 Τουριστικών Επαγγελμάτων, 6 Χημικό, 3 Σχολή Καλών Τεχνών, 2 Σχολή Μαγειρικής, 1 Διακοσμήτρια, 2 Αισθητικός, 1 ΑΣΟΕ Αθηνών, 1 ΑΠΘ Θεσσαλονίκης, 1 Αστροναύτης. Όπως γίνεται αντιληπτό η απάντηση με τη μεγαλύτερη συχνότητα είναι δεν γνωρίζω γεγονός που μας δείχνει ότι οι μαθητές δεν έχουν ακόμα σκεφτεί τι θέλουν να κάνουν στο μέλλον τους και ποιο κλάδο θα ακολουθήσουν. Ο προβληματισμός που γεννιέται σε αυτό το σημείο για εμάς είναι κατά πόσο υπάρχει επαγγελματικός προσανατολισμός και τι βοήθεια παρέχει στους νέους ώστε να επιλέξουν με γνώμονα αυτόν την επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Η επόμενη σχολή επιλογής ήταν οι στρατιωτικές σχολές ενώ ακολουθεί η ιατρική και



λίγο παρακάτω η νομική και η ψυχολογία, χωρίς να εξαιρέσουμε τις απαντήσεις που συγκέντρωσε η Γυμναστική Ακαδημία και η Αστυνομία. Οι υπόλοιπες σχολές μαζέψανε λιγότερους υποψήφιους εν δυνάμει σπουδαστές.

Το επόμενο μέρος όπως αναφέρθηκε και παραπάνω πραγματεύεται το λόγο επιλογής της συγκεκριμένης σχολής. Όπως και πριν η ομαδοποίηση διαδραμάτισε καθοριστικό ρόλο στην εξαγωγή των αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης ερώτησης. Όσον αφορά τις απαντήσεις οι κύριοι λόγοι επιλογής των σχολών ήταν

- η αγάπη για το αντικείμενο
- ότι ταιριάζει στο χαρακτήρα μου,
- ότι ακολουθεί κάποιος δικός μου το ίδιο επάγγελμα
- ότι είναι το όνειρό μου από παιδί,
- ότι έχω ταλέντο σε αυτό, ότι με απειλεί η μαμά, ότι βγάζω καλούς βαθμούς
- ότι θέλω η σχολή να είναι κοντά στο σπίτι μου
- ότι με αντιπροσωπεύει
- ότι μου αρέσει
- ότι θέλω να ασχοληθώ και η επαγγελματική αποκατάσταση

Από αυτές τις απαντήσεις πάνω από τους μισούς μαθητές απάντησαν ότι τους αρέσει η σχολή για διάφορους λόγους, το ίδιο και η επαγγελματική αποκατάσταση, ήταν από τις απαντήσεις που συναντήθηκαν συχνότερα. Μέσω των απαντήσεων φαίνεται η αγωνία των παιδιών για την μελλοντική επαγγελματική τους αποκατάσταση όπως και για την οικονομική τους δυνατότητα να κατορθώσουν να σπουδάσουν.

Έτσι γίνεται φανερό ότι οι μαθητές τείνουν να επιλέγουν σχολές με όσο το δυνατόν καλύτερη επαγγελματική αποκατάσταση και απορροφησιμότητα, όπως είναι στρατιωτικές και αστυνομικές σχολές, ιατρικές και επαγγέλματα του κλάδου υγείας και πρόνοιας όπως και επαγγέλματα που σχετίζονται με τη πληροφορική και τα τουριστικά. Μέσω των απαντήσεων τους εκφράστηκε έντονα το άγχος για το μέλλον τους και τη σταδιοδρομία τους. Συνοψίζοντας αξίζει να επισημανθεί ότι σε πολλές

απαντήσεις αναφερόταν η μετανάστευση στο εξωτερικό για σπουδές και εργασία αφού όπως σημειώθηκε στη χώρα δεν υπάρχουν δουλειές.

### 5.3 Έλεγχος Υποθέσεων

Ο αντικειμενικός στόχος είναι με τη βοήθεια της στατιστικής, να ελέγξουμε αν η υπόθεση που έχουμε διατυπώσει είναι αποδεκτή ή όχι. Είναι ένα μοντέλο λήψης απόφασης με τη βοήθεια του οποίου αν θα δεχτούμε ή θα απορρίψουμε την υπόθεση που έχουμε διατυπώσει.

Σε κάθε έρευνα διατυπώνουμε πάντοτε δύο υποθέσεις:

- ❖ **Μηδενική Υπόθεση(H<sub>0</sub>)**
- ❖ **Εναλλακτική ή Πειραματική Υπόθεση(H<sub>1</sub>)**

#### **Μηδενική Υπόθεση (null hypothesis)**

Είναι μια πρόταση που προβλέπει ότι η αλλαγή της ανεξάρτητης μεταβλητής δεν έχει καμιά επίδραση στην εξαρτημένη μεταβλητή. Με αυτόν τον τρόπο μπορούμε να θεωρήσουμε γνωστές τις παραμέτρους του νέου πληθυσμού που δημιουργείται από την αλλαγή της τιμής της ανεξάρτητης μεταβλητής, καθώς υποθέτουμε ότι αυτή η αλλαγή δεν έχει καμία επίδραση. Επομένως, οι τιμές των παραμέτρων του πληθυσμού μετά την αλλαγή της ανεξάρτητης μεταβλητής είναι ίδιες με αυτές πριν την αλλαγή.

Με διαφορετικά λόγια, είναι η υπόθεση που υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει σχέση μεταξύ των μεταβλητών που μελετώνται. Διατυπώνεται με σκοπό να λειτουργήσει ως κριτήριο σύγκρισης για την εναλλακτική υπόθεση. Στη διαδικασία ελέγχου των υποθέσεων πάντα ελέγχουμε τη μηδενική υπόθεση έναντι της εναλλακτικής.

#### **Εναλλακτική ή Πειραματική Υπόθεση (Alternative Hypothesis)**

Η δεύτερη υπόθεση ονομάζεται εναλλακτική υπόθεση και είναι ακριβώς αντίθετη από τη μηδενική υπόθεση, δηλαδή δηλώνει ότι η αλλαγή

της ανεξάρτητης μεταβλητής επιδρά στην εξαρτημένη μεταβλητή. Ο στόχος της μεθόδου ελέγχου υποθέσεων είναι να αποδείξει ότι η μηδενική υπόθεση μπορεί να απορριφθεί με κάποιο βαθμό βεβαιότητας.

Δηλαδή είναι η υπόθεση που αναφέρεται στην εκτίμηση που κάνει ο υπεύθυνος της έρευνας αναφορικά με τη σχέση που υπάρχει μεταξύ των μεταβλητών που μελετά. Ουσιαστικά πρόκειται για την ερευνητική του υπόθεση.

Παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικά οι υποθέσεις που θέσαμε στην αρχή της πτυχιακής μας έρευνας και κατά πόσο επιβεβαιώνονται ή όχι. Αξίζει να αναφερθεί ότι χρησιμοποιήθηκε ο  $\chi^2$  έλεγχος διότι είχαμε ποιοτικές μεταβλητές για να συγκρίνουμε. Ακολουθεί η ανάλυση του κάθε ερωτήματος ξεχωριστά.

#### ❖ Το άγχος της επίδοσης των μαθητών σχετίζεται με το φύλο

Ο  $\chi^2$  έλεγχος δείχνει αν σχετίζεται το άγχος της επίδοσης των μαθητών σε σχέση με το φύλο. Πιο συγκεκριμένα ο έλεγχος μας έδωσε P τιμή ίση 0.004 γεγονός που δείχνει ότι το φύλο όντως σχετίζεται με το άγχος των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα  $P < 0.05$  δηλαδή τα κορίτσια έχουν περισσότερο άγχος σε σχέση με τα αγόρια γεγονός που παρουσιάζεται και στον πίνακα παρακάτω. Εδώ η μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ) απορρίπτεται και δεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση ( $H_1$ ) δηλαδή η ανεξάρτητη μεταβλητή επιδρά στην εξαρτημένη.

	Συναισθήματα Αγωνίας	P τιμή Asymp. Sig. (2-sided)
Αγόρι	103 (42.04%)	0.004
Κορίτσι	142 (57.9%)	

❖ **Το άγχος της επίδοσης των μαθητών σχετίζεται με το μορφωτικό επίπεδο των γονιών τους.**

Κατά τη σύγκριση μεταξύ μορφωτικού επιπέδου πατέρα και άγχος επίδοσης μαθητών ο  $\chi^2$  έλεγχος μας έδωσε  $P=0.164=16.4\%>0,05=5\%$  γεγονός που υποδηλώνει ότι το άγχος της επίδοσης των μαθητών δεν σχετίζεται με τη μόρφωση του πατέρα. Δεχόμαστε την μηδενική υπόθεση( $H_0$ ) και απορρίπτουμε την εναλλακτική υπόθεση ( $H_1$ ) διότι οι μεταβλητές που μελετήθηκαν δεν σχετίζονται μεταξύ τους.

	Συναισθήματα Αγωνίας	P τιμή Asymp. Sig. (2-sided)
Δημοτικό	18 (7,25%)	0,164
Γυμνάσιο- Λύκειο	124 (50%)	
Ανώτερη Σχολή	48 (19,35%)	
Πανεπιστήμιο	58 (23,38)	

Όσον αφορά τη σύγκριση μεταξύ μορφωτικού επιπέδου μητέρας αυτή τη φορά και άγχος επίδοσης μαθητών ο  $\chi^2$  έλεγχος μας έδωσε  $P=0.967=96,7\%>0,05=5\%$  γεγονός που υποδηλώνει ότι το άγχος της επίδοσης των μαθητών δεν σχετίζεται με τη μόρφωση της μητέρας. Σε αυτή την περίπτωση δεχόμαστε την μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ) και απορρίπτουμε την εναλλακτική ( $H_1$ ), δεν υπάρχει σχέση μεταξύ των μεταβλητών που μελετήθηκαν.

	Συναισθήματα Αγωνίας	P τιμή Asymp. Sig. (2-sided)
Δημοτικό	12 (4,85%)	0,967
Γυμνάσιο- Λύκειο	97 (39,27%)	

Ανώτερη Σχολή	67 (27,12%)	
Πανεπιστήμιο	71 (28,74%)	

- ❖ Το άγχος της επίδοσης των μαθητών σχετίζεται με το βαθμό δυσκολίας της τάξης.

	Συναισθήματα Αγωνίας	P τιμή Asymp. Sig. (2-sided)
Ναι	129 (54,4%)	0,006
Όχι	108 (45,56%)	

Εδώ ο  $\chi^2$  έλεγχος δείχνει αν σχετίζεται το άγχος της επίδοσης των μαθητών σε σχέση με το βαθμό δυσκολίας της τάξης. Πιο συγκεκριμένα ο έλεγχος μας έδωσε P τιμή ίση 0.006 γεγονός που δείχνει ότι το άγχος όντως σχετίζεται με το βαθμό δυσκολίας του λυκείου. Πιο συγκεκριμένα  $P < 0.05$  δηλαδή το μεγαλύτερο ποσοστό θεωρεί ότι ο βαθμός δυσκολίας της τάξης ενισχύει το άγχος. Απορρίπτουμε την μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ) διότι έχουμε τιμή P ίση 0.006 ( $P < 0.05$ ) και δεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση ( $H_1$ ).

- ❖ Ο Νέος Τύπος Λυκείου προσδίδει περισσότερο άγχος στα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια.

	Βαθμός Άγχους Λυκείου	P τιμή Asymp. Sig. (2-sided)
Αγόρι	68 (33%)	0.0001
Κορίτσι	138 (66,9%)	

Η υπόθεση μας επιβεβαιώνεται αφού και εδώ ο  $\chi^2$  έλεγχος δείχνει ότι σχετίζεται το άγχος της επίδοσης των μαθητών σε σχέση με το φύλο. Απορρίπτουμε την μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ) και δεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση ( $H_1$ ). Πιο συγκεκριμένα ο έλεγχος μας έδωσε P τιμή ίση 0.0001 γεγονός που δείχνει ότι το άγχος όντως σχετίζεται με το φύλο. Ειδικότερα,  $P < 0.05$  δηλαδή τα κορίτσια αγχώνονται περισσότερο σε σχέση με τα αγόρια.

Γενικά η μηδενική υπόθεση διατυπώνεται με σκοπό να αμφισβητηθεί. Συνεπώς το συμπλήρωμα του συμπεράσματος στο οποίο θέλει να φθάσει ο ερευνητής γίνεται μηδενική υπόθεση. Με τον έλεγχο η μηδενική υπόθεση είτε απορρίπτεται είτε δεν απορρίπτεται. Αν δεν απορριφθεί λέμε ότι τα δεδομένα πάνω στα οποία στηρίζεται ο έλεγχος δεν επαρκούν για την απόρριψή της. εάν ο έλεγχος οδηγήσει στην απόρριψή της τότε βγάζουμε το συμπέρασμα ότι τα δεδομένα δεν επαληθεύουν τη μηδενική υπόθεση, αλλά είναι συμβατά με την εναλλακτική υπόθεση.

❖ **Το φύλο σχετίζεται με την καλύτερη προετοιμασία των μαθητών για τις εξετάσεις.**

	Ευαισθητοποίηση για μέγιστη προσπάθεια ώστε να πετύχω	P τιμή Asymp. Sig. (2-sided)
Αγόρι	83 (38,24%)	0,001
Κορίτσι	134 (61,75%)	

Τέλος και εδώ ο  $\chi^2$  έλεγχος δείχνει ότι σχετίζεται η κινητοποίηση των μαθητών για να επικεντρωθούν στο στόχο τους σε σχέση με το φύλο. Πιο συγκεκριμένα ο έλεγχος μας έδωσε P τιμή ίση 0.001 γεγονός που δείχνει ότι υπάρχει κινητοποίηση όντως η οποία σχετίζεται με το φύλο. Πιο συγκεκριμένα  $P < 0.05$  δηλαδή τα κορίτσια δείχνουν να κινητοποιούνται περισσότερο σε σχέση με τα αγόρια. Εδώ έχουμε P τιμή ίση 0.001 ( $P < 0.05$ ) και ισοδυναμεί με την επιθυμητή απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης ( $H_0$ ) και δεχόμαστε την εναλλακτική ( $H_1$ ) και επομένως τα θέματα του πίνακα δεν είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους.

