



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Διδακτορική Διατριβή

«Ο Θεσμός του Φροντιστηρίου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.
Μελέτη της Γονεϊκής Επιλογής και των Γονεϊκών Πρακτικών στο Χώρο της
Φροντιστηριακής Εκπαίδευσης»

Υποψήφια Διδάκτωρ: Ιοκάστη Θεοχάρι
Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Δέσποινα Τσακίρη

Τριμελής Επιτροπή

Δέσποινα Τσακίρη (Επιβλέπουσα): Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πελοποννήσου
Δημήτρης Βεργίδης (Μέλος): Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών
Νικόλαος Φωτόπουλος (Μέλος): Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου
Πελοποννήσου

Κόρινθος, 2023

Επταμελής Εξεταστική Επιτροπή

(Σύμφωνα με την απόφαση της Γενικής Συνέλευσης Ειδικής Σύνθεσης του Τμήματος
στην 238^η συνεδρίαση της 6^{ης} Ιουλίου 2023)

1. Δέσποινα Τσακίρη (Επιβλέπουσα)

Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

2. Δημήτρης Βεργίδης (Μέλος Τριμελούς Επιτροπής)

Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

3. Νικόλαος Φωτόπουλος (Μέλος Τριμελούς Επιτροπής)

Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

4. Δέσποινα Καρακατσάνη (Μέλος)

Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

5. Αθανάσιος Βέρδης (Μέλος)

Αναπληρωτής Καθηγητής Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

6. Χρίστος Κουτσαμπέλας (Μέλος)

Επίκουρος Καθηγητής (μόνιμος) Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

7. Αντιγόνη-Άλμπα Παπακωνσταντίνου (Μέλος)

Επίκουρη Καθηγήτρια Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Πίνακας Περιεχομένων

Πρόλογος - Ευχαριστίες.....	7
Περίληψη	11
Abstract.....	13
Κατάλογος Γραφημάτων.....	15
Κατάλογος Πινάκων.....	16
Κατάλογος Εικόνων	17
Εισαγωγή	18
i. Το Ερευνητικό Πλαίσιο της Διατριβής.....	18
ii. Η Δομή της Διατριβής	26
1. Το Φαινόμενο του Φροντιστηρίου ως Έμμεση Μορφή Υπερεκπαίδευσης στο Διεθνές και Εγχώριο Εκπαιδευτικό Περιβάλλον.....	30
Εισαγωγικά.....	30
1.1 Η Πολιτική της «Υπερεκπαίδευσης» και η «Ασθένεια των Διπλωμάτων»: Θεωρητικές Προσεγγίσεις.....	34
1.2 Σκιαγράφηση της φροντιστηριακής εκπαίδευσης σε διεθνή κλίμακα	45
1.2.1 Τυπολογία και γενικά χαρακτηριστικά	45
1.2.2 Εμπειρικά δεδομένα που αποτυπώνουν την παγκόσμια ανάπτυξη του φαινομένου	53
1.2.3 Το φροντιστήριο ως πεδίο διερεύνησης διεθνών συγκριτικών μελετών (PISA-TIMSS).....	58
1.3 Όψεις υπερεκπαίδευσης στον ελλαδικό χώρο που συνυφαίνονται με το θεσμό του φροντιστηρίου	67
1.3.1 Ο θεσμός του φροντιστηρίου: Ιστορικά σημεία αναφοράς ανάπτυξης και θέσμησης	67
1.3.2 Η Σχολική Φοίτηση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και οι Τύποι των Σχολείων	78
1.3.3 Τα Φροντιστήρια Μ.Ε. σε συνθήκες οικονομικής κρίσης	90
1.3.4 Δημόσια και Ιδιωτική Δαπάνη Εκπαίδευσης πριν και μετά την έναρξη της οικονομικής κρίσης (2000-2016).....	104
2. Υπερεθνικές Εκπαιδευτικές Πολιτικές ως Εφαλτήριο Ανάπτυξης της Φροντιστηριακής Εκπαίδευσης: Η Επίδραση της Κοινωνικής Προέλευσης και οι Ψυχοκοινωνικές Προεκτάσεις της Γονεϊκής Επιλογής	125
2.1 Η «Γονεϊκή Επιλογή» (“Parental Choice”) στο διεθνές συγκείμενο εκπαιδευτικών πολιτικών «ισότητας» και «αριστείας»	125
2.2 Η επιλογή του σχολείου (“School Choice”).....	131
2.2.1 Η επιλογή του σχολείου στη δημόσια εκπαίδευση και η συνδρομή των γονέων στη διαμόρφωση του σχολικού χάρτη	132
2.2.2 Η επιλογή του σχολείου στην ιδιωτική εκπαίδευση.....	138

2.3 Η γονεϊκή στρατηγική επιλογής φροντιστηρίου στο πλαίσιο διαφορετικών τύπων σχολείων	145
2.4 Αιτιακοί άξονες ανάπτυξης της γονεϊκής επιλογής υπό το πρίσμα της παγκόσμιας εξάπλωσης της φροντιστηριακής εκπαίδευσης.....	155
2.5 Η επίδραση της κοινωνικής προέλευσης στη γονεϊκή επιλογή.....	167
2.5.1 Ερευνητικά δεδομένα από τον ελλαδικό χώρο σχετικά με την επίδραση των κοινωνικοοικονομικών χαρακτηριστικών των γονέων στις εκπαιδευτικές επιλογές των παιδιών τους	175
2.6 Ρυθμιστικοί παράγοντες της απόφασης για τη χρήση και την επιλογή της φροντιστηριακής εκπαίδευσης.....	180
2.6.1 Γονεϊκή μέριμνα και εμπλοκή: Ποιός αποφασίζει;	185
2.7 Οι γονεϊκές πρακτικές επιλογής ως στρατηγικές «ανασφάλειας» και «προτεξιοτισμού» (ψυχοκοινωνικές και φαντασιακές διαστάσεις).....	191
3. Η Φροντιστηριακή Εκπαίδευση στην Ελλάδα	206
3.1 Το Φροντιστήριο ως Οργανωμένη Επιχείρηση: Ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά της αγοράς των φροντιστηρίων στη Μέση Εκπαίδευση.....	206
3.1.1 Φροντιστήρια Μέσης Εκπαίδευσης (Ιδιωτικά Οργανωμένα Εκπαιδευτήρια)	208
3.1.2 Χαρτογράφηση φροντιστηρίων μέσης εκπαίδευσης.....	209
3.1.3 Παρεχόμενες εκπαιδευτικές υπηρεσίες φροντιστηρίων Μ.Ε.	218
3.1.4 Όμιλοι φροντιστηρίων Μέσης Εκπαίδευσης: Μέθοδος «franchise» (σύστημα δικαιόχρησης).....	221
3.2 Ιδιαίτερα μαθήματα	224
3.3 Η φροντιστηριακή εκπαίδευση στο πλαίσιο του διαδικτύου	231
3.3.1 Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και ο ρόλος της στην ανάδυση σύγχρονων μορφών ηλεκτρονικής διδασκαλίας: Θεωρητικές προσεγγίσεις.....	233
3.3.2 Διαδικτυακές πλατφόρμες αναζήτησης ιδιαίτερων μαθημάτων	248
3.3.3 Διαδικτυακά οργανωμένα φροντιστήρια	259
3.3.4 Η διαδικτυακή εταιρική ταυτότητα του φροντιστηρίου (ιστοσελίδα) ως μέσο προώθησης κι επιλογής της φυσικής εταιρικής ταυτότητας.....	264
3.4 Η γονεϊκή επιλογή στο πλαίσιο των φροντιστηρίων μέσης εκπαίδευσης: σύστημα επιλογής και κριτήρια (εμπειρικά δεδομένα).....	272
3.4.1 Κριτήρια επιλογής με βάση τα ειδικά χαρακτηριστικά του φροντιστηρίου.....	272
3.4.2 Κριτήρια επιλογής με βάση το είδος του φροντιστηρίου και τον τύπο του σχολείου.....	280
3.4.3 Αναδυόμενες γονεϊκές πρακτικές διαφοροποίησης στο πλαίσιο της επιλογής φροντιστηρίου.....	286
3.5 Σύνοψη αιτιακών παραγόντων ανάπτυξης & εξάπλωσης της φροντιστηριακής εκπαίδευσης στην Ελλάδα.....	291

Πρόλογος - Ευχαριστίες

Θα ήθελα, εν πρώτοις, να ευχαριστήσω θερμά τα μέλη της τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής, τον Ομότιμο Καθηγητή του Πανεπιστημίου Πατρών κ. Δημήτρη Βεργίδη και τον αναπληρωτή Καθηγητή του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, κ. Νίκο Φωτόπουλο που με τίμησαν με τη συμμετοχή τους στην εξέταση αυτής της διατριβής.

Ξεχωριστές είναι οι ευχαριστίες για την κ. Δέσποινα Τσακίρη, Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου κι επιβλέπουσα της διατριβής, η οποία μετά το πέρας των μεταπτυχιακών μου σπουδών με παρότρυνε και, κυρίως, με ενέπνευσε να συνεχίσω την πορεία μου στον τομέα της έρευνας. Την ευχαριστώ από καρδιάς για τις γνώσεις -ως ακαδημαϊκός- και τις αξίες -ως άνθρωπος- που μου έχει μεταδώσει κατά τη διάρκεια της μακρόχρονης γνωριμίας και συνεργασίας μας. Η υποστήριξή της καθ' όλα τα στάδια της εκπόνησης και η συμβολή της στην ολοκλήρωση της διατριβής, ήταν ουσιαστική και καθοριστική.

Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω την Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου κ. Δέσποινα Καρακατσάνη, τον Αναπληρωτή Καθηγητή του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών κ. Αθανάσιο Βέρδη, τον Επίκουρο Καθηγητή του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου κ. Χρίστο Κουτσαμπέλα και την Επίκουρη Καθηγήτρια του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών κ. Αντιγόνη-Άλμπα Παπακωνσταντίνου για τη συμμετοχή τους στην επταμελή εξεταστική επιτροπή της παρούσας διατριβής.

Το «άλφα και το ωμέγα» μιας επιστημονικής έρευνας είναι οι άνθρωποι που επιτρέπουν την υλοποίησή της. Ευχαριστώ θερμά όλους τους συμμετέχοντες γονείς για την αντάποκρισή τους στις ανάγκες της έρευνας και την εμπιστοσύνη προς το πρόσωπό μου· για την προθυμία, την κατανόηση, τη συνέπεια, την ευγένεια, την καλοσύνη καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας και, υπό αντίξοες, συχνά, συνθήκες.

Η εκπόνηση μιας διδακτορικής διατριβής, είναι ένα μακρύ ταξίδι, δύσκολο και - ταυτόχρονα- δημιουργικό και συναρπαστικό, που απαιτεί υψηλά ψυχικά αποθέματα και μια κινητήρια δύναμη που θα τα ενισχύει, όταν αυτά μειώνονται. Η δική μου κινητήριος δύναμη είναι η οικογένειά μου.

Ευχαριστώ την τέσσαρων ετών κορούλα μου, Χριστίνα, που μου «υπενθύμιζε» αδιάλειπτα το νόημα και τον σκοπό αυτό που πραγματικά αξίζει.

Οι ευχαριστίες προς τον συζυγό μου, Γιάννη, θα είναι πάντα «λίγες» μπροστά στη στήριξη, τη συμπαράσταση και την κατανόησή του από την αρχή έως και το τέλος αυτής της διαδικασίας. Τον ευχαριστώ που υπέμεινε δυσκολίες και περιορισμούς, βάζοντας τη δουλειά μου, πάνω από τα δικά του «θέλω». Δε θα μπορούσα να παραλείψω τη στήριξη της μητέρας του, Χριστίνας, η οποία μού στάθηκε σαν μητέρα. Την ευχαριστώ μέσα από την καρδιά μου.

Ευχαριστώ τους αγαπημένους μου γονείς, Θωμά και Μαρία. Χωρίς τη βοήθεια της μητέρας μου, η παρούσα διατριβή δε θα μπορούσε να ολοκληρωθεί. Ήταν δίπλα μου αδιάκοπα σε όλα τα στάδια αυτής της διαδρομής, αποτελώντας για εμένα παράδειγμα υπομονής, επιμονής, πίστης, αισιοδοξίας, ανιδιοτέλειας, φροντίδας, αγάπης.

Ευχαριστώ, τέλος, τον Θάνο, τη Σοφία, την Αθηνά για την αμέριστη υποστήριξή τους και την καθοριστική συμβολή τους σε καίρια ζητήματα που άπτονται των διαδικασιών της εμπειρικής έρευνας.

*στην κορούλα μου, Χριστίνα
στον σύζυγό μου, Γιάννη
στη μητέρα μου, Μαρία*

Περίληψη

Στην παρούσα διδακτορική διατριβή μελετήθηκε η γονεϊκή επιλογή φροντιστηρίων Μ.Ε. στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Λύκειο) σε διαφορετικού τύπου σχολικές μονάδες (Γ.Ε.Λ, ΕΠΑ.Λ, Ιδιωτικά Λύκεια, Πρότυπα Λύκεια). Η μελέτη έχει ως στόχο ν' αναδειχτούν οι γονεϊκές στρατηγικές επένδυσης και επιλογής φροντιστηρίων καθώς και οι κοινωνικές σημασίες που αποδίδουν οι γονείς στη συμβολή του θεσμού του φροντιστηρίου αναφορικά με τη σχολική επιτυχία των παιδιών τους. Πραγματοποιήθηκε μία ποιοτική έρευνα στη βάση ημί-δομημένων συνεντεύξεων. Στην εμπειρική έρευνα συμμετείχαν σαράντα (40) γονείς από αστικές και ημιαστικές περιοχές της Κορινθίας καθώς και από διαφορετικές περιοχές της Αττικής. Οι γονείς ανήκουν, κατά κύριο λόγο, σε μεσαίες και υψηλές κοινωνικές κατηγορίες' υψηλά ανώτερα στρώματα, υψηλά μεσαία στρώματα, χαμηλά μεσαία στρώματα. Οι γονείς είχαν παιδιά που φοιτούσαν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ο τρόπος δειγματοληψίας πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της χιονοστιβάδας (Snowball Sampling), ενώ οι συνεντεύξεις με τους γονείς από την Αθήνα διεξήχθησαν δια ζώσης και διαδικτυακά (μέσω τεχνολογίας βιντεοκλήσης & τηλεδιάσκεψης). Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας, η στροφή των οικογενειών στα φροντιστήρια Μ.Ε. δε σχετίζεται με τον τύπο του σχολείου. Οι μαθητές όλων των τύπων σχολείων παρακολουθούν φροντιστήρια Μ.Ε. με τους γονείς να υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα του θεσμού και την καθοριστική συμβολή του για την επιτυχία στις πανελλαδικές εξετάσεις. Αναδείχτηκαν διαφορετικές όψεις γονεϊκών στρατηγικών επιλογής φροντιστηρίου υπό το πρίσμα της φήμης και τον τύπο σχολείου, την επιλογή των εκπαιδευτικών-φροντιστών, την οικονομική επένδυση της οικογένειας στα φροντιστήρια, την επιρροή του κοινωνικού δικτύου στην επιλογή, το βαθμό εμπλοκής και το συναισθηματικό υπόβαθρο των γονέων γύρω από τα ζητήματα των φροντιστηρίων. Στο ίδιο πλαίσιο, δεδομένου ότι η «αγοραστική» επιλογή στους καιρούς μας λαμβάνει ψηφιακές και διαδικτυακές προεκτάσεις, δόθηκε ερευνητική βαρύτητα στην επίδραση και επιρροή του διαδικτύου στη γονεϊκή επιλογή' στο κατά πόσο η εξ αποστάσεως μέθοδος φροντιστηριακής εκπαίδευσης (διαδικτυακό φροντιστήριο) αλλά και η διαδικτυακή εταιρική ταυτότητα των φροντιστηρίων (ιστοσελίδα), ως επικουρικό μέσο επιλογής φροντιστηρίου, επιδρούν στη στάση και τις επιλογές των γονέων. Από την έρευνα αναδύονται όψεις κοινωνικού και χωροταξικού διαχωρισμού στο πλαίσιο των φροντιστηρίων ως αντανάκλαση του υφιστάμενου σχολικού διαχωρισμού. Αναδύονται

επίσης όψεις γεφυροποίησης μεταξύ των σχολείων (δημόσιων και ιδιωτικών) και των παρόχων φροντιστηριακής εκπαίδευσης (φροντιστήρια-ιδιαίτερα μαθήματα). Η επιλογή του κοινωνικό-επαγγελματικού στάτους του εκπαιδευτικού-φροντιστή αποτελεί, μεταξύ άλλων, την κυρίαρχη στρατηγική επιλογής των γονέων. Το φροντιστήριο αποτελεί για όλους τους συμμετέχοντες αδιαπραγμάτευτη γονεϊκή υποχρέωση, που θεμελιώνεται κυρίως στην ανάγκη του γονέα να προστατεύσει, με κάθε κόστος, το παιδί του. Την ίδια στιγμή τα φροντιστήρια έχουν γίνει περισσότερο ανθρωποκεντρικά από ποτέ, προτάσσοντας ακριβώς αυτόν τον «προστατευτισμό» που χρειάζονται οι μαθητές και οι γονείς τους. Οι γονείς, τέλος, δεν προτιμούν τα διαδικτυακά φροντιστήρια, με τα αποτελέσματα της εφαρμοσθείσας τηλεεκπαίδευσης στο πλαίσιο της πανδημίας (Covid 19), ως πρόσφατο βιωματικό κριτήριο, να έχει συμβάλει καθοριστικά σε αυτή τη στάση. Τέλος, οι ιστοσελίδες των φροντιστηρίων δίνουν συνήθως θετικό πρόσημο στο φροντιστήριο που εκπροσωπούν.

Λέξεις - κλειδιά: ιδιωτικά φροντιστήρια, φροντιστηριακή εκπαίδευση, φροντιστήρια μέσης εκπαίδευσης, υπερεκπαίδευση, γονεϊκή επιλογή, γονεϊκές στρατηγικές-πρακτικές, προτεξιοτισμός, επιλογή σχολείου, κριτήρια επιλογής φροντιστηρίου, διαδικτυακά φροντιστήρια

Abstract

In the present doctoral thesis (Ph.D), the parental choice of M.E. (middle education) tutorial schools was studied in Secondary Education (High School) in different types of school units (G.E.L., E.P.A.L. Private High Schools, Model High Schools). The study aims to emerge the parental strategies of investment and choice of coaching schools as well as the social meanings that parents attribute to the contribution of the institution of tutoring in relation to the school success of their children. A qualitative research was carried out based on semi-structured interviews. Forty (40) parents from urban and semi-urban areas of Corinth as well as from different areas of Attica participated in the empirical research. The parents mainly belong to middle and upper social classes; upper upper classes, upper middle classes, lower middle classes. The parents had children studying in Secondary Education. The sampling method was carried out using the Snowball Sampling method, while the interviews with the parents from Athens were conducted in person and online (via video call and teleconference technology). According to the research data, the shift of families to M.E. tutoring schools is not related to the type of school. Students of all types of schools attend M.E. tutorials as parents point out the necessity of the institution and its decisive contribution to success in the national exams. Different aspects of parental strategies for choosing a nursery school emerged in the light of the reputation and the type of school, the choice of teacher-tutors, the financial investment of the family in the nursery school, the influence of the social network on the choice, the degree of involvement and the emotional background of the parents around from the issues of tutoring schools. In the same context, given the fact that the "purchasing" choice, nowadays, gets digital and online dimensions, research emphasis was given to the effect and influence of the Internet on parental choice; to what extent the distance learning tutoring method (online tutoring) as well as the online corporate identity of tutoring organisations (website) as an auxiliary means of choice, influence parents' attitudes and choices. Aspects of social and spatial segregation emerge from the research in the context of tutoring schools as a reflection of the existing school segregation. Aspects of bridging and interaction between schools (public and private) and tutoring providers (tutoring-special courses) are also emerging. Private tutoring choice according to the socio-professional status of the teacher-tutor is, among other things, the dominant

selection strategy of the parents. Tutoring is for all participants a non-negotiable parental obligation, based mainly on the parent's need to protect, at all costs, their child. At the same time, tutoring schools have become more human-centered than ever, promoting exactly this "protectionism" that students and their parents need. Parents, finally, do not prefer online tutoring, with the results of distance learning applied in the context of the pandemic (Covid 19), as a recent experiential criterion, having contributed decisively to this attitude. Finally, tutoring websites usually give a positive sign to the coaching school they represent.

Keywords: private tutoring, private tutoring education, middle education tutoring institutions, over-education, parental choice, parental strategies-practices, protectionism, school choice, private tutoring criteria of choice, online tutoring

Κατάλογος Γραφημάτων

Γράφημα 1.1: Κλίμακα χρήσης διαφορετικών τύπων (μορφών) φροντιστηριακής εκπαίδευσης σε 63 χώρες του κόσμου	50
Γράφημα 1.2: Κλίμακα ποσοστού συμμετοχής 15χρονων μαθητών στη φροντιστηριακή εκπαίδευση (ιδιωτικά εκπαιδευτήρια) ανά τον κόσμο	57
Γράφημα 1.3: Συμμετοχή μαθητικού πληθυσμού στην ιδιωτική (ατομική) συμπληρωματική διδασκαλία (private tutoring) σε παγκόσμιο επίπεδο στο πλαίσιο του προγράμματος PISA 2012	60
Γράφημα 1.4: Πιθανότητα παρακολούθησης φροντιστηριακής εκπαίδευσης μεταξύ προνομιούχων και μη προνομιούχων κοινωνικών στρωμάτων στο πλαίσιο ανάλυσης δεδομένων του προγράμματος PISA 2012	64
Γράφημα 1.5: Η διάρθρωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος	80
Γράφημα 1.6: Ευρωπαϊκές Χώρες με Υψηλότερα Ποσοστά Πληθυσμού Ανώτερης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ηλικίες 20-24 ετών)	91
Γράφημα 1.7: Ιδιωτικές Δαπάνες για Φροντιστήρια & Ιδιαίτερα Μαθήματα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης & Ετήσιες Μεταβολές τους (2011-2019)	92
Γράφημα 1.8: Ιδιωτικές Δαπάνες για Φροντιστήρια Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης & Ετήσιες Μεταβολές τους (2011-2019)	93
Γράφημα 1.9: Ιδιωτικές Δαπάνες για Ιδιαίτερα Μαθήματα & Ετήσιες Μεταβολές τους (2011-2019)	93
Γράφημα 1.10: Εξέλιξη ποσοστού ανεργίας κατά μήνα (Δεκέμβριος 2004 - 2020)	97
Γράφημα 1.11: Ποσοστό Δαπάνης για την Εκπαίδευση ως προς το Σύνολο της Δαπάνης της Γενικής Κυβέρνησης στις Χώρες της ΕΕ για το 2016	105
Γράφημα 1.12: Εξέλιξη της Δαπάνης για την Εκπαίδευση ανά Εκπαιδευτική Βαθμίδα ως Ποσοστό του ΑΕΠ (2000-2016)	107
Γράφημα 1.13: Εξέλιξη της Δαπάνης για την Εκπαίδευση ανά Εκπαιδευτική Βαθμίδα ως Ποσοστό του Συνόλου της Δημόσιας Εκπαιδευτικής Δαπάνης (2000-2016)	107
Γράφημα 1.14: Κατανομή οικογενειακού προϋπολογισμού για την εκπαίδευση ανά εκπαιδευτική βαθμίδα (2004-2016).	113
Γράφημα 1.15: Κατανομή Ετήσιας Δαπάνης Νοικοκυριών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ανά Επιμέρους Κατηγορία (2004-2016)	115
Γράφημα 1.16: Ανελαστικότητα δαπάνης για τη Φροντιστηριακή Εκπαίδευση στο πλαίσιο της ετήσιας δαπάνης των νοικοκυριών στη Β/θμια Εκπαίδευση ανά επιμέρους κατηγορία (2004-2016)	116
Γράφημα 1.17: Ετήσια Δαπάνη Νοικοκυριών για Αγορά Αγαθών και Υπηρεσιών Εκπαίδευσης ανά Κατηγορία Δαπάνης για το 2017	117
Γράφημα 1.18: Εξέλιξη κατά κεφαλήν Δαπάνης στη Δημόσια και Ιδιωτική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (2004-2016)	122

Γράφημα 1.19: Εξέλιξη κατά κεφαλήν Δαπάνης στη Δημόσια και Ιδιωτική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (2004-2016)	122
Γράφημα 2.1: Αιτιακοί παράγοντες που συνδέονται με τη γονεϊκή επιλογή υπό το πρίσμα της εξάπλωσης της φροντιστηριακής εκπαίδευσης	156
Γράφημα 2.2: Η παγκόσμια ανάπτυξη της ιδιωτικής φροντιστηριακής εκπαίδευσης με βάση την προσέγγιση της ορθολογικής επιλογής	166
Γράφημα 2.3: Ρυθμιστικοί παράγοντες της λήψης απόφασης σε σχέση με τη χρήση και την επιλογή της φροντιστηριακής εκπαίδευσης	181
Γράφημα 2.4 : Συνηθέστερα κριτήρια Γονεϊκής Επιλογής που αναφέρονται στη βιβλιογραφία	203
Γράφημα 3.1: Κατανομή Φροντιστηρίων μέσης Εκπαίδευσης ανά Περιφέρεια	211
Γράφημα 3.2: Αυθόρμητοι συνειρμοί σχετικά με τη χρήση ιδιαίτερων μαθημάτων και οργανωμένων φροντιστηρίων	229
Γράφημα 3.3: Οι Γονεϊκές Στρατηγικές Επιλογής στο πλαίσιο της Φροντιστηριακής Εκπαίδευσης	287
Γράφημα 3.4: Σύνοψη Αιτιακών Παραγόντων Ανάπτυξης & Εξάπλωσης της Φροντιστηριακής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα	292

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1α: Ποσοστό Ανεργίας Κατά Ομάδες Ηλικιών (Δεκέμβριος 2015 - 2020)	97
Πίνακας 1β: Αριθμός Μαθητών στα Ιδιωτικά Σχολεία & Μεταπτυχιακών Φοιτητών (2004-2016)	119
Πίνακας 1γ: Δαπάνη ανά Μαθητή στην Ιδιωτική Εκπαίδευση (2004-2016)	120
Πίνακας 3α: Δίδακτρα Φροντιστηρίων Μέσης Εκπαίδευσης για το σχ. έτος 2019-2020	213
Πίνακας 3β: Ενδεικτικές τιμές φροντιστηριακών διδασκτρών (2010 - 2013)	214
Πίνακας 3γ: Μέσος όρος τιμών 2018 και 2013 και Ποσοστιαία Μείωση Διδασκτρών Φροντιστηρίων	215
Πίνακας 3δ: Είδος επιλεγείσας εξωσχολικής υποστήριξης στο πλαίσιο της Β/θμιας Εκπαίδευσης	225
Πίνακας 3ε: Κόστος ιδιαίτερων μαθημάτων	226
Πίνακας 3στ: Αίτια παρακολούθησης φροντιστηριακής υποστήριξης μαθητών ανά τύπο σχολείου	285
Πίνακας 3ζ: Συνολικός χρόνος φοίτησης και προετοιμασίας στα φροντιστήρια	289
Πίνακας 3η: Η ταυτότητα του ερευνητικού δείγματος	322

Κατάλογος Εικόνων

Εικόνα i: Γνωστά φροντιστήρια τη δεκαετίας του 1960 σε Αθήνα & Θεσσαλονίκη	74
Εικόνα ii : Ο τιμοκατάλογος της παραπαιδείας	213
Εικόνα iii: Διαδικτυακή Πλατφόρμα Αναζήτησης Καθηγητών Ιδιαίτερων Μαθημάτων	249
Εικόνα iv: Διαδικτυακή Πλατφόρμα Αναζήτησης Καθηγητών Ιδιαίτερων Μαθημάτων	250
Εικόνα v: Αγγελία εκπαιδευτικού σε πλατφόρμα αναζήτησης ιδιαίτερων μαθημάτων	251
Εικόνα vi: Αγγελίες εκπαιδευτικών σε πλατφόρμα αναζήτησης ιδιαίτερων μαθημάτων	253
Εικόνα vii: Προτερήματα ψηφιακής πλατφόρμας	256
Εικόνα viii: Ενδεικτικό κόστος συνδρομής διαδικτυακού (on line) φροντιστηρίου	262
Εικόνα ix: Πλεονεκτήματα διαδικτυακού (on line) φροντιστηρίου έναντι «φυσικού» φροντιστηρίου	263
Εικόνα x: Συγκριτικά πλεονεκτήματα των βασικών μορφών φροντιστηριακής εκπαίδευσης (ιδιαίτερο Μάθημα - οργανωμένο Φροντιστήριο)	281

Εισαγωγή

ι. Το Ερευνητικό Πλαίσιο της Διατριβής

Θεματικό πεδίο και αντικείμενο διερεύνησης

Στην παρούσα διδακτορική διατριβή μελετάται ο θεσμός του φροντιστηρίου στο πλαίσιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης υπό το πρίσμα διαφορετικών «τύπων» σχολείων (Δημόσιων, Ιδιωτικών, ΕΠΑ.Λ, Πρότυπων). Η μελέτη έχει ως στόχο ν' αναδείξει τους λόγους για τους οποίους οι γονείς προσφεύγουν, επενδύουν και επιλέγουν τη φροντιστηριακή εκπαίδευση καθώς και τις κοινωνικές σημασίες που αποδίδουν στη συμβολή του εν λόγω θεσμού στη σχολική επιτυχία των παιδιών τους.

Τα Φροντιστήρια Μέσης Εκπαίδευσης στη χώρα μας διαδραματίζουν έναν πρωτεύοντα εκπαιδευτικό ρόλο για το σύνολο τόσο του μαθητικού όσο και του γονεϊκού πληθυσμού. Γενιές ανθρώπων έχουν φοιτήσει στα σχολεία και εν συνεχεία έχουν εισαχθεί στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, υποβοηθούμενες από τα φροντιστήρια. Ο κλάδος αυτός, έχοντας μια μακρά παράδοση και ιστορία, αναδεικνύεται ως ακρογωνιαίος λίθος της σχολικής φοίτησης και επιτυχίας, τόσο στη συνείδηση της ελληνικής οικογένειας όσο και της κοινωνίας, ευρύτερα. Σύμφωνα με τα τελευταία στοιχεία που έχει στη διάθεσή της η Ομοσπονδία Εκπαιδευτικών Φροντιστών Ελλάδος (Ο.Ε.Φ.Ε.), σχεδόν οι μισοί (49%) μαθητές Μέσης Εκπαίδευσης λαμβάνουν σήμερα κάποιου είδους φροντιστηριακή υποστήριξη. Το 30% εξ αυτών αφορά τους μαθητές του Γυμνασίου και το 66% τους μαθητές του Λυκείου. Τα φροντιστήρια μέσης εκπαίδευσης με ποσοστό 87%, αποτελούν το μεγαλύτερο τμήμα του συνόλου των εξόδων για τις οικογένειες με μαθητές στο γυμνάσιο και το λύκειο. (IOBE, 2019) Επιπρόσθετα, ο ίδιος θεσμός σήμερα, χρησιμοποιείται από υψηλό ποσοστό οικογενειών σε όλη την κλίμακα του Δημοτικού, με τα ειδικά «Κέντρα Μελέτης» που εμφανίζονται κυρίως στα μεγάλα αστικά κέντρα να προετοιμάζουν τους μαθητές του δημοτικού για τις σχολικές υποχρεώσεις της επόμενης ημέρας. Σε επίπεδο σχολείων, εκτός από τους μαθητές των δημόσιων σχολείων, φροντιστήριο χρησιμοποιούν και οι μαθητές των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ), οι μαθητές των ιδιωτικών σχολείων αλλά και εκείνοι των Πρότυπων σχολείων. Από πλήθος ερευνών διαπιστώνεται ότι η εξωσχολική εκπαίδευση που αφήνεται στις δυνάμεις της αγοράς, δεν αφορά μόνο αυτούς που την έχουν ανάγκη, αλλά πολύ περισσότερο

προνομιούχους μαθητές που φοιτούν και σε ιδιωτικά σχολεία (Bray, 2011). Ο ελλειμματικός χαρακτήρας του δημόσιου σχολείου όπως αναδεικνύεται στο δημόσιο λόγο σε συνδυασμό με την επικυριαρχία των πανελλήνιων εξετάσεων, ο κοινωνικός ανταγωνισμός που αναπτύσσεται γενικότερα και οξύνεται σε συνθήκες οικονομικής κρίσης ειδικότερα, εκτοξεύει το άγχος των γονέων για το κοινωνικοοικονομικό μέλλον των παιδιών τους. Τα ανωτέρω συνιστούν ορισμένους από τους βασικούς παράγοντες της ανάπτυξης και επέκτασης του φαινομένου στη χώρα μας. Με αυτόν τον τρόπο η φροντιστηριακή εκπαίδευση προσιδιάζεται με «μονόδρομο», τον οποίο οι γονείς ακολουθούν, προκειμένου να προστατεύσουν με κάθε τρόπο την εκπαιδευτική επιτυχία και κατ' επέκταση την επαγγελματική αποκατάσταση των παιδιών τους.

Ο θεσμός του φροντιστηρίου, παρ' όλα αυτά, δεν αποτελεί αποκλειστικά ελληνική ιδιοτυπία. Οι διακρατικές συγκριτικές έρευνες TIMSS και PISA, έχουν αναδείξει τη «σκιάδη» εκπαίδευση ως παγκόσμιο φαινόμενο (Bray and Kobakhidze, 2014) και η φροντιστηριακή εκπαίδευση παρουσιάζει μία ιδιαίτερα αυξητική τάση στο παγκοσμιοποιημένο εκπαιδευτικό σύστημα αποτελώντας, σήμερα, μία διεθνή εκτεταμένη οικονομική αγορά (Bray, 2009·2011·2017). Ενδεικτικά, τα φροντιστήρια ανθούν στη νότια Ευρώπη, εξαπλώνονται ραγδαία στην ανατολική, αυξάνονται στη δυτική, ενώ αγγίζουν πλέον και χώρες της βόρειας Ευρώπης, που φημίζονται για την επάρκεια των εκπαιδευτικών τους συστημάτων. Οι μαθητές της Ν. Κορέας που πρωτεύουν στις εξετάσεις του PISA, φοιτούν περισσότερο στα φροντιστήρια (hagwons), παρά στα σχολεία και η φροντιστηριακή φοίτηση παρουσιάζεται, εν γένει, ως το τρίτο μέσο γονεϊκής εμπλοκής μετά από την οικογενειακή εστία (home-based) και το σχολείο (school based) (Park, Byun & Kim, 2011). Στις Μεσογειακές χώρες, τα φροντιστήρια περιγράφονται ως «ανάθεμα» ή «καρκίνος» (Κύπρος), στην Τουρκία ως δυσφορία (malaise) που διαχέεται και μολύνει τη δημόσια εκπαίδευση. Η εξάπλωση του φαινομένου του φροντιστηρίου σε όλο τον κόσμο και η μετατροπή του σε μια παγκόσμια βιομηχανία πολλών δισεκατομμυρίων δολαρίων αποτελεί, πλέον, θεμελιώδες αντικείμενο μελέτης στο πλαίσιο των επιστημονικών τομέων της εκπαίδευσης και της κοινωνιολογίας (Aurini, 2012· Buchmann, Condron, & Roscigno, 2010), καθώς οι επιπτώσεις του φαίνεται να συνδέονται τόσο με ζητήματα κοινωνικής όσο και με τον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής στο σύνολό του. (Byun, Chung & Baker, 2018).

Διερευνώντας ένα ιδιαίτερα πολυπαραγοντικό φαινόμενο, στόχος της παρούσας μελέτης είναι ν' αναδειχτούν οι ενυπάρχουσες θεωρητικές διασυνδέσεις και κοινωνικές προεκτάσεις της γονεϊκής επιλογής (Parental Choice) με ζητήματα που αποτελούν θεμελιώδεις συνιστώσες στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών πολιτικών παγκοσμίως, όπως αυτά της «υπερεκπαίδευσης» (over-education) και του πληθωρισμού των μορφωτικών διαπιστευτηρίων (Duru - Bellat, 2009). Πλήθος διεθνών μελετών αναδεικνύουν με τη χρήση των μακροοικονομικών μοντέλων ανάλυσης τη συμβολή της εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη. Οι πολιτικές της αποκέντρωσης, της αυτονομίας και του ανταγωνισμού των σχολικών μονάδων, της ελεύθερης επιλογής του σχολείου (school choice), της “αριστείας”, που προωθούνται τόσο στην Ελλάδα όσο και σε διεθνές επίπεδο (Παπακωνσταντίνου, 2016) κινούνται γύρω από τη λογική της υπερεκπαίδευσης, προσβλέποντας στη δημιουργία μιας ελεύθερης, εκπαιδευτικής αγοράς, όπου η συσσώρευση γνώσης οδηγεί στην αύξηση της εμπορικής αξίας του ατόμου. Αυτό σημαίνει ότι, ο μαθητής και η οικογένειά του συμπεριφερόμενοι ως καταναλωτές ή πελάτες *«καλούνται ουσιαστικά να επιλέξουν ελεύθερα σε ένα ανταγωνιστικό περιβάλλον το είδος και την ποσότητα της γνώσης που θα συσσωρεύσουν προκειμένου να την κεφαλαιοποιήσουν στην ανταγωνιστική αγορά εργασίας»* (σσ. 4-5), καθώς οι τίτλοι αυξημένης ανταλλακτικής αξίας λειτουργούν ως συγκριτικό πλεονέκτημα, μέσω των οποίων το άτομο *«καλείται να «πουλήσει» τον εαυτό του καλύτερα στην αγορά εργασίας»* (σσ. 4-5).

Η επιθυμία των γονέων, ευρύτερα, να εξασφαλίσουν στα παιδιά τους την καλύτερη δυνατή εκπαίδευση μέσω της οποίας θα αποκτήσουν το απαραίτητο οικονομικό και κοινωνικό κεφάλαιο (Bourdieu, 1986), θεωρείται σημαντική πηγή ανάπτυξης του έθνους με οικονομικές και πολιτικές προεκτάσεις. Η φροντιστηριακή εκπαίδευση, ως εκτεταμένη οικονομική αγορά, συνδέεται με τα παραπάνω ζητήματα, δεδομένου ότι οι οικογένειες ακολουθούν τη δική τους στρατηγική αγοράς και συσσώρευσης γνώσης σε σχέση με τα φροντιστήρια Μέσης Εκπαίδευσης.

Εκτός από την επιλογή του σχολείου (Δημόσιου, Ιδιωτικού), παράμετροι όπως η επιλογή του είδους της φροντιστηριακής εκπαίδευσης όπως, οργανωμένο φροντιστήριο ή ιδιαίτερο μάθημα ή «μικτή μέθοδος» (Παπακωνσταντίνου, 2016) ή και «διπλό φροντιστήριο» (Θεοχάρη, 2013), το επίπεδο της οικονομικής επένδυσης στα φροντιστήρια, η επιλογή του κοινωνικό-επαγγελματικού προφίλ του εκπαιδευτικού-

φροντιστή, η επιρροή (μίμηση) των πρακτικών των άλλων γονέων (κοινωνικά δίκτυα), ο βαθμός εμπλοκής των γονέων (συναισθηματικά και φυσικά) στα ζητήματα και τις αποφάσεις που άπτονται των φροντιστηρίων των παιδιών τους, αποτελούν επί της ουσίας στρατηγικές ενίσχυσης (ή πλεονεκτήματος), οι οποίες μετουσιώνονται σε πρακτικές, που εάν συσχετιστούν με τον τύπο και τη φήμη του σχολείου, αποτυπώνουν όψεις κοινωνικό-χωροταξικών διαφοροποιήσεων μεταξύ των μαθητών τόσο στο σχολικό όσο και στο φροντιστηριακό περιβάλλον.

Κεντρικός παράγοντας που σχετίζεται με τη διαμορφούμενη αγορά των φροντιστηρίων και τις επιλογές των γονέων είναι και η επίδραση του διαδικτύου. Τα φροντιστήρια, σήμερα, μπορούν να χαρακτηριστούν πολυμορφικά ως προς το είδος και τις υπηρεσίες που παρέχουν. Αυτό σημαίνει ότι πρόσθετες μορφές φροντιστηριακής εκπαίδευσης έχουν εισέλθει στο χώρο ήτοι διαδικτυακά φροντιστήρια, διαδικτυακά μαθήματα ως πρόσθετη υπηρεσία των παραδοσιακών φροντιστηρίων, ψηφιακές πλατφόρμες αναζήτησης καθηγητών και ιδιαίτερων μαθημάτων. Η κατακόρυφη αύξηση των διαδικτυακών φροντιστηρίων και της συμβολής των νέων τεχνολογιών στο πλαίσιο αυτό, χαράσσουν νέες δυνατότητες και προοπτικές τόσο για τον κλάδο των φροντιστηρίων όσο και για το πελατειακό του κοινό (γονείς και μαθητές). Επιπρόσθετα, η εξ αποστάσεως (φροντιστηριακή) εκπαίδευση μέσω του διαδικτύου στο πλαίσιο της παγκόσμιας πανδημίας του κορωνοϊού (covid 19), από επιλογή, έγινε αναγκαιότητα, εξέλιξη που συνετέλεσε στη βελτιστοποίηση και επέκταση των παρεχόμενων ψηφιακών υπηρεσιών αλλά και στην κοινωνική εξοικείωση με τις υπηρεσίες αυτές τόσο του πελατειακού κοινού όσο και των ίδιων των παρόχων, όπως άλλωστε συνέβη κατά μήκος της ευρύτερης λειτουργίας του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα της χώρας.

Σε συνάρτηση με τα ανωτέρω, δεδομένης της εδραίωσης της διαδικτυακής (ψηφιακής) πραγματικότητας, το φροντιστήριο έχει μετεξελιχθεί σήμερα σε μια σύγχρονη και οργανωμένη επιχείρηση, που στο πλαίσιο αντίξοων κοινωνικών συνθηκών (οικονομική κρίση, COVID 19), «μάχεται» να επιβιώσει σε μία άκρως ανταγωνιστική αγορά. Όπως συμβαίνει και με τις υπόλοιπες επιχειρήσεις, έτσι και τα φροντιστήρια επενδύουν σε πολυποίκιλες διαδικτυακές υπηρεσίες και διαφημιστικές καμπάνιες (διαδικτυακά φροντιστήρια, ιστοσελίδες, εκπαιδευτικές πλατφόρμες, social media κτλ) με στόχο να κάνουν τη διαφορά και να μαγνητίσουν το πελατειακό τους κοινό. Αυτό το επιτυγχάνουν κυρίως μέσω μιας στρατηγικής «συναισθηματοποίησης», αφού

προσανατολίζονται όλο και περισσότερο στην ολόπλευρη κάλυψη των ατομικών αναγκών των μαθητών και των γονέων τους προωθώντας ένα «ανθρωποκεντρικό» προφίλ, που στοχεύει στην ένδειξη έμπρακτου ενδιαφέροντος προς όλους και τις ανθρώπινες ανάγκες που έχουν. Οι βασικές αρχές του αποτελεσματικού marketing, θεμελιώνονται στην άποψη ότι αποτελεί μια κοινωνική δραστηριότητα που έχει τη δύναμη της διαπερατότητας. Δεν αφορά μόνο τα στενά πλαίσια μίας επιχείρησης ή ενός προϊόντος, διαπερνά την κοινωνία και μεταβιβάζεται σ' ένα ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, όπου επηρεάζει συλλογικά υπηρεσίες, ανθρώπους, ιδέες και πρωτίστως το μυαλό και την καρδιά του αγοραστικού κοινού (Kotler & Levy, 1969). Η διαδικτυακή εταιρική ταυτότητα (ιστοσελίδα) ως προέκταση της «φυσικής» εταιρικής ταυτότητας μιας επιχείρησης, θεωρείται καθοριστικό μέσο προώθησης αλλά και ταυτόχρονα, μέσο επιλογής, αφού η σύγχρονη αγορά είναι πλέον και διαδικτυακή. Αυτό σημαίνει ότι τόσο η προβολή των προϊόντων ή των υπηρεσιών για τους επιχειρηματίες όσο και η έρευνα αγοράς για το πελατειακό κοινό και τον καταναλωτή, βασίζονται -σε μεγάλο βαθμό- στη χρήση του διαδικτύου.

Τα ανωτέρω, αποτελούν βασικούς θεωρητικούς άξονες της διατριβής, στους οποίους θεμελιώνεται ο ευρύτερος ερευνητικός στόχος της ήτοι οι κοινωνικές και φαντασιακές συνιστώσες του διακυβεύματος της γονεϊκής επιλογής όσον αφορά την προσφυγή των παιδιών τους στα φροντιστήρια. Οι άξονες αυτοί επιχειρούν τη διασύνδεση τόσο μακροκοινωνιολογικών (υπερεθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές, οργανωτικές και θεσμικές διαστάσεις του φαινομένου του φροντιστηρίου) όσο και μικροκοινωνιολογικών παραγόντων (ψυχοκοινωνικές διαστάσεις της γονεϊκής επιλογής σε σχέση με το φαινόμενο). Η αμοιβαία σύνδεση αυτών των δυο παραγόντων μας επιτρέπει αφενός να τοποθετήσουμε μεμονωμένες διαδικασίες λήψης αποφάσεων στο πολυσύνθετο έδαφος (πολιτικό, κοινωνικό, ατομικό) στο οποίο αυτές λαμβάνονται, και αφετέρου να επιχειρήσουμε τη νοηματοδότηση του γονεϊκού εξορθολογισμού, τόσο σε επίπεδο λόγων όσο και σε επίπεδο πράξεων.

Η προβληματική

Είναι ευρέως γνωστό ότι τα φροντιστήρια στην Ελλάδα, χαρακτηρίζονται συχνά ως «παραπαιδεία» (είτε λειτουργούν νόμιμα είτε όχι), «ένοχο μυστικό» ή και «αναγκαίο κακό» (Bray, Mazawi, Sultana, 2013). Ειδικότερα, παρόλο που η φροντιστηριακή υποστήριξη αποτελεί μια πλήρως παγιωμένη κοινωνική πρακτική ενίσχυσης της μαθητικής επίδοσης, αρκετά παράδοξα πλαισιώνουν το εν λόγω ζήτημα. Πρώτον, δεν τίθεται στο δημόσιο διάλογο από τους κυβερνητικούς ιθύνοντες και τους φορείς χάραξης πολιτικής με όρους αποτελεσματικής αντιμετώπισης, αντίθετα, σχεδόν αποσιωπείται. Δεύτερον, παρά τις υπερμεγέθεις διαστάσεις και επιδράσεις του φαινομένου στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό γίγνεσθαι, δεν προσελκύει συχνά το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας. Τρίτον, παρά τη μακρόχρονη οικονομική δυσχέρεια της χώρας, οι οικογένειες συνεχίζουν να επενδύουν αδιάκοπα στον εν λόγω θεσμό, ο οποίος έχει ήδη εξαπλωθεί, λαμβάνοντας κι επιπρόσθετες μορφές (π.χ. πρωτοβάθμια εκπαίδευση, διαδικτυακά φροντιστήρια) και αποτελεί, δικαίως, μία εκ των πιο δυναμικών οικονομικών αγορών της χώρας. Στο ίδιο πλαίσιο, το κοινωνικό φαντασιακό που προσλαμβάνει την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, ως το κυρίαρχο μέσο κοινωνικής καταξίωσης, συνεχίζει να διαιώνίζεται, παρόλο που, σε συνθήκες οικονομικής ύφεσης, η επένδυση στην εκπαίδευση, δεν προϋποθέτει την προσβλέπουσα κοινωνική κινητικότητα. Πιο απλά, παρά τα υψηλά ποσοστά ανεργίας σε πολλούς επαγγελματικούς τομείς, οι γονείς συνεχίζουν να θέλουν το παιδί τους να σπουδάσει. Μία από τις πολλές ερμηνείες σε σχέση με αυτό είναι και η υποανάπτυξη Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης» (Πολυχρονάκη, 2014). Πρόσφατες οικονομικές έρευνες διαπιστώνουν ότι οι δαπάνες των οικογενειών για τα φροντιστήρια την περίοδο της οικονομικής κρίσης εμφανίζονται «λιγότερο ελαστικές» (παρουσιάζουν μικρότερες μεταβολές) σε σχέση με τις υπόλοιπες κατηγορίες εξόδων (IOBE, 2019). Η ανελαστική αυτή κοινωνική προσήλωση στην εκπαίδευση παρά την ισχυρή μείωση του οικογενειακού εισοδήματος και της υψηλής ανεργίας -ειδικά στις ηλικιακές ομάδες των νέων- αποτυπώνεται διαρκώς στη βάση επιστημονικών δεδομένων (στατιστικών, οικονομικών, κοινωνικών). Το γεγονός αυτό την κατατάσσει στα είδη πρώτης ανάγκης, κι όχι στα αγαθά πολυτελείας (Παπακωνσταντίνου, 2016, σ. 143). Οι γονείς παραμένουν αρωγοί μίας υπέρ-επένδυσης φροντιστηριακών παροχών στα παιδιά τους, παρόλο που την ίδια στιγμή ο θεσμός καταδικάζεται από διάφορες κοινωνικές ομάδες,

συμπεριλαμβανομένων και των ιδίων. Με άλλα λόγια, φαίνεται ότι αποδέχονται τον ίδιο θεσμό από τον οποίο ταυτόχρονα επιβαρύνονται (οικονομικά, συναισθηματικά), προσβλέποντας αφενός στην κάλυψη εκπαιδευτικών αλλά και υποφαινόμενων συναισθηματικών αναγκών που δεν καλύπτονται από το σχολείο, περιμένοντας αφετέρου, αβέβαια ανταποδοτικά αποτελέσματα στο πλαίσιο μιας εργασιακής αγοράς που χαρακτηρίζεται από τη δυσανάλογη σχέση προσφοράς και ζήτησης, με περιορισμένες θέσεις εργασίας και αυξημένο απόθεμα πτυχιούχων. Σε κάθε περίπτωση, η έντονη αυτή τάση γονεϊκού προτεξιοτισμού για την εκπαιδευτική επιτυχία των μαθητών, που αντανακλάται σε συγκλίνουσες ή αποκλίνουσες ανά κοινωνικό πεδίο γονεϊκές στρατηγικές, αποτελεί ένα βασικό παράγοντα διατήρησης και εξάπλωσης της φροντιστηριακής εκπαίδευσης κατά μήκος όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων, με τις ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις των εκπαιδευτικών συνθηκών (άγχος, ανασφάλεια, ανταγωνισμός, έξη) να συντελούν καθοριστικά στην εμμένουσα ενισχυτική στάση της ελληνικής κοινωνίας απέναντι στο θεσμό του φροντιστηρίου.

Ερευνητικοί στόχοι και ερευνητικοί άξονες της διατριβής

Ο ευρύτερος ερευνητικός στόχος της μελέτης είναι ν' αναδειχθεί ο τρόπος με τον οποίο οι γονείς, ως κοινωνικά και ψυχικά όντα, νοηματοδοτούν τις πρακτικές που αναπτύσσουν γύρω από την επιλογή των φροντιστηρίων με έμφαση στο πώς οι πρακτικές αυτές «γονεϊκού προτεξιοτισμού» μεταβάλλουν και διαφοροποιούν τη σημασία τους, τόσο μεταξύ των υποκειμένων όσο και μεταξύ των διαφορετικών κοινωνικών συλλογικοτήτων. Ο στόχος αυτός θεμελιώνεται στη βάση ερευνητικών αξόνων που σχετίζονται:

- α. με τη σκιαγράφηση της φροντιστηριακής εκπαίδευσης στο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον και την ανάδειξη των εκπαιδευτικών πολιτικών που ώθησαν στην ανάπτυξη του θεσμού
- β. με την ανάδειξη της πολυμορφίας της σύγχρονης αγοράς των φροντιστηρίων και των ειδικών παραγόντων (κοινωνικών, αιτιακών κ.α.) που πλαισιώνουν το εν λόγω φαινόμενο

γ. με την ανάδειξη των κοινωνικών φαντασιακών σημασιών που αποδίδονται στο θεσμό του φροντιστηρίου από τα υποκείμενα (γονείς) κατά τη νοηματοδότηση του συστήματος των εκπαιδευτικών επιλογών τους (γονεϊκές στρατηγικές, πρακτικές, κριτήρια επιλογής)

δ. με το ρόλο που διαδραματίζει το διαδίκτυο στο μετασχηματισμό της αγοράς των φροντιστηρίων και, κατ' επέκταση, στη γονεϊκή επιλογή, τόσο ως μέσο εξ αποστάσεως εκπαίδευσης όσο και ως επικουρικό μέσο επιλογής φροντιστηρίων

Η εμπειρική έρευνα

Η παρούσα διδακτορική διατριβή συγκροτείται στη βάση ερευνητικών στοιχείων και δεδομένων που προέρχονται α. από τη βιβλιογραφική επισκόπηση του θεματικού πεδίου και των ζητημάτων που σχετίζονται με αυτό (θεωρητικό μέρος), β. από την διεξαχθείσα εμπειρική έρευνα που βασίστηκε σε ποιοτικές μεθόδους συλλογής και ανάλυσης δεδομένων (εμπειρικό πεδίο).

Κατ' αντιστοιχία με τους ερευνητικούς άξονες της διατριβής, τα ερευνητικά ερωτήματα της εμπειρικής έρευνας επικεντρώνονται -εν γένει- στη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ του τύπου της σχολικής μονάδας, του σχήματος της φροντιστηριακής εκπαίδευσης που επιλέγεται από τους γονείς (είδος, κριτήρια επιλογής) και τις στρατηγικές (πρακτικές) που αναπτύσσονται από τους ίδιους στο πλαίσιο αυτό. Εστιάζουν, επίσης, στον ενδεχόμενο βαθμό επίδρασης της αγοράς των διαδικτυακών φροντιστηρίων όπως και, παράλληλα, της διαδικτυακής εταιρικής ταυτότητας (ιστοσελίδα) των φροντιστηρίων Μ.Ε. στη γονεϊκή στάση και επιλογή. Διερευνούν, τέλος, τις ενδεχόμενες επιπτώσεις των πρόσφατων δυσμενών συνθηκών (οικονομική κρίση, πανδημία) στη χρήση και επιλογή των φροντιστηρίων από τις οικογένειες.

Η εμπειρική έρευνα ξεκίνησε τον Δεκέμβριο του 2021 και ολοκληρώθηκε τον Απρίλιο του 2022. Αναφορικά με την ερευνητική μέθοδο, πραγματοποιήθηκε μία ποιοτική έρευνα με ημί-δομημένες συνεντεύξεις, σε 40 γονείς που ανήκουν σε μεσαίες, υψηλές και ανώτερες κοινωνικές ομάδες. Οι γονείς είχαν παιδιά που φοιτούσαν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (κυρίως Β' & Γ' Λυκείου). Ο τρόπος δειγματοληψίας πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της χιονοστιβάδας (Snowball Sampling),

διασφαλίζοντας τόσο την κάλυψη αστικών και ημιαστικών περιοχών (Κορινθία - Αθήνα) όσο και την κάλυψη διαφορετικών τύπων σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Δημόσια, Ιδιωτικά, Πρότυπα, ΕΠΑ.Λ). Οι συνεντεύξεις με τους γονείς από την Αθήνα πραγματοποιήθηκαν -κυρίως- διαδικτυακά (μέσω τεχνολογίας βιντεοκλήσης & τηλεδιάσκεψης), ενώ οι συνεντεύξεις με τους γονείς από την Κορινθία, πραγματοποιήθηκαν -κυρίως- δια ζώσης.

ii. Η Δομή της Διατριβής

Η παρούσα μελέτη χωρίζεται σε δύο βασικά μέρη, στο θεωρητικό μέρος και στο ερευνητικό μέρος. Τα βασικά μέρη της διατριβής δομούνται σε επτά συνολικά κεφάλαια.

Το θεωρητικό μέρος αποτελείται από τα τρία πρώτα κεφάλαια που συγκεντρώνουν το σύνολο των θεωρητικών αξόνων και των ερευνητικών ζητημάτων της μελέτης.

Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζονται δεδομένα που τεκμηριώνουν την παγκόσμια και εγχώρια ανάπτυξη του θεσμού του φροντιστηρίου, η οποία παρουσιάζεται ως έμμεση μορφή της πολιτικής της υπερεκπαίδευσης.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αποσαφηνίζονται οι υπερεθνικές τάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής που συνδέονται με το θεσμό του φροντιστηρίου και τα κοινωνικό-πολιτικά διακυβεύματα που αναδύονται από τις εν λόγω πολιτικές.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται μια συνολική αποτύπωση της αγοράς της φροντιστηριακής εκπαίδευσης στην Ελλάδα (κοινωνικό-ιστορικό-εκπαιδευτικό υπόβαθρο ανάπτυξης, μορφολογία, ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά, διαδικτυακή παρουσία κτλ). Στο ίδιο κεφάλαιο αναλύονται οι αιτιακοί παράγοντες ανάπτυξης του θεσμού στη χώρα μας και παρατίθενται εμπειρικά δεδομένα σε σχέση με το σύστημα (διαδικασία) επιλογής των γονέων στο πλαίσιο των φροντιστηρίων μέσης εκπαίδευσης.

Στο τέταρτο κεφάλαιο ξεκινά το ερευνητικό μέρος της διατριβής με την ταυτότητα και το μεθοδολογικό πλαίσιο της εμπειρικής έρευνας.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται και αναλύονται, ανά ερευνητικό άξονα, τα αποτελέσματα της εμπειρικής έρευνας.

Στο έκτο κεφάλαιο συγκεντρώνονται τα συμπεράσματα του ερευνητικού πονήματος.

Τέλος, το έβδομο και τελευταίο κεφάλαιο επικεντρώνεται στην ανάδειξη της επιστημονικής συνεισφοράς της διατριβής και στα προτεινόμενα, για μελλοντική έρευνα, ζητήματα που αναδείχτηκαν από τη μελέτη.

Α. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1 Το Φαινόμενο του Φροντιστηρίου ως Έμμεση Μορφή Υπερεκπαίδευσης στο Διεθνές και Εγχώριο Εκπαιδευτικό Περιβάλλον

Εισαγωγικά

Η αποκαλούμενη «μετατόπιση από την Κυβέρνηση στη Διακυβέρνηση» έχει οδηγήσει τα κράτη σε μία εκ νέου διαδικασία αυτό-εξερεύνησης (re-invention), προκειμένου να μπορέσουν να διαχειριστούν και ν' ανταποκριθούν με επιτυχία στα ποικίλα προτάγματα της παγκοσμιοποίησης (Ball, 2009a, p.537). Έτσι λοιπόν, οι νέες πρακτικές Διακυβέρνησης, που αποτελούν αντικείμενο του διεθνούς πολιτικού διαλόγου, υιοθετούνται σποραδικά ως διαδικασίες διαμόρφωσης και εφαρμογής ποικίλων πολιτικών σε υπερεθνικό και εθνικό επίπεδο. Αυτές, «χαλαρώνουν τα σύνορα» μεταξύ του δημόσιου, του ιδιωτικού και του ευρύτερου κοινωνικού τομέα επαναπροσδιορίζοντας τα εν λόγω πεδία με την είσοδο νέων συντελεστών έξω από τη γνωστή αρένα της πολιτικής, και με την ισότιμη εμπλοκή τους στην παραγωγή πολιτικών και κανόνων ρύθμισης της κοινωνίας και της οικονομίας.

Μέχρι και τη δεκαετία του '80, η εκπαίδευση αποτελούσε ένα παράδειγμα δημόσιου αγαθού χωρίς την εμπλοκή της αγοράς με το κράτος να παρέχει στην κοινωνία και την οικονομία την απαραίτητη γνώση μέσω της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού. Με τις αλλεπάλληλες οικονομικές κρίσεις από τη δεκαετία του '80 και μετά (πετρελαϊκή κρίση 1973-1978, χρηματιστηριακές στην Άπω Ανατολή, κατάρρευση των τέως σοσιαλιστικών χωρών και οικονομική κρίση της Ρωσίας κ.α.) σε συνδυασμό με τις επιπτώσεις της κυριαρχίας του νεοφιλελευθερισμού, τα οικονομικά έσοδα των κρατών απορρυθμίζονται, γεγονός που οδήγησε στην αποδόμηση της προνομιούχου θέσης του κράτους πρόνοιας να ελέγχει και να ρυθμίζει κεντρικά τη λειτουργία των υπηρεσιών που προσφέρει. Η κρίση αυτή του «φορντικού» μοντέλου, προλειαίνει το έδαφος για την έλευση της οικονομίας της αγοράς, η οποία, με βασικό εργαλείο τον ανταγωνισμό, υπόσχεται καλύτερη διαχείριση των πόρων του δημοσίου και μεγαλύτερη απόδοση και αποτελεσματικότητα. Τα μέχρι πρότινος δημόσια αγαθά της εκπαίδευσης και της υγείας, εισέρχονται σταδιακά στην ελεύθερη αγορά, η οποία στη βάση του ανταγωνισμού,

ρυθμίζει την προσφορά, τη ζήτηση και την τιμολόγηση των - εμπορικών πλέον - παρεχόμενων υπηρεσιών.

Η μετάβαση που συντελείται από το παραδοσιακό πλαίσιο του κράτους που κυβερνά, στο νέο-αναδυόμενο της ενσωμάτωσής του σε ένα ευρύτερο και ρευστό σχήμα συγκυβερνώντων υποκειμένων, αποδίδει ιδιαίτερη αξία στην πολιτική της «*ρυθμισμένης αυτορρύθμισης*» (regulated self-regulation), η οποία αναδεικνύοντας το άτομο, έρχεται να καθορίσει τα απαιτούμενα ταλέντα ή προσόντα του. Ο Ball (2009a, σ. 536) «μεταφράζει» την εν λόγω πολιτική ρητορική περισσότερο ως «αποσυγκέντρωση» (deconcentration) και λιγότερο ως «μεταβίβαση» (devolution) των εξουσιών, υποστηρίζοντας ότι διαχέεται μέσω των προταγμάτων της «επιτελεστικότητας» και της «ποιότητας», που είναι τα βασικά συστατικά της επιχειρηματικής κουλτούρας που προωθούνται από τις κυβερνήσεις. Λέξεις κλειδιά όπως «δίκτυα», «αυτό-οργάνωση», «αυτονομία», «ευθύνη», γίνονται ρυθμιστικές μεταβλητές τόσο του κοινωνικού σχεδιασμού όσο και των ελεύθερων αγορών (Ball and Youdell, 2007) και, σε συνδυασμό με την επιδιωκόμενη συμμετοχή και συνέργεια με τους εκπαιδευτικούς θεσμούς, διαμορφώνουν, εν τέλει, μια «ευρωπαϊκή πολιτειότητα».

Σύμφωνα με τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου (Schultz, 1961) η προσωπική ανάπτυξη και η αύξηση της παραγωγικής ικανότητας του ανθρώπου ισοδυναμεί με την οικονομική ανάπτυξη, τόσο του ιδίου (μίκρο - οικονομική θεώρηση) όσο και της κοινωνίας, ευρύτερα (μάκρο-οικονομική θεώρηση). Όπως αναφέρεται από τον ΟΟΣΑ, είναι «οι γνώσεις, οι επαγγελματικές ιδιότητες και τα ατομικά χαρακτηριστικά που προάγουν τη δημιουργία της προσωπικής, κοινωνικής και οικονομικής ευημερίας (Τσακίρη, 2018, σ. 131). Ως εκ τούτου, στο πλαίσιο του νεοφιλελευθερισμού και της παγκοσμιοποίησης, η γνώση αναγνωρίζεται ως «κεφάλαιο» (Olsen-Peters, 2005) και πλήθος διεθνών μελετών αναδεικνύουν με τη χρήση των μακροοικονομικών μοντέλων ανάλυσης (Barro, 1997· Mincer, 1974) τη συμβολή της εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη. Σύμφωνα με θεωρητικούς του ανθρώπινου κεφαλαίου, μέσω της εν λόγω θεωρίας σκιαγραφείται η σχέση του ανθρώπου με την εργασία και την αμοιβή του και παράγοντες όπως, η ποιοτική ανάπτυξη της εργασίας μέσω της εκπαίδευσης και της εμπειρίας, συμβάλλουν στην ανάπτυξη της παραγωγής και της οικονομίας (Τσακίρη, 2018, σ.131). Με τη συμφωνία της Λισαβόνας (2000), ο στόχος ήταν πλέον σαφής. Η

Ευρωπαϊκή Ένωση να γίνει η ανταγωνιστικότερη οικονομία του κόσμου μέσω της εκπαίδευσης, ως «ελεύθερη αγορά» για επενδύσεις. Η μετάβαση στην παγκόσμια αγορά γίνεται σταδιακά, εξαρτώμενη από τις κοινωνικές, θεσμικές, και πολιτικές συνθήκες της κάθε χώρας. Η επιτυχία αυτής της θεωρίας, οφείλεται στην «ανάπτυξη διαρκείας» που προτάσσει και, κυρίως, στο ότι αποτελεί την οικονομική εκλογίκευση των εκπαιδευτικών δαπανών που είναι αποδεκτή από τις εθνικές και υπερεθνικές Αρχές που συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων. (Laval, 2003 όπ. αναφ στο Τσακίρη, 2018, σ.131)

Συνεπακολούθως, η ποσοτική συσσώρευση γνωστικού κεφαλαίου μετουσιώθηκε σε κοινωνική απαίτηση, δεδομένου ότι η εκπαίδευση αναγνωρίστηκε ως το βασικό μέσο ατομικής και κοινωνικής εξέλιξης. Το γεγονός αυτό οδήγησε στη γενίκευση και επέκταση της σχολικής φοίτησης. Η διεύρυνση συμμετοχής στην ανώτερη εκπαίδευση υπογραμμίζεται από την πλειοψηφία των σχετικών μελετών ως απαίτηση της παγκοσμιοποίησης της οικονομίας, της ανάδυσης της κοινωνίας της γνώσης και των τεχνολογικών εξελίξεων, ως αποτέλεσμα της αξίας που έχει αποδοθεί στην κατοχή δεξιοτήτων και στην αποδοτικότητα των εργαζομένων στο πλαίσιο των σύγχρονων αγορών. Ωστόσο, στη μαζική αλλά εσωτερικά διαφοροποιημένη ανώτατη εκπαίδευση, η αξία του διπλώματος δεν ταυτίζεται με την αξία του διπλωματούχου και οι περισσότερες ευκαιρίες πρόσβασης, δε σημαίνουν και εξίσωση των ευκαιριών (Duru - Bellat, 2000· 2006). (...) η άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής εκ των πραγμάτων ως πεδίο πράξης εκφράζει το απαύγασμα των ποικίλων διαφοροποιήσεων λιγότερο ή περισσότερο έντονων ανάλογα με τις κοινωνικές δυναμικές των διαφορετικών ομάδων συμφερόντων, όπως επίσης ανάλογα με τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των εθνικών κρατών και κοινωνιών που έρχονται να κάνουν πράξη ένα πραγματικό λόγο εκπαιδευτικής παγκοσμιοποίησης» (Τσακίρη, 2018, σ. 51).

Σύμφωνα με τον Ball (2009a), όλες αυτές οι προσπάθειες επαναπροσδιορισμού των εθνικών πλαισίων μέσω του ανοίγματός τους σε πολιτικές συν-εξουσίας, συνεργασίας, συν-απόφασης, «μπορούν να θεωρηθούν φαντασιακές και πειραματικές, υποκρύπτουν σφάλματα και παράγουν αναπόφευκτες αποτυχίες» σ. 537). Η Τσακίρη (2018, σ. 52), επισημαίνει ότι «(...) ενώ επιζητούνται η κινητοποίηση και συμμετοχή των πολιτών στη διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού προτάγματος, συν τω χρόνω αυτή η προτροπή ακυρώνεται όταν επιβάλλεται από τις αρχές ένα επιτελεστικό πλαίσιο δράσης το οποίο

φυσικά δεν είναι ουδέτερο ούτε ως προς τις κοινωνικές αξίες που πρεσβεύει ούτε και ως προς τις συνυποδηλούμενες πολιτικές που διακηρύττει και που, εντέλει, αντιβαίνει στη λογική της πολιτειότητας και κατ' επέκταση της κοινωνικής αυτονομίας (...)».

Σε κάθε περίπτωση, οι παγκόσμιες τάσεις στην εκπαίδευση και δεδομένης της οικονομικής κρίσης των τελευταίων ετών, με τα υψηλά ποσοστά ανεργίας και τον οξυμμένο ανταγωνισμό, το άτομο οδηγείται, με έμμεσο τρόπο, να προσαρμόσει την καταναλωτική του στρατηγική στις συνθήκες λειτουργίας της εσωτερικής αγοράς. Στην πραγματικότητα, *«ο μαθητής και η οικογένειά του μπορούν να συμπεριφέρονται είτε ως καταναλωτές, είτε ως πελάτες, ή και τα δυο μαζί στην προσπάθειά τους αφενός να διεκδικήσουν μια θέση στην αγορά εργασίας και αφετέρου να εκμεταλλευτούν τις δυνατότητες κοινωνικής ανόδου που τους προσφέρει. (...) Καλούνται ουσιαστικά να επιλέξουν ελεύθερα σε ένα ανταγωνιστικό περιβάλλον το είδος και την ποσότητα της γνώσης που θα συσσωρεύσουν προκειμένου να την κεφαλαιοποιήσουν στην ανταγωνιστική αγορά εργασίας»* (Παπακωνσταντίνου, 2016, σσ. 140-141). Έτσι, ο έλεγχος του κράτους διοχετεύεται στην ελεύθερη αγορά, η οποία αποτελεί ισχυρό ρυθμιστικό παράγοντα του οικονομικού συστήματος και των κοινωνικών σχέσεων. Από τη λογική της αξιοκρατίας στη βάση κοινωνικών κριτηρίων για ένα ενιαίο σχολείο για όλους *«μεταβαίνουμε στη λογική της (δια)μόρφωσης του ανθρώπινου κεφαλαίου σε ατομικό επίπεδο ανάλογα με τις ανάγκες και τις δυνατότητες (οικονομικό-κοινωνικές πρωτίστως!) των μαθητών»*. (ό.π. σ. 141).

1.1 Η Πολιτική της «Υπερεκπαίδευσης» και η «Ασθένεια των Διπλωμάτων»: Θεωρητικές Προσεγγίσεις

Παράλληλα με την εκτενή φιλολογία περί διεύρυνσης της συμμετοχής στην ανώτερη εκπαίδευση και ενίσχυσης του ανθρώπινου κεφαλαίου, πλήθος οικονομολόγων και κοινωνιολόγων κάνουν λόγο για την «υπερεκτίμηση της υπερεκπαίδευσης». Ειδικότερα, πλήθος μελετών καταδεικνύουν ότι η εργασία που έχει κάποιος δεν εξαρτάται αποκλειστικά από το επίπεδο σπουδών του. Η άποψη ότι η περισσότερη εκπαίδευση, οδηγεί στις καλύτερες δουλειές ή ότι η εργασία που κάνει κάποιος είναι ανάλογη των προσόντων που διαθέτει, φαίνεται σταδιακά να φθίνει (Duru-Bellat, 2009, p.3). Στο πλαίσιο μελέτης του ΟΟΣΑ αναφέρεται ότι παρόλο που η επίδραση της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη είναι γραμμική και σταθερή σε όλες τις χώρες, η υπόθεση της σταθερής επίδρασης της εκπαίδευσης στην οικονομία όλων των χωρών είναι αβάσιμη» (ό.π.). Εν ολίγοις, σε μακροεπίπεδη κλίμακα, η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου παρουσιάζει κάποια «κενά», αφού δε φαίνεται να υπάρχει διακριτή αντιστοιχία μεταξύ ποσοτικής εκπαίδευσης και οικονομικής προόδου ή αύξησης της παραγωγικότητας του εργατικού δυναμικού. Από την άλλη μεριά, πληθώρα ειδικών της διεθνούς πολιτικής σκηνης παρουσιάζουν σημαντικά στοιχεία μέσω διεθνών συγκρίσεων μεγάλης κλίμακας, επιβεβαιώνοντας την αναλογία μεταξύ εκπαίδευσης και οικονομίας, η οποία, ωστόσο, λαμβάνει ακόμα πιο αβέβαιες διαστάσεις, εάν οι εν λόγω συγκρίσεις αφορούν κατά το πλείστον τις πιο «ευκατάστατες» χώρες (Duru-Bellat, 2009).

Από τον τομέα των οικονομικών επιστημών, ο Dore (1976), διακρίνει τα κίνητρα της μάθησης στις εξής κατηγορίες:

- στη μάθηση για την ικανοποίηση της περιέργειας (learning for its own sake),
- στη μάθηση για την απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων στο πλαίσιο της εκμάθησης κάποιου επαγγέλματος (learning to do a job),
- στη μάθηση για την απόκτηση κάποιου διπλώματος (qualification) που απαιτείται για την εύρεση κάποιας θέσης εργασίας (learning to get a job).

Στηριζόμενος στα δύο τελευταία κίνητρα μάθησης, διατείνεται ότι οι περισσότεροι άνθρωποι, σήμερα, δε σπουδάζουν από περιέργεια ή για χόμπι, αλλά για να μάθουν να ασκούν κάποιο επάγγελμα ή για να αποκτήσουν ένα δίπλωμα που θα τους εξασφαλίσει μία θέση στην αγορά εργασίας. Το φαινόμενο της υπερεκπαίδευσης ή αλλιώς της υψηλής κοινωνικής ζήτησης για σπουδές, αποσαφηνίζεται από τον Ronald Dore ως «η ασθένεια του διπλώματος». Με το βιβλίο του «The Diploma Disease, Education, Qualification and Development»¹, που σημείωσε τεράστια επιτυχία, επιχειρεί ν' αμφισβητήσει τη θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου.

Ο πυρήνας της επιχειρηματολογίας του Dore, συνοψίζεται στην αλυσιδωτή αντίδραση που προκαλείται από τη θεώρηση και τη χρήση των διπλωμάτων ως βασικό μέσο και κριτήριο πρόσληψης σε κάποια θέση εργασίας: οι άνθρωποι κοπιάζουν να αποκτήσουν διπλώματα, η ζήτηση για ανώτατη εκπαίδευση αυξάνεται, τα χρόνια σπουδών παρατείνονται, τα σχολεία γίνονται εξεταστικά κέντρα και τα πανεπιστήμια δημιουργούν με τεχνητό τρόπο ένα πλήθος διαβαθμισμένων πτυχίων με διαφορετικά επαγγελματικά δικαιώματα, δημιουργούνται τμήματα γενικόλογου χαρακτήρα, χωρίς κοινωνική χρησιμότητα και πρόσβαση σε κάποιο επάγγελμα (Θεριανός, 2013). Τα πτυχία πολλαπλασιάζονται, χάνουν όλο και περισσότερο την επαγγελματική τους αξία (Reay, David & Ball, 2005, p. 163) και όσο υποβαθμίζεται η αξία τους τόσο αυξάνεται η ζήτηση των ανθρώπων για περισσότερα πτυχία και χρόνια σπουδών. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η πολιτική ρητορική της υπερεκπαίδευσης θα μπορούσε να χαρακτηριστεί μάλλον «απάτη» που οδηγεί στην κατάχρηση της μόρφωσης, εξαιτίας, πρώτον, του αμφιλεγόμενου ακαδημαϊκού επιπέδου που εγγυώνται τα πολλά πτυχία, και, δεύτερον, ακριβώς επειδή ο πληθωρισμός τους θα μπορούσε να ενισχύσει το χάσμα μεταξύ των υποψηφίων και του είδους της εργασίας που τελικά θ' ακολουθήσουν (Duru-Bellat, 2006).

Από το χώρο της κοινωνιολογίας υποστηρίζεται ότι κάθε φορά που ένα άτομο υπερεκπαιδεύεται και η χρηματοδότηση προέρχεται από το δημόσιο τομέα, είναι σα να μιλάμε για μια «άσκοπη» δαπάνη, πρόβλημα που μεγιστοποιείται ειδικά στις χώρες που η εκπαίδευση είναι άνισα κατανομημένη μεταξύ των κοινωνικών ομάδων. Η κριτική προσέγγιση του Thurow (1975 όπ. αναφ. στο Fischer, 2003, σ. 31) αντιμετωπίζει την εκπαίδευση ως «ανταγωνιστικό πλεονέκτημα» υποστηρίζοντας ότι τις περιόδους

¹ «Η ασθένεια του διπλώματος, εκπαίδευση, διπλώματα και ανάπτυξη»

οικονομικής ύφεσης, όπου σημειώνεται υψηλή ανεργία, αυξάνεται η προσφορά του εργατικού δυναμικού και η εκπαίδευση μετατρέπεται σε αμυντικό όργανο μη αποκλεισμού από την αγορά εργασίας. Ο ίδιος συγγραφέας εξηγεί ότι στις υποανάπτυκτες χώρες, την περίοδο 1950-1970, παρά την άνοδο του μορφωτικού επιπέδου, καταγράφηκε αύξηση της φτώχειας, ενώ την ίδια περίοδο στις ΗΠΑ, παρόλο που το μέσο μορφωτικό επίπεδο ανέβηκε ομοιόμορφα, οι φτωχοί έγιναν φτωχότεροι, κι ενώ ο αριθμός των εργαζομένων με πανεπιστημιακές σπουδές διπλασιάστηκε, το εισόδημα τους δεν αυξήθηκε ούτε κατά το ήμισυ» (Fischer, 2003, σ.31).

Ομοίως, ο Dore (1976) εξετάζει ιστορικά αναπτυγμένες και υποανάπτυκτες χώρες, καθώς και χώρες που εισήχθησαν αργοπορημένα στις συνθήκες εκβιομηχάνισης. Επισημαίνει ότι μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, οικονομικοί, κοινωνικοί και πολιτικοί παράγοντες που δεν είναι άμεσα συνδεδεμένοι με την εκπαίδευση, οδήγησαν τις εδραιωμένες οικονομίες σε πρωτοφανή ανάπτυξη (άνοιγμα αγορών, επέκταση βιομηχανικής παραγωγής). Σε αυτό το περιβάλλον ευρείας οικονομικής ευμάρειας αλλά και πληθωρισμού προσδοκιών, βασικός παράγοντας ανάπτυξης θεωρήθηκε η εκπαίδευση, για το λόγο αυτό πολλές υποανάπτυκτες χώρες (Νιγηρία, Χιλή, Σιγκαπούρη, Αλγερία) και αναπτυγμένες (Η.Π.Α., Σουηδία, Μ. Βρετανία) επένδυσαν μεγάλα οικονομικά ποσά στα εκπαιδευτικά τους συστήματα. Και οι μεν και οι δε, δε πέτυχαν την επιδιωκόμενη ανάπτυξη, αυξήθηκε, αντίθετα, το μεταξύ τους οικονομικό χάσμα, ενώ με τη γενίκευση της δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, διευρύνθηκε το ανισωτικό χάσμα μεταξύ των κοινωνικών τάξεων. Έτσι, η θεώρηση της εκπαίδευσης ως εφαλτήριο οικονομικής ανάπτυξης και κοινωνικής ισότητας, άρχισε σταδιακά ν' αποδομείται. Σε σχέση με τις καθυστερημένα εκβιομηχανισμένες χώρες, ο Dore υπογραμμίζει ότι, πρώτον, υπήρξε μια περίοδος μαθητείας του εργατικού δυναμικού, προκειμένου αυτό να καταρτιστεί στην εισαγόμενη τεχνολογία από τις αναπτυγμένες χώρες, συνθήκη που συνδέθηκε με την οικονομική ανάπτυξη των χωρών αυτών. Δεύτερον, στο ίδιο χρονικό πλαίσιο αναπτύχθηκε ένας ευρύς δημόσιος τομέας, για την πρόσληψη στον οποίο απαιτείτο η κατοχή διπλώματος (Δευτεροβάθμιας ή Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης). Τα διπλώματα δηλαδή λειτουργούσαν ως «διαπιστευτήρια» της επιλογής ή του αποκλεισμού του προσωπικού και καθόλου ως «διαπιστευτήρια» επαγγελματικών δεξιοτήτων, δεδομένου ότι δε σχετίζονταν με τις δεξιότητες που απαιτούσε ο δημόσιος τομέας. Εν ολίγοις, η δημόσια διοίκηση και η τεχνολογική ανάπτυξη σε αυτές τις χώρες,

έγιναν οι «θύλακες» (enclaves) των υψηλά αμειβόμενων επαγγελματιών κοινωνικού κύρους στα οποία στράφηκε -μαζικά- ο ευρύτερος πληθυσμός (Θεριανός, 2013), ενώ η υποανάπτυξη της Τεχνικής Εκπαίδευσης στο πλαίσιο αυτών των χωρών επέδρασε καθοριστικά· οι γονείς απείχαν από την τεχνική εκπαίδευση διότι *«είναι δύσκολο να πείσεις έναν αγρότη να στείλει το παιδί του στο σχολείο για να γίνει καλός αγρότης. Καλό αγρότη μπορεί να κάνει και ο πατέρας το παιδί του κρατώντας το για δουλειά στη φάρμα»* (Foster, 1977 όπ. αναφ. στο Θεριανός, 2013).

Ως εκ τούτου, εάν υπάρχει ανάλογη σχέση μεταξύ της μόρφωσης και της παραγωγικότητας ή, με άλλα λόγια, εάν, όσο πιο μορφωμένο είναι ένα άτομο τόσο πιο εύκολα βρίσκει εργασία, τότε πως ακριβώς εξηγούνται τα υψηλά ποσοστά ανεργίας κατά μήκος των διαφόρων εθνικών και υπερεθνικών πλαισίων; (Duru-Bellat, 2009) Και δεδομένου ότι στη χώρα της βιομηχανικής επανάστασης (Αγγλία) η εκπαίδευση έμεινε εντελώς αμέτοχη στην τεχνολογική αναδόμηση του τρόπου παραγωγής, τότε σε ποια εμπειρικά δεδομένα στηρίζουν τις θέσεις τους οι υποστηρικτές της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου; (Θεριανός, 2013)

Στην Ελλάδα, πιο συγκεκριμένα, οι οικογένειες φαίνεται ότι επενδύουν όλο και περισσότερο στην υπερεκπαίδευση των παιδιών τους. Χαρακτηριστική είναι παλαιότερη αναφορά του πρόεδρου του ΟΕΦΕ² ότι *«η οικονομική κρίση, έχει κάνει τους μαθητές να διαβάζουν πολύ περισσότερο»* (Αμοιραδάκης, 2012). Αυτό σημαίνει ότι το στοίχημα της εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση δεν αποτελεί απλά μια επιτακτική ανάγκη των καιρών μας, αλλά διαχρονικό ζήτημα ζωτικής σημασίας, το οποίο ενώ είναι βαθιά ριζωμένο στη συνείδηση της ελληνικής οικογένειας ως μηχανισμός κοινωνικής ανέλιξης και καταξίωσης, η παγκόσμια ρητορική της υπερεκπαίδευσης το εξιδανικεύει. Οι οικογένειες επηρεάζονται έμμεσα απ' όλο αυτό το ανταγωνιστικό γίγνεσθαι γεγονός που οδηγεί στην εντατικοποίησή τους. Κάνουν τ' αδύνατα δυνατά για το πτυχίο, το οποίο καταλήγει και σε δεύτερο πτυχίο, με τα πολλά πτυχία να σημαίνουν θεωρητικά, μία καλή κοινωνική και επαγγελματική αποκατάσταση. Όπως ο Brown (2003) υποστηρίζει, τα υποκείμενα πέφτουν στην «παγίδα της ευκαιρίας» και κατά μια έννοια εξαναγκάζονται να εκπαιδεύονται ποσοτικά προσδοκώντας ανταποδοτικά αποτελέσματα. Διατηρούν την προσδοκία τους για απασχόληση, συντηρώντας μια αυτό-διαιωσιζόμενη τάση συνεχούς

² Ομοσπονδία Εκπαιδευτικών Φροντιστών Ελλάδος

εκπαίδευσης, διαδικασία στην οποία οι μεσαίες και ανώτερες τάξεις έχουν σαφές προβάδισμα. Φαίνεται, εν συντομία, ότι «η επένδυση στην εκπαίδευση εξυπηρετεί περισσότερο τη διατήρηση της προσδοκίας για απασχόληση παρά την αύξηση του μισθού (Fischer, 2003).

Ο Brown υποστηρίζει ότι όταν τελικά η πολιτική της διεύρυνσης της εκπαίδευσης δεν αποδίδει στο δημόσιο τομέα τα προσδοκώμενα οφέλη, τότε η εκπαίδευση καταλήγει να είναι ένα είδος «επιχορήγησης», στη βάση ιδιωτικών συμφερόντων και φιλοδοξιών (Brown, 1995, as cited in Duru-Bellat, 2009, p. 5) κυρίως εκείνων που μπορούν «να βγουν μπροστά». Εν ολίγοις το κράτος λειτουργεί σαν εμπορικός διανομέας, προωθώντας την εκπαίδευση στις πολλαπλές δυνάμεις διάχυσης και μετάδοσης της αγοράς, επανακαθορίζοντας έτσι τη λειτουργία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, προκειμένου να τα καταστήσει πιο συμβατά με τη λειτουργία των επιχειρήσεων και το μοντέλο των αγορών, ώστε να δημιουργηθεί το κατάλληλο πρόσφορο οικονομικό έδαφος εντός του δημόσιου τομέα, μέσω του οποίου οι ιδιωτικές επιχειρήσεις θα μπορούν τελικά να λειτουργήσουν (Ball, 2009b, p. 97).

Το φαινόμενο της υπερεκπαίδευσης αποτελεί μια μορφή ρητορικής διακυβέρνησης που προωθείται παγκοσμίως. Στο πλαίσιο αυτό, η Duru-Bellat (2006) υποστηρίζει ότι δε γίνεται εύκολα διακριτό το αν αυτή η παγκόσμια τάση ως ρυθμιστικός μηχανισμός της αγοράς εργασίας τροφοδοτείται τελικά από τα ίδια τα υποκείμενα ή εάν υπόκειται σε μία στρατηγική του επιχειρηματικού κόσμου με σκοπό την επιτάχυνση των τεχνολογικών εξελίξεων μέσω της προωθούμενης σώρευσης των ατομικών δεξιοτήτων. Το θέμα είναι ότι «υπερεκπαίδευση» σημαίνει εκτεταμένο απόθεμα υπερεκπαιδευμένων. Αυτό το απόθεμα αποτελεί ισχυρή ένδειξη του λεγόμενου πληθωρισμού των μορφωτικών διαπιστευτηρίων (Qualification Inflation) (Duru Bellat, 2006· Stiglitz, 1975), φαινόμενο που διαπιστώνεται όταν στην αγορά εργασίας όταν οι θέσεις είναι πολύ λιγότερες από τα άτομα που είναι εφοδιασμένα με τίτλους σπουδών (Fischer, 2003, p. 34). Οι πιθανές συνέπειες είναι δύο· « α) τα άτομα δεν επιδιώκουν τα συνεχίσουν τις σπουδές τους· β) οι αρχές κινητοποιούνται ώστε να περιορίσουν τη μορφωτική προσφορά (για παράδειγμα ο κλειστός αριθμός στις σχολές της ιατρικής)» (ό.π.). Δεν είναι τυχαίο ότι τη χρονική περίοδο της οικονομικής κρίσης η Ελλάδα διέθετε πάνω από 31.000 διδάκτορες (αριθμός υψηλός

σε αναλογία με τον πληθυσμό της χώρας),³ ενώ κατά την πενταετία 2010-2015, 50.000 Έλληνες ήταν απόφοιτοι ή εν ενεργεία φοιτητές μεταπτυχιακών προγραμμάτων. Το 2014 ιδρύονται συνολικά 230 μεταπτυχιακά στα ελληνικά πανεπιστήμια.⁴ Οι νέοι πτυχιούχοι εν μέσω κρίσης, στρέφονται σωρηδόν σε μεταπτυχιακές ή διδακτορικές σπουδές, προκειμένου να εμπλουτίσουν τις δεξιότητές -και το βιογραφικό τους- να διαχειριστούν τον ανταγωνισμό και να εξασφαλίσουν μια εργασιακή θέση.

Στο σημείο αυτό, ο χώρος της κοινωνιολογίας επισημαίνει ότι το πολυσύνθετο αυτό φαινόμενο προσομοιάζεται ατυχώς με συνθήκες αγοράς, όπου η προσφορά (μαθητές) συναντάει τη ζήτηση, αφού το αποτέλεσμα δεν είναι τίποτε άλλο από μια πρόσκαιρη, ιδιαιτέρως μεταβλητή, κατ' επίφαση ισορροπία όπως συμβαίνει στο πλαίσιο του αγοραίου μοντέλου (Duru-Bellat, 2009).

Είναι σαφές ότι η οπτική των κοινωνικά στρατευμένων κοινωνιολόγων αμφισβητεί τις όποιες θετικές επιδράσεις της ποσοτικής εκπαίδευσης και του πληθωρισμού των προσόντων, υποστηρίζοντας ότι η διεύρυνση της εκπαίδευσης συμβάλλει στην ενίσχυση και διατήρηση της κοινωνικής αναπαραγωγής. Όταν, εξάλλου, μιλάμε για κοινωνίες στο πλαίσιο των οποίων οι θέσεις κατανέμονται βάσει της αξίας και του κέρδους, είναι προφανές ότι το στοιχείο του δικαίου καθίσταται αβέβαιο, παρά τις προσπάθειες «ανόδου της αξιοκρατίας» στο χώρο της εκπαίδευσης του περασμένου αιώνα (Young, 1958). Η κεντρική ιδέα που υποστηρίζεται από τους ανωτέρω κοινωνιολόγους είναι ότι η υπερεκπαίδευση, ως απαιτούμενη προϋπόθεση για την ατομική εξέλιξη, δεν οδηγεί απαραίτητα σε μια δίκαιη κοινωνία και εκτός του ότι δημιουργεί μια υλιστική και χρησιμοθηρική αντίληψη της εκπαίδευσης, είναι περισσότερο μια έκφανση της καταναλωτικής ζήτησης, παρά μια λειτουργική ή οικονομική αναγκαιότητα του συστήματος (Collins, 1979). Σύμφωνα με τον Bourdieu (1978 όπ. αναφ. στο Duru-Bellat, 2009, p. 9), είναι ο αντίκτυπος του αγώνα για την κατάκτηση της κοινωνικής ανέλιξης, ο οποίος «ξεβλοεύει» κατά μία έννοια τις κοινωνικές ομάδες των νέων που μέχρι πρότινος κατοχύρωναν την αναπαραγωγή τους κατακτώντας απλά ένα πτυχίο, με το «άνοιγμα» αυτό να απειλεί την «κεκτημένη» αυτή

³ Από το 2000 έως το 2013, 20.957 διδακτορικές διατριβές (το 67,5% του συνόλου) και από το 2009 έως το 2013 δόθηκαν 9.014 διδακτορικά (το 29% του συνόλου)

⁴www.kathimerini.gr/799006/article/epikairothta/ellada/kataigidadidaktorikwnstaeλληνικαδιδρυματα

διαδικασία, δημιουργώντας απαιτήσεις και οξυμμένο ανταγωνισμό. Εν ολίγοις, κάπως έτσι το πτυχίο και το σύστημα που το διανέμει, κατασκευάζει μια εκτεταμένη και αυξημένη εκπαιδευτική ζήτηση και έναν πληθωρισμό μορφωτικών διαπιστευτηρίων. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή *«οι ακαδημαϊκοί τίτλοι είναι διαπιστευτήρια για να παρουσιάζεται κανείς στην αγορά εργασίας, και το σχολείο, παρέχει αυτά τα διαπιστευτήρια ως «νόμισμα», που χρησιμεύει κυρίως ως μηχανισμός επιλογής»* (Fischer, 2003, p. 33). Είναι, τέλος, ένας τρόπος νομιμοποίησης της ανισότητας, αφού τα προνομιάκια υποκείμενα θα μπορούν να ασκήσουν περισσότερο το δικαίωμα της υπερεκπαίδευσής τους. Η Duru - Bellat (2006) επισημαίνει ότι εάν αξιοκρατία σημαίνει αντιστοιχία μεταξύ πτυχίου και εργασίας, κάτι τέτοιο είναι αδύνατον να επιτευχθεί όσο υπάρχει ανισότητα στο σχολείο και οικογένειες που επιδιώκουν διαφορετικού στάτους επαγγελματικές θέσεις. Η δημοφιλής πλέον ρητορική της «ισότητας της ευκαιρίας», υπόσχεται ισότητα της επιτυχίας με τη διαφορά ότι η ισότητα αυτή δε φαίνεται να ισχύει ούτε ως προς τα αποτελέσματα και, σίγουρα, ούτε ως προς το οικονομικό μέλλον των υποκειμένων (ό.π.).

Το ζήτημα της υπερεκπαίδευσης αποτελεί βασικό πεδίο συζήτησης, μελέτης και ανάλυσης, τόσο για τους πολιτικούς ιθύνοντες όσο και για την ακαδημαϊκή κοινότητα. Σε γενικές γραμμές υποστηρίζεται ότι αυξάνει το πολιτισμικό χάσμα μεταξύ των υποκειμένων, διογκώνει το άγχος και τον ανταγωνισμό τους για την αναπαραγωγή και την επικράτηση του κοινωνικού τους status, ενισχύει τον ατομικισμό. Αντανακλά την αποδοχή της κοινωνίας στη βάση μιας οξύμωρης πραγματικότητας· το ότι δαπανώνται υπέρογκα χρηματικά ποσά για να εισαχθούν οι μαθητές στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, να αυξήσουν έπειτα τα μορφωτικά τους διαπιστευτήρια και προσόντα με το αποτέλεσμα, να μην ανταμείβει τους κόπους και τις θυσίες τους. Διότι θα είναι οι ίδιοι μαθητές, που θα απασχοληθούν τελικά - εάν απασχοληθούν - σε μία εργασία μισθολογικά κατώτερη των προσόντων τους (Duru - Bellat, 2009).

Συνοψίζοντας, μια μορφή της θεωρίας της «ασθένειας του διπλώματος» είναι η σταθερότητα των ίδιων απαιτούμενων, διαχρονικά, δεξιοτήτων σε πολλές επαγγελματικές κατηγορίες με την παράλληλη αύξηση των προσόντων που χρειάζεται κάποιος για να προσληφθεί σε αυτές. Για παράδειγμα, οι μισοί σχεδόν πτυχιούχοι (το 45%) των οικονομικών επιστημών στη Μ. Βρετανία, κάνουν την ίδια εργασία που έκαναν οι απόφοιτοι της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, πριν από μερικά χρόνια (π.χ.

γραφειοκρατικές διεκπεραιώσεις), λαμβάνοντας τον ίδιο μισθό με αυτούς. Ωστόσο, για την πρόσληψή τους, προαπαιτείται, πλέον, πτυχίο οικονομικών επιστημών (Mason, 1995). Όταν οι τίτλοι σπουδών δεν αρκούν για να κατοχυρωθεί μια θέση στο δημόσιο, οι πτυχιούχοι στρέφονται στον ιδιωτικό τομέα κι έτσι εμφανίζεται το φαινόμενο των υπερπροσόντων (overqualified), όπου οι δεξιότητες που απαιτεί μία εργασιακή θέση είναι υποδεέστερες του πτυχίου που απαιτείται για την πρόσληψη σε αυτή τη θέση.

Η άλλη όψη, αποτυπώνεται στη χρήση του διπλώματος ως μέσο και κριτήριο επιλογής (φίλτρο) για μία εργασιακή θέση. *«όσο περισσότερο τα διπλώματα χρησιμοποιούνται για την επιλογή σε κάποια θέση, τόσο γρηγορότερος είναι ο ρυθμός της αύξησης του πληθωρισμού των διπλωμάτων, τόσο πιο πολύ προσανατολισμένο στις εξετάσεις είναι το εκπαιδευτικό σύστημα εις βάρος της πραγματικής μόρφωσης»* (Dore, 1997 όπ. αναφ. στο Θεριανός, 2013). Οδηγούμαστε, κατά συνέπεια, στη μέτρηση της σχολικής αποτελεσματικότητας και αντί να συζητάμε για το πώς θα βελτιώσουμε ποιοτικά την εκπαίδευση που έχουμε, ασχολούμαστε κατά κύριο λόγο με τους μηχανισμούς απονομής διπλωμάτων (εξετάσεις) (ό.π.). Στο ίδιο πλαίσιο, η μη αιτιώδης σχέση του διπλώματος με τη θέση εργασίας (Duru-Bellat, 2006, p. 54), υποδηλώνει την παρείσφρηση αξιακών παραγόντων (πέραν της αξίας του διπλώματος) σχετικών με κοινωνικές δεξιότητες του ατόμου, λειτουργώντας ως έξεις (habitus), καθώς και με χαρακτηριστικά φυσικής όψης ή ψυχικής κατάστασης του ατόμου (Τσακίρη, 2018, σε.132). Εν ολίγοις, η αρχική επιλογή για μια θέση εργασίας εξαρτάται περισσότερο από αυτό που παρουσιάζει ο υποψήφιος με το βιογραφικό και τα πτυχία του και λιγότερο από τις πραγματικές ικανότητες και δεξιότητές του (Θεριανός, 2013). Μια άλλη όψη σχετική με τα αναφερόμενα, είναι η «ασθένεια των papers» (the papers disease), ήτοι η συμμετοχή των πτυχιούχων σε αναρίθμητα επιστημονικά συνέδρια και ημερίδες, προκειμένου οι πτυχιούχοι να προσθέσουν άλλον ένα “ρούμπο” στο βιογραφικό τους. Το αποτέλεσμα αντανakλάται στην ύπαρξη εκατοντάδων ωρομισθίων στα Τ.Ε.Ι. και στα Α.Ε.Ι. με προσόντα επίκουρου ή αναπληρωτή καθηγητή (ό.π.).

Παρά την αναντιστοιχία μεταξύ θεωρίας και πράξης σχετικά με το φαινόμενο της υπερεκπαίδευσης, οι επιδράσεις του στη συνείδηση της κοινωνίας είναι καταλυτικές. Η εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση συνεχίζει να θεωρείται η κεντρική και θεμελιακή εκπαιδευτική επένδυση. Βασική προϋπόθεση της επίτευξης αυτού του στόχου

στο εκπαιδευτικό πλαίσιο της χώρας μας (και εκτός αυτής), είναι η εντατικοποίηση των μαθητών μέσω μίας μακροχρόνιας και συστηματικής φροντιστηριακής εκπαίδευσης, μια έμμεση μορφή υπερεκπαίδευσης, όπως επίσης και η επιλογή ενός σχολείου «καλής» φήμης. Εδώ, η γονεϊκή εμπλοκή συμβάλλει νευραλγικά στην κατοχύρωση προστιθέμενης αξίας για το μορφωτικό κεφάλαιο των μαθητών, δυνατότητα που αφορά κυρίως τους γονείς των μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων, λόγω οικονομικού και κοινωνικού πλεονεκτήματος (Τσακίρη, 2018, σ. 133). Το επόμενο στάδιο της εκπαιδευτικής σταδιοδρομίας ενός ατόμου, περιλαμβάνει τη δια βίου επένδυσή του στην εκπαίδευση, με σκοπό την κατάκτηση επιπρόσθετων τίτλων σπουδών, δεξιοτήτων και προσόντων που θα ενισχύσει το γνωστικό του κεφάλαιο με ανταγωνιστικά πλεονεκτήματα, προκειμένου η μακροχρόνια αυτή εκπαιδευτική επένδυση να του ανταποδώσει τα προσδοκώμενα επαγγελματικά, οικονομικά και κοινωνικά οφέλη. Σε όλο αυτό το πλαίσιο, ενυπάρχει η παγιωμένη κοινωνική πεποίθηση ότι η κατοχή διπλώματος δε σημαίνει την ικανότητα κάποιου να εργαστεί σε ένα επάγγελμα, αλλά ότι ο κάτοχος του διπλώματος είναι αφ' ενός μεν πιο έξυπνος και «πολιτισμένος» αφ' ετέρου δε ότι «προηγείται» έναντι του μη πτυχιούχου για την πρόσληψη σε μια θέση, διότι «έφαγε τη ζωή του στα θρανία και τις σπουδές» (Dore 1997β, p. 26). Σε κάθε περίπτωση, η φοίτηση στην ανώτερη εκπαίδευση αποσκοπεί στο να συμπληρώσει κάποιος τα προαπαιτούμενα τυπικά προσόντα, ώστε να πιάσει μια δουλειά. Έχει, ως εκ τούτου, ρόλο πιστοποιητικό, χωρίς να συμβάλλει, επί της ουσίας, στην ανάπτυξη της παιδείας ή των δεξιοτήτων ενός ατόμου, θέση που επιβεβαιώνεται και από το ιστορικό υπόβαθρο της αγγλικής εκπαίδευσης (Dore, 1997β, p. 26).

Οι ανορθολογικές εκφάνσεις της επαγγελματικής δομής της σύγχρονης οικονομίας που φωτίζονται από τα ανωτέρω είναι, για το ελληνικό συγκείμενο, πιο επίκαιρες από ποτέ, ωστόσο είναι σαφές ότι δεν αποτελούν -αποκλειστικά και μόνο- ελληνικό φαινόμενο. Ειδικότερα, στην Ελλάδα, η επένδυση στην «επέκταση της εκπαίδευσης» και οι αλληπάλληλες διακηρύξεις περί «κατάργησης των Πανελληνίων εξετάσεων» αποτελούν, επί της ουσίας, «συναινετικές» κομματικές και πολιτικές ρητορικές που προτάσσονται από την εκάστοτε κυβερνητική εξουσία (Τσακίρη, 2018). Εδώ, τίθεται το ερώτημα πώς σ' ένα συγκείμενο κομματικής πόλωσης με εντάσεις, κοινωνικούς και πολιτικούς τριγμούς, εντός του οποίου δεν ευνοήθηκε ποτέ καμία πολιτική συναίνεση, στο όνομα της υπερεκπαίδευσης η συναίνεση αυτή να ευνοείται,

«και εάν και σε ποιο βαθμό αυτή η «άρρητη συναίνεση» υποκρύπτει τη σιωπηρή συνομολογία κοινωνικών τεκταινομένων, η οποία εν τέλει δύναται να εποφθαλμιά το συμφέρον αυτών που συγκαταβατικά την αποδέχονται» (Τσακίρη, 2018, σ. 127).

Σε παγκόσμιες συνθήκες υψηλής ανεργίας το «portfolio προσόντων» (Θεριανός, 2013) έχει γίνει -εκ των ων ουκ άνευ- απαίτηση και οι μαθητές καθώς και οι γονείς τους, προσλαμβάνουν την επέκταση της σχολικής φοίτησης στην ανώτερη εκπαίδευση, ως «κοινωνική προστασία» της επαγγελματικής ζωής μεσοπρόθεσμα, ενώ βραχυπρόθεσμα, τοποθετούνται σε σειρά αναμονής, γεγονός που τους κάνει -εμμέσως- άνεργους (Τσακίρη, 2018, σ.128). Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου είναι, για μεγάλη μερίδα της επιστημονικής κοινότητας, «το πιο ρομαντικό οικονομικό παραμύθι του αιώνα μας», που αντανακλά, το βαθμό της «άγνοιας μας» για τους παράγοντες που ενισχύουν ή παρεμποδίζουν την οικονομική ανάπτυξη, που αποδίδονται ολοκληρωτικά στην εκπαίδευση (Williamson, 1979 ό.π. αναφ. στο Θεριανός, 2013). Πολύ απλά, η καταστροφή της σοδειάς του αγρότη ή το πέρασμα ενός αυτοκινητόδρομου από ένα εστιατόριο, μπορούν να καταστρέψουν ή να δημιουργήσουν επαγγέλματα και εισοδήματα, τα οποία δε συνδέονται με το μορφωτικό επίπεδο του ατόμου και, σε τελική ανάλυση, «τι πτυχία, άρθρα, βιβλία, διδακτορικά χρειάζεται κάποιος για να διδάξει τα παιδιά γραφή και ανάγνωση σε ένα επαρχιακό νηπιαγωγείο και να πάρει το μισθό του πρωτοδιόριστου νηπιαγωγού;». (Θεριανός, 2013)

Οι επιπτώσεις του πληθωρισμού των διπλωμάτων, εν γένει, αποτυπώνουν την αποδόμηση τη θεώρησης του ανθρώπινου κεφαλαίου ως νεοφιλελεύθερο οικονομικό μοντέλο ανάπτυξης. Φαίνεται, τέλος, παράδοξο, την ίδια στιγμή με τον παγκόσμιο «αγώνα» ενάντια στο νομισματικό πληθωρισμό, ο πληθωρισμός των διπλωμάτων να αποτελεί ζήτημα επιδιωκόμενης αδιαφορίας και αποφυγής (Duru-Bellat, 2006 ό.π. αναφ. στο Τσακίρη, 2018, σ. 136).

Βέβαια, εν έτει 2020 η «πολλά υποσχόμενη ευρωπαϊκή προσέγγιση των μικρό-διαπιστευτηρίων (OECD, 2022, p. 12), απετέλεσε έναν από τους σημαντικότερους στόχους της Ε.Ε. για την επίτευξη του Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης το 2025. Η σχετική πρόταση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής θέτει άμεσα το άτομο στο επίκεντρο της ανάπτυξης των δεξιοτήτων, καλώντας τα κράτη μέλη να προσαρμόσουν τη χρηματοδότησή τους στις ανάλογες ατομικές ανάγκες. Το επιχείρημα είναι ότι όταν οι

περισσότεροι από τους μισούς νέους ενήλικες, σε διεθνές επίπεδο, αποκτούν σήμερα πτυχία τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (υπερζήτηση-υπερεκπαίδευση), την ίδια στιγμή αυξάνεται και η ποικιλομορφία του κοινωνικό-οικονομικού και εκπαιδευτικού υποβάθρου των υποκειμένων. Προκειμένου η τριτοβάθμια εκπαίδευση να μπορεί να καλύψει τον πληθωρισμό των ατομικών αναγκών, χρειάζεται να γίνει πιο διαφοροποιημένη και να προετοιμαστεί για σπουδαστές που αναζητούν νέες δεξιότητες σε διάφορα στάδια της σταδιοδρομίας τους. Τα μικρό-διαπιστευτήρια (micro-credentials)⁵ αναμένεται να δώσουν στα άτομα μεγαλύτερο έλεγχο σε αυτά που μαθαίνουν, στο πώς μαθαίνουν, πού μαθαίνουν και υπό ποιες συνθήκες της ζωής τους η μάθηση λειτουργεί καλύτερα για εκείνα. Υποστηρίζεται ότι, καθώς οι αγορές εργασίας μεταβάλλονται, αυτές οι προσεγγίσεις είναι σημαντικές για να αποτρέψουν τους νέους πτυχιούχους από το να αγωνίζονται να βρουν καλές θέσεις εργασίας (ακόμη και όταν οι εργοδότες δε βρίσκουν άτομα με τις δεξιότητες που χρειάζονται) και να διασφαλιστεί η πλειοψηφική συμμετοχή σε ευέλικτες ευκαιρίες μάθησης, κατάρτισης ανά πάσα στιγμή στη ζωή τους και ανεξάρτητα από το εάν εργάζονται ή όχι (OECD, 2022, p. 13).

Εν ολίγοις, η ευρωπαϊκή προσέγγιση για τα μικρό-διαπιστευτήρια θεωρείται ότι θα ενισχύσει το ρόλο των ιδρυμάτων της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στο πλαίσιο της υλοποίησης της δια βίου μάθησης στην Ε.Ε., καθιστώντας την πρόσβαση ενός ευρύτερου κοινωνικού φάσματος εκπαιδευομένων σε αυτή, πιο εφικτή. Βασικός συντελεστής βαρύτητας για την επίτευξη αυτού στόχου είναι η Επαγγελματική Εκπαίδευση. Μία σχετική όψη της υπερζήτησης του τομέα της ανώτερης εκπαίδευσης είναι ότι κατοχή ενός πτυχίου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης θεωρείται, πλέον, αυτονόητο και δεδομένο τεκμήριο από την εργασιακή αγορά (εργοδότες), στρέφοντας τους σπουδαστές που θα ωφελούνταν περισσότερο από την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (EEK) στην ακαδημαϊκή τριτοβάθμια εκπαίδευση. Για να αποφευχθεί κάτι τέτοιο, είναι σημαντικό να υπάρχουν προγράμματα

⁵ Τα μικρό - διαπιστευτήρια είναι η επικύρωση-αναγνώριση μαθησιακών αποτελεσμάτων, έπειτα από μετά μια σύντομη χρονικά μαθησιακή διαδικασία (π.χ. μάθημα, κατάρτιση κ.α.). προκειμένου τα άτομα, με εξατομικευμένο τρόπο, να έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν τις γνώσεις και τις ικανότητες που χρειάζονται για την προσωπική και επαγγελματική τους ανέλιξη. Ο σημαντικότερος στόχος που θέτει η Ευρωπαϊκή Επιτροπή στο πλαίσιο αυτό είναι η διασφάλιση της υψηλής ποιότητας των μικρό-διαπιστευτηρίων, η έκδοση των οποίων θα στηρίζεται στη διαφάνεια, ούτως ώστε να προσδίδουν εγκυρότητα και εμπιστοσύνη στα στοιχεία που πιστοποιούν.

ανώτερης δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης που μπορούν να ανταγωνιστούν την τριτοβάθμια εκπαίδευση, όσον αφορά την ποιότητα και τα αποτελέσματα στην αγορά εργασίας. Το να γίνει η ΕΕΚ πρώτη επιλογή και όχι έσχατη λύση για τους μαθητές, απαιτεί νέους δεσμούς μεταξύ της ανώτερης δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και της επαγγελματικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να δοθεί η ευκαιρία στους αποφοίτους της επαγγελματικής εκπαίδευσης να αποκτήσουν πρόσθετα προσόντα σε μεταγενέστερο στάδιο (OECD, 2022, p. 12-13). Κοντολογίς, η ευρωπαϊκή προσέγγιση των μικρό-διαπιστευτηρίων, αποτελεί, επί της ουσίας, έναν τρόπο αποσυμφόρησης της ακαδημαϊκής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

1.2 Σκιαγράφηση της φροντιστηριακής εκπαίδευσης σε διεθνή κλίμακα

1.2.1 Τυπολογία και γενικά χαρακτηριστικά

Η φροντιστηριακή εκπαίδευση έχει γίνει ευρέως γνωστή στη σχετική βιβλιογραφία ως “shadow education” (Bray, 1999· Stevenson & Baker, 1992) κι εξυπηρετεί, εν γένει, τρεις βασικούς σκοπούς για τους μαθητές· διεύρυνση γνώσεων, καλύτερη επίδοση και προετοιμασία για τις εξετάσεις (Heyneman, 2011, p. 184). Ο Bray (2020, p. 2) ορίζει τη «σκιώδη» εκπαίδευση ως τα μαθήματα που γίνονται - επί πληρωμή - εκτός σχολικού ωραρίου, με περιεχόμενο και προσανατολισμό ακαδημαϊκό (διδασκαλία σε μαθήματα του σχολείου). Η χρήση της συγκεκριμένης μεταφοράς φαίνεται να είναι κατάλληλη για διάφορους λόγους. Πρώτον, διότι η ύπαρξη της φροντιστηριακής εκπαίδευσης οφείλεται στην ύπαρξη της τυπικής εκπαίδευσης και εξαρτάται πλήρως από αυτή. Δεύτερον, η όποια αλλαγή στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης προκαλεί αυτόματα αλλαγή και στο πλαίσιο της φροντιστηριακής. Τρίτον, σε όλες σχεδόν τις κοινωνίες η προσοχή επικεντρώνεται πολύ περισσότερο στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου παρά στη «σκιά του», και, τέταρτον, τα χαρακτηριστικά της φροντιστηριακής εκπαίδευσης είναι πολύ λιγότερο διακριτά από αυτά του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος. Εν ολίγοις, η «σκιώδης εκπαίδευση» λειτουργεί σαν τη σκιά, μιμείται την επίσημη εκπαίδευση, και όσο η τελευταία μεταβάλλεται ή επεκτείνεται, το ίδιο κάνει και η σκιώδης (Bray, 2011, p.13). Επιπλέον, με τον ίδιο τρόπο που η σκιά αποκαλύπτει στον

παρατηρητή το πέρασμα του χρόνου, έτσι και «η σκιά ενός εκπαιδευτικού συστήματος» αντανακλά τις επικείμενες αλλαγές σε μια κοινωνία (Bray, 1999, p. 17).

Σύμφωνα με πλήθος εμπειρικών μελετών, η ιδιωτική φροντιστηριακή εκπαίδευση δεν είναι πλέον μία ελληνική ιδιοτυπία αλλά μια παγκόσμια αγορά με σημαντικές οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές προεκτάσεις (Aurini, 2013· Baker, Akiba, LeTendre & Wiseman, 2001· Bray, 2009· 2011). «Απασχολεί πολλές χιλιάδες ανθρώπων, καταναλώνει υπέρογκα ποσά χρημάτων και απαιτεί εκτεταμένη διάθεση χρόνου, τόσο από τη μεριά των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών» (Bray, 2017, p. 16). Η εκδήλωση του φροντιστηρίου σε παγκόσμιο επίπεδο λαμβάνει δύο βασικές μορφές ανάπτυξης. Η πρώτη αφορά την παγκοσμιοποίηση των φροντιστηρίων μέσω των μεγάλων πολυεθνικών εταιρειών (π.χ. Kumon, Sylvan, Oxford Learning) που λειτουργούν μέσω franchise (αλυσίδες) στο πλαίσιο των οποίων οι μαθητές καταβάλλουν δίδακτρα, ενώ η δεύτερη, σχετίζεται με τις διεθνικές μορφές φροντιστηριακής διδασκαλίας που πραγματοποιούνται μέσω του διαδικτύου με πλήθος παρεχόμενων εξατομικευμένων εκπαιδευτικών υπηρεσιών (Aurini, 2012· Bray, 2009· Byun & Baker, 2015). Η φροντιστηριακή εκπαίδευση επεκτείνεται παγκοσμίως παράλληλα με τη γενική εκπαίδευση, έχει γίνει μέρος της εκπαιδευτικής κουλτούρας παρουσιάζοντας σημαντικές ομοιότητες μεταξύ των εθνών, αποτελεί βασικό ρυθμιστή της μαζικής εκπαίδευσης σε πολλές χώρες στις οποίες έχει γίνει ολόκληρος επιχειρησιακός κλάδος (Bray, 2017· Entrich, 2015).

Η μεταφορική χρήση του λόγου σε σχέση με το φαινόμενο του φροντιστηρίου λαμβάνει συχνά αρνητικές διαστάσεις. Για παράδειγμα στις Μεσογειακές χώρες, αποτυπώνει συναισθήματα έντονης δυσαρέσκειας και αποδοκιμασίας. Στην Κύπρο τα φροντιστήρια περιγράφονται ως «ανάθεμα» ή «καρκίνος», μία αντικοινωνική, αντιπαιδαγωγική και ανήθικη πρακτική, στην Τουρκία ως «επιδημία» (malaise) που διαχέεται και μολύνει τη δημόσια εκπαίδευση. Στην Ελλάδα, παρόλο που τα φροντιστήρια είναι γνωστά ως «παραπαιδεία» (Bray, Mazawi, Sultana, 2013), - αρνητικός όρος που δηλώνει παρασιτική λειτουργία στο πλαίσιο της «μαύρης αγοράς» - περιγράφονται, ωστόσο, ως «συνηθισμένη πρακτική» (Tsiplakides, 2018, p. 81). Στη Μάλτα, η «σκιώδης» εκπαίδευση έχει γίνει «ο κανόνας και όχι η εξαίρεση» (Buhagiar & Chetcuti, 2013), ενώ στην Ιταλία το φαινόμενο «βρίσκεται σε έκρηξη» (Campani, 2013, p. 123). Στην Αγγλία, η «σκιώδης» εκπαίδευση περιγράφεται ως «το κρυφό μυστικό» του βρετανικού εκπαιδευτικού συστήματος (Lampl, 2017, p. 2).

Ο όρος «private tutoring» είναι ο πλέον διαδεδομένος που χρησιμοποιείται διεθνώς (Bray, 2011, p.18). Εναλλακτικός θεωρείται ο όρος «private tuition» που συναντάται σε διάφορες χώρες, όπως π.χ. στη Μάλτα, στο Μαυρίκιο και στο Πακιστάν. Στη Βόρεια Αμερική ο ίδιος όρος έχει διαφορετική σημασία, αφού αναφέρεται στα σχολικά δίδακτρα, ενώ ο όρος που χρησιμοποιείται περισσότερο τα τελευταία χρόνια, τον οποίο ο ίδιος ο Bray θεωρεί πιο δόκιμο συγκριτικά με εκείνον που υιοθέτησε στην αρχή του ερευνητικού του έργου (shadow education), είναι ο όρος συμπληρωματική εκπαίδευση (supplemental education) (Bray et al, 2013, p.5). Υποστηρίζεται ότι προσδιορίζει με μεγαλύτερη ακρίβεια τη λειτουργία του φροντιστηρίου· δη τη διδασκαλία στο πλαίσιο διαφόρων σχολικών αντικειμένων (π.χ. γλώσσες, μαθηματικά και επιστήμες), που παρέχεται από εκπαιδευτικούς (φροντιστές) έναντι αμοιβής και δεν αποτελεί μέρος του κανονικού σχολικού προγράμματος. Τα μαθήματα ενίσχυσης (remedial) που λαμβάνουν χώρα στην κανονική σχολική ώρα εξαιρούνται από αυτόν τον ορισμό (Bray, 2011). Οι Baker et al. (2001, p. 2) αναφέρονται στη «σκιάδη» εκπαίδευση ως το πλήθος των δομημένων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων ενίσχυσης εκτός σχολείου, χωρίς, παρ' όλα αυτά να δηλώνουν από ποιον καλύπτεται το κόστος αυτών των δραστηριοτήτων.

Η χρήση των διαφορετικών όρων που χρησιμοποιούνται για το φροντιστήριο παγκοσμίως από τους ερευνητές λέγεται ότι είναι προβληματική. Ξεκινώντας με τον όρο «ιδιωτική συμπληρωματική φροντιστηριακή διδασκαλία» (private supplementary tutoring), ο Bray (2014, p. 592) επισημαίνει ότι το βασικό ερώτημα που θα πρέπει ν' απαντηθεί ώστε ν' αποφεύγονται ασάφειες και παρερμηνείες, είναι το τι σημαίνει «ιδιωτικό» (private). Για πολλούς ερευνητές ο όρος έχει οικονομική διάσταση και σημαίνει την άμεση πληρωμή για την παροχή μίας υπηρεσίας (Silova & Bray, 2006), ωστόσο, είναι πιθανό άλλα άτομα να ερμηνεύσουν τη λέξη με κριτήριο το εάν λαμβάνει χώρα μακριά από συμμαθητές και εκτός δημόσιου χώρου. Κατά συνέπεια, η λέξη «ιδιωτικό» (private) μπορεί να έχει τουλάχιστον τρεις διαφορετικές έννοιες σε σχέση με τη διδασκαλία: (1) «ιδιωτική» με αμοιβή, (2) «ιδιωτική» που πραγματοποιείται σε ιδιωτικό χώρο (σπίτι του καθηγητή ή του μαθητή) και (3) «ιδιωτική» ένας προς έναν (one to one). (Bray, 2014, p. 593).

Προχωρώντας στη λέξη "συμπληρωματική" (supplementary), ο Bray συμπληρώνει ότι και αυτός ο όρος υποκρύπτει κινδύνους παρερμηνειών. Όταν λέμε «συμπληρωματικές μορφές διδασκαλίας» σημαίνει ότι αυτές οι μορφές λειτουργούν καθαρά ως συμπλήρωμα, συμπληρώνουν δηλαδή το κανονικό πρόγραμμα σπουδών με επιπλέον περιεχόμενο και όχι με περιεχόμενο όμοιο που το «μιμείται».

Τέλος, η τρίτη λέξη του όρου είναι η «διδασκαλία» (tutoring) που σημαίνει, συνήθως, ένας προς έναν ή μια μικρή ομάδα διδασκαλίας. Στο πλαίσιο ωστόσο της ευρύτερης χρήσης του στο πλαίσιο της ιδιωτικής φροντιστηριακής εκπαίδευσης, ο όρος μπορεί να αναφέρεται σε μεγάλες τάξεις ακόμη και σε διδασκαλία τύπου διάλεξης με περισσότερους από 100 μαθητές. Επίσης, η διαδικτυακή διδασκαλία (e-tutoring), πραγματοποιείται μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή και περιλαμβάνει, τη σύγχρονη (ζωντανή) ή και ασύγχρονη επαφή με τον καθηγητή.⁶

Όπως προσδιορίζεται από τον Entrich (2018, pp. 12-13) η πιο τυποποιημένη, δομημένη και εμπορευματοποιημένη μορφή σκιάδους εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένων όλων των ειδών των εκπαιδευτικών δομών προετοιμασίας, κέντρων εκμάθησης κ.λπ. σε επίπεδο τάξης, είναι:

- συμπληρωματική (δίνεται εκτός κανονικού σχολικού ωραρίου)
- ακαδημαϊκή (σχετίζεται με το πρόγραμμα σπουδών των κανονικών σχολείων, με επίκεντρο τα ακαδημαϊκά μαθήματα)
- ιδιωτική (εμπορική, κερδοσκοπική και με χρέωση)

Η πιο «παραδοσιακή» μορφή σκιάδους εκπαίδευσης που ήταν πάντα «στον πυρήνα της συμπληρωματικής εκπαίδευσης (...) σε όλα τα είδη κοινωνιών» (Mori & Baker, 2010, p. 39), σχετίζεται συνήθως με την ατομική διδασκαλία (ένας προς έναν) στο σπίτι ενός μαθητή, υπηρεσία η οποία πληρώνεται από τους γονείς. Τα μαθήματα είναι :

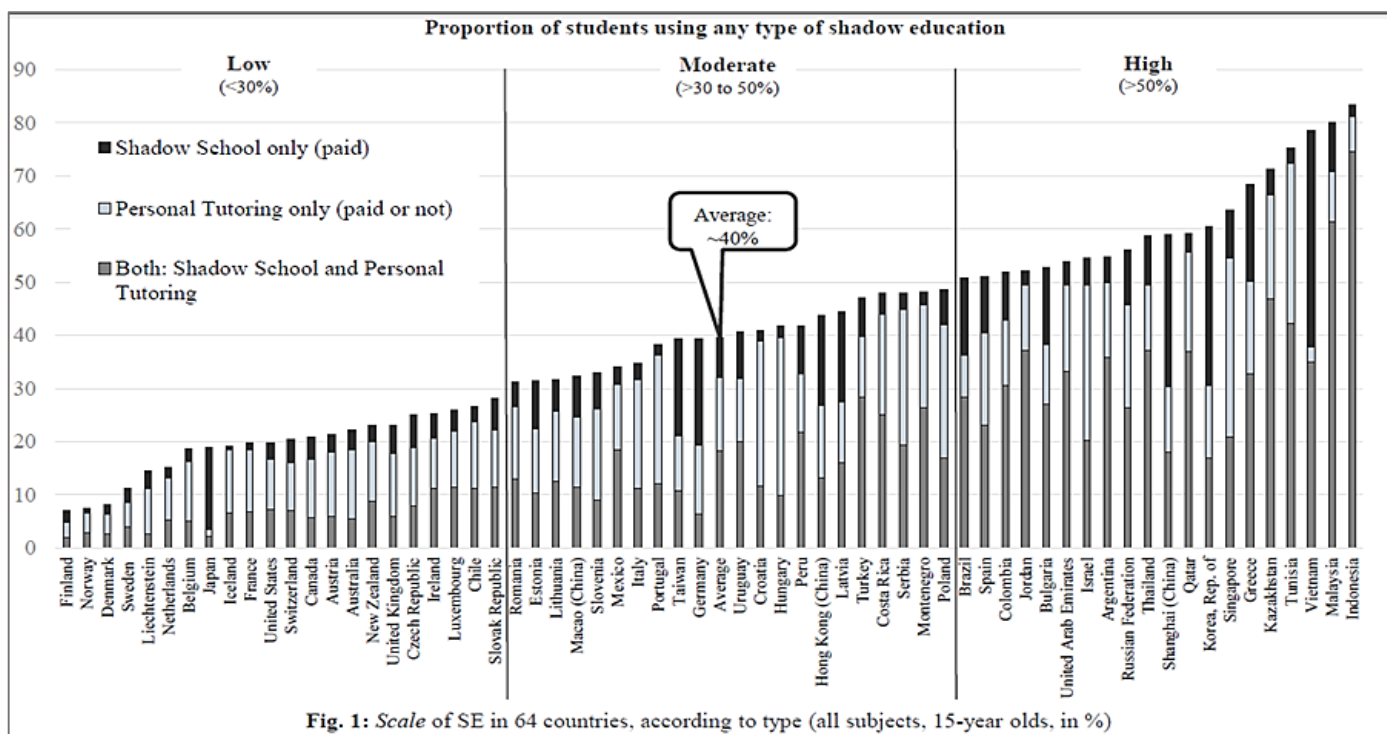
- συμπληρωματικά (δίνονται εκτός κανονικού σχολικού ωραρίου)
- ακαδημαϊκά (επικεντρώνονται στα ακαδημαϊκά μαθήματα του σχολείου)

- ιδιωτικά (λαμβάνονται από έναν προσληφθέντα εκπαιδευτικό, εξαιρουμένης της βοήθειας που δίνεται από μέλη της οικογένειας ή φίλους συχνά χωρίς χρέωση)⁷

Βασικές μορφές φροντιστηριακής εκπαίδευσης

Ξεκινώντας ως ατομική διδασκαλία σε άτυπη βάση, η φροντιστηριακή εκπαίδευση έχει μετεξελιχθεί τα τελευταία χρόνια σε διάφορες άλλες μορφές. Οι βασικές μορφές που υιοθετούν τα φροντιστήρια παγκοσμίως είναι: Ένας προς ένας (one-to-one) στο χώρο του καθηγητή ή του μαθητή, σε ζευγάρια, σε μικρά γκρουπ, σε μεγάλες τάξεις, ακόμα και σε αίθουσες διαλέξεων ή αμφιθέατρα με τον κατάλληλο τεχνολογικό εξοπλισμό. Αυτό για παράδειγμα είναι συνηθισμένο στο Χονγκ Κονγκ, όπου οι διαλέξεις μεταδίδονται μέσω βίντεο (video-wall screens) σε αίθουσες ευρείας χωρητικότητας, οι έφηβοι μαθητές αντιμετωπίζουν τους καθηγητές ως “stars”, σαν διάσημους ηθοποιούς ή μουσικούς, και τα μαθήματα μπορούν να μαγνητοσκοπηθούν για προσωπική προβολή (Eng, 2019). Στην Ελλάδα, οι φροντιστηριακές επιχειρήσεις (frontistiria) δραστηριοποιούνται εδώ και χρόνια σε επίπεδο τάξης (classroom-based) με πολλές από αυτές να λειτουργούν ως «αλυσίδες» σε διάφορες περιοχές (Kassotakis & Verdis, 2013). Σε γενικές γραμμές, το κόστος για τους μαθητές είναι χαμηλότερο στις μεγάλες τάξεις από ότι στις μικρές. Σε κάποιες περιπτώσεις η χρήση των μορφών φροντιστηριακής υποστήριξης μπορεί να είναι και συνδυαστική. Για παράδειγμα, 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 (Bray, 2011, p.28). Στο ίδιο πλαίσιο, τα δεδομένα του Προγράμματος PISA 2012 δίνουν μια πιο συνολική συγκριτική εικόνα μεταξύ 63 χωρών του κόσμου. (γράφημα 1.1) (Entrich, 2018, p. 17)

⁷ Στην Αίγυπτο, την Ιταλία και τη Μάλτα τα ιδιαίτερα μαθήματα αναφέρονται ως «durus khususiyya» στα αραβικά, «lezioni private» στα ιταλικά, «privat ή lezzjonijiet talprivat» στα Μαλτέζικα, με την εν λόγω ορολογία να αποδίδει τη στενή μίμηση των μαθημάτων του σχολείου, σε ιδιωτικό επίπεδο. Η έννοια της μίμησης είναι επίσης εμφανής στην ελληνική λέξη «parapedia»⁷, η οποία -κυριολεκτικά- σημαίνει παράλληλη εκπαίδευση (parallel education) με σαφή μειωτική σημασία, διότι στην Ελλάδα, τα φροντιστήρια υιοθετούν έναν εξαναγκαστικό για την κοινωνία χαρακτήρα (Bray et al, 2013, p. 6). Ομοιος όρος χρησιμοποιείται επίσης στη Ρουμανία «sistemul paralel de educație» αλλά και στη Γαλλία «éducation parallèle». Ο όρος "coaching" συναντάται ευρέως και εκτός Γαλλίας, όπως για παράδειγμα, στην Ινδία, όπου αναφέρεται, αντίθετα, σε μεγάλα γκρουπ μαθητών και παράλληλα μαθήματα που προσιδιάζουν εκείνα του σχολείου (Sujatha & Rani, 2011), ενώ ευρεία είναι επίσης η χρήση του όρου «cramming», που αναφέρεται στην εντατική φροντιστηριακή προετοιμασία του μαθητικού κοινού ειδικά για τις εξετάσεις (Bray, 2011, p.18).



Γράφημα 1.1: Κλίμακα χρήσης διαφορετικών τύπων (μορφών) φροντιστηριακής εκπαίδευσης σε 63 χώρες του κόσμου. Πηγή: Entrich, (2018)

Η διαδικτυακή φροντιστηριακή εκπαίδευση θεωρείται ένα φαινόμενο του 21ου αιώνα με ισχυρές δυνατότητες ανάπτυξης τα επόμενα χρόνια (Bray, 2013, p. 418). Η διδασκαλία μέσω του παγκόσμιου ιστού μπορεί να επιτευχθεί πρόσωπο με πρόσωπο σε πραγματικό χρόνο με τη χρήση ειδικής τεχνολογίας (λ.χ. κάμερα). Ως εκ τούτου, οι χωρικοί περιορισμοί καταργούνται, αφού ο μαθητής και ο δάσκαλος δε χρειάζεται να βρίσκονται στην ίδια πόλη ή χωριό ή ακόμα και στην ίδια χώρα. Η “TutorVista” για παράδειγμα είναι μια εταιρεία που εδρεύει στο Μπανγκαλόρ της Ινδίας, η οποία προσφέρει μαθήματα στην αγγλική γλώσσα μέσω διαδικτύου σε πελάτες από όλο τον κόσμο, συμπεριλαμβανομένου του Ηνωμένου Βασιλείου. Άλλες εταιρείες, επιδιώκοντας τη διεύρυνση των προϊόντων τους προχωρούν στην έκδοση ηλεκτρονικών βιβλίων και διαδραστικών μέσων. Όπως σημειώνουν οι Ventura and Jang (2010, p. 65), η διδασκαλία μέσω του διαδικτύου μπορεί

να μειώσει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά που κατοικούν σε αγροτικές και απομακρυσμένες περιοχές και οι οικογένειες με επαρκείς ιντερνετικές συνδέσεις έχουν πρόσβαση σε ίδιου επιπέδου υπηρεσίες με τα παιδιά που διαμένουν σε αστικές και προαστιακές τοποθεσίες. Επιπλέον, το διαδίκτυο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την επιλογή καθηγητών στο πλαίσιο των ιδιαίτερων μαθημάτων (ένας προς ένα στο χώρο του μαθητή). Κάθε μεγάλη ευρωπαϊκή πόλη φαίνεται τώρα να διαθέτει έναν ή περισσότερους ιστότοπους μέσω των οποίων οι οικογένειες μπορούν να εντοπίσουν καθηγητές που δραστηριοποιούνται κοντά στον τόπο διαμονής τους. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί είναι συνήθως αυτοαπασχολούμενοι, ενώ οι διαχειριστές των ιστότοπων καλύπτουν τα πάγια έξοδα μέσω των προμηθειών από τους καθηγητές ή και τους πελάτες.

Ο Bray (2020), σημειώνει ότι η αγορά των φροντιστηρίων εξελίσσεται και στη βάση της ανάπτυξης ευρύτερων μορφών υποστήριξης με τους επαγγελματίες του χώρου να επικεντρώνονται ολοένα και περισσότερο στην καλλιέργεια ειδικών μαθησιακών δεξιοτήτων (π.χ. οργάνωση μελέτης, διαχείριση πληροφορίας, αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα, διαχείριση άγχους κ.α.). Ο συνδυασμός της παραδοσιακής φροντιστηριακής υποστήριξης (subject based) με ευρύτερες μορφές καθοδήγησης τύπου «coaching» έχει παρατηρηθεί σε διάφορες χώρες, όπως για παράδειγμα στη Γαλλία αλλά και στη Σουηδία (Hallsen & Karlsson, 2019).

Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών-φροντιστών

Οι κατηγορίες των εκπαιδευτικών που παρέχουν φροντιστηριακή εκπαίδευση διαφοροποιούνται και είναι οι εξής:

- εκείνοι που εργάζονται σε επιχειρήσεις - εταιρείες φροντιστηρίων τοπικού, εθνικού ή και διεθνούς επιπέδου, με πλήρη ή μερική απασχόληση
- εκείνοι που παρέχουν φροντιστηριακή υποστήριξη, ενώ είναι καθηγητές του σχολείου
- οι μη καταρτισμένοι, όπως οι περιπτώσεις των φοιτητών πανεπιστημίου, των λεκτόρων ή και των καθηγητών που διδάσκουν μαθητές πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
- οι συνταξιούχοι εκπαιδευτικοί στην ηλικία των 60, 70, ή και άνω

Αντιπροσωπευτική είναι μελέτη στο πλαίσιο της Ρουμανίας, όπου διαπιστώθηκε ότι το 30,0% των μαθητών έλαβε φροντιστηριακή διδασκαλία από τους καθηγητές των σχολείων στα οποία φοιτούσαν και το 60,4% από άλλους εκπαιδευτικούς των δικών τους σχολείων ή άλλων (Brown, 2010 as cited in Bray, 2020, p. 15). Συμπληρωματικά δεδομένα από την Κροατία, τη Λιθουανία, την Πολωνία και τη Σλοβακία δείχνουν ότι σε όλες τις χώρες σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών που παρείχαν φροντιστηριακή υποστήριξη ήταν, ταυτόχρονα, υπεύθυνοι για τους μαθητές τους ως καθηγητές του σχολείου, όπως συμβαίνει και στην Ελλάδα. Είναι, επίσης, σύνηθες φαινόμενο, πολλές εταιρείες φροντιστηρίων να απασχολούν ανειδίκευτο ή με ελάχιστη εκπαίδευση προσωπικό (Halls'en & Karlsson, 2019). Στο Βέλγιο για παράδειγμα, η εταιρεία «Educadomo» δηλώνει με υπερηφάνεια στον ιστότοπό της ότι οι εκπαιδευτικοί «προπονητές» είναι όλοι φοιτητές στο πανεπιστήμιο ή σε άλλα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Στον ιστότοπο επισημαίνεται ότι επιλέγονται για την ανθρώπινη και εκπαιδευτική τους υπόσταση, καθώς και για τις δεξιότητές τους στη διαχείριση του χρόνου και του προγραμματισμού (Bray, 2020, p.16). Στη Δανία, η μεγαλύτερη εταιρεία φροντιστηριακής διδασκαλίας απασχολεί αυξανόμενο αριθμό μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για να διδάσκει μαθητές δημοτικού σχολείου (ό.π.). Οι καθηγητές στο πλαίσιο των φροντιστηρίων έχουν τη δυνατότητα να υιοθετήσουν διαφορετικές προσεγγίσεις και πιο προσανατολισμένες στον πελάτη καθώς οι μαθητές πληρώνουν δίδακτρα για τις παρεχόμενες υπηρεσίες. Αυτό συμβαίνει περισσότερο όταν οι ομάδες μαθητών είναι μικρές και λιγότερο όταν είναι μεγάλες. Σε κάθε περίπτωση η «έναν προς έναν» (one-to-one) διδασκαλία, απαιτεί -απαραιτήτως- τη χρήση διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς στην τάξη. Στην Αγγλία, σε έρευνα που ανατέθηκε από την κυβέρνηση μέρος της οποίας ήταν μια ανασκόπηση των ιστότοπων, διαπιστώθηκε ότι το 93% των φροντιστηριακών πρακτορείων που παρείχαν πληροφορίες σχετικά με το στυλ διδασκαλίας χρησιμοποίησαν λέξεις όπως «εξατομίκευση» και «ευελιξία». Μόνο το 7% προσέφερε συγκεκριμένα, δομημένα προγράμματα, η πλειονότητα των οποίων τα χρησιμοποίησε ειδικά για τις εταιρείες τους (Tanner et al., 2009 as cited in Bray, 2020, p. 17). Είναι σαφές ότι οι δυνατότητες καινοτομίας με τη χρήση νέων τεχνολογιών και εναλλακτικών προσεγγίσεων στη μάθηση και τη διδασκαλία είναι περισσότερες στο πλαίσιο των ιδιωτικών φροντιστηρίων. Η συνεισφορά των social

media στο πλαίσιο αυτό είναι σημαντική. Θα χρησιμοποιούν το Facebook, το Twitter, τους ιστότοπους και οτιδήποτε άλλο βοηθά στην επίτευξη των στόχων τους (ό.π.).

1.2.2 Εμπειρικά δεδομένα που αποτυπώνουν την παγκόσμια ανάπτυξη του φαινομένου

Η πρώτη διεθνής ενδελεχής μελέτη για την ιδιωτική φροντιστηριακή εκπαίδευση δημοσιεύθηκε το 1999 από το Διεθνές Ινστιτούτο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού της UNESCO (IEEP) (Bray, 1999). Παρά το γεγονός ότι η μελέτη κέντρισε το ενδιαφέρον του ευρύ κοινού, επικεντρωνόταν κυρίως σε χώρες της Ανατολικής Ασίας (Χονγκ Κονγκ, Ιαπωνία, Νότια Κορέα, Ταϊβάν), όπου το φαινόμενο ήταν ιδιαίτερα ορατό. Κοινή διαπίστωση ήταν η αναγνώριση του φαινομένου ως ασθενέστερο σε χώρες εκτός της Ανατολικής Ασίας. Μια δεκαετία αργότερα, ωστόσο, η συνέχεια της εν λόγω μελέτης (Bray, 2009) έλαβε ισχυρότερη αναγνώριση σε όλο τον κόσμο. Το γεγονός αυτό οφείλεται τόσο στην εξάπλωση της φροντιστηριακής εκπαίδευσης σε όλο τον κόσμο όσο και στην εκτεταμένη έρευνα που έλαβε χώρα, τα δεδομένα της οποίας οδήγησαν με μεγαλύτερη σαφήνεια στην κατανόηση της κλίμακας και των επιπτώσεων του φαινομένου. Η έκθεση του 2011 από τον ίδιο ερευνητή για την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (Bray, 2011), προσιδιάζει το φαινόμενο μ' ένα είδος «πρόκλησης»⁸, διότι μέσω της σκιαγράφησης του σε ευρωπαϊκό επίπεδο, αναδεικνύονται οι ανεπάρκειες των εκπαιδευτικών συστημάτων και τίθενται προς συζήτηση θεμελιώδη ζητήματα με τα οποία οι σχεδιαστές πολιτικής καλούνται να έρθουν αντιμέτωποι. Είναι σαφές ότι η αγορά των φροντιστηρίων, αποτελεί μια εκτεταμένη πηγή απασχόλησης ανθρώπινου δυναμικού. Επιπλέον, μεγάλο μέρος αυτής της αγοράς, λειτουργεί ανεπίσημα. Σε πολλές χώρες, η επιστημονική κοινότητα γνωρίζει καλά ότι -επί της ουσίας- συνδιαλέγεται με το χώρο της «γκρίζας οικονομίας», στο πλαίσιο του οποίου τα περισσότερα έσοδα δε δηλώνονται στους φοροεισπρακτικούς μηχανισμούς και προκύπτουν από δραστηριότητες που είναι τεχνικά παράνομες (LampI, 2017, p. 2). Τα ανωτέρω φαίνεται ν' αποτελούν βασικούς λόγους για τους οποίους, τόσο οι κυβερνήσεις όσο και τα εμπλεκόμενα συνδικάτα, τείνουν να αποφεύγουν αυτά τα ζητήματα. Ο Bray (2009) επισημαίνει, ότι είναι δύσκολο

⁸ Η μελέτη φέρει τον τίτλο «Η Πρόκληση της Σκιάδους Εκπαίδευσης» (The Challenge of Shadow Education).

να ληφθούν αξιόπιστα δεδομένα σε σχέση με τη «σκιώδη» εκπαίδευση, διότι α) σημαντικό ποσοστό αυτής διεξάγεται σε άτυπη βάση, β) οι καθηγητές δε δηλώνουν συνήθως τα έσοδά τους από την εν λόγω δραστηριότητα, προκειμένου να μη φορολογηθούν και να παραμένουν αφανείς, γ) οι μαθητές (και οι γονείς τους) μπορεί να διστάσουν να αποκαλύψουν το εύρος της φροντιστηριακής υποστήριξης που λαμβάνουν, είτε επειδή αισθάνονται μειονεκτικά για το γεγονός αυτό είτε διότι θεωρείται ανταγωνιστικό πλεονέκτημα έναντι των συνομηλίκων τους. Εν τέλει, το διεθνές φαινόμενο παρέμενε εμπειρικά υπό-ερευνημένο (Wiseman, 2013).

Σήμερα, η εξάπλωση του φαινομένου του φροντιστηρίου σε όλο τον κόσμο και η μετατροπή του σε μια παγκόσμια βιομηχανία πολλών δισεκατομμυρίων δολαρίων, αποτελεί ουσιαστικό εξεταζόμενο αντικείμενο στο πλαίσιο των επιστημονικών τομέων της εκπαίδευσης, της κοινωνιολογίας αλλά και της συγκριτικής εκπαίδευσης όσο και με τον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής στο σύνολό του (Byun, Chung & Baker, 2018, p.3). Χώρες όπως ο Καναδάς και η Αμερική, παρ' όλο που πριν το 1980 παρουσίαζαν ελάχιστο ποσοστό φροντιστηριακής συμμετοχής και δραστηριότητας, αυτή τη στιγμή, έχει εδραιωθεί μια εκτεταμένη βιομηχανία με πληθώρα σχετικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών που έχουν ως άξονες τη μαθησιακή ενίσχυση και επιτυχία (Choi, & Merry, 2016). Πολλές αφρικανικές χώρες παρουσιάζουν, επίσης, σημαντική αυξητική πορεία στην ανάπτυξη του φαινομένου (Napporn & Baba-Moussa, 2013). Πιο πρόσφατα, η ιδιωτική φροντιστηριακή εκπαίδευση έγινε ολόένα και πιο αισθητή στην Καραϊβική.

Οι κοινωνίες της Ανατολικής Ασίας παρουσιάζουν ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά μαθητών που λαμβάνουν φροντιστηριακή εκπαίδευση. Τα φροντιστήρια στην Ιαπωνία είναι ευρέως διαδεδομένα ως «Juku»⁹ και δραστηριοποιούνται σε διαφορετικούς τύπους που σχετίζονται α) με τον τρόπο λειτουργίας τους (ομαδικά ή ατομικά) και την έκταση της επιχείρησης (αλυσίδες φροντιστηρίων ή μικρής κλίμακας επιχειρήσεις) και β) με τον σκοπό που εξυπηρετούν (Mawer, 2015, p. 136).¹⁰ Παρ' όλα αυτά, το εκπαιδευτικό

⁹Το σχολείο juku (ή cram) μπορεί να κοστίζει ως και 13.000 δολάρια το χρόνο, το μισό του μέσου καθαρού εισοδήματος των νοικοκυριών στην Ιαπωνία. Τα Juku ειδικεύονται στις τεχνικές λύσης προβλημάτων και τα παρακολουθούν είτε μαθητές παράλληλα με το Λύκειο είτε απόφοιτοι Λυκείου που χρειάζονται έξτρα προετοιμασία για την εισαγωγή τους στο πανεπιστήμιο.

¹⁰ Shingaku juku: Αναλαμβάνουν την προετοιμασία (preparatory) για τις εισαγωγικές εξετάσεις και στοχεύουν σε μαθητές υψηλών βαθμολογικών επιδόσεων, Gakushu juku: Εξειδικεύονται στην προετοιμασία (preparatory) και την εξάσκηση σε θέματα σχετικών με τις εισαγωγικές εξετάσεις, Hoshu

σύστημα της Ιαπωνίας κατατάσσεται στα δέκα καλύτερα παγκοσμίως από το Παγκόσμιο Οικονομικό Φόρουμ (WEF) και την Παγκόσμια Έκθεση Ανταγωνιστικότητας (Entrich, 2015, p. 200). Η Ιαπωνική πολυεθνική εταιρεία «Kumon» έχει εισαχθεί στο χρηματιστήριο της Ιαπωνίας και θεωρείται ένας από τους σημαντικότερους παρόχους φροντιστηριακής εκπαίδευσης σε διεθνές επίπεδο. Διαθέτει 3,7 εκατομμύρια πελάτες που εξυπηρετούνται από αλυσίδες εκπαιδευτηρίων (franchise) σε όλο τον κόσμο και ιδιαίτερα στην Ιαπωνία, τη Νότια Κορέα, τις ΗΠΑ, την Ταϊβάν, τη Βραζιλία και την Αυστραλία. Άλλα μεγάλα franchise περιλαμβάνουν την εταιρεία «Sylvan»¹¹, που εδρεύει στις ΗΠΑ και διαθέτει δίκτυο στον Καναδά, το Χονγκ Κονγκ και τα κράτη του Κόλπου αλλά και την «Oxford Learning»¹², που εδρεύει στον Καναδά, διαθέτοντας δίκτυο στις ΗΠΑ, τα κράτη του Κόλπου και αλλού (Bray, 2013, p. 415). Η «Kip McGrath»¹³ έχει την έδρα της στην Αυστραλία, λειτουργεί σε τέσσερις ηπείρους και διαθέτει «franchise» εκπαιδευτικά κέντρα στο Ηνωμένο Βασίλειο. Η «Academia»¹⁴ εδρεύει και δραστηριοποιείται στη Γαλλία, έχοντας επεκταθεί και στην Πολωνία (Bray, 2020, p.14).

Ερευνητικές πηγές στην Ιαπωνία καταδεικνύουν την εξάπλωση και κυριαρχία της εν λόγω αγοράς (φροντιστήριο παρακολουθεί το 49,7% των μαθητών γυμνασίου και το 60% των μαθητών λυκείου) παρά τις βλέψεις των ιθυνόντων, ότι η δεύτερη γενιά μαθητών που θα ολοκληρώσει την τυπική εκπαίδευση δε θα έχει τόση ανάγκη τις φροντιστηριακές υπηρεσίες και ο τομέας θα συρρικνωθεί. (Mawer, 2015, p. 132). Η ανταπόκριση των φροντιστηριακών υπηρεσιών στην ποικιλότητα των γονεϊκών αναγκών, που παρέμειναν ακάλυπτες στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης (Mawer, 2015, p. 134), είχε σταθερότητα και συνέπεια.

juku: Προσφέρουν ενισχυτική διδασκαλία στο πλαίσιο των μαθημάτων του σχολείου «θεραπεύοντας» (remedial) τις μαθησιακές αδυναμίες, Kyosai/Kyusai juku: Στοχεύουν σε μαθητές με χαμηλή, μη προβιβάσιμη σχολική επίδοση καθώς και σε μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς και μαθησιακά προβλήματα (remedial), Sogo juku: Οι υπηρεσίες τους συνδυάζουν και τις δύο βασικές προσεγγίσεις: εξειδικευμένη προετοιμασία για τις εξετάσεις και κάλυψη μαθησιακών κενών (remedial – preparatory), Doriru juku: Ειδικεύονται στην εκπαίδευση τεστ γνώσεων και ικανοτήτων, μέσω φύλλων εργασίας.

¹¹ www.tutoring.sylvanlearning.com

¹² www.oxfordlearning.com

¹³ www.kipmcgrath.com

¹⁴ www.academia.fr

Στο πλαίσιο της Ευρώπης, ιδιαίτερος υψηλά ποσοστά φροντιστηριακής εκπαίδευσης εμφανίζονται στη Νότια Ευρώπη, με επικεφαλής την Ελλάδα και την Κύπρο. Ο Bray (2020) επισημαίνει ότι περαιτέρω έρευνα θα ήταν πολύτιμη προκειμένου να διερευνηθεί το γιατί στην Ελλάδα και την Κύπρο τα φροντιστήρια είναι πολύ περισσότερα - με μακρά ιστορία και παράδοση - σε σχέση με τη γειτονική τους Ιταλία. Στην Ανατολική Ευρώπη η φροντιστηριακή εκπαίδευση έχει γίνει μέρος της καθιερωμένης κουλτούρας. Την τελευταία δεκαετία ο όγκος της φροντιστηριακής εκπαίδευσης αυξήθηκε σημαντικά στη Δυτική Ευρώπη, αντικατοπτρίζοντας την αυξανόμενη ανταγωνιστικότητα των κοινωνιών στο πλαίσιο της μεγαλύτερης κινητικότητας σε επίπεδο εργασίας και δεξιοτήτων. Η τάση αυτή αποτελεί μέρος της εμπορευματοποίησης της εκπαίδευσης που έχει γίνει πιο κοινωνικά αποδεκτή σε αυτές τις χώρες. Μελέτες στη Γερμανία με ευρεία αντιπροσωπευτικά δείγματα, διαπιστώνουν ότι παρ' όλο που μόνο το 27% των 17χρονων μαθητών λάμβανε φροντιστηριακή διδασκαλία από το 2000 έως το 2003, το ποσοστό αυτό αυξήθηκε σε 47% στο πλαίσιο αντίστοιχων δειγμάτων από το 2009 έως το 2013 (Hille et al., 2016). Στη Βόρεια Ευρώπη το φαινόμενο του φροντιστηρίου γίνεται λιγότερο διακριτό, διότι οι σκανδιναβικές χώρες διατηρούν ισχυρότερες παραδόσεις σχολείων που ικανοποιούν επαρκώς τις ανάγκες των μαθητών τους. Αυτό όμως δεν αναιρεί το γεγονός ότι οι μαθητές στη Σκανδιναβία λαμβάνουν επιπλέον φροντιστηριακή υποστήριξη, που παρέχεται όμως κυρίως στο πλαίσιο της δημόσιας εκπαίδευσης και όχι μέσω ενός παράλληλου συστήματος. Παρ' όλα αυτά, σχετικές μελέτες μικρής κλίμακας αποδεικνύουν την ύπαρξη μορφών φροντιστηριακής δραστηριότητας και εντός αυτών των χωρών (Σουηδία, Δανία, Φινλανδία). Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα (Hallsen & Karlsson, 2019 as cited in Bray, 2020, p.10) η Σουηδία έχει μια σχετικά σύντομη ιστορία οργανωμένης συμπληρωματικής εκπαίδευσης μεγάλης κλίμακας, όμως ο τομέας επεκτάθηκε ταχύτατα τα τελευταία χρόνια. Ο Bray συγκεντρώνει πλήθος πιο πρόσφατων εμπειρικών δεδομένων που χαρτογραφούν το φαινόμενο της σκιάδους εκπαίδευσης στο πλαίσιο 28 χωρών της ευρωπαϊκής ένωσης για τα μαθήματα που γίνονται επί πληρωμή, εκτός σχολικού ωραρίου, με ακαδημαϊκό περιεχόμενο και προσανατολισμό (μαθήματα του σχολείου). (Bray, 2020, p. 5)¹⁵.

¹⁵ Ο σχετικός πίνακας παρατίθεται στο Παράρτημα 4.

Ο Entrich (2018, pp 18-19) αναλύοντας δεδομένα του PISA 2012 σχετικά με τη φροντιστηριακή εκπαίδευση σε 63 χώρες αποτυπώνει τη διεθνή κλίμακα του φαινομένου στο διάγραμμα που ακολουθεί.

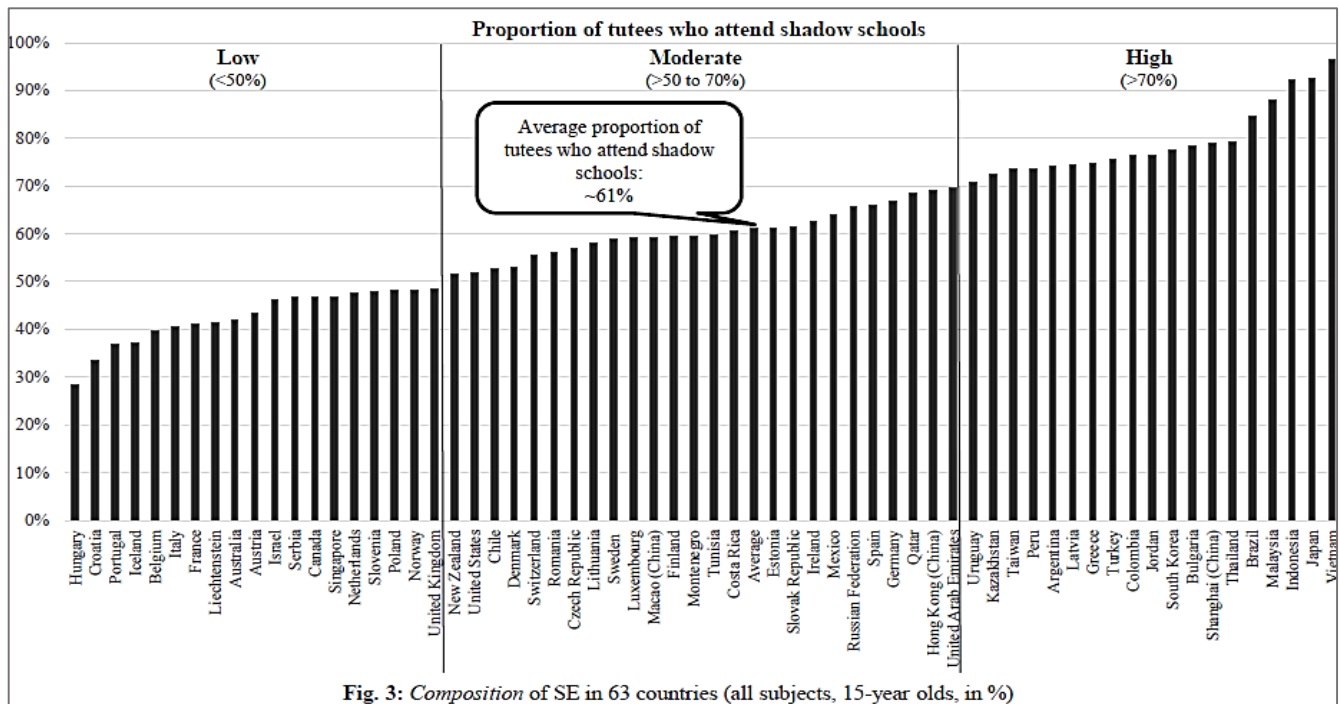


Fig. 3: Composition of SE in 63 countries (all subjects, 15-year olds, in %)

Γράφημα 1.2 : Κλίμακα ποσοστού συμμετοχής 15χρονων μαθητών στη φροντιστηριακή εκπαίδευση (ιδιωτικά εκπαιδευτήρια) ανά τον κόσμο. Πηγή: Entrich, (2018)

Το παγκόσμιο αυτό φαινόμενο είναι σαφές ότι διαφοροποιεί τον τρόπο με τον οποίο εκδηλώνεται και λειτουργεί σε χώρες χαμηλού εισοδήματος, όπως το Μπαγκλαντές και η Καμπότζη, σε σύγκριση με χώρες υψηλού εισοδήματος, όπως η Γαλλία και η Ιαπωνία (Bray, 2013, p. 413). Οι συγκριτικές διακρατικές έρευνες TIMSS και PISA φωτίζουν σχετικές διαστάσεις.

1.2.3 Το φροντιστήριο ως πεδίο διερεύνησης διεθνών συγκριτικών μελετών (PISA-TIMSS)

Η πρώτη διεθνής συγκριτική ανάλυση σε σχέση με την ύπαρξη του φαινομένου της «σκιώδους» εκπαίδευσης πραγματοποιήθηκε από τους Baker, Akiba, Le Tender και Wiseman, το 2001, οι οποίοι ανέλυσαν δεδομένα από την Τρίτη Διεθνή Έρευνα για τα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες το 1995 (TIMSS)¹⁶ μεταξύ 46 χωρών. Σύμφωνα με την έρευνα, πριν δύο δεκαετίες το 40% των μαθητών συμμετείχε σε κάποια μορφή φροντιστηριακής υποστήριξης. Επίσης, σε αντίθεση με την ευρέως διαδεδομένη υπόθεση της εποχής ότι οι απαιτήσεις εισαγωγής στα «καλά» πανεπιστήμια οδηγούν τους μαθητές υψηλών σχολικών επιδόσεων στη χρήση φροντιστηρίων, στην πλειοψηφία των χωρών η «σκιώδης» εκπαίδευση χρησιμοποιήθηκε κυρίως από παιδιά χαμηλών επιδόσεων, προκειμένου να καλύψουν μαθησιακά κενά και αδυναμίες (σε αυτήν την περίπτωση στα μαθηματικά). Τέλος, η φροντιστηριακή δραστηριότητα ήταν εμφανέστερη σε κοινωνίες όπου τα σχολεία δεν τύγχαναν επαρκούς χρηματοδότησης και παρουσίαζαν χαμηλά ποσοστά εγγραφών σε επίπεδο γυμνασίου και λυκείου.

¹⁶ TIMSS είναι το ακρωνύμιο της αγγλικής ονομασίας «Trends in International Mathematics and Science Study» (Τάσεις στη Διεθνή Έρευνα στα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες). Το πρόγραμμα TIMSS διεξάγεται από την IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) και μεταφράζεται στα ελληνικά ως «Διεθνής Ένωση για την Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Επιτεύγματος». Μέχρι το 1995 η εν λόγω έρευνα ονομαζόταν «Third International Mathematics and Science Study». Στις έρευνες που ακολούθησαν, η IEA αποφασίζει να κρατήσει το ακρωνύμιο TIMSS μετονομάζοντάς το σε «Trends in International Mathematics and Science Study». Το δείγμα της έρευνας προέρχεται από τρία επίπεδα της βασικής εκπαίδευσης: η εξέταση των 9 χρόνων μαθητών (4η τάξη), στην Ελλάδα είναι οι μαθητές της Γ' και Δ' δημοτικού, η εξέταση των μαθητών ηλικίας 13 χρόνων (8η τάξη) οι μαθητές της Α' και Β' τάξης του Γυμνασίου στην Ελλάδα, και τέλος, των τελειόφοιτων μαθητών της Γ' Λυκείου (12η τάξη). (IEA, 2013). Εκτός από τα σχετικά τεστ στα μαθηματικά και την επιστήμη, κάθε μαθητής συμπληρώνει ένα ερωτηματολόγιο που συγκεντρώνει πληροφορίες σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία, το οικιακό περιβάλλον, το σχολικό κλίμα, τις αντιλήψεις και τις μαθησιακές συμπεριφορές. Η έρευνα TIMSS διεξάγεται κάθε τέσσερα χρόνια και περιλαμβάνει την πιλοτική και την κυρίως φάση (Bray, Kobakhidze, 2014, p.594)

Οι Byun, Chung & Baker (2018), στηριζόμενοι στη φιλοσοφία των Baker et al (2001), ανέλυσαν δεδομένα του προγράμματος PISA 2012¹⁷ (Program For International Student Assessment) με σκοπό να εξετάσουν τις εκφάνσεις της φροντιστηριακής υποστήριξης κατά μήκος διαφόρων χωρών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, πρώτον, περίπου το ένα τρίτο όλων των 15χρονων μαθητών από 64 χώρες σε όλο τον κόσμο, παράλληλα με τα μαθήματα του σχολείου παρακολουθούν φροντιστηριακά μαθήματα σε εξωσχολικές τάξεις (εκπαιδευτήρια φροντιστηρίων) καταβάλλοντας σχετικά δίδακτρα (γράφημα 1.3). Δεύτερον, οι μαθητές υψηλού κοινωνικό-οικονομικού στάτους, τα κορίτσια, όπως και εκείνοι που ζουν σε αστικές περιοχές είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιούν επί πληρωμή φροντιστηριακές υπηρεσίες, επιδιώκοντας με αυτόν τον τρόπο ν' αντιμετωπίσουν μαθησιακές αδυναμίες και κενά. Τρίτον, οι μαθητές που προέρχονται από φτωχότερες χώρες, φαίνεται να βασίζονται περισσότερο στη φροντιστηριακή εκπαίδευση σε σχέση με τους μαθητές των πλουσιότερων. Τέταρτον, οι μαθητές χωρών όπου το φαινόμενο του φροντιστηρίου είναι εκτεταμένο (Νοτιοανατολική και Ανατολική Ασία) είναι πιο πιθανό να επιδιώκουν τη συμμετοχή τους στη φροντιστηριακή εκπαίδευση από τους μαθητές άλλων περιοχών.

¹⁷ Στο πλαίσιο του προγράμματος PISA αξιολογούνται μαθητές ηλικίας 15 ετών, απ' όλο τον κόσμο, μέσω διαγνωστικών εξεταστικών δοκιμασιών στα μαθηματικά, τις φυσικές επιστήμες και τον αναγνωστικό γραμματισμό. Οι αξιολογήσεις PISA γίνονται κάθε τρία χρόνια σε πολλαπλά εκπαιδευτικά συστήματα. Στη συνολική διαδικασία περιλαμβάνεται και η συμπλήρωση ερωτηματολογίων από τους μαθητές, παρέχοντας «ερμηνευτικά πλαίσια» (ΟΟΣΑ 2009, p. 151) σχετικά με τις επιδόσεις των μαθητικών πληθυσμών καθώς και με μικρο-επίπεδες πτυχές διδασκαλίας και μάθησης. Στην έρευνα του 2012, οι μαθητές απάντησαν σε ένα ερωτηματολόγιο που αναζητούσε πληροφορίες για τους ίδιους τους μαθητές, τις στάσεις, τις διαθέσεις και τις πεποιθήσεις τους, τα σπίτια τους και τις σχολικές και μαθησιακές τους εμπειρίες. Ορισμένες χώρες διένειμαν και πρόσθετα ερωτηματολόγια, προκειμένου να αντλήσουν περισσότερες πληροφορίες. Σε 19 χώρες δόθηκε ένα ερωτηματολόγιο για τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με το εκπαιδευτικό τους έργο, τις διδακτικές πρακτικές που υιοθετούν κ.α., ενώ σε 17 χώρες, δόθηκε ένα ερωτηματολόγιο για τους γονείς, που ζητούσε πληροφορίες αναφορικά με τις αντιλήψεις, τη συμμετοχή τους στο σχολείο και τη μάθηση του παιδιού τους.

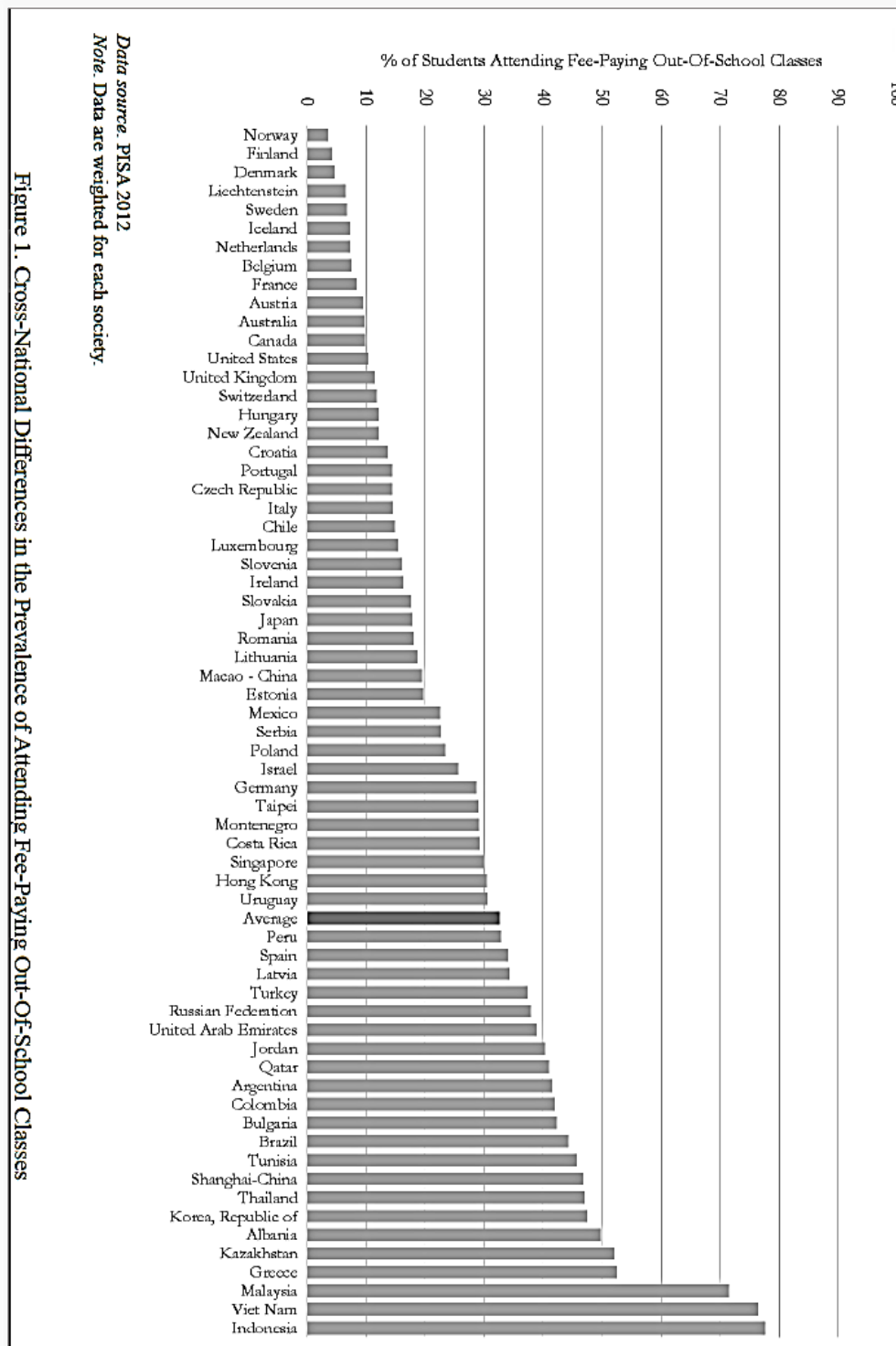


Figure 1. Cross-National Differences in the Prevalence of Attending Fee-Paying Out-Of-School Classes

Γράφημα 1.3: Συμμετοχή μαθητικού πληθυσμού στην ιδιωτική (επί πληρωμή) φροντιστηριακή εκπαίδευση σε παγκόσμιο επίπεδο στο πλαίσιο του προγράμματος PISA 2012. Πηγή: Byun, Chung & Baker, 2018, p. 34

Σύμφωνα με τα παραπάνω στοιχεία, το φαινόμενο της φροντιστηριακής εκπαίδευσης αποτελεί πλέον μία κανονικότητα σε πολλές χώρες του κόσμου. Το κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο των οικογενειών σχετίζεται θετικά με την ένταση και την ανάπτυξη που εμφανίζει, εύρημα κοινό με προηγούμενες σχετικές έρευνες που συνηγορούν στο ότι η «σκιώδης» εκπαίδευση μπορεί να χρησιμεύσει ως «οδός» για την αναπαραγωγή του εκπαιδευτικού πλεονεκτήματος (Stevenson & Baker, 1992). Η μελέτη των Byun et al (2018) διευρύνει τη γνώση σχετικά με τα πολιτιστικά, οικονομικά και εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των χωρών και τη φροντιστηριακή εκπαίδευση. Το πολιτιστικό (cultural path-dependent model), το οικονομικό (economic model) και θεσμικό (institutional model) υπόβαθρο των χωρών, η εκπαιδευτική επένδυση των οικογενειών υπό το πρίσμα του ανθρώπινου κεφαλαίου (human capital model) καθώς και η «υψηλή» εκπαιδευτική επένδυση των elite οικογενειών με σκοπό την αναπαραγωγή τους (reproduction model), αποτελούν τους βασικούς παράγοντες-δείκτες που ορίζουν τα χαρακτηριστικά της λειτουργίας και της ανάπτυξης του θεσμού του φροντιστηρίου από χώρα σε χώρα (p. 6).

