



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ**

**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**

**ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ**

**ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΥΛΙΚΟ :**

Τυπική, Άτυπη και Από Απόσταση Εκπαίδευση ( Συμβατικές και e - Μορφές )

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ ΠΟΥ ΕΠΙΔΡΟΥΝ ΣΤΗ  
ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΚΡΙΤΗΡΙΩΝ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΤΗΣ ΕΞΩΣΧΟΛΙΚΗΣ  
ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΤΟΥΣ**

**ΘΕΟΧΑΡΗ ΙΟΚΑΣΤΗ**

A.M. : 01201107

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ**

**ΤΣΑΚΙΡΗ ΔΕΣΠΟΙΝΑ**

**ΚΟΡΙΝΘΟΣ**

**ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ, 2013**

## **ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ**

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	4
ABSTRACT.....	5
ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	7

### **A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

#### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>**

ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΜΙΑΣ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ «ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΓΟΡΑΣ» .....	10
1.1. « Η Οικονομία της Γνώσης» : Γενικές θεωρήσεις.....	11
1.2. Η Γονεϊκή Επιλογή σε συνθήκες Παγκοσμιοποίησης.....	15

#### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>**

Η ΕΞΩΣΧΟΛΙΚΗ ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ : «ΕΛΛΗΝΙΚΟ» Ή ΠΑΓΚΟΣΜΙΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ; .....	19
2.1. Η Εξωσχολική Εκπαίδευση σε Παγκόσμια Κλίμακα.....	19
2.1.1. Αίτια Προσφυγής στο Διεθνή Χώρο (εμπειρικά δεδομένα).....	23
2.2. Τα Φροντιστήρια Μέσης Εκπαίδευσης στην Ελλάδα .....	28
2.3. Μορφές Φροντιστηριακής Δραστηριότητας Μ.Ε. ....	30
2.4. Χαρακτηριστικά Φροντιστηρίων Μ.Ε. ....	34
2.5. Χαρακτηριστικά Ιδιαίτερων Μαθημάτων.....	37
2.6. Αίτια Προσφυγής στον Ελληνικό Χώρο.....	39
2.6.1. Διεθνές Κλίμα & Κρατικές Αδυναμίες.....	39
2.6.2. Ψυχοκοινωνικά Αίτια, Στερεότυπα & Προεκτάσεις.....	43

#### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup> : ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ ΩΣ ΕΠΙΛΟΓΕΙΣ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΩΝ.....**

46

3.1. ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΩΝ.....	46
3.1.1. Ομαδικά Φροντιστήρια & Ιδιαίτερα Μαθήματα.....	46
3.1.2. Κριτήρια Επιλογής σύμφωνα με τα Χαρακτηριστικά του Φροντιστηρίου.....	48
3.1.3. Κριτήρια Επιλογής σύμφωνα με το Είδος του Φροντιστηρίου .....	50

3.2. ΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΚΑΘΟΡΙΖΟΥΝ ΤΗΝ ΕΠΙΛΟΓΗ.....	52
3.2.1. Η Γονεϊκή Εμπλοκή σε σχέση με την Εξωσχολική Υποστήριξη.....	52
3.2.2. Το Φύλο του Γονέα.....	57
3.2.3. Οι Φιλοδοξίες και οι Στάσεις των Γονέων : Η « Οικογενειακή Κουλτούρα ».....	58
3.2.4. Η Επιλογή και τα « Άνισα Κεφάλαια ».....	61

## **B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

<b><u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup></u>: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ &amp; ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....</b>	<b>68</b>
4.1. ΣΚΟΠΟΣ, ΣΤΟΧΟΣ & ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ.....	68
4.1.1. Σκοπός.....	68
4.1.2. Στόχος.....	68
4.1.3. Ερευνητικά Ερωτήματα.....	69
4.2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	69
4.2.1. Επιλογή Ερευνητικής Μεθόδου.....	69
4.2.2. Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων.....	71
4.2.2.1. Επιλογή Εργαλείου Συλλογής Δεδομένων.....	71
4.2.2.2. Ζητήματα Δεοντολογίας.....	72
4.2.2.3. Το Πρωτόκολλο Συνέντευξης.....	73
4.2.3. Το Δείγμα & η Διαδικασία Επιλογής του.....	73
4.2.4. Εγκυρότητα & Αξιοπιστία της Έρευνας.....	75

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>**

<b>ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....</b>	<b>76</b>
<b><u>1<sup>ο</sup> ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ:</u> .....</b>	<b>76</b>
<b>ΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ / ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟΥΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΟΔΗΓΟΥΝ ΣΤΗΝ ΕΞΩΣΧΟΛΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ</b>	
1.1. Η εξωσχολική υποστήριξη και η συμβολή της στην επιτυχία των Εισαγωγικών Εξετάσεων.....	76
1.2. Τα βασικά αίτια προσφυγής στη χρήση της εξωσχολικής υποστήριξης.....	79

1.2.1. Εξετάσεις & Επίδοση.....	79
1.2.2. Απαξίωση του σχολείου.....	79
1.2.3. Απαξίωση των καθηγητών.....	80
1.2.4. Προτροπή των καθηγητών για τη χρήση φροντιστηρίου.....	82
1.2.5. Παθογένειες του εκπαιδευτικού συστήματος / Πανελλαδικές εξετάσεις.....	82
1.2.6. Ενημέρωση & επίπεδο συνεργασίας με τους καθηγητές.....	85
1.2.7. Κερδοσκοπικός χαρακτήρας του φροντιστηρίου : Ποιοτικότερες εκπαιδευτικές υπηρεσίες.....	86
1.3. Η απαξίωση του θεσμού της Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης.....	87
<u>2<sup>ος</sup> ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ :</u> .....	89
ΤΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΞΩΣΧΟΛΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΚΑΙ ΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ (ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΟΙ / ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟΙ) ΠΟΥ ΤΑ ΚΑΘΟΡΙΖΟΥΝ	
1. ΕΙΔΟΣ ΠΡΟΤΙΜΗΣΗΣ (Ομαδικό φροντιστήριο ή Ιδιαίτερο μάθημα).....	89
2. ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΤΩΝ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΩΝ.....	93
2.1. Η έρευνα αγοράς.....	93
2.2. Κριτήρια επιλογής του ομαδικού φροντιστηρίου.....	94
2.3. «Η θέση» του οικονομικού κόστους.....	95
3. ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ & ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	97
3.1. Βάρος άποψης : Αίτημα & Επιλογή .....	98
3.2. Βαθμός καθημερινής εμπλοκής & φύλο γονέα.....	101
3.3. Ο αντίκτυπος της οικονομικής κρίσης .....	104
3.3. Κοινωνικό κεφάλαιο & Στερεότυπα : Η πολιτική «των άλλων».....	107
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup></u>	
ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	112
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	127
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α. ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ.....	137
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β. ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ.....	142
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ. ΑΠΟΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ.....	151

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διπλωματική εργασία εξετάζει το φαινόμενο του φροντιστηρίου στην Ελλάδα. Ειδικότερα, διερευνώνται οι παράγοντες που διαμορφώνουν και καθορίζουν τα κριτήρια επιλογής των γονέων αναφορικά με το είδος (ομαδικό ή ιδιαίτερο μάθημα) και τα χαρακτηριστικά (κόστος, φήμη, εκπαιδευτικό προσωπικό κ.α.) των φροντιστηρίων Μέσης Εκπαίδευσης που παρακολουθούν τα παιδιά τους στο Λύκειο, και ειδικότερα στη Β΄ τάξη. Παράγοντες όπως το οικονομικό, το πολιτιστικό ή το κοινωνικό «κεφάλαιο», καθώς και άλλοι που αφορούν πιο ατομικά χαρακτηριστικά, φαίνεται πως διαφοροποιούν τις δυνατότητες, το εύρος και τα κριτήρια των επιλογών που κάνει ένας γονέας αναφορικά με τα φροντιστήρια στα οποία φοιτά το παιδί του, και ταυτόχρονα αυξομειώνουν το βαθμό εμπλοκής του σε αυτό το πλαίσιο.

Στόχος της έρευνας είναι να εξεταστούν οι εν λόγω παράγοντες, προκειμένου να δούμε τις σημασίες που αποδίδουν οι γονείς στη συμβολή του θεσμού της εξωσχολικής υποστήριξης σε σχέση με τη σχολική φοίτηση των παιδιών τους. Χρησιμοποιήθηκε ποιοτικού τύπου μεθοδολογία, με εργαλείο συλλογής δεδομένων την ημιδομημένη συνέντευξη. Το δείγμα αφορούσε δεκαπέντε γονείς από την ευρύτερη περιοχή των πόλεων της Κορίνθου και του Λουτρακίου. Τα ευρήματα της έρευνας επιβεβαιώνουν τα συμπεράσματα και τις τοποθετήσεις πολλών σχετικών μελετών ότι ο θεσμός του φροντιστηρίου υιοθετεί στη χώρα μας διαστάσεις κοινωνικής νόρμας, αφού όλοι οι γονείς ανεξαρτήτως των διαθέσιμων «κεφαλαίων», θεωρούν το οικονομικό κόστος δευτερεύον κριτήριο επιλογής σε περίοδο που το εισόδημα του κάθε νοικοκυριού βάλλεται σημαντικά. Απογοητευμένοι πλήρως από το εκπαιδευτικό σύστημα και τις υπηρεσίες της δημόσιας εκπαίδευσης διατίθενται να «θυσιάσουν» και να στερηθούν, προκειμένου να προσφέρουν στα παιδιά τους την καλύτερη δυνατή εκπαίδευση και προετοιμασία, ώστε να επιτύχουν στις Πανελλήνιες Εξετάσεις. Στην περίπτωση βέβαια του κατώτερου εισοδήματος το οικονομικό κόστος γίνεται το πρώτο κριτήριο επιλογής, ενώ σε άλλες, το χαμηλό οικονομικό επίπεδο φαίνεται ν' αναπληρώνεται από το επίπεδο του μορφωτικού ή του κοινωνικού κεφαλαίου, και οι επιλογές διευρύνονται. Το υψηλότερο οικονομικό κεφάλαιο αφορά την περίπτωση εκείνων που έχουν τη δυνατότητα να συνδυάζουν και τα δύο είδη φροντιστηριακής υποστήριξης (και ομαδικά φροντιστήρια και μαθήματα κατ' οίκον), η επίδοση του μαθητή σε κάποιες περιπτώσεις καθορίζει το είδος και τον αριθμό των φροντιστηριακών παροχών, ενώ την έναρξη και την επιλογή του φροντιστηρίου την αποφασίζει, στις περισσότερες περιπτώσεις, ο/η μαθητής-τρια ή η οικογένεια από κοινού.

## ABSTRACT

This study examines the phenomenon of private tutoring organizations (called “frontistiria”) in Greece. More specifically, it explores the factors that shape and define the selection criteria of parents regarding the type of tutorial (group or private tutorials) and the characteristics (cost, reputation, training personnel, etc.) of secondary education tutorials, in high school (“*Lyceum*”), especially in the second grade. Factors such as economic, cultural or social "capital", as well as others that involve more individual characteristics seem differentiating the capabilities, the scope and the criteria of choices that a parent makes regarding the tutorials of his child, and at the same time they increase or reduce the degree of involvement in this context.

This research aims to examine these factors in order to see the importance that parents give at the contribution of the institution of private supplementary tutoring, in relation to the school education of their children. A standard quality methodology is used together with the semi structured interview as a data collection tool. The sample referred to fifteen parents from the region of the cities of Corinth and Loutraki, Greece. The findings of the research confirm the conclusions and attitudes of many relevant studies that the institution of tutorials has dimensions of social norm in our country, since all parents, regardless of their "capitals", believe that the economic cost is a secondary selection criterion, at a time that the income of each household is challenged significantly. Completely frustrated from the educational system and the services of public education, they are willing to "sacrifice" themselves and be deprived of goods, in order to offer the best possible education and prepare their children to succeed in the national high-stakes testing. In the case of lower income the economic cost is the first selection criterion, whereas in other cases, the low economic level is compensated by the level of education or social capital and choices are extended. The higher economic capital covers the case of those who are able to combine both types of supplementary tutorial support (both group tutorials and private tutorials at home), whereas in some cases the pupil's performance determines the type and the number of tutorial benefits, whilst the beginning and the selection of tutorials in most cases, is a decision of the child or the family together.

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος « Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό : Τυπική, Άτυπη και από Απόσταση Εκπαίδευση (συμβατικές και e - μορφές) » που υλοποιείται από το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Επιχειρεί να διερευνήσει τους παράγοντες που επιδρούν και διαμορφώνουν τα κριτήρια επιλογής των γονέων, αναφορικά με τα φροντιστήρια Μέσης Εκπαίδευσης που παρακολουθούν τα παιδιά τους.

Θέλω να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια κα Τσακίρη Δέσποινα για την πολύτιμη καθοδήγησή της, καθώς και όλους τους γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα, για την προθυμία που επέδειξαν και την αμέριστη ανταπόκρισή τους κατά τη διεξαγωγή της διαδικασίας. Δε θα μπορούσα να μην ευχαριστήσω την οικογένειά μου, τους γονείς μου και τον αδελφό μου, αλλά και εκείνους που αποτελούν αναπόσπαστο μέρος αυτής: το Γιάννη, τη Δήμητρα, τη Γεωργία, τη Σοφία... για την κατανόηση και την υποστήριξή τους.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το πεδίο της εξωσχολικής υποστήριξης είναι από μόνο του ένας ιδιαίτερος «χώρος», του οποίου η πιο εντατική διερεύνηση ανήκει στο πρόσφατο παρελθόν, μόλις την τελευταία δεκαετία, και πιο συγκεκριμένα στις μελέτες του M. Bray, καθηγητή των Επιστημών της Αγωγής στο Πανεπιστήμιο του Hong Kong, ο οποίος έχει μελετήσει όσο κανείς το παγκόσμιο πλέον φαινόμενο της «Σκιώδους Εκπαίδευσης».

Ένα άλλο πολυσύνθετο πεδίο, αυτό της γονεϊκής επιλογής στα πλαίσια της ιδιωτικής εκπαίδευσης, η δυνατότητα, ή αλλιώς, η στρατηγική των γονέων να επιλέγουν «το επιθυμητό» σχολείο (school choice), προσελκύει συνεχώς το ενδιαφέρον της διεθνούς επιστημονικής κοινότητας. Οι κοινωνιολόγοι θεωρούν ότι οι γονείς μέσω της εκπαίδευσης, γίνονται οι βασικοί φορείς αναπαραγωγής των εκάστοτε κοινωνικών προνομίων και προτερημάτων (Van Zanten, 2005, σελ. 156). Υπάρχει αφθονία ερευνών που εξετάζουν τις κοινωνικές παραμέτρους, τους παράγοντες και τις συνέπειες της χαρτογράφησης των σχολείων και τον τρόπο με τον οποίο επιλέγονται από το γονεϊκό κοινό. Δεν μπορούμε να πούμε ότι ισχύει το ίδιο για το αντίστοιχο ποσοστό των μελετών που εξετάζουν τα παραπάνω, σε σχέση με το φαινόμενο των φροντιστηρίων. Ειδικότερα, είναι εξαιρετικά περιορισμένα τα ερευνητικά δεδομένα που εστιάζουν στον τρόπο με τον οποίο επιλέγονται τα φροντιστήρια από τους γονείς και πιο συγκεκριμένα, στους παράγοντες που διαμορφώνουν και καθορίζουν τα ακριβή κριτήρια επιλογής τους στο εν λόγω πλαίσιο.

Επιπρόσθετα, το πεδίο της εμπλοκής των γονέων αναφορικά με τη σχολική φοίτηση των παιδιών τους, θα μπορούσαμε να πούμε ότι παρόλο που έχει ερευνηθεί ενδελεχώς, οι μελέτες που το συσχετίζουν με τη φροντιστηριακή υποστήριξη και τους παράγοντες που την πλαισιώνουν, χαρακτηρίζονται και πάλι περιορισμένες.

Η παρούσα διπλωματική εργασία έχει σκοπό να αναδείξει τους παράγοντες που παρεισφρεύουν και διαμορφώνουν τα κριτήρια επιλογής των γονέων αναφορικά με το είδος (ομαδικό ή ιδιαίτερο μάθημα) καθώς και το προφίλ (κόστος, φήμη, εκπαιδευτικό προσωπικό, παροχές κ.α. ) του φροντιστηριακού φορέα που θεωρούν κατάλληλο για την εκπαίδευση των παιδιών τους, στις τελευταίες, νευραλγικές τάξεις του Λυκείου.



Η επικρατούσα άποψη υποστηρίζει ότι τα φροντιστήρια υπάρχουν αφενός για να βοηθήσουν τους αδύναμους μαθητές να φτάσουν την «καλύτερη» επίδοση των συμμαθητών τους, και αφετέρου, για να βελτιώσουν την ήδη υψηλή επίδοση των «καλών» μαθητών, αυξάνοντας και αναβαθμίζοντας κατ' αυτό τον τρόπο το ανθρώπινο κεφάλαιο της εκάστοτε κοινωνίας (Bray, 2011, σελ.14). Ωστόσο, όπως ο Bray επισημαίνει, η ανάπτυξη της εξωσχολικής εκπαίδευσης αναδεικνύει ποικίλες κοινωνικοοικονομικές συνέπειες, διαμορφώνοντας τον τρόπο με τον οποίο οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής, οι οικογένειες, οι εκπαιδευτικοί, καθώς και άλλοι εμπλεκόμενοι, αντιλαμβάνονται και «βιώνουν» τη δημόσια εκπαίδευση (ό.π. σελ.14). Συνεπώς, παράγοντες που απαρτίζουν τα δομικά χαρακτηριστικά κάθε οικογένειας, όπως το οικονομικό, το μορφωτικό ή το κοινωνικό κεφάλαιο, καθώς και άλλοι που αντιστοιχούν σε ατομικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων, όπως το φύλο του γονέα, οι προσδοκίες του ή η επίδοση του μαθητή, αυξομειώνουν τις δυνατότητες, το είδος, το εύρος, και κατ' επέκταση τα κριτήρια των επιλογών στο πλαίσιο της χρήσης των φροντιστηρίων.

Κατά πόσο το οικονομικό κεφάλαιο είναι το πιο καθοριστικό της επιλογής ; Υπάρχει κάποια αλληλεπίδραση μεταξύ του πολιτιστικού και του οικονομικού κεφαλαίου, ή και μια βαρύτητα του κοινωνικού; Η εν λόγω επιλογή υποκρύπτει κάποιες στερεοτυπικές διαστάσεις σχετικά με τις εκάστοτε γονεϊκές στάσεις, και το ποιο είναι κάθε φορά το «κατάλληλο» φροντιστήριο; Ποια η εμπλοκή των γονέων στο πλαίσιο αυτό ; Ποιος αποφασίζει για την παρακολούθηση και την επιλογή του φροντιστηρίου; Ο/η μαθητής-τρια ; Ο γονέας ; Και οι δύο ;

Ερωτήματα σαν αυτά είναι ιδιαίτερα σημαντικό ν' απαντηθούν, ώστε να διερευνηθεί ένα εκτεταμένο φαινόμενο που ευδοκιμεί στη χώρα μας από τη «σκοπιά» των γονέων, ως «καταναλωτών» φροντιστηριακών παροχών, αφού όπως προαναφέραμε, το ερευνητικό υλικό που εξετάζει το φαινόμενο της εξωσχολικής εκπαίδευσης υπό το πρίσμα αυτό, είναι αρκετά περιορισμένο.

Επιπλέον, πρέπει να τονίσουμε ότι μεγάλη μερίδα κόσμου στη χώρα μας, δε γνωρίζει ότι το εν λόγω φαινόμενο δεν έχει απαραίτητα μόνο «ελληνική ταυτότητα». Όπως άλλωστε επισημάναμε, ενδελεχείς έρευνες πιστοποιούν την ανάπτυξη των φροντιστηρίων σε παγκόσμιο επίπεδο, και ακριβώς από αυτό το σημείο θα ξεκινήσει το θεωρητικό μέρος της εργασίας μας, σε μια προσπάθεια

να περιγράψουμε συνοπτικά την εξάπλωση και τα αίτια του φαινομένου, τόσο στα πλαίσια της χώρας μας, όσο και σε διεθνές επίπεδο.

Αναφορικά με τη δομή και τη διάταξη της εργασίας, αυτή αναπτύσσεται σε δύο μέρη, στο θεωρητικό και το ερευνητικό. Το θεωρητικό μέρος αποτελείται από τρία βασικά κεφάλαια. Στο πρώτο θέτουμε το ζήτημα της γονεϊκής επιλογής στα πλαίσια της παγκόσμιας αγοράς και των ευρωπαϊκών επιταγών, καθώς και το ρόλο που διαδραματίζει η εκπαίδευση στην «οικονομία της γνώσης». Στο δεύτερο, περιγράφουμε την έκταση του φαινομένου αρχικά στο παγκόσμιο συγκείμενο, και εν συνεχεία στον ελληνικό χώρο. Γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στα αίτια δημιουργίας και εξάπλωσής του, που αφορούν κατά κύριο λόγο την απαξίωση του δημόσιου σχολείου «στα μάτια» των γονέων και της κοινωνίας ευρύτερα. Το τρίτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους περιλαμβάνει τα ερευνητικά δεδομένα που εξετάζουν τα κριτήρια βάσει των οποίων ένας γονέας καταλήγει στο φροντιστήριο της επιλογής του, καθώς και θεωρητικά ή εμπειρικά στοιχεία που αφορούν τους παράγοντες που παρεμβαίνουν και καθορίζουν την κάθε επιλογή.

Το ερευνητικό μέρος, αποτελείται εξίσου από τρία κεφάλαια. Στο τέταρτο κεφάλαιο σειριακά, αναφέρονται τα ερευνητικά ερωτήματα και ο σκοπός της έρευνάς μας, που είναι η διερεύνηση των παραγόντων που καθορίζουν τα κριτήρια επιλογής της εξωσχολικής υποστήριξης, προκειμένου να δούμε τις σημασίες που αποδίδουν οι γονείς στη συμβολή του εν λόγω θεσμού σε σχέση με τη σχολική φοίτηση των παιδιών τους. Στο ίδιο κεφάλαιο παρουσιάζεται και αιτιολογείται η ποιοτικού τύπου μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε και το εργαλείο συλλογής δεδομένων που ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη. Επιπλέον, περιγράφεται το δείγμα και η διαδικασία επιλογής του, το οποίο αφορά δεκαπέντε γονείς από την ευρύτερη περιοχή της Κορίνθου και του Λουτρακίου, και θέτονται κάποια ζητήματα δεοντολογίας, αξιοπιστίας και εγκυρότητας της έρευνας. Στο πέμπτο κεφάλαιο, παρουσιάζονται και σχολιάζονται τα σημαντικότερα αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας, ενώ στο έκτο και τελευταίο, συζητούνται συνθετικά όλα τα ευρήματα, συσχετίζονται με αντίστοιχα, άλλων ερευνών, και εκθέτονται τα συμπεράσματα στα οποία καταλήξαμε.

## Α. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>

#### **ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΜΙΑΣ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ « ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΓΟΡΑΣ»**

Σύμφωνα με τη «Λευκή Βίβλο» της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την εκπαίδευση και την κατάρτιση που δημοσιεύτηκε το 1995, φαίνεται πως βαδίζουμε στην κοινωνία της γνώσης. Οι έννοιες της διδασκαλίας και της μάθησης, αφενός, και οι έννοιες της εργασίας, της οικογένειας, και της κοινωνίας, αφετέρου, τοποθετούνται στο πεδίο μίας μεταβατικής διαδικασίας που εκτυλίσσεται (ή έχει ολοκληρωθεί) προς μία νέα κατάσταση, η οποία φορτίζεται από άλλες έννοιες που παραπέμπουν σε γνωστικές διαδικασίες («κοινωνία της γνώσης», «εποχή της πληροφορίας») (Γρόλλιος, 2005, σελ. 44).

Σε αυτό το κεφάλαιο θα εστιάσουμε στις ανωτέρω έννοιες, και θα δούμε πώς η παγκοσμιοποίηση και ο νεοφιλελεύθερος «ευρωπαϊκός λόγος» αναδιαρθρώνουν το πλαίσιο της «γονεϊκής επιλογής», μέσω του οποίου οι οικογένειες «καταναλώνουν» τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες που επιθυμούν. Έτσι, στο όνομα της ελευθερίας της επιλογής, καλλιεργείται η ιδέα πως θα επέλθει η «εξυγίανση» της εκπαίδευσης, αναμένεται ότι θα μειωθούν οι δημόσιες δαπάνες και κατά συνέπεια η φορολογία των πολιτών (ό.π., σελ.28). Οι οικογένειες προβάλλονται ως το αντίπαλο δέος των γραφειοκρατικών ομάδων, οι οποίες θεωρείται πως έχουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την εξάπλωση των εκπαιδευτικών μηχανισμών, παρά για το τι αυτοί οι μηχανισμοί προσφέρουν (Ζαμπέτα, 1994, όπ. αναφ. στο Γρόλλιος, 2005, σελ 29). Η μαζική προσφυγή των μαθητών στα φροντιστήρια μεταθέτει το κόστος και την ευθύνη της προετοιμασίας από το κράτος στην οικογένεια και καθιστά την αγοραστική δύναμη των γονέων καθοριστικό παράγοντα, από τον οποίο εξαρτάται η πρόσβαση των παιδιών τους στην ανώτατη εκπαίδευση.

## 1.1. « Η Οικονομία της Γνώσης » : Γενικές θεωρήσεις

Η Λευκή Βίβλος ξεχωρίζει «τρεις μεγάλες τάσεις»: α) την παγκοσμιοποίηση, β) την έλευση της κοινωνίας της πληροφορίας και γ) την επιτάχυνση της επιστημονικής τεχνικής επανάστασης (Γρόλλιος, 2005, σελ. 45). Σύμφωνα με μελέτες του ΟΟΣΑ, η πρόσβαση ολοένα και μεγαλύτερου ποσοστού του πληθυσμού στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση, συνδέεται στενά με την οικονομική ανάπτυξη κάθε χώρας. Επιπλέον, «αποδείχτηκε ότι το 70% της οικονομικής ανάπτυξης που παρατηρήθηκε κατά τη διάρκεια του προηγούμενου αιώνα οφειλόταν όχι τόσο στην τεχνολογία όσο στην ποιοτική βελτίωση του ανθρώπινου δυναμικού μέσω της παιδείας (Δούκας, 1993, όπ. αναφ. στο Κολλιοπούλου, 2010, σελ.137). Η πολιτική ρητορική που θεωρεί τη γνώση, κεφάλαιο, όπως οι Olssen-Peters (2005, σελ. 330) επισημαίνουν, αποτελεί τη σημαντικότερη αλλαγή του 21<sup>ου</sup> αιώνα, η οποία αναδεικνύει « το νεοφιλελεύθερο σχέδιο της παγκοσμιοποίησης ».

Η Van Zanten (2004a) ορίζει την παγκοσμιοποίηση ως τη γενικευμένη τάση προς την διεθνή αλληλεξάρτηση και υπερεθνική ενοποίηση των κρατών, μέσω της αναδιάρθρωσης των κεφαλαιοκρατικών οικονομιών, των σύγχρονων εξελιγμένων μέσων επικοινωνίας, των νέων πολιτικών στρατηγικών και γενικότερα μέσω της ένταξης των εθνικών κοινοτήτων σε μια ευρεία διεθνοποιημένη κοινότητα (Van Zanten, 2005, σελ. 156). Από τον Held (1991, όπ. αναφ στο Μπρούζος, 2007, σελ.184) ορίζεται ως «η επίταση των κοινωνικών σχέσεων ανά την υφήλιο, που συνδέουν μακρινούς τόπους κατά τέτοιο τρόπο ώστε τα τοπικά τεκταινόμενα διαμορφώνονται βάσει γεγονότων που συμβαίνουν πολλά μίλια μακριά και αντιστρόφως».

Μαζί με την παγκοσμιοποίηση, η έλευση της κοινωνίας των πληροφοριών συνθέτουν τις θεμελιώδεις κινητήριες διαδικασίες για τη δημιουργία ενός κόσμου ριζικά διαφορετικού, στον οποίο οι αποστάσεις εκμηδενίζονται, η σημασία των συνόρων ελαχιστοποιείται και οι πληροφορίες κυκλοφορούν ανεμπόδιστα προσδιορίζοντας τις κοινωνικές διεργασίες (Γρόλλιος, 2005, σελ.72). Θεμελιώδες ζήτημα στην έννοια της παγκοσμιοποίησης είναι ότι πολλά σύγχρονα προβλήματα δεν μπορούν να μελετηθούν επαρκώς σε εθνικό επίπεδο, που παρέχει παρωχημένες και ανεπαρκείς για τα σύγχρονα δεδομένα προσεγγίσεις

της πραγματικότητας, αλλά πρέπει να γίνονται αντιληπτά υπό το πρίσμα των παγκόσμιων διαδικασιών.

Στο ερώτημα γιατί η παγκοσμιοποίηση αυξάνει την ανάγκη για εκτενέστερη και ποιοτικότερη εκπαίδευση, ο Carnoy (2005, σελ.4) επισημαίνει δυο λόγους. Ο πρώτος είναι ο οικονομικός, αφού για να κατοχυρώσει κάποιος μια «καλή» (προσοδοφόρα) εργασία στα πλαίσια ενός διεθνούς περιβάλλοντος που βασίζεται στις επιστήμες και στην οικονομία της γνώσης, «επιβάλλεται» να είναι μέτοχος πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, να έχει δηλαδή τίτλους σπουδών και προσόντα. Ο δεύτερος είναι οι κοινωνικοπολιτικές επιταγές, οι οποίες προκειμένου να μειώσουν την ψαλίδα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, πιέζουν τα πανεπιστήμια να διευρύνουν την πρόσβαση σε μη παραδοσιακούς φοιτητικούς πληθυσμούς από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα.

Τα επιχειρήματα με βάση τα οποία αιτιολογείται η πολιτική για τη διεύρυνση συμμετοχής αφορούν τρεις κυρίως υποθέσεις (Σιάνου - Κύργιου, 2005, σελ. 16 - 17). Πρώτον, η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας και η ανάδυση της κοινωνίας της γνώσης, σε συνδυασμό με τις τεχνολογικές εξελίξεις, επιβάλλουν τη διεύρυνση της συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση και την καθιστούν αναγκαία προϋπόθεση για την ανάπτυξη (...) Δεύτερον, στις σύγχρονες αγορές εργασίας αποτιμώνται θετικά και έχουν εμπορική αξία το ταλέντο και η αποδοτικότητα των εργαζομένων ανεξάρτητα από την κοινωνική τους προέλευση, τρίτον, (...) η διεύρυνση της συμμετοχής παρέχει στα κράτη τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν τα ταλέντα σε όλες τις κοινωνικές τάξεις προκειμένου να επιταχύνουν τους ρυθμούς ανάπτυξης και να αντιμετωπίσουν τον παγκόσμιο ανταγωνισμό.

Επισημαίνεται πάντως, ότι πολλοί από τους αρχικούς ισχυρισμούς που προβλήθηκαν χάριν της ποσοτικής επέκτασης των εκπαιδευτικών ευκαιριών (ότι θα επιτάχυνε την οικονομική μεγέθυνση, θα βελτίωνε τα επίπεδα ζωής, ειδικά για τους φτωχούς, θα δημιουργούσε πολλές και ίσες ευκαιρίες απασχόλησης για όλους, θα ενσωμάτωνε στις διάφορες εθνικές και φυλετικές ομάδες νέα πολιτιστικά στοιχεία και θα ενθάρρυνε «σύγχρονες» στάσεις) αποδείχθηκαν υπερβολικοί και σε πολλές περιπτώσεις απλώς λαθεμένοι (Godaro, 1988, όπ. αναφ. στο Κολλιοπούλου, 2010, σελ. 140).

Όπως καταδεικνύουν οι έρευνες των Gellert (1997), Duru & Bellat (2000) στη Γερμανία και Γαλλία αντίστοιχα, «στη μαζική αλλά εσωτερικά διαφοροποιημένη ανώτατη εκπαίδευση, οι περισσότερες ευκαιρίες πρόσβασης δε σημαίνουν και εξίσωση των ευκαιριών» ( Σιάνου - Κύργιου, 2005, σελ. 5 - 6). Ο Bourdieu αναφέρει κάτι εξαιρετικά σημαντικό, ότι όταν ένα προσόν γίνεται πιο προσβάσιμο, όταν δηλαδή «διανέμεται» ευρέως, ταυτόχρονα υποβαθμίζεται, αφού πλέον μπορεί ν' αποκτηθεί και από ανθρώπους του χαμηλότερου κοινωνικού γίνεσθαι (Bourdieu, 1993, όπ. αναφ. στο Reay, David, Ball, 2005, σελ. 163).

Παρ' όλα αυτά, αδιαμφισβήτητο κοινό χαρακτηριστικό όλων των αναπτυγμένων χωρών είναι η επιδίωξη υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης και γενικότερα αυξημένων επενδύσεων σε ανθρώπινο κεφάλαιο. Εξάλλου, χωρίς προηγμένη παιδεία δεν υπάρχει προηγμένη οικονομία, αλλά χωρίς προηγμένη οικονομία δεν υπάρχει προηγμένη παιδεία (Παπανούτσος, 1982, σελ. 183).

Ο Th. Schultz, ο βασικότερος εκπρόσωπος της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου, αποκαλεί επένδυση σε ανθρώπινο κεφάλαιο «τις λεγόμενες μη παραγωγικές επενδύσεις, δηλαδή τις επενδύσεις για την εκπαίδευση, για τη δημόσια υγεία και για την εσωτερική μετανάστευση. Οι δαπάνες που γίνονται για τη βελτίωσή τους θεωρούνται σε μεγάλο βαθμό επενδυτικές, διότι αναμένεται ότι θα αποφέρουν αποδόσεις με την αύξηση της παραγωγικότητας της εργασίας και γενικότερα της οικονομίας, διότι αυξάνουν τη σημαντικότερη από όλες τις μορφές πλούτου, την παραγωγική ικανότητα του ανθρώπου και το πιο αξιοποιήσιμο δυναμικό σε μια χώρα είναι ο ίδιος ο άνθρωπος, οι ικανότητές του και οι ιδέες του» ( Κολλιοπούλου, 2010, σελ.143). Ο Ψαχαρόπουλος (1999, όπ. αναφ. στο Κολλιοπούλου, 2010, σελ.143) επισημαίνει ότι « η περισσότερη και καλύτερη εκπαίδευση, δεν αποδίδει μόνο στο άτομο (μικροοικονομική θεώρηση), που βελτιώνει τη θέση του ατομικά και κοινωνικά, αλλά και στο σύνολο της χώρας (μακροοικονομική θεώρηση), όπου αθροιζόμενα τα καλύτερα εκπαιδευμένα άτομα συμβάλλουν στην ταχύτερη οικονομική ανάπτυξη και στην αύξηση του ρυθμού οικονομικής ανόδου της».

Συνέπεια λοιπόν της απήχησης της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου δεν μπορεί παρά να θεωρηθεί η εκπαιδευτική έκρηξη. Η διεύρυνση της συμμετοχής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση προωθήθηκε από τις εκάστοτε εκπαιδευτικές πολιτικές και έγινε κατά κάποιο τρόπο επιβεβλημένη επιλογή στο κοινωνικό σύνολο.

Όσο περισσότερη και καλύτερη εκπαίδευση έχει κάποιος, τόσο πιο κοντά είναι στα πρότυπα των αγορών, που σημαίνει πιο κοντά στις «καλές δουλειές» και ως εκ τούτου, πιο κοντά στις υψηλές αμοιβές. Ο οξυμμένος ανταγωνισμός που προκύπτει, σύμφωνα με τον Marginson (1997, όπ. αναφ. στο Olssen – Peters, 2005, σελ. 326), αυξάνει την υπευθυνότητα, την ευελιξία και τα επίπεδα της εξέλιξης/καινοτομίας, διευρύνει την ποικιλία των όσων παράγονται και συνεπώς το εύρος των επιλογών, βελτιώνει την ποιότητα και τα επίπεδα παραγωγής, όπως και ενδυναμώνει την υπευθυνότητα/αποδοτικότητα των μαθητών, των εργαζομένων και των κυβερνητικών φορέων. Είναι προφανές, ότι «ο στρατηγικής σημασίας στόχος είναι η διαμόρφωση ενός νέου τύπου συλλογικού εργαζόμενου και, βέβαια, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή αναλαμβάνει το ρόλο του συντονιστή των κρατικών προσπαθειών προς αυτή την κατεύθυνση (Γρόλλιος, 2005, σελ. 60).

Ειδικότερα, οι Ευρωπαίοι ηγέτες στο πλαίσιο του Συμβουλίου Αρχηγών Κρατών της Ε.Ε, με τη «Στρατηγική της Λισσαβόνας» το 2000, (<http://www.europarl.europa.eu/highlights/el/1001.html>) παρουσίασαν έναν αρκετά φιλόδοξο στρατηγικό στόχο για την Ευρωπαϊκή Ένωση: με όχημα την εκπαίδευση, να καταστεί η ανταγωνιστικότερη οικονομία του κόσμου. Οι συλλογικές μεταρρυθμίσεις που είχαν προωθηθεί με τη «Διακήρυξη της Μπολόνια» το 1999 (<http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna>), είχαν ακριβώς αυτό το στόχο, την ενίσχυση του Ευρωπαϊκού Χάρτη Ανώτατης Εκπαίδευσης, προκειμένου να αυξηθεί η διεθνής ανταγωνιστικότητα της ευρωπαϊκής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Με τις εν λόγω πολιτικές στρατηγικές διαγράφονται « ευκρινώς οι τάσεις για τη διαμόρφωση μιας νεοφιλελεύθερης ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, βασικός στόχος της οποίας είναι η εναρμόνιση και η ενοποίηση των συστημάτων της ανώτατης εκπαίδευσης» (Νούτσος, 2003, όπ. αναφ. στο Σιάνου - Κύργιου, 2005, σελ. 52).

Εν ολίγοις, το «μήνυμα» της Λευκής Βίβλου είναι σαφές : « η ευρωπαϊκή ηγεμονία έναντι των ανταγωνιστών της σε διεθνές επίπεδο και το κοινωνικό-πολιτικό μοντέλο δια του οποίου θα επιτευχτεί μια (ευρωπαϊκή) κοινωνία στην οποία η προσωπική ανάπτυξη των ατόμων θ' αποτελεί κεντρικό χαρακτηριστικό ισότιμο με τις οικονομικές και νομικές διεργασίες» (Γρόλλιος, 2005, σελ. 48).

Συνεπώς, σ' έναν κόσμο όπου οι πνευματικοί πόροι αναμένεται να κυριαρχήσουν έναντι των υλικών ως παράγοντες ανάπτυξης, η ανάγκη και οι απαιτήσεις για μια ποιοτικότερη και αναβαθμισμένη εκπαίδευση αυξάνονται (Carnoy, 2005). Είναι σαφές, ότι η μεταλκειακή εκπαίδευση είναι επιθυμητή για κοινωνικούς και πολιτικούς λόγους, αλλά σε συνθήκες παγκοσμιοποίησης αποτελεί και ανάγκη, λόγω των υψηλότερων απαιτήσεων στην οικονομία σε όλους τους τομείς παραγωγής αγαθών και υπηρεσιών. Ο ανταγωνισμός στην αγορά εργασίας οξύνεται και οι γονείς αναπτύσσουν στρατηγικές προκειμένου να εξασφαλίσουν την κοινωνική και επαγγελματική ανέλιξη των γόνων τους. Οι περισσότερες από αυτές απαντώνται στη χρήση ιδιωτικών εκπαιδευτικών παροχών, όπως είναι τα ιδιωτικά σχολεία ή οι φροντιστηριακές επιχειρήσεις.

## **1.2. Η Γονεϊκή Επιλογή σε συνθήκες Παγκοσμιοποίησης**

Οι περισσότερες γονεϊκές στρατηγικές στα πλαίσια της Ευρώπης, αποτελούσαν μέχρι πρότινος αντανάκλαση του κοινωνικοπολιτικού και εκπαιδευτικού γίγνεσθαι, της κουλτούρας του εκάστοτε κράτους. Η παγκοσμιοποίηση, για κάποιες οικογένειες προτέρημα, για κάποιες άλλες τροχοπέδη, αναγκάζει τους γονείς όλων των κοινωνικών τάξεων ν' αναπτύξουν νέες στρατηγικές (Van Zanten, 2005, σελ. 156). Κατά συνέπεια, επηρεασμένοι από την κυρίαρχη τάση που θεωρεί τις αποκτώμενες ικανότητες μορφή κεφαλαίου, επιδιώκουν να κατοχυρώσουν όσο το δυνατόν περισσότερα εφόδια για τα παιδιά τους, ώστε να είναι στο μέλλον άξια και ενεργά μέλη του κοινωνικού και επαγγελματικού πεδίου.

Η Van Zanten (2005, σελ. 160) θεωρεί ότι οι τέσσερις κυρίαρχες γονεϊκές πρακτικές των οποίων ο βαθμός διαφοροποιείται από χώρα σε χώρα είναι, η επιλογή του τόπου κατοικίας σύμφωνα με την επιλογή του σχολείου, η επιλογή του ιδιωτικού ή του δημόσιου τομέα, καθώς και η δυνατότητα των γονέων να παρεμβαίνουν και τελικά να ελέγχουν τη λειτουργία των υφιστάμενων σχολείων μέσω ατομικών ή συλλογικών στρατηγικών (συζητήσεις με το διδακτικό προσωπικό, εμπλοκή/συνεργασία με τους συλλόγους γονέων). Κατ' αυτόν τον τρόπο «μεταβάλλουν δραστικά τις κοινωνικές δομές επειδή συμβάλλουν στην παραγωγή νέων εκπαιδευτικών πολιτικών σε τοπικό επίπεδο» (Gewirtz & Cribb 2011, σελ. 119).



Μεγάλο μέρος των στρατηγικών που προωθήθηκαν από τους διεθνείς οργανισμούς με στόχο ν' αναβαθμιστεί η ποιότητα των εκπαιδευτικών παροχών, αφορούσε στη διοικητική αποκέντρωση των σχολείων αλλά και στη δημιουργία μιας ανταγωνιστικής «σχολικής αγοράς» μέσω της ιδιωτικής εκπαίδευσης και της δυνατότητας των γονέων να επιλέγουν το σχολείο που θέλουν (Carnoy, 2005, σελ. 16), γεγονός που έμμεσα οδηγεί στην ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης προβάλλοντας μια καταναλωτική αντίληψη για τη γνώση (Πολυχρονάκη, 2004, σελ. 6).

«Όπως αναφέρει ο Ψαχαρόπουλος, οι γονείς είναι σαν να ψηφίζουν καθημερινά με τα πόδια τους, εγκαταλείποντας τα κακά και προσφεύγοντας στα καλά. Έτσι τα «καλά» σχολεία επιβραβεύονται με νέους μαθητές, ενώ τα «κακά» αδειάζουν και κλείνουν (Ματσαγγούρας - Βερδής, 2003, σελ. 12). Η Τσακίρη (1999, σελ. 410 ) αναφέρει ότι «οι γονείς ως κοινωνικοί δρώντες, προβάλλουν στο σχολείο την πραγμάτωση αμετροεπών προσδοκιών, που συνδέονται με την κοινωνική ευμάρεια και επιτυχία των παιδιών τους και προσλαμβάνουν (φαντασιακά) το σχολικό θεσμό ως έναν ανταγωνιστικό χώρο για τη χορήγηση καλύτερων τίτλων σπουδών. Αναπτύσσουν συγκεκριμένες χωρικές πρακτικές μέσω των οποίων επιδιώκουν την προσβασιμότητα των γόνων τους σε σχολικά ιδρύματα, όπου οι μαθητές παρουσιάζουν καλές επιδόσεις, και αποφεύγουν εκείνα που έχουν δυσμενή φήμη».

Το γεγονός αυτό συντελεί στην αναβάθμιση και στην οικονομική ευημερία των περιοχών στις οποίες ανήκουν τα εν λόγω σχολεία, και ως εκ τούτου, οτιδήποτε αποτελεί μέρος τους (άνθρωποι, σχολεία, επιχειρήσεις), ευνοείται περισσότερο από το αντίστοιχο «δυναμικό» των άλλων περιοχών μιας πόλης (Cucchiara, 2008, σελ. 176). Εν ολίγοις, τα σχολεία διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της «φήμης» της κάθε περιοχής και οι γεωγραφικές παράμετροι ενισχύουν τόσο τις ευκαιρίες, όσο και τις ανισότητες. Η δυνατότητα του να πηγαίνει το παιδί στο σχολείο στο οποίο ανήκει διοικητικά, συχνά εκλαμβάνεται και ως μη επιλογή ή υποεπιλογή (Poureau, 2007, σελ. 110). «Φαίνεται ότι το σχολείο δεν αναπαράγει μόνο το status quo μίας ευρείας ή μια στενής (τοπικής) κοινωνίας (...). Για να το πούμε αλλιώς χρησιμοποιώντας τη γνωστή φράση του Bourdieu, ευνοεί τους ευνοημένους και δυσκολεύει αυτούς που ήδη βρίσκονται σε μειονεκτική θέση» (Μυλωνάς, 2004, σελ. 210).

Ευρύτερα, σ' ένα ιδιωτικοποιημένο εκπαιδευτικό σύστημα το κράτος παύει να ελέγχει τις εισροές και εκροές του σχολείου από άποψη πόρων, μέσω και ανθρώπινου δυναμικού και ο έλεγχος γίνεται έμμεσα από την εκπαιδευτική αγορά με κριτήρια που δεν είναι πάντοτε παιδαγωγικά. Οι μεταβολές σε τοπικό επίπεδο και οι εκπαιδευτικές αλλαγές σε εθνικό επίπεδο, υπακούουν πια στους πιεστικούς νόμους της προσφοράς και ζήτησης (Ματσαγγούρας - Βερδής, 2003, σελ. 12).

Ήδη από τη δεκαετία του 1980, οι αγορές διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην παροχή της δημόσιας εκπαίδευσης σε πολλές χώρες. «Αφενός, δινόταν ολοένα και μεγαλύτερη έμφαση στο ρόλο που διαδραμάτιζαν οι οιοι αγορές στην παροχή δημόσιας εκπαίδευσης, η οποία επικεντρωνόταν στους λόγους (discourses) και στις πρακτικές της επιλογής, του ανταγωνισμού και της εκχώρησης της λήψης αποφάσεων. Οι λόγοι αυτοί τοποθετούν τους μεν γονείς και μαθητές ως καταναλωτές της εκπαίδευσης, τα δε σχολεία, κολέγια και πανεπιστήμια ως σχετικά αυτόνομες μικρές επιχειρήσεις που ανταγωνίζονται μεταξύ τους για τη μαθητική πελατεία – και είτε βελτιώνονται είτε κλείνουν λόγω της σκληρότητας της αγοράς. Σε ορισμένα εθνικά πλαίσια αυτή η τάση αγοραιοποίησης έχει επίσης ως συνέπεια το διευρυμένο ρόλο του ιδιωτικού τομέα στην παροχή δημόσιας εκπαίδευσης» (Gewirtz & Cribb, 2011, σελ. 174).

Σύμφωνα με τους Ball και Yoodell (2007, σελ. 13), η ιδιωτικοποίηση της δημόσιας εκπαίδευσης είναι ενδογενής και εξωγενής. Στην πρώτη περίπτωση, ο δημόσιος τομέας «θέλει να μοιάσει» στον ιδιωτικό, υιοθετώντας τη φιλοσοφία του, μια πιο επιχειρηματική προσέγγιση βασισμένη σε αντίστοιχες ιδέες και πρακτικές. Στη δεύτερη, πιο νέα, αλλά άκρως αναπτυσσόμενη περίπτωση, ο ιδιωτικός τομέας είναι αυτός που προσεγγίζει το δημόσιο και παρεισφρείει εξελικτικά σε αυτόν. Είναι δηλαδή το άνοιγμα της δημόσιας εκπαίδευσης σε κάθε είδους ιδιωτική συμμετοχή, στη βάση κερδοσκοπικών επιδιώξεων και ωφελειών. Οι δυο μορφές ιδιωτικοποίησης αλληλοσυνδέονται και προωθούνται με τρόπο που δεν τις καθιστά πάντα ευδιάκριτες στο ευρύ κοινό και περιβάλλον.

Η γονεϊκή επιλογή στο χώρο της εκπαίδευση χαρακτηρίζεται ως «Κρυμμένη Ιδιωτικοποίηση της Εκπαίδευσης» (Ball & Youdell, 2007) ακριβώς γιατί πραγματοποιείται με έμμεσο τρόπο, και η δυνατότητα μετατίθεται από την πολιτεία στην οικογένεια. Η ανάπτυξη της εξωσχολικής συμπληρωματικής υποστήριξης εντάσσεται και ερμηνεύεται στο ευρύτερο αυτό πλαίσιο (Bray, 2007, σελ. 11). Η μαζική προσφυγή των μαθητών στα φροντιστήρια καθιστά την αγοραστική δύναμη των γονέων καθοριστικό παράγοντα, από τον οποίο εξαρτάται η πρόσβαση των παιδιών τους στην ανώτατη εκπαίδευση.

Το ερώτημα που τίθεται σε αυτό το σημείο είναι τι γίνεται στην περίπτωση περιορισμένης αγοραστικής δυνατότητας. Ο Bray (2011, σελ. 64) απαντά ότι η «Σκιώδης Εκπαίδευση» αφημένη στις δυνάμεις τις αγοράς, διατηρεί και πολλαπλασιάζει τις ανισότητες. Ο βαθμός που οι αρμόδιοι κυβερνητικοί παράγοντες «ασχολούνται» με αυτό το κοινωνικό ζήτημα, μας δείχνει ταυτόχρονα το πόσο τους ενδιαφέρει να το αλλάξουν. Εξάλλου, όπως ισχυρίζονται οι Walkerdine et al ( 2001, όπ. αναφ. στο Reay et al, 2005, σελ. 163), « Υπάρχει μια ανατριχιαστική υπόθεση... ότι αν ανοίξουμε τις πόρτες της ανώτερης εκπαίδευσης στους μαθητές των κατώτερων τάξεων, αυτό θα έχει σαν συνέπεια να γίνουμε όλοι επαγγελματίες ».

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>Ο</sup>

### **Η ΕΞΩΣΧΟΛΙΚΗ ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

#### **«ΕΛΛΗΝΙΚΟ» Ή ΠΑΓΚΟΣΜΙΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ;**

Στο παρόν κεφάλαιο θα παρουσιαστούν τα στοιχεία που προέκυψαν από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας αναφορικά με την έκταση του φαινομένου του φροντιστηρίου τόσο στη χώρα μας, όσο και διεθνώς. Το εξεταστικό σύστημα, η ευρύτερη απαξίωση του δημόσιου σχολείου, οι ασκούμενες κυβερνητικές πολιτικές σε συνδυασμό με τις «επιταγές» του εξευρωπαϊσμού και της παγκοσμιοποίησης, αποτελούν κάποια από τα βασικά αίτια προσφυγής των οικογενειών στη χρήση της εξωσχολικής υποστήριξης, ανεξαρτήτως εθνικού ή υπερεθνικού πλαισίου. Στη χώρα μας βέβαια, η κατάσταση είναι γνωστή. Πέρα από τις αναρίθμητες αδυναμίες που παρουσιάζει το εκπαιδευτικό μας σύστημα σε όλο του το φάσμα (συγκεντρωτικός χαρακτήρας, αδιάλειπτες μεταρρυθμίσεις, εξετάσεις, στάση των εκπαιδευτικών κ.α.), οι ιστορικές και ψυχοκοινωνικές προεκτάσεις από τις οποίες άγεται και φέρεται η ελληνική κοινωνία, ενισχύουν τη στροφή στη φροντιστηριακή εκπαίδευση. Αυτές, συμπυκνώνονται πολύ απλά στη φράση «μάθε παιδί μου γράμματα».

#### **2.1. Η Εξωσχολική Εκπαίδευση σε Παγκόσμια Κλίμακα**

Η παρομοίωση της παγκόσμιας διερεύνησης του φαινομένου του φροντιστηρίου « σαν ένα παιχνίδι συναρμολόγησης, τα περισσότερα κομμάτια του οποίου, λείπουν» (Bray, 2011, σελ. 3), δεν είναι καθόλου τυχαία, αφού η «αθέατη εκπαίδευση» μέχρι πρόσφατα δεν προκαλούσε συχνά το ενδιαφέρον των ερευνητών και των σχεδιαστών πολιτικής (Bray, 2011, σελ. 52) διότι αντίθετα, η δημόσια εκπαίδευση είναι πιο προσβάσιμη, ερευνήσιμη και ελέγξιμη, εξαιτίας των παντός είδους δημοσιοποιημένων δεδομένων της (Bray, 2007, σελ.18). Σε αυτό το πεδίο, αντικειμενικές δυσκολίες και συμφεροντολογικές στάσεις, κάνουν την πρόσβαση πιο «επίπονη». Οι αρμόδιοι πολιτικοί προκειμένου ν' αποφύγουν τις «δύσκολες αποφάσεις» αγνοούν το φαινόμενο, αφήνοντάς το στις δυνάμεις της αγοράς (Bray, 2009, σελ. 14).

Τα τελευταία χρόνια σχετικές έρευνες (Baker, Akiba, LeTendre & Wiseman , 2001· Bray, 2007· 2009· 2011) αποτυπώνουν την παγκόσμια έκταση του φαινομένου. Είναι σαφές, ότι ο εκπαιδευτικός ρόλος των φροντιστηρίων δεν είναι μόνο «ελληνική καθιέρωση» και η πλειοψηφία των ερευνητικών διαπιστώσεων αποδεικνύει την αποτελεσματικότητά τους στην επίδοση των μαθητών.

Φροντιστήρια υπάρχουν σε κάθε γωνιά του πλανήτη, με διαφορετική συχνότητα, γεγονός που εξαρτάται από τους πολιτιστικούς, οικονομικούς και εκπαιδευτικούς παράγοντες κάθε χώρας (Bray, 1999· Bray & Kwok, 2003 όπ. αναφ. σε Ireson, 2004, σελ.113). «Nachhilfe λέγονται στη Γερμανία, Soutien Scholaire στη Γαλλία, Preparazione Universitaria στην Ιταλία, Explicacoes στην Πορτογαλία, Grind Schools στην Ιρλανδία, Crammers και Tutor Agencies στη Μεγάλη Βρετανία, Juku και Yobico στην Ιαπωνία, Hagwon στην Κορέα, Buxiban στην Κίνα, Tutorial Schools στο Χονγκ Κονγκ, Cursiho pre-vestibular στη Βραζιλία, Dersbane στην Τουρκία, Preuniversitario σε όλη τη Λατινική Αμερική, Finishing Schools στην Ινδία, Learning Centers στις ΗΠΑ, τον Καναδά, την Αυστραλία και τη Νέα Ζηλανδία» ( Αμοιραδάκης, 2008, σελ. 15 ).

Ο Bray (2009, σελ. 27 - 28) αναφέρει ότι υιοθετούν τις εξής μορφές: Ένας προς έναν στο χώρο του καθηγητή ή του μαθητή, σε μικρά γκρουπ, σε μεγάλες τάξεις, ακόμα και σε αίθουσες διαλέξεων ή αμφιθέατρα με τον κατάλληλο τεχνολογικό εξοπλισμό (video-wall screens). Πραγματοποιούνται επίσης μέσω συνδρομητικής τηλεόρασης, καθώς και μέσω διαδικτύου (e-tutoring), μορφή που φαίνεται να ευνοεί τους μαθητικούς πληθυσμούς που κατοικούν σε αγροτικές ή απομακρυσμένες περιοχές (Bray, 2011 σελ. 29).

Ειδικότερα, σύμφωνα με μελέτη του Bray (2011) εκ μέρους της ευρωπαϊκής υπηρεσίας NESSE με τίτλο «Η πρόκληση της Σκιάδους Εκπαίδευσης», η φροντιστηριακή εκπαίδευση ανθεί στη νότια Ευρώπη, εξαπλώνεται ραγδαία στην ανατολική, αυξάνεται στη δυτική ενώ αγγίζει πλέον και χώρες της βόρειας Ευρώπης, που φημίζονται για τα εκπαιδευτικά τους συστήματα.

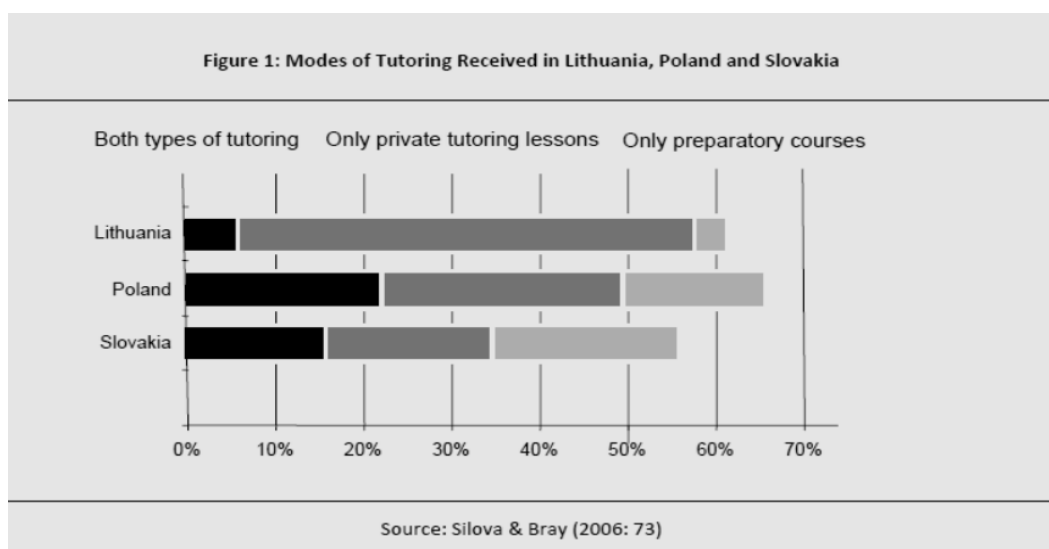
Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι αυτά της Αυστρίας, όπου το 20% των γονέων πληρώνουν για φροντιστήρια των παιδιών τους, της Γαλλίας, όπου το 2007 οι ετήσιες δαπάνες των νοικοκυριών ανέρχονταν στα 2,2 δισ. ευρώ, της Γερμανίας, με τους γονείς το 2010 να δαπάνησαν από 942 εκατ. έως 1,4 δισ. ευρώ, της Πορτογαλίας, όπου το 55% των υποψηφίων παρακολούθησε ιδιαίτερα μαθήματα προκειμένου να εισαχθεί στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στην Ισπανία, το 2008, το 58,9 % των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεχόταν φροντιστηριακή υποστήριξη, ενώ στην Κύπρο, το 2008 δαπανήθηκαν 80,7 εκατ. ευρώ για μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Bray, 2011, σελ. 13).

Η Silova (2007, ό.π. αναφ. στο Bray, 2009, σελ. 19) επισημαίνει ότι ενώ στις αρχές της δεκαετίας του '90 η παράλληλη ιδιωτική φροντιστηριακή εκπαίδευση στη δυτική Ευρώπη και την Ασία ήταν περιορισμένη σε κλίμακα, εξελίχθηκε μετέπειτα σε μια τεράστια επιχείρηση. Το ίδιο υποστηρίζει και ο Bray, «απασχολεί πολλές χιλιάδες ανθρώπων, καταναλώνει υπέρογκα ποσά χρημάτων και απαιτεί εκτεταμένη διάθεση χρόνου, τόσο από τη μεριά των εκπαιδευτικών, όσο και των μαθητών (Bray, 2007, σελ. 16).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι αυτό των juku στην Ιαπωνία, τα οποία παρουσιάζουν υψηλό βαθμό εξειδίκευσης. «Αυτά διακρίνονται από τα yobiko, που αναλαμβάνουν τη προετοιμασία για την εισαγωγή στα πανεπιστήμια. Μερικά ιδιωτικά εκπαιδευτήρια στην Ιαπωνία είναι μικρά, άλλα όμως είναι τεράστια. Το μεγαλύτερο, το Kumon Educational Institute έχει εξελιχθεί σε πολυεθνική που λειτουργεί σε 43 χώρες με 25.000 φροντιστηριακά κέντρα και έχει ακόμα και τμήματα που εκπαιδεύουν νοικοκυρές να διδάσκουν μαθηματικά, αγγλικά, γλώσσες στα παιδιά τους. Εννέα εταιρείες juku είναι στο Ιαπωνικό χρηματιστήριο. Η τάση για παρακολούθηση φροντιστηριακών μαθημάτων είναι αυξανόμενη παρά τη συνεχή μείωση των γεννήσεων στην Ιαπωνία» (Γκιτζίρης, 2012, σελ. 18).

Παρ' όλα αυτά, ο Bray (2011, σελ. 28) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι οι Ευρωπαϊκές χώρες δε φαίνεται να έχουν «star tutors», όπως υποστηρίζει ότι συμβαίνει στο Hong Kong. Δεν έχει καθιερωθεί δηλαδή αυτό το είδος της φροντιστηριακής κουλτούρας που κάνει τους καθηγητές των φροντιστηρίων τόσο ονομαστούς, όσο είναι οι αστέρες του σινεμά ή οι διάσημοι μουσικοί, με τα μαθήματα να πραγματοποιούνται μέσω βίντεο σε τεράστιες αίθουσες διαλέξεων.

Τέλος, ο ίδιος μας δίνει κάποια στοιχεία αναφορικά και με την προτίμηση του είδους του φροντιστηρίου (Bray, 2011, σελ. 28). Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε εννέα χώρες της κεντρικής και ανατολικής Ευρώπης, εκ των οποίων οι τρεις είναι μέλη της Ε.Ε., η μία μορφή δεν αποκλείει την άλλη, όπως ακριβώς συμβαίνει και στη χώρα μας. Η μελέτη εστίασε στην εμπειρία πρωτοετών φοιτητών σε σχέση με τα φροντιστήρια που χρησιμοποίησαν κατά τη διάρκεια του περασμένου χρόνου, στο τέλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Και στις τρεις περιπτώσεις χωρών (Λιθουανία, Πολωνία, Σλοβακία), υπάρχει ποσοστό φοιτητών άλλες φορές μεγαλύτερο και άλλες μικρότερο, που χρησιμοποιεί και τις δύο μορφές φροντιστηρίου (ιδιαίτερο μάθημα - μάθημα σε τάξη/ομαδικό). Τα ευρήματα παρουσιάζονται στο διάγραμμα που ακολουθεί <sup>1</sup>.



<sup>1</sup> Βλ. Bray, 2011, σελ. 28

### 2.1.1. Αίτια Προσφυγής στο Διεθνή Χώρο

#### (εμπειρικά δεδομένα)

Ο Bray (2011) υποστηρίζει ότι υπάρχουν και «επιφανειακοί λόγοι» που στρέφουν γονείς και μαθητές στα φροντιστήρια. Οι μαθητές για τις παρέες και τις κοινωνικές τους επαφές (Bray, 2009, σελ.15· 2011, σελ. 37), γεγονός που εξηγεί και την προτίμησή τους για τα φροντιστήρια έναντι των ιδιαίτερων, όπως επιβεβαιώνουν και τα αντίστοιχα συμπεράσματα της έρευνας του Συλλόγου Φροντιστών Αττικής (Σ.Ι.Φ.Α. - METRON ANALYSIS, 2008, σελ. 43)<sup>2</sup>, ενώ οι γονείς εξαιτίας παραγόντων που σχετίζονται με την έλλειψη χρόνου. Το φροντιστήριο θεωρείται η πιο κατάλληλη, ασφαλής και εύκολη λύση, όταν οι γονείς δουλεύουν πολλές ώρες και δε μπορούν, είτε να προσέχουν τα παιδιά τους, είτε να τα διαβάσουν, είτε ν' ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των μαθημάτων. Επιπλέον, είναι ένας τρόπος για να μεταφερθούν οι εντάσεις και το βάρος του διαβάσματος εκτός σπιτιού (Bray, 2011, σελ. 38).

Παρ' όλα αυτά, και διεθνώς, η φροντιστηριακή υποστήριξη εντείνεται περισσότερο στη δευτεροβάθμια κλίμακα της εκπαίδευσης, αφού οι μαθητές πρέπει να προετοιμαστούν για τις εξετάσεις (Bray, 2011, σελ. 27). Αξίζει να σημειωθεί, ότι όπως ακριβώς και στην Ελλάδα, η περίοδος του καλοκαιριού κρίνεται σημαντική για τις εν λόγω επιχειρήσεις, αφού όπως επισημαίνεται από έναν ιδιώτη φροντιστή στην Αυστρία « το καλοκαίρι είναι για εμάς τόσο σημαντικό, όσο η χριστουγεννιάτικη περίοδος αγορών για τις άλλες επιχειρήσεις» ( Bray, 2009, σελ. 27).

Σύμφωνα με τον Heyneman (2011, σελ. 184), η ιδιωτική εξωσχολική εκπαίδευση εξυπηρετεί τρεις σκοπούς για τους μαθητές : διεύρυνση γνώσεων, καλύτερη επίδοση και προετοιμασία για τις εξετάσεις. Στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα των ευρωπαϊκών χωρών, οι εξετάσεις στο τέλος της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αποτελούν καθοριστικό παράγοντα της εκπαιδευτικής εξέλιξης και πορείας των μαθητών (Bray, 2011, σελ. 35).

---

<sup>2</sup> Το Μάρτιο του 2008, ο σύλλογος των εκπαιδευτικών φροντιστών του νομού Αττικής, σε συνεργασία με την εταιρία «METRON ANALYSIS», διεξήγαγε μια έρευνα με στόχο τη διερεύνηση των απόψεων των μαθητών και γονέων για το ρόλο που διαδραματίζουν τα φροντιστήρια.



Το εξεταστικό σύστημα μπορεί να διαφέρει από χώρα σε χώρα. Ενδεικτικά, σύμφωνα με στοιχεία του Bray (ό.π., σελ. 35), οι εθνικές εξετάσεις στην Ιρλανδία διεξάγονται δυο φορές, στο τέλος της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σε άλλες χώρες όπως στη Σλοβακία και την Πολωνία, οι μαθητές είναι υποχρεωμένοι να περάσουν από εξατομικευμένες εξετάσεις στα πλαίσια του πανεπιστημιακού ιδρύματος στο οποίο επιθυμούν να εισαχθούν. Παράλληλα, οι κυβερνητικοί φορείς έχουν δώσει τη δυνατότητα στα πανεπιστήμια να λάβουν υπόψη για την επιλογή των υποψήφιων φοιτητών τους, την επίδοσή τους στις σχολικές εξετάσεις που πραγματοποιήθηκαν στα τέλη της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης («maturita/matura»). Σε αυτή την περίπτωση και οι δυο εξετάσεις κρίνονται μεγίστης σημασίας για τους μαθητές, οι οποίοι πρέπει να στραφούν σε πρόσθετη διδακτική υποστήριξη και για τις τελικές εξετάσεις στα πλαίσια του σχολείου, αλλά και για εκείνες που αφορούν την είσοδό τους στα ανώτερα ιδρύματα.

Σε κάθε περίπτωση, ένα εξετασιοκεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα σε συνδυασμό με το ανταγωνιστικό κλίμα που δημιουργεί, είναι αρκετό για να εκτοξεύσει τη ζήτηση της φροντιστηριακής υποστήριξης. Οι Igeson & Rushforth (2004, σελ.13) διαπιστώνουν ότι οι εξετάσεις αποτελούν τον κύριο λόγο στροφής στη φροντιστηριακή υποστήριξη σε κάθε κλίμακα της εκπαίδευσης, αφού σύμφωνα με στοιχεία της ερευνάς τους, τα 2/3 των μαθητών το κάνουν κυρίως γι' αυτό. Αυτός άλλωστε είναι και ο λόγος που στη Φινλανδία παρατηρούνται πολύ χαμηλά ποσοστά εξωσχολικής υποστήριξης, αφού οι εθνικές εξετάσεις «απουσιάζουν» από το εκπαιδευτικό της σύστημα (Bray, 2011, σελ. 36).

Με τις εξετάσεις, όπως επισημαίνεται από το Bray (2011, σελ.37), συνδέεται και το υπερφορτωμένο πρόγραμμα σπουδών το οποίο ασκεί ιδιαίτερη πίεση στους γονείς και στους καθηγητές. Οι πρώτοι αισθάνονται ότι δεν έχουν τις ικανότητες να βοηθήσουν τα παιδιά τους εξαιτίας της δυσκολίας κάποιων εξειδικευμένων διδακτικών αντικειμένων, με αποτέλεσμα να στέφονται στην εξωσχολική βοήθεια. Οι δεύτεροι πιέζονται συνεχώς προκειμένου να «βγάλουν την ύλη». Με αυτό συνδέεται και το γεγονός τη μη αυτονομίας των καθηγητών που σε συνδυασμό με το χαμηλό επίπεδο του μισθού τους, τούς στέφει στην παροχή φροντιστηριακής υποστήριξης (Dang & Rogers, 2008, σελ. 169). Κατ' αυτόν τον τρόπο συντελούν και οι ίδιοι στην ανάπτυξη του φαινομένου.

Μια ενδιαφέρουσα διάσταση που σχετίζεται με αυτό το θέμα είναι ότι σε πολλές περιπτώσεις χωρών, οι εκτεταμένες αλλαγές και ο εμπλουτισμός των προγραμμάτων σπουδών, μπορεί να διεύρυνε τον ακαδημαϊκό ορίζοντα των μαθητών αλλά ταυτόχρονα τους επιβάρυνε (Bray, 2011, σελ.36). Όπως υποστηρίζει ο Bray, η εφαρμογή του «μαθητικού προφίλ», η εστίαση δηλαδή των μαθητών στο πεδίο μαθημάτων προτίμησής τους σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις επαγγελματικές τους επιδιώξεις, είχε διαφορούμενα αποτελέσματα. Στην περίπτωση που εξαιτίας του νεαρού της ηλικίας τους έκαναν λάθος επιλογή, η φροντιστηριακή εκπαίδευση τους βοηθάει να βελτιώσουν την επίδοσή τους σε μαθήματα που λόγω του προσανατολισμού είχαν απορρίψει, αλλά αποδείχτηκαν απαιτούμενα των σπουδών που καιρό μετά, και βάσει των πραγματικών ενδιαφερόντων τους, καταλήγουν να επιλέγουν (Būdienė & Zabulionis, 2006, όπ. αναφ. στο Bray, 2011, σελ. 36 ).

Είναι γεγονός ότι σε πολλές χώρες του κόσμου το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάζει αρκετά κοινά αρνητικά χαρακτηριστικά, με αποτέλεσμα να απαξιώνεται στα μάτια των γονέων. Οι γονείς στρέφονται στα φροντιστήρια για να «αποζημιωθούν» για τη μη ποιοτική και ανεπαρκή δημόσια εκπαίδευση (Dang & Rogers, 2008). Είναι επίσης γεγονός ότι αρκετά από τα εν λόγω χαρακτηριστικά είναι πολύ γνωστά στη χώρα μας. Σε κάθε περίπτωση, ένας σημαντικός παράγοντας που εξηγεί την ανάπτυξη των φροντιστηρίων διεθνώς, σχετίζεται με την παγκόσμια κρίση του σχολείου» (Baker et al., 2001).