Στη μέθοδο ελέγχου υποθέσεων είναι η συλλογή των δεδομένων από το δείγμα και ο υπολογισμός των κατάλληλων περιγραφικών στατιστικών δεικτών. Είναι σημαντικό να επιλεγεί ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα ώστε η μέθοδος να παρέχει αξιόπιστα αποτελέσματα. Η διαδικασία συλλογής δεδομένων από το δείγμα γίνεται αφού ο ερευνητής διαμορφώσει τα κριτήρια για την λήψη μιας απόφασης, ώστε να είναι ανεπηρέαστος από τα δεδομένα αυτά. Ο ερευνητής μελετά την εγκυρότητα της μηδενικής υπόθεσης με τη βοήθεια των στατιστικών δεικτών, ώστε να λάβει μια απόφαση σύμφωνα με τα κριτήρια που καθορίζουν ακριβώς πόση διαφορά χρειάζεται να υφίσταται ανάμεσα στην τιμή του στατιστικού δείκτη και στην τιμή που προβλέπει η μηδενική υπόθεση για την παράμετρο του πληθυσμού οφείλεται στην επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής ή σε σφάλματα δειγματοληψίας, ώστε να δικαιολογείται η απόφαση να απορριφθεί η μηδενική υπόθεση.

Υπάρχουν δύο δυνατότητες, είτε αποφασίζει να απορρίψει τη μηδενική απόφαση όταν τα αποτελέσματα που προκύπτουν από το δείγμα είναι σημαντικά διαφορετικά από αυτά που προβλέπει η μηδενική υπόθεση, είτε οδηγείται στην απόφαση ότι απέτυχε να απορρίψει τη μηδενική υπόθεση όταν τα αποτελέσματα της έρευνας δεν παρέχουν επαρκείς αποδείξεις ότι η μηδενική υπόθεση δεν ισχύει. Πρέπει να τονιστεί ότι ο έλεγχος υποθέσεων δεν οδηγεί στην απόδειξη της υπόθεσης, αλλά συμπεραίνει για το αν υποστηρίζεται η υπόθεση από τα διαθέσιμα δεδομένα. Όταν αποτυγχάνουμε στο να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση δεν αναφέρουμε ότι αυτή είναι αληθινή αλλά ότι μπορεί να είναι αληθινή.

#### **5.4 Περιορισμοί της έρευνας**

Οτιδήποτε παρεμποδίζει την ελεύθερη δράση και την συγκρατεί εντός ορίων συνιστά την έννοια του περιορισμού. Επομένως, όλες οι έρευνες λίγο ως πολύ εμφανίζουν περιορισμούς, με αποτέλεσμα η έρευνα να διεκπεραιώνεται δυσκολότερα.

Η συγκεκριμένη έρευνα, απευθύνεται σε έφηβους ηλικίας 15-17 ετών και ο αριθμός των ερωτηματολογίων που θα συλλεχθούν θα είναι 450. Ο κάθε ερευνητής θα πραγματοποιήσει την συλλογή 150 ερωτηματολογίων. Το γεγονός αυτό αποτέλεσε σημαντικό περιορισμό, εφόσον ο χώρος ο οποίος διεξάχθηκε η έρευνα δεν βοήθησε στο να συλλεχθούν 450, αλλά 404. Ο χώρος ο οποίος συλλέχθηκαν τα ερωτηματολόγια ήταν κυρίως σε μέρη που συναθροίζονται οι νέοι, σε φροντιστήρια

και σε Αθλητικά Κέντρα. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως η προσωπική έλλειψη χρημάτων, καθιστούσε δύσκολη την συνέχιση της έρευνας με ερωτηματολόγιο.

Παρ' όλες τις δυσκολίες και τους περιορισμούς, καταβλήθηκε μεγάλη προσπάθεια από την ομάδα ώσπου να έχουμε το επιθυμητό αποτέλεσμα. (Παράρτημα D)

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο**

### **6.1 Συμπεράσματα**

Σύμφωνα με την έρευνα που πραγματοποιήθηκε για το άγχος των μαθητών σχετικά με τη σχολική τους επίδοση προς το νέο εκπαιδευτικό σύστημα σε 404 μαθητές Α' και Β' Λυκείου, μέσω ερωτηματολογίων, εξάγονται τα παρακάτω συμπεράσματα. Αρχικά όμως, θα πρέπει να αναφερθεί ότι τα ευρήματα των αναλύσεων της έρευνας μας, δείχνουν ότι ο μαθητής επηρεάζεται από τη σχολική επίδοση και από κοινωνικοδημογραφικούς παράγοντες όπως το φύλο και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων.

**Ο πρώτος στόχος** ήταν, να μελετήσουμε το άγχος επίδοσης των μαθητών σε σχέση με το φύλο. Διερευνήθηκε η συσχέτιση της μεταβλητής φύλο ως προς τα συναισθήματα αγωνίας (άγχος). Βρέθηκε ότι τα αγόρια και τα κορίτσια διαφοροποιούνται ως προς το άγχος επίδοσή τους. Πιο συγκεκριμένα τα κορίτσια έχουν περισσότερο άγχος επίδοσης σε σχέση με τα αγόρια.

Ο τρόπος με τον οποίο οι έφηβοι αντιμετωπίζουν το άγχος διαφέρει και ως προς το φύλο. Σχετικές έρευνες έχουν δείξει ότι η σχέση ανάμεσα στην προσωπικότητα και τις στρατηγικές αντιμετώπισης άγχους μπορεί να διαφέρει ανάλογα με το φύλο (Houtman,1990). Οι διαφορές που παρατηρούνται στα δύο φύλα αποδίδονται κυρίως στους διαφορετικούς αγχογόνους παράγοντες (Kessler, Leod,&Wethington,1985).

Στη συνέχεια, ο **δεύτερος στόχος** ήταν το άγχος επίδοσης των μαθητών σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο των γονιών τους. Και έτσι διερευνήθηκε η συσχέτιση της μεταβλητής μορφωτικό επίπεδο της μητέρας και του πατέρα με τα συναισθήματα αγωνίας (άγχος). Σε ότι αφορά τους μαθητές με μέτριο μορφωτικό επίπεδο της μητέρας αντιμετωπίζουν περισσότερο άγχος επίδοσης σε σχέση με το υψηλό επίπεδο μόρφωσης της μητέρας. Το ίδιο αφορά και με το μορφωτικό επίπεδο



του πατέρα. Όπως προαναφέραμε στο θεωρητικό κομμάτι η σχολική επίδοση του μαθητή βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με το οικογενειακό του περιβάλλον. Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, οι στάσεις και οι προσδοκίες τους, τα μορφωτικά ερεθίσματα που παρέχουν στο παιδί, καθώς και ο βαθμός εμπλοκής και συνεργασίας τους με το σχολικό περιβάλλον είναι παράγοντες που επιδρούν θετικά ή αρνητικά στη σχολική επίδοση του παιδιού. Στη έρευνα που πραγματοποιήσαμε διαπιστώσαμε ότι το μορφωτικό επίπεδο του οικογενειακού περιβάλλοντος αν και είναι μέγιστος παράγοντας που μπορεί να επηρεάσει τη σχολική επίδοση δεν έχει καμιά επίδραση στους μαθητές που έλαβαν μέρος στην έρευνα μας. Σύμφωνα με αυτά τα στοιχεία που συλλέξαμε η επίδοση των μαθητών δεν σχετίζεται με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους.

Τα ευρήματά μας είναι αντιφατικά με τα ευρήματα άλλων ερευνών, οι οποίες συμφωνούν με την ύπαρξη μιας σημαντικής θετικής συνάφειας μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου των γονέων και των στρατηγικών αντιμετώπισης του άγχους που εστιάζονται στο πρόβλημα.(Fleishman,1984, Frydenberg & Lewis,1991)

Ο  **τρίτος στόχος** που μελετήθηκε ήταν το άγχος της επίδοσης των μαθητών με το βαθμό δυσκολίας της τάξης. Διευρενήθηκαν οι παράγοντες συναισθημάτων με αποτέλεσμα το συναίσθημα της αγωνίας (άγχος) καταβάλει τους περισσότερους μαθητές. Στη συνέχεια διερευνήσαμε τη συσχέτιση το βαθμό δυσκολίας με τους παράγοντες συναισθημάτων με αποτέλεσμα το άγχος των μαθητών έχει σχέση με το βαθμό δυσκολίας. Είναι γεγονός ότι όσο οι μαθητές προχωρούν στις επόμενες τάξεις (Α', Β' Γ' τάξη κτλ.) ο βαθμός δυσκολίας των μαθημάτων αυξάνεται. Ο βαθμός δυσκολίας μίας τάξης σχετίζεται επίσης και με το πόσο απαιτητικοί είναι οι καθηγητές με τους μαθητές τους. Επομένως όσο τα μαθήματα γίνονται πιο δύσκολα και όσο οι καθηγητές έχουν περισσότερες απαιτήσεις από τους μαθητές, τότε επακολουθεί περισσότερο άγχος από τους μαθητές ως προς την επίδοσή τους στα μαθήματα. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών που έλαβαν μέρος στην έρευνα μας, όσο μεγαλώνουν οι απαιτήσεις προς τους μαθητές τόσο περισσότερο ενισχύεται το άγχος.

Ο  **τέταρτος στόχος** ήταν να μελετήσουμε το άγχος των μαθητών για το Νέο Τύπο Λυκείου σε συνάρτηση με τις μεταβλητές φύλο των μαθητών και το βαθμό άγχους Λυκείου. Το συμπέρασμά μας ήταν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό βαθμό άγχους

ανήκει στα κορίτσια, άρα καταλήξαμε ότι ο Νέος Τύπος Λυκείου προσδίδει περισσότερο άγχος στα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια. Σε σύγκριση με τα αγόρια, τα κορίτσια διαπιστώσαμε ότι ο νέος τύπος προσδίδει περισσότερο άγχος. Αυτό ίσως οφείλεται στο ότι τα κορίτσια, συνήθως, θέλουν να λαμβάνουν υψηλότερους βαθμούς και ως εκ τούτου σημειώνουν υψηλότερα ποσοστά επιτυχίας στις απολυτήριες εξετάσεις του σχολείου, γεγονός που στη συνέχεια τις βοηθάει να φοιτήσουν στα πανεπιστημιακά προγράμματα σπουδών που επιθυμούν

Ο **πέμπτος στόχος** ήταν να ερευνήσουμε την προετοιμασία των μαθητών για τις εξετάσεις. Μελετήσαμε τους μεταβλητές το φύλο και την ευαισθητοποίηση για μέγιστη προσπάθεια ώστε να πετύχω. Διαπιστώσαμε ότι τα κορίτσια αντιλαμβάνονται καλύτερα την προετοιμασία τους για τις εξετάσεις σε σχέση με τα αγόρια. Όπως έχει ήδη επισημανθεί τα κορίτσια τείνουν να προσπαθούν περισσότερο ώστε να πετύχουν τους στόχους τους σε σχέση με τη μαθητική τους σταδιοδρομία. Αυτό γίνεται αντιληπτό όχι μόνο από το άγχος που δήλωσαν ότι αυξάνεται όσο αυξάνονται και οι μαθητικές τους υποχρεώσεις αλλά και από τη πρόθεσή τους να καταβάλουν τη μέγιστη προσπάθεια ώστε να πετύχουν τους στόχους που έχουν θέσει. Σε σύγκριση με τα αγόρια τα κορίτσια τείνουν να κινητοποιούνται περισσότερο όσον αφορά την επίτευξη της μέγιστης προσπάθειας για να πετύχουν στις εξετάσεις.

Λαμβάνοντας υπ' όψιν τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης που πραγματοποιήσαμε, καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως στους μαθητές που απευθυνθήκαμε, κυρίως τα κορίτσια αντιμετωπίζουν άγχος για την σχολική τους επίδοση. Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τα αποτελέσματα το μορφωτικό επίπεδο των γονιών δεν διαδραματίζεται κανένα ρόλο στο άγχος επίδοσης των παιδιών. Τέλος, πρέπει να τονισθεί πως η προσπάθεια εφαρμογής του Νέου Τύπου Λυκείου εντείνει το άγχος των μαθητών για την σχολική τους επίδοση. Όσο αφορά η συσχέτιση σχολικής επίδοσης και άγχους οι Eysenk και Calvo (1992) υποστήριξαν ότι το άγχος έχει εξίσου θετικές και αρνητικές επιδράσεις. Η βασική πρόβλεψη της θεωρίας τους είναι ότι το άγχος γενικά δρα αρνητικά στο χειρισμό των γνωστικών ικανοτήτων του ατόμου και συνεπώς έχει αρνητική επίδραση στην επίδοση του.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνική

- ❖ Γαλανός Γ. 1997 Το Άγχος, Εκδόσεις Μπουκουμάνη, Αθήνα
- ❖ Ζαφειρόπουλος, Κ. 2005: Πως γίνεται μια επιστημονική εργασία, Κριτική, Αθήνα
- ❖ Κυριαζή Ν., (2011) Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών, Αθήνα: Πεδίο
- ❖ Τρίλιβα Σ.& Βασιλάκη Ε. & Μπεζεβέγκης Η. 2001, Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπιση τους, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα

### Διεθνής

- ❖ Javeau C. 2000. Η έρευνα με ερωτηματολόγιο, το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή. Εκδόσεις Τυποθήτω, Αθήνα
- ❖ Lazarus, R S. & Launier, R .(1978). Stress-related transactions between persons and environment. In L A. Pervin & M. Lewis (Eds.), Perspectives in interactional psychology. New York:Plenum

### Ηλεκτρονική

- ❖ <http://www.ekke.gr/estia/Grenved/seminar3.htm> ,4-12-2014, 10:49

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

### Ερωτηματολόγιο

#### ΤΟ ΑΓΧΟΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΝΕΟ ΤΥΠΟ ΛΥΚΕΙΟΥ ΚΑΙ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΟΥ

Αγαπητοί μαθητές,

Όλοι αντιμετωπίζουμε στην καθημερινή μας ζωή προβλήματα, τα οποία μας αναστατώνουν, μας ανησυχούν, μας στενοχωρούν, μας αγχώνουν. Σκοπός αυτού του ανώνυμου ερωτηματολογίου είναι να καταγράψουμε πώς τα παιδιά της ηλικίας σου διαχειρίζονται το συγκεκριμένο το άγχος για το νέο τύπο Λυκείου σε συνδυασμό με τις πανελλαδικές εξετάσεις. Σας ευχαριστούμε για την συμμετοχή σας.