Συνδυαστικά τα παραπάνω ευρήματα δείχνουν ότι οι ριζωμένες πολιτιστικές επιρροές εξακολουθούν να συνδέονται σημαντικά με τη χρήση και τις μορφές που λαμβάνει η «σκιώδης» εκπαίδευση (Byun et al, 2018) (πολιτιστικό μοντέλο) διαμορφώνοντας το ρυθμό ανάπτυξης και εξάπλωσής της αλλά και ορισμένες παραλλαγές που λαμβάνει από χώρα σε χώρα. Παράλληλα, η χρήση της ιδιωτικής φροντιστηριακής υποστήριξης δεν περιορίζεται πλέον στους κύκλους των ελίτ οικογενειών, αφού παρουσιάζεται από τα ερευνητικά δεδομένα πιο διαδεδομένη σε λιγότερο οικονομικά αναπτυγμένα έθνη στο πλαίσιο των οποίων γίνεται ένας τύπος «θεραπείας» των μη ποιοτικών και ανεπαρκών εκπαιδευτικών συστημάτων, το επιχείρημα, εν ολίγοις, της οικονομικής θεώρησης (οικονομικό μοντέλο), που υποστηρίζει ότι οι μαθητές των φτωχότερων χωρών (χαμηλότερου ΑΕΠ), είναι πιο πιθανό να παρακολουθούν φροντιστηριακά μαθήματα. Και από τις δύο έρευνες (TIMSS 1995 - PISA 2012), αναδεικνύεται ότι η παγκόσμια επιρροή της εκπαίδευσης στο κοινωνικό status των εθνών ενισχύει την ανάπτυξη του φροντιστηρίου προδιαγράφοντας ένα μέλλον, όπου το φροντιστήριο δε θα θεωρείται απλά και μόνο ένα εξειδικευμένο «συμπλήρωμα». Θα γίνεται, τουναντίον, η ίδια η σχολική εκπαίδευση, ανήκοντας πλέον στις δυνάμεις που

λειτουργούν συλλογικά ως «ρυθμιστές» της συνεχιζόμενης παγκόσμιας εκπαιδευτικής επανάστασης (Byun et al, 2018, p. 29).

Συνοψίζοντας, τα αποτελέσματα της ανάλυσης των Byun et al (2018) στο πλαίσιο του PISA 2012, διαπιστώνουν τα εξής :

- οι μαθητές υψηλού SES και υψηλών σχολικών επιδόσεων τείνουν να αφιερώνουν περισσότερες ώρες στη φροντιστηριακή εκπαίδευση με δίδακτρα από τους μαθητές με χαμηλού SES και χαμηλών σχολικών επιδόσεων αντίστοιχα
- οι μαθητές που φοιτούν σε σχολεία μεγάλων αστικών πόλεων αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στη φροντιστηριακή υποστήριξη από τους ομολόγους τους, που φοιτούν σε σχολεία αγροτικών περιοχών
- σε επίπεδο χώρας, οι μαθητές φτωχότερων κοινωνιών που παρουσιάζουν υψηλό βαθμό σχολειοποίησης (schooled societies)¹⁸ τείνουν να αφιερώνουν περισσότερες ώρες στην παρακολούθηση εξωσχολικών μαθημάτων με αμοιβή σε σχέση με τους μαθητές πλουσιότερων κοινωνιών με χαμηλότερα επίπεδα σχολειοποίησης
- σε χώρες ευρείας ανάπτυξης του θεσμού, όπως στη Νοτιοανατολική και Ανατολική Ασία, οι μαθητές αφιερώνουν περισσότερες ώρες παρακολουθώντας εξωσχολικά φροντιστηριακά μαθήματα με αμοιβή σε σχέση με τους ομολόγους τους σε πολλές άλλες περιοχές

Στο βασικό ερευνητικό ερώτημα της μελέτης του Entrich (2018) στο πλαίσιο της οποίας αναλύθηκαν δεδομένα του PISA 2012 από 63 χώρες-οικονομίες, «η φροντιστηριακή εκπαίδευση ενισχύει αναπόφευκτα τις κοινωνικές ανισότητες ή οι διαφορές που εμφανίζονται μεταξύ των χωρών, είναι εκείνες που καθορίζουν την κοινωνική πρόσβαση σε αυτή;» τα αποτελέσματα συγκλίνουν στο ότι η φροντιστηριακή εκπαίδευση τροφοδοτεί την ευρύτερη θεσμοθέτηση της εκπαίδευσης και το ρόλο της στην κοινωνική διαστρωμάτωση. Ωστόσο, οι μεγάλες διαφοροποιήσεις σε σχέση με τη δυνατότητα και το βαθμό πρόσβασης μεταξύ μειονεκτούντων και ευνοημένων κοινωνικών στρωμάτων, σχετίζεται σημαντικά με το επίπεδο ανάπτυξης, το είδος και τη λειτουργία του εν λόγω συστήματος, από χώρα σε χώρα. Με άλλα λόγια, φαίνεται ότι η

¹⁸ Χώρες στις οποίες ο τομέας της εκπαίδευσης έχει πολιτιστική ισχύ και επηρεάζει κοινωνικές δυνάμεις μεγάλης κλίμακας, όπως η οικονομία, η πολιτική και η θρησκεία.

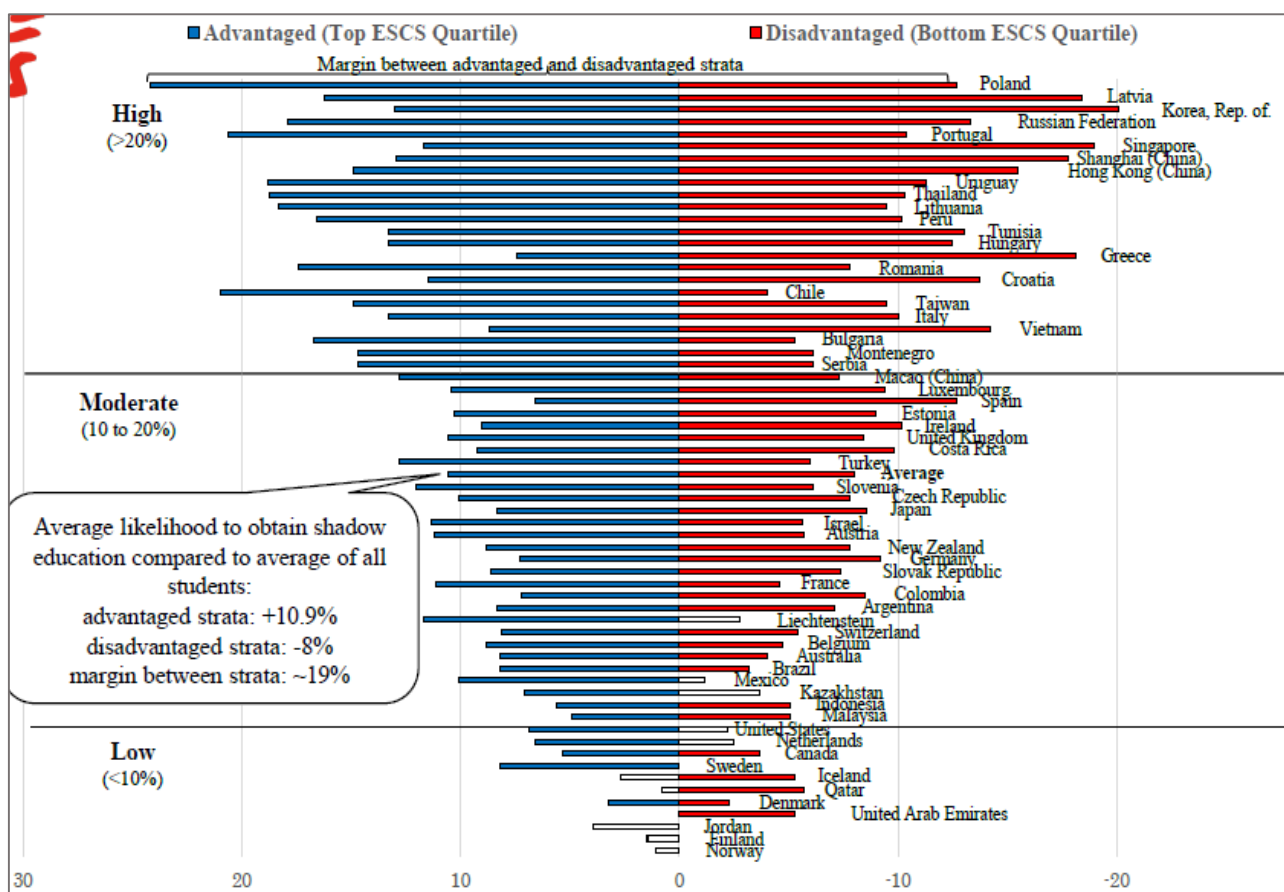
φροντιστηριακή εκπαίδευση δεν προκαλεί de facto, αναπόφευκτες ανισότητες στις κοινωνίες, αφού η κοινωνική ανισότητα σε αυτό το πλαίσιο μπορεί να ενισχυθεί, να διατηρηθεί ή να μειωθεί. Αναδύονται έτσι τρεις διαπιστώσεις που επιβεβαιώνουν τις αντίστοιχες ερευνητικές υποθέσεις του Entrich (2018, pp. 26-27):

- ο σε χώρες με «αναπτυγμένο» σύστημα φροντιστηριακής εκπαίδευσης¹⁹, στις οποίες ο τομέας είναι ισχυρά θεσμοθετημένος και επηρεάζει θετικά την εθνική μέση επίδοση των μαθητών (συντριπτική - μαζική επίδραση), τα προνομιούχα κοινωνικά στρώματα κάνουν τη μεγαλύτερη χρήση (ενίσχυση της ανισότητας)
- ο σε χώρες με «διαφοροποιημένο» σύστημα φροντιστηριακής εκπαίδευσης²⁰, όπου παρουσιάζεται μέτρια ιδρυματοποίηση χωρίς σαφή αρνητικό αντίκτυπο στις εθνικές επιδόσεις των μαθητών (υψηλή - μέτρια επίδραση), τα προνομιούχα κοινωνικά στρώματα χρησιμοποιούν περισσότερο τις σχετικές υπηρεσίες (διατήρηση ανισότητας)
- ο σε χώρες με «παραδοσιακό» σύστημα φροντιστηριακής εκπαίδευσης²¹, όπου δηλαδή ο τομέας είναι ελάχιστα θεσμοθετημένος, παρουσιάζοντας ισχυρό αρνητικό αντίκτυπο (χαμηλή - μηδενική επίδραση) στις εθνικές επιδόσεις των μαθητών, όλα τα κοινωνικά στρώματα κάνουν (σχεδόν) ισότιμη χρήση (μείωση της ανισότητας).

¹⁹ Π.χ. Ελλάδα, Κορέα, Σαγκάη (Κίνα), Ταϊλάνδη, Βιετνάμ.

²⁰ Π.χ. Βουλγαρία, Χιλή, Χονγκ Κονγκ (Κίνα), Κροατία, Ουγγαρία, Ιταλία, Λιθουανία, Λετονία, Μακάο (Κίνα), Μαλαισία, Πολωνία, Πορτογαλία, Ρουμανία, Ρωσική Ομοσπονδία, Σιγκαπούρη, Ταϊβάν, Τυνησία, Αργεντινή, Αυστραλία, Βραζιλία, Ελβετία, Κολομβία, Τσεχία, Γερμανία, Εσθονία, Ινδονησία, Ιρλανδία, Ιαπωνία, Καζακστάν, Λουξεμβούργο, Μεξικό, Νέα Ζηλανδία, Τουρκία, Ισπανία.

²¹ Π.χ. Αυστρία, Βέλγιο, Γαλλία, Ηνωμένο Βασίλειο, Καναδάς, Φινλανδία, Ισλανδία, Νορβηγία, Σουηδία.



Γράφημα 1.4: Πιθανότητα παρακολούθησης φροντιστηριακής εκπαίδευσης μεταξύ προνομιούχων και μη προνομιούχων κοινωνικών στρωμάτων στο πλαίσιο ανάλυσης δεδομένων του προγράμματος PISA 2012. Πηγή: Entrich (2018, p. 22)

Η Huang (2020), η οποία ανέλυσε, ομοίως, τα δεδομένα του PISA 2012, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η ιδιωτική (επι πληρωμή) φροντιστηριακή εκπαίδευση χρησιμοποιείται σε πολλές χώρες του κόσμου στη βάση του μοντέλου της αποζημίωσης και αντιστάθμισης του εκπαιδευτικού πλεονεκτήματος. Σύμφωνα με τα ευρήματά της, οι μαθητές χαμηλών σχολικών επιδόσεων που προέρχονται από κοινωνικοοικονομικά προνομιούχες οικογένειες είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιούν φροντιστηριακά μαθήματα από τους μαθητές (α) με παρόμοια χαμηλή επίδοση από λιγότερο προνομιούχες οικογένειες και (β) από τους μαθητές με υψηλές σχολικές επιδόσεις από παρόμοιες κοινωνικοοικονομικά προνομιούχες οικογένειες. Προσθέτει επίσης, ότι αυτά τα μοτίβα

δε συναντώνται συχνά στη χρήση των εξωσχολικών φροντιστηριακών μαθημάτων στο πλαίσιο των οποίων οι μαθητές δεν πληρώνουν (fee- free).

Οι Byun et al (2018) καταλήγουν ότι οι θεωρητικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη της φροντιστηριακής εκπαίδευσης σε παγκόσμιο επίπεδο δεν είναι ούτε πλήρως αλληλοεξαρτώμενες ούτε και αλληλοαποκλειόμενες. Τα εργαλεία του PISA -όμως- για τη διερεύνηση αυτών είναι περιορισμένα. (p. 25). Σημαντικό αντίλογο στα αποτελέσματα της έρευνας των Baker et al. (2001), φέρνουν οι Bray and Kobakhidze (2014), επισημαίνοντας ότι η απλή παρουσίαση γραφημάτων οδηγεί σε αμφιλεγόμενες διαπιστώσεις. Στη βασική θέση των Baker et al. (2001) ότι σκοπός της έρευνας είναι να συλληφθεί το πλήρες νόημα της σκιάδους εκπαίδευσης, αντιπαραβάλλουν την εξής ερώτηση: *«τι σήμαινε ακριβώς η «σκιάδης» εκπαίδευση τόσο για τους ίδιους τους ερευνητές όσο και για το πλήθος των εμπλεκόμενων που συμμετείχαν ενεργά στην παραγωγή των δεδομένων της έρευνας TIMSS;»* (p.601)

Μέχρι στιγμής, το πρόγραμμα PISA έχει δημοσιεύσει δεδομένα που σχετίζονται με τη φροντιστηριακή εκπαίδευση από έξι ερευνητικούς κύκλους (2003, 2006, 2009, 2012, 2015, 2018). Αξίζει να σημειωθεί ότι -κυρίως- από τα δεδομένα της έρευνας του 2012, προκύπτει μια δυνατότητα διάκρισης μεταξύ δωρεάν (fee-based) και επι πληρωμής (non-fee-based) φροντιστηριακών μαθημάτων. Το 2018, παρά την ύπαρξη σχετικών ερωτήσεων στο εργαλείο του βασικού μέρος της έρευνας (main survey), τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα που δημοσιεύθηκαν στη συνολική έκθεση (για όλες τις χώρες), περιορίστηκαν στη χρήση των πρόσθετων μαθημάτων που παρέχονται αποκλειστικά και μόνο από το σχολείο, εκτός του τυπικού προγράμματος και ωραρίου (“learning time during and after school hours”) (PISA, 2020, p. 134), αφού οι περισσότερες χώρες έχουν ενσωματώσει την παροχή πρόσθετης υποστήριξης - διδασκαλίας (additional instruction) στη δημόσια εκπαίδευση. Σε κάθε περίπτωση, το ερευνητικό πλαίσιο της θεματικής περιοχής των εξωσχολικών εμπειριών (“out of school experiences”) του προγράμματος PISA έχει διευρυνθεί, συμπεριλαμβάνοντας τόσο ακαδημαϊκές όσο και μη ακαδημαϊκές δραστηριότητες που εμπίπτουν σε καθορισμένους

τομείς εκπαιδευτικής πολιτικής (λ.χ. κοινωνικό υπόβαθρο μαθητών, στάσεις, συναισθήματα, συμπεριφορές, σχολικές πρακτικές, πολιτικές και υποδομές)²².

Οι προσπάθειες που γίνονται από τις έρευνες TIMSS και PISA για την ποιοτική βελτίωση των ζητημάτων αυτών είναι αξιόλογες, ωστόσο τα προβλήματα και οι περιορισμοί παραμένουν (Bray and Kobakhidze, 2014, p. 614). Η μελλοντική επιστημονική έρευνα χρειάζεται να εξετάσει, όχι μόνο τον τρόπο με τον οποίο η ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης επηρεάζει τον τομέα της φροντιστηριακής εκπαίδευσης αλλά και το πώς η ίδια η φροντιστηριακή εκπαίδευση διαμορφώνει τις εκπαιδευτικές διαδικασίες μικροεπίπεδα (σχολική μονάδα) και μακροεπίπεδα (Byun & Baker, 2015).

²² Στο πλαίσιο του προγράμματος PISA αξιολογούνται κάθε τρία χρόνια μαθητές ηλικίας 15 ετών από πολλαπλά εκπαιδευτικά συστήματα του κόσμου, μέσω διαγνωστικών εξεταστικών δοκιμασιών στα μαθηματικά, τις φυσικές επιστήμες και τον αναγνωστικό γραμματισμό. Τα αποτελέσματα του PISA αναδεικνύουν στοιχεία σχετικά με την ποιότητα και την ισότητα των μαθησιακών αποτελεσμάτων, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς και τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής να μάθουν από τις πολιτικές και τις πρακτικές που εφαρμόζονται σε άλλες χώρες. Τα αποτελέσματα κατανέμονται σε έξι διαφορετικούς τόμους: 1. Τι γνωρίζουν και τι μπορούν να κάνουν οι μαθητές («*What Students Know and Can Do*»), 2. Πού όλοι οι μαθητές μπορούν να επιτύχουν; («*Where All Students Can Succeed*», 3. Τι σημαίνει η σχολική ζωή για τη ζωή των μαθητών; («*What School Life Means for Students' Lives*»), 4. Είναι οι μαθητές έξυπνοι σε σχέση με τα χρήματα; («*Are Students Smart about Money?*»), 5. Αποτελεσματικές πολιτικές, επιτυχημένα σχολεία («*Effective Policies, Successful Schools*»), 6. Είναι οι μαθητές έτοιμοι να θριαμβεύσουν στις παγκόσμιες κοινωνίες; («*Are Students Ready to Thrive in Global Societies?*»). Προκειμένου να δημιουργηθούν αυτοί οι τόμοι αποτελεσμάτων, στη συνολική διαδικασία περιλαμβάνεται και η συμπλήρωση ερωτηματολογίων από τους μαθητές, γονείς, διευθυντές και εκπαιδευτικούς, παρέχοντας αντίστοιχα ερμηνευτικά πλαίσια. Στην έρευνα του 2018, χρησιμοποιήθηκαν τα εξής ερωτηματολόγια: 1. των μαθητών (Student Questionnaire) που χορηγήθηκε σε όλους τους μαθητές που συμμετείχαν στο PISA, 2. του σχολείου (School Questionnaire) που χορηγήθηκε στους διευθυντές των συμμετεχόντων σχολείων, 3. Της εκπαιδευτικής σταδιοδρομίας (Educational Career Questionnaire) που χορηγήθηκε σε όλους τους μαθητές που συμμετέχουν στο PISA (μετά από το κύριο ερωτηματολόγιο των μαθητών και εάν μια χώρα-οικονομία επέλεγε να το συμπληρώσει) με πρόσθετες ερωτήσεις σχετικά με την προηγούμενη και την τρέχουσα εκπαίδευση των μαθητών, 4. εξοικείωσης με τις ΤΠΕ (ICT Familiarity Questionnaire) που χορηγήθηκε σε όλους τους μαθητές που συμμετείχαν στο PISA (εάν μια χώρα-οικονομία επέλεγε να το συμπληρώσει) με πρόσθετες ερωτήσεις σχετικά με τη χρήση ηλεκτρονικών και ψηφιακών συσκευών, 5. οικονομικού γραμματισμού (Financial Literacy Questionnaire) που ήταν επίσης προαιρετικό, με επιπλέον ερωτήσεις σχετικά με την πρόσβαση των μαθητών σε πληροφορίες που άπτονται των οικονομικών και των σχετικών πρακτικών εμπειριών τους, 6. ευημερίας (Well-Being Questionnaire), επίσης προαιρετικό, που περιλάμβανε πρόσθετες ερωτήσεις για την υγεία και την ευημερία των μαθητών, καθώς και για τις δραστηριότητες μαζί με φίλους και οικογένεια, 7. των γονέων (Parent Questionnaire) που στόχευε στους γονείς όλων των μαθητών που συμμετείχαν στο PISA και ρωτούσε για τα μαθησιακά πλαίσια, την υποστήριξη, τους σπιτικούς πόρους, τις εκπαιδευτικές δαπάνες και τις στάσεις των γονέων, δεδομένου, τέλος, ότι τα προσόντα ενός καθηγητή και η ποιότητα της διδασκαλίας που παρέχει στα μαθησιακά περιβάλλοντα, θεωρούνται σημαντικοί προγνωστικοί παράγοντες της ακαδημαϊκής επίδοσης, 8. το ερωτηματολόγιο του καθηγητή (Teacher Questionnaire) είχε σκοπό (ρωτώντας απευθείας τους καθηγητές), να βελτιώσει την αντικειμενικότητα, την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των πληροφοριών που καλύπτονται, επίσης, από τα βασικά ερωτηματολόγια του Σχολείου ή των Μαθητών (Student Questionnaire - School Questionnaire). (OECD, 2018a, pp. 3-4)

1.3 Όψεις υπερεκπαίδευσης στον ελλαδικό χώρο που συνυφαίνονται με το θεσμό του φροντιστηρίου

Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα η οικονομική επένδυση των νοικοκυριών στην φροντιστηριακή εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης εμφανίζει ένα σημαντικό βαθμό «ακαμψίας». Θεωρούμε σκόπιμο στο παρόν κεφάλαιο να παρουσιάσουμε στοιχεία που αποτυπώνουν τις επιπτώσεις της κρίσης στην αγορά των φροντιστηρίων καθώς κι επιστημονικά δεδομένα που στοιχειοθετούν την εξέλιξη τόσο της ιδιωτικής όσο και της δημόσιας εκπαιδευτικής δαπάνης στο χρονικό αυτό πλαίσιο. Σκοπός είναι ν' αποτυπωθεί μια πληρέστερη εικόνα σε σχέση με τα εξής: α) την κρατική εκπαιδευτική πολιτική και τη διαχείριση της χρηματοδότησης της εκπαίδευσης, β) τις ιδιωτικές εκπαιδευτικές δαπάνες που επηρεάστηκαν περισσότερο ή λιγότερο και γ) τα κυριότερα ζητήματα που ανήχθησαν στο πλαίσιο των επιπτώσεων της κρίσης. Τα στοιχεία προέρχονται από διάφορες ερευνητικές πηγές και, κυρίως, από δεδομένα της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής (ΕΛΣΤΑΤ) στο πλαίσιο μελέτης που πραγματοποίησε το Ίδρυμα Οικονομικών και Βιομηχανικών Ερευνών (IOBE, 2019) για τη χρονική περίοδο πριν και κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης (2000-2016). Τα πρώτα υποκεφάλαια μας εισάγουν στο κοινωνικό-ιστορικό πλαίσιο ανάπτυξης του θεσμού του φροντιστηρίου συναρτήσει με τη σκιαγράφηση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και των τύπων σχολείων που την πλαισιώνουν.

1.3.1 Ο θεσμός του φροντιστηρίου: Ιστορικά σημεία αναφοράς ανάπτυξης και θέσμησης

Το εύρος και η εκπαιδευτική δυναμική του θεσμού του φροντιστηρίου στη χώρα μας, δε χρειάζεται συστάσεις. Αποτελεί κοινό τόπο ότι στο επίπεδο της βασικής εκπαίδευσης, η έννοια της μόρφωσης ταυτίζεται με την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο. Γενιές μαθητών έχουν φοιτήσει στα σχολεία και εν συνεχεία έχουν εισαχθεί στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, υποβοηθούμενες από τα φροντιστήρια. Ο χώρος αυτός, στηριζόμενος σε μια μακρά παράδοση και ιστορία, αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της σχολικής φοίτησης και επιτυχίας, τόσο στη συνείδηση της ελληνικής οικογένειας όσο και της κοινωνίας ευρύτερα. Ιστορικές, θεσμικές, ψυχοκοινωνικές, αλλά και παγκόσμιου

βεληνεκούς συνιστώσες συνθέτουν το puzzle της διαμόρφωσης ενός ιδιαίτερα πολυπαραγοντικού φαινομένου, το οποίο στη χώρα μας αποτελεί μια μακρόχρονη και βαθιά ριζωμένη κοινωνική κουλτούρα, η οποία μετουσιώνεται σε μία εκτεταμένη και σταθερά αυξανόμενη οικονομική αγορά.

Ο πολύπλοκος αυτός κοινωνικοοικονομικός εκπαιδευτικός μηχανισμός, ανταγωνίζεται επιτυχώς τα δημόσια συστήματα πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τροφοδοτούμενος, κυρίως, από τις δυσλειτουργίες και τις ανεπάρκειες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος να προετοιμάσει το μαθητικό πληθυσμό για τις πανελλήνιες εξετάσεις (Liodaki & Liodakis, 2016, p. 2). Με βασικά χαρακτηριστικά 1. την αλληλένδετη και μόνιμη εξάρτηση από το εξεταστικό σύστημα εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, 2. τη διεισδυτικότητα και εξάπλωση κατά μήκος διαφορετικών εκπαιδευτικών βαθμίδων και τομέων, 3. το ότι εκπροσωπεί μια βαθιά έως «εμμονική» κοινωνική κουλτούρα (Liodakis, 2010· Tsakiris, Theohari, Samara, 2014) που “καταδικάζεται” και, ταυτόχρονα, «αναγνωρίζεται» (Theohari, 2013· Tsakiris et al, 2014) και 4. το υπέρογκο οικονομικό κόστος που δαπανάται γι’ αυτό, ο θεσμός του φροντιστηρίου στην Ελλάδα, μπορεί να συγκριθεί μόνο με συγκεκριμένες περιπτώσεις χωρών του εξωτερικού, όπως είναι η Ν. Κορέα, η Κίνα, το Hong Kong και η Ιαπωνία. (Bray, 2009·2011)

Κάποια ενδεικτικά ποσοτικά στοιχεία που αποτυπώνουν τη δυναμική και κλιμάκωση του φαινομένου, σε βάθος χρόνου, είναι τα εξής: Σε παλαιότερη έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, το 1993, διαπιστώθηκε ότι το 95% του συνόλου των μαθητών της Γ’ Λυκείου παρακολουθούσε φροντιστήριο (Κωνσταντοπούλου, 1999). Σε σχετική μελέτη του 2005, το 80% του δείγματος, που αφορούσε 3.000 πρωτοετείς φοιτητές, έλαβε κάποια μορφή φροντιστηριακής υποστήριξης (Psacharopoulos & Papakonstantinou, 2005, p. 105). Στο πλαίσιο δύο πανελλαδικών ερευνών του Συλλόγου Εκπαιδευτικών Φροντιστών Αττικής (ΣΕΦΑ)²³, βρέθηκε ότι την περίοδο της κορύφωσης της οικονομικής κρίσης, το 80% των μαθητών στη βαθμίδα του Λυκείου, παρακολούθησε είτε ομαδικό φροντιστήριο, είτε ιδιαίτερα μαθήματα είτε και τις δύο μορφές (ΣΕΦΑ, 2014, σ. 18), ενώ

²³ Οι έρευνες διεξήχθησαν για λογαριασμό του Συλλόγου Εκπαιδευτικών Φροντιστών Αττικής (ΣΕΦΑ) από την εταιρεία δημοσκοπήσεων “Palmos Analysis” κατά τα χρονικά διαστήματα 11-12- 2013 έως 19-01-2014 και 7 έως 11 Μαρτίου 2015, με τυχαία δειγματοληψία από τα τηλεφωνικά κέντρα του ΟΤΕ και μέσω τηλεφωνικών συνεντεύξεων.

σχεδόν οι μισοί μαθητές στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (το 49%), έλαβαν κάποια μορφή φροντιστηριακής εκπαίδευσης, που αναλογούσε στο 30% των μαθητών γυμνασίου και στο 66% των μαθητών λυκείου. (ΣΕΦΑ, 2015). Η έρευνα του ΣΕΦΑ (2015) υπολογίζει το συνολικό ετήσιο κόστος των οικογενειών για τη φροντιστηριακή εκπαίδευση των παιδιών τους στα 670 εκατ. ευρώ κατά μέσο όρο (οργανωμένα φροντιστήρια στα 420 εκατ. ευρώ και ιδιαίτερα μαθήματα στα 250 εκατ. ευρώ), με τα φροντιστήρια μέσης εκπαίδευσης ν' αποτελούν, με ποσοστό 87%, το μεγαλύτερο έξοδο για τις οικογένειες με μαθητές στο γυμνάσιο και το λύκειο (IOBE, 2019). Σύμφωνα με την πιο πρόσφατη έρευνα, 566 εκατ. ευρώ δαπανήθηκαν, το 2018 από τις οικογένειες, εκ των οποίων τα 408 εκατ. διοχετεύτηκαν στα φροντιστήρια και τα 157 εκατ. στα ιδιαίτερα μαθήματα, ενώ με ποσοστό 64%, οι μαθητές που παρακολουθούν φροντιστήριο Μέσης Εκπαίδευσης φοιτούν στη Β' και Γ' Λυκείου. (I-Cap, 2020, σ. 27)

Όπως έχει προαναφερθεί, φροντιστήρια Μ.Ε. χρησιμοποιεί το συντριπτικό ποσοστό των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και κυρίως οι μαθητές που φοιτούν στο Λύκειο και προετοιμάζονται για τις Πανελλήνιες Εξετάσεις. Μέχρι πριν κάποια χρόνια ο θεσμός του φροντιστηρίου δέσποζε κυρίως στο Λύκειο και σε σημαντικό ποσοστό στο Γυμνάσιο. Σήμερα, ο ίδιος θεσμός έχει καθιερωθεί στο Γυμνάσιο και χρησιμοποιείται από υψηλό ποσοστό οικογενειών σε όλη την κλίμακα του Δημοτικού, γεγονός που επιβεβαιώνεται από τα ειδικά «Κέντρα Μελέτης» που δραστηριοποιούνται κυρίως στα μεγάλα αστικά κέντρα και προετοιμάζουν τους μαθητές του δημοτικού για τις σχολικές υποχρεώσεις της επόμενης ημέρας.

Σε επίπεδο κατηγορίας (τύπου) σχολείου, φροντιστήριο χρησιμοποιούν οι μαθητές των Δημόσιων Σχολείων, οι μαθητές των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ), αλλά και εκείνοι των Ιδιωτικών Σχολείων (Παπακωνσταντίνου, 2017). Υποστηρίζεται ότι ο τομέας της φροντιστηριακής εκπαίδευσης τροφοδοτείται κυρίως από τους καλούς και προνομιούχους μαθητές, χάριν της διατήρησης των ανταγωνιστικών τους πλεονεκτημάτων και λιγότερο από τους αδύναμους μαθητές που την έχουν πραγματικά ανάγκη (Bray, 2011, p.7· ΣΕΦΑ, 2014, σ. 15). Η εισαγωγή αλλά και η φοίτηση των μαθητών στα Πρότυπα Σχολεία, πλαισιώνεται σε μεγάλο βαθμό από την εξωσχολική τους υποστήριξη, αφού η αγορά των φροντιστηρίων γύρω από τις συγκεκριμένες εισαγωγικές εξετάσεις είναι άκρως διευρυμένη. Σε κάθε περίπτωση, τόσο ο χώρος της κοινωνιολογίας όσο και οι υπόλοιποι, συμφωνούν ότι η φροντιστηριακή εκπαίδευση στο πλαίσιο των

δυνάμεων της αγοράς, οι οικογένειες υψηλού οικονομικού επιπέδου έχουν μεγαλύτερη ποσοτική και ποιοτική πρόσβαση (Bray, 2011, p.7). Το οργανωμένο φροντιστήριο έχει θεωρηθεί πιο «λαϊκού» χαρακτήρα παροχή ιδιωτικής εκπαίδευσης, σε σύγκριση με το «Σταθερό, Διαχρονικό Προνόμιο Των (Ολίγων) Εχόντων και Κατεχόντων», το «Πανάκριβο» ιδιαίτερο μάθημα» (Αμοιραδάκης, 2009, σ. 34 - 36).

Όπως καταγράφεται σχετικά σε γνωστό ετυμολογικό λεξικό (Μπαμπινιώτης, 2010) : «*Φροντίζω* < αρχ. φροντ - ίζω : συλλογίζομαι, μεριμνώ, επιμελούμαι [ήδη από τον 6ο αι. π.Χ. στον Θέογνι]. *Φροντιστής* < αρχ. φροντισ - τής : αυτός που εξετάζει σε βάθος – φιλόσοφος (περιπαικτικά για τον Σωκράτη από τον Αριστοφάνη), (ελνστ.) αυτός που φροντίζει για κάτι < ρ. φροντ - ίζω. *Φροντιστήριο* < αρχ. φροντισ - τήριον : τόπος μελέτης και στοχασμού [ήδη από τον 5ο αιώνα π.Χ. στον Αριστοφάνη. (ελνστ.) σχολή, σπουδαστήριο, αίθουσα διδασκαλίας. Υπό αυτή την ετυμολογική βάση, ο θεσμός του φροντιστηρίου, στο πλαίσιο της μακρόχρονης παράδοσης και ιστορίας του, μεριμνά, επιμελείται, προσέχει, ενδιαφέρεται, νοιάζεται, «φροντίζει» τους μαθητές, υποστηρίζοντας τη σχολική τους εκπαίδευση και επίδοση.

Ο Ελληνικός Οργανισμός Τυποποίησης (ΕΛΟΤ)²⁴, ορίζει την επίσημη έννοια του φροντιστηρίου 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».

²⁴ Συμπληρωματικά, στην Τεχνική Προδιαγραφή 1433:2007, ορίζεται ότι πρόκειται για «εκπαιδευτικό οργανισμό ή εκπαιδευτική μονάδα με ένωση προσώπων με συντεταγμένη κατανομή ρόλων/ευθυνών, αρμοδιοτήτων σχέσεων και σκοπό την προσθήκη αξίας ή / και επίτευξη οφέλους μέσω της παραγωγής προϊόντων ή / και υπηρεσιών εκπαίδευσης. (...) είναι ο κρατικός ή ιδιωτικός εκπαιδευτικός οργανισμός, ο οποίος, υλοποιώντας το θεσμό του ολοήμερου σχολείου ή / και της δια βίου εκπαίδευσης, λειτουργεί παράλληλα, συμπληρωματικά και ενισχυτικά στο υφιστάμενο τυπικό σύστημα εκπαίδευσης, προσαρμόζοντας τα προγράμματα των σπουδών του στις ειδικές απαιτήσεις των μαθητών ή / και των κηδεμόνων τους, ώστε να ικανοποιεί τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές τους ανάγκες και να καλύπτει τους προσωπικούς εκπαιδευτικούς τους στόχους.»

Γενεσιουργός παράγοντας εμφάνισης των φροντιστηρίων στην Ελλάδα είναι, αναντίρρητα, το εξεταστικό σύστημα εισαγωγής. Εξάλλου μέχρι τις αρχές του 20ού αιώνα, όπου και ίσχυε το σύστημα ελεύθερης εισαγωγής στα πανεπιστήμια, η αγορά των φροντιστηρίων ήταν ανύπαρκτη (Πολυχρονάκη και Τσιλόγλου, 2006). Ως εκ τούτου, μέσω μίας σύντομης ιστορικής αναδρομής με αναφορές σε καίριες μεταρρυθμίσεις του εξεταστικού συστήματος, σκιαγραφείται, ταυτόχρονα, όλο το ιστορικό πλαίσιο της εμφάνισης, ανάπτυξης και κλιμάκωσης του φαινομένου.

Η εμφάνιση των ιδιαίτερων μαθημάτων, από το 1856 (Διάταγμα της 18ης Αυγούστου 1856), *«περί προγυμνάσεως μαθητών και διδασκαλίας εν ιδιωτικοίς εκπαιδευτηρίοις παρά καθηγητών και διδασκάλων»* αποτελεί στην ουσία ένα πρώτο δείγμα της κοινωνικής ανάγκης για επιλεκτικότητα (Δημαράς, 1990, σ. 20). Η *«επιθυμία υπερεκπαίδευσης»* της ελληνικής κοινωνίας είναι ορατή από τότε, αφού οι μαθητές που φοιτούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ξεπερνούν τους 5.000 (Τσουκαλάς, 2006). Η τουρκική κατοχή των 400 χρόνων προδιαγέγραψε τον προανατολισμό της κοινωνικής συνείδησης στην εξιδανίκευση της γνώσης και της μόρφωσης.

Τα πρώτα οργανωμένα φροντιστήρια στη χώρα μας καταγράφονται στις τελευταίες δεκαετίες του 19^{ου} αιώνα, κατά το μαζικό διωγμό εκπαιδευτικών από το δημόσιο σχολείο, λόγω κοινωνικών φρονημάτων. Θεσμοθετούνται, μαζί με τα ιδιαίτερα μαθήματα, με τον *«Αναγκαστικό Νόμο 2545/40 Περί ιδιωτικών σχολείων, φροντιστηρίων, οικοτροφείων»*, ο οποίος ψηφίστηκε από τη δικτατορική κυβέρνηση του Ι. Μεταξά. Σύμφωνα με την παράγραφο 1 του άρθρου 63 του Α.Ν. 2545/40 : *«Ως φροντιστήριο ... λογίζεται η εν τω αυτώ 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 εκπαίδευσεως ... επί τρεις το πολύ ώρας ημερησίως ως προς τας εκ των αυτών προσώπων αποτελουμένας ομάδας.»* (Αμοιραδάκης, 2008, σ. 19). Είναι χαρακτηριστικό, ότι ο σχετικός Νόμος προβλέπει την αναγκαιότητα των φροντιστηρίων σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Τα φροντιστήρια *«Στοιχειώδους Εκπαίδευσεως»* προετοιμάζουν τους μαθητές για τις εισιτήριες εξετάσεις των σχολείων της μέσης εκπαίδευσεως, τα φροντιστήρια *«Μέσης Εκπαίδευσεως»*, αποσκοπούν στην ενίσχυση των μαθητών στα μαθήματα των σχολείων μέσης εκπαίδευσης και τα φροντιστήρια στο πλαίσιο της

«Ανωτάτης Εκπαιδευσεως» προετοιμάζουν τους μαθητές για τις εισαγωγικές εξετάσεις των Πανεπιστημίων και άλλων ανώτερων ή ανώτατων σχολών, αλλά και τους φοιτητές ή σπουδαστές για τις τμηματικές και πτυχιακές εξετάσεις τους (ΦΕΚ 287/10-9-1940). Ο νόμος παραμένει, σήμερα, τυπικά και μόνο σε ισχύ. Σύμφωνα με τον ίδιο νόμο, δεν επιτρέπεται η τιτλοφόρηση των φροντιστηρίων ως «Ακαδημία», «Ακαδημαϊκόν», «Εθνικόν», «Σχολή». «Οι φροντιστές» απαιτείται να είναι κάτοχοι των τυπικών προσόντων διορισμού (τίτλοι σπουδών) και οι καθηγητές που εργάζονται σε ιδιωτικά σχολεία δεν επιτρέπεται να είναι και ιδιοκτήτες φροντιστηρίων (Πολυχρονάκη, 2004). Σε κάθε περίπτωση, είναι σαφές ότι η θεσμική αναγνώριση του φροντιστηρίου κατοχυρώνει τη νομιμοποίηση μίας δραστηριότητας, που μέχρι τότε λειτουργούσε άτυπα.

Η θέσπιση του εν λόγω νόμου, αντανakλούσε τα πολιτικοοικονομικά συμφέροντα της εποχής, που αποσκοπούσαν στον έλεγχο της κοινωνικής ανέλιξης. Η φροντιστηριακή υποστήριξη θα έδινε το πλεονέκτημα στους οικονομικά επιφανείς, έναντι των υπολοίπων, προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις εξεταστικές δοκιμασίες που είχαν ήδη γενικευτεί και να εξασφαλίσουν τη θέση τους στην Ανώτερη Εκπαίδευση (Δήμου, 1999, σσ.13-14). Η εμφάνιση του φροντιστηρίου συνδέεται με ακριβώς με αυτό· τη γενίκευση των εξεταστικών δοκιμασιών ως μέσου επιλογής και πρόσβασης στα ανώτερα εκπαιδευτικά επίπεδα σε συνάρτηση με τις περιορισμένες θέσεις εισακτέων από τη μεριά των πανεπιστημίων. Οι εισιτήριες εξετάσεις εφαρμόστηκαν για πρώτη φορά το έτος 1924-1925 στο Χημικό τμήμα της Φυσικομαθηματικής Σχολής και στις υπόλοιπες σχολές το 1926-27 (Παπαπάνος, 1970, σ. 32). Στο πλαίσιο αυτό δεν προβλεπόταν καθορισμένη ύλη και σε ορισμένες περιπτώσεις δεν υπήρχε αντιστοιχία ανάμεσα στην εξεταστέα και τη διδακτέα ύλη του σχολείου (Πολυχρονάκη και Τσίλογλου, 2006, σ. 25). Έτσι λοιπόν, από το 1922 έως και το 1960, ξεκινούν να αναπτύσσονται μηχανισμοί ενίσχυσης της προετοιμασίας για την εισαγωγή στα πανεπιστήμια, όπως τα φροντιστήρια.

Με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση «σταθμό» του Ε. Παπανούτσου, το 1964, η ευθύνη της διεξαγωγής των εξετάσεων μεταβιβάστηκε από τα Πανεπιστήμια στο Υπουργείο Παιδείας (Λύκειο). Η σχετική μεταρρύθμιση (Β.Δ. 378/1964), προέβλεπε κοινές εισιτήριες εξετάσεις για την εισαγωγή σε όλα τα πανεπιστήμια, θέματα κοινά για όλους τους υποψήφιους και ταύτιση εξεταστέας και διδακτέας ύλης. Στο ίδιο μεταρρυθμιστικό πλαίσιο, καθιερώθηκε το Ακαδημαϊκό Απολυτήριο Τύπου Α και Τύπου

Β. Το άνοιγμα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε όλες τις κοινωνικές ομάδες, παρόλο που αποσκοπούσε στον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης και τη μείωση των φροντιστηρίων, οδήγησε στην επέκτασή τους, αφού ήταν τότε που παρατηρήθηκε η πρώτη έντονη ανάπτυξη του κλάδου. Τα φροντιστήρια στις μεγαλουπόλεις πληθαίνουν, με φαινόμενα κερδοσκοπίας και περιπτώσεις φροντιστηρίων να μετρούν πάνω από 1.000 μαθητές (Τσίλογλου, 2005, σ. 85). Μάλιστα, είναι χαρακτηριστικό ότι από τότε, μέσω των παραδοσιακών τρόπων προβολής και διαφήμισης (π.χ. εφημερίδα), ορίζονται τα «ορθά» κριτήρια επιλογής ενός «καλού» φροντιστηρίου με έμφαση στην ποιότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού (εικόνα 1)²⁵. Όπως παρατίθεται σε σχετική διαφήμιση της εποχής: *«Είναι σωστό όταν εγγράφεται ένας μαθητής εις ένα Φροντιστήριο, προηγουμένως να γνωρίζει καλά ποιες επιτυχίες σημειώνει το Φροντιστήριο αυτό κάθε χρόνο, και επίσης ποιοι θα τον διδάξουν αυτά που είναι απαραίτητα για την επιτυχία του. Αυτά θα τα πληροφορηθή α. από τους καθηγητάς του γυμνασίου του, β. από τους επιστήμονας άλλων ειδικοτήτων της περιοχής του οι οποίοι φυσικά επέρασαν κάποτε από Φροντιστήρια, γ. από γνωστούς του φοιτητάς. Οι φοιτηταί ευρίσκονται πιο κοντά στα Φροντιστήρια. Έτσι θα μάθει κάθε υποψήφιος ότι το προσωπικόν του Φροντιστηρίου (...) υπερέχει συντριπτικώς έναντι των άλλων Φροντιστηρίων. (...). 1. Εις το Φροντιστήριόν μας διδάσκουν μόνον πτυχιούχοι. Και κάθε μάθημα διδάσκεται από ειδικόν καθηγητή. 2. Οι περισσότεροι καθηγηταί μας είναι μόνιμοι. Εργάζονται ήδη επί πολλά χρόνια εις το Φροντιστήριο. Είναι αριστούχοι εις την ειδικότητα των, με μεγάλην πείραν και μεγάλας επιτυχίας (...). Οι νεώτεροι από τους καθηγητάς μας υπήρξαν παλαιότερα μαθηταί μας και γνωρίζουν καλά τη μέθοδον διδασκαλίας του Φροντιστηρίου μας (...). 3. Κάθε νέος καθηγητής προσλαμβάνεται κατόπιν εξετάσεων. Δοκιμάζεται και εις τας γνώσεις του και εις την ικανότητά του να τας μεταδώσει εις τους μαθητάς. Όσοι δεν επιτυγχάνουν δεν*

²⁵ Ενδεικτική εικόνα γνωστών φροντιστηρίων της εποχής (δεκαετία '60). Από αριστερά το φροντιστήριο «Κων. ΖΑΧΑΡΑΚΗ» στην Ασκληπιού που κάλυπτε αρχικά όλα τα μαθήματα για την εισαγωγή στις αρχιτεκτονικές σχολές. Δεδομένου ότι στο πλαίσιο αυτό απαιτούνταν και τα μαθήματα γραμμικού και ελεύθερου σχεδίου, μετά τον 2ο Παγκόσμιο Πόλεμο, δημιουργήθηκε η ειδική κατηγορία «φροντιστηρίων σχεδίου» που υποστήριζαν και τους υποψηφίους της σχολής Καλών Τεχνών. Από δεξιά, το «ΠΟΛΥΤΕΧΝΕΙΑΚΟ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΟ Αθηνών» στην Βερανζέρου (Πλατεία Κάνιγγος) και ακριβώς από κάτω, το φροντιστήριο «ΣΤΑΥΡΙΑΝΙΔΗ» που θεωρείτο «μητέρα των φροντιστών» στη Θεσσαλονίκη, όπου παρουσιάζεται με χαρακτηριστικό τρόπο το προσωπικό του φροντιστηρίου (https://www.oefe.gr/el/static/historicArchive_el.aspx)

«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 παρακρατική παιδείαν (...) την οικονομική αφαιμάξη της οικογένειας ...) ». (Κάτσικας - Καββαδίας, 2000, σσ. 75-76). Σύμφωνα με άλλη αναφορά του ιδίου «Έξι δεσεκατομμύρια δραχμές τον χρόνο κοστίζει η παρακρατική παιδεία : ιδιωτικά σχολεία, φροντιστήρια, χωρίς να υπολογίζονται τα ιδιαίτερα μαθήματα», (Μπουζάκης, 1987, σ. 73). Μαζί του συμφωνεί και ο Ε. Παπανούτσος (εισηγητής μειοψηφίας) υποστηρίζοντας ότι: «ακόμη και άπορες οικογένειες στερούνται σήμερα τον επιούσιο για να δώσουν στα παιδιά τους μόρφωση, στέλνοντας τα στα ιδιωτικά σχολεία και στα φροντιστήρια...». (ό.π.)

Με τη μεταρρύθμιση του 1976, καταργούνται οι εισαγωγικές εξετάσεις από το δημοτικό στο γυμνάσιο και οι απόφοιτοι του γυμνασίου μπορούν είτε να εισαχθούν χωρίς εξετάσεις σε τεχνικές επαγγελματικές σχολές είτε να δώσουν εξετάσεις για την εισαγωγή τους στο γενικό ή τεχνικό-επαγγελματικό λύκειο (Μπουζάκης, 1987, σ. 78). Ως επακόλουθο, τη δεκαετία του 1980 το Ακαδημαϊκό Απολυτήριο, αντικαθίσταται από το σύστημα των πανελληνίων εξετάσεων με το (Ν.1035/1980, ΦΕΚ 60/1980 τ. Α.) που προέβλεπε εξετάσεις και στη Β' και στη Γ' Λυκείου, σύστημα που εφαρμόστηκε μόνο για δύο χρόνια. Η μετέπειτα κατάργηση των εισαγωγικών εξετάσεων από το Γυμνάσιο στο Λύκειο, δείχνει, γενικά, την τάση της μεταφοράς της πολιτικής της «επιλογής» προς το τέλος της Λυκειακής βαθμίδας, ως κοινή συνιστώσα και σημείο σύγκλισης με τα εκπαιδευτικά συστήματα των υπόλοιπων δυτικοευρωπαϊκών χωρών (Κοντογιαννοπούλου - Πολυδωρίδη, 1998). Σε κάθε περίπτωση, μέχρι και το 1978 (πριν τις Πανελλήνιες Εξετάσεις), φαίνεται ότι ο ρόλος των φροντιστηρίων είναι συνυφασμένος αποκλειστικά και μόνο με τις εξετάσεις για τα πανεπιστήμια, χωρίς να επηρεάζει την εκπαιδευτική διαδικασία στο πλαίσιο του Λυκείου.

Στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση των ετών 1981-85 θεσπίστηκε η πρόσθετη εσωσχολική βοήθεια σε μαθητές της Α' και Β' τάξης του Λυκείου, στο πλαίσιο της αντιμετώπισης της επέκτασης του φαινομένου και της παροχής ίσων ευκαιριών, θεσμός που δεν τελεσφόρησε, διότι θεωρήθηκε ότι τα κρατικά φροντιστήρια αποτελούσαν επίσημη αναγνώριση της αναγκαιότητας των ιδιωτικών φροντιστηρίων, χωρίς την ίδια στιγμή να μπορούν να ανταγωνιστούν τη διοικητική οργάνωση και διδακτική πείρα των καθηγητών τους (Κασσωτάκης, 1991, σ. 25).

Το 1983²⁶ θεσπίζονται οι γενικές εξετάσεις (Δέσμες), το μακροβιότερο εξεταστικό σύστημα, το οποίο εφαρμόστηκε μέχρι και το 1999. Οι μαθητές καλούνταν να επιλέξουν μεταξύ τεσσάρων δεσμών (κατηγοριών) μαθημάτων που αντιστοιχούσαν σε συγκεκριμένες σχολές και εξετάζονταν σε τέσσερα μαθήματα. Από το 1988 (Ν. 1771/1988/ΦΕΚ 71 Α΄) κι έπειτα, οι εξετάσεις έγιναν αποκλειστικά εισαγωγικές χωρίς να λαμβάνεται υπόψη ο βαθμός των τριών τάξεων του Λυκείου που ίσχυε μέχρι πρότινος.

Είναι σαφές ότι όλο αυτό το μεταρρυθμιστικό πλαίσιο ρυθμίζει και το επίπεδο της φροντιστηριακής δραστηριότητας. Η όποια αλλαγή του εξεταστικού συστήματος, συνοδεύεται από σημαντική αύξηση των φροντιστηρίων (Bray, 2011). Σύμφωνα με έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, από το 1984, το 64% των μαθητών παρακολουθούσε φροντιστηριακά και ιδιαίτερα μαθήματα. Το ίδιο ποσοστό παρουσίασε κατακόρυφη αύξηση, το 1993, αγγίζοντας το 95% (Κωνσταντοπούλου, 1999, σ.75). Με τη μεταρρύθμιση Αρσένη (το 1997) - που προέβλεπε, το 2000, εθνικές εξετάσεις σε δεκατέσσερα μαθήματα - το ποσοστό των μαθητών που λάμβανε φροντιστηριακή εκπαίδευση ξεπέρασε το 95% (Καθημερινή, 2015)²⁷, χρονικό σημείο ακμής των φροντιστηρίων αλλά και διεύρυνσης των αρμοδιοτήτων τους (Πολυχρονάκη, 2004). Με το συγκεκριμένο νόμο, θεσπίζεται το Ενιαίο Λύκειο²⁸ που πλαισιώνεται από τα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (ΤΕΕ) για την αναβάθμιση της «απαξιωμένης» Τεχνικής Εκπαίδευσης. Ορίζονται τρεις κατευθύνσεις (θεωρητική, θετική και τεχνολογική) και τα πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα μειώνονται ένα χρόνο μετά σε εννιά και το 2006 σε έξι.

Το 2016 με το «Νέο Λύκειο»²⁹, οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν στη Β΄ Λυκείου, την κατεύθυνση των Ανθρωπιστικών σπουδών ή εκείνη των Θετικών σπουδών και στη Γ΄ Λυκείου, μία εκ των τριών ομάδων μαθημάτων προσανατολισμού (Ανθρωπιστικών Σπουδών, Θετικών Σπουδών, Οικονομίας και Πληροφορικής), προκειμένου να δώσουν πανελλαδικές εξετάσεις στα μαθήματα των επιστημονικών πεδίων που επιλέγουν για την πρόσβαση στις αντίστοιχες σχολές. Η διαδικασία εισαγωγής βασίζεται αποκλειστικά στους βαθμούς των πανελλαδικών εισαγωγικών

²⁶ Ν. 1351/1983 ΦΕΚ 56 Α΄

²⁷ <https://www.kathimerini.gr/society/837929/1-2-dis-eyro-gia-tin-idiotiki-paideia/>

²⁸ Ν. 2525/1997/ΦΕΚ 188 Α΄

²⁹ Ν.4327/2015/ΦΕΚ 50 Α΄

εξετάσεων, χωρίς να συνυπολογίζεται το απολυτήριο του Λυκείου. Στον ενιαίο τύπο Λυκειακής Εκπαίδευσης συμπεριλαμβάνεται και η Τεχνολογική Εκπαίδευση, που επιτρέπει την πρόσβαση στους υποψήφιους για τα ΤΕΙ και τα Πανεπιστήμια.

Το 2019, οι ομάδες προσανατολισμού γίνονται τέσσερις. Οι υποψήφιοι εξετάζονται σε 4 μαθήματα, ενώ το απολυτήριο συμμετέχει σε ποσοστό 10% από το 2021 και μετά. Καίρια πρόσφατη αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος, θεωρείται και η επανένταξη³⁰ του θεσμού της «Τράπεζας Θεμάτων» για τις προαγωγικές ενδοσχολικές εξετάσεις στο πλαίσιο των πρώτων τάξεων του Λυκείου. Η τελευταία τροποποίηση της σχετικής απόφασης³¹ ορίζει ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διαλέξουν το 50% των θεμάτων των εξετάσεων από την «Τράπεζα θεμάτων» και το υπόλοιπο 50% να το επιλέξουν μόνοι τους. Από το ΥΠΑΙΘ προτάσσεται η εγκυρότητα και η αντικειμενικότητα των θεμάτων στα οποία μπορούν ν' ανταποκριθούν όλοι οι μαθητές, η χρησιμότητά της στη διδασκαλία και την κάλυψη της ύλης για τους εκπαιδευτικούς, ως εργαλείο οργάνωσης και διαχείρισης της διαδικασίας αξιολόγησης των μαθητών, ως «δοκιμασμένος» θεσμός που εφαρμόζεται σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες. Οι αντιδράσεις από τον εκπαιδευτικό χώρο κάνουν λόγο για προχειρότητα και ασυμβατότητα του αποθετηρίου με την εκπαιδευτική πραγματικότητα και τις ανάγκες των συντελεστών, γεγονός που ενδέχεται να οδηγήσει στην αύξηση του άγχους, την απογοήτευση και τη σχολική διαρροή των μαθητών. Υποστηρίζεται ότι στόχος είναι η διαστρωμάτωση των σχολείων, προς ενίσχυση της ιδιωτικής εκπαίδευσης (ιδιωτικά σχολεία, ΙΕΚ, κολλέγια), ενώ, θεωρείται δεδομένο, ότι ο εν λόγω θεσμός θα αυξήσει την πελατεία των φροντιστηρίων στις πρώτες τάξεις του Λυκείου. Είναι γεγονός ότι στις ιστοσελίδες πολλών φροντιστηρίων συναντάμε διαφημίσεις σχετικές με την Τράπεζα Θεμάτων, που προτρέπουν τους γονείς να εντείνουν την προετοιμασία των παιδιών τους³².

Σε κάθε περίπτωση, οι αδιάλειπτες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στο σύστημα εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελούν αναμφισβήτητα το βασικό χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα, οι οποίες, τις περισσότερες φορές, αντανακλούν υποκειμενικές απόψεις και κυρίως ιδεολογικό-πολιτικές θέσεις

³⁰ Η πρώτη εφαρμογή της «Τράπεζας Θεμάτων» έλαβε χώρα κατά τη χρονική περίοδο 2013-2014 και καταργήθηκε έναν χρόνο μετά.

³¹ ΦΕΚ 2136/30-04-2022

³² <https://www.methodiko-frontistirio.gr/trapeza-thematon.html>

(Κασσωτάκης, 2010, σσ. 26-27). Επί της ουσίας, ωστόσο, στο πλαίσιο αυτής της πολυνομίας δεν αλλάζει κάτι, διότι ο στόχος αυτών των μεταρρυθμίσεων, ήτοι η επιλογή στη βάση του κλειστού συστήματος εισαγωγής (numerous clausus), παραμένει διαχρονικά ο ίδιος. Οι κεντρικά οι οργανωμένες εξετάσεις από το Υπουργείο Παιδείας - που καθορίζει και τον τελικό αριθμό των εισακτέων- είναι ο εργαλειακός μηχανισμός ή αλλιώς «το φίλτρο», μέσω του οποίου ρυθμίζεται η επιλογή. Ως εκ τούτου, οι εισαγωγικές εξετάσεις έχουν αναχθεί από το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα και, κατ' επέκταση, από την κοινωνία «το α και το ω» εκπαιδευτικής διαδικασίας στο πλαίσιο της σχολικής φοίτησης.

Εν κατακλείδι, ιστορικοί, κοινωνικοί και εκπαιδευτικοί παράγοντες συνετέλεσαν στη δημιουργία ενός κοινωνικού φαντασιακού που έχει αναγάγει την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σε αυτοσκοπό, διότι θεωρείται το κυρίαρχο μέσο που εξασφαλίζει την ατομική καταξίωση. Το φροντιστήριο ως μηχανισμός και κοινωνική πρακτική, ενισχύει και αυξάνει τις ευκαιρίες επιτυχίας στο πλαίσιο αυτό.

1.3.2 Η Σχολική Φοίτηση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και οι Τύποι των Σχολείων

Με βάση τα πιο πρόσφατα στοιχεία της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής (ΕΛΣΤΑΤ) (2020), που δημοσιεύθηκαν τον Νοέμβριο του 2022 και αφορούσαν το σχολικό έτος 2020-2021 σε σχέση με τη Δημόσια και την Ιδιωτική Εκπαίδευση στο πλαίσιο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης:

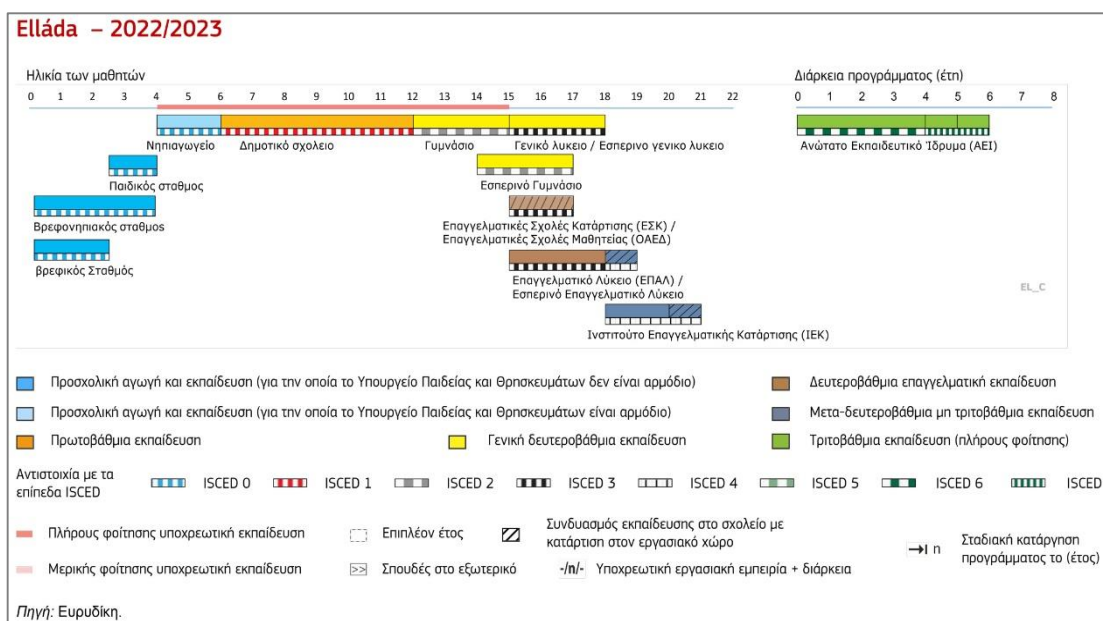
- Ο συνολικός αριθμός των σχολικών μονάδων της χώρας στη βαθμίδα του Λυκείου, ανέρχεται σε 1.355. Το 93% εξ αυτών είναι Δημόσια Λύκεια και το 7% είναι Ιδιωτικά Λύκεια.
- Ο αριθμός των Δημόσιων Λυκείων ανέρχεται σε 1.262, με εγγεγραμμένους μαθητές 215.182 (μέσος αριθμός μαθητών ανά δημόσιο Λύκειο: 170).
- Ο αριθμός των Ιδιωτικών Λυκείων ανέρχεται σε 93, με εγγεγραμμένους μαθητές 15.113 (μέσος αριθμός μαθητών ανά ιδιωτικό Λύκειο: 162).

- Το σχολικό έτος 2019-20 κατά το ξέσπασμα της πανδημίας COVID-19 λειτουργούσαν συνολικά 86 ιδιωτικά λύκεια με 219.560 εγγεγραμμένους μαθητές. Σημαντική αύξηση (8,1%) σημειώθηκε το αμέσως επόμενο σχολικό έτος (2020-2021) στον αριθμό των σχολείων (από 86 έγιναν 93) με ανάλογη αύξηση (7,4%) στους εγγεγραμμένους μαθητές (από 14. 067 το σχολικό έτος 2019-2020 σε 15,113 το σχολικό έτος 2020-2021). Οι εγγεγραμμένοι μαθητές στα δημόσια σχολεία, αντίθετα, μεταξύ των δύο χρονικών περιόδων μειώθηκαν κατά 2,0% (από 219.560 σε 215.182).
- Η περιφέρεια Αττικής συγκεντρώνει το 34,8% του σχολικού πληθυσμού των Γυμνασίων και το 37,4% του σχολικού πληθυσμού των Λυκείων της Ελλάδας.

Όπως αποτυπώνεται στην ηλεκτρονική πλατφόρμα του Ευρωπαϊκού Δικτύου Πληροφόρησης «EURYDICE»³³ για τα εκπαιδευτικά συστήματα και τις πολιτικές στην Ευρώπη, η εκπαίδευση στην Ελλάδα χωρίζεται σε τρεις βαθμίδες: την Πρωτοβάθμια, τη Δευτεροβάθμια και την Τριτοβάθμια. Υποχρεωτική είναι η δεκάχρονη εκπαίδευση και περιλαμβάνει το δεύτερο έτος του νηπιαγωγείου, το εξαετές δημοτικό σχολείο και το τριετές γυμνάσιο. Η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση χωρίζεται σε δύο κύκλους: την υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση και τη μη-υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η τριτοβάθμια ή αλλιώς ανώτατη εκπαίδευση, περιλαμβάνει α. τα Πανεπιστήμια, τα Πολυτεχνεία, την Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών (Πανεπιστημιακός Τομέας), και β. την Ανωτάτη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ) και τα Ανώτατα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΤΕΙ) (Τεχνολογικός Τομέας).³⁴ Η εισαγωγή των φοιτητών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση γίνεται μετά από τη συμμετοχή τους στις εθνικές πανελλήνιες εξετάσεις στην Γ' Λυκείου και εξαρτάται από την επίδοσή τους σε αυτές.

³³<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/greece/overview>

³⁴ Πρώην ΤΕΙ, των οποίων την κατάργηση διαδέχτηκε η ανωτατοποίησή τους με συγχώνευση σε ομοειδή τμήματα των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων.



Γράφημα 1.5: Η διάρθρωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Πηγή: Ηλεκτρονική Πλατφόρμα του Ευρωπαϊκού Δικτύου «EURYDICE³⁵»

Ειδικότερα, η *Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* περιλαμβάνει την προσχολική αγωγή και τη δημοτική εκπαίδευση. Στο δημοτικό σχολείο εγγράφονται οι μαθητές που βρίσκονται στην ηλικία των 6 ετών και διαθέτουν Πιστοποιητικό Φοίτησης από το νηπιαγωγείο. Η διάρκεια της φοίτησης στο δημοτικό σχολείο είναι εξαετής και χωρίζεται σε τάξεις (Α΄ τάξη, Β΄ τάξη, Γ΄ τάξη, Δ΄ τάξη, Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη).

Η *Γενική Υποχρεωτική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* παρέχεται στο Γυμνάσιο, η φοίτηση είναι τριετής και περιλαμβάνει τις τάξεις Α΄, Β΄ και Γ΄. Ο αριθμός των ημερησίων γυμνασίων που λειτουργούν σε όλη τη χώρα ανέρχεται σε 1.554. Οι μαθητές παρακολουθούν κοινό πρόγραμμα για όλα τα μαθήματα, χωρίς καμιά διαφοροποίηση. Τα Γυμνάσια διακρίνονται σε αυτά που προσφέρουν γενική εκπαίδευση καθώς και σε αυτά που προσφέρουν εξειδίκευση, όπως Μουσικά Γυμνάσια, Εκκλησιαστικά Γυμνάσια και Καλλιτεχνικά Γυμνάσια. Επίσης, υπάρχουν Γυμνάσια όπου λειτουργούν πειραματικά προγράμματα σπουδών (Πρότυπα Γυμνάσια, Πειραματικά Γυμνάσια, Εσπερινά,

³⁵ <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/greece/overview>

Μειονοτικά, Διαπολιτισμικά, γυμνάσια Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) για μαθητές άνω των 18 ετών.

Στη Γενική Μη Υποχρεωτική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ανήκουν τα Λύκεια. Διακρίνονται σε αυτά που προσφέρουν γενική εκπαίδευση (Γενικά Λύκεια - ΓΕΛ) και σε αυτά που προσφέρουν εξειδίκευση (Επαγγελματικά Λύκεια - ΕΠΑ.Λ), η φοίτηση στα οποία είναι προαιρετική. Απαραίτητη προϋπόθεση για την εγγραφή κάποιου μαθητή αποτελεί το απολυτήριο Γυμνασίου.

Δημόσια Σχολεία

Οι τύποι σχολείων που αποτελούν τους φορείς παροχής Γενικής Μη-Υποχρεωτικής Δ/θμιας Εκπαίδευσης και οδηγούν σε ισότιμους τίτλους είναι οι ακόλουθοι:

- Ημερήσια Γενικά Λύκεια (ΓΕ.Λ.)
- Εσπερινά Γενικά Λύκεια
- Πρότυπα και Πειραματικά Λύκεια³⁶
- Μουσικά Λύκεια

³⁶ Η λειτουργία των σχολείων αυτών στηρίζεται στο Ν. 4692/2020 (ΦΕΚ 111 Α/12-6-2020) όπως τροποποιήθηκε και ισχύει μέχρι σήμερα. Η βασική διαφορά μεταξύ των δύο σχολείων είναι ο τρόπος της εισαγωγής σε αυτά. Οι μαθητές στα Πρότυπα Σχολεία εισάγονται μέσω διαγωνισμού/εξετάσεων, ενώ στα πειραματικά σχολεία η εισαγωγή γίνεται με κλήρωση, κατόπιν της αίτησής τους).

Οι γονείς και οι κηδεμόνες των μαθητών και των μαθητριών που πρόκειται να συμμετάσχουν σε κλήρωση για εισαγωγή σε Πειραματικό Σχολείο ή σε δοκιμασία, τεστ δεξιοτήτων, για την εισαγωγή σε Πρότυπο Σχολείο, οφείλουν να εγγράψουν τους μαθητές στο σχολείο στο οποίο υπάγονται χωροταξικά, ούτως ώστε να εξασφαλίσουν τη θέση του μαθητή ή της μαθήτριας σε δημόσιο σχολείο, σε περίπτωση που δεν εισαχθεί εν τέλει στο Πειραματικό ή Πρότυπο Σχολείο της επιθυμίας τους.

Το δίκτυο των Πρότυπων και Πειραματικών σχολείων στις 13 περιφέρειες της χώρας έχει επεκταθεί μετά την εφαρμογή του νόμου 4692/2020. Όσον αφορά τον αριθμό των προαναφερθέντων σχολείων, κατά το σχολικό έτος 2019-2020, λειτουργούσαν 62 Σχολεία, ενώ για το σχολικό έτος 2022-2023 προστέθηκαν ακόμα 58 νέα Σχολεία στο δίκτυο των Προτύπων και Πειραματικών Σχολείων σε όλες τις Περιφέρειες της χώρας. Επομένως, επεκτείνονται σε 120 Σχολεία σε συνολικό αριθμό, ενώ υπάρχει και από πέρυσι τουλάχιστον ένα Πρότυπο ή Πειραματικό Σχολείο που λειτουργεί σε κάθε Περιφέρεια της χώρας. Υπάρχει βέβαια μία διχογνωμία μεταξύ των υποστηρικτών των εν λόγω Σχολείων και μεταξύ όσων υποστηρίζουν ότι τα Πρότυπα Σχολεία είναι σχολεία «ελίτ», καθώς απευθύνονται μόνο σε λίγους και «άριστους» μαθητές, καλλιεργώντας έτσι εκπαιδευτικές και ταξικές ανισότητες.

Οι τύποι σχολείων που αποτελούν φορείς παροχής *Επαγγελματικής Μη-Υποχρεωτικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* είναι οι εξής:

- Ημερήσια Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ)³⁷
- Εσπερινά Επαγγελματικά Λύκεια
- Πρότυπα Επαγγελματικά Λύκεια (Π.ΕΠΑ.Λ)

Το απολυτήριο του Επαγγελματικού Λυκείου είναι ισότιμο αυτού του Γενικού Λυκείου. Οι μαθητές και οι μαθήτριες μετά την αποφοίτησή τους από τα ΕΠΑ.Λ.³⁸ μπορούν να ενταχθούν στην αγορά εργασίας, να φοιτήσουν στο νέο θεσμό του προαιρετικού «Μεταλυκειακού Έτους - Τάξη Μαθητείας», να συνεχίσουν τις σπουδές τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση σε αντίστοιχους τομείς μέσω ειδικών εξετάσεων σε τέσσερα διδακτικά αντικείμενα, να συνεχίσουν τις σπουδές τους στα Δημόσια Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.) που παρέχουν αρχική επαγγελματική κατάρτιση σε πλήθος ειδικοτήτων, με σκοπό οι σπουδαστές τους να αποκτήσουν το υπόβαθρο των γνώσεων και δεξιοτήτων που θα τους δώσουν τη δυνατότητα επαγγελματικής αποκατάστασης και θα διευκολύνουν την προσαρμογή τους στις μεταβαλλόμενες ανάγκες της παραγωγικής διαδικασίας.

³⁷ Η φοίτηση στα ημερήσια Επαγγελματικά Λύκεια είναι τριετής και περιλαμβάνει τις τάξεις Α΄, Β΄ και Γ΄, ενώ στην Α΄ τάξη εγγράφονται χωρίς εξετάσεις, οι κάτοχοι απολυτηρίου γυμνασίου ή άλλου ισότιμου τίτλου. Τα ημερήσια Επαγγελματικά Λύκεια ανέρχονται σε 346, εκ των οποίων τα 19, λειτουργούν από το σχολικό έτος 2022-2023 ως Πρότυπα Επαγγελματικά Λύκεια.

³⁸ Τα ΕΠΑ.Λ βρίσκονται, συνήθως, στο επίκεντρο, λόγω της διαχρονικής και συνεχώς αυξανόμενης τάσης παραβατικότητας των μαθητών τους. Τα αίτια στην πλειονότητά τους είναι κοινωνικά. Αφενός οι ενυπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες, η συνεχιζόμενη πολυετής οικονομική κρίση, μετέπειτα η πανδημία και αφετέρου η γενικευμένη απαισιοδοξία που διακατέχει τους μαθητές/-τριες απέναντι στην πιθανή δυσκολία ανεύρεσης εργασίας, με φυσικό επακόλουθο την ανεργία, συνιστούν όλα μαζί τις αιτίες εμφάνισης τέτοιου είδους γενικευμένων αντιδράσεων και άγχους προς την πολιτική που ακολουθείται αλλά και το σύστημα. Ωστόσο, τα προβλήματα που ενυπάρχουν και εμφανίζονται στα Επαγγελματικά Λύκεια παραμένουν και στιγματίζουν αυτά τα σχολεία, οδηγώντας στην απαξίωσή τους. Ο λόγος είναι ότι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις στο Γυμνάσιο επιλέγουν τα ΕΠΑ.Λ. ως εναλλακτική «λύση» για να πάρουν ένα απολυτήριο Λυκείου. Χαρακτηριστικό είναι ότι τα στατιστικά στοιχεία συνεχώς αναφέρουν ότι πολλοί μαθητές κάνουν απουσίες πάνω από το επιτρεπόμενο όριο των 114 απουσιών. Στα εν λόγω σχολεία είναι συχνά τα φαινόμενα νεανικής παραβατικότητας, λόγω του χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου των μαθητών/-τριών, ενώ αρκετοί είναι αυτοί που ισχυρίζονται ότι υπάρχουν συμμορίες ή ακραίες ομάδες που δρουν στο πλαίσιο αυτών. Όλα τα παραπάνω, σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες, δημιουργούν ένα ιδιαίτερο κλίμα φοίτησης.

Η «Τάξη Μαθητείας» των ΕΠΑΛ, τα ΙΕΚ, καθώς και τα Κολλέγια³⁹ αποτελούν τους βασικούς φορείς παροχής μετά-δευτεροβάθμιας μη ανώτατης εκπαίδευσης (ή αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης).

Ιδιωτικά Σχολεία

Είναι κοινώς γνωστό ότι στο Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων υπάγονται και τα ιδιωτικά εκπαιδευτήρια. Το Υπουργείο είναι αρμόδιο μέσω περιφερειακών αρχών για την εποπτεία τους ενώ ταυτόχρονα τα περιορίζει ως προς το πρόγραμμα σπουδών, το ωράριο και τη σύνθεση του προσωπικού. Τα ιδιωτικά εκπαιδευτήρια χρεώνουν ετήσια δίδακτρα που κυμαίνονται μεταξύ 1.500 € και 13.000 €, ανάλογα με το σχολείο και το βαθμό. Τα δίδακτρα που καταβάλλονται στα ιδιωτικά εκπαιδευτήρια, τα τελευταία χρόνια, αποτελούν τεκμήριο διαβίωσης και φορολόγησης που σημαίνει ότι, σε πολλές περιπτώσεις, δυσχεραίνει οικονομικά τους γονείς και, συνεπακολούθως, οδηγεί στην απομάκρυνση των μαθητών από τα σχολεία με την αντίστοιχη επιβάρυνση του δημοσίου.

Οι τίτλοι των σπουδών που παρέχονται από τα ιδιωτικά σχολεία (νηπιαγωγεία, δημοτικά, γυμνάσια) είναι πάντα ισότιμοι με των δημοσίων σχολείων. Εντούτοις, οι τίτλοι των προαγωγικών εξετάσεων που διεξάγουν τα ιδιωτικά λύκεια θεωρούνται να είναι ισότιμοι με τους αντιστοίχους των δημοσίων λυκείων, έπειτα από επιτυχία στις κατατακτικές εξετάσεις στο δημόσιο λύκειο κατά τις κείμενες διατάξεις. Την εξαίρεση την αποτελούν όλα αυτά που καλούνται ως ισότιμα ιδιωτικά σχολεία με εκείνα των δημοσίων (Πολυχρονάκη και Τσίλογλου, 2006). Ενώ τα ιδιωτικά σχολεία έχουν σίγουρα περισσότερη αυτονομία από τα δημόσια, εξακολουθούν να επιβλέπονται από το Υπουργείο και το μέσο διδασκαλίας στα περισσότερα από αυτά είναι τα ελληνικά. Υπάρχουν, επίσης, σχολεία με ελληνικό και ξένο πρόγραμμα σπουδών (παραρτήματα βρετανικών και αμερικανικών σχολείων). Τα μαθήματα στα ιδιωτικά σχολεία μπορούν να διδάσκονται σε διαφορετικές γλώσσες, ωστόσο τα ελληνικά είναι υποχρεωτικά για όλα τα σχολεία, ακόμα κι αν διαθέτουν μόνο ξένο πρόγραμμα σπουδών (ό.π).

³⁹Ιδιωτικοί φορείς που παρέχουν μη τυπική μεταλκειακή εκπαίδευση και κατάρτιση. Τα πτυχία, οι τίτλοι, οι βεβαιώσεις, τα πιστοποιητικά σπουδών και οποιασδήποτε ονομασίας βεβαίωση που χορηγούν αυτά, δύνανται της αναγνώρισης επαγγελματικής ισοδυναμίας τίτλων ανώτατης εκπαίδευσης του ελληνικού συστήματος τυπικής εκπαίδευσης.

Οι βασικές διαφορές μεταξύ δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων, συνοψίζονται στις εξής:

- ο σε πολλά ιδιωτικά σχολεία σε βασικές βαθμίδες, οι εισαγωγικές εξετάσεις εφαρμόζονται με το πρόσχημα χορήγησης υποτροφιών. Όσον αφορά την επιλογή ιδιωτικού σχολείου, αυτή θα γίνει κατ' εξ ολοκλήρου από την οικογένεια του μαθητή/-τριας με βάση κάποια ποιοτικά κριτήρια, ενώ όσον αφορά το δημόσιο, σε αυτό θα επιλεγθούν να φοιτήσουν οι μαθητές/-τριες με βάση τα κριτήρια της γεωγραφικής τοποθεσίας του τόπου της μόνιμης κατοικίας τους (κοντινή απόσταση, δήμος)
- ο η υποδομή και ο εξοπλισμός ιδιωτικών σχολείων -το καθένα έχει τουλάχιστον ένα εργαστήριο ηλεκτρονικών υπολογιστών, ένα γυμναστήριο και μια βιβλιοθήκη (Πολυχρονάκη και Τσίλογλου, 2006)
- ο στο δημόσιο σχολείο υπάρχει περιορισμένο εύρος δυνατοτήτων στο πλαίσιο της διδασκαλίας, του προγράμματος σπουδών και των δραστηριοτήτων που παρέχεται στους μαθητές, που, τις περισσότερες φορές, δεν επιδέχεται μεταλλάξεις, διαφοροποιήσεις ή εμπλουτισμό. Εν αντιθέσει, στο ιδιωτικό σχολείο έχει μεγαλύτερο βαθμό αυτονομίας, έχοντας δυνατότητα να εντάξει και πρόσθετες δραστηριότητες στο εκπαιδευτικό του πρόγραμμα (τέχνες, αθλητισμό, ξένες γλώσσες, καινοτόμες δράσεις) δεδομένου ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό είναι προσανατολισμένο ως προς το πώς να διαφοροποιεί τη διδασκαλία, αναφέροντας λεπτομερώς σε ειδικά έντυπα αναφοράς σε καθημερινή βάση τους διδακτικούς στόχους που υλοποιεί μέσω των δραστηριοτήτων.

Η ιδιωτική εκπαίδευση αποτελεί έναν ξεχωριστό και προνομιούχο χώρο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπου μπορεί κάποιος να μελετήσει την κοινωνική διαμόρφωση των εκπαιδευτικών στρατηγικών, όπως αυτές εφαρμόζονται στην επιλογή του σχολείου. Αν και στην Ελλάδα τα εμπειρικά δεδομένα για την ιδιωτική εκπαίδευση είναι περιορισμένα, παρατηρείται ότι ορισμένα μέρη τους φαίνεται να διαμεσολαβούν για την κοινωνική αναπαραγωγή των διαδικασιών ανώτερων και μεσαίων τάξεων. Η εμφάνιση της ιδιωτικής εκπαίδευσης ως κοινωνικού χώρου σύμφωνα με την έννοια του πεδίου (Bourdieu, 1986), με βασική διάκριση αυτή μεταξύ της δημόσιας και της ιδιωτικής εκπαίδευσης, επιτρέπει την κοινωνιολογική κατανόηση των διακυμάνσεων και των

ιεραρχιών που επικρατούν στα ιδιωτικά ιδρύματα (Πολυχρονάκη και Τσίλογλου, 2006). Οι αριθμοί αντιπροσωπεύουν την τρέχουσα κατάσταση της ιδιωτικής εκπαίδευσης στην Αθήνα και την ευρύτερη Μητροπολιτική περιοχή της πρωτεύουσας, με ένα ποσοστό της τάξεως του 80% περίπου των ιδιωτικών σχολείων να βρίσκονται στην Αθήνα και στη Θεσσαλονίκη. Διαπιστώνεται ευρύτερα ότι ο τομέας αυτός χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτισμό στα μεγάλα αστικά κέντρα της χώρας. Πάνω από το 50% του συνολικού φοιτητικού πληθυσμού των ιδιωτικών σχολικών μονάδων συγκεντρώνονται στην Αττική, ενώ οι περισσότερες οικογένειες με παιδιά που σπουδάζουν στα λεγόμενα ελίτ ιδιωτικά σχολεία της Αθήνας, κατοικούν σε γεωγραφικές περιοχές που φιλοξενούν, παραδοσιακά, τις κοινωνικά μεσαίες και ανώτερες τάξεις. Οι περιοχές αυτές είναι το Παλαιό Ψυχικό, η Φιλοθέη, το Κολωνάκι, η Εκάλη, η Κηφισιά, η Βούλα - Βουλιαγμένη, το Μαρούσι, ενώ ένα ποσοστό της τάξεως του 8% των μαθητών, κατοικούν και στα προάστια της νέας μεσαίας τάξης σε περιοχές όπως Παλλήνη, Γέρακας, Κορωπί (Βαλάση, 2012). Με βάση τα παραπάνω κι εστιάζοντας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, είναι σαφές ότι οι οικογένειες που επιλέγουν για τη σχολική φοίτηση των παιδιών τους ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα, διαφέρουν σημαντικά από εκείνες των δημόσιων σχολείων, καθώς κατέχουν προνομιακή θέση στην κοινωνία αλλά και σημαντική συσσώρευση διαφορετικών κεφαλαίων οικονομικών και πολιτιστικών κεφαλαίων.

Πέρα από το χάσμα μεταξύ των ιδιωτικών και των δημοσίων σχολείων, υπάρχει ακόμη ένα χάσμα που χωρίζει τις λεγόμενες ελίτ ιδιωτικών σχολείων από τα άλλα ιδιωτικά και δημόσια σχολεία, δημιουργώντας τοιουτοτρόπως ένα σαφές κοινωνικό όριο. Σε όλα αυτά τα σχολεία, υπάρχει μια συντριπτική αντιπροσώπευση υψηλότερων επαγγελματικών κατηγοριών (π.χ. αυτοαπασχολούμενοι επαγγελματίες, αρχιτέκτονες, μηχανικοί, δικηγόροι, ιατροί, βιομήχανοι, ανώτεροι δημόσιοι υπάλληλοι, στελέχη του ιδιωτικού τομέα, ακαδημαϊκοί, πολιτικοί κ.α.) καθώς και γονέων υψηλού εκπαιδευτικού κεφαλαίου, με τους πτυχιούχους πανεπιστημίων να φτάνουν σε ποσοστό το 80% (Βαλάση, 2012).

Επιπλέον, στο εσωτερικό της ελίτ ιδιωτικής εκπαίδευσης συναντάμε ακόμα μία διάκριση: τη διάκριση μεταξύ των αριστοκρατικών σχολείων και των λιγότερο δημοφιλών και επιλεκτικών. Τα αριστοκρατικά σχολεία μάλιστα είναι γνωστά και για τη στρατηγική εμβάθυνση ενός διεθνούς πολιτισμού στους μαθητές/-τριες που φοιτούν σε

αυτά (Βαλάση, 2012). Η διαδικασία αυτή της εμβάθυνσης επιτυγχάνεται μέσω σειράς σχολικών δραστηριοτήτων, οι οποίες έχουν ένα διεθνή προσανατολισμό, καθώς και μέσω της ιδιαίτερης πολιτιστικής ταυτότητας κάθε σχολείου (γαλλικά, γερμανικά, καθολικά σχολεία, σχολεία με ρίζες στο αμερικανικό ιεραποστολικό κίνημα στην Εγγύς και Μέση Ανατολή κ.ά.). Όλα αυτά τα προαναφερόμενα σχολεία, έχουν μία μακρά και σημαντική ιστορία και παράδοση στην Ελλάδα (Πολυχρονάκη και Τσίλογλου, 2006). Κατά την τελευταία εικοσαετία, μία σημαντική εξέλιξη παρατηρήθηκε όταν ξεκίνησε η περαιτέρω διάκριση στο λεγόμενο ελίτ του ιδιωτικού σχολικού συστήματος, θεσμοθετώντας έτσι τη διαδικασία ενσωμάτωσης των σπουδαστών/-στριών στο ευρωπαϊκό και διεθνές περιβάλλον σε υψηλότερο επίπεδο έναντι των υπολοίπων. Η αλλαγή αυτή ήταν, επί της ουσίας, η ενσωμάτωση διεθνών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, όπως το Διεθνές Απολυτήριο· ένα δίπλωμα Λυκείου το οποίο επιτρέπει την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Είναι ένα αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα υπό την έννοια ότι δεν ανήκει σε ένα κράτος ή σε κάποιο διεθνή οργανισμό, αλλά σε μη κερδοσκοπικό οργανισμό, τον Διεθνή Οργανισμό Απολυτηρίου. Το πρόγραμμα σπουδών αλλά και το εκπαιδευτικό του περιεχόμενο, είναι το ίδιο σε κάθε χώρα και η αγγλική γλώσσα είναι η κύρια γλώσσα διδασκαλίας. Σήμερα, πάνω από δέκα σχολεία σε αριθμό στην Αθήνα και στη Θεσσαλονίκη, προσφέρουν το Διεθνές Απολυτήριο, επιτρέποντας έτσι στους πτυχιούχους τους να εισέλθουν άμεσα σε πανεπιστήμια στο εξωτερικό, κυρίως στην Αγγλία και τις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής (ΗΠΑ), ανάλογα με τα αποτελέσματα στις εξετάσεις τους. Η Σχολή Μωραΐτη το έτος 1984, ήταν από τα πρώτα ιδιωτικά σχολεία που προσέφερε στους Έλληνες μαθητές την επιλογή στο να παρακολουθήσουν το Διεθνές Απολυτήριο. Το πρώτο διεθνές σχολείο στην Ελλάδα, το οποίο προσέφερε την επιλογή για το Διεθνές Απολυτήριο Σχολής και το να γίνει κάποιος μέλος της κοινότητας “IB World Schools” ήταν η Αμερικανική Κοινότητα (Πολυχρονάκη και Τσίλογλου, 2006).

Συν τις άλλους, οι εκπαιδευτικές και σχολικές ανισότητες, πέρα από το ταξικό υπόβαθρο του προσδιορισμού τους, διαμορφώνονται και αναπαράγονται στη βάση της διαφοροποιημένης τοπικής και περιφερειακής διάστασης. Η διαφοροποίηση αυτή καταδεικνύει ουσιαστικά την εκπαιδευτική ανισορροπία που διέπει τη χώρα, αφού συγκεκριμένες περιοχές πλήττονται σταθερά από χαμηλές σχολικές επιδόσεις. Οι περιοχές αυτές διαφοροποιούνται ως προς το οικονομικό και πολιτισμικό τους επίπεδο· οι χαμηλοί δείκτες εμφανίζονται άλλοτε σε παραδοσιακά υποβαθμισμένες περιοχές κι

άλλοτε σε περιοχές με υψηλή τουριστική ανάπτυξη, πρόσκαιρο και εποχικό πλούτο. Είναι λοιπόν σαφές ότι στο πλαίσιο αυτής της κλασικής ερμηνείας εμπλέκονται και άλλοι παράγοντες, όπως είναι ο βαθμός διαπολιτισμικότητας και φυλετικής ανομοιογένειας, η ιστορική και πολιτισμική παράδοση της τοπικής κοινωνίας, γεωγραφικοί και άλλου τύπου περιφερειακοί περιορισμοί ή αποκλεισμοί (δυσπρόσιτες και γεωγραφικά απομονωμένες περιοχές κ.ά.) (Βεργίδης, Γκλαβάς, Κουτούζης & Φωτόπουλος 2012, σ. 22).

Καταληκτικά, κάποια σχετικά συγκριτικά στοιχεία από το διεθνές εκπαιδευτικό συγκείμενο, συγκεκριμένα, από το πρόγραμμα PISA (2018) είναι τα εξής:

- Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η επιλογή των μαθητών μεταξύ της Γενικής ή Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, θεωρείται η πιο κοινή μορφή οριζόντιας διαστρωμάτωσης μεταξύ των σχολείων, γνωστή ως “tracking” που συνίσταται στην ταξινόμηση των μαθητών σε διαφορετικά εκπαιδευτικά προγράμματα (LeTendre, Hofer & Shimizu, 2003, p. 6). Η σχολική επιλεκτικότητα, σύμφωνα με την οποία τα σχολεία λαμβάνουν υπ’ όψιν ακαδημαϊκούς ή μη παράγοντες κατά την εισαγωγή μαθητών η ομαδοποίηση (grouping) των μαθητών εντός των σχολείων σύμφωνα με την ακαδημαϊκή τους επίδοση καθώς και η διάκριση μεταξύ δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων, θεωρούνται επίσης μορφές οριζόντιας διαστρωμάτωσης μεταξύ των σχολείων (OECD, 2020, p. 70).
- Κατά μέσο όρο σε όλες τις χώρες του ΟΟΣΑ, το 66% των μαθητών της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ήταν, το 2018, εγγεγραμμένοι σε ακαδημαϊκά επιλεκτικά σχολεία, ενώ το 38% των μαθητών της κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης φοιτούσαν σε τέτοια σχολεία (OECD, 2020, p. 74).
- Κατά μέσο όρο στις χώρες του ΟΟΣΑ που συμμετείχαν στο PISA 2018, το 82% των μαθητών φοιτούσε σε δημόσιο σχολείο. Σε 56 από τα 68 εκπαιδευτικά συστήματα, τουλάχιστον το 80% των μαθητών φοιτούσε σε δημόσια σχολεία, συμπεριλαμβανομένων 24 εκπαιδευτικών συστημάτων στα οποία τουλάχιστον το 95% των μαθητών φοιτούσε σε δημόσια σχολεία (OECD, 2020, p.159).

- Στις περισσότερες χώρες, ο ιδιωτικός - ανεξάρτητος (σχολεία που λαμβάνουν τουλάχιστον το ήμισυ της χρηματοδότησής τους από ιδιωτικές πηγές) και ο ιδιωτικός-εξαρτώμενος (σχολεία που λαμβάνουν το μισό ή περισσότερο από τη χρηματοδότησή τους από την κυβέρνηση) σχολικός τομέας είναι σχετικά μικρός. Τα εκπαιδευτικά συστήματα όπου μεγαλύτερα μερίδια μαθητών φοιτούν σε ιδιωτικά σχολεία είναι συνήθως εκείνα στα οποία η κυβέρνηση παρέχει σημαντική χρηματοδότηση για τη λειτουργία ιδιωτικών σχολείων.⁴⁰ (OECD, 2020, p.159)
- Κατά μέσο όρο στις χώρες του ΟΟΣΑ, το 5% των μαθητών ήταν εγγεγραμμένοι σε ιδιωτικά ανεξάρτητα σχολεία και το 13% των μαθητών ήταν εγγεγραμμένοι σε εξαρτώμενα ιδιωτικά σχολεία. Ως εκ τούτου, το 18% των μαθητών, κατά μέσο όρο, φοίτησε σε ιδιωτικό σχολείο το 2018, με την Ελλάδα να κατατάσσεται, αρκετά χαμηλότερα (περίπου στο 5%) (OECD, 2020, p.159). Παρ' όλα αυτά, σε αναλογία με τον μαθητικό πληθυσμό της χώρας και το μέγεθος της ιδιωτικής σχολικής εκπαίδευσης, η Ελλάδα συγκεντρώνει το υψηλότερο ποσοστό φοίτησης μαθητών σε μη χρηματοδοτούμενα ιδιωτικά σχολεία στο πλαίσιο της Ε.Ε., (ό.π.), γεγονός που υπογραμμίζει αφ' ενός μεν την ισχύ αυτών των σχολείων (ακόμα και χωρίς κρατική χρηματοδότηση), αφ' ετέρου δε τη γονεϊκή εμπιστοσύνη στο ιδιωτικό σύστημα εκπαίδευσης (Πολυχρονάκη και Τσιλόγλου, 2006).
- Σε ορισμένες χώρες, μεταξύ αυτών και η Ελλάδα, το ποσοστό συμμετοχής των μαθητών των χρηματοδοτούμενων ιδιωτικών σχολείων έχει αυξηθεί, ενώ αυτό των ιδιωτικών ανεξάρτητων σχολείων έχει μειωθεί ή το αντίστροφο. Στη Βραζιλία, την Ελλάδα, την Ισλανδία, την Ινδονησία, την Ιταλία, το Μεξικό, τη Νορβηγία, την Πολωνία και την Ταϊλάνδη, το μερίδιο των μαθητών στα ιδιωτικά εξαρτώμενα σχολεία αυξήθηκε, χωρίς μείωση του αντίστοιχου ποσοστού στα δημόσια σχολεία (OECD, 2020, p.163).

⁴⁰ Στην Ιαπωνία, το Περού, το Κατάρ και τα Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα τουλάχιστον περίπου το 25% των μαθητών εγγράφηκαν σε ιδιωτικά σχολεία ανεξάρτητα από την κυβέρνηση το 2018, όπως και το 41% των μαθητών στο Κατάρ και το 38% των μαθητών στα Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα. Στις περισσότερες από αυτές τις περιπτώσεις, τα μεγάλα μερίδια των μαθητών στα ιδιωτικά σχολεία δεν οφείλονταν σε μια κυβερνητική πολιτική για παροχή χρηματοδότησης για ιδιωτικά σχολεία, αλλά σε μεγαλύτερες ιδιωτικές επενδύσεις σε σχολεία από οικογένειες.

- Κατά μέσο όρο σε όλες τις χώρες του ΟΟΣΑ και σε 40 εκπαιδευτικά συστήματα, οι μαθητές σε ιδιωτικά σχολεία σημείωσαν υψηλότερη βαθμολογία στην αξιολόγηση από τους μαθητές στα δημόσια σχολεία. Ωστόσο, μετά τον υπολογισμό του κοινωνικοοικονομικού προφίλ των μαθητών και των σχολείων, οι βαθμολογίες στην ανάγνωση ήταν, κατά μέσο όρο, στις χώρες του ΟΟΣΑ και σε 20 εκπαιδευτικά συστήματα, υψηλότερες (κατά 14 βαθμολογικές μονάδες) στα δημόσια σχολεία (OECD, 2020, p.163).
- Κατά μέσο όρο στις χώρες του ΟΟΣΑ, το 2018, το 14% των 15χρονων μαθητών ήταν εγγεγραμμένοι σε σχολεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Μαθητές που εγγράφηκαν σε επαγγελματικά προγράμματα είχαν σημαντικά περισσότερες πιθανότητες να φοιτήσουν σε ένα κοινωνικοοικονομικά μη προνομιούχο σχολείο. Το 22% των μαθητών σε μειονεκτούντα σχολεία ήταν εγγεγραμμένοι σε ένα επαγγελματικό πρόγραμμα, ενώ μόνο το 2% των μαθητών από προνομιούχα σχολεία ήταν εγγεγραμμένοι σε ένα επαγγελματικό πρόγραμμα (OECD, 2020, p. 72).

1.3.3 Τα Φροντιστήρια Μ.Ε. σε συνθήκες οικονομικής κρίσης

Η Ελλάδα διαθέτει ένα από τα υψηλότερα ποσοστά πληθυσμού στην Ευρώπη (94,3%), που έχει -τουλάχιστον- ολοκληρώσει την ανώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (I-Cap, 2020, σ. 40) (Γράφημα 1.6). Η μαζική επένδυση της ελληνικής κοινωνίας στην εκπαίδευση αντανακλάται τόσο στη βάση των δεδομένων που στοιχειοθετούν την υπερζήτηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση συνδυαστικά με τη ζήτηση των φροντιστηρίων και τις υπέρογκες οικογενειακές δαπάνες που διοχετεύονται στον κλάδο όσο και από το γεγονός ότι την ίδια στιγμή που πολύ υψηλό ποσοστό του πληθυσμού της χώρας μας κατέχει απολυτήριο Λυκείου, η ίδια πληθυσμιακή κατηγορία εμφανίζει το υψηλότερο ποσοστό ανεργίας κατά μήκος των ευρωπαϊκών χωρών. Το 2015, συγκεκριμένα, η Ελλάδα, μετρούσε τους περισσότερους άνεργους τόσο σε επίπεδο αποφοίτων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όσο και σε επίπεδο πτυχιούχων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης ανάμεσα στις χώρες του ΟΟΣΑ, οι οποίες συγκέντρωναν, κατά μέσο όρο, υποτετραπλάσιο ποσοστό (OECD, 2015).

Την προ κρίσεως χρονική περίοδο (το 1999), η εκπαίδευση αντιστοιχούσε στο 2,4 % των δαπανών των ιδιωτικών νοικοκυριών, ποσοστό που ήταν τρεις φορές υψηλότερο από τον μέσο όρο της Ε.Ε. και από κάθε άλλο κράτος - μέλος, εκτός της Κύπρου⁴¹, ενώ λίγο πριν την έναρξη της κρίσης (το 2005) τα ελληνικά νοικοκυριά ξόδευαν ετησίως περισσότερα από 10.000€ (ανά μαθητή) για τη φροντιστηριακή εκπαίδευση στο πλαίσιο των τάξεων του Λυκείου, ενώ η ετήσια δημόσια δαπάνη για μία «θέση» στην ανώτερη εκπαίδευση, δε ξεπερνούσε τα 4,000€ (Psacharopoulos & Papakonstantinou 2005, p. 103).

⁴¹https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/E-6-2005-0700-ASW_EL.html?redirect



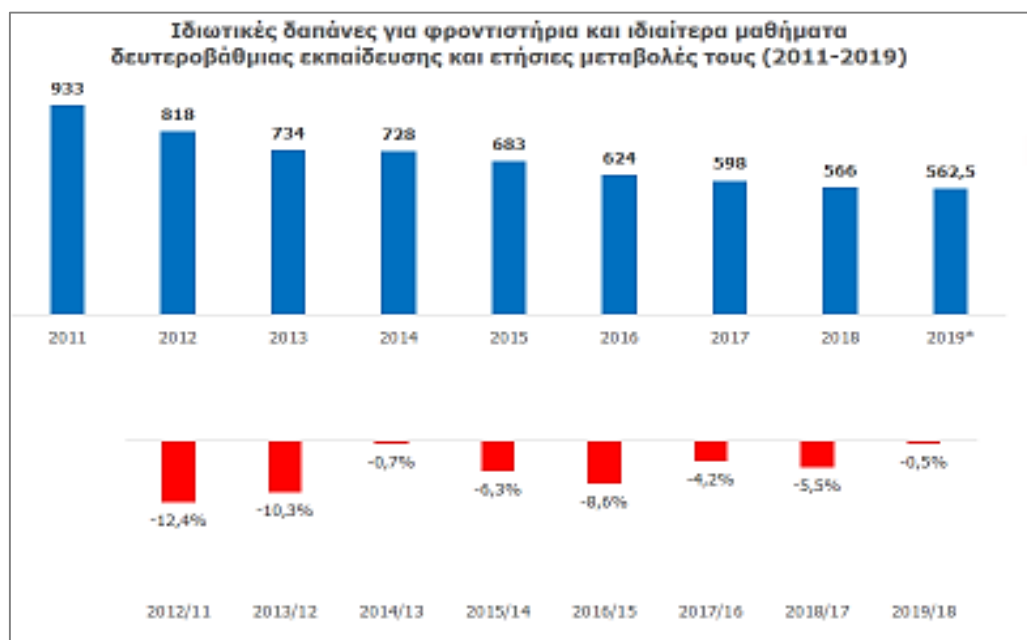
Γράφημα 1.6: Ευρωπαϊκές Χώρες με Υψηλότερα Ποσοστά Πληθυσμού Ανώτερης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ηλικίες 20-24 ετών). Πηγή: I-Cap (2020)

Ενδιαφέροντα είναι επίσης τα στοιχεία που προέκυψαν από την ίδια έρευνα σε σχέση με τα φροντιστήρια μέσης εκπαίδευσης, αφού στο πλαίσιο της προετοιμασίας των μαθητών για τις πανελλήνιες εξετάσεις (Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση), η μεγαλύτερη δαπάνη των νοικοκυριών είναι, διαχρονικά, αυτή των φροντιστηρίων μέσης εκπαίδευσης. Το αξιοσημείωτο είναι ότι, το 2016, η ιδιωτική δαπάνη για τα φροντιστήρια και τα ιδιαίτερα μαθήματα στα χρόνια της κρίσης, πέραν του ότι αποτελούσε τη μεγαλύτερη εκ των υπολοίπων ιδιωτικών δαπανών (ιδιωτικό γυμνάσιο, ιδιωτικό λύκειο), παρουσίασε σημαντικό βαθμό ανελαστικότητας (σταθερότητας) σε σχέση με τις δαπάνες για το ιδιωτικό σχολείο, αναλογώντας στο 87% του συνόλου των εξόδων για τις οικογένειες με μαθητές στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (IOBE, 2019, σ. 101). Αυτό σημαίνει ότι πολλές οικογένειες φαίνεται να περιέκοψαν τις δαπάνες για το ιδιωτικό σχολείο, δεν έκαναν όμως το ίδιο για εκείνες που αφορούν τα φροντιστήρια.

Στοιχεία της πρόσφατης Κλαδικής Μελέτης για τα φροντιστήρια μέσης εκπαίδευσης, έρευνα που πραγματοποιήθηκε τον Δεκέμβριο του 2019 έως τον Φεβρουάριο του 2020, από την εταιρεία I-CAP για λογαριασμό του Επαγγελματικού Επιμελητηρίου Αθηνών (ΕΕΑ), σκιαγραφούν την εγχώρια φροντιστηριακή δραστηριότητα σε επίπεδο αγοράς, προσφοράς και ζήτησης. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε

με αποστολή δομημένου ερωτηματολογίου μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας αλλά και με τηλεφωνικές συνεντεύξεις σε 1.400 φροντιστήρια μέσης εκπαίδευσης, με δείγμα το 1/10 του πληθυσμού (περίπου 141 επιχειρήσεις απ' όλη την ελληνική επικράτεια). Στο πλαίσιο της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν και στοιχεία από δευτερογενείς πηγές πληροφόρησης όπως π.χ. ΕΛΣΤΑΤ, Υπουργεία, Eurostat, κλπ.

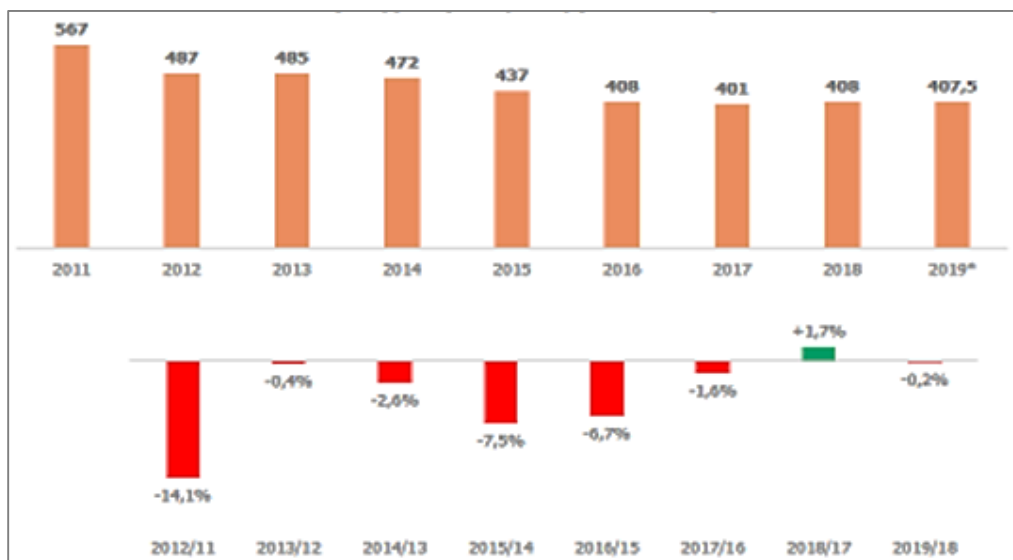
Σύμφωνα με τη μελέτη, οι ιδιωτικές δαπάνες για τα φροντιστήρια μέσης εκπαίδευσης συμπεριλαμβανομένων και των ιδιαίτερων μαθημάτων, έφτασαν το 2011 στα 933 εκατ. ευρώ. Έκτοτε, και δεδομένης της οικονομικής κρίσης που κορυφώθηκε στα χρόνια που ακολούθησαν, οι δαπάνες μειώνονται, παρουσιάζοντας συνεχιζόμενη πτωτική πορεία, φτάνοντας το 2018, τα 566 εκατ. ευρώ (γράφημα 1.7).



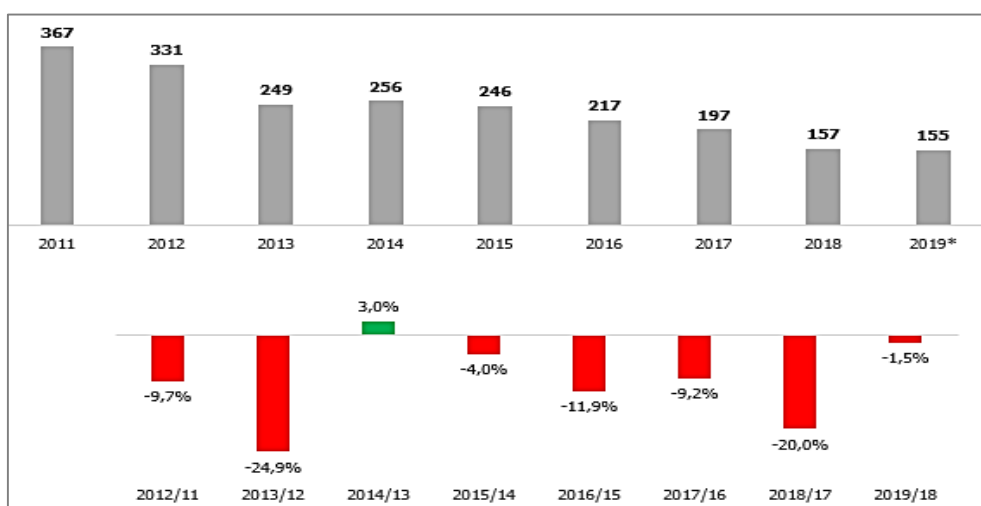
Γράφημα 1.7 : Ιδιωτικές Δαπάνες για Φροντιστήρια & Ιδιαίτερα Μαθήματα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης & Ετήσιες Μεταβολές τους (2011-2019).
Πηγή: I-Cap (2020, σ. 36)

Τα διαγράμματα που ακολουθούν, δείχνουν τις ιδιωτικές δαπάνες για τα φροντιστήρια μέσης εκπαίδευσης και τα ιδιαίτερα μαθήματα, ξεχωριστά, κατά το χρονικό διάστημα 2011 - 2019. Συγκεκριμένα, τα περισσότερα χρήματα δαπανήθηκαν από τις ελληνικές οικογένειες για τα φροντιστήρια μέσης εκπαίδευσης το 2011, αγγίζοντας τα 567 εκατ.

ευρώ. Το ποσό αυτό μειώθηκε το 2018, στα 408 εκατ. ευρώ. Η μεγαλύτερη πτώση της δαπάνης έλαβε χώρα το 2012 (-14,1%). Σημαντική πτώση σημειώθηκε επίσης τα έτη 2014-2015 και 2015-2016 (-7,5% και -6,7% αντίστοιχα). Η μοναδική χρονική στιγμή που η ιδιωτική δαπάνη αυξήθηκε, ήταν το 2018, ακριβώς πριν το ξέσπασμα της πανδημίας (γι' αυτό η τιμή του 2019 εκτιμάται μειωμένη κατά - 2%).



Γράφημα 1.8: Ιδιωτικές Δαπάνες για Φροντιστήρια Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης & Ετήσιες Μεταβολές τους (2011-2019). Πηγή: I-Cap (2020, σ. 35)



Γράφημα 1.9: Ιδιωτικές Δαπάνες για Ιδιαίτερα Μαθήματα & Ετήσιες Μεταβολές τους (2011-2019). Πηγή: I-Cap (2020, σ. 36)

Στο πλαίσιο των ιδιαίτερων μαθημάτων (γράφημα 1.9), οι οικογένειες επένδυναν, μέχρι και το 2018, περίπου 157 εκατ. ευρώ. Η μεγαλύτερη τιμή της δαπάνης άγγιξε το 2011, τα 367 εκατ. ευρώ. Παρατηρούμε ότι σε αυτή την κατηγορία φροντιστηρίων, οι ιδιωτικές δαπάνες εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά μειώσεων σε σχέση με τις αντίστοιχες των οργανωμένων φροντιστηρίων. Οι μεγαλύτερες μειώσεις σημειώθηκαν το 2013 (-24,9%) καθώς και το 2018 (-20%). Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, τις ίδιες χρονικές περιόδους η ζήτηση των φροντιστηρίων παρουσιάζει πολύ μικρή μείωση (-0,4% το 2013) και μετέπειτα αύξηση (+1,7% το 2018) γεγονός που αποτυπώνει τη σωρευτική στροφή της δαπάνης των νοικοκυριών από τα ιδιαίτερα μαθήματα στα φροντιστήρια, ειδικά από το 2015 κι έπειτα. Ωστόσο, χαρακτηριστική είναι η αυξητική τάση⁴² που εμφάνισε η δαπάνη των ιδιαίτερων μαθημάτων το 2014 (κατά 4%) -εν μέσω κρίσης- και ακριβώς μετά από τη μεγαλύτερη μείωσή της- την οποία διαδέχτηκε η συνεχόμενη πτωτική πορεία της.

Ευρύτερα -και στις δύο κατηγορίες- είναι σαφής η σημαντική μείωση των χρημάτων που δαπανήθηκαν από τις οικογένειες για τη φροντιστηριακή εκπαίδευση κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης και, συγκεκριμένα, από το 2011 έως το 2019. Η μεταξύ τους σύγκριση δείχνει ότι ο τομέας των ιδιαίτερων μαθημάτων ζημιώθηκε περισσότερο, παρουσιάζοντας, μεγαλύτερες μειώσεις κατά τα εξεταζόμενα έτη σε σχέση με τις δαπάνες των φροντιστηρίων, οι οποίες χαρακτηρίζονται από μικρότερες διακυμάνσεις και μεταβολές, γεγονός που συμφωνεί και με πρότερες σχετικές μελέτες (IOBE, 2019).

Επιπρόσθετα ερευνητικά στοιχεία συμπληρώνουν το ευρύτερο υπόβαθρο της παραπάνω εικόνας. Το 91,1% των συμμετεχόντων σχετικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε το 2016, δεχόταν πρόσθετη φροντιστηριακή υποστήριξη. Το 81,5% εξ αυτών φοιτούσε σε φροντιστήρια, το 30,3% παρακολουθούσε ιδιαίτερα μαθήματα, και το 10,4% προσέφευγε σε κοινωνικά φροντιστήρια (Tsikalaki, & Kladi-Kokkinou, 2016). Επιπλέον, σύμφωνα με έρευνα του Πανεπιστημίου Μακεδονίας που έλαβε χώρα το 2012 στην Αττική, με δείγμα 1.044 μαθητές και γονείς φροντιστηρίων μέσης εκπαίδευσης (και

⁴² Η αυξητική μεταβολή φαίνεται να σχετίζεται με την κατακόρυφη μείωση του οικονομικού κόστους των ιδιαίτερων μαθημάτων, που έφτασε στο ίδιο ή και σε χαμηλότερο επίπεδο με το κόστος του οργανωμένου φροντιστηρίου. (Liodaki & Liodakis, 2016)

κέντρων ξένων γλωσσών), το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων δαπανούσε ένα διόλου ευκαταφρόνητο ποσό για τη φροντιστηριακή εκπαίδευση των παιδιών τους. Το ποσό αυτό κυμαινόταν από 3.001 έως 4000 ευρώ ετησίως, ενώ για σημαντικό ποσοστό των γονέων, το ίδιο ποσό ξεπερνούσε τα 4.000 ευρώ ετησίως (Ε.Π.Ι., 2012). Στην ίδια έρευνα τονίζεται ως «αξιοσημείωτη» η σχετικά χαμηλότερη ιεράρχηση του κόστους ως κριτήριο επιλογής του φροντιστηρίου από τους ερωτώμενους «σε μια περίοδο που η αγοραστική δύναμη του μέσου νοικοκυριού έχει τεκμηριωμένα επιδεινωθεί και παράλληλα η κοινή γνώμη βάλλεται από πληροφορίες για την επιβολή νέων μέτρων». (Ε.Π.Ι., 2012, σ. 3). Ομοίως ο Παπακωνσταντίνου (2016) σε έρευνά του διαπιστώνει ότι μεταξύ των περιόδων προ κρίσης (1994) και κατά τη διάρκεια αυτής (2014), διπλασιάστηκε το ποσό του οικογενειακού εισοδήματος που διοχετεύεται σε φροντιστήρια (και για τους μαθητές των δημόσιων σχολείων και για εκείνους των ιδιωτικών), παρόλο που, από το 2010 έως το 2014, τα φροντιστήρια μείωσαν τόσο τις τιμές τους όσο και τον αριθμό των μαθητών τους ανά τμήμα, προκειμένου να γίνουν περισσότερο ελκυστικά (Παπακωνσταντίνου, 2016, σ. 147). Ο ερευνητής διαπιστώνει, επίσης, ότι διπλασιάστηκαν κατά μέσο όρο και τα δίδακτρα για τα ιδιωτικά σχολεία και, ενώ το 1994 αναλογούσαν στο 10% του μηνιαίου οικογενειακού εισοδήματος, το 2014 αποτελούσαν το 18,8% του μηνιαίου οικογενειακού εισοδήματος. Το οικογενειακό εισόδημα, ωστόσο, παρουσίασε αύξηση μεταξύ των δυο εξεταζόμενων περιόδων, παρόλο που η ανεργία έπληξε οικονομικά τις οικογένειες. Η άνοδος της γυναικείας απασχόλησης την προηγούμενη 20ετία (κατά 7 ποσοστιαίες μονάδες)⁴³, συνέβαλε στην ενίσχυση του οικογενειακού εισοδήματος και στην αντιστάθμιση της οικονομικής ζημίας του νοικοκυριού, που προήλθε από τις μειώσεις των εισοδημάτων των πατέρων (ό.π. σ. 145). Σε κάθε περίπτωση, είναι χαρακτηριστικό ότι η μέση συνολική δαπάνη προετοιμασίας για τις εισαγωγικές εξετάσεις ανερχόταν, το 2014, σε 10.514 ευρώ κατά μέσο όρο, «ποσό το οποίο αντιστοιχεί σε μάλλον μετριοπαθή εκτίμηση» (Παπακωνσταντίνου, 2016, σ. 149), ενώ ο συνδυασμός μεθόδων φροντιστηριακής εκπαίδευσης (φροντιστήριο και ιδιαίτερο μάθημα), ακμάζουσα, προ κρίσης, πρακτική, διατηρείται και κατά τη διάρκεια αυτής (ΣΕΦΑ, 2014·2015, Παπακωνσταντίνου, 2016)⁴⁴ αφορώντας, ως επί το πλείστον, οικογένειες υψηλού

⁴³ Μεταξύ των δυο ερευνών αυξάνεται περισσότερο (κατά 53,2%) το ποσοστό των μητέρων που έχουν πτυχίο ΑΕΙ σε σχέση με το αντίστοιχο ποσοστό των πατέρων.

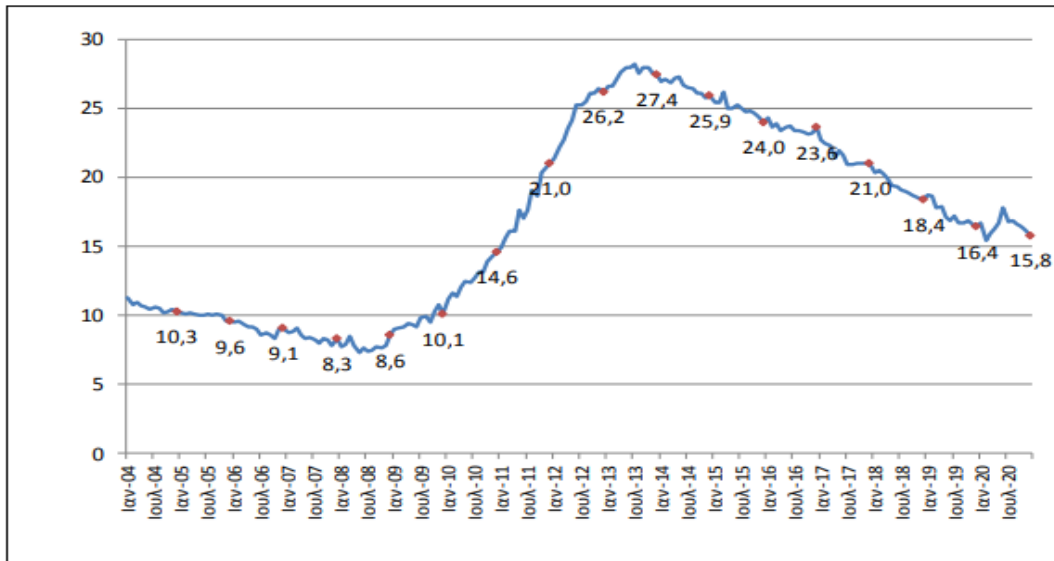
⁴⁴ Το 33,6% του δείγματος στην έρευνα του Παπακωνσταντίνου (2016), το 25% των μαθητών Λυκείου στην έρευνα του ΣΕΦΑ (2015).

οικονομικού επιπέδου. Όπως οι Liodaki και Liodakis (2016, p. 24) αναφέρουν σχετικά, υπάρχουν γονείς που πλήρωναν στη Β΄ Λυκείου 1000 ευρώ το χρόνο για τα μαθήματα των παιδιών τους, άλλοι δαπανούσαν από 3.200 έως 4.050 ευρώ το χρόνο για οργανωμένο φροντιστήριο, ενώ υπάρχουν και κάποιοι που ξόδευαν μέχρι και 7.200 ευρώ, ετησίως, για ιδιαίτερα μαθήματα. Αντίστοιχα για τη Γ΄ Λυκείου, κάποιοι γονείς ξόδευαν από 1500 έως 6000 ευρώ το χρόνο για οργανωμένο φροντιστήριο και άλλοι από 2.050 έως 10.000 ευρώ για ιδιαίτερα μαθήματα.

Η παραδοξότητα στην οποία βασίζεται η θεωρία της υπερεκπαίδευσης βρίσκει ξεκάθαρο έρεισμα στο ελληνικό συγκεκριμένο, δεδομένου ότι δύο βασικές όψεις της (αύξηση των μεταπτυχιακών σπουδών και ακαμψία της φροντιστηριακής δαπάνης), αποτυπώθηκαν κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης με υψηλά ποσοστά καλπάζουσας ανεργίας. Σύμφωνα με σχετικά στοιχεία της Ευρωπαϊκής Στατιστικής Υπηρεσίας (Eurostat)⁴⁵ για το μήνα Μάιο του 2021, η Ελλάδα καταγράφει το υψηλότερο ποσοστό ανεργίας στην Ε.Ε. (15,4%). Ακολουθούν η Ισπανία (15,3%) και η Ιταλία (10,5%), ενώ τα χαμηλότερα ποσοστά να σημειώνονται στη Γερμανία (3,7%), στην Ολλανδία και την Τσεχία (3,3%). Τον Μάιο του 2021, καταγράφηκαν 15.278 εκατομμύρια άνεργοι στην ΕΕ, με τα 12.792 εκατομμύρια εξ αυτών ν' ανήκουν στη ζώνη του ευρώ. Στο γράφημα 1.10, παρουσιάζεται η εξέλιξη του ποσοστού ανεργίας από το 2004 έως και το 2020, σύμφωνα με τα στοιχεία των ερευνών εργατικού δυναμικού της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής (ΕΛΣΤΑΤ), όπου και βλέπουμε την κλιμάκωση της ανεργίας στη Ελλάδα από το 2010 και έπειτα. Το υψηλότερο ποσοστό εμφανίζεται εν έτει 2013 (27,4%). Έκτοτε, κατέγραψε σταδιακή πτώση (κατά 11,6%) φτάνοντας το 2020 στο 15,8 %, ποσοστό που αναλογικά με τα πληθυσμιακά και δημογραφικά δεδομένα της χώρας, παραμένει υψηλό. Αυτό σημαίνει με αριθμούς ότι τον Δεκέμβρη του 2020 οι απασχολούμενοι ανέρχονταν στα 3.880.364 άτομα, οι άνεργοι στα 726.360 άτομα και οι οικονομικά μη ενεργοί⁴⁶ στα 3.272.633 άτομα. Σε αντιπαραβολή των στοιχείων με το 2015 (περίοδος έντονης οικονομικής ύφεσης), οι απασχολούμενοι ήταν 3.656.955 άτομα, οι άνεργοι 1.151.916 άτομα και οι οικονομικά μη ενεργοί 3.257.734 άτομα.

⁴⁵ https://ec.europa.eu/info/departments/eurostat-european-statistics_el

⁴⁶ Τα άτομα που δεν εργάζονται ούτε αναζητούν εργασία σύμφωνα με την ΕΛΣΤΑΤ



Γράφημα 1.10: Εξέλιξη Ποσοστού Ανεργίας Κατά Μήνα (Δεκέμβριος 2004 - 2020)
 Πηγή: Στοιχεία Ερευνών Εργατικού Δυναμικού της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής (ΕΛΣΤΑΤ)

Ομάδες ηλικιών	Δεκέμβριος					
	2015	2016	2017	2018	2019	2020
15-24	49,2	46,0	43,0	39,3	33,0	34,2
25-34	30,2	29,7	25,3	24,0	21,9	22,9
35-44	18,8	19,6	19,0	16,4	16,3	14,9
45-54	19,8	18,8	16,7	15,2	13,2	12,2
55-64	19,8	19,9	17,3	14,3	12,7	11,8
65-74	10,7	14,2	11,9	9,5	9,8	10,6
Σύνολο	24,0	23,6	21,0	18,4	16,4	15,8

Πίνακας 1α: Ποσοστό Ανεργίας Κατά Ομάδες Ηλικιών (Δεκέμβριος 2015 - 2020).
 Πηγή: Στοιχεία Ερευνών Εργατικού Δυναμικού της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής (ΕΛΣΤΑΤ)

Κατά την κορύφωση της κρίσης, εν έτει 2013, το παγκόσμιο ποσοστό ανεργίας των νέων (15-24 ετών) εκτιμήθηκε στο 12,6% (73 εκατ. άτομα). Στις ανεπτυγμένες χώρες και την Ε.Ε. το αντίστοιχο ποσοστό ήταν 18,1%, σημειώνοντας αύξηση κατά 25% (2 εκατ. άτομα) από το 2008 έως το 2012. Ταυτόχρονα, η υπερεκπαίδευση των νέων στις προηγμένες οικονομίες (λ.χ. Αγγλία, Γερμανία, Γαλλία) αυξήθηκε κατά 1,5% την περίοδο 2010-2012. Σύμφωνα με μελέτες της Διεθνούς Οργάνωσης Εργασίας (International Labour Organization), η πιθανότητα να είναι κάποιος νέος υπερεκπαιδευμένος σε σχέση τις απαιτήσεις της εργασιακής αγοράς αυξάνεται σημαντικά στους νέους (15-29 ετών) συγκριτικά με την ηλικιακή ομάδα των ατόμων άνω των 30. Παράλληλα, το 2013 εμφανίζεται συντριπτικό ποσοστό (40%) στους νέους της Ευρώπης, που οδηγούνται εξ ανάγκης -λόγω της παρατεταμένης ανεργίας- σε μορφές απασχόλησης μη τυπικών εργασιακών σχέσεων (π.χ. προσωρινή απασχόληση). (ILO, 2013, p.34)

Ειδικότερα για την Ελλάδα, σύμφωνα με πιο πρόσφατα στοιχεία της Eurostat⁴⁷, οι άνεργοι νέοι (κάτω των 25 ετών) τον Μάιο του 2021 συγκέντρωναν ποσοστό 17,3% στην Ε.Ε. και 17,5% στη ζώνη του ευρώ. Το ποσοστό της Ελλάδας άγγιξε, ένα μήνα νωρίτερα (Απρίλιος 2021), το 49,8 % ! Τα σχετικά στοιχεία δείχνουν ότι η Ελλάδα και η Ισπανία καταγράφουν το υψηλότερο ποσοστό για τον Μάιο του 2021 (38,2% και 36,9% αντίστοιχα). Σύμφωνα με τον πίνακα που ακολουθεί, τον Δεκέμβριο του 2020, το ποσοστό ανεργίας των νέων στο πλαίσιο της Ελλάδας ήταν 34,2%. Δεδομένου ότι στο ποσοστό αυτό αποτυπώνονται και οι επιδράσεις της πανδημίας COVID 19 (που επηρέασε την αγορά και την ευρύτερη λειτουργία της χώρας), βλέπουμε ότι και πριν το ξέσπασμα της πανδημίας, συγκεκριμένα το 2019, το ποσοστό των άνεργων νέων στην Ελλάδα, αφενός μεν κατέγραφε συντριπτικό ποσοστό (33%) αφετέρου δε οι ηλικιακές κατηγορίες των νέων (15-24 και 25-34) συγκεντρώνουν, διαχρονικά, τα υψηλότερα ποσοστά ανεργίας του ελληνικού πληθυσμού.

Σε κάθε περίπτωση, η συρρίκνωση των δαπανών για τη δημόσια εκπαίδευση στην Ελλάδα κατά 36% στο πλαίσιο της κρίσης (European Commission, 2015· IOBE, 2019) σε συνδυασμό με τη συρρίκνωση των θέσεων εργασίας και το υψηλό ποσοστό ανεργίας, που το 2015 ανήλθε στο 24,5%, εκτόξευσε τον κοινωνικό ανταγωνισμό. Φαίνεται, εν ολίγοις, ότι η οικονομική κρίση έκανε τα φροντιστήρια απαραίτητο ανταγωνιστικό

⁴⁷ https://ec.europa.eu/info/departments/eurostat-european-statistics_el

πλεονέκτημα, οδηγώντας τους γονείς να δαπανήσουν περισσότερα χρήματα - θέλοντας και μη -προκειμένου να αυξήσουν τις πιθανότητες εισόδου των παιδιών τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση αλλά και τους νέους -εργαζόμενους και μη- στη συσσώρευση τίτλων (μεταπτυχιακά) αποσκοπώντας στην εύρεση εργασίας. Η αύξηση της υπερεκπαίδευσης των νέων σε ευρωπαϊκό επίπεδο, δεν αντανακλά μόνο την αύξηση του επιπέδου εκπαίδευσης αλλά και την «υποχρέωση» των νέων να αποδέχονται θέσεις εργασίας χαμηλότερων απαιτήσεων σε σχέση με τα προσόντα και τις δεξιότητές τους, συνέπεια εξαιρετικά σημαντική που άπτεται των επιπτώσεων της κρίσης (ILO, 2013, p.35).

Επιστρέφοντας στο πεδίο των φροντιστηρίων, η ίδια όψη του νομίσματος, αναδεικνύει τις κοινωνικές διαστάσεις της οικονομικής κρίσης και την αδυναμία πολλών οικογενειών χαμηλών αλλά και μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων ν' ανταποκριθούν στο υψηλό κόστος σπουδών των φροντιστηρίων. Εν τέλει, όμως, στις περισσότερες περιπτώσεις, οι γονείς (αδύναμοι οικονομικά και μη), θα βρουν εναλλακτικούς οικονομικούς τρόπους με τη βοήθεια του κοινωνικού τους δικτύου (γνωστούς, φίλους, συγγενείς), προκειμένου να εξασφαλίσουν έστω τα βασικά φροντιστηριακά μαθήματα των παιδιών τους (Θεοχάρη, 2013).

Εξετάζοντας πιο ενδελεχώς την κερδοφορία των φροντιστηρίων από την έναρξη της οικονομικής κρίσης κι έπειτα, οι ιδιοκτήτες φροντιστηρίων, κάνουν λόγο για σωρευτική μείωση του αριθμού των μαθητών κατά 27,4 %. Συγκεκριμένα, τη σχολική χρονιά 2010-2011, όπου οι μαθητές ανέρχονταν στους 149.400, έφτασαν το 2019-2020, τους 108.500. Για τη σχολική χρονιά 2020-21 η εκτίμηση προέβλεπε ότι ο αριθμός των μαθητών θα φτάσει τους 106.000 με 107.000 (θα μειωθεί κατά 1,5% έως 2,5% περίπου), ενώ το καθαρό κέρδος των φροντιστηρίων παρουσίασε μεγάλη μεταβλητότητα την πενταετία 2014-2018, κυμαινόμενο σε μέτρια επίπεδα (I-Cap, 2020, σ.38). Την ίδια στιγμή, οι εγγραφές των μαθητών μειώθηκαν κατά 10% λόγω της οικονομικής κρίσης, με τα διδάκτρα των φροντιστηρίων να μειώνονται κατά 34% (Παπακωνσταντίνου, 2016, σ. 147). Η Ομοσπονδία Εκπαιδευτικών Φροντιστών Ελλάδος (Ο.Ε.Φ.Ε.), υπολογίζει ότι ο μέσος όρος των φροντιστηριακών διδάκτρων μειώθηκε κατά 40%. Οι ιδιοκτήτες κατέφυγαν στην παροχή οικονομικών πακέτων και προσφορών, που περιλάμβαναν μέχρι και δωρεάν μαθήματα, προκειμένου να προσελκύσουν τις οικογένειες και ειδικά τις

οικονομικά αδύναμες. Συνυπολογίζοντας το φαινόμενο των επισφαλειών (μη εξόφληση διδάκτρων) που εκείνη την περίοδο παρουσίασε χαρακτηριστική έξαρση, μπορεί, στατιστικά τα ιδιαίτερα μαθήματα να επλήγησαν περισσότερο κατά τη διάρκεια της κρίσης (I-Cap, 2020· IOBE, 2019), παρ' όλα αυτά και τα φροντιστήρια υπέστησαν σοβαρές οικονομικές ζημιές σύμφωνα με τους ιδιοκτήτες τους. Η οικονομική τους επιβίωση βασίστηκε, σε γενικές γραμμές, στο ότι εκείνη την περίοδο αυξήθηκε ο αριθμός των μαθητών ανά τμήμα (που σημαίνει μείωση διδάκτρων ανά μαθητή) και την ίδια στιγμή μειώθηκαν σημαντικά οι ώρες διδασκαλίας, από 15 σε 7 ώρες την εβδομάδα (που σημαίνει περικοπές των μισθών των καθηγητών) (Liodaki & Liodakis, 2016, σ. 19).

Στο χρονικό αυτό πλαίσιο, συνήθης πρακτική για τους ιδιοκτήτες φροντιστηρίων αποτελούσε η συστηματική πρόσληψη καθηγητών ελάχιστης (έως μηδενικής) εμπειρίας, καταβάλλοντάς τους ωρομίσθια της τάξεως έως και 4 € την ώρα, ενώ οι μισθοί των καθηγητών με εμπειρία, υπέστησαν σημαντικές περικοπές. Ενδεικτικά, ο μέσος μισθός των καθηγητών φροντιστηρίων ανερχόταν από 6 € έως 9 €/ώρα, ενώ τα οικονομικά πακέτα των φροντιστηρίων, προσέφεραν, σε αρκετές περιπτώσεις, ωριαία μαθήματα με κόστος από 3,5€ - 4€ (σ. 18). Από την άλλη μεριά, οι καθηγητές ιδιαίτερων μαθημάτων «έριξαν» κατακόρυφα τις τιμές τους (4€-10€ /ώρα από 25€-30€ /ώρα προ κρίσης) με αποτέλεσμα σε πολλές περιπτώσεις το κόστος να είναι το ίδιο ή και χαμηλότερο από αυτό του οργανωμένου φροντιστηρίου, γεγονός που έστρεψε πολλούς γονείς σε αυτή την επιλογή, παραβλέποντας, παραδόξως, την έλλειψη εμπειρίας του καθηγητή. Η προϋπηρεσία των καθηγητών, παρ' όλα αυτά, καθορίζει και το εύρος της μείωσης του ωριαίου κόστους των μαθημάτων που παρέχουν. Εν ολίγοις, οι νεοεισερχόμενοι προσέφεραν μαθήματα πολύ χαμηλού κόστους (5€-7€/ώρα), ενώ εκείνοι με περισσότερη εργασιακή εμπειρία διεκδικούσαν υψηλότερες αμοιβές (15€-30€/ώρα) (Liodaki & Liodakis, 2016, p. 23). Στην έρευνα του ΣΕΦΑ (2015, σ. 19), η μέση ωριαία τιμή του ιδιαίτερου μαθήματος (για γυμνάσιο και λύκειο) υπολογίζεται στα 13,1 ευρώ. Δεδομένου ότι το κόστος των ιδιαίτερων μαθημάτων εξαρτάται, διαχρονικά, και από άλλους παράγοντες, (διδακτικό αντικείμενο, τάξη, φήμη καθηγητή, περιοχή κ.α.), διαφοροποιείται και ποικίλει σημαντικά. Προϋπάρχουσα πρακτική που ενισχύθηκε κατά τη διάρκεια της κρίσης, είναι η στροφή των καθηγητών που εργάζονταν σε φροντιστήρια στην παράλληλη παροχή υπηρεσιών ιδιαίτερων μαθημάτων, προκειμένου να ενισχύσουν το ανεπαρκές εισόδημά τους (Liodaki & Liodakis, 2016, p. 21).

Σε συνάρτηση με τα παραπάνω, ως αποκύημα της οικονομικής κρίσης θεωρούνται, οι δυσμενείς συνθήκες εργασίας για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στα φροντιστήρια, η παραβίαση των επαγγελματικών τους δικαιωμάτων και η εκμετάλλευσή τους από τους εργοδότες (Χατζηδάκη, 2019). Με την κατάργηση των συλλογικών συμβάσεων εργασίας, το ωρομίσθιο των καθηγητών μειώθηκε, το 2012, κατά 48%. Εν συνεχεία, οι ιδιοκτήτες των φροντιστηρίων προσέφυγαν στο Συμβούλιο της Επικρατείας (ΣτΕ) αιτούμενοι τη μείωση του ημερομισθίου στο 50% (3,5 ευρώ την ώρα), χωρίς παρ' όλα αυτά να δικαιωθούν. Επιπλέον, είναι συχνές οι περιπτώσεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται χωρίς ασφάλεια, με συμβάσεις ορισμένου χρόνου, ενώ σε άλλες περιπτώσεις, δε λαμβάνουν τα νόμιμα κρατικά επιδόματα (Χατζηδάκη, 2019, σ. 50). Σε έρευνα της Χατζηδάκη (2019) σχετικά με το βαθμό προσαρμοστικότητας των εκπαιδευτικών των φροντιστηρίων στο πλαίσιο της κρίσης απέναντι στην εργοδοσία αλλά και στις ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ανέχονται να εργάζονται σε δυσμενείς συνθήκες, χωρίς να τηρούνται τα επαγγελματικά τους δικαιώματα την περίοδο της κρίσης. Ειδικότερα, οι νεότεροι ηλικιακά (κάτω των 25) χρειάζεται να εργαστούν και σε άλλο τομέα προκειμένου να βιοποριστούν και αποδέχονται να εργάζονται με μαθητές διαφορετικών ηλικιακών ομάδων, στην ίδια αίθουσα⁴⁸, οι εκπαιδευτικοί μικρής προϋπηρεσίας δε δύνανται να βιοποριστούν αποκλειστικά από το επάγγελμα του καθηγητή, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των καθηγητών υποστηρίζει ότι προσφέρουν δωρεάν ή χαμηλότερου κόστους μαθήματα στις πληγείσες οικονομικά κοινωνικές ομάδες, υποβιβάζοντας τις συνθήκες εργασίας τους, τις οικονομικές τους απαιτήσεις και τα εργασιακά τους δικαιώματα, εν γένει (ό.π., σ. 96).

Η κερδοφορία των φροντιστηριακών επιχειρήσεων χαρακτηρίζεται από την κλαδική μελέτη της εταιρείας I-Cap (2020, σ. 46) «χαμηλή», δεδομένης της υπερφορολόγησης των επιχειρήσεων του κλάδου (ανέρχεται στο 60% μαζί με τις ασφαλιστικές εισφορές), του υψηλού ποσοστού επισφαλειών αλλά και της δραστηριοποίησης των «ανταγωνιστών» του τομέα που απορροφούν σημαντικό ποσοστό μαθητών, όπως τα ιδιαίτερα μαθήματα, τα κοινωνικά φροντιστήρια και το πρόγραμμα Ενισχυτικής

⁴⁸ Είναι σύνηθες νεαροί εκπαιδευτικοί να εργάζονται σε κέντρα μελέτης, στο πλαίσιο των οποίων αναμειγνύονται μαθητές όλων των τάξεων του δημοτικού μαζί (ή ξεχωριστά) με μαθητές όλων των τάξεων του Γυμνασίου.

Διδασκαλίας του Υπουργείου Παιδείας. Οι φροντιστές, εμμένουν στη ρητορική της καταπολέμησης της «εκπαιδευτικής παραοικονομίας» προτάσσοντας, σε ποσοστό 91,5%, τα ιδιαίτερα μαθήματα, ως κύριο «τροχοπέδη» του κλάδου, θεωρώντας τις αυστηρές κυρώσεις για παράνομη διδασκαλία, τον έλεγχο σε πλατφόρμες ιδιαίτερων μαθημάτων και τη θέσπιση κουπονιού εκπαίδευσης (voucher) για τους οικονομικά αδύναμους μαθητές, τις σημαντικότερες ενέργειες στις οποίες χρειάζεται απαραιτήτως να προβεί η Πολιτεία, προς ενίσχυση του φροντιστηριακού κλάδου τα επόμενα έτη I-Cap (2020, σσ. 33-34).

Τα στοιχεία από την ίδια μελέτη δείχνουν ότι, παρόλο που τα ετήσια έσοδα των φροντιστηρίων κινήθηκαν ανοδικά κατά την τριετία 2017-2019, το ξέσπασμα της πανδημίας του κορωνοϊού (covid 19) ανέστειλε την, κατά 2%, αύξηση που αναμενόταν στον αριθμό των μαθητών και κατ' επέκταση στα ετήσια δίδακτρα των φροντιστηρίων. Η Ομοσπονδία Ιδιωτικών Εκπαιδευτικών Λειτουργών Ελλάδος (Ο.Ι.Ε.Λ.Ε.), από την άλλη μεριά, καταθέτει στην πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας προτάσεις «για την καταπολέμηση του διαχρονικού χάους ανομίας στο χώρο των Φροντιστηρίων και των κέντρων Ξένων Γλωσσών». Όπως αναφέρεται στον σχετικό ιστότοπο⁴⁹ «Είναι γνωστό τοις πάσι ότι την περίοδο του λοκντάουν χιλιάδες φροντιστήρια και κέντρα ξένων γλωσσών προχώρησαν σε εικονική αναστολή, αν και λειτουργούσαν «μυστικά» μέσω τηλεεκπαίδευσης, ώστε αφενός μεν να μην καταβάλλουν μισθούς και ασφαλιστικές εισφορές, αφετέρου δε να εισπράττουν κανονικά δίδακτρα και τα όποια κρατικά οφέλη δόθηκαν σε κλειστές επιχειρήσεις!» Σύμφωνα με την Ο.Ι.Ε.Λ.Ε., η αδήλωτη και η υποδηλωμένη εργασία στον «παραβατικό» χώρο των φροντιστηρίων είναι «κοινό μυστικό». Ξεπερνά το 40% και η περίοδος της πανδημίας συνετέλεσε στην όξυνση της εργασιακής εκμετάλλευσης και της καταδολίευσης του δημόσιου συμφέροντος από μεγάλο αριθμό των ιδιοκτητών φροντιστηρίων. Η ομοσπονδία καλεί την πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας να συγκρουστεί με «τα πανίσχυρα λόμπι των φροντιστηριαρχών».

⁴⁹<https://oiele.gr/ftanei-pia-krisimi-protovoulia-tis-oiele-gia-tin-katapolemisi-tis-ektetamenis-paranomias-sto-choro-ton-frontistirion-kai-ton-kentron-ksenon-glosson-katathetoume-dimosia-treis-protaseis-stin-politiki/>

Εν κατακλείδι, η εργασιακή πραγματικότητα για τους νέους στην Ελλάδα αποτυπώνεται ως εξής : Τα συντριπτικά ποσοστά ανεργίας της εν λόγω ηλικιακής ομάδας οφείλονται στις δυσμενείς οικονομικές συνθήκες που πέρασε η χώρα στο πλαίσιο της κρίσης αλλά και στην ευρύτερη αδυναμία διασύνδεσης της ελληνικής εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας. Η δυσανάλογη σχέση προσφοράς και ζήτησης υπερεκπαιδευμένων με πολλαπλές δεξιότητες και προσόντα αποτυπώνεται διαρκώς στη βάση επιστημονικών δεδομένων (στατιστικών, οικονομικών, κοινωνικών), πραγματικότητα που δε φαίνεται να απομακρύνει την ελληνική κοινωνία από την ποσοτική συσσώρευση γνωστικού κεφαλαίου και μορφωτικών διαπιστευτηρίων. Ταυτόχρονα, η άνοδος του φαινομένου της υπερεκπαίδευσης την περίοδο της οικονομικής κρίσης, συνδέεται με την εφαρμογή κανόνων νεοφιλελεύθερης αγοράς στην εκπαίδευση. Η αγορά των φροντιστηρίων στο πλαίσιο αυτό, θεωρείται μέσο αντιμετώπισης των ασυνεπειών του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος και μέσο απόκτησης πλεονεκτήματος.

«Ο γονιός ακόμη και λεφτά να μην έχει θα ψάξει να βρει έναν τρόπο για να κάνει το παιδί του μαθήματα, θα πάρει μια καλύτερη τιμή, ακόμη και με υποτροφία», επισημαίνει χαρακτηριστικά ο πρόεδρος της Ομοσπονδίας Εκπαιδευτικών Φροντιστών Ελλάδος (ΟΕΦΕ.)⁵⁰. Κόβει από τις εξόδους, από τα ψώνια (π.χ. ρούχα, παπούτσια), από τις διακοπές, από προσωπικά έξοδα, από διασκέδαση, σουπερμάρκετ και λογαριασμούς, μειώνει το κόστος μεταφοράς (βενζίνη), τα είδη, εν ολίγοις, που δε θεωρούνται «πρώτης ανάγκης», καταλήγοντας να εξοικονομεί -κυριολεκτικά- από τα πάντα, προκειμένου να παρέχει στο παιδί του τη φροντιστηριακή εκπαίδευση, ως «πρώτης ανάγκης» και ζωτικής σημασίας αγαθό (Liodaki & Liodakis, 2016, p. 25).

⁵⁰ <https://www.insider.gr/tax-labour/120957/poso-kostizoyn-ta-frontistiria-ton-mathiton-se-gymnasio-kai-lykeio>

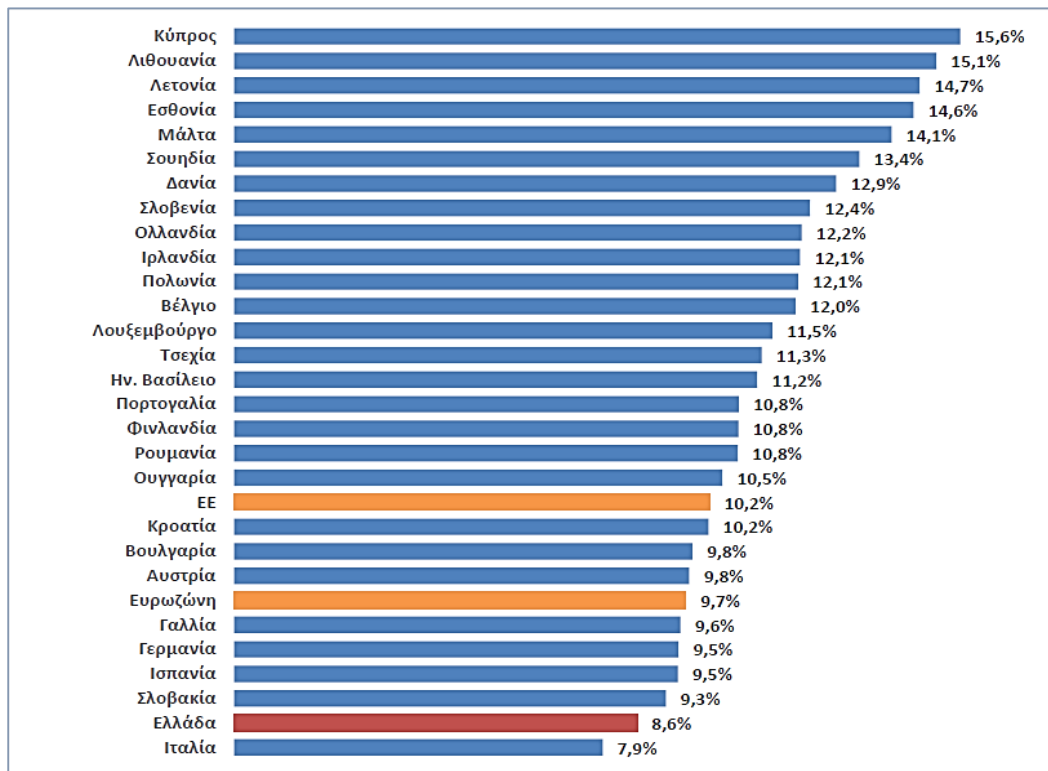
1.3.4 Δημόσια και Ιδιωτική Δαπάνη Εκπαίδευσης πριν και μετά την έναρξη της οικονομικής κρίσης (2000-2016)

Η περίοδος πριν από την οικονομική κρίση (2000-2009), έχει χαρακτηριστεί περίοδος οικονομικής μεγέθυνσης, ευρύτερης δημοσιονομικής επέκτασης και αύξησης του ΑΕΠ της ελληνικής οικονομίας. Η συνολική δημόσια εκπαιδευτική δαπάνη ακολουθώντας, αυξητική τάση, έφτασε σε πραγματικές τιμές από €8,2 δις το 2000 σε €9,2 δις το 2009. Από την έναρξη της κρίσης κι έπειτα, η συνολική δαπάνη μειώθηκε (κατά - 6,9%) και επανήλθε το 2016, στο ύψος της δαπάνης του 2002, δηλαδή στα €8,5 δις σε πραγματικές τιμές. (IOBE, 2019, σ. 94)

α. Δημόσια Δαπάνη Εκπαίδευσης

Τα οικονομικά στοιχεία δείχνουν ότι η συνολική εκπαιδευτική δαπάνη στην Ελλάδα, υστερεί διαχρονικά σε σύγκριση με τον μέσο όρο των χωρών της Ε.Ε. (γράφ. 1.11). Συγκεκριμένα, για το χρονικό διάστημα 2000-2016, η δαπάνη για την εκπαίδευση στην Ελλάδα ως ποσοστό της συνολικής δαπάνης της Γενικής Κυβέρνησης, κυμάνθηκε μεταξύ 7,4% και 9,2% , ενώ ο αντίστοιχος μέσος όρος των χωρών της Ε.Ε. μεταξύ 10,1% και 11.1%. Επιπλέον, το 2016 η Ελλάδα κατείχε το δεύτερο χαμηλότερο ποσοστό (8,6%) της εκπαιδευτικής δαπάνης στην Ευρώπη με πρώτη την Ιταλία (7,9%). Υψηλότερα ποσοστά από το μέσο όρο της Ε.Ε. δαπανούν οι Σκανδιναβικές χώρες καθώς και πολλές χώρες της Κεντρικής και Ανατολικής Ευρώπης. Σε γενικές γραμμές, η συνολική δημόσια εκπαιδευτική δαπάνη (ως ποσοστό της δαπάνης της Γενικής Κυβέρνησης) στην Ελλάδα κατά την περίοδο πριν και μετά την έναρξη της κρίσης, παρουσίασε μικρές διακυμάνσεις, συγκριτικά με άλλες κατηγορίες που μεταβλήθηκαν σημαντικά (π.χ. «δημόσιες υπηρεσίες», «άμυνα», «υγεία»⁵¹). Αποτελεί, διαχρονικά, την τέταρτη ή πέμπτη κατά σειρά κατηγορία δαπάνης ως προς την κατανομή της σε σύγκριση με τις υπόλοιπες κατηγορίες δαπανών, με πρώτη την Κοινωνική Προστασία (41,5% το 2016), δεύτερη τις Δημόσιες Υπηρεσίες (18,5% το 2016) και τρίτη την Υγεία (9,9%).

⁵¹ Η δαπάνη «Δημόσιες Υπηρεσίες» μειώθηκε από 26% (2000) και 23% (2010) σε 18,5% (2016), η δαπάνη για την «Άμυνα» από 5,2% και 6,1% σε 4,3% και η «Υγεία» από 12,1% και 13,1% σε 9,9%.



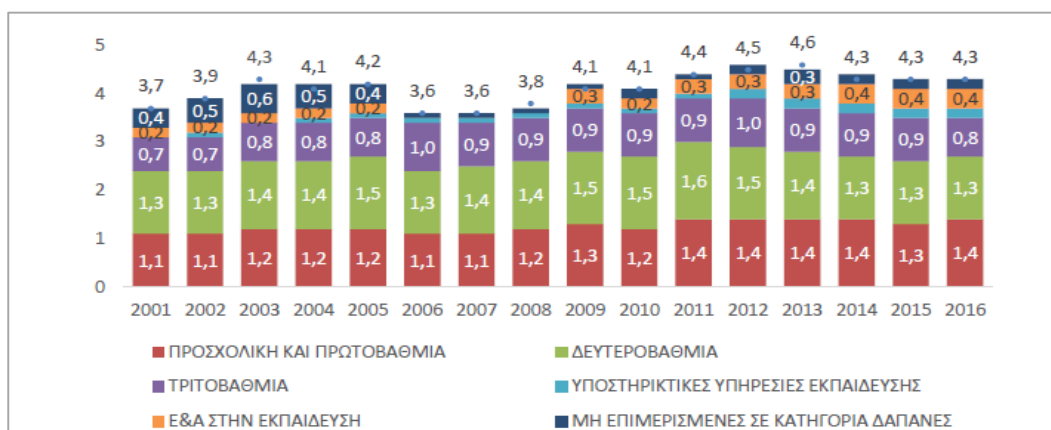
Γράφημα 1.11: Ποσοστό Δαπάνης για την Εκπαίδευση ως προς το Σύνολο της Δαπάνης της Γενικής Κυβέρνησης στις Χώρες της ΕΕ για το 2016. Πηγή: Eurostat, Επεξεργασία Στοιχείων από IOBE (2019, σ. 42)

Ως ποσοστό του ΑΕΠ, η συνολική δαπάνη για την εκπαίδευση στην Ελλάδα, κυμάνθηκε την ίδια περίοδο (2000-2016) μεταξύ 3,6% και 4,6%. Την αύξουσα πορεία (2007-2013) της δαπάνης που έφτασε το 4,6%, διαδέχτηκε η μείωσή της (2014-2016) με ποσοστό που σταθεροποιείται, το 2016, στο 4,3% του ΑΕΠ, κάτω από τον αντίστοιχο ευρωπαϊκό μέσο όρο που βρίσκεται διαχρονικά κοντά στο 5% για την Ε.Ε. και στο 4,7% για την Ευρωζώνη. Χώρες όπως το Βέλγιο, η Δανία, η Εσθονία, η Κύπρος, η Φινλανδία, η Σουηδία διοχετεύουν ένα ποσοστό άνω του 6% του ΑΕΠ τους για την εκπαίδευση, ενώ στις χαμηλότερες κατηγορίες, κατατάσσονται χώρες όπως η Βουλγαρία, η Ιρλανδία, η Ιταλία, η Ισπανία, η Ρουμανία και η Σλοβακία, οι οποίες διαθέτουν κάτω από το 4% του ΑΕΠ τους, ως συνολική δαπάνη για την εκπαίδευση (IOBE, 2019, σσ. 42-43).

Μεταξύ των ετών 2012 και 2019, η δημόσια κυβερνητική δαπάνη ανά μαθητή για τη συνολική εκπαιδευτική του πορεία (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, τριτοβάθμια εκπαίδευση) στις χώρες του ΟΟΣΑ, αυξήθηκε κατά μέσο όρο 1,6% ετησίως (σε πραγματικούς όρους), ενώ ο αριθμός των μαθητών παρέμεινε σχετικά σταθερός (OECD, 2022, p. 246). Οι δαπάνες ανά μαθητή αυξήθηκαν σε όλες τις χώρες με διαθέσιμα στοιχεία την περίοδο 2012-19, με εξαίρεση τη Φινλανδία, την Ελλάδα και το Μεξικό, όπου οι δαπάνες ανά μαθητή μειώθηκαν κατά 0,3-0,5% ετησίως, κατά μέσο όρο. Οι μειώσεις στη Φινλανδία και στην Ελλάδα, οφείλονται στο συνδυασμό της στασιμότητας της χρηματοδότησης για τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και της ελαφριάς αύξησης του αριθμού των φοιτητών, ενώ στο Μεξικό η πτώση οφείλεται στην ταχύτερη αύξηση του αριθμού των μαθητών από τις εκπαιδευτικές δαπάνες. Σε ορισμένες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπως η Εσθονία, η Ουγγαρία, η Λετονία, η Πολωνία και η Σλοβακική Δημοκρατία, οι ετήσιοι ισχυροί ρυθμοί αύξησης των δαπανών ανά μαθητή (πάνω από 3%) εξηγούνται από την μεγάλη αύξηση των δαπανών που συνοδεύεται από μείωση του αριθμού των μαθητών κατά την προαναφερθείσα χρονική περίοδο. Εκτός Ευρωπαϊκής Ένωσης, η Κολομβία, η Ισλανδία και η Τουρκία αναφέρουν επίσης αυξήσεις στις δαπάνες ανά μαθητή περίπου ή πάνω από 2,5% ετησίως σε πραγματικούς όρους από το 2012 κι έπειτα (ό.π.).

Υστέρηση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Διαχρονικά, το μεγαλύτερο ποσοστό της δημόσιας εκπαιδευτικής δαπάνης στην Ελλάδα κατευθύνεται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (30%-38% που αναλογεί στο 1,3%-1,6% του ΑΕΠ), ακολουθούν η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (29%-32% που αναλογεί στο 1,1%-1,4% του ΑΕΠ) και η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (18%-27% που αναλογεί στο 0,7%-1% του ΑΕΠ).



Γράφημα 1.12: Εξέλιξη της Δαπάνης για την Εκπαίδευση ανά Εκπαιδευτική Βαθμίδα ως Ποσοστό του ΑΕΠ (2000-2016). Πηγή: Eurostat, Επεξεργασία στοιχείων από ΙΟΒΕ (2019, σσ. 28-29)

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	29%	28%	28%	28%	29%	31%	32%	32%
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ	34%	34%	33%	33%	35%	37%	38%	38%
ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ	18%	18%	19%	19%	19%	27%	25%	24%
ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΕΣ ΥΠΗΡΕΣΙΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	1%	1%	1%	1%	1%	2%	2%	2%
Ε&Α ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	6%	6%	5%	5%	6%	1%	1%	1%
ΜΗ ΕΠΙΜΕΡΙΣΜΕΝΕΣ ΣΕ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΔΑΠΑΝΕΣ	12%	12%	15%	13%	10%	3%	3%	3%
ΣΥΝΟΛΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	31%	30%	31%	31%	30%	32%	31%	32%
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ	37%	36%	36%	34%	32%	30%	29%	30%
ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ	22%	21%	21%	22%	20%	21%	22%	19%
ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΕΣ ΥΠΗΡΕΣΙΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	2%	3%	3%	4%	5%	4%	4%	5%
Ε&Α ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	6%	6%	6%	6%	7%	8%	9%	9%
ΜΗ ΕΠΙΜΕΡΙΣΜΕΝΕΣ ΣΕ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΔΑΠΑΝΕΣ	2%	4%	3%	3%	6%	4%	4%	4%
ΣΥΝΟΛΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Γράφημα 1.13: Εξέλιξη της Δαπάνης για την Εκπαίδευση ανά Εκπαιδευτική Βαθμίδα ως Ποσοστό του Συνόλου της Δημόσιας Εκπαιδευτικής Δαπάνης (2000-2016). Πηγή: Eurostat, Επεξεργασία στοιχείων από ΙΟΒΕ (2019, σσ. 28-29)

την έναρξη της κρίσης κι έπειτα, είναι χαρακτηριστική η μετατόπιση δαπανών που σημειώθηκε από τη Δευτεροβάθμια στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς το μερίδιο της δευτεροβάθμιας μειώθηκε (από 38% το 2008, σε 30% το 2016), ενώ της πρωτοβάθμιας (και προσχολικής) αυξήθηκε, ειδικά από το 2012 κι έπειτα. Το γεγονός αυτό οφείλεται στην καθιέρωση της υποχρεωτικής φοίτησης στο νηπιαγωγείο (το 2006), σε μεταβολές μισθολογικής πολιτικής κατά τη διάρκεια της κρίσης (μειώσεις των αποζημιώσεων των εργαζομένων στη δευτεροβάθμια από το 2009 έως το 2015, έπειτα από μια περίοδο αύξησής τους, από το 2000 έως το 2008) καθώς και σε μεταβολές που οφείλονται στις αυξομειώσεις του αριθμού του προσωπικού που σημειώθηκαν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, πριν και μετά την έναρξη της κρίσης (IOBE, 2019, σ. 96).

Σε σχέση με τη δημόσια δαπάνη για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, ύστερα από μια πρώτη περίοδο αύξησης στο σύνολο της εκπαιδευτικής δαπάνης, ακολούθησε, από το 2007 κι έπειτα, πτωτική πορεία, φτάνοντας στο 19%, το 2016. Οι μειώσεις αυτές αντισταθμίστηκαν, παρόλα αυτά, από την αύξηση του μεριδίου της κατηγορίας δαπάνης «Έρευνα & Ανάπτυξη στην Εκπαίδευση», κατηγορία που σχετίζεται με τη χρηματοδότηση των ερευνητικών δραστηριοτήτων των ΑΕΙ από το 2009 κι έπειτα. Οι μετέπειτα μειώσεις της εν λόγω κατηγορίας δαπάνης (από 22% το 2015 σε 19% το 2016) έναντι των αυξήσεων στις άλλες δύο βαθμίδες, οφείλονται στην αύξηση της αποζημίωσης εργαζομένων που σημειώθηκε στις βαθμίδες αυτές. (IOBE, 2019, σσ. 29-30)

Υστέρηση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Σε σύγκριση με το μέσο όρο των χωρών της Ε.Ε (1,9%), το μέγεθος της δαπάνης στην Ελλάδα για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ως ποσοστό του ΑΕΠ, εμφανίζεται αρκετά χαμηλότερο (1,3% το 2016). Οι αποκλίσεις, αποδίδονται στη χαμηλή συμμετοχή μαθητών στη Δευτεροβάθμια Επαγγελματική Εκπαίδευση στην Ελλάδα συγκριτικά με τις άλλες ευρωπαϊκές χώρες, η λειτουργία της οποίας απαιτεί μεγαλύτερη δαπάνη, λόγω του εργαστηριακού της χαρακτήρα. Σύμφωνα, πάντως, με στοιχεία του ΟΟΣΑ, η δημόσια δαπάνη ανά μαθητή για τα ακαδημαϊκά προγράμματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι υψηλότερη εν συγκρίσει με την επαγγελματική εκπαίδευση για όλες σχεδόν τις χώρες. Στη Χιλή, την Τσεχική Δημοκρατία, τη Γερμανία και την Ελλάδα, η εν λόγω δαπάνη είναι

-τουλάχιστον- δύο φορές υψηλότερη από εκείνη που διοχετεύεται στα επαγγελματικά προγράμματα, κάτι που εξηγείται από τη μεγαλύτερη έμφαση και εστίαση στην έρευνα και την ανάπτυξη στα πλαίσια των παραδοσιακών πανεπιστημίων. Ωστόσο, αυτή η εξήγηση μπορεί να μην ισχύει σε περιπτώσεις χωρών όπως, η Αυστρία, η Νορβηγία και το Ηνωμένο Βασίλειο, όπου η διαφορά είναι σχετικά χαμηλή αλλά και το Λουξεμβούργο, όπου οι δαπάνες ανά μαθητή είναι ελαφρώς υψηλότερες για τα επαγγελματικά προγράμματα (OECD, 2022, p. 245).

Χώρες όπως το Βέλγιο, η Γαλλία, η Κύπρος, η Μάλτα, η Ολλανδία, η Αυστρία, η Σλοβενία, η Φινλανδία και το Ην. Βασίλειο διαθέτουν πάνω από το 2% του ΑΕΠ τους για την Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (για το 2016), ενώ στις χαμηλότερες κατηγορίες, συναντάμε χώρες όπως την Κροατία και τη Σλοβακία που διαθέτουν κάτω από το 1% του ΑΕΠ τους για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (IOBE, 2019, σ. 51). Το ποσοστό της δαπάνης για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση βρίσκεται κοντά στο μέσο όρο της Ε.Ε., ενώ στην τριτοβάθμια, βρίσκεται λίγο πιο πάνω (0,8% του ΑΕΠ το 2016) από τον αντίστοιχο μέσο όρο της Ε.Ε (0,7%). Το γεγονός αυτό οφείλεται, σύμφωνα με τη μελέτη, στο ότι η Ελλάδα διαθέτει ένα από τα πιο «ανοικτά» συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης στην Ε.Ε., με δυνατότητα πρόσβασης περίπου του 70% των υποψηφίων κάθε γενιάς. (IOBE, 2019, σ. 99)

Επισημαίνεται ότι σε σχέση με τα ανωτέρω οικονομικά μεγέθη η αποζημίωση των εργαζομένων αποτελεί σε όλες τις χώρες της Ε.Ε. τη μεγαλύτερη εκπαιδευτική δαπάνη. Στο πλαίσιο αυτό και σύμφωνα με τα ερευνητικά ευρήματα η Ελλάδα διοχετεύει το 79% του συνόλου της κρατικής εκπαιδευτικής δαπάνης στην αποζημίωση εργαζομένων (το υψηλότερο ποσοστό απ' όλες τις χώρες της Ε.Ε.) σε βάρος των άλλων κατηγοριών δαπανών (λειτουργικές δαπάνες, υποδομές, κοινωνικές δαπάνες, κλπ.). Κατά το χρονικό διάστημα 2000-2016, η αποζημίωση των εργαζομένων καλύπτει το μεγαλύτερο μέρος της συνολικής εκπαιδευτικής δαπάνης, με το υψηλότερο ποσοστό (83%) να καταγράφεται το 2008, ακριβώς πριν την έναρξη της κρίσης. Στο σύνολο της Γενικής Κυβέρνησης, ευρύτερα, η κρατική δαπάνη για την «Αποζημίωση Εργαζομένων», αποτελεί διαχρονικά τη δεύτερη μεγαλύτερη δαπάνη μετά τις «Κοινωνικές Παροχές και Μεταβιβάσεις».⁵²

⁵² Η δαπάνη για την «Αποζημίωση Εργαζομένων» στην εκπαίδευση, κυμάνθηκε μεταξύ 25% και 30% της συνολικής αποζημίωσης εργαζομένων της Γενικής Κυβέρνησης, πριν και μετά την έναρξη της κρίσης, παρά

Ειδικότερα, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση η δαπάνη για τις αποζημιώσεις εργαζομένων καταγράφει συντριπτικό ποσοστό ύψους 98% (το υψηλότερο απ' όλες τις χώρες της Ε.Ε.), με την κατηγορία της «ενδιάμεσης ανάλωσης» (π.χ. λειτουργικές δαπάνες σχολείων) ν' αποτελεί μόνο το 1% (το χαμηλότερο απ' όλες τις χώρες της Ε.Ε.). Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, η εκπαιδευτική δαπάνη στην Ελλάδα διοχετεύεται στο σύνολό της (100%) στην αποζημίωση εργαζομένων (έναντι 71%, ο μέσος όρος στην Ε.Ε.). Στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, το 65% της εκπαιδευτικής δαπάνης διοχετεύεται στην αποζημίωση εργαζομένων (έναντι 50% ο μέσος όρος στην ΕΕ) (IOBE, 2019, σ. 99).

Εν κατακλείδι, τα χαρακτηριστικά της Δημόσιας Εκπαιδευτικής Δαπάνης στην Ελλάδα, από την έναρξη της οικονομικής κρίσης κι έπειτα, όπως προσδιορίζονται από τη μελέτη του IOBE (2019), συνοψίζονται στα εξής:

- Ύστερα από μια περίοδο σημαντικής επέκτασης της δημόσιας εκπαιδευτικής δαπάνης, με ρυθμό μικρότερο από εκείνο της αύξησης του ΑΕΠ, η κρίση οδήγησε σε σημαντικές περικοπές, με αποτέλεσμα η συνολική εκπαιδευτική δαπάνη να επανέλθει το 2016, σε πραγματικές τιμές, στα επίπεδα του 2002. Την περίοδο 2000-2016, η συνολική εκπαιδευτική δαπάνη αποτελεί κατά μέσο όρο το 8,2% των δαπανών της Γενικής Κυβέρνησης. Η δημόσια δαπάνη για την εκπαίδευση έφτασε το 2016, μειούμενη εξελικτικά, τα 8,5 δις. ευρώ από 9,3 δις που ήταν το 2008.
- Το μέγεθος της δαπάνης που διατίθεται στις αποζημιώσεις των εργαζομένων αυξήθηκε περισσότερο κατά τη διάρκεια της κρίσης. Η αποζημίωση των εργαζομένων, τόσο στο σύνολο της εκπαιδευτικής δαπάνης (79%) όσο και στο σύνολο της κρατικής δαπάνης (25% - 30%), συνιστά ένα συντριπτικό ποσοστό που μαρτυρά τη σπουδαιότητα της διαχείρισης του εκπαιδευτικού προσωπικού στην απόδοση του δημόσιου τομέα συνολικά.

τις μεγάλες περικοπές των δημοσίων δαπανών και τις μειώσεις προσωπικού που εφαρμόστηκαν στο πλαίσιο της δημοσιονομικής προσαρμογής (IOBE, 2019, σ. 27). Η δαπάνη για «Ακαθάριστο Σχηματισμό Κεφαλαίου» (δηλ. σχολικά κτίρια, υποδομές, κ.α.), αποτελεί τη δεύτερη μεγαλύτερη κατηγορία εκπαιδευτικής δαπάνης, με ποσοστό πάνω 12%, το 2016.

- Σημαντική μεταβολή την περίοδο της κρίσης θεωρείται η μετατόπιση της δημόσιας δαπάνης από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Πρωτοβάθμια. Το μερίδιο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μειώθηκε από 38% το 2008, σε 30% το 2016. Η μετατόπιση αυτή οφείλεται, τόσο στη μείωση της αποζημίωσης των εργαζομένων στη δευτεροβάθμια κατά την κρίση (2009 - 2015) όσο και στις αυξομειώσεις του αριθμού του προσωπικού που σημειώθηκαν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, πριν και μετά την έναρξη της κρίσης.⁵³
- Η συνολική δημόσια εκπαιδευτική δαπάνη υστερεί διαχρονικά έναντι των άλλων χωρών της Ευρώπης
- Η συνολική δημόσια εκπαιδευτική δαπάνη διατηρεί έναν από τους χαμηλότερους μέσους όρους στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (κατανέμεται περισσότερο στην Τριτοβάθμια και την Πρωτοβάθμια) σε σχέση με τις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες
- Η συνολική δημόσια εκπαιδευτική δαπάνη διοχετεύεται -στο πλαίσιο και των τριών εκπαιδευτικών βαθμίδων- κυρίως στους μισθούς των εργαζομένων εις βάρος άλλων νευραλγικών κατηγοριών δαπανών (π.χ. υποδομές, λειτουργικές δαπάνες, κοινωνικές μεταβιβάσεις και παροχές)

Σύμφωνα με συμπεράσματα της μελέτης, η αύξηση της δημόσιας δαπάνης προκειμένου να συγκλίνει με αυτή των ευρωπαϊκών χωρών, καλύπτοντας ταυτόχρονα το σύνολο των πάγιων λειτουργικών δαπανών στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, αποτελεί σημαντική πρόκληση, διότι προϋποθέτει μεταφορά δημόσιων πόρων από άλλους τομείς δημόσιας πολιτικής στην εκπαίδευση. Σε κάθε περίπτωση, η ελλειμματικότητα της χρηματοδότησης του ευρύτερου τομέα της εκπαίδευσης -κατά την κρίση και προγενέστερα- που κατευθύνεται συγκεντρωτικά στην αποζημίωση του ανθρώπινου

⁵³ Κατά τη μηνιαία περίοδο και συγκεκριμένα τον Ιούλιο του 2013, τέθηκαν σε διαθεσιμότητα περισσότεροι από 2.500 εκπαιδευτικοί από το χώρο της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (N.4172/13, N.4186/13). Καταργήθηκαν περίπου 50 ειδικότητες εκπαιδευτικών, βασικοί τομείς σπουδών σε ΕΠΑΛ (Υγείας - Πρόνοιας, Κομμωτικής-Αισθητικής και Εφαρμοσμένων Τεχνών), 14 ειδικότητες στις επαγγελματικές σχολές (ΕΠΑΣ) καθώς και 103 επαγγελματικές σχολές. Αυτό σημαίνει ότι εκείνη τη χρονική περίοδο, περίπου 20.000 μαθητές διέκοψαν τη σχολική τους φοίτηση (Καμαριανός κ.α., 2019, σ. 72). Δύο χρόνια μετά, ελαβε χώρα η επαναλειτουργία των καταργημένων τομέων των ΕΠΑ.Λ και οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονταν σε καθεστώς διαθεσιμότητας, επέστρεψαν στις θέσεις που κατείχαν.