Αναφορικά με τις ασκούμενες κυβερνητικές πολιτικές, φαίνεται να συνηγορούν στο ότι «το σχολείο μόνο δεν αρκεί» και ταυτόχρονα να ενισχύουν την φροντιστηριακή ανάπτυξη μέσω της υιοθέτησης προγραμμάτων όπως το «No Child Left Behind» (NCLB) στην Αμερική ή το «Making Good Progress» (MGP) στην Αγγλία (Bray, 2009, σελ. 39). Το πρώτο πρόγραμμα στοχεύει στην βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών στα δημόσια σχολεία. Οι δικαιούχοι του παίρνουν ένα ποσό χρημάτων με τη μορφή κουπονιού και με αυτό επιλέγουν και απευθύνονται κυρίως σε ιδιωτικά, αλλά και κρατικά φροντιστηριακά κέντρα για να βοηθηθούν. Στη χώρα μας υπάρχουν επιδοτούμενα μέσω ΕΣΠΑ προγράμματα βοήθειας μαθητών γυμνασίου και λυκείου στα δημόσια σχολεία, και έχει προταθεί ήδη η αντικατάστασή τους με τη χορήγηση κουπονιών στη βάση κοινωνικών κριτηρίων. Ωστόσο ο διάλογος περί εκπαιδευτικών κουπονιών μάς έχει ελάχιστα απασχολήσει (Ματσαγγούρας - Βερδής, 2003, σελ. 8).

Από την άλλη μεριά, στο πλαίσιο της διεθνούς οικονομικής κρίσης το κράτος προσπαθεί ν' απαλλαγεί από όσες κοινωνικές δαπάνες μπορεί (Bray, 2007, σελ. 11 ), όπως είναι τα έξοδα για την παιδεία. Όπως έχουμε αναφέρει εκτενώς, μια από τις βασικές πρακτικές που υιοθετεί προκειμένου να πετύχει αυτό το σκοπό είναι η «γονεϊκή επιλογή». Επιπλέον, ο Heyneman (2011, σελ. 184) επισημαίνει ότι οι επενδύσεις στην ιδιωτική εκπαίδευση αθροιστικά, «προσθέτουν» στο ανθρώπινο κεφάλαιο του έθνους και ποσοτικά και ποιοτικά, αφού ο δημόσιος τομέας ωφελείται από τα πειράματα και τις δοκιμές που καινοτομούν στα πλαίσια των εν λόγω ιδιωτικών ιδρυμάτων.

Σε ευρύτερο επίπεδο, το φαινόμενο της φροντιστηριακής υποστήριξης υποκινείται από το υπάρχον ανταγωνιστικό κλίμα και την ισχυρή πεποίθηση που θεωρεί την εκπαίδευση τον κυριότερο παράγοντα προσωπικής προόδου, κοινωνικής ανέλιξης και οικονομικής ενίσχυσης (Bray, 2006, σελ. 526). Για το λόγο αυτό η Igeson (2004, σελ. 119) υποστηρίζει ότι οι πεποιθήσεις και οι προοπτικές του κάθε ατόμου πρέπει να εντάσσονται στο ευρύτερο κοινωνικό αλλά και παγκόσμιο πλαίσιο, το οποίο τείνει να επηρεάζει τις οικογένειες έμμεσα. Ο εξευρωπαϊσμός και η παγκοσμιοποίηση έχουν ανοίξει τα σύνορα της κοινωνικής κινητικότητας, και ο συνεπαγόμενος οξυμμένος ανταγωνισμός στην αγορά εργασίας είναι γεγονός (Bray, 2011, σελ.55).

Η οικονομική ανάπτυξη των χωρών και η προσπάθεια μετάβασής τους στις αγορές, τα ευρωπαϊκά/διεθνή πρότυπα που υπογραμμίζουν την αξία της δια βίου μάθησης, η σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας, η αξία του πτυχίου που προωθείται από τις κυβερνήσεις ως μέσο εξασφάλισης των απαιτούμενων παραγωγικών δεξιοτήτων που θα κατοχυρώσει μια θέση εργασίας (Dang & Rogers, 2008, σελ.168), επηρεάζουν ριζικά το οικογενειακό περιβάλλον. Οι γονείς επενδύουν στα φροντιστήρια με σκοπό να βελτιωθεί η σχολική επίδοση των παιδιών τους, ώστε να έρθουν «πιο κοντά» στην κατάκτηση του «πολλά υποσχόμενου τίτλου», και συνεπώς ν' αυξηθούν οι πιθανότητες πρόσβασής τους στην ανώτερη εκπαίδευση. Για πολλούς από αυτούς τα πράγματα είναι απλή αριθμητική: το κόστος για το φροντιστήριο είναι χαμηλό, σε σχέση με τα έξοδα που θα προέκυπταν σε περίπτωση επανάληψης όλης της σχολικής χρονιάς (Bray, 2006, σελ.521).

Σημαντική τέλος διάσταση της διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής που προωθεί τον ανταγωνισμό, είναι η μετακίνηση του ευρωπαϊκού λόγου από την κουλτούρα στους αριθμούς. Συστήματα αξιολόγησης όπως το PISA και το TIMSS αξιολογούν την ποιότητα ολόκληρων εκπαιδευτικών συστημάτων, κατατάσσοντάς τα, σύμφωνα με τα μετρήσιμα και συγκρίσιμα αποτελέσματά τους (Bray, 2011, σελ. 55). Ο ανταγωνισμός που δημιουργείται μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (σχολεία, πανεπιστήμια) είναι διττός, αφού λογικό επακόλουθό του είναι και η δημιουργία ανταγωνιστικών υποκειμένων (Bray, 2007, σελ. 73). Η πίεση αυτή μεταφέρεται εμμέσως και στις οικογένειες, εντείνοντας το άγχος των γονέων και των μαθητών (Bray, 2011, σελ. 55). Ως εκ τούτου, τα φροντιστήρια αποτελούν μια έμπιστη λύση ενίσχυσης της επίδοσης και ευρύτερα, της προόδου του μαθητικού κοινού.

Καταλήγοντας, οι λόγοι που έχουν ευνοήσει την ανάπτυξη των φροντιστηρίων είναι πολυποίκιλοι και πολυπαραγοντικοί. Σε γενικές γραμμές σχετίζονται με την υψηλή αξία που έχει αποδοθεί από την παγκόσμια αγορά στην κατοχή εκπαιδευτικών προσόντων/δεξιοτήτων, με τα υψηλά ποσοστά συμμετοχής στην ανώτερη εκπαίδευση, με την αύξηση του μορφωτικού επιπέδου παγκοσμίως αλλά και με την αυξανόμενη αγοραστική δύναμη των γονέων (Ireson, 2004, σελ. 120). Οι Ball & Youdell (2008, σελ. 98) αναφέρουν ότι η δύναμη της αγοράς στην εκπαίδευση δεν αφορά πλέον την επιλογή και τον ανταγωνισμό μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, αλλά τη διάχυση και την επέκταση ενός πολύπλοκου συστήματος αγαθών, υπηρεσιών, εμπειριών και κατευθύνσεων, που παρέχονται από τον ιδιωτικό και το δημόσιο τομέα. Οι γονείς μέσω της χρήσης των παροχών αυτών, διαγράφουν το ρόλο τους στην εκπαιδευτική πορεία και εξέλιξη των παιδιών τους.

## 2.2. Τα Φροντιστήρια Μέσης Εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Οι πρώτες καταγραφές οργανωμένων Ελληνικών φροντιστηρίων ανάγονται πολλά χρόνια πίσω, στις τελευταίες δεκαετίες του 19<sup>ου</sup> αιώνα (Αμοιραδάκης, 2008, σελ.19) και κυρίως, κατά το διωγμό πολλών εκπαιδευτικών λόγω κοινωνικών φρονημάτων από το Δημόσιο σχολείο, επί Ελ. Βενιζέλου, επί δικτατορίας Θ. Πάγκαλου αλλά και επί δικτατορίας Ι. Μεταξά. «Επίσημα το φροντιστήριο και τα ιδιαίτερα μαθήματα θεσμοθετούνται με τον «Αναγκαστικό Νόμο 2545/40 Περί ιδιωτικών σχολείων, φροντιστηρίων, οικοτροφείων», ο οποίος ψηφίστηκε από τη δικτατορική κυβέρνηση του Ι. Μεταξά και ισχύει μέχρι και σήμερα. Η θεσμική αναγνώριση του φροντιστηρίου κατοχυρώνει μια θεσμοποιημένη δραστηριότητα που μέχρι τότε λειτουργούσε άτυπα. Οποσδήποτε πάντως η εμφάνισή του πρέπει να συνδεθεί με τη γενίκευση των εξεταστικών δοκιμασιών ως μέσου επιλογής εκείνων που θα προωθούνταν στα ανώτερα εκπαιδευτικά επίπεδα, όπως για πρώτη φορά προβλέπεται στη μεταρρύθμιση του 1929» (Πολυχρονάκη, 2004, σελ. 6).

Το ιδεολογικό στίγμα της θέσπισης του φροντιστηρίου αποτυπώνει συμφέροντα της πολιτικοοικονομικής εξουσίας της εποχής, αφού σύμφωνα με τον Δήμου (1999, σελ.13-14), στις προθέσεις της συγκεκριμένης εξουσίας ήταν μάλλον ο έλεγχος της κοινωνικής ανέλιξης, «η κοινωνική κινητικότητα που θα προέκυπτε σε οποιαδήποτε μορφή από την ίδρυση του φροντιστηρίου θα έπρεπε να είναι τέτοια ώστε να μην διαταράσσεται η υπάρχουσα κοινωνική δομή και λειτουργία, η οποία βεβαίως θα της εξασφάλιζε και την «πολύτιμη» συνέχεια». Η σχεδιασμένη αυτή εκπαιδευτική παρέμβαση εξασφάλιζε την υπεροχή της εξουσίας, αφού «η οικονομική επιφάνεια συγκεκριμένων κοινωνικών στρωμάτων ήταν τέτοια που καθιστούσε αδιανόητη τη διάθεση πόρων για φροντιστήριο» (ό.π.). Παράλληλα όμως με αυτή τη διάσταση, η θέσπιση των φροντιστηρίων μεταφράζεται πολύ λογικά και ως παραδοχή της ίδιας της Πολιτείας για τις αδυναμίες της εκπαίδευσης που παρέχει. Η εμπέδωση και η συμπλήρωση γνώσεων, δείχνει προφανώς ότι η δημόσια εκπαίδευση όχι μόνο δεν έχει πληρότητα αλλά ούτε και αποτελεσματικότητα (Δήμου, 1999, σελ.14).

Η άνοδος του βιοτικού επιπέδου που συντελέστηκε τις τελευταίες δεκαετίες έδωσε τη δυνατότητα και σε κατώτερα στρώματα να γίνουν χρήστες των φροντιστηρίων, θεωρώντας το θεσμό ως εφελτήριο της κοινωνικής ανόδου των παιδιών τους. Από εκεί και έπειτα και μέχρι το τέλος της δεκαετίας του '90, είναι ξεκάθαρο ότι η φροντιστηριακή δραστηριότητα τροφοδοτείται από τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και δη τις εξεταστικές πρακτικές του Ενιαίου Λυκείου.

Το 1976 στη βουλή, ο εισηγητής της πλειοψηφίας (Κυβέρνηση Ν.Δ.) «κατακεραύνωνε» το παλιό σύστημα (Εισιτήριες Εξετάσεις) « *διότι κατήντησε πλέον να μην υπάρχει μαθητής που να μην κάνει ιδιαίτερα μαθήματα* » και πρόβαλε το νέο (Πανελλήνιες Εξετάσεις) ως το μαγικό φίλτρο με το οποίο « *είναι δυνατόν ν' απαλλαγούμε από το καρκίνωμα των φροντιστηρίων και της δαπάνης δια την παρακρατικήν παιδείαν* ». Λίγα χρόνια αργότερα η αντικατάσταση των Πανελληνίων Εξετάσεων από τις Γενικές εξετάσεις, προβλήθηκε ως η θωράκιση του λυκείου στον «*αίο*» της φροντιστηριοποίησης, καθώς κατά την εφαρμογή του προηγούμενου συστήματος (Πανελλήνιες Εξετάσεις) « *παρουσιάστηκαν σοβαρά μειονεκτήματα όπως, η αύξηση της παραπαιδείας μέσα και έξω από το σχολείο, η οικονομική αφαιμάξη της οικογένειας...*» (Εισηγητική Έκθεση Ν.1351/1983) (Κάτσικας - Καββαδίας, 2000, σελ. 75-76)

Με το Ν. 2525/97 και το Ενιαίο Λύκειο να καθιερώνεται ως μοναδικός τύπος Λυκείου στην Ελλάδα, εφαρμόζεται νέο ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα, εισάγονται νέα διδακτικά αντικείμενα, αναμορφώνεται το διδακτικό υλικό (Πολυχρονάκη, 2004). Τα φροντιστήρια όχι μόνο δεν πλήττονται, αλλά αποκτούν διευρυμένες αρμοδιότητες αναλαμβάνοντας να παίζουν ένα επιπλέον ρόλο, «*αυτόν του προσανατολιστή, αφού υποδεικνύουν στους μαθητές ποιες θα είναι οι σωστότερες επιλογές μαθημάτων για να συγκεντρώσουν ευκολότερα τα μόρια που χρειάζονται για την εισαγωγή τους σε κάποια σχολή ... χρησιμοποιώντας τελικά ένα πολύ κατευθυντικό μοντέλο εκπαιδευτικού και επαγγελματικού προσανατολισμού*» (Κωνσταντοπούλου, 1999, όπ. αναφ. στο Πολυχρονάκη, 2004, σελ. 5).

Οι εν λόγω ιστορικοί λόγοι ενίσχυσαν την ανάπτυξη του θεσμού και οδήγησαν στη σημερινή έκταση και έξαρσή του.

### 2.3. Μορφές Φροντιστηριακής Δραστηριότητας Μ.Ε.

Στην παράγραφο 1 του άρθρου 63 του Α.Ν. 2545/40, δίνεται ο επίσημος ορισμός του φροντιστηρίου :

*« Ως φροντιστήριο ... λογίζεται η εν τω αυτό χώρω διδασκαλία μαθημάτων εις ομάδα προσώπων πλειόνων των πέντε εν συνόλω καθ' εβδομάδα, προς συμπλήρωσιν και εμπέδωσιν γνώσεων αναγομένων εις τον κύκλον των μαθημάτων της στοιχειώδους, μέσης, ανωτέρας και ανωτάτης εκπαιδύσεως ... επί τρεις το πολύ ώρας ημερησίως ως προς τας εκ των αυτών αποτελουμένας ομάδας» (Πολυχρονάκη, 2004, σελ. 3).*

Σήμερα, έναν αιώνα περίπου μετά, η Ομοσπονδία Εκπαιδευτικών Φροντιστών Ελλάδος (ΟΕΦΕ) σε συνεργασία με τον πλέον αρμόδιο κρατικό φορέα, τον Ελληνικό Οργανισμό Τυποποίησης (ΕΛΟΤ)<sup>3</sup>, ορίζουν την επίσημη έννοια «**Φροντιστήριο Μέσης Εκπαίδευσης**» ως εξής :

*« Εκπαιδευτικός οργανισμός θεσμοθετημένος και εποπτευόμενος από το Υπουργείο Παιδείας που η λειτουργία του και τα προγράμματα των σπουδών του αφορούν στην ενίσχυση των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στην κάλυψη των μαθησιακών τους αναγκών, στη βελτίωση των επιδόσεών τους, στον σπουδαστικό και επαγγελματικό τους προσανατολισμό και στην επίτευξη των στόχων τους για επιτυχή μετάβαση στην επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης».*

Η εξωσχολική υποστήριξη που αφορά τη Μέση Εκπαίδευση στην Ελλάδα (γυμνάσιο – λύκειο), υιοθετεί τη δεδομένη χρονική στιγμή, τις εξής μορφές :

---

<sup>3</sup> Ο ΕΛΟΤ είναι 100% Κρατικός Οργανισμός, αποκλειστικός αρμόδιος να παράγει Εθνικά Ποιοτικά Πρότυπα και να απονέμει τα αντίστοιχα Εθνικά Σήματα Ποιότητας.

- **Ιδιωτικά Φροντιστήρια**

Είναι ιδιωτικές φροντιστηριακές επιχειρήσεις διαφόρων νευραλγικών μαθημάτων του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, όπως τα μαθηματικά, τη φυσική, τη χημεία, τα αρχαία και νέα ελληνικά, τη βιολογία κ.τ.λ. Συχνά, εξειδικεύονται ως προς το είδος των μαθημάτων που διδάσκουν (θεωρητική / θετική / τεχνολογική κατεύθυνση).

- **Ιδιαίτερα μαθήματα**

Παραδίδονται « από καθηγητές του δημόσιου σχολείου, καθηγητές των φροντιστηρίων (κατά τρόπο παράνομο), αδιόριστους αυτοαπασχολούμενους καθηγητές (σε νόμιμα οικοδιδασκαλεία ή και παράνομα) ή ακόμα και φοιτητές συνήθως αντίστοιχων σχολών με τα μαθήματα που διδάσκουν» (Γκιτζίρης, 2012, σελ. 35).

- **Κοινωνικά φροντιστήρια**

Είναι μια νέα μορφή φροντιστηρίων, αντίκτυπος των δυσμενών οικονομικών συνθηκών που αντιμετωπίζει η Ελλάδα. Η εν λόγω δράση, έχει πάρει σάρκα και οστά με πρωτοβουλία των δήμων της χώρας. Η παρεχόμενη εκπαιδευτική αρωγή προέρχεται αποκλειστικά και αφιλοκερδώς από εκπαιδευτικούς που στηρίζουν την πρωτοβουλία και συμμετέχουν ενεργά στην υλοποίησή της. Τα κριτήρια για τη δυνατότητα παρακολούθησης του Κοινωνικού Φροντιστηρίου είναι οικονομικά και κοινωνικά, με στόχο την πρόσβαση όσο το δυνατόν περισσότερων μαθητών, των οποίων οι οικογένειες αντιμετωπίζουν οικονομικά προβλήματα.

- **Κρατικά φροντιστήρια**

**(Πρόσθετη Διδακτική Στήριξη / Ενισχυτική Διδασκαλία)**

Τη δεκαετία του 1980, μετά από δεκαετίες επιχειρηματολογίας περί του «αχρείαστου» των φροντιστηρίων, το Υπουργείο Παιδείας θεσμοθετεί το κρατικό φροντιστηριακό μάθημα, ως αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας.



Η Ενισχυτική Διδασκαλία και η Πρόσθετη Διδακτική Στήριξη, έρχονται για να δώσουν, έστω και με την καθυστέρηση των απελπιστικά αργών κρατικών αντανακλαστικών, την κρατική διάσταση ενός φαινομένου το οποίο η Ελληνική κοινωνία γνώριζε και στήριζε δεκαετίες πριν (Αμοιραδάκης, 2008, σελ. 6).

Όπως σχετικά αναφέρεται στην υπ' αριθμ. 113321/Γ7/18-9-2008 απόφαση του Υπουργείου Παιδείας :

*« Σκοπός του θεσμού αυτού είναι οι μαθητές να ενισχυθούν μαθησιακά (...) με απώτερο στόχο να αποφύγουν τη σχολική αποτυχία, να μην εγκαταλείψουν πρόωρα το σχολείο με μειωμένα προσόντα, με ενδεχόμενο, στην περίπτωση αυτή, να οδηγηθούν σε αποκλεισμό από την αγορά εργασίας, αλλά και να αυξήσουν τις πιθανότητες πρόσβασής τους στην ανώτατη εκπαίδευση ».*

Στις ρητές επιδιώξεις του προγράμματος διαφαίνεται η πρόθεση να συσχετιστεί η αναγκαιότητα του με την επαγγελματική αποκατάσταση όσων το παρακολουθούν. Θεωρείται δηλαδή ότι η σχολική επιτυχία στο Ενιαίο Λύκειο, την οποία μπορεί να διασφαλίσει ως ένα βαθμό η πρόσθετη διδακτική στήριξη, μπορεί να συμβάλλει στη μείωση ή την εξάλειψη του αποκλεισμού από την αγορά εργασίας, και γενικότερα, του κοινωνικού αποκλεισμού. Στην αντίληψη αυτή υπολανθάνει η άποψη ότι η ανεργία οφείλεται, έστω και ως ένα βαθμό, στην ελλιπή εκπαιδευτική προετοιμασία των αποφοίτων του Λυκείου (Κούκου, Χαραμής, 2006, σελ. 156).

Στην πράξη, η κατάσταση διαφέρει, και τα στοιχεία όλων των σχετικών ερευνών καταδεικνύουν την παταγώδη αποτυχία του θεσμού, καθώς όποτε εφαρμόζεται, ο αριθμός των μαθητών που παρακολουθεί τα μαθήματα είναι εξαιρετικά περιορισμένος. Ήδη από το 2010 ο θεσμός έφτασε στο μαρασμό του, γεγονός που μαρτυρά η υπ' αριθμ. 160848 /Γ7/20-12-2010 Υπουργική Απόφαση σύμφωνα με την οποία η ΠΔΣ μπορεί να εφαρμοστεί μόνο σε δυσπρόσιτα σχολεία και μόνο για μαθητές 3<sup>ης</sup> Λυκείου με καθορισμένο ανώτατο όριο απουσιών. Το Μάρτιο του 2013 ανακοινώνεται εμβόλιμα από το Υπουργείο Παιδείας σχετική πρόσκληση (υπ' αριθμ. 41455/Γ7/27-3-2013) στην οποία αναφέρεται :

*«Στο πλαίσιο της υλοποίησης του προγράμματος της ΕΝΙΣΧΥΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ (Ε.Δ.), η οποία αποτελεί άξονα της Αντισταθμιστικής Αγωγής στο Γυμνάσιο, καλούνται: Όλες οι Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Δ.Δ.Ε.) από 28 ΜΑΡΤΙΟΥ έως και 1 ΑΠΡΙΛΙΟΥ 2013, να δεχθούν αιτήσεις ενδιαφερομένων (...)», με σκοπό της προετοιμασία των μαθητών για τις εξετάσεις. Το πρόγραμμα διήρκησε περίπου δύο μήνες.*

Με την ενδεικτική αναφορά των παραπάνω αποφάσεων, διακρίνουμε για ακόμα μια φορά τις υφιστάμενες οργανωτικές ανεπάρκειες που μαστίζουν ούτως ή άλλως τον εκπαιδευτικό τομέα, όπως και κάθε νευραλγικό τομέα στη χώρα μας. Οι αδιάλειπτες μεταρρυθμίσεις, η αδυναμία της πολιτείας να διαχειριστεί τέτοιου είδους προγράμματα «φροντίζοντας» για τα παρεπόμενά τους (σχεδιασμός, προώθηση, στελέχωση, υλοποίηση, αντικειμενικότητα στη διαδικασία επιλογής των καθηγητών κτλ), η προχειρότητα που διέπει τις αποφάσεις και τις ενέργειες των υπευθύνων, η «βιασύνη» που επιτάσσει η «αναγκαστική» απορρόφηση των ευρωπαϊκών κονδυλίων, καθώς και άλλα πολλά, έχουν οδηγήσει στην απαξίωση του θεσμού της Π.Δ.Σ. Και από τη στιγμή που η «υποτίμηση» ξεκινάει «εκ των έσω», από τους ίδιους τους θεμελιωτές, είναι λογικό να μεταφέρεται και στους υποτιθέμενους ωφελουμένους, το μαθητικό και το γονεϊκό κοινό.

Για τους ανωτέρω λόγους, η δωρεάν εσωσχολική βοήθεια συγκεντρώνει πολύ χαμηλά ποσοστά προτίμησης, όπως άλλωστε καταδεικνύουν και τα στοιχεία διαφόρων ερευνών. Χαρακτηριστικά είναι τα ευρήματα των Σιάνου - Κύργιου (2005, σελ.121) σύμφωνα με τα οποία την Πρόσθετη Διδακτική Στήριξη εμπιστεύεται μόνο το 3,2 % του συνόλου των μαθητών. Τα ποσοστά προτίμησης για το κρατικό φροντιστήριο, παραμένουν χαμηλά στην έρευνα των Βέικου κ. συν. (2008), ενώ στην έρευνα του Γκιτζίρη (2012, σελ. 106) από το δείγμα 115 μαθητών, την επιλέγουν μόλις δύο !

Σε κάθε περίπτωση, η Πρόσθετη Διδακτική Στήριξη φαίνεται ότι δεν μπορεί να υπηρετήσει το σκοπό για τον οποίο δημιουργήθηκε, να δράσει δηλαδή αντισταθμιστικά, καταπολεμώντας τη σχολική αποτυχία. Η προσπάθεια ένταξής της στο εκπαιδευτικό μας σύστημα «το βρίσκει σε μεγάλο βαθμό απροετοίμαστο να υποδεχτεί και να αφομοιώσει ρηξικέλευθες πρακτικές στην οργάνωση και τη μεθοδολογία» (Κούκου, Χαραμής, 2006, σελ. 156).

## 2.4. Χαρακτηριστικά Φροντιστηρίων Μέσης Εκπαίδευσης

Σύμφωνα με έγγραφη απάντηση του Υπουργείου Παιδείας στον ΟΕΦΕ αναφορικά με την ποσοτική καταγραφή των φροντιστηρίων Μ.Ε. στην Ελλάδα, το έτος 2008, λειτουργούσαν περίπου 2.500 φροντιστήρια, στα οποία φοιτούν κάθε χρόνο 150.000 μαθητές και εργάζονται περίπου 20.000 επιστήμονες καθηγητές νέοι στην πλειονότητα τους. Κάθε φροντιστήριο έχει, κατά μέσο όρο, περίπου 63 μαθητές, κάθε φροντιστηριακό τμήμα έχει, κατά μέσο όρο, περίπου 6 μαθητές (Αμοιραδάκης, 2008, σελ. 8).

Ως προς τις δαπάνες, ο Αμοιραδάκης συνεχίζει, « τα φροντιστήρια καταβάλλουν στους διδάσκοντες καθηγητές τους ετήσιες αμοιβές που ξεπερνούν το ποσό των 300.000.000 ευρώ, από την εκπαιδευτική αυτή δραστηριότητα, τα κρατικά ασφαλιστικά ταμεία (ΙΚΑ και ΟΑΕΕ) εισπράττουν, ετησίως, περίπου 200.000.000 ευρώ. Στην εφορία καταβάλλεται, κάθε χρόνο, περίπου το ποσό των 60.000.000 ευρώ. (Στο ποσό αυτό δεν υπολογίζεται ο φόρος που ενδεχομένως, προκύπτει από τα εισοδήματα των φυσικών προσώπων εργαζόμενων καθηγητών) ».

Επιπλέον, «ένα μεγάλο πλήθος υπαλλήλων, ελεύθερων επαγγελματιών και επιχειρήσεων (εταιρείες παραγωγής και διάθεσης ειδών πληροφορικής, λογιστικά - φοροτεχνικά γραφεία, διαφημιστικές και εκδοτικές επιχειρήσεις, εταιρείες παροχής υπηρεσιών διαδικτύου, εταιρείες με σχολικά έπιπλα, είδη και μηχανές γραφείου, συνεργεία καθαρισμού, εταιρείες παραγωγής και εμπορίας αναλώσιμων ειδών, κ.λπ.), συνεργάζονται με τα φροντιστήρια και τροφοδοτούνται από αυτά. Η συνεργασία αυτή προσφέρει εργασία σε χιλιάδες νέους ανθρώπους και έσοδα (φορολογικά και ασφαλιστικά) στο ελληνικό δημόσιο» (Αμοιραδάκης, 2008, σελ. 8), η φροντιστηριακή δραστηριότητα έχει δηλαδή, «σαφή εκπαιδευτική, κοινωνική και οικονομική προσφορά (ό.π.).

Αναφορικά με το κόστος, ο Liodakis (2010, σελ. 6) αναφέρει ότι το 2007 το ετήσιο εθνικό κόστος της συμπληρωματικής εκπαίδευσης (συμπεριλαμβανομένου και των ξένων γλωσσών) για τα ελληνικά νοικοκυριά ήταν περίπου 1.7 δισεκατομμύρια €. Το ποσό αυτό αντιστοιχεί περίπου στο 35% των συνολικών εξόδων μιας οικογένειας.

Σήμερα, σύμφωνα με το ΚΑΝΕΠ της ΓΣΕΕ, περίπου 449,17 εκατ. ευρώ δίνουν οι ελληνικές οικογένειες σε φροντιστήρια προετοιμασίας των παιδιών για τις κρίσιμες πανελλαδικές εξετάσεις εισαγωγής στα ΑΕΙ (Λάκασας, 2012), δηλαδή 3.500 ευρώ ετησίως, ποσό που αντιστοιχεί στο 1/9 του μέσου οικογενειακού εισοδήματος σύμφωνα με την πιο πρόσφατη έρευνα του Πανεπιστημίου Μακεδονίας (2012, σελ. 14).<sup>4</sup>

Εν μέσω οικονομικής κρίσης, οι φροντιστές μειώνουν τα δίδακτρά τους κατά 15%, προκειμένου ν' αντιμετωπίσουν την αυξανόμενη μαθητική διαρροή. Σύμφωνα με στοιχεία της εφημερίδας «Καθημερινή», «η μεγαλύτερη μείωση αφορά τις τάξεις του γυμνασίου, ενώ στα ίδια επίπεδα -ή έστω λίγο χαμηλότερη- είναι η ζήτηση από μαθητές λυκείου, κάτι που θεωρείται εύλογο, καθώς το όνειρο της επιτυχίας σε ένα καλό ΑΕΙ κινητοποιεί τους γονείς οι οποίοι, παρά τις μειώσεις στο εισόδημά τους, δε μειώνουν τις δαπάνες για την εκπαίδευση του παιδιού στις κρίσιμες τάξεις του λυκείου» (Λάκασας, 2012). Στην ίδια πηγή, ο πρόεδρος του Συλλόγου Εκπαιδευτικών Φροντιστών Αττικής (ΣΕΦΑ), υποστηρίζει :

«Πρόκειται για μια χρονιά με μεικτή εικόνα. Υπάρχουν φροντιστήρια με καλό όνομα, στα οποία οι εγγραφές μπορεί ακόμη και να έχουν αυξηθεί, ενώ, στον αντίποδα, δεν αποκλείεται κάποια να κλείσουν».

Από την άλλη μεριά, πλειοψηφία μαθητών και γονέων που μέχρι πρότινος προτιμούσαν τα ιδιαίτερα, αδυνατώντας πλέον ν' ανταποκριθούν οικονομικά στρέφονται στα φροντιστήρια. Συνεπώς, ο τιμοκατάλογος στη βαθμίδα του λυκείου σύμφωνα με στοιχεία της ιστοσελίδας της Ομοσπονδίας Εκπαιδευτικών Φροντιστών Ελλάδος (ΟΕΦΕ) (<http://www.oefe.gr/ηΟΕΦΕστονΤύπο.aspx>), και όπως ο Σύλλογος Εκπαιδευτικών Φροντιστών Αττικής (Σ.Ε.Φ.Α.) προτείνει, έχει διαμορφωθεί ως εξής:

---

<sup>4</sup> Η έρευνα του Ερευνητικού Πανεπιστημιακού Ινστιτούτου του Πανεπιστημίου Μακεδονίας (Ε.Π.Ι) για λογαριασμό του Επαγγελματικού Επιμελητηρίου Αθηνών (Ε.Ε.Α.) αφορά τη μέτρηση της στάσης των χρηστών της φροντιστηριακής εκπαίδευσης στην Αττική.

	<u>2010-2011</u>	<u>2011-2012</u>	<u>2012-2013</u>
<b>A Λυκείου</b>	<b>3.470 €</b>	<b>3.120 €</b>	<b>2.840 €</b>
<b>B Λυκείου Θετ. Κατεύθυνσης</b>	<b>4.300 €</b>	<b>3.960 €</b>	<b>3.565 €</b>
<b>B Λυκείου Θεωρ. Κατεύθυνσης</b>	<b>3.700 €</b>	<b>3.400 €</b>	<b>3.060 €</b>
<b>B Λυκείου Τεχν. Κατεύθυνσης</b>	<b>3.700 €</b>	<b>3.400 €</b>	<b>3.060 €</b>
<b>Γ Λυκείου Θετ. Κατεύθυνσης</b>	<b>4.590 €</b>	<b>4.360 €</b>	<b>4.010 €</b>
<b>Γ Λυκείου Θεωρ. Κατεύθυνσης</b>	<b>4.280 €</b>	<b>4.070 €</b>	<b>3.750 €</b>
<b>Γ Λυκείου Τεχν. Κατεύθυνσης</b>	<b>4.280 €</b>	<b>4.070 €</b>	<b>3.750 €</b>

Θα πρέπει ωστόσο να επισημανθεί ότι ο παραπάνω πίνακας είναι ενδεικτικός, αφού όπως τονίζουν όλοι οι ιθύνοντες, οι τιμές μιας φροντιστηριακής μονάδας διαμορφώνονται από τη βαθμίδα φοίτησης, τη δομή των τμημάτων, αλλά και από τα συγκεκριμένα κριτήρια της περιοχής στην οποία βρίσκεται (αριθμός εξεταζόμενων μαθημάτων, αριθμός τμημάτων και μαθητών ανά τμήμα, εβδομαδιαίες ώρες διδασκαλίας, αστικό κέντρο ή περιφέρεια, κοινωνικό στάτους περιοχής κτλ). Σε γενικότερο επίπεδο, ο βαθμός επίδρασης της οικονομικής κρίσης ποικίλει από περιοχή σε περιοχή, ο ανταγωνισμός μεταξύ των φροντιστηρίων έχει οξυνθεί, και για το λόγο αυτό συνιστάται στους γονείς, πριν καταλήξουν στην επιλογή τους, να έχουν πραγματοποιήσει μια ευρύτερη έρευνα αγοράς.

## 2.5. Χαρακτηριστικά Ιδιαίτερων Μαθημάτων

Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποίησε η Ομοσπονδία Εκπαιδευτικών Φροντιστών Ελλάδος (ΟΕΦΕ), η επιβάρυνση της οικονομίας από φοροδιαφυγή των αδήλων ιδιαίτερων μαθημάτων από καθηγητές δημόσιου ή και ιδιωτικού τομέα φτάνουν τα 405 εκατ. €. Από την άλλη μεριά, το υψηλό ποσοστό αδιόριστων εκπαιδευτικών στη χώρα μας δεν μπορεί ν' αμφισβητηθεί. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με τους συνεχώς αυξανόμενους δείκτες ανεργίας, καθιστά τη στροφή στα ιδιαίτερα μαθήματα αναγκαία και βιοποριστικού χαρακτήρα εναλλακτική.

Τα μαθήματα πραγματοποιούνται είτε ατομικά, είτε σε ομάδες μαθητών (γκρουπάκια), δύο ή τριών ατόμων. Η δεύτερη περίπτωση, συνδυάζει στοιχεία των ιδιαίτερων μαθημάτων με στοιχεία φροντιστηρίου, ενώ εκμεταλλεύεται θετικά χαρακτηριστικά και των δύο (Σ.Ι.Φ.Α, 2008, σελ. 42).

Οι τιμές κυμαίνονταν το 2008 (Liidakis, 2010, σελ.8) από 15 έως και 50 € την ώρα, κάτι που σημαίνει 700 έως 2.000 € το μήνα, για τα έξι εξεταζόμενα μαθήματα των πανελλαδικών εξετάσεων. Σήμερα, η μέση τιμή είναι 30 έως 35 ευρώ την ώρα στην Γ' Λυκείου, ενώ για τις τάξεις του γυμνασίου υπάρχουν ιδιαίτερα από 10 έως 15 ευρώ την ώρα. Για τα «ομαδικά ιδιαίτερα» γίνονται προσφορές ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών.

Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί ότι η κοστολόγηση του ιδιαίτερου μαθήματος, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την προσωπική εκτίμηση του καθηγητή, ο οποίος «χρεώνει» διαφορετικά, ανάλογα π.χ. με την οικονομική κατάσταση της οικογένειας ή την απόσταση που θα διανύσει εάν το μάθημα δεν πραγματοποιείται στο δικό του χώρο. Οι απομακρυσμένες περιοχές συνήθως «κοστίζουν» περισσότερο.

Η έκταση του φαινομένου, εκτός του ότι κοστίζει αδρά στην ελληνική οικονομία, έχει πάρει και διαδικτυακές διαστάσεις. Κάθε μεγάλη ευρωπαϊκή πόλη φαίνεται ότι παρέχει μέσω ιστοσελίδων υπηρεσίες εύρεσης καθηγητών, σύμφωνα με τον τόπο κατοικίας του ενδιαφερόμενου (Bray, 2011, σελ. 29).

Πράγματι, το γεγονός αυτό στην Ελλάδα αποτυπώνεται στα επίσημα portals [Saini.gr](http://Saini.gr) και [Idiaitera.info](http://Idiaitera.info), διαδραστικές ηλεκτρονικές κοινότητες που δημιουργήθηκαν για να φιλοξενούν προσωποκεντρικές αγγελίες ιδιωτών - πάσης φύσεως - καθηγητών, τους οποίους μπορεί κανείς να βρει ανάλογα με την περιοχή που θα επιλέξει ή ανάλογα με το αντικείμενο ενδιαφέροντος. Οι καθηγητές, έχοντας τη δυνατότητα να δημιουργήσουν ένα προφίλ (φωτογραφίες, λεπτομερέστερες πληροφορίες, τιμές κτλ) μπορούν να βρουν μαθητές στην περιοχή τους και τελικά να αυξήσουν το εισόδημά τους, ή απλά να διδάξουν το αντικείμενο στο οποίο ειδικεύονται.

Σύμφωνα με στοιχεία των εν λόγω ιστοσελίδων, « ο τρόπος κατάταξης (ranking) των αποτελεσμάτων αναζήτησης βασίζεται σε έναν αλγόριθμο, ο οποίος προωθεί τα προφίλ που είναι πιθανόν πιο «χρήσιμα» σε όσους ψάχνουν μαθήματα, ενώ ανάμεσα στις πολλές παραμέτρους του αλγορίθμου είναι και η πληρότητα του προφίλ και των μαθημάτων, αλλά και το πόσο ενεργοί είναι οι καθηγητές». Όσο πληρέστερο δηλαδή είναι το προφίλ, τόσο μεγαλύτερη απήχηση έχει στους ενδιαφερόμενους μαθητές, οι οποίοι έχουν τη δυνατότητα «να γνωρίσουν» τον καθηγητή τους πριν τον εμπιστευτούν.

Παρ' όλα αυτά, είναι γεγονός ότι τα ιδιαίτερα μαθήματα έχουν υποστεί το μεγαλύτερο ίσως πλήγμα στο χώρο της φροντιστηριακής δραστηριότητας, λόγω του ότι απευθύνονται σ' ένα κοινό μιας σχετικής οικονομικής ευχέρειας και την τρέχουσα περίοδο, το εισόδημα του ελληνικού νοικοκυριού βάλλεται σημαντικά. Ο Αμοιραδάκης χαρακτηρίζει το φροντιστήριο «Λαϊκό Θεσμό», συγκριτικά με το «Σταθερό, Διαχρονικό Προνόμιο Των (Ολίγων) Εχόντων και Κατεχόντων», το «Πανάκριβο» ιδιαίτερο μάθημα (Αμοιραδάκης, 2009, σελ. 34 - 36). Υποστηρίζει εν ολίγοις ότι το φροντιστήριο αποτελεί το «καταφύγιο» των οικογενειών του μεσαίου χώρου, ακόμα και των πιο οικονομικά ασθενέστερων, τονίζοντας ότι « η πολιτεία οφείλει να προστατεύει τις οικογένειες από τη μαύρη και παράνομη αγορά εκπαιδευτικών υπηρεσιών » (ό.π., σελ. 37). Ωστόσο, δεν κάνει καμία αναφορά για τους «πίνακες» των χιλιάδων αδιόριστων εκπαιδευτικών στη χώρα μας και στις δυσοίωνες πιθανότητες απορρόφησής τους.

## 2.6. Αίτια Προσφυγής στον Ελληνικό Χώρο

Πληθώρα ερευνών πιστοποιεί ότι στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση η έννοια της μόρφωσης ταυτίζεται με την εισαγωγή στο πανεπιστήμιο, και ότι το γονεϊκό και μαθητικό κοινό θεωρεί πλειοψηφικά ότι χωρίς τη φροντιστηριακή βοήθεια, η εισαγωγή αυτή δεν καθίσταται δυνατή (βλ. Βέικου κ. συν., 2008, σελ. 158-160· Γκιτζίρης, 2012, σελ. 106 ). Οι λόγοι που συνετέλεσαν στην εξάπλωση του φαινομένου και κατέστησαν το ρόλο του φροντιστηρίου κοινωνική συνείδηση, είναι συνοπτικά οι ακόλουθοι.

### 2.6.1. Διεθνές Κλίμα & Κρατικές Αδυναμίες

Σύμφωνα με τον Αμοιραδάκη (2008, σελ. 11), η προσφυγή των μαθητών στα φροντιστήρια «είναι άμεσο επακόλουθο της Ελληνικής, ευρωπαϊκής και παγκόσμιας απαίτησης για πληρέστερη γνώση, καλύτερους μαθητές, υψηλότερες επιδόσεις, πιο καταρτισμένους επιστήμονες, καλύτερη ζωή». Η άποψη ότι οι γηγενείς εκπαιδευτικές εξελίξεις, δεν μπορούν να κατανοηθούν επαρκώς, αν εξετάζονται αποκλειστικά σε εθνική κλίμακα, αποκτά σήμερα ακόμα πιο ισχυρά ερείσματα.

Η διεθνής αυτή ρητορική, σε συνδυασμό με τους υψηλούς δείκτες ανεργίας στους οποίους αντανακλάται η οικονομική κρίση που βιώνει η χώρα μας, κάνει την εισαγωγή στο πανεπιστήμιο επιβεβλημένη επιλογή και δημιουργεί εξαιρετικό άγχος στους γονείς. «Προσπαθώντας να διατηρήσουν ισχυρούς τους δεσμούς των παιδιών τους με τις σπουδές και επιδιώκοντας βελτιώσουν την επίδοσή τους στα πλαίσια ενός «ανταγωνιστικού σχολείου» και μιας εξίσου ανταγωνιστικής αγοράς εργασίας, στρέφονται σε διάφορους τύπους εξωσχολικής υποστήριξης» (Van Zanten, 2005, σελ. 157), και κατά τον Bouillon, οι ιδιωτικές επιχειρήσεις στο χώρο της εκπαίδευσης βασίζονται σε μεγάλο βαθμό, ακριβώς σε αυτό· στο άγχος των γονέων (Bouillon, 2010, όπ. αναφ. στο Bray 2011, σελ. 55).



Ειδικότερα, είναι γνωστό ότι οι διαχρονικές παθογένειες του εκπαιδευτικού συστήματος που μετουσιώνονται σε συνεχείς μεταρρυθμίσεις, μειώνουν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και εντείνουν το άγχος της ελληνικής οικογένειας. Όπως επισημαίνει ο Πυργιωτάκης (2001, όπ. αναφ. στο Γκιτζίρης, 2012, σελ. 44), η ελληνική εκπαίδευση «έχει εξελιχθεί στο δίπολο μεταρρύθμιση - αντιμεταρρύθμιση». Το φροντιστήριο, ως φυσική συνέπεια ήρθε να καλύψει όλα τα κενά και τις ατέλειες της δημόσιας εκπαίδευσης (Δήμου, 1999, σελ.19), και να εξασφαλίσει καθοδήγηση και προσαρμογή για τους γονείς και τους μαθητές, στοχεύοντας στην ομαλότερη αφομοίωσή τους στα εκάστοτε νέα δεδομένα, και αποβλέποντας φυσικά στην ενίσχυση των μαθητικών επιδόσεων.

Πρόσφατες έρευνες (Βέικου κ. συν., 2008· Γκιτζίρης, 2012· Ε.Π.Ι. – Ε.Ε.Α, 2012· ΣΙΦΑ - METRON ANALYSIS, 2008· Liodakis, 2010) συνεχίζουν να καταδεικνύουν ότι η μαζική προσφυγή στην εξωσχολική υποστήριξη συνδέεται κυρίως με τον εξετασιοκεντρικό χαρακτήρα του λυκείου. Οι μαθητές φοιτούν στο Λύκειο με έναν και μόνο σκοπό, να «γράψουν» στις Πανελλήνιες εξετάσεις, και έτσι, ο εκπαιδευτικός ρόλος του Λυκείου γίνεται αντιληπτός ως δευτερεύουσας σημασίας. Γενικά μέσα από τις εξετάσεις καλλιεργείται μια «συνείδηση επίδοσης», η οποία τελικά παραπέμπει στην υιοθέτηση ανταγωνιστικών στρατηγικών, όπως είναι το φροντιστήριο ή τα ιδιαίτερα μαθήματα (Πολυχρονάκη, 2004, σελ.1-2).

Επιπλέον, το κλειστό σύστημα εισόδου σε συνδυασμό με τη διευρυμένη συμμετοχή των υποψηφίων, καθιστά τον «αγώνα της επιτυχίας» δυσκολότερο, προκαλώντας ταυτόχρονα αυξημένο ανταγωνισμό για την πρόσβαση στα επίλεκτα ιδρύματα που θεωρούνται ότι προσφέρουν καλύτερες ακαδημαϊκές και επαγγελματικές προοπτικές (Σιάνου – Κύργιου, 2005, σελ.141). Τα φροντιστήρια ως άτυπος αλλά ουσιαστικός θεσμός, είναι εκεί, για να εξασφαλίσουν τα απαιτούμενα πλεονεκτήματα, που θα καθορίσουν στο μέγιστο βαθμό την είσοδο των μαθητών στα επιθυμητά και «καλά» ανώτερα ιδρύματα.

Προχωρώντας στο μικροεπίπεδο του σχολείου, είναι διαπιστωμένο ότι με τις οργανωτικές και λειτουργικές αδυναμίες δεν ήταν και δεν είναι σε θέση ν' αντιμετωπίσει τα προβλήματα που παρουσιάζονται στα πλαίσια των δυνατοτήτων του (Δήμου, 1999, σελ. 19). Η πολυδιάστατη αυτή πραγματικότητα μας στρέφει ξανά στο μακροεπίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος, αφού, όπως ο Σαΐτης (2008, σελ.19) επισημαίνει, «σε επίπεδο σχολικής μονάδας λόγω του συγκεντρωτικού

συστήματος διοίκησης της εκπαίδευσης, η λειτουργία του σχεδιασμού - προγραμματισμού είναι σχεδόν μια ανύπαρκτη πρακτική».

Η εικόνα δίνεται ξεκάθαρα, το ΥΠΕΠΘ « σχεδιάζει - προγραμματίζει θέματα σχετικά με τα αναλυτικά προγράμματα, τα εκπαιδευτικά μέσα και την υλικοτεχνική υποδομή των σχολικών μονάδων, την κατανομή των πόρων, τις καινοτομικές δραστηριότητες στα σχολεία, τον τρόπο επιλογής και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών λειτουργών κ.ά. Πρέπει, όμως, εδώ να τονίσουμε ότι η Κεντρική Υπηρεσία του ΥΠΕΠΘ δε χαράσσει μόνο την εκπαιδευτική πολιτική (π.χ. η εισαγωγή ή η κατάργηση των εξετάσεων στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης, η κατάρτιση των αναλυτικών προγραμμάτων, η χρηματοδότηση των διαφόρων τύπων εκπαιδευτικών οργανισμών κ.ά.), αλλά ταυτόχρονα, μέσω της εκτέλεσης του διοικητικού έργου (π.χ. διορισμοί, μεταθέσεις και αποσπάσεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, έγκριση πρόσληψης των καθαριστριών στα σχολεία της χώρας κ.ά.) μετατρέπεται σε εκτελεστικό όργανο λειτουργίας του σχολικού συστήματος » (Σαίτης, 2008, σελ. 19).

Αξίζει να σημειωθεί ότι πρόσφατη έρευνα του ΟΟΣΑ επισημαίνει πως η Ελλάδα προσφέρει περιορισμένη σχολική υπευθυνότητα και πολύ μικρή σχολική αυτονομία χαρακτηρίζοντας το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ως το πιο κεντρικά οργανωμένο σε όλες τις χώρες του ΟΟΣΑ ! (Γκιτζίρης, 2012, σελ. 48)

Επιπλέον, βαρύνουσα σημασία έχει το γεγονός ότι « η Ελλάδα μέχρι πρότινος ήταν από τις τελευταίες χώρες της ευρωπαϊκής ένωσης, στην παροχή κονδυλίων για την εκπαίδευση » (ό.π., σελ. 46). Παρ' όλα αυτά, αν οι διατιθέμενοι πόροι προσαρμόζονταν στις εκάστοτε εκπαιδευτικές ανάγκες, αν δηλαδή « τα χρήματα κατανέμονταν με κριτήριο τους ανθρώπους, και όχι το αντίστροφο... » (Αμοιραδάκης, 2009, σελ. 14), ακόμα και η πιο χαμηλή χρηματοδότηση θα μπορούσε ν' αποφέρει έστω και κάποια ποιοτικά αποτελέσματα. Βασική συνέπεια όλων των παραπάνω είναι η αναντιστοιχία ανάμεσα στην εκπαιδευτική πολιτική και στις πραγματικές ανάγκες των σχολικών μονάδων, καταλήγοντας έτσι στην παροχή μιας ανοργάνωτης, μη ποιοτικής και κατ' επίφαση δωρεάν παιδείας.

Ο συγκεντρωτισμός του εκπαιδευτικού συστήματος αναδεικνύει και το θέμα της ελλιπούς συμμετοχής της κοινότητας των εκπαιδευτικών στις εκάστοτε αποφάσεις, γεγονός που περιορίζει την αυτονομία τους. Το ότι τους ασκείται έξωθεν εκπαιδευτική πολιτική, περιορίζει το έργο τους στο « διαρκή αγώνα» για την κάλυψη της εξεταστέας ύλης, κάτι που αναγκαστικά οδηγεί σε μη ποιοτικές διδακτικές πρακτικές από μέρους τους. Επιπλέον, κάποιοι λόγω ηλικίας έχουν χάσει το ενδιαφέρον τους για τη διδασκαλία, ενώ άλλοι, από φόβο, προτιμούν παρωχημένους αλλά δοκιμασμένους τρόπους διδασκαλίας, αποφεύγοντας έτσι τις σύγχρονες αλλά αναγκαίες διδακτικές προσεγγίσεις (Prensky, 2008). Σύμφωνα με την έρευνα του Σ.Ι.Φ.Α. (2008, σελ. 7- 8), γονείς και μαθητές προσφεύγουν στα φροντιστήρια και για τους ανωτέρω λόγους. Η διδακτική και ψυχοπαιδαγωγική επάρκεια των καθηγητών κρίνεται μη ικανοποιητική, συνταιριάζεται με το καθεστώς μονιμότητας, ενώ η έλλειψη ελέγχου του εκπαιδευτικού τους έργου, προσλαμβάνεται αρνητικά από το γονεϊκό κοινό.

Η σημαντικότερη ωστόσο συνεισφορά των καθηγητών στην καθιέρωση της φροντιστηριακής παροχής είναι διαχρονική, «όταν συνειδητά ή ασυνειδητά, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν στο δημόσιο πρακτόρευαν πελατειακά το φροντιστήριο. Η υπόδειξη της παρακολούθησης φροντιστηρίου, το αναδείκνυε σε μοναδικό καταφύγιο αύξησης ή διατήρησης της διεκδικητικής ετοιμότητας των μαθητών για την πρόοδο τους στο σχολείο και την επιτυχία στις γενικές εξετάσεις» (Δήμου, 1999, σελ. 20-21). Η θετική στάση των καθηγητών στο θεσμό, αποτυπώνεται στην έρευνα του Κέντρου Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΚΑΝΕΠ) της ΓΣΕΕ (2004), όπου το 79,2%, των εκπαιδευτικών, βαθμολογητών των γραπτών των Πανελληνίων εξετάσεων, απαντούν ότι θεωρούν από πολύ έως απολύτως αναγκαίο την εξωσχολική υποστήριξη των μαθητών μέσης επίδοσης. Βλέπουμε ότι και οι ίδιοι οι καθηγητές, συνειδητά ή μη, υπογραμμίζουν τον εκπαιδευτικό ρόλο του φροντιστηρίου απαξιώνοντας ταυτόχρονα το δικό τους.

Επιπρόσθετα, ο διττός ρόλος του εκπαιδευτικού ως καθηγητής του σχολείου και ταυτόχρονα καθηγητής ιδιαίτερου μαθήματος, γνωστός και στον ευρωπαϊκό χώρο (Bray, 2011, σελ. 53), τροφοδοτεί με τη σειρά του, εμμέσως, την προώθηση της φροντιστηριακής κουλτούρας (Bray, 2011, σελ. 68).

Η διαχρονικά καλλιεργημένη και πλέον παγιωμένη απαξιωτική αντίληψη της κοινής γνώμης για την αδυναμία του δημόσιου σχολείου να προετοιμάσει επαρκώς τους μαθητές για να διεκδικήσουν το πολυπόθητο πτυχίο, οφείλεται λίγο πολύ στους παραπάνω λόγους. Απ' την άλλη μεριά ο Αμοιραδάκης (2008, σελ.11), θέτει το εξής ερώτημα «Πιστεύετε ότι δεν υπάρχει κανένα καλό σχολείο στην Ελλάδα; Ούτε ένα; Εάν, όπως είναι λογικό, η απάντηση στο προηγούμενο ερώτημα είναι αρνητική, τότε πώς εξηγείτε το γεγονός ότι, όσο πιο καλό είναι ένα σχολείο, τόσο περισσότερες ώρες φροντιστηριακού μαθήματος κάνουν οι μαθητές του; ».

Η απάντηση δίνεται από συμπεράσματα του Bray, « ότι οι καλύτεροι μαθητές παγκοσμίως κάνουν περισσότερα φροντιστήρια, η επέκταση του δημόσιου σχολείου προκαλεί επέκταση των φροντιστηρίων και ότι η εξωσχολική εκπαίδευση που αφήνεται αποκλειστικά στις «δυνάμεις της αγοράς» δεν αφορά μόνο αυτούς που την έχουν ανάγκη», αλλά πολύ περισσότερο προνομιούχους μαθητές που φοιτούν και σε ιδιωτικά σχολεία» ( Γκιτζίρης, 2012, σελ. 39).

## **2.6.2. Ψυχοκοινωνικά Αίτια, Στερεότυπα & Προεκτάσεις**

Αν υποθέσουμε ότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα μετασχηματίζεται στην ιδανικότερη δυνατή μορφή του, είναι αμφίβολο αν θα μπορέσει να ανατραπεί ο μαζικός προσανατολισμός της ελληνικής κοινωνίας προς την ακαδημαϊκή υποστήριξη των παιδιών τους, επιλέγοντας φροντιστηριακή βοήθεια.

Τα φροντιστήρια φαίνεται να συντηρούνται από « ένα φρόνημα που προέρχεται από την βαθιά χαραγμένη πίστη της ελληνικής κοινωνίας ότι η εγγραμματοσύνη είναι ο μόνος γνωστός και ασφαλής δρόμος κοινωνικής ανέλιξης » (Καραμπάτσος, 2003), οι καταβολές του οποίου ανήκουν χρόνια πίσω, στην προσπάθεια μεταβολής της από μια αγροτική καθυστερημένη χώρα αγράμματων σε μια υπολογίσιμη δύναμη του περιφερειακού ανεπτυγμένου κόσμου. Είναι η απάντηση των «από κάτω» στην κοινωνική ανάγκη για μια ποιοτικότερη ζωή μέσα από την εκπαίδευση και το πτυχίο.

Όπως διαπιστώνουν στην έρευνά τους οι Μουστάκα - Κασιμάτη (1984, σελ.102), «οι γονείς του δείγματος ανεξάρτητα από τα ατομικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά τους φιλοδοξούν να γίνουν τα παιδιά τους επιστήμονες γιατί θεωρούν τα επαγγέλματα που προϋποθέτουν πτυχίο καλά, άνετα, με γόητρο και κύρος, με δύναμη και επιτυχία στη ζωή» νοοτροπία που διατυπώνεται συμπυκνωμένη στην ευκτική προστακτική φράση «μάθε παιδί μου γράμματα». Αυτό είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο που διαφοροποιεί τη συμπεριφορά του Έλληνα σε σχέση με τον Ευρωπαϊό σχετικά με το ποσοστό των οικογενειακών κονδυλίων που επενδύει κάθε ένας τους για την επιτυχία του στόχου αυτού » (Banks, 1994, όπ. αναφ. στο Καραμπάτσος, 2003).

Σύμφωνα με τις απόψεις γονέων και μαθητών στην έρευνα του Σ.Ι.Φ.Α. (2008, σελ.15), η «εμμονή» της ελληνικής οικογένειας με τον πανεπιστημιακό τίτλο επακόλουθο της οποίας είναι η παρακολούθηση φροντιστηρίων, σχετίζεται και με ψυχοκοινωνικούς παράγοντες, «οι γονείς είναι διατεθειμένοι να υποστούν προσωπικές στερήσεις για να εξασφαλίσουν μια καλύτερη προοπτική ζωής για τα παιδιά τους και γι' αυτό το λόγο επενδύουν οικονομικά και συναισθηματικά». Η εν λόγω στάση αντανακλά το πώς αντιλαμβάνονται το γονεϊκό τους ρόλο να κάνουν τα «αδύνατα δυνατά», προκειμένου να προσφέρουν ό,τι καλύτερο μπορούν στα παιδιά τους (Bray, 2011, σελ. 37). Από την άλλη μεριά οι μαθητές, « καλούνται ν' αποδείξουν την αξία τους στον εαυτό τους, αλλά παράλληλα και στους γονείς τους και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον» (Σ.Ι.Φ.Α., 2008, σελ. 16). Σύμφωνα με τον Bray, η σημαντική διάσταση της κοινωνικής πίεσης που ασκεί στους γονείς η περιρρέουσα ατμόσφαιρα της εξωσχολικής υποστήριξης, μπορεί ν' αποτελέσει σημαντικό λόγο παρακολούθησης φροντιστηρίου, και αποτυπώνεται στα λόγια μιας μητέρας·

*« εάν ένα παιδί δεν είναι καλός μαθητής και δεν πηγαίνει φροντιστήριο, ο κόσμος υποθέτει ότι η μητέρα του είναι ή τρελή ή φτωχή »* (Bray, 2009, σελ. 32).

Φαίνεται ότι η μη επένδυση στην φροντιστηριακή εκπαίδευση, υποκρύπτει διαστάσεις στερεοτύπων που στιγματίζουν γονείς και μαθητές «στα μάτια» της κοινωνίας.

Τέλος, όπως ο Δήμου (1999, σελ. 16) επισημαίνει, «το φροντιστήριο ως παραγωγική επιχείρηση ενδιαφέρεται κατά κύριο λόγο για την όσο το δυνατόν καλύτερη προσαρμογή των προϊόντων του στις ανάγκες και τις απαιτήσεις της αγοράς». Αποσκοπεί στο να διεγείρει και ταυτόχρονα να ικανοποιήσει την απαίτηση (Bray, 2011, σελ. 38). Στην εποχή του διαδικτύου, όπως είναι γνωστό, τα περισσότερα από τα ιδιωτικά φροντιστήρια διαθέτουν ιστοσελίδες, μέσω των οποίων ο κάθε ενδιαφερόμενος μπορεί να ενημερωθεί για το προφίλ της επιχείρησης και τις εκπαιδευτικές της υπηρεσίες. Εντύπωση ωστόσο μας έκανε το γεγονός ότι σε κάποιες περιπτώσεις φροντιστηρίων, η «διαφημιστική καμπάνια» περιλαμβάνει οικονομικές προσφορές μόνο για τους μαθητές «υψηλών» επιδόσεων (<http://www.tofrodistirio.gr/>).

Σε κάθε περίπτωση, η ευρεία κοινωνική αποδοχή σχετικά με τα φροντιστήρια φαίνεται να τροφοδοτείται και από την ενδόμυχη ικανοποίηση των γονέων αναφορικά με τη δυνατότητα να λειτουργούν ως καταναλωτές εκπαιδευτικών υπηρεσιών, αφού «μέσω της ιδιωτικής φροντιστηριακής εκπαίδευσης οι πολίτες αισθάνονται πιο άμεσα το δικαίωμα της επιλογής και της συμμετοχής στην εκπαίδευση, δικαίωμα και ευθύνη που νιώθουν ότι στερούνται από την επίσημη εκπαίδευση» (Ηλίου, 1984 όπ. αναφ. στο Πολυχρονάκη, 2004). Το γεγονός όμως ότι κάποιος μπορεί να επηρεάσει τη μαθητική επίδοση, είναι επικίνδυνο, διότι υπάρχει μια πολύ λεπτή διαχωριστική γραμμή μεταξύ της επένδυσης στη μόρφωση και της επένδυσης στο αποτέλεσμα της μόρφωσης (Heyneman, 2011, σελ.185).

Καταλήγοντας, όλοι οι παραπάνω παράγοντες φαίνεται πως συνετέλεσαν στη δημιουργία μιας κοινωνικής νόρμας σχετικά με τη φροντιστηριακή βοήθεια, η οποία καταδεικνύεται περίτρανα και από τις σημαντικές διαπιστώσεις των πρόσφατων ερευνών. « Η απόφαση που καλούνται να πάρουν οι γονείς δεν αφορά το αν θα επιλέξουν να προσφέρουν στο παιδί τους πρόσθετη διδακτική βοήθεια, αλλά το ποια μορφή βοήθειας (φροντιστήρια ή ιδιαίτερα) θα επιλέξουν» (Σ.Ι.Φ.Α, 2008), αφού « τόσο οι γονείς, όσο και οι μαθητές συνεχίζουν να δαπανούν σημαντικό τμήμα του οικογενειακού εισοδήματός τους για την αγορά σχετικών υπηρεσιών σε φροντιστήρια μέσης εκπαίδευσης και κέντρα ξένων γλωσσών και κατά την τρέχουσα περίοδο της οικονομικής κρίσης » (Ε.Π.Ι. - Ε.Ε.Α., 2012).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>

### ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ ΩΣ ΕΠΙΛΟΓΕΙΣ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΩΝ

#### 3.1. ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΩΝ

Όπως συμβαίνει και με την επιλογή οποιουδήποτε «αγαθού», προκειμένου η οικογένεια να επιλέξει φροντιστήρια πρέπει να σκεφτεί τις εναλλακτικές επιλογές και ν' απαντήσει σ' ένα σύνθετο πλέγμα ζητημάτων, όπως: Ποια η ποιότητα των φροντιστηρίων της περιοχής ; Υπάρχουν διαθέσιμα φροντιστήρια ; Ποια χαρακτηριστικά συνιστούν για τους γονείς την καλύτερη φροντιστηριακή επιλογή ; Είναι προσιτά τα δίδακτρα ; Αν και τα ερωτήματα που θέτουν οι γονείς μπορεί να διαφέρουν κατά περίπτωση, φαίνεται πως τελικά μια οικογένεια θα επιλέξει εκείνον τον τύπο φροντιστηρίου που της αναλογεί σύμφωνα με μια σειρά πολιτιστικών, κοινωνικών, οικονομικών και ψυχολογικών παραμέτρων.

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν τα στοιχεία που προέκυψαν έπειτα από την επισκόπηση βιβλιογραφίας, σχετικά με τις εμπειρικές μελέτες που «απαντούν» στα παραπάνω ερωτήματα. Εν συνεχεία, με τον ίδιο τρόπο θα δούμε τη σημασία και το ρόλο που διαδραματίζουν στη στρατηγική της γονεϊκής επιλογής η κουλτούρα της οικογένειας και τα διαφοροποιημένα κεφάλαια (οικονομικό-πολιτιστικό-κοινωνικό) που την πλαισιώνουν.

#### 3.1.1. Ομαδικά Φροντιστήρια & Ιδιαίτερα Μαθήματα

Όπως είναι ευρέως γνωστό αλλά και ερευνητικά διαπιστωμένο, η παρακολούθηση φροντιστηρίου δεν αναιρεί την παρακολούθηση ιδιαίτερου μαθήματος, όπως και το αντίστροφο (Γκιτζίρης, 2012, σελ. 106 · Bray, 2009, σελ. 27-28· 2011, σελ. 28· Liodakis, 2010, σελ. 4). Είναι φανερό ότι η μία μορφή φροντιστηριακής υποστήριξης, συμπληρώνει την άλλη.

Κάποια από τα βασικά πλεονεκτήματα του φροντιστηρίου παρουσιάζονται από την ποιοτική έρευνα του Σ.Ι.Φ.Α. (2008, σελ. 34), και είναι τα εξής :

«Οικονομική επιλογή (απευθύνονται σε όλους), οι καθηγητές ελέγχονται, οργανωμένη διδασκαλία, μικρά τμήματα, διαχωρισμός τμημάτων ανά επίπεδο μαθητών, προσομοίωση πανελλαδικών εξετάσεων, δοκιμασμένη αποτελεσματικότητα / προηγούμενες επιτυχίες ».

Οι διαπιστώσεις του Γκιτζίρη (2012, σελ. 96 - 105) σχετικά με την αποτελεσματικότητα των φροντιστηρίων βάσει των απόψεων μαθητών λυκείου, φαίνεται πως συμφωνούν με τα παραπάνω. Η ομοιογένεια των τμημάτων ως προς το επίπεδο γνώσεων, η προσαρμογή του ωρολόγιου προγράμματος και των διαγωνισμάτων στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών, η πιο ουσιαστική συνεργασία εκπαιδευτικών και μαθητών, ο παιδαγωγικός ρόλος των φροντιστηρίων (απόκτηση γνώσεων-δεξιοτήτων, ανάπτυξη προσωπικότητας) και γενικότερα, η αρτιότερη προετοιμασία που προσφέρουν για τα μαθήματα και τις πανελλήνιες εξετάσεις, παρουσιάζονται σημαντικά πλεονεκτήματα σε σύγκριση με τις αντίστοιχες λειτουργίες του σχολείου.

Σύμφωνα με την έρευνα του Σ.Ι.Φ.Α. (2008, σελ. 35), το κυρίαρχο μειονέκτημα του φροντιστηρίου αφορά το ότι είναι χρονοβόρο (πολλές ώρες εκτός σπιτιού), ενώ η έλλειψη επαρκούς ενδιαφέροντος για τους μαθητές χαμηλών επιδόσεων και ο κερδοσκοπικός χαρακτήρας του οργανισμού, είναι κάποια ακόμα χαρακτηριστικά που προσλαμβάνονται ως αρνητικά από τους γονείς.

Από την άλλη μεριά, το 93% των επιχειρήσεων που προωθούν τα ιδιαίτερα ως φροντιστηριακή μορφή, σύμφωνα με έρευνα που διεξήχθη στην Αγγλία, προτάσσουν για την περιγραφή τους δύο λέξεις· εξατομίκευση και ευελιξία (Bray, 2011, σελ.43).

Ομοίως, στην έρευνα του Σ.Ι.Φ.Α. (2008, σελ. 26) επισημαίνεται ότι το βασικό συγκριτικό πλεονέκτημα της επιλογής των ιδιαίτερου μαθήματος είναι το ότι «ανταποκρίνεται και διαμορφώνεται από τις ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες του κάθε μαθητή, ενώ ικανοποιεί την αίσθηση ελέγχου που επιθυμούν να έχουν οι γονείς ως προς την επιλογή καθηγητή και την άμεση επαφή μαζί του, καθώς και την ενημέρωση της προόδου του μαθητή». Επιπλέον, « η ώρα που αφιερώνεται στα ιδιαίτερα μαθήματα θεωρείται ποιοτικά πιο συμπυκνωμένη, εφόσον η μόνη επιλογή του μαθητή είναι να συγκεντρωθεί στην παράδοση ».



Σύμφωνα με την ίδια έρευνα (ό.π., σελ. 27), το στοιχείο της μη οικονομικής επιλογής είναι το πιο αρνητικό των ιδιαίτερων μαθημάτων. Άλλα αρνητικά στοιχεία είναι η έλλειψη ανταγωνιστικότητας ως κίνητρο προόδου των μαθητών, αλλά και η πιθανή «εκμετάλλευση» από τους καθηγητές.

Κάτι τέτοιο συμβαίνει όταν οι διδάσκοντες είναι ακόμα φοιτητές με ελλιπή κατάρτιση, με αποτέλεσμα το επίπεδό τους να μην απέχει και πολύ από αυτό των μαθητών τους (Bray, 2006, σελ. 523). Επιπλέον, όπως ο Bray (2011, σελ. 43) αναφέρει, οι καθηγητές των κατ' οίκον μαθημάτων συχνά επιλέγουν τη μαθητική πελατεία τους, « κάποιιο προτιμούν να δουλεύουν μόνο με καλούς μαθητές προκειμένου να είναι σίγουροι για την υψηλή επίδοσή τους, άλλοι νιώθουν ανεπαρκείς ν' αναλάβουν μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες, ενώ άλλοι «αποφεύγουν» τους μαθητές που προετοιμάζονται για τις εξετάσεις ».

### **3.1.2. Κριτήρια Επιλογής σύμφωνα με τα Χαρακτηριστικά του Φροντιστηρίου**

Σύμφωνα με την ποιοτική έρευνα του Σωματείου Ιδιοκτητών Φροντιστηρίων Αττικής σε συνεργασία με την εταιρία METRON ANALYSIS (2008, σελ. 37), που διεξήχθη με τη μορφή των ομαδικών συζητήσεων, και με δείγμα, μαθητές και μητέρες μαθητών Λυκείου που χρησιμοποιούν φροντιστήρια, τα βασικά κριτήρια επιλογής τους, είναι:

- οι συστάσεις συγγενών και φίλων
- η φήμη και οι επιτυχίες του φροντιστηρίου
- η απόσταση απ' το σπίτι του μαθητή
- η τιμή /οικονομικό πακέτο
- το πρόγραμμα και το μέγεθος των τμημάτων
- το μορφωτικό επίπεδο/φήμη των καθηγητών
- η εξειδίκευση του φροντιστηρίου σε μία ή παραπάνω κατευθύνσεις

Αναφορικά με τα ιδιαίτερα μαθήματα, η επιλογή τους φαίνεται ότι βασίζεται στις συστάσεις από συγγενείς, φίλους και παλιούς μαθητές που είχαν πετύχει στις σχολές επιλογής τους, αλλά και στη φήμη των καθηγητών. Ενδιαφέρον επίσης παρουσιάζει το γεγονός ότι τόσο οι μητέρες, όσο και οι μαθητές, δε θα επέλεγαν να κάνουν ιδιαίτερα με έναν καθηγητή του σχολείου (αδυναμία να ορίσει ο γονέας τους όρους εργασίας, ρίσκο αρνητικής αξιολόγησης μαθητή που έχει διακόψει τη συνεργασία με τον καθηγητή) (ό.π., σελ. 30).