#### A) ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

A1) Φύλο 0) Αγόρι 1) Κορίτσι

A2) Τάξη  0) Α Τάξη 1) Β Τάξη

A3) Πόσα αδέρφια έχεις;

Κανένα 1 2 3  περισσότερα

A4) Είσαι το:

1ο 2ο 3ο  παιδί στην οικογένεια

A5) Ποιος ήταν ο τελικός βαθμός (Γ.Μ.Ο.) σου στο σχολείο την περασμένη χρονιά;.....

A6) Ποιο είναι το επάγγελμα του πατέρα σου;.....

A7) Ποιο είναι το επάγγελμα της μητέρας σου;.....

A8) Ο πατέρας σου έχει τελειώσει:

0) Δημοτικό 1)  Γυμνάσιο-Λύκειο 2) Ανώτερη Σχολή 3) Πανεπιστήμιο

A9) Η μητέρα σου έχει τελειώσει:

0) Δημοτικό 1) Γυμνάσιο-Λύκειο  2) Ανώτερη Σχολή 3) Πανεπιστήμιο

## Β ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

B1) Σκέψου τα συναισθήματα που έχεις συνήθως / αυτή την περίοδο και περιέγραψε τα:

.....  
 .....  
 .....

B2) Είναι συναισθήματα περισσότερο:

0) Λύπης       1) Στεναχώριας       2) Αγωνίας       3) Χαράς

4 Άλλο, προσδιόρισε.....

B3) Οι παρακάτω προτάσεις περιγράφουν τρόπους σκέψης τους οποίους τα παιδιά της ηλικίας σου συνήθως χρησιμοποιούν για να αντιμετωπίζουν γενικότερα και εκπαιδευτικά ζητήματα τα οποία αγχώνουν. Για κάθε πρόταση / σκέψη θα επιλέξεις την συχνότητα η οποία σου ταιριάζει.

α/α	Προτάσεις / Σκέψεις	Ποτέ 0	Σπάνια 1	Μερικές φορές 2	Συχνά 3	Πολύ συχνά 4
1	Με ενθαρρύνουν /αν και με καθησυχάζουν /αν οι γονείς μου					
2	Μιλώ / σα σε κάποιον που αισθάνομαι δικό μου άτομο και παίρνω / πήρα συμβουλές					
3	Αρχίζω / σα να κάνω άλλα πράγματα, για να μη σκέφτομαι το άγχος που με καταβάλλει.					
4	Αλλάζω / ξα τρόπο σκέψης, για να αντιμετωπίσω /σω το πρόβλημα					
5	Δεν κάνω / έκανα τίποτα					
6	Σκέφτομαι / α τι πρέπει / πε εγώ να κάνω κάτι για το άγχος					
7	Προσπαθώ / σα να ηρεμώ / ήσω και να ξεχνώ /σω το άγχος μου					
8	Ξεσπώ /σα σε κλάματα					
9	Προσπαθώ /σα να μην έρχομαι σε επαφή με προβλήματα ή με καταστάσεις που με αγχώνουν /αν					

	περισσότερο					
<b>α/α</b>	<b>Προτάσεις / Σκέψεις</b>	<b>0 Ποτέ</b>	<b>1 Σπάνια</b>	<b>Μερικές φορές 2</b>	<b>Συχνά 3</b>	<b>Πολύ συχνά 4</b>
10	Συζητώ /σα με τους συμμαθητές μου, που αντιμετωπίζουν παρόμοια συναισθήματα					
11	Κλείνομαι /κα στον εαυτό μου					
12	Συζητώ (συλλογίζομαι) / τησα με τον εαυτό μου για τις αιτίες που αγχώνομαι					
13	Απομονώνομαι /θηκα, κλείνομαι /στηκα στο δωμάτιό μου					
14	Αρχίζω /σα να σκέφτομαι άλλα πράγματα περισσότερο ευχάριστα					
15	Αρχίζω /σα να σκέφτομαι την φοιτητική μου ζωή					
16	Αρχίζω /σα να σκέφτομαι το μέλλον μου και την επαγγελματική μου αποκατάσταση					
17	Αποφασίζω /σα να αλλάζω /ξω τρόπο σκέψης ως προς το θέμα των πανελληνίων, για να πετύχω το στόχο μου					
18	Ζητώ /σα βοήθεια από τα μεγαλύτερα αδέρφια μου					
19	Πείθω / έπεισα τον εαυτό μου ότι (θα πάω) καλύτερα στο μέλλον, σε περίπτωση που αποτύχω					
20	Προσπαθώ / σα να βελτιωθώ, να γίνω καλύτερος (η)					
21	Σκέφτομαι /κα ότι υπάρχουν και χειρότερα σε περίπτωση που αποτύχω και δεν ωφελεί να στενοχωριέμαι					

B4) Οι παρακάτω προτάσεις περιγράφουν τρόπους σκέψης τους οποίους τα παιδιά της ηλικίας σου βιώνουν για το Νέο Γενικό Λύκειο. Για κάθε πρόταση / σκέψη θα επιλέξεις αν συμφωνείς Ναι ή Όχι αν διαφωνείς.

<b>α/α</b>	<b>Προτάσεις / Σκέψεις</b>	<b>0 Ναι</b>	<b>1 Όχι</b>
1	Πιστεύεις ότι ο Νέος Τύπος Λυκείου θα σε προετοιμάσει για τις εξετάσεις σε ικανοποιητικό επίπεδο;		
2	Πιστεύεις ότι το <Νέο Λύκειο> προσφέρει ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές;		
3	Στο νέο τύπο λυκείου έχουμε προσανατολισμούς και όχι κατευθύνσεις σε αγχώνει αυτό;		
4	Μετράνε οι Βαθμοί Α΄, Β΄, και Γ΄ για την πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπ/ση. Σε ικανοποιεί αυτό;		
5	Σε προβληματίζει ότι τα προγράμματα σπουδών των τάξεων είναι αρκετά αλλαγμένα σε σχέση με τα υπάρχοντα (αλλά και περίπου τα ίδια.); Ο μαθητής επιλέγει πλέον (1) ένα πεδίο για την εισαγωγή στη Γ΄βάθμια Εκπ/ση.		
6	Σε καθησυχάζει το γεγονός ότι τα μισά θέματα θα τα βάλει ο καθηγητής σου;		
7	Θεωρείς πως οι πανελλαδικές εξετάσεις είναι ένας τρόπος να γίνεις περισσότερο αυτόνομος και ανεξάρτητος στην πορεία της φοιτητικής σου ζωής;		
8			

B5) Γράψε την σχολή της πρώτης προτίμησής σου που θα ήθελες να φοιτήσεις και τους λόγους για τους οποίους θέλεις να την ακολουθήσεις:

.....

.....

.....

.....

.....

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

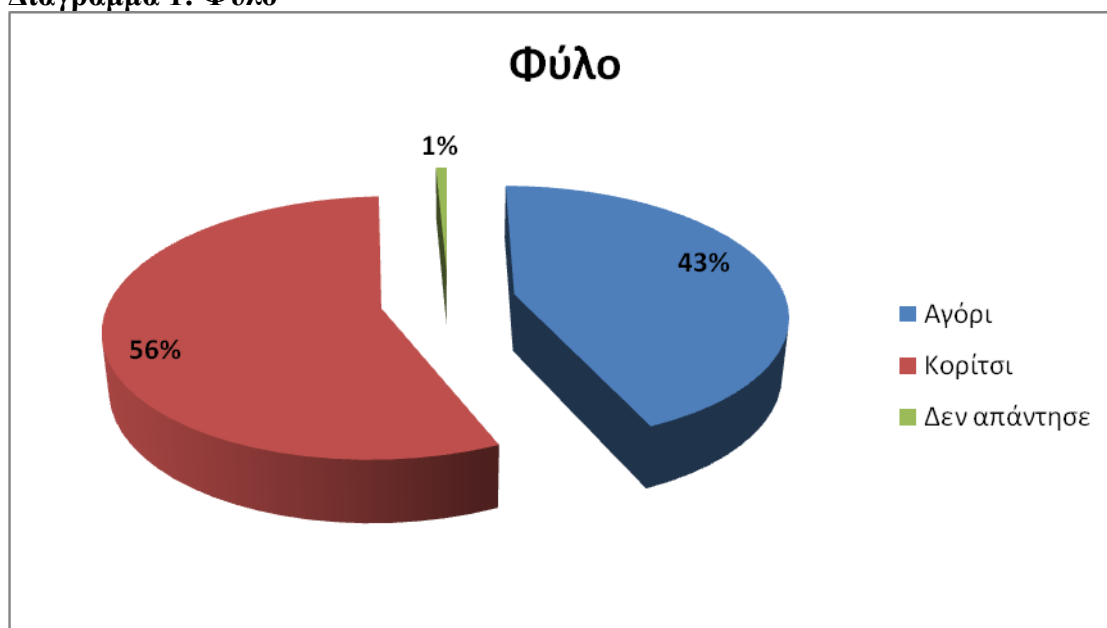
### Πίνακες και Διαγράμματα

#### Α' Προσωπικά Στοιχεία

Πίνακας 1: Φύλο

Φύλο		
	Συχνότητα	Ποσοστό
Αγόρι	174	43,1%
Κορίτσι	224	55,4%
Δεν απάντησε	3	1,5%
Σύνολο	404	100%

Διάγραμμα 1: Φύλο

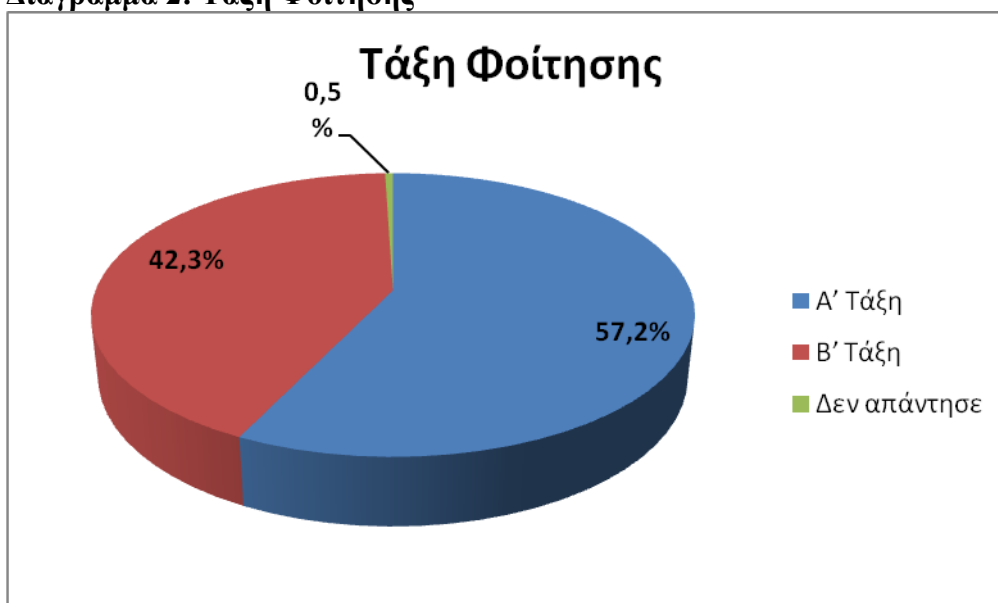




**Πίνακας 2: Τάξη φοίτησης**

Τάξη Φοίτησης		
	Συχνότητα	Ποσοστό
A' Τάξη	231	57,2%
B' Τάξη	171	42,3%
Δεν απάντησε	2	0,5%
Σύνολο	404	100%

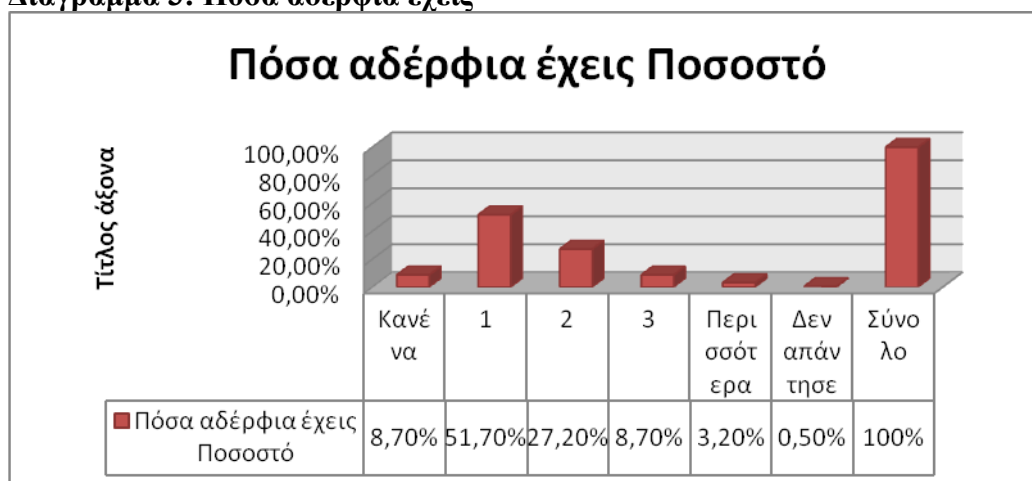
**Διάγραμμα 2: Τάξη Φοίτησης**



**Πίνακας 3: Πόσα αδέρφια έχεις**

<b>Πόσα αδέρφια έχεις</b>		
	Συχνότητα	Ποσοστό
<b>Κανένα</b>	35	8,7%
<b>1</b>	209	51,7%
<b>2</b>	110	27,2%
<b>3</b>	35	8,7%
<b>Περισσότερα</b>	13	3,2%
<b>Δεν απάντησε</b>	2	0,5%
<b>Σύνολο</b>	404	100%