δυναμικού εις βάρος άλλων λειτουργικών δαπανών, καθώς και ο συγκεντρωτισμός της εκπαιδευτικής δαπάνης στο κεντρικό κράτος⁵⁴, αποτελούν χαρακτηριστικά της δημόσιας εκπαιδευτικής χρηματοδότησης, που υποβιβάζουν -διαχρονικά- την ποιότητα, την απόδοση και την αποτελεσματική λειτουργία της δημόσιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

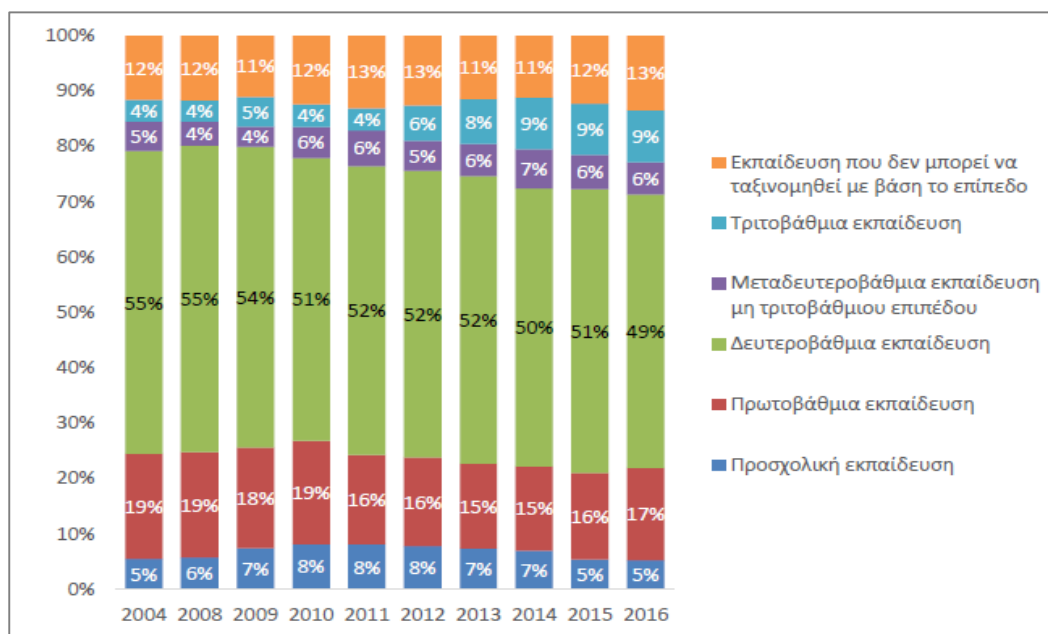
Τέλος, κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης, ο αριθμός των μαθητών μειώθηκε σημαντικά λόγω εξωτερικής μετανάστευσης. Σε συνδυασμό με τη μείωση των γεννήσεων από το 2009 κι έπειτα, προβλέπεται ότι τα προσεχή χρόνια θα συντελεστεί μεγάλη μείωση του μαθητικού πληθυσμού, που συνολικά μπορεί να υπερβεί το 30% (IOBE, 2018β). Το «δημογραφικό πρόβλημα», θεωρείται ότι θα δημιουργήσει αυξημένους «βαθμούς ελευθερίας» στη διαχείριση της δημόσιας δαπάνης, επιτρέποντας αλλαγές στη σύνθεση των κατηγοριών και στην ανακατανομή της στις εκπαιδευτικές βαθμίδες (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, τριτοβάθμια, δια βίου εκπαίδευση), δεδομένου ότι οι ανάγκες για τις σχολικές μονάδες και τους εκπαιδευτικούς αναμένεται να περιοριστούν.

β. Ιδιωτική Δαπάνη Εκπαίδευσης

Η ιδιωτική δαπάνη των νοικοκυριών για την εκπαίδευση αυξήθηκε, το 2009, στα €3,3 δις, αποτελώντας το 3% των συνολικών δαπανών ενός νοικοκυριού. Εν συνεχεία, ξεκινάει η πτώση της, καταγράφοντας κατακόρυφη μείωση της τάξεως του 8%, το 2010 και κατά -10%, το 2012. Το 2016 η μείωση περιορίστηκε στο -2% σε σχέση με το 2015, φτάνοντας τα 2,1 δις.

⁵⁴ Η Ελλάδα συγκεντρώνει το χαμηλότερο ποσοστό εκπαιδευτικής χρηματοδότησης που προέρχεται από την Τοπική Αυτοδιοίκηση στο πλαίσιο των ευρωπαϊκών χωρών (από το 4,3% του ΑΕΠ, το 0,3%) (IOBE, 2019, σ. 99)

Ιδιωτική Δαπάνη Εκπαίδευσης ανά Εκπαιδευτική Βαθμίδα



Γράφημα 1.14: Κατανομή οικογενειακού προϋπολογισμού για την εκπαίδευση ανά εκπαιδευτική βαθμίδα (2004-2016). Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ - ΕΟΠ, Επεξεργασία στοιχείων από IOBE (2019, σ. 65)

Σε σχέση με την κατανομή του οικογενειακού προϋπολογισμού ανά βαθμίδα εκπαίδευσης (γράφημα 1.14), τα περισσότερα οικογενειακά έξοδα αφορούν, διαχρονικά, τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η εν λόγω δαπάνη έχει μειωθεί από 55% το 2008, σε 49% το 2016. Η ιδιωτική δαπάνη που έχει αυξηθεί σημαντικά αφορά την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (από 4% προ κρίσης στο 9% από το 2014 κι έπειτα). Με άλλα λόγια, η συνολική ιδιωτική δαπάνη για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (σχολείο, φροντιστήρια κλπ), έφτασε το 29% το 2016, από 34% το 2009, ενώ αντίθετα η ιδιωτική δαπάνη για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (μεταπτυχιακά προγράμματα, φροντιστήρια και εκπαιδευτικές εκδρομές) αυξήθηκε ως μερίδιο στη συνολική εκπαιδευτική δαπάνη για την τριτοβάθμια, από 8% το 2009, στο 11% το 2016 (IOBE, σσ. 62-63). Ως «εκπαίδευση που δεν μπορεί να ταξινομηθεί με βάση το επίπεδο» νοείται π.χ. οι ξένες γλώσσες (για άτομα που δεν

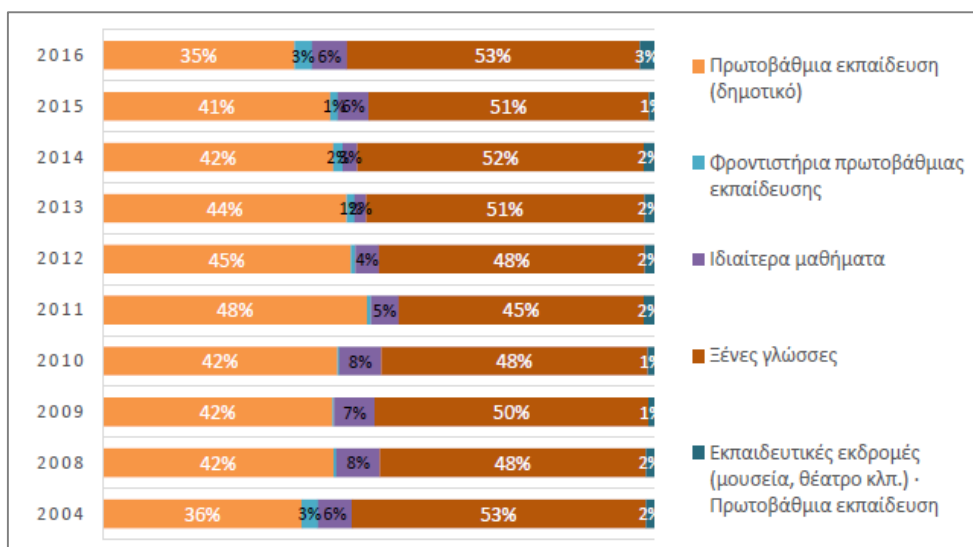
ανήκουν σε καμία εκπαιδευτική βαθμίδα), ECDL, ωδεία, γυμναστήρια, σχολές χορού κ.α. (με σκοπό την απόκτηση τίτλου κι όχι για αναψυχή), προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης σε ιδιωτικούς φορείς κλπ.

Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Το 2008, διοχετεύονταν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (ιδιωτικό δημοτικό σχολείο, φροντιστήρια, ιδιαίτερα μαθήματα, ξένες γλώσσες, εκπαιδευτικές εκδρομές) περίπου €609,3 εκατ. (το 77% του συνόλου Προσχολικής και Πρωτοβάθμιας) ετησίως για το σύνολο των οικογενειών της χώρας. Μέχρι το 2016, η εν λόγω δαπάνη μειώθηκε, φθάνοντας στα €465 εκατ. (IOBE, 2019, σ. 63).

Η ετήσια ιδιωτική δαπάνη των νοικοκυριών στο πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που σημείωσε κατακόρυφη αύξηση κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης (2008-2016), είναι αυτή για τα φροντιστήρια Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (IOBE, 2019, σ. 67). Η εν λόγω δαπάνη ανερχόταν το 2008 σε €3 εκατ. και εκτοξεύθηκε το 2016 στο ύψος των €11,3 εκατ., συγκεντρώνοντας πλέον το 3% της συνολικής ιδιωτικής δαπάνης για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, γεγονός που συμπίπτει με τη ραγδαία άνοδο των Κέντρων Μελέτης.

Τα ιδιαίτερα μαθήματα συγκέντρωναν το 8% της συνολικής δαπάνης, το 2008. Η πτωτική πορεία της δαπάνης είναι σημαντική, αφού από €48 εκατ. το 2008, μειώθηκε στα €7,4 εκατ. το 2013, φτάνοντας αυξανόμενη, το 2016, στα €22,6 εκατ. Πριν την κρίση (2004 έως 2008), η δαπάνη για τα ιδιαίτερα μαθήματα παρουσίαζε αυξητική πορεία κατά 44%.



Γράφημα 1.15: Κατανομή Ετήσιας Δαπάνης Νοικοκυριών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ανά Επιμέρους Κατηγορία (2004-2016). Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ - ΕΟΠ, Επεξεργασία Στοιχείων από IOBE (2019, σ. 65)

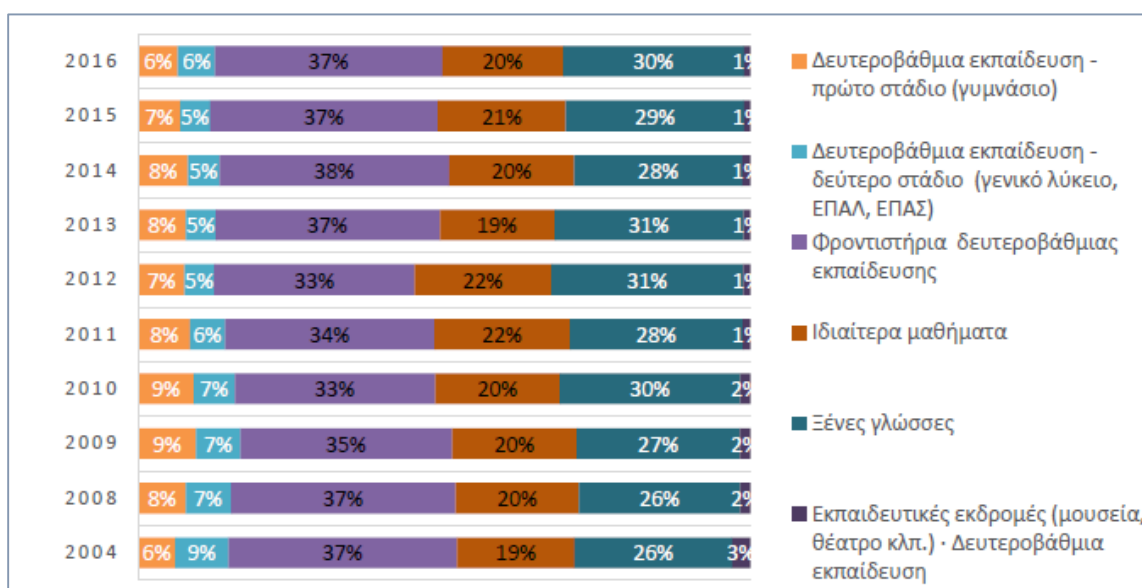
Σε σχέση με τις υπόλοιπες -κύριες- δαπάνες της συγκεκριμένης κατηγορίας, το ιδιωτικό δημοτικό σχολείο συγκεντρώνει, το 2008, το 42% (€254,7 εκατ.) της συνολικής δαπάνης των νοικοκυριών για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και το 48% (€294,3 εκατ.) διοχετεύεται στις ξένες γλώσσες. Η μεγαλύτερη μείωση παρουσιάζεται στη δαπάνη για το ιδιωτικό δημοτικό σχολείο, η οποία περικόπτεται σταδιακά από το 2009, καταγράφοντας, το 2016, πτώση της τάξεως του 12% (€122,8 εκατ). Οι ξένες γλώσσες παρουσιάζουν πτωτικές διακυμάνσεις από το 2010 έως το 2015, το 2016, ωστόσο, αυξάνονται κατά 9%, φθάνοντας στα €188,2 εκατ.

Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Στο πλαίσιο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης⁵⁵, η μεγαλύτερη ιδιωτική δαπάνη νοικοκυριών αντιστοιχούσε, το 2008, στο 37% του συνόλου των δαπανών, κυμαινόταν στα €651 εκατ. και αφορούσε τα φροντιστήρια μέσης εκπαίδευσης. Άλλα €356,6 εκατ. προορίζονταν για ιδιαίτερα μαθήματα (το 20% του συνόλου της δαπάνης) και €469 εκατ. στις ξένες γλώσσες (το 26% του συνόλου της δαπάνης). Το 2016, η ιδιωτική δαπάνη για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, συνολικά, είχε μειωθεί πάνω από €730 εκατ. Ειδικότερα,

⁵⁵ Γυμνάσιο, Γενικό Λύκειο, ΕΠΑ.Λ, ΕΠΑΣ

η δαπάνη για το ιδιωτικό γυμνάσιο ανερχόταν το 2008 στα €135 εκατ. και, παρά τις μικρές αυξητικές μεταβολές στην αρχή της κρίσης, έφτασε το 2016, στα €66,8 εκατ. Η δαπάνη για το ιδιωτικό λύκειο μειώθηκε εξίσου σημαντικά από το 2008 έως το 2016, με σημαντική διαδοχική πτώση κατά τα πρώτα χρόνια της οικονομικής κρίσης (2010-2013), ενώ μειωμένες εμφανίζονται και οι δαπάνες για τις ξένες γλώσσες, οι οποίες ανέρχονταν, το 2016, τα €310 εκατ. Το ποσοστό, ωστόσο, της συγκεκριμένης δαπάνης στην κατανομή των συνολικών δαπανών για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, αυξήθηκε από 26% το 2008, σε 30% το 2016 (Γράφημα 1.16).

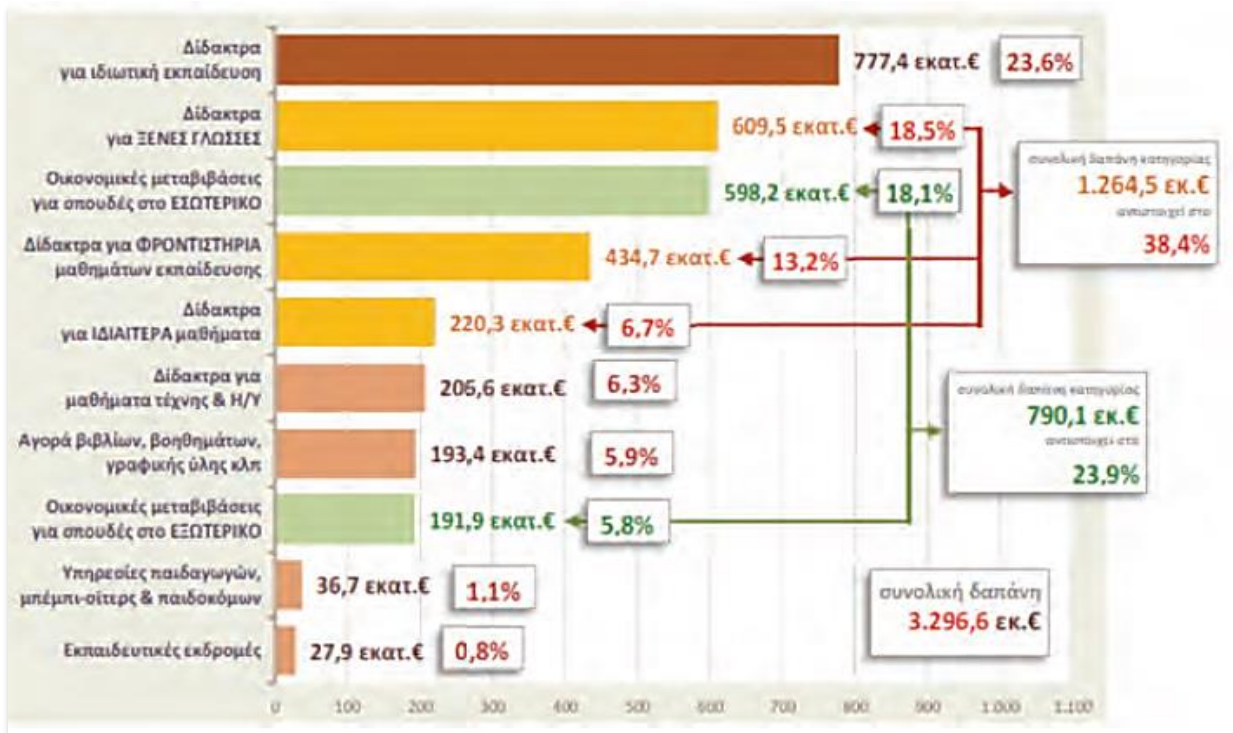


Γράφημα 1.16: Ανελαστικότητα δαπάνης για τη Φροντιστηριακή Εκπαίδευση στο πλαίσιο της ετήσιας δαπάνης των νοικοκυριών στη Β/θμια Εκπαίδευση ανά επιμέρους κατηγορία (2004-2016)

Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ-ΕΟΠ, Επεξεργασία στοιχείων IOBE (2019, σ. 67)

Σημαντικά μικρότερη πτώση σημειώθηκε στην κατηγορία των φροντιστηρίων - που αποτελεί και τη μεγαλύτερη δαπάνη των νοικοκυριών - η οποία μειώθηκε από τα €651 εκατ. το 2008 στα €389,7 εκατ. το 2016. Η μεγαλύτερη πτώση καταγράφηκε το 2010 και το 2012 (-15%). Το 2016 η μείωση της δαπάνης για τα φροντιστήρια ήταν της τάξης του 6% , ενώ η συγκεκριμένη δαπάνη είχε παρουσιάσει σημαντική αύξηση (κατά 12%) πριν την έναρξη της κρίσης. Το γεγονός αυτό υποδηλώνει ότι η ζήτηση για τα φροντιστήρια

κατά τη διάρκεια της κρίσης είναι πιο σταθερή (λιγότερο πτωτική) από τη ζήτηση για το ιδιωτικό σχολείο (γυμνάσιο - λύκειο).



Γράφημα 1.17: Ετήσια Δαπάνη Νοικοκυριών για Αγορά Αγαθών και Υπηρεσιών Εκπαίδευσης ανά Κατηγορία Δαπάνης για το 2017. Πηγή: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ (2019)

Όπως φαίνεται και από πιο πρόσφατα οικονομικά στοιχεία του 2017 στο παραπάνω γράφημα (Καμαριανός κ.α. 2019, σ. 68), η φροντιστηριακή εκπαίδευση -συνολικά- επανεμφανίζοντας ανοδική πορεία και ανερχόμενη στο 38,4% της συνολικής δαπάνης των νοικοκυριών για υπηρεσίες εκπαίδευσης, αποτελεί το μεγαλύτερο έξοδο των οικογενειών, το οποίο διαδέχονται οι δαπάνες για τα ιδιωτικά σχολεία (23,6%) και τις ξένες γλώσσες (18,5%). Είναι σαφές ότι η ιδιωτική εκπαιδευτική αγορά (σχολεία-φροντιστήρια), ακόμα και σε συνθήκες κρίσης, εμφανίζεται ως η λιγότερο ανεπηρέαστη, γεγονός που υπογραμμίζει αφ' ενός μεν τις μεγάλες θυσίες των οικογενειών αφ' ετέρου δε το βάθος της πίστης τους στον τομέα της εκπαίδευσης.

Σε σχέση, τέλος, με τη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση, το 99% των ιδιωτικών δαπανών διατίθεται διαχρονικά σε Επαγγελματικές και Τεχνικές σχολές κάθε είδους, ιδιωτικά κολέγια και ΙΕΚ. Είναι χαρακτηριστικό ότι η εν λόγω δαπάνη εμφανίζει έντονες διακυμάνσεις μετά την κρίση, δεδομένου ότι οι ετήσιες ποσοστιαίες μεταβολές της είναι έντονα αυξητικές κατά τα έτη 2010, 2011, 2014 και έντονα πτωτικές κατά τα έτη 2013 και 2015 (IOBE, 2019, σ. 69).

Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Στην Ελλάδα, το 2008, οι οικογένειες δαπανούσαν συνολικά €123,6 εκατ. για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση⁵⁶. Το 2016, η πραγματική ιδιωτική δαπάνη για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση έφτασε τα €200 εκατ. Ειδικότερα, ενώ η εν λόγω δαπάνη μειώθηκε το 2010 (-29%) και το 2011 (-6%), παρουσίασε σημαντικές αυξήσεις τα υπόλοιπα έτη. Τα μεταπτυχιακά σε ΑΕΙ αποτελούν τη μεγαλύτερη κατηγορία δαπάνης των νοικοκυριών για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, μετά την έντονη πτώση το 2010, η δαπάνη αυτή παρουσίασε μεγάλη άνοδο - κατά 45% - το 2012. Αντίθετα, η δαπάνη για τα μεταπτυχιακά σε ΤΕΙ παρουσιάζει σημαντικές πτωτικές διακυμάνσεις κατά τα εξεταζόμενα έτη. Το 2008 αυτή η δαπάνη ήταν €33 εκατ. (το 27% της συνολικής δαπάνης για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση) και η δαπάνη για μεταπτυχιακά σε Πανεπιστήμια έφθανε τα €79,6 εκατ. (το 64% της συνολικής δαπάνης). Το 2016, οι εν λόγω δαπάνες για μεταπτυχιακά σε ΤΕΙ και ΑΕΙ συνιστούσαν αντίστοιχα το 10% και το 80% της συνολικής δαπάνης για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Είναι χαρακτηριστικό ότι και αυτή η κατηγορία ιδιωτικών δαπανών, πλαισιώνεται από την παρουσία φροντιστηρίων. Η δαπάνη για τα φροντιστήρια Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης κυμαινόταν το 2008 στα €7 εκατ. περίπου (6% του συνόλου), το 2004, ωστόσο, ήταν πολλαπλάσια και αποτελούσε το 37% της συνολικής δαπάνης των νοικοκυριών για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Η συγκεκριμένη δαπάνη, εκτινάχθηκε και πάλι το 2009 στα €36 εκατ. (το 20% της συνολικής δαπάνης), φτάνοντας το 2016 μειούμενη τα €18 εκατ. (το 9% του συνόλου).

⁵⁶ ΑΤΕΙ, ΑΕΙ (Master, Phd), Φροντιστήρια Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, εκπαιδευτικές εκδρομές

Ιδιωτική Δαπάνη Εκπαίδευσης ανά Μαθητή (νοικοκυριό)

Ο αριθμός των μαθητών στην ιδιωτική εκπαίδευση παρουσιάζει έντονες πτωτικές διακυμάνσεις σε σύγκριση με τον αριθμό των μαθητών στα δημόσια σχολεία (Πίνακας 1β). Οι μεταβολές αυτές οφείλονται στο ότι οι οικογένειες, εν μέσω κρίσης, περιέκοψαν τα συγκεκριμένα έξοδα.

	2004	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ* ΚΑΙ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	49.317	56.094	57.681	56.955	54.804	51.176	49.527	51.416	48.398	40.113
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ**	39.133	35.928	35.670	33.822	31.958	29.563	27.383	28.685	22.333	28.668
ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ***	21.799	31.170	34.993	36.479	36.915	37.070	38.463	39.817	42.684	

* Νηπιαγωγείο. ** Γυμνάσιο, γενικό λύκειο, επαγγελματικό λύκειο. *** Πανεπιστήμια, ΤΕΙ, μεταπτυχιακοί, χωρίς υποψήφιους διδάκτορες.

Πίνακας 1β: Αριθμός Μαθητών στα Ιδιωτικά Σχολεία & Μεταπτυχιακών Φοιτητών (2004-2016). Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ, Επεξεργασία στοιχείων IOBE (2019, σ. 78)

Συγκεκριμένα, στην Προσχολική και Πρωτοβάθμια Ιδιωτική Εκπαίδευση (δίδακτρα νηπιαγωγείου και δημοτικού), οι μαθητές με ισχυρή ποσοστιαία πτώση ύψους 17%, έφτασαν το 2016, στους 40 χιλιάδες (από 56 χιλιάδες το 2009), αποτελώντας το 5% του συνόλου των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο, Λύκειο) οι μεταβολές είναι επίσης έντονες. Το 2016 οι μαθητές των ιδιωτικών σχολείων αποτελούσαν μόλις το 4% του συνόλου της εν λόγω βαθμίδας (28,6 χιλιάδες). Αξιοσημείωτη είναι, ωστόσο, η μείωση του αριθμού τους το 2015 (κατά -22%) και η μετέπειτα αύξησή του, το 2016 (κατά 28%). Το γεγονός αυτό συνδεδεμένο με το σταθερά υψηλό ποσοστό των φροντιστηριακών δαπανών κατά την ίδια χρονική περίοδο (37%), σημαίνει ότι πολλοί μαθητές ιδιωτικών σχολείων στράφηκαν στη δημόσια εκπαίδευση, χωρίς να περικόψουν κάτι από την φροντιστηριακή τους υποστήριξη. Οι μαθητές στη δευτεροβάθμια ιδιωτική εκπαίδευση φτάνουν το 2016, τους 28,6 χιλιάδες (από 35,9 χιλιάδες το 2009) αποτελώντας μόλις το 4% του συνόλου των μαθητών της συγκεκριμένης βαθμίδας. Στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, ο αριθμός των μεταπτυχιακών φοιτητών σε ΑΕΙ και ΤΕΙ έφτανε, το 2008, κατακόρυφα αυξανόμενος (κατά 43%), στους

31 χιλιάδες. Από το 2009 κι έπειτα, ο αριθμός ολοένα και αυξάνεται, φτάνοντας το 2015 τους 42,6 χιλιάδες⁵⁷, αποτελώντας το 9% του συνόλου της κατηγορίας.⁵⁸

Η ιδιωτική εκπαιδευτική κατά κεφαλήν δαπάνη⁵⁹, ανά εκπαιδευτική βαθμίδα (Πίνακας 1γ), ανερχόταν για την ιδιωτική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση⁶⁰, το 2004, στα €5.180. Σε σύγκριση με την κατά κεφαλήν δημόσια δαπάνη για την αντίστοιχη βαθμίδα κατά το ίδιο έτος, οι οικογένειες ξόδευαν περίπου €1.475 περισσότερο. Από το 2009 κι έπειτα, ξεκινά η πτωτική πορεία της εν λόγω δαπάνης, με κάποιες ενδιάμεσες διακυμάνσεις, φτάνοντας το 2016 στα €3.942, κατά €317 μόνο υψηλότερη σε σχέση με την αντίστοιχη δημόσια κατά κεφαλήν δαπάνη. Η οικονομική συρρίκνωση και δυσχέρεια των νοικοκυριών κατά τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο, είναι σαφής.

Βαθμίδα	2004	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ & ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ*	5.180	5.705	5.461	5.370	5.466	4.916	4.214	3.863	3.663	3.942
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ**	5.833	7.433	8.332	7.195	6.753	5.632	5.586	5.371	5.817	4.564
ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ***	3.184	2.555	3.485	2.310	2.643	3.829	4.193	4.475	4.032	-

Σημειώσεις: * Νηπιαγωγείο και δημοτικό, ** Γυμνάσιο και λύκειο, *** Μεταπτυχιακά προγράμματα

Πίνακας 1γ: Δαπάνη ανά Μαθητή στην Ιδιωτική Εκπαίδευση (2004-2016)
Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ-ΕΟΠ, Επεξεργασία στοιχείων ΙΟΒΕ (2019, σ. 81)

Η ιδιωτική δευτεροβάθμια κατά κεφαλήν δαπάνη (ιδιωτικό γυμνάσιο και λύκειο) παρουσιάζει ομοίως σημαντικές διακυμάνσεις. Η εν λόγω δαπάνη, κατέγραψε άνοδο της τάξης του 27% και 12%, το 2008 και το 2009 αντίστοιχα. Έφθασε το 2009 στα €8.332, ήτοι €3.087 πάνω από την αντίστοιχη κατά κεφαλήν δημόσια δαπάνη. Η μετέπειτα πτωτική πορεία της δαπάνης άγγιξε το 2016 το 22%, φθάνοντας έτσι στα €4.564, ήτοι €413 πάνω από την αντίστοιχη κατά κεφαλήν δημόσια δαπάνη. Σε σχέση τέλος με την ιδιωτική κατά κεφαλήν δαπάνη στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (μεταπτυχιακά),

⁵⁷ Τα μεταπτυχιακά προγράμματα των ΤΕΙ ξεκίνησαν να λειτουργούν μετά το 2006

⁵⁸ Η ιδιωτική δαπάνη αφορά μόνο τα μεταπτυχιακά που λαμβάνουν χώρα στην Ελλάδα σε ΑΕΙ και ΤΕΙ και ως εκ τούτου ο αριθμός των φοιτητών αφορά τους εγγεγραμμένους σε μεταπτυχιακά προγράμματα, χωρίς τους διδακτορικούς φοιτητές.

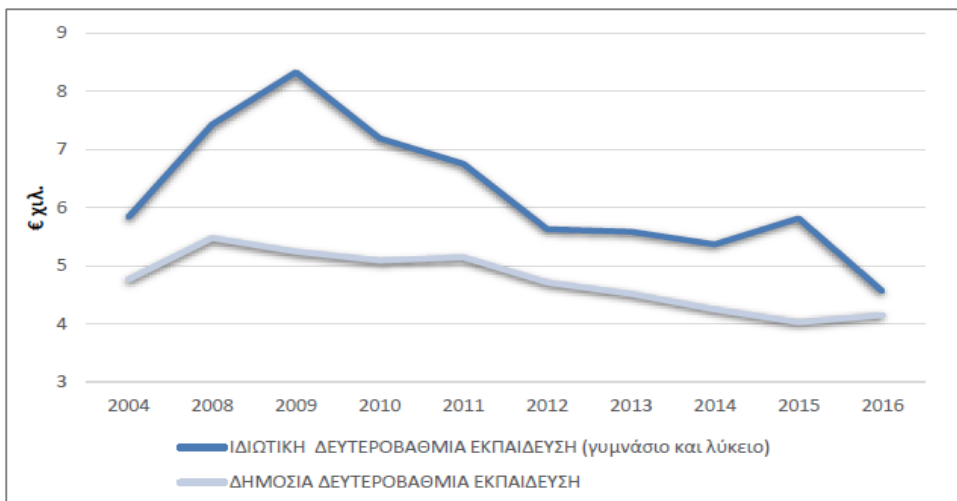
⁵⁹ Η κατά κεφαλήν δημόσια δαπάνη υποδηλώνει πόσο κοστίζει για το κράτος κάθε μαθητής, ενώ η ιδιωτική κατά κεφαλήν δαπάνη πόσο κοστίζει για το νοικοκυριό η επιλογή του ιδιωτικού σχολείου.

⁶⁰ Διαιρεμένη με τον αριθμό των μαθητών στα ιδιωτικά νηπιαγωγεία και δημοτικά.

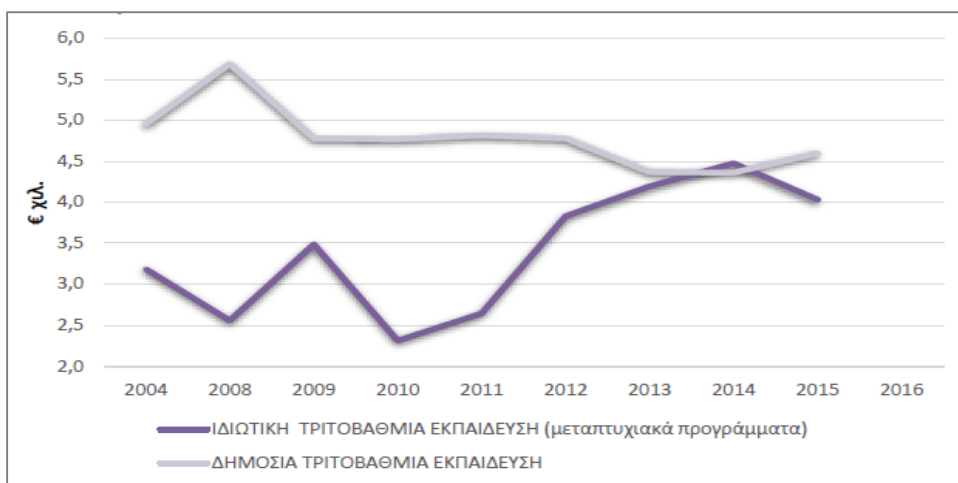
παρουσιάζει, σε γενικές γραμμές, έντονες αυξήσεις με κάποιες ενδιάμεσες μειώσεις. Το 2008 καταγράφηκε πτώση κατά 20%, η οποία οφείλεται κυρίως στη μεγάλη αύξηση των μεταπτυχιακών φοιτητών την ίδια περίοδο. Το μέσο κόστος για ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα ανά φοιτητή κυμαινόταν το 2008, στα €2.555, όταν το αντίστοιχο κόστος της δημόσιας Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης ήταν υψηλότερο κατά €3.135. Το συνολικό μέσο κόστος της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι υψηλότερο από το μέσο κόστος του μεταπτυχιακού σχεδόν σε όλη την εξεταζόμενη χρονική περίοδο (2004-2016), με τα μεταπτυχιακά προγράμματα ανά φοιτητή να παρουσιάζουν μεγάλη άνοδο στην κατά κεφαλήν δαπάνη το 2012 (κατά 45%), περίοδος κατά την οποία η οικονομική κρίση βρισκόταν στην κορύφωσή της.

Σύγκλιση Δημόσιας και Ιδιωτικής κατά Κεφαλήν Δαπάνης

Από την έναρξη της κρίσης κι έπειτα, παρατηρείται, και στις τρεις εκπαιδευτικές βαθμίδες, σύγκλιση μεταξύ δημόσιας και ιδιωτικής κατά κεφαλήν δαπάνης, αφού η ιδιωτική δαπάνη σημείωσε μεγαλύτερη μείωση από την αντίστοιχη δημόσια. Συγκεκριμένα, η σύγκλιση της κατά κεφαλήν δαπάνης μεταξύ της ιδιωτικής και δημόσιας δαπάνης στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, οφείλεται κυρίως στη μείωση της οικογενειακής δαπάνης για την ιδιωτική εκπαίδευση. Στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αντίθετα, η σύγκλιση οφείλεται στην άνοδο του κατά κεφαλήν κόστους για τα μεταπτυχιακά προγράμματα και όχι στη μείωση της δημόσιας κατά κεφαλήν δαπάνης για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.



Γράφημα 1.18: Εξέλιξη κατά κεφαλήν Δαπάνης στη Δημόσια και Ιδιωτική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (2004-2016). Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ-ΕΟΠ, Επεξεργασία Στοιχείων από ΙΟΒΕ (2019, σ. 82)



Γράφημα 1.19: Εξέλιξη κατά κεφαλήν Δαπάνης στη Δημόσια και Ιδιωτική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (2004-2016). Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ-ΕΟΠ, Επεξεργασία Στοιχείων από ΙΟΒΕ (2019, σ. 83)

Συνοψίζοντας, η εξέλιξη της ιδιωτικής δαπάνης για την εκπαίδευση, κατά την περίοδο της κρίσης, εμφανίζει τα εξής χαρακτηριστικά:

- Η επίπτωση της κρίσης στην ιδιωτική δαπάνη για εκπαίδευση (νοικοκυριό) ήταν αναλογικά μεγαλύτερη από τη δημόσια δαπάνη (κράτος). Η ιδιωτική δαπάνη των νοικοκυριών για την εκπαίδευση συνολικά (ιδιωτικό σχολείο, φροντιστήρια, ξένες γλώσσες, μεταπτυχιακά, ιδιωτικά κολλέγια, ΙΕΚ κ.α.) μειώθηκε κατακόρυφα από το 2009 και μετά (από €3,3 δις το 2009 σε €2,1 δις το 2016).
- Η ιδιωτική δαπάνη για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση μειώθηκε (από 19% το 2008 σε 17% το 2016), με το ιδιωτικό σχολείο και τις ξένες γλώσσες να παρουσιάζουν τη μεγαλύτερη μείωση μετά από την έναρξη της κρίσης, εξέλιξη που οφείλεται τόσο στη στροφή των νοικοκυριών στη δημόσια εκπαίδευση εξαιτίας της οικονομικής δυσχέρειας όσο και στη μείωση των γεννήσεων από το 2009 κι έπειτα.
- Παρά τις συνολικές μειώσεις της ιδιωτικής δαπάνης, το μεγαλύτερο έξοδο για τις οικογένειες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση αποτελεί η ξένη γλώσσα (κατά 53%) και ακολουθεί το ιδιωτικό σχολείο (κατά 35%), ποσοστό που έφτανε τα προηγούμενα χρόνια το 42%.
- Η μείωση της δαπάνης για το ιδιωτικό σχολείο στις τάξεις του δημοτικού, αντισταθμίστηκε από την κατακόρυφη αύξηση της δαπάνης για τα φροντιστήρια Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (από €3 εκ. το 2008 σε €11,3 εκ. το 2016). Στο πλαίσιο αυτό, η πτώση της δαπάνης για τα ιδιαίτερα μαθήματα ήταν σημαντική (από €48 εκ. το 2008 σε €22,6 εκ. το 2016).
- Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, η ιδιωτική δαπάνη για τα φροντιστήρια μέσης εκπαίδευσης και τα ιδιαίτερα μαθήματα, επικράτησε στο σύνολο των επιμέρους κατηγοριών (με 37% και 20% αντίστοιχα), παρά τη σημαντική μείωση που παρουσίασε -συνολικά- (ιδιωτικό σχολείο, φροντιστήρια, ξένες γλώσσες κτλ) η δαπάνη των νοικοκυριών για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (από 34% το 2009, σε 29% το 2016). Οι δαπάνες για τις ξένες γλώσσες αύξησαν το μερίδιό τους (από 26% το 2008 σε 30% το 2016), ενώ οι δαπάνες για το ιδιωτικό λύκειο το μείωσαν (από 7% σε 6% αντίστοιχα). Διαπιστώνεται ότι οι δαπάνες για τα φροντιστήρια μέσης εκπαίδευσης, τα ιδιαίτερα μαθήματα και τις ξένες γλώσσες, παρά τη συνολική τους μείωση, «δείχνουν λιγότερο ελαστικές από τις δαπάνες για ιδιωτικό σχολείο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.» (IOBE, 2019, σ. 101). Αυτό σημαίνει ότι με ποσοστό

87%, αποτελούν το μεγαλύτερο μέρος του συνόλου των εξόδων για τις οικογένειες με μαθητές στο γυμνάσιο και το λύκειο, εμφανίζοντας μικρότερες πτωτικές μεταβολές σε σύγκριση με τα χρήματα που διαθέτουν οι οικογένειες για το ιδιωτικό σχολείο.

- Οι δαπάνες για μεταπτυχιακές σπουδές, αναδεικνύονται ως νέο πεδίο ανισοτήτων στην ανώτατη εκπαίδευση. Η ιδιωτική δαπάνη για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση μεταπτυχιακά προγράμματα, φροντιστήρια και εκπαιδευτικές εκδρομές) παρουσιάζει σημαντική άνοδο (από 5% το 2008 στο 11% το 2016), που σχετίζεται με την αύξηση της ζήτησης για τις μεταπτυχιακές σπουδές. Το 80% των συνολικών δαπανών των οικογενειών, διοχετεύεται στο σκοπό αυτό, γεγονός που, σύμφωνα με τη μελέτη, οφείλεται στην αύξηση του αριθμού των μεταπτυχιακών φοιτητών κατά τα τελευταία έτη, ένεκα και «της εκτεταμένης ανεργίας των πτυχιούχων και της σπουδαιότητας των μεταπτυχιακών σπουδών στην μετάβαση από την εκπαίδευση στην απασχόληση» (IOBE, 2019, σ. 101). Η εξέλιξη αυτή, «αναδεικνύει τη χρηματοδότηση των μεταπτυχιακών ως μια αναδυόμενη πρόκληση για την ισότητα των ευκαιριών πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση» (ό.π.).

Η αποτελεσματική αντιμετώπιση των παραπάνω προκλήσεων σύμφωνα με τη μελέτη του (IOBE, 2019) «προϋποθέτει μακροπρόθεσμο σχεδιασμό και χάραξη εθνικής στρατηγικής με στόχους που αφορούν στη συνολική βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, τη σύνδεσή της με την αγορά εργασίας και την απασχόληση, την άμβλυνση των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων και τη διεύρυνση των ευκαιριών πρόσβασης στην εκπαίδευση» (σ. 104)

Η σταθερότητα των οικονομικών δαπανών για τα φροντιστήρια Μ.Ε. από τις οικογένειες σε δυσχερείς συνθήκες οικονομικής λιτότητας, η σταθερότητα της εμπιστοσύνης των οικογενειών στα φροντιστήρια Μ.Ε. με στοιχεία που δείχνουν ότι προς εξοικονόμηση χρημάτων προτίμησαν ν' αλλάξουν σχολείο (από ιδιωτικό σε δημόσιο) και όχι να περικόψουν κάτι από τη φροντιστηριακή τους εκπαίδευση, η άνοδος της ζήτησης για μεταπτυχιακές σπουδές την αναφερόμενη χρονική περίοδο, αποτελούν τις σημαντικότερες, ίσως, έμμεσες όψεις της δέσμευσης της ελληνικής κοινωνίας στην υπερεκπαίδευση.

2 Υπερεθνικές Εκπαιδευτικές Πολιτικές ως Εφαλτήριο Ανάπτυξης της Φροντιστηριακής Εκπαίδευσης: Η Επίδραση της Κοινωνικής Προέλευσης και οι Ψυχοκοινωνικές Προεκτάσεις της Γονεϊκής Επιλογής

2.1 Η «Γονεϊκή Επιλογή» (“Parental Choice”) στο διεθνές συγκείμενο εκπαιδευτικών πολιτικών «ισότητας» και «αριστείας»

Όπως αναλύθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, η πτώση της «ανόδου» της αξιοκρατίας (Young, 1958) συνδέεται με τις αλλαγές στην αγορά εργασίας και ειδικότερα με τις στρεβλωτικές επιπτώσεις που συνδέονται με τον πληθωρισμό των διπλωμάτων (Duru-Bellat, 2005). Συνδέεται επίσης με την αλλοίωση του σχολικού θεσμού ως συνεκτικής μορφής οργάνωση συλλογικών αναπαραστάσεων και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων μετάδοσης (Dubet, 2002), αλλά και με αυτό που ο Brown (1990) αποκαλεί «γονεοκρατία», δηλαδή έναν «κανονισμό» που παρέχει μεγαλύτερο περιθώριο στη ρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος από τις γονεϊκές στρατηγικές (van Zanten & Obin, 2010).

Βασικός στόχος των πολιτικών που προωθήθηκαν από τους διεθνείς οργανισμούς κατά τη δεκαετία του 1980, ήταν η ποιοτική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών παροχών μέσω της διοικητικής αποκέντρωσης των σχολείων και της δημιουργίας μιας ανταγωνιστικής «σχολικής αγοράς» στο πλαίσιο της οποίας οι γονείς θα έχουν τη δυνατότητα να επιλέγουν την εκπαίδευση που επιθυμούν. Η ολοένα και μεγαλύτερη έμφαση στο ρόλο που διαδραμάτιζαν οι αγορές στην παροχή δημόσιας εκπαίδευσης εστίαζε στους λόγους (discourses) και στις πρακτικές της επιλογής, του ανταγωνισμού και της εκχώρησης της λήψης αποφάσεων. Σε πολλά εθνικά πλαίσια, αυτή η τάση αγοραιοποίησης έχει ως συνέπεια τη διεύρυνση του ρόλου του ιδιωτικού τομέα στην παροχή δημόσιας εκπαίδευσης, δημιουργώντας, έτσι, ακραιφνή ανταγωνισμό μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (σχολεία, κολέγια, πανεπιστήμια) για τη μαθητική πελατεία, που σαν αυτόνομες επιχειρήσεις, είτε προσαρμόζονται στα νέα δεδομένα της αγοράς είτε κλείνουν λόγω της σκληρότητας αυτής της αγοράς (Gewirtz & Cribb, 2011, σ. 17).

Ζητήματα σχετικά με το εάν πρέπει και πώς πρέπει να εξισορροπηθεί το «δημόσιο» και το «ιδιωτικό» στοιχείο στα εκπαιδευτικά συστήματα, πλαισιώνονται, συχνά, από πολιτικές διαμάχες. Παρ' όλα αυτά, οι χώρες της Ευρώπης τηρούν, λιγότερο ή λιγότερο πειστικά, δημοκρατικές διαδικασίες και αξίες και υποστηρίζουν ότι τα σχολικά τους συστήματα πρέπει να αντικατοπτρίζουν και να βοηθούν στην ανάπτυξη τέτοιων αξιών. Τα ιδιωτικά σχολεία, από την άλλη πλευρά, γενικά δεν θεωρούνται αναπόσπαστα μέρη των δημόσιων δημοκρατικών συστημάτων, και συχνά υποστηρίζεται ότι η ανάπτυξη της ιδιωτικής εκπαίδευσης υπονομεύει τόσο τις αρχές της δημόσιας ευημερίας όσο και της δημοκρατίας (Tsatsaroni, Rasmussen, Larson, Rönnberg, 2015, p. 484). Η κατάσταση είναι ασφαλώς πιο περίπλοκη, σε κάποιες χώρες (π.χ. Δανία), που η πρόσβαση στην ιδιωτική εκπαίδευση θεωρείται παραδοσιακά ως δημοκρατικό δικαίωμα για τους πολίτες που ήθελαν να διδάσκονται τα παιδιά τους σε μία διαφορετική θρησκευτική ή ιδεολογική βάση από αυτή που θεσπίστηκε από το κράτος (Tsatsaroni, et al., 2015, p. 484).

Ευρύτερα, υποστηρίζεται ότι οι εκπαιδευτικές αγορές (educational markets) είναι το αποτέλεσμα των εφαρμοζόμενων εκπαιδευτικών πολιτικών. Με άλλα λόγια, οι εθνικές παραδόσεις και οι εκπαιδευτικές πολιτικές, διαφοροποιούν τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών αγορών από χώρα σε χώρα (Maroy, 2006· Meuret, 2007). Σε χώρες όπως το Βέλγιο, η Ολλανδία ή η Γερμανία, η σχολική αυτονομία και η επιλογή σχολείου αποτελούν συνταγματικά δικαιώματα που αντικατοπτρίζουν μια πολιτική, θρησκευτική και κοινωνική κληρονομιά. Σε άλλες, όπως η Αγγλία, οι αγορές έχουν δημιουργηθεί από εκπαιδευτικές πολιτικές που ενθαρρύνουν σκόπιμα τον ανταγωνισμό μεταξύ των σχολείων, χάριν της βελτίωσης της απόδοσης του εκπαιδευτικού συστήματος που παρουσιάζεται ως «απολιθωμένο» από την ομοιομορφία και τη γραφειοκρατία. Στη Γαλλία, «αδιαφανείς» αγορές εκπαίδευσης που δημιουργήθηκαν από γονείς και σχολεία της μεσαίας τάξης που κατάφεραν να χρησιμοποιούν τους κρατικούς κανόνες προς όφελός τους, λειτουργούσαν πολύ πριν την επίσημη θεσμοθέτηση μεταρρυθμίσεων που επέτρεψαν την επιλογή σχολείου (Felouzis & Perroton, 2007· van Zanten & Obin, 2008).

Στη βάση του νεοφιλελευθερισμού, οι εκπαιδευτικές πολιτικές των εθνικών κρατών συγκλίνουν ως προς τους νέους στόχους: αύξηση αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας των σχολείων, ελαχιστοποίηση δαπανών, και, κατά μήκος όλων, κοινωνική λογοδοσία. Στη νέα αυτή πραγματικότητα, οι πολιτικές της αποκέντρωσης, της

αυτονομίας και του ανταγωνισμού των σχολικών μονάδων, της ελεύθερης επιλογής του σχολείου (school choice), της “αριστείας”, που προωθούνται τόσο στην Ελλάδα όσο και σε διεθνές επίπεδο (Παπακωνσταντίνου, 2016, σ. 5), προσβλέπουν στη δημιουργία μιας ελεύθερης εκπαιδευτικής αγοράς, όπου η συσσώρευση γνώσης οδηγεί στην αύξηση της εμπορικής αξίας του ατόμου. Με άλλα λόγια, ο μαθητής (και η οικογένειά του) «καλείται να "πουλήσει" τον εαυτό του καλύτερα στην αγορά εργασίας» έχοντας προηγουμένως «επιλέξει ελεύθερα σε ένα ανταγωνιστικό περιβάλλον το είδος και την ποσότητα της γνώσης που θα συσσωρεύσει προκειμένου να την κεφαλαιοποιήσει στην ανταγωνιστική αγορά εργασίας» (ό.π. σσ. 4-5). Η διάχυτη αυτή τεχνοκρατική προσέγγιση, θέτει τα σχολεία, τα πανεπιστήμια και τα εθνικά συστήματα, υπό σύγκριση, μέσω ποσοτικοποιημένων στόχων και τυποποιημένων δεικτών μέτρησης αποτελεσματικότητας. Ο ακραιφνής ανταγωνισμός μεταξύ των σχολικών μονάδων αποτελεί το γόνιμο έδαφος μέσω του οποίου οι διάφορες μορφές ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης, πρόκειται να κυριαρχήσουν.

Σύμφωνα με τους Ball και Youdell (2007, p. 13), η ιδιωτικοποίηση της δημόσιας εκπαίδευσης είναι ενδογενής (όταν ο δημόσιος τομέας με επιχειρηματικές πρακτικές επιδιώκει να μιμηθεί τον ιδιωτικό) και εξωγενής (όταν ο ιδιωτικός τομέας παρεισφρύνει σταδιακά στον δημόσιο). Οι δυο μορφές ιδιωτικοποίησης αλληλοσυμπληρώνονται, χωρίς να είναι πάντα ευδιάκριτες. Σε αυτό το πλαίσιο τα δημόσια σχολεία υιοθετούν βασικά χαρακτηριστικά λειτουργίας των ιδιωτικών σχολείων (π.χ. επιλογή μαθητών μέσω εξετάσεων, γονεϊκή παρέμβαση). Θα μπορούσαμε την ίδια στιγμή να μιλήσουμε και για μια «ιδεολογική ιδιωτικοποίηση» (Whitty, 2000), που αντιλαμβάνεται τη φιλοσοφία λειτουργίας που υιοθετείται από τον ιδιωτικό τομέα, αντί του δημοσίου, ως ανώτερη, ενθαρρύνοντας τη λήψη αποφάσεων από ιδιώτες (άτομα, οικογένεια), έννοια, εν ολίγοις, περισσότερο «σηματική» και λιγότερο οικονομική. Η Τσακίρη (2018, σ. 51) αναφέρει ότι «[...] ο εκφερόμενος προταγματικός λόγος των υπερεθνικών θεσμών αποτυπώνει ένα αμάλαμα ιδεολογικών προτύπων που στρέφονται γύρω από τις αρχές της «ανάπτυξης», της «ανταγωνιστικότητας», της «ποιότητας» και της «αυτονομίας των εκπαιδευτικών θεσμών». Παρ’ όλα αυτά η οικονομική διάσταση της αξίας των μαθητών και των πρακτικών της εκπαιδευτικής ταξινόμησης (λ.χ. PISA) έχουν θεωρηθεί βασικοί παράγοντες για τη δημιουργία και διεύρυνση του χάσματος μεταξύ των ευνοημένων κοινωνικοοικονομικών και εθνικών ομάδων και των λιγότερο ευνοημένων αντίστοιχων ομάδων (Ball & Youdell, 2007).

Σε κάθε περίπτωση, η Γονεϊκή Επιλογή (Parental Choice) θεωρείται η πιο σημαντική, ίσως, μορφή «*κρυμμένης ιδιωτικοποίησης στην εκπαίδευση*» (Ball & Youdell, 2007). Η νεοφιλελεύθερη αυτή πολιτική ρητορική, αποτελεί σημαντικό μέρος της ευρωπαϊκής πολιτικής ατζέντας στην εκπαίδευση, υποκρύπτει δε, όπως υποστηρίζουν κοινωνιολογικές προσεγγίσεις, σαφή πολιτικά συμφέροντα, οξύνει τις σχολικές και κοινωνικές ανισότητες, αφού οι γονείς ενεργοποιώντας τα κεφάλαια που διαθέτουν (Bourdieu, 1986), καταλήγουν οι βασικοί φορείς αναπαραγωγής σχολικών και κατ' επέκταση κοινωνικών προνομίων (Van Zanten, 2005). Ο Brown (1990), προσδιορίζει ως «Τρίτο Κύμα» το χρονικό σημείο όπου οι κοινωνικό-ιστορικές ζυμώσεις και εξελίξεις στον εκπαιδευτικό τομέα της Αγγλίας, οδήγησαν στην ενίσχυση της ιδεολογίας της «Γονεοκρατίας». Σύμφωνα με τον ίδιο, η γονεοκρατία καθιστά την εκπαίδευση ενός παιδιού άμεσα εξαρτώμενη από τον πλούτο και τις προσδοκίες των γονέων του κι όχι τόσο από τις ικανότητες ή τις προσπάθειες του ίδιου. Κατά συνέπεια, «η επιλογή» καθορίζεται από τις δυνάμεις της αγοράς κι επειδή το κράτος, μεταθέτει, επί της ουσίας, την ευθύνη της επιλογής στους γονείς, αποποιείται ταυτόχρονα την ευθύνη της ενίσχυσης και αναπαραγωγής των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Οι τελευταίες, καταλήγουν να θεωρούνται ως μία νόμιμη έκφραση των γονεϊκών προτιμήσεων ή μια υγιής «διαφορετικότητα» ως προς την εμπειρία ή το βίωμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας από άτομο σε άτομο (Brown, 1990, p. 80), ενώ μακροεπίπεδα, η «ενεργή» επιλογή υπόσχεται έναν αποτελεσματικότερο δημόσιο τομέα μέσω της απελευθέρωσης των επιχειρηματικών και ανταγωνιστικών «φυσικών τάσεων» των γονέων, περιορίζοντας, έτσι, την πολιτισμική εξάρτηση και αντικαθιστώντας τη με ατομικές αρετές, όπως η αυτό-υπευθυνότητα (self-responsibility) ως προϋπόθεση της ατομικής επιτυχίας (Ball, 2006, p. 126). Βέβαια, όταν το κράτος, στο όνομα της δωρεάν εκπαίδευσης, «*ζητά*» περισσότερα από τους μαθητές από αυτά που μπορεί να τους προσφέρει, τότε τους οδηγεί σε επιλογές με κόστος, και τελικά δεν είναι δωρεάν (Καμαριανός, Κυρίδης, Φωτόπουλος, Χαλκιώτης, 2019, σ. 26).

«Το συμβόλαιο των γονέων» (The Parent's Charter), που παραχωρήθηκε από την κυβέρνηση της Αγγλίας το 1991, είναι σαφές : «*Αυτό είναι το συμβόλαιό σας. Θα σας δώσει νέα ατομικά δικαιώματα ως γονείς, θα σας δώσει νέες προσωπικές ευθύνες και επιλογές (...) αν επιλέξετε ένα σχολείο, θα ενισχύσετε ταυτόχρονα το ίδιο το σχολείο, αφού περισσότεροι μαθητές, σημαίνουν περισσότερα χρήματα γι' αυτό. Έτσι, το δικαίωμα που*

σας παρέχεται της επιλογής, θα ενθαρρύνει τα σχολεία να ανεβάσουν τον πήχη, αναβαθμίζοντας τις υπηρεσίες τους » (DES, 1991 as cited in Bowe, Gerwitz, Ball, 1994, p. 67). Η νεοφιλελεύθερη ρητορική της γονεϊκής επιλογής, αποτελεί σήμερα κεντρομόλο πολιτική της ευρωπαϊκής ατζέντας στην εκπαίδευση (βλέπε και περίπτωση Γαλλίας). Το γονεϊκό δικαίωμα στην ελεύθερη επιλογή διαβιβάζεται και προωθείται προς χάριν της ανταγωνιστικότητας των σχολείων και της υπευθυνότητας των γονέων, οι οποίοι ως ενεργοί καταναλωτές, ορίζουν τις επιλογές τους. Κατά συνέπεια, λέξεις όπως, «δικαιώματα», «καθήκοντα», «ευθύνες», απαρτίζουν «τη διάλεκτο» της γονεϊκής επιλογής, η οποία έχει έναν προφανή πολιτικό ρόλο και προσανατολισμό (Bowe et al, 1994). Ευρύτερα, τόσο οι σχετικές εξελίξεις στη Γαλλία όσο και στην Αγγλία καταλήγουν σε παρόμοιες διαπιστώσεις σύμφωνα με τις οποίες η επιλογή κατά μήκος της αγοράς είναι ένας τρόπος για τους γονείς της μεσαίας τάξης να εξασφαλίσουν την αναπαραγωγή τους, πλεονέκτημα που απειλήθηκε από την αυξανόμενη σοσιαλδημοκρατική αποδιαφοροποίηση των σχολείων (Ball, 1993· Duru-Bellat, 2000). Η επιθυμία των γονέων να στείλουν τα παιδιά τους σε χώρους εκπαίδευσης «υψηλότερης ποιότητας» για να τους επιτρέψουν να αποκτήσουν οικονομικό και κοινωνικό κεφάλαιο (Bourdieu, 1986), θεωρείται σημαντική πηγή εθνικής οικονομικής ανάπτυξης. «*Βασικοί άξονες αυτής της αντίληψης είναι η κατεύθυνση της εκπαίδευσης σε ένα αγοραίο, ανταγωνιστικό και καταναλωτικό προσανατολισμό, η λειτουργία των σχολείων με όρους επιχείρησης, η γονεϊκή επιλογή σχολείων, οι ριζικές περικοπές των δημόσιων εκπαιδευτικών δαπανών*» (Καμαριανός, Κυρίδης, Φωτόπουλος, Χαλκιώτης, 2019, σ. 103). Αποτελούν, εν ολίγοις, άμεσες και έμμεσες μεταρρυθμίσεις «αριστείας» που προωθούνται, όπως έχουμε επισημάνει, σ' ένα διεθνές περιβάλλον υπερεκπαίδευσης, και στηρίζονται στη θεωρία ότι οι ιδιώτες ως απαλλαγμένοι, σε κάποιο βαθμό, από πολιτικούς και γραφειοκρατικούς περιορισμούς, έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν καλύτερα σχολεία (Boyd & Kerchner, 1988). Στο πλαίσιο αυτό, ο όρος «Αριστεία» χρησιμοποιείται ως πρόταγμα και ως σύνθημα. Ως πρόταγμα επικεντρώνεται στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών και ως σύνθημα στις μεταρρυθμίσεις που ενισχύουν το ρόλο της αγοράς (Lockwood, 1998, p. 4). Σε κάθε περίπτωση, είναι σαφής η επικράτηση του προτάγματος της «αριστείας» έναντι του προτάγματος «ισότητας των ευκαιριών» που απετέλεσε τον πιο διακηρυγμένο στόχο των εκπαιδευτικών πολιτικών της πλειοψηφίας των δυτικών χωρών μέχρι και τη δεκαετία του 1980.

Η επικράτηση, ευρύτερα, της μαζικής εκπαίδευσης θεωρείται εντυπωσιακό χαρακτηριστικό του σύγχρονου κόσμου, διότι έγινε καθολικός θεσμός και επεκτάθηκε ακόμη και στις πιο φτωχές χώρες. Η εκπαίδευση, άλλωστε, αποτελεί συνήθως τη μεγαλύτερη δαπάνη στους κρατικούς προϋπολογισμούς των χωρών, καταναλώνοντας συνήθως το 10-20 % του συνόλου. Η UNESCO εκτιμά ότι περίπου το 75% των παιδιών της πρωτοβάθμιας σχολικής ηλικίας στον κόσμο είναι εγγεγραμμένα σε κάτι που ονομάζεται «σχολείο». Το 2014, παρόλο που τα ίδια ποσοστά ήταν χαμηλότερα στην υποσαχάρια Αφρική και στη Νότια και Δυτική Ασία, σε όλες τις χώρες η επέκταση που παρουσιάστηκε ήταν τεράστια. (UNESCO, 2016, p. 473).

Στο ετήσιο συνέδριο το 2014 «η αναθεώρηση της εκπαίδευσης για όλους» η Διευθύντρια του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού της UNESCO αναγνώρισε ότι οι δεσμεύσεις στο Σύνταγμα της UNESCO του 1946 για «πλήρεις και ίσες ευκαιρίες για εκπαίδευση για όλους», όπως απηχούν στο Άρθρο 26 της Οικουμενικής Διακήρυξης των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων του 1948, είχαν ιστορικές ρίζες στην εξέλιξη του σύγχρονου κράτους. Υποστήριξε ότι η έννοια της «Εκπαίδευσης για Όλους» (Education for All), προέκυψε ως μια μορφή φιλοδοξίας και ως μέρος της αρχιτεκτονικής του «ενσωματωμένου φιλελευθερισμού» μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, καθοδηγούνταν, δηλαδή, υπό αυτή την έννοια σ' «ένα κοινό κοινωνικό φαντασιακό» (Mundy, 2014). Το 2015, η ατζέντα της «Εκπαίδευσης για Όλους» ενσωματώθηκε στους Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης των Ηνωμένων Εθνών. Παρατηρώντας τις τάσεις, η UNESCO διαπιστώνει ότι: οι φιλοδοξίες του παγκόσμιου κινήματος για οικουμενοποίηση της εκπαίδευσης και βελτίωση των επιπέδων μάθησης παρότι είναι βαθιά ενσωματωμένες στους στόχους, τις πολιτικές και τα σχέδια σχεδόν όλων των χωρών, είναι όμως αποσυνδεδεμένες από χαρακτηριστικά όπως, ο πληθυσμός, η τοποθεσία και ο βαθμός ανάπτυξης του κάθε έθνους. Σύμφωνα με την ίδια έκθεση, η πολιτική αυτή προσέγγιση της εκπαίδευσης υπηρετούσε την κοινωνική ομάδα των «ελίτ», ενώ αναλυτές διατείνονται ότι «αυτό το τεράστιο καθεστώς της εκπαίδευσης έχει δημιουργήσει μια ισχυρή κουλτούρα, έχει μεταμορφώσει τα περισσότερα άτομα στον κόσμο και έχει δημιουργήσει εκτεταμένες συνέπειες για όλες τις πτυχές της κοινωνίας» (UNESCO, 2016. p. 162). Αναδιρθώνει ολόκληρους πληθυσμούς, δημιουργώντας και διευρύνοντας τις κοινωνικές ομάδες των ελίτ και επαναπροσδιορίζοντας τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των μελών τους. Οι ομοιότητες στα μοντέλα σχολικής εκπαίδευσης

αποδόθηκαν από κάποιους θεωρητικούς σε «παγκόσμιες δυνάμεις», δηλαδή σε μια «πολιτισμική αρχή εξωγενή για οποιοδήποτε συγκεκριμένο έθνος-κράτος και την ιστορική του κληρονομιά» (Meyer - Ramirez, 2000 as sited in Bray, 2017, p. 471). Στους υποκείμενους παράγοντες υποστήριξαν ότι συμπεριλαμβάνονται η επίδραση της παγκοσμιοποίησης της επικοινωνίας και των ανταλλαγών, η εντατικοποίηση των επαγγελματικών μοντέλων εκπαιδευτικών συστημάτων και ο αντίκτυπος παγκόσμιων δυνάμεων όπως η UNESCO, η Παγκόσμια Τράπεζα και ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ). Αυτές οι δυνάμεις λέγεται ότι οδήγησαν σε έναν ισομορφισμό στο πλαίσιο του οποίου τα σχολικά συστήματα σε όλο τον κόσμο μοιάζουν όλο και περισσότερο μεταξύ τους (ό.π). Ωστόσο, οι αναλυτές παρατηρούν ότι μπορεί η βασική οργάνωση της μαζικής εκπαίδευσης και οι παραδοχές πίσω από αυτήν να είναι παρόμοιες, παγκοσμίως, αλλά το πώς αυτό λαμβάνει χώρα κατά μήκος των εθνών, απέχει πολύ από το να είναι ομοιόμορφο.

2.2 Η επιλογή του σχολείου (“School Choice”)

Στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον, στο πλαίσιο του οποίου η πρόσκτηση εκπαιδευτικών τεκμηρίων, γνώσεων και δεξιοτήτων θεωρούνται πλεονεκτούσα μορφή κεφαλαίου, οι γονείς όλων των κοινωνικών τάξεων, αναπτύσσουν στρατηγικές (van Zanten, 2005, p. 156), προκειμένου να εξασφαλίσουν συγκριτικά πλεονεκτήματα για τα παιδιά τους (Zhang and Bray, 2017). Γενικότερα, η επιστημονική έρευνα για την επιλογή του σχολείου (School Choice) επιβεβαιώνει εδώ και καιρό τα υψηλότερα ποσοστά ικανοποίησης μεταξύ των γονέων που έχουν τη δυνατότητα να επιλέγουν ενεργά το σχολείο τους όπως και το ότι η δυνατότητα αυτή της επιλογής φαίνεται ότι περιορίζεται, κυρίως, σε πληθυσμούς μαθητών που ανήκουν στα μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα (Bosetti, 2004, p.400).

Σύμφωνα με την Van Zanten (2005), οι 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 εκπαίδευσης 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' αυτό τον τρόπο *«μεταβάλλουν δραστικά τις κοινωνικές δομές επειδή συμβάλλουν στην παραγωγή νέων εκπαιδευτικών πολιτικών σε τοπικό επίπεδο»* (p. 160).

2.2.1 Η επιλογή του σχολείου στη δημόσια εκπαίδευση και η συνδρομή των γονέων στη διαμόρφωση του σχολικού χάρτη

Η επιλογή του σχολείου στο δημόσιο χώρο της εκπαίδευσης έχει θεωρηθεί ένας τρόπος διεύρυνσης των επιλογών για τις οικογένειες χαμηλότερου εισοδήματος, υπό την προοπτική της αντιστάθμισης των επιπτώσεων της κυριαρχίας του υψηλού εισοδήματος στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες, που είναι συνήθως διαθέσιμες σε πλουσιότερες οικογένειες που έχουν τη δυνατότητα να αγοράζουν ή να νοικιάζουν σπίτια σε γειτονίες με πιο επιθυμητά σχολεία (Gewirtz, Ball, & Bowe, 1995· Goldthorpe, 1996· Smrekar & Goldring, 1999· van Zanten, 2010). Συνηθέστερο παράδειγμα των γονεϊκών στρατηγικών επιλογής στο πλαίσιο της δημόσιας εκπαίδευσης είναι η επιδίωξη της “επιτυχούς” φοίτησης των παιδιών τους σε συγκεκριμένα δημόσια σχολικά ιδρύματα. Αυτό συμβαίνει, είτε με το να μετακινούνται σε άλλη κατοικία, που θα γειτονεύει με δημόσια σχολεία «καλής» φήμης, είτε παρακάμπτοντας το κριτήριο της διαμονής, που τους υποχρεώνει ν' απευθύνονται στις σχολικές μονάδες που υπάγονται διοικητικά (van Zanten, 2003). Εν ολίγοις, *«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»* (Τσακίρη, 1999, σ. 410) με στόχο όχι μόνο να βελτιώσουν τις επιδόσεις των παιδιών τους αλλά να δημιουργήσουν νέες μορφές κοινωνικού και θεσμικού «εγκλεισμού» και να μεγιστοποιήσουν τα οφέλη τους (van Zanten & Obin, 2010). Σε αυτό το συγκείμενο, οι οικογένειες των μεσαίων προς ανώτερων τάξεων, αναγκάζονται ν' αποφασίσουν μεταξύ της ποιότητας του περιβάλλοντος διαβίωσης και της ποιότητας του σχολείου. Πολλές οικογένειες πρέπει να επιλέξουν ανάμεσα σε μια άνετη (ακριβή) διαμονή δίπλα σε σχολικά ιδρύματα που εκπέμπουν στα μάτια τους μια επιθυμητή «ποιότητα» ή, σε άλλες περιπτώσεις,

συμβιβάζονται με μια χαμηλότερη ποιότητα ζωής (φθηνότερη διαβίωση), προκειμένου να ζουν κοντά σ' ένα «καλό» σχολείο (Van Zanten, 2010, p. 44).

Γονεϊκές στρατηγικές (πρακτικές) θεωρούνται επίσης η -εκτός σχολείου- εκμάθηση ξένων γλωσσών όπως και τα μαθήματα πληροφορικής, που ως βασικά γνωστικά εφόδια, αποτελούσαν ανέκαθεν μια μορφή φροντίδας των οικογενειών προς τους μαθητές, επένδυση με στόχο να ενισχυθεί το μορφωτικό τους κεφαλαίο (Καμαριανός, Κυρίδης, Φωτόπουλος, 2019, σ.171). Αποτελούν, εν ολίγοις, μια γονεϊκή στρατηγική, διαχρονικού χαρακτήρα. Οτιδήποτε κάνουν οι γονείς, προκειμένου να εξασφαλίσουν την απόκτηση περισσότερων εφοδίων-διαπιστευτηρίων, είτε πρόκειται για δημόσιο σχολείο είτε για ιδιωτικό (λ.χ. φροντιστηριακή εκπαίδευση), αποτελεί μια μορφή στρατηγικής. Σε γενικότερο επίπεδο, το γεγονός των υπέρογκων δαπανών των οικογενειών για την εκπαίδευση των παιδιών τους, μπορεί να θεωρηθεί η βάση των γονεϊκών στρατηγικών που, παρ' όλο που στα χρόνια της κρίσης αποδυναμώθηκε, παραμένει κομβικής σημασίας και διατηρητέα, ανεξαρτήτως κοινωνικοοικονομικών συνθηκών (Καμαριανός κ.α., 2019, σ. 179· IOBE, 2019).

Σε κάθε περίπτωση, οι γονεϊκές πρακτικές επιλογής που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα αλλά και διεθνώς (ανάλογα με το εκάστοτε πολιτικό, θεσμικό, εκπαιδευτικό και κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο), προσανατολίζονται στην προώθηση της ατομικής ανέλιξης και εκφράζονται με εκπαιδευτικές επενδύσεις στη βάση της υπερζήτησης για ανώτατη εκπαίδευση και την ανάληψη των εξόδων αυτών των επενδύσεων για μεγάλο χρονικό διάστημα (Duru-Bellat, 2009). Μπορούμε να πούμε ότι συμπυκνώνονται στις εξής:

- Επιλογή δημόσιων σχολείων (με παραβίαση του κριτηρίου της διαμονής)
- Επιλογή δημόσιων εναλλακτικών σχολείων (π.χ. Πρότυπα)
- Επιλογή ιδιωτικών σχολείων
- Στρατηγική (σύστημα) επιλογής και χρήσης της φροντιστηριακής εκπαίδευσης

Οι Ball and Youdell (2007), ανέλυσαν τις νεοφιλελεύθερες πολιτικές που αναλήφθηκαν για τη σχολική επιλογή σε διάφορες χώρες και κατέληξαν στη διαπίστωση ότι η ανάπτυξη του ανταγωνισμού των σχολικών μονάδων δεν επέφερε τη προσδοκώμενη βελτίωση της εκπαίδευσης. Αντίθετα, επήλθε απορρύθμιση της εκπαίδευσης ως δημόσιου

αγαθού, η οποία όξυνε περαιτέρω τις κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση (Ball, 2010). Κατά συνέπεια, οι πρακτικές διαχωρισμού των σχολείων σε σχολεία με καλή φήμη και σχολεία με κακή φήμη (“good” and “bad” schools) (Quilliam, 2014; Ball et al. 1995) δημιούργησαν συνθήκες πόλωσης και κοινωνικού αποκλεισμού μεταξύ των επιζητούμενων σχολικών μονάδων και των αποφευγόντων και τα δεδομένα δείχνουν ότι η κοινωνική μείξη στο χωροταξικό πλαίσιο δε συνεπάγεται και κοινωνική μείξη στο σχολικό πλαίσιο. (Τσακίρη, 2018, σ. 93)

Το ζήτημα της γονεϊκής επιλογής του σχολείου είναι ιδιαίτερα δημοφιλές ερευνητικό πεδίο στο διεθνή χώρο καθώς η αντιμετώπισή του έχει συνδεθεί με το διοικητικό σύστημα κάθε χώρας κι έχει ενταχθεί στην ατζέντα πολλών σημαντικών εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, τόσο σε χώρες με αποκεντρωτικά συστήματα διοίκησης (π.χ. Αγγλία, Σουηδία) όσο και σε χώρες με συγκεντρωτικά συστήματα διοίκησης, όπως η Γαλλία. Στις προεδρικές εκλογές της Γαλλίας το 2006, συγκεκριμένα, το ζήτημα της διαμόρφωσης του «σχολικού χάρτη» αποτέλεσε αντικείμενο αντιπαράθεσης με αντικρουόμενες τοποθετήσεις μεταξύ των υποψηφίων, κατά τη διάρκεια της προεκλογικής εκστρατείας⁶¹ (Τσακίρη, 2018, σ. 83).

Η μελέτη της λειτουργίας του «σχολικού χάρτη», που σχεδιάστηκε ως εργαλείο για τη διοικητική-χωροταξική ρύθμιση της ροής των μαθητών στα σχολεία, επικεντρώθηκε σε δύο φαινόμενα: τον ανταγωνισμό μεταξύ των ιδρυμάτων για την προσέλκυση ή τη διατήρηση μαθητών (ιδίως εκείνων με καλή ακαδημαϊκή υπόσταση), και τις εκπαιδευτικές στρατηγικές επιλογής των οικογενειών, ιδιαίτερα εκείνων που είναι πιο πιθανό να εκμεταλλευτούν ή να παρακάμψουν τους τρόπους ρύθμισης που έχει αναπτύξει το κράτος (van Zanten, 2010a, p. 65). Τα φαινόμενα αυτά είναι απόρροια των διακυβευμάτων (κοινωνικών και πολιτικών) που προκύπτουν από την de facto σύνδεση μεταξύ του αστικού και του σχολικού διαχωρισμού που συνδέονται με την εδαφική διαίρεση· ο χωροταξικός σχεδιασμός θα πρέπει να εξασφαλίζει την εγγύτητα, την ποικιλομορφία και την ποιότητα της εκπαίδευσης στις αγροτικές ζώνες, τη δίκαιη

⁶¹ Ο υποψήφιος του κόμματος U.M.P (Ενότητα για ένα Λαϊκό Κίνημα), Nicolas Sarkozy, υποστήριξε την κατάργηση του κριτηρίου διαμονής στη διαμόρφωση του σχολικού χάρτη, η υποψήφια του P.S (Σοσιαλιστικού Κόμματος), Ségolène Royal, ζήτησε τη διευθέτησή του, ενώ ο υποψήφιος της U.D.F (Ενότητα για την Γαλλική Δημοκρατία), Francois Bayrou, υποστήριξε τη διατήρησή του»

κατανομή και την κοινωνική μείξη στις αστικές ζώνες (Τσακίρη, 2018, σσ. 82-83). Κάτι τέτοιο δε θα μπορούσε να συμβεί δεδομένης της ύπαρξης πολλαπλών μορφών αστικού διαχωρισμού τόσο σε τοπικό (περιοχές), εθνικό (πόλεις) όσο και υπερεθνικό (χώρες) επίπεδο.

Οι επιπτώσεις της αποφυγής και του αποκλεισμού συγκεκριμένων σχολικών μονάδων, μετουσιώνονται στη βάση της αποφυγής της κοινωνικής μείξης (ετερογένειας), σημαντικό διακύβευμα των εκπαιδευτικών πολιτικών που προάγει την ισότητα των ευκαιριών και την κοινωνική συνοχή. Αντ' αυτού επιζητάται μια ομοιογένεια ως προς τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού στις σχολικές μονάδες η οποία αποτελεί ένα συνδυασμό χαρακτηριστικών κοινωνικής προέλευσης και σχολικής επίδοσης. Με αυτό τον τρόπο παγιώνεται ένα «δίπολο» στο σχολικό περιβάλλον· αυτό γίνεται είτε άκρως ανταγωνιστικό, όταν η ομοιογένεια έχει θετικό πρόσημο, είτε άκρως απεπενδυτικό, όταν η ομοιογένεια έχει αρνητικό πρόσημο (Τσακίρη, 2018, σ. 80). Αγγλοσάξονες και Γάλλοι μελετητές διαπιστώνουν, αντιστοιχώς, ότι στην πρώτη περίπτωση (συγκέντρωση προνομιούχων μαθητών) αυξάνεται το επίπεδο των προσκλήσεων, ενώ στη δεύτερη (συγκέντρωση μη προνομιούχων μαθητών) αυτό μειώνεται (Τσακίρη, 2018, σ. 87). Παρ' όλο που τα εν λόγω ζητήματα αυξομοιώνονται σε εύρος και ένταση από χώρα σε χώρα, σε περιπτώσεις γκετοποιημένων περιοχών ή και σε περιπτώσεις σχολείων που ανήκουν σε μεσοαστικές περιοχές (όπως και στην Ελλάδα) φαίνεται ότι η ομοιογένεια στη σχολική τάξη αντανakλά την κοινωνική σύνθεση των περιοχών αυτών. Το γεγονός αυτό δημιουργεί κοινωνικά στερεότυπα αποφυγής της κοινωνικής μείξης που οδηγούν σε χωρικές πρακτικές από τους γονείς που λαμβάνουν χώρα είτε με την κατ' επιλογή μετακίνηση του μαθητή σε κάποιο άλλο σχολείο αξιοποιώντας τις ειδικές περιπτώσεις που προβλέπει ο νόμος είτε μέσω παρατυπίας, δηλώνοντας ψευδή στοιχεία κατοικίας (ό.π., σ. 93). Επίσης, δεδομένου ότι στις μικρές πόλεις ο αριθμός των σχολείων είναι μικρός, η σχολική μονάδα υιοθετεί αναπόφευκτα τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού της γεωγραφικής περιοχής. Φαίνεται, εν ολίγοις, ότι η κατανομή του μαθητικού πληθυσμού με βάση το κριτήριο της διαμονής δε διαδραματίζει κάποιον ιδιαίτερο ευνοϊκό ρόλο στην κοινωνική μείξη, προϋπαρχούσης της κοινωνικής διαίρεσης του χωροταξικού περιβάλλοντος (Dubet, 2008, όπ. αναφ. στο Τσακίρη, 2018, σ. 89). Ως εκ τούτου η επιλογή σχολείου θεωρείται ότι διευρύνει τις κοινωνικές ανισότητες μεταξύ των ατόμων

που δύνανται να επιλέξουν τον τόπο διαμονής τους και εκείνων που δε δύνανται, με αποτέλεσμα να στιγματίζονται χωροταξικά.

Το ζήτημα της διαμόρφωσης του σχολικού χάρτη στην Ελλάδα, αποσιωπάται, τόσο στο επίπεδο άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και στο επίπεδο δημοσίου διαλόγου και επιστημονικού λόγου. Στην πραγματικότητα, «αναγορεύεται ως *«ένοχο μυστικό μιας κοινωνικής φαντασιακής απαγόρευσης ν' αγγίζει το πρόβλημα, το οποίο εν τέλει την οδηγεί σε σιωπηρή κοινωνική αποδοχή»* (Τσακίρη, 2018, σ. 93). Με βάση την ισχύουσα νομοθεσία⁶² και στο όνομα της εξασφάλισης της αρχής της ισότητας των ευκαιριών, ως κριτήριο για την κατανομή των μαθητών στα δημόσια σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τίθεται το χωροταξικό, δηλαδή η εγγύτητα της σχολικής μονάδας σε σχέση με τη διεύθυνση διαμονής του μαθητή. Στο πλαίσιο αυτό εμπειρικά δεδομένα επιβεβαιώνουν την πρακτική της παράκαμψης του κριτηρίου διαμονής από τους γονείς, προκειμένου να εγγράψουν τα παιδιά τους σε σχολικές μονάδες της επιλογής τους (Θεριανός & Φωτόπουλος 2011). Μπορεί να επιλέγουν ειδικά σχολεία με πρόσχημα την καλλιέργεια ατομικών δεξιοτήτων, να δηλώνουν ψευδή διεύθυνση κατοικίας ή να χρησιμοποιούν τις κοινωνικές σχέσεις τους με θεσμικούς παράγοντες της εκπαίδευσης (διευθυντές, κ.α.), προκειμένου να πετύχουν τον σκοπό τους (Τσακίρη, 2009).

Αναδεικνύεται, έτσι το ζήτημα της δυναμικής της παραβίασης του θεσμοθετημένου κριτηρίου στη διαμόρφωση του σχολικού χάρτη με την ανάπτυξη συγκεκριμένων στρατηγικών από την πλευρά των γονέων, που καθιερώνουν ατύπως τη «γονεϊκή επιλογή» στο πλαίσιο της επιλογής των σχολείων καθώς και των συνακόλουθων επιπτώσεων. Όπως αναφέρει η Τσακίρη (2018) χαρακτηριστικά, δεδομένου ότι στη χώρα μας υπάρχει η πεποίθηση ότι η ύπαρξη και διαμόρφωση της σχολικής αγοράς συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με τη θεσμική κύρωση της ταξινόμησης των σχολικών μονάδων (αυτό-αξιολόγηση), αρκεί να τεθεί το εξής ερώτημα από κάποιον για να αποδομηθεί αυτός ο ισχυρισμός: *«ποιο σχολείο του διαμερίσματος στο οποίο διαμένει θεωρεί «καλό» και ποιο «κακό» και υποθετικά ν' αναρωτηθεί -σε περίπτωση που είχε τη δυνατότητα να επιλέξει το σχολείο φοίτησης- σε ποιο σχολείο θ' αποφάσιζε να εγγράψει το παιδί του»* (σ. 81). Με άλλα λόγια ο «αγοραίος ανταγωνισμός» (φήμη) κατά μήκος των σχολείων υπάρχει ούτως ή άλλως. Συνδέεται πρωτίστως με χωροταξικούς και κοινωνικούς παράγοντες, με το

⁶² Π.Δ 104/1979-ΦΕΚ23/Α/7-2-1979· Π.Δ 201/1998-ΦΕΚ Α'161/13-6-1998

εύρος των δυνατοτήτων των οικογενειών στο πλαίσιο των στρατηγικών επιλογής που ακολουθούν και δευτερευόντως με κάποια θεσμική συνθήκη.

Σε διάφορες χώρες, οι γονείς έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν, χωρίς διοικητικούς περιορισμούς, εναλλακτικούς «τύπους» δημόσιων σχολείων. Σε 37 από τις 50 χώρες και οικονομίες που παρείχαν πληροφορίες σε επίπεδο συστήματος σχετικά με την επιλογή σχολείου στο πρόγραμμα PISA 2018, οι δημόσιες αρχές επιβεβαίωσαν το δικαίωμα των οικογενειών να εγγραφούν σε άλλο δημόσιο σχολείο εκτός από το γεωγραφικά πλησιέστερο σε αυτές. Επιπλέον, οι κυβερνήσεις μπορούν να δώσουν στις οικογένειες ένα πιστοποιητικό διδάκτρων (voucher ή υποτροφία ή εκπτώσεις διδάκτρων) που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την πληρωμή σε οποιοδήποτε «εγκεκριμένο» σχολείο ιδιωτικό ή δημόσιο, ανάλογα με το πρόγραμμα. (OECDb, 2019, p. 96).

Η «καλή» φήμη ενός σχολείου συνδέεται με τα ποσοστά επιτυχίας των μαθητών στις τελικές εξετάσεις, με την κατανομή των μαθητών σε κατευθύνσεις κύρους με μετρήσιμα αποτελέσματα επιτυχίας, με την παροχή καλών εκπαιδευτικών υπηρεσιών καθώς και με επιλεκτικές εκπαιδευτικές πρακτικές, λογική που αντανακλά τη λειτουργία ελιτίστικων σχολικών μονάδων στο εσωτερικό της δημόσιας εκπαίδευσης (Τσακίρη, 2018, σ. 78). Ένα παράδειγμα είναι τα επονομαζόμενα «εναλλακτικά»⁶³ σχολεία στον Καναδά, που απετέλεσαν, όπως φαίνεται, την «απάντηση» του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος (και των ίδιων των σχολείων) στην πίεση από τη διαρροή των μαθητών για τη ζήτηση που υπάρχει για εναλλακτικά προγράμματα που προσφέρονται από τα ανταγωνιστικά σχολεία του σχολικού χάρτη (όπως τα Charter Schools) όσο και στην πίεση των ομάδων λόμπι που υποστηρίζουν τις ανάγκες συγκεκριμένων ομάδων μαθητών (π.χ. σχολεία για χαρισματικούς μαθητές, σχολεία ενός φύλου, σχολεία για αθλητές ελίτ).

⁶³ Είναι τα σχολεία που παρέχουν κίνητρα για την προσέλκυση γονέων και μαθητών μέσω εξειδικευμένων θεμάτων, προγραμμάτων ή μεθόδων διδασκαλίας. Προσομοιάζουν χαρακτηριστικά των δικών μας «Πρότυπων» ή «Πειραματικών» σχολείων, όπως και των αντίστοιχων «Charter Schools» στις ΗΠΑ. Στην περίπτωση του Καναδά, αναφέρεται ότι για ορισμένα από αυτά δεν υπάρχει επίσημη θεσμοθέτηση που να τα προσδιορίζει ως «εναλλακτικά». Περιγράφονται ως επιλεκτικά σχολεία που κάνουν κάτι καινοτόμο ή μοναδικό και διαθέτουν σημαντικό αριθμό μαθητών που φοιτούσαν εκτός των ορίων των καθορισμένων σχολείων της γειτονίας.

(Bosetti, 2004, p. 401). Δε θεωρούνται δηλαδή μέσο διεύρυνσης της ισότητας της εκπαιδευτικής ευκαιρίας, διότι τα εναλλακτικά αυτά προγράμματα σχεδιάστηκαν -πολύ περισσότερο- βάσει της αντίδρασης που προκάλεσε η ζήτηση των γονέων και οι υφιστάμενες ανταγωνιστικές επιλογές (δημόσια και ιδιωτικά σχολεία) και -πολύ λιγότερο- βάσει μιας αντίδρασης συνδεδεμένης με την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσω ποιοτικών συντελεστών εκπορευόμενων από τα δεδομένα της εκπαιδευτικής έρευνας στη διδασκαλία και τη μάθηση. Δε φαίνεται να είναι «πραγματικά σχολεία επιλογής», διότι δεν έχουν όλες οι ομάδες των γονέων τους πόρους, τις δεξιότητες και το κοινωνικό κεφάλαιο που απαιτείται για την πρόσβαση σε αυτά, όπως άλλωστε συμβαίνει και με τα ανταγωνιστικά προς αυτά σχολεία (Charter Schools) (ό.π.)

2.2.2 Η επιλογή του σχολείου στην ιδιωτική εκπαίδευση

Τα ιδιωτικά σχολεία, την ίδια στιγμή, έχουν σχηματίσει μια παράλληλη εκπαιδευτική αγορά στη βάση της φήμης τους, η οποία, στις περισσότερες περιπτώσεις, φαίνεται να λαμβάνει θετικό πρόσημο (συγκρινόμενη με τη φήμη των δημοσίων σχολείων), πλεονεκτώντας σε τομείς όπως η ακαδημαϊκή επίδοση, η γονική ικανοποίηση, η αποδοτικότητα, η κτιριακή υποδομή κ.α. (Coulson, 2009).

Ο κοινωνικός διαχωρισμός μεταξύ των σχολείων συμβαδίζει με τον ακαδημαϊκό διαχωρισμό, δεδομένου ότι τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και η κοινωνικοοικονομική κατάσταση των μαθητών συνδέονται θετικά σε όλες τις χώρες και τις οικονομίες (OECD, 2019). Ωστόσο, ο βαθμός «απομόνωσης» (isolation), ή αλλιώς, ο βαθμός «ομοιογένειας» των υψηλών και χαμηλών επιδόσεων στα σχολεία, δεν παρουσιάζει πάντα την ίδια αναλογία. Για παράδειγμα, σε χώρες όπως η Βραζιλία, το Καζακστάν, η Μαλαισία, οι Φιλιππίνες, η Ελβετία και η Ταϊλάνδη, η συγκέντρωση μαθητών με υψηλές επιδόσεις σε ορισμένα σχολεία είναι πολύ μεγαλύτερη από τη συγκέντρωση μαθητών με χαμηλές επιδόσεις σε συγκεκριμένα σχολεία. Αντίθετα, στη Γαλλία, την Ελλάδα, το Ισραήλ και τη Μάλτα, η συγκέντρωση των μαθητών με χαμηλές επιδόσεις σ' ένα περιορισμένο σύνολο σχολείων είναι πολύ μεγαλύτερη από αυτή των μαθητών με υψηλές επιδόσεις. Ο ακαδημαϊκός διαχωρισμός «προς τα πάνω» φαίνεται να είναι το αποτέλεσμα της φοίτησης των καλύτερων μαθητών σε συγκεκριμένα «σχολεία ελίτ» (OECD, 2019, pp. 88-89).

Γενικά, ο κοινωνικός διαχωρισμός είναι μεγαλύτερος μεταξύ των ιδιωτικών σχολείων, η συμβολή, όμως, της ιδιωτικής εκπαίδευσης στο συνολικό βαθμό κοινωνικού διαχωρισμού εντός μιας χώρας, ποικίλλει ανάλογα με το μέγεθος του ιδιωτικού σχολικού τομέα. Δεδομένου ότι οι περισσότεροι μαθητές σε πολλές από τις χώρες που συμμετείχαν στο PISA 2018 εγγράφηκαν σε δημόσια σχολεία, η συμβολή των δημόσιων σχολείων στο συνολικό διαχωρισμό είναι συνήθως μεγαλύτερη από εκείνη των ιδιωτικών σχολείων. Κατά μέσο όρο στις χώρες του ΟΟΣΑ, ο κοινωνικός διαχωρισμός μεταξύ των δημόσιων σχολείων, σταθμισμένος με το ποσοστό των μαθητών που εγγράφονται στα δημόσια σχολεία, αντιπροσωπεύει τα δύο τρίτα του συνολικού κοινωνικού διαχωρισμού, όπως μετράται από τη μη κοινωνική πολυμορφία (OECD, 2019, p. 97).

Η van Zanten (2003) κατηγοριοποιεί τους γονείς της μεσαίας τάξης σε εκείνους που εργάζονται στον ιδιωτικό τομέα και σε εκείνους που εργάζονται στο δημόσιο τομέα. Σύμφωνα με την έρευνά της, η πρώτη ομάδα είναι πιο πιθανό να προσλαμβάνει την εκπαίδευση ως οικονομική επένδυση, εκτιμώντας τα σχολεία ανάλογα με τα δίδακτρα τους, δεδομένου ότι έχει τη δυνατότητα να πληρώσει γι' αυτά. Οι γονείς προσυπογράφουν την ιδεολογία της μεγαλύτερης αποτελεσματικότητας του ιδιωτικού τομέα για το λόγο αυτό, όταν επιλέγουν ένα σχολείο επικεντρώνονται στις υπηρεσίες και την αποτελεσματικότητά του, παρά σε οποιονδήποτε άλλο παράγοντα. Τείνουν, εν ολίγοις, να προτιμούν είτε πιο «ανταγωνιστικά» περιβάλλοντα μάθησης, ώστε να προετοιμάζουν τα παιδιά τους για την προσαρμογή τους σε μια αγορά εργασίας που παρομοιάζεται με «ζούγκλα» ή να επιλέγουν σχολεία που παρέχουν στους αδύναμους μαθητές ένα θετικό μαθησιακό περιβάλλον. Θεωρούν την «κινητικότητα» αναπόφευκτο θετικό χαρακτηριστικό της σύγχρονης κοινωνίας αλλά και συνέχεια της διευθυντικής ή επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας. Επίσης, τα ιδιωτικά σχολεία φαίνονται πιο ελκυστικά για τους εξαιρετικά πολυάσχολους γονείς που επιστρέφουν αργά στο σπίτι και συχνά είναι λιγότερο προικισμένοι με πολιτιστικό κεφάλαιο ή δε διαθέτουν το χρόνο να το χρησιμοποιήσουν σε σχέση με τους γονείς του δημόσιου τομέα. Από την άλλη μεριά, οι γονείς που εργάζονται στον δημόσιο τομέα εμφανίζονται περισσότερο προσκολλημένοι στο πολιτιστικό τους κεφάλαιο και λιγότερο απαιτητικοί σε σχέση με το επίπεδο της αποτελεσματικότητας του σχολείου, γεγονός που οφείλεται αφ' ενός μεν στο ότι η χαμηλότερη αμοιβή δεν τους επιτρέπει την πρόσβαση στα ιδιωτικά σχολεία αφ' ετέρου δε στο ότι μέσω του πολιτιστικού τους κεφαλαίου (βοήθεια στα μαθήματα,

πολιτιστικές δραστηριότητες κ.α.) προσπαθούν ν' αντισταθμίζουν τις ανεπάρκειες των δημόσιων τοπικών σχολείων. Οι γονείς εδώ είναι πιο προσωποκεντρικοί και λειτουργούν με γνώμονα, κυρίως, την ευημερία της οικογένειας. Επίσης, φαίνονται πιο δεκτικοί στην αλληλεπίδραση των παιδιών τους με μαθητές διαφορετικού εθνοτικού ή κοινωνικού υποβάθρου, υποστηρίζοντας το ρόλο του σχολείου ως νευραλγικού φορέα κοινωνικής ένταξης, σε αντίθεση με τους γονείς του ιδιωτικού τομέα, που θεωρούν ότι «η μόνωση» είναι η καλύτερη μορφή προετοιμασίας στο πλαίσιο των σχολείων για τη μελλοντική κοινωνική και επαγγελματική ζωή κι επιλέγουν ιδιωτικά σχολεία ακριβώς λόγω της ισχυρότερης κοινωνικής τους επιλεκτικότητας. Ωστόσο, ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι πολλοί γονείς και του δημόσιου τομέα, επιχειρούν να «αποικίσουν» στα ιδιωτικά σχολεία για να εξυπηρετήσουν τα δικά τους συμφέροντα, ζητώντας π.χ. τη δημιουργία ειδικών τάξεων για τα παιδιά τους, μονοπωλώντας την προσοχή του εκπαιδευτικού προσωπικού και χρησιμοποιώντας συλλόγους γονέων για την επιδίωξη των στόχων τους. Η van Zanten (2003) αναφέρει ότι και οι δύο ομάδες γονέων, παρ' όλο που, θεωρητικά, αναγνωρίζουν τη θετική επίδραση του κοινωνικού μείγματος των μαθητών σε εκπαιδευτικό και αξιακό επίπεδο, στην πράξη, αντιμετωπίζουν το ίδιο ζήτημα, ως κοινωνικό πρόβλημα. Για εκείνους, δηλαδή, η αδικία υπάρχει κι όταν οι κοινωνικές συνθήκες δεν επιτρέπουν την κινητικότητα όλων των μαθητών αλλά κι όταν περιορίζεται η ανάπτυξη της «αριστείας», όπου σε αυτή την περίπτωση, οι συνέπειες ζημιώνουν την κοινωνία στο σύνολό της.

Η Bosetti (2004) στην έρευνά της που έγινε στον Καναδά, σε δείγμα γονέων που τα παιδιά τους φοιτούν σε διαφορετικούς τύπους σχολείων (δημόσια, ιδιωτικά, «εναλλακτικά»), διαπιστώνει ότι τα 3/4 όλων των γονέων των ιδιωτικών σχολείων, δεν έχουν εγγράψει ποτέ τα παιδιά τους σε δημόσιο σχολείο και ότι μόνο το 6% των γονέων των «εναλλακτικών σχολείων» και το 3% των γονέων των δημόσιων σχολείων, έχουν επιλέξει, κατά το παρελθόν, ιδιωτικά σχολεία για τη φοίτηση των παιδιών τους. Αυτό υποδηλώνει ότι οι γονείς που επιλέγουν ιδιωτικά σχολεία ασκούν ενεργά το δικαίωμα της επιλογής σχολείου, από την αρχή. Το 47% των γονέων του δημόσιου σχολείου, δεν είναι «ενεργοί επιλογείς» και προτιμούν να στέλνουν τα παιδιά τους στο καθορισμένο σχολείο της γειτονιάς. Τα ευρήματα, σύμφωνα με την έρευνα, εγείρουν μία σειρά από προκλήσεις για τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής που υποστηρίζουν ότι η ανταγωνιστική πίεση που δημιουργείται μέσω της εκπαιδευτικής αγοράς, θα οδηγήσει σε βελτιωμένες επιδόσεις

των μαθητών και σε ένα πιο αποτελεσματικό και υπεύθυνο σύστημα εκπαίδευσης. Είναι επίσης χαρακτηριστικό ότι το 60% των γονέων (δημόσιων και εναλλακτικών σχολείων) ερωτηθέν τι θα επέλεγε ελλείψει περιορισμών, απάντησε ότι θα προτιμούσε τη φοίτηση σ' ένα ιδιωτικό σχολείο (pp. 399-400).

Η πλειοψηφία του σχετικού ερευνητικού έργου δείχνει ότι οι γονείς στρέφονται στην επιλογή σχολείου με γνώμονα την «καλή» φήμη. Παρ' όλα αυτά, ο παράγοντας αυτός για κάποιους γονείς αποτελεί μια βασική ανησυχία, ενώ για κάποιους άλλους είναι το πρωταρχικό μέλημα. (Bosetti, 2004). Για την ομάδα των γονέων που επιλέγουν τα δημόσια εναλλακτικά σχολεία η ακαδημαϊκή φήμη αποτελεί το βασικό παράγοντα επιλογής. Αναζητούν ένα συγκεκριμένο είδος σχολικής εμπειρίας για τα παιδιά τους, δίνοντας έμφαση σε παράγοντες (π.χ. στυλ διδασκαλίας, το μέγεθος τάξης κ.α.) που συγκροτούν μια σχολική κοινότητα, η οποία αντανακλά τις αξίες και τις πεποιθήσεις τους. Για τους γονείς των δημόσιων σχολείων (δεδομένου ότι στέλνουν το παιδί τους στο καθορισμένο σχολείο της γειτονιάς), βασική προτεραιότητα είναι η απόσταση του σχολείου από το σπίτι και, σε δεύτερο επίπεδο, το προφίλ του εκπαιδευτικού προσωπικού (δάσκαλοι διευθυντές), η κυρίαρχη μέθοδος διδασκαλίας καθώς και το αν ότι οι φίλοι του παιδιού τους φοιτούν στο ίδιο σχολείο. Οι γονείς, τέλος, των ιδιωτικών σχολείων αναζητούν ένα σχολείο που να καλύπτει τις ατομικές ανάγκες του παιδιού τους. Εστιάζουν στο μέγεθος της τάξης, τις κοινές αξίες και πεποιθήσεις, το στυλ διδασκαλίας και στο ότι το παιδί τους θα λάβει περισσότερη ατομική βοήθεια. Είναι σημαντικό ότι στο πλαίσιο όλων των ανωτέρω η πλειονότητα των γονέων όλων των κατηγοριών χρησιμοποιεί το κοινωνικό της δίκτυο (φίλοι, επισκέψεις στα σχολεία και συνομιλίες με δασκάλους) ως κύρια πηγή πληροφόρησης (p. 400).

Σε άλλη έρευνα, που βασίστηκε στην ανάλυση 23 χωρών του ΟΟΣΑ από το Πρόγραμμα Διεθνούς Αξιολόγησης Μαθητών (PISA, 2006), υποστηρίζεται ότι οι αγορές που έχουν δημιουργηθεί εντός του σχολικού συστήματος, τοποθετούν τα σχολεία σε διάφορες «θέσεις», οι οποίες εξετάζονται διεξοδικά από τους γονείς όταν αποφασίζουν για την επιλογή ενός σχολείου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι οικογένειες υψηλού οικονομικού επιπέδου προτιμούν πιο επιλεκτικά σχολεία, τα οποία θεωρούνται πιο αποτελεσματικά, ωστόσο η ομοιογενής σύνθεση των μαθητών σε αυτά τα σχολεία, δε φάνηκε να βελτιώνει τη σχολική τους επίδοση (Dronkers & Robert, 2008). Στο ίδιο ερευνητικό πλαίσιο, μελέτη με στόχο την εκτίμηση της αποτελεσματικότητας μεταξύ

δημόσιων σχολείων και ιδιωτικών σχολείων σε δείγμα 26 χωρών, αναδεικνύει μια γονεϊκή τάση (στρατηγική), την επιλογή ιδιωτικών σχολείων από «ανοδικά μετακινούμενους» γονείς της μεσαίας τάξης και την επιδίωξή τους για το διαχωρισμό από τους γονείς της «κατώτερης» μεσαίας τάξης (ό.π.).

Η Ελλάδα διαθέτει ένα από τα υψηλότερα ποσοστά ιδιωτικής σχολικής φοίτησης στην Ευρώπη, ακριβώς λόγω κυρίως της αντίληψης ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχουν τα ιδιωτικά σχολεία είναι ανώτερη από τη δημόσια εκπαίδευση. Η γονεϊκή επιλογή ιδιωτικού σχολείου έναντι ενός δημόσιου, σύμφωνα με έρευνα ιδιωτικοποίησης, που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα (Καμαριανός κ.α., 2019), έχει εργαλειακό προσανατολισμό και συνδέεται κυρίως με την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα του σχολείου στις εξετάσεις. Η ποιοτική προσέγγιση των δεδομένων καταλήγει στο ότι το τελικό διακύβευμα των γονεϊκών στρατηγικών στην Ελλάδα, είναι η επιτυχία στις πανελλαδικές εξετάσεις στο πλαίσιο μίας «φетиχοποίησης» της εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η ιδιωτική εκπαίδευση συλλαμβάνεται από τους γονείς τόσο ως μια εξατομικευμένη επιλογή στρατηγικής «επιβίωσης» (ανάγκη που στο πλαίσιο της οικονομικής κρίσης έγινε εντονότερη), που αντισταθμίζει τις αδυναμίες του κοινωνικού κράτους και την αφερεγγυότητα της δημόσιας εκπαίδευσης αλλά και ως επιλογή ταξικού χαρακτήρα, αλλιώς, ως μηχανισμός κοινωνικής κινητικότητας, με τη φοίτηση σε ένα ιδιωτικό σχολείο να προσδίδει κύρος και στην ίδια τη φοίτηση και στον μαθητή.

Στην Κορέα, επίσης, είναι γνωστό ότι η ιδιωτική εκπαίδευση (ιδιωτικά σχολεία, φροντιστήρια) παρουσιάζει κατακόρυφη ανάπτυξη και κοινωνική ζήτηση. Σε γενικές γραμμές, τα προβλήματα του εκπαιδευτικού συστήματος της Κορέας συνδέονται με την απουσία εκπαιδευτικών πολιτικών που επιτρέπουν στη δημόσια εκπαίδευση να ανταγωνιστεί την υψηλή ποιότητα της, συγκριτικά, ακριβής ιδιωτικής εκπαίδευσης. Ως αποτέλεσμα, η κορεατική κοινωνία, η οποία βλέπει την εκπαίδευση ως μέσο κοινωνικής ανόδου και δημιουργίας πλούτου, έχει χάσει την εμπιστοσύνη στη δημόσια εκπαίδευση (Yoon, 2014, p. 174). Η ιστορική πορεία της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Κορέα δείχνει, μέχρι και σήμερα, τη δυσπιστία μεταξύ των δικαιούχων της εκπαίδευσης για το αν είναι εφικτή η επιτυχία της ποσοτικής επέκτασης των εκπαιδευτικών ευκαιριών σε συνδυασμό με την ποιοτική βελτίωση αυτών των ευκαιριών. Στο πλαίσιο αυτό, έρευνες και από τον ευρωπαϊκό χώρο (π.χ. Γερμανία - Γαλλία) δείχνουν ότι «στη μαζική αλλά εσωτερικά

διαφοροποιημένη ανώτατη εκπαίδευση, οι περισσότερες ευκαιρίες πρόσβασης δε σημαίνουν και εξίσωση των ευκαιριών» (Σιάνου - Κύργιου, 2005, σσ. 5-6).

Σύμφωνα με έρευνα που αφορά το ιστορικό πλαίσιο των εκπαιδευτικών πολιτικών που εφαρμόστηκαν στην Κορέα, (Yoon, 2014), η κοινωνική πεποίθηση που άρχισε «να βλέπει» την αποφοίτηση από αξιόπιστα «καλά» πανεπιστήμια ως σύντομο δρόμο προς τα οικονομικά μέσα και την ευτυχία, προκάλεσε έλλειψη εμπιστοσύνης στη δημόσια σχολική εκπαίδευση από τους γονείς και, την ίδια στιγμή, εξάρτηση από την ιδιωτική εκπαίδευση. Η ίδια δηλαδή εκπαιδευτική πολιτική της ισότητας και της ποσοτικής επέκτασης των ευκαιριών, με την απελευθέρωση της διοίκησης του σχολείου από τον κυβερνητικό έλεγχο, την ενίσχυση της αυτονομίας των εκπαιδευτικών στις τάξεις και τη διδασκαλία τους, με τη δημιουργία ελίτ ιδιωτικών λυκείων⁶⁴ που αναγνωρίστηκαν ως συντομότερη διαδρομή για την εισαγωγή στα καλόφημα πανεπιστήμια, όλα αυτά, προκάλεσαν αύξηση του κοινωνικού ανταγωνισμού, η οποία μετουσιώθηκε, με τη σειρά της, σε αύξηση των ιδιωτικών σχολείων και της φοίτησης σε αυτά, ακόμα και από τη βαθμίδα του νηπιαγωγείου. Από την οπτική γωνία των γονέων, τα γενικά λύκεια είχαν χαμηλότερου επίπεδου πρόγραμμα σπουδών σε σύγκριση με αυτά τα σχολεία, αλλά και σε γενικότερο επίπεδο, προκειμένου οι γονείς να εξασφαλίσουν προσοδοφόρες θέσεις εργασίας σε μια ανταγωνιστική αγορά εργασίας, έπρεπε να γνωρίζουν «*τι μάθαιναν οι μαθητές στα ιδιωτικά σχολεία, παρά τι μάθαιναν οι μαθητές στα δημόσια σχολεία*» (Yoon, 2014, p. 21).

Έτσι λοιπόν, παρόλο που οι κυβερνήσεις, σε διεθνές επίπεδο, υποστήριζαν την εξίσωση της πρόσβασης στην ανώτερη εκπαίδευση και τη συνεπακόλουθη κοινωνική κινητικότητα, προωθώντας το σχολείο ως το «μεγάλο εξισωτή» (great equalizer) (Downey, von Hippel & Broh, 2004), οι οικογένειες μπορεί να έχουν πολύ διαφορετικές απόψεις (Bray, 2017, p. 486). Αναγνωρίζοντας τον έντονο ανταγωνισμό σε ένα ταχύτατα αναπτυσσόμενο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον, αναζητούν τρόπους διαφοροποίησης από τους άλλους, μέσω των πολιτικών αυτών, που επέτρεψαν, επί της ουσίας, την

⁶⁴Η δημόσια εκπαίδευση στην Κορέα, παρέχει ένα εξειδικευμένο, αυτόνομο και ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών, μέσω συγκεκριμένων ιδιωτικών σχολείων. Σκοπός της κυβέρνησης ήταν ν' αποτρέψει τη διαρροή αριστούχων μαθητών στο εξωτερικό, σε πρώιμο σχολικό στάδιο, μειώνοντας το εκπαιδευτικό κόστος, μέσω της διαφοροποίησης. Συναφείς τύποι σχολείων στην Ελλάδα που έχουν συνδεθεί με την προαγωγή της αριστείας είναι τα ιδιωτικά σχολεία που παρέχουν πρόγραμμα IB (International Baccalaureate) καθώς και τα δημόσια Πρότυπα Σχολεία.

ελευθερία της επιλογής στο πλαίσιο της δημόσιας και της ιδιωτικής εκπαίδευσης. Σε αυτό το περιβάλλον, η «ομοιογένεια» και η «ιδιωτικοποίηση» έχουν χαρακτηριστεί ως «μοτίβα κινητικότητας» μεταξύ των μαθητών και των γονέων τους (van Zanten, 2003, p. 8). Σε κάθε περίπτωση, «η οικονομία της εκπαίδευσης» θεωρεί ότι τα σχολεία διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στη διαμόρφωση νέων μορφών ανθρωπίνου κεφαλαίου (Brown, 2000). Στο πλαίσιο αυτό, οι οικογένειες υψηλότερου κοινωνικό-οικονομικού και μορφωτικού επίπεδου προτιμούν τη φοίτηση σε ιδιωτικό σχολείο, οπότε υπάρχει μία de facto διαφορετική σύνθεση μαθητικού πληθυσμού στα ιδιωτικά σε σχέση με τα δημόσια σχολεία (Delprato & Chudgar, 2018).

Τα προαναφερθέντα αποτελούν αντανάκλαση γνώριμων χαρακτηριστικών της εκπαιδευτικής πολιτικής που έχει εφαρμοστεί, κατά καιρούς, και στη χώρα μας. Ένα ακόμα εξέχον χαρακτηριστικό που συνδέει την Ελλάδα με το εκπαιδευτικό γίγνεσθαι της Κορέας, είναι η τεράστια ανάπτυξη που γνωρίζει, από πολύ παλιά, ο κλάδος των φροντιστηρίων. Η φροντιστηριακή εκπαίδευση, ειδικότερα, είναι γνωστό ότι αποτελεί, στην Ελλάδα, τον ισχυρότερο παράγοντα ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης (Καμαριανός κ.ά., 2019, σ. 165). Σε σχέση με αυτό, φαίνεται ότι όταν οι κυβερνήσεις προσπαθούν να εξισώσουν τη σχολική εκπαίδευση, οι οικογένειες στρέφονται στον λιγότερο ρυθμιζόμενο συμπληρωματικό τομέα (φροντιστηριακή εκπαίδευση) για να εξασφαλίσουν πλεονεκτήματα (Bray, 2017, p. 486). Επομένως, η (αν)ισότητα στην εκπαίδευση δεν είναι αποτέλεσμα ξεχωριστών και απομονωμένων προσδιοριστικών παραγόντων (π.χ. εξετάσεις εισαγωγής, αναλυτικά προγράμματα κλπ). Είναι, τουναντίον, συνάρτηση ποικίλων ευρύτερων και αλληλεξαρτώμενων μεταβλητών, που μεταφέρονται και τελικά αποτυπώνονται και στο εκπαιδευτικό σύστημα. Οι θεωρητικές ενστάσεις για την ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση βασίζονται σε αυτή τη βασική παραδοχή: ότι η «ίση» αντιμετώπιση αναπαράγει, αν δε διευρύνει, την ανισότητα (Βεργίδης, Γκλαβάς, Κουτούζης, Φωτόπουλος, 2012, σ. 178).

2.3 Η γονεϊκή στρατηγική επιλογής φροντιστηρίου στο πλαίσιο διαφορετικών τύπων σχολείων

Η ιστορία της ιδιωτικής συμπληρωματικής διδασκαλίας (θεσμός φροντιστηρίου) θεωρείται, αναμφισβήτητα, τόσο μεγάλη όσο είναι αυτή της ίδιας της σχολικής εκπαίδευσης. Σε πολλές κοινωνίες, το φροντιστήριο θεωρείτο μια εναλλακτική μορφή εκπαιδευτικής παροχής στο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης, στην οποία είχαν πρόσβαση ορισμένα κοινωνικά στρώματα. Φαίνεται ότι κατά τη διάρκεια των αιώνων άρχισε να λειτουργεί ως συμπληρωματική εκπαίδευση ενίσχυσης για ορισμένους αδύναμους μαθητές, των οποίων οι οικογένειες μπορούσαν ν' ανταπεξέλθουν οικονομικά (Bray, 2017). Η επιστημονική βιβλιογραφία έχει τεκμηριώσει την ύπαρξη ιδιωτικής φροντιστηριακής εκπαίδευσης τουλάχιστον από τις αρχές του εικοστού αιώνα, όπως αναφερθήκαμε αναλυτικά σε προηγούμενο κεφάλαιο. Είναι πλέον ένα τυπικό χαρακτηριστικό της οικογενειακής ζωής σε χώρες τόσο διαφορετικές, όπως ο Καναδάς, η Κίνα, η Αίγυπτος και η Αγγλία (Bray, 2017). Στον Καναδά, μάλιστα, η προσφυγή στο φροντιστήριο, παρουσιάζεται για τους γονείς που δε δύνανται ν' ανταπεξέλθουν οικονομικά στη φοίτηση σ' ένα ιδιωτικό σχολείο, ως ένα τρόπος «School Choice» (Aurini & Davies, 2013). Στην Ν. Κορέα, θεωρείται εκπαιδευτική στρατηγική και μία εκ των συνηθέστερων μορφών γονεϊκής εμπλοκής (Park et al, 2011, p.4).

Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα του PISA 2018, οι μαθητές που φοιτούν σε σχολεία με κοινωνικό-οικονομικά πλεονεκτήματα, έχουν κατά μέσο όρο περισσότερες πιθανότητες να παρουσιάζουν νοοτροπία ανάπτυξης (growth mindset), σε σύγκριση με τους μαθητές που φοιτούν σε σχολεία μεσαίου κοινωνικό-οικονομικού επιπέδου (OECD, 2021). Εφόσον το PISA δεν επιτρέπει τον προσδιορισμό αυτής της αιτιότητας, η εξήγηση που δίνεται στη σχετική έκθεση (πέρα από τη δυνατότητα των σχολείων να διατηρήσουν αυτή τη νοοτροπία στη βάση των περισσότερων παιδαγωγικών, διδακτικών και ανθρώπινων πόρων που διαθέτουν) είναι ότι οι μαθητές των προνομιούχων σχολείων εμφανίζουν υψηλότερη αυτοπεποίθηση και περισσότερες φιλοδοξίες σε σχέση με την ακαδημαϊκή τους επίδοση και πορεία, έχοντας αναπτύξει αυτή τη νοοτροπία, εκτός του σχολικού πλαισίου, με τη συμβολή οικογενειακών πόρων, όπως είναι το ιδιωτικό φροντιστήριο ή ένα προσωπικό περιβάλλον που είναι λιγότερο πιθανό να περιορίσει τις φιλοδοξίες τους (OECD, 2021, p. 39). Το γεγονός αυτό, βέβαια, υπογραμμίζει τις άνισες ευκαιρίες μάθησης που υπάρχουν μεταξύ των σχολείων, δεδομένου ότι το 20% των

μαθητών από μη προνομιούχα σχολεία πιστεύει ότι οι περισσότεροι από τους καθηγητές τους έχουν χαμηλότερες ακαδημαϊκές προσδοκίες για μαθητές ορισμένων πολιτιστικών ομάδων, κάτι που αφορά μόνο το 10% των μαθητών από προνομιούχα σχολεία, διαφορά στατιστικά σημαντική και κάτι στο οποίο η επιστημονική έρευνα έχει καταλήξει εδώ και πολύ καιρό. Γενικότερα τα δεδομένα του PISA δείχνουν ότι το κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο των οικογενειών σχετίζεται θετικά με τη χρήση φροντιστηριακών υπηρεσιών, ωστόσο, υπάρχουν μεγάλες διαφοροποιήσεις από χώρα σε χώρα σχετικά με τη δυνατότητα πρόσβασης μεταξύ των κοινωνικών στρωμάτων, γεγονός που σχετίζεται σημαντικά με το επίπεδο ανάπτυξης, τη λειτουργία και τα επιμέρους χαρακτηριστικά του σκιώδους (φροντιστηριακού) συστήματος, τα οποία και ορίζουν το βαθμό της ανισότητας στην πρόσβαση (Entrich, 2018, p. 26).

Έρευνες και στην Ελλάδα και στο εξωτερικό, δείχνουν ότι και οι μαθητές των ιδιωτικών σχολείων παρακολουθούν φροντιστήρια και μάλιστα σε πολύ υψηλά ποσοστά. Ο Smyth (2009, p. 10) σε έρευνα που πραγματοποίησε στην Ιρλανδία, διαπίστωσε ότι τα ποσοστά συμμετοχής στη φροντιστηριακή εκπαίδευση ήταν μεγαλύτερα σε μαθητές που φοιτούσαν σε ιδιωτικά σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι Vella και Theuma (2008, p. 36), ομοίως, βρήκαν υψηλά ποσοστά φροντιστηριακής εκπαίδευσης μεταξύ μαθητών σε ιδιωτικά σχολεία της Μάλτας και τα ευρήματά τους έχουν παραλληλιστεί με αντίστοιχα δεδομένα από την Ισπανία (Runte-Geidel & Femia Marzo, 2015, p. 131). Από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές των σχολείων με υψηλές επιδόσεις είχαν περισσότερες πιθανότητες να λάβουν φροντιστηριακή εκπαίδευση και να αφιερώσουν περισσότερες ώρες σε αυτή, συγκριτικά με τους μαθητές των σχολείων με χαμηλότερες επιδόσεις (Vella & Theuma, 2008). Ο Bray (2009·2011·2017·2020) στο ευρύ ερευνητικό του έργο σε σχέση με την εξάπλωση της «σκιώδους εκπαίδευσης» σε παγκόσμιο επίπεδο, επισημαίνει ότι είναι κυρίως οι προνομιούχοι μαθητές που φοιτούν σε «καλά» σχολεία ή εκείνοι που παρουσιάζουν υψηλές επιδόσεις, που χρειάζονται τη φροντιστηριακή εκπαίδευση ως συγκριτικό πλεονέκτημα και μέσο διαφοροποίησης από τους συμμαθητές τους.

Έρευνα που έγινε στην Πορτογαλία εξέτασε τις τάσεις της προσφυγής των φροντιστηρίων στο πλαίσιο μίας χρονικής περιόδου, διάρκειας 6 ετών (Neto-Mendes, et al, 2013). Η μελέτη επικεντρώθηκε στους μαθητές της 12^{ης} τάξης (Γ΄ Λυκείου στην

Ελλάδα) σε τέσσερα διαφορετικά δημόσια σχολεία. Τα αποτελέσματα σε ένα από τα υπό μελέτη έτη έδειξαν ότι οι μισοί από τους μαθητές έλαβαν από μία έως τρεις ώρες φροντιστηριακής διδασκαλίας την εβδομάδα, το 40,7% έλαβε τέσσερις έως έξι ώρες την εβδομάδα και το 5,3% έλαβε επτά έως δέκα ώρες την εβδομάδα. Αντίστοιχη γαλλική μελέτη, έδειξε, αντίθετα, ότι το 48,8% των μαθητών έλαβαν φροντιστηριακή διδασκαλία έως και μία ώρα την εβδομάδα, το 35,7% το έπραξε έως και δύο ώρες την εβδομάδα και το 15,5% για τρεις ώρες ή περισσότερο. Επισημαίνεται ότι τα ποσοστά αυτά ήταν σημαντικά για τη Γαλλία, χώρα στην οποία η φροντιστηριακή εκπαίδευση ήταν, τα προηγούμενα χρόνια, αρκετά περιορισμένη (Galini'e and Heim, 2016, p. 61)

. Στην Ιαπωνία, οι φοιτητές που σκοπεύουν να εισέλθουν σ' ένα "πρώτης τάξης" πανεπιστήμιο μέσω εισαγωγικών εξετάσεων -το 53% (!)- ήταν πιο πιθανό να παρακολουθήσουν φροντιστηριακή εκπαίδευση, ενώ η συμμετοχή σε κάποιον από τους τύπους της φροντιστηριακής εκπαίδευσης ποικίλει ανάλογα με το εάν οι μαθητές φοιτούν σε δημόσια ή ιδιωτικά σχολεία. Τα ποσοστά φοίτησης στα φροντιστήρια (juku) είναι γενικά υψηλότερα για τους μαθητές των ιδιωτικών σχολείων. Ωστόσο, σύμφωνα με τις διεθνείς συγκρίσεις, οι διαφορές στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες συνδέονται πιο στενά με τα εθνικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών συστημάτων παρά με το SES ενός μαθητή στη σύγχρονη Ιαπωνία (Entrich, 2015, p. 197).

Στην Ελλάδα, είναι «κοινό μυστικό» ότι πολλοί μαθητές που φοιτούν σε ιδιωτικά σχολεία, παρακολουθούν φροντιστήρια παρά τις προσπάθειες των σχολείων ν' αποσιωπήσουν τη διαρροή αυτή -που θέτει σε κίνδυνο την εικόνα (φήμη) του σχολείου- και, ταυτόχρονα, να την αντισταθμίσουν, μέσω φροντιστηριακών μαθημάτων που γίνονται εντός των σχολείων, μετά το πέρας του τυπικού σχολικού ωραρίου. Επιπλέον, είναι γνωστό ότι και τα δημόσια Πρότυπα Σχολεία⁶⁵, επισκιάζονται από τον κλάδο των φροντιστηρίων.

⁶⁵ Ο θεσμός των Προτύπων Σχολείων καθιερώθηκε επίσημα το 1936, με την αναβάθμιση 120 Γυμνασίων της επικράτειας σε Πρότυπα Γυμνάσια. Μέχρι πρότινος, λειτουργούσαν αυτόνομα μόνο τρία ιστορικά πρότυπα γυμνάσια (Ζωσιμαία, Ιωνίδειος, Βαρβάκειος) τα οποία και εντάχθηκαν στο ενιαίο θεσμικό πλαίσιο της κρατικής εκπαίδευσης. Τα Πρότυπα Γυμνάσια λειτούργησαν μέχρι τα μέσα περίπου της δεκαετίας του 70, όπου ο «εξισωτισμός» της μεταπολιτευτικής περιόδου συνοδευόμενος από την αρνητική κοινωνική αντίληψη για την «αριστεία», επέφερε την κατάργησή τους (Σαμαρά, 2019, σ. 110). Παράλληλα, τα Πειραματικά Σχολεία λειτουργούσαν από το 1929 μόνο στα μεγάλα αστικά κέντρα της Ελλάδας (Αθήνα, Θεσσαλονίκη) με σαφή νομοθετική διάκριση από τα Πρότυπα σχολεία. Εποπτευόμενα από Πανεπιστήμια, καλούνται να συγκεράσουν τη σχολική πρακτική και την έρευνα, προκειμένου να λειτουργήσουν ως

Τα Πρότυπα Σχολεία, ειδικότερα, θεωρούνται τα «καλά» (ελίτ) δημόσια σχολεία της Ελλάδας. Υποστηρίζεται ότι τα σχολεία ελίτ μεταλαμπαδεύουν την οικονομική διάσταση του πολιτισμικού κεφαλαίου στους μαθητές τους, τα κοινωνικά χαρίσματα των οποίων ερμηνεύονται ως φυσική ικανότητα και ενδιαφέρον, κερδίζοντας τις πρώτες ανταμοιβές με την είσοδό τους σε πανεπιστήμια και σχολές κύρους και, αργότερα, μέσω υψηλά αμειβόμενων νευραλγικών επαγγελματιών με επιρροή στις κυβερνήσεις, στις βιομηχανίες, στο στρατό, στις εθνικές και παγκόσμιες οικονομίες κ.τ.λ. (Ball, 2015, p. 235)

Η έννοια της αριστείας, στην πράξη, προϋποθέτει υψηλότερα και συγκεκριμένα «πρότυπα» καθώς και μοντέλα εξεταστικών δοκιμασιών υψηλού διακυβεύματος (high stakes tests) (Braithwaite, 1992, p. 42), με τη λογική ότι κατ' αυτόν τον τρόπο, επωφελούνται τόσο οι μαθητές που παρουσιάζουν υψηλές επιδόσεις όσο και οι αδύναμοι μαθητές που φοιτούν σε σχολεία χαμηλών επιδόσεων. Οι συναφείς πολιτικές αριστείας αποτυπώνονται στην Ελλάδα, με τη λειτουργία των Πρότυπων - Πειραματικών σχολείων, πεδίο έντονης πολιτικής και κοινωνικής αντιπαράθεσης κατά το πρόσφατο παρελθόν. Λέγεται ότι η «επιλογή σχολείου» (School Choice), καθιερώθηκε, στην Ελλάδα, με την εισαγωγή του νόμου 3966 του 2011⁶⁶ που προέβλεπε τη συνένωση των δύο, μέχρι πρότινος, διακριτών σχολικών δομών σε μια. Των Πειραματικών Σχολείων, που προάγουν τον πειραματισμό, την καινοτομία και τις καλές πρακτικές και των Πρότυπων Σχολείων που, σε επίπεδο ρητορικής, υπηρετούν το φαντασιακό της «αριστείας». Βασικά χαρακτηριστικά των Πρότυπων-Πειραματικών Σχολείων ήταν 1. η επιλογή του σχολείου

«εργαστήρια» πειραματισμού και παραγωγής καινοτόμων εκπαιδευτικών μεθόδων και πρακτικών. Μέχρι το 1975, η εισαγωγή των μαθητών στα περιορισμένα Πειραματικά σχολεία, γινόταν με εξετάσεις, μέχρι και την πτώση της δικτατορίας, το 1975, όπου οι εξετάσεις αντικαταστάθηκαν από το σύστημα της κλήρωσης. Από εκεί και έπειτα, με το «κοινωνικό άνοιγμα» των Πειραματικών σχολείων με το Ν.1566/1985, αυτά αυξάνονται. Παράλληλα με τα Πειραματικά Σχολεία των ΑΕΙ, θεσμοθετούνται Πειραματικά Σχολεία που λειτουργούν στην έδρα κάθε ΠΕΚ, ενώ τα Πρότυπα Σχολεία των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και άλλων σχολών, μετονομάζονται και αυτά, «Πειραματικά». Έτσι, μέχρι και το 2011, λειτουργούσαν στην ελληνική επικράτεια 110 πειραματικά σχολεία. *«Η πολλαπλότητα των τύπων των Πειραματικών Σχολείων, η μη έκδοση απαιτούμενου Προεδρικού Διατάγματος για τα Πειραματικά Σχολεία των Πανεπιστημίων, η αποτελμάτωση κάθε προσπάθειας έρευνας και πειραματισμού και η διαφαινόμενη απαξίωσή τους οδήγησε στη διαμόρφωση του αιτήματος για εκσυγχρονισμό του νομικού πλαισίου των Πειραματικών Σχολείων, που θα γίνει το 2011».* (Δρογγίτης, 2019, όπ. αναφ. στο Δούρος, 2022, σ. 33).

⁶⁶ Νόμος 3966/2011 (Φ.Ε.Κ. 118/τ. Α' /24-05-2011) «Θεσμικό πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ» και λοιπές διατάξεις»

από τους γονείς, εκτός των σχολείων της γειτονιάς τους, 2. η επιλογή των μαθητών από το ίδιο το σχολείο μέσω εισαγωγικών εξετάσεων, 3. ο διαφορετικός τρόπος επιλογής των καθηγητών του σχολείου, που έπρεπε να διαθέτουν αυξημένα ακαδημαϊκά προσόντα. Παρόμοιους τύπους δημόσιων σχολείων συναντάμε και σε διάφορες άλλες δυτικές χώρες (λ.χ. «Charter Schools» στις ΗΠΑ, «Grammar Schools» στη Μ. Βρετανία, «Key Schools» στην Κίνα). Σύμφωνα με έρευνα σχετικά με εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που έλαβαν χώρα στο πλαίσιο των “charter schools”, η επιλογή αυτών των σχολείων εγγυάται στους γονείς ότι μοιράζονται «παρόμοια νοοτροπία, ίδιες πεποιθήσεις, αξίες και ιδέες» με τους άλλους γονείς, κάτι που δεν εγγυάται η φοίτηση στα δημόσια σχολεία (Wells, 2000, p.1).

Τα θετικά σημεία των σχολείων αυτών (σχετικός βαθμός αυτονομίας, συμμετοχή σε καινοτόμες δράσεις, καλή συνεργασία των εκπαιδευτικών, εφαρμογή αυτό-αξιολόγησης των διδακτικών πρακτικών κ.α.), δεν κατάφεραν ν’ αντισταθμίσουν τις ποικίλες κοινωνικές αντιδράσεις στην Ελλάδα (συνδικάτα εκπαιδευτικών, γονείς, επιστημονική κοινότητα, πολιτικός χώρος) για τον συγκερασμό δυο ασύμβατων «τύπων» σχολείων, διαφορετικής στοχοθεσίας και προσανατολισμού. Υποστηρίχτηκε η αντιεπιστημονικότητα του όρου «Πρότυπο-Πειραματικό», υπό την έννοια ότι δεν είναι δυνατό ένα σχολείο «αριστείας» να λειτουργεί ταυτόχρονα κι ως «πειραματικό», δεδομένου ότι δε φοιτά σε αυτό ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα μαθητών. Στο ίδιο πλαίσιο, θεωρήθηκε ότι δεν είναι δυνατόν αυτά τα σχολεία να λειτουργήσουν ως «παράδειγμα προς μίμηση» για τα σχολεία του ευρύτερου δημόσιου τομέα, τα οποία θα είναι σε θέση να υιοθετήσουν και να εφαρμόσουν τις καλές πρακτικές που θα παραχθούν. Παρά το ότι αυτό ακριβώς προέβλεπε το νομικό-θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των ΠΠΣ, η πάγια πραγματικότητα της ανεπάρκειας και δυσλειτουργίας του δημόσιου σχολείου σε πολλαπλά επίπεδα, δεν άφησε περιθώρια αμφισβήτησης της εν λόγω ουτοπικής τοποθέτησης (Tsakiris, Theohari, Nikita, 2015). Έτσι, τα σχολεία κατηγορήθηκαν ως επιλεκτικά, δεδομένου ότι οι εισαγωγικές εξετάσεις αποτελούν βασικό χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ελίτ παγκοσμίως (van Zanten, 2009b) και θεωρήθηκε ότι συμβάλλουν στη διεύρυνση των κοινωνικών ανισοτήτων στο χώρο της εκπαίδευσης. Το αποτέλεσμα ήταν η δημιουργία σχολείων δύο ταχυτήτων (γενικό δημόσιο σχολείο - ΠΠΣ) στο πλαίσιο της δημόσιας εκπαίδευσης με μεγάλη απόκλιση ως προς τη λειτουργία και την αποτελεσματικότητά τους, αφού η ομαδοποίηση των καλύτερων μαθητών από προνομιούχα κοινωνικά στρώματα σε ομοιογενή σχολεία, όξυνε το χάσμα μεταξύ αυτών

και των μη προνομιούχων (Broccolinhi & Van Zanten, 2000· Duru-Bellat & Mingat, 2007), δεδομένου ότι οι δεύτεροι, υπολείπονται των απαιτούμενων προϋποθέσεων εισαγωγής (βαθμολογία, χωρική πρόσβαση και κατανομή, μικρός αριθμός ΠΠΣ με περιορισμένες διατιθέμενες θέσεις, κοινωνικό-πολιτισμικό κεφάλαιο κ.α.) (Tsakiris et al, 2015). Έρευνα σε παρόμοια σχολεία του Καναδά, επισημαίνει, ομοίως, τα ζητήματα ισότητας και πρόσβασης που εγείρονται γύρω από αυτά. Οδηγούν σε «εκπαίδευση δύο επιπέδων» (Bosseti, 2004, p. 393), αφού μόνο οι γονείς που διαθέτουν συγκεκριμένα κοινωνικά δίκτυα μπορούν να έχουν πρόσβαση στην πληροφορία αυτών των εναλλακτικών εκπαιδευτικών επιλογών (π.χ. προϋποθέσεις εγγραφής & εισαγωγής) (p. 402). Επιπρόσθετα, οι γονείς που επιλέγουν αυτά τα σχολεία διαθέτουν υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης από τους γονείς των υπόλοιπων δημοσίων σχολείων, αλλά μπορεί να μην είναι σε θέση να αντέξουν οικονομικά το υψηλό κόστος των ιδιωτικών σχολείων (p. 392).

Η ζήτηση για τα εν λόγω σχολεία στην Ελλάδα, παρουσίασε, κατά την κορύφωση της οικονομικής κρίσης (2013-2014), σημαντική αυξητική τάση, ενώ παρατηρήθηκε ότι οι υποψήφιοι για τα σχολεία των ιστορικών Πρότυπων Σχολών ήταν περισσότεροι σε σύγκριση με εκείνους των υπόλοιπων Πειραματικών Σχολείων, αριθμός, ο οποίος αυξήθηκε σημαντικά κατά τη δεύτερη χρονιά της εφαρμογής των εισαγωγικών εξετάσεων. Αναδείχτηκε έτσι, ένα κοινωνικό φαντασιακό συνυφασμένο με την ιστορικότητα των σχολείων αυτών (Σαμαρά, 2019, σ.114) και με την επιδίωξη μίας αριστείας από την πλευρά των γονέων, υπό όρους ελιτισμού (Tsakiris et al, 2015). Σύμφωνα με σχετικά ερευνητικά δεδομένα του 2015, σημαντικό ποσοστό γονέων που στράφηκε στα ΠΠΣ τα σχολεία προερχόταν από ιδιωτικά σχολεία. Ειδικότερα, δεδομένης της οικονομικής δυσχέρειας, είναι σαφές ότι οι συγκεκριμένοι γονείς στρέφονται σε επιλογές που θεωρούν «ισάξιες», υποστηρίζοντας ότι οι εξετάσεις εισαγωγής είναι ένα αξιοκρατικό μέσο που τους εξασφαλίζει ομοιογένεια, υψηλό επίπεδο μαθητών, υγιή ανταγωνισμό, ατομική πρόοδο ανάμεσα σε «ίσους». Με άλλα λόγια, προβαίνουν σε μία εναλλακτική διαχείριση του κοινωνικού τους κεφαλαίου με σκοπό να οικειοποιηθούν, κατά κάποιο τρόπο, ένα μέρος του δημόσιου σχολείου, εξασφαλίζοντας έτσι μια μορφωτική περιχάραξη ή, αλλιώς, το εκπαιδευτικό προτέρημα των παιδιών τους στο πλαίσιο της φοίτησής τους στα εν λόγω σχολεία (Bourdieu - Passeron, 1977· van Zanten, 2009b). Η αλλαγή, επιπρόσθετα, του τρόπου εισαγωγής στα ΠΠΣ (από κλήρωση σε

εξετάσεις) προκάλεσε διχογνωμία στους κύκλους των γονέων στα ΠΠΣ, διαιρώντας τους σε υπερασπιστές της κλήρωσης και σε υπερασπιστές των εξετάσεων, με τους πρώτους να θεωρούν το σύστημα των εξετάσεων στρεσογόνο και αντιπαιδαγωγικό επιλεκτικό μηχανισμό και τους δεύτερους να υποστηρίζουν ότι το σύστημα της κλήρωσης αδικεί την επιλογή «καλών» ταλαντούχων μαθητών που αξίζουν μια θέση σε αυτά τα σχολεία. (Tsakiris et al, 2015). Αυτή η μορφή αντιπαράθεσης μεταξύ των γονέων αντικατοπτρίζει την ευρύτερη κοινωνική αντιπαράθεση που δημιουργήθηκε γύρω από το εν λόγω ζήτημα, που οδήγησε, εν τέλει, στην ανάπτυξη μιας δίπολης ιδεολογικής ρητορικής σε σχέση με το ζήτημα της αριστείας : 1. η πάταξη της αριστείας προάγει την κοινωνική ισότητα, 2. η αριστεία προάγει την οικονομική-κοινωνική-πολιτική πρόοδο και ανάπτυξη (ό.π.).

Το 2015, η νέα αριστερή κυβέρνηση προχώρησε σε εκ νέου διάσπαση των ΠΠΣ, αλλάζοντας την ονοματοδοσία και τη σύστασή τους⁶⁷. Σε κάθε περίπτωση, η επιδίωξη αυτής της αριστείας από τους γονείς της μεσαίας τάξης ως προσπάθεια αναπαραγωγής της στο πλαίσιο των Πρότυπων Σχολείων, υπήρχε πάντα. Συνεχίζουν, έτσι, ν' αποτελούν πεδίο έντονης κριτικής και πολιτικό-ιδεολογικών αντιπαράθεσεων ανάμεσα στους υποστηρικτές της αριστείας και της επιλεκτικότητας, που τα υπερασπίζονται ως «εφαλτήριο» ποιοτικής αναβάθμισης του δημόσιου σχολείου (δεξιά) και στους υποστηρικτές της ισότητας και της κοινωνικής ένταξης, που τα απορρίπτουν ως «ελιτίστικα» σχολεία των ολίγων (αριστερά). Παρ' όλα αυτά, το γεγονός της διατήρησης του εν λόγω θεσμού, ακόμα κι από κυβερνήσεις καταγγελτικής ρητορικής για την αριστεία (όπως συνέβη το 2015), δείχνει την πίεση που ασκούν συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες που ενστερνίζονται ιδεολογικά την «αριστεία», οι οποίες, χρησιμοποιώντας το πολιτισμικό και κοινωνικό τους κεφάλαιο, είναι σε θέση να μπορούν να επηρεάζουν τις πολιτικές αποφάσεις (Τσακίρη, Θεοχάρη, Σαμαρά, 2016).

⁶⁷ Κατά τη διάρκεια του Πρώτου Μνημονίου (2015), η νέα κυβέρνηση ΣΥΡΙΖΑ-ΑΝΕΛ αλλάζει εκ νέου την ονοματοδοσία και σύσταση των ΠΠΣ, διατηρώντας, με βάση την ιστορικότητά τους, μόνο 5 σχολικές μονάδες ως «Πρότυπα Σχολεία» (Βαρβάκειος Σχολή, Ιωαννίδειος Σχολή, Ευαγγελική Σχολή Σμύρνης, Ζωσιμαία Σχολή Ιωαννίνων, Σχολή Αναβρύτων) και αποχαρακτηρίζοντας όλα τα υπόλοιπα σχολεία από «Πρότυπα-Πειραματικά» σε «Πειραματικά» Ν. 4327/2015 (Φ.Ε.Κ. 50/τ. Α' / 14-05-2015)

Πρόσφατα, μια ακόμη νομοθετική μεταρρύθμιση στο καθεστώς ίδρυσης των σχολείων⁶⁸, ευνοεί τη διεύρυνσή τους, δίνοντας τη δυνατότητα επιλογής στους Συλλόγους Διδασκόντων σε σχέση με τη μετατροπή του σχολείου τους σε Πρότυπο ή Πειραματικό, βάσει των νέων διατάξεων που ορίζει. Είναι σημαντικό ότι, λίγους μήνες αργότερα, με τη ψήφιση σχετικού νόμου, ορίζεται η ίδρυση και λειτουργία έξι Πρότυπων Επαγγελματικών Λυκείων (Π.ΕΠΑΛ) σε μια κατεύθυνση αναβάθμισης και της Δευτεροβάθμιας Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΤΕΕ)⁶⁹. Διαφαίνεται ένας καινούργιος τύπος σχολείου, εφάμιλλος των ευρωπαϊκών πρακτικών, που έχει ως στόχο την αναβάθμιση της ποιότητας (ελκυστικότητας) της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και την αύξηση της εισροής του μαθητικού πληθυσμού στην τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση. Η σαφής προσπάθεια ένταξης στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση «καλών πρακτικών» από ανάλογους διεθνείς εκπαιδευτικούς οργανισμούς, όπως είναι τα Κέντρα Επαγγελματικής Αριστείας (Centres of Vocational Excellence)⁷⁰, «ακολουθεί» την κυβερνητική ρητορική και το αφήγημα περί «προτύπων» και «αριστείας» (Δούρος, 2022, σ. 28). Ωστόσο, η λειτουργία των Π.ΕΠΑΛ, τουλάχιστον μέχρι σήμερα, δε φαίνεται να έχει αποφέρει ουσιαστικούς «καπούς», στην ποιοτική αναβάθμιση και ελκυστικότητα της Επαγγελματικής Τεχνικής Εκπαίδευσης (Δούρος, 2022).

⁶⁸ Ν 4692/2020 (Φ.Ε.Κ. 111/τ. Α' /12-06-2020) «Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις». Κατά το έτος 2021-22 λειτουργήσαν συνολικά 112 σχολεία που χαρακτηρίστηκαν ως «Πρότυπα» ή «Πειραματικά».

⁶⁹ Ν. 4763/2020 (Φ.Ε.Κ. 254/τ. Α' /21.12.2020)

⁷⁰ Τα Κέντρα Επαγγελματικής Αριστείας (Κ.Ε.Α.), προσομοιάζοντας τα χαρακτηριστικά των Πρότυπων και Πειραματικών Σχολείων της Γενικής Εκπαίδευσης, είναι, σε παγκόσμιο επίπεδο, εκπαιδευτικές δομές που προσφέρουν εξειδικευμένη και υψηλού επιπέδου κατάρτιση και τεχνογνωσία, τόσο για τους νέους όσο και τους ενήλικες. Παρέχουν διεξόδους σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και υποστηρίζουν τις επιχειρηματικές πρωτοβουλίες των μαθητών τους, δίνοντας έμφαση σε τεχνολογικές και καινοτόμες μορφές κατάρτισης, που έχουν ως στόχο την παροχή δεξιοτήτων για την κάλυψη των αναγκών των επιχειρήσεων αλλά και ίδιων των ατόμων. Ορίζονται ως οργανισμοί ή δίκτυα που λειτουργούν ως τοπικά οικοσυστήματα αριστείας, καινοτομίας ή κόμβοι γνώσης για τις μικρομεσαίες επιχειρήσεις, ενισχύοντας, μακροεπίπεδα, τις εθνικές και διεθνείς αγορές εργασίας και συμβάλλοντας στην ανάπτυξη της οικονομίας τους. Δημιουργούν, εν ολίγοις, καινοτόμες μορφές εταιρικών σχέσεων, διασυνδέοντας τους εκπαιδευόμενους με τον κόσμο της εργασίας (πάροχοι εκπαίδευσης-κατάρτισης, εργοδότες, ερευνητικά κέντρα, υπηρεσίες προώθησης της απασχόλησης κ.α.) Τα Κ.Ε.Α., με γνώμονα τις κατευθύνσεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, προωθούνται από τις τοπικές κυβερνήσεις, κυρίως μέσω του Erasmus+, διότι θεωρούνται «εκκολαπτήρια» επιχειρήσεων, που συνδέονται με τη στήριξη της νεοφυούς επιχειρηματικότητας, τη διάδοση της τεχνολογίας στο χώρο αυτό και τη δυνατότητα μετάβασης σε νέους αναπτυσσόμενους τομείς (Δούρος, 2022, σ.21).

Το ερώτημα που αναδύεται, καταληκτικά, είναι το κατά πόσο, ένα σχολείο «καλής φήμης» ή «αριστείας» μπορεί να είναι τόσο «καλό», ώστε ν' αποτρέψει την προσφυγή των μαθητών του στα φροντιστήρια. Η πραγματικότητα, τουλάχιστον σε σχέση με τα συγκεκριμένα σχολεία, δείχνει ότι αυτό δεν μπορεί να συμβεί. Σημαντικά ερευνητικά ευρήματα (Tsakiris et al, 2015), επιβεβαιώνουν ότι η φροντιστηριακή υποστήριξη των μαθητών αποτελεί αναπόσπαστη γονεϊκή πρακτική και στο πλαίσιο των Πρότυπων σχολείων. Επιπλέον, η ίδια η ανάπτυξη και επέκταση των υπηρεσιών κλάδου των φροντιστηρίων, δίνει σαφή απάντηση στο προηγούμενο ερώτημα. Όλα τα σχολεία (δημόσια και ιδιωτικά), που λειτουργούν με συγκεκριμένα πρότυπα αριστείας (π.χ. εισαγωγή μαθητών μέσω εξετάσεων) ή έχουν δημιουργήσει «νέες αγορές» φροντιστηρίων ή έχουν διευρύνει την υπάρχουσα αγορά. Η πλειοψηφία των φροντιστηρίων μέσης εκπαίδευσης στην Αθήνα παρέχει, παράλληλα με τις υπηρεσίες προετοιμασίας των μαθητών για τις πανελλήνιες εξετάσεις, κι εξειδικευμένες υπηρεσίες προετοιμασίας για την εισαγωγή τους, είτε στα Πρότυπα σχολεία (ΓΕΛ ή ΕΠΑ.Λ) είτε σε περίοπτης φήμης ιδιωτικά σχολεία. Η ευρεία παροχή των συγκεκριμένων υπηρεσιών, αποτυπώνει, ταυτόχρονα, την κοινωνική ζήτηση και ανάγκη γι' αυτές τις υπηρεσίες. Την ίδια στιγμή, είναι σημαντικό ότι η ρητορική της «αριστείας» προάγεται, πλέον, κι από τη μεριά των φροντιστηριακών επιχειρήσεων. Υπάρχουν φροντιστήρια Μ.Ε. στα οποία, για να εισαχθούν οι μαθητές, χρειάζεται να περάσουν από ειδικές εξεταστικές δοκιμασίες και να επιτύχουν ένα υψηλό σκορ (μέσο όρο) σε αυτές. Στο ίδιο πλαίσιο ανήκουν και οι «διαγωνισμοί αριστείας» (συχνά πανελλήνιοι) που υλοποιούν αρκετοί όμιλοι φροντιστηρίων, προκειμένου να προσελκύσουν στις επιχειρήσεις τους «άριστους» μαθητές⁷¹.

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι σε ένα συνεχώς αυξανόμενο ανταγωνιστικό ευρωπαϊκό γίγνεσθαι, πολλές οικογένειες μεσαίου και ανώτερου εισοδήματος, θεωρούν ότι το σχολείο, από μόνο του, δεν είναι αρκετό για την εξασφάλιση ανώτερων κοινωνικών θέσεων, ακόμη κι όταν η εκπαίδευση παρέχεται μέσω ιδιωτικών ή «καλής» φήμης σχολικών μονάδων. Συμπληρωματικά, οι οικογένειες που ζητούν φροντιστηριακή υποστήριξη από τον ιδιωτικό τομέα, μπορεί να αναζητούν μια σταθερή, συνεχιζόμενη βοήθεια, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι τα παιδιά τους παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση.

Βλέπε κεφ. 3.1

Απεναντίας, πολλοί μαθητές μπορεί να παρουσιάζουν καλή σχολική επίδοση σε σύγκριση με τους εθνικούς μέσους όρους, αλλά, ίσως, όχι σε σχέση με τους συνομηλίκους τους, που φοιτούν σε συγκεκριμένα σχολεία. Άλλοι πάλι, παρά την ικανοποιητική επίδοση σε σχέση με τους συνομηλίκους τους, ίσως δέχονται πιέσεις από τους γονείς τους, προκειμένου να διευρύνουν τα όρια και τις επιδόσεις τους. Ως εκ τούτου, ορισμένες μορφές φροντιστηριακής διδασκαλίας μπορεί ν' αποτελούν τρόπο καλλιέργειας και ανάπτυξης ταλέντων και, υπό το πρίσμα των υπευθύνων χάραξης πολιτικής, μέσο διεύρυνσης του αποθέματος του ανθρωπίνου κεφαλαίου για οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη.

Σε κάθε περίπτωση, οι κοινωνικές ανισότητες μεταξύ των σχολείων όχι μόνο εξακολουθούν να υφίστανται, τουναντίον, αυξάνονται, παρά τις ενέργειες των εμπλεκόμενων (σχολεία, εκπαιδευτικοί συντελεστές, φορείς χάραξης πολιτικής κτλ), ενώ, διαπιστώνεται ότι όταν αυτές μειώνονται ή εξαλείφονται σε έναν τομέα, εμφανίζονται, αυτόματα, σε έναν άλλο. Κατά κάποιο τρόπο, το μοτίβο φαίνεται να μοιάζει με τη δράση μιας κούκλας, η οποία στέκεται ξανά όρθια, αφού κάποιος την έχει σπρώξει (Bray, 2017, p.486). Η θεσμοθέτηση και ανάπτυξη, ευρύτερα, της φροντιστηριακής εκπαίδευσης *«υπόσχεται να σφετεριστεί τη μαζική εκπαίδευση, ως το πιο σημαντικό (και λιγότερο κατανοητό) εκπαιδευτικό φαινόμενο του 21ου αιώνα»* (Wiseman, 2013, όπ. αναφ. στο Bray, 2017, p. 486). Γι' αυτούς τους λόγους, η φροντιστηριακή εκπαίδευση, ως εκτεταμένη οικονομική αγορά, συνδέεται άρρηκτα με τα παραπάνω ζητήματα, αφού και ο δημόσιος τομέας της εκπαίδευσης αλλά και ο ιδιωτικός, πλαισιώνονται από την ίδια «σκιά» και οι οικογένειες ακολουθούν τη δική τους στρατηγική αγοράς και συσσώρευσης γνώσης σε σχέση με τα φροντιστήρια Μέσης Εκπαίδευσης. Πέρα από την επιλογή του σχολείου (Δημόσιου ή Ιδιωτικού), παράμετροι όπως η επιλογή του είδους της φροντιστηριακής εκπαίδευσης (π.χ. οργανωμένο φροντιστήριο ή ιδιαίτερο ή και τα δυο μαζί), ο συνολικός χρόνος προετοιμασίας (από ποια τάξη ή βαθμίδα ξεκινάει), το διαθέσιμο οικονομικό κεφάλαιο των οικογενειών (Παπακωνσταντίνου, 2016· Θεοχάρη, 2013), αποτελούν τις βασικές πρακτικές ενίσχυσης των οικογενειών στο πλαίσιο της προσφυγής τους στα φροντιστήρια. Η επιλογή που προσανατολίζεται στην παρακολούθηση ιδιαίτερων μαθημάτων, φαίνεται ότι ενσωματώνει το ταξικό πλεονέκτημα του φροντιστηρίου, αφού πρώτον είναι η πιο ακριβή παροχή φροντιστηριακής εκπαίδευσης και δεύτερον επιλέγεται συχνότερα από τις οικογένειες

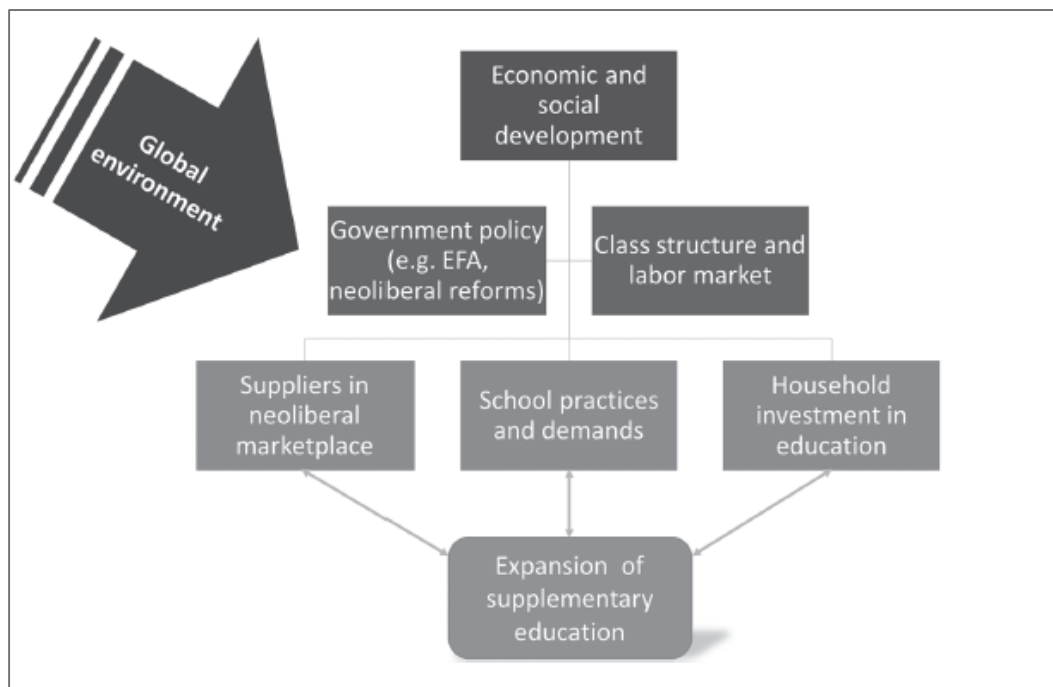
ανώτερου κοινωνικό-οικονομικού επιπέδου. Στο ίδιο πλαίσιο, χαρακτηριστική γονεϊκή πρακτική που αναδύθηκε από ερευνητικά δεδομένα των τελευταίων ετών στην Ελλάδα (Θεοχάρη, 2013, σ. 108) είναι τα «διπλά» φροντιστηριακά μαθήματα. Όταν, δηλαδή, ο μαθητής συνδυάζει διαφορετικά είδη φροντιστηριακής υποστήριξης για το ίδιο διδακτικό αντικείμενο (φροντιστήριο στο φροντιστήριο)⁷².

2.4 Αιτιακοί άξονες ανάπτυξης της γονεϊκής επιλογής υπό το πρίσμα της παγκόσμιας εξάπλωσης της φροντιστηριακής εκπαίδευσης

Στο γράφημα που ακολουθεί (2.1), αποτυπώνονται οι παράγοντες που συνδέονται με την εξάπλωση της φροντιστηριακής εκπαίδευσης σε παγκόσμιο επίπεδο. Είναι οι παράγοντες που, με μια πιο ολιστική ματιά, συνδιαμόρφωσαν, την πολιτική της γονεϊκής επιλογής (Parental Choice) αλλά και την κοινωνική ανάγκη της άσκησης αυτής της πολιτικής από τους γονείς. Οι παράγοντες αυτοί, οδήγησαν, εκ πρώτης, στην ανάπτυξη της γονεϊκής επιλογής σχολείου (school choice). Από εκεί και έπειτα, δεδομένης της καλπάζουσας αύξησης και πρόσβασης του γονεϊκού κοινού στη δυνατότητα επιλογής σχολείου, η φροντιστηριακή εκπαίδευση «γεννήθηκε» ως μια εναλλακτική στρατηγική διαφοροποίησης και συσσώρευσης εκπαιδευτικών πλεονεκτημάτων. Όπως αναφέρει ο Bourdieu (1993, as cited in Reay et al, 2005, pp. 163), όταν κάτι γίνεται περισσότερο προσβάσιμο, όταν «διανέμεται» ευρέως, ταυτόχρονα, υποβαθμίζεται. Πράγματι, κατά τη διάρκεια των εποχών, σε περιόδους όπου τα ποσοστά εγγραφής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ήταν χαμηλά, οι περισσότερες οικογένειες είχαν τη νοοτροπία ότι η μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση ήταν «για άλλες» κι όχι για αυτές. Παρόμοιες παρατηρήσεις ίσχυαν σε παλαιότερες εποχές στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και, πριν από αυτήν, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η επέκταση της σχολικής εκπαίδευσης και των σχετικών πολιτικών ισότητας των ευκαιριών έχει δώσει στις οικογένειες την επίγνωση ότι μπορούν να ανταγωνιστούν για ευκαιρίες, αλλά και ότι μπορεί να

⁷² Όταν ο μαθητής υποστηρίζεται π.χ. στο μάθημα της φυσικής σε οργανωμένο φροντιστήριο και κάνει, ταυτόχρονα, για το ίδιο διδακτικό αντικείμενο, ιδιαίτερο μάθημα στο σπίτι είτε με τον καθηγητή του φροντιστηρίου είτε με διαφορετικό καθηγητή.

χρειάζονται νέες στρατηγικές ενίσχυσης, όπως τη φροντιστηριακή εκπαίδευση, προκειμένου να μπορέσουν ν' ανταγωνιστούν αποτελεσματικά. (Bray, 2017, p. 486)



Γράφημα 2.1: Αιτιακοί Παράγοντες που συνδέονται με τη Γονεϊκή Επιλογή υπό το πρίσμα της εξάπλωσης της Φροντιστηριακής Εκπαίδευσης.
Πηγή: Bray (2017, p. 482)

Όπως ο Bray (2017) αναλύει το παραπάνω γράφημα, οι δυνάμεις της παγκοσμιοποίησης στα οικονομικά, την κοινωνική ανάπτυξη και την τεχνολογία σε συνδυασμό με τις νεοφιλελεύθερες πολιτικές και μεταρρυθμίσεις, έχουν οδηγήσει σε μεγάλο βαθμό ισομορφισμού και επέκτασης της σχολικής εκπαίδευσης. Δεδομένου ότι η εκπαίδευση θεωρείται εδώ και καιρό μέσο κοινωνικής προόδου από γενιά σε γενιά, οικογένειες προερχόμενες από διαφορετικούς πολιτισμούς, μπορεί να έχουν παρόμοιες προσδοκίες και οράματα για τα παιδιά τους. Κάτι τέτοιο δεν αφορά μόνο τα κοινωνικά στρώματα των ελίτ (ανώτερες τάξεις), παρατηρείται, απεναντίας, όλο και περισσότερο στις μεσαίες και κατώτερες τάξεις. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ωστόσο, εντοπίζονται παραλλαγές στις απαιτήσεις των διαφορετικών κοινωνικών τάξεων. Οι ελίτ οικογένειες

για παράδειγμα μπορεί να απαιτούν τύπους συμπληρωματικής εκπαίδευσης που υπερβαίνουν το σχολικό πρόγραμμα σπουδών - όπως η τέχνη, η μουσική και τα ταξίδια στο εξωτερικό – κάτι στο οποίο οι οικογένειες με χαμηλότερο εισόδημα δεν μπορούν ν' ανταποκριθούν. Η απαίτηση αυτή των ανώτερων κοινωνικά στρωμάτων μπορεί να βασίζεται τόσο στην επιθυμία τους για την προσωπική ανάπτυξη των παιδιών τους όσο και σε ακαδημαϊκούς λόγους, γνωρίζοντας ότι οι ιδιότητες αυτές εκτιμώνται από όλους τους τύπους των σχολείων ελίτ, των πανεπιστημίων αλλά και των προσδοκώμενων μελλοντικών εργοδοτών. Οι οικογένειες των άλλων κοινωνικών τάξεων μπορεί να μην είναι σε θέση να αντέξουν οικονομικά τέτοιες μορφές συμπληρωματικής εκπαίδευσης και να προσανατολίζονται περισσότερο σε πιο εξετασιοκεντρικά σχολεία, επενδύοντας έτσι στην ενίσχυση της βαθμολογίας των εξετάσεων μέσω της φροντιστηριακής υποστήριξης σε συνάρτηση με τα χρήματα που μπορούν να διαθέσουν σε αυτή την αγορά.

Το ζήτημα είναι ότι παρ' όλο που η εκπαιδευτική κουλτούρα και το σύστημα εκπαίδευσης διαφοροποιούνται από χώρα σε χώρα, τα φροντιστήρια αποτελούν έναν κοινό παρονομαστή. Σε ορισμένα σχολεία, η εκπαίδευση εστιάζει στην ανάπτυξη ολόκληρου του ατόμου και σε γενικούς εκπαιδευτικούς στόχους, ενώ τα φροντιστήρια εστιάζουν σε τρόπους επίτευξης υψηλών βαθμολογιών στις εξετάσεις κι απευθύνονται στους μαθητές προσφέροντας αυτήν την εξειδικευμένη υπηρεσία. Σε άλλα περιβάλλοντα, τόσο τα σχολεία όσο και τα φροντιστήρια επικεντρώνονται στις εξετάσεις και επομένως μοιάζουν όλο και περισσότερο, ενώ σε άλλα, η απαξίωση της λειτουργίας και αποτελεσματικότητας του σχολείου είναι δεδομένη. Όπως αναφέρεται για παράδειγμα σε έρευνα στην Ινδία: «Εάν και όταν (τα φροντιστήρια) εξουσιοδοτηθούν να εκδίδουν πιστοποιητικά, τότε τα σχολεία σίγουρα θα κλείσουν». Σε πολλές χώρες, γενικότερα, υπάρχει η πεποίθηση ότι εάν μπορούσαν όλοι οι γονείς να επιλέξουν σχολεία ή να χρησιμοποιήσουν φροντιστήρια, θα το έκαναν (Bray, 2017, p. 483). Στο ίδιο πλαίσιο, υπεισέρχεται η επιρροή του εμπορικού τομέα, που κλιμακώνει τις ανησυχίες των ομάδων στόχων (στην προκειμένη περίπτωση των μαθητών και των γονέων τους) και, στη συνέχεια, υπόσχεται να μετριάσει αυτές τις ανησυχίες (Kim, 2012).

Μια τυπική τεχνική μάρκετινγκ στον εμπορικό τομέα είναι να παρέχει «δωρεάν δείγματα» για να ενθαρρύνει τους στόχους να ξεκινήσουν συγκεκριμένες καταναλωτικές συνήθειες. Έτσι, στην περίπτωση που τα κυβερνητικά κονδύλια για τη διατήρηση ή και

επέκταση του προγράμματος αποδειχθούν ανεπαρκή, οι οικογένειες θα είχαν «ρυθμιστεί» να βρουν τους δικούς τους πόρους για να εξασφαλίσουν την εν λόγω βοηθητική υπηρεσία, ενώ η κοινωνία θα είχε «ρυθμιστεί» να θεωρεί απολύτως φυσικό αυτή η «βοήθεια» να παρέχεται εκτός του σχολικού συστήματος και όχι εντός αυτού. Προγράμματα κουπονιών (vouchers) για τα δίδακτρα των φροντιστηρίων, όπως το «Sutton Trust» της Αγγλίας (Jerrim, 2017, p. 29), το «No Child Left Behind» (NCLB) στην Αμερική ή παρόμοιες κρατικές πρωτοβουλίες φοροαπαλλαγών που εφαρμόζονται στη Γαλλία, ακόμα και στη Σουηδία (που παρά την απόσυρσή τους το 2015 συνέχισαν να επεκτείνονται) (Halls'en & Karlsson, 2019, p. 632), η θεσμοθετημένη εφαρμογή ενδοσχολικών προγραμμάτων ενίσχυσης στις περισσότερες χώρες του ΟΟΣΑ (OECD, 2020)⁷³, μαρτυρά ελλείμματα, ανεπάρκειες και αρνητικά χαρακτηριστικά του δημόσιου σχολείου παγκοσμίως.

Ευρύτερα, το άνοιγμα της συμμετοχής στην ανώτερη εκπαίδευση υπό το πρίσμα της ρητορικής της ισότητας των ευκαιριών, δε μείωσε αυτή την παγκόσμια τάση, διότι, σε πολλές χώρες, ο μηχανισμός των εισαγωγικών εξετάσεων που υλοποιείται υπό τον πλήρη και αυστηρό έλεγχο του κράτους, παρέμεινε ο ίδιος (Sianou, 2008, p.178). Οι εξετάσεις υψηλού διακυβεύματος (high - stakes examinations) χαρακτηρίζονται από τη σχετική βιβλιογραφία ως «κοινωνικοί φύλακες» (social gatekeepers) μεταξύ των ατομικών εκπαιδευτικών φιλοδοξιών και των κοινωνικών αξιών που κατανέμονται από τα εκπαιδευτικά συστήματα (Guill, Lintorf, 2019, p. 173). Όπως επισημαίνει ο Bray (2011, p. 37), είναι η αφόρητη πίεση και το άγχος των εξετάσεων που στρέφουν τους γονείς στη φροντιστηριακή εκπαίδευση.

Σε 38 χώρες και οικονομίες του κόσμου, τα κεντρικά συστήματα εισαγωγής στα δημόσια τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα χρησιμοποιούνται στο ένα τρίτο των χωρών ως τρόπος περιορισμού των εισαγωγών, ενώ η αξιολόγηση των επιδόσεων των υποψηφίων μέσω εθνικών/κεντρικών εξετάσεων που πραγματοποιούνται προς το τέλος της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, χρησιμοποιείται ως δοκιμασία επιλογής για

⁷³ Σύμφωνα με στοιχεία του PISA 2018 (OECD, 2020, p. 134) κατά μέσο όρο στις χώρες του ΟΟΣΑ, η απόδοση των μαθητών στον αναγνωστικό γραμματισμό παρουσίασε βελτίωση με τη συμμετοχή σε προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας, έως τρεις ώρες την εβδομάδα. Η θετική αυτή συσχέτιση, βέβαια, εμφανίζεται περισσότερο στα εκπαιδευτικά συστήματα με μεγαλύτερα μερίδια μαθητών σε σχολεία που προσφέρουν αίθουσα-ες και υπηρεσίες υποστήριξης για τη μελέτη και τις εργασίες των μαθητών (homework) ή εξατομικευμένη ατομική υποστήριξη (private tutoring), όπου σύμφωνα με τα στοιχεία της έρευνας, οι μαθητές παρουσιάζουν καλύτερες μέσες επιδόσεις στην ανάγνωση, τα μαθηματικά και τις θετικές επιστήμες, ακόμη και μετά τον υπολογισμό του κατά κεφαλήν ΑΕΠ. (OECD, 2020, p. 134)

την είσοδο σε τουλάχιστον ορισμένα δημόσια ιδρύματα στις μισές χώρες. Οι εισαγωγικές εξετάσεις που διοργανώνονται από τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα χρησιμοποιούνται, επίσης, στο ένα τρίτο των χωρών. Οι μέσοι όροι βαθμολογίας, οι συνεντεύξεις των υποψηφίων καθώς και η εργασιακή εμπειρία αποτελούν, μεταξύ άλλων, παράγοντες που λαμβάνονται πιο συχνά υπ' όψιν από τα συστήματα επιλεκτικής εισαγωγής, αλλά οι περισσότερες χώρες έχουν υιοθετήσει μέτρα για την προώθηση της εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και της ισότητας στα συστήματα υποβολής των αιτήσεων (OECD, 2018b, p. 20).

Παρ' όλο που σε αρκετές ευρωπαϊκές χώρες οι εξετάσεις στο τέλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι υψηλού διακυβέματος, ορισμένα εκπαιδευτικά συστήματα προβλέπουν παρόμοιους τύπους εξεταστικών δοκιμασιών και σε προηγούμενα στάδια. Σε άλλες χώρες, προβλέπονται τόσο εξετάσεις αποφοίτησης από το σχολείο όσο και εξετάσεις για την εισαγωγή στα πανεπιστημιακά ιδρύματα (π.χ. Σλοβακία). Σε έρευνα στην Πολωνία επισημαίνεται ότι Ο σημειώνει ότι όταν το 2010 στην Πολωνία τα μαθηματικά έγιναν υποχρεωτικά στις εξετάσεις αποφοίτησης (“matura”) από το σχολείο, το ποσοστό των μαθητών που έλαβε φροντιστηριακή υποστήριξη για το συγκεκριμένο μάθημα, αυξήθηκε από 46% το 2009, σε 80% το 2011 (Długosz, 2012, as cited in Bray, 2020, p. 14)

Επί της ουσίας, ο βαθμός στρωματοποίησης ενός εκπαιδευτικού συστήματος φαίνεται να επηρεάζει τη χρήση της φροντιστηριακής εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, το εκπαιδευτικό σύστημα της Μάλτας, προβλέπει εξετάσεις στο τέλος του δημοτικού σχολείου και, εν συνεχεία, ακολουθία εξετάσεων σε συγκεκριμένες τάξεις. Το εν λόγω σύστημα είναι εξαιρετικά στρωματοποιημένο και οι μελλοντικές προοπτικές των μαθητών στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι σημαντικά διαφορετικές από αυτές των πιο ακαδημαϊκών λυκείων. Το εκπαιδευτικό σύστημα της Τσεχίας διαθέτει μια σειρά από σχολεία ελίτ δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, γνωστά ως “gymnasiums”. Στο πλαίσιο αυτό, οι εταιρείες φροντιστηρίων, διευρύνουν την πελατεία τους. Η Λιθουανία, διαθέτει, επίσης, ένα επιλεκτικό σύστημα σχολείων (γυμνασίων) για τα οποία επιλέγονται οι «καλύτεροι», φερέλπιδες μαθητές καθώς και προσοντούχοι καθηγητές. Η ζήτηση για φροντιστηριακή εκπαίδευση στο πλαίσιο αυτών των σχολείων είναι ιδιαιτέρως αυξημένη (Bray, 2020, pp. 12-13)

Βασικό χαρακτηριστικό του Γερμανικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι η απουσία των παντός είδους εξετάσεων (επιλεκτικού χαρακτήρα ή μη) αλλά και η μετάβαση από την επαγγελματική στην ακαδημαϊκή εκπαίδευση που προσφέρει στους μαθητές εναλλακτικές πρακτικές διαδρομές ως «δεύτερες ευκαιρίες» που οδηγούν στην ακαδημαϊκή εκπαίδευση. Ο συνδυασμός αυτών, είναι πιθανό να ευθύνεται για τα μειωμένα ποσοστά φροντιστηριακής εκπαίδευσης στο πλαίσιο της γερμανικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, από το 2006 έως το 2015 (Guill & Lintorf, 2019, p. 178).