Η πρόσφατη έρευνα του Ερευνητικού Πανεπιστημιακού Ινστιτούτου του Πανεπιστημίου Μακεδονίας (Ε.Π.Ι) για λογαριασμό του Επαγγελματικού Επιμελητηρίου Αθηνών (Ε.Ε.Α.) αναφορικά με τη μέτρηση της στάσης των χρηστών της φροντιστηριακής εκπαίδευσης στην Αττική (2012, σελ. 3), πραγματοποιήθηκε με τηλεφωνικές συνεντεύξεις σε μαθητές και γονείς που χρησιμοποιούν φροντιστήρια Μέσης Εκπαίδευσης. Η έρευνα κατέδειξε με σειρά προτεραιότητας ως κριτήρια επιλογής :

- την ποιότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού
- τις πρότερες επιδόσεις/φήμη του φροντιστηρίου
- το κόστος/οικονομικό πακέτο
- την απόσταση από τον τόπο κατοικίας
- το μέγεθος των τμημάτων

Όπως επισημαίνεται, «αξιοσημείωτη είναι η σχετικά χαμηλότερη ιεράρχηση του κόστους ως κριτήριο επιλογής, σε μια περίοδο που η αγοραστική δύναμη του μέσου νοικοκυριού έχει επιδεινωθεί και παράλληλα η κοινή γνώμη βάλλεται από πληροφορίες για την επιβολή νέων μέτρων» (ο.π.). Εδώ πρέπει να σημειωθεί ότι ένα χρόνο μετά, έχουν μεσολαβήσει πολλά, και το κοινωνικό - πολιτικό - οικονομικό κλίμα είναι σαφώς πιο δυσμενές.

Σε σχέση με την ηλικία, το φύλο και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, σημειώνεται ότι η κατανομή των απαντήσεων δεν παρουσιάζει σημαντικές διαφορές. Η μοναδική οριακή διαφοροποίηση αφορά το ότι τα νεότερα και πιο μορφωμένα στρώματα φαίνεται να συμφωνούν περισσότερο ως προς τα κριτήρια επιλογής τους, ενώ οι γονείς άνω των 45 και οι λιγότερο μορφωμένοι, προτάσσουν περισσότερο το κόστος και την ποιότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Σύμφωνα με τις διαπιστώσεις και των δυο ερευνών, ο γονέας σε κάθε περίπτωση (ανεξαρτήτως οικονομικού - μορφωτικού επιπέδου), θα πληρώσει για την εξωσχολική υποστήριξη του παιδιού του. Η οικονομική του δυνατότητα θα φανεί περισσότερο στο αν θα επιλέξει φροντιστήρια ή ιδιαίτερα, και αποδεικνύεται έτσι ότι η πρόσθετη διδακτική βοήθεια στην Ελλάδα αποτελεί κοινωνική νόρμα και όχι επιλογή. Ο ρόλος του φροντιστηρίου ως οχήματος για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι κυρίαρχος και την ίδια στιγμή απολύτως αποδεκτός από την κοινή γνώμη (Ε.Π.Ι - Ε.Ε.Α., 2012, σελ. 11).

### **3.1.3. Κριτήρια Επιλογής σύμφωνα με το Είδος του Φροντιστηρίου**

Στην έρευνα των Βέικου κ. συν. (2008, σελ. 74) στα πλαίσια του προγράμματος «Αξιολόγηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Α/μιας και Β/μιας εκπαίδευσης», οι γονείς των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προτιμούν πλειοψηφικά τα φροντιστήρια έναντι των ιδιαίτερων, τα οποία λόγω αυξημένου κόστους παραμένουν δεύτερη επιλογή. Ενδιαφέρον έχει το γεγονός ότι σε σχέση με το μορφωτικό τους επίπεδο, οι απόφοιτοι ανώτερης ή ανώτατης εκπαίδευσης έχουν ως πρώτη επιλογή για όλες τις κατηγορίες μαθημάτων τα ιδιαίτερα μαθήματα, ενώ τα φροντιστήρια προτιμώνται από αποφοίτους γυμνασίου και τεχνικών επαγγελματικών σχολών.

Νωρίτερα, οι Σιάνου - Κυργίου (2004, σελ.121) είχαν συνδέσει την κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας του μαθητή με την επιλογή εξωσχολικής βοήθειας. Στην ανώτατη κατηγορία εισοδήματος, το 66,7% επιλέγει ιδιαίτερο, έναντι του 33,3% που επιλέγουν φροντιστήριο και καθώς μειώνονται τα επίπεδα εισοδήματος το φροντιστήριο έχει σαφές προβάδισμα στις μεσοαστικές οικογένειες. Ακριβώς το αντίστροφο συμβαίνει στην κατώτερη κατηγορία εισοδήματος, με το 11,8% των οικογενειών να επιλέγουν το ιδιαίτερο και το 58,8% το φροντιστήριο. Σύμφωνα με την ίδια έρευνα (ό.π., σελ. 124) το εισόδημα της οικογένειας και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων καθορίζουν την μορφή της επιλεγόμενης εξωσχολικής υποστήριξης, ωστόσο ο πρώτος παράγοντας παίζει σημαντικότερο ρόλο από το δεύτερο.

Το γεγονός αυτό επισημαίνεται και στην έρευνα του Σ.Ι.Φ.Α., αφού όταν οι ομάδες ρωτήθηκαν τι θα επέλεγαν ως πρόσθετη διδακτική στήριξη στην περίπτωση που δε θα υπήρχε κανένας οικονομικός περιορισμός, μεγάλο μέρος των ερωτώμενων ισχυρίστηκε ότι θα επέλεγε τα ιδιαίτερα. Φαίνεται ότι «το ιδιαίτερο μάθημα αποτελεί το ιδανικό για τους γονείς» (Σ.Ι.Φ.Α, 2008, σελ. 43), όμως το οικογενειακό εισόδημα περιορίζει την επιλογή του. Αντίθετα οι γονείς που το επιλέγουν (ό.π. σελ. 30), δε θεωρούν την τιμή του καθηγητή καθοριστικό κριτήριο επιλογής δεδομένου ότι ο γονέας για να έχει επιλέξει αυτή τη μορφή φροντιστηριακής υποστήριξης, διατίθεται εκ των προτέρων να δαπανήσει μεγαλύτερο οικονομικό ποσό, συγκριτικά με εκείνο που θα δαπανούσε για το ομαδικό φροντιστήριο.

Σε αυτό το σημείο αξίζει ν' αναφερθούν και κάποια στοιχεία μιας παλαιότερης έρευνας (Δήμου, 1999, σελ. 96), που αναδεικνύουν τον νευραλγικό ρόλο του εισοδήματος στην επιλογή της εξωσχολικής βοήθειας. Το 1999 η μηνιαία δαπάνη για το ιδιαίτερο μάθημα ανερχόταν στις 122.000 δραχμές και για το φροντιστήριο στις 45.000 δραχμές. Κάπως έτσι «αποσαφηνίζεται η ταξική διάρθρωση του φροντιστηρίου», και είναι σαφές ότι «οι οικονομικές δυνατότητες της κάθε οικογένειας προσδιορίζουν τις δυνατότητες και τις ευκαιρίες στο συγκεκριμένο χώρο» (ό.π., σελ. 96).

Καταλήγοντας, φαίνεται ότι τα κριτήρια επιλογής που σχετίζονται με τη μορφή της φροντιστηριακής υποστήριξης, αντανakλούν περισσότερο τις διαστάσεις των διερευνούμενων παραγόντων (μορφωτικό - οικονομικό - κοινωνικό κεφάλαιο), δίνοντάς μας σαφέστερα δεδομένα. Τα ιδιαίτερα μαθήματα παρουσιάζονται από όλες τις έρευνες ως η σημαντικότερη και η πιο «ακριβή» γονεϊκή παροχή, καθώς με αυτόν τον τρόπο οι γονείς αισθάνονται ότι προσφέρουν το καλύτερο για την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους, αλλά και γιατί ως μορφή διδασκαλίας αναδεικνύει τη μοναδικότητα του παιδιού όπως την αντιλαμβάνεται και διαισθάνεται ο καθένας από αυτούς. Το γεγονός αυτό προϋποθέτει σίγουρα μια μορφή πολιτιστικού κεφαλαίου, η οποία όμως φαίνεται να μην αρκεί όταν οι οικονομικοί πόροι της οικογένειας δεν επιτρέπουν την πρόσβαση στη συγκεκριμένη επιλογή.

## 3.2. ΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΚΑΘΟΡΙΖΟΥΝ ΤΗΝ ΕΠΙΛΟΓΗ

Σύμφωνα με τους Sewell και Shah (1968, όπ. αναφ. στο Μουσταίρας - Κατσίλλης, 2000, σελ. 213), οι επιδράσεις της οικογένειας πάνω στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές φιλοδοξίες μπορούν να χωριστούν σε εκείνες που εξετάζουν την επίδοση των κοινωνικό/ψυχολογικών ιδιοτήτων του οικογενειακού περιβάλλοντος, όπως για παράδειγμα οι αξιακοί προσανατολισμοί, οι προσδοκίες και η ενθάρρυνση των γονέων και άλλες μεταβλητές που σχετίζονται με τα κίνητρα φιλοδοξιών και επιτευγμάτων, καθώς και εκείνες που αφορούν τα δομικά χαρακτηριστικά της οικογένειας, ως δείκτες των κοινωνικοοικονομικών δυνατοτήτων της.

Παράγοντες όπως η επίδοση του μαθητή, το φύλο του γονέα, οι προσδοκίες του, το μορφωτικό και κοινωνικοοικονομικό του υπόβαθρο, φαίνεται πως αυξομειώνουν το βαθμό εμπλοκής στην εκπαίδευση του παιδιού του, ορίζουν τις εκάστοτε δυνατότητες επιλογής και διαμορφώνουν τα κριτήρια με τα οποία επιλέγεται η εξωσχολική υποστήριξη. Τα κεφάλαια που ακολουθούν θα εστιάσουν σε ζητήματα επίδρασης των προαναφερθέντων παραγόντων.

### 3.2.1. Η Γονεϊκή Εμπλοκή σε σχέση με την Εξωσχολική Υποστήριξη

Η ποιοτική και ποσοτική συμμετοχή του γονέα στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού του είναι γνωστή στη διεθνή βιβλιογραφία ως γονεϊκή εμπλοκή (Parental Involvement) και τα τελευταία χρόνια αποτελεί ένα ιδιαίτερα δημοφιλές αντικείμενο έρευνας.

Σε γενικότερο επίπεδο, η εκτενής έρευνα για τη γονεϊκή εμπλοκή δε συμφωνεί ως προς τα ευρήματά της. Κάποιες έρευνες δείχνουν ότι η ανάμειξη των γονέων βελτιώνει την επίδοση των παιδιών τους (Epstein 1982, Coleman 1990, Marjoribanks 1979, Walberg 1984, Ho Sui Chi & Willns 1996 ), ενώ ορισμένοι άλλοι ερευνητές βρίσκουν ότι η παρέμβαση των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών έχει αρνητικά αποτελέσματα πάνω στην επίδοσή τους (Milne et al. 1986, West 1992) και τέλος κάποιοι άλλοι βρίσκουν ότι δεν υπάρχει καμιά απολύτως επίδραση (Lareau 1989, Madigan 1994) (Μουσταίρας - Κατσίλλης, 2007, σελ. 204).

Η εποπτεία των καθημερινών εξωσχολικών υποχρεώσεων των παιδιών (φροντιστήρια, λοιπά μαθήματα), η παροχή βοήθειας στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών, οι τεχνικές που χρησιμοποιούν οι γονείς για να βοηθήσουν τα παιδιά τους να αναπτύξουν κίνητρα για μάθηση και θετική στάση απέναντι στο σχολείο, είναι μερικές από τις διαστάσεις της γονεϊκής εμπλοκής.

Η Epstein (1992, όπ. αναφ. στο Γεωργίου, 1999, σελ. 349) διαπιστώνει πως συγκεκριμένες πρακτικές που αφορούν εμπλοκή των γονιών στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους μπορεί ν' ανατρέψουν μειονεκτήματα που προέρχονται από το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των ιδίων ή τη χαμηλή κοινωνικοοικονομική στάθμη της οικογένειας και να βοηθήσουν τα παιδιά να επιτύχουν στο σχολείο και στη ζωή. Ωστόσο σύμφωνα με αρκετές έρευνες, «δεν μπορεί ν' αποδειχτεί ότι η σχέση του κοινωνικοοικονομικού στάτους της οικογένειας, με την επίδοση των παιδιών, είναι γραμμική» (Μάνεσης, 1999, σελ. 31 ).

Όπως αναφέρει ο Γεωργίου (1999) μια από τις βασικές προϋποθέσεις για να γίνει αυτό είναι η εσωτερική δυναμική/συνοχή του οικογενειακού συστήματος (φιλοδοξίες/απαιτήσεις γονέων, γονική υποστήριξη, επίπεδο συμπεριφοράς και επικοινωνίας, βαθμός συμμετοχής στην καθημερινότητα των παιδιών κ.τ.λ). Σύμφωνα με την έρευνά του, λειτουργικά στοιχεία της οικογένειας, όπως το ότι οι γονείς «προωθούσαν ένα δημοκρατικό σύστημα λήψης αποφάσεων μέσα στην οικογένεια και βοηθούσαν τα παιδιά τους ν' αναπτύξουν υπευθυνότητα» (ό.π., σελ. 355), είχε θετική επίδραση στη σχολική τους πορεία.

Ομοίως ο Ball (2002, όπ. αναφ. στο Κρίβας, 2007, σελ. 44) υποστηρίζει ότι οι γονείς που στοχεύουν το παιδί τους να έχει υψηλό επίπεδο αυτοαντίληψης « διαμορφώνουν ένα σταθερό σύστημα αξιών, επικοινωνούν με το παιδί συζητώντας προσεκτικά τα προβλήματά του αφήνοντας να διαφανεί η ανάλογη θετική σχέση τους με αυτό. Του προσφέρουν συνεχώς νέες ευκαιρίες για ατομική έκφραση και πρωτοβουλία και ενισχύουν την ανάγκη και επιθυμία του νεαρού ατόμου για εξερεύνηση και απόδειξη της δύναμης του ».

Με άλλα λόγια, ο βαθμός εμπλοκής μπορεί να ποικίλλει ασκώντας διαφορετική επίδραση ανάλογα με την ένταση και τον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιείται. Ο τρόπος με τον οποίο ο γονέας ερμηνεύει τις επιτυχίες και τις αποτυχίες του παιδιού του στο σχολείο, καθορίζει και την εμπλοκή από μέρους του. Άλλες φορές η εμπλοκή

μπορεί να εισπράττεται από το παιδί περισσότερο ως «εισβολή» και λιγότερο ως υποστήριξη, ενώ άλλες, να είναι οριακή (Reay et al, 2005, σελ. 69).

Σύμφωνα με τους Stevenson και Lee (1990) οι γονείς δε δείχνουν μεγάλη προθυμία να εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία του παιδιού τους, όταν αποδίδουν τη σχολική του επιτυχία περισσότερο σε έμφυτες ικανότητες και λιγότερο στην προσπάθεια που αυτό καταβάλλει. Αυτές, ερμηνεύονται συχνά από τους γονείς ως προϊόντα χαρίσματος, και μέσω αυτής της ιδεολογίας, « οι προνομιούχες τάξεις βρίσκουν μια νομιμοποίηση των πολιτιστικών τους προνομίων, που μετουσιώνονται, έτσι, από κοινωνική κληρονομιά σε ατομική χάρη ή σε προσωπική αξία » ( Bourdieu & Passeron, 1996, σελ. 142). Πληθώρα ερευνών καταλήγει στο ότι οι γονείς υψηλού επιπέδου μόρφωσης, τείνουν να εμπλέκονται περισσότερο στη σχολική ζωή των παιδιών τους, έχοντας ταυτόχρονα ένα ανώτερο κοινωνικό δίκτυο που τους καθοδηγεί αναφορικά με τις επιλογές που πρέπει να κάνουν.

Από την άλλη μεριά, όσο χαμηλότερη είναι η σχολική επίδοση του παιδιού, τόσο αυξάνεται το άγχος του γονέα, και τόσο πιο εντατική ή πιεστική γίνεται η ανάγκη για βοήθεια στο σπίτι ή για εξωσχολική υποστήριξη. Επιπλέον, όταν οι γονείς θεωρούν ότι η επιτυχία του παιδιού τους εξαρτάται κυρίως από τη δική τους συνεισφορά, τείνουν να συμπεριφέρονται πιο εξουσιαστικά, να προσπαθούν να ελέγξουν τη συμπεριφορά των παιδιών τους ακόμα και αν η σχολική τους επίδοση είναι ικανοποιητική.

Σύμφωνα με τον Davies (2004, όπ. αναφ. στο Bray 2006, σελ. 520), το γεγονός ότι οι γονείς προσλαμβάνουν καθηγητές ιδιαίτερων μαθημάτων, εντάσσεται συχνά στο ευρύτερο πλαίσιο της εκτεταμένης/εντατικής εμπλοκής τους, ως στρατηγική, αφενός για να διαμορφώσουν ένα ακαδημαϊκό μορφωτικό περιβάλλον στο οποίο θα μυήσουν τα παιδιά τους και αφετέρου, για να μπορούν να καθορίζουν και να ελέγχουν τις δραστηριότητές τους. Γνωρίζουν πολύ καλά ότι η ικανότητα ή το ταλέντο είναι προϊόντα της επένδυσης σε χρόνο και σε κουλτούρες/στάσεις σαν και αυτή (Ball, 2003, σελ. 95).

Στα πλαίσια μίας έρευνας στη Σλοβακία (Bray, 2011, σελ. 37), μεγάλο ποσοστό μαθητών παραδέχτηκε ότι παρακολουθεί φροντιστήριο γιατί αναγκάστηκε από τους γονείς του. Ωστόσο, η πλειοψηφία των μαθητών της Γ΄ Λυκείου στην έρευνα που διεξήγαγε ο Γκιτζίρης (2012, σελ. 108-109) δε συμφωνεί με την παραπάνω άποψη.

Σε άλλες περιπτώσεις, οι μαθητές λαμβάνουν εξωσχολική υποστήριξη παρόλο που έχουν υψηλή επίδοση σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους, λόγω των βλέψεων και των φιλοδοξιών των γονιών τους (Bray, 2011, σελ. 68). Τα παραπάνω φαίνεται να συμφωνούν με την έρευνα του Σ.Ι.Φ.Α (2008, σελ. 28), αφού οι γονείς του δείγματός θεωρούν ότι τα ιδιαίτερα μαθήματα αφορούν τόσο τους πολύ καλούς όσο και τους κακούς μαθητές αλλά και εκείνους με θέματα πειθαρχίας.

Είναι φανερό ότι όσο εμπλέκεται μια οικογένεια με το εκπαιδευτικό γίνεσθαι του γόνου της, τόσο πιο κοντά είναι σε κάθε είδους επιλογή που τον αφορά, είτε αυτή συνδέεται με το σχολικό περιβάλλον και τις δραστηριότητές του, είτε με τα φροντιστήρια, είτε με την εκπαιδευτική του πορεία γενικότερα. Το γεγονός αυτό ταιριάζει με τα συμπεράσματα των Coleman & Hoffer (1987), κατά τους οποίους οι γονείς που συμμετέχουν ενεργά στην επιλογή του σχολείου (δημόσιου ή ιδιωτικού) έχουν και μεγαλύτερες πιθανότητες ν' ασχολούνται με την εκπαίδευση των παιδιών τους. Ενδιαφέρον ωστόσο παρουσιάζει το συμπέρασμα της Brooks (2002, όπ. αναφ. στο Reay et al, σελ. 78), σύμφωνα με το οποίο παρόλο που το υπάρχον ερευνητικό έργο θεωρεί τους γονείς τη σημαντικότερη συμβουλευτική πηγή για τους νέους, αυτό δεν την καθιστά απαραίτητα και την πιο χρήσιμη, άποψη που ενστερνίζεται η πλειοψηφία των νέων που συμμετείχαν στην έρευνα των Reay, David & Ball (2005).

Ο βαθμός της γονεϊκής εμπλοκής, σύμφωνα με την Devine (2004, σελ.181), εξαρτάται και από οικονομικούς και από πολιτιστικούς παράγοντες. Διαπιστώνει πως εκείνοι με το οικονομικό πλεονέκτημα ασκούσαν μεγαλύτερη επιρροή και έλεγχο στη ζωή των παιδιών τους, ενώ λόγω του πολιτιστικού κεφαλαίου, είχαν περισσότερη αυτοπεποίθηση, αφού γνώριζαν πολύ καλά πώς λειτουργεί το σύστημα αλλά και πώς να το χρησιμοποιήσουν προς όφελος των παιδιών τους. Ομοίως, οι Reay et al (2005, σελ. 70) αναφέρουν για τις αφηγήσεις των φοιτητών της έρευνάς τους σε σχέση με την επιλογή των σπουδών τους, « μιλούν για ανήσυχες μητέρες, περήφανους πατέρες, γονείς αδρανείς με ανεπαρκή ενημέρωση σε θέματα εκπαίδευσης, και γονείς ενημερωμένους με υψηλή αυτοπεποίθηση». Θα μπορούσαμε γενικότερα να πούμε ότι ο βαθμός της εμπλοκής, εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο των στρατηγικών που ένας γονέας χρησιμοποιεί για να επηρεάσει ή ακόμα και να καθορίσει την επιλογή του γόνου του.



Το ζήτημα που ενδιαφέρει την έρευνά μας σε αυτό το σημείο, έχει να κάνει με την πηγή του καθορισμού της φροντιστηριακής υποστήριξης, και πιο συγκεκριμένα, με τα εξής ερωτήματα : Ποιος επιλέγει ή αποφασίζει για το φροντιστήριο; Ο γονέας ; Οι μαθητές ; Και οι δύο ; Τα ερευνητικά δεδομένα που απαντούν στα εν λόγω ζητήματα είναι αρκετά περιορισμένα, ωστόσο υπάρχουν μελέτες που μας δίνουν κάποια σαφή δεδομένα.

Από την έρευνα του Δήμου (1999, σελ. 95) σε πρωτοετείς φοιτητές, μαθητές λυκείου, εκπαιδευτικούς και γονείς, προκύπτει ότι τον πρώτο λόγο στην απόφαση για την παρακολούθηση του φροντιστηρίου καθώς και στην επιλογή της μορφής της φροντιστηριακής στήριξης τον έχουν οι μαθητές/φοιτητές. Όπως φαίνεται, τον κυρίαρχο ρόλο σχετικά με την πρωτοβουλία για την παρακολούθηση ή μη του φροντιστηρίου, τον διαδραματίζει η οικογένεια από κοινού 76% (γονείς 26% και ο ίδιος 47%) .

Στην έρευνα του ΣΙΦΑ (2008, σελ.37), το φροντιστήριο ως πρόσθετη διδακτική βοήθεια το επιλέγουν οι γονείς, όμως ο λόγος και η άποψη του μαθητή έχει μεγαλύτερο βάρος, απ' ότι έχει στα ιδιαίτερα. Επισημαίνεται ότι τα ιδιαίτερα μαθήματα επιλέγονται κυρίως από τους γονείς, και πιο συγκεκριμένα από τις μητέρες (ο.π. σελ. 29).

Στην έρευνα του Πανεπιστημίου Μακεδονίας (Ε.Π.Ι. – Ε.Ε.Α, 2012, σελ.10) βρέθηκε ότι η απόφαση για την επιλογή φροντιστηρίου μέσης εκπαίδευσης λαμβάνεται από το παιδί μόλις στο 13% των περιπτώσεων, ενώ στο υπόλοιπο 22%, η απόφαση ανήκει αποκλειστικά στο γονέα<sup>5</sup>. Αναφέρεται επίσης ότι, αν και σε οριακό βαθμό, η εμπλοκή των πιο μορφωμένων γονέων ήταν μεγαλύτερη σε σχέση με τους λιγότερο μορφωμένους, λόγω της πιθανής ανασφάλειας των τελευταίων στη διαχείριση εκπαιδευτικών θεμάτων. Ενδιαφέρον επίσης παρουσιάζει το γεγονός ότι «οι ίδιοι οι μαθητές έχουν ελαφρώς διαφορετικές εκτιμήσεις για την κατανομή του βάρους της επιλογής φροντιστηρίου μέσης εκπαίδευσης σε σχέση με τους γονείς τους, καθώς μεταξύ αυτών το 20% δηλώνουν ότι η επιλογή γίνεται αποκλειστικά από

---

5

Στην έρευνα επισημαίνεται ότι το εύρημα δεν μπορεί να χαρακτηριστεί σαφές, γιατί σε έξι από τις δέκα οικογένειες γονείς και μαθητές φαίνεται να αποφασίζουν από κοινού.

τους ίδιους και το 12% δηλώνουν ότι η επιλογή γίνεται μόνο από τους γονείς τους. Αντιθέτως, πολλοί από τους γονείς εμφάνισαν μια εικόνα μεγαλύτερου ελέγχου της διαδικασίας επιλογής, καθώς στο 29% των περιπτώσεων δήλωσαν ότι η επιλογή γίνεται από τους ίδιους και μόλις στο 6% ότι γίνεται από τα παιδιά τους» (ο.π).

Παρατηρούμε ότι η εμπλοκή δεν είναι η ίδια σε όλες τις περιπτώσεις. Οι παράγοντες που επιδρούν και αυξομειώνουν το βαθμό εμπλοκής του γονέα και ταυτόχρονα δύνανται να επηρεάσουν τα κριτήρια με τα οποία κάνει μια επιλογή αναφορικά με την εκπαίδευση του παιδιού του, στην περίπτωσή μας, σχετικά με την φροντιστηριακή του υποστήριξη, είναι, το φύλο του, οι προσδοκίες και οι στάσεις του, το κοινωνικό – οικονομικό – μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας.

### **3.2.2. Το Φύλο του Γονέα**

Φαίνεται ότι οι μητέρες πατροπαράδοτα υπερέχουν σε σχέση με τους πατέρες ως προς την εμπλοκή τους στην εκπαίδευση του παιδιού τους. Το φαινόμενο αυτό δεν οφείλεται αποκλειστικά και μόνο σε προσωπική επιλογή τους αλλά κυρίως στο ότι τους έχει «ανατεθεί» ο εν λόγω ρόλος. Οι λόγοι που προβάλλουν οι πατέρες για τη χαμηλή εμπλοκή τους είναι η έλλειψη χρόνου, οι πολλές άλλες υποχρεώσεις, αλλά και το ότι «αυτά είναι γυναικείες δουλειές».

Τυπικό γνώρισμα της σύγχρονης πυρηνικής οικογένειας εκτός από τον περιορισμό των ατόμων και το διαχωρισμό του τόπου εργασίας από τον τόπο κατοικίας, είναι ότι το παιδί αντιμετωπίζεται ως μελλοντικός ενήλικας που θα αναλάβει ευθύνες και υποχρεώσεις, για τις οποίες πρέπει να προετοιμαστεί. Επιπλέον, ο ρόλος της γυναίκας σε σχέση με τα παραδοσιακά πρότυπα έχει διαφοροποιηθεί ριζικά. Οι γυναίκες σήμερα είναι αυτόνομες και μπορούν ν' ασκήσουν σε μεγάλο βαθμό τις προσωπικές και επαγγελματικές τους επιλογές. Παρά ταύτα, τα κοινωνικά στερεότυπα που ορίζουν τους ρόλους των δύο φύλων εξακολουθούν να υπάρχουν, αφού εντός του μικροεπίπεδου της οικογένειας, είναι πολλές οι περιπτώσεις που διακρίνουν τις «αντρικές», από τις «γυναικείες υποχρεώσεις».

Σύμφωνα με στοιχεία του διεθνούς προγράμματος Κοινωνικής Έρευνας (ISSP) που πραγματοποιήθηκε το 2002<sup>6</sup>, οι γυναίκες του δείγματος συμφωνούν σε πολύ μικρότερο ποσοστό από τους άντρες σε ζητήματα όπως « η δουλειά του άντρα είναι να βγάξει τα λεφτά και της γυναίκας να προσέχει τα παιδιά» ή «η εργασία χρειάζεται, αλλά αυτό που κατά βάθος θέλουν οι γυναίκες είναι το σπίτι και τα παιδιά» (Crompton, 2005, σελ. 13). Ωστόσο, οι πιο σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των απαντήσεων αφορούν το μορφωτικό - κοινωνικό επίπεδο των γονέων, που όταν είναι υψηλότερο μειώνει τις συντηρητικές στάσεις και αντιλήψεις τους, κάτι που συμβαίνει εξίσου και με την ηλικία τους (ό.π., σελ. 31).

Αν και τα τελευταία χρόνια η εμπλοκή του πατέρα στη μαθητική ζωή του παιδιού του έχει αυξηθεί, ωστόσο, ο ρόλος αυτός δεν έχει πάψει να θεωρείται κατά κανόνα «γυναικεία υπόθεση». Εξάλλου είναι πολλές οι έρευνες που εξετάζουν το πολυσύνθετο πεδίο της γονεϊκής εμπλοκής και έχουν ως βασικό δείγμα τις μητέρες. Ο Ball (2003, σελ.177) διαπιστώνει ότι οι επιλογές των γονέων σε σχέση με την εκπαίδευση των παιδιών τους, αφορούν κυρίως τις μητέρες. Συγκριτικά με τους πατέρες, εμπλέκονται πολύ περισσότερο στη σχολική ζωή των παιδιών τους και επωμίζονται όλο το ψυχολογικό και συναισθηματικό φορτίο. Γενικότερα, όπως ο Graue (1993, όπ. αναφ. στο Ball, 2003, σελ.177) επισημαίνει, ο ρόλος του γονέα είναι ταξινομημένος βάσει παραμέτρων που σχετίζονται με το φύλο.

### **3.2.3. Οι Φιλοδοξίες και οι Στάσεις των Γονέων: « Η Οικογενειακή Κουλτούρα»**

Ο Ball (1993, όπ. αναφ. στο Carroll et Walford, 1997, σελ. 6) υποστηρίζει ότι αυτό που κάνει κάποιες οικογένειες προνομιούχες είναι οι σημασίες, το νόημα και η αξία που αποδίδουν οι γονείς στο θέμα της επιλογής, γεγονός που την κάνει να είναι κοινωνικά και πολιτιστικά προκαθορισμένη.

---

<sup>6</sup> Τα στοιχεία του προγράμματος αποτέλεσαν σημαντικό μέρος μιας ευρύτερης κοινωνικής έρευνας που έλαβε χώρα στην Αγγλία (British Social Attitudes survey) και η οποία σχετίζεται με ζητήματα που αφορούν την οικογένεια.

Ομοίως ο Μυλωνάς (1999, σελ. 2) αναφέρει ότι οι “αναπαραστάσεις” των γονέων για το μέλλον του παιδιού τους είναι “κοινωνικές” δηλαδή είναι οριοθετημένες από την κοινωνική τους τάξη. Αυτές οι “αναπαραστάσεις” ορίζουν περισσότερο ή λιγότερο τις παιδευτικές στρατηγικές και πρακτικές των γονέων που αποβλέπουν στην προετοιμασία του παιδιού για το μέλλον αυτό.

Η κοινωνική αναπαράσταση προέρχεται από την έννοια των συλλογικών αναπαραστάσεων του Emile Durkheim, ο οποίος με τον τρόπο αυτό θέλησε να δείξει ότι οι αντιληπτικές κατηγορίες (του χρόνου, του χώρου, του αριθμού), προέρχονται από συλλογικές αναπαραστάσεις οι οποίες εκφράζουν καταστάσεις της κοινότητας, εξαρτώνται από τον τρόπο οργάνωσής της, τους θεσμούς της, έχουν δηλαδή κοινωνική προέλευση και δεν μπορούν να παραχθούν από την ατομική εμπειρία (Ανθογαλίδου, 1998, όπ. αναφ. στο Μάνεσης, 1999, σελ. 33). Η Τσακίρη (1999, σελ. 65) αναφέρει ότι «ο άνθρωπος είναι ψυχή και κοινωνία, και δεν είναι άνθρωπος παρά μόνον μέσα και δια της κοινωνίας, δια των θεσμών της, δια των κοινωνικών φαντασιακών σημασιών της».

Συνεπώς, θα μπορούσε ίσως να υποστηρίξει κανείς, ότι η διαφοροποίηση που παρατηρείται στις πρακτικές των φτωχών και των μη φτωχών νοικοκυριών για μόρφωση και εκπαίδευση των παιδιών τους οφείλεται στις διαφοροποιημένες βλέψεις, φιλοδοξίες και προσδοκίες τους. Είναι γνωστό όμως, ότι οι μορφωτικές ανάγκες δεν εμφανίζονται παρά σε εκείνους που μπορούν να τις ικανοποιήσουν (Κάτσικας, Καββαδίας, 2000, σελ. 90).

Ο Φλουρής (1989, όπ. αναφ. στο Μουσταίρας - Κατσίλλης, 2007, σελ. 204), συνοψίζει το ρόλο της ανάμειξης των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους ως εξής : « οι γονείς άλλοτε με τις προσδοκίες, τις αξίες και τις στάσεις τους και άλλοτε με τη συμπεριφορά και τις πράξεις τους, επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των παιδιών τους και τον τρόπο με τον οποίο αυτά αντιλαμβάνονται τις ικανότητές τους ». Κατ’ αυτόν τον τρόπο η οικογένεια διαμορφώνει σε σημαντικό βαθμό τις προσδοκίες και τις εκπαιδευτικές επιλογές των νεαρών ατόμων και εξασφαλίζει ή όχι και τις δυνατότητες πραγμάτωσης αυτών των επιλογών (Κάτσικας, Καββαδίας, 2000, σελ.155).

Η οικογενειακή κουλτούρα αντανακλά τις προσδοκίες που αναπτύσσονται στα πλαίσια της οικογένειας, οι οποίες συνίστανται κατά το Bourdieu (1984), στην εικόνα που έχουν τα υποκείμενα για τους εαυτούς τους, «στο τι ταιριάζει, στο τι είναι αποδεκτό για ανθρώπους σαν και εμάς». Μέσα από μια τέτοιου είδους έμμεση ή άμεση καθοδήγηση τα παιδιά εσωτερικεύουν τις προσδοκίες και πιέσεις των δικών τους και του κοινωνικού τους περιγύρου και προσαρμόζονται στους ρόλους που οι άλλοι θεωρούν κατάλληλους (Κάτσικας - Καββαδίας, 2000, σελ.172). Συνεπώς, το μόνο που έχουν να κάνουν τα υποκείμενα είναι ν' ακολουθήσουν τα «ίχνη» της οικογενειακής τους κουλτούρας (Bourdieu, 1984, όπ. αναφ. στο Reay et al, 2005, σελ. 67).

Ειδικότερα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η οικογένεια είναι «ένα ψυχοκοινωνικό σύστημα με προδιαγεγραμμένους και προεγγραφόμενους ρόλους για τα μέλη του, έχει μια οργανωμένη δομή, παρουσιάζει διάφορες μορφές διεργασίας της επικοινωνίας μεταξύ των μελών της, επεξεργάζεται διάφορους τρόπους διαπραγμάτευσης και επίλυσης προβλημάτων και διέπεται από μια ιεραρχία. Αυτό βέβαια δε σημαίνει ότι μόνο ένα μέλος έχει κυρίως την εξουσία και ως εκ τούτου μπορεί να καθορίζει τη συμπεριφορά των άλλων» (Κρίβας, 2007, σελ. 40).

Καταλήγοντας, δε θα μπορούσαμε να μην επισημάνουμε ότι οι προσδοκίες, ο βαθμός της εμπλοκής και οι επιλογές των γονέων σε σχέση με την εκπαίδευση των παιδιών τους, έχουν οριζόντια σχέση με τα δομικά χαρακτηριστικά της οικογένειας. Ενώ τα λειτουργικά στοιχεία της οικογένειας μπορούν να μεταβληθούν, η κοινωνικοοικονομική της στάθμη δεν επιδέχεται εύκολα παρεμβάσεις για βελτίωση ή αλλαγή, και στην περίπτωση της συμπληρωματικής εξωσχολικής υποστήριξης αυτό είναι γεγονός. Οι οικογένειες του υψηλότερου οικονομικού υποβάθρου, έχουν πρόσβαση σε περισσότερες και ποιοτικότερες φροντιστηριακές παροχές, και όπως ο Russel (2002, όπ. αναφ. στο Bray, 2011, σελ. 68) επισημαίνει, η επιλογή είναι μια πραγματικότητα για εκείνους που μπορούν να τη χρησιμοποιήσουν.

### 3.2.4. Η Επιλογή και τα « Άνισα Κεφάλαια »

Η διεθνής έρευνα για την επιλογή δείχνει ότι οι στρατηγικές των γονέων προϋποθέτουν το απαιτούμενο οικονομικό, πολιτιστικό και κοινωνικό κεφάλαιο, ενισχύουν δηλαδή το προτέρημα των ήδη προνομιούχων (Walford, 1992, οπ. αναφ. στο Van Zanten, 2005, σελ. 160 ). Όπως ο Ball υποστηρίζει, οι κυβερνητικές πολιτικές αποσκοπούν στην δημιουργία μιας καταναλωτικής νοοτροπίας στον εκπαιδευτικό χώρο, η οποία φαίνεται ν' αφορά περισσότερο τη μεσαία τάξη (Ball 1993, όπ. αναφ. στο Carroll et Walford, 2007, σελ. 6). Με την ίδια λογική και η εξωσχολική υποστήριξη, όπως όλες οι μορφές της ιδιωτικής εκπαίδευσης, είναι πιο εύκολα προσβάσιμη στις εύπορες οικογένειες, παρά στις οικονομικά αδύναμες (Bray, 2007, σελ. 61).

Ο Wong (2004, οπ. αναφ. στο Van Zanten, 2005, σελ. 161), υποστηρίζει ότι η επιλογή κατηγοριοποιεί τους προνομιούχους γονείς σύμφωνα με τα διαφορετικά πλεονεκτήματα που τους παρέχει στους οικονομικά ευκατάστατους, που έχουν την ευχέρεια να κάνουν εκτενέστερη χρήση ιδιωτικής και συμπληρωματικής εκπαίδευσης, σε εκείνους με το μορφωτικό κεφάλαιο που γνωρίζουν πώς να επιλέξουν και να μνήσουν τα παιδιά τους στην εκάστοτε επιλογή, και σε εκείνους που διαθέτοντας το κοινωνικό κεφάλαιο, το χρησιμοποιούν για να έχουν πρόσβαση στα καλύτερα σχολεία. Ο Brown μιλώντας περί «γονεοκρατίας», εννοεί ακριβώς αυτό· «ότι η μεσαία τάξη προσπαθεί με όλες τις δυνατότητες που έχει να προσφέρει στους γόνους της το καλύτερο βιοτικό επίπεδο εκμεταλλευόμενη τα περαιτέρω κεφάλαια που κατέχει (οικονομικό, κοινωνικό και πολιτιστικό). Έτσι δημιουργεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο η εκπαίδευση ενός παιδιού δεν εξαρτάται πλέον τόσο από τις ικανότητες και τις προσπάθειες του ίδιου, αλλά από τις επιθυμίες και τον πλούτο των γονέων του ασκώντας τη γονεϊκή επιλογή και επεμβαίνοντας από την επιλογή του σχολείου μέχρι το τι διεξάγεται μέσα στη σχολική ζωή» (Γκιτζίρης, 2012, σελ. 27). Στον αντίποδα έρχονται οι μη προνομιούχες τάξεις, οι οποίες τις περισσότερες φορές, υπολείπονται των προαναφερθέντων ζωτικών κεφαλαίων, γεγονός που τις αποκλείει από αντίστοιχες επιλογές.

Η πλειοψηφία των ερευνητών που ασχολούνται με τον ταξικό διαχωρισμό συμφωνούν ότι η οικογένεια προσδιορίζει σε μεγάλο βαθμό τον κοινωνικό ρόλο των υποκειμένων, μέσα και έξω από αυτή. Οι σχέσεις που αναπτύσσονται στα πλαίσια του εν λόγω συστήματος δε δημιουργούν οι ίδιες τις ταξικές κατηγορίες, σίγουρα όμως τις αναπαράγουν, μεταδίδοντας έτσι το κοινωνικό πλεονέκτημα ή μειονέκτημα (Crompton, 2005, σελ. 5). Όπως οι Ericson και Goldthorpe επισημαίνουν, «η οικογένεια είναι ο δείκτης του πεπρωμένου κάθε τάξης», (ό.π.) και οι παράγοντες που παρεμβαίνουν και δημιουργούν επιλογείς ή μη επιλογείς, «εκλεκτούς ή αποκλεισμένους» (Μυλωνάς, 2004) είναι υλικοί (οικονομικοί) ή πολιτιστικοί (μορφωτικοί).

Η μετατόπιση της μελέτης των αναλυτών από το μακροεπίπεδο των θεωριών περί καταμερισμού της εργασίας σε μικροεπίπεδα πλαίσια, ή αλλιώς, η επικέντρωσή τους στο πώς οι κοινωνικές τάξεις σχηματίζονται από τις ατομικές πράξεις των υποκειμένων, σε συνάρτηση με τα «πλεονεκτήματα» (Wright, 1985· Savage, et al. 1992· Sorensen, 2000a,b), τα «κεφάλαια» (Bourdieu, 1997), ή τους διαθέσιμους «πόρους» (Goldthorpe, 1996, 2000a· Devine, 1998, 2004), ξεκινάει και εξελίσσεται από το 1980 (Savage et al, 2005, σελ. 32). Εν ολίγοις, το ενδιαφέρον της μελέτης στράφηκε στο τι γίνεται μέσα στην οικογένεια αντί στην περιγραφή των εξωτερικών της χαρακτηριστικών (Γεωργίου, 2003, σελ. 348). Όλες οι μετέπειτα σχετικές θεωρίες συνδυάζουν ή απομονώνουν τους παραπάνω παράγοντες.

Οι Sorensen (2000a,b) και Tilly (1998), θεωρούν ότι η προσέγγιση αναφορικά με τα πλεονεκτήματα, τα κεφάλαια και τους πόρους (CARs)<sup>7</sup> δεν αποκαλύπτουν σημαντικές πτυχές του ταξικού διαχωρισμού, όπως το πώς ακριβώς τα εκάστοτε προνόμια συσσωρεύονται ή επεκτείνονται, και θεωρούν τις νεομαρξιστικές προσεγγίσεις πιο συμβατές με την προβληματική (Savage et al, 2005, σελ. 33). Άλλοι, όπως οι Roemer (1982), Elster (1985), Wright(1985), ξεφεύγοντας από το μονομερές πλαίσιο της θεωρίας του Μαρξ για την οικονομική εκμετάλλευση των αδυνάτων, προσπαθούν να προσδιορίσουν την ανισότητα με το είδος και τη βαρύτητα του πλεονεκτήματος, διακρίνοντάς το σε αναγκαίους (θεμελιώδεις) ή λιγότερο αναγκαίους (τυχαίους) πόρους, οι οποίοι είτε ευνοούν ή είτε εμποδίζουν το προνόμιο, και ταυτοποιούνται ως φυσικοί μηχανισμοί (ό. π., σελ. 33-34).

---

<sup>7</sup> Η έννοια του προνομίου αποδίδεται ως «CARs», δηλαδή, Capitals, Assets and Resources.

Οι Coleman (1990) και Goldthorpe (2000a), αποδίδουν τις διαφορετικές στρατηγικές των γονέων μεσαίας και εργατικής τάξης για την εκπαίδευση των παιδιών τους στη θεωρία της λογικής δράσης (RAT)<sup>8</sup> και όχι τόσο στο διαφορετικό habitus (Crompton, 2005, σελ. 9). Οι «καλύτερες» δηλαδή στρατηγικές αντιστοιχούν στις ανώτερες και μεσαίες τάξεις που δύνανται ν' ανταποκριθούν στις χρηματικές δαπάνες της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης (Savage, et al., 2005, σελ. 38), ως λογικό επακόλουθο της οικονομικοκοινωνικής τους θέσης. Κατά τους Savage et al (ό.π.), η θεωρία του Goldthorpe, παρόλο που στρέφεται στο πώς τα άτομα της μεσαίας τάξης κινούνται και χρησιμοποιούν τους οικογενειακούς πόρους προκειμένου να πετύχουν, δεν εξηγεί καθόλου το πώς τα οικονομικά αυτά προτερήματα επεκτείνονται και παγιώνονται. Είναι δηλαδή περισσότερο περιγραφική.

Οι P. Bourdieu και J.Cl. Passeron, μέσα από το έργο τους οι «Οι Κληρονόμοι» (1964), καταδεικνύουν ότι τα «φράγματα» δεν είναι μόνο κοινωνικά ή οικονομικά. Εισάγουν την έννοια του Πολιτιστικού ή Μορφωτικού Κεφαλαίου, «ως τις συσσωρευμένες δυνατότητες και ικανότητες της οικογένειας να καλλιεργεί τις περισσότερο εκτιμώμενες κοινωνικά γνώσεις, ευαισθησίες, τρόπους, πράξεις και έκφρασης» (Μυλωνάς, 1996, σελ. 211). Βέβαια, το πολιτιστικό κεφάλαιο για κάποιον μπορεί απλά να κληρονομείται, για κάποιον άλλον πρέπει κοπιαστικά να κατακτηθεί. Για παράδειγμα τα παιδιά που προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα χρειάζεται να κάνουν υπερπροσπάθεια για να καταφέρουν να ενσωματωθούν στην εν λόγω κουλτούρα, την οποία οι γόννοι των προνομιούχων τάξεων κατέχουν ούτως ή άλλως, από γεννήσεώς τους.

Ο B. Bernstein θεωρεί τη γλώσσα το βασικότερο στοιχείο του πολιτιστικού κεφαλαίου, υποστηρίζοντας ότι η μορφή της γλώσσας που χρησιμοποιεί το σχολείο είναι μια από τις μορφές που παίρνει στην κοινωνία. Αυτή τη γλώσσα κατέχουν με άνισο τρόπο οι μαθητές και κατ' επέκταση τα άτομα, γεγονός που σχετίζεται με την κοινωνική τους προέλευση. Ο ίδιος θεωρεί ότι ο παιδαγωγικός λόγος στα σχολεία, μπορεί να είναι ισόνομος και δημοκρατικός μόνο όταν οι γονείς και οι μαθητές αισθάνονται ότι έχουν ένα κεκτημένο δικαίωμα επένδυσης στο σχολείο, και τη

---

<sup>8</sup> Η απόδοση του ακρωνυμίου είναι "Rational Action Theory".



σιγουριά ότι οι όποιες πράξεις και οι διακανονισμοί που θα λάβουν χώρα σε αυτό το πλαίσιο, θα προωθήσουν και θα εξελίξουν αυτήν την επένδυση (Singh, 1997, σελ. 8).

Ο Bourdieu αναδεικνύει τη σημαντική διάσταση του πολιτιστικού κεφαλαίου, το κοινωνικό habitus, εννοώντας την κουλτούρα που πλαισιώνει ένα άτομο, δηλαδή τις γενικότερες στάσεις και συμπεριφορές που μεταδίδονται από γενιά σε γενιά και διαφέρουν ανά κοινωνική κατηγορία. Η έξη/ταξικό έθος, είναι το είδος της πρακτικής αίσθησης γι' αυτό που πρέπει να κάνουμε σε μια δεδομένη κατάσταση (Bourdieu - Passeron, 1999, σελ. 37 ) ή αλλιώς, αυτά που πρέπει ή δεν πρέπει να κάνει κάποιος, αυτά που πρέπει ή δεν πρέπει να πει, σε συνάρτηση με το πιθανό επερχόμενο μέλλον του (Ball, 2003, όπ. αναφ. στο Crompton, 2005, σελ.7). Η ιδιότητα που το χαρακτηρίζει είναι η δυνατότητα που μας παρέχει να μπορούμε να προβλέψουμε τις πρακτικές που θ' ακολουθήσει το άτομο, καθώς και τον τρόπο δράσης του, σε συγκεκριμένες συνθήκες και καταστάσεις (Bourdieu, 1990b, όπ. αναφ. στο Reay et al, 2005, σελ. 23)

Ο Bourdieu διαφοροποιείται από τον Goldthorpe, στο ότι δεν απομονώνει τον οικονομικό ως βασικό παράγοντα της κοινωνικής κινητικότητας και της επιλογής στρατηγικών, αλλά τον συσχετίζει με την πολιτική εξουσία (συμβολικό κεφάλαιο) που αντιπροσωπεύει τη δεδομένη τάξη πραγμάτων, και το πολιτιστικό κεφάλαιο. Τα τρία αυτά πεδία αλληλοσυνδέονται και εξηγούν το πώς αναπαράγονται οι κοινωνικές ανισότητες, με το τελευταίο να είναι αυτό που κυρίως δομεί τους κοινωνικούς σχηματισμούς. Ο ίδιος έδειξε, ότι οι οικογένειες επενδύουν στη σχολική εκπαίδευση τόσο σε χρόνο, όσο και σε χρήμα, ανάλογα με το πολιτιστικό/μορφωτικό τους κεφάλαιο και με αυτόν τον τρόπο μπορούμε να κατανοήσουμε καλύτερα το γεγονός του «αυξανόμενου ενδιαφέροντος, κυρίως των προνομιούχων οικογενειών (μεταξύ αυτών και οικογενειών διανοούμενων, καθηγητών ή ελεύθερων επαγγελματιών) για την εκπαίδευση» (Bourdieu - Passeron, 1996, σελ. 33).

Η Devine (2004), μέσω των συνεντεύξεων από γονείς διαφορετικού κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου από διάφορες περιοχές της Αγγλίας και της Αμερικής, καταλήγει στο ότι οι οικονομικοί, πολιτιστικοί και κοινωνικοί πόροι (και οι πολυσύνθετοι συνδυασμοί τους) έχουν ισοδύναμο ρόλο στην αναπαραγωγή του προνομίου και της δύναμης, ωστόσο, σε αντίθεση με τους Goldthorpe και Bourdieu, υποστηρίζει ότι η αναπαραγωγή δεν είναι γραμμική, και οι προνομιούχες τάξεις δεν είναι πάντα οι «νικήτριες».

Σύμφωνα με τα ευρήματά της, η μεσαία τάξη δεν μπορεί να κατοχυρώνει πάντα την επικράτησή της (Devine, 2004, σελ. 187). Παρόλο που οι γονείς μπορεί να διαθέτουν το απαιτούμενο πολιτιστικό κεφάλαιο ανατρέφοντας τα παιδιά τους σε συνάρτηση με αυτό, δε σημαίνει ότι κάτι τέτοιο εγγυάται και την επιτυχία τους, αφού πολλά από αυτά εγκαταλείπουν το σχολείο ή δεν έχουν τις προβλεπόμενες επιδόσεις (ό.π., σελ.181). Από την άλλη μεριά, έρευνες έδειξαν ότι μόνο του το οικονομικό κεφάλαιο όσο και να αυξηθεί δεν μπορεί να παράξει το πολιτιστικό κεφάλαιο πάνω στο οποίο κυρίως στηρίζεται το εκπαιδευτικό μοντέλο (Φραγκουδάκη, 1985, σελ. 66), ενώ σύμφωνα με άλλες, οι οικογένειες που ίσως δε διαθέτουν το απαιτούμενο οικονομικό κεφάλαιο αλλά διαθέτουν το πολιτιστικό, δύνανται να κάνουν «καλύτερες» επιλογές, απευθύνονται δηλαδή σε καλύτερα δημόσια σχολεία (Roupeau, 2007, σελ. 38).

Εντούτοις, οι αυξημένες οικονομικές δυνατότητες της οικογένειας, ενδέχεται να διευρύνουν τις επιλογές των μαθητών και να τους επιτρέπουν λ.χ. να επαναλάβουν τις εξετάσεις ή να στραφούν σε άλλες εκπαιδευτικές επιλογές (Devine, 2004, σελ. 181) όπως στην πρόσθετη εξωσχολική υποστήριξη, προκειμένου να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους. Στο άλλο άκρο βρίσκονται οι γονείς της εργατικής τάξης, που όπως αναφέρεται από τους Reay et al (2005, σελ. 63), παρόλο που το μορφωτικό τους επίπεδο είναι χαμηλό, θεωρούν την είσοδο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση παράγοντα εξαιρετικής σημασίας για την επιτυχία των παιδιών τους. Το γεγονός αυτό μαρτυρά την ύπαρξη ενός πολιτιστικού κεφαλαίου, το οποίο άλλες φορές «υλοποιείται» με θυσίες, ενώ άλλες, παρεμποδίζεται.

Οι Savage et al, προτείνουν ότι θεωρητικοί και αναλυτές θα πρέπει ν' απομακρυνθούν από τετριμμένες και άγονες προσεγγίσεις που αποδίδουν την ανισότητα σε οικονομικούς λόγους και στις σχέσεις εκμετάλλευσης μεταξύ των κοινωνικών τάξεων, και να εστιάσουν στο πώς τα συγκεκριμένα πλεονεκτήματα, τα κεφάλαια και οι πόροι, έχουν τη δυνατότητα να συσσωρεύονται, ν' αποθηκεύονται και να διατηρούνται ως προνόμια σε βάθος χρόνου (Savage et al, 2005, σελ. 47). Υποστηρίζουν ότι η μετατροπή ενός προτερήματος σε κεφάλαιο, προϋποθέτει την ύπαρξη συστηματικών διαδικασιών από το άτομο που τις κινεί, οι οποίες οδηγούν με τη σειρά τους στη συσσώρευση πολλών προνομίων.

Σύμφωνα με τον Bourdieu αυτό συμβαίνει όταν τα πλεονεκτήματα ενός συγκεκριμένου πεδίου ( λ.χ του οικονομικού), έχουν τη δυνατότητα να μεταφέρονται και να γίνονται εξελικτικά, πλεονεκτήματα ενός άλλου. Αυτό γίνεται με το habitus, αφού το πολιτιστικό κεφάλαιο που αναπτύσσεται σε μια οικογένεια, μεταφράζεται σε εκπαιδευτικό προτέρημα, δηλαδή σε περισσότερες ευκαιρίες και προσόντα για έναν μαθητή, κάτι που μελλοντικά σημαίνει επιφανείς και προσοδοφόρες δουλειές για εκείνον (ό.π., σελ. 44). Κατά τον ίδιο τρόπο, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων μετατρέπεται σε οικονομικό προτέρημα, αφού σύμφωνα με την Ireson (2004, σελ. 115), οι μορφωμένοι γονείς τείνουν ν' απαιτούν «καλές» δουλειές με μεγαλύτερους μισθούς, άρα έχουν τη δυνατότητα να πληρώνουν για την καλύτερη δυνατή συμπληρωματική υποστήριξη των παιδιών τους, κάτι που αυτόματα μεγιστοποιεί και τις προσδοκίες που έχουν για εκείνα.

Ο Ball (2003, σελ. 86) αναφέρει όταν οι γονείς επενδύουν στην ιδιωτική εκπαίδευση, ουσιαστικά αγοράζουν ένα διευρυμένο και πολυσύνθετο κοινωνικό κεφάλαιο που ταυτόχρονα διατίθεται στα παιδιά τους και στα πλαίσια του οποίου εκείνα θ' αναπτύξουν τις κατάλληλες «επενδυτικές» δεξιότητες. Οι ανήκοντες στα μεσαία στρώματα δημιουργούν πιο εύκολα κοινωνικά δίκτυα, γεγονός που τους επιτρέπει να έχουν καλύτερη πληροφόρηση του εκάστοτε χώρου, και συνεπώς ευκολότερη πρόσβαση στις «καλές» παροχές που αυτός προσφέρει. Ο Coleman (1988, ό.π. αναφ. στο Ball, 2003, σελ. 86) επισημαίνει ότι το κοινωνικό κεφάλαιο ορίζεται από τις υπηρεσίες του... και όπως και οι άλλοι τύποι των κεφαλαίων, καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την πραγματοποίηση των εκάστοτε σκοπών. Η χρήση και η επένδυσή του απαιτεί, και ταυτόχρονα δημιουργεί πολιτιστικό, αλλά και συναισθηματικό κεφάλαιο, με το τελευταίο να οδηγεί στο οικονομικό κεφάλαιο. Το οικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας όπως ο Ball (2003, σελ.177) αναφέρει, είναι από μόνο του θεμελιώδες και ορίζει τις πρακτικές των τάξεων σε σχέση με τις δυνατότητες των εκπαιδευτικών επιλογών τους, όπως είναι η ιδιωτική εκπαίδευση, τα φροντιστήρια, κ.τ.λ.

Η Crompton (2005) θεωρεί ότι το εν λόγω πεδίο είναι ένας χώρος που μας αφήνει με ένα αίσθημα σύγχυσης, λόγω των διαφορετικών προσεγγίσεων και θεωρήσεων. Και ο σκοπός μας είναι ακριβώς αυτός. Να δούμε σε ποιο βαθμό το κεφάλαιο με τις όποιες κατηγοριοποιήσεις του, μπορεί να επηρεάσει τις επιλογές που κάνει ένας γονέας αναφορικά με την εκπαίδευση του παιδιού του, και πιο συγκεκριμένα σε σχέση με την επιλογή της εξωσχολικής του εκπαίδευσης. Παρόλο που η πληθώρα των μελετών δείχνει ότι δεν είναι εύκολο να επιτευχθεί η θεωρητική σύμπνοια μεταξύ των οικονομικών και πολιτιστικών προσεγγίσεων, ίσως πρέπει τελικά να χρησιμοποιηθούν συνδυαστικά (Crompton, 2005, σελ. 27), γιατί στην πραγματικότητα, η μια κατηγορία φαίνεται ν' αποτελεί συνέχεια της άλλης, παρά τις όποιες, διαφορετικές τοποθετήσεις τους (ό.π., σελ. 10 ).

Ο Bourdieu (1992, όπ. αναφ. στο Ball, 2003, σελ.177) αναφέρει ότι οι τύποι των κεφαλαίων είναι όπως «οι πύργοι» σ' ένα παιχνίδι τράπουλας, τόσο σημαντικοί, που καθορίζουν το εύρος και τις ευκαιρίες επιτυχίας στο εκάστοτε πεδίο. Τονίζει όμως ότι ο πραγματικός ταξικός διαχωρισμός υφίσταται όταν οι πρακτικές υιοθετούνται σε συλλογικό επίπεδο, στην καθημερινή ζωή των ατόμων ή των οικογενειών (ό.π., σελ. 175 - 176), και είναι αυτές που «υπενθυμίζουν» στα υποκείμενα ότι κατατάσσονται, και που δημιουργούν επιλογείς ή μη επιλογείς. Σύμφωνα με τον ίδιο, οι αντιλήψεις, οι αναπαραστάσεις, οι προσανατολισμοί, οι πρακτικές και οι επιλογές των γονέων για διάφορα ζητήματα, προσδιορίζονται σε σημαντικό βαθμό από το ταξικό habitus και εν ολίγοις, από τα «κεφάλαια» που διαθέτουν.

## **B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>**

#### **ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ & ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Στόχος του παρόντος κεφαλαίου είναι να παρουσιαστεί η μεθοδολογία που υιοθετήσαμε για τη διερεύνηση του θέματος και τη διεξαγωγή της έρευνάς μας. Αρχικά θα παρουσιαστούν ο στόχος της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα. Εν συνεχεία, θα εκθέσουμε τους λόγους που μας οδήγησαν στην επιλογή της ποιοτικής, ως μέθοδο προσέγγισης. Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων είναι η ημιδομημένη συνέντευξη. Θα γίνει λόγος για τον τρόπο και τη διαδικασία επιλογής του δείγματος, καθώς για ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας.

#### **4.1. ΣΚΟΠΟΣ, ΣΤΟΧΟΣ & ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ**

##### **4.1.1 Σκοπός**

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθούν οι παράγοντες που καθορίζουν τα κριτήρια επιλογής της εξωσχολικής υποστήριξης, προκειμένου να δούμε τις σημασίες που αποδίδουν οι γονείς στη συμβολή του εν λόγω θεσμού, σε σχέση με τη σχολική φοίτηση των παιδιών τους.

##### **4.1.2. Στόχος**

Στόχος μας είναι να δούμε εάν, και κατά πόσο οι διερευνούμενοι παράγοντες διαφοροποιούν τα κριτήρια και τη στάση των γονέων, αναφορικά με την επιλογή των φροντιστηρίων Μ.Ε που παρακολουθούν τα παιδιά τους.

### **4.1.3. Ερευνητικά Ερωτήματα**

**1<sup>ο</sup>** Πώς οι γονείς νοηματοδοτούν το βαθμό συμβολής του οικονομικού κεφαλαίου στην επιλογή του είδους της εξωσχολικής εκπαίδευσης, και εάν και σε ποιο βαθμό, το πολιτιστικό κεφάλαιο συμπλέει με το οικονομικό για τη λήψη της εν λόγω επιλογής.

**2<sup>ο</sup>** Εάν και σε ποιο βαθμό οι γονείς νοηματοδοτούν το κοινωνικό κεφάλαιο ως καθοριστικό παράγοντα στη λήψη απόφασης / επιλογής, και αν η νοηματοδότηση αυτή αναδεικνύει ορισμένα στερεότυπα σε σχέση με τη σχολική φοίτηση των παιδιών τους.

**3<sup>ο</sup>** Εάν και σε ποιο βαθμό ο/η μαθητής/τρια εμπλέκεται στη διαδικασία της απόφασης & επιλογής των φροντιστηρίων, και κατά πόσο παράγοντες όπως το φύλο του γονέα ή επίδοση του παιδιού, παρεμβαίνουν στη λήψη απόφασης της εξωσχολικής εκπαίδευσης και συνεπώς στη διαμόρφωση των κριτηρίων επιλογής.

## **4.2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

### **4.2.1. Επιλογή Ερευνητικής Μεθόδου**

Ο πληθυσμός στον οποίο απευθυνθήκαμε ήταν σχετικά μικρής κλίμακας και αφορούσε γονείς μαθητών, που μόλις ολοκλήρωσαν τη φοίτησή τους στη Β΄ τάξη του Λυκείου, και που ήταν χρήστες φροντιστηρίων Μ.Ε.

Ο Charles Ragin (1994, όπ. αναφ. στο Κυριαζή, 2003, σελ. 276), παρομοιάζει τις ποιοτικές μεθόδους με «μεγεθυντικό φακό» για τα υπό έρευνα στοιχεία. Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2008, σελ. 22), η ποιοτική έρευνα στοχεύει στην περιγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και κατανόηση κοινωνικών φαινομένων, καταστάσεων και χαρακτηριστικών κοινωνικών ομάδων απαντώντας κυρίως στα ερωτήματα «πώς» και «γιατί». Πώς νοηματοδοτούνται οι συγκεκριμένες κοινωνικές δράσεις και πρακτικές, ποιες είναι οι διαφορετικές ερμηνείες των ίδιων διαδικασιών, φαινομένων ή πράξεων και πώς παράγονται, μορφοποιούνται και μεταλλάσσονται (ό.π., σελ. 28). Τα κοινωνικά νοήματα δεν προσδιορίζονται από τις ίδιες τις καταστάσεις αλλά από τον τρόπο με τον οποίο η ερμηνεία αυτή επηρεάζει κατόπιν τη συμπεριφορά τους (Κυριαζή, 2003, σελ.278), ενώ οι στάσεις αποτελούν δείκτη της προσωπικότητας και συνεπώς, μπορούν να αποτελέσουν βάση για την πρόβλεψη της συμπεριφοράς (ό.π., σελ. 105).

Συνεπώς, δεν μπορούσαμε παρά να θεωρήσουμε την ποιοτική μέθοδο ως την πιο κατάλληλη προσέγγιση, αφού η σε βάθος διερεύνηση και ερμηνεία των εκάστοτε νοηματοδοτήσεων και στάσεων που επιτρέπει «από τα μέσα», εξυπηρετεί περισσότερο τους στόχους και την ευρύτερη φιλοσοφία της συγκεκριμένης έρευνας.

Σκοπός του ερευνητή δεν είναι ο έλεγχος μιας ήδη υπάρχουσας θεωρίας, όπως είναι στην περίπτωση της ποσοτικής έρευνας (Κυριαζή, 2003, σελ. 247) αλλά, η έμφαση στις μη μετρήσιμες διαστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας υποθέτοντας ότι ο κοινωνικός κόσμος δεν αποτελείται από μια σειρά αντικειμενικών εξωτερικών κοινωνικών γεγονότων (*social facts*) τα οποία είναι δυνατόν να προσδιοριστούν επακριβώς και να εξηγηθούν μέσα από την ανακάλυψη σταθερών κανονικοτήτων (*regularities*) (Ιωσηφίδης, 2008, σελ. 28) .

Το βασικότερο ίσως μειονέκτημα της ποιοτικής μεθόδου είναι ότι βασίζεται σε αρκετά μικρότερο αριθμό περιπτώσεων συγκριτικά με εκείνον που επιδέχεται μια ποσοτική, γεγονός όμως, που όπως αναφέραμε, εξυπηρετεί τους εκάστοτε ερευνητικούς στόχους και σκοπούς. Συνοψίζοντας, όταν πρόκειται για τον έλεγχο της θεωρίας ή αλλιώς, για την ανακάλυψη γενικών τάσεων, προτιμώνται οι ποσοτικές μέθοδοι, ενώ όταν πρόκειται για «τη διαμόρφωση ολικής εικόνας για κάθε περίπτωση και την ανεύρεση των κοινών τους στοιχείων» (Κυριαζή, 2003, σελ.52), προτιμώνται οι ποιοτικές.

## 4.2.2. Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων

### 4.2.2.1. Επιλογή Εργαλείου Συλλογής Δεδομένων

Το εργαλείο που επιλέχθηκε για τη διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας είναι η ημιδομημένη συνέντευξη. Ο συγκεκριμένος τύπος συνέντευξης, «χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων αλλά παρουσιάζει πολύ περισσότερη ευελιξία ως προς τη σειρά των ερωτήσεων, ως προς την τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο και ως προς την προσθαφαίρεση ερωτήσεων» (Ιωσηφίδης, 2008, σελ.113). Οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν για τη συνέντευξη, ήταν ανοιχτές ερωτήσεις (open questions), οι οποίες, «αφήνουν τον ερωτώμενο ελεύθερο ν' αναπτύξει την απάντησή του δίχως περιορισμούς» (ό.π., σελ. 115). Οι συνεντεύξεις ήταν διάρκειας 40 λεπτών και πραγματοποιήθηκαν κατά το διάστημα από τις 15 Ιουνίου έως και τις 15 Ιουλίου του τρέχοντος έτους.

Ο Tuckman (1972, όπ. αναφ. στο Παρασκευοπούλου - Κόλλια, 2008, σελ. 4 ), όρισε τις συνεντεύξεις ως δυνατότητα «εισόδου» στο τι διαδραματίζεται στο μυαλό του υποκειμένου. Ο ερευνητής έτσι μπορεί να διεισδύσει στην προσωπικότητα των υποκειμένων και να κατανοήσει τις κοινωνικές επιρροές που τα υποκείμενα έχουν δεχτεί (Παρασκευοπούλου - Κόλλια, 2008, σελ. 3 ). Η γνώση επιτυγχάνεται σε μεγάλο βαθμό μέσω καλής ακρόασης, έως και «ευγενούς αφουγκράσματος» των κόσμων των υποκειμένων, τα οποία ο ερευνητής οφείλει να έχει ενθαρρύνει να εκφραστούν (Kvale, 1996, όπ. αναφ. στο Παρασκευοπούλου - Κόλλια, 2008, σελ. 4). Συνεπώς, από τη στιγμή που η παρούσα έρευνα εστιάζεται στη διερεύνηση προσωπικών ή κοινωνικών εμπειριών, στάσεων, αντιλήψεων, ιδεών και συμπεριφορών (Ιωσηφίδης, 2008, σελ. 114 ), η συνέντευξη αναδεικνύεται ως το κατάλληλο εργαλείο διεξαγωγής της.



#### 4.2.2.2. Ζητήματα Δεοντολογίας

Οι συνεντεύξεις έχουν και κάποια μειονεκτήματα τα οποία οφείλει να είναι σε θέση να αντιμετωπίσει ο ερευνητής. Ένα εκ των σημαντικότερων, είναι ο χρονοβόρος χαρακτήρας της, «όχι μόνο ως προς την υλοποίησή της αλλά και ως προς τη φάση του σχεδιασμού και της απόκτησης πρόσβασης στους ερωτώμενους» (Ιωσηφίδης, 2008, σελ. 13).

Επιπλέον, κάποια ζητήματα που προκύπτουν σχετικά με την εγκυρότητα των αφηγήσεων είναι « η συχνή προθυμία του υποκειμένου να δώσει τις απαντήσεις που ο ερευνητής θέλει ή τις απαντήσεις που θα είναι οι κοινωνικά αποδεκτές κι επιθυμητές» (Kitwood, 1977, όπ. αναφ. στο Παρασκευοπούλου - Κόλλια, 2008, σελ. 8), ή αλλιώς, το γεγονός ότι «οι αντιλήψεις των υποκειμένων δεν μπορούν να ελεγχθούν, καθώς «πλανάται» στην ατμόσφαιρα κατά τη διάρκεια του διαλόγου ενός είδους πίεση στο υποκείμενο να πει «κάτι σημαντικό». Οι ερωτώμενοι ενδόμυχα τρέφουν την ελπίδα ότι θα δώσουν τις «σωστές» απαντήσεις. Δεν είναι αυτή, όμως, η επιθυμητή κατάληξη μιας συνέντευξης, γιατί στις συνεντεύξεις δε γίνονται «λάθη», όσον αφορά στις απαντήσεις των ερωτώμενων. Σκοπός του ερευνητή είναι η προσέγγιση και καταγραφή της αλήθειας, χωρίς αποστέωση και αποχρωμάτιση των απαντήσεων» ( Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008, σελ. 8 ).

Η σχέση και η αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο πλευρών, λαμβάνει διαφορετικές διαστάσεις αναλόγως της επιστημονικής παράδοσης στην οποία ανήκει ο ερευνητής ή της μεθόδου την οποία επέλεξε, πάντοτε *ceteris paribus* (τηρουμένων των αναλογιών) (ό.π., σελ. 9). Σε κάθε περίπτωση «προϋποθέτει υψηλές επιστημονικές και επικοινωνιακές δεξιότητες του ερευνητή και από την άλλη εγείρει σημαντικά ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας» (Ιωσηφίδης, 2008, σελ. 125).

Ο Ιωσηφίδης (ό.π., σελ. 125), επισημαίνει κάποια από τα χαρακτηριστικά του σωστού ερευνητή: ο ερευνητής θα πρέπει να γνωρίζει σε βάθος το αντικείμενο της έρευνας, να έχει ικανότητες δόμησης της διαδικασίας και την πορείας της συνέντευξης, να είναι ξεκάθαρος, ευγενικός, ευαίσθητος αλλά παρ' όλα αυτά κριτικός (...). Ο ερευνητής θα πρέπει να παρέχει όλες τις απαραίτητες πληροφορίες για το αντικείμενο και τους σκοπούς της έρευνας στον ερωτώμενο, εξασφαλίζοντας τη συναίνεση του τελευταίου στην ερευνητική διαδικασία».