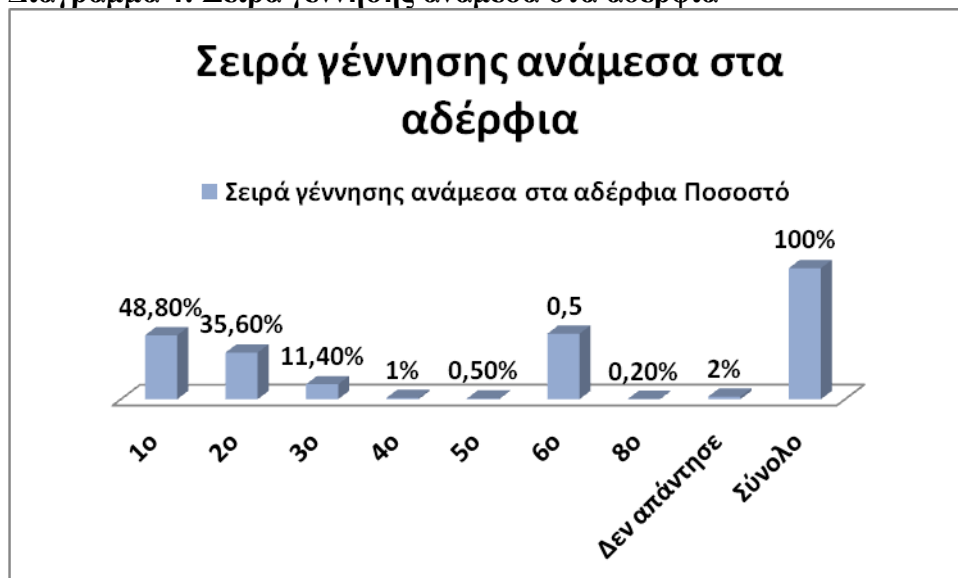
**Διάγραμμα 3: Πόσα αδέρφια έχεις**



**Πίνακας 4: Σειρά γέννησης ανάμεσα στα αδέρφια**

Σειρά γέννησης ανάμεσα στα αδέρφια		
	Συχνότητα	Ποσοστό
1 <sup>ο</sup>	197	48,8%
2 <sup>ο</sup>	144	35,6%
3 <sup>ο</sup>	46	11,4%
4 <sup>ο</sup>	4	1%
5 <sup>ο</sup>	2	0,5%
6 <sup>ο</sup>	2	0,5%
8 <sup>ο</sup>	1	0,2%
Δεν απάντησε	8	2%
<b>Σύνολο</b>	<b>404</b>	<b>100%</b>

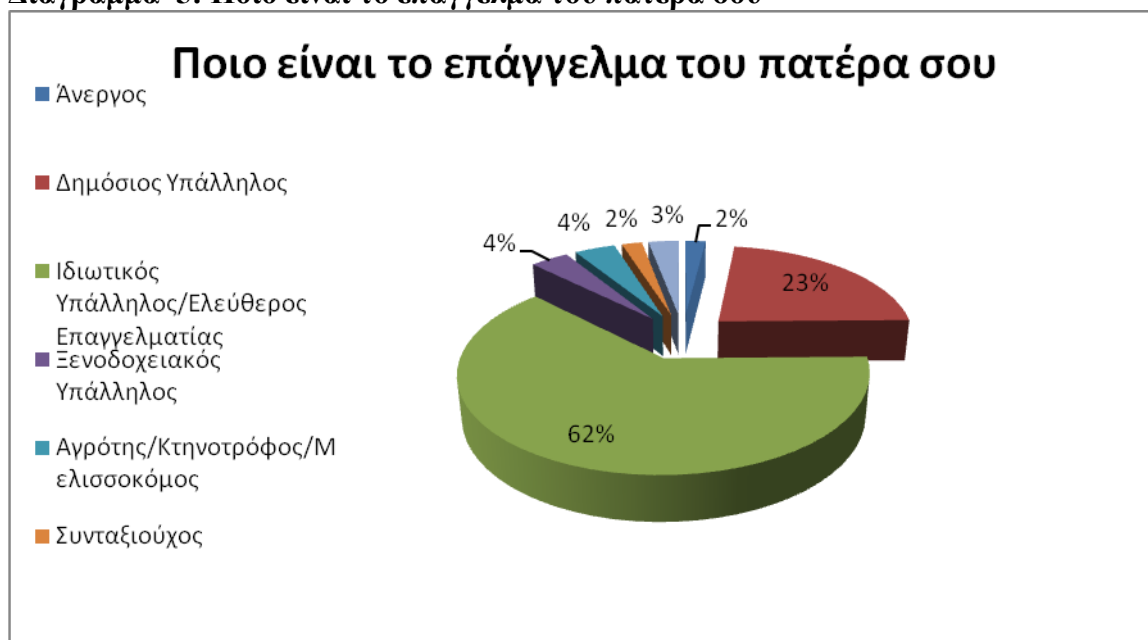
**Διάγραμμα 4: Σειρά γέννησης ανάμεσα στα αδέρφια**



**Πίνακας 6: Ποιο είναι το επάγγελμα του πατέρα σου**

	Συχνότητα	Ποσοστό
Άνεργος	8	2%
Δημόσιος Υπάλληλος	92	22,8%
Ιδιωτικός Υπάλληλος/Ελεύθερος Επαγγελματίας	253	62,6%
Ξενοδοχειακός Υπάλληλος	15	3,7%
Αγρότης/Κτηνοτρόφος/Μελισσοκόμος	16	4%
Συνταξιούχος	8	2%
Δεν απάντησε	12	3%
Σύνολο	404	100%

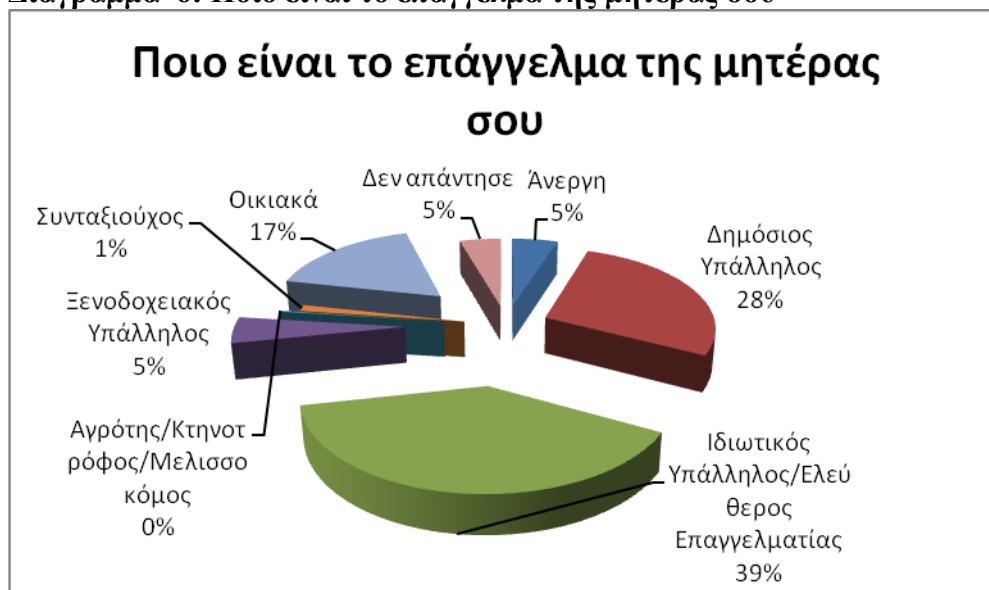
**Διάγραμμα 5: Ποιο είναι το επάγγελμα του πατέρα σου**



**Πίνακας 7: Ποιο είναι το επάγγελμα της μητέρας σου**

Ποιο είναι το επάγγελμα της μητέρας σου		
	Συχνότητα	Ποσοστό
Άνεργη	20	5%
Δημόσιος Υπάλληλος	112	27,7%
Ιδιωτικός Υπάλληλος/Ελεύθερος Επαγγελματίας	158	39,1%
Ξενοδοχειακός Υπάλληλος	21	5,2%
Αγρότης/Κτηνοτρόφος/Μελισσοκόμος	1	0,2%
Συνταξιούχος	5	1,2%
Οικιακά	69	17,1%
Δεν απάντησε	18	4,5%
<b>Σύνολο</b>	<b>404</b>	<b>100%</b>

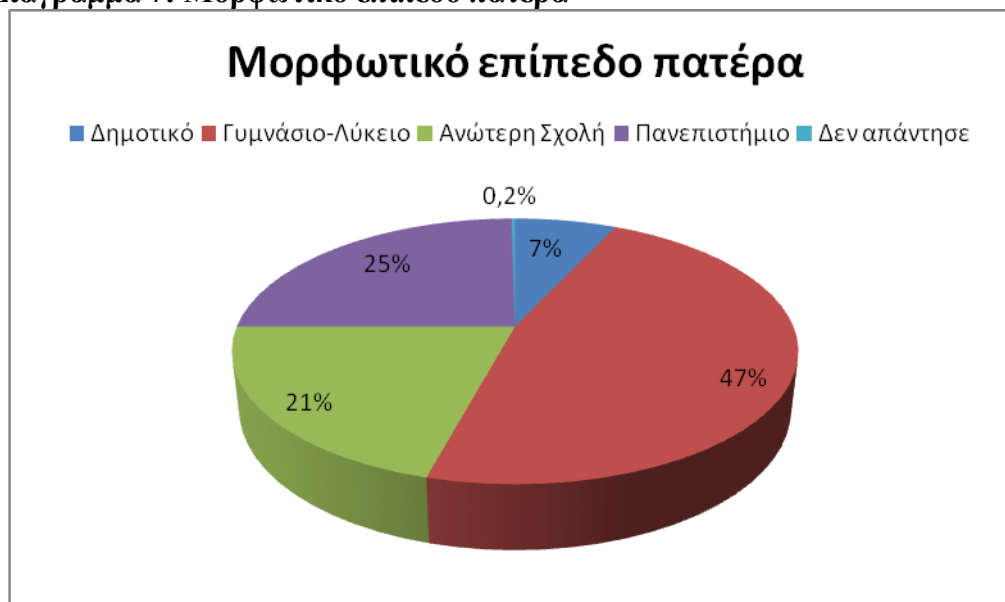
**Διάγραμμα 6: Ποιο είναι το επάγγελμα της μητέρας σου**



**Πίνακας 8: Μορφωτικό επίπεδο πατέρα**

<b>Μορφωτικό επίπεδο πατέρα</b>		
	Συχνότητα	Ποσοστό
Δημοτικό	28	6,9%
Γυμνάσιο-Λύκειο	191	47,3%
Ανώτερη Σχολή	84	20,8%
Πανεπιστήμιο	100	24,8%
Δεν απάντησε	1	0,2%
Σύνολο	404	100%

**Διάγραμμα 7: Μορφωτικό επίπεδο πατέρα**



**Πίνακας 9: Μορφωτικό επίπεδο μητέρας**

Μορφωτικό επίπεδο μητέρας		
	Συχνότητα	Ποσοστό
Δημοτικό	17	4,2%
Γυμνάσιο-Λύκειο	157	38,9%
Ανώτερη Σχολή	116	28,7%
Πανεπιστήμιο	112	27,7%
Δεν απάντησε	2	0,5%
Σύνολο	404	100%

**Διάγραμμα 8: Μορφωτικό επίπεδο μητέρας**



## Β' Ερωτήματα

Πίνακας 10

Είναι συναισθήματα περισσότερο		
	Συχνότητα	Ποσοστό
Λύπης	28	6,9%
Στεναχώριας	44	10,9%
Αγωνίας	248	61,4%
Χαράς	58	14,4%
Άλλο	19	4,7%
Δεν απάντησε	7	1,7%
Σύνολο	404	100%

Διάγραμμα 9



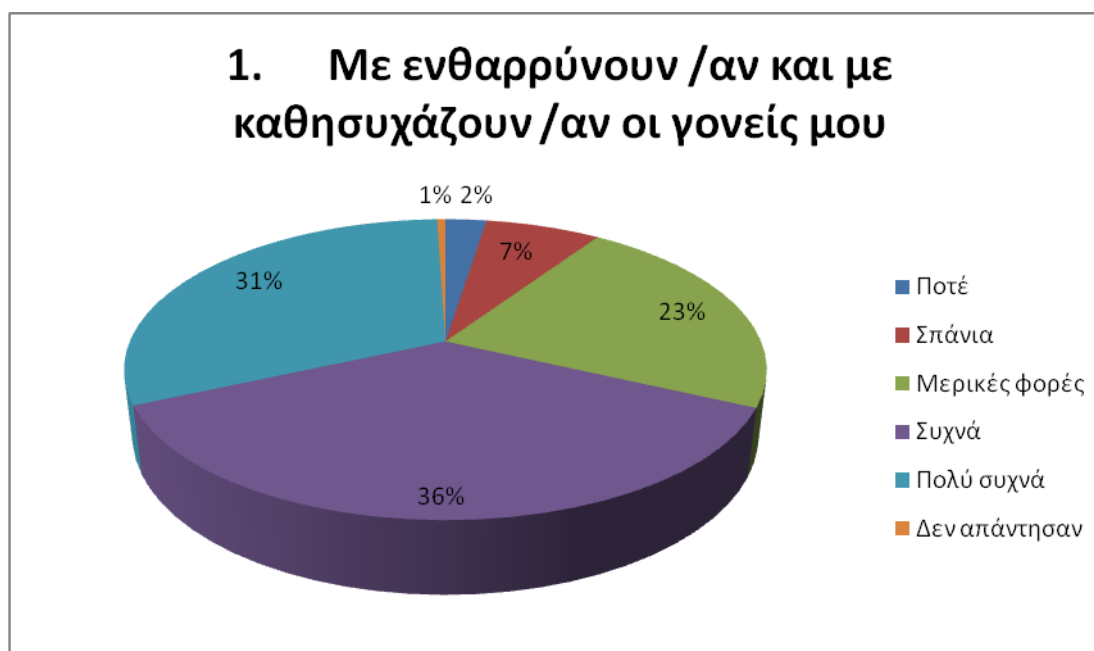


## Διαγραμματική Απεικόνιση ξεχωριστά του πίνακα της ερώτησης Β3.

Πίνακας 11

1. Με ενθαρρύνουν /αν και με καθησυχάζουν /αν οι γονείς μου		
	Συχνότητα	Ποσοστό%
Ποτέ	10	2,5%
Σπάνια	28	6,9%
Μερικές φορές	91	22,5%
Συχνά	147	36,4%
Πολύ συχνά	126	31,2%
Δεν απάντησαν	2	0,5%