Επιστρέφοντας και πάλι στην Ιαπωνία, η εμμονή σε σχέση με τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών συνδέεται άρρηκτα με το ότι η επιτυχία εισαγωγής στα ανώτερα πανεπιστημιακά ιδρύματα ταυτίζεται με το δείκτη της αξίας τους στην κοινωνία⁷⁴. Το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας διαθέτει μια δυσιστική δομή, που αποτελείται από το κανονικό σχολείο και τα ιδιωτικά φροντιστήρια (juku). Παρακολουθώντας το Λύκειο, ανεξάρτητα από το εάν είναι επαγγελματικό (senmongakka) ή ακαδημαϊκό (futsūka), κάθε μαθητής έχει τη δυνατότητα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στην τελευταία τάξη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, όπως και στη χώρα μας, οι Ιάπωνες μαθητές δίνουν εξετάσεις, οι οποίες κρίνουν την πρόσβασή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (nyūgakushiken). Αξιοσημείωτο είναι ότι η περίοδος αυτή αποκαλείται «κόλαση εξετάσεων» (Entrich, 2015, pp. 195-196)⁷⁵. Ο υψηλός ανταγωνισμός στο πλαίσιο μιας άκρως διαστρωματοποιημένης χώρας, όπως η Ιαπωνία, σε συνδυασμό με το ότι η καθοριστική εξεταστική δοκιμασία μετράει έτη έντονης

⁷⁴ Έρευνες διαπιστώνουν ότι σχεδόν το 58% των Ιαπώνων μαθητών που δεν καταφέρνουν να εισαχθούν στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και επαναλαμβάνουν την εξεταστική δοκιμασία ένα χρόνο μετά υποστηρίζονται από τα φροντιστήρια, εμφανίζουν συμπτώματα κατάθλιψης. Είναι γνωστοί ως «ronin», χαρακτηριστικό παρωνύμιο που τους έχει αποδοθεί από την κοινωνία της Ιαπωνίας, καθώς έτσι ονομάζονταν οι σαμουράι που έμεναν «ξεκρέμαστοι» όταν ο άρχοντάς τους πέθαινε στη μάχη κι εξαναγκάζονταν να περιπλανιούνται, χάνοντας την κοινωνική τους θέση. Η κοινωνική στιγματοποίηση λόγω της αποτυχίας στις εξετάσεις και οι ευρύτερες ψυχοκοινωνικές προεκτάσεις της εμμονής των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων αποτυπώνονται μ' έναν τραγικό απολογισμό. Μεταξύ του 1972 και του 2013, αυτοκτόνησαν 18.084 παιδιά, με μεγάλο ποσοστό εξ' αυτών να προβαίνει στο απονενομημένο διάβημα, λίγο πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς. Το 2022, ο αριθμός αυτός εφτασε σε επίπεδα ρεκόρ, σύμφωνα με προκαταρκτικά στοιχεία του ιαπωνικού Υπουργείου Παιδείας και κυβερνητικά στατιστικά στοιχεία. Από τα 512 σχετικά περιστατικά, τα 143 αφορούσαν στο γυμνάσιο και τα 352 στο Λύκειο. Τα αίτια αποδίδονται κυρίως σε άγχος για ακαδημαϊκή αποτυχία, σχολικό εκφοβισμό, κακές προοπτικές σταδιοδρομίας, άγχος για τις εισαγωγικές εξετάσεις στο σχολείο και στο πανεπιστήμιο, σύμφωνα με στοιχεία του Υπουργείου Υγείας. (<https://www.japantimes.co.jp/news/2023/03/02/national/social-issues/school-children-suicides/>)

προετοιμασίας (από το νηπιαγωγείο), επιτρέπει μόνο στο 76% των αποφοίτων των σχολείων ένα θετικό αποτέλεσμα και μόνο τα κορυφαία δημόσια και ιδιωτικά πανεπιστήμια της χώρας να μπορούν να εγγραφούν στους νέους ενήλικες μια ελπιδοφόρα προοπτική (Bray, 2020).

Την ίδια στιγμή, όλα τα παραπάνω συνδέονται με τις προσδοκίες των μαθητών, οι οποίες αυξομειώνονται σε συνάρτηση με τη δομή και τη θεσμική λειτουργία του συστήματος εκπαίδευσης. Έτσι, σε χώρες που διαθέτουν διαφοροποιημένα εκπαιδευτικά συστήματα⁷⁶ που οδηγούν τους μαθητές από νωρίς στην επαγγελματική εκπαίδευση, οι προσδοκίες των εφήβων τείνουν να ευθυγραμμίζονται περισσότερο με την εκπαιδευτική τους πορεία. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές ενδέχεται να έχουν αναπτύξει χαμηλές προσδοκίες μέχρι την ηλικία των 15 ετών, διότι τα εν λόγω εκπαιδευτικά συστήματα έχουν ήδη καθορίσει εάν είναι πιθανό να πληρούν τις προϋποθέσεις για την εισαγωγή στην ανώτερη εκπαίδευση ή όχι. Σε χώρες, αντίθετα, όπως ο Καναδάς, η Χιλή, η Κορέα, η Τουρκία και οι Ηνωμένες Πολιτείες, το ποσοστό των 15χρονων μαθητών που αναμένουν να ολοκληρώσουν την τριτοβάθμια εκπαίδευση κυμαίνεται από 80% έως πάνω από 90% (OECD, 2021, p. 60). Εν ολίγοις, οι μαθητές τείνουν να έχουν υψηλότερες εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προσδοκίες σε χώρες με χαμηλότερη κοινωνικοοικονομική ανάπτυξη και υψηλότερες οικονομικές ανισότητες (Entrich, 2015·OECD, 2021).

Υπό διαφορετική σκοπιά, στη Ρουμανία (Popa & Acedo, 2006 as cited in Bray, 2020, p. 13) παρατηρήθηκε η αντίσταση τόσο των καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όσο και των καθηγητών πανεπιστημίου σε μεταρρυθμίσεις που θα άμβλυναν το άγχος στις εξετάσεις υψηλού διακυβέυματος, αφού οι εξετάσεις ενισχύουν την αγορά της ιδιωτικής φροντιστηριακής διδασκαλίας και κατ' επέκταση επιπλέον εισοδήματα για εκείνους. Ο αντίλογος από τη μεριά των καθηγητών συνοψίζεται στο υπερφορτωμένο πρόγραμμα σπουδών, στη γενικότερη, μηδενική αυτονομία τους εξαιτίας των συγκεντρωτικών και αυστηρά δομημένων εκπαιδευτικών συστημάτων στις περισσότερες χώρες του κόσμου, όπως και στο επίπεδο των μισθών. Στο πλαίσιο της Δυτικής Ευρώπης η πρακτική αυτή εμφανίζεται σε διάφορες χώρες, με χαρακτηριστική περίπτωση αυτή της Ελλάδας, όπου συμβαίνει κατά κόρον (Bray, 2020, p.19), ωστόσο, είναι γεγονός ότι οι

⁷⁶ Π.χ. Γερμανία, Αυστρία, Ουγγαρία, Πολωνία, Ελβετία, Τσεχία

μισθοί των εκπαιδευτικών στη Δυτική Ευρώπη παρέμειναν σίγουρα πολύ υψηλότεροι από τους αντίστοιχους των εκπαιδευτικών στην Ανατολική Ευρώπη (p. 20). Στην Καμπότζη και το Μπαγκλαντές για παράδειγμα, οι καθηγητές παρέχουν συνήθως συμπληρωματική ιδιωτική διδασκαλία για τους μαθητές τους στην ίδια τάξη μετά την ολοκλήρωση της σχολικής ημέρας έναντι αμοιβής (Bray, 2013, p.413). Σε χώρες υψηλού εισοδήματος (π.χ. Αυστραλία, Γερμανία, Σιγκαπούρη) οι εκπαιδευτικοί απαγορεύεται να παράσχουν αμειβόμενη φροντιστηριακή υποστήριξη σε μαθητές τους.

Σε κάθε περίπτωση, οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής χρειάζεται να εξετάσουν το εάν η «σκιώδης» εκπαίδευση λειτουργεί πάντα συμπληρωματικά ως προς τη γενική εκπαίδευση ή εάν την επαναλαμβάνει ή και την υποκαθιστά. Η επανάληψη συμβαίνει όταν η φροντιστηριακή εκπαίδευση αναπαράγει τα μαθήματα του σχολείου με λίγη ή και καθόλου επιπλέον μάθηση. Η υποκατάσταση συμβαίνει όταν οι εκπαιδευτικοί μειώνουν σκόπιμα το περιεχόμενο των μαθημάτων τους στη σχολική τάξη, είτε για να ενισχύσουν τη φροντιστηριακή ζήτηση είτε επειδή υποβιβάζουν το ρόλο τους ηθελημένα (Bray, 2020, p. 27). Σε πολλές σχετικές έρευνες, η αύξηση του ποσοστού των μαθητών που παρακολουθούν φροντιστήριο συσχετίζεται σημαντικά με χαμηλότερα επίπεδα κινήτρων και ικανοποίησης τόσο από τους μαθητές για τα σχολικά μαθήματα (αφού καλύπτονται από τα φροντιστήρια) όσο και των εκπαιδευτικών από την εργασία τους.

Η Mayer (2015), υπογραμμίζει ότι τα φροντιστήρια «juku» λειτουργούν ως τροφοδότες των δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων. Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνάς της, οι καθηγητές των σχολείων επισκέπτονται συχνά τα φροντιστήρια, ζητώντας από τους υπεύθυνους να προτείνουν στους μαθητές τους τη φοίτηση στα σχολεία που υπηρετούν. Στο πλαίσιο αυτό, μάλιστα, τα δημοφιλή juku ενισχύουν την «καλή» φήμη τους, με την εισαγωγή των μαθητών τους σε, αντίστοιχα, «καλά» σχολεία μεγάλων αστικών κέντρων, όπως για παράδειγμα στο Τόκιο.

Ιδιαίτερο, επίσης, ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ευρήματα μιας μελέτης στην Κίνα, στο πλαίσιο της οποίας διερευνήθηκαν πρότυπα μικρο - νεοφιλελευθερισμού, δηλαδή μορφές ιδιωτικοποίησης σε ατομικό, ιδιωτικό και θεσμικό επίπεδο (Zhang & Bray 2017). Η έρευνα εντόπισε αλληλεπιδράσεις μεταξύ του δημόσιου (δημόσια σχολεία) και του ιδιωτικού τομέα (φροντιστήρια) που αναλογούν σε τέσσερα πεδία ανάμειξης:

1. εκπαιδευτικοί του σχολείου που δωροδοκούνται για να παραπέμψουν μαθητές στα φροντιστήρια,
2. εκπαιδευτικοί του σχολείου που εργάζονται ταυτόχρονα και ως φροντιστές,
3. σχολεία που συνεργάζονται με φροντιστήρια, προκειμένου να διοχετεύσουν σε αυτά πελατεία (μαθητές),
4. συνεργασίες μεταξύ σχολείων και φροντιστηρίων για τον εντοπισμό μαθητών υψηλών επιδόσεων για την εισαγωγή τους στα σχολεία.

Τα εν λόγω μοτίβα υποστηρίζεται ότι εμφανίζουν ευρύτερη διασπορά και δεν περιορίζονται μόνο στο εθνικό πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας. Πράγματι, κάποια από αυτά είναι γνώριμα, έως και συνηθισμένα στην Ελλάδα. Η σημαντικότερη συμβολή των καθηγητών στην καθιέρωση της φροντιστηριακής εκπαίδευσης είναι διαχρονική: *«όταν συνειδητά ή ασυνείδητα, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν στο δημόσιο πρακτόρευαν πελατειακά το φροντιστήριο.»* (Δήμου, 1999, σσ. 20-21). Στο ίδιο πλαίσιο, όπως έχουμε αναφερθεί σχετικά, έχει τεκμηριωθεί βιβλιογραφικά και είναι γνωστό τοις πάσι, μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών που διδάσκουν στο σχολείο, μετά το πέρας του σχολικού ωραρίου παρέχουν ιδιαίτερα μαθήματα. Η πρακτική αυτή θεωρείται τόσο δεδομένη -και διαδεδομένη- με τα ερευνητικά στοιχεία να δείχνουν ότι προτιμάται σε μεγάλο ποσοστό από τους μαθητές και τους γονείς τους.

Τα υπόλοιπα δύο πεδία ανάμειξης, ούτε έχουν τεκμηριωθεί ερευνητικά, ούτε «συζητιούνται». Αυτό που επιβεβαιώνεται και που έχει ήδη επισημανθεί, είναι η πολιτική «αριστείας» που ακολουθούν κάποια μεγάλα φροντιστήρια Μ.Ε. που εδρεύουν σε αστικά κέντρα. Τόσο ο επιλεκτικός τρόπος εισαγωγής των μαθητών τους⁷⁷ όσο και η διοργάνωση πανελλαδικών διαγωνισμών αριστείας, σκιαγραφούν μια μορφή σύνδεσης ή αλληλεπίδρασης. Επιπρόσθετα, τα εν λόγω φροντιστηριακά εκπαιδευτήρια παρέχουν υπηρεσίες που σχετίζονται με την προετοιμασία και την εισαγωγή των μαθητών σε συγκεκριμένα «καλά» σχολεία (πρότυπα και ιδιωτικά). Επομένως, ειδικά σε αυτό το πλαίσιο, η σχέση (ανάμειξη) γίνεται αρκετά σαφής και ευδιάκριτη. Το εάν αυτές οι συνδέσεις είναι τυπικές, άτυπες ή τυχαίες, με άλλα λόγια, το εάν υπάρχουν φροντιστήρια που «δουλεύουν», ως επί το πλείστον, με μαθητές και σχολεία συγκεκριμένων κριτηρίων

⁷⁷ Εξεταστικές δοκιμασίες με βαθμολογική ρήτρα (εισάγονται μόνο οι μαθητές που γράφουν με μέσο όρο πάνω από λ.χ. το 15)

και προδιαγραφών, αποτελεί ένα ακανθώδες ερώτημα που υπάγεται στα ζητήματα που πραγματεύονται οι ερευνητικοί άξονες της παρούσας διατριβής, όντας ωστόσο πολυσύνθετο και εκτενές, αποτελεί ένα ερευνητικό πεδίο «μόνο του», προς μελλοντική διερεύνηση.

Το γενικότερο ερώτημα που αναδύεται έχει να κάνει με το εάν η δημόσια εκπαίδευση είναι υποχρεωμένη ή δεν είναι, να αναλάβει και να επωμιστεί το ρόλο των φροντιστηρίων. Μεταξύ των παραδόξων είναι ότι σε επίσημο επίπεδο, η ρητορική όλων των κυβερνήσεων συνοψίζεται στις αρχές τήρησης της δωρεάν εκπαίδευσης. Οι αντιφάσεις είναι σαφείς.

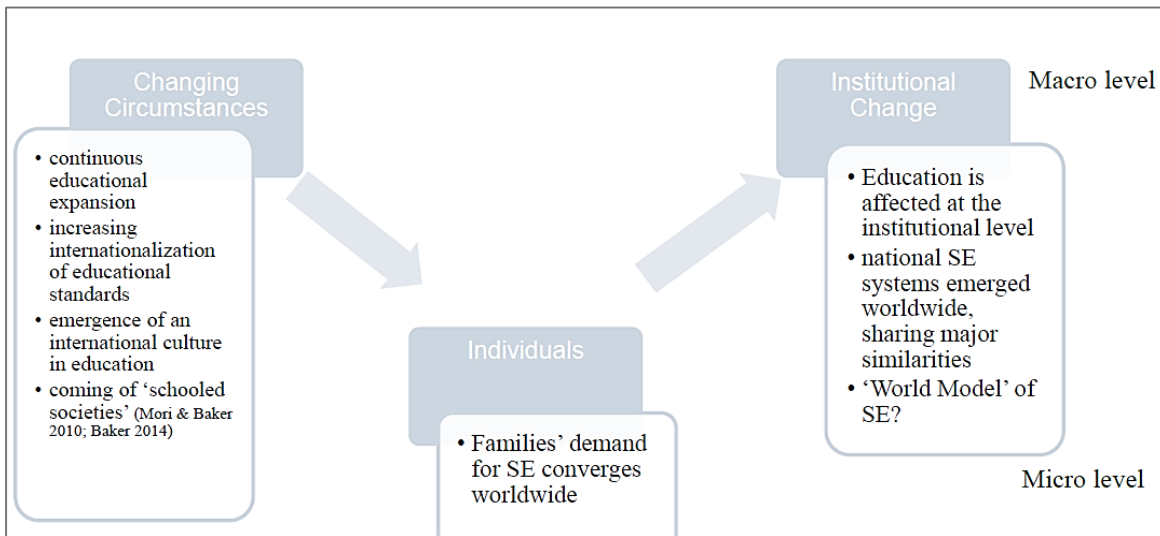
Η ιδιωτική φροντιστηριακή εκπαίδευση θεωρείται όλο και περισσότερο μέρος «συντονισμένων στρατηγικών» των οικογενειών της ανώτερης μεσαίας τάξης (Lareau, 1989) για την αύξηση της κοινωνικής ικανότητας των παιδιών τους (Byun et al, 2018 p. 8). Στην Ευρώπη, παρ' όλο που τα κοινωνικό-οικονομικά και πολιτιστικά χαρακτηριστικά των χωρών διαφέρουν, φαίνεται ότι η «σκιώδης εκπαίδευση», ως εκπαιδευτική αγορά, αποτελεί προνόμιο κυρίως των μαθητών υψηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου (Bray, 2020, p.11). Σύμφωνα με έρευνα στην Πολωνία (Murawska & Putkiewicz, 2006, p. 271), πάνω από τους μισούς μαθητές του δείγματος που είχαν παρακολουθήσει ιδιωτική συμπληρωματική εκπαίδευση κατά το τελευταίο έτος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανήκαν σε ομάδες υψηλού κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου. Παρόμοια ήταν και τα αποτελέσματα σε σχέση με το είδος της φροντιστηριακής υποστήριξης (ομαδικό ή ιδιαίτερο) με τους μαθητές που προέρχονταν από οικογένειες υψηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου να υπερτερούν ως προς τη χρήση των σχετικών μορφών φροντιστηριακής διδασκαλίας. Στην Αγγλία, ερευνητικά δεδομένα διαπιστώνουν ότι οι εύποροι μαθητές λαμβάνουν 2,5 ώρες επιπλέον φροντιστηριακή διδασκαλία από τους λιγότερο εύπορους (Lamp, 2017).

Κι ενώ θεωρητικά οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στα φροντιστηριακά μαθήματα λόγω της πίεσης από τις επικείμενες εξετάσεις στο τέλος της σχολικής περιόδου, κάτι τέτοιο δε συμβαίνει πάντα, τουναντίον «πολλά εξαρτώνται από τις φιλοδοξίες των γονέων και από το βαθμό θεώρησης της φροντιστηριακής διδασκαλίας ως απαιτούμενη ή μη απαιτούμενη εκπαιδευτική υπηρεσία για τη κατοχύρωση μιας ισχυρής μαθησιακής βάσης.» (Bray, 2020, p. 8). Σε δευτερογενές

επίπεδο, οι γονείς στις περισσότερες χώρες του κόσμου, δεν έχουν χρόνο. Εργάζονται πολλές ώρες και δεν μπορούν, είτε να προσέχουν τα παιδιά τους είτε ν' ανταποκριθούν οι ίδιοι στις απαιτήσεις της σχολικής μελέτης. Είναι ένας τρόπος για να μεταφερθούν οι εντάσεις και το βάρος του διαβάσματος εκτός σπιτιού (Bray, 2011, p. 38), ενώ όταν οι μαθητές είναι μικροί, η φροντιστηριακή διδασκαλία θεωρείται από πολλούς γονείς ένα είδος υπηρεσίας φροντίδας παιδιών (Oller & Glasman, 2013). Είναι επίσης ένας τρόπος απασχόλησης των νέων ειδικά, κατά τη διάρκεια των καλοκαιρινών διακοπών, που κρατάει κυρίως τους έφηβους μαθητές εποικοδομητικά απασχολημένους, προλαμβάνοντας «απειθαρχες» συμπεριφορές (Bray, 2020, p.14)

Τα τελευταία χρόνια, το «σοκ του PISA» και η πτώση στις συζητήσεις για τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα συνέβαλαν περαιτέρω στην ανασφάλεια των γονέων σχετικά με το μέλλον των παιδιών τους (Entrich, 2015, p. 200). Ο ανταγωνισμός που δημιουργείται μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων μεταφέρεται εμμέσως και στις οικογένειες (Bray, 2011, p. 55). Η αναφορά του Bouillon (2010) για το Βέλγιο είχε ευρύτερη ισχύ· έκανε λόγο για την «κοινωνία των επιδόσεων» και το βαθμό με τον οποίο οι φροντιστηριακοί φορείς εκμεταλλεύονται το γονεϊκό άγχος και εξαρτώνται την ίδια στιγμή από αυτό. Ως εκ τούτου, οι πεποιθήσεις και οι προοπτικές των υποκειμένων συνδέονται με το ευρύτερο κοινωνικό και παγκόσμιο πλαίσιο.

Οι Ball και Youdell (2008) παρατηρούν ότι η αγορά στο πλαίσιο της εκπαίδευσης «δεν είναι πλέον απλώς θέμα επιλογής και ανταγωνισμού μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, αλλά ένα διάχυτο, επεκτεινόμενο και εξελιγμένο σύστημα -δημόσιων και ιδιωτικών- αγαθών, υπηρεσιών, εμπειριών και επιλογών, που δημιουργούν αυξανόμενες επιθυμίες τροφοδοτώντας φόβους» (p. 98) και κατασκευάζουν, έτσι, γονεϊκές «στρατηγικές ανασφάλειας» (Entrich, 2015, p. 203)



Γράφημα 2.2: Η παγκόσμια ανάπτυξη της ιδιωτικής φροντιστηριακής εκπαίδευσης με βάση την προσέγγιση της ορθολογικής επιλογής. Πηγή: Entrich, 2018, p. 8

Εν κατακλείδι, ό,τι αλλάζει μακροεπίπεδα, αλλάζει και μικροεπίπεδα (γράφημα 2.2). Οι αλλαγές των συνθηκών στον τομέα της εκπαίδευσης (συνεχιζόμενη εκπαιδευτική ζήτηση και επέκταση, διεθνοποίηση εκπαιδευτικών προτύπων, ανάδυση μίας παγκόσμιας εκπαιδευτικής κουλτούρας κ.τ.λ.) δημιουργούν πρόσθετες εκπαιδευτικές απαιτήσεις και ανάγκες στις οικογένειες, οι οποίες απαντώνται στην ανάπτυξη του θεσμού του φροντιστηρίου σε παγκόσμιο επίπεδο. Σαν αλυσίδα, τα ίδια τα άτομα καθορίζουν έμμεσα τις μορφές θέσμησης που εγκαθιδρύονται στο εκάστοτε εθνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, η επιρροή των οποίων μεταβάλλει, εν τέλει, το θεσμικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης μακροεπίπεδα, με τη νομιμοποίηση και την υιοθέτηση παγκόσμιων εκπαιδευτικών τάσεων και πρακτικών.

Ειδικότερα, οι θεσμοί θεωρούνται συνδέσεις μεταξύ των κοινωνικών δομών και των ατομικών υποκειμένων. Σύμφωνα με την προσέγγιση της ορθολογικής επιλογής: (Entrich, 2018, pp. 7-8)

- ο σχηματισμός των θεσμών είναι μια αντίδραση στις ενέργειες των ατόμων που ενεργούν ορθολογικά ως απάντηση στις μεταβαλλόμενες συνθήκες ή στις νέες προκύπτουσες προκλήσεις
- οι ατομικοί υπολογισμοί κόστους-οφέλους είναι ο λόγος για προσπάθειες που δημιουργούν και διατηρούν τους θεσμούς
- οι θεσμοί, με τη σειρά τους, λειτουργούν ως πλαίσιο για αυτές τις ατομικές εκτιμήσεις κόστους-οφέλους
- μέσω των ενεργειών και των επιλογών τους, τα άτομα (μαθητές και γονείς) έχουν τη δυνατότητα να αλλάξουν τα υπάρχοντα όρια στον θεσμικό κόσμο της εκπαίδευσης ή να δημιουργήσουν νέους θεσμούς

Επομένως, η ανάπτυξη και η προοδευτική θεσμοθέτηση της ιδιωτικής φροντιστηριακής εκπαίδευσης (όπως αντίστοιχα και της επιλογής σχολείου) σε παγκόσμιο επίπεδο εξαρτάται, ουσιαστικά, από τη ζήτηση των οικογενειών, που αντιπροσωπεύουν την πελατειακή βάση του συστήματος. Είναι, αλλιώς, αποτέλεσμα των ορθολογικών ενεργειών των υποκειμένων, στο πλαίσιο των οποίων, ασυντόνιστες, ατομικές, προσωπικές επιλογές, μεγιστοποιώντας τα προσωπικά οφέλη, δημιουργούν και μεταβάλλουν τους θεσμούς (Entrich, 2018, p. 7).

2.5 Η επίδραση της κοινωνικής προέλευσης στη γονεϊκή επιλογή

Οι γονεϊκές εκπαιδευτικές στρατηγικές έχουν μελετηθεί από διαφορετικές οπτικές γωνίες: με βάση τους ατομικούς στόχους των υποκειμένων που μπορεί να είναι εργαλειακοί (οικονομικά και κοινωνικά πλεονεκτήματα των εκπαιδευτικών διαπιστευτηρίων) ή συναισθηματικοί (προσωπική ευημερία και ευτυχία), να συνδέονται με ατομικές αξίες (λ.χ. κοινωνικό - εθνική μείξη στα σχολεία) (van Zanten, 2003) ή με μεμονωμένους οικονομικούς, πολιτιστικούς και κοινωνικούς πόρους. Τα ζητήματα της γονεϊκής πρόσβασης σε πληροφορίες (φήμη, στατιστικά επιτυχιών των σχολείων, συμβουλευτική αρωγή από επαγγελματίες εκπαίδευσης κτλ) καθώς και οι ερμηνείες και νοηματοδοτήσεις των γονέων στο πλαίσιο αυτό, έχουν επίσης αποτελέσει αντικείμενο αναλύσεων (van Zanten, 2009a· 2010, Tsakiris et al, 2015· 2018).

Πολλές έρευνες διαπιστώνουν ότι οι γονείς που έχουν τη δυνατότητα να είναι ενεργοί επιλογείς (κυρίως στο πλαίσιο ιδιωτικών σχολείων) έχουν πιο ολοκληρωμένες απόψεις για τα σχολεία και το εκπαιδευτικό σύστημα και συμμετέχουν περισσότερο στη συλλογική λειτουργία των σχολείων (Coleman & Hoffer, 1987). Σε αυτό το πλαίσιο, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο η σύνδεση που υπάρχει μεταξύ των «οικιακών» και των «σχολικών» στρατηγικών που ακολουθούν (Poupeau & Franc'É ois, 2008), που πλαισιώνεται από παράγοντες όπως το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, το επίπεδο του οικογενειακού εισοδήματος, η συμμετοχή των γονέων στη μάθηση του παιδιού τους κι ο χρόνος που αφιερώνουν τα παιδιά τους σε δραστηριότητες που σχετίζονται με το σχολείο (γονεϊκή εμπλοκή), οι αξίες και οι πεποιθήσεις τους σχετικά με τους στόχους και το σκοπό της σχολικής εκπαίδευσης (γονεϊκές προσδοκίες - οικογενειακή κουλτούρα). Όλοι αυτοί οι παράγοντες, διαφοροποιούν τον τρόπο με τον οποίο οι οικογένειες επιλέγουν ιδιωτικά, δημόσια ή «εναλλακτικά» σχολεία και θεωρείται, παράλληλα, ότι συνδέονται με τη σχολική επίδοση των μαθητών (Bosseti, 2004, pp. 389). Διαφοροποιούν, με την ίδια λογική, τον τρόπο και τα κριτήρια επιλογής των γονέων στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής αγοράς των φροντιστηρίων Μέσης Εκπαίδευσης (Θεοχάρη, 2013· Tsakiris et al, 2018).

Οι προνομιούχοι γονείς, μέσω της «επιλογής» κατηγοριοποιούνται σε εκείνους με την οικονομική άνεση που έχουν τη δυνατότητα να επιλέγουν πλήθος ιδιωτικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών, σε εκείνους με το μορφωτικό κεφάλαιο που γνωρίζουν πώς να ψάξουν, πώς να επιλέξουν και πώς να μνησούν τα παιδιά τους στην εκάστοτε επιλογή και, τέλος, σε εκείνους που διαθέτουν ένα κοινωνικό κεφάλαιο που τους παρέχει την πρόσβαση στα καλύτερα σχολεία (Wong 2004, as sited in van Zanten, 2005, p. 161).

Σύμφωνα με τους Erikson & Golthorpe (1992), οι στρατηγικές επιλογής βασίζονται στους πόρους (resources), στο πώς δηλαδή οι κοινωνικές ομάδες χρησιμοποιούν τα κληρονομημένα ή απαιτούμενα υπάρχοντα, προκειμένου να βελτιώσουν την κοινωνική τους θέση. Πάνω στην ίδια φιλοσοφία και σύμφωνα με τη θεωρία της λογικής δράσης (Rational Action Theory), δεν είναι ο σκοπός (οι επιδιώξεις) που διαφοροποιεί τις οικογένειες, αλλά κυρίως τα μέσα (οικονομικά - κοινωνικά) που θα χρησιμοποιήσουν για να τον πετύχουν (Boudon, 1977, ό.π. αναφ. στο Raveaud & Van Zanten, 2007, p.110). Ομοίως, η θεωρία της ορθολογικής επιλογής (Rational Choice Theory) υποστηρίζει ότι οι αποφάσεις των γονέων κατά μήκος των σχολείων επικεντρώνονται στη μεγιστοποίηση της χρησιμότητας των δυνάμει επιλογών τους, βάσει υπολογισμών αναφορικά με το

κόστος, τα οφέλη και τις πιθανότητες επιτυχίας τους. Με αυτόν τον τρόπο είναι σε θέση να απαιτούν αποτελεσματική δράση από τα τοπικά σχολεία και το εκπαιδευτικό προσωπικό και μπορούν να βασιστούν σε αυτά για να επιδιώξουν τα καλύτερα συμφέροντα των παιδιών τους (Goldthorpe, 1996). Σημαντικές έρευνες, ωστόσο, δείχνουν ότι το πλαίσιο της γονικής λήψης αποφάσεων είναι πολύ πιο περίπλοκο από το αποτέλεσμα μεμονωμένων ορθολογικών υπολογισμών και της οικονομικής απόδοσης της επένδυσής τους σε συγκεκριμένες επιλογές εκπαίδευσης (Hatcher, 1998).

Η γονική επιλογή αποτελεί μέρος μιας κοινωνικής διαδικασίας που επηρεάζεται από εξέχουσες ιδιότητες της κοινωνικής τάξης και των κοινωνικών δικτύων (Coleman, 1988· Reay & Ball, 1998). Ο ανταγωνισμός μεταξύ των συστημάτων εκπαίδευσης αλλά και κατά μήκος των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, σε παγκόσμιο επίπεδο, κατέστησε γόνιμη τη διαμόρφωση δικτύων εκπαιδευτικής διακυβέρνησης με συμμετοχή δημόσιων και ιδιωτικών φορέων και την αναζήτηση μορφών ιδιωτικοποίησης των σχολείων και των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Στο πλαίσιο αυτό σχηματίζονται δίκτυα κοινωνικών σχέσεων που επιχειρούν να επηρεάσουν την διαδικασία χάραξης πολιτικής και τη δημόσια διοίκηση (Σαμαρά, 2019). Αυτά διαμορφώνονται τόσο σε επίπεδο κράτους και χάραξης πολιτικής (δίκτυα πολιτικής) όσο και μικροεπίπεδα (ως οντότητες), προκειμένου να αντιμετωπίσουν προβλήματα που απαιτούν πολιτικές λύσεις με διάφορες μορφές συντονισμού της συλλογικής δράσης (π.χ. σύλλογοι γονέων στα σχολεία, σύλλογοι φροντιστηρίων σε τοπικό ή εθνικό επίπεδο κ.α.). Σύμφωνα με τη θεωρία του κοινωνικού κεφαλαίου τα υποκείμενα δρουν σε δίκτυα (θεσμιμένα ή μη θεσμιμένα) επιδιώκοντας τους πόρους (το κεφάλαιο) που αντλούνται από τις κοινωνικές σχέσεις. Το κοινωνικό κεφάλαιο, εν ολίγοις, είναι *«η επένδυση σε κοινωνικές σχέσεις χάριν προσδοκώμενων οφελών και εκπαιδευτικών επιτευγμάτων (επίδοση, διατήρηση βαθμού, ποσοστό εγκατάλειψης, φοίτηση σε κολέγιο κ.τ.λ.)»*. (σ. 174) και καθορίζει σημαντικά την πρόσβαση στους πόρους, στις ευκαιρίες και στις επιλογές, ενώ οι θετικές του επιδράσεις αυξάνονται με την ανάπτυξη και διατήρηση των κοινωνικών σχέσεων και μειώνονται αντίστοιχα με την αδρανοποίησή τους (Putnam, 2000, όπ. αναφ. στο Σαμαρά, 2019, σ. 57).

Η van Zanten (2006) στην ερώτηση «Πώς η επιλογή του σχολείου διαβρώνει σημαντικά την αρχή της αξιοκρατίας;» απαντά ότι παράλληλα με το πολιτιστικό κεφάλαιο του μαθητή και της οικογένειάς του, κινητοποιούνται επίσης οικονομικοί και κοινωνικοί πόροι -και με πολύ νευραλγικό τρόπο από ορισμένες κοινωνικές κατηγορίες- που εξαρτώνται από την αγοραστική δύναμη και τα δίκτυα επιρροής των γονέων. Για παράδειγμα στα δίκτυα των elites και στα «Grandes Ecoles» στη Γαλλία, συναντάμε κυρίως παιδιά που έχουν «ανώτερα» σχολικά διαπιστευτήρια. Με άλλα λόγια, η επιλογή του είδους του σχολείου, πέρα από τη διαπιστωμένη ομοούσια σχέση μεταξύ του «κοινωνικού ανήκειν» και της ακαδημαϊκής επιτυχίας (Bourdieu-Passeron, 1996), κατανοείται ως αποτέλεσμα μιας αλληλεπίδρασης μεταξύ της στρατηγικής ικανότητας της οικογένειας, της δέσμευσης και της αποτελεσματικότητας του παιδιού και -κυρίως- της ικανότητας «θεσμικής σύνδεσης» του σχολείου που παρακολούθησε με αναγνωρισμένα ιδρύματα ανώτερου επιπέδου.

Ο Coleman (1988, p. 238) εξηγεί ότι όταν ένα άτομο έρχεται αντιμέτωπο με σημαντικές αποφάσεις ένας λογικός παράγοντας είναι να εμπλακεί σε μια αναζήτηση πληροφοριών πριν αποφασίσει. Ωστόσο, οι γονείς φαίνεται να χρησιμοποιούν ένα «μείγμα ορθολογισμών» στο οποίο περιλαμβάνεται και το στοιχείο «του τυχαίου ή του συμπτωματικού» (Ball, 2003, p. 23). Τα συναφή ερευνητικά δεδομένα συγκλίνουν στο ότι οι κυριότερες και συνηθέστερες πηγές πληροφόρησης για τους γονείς όταν πρόκειται να επιλέξουν σχολείο (ή και άλλες εκπαιδευτικές υπηρεσίες όπως το φροντιστήριο) είναι το κοινωνικό τους δίκτυο (φίλοι, γείτονες, άλλοι γονείς, συνομιλίες με δασκάλους, διευθυντές ή/και συμβούλους καθοδήγησης, επισκέψεις στο σχολείο κτλ) (Bosetti, 2004, p. 395). Βέβαια, για να λάβουν τις τελικές αποφάσεις και να συλλέξουν πληροφορίες σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους, θα βασιστούν τόσο στις προσωπικές τους αξίες και στους υποκειμενικούς επιθυμητούς στόχους της εκπαίδευσης όσο και στο τι κάνουν «οι άλλοι» (Θεοχάρη, 2013), μέσω των κοινωνικών και επαγγελματικών τους δικτύων. Οι γονείς των οποίων το κοινωνικό δίκτυο δεν παρέχει πρόσβαση σε σχετικές και πολύτιμες πληροφορίες, είναι περιορισμένοι στο να κάνουν τυπικές, προβλεπόμενες επιλογές. Επίσης, όταν οι γονείς επενδύουν στην ιδιωτική εκπαίδευση, “αγοράζουν”, στην πραγματικότητα, ένα διευρυμένο κοινωνικό κεφάλαιο στο πλαίσιο του οποίου τα παιδιά τους θ’ αναπτύξουν το κατάλληλο πολιτιστικό κεφάλαιο. Οι ανήκοντες στα μεσαία στρώματα δημιουργούν πιο εύκολα κοινωνικά δίκτυα, γεγονός που τους επιτρέπει να

έχουν καλύτερη πληροφόρηση του εκάστοτε χώρου και ευκολότερη πρόσβαση στις υπηρεσίες που προσφέρει (Ball, 2003, p. 86). Σε κάθε περίπτωση, ο στόχος των οικογενειών διαφοροποιείται σε συνάρτηση πρώτον, με το πώς οι ίδιοι αντιλαμβάνονται την «δανική» (ποιοτική) εκπαίδευση και, δεύτερον, με το πώς κινούνται για να την εξασφαλίσουν σε σχέση με τους άλλους και τα δίκτυα (κοινωνικές σχέσεις, γνωριμίες) που χρησιμοποιούν. Οι ομάδες των γονέων που επιλέγουν διαφορετικούς τύπους σχολείων διαφοροποιούνται από το εύρος των κοινωνικών πόρων που χρησιμοποιούν για την πληροφόρησή τους κατά τη διαδικασία λήψης των αποφάσεων και από το βαθμό κατά τον οποίο η αναζήτησή τους είναι σκόπιμη και ορθολογική ή λιγότερο καθοδηγούμενη και αυθόρμητη (Bosetti, 2004, p.395).

Σε κάθε περίπτωση, η θέση που έχει κάθε άτομο σε μια κοινωνία καθώς η θέση που κατέχει στο δίκτυο των κοινωνικών σχέσεων αυξομειώνει την πρόσβασή του στους διάφορους πόρους (Duru-Bellat, Véréout, & Dubet, 2013). Βασικός συντελεστής του κοινωνικού κεφαλαίου θεωρείται το κοινωνικό πεδίο (social field). Η δημοφιλής αυτή έννοια του Bourdieu (1986) ορίζει τον κοινωνικό χώρο ως δομή αντιπαράθεσης μεταξύ των κοινωνικών θέσεων. Αυτό σημαίνει ότι τα κοινωνικά υποκείμενα (και οι ιδιοκτησίες τους) βρίσκονται σε μια τοποθεσία στον κοινωνικό χώρο που μπορεί να χαρακτηριστεί από τη θέση της σε σχέση με άλλες τοποθεσίες και από την απόσταση που τις χωρίζει. Από αυτό προκύπτει ότι ο τόπος και η θέση που καταλαμβάνει ένα υποκείμενο στον κατάλληλο κοινωνικό χώρο είναι σημαντικοί δείκτες της θέσης του/της στον κοινωνικό χώρο. Εν συντομία, στο φυσικό χώρο (προσλαμβανόμενος ως βιολογικά κατανοητός κοινωνικός χώρος), κατανέμονται διάφορων ειδών αγαθά και υπηρεσίες αλλά και μεμονωμένα υποκείμενα ή ομάδες που έχουν υψηλότερες ή χαμηλότερες πιθανότητες ιδιοποίησης αυτών των αγαθών, ανάλογα με το κεφάλαιό τους, από το οποίο εξαρτάται και η φυσική τους απόσταση από αυτά τα αγαθά. Το αποτέλεσμα είναι ότι τα πιο σπάνια και πολύτιμα αγαθά (και οι ιδιοκτήτες τους), τείνουν να συγκεντρώνονται σε ορισμένες τοποθεσίες του φυσικού χώρου, που περιχαράκωνται από τις υπόλοιπες. (Bourdieu, 2018, pp. 108-109)

Η ικανότητα κυριαρχίας στον ιδιοποιημένο χώρο και των σπάνιων αγαθών, (δημόσιων και ιδιωτικών), που διατίθενται σε αυτό, εξαρτάται από τις διάφορες θεμελιώδεις μορφές κεφαλαίου: του οικονομικού, πολιτιστικού, κοινωνικού, συμβολικού (Bourdieu, 1986), επιτρέποντας σε κάποιον να κρατά σε απόσταση από ανεπιθύμητα

άτομα και πράγματα αλλά και να φέρνει πιο κοντά τα επιθυμητά, ελαχιστοποιώντας έτσι τα έξοδα που είναι απαραίτητα για την οικειοποίησή τους. Αντίστροφα, αυτοί που στερούνται το σχετικό κεφάλαιο, απομακρύνονται και κρατούνται σε απόσταση, είτε σωματικά (υποβιβάζονται σε μακρινές τοποθεσίες ή σε μέρη δυσπρόσιτα) είτε συμβολικά. Η έλλειψη κεφαλαίου «αλυσοδένει» κάποιον σε μια υποβιβασμένη τοποθεσία, ενώ η κατοχή μεγάλων ποσών κεφαλαίου διασφαλίζει όχι μόνο τη φυσική εγγύτητα προς τα σπάνια αγαθά (μέσω της κατοικίας), αλλά και την σχεδόν πανταχού παρουσία που καθίσταται δυνατή χάρη στην πρόσβαση σε προηγμένα μέσα μεταφοράς και επικοινωνίας. Η διπλή αυτή κατανομή διαφοροποιεί την αξία των περιοχών του φυσικού κοινωνικού χώρου και κάπως έτσι σκιαγραφούνται οι χωροταξικές ανισότητες που υπάρχουν στο πλαίσιο ολόκληρων πόλεων ή και μεμονωμένων περιοχών τους (Bourdieu, 2018, pp. 110), στις οποίες συγκεντρώνονται συγκεκριμένοι κοινωνικοοικονομικού στάτους κοινωνικές ομάδες που μετέχουν σ' ένα συγκεκριμένο επίπεδο παροχών και υπηρεσιών κάθε τομέα. Τα οικονομικά εμπόδια μεταξύ των τάξεων και των υποκατηγοριών τους γίνονται ακόμη ισχυρότερα όταν πρόκειται για τη δυνατότητα των γονέων να εγκατασταθούν κοντά σε «καλά» εκπαιδευτικά ιδρύματα. Η van Zanten (2010a, p. 44) αναφερόμενη στο Παρίσι, επισημαίνει ότι στα μεγάλα αστικά κέντρα, ο χωρικός διαχωρισμός συνδέεται στενά με την κατοχή οικονομικού κεφαλαίου. Ως αποτέλεσμα, οι στρατηγικές κατοικίας που στοχεύουν στη γειτνίαση με τα πιο «αξιόπιστα» σχολεία (ιδιαίτερα στα γυμνάσια) είναι σε μεγάλο βαθμό έργο των «τεχνοκρατών», οι οποίοι χρησιμοποιούν κυρίως το οικονομικό τους κεφάλαιο και κερδίζουν τα υλικά και συμβολικά οφέλη της δυνατότητας αυτής, χωρίς να προβούν σε καμία άλλη μορφή μεταγενέστερης στρατηγικής. Η κατοικημένη περιοχή ως ένδειξη κοινωνικής κατάστασης, παρέχει έμμεσες πληροφορίες για το εισόδημα και τον τρόπο ζωής αυτών των οικογενειών. Η οικογενειακή κουλτούρα αντανακλά τις προσδοκίες που διαμορφώνονται εντός της οικογένειας στο πλαίσιο όλων των ανωτέρω. Αυτές, κατά τον Bourdieu (1984), συνίστανται σε αυτό που θεωρούν τα ίδια τα υποκείμενα για τους εαυτούς τους όταν σκέφτονται «τι ταιριάζει, τι είναι αποδεκτό για ανθρώπους σαν κι εμάς». Με αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά έμμεσα ή άμεσα καθοδηγούμενα, εσωτερικεύουν τις προσδοκίες της οικογένειας και του κοινωνικού τους περιγύρου και προσαρμόζονται σε αυτές. Στις έντονες ανισότητες μεταξύ των παιδιών που δημιουργούνται από τα κοινωνικά χαρακτηριστικά του οικογενειακού περιβάλλοντος, κατά τα πρώτα χρόνια της

ζωής τους, προστίθενται στη συνέχεια εκείνες που συνδέονται με τα χαρακτηριστικά των σχολικών πλαισίων στα οποία μπόρεσαν να έχουν πρόσβαση, χάρη στην κινητοποίηση των γονιών τους (Duru-Bellat, 2002). Αυτές οι ανισότητες αποδεικνύονται ακόμη πιο δύσκολο να μειωθούν, καθώς οι διαδικασίες που συμβάλλουν στη δημιουργία και τη διατήρησή τους πραγματοποιούνται εκτός σχολικού πλαισίου, γεγονός που καθιστά την αντιμετώπισή τους πιο δύσκολη και τη δράση των δημόσιων αρχών λιγότερο νόμιμη (van Zanten, 2010a, p. 45).

Η Bosetti (2014) στην έρευνά της για τη γονεϊκή επιλογή σχολείων επισημαίνει ότι δεν εκπροσωπούνται στο δείγμα της μαθητές που προέρχονται από οικογένειες χαμηλής κοινωνικοοικονομικής κατάστασης, παρά το γεγονός ότι ορισμένα από τα «εναλλακτικά» δημόσια σχολεία βρίσκονται σε περιοχές μεσαίου προς χαμηλού εισοδήματος και η πλειονότητα αυτών, λειτουργεί «εντός» των δημόσιων συμβατικών σχολείων, δίνοντας στους γονείς την επιλογή να εγγράψουν το παιδί τους σε όποιο πρόγραμμα θέλουν. Αναρωτιέται το κατά ποσό αυτή η κοινωνική ομάδα των γονέων έχει την προδιάθεση ή τη βούληση να συμμετάσχει σε «εκπαιδευτικές αγορές» ή εάν έχει επίγνωση των διαθέσιμων επιλογών ή το κοινωνικό ή πολιτιστικό κεφάλαιο για να έχει πρόσβαση σε αυτές τις επιλογές. Καταλήγει στην υπόθεση ότι οι συγκεκριμένοι γονείς ίσως δε θεωρούν πλεονέκτημα τη φοίτηση των παιδιών τους σε αυτού του είδους τα σχολεία και προτιμούν τη γνώριμη και αξιόπιστη διαδρομή του κανονικού προγράμματος που προσφέρεται στο σχολείο της γειτονιάς τους. Αντίθετα, οι γονείς που επιλέγουν αυτά τα εναλλακτικά σχολεία, το κάνουν διότι μπορούν να «συνεργάζονται με οικογένειες που τους «μοιάζουν» περισσότερο, ιδιαίτερα με τρόπους με τους οποίους περιγράφουν τους εκπαιδευτικούς τους στόχους» (Wells, 2000, p. 1). Παρόμοιες διαπιστώσεις ερευνών σχετικά με τη φροντιστηριακή εκπαίδευση συνδέουν το χαμηλό επίπεδο μόρφωσης των κατώτερων κοινωνικών τάξεων με την αποχή μερίδας μαθητών από την παρακολούθηση φροντιστηρίου, γεγονός που αποδίδεται στις χαμηλές επιδόσεις τους και στις χαμηλές φιλοδοξίες των γονέων για τη συνέχιση των σπουδών των παιδιών τους ή στην αδυναμία τους να ανταποκριθούν στο υψηλό κόστος της προετοιμασίας τους. (Sianou-Kyrgiou, 2008)

Η σχέση μεταξύ της κοινωνικής προέλευσης και των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων έχει αποτελέσει το επίκεντρο μεγάλου μέρους της βιβλιογραφίας στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Σαφείς ενδείξεις στο πλαίσιο αυτό, καταδεικνύουν μια σύνδεση μεταξύ του

υψηλού κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου και του υψηλού μορφωτικού επιπέδου. Η θεωρία του Bourdieu, υπογραμμίζει αυτή την ανάλογη σχέση υποστηρίζοντας ότι η άνιση επίδοση των μαθητών από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις που επηρεάζει την ακαδημαϊκή επιτυχία σχετίζεται στενά με την άνιση κατανομή του πολιτιστικού κεφαλαίου μεταξύ των κοινωνικών τάξεων (Bourdieu and Passeron 1977). Ο Bourdieu (1996), ξεφεύγοντας από την οικονομική διάσταση του κοινωνικού διαχωρισμού, δείχνει ότι οι οικογένειες επενδύουν στη σχολική εκπαίδευση τόσο σε χρήμα όσο και σε χρόνο, βάσει του πολιτιστικού τους κεφαλαίου. Η σημαντική διάσταση του τελευταίου, το *habitus*, μετουσιώνεται σε προτέρημα (*asset*), μέσω άλλων μορφών κεφαλαίων, π.χ. το πολιτιστικό κεφάλαιο μίας οικογένειας μπορεί να μετατραπεί σε οικονομικό προτέρημα, αφού μεταφράζεται σε εκπαιδευτικό πλεονέκτημα για έναν μαθητή, που, ενδεχομένως, σε βάθος χρόνου, θα του αποφέρει και προσοδοφόρες δουλειές (Savage, Warde, Devine, 2005). Σε άλλες περιπτώσεις έχει βρεθεί ότι όσο και να αυξηθεί το οικονομικό κεφάλαιο, δεν μπορεί να παράξει, μόνο του, το πολιτιστικό κεφάλαιο, πάνω στο οποίο στηρίζεται το εκπαιδευτικό μοντέλο (Φραγκουδάκη, 1985, σ. 66), ενώ σύμφωνα με άλλες, οι οικογένειες που μπορεί να υπολείπονται του οικονομικού κεφαλαίου αλλά να διαθέτουν το πολιτιστικό, δύνανται να κάνουν «καλύτερες» επιλογές, απευθύνονται δηλαδή σε καλύτερα δημόσια σχολεία (Poupeau, Francois, Couratier, 2007, p. 38). Με τον ίδιο τρόπο, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων μετατρέπεται σε οικονομικό πλεονέκτημα, αφού οι μορφωμένοι γονείς απαιτούν «καλύτερες» δουλειές, έχουν επομένως τη δυνατότητα να πληρώνουν για την καλύτερη δυνατή εκπαίδευση των παιδιών τους (φροντιστήρια ή σχολεία), γεγονός που αυξάνει και τις προσδοκίες που έχουν για εκείνα. (Igeson, 2004, p. 115). Ομοίως η Van Zanten (2010a, p. 44) εξηγεί ότι ο τρόπος που χρησιμοποιείται το πολιτιστικό κεφάλαιο, ειδικά στο πλαίσιο χωρών που δίνεται μεγάλη σημασία στο πνευματικό επίπεδο για την επιλογή και επιτυχία του σχολείου (λ.χ. Γαλλία), μπορεί να διαφοροποιεί το πλεονέκτημα. Αυτό μπορεί να διπλασιάζεται για τους «διανοούμενους» (π.χ. εκπαιδευτικοί), δεδομένου ότι είναι προικισμένοι μ' ένα «εσωτερικό» κοινωνικό κεφάλαιο άμεσα συνδεδεμένο με λειτουργικούς και ρυθμιστικούς συντελεστές των σχολικών ιδρυμάτων, ενώ οι «τεχνοκράτες» ευνοούνται περισσότερο από οικονομικής άποψης, αφού τους επιτρέπεται να επιλέγουν ιδιωτικά σχολεία χωρίς περιορισμούς και, κυρίως, τόπους διαμονής δίπλα σε πολύ καλά σχολεία που είναι λιγότερο προσβάσιμα στους «διανοούμενους».

2.5.1 Ερευνητικά δεδομένα από τον ελλαδικό χώρο σχετικά με την επίδραση των κοινωνικοοικονομικών χαρακτηριστικών των γονέων στις εκπαιδευτικές επιλογές των παιδιών τους

Η επιστημονική κοινότητα έχει καταλήξει στο ότι η εκπαίδευση των γονέων, αποτελεί βασική παράμετρο που καθορίζει το κοινωνικό στάτους της οικογένειας. Ερευνητικά δεδομένα διαπιστώνουν ότι η μόρφωση των γονέων καθώς και το εισοδηματικό επίπεδο της οικογένειας, καθορίζουν σημαντικά την επιτυχία των παιδιών στις εισαγωγικές εξετάσεις. Στην έρευνα των Gounias, Katsis και Limakoroulou (2012), διερευνήθηκε η σχέση μεταξύ της επίδοσης των μαθητών δημόσιων σχολείων στις εισαγωγικές εξετάσεις και των κοινωνικοοικονομικών και πολιτιστικών χαρακτηριστικών τους. Εκτός από το εν λόγω υπόβαθρο, ζητήθηκαν από τους μαθητές στοιχεία όπως, οι προηγούμενοι βαθμοί στο σχολείο, η διάρκεια μελέτης στο σπίτι καθώς και ο βαθμός της χρήσης φροντιστηριακής υποστήριξης. Διαπιστώθηκε ότι η επίδοση των μαθητών στις εισαγωγικές εξετάσεις επηρεάζεται πρωτίστως από τις προηγούμενες επιδόσεις στο σχολείο, μεταβλητή που συνδέεται, ωστόσο, -άμεσα ή έμμεσα- από το κοινωνικοοικονομικό και εκπαιδευτικό υπόβαθρο των οικογενειών. Οι μαθητές που έχουν γονείς υψηλότερου εκπαιδευτικού και οικονομικού επιπέδου έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες επιτυχίας στις εισαγωγικές εξετάσεις.

Στο πλαίσιο άλλης έρευνας που απευθύνθηκε σε πρωτοετείς φοιτητές των Πανεπιστημίων Κρήτης και Πατρών, διαπιστώνεται έντονη στρωματοποίηση, η οποία υπογραμμίζει την ανάλογη σχέση μεταξύ των επιλογών των φοιτητών και του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου της οικογένειας. Βρέθηκε, συγκεκριμένα, ότι η αντιπροσωπευτικότητα εκείνων που έχουν γονείς υψηλού εκπαιδευτικού επιπέδου είναι μεγαλύτερη ποσοστιαία σε σχολές υψηλής βαθμολογίας (ιατρική, πληροφορική, φαρμακευτική, Πολυτεχνείο κτλ) (Tsiplakides, 2018)

Ομοίως σε σχετική έρευνα με δείγμα 2.370 πρωτοετείς φοιτητές από πέντε κεντρικά και περιφερειακά Πανεπιστήμια της Ελλάδας (Παπακωνσταντίνου, 2016), διαπιστώνεται ότι στις σχολές υψηλής ζήτησης (λ.χ. τμήματα ιατρικής) το μορφωτικό επίπεδο των μητέρων που έχουν πτυχίο ΑΕΙ φτάνει σχεδόν το 75% , ενώ σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας, μεγαλύτερη επιτυχία έχουν τα παιδιά των γονέων που ασκούν ελευθέρως επαγγέλματα ή είναι δημόσιοι υπάλληλοι. Στη συγκεκριμένη έρευνα

επισημαίνεται η υπό-αντιπροσωπευτικότητα αγροτών ή τεχνιτών σε σχέση με το ποσοστό στο σύνολο του πληθυσμού. Διαπιστώνεται επίσης η σταθερή συσχέτιση του επαγγέλματος του πατέρα με το οικονομικό στάτους της οικογένειας. Το οικονομικό επίπεδο της οικογένειας φαίνεται ότι αυξομειώνει τις δυνατότητες των επιλογών των γονέων σε σχέση με το είδος της σχολικής και της φροντιστηριακής εκπαίδευσης. Το οικογενειακό εισόδημα των γονέων που στέλνουν τα παιδιά τους στα ιδιωτικά σχολεία είναι μεγαλύτερο από αυτό των γονέων με παιδιά που φοιτούν σε δημόσια σχολεία και, συγκεκριμένα, μία στις τέσσερις οικογένειες με πάνω από 4.000 ευρώ μηνιαίο εισόδημα, στέλνουν τα παιδιά τους σε ιδιωτικό σχολείο. Επίσης, οι γονείς των ιδιωτικών σχολείων, φαίνεται ότι ξοδεύουν περισσότερα χρήματα μηνιαίως για τα φροντιστήρια σε σύγκριση με τους γονείς των δημόσιων σχολείων. Όπως ανάλογα διαπιστώνεται στην κοινωνία της Κορέας, οι μαθητές υψηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων και οικονομικού επιπέδου των οποίων οι γονείς είναι κάτοχοι ανώτερων τίτλων σπουδών, δαπανούν περισσότερα χρήματα στην ιδιωτική προετοιμασία, διότι οι εκπαιδευτικές τους απαιτήσεις δεν καλύπτονται από τη δημόσια εκπαίδευση (Kim, 2010).

Σε παλαιότερη έρευνα και πάλι στον ελλαδικό χώρο (Sianou, 2008)⁷⁸ σε περίοδο κλιμάκωσης των φροντιστηρίων που συσχετίστηκε με νευραλγική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που έλαβε χώρα στο τότε κοντινό παρελθόν και προέβλεπε την αύξηση των πανελλαδικώς εξεταζόμενων μαθημάτων για την εισαγωγή των μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, το 97% των μαθητών της Γ' Λυκείου που στράφηκαν στην φροντιστηριακή εκπαίδευση είχε πατέρα που διέθετε πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα ευρήματα συγκλίνουν στο ότι οι γονείς που προέρχονται από ανώτερες κοινωνικές τάξεις χρησιμοποιούν φροντιστήρια συχνότερα από τους γονείς με χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο. Το επάγγελμα του πατέρα είναι ένας ισχυρός παράγοντας που επηρεάζει όχι μόνο τη χρήση ή μη της φροντιστηριακής υποστήριξης αλλά και το είδος της. Πιο συγκεκριμένα, υψηλό ποσοστό μαθητών με πατέρα που προέρχεται από τις χαμηλές κοινωνικοοικονομικές τάξεις, δεν παρακολούθησαν κάποιας μορφής φροντιστηριακών μαθημάτων προετοιμασίας, ενώ δεν υπάρχουν μαθητές από τις ανώτερες κοινωνικές τάξεις που να μην παρακολούθησαν σχετικά μαθήματα. Η πλειονότητα του δείγματος παρακολούθησε οργανωμένα μαθήματα στα φροντιστήρια,

⁷⁸ Το δείγμα αποτελείται από 330 μαθητές της τελευταίας τάξης του Λυκείου που προέρχονταν από 16 Γενικά Λύκεια των αστικών κέντρων της Αθήνας και των Ιωαννίνων.

ενώ ένα μικρό ποσοστό, έλαβε ατομική υποστήριξη (ιδιαίτερο μάθημα). Η πλειοψηφία των μαθητών (το 66,7%) των οποίων οι πατέρες προέρχονταν από τις προνομιούχες κοινωνικές κατηγορίες παρακολούθησε ιδιαίτερο μάθημα, το 33,3% παρακολούθησε οργανωμένο φροντιστήριο, ενώ στην αμέσως επόμενη κοινωνική κατηγορία τα ποσοστά είναι 40% και 60%, αντίστοιχα. Όσο προχωράμε στις κατώτερες κοινωνικές κατηγορίες, μειώνεται το ποσοστό των ιδιαίτερων μαθημάτων και αυξάνεται αυτό των οργανωμένων φροντιστηρίων. Αυτά τα στοιχεία δείχνουν ότι οι γονείς από τις υψηλότερες κοινωνικοοικονομικές τάξεις συνήθως επενδύουν μέρος του εισοδήματός τους στην πιο ακριβή μορφή της φροντιστηριακής εκπαίδευσης, δηλαδή, τα ιδιαίτερα μαθήματα. Σύμφωνα με την έρευνα, το συμπέρασμα είναι το ίδιο εάν συσχετίσουμε τα παραπάνω στοιχεία με το εισόδημα της οικογένειας (όσο υψηλότερο είναι το εισόδημα, τόσο πιο συχνά οι γονείς επιλέγουν ιδιαίτερα μαθήματα) αλλά και με το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, το οποίο, ωστόσο, φαίνεται να είναι λιγότερο σημαντικός παράγοντας από τις άλλες δύο μεταβλητές. Σε σχέση με το τελευταίο, οι μισοί από τους μαθητές της τελευταίας τάξης του Λυκείου, των οποίων ο πατέρας ανήκε στην υψηλότερη κατηγορία, ξόδευαν ένα ποσό που ξεπερνούσε τα 1000 ευρώ το μήνα. Από τους μαθητές των κατώτερων κατηγοριών, το 81,8% ξόδεψε το λιγότερο μηνιαίο ποσό (200 έως 400 ευρώ). Το μέσο κόστος (400-800 ευρώ) συνδέεται στενά με τις μισθολογικές διαφορές των γονέων, στοιχείο που επιβεβαιώνεται μέσω της σύγκρισης του κόστους των φροντιστηρίων και του εισοδήματος της οικογένειας, με το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων. Εν ολίγοις, τα ερευνητικά στοιχεία δείχνουν ότι το κόστος της εξωσχολικής υποστήριξης και το εισόδημα της οικογένειας είναι πιο σημαντικά από το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων. Επιπλέον, το γεγονός ότι οι μισοί γονείς του δείγματος ξόδεψαν πάνω από 400 ευρώ και ότι η παρακολούθηση των ιδιαίτερων μαθημάτων συνήθως εντείνεται στις δύο τελευταίες τάξεις του λυκείου, σημαίνει ότι οι οικογένειες με χαμηλό εισόδημα ξοδεύουν περισσότερα χρήματα από όσα μπορούν να αντέξουν οικονομικά. Συμπερασματικά, όλα τα ευρήματα καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η χρήση των φροντιστηρίων καθώς και το κόστος τους σχετίζεται στενά με την κοινωνική τάξη των μαθητών. Οι γονείς από ανώτερες κοινωνικές τάξεις ξοδεύουν πολλά χρήματα δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στις τροχιές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης των απογόνων τους, γεγονός που φαίνεται να είναι η αιτία των κοινωνικών ανισοτήτων και, ταυτόχρονα, η προϋπόθεση για την αναπαραγωγή της εξουσίας τους (Sianou-Kyrgiou, 2008, p.181).

Παρόμοια είναι τα αποτελέσματα κι άλλων συναφών ερευνών που δείχνουν ότι όσο αυξάνεται το οικογενειακό εισόδημα, αυξάνεται και το ποσοστό των γονέων που επενδύουν στα φροντιστήρια και, όσο το οικογενειακό εισόδημα μειώνεται, αυξάνεται το ποσοστό των γονέων που δε χρησιμοποιούν φροντιστήρια (ΣΕΦΑ, 2014, σ. 21). Κατ' αντιστοιχία, ανάλογη σχέση προκύπτει με το μορφωτικό επίπεδο των πατέρων. Όσο αυξάνεται το επίπεδο εκπαίδευσης, μειώνεται το ποσοστό των γονέων που δε χρησιμοποιεί φροντιστήριο. Στο ίδιο πλαίσιο, οι επαγγελματικές κατηγορίες των πατέρων που χρησιμοποιούν περισσότερο φροντιστήριο είναι οι δημόσιοι και οι ιδιωτικοί υπάλληλοι καθώς και οι ελεύθεροι επαγγελματίες, ενώ η πλειοψηφία των μαθητών που δε χρησιμοποιούν φροντιστήρια έχουν πατέρες που ανήκουν στην επαγγελματική κατηγορία των αγροτών-κτηνοτρόφων ή είναι άνεργοι. Κι εδώ, όσο προχωράμε σε κατώτερο κοινωνικοοικονομικό στάτους, αυξάνεται το ποσοστό της αποχής των μαθητών από τα φροντιστήρια.

Ποιοτικές έρευνες, βέβαια, αναδεικνύουν περιπτώσεις όπου ελλείπει του μορφωτικού ή οικονομικού κεφαλαίου, όταν υπάρχει κοινωνικό δίκτυο, υπάρχει και επιλογή. Σε συνθήκες οικονομικής δυσχέρειας, οι γονείς στρέφονται στο κοινωνικό τους δίκτυο για υποστήριξη (π.χ. γνωριμίες με καθηγητές και ιδιοκτήτες φροντιστηρίων, μέλη συλλόγων γονέων) και πετυχαίνουν ευνοϊκότερες οικονομικές συμφωνίες σε συνδυασμό με εκπαιδευτικές παροχές που οι ίδιοι θεωρούν ποιοτικές (Θεοχάρη, 2013, σ. 109). Οι οικογένειες, χρησιμοποιούν, κυρίως, το κοινωνικό τους κεφάλαιο κατά την έρευνα αγοράς που κάνουν σε σχέση με τα φροντιστήρια (ό.π.).

Εν κατακλείδι, παρουσιάσαμε με παράλληλο τρόπο στοιχεία και θεωρητικές προσεγγίσεις που άπτονται των εκπαιδευτικών γονεϊκών στρατηγικών επιλογής τόσο στο πλαίσιο της σχολικής όσο και της φροντιστηριακής εκπαίδευσης, δεδομένου ότι οι παράγοντες που δημιουργούν, ρυθμίζουν και διαφοροποιούν την επιλογή των γονέων και στα δύο πεδία, είναι κοινοί και αλληλεξαρτώμενοι. Η ανάλυση των εκπαιδευτικών πρακτικών των γονέων των μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων δείχνει ότι κινητοποιούν μαζικά και επιδέξια τους πολιτιστικούς και οικονομικούς τους πόρους για να προβλέψουν, να πραγματοποιήσουν και να επωφεληθούν από τις σχολικές επιλογές (van Zanten, 2010, p.44). Όσο περισσότερο οι γονείς συνειδητοποιούν ότι ο τίτλος σπουδών από το «κατάλληλο» τμήμα ή ίδρυμα έχει μεγαλύτερη αξία και αποτελεί προϋπόθεση για τη μελλοντική σταδιοδρομία των παιδιών τους, τόσο περισσότερα

χρήματα επενδύουν για να εξασφαλίσουν την πρόσβασή τους σε αυτά (Reay, 1998). Είναι σαφές ότι οι στρατηγικές επιλογής των γονέων στο πλαίσιο των φροντιστηρίων προϋποθέτουν εξ ίσου την ενεργοποίηση του οικονομικού, του πολιτιστικού και του κοινωνικού κεφαλαίου των γονέων (Θεοχάρη, 2013). Σε αυτό το πεδίο συναντάμε διαφορετικές περιπτώσεις οικογενειών με εμπλεκόμενους παράγοντες που αναδεικνύουν τη σχετικότητα της διαδικασίας και των συνθηκών της επιλογής κι όχι κάποια βεβαιότητα (Bowe et al, 1994). Κάποιοι γονείς μπορεί να διαθέτουν όλα τα κεφάλαια, άλλοι να υπερτερούν στο οικονομικό αλλά υπολείπονται του μορφωτικού ή και το αντίθετο. Το κοινό σημείο αναφοράς τους είναι ότι οι περισσότεροι εξ' αυτών θα επενδύσουν, τελικά, στο φροντιστήριο (Θεοχάρη, 2013), ειδικά σε χώρες όπου το φαινόμενο γνωρίζει ευρεία ανάπτυξη και κλιμάκωση. Ακόμα και οι λιγότερο μορφωμένοι ή οι οικονομικά αδύναμοι θα προσφέρουν έστω και την ελάχιστη οικονομική δαπάνη που για εκείνους θεωρείται υπέρογκη (Sianou-Kyrgiou, 2008).

Ο Bourdieu (1992, as cited in Ball, 2003, p. 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. Στο επιστημονικό πεδίο της γονεϊκής επιλογής, δε θεωρείται εύκολή η επίτευξη της θεωρητικής σύμπνοιας μεταξύ των προσεγγίσεων που σχετίζονται με την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων και τη δόμηση των κοινωνικών σχηματισμών, για το λόγο αυτό, χρειάζεται να χρησιμοποιηθούν συνδυαστικά (Crompton, 2005, όπ. αναφ. στο Θεοχάρη, 2013, σ. 67). Ο Ball (2015) τονίζει ότι το «habitus», τα «κεφαλαία» και το «πεδίο» είναι μια μέθοδος παρά μια θεωρία και όταν τα «κεφαλαία» αποσπώνται από τα άλλα δύο, δεν αναγνωρίζεται η θεμελιώδης αλληλεπίδραση μεταξύ των εννοιών που συνιστά τη σκέψη του Bourdieu. Την ίδια στιγμή, ωστόσο, παραιτείται μία υπερβολική συγκέντρωση στις πολιτιστικές διαστάσεις της τάξης σε βάρος των υλικών διαστάσεων (οικονομικών). Όπως για παράδειγμα στην περίπτωση των ελίτ, που τα πράγματα - τουλάχιστον σε κάποιες περιπτώσεις - είναι απλούστερα (p. 237). Θα μπορούσαμε να μιλάμε για «οικονομικές» ελίτ, που έχουν χρήματα ή έλεγχο στην οικονομία, «πολιτικές» ελίτ, που επηρεάζουν ή λαμβάνουν αποφάσεις εντός του κράτους, «κοινωνικές» ελίτ, των οποίων οι προσωπικοί δεσμοί τους παρέχουν πληροφορίες και πρόσβαση σε άλλους πόρους, «πολιτιστικές» ελίτ, που επηρεάζουν τα κοινωνικά γούστα, τις διαθέσεις και την πολιτιστική ανάπτυξη ακόμα και «ελίτ της γνώσης», που ελέγχουν ή επηρεάζουν την

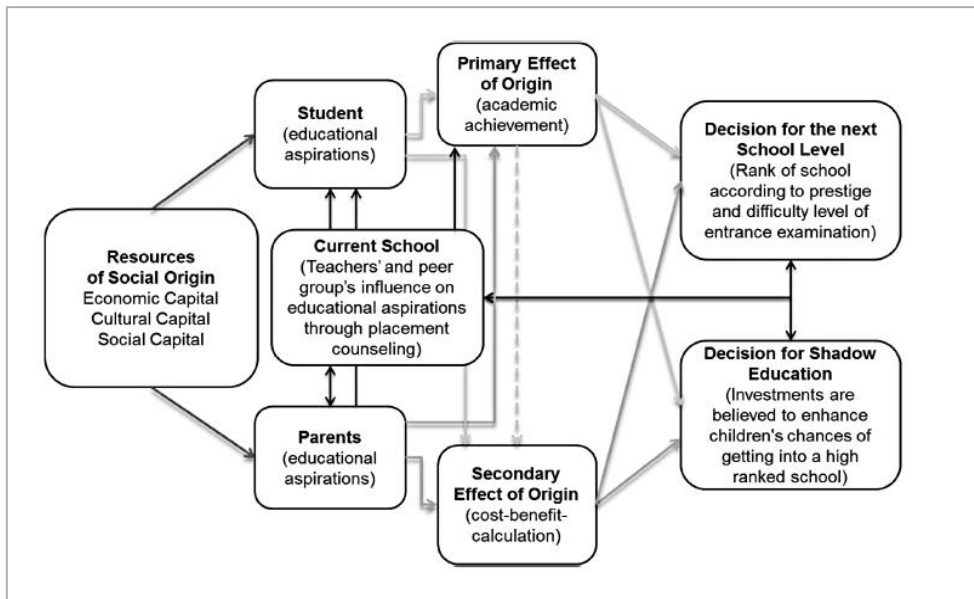
κοινωνική γνώση (Khan, 2012 as cited in Ball, 2015, p.237). Ακόμα και στο πλαίσιο αυτής της κατηγοριοποίησης, ο βασικός παράγοντας που καθορίζει τον τρόπο ζωής, την ταυτότητα και τις κοινωνικές σχέσεις αυτών των ομάδων είναι οι αποκλειστικές δυνατότητες που τους παρέχει ο μεγάλος πλούτος. Τα ελίτ εκπαιδευτικά ιδρύματα (σχολεία-πανεπιστήμια) κοστίζουν πολλά χρήματα, επομένως η δημιουργία και η αναπαραγωγή των ομάδων ελίτ, βασίζονται σε μεγάλο βαθμό, στο οικονομικό τους κεφάλαιο (Ball, 2015, p. 238). Τα φροντιστήρια, επίσης, κοστίζουν πάρα πολλά χρήματα, δεδομένης και της μακρόχρονης παρακολούθησής τους από τους μαθητές. Παρ' όλο που ο τομέας αυτός είναι ταξικά «πιο προσβάσιμος», δε σημαίνει ότι όλες οι κοινωνικές ομάδες δύνανται να επενδύσουν σε αυτόν με τον ίδιο ποσοτικό και ποιοτικό τρόπο (αριθμός και είδος φροντιστηρίων), τα ίδια οικονομικά πόσα και να διεκδικήσουν επί ίσοις όροις την επιτυχία. Όταν τα χρήματα δεν επαρκούν, περιορίζεται το εύρος της επιλογής και, ταυτόχρονα, το εύρος της ευκαιρίας.

2.6 Ρυθμιστικοί παράγοντες της απόφασης για τη χρήση και την επιλογή της φροντιστηριακής εκπαίδευσης

Ο Entrich (2015), βασιζόμενος στο θεωρητικό μοντέλο λήψης απόφασης του Boudon (1974) σύμφωνα με το οποίο οι εκπαιδευτικές αποφάσεις των ατόμων στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού συστήματος προκαλούν εκπαιδευτική ανισότητα, το προσάρμοσε στα δεδομένα της Ιαπωνίας, συγκεντρώνοντας τους παραγοντικούς άξονες που ρυθμίζουν τα επιμέρους χαρακτηριστικά των δύο σημαντικών αποφάσεων που λαμβάνονται στο σχολικό πλαίσιο: την επιλογή και χρήση της ιδιωτικής φροντιστηριακής εκπαίδευσης και την επιλογή του σχολείου. Ερευνητές του φαινομένου του φροντιστηρίου σε διεθνές επίπεδο, υποστηρίζουν ότι η αγορά των φροντιστηρίων στην Ελλάδα μπορεί να συγκριθεί -κυρίως- με περιπτώσεις χωρών, όπως η Ιαπωνία (Bray, 2020)⁷⁹. Θεωρούμε ότι το εν λόγω θεωρητικό μοντέλο συγκεντρώνει ένα σύνολο

⁷⁹ Στην Ελλάδα μπορεί να μην υπάρχει σύστημα επιλογής για την εισαγωγή στο πλαίσιο των δημόσιων Λυκείων, υπάρχει όμως εξεταστικό σύστημα εισαγωγής για συγκεκριμένα ιδιωτικά σχολεία καθώς και για τα δημόσια πρότυπα σχολεία.

ρυθμιστικών παραγόντων της γονεϊκής επιλογής συμβατό στα δεδομένα της χώρας μας (γράφημα 2.3).



Γράφημα 2.3: Ρυθμιστικοί παράγοντες της λήψης απόφασης σε σχέση με τη χρήση και την επιλογή της φροντιστηριακής εκπαίδευσης. Πηγή: Entrich, 2015, p. 199

Σύμφωνα με τον ερευνητή (Entrich, 2015, p. 198), πρωτογενείς αλλά και δευτερογενείς επιπτώσεις κοινωνικής προέλευσης μπορούν να αναγνωριστούν ως παράγοντες που επηρεάζουν την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών. Ως πρωτογενές αποτέλεσμα, οι μαθητές από μειονεκτικά οικογενειακά υπόβαθρα παρουσιάζουν λιγότερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα από μαθητές από προνομιούχα υπόβαθρα (academic achievement).

Ως δευτερογενές αποτέλεσμα, διαφορετικές κοινωνικές τάξεις έχουν διαφορετικές εκπαιδευτικές φιλοδοξίες, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα διαφορετικές εκτιμήσεις κόστους-οφέλους και, επομένως, οι εκπαιδευτικές αποφάσεις ποικίλουν ανάλογα με την κοινωνική προέλευση (cost benefit calculation). Την ίδια στιγμή, οι αποφάσεις για τα εκπαιδευτικά μονοπάτια των μαθητών εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος μιας χώρας και το θεσμικό του πλαίσιο. Ένα εκπαιδευτικό σύστημα που χαρακτηρίζεται από υψηλό επίπεδο διαστρωμάτωσης, εκπαιδευτικά εμπόδια και μειωμένες εκπαιδευτικές ευκαιρίες ενδυναμώνει και αυξάνει τις

εκπαιδευτικές φιλοδοξίες (δευτερεύον αποτέλεσμα), (p. 199), διότι σε οικονομικά άνισα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, δημιουργείται ένα κλίμα στο πλαίσιο του οποίου η παρόρμηση για μετάβαση στην κορυφή και ο φόβος αυτό να μην επιτευχθεί, ενισχύουν τις προσδοκίες των ατόμων (ΟΟΣΑ, 2021, p. 60).

Στο πλαίσιο της παγκόσμιας οικονομικής ύφεσης έχει καλλιεργηθεί, και στην Ιαπωνία, η θεωρία της «ανασφάλειας», όπου οι «διαβρωμένες» βεβαιότητες σε σχέση με τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες ενισχύουν μια συνθήκη γενικής αβεβαιότητας, οδηγώντας τους μεμονωμένους λήπτες αποφάσεων σε ενέργειες και προσπάθειες αποτροπής κινδύνου και απειλής (Entrich, 2015, p. 199). Ως εκ τούτου, από τη σκοπιά της ορθολογικής επιλογής, η απόφαση τόσο στο πλαίσιο της επιλογής σχολείου όσο και στο πλαίσιο της μετέπειτα εκπαιδευτικής πορείας (τριτοβάθμια εκπαίδευση) είναι στενά συνδεδεμένη με την απόφαση υπέρ ή κατά μιας επένδυσης στη φροντιστηριακή εκπαίδευση.

Την ίδια στιγμή και οι δύο αποφάσεις εξαρτώνται από τα επίπεδα των ακαδημαϊκών επιδόσεων και τις εκπαιδευτικές φιλοδοξίες των μαθητών. Για να εισέλθουν σε ένα «καλό» πανεπιστήμιο, οι μαθητές θα πρέπει να προέρχονται από «καλά» και υψηλού κύρους σχολεία. Για να εισαχθούν οι μαθητές με επιτυχία σε αυτά τα σχολεία, η ιδιωτική φροντιστηριακή εκπαίδευση θεωρείται μια απαραίτητη επένδυση τόσο για την επιτυχία στις εισαγωγικές εξετάσεις όσο και για την κατοχύρωση ενός υψηλού ακαδημαϊκού επιπέδου που τεκμηριώνεται με τη σχετική σύσταση εισαγωγής από το εκάστοτε σχολικό ίδρυμα (Entrich, 2015). Σημαντική είναι η διαπίστωση του ερευνητή ότι οι μαθητές στην Ιαπωνία που φοιτούν σε «καλά» δημόσια λύκεια (υψηλής κατάταξης) που εδρεύουν σε μητροπολιτικές περιοχές, αισθάνονται περισσότερο την ανάγκη να επενδύσουν στη φροντιστηριακή εκπαίδευση κατά τη διάρκεια του Λυκείου. Δεδομένου ότι αυτά τα σχολεία ωθούν τους μαθητές τους να εισέλθουν σε πανεπιστήμια αντίστοιχης υψηλής κατάταξης, διασφαλίζοντας, έτσι, το κύρος τους, μειώνεται - επομένως- η επιρροή της κοινωνικής καταγωγής των μαθητών όταν εγγράφονται σε αυτά (p. 212).

Πρόσφατη μελέτη από τους Guyon και Huillery (2021), παρέχει εμπειρικά στοιχεία από 14χρονους Γάλλους μαθητές, που επρόκειτο στην επόμενη τάξη (10^η) να επιλέξουν τη συνέχεια της σχολικής τους εκπαίδευσης σε ακαδημαϊκό ή επαγγελματικό επίπεδο. Τα στοιχεία δείχνουν ότι οι φιλοδοξίες των εφήβων επηρεάζονται από ψυχολογικούς παράγοντες, που πηγάζουν από κοινωνικά στερεότυπα και ότι τέτοιες προκαταλήψεις ενισχύουν τις κοινωνικές ανισότητες στο μορφωτικό επίπεδο των μαθητών. Σύμφωνα με τα ευρήματα, πρώτον, ανεξάρτητα από τις σχολικές τους επιδόσεις, οι μαθητές χαμηλού SES⁸⁰ υποτιμούν την τρέχουσα ακαδημαϊκή τους ικανότητα σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους με υψηλό SES και, δεύτερον, ότι όλοι οι μαθητές υπερεκτιμούν την επίδραση της κοινωνικής προέλευσης στη μελλοντική ακαδημαϊκή επιτυχία. Αυτοί οι δύο μηχανισμοί δείχνουν ότι οι κοινωνικές ανισότητες στις εκπαιδευτικές φιλοδοξίες δεν οφείλονται σε διαφορές στις επαγγελματικές τους φιλοδοξίες, ούτε μπορούν να εξηγηθούν από τις διαφορετικές προσδοκίες των μαθητών για επαγγέλματα που συνδέονται με την κοινωνική τους ταυτότητα. Οι ερευνητές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικές φιλοδοξίες είναι κοινωνικά προκαθορισμένες επηρεάζοντας τα μεταγενέστερα σχολικά αποτελέσματα καθώς και την πιθανότητα εισαγωγής των μαθητών χαμηλού SES σε ακαδημαϊκά λύκεια. Πολλοί μαθητές, ιδιαίτερα οι μειονεκτούντες, έχουν χαμηλότερες φιλοδοξίες παρά την ακαδημαϊκή επιτυχία που παρουσιάζουν. Στην Ελλάδα, ένας στους εννέα μειονεκτούντες μαθητές με υψηλές επιδόσεις -αλλά 1 στους 50 προνομιούχους μαθητές με υψηλές επιδόσεις- δεν αναμένει να ολοκληρώσει την τριτοβάθμια εκπαίδευση (OECD, 2019, pp. 132-133).

Σχετικό παράδειγμα αναδεικνύεται από τα αποτελέσματα του PISA 2018 για την Ελλάδα, όπου το 8% περίπου των μαθητών που προέρχονται από ευνοϊκό κοινωνικό-οικονομικό περιβάλλον και μόνο το 1% των μαθητών που προέρχονται από μη ευνοϊκό, σημείωσαν πολύ υψηλές επιδόσεις στην «κατανόηση κειμένου». Στις χώρες του ΟΟΣΑ, το 17%, κατά μέσο όρο, των μαθητών που προέρχονται από ευνοϊκό κοινωνικό-οικονομικό περιβάλλον και το 3% εκείνων που προέρχονται από μη ευνοϊκό, σημείωσαν επίσης πολύ υψηλές επιδόσεις στην ίδια θεματική κατηγορία. Παρ' όλα αυτά, περίπου το 12% των μαθητών στην Ελλάδα που προέρχονται από μη ευνοϊκό κοινωνικό-οικονομικό

⁸⁰ Socio Economic Status (κοινωνικοοικονομικό επίπεδο)

περιβάλλον πέτυχαν επίδοση που τους κατέταξε στο υψηλότερο 25% της βαθμολογίας της χώρας, αποδεικνύοντας ότι το μη ευνοϊκό υπόβαθρο, δεν αποτελεί απαραίτητα ανυπέρβλητο εμπόδιο για το μέλλον (ΟΟΣΑ, 2019, σ.4)

Είναι γεγονός, ότι οι προσεγγίσεις της ορθολογικής επιλογής περιλαμβάνουν συνήθως μεταβλητές κοινωνικής προέλευσης χωρίς να μετρούν ξεχωριστά τον αντίκτυπο των εκπαιδευτικών φιλοδοξιών. Κι ενώ, όπως είπαμε, έχει τεκμηριωθεί ερευνητικά ότι η διαμόρφωση των εκπαιδευτικών φιλοδοξιών των μαθητών επηρεάζεται έντονα από το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτιστικό τους υπόβαθρο και από τις εκπαιδευτικές φιλοδοξίες των γονέων τους (ειδικά των μητέρων), θα πρέπει ωστόσο να λαμβάνονται υπόψη και οι εξωγενείς από το οικογενειακό πλαίσιο παράγοντες (π.χ. τάξη-βαθμίδα φοίτησης, σχολική επίδοση, φύλο) που επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές αποφάσεις, προκειμένου ν' αναδειχθεί τι απομένει από τις επιπτώσεις της κοινωνικής προέλευσης και των εκπαιδευτικών φιλοδοξιών που ενδέχεται να επιδρούν στη λήψη της απόφασης (πρωταρχικό αποτέλεσμα). Καθώς η επιστημονική έρευνα αναφέρεται συνήθως στους γονείς ως υπεύθυνους λήπτες αποφάσεων, χρειάζεται, εν ολίγοις, να εξεταστεί εάν οι μαθητές υπολογίζουν και οι ίδιοι τα πιθανά αποτελέσματα και το κόστος της επένδυσής τους (χρόνος και προσπάθεια), όπως επίσης το εάν αναπτύσσουν αποκλίνουσες φιλοδοξίες από τους γονείς τους λαμβάνοντας ατομικές αποφάσεις σχετικά με τη μελλοντική τους σταδιοδρομία, ειδικά οι μεγαλύτεροι σε ηλικία. Με αυτή τη λογική, οι μαθητές μπορεί να ακολουθήσουν μια άλλη εκπαιδευτική οδό από αυτή που προσδοκούσαν οι γονείς τους και να επιτύχουν μια διαφορετική κοινωνική θέση από την προβλεπόμενη με βάση την κλασική θεωρία αποφάσεων. Κάτι τέτοιο, θα μπορούσε να οδηγήσει σε αλλαγή της αρχικής δευτερεύουσας επίδρασης της κοινωνικής προέλευσης (Entrich, 2015, p. 199).

Επιπρόσθετα, ο τομέας της σκιάδους εκπαίδευσης επηρεάζει τις επαγγελματικές φιλοδοξίες των μαθητών και, επομένως, τις πιθανές διαφορές στις απόψεις τους σε σχέση με τις επικείμενες αποφάσεις για την επιλογή του σχολείου ή την επένδυση στη φροντιστηριακή εκπαίδευση. Σύμφωνα με έρευνα του Υπουργείου Εκπαίδευσης, Πολιτισμού, Αθλημάτων, Επιστημών και Τεχνολογίας (MEXT)⁸¹, ένας από τους βασικούς λόγους των γονέων στην Ιαπωνία για να στείλουν τα παιδιά τους στα juku είναι

⁸¹ “Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology”

για να λάβουν πληροφορίες σχετικά με το λύκειο που πρέπει να επιλέξουν και τις επερχόμενες εισαγωγικές εξετάσεις (Entrich, 2015, p. 44), κάτι που προτείνεται συχνά από τους ίδιους τους καθηγητές του σχολείου, ενώ και οι συνομήλικοι των μαθητών λειτουργούν ως πιθανή επιρροή στην απόφαση για σκιάδη εκπαίδευση. Σε άλλη έρευνα, σχεδόν οι μισοί μαθητές απάντησαν ότι παρακολουθούν ένα juke για να συναντήσουν φίλους από το σχολείο (ό.π.), έτσι, πολλά φροντιστήρια δε χρειάζονται διαφήμιση, αφού προσελκύουν αρκετούς μαθητές από «στόμα σε στόμα» (teachers' and peer group's influence).

2.6.1 Γονεϊκή μέριμνα και εμπλοκή: Ποιός αποφασίζει;

Ένας άλλος δημοφιλής ορισμός που συνδέεται με τα προαναφερόμενα, είναι η γονεϊκή εμπλοκή (parental involvement), που θεωρείται σημαντικός ρυθμιστικός παράγοντας ή δείκτης των γονεϊκών στρατηγικών. Ο βαθμός εμπλοκής ενός γονέα στη σχολική ζωή του παιδιού του συνδέεται, κατά μία έννοια, με το εάν και σε ποιο βαθμό είναι επιλογέας, με το εάν δηλαδή κατέχει ενεργό ρόλο στην επιλογή των εκπαιδευτικών υπηρεσιών του παιδιού του (Θεοχάρη, 2013). Η εμπλοκή αυτή, ως μία από τις πολλές παραμέτρους της γονεϊκής επιλογής έχει συνδεθεί, στη σχετική βιβλιογραφία, με διαφορετικά μοντέλα γονεϊκών πρακτικών και συμπεριφορών, τα οποία συγκλίνουν σε τρεις κεντρικές διαστάσεις: τη συμμετοχή των γονέων στο πλαίσιο της εκμάθησης των παιδιών (γονεϊκή εμπλοκή με σκοπό τη γνωστική ανάπτυξη), τη συναισθηματική ανταπόκριση (ευαισθησία γονέων) και τον συμπεριφορικό έλεγχο (π.χ. πειθαρχία, προσδοκίες σχετικά με τη συμπεριφορά) (Hartas, 2011). Βέβαια, όλες αυτές οι εκφάνσεις της γονεϊκής μέριμνας (parenting), παρόλο που αποτιμώνται σε όλους τους πολιτισμούς, η εκδήλωσή τους επηρεάζεται από το εκάστοτε πολιτισμικό και εθνοτικό σύστημα αξιών (κουλτούρα). Για παράδειγμα, ο έλεγχος των εφήβων στην Ασία, θεωρείται εκδήλωση γονεϊκού ενδιαφέροντος και «ζεστασιάς» ή προστασίας, συνδέεται όμως αρνητικά με τις ίδιες εκδηλώσεις στη Βόρεια Αμερική και τη Γερμανία (pp. 3-4).

Αντλώντας στοιχεία από το χώρο της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής, ο βαθμός της γονεϊκής προστασίας σε σχέση με την εκπαίδευση των παιδιών τους δημιουργεί διαφορετικά εκπαιδευτικά προφίλ γονέων (αυταρχικός, ανεκτικός, δημοκρατικός)

(Baumrind, 1967). Ο τρόπος με την οποίο εκδηλώνεται η προστασία (μέριμνα) των γονέων ή η «εμπλοκή» τους, εξαρτάται από χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, προηγούμενες εμπειρίες και γενετικά χαρακτηριστικά, που εντάσσονται σ' ένα συγκεκριμένο διαπολιτισμικό, κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο (ό.π.).

Η συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής υποστήριξης των γονέων και της αυτό-αποτελεσματικότητας και των μαθησιακών στόχων των μαθητών είναι ισχυρή στη Σουηδία, τη Νορβηγία, τις Ηνωμένες Πολιτείες και την Τουρκία, ενώ στην Κορέα, έχει τεθεί σε εφαρμογή ένα ολοκληρωμένο σύστημα για την ενίσχυση της συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών, μέσω πρωτοβουλιών που περιλαμβάνουν προγράμματα παρακολούθησης του σχολείου και κέντρα υποστήριξης γονέων σε κάθε περιοχή, προκειμένου οι γονείς να βελτιώσουν τις γονικές τους δεξιότητες (π.χ. στην επικοινωνία και τον επαγγελματικό προσανατολισμό). (OECD, 2021, p. 78). Όλες αυτές οι πρωτοβουλίες στοχεύουν να βοηθήσουν τους γονείς να κατανοήσουν την πρόοδο των παιδιών τους, να αποκτήσουν μεγαλύτερη επίγνωση των σχολικών πόρων και να εμπλακούν στα σχολικά δρώμενα (π.χ. συμμετέχοντας σε μια ομάδα γονέων). Αυτές οι ρυθμίσεις έχουν πιθανώς αυξήσει τη δέσμευση των γονέων στην εκπαίδευση, γεγονός που αντικατοπτρίζεται στις υψηλές οικονομικές επενδύσεις στη σχολική εκπαίδευση των παιδιών τους. Όπως αναφέρεται σε παλαιότερη έκθεση του ΟΟΣΑ το 2012, οι συνολικές δαπάνες για ιδιωτικά φροντιστήρια αντιπροσωπεύουν το 7,9% του μέσου διαθέσιμου εισοδήματος των νοικοκυριών, πράγμα που σημαίνει ότι οι γονείς με τρία παιδιά μπορεί να ξοδεύουν το ένα τέταρτο του εισοδήματός τους σε ιδιωτικά φροντιστήρια (ό.π.)

Διαπιστώνεται ότι όλα τα είδη γονικής υποστήριξης συσχετίζονται θετικά με τις στάσεις δια βίου μάθησης των μαθητών. Συγκεκριμένα, οι μαθητές έχουν περισσότερες πιθανότητες να αναπτύξουν ισχυρή αυτό-αποτελεσματικότητα, κίνητρα και μαθησιακούς στόχους, όταν οι γονείς τους ενθαρρύνουν να έχουν αυτοπεποίθηση. Από την άλλη πλευρά, οι μαθησιακοί στόχοι και οι πεποιθήσεις των μαθητών ότι το σχολείο είναι σημαντικό επηρεάζονται σημαντικά από την υποστήριξη των γονέων στις προσπάθειες που καταβάλλουν και τα εκπαιδευτικά τους επιτεύγματα. Επίσης, εμπειρικές μελέτες έχουν δείξει ότι οι μαθητές τείνουν να αναπτύξουν θετικές πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας, όταν οι γονείς πιστεύουν στις δυνατότητές τους (Bandura, 1997, p. 92) και εκτιμούν την απόδοσή τους. Έτσι, το μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνουν τα παιδιά μπορεί επίσης να διαμορφώσει τους μαθησιακούς τους στόχους.

Για παράδειγμα, οι γονείς που διατηρούν μια σταθερή στάση σχετικά με την αξία της μάθησης ενθαρρύνουν τους μαθητές να υιοθετήσουν εκπαιδευτικούς στόχους αλλά και όταν οι μαθητές πιστεύουν ότι οι γονείς τους υποστηρίζουν τις εκπαιδευτικές τους επιτυχίες (λ.χ. επιβραβεύοντας τους καλούς βαθμούς ή υποστηρίζοντας τη μαθησιακή αυτονομία) είναι πιθανότερο να απολαμβάνουν τη μάθηση στο σχολείο και να αναπτύσσουν σαφείς μαθησιακούς στόχους. Όμως, ενώ η παροχή συναισθηματικής υποστήριξης στους μαθητές είναι σίγουρα σημαντική, άλλες μορφές γονικής συμμετοχής που σχετίζονται πιο στενά με τη μαθησιακή διαδικασία στο σχολείο, θα μπορούσαν να διαμορφώσουν θετικά τις στάσεις δια βίου μάθησης των μαθητών. Τα αποτελέσματα του ΟΟΣΑ (OECD, 2021, p. 80), αποκαλύπτουν τρεις επιδραστικές μορφές γονεϊκής εμπλοκής:

- Η συμμετοχή στο σχολείο (εάν και πόσο συχνά οι γονείς επισκέπτονται το σχολείο προκειμένου να μιλήσουν με τους καθηγητές ή να συμμετάσχουν στις σχολικές εορτές και δραστηριότητες)
- Η ακαδημαϊκή συμμετοχή στο σπίτι αφορά τον βαθμό στον οποίο οι γονείς βοηθούν τα παιδιά τους στις σχολικές εργασίες και υποχρεώσεις και συζητούν μαζί τους για τη μαθησιακή τους πρόοδο
- Η μη ακαδημαϊκή συμμετοχή στο σπίτι σχετίζεται με το χρόνο που αφιερώνουν οι γονείς μιλώντας στα παιδιά τους, συζητώντας πολιτικά ή κοινωνικά ζητήματα, πηγαίνοντας σε βιβλιοπωλεία ή βιβλιοθήκες ή ρωτώντας τα παιδιά τους για όσα τα ευχαριστούν να κάνουν, να διαβάζουν κτλ.

Εν τέλει, μόνο η κατηγορία της μη ακαδημαϊκής συμμετοχής στο σπίτι εμφανίζει θετική συσχέτιση με τις περισσότερες στάσεις δια βίου μάθησης, υποδηλώνοντας ότι οι μαθητές των οποίων οι γονείς συμμετέχουν περισσότερο σε κοινωνικές και πολιτικές συζητήσεις, αφιερώνοντας χρόνο συζητώντας μαζί τους, αναπτύσσουν πιο θετική στάση από τους συνομηλίκους τους, των οποίων οι γονείς ασχολούνται λιγότερο. Από την άλλη μεριά, ο συσχετισμός της γονεϊκής εμπλοκής με την ενίσχυση των κινήτρων των μαθητών, της αυτό-αποτελεσματικότητας και των μαθησιακών στόχων (ακαδημαϊκή συμμετοχή) παραμένει περιορισμένος (OECD, 2021, p. 80).

Όπως έχει αναφερθεί σχετικά, η επιλογή ενός ιδιωτικού σχολείου διαπιστώνεται ότι συνδέεται με τον έλεγχο που επιθυμούν να έχουν οι γονείς σε σχέση με το σχολικό γίνεσθαι του παιδιού τους, μέσω της αδιάλειπτης ενημέρωσης και επικοινωνίας που τους παρέχεται, κι όχι μόνο (Bosetti, 2014). Σε αυτό το πλαίσιο έχει βρεθεί ότι οι γονείς υψηλού μορφωτικού επιπέδου, είναι πιο πιθανό να εμπλέξουν το παιδί τους στη διαδικασία επιλογής του σχολείου όπως, επίσης, ότι εκείνοι που έχουν το οικονομικό πλεονέκτημα ασκούν μεγαλύτερο έλεγχο στη σχολική ζωή των παιδιών τους (Devine, 2004, p. 181). Πλήθος ερευνητικών στοιχείων καταλήγουν στο ότι οι γονείς υψηλού επιπέδου μόρφωσης, τείνουν να εμπλέκονται περισσότερο στην εκπαίδευση των παιδιών τους, έχοντας ταυτόχρονα ένα ανώτερο κοινωνικό δίκτυο που τους καθοδηγεί αναφορικά με τις επιλογές που χρειάζεται να κάνουν. Στο ίδιο πλαίσιο, πολλές οικογένειες (κυρίως της μεσαίας και ανώτερης τάξης), ψάχνουν τρόπους εκπαιδευτικών παροχών, μέσω ενός αυστηρά εφαρμοζόμενου προγράμματος φροντιστηριακής υποστήριξης. Με τα ιδιαίτερα μαθήματα να θεωρούνται, σε διεθνές επίπεδο, μια στρατηγική έλεγχου, που επιτρέπει στους γονείς να έχουν πιο άμεσο και καθοριστικό ρόλο στις μαθησιακές δραστηριότητες των παιδιών τους (Bray, 2017, p. 473). Ομοίως, αφηγήσεις γονέων σε σχέση με τη χρήση φροντιστηρίων στην Ελλάδα, κάνουν λόγο για τον ελεγκτικό χαρακτήρα των ιδιαίτερων μαθημάτων, αφού επιλέγονται τόσο για τους καλούς μαθητές, ως μέσο ενισχυτικής υποστήριξης, όσο και για τους απειθαρχούς, ως μέσο πίεσης και οργάνωσης (ΕΣΙΦΜΕΑ⁸², 2008· Θεοχάρη, 2013). Αυτή η μορφή έλεγχου (όπως και η χρήση φροντιστηρίου ευρύτερα) νοηματοδοτείται από τους γονείς ως μέσο, το οποίο παρέχει ασφάλεια στους ίδιους και προστασία στα παιδιά τους, αποτρέποντας, στον καλύτερο δυνατό βαθμό, τις πιθανότητες αποτυχίας τους.

Τα ερευνητικά δεδομένα στο πλαίσιο αυτό, δεν είναι γραμμικά σε σχέση με το εάν η χρήση και επιλογή της φροντιστηριακής υποστήριξης είναι απόφαση των μαθητών ή περιορίζεται στην κρίση του γονέα. Για παράδειγμα, σε ερευνες στην Αγγλία και την Ισπανία, οι μαθητές υποστήριζαν ότι έλαβαν ιδιωτική φροντιστηριακή διδασκαλία επειδή τους ζητήθηκε από τους γονείς τους (Hajar, 2018· Bray, 2011). Στην Ελλάδα, σποραδικές έρευνες διαπιστώνουν ότι, στις περισσότερες περιπτώσεις, για τη χρήση φροντιστηρίου αποφασίζει η οικογένεια (από κοινού), ωστόσο φαίνεται ότι τα ιδιαίτερα μαθήματα

⁸² Επαγγελματικό Σωματείο Ιδιοκτητών Φροντιστηρίων Μέσης Εκπαίδευσης Αττικής

επιλέγονται κυρίως από τους γονείς και συγκεκριμένα από τις μητέρες (Θεοχάρη, 2013, σ. 56). Σε χώρες βέβαια που ο τομέας των φροντιστηρίων έχει ριζωμένη κοινωνικό - ιστορική υπόσταση, οι ίδιοι οι μαθητές θεωρούν την παρακολούθηση φροντιστηρίων διαδικασία απαραίτητη, φυσιολογική και δεδομένη (ό.π.).

Παράλληλα, δεδομένα του PISA (2015) αποτυπώνουν την αυξημένη εμπλοκή και επιρροή των γονέων σε σχέση με τη φροντιστηριακή εκπαίδευση των παιδιών τους. Η απάντηση «οι γονείς μου ήθελαν να τα παρακολουθήσω» στην ερώτηση «γιατί παρακολουθείς επιπλέον μαθήματα αυτό το σχολικό έτος;», αναδείχτηκε ο τέταρτος στη σειρά λόγος από τους 15 χρόνους μαθητές, εκ των οποίων το 40,6% φοιτούσε σε ιδιωτικά σχολεία και το 37,9% σε δημόσια σχολεία (Σοφιανοπούλου, Εμβαλωτής, Καρακολίδης, Πίτσια, 2019, σ. 72). Ως εκ τούτου, φαίνεται ότι η γονεϊκή επιβολή στο εξεταζόμενο πλαίσιο συγκεντρώνει αρκετά υψηλά ποσοστά, τα οποία αυξάνονται περισσότερο για τους μαθητές των ιδιωτικών σχολείων. Βέβαια, τα εν λόγω στοιχεία αφορούν 15χρόνους μαθητές, που βρίσκονται σε πρώιμο ηλικιακό στάδιο για να λαμβάνουν και να εφαρμόζουν -μόνοι τους- αυτού του είδους τις αποφάσεις.

Για το λόγο αυτό, οι ερευνητικές διαπιστώσεις του Entrich (2015) δείχνουν ότι παρ' όλο που η κοινωνική προέλευση και οι φιλοδοξίες των μητέρων επηρεάζουν έντονα την απόφαση για μια επένδυση στη φροντιστηριακή εκπαίδευση, η απόφαση αυτή, ειδικά στις τελευταίες τάξεις του Λυκείου που οι μαθητές βρίσκονται σε πιο ώριμη ηλικία, εξαρτάται περισσότερο από τις φιλοδοξίες των μαθητών παρά των γονέων. Κι ενώ η ευρύτερη επένδυση στο φροντιστήριο εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την κοινωνική προέλευση, το σχολικό υπόβαθρο και τις φιλοδοξίες γονέων και μαθητών, η απόφαση για τον τύπο των, προς παρακολούθηση, φροντιστηριακών μαθημάτων εξαρτάται, συχνά, από τις φιλοδοξίες των ίδιων των μαθητών (Entrich, 2015· Θεοχάρη, 2013).

Οι αποφάσεις, ειδικότερα, για τη χρήση φροντιστηριακής εκπαίδευσης λαμβάνονται εντός οικογενειακών πλαισίων, χωρίς ωστόσο μεγάλη επιρροή από τους πατέρες, διότι οι μητέρες απλώς συμμετέχουν περισσότερο στη σχολική και εξωσχολική ζωή των παιδιών τους (Θεοχάρη, 2013). Ως εκ τούτου, οι μελλοντικές φιλοδοξίες των μητέρων και των μαθητών, συνήθως, ταυτίζονται, όμως, αν και η επιρροή της μητέρας παραμένει ισχυρή στο χρόνο, ο μαθητής αποκτά μεγαλύτερη επιρροή στην απόφαση καθώς μεγαλώνει. Ο Entrich (2015, p. 212) διαπιστώνει, επίσης, ότι οι μαθητές στην Ιαπωνία που φοιτούν σε

«καλά» δημόσια λύκεια (υψηλής κατάταξης) που εδρεύουν σε μητροπολιτικές περιοχές, αισθάνονται περισσότερο την ανάγκη να επενδύσουν στη φροντιστηριακή εκπαίδευση κατά τη διάρκεια του Λυκείου. Δεδομένου ότι αυτά τα σχολεία ωθούν τους μαθητές τους να εισέλθουν σε πανεπιστήμια αντίστοιχης υψηλής κατάταξης, διασφαλίζοντας, έτσι, το κύρος τους, μειώνεται -επομένως- η επιρροή της κοινωνικής καταγωγής των μαθητών όταν εγγράφονται σε αυτά. Παρ' όλα αυτά, ακόμη και σε υπόβαθρο έντονης κοινωνικής προέλευσης και σχολικής επιρροής, οι φιλοδοξίες των ίδιων των μαθητών παραμένουν ένας σαφής, ισχυρός και καθοριστικός παράγοντας (ό.π.).

Συνοψίζοντας, σε συνάρτηση με το SES της οικογένειας, οι παράγοντες που επιδρούν εξίσου στην απόφαση για τη χρήση και την επιλογή των φροντιστηρίων, αναφερόμενοι από τη σχετική βιβλιογραφία είναι :

- η ακαδημαϊκή επίδοση του μαθητή, ο τύπος, το status (φήμη) και η τοποθεσία του σχολείου, η σχολική τάξη (βαθμίδα)
- οι φιλοδοξίες των γονέων
- οι φιλοδοξίες των μαθητών
- η ηλικία των μαθητών
- ο συνολικός χρόνος φοίτησης στο φροντιστήριο (από νεαρή ή μεγαλύτερη ηλικία)
- το φύλο (μαθητή και γονέα)
- ο αριθμός των παιδιών μιας οικογένειας

Καταληκτικά, η γονεϊκή επιλογή στα πλαίσια όλων των ανωτέρω, προϋποθέτει ένα ερευνητικό μοντέλο που θα πρέπει «να χωράει» τόσο το πολιτικό υπόβαθρο όσο και το κοινωνικό, το ατομικό και το ομαδικό, το παρελθόν καθώς και το παρόν (Echols et al., 1990, p. 217) (Bow et al, 1994, p.69). Το «τοπίο» της γονεϊκής επιλογής, φαίνεται ότι αποτελείται από την πολιτική του χώρου (διαφορετικές αντιλήψεις για τη χρήση του βιωμένου περιβάλλοντος) που είναι στενά συνδεδεμένη με την κατανομή τόσο του υλικού όσο και του πολιτιστικού κεφαλαίου (οικογενειακό οικονομικό κεφάλαιο και «γνώση του συστήματος»), από τις ιδιαιτερότητες των τοπικών συνθηκών (πώς λειτουργούν τα σχολεία εντός και εντός του τοπίου). Όλα αυτά, διαμορφώνονται σημαντικά από τον παράγοντα της τάξης και της φυλής. Εν ολίγοις, οι έρευνες της στο πλαίσιο της γονεϊκής επιλογής απαιτούν μια κοινωνιολογική προσέγγιση που ρωτά, τι συμβαίνει στα σχολεία και μεταξύ των γονέων στη νεοσύστατη εκπαιδευτική αγορά και πώς αυτό σχετίζεται με

τις βαθύτερες και ευρύτερες διαδικασίες της κοινωνικής και πολιτικής αλλαγής (Bowe et al, 1994, pp. 76-77). Μέσα σε όλα αυτά ο βαθμός και οι τρόποι που τα κοινωνικά υποκείμενα «συλλαμβάνονται από το λόγο (discourse) της κατανάλωσης» (εάν και πώς επιλέγουν) αποτελεί σημαντικό πεδίο διερεύνησης της επιστημονικής περιοχής της γονεϊκής επιλογής.

2.7 Οι γονεϊκές πρακτικές επιλογής ως στρατηγικές «ανασφάλειας» και «προτεξιοτισμού» (ψυχοκοινωνικές και φαντασιακές διαστάσεις)

Υποστηρίζεται ότι η μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην ανώτερη εκπαίδευση είναι μία εμπορική διαδικασία μέσω της οποίας πλεονεκτούν οι μαθητές των οποίων οι γονείς δρουν ως καταναλωτές υπηρεσιών εκπαίδευσης (Sianou, 2008, p. 180). Υποστηρίζεται, επίσης, ότι η εμπορευματοποίηση του άγχους ως επιχειρηματική ευκαιρία, είναι μία νέα εκπαιδευτική αγορά που στοχεύει στην αύξηση και στην ικανοποίηση της ζήτησης -από κοινού- μέσω της κατασκευής γονεϊκών «στρατηγικών ανασφάλειας» (Entrich, 2015)

Οι βασικές αρχές του αποτελεσματικού marketing, θεμελιώνονται στην άποψη ότι αποτελεί μια κοινωνική δραστηριότητα που έχει τη δύναμη της διαπερατότητας. Δεν αφορά μόνο τα στενά πλαίσια μίας επιχείρησης ή ενός προϊόντος, διαπερνά την κοινωνία και μεταβιβάζεται σ' ένα ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, που επηρεάζει συλλογικά υπηρεσίες, ανθρώπους, ιδέες και πρωτίστως το μυαλό και την καρδιά του αγοραστικού κοινού (Kotler & Levy, 1969). Ο όρος «affective economics» ως νεοδιαμορφωθείσα θεωρία μάρκετινγκ, κερδίζει έδαφος μέσα στη βιομηχανία των μέσων ενημέρωσης και επιδιώκει να κατανοήσει τις συναισθηματικές βάσεις της λήψης αποφάσεων των καταναλωτών ως κινητήρια δύναμη πίσω από τις αποφάσεις της τηλεθέασης και της αγοράς (Jenkins, 2006, p. 61). Με σκοπό να δημιουργήσουν μια βαθύτερη, πιο συναισθηματική σχέση μεταξύ του καταναλωτή και του προϊόντος, οι ομάδες μάρκετινγκ μπορούν να επανασχεδιάζουν τις διαφημιστικές τους καμπάνιες αφουγκραζόμενες τις ενυπάρχουσες κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες, με σκοπό να κάνουν το προωθούμενο προϊόν πιο επιθυμητό στους πιθανούς καταναλωτές.

Το συναισθηματικό κεφάλαιο των οικογενειών λειτουργεί εδώ ως εννοιολογικό εργαλείο που επιτρέπει την ανάδειξη των συχνά μη αναγνωρισμένων μηχανισμών και συναισθηματικών κανόνων στο πλαίσιο των επιλογών τους. Οι αγορές της εκπαίδευσης μπορούν να θεωρηθούν βιομηχανίες (οικονομίες) του συναισθήματος, διότι αφενός μεν εξαρτώνται από ένα συναίσθημα (άγχος γονέων) αφ' ετέρου δε λειτουργούν μέσω μίας στρατηγικής συναισθηματοποίησης, που υπόσχεται την ολόπλευρη κάλυψη των αναγκών των μαθητών και των γονέων τους (ανθρωποκεντρικό προφίλ), κι όχι μόνο την κάλυψη των γνωστικών και μαθησιακών κενών. Δεν είναι τυχαίο ότι, πράγματι, στη σχετική βιβλιογραφία, η φροντιστηριακή εκπαίδευση χαρακτηρίζεται ως «βιομηχανία ανασφάλειας» (Bray, 2017, p. 474).

Η Mayer (2015), στην ποιοτική έρευνα που πραγματοποίησε μέσω συνεντεύξεων σε υπευθύνους «juku», επικεντρώθηκε στην εξέταση των διαφορετικών τύπων (μορφών) των εν λόγω φροντιστηρίων, στην πολιτική λειτουργίας τους και στη συσχέτιση, τέλος, μεταξύ αυτών και της τυπικής εκπαίδευσης (δημόσια - ιδιωτικά σχολεία). Το δείγμα της περιελάμβανε φροντιστήρια διαφορετικής κλίμακας (αλυσίδες φροντιστηρίων, μικρές - τοπικές επιχειρήσεις) και στοχοθεσίας ως προς τη λειτουργία τους. Σε σχέση με το τελευταίο χαρακτηριστικό, η ερευνήτρια υποστηρίζει ότι κοινή συνισταμένη στο πλαίσιο των διαφορετικών τύπων juku, φαίνεται να είναι το ενδιαφέρον και, ειδικότερα, η φροντίδα των πελατών από μέρους των υπευθύνων των εκπαιδευτηρίων, είτε πρόκειται για δημοφιλή μεγάλα φροντιστήρια είτε για μικρότερες τοπικές επιχειρήσεις. Παρατηρήθηκε δηλαδή μια μετατόπιση της προσέγγισης που εφαρμόζουν όλα τα φροντιστήρια -ανεξαρτήτως είδους- σε εκπαιδευτικές υπηρεσίες που συνδυάζουν τόσο την προετοιμασία και την ενίσχυση όσο και την κάλυψη μαθησιακών και συναισθηματικών κενών. Κοντολογίς, αναδεικνύεται ο υποστηρικτικός ρόλος των juku με τον παράγοντα της φροντίδας («care aspect»), ν' αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση προσέλκυσης μαθητών και γονέων.

Στο πλαίσιο της κοινωνιολογίας των αγορών, ο Baudrillard (1990) υποστηρίζει ότι η πολιτισμική μετακίνηση από τον «μοντερνισμό» στον «μεταμοντερνισμό», είχε ως αποτέλεσμα την άνοδο της «Κοινωνίας των Καταναλωτών». Με το ερώτημα «μήπως οι γονείς και οι μαθητές «γοητεύονται» στον τρόπο κατανάλωσης όταν σκέφτονται να μεταφερθούν σε σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;» ξεδιπλώνει την τοποθέτησή του,

σύμφωνα με την οποία «η ρύθμιση των ατομικών αναγκών δε θα πρέπει να είναι το κεντρικό ζήτημα της επιλογής» (p. 37). Υποστηρίζει ότι πρέπει να απομακρυνθούμε από την πεποίθηση ότι η σχέση των ανθρώπων με τα αντικείμενα εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνονται οι ανάγκες, για παράδειγμα όπως συμβαίνει με την επιρροή της διαφήμισης. Διατείνεται ότι τα αντικείμενα έχουν σημασιολογική αξία και, ως εκ τούτου, γίνονται «αντικείμενα επιθυμίας». Οι ανάγκες επομένως δεν είναι αποκλειστικά αντικειμενικές ή ορθολογικές, είναι σχεσιακές και «φαντασιακές». Υποθέτοντας ότι αναγνωρίζουμε «ότι η ανάγκη δεν είναι ανάγκη για ένα συγκεκριμένο αντικείμενο όσο είναι «ανάγκη» για διαφορά (η επιθυμία για κοινωνικό νόημα), μόνο τότε θα καταλάβουμε ότι η ικανοποίηση δεν μπορεί ποτέ να εκπληρωθεί και, κατά συνέπεια, ότι δεν μπορεί να υπάρξει ορισμός των αναγκών». (Baudrillard, 1990, p. 45).

Ως εκ τούτου, η καταναλωτική συμπεριφορά, για τον Baudrillard, δεν αφορά μόνο το αντικείμενο και την ευχαρίστηση που προέρχεται από αυτό, αλλά την κοινωνική λειτουργία της ανταλλαγής, της επικοινωνίας και της διανομής των αξιών μέσα σε ένα σύστημα σημείων. Καταλήγει ότι η κατανάλωση είναι μια κοινωνική διαδικασία (όταν καταναλώνουμε, αν και βιώνουμε ευχαρίστηση για τον εαυτό μας, δεν το κάνουμε ποτέ μόνοι μας) κι ένα σύστημα ανταλλαγής και παραγωγής κωδικοποιημένων αξιών, χωρίς ωστόσο να θεωρεί ότι αυτά είναι τα μόνα στοιχεία που συνθέτουν τα πολύπλοκα κίνητρα των γονέων και των παιδιών στη διαδικασία της επιλογής (p. 46). Οι λόγοι (discourses) της κατανάλωσης τοποθετούνται και προσλαμβάνονται ανάλογα με το ποιος μιλάει, τη θέση εξουσίας του, το θεσμικό πλαίσιο στο οποίο τυγχάνει να βρίσκεται, με τις συνεπαγόμενες παραλλαγές και επαναχρησιμοποιήσεις αυτών των λόγων, στη βάση των διαφορετικών και αντίθετων στόχων των εμπλεκόμενων υποκειμένων (Foucault, 1990, as cited in Bow et al., 1994, p. 66). Επομένως ο βαθμός και ο τρόπος που τα υποκείμενα επηρεάζονται από τη ρητορική της κατανάλωσης και της επιλογής, συνδέεται με ζητήματα κοινωνικής θέσης και πολιτιστικού habitus (Bourdieu, 1984). Με την έννοια του habitus συνδέεται και η συναισθηματική εμπειρία της κινητικότητας, οι συμβολικές «αποσκευές» που κουβαλούν οι άνθρωποι κατά την κινητικότητα τους μεταξύ των τάξεων και μεταξύ των ομάδων ελίτ. Η προσοχή χρειάζεται να επιστηθεί σε αυτό που αποκαλείται ως «η πώληση των συναισθηματικών ροών», δηλαδή, η ανάπτυξη μιας αγοράς σε «επιθυμίες», η οποία συνδέει το άγχος, τον τρόπο ζωής και το συναίσθημα των κοινωνικών ομάδων. Τα καλά (ελίτ) σχολεία, παραδείγματος χάριν, κατασκευάζονται

ως ένα τέτοιο αντικείμενο επιθυμίας (Kenway, Fahey & Koh, 2013). Τα συναισθήματα εν ολίγοις δεν είναι αυτόνομα. Θα πρέπει να κατανοούνται περισσότερο ως «οικονομίες» και λιγότερο ως «αδιοκτησίες» καθώς κυκλοφορούν μεταξύ ατομικών και συλλογικών υποκειμένων και πυροδοτούμενα από μία έμφυτη διεκδίκηση «ασφάλειας», μετουσιώνονται σε συγκεκριμένες κοινωνικές πρακτικές (στρατηγικές) και κοινωνικές ιεραρχίες (Jenkins 2006, p. 62).

Ο Ball (2006) μιλώντας περί «νέων πολιτικών αβεβαιότητας» αναφέρεται αφενός στο πώς αυτές οι πολιτικές ενισχύουν την απαίτηση και ανάγκη του ανταγωνιστικού ατομικισμού (competitive individualism), και αφετέρου, στο πώς θεμελιώνονται ως ιδεολογία, δημιουργώντας καταναλωτική συνείδηση στους γονείς. «Οι φόβοι, οι ανησυχίες, οι προοπτικές, οι στρατηγικές των κοινωνικών υποκειμένων συμπτυκνώνονται γύρω από τη ρητορική της «υπευθυνότητας» και ενός «λεξιλογίου» από το οποίο αναδύονται ζητήματα ηθικής που άπτονται της επιχειρηματικής νοοτροπίας: ανταγωνισμός, δύναμη, σθένος, τόλμη, θράσος και επιθυμία για επιτυχία» (Ball, 2006, p.126). Όπως οι επιχειρηματίες που φύσει και θέσει ρισκάρουν, έτσι και οι γονείς με τον ίδιο τρόπο ρισκάρουν προκειμένου να εξασφαλίσουν τα απαιτούμενα ανταγωνιστικά πλεονεκτήματα για τα παιδιά τους. Χρειάζεται να αισθάνονται μειονεκτούντες, προκειμένου το αίσθημα αυτό του ανικανοποίητου, να τους δημιουργεί συνεχώς αυξανόμενες ανάγκες και την απαίτηση να επενδύουν και να σχεδιάζουν όλα όσα αφορούν το εκπαιδευτικό μέλλον και την ζωή, εν γένει, των παιδιών τους. Η εν λόγω τάση, αποκωδικοποιείται ως απόρροια της ρητορικής της «υπευθυνοποίησης» (στην οποία ερείδεται η πολιτική της γονεϊκής επιλογής) ως μία νέα μορφή ανισότητας: «την ανισότητα που προέρχεται από το αίσθημα της ανασφάλειας (άγχους) και της αντανεκλαστικότητας (αντίδρασης) που αυτή προκαλεί» (Beck, 1992 as cited in Ball, 2006, p. 140). Εν τέλει, «υπεύθυνος» γονέας είναι αυτός που υιοθετεί τα χαρακτηριστικά του «ιδανικού» καταναλωτή (Bowe et al., 1994, p. 68).

Είναι σύνηθες, σε χώρες που το φαινόμενο του φροντιστηρίου καλπάζει, οι γονείς να στρέφονται στα φροντιστήρια χωρίς να υπάρχει πάντα πραγματική ανάγκη (Bray, 2011, p. 37). Η κοινωνική πίεση που ασκεί στους γονείς η περιρρέουσα ατμόσφαιρα και ζήτηση του κλάδου των φροντιστηρίων δημιουργεί στερεοτυπικές εντυπώσεις και συναισθήματα μειονεξίας για εκείνους που δε θα χρησιμοποιήσουν φροντιστήρια, είτε επειδή δε θέλουν

είτε επειδή δε μπορούν (Θεοχάρη, 2013, σ.108). Η προθυμία των γονέων να επενδύσουν μεγάλα χρηματικά ποσά για τη φροντιστηριακή εκπαίδευση σε χώρες όπως στην Ιαπωνία (Entrich, 2015, p. 193) ή την Ελλάδα, προκύπτει κυρίως από την ανασφάλειά τους για το τι θα συνέβαινε εάν τα παιδιά τους δε συμμετείχαν σε τέτοια μαθήματα. Στο ίδιο πλαίσιο, οι γονείς μιμούνται τις στρατηγικές «των άλλων», ο αντίκτυπος των οποίων είναι ενισχυτικός, όταν αυτές λειτουργούν με τρόπο συμβουλευτικό ή βοηθητικό για τα υποκείμενα και, επιβαρυντικός, όταν οι οικονομικοί πόροι της οικογένειας δεν επαρκούν για να υλοποιηθεί η επιθυμητή στρατηγική ενίσχυσης (Θεοχάρη, 2013, σ.107).

Αφηγήσεις γονέων στο πλαίσιο αυτό, είναι χαρακτηριστικές:

«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, p. 32),

«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» (Θεοχάρη, 2013, σ. 109).

«Ε, ναι, πως δεν επηρεαζόμαστε... ότι εγώ δεν έχω να προσφέρω αυτά που έχει να προσφέρει ο άλλος ...» (Θεοχάρη, 2013, σ. 109).

Επιστρέφοντας και πάλι στο παράδειγμα της Κορέας, επίσημα στατιστικά δεδομένα του 2015, έδειξαν ότι το 80 % των μαθητών του δημοτικού σχολείου του σχετικού ερευνητικού δείγματος, λάμβαναν φροντιστηριακή εκπαίδευση. Οι κορυφαίοι λόγοι της κλιμάκωσης της στροφής των γονέων στα φροντιστήρια σχετίστηκαν κυρίως με τον ανταγωνισμό για την είσοδο των παιδιών τους σε ιδρύματα υψηλού επιπέδου. Οι γονείς δεν παρουσιάστηκαν επικριτικοί για τα δημοτικά σχολεία των παιδιών τους και γι' αυτό το λόγο «η δυσαρέσκεια (ανησυχία) για το σχολικό περιβάλλον μάθησης», δεν ιεραρχήθηκε ως σημαντικός λόγος της προσφυγής τους στα φροντιστήρια (βρέθηκε στις τελευταίες θέσης της λίστας). Ως 5^{ος} λόγος (από τους 12 συνολικά) στην τελική κατάταξη των αποτελεσμάτων της έρευνας ήταν: *«Τα ιδιωτικά φροντιστήρια είναι τόσο διαδεδομένα που νιώθω άβολα αν το παιδί μου δεν συμμετέχει.» (Bray, 2017, p. 474).*

Άγχος, γονεϊκός ρόλος (υπευθυνότητα, ενοχή), κοινωνικό στερεότυπο, κοινωνικό φαντασιακό είναι οι λέξεις-κλειδιά που αναδύονται από τις παραπάνω αφηγήσεις. Η φροντιστηριακή «βιομηχανία άγχους» (Bray, 2017) κερδίζει την πελατεία της βασιζόμενη στο συναίσθημα των γονέων (άγχος, ανασφάλεια, ανάγκη προστασίας των παιδιών τους), προωθώντας, στη βάση αυτή, πρότυπα γονεϊκού ρόλου που ευνοούν την ποσοτική χρήση των υπηρεσιών που παρέχει. Με απλά λόγια, «καλός» γονέας είναι αυτός που μεριμνά, ενδιαφέρεται, ψάχνει συγκριτικά πλεονεκτήματα, εξασφαλίζει τη φροντιστηριακή (και ευρύτερη) εκπαίδευση του παιδιού του. Το πώς αντιλαμβάνεται, βέβαια, ο κάθε γονέας την έννοια του «καλού» σε σχέση με το ρόλο του -σε αυτό το επίπεδο- είναι κάτι διαφοροποιούμενο και αμφισημικό και εξαρτάται από το νόημα που αποδίδεται από το κάθε υποκείμενο ξεχωριστά. Παρ' όλα αυτά, ερευνητικά δεδομένα από όλο τον κόσμο δείχνουν ότι κοινός άξονας εκλογίκευσης των γονέων (που είναι ενεργοί επιλογείς) στο πλαίσιο όλων των εκπαιδευτικών στρατηγικών ενίσχυσης που ακολουθούν είναι το υπέρμετρο άγχος που αισθάνονται, προκειμένου να καταφέρουν να εξασφαλίσουν τα απαιτούμενα «εφόδια» (γνωστικά, αξιακά) για τα παιδιά τους (κοινωνικό φαντασιακό). Σε αυτό συγκλίνουν όλα τα σχετικά ερευνητικά δεδομένα, αφού οι περισσότεροι γονείς αγχώνονται για το μέλλον των παιδιών τους ανεξαρτήτως κοινωνικοοικονομικού επιπέδου και εθνικότητας. Αυτό που αλλάζει είναι η δυνατότητα πρόσβασης στις εκάστοτε εκπαιδευτικές υπηρεσίες καθώς και ο τρόπος που επενδύουν σε αυτές (ατομικό φαντασιακό). Μέσω αυτών, συγκεκριμένα, οι γονείς «εκπαιδεύονται» στο πώς να εκτελούν το ρόλο τους καλύτερα (Bray, 2011, p.37).

Από τα ανωτέρω προκύπτει ότι η διαδικασία της «επιλογής» θα μπορούσε να οδηγήσει στη δημιουργία ηθικών διλημάτων. Σε άλλες περιπτώσεις, οι γονείς είναι να αισθάνονται υποχρεωμένοι ν' ακολουθήσουν μια εκπαιδευτική στρατηγική, προκειμένου να εξασφαλίσουν το συμφέρον του παιδιού τους, είτε την ασπάζονται ιδεολογικά και ηθικά, είτε δεν την ασπάζονται (Ball, 2006, p. 126). Σε κάθε περίπτωση «καλός γονέας» θεωρείται εκείνος που θα παράσχει στο παιδί του την καλύτερη εκπαίδευση, η οποία θα του προσφέρει ατομική εξέλιξη και επιτυχία (Raveaud - Van Zanten, 2007, p.122). Σε αυτό το πλαίσιο τα όρια μεταξύ σωστού ή λάθους, δίκαιου ή άδικου, δεοντολογικού ή μη, συμβατότητας ή υπερβολής, διαχέονται μεταξύ αυτών που οι γονείς «θέλουν» να κάνουν και αυτών που τελικά «πρέπει» να κάνουν. Η πρακτική της παραβίασης του σχολικού χάρτη από τους γονείς προκειμένου να κατοχυρώσουν το

δικαίωμα της επιλογής σχολείου (school choice) ή η υπέρμετρη χρήση φροντιστηρίων (με χαρακτηριστική γονεϊκή πρακτική τα διπλά μαθήματα) αποτελούν αποτύπωμα των παραπάνω. Τα αντικρουόμενα συναισθήματα ηθικής φύσεως που δημιουργούνται στα υποκείμενα μπορούν να συνδεθούν με αυτό που ο Freud (2013) ονομάζει «Ταμπού»⁸³, την αμφιθυμική δηλαδή συμπεριφορά του ατόμου προς μία κατάσταση, μία πράξη ή ειδικότερα προς ένα μεμονωμένο αντικείμενο. Από τη μία μεριά σημαίνει κάτι το ιερό και καθαγιασμένο, και από την άλλη κάτι το ανησυχητικό, επικίνδυνο, απαγορευμένο και ανόσιο. Ως εκ τούτου, «περιλαμβάνει κάτι από την έννοια της επιφύλαξης και η σημασία του, πρώτα και κύρια, σχετίζεται με απαγορεύσεις και περιορισμούς» (Freud, 2013, p. 30). Με άλλα λόγια, όπως ο Freud περιγράφει: «Το άτομο θέλει συνεχώς να εκτελέσει αυτήν την πράξη (την επαφή), αλλά ταυτόχρονα και την αποστρέφεται» (p. 44). Η έννοια της απαγόρευσης εδώ είναι «περισσότερο μια εντολή της συνείδησης, ή αλλιώς μια αυτοεπιβολή, της οποίας η παράβαση προκαλεί ποικίλα ενοχικά συναισθήματα». Σε μακροεπίπεδη κλίμακα, όταν κάτι (μία τάση) γίνεται κοινωνικώς αποδεκτό, ενσωματώνεται στη νοοτροπία (κουλτούρα) της κοινωνίας, μαζικοποιείται και γίνεται κοινωνική νόρμα (όπως ο θεσμός του φροντιστηρίου). «Τότε μετατρέπεται σε απαίτηση και αυτό-επιβολή (Bray, 2007, p. 483)».

Θα μπορούσαμε λοιπόν να πούμε, ότι κατά τον ίδιο τρόπο οι γονείς, λειτουργώντας ως επιλογείς, προβαίνουν σε ενέργειες που μπορεί να έρχονται σε μερική ή πλήρη σύγκρουση με τον ηθικό κώδικα αξιών τους. Οι γονεϊκές πρακτικές για την φροντιστηριακή εκπαίδευση στην ελληνική επικράτεια φαίνεται να έχουν θέση «Ταμπού» (Freud, 2013), αφού πρώτον, θεμελιώνονται μέσα από αντικρουόμενα συναισθήματα και στάσεις, και δεύτερον, η φαντασιακή αυτή «υπερεπένδυση» δύναται ν' αποτελεί πηγή ενοχής, η οποία υποδηλώνεται πολλές φορές μέσα από την ίδια την αποσιώπησή της. Ένας από τους λόγους που το φαινόμενο του φροντιστηρίου στην Ελλάδα περιγράφεται, συχνά από τους ίδιους τους γονείς, ως «ένοχο μυστικό» ή «αναγκαίο κακό» (Bray et al, 2013) και την ίδια στιγμή θεωρείται ο νευραλγικότερος εκπαιδευτικός θεσμός

⁸³ Όπως ο Freud εξηγεί, η λέξη «Ταμπού» είναι πολυνησιακή. Για τους Αρχαίους Ρωμαίους η έννοια της λέξης συμπυκνωνόταν στη λέξη sacer (ιερός). Την ίδια σημασία θεωρείται ότι είχαν οι λέξεις «άγος» των Ελλήνων και «Kodausch» Εβραίων. Επίσης ό,τι εννοούν οι Πολυνησιοί με τον όρο «Ταμπού» το εκφράζουν και λαοί της Αμερικής, της Αφρικής, της βόρειας και κεντρικής Ασίας με παραπλήσιους όρους. Το αντίθετο του «Ταμπού» στα πολυνησιακά είναι «ποα» (συνηθισμένο), ενώ η έκφραση «ιερός τρόμος», αποτυπώνει κατά τον Freud, καλύτερα, την ευρύτερη έννοια της λέξης.

προετοιμασίας των μαθητών για τις πανελλήνιες εξετάσεις, είναι αυτός. Αυτή η παραδοξότητα δείχνει ότι οι γονείς φαίνεται ν' αποδέχονται και να στηρίζονται στον ίδιο θεσμό από τον οποίο -ταυτόχρονα- επιβαρύνονται (οικονομικά, συναισθηματικά), προσβλέποντας στην κάλυψη εκπαιδευτικών αλλά και υποφαινόμενων συναισθηματικών αναγκών που δεν καλύπτονται από το σχολείο αλλά και σε αβέβαια ανταποδοτικά αποτελέσματα στο πλαίσιο μιας εργασιακής αγοράς που χαρακτηρίζεται από τη δυσανάλογη σχέση προσφοράς και ζήτησης (περιορισμένες θέσεις εργασίας- αυξημένο απόθεμα πτυχιούχων). Σε κάθε περίπτωση, η έντονη αυτή τάση «προτεξιοτισμού» των γονέων σε σχέση με την εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών τους, αποτελεί έναν βασικό παράγοντα διατήρησης και εξάπλωσης της φροντιστηριακής εκπαίδευσης, κατά μήκος όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων.

Ο Κορνήλιος Καστοριάδης (2000, σ. 34) μιλώντας περί φαντασίας περιγράφει : *«Υπάρχει πάντα μια εσωτερική ροή από εικόνες, ιδέες, αναμνήσεις, επιθυμίες, αισθήματα. (...) Δεν μπορούμε καν να την ελέγξουμε, τουλάχιστον όχι πάντα. Κάποιες φορές το κατορθώνουμε, λίγο ως πολύ, προκειμένου να σκεφτούμε λογικά και συστηματικά (...). Η φαντασία μπορεί να οδηγήσει τον άνθρωπο στην παραφροσύνη, στη διαστροφή, στην τερατωδία αλλά, επίσης, στην αυταπάρνηση και σε κάθε μεγαλειώδη δημιουργία».* Φανταζόμαστε δηλαδή μέσω αναπαραστάσεων, οι οποίες είναι απεκδυόμενες από κάθε είδους περιορισμό, φανταζόμαστε ελεύθερα, μακριά από ηθικούς και λογικούς κανόνες. Πράγματι, όπως ο Καστοριάδης υποστηρίζει, επιβιώσαμε σαν είδος επειδή δημιουργήσαμε, κοινωνίες, ήθη, έθιμα θεσμούς, κανόνες, που χαλιναγωγούν ή και καταπνίγουν τη φαντασία. Όλα αυτά είναι συλλογικές δημιουργίες ή αλλιώς φαντασιακές κοινωνικές σημασίες, οι οποίες καθορίζουν τις αξίες της κοινωνίας: τι είναι καλό και τι κακό, τι είναι αληθές και τι ψευδές, τι είναι δίκαιο και τι άδικο, δίνουν νόημα σε κάθε στάδιο της ζωής των ατόμων, δίνουν νόημα ακόμη και στο θάνατό τους. *« Επομένως 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 »* (Καστοριάδης, 1985 ό.π. αναφ. στο Τσακίρη, 2009, σ. 65).

Το «κοινωνικό φαντασιακό» (Καστοριάδης, 1981) διακρίνεται για την αδιάλειπτη μεταβλητότητά του και οι αλλαγές του δηλώνουν την ύπαρξη αντίστοιχων αλλαγών στην κοινωνία. Είναι η σύνδεση μεταξύ των ψυχικών διεργασιών του υποκειμένου και των κοινωνικών εμπειριών. Με άλλα λόγια, η καστοριαδική ερμηνεία επιχειρεί ν' αναδείξει τον τρόπο με τον οποίο η κοινωνία, η συλλογικότητα και το υποκείμενο εκδηλώνουν και εκφράζουν τις κοινωνικές φαντασιακές σημασίες. Οι τελευταίες, ενώ τροφοδοτούν με νοήματα τις ψυχικές προβληματικές των υποκειμένων, συνάμα αλλοιώνονται και διαμορφώνονται από αυτές. Η πρόσληψη της κοινωνικής δράσης ως κοινωνικού πράττειν και η ανάδειξη του εμπεριεχόμενου φανταστικού στοιχείου, φωτίζει την κοινωνική δράση και τις προκλήσεις που καλείται να αντιμετωπίσει το υποκείμενο στο σημερινό κοινωνικό-ιστορικό συγκείμενο (Τσακίρη, 2018, σ.180).

Ο Καστοριάδης επισημαίνει ότι από τη στιγμή που η κοινωνία αλλάζει, ίσως θα πρέπει να ξεφύγουμε λίγο από την ερμηνευτική προσέγγιση των φαινομένων μέσα από τη σχέση αιτίας-αποτελέσματος. *«Αυτές οι ερμηνείες είναι ασφαλώς πολύτιμες αλλά είναι πάντα μερικές. Γιατί; Διότι έχουν σημασία μόνον στις περιπτώσεις όπου τα φαινόμενα επαναλαμβάνονται (οι ίδιες αιτίες δίνουν τα ίδια αποτελέσματα), αλλά δεν μπορούν να ερμηνεύσουν τις περιπτώσεις όπου υπάρχει ανάδυση νέων μορφών»* (Καστοριάδης, 2000, σ. 35). Στο πλαίσιο του θέματος που εξετάζουμε η ανάδυση αυτή των νέων μορφών είναι δεδομένη, αφού όπως έχουμε προαναφέρει ο θεσμός των φροντιστηρίων, έχοντας μακρά παράδοση και ιστορία στη χώρα μας, συνεχίζει αναπτύσσεται, να εξελίσσεται, να εξαπλώνεται, να προσαρμόζεται στις συνθήκες της εποχής, να ελίσεται και να μεταβάλλεται σύμφωνα τόσο με το κοινωνικοπολιτικό γίνεσθαι όσο και με τις απαιτήσεις και τις προσδοκίες και τις στρατηγικές των ίδιων των υποκειμένων (γονείς - μαθητές). Οι τελευταίες, στηρίζουν, σχεδόν εξ' ολοκλήρου, το οικοδόμημα του εν λόγω θεσμού. Αποτελούν στην ουσία το αποτέλεσμα των διαφορετικών φαντασιακών αναπαραστάσεων και ερμηνειών που δίνονται από τα υποκείμενα, οι οποίες αποτελούν προέκταση του κοινωνικού φανταστικού που προσλαμβάνει την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, ως το κυρίαρχο μέσο κοινωνικής καταξίωσης και προσωπικής ευημερίας.

Συνοψίζοντας, επιχειρήσαμε να παρουσιάσουμε τη γονεϊκή επιλογή ως διαδικασία πολυπαραγοντική, ποικιλόμορφη, αμφισημική ή και διλημματική, διότι σημασιοδοτείται με διαφορετικό τρόπο από άτομο σε άτομο. Το υποκειμενικό στοιχείο είναι κυρίαρχο στη συγκρότηση μίας επιλογής στο χώρο της εκπαίδευσης, αλλά και σε καθετί που επιλέγουμε εν γένει. Με άλλα λόγια, για να εκδηλωθεί και να υπάρξει μια κοινωνική φαντασιακή σημασία, πρέπει να βρει σημεία στήριξης στο ατομικό ασυνείδητο αλλά και το άτομο (στην περίπτωση μας ο γονέας) αναζητά στις κοινωνικές σημασίες ένα νόημα για να επενδύσει στον κόσμο, στον εαυτό του και στους ρόλους που του επιβάλλει η κοινωνική του θέση (Τσακίρη, 2010). Κατά συνέπεια, όταν το άτομο εισέρχεται στη διαδικασία της νοηματοδότησης, η κεντρική φαντασιακή σημασία της θεσμιμένης κοινωνίας διυλίζεται και μεταβάλλεται με βάση τις προσωπικές σημασίες που της αποδίδει. Έτσι, το κάθε υποκείμενο συμμετέχει με το δικό του ριζικό φαντασιακό (ασυνείδητο) στην αλλαγή των σημασιών και των θεσμών της κοινωνίας. Η έννοια των κοινωνικών σημασιών, λοιπόν, λειτουργεί ως γέφυρα ανάμεσα στο κοινωνικό και το ατομικό και μετατοπίζει την οπτική της προσέγγισης από το καθαρά Κοινωνιολογικό σε ένα πιο Ψυχοκοινωνικό θεωρητικό πεδίο η οποία μας επιτρέπει να *«κατανοήσουμε όχι μόνο τη διαδικασία θέσμησης μια κοινωνικής φαντασιακής σημασίας, αλλά επίσης τη δυνατότητα για τα άτομα να βρουν νόημα σε αυτή τη θεσμιμένη φαντασιακή σημασία»* (Τσακίρη, 1999, σ. 66). Η αποδιδόμενη έμφαση στο «συναίσθημα», αντιμετωπίζεται τόσο ως πολιτιστικά προκαθορισμένο στοιχείο όσο και ως ευρύτερη πρακτική με οικονομικές και πολιτικές συνιστώσες που διαμορφώνουν και το ανάλογο κοινωνικό φαντασιακό (Τσακίρη, 2010).

Είπαμε ότι η παρούσα μελέτη, λαμβάνει συνάμα με την κοινωνική κατεύθυνση μία ψυχοκοινωνική, ακριβώς διότι ο γονέας αναγνωρίζεται ως ψυχοκοινωνική οντότητα με ιδιαίτερο *habitus*, ως ον που οι συμπεριφορές του καθορίζονται από τον ψυχισμό και το ασυνείδητό του, τα συναισθήματα, τις επιθυμίες, τις αναπαραστάσεις και τις φαντασιακές κοινωνικές σημασίες που ενεργοποιούνται από μια κατάσταση. Στο πλαίσιο αυτό επιχειρούμε να συσχετίσουμε τις στρατηγικές επιλογής των γονέων (με έμφαση στα φροντιστήρια) με την έννοια του «προτεξιοτισμού».

Ο «προτεξιοτισμός», συναντάται στη βιβλιογραφία ως όρος που σχετίζεται κυρίως με την προστασία της εγχώριας βιομηχανίας και παραγωγής⁸⁴. Ο ξενικός όρος “protectionism” προέρχεται από τη γαλλική λέξη “protection” που σημαίνει προστασία. Η παρούσα μελέτη, προσανατολίζεται στην κυριολεκτική βάση της λέξης «προστασία» καθώς και των συνώνυμων σημασιών της. Ως εκ τούτου, η «προστασία» είναι αρχαία ελληνική λέξη και σημαίνει φύλαξη ή απομάκρυνση από τον κίνδυνο, υπεράσπιση ή φροντίδα⁸⁵. Από τη λέξη «φροντίδα» παράγεται και η λέξη «φροντιστήριο». Στο Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής του Τριανταφυλλίδη (1998)⁸⁶, η «προστασία» επεξηγείται ως η φροντίδα για να απομακρυνθεί ένας κίνδυνος ή για να εξασφαλιστούν καλοί όροι ζωής σε κάποιον αλλά και ως μέσο ή τρόπος με τον οποίο αποφεύγεται κάτι επικίνδυνο ή δυσάρεστο. Το ουσιαστικό «προστασία» συνδέεται επίσης ετυμολογικά με τη λέξη «τάση» (αρχ. ελληνικά: τάσις) που σημαίνει η εξέλιξη, κλίση, έφεση, ροπή προς μία συγκεκριμένη κατεύθυνση.

Με βάση τις ανωτέρω αλληλοσυνδεόμενες σημασίες, οι γονεϊκές στρατηγικές επιλογής (ως τάση) αναπαριστούν μορφές «προστασίας» των γονέων που αποτυπώνονται μέσω μίας οικονομικής -κυρίως συναισθηματικής- επένδυσης στην εκπαίδευση των παιδιών τους, επένδυση που οξύνει το αίσθημα της υπευθυνότητας του γονέα σε σχέση με τα χαρακτηριστικά (κοινωνικά, καταναλωτικά) που “επιβάλλεται” να υιοθετήσει, προκειμένου ν’ ανταποκριθεί επαρκώς στον κοινωνικό του ρόλο (Tsakiris et al, 2014, p. 12).

Οι νεοφιλελεύθερες πολιτικές διακυβέρνησης με την τοποθέτηση του κράτους περισσότερο ως «επιτηρητή» και λιγότερο ως δια-μοιραστή ή χρηματοδότη, το συνεπακόλουθο «κράτος ανταγωνισμού» στο πλαίσιο του οποίου η εκπαίδευση εστιάζει σε μία μάλλον, απλοποιημένη «φανταστική» οικονομία (Ball, 2007), που προάγει, με τη σειρά της, μία παγκόσμια τάση υπέρ-εκπαίδευσης με ρητορική την οικονομική αξία του ανθρώπου και της εκπαίδευσής του, τα πρότυπα των εκπαιδευτικών αγορών, αποτελούν,

⁸⁴ Ο όρος αναφέρεται στο οικονομικό-πολιτικό σύστημα που αποβλέπει στην προστασία της εγχώριας βιομηχανίας και παραγωγής σε σχέση με τον ξένο ανταγωνισμό μέσω κυβερνητικών μέτρων όπως η επιβολή εισαγωγικών δασμών, η απαλλαγή από τους φόρους ή και η επιδότηση κάποιων εγχώριων προϊόντων, ώστε να καταστούν ανταγωνιστικά σε σχέση με τα αντίστοιχα εισαγόμενα κ.α. (Διαμαντίδης, 2008, σ. 243)

⁸⁵ <https://el.wiktionary.org/wiki>

⁸⁶ https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/index.html

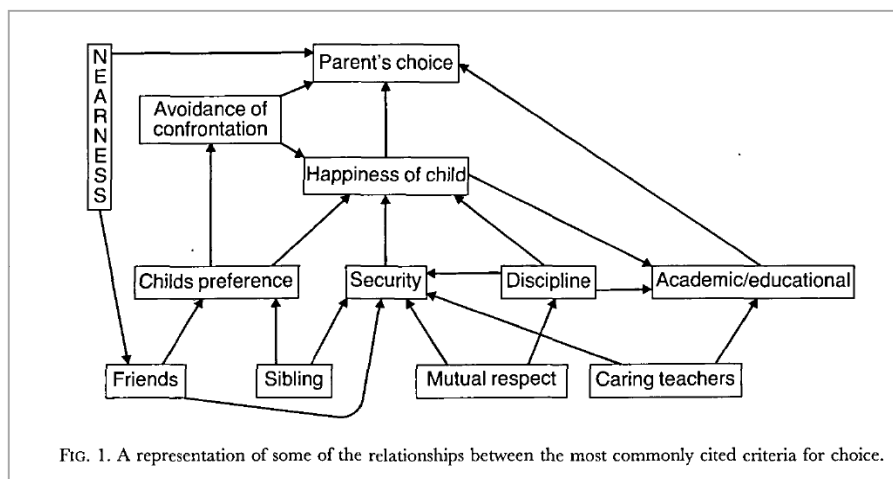
όπως αναλύθηκε και στα προηγούμενα κεφάλαια, τους βασικούς ευρύτερους παράγοντες που στρέφουν τους γονείς στην επιλογή. Ο Cornelius-White (2007) υποστηρίζει ότι η διάδοση, η προσέλκυση κεφαλαίων και η αποδοτικότητα έχουν γίνει οι βασικοί δείκτες των επιδόσεων των μαθητών στα φροντιστήρια και ότι η κουλτούρα από «εκπαιδευτική» έχει γίνει «εμπορική». Οι εκπαιδευτικοί γίνονται σχεδιαστές και διευκολυντές αναλαμβάνοντας έναν πιο διοικητικό ρόλο με τους μαθητές, επομένως το κοινωνικό φαντασιακό της «παντοδυναμίας των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση» (Cornelius-White, 2007, p. 128) έχει προ πολλού αποδομηθεί. Οι παραδοσιακές μορφές διακυβέρνησης αντικαθίστανται από διαχειριστές, οι οποίοι συχνά προέρχονται από εμπορικές επιχειρήσεις. Κατά συνέπεια οι γονείς «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» (Τσακίρη 1999, σ. 410).

Σε αυτό το συγκείμενο, «αναδεικνύεται η ανησυχία (άγχος) των γονέων όλων των κοινωνικών τάξεων (και της εργατικής τάξης), ν' αποκτήσουν τα παιδιά τους τα απαραίτητα εκπαιδευτικά προσόντα, προκειμένου να διατηρήσουν την ταξική τους θέση ή -έστω- να τα προστατεύσουν από την καθοδική κινητικότητα» (Hatcher, 1998, p.10). Οι διαφορές μεταξύ των τάξεων στο πλαίσιο αυτό, δημιουργούνται από το επίπεδο της φιλοδοξίας που συλλαμβάνουν οι οικογένειες ως δυνατό για τα παιδιά τους και την «κοινωνική απόσταση» που απαιτείται για να διανύσουν και να φτάσουν σε αυτόν τον προορισμό. Με άλλα λόγια, οι νέοι της εργατικής τάξης μπορούν να διατηρήσουν τη θέση τους στην κοινωνική τάξη (ακόμη και να επιτύχουν κάποια ανοδική κινητικότητα), ολοκληρώνοντας απλώς την υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ οι οικογένειες της μεσαίας τάξης ανησυχούν περισσότερο για τις εκπαιδευτικές επιλογές των παιδιών τους, διότι τα οφέλη από την απόκτηση ορισμένων εκπαιδευτικών προσόντων και πιστοποιητικών είναι υψηλότερα και ο κίνδυνος κοινωνικού υποβιβασμού μεγαλύτερος. Ως εκ τούτου, λόγω αυτών των αντιλαμβανόμενων υψηλών διακυβευμάτων, οι γονείς της μεσαίας τάξης είναι πιο πιθανό να έχουν μία προδιάθεση να συμμετάσχουν στις εκπαιδευτικές αγορές (ό.π.). Ομοίως οι γονείς από τις ανώτερες κοινωνικές τάξεις, ξοδεύουν υπέρογκα ποσά χρημάτων (σε σχολεία και φροντιστήρια), «όχι μόνο για να προστατεύσουν τα παιδιά τους από την αποτυχία αλλά και για να εξασφαλίσουν την είσοδό

τους σε ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης υψηλού επιπέδου στην ακαδημαϊκή ιεραρχία» (Sianou, 2008, p. 181).

Η Τσακίρη (2018, σσ. 90-91) επισημαίνει ότι δε θα πρέπει να κρίνεται μεμπτή η επιδίωξη μιας «κανονικής» σχολικής φοίτησης στο πλαίσιο του κοινωνικού ανταγωνισμού -και διαχωρισμού- των σχολείων. Τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα επιδιώκουν να εξασφαλίσουν στα παιδιά τους ένα περιβάλλον προστασίας που θα ευνοεί μια «φυσιολογική» σχολική φοίτηση. Αντίστοιχα οι οικογένειες των μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων αναπτύσσουν «πρακτικές προτεξιοτισμού» χρησιμοποιώντας διάφορα τεχνάσματα για να βρεθεί το παιδί τους σε σχολείο τη δικής τους επιλογής». Οι ομάδες των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων, είναι σαφές, ότι έχουν τη δυνατότητα να μετακινήσουν το παιδί τους ανά πάσα στιγμή, σ' ένα καλύτερο σχολείο (ιδιωτικό ή δημόσιο). Επομένως, όπως θα ήταν ανέφικτο να εμποδίζουμε τις μεσαίες τάξεις να επιδιώκουν την προστασία της σχολικής φοίτησης των παιδιών τους, παραβιάζοντας το κριτήριο της διαμονής, θα ήταν απαράδεκτο, την ίδια στιγμή, οι φτωχές οικογένειες «να καταδικάζονται» εφόσον δεν μπορούν να εξαιρεθούν από το εν λόγω κριτήριο.

Στο πλαίσιο λοιπόν όλων των ανωτέρω, τίθεται το ερώτημα «εάν τελικά οι πρακτικές επιλογής των γονέων απορρέουν από την επιθυμία τους για κοινωνικό διαχωρισμό ή αποτελούν αντανάκλαση της επιθυμίας τους για «προστατευτισμό» (Τσακίρη, 2018, σ. 89).



Γράφημα 2.4: Συνηθέστερα κριτήρια Γονεϊκής Επιλογής που αναφέρονται στη βιβλιογραφία. Πηγή: Bowe et al. (1994)

Στο ευρύτερο πλαίσιο της μελέτης του επιστημονικού πεδίου της γονεϊκής επιλογής χρησιμοποιείται ή υπονοείται η έννοια της «προστασίας» και της «ασφάλειας». Οι δύο αυτές αλληλένδετες σημασίες αποτελούν τον κεντρικό άξονα εκδήλωσης και εκλογίκευσης των γονεϊκών πρακτικών επιλογής. Ανεξάρτητα από το είδος των εκπαιδευτικών επιλογών που κάνουν οι γονείς (σχολική ή φροντιστηριακή εκπαίδευση) ακολουθούν μια διαδικασία, προκειμένου να καταλήξουν σε μία επιλογή. Δεν είναι τυχαίο ότι ανάμεσα στα συνηθέστερα κριτήρια και κίνητρα της γονεϊκής επιλογής που αναφέρονται στη βιβλιογραφία, είναι το αίσθημα της ασφάλειας (security). Όπως φαίνεται παραπάνω (γράφημα 2.4), η ασφάλεια αυτή συνδέεται με ορθολογικούς (πρακτικούς) και έμμεσους (αξιακούς) δείκτες, που συνεισφέρουν, συνολικά, στη βραχυπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη ευτυχία του παιδιού. Το αίσθημα της ασφάλειας, εν συντομία, συνιστά αναπόσπαστο παράγοντα κινητροδότησης στο πλαίσιο της γονεϊκής επιλογής και συλλαμβάνεται ως καθοριστικός παράγοντας που συνδέεται με την ευτυχία των παιδιών (και των ίδιων των γονέων τους) στο παρόν και στο μέλλον. Παρ' όλα αυτά, δεδομένου ότι η διαδικασία λήψης αποφάσεων στο πλαίσιο της γονεϊκής επιλογής δεν είναι, ούτε μονοσήμαντη ούτε γραμμική, οι συγγραφείς επισημαίνουν τα ποικίλα μεθοδολογικά ζητήματα που προκύπτουν σε σχέση με τους τρόπους αναπαράστασης των γονεϊκών κριτηρίων επιλογής (λίστες ή διαγράμματα σχέσεων) και την ανάλυσή τους από τους ερευνητές. (Bowe et al, 1994, p.74)

Καταληκτικά, η αποφυγή της καθοδικής κοινωνικής κινητικότητας είναι ο βασικός μοχλός των εκπαιδευτικών επιλογών που κάνουν τα άτομα και οι οικογένειές τους (Breen and Goldthorpe, 1997, p. 21). Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, η έννοια των κοινωνικών σημασιών συνδέεται με το νόημα που βρίσκουν τα άτομα σε μια θεσμιμένη φαντασιακή σημασία. Η «ανακλαστική στοχαστικότητα» είναι διαδικασία που οργανώνει την εσωτερίκευση των κοινωνικών φαντασιακών σημασιών και, αναπτύσσει, την ίδια στιγμή, τη δυνατότητα στοχασμού των ατόμων, προκειμένου να μπορέσουν να θέσουν υπό εξέταση αλλά και υπό αμφισβήτηση τις θεσμισμένες σημασίες (Τσακίρη, 2010).

Δεδομένου ότι το σύνολο των ερευνητικών δεδομένων στο πλαίσιο της γονεϊκής επιλογής φροντιστηρίων κάνει λόγο για γονείς αγχωμένους που με αυταπάρνηση και θυσίες προσπαθούν να κατοχυρώσουν τα εκπαιδευτικά εχέγγυα των παιδιών τους, θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι γονείς νοηματοδοτούν τις πρακτικές επιλογής που

αναπτύσσουν (φροντιστήρια-σχολεία), ως «υποχρέωση» που άπτεται του γονεϊκού τους ρόλου, η οποία ενεργοποιεί την έμφυτη ανάγκη θωράκισης και προστασίας των παιδιών τους. Ο ελεγκτικός ή μη προσανατολισμός της γονεϊκής εμπλοκής, ο βαθμός λογικής ή υπερβολής των αναπτυσσόμενων πρακτικών, αποτελούν διαφορετικές μορφές αποτύπωσης του άγχους των γονέων στην προσπάθειά τους να «προστατεύσουν» το μέλλον των παιδιών τους, εξασφαλίζοντας τα «κοινωνικά» απαραίτητα εφόδια και εκπαιδευτικά πλεονεκτήματα, μέσω της διασφάλισης των οποίων θα εκπληρώσουν τον τυπικό τους ρόλο ως γονείς και, ειδικότερα, ως «καλοί» γονείς. Τοιουτοτρόπως, οι στρατηγικές αυτές λειτουργούν «προστατευτικά» τόσο για τα παιδιά όσο και για τους ίδιους τους γονείς, ως αυτό-επιβεβαίωση του ρόλου τους και των προσδοκιών τους. Βλέπουν (δίνουν νόημα) στη χρήση φροντιστηρίων τη δυνατότητα προσέγγισης και επίτευξης αυτού του στόχου· της σχολικής επιτυχίας των παιδιών τους που θα επιτρέψει τη μετέπειτα κοινωνική κινητικότητα, καταξίωση και προσωπική τους ευημερία.

Για αυτούς τους λόγους, κεντρική έννοια που πλαισιώνει το ζήτημα της γονεϊκής επιλογής, μπορούμε να πούμε ότι είναι η έννοια του «προτεξιοτισμού» με τις μορφές που αυτός νοηματοδοτείται και εκφράζεται στην πράξη (στρατηγικές προτεξιοτισμού) από τους γονείς κατά μήκος των διαφορετικών κοινωνικό-οικονομικών-πολιτιστικών περιβαλλόντων. Ο προτεξιοτισμός αυτός - ως “αντίβαρο” της απουσίας του κοινωνικού κράτους και ως αντανάκλαση του “γονεϊκού άγχους” (Bray, 2011·2017), ειδικά σε χώρες όπως η Ελλάδα, όπου η συνεχιζόμενη οικονομική κρίση διέρρηξε περαιτέρω την κοινωνική συνοχή, αποτυπώνεται μέσω πρακτικών που αναπτύσσουν οι γονείς που καθιερώνουν ατύπως τη γονεϊκή εμπλοκή, τόσο στη σχολική επιλογή με την αποφυγή και τον αποκλεισμό συγκεκριμένων σχολικών μονάδων, επιδιώκοντας την πρόσκτηση ενός πολιτισμικού και κοινωνικού κεφαλαίου μέσα από αυτές (Bourdieu & Passeron, 1970), όσο και με την προσφυγή τους στην ιδιωτική εκπαίδευση επιλέγοντας σχολεία και φροντιστήρια (Kassotakis & Verdis, 2013· Tsakiris et al, 2018). Οικογένειες με υψηλά επίπεδα εκπαιδευτικού και πολιτιστικού κεφαλαίου επιδιώκουν περισσότερη και καλύτερη εκπαίδευση τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ή συμμετέχουν σε ευκαιρίες μάθησης (π.χ. φροντιστηριακή εκπαίδευση) που μεγιστοποιούν τις μαθησιακές τους δυνατότητες (OECD, 2021, p. 108).

3 Η Φροντιστηριακή Εκπαίδευση στην Ελλάδα

3.1 Το Φροντιστήριο ως Οργανωμένη Επιχείρηση: Ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά της αγοράς των φροντιστηρίων στη Μέση Εκπαίδευση

Τα Φροντιστήρια Μέσης Εκπαίδευσης, στους καιρούς μας, μπορούν να χαρακτηριστούν πολυμορφικά ως προς το είδος και πολύλειτουργικά ως προς τις υπηρεσίες που παρέχουν. Επιπλέον, είναι γνωστό ότι η παρακολούθηση ενός φροντιστηριακού είδους από τους μαθητές, δεν αναιρεί τη συνδυαστική συμμετοχή τους σε ένα άλλο. Ο συνδυασμός μεθόδων ή αλλιώς, η «μικτή μέθοδος» (Παπακωνσταντίνου, 2016, σ.148), αποτελεί συνήθη πρακτική, τόσο στην Ελλάδα όσο και σε άλλες χώρες του εξωτερικού (Bray, 2011·2010·2009). Σήμερα, η δυνατότητα αυτή διευρύνεται, λόγω της επίδρασης του διαδικτύου. Η κατακόρυφη αύξηση των διαδικτυακών φροντιστηρίων και της συμβολής των νέων τεχνολογιών στο πλαίσιο αυτό, χαράσσουν νέες δυνατότητες και προοπτικές τόσο για τον κλάδο των φροντιστηρίων όσο και για το πελατειακό του κοινό. Ως εκ τούτου, οι μορφές των φροντιστηρίων που αφορούν τη μέση σχολική εκπαίδευση, διαφοροποιούνται ως προς το είδος αλλά και τον τρόπο διεξαγωγής τους και συνοψίζονται στις εξής κατηγορίες:

1. τα ιδιωτικά (οργανωμένα) εκπαιδευτήρια ως εγκεκριμένες και αδειοδοτημένες επιχειρήσεις που παρέχουν μαθήματα δια ζώσης (σε αρκετές περιπτώσεις δύναται να προσφέρουν και μαθήματα μέσω του διαδικτύου)
2. τα διαδικτυακά φροντιστήρια που παρέχουν αποκλειστικά και μόνο εξ αποστάσεως διδασκαλία (ομαδικά ή ιδιαίτερα μαθήματα) και ακολουθούν την ίδια φιλοσοφία του «παραδοσιακού» οργανωμένου φροντιστηρίου.
3. τα ιδιαίτερα μαθήματα που λαμβάνουν χώρα με ζωντανή συμμετοχή, είτε στο χώρο του μαθητή (κατ' οίκον) είτε στο χώρο του καθηγητή
4. τα ιδιαίτερα διαδικτυακά μαθήματα που πραγματοποιούνται μόνο εξ αποστάσεως μέσω ειδικού ψηφιακού περιβάλλοντος (π.χ. εκπαιδευτικές πλατφόρμες, εφαρμογές τηλεδιάσκεψης κ.α.)

5. τα «κοινωνικά φροντιστήρια»⁸⁷ που προσφέρουν δωρεάν μαθήματα στο πλαίσιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (γυμνάσιο-λύκειο) και στεγάζονται σε χώρους των δήμων και των σχολείων τους, προς στήριξη των κοινωνικά και οικονομικά αδύναμων ή άπορων οικογενειών. Η εφαρμογή του θεσμού έλαβε χώρα κατά τα πρώτα χρόνια της οικονομικής κρίσης (2011-2012) σε λίγους δήμους της χώρας και σταδιακά επεκτάθηκε στους περισσότερους. Με σκοπό την παροχή όμοιων ποιοτικά υπηρεσιών με εκείνες των ιδιωτικών φροντιστηρίων (Zambeta, 2014) και βασικό χαρακτηριστικό την προσφορά εκπαιδευτικού έργου από εθελοντές καθηγητές, ο θεσμός σημείωσε σε βάθος χρόνου αξιοσημείωτη εξέλιξη και κοινωνική αποδοχή που συνεχίζεται μέχρι και σήμερα.
6. τα εσωσχολικά φροντιστήρια που παρέχονται από το κράτος («Πρόσθετη Διδακτική Στήριξη» - «Ενισχυτική Διδασκαλία»), θεσμός που εφαρμόζεται από το 1980, με στόχο την αποφυγή της σχολικής επιτυχίας και της σχολικής διαρροής καθώς και τη μείωση ή την εξάλειψη του κοινωνικού αποκλεισμού από την αγορά εργασίας με την αύξηση των πιθανοτήτων πρόσβασης των μαθητών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Ο θεσμός αυτός έχει χαρακτηριστεί κοινωνικά «απαξιωμένος», με τα ερευνητικά στοιχεία να καταδεικνύουν αναρίθμητα λειτουργικά προβλήματα και χαμηλά ποσοστά προτίμησης και αποτελεσματικότητας, που δεν αφήνουν το περιθώριο ύπαρξης συγκριτικών πλεονεκτημάτων σε σχέση με τις υπηρεσίες, την οργάνωση και την αποτελεσματικότητα των ιδιωτικών φροντιστηρίων Μ.Ε. Παρ' όλα αυτά, στα χρόνια της οικονομικής κρίσης παρατηρήθηκε αύξηση της συμμετοχής των μαθητών στα κρατικά φροντιστήρια, και για το λόγο αυτό, θεωρούνται, μαζί με τα κοινωνικά φροντιστήρια, ανταγωνιστικά δίκτυα, που «απειλούν» την ανάπτυξη του κλάδου των ιδιωτικών φροντιστηρίων (I-Cap, 2020, σ. 48).
7. Τα «Κέντρα Μελέτης» που υποστηρίζουν ενισχυτικά τους μαθητές του δημοτικού και αναλαμβάνουν την προετοιμασία των σχολικών υποχρεώσεων της επόμενης μέρας. Η εν λόγω φροντιστηριακή υποστήριξη, παρόλο που δεν αφορά τη μέση εκπαίδευση, διαφέροντας από την παραδοσιακή θεσμική μορφή και λειτουργία του φροντιστηρίου, υποστηρίζεται ότι καλλιεργεί και διευρύνει την τάση

⁸⁷ Τα Κοινωνικά Φροντιστήρια αποτελούν πρωτοβουλία των τοπικών αρχών, υπό την αιγίδα των Δήμων ή ΜΚΟ, της Εκκλησίας αλλά και των γονεϊκών οργανώσεων ή συλλόγων πολιτών (Zambeta, 2014).

εξάπλωσης της φροντιστηριακής νοοτροπίας, εισάγοντας στους μαθητές, από πολύ νεαρή ηλικία, σε συνθήκες εντατικοποίησης και τυποποίησης. Την ίδια στιγμή, προσθέτει ως «απαίτηση» τη δαπάνη αυτή στα ελληνικά νοικοκυριά. Είναι σαφές, βέβαια, ότι για να υπάρχει και να εξελίσσεται αυτή υβριδική μορφή φροντιστηρίου, σημαίνει ότι υπάρχουν και ανάγκες προς κάλυψη (Καμαριανός, κ.α. 2019, σ. 60), όπως για παράδειγμα, η έλλειψη χρόνου και τα εκτεταμένα εργασιακά ωράρια των γονέων.

Η παρούσα διδακτορική διατριβή επικεντρώνεται στη φροντιστηριακή εκπαίδευση που αφορά τη Μέση Εκπαίδευση και παρέχεται στους μαθητές επί πληρωμή (ιδιωτικά εκπαιδευτήρια και ιδιαίτερα μαθήματα) με σκοπό τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης και την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

3.1.1 Φροντιστήρια Μέσης Εκπαίδευσης (Ιδιωτικά Οργανωμένα Εκπαιδευτήρια)

Τα φροντιστήρια Μέσης Εκπαίδευσης είναι αδειοδοτημένες από το κράτος ιδιωτικές επιχειρήσεις, που ειδικεύονται, κυρίως, στη διδασκαλία των πανελλαδικά εξεταζόμενων μαθημάτων του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών. Αναλόγως το μέγεθος (τοπικής ή πανελλαδικής κλίμακας)⁸⁸, το οικονομικό κεφάλαιο, το ανθρώπινο δυναμικό της επιχείρησης, κ.α., τα φροντιστήρια εμφανίζουν κάποια βασικά χαρακτηριστικά σε σχέση με τον τρόπο που δραστηριοποιούνται. Παρ' όλα αυτά η κατηγοριοποίησή τους γίνεται κατά κάποιο τρόπο, πιο σύνθετη, δεδομένου ότι, στην εποχή μας, παρουσιάζουν μια ιδιαίτερη ποικιλομορφία σε σχέση με τις υπηρεσίες που παρέχουν. Αυτό σημαίνει ότι πέραν των «παραδοσιακών» φροντιστηρίων Μέσης Εκπαίδευσης, που εξειδικεύονται στις εκπαιδευτικές βαθμίδες του γυμνασίου και του λυκείου, συναντάμε και διαφορετικές περιπτώσεις φροντιστηριακών επιχειρήσεων, οι οποίες εκτός των προσφερόμενων υπηρεσιών Μέσης Εκπαίδευσης, παρέχουν επιπρόσθετες, που επεκτείνονται και στις υπόλοιπες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Με άλλα λόγια, υπάρχουν εξειδικευμένα φροντιστήρια Μέσης Εκπαίδευσης και άλλα, που καλύπτουν το σύνολο της εκπαιδευτικής σταδιοδρομίας (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια,

⁸⁸ Μεμονωμένα εκπαιδευτήρια ή όμιλοι εταιρειών - επιχειρήσεων (αλυσίδες φροντιστηρίων με τη μέθοδο franchise)

τριτοβάθμια εκπαίδευση). Επιπλέον, το εάν και σε ποιο βαθμό μπορεί ένα φροντιστήριο να παρέχει εξ αποστάσεως εκπαίδευση (διαδικτυακά μαθήματα), ενισχύει την υπάρχουσα ποικιλομορφία του κλάδου.

Κατά συνέπεια, τα Φροντιστήρια Μέσης Εκπαίδευσης:

- μπορεί να εξειδικεύονται ως προς την κατηγορία των μαθημάτων που παρέχουν ανά ομάδα προσανατολισμού (κατεύθυνση) ή να προσφέρουν διευρυμένες υπηρεσίες που προβλέπουν φροντιστηριακή υποστήριξη τόσο για το σύνολο των ομάδων προσανατολισμού (κατευθύνσεις) όσο και για τις τάξεις των υπόλοιπων εκπαιδευτικών βαθμίδων (γυμνάσιο ή και δημοτικό)
- δύναται να παρέχουν μαθήματα είτε δια ζώσης, είτε εξ αποστάσεως (διαδικτυακά φροντιστήρια), είτε να μπορούν να συνδυάζουν και τις δύο μεθόδους διδασκαλίας. Ανά περίπτωση, προσφέρουν τόσο ομαδικά όσο και ιδιαίτερα (ατομικά) μαθήματα.
- σχηματίζουν ολιγομελή (από 2 έως και 8 άτομα) και ομοιογενή (σχετικά με το μαθησιακό επίπεδο) τμήματα μαθητών
- παρέχουν -σε αρκετές περιπτώσεις- πλήθος πρόσθετων εκπαιδευτικών υπηρεσιών, όπως: μαθήματα ξένων γλωσσών, πληροφορικής, ρομποτικής, υποστήριξη σε πανεπιστημιακά μαθήματα, προετοιμασία για την εισαγωγή σε ιδιωτικά και Πρότυπα σχολεία, μαθήματα στο πλαίσιο των ΕΠΑΛ, συμβουλευτικές υπηρεσίες, σεμινάρια, ημερίδες επαγγελματικού προσανατολισμού για γονείς και μαθητές κ.α.