Πρέπει να επισημάνουμε ότι όλοι οι γονείς ήταν ιδιαίτερος συνεργάσιμοι, δεκτικοί, ευγενικοί αλλά και «ομιλητικοί». Δεν αντιμετωπίσαμε ιδιαίτερα προβλήματα στη μεταξύ μας επικοινωνία και αλληλεπίδραση, ούτε κατά την πρώτη επαφή προκειμένου να κανονιστούν τα παρεπόμενα της συνέντευξης (ενημέρωση θέματος, χώρος & ημερ/νια συνάντησης κτλ), ούτε κατά τη διάρκεια της διαδικασίας, παρόλο που τους περισσότερους, δεν τους γνωρίζαμε προσωπικά. Το γεγονός αυτό μπορούμε να το αποδώσουμε στην εξαιρετική σημασία που κατέχει το εν λόγω θέμα στη ζωή τους την παρούσα χρονική στιγμή. Τα φροντιστήρια, είναι ένα «ευαίσθητο» θέμα για κάθε οικογένεια, και για το λόγο αυτό, οι γονείς φάνηκε περισσότερο να «εκτονώνονται», παρά να προσπαθούν να υπηρετήσουν κάποιον άλλο, θα μπορούσαμε να πούμε, πιο «τυπικό» ρόλο κατά τη διάρκεια της διαδικασίας.

#### **4.2.2.3. Το Πρωτόκολλο Συνέντευξης**

(Βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α, σελ. 137)

#### **4.2.3. Το Δείγμα & η Διαδικασία Επιλογής του**

Η έρευνά μας στοχεύει στην καταγραφή των στάσεων και των αντιλήψεων των γονέων, αναφορικά με τα κριτήρια σύμφωνα με τα οποία επιλέγουν τα φροντιστήρια Μ.Ε. που παρακολουθούν τα παιδιά τους.

Επιλέχθηκε η σκόπιμη δειγματοληψία, καθώς το δείγμα που έπρεπε να συγκεντρωθεί από την πλευρά των γονέων έπρεπε να πληροί συγκεκριμένες προϋποθέσεις, που να εξυπηρετούν τους ειδικούς και γενικούς σκοπούς της ερευνητικής διαδικασίας (Ιωσηφίδης, 2008, σελ. 64).

Οι δεκαπέντε γονείς που επιλέχθηκαν για τις ανάγκες της έρευνας, έπρεπε αρχικά να έχουν αγόρι ή κορίτσι που φοιτά στη Β΄ Λυκείου, τάξη που θεωρούμε ιδιαίτερα νευραλγική, αφού αποτελεί «την αρχή της τελικής ευθείας» που καταλήγει στις Πανελλήνιες Εξετάσεις. Το γεγονός αυτό κάνει την επιλογή του φροντιστηρίου ζήτημα πιο ουσιαστικό ή «σοβαρό», σε σχέση με την ίδια διαδικασία που λαμβάνει χώρα στις προηγούμενες τάξεις. Επιπλέον, θέλαμε οι γονείς να μην έχουν περάσει ακόμα το στάδιο της επιλογής του φροντιστηρίου για την τελευταία τάξη του λυκείου, προκειμένου να προβληματιστούν περισσότερο και να μας περιγράψουν με

μεγαλύτερη υπευθυνότητα το στάδιο αυτό, που ούτως ή άλλως αναμένουν, και αποτελεί θέμα ζωτικής σημασίας για εκείνους και τα παιδιά τους.

Από εκεί και έπειτα, εφόσον εξετάζουμε την επίδραση του οικονομικού, του πολιτιστικού και του κοινωνικού κεφαλαίου στην εκάστοτε επιλογή, επιδιώξαμε οι γονείς του δείγματός μας να ανήκουν σε διαφορετικές κοινωνικοοικονομικές κατηγορίες. Για να πετύχουμε κάτι τέτοιο προσπαθήσαμε να βρούμε γονείς, των οποίων τα παιδιά φοιτούν σε «διαφορετικής φήμης» δημόσια σχολεία, από την ευρύτερη περιοχή της Κορίνθου και του Λουτρακίου, υποθέτοντας όπως είναι λογικό, ότι είναι χρήστες φροντιστηρίων. Τα σχολεία στα οποία καταλήξαμε ως κριτήριο επιλογής των γονέων είναι στον αριθμό πέντε, και όπως επισημάναμε, η φήμη τους διαφοροποιείται από την «καλύτερη», έως την «κακή» ή την « πιο ουδέτερη».

Σε πρώτη φάση ήρθαμε σε επικοινωνία με τους πρόεδρους των Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων κάποιων από τα σχολεία, οι οποίοι μας έδωσαν χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα στοιχεία γονέων που εξυπηρετούν την έρευνά μας. Εν συνεχεία, οι γονείς από τους οποίους πήραμε τις πρώτες συνεντεύξεις, μας συνέστησαν φίλους ή γνωστούς τους. Κάπως έτσι, καθώς και μέσω κάποιων προσωπικών γνωριμιών μου, συγκεντρώθηκε εξελικτικά το δείγμα μας.

Συνεπώς, παρόλο που το δείγμα αφορά κατά πλειοψηφία οικογένειες μεσαίας τάξης, οι γονείς διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τα «κεφάλαια» που διαθέτουν. Ειδικότερα, ως προς το οικονομικό επίπεδο έχουμε γονείς με πολύ καλή έως καλή οικονομική κατάσταση, γονείς μέτριας οικονομικής κατάστασης και γονείς αρκετά χαμηλού οικονομικού επιπέδου. Τα επαγγέλματα στα οποία οι ερωτώμενοι δραστηριοποιούνται είναι εν ενεργεία ή συνταξιούχοι, πολιτικοί μηχανικοί, εκπαιδευτικοί, δημόσιοι ή ιδιωτικοί υπάλληλοι, μικροεπιχειρηματίες ή και οικοκυρές.

Επιπρόσθετα, προσέξαμε το δείγμα μας να έχει και μια ισόμερη κατανομή ως προς το φύλο του γονέα, γεγονός που εξυπηρετεί εξίσου κάποιους από τους ειδικούς στόχους της έρευνας. Από τους δεκαπέντε γονείς καταφέραμε να μιλήσουμε με έξι πατέρες, και αυτή ήταν ίσως η κυριότερη δυσκολία που συναντήσαμε, αφού σε κάποιες από τις περιπτώσεις, οι πατέρες δεν επιθυμούσαν να υπηρετήσουν το ρόλο του συνεντευξιαζομένου και έδιναν «τη θέση τους» στις μητέρες .

Τέλος, επιδιώξαμε και τη διαφορετικότητα αναφορικά με την επίδοση του/της μαθήτριας (άριστη / πολύ καλή - καλή - μέτρια), γεγονός, που όσο ήταν δυνατό χωρίς να έχουμε στη διάθεσή μας επίσημα βαθμολογικά στοιχεία, το πετύχαμε.

#### **4.2.5. Εγκυρότητα & Αξιοπιστία της Έρευνας**

Ένα εργαλείο μέτρησης είναι έγκυρο όταν καλύπτει τη θεωρητική έννοια για την οποία κατασκευάστηκε (Κυριαζή, 2008, σελ. 86). Σε αυτό το επίπεδο, θεωρούμε ότι ο τύπος της συνέντευξης που χρησιμοποιήθηκε σε συνδυασμό με το περιεχόμενο και τη δομή των ερωτήσεων της συνέντευξης, κατάφερε να συνδέσει τα στοιχεία της θεωρίας με τα αποτελέσματά της έρευνας.

Σύμφωνα με την Κυριαζή (2008, σελ. 89) η αξιοπιστία της μέτρησης αφορά τη σταθερότητα του αποτελέσματος σε επαναληπτικές μετρήσεις υπό παρόμοιες συνθήκες. Ωστόσο, τα στοιχεία που διαφοροποιούν την ποιοτική από την ποσοτική έρευνα, είναι ακριβώς αυτά που δεν επιτρέπουν τη γενίκευση των αποτελεσμάτων όπως αυτή ορίζεται από την οπτική του ποσοτικού μοντέλου (ό.π., σελ. 281). Η ίδια επισημαίνει ότι στην ποιοτική έρευνα, «στόχος δεν είναι η διαμόρφωση γενικών κανόνων, αλλά η διατύπωση «υποθέσεων εργασίας» για το τι είναι πιθανό ν' ανακαλύψει κανείς σε χώρους παρόμοιους με εκείνον που ερευνήθηκε».

Θεωρούμε ότι τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, είναι σ' ένα βαθμό αξιόπιστα. Ωστόσο ο Ιωσηφίδης (2008, σελ.28), επισημαίνει κάτι σημαντικό· ότι οι ποσοτικές και ποιοτικές διαστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας είναι δυνατόν να γίνουν αντιληπτές περισσότερο ως μια συνέχεια και όχι ως αντιθέμενες πλευρές της. Για το λόγο αυτό πιστεύουμε ότι ο ανώτερος βαθμός αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων θα μπορούσε ίσως να επιτευχθεί μέσω της χρήσης πολλαπλών μεθόδων, λόγου χάρη, και ποσοτικών. Η συνδυαστική χρήση της ποσοτικής μεθόδου, θα διεύρυνε αριθμητικά την καθεμία από τις διαφορετικές κοινωνικό-οικονομικές κατηγορίες των γονέων που απαρτίζουν το δείγμα μας, γεγονός που θα οδηγούσε σε πιο ολοκληρωμένες και εμπειριστατωμένες διαπιστώσεις.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>

### **ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας όπως προέκυψαν έπειτα από την επεξεργασία των συνεντεύξεων. Τα ευρήματα θα παρουσιαστούν κατά άξονα, και με βάση τις απαντήσεις των ερωτήσεων οι οποίες ομαδοποιήθηκαν και μετατράπηκαν σε αντίστοιχες κατηγορίες.

#### 1<sup>ος</sup> ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ:

#### **ΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ / ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟΥΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΟΔΗΓΟΥΝ ΣΤΗΝ ΕΞΩΣΧΟΛΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ**

Αν και η παρούσα εργασία αποσκοπεί στο ν' αναδείξει τους παράγοντες που παρεμβαίνουν και καθορίζουν την εκάστοτε γονεϊκή επιλογή σε σχέση με τα φροντιστήρια Μέσης Εκπαίδευσης, θεωρήσαμε απαραίτητο μέσα από τις ερωτήσεις του 1<sup>ου</sup> άξονα, ν' αναδείξουμε τα κυριότερα αίτια που οδηγούν τους γονείς στη φροντιστηριακή υποστήριξη. Το γεγονός αυτό θα βοηθούσε πρωτίστως τους στόχους της έρευνας, αναδεικνύοντας θεμελιώδη για το θέμα μας ζητήματα, και ταυτόχρονα, θα εισήγαγε πιο φυσικά και αβίαστα τους ερωτώμενους στο όλο κλίμα και τη διαδικασία της συνέντευξης.

#### **1.1. Η εξωσχολική υποστήριξη και η συμβολή της στην επιτυχία των εισαγωγικών εξετάσεων**

Το συντριπτικό ποσοστό των γονέων, ανεξαρτήτως αν συμφωνεί ή όχι με την πραγματικότητα των φροντιστηρίων, θεωρεί τη συμβολή τους μεγίστης και καθοριστικής σημασίας για την επιτυχή πορεία στις Πανελλαδικές Εξετάσεις. Η εν λόγω άποψη εκφράζεται ποικιλοτρόπως, από τους γονείς. Όπως κάποιοι υποστηρίζουν :

*«Έχω την εντύπωση ότι αν δεν πήγαιναν τα παιδιά σε εξωτερικά φροντιστήρια δε θα πετύχαιναν και πολλά πράγματα...»*

*« Δεδομένου ότι δεν υπάρχει παιδεία, βοηθάνε.... Ίσως θα έπρεπε να καταργηθούν τα σχολεία και να έχουμε μόνο φροντιστήρια»*

*«Νομίζω ότι είναι απαραίτητα τα φροντιστήρια στις μέρες μας, γιατί αυτήν την άποψη μου είχε εκφράσει η κόρη μου από το σχολείο, ότι χρειάζονται, για να τη βοηθήσουν για την επιτυχία στις εξετάσεις..»*

Κάποιοι από τους γονείς τονίζουν την αξία της «σωστής» επιλογής. Η εν λόγω διαδικασία παρουσιάζεται ιδιαίτερος δύσκολη από δύο μητέρες. Όπως υποστηρίζουν:

*« Μόνο τα φροντιστήρια συμβάλλουν, δεν παίρνει γνώση το παιδί από κάπου αλλού, από το σχολείο.. αλλά είναι και αναλόγως το φροντιστήριο που θα επιλέξεις, η επιλογή είναι δύσκολη»*

*« (...) Το να επιλέξεις, το να βρεις τον κατάλληλο άνθρωπο, το να έχεις αυτό το οικονομικό βάρος το τρομερό, και να έχεις ένα αποτέλεσμα που δεν ξέρεις τι θα είναι... ! »*

Αρκετοί από τους ερωτώμενους δεν παραλείπουν να τονίσουν και τη συμβολή του ίδιου του παιδιού, ή και το νευραλγικό ρόλο που διαδραματίζει ο εκάστοτε καθηγητής/φροντιστής. Όπως κάποιοι αναφέρουν :

*«Ναι μπορεί να τις καλύψει, βέβαια δε θα παραλείψουμε ν' αναφέρουμε και τη συμβολή του ίδιου του παιδιού, να είναι συνεπής στα καθήκοντά του σαν μαθητής, σαν υποψήφιος »*

*« Ναι, σίγουρα.. από τον τρόπο που διδάσκει και εφόσον λειτουργεί σωστά, μπορεί να στείλει και τον μαθητή στο άριστα εφόσον διαβάζει πραγματικά και το θέλει, στο σχολείο εξάλλου δεν μπορεί να μάθει και να έχει επιτυχία στις εξετάσεις»*

*« Ναι, ειδικά ορισμένα φροντιστήρια ή μάλλον ορισμένοι φροντιστές είναι σε πολύ καλό επίπεδο, κάνουν καλή δουλειά, συγκροτημένα, είτε από πείρα, είτε από μεράκι, παρ' όλα αυτά, σίγουρα υπάρχουν φροντιστές και φροντιστές...»*

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις των πατέρων, οι οποίοι φαίνεται να είναι πιο αρνητικοί ή απόλυτοι από τις μητέρες στο θέμα αυτό. Εκφράζουν την αντίθεση και την έντονη δυσaréσκειά τους για το θεσμό, υποστηρίζοντας :

*«Πιστεύω ότι τα φροντιστήρια είναι μόδα, παρά ότι δίνουν κάτι στα παιδιά»*

*«Σίγουρα συμβάλλουν γιατί έχουν υποκαταστήσει ουσιαστικά τη δουλειά των εκπαιδευτικών, μάλλον της εκπαίδευσης, αυτό βέβαια δε μου αρέσει προσωπικά εμένα, και θα έπρεπε να ισχύει το αντίθετο»*

*«Φυσικά και δε συμφωνώ με το θέμα των φροντιστηρίων γιατί στη γενιά τη δικιά μας που και τότε υπήρχαν, παράλληλα είχαμε και την ύπαρξη της δωρεάν παιδείας, τώρα δεν είναι πια δωρεάν παιδεία από τη στιγμή που το φροντιστήριο καλύπτει περισσότερες ώρες από το σχολείο...»*

*«Αν προσπαθεί το παιδί δε χρειάζεται φροντιστήριο. Εγώ δεν πήγα, καθόμουν και διάβαζα και ρώταγα... »*

Επιπρόσθετα, και οι καθηγητές γονείς φαίνεται ότι υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα της παρακολούθησης του φροντιστηρίου. Όπως η συγκεκριμένη μητέρα ισχυρίζεται,

*« Εκτιμώ πάρα πολύ το ρόλο των φροντιστηρίων, παρόλο που είμαι δημόσιος υπάλληλος και δουλεύω στο σχολείο, γιατί θεωρώ ότι είναι εξειδικευμένοι πάρα πολύ σε αυτό που κάνουν, υπεύθυνοι, μιλάω για τα φροντιστήρια που πραγματικά δουλεύουν, που κάνουν μια σοβαρή δουλειά»,* ενώ μια ακόμη μητέρα αναφέρεται στη ψυχολογική τόνωση που προσφέρει στο παιδί της η φροντιστηριακή υποστήριξη·

*« Νομίζω ότι είναι μεγάλη η συμβολή τους στην επιτυχία των εισαγωγικών εξετάσεων και όσον αφορά στο γνωστικό αντικείμενο, αλλά πολλές φορές τονώνουν και την αυτοπεποίθηση του μαθητή ότι δηλαδή έχει κάνει περισσότερα πράγματα πέραν του σχολείου και ότι αυτό θα του εξασφαλίσει την επιτυχία »*

## 1.2. Τα βασικά αίτια προσφυγής στη χρήση της εξωσχολικής υποστήριξης

### 1.2.1 Εξετάσεις & Επίδοση

Οι περισσότεροι γονείς θεωρούν την προετοιμασία για τις εξετάσεις τον κύριο λόγο για τον οποίο είναι χρήστες φροντιστηριακών παροχών στη νευραλγική τάξη της Β΄ Λυκείου, είτε μιλάμε για έναν άριστο μαθητή, είτε για έναν μέτριο. Σε κάθε περίπτωση, το φροντιστήριο παρουσιάζεται μια αυτονόητη διαδικασία ανεξαρτήτως της επίδοσης του μαθητή.

*« Εν όψει της προετοιμασίας του για τις πανελλήνιες εξετάσεις, είναι απαραίτητη η προετοιμασία η καλύτερη, ώστε να εξασφαλίσουμε την επιτυχία »*

*« Έχει να κάνει και με τα δύο, και άριστος να ήταν, πάλι θα πήγαινε για τις εξετάσεις »*

*« Ο βασικός λόγος είναι ότι ξέρω ότι το παιδί μου θα έχει μια σειρά στα μαθήματά του, ότι θα το εξαντλήσουν πρακτικά και σε εξάσκηση και θα κάνει ό,τι υπάρχει και δεν υπάρχει, και θα προετοιμαστεί πλέον όσο το δυνατόν πιο καλά γίνεται για ν' αντιμετωπίσει τις εξετάσεις »*

*« Και για την προετοιμασία των εξετάσεων αλλά και για την επίδοσή του γιατί αυτά πάνε μαζί... εάν ήταν ένας μαθητής ο οποίος δεν ενδιαφερόταν, σίγουρα δε θα τον έστελνα στα φροντιστήρια που τον στέλνω τώρα »*

### 1.2.2. Απαξίωση του σχολείου

Από εκεί και έπειτα, όλοι ανεξαιρέτως οι ερωτώμενοι εκφράζουν ξεκάθαρα την απαξίωσή τους για το δημόσιο σχολείο, για το εκπαιδευτικό σύστημα, και κυρίως για τους καθηγητές και το έργο τους σε κάθε επίπεδο. Υποστηρίζουν ότι το σχολείο αδυνατεί να υποστηρίξει τον εκπαιδευτικό του ρόλο, και σε καμία περίπτωση δεν προσφέρει όσα θα έπρεπε. Όπως υποστηρίζουν οι συγκεκριμένες μητέρες :

*« Η δουλειά που γίνεται στο σχολείο δεν είναι η κατάλληλη απ' ότι μου λέει η ίδια, οπότε υπάρχει η ανάγκη να τη βοηθήσω εξωσχολικά με κάποιο τρόπο »*

*« Δεν το συζητώ, αφού το παιδί από τότε που πάει φροντιστήριο άγχος δεν έχει ποτέ για το σχολείο, άγχος έχει πάντα για τα μαθήματα του φροντιστηρίου, πώς θα πάει στο φροντιστήριο διαβασμένος »*



### 1.2.3. Απαξίωση των εκπαιδευτικών

Η απαξίωση αυτή, σύμφωνα με τους γονείς αποτελεί το βασικότερο λόγο στροφής τους στη φροντιστηριακή εκπαίδευση. Οι περισσότεροι θεωρούν ότι οι αδυναμίες του σχολείου επικεντρώνονται στους καθηγητές, στο διδακτικό τους έργο, και στη γενικότερη συμπεριφορά τους.

*« Δεν έχουν να κάνουν με την επίδοση, που είναι πάρα πολύ καλή απ' ότι λένε οι καθηγητές, αλλά με την επίδοση των καθηγητών στο σχολείο »*

*« Δεν ασχολούνται όσο θα έπρεπε, παραδίδουν το μάθημά τους και όποιος καταλάβει κατάλαβε, από κει και πέρα δε «σπάνε και το κεφάλι τους », για να έχει πάρει το πτυχίο του έχει τις γνώσεις, αλλά από κει και πέρα δεν ασχολείται, είναι η αδιαφορία που έχει ο κάθε καθηγητής και είναι έτσι το μεγαλύτερο ποσοστό »*

*« Σε γενικές γραμμές οφείλονται στους καθηγητές, χωρίς να τους βάλω όλους στο ίδιο σακί, υπάρχουν και φωτεινές εξαιρέσεις πάντα, αλλά δυστυχώς στην κατεύθυνση που διάλεξε η κόρη μου, οι καθηγητές δεν προσπαθούν τόσο όσο θα έπρεπε να βοηθήσουν τα παιδιά μεταδίδοντάς τους τις κατάλληλες γνώσεις... »*

*« Μας έχουν πει, έχουμε σηκώσει τα χέρια μας ψηλά, δυστυχώς κύριε, έτσι είναι τα πράγματα..., με συγχωρείτε τους λέω, εγώ δεν έχω λεφτά να καλύψω φροντιστηριακά το παιδί μου σε όλα τα μαθήματα, βοήθησέ το..., Εντάξει, εντάξει ! Τίποτα δεν έκανε. Δεν του ρίχνω όλες τις ευθύνες, αλλά δυστυχώς έτσι είναι τα πράγματα »*

*« Αν και δεν έχουμε μεγάλη πείρα, επειδή στο σχολείο οι καθηγητές δεν πολυενδιαφέρονται, δεν ασχολούνται, ναι, νομίζω ότι μόνο το φροντιστήριο μπορεί να βοηθήσει »*

Αρκετοί επισημαίνουν κάποιους από τους λόγους που πιστεύουν ότι εξηγούν την ανεπάρκεια των καθηγητών, όπως το μεγάλο αριθμό μαθητών ανά τάξη και τις δυσκολίες που το γεγονός αυτό προκαλεί. Πολλοί ωστόσο, θεωρούν το θέμα της μισθοδοσίας των καθηγητών σημαντικό λόγο στον οποίο οφείλεται το μη ποιοτικό επίπεδο διδασκαλίας τους. Όπως ενδεικτικά αναφέρουν :

*« Οι καθηγητές πήγαιναν με τη μισθοδοσία στο σχολείο, έχει τύχει και αυτό, και έλεγαν, Το βλέπετε ; Παίρνω 800 € !! »*

*« Ίσως είναι τα παιδιά πολλά στην τάξη, ίσως οι καθηγητές.. δε νομίζω να μην ξέρουν να κάνουν το μάθημα σωστά, ίσως να βαριούνται, ίσως δεν πληρώνονται αυτά που πρέπει να πάρουνε και δε δίνουν σημασία στο σχολείο πάνε μόνο για να καλύψουν την ώρα τους.. δεν ξέρω, πάντως αν θέλανε, μπορούσαν»*

*« Δεν υπάρχει η όρεξη να μάθουν τα παιδιά γράμματα... δεν ξέρω βέβαια αυτό που οφείλεται.. το μισθολογικό, ότι έχουν κάποια άλλα προβλήματα, ότι δε θέλουν, ότι είναι πολλά τα παιδιά, δεν ξέρω..»*

Σημαντική είναι επίσης η αφήγηση ενός γονέα, ο οποίος αναφέρεται στον εργασιακό κορεσμό κάποιων καθηγητών λόγω ηλικίας. Όπως επισημαίνει :

*« Απ' ότι μας λέει η Κων/να ικανοποιημένη από όλους τους καθηγητές δεν είναι, είναι πολύ λίγοι αυτοί που έχουν την όρεξη να δελεάσουν τα παιδιά, και δεν υπάρχουν νέοι καθηγητές, είναι μεγάλοι και μάλλον έχουν βαρεθεί τη δουλειά τους (...) σίγουρα υπάρχουν και καλοί και κακοί τουλάχιστον να κάνανε τη δουλειά τους, όχι αυτό το πράγμα., το να φεύγει από το σχολείο χωρίς να έχει διδάξει τίποτα, γιατί δεν έχει το χρόνο να το πει, ή να σηκώνει το παιδί το οποίο ξέρει ότι πάει μπροστά επειδή πάει φροντιστήριο για να προχωρήσει το μάθημα »*

Εν συνεχεία, μία μητέρα επισημαίνει την περίπτωση του καθηγητή που κάνει ταυτόχρονα και ιδιαίτερα μαθήματα, κάτι που αναφέρθηκε από αρκετούς γονείς.

*« Οι καθηγητές.. εντάξει, καλοί είναι, κάνουν ό,τι μπορούν, αλλά όταν έχεις μια τάξη και έχεις 20 παιδιά μέσα, μια χαζομάρα να πει το ένα.. άντε μάζεψέ τα. Αν και πολλές φορές απ' ότι μου έχει πει η κόρη μου, αποθαρρύνουν τα παιδιά, του τύπου «δε πρόκειται να κάνετε τίποτα !» και είναι πολλοί που το κάνουν αυτό γιατί κάνουν ταυτόχρονα και ιδιαίτερα, τρομερό... »*

Χαρακτηριστική είναι τέλος η τοποθέτηση μίας μητέρας, η οποία στην προσπάθειά της να μην απαξιώσει ολοκληρωτικά το σχολείο, αντιστρέφει τους ρόλους, υποστηρίζοντας ότι το σχολείο «κάνει για επανάληψη» !

*« (...) πιστεύω και κάτι άλλο, ότι εάν τα παιδιά θέλουν, μπορούν στο σχολείο να κάνουν μια καλή επανάληψη, γιατί υπάρχουν και καλοί καθηγητές.. είναι και θέμα παιδιού δηλαδή.. »*

#### **1.2.4. Προτροπή των καθηγητών για τη χρήση φροντιστηρίου**

Κάποιοι γονείς περιγράφουν την προτροπή που δέχτηκαν από καθηγητές για να στραφούν σε φροντιστήρια. Μια μητέρα αναφέρει χαρακτηριστικά :

*« Θα πω κάτι που δεν είναι τωρινό, από το δημοτικό μου το έχουν πει, εκεί που στενεύει το παιδί σου λένε πρέπει να ζητήσετε βοήθεια.. η πρώτη κουβέντα που λένε οι καθηγητές και οι δάσκαλοι, οπότε τι να βοηθήσει το σχολείο; »*

Ομοίως δύο ακόμα γονείς επισημαίνουν :

*« θα έλεγα ότι υπάρχει μια κυνικότητα από μέρους των καθηγητών με το σκεπτικό ότι υπάρχουν φροντιστήρια, πηγαίντε να σας μάθουνε γράμματα, υπάρχει και αυτό, το έχουν πει καθηγητές »*

*« Πιστεύω ότι 100 % συμβάλλουν, εδώ πέρα καθηγητής μου είπε, φίλος, ότι στην Γ' Λυκείου, το παιδί θα κάνει ό,τι ακριβώς του λένε στο φροντιστήριο, στο σχολείο θα πηγαίνει μόνο για τις απουσίες »*

#### **1.2.5. Παθογένειες του εκπαιδευτικού συστήματος / Πανελλαδικές Εξετάσεις**

Μεγάλο ποσοστό των γονέων αναφέρουν ως λόγο αδυναμίας και απαξίωσης του σχολείου τις παθογένειες του εκπαιδευτικού μας συστήματος, καταλήγοντας όμως και πάλι στους καθηγητές, και θεωρώντας τους κακό επακόλουθό του. Όπως υποστηρίζουν :

*«Δεν μπορεί ένας καθηγητής στο γυμνάσιο, στο λύκειο, να έχει μικρότερη πείρα από έναν φροντιστή ενός και δύο ετών που μόλις έχει τελειώσει μια σχολή. Άρα θα μπορούσε καλύτερα να κάνει μάθημα ο καθηγητής του σχολείου απλώς δεν του επιτρέπουν έτσι όπως γίνεται η διαδικασία στο σχολείο»*

*« ... έχουμε λίγο σαν κράτος χάσει τη διαδρομή από τη θεωρία στην πράξη.. αυτό όμως που φτιάζανε, το κράτος, το εκπαιδευτικό σύστημα, το υπουργείο.. πιάνει μετά βίας το 5- 10%, όταν ξέρω ότι μέσα σε μία τάξη από τα 23 παιδιά τα 20 πάνε φροντιστήριο, αλλά και όταν έχεις σε ένα σχολείο 31 καθηγητές και ασχολούνται μόνο οι 3 .. από την άλλη μεριά σέβομαι τους καθηγητές που δε θέλουν ν' ασχοληθούν γιατί και αυτοί έχουν κάποιους δικούς τους λόγους, αλλά τα έχουν παρατήσει αντί να πεισμώσουν.. »*

*« Πιστεύω ότι είναι το εκπαιδευτικό σύστημα έτσι όπως έχει στηθεί και δουλεύει, και συγχρόνως οι εκπαιδευτικοί που συμπεριφέρονται με αυτό τον τρόπο, δηλαδή κάπου έχουν βρει μια κοινή τομή το σύστημα και οι εκπαιδευτικοί που πηγαίνουν χεράκι χεράκι.. το μεν σύστημα βολεύει ίσως αυτό όλο το έξω από την ουσιαστική εκπαίδευση σύστημα, το φροντιστηριακό, και από την άλλη μεριά, βολεύει και τους ίδιους τους καθηγητές να μην επιμένουν περισσότερο, ξέροντας ότι θα υπάρχουν τα φροντιστήρια για να μάθει το παιδί»*

*« Θα σου πω κάτι, οι πανελλήνιες είναι πάρα πολύ απαιτητικές, αυτά δεν τα διδάσκουν στο σχολείο, δηλαδή θα σου πω για το σχέδιο.. αυτό το μάθημα εμείς το δώσαμε πανελλαδικές, μόνο στο φροντιστήριο το διδάχτηκε ο γιος μου, οπότε που να τα μάθαινε; Και αυτοί ευθύνονται και το σύστημα γενικότερα που τους δίνει τον αέρα να λειτουργούν όπως λειτουργούν... »*

Οι πατέρες παίρνουν σαφή θέση, και οι απόψεις τους συγκλίνουν στο ότι το σχολείο δεν παρέχει ουσιαστική, σφαιρική μόρφωση αλλά επιφανειακή. Η μονομέρειά της οφείλεται κατά τους γονείς στον εξετασιοκεντρικό χαρακτήρα του Λυκείου.

*« Πιστεύω ότι φταίει το εκπαιδευτικό σύστημα, διότι το Λύκειο, και ειδικότερα η Γ' τάξη είναι μια τάξη αποκλειστικά προετοιμασίας για τις εξετάσεις, δηλαδή το παιδί δεν πάει εκεί για να πει ότι τελειώνω το λύκειο με την ουσιαστική σημασία, αλλά προετοιμάζομαι να πάρω τυπικά από εκεί ένα χαρτί και να προετοιμαστώ στα φροντιστήρια για να δώσω εξετάσεις»*

*« (...) επιμένω ότι όταν έχεις γενικές γνώσεις για οτιδήποτε συμβαίνει γύρω από σένα, προχωράς και στα μαθήματα, όταν σου λέει μόνο αυτά που σου λέει το σχολείο, δε θα μάθεις τίποτα, πρέπει να σ' ενδιαφέρουν όλα, ό,τι συμβαίνει γύρω σου »*

*«Πιστεύω ότι παλιά το σχολείο ήταν γυμνάσιο, μας γύμναζε σε όλα τα μαθήματα, τώρα βλέπουμε τα παιδιά να μην ενδιαφέρονται για κανένα άλλο μάθημα εκτός από τα 4,5 που θα δώσουν εξετάσεις, με αποτέλεσμα να μην γίνονται καλοί μηχανικοί, αλλά μορφωμένοι δε γίνονται»*

*« Έτσι όπως είναι φτιαγμένο αυτό το σύστημα είναι επιφανειακό, ίσα δηλαδή για να μπορέσουν να κατορθώσουν τα παιδιά να πετύχουν το σκοπό τους και τίποτα περισσότερο. Δηλαδή η γνώση για μένα θα έπρεπε να είναι πολύ πιο ουσιαστική, πολύ πιο βαθιά και να μην έχει κάποια μικρή διάρκεια »*

Επιπλέον, κάποιοι από αυτούς αναφέρονται στα εκπαιδευτικά συστήματα του εξωτερικού, απαξιώνοντας κατά κάποιο τρόπο το δικό μας:

*«Αυτό γίνεται στη Σουηδία.. ξένες γλώσσες, φυσική, μαθηματικά, 2 ώρες την εβδομάδα, Τρίτη, Πέμπτη, μέσα στο σχολείο.. κτλ »*

*« Ναι ο γενικός όρος είναι η παιδεία στην Ελλάδα, το εκπαιδευτικό της σύστημα, η κάθε χώρα έχει το δικό της εκπαιδευτικό σύστημα, στην Ευρώπη είναι κάπως διαφορετικά, στην Ελλάδα είναι ένα πράγμα το οποίο αλλάζει κατά καιρούς και στην ουσία τι αλλάζει.. αλλάζει ο Μανωλιός ... »*

Μία μητέρα βασιζόμενη στην αβεβαιότητα που πλαισιώνει το εκπαιδευτικό σύστημα στη χώρα μας, θεωρεί την «επένδυση» στο εξωτερικό καλύτερη προοπτική. Όπως επισημαίνει χαρακτηριστικά:

*« εγώ έχω αποφασίσει εάν τα παιδιά μου δεν πάνε καλά στις πανελλαδικές, να φύγουν στο εξωτερικό. Δε στρέφομαι δηλαδή άλλο σε φροντιστήρια, δεν μπαίνω σε αυτή τη διαδικασία πάλι, μ' έχει κουράσει αφάνταστα (...) προτιμώ όλα αυτά τα χρήματα, γιατί το βλέπω και σαν μια επένδυση, να πιάσουν τόπο και να ξέρω ότι θα έχω ένα βέβαιο αποτέλεσμα, γιατί το σύστημα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έξω είναι τελείως διαφορετικό απ' ότι εδώ »*

Σημαντική είναι και η «οπτική» των εκπαιδευτικών γονέων. Μιλώντας από την πλευρά του εκπαιδευτικού, αναγνωρίζουν τα κακώς κείμενα της δημόσιας εκπαίδευσης περιγράφοντας όμως ταυτόχρονα τα αίτια τα οποία οδηγούν στην εν λόγω κατάσταση, όπως το γνωστό «τρέξιμο» για την ολοκλήρωση της ύλης, γεγονός που δεν τους επιτρέπει να οργανώσουν το μάθημά τους σωστά, να κάνουν δηλαδή εξάσκηση ή επανάληψη. Μιλώντας όμως σαν γονείς, αγανακτούν, αγχώνονται και απογοητεύονται, όπως ακριβώς και οι υπόλοιποι. Χαρακτηριστική είναι η αφήγηση της συγκεκριμένης μητέρας :

« Είναι ο εφιάλτης οι εξετάσεις !! Είναι αυτή η Δαμόκλειος σπάθη η οποία επικρέμεται πλέον πάνω από όλους τους γονείς και δυστυχώς είναι ένας μονόδρομος. Εγώ τώρα που τελείωσα με τη μια μου κόρη και ξεκίνησα πάλι αυτή τη διαδικασία των φροντιστηρίων, κοντεύω να τρελαθώ...! είναι δυσβάσταχτο για ένα γονέα, που εγώ είμαι μέσα στον κλάδο και μπορώ ν' αντιληφθώ κάποια πράγματα, ένας γονέας όμως δεν μπορεί, και εναντιώνεται με εμάς (...) δεν προσωποποιείται το τι δουλειά κάνει ο καθένας μας, νομίζω ότι σε όλα τα επαγγέλματα υπάρχουν και οι μεν και οι δε, είτε είναι στο δημόσιο, είτε είναι στον ιδιωτικό χώρο, είναι όλο το εκπαιδευτικό σύστημα δομημένο με αυτό τον τρόπο, όπου παγιούνται οι γονείς τελικά και δεν έχουν άλλη επιλογή »

#### **1.2.6. Ενημέρωση & επίπεδο συνεργασίας με τους καθηγητές**

Αναφορικά με την ενημέρωση από το σχολείο και το επίπεδο συνεργασίας με τους καθηγητές, οι περισσότεροι γονείς υποστηρίζουν ότι σε γενικές γραμμές είναι ικανοποιημένοι. Αυτό που δεν υπάρχει, όπως αρκετοί επισημαίνουν, είναι μια πιο ουσιαστική και παιδαγωγική προσέγγιση προς τους μαθητές. Ενδεικτικά, αναφέρουν :

«Υπάρχει, αλλά λίγοι καθηγητές έχουν και εκπαιδευτική σχέση με τα παιδιά. Οι περισσότεροι έχουν μόνο μαθησιακή, εκπαιδευτικοί με την έννοια του εκπαιδευτή όχι»

« Στα φροντιστήρια που είχαμε πάει ήταν πολύ κοντά οι καθηγητές και στο παιδί, και από μαθησιακή πλευρά και από ψυχολογική, μας ενημέρωναν κτλ.. κακά τα ψέματα, περισσότερο από το σχολείο, το προσέχανε το παιδί πολύ »

«Υπάρχουν φωτεινές εξαιρέσεις που βοηθάνε τα παιδιά εκτός από τη μετάδοση των γνώσεων τα πλησιάζουν και τα βοηθάνε, υποστηρικτικά δηλαδή.. στην ψυχολογία τους, αλλά δε συμβαίνει απ' όλους τους καθηγητές αυτό»

« Υπάρχει μόνο ενημέρωση αν λείπει το παιδί από το σχολείο, γιατί λείπει και δεν έχει ενημερώσει, μόνο σε αυτό το επίπεδο, σε θέματα παιδείας, γενικού ενδιαφέροντος, δεν έχω δει τίποτα. Η γυναίκα μου που πάει, η πρώτη κουβέντα που της λένε είναι πρέπει να ζητήσετε βοήθεια, εγώ δεν πάω στο σχολείο, γιατί αν πάω θα τσακωθώ.. »

*« Η επαφή με τους καθηγητές υπάρχει, οι διαπιστώσεις μας είναι αρνητικές... δεν αναφέρονται δηλαδή σε πράγματα που αφορούν το μάθημα, θα σου πει δύο λόγια για το παιδί, πολύ επιφανειακά ή πολλές φορές προσπαθεί να σε καθησυχάσει, να σου πει δύο καλά λόγια »*

### **1.2.7. Κερδοσκοπικός χαρακτήρας του φροντιστηρίου: Ποιοτικότερες εκπαιδευτικές υπηρεσίες**

Σε γενικές γραμμές, οι γονείς του δείγματός μας θεωρούν ότι το φροντιστήριο μπορεί να καλύψει πιο αποτελεσματικά τις αδυναμίες που παρουσιάζει το σχολείο. Ωστόσο πολλοί από αυτούς θεωρούν ότι από τη στιγμή που πληρώνουν, θα έχουν και καλύτερες εκπαιδευτικές παροχές. Όπως κάποιοι επισημαίνουν :

*« όταν ο άλλος πληρώνεται γι' αυτή τη δουλειά που κάνει, είναι άλλη η σχέση σίγουρα, προφανώς και αυτός είναι πιο προσεκτικός »*

*« (...) γιατί είναι και λιγότερα τα παιδιά, και ασχολούνται, και αμείβονται, και έχει υποχρέωση ο φροντιστής απέναντι στο γονέα και ενημερώνει πιο συχνά, οπότε καλύπτει αυτά τα κενά »*

*« (...) Στα φροντιστήρια φέρονται και πάρα πολύ καλά γιατί πληρώνονται κιόλας, μη λέμε τώρα ό,τι θέλουμε, έχουν την υποχρέωση »*

*« Ναι γιατί κυριαρχεί αυτό το επειδή πληρώνω, ο άλλος με σέβεται... »*

Συνοψίζοντας, είναι σαφές ότι το δημόσιο σχολείο και ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί, έχουν απαξιωθεί σε μεγάλο βαθμό από γονείς και μαθητές. Δεν υπήρξε ούτε ένας γονέας από το δείγμα μας, που να μην εκφράστηκε αρνητικά για το έργο των εκπαιδευτικών και την ευθύνη που φέρουν για τη μαζική στροφή των μαθητών στα φροντιστήρια. Το εκπαιδευτικό σύστημα, ο εξετασιοκεντρικός χαρακτήρας του Λυκείου, η όχι πάντα ουσιαστική επικοινωνία των καθηγητών με τους γονείς και τους μαθητές, καθώς και η ανάγκη των πρώτων να αισθανθούν ασφάλεια ως προς την ποιότητα των παροχών που ουσιαστικά «αγοράζουν», αποτελούν τους βασικούς λόγους προσφυγής τους στα φροντιστήρια.

Όλοι οι γονείς, ακόμα και οι πατεράδες που παρουσιάζονται πιο αυστηροί από τις μητέρες σε σχέση με το πώς αντιλαμβάνονται το θεσμό, θεωρούν το φροντιστήριο, και όχι το σχολείο, το μέσο που θα τους οδηγήσει στο επιτυχές αποτέλεσμα.

### 1.3. Η απαξίωση του θεσμού της Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης

Αρκετοί από τους ερωτώμενους υποστηρίζουν ότι η Πρόσθετη Διδακτική Στήριξη, θεωρητικά, και σαν πρόγραμμα, είναι κάτι θετικό, και σε κάποιες περιπτώσεις, μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές. Στην πράξη όμως οι περισσότεροι διατείνονται ότι δε θα το επέλεγαν, αντιλαμβανόμενοι τα λειτουργικά προβλήματα που το πλαισιώνουν, όπως οι συγκεκριμένοι γονείς :

*« Έχω ακούσει ότι γίνονται κάποια μαθήματα παράλληλα και νομίζω ότι καλό είναι αυτό. Δε νομίζω να πήγαινε.. δεν έχει πάει, δε ξέρω ακριβώς σε τι επίπεδο μπορεί να βοηθήσει, δεν έχω ιδέα δηλαδή αν αυτός ο θεσμός θα τον βοηθούσε ουσιαστικά δηλαδή»*

*«Νομίζω ότι είναι χρήσιμη, είναι ωφέλιμη, καλό θα ήταν να ήταν πιο οργανωμένο το σύστημα αυτό για να βοηθηθούν τα παιδιά, χωρίς έξοδα και στο σχολείο τους. Όμως πρέπει να είναι κάτι που δεν έχει βρει το δρόμο του, ένας θεσμός που δεν έχει βρει το σωστό του δρόμο ακόμα»*

*«Δεν ξέρω κατά πόσο θα έχει επιτυχία ή αποτέλεσμα.. Πιστεύω ότι και εκεί θα είναι ελλιπές το πρόγραμμα»*

Μία μητέρα δηλώνει ότι εμπιστεύεται περισσότερο τα φροντιστήρια, ενώ κάποιοι άλλοι γονείς τονίζουν ότι δε θα επέλεγαν την Π.Δ.Σ. στις τάξεις του Λυκείου. Όπως υποστηρίζουν :

*« Νομίζω πως όχι δε θα πήγαινε, εφόσον έχουμε εμπιστοσύνη στα φροντιστήρια που κάνουμε έξω, δε νομίζω ότι θα επαναπαυόμουν να τη στείλω πάλι στο σχολείο, ειδικά αν οι καθηγητές είναι ίδιοι με αυτούς που κάνουν μάθημα στην πρωινή ζώνη»*

*«Ναι στο γυμνάσιο είχαν πάει τα παιδιά μου, στο λύκειο όχι, είναι χάσιμο χρόνου»*

*«Ο μεγάλος στο λύκειο πάντως και να γινόταν δε θα πήγαινε»*



Επιπλέον, οι αφηγήσεις δύο γονέων σκιαγραφούν τις λειτουργικές και οργανωτικές ανεπάρκειες του θεσμού·

*«Ναι μου έχουν φέρει και ένα χαρτί είναι για τον Σεπτέμβρη, είχαν συμπληρώσει τα παιδιά για κάποια μαθήματα που θέλανε αλλά δεν έγινε.. δε μας ειδοποίησανε καν τι θα γίνει»,*

*« Νομίζω όμως ότι δεν εφαρμόζεται όπως θα έπρεπε, δηλαδή και στο σχολείο μας θέλαμε, δεν έγινε, με ρωτήσανε κιόλας σήμερα στο γυμνάσιο για την ενισχυτική, με είχαν ρωτήσει και πέρυσι, δεν είχε εφαρμοστεί»*

Ενδιαφέρον έχει το γεγονός ότι αρκετοί γονείς δείχνουν να μην γνωρίζουν το αν εξακολουθεί να εφαρμόζεται ο θεσμός, και αναρωτιούνται·

*« Ενισχυτική.. υπάρχει τώρα ;; »*

*« Δεν ξέρω κάτι.. καλό θα ήταν, από οικονομικής άποψης, σίγουρα...»*

Τέλος, ένας πατέρας αποδίδει μια στερεοτυπική διάσταση στο θεσμό. Σύμφωνα με τα λεγόμενά του η Π.Δ.Σ. αφορά τους οικονομικά αδύναμους μαθητές.

*« Θα ήταν καλή αν ακολουθούσε και το σχολείο το όλο πνεύμα. Δηλαδή αυτή τη στιγμή ουσιαστικά η ενισχυτική διδασκαλία είναι μια εθελοντική βοήθεια σε παιδιά που δεν μπορούν να πάνε φροντιστήριο. Περισσότερο δηλαδή αυτό φαίνεται προς τα έξω...»*

Παρατηρούμε ότι οι γονείς δείχνουν να μην εμπιστεύονται το πρόγραμμα της Π.Δ.Σ ως προς την αποτελεσματικότητά του. Κάποιοι υποστήριζαν ότι συμβάλλει θετικά σε μαθησιακό και οικονομικό επίπεδο, χωρίς ωστόσο αυτό να σημαίνει ότι θα το χρησιμοποιούσαν, άλλοι αρνήθηκαν πεισματικά ότι θα το επέλεγαν, και κάποιοι άλλοι δεν γνώριζαν καν αν συνεχίζει να εφαρμόζεται. Η Πρόσθετη διδακτική στήριξη φαίνεται ότι στη συνείδηση των περισσότερων έχει καταγράψει ως μη αξιόπιστη βοήθεια, ή ακόμα και λύση ανάγκης για τα παιδιά που δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα να στραφούν σε ιδιωτικό φροντιστήριο.

## 2<sup>ος</sup> ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ :

### ΤΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΞΩΣΧΟΛΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΚΑΙ ΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ (ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΟΙ / ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟΙ) ΠΟΥ ΤΑ ΚΑΘΟΡΙΖΟΥΝ

#### 1. ΕΙΔΟΣ ΠΡΟΤΙΜΗΣΗΣ (ομαδικό φροντιστήριο ή ιδιαίτερο μάθημα)

Παραπάνω από τους μισούς γονείς, δηλώνουν ότι είναι χρήστες ομαδικών φροντιστηρίων. Στην ερώτηση « Γιατί δεν επιλέξατε το ιδιαίτερο; », οι περισσότεροι επισημαίνουν ότι προτιμούν το ομαδικό λόγω της κοινωνικότητας και του ανταγωνισμού που το διέπει. Ενδεικτικά κάποιες αφηγήσεις είναι οι εξής :

*«Εγώ πιστεύω ότι αν και τα ομαδικά είναι καλά και δουλεύουν, δεν έχει καμία διαφορά με τα ιδιαίτερα»*

*«Δε θα στο πω λόγω των οικονομικών.. αλλά εμένα μου αρέσει ο ανταγωνισμός, χρειάζεται στα παιδιά, και η σχέση η φιλική..»*

*«Νομίζω ότι είναι καλύτερα, της αρέσει περισσότερο, επειδή συναναστρέφεται και με άλλα παιδιά »*

Κάποιοι από αυτούς προτάσσουν το οικονομικό κόστος ως λόγο αποτροπής των ιδιαίτερων μαθημάτων, εκφράζοντας όμως την πεποίθησή τους ότι το ομαδικό είναι ούτως ή άλλως «η σωστή επιλογή», όπως μία μητέρα υποστηρίζει :

*«Γιατί τα ιδιαίτερα είναι πολύ πιο ακριβά και δεν μπορούμε ν' ανταπεξέλθουμε οικονομικά.. και γιατί πιστεύω ότι είναι καλύτερα τα ομαδικά, απ' ότι μου λένε οι ίδιοι οι φροντιστές, γιατί άλλο είναι να είναι το παιδί μόνο του και να εκφράσει μια άποψη και άλλο να είναι πολλοί μαθητές, να έχουν πολλές απορίες και απαντώντας ο καθηγητής στις απορίες όλων, και το δικό μου παιδί κερδίζει κάτι, που ίσως να μην το είχε σκεφτεί από μόνο του»*

Επιπλέον, δύο γονείς αναφέρονται στα «γκρουπάκια», στα πλαίσια όμως του ομαδικού φροντιστηρίου. Όπως αναφέρει ο συγκεκριμένος πατέρας :

*« Πηγαίνει σε ομαδικό, αλλά όχι στα μεγάλα φροντιστήρια, στα ονομαστά, σε πιο μικρά που έχουν μικρά γκρουπάκια, δηλαδή 4,5 άτομα »*

Μόνο ένας γονέας από το σύνολο του δείγματος χρησιμοποιεί αποκλειστικά ιδιαίτερα μαθήματα, ενώ άλλοι τρεις, είναι χρήστες και των δύο μορφών εξωσχολικής εκπαίδευσης. Όπως υποστηρίζουν, το είδος σε αυτή την περίπτωση έχει να κάνει με τη βαρύτητα του μαθήματος ή την αδυναμία του παιδιού. Όπως περιγράφει μία μητέρα :

*«Είναι ανάλογα με το μάθημα, δηλαδή στα μαθηματικά που ήταν πιο απαιτητικό προτιμήσαμε να κάνουμε ιδιαίτερο, τώρα στη βιοχημεία ή χημεία που δεν ήταν τόσο απαιτητικό, πήγαμε σε τμήμα»*

Ο λόγος που οι γονείς προτιμούν το ιδιαίτερο μάθημα αφορά, όπως υποστηρίζουν, την άμεση επαφή, την ιδιαίτερη προσοχή που δείχνει ο καθηγητής στο πρόσωπο του παιδιού τους, αλλά και θέματα αυτοπεποίθησης, πειθαρχίας ή συγκέντρωσης του παιδιού. Όπως αναφέρουν :

*« Ο καθηγητής θ' ασχοληθεί αποκλειστικά με το παιδί αυτό που έχει μπροστά του..., κάτι που ο ίδιος ο γιος μου ανέφερε, είναι ότι θα τονώσει όπως πιστεύει και όπως σε προηγούμενο φροντιστήριο ιδιαίτερο είχε συμβεί, την αυτοπεποίθησή του, την ψυχολογία του, γιατί νιώθει ότι αποδίδει καλύτερα, πιο ελεύθερα για το λόγο ότι αποκλειστικά ο καθηγητής ασχολείται μαζί του »*

*«Είμαι και κατασταλαγμένη σε αυτό, επειδή έκανα και μία προσπάθεια, το έκανα το πείραμα του ομαδικού, και είδα ότι γενικότερα, και με εξαιρέσεις βέβαια, δε λειτουργούσε.. δε λειτουργούσαν αυτές οι μεγάλες τάξεις όπου ξεκινάγαμε τα μαθήματα καθυστερημένα, όπου τελειώναμε νωρίτερα, όπου κάναμε μεγάλα διαλλείματα, όπου υπάρχει μεγάλη ποικιλία μαθητών, διαφορετικού επιπέδου, που άλλος έχει πάει για χαβαλέ και άλλος έχει πάει γιατί πραγματικά θέλει να μάθει, και πλέον πήρα την απόφαση να κάνω σε όλα ιδιαίτερα για να τελειώσω απ' αυτό το πράγμα»*

*« (...) Ας πούμε για την κόρη μου, πάει ιδιαίτερο μόνη της και πάει πολύ καλά γιατί μου λέει ότι δεν έχει με κάποιον άλλο ν' ασχοληθεί οπότε αναγκαστικά διαβάζει, αν πάει αδιάβαστη δεν μπορεί να προχωρήσει..»*

*«Είναι και το παιδί πως θα καθίσει να διαβάσει, άμα δεν έχει όρεξη ό,τι και να σου κάνει το φροντιστήριο.. μιλάμε μια φορά την εβδομάδα οπωσδήποτε με την κοπέλα που κάνει φροντιστήριο, αν μου πει ότι κάπου στρίμωξε τη ή κάτι χρειάζεται, τα βρίσκουμε, από κει και πέρα...»*

Επιπρόσθετα, μία μητέρα θεωρεί ότι το ιδιαίτερο μάθημα της προσφέρει μεγαλύτερη αίσθηση ελέγχου και παρακολούθησης. Όπως περιγράφει :

*« (...) πιστεύω ότι θα έχουμε περισσότερο επαφή, θα έχω περισσότερη γνώση εγώ σαν γονιός για το πώς προχωράει η φοίτησή του στο φροντιστήριο»*

Τέλος, οι δύο ακόμα γονείς που επιλέγουν τα ιδιαίτερα μαθήματα είναι εκείνοι του πιο χαμηλού οικονομικού επιπέδου και που ξεκίνησαν κάποια μαθήματα, προς το τέλος της σχολικής χρονιάς, ενώ άλλοι δύο, οι οποίοι μέχρι πρότινος χρησιμοποιούσαν ομαδικά φροντιστήρια, επισημαίνουν ότι για τη Γ΄ Λυκείου θα κατευθυνθούν προς τα ιδιαίτερα μαθήματα.

Σε γενικές γραμμές, οι αφηγήσεις των ερωτώμενων δείχνουν ότι οι γονείς με το μεγαλύτερο οικονομικό υπόβαθρο δεν τόσο είναι χρήστες ιδιαίτερων μαθημάτων, όσο και των δύο μορφών εξωσχολικής εκπαίδευσης. Παρ' όλα αυτά, υπήρχαν και περιπτώσεις γονέων που ενώ μπορούσαν ν' ανταπεξέλθουν οικονομικά, ωστόσο επιλέγουν το ομαδικό φροντιστήριο από άποψη ή επειδή προτιμάται από το παιδί τους.

Στην ερώτηση «αν δεν υπήρχε οικονομικός περιορισμός τι φροντιστήριο θα επιλέγατε;» σχεδόν οι μισοί γονείς απαντούν ότι θα προτιμούσαν το ιδιαίτερο μάθημα. Όπως κάποιοι ενδεικτικά αναφέρουν :

*« Νομίζω ιδιαίτερο.. από δικιά μου άποψη καλύτερα το ιδιαίτερο γιατί δεν της αποσπά την προσοχή, είναι μόνο και μόνο για το μάθημα, έχει τον καθηγητή για εκείνη»*

*« Ιδιαίτερα.. για να μη χάνει το χρόνο του, τώρα βέβαια έχει και καλό και κακό, γιατί και εκεί υπάρχει ανταγωνισμός, υπάρχει και το άλλο το παιδί .. »*

*« Ό,τι πει το παιδί.. εγώ θεωρώ ότι θα ήταν καλύτερο το ατομικό γιατί είναι πάνω από το κεφάλι της ο άλλος, και μέσα σε μια ώρα .... της τα έχει βάλει στο μυαλό »*

Οι υπόλοιποι μισοί γονείς φαίνεται ότι θα προτιμούσαν και πάλι το ομαδικό φροντιστήριο. Όπως αναφέρουν κάποιοι από αυτούς :

*« Δεν το παίρνω έτσι.. ό,τι ήταν το καλύτερο δηλαδή, αν ήταν ένα γκρουπ με βάση τα δεδομένα που ζούμε και η οικογένειά μας και εδώ στην Κόρινθο, αυτό θα επέλεγα »*

*«Και πάλι πιστεύω ότι τα ίδια φροντιστήρια θα επέλεγα, όταν είναι ολιγομελή τα τμήματα είναι καλύτερα από το να είναι μόνο του παιδί μέσα σ' ένα τμήμα»*

*« Αυτό πάλι το παιδί θα το επέλεγε, εμένα μου φαίνεται καλύτερο το ομαδικό γιατί πιστεύω ότι ανταλλάσσονται πολλές απόψεις και ίσως μορφώνονται περισσότερα »*

Από τις απαντήσεις των γονέων δεν μπορούμε να πούμε με βεβαιότητα τι θα επέλεγε η πλειοψηφία σε περίπτωση οικονομικής ευχέρειας. Αυτό που μπορούμε να πούμε είναι ότι κάποιοι, σχεδόν οι μισοί, φαίνεται ότι «θ' απαξίωναν» το ομαδικό φροντιστήριο προς χάριν του ιδιαίτερου, ενώ οι υπόλοιποι, θα συνέχιζαν να είναι χρήστες του ομαδικού. Ωστόσο, πρέπει να συμπεριλάβουμε και το ποσοστό που υποστηρίζει ότι θα συνδύαζαν και τις δύο μορφές φροντιστηρίων, την καθεμία για τους δικούς της λόγους και προτερήματα, όπως επισημαίνεται από τη συγκεκριμένη μητέρα :

*« Και τα δύο θα τα σκεφτόμουν.. το ομαδικό γιατί θα μπορούσε να συνεργαστεί και με άλλα παιδιά και δε θα ήταν και μονότονο το μάθημα, αλλά και μόνο του, ο καθηγητής θα ήταν πάνω από το κεφάλι του, η άμεση επαφή.. »*

Η διαφοροποίηση που μπορούμε να κάνουμε αφορά το ότι οι πιο ευκατάστατοι γονείς εμμένουν στην αρχική τους άποψη, δηλαδή στα ιδιαίτερα ή και στις δύο μορφές φροντιστηριακής εκπαίδευσης. Εκείνοι που θα άλλαζαν κατεύθυνση αν ήταν «πιο πλούσιοι» επιλέγοντας μόνο ιδιαίτερα ή συνδυάζοντας και τα δύο είδη φροντιστηρίου, είναι αρκετοί του χαμηλότερου οικονομικού υποβάθρου, με σημαντικό όμως ποσοστό εξ αυτών να υποστηρίζει ότι θα επέλεγε και πάλι το ομαδικό. Τέλος, ζητήματα επίδοσης ή πειθαρχίας του μαθητή, φαίνεται πως καθορίζουν σε κάποιες περιπτώσεις το είδος ή τον αριθμό των φροντιστηρίων. Όπως αναφέρει μία μητέρα:

*« (...) ας πούμε ο γιος μου καθόταν απίστευτες ώρες μέσα στο δωμάτιο, αλλά δεν ξέρω τι έκανε.. πρέπει να το συνειδητοποιήσει το ίδιο το παιδί, εγώ στο μόνο που μπορούσα να βοηθήσω είναι να καλύπτω τις ώρες του πήγαινε - έλα, για να μη χάνει το χρόνο του »*

Από τα λεγόμενά της διακρίνεται το «χαμηλό» ενδιαφέρον του παιδιού της για τα μαθήματα. Η συγκεκριμένη μητέρα εκτός από ομαδικά φροντιστήρια, χρησιμοποιεί και ιδιαίτερα, και μάλιστα σε διπλά μαθήματα.

## **2. ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΤΩΝ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΩΝ**

### **2.1. Η έρευνα αγοράς**

Το 98% των γονέων πριν επιλέξουν κάποιον φροντιστηριακό φορέα απαντούν πως συνηθίζουν να πραγματοποιούν έρευνα αγοράς, η οποία, σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις, βασίζεται στο εκάστοτε κοινωνικό τους δίκτυο, και πιο συγκεκριμένα στις πληροφορίες από άλλους γονείς, στις συστάσεις γνωστών, συγγενών ή φίλων, που είχαν μια πρότερη εμπειρία από το χώρο των φροντιστηρίων.

*« Ναι, ναι ρωτώντας.. αν και επειδή είναι στενός ο κύκλος εδώ στην Κόρινθο, ξέρω κάποιους ανθρώπους από παλιά, ξέρω ας πούμε ότι αυτός έχει κίνηση, ότι δουλεύει σοβαρά, από γνωστούς βασικά »*

*« Μαζί το ψάξαμε με το παιδί, ρωτήσαμε από άλλους πιο παλιούς γονείς που κάνανε τα παιδιά τους διάφορα φροντιστήρια και από άλλα παιδιά μαθητές και μαθήτριες που έκαναν και αυτά κάποια επιλογή »*

*« Ναι φυσικά, δεν μπαίνω στο πρώτο φροντιστήριο που θα δω και θα το επιλέξω.. εννοείται ότι έχω ρωτήσει φίλους, γνωστούς, συμμαθητές της, συναδέλφους, έχω κάνει κάποια έρευνα δηλαδή »*

Μόνο δύο γονείς δεν έχουν πραγματοποιήσει την εν λόγω έρευνα, εξαιτίας του ότι, όπως λένε, δεν έχουν τη σχετική εμπειρία αφού ξεκίνησαν το φροντιστήριο μόλις φέτος, και προς το τέλος της σχολικής χρονιάς. Όπως αναφέρουν :

*«Όχι πολύ.. γιατί φέτος πήγαμε, μας φέρνουνε κάποια έντυπα από διάφορα φροντιστήρια, αλλά με ότι ακούω εγώ σαν μάνα με άλλες μανάδες, συμφέρει το φροντιστήριο παρά το ιδιαίτερο»*

*«Έρευνα αγοράς όχι, γιατί δεν έχουμε.. δεν έχουμε καθόλου πείρα, ήταν γνωστή η κοπέλα και μας έκανε καλύτερη τιμή»*

## **2.2. Κριτήρια επιλογής του ομαδικού φροντιστηρίου**

Ειδικότερα, τα κριτήρια βάσει των οποίων οι γονείς καταλήγουν στο φροντιστήριο της επιλογής τους, όπως προέκυψαν από τις συνεντεύξεις, είναι τα εξής :

Το μεγαλύτερο ποσοστό προτάσσει ως βασικά κριτήρια επιλογής το τρίπτυχο ποιότητα εκπαιδευτικού προσωπικού, φήμη/επιτυχίες φροντιστηρίου και συστάσεις συγγενών και φίλων. Ακολουθούν ενδεικτικά κάποιες από τις αφηγήσεις.

*«Οι συστάσεις συγγενών και φίλων έχουν παίξει πολύ σημαντικό ρόλο, μ' ενδιαφέρει η ποιότητα οπωσδήποτε του φροντιστή, το να είναι τέλειος γνώστης του αντικειμένου, αλλά και παράλληλα να είναι και άριστος παιδαγωγός.»*

*«Ναι μεν η φήμη του να είναι μεγάλη, αλλά πιο πολύ κοιτάζω τη μεταδοτικότητα του καθηγητή. Είναι και οι συστάσεις συγγενών και φίλων...»*

*«Για μένα το φροντιστήριο είναι όπως όταν πηγαίνουμε στο γιατρό, δηλαδή δεν έχει να κάνει με τη μόδα το ότι πάνε όλοι οι συμμαθητές μου και να πάω εκεί για την παρέα.. άμα μου κάνει κλικ που λέμε, και μιλάει μέσα μου ο καθηγητής (...) Και υπάρχει τώρα ένα τριγωνάκι, είναι ο καθηγητής, ο γονέας και ο μαθητής. Εάν δεν υπάρχει επαφή στις πλευρές, το τρίγωνο δεν υπάρχει, δεν υπάρχει συνεργασία, δεν υπάρχει τίποτα»*

*«Ξεκινάμε από τις συστάσεις και την έρευνα που λέγαμε προηγουμένως, η πληροφορία από ανθρώπους που μπορούν να σου πουν ότι ο τάδε ή η τάδε έχουν την ικανότητα γιατί έχει πάει το παιδί τους. Το δεύτερο είναι η απευθείας γνωριμία με τον καθηγητή, μια πιο εμπειριστατωμένη ανάλυση χωρίς να έχουμε ντροπές για να δούμε αν πραγματικά συνάδει με τα δικά μας κριτήρια (...)»*

Σε κάθε περίπτωση, σχεδόν όλοι οι γονείς κάνουν ιδιαίτερη αναφορά για την ποιότητα των χαρακτηριστικών του καθηγητή του φροντιστηρίου. Στοιχεία όπως «η παιδαγωγική του & μορφωτική του κατάρτιση, μεταδοτικότητα & επικοινωνία, ν' ασχολείται με τις ελλείψεις που έχει το κάθε παιδί ξεχωριστά, ψυχολογική υποστήριξη, αληθινή συνεργασία με τα παιδιά / την οικογένεια, αξιοπιστία, εμπιστοσύνη, πειθαρχία, υπευθυνότητα, οργάνωση κτλ» τονίζονταν από τους ερωτώμενους καθ' όλη τη διάρκεια των συνεντεύξεων, σκιαγραφώντας τον «ιδανικό φροντιστή», ο οποίος είναι λίγο πολύ ο ίδιος για όλους.

Ωστόσο μία μητέρα αποζητά κάτι εξίσου σημαντικό στο «πρόσωπο» του ιδανικού καθηγητή, την ειλικρίνειά του. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει:

*« Να σας πω και κάτι άλλο που ήθελα εγώ σαν μητέρα, ότι αν το παιδί μου δεν το αξίζει, ο καθηγητής στο φροντιστήριο να μου το πει, μην το φέρνεις το παιδί..., ειλικρίνεια να έχει, γιατί εγώ αν πληρώσω.. πες μου, κοπελιά δεν κάνει, άστο να πάρει το πτυχίο, να τελειώσει το λύκειο όπως μπορεί, να στραφεί κάπου αλλού..., πράγμα που δεν το κάνει κανείς και όχι μόνο στα φροντιστήρια αλλά και στα ιδιαίτερα »*

Άλλα κριτήρια επιλογής που αναφέρθηκαν από τους γονείς είναι η απόσταση, που για αρκετούς φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο, το μέγεθος των τμημάτων καθώς και η εξειδίκευση του φροντιστηρίου.

*« Τουλάχιστον μέχρι τώρα τα φροντιστήρια που έχουμε είναι από φίλη που έδωσε πριν 2 χρόνια ο γιος της πανελλήνιος. Άρα είναι οι συστάσεις γνωστών, το να έχει κάποιες επιτυχίες, κάποια φήμη, και να είναι κάπως κοντά για να μη χάνει το χρόνο του»*

*«Είναι η φήμη, οι συστάσεις συγγενών και φίλων, γιατί από εκεί περισσότερο..., οι καθηγητές παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο, και μετά η εξειδίκευση»*

Κάποιοι γονείς αναφέρονται και σε μια άλλη προσέγγιση εξειδίκευσης, η οποία αφορά το επίπεδο των μαθητών. Όπως αναφέρει ένας εξ αυτών :

*«Είναι η φήμη του καθηγητή, τα ολιγομελή τμήματα, και αν ο καθηγητής χωρίζει τα τμήματα ανάλογα με τις ικανότητες των μαθητών, αν υπάρχει δηλαδή μια τέτοια εξειδίκευση»*

### **2.3. Η «θέση» του οικονομικού κόστους**

Το οικονομικό κόστος, στην πλειοψηφία των περιπτώσεων, φαίνεται να μην αποτελεί πρώτο ή βασικό κριτήριο επιλογής, αφού οι περισσότεροι γονείς το θεωρούν «δευτερεύον».

*« Εάν είναι ένας πολύ καλός καθηγητής που θα βοηθήσει το παιδί, και έχει κάποια μικρή διαφορά θέλω να πιστεύω από τους άλλους, θα αγνοήσω το οικονομικό κόστος»*



*« Πρώτα από συστάσεις φίλων και ουσιαστικά και φήμη, πάνε μαζί, λειτουργούν έτσι, δεύτερον και πολύ πίσω θα ήταν το θέμα των χρημάτων, γιατί από τη στιγμή που θέλουμε κάπου να μπει οπωσδήποτε, δε βλέπουμε πόσο κοστολογεί...»*

*« Το οικονομικό κόστος το έχω λίγο πιο δευτερεύον.. όχι επειδή έχουμε τα πολλά τα λεφτά, με την έννοια ότι αν είναι να πάει εκεί και να την ωφελήσει, κάνεις τα αδύνατα δυνατά να πάει... »*

*« Το οικονομικό.. ε τώρα λες μια, δυο χρονιές είναι, όσα και να σου πάρουν θα τα δώσεις, εντάξει δε λέω αν σου ζητάνε κανένα τεράστιο ποσό.. αλλά γενικώς δεν τα σκέπτεσαι »*

*« Επειδή είμαστε δύο δημόσιοι υπάλληλοι, το οικονομικό παίζει μεν ρόλο, αλλά είμαι διατεθειμένη να κάνω κάποιες θυσίες στην προσωπική μου ζωή προκειμένου να έχει η κόρη μου κάτι καλύτερο, μέσα στα πλαίσια του δυνατού πάντα και των δυνατοτήτων μου »*

*« Το κόστος δεν το κοιτάω, όχι ότι έχω την οικονομική άνεση την τρομερή αλλά προέχουν άλλα.. η επιτυχία του παιδιού »*

Μόνο δύο γονείς θεωρούν το οικονομικό κόστος το σημαντικότερο ίσως κριτήριο επιλογής. Πιο συγκεκριμένα, επισημαίνουν :

*« Κοίταξε να δεις, εμείς όπως σου είπα δεν έχουμε πάει σε φροντιστήρια παρά μόνο σε αυτή την κοπέλα, δεν έχουμε πείρα ..., το οικονομικό κόστος καλώς ή κακώς είναι για μένα το πρώτο, μετά από τη φήμη του λογικά, ένα καλό φροντιστήριο έχει και καλό όνομα »*

*« Ακούω εγώ τιμές .. 700 € το μήνα, δεν ξέρω αν το έχετε ακούσει και εσείς, μου φαίνεται υπερβολικό, εγώ δε θα μπορούσα.. Εγώ θα κοιτούσα που θα ήταν οι καλύτεροι καθηγητές, όταν είναι καλός ο καθηγητής και το κόστος είναι ανάλογο με τη τσέπη μου, θα την έστελνα, αν και τώρα που το σκέφτομαι το οικονομικό είναι το πρώτο τώρα...»*

Επιπρόσθετα, ένας από τους ερωτώμενους αναφέρει ότι η περίπτωση που θα τον κάνει να υπολογίσει περισσότερο το οικονομικό κόστος, είναι αυτή του ιδιαίτερου μαθήματος : «Όταν είναι μόνος του, ή και σε γκρουπάκι, εδώ παίζει το οικονομικό βέβαια, αρκεί ο φροντιστής να είναι ικανός».