Διάγραμμα 10



Πίνακας 12

<b>2. Μιλώ / σα σε κάποιον που αισθάνομαι δικό μου άτομο και παίρνω / πήρα συμβουλές</b>		
	<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό%</b>
<b>Ποτέ</b>	23	5,7%
<b>Σπάνια</b>	41	10,1%
<b>Μερικές φορές</b>	115	28,5%
<b>Συχνά</b>	129	31,9%
<b>Πολύ συχνά</b>	95	23,5%
<b>Δεν απάντησαν</b>	1	0,2%

Διάγραμμα 11

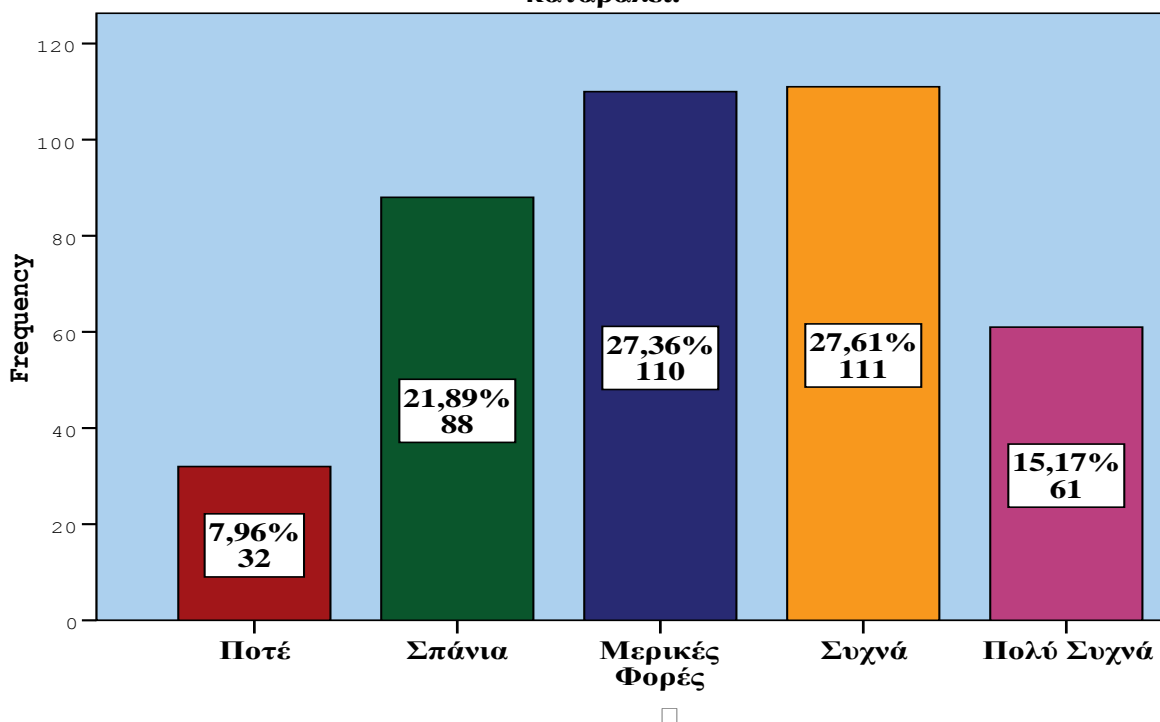


Πίνακας 13

<b>3. Αρχίζω / σα να κάνω άλλα πράγματα, για να μη σκέφτομαι το άγχος που με καταβάλει.</b>		
	<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό%</b>
<b>Ποτέ</b>	32	7.9%
<b>Σπάνια</b>	88	21.8%
<b>Μερικές φορές</b>	110	27.2%
<b>Συχνά</b>	11	27.5%
<b>Πολύ συχνά</b>	61	15.1%
<b>Δεν απάντησαν</b>	2	0.5%

Διάγραμμα 12

**3. Αρχίζω / σα να κάνω άλλα πράγματα, για να μη σκέφτομαι το άγχος που με καταβάλει.**

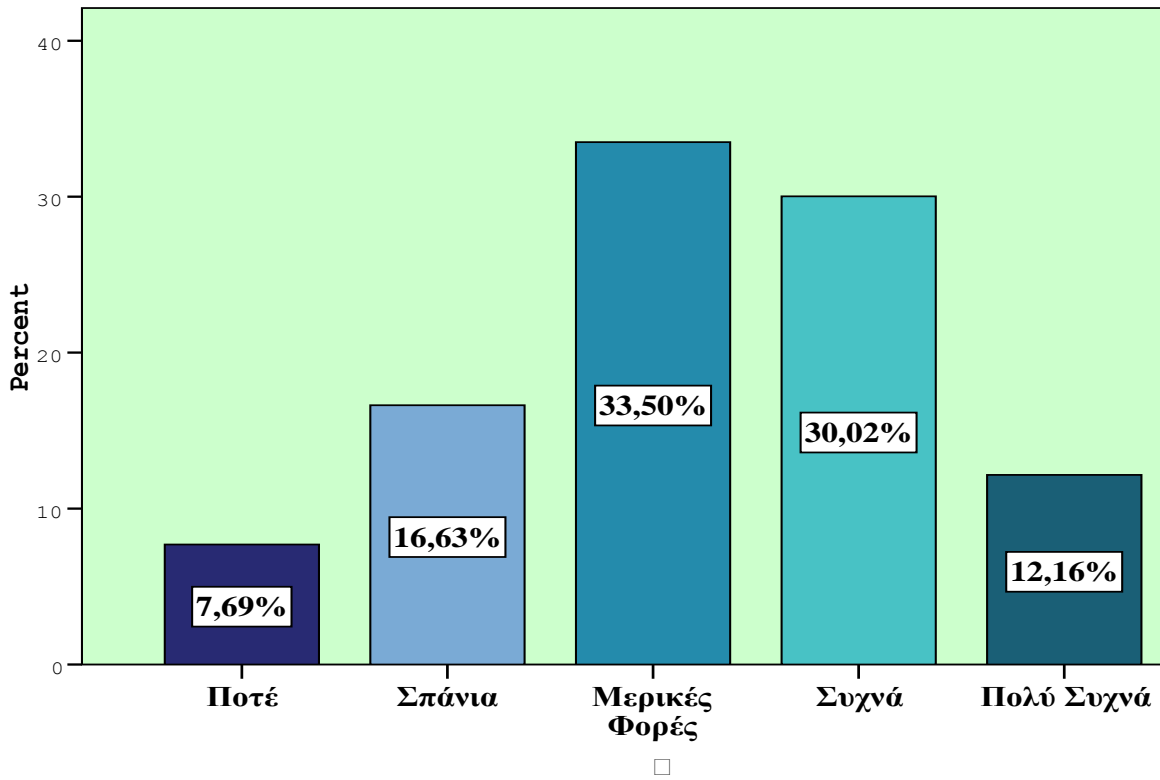


**Πίνακας 14**

<b>4. Αλλάζω / ξα τρόπο σκέψης, για να αντιμετωπίσω /σω το πρόβλημα</b>		
	<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό%</b>
<b>Ποτέ</b>	<i>31</i>	<i>7.7%</i>
<b>Σπάνια</b>	<i>67</i>	<i>16.6%</i>
<b>Μερικές φορές</b>	<i>135</i>	<i>33.4%</i>
<b>Συχνά</b>	<i>121</i>	<i>30%</i>
<b>Πολύ συχνά</b>	<i>49</i>	<i>12.1%</i>
<b>Δεν απάντησαν</b>	<i>1</i>	<i>0.2%</i>

**Διάγραμμα 13**

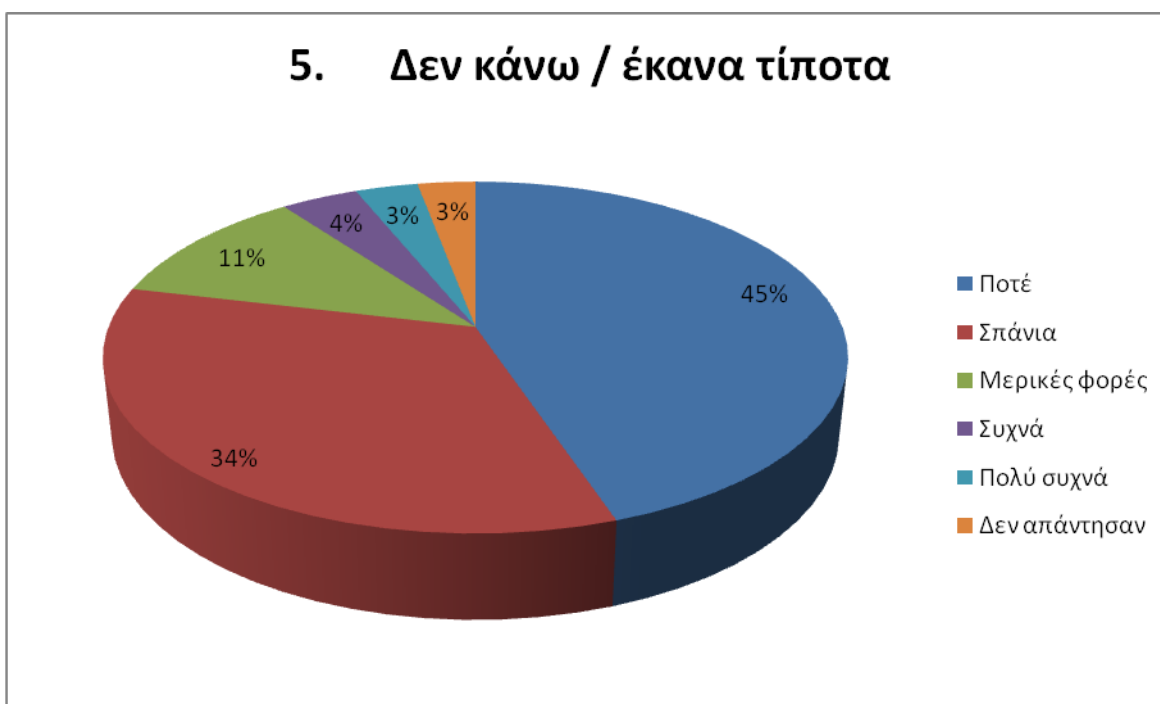
**4.Αλλάζω / ξα τρόπο σκέψης, για να αντιμετωπίζω /σω το πρόβλημα**



Πίνακας 15

<b>5. Δεν κάνω / έκανα τίποτα</b>		
	<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό%</b>
<b>Ποτέ</b>	181	44,8%
<b>Σπάνια</b>	137	33,9%
<b>Μερικές φορές</b>	45	11,1%
<b>Συχνά</b>	16	4%
<b>Πολύ συχνά</b>	13	3,2%
<b>Δεν απάντησαν</b>	12	3%

Διάγραμμα 14



Πίνακας 16

6. Σκέφτομαι / α τι πρέπει / πε εγώ να κάνω κάτι για το άγχος		
	Συχνότητα	Ποσοστό%
Ποτέ	41	10,1%
Σπάνια	62	15,3%
Μερικές φορές	121	30%
Συχνά	110	27,2%
Πολύ συχνά	65	16,1%
Δεν απάντησαν	5	1,2%

Διάγραμμα 15



Πίνακας 17

7. Προσπαθώ / σα να ηρεμώ / ήσω και να ξεχνώ /σω το άγχος μου		
	Συχνότητα	Ποσοστό%
Ποτέ	30	7,4%
Σπάνια	51	12,6%
Μερικές φορές	101	25%
Συχνά	133	32,9%
Πολύ συχνά	85	21%
Δεν απάντησαν	4	1%