3.1.2 Χαρτογράφηση φροντιστηρίων μέσης εκπαίδευσης

Είναι σαφές ότι πέρα από την εκπαιδευτική του προσφορά, ο κλάδος των φροντιστηρίων έχει ξεκάθαρο οικονομικό και κοινωνικό ρόλο. Συμφωνα με αναφορές του προέδρου του ΟΕΦΕ, εν έτει 2008 και λίγο πριν την έναρξη της οικονομικής κρίσης, «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, σ. 8). Το 2015, στα 2.348 φροντιστήρια δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που αναφέρονται, φοιτούσαν 130.683 μαθητές και εργάζονταν 16.826 εκπαιδευτικοί (Λακασάς, 2015).⁸⁹ Είναι σαφές ότι η φροντιστηριακή εκπαίδευση στη χώρα μας, αποτελεί μια τεράστια πηγή εσόδων για το ελληνικό κράτος και, ταυτόχρονα, λειτουργεί ως «δεξαμενή απασχόλησης» ανθρώπινου δυναμικού (Bray, 2011).

Στοιχεία της Κλαδικής Μελέτης για τα φροντιστήρια Μέσης Εκπαίδευσης, έρευνα που πραγματοποιήθηκε τον Δεκέμβριο του 2019 έως τον Φεβρουάριο του 2020, από την εταιρεία I-CAP για λογαριασμό του Επαγγελματικού Επιμελητηρίου Αθηνών (ΕΕΑ), σκιαγραφούν την εγχώρια φροντιστηριακή δραστηριότητα σε επίπεδο αγοράς, προσφοράς και ζήτησης. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με αποστολή δομημένου ερωτηματολογίου μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας αλλά και με τηλεφωνικές συνεντεύξεις σε 1.400 φροντιστήρια μέσης εκπαίδευσης, με δείγμα το 1/10 του πληθυσμού (περίπου 141 επιχειρήσεις απ' όλη την ελληνική επικράτεια). Στο πλαίσιο της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν και στοιχεία από δευτερογενείς πηγές πληροφόρησης όπως π.χ. ΕΛΣΤΑΤ, Υπουργεία, Eurostat, κλπ.

Σύμφωνα με τη μελέτη, ο κλάδος των φροντιστηρίων μετρά πάνω από 2.000 εγκεκριμένες φροντιστηριακές επιχειρήσεις που χαρακτηρίζονται από τη διασπορά τους κατά μήκος της ελληνικής επικράτειας. Συγκεκριμένα, το 30% εξ αυτών εδρεύει στην Αττική, το 15% στην Κεντρική Μακεδονία, το 10% στη Θεσσαλία, το 9% στην Πελοπόννησο και περίπου το 35% διασπείρεται στις υπόλοιπες περιφέρειες. Το 60% των επιχειρήσεων αυτών είναι ομόρρυθμες εταιρείες, ενώ μόλις το 7% είναι ανώνυμες εταιρείες. Παρατηρείται επίσης ότι 8 στα 10 φροντιστήρια διαθέτουν μόλις ένα εκπαιδευτήριο, ενώ το 35% των καθηγητών που διδάσκουν στις επιχειρήσεις είναι φιλόλογοι, το 25% μαθηματικοί και το 17% φυσικοί. Ο μέσος όρος των καθηγητών που

⁸⁹<https://www.kathimerini.gr/society/837929/1-2-dis-eyro-gia-tin-idiotiki-paideia/>

απασχολούνται ανά επιχείρηση είναι 15 και ανά εκπαιδευτήριο 11. (I-Cap, 2020, σσ. 14-15)



Γράφημα 3.1: Κατανομή Φροντιστηρίων Μέσης Εκπαίδευσης ανά Περιφέρεια. Πηγή: Κλαδική Μελέτη. Φροντιστήρια Μέσης Εκπαίδευσης (I-Cap, 2020)

Από την πλευρά των μαθητών, το 64% εξ αυτών που παρακολουθούν φροντιστήριο Μ.Ε. φοιτούν στη Β΄ και Γ΄ Λυκείου, το 19,2% στην Α΄ Λυκείου και το 16,6 % στις τάξεις του Γυμνασίου (I-Cap, 2020, σ. 27). Εν ολίγοις, δύο στους τρεις μαθητές που παρακολουθούν φροντιστήριο φοιτούν στις τελευταίες τάξεις του Λυκείου, στοιχείο που συμφωνεί με αντίστοιχα αποτελέσματα πρότερων ερευνών και αποτυπώνει τη διαχρονική αναγκαιότητα της φροντιστηριακής προετοιμασίας του μαθητικού κοινού, εν όψει των πανελληνίων εξετάσεων. Οι μαθητές των φροντιστηρίων ανέρχονταν το 2019-2020, στους 108.500, από 149.400 που ήταν το 2010-2011, ενώ για τη σχολική χρονιά 2020-21, η εκτίμηση ήταν ότι ο αριθμός τους θα μειωθεί κατά 1,5% έως 2,5% (λόγω πανδημίας του κορωνοϊού) (I-Cap, 2020, σ.38). Ο αριθμός των μαθητών ανά τμήμα κυμάνθηκε για το σχολικό έτος 2019-2020 από «5 έως 6 μαθητές» με την πλειοψηφία των επιχειρήσεων (46%) να ανήκουν στην κλίμακα αυτή. Ωστόσο, εξετάζοντας τα στοιχεία της έρευνας διαπιστώνουμε ότι, σε αντίθεση με την επικρατούσα

εικόνα των φροντιστηριακών τάξεων που περιορίζονται σε μικρό αριθμό μαθητών χάριν της αποτελεσματικότητας του διδακτικού έργου σε επίπεδο μαθησιακό και παιδαγωγικό, ο αριθμός των ατόμων ανά τάξη φαίνεται να έχει διευρυνθεί. Η μικρότερη κλίμακα μέτρησης κυμαίνεται από «3 έως 4 μαθητές» και συγκεντρώνει το δεύτερο μεγαλύτερο ποσοστό των επιχειρήσεων (21,6%), με τη μεγαλύτερη κατηγορία ν' ανέρχεται στους «13 έως 14 μαθητές», συγκεντρώνοντας το μικρότερο ποσοστό (4,3%). Εν συντομία, στο 13% των φροντιστηρίων του ερευνητικού δείγματος, φοιτούν από 9 έως 14 μαθητές ανά τάξη. (I-Cap, 2020, σ. 26)

Ο χρόνος προετοιμασίας των μαθητών για τις εξετάσεις στο πλαίσιο του Λυκείου είναι 26,4 μήνες με φροντιστήριο και 24,1 μήνες με ιδιαίτερα μαθήματα κατά μέσο όρο (2,4 χρόνια φροντιστήριο και 1,9 χρόνια ιδιαίτερα μαθήματα). Σημαντικό είναι το γεγονός ότι η διάρκεια της προετοιμασίας των μαθητών για τις πανελλήνιες εξετάσεις, ευρύτερα, φαίνεται ότι αυξάνεται ταχύτατα. Σύμφωνα με σχετικά στοιχεία ερευνών που διεξήχθησαν σε διαφορετικές χρονικές περιόδους (η πρώτη το 1999-2000 και η δεύτερη το 2014-2015), παρόλο που τα ιδιαίτερα μαθήματα φαίνεται να μειώνονται στη Γ' Λυκείου, παρατηρείται, ωστόσο, αύξησή τους, σε βάθος χρόνου, αφού η χρήση τους έχει επεκταθεί και στις τάξεις του γυμνασίου. Συγκεκριμένα, το ποσοστό των μαθητών που χρησιμοποιούσε ιδιαίτερα μαθήματα ανερχόταν το 1999, στο 1,6%, φτάνοντας, το 2014, στο 5,7%. Κάτι παρόμοιο συμβαίνει και με τα φροντιστήρια. Αυξάνονται, κυρίως, πριν τις πανελλήνιες εξετάσεις (Β' και Γ' Λυκείου) αλλά και σταδιακά, σε βάθος χρόνου, αφού χρησιμοποιούνται και από μαθητές που φοιτούν στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού. (Παπακωνσταντίνου, 2016, σ. 149).

Κόστος φοίτησης

Το κόστος σπουδών για τη φοίτηση στα φροντιστήρια Μ.Ε. χαρακτηρίζεται ιδιαίτερα υψηλό για τη μέση ελληνική οικογένεια και κυρίως για την προετοιμασία των τελευταίων τάξεων του Λυκείου (Β' και Γ' Λυκείου) (I-Cap, 2020, σ. 46). Σύμφωνα με τον πρόεδρο της Ομοσπονδίας Εκπαιδευτικών Φροντιστών Ελλάδος (ΟΕΦΕ), η μέση μηνιαία δαπάνη στα φροντιστήρια για τους μαθητές του λυκείου είναι περίπου 160 - 170 ευρώ μηνιαίως, ενώ στις μεγαλύτερες τάξεις το κόστος αυξάνεται. Τα δίδακτρα κατά τη σχολική χρονιά 2019-2020 (I-Cap, 2020, σ.39), κυμάνθηκαν ως εξής:

<i>Γυμνάσιο</i>	<i>A' Λυκείου</i>	<i>B' Λυκείου</i>	<i>Γ' Λυκείου</i>
€600 έως €1.400	€1.500 έως €2.500	€1.700 έως €3.000	€2.200 έως €4.000 - €4.500

Πίνακας 3α: Δίδακτρα Φροντιστηρίων Μέσης Εκπαίδευσης για το σχ. έτος 2019-2020. Πηγή: Κλαδική Μελέτη. Φροντιστήρια Μέσης Εκπαίδευσης (I-Cap, 2020)

Σε αντιπαράθεση με σχετικά παρελθοντικά στοιχεία⁹⁰, λίγο πριν την έναρξη την οικονομικής κρίσης και συγκεκριμένα το 2007, τα φροντιστηριακά δίδακτρα έφταναν μέχρι τα 3.500€ ετησίως για τους μαθητές της Β' Λυκείου και τα 4.500€ για τους μαθητές της Γ' Λυκείου. Ενδιαφέρον παρουσιάζει σύμφωνα με την πηγή που ακολουθεί (εικ. ii) η παρουσία των φροντιστηρίων για τους μαθητές του δημοτικού, γεγονός που μαρτυρά τη μακρόχρονη λειτουργία των Κέντρων Μελέτης στο συγκεκριμένο χώρο. (Liidakis, 2010, p. 8)



Εικόνα ii : Ο Τιμοκατάλογος της Παραπαιδείας. Πηγή: Liidakis (2010)

⁹⁰ Στοιχεία σε σχέση με την κερδοφορία των φροντιστηρίων στο πλαίσιο της οικονομικής κρίσης παρουσιάζονται αναλυτικά και στο κεφ. 1.3

Τα ενδεικτικά κόστη των φροντιστηρίων κατά τα έτη 2010 έως 2013, σύμφωνα με στοιχεία της ιστοσελίδας της Ομοσπονδίας Εκπαιδευτικών Φροντιστών Ελλάδος (ΟΕΦΕ) και του Συλλόγου Εκπαιδευτικών Φροντιστών Αττικής (Σ.Ε.Φ.Α.), παρουσιάζει σταδιακές πτωτικές μεταβολές, οι οποίες παρουσιάζονται στον ακόλουθο πίνακα (Θεοχάρη, 2013, σ. 37). Το ανώτερο κόστος ανέρχεται το 2010 στα 4.590€ (Γ΄ Λυκείου) το οποίο, μειούμενο, έφτασε, το 2013 στα 4.010 €. Οι μειώσεις σε όλες τις κατηγορίες των μαθημάτων από το 2010 έως το 2013 κυμαίνονται από -500 έως -700€. Ο μέσος όρος διδάκτρων υπολογίζεται στα 3.434 ετησίως για τις τάξεις του Λυκείου και στα 1.853€ για τις τάξεις του Γυμνασίου (ΣΕΦΑ, 2015, σ. 22).

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

Πίνακας 3β: Ενδεικτικές τιμές φροντιστηριακών διδάκτρων 2010 – 2013.
Πηγή: Θεοχάρη (2013)

Ο ακόλουθος πίνακας (3γ), συνοψίζει τους μέσους όρους τιμών και την ποσοστιαία μείωση των φροντιστηριακών διδάκτρων ανά τάξη στα χρόνια της κρίσης. Τα στοιχεία προέρχονται από το παρατηρητήριο διδάκτρων που ανήκει στη Γενική Γραμματεία Εμπορίου (Θεοδοσιάδης, 2019, σ. 52). Σύμφωνα με αυτά, η μείωση για τη Γ΄ Λυκείου κυμαίνεται από 18% έως 24%, η μείωση για τη Β΄ Λυκείου από 12% έως 18%, ενώ για την Α΄ Λυκείου, η μείωση κυμαίνεται στο 15%. Παρατηρούμε ότι τα ποσοστά μείωσης των διδάκτρων στην Α΄ και Β΄ Λυκείου είναι χαμηλότερα, αφού σε αυτές τις τάξεις τα μαθήματα κοστίζουν ούτως ή άλλως λιγότερο, μία πάγια πολιτική των

φροντιστηρίων για να «χτίσουν» το πελατολόγιο τους, προσελκύοντας μαθητές που θα συνεχίσουν τη φοίτησή τους έως και τη Γ' Λυκείου και κατοχυρώνοντας, με αυτόν τον τρόπο, τα απαραίτητα ανταγωνιστικά και οικονομικά πλεονεκτήματα.

<i>ΠΡΟΙΟΝ</i>	<i>ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΤΙΜΩΝ ΕΤΟΥΣ 2018</i>	<i>ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΤΙΜΩΝ ΕΤΟΥΣ 2013</i>	<i>ΠΟΣΟΣΤΙΑΙΑ ΜΕΙΩΣΗ ΔΙΔΑΚΤΩΝ</i>
<i>A' Γυμνασίου</i>	804	1122	28%
<i>B' Γυμνασίου</i>	1116	1404	20%
<i>Γ' Γυμνασίου</i>	1195	1495	20%
<i>A' Λυκείου</i>	1777	2088	15%
<i>B' Λυκείου - θετικών σπουδών</i>	2277	2759	17%
<i>B' Λυκείου - ανθρωπιστικών σπουδών</i>	2098	2371	12%
<i>Γ' Λυκείου - θετικών σπουδών</i>	2940	3590	18%
<i>Γ' Λυκείου - ανθρωπιστικών σπουδών</i>	2725	3259	16%
<i>Γ' Λυκείου - οικονομίας & πληροφορικής</i>	2625	3460	24%

Πίνακας 3γ: Μέσος όρος τιμών 2018 και 2013 και Ποσοστιαία Μείωση Διδάκτρων Φροντιστηρίων. Πηγή: Γενική Γραμματεία Εμπορίου - Παρατηρητήριο Διδάκτρων

Σήμερα, οι τιμές των φροντιστηριακών διδάκτρων, προσεγγίζουν τις τιμές της προ- κρίσης εποχής (κυρίως στη Γ' Λυκείου), γεγονός που όπως έχει επισημανθεί, μαρτυρά τη σταθερότητα της φροντιστηριακής ζήτησης στην εν λόγω βαθμίδα, ανεξαρτήτως κοινωνικοοικονομικών συνθηκών. Βέβαια, ο μέσος όρος αυτών των τιμών δεν αντανακλά με ακρίβεια την πραγματικότητα, αφού και τα δίδακτρα ενός φροντιστηριακού οργανισμού εκτός από τη βαθμίδα φοίτησης, εξαρτώνται από παράγοντες όπως: η περιοχή δραστηριοποίησης (αστικό κέντρο ή περιφέρεια), το κοινωνικό στάτους, η ζήτηση (μαθητικό δυναμικό φροντιστηρίου) και ο ανταγωνισμός στο πλαίσιο της περιοχής, η δομή των τμημάτων, το μέγεθος, ευρύτερα, της επιχείρησης (μικρή, μεσαία, μεγάλη), οι υπηρεσίες που παρέχει κτλ. Τα φροντιστήρια από την μεριά τους συνεχίζουν τις οικονομικές προσφορές προκειμένου να προσελκύσουν τις οικογένειες και να καλύψουν την οικονομική ζημία που υπέστησαν λόγω της πανδημίας, δεδομένου ότι πριν

την εμφάνισή της, ανέμεναν μικρή αύξηση των ετήσιων διδασκτρων (I-Cap, 2020, σσ. 30-31).

Προτερήματα και τροχοπέδες του φροντιστηριακού κλάδου

Το σημαντικότερο πλεονέκτημα του φροντιστηριακού κλάδου, ευρύτερα, συνοψίζεται, σύμφωνα με τους φροντιστές, στη «*διαχρονικά μεγάλη σημασία των πανελληνίων εξετάσεων στην εκπαιδευτική πορεία των μαθητών που καθιστά τις υπηρεσίες των φροντιστηρίων μέσης εκπαίδευσης ιδιαίτερα σημαντικές.* (I-cap, 2020, σ.46) και, όσο αποτελούν τον πυρήνα της σχολικής σταδιοδρομίας τόσο ο κλάδος των φροντιστηρίων θα ευδοκιμεί. Ως σημαντικά πλεονεκτήματα των φροντιστηρίων μέσης εκπαίδευσης οι φροντιστές αναφέρουν επίσης, τη μεγάλη εξειδίκευση των καθηγητών στο πλαίσιο της προετοιμασίας των μαθητών για τις εξετάσεις, το μικρότερο αριθμό μαθητών ανά τμήμα σε σύγκριση με τις σχολικές τάξεις, τη μη διακοπτόμενη φοίτηση από εξωγενείς παράγοντες και τον έλεγχο των παρουσιών. Στον αντίποδα, ως μειονεκτήματα, οι ιδιοκτήτες φροντιστηρίων αναφέρουν το μεγάλο αριθμό φροντιστηρίων σε πόλεις όπως η Αττική και Θεσσαλονίκη, γεγονός που δημιουργεί συνθήκες υψηλού ανταγωνισμού, τη μη επιχειρηματική κουλτούρα μεταξύ των φροντιστηρίων που καθιστά πολλές επιχειρήσεις μη βιώσιμες, τη χαμηλή κερδοφορία σε συνδυασμό με την υπερφορολόγηση των επιχειρήσεων του κλάδου, το υψηλό ποσοστό επισφαλειών (η μη πληρωμή διδασκτρων), την έλλειψη σταθερού θεσμικού πλαισίου, τις χρονοβόρες διαδικασίες αδειοδότησης αλλά και, ευρύτερα, την υπογεννητικότητα και το χρόνιο δημογραφικό πρόβλημα της χώρας. Το τελευταίο, ειδικότερα, ζήτημα παρουσιάζεται ως παράγοντας που περιορίζει τη δυνητική ζήτηση των φροντιστηρίων. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα σχετικά στοιχεία από την ΕΛΣΤΑΤ. Συγκεκριμένα, η ηλικιακή ομάδα 12-18 ετών καταλαμβάνει μόλις το 7% του συνολικού πληθυσμού, ενώ οι 15 πρώτες θέσεις με το μεγαλύτερο αριθμό ατόμων καταλαμβάνονται από άτομα ηλικίας 38 έως 52 ετών. (ό.π., σσ.12-13). Σύμφωνα μάλιστα σύμφωνα με προβλέψεις της Eurostat (IOBE, 2019, σ. 87) ο συνολικός αριθμός των μαθητών (Α/θμια και Β/θμια Εκπαίδευση), που ανερχόταν το 2015 σε 1,4 εκατ., θα μειωθεί σωρευτικά (κατά 30%) φτάνοντας, το 2035, στο 1 εκατ.

Πάρα ταύτα, οι κίνδυνοι που απειλούν περισσότερο την ανάπτυξη των φροντιστηρίων και χαρακτηρίζονται, συγκεκριμένα, ως «υποκατάστατες υπηρεσίες» (I-Cap, 2020, σ.42) είναι τα μαθήματα ενισχυτικής διδασκαλίας, τα κοινωνικά φροντιστήρια και, κυρίως, η αποκαλούμενη από τους φροντιστές «εκπαιδευτική παραοικονομία». Υποστηρίζεται ότι τα κατ' οίκον ιδιαίτερα μαθήματα προκαλούν αθέμιτο ανταγωνισμό, διότι στο πλαίσιο αυτό διδάσκουν μη πιστοποιημένοι αλλά και διορισμένοι καθηγητές, χωρίς να καταβάλλουν την απαιτούμενη φορολογία και χωρίς κανένα έλεγχο από το κράτος (I-Cap, 2020, σ. 48). Ευρύτερα, η Ομοσπονδία Εκπαιδευτικών Φροντιστών Ελλάδος (Ο.Ε.Φ.Ε.), με μακρόχρονες πρωτοβουλίες τάσσεται εναντίον των ιδιαίτερων μαθημάτων, είτε υποβάλλοντας σχετικά έγγραφα στις αρμόδιες υπηρεσίες, είτε επικοινωνώντας, με την πρώτη ευκαιρία στα διαδικτυακά μέσα και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, τη ρητορική του «παράνομου» ιδιαίτερου μαθήματος σε αντιπαράβολή με τα θετικά του «νόμιμου» φροντιστηρίου. Σχετικό παράδειγμα αποτελεί το κάλεσμα κινητοποίησης στο πλαίσιο διαδικτυακής καμπάνιας «για την υπεράσπιση του Νόμιμου Φροντιστηρίου» που δημοσιεύτηκε στην ιστοσελίδα της Ο.Ε.Φ.Ε.⁹¹, το οποίο διακρίνεται από τον ενωτικό χαρακτήρα και σκοπό. Με σύνθημα «Το Νόμιμο Φροντιστήριο δίνει αξία στη γνώση για την οικογένεια και την κοινωνία» στο κείμενο αναφέρεται: «Η καμπάνια αυτή αποτελεί προσπάθεια να υπερασπίσουμε τον ρόλο και την συμβολή μας στην Παιδεία. Να αναδείξουμε την συσσωρευμένη εμπειρία μας που καθιστά την βοήθειά μας στους μαθητές αναντικατάστατη. Να αντιμετωπίσουμε τον αθέμιτο ανταγωνισμό των ιδιαιτέρων ακόμα και από επίορκους καθηγητές στο δημόσιο σχολείο. Για να έχει αυτή η καμπάνια επιτυχία χρειάζεται η ενεργός συμβολή από όλους μας (...). Είμαστε πολλοί και όλοι μαζί, μπορούμε να δημιουργήσουμε μια μεγάλη επικοινωνιακή ισχύ, να φτάσουμε το μήνυμά μας παντού! Ας το κάνουμε!»

⁹¹ <https://www.oefe.gr/el/normal/10/82158/Viewarticle.aspx>

3.1.3 Παρεχόμενες Εκπαιδευτικές Υπηρεσίες Φροντιστηρίων Μ.Ε.

Οι παρεχόμενες υπηρεσίες των φροντιστηρίων αυξομειώνονται ανάλογα με το μέγεθος της επιχείρησης, όπως προαναφέρθηκε, αλλά και τον τόπο που αυτή δραστηριοποιείται. Έτσι λοιπόν, στα μεγάλα αστικά κέντρα, είναι πιθανότερο για ένα φροντιστήριο να παρέχει διευρυμένες υπηρεσίες, σε σύγκριση με κάποιον, που εδρεύει σε ημιαστική ή και αγροτική περιοχή. Για παράδειγμα, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν υπηρεσίες όπως, η προετοιμασία τόσο για την εισαγωγή στα πρότυπα σχολεία όσο και για την εισαγωγή ή την απόκτηση υποτροφίας στο πλαίσιο ιδιωτικών σχολείων καλής φήμης. Σύμφωνα με συγκεκριμένο φροντιστήριο που δραστηριοποιείται σε περιοχή της Αττικής⁹², η προετοιμασία για την εισαγωγή στα Πρότυπα σχολεία παρέχεται στην Ε' και ΣΤ' Δημοτικού και στη Γ' Γυμνασίου. Στο πλαίσιο αυτό, περιλαμβάνονται μαθήματα μία φορά την εβδομάδα σε ολιγομελή τμήματα μαθητών, συμμετοχή σε προσομοιώσεις εξετάσεων, ειδική σειρά βιβλίων (βοηθημάτων) με τίτλο «Στοχεύω Πρότυπο», ενώ η διαδικασία ένταξης των μαθητών στα φροντιστηριακά τμήματα προϋποθέτει, με τη σειρά της, δοκιμασία γνωστικής επάρκειας, προσωπική συνέντευξη των μαθητών με τη Διεύθυνση Σπουδών, έλεγχο προόδου και περιγραφική αξιολόγηση γονέων. Η ίδια διαδικασία ακολουθείται και για την προετοιμασία των μαθητών που αφορά την εισαγωγή τους σε ιδιωτικά σχολεία⁹³. Οι υπόλοιπες υπηρεσίες του φροντιστηρίου αφορούν την προετοιμασία των μαθητών για τις πανελλαδικές εξετάσεις (γυμνάσιο - λύκειο), όπου και περιλαμβάνονται: μαθήματα από εξειδικευμένους καθηγητές σε ολιγομελή τμήματα (έως 7 μαθητές), μάθημα συνδυαστικό σε τραπέζι με χρήση εργαλείων υψηλής τεχνολογίας, βιβλία και εκπαιδευτικό υλικό, προσομοιώσεις πανελλαδικών εξετάσεων, έξτρα ώρες ομαδοσυνεργατικών διεργασιών. Ο έλεγχος προόδου του εγγράφοντος μαθητή πρέπει να έχει γενικό μέσο όρο άνω του 15, πολιτική που επεξηγείται από το φροντιστήριο ως προσπάθεια που στοχεύει στην πλαισίωση και ενδυνάμωση του μαθητικού του κοινού και όχι στον αποκλεισμό συγκεκριμένων ομάδων μαθητών. Ακολουθεί, όπως και προηγουμένως, δοκιμασία γνωστικής επάρκειας και προσωπική συνέντευξη των μαθητών με τους ακαδημαϊκούς υπευθύνους. Οι επιπλέον παροχές του φροντιστηρίου προβλέπουν

⁹² www.akadimos.gr

⁹³ λ.χ. Αρσάκεια Σχολεία, Εκπαιδευτήρια Γείτονα, Εκπαιδευτήρια Δούκα, Εκπαιδευτήρια Καίσαρη, Ελληνογαλλική Σχολή Jeanne d' Arc, Ιόνιος Σχολή, Κολλέγιο Αθηνών, Πρότυπο Αθηνών, Saint Joseph, Σχολές Μωραΐτη κ.α.

«τονωτική εβδομάδα μαθημάτων» δύο φορές το χρόνο σε συγκεκριμένα μαθήματα και ύλη, έξτρα διαγωνίσματα και έξτρα πρόγραμμα ιδιαίτερων μαθημάτων για κάλυψη κενών, ενισχυτικά φύλλα εργασίας που ανεβαίνουν στην εκπαιδευτική πλατφόρμα του φροντιστηρίου, μέσω της οποίας ενημερώνονται οι γονείς σε «live streaming», ημερίδες Επαγγελματικών Ενδιαφερόντων με τα Test Horizon, ακόμα και σεμινάρια διαχείρισης άγχους, χρόνου και τεχνικών μελέτης με ειδικούς συμβούλους και ψυχολόγους. Οι παροχές του φροντιστηρίου δεν τελειώνουν εδώ. Προσφέρεται, επιπλέον, ειδική υπηρεσία ιδιαίτερων μαθημάτων με δυνατότητα επιλογής του καθηγητή από την πλευρά του μαθητή, στο πλαίσιο των αποκαλούμενων «ατομικών coaching». Σύμφωνα με τη σχετική αναφορά, «οι γονείς δε χρειάζεται να απευθύνονται σε αμφίβολους χώρους και στους λογής λογής καθηγητές θέτοντας σε κίνδυνο το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα και επομένως την επιτυχία των παιδιών τους»⁹⁴.

Το φροντιστήριο πέρα από τις δια ζώσης εκπαιδευτικές υπηρεσίες που παρέχει, διατηρεί, ταυτόχρονα, και διαδικτυακό φροντιστήριο, με μαθητές που προέρχονται από διάφορα μέρη της Ελλάδας. Όπως αναφέρεται, συγκεκριμένα, ο μαθητής μπορεί: «να παρακολουθεί ένα μάθημα στο οποίο μπορούν να ενσωματωθούν άμεσα όλα τα σύγχρονα ψηφιακά εκπαιδευτικά εργαλεία, να παρακολουθεί ένα μάθημα από οποιαδήποτε τοποθεσία (σπίτι, εξοχικό κ.λ.π.), να αλληλεπιδρά ταυτόχρονα με όλους τους συμμαθητές του καθώς η οθόνη αποτελεί το κοινό ηλεκτρονικό τετράδιο, οποιαδήποτε στιγμή να ανατρέξει και να επαναλάβει οποιοδήποτε διδασκαλία αφού για κάθε μια από αυτές υπάρχει η δυνατότητα να βιντεοσκοπηθεί και να αποθηκευτεί, να επικοινωνήσει οποιαδήποτε στιγμή με τον καθηγητή του για απορίες (μέσω email), να μην σπαταλά χρόνο και χρήμα στις μετακινήσεις από και προς το Φροντιστήριο.»⁹⁵

Είναι εμφανές ότι το «σύγχρονο» φροντιστήριο έχει διαφοροποιηθεί σε σχέση με το παρελθόν, με βασικό παράγοντα επίδρασης το διαδίκτυο και την υφιστάμενη εκπαιδευτική πραγματικότητα, ν' αναγνωρίζει και ν' αποδέχεται την αξιοποίηση των ψηφιακών και διαδικτυακών τεχνολογιών στην εκπαίδευση, ως αναγκαία και επιτακτική. Σε κάθε περίπτωση, τόσο η δυνατότητα της επέκτασης των δραστηριοτήτων των φροντιστηριακών επιχειρήσεων σε άλλους τομείς όσο και η διεύρυνση του μαθητικού

⁹⁴ <https://www.akadimos.gr/idiaitera-mathimata/>

⁹⁵ <https://www.akadimos.gr/e-class/e-class-mesis/>

κοινού των φροντιστηρίων μέσω της εξ αποστάσεως διδασκαλίας (διαδικτυακά φροντιστήρια), θεωρούνται σημαντικές ευκαιρίες ανάπτυξης και επέκτασης του κλάδου (I-Cap, 2020, σ.47). Άλλες επιπρόσθετες φροντιστηριακές υπηρεσίες που εντοπίστηκαν στο πλαίσιο της σχετικής διερεύνησης είναι: προετοιμασία μαθητών που επιθυμούν να σπουδάσουν σε ευρωπαϊκά και αμερικανικά πανεπιστήμια, μέσω του προγράμματος IB (International Baccalaureate Diploma),⁹⁶ τμήματα προετοιμασίας για ΕΠΑΛ και ΤΕΙ, τμήματα για φοιτητές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Ελληνικά Πανεπιστήμια, ΕΑΠ και εξωτερικού), ξένες γλώσσες, μαθήματα πληροφορικής, συμβουλευτικές υπηρεσίες εκπαιδευτικού και επαγγελματικού προσανατολισμού κ.α. Σε αντιπαράθεση με την προαναφερθείσα περίπτωση φροντιστηρίου που ανήκει στην κατηγορία των φροντιστηριακών ομίλων, στις μικρότερες επιχειρήσεις φροντιστηρίων, συναντάμε υπηρεσίες που αφορούν, κυρίως, στην προετοιμασία των μαθητών για τις πανελλαδικές εξετάσεις στο πλαίσιο όλων των τύπων σχολείων (δημόσια, ιδιωτικά, ΕΠΑΛ), θερινά τμήματα προετοιμασίας για όλες τις τάξεις αλλά και τμήματα προετοιμασίας για διάφορους διαγωνισμούς (π.χ. μαθηματικοί διαγωνισμοί Ευκλείδη).

Η καλοκαιρινή περίοδος, ειδικότερα, είναι πολύ σημαντική για τον κλάδο των φροντιστηρίων, τόσο λόγω των θερινών μαθημάτων που διεξάγονται παραδοσιακά (υπηρεσία κοινή για όλες τις επιχειρήσεις) όσο και λόγω του ότι το καλοκαίρι σηματοδοτεί την έναρξη της έρευνας αγοράς των οικογενειών, προκειμένου «να κλείσουν» φροντιστήρια. *«το καλοκαίρι είναι για εμάς τόσο σημαντικό όσο η χριστουγεννιάτικη περίοδος αγορών για τις άλλες επιχειρήσεις»* (Bray, 2009, p. 27). Την περίοδο αυτή υλοποιούνται οι σημαντικότερες διαφημιστικές καμπάνιες και εκστρατείες των φροντιστηρίων για να προσελκύσουν την πελατεία τους, ενώ στο πλαίσιο αυτό συμβάλλει και η θερινή προετοιμασία που προβάλλεται από τα φροντιστήρια ως απαιτούμενο ανταγωνιστικό πλεονέκτημα των μαθητών για τις εξετάσεις, που θα τους δώσει τη δυνατότητα να καλύψουν μεγάλο μέρος της ύλης της επόμενης τάξης. Ως εκ τούτου, η θερινή προετοιμασία διαρθρώνεται σε ξεχωριστό πρόγραμμα σπουδών και παρουσιάζεται, στις περισσότερες περιπτώσεις φροντιστηρίων επιτακτική «ανάγκη», προκειμένου α. να καλυφθούν ευρύτερα μαθησιακά κενά αλλά και εκείνα που έχουν

⁹⁶axia.edu.gr/%cf%86%cf%81%ce%bf%ce%bd%cf%84%ce%b9%cf%83%cf%84%ce%ae%cf%81%ce%b9%ce%b1-ib-international-baccalaureate/

προκύψει από τις επιπτώσεις της πανδημίας και το κλείσιμο των σχολείων, β. να ενταχθούν οι μαθητές στο νέο σύστημα της «Τράπεζας Θεμάτων», γ. ν' αξιοποιηθεί δημιουργικά ο ποιοτικός χρόνος του καλοκαιριού, αφού οι μαθητές έχουν αποδεσμευθεί από την πίεση του σχολείου⁹⁷.

3.1.4 Όμιλοι Φροντιστηρίων Μέσης Εκπαίδευσης: Μέθοδος «franchise» (σύστημα δικαιόχρησης)

Οι δύσκολες οικονομικές συνθήκες των τελευταίων ετών ευνόησαν, σε αρκετές περιπτώσεις, τις επιχειρηματικές επενδύσεις μέσω της μεθόδου δικαιόχρησης (franchise). Ένα αντιπροσωπευτικό παράδειγμα που ανήκει στο χώρο της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα στον κλάδο των φροντιστηρίων, είναι ο «Όμιλος Φροντιστηρίων Πουκαμισάς». Ως ο μεγαλύτερος φροντιστηριακός όμιλος στην Ελλάδα, διαθέτει 58 παραρτήματα μέσης εκπαίδευσης πανελληνίως, 47 κέντρα μελέτης για μαθητές δημοτικού, 19 κέντρα εκπαιδευτικής ρομποτικής και πληροφορικής, ένα κέντρο ξένων γλωσσών, εκδοτικό οίκο που κυκλοφορεί 88 τίτλους βιβλίων. Ο όμιλος παρέχει επίσης «επαγγελματική εκπαίδευση» σε καθηγητές και εκτός ομίλου, μέσω των ειδικών «σεμιναρίων καθηγητών Πουκαμισάς». Στον όμιλο εργάζονται 650 καθηγητές και φοιτούν 7.500 μαθητές. Στο πλαίσιο αυτό, με τη μέθοδο δικαιόχρησης (franchise)⁹⁸, δίνεται η ευκαιρία σε εκπαιδευτικούς ή και επιχειρηματίες εκτός του εκπαιδευτικού χώρου, να επενδύσουν στον τομέα της εκπαίδευσης, ιδρύοντας το δικό τους εκπαιδευτικό κέντρο στους τομείς δραστηριοποίησης του ομίλου. Όπως επισημαίνεται από τον Πρόεδρο του ομίλου, *«η εκπαίδευση είναι ένας κλάδος με σταθερότητα, που ανθίσταται στην κρίση και αυτό αποδεικνύεται από το γεγονός ότι ακόμα και μέσα στο pick της κρίσης, εμείς έχουμε δημιουργήσει 43 νέα φροντιστήρια από το 2013 μέχρι σήμερα.»* (Πουκαμισάς, 2017, σ.11)

⁹⁷Ενδεικτική πηγή: www.diakrotima.gr

⁹⁸ Η λέξη “franchise” σημαίνει προνόμιο ή ελευθερία κι έχει ρίζες από τη γαλλική γλώσσα

«Franchise ή σύστημα δικαιόχρησης ονομάζεται η μέθοδος της ίδρυσης μίας νέας επιχείρησης ή του μετασχηματισμού μίας υφιστάμενης, μέσω της μεταλαμπάδευσης της τεχνογνωσίας (know how) και της επωνυμίας (brand name) μίας ήδη εγκαθιδρυμένης στη συνείδηση του κοινού και επιτυχημένης επιχείρησης.»⁹⁹

Όπως αναφέρεται στη σχετική ιστοσελίδα (ό.π.), με τη μέθοδο δικαιόχρησης (franchise) μειώνονται οι επιχειρηματικοί κίνδυνοι, ενώ αυξάνονται οι πιθανότητες επιτυχίας, μέσω της παραχώρησης του δικαιώματος από τον Δότη (Franchisor) στον Λήπτη (Franchisee) να χρησιμοποιεί εντός του ορίου μίας συγκεκριμένης γεωγραφικής περιοχής τον διακριτικό του τίτλο και το επιχειρηματικό του μοντέλο, που έχει αποδειχτεί, σε βάθος χρόνου, επιτυχημένο και κερδοφόρο. Εν ολίγοις, τα πλεονεκτήματα της μεθόδου δικαιόχρησης (franchise) συνοψίζονται στα εξής:

- Υλοποίηση συγκεκριμένου επιχειρηματικού σχεδίου (business plan) με άμεση απορρόφηση της τεχνογνωσίας και της εμπειρίας που έχει αναπτύξει ο δικαιούχος (franchisor) σε βάθος χρόνου και υποστήριξη του ιδιοκτήτη τόσο στην καθημερινή λειτουργία της επιχείρησης όσο και στις ενδεχόμενες δυσκολίες που μπορεί ν' αντιμετωπίζει.
- Άμεση απόκτηση ενός επιτυχημένου brand name με τη φήμη και τη δυναμική πελατεία που μπορεί να του προσφέρει, ώστε η νεοϊδρυθείσα επιχείρηση να μπορέσει να καταστεί βιώσιμη (δραστική μείωση επιχειρηματικού κινδύνου).
- Διαφημιστική προβολή μέσω δομημένου marketing plan που ακολουθεί ο Franchisor σε Πανελλαδικό ή Τοπικό επίπεδο.
- Απομείωση των εξόδων της επιχείρησης, καθώς σε ένα δίκτυο franchise το κόστος δεν αφορά σε μεμονωμένα, αυτόνομα υποκαταστήματα, αλλά στο σύνολο των υποκαταστημάτων της εκάστοτε αλυσίδας.

Ειδικότερα, το «σύστημα επιτυχίας Πουκαμισάς» συνοψίζεται σε μεθόδους όπως: «μάθημα στο τραπέζι», φύλλα εργασίας, επίβλεψη της εκπαιδευτικής πορείας του μαθητή από σύμβουλο καθηγητή, προσομοίωση των εξετάσεων με στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων. Σε σχέση με την τελευταία μέθοδο, οι μαθητές παρακολουθούν φροντιστήριο και τις Κυριακές, καθώς συμμετέχουν, την ίδια ώρα και σε κοινά θέματα,

⁹⁹ <https://franchise.poukamisas.gr/>

σε διαγωνίσματα προσομοίωσης Πανελλαδικών εξετάσεων. Όπως επισημαίνεται σε συνέντευξη που δόθηκε από τον Πρόεδρο του Ομίλου κ. Πουκαμισά, το πλεονέκτημα αυτής της «καινοτομίας» έγκειται στο ότι οι μαθητές δε γνωρίζουν τα θέματα - εφόσον δεν ορίζονται από τον καθηγητή τους - και στο ότι κατά την επίδοση της βαθμολογίας τους ενημερώνονται και για το μέσο όρο της επίδοσης των εκατοντάδων μαθητών που διαγωνίστηκαν απ' όλη την Ελλάδα, έχοντας έτσι τη δυνατότητα της σύγκρισης. «Συνεπώς οι μαθητές μας, αλλά και οι γονείς και κηδεμόνες τους, μόνο σε εμάς, έχουν κάθε στιγμή ρεαλιστικά στοιχεία, σχετικά με το επίπεδο στο οποίο βρίσκονται και ανάλογα με αυτό, είμαστε σε θέση, όπου χρειάζεται, να προβαίνουμε και στις ανάλογες διορθωτικές ενέργειες.» (σ.8).

Στα βασικά χαρακτηριστικά του ομίλου περιλαμβάνονται επίσης η εφαρμογή εξωτερικού αλλά και εσωτερικού συστήματος ποιότητας, οι Διευθυντές σπουδών (Areamanagers) που εποπτεύουν την καθημερινή λειτουργία των μονάδων, προκειμένου να διασφαλιστεί όμοια φιλοσοφία και κουλτούρα, το σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προσωπικού μέσω προσωπικής συνέντευξης από τους ακαδημαϊκούς υπευθύνους, η λειτουργία ειδικού τμήματος marketing που υλοποιεί τη διαφήμιση του ομίλου σε τοπικό και πανελλαδικό επίπεδο. Όπως επισημαίνει ο κ. Πουκαμισάς, το 2017 επενδύθηκαν 176.000 ευρώ σε Πανελλαδική διαφήμιση, το ποσό που δαπανάται ετησίως σε τοπική διαφήμιση είναι μεγαλύτερο και το ισχυρό "όνομα" επιτυγχάνεται τόσο από τη θετική φήμη που διαχέεται «mouth to mouth» όσο και μέσω του marketing. (σ. 10-11)

Τέλος, είναι σημαντικό ν' αναφερθεί ότι στο πλαίσιο της λειτουργίας των «Φροντιστηρίων Πουκαμισάς» καθώς και πολλών άλλων φροντιστηριακών ομίλων, διοργανώνονται πανελλαδικοί μαθητικοί διαγωνισμοί αριστείας, για την εισαγωγή «Αρίστων μαθητών» στα συγκεκριμένα φροντιστήρια. Με το σλόγκαν «Εσύ πόσο "δυνατός" μαθητής είσαι;», καλούνται οι μαθητές της Γ' Γυμνασίου και της Α' Λυκείου να δώσουν εξετάσεις¹⁰⁰, όμοιες με τη δομή των εισαγωγικών εξετάσεων στα Πρότυπα Γυμνάσια και Λύκεια, στα μαθήματα της Ν.Ε. Γλώσσας-Λογοτεχνίας και των Μαθηματικών. Ως στόχος αναφέρεται «η θεσμοθέτηση ενός σπουδαίου Πανελλαδικού Διαγωνισμού Αριστείας, η ανάδειξη των μαθητών που θα διακριθούν και η επιβράβευσή

¹⁰⁰ Οι εξετάσεις διεξάγονται σε διάφορα εξεταστικά κέντρα της χώρας (Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Πάτρα, Ηράκλειο Κρήτης) για τις περιοχές που δεν υπάρχουν φροντιστήρια του Ομίλου.

τους με δώρα ιδιαίτερης αξίας». Τα «δώρα ιδιαίτερης αξίας» αφορούν τους 10 πρώτους του διαγωνισμού και προϋποθέτουν την εγγραφή σε 5 μαθήματα του προγράμματος σπουδών για τους μαθητές που θα φοιτήσουν από τη νέα σχολική χρονιά στην Α΄ Λυκείου και πλήρες πρόγραμμα φοίτησης για τους μαθητές που πρόκειται να φοιτήσουν στη Β΄ Λυκείου. Το «έπαθλο» είναι ένα κινητό τηλέφωνο προηγμένης τεχνολογίας (i-Phone 13), που θα δοθεί στους μαθητές τα Χριστούγεννα του 2022. Επιπλέον, για τους μαθητές που θα καταφέρουν να συγκεντρώσουν υψηλή βαθμολογία (εκτός των 10 πρώτων), ως «δώρο» προβλέπεται η μείωση των μηνιαίων διδάκτρων τους, κατά 15%, ποσό που θα συγκεντρώνεται σε ειδικό λογαριασμό και οι μαθητές θα μπορούν, κατά τη διάρκεια της χρονιάς, να το χρησιμοποιήσουν για αγορές από επώνυμα δίκτυα καταστημάτων μέσω «προνομιακών δωροεπιταγών».¹⁰¹

3.2 Ιδιαίτερα Μαθήματα

Σύμφωνα με ερευνητικά στοιχεία, η επιβάρυνση της οικονομίας από φοροδιαφυγή των αδήλων ιδιαίτερων μαθημάτων έφτασε, το 2015, κατ' ελάχιστο, το ποσό των 250 εκατ. ευρώ (ΣΕΦΑ, 2015, σ. 19). Στη βάση πανελλαδικής έρευνας του Συλλόγου Εκπαιδευτικών Φροντιστών (ΣΕΦΑ), το 36% των μαθητών Λυκείου και Γυμνασίου (122.000 μαθητές) προετοιμάστηκαν για τις πανελλαδικές εξετάσεις μέσω ιδιαίτερων μαθημάτων, έναντι του 54% που στράφηκε σε οργανωμένο φροντιστήριο Μέσης Εκπαίδευσης (ό.π., σ. 16). Ειδικότερα, στη βαθμίδα του Λυκείου (πίνακας 3δ), 67.000 μαθητές (από τους 245.000 συνολικά) παρακολούθησαν -μόνο- ιδιαίτερα μαθήματα, ενώ εντυπωσιακό είναι το ίδιο ποσοστό για το γυμνάσιο, όπου η πλειοψηφία των μαθητών με ποσοστό 57% (54.000 μαθητές) κατέφυγαν σε ιδιαίτερα μαθήματα, έναντι του 35% (34.000 μαθητές) που χρησιμοποίησαν οργανωμένο φροντιστήριο (ό.π. σ.11). Αυτό σημαίνει ότι στο γυμνάσιο, σύμφωνα με τα συγκεκριμένα στοιχεία, οι μαθητές χρησιμοποίησαν περισσότερο, ως μορφή φροντιστηριακής εκπαίδευσης, τα ιδιαίτερα μαθήματα.

¹⁰¹ www.poukamisas.gr/nea-anakoineseis/diagonismos



Πίνακας 3δ: Είδος επιλεγείσας εξωσχολικής υποστήριξης στο πλαίσιο της Δευτ/θμιας Εκπαίδευσης. Πηγή: ΣΕΦΑ (2015)

Τα ιδιαίτερα μαθήματα πραγματοποιούνται είτε ατομικά (ένας προς έναν), είτε σε ομάδες μαθητών δύο ή τριών ατόμων (ομαδικό ιδιαίτερο) στο χώρο του καθηγητή ή του μαθητή. Η δεύτερη περίπτωση, συνδυάζει στοιχεία του φροντιστηρίου, ενώ εκμεταλλεύεται τα θετικά χαρακτηριστικά και των δύο μορφών φροντιστηριακής εκπαίδευσης (ΕΣΙΦΜΕΑ, 2008, σ. 42). Θεωρούνται, εν γένει, η ακριβότερη μορφή φροντιστηριακής εκπαίδευσης με τα ερευνητικά δεδομένα να συγκλίνουν στο ότι επιλέγονται -πιο συχνά- από τους γονείς υψηλού κοινωνικό-οικονομικού επιπέδου (Σιανου-Κυργίου, 2008, σ. 179). Όπως διαπιστώνεται σε σχετική έρευνα του Συλλόγου Εκπαιδευτικών Φροντιστών Ελλάδος (ΣΕΦΑ, 2015, σ. 12), το 43% των γονέων που επιλέγουν ιδιαίτερα μαθήματα είναι κάτοχοι πτυχίου ανώτερης εκπαίδευσης, έναντι του 57% των γονέων που είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και επιλέγουν οργανωμένο φροντιστήριο. Βέβαια, στο πλαίσιο της οικονομικής κρίσης, ο χώρος των ιδιαίτερων μαθημάτων ζημιώθηκε σημαντικά με αποτέλεσμα την κατακόρυφη πτώση των τιμών, οι οποίες έφθασαν, σε πολλές περιπτώσεις, στα ίδια επίπεδα με το κόστος των φροντιστηρίων. Σε γενικές γραμμές, τα 367 εκατ. ευρώ κατά μέσο όρο που δαπανήθηκαν ετησίως από τις οικογένειες το 2011, μειώθηκαν στα 157 εκατ. ευρώ το 2019, με τις μεγαλύτερες μειώσεις να λαμβάνουν χώρα τα έτη 2012-2013 και 2017-2018 (I-Cap, 2020, σ.36). Σε κάθε περίπτωση, δεδομένου ότι ο αφανής χαρακτήρας των ιδιαίτερων

μαθημάτων δεν καθιστά δυνατό έναν ακριβή υπολογισμό μέσης ετήσιας δαπάνης, τα ποσά αυτά είναι, στην πραγματικότητα, μεγαλύτερα και η φορολογική παραβατικότητα, στο πλαίσιο αυτό, πολύ υψηλή. Ενδεικτικά, το 46% των ερωτηθέντων στην έρευνα του ΣΕΦΑ (2015, σ. 20) υποστηρίζει ότι δε λαμβάνει απόδειξη για την εν λόγω δαπάνη. Το τοπίο γίνεται πιο σύνθετο, λαμβάνοντας υπ' όψιν το μεγάλο εύρος τιμών που υπάρχει - διαχρονικά- στο πεδίο των ιδιαίτερων μαθημάτων κατά μήκος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (γυμνάσιο και λύκειο) με το κόστος, στα χρόνια της κρίσης, να ξεκινάει από 3,5 έως και 60 ευρώ την ώρα, για 1 έως και 18 ώρες την εβδομάδα. Όπως φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί (πίνακας χ), η μέση ωριαία τιμή του μαθήματος στο Λύκειο εκτιμάται στα 14,2 ευρώ (5,3 ώρες εβδομαδιαίως) και στο Γυμνάσιο στα 11,6 ευρώ (3,3 ώρες εβδομαδιαίως). Με άλλα λόγια, 75 και 38 ευρώ κατά μέσο όρο, αντίστοιχα, πληρώνουν περίπου την εβδομάδα, οι μαθητές του Λυκείου και του Γυμνασίου (ό.π. σσ. 17-18).

Στοιχεία Ιδιαίτερων Μαθημάτων		
	Λύκειο	Γυμνάσιο
Αμοιβή ανά ώρα	14,2 €	11,6 €
Ωρες ανά εβδομάδα	5,3	3,3
Κόστος ανά εβδομάδα	75,3 €	38,3 €
Κόστος ανά έτος (35 εβδομάδες)	2.635 €	1.340 €
Κόστος ανά ώρα (σε ετήσια βάση)	497 €	406 €



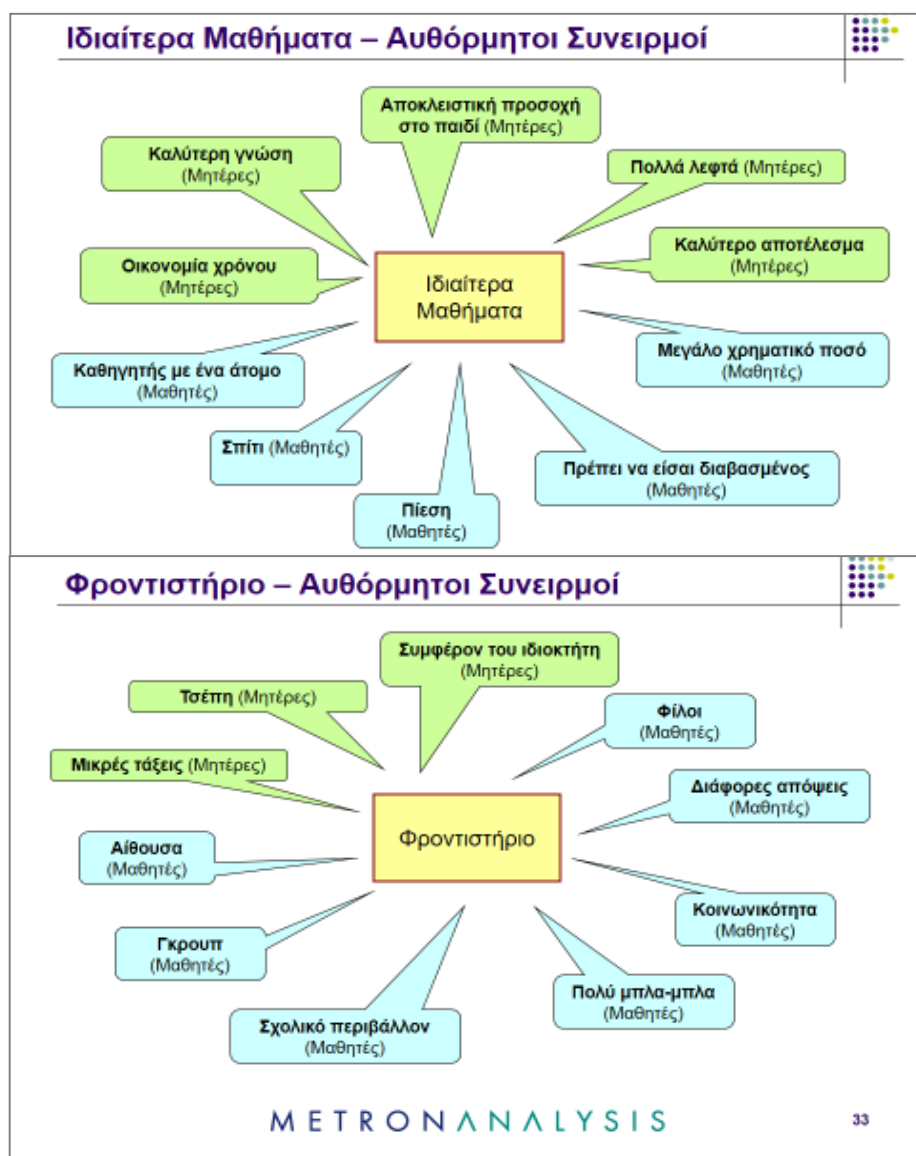

Πίνακας 3ε: Κόστος Ιδιαίτερων Μαθημάτων. Πηγή: ΣΕΦΑ (2015)

Τα ιδιαίτερα μαθήματα εμφανίζουν, εν τη γενέσει τους, κάποια ειδικά χαρακτηριστικά, που, με τη σειρά τους, καθορίζουν την ποικιλία και το εύρος που παρουσιάζει το κόστος, στο πλαίσιο αυτό. Εν ολίγοις, η τιμή του μαθήματος, εξαρτάται, διαφοροποιείται και αυξομειώνεται από παράγοντες, όπως:

- η *εκπαιδευτική βαθμίδα* και η *τάξη*,
- το *πλήθος των μαθημάτων* που παρακολουθεί ο μαθητής σε συνδυασμό με τον αριθμό των ατόμων που συμμετέχουν, η οικονομική κατάσταση του νοικοκυριού (δύναται να οδηγήσουν σε οικονομικά πακέτα και προσφορές)
- η *περιοχή* που λαμβάνει χώρα το μάθημα σε σχέση:
 - α. με την απόσταση που χρειάζεται να διανύσει ο καθηγητής για να μεταβεί στο χώρο του μαθητή,
 - β. με το είδος της περιοχής (αστική, ημιαστική, αγροτική κτλ)
 - γ. με το χωροταξικό υπόβαθρο της περιοχής (καλής ή κακής φήμης),
 - δ. με το ανταγωνιστικό υπόβαθρο της περιοχής σε σχέση με την αγορά των φροντιστηρίων
- ο *τρόπος* διεξαγωγής των μαθημάτων (διαδικτυακά ή δια ζώσης)
- η *εμπειρία* (μικρή ή μεγάλη), η *κατάρτιση* και το *κοινωνικό status* του καθηγητή (φήμη-δημοφιλία), η *σχέση* του καθηγητή με την οικογένεια (π.χ. συγγενική ή φιλική) και η *διάρκεια* του χρονικού διαστήματος συνεργασίας.

Σε σχέση με την τελευταία κατηγορία, τα ιδιαίτερα μαθήματα παραδίδονται α. από αδιόριστους αυτοαπασχολούμενους καθηγητές, β. από καθηγητές δημόσιων σχολείων, γ. από καθηγητές που εργάζονται σε φροντιστήρια, δ. ακόμα και από φοιτητές σχετικών σχολών με τα μαθήματα που διδάσκουν (Bray, 2011). Η προϋπηρεσία των καθηγητών, σε αρκετές περιπτώσεις, παίζει σημαντικό ρόλο στην κοστολόγηση του μαθήματος, δεδομένου ότι οι νέοι καθηγητές, προκειμένου να βρουν πελατεία και να δικτυωθούν στο χώρο, προσφέρουν μαθήματα χαμηλότερου κόστους, ενώ οι παλαιότεροι, με ευρεία προϋπηρεσία, διεκδικούν υψηλότερες αμοιβές (Liodaki et al, 2016, p. 23). Στις περισσότερες από τις ανωτέρω περιπτώσεις τα μαθήματα γίνονται άτυπα (παράνομα), αφού ούτε δηλώνονται, ούτε φαίνονται και, ως εκ τούτου, δε φορολογούνται από τις αρμόδιες κρατικές υπηρεσίες. Ο «αθέμιτος ανταγωνισμός» που δημιουργείται από τα

παράνομα ιδιαίτερα μαθήματα αλλά και από εκείνα που παραδίδουν διορισμένοι καθηγητές, έχει μεγαλύτερες διαστάσεις στην επαρχία (I-Cap, 2020, σ. 49), ενώ πολλοί γονείς επιλέγουν ακόμα και συγγενείς τους, προκειμένου να παράσχουν τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική υπηρεσία στα παιδιά τους (ΣΕΦΑ, 2015, σ. 16). Η παράδοση κατ' οίκον ιδιαίτερων μαθημάτων από μη πιστοποιημένους καθηγητές και από δημοσίους υπαλλήλους, υπό την ανυπαρξία κρατικών ελέγχων, παρουσιάζεται ως η μεγαλύτερη απειλή για την ανάπτυξη του κλάδου των φροντιστηρίων Μέσης Εκπαίδευσης (I-Cap, 2020, σ.48). Θεωρείται ευρύτερα ότι οι αυτοαπασχολούμενοι καθηγητές έρχονται αντιμέτωποι συνεχώς με το στοιχείο της ευαλωτότητας (είναι αναλώσιμοι) που τους κάνει να προσανατολίζονται περισσότερο σε αυτό ακριβώς που επιθυμούν οι πελάτες τους σε σύγκριση με εκείνους που διαθέτουν ασφαλείς εργασιακές θέσεις και εγγυημένες αμοιβές (Bray, 2017, p.477). Παρ' όλα αυτά, δεδομένου ότι τα φροντιστήρια είναι ένας τομέας «ανοιχτών πυλών», σχεδόν ο οποιοσδήποτε μπορεί να προσφέρει ανάλογες υπηρεσίες στην αγορά. Ο Bray αναφέρεται σε ένα σύγγραμμα που έχει ως τίτλο: *«Πώς να ξεκινήσετε μια επιχείρηση ως ιδιωτικός δάσκαλος»*. Εντός του βιβλίου αναφέρονται από το συγγραφέα τα εξής: *«ΟΧΙ! Δεν χρειάζεται να έχετε τα προσόντα. Ο ορισμός του δασκάλου στο Λεξικό της Οξφόρδης είναι ο εξής: «Ένα άτομο που εξηγεί, δείχνει και βοηθά στη μετάδοση γνώσης μέσω διδασκαλίας και παραδείγματος». Ειλικρινά πιστεύετε ότι πρέπει να πάτε στο πανεπιστήμιο και να φορέσετε μία στολή και να αποκτήσετε πτυχίο για να γίνει αυτό; (...) ένας καλά μορφωμένος ενήλικας είναι απόλυτα ικανός να μεταδίδει πληροφορίες σε ένα παιδί, πιθανώς καλύτερος από έναν δάσκαλο.»* (Bray, 2017, p. 478). Οι προβληματικές διαστάσεις της πολυμορφίας και της έκτασης (προσφορά-ζήτηση) της αγοράς των φροντιστηρίων στην Ελλάδα είναι ακριβώς αυτό· η παράδοση φροντιστηριακών μαθημάτων (κυρίως ιδιαίτερων) θεωρείται ένα μέσο εύκολου και γρήγορου κέρδους. Ως εκ τούτου είναι πολλοί οι «καθηγητές» που δραστηριοποιούνται στην εν λόγω αγορά που είναι φοιτητές πανεπιστημίου χωρίς παιδαγωγική κατάρτιση, πτυχιούχοι διαφορετικών σχολών με τα μαθήματα που διδάσκουν, ακόμη και μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ό.π.). Την ίδια στιγμή, ο αριθμός των αδιόριστων πτυχιούχων των καθηγητικών σχολών (μαθηματικοί, φυσικοί, φιλόλογοι κτλ), παραμένει -σε βάθος χρόνου- ιδιαίτερος αυξημένος, συνθήκη που συντελεί, σημαντικά, τόσο στη διατήρηση όσο και στην «εκτόξευση» της προσφοράς στο πλαίσιο της αγοράς των ιδιαίτερων μαθημάτων.



Γράφημα 3.2: Αυθόρμητοι συνειρμοί σχετικά με τη χρήση ιδιαίτερων μαθημάτων και οργανωμένων φροντιστηρίων. Πηγή: ΕΣΙΦΜΕΑ (2008)

Οι γονείς, τέλος, επιλέγουν τα ιδιαίτερα μαθήματα, θεωρώντας ότι η άμεση επαφή με τον καθηγητή, που τους παρέχει η εν λόγω μορφή φροντιστηριακής εκπαίδευσης, οδηγεί στην αποτελεσματικότερη και συνολικότερη κάλυψη των αναγκών του παιδιού τους (ΣΕΦΑ, 2015, σ.31). Οι αυτόματοι συνειρμοί που αναφέρονται σε έρευνα του ΕΣΙΦΜΕΑ (2008, σσ. 25-33) συνοψίζουν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της χρήσης των ιδιαίτερων μαθημάτων και αντίστοιχα των φροντιστηρίων, όπως αυτά γίνονται αντιληπτά από τις μητέρες και τους μαθητές. Όπως έχει αναφερθεί πολλάκις, ότι το ιδιαίτερο μάθημα λειτουργεί περισσότερο ως μέσο πίεσης για τους μαθητές (αισθάνονται «υποχρεωμένοι» τόσο απέναντι στον καθηγητή όσο και απέναντι στους γονείς τους, λόγω του υψηλού οικονομικού κόστους) σε αντιδιαστολή με το οργανωμένο φροντιστήριο, όπου οι μαθητές αισθάνονται πιο απελευθερωμένοι και πιο «κοντά» στο φυσικό τους χώρο (σχολείο). Για τους γονείς τα πράγματα είναι αρκετά ξεκάθαρα. Το ιδιαίτερο μάθημα είναι ακριβό αλλά τους παρέχει έλεγχο, αποκλειστικότητα, προσοχή και αποτέλεσμα (ασφάλεια), το οργανωμένο φροντιστήριο από την άλλη μεριά είναι φθηνότερο. Ενώ προσφέρει συνδυαστικές και συμφέρουσες οικονομικά υπηρεσίες, ο απρόσωπος χαρακτήρας του και δη ο κερδοσκοπικός, θεωρείται σημαντικό μειονέκτημα από τους γονείς.

3.3 Η Φροντιστηριακή Εκπαίδευση στο Πλαίσιο του Διαδικτύου

Οι θεμελιώδεις εξισορροπητές, η σύζευξη των οποίων έχει τεράστια δύναμη και επιρροή στη σύγχρονη κοινωνία είναι δύο· το διαδίκτυο και η εκπαίδευση (Chambers, 1999). Ο ψηφιακός κόσμος του πλούσιου σε τεχνολογία 21^{ου} αιώνα, είναι ταυτόχρονα «πλούσιος» σε προκλήσεις. Η γνώση και οι πληροφορίες είναι πιο παγκοσμιοποιημένες από ποτέ και η ενίσχυση της ικανότητας των ανθρώπων για ασφαλέστερη πλοήγηση στις πληροφορίες, αποτελεί ζητούμενο και επιτακτική ανάγκη των καιρών μας. Αυτά τα ζητήματα έχουν ήδη προστεθεί στην ερευνητική ατζέντα πολλών επιστημονικών μελετών, εκπαιδευτικών και μη. Για παράδειγμα, στον ερευνητικό κύκλο του προγράμματος PISA 2018, η θεματολογία έχει διευρυνθεί σε ζητήματα σχετικά με το πώς μπορεί να αξιολογηθεί η ψηφιοποίηση για τη δημιουργία καλύτερων ευκαιριών μάθησης και την αντιμετώπιση των ανατρεπτικών επιπτώσεών της στην εκπαίδευση.¹⁰²

Λαμβάνοντας υπ' όψιν, ότι οι σημερινοί μαθητές έχουν μεγαλώσει στο πλαίσιο μίας παγκόσμιας εκπαιδευτικής αγοράς με την τεχνολογία να αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της καθημερινής τους ζωής (υπολογιστές, κινητά τηλέφωνα, διαδικτυακά παιχνίδια, μέσα κοινωνικής δικτύωσης), φαίνεται φυσικό, να περιμένουν κάποια τεχνολογία σε οτιδήποτε κάνουν και να είναι συνηθισμένοι να παίρνουν αυτό που χρειάζονται γρήγορα και άμεσα (Goodman, Melkers & Pallais, 2019). Δεδομένου ότι τα φροντιστήρια ανήκουν στους εκπαιδευτικούς φορείς, ο κλάδος αυτός δε θα μπορούσε να μην επηρεαστεί από τις τεχνολογικές εξελίξεις αλλά και να μη προσαρμοστεί σε αυτές. Με μια ενδελεχή έρευνα στο διαδίκτυο, μπορεί κανείς να εντοπίσει πλήθος διαδικτυακών φροντιστηρίων που λειτουργούν μέσω ειδικών ψηφιακών συστημάτων (ηλεκτρονικές πλατφόρμες, ιστοσελίδες), παρέχοντας εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διδασκαλία και υπηρεσίες όμοιες με εκείνες των παραδοσιακών «φυσικών» φροντιστηρίων.

¹⁰² Η σχετική έκθεση έχει ως τίτλο «21st-Century Readers. DEVELOPING LITERACY SKILLS IN A DIGITAL WORLD»

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και τα διαδικτυακά προγράμματα θεωρούνται το πιο «απειλητικό» υποκατάστατο της εκπαίδευσης τόσο στο πλαίσιο των ιδρυμάτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης όσο και σε αυτό των φροντιστηρίων Μέσης Εκπαίδευσης. «Υποκατάστατο» είναι το προϊόν ή η υπηρεσία που εκτελεί με διαφορετικό τρόπο την ίδια ή παρόμοια λειτουργία με το προϊόν μίας υπάρχουσας βιομηχανίας (Porter, 2008). Όσο υψηλότερη είναι η απειλή του υποκατάστατου τόσο αυξάνεται η απειλή για την κερδοφορία της βιομηχανίας. Σε σχέση με τα φροντιστήρια Μέσης Εκπαίδευσης, η άφιξη του διαδικτύου και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης προσφέρει εναλλακτικές και καινοτόμες επιλογές στους μαθητές, γεγονός που επηρεάζει αρνητικά την κερδοφορία των παραδοσιακών φροντιστηρίων (Anand, 2012). Τα διαδικτυακά φροντιστήρια, με άλλα λόγια, κερδίζουν ολοένα και περισσότερο έδαφος στη φροντιστηριακή βιομηχανία, έχοντας δημιουργήσει μια παράλληλη «υποκατάστατη» αγορά, ιδιαίτερα ισχυρής και αυξανόμενης δυναμικής. Για το λόγο αυτό, όπως θα δούμε και αναλυτικά στα κεφάλαια που ακολουθούν, πολλά πλέον παραδοσιακά (οργανωμένα) φροντιστήρια Μ.Ε. έχουν προσθέσει στη φαρέτρα των υπηρεσιών τους διαδικτυακά προγράμματα και σχετικές υπηρεσίες. Είναι σαφές ότι η σύγχρονη αγορά επιβάλλει την αναζήτηση νέων τρόπων για τα παραδοσιακά φροντιστήρια, προκειμένου να μη βρίσκεται το πλεονέκτημα στην κατοχή του αναπληρωτή (υποκατάστατο) και να μειωθεί έτσι ο βαθμός και το επίπεδο της «απειλής». (ό.π.)

3.3.1 Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και ο ρόλος της στην ανάπτυξη σύγχρονων μορφών ηλεκτρονικής διδασκαλίας: Θεωρητικές προσεγγίσεις

Η εξ αποστάσεως διδασκαλία μέσω του διαδικτύου με τη χρήση σύγχρονων ψηφιακών εργαλείων (π.χ. εκπαιδευτικές πλατφόρμες, εφαρμογές επικοινωνίας και τηλεδιάσκεψης) αποτελεί έναν εναλλακτικό τρόπο εκπαίδευσης με ταχύτατη και συνεχή ανάπτυξη. Παρ' όλο που τα πρόσφατα γεγονότα στο πλαίσιο της πανδημίας του κορωνοϊού (COVID 19), σε παγκόσμιο επίπεδο, οδήγησαν - εκτάκτως - στη μαζική χρήση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας στην εκπαίδευση, συντελώντας έτσι στην εξοικείωση των εκπαιδευτικών αρχών και φορέων (σχολεία, πανεπιστήμια, φροντιστήρια κ.α.) και του συνόλου των εμπλεκόμενων (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς κ.α.) με τη χρήση της ειδικής τεχνολογίας που αυτή προϋποθέτει, η εν λόγω μέθοδος εκπαίδευσης και εκμάθησης, αποτελεί, ούτως ή άλλως, ένα νευραλγικό διεπιστημονικό τομέα με μακρά ιστορία και παράδοση στο χώρο της εκπαίδευσης (και όχι μόνο), που αναδύθηκε ως συνεπακόλουθο, αναγκαίο, των νέων συνθηκών που επέφερε η ταχύτατη ανάπτυξη της ψηφιακής τεχνολογίας και της πληροφόρησης, κατά το πέρασμα των ετών¹⁰³. Χαρακτηρίζεται από τη χωρική απόσταση μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων που συνδυάζει τη χρήση εξειδικευμένων ψηφιακών μέσων και εργαλείων, σχεδιασμένα για να υποστηρίξουν ειδικές μαθησιακές ανάγκες και ανοιχτές εκπαιδευτικές πρακτικές (Bozkurt, Kilgore, & Crosslin, 2018). Η διαδικτυακή εκπαίδευση στο πλαίσιο της πανδημίας διαφοροποιείται από τον ευρύτερο τομέα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, διότι αποτέλεσε υποχρεωτική, επιτακτική και προσωρινή λύση ανάγκης στις ειδικές συνθήκες των ολικών απαγορεύσεων των μετακινήσεων (lockdowns) που επικράτησαν παγκοσμίως με συνεπακόλουθο τη μαζική στροφή στην τηλεργασία και την τηλεεκπαίδευση. Η «Απομακρυσμένη Διδασκαλία Έκτακτης Ανάγκης» (Milman, 2020) διαφέρει από την καθ' αυτού διαδικτυακή διδασκαλία, διότι στην ειδική περίπτωση της πρώτης, ο χρόνος προετοιμασίας και σχεδιασμού ήταν πολύ λιγότερος και η ενσωμάτωση της αναγκαίας -για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση- τεχνολογίας, ελλιπής. Όλες οι χώρες προσπάθησαν να αυξήσουν τη χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και να την

¹⁰³ Οι παγκόσμιες επενδύσεις για τεχνολογίες εκπαίδευσης πριν το ξέσπασμα της πανδημίας (το 2019), ανήλθαν στα 18,66 δισ. δολάρια, ενώ η συνολική δαπάνη για την αγορά διαδικτυακής εκπαίδευσης (π.χ. εικονική διδασκαλία, εργαλεία τηλεδιάσκεψης ή διαδικτυακό λογισμικό εκμάθησης) προβλέπεται, να αγγίζει τα 350 δισ. δολάρια, έως το 2025 (Li, Lalani, 2020).

καταστήσουν υποχρεωτική, προκειμένου να καθυστερήσει η επανέναρξη της δια ζώσης διδασκαλίας (Zagkos, Kyridis, Kamarianos, Dragouni, Katsanou, & Kouroumichaki, 2022) και, υπό αυτές τις έκτακτες συνθήκες, οι φορείς εκπαίδευσης έπρεπε να υιοθετήσουν άμεσα και χωρίς σχεδιασμό, διαφορετικές στρατηγικές και προτεραιότητες στην εκπαιδευτική διαδικασία. (Bozkurt, Sharma, 2020)

Σε γενικότερο επίπεδο, καθώς τα συστήματα πληροφόρησης αναπτύσσονται ταχύτατα, η έγχυση της τεχνολογίας στο χώρο της «παγκόσμιας τριτοβάθμιας εκπαίδευσης» με έμφαση στην παροχή μάθησης βασισμένης στην τεχνολογία (Thambusamy, Singh, & Ramly, 2019), αποτελεί μέσο πίεσης για τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, προκειμένου ν' απεμπλακούν από απαρχαιωμένες τεχνολογίες και να μπορέσουν να διαχειριστούν το κόστος και τη χρήση της νέας τεχνολογίας. Ως εκ τούτου, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, παγκοσμίως, λειτουργούν πλέον από πόλεις, θρησκείες, κράτη, χώρες, μη κερδοσκοπικούς οργανισμούς, κερδοσκοπικές επιχειρήσεις, πανεπιστήμια και όλα αυτά σε έναν εικονικό κόσμο (Kemp, 2016). Στο πλαίσιο αυτό, η αστάθεια, η αβεβαιότητα, το χάος και η ασάφεια (Jongbloed, 2015) περιγράφουν την παραγμένη και ταχέως μεταβαλλόμενη νέα πραγματικότητα που επικαλύπτεται από την ανάδυση των νέων τεχνολογιών. Ο Ball (2018, p. 587) επισημαίνει ότι η «παγκόσμια μεταρρύθμιση στην εκπαίδευση» είναι στην πραγματικότητα μια αγορά επιχειρηματικών ευκαιριών και κέρδους, στη βάση τόσο της επικυριαρχίας του ιδιωτικού τομέα στην εκπαίδευση και στη μετάβαση από την κρατική στην ιδιωτική παροχή όσο και των νέων μεταρρυθμιστικών διαδικασιών που ενισχύουν την ανάπτυξη νέων αγορών και καταναλωτών στο πλαίσιο της ψηφιοποίησης της εκπαίδευσης, που εξυπηρετεί τα συμφέροντα πολυεθνικών εταιρειών που δραστηριοποιούνται στην κατασκευή τεχνολογικού εξοπλισμού, λογισμικών κτλ. Οι επιχειρήσεις ως «πράκτορες μεταρρυθμίσεων», συμβάλλουν τόσο στον επαναπροσδιορισμό του εκπαιδευτικού χώρου, ως αγοράς, όπου οι ανταλλαγές που λαμβάνουν χώρα, οι σχέσεις και διαδικασίες που αναπτύσσονται γίνονται μια λογική και απαραίτητη μορφή για την παραγωγή και «κατανάλωση» της εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, οι επιχειρήσεις στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, λειτουργούν αφενός μεν για να «γεμίσουν» το χώρο που δημιουργείται από τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στο πλαίσιο των παιδαγωγικών, τεχνολογικών, ψηφιακών καινοτομιών αφετέρου δε για να καλύψουν τις συνεπακόλουθες, νέες ανάγκες, που πολλαπλασιάζουν τη ζήτηση για τις υπηρεσίες της πληροφορικής. Αναφερόμενος σε

“τεχνολογική τρέλα” (EdTech craze) στο χώρο της εκπαίδευσης, ο Ball (2018, p. 587) θέλει να δώσει έμφαση στον τρόπο με τον οποίο οι εν λόγω διαδικασίες μεταρρύθμισης αυξάνουν - ταχύτατα και ριζοσπαστικά - τις ανάγκες των καταναλωτών λιανικής πώλησης για τεχνολογικό υλικό, λογισμικά και διαδικτυακές υπηρεσίες και, την ίδια στιγμή, ωθούν την εκπαιδευτική πολιτική σε λύσεις τεχνολογικής φύσεως (ed-tech) που δημιουργούν ευκαιρίες χονδρικής πώλησης.

Η παγκόσμια ψηφιακή οικονομία, ευρύτερα, χρησιμοποιεί ειδικά διαδικτυακά και ηλεκτρονικά μοντέλα μάθησης που δημιουργούν αυξημένη πρόσβαση στην ανώτερη εκπαίδευση, νέες αγορές σπουδαστών και διευρυμένες ευκαιρίες εσόδων για τα παγκόσμια ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Marshall, 2018). Καθώς το κόστος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αυξάνεται και οι κυβερνήσεις επιδιώκουν την αποποίηση της ανάληψης αυτού του κόστους, η «παγκόσμια τριτοβάθμια εκπαίδευση» οδηγείται στη διερεύνηση ευκαιριών και νέων τρόπων διεύρυνσης της πρόσβασης αλλά και αύξησης πρόσθετων ευκαιριών μάθησης και εσόδων, όπως η ηλεκτρονική μάθηση. Στο πλαίσιο αυτό, οι σπουδαστές γίνονται καταναλωτές και λόγω της ανεπαρκούς χρηματοδότησης, τα πανεπιστήμια πρέπει να αυξήσουν την παραγωγή εσόδων για να υποστηρίξουν εκπαιδευτικά προγράμματα και ευκαιρίες (Davis, 2017). Η υιοθέτηση επιχειρηματικών πρακτικών από ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έρχεται ως απάντηση στο ερώτημα «πώς να αυξηθεί η εγγραφή φοιτητών με λιγότερη κρατική υποστήριξη σε μια εποχή αυξανόμενου κόστους και αυξανόμενων προσδοκιών» (Heck & Mu, 2016). Με την ίδια λογική, οι διαδικασίες αυτές (π.χ. δωρεές, επενδύσεις, συμβάσεις, συνεργασίες) επιτρέπουν τη διαμόρφωση πολιτικών στόχων, οδηγιών και αποφάσεων υπέρ της χρήσης εμπορικού λογισμικού και τεχνολογικών υπηρεσιών στα σχολεία. Κατά συνέπεια, «η χάραξη δημόσιας πολιτικής εμπλέκεται στις δραστηριότητες του ιδιωτικού τομέα στην εκπαίδευση», ενώ το υλικό (hardware) και τα προγράμματα ή λογισμικά (software) ενός ηλεκτρονικού υπολογιστή, είναι οι βασικοί συντελεστές (actors) της διαδικασίας μεταρρύθμισης και, την ίδια στιγμή, τα μέσα και οι στόχοι της μεταρρύθμισης (Dussel, 2018). Σε κάθε περίπτωση, νέες αγορές και ευκαιρίες για κέρδος αναζητούνται συνεχώς σε κάθε τομέα της εκπαίδευσης. Οι κοινωνικές ανταποδόσεις (social returns) επιτυγχάνονται μέσω της εμπορευματοποίησης και του μάρκετινγκ, κάνοντας την εκπαίδευση μια «έτοιμη» αγορά με τις επιχειρήσεις στο πλαίσιο αυτό να λειτουργούν υπέρ και κατά του κράτους ταυτόχρονα. Η «θολούρα» μεταξύ δημόσιου και ιδιωτικού

τομέα, μεταξύ εκπαιδευτικής ευκαιρίας και κέρδους, δημιουργεί νευραλγικό ρόλο για όσους έχουν εξειδίκευση στις νέες τεχνολογικές γνώσεις, να προάγουν την ανάπτυξη και την εφαρμογή της νεοφιλελεύθερης διακυβέρνησης, ενώ οι εμπορικές επενδύσεις «διατηρούν μια μετασχηματιστική κατεύθυνση στις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες» που αποσκοπούν στην αναζήτηση πλεονεκτημάτων· όπως η ενίσχυση της ζήτησης, ο σχηματισμός νέων καταναλωτών, η απορρόφηση της πλεονάζουσας ζήτησης, προτασόμενες, βέβαια, ως διαδικασίες με σκοπό τη βελτιστοποίηση (Peck, 2013 as cited in Ball, 2018, p. 588). Όπως υποστηρίζει ο Ong (2006), υπάρχει μια νέα σχέση μεταξύ κυβέρνησης και γνώσης, μέσω της οποίας οι κυβερνητικές δραστηριότητες αναδιατυπώνονται ως μη πολιτικά και μη ιδεολογικά προβλήματα που χρειάζονται τεχνικές λύσεις. Μέσω της αγοράς και της κοινωνίας η τέχνη της διακυβέρνησης αναπτύσσεται με αυξανόμενη την ικανότητα παρέμβασης και οργάνωσης του συνόλου των νομικών, οικονομικών και κοινωνικών σχέσεων από τη σκοπιά της επιχειρηματικής λογικής, αναδιαμορφώνοντας έτσι το νόημα, την «αξία» και τις πρακτικές της εκπαίδευσης και συμβάλλοντας, ευρύτερα, στην αλλαγή του τρόπου με τον οποίο η εκπαίδευση εκπροσωπείται και γίνεται αντιληπτή από την κοινωνία (Ball, Junemann, & Santori 2017, p. 143).

Σε ευρύτερο πλαίσιο, οι αναλυτές πεδίου από την κοινωνιολογία των αγορών επικεντρώνονται στην εταιρική διακυβέρνηση ακολουθώντας τις έννοιες του Bourdieu για τα πεδία των ενεργειών και το habitus, όπου οι αγορές ερμηνεύονται ως κοινωνικές κατασκευές με έμφαση στη αξία που αποδίδει ο πελάτης αντί της επιχείρησης, και διαμορφώνονται από πρακτικές ανθρώπινης δραστηριότητας, οι οποίες συγκεντρώνονται γύρω από κοινές αναπαραστάσεις που μπορούν να αλλάξουν τη συλλογική κατανόηση και να δημιουργήσουν νέα εννοιολογικά πλαίσια (Kjellberg & Helgesson, 2007). Η υποκειμενικότητα, δηλαδή, υποχωρεί σε κοινωνικούς περιορισμούς (Scott, 2008) και οι κατευθυντήριες γραμμές δράσης (ρυθμιστικές, κανονιστικές και πολιτισμικές-γνωστικές) είναι το επίκεντρο της προσοχής στις αγορές.

Οι ορισμοί που έχουν αποδοθεί κατά τη διάρκεια των ετών στην ηλεκτρονική εκπαίδευση (e-learning) είναι πολυάριθμοι και διαφοροποιούνται σε συνάρτηση με την οπτική γωνία του ερευνητή, με τα εκπαιδευτικά δεδομένα και τις τεχνολογικές εξελίξεις της εκάστοτε χρονικής περιόδου. Το κοινό σημείο όλων των σχετικών ορισμών είναι ότι

βασική προϋπόθεση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι η φυσική (γεωγραφική) απόσταση μεταξύ του μαθητή και του εκπαιδευτικού. Το ευρύτερο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης περιλαμβάνει την εξ αποστάσεως διδασκαλία (ανάπτυξη, σχεδιασμός, αξιολόγηση) και την εξ αποστάσεως μάθηση (αξιοποίηση μαθησιακών εμπειριών). Ο Rumble (2006, p. 28) μέσω του ορισμού που δίνει για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποκωδικοποιεί τα απαιτούμενα χαρακτηριστικά της στα εξής: η ύπαρξη ενός δασκάλου, ενός ή περισσότερων μαθητών, ενός μαθήματος ή προγράμματος σπουδών προς διδασκαλία, και μια σύμβαση, τυπική ή άτυπη, μεταξύ του μαθητή και του εκπαιδευτικού ή του ιδρύματος στο οποίο απασχολείται ο εκπαιδευτικός.

Τα βασικά στοιχεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σύμφωνα με τους (Schlosser & Simonson, 2009, p.31) συνοψίζονται στα εξής: 1. Παρέχεται από εκπαιδευτικό ίδρυμα ή θεσμό αλλά και από επιχειρήσεις ή διαπιστευμένες εταιρείες που προσφέρουν επιμόρφωση και εκπαίδευση, 2. ο εκπαιδευτικός διαχωρίζεται γεωγραφικά από τον μαθητή, 3. προϋποθέτει τη χρήση διαδραστικών τεχνολογιών (ηλεκτρονικά μέσα όπως διαδίκτυο, τηλέφωνο ή τηλεόραση) με δυνατότητα σχετικής αλληλεπίδρασης των εκπαιδευομένων, 4. προϋποθέτει διαθέσιμους τεχνολογικούς πόρους που θα επιτρέψουν τη σύνδεση εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων με το εκπαιδευτικό περιεχόμενο. Ο Edwards (1995) χρησιμοποιεί την έννοια της «ανοιχτής μάθησης» και τη διαχωρίζει από την έννοια της «εξ αποστάσεως εκπαίδευσης», υποστηρίζοντας ότι η πρώτη προσανατολίζεται κυρίως στις ειδικές ανάγκες που αναδύονται από τις απαιτήσεις των τοπικών αγορών, ενώ η δεύτερη παρέχει ευκαιρίες μάθησης μέσω μαζικά παραγόμενων λογισμικών που απευθύνονται σε μαζικές αγορές. Η πρώτη είναι μια εκπαιδευτική φιλοσοφία, η δεύτερη είναι μια μέθοδος, που μπορεί να εφαρμοστεί χωρίς τη φιλοσοφία (ανοικτή εκπαίδευση). (Τζιμογιάννης, 2017). Η ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση με τη μεσολάβηση της τεχνολογίας παρέχει το κυρίαρχο μέσο με το οποίο μεταδίδεται και λαμβάνεται η τριτοβάθμια εκπαίδευση του 21ου αιώνα (Dogan, Ozan, & Ozarslan, 2016).

Ο χώρος στον οποίο η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διδασκαλία έχει εδραιωθεί κατά κόρον, είναι τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα, τα ίχνη της οποίας εντοπίζονται από το 1980. Τα περισσότερα πανεπιστήμια παγκοσμίως έχουν κάνει σημαντικές επενδύσεις σε εκπαιδευτικές τεχνολογίες σε μια προσπάθεια να αυξήσουν την

ηλεκτρονική εκπαίδευση. Στην Ελλάδα, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση κάνει την εμφάνισή της, το 1990, με την ίδρυση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου που απευθύνεται κυρίως σε ενήλικες. Η ευρύτερη έννοια, βέβαια, της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δεν αφορά μόνο τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και τους πανεπιστημιακούς φορείς αλλά και τους ιδιωτικούς. Στο πλαίσιο των ιδιωτικών φορέων παρέχεται ως α. επιμόρφωση του ανθρωπίνου δυναμικού, δεδομένου ότι οι επιχειρήσεις έχουν αναγνωρίσει την επιτακτική ανάγκη της κατοχύρωσης των απαραίτητων δεξιοτήτων που αναδύονται στο εξελισσόμενο επιχειρηματικό περιβάλλον και β. ως εξ αποστάσεως υπηρεσία για τις επιχειρήσεις που αξιοποιούν τις δυνατότητες και τα ηλεκτρονικά μέσα του διαδικτύου, προκειμένου να παρέχουν τις υπηρεσίες τους, και με αυτό τον τρόπο, όπως ακριβώς συμβαίνει με τα φροντιστήρια μέσης εκπαίδευσης.

Στον ιδιωτικό τομέα ο ανταγωνισμός για τη βελτιστοποίηση της παραγόμενης υπηρεσίας αποτελεί τον βασικό στόχο των επιχειρήσεων, οι οποίες προσπαθούν να διαφοροποιηθούν μέσω της εισροής τεχνολογικών καινοτομιών στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, προκειμένου ν' αυξήσουν την παραγωγή τους και να ενισχύσουν την ανταγωνιστική λειτουργία της επιχείρησης. Το ανταγωνιστικό αυτό πλεονέκτημα, εν ολίγοις, αντλείται από την πρόοδο της τεχνολογίας και την εισαγωγή νέων συμπληρωματικών συστημάτων διδασκαλίας. Στο πλαίσιο αυτό, η ανταγωνιστική στρατηγική των φροντιστηρίων Μ.Ε. εφαρμόζεται, για παράδειγμα, με τη χρήση διαδραστικών αιθουσών διδασκαλίας (ηλεκτρονικοί πίνακες), με την αντικατάσταση του έντυπου με ηλεκτρονικής μορφής εκπαιδευτικό υλικό και ευρύτερα, παρέχοντας εξ αποστάσεως εκπαίδευση με τη χρήση εξειδικευμένης ηλεκτρονικής πλατφόρμας ή μέσω δωρεάν λογισμικού τηλεδιάσκεψης (Σαραντής, 2019, σ. 50). Σε αυτή την περίπτωση, συγκεκριμένα, υπάρχει -επί σειρά ετών- μια ταχέως αναπτυσσόμενη και εξελισσόμενη αγορά που βασίζεται στη διαδικτυακή μάθηση, με ιδιαίτερο χαρακτηριστικό ότι αυτού του είδους η εκπαίδευση απευθύνεται, ταυτόχρονα, σε διαφορετικές ηλικιακές και κοινωνικές ομάδες, οι οποίες επηρεάζονται άμεσα ή έμμεσα από αυτή (μαθητές-εκπαιδευτικοί-γονείς).

Ο όρος «διαδικτυακή μάθηση» περιγράφει τις ηλεκτρονικές μορφές μάθησης που πραγματοποιούνται αποκλειστικά μέσω του διαδικτύου, (π.χ. e-mail, ιστοσελίδες, ηλεκτρονικές πλατφόρμες εκμάθησης) ως υποστήριξη της διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης. Εντάσσεται στην ευρύτερη σημασία του όρου «ηλεκτρονική μάθηση», που περιγράφει μεθόδους σχεδιασμού και παροχής εκπαιδευτικών προγραμμάτων που βασίζονται στις ΤΠΕ και που πραγματοποιούνται αποκλειστικά μέσω διαδικτύου ή κινητών συσκευών (Τζιμογιάννης, 2017, σσ. 30-31). Ως εκ τούτου, η ηλεκτρονική μάθηση αξιοποιεί ένα δίκτυο πληροφόρησης (διαδίκτυο) για την παράδοση μαθημάτων και διαφοροποιείται από την παραδοσιακή διδασκαλία υιοθετώντας παιδαγωγικές αρχές μάθησης προς όφελος των εκπαιδευομένων στο πλαίσιο ενός αλληλεπιδραστικού, διευκολυντικού και μαθητοκεντρικού μοντέλου ηλεκτρονικής μάθησης (Khan, 2005). Σε αυτό το πλαίσιο, η διαδικτυακή μάθηση αποτελεί ένα μέσο εκπαίδευσης κι όχι έναν τρόπο εκπαίδευσης, ενώ η επιλογή της εκπαιδευτικής προσέγγισης είναι σημαντικότερη από την επιλεγθείσα τεχνολογία, που μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις παιδαγωγικές θεωρίες. (Nichols, 2003, p. 6)

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση με τη χρήση των Τ.Π.Ε. διακρίνεται σε ασύγχρονη (αλληλεπίδραση συμμετεχόντων σε διαφορετικό χώρο-χρόνο), σύγχρονη (αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων σε πραγματικό χρόνο) και μεικτή (συνδυασμός μορφών). Η σύγχρονη ηλεκτρονική μάθηση (e-learning), αξιοποιεί τα τεχνολογικά μέσα του διαδικτύου παρέχοντας ζωντανή (live) αλληλεπίδραση μεταξύ των χρηστών και με τη χρήση υποστηρικτικών μέσων, όπως η τηλεδιάσκεψη και η συνομιλία (chat), δίνει στη μαθησιακή διαδικασία έναν πιο κοινωνικό χαρακτήρα, αφού μαθητές και εκπαιδευτικοί μπορούν να συνομιλούν σε πραγματικό χρόνο, «πρόσωπο με πρόσωπο» σε αντίθεση με την ασύγχρονη εκπαίδευση, που χαρακτηρίζεται, κυρίως, από το στοιχείο της απομόνωσης το στοιχείο της χρονικής ευελιξίας ως βασικό προτέρημα (Hrastinski, 2008). Ο εκπαιδευτής καθοδηγεί τον εκπαιδευόμενο μέσω ασύγχρονης ηλεκτρονικής επικοινωνίας και ο εκπαιδευόμενος μελετά μόνος το εκπαιδευτικό υλικό και διδάσκεται από αυτό (Βεργίδης κ.α, 1998). Η μικτή μάθηση αξιοποιεί διαφορετικές μεθόδους και λογισμικά συνδυάζοντας τα θετικά στοιχεία και των δύο μορφών. Η συνδυαστική χρήση σύγχρονων και ασύγχρονων τεχνολογιών¹⁰⁴ μπορεί να πραγματοποιηθεί τόσο στο πλαίσιο

¹⁰⁴ Παραδείγματα ασύγχρονων τεχνολογιών είναι το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (e-mail) κι ένας μεγάλος αριθμός εφαρμογών που εντάσσονται στον παγκόσμιο ιστό 2 (web 2), όπως είναι τα ιστολόγια (blogs), τα

μιας εικονικής τάξης όσο και μίας «φυσικής», κι έτσι τα διαδικτυακά εργαλεία θεωρούνται μία φυσική επέκταση της δια ζώσης τυπικής διδασκαλίας (Tayebinik & Puteh, 2012, p.107).

Μια ηλεκτρονικά υποστηριζόμενη μάθηση, όπως έχουμε προαναφέρει, έχει σκοπό να συνδέσει την παραδοσιακή (τυπική) διδασκαλία με την παροχή εκπαιδευτικού υλικού, μέσω ηλεκτρονικών περιβαλλόντων, όπως είναι η ιστοσελίδα του μαθήματος, τα εργαλεία Ιστού 2.0. ή τα Συστήματα Διαχείρισης Μαθημάτων (ΣΔΜ) (Τζιμογιάννης, 2017). Τα τελευταία, θεωρούνται μια νέα μορφή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που χρησιμοποιείται από ιδρύματα και οργανισμούς (δημόσιους και ιδιωτικούς) που λειτουργούν μέσω του διαδικτύου. Είναι διαδικτυακές πλατφόρμες μάθησης που χρησιμοποιούνται κατά μήκος όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης είτε ως συμπληρωματική (συνήθως ασύγχρονη) εκπαίδευση σε μια κανονική (φυσική) τάξη. Παρέχουν, στην ουσία, τη δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο να μαθαίνει μέσω της αλληλεπίδρασής του με το τεχνολογικό περιβάλλον. Τα ΣΔΜ συνέβαλαν στη ραγδαία ανάπτυξη του e-Learning, γιατί παρέχουν περιεχόμενο, επικοινωνία, αξιολόγηση και διαχείριση ως μια ενιαία υπηρεσία.

Η διεξαγωγή του e-learning που πραγματοποιείται σε σύγχρονο επίπεδο, υποστηρίζεται τεχνολογικά από τα συστήματα εικονικών τάξεων (virtual classroom systems) που επιτρέπουν σε απομακρυσμένους χρήστες να συνεργάζονται σε πραγματικό χρόνο. Τα web-based συστήματα τηλεδιάσκεψης προσφέρουν αρκετά παιδαγωγικά πλεονεκτήματα (άμεση επαφή με τον διδάσκοντα, επεξήγηση εκπαιδευτικού υλικού σε πραγματικό χρόνο, διεξαγωγή άμεσων διαλέξεων, άμεση ανατροφοδότηση, υποστήριξη της μη λεκτικής επικοινωνίας κ.α.). Διαθέτοντας και εργαλεία ασύγχρονης επικοινωνίας, (π.χ. ανταλλαγή μηνυμάτων κειμένου) υποστηρίζεται ότι οι εικονικές τάξεις συμβάλλουν στην άμβλυνση της ψυχικής απομόνωσης (transactional distance), που δημιουργείται στον εκπαιδευόμενο, λόγω του χωροχρονικού διαστήματος που αναπτύσσεται στην online εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Moore, 1993 όπ. αναφ. στο Σοφός κ.α., 2015, σσ. 188-189).

Wikis, τα εργαλεία συνεργατικής δημιουργίας κειμένων, κ.α. Η εμφάνιση του web 2 θεωρείται «επανάσταση κοινωνική», δεδομένου ότι άλλαξε ριζοσπαστικά τη χρήση του διαδικτύου με τη δυνατότητα των χρηστών να συνδιαμορφώνουν το περιεχόμενο ή το λογισμικό (π.χ. Wikipedia, YouTube, Facebook κ.α.)

Οι επιχειρήσεις των φροντιστηρίων που λειτουργούν μέσω του διαδικτύου (διαδικτυακά φροντιστήρια), υπάγονται στο εν λόγω πλαίσιο, αφού παρέχουν τις υπηρεσίες τους είτε μέσω ψηφιακών πλατφορμών, είτε μέσω δωρεάν λογισμικού τηλεδιάσκεψης (π.χ. skype), είτε μέσω της συνδυαστικής χρήσης αυτών των τεχνολογιών. Ως εκπαιδευτικοί οργανισμοί, έχουν αναγνωρίσει εδώ και καιρό την επίδραση της ταχείας τεχνολογικής εξέλιξης στην εκπαίδευση και την ανάγκη να διαθέτουν ένα σύγχρονο ηλεκτρονικό περιβάλλον (ιστοσελίδες, e-learning) που θα ενσωματώνει νέες τεχνολογίες, προκειμένου να βελτιώσουν ποιοτικά τις υπηρεσίες υποστήριξης και εκπαίδευσης που παρέχουν στους μαθητές και τις οικογένειές τους, αποκτώντας έτσι και το απαραίτητο πλεονέκτημα, στο πλαίσιο της -άκρως- ανταγωνιστικής αγοράς που ανήκουν. Σε γενικές γραμμές οι πλατφόρμες αυτές είναι δυναμικές πολυλειτουργικές ιστοσελίδες που υποστηρίζουν όλες τις μορφές της ηλεκτρονικής μάθησης (σύγχρονη, ασύγχρονη, μικτή), χρησιμοποιώντας τεχνολογίες που τους παρέχουν τις λειτουργίες που λαμβάνουν χώρα σε μία «φυσική» αίθουσα. Γι' αυτούς ακριβώς τους λόγους, στο παρόν κεφάλαιο δίνεται έμφαση στην αποσαφήνιση των σχετικών όρων και εννοιών, όπως προκύπτουν από τη βιβλιογραφική επισκόπηση στο πλαίσιο αυτό.

Η ευρύτερη εννοιολογική περιοχή του όρου «πλατφόρμα» περιλαμβάνει από εξειδικευμένα λογισμικά (προγράμματα) μέχρι και ιστοσελίδες. Καθοριστικής σημασίας είναι ρόλος του εκπαιδευμένου σε σχέση με το εκπαιδευτικό πλαίσιο διεξαγωγής του e-Learning (μαθητής, σπουδαστής, φοιτητής, επιμορφούμενος, αναγνώστης ή χρήστης) όσο και ο ρόλος του παρόχου ή του φορέα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (τυπικό, μη τυπικό, κρατικό, ιδιωτικό). Ο δεύτερος, με συγκεκριμένο οργανωτικό, οικονομικό, διαχειριστικό και τεχνικό πλάνο καθορίζει το είδος της ηλεκτρονικής μάθησης που προσφέρει σε συνάρτηση με τις απαιτήσεις και τις ανάγκες των εκπαιδευομένων (Σοφός, Κώστας, Παράσχος, 2015, σ. 154).

Σε κάθε περίπτωση, για να οριστεί μία πλατφόρμα ως εκπαιδευτική προαπαιτείται η χρήση του διαδικτύου, στοιχείο που θα καθορίσει και τη μορφή της εξ αποστάσεως εκπαιδευτικής διαδικασίας (σύγχρονη ή ασύγχρονη) και σημείο στο οποίο συγκλίνουν όλοι οι σχετικοί ορισμοί. Ο τίτλος «e-Learning Platforms» αναφέρεται σε όλα τα διαδικτυακά συστήματα, που υποστηρίζουν τις βασικές δραστηριότητες του e-Learning, που είναι, συνοπτικά, οι εξής: η δυνατότητα διαχείρισης του εκπαιδευτικού περιεχομένου

(δημιουργία, οργάνωση, παράδοση, ανάθεση δραστηριοτήτων κ.α.) και η πρόσβαση των διδασκομένων σε πολλαπλών μορφών περιεχόμενο, η επικοινωνία μεταξύ των χρηστών (εκπαιδευτών-εκπαιδευομένων) με ηλεκτρονικά μέσα ασύγχρονης και σύγχρονης επικοινωνίας, η δυνατότητα συνεργασίας μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων σε κοινές εργασίες και εκπαιδευτικούς πόρους, η αξιολόγηση της επίτευξης των μαθησιακών στόχων των εκπαιδευομένων μέσα από τυπικές και μη τυπικές διαδικασίες αξιολόγησης και ανατροφοδότησης (Piotrowski, 2010 ό.π. αναφ. στο Σοφός κ.α., 2015, σ. 175).

Κάποια επιπρόσθετα γενικά, λειτουργικά και τεχνικά χαρακτηριστικά σχετίζονται με την ανοιχτότητα και μαζικότητα της πλατφόρμας και τον κερδοσκοπικό ή μη χαρακτήρα της¹⁰⁵, ενώ η άμεση πρόσβαση από κινητές συσκευές, οι πολλαπλές δυνατότητες στη διαχείριση του εκπαιδευτικού (ηλεκτρονικού) υλικού από εκπαιδευτές και εκπαιδευομένους, η ασφαλής πρόσβαση μέσω εφαρμογών αυθεντικοποίησης (εγγραφή/σύνδεση χρήστη με κωδικό), το ηλεκτρονικό σύστημα πληρωμών (για οργανισμούς που προσφέρουν μαθήματα επί πληρωμή), οι μηχανές αναζήτησης εντός του περιβάλλοντος εργασίας, οι εφαρμογές υποστήριξης της μάθησης που ενισχύουν τη συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ των εμπλεκόμενων, όπως, ομάδες (Groups) των εκπαιδευομένων, σύστημα συνομιλίας (Chat), εφαρμογές τηλεδιάσκεψης κ.α. συνέβαλλαν καθοριστικά στην ευρεία αποδοχή αυτών των συστημάτων από τους δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς εκπαίδευσης (Σοφός κ.α., 2015, σσ. 176-177).

Προς συμπλήρωση των παραπάνω, οι διαδικτυακές πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης (Social Networking Sites) εντάσσονται σε αυτό το ευρύ και πολυμορφικό πλαίσιο, δεδομένου ότι παρέχουν διαδραστικά εργαλεία για τη βελτίωση της ποιότητας του περιβάλλοντος ηλεκτρονικής μάθησης και την ανάπτυξή της σε κοινωνική μάθηση (Bandura και McClelland, 1977), όπου τα άτομα μαθαίνουν από τις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις με τους άλλους, μέσω διαδικτυακών κοινοτήτων. Τα επιστημονικά

¹⁰⁵ Υπάρχουν εκπαιδευτικές πλατφόρμες που χρησιμοποιούνται κυρίως από πανεπιστημιακά ιδρύματα για μαζική συμμετοχή, με ελεύθερη πρόσβαση και χωρίς οικονομικό κόστος (ανοιχτού κώδικα) στη βάση της «ανοιχτής» εκπαίδευσης (Τζιμογιάννης, 2017) και άλλες πιο κερδοσκοπικού χαρακτήρα, που σχεδιάστηκαν από εταιρείες, ως εμπορικά προϊόντα, με άδεια χρήσης, κόστος απόκτησης και συντήρησης, περιορισμένες δυνατότητες τροποποίησης των λογισμικών. Τα τελευταία χρόνια χρησιμοποιούνται περισσότερο τα συστήματα ελεύθερου λογισμικού και ανοιχτού κώδικα (open source LMS) από επιχειρήσεις, εκπαιδευτικά ιδρύματα και κρατικούς φορείς, λόγω ποικίλων πλεονεκτημάτων και, κυρίως, λόγω της δυνατότητας πρόσβασης, τροποποίησης, βελτιστοποίησης του κώδικα από τους χρήστες, που ενισχύει τη συνολική αξιοπιστία και ασφάλεια της πλατφόρμας. (Σοφός κ.α., 2015, σ. 179)

δεδομένα, ευρύτερα, συγκλίνουν στο ότι η αλληλεπίδραση είναι ένα θεμελιώδες ζήτημα στη διαδικτυακή μάθηση (Garrison & Cleveland-Innes, 2005). Η εμφάνιση του Web 2.0 και η δημοτικότητα των τοποθεσιών κοινωνικής δικτύωσης, όπως το Facebook, αποτελεί ένα νέο μέσο κοινωνικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων, που δημιουργούνται από διαδικτυακούς χρήστες που έχουν τη δυνατότητα να μοιράζονται τη γνώση και να οικοδομήσουν ένα σύστημα συνεργασίας (Cooke and Buckley, 2008).

Καταλήγοντας, τα κυριότερα πλεονεκτήματα των ηλεκτρονικών εκπαιδευτικών πλατφορμών, καθώς και, ευρύτερα, της διαδικτυακής μάθησης, στο πλαίσιο των φροντιστηρίων και των οργανισμών-φορέων εκπαίδευσης συνοψίζονται στα εξής:

Ευρεία κοινωνική πρόσβαση και «ανοιχτότητα» στη μάθηση

Ο σχεδιασμός της ηλεκτρονικής μάθησης επιτρέπει σε όλους να έχουν πρόσβαση σε πληροφορίες, ανεξάρτητα από την τοποθεσία, την εξειδίκευση ή τα δημογραφικά τους στοιχεία. Δεδομένης της καθολικής δύναμης του Ιστού, ολοένα και περισσότεροι μαθητές παγκοσμίως έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο. Για αυτόν τον πληθυσμό, «η αφαίρεση των τοίχων» μιας τάξης παρέχει περισσότερες ευκαιρίες στους μαθητές να επιτύχουν τους στόχους τους και ν' αυξήσουν την παραγωγικότητά τους, σε συνδυασμό με την πίεση που αντιμετωπίζουν από τις καθημερινές υποχρεώσεις στις οποίες καλούνται ν' ανταποκριθούν (Garland, 2018). Στο ίδιο πλαίσιο, τα προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης παρουσιάζουν μια ποικιλομορφία σε σχέση με το μαθητικό πληθυσμό, επιτρέποντας την αλληλεπίδραση μαθητών που προέρχονται από πολλά διαφορετικά κοινωνικά στρώματα ή και διαφορετικές χώρες, ποικιλομορφία που υποστηρίζεται ότι προάγει το μαθητικό συναγωνισμό και εμπλουτίζει τη μαθησιακή διαδικασία (Van Nijhuis, 2018). Σε έρευνα με δείγμα μαθητές που συμμετείχαν σε διαδικτυακό φροντιστήριο, διαπιστώθηκε ότι ενώ απήχαν από οποιαδήποτε παραδοσιακή μορφή τάξης και μαθητικής κοινότητας, γνώρισαν ωστόσο, ένα ευρύ κοινωνικό δίκτυο το οποίο διαμόρφωσε θετικά την επένδυσή και τη συμμετοχή τους σε αυτό το διαδικτυακό πρόγραμμα (Martinez & Wolverson, 2009). Τέλος, η διαδικτυακή εκπαίδευση προσφέρει επιπρόσθετες δυνατότητες απασχόλησης και εργασίας, αφού μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών εργάζεται σε οργανισμούς και επιχειρήσεις που παρέχουν εξ αποστάσεως εκπαίδευση, όπως είναι οι επιχειρήσεις διαδικτυακών φροντιστηρίων.

Χωροχρονική ευελιξία

Η απαλλαγή από χωροχρονικές δεσμεύσεις για τους εκπαιδευόμενους, τόσο για τα άτομα με περιορισμούς μετακίνησης όσο και για τα άτομα που αντιμετωπίζουν έλλειψη χρόνου (π.χ. εργαζόμενοι ενήλικες), αποτελεί, ίσως, το πιο σημαντικό πλεονέκτημα της ηλεκτρονικής μάθησης. Η ευρυζωνικότητα του σύγχρονου δικτύου προσφέρει εύκολη και άμεση πρόσβαση στη διαδικασία μάθησης από οποιοδήποτε σημείο, οποιαδήποτε στιγμή της ημέρας και από οποιαδήποτε φορητή συσκευή (desktop, laptop, tablet, smartphone), με βασικό όφελος την εξοικονόμηση χρόνου και κόστους των μετακινήσεων από την πλευρά του μαθητευόμενου. Για τη φροντιστηριακή εκπαίδευση τα εν λόγω οφέλη είναι παραπάνω από σημαντικά, αφού τα συνεχή δρομολόγια για τα φροντιστήρια κοστίζουν και σε χρόνο και σε χρήμα, αποτελώντας ένα από τα βασικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και οι γονείς τους (Bray, 2009·2011). Και μπορεί η ηλεκτρονική μάθηση να παρέχει άμεση πρόσβαση στο εκπαιδευτικό περιεχόμενο σε περισσότερους εκπαιδευόμενους κάνοντας τη μάθηση πιο «βολική» (Waller, Lemoine, Mense, Richardson, 2019), το ίδιο όμως συμβαίνει και για τους εκπαιδευτές, αφού απαλλάσσονται και οι ίδιοι από τις χωροχρονικές δεσμεύσεις.

Χαμηλότερο κόστος

Οι επιχειρήσεις που λειτουργούν εξ αποστάσεως στοχεύουν σ' ένα πολύ μεγαλύτερο αγοραστικό κοινό συγκριτικά με το περιορισμένο εύρος κοινού που θα επηρέαζαν με τη φυσική τους παρουσία. Ως εκ τούτου, από την πλευρά της επιχείρησης, η ηλεκτρονική εκπαίδευση συμβάλλει στη διεύρυνση και αύξηση της πελατείας της και, ταυτόχρονα, στην εξοικονόμηση σημαντικών δαπανών, αφού προσφέρει λιγότερο κοστοβόρες λύσεις. Αυτό σημαίνει ότι τα έξοδα στο πλαίσιο της τεχνολογίας που χρησιμοποιείται είναι μειωμένα, όπως και το γενικότερο κόστος παραγωγής της διαδικασίας της εκπαίδευσης. Όπως συμβαίνει με τα πανεπιστημιακά ιδρύματα αλλά και με τις επιχειρήσεις φροντιστηρίων, τα διαδικτυακά μαθήματα κοστίζουν λιγότερο, καθώς γίνονται σε «εικονικές» αίθουσες διδασκαλίας που δεν απαιτούν θρανία, καρέκλες, υλικοτεχνικό εξοπλισμό, κτιριακές εγκαταστάσεις κτλ. με αποτέλεσμα τα περισσότερα έξοδα να εκμηδενίζονται, εν απουσία του φυσικού τους χαρακτήρα. Μειωμένο είναι και το κόστος κατάρτισης για μία επιχείρηση (π.χ. πόροι σε ταξίδια, μετακινήσεις, διαμονή, εκπαιδευτές), ενώ οι μαθητευόμενοι, από την άλλη μεριά, δεν έχουν κάποιο επιπρόσθετο

κόστος που να σχετίζεται με την παρακολούθηση των μαθημάτων, όπως συμβαίνει σε ένα φυσικό εκπαιδευτικό περιβάλλον (π.χ. μετακίνηση ή στέγαση) (Jacob & Gokbel, 2018). Παρόλα αυτά, η εγκατάσταση, η λειτουργία και η συντήρηση των εν λόγω τεχνολογικών συστημάτων προϋποθέτει, συνήθως, αρκετά αυξημένο κόστος σε ανθρώπινο δυναμικό και υποδομές.

Ελαχιστοποίηση κοινωνικού άγχους

Όπως έχει αναφερθεί σχετικά, τα παιδαγωγικά οφέλη του e-learning σχετίζονται κατά βάση με την εναρμόνιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στις ατομικές ανάγκες των εκπαιδευομένων, διαδικασία που, υπό φυσικές συνθήκες, μπορεί να γίνει ιδιαίτερα χρονοβόρα και, ως εκ τούτου, η μάθηση από δασκαλοκεντρική γίνεται μαθητοκεντρική και συνεργατική. Η επικοινωνία μέσω των πλατφορμών με σύγχρονα ή ασύγχρονα εργαλεία επικοινωνίας ενισχύει την αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων κι έτσι, δημιουργούνται κοινότητες μάθησης, όπου οι χρήστες διαμοιράζονται πληροφορίες και γνώση, παρακινούμενοι στη συνεργατική μάθηση, που καλλιεργεί με τη σειρά της την αυτοεκτίμηση, την πρωτοβουλία, την κριτική σκέψη και τη συμμετοχικότητα των εμπλεκόμενων. Σε αυτό το πλαίσιο ένα ασφαλές προσωποποιημένο περιβάλλον, θεωρείται ότι βοηθά το μαθητή να ελαχιστοποιήσει ενδεχόμενα αρνητικά συναισθήματα, όπως το άγχος ή ο φόβος της έκθεσης σε μια παραδοσιακή τάξη και ενθαρρύνεται να εκφραστεί, συμμετέχοντας στην εκπαιδευτική διαδικασία ισότιμα με τους υπολοίπους μαθητές (Τζιμογιάννης, 2017). Θετικό, επίσης, εκπαιδευτικό όφελος της ενασχόλησης με τις εκπαιδευτικές πλατφόρμες και την ηλεκτρονική εκπαίδευση, ευρύτερα, είναι η απόκτηση τεχνολογικών δεξιοτήτων και η ευελιξία που αποκτούν οι εμπλεκόμενοι στο πλαίσιο της χρήσης των υπολογιστικών προγραμμάτων, προσόν απαιτούμενο στη σύγχρονη και ανταγωνιστική αγορά εργασίας. Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι οι μαθητές μέσω της ενασχόλησης τους με προγράμματα προσομοίωσης, απεικόνισης, επεξεργασίας κειμένων, οπτικοακουστικού υλικού κ.α. βελτιώνουν σημαντικά τόσο τις τεχνολογικές όσο και τις γραφικές τους δεξιότητες, ενώ η χρήση των ηλεκτρονικών πλατφορμών φαίνεται να ελαχιστοποιεί την απόσπαση της προσοχής των παιδιών και να ενισχύει το ενδιαφέρον τους προς το διδακτικό αντικείμενο (Kayimbasioglu, Oktekin, Haci, 2016). Υποστηρίζεται σχετικά, ότι η χρήση των ΤΠΕ αυξάνει το ρυθμό και την ταχύτητα μάθησης, στο πλαίσιο μιας διασκεδαστικής εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Παιδαγωγικά πλεονεκτήματα

Οι Τ.Π.Ε. συνδυάζουν σύγχρονα ή ασύγχρονα εργαλεία που υποστηρίζουν και τις τρεις βασικές θεωρίες παιδαγωγικής προσέγγισης (μικροβιορισμός, εποικοδομητισμός, γνωστικισμός) παρέχοντας τη δυνατότητα μίας πολυτροπικής και διαθεματικής προσέγγισης του αντικειμένου μάθησης, ενώ μέσω της διάδρασης επιτρέπουν στον μαθητευόμενο ν' αλληλεπιδρά με τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα της επιθυμίας του (λογισμικά, ιστοσελίδες, εφαρμογές κ.α.) (Σοφός & Κρον, 2010). Αυτή η πολυμορφία στη διδασκαλία συναντάται κυρίως στις εκπαιδευτικές πλατφόρμες που έχουν τη δυνατότητα να συνδυάζουν πλήθος εκπαιδευτικών εργαλείων και εφαρμογών.

Η άλλη όψη του νομίσματος, βέβαια, αποτυπώνει τα μειονεκτήματα που αναδύονται στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως διαδικτυακής εκπαίδευσης. Δεδομένου ότι η εκμάθηση είναι μια κοινωνικό-γνωστική διαδικασία, η φυσική επικοινωνία και αλληλεπίδραση κατέχει πρωτεύοντα ρόλο στο πλαίσιο αυτό. Τα τεχνολογικά μέσα και εργαλεία κοινωνικού προσανατολισμού που χρησιμοποιούνται για τη γεφύρωση του επικοινωνιακού και χωρικού χάσματος, δεν μπορούν, στην πραγματικότητα, να προσομοιώσουν όλες τις εκφάνσεις της δια ζώσης αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας. Στο πλαίσιο της τηλεκπαίδευσης για παράδειγμα, οι άμεσες αντιδράσεις των εκπαιδευομένων είναι δύσκολο ν' αποτυπωθούν (π.χ. βαθμός συγκέντρωσης) διότι, περιορίζεται η γλώσσα του σώματος, ο αυθορμητισμός, η αλληλεπίδραση και η διάδραση μεταξύ των εμπλεκομένων. Με αυτόν τον τρόπο, παράλληλα με τη φυσική απόσταση προκύπτει και η κοινωνική απομόνωση που επηρεάζει, ευρύτερα, τις κοινωνικές σχέσεις, συνθήκη που αντιτίθεται στην κοινωνική καθολικότητα που πρεσβεύει η εν λόγω μορφή εκπαίδευσης (Islam, Beer & Slack, 2015, p. 110).

Τέλος, όπως επιβεβαιώνουν τα περισσότερα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με την πανδημία (covid 19) και την τηλεκπαίδευση που εφαρμόστηκε μαζικά στα εκπαιδευτικά ιδρύματα παγκοσμίως, τα προκύπτοντα λειτουργικά και τεχνικά προβλήματα στο πλαίσιο της διαδικτυακής εκπαίδευσης και της χρήσης ηλεκτρονικών πλατφορμών δύσκολα υπερνικούνται, δυσχεραίνοντας, σε μεγάλο βαθμό, την ομαλή διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι τεχνικές δυσλειτουργίες των ηλεκτρονικών συστημάτων, η μέτρια εξοικείωση των μαθητών με τη διαδικτυακή εκπαίδευση σε λειτουργικό αλλά και πρακτικό επίπεδο, η περιορισμένη κοινωνική αλληλεπίδραση των εμπλεκομένων, η

έλλειψη συγκέντρωσης, η κούραση από την οθόνη, τα μειωμένα μαθησιακά και εκπαιδευτικά αποτελέσματα, η αδυναμία αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης, η αδυναμία συμμετοχής όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και η αδυναμία διδασκαλίας όλων των μαθημάτων εξ αποστάσεως, συνοψίζουν τα μειονεκτήματα της χρήσης αυτής της μεθόδου εκπαίδευσης, τα οποία αποτυπώθηκαν, συνολικά -με παράδοξο τρόπο- στην πράξη, κατά τη διάρκεια της έκτακτης αυτής παγκόσμιας συνθήκης. Σε σχέση με το βαθμό συμμετοχής των μαθητών, εγείρονται ερωτηματικά για το εάν η διαδικτυακή εκπαίδευση υποστηρίζει τη διεύρυνση της κοινωνικής πρόσβασης, τη συμπερίληψη και την ανοιχτότητα στη μάθηση, εάν, εν ολίγοις, μπορεί να μειώσει ή να ενισχύσει τις ήδη υπάρχουσες εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες. Εν τέλει, μέσω των αρνητικών επιπτώσεων που αναδύονται από τα ευρήματα όλων των σχετικών ερευνών (κατά τη διάρκεια και πριν τη πανδημία), αναδεικνύεται η ασύγκριτη αξία της δια ζώσης διδασκαλίας (Ζάγκος, Κυρίδης, Καμαριανός, Φωτόπουλος, 2022, σ. 245).

Καταληκτικά, είναι σημαντικό κάτι που αναφέρεται από τους Martinez & Wolverton (2009, p. 59). Υποστηρίζουν ότι με την πάροδο του χρόνου και καθώς το υποκατάστατο προϊόν βελτιώνεται, είναι πιθανό να ερχόμαστε όλο και πιο κοντά στην αποδόμηση του επιχειρήματος ότι η παραδοσιακή εκπαίδευση είναι ανώτερη από την εξ αποστάσεως (on-line) εκπαίδευση. Επισημαίνουν, επίσης, ότι εάν η αυξανόμενη δύναμη του διαδικτύου δύναται να μεταβάλλει τον κλάδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τότε ότι η «απειλή» των υποκατάστατων (εξ αποστάσεως εκπαίδευση - διαδικτυακά φροντιστήρια) είναι εξαιρετικά υψηλή.

3.3.2 Διαδικτυακές Πλατφόρμες Αναζήτησης Ιδιαίτερων Μαθημάτων

Με μια σύντομη έρευνα στο διαδίκτυο, μπορεί κανείς να εντοπίσει τους εξής τρόπους παροχής ιδιαίτερων μαθημάτων:

1. ηλεκτρονικές πλατφόρμες που φιλοξενούν προσωποκεντρικές αγγελίες εκπαιδευτικών. Λειτουργούν ως «μηχανές αναζήτησης», οι οποίες διαθέτοντας μία ευρεία βάση δεδομένων με καταχωρημένα προφίλ εκπαιδευτικών όλων των επιπέδων και ειδικοτήτων, ο χρήστης μπορεί να βρει και να επιλέξει τον κατάλληλο στην ειδικότητα και την κατηγορία εκπαίδευσης που τον ενδιαφέρει.
2. ιδιαίτερα μαθήματα που διενεργούνται στο πλαίσιο των διαδικτυακών φροντιστηρίων αλλά και ως επιπρόσθετη υπηρεσία στο πλαίσιο των δια ζώσης, οργανωμένων φροντιστηρίων που παρέχουν διαδικτυακά μαθήματα.

Στην ερώτηση *«Ποιες είναι κατά τη γνώμη σας οι απαραίτητες ενέργειες που πρέπει να γίνουν από την Πολιτεία και τα Φροντιστήρια Μέσης Εκπαίδευσης, ώστε ο κλάδος να καταγράψει ανοδική πορεία τα προσεχή έτη»*, το 84,9% των φροντιστών απαντά ότι απαιτείται αυστηρός έλεγχος στις ηλεκτρονικές πλατφόρμες ιδιαίτερων μαθημάτων (I-Cap, 2020, σ. 34). Σε αυτό το πλαίσιο, εδώ και πολλά χρόνια, κάθε μεγάλη ευρωπαϊκή πόλη παρέχει μέσω ειδικών ιστοσελίδων, υπηρεσίες εύρεσης καθηγητών, σύμφωνα με τον τόπο κατοικίας του ενδιαφερόμενου (Bray, 2011, σ. 29). Ειδικότερα, οι καθηγητές, έχοντας τη δυνατότητα να δημιουργήσουν ένα διαδικτυακό προφίλ (φωτογραφίες, βιογραφικό, κόστος μαθημάτων κτλ) μπορούν να βρουν μαθητές στην περιοχή τους και να αυξήσουν το εισόδημά τους ή απλά να διδάξουν το αντικείμενο στο οποίο ειδικεύονται. *«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. Ένα ολοκληρωμένο και δημοφιλές προφίλ, έχει και μεγαλύτερη απήχηση στους ενδιαφερόμενους μαθητές»*. (Θεοχάρη, 2013, σ. 38).

Η εν λόγω διαδικτυακή υπηρεσία στις μέρες μας, έχει εξελιχθεί, αφού δεν αφορά πλέον τα στενά γεωγραφικά όρια μίας περιοχής (αστικής - ημιαστικής). Λόγω της διεύρυνσης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και διδασκαλίας μέσω ψηφιακών πλατφορμών και εφαρμογών επικοινωνίας (λ.χ zoom, webex, skype κτλ), οι ιστοσελίδες εύρεσης καθηγητών (αγγελίες), διασυνδέουν εκπαιδευτικούς και μαθητές απ' όλη την Ελλάδα αλλά και από το εξωτερικό.

Σύγκρινε τους καλύτερους καθηγητές στην περιοχή σου

Ζητήστε έναν καθηγητή - συγκρίνετε τους υποψηφίους - βρείτε το ιδανικό ταίρι!

Τοποθεσία
Πόλη, Ταχυδρομικός Κώδικας

Μάθημα
Σχολική βαθμίδα
π.χ. Αγγλικά
π.χ. Γυμνάσιο

Όνομα
Όνομα
Επώνυμο

E-Mail (Ηλ. Ταχυδρομείο)
example@example.com

Τηλέφωνο
Greece (Ελλάδα) +30

Θα ήθελα να λαμβάνω μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου από την Sigkrisi Kathigiton και τους συνεργάτες της σχετικά με συμβουλές, ενημερώσεις και προφορές.

Με την υποβολή αυτής της φόρμας αποδέχεστε τους Όρους & Προϋποθέσεις της Sigkrisi Kathigiton.

ΒΡΕΙΤΕ ΕΝΑΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗ

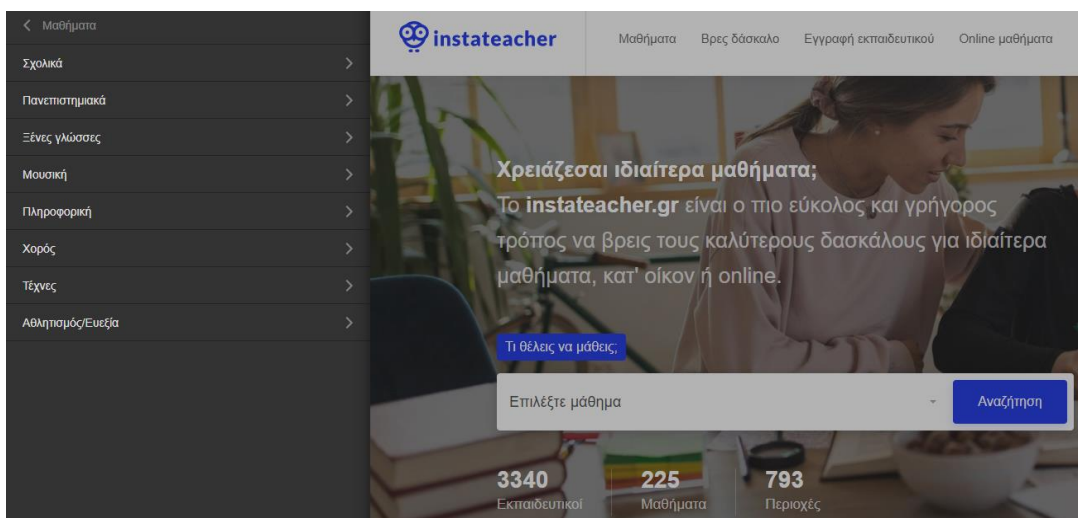
1 Αίτημα
Πείτε μας τι ακριβώς ψάχνετε και εμείς θα βρούμε τον ιδανικό καθηγητή για εσάς.

2 Οι υποψήφιοι για εσάς
Τα προφίλ των καθηγητών θα εμφανιστούν σύντομα

3 Κάντε την επιλογή σας
Συγκρίνετε προφίλ, τιμές και άλλα πολλά από ένα ευρύ φάσμα διαφορετικών καθηγητών.

★★★★★
"Μπόρεσα να βρω εύκολα τον ιδανικό καθηγητή για τον γιο μου από ένα ευρύ φάσμα διαφόρων υποψηφίων."
Κωνσταντίνα, Μητέρα

Εικόνα iii: Διαδικτυακή Πλατφόρμα Αναζήτησης Καθηγητών Ιδιαίτερων Μαθημάτων. Πηγή: sigkrisi-kathigiton.gr



Εικόνα iv.: Διαδικτυακή Πλατφόρμα Αναζήτησης Καθηγητών Ιδιαίτερων Μαθημάτων. Πηγή: www.instateacher.gr

Χρησιμοποιώντας τις εν λόγω διαδικτυακές υπηρεσίες, ειδικότερα, ο ενδιαφερόμενος επιλέγει τα βασικά χαρακτηριστικά του μαθήματος (είδος και εκπαιδευτική βαθμίδα, περιοχή κατοικίας ή αναζήτησης), προκειμένου να εμφανιστεί ο συναφής κατάλογος των εκπαιδευτικών. Εν συνεχεία, στο πλαίσιο μίας ευρείας ποικιλίας διαθέσιμων επιλογών, ο ενδιαφερόμενος μπορεί να δει τα ειδικά χαρακτηριστικά του καθηγητή (φωτογραφία, σπουδές - ακαδημαϊκό υπόβαθρο, παρεχόμενες υπηρεσίες, κόστος μαθήματος κ.α.), έχοντας, με αυτό τον τρόπο, μια συνολική εικόνα της εν δυνάμει επιλογής του (εικόνες iii, iv).

Περιοχή κατοικίας: Θεσσαλονίκη - κέντρο
Online μαθήματα: Ναι
Εξυπηρετεί τις περιοχές: Θεσσαλονίκη - Αμπελόκηποι, Θεσσαλονίκη - Ευκαρπία, Θεσσαλονίκη - Καλαμαριά, Θεσσαλονίκη - κέντρο, Θεσσαλονίκη - Μενεμένη, Θεσσαλονίκη - Νεάπολη, Θεσσαλονίκη - Πολίχνη, Θεσσαλονίκη - Πυλαία, Θεσσαλονίκη - Σταυρούπολη, Θεσσαλονίκη - Συκιές, Θεσσαλονίκη - Χοριτιάτης.

Ονοματεπώνυμο*
 Τύπος μαθήματος
 κατ' οίκον online
 Μάθημα*
 Ιδιαιτέρα Μαθήματα Πληροφορικής
 Ηλικία / Επίπεδο μαθητή*
 Στόχος μαθημάτων
 Ποιες ημέρες/ώρες είστε διαθέσιμος για μαθήματα;*
 π.χ. Δευτέρα και Τρίτη μετά τις 18:00 / Κάθε μέρα 15:01
 Email*
 Τηλέφωνο*

Αναλαμβάνει:
 Παιδιά Φοιτητές Ενήλικες
 Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες

Διαθεσιμότητα
 Α Τ Τ Π Π Σ Κ

Βασικός Τίτλος Σπουδών
 ΑΤΕΙ ΚΑΒΑΛΑΣ
 Τμήμα Πληροφορικής

Διδακτική Πείρα στα Ιδιαιτέρα Μαθήματα Πληροφορικής
 Παραδίδω μαθήματα πληροφορικής σε μαθητές γυμνασίου, λυκείου και ΕΠΑΛ. Πολυετή εμπειρία σε φροντιστήρια πληροφορικής και μέσης εκπαίδευσης. Παρέχεται σωστή και οργανωμένη προετοιμασία για τις πανελληνίες εξετάσεις.

Αντικείμενα Εξειδίκευσης
 C++ ECDDL Microsoft Office PHP ΑΕΠΠ


Εικόνα ν: Αγγελία εκπαιδευτικού σε πλατφόρμα αναζήτησης ιδιαίτερων μαθημάτων.
 Πηγή: Πανελλήνιο Δίκτυο Καθηγητών (<https://diktio-kathigiton.net/>)

Η βασική λογική των διαδικτυακών υπηρεσιών αναζήτησης εκπαιδευτικών είναι αυτή της αγγελίας, όπου μέσω της σύγκρισης που επιτυγχάνεται, τόσο μεταξύ των επαγγελματιών όσο και μεταξύ των προσφερόμενων τιμών, ο πελάτης ενημερώνεται για τη συγκεκριμένη αγορά, εύκολα, γρήγορα και αποτελεσματικά. Κάποιες από αυτές τις πλατφόρμες, έχουν τον ρόλο μιας «μηχανής αναζήτησης», φτάνοντας μόνο μέχρι τη διασύνδεση των ομάδων στόχου και, εν συνεχεία, τα μαθήματα (τρόπος διεξαγωγής), καθορίζονται, αυτόνομα, από τους εκπαιδευτικούς. Σε άλλες περιπτώσεις, έχουν πιο συγκεντρωτικό ρόλο στο πλαίσιο της συνολικής διαχείρισης και λειτουργίας της ηλεκτρονικής πλατφόρμας, η οποία παρέχει και πλήθος επιρόσθετων υπηρεσιών. Αυτό σημαίνει ότι η διασύνδεση εκπαιδευτικών και μαθητών καθώς και το ψηφιακό περιβάλλον μέσω του οποίου θα λάβει χώρα το μάθημα, καθορίζεται από τους διαχειριστές της εταιρείας, οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για την απαιτούμενη διοικητική, τεχνική αλλά και προσωπική υποστήριξη.

Οι σχετικές ιστοσελίδες στο διαδίκτυο είναι πολυάριθμες και φαίνεται ότι αποτελούν, πλέον, έναν δημοφιλή τρόπο αναζήτησης καθηγητών για τους μαθητές και τους γονείς τους. Οι διαχειριστές της ιστοσελίδας idiaitera-mathimata.net, επισημαίνουν ότι παρόλο που εργάζονται πάνω σε δύο σύνολα, τα άτομα που αναζητούν ιδιαίτερα μαθήματα (μαθητές, γονείς, φοιτητές) και τα άτομα που προσφέρουν ιδιαίτερα μαθήματα (εκπαιδευτικοί), ο συνολικός σχεδιασμός και η διαχείριση της ιστοσελίδας, η προώθηση στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Social Media), έχει ξεκάθαρο προσανατολισμό και απευθύνεται περισσότερο στο πρώτο σύνολο (γονείς-μαθητές). Όπως αναφέρεται σχετικά στη συγκεκριμένη πλατφόρμα αναζήτησης, οι διαχειριστές εργάζονται, από το 2012, όπου και ξεκίνησε η λειτουργία της πλατφόρμας, πάνω στο ερώτημα *«Πως θα ήταν καλύτερο για τους γονείς, ένα site με αγγελίες Ιδιαίτερων Μαθημάτων;»*. Στο πλαίσιο αυτό, διερευνώνται οι παράγοντες που επηρεάζουν τα κριτήρια επιλογής των γονέων και συμβάλλουν στη θετική τους προδιάθεση και στάση, όταν διαβάζουν μια συγκεκριμένη αγγελία. Ψάχνουν να βρουν *«τους συντελεστές που ενισχύουν τα στοιχεία πίστης προς συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς, π.χ. πως δεχόμαστε την προσδοκία για καλά αποτελέσματα στις εξετάσεις, τι ...διαβάζουμε στη φωτογραφία του εκπαιδευτικού, τι ...αγοράζουμε όταν επιλέγουμε εκπαιδευτικό και σε τι βαθμό ανάμεσα στο συναίσθημα, τη λογική και την αυθεντία, ποια είναι τα στοιχεία κλειδιά στο τηλέφωνο της πρώτης επαφής με τον εκπαιδευτικό που καθορίζουν την επιλογή μας, και άλλα πολλά που στοιχειοθετούν ένα διάγραμμα ροής σκέψης, για το πως επιλέγουμε σήμερα Ιδιαίτερα Μαθήματα.»*¹⁰⁶

¹⁰⁶ <https://www.idiaitera-mathimata.net/idiaitera-mathimata/sxetika-me-to-idiaitera-mathimata>

Φιλολογικά
Απόφοιτος ΑΕΙ



Καθηγήτρια Φιλολογίας


Καρδίτσα
20/07/2021 8:20 πμ.

Όλα τα Επίπεδα | Εμπειρία 5 έως 10 ετών | Προσαρμοσμη

Παροδίδω ιδιαίτερα σε όλα τα **φιλολογικά** μαθήματα σε μαθητές Γυμνασίου, Λυκείου και Δημοτικού. Αναλαμβάνω επίσης μαθητές που διαμένουν στα γύρω χωριά και έχουν πρόβλημα μετακίνησης στο κέντρο της πόλης. Ακόμη, παρέχεται βοήθεια στα Αγγλικά. Δεκάτο και ολιγομελή γκρουπ μαθητών.

€ Έως 10 ευρώ
6982070967

Μαθηματικά
Κάτοχος Μεταπτυχιακού



Μαθηματικά και Οικονομικά


Αθήνα , Πανελλαδικά , Μαθήματα μέσω Skype
02/09/2021 2:52 μμ.

Όλα τα Επίπεδα | Εμπειρία 10 έως 15 ετών | Εξ Αποστάσεως

Παροδίδονται μαθήματα Μαθηματικών και Οικονομικών ατομικά ή σε ολιγομελή γκρουπ και online μέσω Skype με δυνατότητα παρακολούθησης από οποιοδήποτε μέρος της Ελλάδας και του εξωτερικού. Τα μαθήματα απευθύνονται σε μαθητές Λυκείου (Γενικού και ΕΠΑΛ), σε μαθητές του προγράμματος International Baccalaureate (IB Mathematics, IB Economics, IB ... δείτε περισσότερα ...

€ Παραπάνω από 40 ευρώ
6981755728

Φιλολογικά
Κάτοχος Μεταπτυχιακού




Ιδιαίτερα Φιλολογικά Μαθήματα

Λευκωσία , Κύπρος , Μαθήματα μέσω Skype
01/08/2021 1:19 μμ.

Όλα τα Επίπεδα | Εμπειρία 4 ετών | Προσαρμοσμη

Παροδίδω όλα τα **φιλολογικά** μαθήματα (Νέα Ελληνικά, Αρχαία Ελληνικά, Αρχαίολογία, Ιστορία, Λατινικά) σε μαθητές όλων των τάξεων Γυμνασίου και Λυκείου. Ιδιαίτερη προετοιμασία για παγκόπριες και πανελλαδικές εξετάσεις αλλά και εξετάσεις ομογενών. Παρόδοση μαθημάτων είτε στο χώρο του μαθητή, είτε μέσω Skype.

€ Έως 15 ευρώ
129314



Στέλλα Καράμπελα
28 Ετών
Ιδιαίτερα Φιλολογικά Μαθήματα

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Θεσσαλονίκη
6976853395
stella_kar93@hotmail.com
stella.kar

Εκπαίδευση

2011-2015: Τμήμα Φιλολογίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
2017-2020: Μεταπτυχιακό στη Δημιουργική Γραφή.

Επαγγελματική Εμπειρία

2019-2020: Μελέτη μαθημάτων σε παιδί Δημοτικού.
2020-2021: Παρόδοση μαθημάτων σε παιδιά ηλικίας 7 και 13 ετών.

Εκπαιδευτικές Υπηρεσίες

✓ Προσωπικές σημειώσεις	✓ Μαθήματα δημοτικού
✗ Φροντιστηριακές σημειώσεις	✓ Μαθητές γυμνασίου / λυκείου
✓ Χρήση εξωσχολικών βιβλίων	✗ Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες
✓ Συχνά διαγωνίσματα	✗ Προετοιμασία για πανελλαδικές
✓ Διδασκαλία σε γκρουπ	✓ Υποστήριξη φοιτητών
✗ Δωρεάν το 1ο μάθημα	✗ Εκπόνηση εργασιών

Εικόνα νι: Αγγελίες εκπαιδευτικών σε πλατφόρμα αναζήτησης ιδιαίτερων μαθημάτων. Πηγή: Teacher Finder (www.teacherfinder.gr)

Η επισκεψιμότητα που δηλώνεται από τις πλατφόρμες αναζήτησης ιδιαίτερων μαθημάτων, παρουσιάζει μία αυξητική τάση τα τελευταία χρόνια, παρόλο που τα εξ αποστάσεως διαδικτυακά μαθήματα εμφανίστηκαν χρόνια πριν το ξέσπασμα της πανδημίας του κορωνοϊού (Covid 19), γεγονός που δείχνει τη ζήτηση που -ούτως ή άλλως- υπάρχει στο πλαίσιο της εν λόγω αγοράς. Σχετική αναφορά, ωστόσο, στην πλατφόρμα idiaitera-mathimata.net κάνει λόγο για πάνω από 340.000 μοναδικούς επισκέπτες το 2020, αριθμός αυξημένος κατά πολύ σε σύγκριση με το 2019 και το 2018, αύξηση, που, όπως επισημαίνεται, οφείλεται και στην περίοδο της καραντίνας.

Χαρακτηριστική περίπτωση που συμβαδίζει με τα προαναφερθέντα είναι αυτή της διεθνούς εταιρείας «GOSTUDENT», η οποία ως νεοφυής επιχείρηση (Start-up Company)¹⁰⁷ που ιδρύθηκε το 2016 στην Αυστρία, εξελίχθηκε, ταχύτατα, σε μία διεθνή πλατφόρμα διδασκαλίας για διαδικτυακά μαθήματα, με παραρτήματα σε πάνω από 20 χώρες του κόσμου, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας. Στόχος της εταιρείας, όπως αναφέρεται στη σχετική ιστοσελίδα¹⁰⁸ είναι να πρωταγωνιστήσει στην εκπαιδευτική σκηνή της Ευρώπης αλλά και, ευρύτερα, να δημιουργήσει το κορυφαίο ψηφιακό σχολείο στον κόσμο. Προτάσσεται ως «*το μέλλον της διδασκαλίας*» με σκοπό ν' αντικατασταθεί ο αναχρονιστικός και, «*συχνά, όχι τόσο αγαπητός, παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας με την καινοτόμα διαδικτυακή διδασκαλία.*»

Με πάνω από 19.000 εγγεγραμμένους καθηγητές -αυτή τη στιγμή- που διδάσκουν σε περισσότερα από 30 μαθήματα (Δημοτικού, Γυμνασίου, Λυκείου, ξένων γλωσσών στην για την Ελλάδα), είναι αξιοσημείωτο ότι η ζήτηση για το συγκεκριμένο προϊόν, στα λίγα χρόνια λειτουργίας της εταιρείας, ξεπέρασε κατά πολύ τις προσδοκίες ιδρυτών και επενδυτών, δεδομένου ότι η ταχύτητα ανάπτυξης της εταιρείας ξεπέρασε, το 2020, το

¹⁰⁷ Νεοφυής επιχείρηση (Start-up Company) είναι η εταιρία που επιχειρεί μία καινοτομία, στοχεύει σε μεγάλο εύρος κοινού και σε εξαιρετικά γρήγορη ανάπτυξη. «Οι εταιρείες αυτές ήρθαν πρόσφατα στο προσκήνιο, ευνοήθηκαν εν μέσω κρίσης, και βρίσκονται σε στάδιο ανάπτυξης και έρευνας για τις περισσότερες αγορές. Ο όρος έγινε γνωστός όταν ιδρύθηκαν στο διαδίκτυο πλήθος επιχειρήσεων με κατάληξη “.com”. Τον τελευταίο καιρό, ο όρος αυτός έχει συνδεθεί κυρίως με επιχειρήσεις τεχνολογικού προσανατολισμού με βασικό χαρακτηριστικό τη μεγάλη δυναμική ανάπτυξης (...). είναι ένας προσωρινός οργανισμός, ο οποίος αναζητά ένα συγκεκριμένο επιχειρηματικό μοντέλο το οποίο πρέπει να είναι επαναλαμβανόμενο και επεκτάσιμο.» (www.el.wikipedia.org)

¹⁰⁸ <https://www.gostudent.org/gr>

800%! Η GoStudent, θεωρείται η καλύτερη χρηματοδοτούμενη εκπαιδευτική start up στην Ευρώπη (με συνολική επένδυση ύψους 13,3 εκατ. ευρώ, μόνο το 2020), ενώ γνωστές πολυεθνικές εταιρείες (Speedinvest, Left Lane Capital, DN Capital, Coatue) έχουν επενδύσει στην ταχέως αναπτυσσόμενη πλατφόρμα πάνω από 85 εκατ. ευρώ συνολικά. Στην ανάπτυξη αυτή συνετέλεσε και το ξέσπασμα της πανδημίας του κορωνοϊού, σύμφωνα με τη Σύμβουλο Ανάπτυξης της εταιρείας, που επισημαίνει ότι, η GoStudent είναι ένας σημαντικός συνεργάτης για τους γονείς, *«προκειμένου να καταπολεμήσουμε τα εκπαιδευτικά ελλείμματα των παιδιών τους, που προκαλούνται από το κλείσιμο των σχολείων και την ανεπαρκή εκπαίδευση στο σπίτι σε όλη την Ευρώπη»*¹⁰⁹.

Η εταιρεία διαθέτει τμήμα επέκτασης (Expansion) που είναι υπεύθυνο για την ανάπτυξη του προϊόντος σε νέες αγορές, τμήμα ανθρωπίνου δυναμικού (Human Resources), τμήμα marketing που υλοποιεί ένα μεγάλο εύρος διαφημιστικών καμπανιών (π.χ. facebook, google κ.α.), τμήμα επιλογής καθηγητών και εκπαίδευσής τους στη χρήση της πλατφόρμας (Tutors Community), τμήμα προϊόντος (Product Team) που είναι υπεύθυνο για την τεχνική υποστήριξη και αναβάθμιση του συνόλου των συστημάτων της πλατφόρμας, τμήμα οικονομικών & λογιστικής (Finance & Data), τμήμα πωλήσεων (Sales) κ.α. Στο πλαίσιο της λειτουργίας όλων των τμημάτων της εταιρείας, προσφέρονται συνεχώς νέες θέσεις εργασίας και οι επισκέπτες καλούνται, μέσω της σχετικής σελίδας (πλατφόρμας), να υποβάλλουν αιτήσεις και βιογραφικά.

Κάποια από τα «δυνατά σημεία» της πλατφόρμας, τα οποία και τονίζονται ιδιαίτερα είναι (εικόνα vii):

- «Όλα σε ένα σημείο», με την πλατφόρμα να παρουσιάζεται ως κεντρικό σημείο αναφοράς για όλες τις απαιτούμενες λειτουργίες και διαδικασίες (από τον προγραμματισμό του μαθήματος, έως και την πληρωμή του καθηγητή)
- Η επιλογή των καθηγητών που διενεργείται στο πλαίσιο αυστηρών ελέγχων ποιότητας (ακαδημαϊκό και γνωσιακό επίπεδο, εξειδίκευση σε σχέση με το αντικείμενο διδασκαλίας, διαπροσωπικές σχέσεις, διδακτικές ικανότητες κ.α.), μέσω προσωπικών συνεντεύξεων και τεστ. Εντύπωση, ωστόσο, προκαλεί σχετική αναφορά από τους

¹⁰⁹https://www.imerisia.gr/epiheiriseis/11028_gostudent-i-aystriaki-ekpaideytiki-startup-anoigei-grafeio-stin-ellada

διαχειριστές της πλατφόρμας ότι «οι καθηγητές της GoStudent είναι εξειδικευμένοι φοιτητές και εκπαιδευτικοί», ειδικοί στα μαθήματα που διδάσκουν.»

- Τα «εγγυημένα έσοδα» για τους καθηγητές (από 530€ έως 1050€ μηνιαίως) και η «ασυναγώνιστη σχέση» τιμής (από 13,50€ έως και 20,70€) και ποιότητας εκπαίδευσης για τους μαθητές, στη βάση των ατομικών τους αναγκών.
- Η εικονική αίθουσα διδασκαλίας και οι παρεχόμενες ψηφιακές υπηρεσίες (ψηφιακός πίνακας, λειτουργία καταγραφής μαθήματος, διαμοιρασμός οθόνης κ.α.)
- Η διαρκής επικοινωνία με γονείς και μαθητές.

Μάθημα μαθηματικών / 08.01.2020

Κατανόηση

75%

Ταχύτητα

60%

Κίνητρο

85%

Τρέχουσα ύλη: Κλάσματα
Επόμενη εξέταση: 17.1.2020
Τελική βαθμολογία: 16,5/20

Εξέλιξη

Είστε πάντα ενήμεροι

Σας κρατάμε πάντα ενήμερους σχετικά με την πρόοδο του παιδιού σας, με ένα διαφανή τρόπο επικοινωνίας.

Όλα σε ένα σημείο

Από τον προγραμματισμό ενός μαθήματος έως την πληρωμή του καθηγητή. Όλα λειτουργούν μέσω της πλατφόρμας μας.

ΜΑΘΗΤΗΣ
Χάρης Πετράκος

ΕΞΟΜΑΔΙΑ
ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 13 - 19, 2020

	ΔΕΥΤ 13	ΤΡ 14	ΤΕΤ 15	ΠΕΜ 16	ΠΑΡ 17	ΣΑΒ 18	ΚΥΡ 19
12:00	Σχολείο	Σχολείο	Σχολείο	Σχολείο	Σχολείο	Μαίτρε	Χίμπε
13:00	Σχολείο	Σχολείο	Σχολείο	Σχολείο	Σχολείο	Μαίτρε	Μαίτρε
14:00	Σχολείο	Σχολείο	Σχολείο	Σχολείο	Σχολείο	Μαίτρε	Μαίτρε
15:00							
16:00							
17:00		Μαίτρε		Μαίτρε		Μαίτρε	
18:00		Μαίτρε		Μαίτρε		Μαίτρε	
19:00			Μαίτρε				Χίμπε
20:00			Μαίτρε				Χίμπε
21:00							

Ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας

Κάθε μαθητής είναι διαφορετικός. Γι' αυτό δημιουργούμε προγράμματα διδασκαλίας που προσαρμόζονται τέλεια, ώστε να θέσουμε σωστές βάσεις.

Εικόνα vii: Προτερήματα Ψηφιακής Πλατφόρμας. Πηγή: www.gostudent.gr

Τα γενικά χαρακτηριστικά που εντοπίζονται, ευρύτερα, στο πλαίσιο των διαδικτυακών υπηρεσιών αναζήτησης και παροχής ιδιαίτερων μαθημάτων και τα οποία, προτάσσονται ως πλεονεκτήματα (οφέλη) της διαδικτυακής εκπαίδευσης, είναι τα εξής:

- οι μαθητές μπορούν να βρουν και να επιλέξουν καθηγητή εύκολα και γρήγορα
- η μεγάλη ποικιλία εκπαιδευτικών όλων, σχεδόν, των ειδικοτήτων (Α/θμια, Β/θμια, Γ/θμια εκπαίδευση, ξένες γλώσσες, εικαστικά, μουσικά όργανα κ.α.) παρέχει τη δυνατότητα στον χρήστη να επιλέξει αυτό που ταιριάζει περισσότερο στις ατομικές του ανάγκες και προτιμήσεις
- σχεδιασμένο πλάνο διδασκαλίας που βασίζεται στις ιδιαίτερες ατομικές ανάγκες κάθε μαθητή
- τα μαθήματα πραγματοποιούνται, ζωντανά, μέσω Η/Υ ή κινητών συσκευών, γεγονός που συντελεί στην εξοικονόμηση χρόνου αλλά και χρημάτων από τις μετακινήσεις (ευελιξία, ευκολία, αποτελεσματικότητα)
- η εγγύηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού της πλατφόρμας (πιστοποίηση και εξειδίκευση εκπαιδευτικών)
- το χαμηλότερο κόστος των διαδικτυακών μαθημάτων σε σύγκριση με τα ιδιαίτερα μαθήματα που πραγματοποιούνται με φυσική παρουσία, που κυμαίνεται από 10 έως 20 ευρώ την ώρα, για τις τάξεις του Γυμνασίου και του Λυκείου.¹¹⁰
- ψηφιακές υπηρεσίες όπως· βιντεοσκόπηση μαθήματος για μεταγενέστερη αναπαραγωγή, σημειώσεις κ.α.
- τα προσφερόμενα δωρεάν «δοκιμαστικά μαθήματα»
- η δυνατότητα των καθηγητών να βρουν πελατεία εύκολα και γρήγορα με ελάχιστο κόστος που υπόσχεται εγγυημένα έσοδα¹¹¹, έχοντας τη δυνατότητα μέσω της προσωπικής σελίδας προβολής (προφίλ) να περιγράψουν το ακαδημαϊκό, γνωστικό και εμπειρικό τους υπόβαθρο, «που αποτελεί σημαντικό κριτήριο επιλογής καθηγητή για τους μαθητές και τους γονείς τους.»¹¹²

¹¹⁰ Το ωριαίο κόστος του μαθήματος που αναγράφεται στις αγγελίες είναι ενδεικτικό, αφού αυτό καθορίζεται κατόπιν συνεννόησης του καθηγητή με τον μαθητή και από παραμέτρους που σχετίζονται με το πλήθος και τη διάρκεια των μαθημάτων, τη βαθμίδα εκπαίδευσης κ.α.

¹¹¹ Ενδεικτικό κόστος εγγραφής, 40 έως 60 ευρώ (από 6 έως 12 μήνες, αντίστοιχα) (<https://teachersnet.gr/About>)

¹¹² <https://teacherfinder.gr/faq/>

- ο οι προσφερόμενες υπηρεσίες προώθησης των διαδικτυακών αγγελιών (διαφήμιση) με προσιτό κόστος και εξατομικευμένη προβολή, που στοχεύει στην αύξηση των «εμφανίσεων» σε σχετικά αποτελέσματα και, κατ' επέκταση, στην αύξηση των «επισκέψεων». Αυτό σημαίνει, εν ολίγοις, ότι το πακέτο συνδρομής ενός εκπαιδευτικού περιλαμβάνει και ευρεία προώθηση του διαδικτυακού προφίλ του, τόσο στο πλαίσιο της εκάστοτε πλατφόρμας (ή μηχανής αναζήτησης) όσο και στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Social Media) καθώς και σε πλήθος άλλων συνεργαζόμενων δικτύων.¹¹³ Αυτός είναι και ο λόγος που οι διαφημίσεις των πλατφορμών αναζήτησης καθηγητών, βρίθουν, σε γνωστά μέσα κοινωνικής δικτύωσης (facebook) και εμφανίζονται κυρίως στο μαθητικό και γονεϊκό κοινό (ομάδες στόχου). Οι γονείς και οι μαθητές, με τη σειρά τους, κάνοντας “like” ή ακολουθώντας τη σελίδα ως “followers” αυξάνουν τη δημοτικότητά της και, κατ' επέκταση, τις ευκαιρίες χρήσης των υπηρεσιών που προσφέρει.¹¹⁴

¹¹³ Η υπηρεσία προώθησης περιλαμβάνει και την αυτόματη προσθήκη της εκάστοτε αγγελίας, όχι μόνο στις περιοχές δραστηριοποίησης που έχουν δηλωθεί από τον χρήστη, αλλά και, ευρύτερα, στις πιο κοντινές (π.χ. δήμοι, προάστια). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση της προβολής, αφού η αγγελία εμφανίζεται στα αποτελέσματα της Μηχανής Αναζήτησης (π.χ. google) και σε αυτές τις λέξεις-κλειδιά. (<https://teacherfinder.gr/boost/>)

¹¹⁴ Ενδεικτικά, η σελίδα της “GoStudent” στο facebook, μετράει πάνω από 67.000 «φίλους»

3.3.3 Διαδικτυακά Οργανωμένα Φροντιστήρια

Λόγω της ποικιλομορφίας των φροντιστηρίων και στο διαδικτυακό χώρο, χρειάζεται σε αυτό το σημείο να επισημανθεί ότι ως «διαδικτυακά» νοούνται τα φροντιστήρια που λειτουργούν αποκλειστικά μέσω του διαδικτύου. Διαχωρίζουμε την κατηγορία αυτή από τα ιδιαίτερα διαδικτυακά μαθήματα που προσφέρονται στο πλαίσιο των πλατφορμών αναζήτησης εκπαιδευτικών, διότι σε αυτή την περίπτωση, τα φροντιστήρια προσφέρουν πιο ολοκληρωμένες εκπαιδευτικές υπηρεσίες, υιοθετώντας τη φιλοσοφία των οργανωμένων, δια ζώσης, εκπαιδευτηρίων του κλάδου, παρέχοντας, ως επί το πλείστον, ομαδικά μαθήματα καθώς και πλήθος άλλων εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Με άλλα λόγια οι δύο μορφές διαδικτυακής φροντιστηριακής εκπαίδευσης, διαφοροποιούνται σε σχέση με τη στοχοθεσία και τον προσανατολισμό τους. Στην πρώτη περίπτωση κυριαρχεί η φιλοσοφία της «αγγελίας» και του καταλόγου (αναζήτηση, εύρεση και παροχή ιδιαίτερων μαθημάτων), ενώ η δεύτερη κατηγορία, προσομοιάζει τα χαρακτηριστικά και τη λειτουργία ενός «φυσικού» φροντιστηρίου. Επιπλέον, είναι σύνηθες, «διαδικτυακό φροντιστήριο» να παρέχεται και από τα οργανωμένα «φυσικά» φροντιστήρια, ως επιπρόσθετη υπηρεσία.

Συνοψίζοντας, τα διαδικτυακά φροντιστήρια δύνανται να:

- α. εμφανίζουν τα γενικά χαρακτηριστικά των οργανωμένων φροντιστηρίων με τη διαφορά ότι λειτουργούν -αποκλειστικά και μόνο- μέσω του διαδικτύου
- β. αποτελούν επιπρόσθετη υπηρεσία των οργανωμένων «φυσικών» φροντιστηρίων

Σύμφωνα με στοιχεία σχετικών ιστοσελίδων, ειδικότερα, τα διαδικτυακά φροντιστήρια εμφανίζουν τα εξής χαρακτηριστικά:

- Μπορεί να εξειδικεύονται στη διδασκαλία των μαθημάτων Μέσης Εκπαίδευσης (γυμνάσιο-λύκειο-ΕΠΑΛ) ή να επεκτείνουν τις υπηρεσίες τους και σε άλλες εκπαιδευτικές βαθμίδες ή τομείς εκπαίδευσης (δημοτικό, μαθήματα σε φοιτητές, ξένες γλώσσες, προετοιμασία για την εισαγωγή στα πρότυπα σχολεία κ.α.)
- Παρέχουν ομαδικά μαθήματα με ενδεικτικό κόστος από 6 έως 10€ την ώρα για ολιγομελείς (5 - 8 άτομα) και ομοιογενείς (σε σχέση με το μαθησιακό επίπεδο) «τάξεις» μαθητών και ιδιαίτερα (ατομικά) μαθήματα που κοστίζουν από 15 έως

18 € την ώρα¹¹⁵. Παρέχονται οικονομικά πακέτα και προσφορές ανάλογα με το πλήθος των μαθημάτων που θα επιλέξει να παρακολουθήσει ο μαθητής.

- Οι μαθητές του φροντιστηρίου μπορεί να προέρχονται απ' όλη την Ελλάδα και η διδακτική ώρα διαρκεί 50-60 λεπτά (με ή χωρίς διάλειμμα).
- Οι μαθητές παρακολουθούν τα μαθήματα σε ζωντανή μετάδοση (Live) από οποιονδήποτε χώρο, μέσω εικονικής αίθουσας¹¹⁶ και με τη χρήση βασικού τεχνολογικού εξοπλισμού (H/Y ή tablet, σύνδεση στο διαδίκτυο, ηχεία και ακουστικά, κάμερα, μικρόφωνο, κινητό με φωτογραφική μηχανή¹¹⁷). Ενδιαφέρουσες υπηρεσίες που εντοπίζονται στο πλαίσιο αυτό, είναι η διδασκαλία με το σύστημα των γυαλιών εικονικής πραγματικότητας (Virtual Reality), που παρουσιάζεται ως πλεονεκτούσα μέθοδος εκμάθησης για τους συμμετέχοντες μαθητές¹¹⁸ καθώς και η χρήση «chat» (συνομιλίας) με ψευδώνυμα, προκειμένου οι μαθητές να νιώθουν πιο άνετα κατά τη συμμετοχή τους στο μάθημα, χωρίς να υποχρεώνονται να χρησιμοποιούν μικρόφωνο ή κάμερα.¹¹⁹
- Οι μαθητές επικοινωνούν με τον καθηγητή και συμμετέχουν στο μάθημα, όπως συμβαίνει σε μία κανονική αίθουσα, μέσω διαδραστικής τεχνολογίας. Παρέχονται, μέσω e-mail, σημειώσεις εκπαιδευτικό υλικό αλλά και προσωπική υποστήριξη (ατομική βοήθεια) από τους καθηγητές, πραγματοποιούνται διαγωνίσματα και εξετάσεις προσομοίωσης πανελλαδικών εξετάσεων με τον κατάλληλο τεχνολογικό εξοπλισμό, ενώ η ενημέρωση των γονέων πραγματοποιείται από τον ίδιο τον καθηγητή, όπως στο «φυσικό» φροντιστήριο.

¹¹⁵ Πηγές: www.e-professor.gr, www.passpel.com

¹¹⁶ Με τη σύνδεση σε πλατφόρμες επικοινωνίας όπως skype, zoom, google meetings, τη λειτουργία ψηφιακού πίνακα κ.α.

¹¹⁷ Η χρήση του κινητού τηλεφώνου παρουσιάζεται στο πλαίσιο των περισσότερων διαδικτυακών φροντιστηρίων, αναγκαία, αφού πέρα από τη δυνατότητα που έχει ο μαθητής να παρακολουθεί το μάθημα μέσω του τηλεφώνου του, καλείται να φωτογραφίζει τις απαντήσεις του στις εκάστοτε εργασίες ή στα διαγωνίσματα και να τις αποστέλλει στο φροντιστήριο. (<https://passpel.com/sixnes-erotiseis/>)

¹¹⁸ Υποστηρίζεται ότι φορώντας ο μαθητής τα γυαλιά σε συνδυασμό με τη χρήση ακουστικών, επιτυγχάνεται η 100% συγκέντρωση της προσοχής του στο μάθημα, ενώ η μέθοδος αυτή προκρίνεται ως ιδανική για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. (www.passpel.com)

¹¹⁹ Στο πλαίσιο αυτό, υπάρχει ειδική λειτουργία «σήκωσε χέρι» που επιτρέπει στους μαθητές να υποβάλλουν ερωτήσεις στο μάθημα με μικρόφωνο ή κάμερα. (www.memby.gr/pos-moiazoun-ta-mathimata-mas)

- Τα διαδικτυακά φροντιστήρια συνεργάζονται με συγκεκριμένες ομάδες καθηγητών (όπως στα «φυσικά» φροντιστήρια), το προφίλ των οποίων (ακαδημαϊκό, γνωστικό, εμπειρικό), παρουσιάζεται, συχνά, στις σχετικές ιστοσελίδες - εκπαιδευτικές πλατφόρμες μέσω βιογραφικών, φωτογραφιών κ.α. Όπως και στις διαδικτυακές πλατφόρμες αναζήτησης ιδιαίτερων μαθημάτων, έτσι κι εδώ, η εγγύηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού των φροντιστηρίων παρουσιάζεται ως το βασικό κίνητρο της επιλογής για τους μαθητές και τους γονείς τους. Στο πλαίσιο αυτό, προτάσσονται δείκτες ποιότητας όπως πιστοποίηση, εξειδίκευση, μεταδοτικότητα, διακρίσεις (π.χ. απόφοιτοι κορυφαίων Πανεπιστημίων, διδάκτορες ή νικητές επιστημονικών ολυμπιάδων κ.α.) των καθηγητών του εκάστοτε φροντιστηρίου.
- Υπηρεσία που προτάσσεται ως σημαντικό πλεονέκτημα των διαδικτυακών φροντιστηρίων είναι η δυνατότητα μαγνητοσκόπησης των μαθημάτων (για λόγους επαναλήψεων ή απουσίας από το μάθημα) καθώς και τα δοκιμαστικά μαθήματα (όπως συμβαίνει και στις πλατφόρμες των ιδιαίτερων μαθημάτων), προκειμένου ο ενδιαφερόμενος να δει εάν το μάθημα ανταποκρίνεται στις ατομικές ανάγκες και τις προσδοκίες του.
- Όπως συμβαίνει και στα φροντιστήρια που δραστηριοποιούνται με φυσική παρουσία, παρέχονται, περιπτωσιακά, εκπαιδευτικά σεμινάρια και ημερίδες επαγγελματικού προσανατολισμού, συμβουλευτικής, ψυχολογίας και πλήθος άλλων εκδηλώσεων.
- Η προώθηση (διαφήμιση) των διαδικτυακών φροντιστηρίων υλοποιείται με ποικίλες διαφημιστικές καμπάνιες στο διαδίκτυο και στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (digital marketing). Η προώθηση, περιλαμβάνει, σε αρκετές περιπτώσεις, βίντεο μικρής διάρκειας με γονείς ή μαθητές που περιγράφουν την ικανοποίησή τους από τα θετικά αποτελέσματα των υπηρεσιών του φροντιστηρίου, γνωστά τηλεοπτικά πρόσωπα που καλούν τις ομάδες στόχου «ν' αγοράσουν» τις υπηρεσίες προτάσσοντας τα πλεονεκτήματα αυτής της επιλογής, ακόμα και συμμετοχή των υπευθύνων των φροντιστηρίων σε διάφορες τηλεοπτικές εκπομπές¹²⁰. Στο πλαίσιο αυτό, οι αξιολογήσεις του αγοραστικού

¹²⁰ Ενδεικτικές πηγές: www.memby.gr, www.passpel.gr

κοινού με θετικά σχόλια που προβάλλονται μέσω ειδικής εφαρμογής αποτελεί κοινή μέθοδο που εφαρμόζεται σχεδόν σε όλες τις ιστοσελίδες και τις εκπαιδευτικές πλατφόρμες των διαδικτυακών φροντιστηρίων.

- Στο ευρύτερο πλαίσιο των διαδικτυακών φροντιστηρίων προτάσσονται τα πλεονεκτήματα της εξ αποστάσεως διδασκαλίας (e-learning) σε αντιπαραβολή με τα μειονεκτήματα της τυπικής εκπαίδευσης που λαμβάνει χώρα στο «φυσικό» φροντιστήριο (εικ. ix). Αυτά είναι: εξοικονόμηση και αξιοποίηση χρόνου των μαθητών, άνεση και ασφάλεια προσωπικού χώρου, εξατομικευμένα (προσωποποιημένα) πακέτα εκμάθησης, εξειδικευμένοι και έμπειροι καθηγητές για κάθε πεδίο μάθησης, εκμηδενισμός γεωγραφικών εμποδίων που καθιστούν την παρακολούθηση φροντιστηρίου δύσκολη ή και μη εφικτή.

The screenshot displays two pricing plans on the Memby website. The left plan is for 1 subject at 16,00 €/month, and the right plan is for all subjects at 40,00 €/month. Both plans include a list of benefits such as interactive group lessons, video recordings, and individual support.

Plan	Price (€/μην.)	Includes
1 μάθημα της επιλογής σου	16,00	1 επιλεγμένο μάθημα, Διαδραστικά ομαδικά μαθήματα, Πρόσβαση σε βιντεοσκοπήσεις μαθημάτων, Συμμετοχή στην κοινότητα του Memby, Ατομική βοήθεια
Όλα τα μαθήματα του Memby	40,00	Όλα τα μαθήματα (Φυσική, Χημεία, Βιολογία, Μαθηματικά, Νέα Ελληνικά, Αρχαία Ελληνικά), Διαδραστικά ομαδικά μαθήματα, Πρόσβαση σε βιντεοσκοπήσεις μαθημάτων, Συμμετοχή στην κοινότητα του Memby, Ατομική βοήθεια

Εικόνα viii: Ενδεικτικό κόστος συνδρομής διαδικτυακού (on line) φροντιστηρίου. Πηγή: www.memby.gr

	e-professor	Άλλα online φροντιστήρια	Φυσικό φροντιστήριο
Προετοιμασία των μαθητών για τις εξετάσεις.	✓	✓	✓
Κάλυψη κενών μαθημάτων.	✓	✓	✓
Εξασφάλιση χρόνου και άνεσης μαθημάτων.	✓	✓	✗
Ευελιξία προγραμματισμού μαθημάτων.	✓	✓	✗
Μαγνητοσκόπηση μαθήματος για επαναληπτικούς λόγους.	✓	✓	✗
Ολοκληρωμένο φάσμα μαθημάτων μέσης εκπαίδευσης και ξένων γλωσσών.	✓	✓	✗
Ηλεκτρονικός πίνακας και αποστολή των σημειώσεων μέσω Email.	✓	✓	✗
Εξειδικευμένη τεχνολογία, εστιασμένη στα διαδικτυακά μαθήματα.	✓	✗	✗
Απροβλημάτιστη επικοινωνία με βέλτιστη ποιότητα εικόνας και ήχου.	✓	✗	✗
Καθηγητές εξειδικευμένοι και εκπαιδευμένοι στην απομακρυσμένη εκπαίδευση.	✓	✗	✗

Εικόνα ix: Πλεονεκτήματα διαδικτυακού (on line) φροντιστηρίου έναντι «φυσικού» φροντιστηρίου. Πηγή: e-professor.gr

3.3.4 Η διαδικτυακή εταιρική ταυτότητα του φροντιστηρίου (ιστοσελίδα) ως μέσο προώθησης κι επιλογής της φυσικής εταιρικής ταυτότητας

Ο γενικός ερευνητικός σκοπός της παρούσας διδακτορικής διατριβής θεμελιώνεται μέσω της ανάδειξης των γονεϊκών στρατηγικών και κριτηρίων επιλογής σε σχέση με τη χρήση των φροντιστηρίων Μ.Ε. Στο πλαίσιο αυτό, η έρευνα αγοράς αποτελεί βασικό τρόπο, μέσω του οποίου το αγοραστικό κοινό (γονείς) ενημερώνεται και επιλέγει τις εν λόγω εκπαιδευτικές υπηρεσίες. Στην εποχή μας, μία έρευνα αγοράς πραγματοποιείται και διαδικτυακά, δεδομένου ότι η πλειοψηφία των επιχειρήσεων κάθε τομέα, εκτός από φυσική εταιρική ταυτότητα, διαθέτει και διαδικτυακή εταιρική ταυτότητα. Το διαδίκτυο, συγκεκριμένα, διαθέτει πλήθος βάσεων δεδομένων που συγκεντρώνουν πολλαπλά στοιχεία ερευνών αγοράς και, για το λόγο αυτό, θεωρείται η μεγαλύτερη πηγή σχετικών πληροφοριών. Η παρουσία της ταυτότητας μιας επιχείρησης στο διαδίκτυο και στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης θεωρούνται τα πιο σύγχρονα τεχνολογικά εργαλεία, με το δεύτερο να είναι εξαιρετικά δημοφιλές ειδικά στους νέους που είναι οι βασικοί χρήστες των υπηρεσιών που παρέχει η φροντιστηριακή εκπαίδευση (Martinez & Wolverton, 2009). Στο παρόν κεφάλαιο, θα επιχειρήσουμε να προσεγγίσουμε τη διαδικτυακή εταιρική ταυτότητα των Φροντιστηρίων Μ.Ε. (ιστοσελίδα) ως συμπληρωματικό μέσο επιλογής, προκειμένου να αποτυπώσουμε το βαθμό και τον τρόπο συμβολής ή επίδρασης της διαδικτυακής παρουσίας των φροντιστηρίων στο πλαίσιο της γονεϊκής επιλογής.