Συνοψίζοντας, οι περισσότεροι γονείς ανεξαρτήτως οικονομικής κατάστασης, τονίζουν τις θυσίες που διατίθενται να κάνουν, προκειμένου να κατοχυρώσουν την κατάλληλη φροντιστηριακή εκπαίδευση. Οι απαντήσεις τους στην ερώτηση 13, για το κατά πόσο τους έχει επηρεάσει η οικονομική κρίση στο θέμα αυτό, οι οποίες θα παρουσιαστούν σε επόμενο κεφάλαιο, υπογραμμίζουν με σαφήνεια την εν λόγω άποψη και φιλοσοφία τους. Τα βασικά κριτήρια επιλογής τους είναι η ποιότητα των καθηγητών/φροντιστών, η φήμη/επιτυχίες του φροντιστηρίου και οι συστάσεις συγγενών και φίλων. Το κόστος του φροντιστηρίου χαρακτηρίζεται από τους περισσότερους δευτερεύον, στην περίπτωση όμως του κατώτατου οικονομικού επιπέδου, παρουσιάζεται πρώτο έως και καθοριστικό κριτήριο επιλογής.

### **3. ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ & ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Οι ερωτήσεις που αντιστοιχούν στην εν λόγω θεματική αποσκοπούν, εκτός από τη «μέτρηση» της εμπλοκής των γονέων σε σχέση με τα φροντιστήρια των παιδιών τους, στο ν' ανιχνεύσουν και ν' αναδείξουν σημαντικές πτυχές του πολιτιστικού και κοινωνικού κεφαλαίου της κάθε οικογένειας. Εξετάζεται το βάρος της άποψης σε σχέση με τη φροντιστηριακή υποστήριξη και τη σχολική καθημερινότητα των μαθητών (ερωτ. 5, 8, 9β, 9γ), το πώς έχει επηρεαστεί το γονεϊκό κοινό από την οικονομική κρίση και το πώς διαχειρίζεται την εν λόγω κατάσταση σε σχέση με τα φροντιστήρια (ερωτ. 13), καθώς και ζητήματα στερεοτύπων, που πηγάζουν από τις προσδοκίες, τις συμπεριφορές και τις στάσεις των γονέων αναφορικά με τη χρήση και την επιλογή των φροντιστηρίων (ερωτ. 15,17 ).

### 3.1 Βάρος άποψης : Αίτημα & επιλογή

Η πλειοψηφία των περιπτώσεων δείχνει ότι το αίτημα για την παρακολούθηση φροντιστηρίου εκφράστηκε είτε από τον μαθητή-τρια, είτε προέκυψε έπειτα από επικοινωνία (συζήτηση) με το γονέα. Πιο συγκεκριμένα, σε κάποιες περιπτώσεις ζητήθηκε από το ίδιο το παιδί:

*« Εκφράστηκε από το ίδιο το παιδί και εμείς θέλοντας να της συμπαρασταθούμε και να τη στηρίζουμε όσο μπορούμε το ακολουθήσαμε αυτό το αίτημά της»*

*« Από το παιδί, γιατί το παιδί ενδιαφέρεται να μάθει, εάν δεν ενδιαφερόταν και δε μας πίεζε, ε ναι, θα γύρναγε στις καφετέριες... δεν μπορώ να καταλάβω...! το είπε, το ζήτησε... », ενώ σε κάποιες άλλες, εκφράστηκε και από τις δύο πλευρές:*

*« Κοίτα να δεις, μονόδρομος ήταν, και το παιδί το ήθελε γιατί όλα τα παιδιά πηγαίνουν και δεν υπάρχει άλλη λύση από τη στιγμή που θέλει να περάσει σε μια σχολή, ήταν από κοινού δηλαδή, και το παιδί το ήθελε και εγώ »*

Σημαντικό ποσοστό των γονέων παρουσιάζει την παρακολούθηση φροντιστηρίου αυτονόητη διαδικασία :

*« Ήταν δεδομένο ότι θα πήγαινε, και αυτή το ήθελε.. μάλιστα σε κάποια μαθήματα πήγαμε ν' αρχίσουμε πιο νωρίς, κάπου είδαμε ότι δεν υπάρχει λόγος, το συζητήσαμε δηλαδή από κοινού, και καταλήξαμε »*

*« Από κανέναν δεν εκφράστηκε.. δηλαδή, θέλω να πάω.. ήταν δεδομένο ότι θα πάει. Απλά ρωτήσαμε το φροντιστή, είπαμε ότι στην τάδε τάξη πρέπει ν' αρχίσει να κάνει κάποια μαθήματα... δε μου πέρασε από το μυαλό ποτέ ότι μπορεί και να μην πάει δηλαδή φροντιστήριο»*

Τέσσερις από τους δεκαπέντε γονείς που ανήκουν στους πιο ευκατάστατους ή στους πιο μορφωμένους, υποστηρίζουν ότι το φροντιστήριο ήταν δική τους απόφαση, και αναφέρουν :

*« Στη συγκεκριμένη περίπτωση επειδή είμαι εκπαιδευτικός, ήταν απόφαση που είχα λάβει, έστω δικτατορικά, εκ των προτέρων και μόνη μου, αλλά ήρθε μετά και η απαίτηση η ίδια, δηλαδή δεν επαρκούσε, το καταλάβαινε και το ίδιο το παιδί »*

*« Από εμένα και τη γυναίκα μου, στην αρχή δεν ήθελε, αλλά επειδή είμαστε στο όλο κλίμα μέσα, ότι όλα τα παιδιά πάνε φροντιστήριο γιατί στο σχολείο δε γίνεται καλό μάθημα, σπρώξαμε το παιδί προς το φροντιστήριο»*

*«Όχι, της το είπα εγώ, εκ των προτέρων, από το πρώτο καλοκαίρι ότι θα ήταν καλύτερα να πας, γιατί θα χρειαστείς τη βοήθεια μου και δε θα μπορώ να στη δώσω...»*

*«Από εμένα.. εντάζει το θεωρείς δεδομένο δεν ξέρω, έτσι όπως έχουμε μεγαλώσει, το έχεις δεδομένο ότι πρέπει να πάει φροντιστήριο για να μπορέσει ν' αποδώσει καλύτερα»*

Επιπλέον, ένας πατέρας ενώ υποστηρίζει ότι το αίτημα για την έναρξη του φροντιστηρίου εκφράστηκε και από τις δύο μεριές, εμμέσως πλην σαφώς, φαίνεται να εννοεί περισσότερο τη δική του. Όπως αναφέρει :

*« Και από τους δύο, προφανώς και το παιδί, εντάζει, πολλές φορές δεν μπορεί να πάρει μια πρωτοβουλία από μόνο του, ίσως ο γονιός είναι εκείνος που θα το καθοδηγήσει και εν πάση περιπτώσει θα πάρει τα πράγματα επάνω του προκειμένου τα λύσει »*

Τέλος, δύο από το σύνολο των γονέων απαντούν ότι το αίτημα προέκυψε από κάποιους καθηγητές του σχολείου, γεγονός που όπως επισημαίνει η συγκεκριμένη μητέρα, συμβαίνει συχνά :

*« Ήθελε το παιδί, αλλά και ο καθηγητής... μου λέει, θέλει βοήθεια ! αν δεν μπορεί το παιδί από μόνο του, ή δεν μπορείτε εσείς σαν γονείς να τη βοηθήσετε, πρέπει ν' απευθυνθείτε σε φροντιστήριο.. και όχι μόνο σε εμάς, σε πολλούς »*

Αναφορικά με το είδος του φροντιστηρίου οι γονείς απαντούν λίγο πολύ με τον ίδιο τρόπο, υποστηρίζοντας ότι είναι κάτι που αποφασίζεται συνήθως από κοινού με γνώμονα την άποψη του παιδιού, ή εξ' ολοκλήρου από το παιδί. Μόνο μία μητέρα αναφέρει :

*« Κυρίως από εμένα αλλά με τη βοήθεια του παιδιού, ξεκινήσαμε δηλαδή με το ομαδικό, τα ίδια τα παιδιά μου είπαν ότι δε γίνεται να λειτουργήσουμε έτσι, δε γίνεται μάθημα, οπότε τον επόμενο χρόνο αλλάξαμε αμέσως και ξεκινήσαμε ιδιαίτερα», ενώ ένας πατέρας υποστηρίζει ότι η επιλογή αφορά περισσότερο το γονέα όταν πρόκειται για ιδιαίτερα μαθήματα:*

*«Σε συνεννόηση.. εκτός από την επιλογή του καθηγητή, γιατί αυτό είναι από έρευνα δική μας, το παιδί δε μπορεί να πάει να διαλέξει, να βρει.. και γι' αυτό τον κατευθύνουμε εμείς, αλλά η συζήτηση έχει προηγηθεί βλέποντας και ζέροντας λίγο πολύ και εμείς τις αδυναμίες του»*

Το μεγαλύτερο ποσοστό των περιπτώσεων ξεκίνησε το φροντιστήριο από την αρχή της σχολικής χρονιάς. Δύο από τους γονείς δηλώνουν ότι λόγω οικονομικών προβλημάτων ξεκίνησαν από τη μέση, ή λίγο πριν τις εξετάσεις. Τέλος, κάποιοι αναφέρονται και στα καλοκαιρινά μαθήματα, τα οποία έχουν ξεκινήσει ήδη :

*«Από την αρχή της σχολικής χρονιάς, τώρα για τη Γ' Λυκείου πηγαίνει και καλοκαιρινά»*

*« Ξεκινήσαμε από τον Οκτώβριο, και φέτος από το καλοκαίρι γιατί θέλω να έχει μια ιδέα για το τι θα συναντήσει την τελευταία χρονιά. Οι πιο πολλοί πάντως ξεκινούν από το καλοκαίρι...»*

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, η πλειοψηφία των περιπτώσεων δείχνει ότι το αίτημα για την παρακολούθηση του φροντιστηρίου εκφράστηκε είτε από τον μαθητή-τρια, είτε προέκυψε έπειτα από συζήτηση με το γονέα. Απ' ότι φαίνεται, ο λόγος των μαθητών έχει ιδιαίτερη βαρύτητα στο θέμα αυτό. Η έναρξη των φροντιστηριακών μαθημάτων παρουσιάστηκε από αρκετούς γονείς «αυτονόητο» γεγονός. Μόνο τέσσερις από το σύνολο απαντούν ότι ήταν απόφαση δική τους, ενώ άλλοι δύο, υποστηρίζουν ότι προέκυψε από την προτροπή κάποιων καθηγητών του σχολείου. Ομοίως, για το είδος και την επιλογή του φροντιστηρίου, σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις αποφασίζει ο μαθητής, ή η οικογένεια από κοινού.

### **3.2. Βαθμός καθημερινής εμπλοκής & φύλο γονέα**

Οι γονείς στο σύνολό τους επισημαίνουν ότι προσπαθούν «να στηρίζουν» τα παιδιά τους, με όποιον τρόπο μπορούν. Ενώ κάποιιοι από αυτούς διαθέτουν ένα επίπεδο μόρφωσης, υποστηρίζουν ότι δεν αισθάνονται ικανοί ν' ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις των μαθημάτων στις τελευταίες τάξεις του Λυκείου, προφανώς λόγω της υψηλής εξειδίκευσης τους.

*« Όχι δεν εμπλέκομαι σε αυτό, όχι πλέον, όταν είναι στην Γ' Γυμνασίου, και στο Λύκειο, εκεί τι να.. ούτε γνώσεις έχουμε ούτε.. όταν ήταν πιο μικρά εκεί κάπως..»*

*« Δεν μπορώ να τη βοηθήσω, αν εννοείτε να της λύσω κάποιες απορίες, εκείνο που μπορώ να κάνω είναι να την υποστηρίξω αν θέλει κάτι, αν θέλει να της κρατήσω το βιβλίο για να μου πει κάποιο μάθημα..»*

Ομοίως οι γονείς του χαμηλότερου μορφωτικού επιπέδου υποστηρίζουν ότι δεν επαρκούν γνωστικά. Όπως αναφέρουν :

*« Όπου με χρειάζεται είμαι δίπλα του, εάν μπορώ.. εάν δεν μπορώ τον παραπέμπω κάπου αλλού»*

*«Εμείς δεν μπορούμε.. μόνο στα μεταφορικά επειδή είμαστε μακριά, σίγουρα όμως είμαστε κοντά της, και τη βοηθάει και η θεία της, η οποία είναι χημικός. Δεν έχουμε την κατάλληλη παιδεία, ας πούμε εγώ ξέρω πολύ καλά μαθηματικά και φυσική, καμία σχέση αυτά που διδάσκουν τώρα»*

*«Δεν μπορώ να τη βοηθήσω, αλλά αν τύχει και μπορώ, κατευθείαν θα το κάνω»*

*« (...) Από κει και πέρα για το διάβασμά του, εγώ δε μπορώ να τον ελέγξω, δεν ξέρω, όταν μου ζητήσει, μου πει, «έλα να σου πω αυτό το μάθημα», πάω και μου το λέει »*

Από την άλλη μεριά, οι γονείς του υψηλότερου μορφωτικού επιπέδου υποστηρίζουν :

*«Συμμετέχω με τον τρόπο μου.. αγγλικά σκέψου ότι δεν πήγε φροντιστήριο, εγώ της έκανα, και το πήρε το Lower.. Ξέρει ότι θα τη βοηθήσω, ακόμα και αν της πω τη λέξη δεν ξέρω, θα της πω που ν' απευθυνθεί, εννοείται ότι θα παίζω γύρω γύρω, θα παρακολουθώ και πρέπει να παρακολουθώ γιατί αν τύχει κάτι θα πρέπει να ξέρω τι γίνεται... »*

*«Η κόρη μου με λέει “freak control” ! Δε νομίζω ότι είναι και σωστό για ένα γονέα να γράφει το παιδί του στο φροντιστήριο ή να κάνει ιδιαίτερα και να επαναπαύεται, νομίζω ότι πρέπει να ασκεί έναν έμμεσο έλεγχο, όχι τον ασφυκτικό, δε μιλάμε για προστατευτικότητα, γιατί γνώρισα και φίλη, που είναι και εκπαιδευτικός, και του ζητούσε ακριβώς του παιδιού τι έκαναν στη φυσική, ή που άκουγε όλο το μάθημα για να δει τι κάνουν και πως το κάνουν. Πιστεύω ότι είναι ακρότητα αυτό το πράγμα (...)*»

*« Πέρα από αυτή την ενημέρωση που τον βοηθάει γενικά για θέματα εκπαιδευτικά, ό,τι χρειαστεί στη καθημερινή του μελέτη και μου το ζητήσει, θα τον βοηθήσω »*

*«Πρώτα πρώτα προσπαθούμε να ελέγξουμε το αν έχει κάνει τα μαθήματά του ή σε τι βαθμό τα έχει κάνει»*

*« Ότι τον παρακολουθούμε ναι, τον παρακολουθούμε γενικά για να δούμε αν πραγματικά είναι σε κάποιο σωστό δρόμο ή αν αυτά που πηγαίνει και μαθαίνει μπορεί να τα εφαρμόζει ή να τα κατανοεί, κάποια στιγμή δηλαδή, θα καθίσω απέναντί του για να που πει κάποια πράγματα που θέλω να ξέρει.. Μπορεί να μην είναι καθημερινό, αλλά είναι ας πούμε από κοντά.., γιατί είμαι της άποψης ότι πρέπει να έχει και αυτός μια υπευθυνότητα απέναντι σε ορισμένα πράγματα »*

Οι τελευταίοι τέσσερις γονείς, είναι και οι πιο οικονομικά ευκατάστατοι. Σε προηγούμενη ερώτηση σχετικά με την επιλογή φροντιστηρίων κάποιοι από αυτούς απαντούν :

*« Το δεύτερο είναι η απευθείας γνωριμία με τον καθηγητή, μια πιο εμπειριστατωμένη ανάλυση χωρίς να έχουμε ντροπές για να δούμε αν πραγματικά συνάδει με τα δικά μας κριτήρια, για να δούμε πως κάνει το μάθημα, τι κάνει, με ποιο τρόπο το μεταδίδει, ποιος είναι εν πάση περιπτώσει ο τρόπος εφαρμογής του...»*

*« (...) θα φροντίσω να γνωρίσω το φροντιστή και να μάθω περισσότερα για τον τρόπο διδασκαλίας του ».*

Ομοίως μία μητέρα, περιγράφει την έρευνα αγοράς που πραγματοποίησε :

*« Θεωρώ πολύ σημαντικό να ξέρει το αντικείμενο για να μπορεί να το μεταδώσει στο παιδί μου, φρόντισα να μάθω το τι προσωπικά ο κάθε καθηγητής κάνει, έμαθα τις σπουδές που έχει κάνει, τα μεταπτυχιακά που έχει κάνει, και μετά το πώς λειτουργούσε πλέον ως επαγγελματίας στη δουλειά του». Η ίδια, έχει δηλώσει προηγουμένως για την απόφαση της έναρξης των φροντιστηριακών μαθημάτων:*

*«(...) ήταν απόφαση που είχα λάβει.. έστω δικτατορικά, εκ των προτέρων και μόνη μου, αλλά ήρθε μετά και η απαίτηση η ίδια... »*

Με τις παραπάνω αφηγήσεις βλέπουμε ότι οι πιο μορφωμένοι και οι πιο οικονομικά ευκατάστατοι γονείς, αφενός εμπλέκονται περισσότερο στα εκπαιδευτικά ζητήματα της καθημερινότητας των παιδιών τους σε σχέση με τους λιγότερο μορφωμένους, και αφετέρου, ελέγχουν περισσότερο το φροντιστηριακό τους γίγνεσθαι. Όπως κάποιος από αυτούς υποστήριξαν, η απόφαση για την έναρξη και την επιλογή του φροντιστηρίου πάρθηκε από τους ίδιους, και είναι πασιφανές ότι η έρευνα αγοράς που πραγματοποίησαν, ήταν πιο «σχολαστική» από εκείνη των υπολοίπων. Παρά ταύτα, το μορφωτικό κεφάλαιο φαίνεται ν' αυξάνει τη γονεϊκή εμπλοκή, ακόμα και όταν οι οικονομικοί πόροι είναι περιορισμένοι, όπως στην περίπτωση μίας άνεργης μητέρας, η οποία παρουσιάστηκε ιδιαιτέρως «ενεργή» σε όλα τα ζητήματα που αφορούν την εκπαίδευση του παιδιού της (σχολική ζωή, φροντιστηριακή δραστηριότητα). Η ίδια αναφέρεται στην αδιαφορία που διακρίνει από τους άλλους γονείς. Όπως επισημαίνει :

*« Επειδή μιλάω με παιδιά, υπάρχουν δυστυχώς ακόμα γονείς που πηγαίνουν τα παιδιά φροντιστήριο γιατί ή δε θέλουν, ή δε προλαβαίνουν ν' ασχοληθούν μαζί τους, και όχι γιατί δουλεύουν, αυτό δε μ' αρέσει καθόλου! Για μένα είναι αδιάφοροι. Οι πιο πολλοί κάνουν αυτό το πέρα δώθε, και υπάρχουν συμμαθητές/τριες της κόρης μου που ρωτάνε πράγματα εμένα, μέσω της κόρης μου, επειδή δε μιλάνε οι δικοί τους, γιατί δεν ασχολούνται »*

Αναφορικά με την ερώτηση που εξετάζει το ποιος γονέας εμπλέκεται περισσότερο στη φροντιστηριακή και σχολική καθημερινότητα του παιδιού του, από τους δεκαπέντε γονείς, οι πέντε απαντούν «και οι δύο». Οι περισσότεροι από αυτούς που υποστηρίζουν ότι συμμετέχουν από κοινού, ανήκουν στην κατηγορία του πιο υψηλού οικονομικού - μορφωτικού υποβάθρου, γεγονός που δεν μπορεί να χαρακτηριστεί σαφές, αφού από τα λεγόμενά τους καθ' όλη τη διάρκεια της συνέντευξης, φαίνεται ότι οι μητέρες διαδραματίζουν και πάλι σημαντικότερο ρόλο από τους πατέρες στο εν λόγω πλαίσιο. Όπως ενδεικτικά αναφέρει μία μητέρα:

*«Για θέματα που γνωρίζω και που αφορούν κάποια μαθήματα, θεωρητικής κατεύθυνσης περισσότερο, εγώ. Για άλλα που ο σύζυγός μου έχει ιδιαίτερη ικανότητα ας το πούμε, περισσότερο εκείνος»*



Στις υπόλοιπες δέκα περιπτώσεις, οι γυναίκες, με συντριπτικό ποσοστό φαίνεται πως επωμίζονται σχεδόν αποκλειστικά τις εκπαιδευτικές υποχρεώσεις των τέκνων τους. Δύο μητέρες επισημαίνουν χαριτολογώντας :

*«Εγώ, εγώ, μόνο εγώ! Α ! Στο μηχανογραφικό μόνο.. εκείνη τη στιγμή όλοι οι μπαμπάδες συμμετέχουν, τον άλλο καιρό δεν ξέρεις που βρίσκονται..»*

*« Μπροστά και οι δύο.. αλλά από πίσω ο μπαμπάς λέει ότι εφόσον εσύ ξέρεις, ό,τι πεις, αλλά θα μου λες τι κάνετε για να ξέρω.. »*

Συνοψίζοντας, όλοι οι γονείς υποστηρίζουν ότι είναι στο πλευρό των παιδιών τους, πρόθυμοι να ν' ανταποκριθούν σε ό,τι τους ζητηθεί σε σχέση με τις σχολικές τους υποχρεώσεις και κανένας δεν παρουσιάστηκε «αδιάφορος». Παρ' όλα αυτά, εκείνοι με το υψηλότερο μορφωτικό και οικονομικό υπόβαθρο, εμπλέκονται περισσότερο στη σχολική ζωή των παιδιών τους, γεγονός που συμβαδίζει και με τη στάση τους αναφορικά με τα ζητήματα των φροντιστηρίων (αίτημα, απόφαση, επιλογή). Επιπρόσθετα, η συμμετοχή στο εκπαιδευτικό και σχολικό γίγνεσθαι του/της μαθητή/τριας, αποδεικνύεται περισσότερο «γυναικεία υπόθεση».

### **3.3. Ο αντίκτυπος της οικονομικής κρίσης**

Και οι δεκαπέντε γονείς, ανεξαρτήτως οικονομικού και μορφωτικού επιπέδου, απαντούν ότι είναι διατεθειμένοι να στερηθούν, προκειμένου να λάβει το παιδί τους την κατάλληλη φροντιστηριακή εκπαίδευση. Οι ακόλουθες αφηγήσεις περιγράφουν τις θυσίες που είναι πρόθυμοι να κάνουν ώστε να «φτάσουν» πιο κοντά στην επιτυχία.

*« Οπωσδήποτε.. είμαι διατεθειμένη να στερηθώ προκειμένου να τα καταφέρει με τα καλύτερα φροντιστήρια, ώστε να περάσει στη σχολή που επιθυμεί »*

*« Δεν έχω μειώσει τα φροντιστήρια, έχω μειώσει όλα τα υπόλοιπα για να μπορώ να πληρώσω τα φροντιστήρια, εδώ και δύο χρόνια αυτό κάνω »*

*« Θυσιάζουμε κάποια άλλα πράγματα τα οποία δε θεωρούμε αναγκαία, γιατί την εκπαίδευση των παιδιών τη θεωρούμε τη μεγαλύτερη ανάγκη μέσα στην οικογένεια, πολύ σπουδαία δηλαδή για την αφήσουμε... αυτό είναι το μεγαλύτερο άγχος μου, αν θα είμαστε ικανοί σαν οικογένεια μέχρι το τέλος της επόμενης χρονιάς ν' ανταπεξέλθουμε οικονομικά με τα φροντιστήρια για να τη στηρίξουμε »*

*« Οι θυσίες είναι σίγουρες, από κει και πέρα τώρα από Σεπτέμβρη ας πούμε, θα κοιτάζω πρώτα τι φροντιστήρια πρέπει να κάνει ο μεγάλος, και μετά θα δω τι θα κάνω με τα υπόλοιπα παιδιά, και αν θα πάνε.. »*

*« Πάντα μετράει και το οικονομικό απλά λες.. χαλάλι ας πούμε, αρκεί να μπορέσει να πιάσει τόπο η προσπάθεια που έχει γίνει και εκεί ο λογαριασμός που κάνεις είναι, αν η προσπάθεια και η κούραση που τράβηξες, είτε από το πήγαινε έλα, είτε από το οικονομικό κόστος, ανταποκρίνεται με το αποτέλεσμα, πολλές φορές δεν ανταποκρίνεται... »*

*« Ξέρεις πως λειτουργούμε σπίτι ; Πρώτα βλέπουμε για τα φροντιστήρια και μετά όλα τα υπόλοιπα »*

Οι γονείς του χαμηλότερου οικονομικού υποβάθρου αναφέρονται στην άσχημη οικονομική τους κατάσταση, γεγονός που όπως υποστηρίζουν, δεν τους επιτρέπει να προσφέρουν αυτό που θέλουν. Όπως επισημαίνουν :

*« Φυσικά και μας έχει επηρεάσει, με το ζόρι πληρώνουμε αυτά που πληρώνουμε. Μακάρι να ήταν διαφορετικά τα πράγματα να μπορούσαμε να δώσουμε περισσότερα στο παιδί..»*

*« (...) κοιτάζτε να δείτε, η γυναίκα μου δε δουλεύει, εγώ είμαι πολύ καιρό απλήρωτος, δεν μπορούμε να κάνουμε αυτό που θέλουμε να κάνουμε, θα μπορούσαμε δηλαδή να την πάμε σε κάποια φροντιστήρια περισσότερα, ή με την κοπέλα αυτή περισσότερες ώρες και όχι μόνο στις εξετάσεις αλλά και κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς »*

Σε γενικές γραμμές οι ερωτώμενοι εκφράζουν απόλυτα τη δυσαρέσκειά τους για το δυσμενές κλίμα που επικρατεί στη χώρα μας, και αγωνιούν για τη μελλοντική πορεία των παιδιών τους. Κάποιοι απαντούν ότι το γεγονός αυτό δεν είναι ικανό να τους στρέψει σε περισσότερα φροντιστήρια. Όπως αναφέρουν :

*«Το άσχημο κλίμα δεν μπορώ να πω ότι μ' επηρεάζει σε αυτό το επίπεδο.. φροντιστήρια κάνουμε στα μαθήματα που πρέπει να γίνουν, που θεωρώ ότι πρέπει να γίνουν»*

ενώ ένας πατέρας «στέκεται» περισσότερο στον οικονομικό παράγοντα·  
*« οπωσδήποτε επηρεάζεσαι αλλά άμα δεν έχεις, δεν πληρώνεις... »*

Αρκετοί παραδέχονται ότι η οικονομική κρίση θα μπορούσε ν' αυξήσει τη φροντιστηριακή τους δραστηριότητα. Δύο γονείς μιλώντας για το άγχος που προκαλούν οι υφιστάμενες συνθήκες περιγράφουν το πώς καταλήγουν να «υπακούν» στις απαιτήσεις της περιρρέουσας ατμόσφαιρας :

*«...το άγχος συνοδεύει την κρίση την οικονομική που υπάρχει, πριν ήταν ηπιότερο ας πούμε, όμως σίγουρα θα ήταν ένας λόγος για να στραφεί σε περισσότερα φροντιστήρια»*

*« Σίγουρα υπάρχει άγχος γιατί όλο αυτό το σύστημα έτσι όπως λειτουργεί έχει μια αβεβαιότητα, δηλαδή αν αυτή η προσπάθεια στο τέλος αξίζει ή δεν αξίζει κιόλας, γενικά όμως μπαίνεις σε αυτό το τρυπάκι, σε εκείνο το χορό, χωρίς να το καταλάβεις, δεν μπορείς να μη συμμετέχεις στο τέλος παρόλο που είμαι ενάντια σε όλο αυτό, τελικά δεν μπορείς να κάνεις διαφορετικά, σε αναγκάζουν. Μερικές φορές κάνουμε συζήτηση με τη γυναίκα μου και λέμε· μα είναι δυνατόν ; Εμείς που έχουμε επίγνωση, ξέρουμε το παιδί μας, πόσο ώριμο είναι, τι θέλει κτλ., γιατί επιμένουμε σε κάποια πράγματα ; (...) με λίγα λόγια δεν μπορείς να το αποφύγεις όλο αυτό, είναι μονόδρομος»*

Επιπρόσθετα, μία μητέρα υποστηρίζει ότι τα φροντιστήρια για τη Γ' Λυκείου είναι προκαθορισμένα, και όπως τονίζει:

*« Σε όλα τα μαθήματα των πανελληνίων, και της επιλογής, θα κάνουμε φροντιστήρια, το θεωρούμε απαραίτητο, ακόμα και αν έχει 20 στην επίδοσή της στο σχολείο. Αλλά το άγχος πραγματικά το οικονομικό είναι πάρα πολύ μεγάλο και αυτό είναι το μεγαλύτερο άγχος μου, αν θα είμαστε ικανοί σαν οικογένεια μέχρι το τέλος της επόμενης χρονιάς ν' ανταπεξέλθουμε οικονομικά με τα φροντιστήρια για να τη στηρίζουμε »*

Ενδιαφέρουσα είναι η αφήγηση μίας ακόμα μητέρας, η οποία υποστηρίζει ότι η προετοιμασία του παιδιού της για τις πανελλαδικές εξετάσεις περιλάμβανε διπλά μαθήματα. Σύμφωνα με τα όσα ανέφερε, ο γιος της παρακολουθούσε κάποιο από τα μαθήματα σε ομαδικό φροντιστήριο. Ο καθηγητής του ομαδικού, του έκανε και επιπλέον ώρες κατ' οίκον, δηλαδή ιδιαίτερο μάθημα. Από κάποια στιγμή και μετά στράφηκε σε διαφορετικό καθηγητή ιδιαίτερου, για το ίδιο μάθημα, και παράλληλα με τα προηγούμενα. Η μητέρα αναφέρει ότι η εν λόγω τακτική είναι συνήθης :

*« Αυτό που λες.., αυτό έκανα με το γιο μου, αλλά τώρα άλλαξα ! Έκανα πάρα πολλά φροντιστήρια και διπλά φροντιστήρια στο ίδιο μάθημα. Δεν απέδωσε καθόλου, το είδα και από άλλους που έκαναν τα ίδια μ' εμένα, οπότε τώρα στην κόρη μου νομίζω ότι δε θα κάνω τόσα πολλά »*

Σε γενικές γραμμές, ο αντίκτυπος της οικονομικής κρίσης έχει επηρεάσει σημαντικά τους γονείς, άλλους περισσότερο, άλλους λιγότερο. Παρ' όλα αυτά, όλοι δηλώνουν διατεθειμένοι να στερηθούν, προκειμένου να εξασφαλίσουν το «κατάλληλο φροντιστήριο». Το άσχημο κοινωνικοοικονομικό κλίμα τους δημιουργεί έντονο άγχος για το μέλλον των παιδιών τους, το οποίο είναι ικανό σε κάποιες περιπτώσεις να τους στρέψει σε περισσότερες φροντιστηριακές παροχές, δαπάνη, η οποία παρουσιάζεται από όλους δυσβάστακτη. Το άγχος αυτό, παίρνει σε κάποιες ακραίες περιπτώσεις τη μορφή των διπλών μαθημάτων.

#### **3.4. Κοινωνικό κεφάλαιο & στερεότυπα : «Η πολιτική των άλλων»**

Όπως αποδείχτηκε από τις απαντήσεις σε προηγούμενες ερωτήσεις (βλ. ερωτ. 9 & 10), το κοινωνικό κεφάλαιο, το κοινωνικό δίκτυο δηλαδή που έχει αναπτύξει ο κάθε γονέας, φαίνεται ότι καθορίζει σε σημαντικό βαθμό την επιλογή του φροντιστηρίου. Η ερώτηση αποσκοπεί στο να εξετάσει αν υπάρχουν κάποια υπόρρητα στερεότυπα, μεταξύ των γονέων.

Οι ερωτώμενοι υποστηρίζουν ότι η «πολιτική των άλλων» τους επηρεάζει σε συμβουλευτικό επίπεδο, άλλους περισσότερο και άλλους πολύ λιγότερο. Όπως αναφέρουν κάποιοι ενδεικτικά :

*«Έχει τύχει να συμβουλευτώ ορισμένους γονείς. Το έχω κάνει αυτό γιατί επηρεάστηκα από την επιτυχία του δικού τους παιδιού και θεωρώ ότι καλό γίνεται εκεί.. θέλω και εγώ την επιτυχία που μου αναλογεί, που αναλογεί στο παιδί μου, όχι όμως με την έννοια του ανταγωνισμού..»*

*« Πάντα όταν συζητάμε με κάποιον παίρνουμε τις ιδέες του, όπως και να το κάνουμε επηρεαζόμαστε, και ανάλογα αν είναι πιο κοντά ή πιο μακριά από εμάς, μας επηρεάζει περισσότερο ή λιγότερο »*

*« Όχι δεν μ' ενδιαφέρει, γιατί κάθε γονέας ξέρει το παιδί του, θα συμβουλευτώ, αλλά από κει και πέρα δεν μπορώ να πω ότι ο συγκεκριμένος γονέας επέλεξε αυτό, οπότε γιατί να μην το επιλέξω και εγώ... »*

*« Όχι με αυτόν τον τρόπο, γιατί υπάρχουν και άλλοι γονείς που πάνε τα παιδιά τους σε τρεις ξένες γλώσσες, εμένα δεν με πειράζει, εγώ θέλω να μάθει μία, και όταν τελειώσει να πάει να μάθει όσες θέλει »*

*« Όχι γιατί έχω εμπιστοσύνη στο παιδί, δηλαδή αν μου πει ότι με αυτόν τον μαθηματικό καταλαβαίνω.. τελείωσε, δεν μπορεί να μ' επηρεάσει ένας άλλος γονιός, γιατί το επίπεδο του κάθε παιδιού είναι διαφορετικό»*

Σημαντική είναι η αφήγηση ενός πατέρα ο οποίος ενώ φαίνεται ικανοποιημένος από τις φροντιστηριακές υπηρεσίες που έχει προσφέρει έως τώρα στο παιδί του, ωστόσο η γενικότερη τάση της προσφυγής των μαθητών στα φροντιστήρια από τις τάξεις του γυμνασίου, φαίνεται να τον επηρεάζει σημαντικά.

*«Θα μπορούσαμε να κάνουμε κάτι καλύτερο σίγουρα.., αυτό που θέλαμε να κάνουμε βασικά το κάναμε, αλλά σκέφτομαι ότι αν είχαμε περισσότερη οικονομική ευχέρεια ίσως να κάναμε περισσότερα.... τι να πω τώρα, να την άρχισα νωρίτερα από τη Β ή Γ' Γυμνασίου για παράδειγμα.. απλά όσο πιο νωρίς αρχίζεις τόσο το καλύτερο, αν και από την εμπειρία που έχω από τα άλλα τρία παιδιά, τα 2,5 χρόνια που πάμε μάλλον επαρκεί ο χρόνος»*

Ομοίως, όπως μία μητέρα υποστηρίζει, οι συμμαθητές, ή «οι άλλοι», γίνονται παράδειγμα προς μίμηση:

*« Ξεκινήσαμε από την αρχή της σχολικής χρονιάς, έχοντας υπόψη όμως και το παράδειγμα των άλλων, τι έχουν κάνει και οι συμμαθητές της τα προηγούμενα χρόνια, και ακολουθώντας και εμείς αυτό το παράδειγμα »*

Χαρακτηριστική είναι επίσης η αφήγηση ενός πατέρα στην οποία αποτυπώνεται το εύρος της κοινωνικής νόρμας που υιοθετεί στη χώρα μας η εξωσχολική υποστήριξη. Σύμφωνα με τα λεγόμενά του, εάν ο μαθητής δεν παρακολουθεί φροντιστήριο, αισθάνεται ότι μειονεκτεί.

*« Ενώ μπορούσα να βοηθήσω το γιο μου γιατί έχω κάποιες γνώσεις, μαθηματικά, φυσική, δεν μπορούσα να το κάνω γιατί θα αισθανόταν μειονεκτικά απέναντι στα παιδιά τα οποία κάνουν φροντιστήριο. Επίσης φοβάμαι μήπως ρίξει το βάρος πάνω μου σε περίπτωση αποτυχίας και μου πει· δε με άφησες να πάω φροντιστήριο, άρα αυτό φταίει »*

Δύο ακόμα γονείς αναδεικνύουν μια διαφορετική διάσταση· τον οικονομικό παράγοντα και τις άνισες δυνατότητες που διαθέτει ο καθένας στο πλαίσιο αυτό. Όπως υποστηρίζουν, επηρεάζονται αρνητικά :

*« Ε, ναι, πως δεν επηρεαζόμαστε... ότι εγώ δεν έχω να προσφέρω αυτά που έχει να προσφέρει ο άλλος ... »*

*« Προσπαθώ να μην επηρεάζομαι αλλά νομίζω ότι το κάνω.. απλώς νιώθω λίγο άσχημα επειδή δεν μπορώ να προσφέρω όσα βλέπω ότι προσφέρουν... »*

Εντούτοις, ελλείψει οικονομικού κεφαλαίου φαίνεται ότι το κοινωνικό δίκτυο, σε κάποιες περιπτώσεις, μπορεί ν' αποδειχτεί βοηθητικό. Ενδιαφέρουσα είναι η αφήγηση μίας μητέρας, Πρόεδρος του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων ενός από τα σχολεία, η οποία παρόλο που διαθέτει ένα υψηλό μορφωτικό επίπεδο, την παρούσα χρονική στιγμή είναι άνεργη. Η οικονομική κατάσταση της οικογένειας χαρακτηρίστηκε ιδιαιτέρως άσχημη, ωστόσο η μητέρα φαίνεται ότι με τη βοήθεια και τη στήριξη του κοινωνικού της δικτύου, βρίσκει εναλλακτικές. Όπως αναφέρει:

*« Το δεύτερο είναι να έχεις γνωριμίες, κάποιους ανθρώπους συγγενείς ή φίλους που να έχουν τελειώσει την τελευταία δεκαετία για μένα, γιατί πρέπει να υπάρχει μια πείρα και τα πράγματα στα φροντιστήρια δεν αλλάζουν μέσα σ' ένα χρόνο (...) Αν δεν μπορούσαμε να πληρώσουμε το έξτρα μάθημα που έπρεπε να κάνει, θα έβρισκα κάποιο φίλο μου, που έστω 2 ώρες την εβδομάδα θα τη βοηθούσε (...) Όσον αφορά στο οικονομικό, εγώ έκανα κάτι που δεν ξέρω αν το κάνουν άλλοι, και μακάρι να το κάνουν, ναι μεν θα έπρεπε να πληρώσω 220 €, εγώ πήγα και του είπα στα ίσια, όπως είπα και στους τρεις που πήγα και ρώτησα, ότι μπορώ να δίνω μέχρι 140,*

*με το ζόρι 150 €. Και χάρηκα που ανταποκρίθηκε, και ναι μεν έπαιξε ρόλο.. και να είναι καλά ο άνθρωπος, αυτό που έλεγα πριν, και η κατάρτιση του γονέα »*

Αναφορικά με τις προσδοκίες τους, και οι δεκαπέντε γονείς φιλοδοξούν τα παιδιά τους να πετύχουν στη σχολή που εκείνα επιθυμούν και «ν' αγαπούν» το επάγγελμα που θ' ακολουθήσουν. Αρκετοί, ανεξαρτήτως οικονομικό-μορφωτικού επιπέδου, αποδοκιμάζουν κατά κάποιο τρόπο τα «υψηλού επιπέδου» επαγγέλματα. Ενδεικτικά κάποιες αφηγήσεις είναι οι εξής :

*« (...) δε βλέπω πολύ μακριά, θέλω μόνο το παιδί μου να τελειώσει τη Γ' λυκείου έχοντας τα απαραίτητα εφόδια για τις πανελλήνιες εξετάσεις, η φοίτησή του στη σχολή την καλή που εκείνος θα επιλέξει, και όταν λέω «καλή» εννοώ εκείνη που προτιμάει, που είναι αυτό που θέλει εκείνος πραγματικά και βεβαίως μετά, η εξασφάλιση μιας εργασίας, προκειμένου να έχει μια αξιοπρεπή ζωή»*

*« (...) θέλω αυτό που θα κάνει πρώτα να το αγαπάει, γιατί αν το αγαπάς μόνο τότε θα σου δώσει, ακόμα και το πιο χαμηλού επιπέδου επάγγελμα να το πω έτσι, ας πούμε το να γίνεις κομμώτρια, δεν είναι όλοι τους πετυχημένοι, είναι αυτοί που την αγαπάνε τη δουλειά τους και τους δίνει και ο κόσμος, αυτό ισχύει για όλα τα επαγγέλματα»*

*« Φιλοδοξίες.. θα ήταν καταρχάς να δούμε ένα ευτυχισμένο άτομο, με ποια έννοια, να μπορέσει να κάνει αυτό που του αρέσει, που τον γεμίζει. Εγώ προσωπικά του έχω πει ότι, μη θεωρείς ότι το επάγγελμα του μηχανικού ή του δικηγόρου ότι αυτό πρέπει να το ακολουθήσεις, το θέμα είναι να κάνεις κάτι που εσύ μπορείς και σε κάνει ευτυχισμένο..»*

*« (...) ο γονιός θέλει να το κάνει γιατρό, δικηγόρο, το ένα, το άλλο.. εγώ θέλω καλός άνθρωπος να είναι και χρήσιμος άνθρωπος, να μάθει 5 πράγματα για τον εαυτό της, όχι για εμάς, αυτό θέλουμε εμείς.. και καλός άνθρωπος στην κοινωνία, τίποτε άλλο δε ζητάει ένας γονιός »*

*« Να κάνει αυτό που θέλει, δηλαδή δε μ' ενδιαφέρει αν ο γιος μου γίνει χημικός, αν θα γίνει αρχιτέκτονας, αν θα γίνει αγρότης, δε με νοιάζει να σου πω την αλήθεια, απλά να κάνει αυτό που θέλει.. εντάζει τώρα είναι δύσκολο σήμερα να το πετύχει αλλά... δηλαδή βλέπω ότι κανένα παιδί δεν προχωράει αν δεν κάνει αυτό που του αρέσει »*

Η ίδια μητέρα αναφέρεται στην τάση που έχουν οι μαθητές/τριες να στρέφονται στα επαγγέλματα του «κύρους», όπως τα ονομάζει, και υποστηρίζει :

*« (...) τα παιδιά άλλο νομίζουν και άλλο στην πραγματικότητα είναι, ας πούμε ο γιος μου σκέφτεται θα μπω στην αρχιτεκτονική και κάτι.. αυτό νομίζω ότι είναι και λίγο παραμύθι, όλα τα παιδιά θέλουν να γίνουν αρχιτέκτονες, δικηγόροι και γιατροί, γιατί θέλουν ; Κανένα δε λέει ότι θέλω να γίνω κάτι άλλο.. εντάξει έχουν μείνει σε αυτά τα βασικά, του κύρους.. αλλά κάποια στιγμή θα το μετανιώσουν, τα περισσότερα, όχι όλα».*

Τέλος, μόνο μία μητέρα αναφέρεται πιο συγκεκριμένα στις φιλοδοξίες που έχει για το παιδί της. Όπως επισημαίνει μεταξύ άλλων :

*« (...) ο στόχος μας είναι, όταν πλέον θα γίνουμε επαγγελματίες, είτε γίνουμε κομμώτριες, είτε γίνουμε επιστήμονες, να είναι καλές, να είναι άριστες σε αυτό το οποίο κάνουν. Φυσικά μέσα από όλη αυτή τη διαδικασία την ψυχοφθόρα, και το μεγάλο κόστος, θέλουμε οπωσδήποτε ν' αποκατασταθούν επαγγελματικά και γι' αυτό ουσιαστικά όπως είναι η κατάσταση πάλι είναι ένας μονόδρομος.. δηλαδή ξέρεις ότι έχεις ιατρικές, έχεις νομικές, έχεις πολυτεχνείο, από κει και πέρα, σήμερα όποιο παιδάκι τελειώσει οποιαδήποτε άλλη σχολή, ακόμα και τις δικές μας, τι θα κάνει ; ; »*

Συνοψίζοντας, βλέπουμε ότι φιλοδοξίες των γονέων για το μέλλον των παιδιών τους φαίνεται να συγκλίνουν «στην επιθυμία του παιδιού», και όχι τόσο σε «στερεοτυπικές» προσδοκίες σχετικά με την επαγγελματική τους αποκατάσταση και επιτυχία. Όλοι τονίζουν ότι αυτό που προέχει είναι να πετύχουν στη σχολή της αρεσκείας τους και κυρίως ν' αγαπούν τον κλάδο/επάγγελμα που θ' ακολουθήσουν. Το κοινωνικό κεφαλαίο αποδεικνύεται σε κάποιες περιπτώσεις νευραλγικό, διευκολύνοντας την πρόσβαση σε ευκαιρίες ή επιλογές, ενώ οι στρατηγικές που ακολουθούν «οι άλλοι», λειτουργούν για τους ερωτώμενους κάποιες φορές βοηθητικά, άλλες ως παράδειγμα, και κάποιες άλλες, «υπενθυμίζουν» στους μη έχοντες την αδυναμία συμμετοχής τους σε ευκαιρίες ή επιλογές.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup>

### **ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ**

Όπως έδειξαν τ' αποτελέσματα της έρευνας, και οι δεκαπέντε γονείς θεωρούν τη συμβολή των φροντιστηρίων μεγίστης σημασίας για την επιτυχία στις Πανελλαδικές Εξετάσεις, και όπως ή έρευνα του Σ.Ι.Φ.Α (2008, σελ. 46) καταλήγει, «στο επίπεδο της βασικής παιδείας, και πιο συγκεκριμένα στο Λύκειο, η έννοια της μόρφωσης περιορίζεται και ταυτίζεται με την εισαγωγή στο πανεπιστήμιο». Ανεξαρτήτως του αν συμφωνούν ή όχι με την εν λόγω πραγματικότητα, οι γονείς παραδέχονται ότι τα φροντιστήρια είναι απολύτως αναγκαία, αφού από αυτά εξαρτάται και η σχολική επίδοση των παιδιών τους, αλλά πολύ περισσότερο, η επιτυχής προετοιμασία και πορεία τους στις Εισαγωγικές Εξετάσεις. Το γεγονός αυτό θα μπορούσαμε να το χαρακτηρίσουμε αναμενόμενο, εφόσον στη χώρα μας ο ρόλος των φροντιστηρίων στη Μέση Εκπαίδευση έχει αποδείξει εδώ και πολλά χρόνια, έως και δεκαετίες, το εύρος και τη δυναμική του. Η συνεχής απαξίωση του δημόσιου σχολείου από την πλειοψηφία των γονέων και της κοινωνίας γενικότερα, έχει οδηγήσει στην καταξίωση και εξιδανίκευση των κάθε λογής φροντιστηριακών εκπαιδευτικών παροχών, πραγματικότητα που υπογραμμίζεται από την πληθώρα παλαιών και πρόσφατων σχετικών εμπειρικών μελετών.

Τα φροντιστήρια Μ.Ε. που όπως είδαμε από την ερευνητική επισκόπηση δεν είναι μόνο ελληνικό φαινόμενο, στη χώρα μας έχουν πάρει αναμφισβήτητα διατάσεις κοινωνικής νόρμας (Ε.Π.Ι - Ε.Ε.Α., 2012). Οι βασικοί λόγοι στροφής στη φροντιστηριακή εκπαίδευση που προτάσσονται από τους γονείς που απαρτίζουν το δείγμα μας, αφορούν την ελλιπή έως κακή λειτουργία του δημόσιου σχολείου, σε συνδυασμό με τη μη ποιοτική δομή του εκπαιδευτικού μας συστήματος γενικότερα. Οι καθηγητές φαίνεται ότι αποτελούν την προσωποποίηση των ποικίλων αδυναμιών που παρουσιάζονται στη λειτουργία και την καθημερινότητα του σχολείου. Όλοι ανεξαιρέτως οι γονείς θεωρούν ότι δεν κάνουν σωστά τη δουλειά τους, και από αρκετούς χαρακτηρίστηκαν «αδιάφοροι». Όπως ο Bray (2011, σελ.50) επισημαίνει, και η ελάχιστη ένδειξη παραμέλησης από τους καθηγητές, αποτελεί βασικό λόγο προσφυγής των μαθητών στα φροντιστήρια.

Οι γονείς αναφέρθηκαν στην ανεπάρκεια των καθηγητών, η οποία φαίνεται να καλύπτει κάθε επίπεδο (τρόπος διδασκαλίας, επικοινωνία/ενημέρωση, συμπεριφορά), αναγνωρίζοντας ωστόσο κάποιες ελάχιστες εξαιρέσεις. Οι περισσότεροι εκφράζουν ευθέως την αρνητική τους άποψη για το σχολείο και την κοινότητα των εκπαιδευτικών, ενώ κάποιοι από αυτούς, κυρίως οι εκπαιδευτικοί γονείς, μιλούν πιο έμμεσα για τα κακώς κείμενα ή επιχειρηματολογούν για τους αντικειμενικούς λόγους που οδηγούν σε αυτήν την κατάσταση.

Σε κάθε περίπτωση βλέπουμε ότι και οι ίδιοι οι καθηγητές ανεξαρτήτως του πώς εκφράζουν την άποψή τους, αναγνωρίζουν ότι το σχολείο μόνο δεν αρκεί. Αν συμπεριλάβουμε και τις αφηγήσεις των γονέων που υποστηρίζουν ότι εκείνοι κυρίως τους προέτρεψαν να στραφούν στο φροντιστήριο, είναι σαφές ότι σε κάποιες περιπτώσεις, και οι ίδιοι, τροφοδοτούν τη φροντιστηριακή κουλτούρα, γεγονός που έρχεται σε συνάφεια με τα δεδομένα πρότερων σχετικών εμπειρικών ερευνών (Δήμου, 1999· ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ, 2004). Το ερώτημα βέβαια εδώ που ανακύπτει, αν και δεν εξυπηρετεί τους στόχους της συγκεκριμένης έρευνας, είναι το εάν οι καθηγητές στρέφουν τους γονείς στα φροντιστήρια, επειδή «βαριούνται» όπως πολλοί γονείς υποστηρίζουν, ή επειδή δεν είναι στο χέρι τους ν' αλλάξουν τα «κακώς κείμενα», αφού οι παντός είδους εκπαιδευτικές αποφάσεις/σχεδιασμοί καθορίζονται «από τα ψηλά, προς τα χαμηλά».

Σε γενικότερο επίπεδο, οι περισσότεροι γονείς θεωρούν ότι στα πλαίσια της φροντιστηριακής υποστήριξης, το παιδί τους πέρα από μια αρτιότερη και πληρέστερη προετοιμασία στο γνωστικό κομμάτι, λαμβάνει και την ιδιαίτερη φροντίδα και προσοχή που του αρμόζει, όπως αντίστοιχα καταλήγει η έρευνα του Συλλόγου Φροντιστών Αττικής (2008). Το αίσθημα της ασφάλειας και της επιβεβαίωσης σχετικά με τη μοναδικότητα και προσοχή/υποστήριξη του κάθε παιδιού ξεχωριστά, καθώς και ζητήματα επικοινωνίας ή ενημέρωσης, ισχυρίζονται ότι καλύπτονται περισσότερο στο φροντιστήριο, και ένας από τους βασικότερους λόγους που θεωρούν ότι συμβαίνει αυτό είναι γιατί·

*« κυριαρχεί αυτό το επειδή πληρώνω, ο άλλος με σέβεται... »*

Βλέπουμε ότι αρκετοί από τους ερωτώμενους προτάσσουν την ασφάλεια που τους παρέχει το γεγονός ότι πληρώνουν. Ομοίως η έρευνα του Σ.Ι.Φ.Α. (2008, σελ. 35), συμπεραίνει ότι «η αίσθηση πως ο ιδιοκτήτης φροντιστηρίου δεν αντιμετωπίζει τους γονείς μόνο σε οικονομικό επίπεδο μειώνεται αισθητά όταν αυτό που προβάλλεται είναι κυρίως το ενδιαφέρον τους για την πρόοδο του μαθητή (του παιδιού τους) ». Όπως τονίζει ένας πατέρας, *«εγώ θέλω αυτόν ο οποίος ασχολείται ! »*

Είναι σαφές ότι όπως ο κάθε καταναλωτής στα πλαίσια της παντός είδους αγοράς θα πληρώσει για ν' αποκτήσει τις παροχές/προϊόντα που επιθυμεί, έτσι και οι γονείς προσφεύγοντας στον ιδιωτικό τομέα και έχοντας το δικαίωμα της επιλογής, αισθάνονται μεγαλύτερη ασφάλεια και ικανοποίηση ως προς την ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που *«αγοράζουν»*. Όπως ξεκάθαρα περιγράφει μία μητέρα, *« δούλεψε πάνω στο παιδί όπως νομίζεις ότι πρέπει καλύτερα, τι χρειάζεται, τι κενά πιστεύεις ότι έχει το δικό μου παιδί, κάνε της και μια ώρα επιπλέον μάθημα... »*. Η έμμεση δυνατότητα ελέγχου και καθορισμού των παροχών αυτών αποδεικνύεται ζωτικής σημασίας, αφού ο ενεργός ρόλος τον οποίο στερούνται από τη δημόσια εκπαίδευση, παίρνει *«σάρκα και οστά»* στα πλαίσια της εξωσχολικής υποστήριξης, όπως τοποθετείται σχετικά η Πολυχρονάκη (2004).

Σε κάθε περίπτωση οι γονείς διατίθενται, θέλοντας και μη, να πληρώσουν αδρά προκειμένου να κατοχυρώσουν μια καλύτερη εκπαίδευση για τα τέκνα τους. Με άλλα λόγια, όπως όλοι διατείνονται, είναι πρόθυμοι να στερηθούν και να *«θυσιάσουν»* ώστε το παιδί τους *«ν' αγγίξει την επιτυχία»*. Πρόκειται δηλαδή για ένα είδος επένδυσης με μεγάλες οικονομικές θυσίες, που αποσκοπεί σ' ένα πιο πρόσφορο και ποιοτικό μέλλον. Η επένδυση αυτή αφορά για κάποιους την προσφυγή στο εξωτερικό, αφού *«η παιδεία έξω»* γίνεται αντιληπτή ως πιο υποσχόμενη και αξιοκρατική· *« γιατί το βλέπω και σαν μια επένδυση, να πιάσουν τόπο και να ξέρω ότι θα έχω ένα βέβαιο αποτέλεσμα »*.

- ***Η πολυδιάστατη επιρροή του οικονομικού και του πολιτιστικού κεφαλαίου στην επιλογή του είδους του φροντιστηρίου***

Οι γονείς του δείγματος δηλώνουν πλειοψηφικά ότι είναι χρήστες ομαδικών φροντιστηρίων. Ωστόσο σχεδόν οι μισοί, υποστηρίζουν ότι σε περίπτωση οικονομικής άνεσης θα στρέφονταν στο ιδιαίτερο μάθημα, ενώ οι υπόλοιποι επισημαίνουν ότι δε θα άλλαζαν γνώμη, αφού επιλέγουν το ομαδικό φροντιστήριο από άποψη, ή επειδή προτιμάται από το παιδί τους. Συνεπώς δεν μπορούμε να πούμε με βεβαιότητα ότι «το ιδιαίτερο μάθημα αποτελεί το ιδανικό για τους γονείς», όπως έδειξαν τα αντίστοιχα αποτελέσματα στην έρευνα του Σ.Ι.Φ.Α. (2008, σελ. 43).

Ειδικότερα, βλέπουμε ότι οι πιο οικονομικά ευκατάστατοι γονείς δεν προτιμούν μόνο τα ιδιαίτερα μαθήματα όπως συμβαίνει στην έρευνα των Βέικου κ. συν. (2008, σελ.174), αλλά και τις δύο μορφές εξωσχολικής εκπαίδευσης, και αυτό είναι τελικά που τους διαφοροποιεί από τους υπολοίπους. Εκείνοι δηλαδή με το υψηλότερο οικονομικό κεφάλαιο, έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν και τις δυο μορφές φροντιστηριακού μαθήματος. Μια επιπλέον παρατήρηση που μπορούμε να κάνουμε είναι ότι οι τελευταίοι, σε περίπτωση κανενός απολύτως οικονομικού περιορισμού, δε θα άλλαζαν στρατηγική. Εκείνοι που θα άλλαζαν κατεύθυνση αν ήταν «πιο πλούσιοι» επιλέγοντας μόνο ιδιαίτερα ή και τα δύο είδη φροντιστηρίου, είναι αρκετοί από την «ομάδα» του πιο χαμηλού οικονομικού υποβάθρου, χωρίς ωστόσο το ποσοστό εξ αυτών που υποστήριξε ότι θα επέλεγε και πάλι το ομαδικό, να είναι αμελητέο.

Συνεπώς, δεν μπορούμε να γνωρίζουμε εάν το ιδιαίτερο μάθημα έχει ταξική/οικονομική διάθρωση, αφού κάποιιοι από τους γονείς που διαθέτουν ένα επαρκές έως υψηλό οικονομικό στάτους συγκριτικά με εκείνο των υπολοίπων, συνδυάζουν και τα δύο είδη φροντιστηρίων, τακτική την οποία θα διατηρούσαν και σε περίπτωση απόλυτης οικονομικής ευημερίας. Επιπλέον, παρόλο που το ιδιαίτερο μάθημα φαίνεται ν' αφορά περισσότερο τους πιο ευκατάστατους γονείς, δεν αποτελεί σε όλες τις περιπτώσεις «δείκτη» του οικονομικού κεφαλαίου της κάθε οικογένειας. Το γεγονός αυτό αποδεικνύεται όπως είδαμε από την περίπτωση των γονέων του κατώτερου εισοδήματος, οι οποίοι λόγω σημαντικών οικονομικών δυσκολιών ξεκίνησαν μετά βίας κάποια ιδιαίτερα μαθήματα προς το τέλος της σχολικής χρονιάς.

Μπορούμε να καταλήξουμε στο ότι και οι δύο μορφές του φροντιστηριακού μαθήματος πλεονεκτούν «στα μάτια των γονέων» για διαφορετικούς λόγους. Το ομαδικό για την κοινωνικότητα και τον ανταγωνισμό που αναπτύσσεται μεταξύ των μαθητών, ενώ το ιδιαίτερο για τις εξατομικευμένες υπηρεσίες που παρέχει (αποκλειστική προσοχή του καθηγητή στις μαθησιακές ανάγκες του παιδιού), καθώς και για ζητήματα συγκέντρωσης ή πειθαρχίας του μαθητή. Σε κάθε περίπτωση, όπως η έρευνα του Σ.Ι.Φ.Α τοποθετείται, τα ιδιαίτερα μαθήματα αφορούν τόσο τους πολύ καλούς όσο και τους κακούς μαθητές αλλά και εκείνους με θέματα πειθαρχίας (Σ.Ι.Φ.Α, 2008, σελ. 28). Επιπλέον, η μεγαλύτερη αίσθηση έλεγχου ως προς την πορεία του μαθητή, αλλά και ως προς την ποιότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας (ό.π., σελ. 43), αποδεικνύονται βασικοί λόγοι για τους γονείς που τα επιλέγουν. Μία μητέρα είναι σαφής: *«θα έχω περισσότερη γνώση εγώ σαν γονιός για το πώς προχωράει η φοίτησή του στο φροντιστήριο»*.

Αναφορικά με το πολιτιστικό κεφάλαιο, φαίνεται ότι οι γονείς του πιο υψηλού μορφωτικού επιπέδου, είναι αυτοί και του πιο υψηλού οικονομικού, δηλαδή εκείνοι που επιλέγουν τα ιδιαίτερα μαθήματα ή και τις δύο μορφές φροντιστηριακής εκπαίδευσης. Παρ' όλα αυτά, θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε την παραπάνω αντιστοιχία αμφιλεγόμενη, διότι υπήρχε και περίπτωση γονέα χαμηλότερου μορφωτικού επιπέδου που διέθετε θα μπορούσαμε να πούμε ένα επαρκές οικονομικό κεφάλαιο, το οποίο του επέτρεπε να χρησιμοποιεί και ομαδικά φροντιστήρια, και ιδιαίτερα, και μάλιστα σε διπλά μαθήματα. Βέβαια όπως η Devine (2004) διαπιστώνει, οι επιπλέον παροχές δεν εγγυώνται πάντα την επιτυχία ή ένα βέβαιο αποτέλεσμα για τη μεσαία τάξη, όπως ακριβώς συνέβη και στη συγκεκριμένη περίπτωση, όπου ο μαθητής δεν είχε τελικά την αναμενόμενη επιτυχία, όσα φροντιστήρια και αν παρακολούθησε.

Είναι σαφές ότι η κάθε περίπτωση γονέα και οικογένειας, είναι διαφορετική. Κάποιοι διαθέτουν και τα δύο κεφάλαια, άλλοι υπερτερούν στο οικονομικό αλλά υπολείπονται στο μορφωτικό, ενώ άλλοι διαθέτουν το μορφωτικό επίπεδο, αλλά υστερούν και πάλι στο οικονομικό. Η κοινή συνισταμένη όλων, είναι ότι οι γονείς τελικά θα επενδύσουν στο φροντιστήριο. Ακόμα και οι λιγότερο μορφωμένοι ή οι οικονομικά αδύναμοι, θα πιεστούν, αλλά θα προσφέρουν έστω και το ελάχιστο. Το γεγονός αυτό δεν μπορεί να τους αποκλείσει από το πολιτιστικό habitus που θεωρεί την εκπαίδευση, αξία, ζωτικής σημασίας.

Σε αυτό το σημείο, επειδή η έννοια συχνά συγχέεται, πρέπει να επισημάνουμε ότι όταν λέμε «πολιτιστικό κεφάλαιο», δεν εννοούμε αποκλειστικά και μόνο το μορφωτικό επίπεδο του υποκειμένου. Ο Bourdieu (1990α σελ.70) δίνει μια ευρύτερη περιγραφή: είναι οι διαφορετικοί τρόποι «στησίματος, περπατήματος, ομιλίας, και ως εκ τούτου συναισθήματος και σκέψης», ή αλλιώς, όλα όσα μεταφέρονται από την οικογένεια «και εισπράττονται και ενσωματώνονται από τα παιδιά «δι' ωσμώσεως», ως νοοτροπία, ως τρόπος του « σκέπτεσθαι, αισθάνεσθαι, ενεργείν μανθάνειν» (Μυλωνάς, 1999, σελ.10). Όπως αναφέραμε στο θεωρητικό μέρος, οι γονείς των κατώτερων στρωμάτων παρά το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο που μπορεί να διαθέτουν, θεωρούν την είσοδο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση παράγοντα ζωτικής σημασίας για το μέλλον των παιδιών τους (Reay, David & Ball, 2005, σελ. 63). Το γεγονός αυτό, έστω σε κάποιες περιπτώσεις, δεν μπορεί παρά να μαρτυρά την ύπαρξη μιας κουλτούρας που «πιστεύει» στην αξία της εκπαίδευσης, και που εξαιτίας άλλων παραγόντων, συχνά οικονομικών, δεν μπορεί να υλοποιηθεί στο βαθμό που ο κάθε γονέας επιθυμεί. Αρκετές έρευνες αποδίδουν την εν λόγω τάση, θα λέγαμε ίσως μονομερώς, στην ανάγκη που έχουν οι κατώτερες τάξεις να ξεφύγουν από το «μη ποιοτικό» πεπρωμένο τους και όχι γιατί θεωρούν την εκπαίδευση θεμελιώδη αξία. Εμείς, βασιζόμενοι στο δείγμα μας και στην ποικιλομορφία που διέπει την κάθε οικογένεια ξεχωριστά, αλλά και στην αμέριστη ανάγκη όλων των γονέων να δουν τα παιδιά τους να επιτυγχάνουν, μπορούμε να πούμε πιο απλά ότι άνισες δυνατότητες, υποδηλώνουν και άνισες ευκαιρίες. Εν ολίγοις, είναι η απόσταση που υπάρχει συχνά ανάμεσα στο «τι θέλω, και στο τι μπορώ να κάνω».

Σε κάθε περίπτωση, τα ευρήματά μας φαίνεται να συμφωνούν με αυτά των Σιάνου & Κυργίου (2005), σύμφωνα με την έρευνα των οποίων το εισόδημα της οικογένειας και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων καθορίζουν το είδος και τον αριθμό των φροντιστηρίων, ωστόσο ο πρώτος παράγοντας παίζει σημαντικότερο ρόλο από το δεύτερο.

Το πολιτιστικό και το οικονομικό κεφάλαιο άλλοτε συμπλέουν, και άλλοτε το δεύτερο καθορίζει τις εκάστοτε επιλογές και στρατηγικές της οικογένειας αναφορικά με την επιλογή του είδους του φροντιστηρίου. Το σημείο όπου όλες σχεδόν οι περιπτώσεις των ερωτώμενων φαίνεται να συγκλίνουν, είναι τα κριτήρια βάσει των οποίων καταλήγουν στο φροντιστήριο της επιλογής τους (συστάσεις γνωστών, καθηγητές & φήμη φροντιστηρίου), και οι προσωπικές θυσίες και στερήσεις που

διατίθενται να υποστούν, προκειμένου να εξασφαλίσουν την κατάλληλη φροντιστηριακή εκπαίδευση. Το συντριπτικό ποσοστό των γονέων ανεξαρτήτως οικονομικού και μορφωτικού κεφαλαίου, δε θεωρεί το οικονομικό κόστος πρώτο ή βασικό κριτήριο επιλογής, και χαρακτηρίζεται από πολλούς, «δευτερεύον», γεγονός που συμφωνεί με τα ευρήματα της σχετικής έρευνας του Ε.Π.Ι. - Ε.Ε.Α. (2012), με τη διαφορά ότι στη δική μας περίπτωση, το κατώτατο εισόδημα μετατρέπει το οικονομικό κόστος σε πρώτο έως και καθοριστικό κριτήριο επιλογής.

Είναι έκδηλη για ακόμα μια φορά η κοινωνική κουλτούρα που διέπει την ελληνική οικογένεια αναφορικά με την αξία της μόρφωσης, πραγματικότητα στην οποία καταλήγουν όλες οι σχετικές έρευνες και μελέτες. Και μπορεί οι οικονομικές ανισότητες των οικογενειών ν' αναδεικνύονται περισσότερο στην επιλογή του είδους του φροντιστηρίου, ωστόσο και στην περίπτωση των ομαδικών φροντιστηρίων βλέπουμε ότι οι γονείς είναι ικανοί να διαθέσουν ένα διόλου ευκαταφρόνητο ποσό, το οποίο ξεπερνάει πολλές φορές τον οικογενειακό τους προϋπολογισμό. Το γεγονός αυτό είναι ιδιαίτερος σημαντικό, αν σκεφτούμε ότι η εν λόγω στάση συνεχίζει να διατηρείται εν μέσω οικονομικής κρίσης, σε περίοδο που το εισόδημα του κάθε νοικοκυριού έχει δεχτεί πάμπολλες περικοπές και μειώσεις. Η διαθέσιμη δαπάνη κυμαίνεται από 300 έως 700 € μηνιαίως, αναλόγως το είδος, τον αριθμό των μαθημάτων που παρακολουθούνται στο φροντιστήριο, και βεβαίως την οικονομική δυνατότητα της εκάστοτε οικογένειας.

Οι περιπτώσεις όμως και των γονέων που διαθέτουν πολύ λιγότερα χρήματα για το σκοπό αυτό, « *σ' εμάς, επειδή δεν έχουμε, το φροντιστήριο το βάζει η γιαγιά και είναι 140€* », υπογραμμίζουν τις κοινωνικές ανισότητες που φαίνεται να διατηρούνται από την πάγια πλέον πραγματικότητα των φροντιστηρίων. Φαίνεται πως έχουν γίνει μια πειστική ανάγκη, ένα ανελαστικό έξοδο και ένα σημαντικό βάρος στο οποίο οι οικογένειες αισθάνονται την ανάγκη ν' ανταποκριθούν (Δήμου, 1999, σελ.11). Το άσχημο κοινωνικοοικονομικό κλίμα τους δημιουργεί έντονο άγχος, το οποίο είναι ικανό σε κάποιες περιπτώσεις να τους στρέψει σε επιπλέον φροντιστηριακές παροχές χωρίς να υπάρχει πάντα «πραγματική» ανάγκη, γεγονός που συμφωνεί με αντίστοιχα συμπεράσματα του Bray (2011, σελ. 37). Βέβαια, όπως ειπώθηκε από έναν πατέρα, όσο και να επηρεαστείς, «*αν δεν έχεις, δεν πληρώνεις*». Στον αντίποδα βρίσκεται το φαινόμενο των διπλών μαθημάτων, τακτική που όπως υποστηρίζει μία μητέρα, εφαρμόζεται από αρκετούς γονείς.

Η Πρόσθετη Διδακτική Στήριξη θα μπορούσε να λειτουργήσει αντισταθμιστικά σε αυτό το σημείο. Αρκετοί από τους ερωτώμενους θεωρούν ότι θα ήταν μια σημαντική οικονομική βοήθεια, αν και εφόσον το πρόγραμμα «είχε βρει το δρόμο του», όπως υποστηρίζει μια μητέρα. Ωστόσο, όπως η πλειοψηφία των ερευνητικών δεδομένων καταδεικνύει, και όπως φαίνεται και από τα δικά μας στοιχεία, ο θεσμός υπολείπεται κύρους και αξιοπιστίας, αφού πρώτον· οι γονείς δεν τον προτιμούν, και δεύτερον· οι οργανωτικές και λειτουργικές του ανεπάρκειες είναι έκδηλες σε κάθε επίπεδο της υλοποίησης και της εφαρμογής του. Η αποφυγή της «ετικετοποίησης» των «αδύναμων» μαθητών ως πρωταρχική μέριμνα του προγράμματος, φαίνεται ότι δεν επετεύχθη, καθώς σε κάποιες περιπτώσεις, η Π.Δ.Σ. έχει καταγραφεί στη συνείδηση των γονέων, ως «καταφύγιο», όχι μόνο των μέτριων μαθητών, αλλά και των οικονομικά ασθενέστερων. Συνεπώς, αν σκεφτεί κανείς ότι ο στόχος του εν λόγω προγράμματος είναι να προσφέρει στους μαθητές τα γνωστικά ερεθίσματα που θα συμβάλλουν «στην αντιστάθμιση ή διόρθωση των πολιτισμικών ανεπαρκειών που έχουν από το οικογενειακό του περιβάλλον» (Κούκου, Χαραμής, 2006, σελ. 153), καταλαβαίνει ότι το πρόγραμμα στην παρούσα μορφή του, περισσότερο ενισχύει, παρά περιορίζει τις ανισότητες μεταξύ των μαθητών.

- ***Η βαρύτητα του κοινωνικού κεφαλαίου στην επιλογή και τα στερεότυπα που απορρέουν από τις στρατηγικές «των άλλων»***

Το κοινωνικό κεφάλαιο, αναδείχτηκε όπως είδαμε το σημαντικότερο ίσως κριτήριο επιλογής των γονέων, μαζί με την ποιότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού και τη φήμη του φροντιστηρίου. Φαίνεται ότι όλοι ερωτώμενοι καθοδηγούνται και επηρεάζονται καθοριστικά από το κοινωνικό δίκτυο που έχουν αναπτύξει και στο οποίο «ανήκουν». Οι συστάσεις συγγενών, φίλων, συναδέλφων, οι γνωριμίες εν ολίγοις του καθενός, συγκροτούν την έρευνα αγοράς που πραγματοποιούν σχεδόν όλοι οι ερωτώμενοι, πριν καταλήξουν στο φροντιστήριο της επιλογής τους.