Διάγραμμα 16

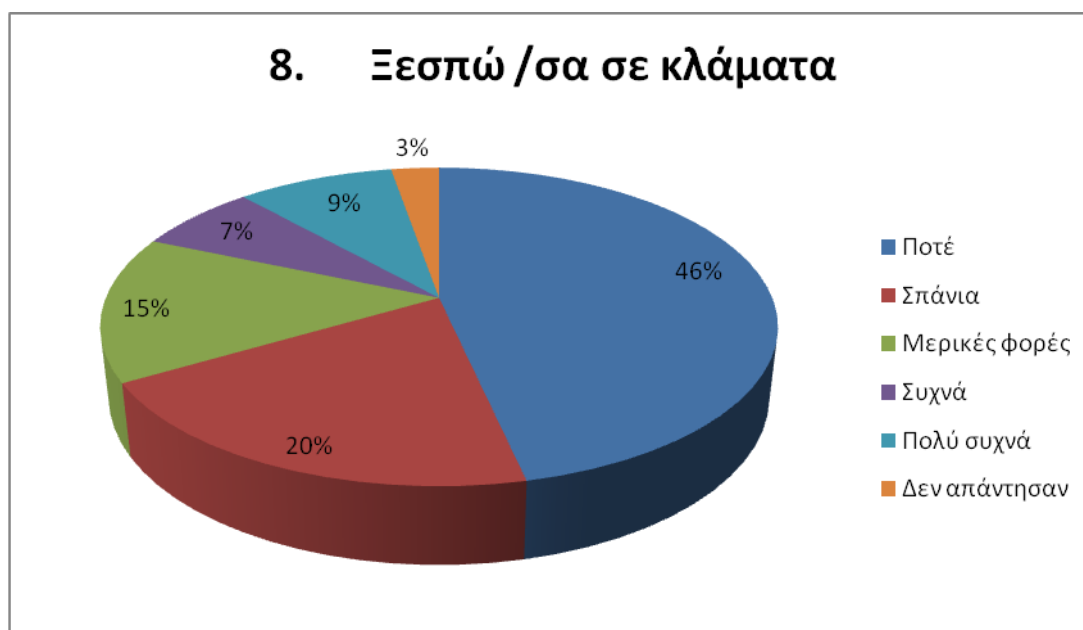




Πίνακας 18

<b>8. Ξεσπώ /σα σε κλάματα</b>		
	<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό%</b>
<b>Ποτέ</b>	188	46,5%
<b>Σπάνια</b>	81	20%
<b>Μερικές φορές</b>	60	14,9%
<b>Συχνά</b>	28	6,9%
<b>Πολύ συχνά</b>	36	8,9%
<b>Δεν απάντησαν</b>	11	2,7%

Διάγραμμα 17



Πίνακας 19

<b>9. Προσπαθώ /σα να μην έρχομαι σε επαφή με προβλήματα ή με καταστάσεις που με αγχώνουν /αν περισσότερο</b>		
	<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό%</b>
<b>Ποτέ</b>	40	9,9%
<b>Σπάνια</b>	103	25,5%
<b>Μερικές φορές</b>	124	30,7%
<b>Συχνά</b>	89	22%
<b>Πολύ συχνά</b>	45	11,1%
<b>Δεν απάντησαν</b>	3	0,7%

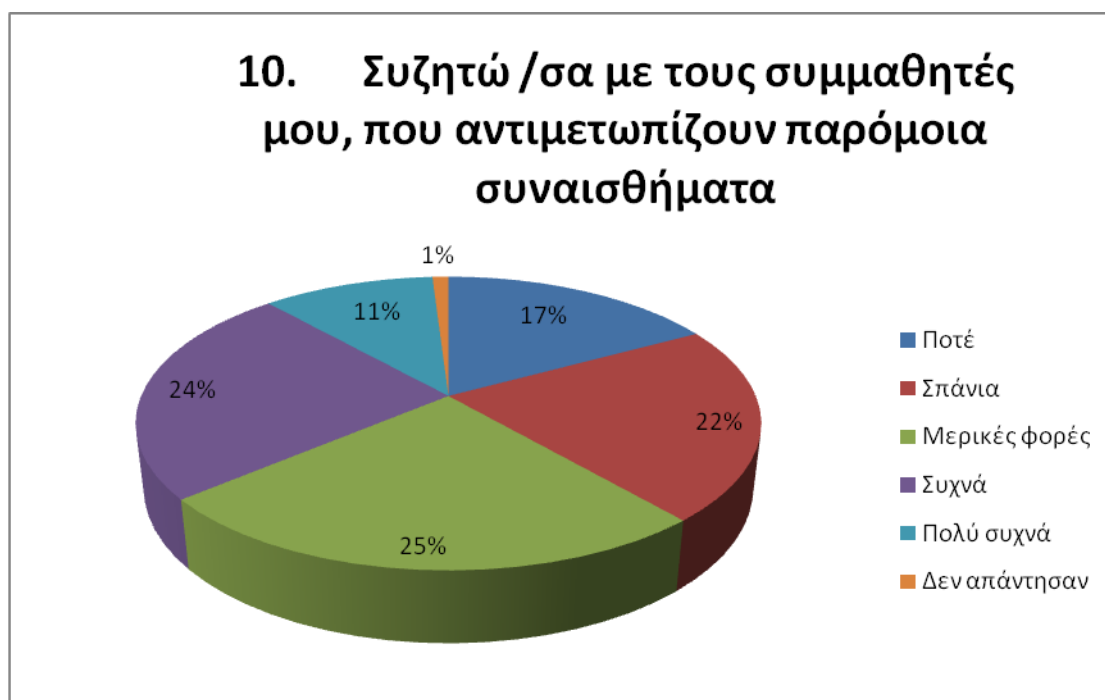
Διάγραμμα 18



Πίνακας 20

<b>10. Συζητώ /σα με τους συμμαθητές μου, που αντιμετωπίζουν παρόμοια συναισθήματα</b>		
	<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό%</b>
<b>Ποτέ</b>	69	17,1%
<b>Σπάνια</b>	87	21,5%
<b>Μερικές φορές</b>	102	25,2%
<b>Συχνά</b>	99	24,5%
<b>Πολύ συχνά</b>	43	10,6%
<b>Δεν απάντησαν</b>	4	1%

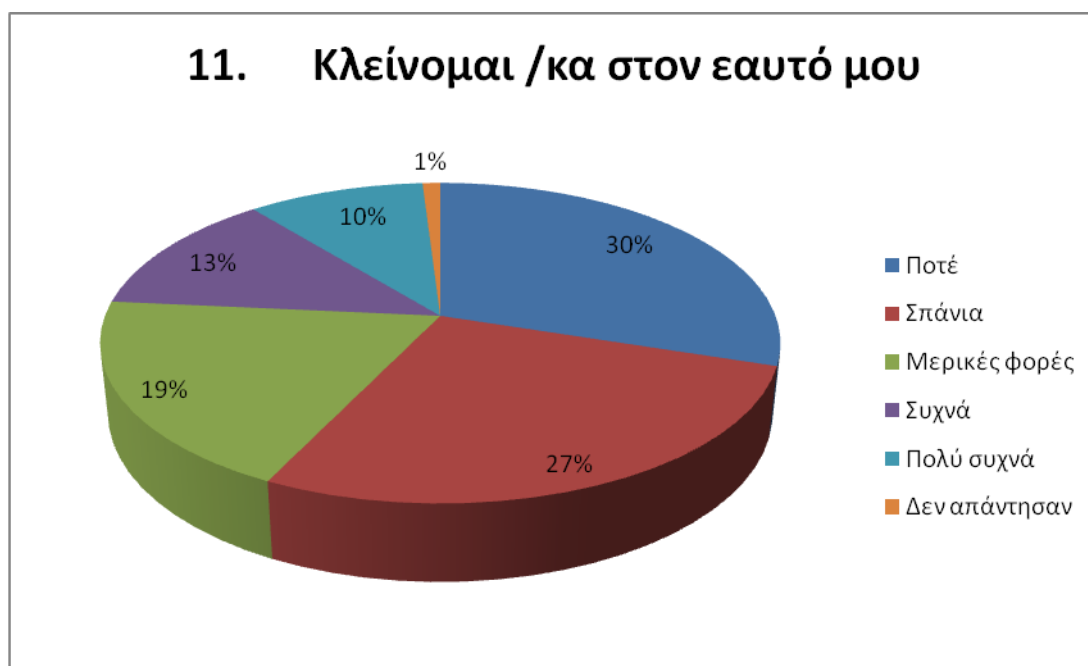
Διάγραμμα 19



Πίνακας 21

11. Κλείνομαι /κα στον εαυτό μου		
	Συχνότητα	Ποσοστό%
Ποτέ	121	30%
Σπάνια	110	27,2%
Μερικές φορές	78	19,3%
Συχνά	51	12,6%
Πολύ συχνά	40	9,9%
Δεν απάντησαν	4	1%

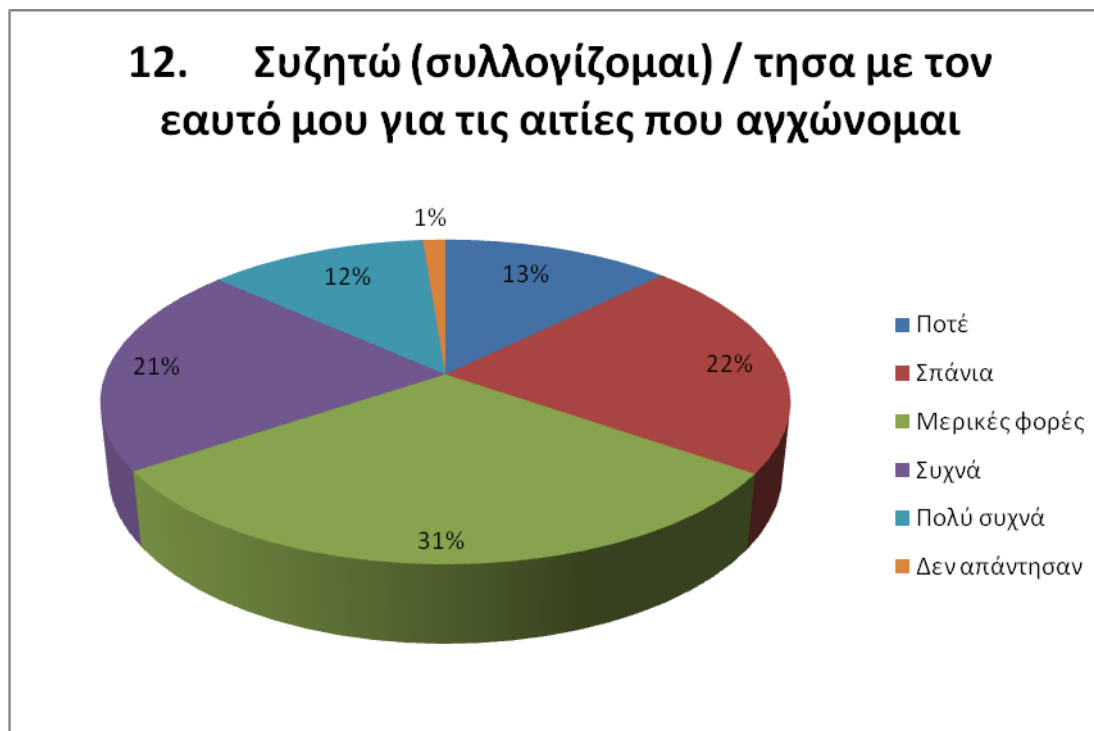
Διάγραμμα 20



Πίνακας 22

<b>12. Συζητώ (συλλογίζομαι) / τησα με τον εαυτό μου για τις αιτίες που αγχώνομαι</b>		
	<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό%</b>
<b>Ποτέ</b>	51	12,6%
<b>Σπάνια</b>	89	22%
<b>Μερικές φορές</b>	125	30,9%
<b>Συχνά</b>	85	21%
<b>Πολύ συχνά</b>	49	12,1%
<b>Δεν απάντησαν</b>	5	1,2%

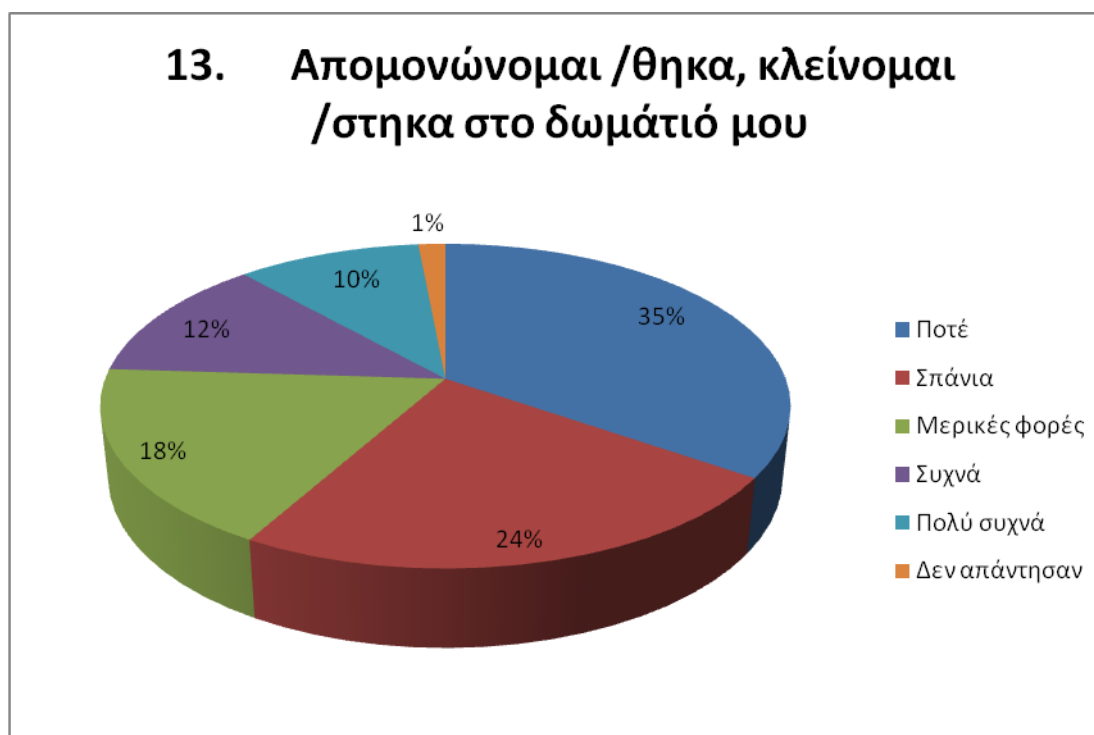
Διάγραμμα 21



Πίνακας 23

<b>13. Απομονώνομαι /θηκα, κλείνομαι /στηκα στο δωμάτιό μου</b>		
	<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό%</b>
<b>Ποτέ</b>	140	34,7%
<b>Σπάνια</b>	95	23,5%
<b>Μερικές φορές</b>	72	17,8%
<b>Συχνά</b>	50	12,4%
<b>Πολύ συχνά</b>	41	10,1%
<b>Δεν απάντησαν</b>	6	1,5%