Οι εταιρικές ιστοσελίδες αποτελούν, ως γνωστόν, το βασικό τρόπο προώθησης και διαφήμισης κάθε επιχείρησης στο διαδίκτυο, ενώ η θετική στάση των καταναλωτών απέναντι σε επιχειρήσεις που διαθέτουν διαδικτυακή εταιρική ταυτότητα επιβεβαιώνεται από σχετικά ερευνητικά δεδομένα (Gibson 2012, as cited in Saravanan, Sajitha, 2016, p.17). Μέσω της ευρείας ανταπόκρισης του κοινού με το περιεχόμενο των πληροφοριών, δημιουργήθηκε μια θετική στάση για το ηλεκτρονικό εμπόριο, στο πλαίσιο της οποίας συναντάται η αντίληψη ότι «καλύτερα μια οποιαδήποτε ιστοσελίδα από το να μην υπάρχει καθόλου ιστοσελίδα», που δίνει ισχυρό ανταγωνιστικό πλεονέκτημα στις επιχειρήσεις με διαδικτυακή παρουσία. (Palan, Phapruke, 2009, p. 85)

Οι ανταγωνιστικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν ευρύτερα οι επιχειρήσεις αποσκοπούν στο πώς αυτές, ως επιχειρησιακές μονάδες, μπορούν ν' αποκτήσουν διακριτά ανταγωνιστικά πλεονεκτήματα. Οι στρατηγικές αυτές διακρίνονται σε στρατηγικές ηγεσίας και κόστους (επίτευξη χαμηλού κόστους παραγωγής και ποιότητας προϊόντος), διαφοροποίησης (ανάπτυξη ενός προϊόντος ή μιας υπηρεσίας με μοναδικά ανταγωνιστικά χαρακτηριστικά) και στοχοποίησης σε συγκεκριμένες αγορές μέσω της μείξης μορφών marketing, προκειμένου ν' ανταποκρίνεται περισσότερο στις ανάγκες τους (Porter, 1985). Η συνήθης ανταγωνιστική στρατηγική στο πλαίσιο των φροντιστηρίων ΜΕ είναι αυτή της διαφοροποίησης. Το διαφοροποιημένο προϊόν είναι η επιτυχία στις πανελλαδικές εξετάσεις και τα μέσα που θα επιτρέψουν την επίτευξη αυτού του σκοπού (Bray, 2010), παρόλο που μπορεί, να φαίνεται, εκ πρώτης, ότι το εκπαιδευτικό προϊόν στο πλαίσιο του φροντιστηριακού κλάδου δεν επιδέχεται διαφοροποίησης. Σχετικά πλεονεκτήματα διαφοροποίησης είναι, για παράδειγμα, οι συμπληρωματικές υπηρεσίες που μπορεί να προσφέρουν τα φροντιστήρια, οι κτιριακές εγκαταστάσεις και υλικοτεχνικές υποδομές, το εκπαιδευτικό υλικό (π.χ. έκδοση βοηθημάτων), ο βαθμός ενσωμάτωσης νέων τεχνολογιών και ψηφιακών εργαλείων (π.χ. διαδραστικοί πίνακες, πολυλειτουργική ιστοσελίδα με δυνατότητα e-learning κ.α), οι τιμές τους (δίδακτρα, πακέτα προσφορών), οι προωθητικές ενέργειες, όπως είναι η παροχή υποτροφιών αλλά και η ηλεκτρονική διαφήμιση (π.χ. προώθηση των εταιρικών ιστοσελίδων μέσω των μηχανών αναζήτησης αλλά και των social media).

Η ηλεκτρονική διαφήμιση (digital marketing) αποτελεί έναν ευρύ τομέα που περιλαμβάνει ποικίλες μορφές και εργαλεία διαφήμισης στο χώρο του διαδικτύου και περιγράφει την αρχιτεκτονική της επιχείρησης για τη δημιουργία κερδοφόρων και βιώσιμων πηγών εσόδων. Το πλεονέκτημα του διαδικτύου στον πλαίσιο της διαφήμισης είναι η δυνατότητα της αδιάλειπτης και ταχύτατης εξέλιξης του μέσου και των υπηρεσιών του (π.χ. μορφή, χρησιμότητα, αποτελεσματικότητα, κοινωνική αποδοχή) σε αντίθεση με τα παραδοσιακά είδη διαφήμισης (π.χ. ραδιόφωνο, τηλεόραση, έντυπη διαφήμιση) που παρουσιάζουν περιορισμένη ευελιξία στην εφαρμογή νέων πρακτικών προσέγγισης του κοινού (Curtis, 2013). Σημαντικό επίσης μειονέκτημα των παραδοσιακών μέσων διαφήμισης, θεωρείται ο περιορισμένος διαφημιστικός χώρος που παρέχουν. Στην αγορά των φροντιστηρίων Μ.Ε., για παράδειγμα, τα έντυπα διαφημιστικά φυλλάδια, οι αφίσες,

οι χορηγίες, το ραδιόφωνο, η τηλεόραση, η εταιρική κοινωνική ευθύνη¹²¹ αποτελούν κάποια παραδείγματα παραδοσιακών τρόπων διαφήμισης. Πιο σύγχρονα διαφημιστικά κανάλια προώθησης (marketing channels) είναι το “e-mail marketing”, το “Social Media Marketing”¹²², η διοργάνωση εκδηλώσεων ή και διαδικτυακών παρουσιάσεων (webinars) της εταιρικής ταυτότητας του φροντιστηρίου (φιλοσοφία, προϊόν, υπηρεσίες κ.α.) στους υποψήφιους πελάτες.¹²³

Η βασική κατηγορία διαδικτυακής διαφήμισης αφορά την προβολή και προώθηση των εταιρικών ιστοσελίδων. Αυτές λειτουργούν τόσο ως μέσα παροχής πληροφοριών, προκειμένου να βελτιωθεί η εικόνα της επιχείρησης και των προϊόντων της αλλά και ως μέσα επικοινωνίας, υποστήριξης και παροχής υπηρεσιών για τους πελάτες της. Σε συνδυασμό με εναλλακτικές μορφές διαφήμισης που χρησιμοποιεί η επιχείρηση ενισχύεται και η προώθηση της ιστοσελίδας αλλά και η ενδυνάμωση του μηνύματος. Στο πλαίσιο αυτό, η βελτιστοποίηση των μηχανών αναζήτησης (Search Engine Optimisation), θεωρείται κυρίαρχο μέσο προώθησης, διότι συμβάλλει στην κατάταξη της ιστοσελίδας στις πρώτες θέσεις των αποτελεσμάτων της google, όταν κάποιος «κλικάρει» σχετικά στοιχεία. Είναι σημαντικό ότι οι εταιρικές ιστοσελίδες θεωρούνται πλέον αποδοτικά εργαλεία έρευνας αγοράς που συμβάλλουν σημαντικά στο σχεδιασμό της επιχείρησης αναφορικά με το μάρκετινγκ που θα υλοποιήσει. (Gibson, 2012, as cited in Saravanan, Sajitha, 2016, p. 20), παρέχοντας τη δυνατότητα άντλησης σημαντικών πληροφοριών από τις ομάδες στόχου. Λειτουργούν επίσης ως μέσα φυσικής διανομής προϊόντων και παροχής υπηρεσιών, διευρύνοντας τον κύκλο εργασιών της εκάστοτε επιχείρησης. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει μια αμφίδρομη τροφοδότηση μεταξύ διαδικτυακής διαφήμισης και ηλεκτρονικού εμπορίου, αφού ο ρόλος του ενός τομέα δρα ενισχυτικά και αλληλοσυμπληρωματικά προς τον άλλον (Curtis, 2013). Εν ολίγοις, οι εταιρικές

¹²¹ Είναι η δράση μιας επιχείρησης που μέσω του κοινωνικού αντίκτυπου που έχει, οδηγεί στην ικανοποίηση των πελατών της. Βελτιώνει την ευημερία του πελάτη αλλά και της ευρύτερης κοινότητας, αποσκοπώντας σε προσωπικά οφέλη για την επιχείρηση.

¹²² Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης θεωρούνται «πύλες εισόδου» των επισκεπτών προς την εταιρική ιστοσελίδα. Οδηγούν τους επισκέπτες στον εταιρικό ιστότοπο, προκειμένου να έρθουν σε επαφή με τις πληροφορίες και τα παρεχόμενα προϊόντα ή τις υπηρεσίες της εκάστοτε εταιρείας. «*Η προβολή της επιχείρησης μέσα από εργαλεία των μέσων κοινωνικής δικτύωσης αποτελεί από μόνη της μια Διαδικτυακή Εταιρική Ταυτότητα, που βασίζεται στις πληροφορίες και στο περιεχόμενο τα οποία προβάλλονται μέσω αυτών.*» (<https://www.digi-plan.gr/taftotita/>)

¹²³ <https://www.digitalbang.gr>

ιστοσελίδες παρέχουν μια «εικονική» παρουσία της επιχειρήσεων και διαθέτουν την ευελιξία να συνδυάσουν την παροχή πληροφοριών, την προώθηση της εικόνας και των προϊόντων της επιχείρησης, καθώς και λειτουργίες άμεσης ή έμμεσης πώλησης των τελευταίων (ό.π.). Ο σχεδιασμός και η ανάπτυξή τους, διαρθρώνεται μέσα από συγκεκριμένα και σαφή στάδια (καθορισμός στόχου ιστοσελίδας, ανάλυση κοινού - στόχου, επιλογή περιεχομένου, επιλογή στρατηγικής προώθησης, υλοποίηση & λειτουργία ιστοσελίδας), με απώτερο σκοπό -όπως ακριβώς και στην παραδοσιακή διαφήμιση- την αύξηση της αναγνωρισιμότητας και των θετικών εντυπώσεων του προϊόντος ή της υπηρεσίας, που ως αποτέλεσμα της πειθούς, θα οδηγήσει στην πολυπόθητη επιλογή.

Η σύνθεση της διαδικτυακής εταιρικής ταυτότητας εξαρτάται εν γένει από τους παράγοντες της σωστής και ορθής παρουσίασης περιεχομένου, οι οποίοι συνδέονται άρρηκτα με το πνεύμα και τη φιλοσοφία της επιχείρησης. Οι παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση θετικών εντυπώσεων σε σχέση με μια ιστοσελίδα αποτελεί ένα ευρύ πεδίο έρευνας στο πλαίσιο της σχετικής βιβλιογραφίας, διότι αντικατοπτρίζουν επί της ουσίας τα κριτήρια μέτρησης της αποτελεσματικότητας και της αξιολόγησης των ιστοσελίδων. Ο χώρος του μάρκετινγκ των επιχειρήσεων προσεγγίζει την αποτελεσματικότητα της εταιρικής ιστοσελίδας σε επίπεδο κυρίως τεχνικών και λειτουργικών προδιαγραφών. Ο βαθμός συμμετοχικότητας των επισκεπτών θεωρείται σημαντικό κριτήριο αποτελεσματικότητας που εξαρτάται από τις δυνατότητες αλληλεπίδρασης και διάδρασης που η ιστοσελίδα παρέχει. Οι επισκέπτες που επιθυμούν να «αλληλεπιδράσουν» με την επιχείρηση, θεωρείται ότι αντιδρούν θετικά σε διαδραστικά στοιχεία της ιστοσελίδας (Hu et al., 2012). Παράλληλα η ακαδημαϊκή κοινότητα, μελετώντας στάσεις και συμπεριφορές επιδιώκει να καθορίσει ποιοτικά κριτήρια που σχετίζονται με την εμπειρία και τις αντιλήψεις του κοινού σε αυτό το πλαίσιο (William et al, 2015). Εν συντομία, οι παράγοντες αυτοί υιοθετούν τη μορφή ποσοτικών ή ποιοτικών δεικτών και διακρίνονται σε δομικούς (τεχνικά χαρακτηριστικά των ιστοσελίδων) και σε αντιληπτικούς (συγκινησιακές, ψυχικές και συμπεριφορικές διαστάσεις των επισκεπτών) (Vranica & Shields, 2016). Στην πρώτη κατηγορία, για παράδειγμα, στοιχεία εμφάνισης και περιεχομένου στις ιστοσελίδες (π.χ. κειμενικές μορφές, χρώματα, εικόνες, βίντεο και ήχος, animation, γραφικές αναπαραστάσεις πληροφοριών και εννοιών κ.α.), φαίνεται ότι δημιουργούν θετικές εντυπώσεις στους

επισκέπτες (William et al, 2015), ενώ η απόφαση επιλογής του καταναλωτή στο πλαίσιο αυτό θεωρείται, συχνά, υποσυνείδητη, συναισθηματική επιλογή κι όχι τόσο ορθολογική, που μπορεί να συνδέεται με «κοινωνικοπολιτισμικές, βιωματικές, συμβολικές και ιδεολογικές πτυχές της κατανάλωσης» (Arnould & Thomson, 2005, p. 868). Στο πλαίσιο αυτό, η θεωρία μάρκετινγκ περί των «οικονομιών των συναισθημάτων» «affective economics» επιχειρεί να κατανοήσει τις συναισθηματικές βάσεις της λήψης αποφάσεων των καταναλωτών ως κινητήρια δύναμη πίσω από τις αποφάσεις τηλεθέασης και αγοράς» (Jenkins 2006 , p. 61).

Ο κυρίαρχος ποιοτικός δείκτης αποτελεσματικότητας στο πλαίσιο των διαφημιστικών εταιρικών ιστοσελίδων είναι η «στάση απέναντι στην ιστοσελίδα» και ο καθορισμός των παραγόντων (κλιμακούμενοι δείκτες) που οδηγούν, συγκεκριμένα, σε θετική στάση (Vranica & Shields, 2016). Στην πράξη ωστόσο κάθε επιχείρηση προσδιορίζει την αποτελεσματικότητα της ιστοσελίδας με διαφορετικά κριτήρια που συνδέονται άρρηκτα με το είδος της επιχείρησης και τους γενικούς ή ειδικούς στόχους της ιστοσελίδας. Ταυτόχρονα, η κατηγοριοποίηση των εταιρικών ιστοσελίδων δεν αποτελεί ούτε εύκολη ούτε ξεκάθαρη υπόθεση, αφού εξαρτάται από τις στρατηγικές προώθησης που ακολουθεί η επιχείρηση, από τις λειτουργίες που καλείται να υποστηρίξει, τις ανάγκες και απαιτήσεις του εκάστοτε κοινού - στόχου. Παρ' όλα αυτά, θα μπορούσαμε, σε μια γενική κατηγοριοποίηση, να εντάξουμε τις ιστοσελίδες που εμφανίζουν κάποια κοινά ως προς τη φιλοσοφία, τους ειδικούς στόχους, τις διαδικασίες, το περιεχόμενο, το ύφος, την εμφάνιση ή και τα λειτουργικά και τεχνικά χαρακτηριστικά τους (Moe, 2013). Για παράδειγμα, στις ιστοσελίδες των φροντιστηρίων μέσης εκπαίδευσης συναντάμε κάποια κοινά γενικά χαρακτηριστικά σε σχέση με τις δομικές κατηγορίες περιεχομένου, παρά τη διαφοροποίηση που υπάρχει στις λειτουργικές δυνατότητες και προδιαγραφές της κάθε ιστοσελίδας, ενώ η αποτελεσματικότητά τους σχετίζεται, κατά κύριο λόγο, με την προβολή της φυσικής εικόνας της επιχείρησης και των υπηρεσιών που προσφέρει, προκειμένου να διευρύνει την αναγνωρισιμότητά της και, κατ' επέκταση, το πελατειακό της κοινό (γονείς-μαθητές). Σε κάθε περίπτωση, είναι σαφές ότι η διαμόρφωση ενός κοινού μοντέλου αποτελεσματικότητας εταιρικών ιστοσελίδων με όμοια και ευρέως αποδεκτά κριτήρια (από τους πρακτικούς και από την ακαδημαϊκή κοινότητα) δεν είναι δυνατή. Διαφορετικοί δείκτες μέτρησης, οδηγούν σε πολυπαραγοντικά κριτήρια αξιολόγησης και μπορούν να ενσωματωθούν σε διαφορετικά

μοντέλα μέτρησης της αποτελεσματικότητας. Παρ' όλα αυτά, υπάρχουν κάποια μοντέλα μέτρησης που αναφέρονται στη σχετική βιβλιογραφία που μας παρέχουν χρήσιμα στοιχεία.

Οι Wells & Shen (1999) θεωρώντας ότι η θετική στάση του κοινού απέναντι στην ιστοσελίδα επηρεάζει θετικά τη στάση του απέναντι στο διαφημιζόμενο προϊόν ή τη μάρκα με αποτέλεσμα την αύξηση των πωλήσεων, χρησιμοποιούν τον δείκτη «στάση απέναντι στην ιστοσελίδα» (Attitude toward the Site – AST). Ο δείκτης αυτός αποτελεί μέχρι και σήμερα τη βάση όλων των κλιμάκων μέτρησης της αποτελεσματικότητας των διαφημιστικών ιστοσελίδων και τα κριτήρια που απαρτίζουν τον εν λόγω δείκτη σχετίζονται με παράγοντες που κάνουν μια ιστοσελίδα «καλή» ή «κακή» για τους χρήστες, όπως:

- σχεδιασμός και πλοήγηση (ομαλή περιήγηση και λειτουργικό μενού) (navigation)
- οργάνωση κι επαγγελματικός σχεδιασμός (professional design)
- εμφάνιση (layout)
- ελκυστικότητα - βαθμός πρόκλησης ενδιαφέροντος (considerateness)
- φιλική για τον χρήστη (friendly)
- αξιοπιστία (trustworthiness)
- αναβάθμιση της εικόνας της επιχείρησης (image enhancing)
- εξυπηρέτηση ειδικού σκοπού (purpose)

Σύμφωνα με τον Fitzpatrick (2000) οι εταιρικές ιστοσελίδες, ανεξάρτητα από τους ειδικούς στόχους που εξυπηρετούν, χρειάζεται να υποστηρίζουν τις ανάγκες των χρηστών (εύκολη, γρήγορη και αξιόπιστη αναζήτηση πληροφορίας) αλλά και την προβολή της επιχείρησης σε σχέση με τη συνολική της εικόνα και τα προϊόντα ή τις υπηρεσίες που προσφέρει. Χρησιμοποιεί πέντε βασικά κριτήρια ως παράγοντες ποιότητας. Καθένα από αυτά τα κριτήρια πλαισιώνεται από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και αφορούν κυρίως τις επιχειρήσεις που χρησιμοποιούν την ιστοσελίδα ως μέσο προβολής, τις εταιρίες που αναλαμβάνουν τον σχεδιασμό αλλά και τους ίδιους τους χρήστες. Αυτά ορίζονται ως εξής:

- δυνατότητα εύρεσης της ιστοσελίδας (Visibility): ευκολία εντοπισμού και πρόσβασης στο περιεχόμενο
- κατανόηση περιεχομένου (Intelligibility): επιλογή του περιεχομένου και τη χρήση πολυμεσικών εφαρμογών με τρόπο που να διευκολύνει την κατανόηση της παρεχόμενης πληροφορίας από όλους τους επισκέπτες
- αξιοπιστία (Credibility): επίπεδο εμπιστοσύνης που διαμορφώνεται από την ακεραιότητα επιχείρησης και την ακρίβεια του περιεχομένου
- δέσμευση χρήστη στην ιστοσελίδα (Engagibility): δυνατότητες «αλληλεπίδρασης» μέσω επικοινωνιακών διαδικασιών και γενικότερη αισθητική της ιστοσελίδας
- διαφοροποίηση (Differentiation): προώθηση ανταγωνιστικών πλεονεκτημάτων της επιχείρησης

Τέλος, το μοντέλο των Hassan & Li (2005) είναι αυτό που έχει επικρατήσει τα τελευταία χρόνια. Επικεντρώνεται στη χρηστικότητα της ιστοσελίδας (usability) ως δείκτης αποτελεσματικότητας, αποδοτικότητας αλλά και ικανοποίησης των χρηστών, προτείνοντας σχετικά κριτήρια, συμπεριλαμβανομένης και της κατηγορίας «περιεχόμενο», που σπάνια συναντάται σε έρευνες χρηστικότητας. Οι ομάδες κριτηρίων χρηστικότητας είναι οι εξής:

- Εμφάνιση Οθόνης (Screen Appearance): π.χ. χρώματα για φόντο, γραμματοσειρές, χρήση εικόνων, σλόγκαν, η κατανομή του χώρου και άλλα στοιχεία που προσδιορίζουν την ελκυστικότητα της ιστοσελίδας
- Περιεχόμενο (Content): ποιοτική χρήση της γλώσσας, ευκολία κατανόησης της πληροφορίας, σαφήνεια κειμένων κ.α.
- Προσβασιμότητα (Accessibility): χρόνος απόκρισης του συστήματος στις επιλογές του χρήστη
- Πλοήγηση (Navigation): δομή και οργάνωση του περιεχομένου, χρήση εξειδικευμένων εργαλείων για ευχάριστη περιήγηση των επισκεπτών
- Χρήση πολυμέσων (Media Use): π.χ. εικόνα, κινούμενα γραφικά, ήχος, αναπαραγωγή βίντεο κ.α.
- Αλληλεπίδραση (Interactivity): αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ επισκέπτη και

συντελεστών της επιχείρησης μέσω π.χ. ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, online συνομιλίας κ.α

- ο Συμφωνία (Consistency): χρήση υπερσυνδέσμων, μενού, τίτλων κ.α.

Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των ιστοσελίδων αποτελεί ένα ευρύτατο και πολυσύνθετο πεδίο διερεύνησης που δεν εμπεριέχεται στους ερευνητικούς τομείς και σκοπούς της παρούσης. Θεωρώντας όμως τη διαδικτυακή εταιρική ταυτότητα των φροντιστηρίων προέκταση της φυσικής εταιρικής τους ταυτότητας και επιχειρώντας να διερευνήσουμε το βαθμό και τον τρόπο που η ιστοσελίδα επηρεάζει -ενδεχομένως- τη γονεϊκή στάση και επιλογή, το προαναφερθέν βιβλιογραφικό υπόβαθρο θα μας βοηθήσει να σχεδιάσουμε το ερευνητικό εργαλείο του εν λόγω θεματικού άξονα στο πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας που πρόκειται να διεξαχθεί.

3.4 Η γονεϊκή επιλογή στο πλαίσιο των φροντιστηρίων μέσης εκπαίδευσης: σύστημα επιλογής και κριτήρια (εμπειρικά δεδομένα)

3.4.1 Κριτήρια επιλογής με βάση τα ειδικά χαρακτηριστικά του φροντιστηρίου

Σε όλες τις περιπτώσεις, οι γονείς ανεξάρτητα από το είδος των εκπαιδευτικών επιλογών που κάνουν (σχολική ή φροντιστηριακή εκπαίδευση) ακολουθούν ένα «σύστημα επιλογής», ή αλλιώς μια διαδικασία, προκειμένου να καταλήξουν σε μία επιλογή (Bowe et al, 1994). Η διαδικασία της επιλογής, θεωρείται από τους γονείς ιδιαίτερα στρεσογόνα: «(...) 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... ! » (Θεοχάρη, 2013, σ. 77)

Για να επιλέξουν το «κατάλληλο» φροντιστήριο χρειάζονται αρχικά, ένα μέσο, μία πηγή πληροφόρησης. Αυτό μπορεί να είναι λ.χ. το κοινωνικό τους δίκτυο (συγγενείς, φίλοι, γνωστοί που εμπλέκονται με τον χώρο κτλ) ακόμα και η διαδικτυακή εταιρική ταυτότητα του φροντιστηρίου, όπως αναλύθηκε σχετικά στο προηγούμενο κεφάλαιο, παρόλο που ο διαδικτυακός χώρος, δε συμπεριλαμβάνεται συχνά ως κριτήριο ή μέσο επιλογής στο σχετικό ερευνητικό έργο. Για να καταλήξουν, εν συνεχεία, σε μία επιλογή, οι γονείς χρειάζεται να βασιστούν σε ειδικότερα κριτήρια επιλογής που σχετίζονται τα χαρακτηριστικά και το είδος του φροντιστηριακού φορέα (Θεοχάρη, 2013).

Σε σχέση με τα χαρακτηριστικά του φροντιστηρίου, οι περισσότερες μελέτες σε αυτό το ερευνητικό πλαίσιο συγκλίνουν σε πέντε βασικά κριτήρια που φαίνεται ότι παίζουν καθοριστικό ρόλο στην επιλογή. Αυτά είναι: η ποιότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού, το οικονομικό κόστος, η φήμη, η ευκολία πρόσβασης και οι γενικότερες παροχές και υπηρεσίες του φροντιστηρίου. Η ιεραρχική σειρά των βασικών αυτών κριτηρίων επιλογής καθώς και των συμπεριλαμβανομένων υπό-κριτηρίων τους, διαφοροποιείται από μελέτη σε μελέτη. Για παράδειγμα:

Η ποιοτική έρευνα του Επαγγελματικού Σωματίου Ιδιοκτητών Φροντιστηρίων Μέσης Εκπαίδευσης Αττικής (ΕΣΙΦΜΕΑ, 2008, σ. 37), που πραγματοποιήθηκε με τη μορφή των ομαδικών συζητήσεων, με δείγμα μαθητές και μητέρες μαθητών στη βαθμίδα του Λυκείου που χρησιμοποιούν φροντιστήρια, αναδείχθηκαν τα εξής κριτήρια επιλογής :

- 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

Στην 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, σ. 3) που πραγματοποιήθηκε με τηλεφωνικές συνεντεύξεις σε μαθητές και γονείς που χρησιμοποιούν φροντιστήρια Μέσης Εκπαίδευσης, αναδείχθηκαν με ιεραρχική σειρά τα ακόλουθα κριτήρια επιλογής :

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

Κοινή διαπίστωση των δυο ερευνών είναι ότι ο γονέας, ανεξαρτήτως κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, θα επενδύσει στη φροντιστηριακή εκπαίδευση του παιδιού του και ότι το είδος που θα επιλέξει (οργανωμένο φροντιστήριο ή ιδιαίτερο μάθημα), δείχνει τις διαφοροποιούμενες δυνατότητες που συνδέονται με το οικονομικό επίπεδο της οικογένειας. Επίσης, η σχετικά χαμηλή ιεράρχηση του κόστους χαρακτηρίζεται, στη δεύτερη μελέτη ως «αξιοσημείωτη» (Ε.Π.Ι., 2012), δεδομένου ότι

έλαβε χώρα σε συνθήκες οικονομικής κρίσης που η αγοραστική δυνατότητα των οικογενειών είχε συρρικνωθεί. Ως βασική αιτία αλλαγής φροντιστηρίου, οι γονείς προβάλλουν τη δυσαρέσκειά τους για την ποιότητα του προσωπικού (έλλειψη «χημείας», μεταδοτικότητα, οργάνωση κ.α.) και, δευτερευόντως, την αδυναμία κάλυψης των διδασκτρων ή τις χαμηλές επιδόσεις των μαθητών (Ε.Π.Ι., 2012). Επιπρόσθετοι παράγοντες όπως η τοποθεσία και τα κοινωνικά δίκτυα των μαθητών (φιλίες-παρέες), συντελούν είτε στην αλλαγή είτε στην επιλογή ενός φροντιστηριακού φορέα.

Ομοίως σε έρευνα που διεξήχθη τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο σχετικά με τα κριτήρια επιλογής των φροντιστηρίων Μ.Ε. από την πλευρά των γονέων (Θεοχάρη, 2013), η πλειοψηφία αυτών, ανεξαρτήτως κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, θεωρεί το οικονομικό κόστος «δευτερεύον» κριτήριο επιλογής. Οι συστάσεις του κοινωνικού δικτύου, η ποιότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού και η φήμη του φροντιστηρίου αποτελούν τα βασικά κριτήρια της γονεϊκής επιλογής.

Κάποια ακόμα ερευνητικά δεδομένα που εξήχθησαν με τη χρήση ποσοτικών μεθόδων σε δείγμα γονέων που χρησιμοποιούν φροντιστήρια Μ.Ε. καταλήγουν σε παρόμοιες διαπιστώσεις. Η ποιότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού αποτελεί τον καθοριστικό παράγοντα στην επιλογή του φροντιστηρίου, ακολουθεί η φήμη του φροντιστηρίου, τρίτο κατά σειρά έρχεται το οικονομικό κόστος και, τέλος, η ευκολία πρόσβασης από και προς αυτό. Υποκριτήρια σχετικά με την ποιότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού αναδεικνύονται η μεταδοτικότητα, οι γνώσεις και η οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας, ενώ στη φήμη του φροντιστηρίου συμβάλλει σημαντικά η γνώμη του κοινωνικού δικτύου (συγγενείς-φίλοι). Δευτερεύοντα κριτήρια επιλογής εμφανίζονται η επωνυμία του φροντιστηρίου, ενώ τα ηλεκτρονικά μέσα (διαφήμιση, μέσα κοινωνικής δικτύωσης, η τηλεόραση, ραδιόφωνο) συγκεντρώνουν πολύ χαμηλά ποσοστά. Σε σχέση με τις παρεχόμενες υπηρεσίες, επικρατούν τα ολιγομελή τμήματα και το δωρεάν εκπαιδευτικό υλικό και λιγότερο υπηρεσίες όπως η ηλεκτρονική ενημέρωση των γονέων (Σακελλαρίου, 2019, σ. 41).

Συνοψίζοντας, η επιλογή των γονέων στο πλαίσιο των φροντιστηρίων Μ.Ε. φαίνεται να καθορίζεται από τα εξής κριτήρια :

Ποιότητα εκπαιδευτικού προσωπικού

Ο κυριότερος συντελεστής ποιότητας που καθορίζει τη δυναμική ενός φροντιστηρίου είναι οι εξειδικευμένες εκπαιδευτικές υπηρεσίες μέσω του εκπαιδευτικού προσωπικού που απασχολείται σε αυτό. Το μέγεθος αυτής της δύναμης διαφοροποιείται σημαντικά από τη φήμη των φροντιστηρίου και το ιστορικών επιτυχιών, υπόβαθρο που συνδέεται άρρηκτα με το κύρος (όνομα, εμπειρία) των καθηγητών στον εν λόγω χώρο. Όσο μεγαλύτερο είναι το κύρος των καθηγητών τόσο περισσότερο ευνοείται η θετική φήμη ενός φροντιστηρίου και η «ηγεσία» του στο χώρο. Ως εκ τούτου η ομάδα εργαζομένων με τη μορφή εκπαιδευτών, ερευνητών και διαχειριστών, αποτελεί τον σημαντικότερο «προμηθευτή» του φροντιστηρίου κι έπειτα ακολουθούν οι λοιπές υπηρεσίες υποστήριξης (π.χ. βιβλιοπωλεία, ηλεκτρονικές υπηρεσίες κ.α.) (Martinez & Wolverson, 2009). Η δευτεροβάθμια φροντιστηριακή εκπαίδευση εν γένει εκτιμάται ως τομέας υψηλής εργασιακής εντατικοποίησης. Στο πλαίσιο αυτό, η διαθεσιμότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού και ο προσωποκεντρικός χαρακτήρας του αποτελεί σημαντικό παράγοντα επιλογής (ό.π.), δεδομένου ότι οι γονείς αισθάνονται ασφάλεια σ' ένα οργανωμένο περιβάλλον εξυπηρέτησης στο οποίο μπορούν να διατηρούν άμεση επαφή με τους καθηγητές και το λοιπό προσωπικό του φροντιστηρίου, προκειμένου να ενημερωθούν για την πορεία του παιδιού τους και να πληροφορηθούν για τα ζητήματα που τους απασχολούν. *«Και υπάρχει τώρα ένα τρίγωνάκι, είναι ο καθηγητής, ο γονέας και ο μαθητής. Εάν δεν υπάρχει επαφή στις πλευρές, το τρίγωνο δεν υπάρχει, δεν υπάρχει συνεργασία, δεν υπάρχει τίποτα» (...)* *«η παιδαγωγική & μορφωτική του κατάρτιση, μεταδοτικότητα & επικοινωνία, ν' ασχολείται με τις ελλείψεις που έχει το κάθε παιδί ξεχωριστά, ψυχολογική υποστήριξη, αληθινή συνεργασία με τα παιδιά και την οικογένεια, αξιοπιστία, εμπιστοσύνη, πειθαρχία, υπευθυνότητα, οργάνωση»* είναι τα χαρακτηριστικά που σκιαγραφούν τον «ιδανικό» φροντιστή, όπως αναφέρθηκαν από τους γονείς μαθητών Β' Λυκείου στην έρευνα της Θεοχάρη (2013, σ. 95).

Κόστος – Διαπραγματευτική δύναμη αγοραστών

Δεν υπάρχει μελέτη σε σχέση με το θεσμό του φροντιστηρίου στο πλαίσιο της οποίας να μην αναδεικνύεται το οικονομικό βάρος και οι προσωπικές στερήσεις που επωμίζονται οι οικογένειες προκειμένου να εξασφαλίσουν, ως προτεραιότητα, την εν λόγω εκπαιδευτική παροχή. Συνυπολογίζοντας τη δυσμενή οικονομική κατάσταση των νοικοκυριών λόγω των συνθηκών των τελευταίων ετών (οικονομική κρίση, covid-19), το οικονομικό κόστος και η δυνατότητα οικονομικών προσφορών από τη μεριά των φροντιστηρίων, παραμένει σημαντικό κριτήριο επιλογής, παρόλο που αυτό παρουσιάζεται από τους γονείς ως δευτερεύον. Με όρους αγοράς, υποστηρίζεται ότι εάν οι αγοραστές έχουν πολλές επιλογές σε μια βιομηχανία, έχουν και περισσότερη δύναμη. Σήμερα, η αυξανόμενη προσφορά των φροντιστηρίων Μ.Ε. έχει δημιουργήσει πολλαπλές επιλογές. Αυτό σημαίνει ότι οι αγοραστές (μαθητές-γονείς) έχουν την ισχυρότερη δύναμη σε αυτό το πλαίσιο, διαμορφώνουν δηλαδή την αγορά. Μέσω αυτής της δύναμης μπορούν να αυξήσουν την επιρροή τους «ρίχνοντας» τις τιμές, απαιτώντας καλύτερη ποιότητα ή εξυπηρέτηση και αυξάνοντας, ευρύτερα, τον μεταξύ τους ανταγωνισμό. Υπάρχει μια σαφής αλυσιδωτή σύνδεση, εάν σκεφτεί κανείς ότι οι μαθητές των φροντιστηρίων είναι οι αυριανοί καταναλωτές των Πανεπιστημίων και, ταυτόχρονα, το τελικό «προϊόν» των εργοδοτών (Porter, 2008). Επομένως, η δυνατότητα διαπραγμάτευσης του κόστους (π.χ. διαφοροποίηση τιμής βάσει τμημάτων ή επιπέδου μαθητών), ειδικά για τα κεντρικά φροντιστήρια που εδρεύουν σε περιοχές με πυκνότερη ανταγωνιστικότητα, αποτελεί σημαντικό παράγοντα που ευνοεί τη θετική στάση των γονέων σε σχέση με τη δύναμη επιλογή τους (ΕΣΙΦΜΕΑ, 2008). *«Τα είδαμε όλα. Είχαμε ακούσει και γι' αυτό (ένα συνοικιακό). Τέλος πάντων. Πήραμε τις επιτυχίες από τα προηγούμενα έτη, πήραμε τα προσπέκτους στο σπίτι, τα μελετήσαμε. Φάγαμε μια εβδομάδα με λίγα λόγια. Πήγαμε, τα είδαμε, κάποια με το που μπαίναμε μέσα μου έλεγε πάμε να φύγουμε, δεν ξέρω, κάτι δεν του έκανε, και στο τέλος μου είπε ότι εκεί θέλω να πάω, και εκεί σας λέω ότι πήγα και είπα: 'ο τάδε μου κάνει αυτή την τιμή, ο τάδε αυτή, εσείς πόσο μου κάνετε;'. Έπεσαν αμέσως 150 ευρώ κάτω.»* (σσ. 37-38)

Φήμη

Υπάρχει η τάση οι μαθητές να προτιμούν εδραιωμένα φροντιστήρια λόγω φήμης, εμπειρίας και γοήτρου, πλεονεκτήματα που στερούνται οι νεοεισερχόμενες φροντιστηριακές επιχειρήσεις. Στο πλαίσιο αυτό, η προτίμηση των δυνάμει αγοραστών διαμορφώνεται σε μεγάλο βαθμό από το δημοσιευμένο ιστορικό των επιτυχιών του φροντιστηρίου. Σημαντικό ρόλο επίσης στη διαμόρφωση της φήμης του φροντιστηρίου κατέχουν οι «στόμα με στόμα» συστάσεις του κοινωνικού δικτύου (συγγενείς, φίλοι, γνωστοί), το οποίο, ωστόσο, λειτουργεί περισσότερο ως «μέσο» πληροφόρησης και λιγότερο ως «κριτήριο» επιλογής, αφού, ανεξαρτήτως των αρχικών συστάσεων, η τελική επιλογή του φροντιστηρίου εξαρτάται από τις προσωπικές αντιλήψεις του ίδιου του γονέα (Θεοχάρη, 2013). Το ίδιο συμβαίνει και με την διαφήμιση, η συμβολή της οποίας στη διαμόρφωση της φήμης δε θεωρείται ότι ξεπερνά την επιρροή του κοινωνικού δικτύου (Martinez & Wolverson, 2009).

Με τη φήμη του φροντιστηρίου σχετίζεται, επίσης, και το επίπεδο του ανταγωνισμού μεταξύ των φροντιστηρίων σε σχέση με την προσέλκυση και διατήρηση των καλύτερων διδασκόντων, σπουδαστών και ερευνητικών επιχορηγήσεων. Η ίδρυση νέων φροντιστηρίων στο πλαίσιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οδηγεί σε εντατικοποίηση του ανταγωνισμού. Ο έντονος ανταγωνισμός μεταξύ γειτονικών φροντιστηρίων έχει αυξηθεί τα τελευταία χρόνια λόγω της αντίστοιχης αύξησης της ζήτησης και του αριθμού των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Για να επιβιώσει σε αυτό το ανταγωνιστικό περιβάλλον, το φροντιστήριο χρειάζεται να ανταποκρίνεται περισσότερο στις ανάγκες και τις ανησυχίες των μαθητών. Όσο περισσότερο «μοιάζουν» τα φροντιστήρια σε μια περιοχή, τόσο μεγαλύτερη είναι η αντιπαλότητα μεταξύ τους. Όταν δεν υπάρχει «υποκατάστατο», δεν υπάρχει και ανταγωνισμός (Porter, 2008). Επομένως, τα φροντιστήρια Μέσης Εκπαίδευσης αναζητούν εναλλακτικές μεθόδους, προκειμένου να διαφοροποιηθούν και να προσελκύσουν τους μαθητές. Βέβαια, οι μικρότερες σχετικές επιχειρήσεις που βρίσκονται εκτός των μεγάλων αστικών κέντρων, αντιμετωπίζουν προκλήσεις σε σχέση με την προσέλκυση χρημάτων που θα τους επιτρέψει να διαφοροποιηθούν (Martinez & Wolverson, 2009). Το επίπεδο, εν ολίγοις, του ανταγωνισμού διαμορφώνει την «τοπική» φροντιστηριακή αγορά και κατ' επέκταση τη φήμη των παρόχων και διαφοροποιείται από παράγοντες που σχετίζονται με την τοποθεσία δραστηριοποίησης (περιοχή, πόλη, επαρχία).

Πρόσθετες υπηρεσίες - σύγχρονη τεχνολογία

Σε συνέχεια των ανωτέρω, οι τεχνολογικές εξελίξεις και καινοτομίες έχουν ενισχύσει ριζικά τον ανταγωνιστικό χαρακτήρα στον τομέα της εκπαίδευσης και δη στον τομέα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτό σημαίνει ότι όσοι έχουν τη δυνατότητα να προσφέρουν «υποκατάστατα» που συνδυάζουν την ευκολία, το χρόνο και την εφαρμογή μέσω της τεχνολογίας, γίνονται ανταγωνιστές (Martinez & Wolverson, 2009). Ο Porter (2008) υποστηρίζει ότι η ισχύς του προμηθευτή είναι ισχυρή αν δεν υπάρχει υποκατάστατο για ό,τι αυτός παρέχει. Ένα παράδειγμα υποκατάστατης αγοράς στον εν λόγω κλάδο, θεωρείται η αγορά των ιδιαίτερων μαθημάτων. Στο ίδιο πλαίσιο, όπως σκιαγραφήθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, ο κλάδος των φροντιστηρίων Μ.Ε. έχει προσανατολιστεί ξεκάθαρα στην αγορά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, προσφέροντας μαζί με τις παραδοσιακές (δια ζώσης) υπηρεσίες, πλήθος ηλεκτρονικών υπηρεσιών. Την ίδια στιγμή παρατηρείται μια κλιμακούμενη ανάπτυξη της αγοράς των φροντιστηρίων που λειτουργούν -αποκλειστικά- εξ αποστάσεως (διαδικτυακά φροντιστήρια). Τα φροντιστήρια Μ.Ε. με την εισαγωγή πρόσθετων παροχών και ηλεκτρονικών υπηρεσιών μειώνουν την απειλή του υποκατάστατου (αγορά διαδικτυακής φροντιστηριακής εκπαίδευσης) εντείνοντας τον μεταξύ τους ανταγωνισμό. Η ανταγωνιστική αντιπαλότητα κατά μήκος της βιομηχανίας των φροντιστηρίων καθορίζεται εν γένει από στρατηγικές όπως, η μείωση του κόστους (δίδακτρα), το καινοτόμο ανταγωνιστικό πλεονέκτημα, η εισαγωγή νέων προϊόντων, η διαφήμιση και η βελτίωση (αναβάθμιση) των γενικότερων υπηρεσιών του φορέα. Ο ανταγωνισμός μειώνεται με πιο διαφοροποιημένες στρατηγικές ή μπορεί να αυξάνεται με παρόμοιες στρατηγικές (Porter, 2008). Επομένως, οι γονείς και οι μαθητές, σε όλο αυτό το ανταγωνιστικό και πολυμορφικό περιβάλλον, καλούνται να συνυπολογίσουν στα κριτήρια επιλογής φροντιστηρίου τις πρόσθετες υπηρεσίες και παροχές του φορέα (π.χ. τμήματα με λίγους μαθητές, τεχνολογικά μέσα μάθησης και διδασκαλίας, εξ αποστάσεως ενημέρωση κι εξυπηρέτηση, εξ αποστάσεως εκπαίδευση κ.α.) εξετάζοντας προσεκτικά όλα τα πάγια έξοδα που προκύπτουν από την επιλογή ενός φροντιστηρίου που παρέχει διαφοροποιούμενες υπηρεσίες και ευκαιρίες (ό.π.).

Ευκολία πρόσβασης και περιογή δραστηριοποίησης

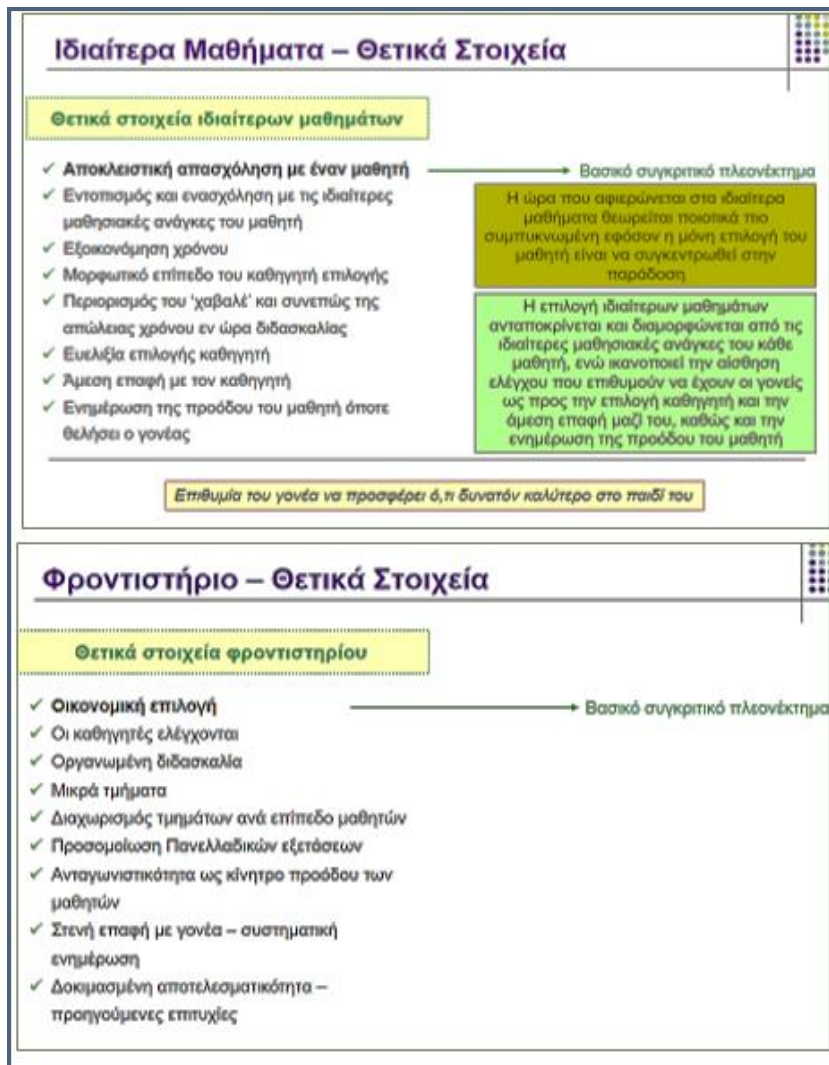
Η ευκολία πρόσβασης από και προς το φροντιστήριο, αποτελεί έναν από τους πιο καθοριστικούς παράγοντες επιλογής των γονέων. Προκειμένου να εξοικονομήσουν τα έξοδα και το χρόνο μετακίνησης των πολλαπλών διαδρομών, ειδικά στις τελευταίες τάξεις του Λυκείου, οι γονείς δίνουν ιδιαίτερη σημασία στην τοποθεσία του εκπαιδευτηρίου. Στις μικρές πόλεις (επαρχίες) η μετακίνηση μπορεί να γίνεται είτε «με τα πόδια» ή είτε με μέσα μεταφοράς σε σύντομες διαδρομές. Στα μεγάλα αστικά κέντρα οι περιορισμοί και οι απαιτήσεις της μετακίνησης (χρόνος-έξοδα-διαδρομές) αυξάνονται. Κάποιοι γονείς επιλέγουν ένα γειτονικό φροντιστήριο προκειμένου να υπάρχει δυνατότητα προσέλευσης «με τα πόδια», άλλοι χρησιμοποιούν τα μέσα μαζικής μεταφοράς και άλλοι επωμίζονται οι ίδιοι τη μεταφορά. Επιπλέον, στα μεγάλα αστικά κέντρα η πρόσβαση στη δευτεροβάθμια φροντιστηριακή εκπαίδευση επηρεάζεται σημαντικά από την υποδομή μεταφορών γύρω από τα πανεπιστήμια. Αυτό σημαίνει ότι η πρόσβαση σ' ένα φροντιστήριο είναι ευκολότερη όταν βρίσκεται κοντά σε πολλαπλά καθιερωμένα κανάλια δημόσιας μεταφοράς. Εάν η τοποθεσία του συνδυάζει και τη γειτνίαση με περιζήτητες σχολές και Πανεπιστήμια, τότε σαφώς το πλεονέκτημα είναι μεγαλύτερο για τα φροντιστήρια των μεγάλων πόλεων. Μεγάλα φροντιστήρια και αλυσίδες φροντιστηρίων πλεονεκτούν σε σύγκριση με τα πιο απομονωμένα, λόγω των εξαιρετικών τοποθεσιών τους (Porter, 2008).

3.4.2 Κριτήρια επιλογής με βάση το είδος του φροντιστηρίου και τον τύπο του σχολείου

Σε σχέση με το είδος της φροντιστηριακής εκπαίδευσης, τα ιδιαίτερα μαθήματα παρουσιάζονται από τα περισσότερα ερευνητικά δεδομένα ως η ακριβότερη και «καλύτερη» εκπαιδευτική παροχή, η οποία λειτουργεί για τους γονείς και ως μια έμμεση μορφή ελέγχου και εποπτείας. Στην έρευνα του ΕΣΙΦΜΕΑ (2008, σ. 43) οι μητέρες θα επέλεγαν τα ιδιαίτερα μαθήματα εάν υπήρχε η οικονομική δυνατότητα, αντίθετα οι μαθητές το φροντιστήριο, λόγω των κοινωνικών τους επαφών (παρέες) και των πιο χαλαρών συνθηκών διδασκαλίας. Παρ' όλα αυτά οι απόψεις των γονέων για το θέμα αυτό διαφέρουν, αναγνωρίζοντας ότι και οι δύο μορφές φροντιστηριακής εκπαίδευσης έχουν συγκριτικά πλεονέκτημα. Το οικονομικό πλεονέκτημα των οικογενειών στην έρευνα της Θεοχάρη (2013, σ.118) φαίνεται περισσότερο με την επιλογή της μικτής μεθόδου, αφού πολλοί γονείς του δείγματος επισήμαναν, ότι ελλείπει οικονομικών περιορισμών, δε θα άλλαζαν τη στρατηγική επιλογής τους, δη το ομαδικό φροντιστήριο, προκειμένου να στραφούν αποκλειστικά και μόνο στα ιδιαίτερα μαθήματα.

Παρακάτω, παρουσιάζονται τα θετικά στοιχεία των ιδιαίτερων μαθημάτων σε αντιπαραβολή με τα θετικά στοιχεία των φροντιστηρίων, όπως αναφέρονται σε έρευνα του Επαγγελματικού Σωματίου Ιδιοκτητών Φροντιστηρίων Μέσης Εκπαίδευσης Αττικής (ΕΣΙΦΜΕΑ, 2008)¹²⁴.

¹²⁴ Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη μορφή ομαδικών συζητήσεων σε δείγμα μαθητών Β' και Γ' Λυκείου που παρακολουθούσαν φροντιστήριο ή/ και ιδιαίτερα μαθήματα καθώς και σε μητέρες μαθητών, κυρίως Λυκείου, από την περιοχή της Αθήνας.



Εικόνα x: Συγκριτικά πλεονεκτήματα των βασικών μορφών Φροντιστηριακής Εκπαίδευσης (Ιδιαίτερο Μάθημα - Οργανωμένο Φροντιστήριο). Πηγή: Σωματείο Ιδιοκτητών Φροντιστών Αττικής (2008)

Το βασικό συγκριτικό πλεονέκτημα των ιδιαίτερων μαθημάτων όπως φαίνεται από τα παραπάνω στοιχεία, είναι η αποκλειστική προσοχή του καθηγητή σε έναν μαθητή, γεγονός που καλύπτει μαθησιακές, συναισθηματικές και πρακτικές ανάγκες, τόσο του μαθητή όσο και του γονέα. Σημαντικό επίσης προτέρημα θεωρείται η «απαλλαγή» των μαθητών και των γονέων τους από τις πολλαπλές διαδρομές (εξοικονόμηση χρόνου). Το φροντιστήριο, από την άλλη μεριά, υπερτερεί ως προς το οικονομικό σκέλος αλλά και σε επίπεδο ελέγχου και οργάνωσης, προσφέροντας, ταυτόχρονα, συνθήκες ανταγωνισμού

μεταξύ των μαθητών, που λειτουργούν ως κίνητρο προόδου (ΕΣΙΦΜΕΑ, 2008, σσ. 26-34). Είναι επίσης σημαντικό αυτό που η έρευνα του ΕΣΙΦΜΕΑ (2008, σ.47) αναφέρει ρητά για τα φροντιστήρια, ότι *«μπορούν ν' αξιοποιήσουν προς όφελός τους την ιδιαίτερη ψυχοκοινωνική και συναισθηματική πτυχή της προετοιμασίας των Πανελλαδικών εξετάσεων αναδεικνύοντας στοιχεία της εικόνας τους όπως: Υπευθυνότητα, Άμεση υποστηρικτική σχέση των μαθητών με τους καθηγητές, ευχάριστο περιβάλλον, συστηματική και ενδεδειγμένη ενημέρωση των γονέων κ.α.»*. Εν ολίγοις, και στις δύο μορφές φροντιστηριακής εκπαίδευσης, το «ανθρωποκεντρικό» προφίλ του παρόχου, φαίνεται ότι έχει τη μεγαλύτερη αξία από τα εκάστοτε επιμέρους συγκριτικά πλεονεκτήματα.

Οι παραπάνω έρευνες σκιαγραφούν ένα γενικό πλαίσιο συστημάτων επιλογής που σκιαγραφεί τις προτιμήσεις και τα κριτήρια των γονέων σε σχέση με τα φροντιστήρια Μ.Ε. Στο ίδιο πλαίσιο αναδεικνύονται και οι σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ παραγόντων που άπτονται του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου των γονέων και της επιλογής φροντιστηρίου. Σε γενικές γραμμές οι περισσότεροι γονείς στρέφονται στα φροντιστήρια αλλά το «τι» τελικά θα επιλέξουν είναι ένας συνδυασμός οικονομικής δυνατότητας, εκπαιδευτικού επιπέδου και κοινωνικού γίνεσθαι (Θεοχάρη, 2013). Τα «κεφάλαια», εν ολίγοις, που διαθέτει η κάθε οικογένεια αυξομειώνουν το εύρος της επιλογής και διαφοροποιούν τον τρόπο της επιλογής, όπως έχει αναλυθεί ενδελεχώς στα προηγούμενα κεφάλαια. Ενδεικτικά, στην έρευνα των Βέικου κ.α. (2008, σ. 74) οι γονείς των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προτιμούν 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 εκπαίδευσης έχουν ως πρώτη επιλογή τα ιδιαίτερα μαθήματα, ενώ τα φροντιστήρια προτιμώνται από αποφοίτους Γυμνασίου και Τεχνικών Επαγγελματικών Σχολών. Σε κάθε περίπτωση, η πλειοψηφία των ερευνητικών δεδομένων υποστηρίζει ότι η επιλογή του είδους και της ποσοτικής χρήσης του φροντιστηρίου συνυφαίνεται με το εισόδημα της οικογένειας και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, με τον πρώτο παράγοντα να είναι περισσότερο καθοριστικός (Σιανου, 2005). Στο ίδιο πλαίσιο διαπιστώνεται ότι οι γονείς υψηλού μορφωτικού και οικονομικού επιπέδου παρουσιάζονται πιο αυστηροί ως προς τη διαδικασία επιλογής φροντιστηρίου. Αυτό σημαίνει ότι προβαίνουν σε μια μία πιο ενδεδειγμένη έρευνα αγοράς, αναζητώντας τα κριτήρια που κατά την προσωπική τους άποψη συνιστούν την ιδανική επιλογή και ασκώντας, ταυτόχρονα, μια μεγαλύτερη -έμμεση ή

άμεση- μορφή ελέγχου σε σχέση με τη φροντιστηριακή δραστηριότητα των παιδιών τους (Θεοχάρη, 2013)

« (...) πώς κάνει το μάθημα, τι κάνει, με ποιο τρόπο, (...) έμαθα τις σπουδές του, τα μεταπτυχιακά του (...) » (Θεοχάρη, 2013, σ. 123)

Τα προαναφερθέντα ερευνητικά δεδομένα προέρχονται από γονείς που τα παιδιά τους φοιτούν σε δημόσια σχολεία. Στην πραγματικότητα, είναι ελάχιστες οι έρευνες που διερευνούν τη διαδικασία επιλογής φροντιστηρίων από γονείς μαθητών που προέρχονται από διαφορετικούς τύπους σχολείων, όπως για παράδειγμα από ιδιωτικά ή πρότυπα σχολεία. Στην έρευνα που εξετάζει τις τάσεις ιδιωτικοποίησης στο πλαίσιο του δημόσιου σχολείου (Καμαριανός κ.α., 2019, σ.139) αναφέρεται από γονέα ότι τα ιδιωτικά σχολεία:

«Είναι κάτι σαν τα ιδιαίτερα και τα φροντιστήρια που πάνε τα παιδιά που φοιτούν σε δημόσια σχολεία. Δηλαδή δημόσια σχολεία + φροντιστήρια= ιδιωτικά σχολεία»

Με την παραπάνω λογική, οι μαθητές των ιδιωτικών σχολείων δε χρησιμοποιούν φροντιστήρια, διότι η φοίτηση σε αυτά, ως πιο ποιοτική, αποδοτική και αποτελεσματική, αντισταθμίζει τις εκπαιδευτικές ανάγκες που καλύπτονται από τα φροντιστήρια. Τουναντίον, ο Παπακωνσταντίνου (2016) διαπιστώνει ότι αφ' ενός μεν ότι οι γονείς που επιλέγουν ιδιωτικά σχολεία για τη φοίτηση των παιδιών τους χρησιμοποιούν φροντιστήρια αφ' ετέρου δε ότι χρησιμοποιούν συχνότερα ιδιαίτερα μαθήματα, ακριβώς λόγω του υψηλού εισοδήματος που διαθέτουν. Ειδικότερα, η συνάφεια μεταξύ οικογενειακού εισοδήματος και ιδιωτικού σχολείου εμφανίζεται σημαντική. Παρ' όλο που τα ιδιαίτερα μαθήματα έρχονται τελευταία σε ποσοστό αναφορικά με τη χρήση τους από τον συνολικό πληθυσμό του δείγματος (η πλειοψηφία επιλέγει τα οργανωμένα φροντιστήρια και ακολουθεί η μικτή μέθοδος), το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών που τα επιλέγουν είναι μαθητές ιδιωτικών σχολείων καθώς και μαθητές που επιλέγουν τμήματα υψηλής ζήτησης.

Τα ευρήματα είναι όμοια σε σχετική έρευνα του 2020, στο πλαίσιο της οποίας τέθηκε υπό σύγκριση ο τρόπος προετοιμασίας 317 μαθητών της Γ' Λυκείου για τις εισαγωγικές εξετάσεις μεταξύ δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων της Αθήνας. Σε σχέση με τα φροντιστήρια, διαπιστώνεται, πρώτον, ότι η συμμετοχή των μαθητών είναι

συντριπτική και στους δύο τύπους σχολείων και, δεύτερον, ότι τα φροντιστήρια προτιμώνται περισσότερο από τους μαθητές των δημόσιων σχολείων, ενώ τα ιδιαίτερα μαθήματα από εκείνους των ιδιωτικών σχολείων. Το 1/3 των μαθητών του δείγματος χρησιμοποιεί μικτή μέθοδο. Σύμφωνα με την ίδια έρευνα, δε διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των διαφορετικών τύπων σχολείων τόσο σε σχέση με τις ώρες που κάνουν οι μαθητές ιδιαίτερα μαθήματα όσο και σε σχέση με τη χρονική έναρξη της προετοιμασίας τους (τάξη). Οι περισσότεροι μαθητές των δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων ξεκινούν την προετοιμασία για τις πανελλαδικές εξετάσεις από τη Β΄ Λυκείου (Ντουρής, 2020, σσ. 86-87). Τα υπόλοιπα ευρήματα συμφωνούν με πρότερα ερευνητικά δεδομένα που υπογραμμίζουν την ισχυρή σχέση με το κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό υπόβαθρο των οικογενειών. Τα περισσότερα παιδιά των ιδιωτικών σχολείων έχουν πατέρα που είναι πτυχιούχος (ΤΕΙ, ΑΕΙ, μεταπτυχιακός ή και διδακτορικός τίτλος) σε σύγκριση με τους πατέρες των δημόσιων σχολείων, ενώ είναι χαρακτηριστικό ότι η διαφορά αυτή αυξάνεται περισσότερο στην περίπτωση των μητέρων των ιδιωτικών σχολείων. Τέλος, όπως είναι λογικό, η οικονομική κατάσταση των οικογενειών ανά τύπο σχολείου διαφοροποιείται σημαντικά (μηνιαίο εισόδημα μαθητών δημοσίου 1.000-1.500 ευρώ, μηνιαίο εισόδημα μαθητών ιδιωτικών σχολείων άνω των 2.500 ευρώ) (Ντουρής, 2020, σσ. 84-85).

Από τα δεδομένα του προγράμματος PISA (2015) εξάγονται κάποια σημαντικά στοιχεία. Σύμφωνα με σχετική ανάλυση (Σοφianoπούλου, Εμβαλωτής, Καρακολίδης Πίτσια, 2019), δεύτερος σημαντικότερος λόγος παρακολούθησης φροντιστηρίων που διαδέχεται την προετοιμασία για τις εξετάσεις, είναι η επιθυμία των μαθητών να βελτιώσουν τη βαθμολογία τους. Σε αυτό το πλαίσιο, σύμφωνα με τα στοιχεία, το 65,8% των μαθητών των ιδιωτικών σχολείων θέλουν να βελτιώσουν τους βαθμούς τους, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των μαθητών των δημοσίων σχολείων είναι 57,9%. Ως τρίτος λόγος παρακολούθησης φροντιστηρίων αναδεικνύεται η επιθυμία των μαθητών να μάθουν περισσότερα. Οι μαθητές των δημόσιων σχολείων εμφανίζουν μεγαλύτερο ποσοστό σε αυτή την κατηγορία (55% έναντι 51,4%). (Πίνακας 3στ)

Γιατί παρακολουθείς επιπλέον μαθήματα Φυσικών επιστημών αυτό το σχολικό έτος;	Τύπος σχολείου	
	Δημόσιο	Ιδιωτικό
	%	%
Θέλω να προετοιμαστώ για τις εξετάσεις	72,9	80,9
Θέλω να βελτιώσω τους βαθμούς μου	57,9	65,8
Θέλω να μάθω περισσότερα	55	51,4
Οι γονείς μου ήθελαν να τα παρακολουθήσω	37,9	40,6
Χρειάζεται να βελτιώσω τους βαθμούς μου	37,1	42,4
Πολλοί φίλοι μου τα παρακολουθούν	27,1	23,5
Μου είναι πολύ ευκάριστο να μελετώ	23,1	20,4
Οι καθηγητές μου το σύστησαν	17,6	15,5
Μου τράβηξε την προσοχή μια διαφήμιση για φροντιστηριακά μαθήματα	16,3	11,4

Πίνακας 3στ: Αίτια παρακολούθησης φροντιστηριακής υποστήριξης μαθητών ανά τύπο σχολείου. Πηγή: (Σοφianoπούλου κ.α., 2019, σ. 72)

Οι Σοφianoπούλου κ.α. (2019, σσ. 72-73), επισημαίνουν ως βασικά ευρήματα από την ανάλυση των δεδομένων, α. τον πρωταγωνιστικό ρόλο των εξετάσεων και β. την «αριστεία» των ιδιωτικών σχολείων (στη βάση του υψηλού ποσοστού των μαθητών που επιθυμούν να βελτιώσουν τους βαθμούς τους) και την «αγωνία» των μαθητών του δημόσιου σχολείου «να μάθουν περισσότερα».¹²⁵ Σε σχέση με τον τύπο της φροντιστηριακής υποστήριξης, οι μισοί περίπου 15χρονοι μαθητές παρακολουθούν ιδιαίτερα μαθήματα, ακολουθεί η συμμετοχή σε ολιγομελή φροντιστηριακά γκρουπάκια και τέλος η συμμετοχή σε μεγαλύτερα φροντιστηριακά τμήματα. Σε συμφωνία με τα υπόλοιπα ερευνητικά ευρήματα, οι περισσότεροι μαθητές των ιδιωτικών σχολείων σε σχέση με τους μαθητές των δημοσίων σχολείων (69, 9% έναντι 49,1%) παρακολουθούν ιδιαίτερα μαθήματα, ενώ φροντιστηριακά μαθήματα σε ολιγομελή τμήματα παρακολουθούνται περισσότερο από τους μαθητές των δημοσίων σχολείων (29,3% έναντι 19%) (σ. 71). Μία ακόμα σημαντική παρατήρηση που προκύπτει είναι το

¹²⁵ Σύμφωνα με περαιτέρω στοιχεία της συγκεκριμένης ανάλυσης, οι μαθητές που παρακολουθούν φροντιστηριακά μαθήματα για «να μάθουν περισσότερα» για τις Φυσικές Επιστήμες, είναι όσοι έχουν χαμηλότερες επιδόσεις στις Φυσικές Επιστήμες (σ. 137).

μεγαλύτερο ποσοστό που συγκεντρώνουν οι μαθητές των ιδιωτικών σχολείων συγκριτικά με εκείνους των δημόσιων σχετικά με την επίδραση των γονέων τους στη λήψη της σχετικής απόφασης (40,6 % έναντι 37,9%).

Είναι γεγονός ότι τα ερευνητικά δεδομένα και δη εκείνα με προσανατολισμό στην ποιοτική μέθοδο είναι περιορισμένα τόσο ως προς τη διερεύνηση της διαδικασίας της γονεϊκής επιλογής στο πλαίσιο των φροντιστηρίων Μ.Ε. όσο και ως προς τη συσχέτιση αυτής της διαδικασίας με τον τύπο της σχολικής μονάδας φοίτησης. Τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα συμφωνούν στο ότι οι γονείς που διαθέτουν υψηλό επίπεδο εισοδήματος και μόρφωσης (που είναι συχνά εκείνοι που επιλέγουν ιδιωτικά σχολεία), επενδύουν συχνότερα στην παρακολούθηση ιδιαίτερων μαθημάτων. Ωστόσο, όπως αναφέραμε και προηγουμένως, οι σχετικές μελέτες διερευνούν «το τι» επιλέγουν οι γονείς σε σχέση με τα δημογραφικά και κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά τους και όχι «το πώς» επιλέγουν («σύστημα» επιλογής, χαρακτηριστικά, αιτιακοί παράγοντες και κριτήρια επιλογής).

3.4.3 Αναδυόμενες Γονεϊκές Πρακτικές Διαφοροποίησης στο Πλαίσιο της Επιλογής Φροντιστηρίου

Σε συνέχεια των προαναφερθέντων, οι γενικές πρακτικές που αναπτύσσουν οι γονείς, υπό τη μορφή «στρατηγικών ενίσχυσης» (Παπακωνσταντίνου, 2016) που αναδύονται από τα ερευνητικά δεδομένα σε σχέση με την επιλογή φροντιστηρίου σχετίζονται με το είδος (μορφή) της φροντιστηριακής εκπαίδευσης και κατ' επέκταση την οικονομική επένδυση σε αυτό, το συνολικό χρόνο φοίτησης του μαθητή στο φροντιστήριο και την επιλογή του καθηγητή με βάση την εμπειρία, το κύρος του αλλά και το καθεστώς παροχής των υπηρεσιών που προσφέρει.

ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΔΑΠΑΝΗ ΚΑΙ ΕΙΔΟΣ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΟΥ	ΣΥΝΟΛΙΚΟΣ ΧΡΟΝΟΣ ΦΟΙΤΗΣΗΣ	ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ-ΤΡΙΑ
<ul style="list-style-type: none"> • Οργανωμένο φροντιστήριο • Ιδιαίτερο μάθημα • Μικτή μέθοδος • Διπλό μάθημα 	<ul style="list-style-type: none"> • Λύκειο • Γυμνάσιο • Δημοτικό • Καλοκαιρινή περίοδος 	<ul style="list-style-type: none"> • Καθηγητής-τρια σε φροντιστήριο με ευρύ κοινωνικό status (όνομα) • Καθηγητής-τρια φροντιστηρίου που παραδίδει παράλληλα και ιδιαίτερα μαθήματα • Καθηγητής-τρια δημόσιου ή ιδιωτικού σχολείου (για ιδιαίτερο μάθημα) • Ουδέτερη επιλογή (απλός ιδιώτης, συγγενής)

Γράφημα 3.3 : Οι Γονεϊκές Στρατηγικές Επιλογής στο πλαίσιο της Φροντιστηριακής Εκπαίδευσης

Το μέγεθος της οικονομικής επένδυσης στην οποία προβαίνουν οι γονείς για τα φροντιστήρια Μ.Ε. μπορεί να θεωρηθεί ο θεμέλιος λίθος της επιλογής. Αν σκεφτεί κανείς, για παράδειγμα, ότι οι οικογένειες των ιδιωτικών σχολείων ξοδεύουν τα διπλάσια χρήματα για την εκπαίδευση των παιδιών τους (σχολεία-φροντιστήρια) σε σύγκριση με τις οικογένειες των δημόσιων σχολείων¹²⁶, είναι σαφές ότι το πόσα χρήματα έχει τη δυνατότητα να διαθέσει ο γονέας, αποτελεί τη βασική στρατηγική ενίσχυσης, που καθορίζει και «δρομολογεί» όλα τα υπόλοιπα δομικά μέρη του συστήματος επιλογής (είδος, μορφή, χαρακτηριστικά) αναφορικά με τη χρήση των φροντιστηρίων.

¹²⁶ Το κόστος του φροντιστηρίου για όλες τις τάξεις του Λυκείου υπολογίζεται για τα παιδιά των ιδιωτικών σχολείων με φροντιστήριο 30.000 ευρώ, με ιδιαίτερα 43.000 ευρώ και με συνδυασμό αυτών 38.000 ευρώ, ενώ για τα παιδιά των δημόσιων σχολείων 10.000 ευρώ, 14.000 ευρώ και 18.000 ευρώ αντίστοιχα. (Παπακωνσταντίνου, 2016)

Από εκεί και έπειτα, οι γονεϊκές στρατηγικές επιλογής προσανατολίζονται είτε στη χρήση οργανωμένων φροντιστηρίων είτε στη χρήση ιδιαίτερων μαθημάτων είτε στο συνδυασμό και των δύο μορφών φροντιστηριακής εκπαίδευσης (είδος-μορφή). Η χρήση «διπλών μαθημάτων», αποτελεί μια νεοαναδυόμενη γονεϊκή στρατηγική που αφορά το είδος της φροντιστηριακής υποστήριξης και δη τη συνδυαστική χρήση ομαδικού και ιδιαίτερου μαθήματος για το ίδιο ακριβώς διδακτικό αντικείμενο (φροντιστήριο στο φροντιστήριο) (Θεοχάρη, 2013). Η συγκεκριμένη πρακτική εξηγήθηκε από μία μητέρα στο πλαίσιο ποιοτικής έρευνας για τη διερεύνηση των γονεϊκών κριτηρίων επιλογής φροντιστηρίου, ως αποτέλεσμα υπερβολικού άγχους, προκειμένου το παιδί της να προετοιμαστεί με τη μεγαλύτερη δυνατή επάρκεια για τις πανελλαδικές εξετάσεις. Όπως συγκεκριμένα ανέφερε: *«Δεν απέδωσε καθόλου, το είδα και από άλλους που έκαναν τα ίδια μ' εμένα (...)* (Θεοχάρη, 2013, σ. 108). Από τα λεγόμενα της μητέρας αναδεικνύεται, ακόμα μια φορά, η δυναμική του κοινωνικού δικτύου που λειτουργεί για τους γονείς άλλες φορές ως έγκυρο και αποτελεσματικό μέσο πληροφόρησης και επιλογής και, άλλες φορές, ως πρότυπο μίμησης που οδηγεί σε αβέβαια αποτελέσματα. Εάν στα παραπάνω προσθέσει κανείς το συγκερασμό της μέτριας επίδοσης του μαθητή και του υπέρμετρου άγχους των γονέων, τότε κάποιες στρατηγικές που αναπτύσσονται (όπως τα διπλά μαθήματα) μοιάζουν να είναι αποτέλεσμα μίας αντανακλαστικής αντίδρασης των γονέων σε μία συνθήκη κινδύνου ή απειλής (εξετάσεις), αντίδραση που λειτουργεί περισσότερο ως «μηχανισμός άμυνας» και λιγότερο ως συνειδητή επιλογή.

Η επένδυση στο συνολικό χρόνο φοίτησης στο φροντιστήριο αποτελεί ακόμα μια μορφή γονεϊκής στρατηγικής. Ο συνολικός χρόνος προετοιμασίας φαίνεται ότι αυξάνεται ταχύτατα, όπως φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί (πίνακας 3ζ). Τα ιδιαίτερα μαθήματα παρουσιάζουν αύξηση από το γυμνάσιο (από 1,6% σε 5,7%). Το ίδιο συμβαίνει και στα οργανωμένα φροντιστήρια, αφού το 4,0% χρησιμοποιεί φροντιστήριο από τις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού έναντι του 2,3% της έρευνας του 1999 (Παπακωνσταντίνου, 2016, σ. 148). Γενικότερα παρατηρείται μια τάση αύξησης και εξάπλωσης των φροντιστηριακών παροχών μεταξύ των συγκρινόμενων χρονικών περιόδων. Ειδικά στην κατηγορία «πάνω από τέσσερα χρόνια» που σημαίνει από το Δημοτικό, διακρίνεται σημαντική αύξηση στη χρήση φροντιστηριακών υπηρεσιών και κυρίως στην παρακολούθηση ιδιαίτερων μαθημάτων (από 1,3% το 1999 σε 5,1% το 2014). Παρ' όλα αυτά οι περισσότεροι μαθητές φαίνεται ότι ξεκινούν την εντατική

προετοιμασία τους από τη Β΄ Λυκείου (2 χρόνια), ενώ, φαίνεται λογικό, όταν η προετοιμασία περιορίζεται στη τελευταία τάξη του Λυκείου (1 χρόνος), να χρησιμοποιούνται για την υλοποίηση της -κυρίως- ιδιαίτερα μαθήματα. Επομένως, ο χρόνος που θα επενδυθεί συνολικά στη φροντιστηριακή εκπαίδευση αποτελεί μια μορφή γονεϊκής στρατηγικής, αφού δύναται να διαφοροποιήσει το επίπεδο της προετοιμασίας του μαθητή και ν' αυξομειώσει, κατ' επέκταση, τις πιθανότητες επιτυχίας. Στο ίδιο πλαίσιο σημαντικός παράγοντας που επιδρά στο είδος της επιλεχθείσας φροντιστηριακής εκπαίδευσης είναι η σχολική βαθμίδα φοίτησης (τάξη).

	2014		1999	
	Φροντιστήριο	Ιδιαίτερα	Φροντιστήριο	Ιδιαίτερα
Χρόνος	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %
Ένα χρόνο	21,8	39,8	15,9	44,2
Δυο χρόνια	47,6	35,2	40,4	37,1
Τρία χρόνια	22,2	14,6	33,6	13,8
Τέσσερα χρόνια	4,4	4,6	7,9	3,3
Πάνω από τέσσερα χρόνια	4,0	5,7	2,3	1,6
Σύνολο	100	100	100	100

Πίνακας 3ζ: Συνολικός Χρόνος Φοίτησης και Προετοιμασίας στα Φροντιστήρια.
 Πηγή: Παπακωνσταντίνου (2016, σ. 148)

Το status και η εμπειρία του καθηγητή-φροντιστή δεν αναφέρεται στη σχετική βιβλιογραφία, συγκεκριμένα, ως «στρατηγική ενίσχυσης», παρ' όλα αυτά η επιλογή του εκπαιδευτικού που διαθέτει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά διαφοροποίησης από τους άλλους σε σχέση με την ιδιότητά του, αποτελεί ένα «εναλλακτικό μονοπάτι» επιλογής, στο οποίο δεν έχουν όλοι οι γονείς την ίδια δυνατότητα πρόσβασης. Αυτό σημαίνει ότι δεν είναι πάντα εύκολο ή δεδομένο για τους γονείς να καταφέρουν να συνεργαστούν μ' έναν καθηγητή του σχολείου (δημόσιου ή ιδιωτικού) ή με κάποιον φροντιστή που διαθέτει

μεγάλο κύρος και εμπειρία, δεδομένου ότι τα «μεγάλα» ονόματα έχουν υψηλή ζήτηση και περιορισμένο χρόνο, συνεπώς ακολουθούν μια πιο επιλεκτική πολιτική συνεργασίας, η οποία προϋποθέτει και περισσότερα χρήματα. Οι γονείς επενδύουν συναισθηματικά και -κυρίως- οικονομικά σε αυτές τις επιλογές, που προσδοκούν ότι θα τους ανταποδώσουν αυτή την επένδυση.

Τέλος, τα δεδομένα στην Ελλάδα δείχνουν ότι το ποσοστό των καθηγητών που είναι διορισμένοι σε σχολείο και παραδίδουν παράλληλα ιδιαίτερα μαθήματα είναι πολύ υψηλό. Στην έρευνα του Παπακωνσταντίνου (2016) το 59,3% των καθηγητών που κάνουν ιδιαίτερα μαθήματα διδάσκουν στο σχολείο που φοιτούν οι μαθητές. Φαίνεται ότι οι μαθητές προτιμούν να παρακολουθούν ιδιαίτερο μάθημα με τους καθηγητές του σχολείου τους βασιζόμενοι τόσο στη μεγάλη διδακτική εμπειρία και στην εξειδικευμένη γνώση τους σχετικά με τις τεχνικές των εισαγωγικών εξετάσεων όσο και στην προϋπάρχουσα γνωριμία, που θεωρείται ότι θα διευκολύνει τη συνεργασία κάνοντάς την πιο αποδοτική και αποτελεσματική (σ.150). Αντίθετα, άλλα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι η πλειοψηφία των μαθητών στο Λύκειο (80%) συνεργάζεται με ιδιώτη καθηγητή. Αμέσως μετά, με ποσοστό που προκαλεί ιδιαίτερο ενδιαφέρον, ακολουθεί το 22% των μαθητών, που δηλώνει ότι παρακολουθεί ιδιαίτερο μάθημα με συγγενή του, ενώ το 11% των μαθητών συνεργάζεται με καθηγητή του σχολείου (ΣΕΦΑ, 2015, σ. 15). Η παρακολούθηση μαθήματος με συγγενή που διαθέτει σχετικές γνώσεις μπορούμε να πούμε ότι αντανακλά την οικονομική δυσχέρεια των νοικοκυριών εκείνης της χρονικής περιόδου (κορύφωση οικονομικής κρίσης), στο πλαίσιο της οποίας οι γονείς στρέφονταν σε συμφέρουσες και πιο οικονομικές επιλογές. Στην έρευνα του ΕΣΙΦΜΕΑ (2008, σ. 30), βέβαια, διαπιστώνεται ότι η στάση των γονέων διαφοροποιείται ανάλογα με το εάν ο καθηγητής εργάζεται στο σχολείο του μαθητή ή όχι. Τόσο οι μητέρες όσο και οι μαθητές δε θα επέλεγαν να κάνουν ιδιαίτερα μαθήματα με έναν καθηγητή του σχολείου τους, λόγω μίας πιθανής διάκρισης από τους άλλους μαθητές, σκεπτόμενοι ότι μια ενδεχόμενη διακοπή συνεργασίας ίσως επηρεάσει την αξιολόγηση του μαθητή από την πλευρά του καθηγητή κι, ευρύτερα, λόγω της αδυναμίας να ορίσει ο γονέας τους όρους εργασίας σε μία τέτοια περίπτωση (σ.30). Εν γένει, η γονεϊκή στρατηγική που σχετίζεται με την ιδιότητα του καθηγητή, καθορίζεται σημαντικά από το κοινωνικό δίκτυο, την οικονομική δυνατότητα αλλά και τις προσωπικές αντιλήψεις του γονέα σε σχέση με τα υποκριτήρια ποιότητας του καθηγητή-φροντιστή (μεταδοτικότητα, χημεία, υποστήριξη κ.α.).

3.5 Σύνοψη Αιτιακών Παραγόντων Ανάπτυξης & Εξάπλωσης της Φροντιστηριακής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Σε συνέχεια της αναλυτικής παρουσίασης των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της αγοράς των φροντιστηρίων, ολοκληρώνουμε αυτό το κεφάλαιο αποτυπώνοντας συγκεντρωτικά το πλέγμα των ειδικότερων αιτιακών και αλληλεξαρτώμενων παραγόντων που έχουν οδηγήσει στην υπερανάπτυξη του εν λόγω θεσμού στη χώρα μας.

Ιστορικό-κοινωνικοί και θεσμικοί παράγοντες

Δεδομένου ότι αναφερόμαστε στην Ελλάδα, η εμφάνιση «του μικροβίου» του φροντιστηρίου έχουμε πει ότι σχετίζεται, εκ πρώτης, με *ιστορικούς, κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς παράγοντες*. Η θεσμοθέτηση των πανελλήνιων εξετάσεων απετέλεσε την παγίωση μιας ταχύτατα εκκολαπτόμενης, μέχρι πρότινος, φροντιστηριακής αγοράς. Με το άνοιγμα της κοινωνίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σε συνδυασμό μ' ένα σύστημα εκπαίδευσης που οικοδομήθηκε εξετασιοκεντρικά στη βάση ενός κλειστού συστήματος εισαγωγής (numerous clauses), καλλιεργήθηκε η κοινωνική «κουλτούρα του πτυχίου» και της ακαδημαϊκής μόρφωσης (έναντι της επαγγελματικής). Η υιοθέτηση ανταγωνιστικών στρατηγικών (φροντιστήρια-ιδιαίτερα) για την κατοχύρωση ενός «εισιτηρίου» για την είσοδο των μαθητών στα επίλεκτα ανώτερα ιδρύματα, προέκυψε ως φυσικό επακόλουθο (Σιάνου - Κύργιου, 2005, σ. 141).

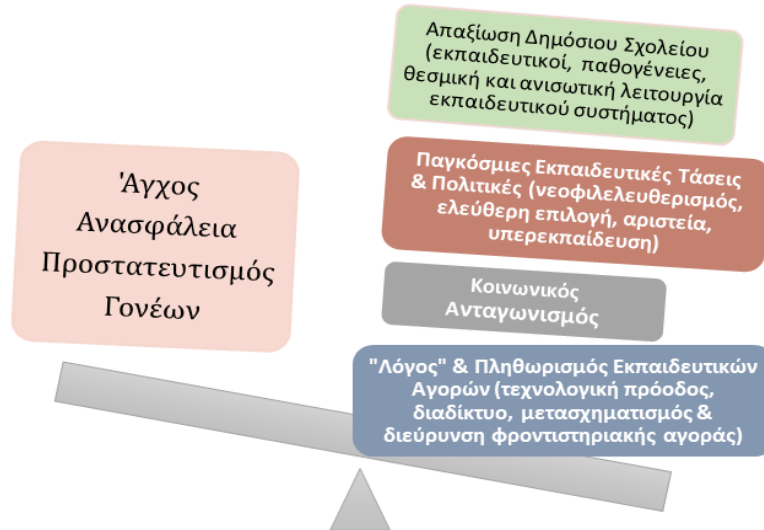
Απαξίωση δημόσιου σχολείου

Η απαξίωση του δημόσιου σχολείου είναι μια βαθιά ριζωμένη κοινωνική πεποίθηση, που συναντάται και σε χώρες εκτός Ελλάδος, όπου η αγορά των φροντιστηρίων βρίσκεται σε ανάπτυξη. Σε κάποιες μελέτες υποστηρίζεται ότι η ζήτηση για τα φροντιστήρια υποκινείται περισσότερο από τη δυσαρέσκεια των γονέων για το επίπεδο λειτουργίας και αποτελεσματικότητας του σχολείου και λιγότερο από την πεποίθηση ότι η φροντιστηριακή ενίσχυση μπορεί ν' αυξήσει το ανταγωνιστικό πλεονέκτημα των μαθητών (Bray, 2020·2017). Για την Ελλάδα, συγκεκριμένα, οι μελέτες που διερευνούν ζητήματα που άπτονται του φαινομένου του φροντιστηρίου, αναδεικνύουν στο σύνολό τους την έλλειψη εμπιστοσύνης των οικογενειών για το σχολείο, δεδομένων των μακροχρόνιων ανεπαρκειών και δυσλειτουργιών που αντιμετωπίζει σε πολλαπλά επίπεδα (εκπαιδευτικά, λειτουργικά, δομικά, διοικητικά κτλ).



Γονεϊκή Επιλογή Φροντιστήριων Μ.Ε.

Ανάπτυξη- Εξάπλωση



Γράφημα 3.4: Σύνοψη Αιτιακών Παραγόντων Ανάπτυξης & Εξάπλωσης της Φροντιστηριακής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Ελευθερία υποκειμενικής επιλογής

Είναι φανερό ότι από τη στιγμή που οι γονείς έχουν την ελευθερία της υποκειμενικής επιλογής -που τη στερούνται από το σχολείο- και κυρίως την οικονομική δυνατότητα να πληρώσουν κάποιον που θα βοηθήσει το παιδί τους αποτελεσματικά για τις εξετάσεις, δε χρειάζονται το σχολείο· *«Στα φροντιστήρια φέρονται και πάρα πολύ καλά γιατί πληρώνονται κιόλας, μη λέμε τώρα ό,τι θέλουμε, έχουν την υποχρέωση»* · *«Επειδή πληρώνω, ο άλλος με σέβεται»* (Θεοχάρη, 2013, σ. 86). Στο ίδιο πλαίσιο, το μέχρι και σήμερα μοτίβο αδιάλειπτων μεταρρυθμίσεων του εκπαιδευτικού συστήματος «συγχύζει, μπερδεύει και αγχώνει τους μαθητές και τους γονείς τους. Το φροντιστήριο διευκολύνει την προσαρμογή των οικογενειών σε κάθε πιθανή εκπαιδευτική αλλαγή λειτουργώντας και ως «σύμβουλος» καθοδήγησης και υποστήριξης (Tsakiris et al, 2014, p. 10).

Ασφάλεια - προστασία

Εν συντομία, «φροντιστήριο» για τους γονείς σημαίνει αντιφατικά συναισθήματα. Σημαίνει ανακούφιση (απαλλαγή ατομικής ευθύνης), εμπιστοσύνη, βοήθεια (ενίσχυση), εξειδικευμένη γνώση, υποστήριξη και καθοδήγηση (ασφάλεια), ελευθερία υποκειμενικών επιλογών, προσδοκία και ελπίδα, «γονεϊκή υποχρέωση», αδικία, ψυχικό βάρος (ευθύνη), οικονομική πίεση, άγχος (Tsakiris et al, 2014). Παρόλο που αυτοπαρουσιάζονται ως «παγιδευμένοι»· *«είναι όλο το εκπαιδευτικό σύστημα δομημένο με αυτό τον τρόπο, όπου παγιδεύονται οι γονείς τελικά και δεν έχουν άλλη επιλογή, είναι μονόδρομος»* (Θεοχάρη, 2013, σ. 85), βρίσκουν στο θεσμό του φροντιστηρίου την προστασία, την προσοχή, το σεβασμό, τη μέριμνα που δεν τους παρέχει η πολιτεία. Την ίδια στιγμή, είναι οι ίδιοι οι γονείς (και οι στρατηγικές που αναπτύσσουν) που, επί της ουσίας, ρυθμίζουν τη ζήτηση και την έκταση της φροντιστηριακής αγοράς (Ball & Youdell, 2007), εκλογικεύοντας τις, από μέρους τους, εκπαιδευτικές δαπάνες, εργαλειακά, ως «επένδυση»· *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.»* (Θεοχάρη, 2013, σ. 84).

Διαχρονικές παθογένειες - Στοχοποίηση εκπαιδευτικών

Ο αντίκτυπος αυτής της θεσμικής εκπαιδευτικής αστάθειας επιδρά καθοριστικά και στο έργο των εκπαιδευτικών. Οι γονείς κάνουν λόγο για καθηγητές που «βαριούνται», «δεν ασχολούνται», «δεν ενδιαφέρονται», «δεν μπορούν» (Θεοχάρη, 2013, σ. 80). Η διδακτική και ψυχοπαιδαγωγική τους επάρκεια κρίνεται μη ικανοποιητική, συσχετίζεται με το καθεστώς μονιμότητας, ενώ η έλλειψη ελέγχου του εκπαιδευτικού τους έργου (αξιολόγηση), προσλαμβάνεται αρνητικά από το γονεϊκό κοινό (ΕΣΙΦΜΕΑ, 2008, σσ. 7- 8). Σε κάθε περίπτωση, υπάρχει μια κοινωνική προκατάληψη για τους εκπαιδευτικούς, μέσω της οποίας στοχοποιούνται ως η προσωποποίηση του πλήθους των προβλημάτων που αντιμετωπίζει η δημόσια εκπαίδευση στη χώρα μας.

Η, εκ των έσω, άλλη όψη του νομίσματος, αναδεικνύει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την επιτέλεση του έργου τους. Η κάλυψη της διδακτέας ύλης αποτελεί διαχρονικά τη σημαντικότερη πρόκληση της εκπαιδευτικής κοινότητας που λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο εργασιακών συνθηκών, που παρέχουν μη ικανοποιητικές αποδοχές, περιορισμένη αυτονομία, κινητροδότηση και ασφάλεια (Καμαριανός κ.α., 2019, σ.178). Χαρακτηριστικό παράδειγμα σχετικής αναφοράς από γονέα είναι το εξής:

«Οι καθηγητές πήγαιναν με τη μισθοδοσία στο σχολείο, έχει τύχει και αυτό, και έλεγαν, Το βλέπετε ;;; Παίρνω 800 € !! » (Θεοχάρη, 2013, σ. 80)

Η επεκτεινόμενη τάση της «σιωπηρής παραίτησης» (quiet quitting)¹²⁷ των εκπαιδευτικών () που εμφανίζεται τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, δείχνει ότι η μέχρι πρότινος πεποίθηση του εκπαιδευτικού ότι «έχει την υποχρέωση (ως λειτουργός) να υπερβαίνει τις καταστάσεις», αντικαθίσταται σιγά σιγά από το «απλώς πρέπει να κάνω τυπικά τη δουλειά μου και να επιστέψω σπίτι μου». Υποστηρίζεται ότι το επιχείρημα δε θα πρέπει να είναι πλέον «η έλλειψη» των εκπαιδευτικών αλλά «η έξοδος» (διαρροή) των εκπαιδευτικών, λόγω της δυσαρέσκειάς για τις συνθήκες εργασίας τους κι όχι εξαιτίας του μειωμένου πάθους για τη δουλειά τους.

¹²⁷https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/397438_fthora-kai-siopili-paraitisi-ti-exomologeitai-mia-ekpaideytikos

Πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα (Ζάγκος, Καμαριανός, Κυρίδης, Φωτόπουλος, 2022) δείχνουν ότι το 28% των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρουσιάζουν υψηλή «συναισθηματική εξάντληση» (έλλειψη ενέργειας, ενδιαφέροντος και διάθεση προσφοράς), μέτρια επίπεδα «αποπροσωποποίησης» («απόσταση» από τους μαθητές, αρνητική στάση και συναισθήματα) και σημαντικό ποσοστό (35,8%) «χαμηλής προσωπικής επίτευξης» (μη ικανοποίηση σε σχέση με την αποτελεσματικότητα του έργου τους που οδηγεί σε χαμηλή αυτοπεποίθηση και αρνητική αυτοαξιολόγηση). Παρ' όλο που τα αποτελέσματα αυτά ερμηνεύονται από την έρευνα ως «ενθαρρυντικά» (δεδομένου ότι η πλειοψηφία δε φαίνεται να έχει φτάσει σε ακραίες καταστάσεις), το ποσοστό της συναισθηματικής εξάντλησης, ωστόσο, είναι αρκετά υψηλό (σ. 238). Οι κύριες «Πηγές Άγχους των Εκπαιδευτικών», σχετίζονται με τον εκπαιδευτικό οργανισμό (λειτουργία σχολείου), την έλλειψη στήριξης και κύρους του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού με ζητήματα σχετικά με τη μάθηση και τη συμπεριφορά των μαθητών (σχέσεις, φόρτο εργασίας, πιέσεις χρόνου) καθώς και με τη διαχείριση των ζητημάτων που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της πανδημίας (σ. 240).

Το βασικό πλεονέκτημα του «συγκεντρωτισμού» είναι και η δυνατότητα παροχής «ίσων» ευκαιριών, δεδομένου ότι η κεντρική εξουσία αποφασίζει, υλοποιεί, ελέγχει το περιεχόμενο και τις διαδικασίες των πολιτικών (Βεργίδης κ.ά., 2012, σ. 177). Την ίδια στιγμή είναι σαφές ότι ο συγκεντρωτισμός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος θεωρείται από όλες τις εμπλεκόμενες μεριές (γονείς, εκπαιδευτικοί, εργαζόμενοι στον τομέα της εκπαίδευσης) η «πηγή του κακού», δεδομένου ότι το Υπουργείο Παιδείας δε χαράσσει μόνο την εκπαιδευτική πολιτική, μετατρέπεται, ταυτόχρονα, σε εκτελεστικό όργανο λειτουργίας του σχολικού συστήματος, μέσω της εκτέλεσης και του διοικητικού έργου (Σαϊτής, 2008, σ. 19). Εν τέλει, η έξωθεν ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική αποστασιοποιείται από τις πραγματικές ανάγκες με τις οποίες συνδέεται η εύρυθμη λειτουργία των σχολικών μονάδων.

Το ίδιο συγκεντρωτικό πλαίσιο συμπαρασύρει και τα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, αφού αυτό που καταδεικνύει το σχετικό ερευνητικό έργο είναι κυρίως η έλλειψη συνέχειας και συνέπειας. Η συγκεντρωτική λειτουργία των επιμορφωτικών φορέων στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση των προγραμμάτων δεν αφήνει περιθώρια

πρωτοβουλιών, συμμετοχής και διάδρασης στους εμπλεκομένους (επιμορφωτές, επιμορφούμενοι) (Βεργίδης, 2012)

Ο Βεργίδης (2003) αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να έχουν μια αντικειμενική και μια υποκειμενική διάσταση. Οι αλλαγές π.χ. στο αναλυτικό πρόγραμμα και στα σχολικά βιβλία, η χρήση νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αφορούν την αντικειμενική διάσταση των επιμορφωτικών αναγκών, ενώ η κατανόηση ελλείψεων σε συγκεκριμένες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες, η αντίληψη του ρόλου του εκπαιδευτικού σε δεδομένες συνθήκες, όπως στην εκτέλεση ενός ρόλου ή την ανάληψη νέων ρόλων, αφορούν την υποκειμενική διάστασή τους. Υποστηρίζεται ότι εξαιτίας αυτή της διττής διάστασης και δεδομένου ότι οι ανάγκες εκφράζονται σε πολλαπλά επίπεδα της εκπαιδευτικής διεργασίας, αναπτύσσονται συγκρούσεις και αντιφάσεις μεταξύ εκείνων που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί και εκείνων που εκφράζουν οι αρμόδιοι (Βαλμάς & Βεργίδης, 2011).

Συμπληρωματικά, η πάγια, μη αναστρέψιμη (στερεότυπη), υποτίμηση της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης που θα μπορούσε να συμβάλλει στη μείωση του ποσοστού ανεργίας των νέων στη χώρα μας (που διατηρείται ακόμη στις υψηλότερες θέσεις της Ε.Ε.), θεωρείται ένα από τα μεγαλύτερα κενά του εκπαιδευτικού μας συστήματος (Καμαριανός κ.α., 2019, σ. 62).

Με βάση ερευνητικά δεδομένα που άπτονται της πλευράς και της εμπειρίας των εκπαιδευτικών, οι βασικοί παράγοντες που σχετίζονται με τη διαχρονική ανεπάρκεια του δημόσιου σχολείου και στρέφουν τις οικογένειες στην ιδιωτική εκπαίδευση είναι: οι ελλείψεις προσωπικού, η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή, η «αεροποίηση» των πανελλαδικών εξετάσεων ως κεντρικό λειτουργικό και δομικό χαρακτηριστικό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, η διαχρονική υποχρηματοδότηση της δημόσιας εκπαίδευσης (κατά 20% Μ.Ο. συγκριτικά με τις χώρες της Ε.Ε.) και η γενικότερη αδυναμία της πολιτείας ν' ανταποκριθεί αποτελεσματικά στις ανάγκες αυτής (Καμαριανός κ.α., 2019, σ. 62). Παρενθετικά, η ιδιωτική εκπαιδευτική δαπάνη στην Ελλάδα είναι τρεις φορές υψηλότερη από την αντίστοιχη άλλων χωρών της Ε.Ε. και είναι ξεκάθαρο ότι το χαμηλό επίπεδο δημόσιας δαπάνης προκαλεί υψηλότερο επίπεδο ιδιωτικών δαπανών (ό.π.). Η πολιτεία συμπράττει άτυπα με την αγορά των φροντιστηρίων μέσω της όποιας και ξεφορτώνεται μεγάλα οικονομικά βάρη και, την ίδια στιγμή,

ενισχύεται οικονομικά από αυτή. Κοντολογίς, προκειμένου να μην αλλοιωθεί η γενική μορφή της εκπαίδευσης με τυπικό τρόπο, εισάγονται σταδιακά επιλογές (εκπαιδευτικές υπηρεσίες και αγαθά) και πολιτικές, που καταργούν, εν τέλει, τα βασικά συστατικά της δημόσιας δωρεάν εκπαίδευσης (Καμαριανός κ.α., 2019, σ.14).

Επομένως, αφού η δημόσια εκπαίδευση της χώρας μας δεν είναι και τόσο δωρεάν, η διάσπαση της κοινωνικής συνοχής έναντι της ισότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών είναι αναπόφευκτη. Οι πιο προνομιούχες οικογένειες απολαμβάνουν μεγαλύτερες ποσότητες και υψηλότερες ποιότητες εκπαιδευτικών αγαθών (Bray, 2011). Η ανισωτική αυτή εκπαιδευτική πραγματικότητα και λειτουργία κλιμακώνει, συνεπακολούθως, την έλλειψη της εμπιστοσύνης της κοινωνίας στη δημόσια εκπαίδευση ωθώντας τις οικογένειες στις συνθήκες του ανταγωνισμού και της επιλογής. Για τους εκπαιδευτικούς, η απαξίωση του δημόσιου σχολείου, το μέγεθος και η ανάπτυξη της αγοράς των φροντιστηρίων, και, δευτερευόντως, η αποδυνάμωση της Ενισχυτικής Διδασκαλίας (ή Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης) και η ανάπτυξη των Κέντρων Μελέτης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, αποτελούν ισχυρούς παράγοντες που στρέφουν τις οικογένειες στην ιδιωτικοποίηση (φροντιστήρια-σχολεία) (Καμαριανός, 2019, σ. 171).

Φροντιστηριακή έξη

Ακόμα κι αν το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας μετασχηματιζόταν στην ιδανικότερη δυνατή μορφή του, κανένας δε γνωρίζει εάν κάτι τέτοιο θα απέτρεπε τη μαζική κατεύθυνση της ελληνικής κοινωνίας προς τις ανώτερες σπουδές, μέσω της φροντιστηριακής εκπαίδευσης (Θεοχάρη, 2013, σ. 43). Η φροντιστηριακή έξη συμπαρασύρει την πλειοψηφία των οικογενειών στον ίδιο τυποποιημένο δρόμο και γεννά όμοιες γονεϊκές στρατηγικές (πρακτικές) σε βαθμό που μια ενδεχόμενη αποχή από τον φροντιστηριακό τομέα προκαλεί αρνητικά συναισθήματα στο γονέα (ανασφάλεια, φόβο, ντροπή, ενοχές) (Θεοχάρη, 2013, σ. 120) και εντυπώσεις στερεοτυπικών διαστάσεων από τον κοινωνικό περίγυρο· όποιος γονέας δε χρησιμοποιεί φροντιστήριο, ειδικά σε περιπτώσεις αδύναμων μαθητών, θεωρείται τρελός ή φτωχός (Bray, 2009, p. 32) ή και αδιάφορος. Στην πράξη, οι οικογένειες ανήκουν σε κοινωνικά δίκτυα, επηρεάζονται από τις στρατηγικές ενίσχυσης «των άλλων», μιμούνται (αντιγράφουν) ο ένας τον άλλο,

οδηγούμενοι σε αποτελεσματικές αλλά και μη αποτελεσματικές επιλογές φροντιστηριακής ενίσχυσης. (Θεοχάρη, 2013, σ. 108)

Η αναντιστοιχία των προσόντων με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας, αποτελούσε ανέκαθεν το δυσλειτουργικό πυρήνα του εκπαιδευτικού μας συστήματος, που οδηγούσε στη φυγή των προσοντούχων νέων σε χώρες του εξωτερικού (brain drain) και τη συνεπακόλουθη διαρροή σημαντικών εκπαιδευτικών δαπανών για τη χώρα μας (δημόσιων και ιδιωτικών) (Καμαριανός κ.α., 2019, σ. 62). Η παραδοξότητα, όμως, που εμφανίστηκε στο πλαίσιο της οικονομικής κρίσης, αποτυπώνει «το βάθος» αυτής της έξης: παρά τη -φαινομενικά- πτωτική τάση, οι εκπαιδευτικές δαπάνες των νοικοκυριών και, ειδικότερα, οι φροντιστηριακές, εμφανίστηκαν ως σταθερή «θυσία», αξία και προτεραιότητα συγκριτικά με όλες τις υπόλοιπες.

Παγκόσμιες Εκπαιδευτικές Τάσεις & Πολιτικές

«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; ». (Αμοιραδάκης, 2008, όπ. αναφ. στο Θεοχάρη, 2013, σ. 43).

Γιατί υπάρχει η τάση οι καλύτεροι μαθητές, (και των ιδιωτικών σχολείων) παγκοσμίως, να χρησιμοποιούν περισσότερα φροντιστήρια; (Bray, 2011, Entrich, 2015·2018)

«Πώς και με ποια στοιχεία στοιχειοθετείται ότι το δημόσιο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι αναποτελεσματικό; Γιατί η δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση δεν είναι αποτελεσματική; Γιατί η δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν είναι αποτελεσματική; Γιατί δεν είναι αποτελεσματική η ελληνική δημόσια τριτοβάθμια εκπαίδευση; Ποιους συγκεκριμένους στόχους δεν επιτυγχάνουν; Και πώς αποδεικνύεται -επιστημονικά- ότι δεν επιτυγχάνονται κάποιοι στόχοι;» (Καμαριανός κ.α., 2019, σσ. 15-16).

Πώς γίνεται το κράτος να θέλει να υπερβεί πραγματικά τη δημόσια εκπαιδευτική αναποτελεσματικότητα έχοντας αναγνωρίσει θεσμικά -εδώ και δεκαετίες- έναν ιδιωτικό

κλάδο καταπολέμησης και αντιστάθμισης αυτής της αναποτελεσματικότητας; Η «αναποτελεσματικότητα» των δημόσιων εκπαιδευτικών συστημάτων και η βελτίωση των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών (κρατικών και ιδιωτικών) μέσω της συμβολής της ιδιωτικής εκπαίδευσης, είναι τα επιχειρήματα που συνοψίζουν το ευρύτερο ιδεολογικό πλαίσιο του φιλελευθερισμού (Carnoy, 1998b). Τα παραπάνω ερωτήματα «φωτίζουν» αυτό το πρόταγμα.

Η πολυπλοκότητα των μορφών ιδιωτικοποίησης (σε μάκρο και μικρό επίπεδο), δείχνει τη σταδιακή εξάπλωση και ενσωμάτωση μιας διεθνούς φιλελεύθερης τάσης, στο πλαίσιο της οποίας, ο λόγος της αγοράς διαρθρώνεται σε εργαλειακά κριτήρια αποδοτικότητας, αποτελεσματικότητας, παραγωγικότητας και ελευθερίας επιλογών (Καμαριανός, κ.α. 2019, σ. 25). Επομένως, αύξηση της κινητικότητας των σπουδαστών, μείωση δημόσιων πόρων, αύξηση της διακρατικής εκπαίδευσης και των στρατηγικών συμμαχιών, εταιρικές σχέσεις και δίκτυα. Οι τάσεις αυτές, έχοντας οδηγήσει στον ισομορφισμό και την επέκταση της σχολικής εκπαίδευσης, επιδρούν με παρόμοιο τρόπο στον τομέα της φροντιστηριακής εκπαίδευσης (Bray, 2017). Δεδομένου ότι οι μαθητές είναι οι βασικοί «πελάτες» των ιδρυμάτων της ανώτερης εκπαίδευσης, η μεγάλη ικανοποίηση των πρώτων είναι ο βασικός στόχος των τελευταίων, ζητούμενο που εξαρτάται από την προετοιμασία στο πλαίσιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσω των φροντιστηρίων, διότι είναι αλυσίδα (Anand, 2012). Σε όλο αυτό το παγκόσμιο συγκείμενο, οι φιλοδοξίες των υποκειμένων και των οικογενειών εκφράζονται με επενδύσεις «υπερεκπαίδευσης», που στην πράξη σημαίνουν μακροχρόνιες οικονομικές δαπάνες στο πλαίσιο της υπερζήτησης και του κοινωνικού ανταγωνισμού για ανώτατη εκπαίδευση.

Εξάλλου, η μαζική στροφή των μαθητών στον τομέα των φροντιστηρίων Μ.Ε. στην Ελλάδα έχει διαμορφώσει προ πολλού μια ισχυρή οικονομική αγορά με κεντρικά χαρακτηριστικά την επέκταση και τη διαφοροποίηση. Η υπερζήτηση για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, σημαίνει -ταυτόχρονα- υπερζήτηση για φροντιστηριακή υποστήριξη, γεγονός που με τη σειρά του σημαίνει αύξηση του πληθωρισμού των αναγκών και των προσδοκιών των οικογενειών, δεδομένο, που με τη δική του σειρά, οδηγεί στη σταθερά αυξανόμενη κοινωνική ζήτηση για νέους παρόχους φροντιστηρίων, που μέσω της διαφοροποίησης των υπηρεσιών τους θα μπορούν ν' ανταποκριθούν στη

διαφορετικότητα αυτών των απαιτήσεων και των προσδοκιών (Altbach, Reisberg & Rumbley, 2009). Εν ολίγοις, οι «καλά» εδραιωμένες αγορές, δεν μπορούν παρά να εξελίσσονται, συμπορευόμενες με τα δεδομένα και τις ανάγκες της σύγχρονης εποχής. Η άφιξη του διαδικτύου στη φροντιστηριακή εκπαίδευση και η ευρύτερη ποικιλομορφία των υπηρεσιών που παρέχουν τα φροντιστήρια Μ.Ε., σήμερα, έχουν μετασχηματίσει την υφιστάμενη αγορά, ενισχύοντάς τη με νέες προοπτικές, λειτουργίες και δυνατότητες διεύρυνσης (I-Cap, 2009). Η πανδημία, στο πλαίσιο αυτό, ενίσχυσε -απλώς- την ευρύτερη προϋπάρχουσα και ταχύτατα εξελισσόμενη αγορά των ψηφιακών επιχειρήσεων (κοινωνικά μέσα δικτύωσης, ψηφιακές υπηρεσίες, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ψηφιακή οικονομία και εμπόριο), που απέκτησε, έκτοτε, έναν πιο ηγεμονικό ρόλο στο Λόγο της κυρίαρχης αγοράς, «ρυθμιστικός» των κοινωνικών σχέσεων, της οικονομίας, της εργασίας και της εκπαίδευσης (Ζάγκος, κ.α., 2022, σ. 324).

Κοντολογίς, η παγκόσμια ρητορική της εκπαιδευτικής επένδυσης και της ελεύθερης επιλογής σε συνδυασμό με τον κυρίαρχο λόγο και τα χαρακτηριστικά των αναλόγως διαμορφούμενων αγορών, επιδρούν καταλυτικά στις κοινωνικές και ατομικές συνειδήσεις (αλλιώς, φαντασιακές αναπαραστάσεις). Η μαζική προσφυγή των μαθητών στα φροντιστήρια «είναι αποτέλεσμα της ελληνικής, ευρωπαϊκής και παγκόσμιας απαίτησης για πληρέστερη γνώση, καλύτερους μαθητές, υψηλότερες επιδόσεις, πιο καταρτισμένους επιστήμονες, καλύτερη ζωή». (Αμοιραδάκης, 2008, σ. 11).

Γονεϊκό Άγχος

Καταλήγοντας, δε μπορούμε να πούμε ότι κάποιος από τους προαναφερόμενους αιτιακούς παράγοντες συμβάλλει περισσότερο ή λιγότερο στην ανάπτυξη των φροντιστηρίων Μ.Ε. στην Ελλάδα. Η παραγοντική αυτή αποτύπωση δεν είναι γραμμική (χαρτογραφημένη) ή απαραίτητα ορθολογική και τα αίτια -αποδιδόμενα, ειδικά, από τη μεριά των γονέων- δε θα πρέπει να συνδέονται ιεραρχικά αλλά μέσω των σχέσεων που έχουν εντοπιστεί σε ένα δείγμα συνεντεύξεων, προκειμένου να φωτιστεί η συναισθηματική διάσταση της επιλογής των εμπλεκόμενων υποκειμένων (κοινωνικές σχέσεις, ιστορία, επιρροές, αμφιβολία, αλλαγή γνώμης, στοιχείο υπερβολής, παράλογου ή τυχαίου). Με αυτόν τον τρόπο η επιφανειακή «βεβαιότητα» (μονομέρεια, τυποποίηση) αντικαθίσταται από τον αυθορμητισμό και τα συμφραζόμενα, μέσω των οποίων

συλλαμβάνονται ουσιώδη, πολύπλοκα και πολυδιάστατα νοήματα (Bowe et al, 1994, pp. 74-75).

Βέβαια, τόσο τα ερευνητικά δεδομένα όσο και η ίδια η πραγματικότητα δείχνουν ότι όλοι οι προαναφερόμενοι παράγοντες (μίκρο και μάκρο επίπεδοι), συνολικά, κι ο καθένας πιο μεμονωμένα (στη βάση των διαφορετικών εθνικό - κοινωνικών πλαισίων), συνδέονται άρρηκτα, άμεσα και έμμεσα, με το άγχος και την ανασφάλεια των γονέων, που είναι η κινητήριος δύναμη ανάπτυξης της «βιομηχανίας» των φροντιστηρίων (Bray, 2017, p. 474).

«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 (...)» (Θεοχάρη, 2013, σ. 83)

Υποστηρίζεται ότι η επάρκεια των οικογενειακών πόρων (οικονομικό, πολιτιστικό, κοινωνικό κεφαλαίο) επιδρά αγχολυτικά στους γονείς (Reay et al 2005, p.103). Εν τέλει, το φροντιστηριακό habitus σε συνδυασμό με το γονεϊκό άγχος (απ' όποια αιτιακή συνιστώσα κι αν αυτό πυροδοτείται) φαίνεται ότι αποτελούν τους κινητήριους άξονες της υπερανάπτυξης του θεσμού του φροντιστηρίου στην Ελλάδα.

Ο αυθόρμητος συνειρμός μιας μητέρας: *« (...) πιστεύω και κάτι άλλο, ότι εάν τα παιδιά θέλουν, μπορούν στο σχολείο να κάνουν μια καλή επανάληψη, γιατί υπάρχουν και καλοί καθηγητές (...)*» (Θεοχάρη, 2013, σ.81), δείχνει ποιος είναι, επί της ουσίας, ο βασικός εκπαιδευτικός τομέας και ποιος ο «σκιάδης» (Bray, 2017, σ.483). Σημαντικό ερώτημα που αναδύεται από το σύνολο των ανωτέρω είναι το εάν «ο σκιάδης» τομέας έχει πάψει εδώ και καιρό να θεωρείται «σκιά» και το εάν η ελληνική κοινωνία συνεχίζει, μέχρι και σήμερα, ν' αποδίδει στο θεσμό του φροντιστηρίου (ή να έχει αποσυνδέσει) την αρνητική χροιά της «παραπαιδείας».

Επιλογικά, πολλοί αναλυτές και εμπειρογνώμονες αποδίδουν εδώ και χρόνια την αρνητική κατάσταση που επικρατεί στη δημόσια εκπαίδευση είτε στα φροντιστήρια είτε στην ιδιωτική εκπαίδευση συνολικότερα. Ανεξάρτητα από το ποια ιδεολογική στάση τηρεί ο καθένας απέναντι στο δίπολο δημόσιο-ιδιωτικό, η αιτία του προβλήματος εντοπίζεται στις πρωτογενείς συνιστώσες που συγκροτούν το πλαίσιο της δημόσιας

εκπαίδευσης, η οποία αποτελεί και το 93% του συνολικού εκπαιδευτικού μας συστήματος, καθώς και σε όλες εκείνες τις στρεβλώσεις που η εκπαιδευτική πολιτική αναπαράγει διαχρονικά ως επιμέρους πεδίο της συνολικότερης πολιτικής που ακολουθείται και εφαρμόζεται στη χώρα εδώ και δεκαετίες. Άρα η ευδοκίμηση και η αναπαραγωγή των εκπαιδευτικών ανισοτήτων θεμελιώνεται στον τρόπο με τον οποίο ανακυκλώνονται χρόνιες αδυναμίες και ελλείμματα στη στρατηγική, την οργάνωση, την αποτελεσματικότητα και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού μας συστήματος, σε μια εποχή όπου το νεοφιλελεύθερο μοντέλο ανάπτυξης κυριαρχεί στην παγκόσμια οικονομική σφαίρα επηρεάζοντας ευθέως τις εθνικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής (Βεργίδης κ.ά., 2012, σ. 22).

B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

4 Το Μεθοδολογικό Πλαίσιο της Εμπειρικής Έρευνας

Στην πλειοψηφία των περιπτώσεων, οι γονείς ανεξάρτητα από το είδος των εκπαιδευτικών επιλογών τους (σχολική ή φροντιστηριακή εκπαίδευση) ακολουθούν ένα σύστημα ή, αλλιώς, μια διαδικασία για να καταλήξουν σε μία επιλογή, που δεν είναι ούτε μονοσήμαντη ούτε γραμμική.

Σύμφωνα με τους Bowe et al (1994, p. 75), η διαδικασία της επιλογής είναι ένα «τοπίο» (Landscape of Choice). Η χρήση της συγκεκριμένης μεταφοράς, θεωρούμε ότι συμπεκνώνει τη φιλοσοφία της παρούσας διδακτορικής διατριβής. Η μεταφορά ενέχει δύο βασικές διαστάσεις. Πρώτον, για να υφίσταται ένα τοπίο (είτε στο φυσικό περιβάλλον, είτε με τη μορφή ενός πίνακα ζωγραφικής) πρέπει να υπάρξει και παρατηρητής. Υπό αυτή την έννοια οι γονείς είναι ταυτόχρονα παρατηρητές και συμμετέχοντες σε διάφορα «τοπία επιλογής». Δεύτερον, παρόλο που το έδαφος είναι κοινό (π.χ. γη), ωστόσο «το τοπίο είναι μια προβολή της ανθρώπινης συνείδησης, μιας φαντασιακής εικόνας» (Ehrlich, 1987 as cited in Bowe et al, 1994, p. 75), η οποία μεταβάλλεται σύμφωνα με τη ψυχή μας, το σώμα και το μυαλό μας. Ως εκ τούτου, το «τοπίο» είναι γεμάτο από περίπλοκα και αντιφατικά μηνύματα και έτσι η εμπειρία της επιλογής ως τοπίο, δεν είναι ούτε μονοδιάστατη, ούτε γραμμική. Η θέση και η κίνηση του παρατηρητή σε όλο το φάσμα του τοπίου, διαφοροποιείται σύμφωνα με τους εκάστοτε υλικούς πόρους και τις κοινωνικές συνθήκες. Αποτελεί διαδικασία τόσο επαγωγική όσο και αναγωγική, με ανολοκλήρωτα και υπόρρητα μηνύματα. Η θέση του παρατηρητή αυξομειώνει το εύρος της οπτικής γωνίας και μεταβάλλει την εικόνα, τον τρόπο δηλαδή με τον οποίο φαίνονται τα πράγματα.

Κατά τον ίδιο τρόπο, το τοπίο αυτό, συλλαμβάνει τις πολλαπλές σημασίες που δίνουν οι άνθρωποι στα κριτήρια επιλογής τους και τους τρόπους με τους οποίους οι αιτιακοί παράγοντες είναι ενσωματωμένοι σε πλαίσια και διαδικασίες, στο εύρος των οποίων τα υποκείμενα συνδέονται με διαφορετικό τρόπο. Μέσα από τις ατομικές ιστορίες/αφηγήσεις, αποτυπώνεται η αλληλεπίδραση των παραγόντων που

διαμορφώνουν τα κριτήρια επιλογής τους, οι αιτιακές συνιστώσες που αναπαράγουν αυτήν την επιλογή, οι συναισθηματικές και υλικές επενδύσεις στο πλαίσιο της.

Εν ολίγοις, επιδιώκουμε να τοποθετήσουμε μεμονωμένες διαδικασίες λήψης αποφάσεων στο πολυσύνθετο έδαφος (πολιτικό, κοινωνικό, ατομικό) στο οποίο λαμβάνονται αυτές οι αποφάσεις. Συνεπώς, «μας ενδιαφέρει όχι μόνο η κατασκευή της επιλογής (reconstruction of choice), αλλά πολύ περισσότερο η προ-κατασκευή της (pre-reconstruction)» (Bowe, et al, 1994, p. 71), το πολυσύνθετο υπόβαθρο που περιλαμβάνει «το πριν» τους λόγους και τους παράγοντες της συγκρότησής της.

Είναι φανερό ότι το πεδίο του καθορισμού των παραγόντων που ρυθμίζουν τις γονεϊκές πρακτικές (και κατ' επέκταση την κοινωνική κινητικότητα των μαθητών), αποτελεί ένα σύνθετο πλέγμα γύρω από το ευρύτερο επιστημονικό πεδίο της γονεϊκής επιλογής. Η πολυπλοκότητα αυτή, έχει δημιουργήσει διαφορετικές θεωρίες και τοποθετήσεις στη βάση μικρο και μακρο κοινωνιολογικών προσεγγίσεων. Στην παρούσα έρευνα, οι μακρο κοινωνιολογικοί παράγοντες (υπερεθνικές πολιτικές & ρητορικές) και οι μικρο κοινωνιολογικοί παράγοντες (άτομο - οικογένεια) αντιμετωπίζονται ως πολλαπλά υποσύνολα ενός σύνθετου όλου. Αυτό σημαίνει ότι χρησιμοποιούνται αλληλοσυμπληρωματικά, προκειμένου ν' αποτυπωθεί συνολικά το εύρος του «τοπίου της επιλογής» (Landscape of Choice). (Bowe et al, 1994). Η μακροκοινωνιολογική προσέγγιση αποκωδικοποιεί τις κοινωνικές επιβολές στο πλαίσιο των οποίων τα άτομα διαμορφώνουν μία κοινωνική στάση ή ένα κοινωνικό φαινόμενο σαν το φροντιστήριο. Από την άλλη μεριά, η μικροκοινωνιολογική προσέγγιση αναδεικνύει τις ερμηνευτικές συνιστώσες και νοηματοδοτήσεις των ίδιων των ατόμων που ορίζουν αυτή τη στάση (στην περίπτωση μας των γονέων). Στο πλαίσιο αυτό, τα άτομα έχουν τις δικές τους κοινωνικές καταγωγές, παραστάσεις, προσδοκίες, ατομικά κίνητρα, συμφέροντα και ανάγκες . Ως εκ τούτου, στη βάση των επιλογών τους, ακολουθούν διαφορετικές στρατηγικές μέσα από μια σειρά ρόλων, που είναι μεν κοινωνικά καθορισμένοι αλλά ταυτόχρονα και μεταβλητοί, αφού διαφοροποιούνται βάσει της παρείσφρησης της υποκειμενικής ιδιαιτερότητας. Συνεπώς, τα υποκείμενα ορίζουν την κατάσταση και οικοδομούν την κοινωνική πραγματικότητα με την ενεργητική τους δράση, συγκροτώντας, αποσυγκροτώντας, διαφοροποιώντας και μεταλλάσσοντας καταστάσεις, κανόνες, συμπεριφορές κλπ (Λάμνιας, 2001, σ. 179).

4.1 Το Αντικείμενο, ο Στόχος και τα Ερευνητικά Ερωτήματα της Εμπειρικής Έρευνας

Αντικείμενο της εμπειρικής μελέτης είναι η γονεϊκή επιλογή των Φροντιστηρίων Μ.Ε. στις τάξεις του Λυκείου στο πλαίσιο διαφορετικών τύπων σχολείων (ΓΕ.Λ, Ιδιωτικά, ΕΠΑ.Λ, Πρότυπα). Η έρευνα έχει ως στόχο ν' αναδειχτούν οι γονεϊκές στρατηγικές επένδυσης και επιλογής φροντιστηρίων καθώς και οι κοινωνικές σημασίες που αποδίδουν οι γονείς στη συμβολή του θεσμού του φροντιστηρίου αναφορικά με τη σχολική επιτυχία των παιδιών τους.

Τα διερευνώμενα ζητήματα αποτελούν ένα πλέγμα παραγόντων επίδρασης που διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς συνδιαλέγονται με την αγορά των φροντιστηρίων και το νόημα που αποδίδουν στις σχετικές επιλογές τους. Αρχικά εξετάζεται η ένταση της συμμετοχής των οικογενειών στη φροντιστηριακή εκπαίδευση ανά τύπο σχολείου. Έπειτα, οι γονεϊκές στρατηγικές επιλογής σχολείων και φροντιστηρίων (και οι μεταξύ τους συνδέσεις) που αναπτύσσονται στα διαφορετικά κοινωνικό-χωροταξικά σχολικά περιβάλλοντα. Εν συνεχεία, διερευνώνται τα γονεϊκά κριτήρια επιλογής φροντιστηρίων Μ.Ε. με βάση τα ειδικά χαρακτηριστικά των επιχειρήσεων, ενώ στο ίδιο πλαίσιο, δίνεται έμφαση στην ενδεχόμενη επιρροή της διαδικτυακής εταιρικής ταυτότητας του φροντιστηρίου (ιστοσελίδα) ως μέσο επιλογής και ως παράγοντας επίδρασης στην επιλογή. Τέλος, δε θα μπορούσαμε να μη συμπεριλάβουμε στα ερωτήματα της εμπειρικής μελέτης καίρια κοινωνικά ζητήματα αναφορικά με την επίδραση της οικονομικής κρίσης και της πρόσφατης παγκόσμιας πανδημίας (Covid 19) στην επένδυση των φροντιστηρίων Μ.Ε. Κατ' αντιστοιχία, τα ερευνητικά ερωτήματα της εμπειρικής μελέτης, συνοψίζονται στα εξής:

1. Εάν η προσφυγή στα φροντιστήρια Μ.Ε. αφορά τους διαφορετικούς «τύπους» σχολείων καθώς και το κοινωνικό-χωροταξικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσονται.
2. Εάν και σε ποιο βαθμό η «φήμη» και ο «τύπος» του σχολείου αποτελούν παράγοντες διαφοροποίησης των γονεϊκών πρακτικών στο πλαίσιο της επιλογής φροντιστηρίων που σχετίζονται με το είδος και τη μορφή της φροντιστηριακής εκπαίδευσης.
3. Ποια είναι τα ειδικότερα κριτήρια επιλογής των φροντιστηρίων Μ.Ε. από τους γονείς που αναδεικνύονται κατά μήκος των διαφορετικών τύπων σχολείων.
4. Εάν και σε ποιο βαθμό η διαδικτυακή εταιρική ταυτότητα (ιστοσελίδα) των φροντιστηρίων Μ.Ε. επιδρά στη γονεϊκή στάση και επιλογή.
5. Εάν και σε ποιο βαθμό οι δυσμενείς συνθήκες των καιρών μας (οικονομική κρίση, πανδημία COVID 19) έχουν επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς επιλέγουν και χρησιμοποιούν φροντιστήρια Μ.Ε.

4.2 Η Μέθοδος της Έρευνας

Η εμπειρική έρευνα ξεκίνησε τον Δεκέμβριο του 2021 και ολοκληρώθηκε τον Απρίλιο του 2022.¹²⁸ Πραγματοποιήθηκε μία ποιοτική έρευνα στη βάση ημί-δομημένων συνεντεύξεων, διάρκειας 40 λεπτών, κατά μέσο όρο. Στην έρευνα συμμετείχαν σαράντα (40) γονείς από αστικές και ημιαστικές περιοχές της Κορινθίας και από διάφορες περιοχές της Αττικής, των οποίων τα τέκνα φοιτούσαν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α, Β, Γ Λυκείου) σε διαφορετικού τύπου σχολικές μονάδες (Δημόσια, Ιδιωτικά, Πρότυπα, ΕΠΑ.Λ). Η δειγματοληψία πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της χιονοστιβάδας (Snowball Sampling), ενώ οι συνεντεύξεις έλαβαν χώρα δια ζώσης και διαδικτυακά.

¹²⁸ Σχολικό έτος 2021-2022

4.2.1 Η υιοθέτηση της ποιοτικής μεθόδου

Η ποιοτική έρευνα έχει τις καταβολές της στο έργο ανθρωπολόγων και κοινωνιολόγων που επιχείρησαν να κατανοήσουν τους πολιτισμούς των «άλλων», των ανθρώπων που οι πολιτισμοί τους διέφεραν από τον ευρωπαϊκό και στη συνέχεια, από τον βορειοαμερικανικό πολιτισμό (Morrow, 2007). Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα η ανθρωπολογική έρευνα και η κοινωνιολογική εθνογραφική έρευνα αναπτύχθηκαν σε ένα νέο επίπεδο και εμφανίστηκε μεγάλη ποικιλία προσεγγίσεων και θεωριών. Οι Denzin και Lincoln (2000b), αναφερόμενοι κυρίως στη συζήτηση στις ΗΠΑ, διακρίνουν επτά ιστορικές στιγμές στην εξέλιξη της ποιοτικής έρευνας. Η πρώτη, παραδοσιακή περίοδος της ποιοτικής έρευνας ξεκινά στις αρχές του 20ού αιώνα και φτάνει μέχρι τον Δεύτερο Παγκόσμιο πόλεμο. Αυτήν την περίοδο εμφανίστηκαν οι εθνογραφικές έρευνες των Malinowski (1976), Radcliffe-Brown, Margaret Mead (1954) και άλλων μεγάλων εθνογράφων, καθώς και η γνωστή Σχολή του Σικάγου στο πεδίο της κοινωνιολογίας. Σταθμός για την ανάπτυξη της ποιοτικής έρευνας ήταν το βιβλίο των Thomas και Znaniecki. Ο Πολωνός χωρικός στην Ευρώπη και στην Αμερική (1918), με αντικείμενο μελέτης τους τρόπους που οι αγροτικοί πληθυσμοί βίωναν τη μετανάστευση από την Ευρώπη στις μεγαλουπόλεις των ΗΠΑ.

Οι κοινωνιολόγοι της Σχολής του Σικάγου και ιδιαίτερα ο Park συνέβαλαν στη χρησιμοποίηση της επιτόπιας εμπειρικής έρευνας και στην εξέταση της εμπειρίας και των καθημερινών πρακτικών (Τσιώλης, 2006). Έτσι, αντικείμενο της ποιοτικής έρευνας δεν ήταν πλέον μόνο οι «εξωτικοί» ιθαγενείς κάποιων απομακρυσμένων φυλών, αλλά και οι ευρύτεροι πληθυσμοί στον πυρήνα των δυτικών μεγαλουπόλεων. Χαρακτηριστικό στοιχείο της εν λόγω περιόδου, σύμφωνα με τους Denzin και Lincoln (2000b), ήταν η εστίαση της ποιοτικής έρευνας στη μελέτη του «άλλου» στη βάση μιας «αντικειμενικής» περιγραφής και ερμηνείας. Η δεύτερη, νεωτεριστική περίοδος ξεκινά μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο πόλεμο και διαρκεί μέχρι τη δεκαετία του 1970. Χαρακτηριστικό γνώρισμα της εν λόγω περιόδου είναι η τάση τυποποίησης των ποιοτικών μεθόδων έρευνας, προκειμένου να αναδειχθούν ότι έχουν εξίσου αυστηρό χαρακτήρα, όπως και οι ποσοτικές μέθοδοι έρευνας. Αυτή η τάση εκφράζεται στα έργα των Glaser και Strauss (1967), Strauss και Corbin (1990) κ.ά. και συνεχίζει να είναι ζωντανή μέχρι τις μέρες μας. Η τρίτη περίοδος (1970-1986) είναι η περίοδος των «ανάμικτων ειδών» (blurred genres).

Η τέταρτη περίοδος εντοπίζεται στα μέσα της δεκαετίας του 1980 έως το 1990 και χαρακτηρίζεται από την «κρίση της αναπαράστασης», ένα ζήτημα που εγείρεται στις συζητήσεις σχετικά με την τεχνητή νοημοσύνη και την εθνογραφία (Clifford & Marcus, 1986). Αυτή την περίοδο η ποιοτική έρευνα εστιάζεται σε θέματα φυλής, φύλου, πολιτισμού και τίθεται το ζήτημα σχετικά με το είδος της πραγματικότητας που ο ερευνητής απεικονίζει. Κατά την περίοδο αυτή, η ποιοτική έρευνα αναδεικνύεται σε μια συνεχή διαδικασία κατασκευής της πραγματικότητας. Αυτή την περίοδο αναδεικνύονται οι κριτικές και φεμινιστικές επιστημολογίες, οι οποίες θέτουν υπό αμφισβήτηση την αρχή του αντικειμενισμού στην κοινωνική έρευνα. Η πέμπτη περίοδος εντοπίζεται στα μέσα της δεκαετίας του 1990. Αυτή είναι η περίοδος «της τριπλής κρίσης της αναπαράστασης, της νομιμοποίησης και της πράξης» (Denzin & Lincoln, 2000b, p. 17).

Η κρίση της αναπαράστασης εκφράζεται στην αναγνώριση ότι οι ποιοτικοί ερευνητές δεν μπορούν με άμεσο τρόπο να συλλάβουν την εμπειρία της ζωής, αλλά θεωρείται ότι το πόνημά τους αποτελεί κοινωνικό κείμενο που έχει γραφτεί από τον ερευνητή. Η κρίση νομιμοποίησης εκφράζεται στη διαπίστωση του προβληματικού χαρακτήρα των κριτηρίων αξιολόγησης που αναφέρονται στην εγκυρότητα, στη γενίκευση και στην αξιοπιστία. Η κρίση της πράξης αναφέρεται στην επίδραση της θεωρίας στις κοινωνικές πρακτικές και στην αναζήτηση τρόπων ενοποίησης της θεωρίας και της πράξης. Κατά την εν λόγω περίοδο, εμφανίζεται η τάση αντικατάστασης των θεωριών από αφηγήσεις. Η μετανεωτερική ανακήρυξη του τέλους των «μεγάλων αφηγήσεων» (Lyotard, 1993) συνδυάζεται με τη στροφή στις «μικρές», τοπικές αφηγήσεις, που αφορούν συγκεκριμένες καταστάσεις και προβλήματα. Η έκκτη περίοδος είναι η περίοδος της «μη πειραματικής» έρευνας (1995-2000), όπου αντικείμενο εθνογραφικής διερεύνησης γίνονται νέες μορφές λόγου (ποιητικές, αυτοβιογραφικές, οπτικές, συνομιλητικές). Σύμφωνα με τους Denzin και Lincoln (2000b), χαρακτηριστικό στοιχείο της έβδομης στιγμής είναι η συνέχιση των τάσεων που είχαν εμφανιστεί στις προηγούμενες στιγμές της ποιοτικής έρευνας. Καταρχήν εξακολουθεί να υφίσταται η κριτική του θετικισμού, του μεταθετικισμού και του μεταμοντερνισμού. Οι Denzin και Lincoln (1998) αναφέρονται στις κρίσεις αναπαράστασης, νομιμοποίησης και φωνητικότητας. Η κρίση αναπαράστασης αναφέρεται στην αμφισβήτηση της δυνατότητας αυθεντικής κατανόησης του «άλλου».

Η κρίση νομιμοποίησης παραπέμπει στην αμφισβήτηση των κριτηρίων επιστημολογικής εγκυρότητας της επιστημονικής έρευνας. Η κρίση της φωνητικότητας εκφράζεται στη συνύπαρξη ποικιλίας παλιών και νέων «φωνών» αναφορικά με το φύλο, την εθνικότητα, την τάξη (φεμινιστικές, κριτικές, εθνικές προσεγγίσεις). Οι Denzin και Lincoln (1998) θεωρούν ότι σε μια εποχή γρήγορης ανάπτυξης της επιστήμης και της τεχνολογίας επανέρχεται, αναβιώνει το ζήτημα της θρησκείας και της πνευματικότητας. Έτσι, ένα από τα σημαντικότερα φαινόμενα της «Νέας Εποχής» (New Age) είναι η αναβίωση του ενδιαφέροντος για θρησκευτικές, ανορθολογικές αντιλήψεις, η εξάπλωση του θρησκευτικού φονταμενταλισμού, η ανάδυση του ενδιαφέροντος για εναλλακτικές μορφές σωματικής και ψυχικής θεραπείας, κ.λπ. (Fontana, 2003).

Εν κατακλείδι, οι Denzin και Lincoln (1998) διαπιστώνουν ότι οι διαμεσολαβητικές τεχνολογίες (βίντεο, υπολογιστές, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, διαδίκτυο, εικονική πραγματικότητα) δημιουργούν νέα πεδία για την ανάπτυξη της ποιοτικής έρευνας. Κατά τη νέα περίοδο εμφανίζονται καινούργια θέματα, όπως η έννοια του εαυτού και της ταυτότητας και η επικοινωνία στον κυβερνοχώρο. Στον γερμανόφωνο χώρο ο Habermas (1990) ήταν ο πρώτος διανοητής που αναγνώρισε την ύπαρξη μιας διαφορετικής παράδοσης της έρευνας, η οποία αναπτύχθηκε στην αμερικανική κοινωνιολογία. Κατά τις δεκαετίες του 1970 και του 1980 αναπτύχθηκε στη Γερμανία μια ενδιαφέρουσα συζήτηση σχετικά με την αφηγηματική και βιογραφική έρευνα. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η «αφηγηματική ανάλυση», την οποία πρότεινε ο Schütze (Riemann & Schütze, 1987) και η «αντικειμενική ερμηνευτική» του U. Oevermann (Oevermann et al., 1987).

Η πρώτη προσέγγιση εστιάζεται στη μελέτη της εμπειρίας διαφορετικών περιόδων της ιστορίας του βίου, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στις περιόδους προσωπικής ανασυγκρότησης εξαιτίας των έντονων κοινωνικών μεταβολών. Η δεύτερη στρατηγική θέτει ως στόχο την αποκρυπτογράφηση της «κρυφής» γραμματικής των κειμενικών αποτυπώσεων της κοινωνικής πραγματικότητας (Τσιώλης, 2006). Οι εν λόγω μεθοδολογικές προσεγγίσεις συνέβαλαν στην πραγματοποίηση νέου κύκλου ερευνών, επιδρώντας καταλυτικά στην ανάπτυξη και καθιέρωση των ποιοτικών μεθόδων έρευνας και προκάλεσαν συζητήσεις σχετικά με τη διαφάνεια, την αξιοπιστία, την εγκυρότητα και τη γενικευσιμότητα της ποιοτικής έρευνας. «Η ποιοτική έρευνα είναι μια

πλαισιοθετημένη δραστηριότητα (situated activity), η οποία τοποθετεί τον παρατηρητή στον κόσμο. Αυτή συνίσταται σε ένα σύνολο ερμηνευτικών και υλικών πρακτικών, οι οποίες κάνουν τον κόσμο ορατό. Αυτές οι πρακτικές μετασχηματίζουν τον κόσμο. Μετατρέπουν τον κόσμο σε μια σειρά από αναπαραστάσεις του εαυτού, συμπεριλαμβανομένων των σημειώσεων πεδίου, των συνεντεύξεων, των συνομιλιών, των φωτογραφιών, των μαγνητοφωνήσεων και των σημειώσεων σε ημερολόγια. Σε αυτό το επίπεδο, η ποιοτική έρευνα περιλαμβάνει μια ερμηνευτική, νατουραλιστική προσέγγιση στον κόσμο. Αυτό σημαίνει ότι οι ποιοτικοί ερευνητές μελετούν τα πράγματα στο φυσικό τους πλαίσιο, επιχειρώντας να δώσουν νόημα ή να ερμηνεύσουν τα φαινόμενα με όρους των νοημάτων που οι άνθρωποι δίνουν σε αυτά» (Denzin & Lincoln, 2005, p. 3).

Οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται για την ποιοτική έρευνα είναι η παρατήρηση, οι συνεντεύξεις, οι ομάδες εστίασης, η μελέτη περίπτωσης και η προφορική ιστορία. Στην άμεση παρατήρηση, ο ερευνητής μελετά τους ανθρώπους στην καθημερινότητα τους, χωρίς να συμμετέχει ή να παρεμβαίνει. Η παρατήρηση διεξάγεται σε δημόσιους χώρους καθώς οι άνθρωποι δε γνωρίζουν πως συμμετέχουν σε κάποια μελέτη. Στην συμμετοχική παρατήρηση, ο ερευνητής συμμετέχει στη δράση ή στα γεγονότα. Στην εθνογραφική παρατήρηση ο ερευνητής βρίσκεται μέσα στο περιβάλλον της έρευνας και ζει μαζί με τους συμμετέχοντες για μήνες ή ακόμα και για χρόνια. Επιπλέον, ένας ερευνητής μπορεί να εμπλακεί σε μία μικρή ομάδα συμμετεχόντων και ο στόχος αυτής της μεθόδου είναι να βρεθούν απαντήσεις στο γιατί. Σύμφωνα με τον Mason (2002), η ποιοτική έρευνα βασίζεται σε μια φιλοσοφική θέση που είναι ευρέως «ερμηνευτική», σε μεθόδους παραγωγής δεδομένων οι οποίες είναι τόσο ευέλικτες όσο και ευαίσθητες στο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο παράγονται τα δεδομένα. Βασίζεται επίσης σε μεθόδους ανάλυσης επεξήγησης και οικοδόμησης επιχειρημάτων, οι οποίες περιλαμβάνουν την κατανόηση της πολυπλοκότητας, της λεπτομέρειας και του πλαισίου (Mason, 2002, p. 3). Η ποιοτική έρευνα είναι μία έρευνα που οδηγεί στην εξερεύνηση των φαινομένων, των διαδικασιών και των στάσεων που δεν αναμένονται ή δεν έχουν προβλεφθεί. Μέσω της ποιοτικής ανάλυσης «μπορούμε να διερευνήσουμε ένα ευρύ φάσμα διαστάσεων του κοινωνικού κόσμου, συμπεριλαμβανομένης της υφής και του περιεχομένου της καθημερινότητας, τις αντιλήψεις, τις εμπειρίες και τις φαντασιώσεις των συμμετεχόντων μας, τους τρόπους με τους οποίους λειτουργούν και η σημασία των εννοιών που παράγουν» (Mason, 2002, p. 24). Οι ερευνητές που χρησιμοποιούν την ποιοτική έρευνα προτιμούν συνήθως να

αναλύουν λέξεις και εικόνες και όχι αριθμούς, προτιμούν περισσότερο να παρατηρούν, παρά να κάνουν πειράματα (Bryman, 1994, p. 3).

Ωστόσο, υπάρχουν κάποια μειονεκτήματα στη χρήση της ποιοτικής μεθόδου όπως είναι το γεγονός ότι «η εμπλοκή του ερευνητή μπορεί να επηρεάσει τα χαρακτηριστικά της κοινωνικής διαδικασίας που εξετάζεται και η έρευνα στηρίζεται κυρίως στα προσωπικά πιστεύω του ερευνητή και τις επικοινωνιακές του δεξιότητες τα οποία μπορεί να οδηγήσουν σε προκατειλημμένα συμπεράσματα» (Ιωσηφίδης, 2003, σ.19). Τα προβλήματα αυτά μπορούν να αντιμετωπισθούν μέσα από την ενδοσκοπική και αναστοχαστική διεργασία που συνιστά βασικό χαρακτηριστικό της ποιοτικής έρευνας.

4.2.2 Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Στην έρευνα διεξήχθησαν συνολικά σαράντα (40) συνεντεύξεις. Οι συνεντεύξεις με τους γονείς από την Αθήνα πραγματοποιήθηκαν -κυρίως- διαδικτυακά (μέσω τεχνολογίας βιντεοκλήσης & τηλεδιάσκεψης), ενώ οι συνεντεύξεις με τους γονείς από την Κορινθία πραγματοποιήθηκαν -κυρίως- δια ζώσης. Η χρονική διάρκεια των συνεντεύξεων κυμαίνεται, κατά μέσο όρο, 40 λεπτά.

Οι γονείς επέδειξαν στην πλειοψηφία τους προθυμία και καλοσύνη καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας. Οι συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν δια ζώσης έγιναν στο χώρο που υπέδειξε ο-η συνεντευξιαζόμενος-η (π.χ. χώρος εργασίας, κατοικία, κατάστημα εστίασης) στο πλαίσιο μιας απόλυτα ομαλής διαδικασίας. Αναφορικά με τις συνεντεύξεις που έγιναν εξ αποστάσεως, τα προκύπτοντα τεχνικά προβλήματα επιλύονταν άμεσα χάρη στην υπομονή και τη συνεργασία των συνεντευξιαζομένων. Βέβαια, στις περιπτώσεις που μεσολάβησαν γνωστοί και φίλοι των συνεντευξιαζομένων ώστε να επιτραπεί η πρόσβαση στο δείγμα και να προγραμματιστεί η διενέργεια των συνεντεύξεων, είναι λογικό εκείνοι που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα να έχουν και θετική συμπεριφορά κατά τη διάρκεια της διαδικασίας. Από την άλλη μεριά, υπήρξαν και κάποιοι γονείς που ενώ δέχτηκαν -έπειτα από προσωπική συνομιλία με τη συνεντεύκτρια- να συμμετάσχουν στην έρευνα, η επικοινωνία μαζί τους τη στιγμή του προγραμματισμένου ραντεβού, δεν κατέστη εφικτή. Και οι πέντε αυτοί γονείς είχαν παιδιά που ήταν μαθητές ιδιωτικών

σχολείων. Σε κάθε περίπτωση, το ποσοστό αυτό είναι μικρό αναλογικά με το μέγεθος του δείγματος, και όλοι οι ερωτώμενοι, θετικά διακείμενοι, με ευγένεια, κατανόηση και χωρίς άγχος, ολοκλήρωσαν τη διαδικασία.

4.2.2.1 Το Πρωτόκολλο Συνέντευξης

Το πρωτόκολλο της συνέντευξης¹²⁹ δομείται στη βάση ερευνητικών αξόνων κατ' αντιστοιχία των ερευνητικών ερωτημάτων της εμπειρικής μελέτης. Ως εκ τούτου, προκύπτουν οι εξής ερευνητικοί άξονες:

1^{ος} Ε.Α.: Ένταση (συχνότητα) χρήσης και μορφολογία φροντιστηρίων Μ.Ε. στο πλαίσιο διαφορετικών τύπων σχολείων

2^{ος} Ε.Α.: Οι γονεϊκές πρακτικές στο πλαίσιο της επιλογής φροντιστηρίων Μ.Ε. και η σύνδεσή τους με παράγοντες που σχετίζονται με τον τύπο και τη φήμη της σχολικής μονάδας

3^{ος} Ε.Α.: Τα ειδικότερα γονεϊκά κριτήρια επιλογής των φροντιστηρίων Μ.Ε. στο πλαίσιο των διαφορετικών τύπων σχολείων

4^{ος} Ε.Α.: Η επιρροή της διαδικτυακής εταιρικής ταυτότητας των φροντιστηρίων Μ.Ε. (ιστοσελίδα) στη γονεϊκή στάση και επιλογή.

5^{ος} Ε.Α.: Οι ενδεχόμενες επιπτώσεις των δυσμενών συνθηκών των καιρών μας (οικονομική κρίση, πανδημία Covid 19) στην επιλογή και χρήση της φροντιστηριακής εκπαίδευσης.

Έκαστος ερευνητικός άξονας περιλαμβάνει ένα υπό σύνολο ερωτήσεων σχετικών με τα ζητήματα που πραγματεύεται. Οι ερωτήσεις που απαρτίζουν το πρωτόκολλο της συνέντευξης ανέρχονται συνολικά στις 26. Η σειρά των ερωτήσεων κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων διαφοροποιείται, ανά περίπτωση, προκειμένου να εξασφαλιστεί η φυσική και συνεκτική ροή της συζήτησης.

¹²⁹ Παρατίθεται στο Παράρτημα 1.

Δεδομένου ότι η διατριβή πραγματεύεται ζητήματα που αφορούν τη στάση των γονέων σε σχέση με την επιλογή των φροντιστηρίων Μ.Ε. και, θεωρώντας τη διαδικτυακή εταιρική ταυτότητα των φροντιστηρίων προέκταση της φυσικής εταιρικής ταυτότητας, κρίθηκε αναγκαίο να διερευνηθεί ο βαθμός και ο τρόπος που η ιστοσελίδα του φροντιστηρίου επηρεάζει -ενδεχομένως- τις επιλογές των γονέων. Η διερεύνηση του εν λόγω πεδίου, προϋπέθετε, πρώτον, τη μελέτη του διαδικτυακού χώρου των φροντιστηρίων συνολικά (διαδικτυακά φροντιστήρια, ιστοσελίδες, ψηφιακές πλατφόρμες κτλ), ώστε ν' αναδειχτεί η ποικιλομορφία του χώρου και τα δομικά του μέρη. Δεύτερον, απαιτείτο βιβλιογραφική τεκμηρίωση σχετική με τα γενικά χαρακτηριστικά που προάγουν τη θετική στάση των χρηστών απέναντι σε μία ιστοσελίδα (π.χ. χρηστικότητα, ελκυστικότητα, εμφάνιση, περιεχόμενο, χρήση πολυμέσων, βαθμός πληροφόρησης κ.α.). Θεωρήσαμε ότι η εν λόγω διαδικασία θα μας προσανατολίσει ως προς τη διαμόρφωση -ενδεικτικών- κριτηρίων ποιότητας (ελκυστικότητας) των ιστοσελίδων, προκειμένου να διαμορφωθεί ο σχετικός πίνακας (λίστα) που επρόκειτο να δοθεί στους γονείς στο πλαίσιο της συνέντευξης (Ε.Α. 4, ερώτηση 24).

Όπως συμβαίνει ευρύτερα στο πεδίο των εταιρικών ιστοσελίδων, έτσι και στις ιστοσελίδες των φροντιστηρίων Μ.Ε. παρατηρείται μεγάλος βαθμός διαφοροποιούμενων χαρακτηριστικών σε σχέση με τις δυνατότητες και τις λειτουργίες που υποστηρίζουν, γεγονός που εξαρτάται από διάφορους παράγοντες όπως π.χ. το μέγεθος και το οικονομικό κεφάλαιο της επιχείρησης, το επίπεδο του ανταγωνισμού της αγοράς στο πλαίσιο της οποίας η επιχείρηση δραστηριοποιείται (τόπος-περιοχή), τους ειδικούς σκοπούς και στόχους της λειτουργίας της εκάστοτε επιχείρησης κ.α. Ως εκ τούτου, διαπιστώθηκε ότι δεν υφίσταται κάποιο συγκεκριμένο πρότυπο κριτηρίων ελκυστικότητας που να μπορεί να καλύψει το εύρος, τον πληθωρισμό, την ποικιλομορφία και τις ιδιαιτερότητες μεταξύ των ιστοσελίδων. Είναι ένα αχανές πεδίο διερεύνησης. Επομένως, εστιάζουμε σε γενικά περιγραφικά χαρακτηριστικά που μπορούν να εντοπιστούν και να λειτουργήσουν είτε ως κοινά σημεία αναφοράς είτε ως σημεία διαφοροποίησης. Τα στοιχεία της λίστας αναπροσαρμόστηκαν και απλοποιήθηκαν με γνώμονα τις ανάγκες της ομάδας στόχου (να είναι κατανοητά, χωρίς εξειδικευμένες τεχνικές ορολογίες) και τον ειδικό ερευνητικό σκοπό της διατριβής. Εν συνεχεία, στις ερωτήσεις 21 και 24 του πρωτοκόλλου συνέντευξης που σχετίζονται με ειδικότερα χαρακτηριστικά φροντιστηρίων Μ.Ε. και διαδικτυακής εταιρικής ταυτότητας

(ιστοσελίδα), χρησιμοποιήθηκε η προβολική μέθοδος (τεχνική κατάταξης¹³⁰), δη η χορήγηση στους συνεντευξιαζόμενους συμπληρωματικών αρχείων με συμπεριλαμβάνοντα στοιχεία, τα οποία κλήθηκαν να ιεραρχήσουν με βάση τη σπουδαιότητά τους.

Τα σχετικά αρχεία δόθηκαν στους συνεντευξιαζόμενους σε έντυπη ή ηλεκτρονική μορφή και περιείχαν πίνακες (λίστες), όπου αναγράφονταν ενδεικτικά κριτήρια επιλογής φροντιστηρίων Μ.Ε. (ερ.21) και ενδεικτικά χαρακτηριστικά ελκυστικότητας ιστοσελίδων φροντιστηρίων Μ.Ε. (ερ.24). Στο σημείο αυτό χρειάζεται να επισημανθεί ότι οι εν λόγω ερωτήσεις τέθηκαν, σκοπίμως, στο τέλος της συνέντευξης, έτσι ώστε να μην προκαταβληθεί και να μην περιοριστεί ο συλλογισμός των ερωτώμενων. Ως εκ τούτου, οι συμμετέχοντες απαντούν μακροσκελώς στα διερευνώμενα ζητήματα καθ' όλη τη διάρκεια της συνέντευξης και πολύ πριν λάβουν τις συγκεκριμένες λίστες, δεδομένου ότι οι ερευνητικοί άξονες και οι επιμέρους ερωτήσεις, εμφανίζουν ομοιότητες ως προς το περιεχόμενό τους. Έτσι λοιπόν, κατά την ολοκλήρωση της συνέντευξης δόθηκε στους ερωτώμενους επιπλέον χρόνος διάρκειας δέκα λεπτών, κατά μέσο όρο, προκειμένου να μελετήσουν τα στοιχεία και εν συνεχεία κλήθηκαν να ιεραρχήσουν τις επιλογές τους. Στις εξ αποστάσεως συνεντεύξεις, ο επιπλέον χρόνος δόθηκε έπειτα από διακοπή της βιντεοκλήσης (ή τηλεδιάσκεψης) και, στη συνέχεια, μέσω επανάκλησης, οι συνεντευξιαζόμενοι δήλωναν στη συνεντεύκτρια τις επιλογές τους και τεκμηρίωναν παράλληλα κάποιες από τις απαντήσεις τους.

¹³⁰ Η προβολική μέθοδος επικεντρώνεται στη μελέτη ασυνείδητων (ή λιγότερο συνειδητών) μορφών κινήτρων. Μελετά τον τρόπο με τον οποίο το υποκείμενο αντιλαμβάνεται τους άλλους ανθρώπους και τον εαυτό του, στοχεύοντας στον εντοπισμό «υποκειμενικών αποκλίσεων» και προσωπικών «ερμηνειών». Είναι ένα σύνολο διαδικασιών που έχουν σχεδιαστεί για τη λήψη πληροφοριών σχετικά με την προσωπικότητα ενός ατόμου, επιτρέποντάς του να ανταποκριθεί με οποιονδήποτε τρόπο. Τα κύρια χαρακτηριστικά των προβολικών μεθόδων είναι: 1) η αβεβαιότητα και ασάφεια των κινήτρων, 2) κανένας περιορισμός στην επιλογή της απάντησης. 3) έλλειψη αξιολόγησης των απαντήσεων ως σωστών και λανθασμένων. Μεταξύ των διαφορετικών ομάδων τεχνικών, οι τεχνικές «κατάταξης» χαρακτηρίζονται από δομημένα κίνητρα. Αυτό σημαίνει ότι δίνονται στους ερωτώμενους λίστες που περιλαμβάνουν ειδικά χαρακτηριστικά (π.χ. ενός προϊόντος) και τους ζητείται είτε να επιλέξουν εκείνα που προτιμούν είτε να τα ταξινομήσουν σύμφωνα με κάποιο κριτήριο, όπως π.χ., κατά σειρά σπουδαιότητας (Σιώμοκος, Μαύρος, 2008).

4.3 Δειγματοληψία

4.3.1 Η μέθοδος της χιονοστιβάδας (Snowball Sampling)

Η σκόπιμη δειγματοληψία στο πλαίσιο της εμπειρικής ποιοτικής έρευνας πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της χιονοστιβάδας (Snowball Sampling), διασφαλίζοντας τόσο την κάλυψη αστικών και ημιαστικών περιοχών όσο και την κάλυψη διαφορετικών τύπων σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Δημόσια, Ιδιωτικά, Πρότυπα, ΕΠΑ.Λ).

Η μέθοδος της «χιονοστιβάδας» (Snowball Sampling), είναι μία μέθοδος δειγματοληψίας, χωρίς πιθανότητα, όπου οι ήδη υπάρχουσες ομάδες ερωτώμενων χρησιμοποιούν νέες ομάδες με σκοπό να δημιουργηθεί εν τέλει το δείγμα. Η συγκεκριμένη μέθοδος προσφέρεται για να μπορέσει να διεξαχθεί η έρευνα σε άτομα με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τα οποία εναλλακτικά θα ήταν δύσκολο να εντοπιστούν (π.χ. άτομα με μία σπάνια ασθένεια). Γνωστή αλλιώς και ως «αλυσιδωτή δειγματοληψία» ή «δειγματοληψία του δικτύου», η συγκεκριμένη δειγματοληψία ξεκινάει με έναν ή περισσότερους συμμετέχοντες και εν συνεχεία στηρίζεται στις αναφορές από εκείνους τους συμμετέχοντες. Αυτή η διαδικασία συνεχίζεται μέχρι να φτάσει κάποιος στο επιθυμητό δείγμα ή σε ένα βαθμό ικανοποίησης.

Η μέθοδος της «χιονοστιβάδας» είναι ένα πολύ γνωστό εργαλείο στην ποσοτική έρευνα η οποία χρησιμοποιείται ειδικά όταν μελετώνται πληθυσμοί που είναι δύσκολο να προσεγγιστούν με άλλο τρόπο. Τέτοιοι πληθυσμοί είναι συνήθως:

- Πληθυσμοί που είναι μικροί σε σχέση με το γενικό σύνολο
- Γεωγραφικά διασκορπισμένοι πληθυσμοί
- Πληθυσμοί που έχουν κάποιο κοινωνικό στίγμα ή μοιράζονται κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά τρόπο (Χαλικιάς κ.ά., 2015).

Στις προαναφερθείσες περιπτώσεις, μπορεί να είναι δύσκολο το να έχει πρόσβαση ο ερευνητής σε αυτές τις ομάδες του πληθυσμού αν δεν είναι μέλος, καθώς δεν υπάρχει διαθέσιμο πλαίσιο δειγματοληψίας. Η μέθοδος της «χιονοστιβάδας» χρησιμοποιείται και σε άλλες περιπτώσεις όπως σε έρευνες στο πλαίσιο της δημόσιας υγείας (π.χ. χρήστες ναρκωτικών), της δημόσιας πολιτικής (π.χ. αχαρτογράφητοι μετανάστες) ή σε

εξειδικευμένες ομάδες (π.χ. μουσικοί του δρόμου). Η μέθοδος αυτή χρησιμοποιείται επίσης για να μελετηθούν ευαίσθητα θέματα ή θέματα που οι άνθρωποι προτιμούν να μην συζητούν δημόσια και αυτό οφείλεται συνήθως στον φόβο τους να μην αποκαλυφθούν ή συζητηθούν. Η μέθοδος της «χιονοστιβάδας» επιτρέπει να υπάρξει η πρόσβαση σε αυτούς τους πληθυσμούς, έχοντας υπ' όψη τα ηθικά ζητήματα, όπως είναι η προστασία της ιδιωτικότητάς τους και να διασφαλιστεί η εμπιστευτικότητα (Χαλικιάς κ.ά., 2015).

Συνήθως η δειγματοληψία της «χιονοστιβάδας» ξεκινάει με ένα εύκολο δείγμα ενός ή περισσότερων όμοιων συμμετεχόντων. Ανάλογα με τα αντικείμενα της έρευνας υπάρχουν τρία είδη δειγματοληψίας της χιονοστιβάδας:

- Η γραμμική δειγματοληψία της χιονοστιβάδας
- Η εκθετική μη διακριτική δειγματοληψία της χιονοστιβάδας
- Η εκθετική διακριτική δειγματοληψία της χιονοστιβάδας τρόπο (Χαλικιάς κ.ά., 2015).

α. Γραμμική δειγματοληψία της χιονοστιβάδας

Η γραμμική δειγματοληψία της χιονοστιβάδας στηρίζεται σε παραπομπή ανά συμμετέχοντα. Πιο συγκεκριμένα, ο ερευνητής βρίσκει μόνο ένα συμμετέχοντα και με τη σειρά του εκείνος βρίσκει πάλι μόνο ένα συμμετέχοντα. Αυτή η διαδικασία ακολουθείται μέχρι να συμπεριληφθούν αρκετοί συμμετέχοντες στο δείγμα. Η συγκεκριμένη μέθοδος λειτουργεί καλύτερα όταν υπάρχουν κάποιοι περιορισμοί, τα λεγόμενα κριτήρια ένταξης και αποκλεισμού, σχετικά με το ποιοι θα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στο δείγμα.

β. Εκθετική μη διακριτική δειγματοληψία της χιονοστιβάδας

Στο είδος αυτό, ο πρώτος συμμετέχοντας παρέχει πολλές αναφορές. Δηλαδή, ο ερευνητής βρίσκει τον πρώτο συμμετέχοντα και στη συνέχεια, με την σειρά του εκείνος ο συμμετέχοντας βρίσκει αρκετούς άλλους. Ο ερευνητής συμπεριλαμβάνει όλους τους συμμετέχοντες στο δείγμα. Αυτό το είδος χρησιμοποιείται όταν θέλουμε να έχουμε μεγαλύτερο δείγμα.

γ. Εκθετική διακριτική δειγματοληψία της χιονοστιβάδας

Στην εκθετική διακριτική δειγματοληψία της χιονοστιβάδας, οι συμμετέχοντες δίνουν πολλές αναφορές. Ο ερευνητής σε αυτή την περίπτωση, εξετάζει αυτές τις αναφορές και κρατάει εκείνες που πληρούν συγκεκριμένα κριτήρια για να συμμετάσχουν στο δείγμα. Η βασική διαφορά με την προηγούμενη μέθοδο είναι ότι δε συμμετέχουν όλοι στο δείγμα. Η συγκεκριμένη μέθοδος χρησιμοποιείται περισσότερο όταν αναζητούμε συμμετέχοντες με συγκεκριμένα κριτήρια που είναι σημαντικά για τους στόχους της έρευνας.

Όπως όλες οι μέθοδοι δειγματοληψίας, έτσι και η συγκεκριμένη έχει κάποια πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Κάποια από τα πλεονεκτήματά της είναι ότι η συγκεκριμένη μέθοδος δειγματοληψίας βοηθάει στο να μελετήσουμε ομάδες στις οποίες αλλιώς θα ήταν δύσκολο να υπάρξει πρόσβαση. Μέλη στοχευμένων ομάδων μπορεί να διστάσουν να συμμετάσχουν στην έρευνα για να μην εκτεθούν. Η δειγματοληψία της «χιονοστιβάδας» βοηθάει σε αυτή την περίπτωση, γιατί οι συμμετέχοντες θα προτείνουν και σε άλλα άτομα που ξέρουν και εμπιστεύονται. Επιπλέον, επειδή τα άτομα προτείνουν από μόνα τους άλλα άτομα, είναι μέθοδος χαμηλού κόστους για τον ερευνητή, καθώς είναι εύκολο το να βρεθεί το δείγμα μόνο με αυτό τον τρόπο (Χαλικιάς κ.ά., 2015).

Εν αντιθέσει με τη δειγματοληψία της πιθανότητας όπου βρίσκουμε το δείγμα ακολουθώντας συγκεκριμένους κανόνες και κάποια τυχαία επιλογή, η δειγματοληψία της «χιονοστιβάδας» είναι πιο ευέλικτη. Αρκεί να βρούμε κάποιο άτομο το οποίο δέχεται να συμμετάσχει και εκείνο θα μας συστήσει στους υπολοίπους. Από την άλλη πλευρά όμως, υπάρχουν κάποια μειονεκτήματα, όπως το γεγονός ότι επειδή το δείγμα δεν επιλέγεται από τυχαία επιλογή, δεν είναι και αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού που μελετάμε. Επίσης, επειδή ο ερευνητής δεν έχει σχεδόν καθόλου έλεγχο πάνω στο δείγμα, από την στιγμή που οι άνθρωποι παραπέμπουν σε άλλους, οι οποίοι έχουν τα ίδια χαρακτηριστικά με αυτούς και ήδη τους γνωρίζουν είναι πολύ πιθανό η έρευνα να είναι μεροληπτική. Τέλος, μπορεί να υπάρξει δυσκολία στο να φθάσουμε στο επιθυμητό δείγμα, καθώς οι άνθρωποι που θα προταθούν μπορεί να μην επιθυμούν να συνεργαστούν, μπορεί να φοβούνται στο να αποκαλύψουν τις ταυτότητές τους ή να μην εμπιστεύονται τους ερευνητές γενικότερα (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

4.3.2 Περιγραφή και χαρακτηριστικά του ερευνητικού δείγματος

Οι γονείς προέρχονται από αστικές και ημιαστικές περιοχές της Κορινθίας καθώς και από διαφορετικές περιοχές της Αττικής. Ειδικότερα, οι 25 εξ αυτών κατοικούν στην Κορινθία και οι υπόλοιποι 15 σε περιοχές της Αττικής. Τα σχολεία φοίτησης των παιδιών τους είναι Δημόσια Λύκεια (22 γονείς), Ιδιωτικά Λύκεια (10 γονείς), Πρότυπα Λύκεια (3 γονείς) και ΕΠΑ.Λ (6 γονείς). Όπως προέκυψε από την τυχαία δειγματοληψία, τα παιδιά 20 γονέων ήταν μαθητές της Γ' Λυκείου, 15 γονέων ήταν μαθητές της Β' Λυκείου και τα παιδιά 6 γονέων, φοιτούσαν στην Α' Λυκείου.

Ειδικότερα, τα δημόσια σχολεία από την Κορινθία είναι Γενικά Λύκεια από τις πόλεις του Λουτρακίου, της Κορίνθου και από ευρύτερες ημιαστικές περιοχές (Ισθμια, Άσσος-Λέχαιο). Στο ίδιο πλαίσιο, συμπεριλαμβάνονται ιδιωτικά σχολεία και ΕΠΑ.Λ., που εδρεύουν στην περιοχή της Κορινθίας. Όπως αντίστοιχα, προέκυψε από την τυχαία δειγματοληψία αναφορικά με τους γονείς που προέρχονται από την Αττική, τα παιδιά τους φοιτούσαν σε Δημόσια Γενικά Λύκεια, σε Πρότυπο Λύκειο, καθώς και σε ΕΠΑ.Λ. τα οποία ανήκουν σε διάφορα προάστια της Αττικής. Συγκεκριμένα, βρίσκονται στον κεντρικό τομέα Αθηνών, σε περιοχές όπως είναι το Κολωνάκι και το Ίλιον, στον δυτικό τομέα Αθηνών, σε περιοχές όπως είναι τα Άνω Λιόσια και στο βόρειο τομέα Αθηνών, σε περιοχές όπως είναι η Αγία Παρασκευή, τα Βριλήσσια, η Νέα Χαλκηδόνα, το Παλαιό Ψυχικό και η Πεύκη και, τέλος, στο βορειοανατολικό τομέα Αθηνών σε περιοχές όπως είναι η Παλλήνη.

Το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των γονέων διαφοροποιείται τόσο στη βάση της περιοχής κατοικίας των γονέων (της Αθήνας) όσο και στη βάση των σχολικών μονάδων φοίτησης των παιδιών τους. Οι γονείς ανήκουν, κατά κύριο λόγο, σε μεσαίες και υψηλές κοινωνικές κατηγορίες: υψηλά (ανώτερα) στρώματα, υψηλά-μεσαία στρώματα, χαμηλά μεσαία στρώματα (Μαλουτάς, 2006). Οι γονείς των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων που προέρχονται από υψηλές (ανώτερες) κοινωνικά ζώνες κατοικίας περιοχών της Αττικής, έχουν υψηλό μορφωτικό επίπεδο (ΠΕ) και είναι εκπαιδευτικοί, ιδιωτικοί και δημόσιοι υπάλληλοι. Οι γονείς των υψηλών-μεσαίων και χαμηλών μεσαίων κοινωνικών κατηγοριών προέρχονται και από την Αττική και την Κορινθία. Τα παιδιά τους φοιτούν σε δημόσια σχολεία και σε ιδιωτικά σχολεία. Σε σχέση με το επάγγελμα, είναι εκπαιδευτικοί Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης, δημόσιοι και

ιδιωτικοί υπάλληλοι, ελεύθεροι επαγγελματίες, δικηγόροι, οικοκυρές, συνταξιούχοι κ.α.). Το χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο είναι επιπέδου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΔΕ), το υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο είναι επιπέδου Μεταπτυχιακού.

	A/A Συν/ξιαζο μένων	Φύλο - Ηλικία Γονέα	Επίπεδο Σπουδών	Επάγγελμα	Βαθμίδα Φοίτησης Τέκνων
Γενικό Λύκειο	1	μητέρα (49)	ΔΕ	οικοκυρά	μαθήτρια Γ' Λυκείου
	2	μητέρα (52)	ΤΕΙ	βρεφονηπιοκόμος	μαθήτρια Γ' Λυκείου
	3	μητέρα (48)	ΔΕ	ιδ. υπάλληλος	μαθητής Β' Λυκείου
	4	μητέρα (50)	Μετ/κό	δικηγόρος	μαθητές Β & Γ' Λυκείου
	5	μητέρα (53)	ΔΕ	συνταξιούχος (μονογονέας)	μαθήτρια Γ' Λυκείου
	6	μητέρα (52)	ΔΕ	ιδ. υπάλληλος (μονογονέας)	μαθήτρια Γ' Λυκείου
	7	μητέρα (49)	ΔΕ	χοροδιδάσκαλος (μονογονέας)	μαθήτρια Β' Λυκείου
	8	μητέρα (45)	ΤΕΙ	νοσηλεύτρια-επόπτρια δημόσιας υγείας	μαθητής Β' Λυκείου
	9	μητέρα (49)	ΔΕ	οικοκυρά	μαθήτρια Γ' Λυκείου
	10	πατέρας (56)	ΠΕ	εκπαιδευτικός α/θμιας εκπαίδευσης	μαθητής Β' Λυκείου
	11	μητέρα (50)	ΠΕ	εκπαιδευτικός α/θμιας εκπαίδευσης (δ/ντρια)	μαθήτρια Γ' Λυκείου
	12	μητέρα (54)	ΠΕ	εκπαιδευτικός β/θμιας εκπαίδευσης	μαθητές Γ & Α' Λυκείου
	13	μητέρα (46)	ΔΕ	οικοκυρά	μαθητής Γ' Λυκείου
	14	μητέρα (47)	ΠΕ	εκπαιδευτικός α/θμιας εκπαίδευσης	μαθήτρια Β' Λυκείου
	15	μητέρα (51)	ΠΕ	εκπαιδευτικός α/θμιας εκπαίδευσης	μαθήτρια Γ' Λυκείου
	16	μητέρα (50)	ΠΕ	εκπαιδευτικός β/θμιας εκπαίδευσης	μαθητής Γ' Λυκείου
	17	μητέρα (55)	ΠΕ	εκπαιδευτικός α/θμιας εκπαίδευσης	μαθήτρια Α' Λυκείου
	18	μητέρα (42)	ΠΕ	ιδ. υπάλληλος	μαθητής Α' Λυκείου
	19	μητέρα (48)	Μετ/κό	ορκωτή λογίστρια	μαθήτρια Γ' Λυκείου
	20	μητέρα (48)	Μετ/κό	οικοκυρά-εμπορικός αντιπρόσωπος	μαθητής Γ' Λυκείου
	21	μητέρα (48)	ΔΕ	ελ. επαγγελματίας	μαθήτρια Β' Λυκείου
	22	μητέρα (50)	ΤΕΙ	ιατρικός επισκέπτης	μαθήτρια Γ' Λυκείου
Πρότυπο	23	μητέρα (48)	ΠΕ	εκπαιδευτικός α/θμιας εκπαίδευσης	μαθήτρια Β' Λυκείου
	24	μητέρα (47)	ΠΕ	εκπαιδευτικός β/θμιας εκπαίδευσης	μαθητές Γ & Α' Λυκείου
	25	μητέρα (48)	ΠΕ	εκπαιδευτικός α/θμιας εκπαίδευσης	μαθητής Γ' Λυκείου
ΕΠΑ.Λ	26	μητέρα (52)	ΔΕ	δημόσιος υπάλληλος	μαθητές Β' Λυκείου (δίδυμοι)
	27	μητέρα (52)	ΙΕΚ	ξενοδοχοϋπάλληλος	μαθητής Β' Λυκείου
	28	μητέρα (44)	Μετ/κό	δημόσιος υπάλληλος	μαθητής Γ' Λυκείου
	29	μητέρα (50)	ΠΕ	εταιρεία διαφήμισης	μαθητής Γ' Λυκείου
	30	μητέρα (48)	ΔΕ	άνεργη	μαθητής Α' Λυκείου
Ιδιωτικό Λύκειο	31	πατέρας (58)	ΠΕ	ξενοδοχειακά	μαθήτρια Γ' Λυκείου
	32	μητέρα (59)	Μετ/κό	εκπαιδευτικός α/θμιας εκπαίδευσης	μαθητής Α' Λυκείου
	33	μητέρα (49)	ΠΕ	ελ. επαγγελματίας	μαθήτριες Β' Λυκείου
	34	μητέρα (40)	ΔΕ	οικοκυρά	μαθητής Β' Λυκείου
	35	πατέρας (58)	ΠΕ	λογιστής	μαθητής Β' Λυκείου
	36	μητέρα (49)	ΠΕ	ελ. επαγγελματίας	μαθητής Β' Λυκείου
	37	μητέρα (48)	ΕΠΑ.Λ	ασφαλίστρια	μαθητής Α' Λυκείου
	38	μητέρα (48)	ΔΕ	δημόσιος υπάλληλος	μαθητής Β' Λυκείου
	39	μητέρα (48)	ιδ. κολλέγιο	ιδ. υπάλληλος	μαθήτρια Α' Λυκείου
	40	πατέρας (54)	ΠΕ	δημόσιος υπάλληλος	μαθητής Β' Λυκείου

⬡ Κορινθία

⬡ Αθήνα

Πίνακας 3η: Η ταυτότητα του ερευνητικού δείγματος

4.4 Ζητήματα Εγκυρότητας και Δεοντολογίας

Η έρευνα πρέπει να είναι αξιόπιστη, έγκυρη και σύμφωνη με την επιστημονική κοινότητα. Η αξιοπιστία οφείλεται στη συνέπεια της μέτρησης. Με άλλα λόγια, η αξιοπιστία ενός τεστ βασίζεται στο κατά πόσο οι επόμενες μετρήσεις θα δώσουν παρόμοια αποτελέσματα. Ένα τεστ που δεν είναι αξιόπιστο θα δώσει διαφορετικά αποτελέσματα κάθε φορά που διεξάγεται. Ένα εργαλείο έρευνας είναι αξιόπιστο όταν τα αποτελέσματα παραμένουν, σύμφωνα με την Κυριαζή (2002), «σταθερά κάθε φορά που η ίδια ακριβώς διαδικασία επαναλαμβάνεται» (Κυριαζή, 2002, σ.88).