Οι γονείς κατά πλειοψηφία υποστηρίζουν ότι επηρεάζονται θετικά από το εκάστοτε κοινωνικό τους δίκτυο, και ότι η «πολιτική των άλλων» αναφορικά με την επιλογή φροντιστηρίων τους επηρεάζει, κυρίως σε συμβουλευτικό επίπεδο, άλλους περισσότερο και άλλους πολύ λιγότερο.



Βέβαια, επειδή η επιλογή υπάρχει για αυτούς που μπορούν να τη χρησιμοποιήσουν (Russel, 2002, οπ. αναφ. στο Bray, 2011, σελ. 68), οι γονείς του κατώτερου εισοδήματος, δε φαίνεται να επηρεάζονται το ίδιο θετικά· « απλώς νιώθω λίγο άσχημα επειδή δεν μπορώ να προσφέρω όσα βλέπω ότι προσφέρουν... ».

Κάποιοι άλλοι, ενώ φαίνονται να είναι ικανοποιημένοι από τις μέχρι τώρα φροντιστηριακές υπηρεσίες που προσφέρουν στα παιδιά τους, επηρεασμένοι ίσως από τη γενικότερη τάση που «θέλει» σημαντικό ποσοστό των μαθητών να ξεκινάει το φροντιστήριο από τις τάξεις του γυμνασίου, αμφιταλαντεύονται για το εάν τελικά έπραξαν σωστά, ή αν έπρεπε να προσφέρουν περισσότερα. Είναι σαφές ότι η «πολιτική» του εκάστοτε κοινωνικού δικτύου, σε συνδυασμό με την γενικότερη έκταση της υφιστάμενης φροντιστηριακής δραστηριότητας, επηρεάζει σημαντικά τους γονείς. Χωρίς τη χρήση φροντιστηρίου, ή ακόμη και την πολύχρονη παρακολούθησή του, καταλήγουν συχνά να αισθάνονται ανασφαλείς ή ανεπαρκείς ως προς το γονεϊκό τους ρόλο, θεωρώντας ότι δεν προσφέρουν το καλύτερο δυνατό που μπορούν (Bray, 2011, σελ. 37). Το γεγονός αυτό αποτυπώνεται με σαφήνεια στα λόγια ενός πατέρα·

*« ..φοβάμαι μήπως ρίξει το βάρος πάνω μου σε περίπτωση αποτυχίας και μου πει, δε με άφησες να πάω φροντιστήριο, άρα αυτό φταίει »*

Σε κάποιες άλλες περιπτώσεις, φαίνεται ότι το κοινωνικό κεφάλαιο που διαθέτει ένας γονέας, μπορεί ν' αποδειχτεί ζωτικής σημασίας, όπως συνέβη στην περίπτωση της μητέρας που είναι Πρόεδρος του Συλλόγου Γονέων ενός από τα σχολεία. Ούσα άνεργη, αλλά μορφωμένη, διαθέτει όπως υποστήριξε ένα ευρύ κοινωνικό δίκτυο. Οι πληροφορίες που αυτό της προσφέρει συνιστούν κατά κάποιο τρόπο επιπρόσθετες εκπαιδευτικές επιλογές (Laureau, 1987, σελ. 82), ή αλλιώς, εναλλακτικές στρατηγικές, οι οποίες μπορούν να οδηγήσουν σ' ένα επιτυχές αποτέλεσμα, ακόμα και όταν οι οικονομικοί πόροι είναι περιορισμένοι. Βέβαια, αυτό δε σημαίνει ότι οι υπόλοιπες οικογένειες του χαμηλότερου οικονομικού υποβάθρου διέθεταν το ίδιο ευρύ κοινωνικό δίκτυο, και συνεπώς τις ίδιες ευκαιρίες πρόσβασης σε προνόμια ή επιλογές. Όπως επισημάναμε και στο θεωρητικό μέρος, το κοινωνικό κεφάλαιο, όπως και οι άλλοι τύποι των κεφαλαίων, καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την πραγματοποίηση των εκάστοτε σκοπών (Coleman, 1988), ενώ το μορφωτικό, παρουσιάζεται σε κάποιες περιπτώσεις αρκετό, για να οδηγήσει σε ποιοτικότερες επιλογές (Poureau, 2007).

Από μια άλλη οπτική γωνία, φαίνεται ότι οι φιλοδοξίες των γονέων του δείγματος στην πλειοψηφία των περιπτώσεων και ανεξαρτήτως οικονομικού, μορφωτικού και κοινωνικού γίνεσθαι, συγκλίνουν σε αυτό που επιθυμεί το κάθε παιδί ξεχωριστά. Σχεδόν όλοι τονίζουν ότι επιθυμούν τα παιδιά τους να περάσουν στη σχολή της αρεσκείας τους, και κυρίως ν' αγαπούν το επάγγελμα που θα επιλέξουν.

Ο Allat (1993·1996 όπ. αναφ. στο Reay et al 2005, σελ.103) υποστηρίζει ότι όσο πιο επαρκείς είναι οι πόροι του πολιτιστικού, του κοινωνικού και του οικονομικού κεφαλαίου σε μια οικογένεια μεσαίας τάξης, τόσο εξουδετερώνονται τα συναισθήματα του άγχους και της ανησυχίας. Στην περίπτωση των γονέων της έρευνάς μας, δεν μπορούμε να πούμε ότι ισχύει κάτι τέτοιο. Το άγχος κορυφώνεται ακόμα και στις οικογένειες που διαθέτουν αυτήν την «επάρκεια». Μην ξεχνάμε ότι το οικονομικό επίπεδο του καθενός είναι πλέον «σχετικό», αφού ο αντίκτυπος της οικονομικής κρίσης έχει αλλάξει την οικονομική κατάσταση του κάθε νοικοκυριού, η οποία μέχρι κάποια χρόνια πριν, στις περισσότερες των περιπτώσεων, ήταν σίγουρα καλύτερη. Επιπλέον, λόγω του δυσμενούς κοινωνικό-οικονομικού-πολιτικού κλίματος, οι γονείς αντιλαμβάνονται την αβεβαιότητα από την οποία διέπεται το εργασιακό μέλλον των παιδιών τους. Φαίνεται ότι για τους λόγους αυτούς οι φιλοδοξίες τους δεν «υποκρύπτουν» διαστάσεις στερεοτύπων σχετικά με την επαγγελματική τους αποκατάσταση και επιτυχία. Οι όποιες σχετικές εκφάνσεις αναφορικά με τα φροντιστήρια, και ευρύτερα με τη σχολική φοίτηση των παιδιών τους, θεωρούμε ότι εντοπίζονται στις περιπτώσεις όπου ο γονέας θέλει να προσφέρει, αλλά δεν μπορεί, με αποτέλεσμα να κατακλύζεται από συναισθήματα μειονεξίας. Επιπλέον, στις περιπτώσεις που μπορεί, αλλά ίσως το παρακάνει, ορμώμενος από τις αντίστοιχες τακτικές/στρατηγικές του κοινωνικού του περίγυρου, όπως περιγράφει ξεκάθαρα η μητέρα, χρήστης των διπλών μαθημάτων· « (...) δεν απέδωσε καθόλου, το είδα και από άλλους που έκαναν τα ίδια μ' εμένα ». Όπως οι Reay et al τοποθετούνται, « μερικές φορές εμφανώς, άλλες πιο δυσδιάκριτα, οι φίλοι, η οικογένεια ή και η σχολική κουλτούρα, όλα αποτελούν αντανάκλαση των εκάστοτε επιλογών» (Reay et al, 2005, σελ.156).

Γενικότερα, η μη παρακολούθηση φροντιστηρίου θεωρείται αφύσικο γεγονός και όπως ο Bray (2009, σελ. 32) συναφώς τοποθετείται, δημιουργεί «περίεργες», αρνητικές εντυπώσεις από τον κοινωνικό περίγυρο. Αν σκεφτούμε τις περιπτώσεις κατά τις οποίες ο γονέας επιθυμεί να βοηθήσει ο ίδιος το παιδί του, και όχι το φροντιστήριο, τελικά όμως δεν το κάνει διότι ο μαθητής: « *θα αισθανόταν μειονεκτικά απέναντι στα παιδιά τα οποία κάνουν φροντιστήριο* », οδηγούμαστε στην επιβεβαίωση των διαπιστώσεων της έρευνας του Πανεπιστημίου Μακεδονίας (2012), σύμφωνα με τις οποίες η προσφυγή στην πρόσθετη διδακτική βοήθεια είναι για το γονεϊκό και το μαθητικό κοινό «εκ των ων ουκ άνευ». Αποτελεί κοινωνική νόρμα, και όχι επιλογή. Η περίπτωση της μη συμμετοχής ενός μαθητή στο πλαίσιο αυτό, οδηγεί συχνά στο «στιγματισμό» εκείνου και της οικογένειάς του.

- ***Το μορφωτικό-οικονομικό κεφάλαιο ως παράγοντας αυξομείωσης της γονεϊκής εμπλοκής σε σχέση με τα φροντιστήρια***

Στη βάση των ευρημάτων της έρευνάς μας, το αίτημα για την παρακολούθηση του φροντιστηρίου εκφράστηκε είτε από τον μαθητή-τρια, είτε προέκυψε έπειτα από συζήτηση με το γονέα. Μόνο τρεις γονείς από το σύνολο απαντούν κατηγορηματικά ότι ήταν απόφαση δική τους.

Τα αποτελέσματά μας δείχνουν να συμφωνούν με τα αντίστοιχα δεδομένα της έρευνας του Δήμου (1999), η οποία καταλήγει στο ότι τον κυρίαρχο ρόλο σχετικά με την πρωτοβουλία για την παρακολούθηση ή μη του φροντιστηρίου, τον διαδραματίζει η οικογένεια από κοινού, αν και στην περίπτωση της δικής μας ερευνητικής προσπάθειας, φαίνεται ότι ο λόγος του μαθητή έχει ιδιαίτερη βαρύτητα.

Αναφορικά με την επιλογή και το είδος του φροντιστηρίου, ενώ οι έρευνες του ΣΙΦΑ (2008) και Ε.Π.Ι. - Ε.Ε.Α. (2012), διαπιστώνουν ότι ο πρώτος λόγος φαίνεται ν' αφορά περισσότερο τους γονείς, οι γονείς του δείγματός μας υποστηρίζουν ότι κάτι τέτοιο αποφασίζεται κυρίως από το μαθητή-τρια ή σε συνεννόηση με τους ίδιους. Θα πρέπει βέβαια να λάβουμε υπόψη ότι στη δική μας περίπτωση δεν εξετάζεται συγχρόνως η μαρτυρία/άποψη της μεριάς των μαθητών, γεγονός που θα μπορούσε να μεταβάλλει τα δεδομένα, και ζήτημα το οποίο προτείνεται για μελλοντική διερεύνηση.

Ο βαθμός της ευρύτερης εμπλοκής των γονέων στο σχολικό και μαθησιακό γίνεσθαι των παιδιών τους μας οδηγεί σε πιο σαφή συμπεράσματα. Καταρχάς πρέπει να επισημάνουμε ότι όλοι οι γονείς, ανεξαρτήτως κοινωνικοοικονομικού και μορφωτικού κεφαλαίου, υποστηρίζουν ότι είναι στο πλευρό των παιδιών τους, πρόθυμοι ν' ανταποκριθούν σε ό,τι τους ζητηθεί σε σχέση με τις σχολικές τους υποχρεώσεις. Ο τρόπος που το κάνουν, είναι ίσως και αυτό που τους διαφοροποιεί.

Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι οι γονείς του πιο υψηλού μορφωτικού - οικονομικού επιπέδου, επιλέγουν με πιο αυστηρό και διεξοδικό τρόπο τον εκάστοτε φροντιστηριακό πάροχο, ψάχνοντας για εκείνα τα «τεκμήρια» που κατά την προσωπική τους άποψη συμπεκνώνουν την ιδανική επιλογή·

*« (...) πώς κάνει το μάθημα, τι κάνει, με ποιο τρόπο, (...) έμαθα τις σπουδές του, τα μεταπτυχιακά του (...) »*

Θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε την έρευνα αγοράς που πραγματοποιούν οι εν λόγω γονείς πιο ενδεδεγμένη από αυτή των υπολοίπων, και να συμπεράνουμε ότι οι πιο ευκατάστατοι και οι πιο μορφωμένοι, ασκούν έναν μεγαλύτερο έλεγχο, έμμεσο ή άμεσο, σε σχέση με τη φροντιστηριακή δραστηριότητα των παιδιών τους ή και με τη σχολική τους καθημερινότητα γενικότερα. Το γεγονός αυτό έρχεται σε συμφωνία με διαπιστώσεις της Devine, σύμφωνα με τις οποίες οι γονείς με το οικονομικό πλεονέκτημα ασκούσαν μεγαλύτερη επιρροή και έλεγχο στη ζωή των παιδιών τους, ενώ το πολιτιστικό κεφαλαίο τους «χάριζε» μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση (Devine, 2004, σελ. 181), σε σχέση με τους λιγότερο μορφωμένους, που αισθάνονταν ανασφαλείς ως προς τη διαχείριση εκπαιδευτικών θεμάτων (Ε.Π.Ι. - Ε.Ε.Α., 2012, σελ.10).

Ωστόσο, επειδή θεωρούμε ότι η επιρροή των κεφαλαίων είναι πολυδιάστατη και πολυπαραγοντική, έχουμε και γονείς λιγότερο μορφωμένους που επενδύουν σε φροντιστήρια, προσπαθώντας να βελτιώσουν την επίδοση των παιδιών τους. Από τα λεγόμενα κάποιων, φαίνεται ότι η μέτρια επίδοση και το χαμηλό ενδιαφέρον του παιδιού τους για το σχολείο, μετατρέπει τα φροντιστήρια σε μια μορφή έμμεσης κινητοποίησης και ελέγχου. Όπως υποστηρίζει μία μητέρα η οποία δήλωσε ότι η έναρξη του φροντιστηρίου ήταν δική της απόφαση, *«άμα δεν έχει όρεξη ό,τι και να σου κάνει το φροντιστήριο... »*.

Συμπεραίνουμε ότι η επίδοση του μαθητή, σε αρκετές περιπτώσεις, φαίνεται να καθορίζει και την εμπλοκή του εκάστοτε γονέα στο εν λόγω πλαίσιο. Η μέτρια έως και χαμηλή επίδοση, δημιουργεί την ανάγκη μεγαλύτερου ελέγχου από τους γονείς, ο οποίος εκδηλώνεται είτε με τη χρήση υπεράριθμων φροντιστηρίων, είτε με πιο εξουσιαστικές συμπεριφορές από πλευράς τους. Ο έλεγχος αυτός, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, παίρνει συχνά και τη μορφή του ιδιαίτερου μαθήματος, στρατηγική η οποία επιτρέπει στους γονείς να έχουν πιο καθοριστικό ρόλο στις δραστηριότητές των παιδιών τους, όπως ο Davies (2004, όπ. αναφ. στο Bray 2006, σελ. 520), τοποθετείται σχετικά. Αναφέραμε προηγουμένως ότι τα ιδιαίτερα μαθήματα αφορούν διαφορετικά χαρακτηριστικά του μαθητικού κοινού (επίδοση, πειθαρχία). Ο συγκερασμός όμως της μέτριας επίδοσης και του υπέρμετρου άγχους που καταβάλλει τους γονείς, ειδικά τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο, μπορεί να οδηγήσει σε αμφιλεγόμενες στρατηγικές από πλευράς τους, όπως είναι η περίπτωση των διπλών μαθημάτων.

Συγκρίνοντας τις απαντήσεις των δύο φύλων, δεν οδηγούμαστε σε αξιοσημείωτες διαφορές αναφορικά με τα κριτήρια επιλογής τους στο πλαίσιο της φροντιστηριακής εκπαίδευσης. Η μόνη διαπίστωση που μπορούμε να κάνουμε αφορά το ότι οι πατέρες φαίνεται να είναι πιο «αυστηροί» από τις μητέρες ως προς τη γενικότερη στάση τους απέναντι στο θεσμό των φροντιστηρίων, αφού σχεδόν όλοι δηλώνουν ευθέως ότι είναι κατά του θεσμού, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν αναγνωρίζουν, έστω και εμμέσως, το ρόλο και την αναγκαιότητά του.

Η διαχείριση των θεμάτων που σχετίζονται με τα φροντιστήρια, αλλά και ευρύτερα με την εκπαιδευτική καθημερινότητα των μαθητών, αποδεικνύεται ξεκάθαρα «γυναικεία υπόθεση», γεγονός που επιβεβαιώνει τις διαπιστώσεις του Ball (2003) αλλά και των περισσότερων σχετικών ερευνών, οι οποίες συγκλίνουν στο ότι οι επιλογές των γονέων σε σχέση με την εκπαίδευση των παιδιών τους αφορούν κυρίως τις μητέρες.

Συνοψίζοντας, οδηγούμαστε στις εξής διαπιστώσεις :

Η επίδραση των τριών κεφαλαίων αναφορικά με την επιλογή της εξωσχολικής εκπαίδευσης, δεν είναι μετρήσιμη ή μονομερής. Οι παράγοντες που παρεισφρέουν και καθορίζουν το εύρος των επιλογών ή των ευκαιριών στις οποίες έχει πρόσβαση μια οικογένεια δεν είναι μόνο οικονομικοί ή μόνο πολιτιστικοί. Ανάλογα με το βαθμό επίδρασής τους, αυξομειώνουν και τις δυνατότητες πραγμάτωσης των εκάστοτε σκοπών. Συνεπώς, δεν μπορούμε παρά να συμφωνήσουμε με την Crompton (2005), η οποία χαρακτηρίζοντας εύστοχα τον εν λόγω ερευνητικό τομέα πεδίο «σύγχυσης», υποστηρίζει ότι για να καταλάβουμε τον τρόπο με τον οποίο «τα προνόμια, τα κεφάλαια και οι πόροι» (Savage et al, 2005) που διαθέτει μια οικογένεια δημιουργούν το επιθυμητό «προβάδισμα», ίσως πρέπει να προσεγγίσουμε το όλο ζήτημα πιο ολιστικά και συνδυαστικά.

Το οικονομικό κεφάλαιο διαδραματίζει αναμφισβήτητα καθοριστικό ρόλο, αφού διευκολύνει την πρόσβαση των γονέων σε περισσότερες και «καλύτερες» φροντιστηριακές παροχές, συνεπώς αποδεικνύεται ζωτικής σημασίας για όλους τους ερωτώμενους. Το «καλύτερο» βέβαια είναι υποκειμενικό και διαφέρει όπως είδαμε από γονέα σε γονέα. Εκείνοι που υστερούν σε οικονομικό επίπεδο, αντιμετωπίζουν όπως είναι λογικό τις μεγαλύτερες δυσκολίες, ωστόσο σε κάποιες περιπτώσεις, το επίπεδο του μορφωτικού ή του κοινωνικού κεφαλαίου αναπληρώνουν το «μειονέκτημα» χαρίζοντας διόδους ή εναλλακτικές. Άλλες φορές, η έλλειψη του μορφωτικού κεφαλαίου αντισταθμίζεται από την επάρκεια του οικονομικού, και οι επιλογές ή οι ευκαιρίες διευρύνονται. Οι γονείς που διαθέτουν και τα τρία «κεφάλαια», έχουν σίγουρα μεγαλύτερη άνεση επιλογών, χωρίς αυτό να εγγυάται πάντα το επιθυμητό αποτέλεσμα, αφού ο παράγοντας της επίδοσης είναι εξίσου καθοριστικός. Όπως αναφέρει σχετικά ένας γονέας, « *μερικές φορές μπορεί η προσπάθεια να μην ανταποκρίνεται με το αποτέλεσμα...* ».

Καταλήγουμε στο ότι το οικονομικό, το πολιτιστικό και το κοινωνικό κεφάλαιο συμπλέουν ή αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, καθορίζοντας τις δυνατότητες των επιλογών στο πεδίο της φροντιστηριακής υποστήριξης. Στην περίπτωση βέβαια του χαμηλότερου κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου, τα εμπόδια μεγιστοποιούνται και τα φροντιστήρια μειώνονται. Παρά ταύτα, όλοι ανεξαιρέτως οι γονείς που αποτέλεσαν το δείγμα μας θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι «εντός» του πολιτιστικού habitus που θεωρεί την εκπαίδευση θεμελιώδη αξία, γεγονός που καταδεικνύεται από τις οικονομικές θυσίες και κυρίως από τη ψυχολογική φθορά που έχουν υποστεί,

και πρόκειται να υποστούν, στο πλαίσιο της προετοιμασίας των παιδιών τους για τις Πανελλαδικές Εξετάσεις. Ως εκ τούτου, η νοηματοδότηση των φροντιστηρίων σε υπηρεσία μεγίστης σημασίας και ανάγκης, δε σχετίζεται με την «τσέπη» ή τη μόρφωση του γονέα. Σε αυτό ακριβώς το σημείο «εξισώνονται» όλοι οι γονείς, και είναι εκείνο το σημείο που αναδεικνύει την εξωσχολική υποστήριξη σε κοινωνική «επιταγή», ή ευρύτερα, κοινωνική κουλτούρα.

Κλείνοντας, θεωρούμε επιστέγασμα όλων των προαναφερθέντων, τη χαρακτηριστική αφήγηση μίας μητέρας:

*« Είναι ο αγώνας να φτάσει και να πετύχει ! Να γίνει ο καλύτερος! Γιατί βλέπουμε ότι οι μέτριοι δεν έχουν μέλλον όσο σκληρό και αν φαίνεται αυτό... »*

Η εν λόγω θεματική επιδέχεται περαιτέρω διερεύνησης. Η παράλληλη εξέταση της άποψης των μαθητών για την εμπλοκή και τη στάση των γονέων τους στο θέμα των φροντιστηρίων, η διερεύνηση της στάσης των καθηγητών φροντιστών αναφορικά με το πώς διαχειρίζονται και προσεγγίζουν το γονεϊκό κοινό, αλλά και με το πώς οι ίδιοι αντιμετωπίζονται από εκείνο, οι εμπειρίες των καθηγητών που παραδίδουν ιδιαίτερα μαθήματα σχετικά με το εκάστοτε οικογενειακό περιβάλλον, είναι ζητήματα που θα συνεισέφεραν ουσιαστικά στον εμπλουτισμό του εν λόγω πεδίου με «γόνιμα» στοιχεία και δεδομένα. Επιπρόσθετα, η επικέντρωση σε χρήστες φροντιστηριακής υποστήριξης με διαφορετικά δομικά χαρακτηριστικά (μονογονεϊκές ή πολύτεκνες οικογένειες), ή σε χρήστες μη αστικών περιοχών, θα ήταν ενδιαφέρουσες προσεγγίσεις, μέσω των οποίων θ' αναδεικνύονταν οι διαδικασίες κατά τις οποίες τα τρία κεφάλαια χρησιμοποιούνται και διαμορφώνουν τις επιλογές των υποκειμένων στο πλαίσιο αυτό.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

### ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΕΣ

Αμοιραδάκης, Μ. (2008). *Το Ελληνικό Φροντιστήριο. 100 Χρόνια Αποτελεσματικής Συμπληρωματικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ο.Ε.Φ.Ε

Αμοιραδάκης, Μ. (2012). *Το Ελληνικό Φροντιστήριο*. Παρουσίαση του Προέδρου της ΟΕΦΕ Μιχάλη Αμοιραδάκη. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:  
<http://www.slideshare.net/cc549831/ss-2275835> (20-11-2012)

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

Bourdieu P., Passeron J.- CL. (1996). *Οι Κληρονόμοι. Οι Φοιτητές και η Κουλτούρα* (2<sup>η</sup> έκδ.) (μτφ : Ν. Παναγιωτόπουλος - Μ. Βιδάλη). Αθήνα : Καρδαμίτσα.

Γεωργίου, Σ. (1993). Ο Ρόλος της Οικογένειας στη Σχολική Επίδοση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 19, 347-368. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:  
<http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/4016> (5-2-2013)

Γκιτζίρης, Α. (2012). *Διερεύνηση των αιτίων που στρέφουν τους μαθητές στα φροντιστήρια και της αποτελεσματικότητας της μαθησιακής διαδικασίας στο πλαίσιο αυτών των εκπαιδευτικών οργανισμών*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Gewirtz, S., Cribb, A. (2011). *Κατανοώντας την Εκπαίδευση. Μια Κοινωνιολογική Θεώρηση*. (μτφ. : Ε. Πανάγου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γρόλλιος, Π. (2005). *Ιδεολογία, Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πολιτική. Λόγος και Πράξη των Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων για την Εκπαίδευση*. Αθήνα : Gutenberg.



Δήμου, Γ. (1999). *Φροντιστηριακή Δραστηριότητα στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.

Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο (Ε.Π.Ι.) Εφαρμοσμένων Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών Πανεπιστημίου Μακεδονίας (2012). *Μέτρηση στάσεων χρηστών φροντιστηριακής εκπαίδευσης στην Αττική. Έρευνα για λογαριασμό του Επαγγελματικού Επιμελητηρίου Αθηνών*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο : [www.sefa.edu.gr/files/sefa\\_ereuna\\_2012.ppsx](http://www.sefa.edu.gr/files/sefa_ereuna_2012.ppsx) (20-1-2013)

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα : Εκδόσεις Κριτική.

Καραμπάτσος, Α. (χ.χ.). *Κριτική-συγκριτική ερμηνεία του φαινομένου των φροντιστηρίων για την είσοδο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (περιπτώσεις Ελλάδας, Ισπανίας και άλλων χωρών)*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/karabatsos.htm> (13-3-2013)

Κάτσικας, Χ., Καββαδίας, Γ. (2000). *Η Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση. Η εξέλιξη των ευκαιριών πρόσβασης στην ελληνική εκπαίδευση (1960-2000)*. Αθήνα: Gutenberg.

Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής – ΓΣΕΕ (2004). *Το ελληνικό σύστημα πρόσβασης. Απόψεις, κρίσεις & προτάσεις των εκπαιδευτικών – βαθμολογητών των γραπτών δοκιμίων του 2004(I)*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ.

Κολλιοπούλου, Κ. (2010). Εκπαίδευση και Οικονομία. *Επιστημονικό Βήμα*, 14, 137-154. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: [http://www.syllogosperiklis.gr/ep\\_bima/epistimoniko\\_bima\\_14/137-154.pdf](http://www.syllogosperiklis.gr/ep_bima/epistimoniko_bima_14/137-154.pdf) (10-3-2013)

Κούκου, Κ., Χαραμής, Π. (2006). Ενισχυτική Διδασκαλία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ζητήματα Οργάνωσης και Διδακτικής Μεθοδολογίας. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση*, 152- 163. Αθήνα : Μεταίχμιο.

Κρίβας, Σ. (2007). Δεύτερη διδακτική ενότητα. Παθογόνος-Μορφωσιογόνος Οικογένεια. Στο : Ι. Πυργιωτάκης (Επιμ.), *Ταχύρρυθμο Επιμορφωτικό Πρόγραμμα με τίτλο : Συσχετισμός Οικογενειακού - Κοινωνικού και Πολιτισμικού Περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση του παιδιού για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, 183-207. Αθήνα : Ο.Ε.Π.Ε.Κ.

Κυριαζή, Νότα. (2003). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

Λάκασας, Α. (2012, Σεπτέμβριος 9). Μειωμένα έως 15% τα δίδακτρα στα φροντιστήρια. *Καθημερινή*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο : [http://news.kathimerini.gr/4dcgi/w/articles/ell/2012/04/09/2012\\_494341](http://news.kathimerini.gr/4dcgi/w/articles/ell/2012/04/09/2012_494341) (15-10-2012).

Μάνεσης, Ν. (1999). Κοινωνικά διαφοροποιημένες γονεϊκές προσδοκίες και αναπαραστάσεις για τις ελλείψεις και τις δυσλειτουργίες του σχολείου. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών. Τριμηνιαία Επιστημονική Θεώρηση. ΙΕ'*, 57, 31-54.

Ματσαγγούρας, Η., Βέρδης, Α. (2003). Γονείς, Εταίροι στην εκπαίδευση: Απόψεις Ελλήνων γονέων υπό τη σύγχρονη προβληματική. *Επιστημονικό Βήμα (ΙΠΕΜ-ΔΟΕ)*, 2, 5-23.

Μουσταίρας, Π., Κατσίλλης, Ι. (2007). Η ανάμειξη των γονέων σε δραστηριότητες στο χώρο του σχολείου (school-based involvement), ως παράγοντας διαμόρφωσης των στάσεων και των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων των μαθητών. *Επιστημονική Επετηρίδα Αρέθας, IV*, 204 - 221.

Μουστάκα, Κ., Κασιμάτη, Κ. (1984). Φιλοδοξίες και Επιθυμίες Γονέων για την Επαγγελματική Αποκατάσταση των Παιδιών τους. Στο : *Η Προβληματική της Εμπειρικής Έρευνας. Δύο εφαρμογές με Επίκεντρο το Παιδί*, 84-109. Αθήνα : Έκδοση Αετοπούλειου Πολιτιστικού Κέντρου Δήμου Χαλανδρίου.

Μπρούζος, Α. (2007). Ο ρόλος του Σχολείου στη Σύγχρονη Παγκοσμιοποιημένη Κοινωνία. Στο : Ι. Πυργιωτάκης (Επιμ.), *Ταχύρρυθμο Επιμορφωτικό Πρόγραμμα με τίτλο : Συσχετισμός Οικογενειακού - Κοινωνικού και Πολιτισμικού Περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση του παιδιού για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, 183-207. Αθήνα, Ο.Ε.Π.Ε.Κ.

Μυλωνάς Θ. (1996). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αρμός

Μυλωνάς, Θ. & Ερευνητική Ομάδα. (1999). Παιδευτικές στρατηγικές και πρακτικές οικογενειών διαφορετικών κοινωνικών οικογενειών. Στο: Κωνσταντίνου, Χ. Πλειός, Γ. *Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός*, 427 - 447. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μυλωνάς, Θ. (2004). *Η Αναπαραγωγή των Κοινωνικών Τάξεων μέσα από τους Σχολικούς Μηχανισμούς* (2<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα, Gutenberg.

Παπανούτσος, Ε.Π. (1982). *Οι Δρόμοι της Ζωής*. Αθήνα: Φιλιππότης

Παρακευοπούλου - Κόλλια, Ε.Α. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 4, (1). Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο : <http://journal.openet.gr/index.php/openjournal/article/view/60/35> (25-7-2013).

Πολυχρονάκη, Μ. (2004). *Φροντιστήριο: Ένας Αλώβητος Θεσμός Υπέρβασης των Συστημάτων Εισαγωγής στην Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: [www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio4/praktika1/polyxronaki.html](http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio4/praktika1/polyxronaki.html) (17-11-2012)

Σαΐτης, Χ. (2008). *Οργάνωση & Διοίκηση Δομών Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

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

Σύλλογος Ιδιοκτητών Φροντιστών Αττικής - METRON ANALYSIS (2008).

*Ποιοτική έρευνα για την πρόσθετη διδακτική στήριξη των μαθητών.*

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο :

[www.oefe.gr/Portals/0/.../ποιοτικι\\_ερευνα\\_metron\\_gia\\_esifmea.ppt](http://www.oefe.gr/Portals/0/.../ποιοτικι_ερευνα_metron_gia_esifmea.ppt) (20-1-2013)

Τσακίρη, Δ. (1999). Το Φαντασιακό Διακύβευμα στο Σχολικό Έλεγχο : Σκιαγράφηση μιας Προσέγγισης, *Νέα Παιδεία*, 92, 64 -78.

Τσακίρη, Δ. (2009). Οι κοινωνικές φαντασιακές σημασίες των χωρικών πρακτικών στην εκπαίδευση : Η περίπτωση της διαμόρφωσης του σχολικού χάρτη φοίτησης των μαθητών. Στο: Ε. Σπυριδάκης (επιμ.), *Μετασχηματισμοί του χώρου: Κοινωνικές και Πολιτισμικές διαστάσεις*, 397- 425, Αθήνα: Νήσος.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ). Τμήμα Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης και Ενισχυτικής Διδασκαλίας. (2008, Σεπτέμβριος). *Οργάνωση και Λειτουργία της Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης*. Αθήνα.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ). Τμήμα Ε΄ Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης και Ενισχυτικής Διδασκαλίας. (2010, Δεκέμβριος). *Οργάνωση και Λειτουργία της Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης*. Αθήνα.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ). Τμήμα Ε΄ Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης και Ενισχυτικής Διδασκαλίας. (2013, Μάρτιος). *Πρόσκληση για υποβολή αιτήσεων στην Ενισχυτική Διδασκαλία για το σχολικό έτος 2012-2013*. Αθήνα.

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την Κοινωνική Ανισότητα στο Σχολείο*. Αθήνα : Παπαζήσης.

## ΕΕΝΟΓΛΩΣΣΕΣ

Baker, D. P., Akiba, M., LeTendre, G. K., & Wiseman, A. W. (2001). Worldwide Shadow Education: Outside-School Learning, Schooling, and Cross-National Mathematics Achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23, 1-17.

Ball, S. J. (2003). *Class strategies and the Education Market: The middle classes and social advantage*. Routledge Falmer, London.

Ball, S. J. & Yoodell, D.(2007). Hidden Privatisation in Public Education. *Education International 5th World Congress Preliminary Report*. London: Institute of Education, University of London. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: [http://pages.ei-ie.org/quadrennialreport/2007/upload/contenttrsl\\_images/630/Hidden\\_privatisation-EN.pdf](http://pages.ei-ie.org/quadrennialreport/2007/upload/contenttrsl_images/630/Hidden_privatisation-EN.pdf) (3-11-2012).

Bourdieu, P. (1990b). *In Other Words: essays towards a reflexive sociology*. Cambridge: Polity Press.

Bray, M. (2006). Private supplementary tutoring: comparative perspectives on patterns and implications. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 36 (4), 515-530.

Bray, M. (2007). *The Shadow Education System: Private Tutoring and its Implications for Planners* (2<sup>nd</sup> ed). Fundamentals of Educational Planning 61, Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP). Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.unesdoc.unesco.org/images/0011/001184/118486e.pdf> (20-10-2012).

Bray, M. (2009). *Confronting the Shadow Education System: What Government Policies for What Private Tutoring?* Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP). Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: [http://www.unesco.org/iiep/eng/publications/recent/abstracts/2009/Bray\\_Shadoweducation.html](http://www.unesco.org/iiep/eng/publications/recent/abstracts/2009/Bray_Shadoweducation.html) (20/10/2012).

Bray, M. (2011). *The Challenge of Shadow Education: Private tutoring and its implications for policy makers in the European Union*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports> (20/10/2012).

Carnoy, M. (2005). Globalization, Educational Trends and the Open Society. *Paper Presented at the Open Society Institute Education Conference: Education and Open Society*, June - July 2005, Budapest, Hungary. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://soros.multeam.hu/initiatives/esp/conference/index.php?id=0204> (19-1-2013).

Carroll, S. & Walford, G. (1997) Parents' responses to the school quasi-market. *Research Papers in Education*, 12(1), 3-26.

Coleman, J. S., & Hoffer, T. (1987). *Public and private high schools: The impact of communities*. New York: Basic Books.

Crompton, R., (2005). *Class and the Family*. *GeNet Working Paper N. 9*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο : <http://www.genet.ac.uk/workpapers/GeNet2005p9.pdf> (28-2-2013).

Cucchiara, M. (2008). Re-branding urban schools: urban revitalization, social status, and marketing public schools to the upper middle class. *Journal of Education Policy*, 23, (2), 165–179.

Dang H., Rogers, H. (2008). The Growing Phenomenon of Private Tutoring: Does it Deepen Human Capital, Widen Inequalities, Or Waste Resources? *The World Bank Research Observer* 23, 161-200. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο : [http://siteresources.worldbank.org/INTPUBSERV/Resources/Dang\\_private\\_tutoring.pdf](http://siteresources.worldbank.org/INTPUBSERV/Resources/Dang_private_tutoring.pdf) (10-3-2013).

Devine, F. (2004). *Class Practices: How parents help their children get good jobs*. Cambridge : Cambridge University Press.

Heyneman, S. (2011). Private Tutoring and Social Cohesion. *Peabody Journal of Education*, 86(2), 183-188.

Ireson, J., & Rushforth, K. (2004). *Mapping the nature and extent of private tutoring at transition points in education*. Paper presented at Association conference UMIST Manchester, 16-18 September, 2004. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο : [http://tuitionproject.ioe.ac.uk/report/doc/mapping\\_tutoring\\_bera.pdf](http://tuitionproject.ioe.ac.uk/report/doc/mapping_tutoring_bera.pdf) (3-3-2013).

Ireson, J., (2004). Private Tutoring: How prevalent and effective is it ? *London Review of Education*, 2 (2), 109-22.

Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60(2), 73-85.

Lioudakis, N. (2010). *The Development of Supplementary Educational Institutions and Educational Mobility in Greece*. Presentation at the workshop on The World-wide Growth of Supplementary Education, University of Waterloo, 4 - 6 June, Canada. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://arts.uwaterloo.ca/~wwed/powerpoint.html> (30-11-2012).

Olssen, M. and Peters, M.A.(2005). Neoliberalism, Higher Education and the Knowledge Economy: From the Free Market to Knowledge Capitalism. *Journal of Education Policy*, 20(3), 313-345.

Poupeau, F., Francois, J.C., Couratier, E. (2007). Making the right move : how families are using transfers to adapt to socio-spatial differentiation of schools in the greater Paris region. *Journal of Education Policy*, 22 (1), 31 - 47.

Prensky, M., (2008). New Issues, New Answers. The Courage to Change: Guiding Teachers to the New Paradigm. *Educational Technology*, 48 (3), p.64.

Reay, D., David, M., Ball, S. J., (2005). *Degrees of Choice. Class, race, gender, and higher education..* USA: Trentham Books.

Savage, M., Warde, A., Devine F. (2005). Capitals, Assets, and Resources: Some critical issues. *The British Journal of Sociology*, 56 (1), 31-47.

Singh, P. (1997). Review Essay: Basil Bernstein (1996). Pedagogy, symbolic control and identity. *British Journal of Sociology of Education*, 18(1), 119-124.

Stevenson, H., Lee, S. (1990). Contexts of achievement: A Study of American, Chinese, and Japanese children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 55, (1-2, s.n. 221).

Van Zanten, A. (2005). New Modes of Reproducing Social Inequality in Education: the changing role of parents, teachers, schools and educational policies. *European Educational Research Journal*, 4(3), 155-169.



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

### ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

#### ΕΡΩΤΗΣΗ ΕΚΚΙΝΗΣΗΣ / ΕΚΦΩΝΗΣΗ :

1. Ποια είναι η γνώμη σας για την εξωσχολική υποστήριξη και τη συμβολή της στην επιτυχία των εισαγωγικών εξετάσεων ;

#### 1<sup>ος</sup> ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ : ΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ / ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟΥΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΟΔΗΓΟΥΝ ΣΤΗΝ ΕΞΩΣΧΟΛΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ

2. Ποιοι είναι οι βασικοί λόγοι που σας οδήγησαν στη χρήση εξωσχολικής υποστήριξης ;

- Η επίδοση του παιδιού σας ;
- Η καλύτερη δυνατή προετοιμασία του για τις εξετάσεις ;

- 2.1. Πιστεύετε ότι το σχολείο θα μπορούσε να έχει αποτρέψει την προσφυγή σας στο φροντιστήριο ; Πού νομίζετε ότι οφείλονται οι όποιες ανεπάρκειες / αδυναμίες του, αν υπάρχουν ;

- Στη λειτουργία / οργάνωση / διεύθυνσή του ;
- Στο εκπαιδευτικό / εξετασιοκεντρικό σύστημα γενικότερα ;
- Οφείλεται στους καθηγητές ;

➤ Γνωστική κατάρτιση, τρόπος διδασκαλίας / πρακτικές, αντικειμενική αξιολόγηση κτλ.

- 2.2. Υπάρχει συστηματική / ουσιαστική ενημέρωση από το σχολείο; Ποιο το επίπεδο συνεργασίας / επικοινωνίας με τους καθηγητές ;

- Παιδαγωγική σχέση εκπαιδευτικών – μαθητών, γενικότερο ενδιαφέρον της πορείας του μαθητή. (Είναι οι εκπαιδευτικοί κοντά στα προβλήματα των μαθητών; )

**3. Θεωρείτε ότι το φροντιστήριο μπορεί να καλύψει πιο αποτελεσματικά τις παραπάνω αδυναμίες του σχολείου ;**  
(Όλα τα παραπάνω σε σύγκριση με τα αντίστοιχα θέματα στο πλαίσιο του φροντιστηρίου)

**4. Γνωρίζετε για την Π.Δ.Σ. ; Ποια είναι η γνώμη σας ;**

**5. Από ποιον εκφράστηκε το αίτημα για την παρακολούθηση φροντιστηρίου και πώς ; (περιγραφή)**

- Από εσάς ;
- Το παιδί σας το ζήτησε ;
- Το συνέστησε κάποιος από το σχολείο ;  
( εκπαιδευτικός / διευθυντής / άλλος εμπλεκόμενος )
- Σε ποια χρονική στιγμή ;  
( όταν δόθηκε η βαθμολογία ή από την αρχή της σχολικής χρονιάς ;)

**2<sup>ος</sup> ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΤΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ  
ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΞΩΣΧΟΛΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΚΑΙ ΟΙ  
ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΤΑ ΚΑΘΟΡΙΖΟΥΝ**

**6. Τι είδους πρόσθετη εξωσχολική εκπαίδευση χρησιμοποιείτε ;  
Φροντιστήρια Μ.Ε ή ιδιαίτερα μαθήματα ;**

**7. Γιατί δεν επιλέξατε το ιδιαίτερο ; Ξεπερνάει τον οικογενειακό σας  
προϋπολογισμό ; -ή- Γιατί επιλέξατε ιδιαίτερο και όχι φροντιστήριο ;**

8. Η επιλογή του φροντιστηρίου και συνεπώς του είδους του, γίνεται από το παιδί ή ο δικός σας λόγος/άποψη έχει μεγαλύτερο βάρος ; -ή- Ποιανού ο λόγος/άποψη έχει μεγαλύτερο βάρος σε σχέση με την επιλογή του φροντιστηρίου ;

9. Κάνατε κάποια έρευνα αγοράς για τα φροντιστήρια που υπάρχουν πριν καταλήξετε στην επιλογή σας ; Αν ναι, με ποιον τρόπο ; ( π.χ. διαδίκτυο, κοινωνικά δίκτυα κτλ.)

α. Γενικότερα, πώς ενημερώνεστε για τα θέματα εκπαίδευσης του παιδιού σας ;

β. Υπάρχει κάποιου είδους παρακολούθηση/συμβολή από μέρους σας αναφορικά με τις σχολικές υποχρεώσεις του ; (βοήθεια / συμμετοχή / εμπλοκή στο διάβασμα, επιτήρηση εβδομαδιαίου προγράμματος σχολείου - φροντιστηρίου κτλ.)

γ. Αν ναι, ποιος εμπλέκεται περισσότερο, εσείς, ο/η σύζυγός σας, και οι δύο ;

10. Πώς επιλέξατε το φροντιστήριο Μ.Ε ; (κριτήρια επιλογής κατά σειρά προτεραιότητας)

- Έχει καλή *φήμη* ; (προηγούμενες επιτυχίες)
- Βοήθησαν οι *συστάσεις συγγενών / φίλων* ;
- Με κριτήριο την *ποιότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού* ;
- Βάσει του *οικονομικού κόστους* ;  
(τιμή, οικονομικό πακέτο, προσφορές)
- Έπαιξε ρόλο η *υλικοτεχνική υποδομή /εγκαταστάσεις* ;
- Το *πρόγραμμα* ή το *μέγεθος τμημάτων* ;
- Η *εξειδίκευση* του φροντιστηρίου ;
- Η *απόσταση* από το σπίτι ; Η *περιοχή* ;

**11. Πώς επιλέξατε τον καθηγητή του ιδιαίτερου μαθήματος ;**

- Από τη *φήμη* του ;
- Από τις *συστάσεις συγγενών/ φίλων / κοινωνικού δικτύου* ;
- Έπαιξε σημαντικό ρόλο *το κόστος/τιμή* του μαθήματος ;

**12. Είναι τελικά τα φροντιστήρια σημαντικό έξοδο για τον οικογενειακό σας προϋπολογισμό ; Ποια είναι κατά προσέγγιση η διαθέσιμη δαπάνη ;**

**13. Σας έχει επηρεάσει η οικονομική κρίση στο θέμα αυτό ; Αν ναι, με ποιο τρόπο ;**

α. Έχετε μειώσει τα φροντιστήρια ; / Έχετε περιορίσει τα ιδιαίτερα ;

β. Θέλετε αλλά δεν μπορείτε ; Είναι οι επικείμενες πανελλαδικές εξετάσεις που «δε σας το επιτρέπουν» ;

γ. Πιστεύετε ότι η οικογένειά σας θα μπορούσε να στερηθεί ακόμη περισσότερα για να μπορέσει να παρακολουθήσει το παιδί σας φροντιστήρια ;

δ. Το γενικότερο *δυσμενές/αβέβαιο κλίμα* ( ανεργία/ανταγωνισμός - αγορά εργασίας, *άγχος* για το μέλλον & την επαγγελματική σταδιοδρομία του παιδιού ) είναι λόγος που θα μπορούσε να σας οδηγήσει στη χρήση περισσότερων φροντιστηριακών παροχών ;  
(*ακόμα και αν οι επιδόσεις του παιδιού σας ήταν ικανοποιητικές*)

14. Αν δεν υπήρχε οικονομικός περιορισμός τι φροντιστήριο θα επιλέγατε (Μ.Ε ή ιδιαίτερο) ;
15. Για να επιλέξετε ένα φροντιστήριο επηρεάζεστε από την αντίστοιχη επιλογή/πολιτική/γνώμη των άλλων γονέων ; -ή- Σας ενδιαφέρει τι φροντιστήρια επιλέγουν οι άλλοι γονείς ;
16. Υπάρχουν κάποιοι άλλοι παράγοντες που θα μπορούσαν να επηρεάσουν την επιλογή σας ;
17. Σε γενικότερο επίπεδο, ποιες είναι οι φιλοδοξίες/προσδοκίες/όνειρα για το μέλλον του παιδιού σας ;
18. Τέλος, τι σημαίνει για εσάς « καλό / ιδανικό » φροντιστήριο ;

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β**

### **ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ**

**ΣΥΝ. 1,2,3 ..** (Συνεντεύκτρια) Θεοχάρη Ιοκάστη

**Κ.Γ :** (Συνεντευξιαζόμενος) Κ. Γεώργιος, 45 ετών, Πολιτικός Μηχανικός, πατέρας ενός αγοριού 17 ετών.

#### **1<sup>ος</sup> ΕΡΕΥΝ. ΑΞΟΝΑΣ : ΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ / ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟΥΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΟΔΗΓΟΥΝ ΣΤΗΝ ΕΞΩΣΧΟΛΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ**

**ΣΥΝ. 1:** Θα ήθελα αρχικά να μου πείτε τη γνώμη σας για τα φροντιστήρια, και να σας ρωτήσω το κατά πόσο θεωρείτε ότι συμβάλλουν στην επιτυχία των πανελλαδικών εξετάσεων..

**Κ. Γ. :** Τα φροντιστήρια σίγουρα συμβάλλουν γιατί έχουν υποκαταστήσει ουσιαστικά τη δουλειά των εκπαιδευτικών, μάλλον της εκπαίδευσης. Αυτό βέβαια δε μου αρέσει προσωπικά εμένα, και θα έπρεπε να ισχύει το αντίθετο, όταν δηλαδή η εκπαίδευση των παιδιών, η συγκρότηση, για να μπορέσουν ν' αντιμετωπίσουν τις εξετάσεις τα παιδιά καταφεύγουν μόνο στα φροντιστήρια, μόρφωση η οποία δεν έχει βάθος πιστεύω, το αρνητικό της, μπορεί να λειτουργεί ουσιαστικά σαν μεγάλο βοήθημα για την επίτευξη του σκοπού του φοιτητή του ενδιαφερόμενου, όμως δε μεταφέρει τη γνώση σε βάθος, δηλαδή πιστεύω έτσι όπως είναι φτιαγμένο αυτό το σύστημα είναι επιφανειακό, ίσα ίσα δηλαδή για να μπορέσουν να κατορθώσουν τα παιδιά να πετύχουν το σκοπό τους και τίποτα περισσότερο. Δηλαδή η γνώση για μένα θα έπρεπε να είναι πολύ πιο ουσιαστική, πολύ πιο βαθιά και να μην έχει κάποια μικρή διάρκεια. Αυτά είναι και τα συμπεράσματά μου γιατί και εγώ έχω περάσει από αυτό το στάδιο και έχω δει ότι πήγαινα στο φροντιστήριο για να μάθω εκείνα τα οποία χρειαζόμουν και είχα ανάγκη για να πάω να δώσω τις εξετάσεις.

**ΣΥΝ. 2 :** Οπότε ο λόγος που πηγαίνει το παιδί φροντιστήριο αφορά κυρίως την προετοιμασία του για τις πανελλήνιες ;

**Κ. Γ. :** Αυτό είναι το ένα αλλά και συγχρόνως για να κατανοήσει εκείνα που στο σχολείο δεν μπορεί να έχει, δεν μπορεί να πάρει. Με λίγα λόγια το σύστημα εκπαίδευσης φτάνει μέχρι ένα ορισμένο σημείο απλώς και μόνο να βγάλουμε μια ύλη, αυτό έχω διαπιστώσει εγώ, δεν τους ενδιαφέρει δηλαδή το παιδί να έχει καταλάβει ουσιαστικά και να έχει μπει στο νόημα του μαθήματος.

**ΣΥΝ. 2.1 :** Οπότε αυτό θεωρείτε ότι είναι το πρόβλημα ; Στο σύστημα οφείλονται οι αδυναμίες που παρουσιάζει το σχολείο ;

**Κ. Γ. :** Νομίζω ναι.. πιστεύω ότι είναι ουσιαστικά το εκπαιδευτικό σύστημα έτσι όπως έχει στηθεί και δουλεύει, και συγχρόνως τους εκπαιδευτικούς που συμπεριφέρονται με αυτό τον τρόπο, δηλαδή κάπου έχουν βρει μια κοινή τομή το σύστημα και οι εκπαιδευτικοί που πηγαίνουν χεράκι χεράκι.. το μεν σύστημα βολεύει ίσως αυτό όλο το έξω από την ουσιαστική εκπαίδευση σύστημα, το φροντιστηριακό, και από την άλλη μεριά επειδή καλύπτει το κενό εκείνο του ιδίου του συστήματος βολεύει και τους ίδιους τους καθηγητές, να μην επιμένουν περισσότερο, ξέροντας δηλαδή ότι θα υπάρχουν τα φροντιστήρια για να πάρει το παιδί ή να μάθει τελοσπάντων εκείνο το οποίο δεν μπόρεσε αυτός να του δώσει στη διάρκεια του μαθήματος, ουσιαστικά όμως και το σύστημα και οι καθηγητές είναι και τα δύο στην ίδια βαθμίδα, δηλαδή το αρνητικό εννοώ για μένα.

**ΣΥΝ. 2.2 :** Υπάρχει από την εμπειρία σας με το σχολείο ουσιαστική ενημέρωση από τους καθηγητές ;

**Κ. Γ. :** Ναι βέβαια, έχω πολύ λιγότερη, η γυναίκα μου περισσότερο, είναι θέμα χρόνου καμιά φορά, της έχω εμπιστοσύνη με την έννοια αυτό το οποίο συζητάμε μεταξύ μας είναι και εκείνο το οποίο και αυτή επιδιώκει άρα είτε το μεταφέρω εγώ να πάω να το συζητήσω, είτε η γυναίκα μου, είναι το ίδιο πράγμα, απλώς η επαφή με τους καθηγητές υπάρχει, οι διαπιστώσεις μας είναι αρνητικές.

**ΣΥΝ.** Τι εννοείτε αρνητικές διαπιστώσεις ;



**Κ. Γ. :** Οι διαπιστώσεις σε αυτό που αναφέρθηκα και στην αρχή, οι διαπιστώσεις που αφορούν την εκπαίδευση, δηλαδή όταν μιλάς μ' έναν καθηγητή για την πορεία του μαθητή, αμέσως θα σου πει είναι έτσι, καλός, και οτιδήποτε άλλο, δεν αναφέρονται δηλαδή σε πράγματα που αφορούν το ίδιο το μάθημα, θα σου πει δύο λόγια για το παιδί, πολύ επιφανειακά ή πολλές φορές προσπαθεί να σε καθησυχάσει, να σου πει δύο καλά λόγια, εγώ δεν επιδιώκω να μάθω τα καλά λόγια, εγώ θα ήθελα πολύ πιο αυστηρότητα απέναντι στη γνώση, είμαι απόλυτος σε αυτό.. εντάξει, απλώς θεωρώ ότι πρέπει να είμαστε πιο σοβαροί απέναντι στη γνώση.

**ΣΥΝ.3 :** Θεωρείτε ότι το φροντιστήριο μπορεί να καλύψει πιο αποτελεσματικά όλες τις αδυναμίες που παρουσιάζει το σχολείο, αυτές στις οποίες αναφερθήκατε ;

**Κ. Γ. :** Ναι, ειδικά ορισμένα φροντιστήρια ή μάλλον ορισμένοι φροντιστές είναι σε πολύ καλό επίπεδο. Κάνουν πολύ καλή δουλειά, συγκροτημένη δουλειά, είτε από πείρα, είτε από μεράκι. Εδώ θέλω να πω πάλι ότι υπάρχουν φροντιστές και φροντιστές, δηλαδή υπάρχουν φροντιστήρια που βοηθάνε πράγματι να συγκροτηθεί το παιδί, να συγκροτήσει τη γνώση του απέναντι στο μάθημα, και υπάρχουν και άλλοι που απλώς κάνουν τη δουλειά τους για να κάνουν τη δουλειά τους..

**ΣΥΝ. 2.2 :** Η επικοινωνία εκεί είναι διαφορετική ;

**Κ. Γ. :** Ναι, εκεί μιλάμε ίσως και με άλλον τρόπο, γιατί όταν ο άλλος πληρώνεται γι' αυτή τη δουλειά που κάνει, είναι άλλη η σχέση σίγουρα.. προφανώς και αυτός είναι πιο προσεκτικός, ξεκινάει πάντα από αυτή τη σχέση, αν και τις περισσότερες φορές εγώ και η γυναίκα μου θέλουμε εμείς οι ίδιοι να πληρώνουμε το φροντιστή, δε θέλω ποτέ να δίνω χρήματα στο παιδί να πληρώνει, δε θέλω ν' αποκτήσει μια σχέση ότι αυτό που πηγαίνει και κάνει την ημέρα είναι για τα χρήματα.. δε θα μου άρεσε με τίποτα, αν και αυτό το κάνω εγώ, δε σημαίνει ότι το κάνουν και άλλοι, αλλά μιλάω γενικά, σαν παρατήρηση το λέω..

**ΣΥΝ. 4 :** Γνωρίζετε για την Π.Δ.Σ. ; Ποια είναι η γνώμη σας ;

**Κ. Γ. :** Έχω ακούσει ότι γίνονται κάποια μαθήματα παράλληλα και νομίζω ότι καλό είναι αυτό.

**ΣΥΝ. :** Θα πήγαινε το παιδί αντί να πάει φροντιστήριο έξω ;

**Κ. Γ. :** Δε νομίζω.. δεν έχει πάει, δε ξέρω ακριβώς σε τι επίπεδο μπορεί να βοηθήσει, δεν έχω ιδέα δηλαδή αν αυτός ο θεσμός θα τον βοηθούσε ουσιαστικά δηλαδή.

**ΣΥΝ. 5 :** Να ρωτήσω κάτι άλλο, από ποιον εκφράστηκε το αίτημα για την παρακολούθηση φροντιστηρίου; Από εσάς ; Από το ίδιο το παιδί; Το συνέστησε κάποιος από το σχολείο... ;

**Κ. Γ. :** Και από τους δύο, προφανώς και το παιδί, εντάξει πολλές φορές το παιδί δεν μπορεί να πάρει μια πρωτοβουλία από μόνο του, ίσως ο γονιός είναι εκείνος που θα το καθοδηγήσει και εν πάση περιπτώσει θα πάρει τα πράγματα επάνω του προκειμένου τα λύσει, δηλαδή όταν ένα παιδί βλέπεις ότι δυσκολεύεται σ' ένα μάθημα, αναγκαστικά θα πρέπει να το βοηθήσεις, κάποιος γονέας μπορεί να έχει την ικανότητα να το βοηθήσει και τη γνώση, κάποιος άλλος μπορεί να μην έχει καθόλου, άρα λοιπόν θα το παραπέμψει σίγουρα στο φροντιστήριο.

**ΣΥΝ :** Αυτό έγινε στην αρχή της σχολικής χρονιάς ;

**Κ. Γ. :** Για το λύκειο (γυμνάσιο δεν πήγαινε) προέκυψε η ανάγκη γιατί διαπιστώναμε ότι το παιδί έπρεπε να είχε μια βοήθεια, δηλαδή μια κατανόηση απέναντι στο μάθημα που κάνει. Πολλές φορές αυτά τα οποία ήσαν καινούργια θα έπρεπε να γίνουν πιο κατανοητά, είτε αυτό είναι μαθηματικά, είτε είναι φυσική που είναι καινούργιες έννοιες, είτε είναι χημεία όταν πας ας πούμε να κάνεις μια πιο μικροσκοπική ανάλυση στη χημεία, αν μιλάμε για τα στοιχεία παράδειγμα και πας να μιλήσεις για το άτομο ή τα υποάτομα, για τη δομή τους, το βάρος τους, τη μάζα τους.. αυτά τα πράγματα είναι ακατανόητα για ένα παιδί γιατί στο σχολείο δεν μπορούν να τους δώσουν την έννοια που χρειάζεται άρα θα πρέπει κάποιος να επιμείνει ή ο φροντιστής, ή ο γονιός εφόσον έχει τη δυνατότητα και την ικανότητα.

**2<sup>ος</sup> ΕΡΕΥΝ. ΑΞΟΝΑΣ : ΤΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΞΩΣΧΟΛΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΚΑΙ ΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΤΑ ΚΑΘΟΡΙΖΟΥΝ**

**ΣΥΝ. 6:** Τι φροντιστήρια χρησιμοποιείτε ; Ομαδικά ή ιδιαίτερα ;

**Κ. Γ. :** Και από τα δύο, δηλαδή ομαδικά κάνει σ' ένα καλό φροντιστήριο το οποίο έχει επιλεγεί με γνώμονα ότι ο καθηγητής που έχει αυτό το γκρουπ είναι σωστός και η εργασία η οποία κάνει, είτε ήταν μόνος του, είτε είναι με αυτό το γκρουπ, είναι το ίδιο, διότι το επίπεδο του καθηγητή που έχει την έρευνα και τη φροντίδα του μαθητή είναι πολύ καλό. Άρα λοιπόν δε θα μπορούσα να πω ότι όλα τα μαθήματα πρέπει να γίνονται ομαδικά, είναι μαθήματα που πιστεύω, όπως τα μαθηματικά.. ξεκίνησε να κάνει σ' ένα γκρουπ, σε κάποια στιγμή, κάποια παιδιά μπορεί να είχαν την ικανότητα να λύσουν 5 ασκήσεις, κάποιο άλλο παιδί μπορεί να είχε τη δυνατότητα να λύσει δύο ή μία ή καμία, άρα το επίπεδο είναι διαφορετικό. Εκεί θυμάμαι ότι αντιμετώπιζε κάποια δυσκολία, κάποια στιγμή τον ρώτησα, συγκεντρώνεις τις απορίες σου για να τις ρωτήσεις.. ; και μου είπε, δεν προλαβαίνω γιατί μας βάζει συνεχώς καινούργια ύλη η οποία είτε οι άλλοι την έχουν λύσει είτε ασχολούνται με αυτό το θέμα και εγώ δε προλαβαίνω.. Οπότε λέω στοπ. Οπότε αναγκάστηκα να το βάλω μόνο του και έτσι το παιδί κατάφερε πραγματικά να πάει πάρα πολύ καλά στα μαθηματικά, δηλαδή δεν μπορούσε να παρακολουθήσει το ρυθμό εκείνο που είχε το γκρουπ, την ταχύτητα....

**ΣΥΝ. 8 :** Οπότε η επιλογή του είδος του φροντιστηρίου γίνεται από κοινού ;

**Κ. Γ. :** Ναι σε συνεννόηση.. εκτός από την επιλογή του καθηγητή (ιδιαίτερο) γιατί αυτό είναι από έρευνα δική μας, το παιδί δε μπορεί να πάει να διαλέξει, να βρει.. και γι' αυτό τον κατευθύνουμε εμείς, αλλά η συζήτηση έχει προηγηθεί βλέποντας και ξέροντας λίγο πολύ και εμείς τις αδυναμίες του..

**ΣΥΝ. 9 :** Κάνατε κάποια έρευνα αγοράς για τα φροντιστήρια που υπάρχουν πριν καταλήξετε στην επιλογή σας ;

**Κ. Γ. :** Ναι, ναι, το ψάχνουμε πρώτα πρώτα από πληροφορίες που μπορούν να υπάρχουν από γνωστούς που έχουν μεγαλώσει τα παιδιά τους και έχουν περάσει από αυτή τη βαθμίδα, οπότε λίγο πολύ υπάρχει μια κατασταλαγμένη γνώμη για 5,10 ανθρώπους που δουλεύουν μέσα σε αυτό το χώρο, γιατί δεν είναι και μεγάλος ο

χώρος της πόλης μας, όσα φροντιστήρια υπάρχουν έχουν καταταχθεί κατά κάποιο τρόπο, δηλαδή ξέρουμε τις ικανότητες του φροντιστηρίου ή του φροντιστή.

**ΣΥΝ 9β,γ:** Υπάρχει κάποιου είδους παρακολούθηση, συμμετοχή από μέρους σας αναφορικά με τις σχολικές υποχρεώσεις του παιδιού σας ; Αν ναι, ποιος εμπλέκεται περισσότερο, εσείς, η σύζυγός σας, και οι δύο ;

**Κ. Γ. :** Ναι, μπορεί να μην είναι καθημερινό, αλλά είναι ας πούμε από κοντά.. δηλαδή μέσα στη βδομάδα, όχι κάθε μέρα όμως γιατί είμαι της άποψης ότι πρέπει να έχει και αυτός μια υπευθυνότητα απέναντι σε ορισμένα πράγματα, οπότε σε κάποια στιγμή που θα καθίσω απέναντί του για να που πει κάποια πράγματα που θέλω να ξέρει.. ότι τον παρακολουθούμε ναι, τον παρακολουθούμε γενικά για να δούμε αν πραγματικά είναι σε κάποιο σωστό δρόμο ή αν αυτά που πηγαίνει και μαθαίνει μπορεί να τα εφαρμόζει ή αν τα κατανοεί τελοσπάντων. Σε όλο αυτό συμμετέχουμε και εγώ και η γυναίκα μου, και εμείς φοιτητές ήμασταν οπότε λίγο πολύ εμπλεκόμαστε με αυτά τα πράγματα, τουλάχιστον τώρα, μέχρι τώρα..

**ΣΥΝ. 10:** Λίγο πιο συγκεκριμένα.. πώς επιλέξατε το φροντιστήριο Μέσης Εκπαίδευσης; Κάποιος επιλέγει ένα φροντιστήριο λόγω της φήμης του, κάποιος άλλος στέκεται περισσότερο στο οικονομικό κριτήριο, άλλος κοιτάει τους καθηγητές.. (αναφέρω όλα τα κριτήρια και αφήνω τον γονέα λίγα δευτερόλεπτα να σκεφτεί)

**Κ. Γ. :** Οι λόγοι έτσι όπως μου περιγράφηκαν μπορώ να πω ότι ο ένας αγγίζει τον άλλον, δηλαδή πρώτα ξεκινάμε από τις συστάσεις, δηλαδή σίγουρα υπάρχουν οι συστάσεις και η έρευνα που λέγαμε προηγουμένως, η πληροφορία από ανθρώπους που μπορούν να σου πουν ότι ο τάδε ή η τάδε έχουν την ικανότητα γιατί έχει πάει το παιδί τους κτλ. Το δεύτερο είναι η απευθείας γνωριμία με τον καθηγητή για να δούμε αν πραγματικά με τα δικά μας κριτήρια αυτός ο άνθρωπος μπορεί να μεταδώσει, και συγχρόνως πριν ξεκινήσει, μια πιο εμπειριστατωμένη ανάλυση του πως και τι κάνει, συγκεκριμένα πράγματα δηλαδή χωρίς να έχουμε ντροπές, για παράδειγμα ξεκινάμε ένα μάθημα, αρχαία, άρα θα πρέπει να μιλήσουμε με τον καθηγητή/καθηγήτρια πως κάνει το μάθημα, τι κάνει, με ποιο τρόπο το μεταδίδει, ποιος είναι εν πάση περιπτώσει ο τρόπος εφαρμογής της και συγχρόνως, κρίνοντας από το ίδιο το άτομο και τις γνώσεις του, από το περιβάλλον που εργάζεται.. και μετά ακολουθεί βεβαίως και ο οικονομικός παράγοντας στο τέλος για να δούμε τι απαιτήσεις έχει, αλλά πολλά

από αυτά (τα κριτήρια) μπορείς να τα πλησιάσεις όταν βρεις τον κατάλληλο καθηγητή. Γιατί είπαμε και προηγουμένως ότι μπορεί να είναι γκρουπάκι, μπορεί να είναι και μόνος του, εδώ παίζει το οικονομικό βέβαια, αρκεί ο φροντιστής να είναι ικανός, κατά τα δικά μας κριτήρια ικανός, τι εννοώ, επειδή λίγο πολύ έχουμε ασχοληθεί με το παιδί, και με τη δική μας επαφή επάνω στη γνώση, οπότε ξέρουμε λίγο πολύ πως θα πρέπει να είναι ο τρόπος που εργάζεται.

**ΣΥΝ :** Οπότε το οικονομικό κόστος..

**Κ. Γ. :** Πάντα μετράει και το οικονομικό αρκεί κανένας να έχει ανταπόκριση σε εκείνο το οποίο.. πολλές φορές λες χαλάλι (θυσίες..) ας πούμε, αρκεί να μπορέσει να πιάσει τόπο δηλαδή αυτή η προσπάθεια.

**ΣΥΝ. 12 :** Ναι.. μπορώ να ρωτήσω ποια είναι η διαθέσιμη μηνιαία δαπάνη, στο περίπου, κατά προσέγγιση δηλαδή..

**Κ. Γ. :** Κανά 700αρι, 800αρι..

**ΣΥΝ. 13, 13δ :** Σας έχει επηρεάσει η οικονομική κρίση στο θέμα αυτό ; Δεν είμαι γονέας αλλά μπορώ να φανταστώ το άγχος που θα είχα αν ήμουν.. θέλω να πω, όλο αυτό το κλίμα (ανεργία, ανταγωνισμός, μέλλον παιδιού κτλ) θα μπορούσε να σας στρέψει σε περισσότερα φροντιστήρια, ακόμα και αν δε χρειαζόταν.. Πως το βιώνετε δηλαδή όλο αυτό;

**Κ. Γ. :** Εμείς είμαστε πάντα της άποψης ότι οι οποιεσδήποτε επιδόσεις του παιδιού.., αυτό να μην το πάρουμε σαν δεδομένο, σαν γνώμονα για το τι τελικά θέλει να κάνει. Βέβαια ανάλογα και με τις επιδόσεις του μέχρι τώρα, ο καθένας λίγο πολύ κρίνει και βλέπει τελικά τι γίνεται. Γενικά όμως νομίζω ότι η κατεύθυνση ενός παιδιού κρίνεται από την εικόνα που παρουσιάζει στο τέλος της κάθε χρονιάς, από την προσπάθεια που έχει γίνει και εκεί ο λογαριασμός ας το πούμε που κάνεις είναι, αν η προσπάθεια που έγινε και η κούραση που τράβηξες, είτε από το πήγαινε έλα, είτε από το οικονομικό κόστος.. μερικές φορές μπορεί η προσπάθεια να μην ανταποκρίνεται με το αποτέλεσμα. Σίγουρα υπάρχει άγχος γιατί όλο αυτό το σύστημα έτσι όπως λειτουργεί έχει μια αβεβαιότητα, δηλαδή αν αυτή η προσπάθεια στο τέλος αξίζει ή δεν αξίζει κιόλας, γενικά όμως μπαίνεις σε αυτό το τρυπάκι, σε εκείνο το χορό, χωρίς να το καταλάβεις, δεν μπορείς να μη συμμετέχεις στο τέλος παρόλο που είμαι ενάντια σε όλο αυτό το σύστημα έτσι όπως λειτουργεί, τελικά δεν μπορείς να κάνεις

διαφορετικά, σε αναγκάζουν δηλαδή να μπεις μέσα σε αυτόν το χώρο. Μερικές φορές κάνουμε συζήτηση με τη γυναίκα μου και λέμε, μα είναι δυνατόν ; εμείς που έχουμε επίγνωση, ξέροντας το παιδί μας, τι θέλει, πόσο είναι ώριμο ν' αντιμετωπίσει το τάδε μάθημα ή τον καθηγητή, γιατί εμείς επιμένουμε σε κάποια πράγματα ..; Της λέω φρένο.. διότι ακόμη το παιδί είναι κάπου άλλου ή τελικά δεν ακούω τι μου λέει ο τάδε καθηγητής ή οτιδήποτε διότι ξέρω ότι αυτός θα κάνει αυτό ή το άλλο... με λίγα λόγια δηλαδή δεν μπορείς να το αποφύγεις όλο αυτό, είναι μονόδρομος.

**ΣΥΝ.15 :** Να σας ρωτήσω, κοιτάτε τι επιλέγουν οι άλλοι γονείς ; Επηρεάζεστε δηλαδή από την «πολιτική» τους ;

**Κ. Γ. :** Λίγο, λίγο, περισσότερο η κρίση μετά είναι προσωπική..

**ΣΥΝ. 16 :** Υπάρχουν άλλοι παράγοντες που θα μπορούσαν να επηρεάσουν την επιλογή σας ;

**Κ. Γ. :** Περισσότερο αυτό που κοιτάζουμε είναι τις ικανότητες του φροντιστή, αν μπορεί να τις μεταδώσει, γιατί αποκτήσαμε μια μικρή πείρα, αυτό που σου είπα πριν, γιατί ο φροντιστής μπορεί να είναι στον κόσμο του, μπορεί να προχωράει χωρίς να καταλάβει αν εγώ κατάλαβα αυτό που μου είπε. Άρα λοιπόν, υπάρχει μια απόσταση, πρέπει να το δω αυτό το πράγμα, αν υπάρχει κενό θα πρέπει να του πω στοπ, δε μου κάνεις.. εγώ θέλω αυτόν ο οποίος ασχολείται ! και πράγματι έχω διαπιστώσει ότι υπάρχουν ακόμα και σε γκρουπ, τέτοιοι καθηγητές, έχει την ικανότητα (μια καθηγήτρια), να τους διαπερνά όλους συγχρόνως, και να ξέρει πολύ καλά που ο καθένας χωλαίνει ή και που έχει μείνει πίσω ή και να τον βάλει στη θέση του. Βέβαια ξεκινάνε όλα αυτά από το πώς είναι συστηματοποιημένη πάνω στη δουλειά της.