Διάγραμμα 22



**Πίνακας 24**

<b>14. Αρχίζω /σα να σκέφτομαι άλλα πράγματα περισσότερο ευχάριστα</b>		
	<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό%</b>
<b>Ποτέ</b>	20	5%
<b>Σπάνια</b>	56	13,9%
<b>Μερικές φορές</b>	133	32,9%
<b>Συχνά</b>	119	29,5%
<b>Πολύ συχνά</b>	69	17,7%
<b>Δεν απάντησαν</b>	7	1,7%

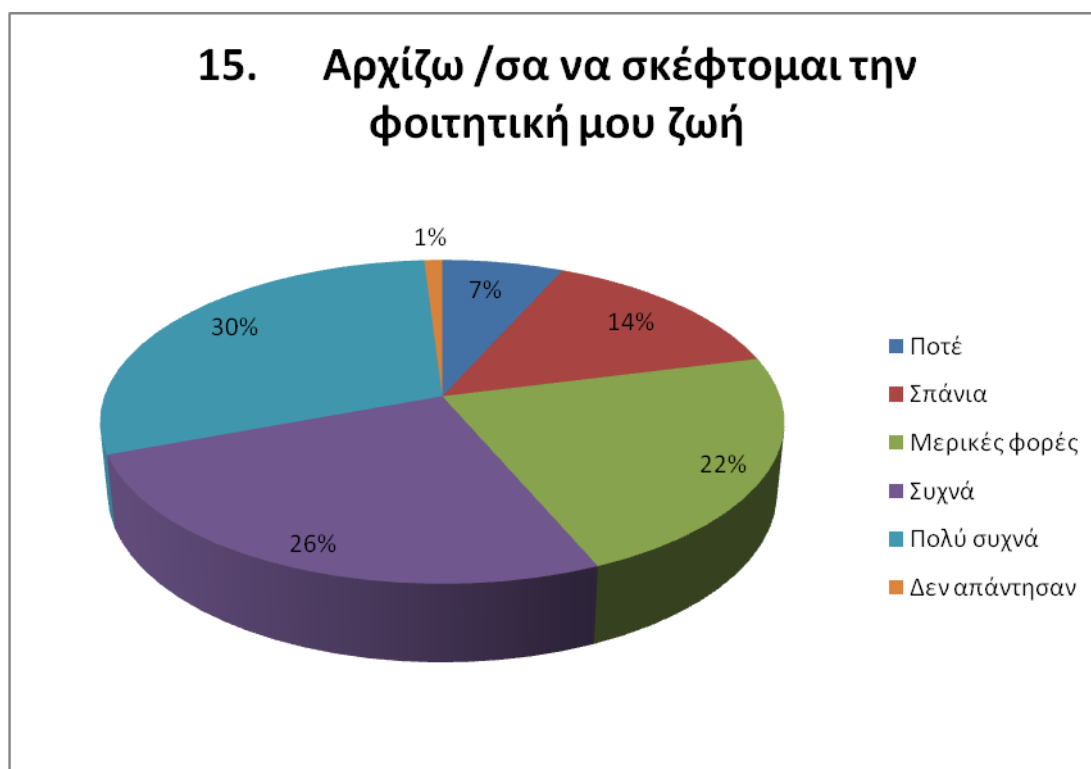
**Διάγραμμα 23**



Πίνακας 25

15. Αρχίζω /σα να σκέφτομαι την φοιτητική μου ζωή		
	Συχνότητα	Ποσοστό%
Ποτέ	27	6,7%
Σπάνια	58	14,4%
Μερικές φορές	91	22,5%
Συχνά	104	25,7%
Πολύ συχνά	120	29,7%
Δεν απάντησαν	4	1%

Διάγραμμα 24





**Πίνακας 26**

<b>16. Αρχίζω /σα να σκέφτομαι το μέλλον μου και την επαγγελματική μου αποκατάσταση</b>		
	<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό%</b>
<b>Ποτέ</b>	10	2,5%
<b>Σπάνια</b>	37	9,2%
<b>Μερικές φορές</b>	78	19,3%
<b>Συχνά</b>	121	30%
<b>Πολύ συχνά</b>	153	37,9%
<b>Δεν απάντησαν</b>	5	1,2%

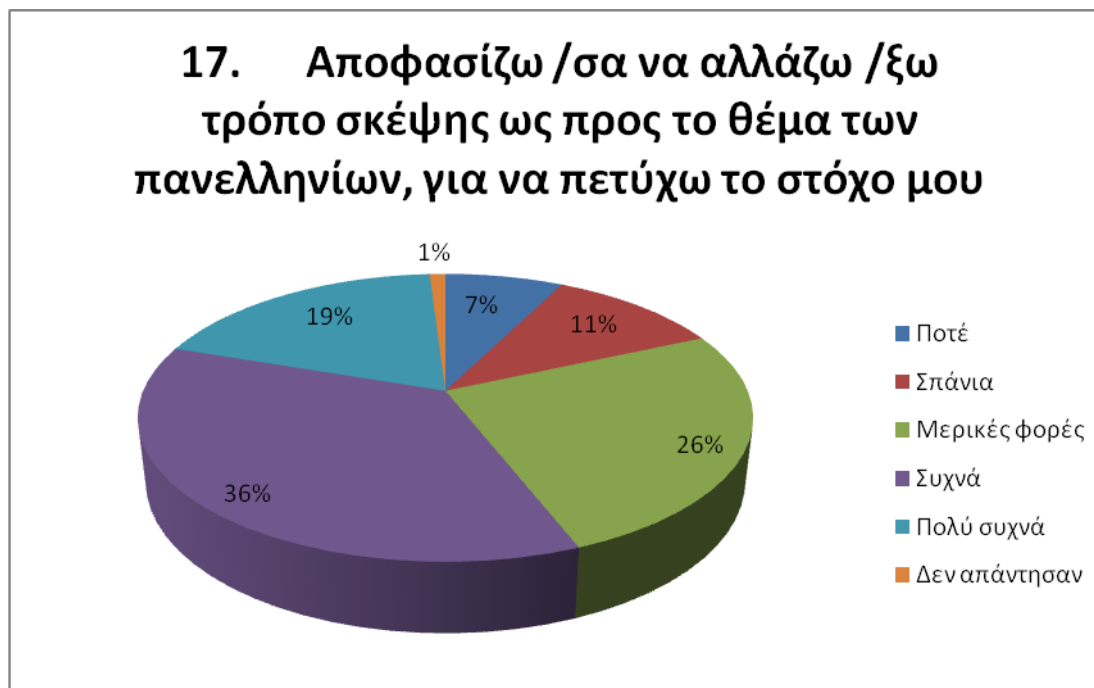
**Διάγραμμα 25**



**Πίνακας 27**

<b>17. Αποφασίζω /σα να αλλάζω /ξω τρόπο σκέψης ως προς το θέμα των πανελλήνιων, για να πετύχω το στόχο μου</b>		
	<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό%</b>
<b>Ποτέ</b>	30	7,4%
<b>Σπάνια</b>	44	10,9%
<b>Μερικές φορές</b>	104	25,7%
<b>Συχνά</b>	146	36,1%
<b>Πολύ συχνά</b>	76	18,8%
<b>Δεν απάντησαν</b>	4	1%

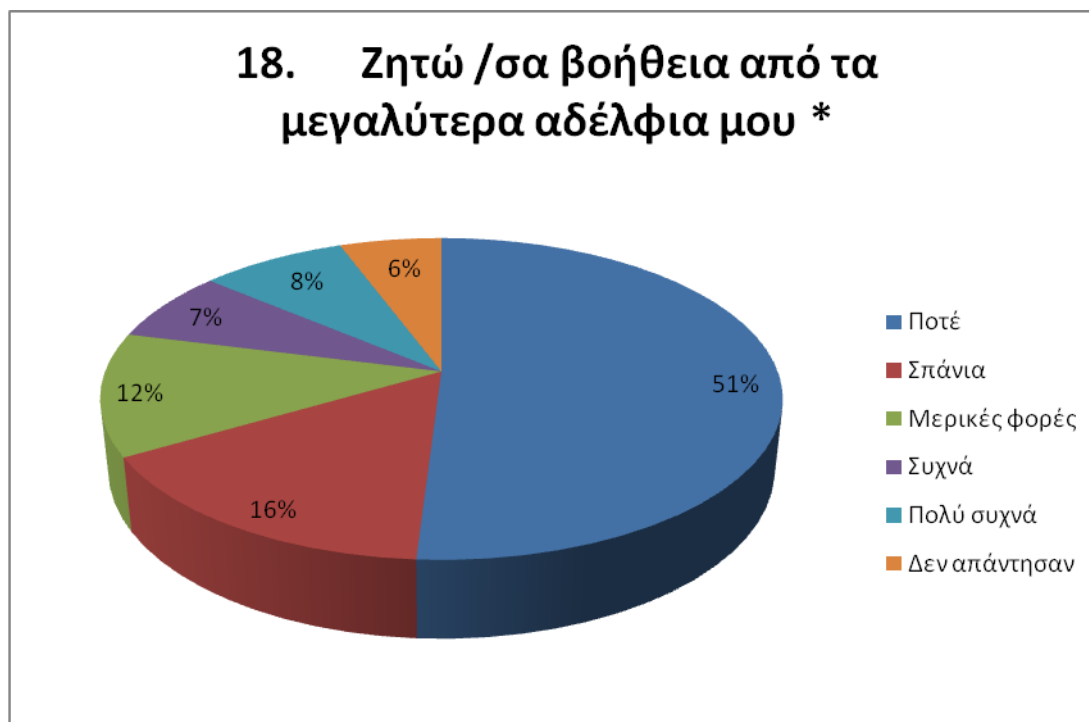
**Διάγραμμα 26**



Πίνακας 28

18. Ζητώ /σα βοήθεια από τα μεγαλύτερα αδέρφια μου *		
	Συχνότητα	Ποσοστό%
Ποτέ	206	51%
Σπάνια	63	15,6%
Μερικές φορές	50	12,4%
Συχνά	29	7,2%
Πολύ συχνά	33	8,2%
Δεν απάντησαν	23	5,7%

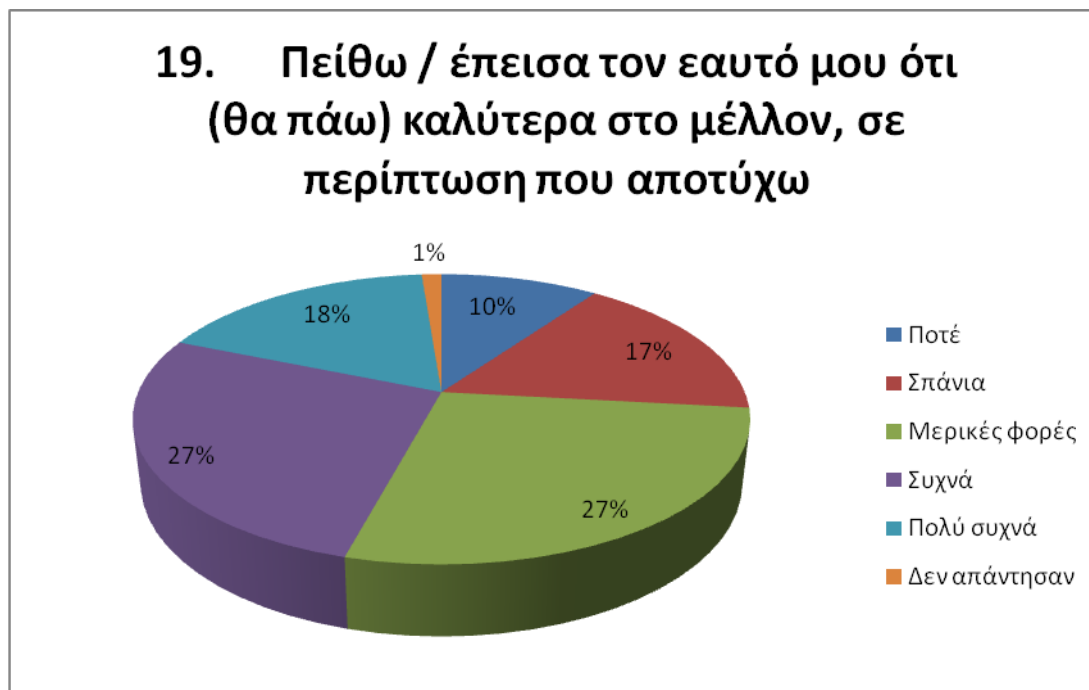
Διάγραμμα 27



**Πίνακας 29**

<b>19. Πείθω / έπεισα τον εαυτό μου ότι (θα πάω) καλύτερα στο μέλλον, σε περίπτωση που αποτύχω</b>		
	<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό%</b>
<b>Ποτέ</b>	40	9,9%
<b>Σπάνια</b>	68	16,8%
<b>Μερικές φορές</b>	111	27,5%
<b>Συχνά</b>	109	27%
<b>Πολύ συχνά</b>	71	17,6%
<b>Δεν απάντησαν</b>	5	1,2%