Σύμφωνα με τον Robson (1993, p.33) υπάρχουν δέκα πρακτικές που θα πρέπει να εφαρμοστούν όταν κάνουμε μια κοινωνική έρευνα. Η πρώτη πρακτική αφορά στο γεγονός ότι τα άτομα που θα συμπεριληφθούν στην έρευνα θα πρέπει να το γνωρίζουν και να συναινούν σε αυτό. Για την συγκεκριμένη έρευνα έγιναν όλες οι απαραίτητες ενέργειες έτσι ώστε να διασφαλιστεί ότι όλοι οι συμμετέχοντες το γνώριζαν και είχαν καταλάβει την διαδικασία στην οποία θα συμμετείχαν, όπως και το ποια διαδικασία θα ακολουθηθεί, με ποιο τρόπο και σε ποιους θα γίνει γνωστή η έρευνα και πληροφορήθηκαν ότι μπορούν να κάνουν οποιαδήποτε ερώτηση θέλουν κατά την διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Η δεύτερη πρακτική αναφέρεται στο να μην εξαναγκαστούν οι συμμετέχοντες στο να πάρουν μέρος σε αυτήν. Από την αρχή της έρευνας διευκρινίστηκε ότι οι συμμετέχοντες μπορούν να αποσυρθούν οποιαδήποτε στιγμή καθώς η συμμετοχή τους ήταν εθελοντική. Η τρίτη πρακτική είναι το να μην αποκρύπτονται πληροφορίες σχετικά με την πραγματική φύση της έρευνας. Η τέταρτη είναι να μην εξαπατώνται οι συμμετέχοντες με κάποιο τρόπο για να συμμετάσχουν. Η πέμπτη είναι να μην αναγκάζονται οι συμμετέχοντες να μειώνουν την αυτοεκτίμησή τους. Η έκτη έχει να κάνει με το να μην παραβιάζονται τα δικαιώματα της αυτοδιάθεσης των συμμετεχόντων. Η έβδομη έχει να κάνει με το να μην εκτίθενται οι συμμετέχοντες σε κάποιου είδους πνευματικό ή σωματικό στρες Αυτό έχει οριστεί και στις κατευθυντήριες γραμμές της Επιτροπής Θεσμικής Αναθεώρησης για την Έρευνα με Ανθρώπους, καθώς αυτό επεκτείνεται σε όλες τις πληροφορίες που αφορούν την σωματική και πνευματική κατάσταση ενός ατόμου, την προσωπική του κατάσταση και τις κοινωνικές του σχέσεις που δεν είναι γνωστές στην κοινωνία. Επίσης, δίνει την ελευθερία στα άτομα ή στην ομάδα να αποφασίσουν μόνοι τους πότε και που, υπό ποιες συνθήκες και σε ποιο βαθμό οι προσωπικές τους συμπεριφορές, απόψεις, συνήθειες εκκεντρικότητες, αμφιβολίες και

φόβοι να κοινοποιούνται στους άλλους (Social Sciences and Humanities Research Council of Canada, 1981). Η όγδοη είναι να μην παραβιάζεται η ιδιωτικότητά τους (Robson, 1993, p.33). Η ένατη είναι να μην υπάρχουν προνόμια για κάποιους συμμετέχοντες και να μην γίνονται διακρίσεις σε βάρος κάποιων άλλων. Τέλος, η δέκατη πρακτική είναι ότι ο ερευνητής πρέπει να συμπεριφέρεται στους συμμετέχοντες δίκαια ή με σεβασμό (ό.π.).

Ο ερευνητής πρέπει να δίνει «έμφαση στη σημασία της συμμετοχής» (Lodico, Spraudling & Voetgle, 2006, p. 47). Σύμφωνα με τους Cohen et al. (2008), πρέπει να δίνεται πολύ μεγάλη έμφαση στη διασφάλιση της συνεργασίας των ατόμων που θα βοηθήσουν με τη συμμετοχή τους στην έρευνα. «Η έρευνα θα πρέπει να μην προκαλεί άγχος ή κακό και αυτό έχει ήδη προ-αποφασιστεί στη διαδικασία σχεδιασμού της έρευνας» (Cohen et al., 2008, p. 515). Χρειάζεται να σημειωθεί ότι τα προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων παρέμειναν εμπιστευτικά, προκειμένου να διασφαλιστεί η ανωνυμία τους στο μέγιστο βαθμό. Σύμφωνα με τους Cohen et al. (2008) «η επαρκής μετάφραση και αντιπροσώπευση των δεδομένων πρέπει να αναφερθεί καθώς ο ερευνητής είναι μέλος μιας ερευνητικής κοινότητας και αυτό φέρει ηθικές ευθύνες» (Cohen et al., 2008, p.413).

Στη συγκεκριμένη έρευνα, οι συμμετέχοντες ήταν ενεργά μέλη και συνεργάτες της ερευνητικής διαδικασίας. Κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης έρευνας τα συμφέροντα και τα δικαιώματα των συμμετεχόντων διαφυλάχθηκαν, επιβεβαιώθηκαν τα υψηλότερα δυνατά επίπεδα των ερευνητικών πρακτικών όπως ο σχεδιασμός της έρευνας, η συγκέντρωση και η φύλαξη του ερευνητικού υλικού, της ανάλυσης και της συγγραφής, ενώ εξετάστηκε και ο αντίκτυπος που θα έχει η συγκεκριμένη έρευνα στο μέλλον. Τέλος, στη συγκεκριμένη έρευνα διασφαλίστηκε ότι η συλλογή και η φύλαξη των δεδομένων έγινε «προσεκτικά και ότι η οποιαδήποτε μορφή δημοσίευσης θα οδηγούσε στη μη διασφάλιση της ανωνυμίας και της ιδιωτικότητας» (Furlong, 2004, p. 9).

4.5 Περιορισμοί έρευνας

Οι περιορισμοί της έρευνας σχετίζονται με τον πληθυσμό και τις αναλογίες του δείγματος. Με την τυχαία δειγματοληψία δεν κατέστη δυνατό να σχηματιστεί μία ισομέρεια μεταξύ των τύπων των σχολείων αλλά και μεταξύ των περιοχών προέλευσης των συμμετεχόντων. Αυτό σημαίνει, για παράδειγμα, ότι οι γονείς των δημόσιων σχολείων είναι οι περισσότεροι του δείγματος (22 στον αριθμό), σε αντίθεση με τους γονείς του Πρότυπου σχολείου που είναι οι λιγότεροι (3 στον αριθμό). Για τους ίδιους λόγους υπάρχει υπό-εκπροσώπηση των γονέων που προέρχονται από περιοχές της Αθήνας (15 στον αριθμό) σε σχέση με τους γονείς που προέρχονται από περιοχές της Κορινθίας (25 στον αριθμό). Η ανομοιότητα των περιοχών (πρωτεύουσα-επαρχία), ίσως αποτελεί από μόνη της ένα χαρακτηριστικό περιορισμού, αν και τα ζητήματα που διερευνήθηκαν προσεγγίστηκαν και αναλύθηκαν με τρόπο που ν' αναδεικνύονται τόσο οι διαφορές όσο και οι ομοιότητες που εμφανίζονται μεταξύ των πληθυσμών. Χρειάζεται να επισημανθεί ότι η έρευνα δεν προσανατολίζεται στη συγκριτική διερεύνηση μεταξύ των περιοχών προέλευσης των συμμετεχόντων (Αθήνα-Κορινθία). Επιδιώκει την ανάδειξη και αποκωδικοποίηση των γονεϊκών στάσεων (στρατηγικών) επιλογής στους διαφορετικούς τύπους σχολείων, όπου κάποιοι από αυτούς (π.χ. Πρότυπα σχολεία, Ιδιωτικά ελίτ) δραστηριοποιούνται μόνο σε περιοχές της Αθήνας. Τέλος, δεν προέκυψαν σημαντικοί περιορισμοί σε σχέση με την πρόσβαση στο δείγμα, αφού 35 στους 40 συμμετέχοντες δέχτηκαν με την πρώτη επαφή (με τη συνεντεύκτρια ή με γνωστό τους εκ μέρους της συνεντεύκτριας) να συμμετάσχουν στην έρευνα.

5 Παρουσίαση και Ανάλυση Ερευνητικών Ευρημάτων

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της εμπειρικής έρευνας, όπως προέκυψαν έπειτα από την απομαγνητοφώνηση, την επεξεργασία και την ομαδοποίηση των ποιοτικών δεδομένων. Τα ευρήματα θα παρουσιαστούν κατά ερευνητικό άξονα. Κάθε άξονας περιλαμβάνει τα δεδομένα των σχετικών προς αυτόν ερωτήσεων, οι οποίες μετατράπηκαν σε αντίστοιχες θεματικές κατηγορίες.

5.1. 1ος Ερευνητικός Άξονας

Ένταση (συχνότητα) χρήσης και μορφολογία φροντιστηρίων Μ.Ε. στο πλαίσιο των διαφορετικών τύπων σχολείων

Τα δεδομένα του παρόντος ερευνητικού άξονα απαντούν εν πρώτοις στο ερώτημα σχετικά με το εάν η φροντιστηριακή εκπαίδευση συναντάται στους διαφορετικούς τύπους σχολείων και στη συνέχεια επικεντρώνονται στο είδος της φροντιστηριακής υποστήριξης που επιλέγεται (εάν επιλέγεται). Η παρουσίαση των ευρημάτων του εν λόγω άξονα περιλαμβάνει δεδομένα ποιοτικού αλλά και ποσοτικού χαρακτήρα.

5.1.1. Οι αντιλήψεις των γονέων για τα φροντιστήρια Μ.Ε. και τη συμβολή τους στην επιτυχία των εισαγωγικών εξετάσεων

Οι γονείς στο σύνολό τους τάσσονται υπέρ των φροντιστηρίων Μ.Ε. Η συμβολή των φροντιστηρίων στην προετοιμασία για την επιτυχία στις πανελλαδικές εξετάσεις δε θεωρείται απλώς καθοριστική· χωρίς αυτή, εκμηδενίζονται οι πιθανότητες επιτυχίας για τους μαθητές.

- Σ3¹³¹: «Δυστυχώς τα θεωρώ απαραίτητα και με στενοχωρεί αυτό»
- Σ6: «Είναι το άλφα και το ωμέγα. Χωρίς το φροντιστήριο δεν πρόκειται να περάσει πουθενά (...)
- Σ8: «Επιβάλλεται (...)
- Σ9: «Ότι είναι απαραίτητα και ότι ουσιαστικά το σχολείο δεν αρκεί.»
- Σ11: «Η συμβολή τους είναι τεράστια, υποκαθιστούν το σχολείο πια, δυστυχώς...»
- Σ13: «Παίζουν τον πρωταρχικό ρόλο (...)επειδή πληρώνουμε, πιστεύω ότι απαιτείς και κάποια πράγματα»
- Σ14: «Μια πονεμένη ιστορία θα έλεγα! (...) αλλά θεωρώ ότι είναι απαραίτητα (...)μέσο πίεσης για περισσότερη μελέτη και ευόδωση των στόχων (...).
- Σ19: «Είναι μονόδρομος!»
- Σ31: «(...) έχει γίνει πλέον παράδοση (...)
- Σ21: «Είναι απαραίτητα, έχουν γίνει απαραίτητα (...)
- Σ23: «(...)μια τροχοπέδη που πέφτουμε όλοι οι γονείς μιας και υπάρχει ένα ανταγωνιστικό πλαίσιο για την εισαγωγή στα ΑΕΙ»
- Σ24: «(...)τα φροντιστήρια παίζουν για μένα πολύ πολύ σημαντικό ρόλο, καθοριστικό θα έλεγα.»
- Σ29: «(...) Είναι καθοριστική. Κατά τη γνώμη μου είναι μονόδρομος και δεν υπάρχει πιθανότητα επιτυχίας χωρίς τη βοήθεια αυτών των μαθημάτων.»
- Σ2: «(...) για να αισθάνεται πιο ασφάλεια, να έχει πιο καλή επίδοση στα μαθήματα.»
- Σ15: «(...) «από την ώρα που πάνε όλοι (...) αυτό δημιουργεί αυτόματα και μία ανάγκη. Δηλαδή αυξάνει και τον ανταγωνισμό μεταξύ τους, οπότε ήταν μονόδρομος.»
- Σ7: «(...) για να μπορέσουμε να βοηθήσουμε καθαρά για επαγγελματικό σκοπό τα παιδιά.»
- Σ39: «(...) αν πούμε πόσο συμβάλλουν σε ποσοστό, πιστεύω ότι είναι κατά 70%.»
- Σ40: «(...) σκεφτείτε ότι το παιδί μου πάει σε ιδιωτικό σχολείο (...). Στο σχολείο δηλαδή ζητάνε πολλά περισσότερα από αυτά που δίνουν! Δεν ξέρω πώς έχει γίνει όλο αυτό και δεν το αντιμετωπίζει κανείς και ποτέ. Σαν η παιδεία να υπάρχει για να συντηρεί την παραπαιδεία!»

¹³¹ Σ: Συνεντευξιζόμενος-η
Ε: Ερευνήτρια

Η συμβολή των φροντιστηρίων στις πανελλήνιες εξετάσεις εξάρεται και από τους γονείς εκπαιδευτικούς του δείγματος, οι οποίοι αναγνωρίζουν πλήρως τον εκπαιδευτικό ρόλο της φροντιστηριακής εκπαίδευσης. Ως εκπαιδευτικοί, επικεντρώνονται στα ζητήματα της διδακτέας ύλης και της πίεσης του χρόνου, παράγοντες που δυσχεραίνουν το έργο τους και τους αφαιρούν κάθε περιθώριο αποτελεσματικότητας στη δουλειά τους.

Σ16: *«Δε μας περνούσε απ' το μυαλό να μην το στείλουμε φροντιστήριο σαν μια παράλληλη βοήθεια.»*

Σ11: *«(...) ξεκινώντας την Α' Λυκείου θεωρούσαν ότι υπάρχουν κάποια πράγματα που έχουν γίνει, θα έπρεπε να τα ξέρουν ήδη απ' το Γυμνάσιο, αλλά με 3 ώρες από τις 5 που ήταν πιο παλιά, δεν έβγαίνε αυτό το πράγμα με τίποτα!»*

Σ12: *«Η ύλη που έχουν τα παιδιά να ανταπεξέλθουν είναι τεράστια, ο βαθμός δυσκολίας της είναι μεγάλος, ο χρόνος και ο τρόπος που θα δουλέψει ο καλύτερος καθηγητής του σχολείου δεν επαρκεί (...) ένα προβληματικό εκπαιδευτικό σύστημα με έναν απάνθρωπο τρόπο εξέτασης των μαθητών, που δεν επιτρέπει στο σχολείο και στο δημόσιο λειτουργό να βοηθήσει το παιδί όσο θα ήθελε...»*

Σ24: *«Είναι πολύ σημαντική η συμβολή, τώρα εγώ μιλάω βέβαια ως μαμά ενώ είμαι και εκπαιδευτικός ταυτόχρονα, είναι κόντρα ρόλος. Παρ' όλα αυτά πιστεύω ότι δεν επαρκεί ο χρόνος που αφιερώνει ένας εκπαιδευτικός στο σχολείο για να προετοιμάσει τα παιδιά για Πανελλήνιες. Γιατί είναι μεγάλος ο αριθμός μες στις τάξεις, είναι λίγες οι ώρες που τα κάνεις τα μαθήματα αυτά στα παιδιά, οπότε σίγουρα τα φροντιστήρια παίζουν για μένα πολύ πολύ σημαντικό ρόλο, καθοριστικό θα έλεγα.»*

Σ17: *«Εγώ επειδή είμαι από την πλευρά των εκπαιδευτικών και τους δικαιολογώ πάντα, αντιλαμβάνομαι ότι οι άνθρωποι είναι απογοητευμένοι από τις συνθήκες αυτές τις τόσο πειστικές στα σχολεία, γιατί τα έχω ζήσει κι εγώ και τα ζω. Δηλαδή οι άνθρωποι προσπαθούν να κάνουν ό,τι μπορούν, αλλά μέσα στην απογοήτευση που έχουν υπάρχουν πάρα πολλά κενά στο σχολείο, με την τράπεζα θεμάτων τρέχουν απίστευτα ! Άλλωστε και στην πρώτη ενημέρωσή μας είπαν ότι δεν μπορούμε, μην περιμένετε τα παιδιά σας να μάθουν !»*

Οι αντιλήψεις των γονέων του ερευνητικού δείγματος σε σχέση με τη συμβολή των φροντιστηρίων στην επιτυχία των εξετάσεων υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα του φροντιστηρίου σ' ένα πλαίσιο μακροχρόνιας ανεπάρκειας και δυσλειτουργίας του δημόσιου σχολείου σε πολλαπλά επίπεδα.

5.1.2 Ένταξη και μορφές (είδος) φροντιστηριακής εκπαίδευσης ανά τύπο σχολείου

i. Αποτύπωση της χρήσης φροντιστηρίων Μ.Ε. στους διαφορετικούς τύπους σχολείων

Το δείγμα της εμπειρικής έρευνας αποτελείται συνολικά από 40 γονείς, τα παιδιά των οποίων είναι μαθητές που φοιτούν σε όλες τις τάξεις του Λυκείου (κυρίως στη Β΄ και στη Γ΄). Τα παιδιά 22 γονέων προέρχονται από ΓΕ.Λ, τα παιδιά 3 γονέων από Πρότυπο Λύκειο, τα παιδιά 6 γονέων φοιτούν σε ΕΠΑ.Λ και τα παιδιά 10 γονέων είναι μαθητές ιδιωτικών σχολείων. Οι 15 γονείς κατοικούν σε περιοχές της Αττικής, οι 25 γονείς κατοικούν σε περιοχές της Κορινθίας.

Από τους συνολικά 40 γονείς του δείγματος, οι 39 χρησιμοποιούσαν φροντιστηριακή υποστήριξη κατά τη διενέργεια της εμπειρικής έρευνας ή είχαν στραφεί σε κάποια μορφή φροντιστηριακής υποστήριξης σε προηγούμενο στάδιο της σχολικής φοίτησης των παιδιών τους. Μονάχα ένας γονέας υποστήριξε ότι δεν έχει χρησιμοποιήσει ποτέ για το παιδί του φροντιστήριο ή ιδιαίτερο μάθημα, εκτός του σχολικού ωραρίου, παρά μόνο ιδιαίτερο ενισχυτικό μάθημα εντός του σχολείου. Ο συγκεκριμένος μαθητής της Α΄ Λυκείου, προέρχεται από ιδιωτικό σχολείο.

Σ37: «Φροντιστήριο εκτός σχολείου δεν κάνει. Το παιδί μου κάνει κάποιο φροντιστήριο εντός του σχολείου μόνο στα μαθηματικά με τον καθηγητή του.»

Ε: «Με ποιον τρόπο το κάνει;»

Σ: «Κάποια στιγμή το έκανε και εντός σχολείου εν ώρα κάποιου άλλου μαθήματος, δηλαδή γυμναστικής, όπου μπορούσε να λείπει και να κάνει με τον καθηγητή του, αλλά έκανε και μέσω ίντερνετ.»

Ε: «Αυτή τη στιγμή δηλαδή δε δαπανάτε κάποιο ποσό εσείς σαν οικογένεια για τα φροντιστήρια;»

Σ: «Όχι.»

ii. Χρονική στιγμή έναρξης φροντιστηριακής εκπαίδευσης

Τα στοιχεία που προκύπτουν από τις αφηγήσεις των συνεντευξιαζομένων σε σχέση με τη χρονική στιγμή έναρξης της φροντιστηριακής εκπαίδευσης είναι τα εξής:

- Οι 17 από τους 40 γονείς ξεκίνησαν κάποια μορφή φροντιστηριακής εκπαίδευσης από την Α΄ Λυκείου, 3 στους 40 γονείς από τη Β΄ Λυκείου, 1 στους 40 γονείς στη Γ΄ Λυκείου.
- Από τους 40 γονείς, οι 16 ξεκίνησαν κάποια μορφή φροντιστηριακής εκπαίδευσης από τις τάξεις του Γυμνασίου.

- Από τους 40 γονείς οι 2 ξεκίνησαν κάποια μορφή φροντιστηριακής εκπαίδευσης στις τάξεις του δημοτικού.

Ειδικότερα:

- Από τους 17 γονείς που ξεκίνησαν τη φροντιστηριακή υποστήριξη στην Α΄ Λυκείου, οι 14 έχουν παιδιά που φοιτούν σε Δημόσιο Γενικό Λύκειο (ΓΕ.Λ)¹³². Ο ένας γονέας -εκ των τριών που υπολείπονται- έχει παιδί που φοιτά σε Ιδιωτικό Λύκειο, ο επόμενος έχει παιδί που φοιτά σε Πρότυπο Λύκειο και το παιδί του τελευταίου, είναι μαθητής Επαγγελματικού Λυκείου (ΕΠΑ.Λ)¹³³. Από τους 3 γονείς που ξεκίνησαν τη φροντιστηριακή εκπαίδευση στη Β΄ Λυκείου, οι 2 έχουν παιδιά που είναι μαθητές ΓΕ.Λ και το παιδί του ενός φοιτά σε Πρότυπο σχολείο. Μόνο ένας γονέας ξεκίνησε τη φροντιστηριακή υποστήριξη για το παιδί του στη Γ΄ Λυκείου, το οποίο φοιτά σε ΕΠΑ.Λ.
- Από τους 16 γονείς που ξεκίνησαν τη φροντιστηριακή εκπαίδευση στο Γυμνάσιο, οι 7 έχουν παιδιά που είναι μαθητές ΓΕ.Λ, άλλοι 6 έχουν παιδιά που είναι μαθητές ιδιωτικών σχολείων, οι δύο έχουν παιδιά που φοιτούν σε ΕΠΑ.Λ και ο ένας έχει παιδί που είναι μαθητής Πρότυπου σχολείου.
- Τα παιδιά των 4 εκ των 40 γονέων που έχουν ξεκινήσει τη φροντιστηριακή εκπαίδευση από τις τάξεις του δημοτικού¹³⁴, είναι μαθητές ΓΕ.Λ, ιδιωτικών και Πρότυπου σχολείου.

Σύμφωνα με τα διαθέσιμα δεδομένα, τα παιδιά των περισσότερων γονέων του δείγματος εντατικοποιούν την προετοιμασία τους για τις εισαγωγικές εξετάσεις μέσω της φροντιστηριακής υποστήριξης, στη Β΄ Λυκείου. Η εντατική προετοιμασία προσδιορίζεται, από τις απαντήσεις των συνεντευξιαζομένων, στη Β΄ Λυκείου από 3 έως 11 ώρες/εβδομάδα και στη Γ΄ Λυκείου από 5 έως 17 ώρες/εβδομάδα. Στην Α΄ Λυκείου, οι ώρες μειώνονται, από 2 έως 6 ώρες/εβδομάδα.

¹³² Εφεξής ΓΕ.Λ

¹³³ Εφεξής ΕΠΑ.Λ

¹³⁴ Στις πρώτες δύο περιπτώσεις οι μικροί μαθητές παρακολούθησαν ιδιαίτερο μάθημα και φροντιστηριακά μαθήματα σε Κέντρο Μελέτης (Αθήνα), στη δεύτερη περίπτωση ο μαθητής ξεκίνησε ιδιαίτερο μάθημα λόγω μαθησιακών δυσκολιών (Κορινθία) και, στην τελευταία, το φροντιστήριο αποσκοπούσε στην προετοιμασία του μαθητή για την εισαγωγή του στο Πρότυπο Γυμνάσιο.

Σε συνάρτηση με τον τύπο σχολείου, τις περισσότερες φροντιστηριακές ώρες δαπανούν -και στις τρεις σχολικές κλίμακες- οι μαθητές των ΓΕ.Λ (από 4 έως 17 ώρες/εβδομάδα), ενώ οι λιγότερες δαπανώνται από τους μαθητές των ΕΠΑ.Λ (από 2 έως 8 ώρες/εβδομάδα).

Συνοψίζοντας, 9 στους 10 γονείς, ανεξαρτήτως του τύπου του σχολείου στο οποίο φοιτά το παιδί τους, χρησιμοποιούν φροντιστηριακή υποστήριξη. Ισοδύναμος σχεδόν αριθμός εξ αυτών, ξεκινά τα φροντιστήρια (συμπεριλαμβανομένων των ιδιαίτερων μαθημάτων) στην Α΄ Λυκείου (17) και στο Γυμνάσιο (16). Όπως αναφέρονται σχετικά κάποιοι γονείς:

Σ12: «Και στην Α΄ Λυκείου, εκτός από τις ξένες γλώσσες που τα παιδιά κάνουν, κατά κόρον, αρχίζουν Φυσική, Χημεία, Μαθηματικά, Έκθεση... Το μεγάλο ποσοστό δηλαδή και της Α΄ Λυκείου πηγαίνει φροντιστήρια. (...)»

Σ17: «Προσπαθούν να καλύψουν –τουλάχιστον στην Α΄ Λυκείου– και τα δύο πεδία, και Θεωρητικό και Θετικό γιατί είναι και ο βαθμός τώρα που χρειάζεται.»

Οι περισσότεροι μαθητές που ξεκινούν τα φροντιστήρια στην Α΄ Λυκείου, προέρχονται από ΓΕ.Λ. Εκείνοι που ξεκινούν από το Γυμνάσιο, προέρχονται κυρίως από ΓΕ.Λ (7) αλλά και από ιδιωτικά λύκεια (6). Μόνο ένας μαθητής από το σύνολο του δείγματος ξεκίνησε φροντιστήριο στη Γ΄ Λυκείου, ο οποίος προέρχεται από ΕΠΑ.Λ.

iii. Μορφές (είδος) φροντιστηριακής εκπαίδευσης

Στο συνολικό δείγμα της εμπειρικής ποιοτικής έρευνας εντοπίστηκαν οι εξής βασικές μορφές φροντιστηριακής εκπαίδευσης:

- φοίτηση σε οργανωμένο φροντιστήριο
- ιδιαίτερο μάθημα
(ατομικό ή ολιγομελές ομαδικό)
- μεικτή μέθοδος
(συνδυασμός οργανωμένου φροντιστηρίου και ιδιαίτερου μαθήματος για την υποστήριξη διαφορετικών κατ' επιλογή σχολικών μαθημάτων)
- διαδικτυακό φροντιστήριο
(ατομικό)

Οι βασικές μορφές φροντιστηριακής εκπαίδευσης εναλλάσσονται στο πλαίσιο του ερευνητικού δείγματος. Η εναλλαγή αυτή δεν είναι ούτε γραμμική ούτε χαρτογραφημένη. Η νοηματική και ερμηνευτική προοπτική εμφανίζεται, εάν οι μορφές φροντιστηριακής εκπαίδευσης που εντοπίστηκαν, συνδεθούν με επιμέρους σχεσιακούς παράγοντες, προκειμένου να εξαχθούν κάποια σαφή δεδομένα σε σχέση με το είδος της επιλεχθείσας φροντιστηριακής εκπαίδευσης. Αυτοί είναι, κυρίως, ο τύπος σχολείου, η σχολική βαθμίδα (τάξη) και η ευρύτερη περιοχή κατοικίας (βαθμός αστικότητας).

Τύπος σχολείου - είδος φροντιστηριακής εκπαίδευσης

- από τους 22 γονείς με παιδιά που -κατά τη διενέργεια της έρευνας- φοιτούσαν σε ΓΕ.Λ, οι 9 χρησιμοποιούσαν οργανωμένο φροντιστήριο, οι 7 ιδιαίτερα μαθήματα, και οι 6 συνδύαζαν και τις δύο μορφές φροντιστηριακής υποστήριξης. Μια μητέρα εκ των τελευταίων, στράφηκε σε διπλά μαθήματα.
- οι 3 γονείς των οποίων τα παιδιά φοιτούσαν σε Πρότυπο σχολείο, χρησιμοποιούσαν -όλοι- ιδιαίτερα μαθήματα.
- από τους 5 γονείς των οποίων τα παιδιά φοιτούσαν σε ΕΠΑ.Λ, οι 2 χρησιμοποιούσαν οργανωμένο φροντιστήριο, οι άλλοι δύο ιδιαίτερα μαθήματα και μόνο ο ένας μεικτή μέθοδο.
- από τους 10 γονείς με παιδιά που προέρχονταν από ιδιωτικά σχολεία, οι 7 χρησιμοποιούσαν είτε μόνο ιδιαίτερα μαθήματα είτε μεικτή μέθοδο. Μόνο ένας γονέας είχε επιλέξει οργανωμένο φροντιστήριο για την υποστήριξη και προετοιμασία του παιδιού του.¹³⁵

¹³⁵ Από τους δύο γονείς που υπολείπονται αριθμητικά, στη μία περίπτωση υποστηρίχτηκε ότι δε γινόταν χρήση φροντιστηρίου τη δεδομένη χρονική στιγμή (γινόταν ωστόσο σε προηγούμενο χρόνο) και στην άλλη περίπτωση, ο γονέας ισχυρίστηκε ότι γινόταν χρήση ιδιαίτερου ενισχυτικού μαθήματος εντός του σχολικού προγράμματος και ωραρίου.

Σχολική βαθμίδα - είδος φροντιστηριακής εκπαίδευσης

Σε σχέση με τη σχολική βαθμίδα και σύμφωνα με τα δεδομένα της εμπειρικής έρευνας, στη Γ΄ Λυκείου, γονείς και μαθητές χρησιμοποιούσαν ισόποσα όλες τις μορφές φροντιστηριακής εκπαίδευσης¹³⁶. Στη Β΄ Λυκείου οι περισσότεροι γονείς του ερευνητικού δείγματος¹³⁷ χρησιμοποιούσαν συχνότερα ιδιαίτερο μάθημα έναντι του οργανωμένου φροντιστηρίου, και, πολύ λιγότερο, τη μεικτή μέθοδο. Τέλος, οι περισσότεροι από τους γονείς με παιδιά που φοιτούσαν στην Α΄ Λυκείου, προτίμησαν το ιδιαίτερο μάθημα.¹³⁸

Σχολική βαθμίδα - τύπος σχολείου - είδος φροντιστηριακής εκπαίδευσης

- Στη Γ΄ Λυκείου, το στοιχείο που διακρίνεται σε ποσοτική βάση είναι ότι οργανωμένο φροντιστήριο χρησιμοποιούσαν μόνο μαθητές των ΓΕ.Λ.
- Στη Β΄ Λυκείου, από τους 14 συνολικά γονείς του δείγματος, στην κατηγορία του οργανωμένου φροντιστηρίου εκπροσωπούνται οι περισσότεροι τύποι σχολείων (ΓΕ.Λ, ΕΠΑ.Λ, Ιδιωτικό), όπως ομοίως συμβαίνει και στην κατηγορία των ιδιαίτερων μαθημάτων, όπου εκπροσωπούνται όλοι οι τύποι σχολείων (ΓΕ.Λ., ΕΠΑ.Λ, Πρότυπο, Ιδιωτικό). Αυτό σημαίνει ότι η μεικτή μέθοδος χρησιμοποιήθηκε πολύ λιγότερο από τους μαθητές όλων των τύπων των σχολείων ή, αλλιώς, ότι στη Β΄ Λυκείου, ανεξαρτήτως του τύπου σχολείου, οι γονείς στράφηκαν, κυρίως, ή σε ιδιαίτερο μάθημα ή σε οργανωμένο φροντιστήριο.
- Από τους 6 συνολικά γονείς με παιδιά που φοιτούσαν στην Α΄ Λυκείου, οι περισσότεροι παρακολουθούσαν ιδιαίτερο μάθημα, με μεγαλύτερη εκπροσώπηση αυτή των μαθητών που προέρχονταν από ιδιωτικά σχολεία. Από τα τέσσερα άτομα που χρησιμοποιούσαν ιδιαίτερο μάθημα, τα τρία προέρχονταν από ιδιωτικά σχολεία και το ένα από ΓΕ.Λ.

¹³⁶ Από τους 20 γονείς στο σύνολο με παιδιά που φοιτούσαν στη Γ΄ Λυκείου, οι 7 είχαν επιλέξει οργανωμένο φροντιστήριο, οι 6 ιδιαίτερο μάθημα και οι 7 χρησιμοποιούσαν μεικτή μέθοδο.

¹³⁷ Από τους 14 γονείς στο σύνολο με παιδιά που φοιτούσαν στη Β΄ Λυκείου, οι 5 είχαν επιλέξει οργανωμένο φροντιστήριο, οι 7 ιδιαίτερο μάθημα και οι 2 χρησιμοποιούσαν μεικτή μέθοδο.

¹³⁸ Από τους 6 γονείς στο σύνολο με παιδιά που φοιτούσαν στην Α΄ Λυκείου, οι 5 είχαν επιλέξει ιδιαίτερο μάθημα, ένας οργανωμένο φροντιστήριο και άλλος ένας μεικτή μέθοδο.

Βαθμός αστικότητας περιοχής κατοικίας

Η ευρύτερη περιοχή κατοικίας των συνεντευξιαζομένων υπό το πρίσμα μιας γενικής σύγκρισης μεταξύ των μητροπολιτικών (Αττική) και αστικών - ημιαστικών (Κορινθία) περιοχών, δε φαίνεται σε αυτό το σημείο ν' αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης του είδους της φροντιστηριακής υποστήριξης, αφού υπάρχει εκπροσώπηση όλων των τύπων της φροντιστηριακής υποστήριξης σε όλες τις υπό μελέτη περιοχές, ανεξαρτήτως μεταβλητών αστικότητας. Κάτι τέτοιο, άλλωστε, δε θα μπορούσε να είναι συγκρίσιμο βάσει του μεγέθους του δείγματος και της ερευνητικής μεθόδου που ακολουθήθηκε. Η χωρική αυτή κλίμακα μας παρέχει -όπως θα δούμε στον αμέσως επόμενο ερευνητικό άξονα- σημαντικά δεδομένα σε επίπεδο ανάδειξης ειδικών μορφών φροντιστηριακής εκπαίδευσης στο πλαίσιο των οποίων σχηματίζεται μια ποικιλομορφία γονεϊκών τάσεων και στρατηγικών. Επί του παρόντος, ο βαθμός αστικότητας (μητρόπολη-επαρχία) μας παρέχει ορισμένα δεδομένα σε σχέση με το διαδίκτυο, ως μέσο διεξαγωγής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο πλαίσιο των φροντιστηρίων (διαδικτυακό φροντιστήριο).

Το διαδίκτυο ως μέσο & μέθοδος διεξαγωγής φροντιστηριακής εκπαίδευσης

Μόνο ένας γονέας από το σύνολο του δείγματος έχει χρησιμοποιήσει διαδικτυακό φροντιστήριο. Το μάθημα ξεκίνησε στο πλαίσιο της πανδημίας και συνεχίστηκε σε βάθος χρόνου. Σε μια άλλη περίπτωση, μια μητέρα στράφηκε σε διαδικτυακό φροντιστήριο για εκμάθηση ξένης γλώσσας, χωρίς η επιλογή της αυτή να υπάγεται στην υποχρεωτική εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε σχολεία και φροντιστήρια που εφαρμόστηκε κατά την πανδημία. Τέλος, μια ακόμα μητέρα επέλεξε να δοκιμάσει διαδικτυακό φροντιστήριο για το γιο της, το οποίο, τελικά, δε συνεχίστηκε. Οι μαθητές της Γ' και Β' Λυκείου, φοιτούσαν σε ΕΠΑ.Λ της Κορινθίας, σε ΕΠΑ.Λ της Αθήνας και σε ΓΕ.Λ της Κορινθίας.

Σ29: «Εγώ έχω χρησιμοποιήσει για την ειδικότητα του Ηλία, επειδή δεν έβρισκα απ' το ΕΠΑ.Λ για την ειδικότητα, βρήκα έτσι. Και μάλιστα ξεκίνησε μόνο για καλοκαιρινά μαθήματα, αλλά τελικά πορευτήκαμε μαζί όλη τη χρονιά γιατί έμεινα πολύ ευχαριστημένη. (...) άρχισα να ψάχνω στο Google με διάφορες λέξεις-κλειδιά: καθηγήτρια, ιδιαίτερα μαθήματα, ΕΠΑ.Λ, ηλεκτροτεχνία... Και μου βγήκαν κάποιες επιλογές καθηγητών που είχε και φωτογραφία και βιογραφικό και επέλεξα μια κοπέλα η οποία εμένα μου ταίριαζε, επειδή ήταν και κοντά στην περιοχή μου και ήταν τελειόφοιτη απ' το Πολυτεχνείο (...)

Σ28: «*Στη διαδικασία της αναζήτησης είχα μπει και σε αυτό και είχα βρει αυτή την πλατφόρμα που λέτε με τα διαδικτυακά φροντιστήρια, τα οποία είχαν επιλογές καθηγητών. Επέλεξα κάποιο συγκεκριμένο, ήταν μόνο διαδικτυακό, δεν υπήρχε η δυνατότητα διαζώσης, όμως ρωτώντας το παιδί δεν ήθελε, κάναμε κι ένα δοκιμαστικό – γιατί ο καθηγητής μας είπε ότι μπορώ να σας κάνω κι ένα δοκιμαστικό να το δείτε – το παιδί όμως αρνήθηκε, δεν του άρεσε αυτός ο τρόπος, επομένως το απορρίψαμε (...) το σκέφτηκα μήπως δώσουμε λίγο χρόνο στο πήγαινε έλα, επειδή μένουμε λίγο πιο μακριά, με αυτοκίνητο τον μετακινούμε στο φροντιστήριο (...)*»

Σ14: «*Εγώ έχω εμπειρία από αυτό γιατί κατά τη διάρκεια της πανδημίας αποφασίσαμε με την κόρη μου, επειδή υπήρχε άπλετος χρόνος, να κάνουμε μαθήματα Ισπανικών διαδικτυακά. Και ψάχνοντας σ' αυτές τις πλατφόρμες αναζήτησης βρήκαμε μία καθηγήτρια Ισπανικών, η οποία ζούσε στην Αθήνα (...). Κάναμε περίπου 5 μήνες (...) ήταν πάρα πολύ και αποδοτικό και πολύ ενδιαφέρον (...)*»

Ε: «*Θα επιλέγατε κάτι τέτοιο και για τη φροντιστηριακή υποστήριξη των μαθημάτων μέσης εκπαίδευσης;*

Σ: «*Θα μπορούσα να πω ότι θα επιλέξω έναν καθηγητή να της κάνει 5 ώρες ας πούμε πριν δώσει εξετάσεις στα μαθήματα που δεν είναι στις Πανελλήνιες. Μια βοήθεια δηλαδή, μια επανάληψη, μια επιπλέον στήριξη. Ναι, θα το έκανα.»*»

Περισσότεροι από τους μισούς γονείς (23/40) είναι γνώστες των διαδικτυακών φροντιστηρίων και υπάρχουν άλλοι, που έλαβαν γνώση για πρώτη φορά κατά τη διενέργεια της συνέντευξης. Σε κάθε περίπτωση, η πλειονότητα των γονέων υποστηρίζει ότι δε θα χρησιμοποιούσε διαδικτυακό φροντιστήριο. Η προσωπική επαφή παρουσιάζεται αναντικατάστατη και η εξ αποστάσεως διδασκαλία «δοκιμασμένη» -στο πλαίσιο της πανδημίας- μέθοδος, με πλήθος αρνητικών αποτελεσμάτων σε μαθησιακό, ψυχολογικό και πρακτικό επίπεδο. Ακολουθούν σχετικά αποσπάσματα αφηγήσεων:

Σ1: «*Όχι, όχι τίποτα. Καθόλου δε γνωρίζω. Δεν έχω ασχοληθεί καθόλου! Δε γνωρίζω καθόλου το θέμα.»*

Σ22: «*Δεν το γνωρίζω, δε θα το επέλεγα ποτέ ούτε θα άφηνα το παιδί μου να επιλέξει κάτι τέτοιο.»*

Σ15: «*Δεν το ξέρω για να δω ακριβώς πώς λειτουργεί, δηλαδή τώρα το ακούω πρώτη φορά (...) δεν είμαι υπέρ των διαδικτυακών σ' αυτές τις ηλικίες. Για τους ενήλικες είναι άλλο ζήτημα.»*

Σ13: «*(...) εγώ είμαι της άποψης ότι στο γιατρό που θα πάω θέλω να τον ξέρω»*

Σ23: «*(...) δε θα επέλεγα και κάτι, που όσο εξειδικευμένο και να είναι, όσο καλύτερη τιμή και να έχει, δεν θα είχε τη ζωντάνια και την έμπνευση και το πάθος που μπορεί να δώσει ένας δάσκαλος με μια ματιά»*

Σ35: «*Όχι, δεν έχω γνώση. Αλλά σίγουρα θα επέλεγα το παραδοσιακό φροντιστήριο (...), το διαζώσης. Γιατί θεωρώ πως όταν είσαι από κοντά, ακόμα και με τη γλώσσα του*

σώματος, θα καταλάβει ο καθηγητής, θα καταλάβει το παιδί απ' τον καθηγητή, υπάρχει μια διαφορετική συνεργασία.»

Σ36: «Δεδομένου ότι τα διαδικτυακά μαθήματα των παιδιών τα κούρασαν την περίοδο της καραντίνας, νομίζω ότι θα επέλεγα μαθήματα δια ζώσης (...)

Σ40: «Δεν έχω γνώση για όλο αυτό. Δεν θα το επέλεγα τώρα γιατί, ερχόμενοι από μια εμπειρία τηλεκπαίδευσης, δεν έχουμε θετικό πρόσημο.»

Σ5: «Ναι, γνωρίζω (...) έχω ακούσει ότι παιδιά μακρινών περιοχών, που δεν έχουν πρόσβαση σε κοντινές πόλεις μεγάλες και δεν υπάρχουν φροντιστήρια, χρησιμοποιούν τέτοια φροντιστήρια και πάνε και καλά. (...). Τα έχω εντοπίσει στο ίντερνετ, γνωρίζω τι γίνεται online, παρακολουθώ αυτά που γίνονται και από τις διαφημίσεις που μου εμφανίζονται στο Facebook. Πιστεύω πως όσον αφορά θεωρητικά μαθήματα, καλώς έχει, αλλά όσον αφορά πρακτικά (...) δύσκολα θα γίνονταν online. Εάν ήμουν σε μια απομακρυσμένη περιοχή, ίσως να το επέλεγα (...).»

Σ10: «Για να είμαι ειλικρινής, κάπου το έχω δει, νομίζω στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, αλλά δε νομίζω ότι θα επέλεγα κάτι τέτοιο (...)

Σ11: «Θα το επέλεγα μόνο αν δεν είχα άλλη επιλογή. Δεν μ' αρέσει. Βέβαια γλυτώνεις χρόνο, μετακίνηση, όλ' αυτά αλλά προτιμώ την προσωπική επαφή (...)

Σ13: «Κάποιες φορές βλέπω στο Facebook που μου βγάζει κάτι εικονίδια για καθηγητές. Δεν έχω πατήσει πάνω για να δω, αλλά το έχω δει.»

Σ20: «Το ξέρω ότι υπάρχουν αυτά, αλλά δεν θα το επέλεγα η αλήθεια είναι (...) εγώ πάντα επιλέγω με βάση την εμπειρία κάποιου γνωστού (...) δε μου εμπνέει αυτή την εμπιστοσύνη.»

Σ17: «Δεν έχω ασχοληθεί ιδιαίτερα, αλλά νομίζω πως δεν με καλύπτουν. (...) είδα την κόρη μου στην καραντίνα να κάνει διαδικτυακά φροντιστήρια και να μην αποδίδει καθόλου.»

E: «Εάν δεν είχε γίνει όλο αυτό με την καραντίνα, θα το επιλέγατε;»

Σ: «Ναι, ίσως να έλεγα ότι είναι μια καλή επιλογή γιατί δεν έχει μετακινήσεις, δεν μπαίνει ένας άνθρωπος συνέχεια στο σπίτι, δεν φεύγει το παιδί συνέχεια εκτός (...)

Σ32: «Ναι, τελευταία από μαθητές μου (...) μού έλεγαν απ' τα παιδιά που τελείωσαν φέτος το Λύκειο και με την πανδημία αλλά και νωρίτερα, για να γλυτώσουν τις μετακινήσεις οι γονείς και για να γλυτώσουν το πήγαινε-έλα Κόρινθο, έμεναν Περαχώρα, Λουτράκι, Αγίους Θεοδώρους, πιο παλιοί μαθητές μου είχαν επιλέξει φροντιστήρια μέσα απ' το διαδίκτυο, γιατί πίστευαν ότι ένας που είναι από Αθήνα, που είναι σ' ένα επώνυμο φροντιστήριο και κάνει μάθημα και απ' το διαδίκτυο, θα ήταν πιο καλό απ' το να πάει σ' ένα οργανωμένο φροντιστήριο εδώ και διάλεγαν έλεγαν και κάποια ονόματα καθηγητών που ήταν σε δημοφιλή φροντιστήρια της Αθήνας π.χ. τα φροντιστήρια (...) που έχουν σίγουρες επιτυχίες. Ενώ στην αρχή το έβλεπαν πολύ θετικά, ότι είναι μια καλή λύση, για την πανδημία, ότι είμαι και στο σπίτι μου, είμαι στο σαλόνι μου, δεν πάω να μετακινηθώ να έχω κόστος γιατί και οι γονείς δουλεύουν, αλλά στο τέλος οι ίδιοι μου είπαν ότι αν θα πήγαιναν διά ζώσης, πιθανόν να ήταν και καλύτερα. (...) πολλές φορές έρχονται και διαφημίσεις, επειδή έχω παιδί στο Λύκειο βλέπω μαθήματα, «επιλέξτε»... συνέχεια στέλνουν διαφημίσεις και βομβαρδίζουν. (...) Δε νομίζω ότι θα είναι άνθρωποι που θα κάνουν μάθημα όχι καλό, γιατί δε θα τους ζανά επιλέξεις. Κάποια εγγύηση θα έχουν. Άρα και τα φροντιστήρια αυτού του

τύπου απ' το διαδίκτυο νομίζω ότι προσφέρονται για παιδιά που είναι απομακρυσμένα απ' τις μεγάλες πόλεις.»

Την ίδια στιγμή, υπάρχουν πολλοί γονείς που έχουν μπει στη διαδικασία αναζήτησης διαδικτυακών φροντιστηρίων, όντας θετικά ή αρνητικά διακείμενοι.

Σ4: «Εγώ είμαι πολύ υπέρ όλων αυτών. Μπράβο, σαν αγγελίες είναι! Σίγουρα σε κάποια μαθήματα είναι πιο εύκολο να γίνονται online, παρά από άλλα. Αν έχεις να κάνεις πειράματα ας πούμε ή θέλεις πολύ... (...) δεν το αποκλείω, εξαρτάται όμως απ' το παιδί αν θα το ήθελε πρώτον και το μάθημα (...)»

Σ21: «Ναι, έχω κοιτάξει για δασκάλους Αγγλικών που έψαχνα παλαιότερα. Αλλά επειδή δεν έχω συστάσεις και δεν τους γνωρίζω, δεν ξέρω και πώς θα είναι (...) πιστεύω ότι το διαζώσης σε κρατάει στο να έχεις φυσική παρουσία. (...) κάποια στιγμή που ήθελα να δω τι τιμές παίζουν στα ιδιαίτερα, μπήκα και μου έβγαζε φωτογραφία, ηλικία... δεν είχα πατήσει φίλτρα βέβαια... έβγαζε φωτογραφία και το κόστος.»

Σ26: «Ναι γνωρίζω. Το έψαξα λίγο. Έψαξα ένα που είναι στην Αθήνα, τα φροντιστήρια (...). Το είδα δηλαδή ότι έχει πακέτα, εμείς δεν έχουμε (...) στην Κόρινθο που θα μπορούσες να παρακολουθήσεις διαδικτυακά.»

Ε: «Για ποιο λόγο σας πέρασε απ' το μυαλό να κάνετε διαδικτυακό;

Σ: «Γιατί είναι ένα φροντιστήριο που έχει πολλές επιτυχίες και πιο πολύ για τα μαθήματα του ΕΠΑ.Λ με ενδιέφερε, γιατί στην Κόρινθο δεν υπάρχουν και πολλά φροντιστήρια που να ασχολούνται με αυτά τα μαθήματα των ειδικοτήτων. (...) θεωρώ ότι το διαδικτυακό δε μπορεί να καλύψει κενά που καλύπτει το διαζώσης. Ωστόσο μπήκα στη διαδικασία να το ψάξω.»

Σ34: «Τα γνωρίζω τα διαδικτυακά φροντιστήρια, τα έχω ψάξει, απλώς το θεωρώ λίγο απρόσωπο.»

Σ6: «Έχω γνώση γιατί, όταν ήμασταν στη λεγόμενη καραντίνα που είχαν κλείσει τα σχολεία, λόγω απόστασης, το έψαξα. Θεωρώ ότι είναι πολύ καλύτερα να είναι απέναντι απ' τον καθηγητή (...).»

Σ39: «Έχω γνώση ότι υπάρχουν αυτά, δεν ήξερα ότι ένα φροντιστήριο το παρέχει και σαν υπηρεσία (...). Ναι, το έχω χαζέψει και ενίοτε έχω κάνει και συγκρίσεις κτλ. Όμως τελικά δεν κατέληξα στο να επιλέξω κάποιον άνθρωπο από εκεί. (...) μου δημιουργεί μια αβεβαιότητα και μία ανασφάλεια (...) από μόνη μου τα βρήκα. Φαντάστηκα ότι κάτι μπορεί να υπάρχει.»

Είναι σαφές ότι το διαδικτυακό φροντιστήριο δεν προτιμάται από τους γονείς του δείγματος. Έχει επιλεγεί μόνο σε ειδικές περιπτώσεις για μαθητές των ΕΠΑ.Λ, που όπως υποστηρίζουν γονείς τόσο από την Κορινθία όσο από την Αθήνα, η προσφορά φροντιστηρίων που παρέχουν σχετικές υπηρεσίες είναι μειωμένη αλλά και σε

περιπτώσεις υποστήριξης ξένων γλωσσών. Στην ενδεχόμενη χρήση διαδικτυακού φροντιστηρίου οι γονείς προβάλλουν τα κακώς κείμενα της πρόσφατης εμπειρίας που έζησαν στο πλαίσιο της πανδημίας με την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (τηλεκπαίδευση) και αναδεικνύεται, από τα λεγόμενα όλων, το ζωτικό, αξιακό και ποιοτικό υπόβαθρο της δια ζώσης, φυσικής παρουσίας και αλληλεπίδρασης. Η θετική όψη της ύπαρξης διαδικτυακών φροντιστηρίων αιτιολογείται από αρκετούς γονείς ως μέσο εξοικονόμησης χρημάτων, χρόνου και μετακινήσεων αλλά και όπως αναφέρεται από μια μητέρα, ως «μέσο πίεσης» της ευρύτερης οικονομικής αγοράς.

Σ19: « (...) Είναι όμως ένας τρόπος επιλογής και αυτός είναι κι ένας τρόπος πίεσης και προς τους καθηγητές που κάνουν και τα ιδιαίτερα μαθήματα για να κρατάνε ένα επίπεδο τιμών. Οπότε θεωρώ ότι είναι χρήσιμο να υπάρχει.»

Οι παραπάνω αφηγήσεις, παρ' όλο που αναδεικνύουν μια -πλειοψηφικά- αρνητική γονεϊκή στάση σχετικά με τη χρήση διαδικτυακών φροντιστηρίων, την ίδια στιγμή κάποιοι από τους γονείς, έχουν αναζητήσει στο διαδίκτυο σχετικές πληροφορίες και, οι περισσότεροι από αυτούς, έχουν γνώση του χώρου. «Το έχουν ψάξει» ή έχουν ακούσει γι' αυτό ή έχουν δει διαφημίσεις στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Αυτό αφορά και τους γονείς που κατοικούν σε περιοχές της Αττικής αλλά και τους γονείς που προέρχονται από περιοχές της Κορινθίας, ανεξάρτητα από τον τύπο σχολείου που φοιτούν τα παιδιά τους. Φαίνεται ότι το διαδικτυακό φροντιστήριο -ως αγορά- είναι πλέον πιο διαδεδομένο στους κύκλους των οικογενειών. Παράλληλα με την αρνητική στάση, διακρίνεται και μια στάση ενδιαφέροντος ή πειραματισμού για τη συγκεκριμένη μορφή (μέθοδο) φροντιστηριακής εκπαίδευσης, είτε αυτό μπορεί να σχετίζεται με λόγους απλής περιέργειας ή πληροφόρησης, είτε σχετίζεται με υπαρκτές αντικειμενικές ανάγκες. Σε σχέση με το τελευταίο, υπάρχουν ενδεικτικές σαφείς αναφορές:

Σ32: «μού έλεγαν απ' τα παιδιά που τελείωσαν φέτος το Λύκειο, και με την πανδημία αλλά και νωρίτερα, για να γλυτώσουν τις μετακινήσεις οι γονείς και για να γλυτώσουν το πήγαινε-έλα (...) και παλιοί μαθητές μου είχαν επιλέξει φροντιστήρια μέσα απ' το διαδίκτυο, γιατί πίστευαν ότι ένας που είναι από Αθήνα, που είναι σ' ένα επώνυμο φροντιστήριο και κάνει μάθημα και απ' το διαδίκτυο, θα ήταν πιο καλό απ' το να πάει σ' ένα οργανωμένο φροντιστήριο εδώ (...).»

Σ5: «(...)έχω ακούσει ότι παιδιά μακρινών περιοχών, που δεν έχουν πρόσβαση σε κοντινές πόλεις μεγάλες και δεν υπάρχουν φροντιστήρια, χρησιμοποιούν τέτοια φροντιστήρια και πάνε και καλά.»

Σ33:«(...) *Ναι, δεν έχουν μπει σε τμήμα, είναι τα τρία παιδιά. Συμμετέχει κι άλλο ένα κοριτσάκι, που είναι ανιψιά της κουμπάρας μου και συμμετέχει διαδικτυακά γιατί μένει στην Αθήνα εκείνη. Οπότε ας πούμε ότι είναι τέσσερα τα παιδιά στα Μαθηματικά.»*

Οι παράγοντες της απόστασης, των απομακρυσμένων περιοχών που διαθέτουν μειωμένες ή και μηδενικές επιλογές φροντιστηριακής εκπαίδευσης, αποτελούν μία υπαρκτή αντικειμενική ανάγκη για πολλές οικογένειες, ανάγκη που συνιστά και τη βάση της λειτουργίας και της ανάπτυξης της εν λόγω αγοράς. Μια ακόμη σημαντική διαπίστωση αφορά την πανδημία (Covid 19) και τις χρονικές περιόδους της εφαρμογής του lockdown και των σχετικών μέτρων προστασίας. Η αρνητική εικόνα που έχουν οι γονείς για το διαδικτυακό φροντιστήριο, είναι εμπειρική. Αυτό σημαίνει ότι δε μιλούν - αόριστα- για κάτι που δε γνωρίζουν. Η άποψή τους βασίζεται σε πραγματικά και, μάλιστα, πρόσφατα δεδομένα. Θα μπορούσαμε επομένως να αναρωτηθούμε, εάν η πανδημία, ως έκτακτη αναγκαστική συγκυρία, επέδρασε θετικά ή αρνητικά στην εν λόγω διαδικτυακή αγορά. Η στάση του γονεϊκού δείγματος στο πλαίσιο της παρούσας εμπειρικής έρευνας δείχνει ότι επέδρασε, μάλλον, αρνητικά, αφού οι περισσότεροι γονείς εμφανίζονται έντονα προκατειλημμένοι. Η ευρύτερη ανάπτυξη του τομέα στο διαδίκτυο, δείχνει μια διαφορετική πραγματικότητα. Το διαδικτυακό φροντιστήριο έχει πλέον καθιερωθεί και από παραδοσιακά οργανωμένα φροντιστήρια, ως πρόσθετη εκπαιδευτική υπηρεσία. Σε κάθε περίπτωση, είναι σαφές, ότι η πανδημία συνετέλεσε στην εξοικείωση των οικογενειών με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τόσο σε επίπεδο πρακτικό όσο - όμως- και σε επίπεδο συνειδησιακό. Οι οικογένειες, δηλαδή, εξοικειώθηκαν με την «ιδέα» της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, ως μέθοδο εκπαίδευσης και μέσο διδασκαλίας. Με άλλα λόγια, η πανδημία μπορεί λειτούργησε, είτε ως εφαλτήριο στη διάδοση και την ανάπτυξη του διαδικτυακού χώρου των φροντιστηρίων είτε ως τροχοπέδη, δημιουργώντας μη ευνοϊκές αναπτυξιακές συνθήκες, στο πλαίσιο μιας αγοράς που, μέχρι πρότινος, παρουσίαζε ανοδική πορεία. Πάντως, είναι γεγονός ότι η διαδικτυακή αγορά της φροντιστηριακής εκπαίδευσης, προϋπήρχε της πανδημίας. Αυτό σημαίνει ότι υπήρχαν και ανάγκες να εξυπηρετηθεί.

Σύνοψη ευρημάτων 1^{ου} ερευνητικού άξονα

Οι γονείς στο σύνολό τους τάσσονται υπέρ των φροντιστηρίων Μ.Ε. και η συμβολή τους στην προετοιμασία των μαθητών για την επιτυχία στις πανελλαδικές εξετάσεις θεωρείται κάτι παραπάνω από καθοριστική. Οι γονείς εκπαιδευτικοί, ομοίως, θεωρούν τη φροντιστηριακή εκπαίδευση, εκ των ων ουκ άνευ.

Σχεδόν όλοι οι γονείς του δείγματος, κατά το σχολικό έτος 2021-2022 στράφηκαν στη φροντιστηριακή εκπαίδευση. Οι περισσότεροι μαθητές ξεκίνησαν τα φροντιστήρια και τα ιδιαίτερα μαθήματα τόσο στην Α΄ Λυκείου όσο και στις τάξεις του Γυμνασίου. Η εντατικοποίηση της προετοιμασίας για τις εισαγωγικές εξετάσεις, από άποψη δαπανώμενου χρόνου (ώρες φροντιστηριακών μαθημάτων), ξεκινά στη Β΄ Λυκείου και κορυφώνεται στη Γ΄ Λυκείου.

Όλοι οι τύποι σχολείων πλαισιώνονται από τη λειτουργία των φροντιστηρίων. Από τους γονείς των ΓΕ.Λ χρησιμοποιήθηκαν και οι τρεις μορφές φροντιστηριακής εκπαίδευσης. Οι γονείς του Πρότυπου σχολείου, στράφηκαν -όλοι- σε ιδιαίτερα μαθήματα. Οι γονείς των ΕΠΑ.Λ, χρησιμοποίησαν και τις τρεις μορφές φροντιστηριακής υποστήριξης, ενώ οι γονείς των ιδιωτικών σχολείων, επέλεξαν ή ιδιαίτερα μαθήματα ή μεικτή μέθοδο. Στη Γ΄ Λυκείου, οργανωμένο φροντιστήριο χρησιμοποίησαν -μόνο- μαθητές των ΓΕ.Λ. Στη Β΄ Λυκείου, ανεξαρτήτως του τύπου σχολείου, χρησιμοποιήθηκε λιγότερο η μεικτή μέθοδος συγκριτικά με τις άλλες δύο μορφές φροντιστηριακής εκπαίδευσης. Εν κατακλείδι, ευρήματα του άξονα σε ποσοτική βάση δείχνουν ότι σε όλους τους τύπους σχολείων οι μαθητές χρησιμοποιούν φροντιστήρια, ότι οι μαθητές Πρότυπων και Ιδιωτικών σχολείων στρέφονται -κυρίως- στα ιδιαίτερα μαθήματα και, τέλος ότι στη Γ΄ Λυκείου, το οργανωμένο φροντιστήριο προτιμάται, ως πει το πλείστον, από μαθητές των ΓΕ.Λ.

Τρεις γονείς από το σύνολο του δείγματος ασχολήθηκαν επι της ουσίας με κάποιο διαδικτυακό φροντιστήριο. Τα παιδιά τους φοιτούσαν, κατά κύριο λόγο σε ΕΠΑΛ. Η πλειοψηφία έχει αρνητική γνώμη επί του θέματος, αντιπαραβάλλοντας στη χρήση του διαδικτυακού φροντιστηρίου την αξία της προσωπικής επαφής με έμφαση στα αρνητικά αποτελέσματα της εξ αποστάσεως διδασκαλίας που εφαρμόστηκε στο πλαίσιο της πανδημίας. Παράλληλα με την αρνητική στάση των γονέων, διακρίνεται και μια στάση ενδιαφέροντος ή πειραματισμού για τη συγκεκριμένη μορφή (μέθοδο) φροντιστηριακής εκπαίδευσης, αφού αρκετοί εξ αυτών έχουν αναζητήσει στο διαδίκτυο σχετικές πληροφορίες και, οι περισσότεροι (29/40), έχουν γνώση του χώρου, είτε αυτό μπορεί να σχετίζεται με λόγους απλής περιέργειας ή πληροφόρησης είτε με υπαρκτές αντικειμενικές ανάγκες (απόσταση, απομακρυσμένες περιοχές, περιορισμένη προσφορά).

5.2 2^{ος} Ερευνητικός Άξονας: Οι γονεϊκές στρατηγικές επιλογής στο πλαίσιο των φροντιστηρίων Μ.Ε. και η σύνδεσή τους με παράγοντες που σχετίζονται με τον τύπο και τη φήμη της σχολικής μονάδας

Στο συγκεκριμένο ερευνητικό άξονα, οι «τύποι» (μορφές) της φροντιστηριακής εκπαίδευσης που αναδείχτηκαν από τα εμπειρικά δεδομένα, προσεγγίζονται ως γονεϊκές πρακτικές (στρατηγικές) που συσχετίζονται με τον τύπο και τη φήμη των σχολικών μονάδων και, κατ' επέκταση, με την επίδραση της κοινωνικό-οικονομικής προέλευσης των υποκειμένων.

5.2.1 Τυπολογία (ειδικές μορφές) και χαρακτηριστικά φροντιστηριακής εκπαίδευσης που προκύπτουν από τα ερευνητικά δεδομένα

Από τα ποιοτικά δεδομένα της εμπειρικής έρευνας αναδεικνύεται μια πολυμορφία σε σχέση με το είδος της φροντιστηριακής εκπαίδευσης που επιλέγεται, με τον τρόπο που οι διαφορετικές μορφές των φροντιστηρίων συνδυάζονται μεταξύ τους καθώς και με το προφίλ των επιλεγθέντων καθηγητών-φροντιστών. Προέκυψαν, συγκεντρωτικά, οι εξής ειδικές μορφές φροντιστηριακής εκπαίδευσης:

- **οργανωμένο φροντιστήριο**
 - φοίτηση σε κεντρικό ή συνοικιακό οργανωμένο φροντιστήριο για το σύνολο των κατ' επιλογή σχολικών μαθημάτων (ολιγομελή γκρουπ από 3 έως 8 μαθητές)
 - συνδυασμός οργανωμένων φροντιστηρίων (φοίτηση σε διαφορετικά κεντρικά ή συνοικιακά φροντιστήρια για την υποστήριξη διαφορετικών σχολικών μαθημάτων)
- **ιδιαίτερο μάθημα**
 - ένας προς έναν (ατομικό) στο χώρο του μαθητή ή του καθηγητή
 - ένας προς έναν (ατομικό) στο πλαίσιο της φοίτησης σε οργανωμένο φροντιστήριο
 - ολιγομελές γκρουπ (2-3 ατόμων)
 - «διευρυμένο» ιδιαίτερο μάθημα (ολιγομελές γκρουπ μαθητών -πέντε ατόμων το μέγιστο - υψηλής σχολικής επίδοσης και στοχοθεσίας)

- **μεικτή μέθοδος**
 - συνδυασμός οργανωμένου φροντιστηρίου και ιδιαίτερου μαθήματος για την υποστήριξη διαφορετικών κατ' επιλογή σχολικών μαθημάτων
- **διπλή φροντιστηριακή υποστήριξη**
 - συνδυασμός οργανωμένου φροντιστηρίου και ιδιαίτερου μαθήματος για την υποστήριξη ίδιων κατ' επιλογή σχολικών μαθημάτων
 - διπλό ιδιαίτερο μάθημα (παρακολούθηση δύο διαφορετικών ιδιαίτερων μαθημάτων -με διαφορετικούς καθηγητές- για το ίδιο σχολικό αντικείμενο)
- **ενισχυτικό ιδιαίτερο μάθημα** εντός σχολικού ωραρίου

Οι «τύποι» των εκπαιδευτικών-φροντιστών που συναντώνται κατά μήκος των διαφορετικών μορφών φροντιστηριακής υποστήριξης είναι, συγκεντρωτικά, οι εξής:

- καθηγητής-τρια οργανωμένου φροντιστηρίου (είτε ιδιοκτήτης του φροντιστηρίου είτε εργαζόμενος)
- καθηγητής-τρια οργανωμένου φροντιστηρίου που παραδίδει και ιδιαίτερα μαθήματα εκτός του εκπαιδευτηρίου στο οποίο εργάζεται
- καθηγητής-τρια με αποκλειστική ενασχόληση την παράδοση ιδιαίτερων μαθημάτων
- καθηγητής-τρια δημόσιου σχολείου που μετά το πέρας του σχολικού ωραρίου παραδίδει ιδιαίτερα μαθήματα, είτε σε μαθητές του σχολείου που διδάσκει είτε σε μαθητές που προέρχονται από άλλα σχολεία
- καθηγητής-τρια ιδιωτικού σχολείου (ιδιοκτήτης ή εργαζόμενος) που παραδίδει ιδιαίτερα μαθήματα μετά το πέρας του σχολικού ωραρίου, είτε σε μαθητές του ίδιου σχολείου είτε σε μαθητές που προέρχονται από άλλα σχολεία

Ο χώρος στον οποίο υλοποιούνται τα φροντιστηριακά μαθήματα είναι:

- στις εγκαταστάσεις του οργανωμένου φροντιστηρίου
- στο χώρο του μαθητή (κατοικία)
- στο χώρο του καθηγητή (κατοικία ή επαγγελματικός χώρος)
- στο χώρο του ιδιωτικού σχολείου εντός σχολικού ωραρίου (ενισχυτικό) και εκτός σχολικού ωραρίου (επι πληρωμή)

Από τις ανωτέρω υποκατηγορίες σε σχέση με τον τρόπο που δραστηριοποιούνται επαγγελματικά οι εκπαιδευτικοί-φροντιστές, συνεπάγεται και η διαφοροποίηση αυτών με βάση το κοινωνικό-επαγγελματικό στάτους και τη φήμη («όνομα» στο χώρο, επιτυχίες, μακροχρόνια εμπειρία κτλ). Επομένως, σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, οι εκπαιδευτικοί φροντιστές που επιλέγονται από τις οικογένειες μπορεί να είναι:

- υψηλού κύρους εκπαιδευτικοί - ιδιοκτήτες οργανωμένων φροντιστηρίων (κεντρικών ή συνοικιακών)
- υψηλού κύρους εκπαιδευτικοί ιδιοκτήτες ιδιωτικών σχολείων
- υψηλού κύρους εκπαιδευτικοί δημόσιων σχολείων
- εκπαιδευτικοί οργανωμένων φροντιστηρίων με «καλό» όνομα στην αγορά (εργαζόμενοι)
- εκπαιδευτικοί δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων με «καλό όνομα»
- αδιόριστοι εκπαιδευτικοί που παρέχουν μόνο ιδιαίτερα μαθήματα (απλοί ιδιώτες)
- εκπαιδευτικοί συγγενείς, φίλοι ή γνωστοί των συνεντευξιαζομένων που παρέχουν ιδιαίτερα μαθήματα

Τα οργανωμένα φροντιστήρια που επιλέγονται από τους γονείς, σε όλες τις περιπτώσεις, εξειδικεύονται στην υποστήριξη μαθημάτων μέσης εκπαίδευσης σε μία ή περισσότερες κατευθύνσεις (ομάδες προσανατολισμού). Λοιπές φροντιστηριακές υπηρεσίες που αναφέρθηκαν, είναι η προετοιμασία μαθητών ΕΠΑ.Λ και η προετοιμασία μαθητών για την εισαγωγή σε Πρότυπο σχολείο (μόνο από Αθήνα). Σε αυτό το πλαίσιο, σκιαγραφήθηκε η διαφοροποίηση ορισμένων κεντρικών οργανωμένων φροντιστηρίων αλλά και μορφών ιδιαίτερων μαθημάτων (γκρουπάκια) που δραστηριοποιούνται στην Αθήνα, με βάση τη φήμη τους («πολύ καλά»), που σχετίζεται με την περιοχή (χωροταξικά) και το (κοινωνικοοικονομικό) προφίλ των μαθητών τους (σχολική επίδοση, επιδίωξη εισαγωγής σε «καλές» σχολές, τύπος σχολείου).

5.2.2 Όψεις «γονεϊκών στρατηγικών» επιλογής φροντιστηρίων Μ.Ε. στους διαφορετικούς τύπους σχολείων

Η επιλογή των ανωτέρω και ο μεταξύ τους συνδυασμός, συνιστά, επί της ουσίας, διαφορετικές στρατηγικές επιλογής των δρώντων υποκειμένων, οι οποίες αναδεικνύονται από τις αφηγήσεις των ιδίων, στο πλαίσιο των συνεντεύξεων. Η αποδόμηση λοιπόν της γονεϊκής επιλογής, οδηγεί σε ορισμένους παράγοντες επίδρασης, που αποτελούν τα «συνδεδετικά συστατικά» της γονεϊκής επιλογής και δη τους άξονες της ανάλυσης και ερμηνείας των ευρημάτων. Επομένως, ο τύπος του σχολείου συσχετίζεται με :

- τη φήμη της σχολικής μονάδας φοίτησης (στρατηγική επιλογής σχολείου)

Σ30: *«Υπάρχει ΕΠΑ.Λ στο Δήμο (...) αλλά λόγω κακής φήμης από γκάλοπ που είχα κάνει εγώ από άλλες μητέρες, επέλεξα το ΕΠΑ.Λ (...) που έχει καλύτερη φήμη απ' ότι εδώ (...).»*

Σ37: *«...δεν υπήρχαν κάποια σχολεία τα οποία να μας αντιπροσωπεύουν, οπότε αποφασίσαμε να τα στείλουμε τα παιδιά σε ιδιωτικό για να έχουν κάποια καλύτερη μόρφωση και επίσης για να έχουν καλύτερο επίπεδο (...).»*
- την επιλεχθείσα μορφή της φροντιστηριακής υποστήριξης (στρατηγική με έμφαση το είδος του φροντιστηρίου)

Σ22: *«Κάνει όλα τα μαθήματα σε φροντιστήριο και έρχονται έξτρα καθηγητές πάλι για όλα τα μαθήματα στο σπίτι.»*

Σ23: *«(...) οι περισσότεροι στο Πρότυπο αγαπούν τα γκρουπάκια...»*
- την επιλογή του εκπαιδευτικού-φροντιστή (στρατηγική με έμφαση την επιλογή του καθηγητή-φροντιστή)

Σ29: *«(...) Δεν πάει ο οποιοσδήποτε, πρέπει να έχεις συγκεκριμένους βαθμούς, πρέπει να είναι υψηλοί οι στόχοι ακόμα και στις Πανελλαδικές, των σχολών δηλαδή... κάνει casting για τους μαθητές»*

Σ39: *«Αυτό που ξέρω σίγουρα είναι ότι οι καθηγητές που κάνουν σε μαθητές αυτών των σχολείων, που είναι συγκεκριμένοι, έχουν και άλλο κασέ. Δηλαδή πάει ανάλογα με το σχολείο (...).»*

Σ4: *«Εμένα απλώς μου μετέφεραν ότι “πρέπει να αλλάξουμε, θέλουμε αυτόν, κάνουμε τα πάντα τώρα να πάρουμε αυτόν!”»*
- το οικονομικό κόστος (στρατηγική της οικονομικής επένδυσης)

Σ32: *«Γι' αυτό κι εγώ κατάλαβα ότι δεν είναι σωστό να πληρώνεις τόσα πολλά φροντιστήρια και σκεφτήκαμε ένα καλό σχολείο ιδιωτικό και αν καταλαβαίνουμε ότι κάπου χρειάζεται ενίσχυση, να το ενισχύσουμε το παιδί με τα φροντιστήρια αυτά.»*

Σ17: «Όχι, νομίζω ότι δε θα άλλαζα το είδος. Ίσως μπορεί να επέλεγα πάλι έναν εκπαιδευτικό, ίσως πιο ικανό με περισσότερα χρήματα.»

- το βαθμό επίδρασης του κοινωνικού δικτύου (στρατηγική του κοινωνικού δικτύου)

Σ25: «(...) με επηρέασαν και γνωστοί που θα έδιναν τα παιδιά τους, εγώ δεν ήμουν και 100% ότι πρέπει να πάει στο Πρότυπο, εκεί που είναι οι άριστοι, αλλά παρασύρθηκα»

Σ40: «(...) Δεν μπορείς να του στερήσεις, να μην του παρέχεις ό,τι παρέχουν στα υπόλοιπα (...)»

Οι ανωτέρω επιδραστικοί παράγοντες της γονεϊκής επιλογής προσεγγίζονται ως κεντρικές γονεϊκές στρατηγικές στο πλαίσιο των οποίων σχηματίζονται διαφορετικές όψεις πρακτικών επιλογής σχολείων και φροντιστηρίων. Διαμορφώνονται έτσι θεματικές υπό-κατηγορίες που πραγματεύονται, επί της ουσίας, τα ερευνώμενα ζητήματα, υπό διαφορετική οπτική γωνία, εστιάζοντας σε διαφορετικούς -κάθε φορά- συντελεστές βαρύτητας.

ι. Ο τύπος και η φήμη της σχολικής μονάδας φοίτησης σε συνάρτηση με τη στάση των γονέων απέναντι στη χρήση φροντιστηρίων Μ.Ε.

Η ποιοτική ανάλυση των αποτελεσμάτων του άξονα ξεκινά με τα δεδομένα που εξήχθησαν από ένα υποσύνολο ερωτήσεων σχετικών με τη έννοια της φήμης. Στη πρώτη ενότητα η έμφαση δίνεται στη φήμη της σχολικής μονάδας σε συνάρτηση με τη στάση των γονέων απέναντι στη γενική χρήση φροντιστηριακών υπηρεσιών. Έπειτα, η έμφαση μεταφέρεται στα φροντιστήρια και, ειδικότερα, στο πώς η φήμη των παρόχων φροντιστηριακής εκπαίδευσης σχετίζεται με τον τύπο του σχολείου προέλευσης των μαθητών. Ξεκινάμε με την έννοια της φήμης, προκειμένου να αποτυπωθεί το πώς προσλαμβάνεται -αρχικά- από τους γονείς η εν λόγω έννοια και ποια δεδομένα που σκιαγραφούνται, για να προχωρήσουμε, εν συνεχεία, στην αποσαφήνιση και αποκωδικοποίηση των ειδικότερων γονεϊκών στάσεων και στρατηγικών που προκύπτουν από την έρευνα σε σχέση με τους διαφορετικούς τρόπους επένδυσης και επιλογής φροντιστηρίων.

Στα σχολεία της Αθήνας, δεδομένων των έντονων κοινωνικό-χωροταξικών διαφορών που υπάρχουν μεταξύ των περιοχών, η θετική φήμη σχετίζεται με τα ποιοτικά αποτελέσματα της σχολικής μονάδας σε επίπεδο συνολικής λειτουργίας, εκπαιδευτικών υπηρεσιών και επιτυχιών στις εισαγωγικές εξετάσεις. Η «καλή» ή «πολύ καλή» φήμη σχετίζεται ομοίως με τους προηγούμενους δείκτες ποιότητας, η σύνθεση, ωστόσο, του μαθητικού πληθυσμού στη βάση ομοιογενών χαρακτηριστικών -κοινωνικοοικονομικών και επίδοσης- είναι ο βασικός παράγοντας κλιμάκωσης, που ενδυναμώνει ή αποδυναμώνει αυτή τη φήμη, ειδικά στο πλαίσιο μεγάλων αστικών κέντρων, όπου ο ανταγωνισμός μεταξύ των σχολείων είναι υψηλός. Εφόσον λοιπόν υπάρχουν «καλές» και «κακές» περιοχές, υπάρχουν «καλά» και «κακά» σχολεία. Για τα πρότυπα και τα ιδιωτικά σχολεία, ο διαχωρισμός αυτός είναι μάλλον ευδιάκριτος, εν απουσία διοικητικών περιορισμών κατανομής του μαθητικού πληθυσμού και παρουσία προϋποθέσεων - επιλεκτικών- που αφορούν την εισαγωγή των μαθητών (εξεταστικές δοκιμασίες και καταβολή διδάκτρων).

Ο βαθμός αστικότητας στο πλαίσιο της Κορινθίας, δε μπορεί σε καμία περίπτωση να συγκριθεί με τα δεδομένα της Αθήνας. Οι γονείς προέρχονται κυρίως από πόλεις (ημιαστικές) καθώς και από εγγύς οικισμούς. Επομένως, δεν υφίσταται κάποια σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των ΓΕ.Λ σε επίπεδο σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού, λόγω της διοικητικής κατανομής των μαθητών βάσει του κριτηρίου διαμονής τους. Επίσης, δεν υπάρχει και έντονη κοινωνικό - χωροταξική κατανομή του πληθυσμού εντός και εκτός των αστικών ημιαστικών περιοχών. Οι σχολικές μονάδες είναι περιορισμένες αριθμητικά και η οποία φήμη τους, εδράζεται, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, στα ποιοτικά αποτελέσματα του σχολείου (λειτουργία, εκπαιδευτικές υπηρεσίες, επιτυχίες). Πτυχές κοινωνικοοικονομικών διαφοροποιήσεων μεταξύ των σχολείων εμφανίζονται σε ό,τι αφορά κυρίως τα ιδιωτικά σχολεία της ευρύτερης περιοχής και τον μαθητικό πληθυσμό από τον οποίο πλαισιώνονται. Σε κάθε περίπτωση, αναλόγως τον τόπο διαμονής και τα κοινωνικό-οικονομικά χαρακτηριστικά τους, κάποιοι από τους γονείς συνδέουν την «καλή» φήμη με τα ποιοτικά αποτελέσματα της σχολικής μονάδας, άλλοι με τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού και κάποιοι άλλοι με τους δυο δείκτες από κοινού.

Για τους γονείς των ΓΕ.Λ που δεν έχουν δυνατότητα επιλογής σχολείου, η «καλή» φήμη ισούται α. με το ποιοτικό εκπαιδευτικό προσωπικό («καλοί» καθηγητές) και β. με τις επιτυχίες στις εξετάσεις. Οι απαντήσεις τους περιστρέφονται γύρω από το βαθμό ικανοποίησής σε σχέση με αυτούς τους δείκτες.

Σ4: «(...) Αν προσωπικά είμαι ικανοποιημένη, όχι! Απ' τη στιγμή που χρειάζεται τα φροντιστήρια, η αλήθεια είναι όχι! (...) Και δε βλέπω εκπαιδευτικοί που δίνουν... δηλαδή είναι τύπου "οκ, πάω, κάνω τη δουλειά μου...". Δε λέω ότι είναι όλοι έτσι και πραγματικά είναι άλλοι που το παίρνουν αλλιώς, αλλά η πλειοψηφία είναι λίγο "πάω, παραδίδω όπως και πέρσι και πρόπερσι..."» (ΓΕ.Λ Κορινθία)

Σ5: «Γενικά είμαστε ικανοποιημένοι, όχι πολύ ικανοποιημένοι, σκέτο ικανοποιημένοι. Ειδικά θα μπορούσε να γίνει και καλύτερη δουλειά εάν υπήρχε σωστό υλικό στην τάξη. Δεν μπορώ να πω ότι φταίει μόνο ο καθηγητής ή φταίει μόνο ο μαθητής. Νομίζω ότι φταίνε και οι δύο, είναι ισόποσες οι ευθύνες τους για μένα (...)» (ΓΕ.Λ Κορινθία)

Σ8: «Ναι, είμαι ικανοποιημένη γιατί θεωρώ ότι και η Υποδιευθύντρια και η Διευθύντρια κάνουν καλά τη δουλειά τους, ελέγχουν τα παιδιά.»

Ε: «Πιστεύετε ότι το συγκεκριμένο σχολείο θα μπορούσε να σας είχε αποτρέψει από το να οδηγηθείτε στα φροντιστήρια;»

Σ: «Όχι, είναι γενικό, είναι πανελλαδικό το θέμα των φροντιστηρίων. Δεν έχει να κάνει με το σχολείο, είτε Δημόσιο είτε Ιδιωτικό.» (ΓΕ.Λ Κορινθία)

Σ9: «(...) Εντάξει, είναι καλό σχολείο. Θεωρείται καλό σχολείο.»

Ε: «Δηλαδή θα μπορούσε να είχε αποτρέψει την προσφυγή σας στο φροντιστήριο;»

Σ: «Όχι.»

Ε: «Πού νομίζετε ότι οφείλονται οι όποιες ανεπάρκειες ή αδυναμίες του;»

Σ: «Ότι ξέρουν ότι τα παιδιά θα πάνε και θα πληρώσουν και θα μάθουν (...) Οι καθηγητές εντάξει... καλοί είναι... είναι πολύ λίγοι αυτοί που ασχολούνται περισσότερο με τα παιδιά γενικώς. Ειδικά και αυτοί που είναι μεγάλης ηλικίας τα έχουν παραδώσει και τελείως.» (ΓΕ.Λ Κορινθία)

Σ14: «Γενικά από την οργάνωση και τη λειτουργία του σχολείου είμαι ευχαριστημένη. Δεν μπορώ να πω ότι δεν θα μπορούσαν να υπάρχουν και κάποιες βελτιώσεις, όμως σε γενικές γραμμές ξέροντας και πώς λειτουργούν γενικά τα σχολεία αφού είμαι στο σύστημα και καταλαβαίνω, είμαι ευχαριστημένη.» (ΓΕ.Λ Κορινθία)

Σ19: «Γενικότερα η εικόνα του σχολείου είναι καλή. Θεωρώ όμως ότι η ποιότητα και το επίπεδο του μεταβάλλονται ανάλογα με τη διεύθυνση που έχουν κατά καιρούς (...)» (ΓΕ.Λ Αθήνα)

Σ20: «Είναι όπως όλα τα άλλα Λύκεια της Αττικής θεωρώ. Είναι ένα σχολείο που έχει μια καλή φήμη. Από εκεί και πέρα, παρόλο που έχει καλή φήμη, δεν μπορεί από μόνο του να σταθεί για να δώσει το παιδί Πανελλαδικές μόνο με τη φοίτηση στο σχολείο. Αντιλαμβάνομαι ότι οι καθηγητές έχουν επαναπαυτεί από το γεγονός ότι υπάρχουν τα φροντιστήρια (...) δηλαδή λένε ας πούμε τα βασικά και τα υπόλοιπα λένε ότι θα τα κάνετε

στο φροντιστήριο! Όταν υπάρχει αυτή η ατάκα μέσα στην τάξη, εκεί δεν μπορείς να μην στείλεις το παιδί σου στο φροντιστήριο! Γι' αυτό το θεωρώ δεδομένο και καλό σχολείο να είναι! (...)»

Σ21: «Δεν μπορώ να πω ότι είμαι ικανοποιημένη. Εδώ στην περιοχή, στα Άνω Λιόσια δεν έχουν και τόσο καλή φήμη τα σχολεία και οι καθηγητές που έρχονται δεν έρχονται με διάθεση να μάθουν τα παιδιά, απλά έρχονται να κάνουν μια δουλειά (...) Είναι υποβαθμισμένη η περιοχή λόγω των Ρομά που έχουμε, οπότε έχει πέσει το επίπεδο και στα σχολεία.»

Στις ακόλουθες αφηγήσεις, αποτυπώνεται η διαφοροποίηση της φήμης της σχολικής μονάδας από άτομο σε άτομο και, κατ' επέκταση, η κεντρική διάσταση της έννοιας, που είναι το στοιχείο της δυνάμει επιβεβαίωσης ή διάψευσης, δεδομένου ότι η «φήμη» αιωρείται μεταξύ του «τι λέγεται», του «τι θεωρείται» και του «τι είναι», εν τέλει, στην πραγματικότητα. Στις τρεις πρώτες αφηγήσεις που ακολουθούν, οι μητέρες (η πρώτη εκπαιδευτικός που εργάζεται στο σχολείο, η δεύτερη εκπαιδευτικός που εργάζεται σε άλλο σχολείο, η τρίτη οικοκυρά) μιλούν για το ίδιο ακριβώς σχολείο.

Σ12: «Επειδή στο ίδιο σχολείο δουλεύω και εγώ (...), έχουμε καλό περιβάλλον, μαθητές με άμιλλα, υψηλού επιπέδου δουλειά από συναδέλφους. Είναι ένα πολύ καλό σχολείο, ένα συγκροτημένο σχολείο και αποτελεσματικό.» (ΓΕ.Λ Κορινθία)

Σ11: «Το σχολείο που πάει το παιδί θεωρείται ότι έχει ένα καλό team, μια δυνατή ομάδα καθηγητών στα θεωρητικά μαθήματα. Εντάξει, δεν ζετρελάθηκα, ομολογώ ότι δεν το είδα τόσο πολύ δυνατό.(...)» (ΓΕ.Λ Κορινθία)

Σ13: «Θεωρείται καλό σχολείο! Και κάθε χρόνο έχει επιτυχίες! Όμως μέχρι πέρυσι γινόταν δουλειά και τα παιδιά είχαν διάβασμα. (...) Καταρχήν έχουν αρχίσει τα παιδιά και δεν πηγαίνουν στο σχολείο από το Μάρτιο! Εμένα η κόρη μου πήγαινε μέχρι την προηγούμενη εβδομάδα και την έδιωχναν στις 11 παρά γιατί ήταν δυο παιδιά και της έλεγα: «Δεν πειράζει, πήγαινε γιατί θα κάνεις κάτι σαν ιδιαίτερο». Και μου λέει «Δεν κατάλαβες! Δεν μας παραδίδει ο καθηγητής, απλά συζητάμε! Δηλαδή χάσιμο χρόνου!» (ΓΕ.Λ Κορινθία)

Σ26: «Όσον αφορά το (...) Λύκειο, η φήμη του δεν ήταν πολύ καλή όταν ξεκινήσαμε να πηγαίνουμε εκεί, όμως πήγαινε εκεί και ο μεγάλος μου ο γιος. Όμως εγώ διαπίστωσα ότι είναι ένα πάρα πολύ καλό σχολείο με πάρα πολύ καλή διεύθυνση και καθηγητές καλούς και αδιάφορους, όπως παντού! Δηλαδή διέψευσα τη φήμη που είχα ακούσει.» (ΓΕ.Λ Κορινθία)

Κατά πλειοψηφία, οι γονείς των ΓΕ.Λ φαίνονται δυσαρεστημένοι από τα δημόσια λύκεια στα οποία φοιτούν τα παιδιά τους. Αρκετοί από αυτούς το δηλώνουν με ευθύτητα. Είναι χαρακτηριστικό ότι σε αρκετές περιπτώσεις, ενώ οι γονείς προσδιορίζουν τη φήμη των σχολείων ως «καλή», κατά την τεκμηρίωσή τους υπάρχει πάντα ένα «αλλά...». Το περιεχόμενο δηλαδή των απαντήσεων τους αφιερώνεται -σχεδόν εξ ολοκλήρου- στα

κακώς κείμενα του σχολείου παρά σε κάποια θετική διάσταση. Αυτό ισχύει για όλες τις περιοχές (Κορινθία-Αθήνα).

Από εκεί και έπειτα, οι τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών διαφορετικές νοηματοδοτήσεις. Όπως διαπιστώνεται από τις αφηγήσεις που παρατέθηκαν προηγουμένως, διαφορετικές διαστάσεις φήμης (θετικές ή αρνητικές) προσδίδονται από διαφορετικούς ανθρώπους, σύμφωνα με τις προσλαμβάνουσες και τη θέση που έχουν τα άτομα στους κοινωνικούς χώρους των σχολείων. Οι εκπαιδευτικοί, εν γένει, φαίνονται πιο επιεικείς στο σχολιασμό τους περί φήμης, ειδικά όταν το σχολείο φοίτησης του παιδιού τους είναι το σχολείο στο οποίο εργάζονται. Επιπρόσθετα, από κάποιους γονείς εκπαιδευτικούς αναφέρθηκε η πανδημία του κορωνοϊού (Covid 19) ως παράγοντας επίδρασης, που όξυνε τις δυσλειτουργίες των σχολείων και κατ' επέκταση τη ποσοτική χρήση φροντιστηρίων από τις οικογένειες.

Ε: «Πιστεύετε ότι το συγκεκριμένο σχολείο θα μπορούσε να είχε αποτρέψει την προσφυγή σας στο φροντιστήριο;»

Σ18: «Δε νομίζω ότι έχει να κάνει με το σχολείο. Νομίζω ότι έχει να κάνει και με την κατάσταση που βιώνουμε τώρα, έχει χαθεί πολύτιμος χρόνος λόγω covid που ήταν κλειστά τα σχολεία. Όσο και να προσπάθησαν οι καθηγητές, δεν μπορούσαν να καλύψουν την ύλη ή να βγάλουν το μάθημα όπως θα ήταν, αν ήταν δια ζώσης (...）」 (ΓΕ.Λ Κορινθία)

Σ11: «Καλά τώρα έτυχε και η κατάσταση με την πανδημία που δυσκόλεψε πάρα πολύ την όλη φάση (...) δεν έγιναν σχεδόν καθόλου μαθήματα τηλεκπαίδευσης από το σχολείο. Έμπαινε ένας καθηγητής ή δύο, συγκεκριμένα η Φυσικός κιάλας κάποιες φορές είχε μπει στα Νέα με τη βοήθεια συναδέλφων της, γιατί δεν το είχε η γυναίκα. Οπότε όλο αυτό ήταν πολύ μείον, το μισό χρόνο τα παιδιά ήταν εκτός, με μηδέν επαφή με το σχολείο ουσιαστικά. Τον επόμενο χρόνο (...) κάναμε και τηλεκπαίδευση αλλά δεν υπήρχε ουσία σε όλο αυτό το πράγμα. Ήταν για να γίνει απλώς!」 (ΓΕ.Λ Κορινθία)

Σ10: «Θεωρώ ότι στο Λύκειο (...) γίνεται αρκετά καλή δουλίτσα, αν και τα παιδιά έχουν χάσει δύο χρονιές λόγω Covid με την τηλεκπαίδευση και μ' όλα αυτά και ίσως κι αυτός να ήταν κι ένας λόγος που τα παιδιά χρειάστηκαν περισσότερες ώρες φροντιστήριο απ' ότι σε φυσιολογικές συνθήκες θα έλεγα.» (ΓΕ.Λ Κορινθία)

Το στοιχείο που ξεχωρίζει στις αφηγήσεις των γονέων των ΓΕ.Λ είναι η πεποίθηση ότι η φήμη και ο τύπος του σχολείου δεν αποτελούν παράγοντες αποτροπής των οικογενειών από την παρακολούθηση φροντιστηρίων. Η περίπτωση που ακολουθεί αφορά μια μητέρα που το παιδί της φοιτά σ' ένα καλόφημο δημόσιο σχολείο της Αθήνας.

Παρ' όλο που η ίδια εκφράζει -ξεκάθαρα- την ικανοποίηση της από το σχολείο, η απάντησή της σε σχέση με τα φροντιστήρια είναι, επίσης, ξεκάθαρη.

Σ15: *«Γενικά εγώ είμαι ευχαριστημένη και γενικώς θεωρείται ένα καλό σχολείο. Το Δημοτικό του (...) είναι και Πειραματικό είναι όμως ένα σχολείο που έχει καλή φήμη γενικώς (...)! Εκπαιδευτικοί οι οποίοι δουλεύουν αρκετά, δεν είναι τα πράγματα χαλαρά μπορώ να πω, κάνουν την δουλειά τους, ενδιαφέρονται πολύ για τα παιδιά και η κόρη μου είναι ευχαριστημένη σε γενικές γραμμές.»*

E: *«Άρα πιστεύετε ότι το συγκεκριμένο σχολείο θα μπορούσε να είχε αποτρέψει την προσφυγή σας στο φροντιστήριο;»*

Σ: *«Νομίζω ότι κανένα σχολείο δεν μπορεί να αποτρέψει την προσφυγή σε φροντιστήριο. Εδώ και ιδιωτικά που ακούω, απ' το Αρσάκειο που έχω φίλους δηλαδή που πηγαίνουν τα παιδιά τους κι έχω κι ένα φίλο που δουλεύει εκεί, είναι καθηγητής Φυσικής, όλα πάνε φροντιστήρια. Για να μην λέω όλα, θα πω η πλειοψηφία.»*

Τις ίδιες περίπου απόψεις συμμερίζονται και οι γονείς του Πρότυπου σχολείου. Υποστηρίζουν, επί της ουσίας, ότι παρά την ιστορικότητα της «καλής» φήμης που πλαισιώνει το σχολείο τους, υπάρχουν και αρνητικά χαρακτηριστικά όμοια με αυτά των δημόσιων σχολείων. Και σε αυτές τις περιπτώσεις, οι γονείς εκφράζουν περισσότερο τη δυσαρέσκειά τους και λιγότερο την ικανοποίησή τους, σα να έχουν, τρόπον τινά, απομυθοποιήσει τη θετική αυτή φήμη και το επίπεδο των εκπαιδευτικών υπηρεσιών του σχολείου τους.

Σ23: *«Το σχολείο αυτό πανελλαδικά θεωρείται ότι είναι ένα απ' τα πιο καλά σχολεία σε επιτυχίες μαθητών. Αυτό δεν έχει να κάνει μόνο με το σχολείο, έχει να κάνει και με τη συνθήκη ότι έχουν μπει με εξετάσεις και το επίπεδο των μαθητών είναι ήδη υψηλό και λόγω αυτού. Σαφέστατα νομίζω -παρόλο που έχει αυτό το όνομα- ότι αρκετοί καθηγητές κάνουν ενσυνείδητα τη δουλειά τους και κάποιοι είναι πιο αδιάφοροι και αποστασιοποιημένοι, όπως συμβαίνει σε κάθε χώρο αυτό (...) ο γιος μου έκανε την επιλογή να ακολουθήσει το φροντιστήριο ως πιο ασφαλή συνθήκη, δηλαδή με λιγότερο κόπο θα έχει ένα καλύτερο αποτέλεσμα. (...).*

Σ24: *«Το σχολείο αυτό, επειδή είναι και Πρότυπο, έχει καλή φήμη ως προς το επίπεδο των μαθητών. Τώρα, όπως και σε όλα τα σχολεία, υπάρχουν και καθηγητές που δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον, κάποιοι άλλοι λιγότερο... αδιάφοροι καθηγητές γενικά δεν υπάρχουν. Εγώ γενικά είμαι ευχαριστημένη και από το Γυμνάσιο και από το Λύκειο. (...) Αυτό που δεν μου αρέσει στο σχολείο είναι ότι δεν υπάρχει μία ευελιξία (...) συνεχώς βάζουν εμπόδια στο να υλοποιηθεί η εκδρομή των παιδιών. (...) Είναι λίγο κολημένοι στο θέμα των γνώσεων και μόνο, να έχει πολύ καλή φήμη το σχολείο στο κομμάτι το γνωστικό, να περνάνε σε καλές σχολές, αλλά νομίζω ότι δεν τους προσεγγίζεις τόσο εύκολα, (...). Είναι λίγο απρόσωπα τα πράγματα.»*

E: *«Πως οδηγηθήκατε σε αυτή την επιλογή;»*

Σ:«(...)εμείς τώρα έχουμε 11 χρόνια που ήρθαμε στην Αθήνα (...). Εδώ λοιπόν στην περιοχή αυτή –και απ’ ό,τι κατάλαβα και σε άλλες περιοχές, αλλά από εδώ περνάνε αρκετά παιδιά στο Πρότυπο – υπήρχε αυτή η τάση τότε, δηλαδή τα παιδιά έδιναν εξετάσεις για άλλα σχολεία προσδοκώντας ένα καλύτερο σχολείο (...). Αλλά ο μικρός λοιπόν τότε μου είπε «μαμά θέλω να πάω στο Πρότυπο». Επίσης ήταν και οι φίλοι του εκεί... μου είπε «μαμά αφού θα δώσουν οι φίλοι μου, γιατί να μην δώσω κι εγώ;» Κι έτσι έμαθα τι είναι το Πρότυπο (...).»

Ε: «Από τη στιγμή που θεωρείται ένα τόσο καλό σχολείο, γιατί κάνετε και ιδιαίτερα μαθήματα;»

Σ:«(...) για να μην υπάρχουν κενά, για μεγαλύτερη ασφάλεια σίγουρα και για να μπαίνει το παιδί σ’ ένα πρόγραμμα, σ’ ένα ρυθμό (...) Μερικές φορές οι καθηγητές στη Γ’ Λυκείου -και στη Β’, επειδή θεωρούν δεδομένο ότι όλα τα παιδιά κάνουν φροντιστήριο – όλα, όλα, είτε ιδιαίτερα είτε φροντιστήριο έξω – δεν παίρνουν τόσο σοβαρά την προετοιμασία των παιδιών (...)

Σ25: «Ως Πρότυπο εμείς πάντα πάμε για κάτι καλύτερο, πιο ποιοτικό μάθημα και για το επίπεδο των παιδιών, να είναι καλύτερο, να μην υπάρχει αλητεία, να έχει ενδιαφέρον η τάξη για το μάθημα και από αυτή την άποψη σε μεγάλο βαθμό ναι, είμαστε ικανοποιημένοι. Τώρα αν είμαστε ευχαριστημένοι από όλους τους καθηγητές, όπως σε όλα τα σχολεία υπάρχουν και κάποιοι που δεν είναι τόσο καλοί (...) έχουν τις γνώσεις, έχουν διδακτορικά αλλά τα παιδιά να μην είναι ευχαριστημένα από τον τρόπο που κάνουν το μάθημα. Ας πούμε στο Γυμνάσιο υπήρχαν και προβλήματα όπως του δημόσιου σχολείου με ελλείψεις και τέτοια. Υπήρχαν όμως και καλά projects, εργασίες, άλλος τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος που βοήθησε, υπάρχουν δηλαδή τα υπέρ και τα κατά πάντα (...) γενικά είναι ένα καλό σχολείο.

Ε: «Πώς οδηγηθήκατε σε αυτό το σχολείο;»

Σ: «Πάντα υπήρχε αυτή η φήμη για τα πρότυπα. Περιμέναμε να γίνεται μια ποιοτικότερη δουλειά (...) με επηρέασαν και γνωστοί που θα έδιναν τα παιδιά τους, εγώ δεν ήμουν και 100% ότι πρέπει να πάει στο Πρότυπο, εκεί που είναι οι άριστοι, αλλά παρασύρθηκα, ήταν και καλός μαθησιακά, οπότε βοήθησε και αυτό... είναι και κοντά στην περιοχή μου (...).»

Ε:«Εφόσον το σχολείο αυτό είναι πολύ καλό, γιατί χρησιμοποιείτε και φροντιστήρια;»

Σ:«Γιατί ο χρόνος του σχολείου είναι περιορισμένος. Επίσης (...) θα ήθελα στην περίπτωση που έχει απορίες να υπάρχει κάποιος που να μπορεί να τον βοηθήσει. Για μια σιγουριά! Κι επίσης είναι και η νοοτροπία έτσι γιατί όλοι πάνε φροντιστήρια και επηρεάζεσαι και θες το καλύτερο.»

Τα λεγόμενα των γονέων του Πρότυπου σχολείου συνοψίζονται στις εξής διαπιστώσεις: η «καλή» φήμη του συγκεκριμένου σχολείου φαίνεται ν’ αποδομείται από την ισχύουσα πραγματικότητα, αφού και οι συγκεκριμένοι γονείς αναφέρονται σε δυσλειτουργίες (εκπαιδευτικοί, άλλες ελλείψεις) μέσα από τις οποίες εκφράζεται η μέτρια ικανοποίησή τους. Περισσότερο μιλούν για αρνητικές, παρά για θετικές όψεις. Θεωρώντας επίσης το φροντιστήριο «ασφαλή συνθήκη», «σιγουριά» και μέσο για «το

καλύτερο» στο πλαίσιο ενός περιβάλλοντος ανταγωνισμού, όπου όλοι οι μαθητές χρησιμοποιούν φροντιστήρια ως πρακτική πλεονεκτήματος, αποσυνδέουν τη χρήση φροντιστηρίου από το επίπεδο της φήμης, του κύρους και της ποιότητας του σχολείου τους.

Επιπλέον, γίνεται σαφής η κοινωνικό-χωροταξική διαφοροποίηση του Πρότυπου σχολείου αλλά και της περιοχής στην οποία αυτό βρίσκεται. Μία από τις μητέρες αναφέρεται στο σχολείο ως «εκεί που είναι οι άριστοι», ενώ σύμφωνα με τα λεγόμενα άλλης μητέρας, σε αυτή την περιοχή υπάρχει μία «τάση» αλλαγής σχολείου. Αυτό σημαίνει ότι ακολουθείται κατά παράδοση από τις οικογένειες της περιοχής (και άλλων περιοχών) μια κοινή πρακτική απομάκρυνσης των μαθητών από τα δημόσια σχολεία, προκειμένου να εισαχθούν στο Πρότυπο, «προσδοκώντας ένα καλύτερο σχολείο», όπως αναφέρεται σχετικά. Επομένως, στην περιοχή που εδρεύει το Πρότυπο σχολείο αναπτύσσονται γονεϊκές πρακτικές αλλαγής σχολείου, αφορμώμενες από τη γειτνίαση της σχολικής μονάδας με τον τόπο κατοικίας των οικογενειών.

Οι γονείς των ΕΠΑ.Λ του δείγματος διαφοροποιούνται ως ένα βαθμό από την καθιερωμένη φήμη που επισκιάζει ευρύτερα την επαγγελματική εκπαίδευση της χώρας, αναφερόμενοι περισσότερο σε θετικές όψεις και λιγότερο σε αρνητικές. Σε αυτή τη στάση ίσως συμβάλλει θετικά η δυνατότητα (ελευθερία) της επιλογής του Λυκείου που τους παρέχεται από τη νομοθεσία σε συνδυασμό με το γενικότερο εκπαιδευτικό υπόβαθρο των ΕΠΑ.Λ. Αυτό σημαίνει ότι οι γονείς στο πλαίσιο μιας εκπαίδευσης -γενικώς- υποβαθμισμένης, σκέφτονται συγκριτικά. Η ικανοποίηση τους βασίζεται στη σύγκριση του σχολείου τους με το γενικότερο επίπεδο εκπαίδευσης και λειτουργίας των ΕΠΑ.Λ και όχι με αυτό των υπόλοιπων σχολείων, δεδομένου των ανομοιοτήτων και των μη συγκρίσιμων χαρακτηριστικών σε πολλαπλά επίπεδα (συνολική λειτουργία, εκπαιδευτικές υπηρεσίες, διαφορετικότητα της πλειοψηφίας μαθητών από άποψη στοχοθεσίας, χαμηλών προσδοκιών, κ.α.). Κατά κάποιο τρόπο αισθάνονται «τυχερές εξαιρέσεις», αναλογιζόμενοι τις γενικότερες δυσλειτουργικές εκπαιδευτικές συνθήκες των ΕΠΑ.Λ.

Σ27: *«Νομίζω ότι είναι πάρα πολύ καλό σχολείο για περιπτώσεις σαν του δικού μου του παιδιού που δε θέλει να διαβάσει πολύ, αλλά δε θέλει να μείνει κι απ' έξω.»*

Σ26: *«Και σε σχέση με άλλα ΕΠΑ.Λ είναι πολύ πιο ήρεμα τα πράγματα.»*

Σ29: «Δηλαδή κι ο γιος μου, που δεν είναι κι ένας μαθητής με πάρα πολύ υψηλές φιλοδοξίες και στόχους κτλ, ούτε απαιτήσεις (...) προερχόμενος απ' το ιδιωτικό και συγκρίνοντας τα δύο περιβάλλοντα, είναι αρκετά πιο χαλαρό (...). Αλλά δεν είναι αυτό που υπάρχει η φήμη του ΕΠΑ.Α που πιστεύαμε ότι θα αντιμετωπίσουμε (...) είναι πάνω απ' το μέσο όρο των ΕΠΑ.Α που ακούμε (...).»

Σ28: «Έχω τις καλύτερες εντυπώσεις (...) παρ' όλο που η φήμη των ΕΠΑ.Α δεν είναι και η καλύτερη!»

Και στο πλαίσιο των ΕΠΑ.Α αναδεικνύεται από τους γονείς ο έντονος σχολικός διαχωρισμός βάσει της «καλής» ή της «κακής» φήμης. Οι θετικές όψεις της φήμης αποδίδονται από γονείς της Κορινθίας και της Αθήνας, αντίστοιχα, σε περιπτώσεις αναβάθμισης του σχολείου και «καλών περιοχών».

Σ28: «Ήταν επιλογή του παιδιού (...). Το ΕΠΑ.Α (...) πριν χρόνια είχε τη χειρότερη φήμη. Όμως τα τελευταία χρόνια έχει αναβαθμιστεί πάρα πολύ (...) έχω γνωρίσει προσωπικά πολλούς καθηγητές που μου έχουν κάνει εξαιρετική εντύπωση, δουλεύουν όλοι με μεγάλη όρεξη για τα παιδιά. έχει μπει σε προγράμματα ΕΣΠΑ (...) τα παιδιά της Γ' Λυκείου πήγαν Erasmus στην Ισπανία, κανένα ΕΠΑ.Α στην περιοχή μας δεν το έχει κάνει αυτό. Έχω τις καλύτερες εντυπώσεις για το συγκεκριμένο σχολείο παρ' όλο που η φήμη των ΕΠΑ.Α δεν είναι και η καλύτερη!»

Ε:«Και τότε γιατί κάνετε φροντιστηριακά μαθήματα;»

Σ:«...δεν μπορούμε να τα αποφύγουμε (...) Όχι επειδή φταίνε οι εκπαιδευτικοί, αλλά δεν τους δίνεται η δυνατότητα να το κάνουν (...). Ένα παιδάκι που δεν έχει τη δυνατότητα να πάει στο φροντιστήριο φυσικά δεν έχει και τις ίδιες πιθανότητες με ένα άλλο παιδί που θα κάνει είτε ιδιαίτερα είτε θα είναι σε ένα γκρουπ.»

Σ29:«Εγώ ήμουν στα δύο άκρα, δηλαδή, προερχόμενη από ένα ιδιωτικό σχολείο πλήρως οργανωμένο, με πολύ καλή επικοινωνία, με πληροφορία για το κάθε τι που κάνει το παιδί κτλ, πήγα στο άλλο άκρο. Βέβαια το συγκεκριμένο ΕΠΑΑ της (...), που είναι κι ένα πολύ καινούργιο σχολείο και έχει μια πάρα πολύ καλή διευθύντρια, είναι αρκετά πιο χαλαρό αλλά δεν είναι αυτό που υπάρχει η φήμη του ΕΠΑ.Α που πιστεύαμε (...) Αλλά είναι μάλλον λόγω περιοχής, λόγω συγκεκριμένου σχολείου, γιατί υπάρχει κι άλλο στην ίδια περιοχή που είναι κακό (...). θεώρησα ότι ήταν πολύ πιο εύκολη η πρόσβαση στις σχολές που τον ενδιαφέρουν, τις Πολυτεχνικές μέσω αυτού του σχολείου.»

Σ30: «Η κόρη μου επέλεξε να πάει σε ΕΠΑ.Α αντί για Γενικό, οπότε ακολουθήσαμε την επιθυμία της (...). Έχω μια καλή εικόνα, αν και δεν είναι της περιοχής μου. Γι' αυτό επέλεξα και άλλη περιοχή, γι' αυτό και την έστειλα στο (...).»

Ε:«Μπορείτε να μου το εξηγήσετε αυτό;»

Σ:«Υπάρχει ΕΠΑ.Α στο Δήμο (...) αλλά λόγω κακής φήμης από γκάλοπ που είχα κάνει εγώ από άλλες μητέρες, επέλεξα το ΕΠΑ.Α (...) που έχει καλύτερη φήμη απ' ότι εδώ (...).»

Ε: «Πιστεύετε ότι το συγκεκριμένο σχολείο θα μπορούσε να είχε αποτρέψει τη χρήση φροντιστηρίου;»

Σ: «Όχι, δεν νομίζω. Είτε ΕΠΑΛ είτε Γενικό δεν νομίζω να αποτρέψει τη χρήση φροντιστηρίων.»

Σε σχέση με τα φροντιστήρια, οι γονείς των ΕΠΑ.Λ επενδύουν στο χώρο και, όπως όλοι οι -μέχρι στιγμής- συνεντευξιαζόμενοι, δε συνδέουν τη χρήση του φροντιστηρίου με τη φήμη και το επίπεδο του σχολείου. Κάποιοι, όπως στην περίπτωση που ακολουθεί, συνδέουν τον τύπο του σχολείου με την ποσοτική μείωση των φροντιστηρίων .

Σ27:«Αν ήταν σε ένα Ενιαίο Λύκειο θα έπρεπε να κάνει και Φυσική (...). Ίσως θα έπρεπε να κάνει και άλλα μαθήματα (...) Γενικότερα εκεί θα θέλαμε νομίζω πολύ περισσότερα χρήματα για φροντιστήρια. Δηλαδή διαλέξαμε αυτό το σχολείο για να μας έρθει λίγο πιο ήρεμα. Απ' την άλλη εξαρτάται κι απ' το παιδί, έβλεπα ότι δε θέλει να κάνει ακαδημαϊκές σπουδές, άρα δεν υπάρχει λόγος να κάνει όλα αυτά τα μαθήματα του Ενιαίου και να πληρώνω ένα σωρό λεφτά στα φροντιστήρια. (...). Εγώ είμαι πάρα πολύ ευχαριστημένη (...).»

Από τις παραπάνω αφηγήσεις αναδύονται κάποιες χαρακτηριστικές γονεϊκές πρακτικές. Η πρώτη είναι η επιλογή σχολείου βάσει της φήμης του, όπου σε αυτή την περίπτωση η μητέρα στρέφεται σε διαφορετική περιοχή από αυτή που διαμένει, κινητροδοτούμενη από την «κακή» φήμη του ΕΠΑ.Λ της περιοχής της έναντι της «καλής» φήμης του ΕΠΑ.Λ που επιλέγει. Όπως συζητήθηκε και προηγουμένως, από τους γονείς των ΕΠΑ.Λ αναδεικνύονται έντονες κοινωνικό-χωροταξικές διαφορές στο πλαίσιο των σχολείων, με χαρακτηριστικό παράδειγμα τη μητέρα που διαμένει σε «καλή» περιοχή της Αθήνας. Ο γιος της αλλάζει σχολείο στο Λύκειο και από ιδιωτικό λύκειο πηγαίνει σε ΕΠΑ.Λ. Κατά την τεκμηρίωση της απάντησής της αναφέρεται στο χωρικό στάτους της περιοχής που διαμένει συνδέοντάς το με το υψηλό επίπεδο του συγκεκριμένου σχολείου «είναι μάλλον λόγω περιοχής». Συνεχίζοντας αναφέρει τα εξής :

Σ29:«Είναι ο δακτυλοδεικτούμενος, βέβαια, γιατί είναι αστείο από ένα ιδιωτικό απ' το Νηπιαγωγείο μέχρι την Α' Λυκείου και μετά εδώ (...).»

Αναφορές όπως «δακτυλοδεικτούμενος», «είναι αστείο», «από το ένα άκρο στο άλλο» αποτυπώνουν με γλαφυρό τρόπο την κοινωνική προκατάληψη που πλαισιώνει τα ΕΠΑ.Λ αλλά και τις κοινωνικό-ταξικές αποκλίσεις μεταξύ των τύπων των σχολείων ευρύτερα, αφού «δε νοείται» μαθητής που προέρχεται από ιδιωτικό σχολείο να επιλέξει τη σχολική φοίτηση σε ΕΠΑ.Λ.

Μια δεύτερη πρακτική στο πλαίσιο της γονεϊκής στρατηγικής που αφορά την επιλογή σχολείου, εντοπίζεται από γονέα που προσανατολίστηκε για τη φοίτηση του παιδιού του σε ΕΠΑ.Λ, αποσκοπεί στη μείωση του αριθμού και κατ' επέκταση της οικονομικής δαπάνης των φροντιστηρίων. Η μητέρα αναφέρει, ειδικότερα, «διαλέξαμε αυτό το σχολείο για να μας έρθει λίγο πιο ήρεμα», σε συνδυασμό, βέβαια, με τα μαθησιακά ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του παιδιού της. Σε αυτό το σημείο, μεταβαίνουμε στους γονείς των ιδιωτικών σχολείων, διότι το ίδιο επιχείρημα υποστηρίχτηκε και από κάποιους γονείς της εν λόγω κατηγορίας.

Σύμφωνα με τις σχετικές αφηγήσεις, οι γονείς των ιδιωτικών σχολείων επιβεβαιώνουν την «καλή» φήμη των σχολικών μονάδων, δηλώνοντας απερίφραστα την ικανοποίησή τους. Σε σύγκριση με το δημόσιο σχολείο επισημαίνουν, ως πλεονεκτήματα του σχολείου τους, τα υψηλά ποσοστά επιτυχιών στις εξετάσεις, την οργάνωση έναντι της «ανοργανωσιάς», στοιχεία διαχείρισης και αξιοποίησης χρόνου χάριν της κάλυψης της διδακτέας ύλης, το υψηλό επίπεδο επιδόσεων των μαθητών, τη δυνατότητα εξατομικευμένης προσέγγισης στις ανάγκες τους κτλ. Κάτι που αναφέρθηκε από αρκετούς γονείς είναι ότι με το ιδιωτικό σχολείο εξοικονομείται κόπος, χρόνος και χρήμα, αφού τα φροντιστήρια μειώνονται. Βέβαια, στις εν λόγω περιπτώσεις οι μαθητές φοιτούσαν στη βαθμίδα της Α' ή Β' Λυκείου.

Σ31: *«Είμαι ικανοποιημένος απ' το σχολείο από όσα μου λέει το ίδιο το παιδί (...). Βρήκε κάποια διαφορά με το σχολείο το δημόσιο στο κομμάτι της καλύτερης εκμετάλλευσης των πρωινών ωρών (...) είχαν προχωρήσει πολύ περισσότερο στην ύλη (...) Οι προσδοκίες μου απ' αυτό το σχολείο είναι το παιδί να φέρει καλύτερα αποτελέσματα στις Πανελλήνιες.»*

Σ32: *«Η φήμη του σχολείου προς τα έξω είναι πάρα πολύ καλή, δηλαδή έχει πρωτιές (...). Αλλά είναι τέτοιο το πρόγραμμα και η οργάνωσή του που δε χάνεται ούτε ένα λεπτό! Ούτε για συνελεύσεις, ούτε για εκδρομές, τίποτα! Και η οργάνωση, η επιλογή του επιπέδου των μαθητών μου έδωσαν κάποιο έναυσμα να το επιλέξω (...). Αλλά σκέφτηκα καλύτερα να πληρώνω το σχολείο το πρωί και να μην έχω το απόγευμα πάλι φροντιστήρια κι εξαντλείται το παιδί και χάνει (...). Να γλυτώσω την ταλαιπωρία και τα φροντιστήρια. Γι' αυτό έχω μόνο αυτές τις λίγες ώρες προκειμένου να κάνει ένα δεύτερο μάτι, ένα τσεκάρισμα. Για ανασφάλεια δική μου (...). Όχι τόσο ότι δεν τους εμπιστεύομαι, αλλά θέλω και τη γνώμη ενός άλλου. Γι' αυτό δε θα έκανα και ποτέ στο ίδιο φροντιστήριο.»*

Σ36: *«Επιλέξαμε το συγκεκριμένο σχολείο για το λόγο ότι τα παιδιά είχαν τις προπονήσεις τους τα απογεύματα κι έτσι δεν υπήρχε ιδιαίτερος χώρος και χρόνος για φροντιστήρια.»*

Σ33: «Εγώ είμαι πάρα πολύ ικανοποιημένη απ' τη λειτουργία του σχολείου. (...) νομίζω ότι έχει καλή φήμη το σχολείο. (...), εγώ δεν ήξερα ότι στα κορίτσια θα τους δώσουν τελικά την υποτροφία και διαφορετικά δε θα μπορούσα να το στηρίξω αυτό. (...). Δηλαδή όταν πήγαμε και τους πήρε συνέντευξη ο διευθυντής, αυτό που μου είπε είναι ότι τέτοια παιδιά θέλουμε να έχουμε σ' αυτό εδώ το σχολείο και ότι κακώς δεν μου τα είχες φέρει και νωρίτερα (...). Έχουν προπόνηση ένα 4ωρο κάθε μέρα πρωί και απόγευμα (...) γι' αυτό πήγαμε στο ιδιωτικό σχολείο για να κερδίσουμε χρόνο από τα φροντιστήρια όπως και για τον ίδιο λόγο αποφύγαμε το οργανωμένο φροντιστήριο. Δηλαδή ένα παιδί με λιγότερες δραστηριότητες νομίζω ότι μπορεί και να μη χρειαζόταν να πάει φροντιστήριο»

Ε: «Και γιατί τα παιδιά κάνουν ιδιαίτερο μάθημα;»

Σ: «Επειδή υπάρχει και συγγένεια με την άλλη την κοπέλα και είχαν ξεκινήσει μαθήματα μαζί της πριν από το (...) και είχαν ένα δέσιμο μαζί και δεν ήθελαν... γιατί δένονται τα κορίτσια με τους καθηγητές, μου ζήτησαν να υπάρχει έστω βοηθητικά.»

Κάποιοι γονείς αποδίδουν την επιλογή του ιδιωτικού σχολείου στην πανδημία (Covid-19) και, ειδικότερα, στα μαθησιακά κενά που δημιουργήθηκαν στο χρονικό πλαίσιο αυτής.

Σ:34: «Είναι άριστο! Καμία σχέση με τα δημόσια σχολεία. Κι αυτό λέω: γιατί πρέπει να πληρώσω για να πάρω αυτή την εκπαίδευση; Καθηγητές κι εδώ καθηγητές κι εκεί (...) μεγάλη διαφορά.

Ε: «Πώς οδηγηθήκατε σε αυτή την επιλογή;»

Σ: «Λόγω του Covid οι γνώσεις των παιδιών ήταν περιορισμένες, είχαμε ξεχάσει και αυτά που ξέραμε με λίγα λόγια... Οπότε αναγκαστικά είπαμε ότι, αν θέλει να συνεχίσει και έχει υψηλούς στόχους, θα πρέπει εμείς λίγο να τον βοηθήσουμε παραπάνω.»

Ε: «(...) και γιατί το παιδί συνεχίζει να παρακολουθεί φροντιστήρια;»

Σ: «Δε θα συνεχίσει νομίζω για πολύ ακόμα, γιατί είναι πολύ πιο προχωρημένοι (...)»

Άλλοι γονείς υπογραμμίζουν μια ακόμη διάσταση της χρήσης φροντιστηρίου· εκείνη που σχετίζεται με τον έλεγχο και την πειθαρχία, για περιπτώσεις όπως η ακόλουθη, όπου ο μαθητής δυσκολεύεται να συμμορφωθεί με τις απαιτήσεις του σχολείου. Ο συγκεκριμένος μαθητής φοιτούσε στην Α' Λυκείου.

Σ38: «Η φήμη του σχολείου μας και θεωρητικά αλλά και πρακτικά είναι άριστη (...). Χρησιμοποιώ φροντιστήριο γιατί τα παιδιά με τα σημερινά δεδομένα έχουν περισσότερες ανησυχίες, έχουν τα "playstation", έχουν τις παρέες, τις βόλτες (...) και όπως καταλαβαίνετε θα πρέπει να περιορίζω και το χρόνο που έχει το παιδί με τους φίλους του και με την τεχνολογία τη σημερινή.»

Εν συνεχεία, ακολουθούν αποσπάσματα γονεϊκών αφηγήσεων από μητέρες με παιδιά που φοιτούν σε Πρότυπο και ιδιωτικό σχολείο, αντίστοιχα.

Σ23: *«Είναι ένα σχολείο που σου εξασφαλίζει ένα επίπεδο καλών «συμπαικτών», το οποίο τελικά είναι σημαντικό για τα παιδιά. Δηλαδή ο γιος μου μου λέει ότι «είμαστε σε μια πάρα πολύ ενδιαφέρουσα φούσκα!» Δηλαδή αντιλαμβάνονται ότι είναι πολύ προστατευμένα συγκριτικά.»*

Σ37: *«Γενικά είμαι ικανοποιημένη.(...). Την περίοδο που μετακομίσαμε εμείς στην (...) δεν υπήρχαν κάποια σχολεία τα οποία να μας αντιπροσωπεύουν, οπότε αποφασίσαμε να τα στείλουμε τα παιδιά σε ιδιωτικό για να έχουν κάποια καλύτερη μόρφωση και επίσης για να έχουν καλύτερο επίπεδο, διότι θεωρώ ότι στα δημόσια σχολεία τώρα -χωρίς να θέλω να είμαι ρατσίστρια- πλέον μπαίνουν και άλλης εθνικότητας παιδιά, οπότε νομίζω ότι είναι προστατευμένα σε εκείνο το σχολείο απ' όλο αυτό. (...) Αν το παιδί θεωρήσει από μόνο του ότι χρειάζεται κάποια κάλυψη, εγώ είμαι πρόθυμη να την παρέχω. (...).»*

Μέσω της μεταφορικής χρήσης λέξεων όπως «συμπαίκτες» και «φούσκα», σκιαγραφείται από μια μητέρα, ένα συμβολικό υπόβαθρο κοινωνικό-χωροταξικής περιχάραξης (οχύρωσης) του Πρότυπου σχολείου που βασίζεται σε ομοιογενή χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού. Με παρόμοια λογική, η άλλη μητέρα παρουσιάζει το ζήτημα της κοινωνικής μείξης στα δημόσια σχολεία ως «πρόβλημα» ή «απειλή» για εκείνη και το παιδί της, από το οποίο επιβάλλεται να διαφοροποιηθεί, διότι μια τέτοια συνθήκη «δεν την αντιπροσωπεύει». Εν κατακλείδι, εδώ έχουμε δύο περιπτώσεις γονέων, που -και οι δύο- ο ένας με γλαφυρότητα και ο άλλος με κυνισμό, αποδίδουν στα σχολεία που έχουν επιλέξει για τη φοίτηση των παιδιών τους, την ιδιότητα του «προστατευτισμού». Νοηματοδοτούν, επί της ουσίας, την κοινωνικό-χωρική περιχάραξη του σχολείου τους, ως μέσο που τους παρέχει ασφάλεια και προστασία.

Σε γενικές γραμμές, είναι φανερό ότι και σε αυτό το υποσύνολο του δείγματος, διαχωρίζεται η αναγκαιότητα του φροντιστηρίου από τα όποια συγκριτικά προτερήματα του ιδιωτικού σχολείου. Στις ακόλουθες αφηγήσεις, γονείς που τα παιδιά τους είναι μαθητές της Γ' Λυκείου σε επιφανή ιδιωτικά σχολεία της Αθήνας, επιβεβαιώνουν αυτή τη συνθήκη, ενώ χαρακτηριστική είναι η επισήμανση ενός πατέρα' ότι παρ' όλο που αρχικά υπάρχει στους γονείς η πεποίθηση και η προσδοκία ότι η φοίτηση στα «καλά σχολεία» δεν προϋποθέτει φροντιστηριακή εκπαίδευση, αυτό -επί του πρακτέος- δεν ισχύει.

Σ40: «Δε νομίζω ότι είναι θέμα σχολείου το φροντιστήριο. Στην αρχή μπορεί να νόμιζα αυτό, όταν ξεκίνησε στο ιδιωτικό σχολείο, επειδή είναι καλύτερα σχολεία. Αυτό ήταν μια γενική εικόνα που είχα χωρίς να ξέρω (...) η αναγκαιότητα του φροντιστηρίου νομίζω ότι είναι παγιωμένη όπου και να πας. Και φίλους που έχουμε στο Κολλέγιο Αθηνών και οτιδήποτε, δεν νομίζω ότι ξεφεύγει κανείς. Τουλάχιστον για το σύνολο των παιδιών, τώρα δε θα σταθούμε στην εξαίρεση.»

Σ39: «(...) έχει κάποιες απαιτήσεις απέναντι στα παιδιά, χωρίς όμως να τους έχει δώσει 100% τα εφόδια ώστε να αποδίδουν αυτά που περιμένουν κι αυτοί (...) δεν μπορούν να κάνουν το μάθημα τόσο ενδιαφέρον ώστε να "προκαλέσουν" ας το πούμε την πιο ενεργή συμμετοχή ενός μαθητή που είναι στο μέσο όρο. Οπότε παρότι είναι ένα ακριβό σχολείο, ένα οργανωμένο σχολείο, δυστυχώς δεν μπορείς να ξεφύγεις από τα φροντιστήρια.»

Σε κάθε περίπτωση, από τις αφηγήσεις των γονέων που προέρχονται από ιδιωτικά σχολεία αναδεικνύεται μια ποικιλομορφία «στρατηγικών όψεων» σε σχέση με τη φήμη και την επιλογή του σχολείου. Εάν κάποιος παρατηρήσει τις προηγούμενες σχετικές αφηγήσεις, θα διαπιστώσει ότι οι γονείς εξωτερικεύουν την «ανασφάλεια» που αισθάνονται έναντι της ασφάλειας και της προστασίας που αποζητούν μέσω των εκπαιδευτικών επιλογών τους.

Σ25: «Ως Πρότυπο εμείς πάντα πάμε για κάτι καλύτερο, πιο ποιοτικό μάθημα και για το επίπεδο των παιδιών, να είναι καλύτερο (...)»

Σ23: «(...) "είμαστε σε μια πάρα πολύ ενδιαφέρουσα φούσκα!" Δηλαδή αντιλαμβάνονται ότι είναι πολύ προστατευμένα συγκριτικά.»

Σ33: «(...) γιατί δένονται τα κορίτσια με τους καθηγητές, μου ζήτησαν να υπάρχει έστω βοηθητικά.»

Σ37: «(...) είναι προστατευμένα σε εκείνο το σχολείο»

Σ32: «(...) Για ανασφάλεια δική μου (...). Όχι τόσο ότι δεν τους εμπιστεύομαι, αλλά θέλω και τη γνώμη ενός άλλου (...)»

Σ23: «(...) έκανε την επιλογή να ακολουθήσει το φροντιστήριο ως πιο ασφαλή συνθήκη»

Εν κατακλείδι, η επιλογή σχολείου στη βάση ομοιογενών χαρακτηριστικών του μαθητικού κοινού (υψηλή επίδοση-κοινωνική προέλευση), η επιλογή καλόφημων σχολείων σε διαφορετική περιοχή από τον τόπο διαμονής του γονέα, οι τάσεις που δημιουργούνται σε ορισμένες περιοχές λόγω γειτνίασης με «καλά» σχολεία όπως η απομάκρυνση (διαρροή ή αποφυγή) των μαθητών από το δημόσιο σχολείο με σκοπό τη μετακίνησή τους στο Πρότυπο, η αλλαγή σχολείου (από δημόσιο σε ιδιωτικό) με σκοπό

τη μείωση φροντιστηρίων (εξοικονόμηση χρόνου, χρημάτων, μείωση κούρασης), η αλλαγή από δημόσιο σε ιδιωτικό σχολείο λόγω πανδημίας και δημιουργηθέντων μαθησιακών κενών, η παρακολούθηση φροντιστηρίου ως μέσο γονεϊκού ελέγχου, η πολυγνωμία που χρειάζονται κάποιοι γονείς για να νιώσουν σιγουριά και ασφάλεια και - ευρύτερα- το ότι σχεδόν όλοι οι γονείς των «καλών» σχολείων, ανεξάρτητα από τους λόγους που κάθε φορά προτάσσουν, στο τέλος της ημέρας, θα επενδύσουν στο φροντιστήριο, όλες αυτές οι πρακτικές, αποτελούν διαφορετικές όψεις στρατηγικών προστατευτισμού που αντανακλούν την έντονη παρόρμηση των γονέων να εξασφαλίσουν στα παιδιά τους το καλύτερο δυνατό πλεονέκτημα (προβάδισμα) για την επιτυχία τους στις εισαγωγικές εξετάσεις και την ευρύτερη κοινωνική τους ανέλιξη.

ii. Η φήμη και ο τύπος του φροντιστηρίου σε σχέση με τη φήμη και τον τύπο του σχολείου

Προς αποσαφήνιση και ερμηνευτική ενίσχυση των ζητημάτων, οι γονείς κλήθηκαν να απαντήσουν στην εξής ερώτηση:

«Πιστεύετε ότι υπάρχουν φροντιστήρια που είναι πιο «δημοφιλή» σε μαθητές που προέρχονται από συγκεκριμένα σχολεία, δημόσια ή ιδιωτικά;»

Οι γονείς που απάντησαν τεκμηριωμένα σε αυτή την ερώτηση είναι περισσότεροι από τους γονείς που δεν απάντησαν, είτε γιατί δεν είχαν γνώση είτε γιατί δεν κατανόησαν επακριβώς το ερώτημα είτε γιατί δεν ήθελαν ν' απαντήσουν. Από τους δέκα συνολικά γονείς των ιδιωτικών σχολείων του δείγματος, οι έξι απάντησαν ότι δε γνωρίζουν.

«Αυτό δεν το ξέρω.»

«Δεν ξέρω, δεν έχω ασχοληθεί ποτέ.»

«Δεν έχω άποψη να σας πω την αλήθεια, δεν έχω ασχοληθεί τόσο ούτε έχω ακούσει κάτι.»

«Δεν το έχω σκεφτεί.»

«Αυτό δεν το ξέρω καθόλου, η αλήθεια είναι ότι δεν το έχω κουβεντιάσει, δεν το έχω σκεφτεί κιόλας ποτέ, δεν έχει προκύψει.»

Οι απαντήσεις των υπολοίπων στο ερώτημα, προσανατολίζονται, θα μπορούσαμε να πούμε, σε δύο «όψεις του ίδιου νομίσματος»: 1. στη φήμη του φροντιστηρίου με βάση την υψηλή επίδοση των μαθητών και το ιστορικό επιτυχιών του φορέα, 2. στη φήμη του φροντιστηρίου με βάση τη φήμη και τον τύπο του σχολείου προέλευσης των μαθητών

του. Στην πρώτη περίπτωση οι μαθητές προέρχονται από διαφορετικά σχολεία με κοινό χαρακτηριστικό την υψηλή επίδοση, στη δεύτερη περίπτωση οι μαθητές προέρχονται από συγκεκριμένους τύπους σχολείων και παρουσιάζουν ομοιογενή χαρακτηριστικά επίδοσης και κοινωνικού στάτους. Το αποτέλεσμα, και στις δύο περιπτώσεις, είναι η κατανομή του μαθητικού πληθυσμού στην αγορά των φροντιστηρίων Μ.Ε. με βάση τη σχολική επίδοση και την κοινωνικοοικονομική προέλευση, δεδομένου ότι το κόστος των αναφερόμενων τύπων φροντιστηρίων προσδιορίζεται ως υψηλό.

Κάποιοι γονείς υποστηρίζουν ότι η φήμη (το όνομα) κάποιων φροντιστηρίων καθορίζεται από το ιστορικό των επιτυχιών τους, που σημαίνει ότι προσελκύουν «καλούς» μαθητές από διαφορετικούς τύπους σχολείων.

Σ12: «(...) Δηλαδή δεν είναι τόσο από πού ξεκινάει ο μαθητής, από ποιο σχολείο, που κάνει και το φροντιστήριο δημοφιλές, όσο το πόσες επιτυχίες είχε την προηγούμενη χρονιά, πόσα παιδιά του φροντιστηρίου πέρασαν σε σχολές που ήθελαν. (...)

Ε: «Ο μαθητής ενός σχολείου όχι τόσο “καλής” φήμης, θα πάει στο ίδιο φροντιστήριο με τον μαθητή λ.χ. ενός ιδιωτικού σχολείου;»

Σ: «Οι μαθητές των ιδιωτικών σχολείων, απ’ όσο μπορώ να ξέρω, κάνουν ιδιαίτερο με τους καθηγητές των ιδιωτικών σχολείων σ’ ένα μεγάλο βαθμό. (...). Περισσότερο τα φροντιστήρια ομαδοποιούν τους μαθητές απ’ το ίδιο σχολείο με τη λογική να προχωράει η ύλη όπως προχωράει στο σχολείο, είναι θέμα διαχείρισης της ύλης..» (ΓΕ.Λ Κορινθία)

Σ31: «Πιστεύω πως επιλέγουν γενικώς το φροντιστήριο με τη φήμη που έχει το φροντιστήριο σαν μια επιχείρηση και δεν έχει να κάνει με την προέλευση του παιδιού από ποιο σχολείο έρχεται. Πιστεύω πως με αυτό το κριτήριο γίνεται η επιλογή. Δε γνωρίζω κάτι παραπάνω.» (Ιδιωτικό Κορινθία)

Σ6: «Νομίζω όχι, γιατί στο φροντιστήριο που είναι η Μαριαλένα είναι και 3-4 παιδιά που είναι από ιδιωτικό σχολείο. Οπότε δε νομίζω ότι γίνεται αυτό.» (ΓΕ.Λ Κορινθία)

Σ28: «Γνωρίζω ένα τέτοιο φροντιστήριο, το οποίο είναι πολυφροντιστήριο (...) Δηλαδή παρότι επιλέγουν κόσμο, οι αίθουσες είναι πολυπληθείς και οι γονείς πιέζουν τα παιδιά τους για να πάνε στο συγκεκριμένο φροντιστήριο, επομένως πιέζεται και ο αριθμός των ατόμων και δεν ήθελα σε καμία περίπτωση (...). Και διαφωνώ και με τον διαχωρισμό των παιδιών!» (ΕΠΑ.Λ Κορινθία)

Σ26: «(...) υπάρχουν τα φροντιστήρια και οι καθηγητές που είναι λίγο πιο μεμονωμένα, όχι τόσο οργανωμένα. Δηλαδή υπάρχει φροντιστήριο ας πούμε Φυσικής που θεωρείται το τοπ! Φροντιστήριο Χημείας που θεωρείται το τοπ κ.ο.κ.»

Ε: «Και πηγαίνουν εκεί παιδιά από κάποια σχολεία ή απ’ όλα τα σχολεία;»

Σ: «Κυρίως από ευκατάστατες οικογένειες θα σου έλεγα. Τώρα αν αυτό συνεπάγεται και ιδιωτικό σχολείο, μπορεί κι αυτό.» (ΕΠΑ.Λ Κορινθία)

Παράλληλα, άλλοι γονείς προερχόμενοι -επίσης- από διαφορετικές περιοχές της Κορινθίας, περιγράφουν με σαφήνεια περιπτώσεις φροντιστηρίων ή μορφών φροντιστηριακής εκπαίδευσης (π.χ. ιδιαίτερο μάθημα) που τείνουν προς την προτίμηση και επιλογή μαθητών συγκεκριμένων χαρακτηριστικών (τύπος σχολείου, επίδοση, κοινωνικοοικονομικό προφίλ). Στο πρώτο απόσπασμα, μάλιστα, η μητέρα κάνει λόγο για «παρεμπόριο» και αθέμιτο ανταγωνισμό.

Σ5: *«Ναι, υπάρχει κι αυτό το ποσοστό είτε αφορά μεμονωμένους καθηγητές είτε οργανωμένα φροντιστήρια (...) οφείλω να σας πω ότι κάποιοι καθηγητές που κάνουν ιδιαίτερα δείχνουν μια μεγαλύτερη εμπιστοσύνη σε μαθητές που έρχονται από κάποιο συγκεκριμένο ιδιωτικό σχολείο της Κορινθίας (...). Δεν ξέρω για ποιο λόγο. Γενικότερα υπάρχει παρεμπόριο και σ' αυτό! (...) υπάρχει ανταγωνισμός, αθέμιτος κίολας.»* (ΓΕ.Λ Κορινθία)

Σ27: *«Ναι και κάτι έχω ακούσει σχετικά με αυτό, για κάποιο ιδιωτικό (...). Ότι το τάδε φροντιστήριο ας πούμε ετοιμάζει τους μαθητές του τάδε σχολείου και αριστεύουν. Αλλά δε θυμάμαι για ποιο. Και είναι και πολύ ακριβό φροντιστήριο και βρίσκεται στην (...).»* (ΕΠΑ.Λ Κορινθία)

Σ11: *«Φαντάζομαι ότι το ίδιο ιδιωτικό τους μαθητές του θα τους προωθήσει στα ιδιαίτερα του με καθηγητές από το ίδιο το σχολείο, αυτό το έχω ακούσει, για συγκεκριμένα ιδιωτικά (...) ξέρω ότι, εκτός από τα ενισχυτικά, από το πρόγραμμα της βοήθειας λίγο πιο εξατομικευμένα στο χώρο του σχολείου, και οι ίδιοι καθηγητές του ιδιωτικού κάνουν ιδιαίτερα μαθήματα σε μαθητές του σχολείου. Δηλαδή έχουν το πρωινό πρόγραμμα, έχουν τη βοήθεια σε μικρά γκρουπ μέσα στο σχολείο και παράλληλα έχουν και τα απογευματινά ιδιαίτερα για κάποιους μαθητές που θέλουν και μπορούν.»* (ΓΕ.Λ Κορινθία)

Παρατηρείται, ομολογουμένως, μία συμφωνία στις προηγούμενες αφηγήσεις, παρ' όλο που προέρχονται από γονείς τριών διαφορετικών αστικών και ημιαστικών περιοχών της Κορινθίας. Στην τελευταία κατά σειρά, μάλιστα, η μητέρα έχει την ιδιότητα της Δ/ντριας σε σχολείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Κορινθίας. Περιγράφονται «μορφές» φροντιστηριακής εκπαίδευσης στο πλαίσιο ιδιωτικών σχολείων, όπου οι καθηγητές παρέχουν ιδιαίτερα μαθήματα κατά τις απογευματινές ώρες (εκτός των μαθημάτων ενίσχυσης), φαινόμενο που συμβαίνει κατά κόρον στο πλαίσιο των δημόσιων σχολείων.

Προς την ίδια κατεύθυνση, άλλοι γονείς αναφερόμενοι στα κοινωνικά δίκτυα που αναπτύσσονται στα σχολεία (παρέες), υποστηρίζουν την ύπαρξη αυτών των φαινομένων.

Σ9: «Ε ναι, υπάρχει κι αυτό (...). Και τα παιδιά επηρεάζουν το ένα το άλλο! Από τις παρέες! Έχουν ένα υπόβαθρο και οικονομικό και κοινωνικό αλλά εντάξει, εγώ νομίζω ότι αυτό δεν είναι σωστό γιατί και τα υπόλοιπα παιδιά δηλαδή... μπορεί να υπάρχει κι ένα παιδί που είναι χαμηλότερου κοινωνικού επιπέδου και να είναι άριστος μαθητής!» (ΓΕ.Λ Κορινθία)

Σ4: «(...) η λογική μου λέει ότι σίγουρα επηρεάζονται και κάποια παιδιά που πάνε σε κάποια σχολεία θα διαλέγουν τα ίδια φροντιστήρια για να είναι και παρέα και έχουν ίσως και ακούσει για κάποια, φαντάζομαι πως ναι!» (ΓΕ.Λ Κορινθία)

Σ32: «Πιστεύω ότι πάνε κατά ομάδες και φίλιες περισσότερο τα παιδιά, παρά σα φήμη διαλέγουν. Δηλαδή, επειδή πάει και ο φίλος μας ο τάδε φροντιστήριο, θα πρέπει να πάμε και εμείς για να είμαστε μαζί. Κάπως έτσι απ' ό,τι ακούω από τους άλλους και τα επιλέγουν (...)» (Ιδιωτικό Κορινθία).

Σ35: «Σίγουρα γιατί απ' τη στιγμή που δημιουργούνται παρέες, το ένα παιδί ακολουθεί το άλλο συνήθως.» (Ιδιωτικό Κορινθία)

Επομένως, εφόσον κοινωνικά δίκτυα μαθητών (παρέες) που φοιτούν σε συγκεκριμένου τύπου σχολεία επιλέγουν ίδια φροντιστήρια, διαμορφώνουν ομοιογενείς συνθέσεις εντός των φροντιστηρίων και κατ' επέκταση τις ομάδες στόχου αυτών των φροντιστηρίων. Ως εκ τούτου, σύμφωνα με τα λεγόμενα των γονέων, ορισμένα οργανωμένα φροντιστήρια ή καθηγητές ιδιαίτερων μαθημάτων στο πλαίσιο της Κορινθίας, δουλεύουν -κατά κύριο λόγο- με μαθητές συγκεκριμένου τύπου σχολείων που εμφανίζουν όμοια χαρακτηριστικά επίδοσης και κοινωνικοοικονομικού επιπέδου.

Στην Αθήνα, οι όψεις αυτές είναι ευκρινέστερες, λόγω των άνισων κοινωνικά περιοχών εντός της πόλεως. Για παράδειγμα, μια μητέρα που η κόρη της είναι μαθήτρια δημόσιου σχολείου στην περιοχή του Κολωνακίου καθώς και άλλοι γονείς δημόσιων σχολείων σε περιοχές που κατοικούν μεσαία προς ανώτερα κοινωνικά στρώματα αναφέρονται στην αριθμητική υπεροχή μαθητών που προέρχονται από ιδιωτικά σχολεία σε ορισμένες φροντιστηριακές επιχειρήσεις των περιοχών τους.

Σ15: «Δηλαδή η κόρη μου στο φροντιστήριό της έχει παιδιά από ιδιωτικά σχολεία. Αυτό που ίσως επίσης συμβαίνει σε ιδιωτικά (...) είναι ότι μπορεί τα περισσότερα παιδιά των ιδιωτικών σχολείων να κάνουν ιδιαίτερα αντί για φροντιστήρια. Εκεί μπορεί να εντοπίσω μια διαφορά.» (ΓΕΛ. Αθήνα)

Σ18: «Έχουμε εδώ στην περιοχή ένα φροντιστήριο που θεωρείται πάρα πολύ καλό για τη Θετική Κατεύθυνση και το επιλέγουν μαθητές που είναι από ιδιωτικά σχολεία αλλά και από δημόσια, αλλά είναι πάρα πολύ καλοί στα θετικά μαθήματα. Του έχουμε δώσει δηλαδή μια τέτοια ταμπέλα.» (ΓΕ.Λ Αθήνα)

Σ20: «Ναι, βεβαίως ξέρω. Έχουμε στο Μαρούσι ένα τέτοιο φροντιστήριο, ξέρω ότι είναι πολύ απαιτητικό φροντιστήριο και ότι πηγαίνουν πάρα πολλά παιδιά από ιδιωτικά σχολεία. Παρ' όλο που στα ιδιωτικά σχολεία γίνεται καλύτερη δουλειά από τα δημόσια σχολεία!»

Οι μητέρες με παιδιά που φοιτούν σε καλόφημες σχολικές μονάδες και περιοχές υψηλής (ανώτερης) κοινωνικής μορφολογίας, αναφέρονται ομοίως σε «πολύ καλά» εξειδικευμένα φροντιστήρια της περιοχής τους αλλά και σε τύπους (μορφές) ιδιαίτερων μαθημάτων υψηλού κόστους και επιλεκτικής πολιτικής. Όπως επισημαίνει μία από τις μητέρες, τα «γκρουπάκια», είναι μια μορφή «διευρυμένου ιδιαίτερου». Σχηματίζονται ή εντός κάποιου «πολύ καλού» εξειδικευμένου οργανωμένου φροντιστηρίου ή και εκτός (ανεξάρτητα) από αυτό. Η διαφορά σε σχέση με το συνηθισμένο τύπο γκρουπ που συναντάται στις υπόλοιπες περιπτώσεις, είναι το κόστος και ο επιλεκτικός χαρακτήρας: οι μαθητές χρειάζεται να διαθέτουν υψηλή σχολική επίδοση –και αξιολογούνται γι' αυτό– να έχουν υψηλή στοχοθεσία («καλές» σχολές) και υψηλό κοινωνικό οικονομικό υπόβαθρο, δεδομένου ότι το οικονομικό κόστος της συγκεκριμένης μορφής προσδιορίζεται ως πολύ υψηλό.

Σ23: «Εδώ στη γειτονιά μας, ας πούμε, υπάρχει το (...) που είναι ένα πολύ αξιοπρεπές φροντιστήριο και το οποίο είναι πόλος έλξης για πάρα πολλούς και πολλοί το εμπιστεύονται (...) επειδή δίνουν κατατακτήρια τεστ, τους κατατάσσουν σε τμήματα ανάλογα με το επίπεδό τους. (...) Έχουν μικρά γκρουπ 4μελή, 5μελή τα οποία σαφέστατα είναι και πιο ψηλά στα κόστη.»

Ε: «Το μάθημα πού γίνεται;»

Σ: «Σε μικρές αίθουσες στο κέντρο. Δηλαδή ας πούμε καθηγητές του (...) έχουν και δικά τους γκρουπάκια εκτός φροντιστηρίου. Δηλαδή αυτοί που έχουν τη φήμη, έχουν κερδίσει τη φήμη σε μεγάλα φροντιστήρια και πια την εξαργυρώνουν σε μικρότερες δικές τους επιχειρήσεις. (...) Είναι μια μορφή διευρυμένου ιδιαίτερου. (Πρότυπο)

Σ24: «(...) και τα μεγάλα ακόμη φροντιστήρια που έχουν πολύ καλή φήμη, που οι μαθητές τους μπαίνουν σε πολύ καλές σχολές, δημιουργούν γκρουπάκια με παιδιά που είναι οι τοπ μαθητές τους (...), έτσι κι εκεί δίνουν συγκεκριμένη ύλη για να γίνει η κατάταξη τους» (Πρότυπο)

Σ29: «Τα καλά καλά σχολεία δε θα επιλέξουν φροντιστήριο, παρά μόνο σε κάποιες σχολές πολύ συγκεκριμένες. Δηλαδή ας πούμε έχω παραδείγματα της Ιατρικής (...) που ήταν για προετοιμασία μαθητών για Ιατρική. (...) Στερούνται ακόμα και βασικά πράγματα για να

μπορέσουν να προσφέρουν στο παιδί ιδιαίτερο, θεωρείται δηλαδή πολύ καλύτερη η εκπαίδευση του ιδιαίτερου. (...) γιατί μιλάω με διαφορετικό επίπεδο γονιών, φίλους, συγγενείς κτλ. Παρ' όλα αυτά υπάρχουν πανάκριβα... κι αυτό που σας είπα εγώ το ιδιαίτερο που έκανε 60€ την ώρα για Έκθεση στην κόρη μου ήταν σε γκρουπ, ήταν 4 ή 5 ατόμων (...) κάνει σχεδόν interview για να σε πάρει. Δεν πάει ο οποιοσδήποτε, πρέπει να έχεις συγκεκριμένους βαθμούς, πρέπει να είναι υψηλοί οι στόχοι ακόμα και στις Πανελλαδικές, των σχολών δηλαδή... κάνει casting για τους μαθητές! Οπότε η επιτυχία είναι πάντα δεδομένη!»

Ε: «Έχει να κάνει δηλαδή κυρίως με την επίδοση των μαθητών;»

Σ: «Η αλήθεια είναι ότι είναι από συγκεκριμένα σχολεία, αλλά στόμα με στόμα γίνεται η ενημέρωση...» (ΕΠΑ.Λ-Ιδιωτικό Αθήνα)

Εν αντιθέσει, γονείς του δείγματος που κατοικούν σε περιοχές μέσου προς κατώτερου κοινωνικοοικονομικού στάτους, δεν αναφέρονται στην ύπαρξη φροντιστηρίων διαφορετικών ταχυτήτων σε σχέση με τη σύνθεση και την επίδοση των μαθητών. Η «καλή» φήμη του φροντιστηρίου, όμως, κινητροδοτεί κάποιους να επιλέξουν φροντιστήριο σε διαφορετική περιοχή από αυτή που διαμένουν, ως λύση ανάγκης, θυσιάζοντας το κόστος και το χρόνο των μετακινήσεων, στρατηγική που αναδείχτηκε και προηγουμένως στο πλαίσιο της επιλογής σχολείου. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, επίσης, η «καλή» φήμη διαψεύδεται από τη μητέρα.

Σ22: «Εγώ μένω Δυτικά Προάστια, το παιδί μου πάει φροντιστήριο σε άλλη περιοχή, το οποίο έχει καλή φήμη, δούλευε ένας γνωστός εκεί πέρα και το έστειλα το παιδί αλλά η φήμη, τουλάχιστον σε αυτό που αντιμετώπισα εγώ, δεν είναι αυτό που περίμενα.»

Ε: «Άρα (...) μπορείτε να αλλάξετε και περιοχή και ας έχετε μετακίνηση και απόσταση;

Σ: «Ναι. Παρότι η μετακίνηση είναι και κόστος και χρόνος. Η δική μου άποψη είναι ότι η φήμη η καλή ήρθε αλλά δεν ισχύει. Δηλαδή δεν είναι οι επιτυχίες ούτε οι καθηγητές τόσο καλοί και τόσο καλό το φροντιστήριο. Είναι υπερτιμημένα.»

Στο ίδιο πλαίσιο, γονείς και από την Κορινθία αναφέρονται σε όμοιες πρακτικές μετακίνησης, προκειμένου να εξασφαλίσουν τη φροντιστηριακή εκπαίδευση που καλύπτει «τα θέλω» των ιδίων και των παιδιών τους. Μετακινούνται από κωμοπόλεις ή οικισμούς σε άλλες πόλεις (λ.χ. από Λουτράκι, Ίσθμια, Άσσο - Λέχαιο στην Κόρινθο), συνδυάζοντας -σε κάποιες περιπτώσεις- ακόμα και πολλαπλές περιοχές, λόγω της περιορισμένης αγοράς των φροντιστηρίων στον τόπο κατοικίας τους. Η μετακίνηση γονέων και μαθητών σε άλλες περιοχές «κερδίζοντας» από άποψη επιλογών, «χάνοντας», ωστόσο, από άποψη χρόνου, κόπου και κόστους είναι άλλη μια γονεϊκή πρακτική επιλογής που εμφανίζεται συχνά στους κύκλους των γονέων.

Σ6: «Γνωρίζω ότι κάποιοι γονείς τα πηγαίνουν στην Κόρινθο γιατί θεωρούν ότι εκεί είναι καλύτερα (...)

Σ11: «Είμαστε τυχεροί γιατί το θεωρώ από τα αρκετά οικονομικά, παρ' όλο που είναι τα δύο παιδιά, και θεωρείται αρκετά οικονομικό, γύρω στα 450€, αλλά αν σκεφτείς και τα πήγαιν' έλα -γιατί είναι Κόρινθο όλα αυτά- ανεβαίνει.»

Σ2: «Μόνο για ένα φροντιστήριο, για τη Χημεία έρχεται στην Κόρινθο. Τα άλλα τα κάνουμε στον Άσσο και για τη Βιολογία έρχεται μια κοπέλα από το Βέλο που της κάνει ιδιαίτερα. Το ένα ομαδικό δηλαδή στην Κόρινθο και το άλλο ομαδικό εκεί στο Ζευγολατιό.»

Καταληκτικά, παρατίθενται αποσπάσματα αφηγήσεων από τρεις μητέρες. Η πρώτη προέρχεται από την Αθήνα και το παιδί της φοιτά σε ιστορικό ιδιωτικό σχολείο. Η δεύτερη είναι εκπαιδευτικός και το παιδί της φοιτά σε Πρότυπο σχολείο. Η τρίτη είναι επίσης εκπαιδευτικός, προέρχεται από την Κορινθία και το παιδί της φοιτά σε ΓΕ.Λ.

Σ39: «Αυτό που ξέρω εγώ είναι ότι μέσω του επαγγελματικού προσανατολισμού που κάνουμε από την Α' Λυκείου και μετά προτείνουν κάποιοι καθηγητές κάποιους άλλους καθηγητές, κάποια γκρουπ κτλ. Οπότε ναι, είναι πιθανόν να μαζεύονται σ' αυτά τα γκρουπ παιδιά από τα ίδια σχολεία. Αυτό που ξέρω σίγουρα είναι ότι οι καθηγητές που κάνουν σε μαθητές αυτών των σχολείων, που είναι συγκεκριμένοι, έχουν και άλλο κασέ. Δηλαδή πάει ανάλογα με το σχολείο, οπότε ναι, συγκεκριμένοι καθηγητές έχουν συγκεκριμένα παιδιά.» (Ιδιωτικό Αθήνα)

Σ24: « (...) ήξερα όμως ότι είναι πολύ καλός και μου έλεγε και η σύζυγός του ότι προετοιμάζει παιδιά κι από το Κολλέγιο κι από καλά σχολεία δηλαδή και τα βοηθάει στην εισαγωγή τους σε καλές, δυνατές σχολές. Οπότε τον εμπιστεύτηκα» (Πρότυπο)

Σ11: «Νομίζω ότι και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και οι καθηγητές με τον τρόπο τους απ' αυτά που έχω ακούσει προωθούν συγκεκριμένα φροντιστήρια, ανθρώπους δηλαδή για μαθήματα. Αυτό έχει συμβεί σε πολύ γνωστούς μας ανθρώπους, ότι π.χ. για Μαθηματικά να πας σ' αυτόν κλπ κλπ... Δεν ξέρω το εάν υπάρχει και ο τοπικός παράγοντας, δηλαδή το τάδε Λύκειο χρησιμοποιεί εκείνο το φροντιστήριο, αλλά σίγουρα προτείνουν και οι καθηγητές οι ίδιοι ανθρώπους και φροντιστήρια, όχι μόνο άτομα.» (ΓΕ.Λ Κορινθία)

Από το σύνολο των ανωτέρω σκιαγραφούνται όψεις κοινωνικό χωροταξικής κατανομής των μαθητών στο πλαίσιο φροντιστηρίων και διαφορετικών τύπων (μορφών) φροντιστηριακής εκπαίδευσης. Στις περιοχές της Αθήνας, περιγράφεται σαφής σύνδεση μεταξύ του κοινωνικού στάτους των επιμέρους περιοχών και των αντίστοιχων χαρακτηριστικών του μαθητικού πληθυσμού ορισμένων σχολείων και παρόχων φροντιστηριακής εκπαίδευσης. Ο πληθωρισμός των αναγκών υποκειμένων διαφορετικών κοινωνικών ομάδων που κατοικούν οριοθετημένους «κοινωνικούς χώρους»

αντικατοπτρίζεται σε πολυεπίπεδες εκπαιδευτικές αγορές, όπως είναι ο κλάδος των φροντιστηρίων. Εν ολίγοις, φαίνεται ότι δεν προορίζονται όλοι οι τύποι φροντιστηριακής εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές και για όλους τους τύπους σχολείων. Παρόμοιες όψεις συναντώνται και στις επαρχιακές πόλεις. Για παράδειγμα, σίγουρα στην Κορινθία η σύνθεση των μαθητών στα φροντιστήρια δε φαίνεται να είναι τόσο οριοθετημένη όσο συμβαίνει σε συγκεκριμένες περιοχές της Αθήνας, παρ' όλα αυτά διαπιστώνονται όμοιες τάσεις: προτίμηση ιδιαίτερων μαθημάτων από τους μαθητές ιδιωτικών σχολείων, καθηγητές ιδιαίτερων μαθημάτων ή οργανωμένα φροντιστήρια των οποίων η πελατεία είναι μαθητές -κυρίως- ιδιωτικών σχολείων ή, ευρύτερα, οικονομικά ευκατάστατων οικογενειών.

Ο προσδιορισμός της φήμης του φροντιστηρίου ή του καθηγητή που παραδίδει ιδιαίτερα μαθήματα, φαίνεται ότι συσχετίζεται με τον τύπο του σχολείου και την κοινωνική προέλευση των μαθητών, ακόμα κι αν κάτι τέτοιο αφορά ανόμοιες φαινομενικά περιπτώσεις (βαθμός αστικότητας, περιοχή, κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά πληθυσμών κτλ). Η μητέρα από δημόσιο σχολείο της Κορινθίας (Σ11) και η μητέρα επιφανούς ιδιωτικού σχολείου της Αθήνας (Σ39), περιγράφουν όμοιες όψεις συνδέσεων, κινητικότητας, αλληλεπιδράσεων καθώς και αλληλο - διοχέτευσης μεταξύ του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα εκπαίδευσης (δημόσια σχολεία - ιδιωτικά φροντιστήρια) και εντός του ιδιωτικού τομέα εκπαίδευσης (ιδιωτικά σχολεία - ιδιωτικά φροντιστήρια).

Οι διαστάσεις και τα ζητήματα που αναδείχτηκαν υπό το πρίσμα της φήμης, αποκωδικοποιούνται από τα δεδομένα που ακολουθούν, που εστιάζουν στα «ενδότερα» των γονεϊκών στρατηγικών σε σχέση με την επιλογή φροντιστηρίων Μ.Ε.

iii. Στρατηγική επιλογής της μορφής της φροντιστηριακής εκπαίδευσης

Τα συγκριτικά πλεονεκτήματα των δύο βασικών μορφών φροντιστηριακής εκπαίδευσης (οργανωμένο φροντιστήριο vs ιδιαίτερο μάθημα) περιστρέφονται γύρω από υποκειμενικούς παράγοντες που σχετίζονται με τις μαθησιακές ανάγκες του μαθητή, το πώς αντιλαμβάνεται ο γονέας τα προτερήματα και μειονεκτήματα της κάθε μορφής, με οικονομικούς παράγοντες καθώς και με παράγοντες που σχετίζονται με την απόσταση και την εξοικονόμηση χρόνου. Εν συντομία, οι γονείς επιλέγουν ιδιαίτερα μαθήματα για λόγους εξοικονόμησης με γνώμονα τις ανάγκες του μαθητή (μαθησιακές, ψυχολογικές, συμπεριφοριστικές κτλ), για λόγους εποπτείας (του καθηγητή και του μαθητή) καθώς και για λόγους εξοικονόμησης χρόνου (αποφυγή μετακινήσεων). Το ιδιαίτερο μάθημα, αναδεικνύεται από τους γονείς του δείγματος η «καλύτερη» μορφή παροχής φροντιστηριακής εκπαίδευσης, διότι προσαρμόζεται και επικεντρώνεται στη μοναδικότητα του μαθητή. Οι γονείς επιλέγουν, αντίστοιχα, οργανωμένο φροντιστήριο για λόγους που άπτονται της κοινωνικοποίησης και της ενίσχυσης της ευγενούς άμιλλας (συναγωνισμός) μεταξύ των μαθητών, καθώς επίσης και για λόγους οικονομικούς, δεδομένου ότι το οργανωμένο φροντιστήριο ανέκαθεν αποτελούσε για τους γονείς μια πιο οικονομικά ευέλικτη και διαχειρίσιμη παροχή υπηρεσιών.

Όπως διαπιστώθηκε στον προηγούμενο ερευνητικό άξονα, οι γονείς των ΓΕ.Λ, απ' όποια περιοχή κι αν προέρχονται, στρέφονται σε όλες τις βασικές μορφές φροντιστηριακής εκπαίδευσης. Μια στοιχειώδης διάκριση που προκύπτει από τα δεδομένα σε σχέση με τη σχολική βαθμίδα, είναι ότι στη Γ' Λυκείου, που η εντατικοποίηση και το οικονομικό κόστος της προετοιμασίας για τις εισαγωγικές εξετάσεις κορυφώνονται, το οργανωμένο φροντιστήριο, χρησιμοποιείται μόνο από μαθητές των ΓΕ.Λ, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν υπάρχουν και μαθητές που επιλέγουν μόνο ιδιαίτερα μαθήματα ή και μεικτή μέθοδο.

Σ15: *«Πάμε σε οργανωμένο φροντιστήριο. Ημασταν μεταξύ των δύο, τελικά είπαμε να ξεκινήσει σε οργανωμένο να δει αν της ταιριάζει ή όχι. Τελικά της ταιρίαξε, οπότε παρέμεινε.»*

Σ5: *«Είναι σε ιδιαίτερο, μεμονωμένο (...). Πάντα κάναμε ιδιαίτερο.»*

Σ19: *«Κάνει και ιδιαίτερα μαθήματα, Έκθεση, Χημεία, Φυσική αλλά πηγαίνει και φροντιστήριο σε μικρό γκρουπ για Μαθηματικά.»*

Στις περισσότερες περιπτώσεις επιλογής οργανωμένων φροντιστηρίων, σχηματίζονται ολιγομελή γκρουπ μαθητών, ενώ σε κάποιες άλλες, υπάρχει και η δυνατότητα παροχής ιδιαίτερου μαθήματος. Συμβαίνει επίσης να συνδυάζονται διαφορετικά οργανωμένα φροντιστήρια για κάθε μάθημα, αντί της φοίτησης σε ένα, που θα παρέχει όλες τις σχετικές υπηρεσίες.

Σ9: *«Εμάς πάει Φυσική αλλού, Χημεία αλλού, Μαθηματικά αλλού (...). Δεν πάει σε συγκρότημα, σε φροντιστήριο που έχει μέσα καθηγητές...»*

Σ1: *«Στην Έκθεση είναι μόνη της, στη Φυσική είναι 5 παιδιά, στα Μαθηματικά 3 παιδιά και στη Χημεία πάλι 3 παιδιά.»*

Σ6: *«Κάνει μάθημα με τρία παιδιά, επιλογή δική μου ήταν. Δηλαδή δεν είναι φροντιστήριο με ομαδικά πολλών παιδιών (...). Έχει φτιάξει έτσι το πρόγραμμα ο φροντιστής που έχει λίγα παιδιά για να τα κατανοούν, να τα εξετάζει και να ασχολείται περισσότερο.»*

Σ11: *«Είναι οργανωμένο το φροντιστήριο αλλά είμαστε πάρα πολύ τυχεροί γιατί είναι δύο παιδιά κι ένα τρίτο στην Έκθεση. Στα άλλα μαθήματα είναι δύο κορίτσια.»*

Σ16: *«Εξακολουθεί να πηγαίνει στο ίδιο οργανωμένο φροντιστήριο που ξεκίνησε στην Α' Λυκείου.»*

Ε: *«Πόσα άτομα έχει το τμήμα του παιδιού περίπου;»*

Σ: *«Κάπου στα 6 με 7 άτομα»*

Σ32: *«Κάνει ιδιαίτερο, η κυρία βέβαια έχει οργανωμένο φροντιστήριο αλλά ο ίδιος έχουμε ζητήσει να κάνει μόνος του. Κάνει δηλαδή ιδιαίτερο εντός του φροντιστηρίου.»*

Είναι σαφές ότι οι γονείς που χρησιμοποιούν οργανωμένο φροντιστήριο επιδιώκουν τα ολιγομελή γκρουπ, ως υπηρεσία που προσομοιάζει τη φιλοσοφία και τα πλεονεκτήματα του ιδιαίτερου μαθήματος. Με άλλα λόγια, αφού δε μπορούν (οικονομικά) ή δε θέλουν (από άποψη) να στραφούν στο ιδιαίτερο μάθημα, διεκδικούν την εξατομικευμένη διδασκαλία μέσω των ολιγομελών ομάδων του οργανωμένου φροντιστηρίου. Από την άλλη μεριά, το οργανωμένο φροντιστήριο έχει μειώσει τον αριθμό των μαθητών ανά τμήμα, περισσότερο από ποτέ, με σκοπό να παρέχει, επί της ουσίας, έναν «τύπο» ιδιαίτερων μαθημάτων για να προσελκύσει την πελατεία του. Εν ολίγοις, οι γονείς που δεν επιλέγουν ιδιαίτερο μάθημα, με το οργανωμένο φροντιστήριο κατοχυρώνουν και εξατομικευμένες υπηρεσίες και μικρότερο οικονομικό κόστος. Όπως αναφέρεται σχετικά από γονέα:

Σ27:«Βέβαια, τώρα μερικά φροντιστήρια έχουν μέχρι 3-4 παιδιά, που λειτουργεί πάλι σαν ιδιαίτερο, και αν είναι καλή τιμή και ξέρεις ότι είναι καλός ο καθηγητής, το πας.»

Η μεικτή μέθοδος, βρίσκεται, επίσης, ανάμεσα στις επιλογές γονέων και μαθητών που προέρχονται από ΓΕ.Λ. Σε αυτό το πλαίσιο εμφανίζονται διαφορετικοί συνδυασμοί.

Σ2:«Τώρα χρησιμοποιεί στα δύο μαθήματα, Βιολογία και Έκθεση ιδιαίτερο και στα άλλα δύο, Φυσική και Χημεία, ομαδικό.(...) Δύο μαθήματα τα κάνει σε οργανωμένο φροντιστήριο και δύο σε ιδιαίτερο στο σπίτι»

Ε:«(...) Πηγαίνει σε δύο διαφορετικά ομαδικά φροντιστήρια για τα δύο μαθήματα;»

Σ:«Ναι.»

Ε:«Και τα ιδιαίτερα τα κάνει μόνος του στο σπίτι;»

«Ναι.»

Σ22:«Κάνει όλα τα μαθήματα σε φροντιστήριο και έρχονται έξτρα καθηγητές πάλι για όλα τα μαθήματα στο σπίτι.»

Ε:«Δεν καλύπτεστε απ' το φροντιστήριο πλήρως και κάνετε έξτρα μαθήματα;»

Σ: «Δε καλυπτόταν το παιδί μόνο με το φροντιστήριο και γι' αυτό φέρνω και στο σπίτι. Το τελευταίο διάστημα, τον τελευταίο 1,5 μήνα.»

Ε:«Οι καθηγητές που του κάνουν μάθημα στο σπίτι, είναι οι καθηγητές του φροντιστηρίου ή είναι άλλοι;

Σ: «Είναι άλλοι.»

Ε:«Δεν είστε δηλαδή πολύ ικανοποιημένη από το φροντιστήριο και κάνετε τα έξτρα; Είναι το παιδί που το θέλει, ας πούμε, για περισσότερη ασφάλεια;

Σ: «Ναι.»