**ΣΥΝ.18 :** Μπορείτε να μου πείτε με 4,5,6, λέξεις τι σημαίνει για εσάς ιδανικό φροντιστήριο ;

**Κ. Γ. :** Ιδανικό φροντιστήριο, αν και δε θα ήθελα να το περιγράψω, γιατί είναι έξω από τη φύση μου μόνο και μόνο η λέξη, εν πάση περιπτώσει, ο καθηγητής πρώτα πρώτα, ο οποίος θα πρέπει να έχει μια πείρα με το τι γίνεται έξω.., να προσηλωθεί στο μάθημά του, να είναι αυστηρός στο μάθημά του με πειθαρχία και υπευθυνότητα απέναντι σε αυτό που κάνει, και στέκομαι στην πειθαρχία, γιατί εάν το μαθητή δεν τον κατευθύνεις ολοκληρωτικά, ακόμα και εκείνον που μπορεί να είναι π.χ. τσαπατσούλης ή αφηρημένος, και αυτόν πρέπει να του βρεις το κουμπί, αυτόν τον

θεωρώ ικανό, αυτός θα ήταν ιδανικός καθηγητής και το φροντιστήριο που θα είχε τέτοιους καθηγητές πραγματικά θα ήταν κορυφή. Άρα οι καθηγητές είναι εκείνοι που δημιουργούν το περιβάλλον και τη φημολογία του φροντιστηρίου, αν είναι σε γκρουπ, πολλοί μαζεμένοι, ή αλλιώς, αν είναι κάποιος ένας ή δύο που λειτουργούν ανεξάρτητα, πάντα πρέπει να έχουν αυτό το χαρακτήρα.. να έχει προσωπικότητα και να επιβάλλεται και να περνάει τη γνώση του στο μαθητή, και περισσότερο ν' αντιλαμβάνεται σε τι σημείο είναι ο άλλος ούτως ώστε να τον οδηγήσει, να τον βοηθήσει..

**ΣΥΝ.18 :** Η τελευταία ερώτηση αφορά κάτι πιο ευχάριστο.. ποιες είναι οι φιλοδοξίες, τα όνειρά σας για το μέλλον του παιδιού σας ;

**Κ. Γ. :** Φιλοδοξίες.. θα ήταν καταρχάς να δούμε ένα ευτυχισμένο άτομο, με ποια έννοια, να μπορέσει να κάνει αυτό που του αρέσει. Εγώ προσωπικά του έχω πει ότι, μη θεωρείς ότι το επάγγελμα του μηχανικού ή του δικηγόρου ότι αυτό πρέπει να το ακολουθήσεις, το θέμα είναι να κάνεις κάτι που εσύ μπορείς και σε κάνει ευτυχισμένο. Αυτό το θεωρώ βασικό. Δε νομίζω ότι τα πτυχία και τα χαρτιά είναι εκείνα τα οποία φτιάχνουν τους ανθρώπους, οι άνθρωποι είναι πραγματικά γρανάζια της κοινωνίας όταν έχουν μια πλήρη και σφαιρική μόρφωση. Έχω και εγώ αρκετούς συναδέλφους που έχουν πάρει ένα χαρτάκι, το έχουν βάλει στο τσεπάκι τους, και τι έγινε από κει και πέρα ..; Δεν είμαστε άνθρωποι, δηλαδή πιστεύω ότι ο ανθρώπινος παράγοντας.. πρέπει να είναι κομμάτι μέσα της δουλειάς μας, γιατί διαφορετικά, αν δούμε την κοινωνία τόσο ψυχρά και γίνουμε μόνο εκσυγχρονιστές και περισσότερο μηχανοποιημένα άτομα, νομίζω ότι αυτή η κοινωνία που φτιάχνουμε δεν είναι ιδανική. Με λίγα λόγια θα ήθελα για το παιδί αυτό το πράγμα, αν μπορεί να κάνει εκείνο, εγώ θα το βοηθήσω όσο μπορώ, με τις δυνατότητές του πάντα, χωρίς να υπερβάλλουμε, εκείνο το οποίο θα του αρέσει και θα τον γεμίζει.

**ΣΥΝ. :** Αυτό ήταν, σας ευχαριστώ πολύ !

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

### ΑΠΟΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ

- Γ1: Μητέρα, 50 ετών, συνταξιούχος εκπαιδευτικός**  
**Γ2: Πατέρας, 50 ετών, δημόσιος υπάλληλος**  
**Γ3: Μητέρα, 40 ετών, εκπαιδευτικός**  
**Γ4: Πατέρας, 45 ετών, εκπαιδευτικός**  
**Γ5: Μητέρα, 45 ετών, νοσηλεύτρια**  
**Γ6: Μητέρα, 45 ετών, δασκάλα**  
**Γ7: Μητέρα, 40 ετών, πτυχιούχος δημοσιογραφίας, άνεργη**  
**Γ8: Μητέρα, 48 ετών, οικοκυρά**  
**Γ9: Μητέρα, 45 ετών, δημόσιος υπάλληλος**  
**Γ10: Πατέρας, 50 ετών, ιδιωτικός υπάλληλος**  
**Γ11: Πατέρας, 60 ετών, συνταξιούχος ιδιωτικός υπάλληλος**  
**Γ12: Πατέρας, 48 ετών, πολιτικός μηχανικός**  
**Γ13: Μητέρα, 45 ετών, ιδιωτικός υπάλληλος**  
**Γ14: Πατέρας, 48 ετών, μικροεπιχειρηματίας**  
**Γ15: Μητέρα, 48 ετών, οικοκυρά**

### ΕΡΩΤΗΣΗ ΕΚΚΙΝΗΣΗΣ

- 1. Ποια είναι η γνώμη σας για την εξωσχολική υποστήριξη και τη συμβολή της στην επιτυχία των εισαγωγικών εξετάσεων ;**

**Γ1:** Νομίζω ότι είναι μεγάλη η συμβολή τους στην επιτυχία των εισαγωγικών εξετάσεων και όσον αφορά το γνωστικό αντικείμενο, αλλά πολλές φορές τονώνουν και την αυτοπεποίθηση του μαθητή, ότι δηλαδή έχει κάνει περισσότερα πράγματα πέραν του σχολείου και ότι αυτό θα του εξασφαλίσει την επιτυχία.

**Γ2:** Πιστεύω ότι τα φροντιστήρια είναι μόδα, παρά ότι δίνουν κάτι στα παιδιά.



**Γ3:** Εκτιμώ πάρα πολύ το ρόλο των φροντιστηρίων, παρόλο που είμαι δημόσιος υπάλληλος και δουλεύω στο σχολείο, εκτιμώ το ρόλο τους, γιατί θεωρώ ότι είναι εξειδικευμένοι πάρα πολύ σε αυτό που κάνουν, υπεύθυνοι, μιλάω για τα φροντιστήρια που πραγματικά δουλεύουν, που κάνουν μια σοβαρή δουλειά.

**Γ4:** Έχω την εντύπωση ότι αν δεν πήγαιναν τα παιδιά σε εξωτερικά φροντιστήρια δε θα πετύχαιναν και πολλά πράγματα. Σπάνια έχω δει περιπτώσεις παιδιών να μην πάνε σε φροντιστήρια, να διαβάζουν μόνα τους με διάφορους τρόπους και να πετυχαίνουν, αλλά πιστεύω ότι συμβάλλουν τα φροντιστήρια σε πολύ μεγάλο βαθμό.

**Γ5:** Ναι, βοηθάνε στην προετοιμασία του παιδιού αλλά και για την επίδοσή του στην τάξη, της κάθε σχολικής χρονιάς.

**Γ6:** Νομίζω ότι είναι απαραίτητα τα φροντιστήρια στις μέρες μας, γιατί αυτήν την άποψη μου είχε εκφράσει η κόρη μου από το σχολείο, ότι χρειάζονται, για να τη βοηθήσουν για την επιτυχία στις εξετάσεις. Η δουλειά που γίνεται στο σχολείο δεν είναι η κατάλληλη, απ' ότι μου λέει η ίδια, οπότε υπάρχει η ανάγκη να τη βοηθήσω εξωσχολικά με κάποιο τρόπο.

**Γ7:** Είναι φυσικό και επόμενο να βοηθάνε, αυτός είναι και λόγος που δημιουργήθηκαν, τώρα σε τι ποσοστό βοηθάνε εξαρτάται πρώτα απ' όλα από τους καθηγητές, τον τρόπο μεταδοτικότητάς τους, το μυαλό τους, τον τρόπο με τον οποίο δουλεύουν. Για μένα το φροντιστήριο είναι όπως όταν πηγαίνουμε στο γιατρό, δηλαδή δεν έχει να κάνει με τη μόδα το ότι πάνε όλοι οι συμμαθητές μου και να πάω εκεί για την παρέα.. άμα μου κάνει κλικ που λέμε, και μιλάει μέσα μου ο καθηγητής.

**Γ8:** Πιστεύω ότι 100 % συμβάλλουν, εδώ πέρα καθηγητής μου είπε, φίλος, ότι στην Γ' Λυκείου, το παιδί θα κάνει ό,τι ακριβώς του λένε στο φροντιστήριο. Στο σχολείο θα πηγαίνει μόνο για τις απουσίες.

**Γ9:** Πιστεύω ότι συμβάλλουν γιατί άμα πας μόνο με ό,τι κάνουνε στο σχολείο δεν αρκεί.

**Γ10:** Δεδομένου ότι δεν υπάρχει παιδεία, βοηθάνε. Στα χρόνια τα δικά μου δεν υπήρχαν φροντιστήρια, ο δάσκαλος όμως και ο καθηγητής μας μάθαινε γράμματα, τώρα δεν υπάρχει αυτό το πράγμα. Ίσως θα έπρεπε να καταργηθούν τα σχολεία και να έχουμε μόνο φροντιστήρια.

**Γ11:** Πιστεύω ότι τα φροντιστήρια βοηθάνε σημαντικά, βλέπω ότι τα παιδιά στο γυμνάσιο και το λύκειο, δεν έχουν τις γνώσεις που πρέπει, γι' αυτό πάνε στα φροντιστήρια τα οποία πιστεύω ότι βοηθάνε πάρα πολύ.

**Γ12:** Τα φροντιστήρια σίγουρα συμβάλλουν γιατί έχουν υποκαταστήσει ουσιαστικά τη δουλειά των εκπαιδευτικών, μάλλον της εκπαίδευσης. Αυτό βέβαια δε μου αρέσει προσωπικά εμένα, και θα έπρεπε να ισχύει το αντίθετο.

**Γ13:** Μόνο τα φροντιστήρια συμβάλλουν, δεν παίρνει γνώση το παιδί από κάπου αλλού, από το σχολείο.. αλλά είναι και αναλόγως το φροντιστήριο που θα επιλέξεις, η επιλογή είναι δύσκολη..

**Γ14:** Φυσικά και δε συμφωνώ με το θέμα των φροντιστηρίων γιατί στη γενιά τη δικιά μας που και τότε υπήρχαν, παράλληλα είχαμε και την ύπαρξη της δωρεάν παιδείας, τώρα δεν είναι πια δωρεάν παιδεία από τη στιγμή που το φροντιστήριο καλύπτει περισσότερες ώρες από το σχολείο, δηλαδή στο σχολείο απ' όσο γνωρίζω τα παιδιά πάνε εκεί, τους δίνουν την ύλη, φεύγουνε και την μαθαίνουν το απόγευμα στο φροντιστήριο παρουσία του καθηγητή που στο φινάλε και οι καθηγητές των φροντιστηρίων δεν κάνουν τίποτα σπουδαίο, τα βάζουν απλώς να κάτσουν στο θρανίο να επιληφθούν της άσκησης..

**Γ15:** Αν και δεν έχουμε μεγάλη πείρα, επειδή στο σχολείο οι καθηγητές δεν πολυενδιαφέρονται, δεν ασχολούνται, ναι, νομίζω ότι μόνο το φροντιστήριο μπορεί να βοηθήσει.

## Α. ΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ / ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟΥΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΟΔΗΓΟΥΝ ΣΤΗΝ ΕΞΩΣΧΟΛΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ

### **2. Ποιοι είναι οι βασικοί λόγοι που σας οδήγησαν στη χρήση εξωσχολικής υποστήριξης ;**

**Γ1:** Σε μικρότερες τάξεις και μέχρι τη Β΄ Λυκείου μας οδήγησε πρώτα απ' όλα η επίδοση του παιδιού, θεωρήσαμε ότι θα μπορέσει να ξεπεράσει τις δυσκολίες μέσω του φροντιστηρίου. Εν όψει της προετοιμασίας του για τις πανελλήνιες εξετάσεις, είναι απαραίτητη η προετοιμασία η καλύτερη, ώστε να εξασφαλίσουμε την επιτυχία.

**Γ2:** Ο πρώτος λόγος είναι ότι γενικά το σχολείο πιστεύω έχει απαξιωθεί, και ότι έχει αδυναμίες. Ο δεύτερος λόγος είναι ότι ενώ μπορούσα να βοηθήσω το γιο μου γιατί έχω κάποιες γνώσεις, μαθηματικά, φυσική, δεν μπορούσα να το κάνω γιατί θα αισθανόταν ο γιος μου μειονεκτικά απέναντι στα παιδιά τα οποία κάνουν φροντιστήριο. Επίσης, φοβάμαι μήπως ρίξει το βάρος πάνω μου σε περίπτωση αποτυχίας και μου πει «δε με άφησες να πάω φροντιστήριο, άρα αυτό φταίει».

**Γ3:** Ο βασικός λόγος είναι ότι ξέρω ότι το παιδί μου θα έχει μια σειρά στα μαθήματα του, ότι θα το εξαντλήσουν πρακτικά και σε εξάσκηση και θα κάνει ό,τι υπάρχει και δεν υπάρχει, και θα προετοιμαστεί πλέον όσο το δυνατόν πιο καλά γίνεται για ν' αντιμετωπίσει τις εξετάσεις.

**Γ4:** Είναι βασικά για την προετοιμασία, η επίδοση δεν παίζει ρόλο διότι όταν παίρνει μια κατεύθυνση δίνει το μεγαλύτερο βάρος στα μαθήματα που έχει η κατεύθυνση και πάει να τα παρακολουθήσει στο φροντιστήριο.

**Γ5:** Και για την προετοιμασία των εξετάσεων αλλά και για την επίδοσή του γιατί αυτά πάνε μαζί. Είναι ένας καλός μαθητής, και πρέπει να τον στηρίξουμε για να βελτιώσει τα κενά του, για να πάει ακόμα καλύτερα, εάν ήταν ένας μαθητής ο οποίος δεν ενδιαφερόταν, σίγουρα δεν θα τον έστελνα στα φροντιστήρια που τον στέλνω τώρα.

**Γ6:** Δεν έχουν να κάνουν με την επίδοση, που είναι πάρα πολύ καλή απ' ότι λένε οι καθηγητές, αλλά με την επίδοση των καθηγητών στο σχολείο.

**Γ7:** Για μένα και η προετοιμασία και η επίδοση, είναι το ίδιο, τώρα αν το βαφτίζουν διαφορετικά για άλλους λόγους, εμπορικούς, για να χρυσώσουμε το χάπι σαν δικαιολογία ας πούμε.. Φέτος για τα παιδιά, αν μπορούν στο παρά ένα ν' αλλάξουν, αν έχουν τις δυνατότητες ν' αλλάξουνε.. αυτό ναι .. η άλλη άποψη ότι είναι απαραίτητο είναι γιατί δεν έχει να κάνει η παράδοση και η μάθηση των σχολείων με αυτά που ζητάνε. Χρειάζεται σε ένα, δύο μαθήματα γιατί δε νομίζω ότι όλοι οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν.. σε βοηθάει είτε για να σου μάθει και άλλα, είτε για να σου μάθει tips να το πω, κολπάκια να το πω, πηγές συμπληρωματικές..

**Γ8:** Έχει να κάνει και με τα δύο, και άριστος να ήταν, πάλι θα πήγαινε για τις εξετάσεις.

**Γ9:** Για κάτι καλύτερο.. για καλύτερη επίδοση στο σχολείο αλλά και για την προετοιμασία για τις εξετάσεις..

**Γ10:** Αν προσπαθεί το παιδί δε χρειάζεται φροντιστήριο. Εγώ δεν πήγα, καθόμουν και διάβαζα και ρώταγα.., θα έλεγα ότι υπάρχει μια κυνικότητα από μέρους των καθηγητών με το σκεπτικό ότι «υπάρχουν φροντιστήρια, πηγαίντε να σας μάθουνε γράμματα», υπάρχει και αυτό, το έχουν πει καθηγητές.

**Γ11:** Πιστεύω, ότι το λύκειο δεν έχει τις δυνατότητες να της δώσει αυτό που θέλει, γι' αυτό και πιστεύω ότι βοηθάει πάρα πολύ το φροντιστήριο.

**Γ12:** Οι εξετάσεις είναι το ένα, αλλά και συγχρόνως για να κατανοήσει εκείνα που στο σχολείο δεν μπορεί να έχει, δεν μπορεί να πάρει. Με λίγα λόγια το σύστημα εκπαίδευσης φτάνει μέχρι ένα ορισμένο σημείο απλώς και μόνο να βγάλουμε μια ύλη, αυτό έχω διαπιστώσει εγώ, δεν τους ενδιαφέρει δηλαδή το παιδί να έχει καταλάβει ουσιαστικά και να έχει μπει στο νόημα του μαθήματος.

**Γ13:** Για τις πανελλαδικές εξετάσεις, αυτό γίνεται από την Α΄ Λυκείου και δεν υπάρχει παιδί που να μην πηγαίνει φροντιστήριο, τουλάχιστον έτσι μου λέει ο γιος μου.

**Γ14:** Ήθελε από μόνη της η κόρη μου να πάει φροντιστήριο, γιατί δεν μπορούσε ν' ανταπεξέλθει σε κάποια μαθήματα. Είναι κάποιοι καθηγητές που δεν ενδιαφέρονται, και βλέποντας και εμείς ότι το παιδί δεν προχωράει παρακάτω, αναγκαζόμαστε και κάνουμε ό,τι μπορούμε για να πάει κάποια φροντιστήρια, μιας και βλέπουμε ότι αξίζει και θέλει να προχωρήσει.

**Γ15:** Για την επίδοση, να βοηθηθεί στις εξετάσεις της χρονιάς που πέρασε. Του χρόνου θέλω να πιστεύω ότι θα είμαστε καλύτερα οπότε θα ξεκινήσουμε κανονικά..

**2.1. Πιστεύετε ότι το σχολείο θα μπορούσε να έχει αποτρέψει την προσφυγή σας στο φροντιστήριο ; Πού νομίζετε ότι οφείλονται οι όποιες ανεπάρκειες / αδυναμίες του, αν υπάρχουν ;**

**Γ1:** Υπάρχει αδυναμία του σχολείου να καλύψει την πρόοδο του παιδιού σε ορισμένα μαθήματα, πρώτα απ' όλα αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι μέσα σε μια τάξη διδασκαλίας υπάρχουν μαθητές όλων των επιπέδων με αποτέλεσμα ο καθηγητής να στέκεται περισσότερο στους αδύναμους μαθητές, έτσι δημιουργείται ένα χάος πολλές φορές μέσα στην ώρα της διδασκαλίας. Άλλη αδυναμία είναι ότι ο χρόνος πολλές φορές δεν επιτρέπει να ολοκληρώνεται η ύλη σωστά και να παραμένουν μερικά κενά. Νομίζω ότι φταίει το εκπαιδευτικό σύστημα όπως έχει διαμορφωθεί αυτό τα τελευταία χρόνια. Υπάρχει και το φαινόμενο της γνωστικής ανεπάρκειας των καθηγητών, όχι σε μεγάλη μερίδα όμως. Πολλές φορές λείπει η εμπειρία, η οποία με τα χρόνια αποκτάται και έτσι καλύπτεται λίγο πολύ αυτό.

**Γ2:** Δεν μπορεί ένας καθηγητής στο γυμνάσιο, στο λύκειο, να έχει μικρότερη πείρα από έναν φροντιστή ενός και δύο ετών που μόλις έχει τελειώσει μια σχολή. Άρα θα μπορούσε καλύτερα να κάνει μάθημα ο καθηγητής του σχολείου απλώς δεν του επιτρέπουν έτσι όπως γίνεται η διαδικασία στο σχολείο. Πιστεύω ότι παλιά το

σχολείο ήταν γυμνάσιο, μας γύμναζε σε όλα τα μαθήματα, τώρα βλέπουμε τα παιδιά να μην ενδιαφέρονται για κανένα άλλο μάθημα εκτός από τα 4,5 που θα δώσουν εξετάσεις, με αποτέλεσμα να μην γίνονται καλοί μηχανικοί, αλλά μορφωμένοι δε γίνονται.

**Γ3:** Είναι στο γνωστικό, όλες επικεντρώνονται εκεί. Δεν προλαβαίνεις να τελειώσεις την ύλη, και να την τελειώσεις πρέπει να πας πάρα πολύ τρέχοντας, επίσης δεν προλαβαίνεις να κάνεις όλες τις περιπτώσεις που χρειάζεται, να κάνεις εξάσκηση, να κάνεις επανάληψη, μιλάμε για ουσιαστικά πράγματα γιατί και στο σχολείο γίνονται κάποια, δεν το απαξιώνω, αλλά δεν είναι αρκετά σε καμία περίπτωση για να πας στις πανελλαδικές εξετάσεις. Είναι ο εφιάλτης οι εξετάσεις, είναι αυτή η Δαμόκλειος σπάθη η οποία επικρέμεται πλέον πάνω από όλους τους γονείς και δυστυχώς είναι ένας μονόδρομος. Εγώ τώρα που τελείωσα με τη μια μου κόρη και ξεκίνησα πάλι αυτή τη διαδικασία των φροντιστηρίων, κοντεύω να τρελαθώ.. είναι δυσβάσταχτο για ένα γονέα, που εγώ είμαι μέσα στον κλάδο και μπορώ ν' αντιληφθώ κάποια πράγματα, ένας γονέας όμως δεν μπορεί, και εναντιώνεται με εμάς.. ακούγεται λοιπόν πολύ συχνά ότι είμαστε ανεπαρκείς, ότι δεν κάνουμε μάθημα κτλ.. αλλά δεν προσωποποιείται το τι δουλειά κάνει ο καθένας μας, νομίζω ότι σε όλα τα επαγγέλματα υπάρχουν και οι μεν και οι δε, είτε είναι στο δημόσιο, είτε είναι στον ιδιωτικό χώρο, είναι όλο το εκπαιδευτικό σύστημα δομημένο με αυτό τον τρόπο, όπου παγιδεύονται οι γονείς τελικά και δεν έχουν άλλη επιλογή.

**Γ4:** Πιστεύω ότι φταίει το εκπαιδευτικό σύστημα, διότι το Λύκειο, και ειδικότερα η Γ' τάξη είναι μια τάξη αποκλειστικά προετοιμασίας για τις εξετάσεις, δηλαδή το παιδί δεν πάει εκεί για να πει ότι τελειώνω το λύκειο με την ουσιαστική σημασία, αλλά προετοιμάζομαι να πάρω τυπικά από εκεί ένα χαρτί και να προετοιμαστώ στα φροντιστήρια για να δώσω εξετάσεις. Υπάρχουν αδυναμίες πιστεύω των καθηγητών, όχι.. δεν μπορώ να το γενικεύσω αυτό, απλώς, υπάρχουν πολλές αλήθειες, είναι και μια εμμονή, είναι και μια μόδα, πιο παλιά δεν ήταν σε τόσο έντονη μορφή, κάποιοι δεν πήγαιναν καν.

**Γ5:** Και στο σύστημα υπάρχουν και στους καθηγητές γιατί το σύστημα τους έχει κάνει ώστε να μην εκπαιδεύονται σωστά. Δεν ασχολούνται όσο θα έπρεπε, παραδίδουν το μάθημά τους και όποιος καταλάβει το κατάλαβε, από κει και πέρα δε «σπάνε και το κεφάλι τους». Για να έχει πάρει το πτυχίο του έχει τις γνώσεις, αλλά από κει και πέρα δεν ασχολείται, είναι η αδιαφορία που έχει ο κάθε καθηγητής και είναι έτσι το μεγαλύτερο ποσοστό.

**Γ6:** Σε γενικές γραμμές οφείλονται στους καθηγητές. Βέβαια, χωρίς να τους βάλω όλους στο ίδιο σακί, υπάρχουν και φωτεινές εξαιρέσεις πάντα, αλλά δυστυχώς στην κατεύθυνση που διάλεξε η κόρη μου, οι καθηγητές δεν προσπαθούν τόσο όσο θα έπρεπε να βοηθήσουν τα παιδιά μεταδίδοντάς τους τις κατάλληλες γνώσεις.

**Γ7:** Ορισμένοι καθηγητές δίνουν ό, τι λένε οι σελίδες των βιβλίων και μέχρι εκεί. Άλλοι είναι αυτοί που δίνουν, είτε ασκήσεις, είτε συμπληρωματικές γνώσεις στα παιδιά, και αυτό είναι ένα καλό στάδιο.. θέλω να πω, το παιδί πρέπει να το κεντράρεις, η μάθηση έχει να κάνει με την αύξηση των γνώσεων, αν ήταν δηλαδή να μην την πηγαίναμε στο σχολείο, να παίρναμε τα βιβλία στο σπίτι να διαβάζαμε και να δίναμε, αυτός είναι ο λόγος του σχολείου. Έχουμε λίγο σαν κράτος χάσει τη διαδρομή από τη θεωρία στην πράξη.. αυτό όμως που φτιάξανε, το κράτος, το εκπαιδευτικό σύστημα, το υπουργείο.. πιάνει μετά βίας το 5- 10%, όταν ξέρω ότι μέσα σε μία τάξη από τα 23 παιδιά τα 20 πάνε φροντιστήριο, αλλά και όταν έχεις σε ένα σχολείο 31 καθηγητές και ασχολούνται μόνο οι 3 .. από την άλλη μεριά σέβομαι τους καθηγητές που δε θέλουν ν' ασχοληθούν γιατί και αυτοί έχουν κάποιους δικούς τους λόγους, αλλά τα έχουν παρατήσει αντί να πειστώσουν, τα αφήσανε και πλέον τα πράγματα και έχουν πάρει το δρόμο τους. Γι' αυτό αυξηθήκαν και τα φροντιστήρια, πλέον όλα τα παιδιά κάνουν στα πάντα.. έτσι δημιουργήθηκε η ανάγκη, για μένα είναι κατευθυνόμενα τα πράγματα..

**Γ8:** Ίσως είναι τα παιδιά πολλά στην τάξη, ίσως οι καθηγητές.. δε νομίζω να μην ξέρουν να κάνουν το μάθημα σωστά, ίσως να βαριούνται, ίσως δεν πληρώνονται αυτά που πρέπει να πάρουνε και δε δίνουν σημασία στο σχολείο πάνε μόνο για να καλύψουν την ώρα τους.. δεν ξέρω, πάντως αν θέλανε, μπορούσαν.

**Γ9:** Δε θα μπορούσε να την έχει αποτρέψει γιατί εντάξει, το κάθε παιδί όταν πάει στο φροντιστήριο του δίνει λίγο περισσότερη προσοχή εκεί που έχει ανάγκη το καθένα. Αδυναμίες σίγουρα υπάρχουν, θα μπορούσαν να κάνουν όπως παλιά φροντιστήριο κάποιες ώρες το απόγευμα στα παιδιά, πράγμα που τώρα δε γίνεται.. και είναι ανάλογα το πώς ο κάθε καθηγητής έχει τη διάθεση να δουλέψει το κάθε παιδί αλλά και πάλι εγώ θα την έστελνα φροντιστήριο. Οι καθηγητές.. εντάξει, καλοί είναι, κάνουν ό,τι μπορούν, αλλά όταν έχεις μια τάξη και έχεις 20 παιδιά μέσα, μια χαζομάρα να πει το ένα.. άντε μάζεψέ τα. Αν και πολλές φορές απ' ότι μου έχει πει η κόρη μου, αποθαρρύνουν τα παιδιά, του τύπου «δε θα κάνετε τίποτα !» και είναι πολλοί που το κάνουν αυτό γιατί κάνουν ταυτόχρονα και ιδιαίτερα, τρομερό..

**Γ10:** Δεν υπάρχει η όρεξη να μάθουν τα παιδιά γράμματα, και από τα ίδια τα παιδιά, και από τους καθηγητές. Δε ξέρω βέβαια αυτό που οφείλεται.. το μισθολογικό, ότι έχουν κάποια άλλα προβλήματα, ότι δε θέλουν, ότι είναι πολλά τα παιδιά, δεν ξέρω.. Κάποτε μου διάβασε η κόρη μου μια έκθεση και είχε πάρα πολλές άγνωστες λέξεις.. επιμένω ότι όταν έχεις γενικές γνώσεις για οτιδήποτε συμβαίνει γύρω από σένα, προχωράς και στα μαθήματα, όταν σου λέει μόνο αυτά που σου λέει το σχολείο, δε θα μάθεις τίποτα, πρέπει να σ' ενδιαφέρουν όλα, ό,τι συμβαίνει γύρω σου.. Εγώ ξέρω ότι στο εξωτερικό και ειδικά στη Σουηδία δεν υπάρχουν φροντιστήρια.. άλλος κόσμος, άλλη παιδεία, καμία σχέση με τα δεδομένα τα δικά μας.

**Γ11:** Δεν ξέρω αν είναι το σχολείο ή οι καθηγητές, πάντως οι καθηγητές έχουν χάσει το ενδιαφέρον τους.. βλέπω τα παιδιά προσέχουν περισσότερο στα φροντιστήρια και με αυτή την ευκαιρία αποδίδουν καλύτερα στο σχολείο και πιστεύω ότι επειδή πληρώνονται, δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον από τους καθηγητές του σχολείου. Όλο το σύστημα είναι λάθος.. πως γίνεται δηλαδή οι Σουηδοί που δεν έχουν φροντιστήρια και έχουν την καλύτερη εκπαίδευση..;

**Γ12:** Πιστεύω ότι είναι το εκπαιδευτικό σύστημα έτσι όπως έχει στηθεί και δουλεύει, και συγχρόνως οι εκπαιδευτικοί που συμπεριφέρονται με αυτό τον τρόπο, δηλαδή κάπου έχουν βρει μια κοινή τομή το σύστημα και οι εκπαιδευτικοί που πηγαίνουν χεράκι χεράκι.. το μεν σύστημα βολεύει ίσως αυτό όλο το έξω από την ουσιαστική εκπαίδευση σύστημα, το φροντιστηριακό, και από την άλλη μεριά, βολεύει και τους ίδιους τους καθηγητές να μην επιμένουν περισσότερο, ξέροντας ότι θα υπάρχουν τα



φροντιστήρια για να μάθει το παιδί. Έτσι όπως είναι φτιαγμένο αυτό το σύστημα είναι επιφανειακό, ίσα δηλαδή για να μπορέσουν να κατορθώσουν τα παιδιά να πετύχουν το σκοπό τους και τίποτα περισσότερο. Δηλαδή η γνώση για μένα θα έπρεπε να είναι πολύ πιο ουσιαστική, πολύ πιο βαθιά και να μην έχει κάποια μικρή διάρκεια.

**Γ13:** Θα σου πω κάτι, οι πανελλήνιες είναι πάρα πολύ απαιτητικές, αυτά δεν τα διδάσκουν στο σχολείο, δηλαδή θα σου πω για το σχέδιο.. αυτό το μάθημα εμείς το δώσαμε πανελλαδικές, μόνο στο φροντιστήριο το διδάχτηκε ο γιος μου, οπότε που να τα μάθαινε ; Οι καθηγητές πήγαιναν με τη μισθοδοσία στο σχολείο, έχει τύχει και αυτό, και έλεγαν, « Το βλέπετε ; Παίρνω 800 € ». Και αυτοί ευθύνονται και το σύστημα γενικότερα που τους δίνει τον αέρα να λειτουργούν έτσι. Μου είχε κάνει μεγάλη εντύπωση, να πηγαίνουν και να λένε «ξέρετε, παίρνω 800 €, δε βγαίνω, δεν κάνω.. », τώρα τι θα λέγανε τα παιδιά.. παράλογα πράγματα.

**Γ14:** Ο γενικός λόγος είναι η παιδεία στην Ελλάδα, το εκπαιδευτικό της σύστημα, η κάθε χώρα έχει το δικό της, στην Ευρώπη είναι κάπως διαφορετικά, στην Ελλάδα είναι ένα πράγμα το οποίο αλλάζει κατά καιρούς και στην ουσία τίποτα δεν αλλάζει.. Απ' ότι μας λέει η Κων/να ικανοποιημένη από όλους τους καθηγητές δεν είναι, είναι πολύ λίγοι αυτοί που έχουν την όρεξη να δελεάσουν τα παιδιά, και δεν υπάρχουν νέοι καθηγητές.. είναι μεγάλοι και μάλλον έχουν βαρεθεί τη δουλειά τους. Θα μπορούσε τουλάχιστον ο καθηγητής να δώσει κάτι στο παιδί, έστω αυτό που θα μπορούσε.. σίγουρα υπάρχουν και καλοί και κακοί, τουλάχιστον να κάνανε τη δουλειά τους, όχι αυτό το πράγμα, το να φεύγει από το σχολείο χωρίς να έχει διδάξει τίποτα, γιατί δεν έχει το χρόνο να το πει, ή να σηκώνει το παιδί το οποίο ξέρει ότι πάει μπροστά επειδή πάει φροντιστήριο για να προχωρήσει το μάθημα..

**Γ15:** Θα πω κάτι που δεν είναι τωρινό, από το δημοτικό μου το έχουν πει, εκεί που στενεύει το παιδί σου λένε πρέπει να ζητήσετε βοήθεια.. η πρώτη κουβέντα που λένε οι καθηγητές και οι δάσκαλοι, οπότε τι να βοηθήσει το σχολείο ;

## **2.2. Υπάρχει συστηματική / ουσιαστική ενημέρωση από το σχολείο;**

### **Ποιο το επίπεδο συνεργασίας / επικοινωνίας με τους καθηγητές ;**

**Γ1:** Τουλάχιστον από την εμπειρία που έχω από το παιδί μου, το σχολείο είναι πάντα ανοιχτό, ο καθηγητής διαθέσιμος να ενημερώσει και να τονίσει τα αδύναμα σημεία ώστε να καλυφθούν οι τυχόν ανεπάρκειες και αδυναμίες του παιδιού. Γνωρίζω περιπτώσεις καθηγητών που στήριζαν τα παιδιά και ψυχολογικά σε δύσκολες στιγμές σε μικρότερες τάξεις και του γυμνασίου αλλά κυρίως του λυκείου όπου αρχίζει το άγχος ν' αυξάνεται συνεχώς. Η πλειοψηφία όμως όχι, οι περισσότεροι είναι δοσμένοι στη δουλειά, αποφεύγουν ίσως ν' ασχοληθούν με αυτό, ίσως να υπάρχει μια επιφύλαξη, ένας φόβος, να μη θέλουν ν' ανακατευτούν σε κάτι που απασχολεί το παιδί.

**Γ2:** Υπάρχει, αλλά λίγοι καθηγητές έχουν και εκπαιδευτική σχέση με τα παιδιά. Οι περισσότεροι έχουν μόνο μαθησιακή, εκπαιδευτικοί με την έννοια του εκπαιδευτή όχι.

**Γ3:** Παρακολουθώ ότι χρόνο με το χρόνο αυτή η επαφή και η επικοινωνία δεν είναι ανθρώπινη μονάχα, είναι πλέον και μέσα στη διοίκηση ως απαίτηση, δηλαδή εκ μέρους της διεύθυνσης, και επομένως βλέπω ότι αυτό παγιώνεται και θεσμικά. Έχουμε ημέρες ενημέρωσης γονέων, έχουμε τηλεφωνική επικοινωνία, δηλαδή αυτό που ίσχυε παλιότερα που ήταν η επικοινωνία μεταξύ γονέων και σχολείου υποτυπώδης, πλέον όχι δεν υπάρχει, έχουν αλλάξει δραματικά τα πράγματα.

**Γ4:** Στα φροντιστήρια που είχαμε πάει ήταν πολύ κοντά οι καθηγητές και στο παιδί, και από μαθησιακή πλευρά και από ψυχολογική, μας ενημέρωναν κτλ.. κακά τα ψέματα, περισσότερο από το σχολείο, το προσέχανε το παιδί πολύ.

**Γ5:** Όχι.. αν το παιδί δεν πάει καλά ή πέφτει στην επίδοσή του δεν ενημερώνεται εγκαίρως ο γονέας. Ενημερώνεται όταν παίρνει τους βαθμούς του, όταν πλέον φτάσει σε τελικό στάδιο που έχει χάσει το παιχνίδι.. εκεί είναι πολύ αργά, δε διορθώνονται κάποια πράγματα.

**Γ6:** Υπάρχει, σε αυτό δεν μπορώ να πω ότι υπάρχει κάποιο πρόβλημα, κάθε φορά που απευθύνομαι στο σχολείο με ενημερώνει. Υπάρχουν φωτεινές εξαιρέσεις που βοηθάνε τα παιδιά εκτός από τη μετάδοση των γνώσεων τα πλησιάζουν και τα βοηθάνε, υποστηρικτικά δηλαδή.. στην ψυχολογία τους, αλλά δε συμβαίνει απ' όλους τους καθηγητές αυτό. Δεν ξέρω πως ακριβώς κάνουν το μάθημα τώρα, μου λέει πολλές φορές το παιδί ότι μέσα στην τάξη γίνεται ένας χαμός.

**Γ7:** Το δικό μου το παιδί έχει 12 καθηγητές, υπάρχουν κάποιοι, κυρίως γυναίκες, χωρίς να θέλω να προσβάλλω τον αντρικό πληθυσμό, οι οποίες έχουν διαφορετικό τρόπο και εκτός τάξης, μιλάνε, με 2,3 παιδιά που βλέπουν ότι ενδιαφέρονται, γιατί παίζει και αυτό ρόλο, και όταν βλέπουν ότι το παιδί δεν ενδιαφέρεται, είναι υποχρεωμένοι πάλι να το συμβουλέψουν.. για μένα δεν υπάρχει παιδί κουτό, δεν τα κατευθύνουν όπως πρέπει, δεν τους ενδιαφέρει. Η ενημέρωση, ναι, αν και υπάρχει ωράριο, ας πούμε Τρίτη-Πέμπτη, 11:00 – 13:00, σε πληροφορώ ότι αν μέχρι τις 11:30 δεν έχει πάει, δε θα βρεις κανέναν.

**Γ8:** Ενημερώνουν, ναι άμα λείπει κάποιο παιδί ενημερώνουν, ή άμα πας θα σου πουν.

**Γ9:** Υπάρχει, όχι τόσο πολύ συστηματική, αλλά όταν πας σε ενημερώνουν για το παιδί, τι ανάγκες έχει, αλλά κακά τα ψέματα είναι και ο χρόνος ο δικός μας τέτοιος..

**Γ10:** Όχι, πολύ μικρή, υπάρχει μόνο ενημέρωση αν λείπει το παιδί από το σχολείο, γιατί λείπει και δεν έχει ενημερώσει, μόνο σε αυτό το επίπεδο, σε θέματα παιδείας, γενικού ενδιαφέροντος, δεν έχω δει τίποτα. Η γυναίκα μου που πάει, η πρώτη κουβέντα που της λένε είναι «πρέπει να ζητήσετε βοήθεια», εγώ δεν πάω στο σχολείο, γιατί αν πάω θα τσακωθώ..

**Γ11:** Γενικά αδιαφορούν περισσότερο τώρα οι καθηγητές, δεν έχουν το ενδιαφέρον..

**Γ12:** Η επαφή με τους καθηγητές υπάρχει, η γυναίκα μου βέβαια πηγαίνει περισσότερο στο σχολείο, είναι θέμα χρόνου καμιά φορά, της έχω όμως εμπιστοσύνη, αυτό που συζητάμε μεταξύ μας είναι και εκείνο το οποίο και αυτή επιδιώκει, άρα είτε το μεταφέρω εγώ, είτε εκείνη, είναι το ίδιο πράγμα. Οι διαπιστώσεις μας είναι αρνητικές.. δεν αναφέρονται δηλαδή σε πράγματα που αφορούν το μάθημα, θα σου πει δύο λόγια για το παιδί, πολύ επιφανειακά ή πολλές φορές προσπαθεί να σε καθησυχάσει, να σου πει δύο καλά λόγια. Εγώ δεν επιδιώκω να μάθω τα καλά λόγια, εγώ θα ήθελα πολύ πιο αυστηρότητα απέναντι στη γνώση, είμαι απόλυτος σε αυτό.

**Γ13:** Ναι, εγώ πηγαίνω τακτικά, και τα βοηθούσαν τα παιδιά πολύ.. τουλάχιστον εκεί που πάνε τα δικά μου τα παιδιά, δεν ξέρω σε άλλα σχολεία, είμαι πολύ ευχαριστημένη, είχαν επικοινωνία, απλά το σύστημα είναι έτσι.. ας πούμε στα δευτερεύοντα μαθήματα που δεν τα δίνουν πανελλήνιες τα αφήνουν μέσα στην τάξη να λύνουν ασκήσεις για το φροντιστήριο.

**Γ14:** Ναι υπάρχει, δεν είμαστε και κάθε βδομάδα εκεί και ίσως και αυτό φθίνει σίγα σιγά μιας και βλέπουμε ότι δεν έχει τίποτα ν' αλλάξει, ό,τι και ν' αλλάξει, ακόμα και εγώ που είμαι στο συμβούλιο γονέων.. μας έχουν πει «έχουμε σηκώσει τα χέρια μας ψηλά, δυστυχώς κύριε έτσι είναι τα πράγματα..», «με συγχωρείτε», τους λέω, «εγώ δεν έχω λεφτά να καλύψω φροντιστηριακά το παιδί μου σε όλα τα μαθήματα, βοήθησέ το..», «εντάξει, εντάξει». Τίποτα δεν έκανε. Δεν του ρίχνω όλες τις ευθύνες, αλλά δυστυχώς έτσι είναι τα πράγματα.

**Γ15:** Έχουν πει, εμείς δεν πάμε συχνά, όχι .. εντάξει φταίνε και τα παιδιά μας αλλά πρέπει και περισσότερη πίεση από τους καθηγητές, τα έχουν αφήσει πολύ λάσκα.. και όταν πας και ρωτάς την καθηγήτρια γιατί η Κων/να δεν πάει καλά, δηλαδή γιατί δεν αποδίδει, «χρειάζεται οπωσδήποτε φροντιστήριο», βοήθεια από κάποια καθηγήτρια ή καθηγητή.

**3. Θεωρείτε ότι το φροντιστήριο μπορεί να καλύψει πιο αποτελεσματικά τις παραπάνω αδυναμίες του σχολείου ;**

**Γ1:** : Ναι μπορεί να τις καλύψει, βέβαια δε θα παραλείψουμε ν' αναφέρουμε και τη συμβολή του ίδιου του παιδιού, να είναι συνεπής στα καθήκοντά του σαν μαθητής, σαν υποψήφιος. Σίγουρα όμως το φροντιστήριο καλύπτει κάποια κενά, ας πούμε ένα μάθημα είναι δίωρο και θα εξεταστεί σε αυτό στις πανελλήνιες εξετάσεις, στο 2ωρο αυτό διάστημα το εβδομαδιαίο δεν είναι δυνατόν να καλυφθεί η ύλη, αυτό θα το αναλάβει το φροντιστήριο.

**Γ2:** Όχι. Ούτε το φροντιστήριο κάνει εκπαίδευση. Το φροντιστήριο απλώς κάνει εξάσκηση, τίποτε άλλο.

**Γ3:** Αναμφισβήτητα, γιατί κατορθώνουν να κάνουν όλη την ύλη, όλες τις περιπτώσεις, πράγμα που στο σχολείο εμείς εκ των πραγμάτων δεν προλαβαίνουμε να το κάνουμε, και να προσφέρουμε σε κάθε έναν μαθητή αυτό που πρέπει να του προσφέρουμε. Όμως τα φροντιστήρια στις μικρότερες τάξεις, δεν τα πολυπιστεύω. Πιστεύω ότι το σχολείο μπορεί να παίζει έναν ουσιαστικό ρόλο σε αυτές τις τάξεις, καλά γυμνάσιο δεν το συζητώ καθόλου, για μένα είναι απαράδεκτο να πάει ένα παιδί, εκτός αν έχει μία μεγάλη αδυναμία, στη Γ' Λυκείου όμως εκεί τα πράγματα έχουν αλλάξει δραματικά, δεν είναι το ίδιο πράγμα.

**Γ4:** Ναι, ναι το πιστεύω..

**Γ5:** Ναι γιατί είναι και λιγότερα τα παιδιά, και ασχολούνται, και αμείβονται, και έχει υποχρέωση ο φροντιστής απέναντι στο γονέα και ενημερώνει πιο συχνά, οπότε καλύπτει αυτά τα κενά.

**Γ6:** Τις ανάγκες του παιδιού, σίγουρα ναι, όποιες ελλείψεις έχει και τις όποιες ερωτήσεις θα έκανε που δεν μπορώ εγώ να τις καλύψω.

**Γ7:** Ναι γιατί κυριαρχεί αυτό το επειδή πληρώνω, ο άλλος με σέβεται, ουσιαστικά και τον καθηγητή τον πληρώνουμε, ε.., επειδή το δημόσιο πληρώνεται γενικώς από πολλούς και διαφορετικούς πόρους..

**Γ8:** Δεν το συζητώ, αφού το παιδί από τότε που πάει φροντιστήριο, άγχος δεν έχει ποτέ για το σχολείο, άγχος έχει πάντα για τα μαθήματα του φροντιστηρίου, πως θα πάει στο φροντιστήριο διαβασμένος.

**Γ9:** Και μας ενημερώνουν πιο συχνά και γενικά λες, «δούλεψε πάνω στο παιδί όπως νομίζεις ότι πρέπει καλύτερα, τι χρειάζεται, τι πιστεύεις ότι κενά έχει το δικό μου παιδί, κάνε της και μια ώρα επιπλέον μάθημα..», τουλάχιστον εκεί που πηγαίνει η κόρη μου αυτό γίνεται, βλέπει ότι το ένα παιδάκι έχει κάπου κενό, θα κάνουν μια ώρα επιπλέον να καλύψει το καθένα τα δικά του κενά. Είναι και το παιδί πως θα καθίσει να διαβάσει, άμα δεν έχει όρεξη ό,τι και να σου κάνει το φροντιστήριο.. μιλάμε μια φορά την εβδομάδα οπωσδήποτε με την κοπέλα που κάνει φροντιστήριο, αν μου πει ότι κάπου στρίμωξέ τη ή κάτι χρειάζεται, τα βρίσκουμε από κει και πέρα..

**Γ10:** Αν δεν προσπαθεί, δε θέλει το παιδί, όχι.

**Γ11:** Καλύπτονται όσο περισσότερο γίνεται, εξαρτάται από τους καθηγητές.

**Γ12:** Ναι, ειδικά ορισμένα φροντιστήρια ή μάλλον ορισμένοι φροντιστές είναι σε πολύ καλό επίπεδο, κάνουν καλή δουλειά, συγκροτημένη, είτε από πείρα, είτε από μεράκι, παρόλα αυτά, σίγουρα υπάρχουν φροντιστές και φροντιστές.. Για την επικοινωνία.. ναι, εκεί μιλάμε ίσως και με άλλον τρόπο, γιατί όταν ο άλλος πληρώνεται γι' αυτή τη δουλειά που κάνει, είναι άλλη η σχέση σίγουρα, προφανώς και αυτός είναι πιο προσεκτικός.

**Γ13:** Όλες.. αλλά πιστεύω και κάτι άλλο, ότι εάν τα παιδιά θέλουν, μπορούν στο σχολείο να κάνουν μια καλή επανάληψη, γιατί υπάρχουν και καλοί καθηγητές.. είναι και θέμα παιδιού δηλαδή.

**Γ14:** Ναι, σίγουρα.. από τον τρόπο που διδάσκει και εφόσον λειτουργεί σωστά, μπορεί να στείλει και τον μαθητή στο άριστα εφόσον διαβάζει πραγματικά και το θέλει, στο σχολείο εξάλλου δεν μπορεί να μάθει και να έχει επιτυχία στις εξετάσεις.

**Γ15 :** Σίγουρα, αν προσπαθεί το παιδί, ναι, χρειάζεται βοήθεια. Στα φροντιστήρια φέρονται και πάρα πολύ καλά γιατί πληρώνονται κιόλας, μη λέμε τώρα ό,τι θέλουμε, έχουν την υποχρέωση.

#### **4. Γνωρίζετε για την Π.Δ.Σ. ; Ποια είναι η γνώμη σας ;**

**Γ1:** Νομίζω ότι είναι χρήσιμη, είναι ωφέλιμη, καλό θα ήταν να ήταν πιο οργανωμένο το σύστημα αυτό για να βοηθηθούν τα παιδιά, χωρίς έξοδα και στο σχολείο τους. Όμως πρέπει να είναι κάτι που δεν έχει βρει το δρόμο του, ένας θεσμός που δεν έχει βρει το σωστό του δρόμο ακόμα.

**Γ2:** Θα ήταν καλή αν ακολουθούσε και το σχολείο το όλο πνεύμα. Δηλαδή αυτή τη στιγμή ουσιαστικά η ενισχυτική διδασκαλία είναι μια εθελοντική βοήθεια σε παιδιά που δεν μπορούν να πάνε φροντιστήριο. Περισσότερο δηλαδή αυτό φαίνεται προς τα έξω..

**Γ3:** Να σου πω την αλήθεια δεν έχω μια σαφή εικόνα, όμως παιδάκια τα οποία έχουν πάει, γνωστά μου παιδάκια, έχουν βοηθηθεί, γιατί οι συνάδελφοι μάλλον τα τονώνουν ψυχολογικά, και επειδή είναι και αυτοί καθηγητές τα παιδιά αισθάνονται μια εξοικείωση. Νομίζω όμως ότι δεν εφαρμόζεται όπως θα έπρεπε, δηλαδή και στο σχολείο μας θέλαμε, δεν έγινε, με ρωτήσανε κιόλας σήμερα στο γυμνάσιο για την ενισχυτική, με είχαν ρωτήσει και πέρυσι, δεν είχε εφαρμοστεί..

**Γ4:** Σε κάποιες περιπτώσεις ναι πετυχαίνει, από εμπειρία δική μου πάλι, ξέρω κάποια παιδιά που έκαναν φροντιστήριο μόνο στην ΠΔΣ, πιο παλιά.. και περάσανε, τώρα δεν υπάρχει νομίζω.. και περάσανε. Δε μας έχει τύχει στην πράξη να διαλέξουμε ή το ένα ή το άλλο, τι να πω τώρα, μάλλον θα πήγαιναν φροντιστήριο έξω..

**Γ5:** Δεν ξέρω κατά πόσο θα έχει επιτυχία ή αποτέλεσμα.. Πιστεύω ότι και εκεί θα είναι ελλιπές το πρόγραμμα.

**Γ6:** Νομίζω πως όχι δε θα πήγαινε, εφόσον έχουμε εμπιστοσύνη στα φροντιστήρια που κάνουμε έξω, δε νομίζω ότι θα επαναπαυόμουν να τη στείλω πάλι στο σχολείο, ειδικά αν οι καθηγητές είναι ίδιοι με αυτούς που κάνουν μάθημα στην πρωινή ζώνη.

**Γ7:** Η γνώμη μου είναι ότι υπάρχει καλή διάθεση, οπότε η καλή διάθεση μου φτάνει, αλλά δεν είμαι και πολύ σίγουρη ότι θα την έστελνα..

**Γ8:** Ναι μου έχουν φέρει και ένα χαρτί είναι για το Σεπτέμβρη, είχαν συμπληρώσει τα παιδιά για κάποια μαθήματα που θέλανε αλλά δεν έγινε.. δε μας ειδοποίησανε καν τι θα γίνει.. Ο μεγάλος στο λύκειο πάντως και να γινόταν δε θα πήγαινε.

**Γ9:** Αν υπήρχε θα ήταν καλό..

**Γ10:** Δε ξέρω κάτι.. καλό θα ήταν, από οικονομικής άποψης, σίγουρα..

**Γ11:** Αυτό γίνεται στη Σουηδία.. ξένες γλώσσες, φυσική, μαθηματικά, 2 ώρες την εβδομάδα, Τρίτη, Πέμπτη, μέσα στο σχολείο.. Πιστεύω ότι θα πήγαινε, αν λειτουργούσε σωστά γιατί όχι ;

**Γ12:** Έχω ακούσει ότι γίνονται κάποια μαθήματα παράλληλα και νομίζω ότι καλό είναι αυτό. Δε νομίζω να πήγαινε.. δεν έχει πάει, δε ξέρω ακριβώς σε τι επίπεδο μπορεί να βοηθήσει, δεν έχω ιδέα δηλαδή αν αυτός ο θεσμός θα τον βοηθούσε ουσιαστικά δηλαδή.

**Γ13:** Ναι στο γυμνάσιο είχαν πάει τα παιδιά μου, στο λύκειο όχι, είναι χάσιμο χρόνου.

**Γ14:** Ενισχυτική.. υπάρχει τώρα ;; Και βέβαια θα πήγαινε πρόσθετες ώρες, αρκεί να λειτουργούσαν και αυτές, εξάλλου δεν το έχουμε δοκιμάσει για να ξέρουμε πως ακριβώς.. εγώ ξέρω ότι είναι κάποιες ώρες παραπάνω που διαλέγει ο κάθε μαθητής.



**Γ15:** Στο γυμνάσιο κάποια στιγμή πήγε, για τώρα δε μου έχει πει το παιδί κάτι, αλλά πιστεύω ότι δε θα το ήθελε και τόσο..

**5. Από ποιον εκφράστηκε το αίτημα για την παρακολούθηση φροντιστηρίου και πως ; Σε ποια χρονική στιγμή έγινε αυτό ;**

**Γ1:** Ξεκίνησε από την αδυναμία του σε κάποιο μάθημα και ήταν αίτημα δικό του. Βλέποντας τα άλλα παιδιά να έχουν μια καλύτερη επαφή με το μάθημα, ν' ανταποκρίνονται καλύτερα στις απαιτήσεις του, καταλάβαινε τη δική του μειονεξία και έτσι το ζήτησε, και αμέσως κρίναμε και εμείς ότι πρέπει αυτό να γίνει. Αλλά και βλέποντας τη βαθμολογία του και εμείς οι ίδιοι καταλήξαμε σε αυτό, ότι ίσως μια βοήθεια θα έκανε καλό.. για την καλύτερευση της επίδοσής του. Οπότε και εξελικτικά, ή είχαμε αρχίσει ή αρχίσαμε αμέσως μετά την έκδοση των βαθμολογιών.

**Γ2:** Από εμένα και τη γυναίκα μου, στην αρχή δεν ήθελε, αλλά επειδή είμαστε στο όλο κλίμα μέσα, ότι όλα τα παιδιά πάνε φροντιστήριο γιατί στο σχολείο δε γίνεται καλό μάθημα, σπρώξαμε το παιδί προς το φροντιστήριο. Συνήθως από την αρχή της σχολικής χρονιάς ξεκινάμε..

**Γ3:** Στη συγκεκριμένη περίπτωση επειδή είμαι εκπαιδευτικός, ήταν απόφαση που είχα λάβει.. έστω δικτατορικά, εκ των προτέρων και μόνη μου, αλλά ήρθε μετά και η απαίτηση η ίδια, δηλαδή δεν επαρκούσε, το καταλάβαινε και το ίδιο το παιδί. Από την αρχή της σχολικής χρονιάς..

**Γ4:** Ήταν δεδομένο ότι θα πήγαινε, και αυτή το ήθελε.. μάλιστα σε κάποια μαθήματα πήγαμε ν' αρχίσουμε πιο νωρίς, κάπου είδαμε ότι δεν υπάρχει λόγος, το συζητήσαμε δηλαδή από κοινού, και καταλήξαμε, γιατί είχαν προηγηθεί και τα άλλα 3 παιδιά, οπότε είχαμε ένα μπούσουλα να προχωρήσουμε. Οπότε ήταν από κοινού, και η ίδια ήθελε και εμείς.

**Γ5:** Και το παιδί και οι γονείς, γιατί συζητάμε που υπάρχουν αδυναμίες, που θέλει στήριξη και τι μπορούμε να κάνουμε. Σε ορισμένα μαθήματα ξεκινάμε από την αρχή της σχολικής χρονιάς, σε άλλα που βλέπουμε ότι αδυνατεί στο μάθημα αυτό το συζητάμε και ξεκινάμε.

**Γ6:** Εκφράστηκε από το ίδιο το παιδί και εμείς θέλοντας να της συμπαρασταθούμε και να τη στηρίξουμε όσο μπορούμε το ακολουθήσαμε αυτό το αίτημά της. Από την αρχή της σχολικής χρονιάς, έχοντας υπόψη όμως και το παράδειγμα των άλλων, τι έχουν κάνει και οι συμμαθητές της τα προηγούμενα χρόνια, και ακολουθώντας και εμείς αυτό το παράδειγμα. Ναι επηρεαζόμαστε από τις φήμες που ακούμε, από τους καθηγητές που υπάρχουν στο σχολείο και ότι από μόνο του, δεν μπορεί να βοηθήσει το παιδί να φτάσει εκεί που θέλει, και όλοι οι μαθητές πάνε φροντιστήριο, όχι μόνο οι μέτριοι μαθητές και οι άριστοι..

**Γ7:** Όχι, της το είπα εγώ, εκ των προτέρων, από το πρώτο καλοκαίρι ότι θα ήταν καλύτερα να πας, γιατί θα χρειαστείς τη βοήθεια μου και δε θα μπορώ να στη δώσω.. Ξεκινήσαμε από τον Οκτώβριο, και φέτος από το καλοκαίρι γιατί θέλω να έχει μια ιδέα για το τι θα συναντήσει την τελευταία χρονιά. Οι πιο πολλοί πάντως ξεκινούν από το καλοκαίρι. Εγώ δεν το θεώρησα να το κάνω παιδί του 20, να στριμωχτεί, δεν υπήρχε λόγος, και ήθελα να δω αν μόνο του θα προχωρήσει τις δυνατότητές του, γι' αυτό ξεκίνησε με 2 μαθήματα και όχι με 4 που ξεκινήσανε άλλοι.. και όταν πλέον έβλεπα ότι δεν μπορούσε, τότε για μένα είναι η απόφαση.. μπαίνει το φροντιστήριο στη μέση, έτσι το βλέπω.

**Γ8:** Από κανέναν δεν εκφράστηκε δηλαδή, θέλω να πάω.. ήταν δεδομένο ότι θα πάει. Απλά ρωτήσαμε το φροντιστή, είπαμε ότι στην τάδε τάξη πρέπει ν' αρχίσει να κάνει κάποια μαθήματα, να μη μείνουν κενά στα μαθηματικά τελοσπάντων, άρχισε να κάνει και ήταν απλά.. δε μου πέρασε από το μυαλό ποτέ ότι μπορεί και να μην πάει δηλαδή φροντιστήριο. Από το γυμνάσιο, κάθε Σεπτέμβρη που άρχιζε το σχολείο, άρχιζαν και τα φροντιστήρια.

**Γ9:** Από εμένα.. εντάξει το θεωρείς δεδομένο δεν ξέρω, έτσι όπως έχουμε μεγαλώσει, το έχεις δεδομένο ότι πρέπει να πάει φροντιστήριο για να μπορέσει ν' αποδώσει καλύτερα. Από την αρχή και πριν ξεκινήσει η σχολική χρονιά είχαν κάποια προετοιμασία.

**Γ10:** Από το παιδί, και από το δάσκαλο.. Εμείς την πήγαμε πρώτη φορά φέτος, και προς το τέλος πριν τις εξετάσεις.

**Γ11:** Από το παιδί.. από το γυμνάσιο και από την αρχή της κάθε σχολικής χρονιάς.

**Γ12:** Και από τους δύο, προφανώς και το παιδί, εντάξει, πολλές φορές δεν μπορεί να πάρει μια πρωτοβουλία από μόνο του, ίσως ο γονιός είναι εκείνος που θα το καθοδηγήσει και εν πάση περιπτώσει θα πάρει τα πράγματα επάνω του προκειμένου τα λύσει, δηλαδή όταν ένα παιδί βλέπεις ότι δυσκολεύεται σ' ένα μάθημα, αναγκαστικά θα πρέπει να το βοηθήσεις, κάποιος γονέας μπορεί να έχει την ικανότητα να το βοηθήσει και τη γνώση, κάποιος άλλος μπορεί να μην έχει καθόλου, άρα λοιπόν θα το παραπέμψει σίγουρα στο φροντιστήριο. Για το λύκειο προέκυψε η ανάγκη γιατί διαπιστώναμε ότι έπρεπε να είχε μια βοήθεια, δηλαδή μια κατανόηση απέναντι στο μάθημα που κάνει.

**Γ13:** Κοίτα να δεις, μονόδρομος ήταν, και το παιδί το ήθελε γιατί όλα τα παιδιά πηγαίνουν και δεν υπάρχει άλλη λύση από τη στιγμή που θέλει να περάσει σε μια σχολή, ήταν από κοινού δηλαδή, και το παιδί το ήθελε και εγώ. Από την αρχή της σχολικής χρονιάς, τώρα για τη Γ' Λυκείου πηγαίνει και καλοκαιρινά.

**Γ14:** Από το παιδί, γιατί το παιδί ενδιαφέρεται να μάθει, εάν δεν ενδιαφερόταν και δε μας πίεζε, ε ναι, θα γύρναγε στις καφετέριες.. «Δεν μπορώ να καταλάβω..!» το είπε, το ζήτησε. Από την αρχή της χρονιάς, γιατί μιλάνε τα παιδιά μεταξύ τους, γνωρίζουν τα προηγούμενα που έχουν πάει, αυτά τα πράγματα τα ξέρουν καλύτερα από εμάς..

**Γ15:** Ήθελε το παιδί, αλλά και ο καθηγητής... Στα αρχαία/φυσική μου λέει, θέλει βοήθεια, αν δεν μπορεί το παιδί από μόνο του, ή δεν μπορείτε εσείς σαν γονείς να τη βοηθήσετε, πρέπει ν' απευθυνθείτε σε φροντιστήριο, και όχι μόνο σε εμάς, σε πολλούς. Ξεκίνησε γύρω στο Φλεβάρη.

**B. ΤΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΞΩΣΧΟΛΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΚΑΙ ΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΤΑ ΚΑΘΟΡΙΖΟΥΝ**

**6. Τι είδους πρόσθετη εξωσχολική εκπαίδευση χρησιμοποιείτε ;  
Φροντιστήρια Μ.Ε (ομαδικά) ή ιδιαίτερα μαθήματα ;**

**Γ1:** Μέχρι τώρα, δηλαδή μέχρι τη φοίτησή του στη Β΄ Λυκείου, χρησιμοποιούσαμε ομαδικά φροντιστήρια. Όμως τώρα, εν όψει της φοίτησής του στη Γ΄ λυκείου, θα κατευθυνθούμε στην παρακολούθηση ιδιαίτερων, στα μαθήματα στα οποία θα εξεταστεί στις πανελλήνιες εξετάσεις.

**Γ2:** Μέχρι τώρα ομαδικά, τώρα στην τρίτη λυκείου, θα προτιμούσαμε τα ιδιαίτερα σαν πιο εντατικό.

**Γ3:** Χρησιμοποιώ τα ιδιαίτερα.

**Γ4:** Πηγαίνει σε ομαδικό, αλλά όχι στα μεγάλα φροντιστήρια, στα ονομαστά, σε πιο μικρά που έχουν μικρά γκρουπάκια, δηλαδή 4,5 άτομα, ιδιαίτερο δεν έχουμε κάνει, δεν έχει τύχει δηλαδή, τώρα αν τύχαινε.. όχι ! το ένα είναι ιδιαίτερο, ναι, το ένα είναι ιδιαίτερο, όχι γιατί πήγαμε εκεί και το θέλαμε, αλλά γιατί έτυχε επειδή την ξέραμε, έκανε ιδιαίτερο και πήγαμε εκεί. Τα άλλα δύο που κάνει είναι μικρά γκρουπάκια.

**Γ5:** Ομαδικά.

**Γ6:** Ομαδικά φροντιστήρια μόνο.

**Γ7:** Ομαδικά.

**Γ8:** Ομαδικά.

**Γ9:** Ομαδικό είναι, γκρουπάκι δηλαδή, 4 παιδιά.

**Γ10:** Σε μια κοπέλα, ιδιαίτερα.

**Γ11:** Ομαδικά.

**Γ12:** Και από τα δύο.

**Γ13:** Και ομαδικά και ιδιαίτερα.

**Γ14:** Ομαδικά.

**Γ15:** Ιδιαίτερο.

## **7. Γιατί δεν επιλέξατε το ιδιαίτερο ; -ή- Γιατί ιδιαίτερο και όχι φροντιστήριο ;**

**Γ1:** Ο καθηγητής θ' ασχοληθεί αποκλειστικά με το παιδί αυτό που έχει μπροστά του, πιστεύω ότι θα έχουμε περισσότερο επαφή, θα έχω περισσότερη γνώση εγώ σαν γονιός για το πώς προχωράει η φοίτησή του στο φροντιστήριο, και κάτι που ο ίδιος ο γιος μου ανέφερε, είναι ότι θα τονώσει όπως πιστεύει και όπως σε προηγούμενο φροντιστήριο ιδιαίτερο είχε συμβεί, την αυτοπεποίθησή του, την ψυχολογία του, γιατί νιώθει ότι αποδίδει καλύτερα, πιο ελεύθερα για το λόγο ότι αποκλειστικά ο καθηγητής ασχολείται μαζί του. Από την άλλη μεριά μέσα στην τάξη του ομαδικού φροντιστηρίου οι μαθητές εκφράζουν τις απορίες τους, εκφράζουν τους προβληματισμούς τους, και έτσι δίνονται περισσότερες ευκαιρίες στο μαθητή ν' ακούσει και μια άλλη απορία που πιθανόν και ο ίδιος να μην είχε εκφράσει, και ο καθηγητής ν' απαντήσει σε μια πληθώρα ερωτημάτων, κάτι που δε γίνεται στο ιδιαίτερο μάθημα. Έπειτα, μέσα στο ομαδικό μάθημα δημιουργείται η συνεργατικότητα, η συνεργασία μεταξύ των παιδιών, γιατί κάποιες εργασίες γίνονται από κοινού να επιλυθούν, και εντάξει έχει επαφή με το φίλο του, θα τον ρωτήσει, θα μιλήσουν, βλέπω μια κοινωνικότητα στο ομαδικό μάθημα.

**Γ2:** Όχι ότι το ιδιαίτερο θα ήταν κάτι διαφορετικό, απλώς θα ήταν μόνος του με τον καθηγητή και θα μπορούσε πιο καλά, πιο εύκολα ν' αποδώσει.

**Γ3:** Είμαι και κατασταλαγμένη σε αυτό, επειδή έκανα και μία προσπάθεια, το έκανα το πείραμα του ομαδικού, και είδα ότι γενικότερα, και με εξαιρέσεις βέβαια, δε λειτουργούσε.. δε λειτουργούσαν αυτές οι μεγάλες τάξεις όπου ξεκινάγαμε τα μαθήματα καθυστερημένα, όπου τελειώναμε νωρίτερα, όπου κάναμε μεγάλα διαλλείματα, όπου υπάρχει μεγάλη ποικιλία μαθητών, διαφορετικού επιπέδου, που άλλος έχει πάει για χαβαλέ και άλλος έχει πάει γιατί πραγματικά θέλει να μάθει, και πλέον πήρα την απόφαση να κάνω σε όλα ιδιαίτερα για να τελειώσω απ' αυτό το πράγμα.

**Γ4:** Εγώ πιστεύω ότι αν και τα ομαδικά είναι καλά και δουλεύουν, δεν έχει καμία διαφορά με τα ιδιαίτερα.

**Γ5:** Γιατί είναι πιο πολλά τα χρήματα.. είναι πολλά τα χρήματα και δεν υπάρχει δυνατότητα.

**Γ6:** Γιατί τα ιδιαίτερα είναι πολύ πιο ακριβά και δεν μπορούμε ν' ανταπεξέλθουμε οικονομικά.. και γιατί πιστεύω ότι είναι καλύτερα τα ομαδικά, απ' ότι μου λένε οι ίδιοι οι φροντιστές, γιατί άλλο είναι να είναι το παιδί μόνο του και να εκφράσει μια άποψη και άλλο να είναι πολλοί μαθητές, να έχουν πολλές απορίες και απαντώντας ο καθηγητής στις απορίες όλων, και το δικό μου παιδί κερδίζει κάτι, που ίσως να μην το είχε σκεφτεί από μόνο του.

**Γ7:** Δε θα στο πω λόγω των οικονομικών.. αλλά εμένα μου αρέσει ο ανταγωνισμός, χρειάζεται στα παιδιά, και η σχέση η φιλική.. τα ιδιαίτερα θα μπορούσαν να είναι το σωστό για μένα 2 με 3 παιδιά. Στα τμήματα τώρα που κάνουν είναι 9, 10, 11 μετά βίας παιδιά. Και να έχουν διαφορετικά ενδιαφέροντα, γιατί άλλο τρόπο σκέψης θα έχει το καθένα, διαφορετικά ερωτήματα και γίνεται μια ανταλλαγή ιδεών. Και μετά πάει και παράλληλα το οικονομικό, δε νομίζω ότι κάποιος γονιός θα θέλει να κάνει τα 3 μαθήματα, 300 € και να μην το έψαξε να βρει κάπου με 200/250, να έχει ένα 25% εκπτώτικό ποσοστό.

**Γ8:** Γιατί είναι πολύ ακριβά.

**Γ9:** Γιατί η κοπέλα που τους κάνει είναι γνωστή, της συμμαθήτριάς της η αδερφή, οπότε κάνουν όλα παρέα, πήγαιναν από το νηπιαγωγείο μαζί.. δεν μπορείς να της πεις θα πας κάπου ιδιαίτερο, καλά δεν με απασχολούσε για να πάει ιδιαίτερο πιστεύω και με περισσότερα, και οκτώ παιδιά να ήταν, πάλι δε θα είχα πρόβλημα, γιατί στην έκθεση πηγαίνει και είναι περισσότερα παιδιά, 7,8, μπορεί και 9.