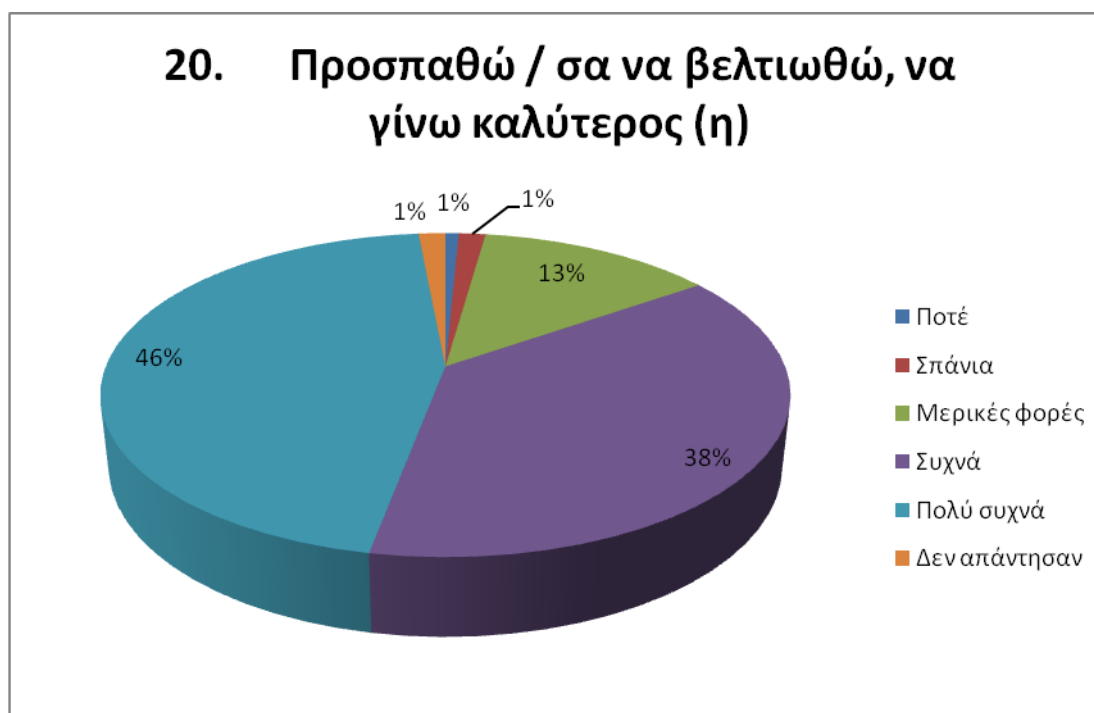
**Διάγραμμα 28**



**Πίνακας 30**

<b>20. Προσπαθώ / σα να βελτιωθώ, να γίνω καλύτερος (η)</b>		
	<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό%</b>
<b>Ποτέ</b>	3	0,7%
<b>Σπάνια</b>	6	1,5%
<b>Μερικές φορές</b>	53	13,1%
<b>Συχνά</b>	152	37,6%
<b>Πολύ συχνά</b>	184	45,5%
<b>Δεν απάντησαν</b>	6	1,5%

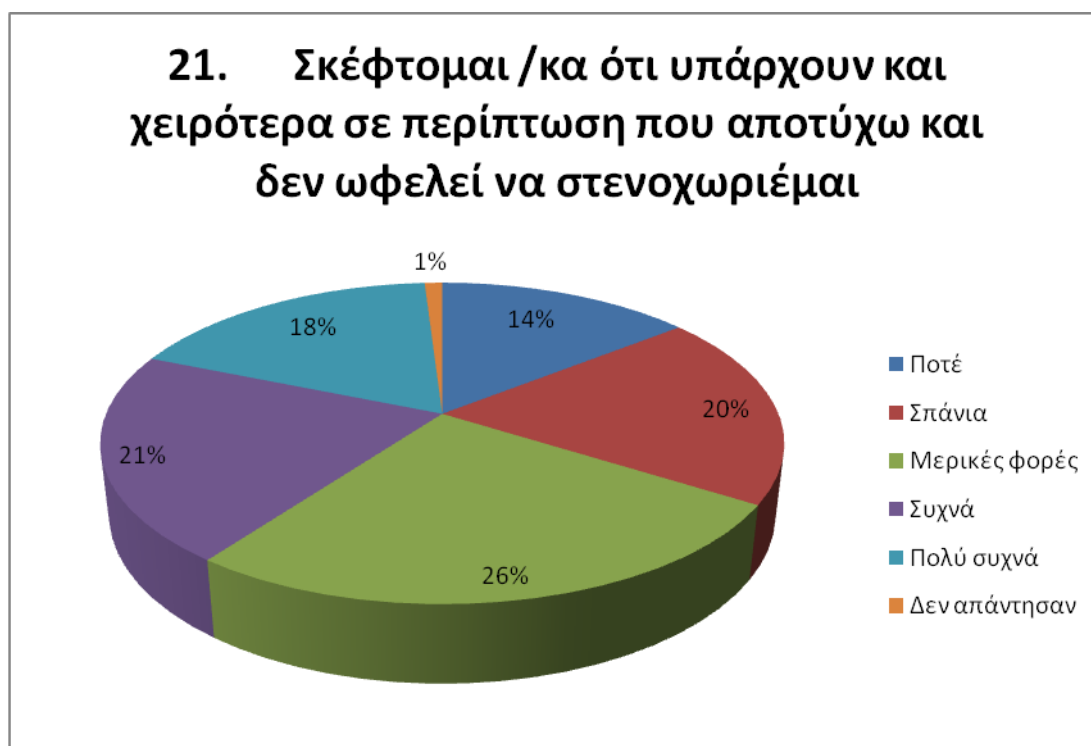
**Διάγραμμα 29**



Πίνακας 31

<b>21. Σκέφτομαι /κα ότι υπάρχουν και χειρότερα σε περίπτωση που αποτύχω και δεν ωφελεί να στενοχωριέμαι</b>		
	<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό%</b>
<b>Ποτέ</b>	58	14,4%
<b>Σπάνια</b>	79	19,6%
<b>Μερικές φορές</b>	106	26,2%
<b>Συχνά</b>	85	21%
<b>Πολύ συχνά</b>	72	17,8%
<b>Δεν απάντησαν</b>	4	1%

Διάγραμμα 30



## Διαγραμματική Απεικόνιση ξεχωριστά του πίνακα της ερώτησης Β4.

Πίνακας 32

1. Πιστεύεις ότι ο Νέος Τύπος Λυκείου θα σε προετοιμάσει για τις εξετάσεις σε ικανοποιητικό επίπεδο;

	Συχνότητα	Ποσοστό
Ναι	117	29%
Όχι	272	67,3%
Δεν απάντησε	15	3,7%

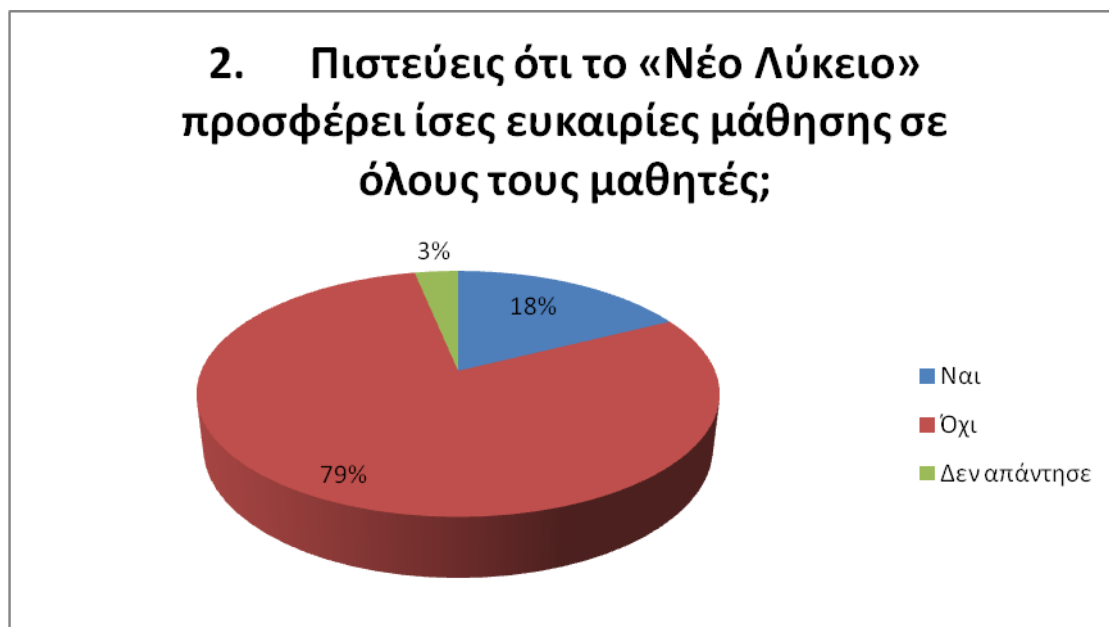
Διάγραμμα 31



Πίνακας 33

2. Πιστεύεις ότι το «Νέο Λύκειο» προσφέρει ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές;		
	Συχνότητα	Ποσοστό
Ναι	71	17,6%
Όχι	320	79,2%
Δεν απάντησε	13	3,2%

Διάγραμμα 32

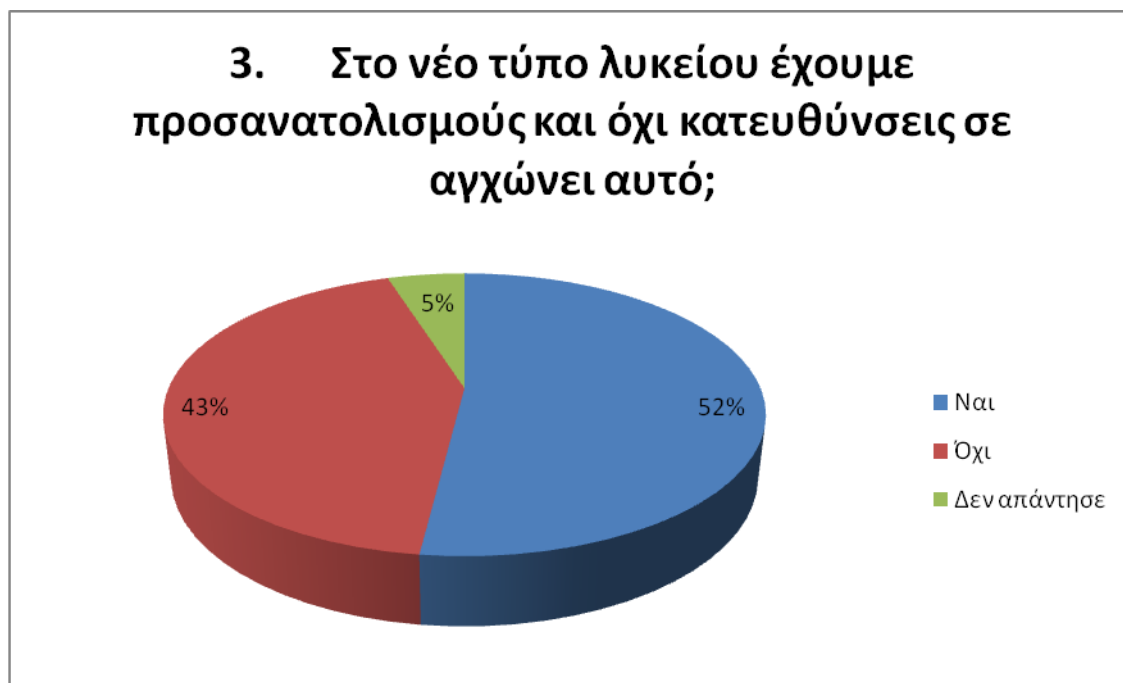




Πίνακας 34

<b>3. Στο νέο τύπο λυκείου έχουμε προσανατολισμούς και όχι κατευθύνσεις σε αγχώνει αυτό;</b>		
	<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό</b>
<b>Ναι</b>	210	52%
<b>Όχι</b>	174	43,1%
<b>Δεν απάντησε</b>	20	5%

Διάγραμμα 33



Πίνακας 35

**4. Μετράνε οι Βαθμοί Α΄, Β΄, και Γ΄ για την πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπ/ση.  
Σε ικανοποιεί αυτό;**

	Συχνότητα	Ποσοστό
Ναι	130	32,2%
Όχι	260	64,6%
Δεν απάντησε	14	3,5%

Διάγραμμα 34



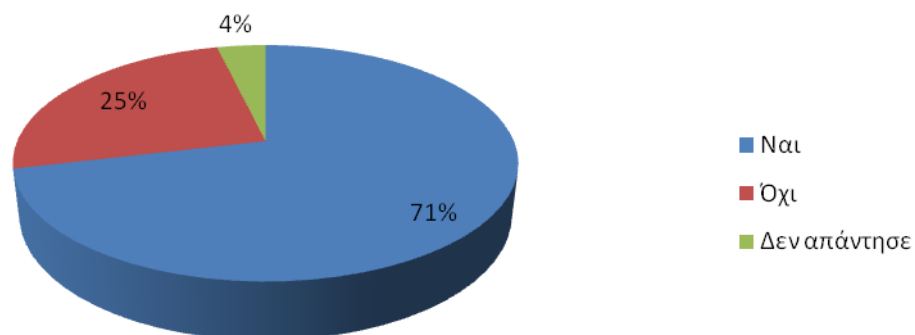
Πίνακας 36

5. Σε προβληματίζει ότι τα προγράμματα σπουδών των τάξεων είναι αρκετά αλλαγμένα σε σχέση με τα υπάρχοντα (αλλά και περίπου τα ίδια.); Ο μαθητής επιλέγει πλέον (1) ένα πεδίο για την εισαγωγή στη Γ' βάρθμια Εκπ/ση.

	Συχνότητα	Ποσοστό
Ναι	288	71,3%
Όχι	101	25%
Δεν απάντησε	15	3,7%

Διάγραμμα 35

5. Σε προβληματίζει ότι τα προγράμματα σπουδών των τάξεων είναι αρκετά αλλαγμένα σε σχέση με τα υπάρχοντα (αλλά και περίπου τα ίδια.);



Πίνακας 37

6. Σε καθησυχάζει το γεγονός ότι τα μισά θέματα θα τα βάλει ο καθηγητής σου;		
	Συχνότητα	Ποσοστό
Ναι	234	57,9%
Όχι	154	38,1%
Δεν απάντησε	16	4%

Διάγραμμα 36



Πίνακας 38

**7. Θεωρείς πως οι πανελλαδικές εξετάσεις είναι ένας τρόπος να γίνεις περισσότερο αυτόνομος και ανεξάρτητος στην πορεία της φοιτητικής σου ζωής;**

	Συχνότητα	Ποσοστό
Ναι	177	43,8%
Όχι	211	52,2%
Δεν απάντησε	16	4%

Διάγραμμα 37