**Γ10:** Γιατί δεν το θέλει το παιδί μας, ήθελε τετ α τετ με την καθηγήτρια.

**Γ11:** Νομίζω ότι είναι καλύτερα, της αρέσει περισσότερο.. επειδή συναναστρέφεται και με άλλα παιδιά.

**Γ12:** Ομαδικά κάνει σ' ένα καλό φροντιστήριο όπου είτε ήταν μόνος του, είτε είναι με αυτό το γκρουπ, είναι το ίδιο, διότι το επίπεδο του καθηγητή είναι πολύ καλό, αλλά είναι και μαθήματα που πιστεύω, όπως τα μαθηματικά.. θυμάμαι ότι αντιμετώπιζε κάποια δυσκολία, κάποια στιγμή τον ρώτησα, «συγκεντρώνεις τις απορίες σου για να τις ρωτήσεις.. » ; και μου είπε, «δεν προλαβαίνω γιατί μας βάζει συνεχώς καινούργια ύλη η οποία είτε οι άλλοι την έχουν λύσει, είτε ασχολούνται με αυτό το θέμα και εγώ δε προλαβαίνω». Οπότε αναγκάστηκα να το βάλω μόνο του και έτσι το παιδί κατάφερε να πάει πάρα πολύ καλά στα μαθηματικά, δηλαδή δεν μπορούσε να παρακολουθήσει το ρυθμό εκείνο που είχε το γκρουπ, την ταχύτητα...

**Γ13:** Είναι ανάλογα με το μάθημα, δηλαδή στα μαθηματικά που ήταν πιο απαιτητικό προτιμήσαμε να κάνουμε ιδιαίτερο, τώρα στη βιοχημεία ή χημεία που δεν ήταν τόσο απαιτητικό, πήγαμε σε τμήμα.

**Γ14:** Γιατί είναι πιο ακριβά.. και γιατί το παιδί όταν έχει και τους συμμαθητές του μέσα υπάρχει ένας ανταγωνισμός, ε και νιώθει καλύτερα..

**Γ15:** Εκείνη ήθελε για καλύτερα να είναι μόνη της με την καθηγήτρια.

**8. Η επιλογή του φροντιστηρίου, συνεπώς και του είδους του, γίνεται από το παιδί ή ο δικός σας λόγος/άποψη έχει μεγαλύτερο βάρος ; Ποιανού ο λόγος έχει μεγαλύτερο βάρος σε σχέση με την επιλογή του φροντιστηρίου;**

**Γ1:** Συνήθως συγκλίνουν οι απόψεις μας, δηλαδή, ο γιος μας φέρνει κάποια είδηση για κάποιο πρόσωπο φροντιστή, εμείς το ελέγχουμε, συμφωνούμε, εάν εκείνος δε γνωρίζει, θα ψάξουμε εμείς άλλο πρόσωπο και έτσι.. γίνεται από κοινού.

**Γ2:** Μαζί το συζητάμε και αποφασίζουμε, με γνώμονα το καλύτερο για το παιδί.

**Γ3:** Κυρίως από εμένα αλλά με τη βοήθεια του παιδιού, ξεκινήσαμε δηλαδή με το ομαδικό, τα ίδια τα παιδιά μου είπαν ότι δε γίνεται να λειτουργήσουμε έτσι, δε γίνεται μάθημα, οπότε τον επόμενο χρόνο αλλάξαμε αμέσως και ξεκινήσαμε ιδιαίτερα.

**Γ4:** Από κοινού, δεν τ' αφήνουμε απέξω τα παιδιά, δηλαδή αν δεν τους αρέσει κάτι, έχει τύχει στη μεγάλη μου κόρη που ήταν πολύ έτσι, επιλεκτική, κάποιοι δεν της άρεσαν και την πήραμε, δε γινόταν αλλιώς.

**Γ5:** Τα συζητάμε..

**Γ6:** Μαζί σε συνεργασία, μαζί αποφασίζουμε.. όχι μόνη μου.

**Γ7:** Μαζί είναι το καλύτερο, δεν είναι μόνο η ζωή του, είναι η δική του δουλειά. Το παιδί πρέπει να του μιλάς και να το ακούς ταυτόχρονα, και αν δε μιλάει, να το κάνεις να μιλήσει.

**Γ8:** Του παιδιού. Δηλαδή θα πάει, θα δει και αν μου πει ότι δε μου κάνει, θα τον πάρω, δηλαδή κάνει και κανά δύο μαθήματα για να το δει πως είναι, και μετά αποφασίζει, ο ίδιος.

**Γ9:** Το συζητάμε μαζί.

**Γ10:** Από την κόρη μας.

**Γ11:** Ναι, από το ίδιο το παιδί.

**Γ12:** Σε συνεννόηση.. εκτός από την επιλογή του καθηγητή (ιδιαίτερο), γιατί αυτό είναι από έρευνα δική μας, το παιδί δε μπορεί να πάει να διαλέξει, να βρει.. και γι' αυτό τον κατευθύνουμε εμείς, αλλά η συζήτηση έχει προηγηθεί βλέποντας και ξέροντας λίγο πολύ και εμείς τις αδυναμίες του.

**Γ13:** Το συζητάμε.. δηλαδή πολλές φορές πήγαινε ο γιος μου σε τμήμα, και στη μέση της χρονιάς φύγαμε και πήγαμε ιδιαίτερο.

**Γ14:** Σίγουρα ιδιαίτερα δεν ήθελε να κάνει, τώρα είναι και το θέμα το οικονομικό, αλλά ήταν δική της επιλογή, ήθελε να είναι σε ομάδα.



**Γ15:** Η κόρη μας.. δηλαδή της είπα μια φορά, «θέλεις να πας σε φροντιστήριο μαζί με άλλα παιδιά»; και είπε, «όχι, θέλω ιδιαίτερα».

**9. Κάνετε κάποια έρευνα αγοράς για τα φροντιστήρια που υπάρχουν πριν καταλήξετε στην επιλογή σας ; Αν ναι, με ποιον τρόπο ;**

α. Σε γενικότερο επίπεδο, ενημερώνεστε για τα θέματα εκπαίδευσης του παιδιού σας ;

β. Υπάρχει κάποιου είδους παρακολούθηση/συμβολή από μέρους σας αναφορικά με τις σχολικές υποχρεώσεις του ;

**Γ1:** Ναι.., ακούγοντας συζητήσεις άλλων γονέων με μεγαλύτερα ίσως παιδιά τα οποία είχαν επιτυχία παρακολουθώντας το συγκεκριμένο φροντιστήριο, αυτό θα με επηρεάσει πάρα πολύ, θα φροντίσω να γνωρίσω το φροντιστή και να μάθω περισσότερα για τον τρόπο διδασκαλίας. Για θέματα εκπαίδευσης και από το διαδίκτυο, τα οποία μ' ενδιαφέρουν πολύ γιατί θέλω και εγώ να παρακολουθώ και να ξέρω αλλά και τον ίδιο να τον ενημερώνω, για κάποια πράγματα που γίνονται και που το σχολείο δεν προλαβαίνει να ενημερώσει. Πέρα από αυτή την ενημέρωση που τον βοηθάει γενικά για θέματα εκπαιδευτικά, ό,τι χρειαστεί στη καθημερινή του μελέτη και μου το ζητήσει, θα τον βοηθήσω.

**Γ2:** Ναι, έρευνα αγοράς κάναμε από συναδέλφους, φίλους, γνωστούς, πατεράδες, μητέρες παιδιών που είχαν πάει φροντιστήρια τα προηγούμενα έτη και υποτίθεται ότι είχαν κάποια πείρα στην απόδοση του φροντιστηρίου που θα πηγαίναμε το γιο μας. Πρώτα πρώτα προσπαθούμε να ελέγξουμε το αν έχει κάνει τα μαθήματά του ή σε τι βαθμό τα έχει κάνει.

**Γ3:** Πάντα κάνω.. Λόγω χώρου, είναι διαρκής η ενημέρωση από διάφορες πηγές πλέον, είναι και από τα μέσα, είναι και από το διαδίκτυο, είναι και από αυτά που μας στέλνουν στο σχολείο, και από συναδέλφους μου.. Η κόρη μου με λέει “freak control” ! Δε νομίζω ότι είναι και σωστό για ένα γονέα να γράφει το παιδί του στο

φροντιστήριο ή να κάνει ιδιαίτερα και να επαναπαύεται, νομίζω ότι πρέπει να ασκεί έναν έμμεσο έλεγχο, όχι τον ασφυκτικό, δε μιλάμε για προστατευτικότητα, γιατί γνώρισα και φίλη, που είναι και εκπαιδευτικός, και του ζητούσε ακριβώς του παιδιού τι έκαναν στη φυσική, ή που άκουγε όλο το μάθημα για να δει τι κάνουν και πως το κάνουν. Πιστεύω ότι είναι ακρότητα αυτό το πράγμα και αντί ν' αφήσεις και το παιδί να αυτενεργήσει, να ανεξαρτητοποιηθεί, ν' αυτονομηθεί και να προχωρήσει, γιατί πρέπει να τα κάνουμε και υπεύθυνα τα παιδιά.. αλλά από την άλλη πιστεύω ότι πρέπει να είμαστε και κοντά τους γιατί είναι παιδιά, αυτό το «διάβασες, όλα καλά ;» είναι ένας έμμεσος έλεγχος, δηλαδή κοίταξε, εγώ σ' έχω στο νου μου..

**Γ4:** Ναι, ναι ρωτώντας.. αν και επειδή είναι στενός ο κύκλος εδώ στην Κόρινθο, ξέρω κάποιους ανθρώπους από παλιά, ξέρω ας πούμε ότι αυτός έχει κίνηση, ότι δουλεύει σοβαρά, από γνωστούς βασικά, και επειδή είμαστε και οι δύο εκπαιδευτικοί, ανακατεύονται και εκπαιδευτικοί με αυτό το θέμα και πιστεύω ότι έχουν μια γνώμη. Όχι δεν εμπλέκομαι σε αυτό, όχι πλέον, όταν είναι στην Γ' Γυμνασίου, και στο Λύκειο, εκεί τι να.. ούτε γνώσεις έχουμε ούτε.. όταν ήταν πιο μικρά εκεί κάπως.

**Γ5:** Ναι βέβαια, ρωτώντας.. και τι επιτυχίες έχει στα παιδιά που τελειώνουν. Όπου με χρειάζεται είμαι δίπλα του, εάν μπορώ.. εάν δεν μπορώ τον παραπέμπω κάπου αλλού.

**Γ6:** Ναι φυσικά, δεν μπαίνω στο πρώτο φροντιστήριο που θα δω και θα το επιλέξω.. εννοείται ότι έχω ρωτήσει φίλους, γνωστούς, συμμαθητές της, συναδέλφους, έχω κάνει κάποια έρευνα δηλαδή. Δεν μπορώ να τη βοηθήσω, αν εννοείτε να της λύσω κάποιες απορίες, εκείνο που μπορώ να κάνω είναι να την υποστηρίξω αν θέλει κάτι, αν θέλει να της κρατήσω το βιβλίο για να μου πει κάποιο μάθημα. Σε αυτό το κομμάτι είναι αυτόνομη, απλά όποια βοήθεια χρειάζεται είμαι δίπλα της.

**Γ7:** Όταν είσαι στο χώρο που έχεις μεγαλώσει, τσεκάρεις τους καθηγητές τους παλιούς αν δουλεύουν ακόμα, είναι το κλασικό σύστημα που κάνουν όλοι. Το δεύτερο είναι να έχεις γνωριμίες, κάποιους ανθρώπους συγγενείς ή φίλους που να έχουν τελειώσει την τελευταία δεκαετία γιατί για μένα, πρέπει να υπάρχει μια πείρα, και τα πράγματα στα φροντιστήρια δεν αλλάζουν μέσα σ' ένα χρόνο.. Συμμετέχω με τον τρόπο μου.. αγγλικά σκέψου ότι δεν πήγε φροντιστήριο, εγώ της έκανα, και το πήρε το Lower.. Ξέρει ότι θα τη βοηθήσω, ακόμα και αν της πω τη λέξη δεν ξέρω, θα

της πω που ν' απευθυνθεί, εννοείται ότι θα παίξω γύρω γύρω, θα παρακολουθώ και πρέπει να παρακολουθώ γιατί αν τύχει κάτι θα πρέπει να ξέρω τι γίνεται.. είναι εύκολο για εμάς που έχουμε πάει σχολείο, που έχουμε δώσει.. ας πούμε με τον πατέρα της τσακωνόμαστε.. ή για τους γονείς που δεν έχουν δώσει πανελλαδικές, για μένα δεν έχουν το δικαίωμα να μιλάνε γιατί δεν έχουν γνώση ούτε για το διάβασμα, ούτε για το στρες, ούτε τίποτα.. αυτοί που δεν ξέρουν, δεν πρέπει να μιλάνε.

**Γ8:** Ναι, ίσως.. όχι ίσως, απλά μπορεί να του πω σε κάποια μαθήματα ότι υπάρχει αυτό, και αυτό, αν θέλεις να ρωτήσεις και εσύ, πήγαινε ρώτησε. Από κει και πέρα για το διάβασμά του, εγώ δε μπορώ να τον ελέγξω, δεν ξέρω, όταν μου ζητήσει, μου πει, «έλα να σου πω αυτό το μάθημα», πάω και μου το λέει.

**Γ9:** Ε ναι, λίγο.. μέσω γνωστών, κοιτάς ποιο έχει τις περισσότερες επιτυχίες. Στη μικρή όχι δεν μπορώ να την παρακολουθήσω πολύ, μόνο ιστορία αν μου ψιλοπεί και την στριμώξω, εντάξει θα μου την πει, στα άλλα όχι, θα τα πω στην καθηγήτρια στο φροντιστήριο. Αν ήθελε θα μπορούσα να τη βοηθήσω, δε θέλει.

**Γ10:** Έρευνα αγοράς όχι, γιατί δεν έχουμε.. δεν έχουμε καθόλου πείρα, ήταν γνωστή η κοπέλα και μας έκανε καλύτερη τιμή. Καθημερινώς συμμετέχουμε, αλλά ο δάσκαλος όχι.., εμένα αυτό είναι το παράπονό μου.

**Γ11:** Μαζί το ψάξαμε με το παιδί, ρωτήσαμε από άλλους πιο παλιούς γονείς που κάνανε τα παιδιά τους διάφορα φροντιστήρια και από άλλα παιδιά μαθητές και μαθήτριες που έκαναν και αυτά κάποια επιλογή. Φυσικά και συμμετέχουμε σε όλο αυτό, κάθε βράδυ επιβλέπουμε το αν διαβάζει ή τι ενδιαφέρον έχει..

**Γ12:** Ναι, βέβαια το ψάχνουμε πρώτα από πληροφορίες από γνωστούς που έχουν μεγαλώσει τα παιδιά τους και έχουν περάσει από αυτή τη βαθμίδα, οπότε λίγο πολύ υπάρχει μια κατασταλαγμένη γνώμη για 5, 10 ανθρώπους που δουλεύουν μέσα σε αυτό το χώρο. Ότι τον παρακολουθούμε ναι, τον παρακολουθούμε γενικά για να δούμε αν πραγματικά είναι σε κάποιο σωστό δρόμο ή αν αυτά που πηγαίνει και μαθαίνει μπορεί να τα εφαρμόζει ή να τα κατανοεί, κάποια στιγμή δηλαδή, θα καθίσω απέναντί του για να πει κάποια πράγματα που θέλω να ξέρει.. Μπορεί να μην

είναι καθημερινό, αλλά είναι ας πούμε από κοντά.., γιατί είμαι της άποψης ότι πρέπει να έχει και αυτός μια υπευθυνότητα απέναντι σε ορισμένα πράγματα.

**Γ13:** Ναι από μητέρες άλλων παιδιών, ήταν ευχαριστημένες και πήγαμε εκεί. Μα μόνο γι' αυτά ενημερώνομαι.. δεν μπορούσα να το βοηθήσω γιατί ήταν μαθηματικά και φυσική, σε άλλα μαθήματα, κρατούσα και βιβλίο. Στα θεωρητικά πιστεύω ότι μπορεί να το κάνει αυτό ο γονιός αλλά τώρα στην τεχνολογική δεν μπορούσα. Υπάρχει μια παρακολούθηση, τι παρακολούθηση.. απλά να κάθομαι στο σπίτι να μη λείπω.. ας πούμε ο γιος μου καθόταν απίστευτες ώρες μέσα στο δωμάτιο, αλλά δεν ξέρω τι έκανε.. πρέπει να το συνειδητοποιήσει το ίδιο το παιδί, εγώ στο μόνο που μπορούσα να βοηθήσω είναι να καλύπτω τις ώρες του πήγαινε - έλα, για να μη χάνει το χρόνο του.

**Γ14:** Βέβαια.. μέσω γνωστών και τηλεφωνικά, έχεις ενημερωθεί βέβαια από τους γονείς ποιος είναι ο καλύτερος καθηγητής και ακούγεται εδώ στην πιάτσα, τελικά όμως καταλήγεις να πας εκεί που θέλει το παιδί. Εμείς δεν μπορούμε.. μόνο στα μεταφορικά επειδή είμαστε μακριά, σίγουρα όμως είμαστε κοντά της, και τη βοηθάει και η θεία της, η οποία είναι χημικός. Δεν έχουμε την κατάλληλη παιδεία, ας πούμε εγώ ξέρω πολύ καλά μαθηματικά και φυσική, καμία σχέση αυτά που διδάσκουν τώρα..

**Γ15:** Όχι πολύ.. γιατί φέτος πήγαμε, μας φέρνουνε κάποια έντυπα από διάφορα φροντιστήρια, αλλά με ότι ακούω εγώ σαν μάνα με άλλες μανάδες, συμφέρει το φροντιστήριο παρά το ιδιαίτερο. Ναι βέβαια, όπως μπορώ.. συχνά δεν μπορώ να τη βοηθήσω, αλλά αν τύχει και μπορώ, κατευθείαν θα το κάνω, αλλά ναι είναι δικό της θέμα περισσότερο. Πάντως αν με ρωτήσει κατευθείαν θα κοιτάξω να κάνω ό,τι μπορώ..

**9 γ. Ποιος εμπλέκεται περισσότερο σε όλο αυτό, εσείς, ο/η σύζυγός σας και οι δύο;**

**Γ1:** Για θέματα που γνωρίζω και που αφορούν κάποια μαθήματα, θεωρητικής κατεύθυνσης περισσότερο, εγώ. Για άλλα που ο σύζυγός μου έχει ιδιαίτερη ικανότητα ας το πούμε, περισσότερο εκείνος.

**Γ2:** Και οι δύο, στα μαθήματα που μπορώ να προσφέρω εγώ, προσφέρω εγώ, και η σύζυγος σε περίπτωση που στα άλλα μαθήματα μπορεί να ελέγξει αυτή, ώστε να γίνεται ένας πιο πλήρης έλεγχος.

**Γ3:** Και οι δύο θα έλεγα.

**Γ4:** Περισσότερο η σύζυγος.

**Γ5:** Εγώ.

**Γ6:** Εγώ.

**Γ7:** Μπροστά και οι δύο.. αλλά από πίσω ο μπαμπάς λέει ότι « εφόσον εσύ ξέρεις, ό,τι πεις, αλλά θα μου λες τι κάνετε για να ξέρω.. ».

**Γ8:** Εγώ.

**Γ9:** Εγώ, εγώ, μόνο εγώ. Α ! στο μηχανογραφικό μόνο.. εκείνη τη στιγμή όλοι οι μπαμπάδες συμμετέχουν, τον άλλον καιρό δεν ξέρεις που βρίσκονται..

**Γ10:** Στα μαθήματα εγώ, όσον αφορά στις διαδικασίες με το σχολείο η γυναίκα μου, και οι δύο, ο καθένας στον τομέα του.

**Γ11:** Η σύζυγος.

**Γ12:** Συμμετέχουμε και οι δύο.

**Γ13:** Εγώ.

**Γ14:** Η σύζυγος περισσότερο..

**Γ15:** Εγώ.. εντάξει και ο άντρας μου, δε μπορώ να πω, αλλά περισσότερο εγώ.

**10. Πώς επιλέξατε το φροντιστήριο Μ.Ε ; / 11. Πώς επιλέξατε τον καθηγητή του ιδιαίτερου μαθήματος ;**

**Γ1:** α) οι συστάσεις συγγενών και φίλων έχουν παίξει πολύ σημαντικό ρόλο, μ' ενδιαφέρει β) η ποιότητα οπωσδήποτε του φροντιστή, το να είναι τέλειος γνώστης του αντικειμένου, αλλά και παράλληλα να είναι και άριστος παιδαγωγός. Σίγουρα παίζει ρόλο και γ) ο χώρος του φροντιστηρίου, να είναι ένας καθωσπρέπει χώρος να το πω, καθαρός, ασφαλής για το παιδί, και δ) το μέγεθος των τμημάτων παίζει πολύ μεγάλο ρόλο επίσης. Εάν είναι ένας πολύ καλός καθηγητής που θα βοηθήσει το παιδί, και έχει κάποια μικρή διαφορά θέλω να πιστεύω από τους άλλους, θ' αγνοήσω το οικονομικό κόστος.

**Γ2:** Πρώτα από α) συστάσεις φίλων και ουσιαστικά και φήμη, πάνε μαζί, λειτουργούν έτσι, δεύτερον και πολύ πίσω θα ήταν το θέμα των χρημάτων, γιατί από τη στιγμή που θέλουμε κάπου να μπει οπωσδήποτε, δε βλέπουμε πόσο κοστολογεί..

**Γ3:** Θέλω πρώτον να είναι ένας α) άνθρωπος με κάποιες αρχές, και θέλω να ξέρω τι άνθρωπος είναι. Δεύτερο κριτήριο για μένα είναι β) η γνωστική του επάρκεια και σίγουρα οι επιτυχίες που είχε στα παιδιά, γ) η φήμη του. Θεωρώ πολύ σημαντικό να ξέρει το αντικείμενο για να μπορεί να το μεταδώσει στο παιδί μου, φρόντισα να μάθω το τι προσωπικά ο κάθε καθηγητής κάνει, έμαθα τις σπουδές που έχει κάνει, τα μεταπτυχιακά που έχει κάνει, και μετά το πώς λειτουργούσε πλέον ως επαγγελματίας στη δουλειά του. Για μένα αυτά είναι τα δύο σημαντικά κριτήρια, και επίσης το να είναι δ) οργανωμένος και υπεύθυνος. Από κει και πέρα υπεισέρχεται και ο παράγοντας που λέγεται το παιδί μου, το οποίο έρχεται να δει αν με αυτόν τον άνθρωπο υπάρχει αυτή δ) η επικοινωνία, αν μπορούν να τα βρουν μεταξύ τους. Το κόστος δεν το κοιτάω, όχι ότι έχω την οικονομική άνεση την τρομερή αλλά προέχουν άλλα.. η επιτυχία του παιδιού.

**Γ4:** Εγώ κοιτάω α) το πόσα χρόνια έχει, που κάνει τη δουλειά δηλαδή, αυτό κοιτάξαμε και εκεί που πήγαμε ήταν πάρα πολλά χρόνια, πάνω από 15 χρόνια, και να αρέσει στο παιδί, να του αρέσει β) ο καθηγητής. Το οικονομικό κόστος το έχω λίγο πιο δευτερεύον.. όχι επειδή έχουμε τα πολλά τα λεφτά, με την έννοια ότι αν είναι να

πάει εκεί και να την ωφελήσει, κάνεις τα αδύνατα δυνατά να πάει.. αλλά δε θα έκανα υπερβολές, ας πούμε είναι κάποιιοι που τα πάνε τα παιδιά τους στην Αθήνα, στην έκθεση για παράδειγμα, με ένα υπερβολικό κόστος και τίποτα δεν έκανε στο τέλος.

Για το ιδιαίτερο **α) η γνωριμία, β) τα χρόνια** τα οποία έχει. Η γνωριμία περισσότερο.. την ξέραμε, ξέραμε ότι ήταν καλή και έκανε δουλειά.

**Γ5:** Ακόμα και το παιδί να ξεκινήσει το φροντιστήριο αν δεν μπορεί να εμποδώσει αυτά που του λέει ο φροντιστής, θα το διακόψω και θα κοιτάζω να βρω κάποιο άλλο που θα του ταιριάζει στο χαρακτήρα του. Ναι μεν **β) η φήμη του** να είναι μεγάλη, αλλά πιο πολύ κοιτάζω τη **α) μεταδοτικότητα του καθηγητή**. Είναι και **γ) οι συστάσεις συγγενών και φίλων**, και το **δ) οικονομικό** θα το ελέγξω αλλά έχει δευτερεύοντα ρόλο, και **ε) τις αποστάσεις**, γιατί αν θέλει να πάει στην Κόρινθο και χάνει τόσο πολύ χρόνο, δεν κερδίζει κάτι.

**Γ6:** Είναι **α) η φήμη του καθηγητή, β) τα ολιγομελή τμήματα**, και αν ο καθηγητής χωρίζει τα τμήματα ανάλογα με τις ικανότητες των μαθητών, αν υπάρχει δηλαδή μια τέτοια εξειδίκευση. Επειδή είμαστε δύο δημόσιοι υπάλληλοι, το οικονομικό παίζει μεν ρόλο, αλλά είμαι διατεθειμένη να κάνω κάποιες θυσίες στην προσωπική μου ζωή προκειμένου να έχει η κόρη μου κάτι καλύτερο, μέσα στα πλαίσια του δυνατού πάντα και των δυνατοτήτων μου.

**Γ7:** Το μεγαλύτερο ρόλο παίζει **α) ο καθηγητής** (μεταδοτικότητα, επικοινωνία, συμπεριφορά) και υπάρχει τώρα ένα τριγωνάκι, είναι ο καθηγητής, ο γονέας και ο μαθητής. Εάν δεν υπάρχει επαφή στις πλευρές, το τρίγωνο δεν υπάρχει, δεν υπάρχει συνεργασία, δεν υπάρχει τίποτα. Όσον αφορά στο οικονομικό, εγώ έκανα κάτι που δεν ξέρω αν το κάνουν άλλοι, και μακάρι να το κάνουν, ναι μεν θα έπρεπε να πληρώσω 220 €, εγώ πήγα και του είπα στα ίσια, όπως είπα και στους τρεις που πήγα και ρώτησα, ότι μπορώ να δίνω μέχρι 140, με το ζόρι 150 €, και χάρηκα που ανταποκρίθηκε, να είναι καλά ο άνθρωπος.. Αν δεν μπορούσαμε να πληρώσουμε, θα έβρισκα κάποιο φίλο μου, που θα μπορούσε να τη βοηθήσει, ή θα καθόμουν εγώ. Δεν υπήρχε περίπτωση να της πω ξέρεις, δεν μπορώ να πληρώσω..

**Γ8:** Τουλάχιστον μέχρι τώρα τα φροντιστήρια που έχουμε είναι από φίλη που έδωσε πριν 2 χρόνια ο γιος της πανελλήνιος. Άρα είναι **α) οι συστάσεις γνωστών, β) το να έχει κάποιες επιτυχίες, κάποια φήμη,** και **γ) να είναι κάπως κοντά** για να μη χάνει το χρόνο του. Από κει και πέρα θέλω το παιδί να μπορεί **δ) να δέσει με τον καθηγητή.**

**Γ9:** Είναι η **β) φήμη, α) οι συστάσεις** συγγενών και φίλων, γιατί από εκεί περισσότερο.., **γ) οι καθηγητές** παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο, και μετά **δ) η εξειδίκευση.** Το οικονομικό.. ε τώρα λες μια, δυο χρονιές είναι, όσα και να σου πάρουν θα τα δώσεις, εντάξει δε λέω αν σου ζητάνε κανένα τεράστιο ποσό.. αλλά γενικώς δεν τα σκέπτεσαι.

**Γ10:** Κοίταξε να δεις, εμείς όπως σου είπα δεν έχουμε πάει σε φροντιστήρια παρά μόνο σε αυτή την κοπέλα, δεν έχουμε πείρα ... **α) Το οικονομικό κόστος** καλώς ή κακώς είναι για μένα το πρώτο, μετά **β) από τη φήμη του** λογικά, ένα καλό φροντιστήριο έχει και καλό όνομα.

**Γ11:** Το πρώτο είναι αυτό, να υπάρχει **α) μια φήμη** για κάποιο φροντιστήριο και **β) ο καθηγητής,** το ποιος είναι ο καθηγητής και να μπορεί να συνεργάζεται καλά, το οικονομικό δεν το πολύ κοιτάμε..

Οπωσδήποτε επιλέγεις την πιο κοντινή **γ) απόσταση,** και για εμάς να μη τρέχουμε και το παιδί να μη χάνει πολλές ώρες.

**Γ12:** Ξεκινάμε από τις **α) συστάσεις** και την έρευνα που λέγαμε προηγουμένως, η πληροφορία από ανθρώπους που μπορούν να σου πουν ότι ο τάδε ή η τάδε έχουν την ικανότητα γιατί έχει πάει το παιδί τους. Το δεύτερο είναι η απευθείας **β) γνωριμία με τον καθηγητή,** μια πιο εμπειριστατωμένη ανάλυση χωρίς να έχουμε ντροπές για να δούμε αν πραγματικά συνάδει με τα δικά μας κριτήρια, για να δούμε πως κάνει το μάθημα, τι κάνει, με ποιο τρόπο το μεταδίδει, ποιος είναι εν πάση περιπτώσει ο τρόπος εφαρμογής του.. και στο τέλος ακολουθεί βεβαίως και **γ) ο οικονομικός παράγοντας,** αλλά αυτό μπορείς να το πλησιάσεις όταν βρεις τον κατάλληλο καθηγητή.



Όταν είναι μόνος του, ή και σε γκρουπάκι, εδώ παίζει **α) το οικονομικό** βέβαια, αρκεί **β) ο φροντιστής** να είναι ικανός, επειδή λίγο πολύ έχουμε ασχοληθεί με το παιδί, και με τη δική μας επαφή επάνω στη γνώση, οπότε ξέρουμε λίγο πολύ πως θα πρέπει να είναι ο τρόπος που εργάζεται.

**Γ13:** Κοίτα, από **α) τη φήμη** του ναι, από **β) τις συστάσεις συγγενών και φίλων** ήταν από τα πρώτα, από το οικονομικό δεν το επέλεξα, **γ) από την απόσταση**, γιατί εμείς το έχουμε αυτό το θέμα και από **δ) τους καθηγητές** που λέγαμε πριν.

**Γ14:** Σίγουρα να είναι **α) ο καθηγητής** σωστός.. βέβαια, και τις επιτυχίες που είχαν τα παιδιά πηγαίνοντας σε αυτόν, γιατί εμείς τουλάχιστον σε όσους πάει τώρα η κόρη μας, πάμε με βάση αυτό το κριτήριο. Με τον ανταγωνισμό που υπάρχει κάπου έχουν αυξομειωθεί οι τιμές αλλά μιλάμε για ψιλικά. **β) Η απόσταση** επίσης έχει πολύ μεγάλη σημασία για εμάς.

**Γ15:** Ακούω εγώ τιμές .. 700 € το μήνα, δεν ξέρω αν το έχετε ακούσει και εσείς, μου φαίνεται υπερβολικό, εγώ δε θα μπορούσα.. Εγώ θα κοιτούσα που θα ήταν οι καλύτεροι **β) καθηγητές**, όταν είναι καλός ο καθηγητής και το κόστος είναι ανάλογο με τη τσέπη μου, θα την έστελνα, αν και τώρα που το σκέφτομαι **α) το οικονομικό** είναι το πρώτο τώρα..

## **12. Είναι τελικά τα φροντιστήρια σημαντικό έξοδο για τον οικογενειακό σας προϋπολογισμό ; Ποια είναι κατά προσέγγιση η διαθέσιμη δαπάνη ;**

**Γ1:** Μέχρι τώρα, τη Β΄ Λυκείου, είναι περίπου από 300 μέχρι 450 €. Εν όψει των πανελληνίων, φοβάμαι μήπως και υπερβούμε κατά πολύ αυτό το ποσό.

**Γ2:** Γύρω στα 500 € το μήνα.

**Γ3:** Εγώ φέτος για τα δύο μου παιδιά, Β΄ & Γ΄ Λυκείου, πληρώσαμε 25.000 €.

**Γ4:** 750 με 800 € (μηνιαίως) στο φόρτε, δηλαδή στην Τρίτη, στην τελευταία τάξη και θέλω να σας πω και το εξής, ότι τα φροντιστήρια είναι πολύ πιο ακριβά τα έξοδα, απ' όταν σπουδάζει ένα παιδί, είναι δεδομένο αυτό.

**Γ5:** 700 € κάθε μήνα, αρκετά τα χρήματα, είναι ένας μισθός.

**Γ6:** Είναι μεγάλο, είναι μεγάλο.. είναι σχεδόν περίπου ένας μισθός.

**Γ7:** Σε εμάς, επειδή δεν έχουμε, το φροντιστήριο το βάζει η γιαγιά και είναι 140 €.

**Γ8:** Το μήνα γύρω στα 800 €.

**Γ9:** Γύρω στα 600 € το μήνα χοντρικά.

**Γ10:** Επειδή η κοπέλα είναι γνωστή μας, μας έκανε καλύτερη τιμή..

**Γ11:** Εξαρτάται από το παιδί τώρα τι μαθήματα θα επιλέξει να κάνει, πάντως ξεπερνάει τα 500 €..

**Γ12:** Κανά 700αρι, 800αρι..

**Γ13:** Για τα δύο παιδιά 1500, 850 € ήταν για το γιο μου στην τρίτη.

**Γ14:** Από 300 έως 500 €.

**Γ15:** Γύρω στα 160 € δίναμε για κανά τετράμηνο, και μας έκανε και καλύτερη τιμή.

**13. Σας έχει επηρεάσει η οικονομική κρίση στο θέμα αυτό ; Αν ναι, με ποιο τρόπο ; (12 α, β, γ, δ)**

**Γ1:** Οπωσδήποτε.. είμαι διατεθειμένη να στερηθώ προκειμένου να τα καταφέρει με τα καλύτερα φροντιστήρια, ώστε να περάσει στη σχολή που επιθυμεί. Το άγχος και η αμφιβολία και η αμφισβήτηση του μέλλοντος, του εργασιακού μέλλοντος.. είναι κάτι που τώρα έχει δημιουργηθεί, το άγχος συνοδεύει την κρίση την οικονομική που υπάρχει, πριν ήταν ηπιότερο ας πούμε, όμως σίγουρα θα ήταν ένας λόγος για να στραφεί σε περισσότερα φροντιστήρια. Είναι ο αγώνας να φτάσει και να πετύχει, να γίνει ο καλύτερος, γιατί βλέπουμε ότι οι μέτριοι δεν έχουν μέλλον όσο σκληρό και αν φαίνεται αυτό.

**Γ2:** Πιστεύω ναι.. αλλά είμαι διατεθειμένος να πληρώσω προκειμένου να περάσει, αν και δεν είναι θέμα κρίσης. Το άγχος των παιδιών είχε ξεκινήσει πολύ νωρίτερα, πριν εμφανιστεί η κρίση.

**Γ3:** Νομίζω ότι λειτουργεί κατά κόρον αυτό, και καλό μαθητή να έχεις, βλέπεις ότι και αυτός από ανασφάλεια στρέφεται στο φροντιστήριο. Επίσης να σου πω, ότι λόγω αυτής της οικονομικής και κοινωνικής ανασφάλειας που επικρατεί, εγώ έχω αποφασίσει εάν τα παιδιά μου δεν πάνε καλά στις πανελλαδικές, να φύγουν στο εξωτερικό. Δε στρέφομαι δηλαδή άλλο σε φροντιστήρια, δεν μπαίνω σε αυτή τη διαδικασία πάλι, μ' έχει κουράσει αφάνταστα. Το να επιλέξεις, το να βρεις τον

κατάλληλο άνθρωπο, το να έχεις αυτό το οικονομικό βάρος το τρομερό, και να έχεις ένα αποτέλεσμα που δεν ξέρεις τι θα είναι.. προτιμώ όλα αυτά τα χρήματα, γιατί το βλέπω και σαν μια επένδυση, να πιάσουν τόπο και να ξέρω ότι θα έχω ένα βέβαιο αποτέλεσμα, γιατί το σύστημα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έξω είναι τελείως διαφορετικό απ' ότι εδώ.

**Γ4:** Θα μπορούσαμε να κάνουμε κάτι καλύτερο σίγουρα.., αυτό που θέλαμε να κάνουμε βασικά το κάναμε, αλλά σκέφτομαι ότι αν είχαμε περισσότερη οικονομική ευχέρεια ίσως να κάναμε περισσότερα.. Απλά μένω με την απορία, ότι αν είχαμε περισσότερα λεφτά, θα μπορούσαμε να κάνουμε κάτι καλύτερο.., τι να πω τώρα, να την άρχισα νωρίτερα από τη Β ή Γ' Γυμνασίου για παράδειγμα.. απλά όσο πιο νωρίς αρχίζεις τόσο το καλύτερο, αν και από την εμπειρία που έχω από τα άλλα τρία παιδιά, τα 2,5 χρόνια που πάμε μάλλον επαρκεί ο χρόνος.

**Γ5:** Δεν έχω μειώσει τα φροντιστήρια, έχω μειώσει όλα τα υπόλοιπα για να μπορώ να πληρώσω τα φροντιστήρια, εδώ και δύο χρόνια αυτό κάνω. Ξέρω του παιδιού μου τις ελλείψεις και είτε έτσι, είτε αλλιώς, θα τον έστειλα φροντιστήριο είτε υπήρχε η κρίση, είτε δεν υπήρχε. Τώρα από κει και πέρα όσο καλύτερα πάει καλό είναι για το μέλλον του.

**Γ6:** Θυσιάζουμε κάποια άλλα πράγματα τα οποία δε θεωρούμε αναγκαία, γιατί την εκπαίδευση των παιδιών τη θεωρούμε τη μεγαλύτερη ανάγκη μέσα στην οικογένεια, πολύ σπουδαία δηλαδή για την αφήσουμε. Σε όλα τα μαθήματα των πανελληνίων, και της επιλογής, θα κάνουμε φροντιστήρια, το θεωρούμε απαραίτητο, ακόμα και αν έχει 20 στην επίδοσή της στο σχολείο. Αλλά το άγχος πραγματικά το οικονομικό είναι πάρα πολύ μεγάλο και αυτό είναι το μεγαλύτερο άγχος μου, αν θα είμαστε ικανοί σαν οικογένεια μέχρι το τέλος της επόμενης χρονιάς ν' ανταπεξέλθουμε οικονομικά με τα φροντιστήρια για να τη στηρίξουμε.

**Γ7:** Θα σου πω τι κόβω.. την πάω με το αυτοκίνητο, δεν ξανά μετακινώ το αμάξι για να μη χαλάω πολλή βενζίνη, και πάω με τα πόδια εγώ.. αυτός είναι ένας τρόπος κοψίματος.. πάντα υπάρχει τρόπος να κόψεις και δε νομίζω να υπάρχει γονιός που να μην το έχει κάνει.

**Γ8:** Οι θυσίες είναι σίγουρες, από κει και πέρα τώρα από Σεπτέμβρη ας πούμε, θα κοιτάξω πρώτα τι φροντιστήρια πρέπει να κάνει ο μεγάλος, και μετά θα δω τι θα κάνω με τα υπόλοιπα παιδιά, και αν θα πάνε.. Τον μεγάλο δεν μπορώ να τον σταματήσω από κανένα, δηλαδή τα μαθήματα που θα δώσει, θα τα κάνει όλα. Το άσχημο κλίμα δεν μπορώ να πω ότι μ' επηρεάζει σε αυτό το επίπεδο.. φροντιστήρια κάνουμε στα μαθήματα που πρέπει να γίνουν, που θεωρώ ότι πρέπει να γίνουν.

**Γ9:** Δεν τα σκέπτεσαι όταν είναι και κοντεύει να τελειώσει το παιδί, λες μια χρονιά είναι, κάτσε τώρα να τα δώσω μπας και κάνει τίποτα. Δεν μπορείς να πεις ότι θα την στείλω κάπου αλλού ή δε θα της κάνω ένα μάθημα γιατί υπάρχει οικονομική κρίση.. δε γίνεται, είναι κάτι που θα το κάνεις όπως και να έχει. Πιστεύω ότι με αυτά που κάνει καλύπτεται, τώρα από κει και πέρα αν δε θέλει και το ίδιο το παιδί να διαβάσει όσες ώρες και του κάνεις..

**Γ10:** Μας έχει επηρεάσει πάρα πολύ, κοιτάξτε να δείτε, η γυναίκα μου δε δουλεύει, εγώ είμαι πολύ καιρό απλήρωτος.. δεν μπορούμε να κάνουμε αυτό που θέλουμε να κάνουμε, θα μπορούσαμε δηλαδή να την πάμε σε κάποια φροντιστήρια περισσότερα, ή με την κοπέλα αυτή περισσότερες ώρες και όχι μόνο στις εξετάσεις αλλά και κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

**Γ11:** Εντάξει προς το παρόν έχουμε μια οικονομική άνεση οπότε μπορούμε ν' ανταπεξέλθουμε στα έξοδα των φροντιστηρίων. Περισσότερα, όχι .. αυτά που έχει. Έχει ορισμένες επιλογές από μόνη της, ποιο της αρέσει, ποιο δεν της αρέσει και σε ποιο έχει αδυναμία, οπότε επιλέγει μόνο του το παιδί, από κει και πέρα εμείς δεν της χαλάμε τη διάθεση και το χατίρι.

**Γ12:** Πάντα μετράει και το οικονομικό απλά λες.. χαλάλι ας πούμε, αρκεί να μπορέσει να πιάσει τόπο η προσπάθεια που έχει γίνει και εκεί ο λογαριασμός που κάνεις είναι, αν η προσπάθεια και η κούραση που τράβηξες, είτε από το πήγαινε έλα, είτε από το οικονομικό κόστος, ανταποκρίνεται με το αποτέλεσμα, πολλές φορές δεν ανταποκρίνεται. Σίγουρα υπάρχει άγχος γιατί όλο αυτό το σύστημα έτσι όπως λειτουργεί έχει μια αβεβαιότητα, δηλαδή αν αυτή η προσπάθεια στο τέλος αξίζει ή δεν αξίζει κιόλας, γενικά όμως μπαίνεις σε αυτό το τρυπάκι, σε εκείνο το χορό, χωρίς να το καταλάβεις,

δεν μπορείς να μη συμμετέχεις στο τέλος παρόλο που είμαι ενάντια σε όλο αυτό, τελικά δεν μπορείς να κάνεις διαφορετικά, σε αναγκάζουν. Μερικές φορές κάνουμε συζήτηση με τη γυναίκα μου και λέμε, «Μα είναι δυνατόν ; Εμείς που έχουμε επίγνωση, ξέρουμε το παιδί μας, πόσο ώριμο είναι, τι θέλει κτλ., γιατί επιμένουμε σε κάποια πράγματα ..; », (...) με λίγα λόγια δεν μπορείς να το αποφύγεις όλο αυτό, είναι μονόδρομος.

**Γ13:** Ξέρεις πως λειτουργούμε σπίτι ; Πρώτα βλέπουμε για τα φροντιστήρια και μετά όλα τα υπόλοιπα. Αυτό που λες.., αυτό έκανα με το γιο μου, αλλά τώρα άλλαξα ! Έκανα πάρα πολλά φροντιστήρια και διπλά φροντιστήρια στο ίδιο μάθημα. Δεν απέδωσε καθόλου, το είδα και από άλλους που έκαναν τα ίδια μ' εμένα, οπότε τώρα στην κόρη μου νομίζω ότι δε θα κάνω τόσα πολλά.

**Γ14:** Θα κόψουμε από άλλα για να πληρώσουμε το φροντιστήριο. Εγώ σταμάτησα να πληρώνω το ΤΕΒΕ ας πούμε.. Οποσδήποτε επηρεάζεσαι αλλά άμα δεν έχεις δεν πληρώνεις, λουκέτο. Στα πιο σημαντικά θα πάει το παιδί..

**Γ15:** Φυσικά και μας έχει επηρεάσει, με το ζόρι πληρώνουμε αυτά που πληρώνουμε. Μακάρι να ήταν διαφορετικά τα πράγματα να μπορούσαμε να δώσουμε περισσότερα στο παιδί..

**14. Αν δεν υπήρχε οικονομικός περιορισμός τι φροντιστήριο θα επιλέγατε (Μ.Ε ή ιδιαίτερο ) ;**

**Γ1:** Αναλόγως.. θα υπήρχαν και ομαδικά φροντιστήρια και ιδιαίτερα.

**Γ2:** Πιστεύω ιδιαίτερα, γιατί θα είναι σε άμεση επαφή με το φροντιστή.

**Γ3:** Ιδιαίτερα σε κάθε περίπτωση..

**Γ4:** Δεν το παίρνω έτσι.. ό,τι ήταν το καλύτερο δηλαδή, αν ήταν ένα γκρουπ που βάση τα δεδομένα που ζούμε και η οικογένειά μας και εδώ στην Κόρινθο, αυτό θα επέλεγα..

**Γ5:** Και τα δύο θα τα σκεφτόμουν.. το ομαδικό γιατί θα μπορούσε να συνεργαστεί και με άλλα παιδιά και δε θα ήταν και μονότονο το μάθημα, αλλά και μόνο του, ο καθηγητής θα ήταν πάνω από το κεφάλι του, η άμεση επαφή..

**Γ6:** Και πάλι πιστεύω ότι τα ίδια φροντιστήρια θα επέλεγα, όταν είναι ολιγομελή τα τμήματα είναι καλύτερα από το να είναι μόνο του παιδί μέσα σ' ένα τμήμα.

**Γ7:** Το ίδιο, δεν έχει να κάνει.. γιατί για εμένα με ένα άτομο θα ήταν βαρετό.

**Γ8:** Ιδιαίτερα.. για να μη χάνει το χρόνο του, τώρα βέβαια έχει και καλό και κακό, γιατί και εκεί υπάρχει ανταγωνισμός, υπάρχει και το άλλο το παιδί ..

**Γ9:** Πάλι στα ίδια θα κατέληγα.

**Γ10:** Αυτό πάλι το παιδί θα το επέλεγε.. σαν γονείς θα ρωτάγαμε και άλλους γονείς. Εμένα μου φαίνεται καλύτερο το ομαδικό γιατί πιστεύω ότι ανταλλάσσονται πολλές απόψεις σε ένα ομαδικό.. και ίσως μορφώνονται περισσότερο.

**Γ11:** Νομίζω ιδιαίτερο.. από δικιά μου άποψη καλύτερα το ιδιαίτερο γιατί δεν της αποσπά την προσοχή, είναι μόνο και μόνο για το μάθημα, έχει τον καθηγητή για εκείνη.

**Γ12:** Τα ίδια νομίζω.. και τα δύο, αναλόγως το μάθημα.. τη βαρύτητά του και την αδυναμία του παιδιού.

**Γ13:** Ιδιαίτερα. Ας πούμε για την κόρη μου, πάει ιδιαίτερο μόνη της και πάει πολύ καλά, γιατί μου λέει ότι δεν έχει με κάποιον άλλο ν' ασχοληθεί οπότε αναγκαστικά διαβάζει, αν πάει αδιάβαστη δεν μπορεί να προχωρήσει, ενώ αν πας αδιάβαστος στο ομαδικό, όλο και κάπως την σκαπουλάρεις.. χάνεσαι μέσα στα παιδιά.

**Γ14:** Ό,τι πει το παιδί.. εγώ θεωρώ ότι θα ήταν καλύτερο το ατομικό γιατί είναι πάνω από το κεφάλι της ο άλλος, και μέσα σε μια ώρα τα έχει ξετινάξει όλα, της τα έχει βάλει στο μυαλό, θέλει να είναι με τα παιδιά όμως.

**Γ15:** Και τα δύο, με τα ιδιαίτερα όμως θα ένιωθα πιο καλά γιατί ο καθηγητής θ' ασχολούνταν μόνο με αυτήν.

**15. Για να επιλέξετε ένα φροντιστήριο επηρεάζεστε από την αντίστοιχη επιλογή/πολιτική των άλλων γονέων ; -ή- Κοιτάτε τι φροντιστήρια επιλέγουν οι άλλοι γονείς ;**

**Γ1:** Έχει τύχει να συμβουλευτώ ορισμένους γονείς. Το έχω κάνει αυτό γιατί επηρεάστηκα από την επιτυχία του δικού τους παιδιού και θεωρώ ότι καλό γίνεται εκεί.. θέλω και εγώ την επιτυχία που μου αναλογεί, που αναλογεί στο παιδί μου, όχι όμως με την έννοια του ανταγωνισμού.

**Γ2:** Πάντα όταν συζητάμε με κάποιον παίρνουμε τις ιδέες του, όπως και να το κάνουμε επηρεαζόμαστε, και ανάλογα αν είναι πιο κοντά ή πιο μακριά από εμάς, μας επηρεάζει περισσότερο ή λιγότερο.

**Γ3:** Γενικά όχι.. ειδικά όμως έχω 2,3 συναδέλφους που έχουμε και παιδιά στην ίδια ηλικία, που κάνουμε μαζί αυτήν την έρευνα αγοράς και προσπαθούμε να συζητήσουμε κιόλας και να διασταυρώσουμε τις πληροφορίες μας για να διαλέξουμε το καλύτερο.

**Γ4:** Ναι, ναι λίγο.. έτσι ρωτάμε, μαθαίνουμε, όχι πάντα όμως γιατί μπορεί ν' ακούσουμε κάποια λόγια για ένα φροντιστήριο τα οποία να μην ισχύουν..

**Γ5:** Όχι δεν μ' ενδιαφέρει, γιατί κάθε γονέας ξέρει το παιδί του, θα συμβουλευτώ, αλλά από κει και πέρα δεν μπορώ να πω ότι, ο συγκεκριμένος γονέας επέλεξε αυτό, οπότε γιατί να μην το επιλέξω και εγώ..

**Γ6:** Ναι έχω ρωτήσει τους άλλους γονείς πόσο ευχαριστημένοι είναι και για ποιο λόγο είναι ευχαριστημένοι από τον κάθε καθηγητή.

**Γ7:** Δεν επηρεάζομαι, μπορώ να σου πω διερευνητικά.. επειδή μιλάω με παιδιά, υπάρχουν δυστυχώς ακόμα γονείς που πηγαίνουν τα παιδιά φροντιστήριο γιατί ή δε θέλουν, ή δε προλαβαίνουν ν' ασχοληθούν μαζί τους, και όχι γιατί δουλεύουν, αυτό δε μ' αρέσει καθόλου! Για μένα είναι αδιάφοροι. Οι πιο πολλοί κάνουν αυτό το πέρα δώθε, και υπάρχουν συμμαθητές/τριες της κόρης μου που ρωτάνε πράγματα εμένα, μέσω της κόρης μου, επειδή δε μιλάνε οι δικοί τους, γιατί δεν ασχολούνται.

**Γ8:** Όχι με αυτόν τον τρόπο, γιατί υπάρχουν και άλλοι γονείς που πάνε τα παιδιά τους σε τρεις ξένες γλώσσες, εμένα δεν με πειράζει, εγώ θέλω να μάθει μία, και όταν τελειώσει να πάει να μάθει όσες θέλει. Αλλά απλά σε δυο φίλους μου που έχω δει ότι τα παιδιά τους έχουν πάει καλά, εκεί το συζητάω και ρωτάω κάποια πράγματα, μέχρι εκεί όμως.

**Γ9:** Όχι τι κάνουν οι άλλοι γονείς, απλά το ψάχνεις τι επιτυχίες έχει το κάθε φροντιστήριο, δε θα το πας ας πούμε σ' ένα φροντιστήριο που δε θα έχει επιτυχίες στα 3 τελευταία έτη..

**Γ10:** Ε ναι.., πώς δεν επηρεαζόμαστε.. ότι εγώ δεν έχω να προσφέρω αυτά που έχει να προσφέρει ο άλλος ..

**Γ11:** Όχι τόσο, πιο πολύ κοιτάμε μόνο το φροντιστήριο να της αρέσει, πάνω απ' όλα το κλίμα και ο καθηγητής.

**Γ12:** Λίγο.. περισσότερο η κρίση μετά είναι προσωπική.

**Γ13:** Ναι, συμβουλευτικά...

**Γ14:** Όχι γιατί έχουμε εμπιστοσύνη στο παιδί μας, δηλαδή αν μου πει ότι με αυτόν τον μαθηματικό καταλαβαίνω.. τελείωσε, δεν μπορεί να μ' επηρεάσει ένας άλλος γονιός, γιατί το επίπεδο του κάθε παιδιού είναι διαφορετικό.

**Γ15:** Προσπαθώ να μην επηρεάζομαι αλλά νομίζω ότι το κάνω.. απλώς νιώθω λίγο άσχημα επειδή δεν μπορώ να προσφέρω όσα βλέπω ότι προσφέρουν..

**17. Σε γενικότερο επίπεδο, ποιες είναι οι φιλοδοξίες/προσδοκίες/όνειρα για το μέλλον του παιδιού σας ;**

**Γ1:** Ο πρώτος στόχος είναι να καλύψει τυχόν κενά από προηγούμενες χρονιές, να προχωρήσει τη μελέτη του και να δηλώσει σχολή που προτιμά, προκειμένου να κάνει μια εργασία που θα τον γεμίζει μεθούριο, και που θα τον κάνει ευτυχισμένο. Δε βλέπω πολύ μακριά, θέλω μόνο το παιδί μου να τελειώσει τη Γ' λυκείου έχοντας τα απαραίτητα εφόδια για τις πανελλήνιες εξετάσεις, η φοίτησή του στη σχολή την καλή που εκείνος θα επιλέξει, και όταν λέω «καλή» εννοώ εκείνη που προτιμάει, που είναι αυτό που θέλει εκείνος πραγματικά και βεβαίως μετά, η εξασφάλιση μιας εργασίας, προκειμένου να έχει μια αξιοπρεπή ζωή.



**Γ2:** Να περάσει εκεί που θέλει και να κάνει αυτό που θέλει στη ζωή του.

**Γ3:** Μας ενδιέφερε πάντα, μέσα από αυτή τη διαδικασία τη μαθησιακή, ν' αποκτήσουν τα παιδιά την κριτική ικανότητα, την ικανότητα της κατανόησης της πραγματικότητας, και όχι τόσο την κατανόηση της φυσικής ή της χημείας. Ν' αποκτήσουν λοιπόν γενικότερες δεξιότητες ώστε να μπορέσουν να ν' ανταπεξέλθουν στα προβλήματα που θ' αντιμετωπίσουν αργότερα στη ζωή τους. Δεύτερον μας ενδιέφερε να φτιάξουμε έναν χαρακτήρα που θα συμπυκνώνεται μέσα σε κάποιες για μένα πολύ σημαντικές αρετές που σημαίνει υπευθυνότητα, προγραμματισμός, οργάνωση, συνέπεια, και φυσικά αγωνιστικότητα, δίνουμε το maximum των δυνατοτήτων μας σε ό,τι και αν κάνουμε, είτε διαβάζουμε τα θρησκευτικά, είτε τα μαθηματικά, γιατί ο στόχος μας είναι, όταν πλέον θα γίνουμε επαγγελματίες, είτε γίνουμε κομμώτριες, είτε γίνουμε επιστήμονες, να είναι καλές, να είναι άριστες σε αυτό το οποίο κάνουν. Φυσικά μέσα από όλη αυτή τη διαδικασία την ψυχοφθόρα, και το μεγάλο κόστος, θέλουμε οπωσδήποτε ν' αποκατασταθούν επαγγελματικά και γι' αυτό ουσιαστικά όπως είναι η κατάσταση πάλι είναι ένας μονόδρομος.. δηλαδή ξέρεις ότι έχεις ιατρικές, έχεις νομικές, έχεις πολυτεχνείο, από κει και πέρα, σήμερα όποιο παιδάκι τελειώσει οποιαδήποτε άλλη σχολή, και τις δικές μας, τι θα κάνει ;;

**Γ4:** Κοίταξε να δεις εγώ το παίρνω λίγο πνευματικά, ό,τι πει ο Θεός.. δηλαδή έχουν μια καλή πορεία μέχρι τώρα, δε μας έχουν στενοχωρήσει ιδιαίτερα, τα αφήσαμε ελεύθερα δεν τα καταπιέσαμε καθόλου, δεν τους είπαμε μην αυτό μην εκείνο, μέσα σε κάποια όρια εννοείται, από κει και πέρα τώρα εντάξει, δεν μπορώ να προδικάσω τίποτα.. Γενικά εντάξει είμαι αισιόδοξος, δεν το βάζω κάτω, έχει ο Θεός..

**Γ5:** Θέλω να πετύχει σε αυτό που θέλει, να τελειώσει με το καλό, και από εκεί και πέρα να κάνει ό,τι θέλει !

**Γ6:** Οι προσδοκίες και τα όνειρα είναι να πετύχει αυτό που θέλει, να πετύχει τους στόχους της και να είναι ευτυχισμένη στη ζωή της. Αν πετύχει αυτό που θέλει και εμείς θα είμαστε ευχαριστημένοι.

**Γ7:** Στη χρονιά που ζούμε να έχει δουλεία σε 10 χρόνια.. να έχει υπομονή πρώτον, εκτός αν είναι τυχερή και με το που περάσει ή τελειώσει ξεκινήσει την καριέρα της, γιατί οι δυνατότητες πλέον στο χώρο εργασίας είναι λίγες, να κάνει αυτό που θέλει αλλά ο κλάδος που θα διαλέξει, να έχει 2,3, δρόμους να διαλέξει, κανένας μονόδρομος δε βγάζει σε καλό μέρος. Θέλω αυτό που θα κάνει πρώτα να το αγαπάει, γιατί αν το αγαπάς μόνο τότε θα σου δώσει, ακόμα και το πιο χαμηλού επιπέδου επάγγελμα να το πω έτσι, ας πούμε το να γίνεις κομμώτρια, δεν είναι όλοι τους πετυχημένοι, είναι αυτοί που την αγαπάνε τη δουλειά τους και τους δίνει και ο κόσμος, αυτό ισχύει για όλα τα επαγγέλματα.

**Γ8:** Εγώ αυτό που θέλω είναι να πετύχει εκεί που θέλει, όπου θέλει, και να κάνει μια δουλειά την οποία θα τη θέλει να την κάνει, να την αγαπάει δηλαδή, αυτό μόνο, γιατί πιστεύω ότι μόνο έτσι πετυχαίνεις, και το εύχομαι για όλα τα παιδιά.

**Γ9:** Να πιάσει τίποτα μόρια και να δούμε τι θα βάλει και τι θα μπορέσει να κάνει στην πορεία. Να έχει μια δουλειά να ζήσει, όπως είναι για όλους, περνάνε δύσκολα τα παιδιά.. Το παιδί σκέπτεται να πιάσει καμιά βαθμολογία, όλα τα παιδιά αυτό σκέφτονται, τι σχολή θα βάλουνε, αυτή τη στιγμή μου λέει δεν ξέρω τι σχολή θα βάλω, τι θα κάνω.. άλλες φορές έλεγε Ψυχολογία, την άλλη έλεγε Νομική, τώρα της έχει περάσει..

**Γ10:** Να τα καταφέρει .. Ένας καλός και χρήσιμος άνθρωπος σίγουρα θα προσφέρει περισσότερα από κάτι άλλο.

**Γ11:** Της αρέσει να γίνει σίγουρα φιλόλογος, αγγλική φιλολογία της αρέσει, και να κάνει και κάποια μετεκπαίδευση έξω, μπορεί να πάει στη Σουηδία για μετεκπαίδευση αλλά προς το παρόν της αρέσουν οι ξένες γλώσσες. Οι προσδοκίες μου είναι να κάνει ό, τι της αρέσει..

**Γ12:** Φιλοδοξίες.. θα ήταν καταρχάς να δούμε ένα ευτυχισμένο άτομο, με ποια έννοια, να μπορέσει να κάνει αυτό που του αρέσει, που τον γεμίζει. Εγώ προσωπικά του έχω πει ότι, μη θεωρείς ότι το επάγγελμα του μηχανικού ή του δικηγόρου ότι αυτό πρέπει να το ακολουθήσεις, το θέμα είναι να κάνεις κάτι που εσύ μπορείς και σε κάνει ευτυχισμένο. Αυτό το θεωρώ βασικό. Δε νομίζω ότι τα πτυχία και τα χαρτιά

είναι εκείνα τα οποία φτιάχνουν τους ανθρώπους, οι άνθρωποι είναι πραγματικά γρανάζια της κοινωνίας όταν έχουν μια πλήρη και σφαιρική μόρφωση.

**Γ13:** Να κάνει αυτό που θέλει, δηλαδή δε μ' ενδιαφέρει αν ο γιος μου γίνει χημικός, αν θα γίνει αρχιτέκτονας, αν θα γίνει αγρότης, δε με νοιάζει να σου πω την αλήθεια, απλά να κάνει αυτό που θέλει.. εντάξει τώρα είναι δύσκολο σήμερα να το πετύχει αλλά.. δηλαδή βλέπω ότι κανένα παιδί δεν προχωράει αν δεν κάνει αυτό που του αρέσει, ας πούμε ο γιος μου τώρα επιμένει στην αρχιτεκτονική.. αλλά πιστεύω ότι θα προχωρήσει επειδή αυτό του αρέσει, οπότε συμφωνώ και εγώ. Η κόρη μου ας πούμε θέλει να γίνει χημικός, ας γίνει χημικός, γι' αυτό αγωνιζόμαστε, να πάνε εκεί που θέλουν. Αλλά είναι η ηλικία τέτοια που δεν.., τα παιδιά άλλο νομίζουν και άλλο στην πραγματικότητα είναι, ας πούμε ο γιος μου σκέφτεται θα μπω στην αρχιτεκτονική και κάτι.. αυτό νομίζω ότι είναι και λίγο παραμύθι, όλα τα παιδιά θέλουν να γίνουν αρχιτέκτονες, δικηγόροι και γιατροί, γιατί θέλουν ; Κανένα δε λέει ότι θέλω να γίνω κάτι άλλο.. εντάξει έχουν μείνει σε αυτά τα βασικά, του κύρους.. αλλά κάποια στιγμή θα το μετανιώσουν, τα περισσότερα, όχι όλα.

**Γ14:** Να πετύχει το στόχο της, το κυριότερο, γιατί γίνονται θυσίες γι' αυτό το λόγο, αυτό είναι το όνειρό μας γιατί ξέρω ότι το θέλει πάρα πολύ και παλεύει γι' αυτό.. θέλει και λίγο τύχη, θέλει και λίγη βοήθεια.. να βρει το δρόμο της, να πετύχει το όνειρό της, αυτό που θέλει.

**Γ15:** Εμείς έχουμε όνειρα, το παιδί δεν ξέρω τι θα κάνει.. εμείς θα προσπαθούμε όσο μπορούμε να τη βοηθήσουμε, αυτό εξαρτάται από το παιδί πιστεύω, ο γονιός θέλει να το κάνει γιατρό, δικηγόρο, το ένα, το άλλο.. εγώ θέλω καλός άνθρωπος να είναι και χρήσιμος άνθρωπος, να μάθει 5 πράγματα για τον εαυτό της, όχι για εμάς, αυτό θέλουμε εμείς.. και καλός άνθρωπος στην κοινωνία, τίποτε άλλο δε ζητάει ένας γονιός.

## 18. Τέλος, με δυο λόγια, τι σημαίνει για εσάς « ιδανικό » φροντιστήριο;

**Γ1:** Σίγουρα η φήμη του καθηγητή, οι επιτυχίες του, η βοήθεια η απλόχερη προς το παιδί μου που έχω πειστεί ότι ο ίδιος παρέχει, και αυτό είναι το πρώτο και κυριότερο.

**Γ2:** Ένα τύπου σχολείο που θα οργανώνει τις σκέψεις και τις γνώσεις του παιδιού, για να μπορεί δώσει σωστά τις εξετάσεις. Όχι ότι θα του δώσει τις γνώσεις, αυτές πρέπει να τις αποκτήσει το παιδί μόνο του. Να οργανώσει όμως το πώς θα τα γράψει, το πώς θα τα αποδώσει.

**Γ3:** Το ιδανικό φροντιστήριο για μένα είναι, χωρίς να είναι έπαρση αυτό το πράγμα, αυτό που κάνουν τα παιδιά μου με έναν συγκεκριμένο καθηγητή. Είναι ένας άνθρωπος ο οποίος συμπυκνώνει μια πείρα πάρα πολλών ετών, είναι πάρα πολύ καλός σε αυτό που κάνει, το κατέχει το αντικείμενό του, είναι πάρα πολύ οργανωμένος, ξεκινάει την προετοιμασία με τα παιδιά έγκαιρα, ξέρει να φέρεται στα παιδιά, έχει αυτή την προσαρμοστικότητα να μπορεί να παίζει με τα παιδιά ανάλογα με το χαρακτήρα τους και το ένα να το προσεγγίζει περισσότερο, το άλλο λιγότερο, να τα ενθαρρύνει ταυτόχρονα, να τα πιέζει, νομίζω ότι όλα αυτά συμπυκνώνουν τον καλό καθηγητή και το βλέπω στο πρόσωπο του συγκεκριμένου ανθρώπου.

**Γ4:** Να έχει επιτυχίες στις εξετάσεις και να αρέσει στο παιδί, να υπάρχει επικοινωνία, να του αρέσει ο καθηγητής, αυτό παίζει πολύ βασικό ρόλο σε εμάς, πάρα πολύ βασικό.

**Γ5:** Να είναι οργανωμένο, να έχει καλή μεταδοτικότητα στο παιδί, βέβαια και το οικονομικό θα το κοιτάζω, αν είναι υπέρογκα τα ποσά θα πάω σε κάτι διαφορετικό.

**Γ6:** Το πρώτο που μου έρχεται στο μυαλό είναι ένας καθηγητής που να είναι καταρτισμένος πάνω στη δουλειά του, να μπορεί να μεταδώσει τις γνώσεις που έχει στους μαθητές και να τους προσφέρει και ψυχολογική υποστήριξη. Επίσης πάρα πολύ σημαντικό για εμένα είναι το βάζει τα παιδιά ανάλογα με τις δυνατότητές τους στο ίδιο τμήμα. Αλλάζουμε και πορεία όπου χρειαστεί.. γιατί όπως σας είπα, από τη στιγμή που δεν υπάρχει βοήθεια από το σχολείο και επειδή θέλει να πετύχει τους

στόχους της, θα πρέπει με κάποιο τρόπο να το καταφέρει αυτό, εφόσον είναι διατεθειμένη να παλέψει για να το καταφέρει αυτό.

**Γ7:** Αληθινή συνεργασία, δε θα έλεγα άριστη, αυτό είναι υποκειμενικό, άμεση επαφή με το παιδί, όχι τυπική, θα έλεγα επίσης να έχει άμεση επαφή, όχι με την έννοια δίνω αναφορά, άμεση και πολύ καλή επικοινωνία με τους γονείς.

**Γ8:** Με δυο λέξεις για μένα είναι όταν ο καθηγητής δέσει με το παιδί και μπορεί το παιδί να καταλάβει αυτά που του λέει και πηγαίνει ευχάριστα στο φροντιστήριο.. ας πούμε, μου είπε για τον μαθηματικό, «εγώ με αυτόν τον άνθρωπο μπορώ να κάνω όλη μέρα μαθηματικά».

**Γ9:** Ν' ασχολείται αποκλειστικά με τις ελλείψεις που έχει το κάθε παιδί ξεχωριστά, να τα δουλεύει, να έχει τη διάθεση και την όρεξη και να μπορεί να πλησιάσει το παιδί και αυτά που τους λέει, να μπορεί να τα εμπεδώσει το παιδί γιατί είναι και καμιά φορά.. την έστελνα μαθηματικά, έκλαιγε μισή ώρα πριν αρχίσει το ιδιαίτερο και άλλη μια μετά.

**Γ10:** Αξιοπιστία, μόρφωση, λογικές τιμές, δυστυχώς έγινε αυτό το νούμερο ένα, και καλά αποτελέσματα.

**Γ11:** Ιδανικό φροντιστήριο για μένα είναι το βασικότερο να έχει ενδιαφέρον για τα παιδιά, αυτό που κάνει να δίνει ιδιαίτερη σημασία, το παιδί να μπορεί ν' αποδώσει στο μάθημα, να μπορεί ν' απαντήσει σε αυτά που τους ζητούν στο σχολείο.. αυτό πιστεύω, γιατί όπως και στο σχολείο το ίδιο γίνεται και στα φροντιστήρια, υπάρχουν άλλοι καθηγητές που δεν τους νοιάζει, απλώς παραδίδουν το μάθημα.. ενώ άλλοι προσέχουν περισσότερο, ο καθηγητής δηλαδή να προσέχει το κάθε παιδί ξεχωριστά.

**Γ12:** Ο καθηγητής πρώτα πρώτα, ο οποίος θα πρέπει να έχει μια πείρα με το τι γίνεται έξω.., να προσηλωθεί στο μάθημά του, να είναι αυστηρός στο μάθημά του με πειθαρχία και υπευθυνότητα απέναντι σε αυτό που κάνει, και στέκομαι στην πειθαρχία, γιατί εάν το μαθητή δεν τον κατευθύνεις ολοκληρωτικά, ακόμα και εκείνον που μπορεί να είναι π.χ. τσαπατσούλης ή αφηρημένος, και αυτόν πρέπει να

του βρεις το κουμπί, αυτόν τον θεωρώ ικανό, αυτός θα ήταν ιδανικός καθηγητής και το φροντιστήριο που θα είχε τέτοιους καθηγητές πραγματικά θα ήταν κορυφή.

**Γ13:** Υπάρχει;; Νομίζω ότι ο φροντιστής πρέπει να γίνει πρότυπο για τα παιδιά, δηλαδή να τα εμπνέει, αλλιώς δεν προχωράει.. Θα ήθελα καταρχήν να μπορούν να επικοινωνούν καλύτερα με τα παιδιά ώστε να μην εμπλεκόμαστε τόσο πολύ εμείς οι γονείς, να μπορούν να συνεννοηθούνε και η δουλειά που γίνεται να γίνεται ανάμεσα στους δύο, γιατί δεν είναι μικρά, είναι ώριμα και μπορούν.. Δηλαδή, αυτό το να πάω να ρωτήσω εγώ, α δεν έγραψε καλά, να πάρει τηλέφωνο στο σπίτι... λειτουργούσαν κάπως παιδικά, να μπορούν να συνεργάζονται, να σέβεται και ο καθηγητής το μαθητή και ο μαθητής τον καθηγητή.

**Γ14:** Αυτό που δεν πληρώνεις καθόλου !! Το ιδανικό φροντιστήριο είναι αυτό που να μπορεί να καταλάβει το παιδί, να μην πηγαίνει χαμένος ο κόπος, χαμένα τα χρήματα, οπότε, καλός καθηγητής, να μπορεί να εξελίσει το παιδί στη μάθηση, σε αυτό που θέλει να μάθει, πράγμα που δεν το κάνουν οι καθηγητές του σχολείου.

**Γ15:** Εμπιστοσύνη, συνεργασία, επιτυχίες, προσιτές τιμές, και επικοινωνία με τα παιδιά και την οικογένεια. Να σας πω και κάτι άλλο που ήθελα εγώ σαν μητέρα, ότι αν το παιδί μου δεν το αξίζει, ο καθηγητής στο φροντιστήριο να μου το πει, ειλικρίνεια να έχει, γιατί εγώ αν πληρώσω.. πες μου «κοπελιά δεν κάνει, άστο να πάρει το πτυχίο, να τελειώσει το λύκειο όπως μπορεί, να στραφεί κάπου αλλού..» πράγμα που απ' ότι ακούω δεν το κάνει κανείς, και όχι μόνο στα φροντιστήρια, αλλά και στα ιδιαίτερα.