Στις παραπάνω αφηγήσεις, διακρίνουμε τρεις διαφορετικούς συνδυασμούς μεικτής μεθόδου. Η πιο συχνή περίπτωση είναι η πρώτη· ένα οργανωμένο φροντιστήριο κι ένα ή περισσότερα ιδιαίτερα μαθήματα. Η δεύτερη, είναι -επίσης- συχνή· περισσότερα από ένα ομαδικά φροντιστήρια κι ένα ή περισσότερα ιδιαίτερα μαθήματα. Η τρίτη περίπτωση είναι η λιγότερο συχνή. Εδώ, μια μητέρα από την Αθήνα (Σ22) αναφέρεται στη χρήση διπλής φροντιστηριακής υποστήριξης στο πλαίσιο των ίδιων σχολικών μαθημάτων· ένα οργανωμένο φροντιστήριο για όλα τα σχολικά μαθήματα και, ταυτόχρονα, ιδιαίτερα μαθήματα στα ίδια ακριβώς σχολικά αντικείμενα. Όπως φαίνεται στο σχετικό απόσπασμα, η μητέρα αποδίδει αυτή την επιλογή (πρακτική) στις μαθησιακές ανάγκες του παιδιού της («δεν καλύπτεται») και στην ασφάλεια που χρειάζεται να αισθάνεται είτε το παιδί της είτε και η ίδια. Βέβαια, το ότι ο μαθητής κάνει διπλό φροντιστήριο στο σύνολο των μαθημάτων και όχι σε μεμονωμένα μαθήματα, θα μπορούσε να σημαίνει ότι η «ασφάλεια», δε σχετίζεται τόσο με αντικειμενικές μαθησιακές ανάγκες όσο με την παρόρμηση της μητέρας να εξαντλήσει κάθε δυνατό τρόπο υποστήριξης και οφέλους για το παιδί της. Ο ένας εκπαιδευτικός «θα εφοδιάσει»

στο 50% το μαθητή. Οι δύο εκπαιδευτικοί «θα εφοδιάσουν» στο 100% το μαθητή, υπό την έννοια ότι τα ενδεχόμενα κενά του ενός θα συμπληρωθούν από τον άλλον. Με αυτή τη λογική, στο μυαλό της μητέρας το διπλό φροντιστήριο θα δώσει «το παραπάνω», θεωρείται, δηλαδή, ανταγωνιστικό πλεονέκτημα. Οι φειδωλές μονολεκτικές απαντήσεις της μητέρας, δείχνουν ότι, κατά κάποιο τρόπο, δεν επιθυμεί να επεκταθεί περισσότερο σε αυτό το ζήτημα. Ο μαθητής της τρίτης περίπτωσης φοιτούσε στη Γ΄ Λυκείου και οι άλλοι δύο στη Γ΄ και Β΄ Λυκείου, αντίστοιχα.

Οι βασικές μορφές φροντιστηριακής εκπαίδευσης και οι μεταξύ τους συνδυασμοί εκπροσωπούνται και από τους πέντε γονείς των ΕΠΑ.Λ.

Σ26: *«Οργανωμένο φροντιστήριο και για τα δύο παιδιά.»*

Σ27: *«Ιδιαίτερα κάνει (...). Στο ένα είναι μόνος του, στο άλλο είναι με άλλο ένα παιδάκι.»*

Σ29: *«Κάνουμε μόνο ιδιαίτερα μαθήματα. Μαθηματικά, Έκθεση και της ειδικότητας του ΕΠΑ.Λ, που είναι Ηλεκτροτεχνία και Ηλεκτρικές Μηχανές.»*

Σ28: *«Στα Μαθηματικά είναι ιδιαίτερο, έρχεται δάσκαλος στο σπίτι και στη Γλώσσα είναι με άλλα δύο παιδάκια, ένα γκρουπ δηλαδή τριών παιδιών σε φροντιστήριο στο Κιάτο.»*

Όλοι οι γονείς με παιδιά που φοιτούν σε Πρότυπο σχολείο, στρέφονται στην επιλογή του ιδιαίτερου μαθήματος. Αυτό, παρουσιάζει δύο όψεις, ακριβώς εκείνες που αναφέρθηκαν από τους ίδιους τους γονείς μιλώντας -σε γενικότερο επίπεδο- περί φήμης και, ειδικότερα, για την ενδεχόμενη σύνδεση μεταξύ φήμης σχολείου και φήμης φροντιστηρίου. Το ιδιαίτερο μάθημα, είτε λαμβάνει την παραδοσιακή μορφή (ένας προς έναν) είτε γίνεται σε ολιγομελές «γκρουπάκι» επιλεγμένων άριστων μαθητών με εκπαιδευτικούς υψηλής φήμης και κύρους. Όπως αναφέρεται σχετικά μια από τις μητέρες περιγράφοντας και την πλευρά του εκπαιδευτικού και την πλευρά του γονέα-μαθητή:

Σ23: *«Ο γιος μου είναι σε μικρά γκρουπάκια, διαφορετικά για κάθε μάθημα (...) αυτοί που έχουν τη φήμη, έχουν κερδίσει τη φήμη σε μεγάλα φροντιστήρια και πια την εξαργυρώνουν σε μικρότερες δικές τους επιχειρήσεις. (...) Έχεις επιλέξει αυτόν που θες! Δηλαδή δεν παίρνεις όλο το πακέτο του οργανωμένου φροντιστηρίου, παίρνεις αυτούς που θεωρείς καλύτερους (...) είναι πολύ πιο επωφελές για τον ίδιο τον ιδιοκτήτη, παίρνει πολύ περισσότερα χρήματα γιατί ακριβώς μειώνει τα γκρουπάκια.»*

Η μητέρα, επομένως, εδώ, συμπορεύεται με τη φήμη της γονεϊκής στρατηγικής που περιγράφει αρχικά, επιλέγοντας για τη φροντιστηριακή εκπαίδευση του παιδιού της, «γκρουπάκια». Ο ίδιος τύπος συναντάται και στο πλαίσιο ιδιωτικών σχολείων, τόσο της Αθήνας όσο και της Κορινθίας.

Σ29: (...) κάνει σχεδόν *interview* για να σε πάρει. Δεν πάει ο οποιοσδήποτε, πρέπει να έχεις συγκεκριμένους βαθμούς, πρέπει να είναι υψηλοί οι στόχοι ακόμα και στις Πανελλαδικές, των σχολών δηλαδή... κάνει *casting* για τους μαθητές ! (ΕΠΑ.Λ Αθήνα)

Σ31: «ο καθηγητής φέτος αποφάσισε και δημιούργησε μια άλλη ομάδα με τους καλύτερους μαθητές που είχε στις 3-4 ομάδες που είχε και σ' αυτό ήταν και η κόρη μου, ούτως ώστε να μπορεί να υπάρχει ανταγωνισμός και να είναι τα παιδιά αυτά ίδιου επιπέδου.» (Ιδιωτικό Κορινθία)

Επιπρόσθετα, οι γονείς του Πρότυπου σχολείου έχουν στραφεί σε οργανωμένο φροντιστήριο ή ιδιαίτερα μαθήματα από τις τάξεις του δημοτικού στο πλαίσιο της εισαγωγής των παιδιών τους στο σχολείο αυτό.

Σ23: «Να επισημάνω όμως ότι έκανε φροντιστήριο για να περάσει στο (...). Και αυτές οι εξετάσεις είναι προσομοίωση των εισαγωγικών εξετάσεων.»

Σ24: «Ναι, κάναμε φροντιστήρια κάποιους μήνες, περίπου 4 μήνες στη ΣΤ' Δημοτικού για την εισαγωγή στο Πρότυπο Γυμνάσιο»

Σε σχέση με τα ιδιωτικά σχολεία, οι γονείς επιλέγουν πλειοψηφικά τα ιδιαίτερα μαθήματα ή στρέφονται και σε οργανωμένα φροντιστήρια (μεικτή μέθοδος), εντός των οποίων σχηματίζονται μικρά γκρουπ, δύο έως και πέντε μαθητών το μέγιστο.

Σ32: «Κάνει ιδιαίτερο, η κυρία βέβαια έχει οργανωμένο φροντιστήριο αλλά ο ίδιος έχουμε ζητήσει να κάνει μόνος του»

Σ31: «Ιδιαίτερα και φροντιστήρια με ομάδες έως πέντε παιδιών.»

Σ33: «Οι τρεις τους είναι (...). Στην Έκθεση κάνουν ατομικό, στα Μαθηματικά πάνε σε φροντιστήριο αλλά είναι οι τρεις τους πάλι.»

Σ38: «Κάνουμε ιδιαίτερα στα μαθήματα της κατεύθυνσης. Έχει ξεκινήσει βέβαια από την Α' Λυκείου εντατικά και θεωρώ, όπως βλέπω την πορεία, ότι στη Γ' Λυκείου θα ζοριστεί περισσότερο.»

Τέλος, και σε αυτό το υποσύνολο των γονέων βρέθηκε περίπτωση γονέα, αυτή τη φορά από την Κορινθία, που στρέφεται σε διπλή φροντιστηριακή υποστήριξη (διπλό ιδιαίτερο για το ίδιο μάθημα), περίπτωση που θα συζητηθεί στην αμέσως επόμενη υποενότητα.

iv. Στρατηγική επιλογής του εκπαιδευτικού φροντιστή

(τύπος σχολείου - επιλογή καθηγητή)

Τα δεδομένα της έρευνας δείχνουν ότι η επιλογή του καθηγητή - φροντιστή αποτελεί το πιο κρίσιμο ζητούμενο για τους γονείς. Συνιστά μια βασική γονεϊκή στρατηγική, μέσω της οποίας η φροντιστηριακή εκπαίδευση λαμβάνει διαφορετικές μορφές. Στο πεδίο -ειδικά- των ιδιαίτερων μαθημάτων όπου ο καθηγητής αποτελεί, καθαρά, ατομική επιλογή, ευνοείται τόσο η ευελιξία των γονεϊκών στρατηγικών όσο και η ανάδυση νέων μορφών (π.χ. διπλό φροντιστήριο).

Από το σύνολο του δείγματος προέκυψαν διαφορετικοί «τύποι» φροντιστών, οι οποίοι προσδιορίζονται στα αποσπάσματα των ενδεικτικών αφηγήσεων που ακολουθούν. Όλοι οι «τύποι» φροντιστών, συναντήθηκαν σε όλους τους τύπους των σχολικών μονάδων, και στο πλαίσιο της Κορινθίας και σε αυτό της Αθήνας.

Σ5: *«Προς το παρόν παρέχουν μόνο ιδιαίτερα μαθήματα. Δεν έχουν διοριστεί πουθενά και προτιμώ τους καθηγητές που δεν είναι διορισμένοι για να μπορούν να έχουν ένα εισόδημα.»* (ΓΕ.Λ-Κορινθία)

Σ35: *«Είναι ιδιώτες καθηγητές.»* (Ιδιωτικό-Αθήνα)

Σ32: *«Τώρα θα ξεκινήσει και μαθηματικά πάλι ιδιαίτερο (...) πάλι με καθηγητή που έχει φροντιστήριο, αλλά ο ίδιος θα κάνει ιδιαίτερο στο χώρο του φροντιστηρίου.»* (Ιδιωτικό-Κορινθία)

Σ34: *«Ο ένας είναι καθηγητής φροντιστηρίου, οι άλλοι κάνουν μόνο ιδιαίτερα.»* (Ιδιωτικό-Κορινθία)

Σ7: *«Ο ένας απ' τους δύο διδάσκει και σε οργανωμένο φροντιστήριο και η άλλη, απ' όσο γνωρίζω, είναι καθηγήτρια σε σχολείο και κάνει ιδιαίτερα στο σπίτι.»* (ΓΕ.Λ-Κορινθία)

Σ27: *«Εργάζονται και σε σχολεία.»* (ΕΠΑ.Λ-Αθήνα)

Σ25: «Κάποιοι κάνουν μόνο ιδιαίτερα μαθήματα, κάποιοι κάνουν και σε φροντιστήριο και ιδιαίτερα, κάποιοι κάνουν και σε σχολείο δημόσιο και ιδιαίτερα.» (Πρότυπο)

Σ9: «Όχι, είναι καθηγητές που δουλεύουν στο σχολείο. Όχι στο δικό μας σχολείο» (Ιδιωτικό-Αθήνα)

Σ28:«Είναι καθηγητής διορισμένος σε σχολείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και παράλληλα τα απογεύματά του κάνει και ιδιαίτερα.» (ΕΠΑ.Λ-Κορινθία)

Από τους δώδεκα (12) εκπαιδευτικούς του δείγματος που συμμετείχαν στην εμπειρική έρευνα, οι εννέα (9) στρέφονται, κατά κύριο λόγο, στα ιδιαίτερα μαθήματα ή στη μεικτή μέθοδο. Στη μεικτή μέθοδο, η χρήση ιδιαίτερων μαθημάτων είναι συχνότερη έναντι της χρήσης οργανωμένου φροντιστηρίου. Πολλοί από τους εκπαιδευτικούς επιλέγουν στο πλαίσιο των ιδιαίτερων μαθημάτων συναδέλφους τους, χωρίς ωστόσο να προσδιορίζουν τη μεταξύ τους σχέση και σύνδεση. Σε κάθε περίπτωση, αξιοσημείωτη είναι η άνεση με την οποία μιλούν οι εκπαιδευτικοί για την επιλογή αυτή, δείχνοντας την πλήρη αποδοχή τους για μία αμφιλεγόμενη πρακτική.

Σ24: «Οι τρεις εκ των τεσσάρων είναι καθηγητές που είναι και σε σχολείο. Ο τέταρτος είναι καθηγητής που δούλεψε σε φροντιστήριο, ήμουν με τη γυναίκα του συνάδελφος σε ένα σχολείο (...)» (Πρότυπο)

Σ13: «Η Μαθηματικός κάνει μόνο ιδιαίτερα. Η Φυσικός δουλεύει και σε ομαδικό φροντιστήριο και κάνει και ιδιαίτερα. Ο Χημικός κάνει ιδιαίτερα και το ίδιο και η κοπέλα στην Έκθεση.» (ΓΕ.Λ- Κορινθία)

Σ10: «Ο ένας εκ των τριών έχει δικό του φροντιστήριο. Οι άλλοι ασχολούνται μόνο με ιδιαίτερα μαθήματα.» (ΓΕ.Λ- Κορινθία)

Σ12: «Ένας καθηγητής κάνει μόνο ιδιαίτερα, ένας καθηγητής είναι καθηγητής φροντιστηρίου που έχει αναλάβει όμως την κόρη μου κατά μόνας, είναι η αδερφή μου που έχει έναν δικό της χώρο που κάνει μαθήματα (...) και η τρίτη καθηγήτρια είναι καθηγήτρια του σχολείου που κάνει και ιδιαίτερα.» (ΓΕ.Λ-Κορινθία)

Σ19: «Είναι και τα δύο. Δηλαδή κάποιοι δουλεύουν και σε φροντιστήριο και κάποιοι δουλεύουν και στο σχολείο (...) φυσική της κάνει ο πατέρας της» (ΓΕ.Λ-Αθήνα)

Οι τύποι των φροντιστών που αναδεικνύονται από τις ανωτέρω αφηγήσεις είναι: ο καθηγητής ιδιοκτήτης φροντιστηρίου που παρέχει ιδιαίτερα μαθήματα (εντός και εκτός φροντιστηρίου), ο καθηγητής εργαζόμενος φροντιστηρίου που παρέχει και ιδιαίτερα μαθήματα (εκτός φροντιστηρίου), ο καθηγητής που παρέχει μόνο ιδιαίτερα μαθήματα. Ο

τύπος, παρ' όλα αυτά, που εμφανίζεται συχνότερα μεταξύ των παραπάνω συνδυασμών, είναι ο φροντιστής που εργάζεται και ως καθηγητής του σχολείου. Οι γονείς όλων των τύπων σχολείων συνεργάζονται με καθηγητές δημόσιων σχολείων στο πλαίσιο των ιδιαίτερων μαθημάτων. Από τις δύο τελευταίες περιπτώσεις προκύπτει και ο τύπος του καθηγητή που τυγχάνει να είναι συγγενικό πρόσωπο. Ο τύπος που εμφανίζεται λιγότερο συχνά, είναι ο καθηγητής που παρέχει ιδιαίτερα μαθήματα χωρίς να εργάζεται σε σχολείο ή οργανωμένο φροντιστήριο.

Αφήσαμε δύο χαρακτηριστικές περιπτώσεις για το τέλος, διότι εμφανίζουν κάποια συνδυαστικά στοιχεία και χαρακτηριστικά. Το παιδί του πρώτου γονέα φοιτά σε ΓΕ.Λ (Σ6) και του δεύτερου, σε ιδιωτικό λύκειο (Σ31). Προέρχονται και οι δύο από διαφορετικές περιοχές της Κορινθίας.

Σ6: «(...) Ας πούμε στη Βιολογία, έχει βρει άλλη μία και κάνουν σ' ένα δάσκαλο οι δυο τους.»

Ε: «Στο φροντιστήριο ή στο σπίτι;»

Σ: «Πηγαίνει στο δικό του σχολείο, ναι. Αυτός έχει τώρα ένα ιδιωτικό σχολείο, το (...)και κάνει εκεί πέρα μαθήματα. Τώρα είναι λίγο εκτός κατηγορίας ίσως, αλλά όμως το κάνει φροντιστήριο. Είναι κάτι ενδιάμεσα, αλλά μπορείς να πεις σα φροντιστήριο. Αν θέλεις να το βάλεις σε μια κατηγορία. Γιατί δεν είναι ιδιαίτερα, που έρχεται σπίτι. Οπότε ίσως είναι φροντιστήριο.»

Ε: «Άρα πηγαίνει σε αυτό το σχολείο, αλλά ουσιαστικά κάνει ιδιαίτερο που έχει διαμορφωθεί ας πούμε...»

Σ: «Ναι, κάπως έτσι. Πήγαν για το δάσκαλο συγκεκριμένα και τον ρώτησαν (...) Παρόμοιο αυτό που κάνει η Μαρία στο Γυμνάσιο. Αυτή δεν πάει κανένα φροντιστήριο και κάθεσαι ενισχυτική στο Γυμνάσιο. Ναι, εντάξει. Ας το πούμε ότι για να μην πηγαίνουν έξω τα παιδιά κι επειδή είναι σε ιδιωτικό σχολείο...Εγώ θα το έλεγα τύπου φροντιστήριο, απλώς για δυο παιδιά.»

Ε: «Ιδιαίτερο όμως για δυο παιδιά.»

Σ: «Ιδιαίτερο. Αυτό το συγκεκριμένο. Φυσική πηγαίνει σε φροντιστήριο κανονικά, μικρό γκρουπ πάλι, αλλά φροντιστήριο είναι, και στη Χημεία το ίδιο.»

Σ31: «Επειδή άλλαξε το παιδί, άλλαξε σχολείο επειδή πήγε από το δημόσιο στο ιδιωτικό, οπότε έπρεπε να ακολουθήσει στο συγκεκριμένο μάθημα τον ίδιο καθηγητή του σχολείου που πήγε, το νέο σχολείο, το ιδιωτικό.

Ε: «Αυτό το φροντιστήριο δηλαδή γίνεται εντός του σχολείου;»

Σ: «Γίνεται εντός, το απόγευμα όμως.»

Ε: «Μπορώ να ρωτήσω εάν πληρώνετε για αυτό το φροντιστήριο;»

Σ: «Ένα συμβολικό ποσό.»

Ε: «Αφού το παιδί είναι του σχολείου, γιατί;»

Σ: «Ε, εντάξει επειδή μπήκαμε με υποτροφία...»

E: «Οκ, κατάλαβα...»

Σ: «Πολλές φορές για να μη χαλάσεις τις σχέσεις σου, κι επειδή είναι στη μέση το παιδί, κάνεις πίσω...»

E: «Δηλαδή;»

Σ: «Τι να σου πω τώρα για να είμαστε όλοι εντάξει κάνουμε και έξτρα μάθημα στο σπίτι.»

E: «Με άλλον καθηγητή;»

Σ: «Ναι.»

Από τα λεγόμενα των συγκεκριμένων γονέων αναδεικνύεται ένας ακόμα τύπος φροντιστή, που προέρχεται αυτή τη φορά από ιδιωτικό σχολείο. Είναι ο εκπαιδευτικός, εν προκειμένω, κάτοχος ιδιωτικού σχολείου, που αξιοποιεί το χώρο του σχολείου του για να παρέχει τις απογευματινές ώρες ιδιαίτερα μαθήματα, τόσο σε μαθητές του σχολείου του όσο και σε μαθητές που προέρχονται από άλλα σχολεία. Στην πρώτη περίπτωση είναι εμφανής η σύγχυση της μητέρας σε σχέση με τον προσδιορισμό της εν λόγω μορφής φροντιστηρίου. Σε κάποιο σημείο η μητέρα αναφέρει ότι «πήγαν για το δάσκαλο συγκεκριμένα και τον ρώτησαν». Επομένως, εδώ, οι ίδιοι οι μαθητές επέλεξαν και στράφηκαν στον εκπαιδευτικό, ορμώμενοι από μία φήμη που μπορεί να αφορά είτε τον ίδιο τον εκπαιδευτικό ως επαγγελματία είτε τον «τύπο» του σχολείου, ευρύτερα. Σε επόμενη ερώτηση η μητέρα επισημαίνει σχετικά:

Σ6: «Εμένα απλώς μου μετέφεραν ότι “πρέπει να αλλάξουμε, θέλουμε αυτόν, κάνουμε τα πάντα τώρα να πάρουμε αυτόν. Μπορείς κι εσύ μαμά να τον πάρεις ένα τηλέφωνο;”

«Ναι, δεν είναι κάτι που με αγχώνει. Θα τον πάρω τηλέφωνο: “Τα παιδιά θέλουν πάρα πολύ εσένα. Γίνεται;”»

Η δεύτερη περίπτωση είναι σα να συμπληρώνει, τρόπον τινά, την πρώτη. Εκτός του ότι «φωτογραφίζεται» η ίδια γονεϊκή στρατηγική, εδώ, οι αναφορές του γονέα είναι πιο αποκαλυπτικές. Εστιάζοντας σε δύο σημεία της αφήγησής του, διαπιστώνεται ότι πρώτον, εφόσον η μαθήτρια άλλαξε σχολείο (πηγαίνοντας από το δημόσιο στο ιδιωτικό), «έπρεπε» να αλλάξει και φροντιστήριο, προκειμένου αυτό να συνεχιστεί με τον καθηγητή του ιδιωτικού σχολείου. Η ερμηνευτική διάσταση αυτής της στάσης, δίνεται από τη μητέρα της πρώτης περίπτωσης, η οποία αναφέρει ότι «ας πούμε για να μην πηγαίνουν έξω τα παιδιά κι επειδή είναι σε ιδιωτικό σχολείο (...)». Είναι λοιπόν σαφές ότι κανένα ιδιωτικό σχολείο «δε θέλει» οι μαθητές του να παρακολουθούν «εξωτερικά» φροντιστήρια, για λόγους που σχετίζονται με το στάτους και τη φήμη του σχολείου. Είναι επίσης σαφές ότι ο γονέας της δεύτερης περίπτωσης, φοβούμενος μήπως διαταραχθούν

οι σχέσεις με τον καθηγητή του ιδιωτικού σχολείου (διακόπτοντας το ιδιαίτερο μάθημα), στρέφεται σε διπλή φροντιστηριακή υποστήριξη για το ίδιο μάθημα, σε μια προσπάθεια να διατηρήσει τις «κοινωνικές» ισορροπίες και, ταυτόχρονα, να προστατεύσει το παιδί του, κάνοντας αυτό που θεωρεί καλύτερο.

Σε συνέχεια, επίσης, της ίδιας περίπτωσης, αυτή τη φορά είναι το ίδιο το σχολείο (μέσω του εκπαιδευτικού) που «βρίσκει» τον μαθητή. Όπως αναφέρεται από τον πατέρα:

Σ31: «Ένας καθηγητής του σχολείου ήταν και καθηγητής στο φροντιστήριο ενός συγκεκριμένου μαθήματος της κόρης μου, ο οποίος είχε κάνει συζήτηση με το διευθυντή του ιδιωτικού σχολείου και είχε παρουσιάσει την κόρη μου... έδωσε κάποιες εξετάσεις μόνη της στο φροντιστήριο για το συγκεκριμένο μάθημα, έφερε πάρα πολύ καλά αποτελέσματα και με κάλεσαν και μου έκαναν αυτή την πρόταση.»

Από τα ανωτέρω δεδομένα υπογραμμίζεται ότι η επιλογή του εκπαιδευτικού φροντιστή, δεν είναι ούτε τυχαία ούτε διεκπεραιωτική διαδικασία, κάτι που αφορά όλους τους γονείς, ανεξαρτήτως τύπου σχολείου και βαθμού αστικότητας. Οι γονεϊκές επιλογές εμφανίζουν στρατηγικό χαρακτήρα, αφού βασίζονται, ως επί τω πλείστον, σε ένα σύστημα (σχήμα) που συνδυάζει διαφορετικές μορφές φροντιστηριακής εκπαίδευσης. Κοινή συνισταμένη μεταξύ των διαφορετικών προφίλ των εκπαιδευτικών που αναδύονται είναι ότι για να επιλεγθεί ο καθηγητής-φροντιστής, θα πρέπει «κάτι να είναι». Να έχει, εν ολίγοις, ένα στάτους, αλλιώς, μία κοινωνικό-επαγγελματική καταξίωση. Ή να είναι και καθηγητής σχολείου (δημόσιου ή ιδιωτικού) ή να είναι και καθηγητής οργανωμένου φροντιστηρίου. Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας, οι καθηγητές που παρέχουν ιδιαίτερα μαθήματα, ελλείπει άλλης ιδιότητας, αποτελούν συνήθως μέρος ενός σχήματος (συνδυασμού) φροντιστηριακής υποστήριξης. Αυτό σημαίνει ότι οι γονείς θ' αποφύγουν να αναθέσουν την προετοιμασία των παιδιών τους για τις εξετάσεις, εξ ολοκλήρου (για όλα τα μαθήματα), σε καθηγητές ιδιαίτερων μαθημάτων που δε διαθέτουν μια παράλληλη τυπική επαγγελματική ιδιότητα. Οι εκπαιδευτικοί από την άλλη μεριά (δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων), σχηματίζουν άτυπες μορφές συνδέσεων με το χώρο της φροντιστηριακής εκπαίδευσης, έχοντας, επί της ουσίας, τριπλή ιδιότητα του εκπαιδευτικού του σχολείου, του φροντιστή, του συνδετικού κρίκου μεταξύ σχολείων και φροντιστηρίων.

Αναδεικνύεται, τέλος, το μέγεθος της βαρύτητας που έχει για κάποιους γονείς η διατήρηση του κοινωνικού δικτύου με το οποίο συνδέεται η σχολική και φροντιστηριακή εκπαίδευση του παιδιού τους. Στην προαναφερθείσα περίπτωση, μάλιστα, η βαρύτητα αυτή παρουσιάζεται από τον γονέα ως μορφή έμμεσης επιβολής ή εξ αναγκασμού που οδηγεί σε αδιέξοδες συνθήκες.

Εν κατακλείδι, φαίνεται ότι οι μαθητές που φοιτούν σε «καλής φήμης» σχολεία (Πρότυπα, Ιδιωτικά), στρέφονται σε πιο επιλεκτικές εξατομικευμένες φροντιστηριακές υπηρεσίες υψηλού κόστους (γκρουπ αρίστων, ιδιαίτερα μαθήματα με περιζήτητους καθηγητές υψηλού κοινωνικό-επαγγελματικού στάτους). Με άλλα λόγια, οι «καλύτεροι» επιλέγουν και επιλέγονται από τους «καλύτερους»· οι «καλύτεροι» μαθητές επιλέγουν τους «καλύτερους» καθηγητές και οι «καλύτεροι» καθηγητές επιλέγουν τους «καλύτερους» μαθητές. Μορφές ίδιας φιλοσοφίας και στρατηγικής συναντώνται παντού, ανεξαρτήτως αστικότητας ή «περιοχής», είτε δηλαδή στο πλαίσιο ευδιάκριτα χαραγμένων κοινωνικών χώρων είτε στο πλαίσιο «αχνών» κοινωνικών σχημάτων. Αυτό που αλλάζει είναι η ένταση και η συχνότητα αυτών των γονεϊκών επιλεκτικών τάσεων με βασικότερο δείκτη, όπως φαίνεται, τον τύπο του σχολείου, που αν όχι πάντα, πολύ συχνά, καθορίζει και τον τύπο του φροντιστηρίου.

Τέλος, το ιδιωτικό σχολείο φαίνεται να έχει μεγαλύτερη «εξουσία» στους γονείς, παρά οι γονείς σε αυτό (επειδή πληρώνουν), διότι:

Πρώτον, σε όλες τις περιπτώσεις γονέων με παιδιά που φοιτούν σε ιδιωτικό σχολείο (και Πρότυπο), η φροντιστηριακή εκπαίδευση των μαθητών είναι εκ των ων ουκ άνευ, χωρίς να υπάρχει περιθώριο απαιτήσεων από την πλευρά των γονέων γι' αυτό το ζήτημα ή οποιαδήποτε δυνατότητα διαφοροποίησής τους, όντας «αγοραστές». Είναι ακόλουθοι μιας γενικής συνθήκης την οποία δεν μπορούν ν' αλλάξουν και για την οποία θεωρούν ότι ευθύνεται το σύστημα εκπαίδευσης και όχι το σχολείο τους. Είναι σαφείς, άλλωστε, οι αναφορές που δείχνουν ότι και στο πλαίσιο αυτών των σχολείων, το επίπεδο παροχής των εκπαιδευτικών υπηρεσιών (ποιότητα-αποτέλεσμα), δεν είναι πάντα το επιθυμητό. Διότι, εάν ήταν, οι μαθητές των «καλών» σχολείων δε θα παρακολουθούσαν φροντιστήρια.

Δεύτερον, μαθητές δημόσιων σχολείων στρέφονται σε εκπαιδευτικούς-φροντιστές ιδιωτικών σχολείων. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι για κάποιες οικογένειες αυτή η πρακτική λειτουργεί ως ισοδύναμη εναλλακτική. Μην έχοντας τη δυνατότητα (οικονομική ή ό,τι άλλο) οι μαθητές να φοιτήσουν στο ιδιωτικό σχολείο, προσπαθούν να εξασφαλίσουν -τουλάχιστον- έναν καθηγητή του. Αποκτούν, έτσι, μία νοητή «πρόσβαση» και το δικό τους συμβολικό «μερίδιο» στον κοινωνικό χώρο του ιδιωτικού σχολείου.

Τρίτον, διαπιστώνονται πρακτικές έμμεσου εξαναγκασμού από εκπαιδευτικούς ιδιωτικών σχολείων σε γονείς, οι οποίοι, προς διατήρηση των κοινωνικών τους δικτύων, οδηγούνται -θέλοντας και μη- στην ποσοτική χρήση ιδιαίτερων μαθημάτων (διπλό φροντιστήριο). Στο ίδιο πλαίσιο, βέβαια, διαπιστώθηκε προηγουμένως ότι το διπλό φροντιστήριο συναντάται και ως ηθελημένη επιλογή των γονέων, ως πρακτική ασφάλειας και αντιστάθμισης προς ενίσχυση των πιθανοτήτων επιτυχίας των παιδιών τους στις πανελλήνιες εξετάσεις.

v. Στρατηγική του κοινωνικού δικτύου

(τύπος σχολείου - επίδραση κοινωνικού δικτύου)

Ένα από τα ερωτήματα που τέθηκαν στους γονείς στο πλαίσιο του 2^{ου} ερευνητικού άξονα ήταν το εάν γνωρίζουν τι φροντιστήρια επιλέγουν οι άλλοι γονείς και το εάν οι ίδιοι επηρεάζονται από το τι κάνουν «οι άλλοι». Μέσω της ερώτησης, λαμβάνουμε πρόσθετα δεδομένα σε σχέση με τα προαναφερθέντα ζητήματα (μορφές, τύποι, στρατηγικές), αφού οι αφηγήσεις που αναφέρονται «στους άλλους», σκιαγραφούν τόσο τη γενικότερη περιρρέουσα ατμόσφαιρα της γονεϊκής επιλογής φροντιστηρίων Μ.Ε. αλλά και τις ειδικότερες όψεις και ατομικές στάσεις που εμφανίζονται μεταξύ των κοινωνικών δικτύων στους διαφορετικούς τύπους σχολείων. Κοντολογίς, «οι άλλοι», αντιπροσωπεύουν τις κοινωνικές ομάδες και τα δίκτυα των ερωτώμενων.

Αναφερόμενοι οι γονείς στους «άλλους» γονείς, υποστηρίζουν, αρχικά, ότι η συντριπτική πλειοψηφία των γνωστών τους, στρέφεται στα φροντιστήρια. Από εκεί κι έπειτα, περιγράφονται όλες οι μορφές φροντιστηριακής εκπαίδευσης που έχουν ήδη αναφερθεί και οι μεταξύ τους συνδυασμοί. Κάποιοι συνεντευξιαζόμενοι υποστηρίζουν ότι οι γονείς χρησιμοποιούν κυρίως οργανωμένο φροντιστήριο, άλλοι κάνουν λόγο για

ιδιαίτερα μαθήματα ή και μεικτή μέθοδο. Ενδεικτικές αναφορές των γονέων με παιδιά που φοιτούν σε ΓΕ.Λ είναι οι εξής:

Σ6: «Όλα τα παιδιά. (...) Ναι, συζητάμε πάρα πολύ! Μα είναι το φλέγον! Όλος ο κόσμος έχει το πρόβλημα το οικονομικό (...).»

Σ11: «(...) Υπάρχει κι ένα ποσοστό με ιδιαίτερα ή σε κάποια μαθήματα ιδιαίτερα και στα άλλα οργανωμένα. Γενικά όλες οι οικογένειες βιώνουν μια τρέλα, το πήγαινε έλα απ' τον έναν στον άλλον, μετά το σχολείο... είναι μια τρέλα αυτό το πράγμα, τα παιδιά είναι ρομπότ, μηχανές.»

Σ12: «Όλοι οι μαθητές της Γ' Λυκείου, που έχουν ένα όνειρο κάπου να περάσουν, πηγαίνουν φροντιστήρια. (...) Είναι ένα κράμα. Τα πιο δύσκολα μαθήματα ή τα μαθήματα στα οποία τα παιδιά έχουν μεγαλύτερη δυσκολία τα κάνουν ιδιαίτερα. Η οι μαθητές που ζουν μακριά από την πόλη προτιμούν το ιδιαίτερο για να μη μετακινούνται. Είναι πολλές υποπεριπτώσεις.»

Σ15: «Κάπως μοιρασμένοι είναι. Νομίζω οι πιο πολλοί λόγω οικονομικού επιλέγουν τα φροντιστήρια. Παίζει ρόλο πάρα πολύ το οικονομικό πια!»

Σ16: «Δεν μπορώ να σας πω ποσοστά, αλλά οι πιο στενοί φίλοι του γιου μου κάνουν φροντιστήριο οργανωμένο. Υπάρχουν όμως και παιδιά που κάνουν ιδιαίτερα (...). Θεωρώ όμως ότι οι περισσότεροι στρέφονται προς τα οργανωμένα.»

Σ18: «(...) Δεν έχω ακούσει ότι κάνουν το ένα είδος περισσότερο απ' το άλλο. Είναι κάπου στη μέση.»

Σ20: «Ναι, όλοι! Οι περισσότεροι πάνε σε ομαδικά. Ελάχιστοι κάνουν ιδιαίτερα.»

Στις παραπάνω απαντήσεις αντικατοπτρίζονται όμοια δεδομένα με εκείνα που δόθηκαν από τους γονείς σε προηγούμενη ερώτηση σχετικά με τις ατομικές τους επιλογές και προτιμήσεις επί του θέματος. Εν ολίγοις, στα υποσύνολα των γονέων των ΓΕ.Λ, παρατηρείται μια ξεκάθαρη ανομοιογένεια μεταξύ των μορφών που λέγεται ότι επιλέγονται από τους «άλλους» γονείς, η οποία φαίνεται να εξαρτάται κυρίως από το οικονομικό κόστος και το βαθμό δυνατότητας των γονέων να ανταποκριθούν σε αυτό. Αυτό ισχύει και για τις περιπτώσεις των ΕΠΑ.Λ. και τους μαθητές που σκοπεύουν να εισαχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Σ27: «Σ' εκείνο το σχολείο υπάρχουν οι μαθητές του 12 και οι μαθητές του 19. Θεωρώ ότι του 12 δεν κάνουν κάτι παραπάνω σε φροντιστήρια. Αυτοί που τους ενδιαφέρει το πιο πέρα ναι, πάνε (...) Σχεδόν τα ίδια κάνουν όλοι. Αυτοί του Ενιαίου Λυκείου πάνε πολλά περισσότερα φροντιστήρια σάνταρ.»

Σ29: «(...) Όσον αφορά το ΕΠΑΛ, οι δύο φίλοι του Ηλία που ξέρω, που είναι και αλλοδαποί, δεν πάνε πουθενά. Αλλά στο ΕΠΑΛ, τουλάχιστον απ' τα παιδιά που ξέρουμε εμείς, δεν έχουν και βλέψεις να δώσουν, μάλλον δεν θα δώσουν καν Πανελλαδικές.»

Στα υποσύνολα των γονέων, εν αντιθέσει, που προέρχονται τόσο από το Πρότυπο σχολείο όσο και από τα ιδιωτικά σχολεία, σκιαγραφείται ένας σημαντικός βαθμός ομοιογένειας μεταξύ των τύπων φροντιστηριακής υποστήριξης (ιδιαίτερα, γκρουπάκια) - που όπως υποστηρίζουν οι γονείς- επιλέγουν «οι άλλοι», όπου «οι άλλοι», εν προκειμένω, αντιπροσωπεύουν τα κοινωνικά δίκτυα των ερωτώμενων.

Σ23: «Όλοι. Ο μόνος που δεν κάνει είναι ένας φίλος του από τη σχολή (...), που πήρε υποτροφία και πήκε τρίτος στο Πρότυπο (...). Το ίδιο πράγμα γίνεται, οι περισσότεροι προτιμούν μικρές ομάδες (γκρουπάκια)»

Σ25: «Ναι. Και πηγαίνουν και πολλοί – που το θεωρώ υπερβολή – κάνουν και ιδιαίτερα και φροντιστήρια. Και μου έκανε εντύπωση γιατί είναι και στο Πρότυπο και κάνουν και δύο ειδών φροντιστήρια!»

Σ24: «Ναι, όλοι (...). Άλλοι κάνουν ιδιαίτερα και άλλοι πηγαίνουν σε φροντιστήριο και, απ' όσο ξέρω με όσους γονείς έχω σχέση, πηγαίνουν στα μεγάλα φροντιστήρια που είπαμε¹³⁹. Δηλαδή όχι τόσο πολύ σε συνοικιακά φροντιστήρια.» (Πρότυπο)

Σ32: «Ναι, γνωρίζω. Υπάρχουν μαθητές που πηγαίνουν σε 1-2 μαθήματα και υπάρχουν και κάποιοι μαθητές που θα έλεγα ότι δεν είναι σε επίπεδο που θα ήθελαν οι γονείς τους και τους κάνουν σε όλα τα μαθήματα, αλλά κυρίως ιδιαίτερα μαθήματα παρά σε γκρουπάκια μέσα (...).»

Σ36: «Ναι, υπάρχουν πάρα πολλοί γονείς που πέρα από το σχολείο κάνουν και έξτρα φροντιστήρια.»

Ε: «Τι είδους φροντιστήρια χρησιμοποιούν;»

Σ: «Ιδιαίτερα ως επί τω πλείστον.»

Σ38: «Ναι, απ' ό,τι γνωρίζω αρκετά παιδιά πηγαίνουν σε φροντιστήρια (...). Οι περισσότεροι διαλέγουν, από συζητήσεις που έχω κάνει, ιδιαίτερα. Όχι ομαδικά.»

Σ39: «Πολλοί μηδενός εξαιρουμένου»

Ε: «Ξέρετε τι είδους φροντιστήρια χρησιμοποιούν;»

Σ: «Περισσότερο ιδιαίτερα.»”

¹³⁹ Όπως έχει ήδη αναφερθεί, είναι οργανωμένα φροντιστήρια με «πολύ καλή» φήμη που δραστηριοποιούνται σε περιοχές της Αθήνας κι εξειδικεύονται στην προετοιμασία για τις εισαγωγικές εξετάσεις, στο πλαίσιο των οποίων σχηματίζονται γκρουπάκια αριστούχων μαθητών.

Σ35: «*Η πλειονότητα των γονιών -αν και είναι ευχαριστημένοι από το σχολείο- στα μαθήματα που αφορούν την κατεύθυνση του παιδιού τους, κάνουν φροντιστήρια (...) θεωρώ πως κάνουν ιδιαίτερα.»*

Υπό μία άλλη οπτική γωνία, όμοιες διαπιστώσεις υπογραμμίζονται από τις απαντήσεις των γονέων των ΓΕ.Λ, του Πρότυπου σχολείου και των ΕΠΑ.Λ¹⁴⁰, στο πλαίσιο ερώτησης σχετικά με το εάν γνωρίζουν τη στάση των μαθητών που προέρχονται από ιδιωτικά σχολεία απέναντι στα φροντιστήρια (εάν παρακολουθούν φροντιστήρια και τι είδους φροντιστήρια παρακολουθούν). Μάλιστα, από τους 30 γονείς του δείγματος που ρωτήθηκαν, οι περισσότεροι γνωρίζουν τι κάνουν οι μαθητές των ιδιωτικών σχολείων, με τη συντριπτική πλειοψηφία να δηλώνει ότι παρακολουθούν φροντιστήρια και, κατά κύριο, λόγο ιδιαίτερα μαθήματα, συχνά, με τους καθηγητές τους..

Οι γονείς των ΓΕ.Λ αναφέρουν σχετικά τα εξής:

Σ22: «*Ναι, πολλοί. Οι μαθητές ιδιωτικών σχολείων -γιατί έχει η κόρη μου συμμαθητές ιδιωτικών σχολείων- κάνουν και ιδιαίτερα στο σπίτι και φροντιστήριο και ιδιωτικό σχολείο.»*

Σ13: «*Πιο πολύ κάνουν ιδιαίτερα και έχω ακούσει –δεν ξέρω κατά πόσο αληθεύει– ότι κάνουν με καθηγητές που έχουν στο σχολείο.»*

Σ2: «*Ναι. Ξέρω από γονείς, που έχουν τα παιδιά τους στο ιδιωτικό, ότι κι αυτοί στρέφονται στα φροντιστήρια είτε ιδιαίτερα είτε ομαδικά και θεωρούν και αυτοί απαραίτητα τα φροντιστήρια σαν επιπλέον ώρες.»*

Σ4: «*Συγκεκριμένα ένα παιδί ξέρω σ' ένα τμήμα που πάει η κόρη μου, που το ένα πηγαίνει στο (...). Και πηγαίνουν και Φυσική μαζί. Εμένα μου κάνει εντύπωση που αν πας σε ιδιωτικό σχολείο δηλαδή χρειάζεται και φροντιστήριο; Αλλά προφανώς.»*

Σ5: «*Σε οργανωμένα δε νομίζω να στρέφονται, να είναι ένα ή δύο. Σε ιδιαίτερα ναι, συνεχίζουν.»*

Σ6: «*Φυσικά! Μα στο φροντιστήριό μας έχουμε παιδιά, που τα γνωρίζω τα παιδιά αυτά, που είναι από ιδιωτικά σχολεία της Κορινθίας.»*

Σ9: «*(...) Ναι, πηγαίνουν κι απ' τα ιδιωτικά! Και ιδιαίτερα κάνουν! (...) ειδικά στη Γ' Λυκείου.*

Σ19: «*Δε νομίζω ότι ισχύει κάτι τέτοιο για οργανωμένα φροντιστήρια, τουλάχιστον όχι στη δική μας περιοχή. Από οικείους μου ξέρω ότι οι μαθητές των ιδιωτικών σχολείων κάνουν ιδιαίτερα, νομίζω μάλιστα σε πολύ μεγάλο ποσοστό.»*

¹⁴⁰ Η συγκεκριμένη ερώτηση δεν εφαρμόστηκε στους γονείς των ιδιωτικών σχολείων.

Οι γονείς του Πρότυπου σχολείου υποστηρίζουν την ίδια συνθήκη, ενώ από τους γονείς των ΕΠΑ.Λ κάποιοι μιλούν με αβεβαιότητα και κάποιοι με σιγουριά.

Σ24: «Ναι. Αλλά θεωρώ ότι τα παιδιά που πάνε σε ιδιωτικό σχολείο, κάνουν κυρίως ιδιαίτερα. Λόγω και της οικονομικής δυνατότητας που υπάρχει» (Πρότυπο)

Σ25: «Από γνωστούς μου δεν ξέρω, γιατί όσοι πάνε σε ιδιωτικά που ξέρω κάνουν ιδιαίτερα. Δεν ξέρω αν πάνε σε οργανωμένο γνωστοί μου.» (Πρότυπο)

Σ26: «Δεν το γνωρίζω για τα φροντιστήρια που πηγαίνουν τα παιδιά μου. Σε άλλα φροντιστήρια ας πούμε που πηγαίνουν παιδιά φίλων, γνωρίζω ότι πηγαίνουν και από ιδιωτικά σχολεία.» (ΕΠΑ.Λ)

Σ27: «Ναι, πάνε σίγουρα!» (ΕΠΑ.Λ)

Σ28: «Απ' όσο ξέρω εδώ στην Κορινθία, επειδή είχα φίλη μου που έστειλε το παιδί της σε ιδιωτικό, τα παιδιά του ιδιωτικού σχολείου του συγκεκριμένου δεν πήγαιναν φροντιστήρια καθόλου! Γιατί είχαν κάποιες ώρες, 2 ή 3 μετά το σχόλασμα που τα προετοίμαζαν, τους έκαναν ιδιαίτερα οι καθηγητές τους για να μην χρειάζονται φροντιστήρια. Και δεν πήγαιναν, ακόμα και αυτά που έδιναν Πανελλήνιες δεν πήγαιναν φροντιστήριο. Αυτή είναι η εμπειρία μου για ένα συγκεκριμένο ιδιωτικό, για τα άλλα δεν ξέρω!» (ΕΠΑ.Λ)

Σ29: «Όσον αφορά τα εκπαιδευτήρια (...), πάνε όλοι σε ιδιαίτερα. Και σε πολύ ακριβά ιδιαίτερα!» (ΕΠΑ.Λ)

Σ22: «Πιο πολύ κάνουν ιδιαίτερα και έχω ακούσει -δεν ξέρω κατά πόσο αληθεύει- ότι κάνουν με καθηγητές που έχουν στο σχολείο.»

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών γονέων του δείγματος έχουν ίσως μια μεγαλύτερη βαρύτητα, δεδομένης της επαγγελματικής τους ιδιότητας και πρόσβασης στο χώρο. Κατέχοντας μια συνολικότερη εικόνα και πληροφόρηση, επιβεβαιώνουν την ένταση των ιδιαίτερων μαθημάτων στους κύκλους των ιδιωτικών σχολείων.

Σ10: «Ναι, δυστυχώς είχαμε μια τέτοια συζήτηση στο σχολείο μου προχθές και δεν μπορούσαν κάποιοι να το χωνέψουν ότι κάποια παιδιά, ενώ είναι σε ιδιωτικά εκπαιδευτήρια, ξανακάνουν και το απόγευμα μαθήματα σε φροντιστήρια. Υπάρχουν πάρα πολλά παιδιά που το κάνουν!»

Σ11: «Φαντάζομαι ότι το ίδιο ιδιωτικό τους μαθητές του θα τους προωθήσει στα ιδιαίτερα του με καθηγητές από το ίδιο το σχολείο, αυτό το έχω ακούσει, για συγκεκριμένα ιδιωτικά ειδικά εδώ στην Κόρινθο (...)

Σ12: «Οι μαθητές των ιδιωτικών σχολείων, απ' όσο μπορώ να ξέρω, κάνουν ιδιαίτερο με τους καθηγητές των ιδιωτικών σχολείων σ' ένα μεγάλο βαθμό (...)

Σ13: «Ναι, έχω ακούσει και παιδιά που πηγαίνουν και στο (...) και στο (...) και παρότι θεωρούνται από τα καλύτερα σχολεία, πηγαίνουν όμως και αυτά τα παιδιά στα φροντιστήρια. (...) Πιο πολύ κάνουν ιδιαίτερα και έχω ακούσει- δεν ξέρω κατά πόσο αληθεύει- ότι κάνουν με καθηγητές που έχουν στο σχολείο.»

Σ16: «Εγώ έχω φίλους και συγγενείς που τα παιδιά τους πάνε σε ιδιωτικά σχολεία και πάνε σε φροντιστήρια που πηγαίνει κι ο κόσμος που τα παιδιά τους φοιτούν σε δημόσια σχολεία. Βέβαια τα παιδιά που φοιτούν σε ιδιωτικά σχολεία ίσως έχουν μεγαλύτερο ποσοστό ιδιαίτερων, γιατί αντλούνται και τα ιδιαίτερα και μέσα από τους ίδιους τους καθηγητές του σχολείου.»

Σ17: «Όχι, θεωρώ ότι κάνουν ιδιαίτερα. Ίσως και από τους καθηγητές του σχολείου τους, απ' ό,τι ξέρω.

Ε: «Στο πλαίσιο του σχολείου;»

Σ: «Όχι. Καθηγητές που δουλεύουν το πρωί στο συγκεκριμένο σχολείο, μπορεί να κάνουν το απόγευμα ιδιαίτερα μαθήματα.»

Παρατηρείται μια ομοφωνία από τους γονείς εκπαιδευτικούς, όχι μόνο για το ότι οι μαθητές των ιδιωτικών σχολείων παρακολουθούν, ως επι τω πλείστον, ιδιαίτερα μαθήματα αλλά και για το ότι τα μαθήματα γίνονται από τους καθηγητές τους, πέραν κάποιου σχολικού πλαισίου ενίσχυσης. Το γεγονός αυτό προκαλεί εντύπωση σε κάποιους εκπαιδευτικούς, ενώ άλλοι φωτογραφίζουν περιπτώσεις σαν και αυτές που συζητήθηκαν στην προηγούμενη υποενότητα, όπου κατά τις απογευματινές ώρες, οι μαθητές λαμβάνουν φροντιστηριακή υποστήριξη από τους καθηγητές τους, επί πληρωμή, είτε στο χώρο του σχολείου είτε στο χώρο του εκπαιδευτικού ή του μαθητή. Σε κάθε περίπτωση, η παρακολούθηση ιδιαίτερων μαθημάτων με καθηγητές των σχολείων, δημόσιων αλλά και ιδιωτικών, είναι μία κοινή πρακτική που χρησιμοποιείται τόσο από τη μεριά των γονέων όσο και από τη μεριά των εκπαιδευτικών των σχολείων.

Μία μητέρα που η κόρη της είναι μαθήτρια Πρότυπου σχολείου, χρησιμοποιεί για δεύτερη φορά στο πλαίσιο της συνέντευξης τον όρο «συμπαίκτες», αναφερόμενη στους μαθητές των ιδιωτικών σχολείων. Την πρώτη φορά που ίδιος όρος χρησιμοποιήθηκε από τη συνεντευξιαζόμενη, ήταν για να προσδιορίσει τη φήμη του σχολείου και κατ' επέκταση το επίπεδο των συμμαθητών του παιδιού της: «Είναι ένα σχολείο που σου εξασφαλίζει ένα επίπεδο “καλών συμπαικτών” (...)». Εν προκειμένω, δηλώνει τα εξής:

Σ23: «Ναι, ειδικά στα γκρουπάκια, ακριβώς γιατί το κόστος ανεβαίνει και υπάρχει η δυνατότητα να το πληρώσουν, σαφέστατα έχεις “συμπαίκτες” οι οποίοι είναι από τα ιδιωτικά.»

Η σημασιολογική ερμηνεία, εδώ, είναι σημαντική. Εφόσον ο «συμπαίκτης» είναι κάποιος που συμμετέχει με κάποιο άλλο άτομο ή με πολλά άτομα σε μία ομαδική δραστηριότητα (συνήθως παιχνίδι), μπορούμε να πούμε ότι στο φαντασιακό της μητέρας, οι μαθητές των Πρότυπων σχολείων και οι μαθητές των ιδιωτικών σχολείων ανήκουν στην ίδια «ομάδα», με σαφή διάκριση από τις υπόλοιπες (π.χ. ΓΕ.Λ), λόγω ανόμοιων χαρακτηριστικών, όπως είναι η οικονομική ευχέρεια της οικογένειας. Επιπλέον, από τον ίδιο όρο υποδηλώνεται και η αίσθηση του ανταγωνισμού, αφού σκοπός των συμπαιχτών που απαρτίζουν μια ομάδα είναι να κερδίσουν τον «αντίπαλο».

Εν ολίγοις, μέσω της μεταφορικής χρήσης του λόγου, σκιαγραφείται από τη μητέρα ένα υπόβαθρο κοινωνικό-χωροταξικής περιχάραξης (οχύρωσης) ορισμένων σχολείων (πρότυπα, ιδιωτικά) με ομοιογενή χαρακτηριστικά (κοινωνικοοικονομικό επίπεδο) και ακολουθούμενες πρακτικές (γκρουπάκια) από το μαθητικό τους κοινό. Οι μαθητές των Πρότυπων και των ιδιωτικών σχολείων προσιδιάζουν σε ένα προστατευμένο σύνολο (ομάδα) «συμπαικτών» και «αντιπάλων», που συναγωνίζονται και, παράλληλα, ανταγωνίζονται, στη βάση της επίτευξης ενός κοινού στόχου (εισαγωγή στην Γ/θμια εκπαίδευση).

Τέλος, στην ερώτηση «εάν σας ενδιαφέρει το πώς σκέφτονται και ενεργούν οι άλλοι γονείς σε σχέση με τα φροντιστήρια των παιδιών τους», οι περισσότεροι γονείς υποστήριξαν ότι η επιρροή των άλλων έχει καθαρά πληροφοριακό και συμβουλευτικό χαρακτήρα, με την τελική απόφαση να εξαρτάται από την άποψη του ίδιου του γονέα και από ειδικούς παράγοντες (π.χ. χημεία με τον εκπαιδευτικό) που αφορούν το παιδί του. Ακολουθούν ενδεικτικά αποσπάσματα αφηγήσεων από γονείς με παιδιά που είναι μαθητές ΓΕ.Λ., ΕΠΑ.Λ και Ιδιωτικών σχολείων.

Σ6: *«Όχι, καθόλου. Έχω κρίση. Θεωρώ ότι το παιδί μου έχει πολύ μεγάλη βοήθεια γιατί βλέπω τα αποτελέσματα, οι βαθμοί δηλαδή.»* (ΓΕ.Λ)

Σ7: *«Όχι, ποτέ. Ποτέ δεν επηρεάζομαι, βέβαια δεν κρύβω ότι μπορεί να ζητήσω τη γνώμη κάποιου άλλου γονιού να μου πει, αλλά από εκεί και πέρα η απόφαση είναι καθαρά δική μου!»* (ΓΕ.Λ)

Σ20: *«Βέβαια! Παρόλο που δεν με επηρεάζει απόλυτα, ήθελα να ξέρω και γι' αυτό ξέρω τι έχουν κάνει – ότι τα συζητάμε, τα συζητάμε – αλλά δεν με επηρεάζουν, από την άποψη ότι το συζητώ με το σύζυγο και έχουμε καταλήξει εκεί που έχουμε καταλήξει έχοντας και στα υπόψη και την πορεία των άλλων παιδιών.»* (ΓΕ.Λ)

Σ35: «Ναι σίγουρα το συζητάς γιατί μπορεί κάποια παράμετρος να σου έχει ξεφύγει και σίγουρα με το να παίρνεις γνώμες είναι καλύτερα.» (Ιδιωτικό)

Σ29: «Όχι, δεν μ' ενδιαφέρει απλά συμβουλευόμαι ανθρώπους.(...) Ρωτάω δηλαδή ποιο είναι καλό, ποιο όχι. Όχι ότι θα με επηρεάσει η άποψή τους κοινωνικά. Απλά τους συμβουλευόμαι, εάν τους εμπιστεύομαι (...).» (ΕΠΑ.Λ)

Σ31: «Βεβαίως! Τους ακούω, διότι και εμείς οι γονείς από τέτοιες πληροφορίες, από πληροφορίες από γονείς, από πληροφορίες απ' τα παιδιά μας μαθαίνουμε να εκτιμήσουμε μια κατάσταση.» (Ιδιωτικό)

Σ33: «Σίγουρα γιατί κι εγώ ας πούμε θα έδινα μια σύσταση, οπότε θα έπαιρνα και μια σύσταση.» (Ιδιωτικό)

Σ38: «Ναι σίγουρα, βολιδοσκοπείς γενικά πώς κινούνται οι άλλοι γονείς, συζητάς και στο τέλος αποφασίζεις τι ταιριάζει στο παιδί.» (Ιδιωτικό)

Μητέρες που τα παιδιά τους είναι μαθητές «καλόφημου» ιδιωτικού σχολείου της Αθήνας, Πρότυπου σχολείου και ΓΕ.Λ, αντίστοιχα, αναφέρουν χαρακτηριστικά:

Σ39: «Με επηρεάζει στο βαθμό που μου επιβεβαιώνει την ανάγκη να χρησιμοποιούμε και εμείς φροντιστήρια. Ναι, με επηρεάζει.»

Σ25: «(...) επίσης είναι και η νοοτροπία έτσι γιατί όλοι πάνε φροντιστήρια και επηρεάζεσαι και θες το καλύτερο.»

Σ16: «Όμως δυστυχώς η περιρρέουσα κατάσταση, όχι μόνο σε ό,τι αφορά τα δημόσια σχολεία, σε ό,τι αφορά γενικότερα το εκπαιδευτικό σύστημα και τις συνεχείς αλλαγές του εξεταστικού συστήματος κι επειδή μίλησα και με εκπαιδευτικούς του σχολείου μου των συγκεκριμένων ειδικοτήτων που εκτιμώ τη γνώμη τους, μας έκαναν να νιώσουμε ανασφάλεια και γι' αυτό τον στείλαμε από Α' Λυκείου.»

Εδώ οι μητέρες περιγράφουν την ισχύ της περιρρέουσα ατμόσφαιρας και, ειδικότερα, την επίδραση που τους ασκείται από το κοινωνικό τους δίκτυο. Παραφράζοντας την αφήγηση της πρώτης μητέρας, είναι σα να λέει ότι «αφού τα φροντιστήρια είναι αναγκαία για όλους τους άλλους, τότε -μάλλον- θα πρέπει να είναι και για εμάς.» Με άλλα λόγια, εάν η μητέρες δε χρησιμοποιούσαν ιδιαίτερα μαθήματα για τα παιδιά τους, θα αισθάνονταν ανασφαλείς ή ακόμα και ανεπαρκείς, δεδομένου ότι θα αποτελούσαν «την εξαίρεση κι όχι τον κανόνα».

Σε κάποιες άλλες περιπτώσεις, το οικονομικό κόστος της φροντιστηριακής υποστήριξης και ο αριθμός των παιδιών της οικογένειας, προτάσσεται από κάποιους γονείς των ΓΕ.Λ και ΕΠΑ.Λ, αντίστοιχα, ως «βαρόμετρο», που αυξομειώνει τις δυνατότητες και το εύρος των επιλογών.

Σ9: «Εντάξει, με επηρεάζει ως ενός σημείου, δηλαδή ακούω και κάποιοι που κάνουν ιδιαίτερα αλλά μπορούν να ανταπεξέλθουν σε αυτό, εμείς δε μπορούμε που έχουμε τρία παιδιά! Κάποιοι που έχουν ένα, κάνουν και σε κάποια μαθήματα ιδιαίτερα.»

Σ26: «Όχι, δε με επηρεάζει γιατί είναι διαφορετική η δική μου οικονομική κατάσταση, διαφορετική των άλλων γονιών, διαφορετικά τα ενδιαφέροντα...»

Αξιίζει επίσης να σημειωθεί ότι παρ' όλο που οι γονείς εκπαιδευτικοί είναι «γνώστες» του χώρου, αρκετοί από αυτούς υποστηρίζουν ότι λαμβάνουν υπόψη τις επιλογές των κοινωνικών τους δικτύων, εξωτερικεύοντας, παράλληλα, ένα βαθμό ανασφάλειας σε σχέση με τη «σωστή» απόφαση και επιλογή. Με άλλα λόγια, σε αυτό το ζήτημα κυριαρχεί ο γονεϊκός ρόλος των ερωτώμενων, έναντι της επαγγελματικής τους ιδιότητας (ως εκπαιδευτικοί) και ανεξάρτητα από μεταβλητές που σχετίζονται με τον τύπο σχολείου που φοιτούν τα παιδιά τους. Ωστόσο, αυτό δε σημαίνει ότι οι απαντήσεις ήταν απόλυτα γραμμικές και ότι δεν υπήρξαν και κάποιοι που υποστήριζαν το αντίθετο.

Σ17: «Ναι, ναι. Γίνεται υποσυνείδητα. Προβληματίζομαι πάρα πολύ αν κάνω το καλύτερο και πώς θα μπορούσα να κάνω το καλύτερο. Μήπως κάνω λάθος επιλογές.» (ΓΕ.Λ)

Σ15: «Δεν μπορώ να πω ότι δεν επηρεάζομαι καθόλου, επηρεάζομαι σε συμβουλευτικό επίπεδο σε ένα βαθμό.» (ΓΕ.Λ)

Σ10: «Πάντα οι γνώμες είναι όλες αποδεκτές. Δεν έχουν όλοι την ίδια άποψη π.χ. για έναν γιατρό ή έναν εκπαιδευτικό! Πάντα οι γνώμες δίστανται! Ακούς και βλέπεις και αποφασίζεις.» (ΓΕ.Λ)

Σ23: «Δεν ξέρω... προφανώς και επηρεάζομαι, όχι απόλυτα φυσικά αλλά το πώς κινούνται οι άλλοι γονείς στο χώρο θα με βοηθήσει να διαμορφώσω μια άποψη. Το εάν θα την ακολουθήσω εξαρτάται από παράγοντες που σχετίζονται με το παιδί.» (Πρότυπο)

Σ24: «με επηρεάζει γιατί συζητάω με γνωστούς μου, είμαι και στο χώρο του σχολείου.....στο τέλος ακολουθώ το ένστικτό μου και το παιδί εννοείται. (Πρότυπο)

Σ12: «Δε θα το έλεγα... είμαι και στο χώρο, οπότε γνωρίζω 5 πράγματα...» (ΓΕ.Λ)

Σ13: «Όχι. Εμένα μ' ενδιαφέρει αυτό που πιστεύω εγώ για μένα! Τώρα ο κάθε άνθρωπος έχει τη δική του άποψη!» (ΓΕ.Λ)

Σ32: «Όχι τόσο. Έχω δικά μου κριτήρια, αλλά πάντα ρωτώ όμως ποιον θα επιλέξω, το τι θα μου πουν κι άλλοι γονείς. Όχι όμως να παρασυρθώ, να πω επειδή κάνει ο άλλος φροντιστήριο να πρέπει να κάνω κι εγώ! Και φέτος που άρχισα στην Α' Λυκείου Γλώσσα και τώρα θα αρχίσουμε και Μαθηματικά, θεωρείται για κάποιους ότι είναι αργά (...)» (Ιδιωτικό)

Σύμφωνα με τα παραπάνω δεδομένα, είναι σαφές ότι οι γονείς, ακόμα και εκείνοι που υποστηρίζουν το αντίθετο, επηρεάζονται από τα κοινωνικά τους δίκτυα και την περιρρέουσα ατμόσφαιρα, κάτι που φαίνεται λογικό, αφού όπως επισημαίνεται από έναν γονέα: «Ναι, γιατί αρχικά ρωτάς μέσα στον κύκλο σου (...).». Οι γονείς, συχνά, προσδιορίζουν το κοινωνικό τους δίκτυο, προβάλλοντας σε αυτό τις δικές τους στάσεις και επιλογές.

Σ25: «με επηρέασαν και γνωστοί που θα έδιναν τα παιδιά τους για το Πρότυπο, εγώ δεν ήμουν και 100% σίγουρη (...) αλλά παρασύρθηκα...»

Σ14: «Γενικά όχι, με τους γονείς των παιδιών του σχολείου όχι. Με άλλους γονείς συναδέλφους, γνωστούς και συγγενείς σαφέστατα και έχουμε συζητήσει και πιστεύουμε όλοι και καταλήγουμε στο ότι, όπως είναι τα πράγματα αυτή τη στιγμή στο εκπαιδευτικό σύστημα, δεν γίνεται να υπάρξει παιδί που θα πάει να δώσει Πανελλήνιες και να έχει προσδοκίες να μπει σε μια σχολή χωρίς να κάνει φροντιστήριο.» (ΓΕ.Λ μητέρα εκπαιδευτικός)

Σ15: «(...) απ' το Αρσάκειο που έχω φίλους (...) όλα παρακολουθούν φροντιστήριο (...).»

Σ40: «Και φίλους που έχουμε στο Κολλέγιο Αθηνών και οτιδήποτε, δεν νομίζω ότι ξεφεύγει κανείς»

Σ25: «Από γνωστούς μου δεν ξέρω, γιατί όσοι πάνε σε ιδιωτικά που ξέρω κάνουν ιδιαίτερα. Δεν ξέρω αν πάνε σε οργανωμένο γνωστοί μου.»

Σ16: «Δεν μπορώ να σας πω ποσοστά, αλλά οι πιο στενοί φίλοι του γιου μου κάνουν φροντιστήριο οργανωμένο.»

Η ευρύτερη περιρρέουσα ατμόσφαιρα (εκπαιδευτικές συνθήκες, μαζική χρήση φροντιστηρίων) πυροδοτεί, σε πρώτο επίπεδο, τη γενική τάση της στροφής γονέων και μαθητών στη χρήση του φροντιστηριακού κλάδου. Η επίδραση των κοινωνικών δικτύων, δημιουργεί τις ειδικές τάσεις επιλογής φροντιστηρίου, οι οποίες μετασχηματίζονται σε γονεϊκές στρατηγικές που εφαρμόζονται περισσότερο ή λιγότερο από κοινωνικές ομάδες που εμφανίζουν κάποια κοινά ή ομοιογενή χαρακτηριστικά. (π.χ. οι μαθητές των ιδιωτικών σχολείων προτιμούν τα ιδιαίτερα, οι μαθητές των Πρότυπων προτιμούν τα γκρουπάκια, οι μαθητές των ΓΕ.Λ χρησιμοποιούν περισσότερο μεικτή μέθοδο και λιγότερο μόνο ιδιαίτερα μαθήματα). Το αίσθημα της ασφάλειας ή ανασφάλειας, όπως αναφέρεται παραπάνω από τον γονέα, είναι η κινητήριος δύναμη ανάπτυξης των εκάστοτε επιλογών.

vi. Στρατηγική της οικονομικής επένδυσης

(προεκτάσεις κοινωνικοοικονομικής προέλευσης)

Ε: «Αν υπήρχε η δυνατότητα θα επιλέγατε κάποιο άλλο φροντιστήριο;»

Σ17: «Όχι, νομίζω ότι δε θα άλλαζα το είδος. Ίσως μπορεί να επέλεγα πάλι έναν εκπαιδευτικό, ίσως πιο ικανό με περισσότερα χρήματα.» (ΓΕ.Λ)

Η γονεϊκή στρατηγική υπό το πρίσμα της οικονομικής επένδυσης των οικογενειών στα φροντιστήρια Μ.Ε., αποτελεί ίσως τη βάση όλων των προαναφερθέντων. Αυτό σημαίνει ότι το σύστημα επιλογής των γονέων, εξαρτάται κατά κύριο λόγο από την οικονομική δυνατότητα του νοικοκυριού, δεδομένου ότι ο γονέας θα κάνει πρώτα αυτό που μπορεί και μετά αυτό που θέλει. Με το οικονομικό στάτους της οικογένειας συνδέεται και η κοινωνική προέλευση, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι η σχέση αυτή είναι πάντα γραμμική. Στην παραπάνω αφήγηση, η ικανότητα του εκπαιδευτικού-φροντιστή συσχετίζεται με το οικονομικό κόστος και, ειδικότερα, με το μέγεθος της δαπάνης που θα επενδυθεί στο φροντιστήριο.

Στο δείγμα που προέκυψε στο πλαίσιο της παρούσας εμπειρικής έρευνας, υπάρχει μια σαφής διάκριση μεταξύ των κοινωνικών στρωμάτων, η οποία αντανακλάται στις επιλεγείσες μορφές και τις μεθόδους (στρατηγικές) εξασφάλισης της φροντιστηριακής υποστήριξης (τύπος-είδος, καθηγητής κλπ) σε συνδυασμό με όμοιες όψεις που αφορούν τον τύπο του σχολείου φοίτησης των μαθητών. Σε όλο αυτό το πλαίσιο, το οικονομικό κόστος των γονεϊκών επιλογών είναι κυρίως αυτό που δημιουργεί συστήματα επιλογών και σχηματοποιεί γονεϊκές στρατηγικές.

Οι γονείς ανήκουν, κατά κύριο λόγο, σε μεσαίες και υψηλές κοινωνικές υποκατηγορίες: υψηλά (ανώτερα) στρώματα, υψηλά-μεσαία στρώματα, χαμηλά μεσαία στρώματα. Ο τύπος σχολείου εδώ διαγράφει μια ευκρινή σύνδεση με την κοινωνικοοικονομική προέλευση των υποκειμένων. Για παράδειγμα οι γονείς των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων που προέρχονται από υψηλές (ανώτερες) κοινωνικά ζώνες κατοικίας περιοχών της Αττικής, έχουν επιλέξει σχολεία πιο «κλειστού» χαρακτήρα (ελίτ) Ιδιωτικά ή Πρότυπα συνδυάζοντας εξίσου «κλειστές» και -ιδιαιτέρως- ακριβές μορφές φροντιστηριακής εκπαίδευσης (ιδιαίτερο μάθημα - γκρουπάκι). Σύμφωνα με τα λεγόμενα των ιδίων όταν ρωτήθηκαν για το κόστος των φροντιστηρίων Μ.Ε¹⁴¹,

¹⁴¹ Τα οικονομικά στοιχεία επικεντρώνονται στους μαθητές που φοιτούν στη Γ΄ Λυκείου

αυτό ανέρχεται από 700 ευρώ έως 800 ευρώ μηνιαίως. Επιπλέον, κάποιοι γονείς από την εν λόγω κοινωνική ομάδα δαπανούν κατά προσέγγιση 400 ευρώ μηνιαίως για τα φροντιστηριακά δίδακτρα, ενώ τα παιδιά τους είναι μαθητές της Α΄ ή Β΄ Λυκείου. Λαμβάνοντας υπ' όψιν αυτή την παράμετρο, το κόστος για τη Γ΄ Λυκείου αναμένεται ν' αυξηθεί σημαντικά. Οι εν λόγω γονείς έχουν υψηλό μορφωτικό επίπεδο (ΠΕ) και είναι εκπαιδευτικοί, ιδιωτικοί και δημόσιοι υπάλληλοι.

Οι γονείς των υψηλών-μεσαίων κοινωνικών κατηγοριών προέρχονται και από την Αττική και την Κορινθία. Τα παιδιά τους φοιτούν σε δημόσια σχολεία και σε ιδιωτικά σχολεία. Σε σχέση με το επάγγελμα, είναι εκπαιδευτικοί, δημόσιοι και ιδιωτικοί υπάλληλοι. Το χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο είναι επιπέδου ΔΕ, το υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο είναι επιπέδου μεταπτυχιακού. Οι γονείς των δημόσιων σχολείων που είναι εκπαιδευτικοί δαπανούν για τα φροντιστήρια των παιδιών τους, κατά μέσο όρο, 500 ευρώ/μήνα. Το ίδιο περίπου ποσό, ξοδεύουν και οι υπόλοιποι γονείς (δημόσιοι - ιδιωτικοί υπάλληλοι, δικηγόροι, συνταξιούχοι κ.α.). Επιλέγουν και τις τρεις μορφές φροντιστηριακής εκπαίδευσης (ιδιαίτερο μάθημα ή οργανωμένο φροντιστήριο ή μεικτή μέθοδο).

Οι γονείς των δημόσιων σχολείων που δαπανούν το μικρότερο οικονομικό κόστος είναι, κατά βάση, απόφοιτοι Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και ΤΕΙ και στο επάγγελμα δημόσιοι και ιδιωτικοί υπάλληλοι, οικοκυρές, συνταξιούχοι. Οι οικονομικές αποκλείσεις είναι σαφείς και κάποιες από αυτές είναι μεγαλύτερες λόγω «καλύτερης τιμής» σε ειδικές περιπτώσεις (μονογονέας, μακρόχρονη συνεργασία, αδέρφια κ.α.)

Σ6: «240€ όταν ο μισθός μου είναι 750€ (...) υπ' όψιν ότι το ποσό που δίνω εγώ δεν είναι αντιπροσωπευτικό, επειδή είμαι μονογονεϊκή οικογένεια και από σεβασμό και εκτίμηση ο φροντιστής μου έχει κάνει μία ιδιαίτερη τιμή για μένα προσωπικά. Δηλαδή συγκεκριμένα μια φίλη μας πληρώνει 350€ το μήνα.»

Σ16: «Νομίζω ότι με την έκπτωση που έχουμε λόγω των δύο παιδιών και των τριών ετών που παρακολουθεί ο μεγάλος, είναι γύρω στα 300€. Αλλά σας το λέω στο περίπου...»

Οι γονείς των ιδιωτικών σχολείων δαπανούν (για τη Β΄ Λυκείου), κατά μέσο όρο 300 ευρώ κάθε μήνα, ποσό που στη Γ΄ Λυκείου, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, αναμένεται να διπλασιαστεί. Επιλέγουν κυρίως ιδιαίτερα μαθήματα.

Τα φροντιστήρια στους κύκλους των ΕΠΑ.Λ είναι λιγότερα. Το οικονομικό κόστος αυτών, δεν ξεπερνά τα 200-250 ευρώ/μήνα. Οι γονείς είναι δημόσιοι και ιδιωτικοί υπάλληλοι και το ενδιαφέρον σε αυτό το υποσύνολο είναι ότι εκπροσωπούνται σχεδόν όλες οι βαθμίδες σπουδών (ΔΕ, ΠΕ, Μεταπτυχιακό, ΙΕΚ). Οι γονείς των ΕΠΑ.Λ επιλέγουν ή ιδιαίτερο μάθημα ή οργανωμένο φροντιστήριο.

Παρενθετικά, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει στη διαμόρφωση του κόστους των φροντιστηρίων ο αριθμός των παιδιών της εκάστοτε οικογένειας, παράγοντας που αφ' ενός μεν αυξάνει το συνολικό κόστος αφ' ετέρου δε περιορίζει το εύρος των επιλογών κάποιων γονέων που έχουν παραπάνω από ένα παιδί.

Σ4: «Εγώ υπολογίζω πάνω κάτω ότι είναι 500€ το παιδί.»

Η συγκεκριμένη μητέρα έχει τρία παιδιά, που φοιτούν στις βαθμίδες του Λυκείου και του Γυμνασίου. Κατοικεί σε περιοχή της Κορινθίας και είναι δικηγόρος. Συνυπολογίζοντας ότι η κόρη της παρακολουθεί ιδιαίτερο με «περιζήτητο» καθηγητή ιδιωτικού σχολείου, το συνολικό κόστος των φροντιστηρίων για το σύνολο των παιδιών της ξεπερνά -σίγουρα- τα 1.500 ευρώ το μήνα. Σε αυτή την περίπτωση το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας επιτρέπει αυτήν την υψηλή οικονομική επένδυση, ενώ σε άλλες περιπτώσεις την περιορίζει.

Σ9: «(...) δηλαδή ακούω και κάποιοι που κάνουν ιδιαίτερα αλλά μπορούν να ανταπεξέλθουν σε αυτό, εμείς δε μπορούμε που έχουμε τρία παιδιά! Κάποιοι που έχουν ένα, κάνουν και σε κάποια μαθήματα ιδιαίτερα..»

Σύμφωνα και με τα παραπάνω δεδομένα, είναι ευδιάκριτες οι σχέσεις που προκύπτουν μεταξύ του μορφωτικού και κοινωνικό-επαγγελματικού επιπέδου των γονέων σε σχέση με την επιλογή τόσο των φροντιστηρίων όσο και των σχολείων. Ωστόσο, μέσα από την ποικιλομορφία των περιπτώσεων αναδεικνύονται και διαφορετικές όψεις, οι οποίες αποδομούν την όποια γραμμικότητα ή αναλογία των κοινωνικοοικονομικών χαρακτηριστικών των υποκειμένων σε ό,τι αφορά τις εκπαιδευτικές τους επιλογές.

Σε σχέση με τον τύπο σχολείου υπάρχουν γονείς και από δημόσια σχολεία, των οποίων η οικονομική δαπάνη για τη φροντιστηριακή εκπαίδευση δε διαφέρει σημαντικά από την αντίστοιχη των γονέων με παιδιά που φοιτούν σε πρότυπο ή ιδιωτικό σχολείο. Παραδείγματος χάριν:

Σ13: «Φτάνουμε το μήνα στα 850€.»

Στη συγκεκριμένη περίπτωση έχουμε μια μητέρα η οποία κατοικεί στη περιοχή της Κορινθίας που το παιδί της φοιτά σε δημόσιο σχολείο. Είναι απόφοιτος δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ΔΕ) και δεν εργάζεται (οικοκυρά). Το εισόδημα από τη μεριά του πατέρα, σε αυτή την περίπτωση, φαίνεται να έχει καθοριστικό ρόλο.

Σ9: «Είναι 650€ για το κορίτσι μόνο, όχι για τη μικρή.»

Ομοίως και εδώ, η μητέρα κατοικεί στην Κορινθία, το παιδί της φοιτά σε δημόσιο σχολείο και είναι οικοκυρά. Αυτό που διαπιστώνεται από τις δύο μητέρες είναι ότι το μορφωτικό επίπεδο και το κοινωνικό-επαγγελματικό υπόβαθρο, δε φαίνεται να στέκεται εμπόδιο στην υψηλή οικονομική επένδυση για τα φροντιστήρια, η οποία εξαρτάται εξ ολοκλήρου από το οικονομικό κεφάλαιο της οικογένειας. Το ίδιο αποτυπώνεται και από γονείς του δείγματος που παρά το χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο ακόμα και την έλλειψη επαγγέλματος, η οικονομική τους κατάσταση (μισθός τους, εισόδημα πατέρα, άλλες πηγές) επιτρέπει τη φοίτηση των παιδιών τους σε ιδιωτικά σχολεία και φροντιστήρια.

Σ19: «Είναι γύρω στα 700€ γιατί κάνει και σχέδιο (...) γιατί θέλει να δώσει Αρχιτεκτονική.»

Στην παραπάνω περίπτωση, αντίθετα, η μητέρα που κατοικεί σε περιοχή υψηλής-μεσαίας κοινωνικής ζώνης της Αττικής, είναι εργαζόμενη (ορκωτή λογίστρια), κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος, όποτε και σκιαγραφείται μια θετική σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού επιπέδου, επαγγέλματος, οικονομικού κεφαλαίου καθώς και υψηλής στοχοθεσίας του παιδιού της.

Στη συνέχεια παρατίθεται σχετικό αποσπάσματα από μητέρες της Αττικής, που τα παιδιά τους φοιτούν σε δημόσια σχολεία σε περιοχές μεσαίας υψηλής κοινωνικής ζώνης (Σ20) και μεσαίας χαμηλής κοινωνικής ζώνης (Σ22). Στην πρώτη περίπτωση, η μητέρα είναι οικοκυρά και δαπανά το ποσό των 300 ευρώ για τα φροντιστήρια, μία από τις χαμηλότερες τιμές συνολικών διδάκτρων που έχουν αναφερθεί για την βαθμίδα της Γ' Λυκείου. Στη δεύτερη περίπτωση η μητέρα είναι απόφοιτος ΤΕΙ και εργάζεται στον τομέα της υγείας. Το πόσο που δαπανάται από την ίδια είναι πολύ μεγαλύτερο από αυτό που αναφέρει, αφού χρησιμοποιεί διπλά φροντιστήρια.

Σ20: «Είναι γύρω στα 300€.»

Σ22: «Αρκετά.»

Ε: «Πάνω από 500€ ας πούμε;»

Σ: «Ναι.»

Σε ευρύτερο επίπεδο, αντανακλώνονται οι -εντός των κοινωνικών κατηγοριών- υπό περιπτώσεις και κατ' επέκταση οικονομικές αποκλίσεις. Με άλλα λόγια η κοινωνική διαστρωμάτωση τόσο στο πλαίσιο του δημόσιας εκπαίδευσης όσο και στο πλαίσιο της ιδιωτικής εκπαίδευσης είναι ορατή. Σε περιπτώσεις όπου η οικονομική δαπάνη των φροντιστηρίων είναι, τρόπον τινά, «αντιστρόφως ανάλογη» των κοινωνικών χαρακτηριστικών των υποκειμένων (επίπεδο εκπαίδευσης, κοινωνικό-επαγγελματικό στάτους), το οικονομικό κεφάλαιο είναι αυτό που καθορίζει τις επιμέρους δυνατότητες.

Η τελευταία περίπτωση θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ίσως η πιο ιδιαίτερη ή έστω μη αναμενόμενη. Το μεγαλύτερο οικονομικό ποσό που αναφέρθηκε στο πλαίσιο όλων των συνεντεύξεων της εμπειρικής έρευνας, αφορά μητέρα που το παιδί της φοιτά σε ΕΠΑ.Λ.

Σ29: «Γύρω στα 1.000-1.200. Στην κόρη μου ήταν πιο ακριβά γιατί τα μαθήματα που κάνει ο Ηλίας με το ΕΠΑ.Λ είναι πιο οικονομικά. Για την κόρη μου, που είχε στόχους πολύ πιο υψηλούς, ήταν πολύ πιο ψηλά, ήταν κι οι καθηγητές τέτοιοι.»

Από το συγκεκριμένο απόσπασμα, αποδεικνύεται ότι ο τύπος σχολείου δεν είναι πάντα ο βασικός δείκτης του κοινωνικοοικονομικού στάτους της οικογένειας. Η περιοχή -όμως- του σχολείου ή της κατοικίας (χωροταξικά), συνήθως, είναι. Η μητέρα προέρχεται από περιοχή της Αττικής υψηλής κοινωνικής ζώνης. Το ΕΠΑ.Λ στο οποίο αναφέρεται διαφέρει από το μέσο όρο των υπόλοιπων σχολείων από άποψη φήμης και επιπέδου. Στη συγκεκριμένη περίπτωση η μητέρα είναι κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος και υπεύθυνη (κάτοχος) ιδιωτικής εταιρείας. Επομένως, υπάρχει ανάλογη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού, κοινωνικού και οικονομικού κεφαλαίου, δυσανάλογη όμως σχέση με τον τύπο της σχολικής μονάδας φοίτησης. Αυτή η περίπτωση υπογραμμίζει το κοινωνικό χωροταξικό υπόβαθρο των περιοχών της Αττικής, όπου ακόμα και -θεωρητικά- υποβαθμισμένοι τύποι σχολείων «αναβαθμίζονται» βάσει του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου του πληθυσμού τους. Επίσης, όπως έχει αναδειχτεί ήδη στο πλαίσιο του ερευνητικού άξονα, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των σχολείων σε σύζευξη με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των οικογενειών δημιουργούν ομοιογενείς τάσεις και

στρατηγικές· οι μορφές αριστείας και ελιτισμού στο πλαίσιο ορισμένων σχολείων αντανακλώνται σε αντίστοιχες μορφές αριστείας και ελιτισμού στο πλαίσιο της φροντιστηριακής εκπαίδευσης (γκρουπάκια, ιδιαίτερα ή οργανωμένα φροντιστήρια υψηλού οικονομικού κόστους και επιλεκτικής πολιτικής βάσει της επίδοσης, της στοχοθεσίας, της περιοχής, του τύπου σχολείου, των κοινωνικών χαρακτηριστικών του μαθητή)

Αντίστοιχες όψεις, διαφορετικής έντασης, εμφανίζονται και στην Κορινθία. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η Κορινθία συνιστά μια μικρογραφία της Αθήνας σχετικά με την κοινωνική κατανομή στο πλαίσιο των φροντιστηρίων Μ.Ε. αποπλαισιωμένη από την καθαυτή έννοια του όρου «ελιτισμού», διότι οι κοινωνικές διακρίσεις σε αυτό το χωρικό πλαίσιο δεν είναι τόσο πολυεπίπεδες και οξυμμένες, όπως συμβαίνει στην Αττική. Ως εκ τούτου, τα γκρουπάκια αριστείας στην Αθήνα, αντιστοιχούν σε γκρουπάκια όμοιας φιλοσοφίας που σχηματίζονται στο πλαίσιο ιδιωτικών σχολείων και «καλών» φροντιστηρίων υψηλού κόστους στην Κορινθία. Τα ακριβά επιλεκτικά ιδιαίτερα στο πλαίσιο περιοχών της Αττικής υψηλού κοινωνικού στάτους είναι τα ακριβά επιλεκτικά ιδιαίτερα που αναδείχτηκαν από γονείς της Κορινθίας (ως στρατηγική) που επιλέγουν καθηγητές υψηλού κοινωνικού στάτους (π.χ. καθηγητές ή κάτοχοι ιδιωτικών σχολείων).

Σε κάθε περίπτωση, το οικονομικό κεφάλαιο των οικογενειών συνιστά το βαρόμετρο των εκπαιδευτικών επιλογών είτε η σχέση με το επίπεδο εκπαίδευσης και το επάγγελμα είναι γραμμική είτε δεν είναι. Η γονεϊκή επιλογή σε συνάρτηση με τα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων αποτελεί ένα πεδίο υποπεριπτώσεων και συμπλεγμάτων μικρό-ατομικών παραγόντων και συντελεστών. Κατά τα άλλα, εντοπίζονται όμοιες όψεις στρατηγικών προστατευτισμού υπό την έννοια της κλειστότητας, της οχύρωσης, της ασφάλειας και του πλεονεκτήματος. Εκείνοι που μπορούν, εξατομικεύουν τη φροντιστηριακή εκπαίδευση των παιδιών τους, όπως έχουν εξατομικεύσει και τη σχολική τους φοίτηση. Εκείνοι που δυσκολεύονται ή δεν μπορούν (οικονομικά και θεσμικά), επικεντρώνονται στην οικονομική επένδυση ενός σχήματος φροντιστηριακής υποστήριξης με εναλλακτικούς τρόπους αντιστάθμισης του μειονεκτήματος (ιδιαίτερα με καθηγητές-φροντιστές κύρους, γκρουπάκια αριστείας, συνδυασμός μορφών, διπλά φροντιστήρια), είτε το μειονέκτημα αυτό αφορά μια μέτρια

σχολική επίδοση, είτε ένα δημόσιο σχολείο (έναντι ενός ιδιωτικού), είτε ένα «κακής» φήμης σχολείο, είτε μια υποβαθμισμένη κοινωνικά περιοχή κτλ.

Εν κατακλείδι, ο χωροταξικός χαρακτήρας της περιοχής κατοικίας ή του σχολείου (κυρίως για Αθήνα), το κοινωνικό επαγγελματικό στάτους του γονέα, η στοχοθεσία του μαθητή, συμβάλλουν συνολικά στη διαμόρφωση του ρου της γονεϊκής επιλογής φροντιστηρίων. Τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα, οι προσβάσεις και οι διαχωριστικές γραμμές, η συμμετοχή ή ο αποκλεισμός, το μέγεθος του μεριδίου των κοινωνικών υποκειμένων στο χώρο των φροντιστηρίων, που «φτάνει για όλους», χωρίς να είναι ισομερές, όλες αυτές οι κοινωνικές εκφάνσεις δομούνται στη βάση του οικονομικού κεφαλαίου των οικογενειών, το οποίο ναι μεν συνδέεται σημαντικά με χαρακτηριστικά κοινωνικό-χωροταξικής προέλευσης, αλλά κάτι τέτοιο δε σημαίνει απαραίτητα την ανυπαρξία περιπτώσεων, όπου μπορεί «να σταθεί» και μόνο του' όταν κάποιος μπορεί, απλά αγοράζει και πληρώνει.

vii. Στρατηγική της εμπλοκής των γονέων

Ο βαθμός εμπλοκής των γονέων στο πλαίσιο της φροντιστηριακής εκπαίδευσης αποτελεί μία ακόμα -ίσως πιο γενικευμένη- μορφή γονεϊκής στρατηγικής. Σχετικές όψεις φωτίζονται μέσω υπό-ερωτημάτων που τέθηκαν αναφορικά 1. με το ποιός αποφασίζει για τα περί φροντιστηρίων ζητήματα (έναρξη-επιλογή), 2. με το βαθμό κινητοποίησης των γονέων στο πλαίσιο της εύρεσης και επιλογής φροντιστηρίων 3. με το συναισθηματικό υπόβαθρο γονέων και μαθητών στο πλαίσιο των φροντιστηρίων και της ευρύτερης εντατικοποίησης που λαμβάνει χώρα στις κρίσιμες τάξεις του Λυκείου. Ο συναισθηματικός κόσμος είναι ένας νευραλγικός, συχνά υποσυνείδητος μηχανισμός που επιδρά στη στάση των υποκειμένων και στην από μεριά τους διαχείριση βαρυνουσών αποφάσεων και επιλογών.

Ποιός αποφασίζει για τα ζητήματα των φροντιστηρίων (έναρξη - επιλογή)

Στις ερωτήσεις «από ποιον έγινε το αίτημα για την έναρξη των φροντιστηρίων;» και «ποιός είναι αυτός που επιλέγει;» οι απαντήσεις των γονέων σε γενικές γραμμές δεν είναι ομόφωνες.

Ανεξάρτητα από παραμέτρους κοινωνικής προέλευσης και τύπου σχολείου, πολλοί γονείς υποστηρίζουν ότι η απόφαση για την έναρξη της φροντιστηριακής εκπαίδευσης πάρθηκε από κοινού, έπειτα από συζήτηση μεταξύ των μελών της οικογένειας, αρκετοί υποστηρίζουν ότι η έναρξη ζητήθηκε πρώτα από το παιδί τους και - επίσης- αρκετοί ότι η απόφαση ήταν των ιδίων. Η όποια διαφορετικότητα μεταξύ των στάσεων των γονέων στο πλαίσιο αυτό, φαίνεται ότι σχετίζεται, αρχικά, με την ηλικία των μαθητών.

Θεωρητικά, όσο μικρότερος ηλικιακά είναι ο μαθητής τόσο περιορίζεται ο βαθμός συμμετοχής και εμπλοκής του στη λήψη μιας τέτοιας απόφασης. Πράγματι, υπάρχουν κάποιες περιπτώσεις γονέων στο πλαίσιο του δείγματος από τις οποίες είναι εμφανές ότι εξαιτίας του νεαρού της ηλικίας των παιδιών τους, όταν έλαβε χώρα η έναρξη των φροντιστηρίων (π.χ. Δημοτικό, Γυμνάσιο), η απόφαση πάρθηκε αποκλειστικά από τους ίδιους. Σε αυτό το σημείο χρειάζεται να διευκρινιστεί ότι εξετάζεται το ποιός πρότεινε πρώτος την έναρξη των φροντιστηρίων και ότι σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις, σύμφωνα με τα λεγόμενα των γονέων, υπήρχε συναίνεση των μαθητών.

Σ39: *«Εμείς το επιλέξαμε επειδή ήταν και μικρή»* (από ΣΤ' Δημοτικού)

Σ9: *«Από την Α' Γυμνασίου εγώ... δηλαδή ήταν λίγο αδύναμη στα Μαθηματικά, τα είχα αρχίσει όλα μου τα παιδιά, αλλά στα άλλα μετά. (...) συμφώνησαν γιατί ήξεραν τις αδυναμίες τους σε κάποια μαθήματα.»*

Σ3: *«Εγώ. Εγώ το πρότεινα και είπαμε να το δοκιμάσει και αν νιώθει ότι τον βοηθάει να συνεχίσει.»* (έναρξη από Β' Γυμνασίου)

Σε κάποιες άλλες περιπτώσεις, όταν οι γονείς υποστηρίζουν ότι η απόφαση ήταν κοινή, ναι μεν υπογραμμίζουν μια συναινετική συνθήκη, ωστόσο δεν απαντούν συγκεκριμένα στο ποιός έθεσε -πρώτος- το ζήτημα. Συχνά βλέπουμε ότι οι γονείς με έμμεσο τρόπο κατευθύνουν τα παιδιά τους προς τη λήψη αυτής της απόφασης.

Σ14: «Ήταν κοινή απόφαση, ήταν απόφαση της οικογένειας.»

Σ13: «Μαζί με το παιδί είπαμε ότι, επειδή πάει στο Γυμνάσιο και στο Δημοτικό έτυχε σε δυο τάξεις, στη Γ' και στη Δ', η δασκάλα να μην μας κάνει και πολύ δουλειά (...) και της είπα: "Θέλεις να ξεκινήσουμε φροντιστήριο στην Α' Γυμνασίου να μην έχεις κενά;" Και δέχτηκε, το ήθελε και σε πληροφορώ ότι μέχρι τη ΣΤ' Δημοτικού τα Μαθηματικά ήταν τα τελευταία που διάβαζε (...). Το συζητήσαμε παρέα, είπαμε ότι στο ιδιαίτερο ό,τι απορία έχει θα μπορεί να έχει τον καθηγητή τετ α τετ, ενώ στο φροντιστήριο είναι διαφορετικά, οπότε η μικρή συμφώνησε.»

Την ίδια στιγμή, γονείς με παιδιά που φοιτούν στη Β' Γυμνασίου, υποστηρίζουν ότι η έναρξη των φροντιστηρίων προτάθηκε από τα ίδια τα παιδιά, παρά το νεαρό της ηλικίας τους.

Σ5: «Η ίδια ήθελε να ξεκινήσει, γιατί ενώ πηγαίναμε μια χαρά στην Α' Γυμνασίου, μετά έβλεπε ότι στην τάξη είχε κενά.» (ΓΕ.Λ)

Σ34: «Ο γιος μου και μετά από κοινού το συζητήσαμε.» (Ιδιωτικό)

Οι περιπτώσεις των μαθητών που θέτουν πρώτοι το αίτημα της φροντιστηριακής φοίτησης, αυξάνονται στην Α' Λυκείου.

Σ2: «Τα ίδια τα παιδιά μου είπαν "μαμά χρειάζομαι μια βοήθεια σ' αυτό το μάθημα".»

Σ7: «Ο ίδιος εξέφρασε την επιθυμία να βοηθηθεί σ' αυτά τα δύο μαθήματα βλέποντας την πρόδοό του σχολείο (...) και μου ζήτησε το παιδί το ίδιο "Θα ήθελα αν μπορείς να με πας" (...)»

Παρ' όλα αυτά, στην ίδια σχολική βαθμίδα υπάρχουν και πολλές αντίθετες τοποθετήσεις, όπου ο πρώτος λόγος ανήκει στους γονείς. Εάν μπορούμε να διακρίνουμε κάποια όψη ομοιογένειας μεταξύ των δεδομένων, αυτή αφορά την υποκατηγορία των γονέων εκπαιδευτικών καθώς και τους γονείς των οποίων τα παιδιά φοιτούν σε ΕΠΑ.Λ. Στις εν λόγω υπό-κατηγορίες, παρατηρείται ένας μεγαλύτερος έλεγχος σε σχέση με τη διευθέτηση των ζητημάτων περί φροντιστηρίων (έναρξη-επιλογή), χωρίς αυτό να σημαίνει ότι οι όλες οι απαντήσεις διακρίνονται από την ίδια γραμμικότητα.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, διατείνονται τα εξής:

Σ16: "Εμείς του είπαμε ότι «θα πας και φροντιστήριο». Και είπε «ναι». Και βέβαια δεν έφερε αντίρρηση γιατί οι προσλαμβανουσες που είχε ήταν ίδιες από τους συμμαθητές του."

Σ12: «Επειδή είμαι στο χώρο, καλώς ή κακώς έχω μια γνώση για το αντικείμενο και ήξερα ότι εκεί στην Α΄ Λυκείου θα πρέπει τα πράγματα να αντιμετωπιστούν λίγο πιο σοβαρά για να μπορέσουν και τα παιδιά μου και τα τρία να δουν πού έχουν κλίση. Οπότε ήμουν εγώ που το είπα και ο σύζυγος συμφώνησε και τα παιδιά δεν είχαν αντίρρηση.»

Σ19: «Ο πρώτος που το εξέφρασε ήταν ο άντρας μου, ο οποίος είναι και εκπαιδευτικός να φανταστείτε!»

Οι γονείς που τα παιδιά τους φοιτούν σε Πρότυπο σχολείο, είναι στο σύνολό τους εκπαιδευτικοί. Περιγράφουν την απόφαση για την έναρξη του φροντιστηρίου ως προ-«συμφωνημένη» συνθήκη».

Σ23: «Πάνω κάτω δεν υπάρχει αίτημα από εμάς ή από εκείνον. Είναι κάτι συμφωνημένο ότι πια μπαίνεις στην τελική ευθεία και παίρνεις τα μέτρα σου.»

Σ25: «Νομίζω ότι δόθηκε σαν μια συνθήκη, δεν συζητήθηκε. Ίσως το είχαμε κι εμείς δεδομένο. Αλλά και το παιδί θα το ζήταγε.»

Αντίστοιχα κάποιοι γονείς εκπαιδευτικοί που τα παιδιά τους είναι μαθητές ιδιωτικών σχολείων, φαίνεται ότι είναι εκείνοι κυρίως που διαχειρίζονται τα εν λόγω ζητήματα και αποφασίζουν γι' αυτά.

Σ40: «Πρόεκυψε μέσα στην οικογένεια, η γυναίκα μου είναι εκπαιδευτικός και το συζητήσαμε.»

Σ32: «Περισσότερο εγώ. (...). Και πιστεύω ότι τον καταπίεσα λιγάκι για να αρχίσει και τώρα σιγά σιγά γι' αυτό τον αρχίζω Μαθηματικά (...) περισσότερο δικό μου ήταν το αίτημα.»

Ομοίως, γονείς ιδιωτικών σχολείων αναφέρονται σε «παράδοση», απαντώντας ότι οι ίδιοι έχουν τον κύριο λόγο για τα ζητήματα του φροντιστηρίου.

Σ31: «Από τις αρχές του Λυκείου ήταν πλέον παράδοση ότι το παιδί πρέπει να ξεκινήσει τα φροντιστήρια σιγά σιγά, αφού πήραμε την απόφαση για την κατεύθυνση ξεκινήσαμε την αναζήτηση των καθηγητών.»

Σ35: «Εμείς οι γονείς. Βέβαια πάντα το συζητάμε με το παιδί!»

Στο απόσπασμα που ακολουθεί, η μητέρα είναι η μοναδική περίπτωση γονέα στο πλαίσιο του ερευνητικού δείγματος που δεν έχει στραφεί σε κάποια μορφή ιδιωτικού φροντιστηρίου. Ο γιος της είναι μαθητής της Α΄ Λυκείου, φοιτά σε ιδιωτικό σχολείο και παρακολουθεί μαθήματα ενίσχυσης που προσφέρονται εντός του σχολείου. Μιλώντας υποθετικά, είναι χαρακτηριστικός ο τρόπος με τον οποίο εκφράζει την προσωπική της στάση, άποψη και επιθυμία «δια στόματος» του παιδιού της. Από τα λεγόμενα της

φαίνεται ότι η απόφαση για το είδος του φροντιστηρίου είναι ειλημμένη, παρά ότι πρόκειται να ληφθεί από το παιδί της.

Σ37: *«Θεωρώ ότι το παιδί αποφασίζει και αν αποφασίσει κάτι δε θα είναι σε επίπεδο ομαδικού, νομίζω τον καλύπτει καλύτερα ένα φροντιστήριο που θα ασχολείται ο καθηγητής μαζί του και μόνο μαζί του, δηλαδή σε κάτι ιδιαίτερο, αν θα γίνει. Με επιφύλαξη βέβαια τα λέω, αλλά θεωρώ ότι την απόφαση την παίρνει το παιδί.»*

Οι γονείς των ΕΠΑ.Λ απαντούν, ομολογουμένως, πιο ομόφωνα απ' όλους τους συνεντευξιαζόμενους. Η απόφαση τόσο για την έναρξη του φροντιστηρίου όσο και τη μορφή (είδος) της φροντιστηριακής υποστήριξης, λαμβάνεται από τους ίδιους. Οι λόγοι αυτής της στάσης -θεωρητικά- διαφέρουν από τις υπόλοιπες περιπτώσεις γονέων των οποίων η στάση φανερώνει έναν μεγαλύτερο βαθμό εμπλοκής ή ελέγχου σε σχέση με τα διερευνώμενα ζητήματα. Ίσως σε αυτές τις περιπτώσεις η εμπλοκή ή ο έλεγχος, σχετίζονται με ζητήματα χαμηλού ενδιαφέροντος, πειθαρχίας ή επίδοσης από την πλευρά των μαθητών, κάτι που δε διευκρινίζεται αλλά υποδηλώνεται από κάποιους γονείς. Για παράδειγμα, στο απόσπασμα που ακολουθεί, από τον τρόπο που απαντάει η μητέρα φαίνεται ότι ίσως και να προτιμούσε να μην επωμίζεται αποκλειστικά εκείνη το βάρος αυτών των αποφάσεων.

Ε: *«Ποιος πήρε την απόφαση για την έναρξη του φροντιστηρίου;»*

Σ26: *«Δυστυχώς εγώ!»*

Ε: *«Ποιός αποφασίζει για το είδος; Αν θα κάνετε ομαδικό ή ιδιαίτερο μάθημα;»*

Σ: *«Πάλι δυστυχώς εγώ!»*”

Ως σαφής λόγος για τον οποίο το «σχήμα» της φροντιστηριακής εκπαίδευσης καθορίζεται εξ ολοκλήρου από τον γονέα, αναφέρθηκε (από μητέρα που το παιδί της φοιτά σε ΕΠΑ.Λ) το οικονομικό σκέλος αυτής, παράγοντας στον οποίο αναφέρθηκαν και άλλοι γονείς που παρουσιάζουν όμοια στάση.

Σ30: *«Αρχικά εγώ αλλά ήταν σύμφωνο και το παιδί γιατί είχε κάποια αδυναμία στο συγκεκριμένο μάθημα (...).»*

Ε: *«Ποιος επιλέγει το είδος του φροντιστηρίου;»*

Σ: *«Εγώ. Πιστεύω ότι το ομαδικό είναι καλύτερο. Δεν είχαμε και την οικονομική δυνατότητα για το ιδιαίτερο.»*”

Σ6: *«Το οικονομικό καθαρά! Ποιος γονιός δε θέλει να κάνει ιδιαίτερο το παιδί του στο σπίτι; Να μην ταλαιπωρείται, να πάμε στο φροντιστήριο το παιδί, να πάρουμε το παιδί απ' το φροντιστήριο... ο χρόνος που χάνει, η συγκέντρωση πιστεύω είναι διαφορετική. Είναι καθαρά το οικονομικό! Και με τους γονείς που μιλάω, το ίδιο μου λένε όλοι.»* (ΓΕ.Λ)

Σ21: «*Τα οικονομικά της οικογένειας νομίζω. Γιατί σ' ένα ιδιαίτερο μάθημα σίγουρα πληρώνεις περισσότερα χρήματα (...).*» (ΓΕ.Λ)

Τοποθετήσεις γονέων που αποκλίνουν από το σύνολο, μεταφέρουν εμμέσως μέρος της ατομικής ευθύνης για την απόφαση σχετικά με την έναρξη των φροντιστηρίων σε εξωτερικούς παράγοντες: σε παραινήσεις εκπαιδευτικών ή φίλων.

Σ39: «*Στο Δημοτικό είχε κάποια δασκάλα, που ξεκινήσαμε με τα Ελληνικά, όπου εντόπισε ότι υπάρχει μια αδυναμία στα Ελληνικά και πρότεινε ότι θα έπρεπε να κάνουμε.*»

Σ21: «*Σε συζητήσεις με άλλες φίλες μου που είχαν αρχίσει και έγραφαν τα παιδιά τους λόγω της τράπεζας θεμάτων και λόγω του βαθμού που θα μετρούσε απ' την Α' Λυκείου, ξεκίνησα να ψάχνω κι εγώ. Τι θα ήταν καλύτερο για το παιδί. Οπότε εγώ το εξέφρασα (...).*»

Σ8: «*Μόνη μου το αποφάσισα με παρότρυνση μιας συναδέλφου.*»

Σ6: «*Ο γονιός και η συμβουλή και των άλλων γονιών που είχαν μεγαλύτερα παιδιά ότι, αν δεν παρακολουθήσει φροντιστήριο, δε θα προχωρήσει.*»

Σε κάποιες από τις παραπάνω τοποθετήσεις, εντάχθηκαν και δεδομένα που δεν αφορούν μόνο την αρχική απόφαση (από ποιον έγινε το αίτημα) αλλά και την απόφαση σε σχέση με την επιλογή των φροντιστηρίων (ποιός επιλέγει). Σε γενικές γραμμές η στάση των γονέων στο πρώτο σκέλος της ερώτησης αντανακλά τη στάση τους στο δεύτερο σκέλος της ερώτησης. Παρατηρείται, ωστόσο, μια μεγαλύτερη ευελιξία από τους γονείς σε σχέση με την «επιλογή» παρά με την «απόφαση». Αυτό σημαίνει ότι, σε πολλές περιπτώσεις, αποφασίζουν για την έναρξη του φροντιστηρίου (που συντελείται συνήθως σε μικρότερες ηλικίες) και δίνουν «χώρο» στους μαθητές να επιλέξουν το είδος (μορφή). Δεδομένου ότι το είδος του φροντιστηρίου δύναται ν' αλλάξει ανά πάσα στιγμή, ειδικά στις τελευταίες τάξεις του Λυκείου που τα παιδιά είναι μεγαλύτερα και μπορεί να επιδείξουν μεγαλύτερο βαθμό ωριμότητας ή στοχοπροσήλωσης, οι γονείς αισθάνονται πιο ασφαλείς για να μοιραστούν ή να μεταθέσουν την ευθύνη της επιλογής.

Σ29: «*(...) Θέλω να σημειώσω εδώ ότι σ' αυτή την ηλικία του Λυκείου ένα μεγάλο ποσοστό της επιλογής ήταν των παιδιών, δεν ήταν δική μου. Εγώ λειτουργώ υποστηρικτικά και ως σύμβουλος και χορηγός. Εκείνοι κάνουν την επιλογή, ξέρουν πολλά περισσότερα, έχουν κάνει την έρευνά τους περισσότερο οι μαθητές.*» (Γ' Λυκείου)

Σ4: «*Η μεγάλη το ζήτησε μόνη της, δηλαδή από Β' Λυκείου είπε ποια μαθήματα θέλει και στη Γ' Λυκείου «Είναι η κατεύθυνσή μου» λέει, «θα τα δώσω όλα φέτος, θέλω να περάσω Ιατρική, θέλω να με βοηθήσετε (...). Προσπαθεί δηλαδή μόνη της, ήταν πολύ συγκεκριμένη πού θέλει να πάει και τα διάλεξε μόνη της.*» (Γ' Λυκείου)

Εν κατακλείδι, από τα παραπάνω δεδομένα εξάγονται, συνοπτικά, οι εξής διαπιστώσεις:

Γονείς και μαθητές συζητούν και καταλήγουν από κοινού στις αποφάσεις περί φροντιστηρίων. Η συμμετοχή των μαθητών στη λήψη της απόφασης μειώνεται όταν πρόκειται για νεαρές ηλικίες (δημοτικό, πρώτες τάξεις γυμνασίου) και αυξάνεται όταν πρόκειται για μεγαλύτερες ηλικίες. Έτσι, ενώ πολλοί γονείς αποφασίζουν οι ίδιοι για την έναρξη των φροντιστηρίων (που συντελείται συνήθως σε μικρότερες ηλικίες), επιτρέπουν στα παιδιά τους μια αυτονομία ως προς την επιλογή του είδους (ή και του παρόχου) της φροντιστηριακής εκπαίδευσης, ειδικά στις δύο τελευταίες τάξεις του Λυκείου που οι μαθητές μπορεί να επιδείξουν μεγαλύτερο βαθμό ωριμότητας ή στοχοπροσήλωσης, οπότε και οι γονείς αισθάνονται πιο ασφαλείς να μεταθέσουν μεγαλύτερο ή μικρότερο μέρος την ευθύνης αυτής στα παιδιά τους. Από τα δεδομένα είναι, επίσης, σαφές ότι οι μητέρες είναι οι κύριοι λήπτες των σχετικών αποφάσεων έναντι των πατέρων.

Οι γονείς εκπαιδευτικοί, οι γονείς των ΕΠΑ.Λ και κάποιοι γονείς ιδιωτικών σχολείων εμφανίζουν έναν μεγαλύτερο έλεγχο στην απόφαση και επιλογή των φροντιστηρίων. Οι εκπαιδευτικοί γονείς ως γνώστες του χώρου εμπλέκονται πιο ενεργά και συνήθως είναι αυτοί που αποφασίζουν για την έναρξη του φροντιστηρίου. Διακρίνονται, θα μπορούσαμε να πούμε, από μια μεγαλύτερη «ετοιμότητα» σε σχέση με τα φροντιστηριακά ζητήματα έναντι των υπολοίπων. Οι γονείς των ΕΠΑ.Λ εμφανίζουν επίσης πιο ελεγκτική στάση, η οποία φαίνεται να σχετίζεται με διαφορετικούς αιτιακούς παράγοντες (πειθαρχία, επίδοση, χαμηλό ενδιαφέρον μαθητών). Τέλος, η οικονομική δυνατότητα της οικογένειας, φαίνεται ν' αποτελεί σημαντικό παράγοντα γονεϊκής εμπλοκής στο εν λόγω πλαίσιο, αφού σε περίπτωση που οι γονείς δυσκολεύονται οικονομικά, η επιλογή των φροντιστηρίων θα καθοριστεί, εξ ολοκλήρου, από τους ίδιους.

Βαθμός και τρόπος κινητοποίησης (έρευνα αγοράς)

Έχει καταστεί σαφές ότι οι γονείς ψάχνουν τα φροντιστήρια των παιδιών τους αξιοποιώντας το κοινωνικό τους δίκτυο. Ο κύριος τρόπος μέσω του οποίου «ερευνούν» τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική αγορά είναι αναζητώντας πληροφορίες και συστάσεις από γνωστούς, φίλους, συναδέλφους ή συγγενείς. Οι πληροφορίες, ειδικότερα, από γονείς

μεγαλύτερων παιδιών ή από γονείς με παιδιά ίδιας ηλικίας, κρίνονται καθοριστικής σημασίας.

Σε αυτό το ανομοιογενές πλαίσιο, όλοι οι γονείς υποστηρίζουν ότι ρωτούν παραπάνω από ένα άτομο στον κύκλο τους, προκειμένου να καταλήξουν σε κάποια επιλογή. Αυτό σημαίνει, αρχικά, ότι κανένας δεν αντιμετωπίζει το εν λόγω ζήτημα, αφήφιστα ή, αλλιώς, «ελαφρά» τη καρδιά. Από εκεί και έπειτα, η έρευνα κάποιων γονέων σταματά στις συστάσεις (φίλων, συναδέλφων, συγγενών) και τη φήμη των εκπαιδευτηρίων για την οποία οι ίδιοι έχουν γνώση, ενώ, σε άλλες περιπτώσεις, η αναζήτηση είναι πιο ενδελεχής.

Σ5: *«Ρωτώντας γνωστούς, φίλους, γονείς μεγαλύτερων παιδιών που θα έχουν παρακολουθήσει φροντιστήρια ή και πηγαίνοντας η ίδια ρωτώντας και για προσφορές ή συζητώντας με τους καθηγητές. Αλλά πρώτα απ' όλα με τους γονείς, γιατί σίγουρα οι γονείς και σίγουρα οι μαθητές λένε πολλά μεταξύ τους είτε στο σχολείο είτε στο φροντιστήριο.»*

Σ10: *«Φυσικά. Ρωτώντας γνωστούς και συναδέλφους, αλλιώς δεν γίνεται! Αυτό που είπαμε πριν, ότι ακούσαμε και τη γνώμη των άλλων για κάποιους φροντιστές-εκπαιδευτικούς και είχαμε ρωτήσει, είχαμε μάθει και απευθυνθήκαμε σε αυτούς που είχαν συγκεντρώσει την καλύτερη φήμη, τις περισσότερες θετικές απόψεις.»*

Σ6: *«Εγώ έψαξα, ρώτησα. Ο τρόπος ήταν να συμβουλευτώ γονείς που τα παιδιά τους έδωσαν Πανελλήνιες, που τα παιδιά τους τέλειωσαν το Λύκειο, που τα παιδιά βοηθήθηκαν και μέσα από συστάσεις επέλεξα το φροντιστήριο που είναι τώρα το παιδί μου. Μέσω γνωστών δηλαδή.»*

Σ14: *«Δεν έκανα έρευνα, βασίστηκα στις συστάσεις και στη φήμη που υπήρχαν για το συγκεκριμένο καθηγητή.»*

Σ17: *«Δεν ξέρω αν το θεωρώ αυτό έρευνα αγοράς. Ένα φροντιστήριο είχα και πήγα, γιατί αυτό μου είχαν πει ότι είναι το καλύτερο, Έγινε δηλαδή μέσα από γνωστούς που είχαν εμπειρία από τα παιδιά τους.»*

Σύμφωνα με τον τρόπο που περιγράφουν οι γονείς την έρευνα-αναζήτηση των φροντιστηρίων στην οποία προέβησαν, εκείνοι που φαίνεται να το ψάχνουν λίγο πιο διεξοδικά είναι γονείς εκπαιδευτικοί όλων των τύπων σχολείων. Στην ίδια κατηγορία βλέπουμε τους γονείς να διαθέτουν ένα μεγαλύτερο εύρος δυνατοτήτων αναζήτησης, δεδομένου ο κύκλος τους (συναδέλφοι) είναι, επί της ουσίας, ο πυρήνας της σχετικής πληροφόρησης. Το γεγονός αυτό, βέβαια, μπορεί να κάνει τη διαδικασία της αναζήτησης είτε πιο εύκολη είτε πιο δύσκολη (διεξοδική).

Σ25: *«(...) π.χ. την Μαθηματικό την έχει από παλιά, από την προετοιμασία ακόμα για το Πρότυπο, οπότε ξέρει ότι είναι καλή. Τον Φυσικό τον γνωρίσαμε ρωτώντας γνωστούς, συναδέλφους που είχαν μεγαλύτερα παιδιά. Και την Φιλολόγο την γνωρίσαμε από την Μαθηματικό που γνωρίζονταν και μας τη σύστησε.»*

Σ19: «Η έρευνα αγοράς έγινε κυρίως μέσα από το περιβάλλον του συζύγου μου, που είναι εκπαιδευτικός, ο οποίος έκανε συζήτηση με συναδέλφους του που είχαν άποψη για την ποιότητα των φροντιστηρίων της περιοχής. Αυτό ουσιαστικά μας βοήθησε περισσότερο στην επιλογή και των φροντιστηρίων και των ανθρώπων που κάνουμε ιδιαίτερα.»

Σ11: «Είχα ρωτήσει 2-3 φίλους που είχαν παιδιά και επισκέφτηκα τρία διαφορετικά φροντιστήρια με το παιδί (...).»

Σ32: «Έκανα μια έρευνα αγοράς, δηλαδή ρωτώντας γονείς πόσα παιδιά είναι σε κάθε γκρουπ, ποιοι είναι οι καθηγητές που διδάσκουν, τι προσδοκίες τους δίνουν, τι προγράμματα ακολουθούν και περισσότερο (...) το ανθρωπογενές γενικότερα περιβάλλον του φροντιστηρίου.»

Σ16: «Και ρωτήσαμε φίλους και γνωστούς. Είτε που είχαν στείλει τα παιδιά τους είτε που και οι ίδιοι είναι εκπαιδευτικοί και έχουν μαθητές και γνωστούς και πήραμε κάποιες πληροφορίες. (...) Πήγαμε σε πέντε φροντιστήρια τα οποία πρόσφεραν τα μαθήματα του παιδιού, θετικής κατεύθυνσης δηλαδή, κλείναμε ραντεβού, μιλούσαμε είτε με τον ιδιοκτήτη είτε με τον υπεύθυνο σπουδών, παίρναμε υλικό και μετά το συζητήσαμε και αποφασίσαμε σε ποιο θα το στείλουμε. Τα κριτήριά μας ήταν και η παρουσίαση που κάνουν τα φροντιστήρια και η χημεία των ανθρώπων.»

E: «Όταν λέτε παρουσίαση (...) σας παρουσίασαν το πρόγραμμα σπουδών κτλ;»

Σ: «Ναι, πώς γίνονται τα μαθήματα, τις επιτυχίες των παιδιών της Γ' Λυκείου του φροντιστηρίου, το πώς γίνονται τα μαθήματα, πώς οργανώνονται τα μαθήματα, πώς οργανώνεται η ύλη... τέτοια πράγματα για να πάρουμε μια ιδέα για το πώς λειτουργεί το φροντιστήριο και τι θα έχει να αντιμετωπίσει το παιδί αν εγγραφεί σε αυτό.»

E: «Υπήρχε κάποιος που σας έκανε την παρουσίαση; Με ποιο μέσο;»

Σ: «Είτε προφορικά είτε με Power Point. Ρωτούσαμε και το οικονομικό θέμα πάντα...»

Σ36: «Κάνω έρευνα αγοράς, συνήθως ρωτώ γνωστούς καθηγητές σχολείων ποιους θεωρούν κατάλληλους για τα μαθήματα τα οποία χρειαζόμαστε.»

Συνοψίζοντας όλοι οι γονείς του δείγματος εμπλέκονται στη διαδικασία αναζήτησης και επιλογής φροντιστηρίων μέσω των κοινωνικών τους δικτύων. Οι εκπαιδευτικοί γονείς φαίνεται να είναι πιο ενδεδειγμένοι στην έρευνα που κάνουν. Κάτι ακόμα που υπογραμμίζουν οι γονείς μέσω των λεγόμενων τους, είναι οι άτυπες συνδέσεις-συνεργασίες της εκπαιδευτικής κοινότητας με την αγορά των φροντιστηρίων. Οι εκπαιδευτικοί, όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενη υποενότητα, θεωρούνται «αυθεντίες» του χώρου της φροντιστηριακής εκπαίδευσης και ως εκ τούτου, οι από μέρους τους κατευθύνσεις και συστάσεις αποπνέουν εμπιστοσύνη, σιγουριά και ασφάλεια στους γονείς.

Οι συναισθηματικές συνθήκες σε σχέση με την απόφαση για τα φροντιστήρια και την εντατικοποίηση των μαθητών

Σ29: «Είναι θηλιά στο λαιμό για πολλούς λόγους! Νο1 το οικονομικό, Νο2 η διαδικασία ενημέρωσης, οργάνωσης... αυτό με διαλύει... δηλαδή εγώ είπα φέτος, που θα τελειώσει θα νιώσω 28 χρονών πάλι! Σα να μην έχω παιδιά, δηλαδή πάρα πολύ ωραία (...) θα μου φύγει ένα τεράστιο βάρος!»

Σ9: «Αγχώνομαι λες και θα πάω κι εγώ! Ότι αρχίζουμε... έχουμε μπροστά μας Γολγοθά!»

Σ6: «Αγωνία μεγάλη! Και είναι το πρώτο! Ξεκινάμε πρώτα φροντιστήριο και μετά σχολικό έτος!»

Στην ερώτηση «τι αισθάνεστε λίγο πριν την έναρξη των φροντιστηρίων κάθε χρόνο;» η πλειοψηφία των γονέων εξωτερικεύει συναισθήματα άγχους. Το γονεϊκό άγχος σχετίζεται με τη «σωστή» επιλογή παρόχου φροντιστηριακής εκπαίδευσης που θα δημιουργήσει ευνοϊκές συνθήκες μάθησης και υποστήριξης του μαθητή, με την έγκαιρη «κράτηση» -όπως αναφέρεται συγκεκριμένα από γονέα- προκειμένου να κατοχυρωθεί το επιθυμητό φροντιστήριο φοίτησης ή ο καθηγητής-φροντιστής. Σχετίζεται, επίσης, με τη διαχείριση του οικονομικού κόστους αλλά και με την επιδίωξη συνθηκών ενίσχυσης της ψυχικής ισορροπίας των μαθητών (υπερφόρτωση, πρόγραμμα, ώρες, χρόνος κτλ).

Σ31: «Είναι ένα αυτό, ο χρόνος. Είναι η μεταφορά του παιδιού προς και από τα φροντιστήρια, που είναι ένα πρόβλημα που απασχολεί αρκετά τους γονείς κάθε μέρα και το οικονομικό κομμάτι. Αυτά τα τρία δημιουργούν ένα άγχος συν το ότι, το βασικότερο απ' όλα, είναι να έχει καλά αποτελέσματα και να πάνε καλά τα πράγματα για το παιδί στο τέλος.»

Σ11: «(...) τα έξτρα έξοδα, να είναι σωστή η βοήθεια, αυτό που μπορείς να κάνεις να είναι το καλύτερο, το βάρος που πέφτει στο παιδί – γιατί είναι μια επιβάρυνση και για το παιδί όλο αυτό σε χρόνο, διάβασμα, ενέργεια... είναι ένα άγχος ούτως ή άλλως.»

Σ32: «(...) Συναισθηματικά όμως είναι κι αυτό ότι να ένα καινούργιο ποσό στην τσέπη που πρέπει κάθε μήνα να διοχετεύεις στα φροντιστήρια, ο χρόνος του παιδιού, το πήγαινε έλα...»

Σ2: «Η αλήθεια είναι ότι με άγχωνε στην αρχή γιατί έλεγα «Θα επιλέξω σωστά τους καθηγητές; Πού θα πάω;» Είχα μια ανασφάλεια. (...). Μετά αισθανόμουν πιο άνετα, εφόσον επέλεξαν τα παιδιά τα ίδια και μου έλεγαν ότι γνώρισαν τους καθηγητές (...) έφυγε αυτό το άγχος από πάνω μου.»

Σ39: «Δεν είναι τόσο το άγχος, είναι ο προβληματισμός περισσότερο γιατί πρέπει να κάνεις και τη σωστή επιλογή και να βρεις τους ανθρώπους που θέλεις τη στιγμή που τους θέλεις.»

Σ28: «Με είχε αγχώσει πολύ όταν ξεκινούσαμε, έψαχνα πραγματικά με δυσκολία για να βρω αυτό που ήθελα (...) και στα οργανωμένα αλλά και στο δάσκαλο που έχει το πρόγραμμα του (...) πρέπει να γίνεται νωρίτερα η κράτηση, ναι...»

Σ12: «Νιώθαμε άγχος, αγωνία, μια ένταση, αυτή η ανασφάλεια να προλάβουμε, να μην μείνει πίσω το παιδί στην ύλη... και πάντα η αγωνία: επιλέξαμε το σωστό άτομο τελικά;» (...) απ' τον Ιούνιο της προηγούμενης χρονιάς κλείνεις για τον Σεπτέμβριο οπότε είναι πολύ δύσκολο να εμφανιστεί ένας το Σεπτέμβρη και να ζητήσει θέση. »

Σ14: «Πρέπει να σας πω ότι πέρυσι, ας πούμε, πριν το ξεκίνημα, το άγχος είχε ξεκινήσει απ' το τέλος της Γ' Γυμνασίου, το καλοκαίρι (...) υπήρχε μια έννοια μη χάσουμε τον καθηγητή γιατί δεν έχει ώρες και που θα βρούμε άλλον (...))»

Το άγχος των γονέων για την εύρεση φροντιστηρίων μειώνεται όταν η επιλογή έχει συντελεστεί σε πρότερο χρόνο και ακολουθείται το ίδιο σχήμα υποστήριξης χωρίς ιδιαίτερες μεταβολές, όταν οι γονείς έχουν εξοικειωθεί με τη διαδικασία γνωρίζοντας το χώρο λόγω πρότερη εμπειρίας με το μεγαλύτερο παιδί τους αλλά και όταν οι επιλογές τους βασίζονται σε έμπιστα φιλικά ή συγγενικά πρόσωπα. Σε περιπτώσεις, επίσης, που ο γονέας δε συμμετέχει ενεργά στην επιλογή, θεωρώντας το παιδί του ικανό να αναλάβει αυτή την ευθύνη, τότε, ομοίως, το άγχος από μέρους του περιορίζεται.

Σ32: «Ναι, με αγχώνει αλλά επειδή πατώ σε πρόσωπα δικά μου, συγγενικά περισσότερο, που ήταν πολύ καλές μαθήτριες και μαθητές ανίψια μου που είχαν τους ίδιους καθηγητές, δε μπορώ να πω ότι πιέστηκα συναισθηματικά αν έκανα τη σωστή επιλογή.»

Σ35: «Επειδή είναι ο δεύτερος γιος και τα έχω περάσει και με τον πρώτο γιο, ξέρω πώς θα κινηθώ.»

Σ4: «Θέλω να πω ότι για κάποιους γονείς μπορεί να είναι άγχος η έναρξη της σχολικής χρονιάς, να κανονίσουμε τα φροντιστήρια, να τα κλείσουμε, να τα επιλέξουμε. Επειδή ίσως οι γονείς τα διαλέγουν και τα κάνουν.»

Σ10: «Στην αρχή αγχωθήκαμε όταν ήμασταν στο ψάξιμο. Τώρα θεωρώ ότι όλα έχουν μπει σε μία ρότα και τσουλάνε κανονικά, οπότε δε χρειάζεται άγχος!»

Στην ερώτηση «ποια συναισθήματα σας δημιουργεί η χρήση φροντιστηρίων;» τα αρνητικά συναισθήματα που εκφράστηκαν προηγουμένως από τους γονείς, γίνονται θετικά. Από τους σαράντα γονείς του δείγματος και οι σαράντα απαντούν στην ερώτηση αναφέροντας τη λέξη «ασφάλεια» ή συνώνυμες έννοιες. Η αντίφαση των γονεϊκών συναισθημάτων και συνειρμών, αποτυπώνεται στο ακόλουθο απόσπασμα.

Σ29: «(...) Δηλαδή ναι, μ' ενοχλεί αυτό το κάθε μέρα, τα χρήματα, τον μήνα, κάθε μέρα να τα οργανώσεις, κάθε μέρα να ενημερώσεις, να κάνεις... όλος αυτός ο συντονισμός... αλλά απ' την άλλη νιώθω και μια ασφάλεια, δηλαδή έχω έναν άνθρωπο να μιλάω, να με καθοδηγεί, να βλέπουμε τις ανάγκες του παιδιού, όχι πάντα γιατί, καταλαβαίνεις, πλέον έχω και εμπειρία, μπορώ να κρίνω. Είναι μπρος γκρεμός και πίσω ρέμα!»

«Ασφάλεια, σιγουριά, προστασία, ανακούφιση, ηρεμία, γαλήνη, σταθερότητα, ικανοποίηση, προοπτική, συναισθηματική κάλυψη» είναι κάποιες από τις λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν από τους γονείς. Με τη συμβολή της φροντιστηριακή υποστήριξης οι γονείς αισθάνονται ασφάλεια, αρχικά, σε σχέση με τη μαθησιακή πορεία του παιδιού τους.

Σ39: «Ότι απαλύνει αυτό το άγχος, ότι θα καλυφθούν... δε θα μείνουν κενά ή θα εντοπιστούν έγκαιρα. Ασφάλεια!»

Σ15: «Μια ασφάλεια ότι γίνεται παραπάνω δουλειά. Δηλαδή το ανάποδο θα μου δημιουργούσε εμένα μεγάλη ανασφάλεια (...) το να μην πήγαινε το παιδί φροντιστήριο, να μην έκανε ιδιαίτερο, μάλλον θα με άγχωνε και θα άγχωνε και την ίδια.»

Αισθάνονται ανακούφιση, δεδομένου ότι απαλλάσσονται από το βάρος της ευθύνης του διαβάσματος σε επίπεδο γνώσεων (που δεν τις έχουν), οργάνωσης και πειθαρχίας προς αυτό. Το τεράστιο αυτό άγχος από τη στιγμή που μεταφέρεται σε επαγγελματίες που κάνουν αυτή τη δουλειά, «απαλύνεται».

Σ27: «Γαλήνη γιατί δεν πρέπει να ασχοληθώ εγώ με το διάβασμα του παιδιού (...). Οπότε ασφάλεια και ηρεμία.»

Σ8: «Ανακούφιση και ασφάλεια νιώθω γιατί γνωρίζω ότι θα διαβάζει το παιδί με τα φροντιστήρια.»

Σ40: «Μία κάλυψη συναισθηματικά, δηλαδή ότι το παιδί μου κάτι κάνει, δουλεύει. Μία ασφάλεια.»

Σ12: «Την ασφάλεια ότι θα προλάβει αυτός που διδάσκει, λόγω εμπειρίας και λόγω καλής γνώσης της ύλης, να διδάξει την ύλη και να βεβαιωθεί ότι το παιδί μου την έχει κατακτήσει.»

Αισθάνονται ασφάλεια, υπό την έννοια της ελπίδας και της αισιοδοξίας.

Σ24: «Νιώθω μια ηρεμία και μια ασφάλεια ότι θα πάνε τα πράγματα καλά. Από τη στιγμή που το βλέπω ευχαριστημένο και δεν μου εκφράζει παράπονα.»

Σ26: «Ασφάλεια μου δημιουργεί και μια αίσθηση προοπτικής μου δημιουργεί.»

Η ασφάλεια που αισθάνεται το παιδί τους και η προοπτική επιτυχίας του υπερέχει των οικονομικών θυσιών και των δυσκολιών που οι γονείς καλούνται να διαχειριστούν.

Σ4: *«Εμένα μου προσφέρει να κάνω τον ταξιτζή και να πληρώνω. Αλλά μου προσφέρει εννοείται μέσω του παιδιού μου (...) ότι βλέπω ότι το παιδί μου νιώθει μία ασφάλεια.»*

Σ22: *«Αισθάνομαι τον πόνο στην τσέπη! Αν θα αισθανθώ ευχαρίστηση, θα είναι στο τέλος αν το παιδί επιτύχει κάτι (...).»*

Πάνω απ' όλα, το συναίσθημα της ασφάλειας που αισθάνονται οι γονείς, απ' όποια πλευρά και αν το δούμε, συνδέεται με την επιβεβαίωση ή τη ματαίωση που αισθάνονται τα υποκείμενα σε σχέση με το ρόλο και τις υποχρεώσεις τους ως γονείς. Το να αισθάνεται ο γονέας «καλά» με τον εαυτό του, έχοντας ήσυχη τη συνείδηση του ότι βοήθησε το παιδί του με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, είναι η αντανάκλαση της έμφυτης ανάγκης προστασίας και φροντίδας όλων των γονέων απέναντι στα παιδιά τους και η μεγαλύτερη πηγή ενοχής, εάν η βοήθεια αυτή θεωρηθεί (από τους ίδιους) ανεπαρκής.

Σ14: *«Καλύπτει μια ανασφάλεια που μπορεί να έχεις. Νιώθεις ότι κάνεις κάτι παραπάνω από αυτό που θα έκανε το παιδί σου μόνο του τη στιγμή που εσύ δεν μπορείς να το βοηθήσεις σε αυτό το κομμάτι. Νομίζω ότι αυτό είναι ουσιαστικά.»*

Σ3: *«Ασφάλεια, εννοώ ότι ηρεμώ. Ότι τον βοηθάω με κάποιον τρόπο.»*

Σ11: *«(...) αυτό που μπορείς να κάνεις να είναι το καλύτερο»*

Σ16: *«Ασφάλεια και μία ικανοποίηση με την έννοια ότι δεν έχουμε ενοχές, ότι προσφέρουμε στα παιδιά ό,τι μας είναι δυνατό!»*

Σ28: *«(...) εγώ προσωπικά αισθάνομαι ανακούφιση, αισθάνομαι ασφάλεια, αισθάνομαι ότι είναι κάτι καλύτερο απ' ό,τι θα μπορούσα να του δώσω εγώ.»*

Σ37: *«(...) νιώθω ασφάλεια και εγώ ως μητέρα αλλά νιώθει ασφάλεια και το παιδί. Οπότε συναισθηματικά δε μου δημιουργεί κανένα πρόβλημα. Νιώθω ότι με αυτόν τον τρόπο δίνω στο παιδί μου τα εφόδια που χρειάζεται και το πιο σημαντικό είναι ότι νιώθω ότι τον προστατεύω!»*

Σ9: *«Ασφάλεια για το παιδί, ότι έτσι προστατεύω το παιδί μου, ότι μπορώ να του δώσω κάτι παραπάνω αλλά και άγχος για να μπορούμε να ανταπεξέλθουμε! Είναι το μόνο που μπορώ να κάνω σα γονέας για να το ενισχύσω σε αυτό το κομμάτι.»*

Σ10: *«Όταν τα παιδιά είναι λίγο πιο σίγουρα, πατάνε καλύτερα στα πόδια τους και το βλέπεις αυτό κι εσύ σαν γονέας αισθάνεσαι καλύτερα! Έχεις αυτή την ασφάλεια, αυτή τη σιγουριά!»*

Μια ερώτηση προφανώς και δεν είναι αρκετή για να αποκωδικοποιήσει το φάσμα των συναισθημάτων των υποκειμένων, όχι μόνο επί του θέματος αλλά και σε ευρύτερο επίπεδο. Παρ' όλα αυτά, λαμβάνοντας υπόψη ότι όλοι οι γονείς, χωρίς διαχωρισμούς (οικονομικούς, κοινωνικούς, χώρο-ταξικούς), εκφράζουν όμοια συναισθήματα που περιστρέφονται γύρω από τη έννοια της «ασφάλειας», είναι σαφές ότι η οποία στρατηγική ακολουθείται στο πλαίσιο της επιλογής και χρήσης φροντιστηρίων συνδέεται κατά βάση με εγγενή χαρακτηριστικά γονεϊκότητας, όπου ο γονέας «θέλει, δε θέλει», «μπορεί, δε μπορεί», θα επιδιώξει το καλύτερο δυνατό για το παιδί του. Η συναισθηματική αυτή αντίφαση είναι ένας τρόπος απενοχοποίησης της ανεπάρκειας που αισθάνονται οι γονείς για τον εαυτό τους, μη μπορώντας να συνεισφέρουν αποτελεσματικά, σε μία από τις δυσκολότερες και κρισιμότερες περιόδους της ζωής των παιδιών τους. Το μόνο που μπορούν να κάνουν είναι να εξασφαλίσουν (οικονομικά) ένα κατάλληλο και ποιοτικό σχήμα φροντιστηριακής εκπαίδευσης. Ότι άλλο, αφορά στάσεις στήριξης και ενθάρρυνσης καθώς και καθημερινές πράξεις αγάπης και φροντίδας από ένα γονέα προς το παιδί του.

Σ22: *«Εγώ το μόνο πράγμα που μπορώ να την στηρίζω είναι ότι πληρώνω τα φροντιστήρια και της έχω πει πως κι άμα δεν περάσει, δεν έγινε τίποτα!»*

Σ31: *«Όχι, δε συμμετέχω πέρα από το ότι έχω αναλάβει προσωπικά όλες τις μεταφορές του παιδιού.»*

Σ11: *«Ξυπνάμε, να πει τη βιταμίνη της, να πάρει τα δεκατιανά της για να έχει κάτι έξτρα να φάει γιατί πάει κατευθείαν... όταν βρέχει την κατεβάζει ο άντρας μου γιατί (...) το φροντιστήριο είναι στο κέντρο»*

Σ20: *«Αυτό που εγώ κάνω σα μάνα (...) θα τους περιποιηθώ λίγο παραπάνω. Και μάλιστα μου το λένε κιόλας ότι «Ρε μαμά αυτή η χρονιά θα μου λείψει μόνο και μόνο επειδή θα χάσω αυτή την περιποίηση που είχα!» Αυτό είναι που κάνω μόνο και βέβαια φροντίζω πάντα να είμαι χαλαρή για να τους μεταδίδω αυτή τη χαλαρότητα.»*

Σ9: *«Εγώ μόνο αν την πάω φροντιστήριο, δεν κάνω κάτι άλλο. Και να έχει το φαγητό της ζεστό, αυτά.»*

Σ2: *«Συναισθηματικά προσπαθώ να τη στηρίζω. Να μην την αγχώνω, να μην τη φορτώνω, θετικά προσπαθώ (...).»*

Σ9: *«(...) της λέω ότι δεν είναι και το τέλος του κόσμου αν δεν περάσεις. Υπάρχουν κι άλλα πράγματα στη ζωή. Αλίμονο! Δε θα τρελαθούμε, δε θα βάλουμε και το κεφάλι κάτω για τις Πανελλήνιες!»*

Η εμπλοκή των γονέων σε σχέση με τη φροντιστηριακή εκπαίδευση των παιδιών τους φαίνεται ότι είναι καθοριστική στην έναρξη, σε βάθος χρόνου γίνεται επικουρική στην επιλογή (του είδους) μέχρι, που τελικά περιορίζεται σημαντικά, αφού πλησιάζοντας στη Γ' Λυκείου τα περισσότερα εξαρτώνται από τους μαθητές και τους φροντιστές (εντατικοποίηση προετοιμασίας για τις εξετάσεις). Οι μαθητές της Γ' Λυκείου έχουν επιλέξει -θέλοντας και μη- το δύσκολο «δρόμο» των εξετάσεων, αφού είναι ο μόνος που οδηγεί στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στη συγκεκριμένη χρονική στιγμή ενεργούν αυτοβούλως και υπεύθυνα, άνευ γονεϊκών παραινήσεων, υπομένοντας εξαντλητικά ωράρια φροντιστηριακής και σχολικής μελέτης.

Σ6: *«Τις δύο μέρες την εβδομάδα δεν τρώει, πάει από το σχολείο κατευθείαν φροντιστήριο. Σήμερα δηλαδή συγκεκριμένα πήγε 14:00-16:00 και τώρα έφυγε πάλι, έχει 18:00-20:00 (...) βέβαια διαβάζει το βράδυ... η δουλειά είναι διπλή όταν έχει φροντιστήριο, το διάβασμα, οι ασκήσεις.»*

Σ20: *«Έχει κάθε μέρα φροντιστήριο εκτός Παρασκευής. Το έχει δεχτεί, το έχει βάλει στο πρόγραμμά του – γιατί ξέρει ότι δεν γίνεται και διαφορετικά – οπότε δεν έχουμε πλέον διαμάχες σχετικά με το ότι θα πας, δεν θα πας.»*

Σ15: *«(...) κουράζεται.. γυρίζει από το σχολείο, ίσα που προλαβαίνει να φάει και μετά ξεκινάει σερί μέχρι το βράδυ (...) άκουγε κάθε χρόνο που λένε πολλοί «Έλα μωρέ, άμα δεν περάσεις δεν πειράζει!» και εκείνη λέει «Μα πειράζει!» Δηλαδή όταν έχεις προσπαθήσει 1,5 χρόνο με διαβάσματα, ιδιαίτερα, φροντιστήρια κλπ και δεν πετύχεις αυτό που θες, προφανώς και πειράζει!»*

Σ29: *«(...) έχει κουραστεί πάρα πολύ, θέλει να τελειώνει. Δεν αντέχει άλλο!»*

Σ22: *«Είναι φορτωμένο, αγχωμένο, πιεσμένο.»*

Σ9: *«(...) γυρίζει στις 14:00, θα φάει και μετά αρχίζει απ' τις 17:30-18:00 μέχρι τις 22:00 φροντιστήρια, το βράδυ. Έρχεται στις 22:00, έχει πίεση, έχει νεύρα. Κουράζεται πολύ! (...) αγχώνονται πάρα πολύ τα παιδιά, έχουν πάρα πολύ πίεση στα φροντιστήρια, πάρα πολύ πίεση! Πολύ όγκο δουλειάς!»*

Σ2: *«Μέχρι 00:00 – 00:30... και 1:00 πολλές φορές (...) το φροντιστήριο το αργότερο που έχει είναι 22:30. 20:30 με 22:30...Αλλά μετά μέχρι να ετοιμαστεί πάει η ώρα 00:30...»*

Διαπιστώνεται, πάντως, ότι οι γονείς επιδιώκουν το παιδί τους να διαθέτει ελεύθερο χρόνο. Μεγαλύτερο αντικειμενικό περιθώριο για εξωσχολικές δραστηριότητες υπάρχει, βέβαια, στη Β' Λυκείου, όπου οι ώρες των φροντιστηριακών μαθημάτων μειώνονται. Επίσης, όπως έχει προαναφερθεί, οι γονείς που επιλέγουν ιδιαίτερα μαθήματα, το κάνουν

-συν τοις άλλοις- για να γλιτώνουν τις μετακινήσεις, εξοικονομώντας έτσι προσωπικό χρόνο για τα παιδιά τους.

Σ14: «(...) πηγαίνει και μουσική, τη δραστηριότητά της, κάνει πιάνο, φιλαρμονική. Ακόμα εξακολουθεί δηλαδή να έχει δραστηριότητες εξωσχολικές πέρα από το διάβασμά της και γενικά έχει ένα πρόγραμμα που είναι μπορώ να πω, για την τάξη που είναι τώρα και για την ηλικία, χαλαρό θα έλεγα. Δεν είναι πιεστικό. (Β' Λυκείου)

Σ40: «Εντάξει, τώρα τα παιδιά κουράζονται γιατί δεν έχει μόνο το φροντιστήριο. Έχει διάβασμα, έχει αθλοπαιδιές, έχει κι άλλα πράγματα» (Γ' Λυκείου)

Σ8: «Κουράζεται αλλά έχουμε ρυθμίσει έτσι το πρόγραμμά του για να έχει χρόνο μέσα στην εβδομάδα. Φέτος. Για του χρόνου δε θέλω να το σκέφτομαι. (Β' Λυκείου)

Σ24: «Είναι ευχαριστημένο, κουράζεται σίγουρα αλλά θεωρώ ότι άμα πήγαινε σ' ένα φροντιστήριο που κάνουν 5 ώρες την ημέρα, θα κουραζόταν περισσότερο. Ένας λόγος που το απέφυγα το φροντιστήριο, ήταν και αυτός, γιατί άκουγα για εξαντλητικά ωράρια. Τουλάχιστον τώρα έχει ας πούμε λίγο χρόνο (...) να καθίσει να ξεκουραστεί, να βάλει σε μια τάξη τις σκέψεις του, να βγει έξω, να έχει το χρόνο του δηλαδή.»

Σ28: «ασχολείται πάρα πολύ με τη φύση (...) επομένως αυτό είναι το χόμπι του και μετά το σχολείο το μεσημέρι, μετά το φαγητό, χωρίς να κοιμηθεί, χωρίς να ξεκουραστεί πάει εκεί και ξεκουράζεται εκεί. Τώρα ας πούμε φυτεύει γκαζόν. Μετά θα οργώσει, μετά θα κάνει κάτι άλλο... Αυτή είναι η ξεκούρασή του, του βγαίνει το στρες της ημέρας απ' το σχολείο και το απόγευμα θα διαβάσει, θα πάει το φροντιστήριό του και οτιδήποτε άλλο έχει.»

Από τα λεγόμενα κάποιων γονέων προκύπτει ότι η εντατικοποίηση των μαθητών και η κατ' επέκταση η ψυχολογική τους πίεση, κορυφώνεται στο πλαίσιο καλόφημων τύπων σχολείων, όπου ο ανταγωνισμός είναι πολύ υψηλός. Το ίδιο συμβαίνει και στο ευρύτερο πλαίσιο των φροντιστηρίων αλλά ειδικά σε εκείνο των «καλών» εξειδικευμένων φροντιστηρίων, που στοχεύουν σε σχολές υψηλού κύρους. Είναι σαφές, εν ολίγοις, ότι ο τύπος του σχολείου και ο τύπος του φροντιστηρίου, αυξομειώνει το βαθμό της εντατικοποίησης των μαθητών -γεγονός αναμενόμενο- εφόσον διαφοροποιούνται και οι απαιτήσεις των εκπαιδευτικών χώρων (σχολείων ή φροντιστηρίων) και η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού σε αυτούς· όταν οι μαθητές ομοιάζουν ή διαφέρουν ως προς τα κοινωνικοοικονομικά τους χαρακτηριστικά. Οι αφηγήσεις που ακολουθούν αφορούν μαθητές, κυρίως, της Γ' Λυκείου.

Σ39: «Πρέπει να διαβάσει γιατί δεν είναι εύκολοι οι βαθμοί, δε συγχωρούνται λάθη! Δεν έχει να κάνει τόσο με τον όγκο δουλειάς που παίρνει στο σπίτι, έχει να κάνει με το γεγονός ότι το λάθος δεν συγχωρείται επ' ουδενί!» (Ιδιωτικό-Αθήνα)

Σ24: «Στα «καλά» φροντιστήρια δηλαδή για να πετύχουν οι μαθητές τους στις πολύ καλές σχολές, απ' όσο ξέρω κι από γνωστούς που πηγαίνουν σ' αυτά, πιέζουν πάρα πολύ τα παιδιά. Πάρα πολλές ώρες δηλαδή...» (Πρότυπο)

Σ9: «Γιατί την αγχώνουν πάρα πολύ οι καθηγητές στο φροντιστήριο! Πάρα πολύ! (...) Γιατί αυτό μου λένε, ότι έτσι είναι, δε γίνεται αλλιώς! Δε γίνεται αλλιώς για να περάσει! (ΓΕ.Λ Κορινθία)

Σ29: «Τώρα είναι πολύ ωραία τα πράγματα γιατί απ' το ΕΠΑ.Λ γυρίζει νωρίς, οπότε έχει την άνεση και να φάει και να χαλαρώσει, ενώ όταν ήταν στο ιδιωτικό δεν υπήρχε αυτό το πράγμα, ήταν πνιγμένος. Δηλαδή η κόρη μου δεν είχε χρόνο ούτε να φάει όταν έδινε! Ο Ηλίας φέτος έχει το πιο χαλαρό πρόγραμμα που μπορεί να υπάρξει. (ΕΠΑ.Λ Αθήνα)

Σ26: «Με το παιδί στο ΕΠΑΛ πάμε σπρώχνοντας, που δεν κάνει και πολλές ώρες. Έχει πιο ευέλικτο πρόγραμμα και πάντα θα είναι ευέλικτο (...) θα είναι λίγες οι ώρες σε σχέση με το παιδί του Γενικού Λυκείου.» (ΕΠΑ.Λ Κορινθία)

Συμπληρωματικά, έντονη ψυχολογική πίεση μπορεί εμφανίζεται και σε μικρότερες τάξεις-ηλικίες, φερ' ειπείν, στην Α' Λυκείου, όταν τα φροντιστήρια μέσης εκπαίδευσης (που συνήθως ξεκινούν τότε) πρέπει να συνδυαστούν με τα φροντιστήρια ξένων γλωσσών και, ειδικότερα, με την προετοιμασία για τις εξετάσεις απόκτησης του ανώτερου τίτλου σπουδών της αγγλικής γλώσσας. Στην περίπτωση που ακολουθεί, η εμπλοκή της μητέρας είναι υποστηρικτική.

Σ18: «Το παιδί μου τώρα πέρασε ένα μεγάλο άγχος όσον αφορά τα Αγγλικά του, διότι θα έδινε τώρα το Μάϊο για Proficiency (...) εκεί η κυρία πέταξε μια φράση του τύπου «Ξεχάστε το Πάσχα φέτος! Δεν θα κάνετε Πάσχα!» Και η κόρη μου αγχώθηκε πάρα πολύ! Και στενοχωρήθηκα πάρα πολύ και της είπα «Δεν πειράζει! Δεν χρειάζεται να πάρεις το Proficiency τώρα. Μπορείς να το πάρεις και αργότερα ως φοιτήτρια. Αν θέλεις μπορούμε να βάλουμε μια δασκάλα να κάνει ιδιαίτερα συντηρητικά μια φορά την εβδομάδα και δεν υπάρχει κανένα πρόβλημα! Μην το πάρεις σαν αποτυχία!» Είναι και η ηλικία τώρα δύσκολη, είναι πολύ ευαίσθητη ηλικία!»

Σε κάθε περίπτωση, οι προσδοκίες των γονέων περιστρέφονται γύρω από την ευτυχία και «τα θέλω» των παιδιών τους· των στόχων δηλαδή που τα ίδια έχουν θέσει. Το ιδανικότερο σενάριο για τους γονείς όλων των τύπων σχολείων είναι οι μαθητές να πετύχουν τους στόχους τους -ως εκπλήρωση του ονείρου τους και ανταμοιβή των κόπων τους- και, προπάντων, να αισθάνονται ευτυχισμένοι με το επάγγελμα που επέλεξαν.

Σ24: «(...) να πετύχει τους στόχους που έχει βάλει, γιατί αυτό θα κάνει τον ίδιο ευτυχισμένο κι όταν θα βλέπω το παιδί μου ευτυχισμένο, θα είμαι κι εγώ ευτυχισμένη.»

Σ18: «(...) αυτό που θα την κάνει ευτυχισμένη. Τίποτα περισσότερο, τίποτα λιγότερο»

Σ39: «(...) να μπορεί να μπορεί τα πάντα έτσι ώστε να μπορεί να πραγματοποιήσει το όνειρό του, να μη βρει μια λύση ανάγκης δηλαδή»

Σ14: «(...) να πετύχει αυτό που έχει επιλέξει, γιατί η ίδια το έχει επιλέξει και το επιθυμεί.»

Σ16: «(...) να επιλέξει και το επάγγελμά του και όχι με κριτήριο το πόσο υψηλόβαθμες είναι οι σχολές και τι γόητρο έχουν στην κοινωνία, αλλά κάτι που τον ευχαριστεί μέσα απ' αυτό το πεδίο που έχει επιλέξει.»

Σ37: «Όπως ο κάθε γονιός, το καλύτερο! Τώρα το θέμα είναι να ακολουθήσει κάτι το οποίο θα το αγαπάει πραγματικά και θα το κάνει με ζήλο.»

Οι γονείς βάζουν πάνω απ' όλα την ευτυχία του παιδιού τους, ακόμα και όταν δε συμφωνούν με τις επιλογές των παιδιών τους. Κάποιοι εξ αυτών διευκρινίζουν ευθέως ότι επιθυμούν οι επιλογές και οι αποφάσεις των παιδιών τους να είναι δικές τους, χωρίς να συσχετίζονται με τη δική τους ικανοποίηση ή ευχαρίστηση.

Σ20: « (...) να μπει στη σχολή που θα είναι ευχαριστημένος, παρ' όλο που δεν συμφωνούμε με τη σχολή που θέλει, αλλά το κυριότερο για μας είναι να είναι αυτό ευχαριστημένο.»

Σ36: «να ικανοποιηθούν οι επιθυμίες του και οι στόχοι του, που βέβαια συνήθως είναι διαφορετικοί από τους στόχους και τις επιθυμίες τις δικές μας.»

Σ7: «(...) μπορεί εγώ να ήθελα κάτι άλλο να κάνει αλλά όπως υπάρχει τώρα η κατάσταση αυτή σέβομαι την επιλογή του κι επειδή «πατάει» επάνω μου γιατί με ρωτάει: “Εσύ δεν έκανες αυτό που ήθελες; Άρα άσε με να κάνω κι εγώ αυτό που θέλω. Δεν κάνεις αυτό που αγαπάς;” Έτσι κι εγώ απ' αυτή την άποψη δε θέλω να τον πιέζω και είμαι κοντά του στην απόφαση που θα πάρει.»

Σ4: «Τώρα πιστεύει ότι είναι για Ιατρική. Αν αλλάξει και δε μπει Ιατρική και μπει κάπου αλλού (...) να έχει το θάρρος να αλλάξει και να πει «οκ, κάνω κάτι άλλο!» Θέλω πραγματικά να μην κάνει τίποτα για μας, για να ικανοποιήσει εμάς, αλλά να το κάνει για τον εαυτό της.»

Από το ερευνητικό δείγμα, ένας μόνο πατέρας που το παιδί του φοιτά σε περίοπτο ιδιωτικό σχολείο της Αθήνας απαντάει με πιο κυνικό τρόπο. Αντί για «προσδοκίες», αναφέρεται σε «απαιτήσεις». Σε αυτή την περίπτωση διακρίνεται ένας βαθμός μεγαλύτερης παρεμβατικότητας, χωρίς αυτό, βέβαια, να είναι απόλυτο. Παράγοντες όπως η προσωπικότητα (χαρακτήρας) του μαθητή, ο βαθμός πειθαρχίας ή απειθαρχίας, το φύλο, συμβάλλουν σημαντικά στο βαθμό εμπλοκής ή παρεμβατικότητας του γονέα και - ειδικά- το φύλο, αφού έχει τεκμηριωθεί ερευνητικά ότι τα κορίτσια σε αυτές τις ηλικίες είναι πιο πειθαρχημένα και στοχοπροσηλωμένα σε σύγκριση με τα αγόρια. Από το δείγμα της παρούσης έρευνας, πάντως, 8 στους 10 γονείς απάντησαν πιο συγκαταβατικά, κυρίως, «συναισθηματικά», δίνοντας «χώρο» τόσο στην επιτυχία όσο στην αποτυχία των παιδιών

τους (στις εξετάσεις), ανεξαρτήτως φύλου ή κοινωνικής προέλευσης και αντίστοιχων χαρακτηριστικών.

Σ40: «Οι απαιτήσεις οι δικές μας είναι να καταφέρει να μπει σ' ένα Πανεπιστήμιο – έτσι για να είμαι ωμός – ό,τι θέλει αυτό. Τουλάχιστον να μπει κάπου, να επιλέξει γιατί θεωρούμε ότι πρέπει να έχει μια εξειδίκευση. Γιατί πιστεύουμε ότι μέσα στα 4-6 χρόνια που θα φοιτήσει, θα αποκτήσει και την ωρίμανση την ανάλογη, θα ακολουθήσει έναν δρόμο, θα βρει ίσως και τι θέλει, θα κάνει κι ένα μεταπτυχιακό. Όσον αφορά το πώς θεωρώ ότι το στηρίζω, ο καθένας έχει τον τρόπο του. Το παροτρύνουμε, του φωνάζουμε, του το λέμε έτσι... Είμαστε εδώ, λίγο να του υπενθυμίζουμε κάτι, λίγο με το φιλότιμο, λίγο να του βάλουμε στόχο...»

Τέλος, σύμφωνα με τα ισχυριζόμενα των γονέων, παρόλο που δείχνουν μία αποστασιοποίηση από τις επιλογές και επιθυμίες των μαθητών, έχουν χαράξει (συνειδησιακά, φαντασιακά) μια προαποφασισμένη πορεία για το επαγγελματικό μέλλον των παιδιών τους, το οποίο περιλαμβάνει -απαραιτήτως- μεταπτυχιακές σπουδές και μια «καλή» «αξιοπρεπή» δουλειά.

Σ16: «Εγώ αυτό που θέλω είναι να πετύχει για ευνόητους λόγους και από εκεί και πέρα να τον βοηθήσουν οι σπουδές του – και τα μεταπτυχιακά και όλα αυτά – να βρει ένα επάγγελμα που θα τον ευχαριστεί, να απασχολείται καθημερινά για το υπόλοιπο της ζωής του και να έχει και καλές οικονομικές απολαβές ει δυνατόν και να μην αναγκαστεί να πάει στο εξωτερικό.»

Σ24: «(...) να καταφέρει στις Πανελλήνιες να περάσει στο στόχο του σα μητέρα και από μέσα όμως κι επειδή κι αυτά είναι αστάθμητοι παράγοντες εάν δεν είναι η πρώτη του επιλογή, τον έχω πείσει ότι και η δεύτερη επιστήμη θα είναι, και η τρίτη, να την ακολουθήσει γιατί αλλιώς δε γίνεται, πρέπει να σπουδάσει, να κάνει τα μεταπτυχιακά του, να βρει μια δουλειά αξιοπρεπή.»

Δεν μπορούμε να γνωρίζουμε τι σημαίνει για τον κάθε γονέα ξεχωριστά «αξιοπρεπής» εργασία αν και, ομολογουμένως, αυτή είναι η επιθυμία όλων των γονέων. Η χρήση όμως του «πρέπει» αντί του π.χ. «καλό θα ήταν», υποδηλώνει περισσότερο μια επιβεβλημένη κοινωνική στερεοτυπία σε σχέση με τις σπουδές, παρά μια επιθυμία.

« (...) πρέπει να σπουδάσει (...)»

«(...) να κάνει τα μεταπτυχιακά του (...)»

«(...)να βρει μια δουλειά αξιοπρεπή (...)»

«(...)πρέπει να έχει μια εξειδίκευση(...)»

Στο ίδιο πλαίσιο, όπως φαίνεται από τις τοποθετήσεις κάποιων, η έννοια της μόρφωσης, ταυτίζεται με την επαγγελματική αποκατάσταση και μόνο. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι κάτι τέτοιο ισχύει για το σύνολο των συνεντευξιαζομένων, αφού κανένας γονέας δε δαπανά τόσα χρήματα -για σπουδές, σχολεία, φροντιστήρια- απλά και μόνο για να μορφωθεί το παιδί του. Όλα συσχετίζονται με την εύρεση εργασίας και την αποκατάσταση των υποκειμένων στο πλαίσιο αυτό. Η κουλτούρα υπερεκπαίδευσης από την πλευρά των γονέων είναι εμφανής σε κάθε στάδιο των αποτελεσμάτων της έρευνας. Τόσο οι απόψεις των γονέων (θεωρητικό επίπεδο) όσο και οι πολυποίκιλες στρατηγικές ενίσχυσης που αναπτύσσουν κατά μήκος σχολείων και φροντιστηρίων (πρακτικό επίπεδο), αποκαλύπτουν το ίδιο επαναλαμβανόμενο φαντασιακό μοτίβο: ότι τα πολλά και «καλά» διαπιστευτήρια, αντιστοιχούν σε «πολλά» προσόντα, τα οποία με τη σειρά τους αντιστοιχούν σε σίγουρες και «καλές» δουλειές.

Σ17: «Προσδοκώ σίγουρα ένα πανεπιστήμιο, σε έναν προσανατολισμό που θα την καλύπτει. Τη βοηθάω προσπαθώντας να την ενισχύσω και λέγοντάς της συνέχεια πόσο σημαντικό είναι η μόρφωση στον άνθρωπο.»

Σ35: «(...) να επιλέξει κάτι το οποίο θα του αρέσει και το οποίο θα του είναι και χρήσιμο για την επαγγελματική του αποκατάσταση. Γιατί, κακά τα ψέματα, λόγω κρίσης δεν μπορούμε να πούμε ότι ξεχωρίζουμε πλέον τη μόρφωση από την επαγγελματική αποκατάσταση, πρέπει να τα συνδυάσουμε αυτά.»

Εν κατακλείδι, οι γονείς φαίνεται να εμπλέκονται περισσότερο στην αρχική απόφαση της έναρξης του φροντιστηρίου, που λαμβάνει χώρα -πολύ συχνά- σε μικρότερες ηλικίες. Όσο ο μαθητής μεγαλώνει και φτάνει στις κρίσιμες τάξεις του Λυκείου, οι γονείς φαίνεται να αποστασιοποιούνται από την επιλογή του είδους της φροντιστηριακής υποστήριξης, η οποία γίνεται ή από τον μαθητή ή από κοινού, με γνώμονα την κρίση και τις ανάγκες του μαθητή. Οι μαθητές της Γ' Λυκείου, ως πιο συνειδητοποιημένοι, λαμβάνουν τις σχετικές αποφάσεις και ενεργούν, τις περισσότερες φορές, αυτοβούλως, άνευ γονεϊκών παραινέσεων. Το συναίσθημα όλων των γονέων δεν επιδέχεται διαχωρισμούς: είναι ένα και είναι αντιφατικό. Άγχος για τα ζητήματα των φροντιστηρίων (εύρεση-επιλογή, οικονομική διαχείριση, εντατικοποίηση-κόπωση μαθητών) ασφάλεια, σιγουριά, «απελευθέρωση» (ανακούφιση) για τη χρήση των φροντιστηρίων. Επιπλέον, η στάση τους κατά την απαιτητική καθημερινότητα του παιδιού τους (εν όψει των πανελλαδικών εξετάσεων) περιγράφεται από τους ίδιους ευέλικτη και διαλλακτική. Η εμπλοκή τους περιορίζεται στις μεταφορές προς και από τα φροντιστήρια, τη φροντίδα και τη

ψυχολογική στήριξη των παιδιών τους. Προτάσσεται η ευτυχία των παιδιών τους έναντι των δικών τους φιλοδοξιών σχετικά με το επαγγελματικό μέλλον των παιδιών τους. Σε θεωρητικό επίπεδο, εκλογικεύουν την ιδέα της «αποτυχίας» στις εξετάσεις, υποστηρίζοντας ότι υπάρχουν και άλλοι δρόμοι, στάση που επιδιώκουν «να περάσουν» και στα παιδιά τους. Την ίδια στιγμή, στην πράξη, αγχώνονται και δαπανούν υπέρογκα οικονομικά ποσά για τα φροντιστήρια, εφαρμόζοντας έναν πληθωρισμό στρατηγικών ενίσχυσης, ασφάλειας, πλεονεκτήματος ή -απλώς- «προστατευτισμού» για την επιτυχία .

Σύνοψη ευρημάτων 2^{ου} ερευνητικού άξονα

Στο πλαίσιο των διαφορετικών τύπων σχολείων αναδεικνύεται ένας πληθωρισμός μορφών φροντιστηριακής εκπαίδευσης. Η πολυμορφία αυτή σχετίζεται με το είδος και τους συνδυασμούς των μορφών που επιλέγονται από τους γονείς. Η επιλογή στο πλαίσιο αυτό, συνιστά, επί της ουσίας, διαφορετικές στρατηγικές επιλογής των δρώντων υποκειμένων.

Η καλή φήμη και ο τύπος του σχολείου δεν αποτελούν παράγοντες αποτροπής των οικογενειών από την παρακολούθηση φροντιστηρίων. Σε όλους τους τύπους σχολείων οι γονείς θεωρούν τα φροντιστήρια «αναγκαιότητα», την οποία δε συνδέουν ούτε με τον τύπο ούτε με τη φήμη του σχολείου. Η φήμη έχει επίδραση στην επιλογή του σχολείου για όσους μπορούν να επιλέξουν, χωρίς ωστόσο αυτό να σημαίνει ότι ο βαθμός θετικότητας αντανακλάται σε επίπεδο υπηρεσιών και αποτελεσματικότητας. Εξού και η έννοια της φήμης, που σημαίνει ότι υπάρχει μια ειδοποιός διαφορά μεταξύ του «τι θεωρείται» και του τι τελικά είναι. Το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων, ανεξάρτητα από τη φήμη και τον τύπο του σχολείου αναφέρεται σε παθολογικές και δυσλειτουργίες που δεν εξομαλύνονται ούτε από μια «καλή» φήμη ούτε από τον τύπο του σχολείου. Δεν υπήρξε γονέας ειδικά στο πλαίσιο των καλόφημων σχολείων (πρότυπο, ιδιωτικά, ιδιωτικά ελίτ) του οποίου η στάση να δείχνει -αν όχι την απόλυτη ικανοποίηση- ένα μεγάλο βαθμό ικανοποίησης. Το μεγαλύτερο μέρος των απαντήσεων των γονέων των ΓΕ.Λ αφιερώνεται στα «κακώς κείμενα» των σχολείων φοίτησης των παιδιών τους παρά σε θετικές διατάσεις. Οι γονείς του Πρότυπου σχολείου αναφέρονται σε αρνητικά χαρακτηριστικά όμοια με αυτά των δημόσιων σχολείων (π.χ. ελλείψεις υποδομών, ανεπάρκεια καθηγητών). Οι γονείς των ΕΠΑ.Λ επισημαίνουν θετικές όψεις της φήμης των σχολείων που φοιτούν τα παιδιά τους έχοντας ως δείκτη σύγκρισης τις ευρύτερες δυσλειτουργικές εκπαιδευτικές συνθήκες των ΕΠΑ.Λ. Εν ολίγοις, όσο «καλό» και να είναι ένα σχολείο, οι μαθητές του θα παρακολουθήσουν φροντιστήριο ανεξάρτητα από τη φήμη ή τον τύπο του σχολείου. Αυτό σημαίνει ότι η παρουσία των φροντιστηρίων σε όλους τους τύπους σχολείων συνδέεται λιγότερο με τις αντικειμενικές ανεπάρκειες μεταξύ των σχολείων, συνδέεται περισσότερο με το ρόλο που τους αποδίδεται από τους γονείς σε συγκεκριμένα κοινωνικό-χωροταξικά και ανταγωνιστικά σχολικά πλαίσια, όπου η φροντιστηριακή εκπαίδευση θεωρείται περισσότερο «πλεονέκτημα» και λιγότερο «ενίσχυση».

Στα σχολεία της Αθήνας, δεδομένων των έντονων κοινωνικό-χωροταξικών διαφορών μεταξύ των περιοχών, η θετική φήμη σχετίζεται με τα ποιοτικά αποτελέσματα της σχολικής μονάδας, η σύνθεση όμως του μαθητικού πληθυσμού στη βάση ομοιογενών χαρακτηριστικών -κοινωνικοοικονομικών και επίδοσης- είναι ο βασικός παράγοντας που ενδυναμώνει ή αποδυναμώνει αυτή τη φήμη. Πτυχές κοινωνικοοικονομικών διαφοροποιήσεων μεταξύ των σχολείων εμφανίζονται και στην Κορινθία σε ό,τι αφορά κυρίως τα ιδιωτικά σχολεία της ευρύτερης περιοχής και τον μαθητικό πληθυσμό από τον οποίο πλαισιώνονται.

Συγκεντρωτικά, η έρευνα αναδεικνύει τις εξής όψεις γονεϊκών πρακτικών επιλογής αναφορικά με τις σχέσεις που προκύπτουν μεταξύ του τύπου της σχολικής μονάδας και του τύπου (είδος-μορφές) της φροντιστηριακής εκπαίδευσης:

- α. *Επιλογή του σχολείου βάσει της σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού.* Χαρακτηριστικές αναφορές γονέων με παιδιά που φοιτούν στο Πρότυπο σχολείο, όπως: «εκεί που είναι οι άριστοι», «συμπαίκτες» «φούσκα», «είναι προστατευμένα σε εκείνο το σχολείο» σκιαγραφούν ένα συμβολικό υπόβαθρο κοινωνικό-χωροταξικής περιχάραξης (οχύρωσης) του σχολείου που βασίζεται σε ομοιογενή χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού (υψηλή επίδοση - κοινωνική προέλευση) και ακολουθούμενες πρακτικές από το μαθητικό τους κοινό.
- β. *Τύπος ιδιαίτερου μαθήματος επιλεκτικού χαρακτήρα* (γκρουπάκια αρίστων) με ομοιογενή σύνθεση μαθητών (κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά, επίδοση, στοχοθεσία) που προέρχονται από συγκεκριμένα σχολεία. (Πρότυπα-Ιδιωτικά)
- γ. *Τάση αλλαγής σχολείου* σε περιοχές που εδρεύουν καλόφημα σχολεία με την απομάκρυνση (διαρροή) των μαθητών από το δημόσιο σχολείο (ή την αποφυγή του) και σκοπό την εισαγωγή τους στο Πρότυπο σχολείο, λόγω γειτνίασης του τελευταίου με τον τόπο ή την περιοχή κατοικίας της οικογένειας.
- δ. *Αλλαγή σχολείου λόγω «κακής» φήμης* (του σχολείου) σε περιοχή διαφορετική από την κατοικία της οικογένειας (ΕΠΑ.Λ)
- ε. *Η επιλογή φροντιστηρίου σε περιοχή διαφορετική από την κατοικία της οικογένειας λόγω κακής φήμης* (της περιοχής), όπως και οι μετακινήσεις των γονέων για τα φροντιστήρια σε άλλες πόλεις, λόγω περιορισμένων επιλογών στον τόπο κατοικίας τους (ΓΕ.Λ)
- στ. *Η αλλαγή του τύπου του σχολείου* (π.χ. από δημόσιο σε ιδιωτικό ή ΕΠΑ.Λ) με επιδίωξη την ποσοτική μείωση φροντιστηρίων (εξοικονόμηση χρόνου, χρημάτων, μείωση κούρασης)
- ζ. *Η αλλαγή του τύπου σχολείου λόγω πανδημίας και αύξησης μαθησιακών κενών* (από δημόσιο σε ιδιωτικό σχολείο)
- η. *διπλό φροντιστήριο* ως πλεονέκτημα (διπλή ενίσχυση) ή ως αναγκαστική συνθήκη (διατήρηση κοινωνικών σχέσεων-προστασία μαθητή) (ΓΕ.Λ-Ιδιωτικό)
- θ. *ιδιαίτερα μαθήματα* με επαγγελματίες καθηγητές δημόσιων σχολείων ή οργανωμένων φροντιστηρίων (όλοι οι τύποι σχολείων)
- ι. η. *ιδιαίτερα μαθήματα* με καθηγητές κύρους που έχουν ή εργάζονται σε ιδιωτικά σχολεία (ΓΕ.Λ, Ιδιωτικά)

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι η φήμη και ο τύπος του σχολείου σχετίζονται με τον τύπο της φροντιστηριακής εκπαίδευσης που επιλέγεται από τους γονείς. Φωτίζεται η κοινωνικό-χωροταξική διάρθρωση της αγοράς των φροντιστηρίων Μ.Ε. και η κατανομή του μαθητικού πληθυσμού στο πλαίσιο αυτής με βάση χαρακτηριστικά επίδοσης και κοινωνικοοικονομικής προέλευσης. Ο θεσμός του φροντιστηρίου αναδεικνύεται ως εκπαιδευτικός μηχανισμός κοινωνικής αναπαραγωγής που ενισχύει την κοινωνική διαστρωμάτωση και κινητικότητα μεταξύ -και εντός- των τύπων των σχολείων, μέσω των εκπαιδευτικών στρατηγικών που ακολουθούν τα υποκείμενα στο πλαίσιο αυτό. Με άλλα λόγια, φαίνεται ότι δεν προορίζονται όλοι οι τύποι φροντιστηριακής εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές και για όλους τους τύπους σχολείων.

Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα οι μαθητές των ιδιωτικών σχολείων στρέφονται κατά κύριο λόγο στα ιδιαίτερα μαθήματα, ενώ γονείς με παιδιά που φοιτούν σε καλόφημες σχολικές μονάδες της Αθήνας (Πρότυπα και ιδιωτικά σχολεία) και περιοχές υψηλής (ανώτερης) κοινωνικής μορφολογίας στρέφονται σε «πολύ καλά» εξειδικευμένα φροντιστήρια της περιοχής τους αλλά και σε τύπους (μορφές) ιδιαίτερων μαθημάτων υψηλού κόστους και επιλεκτικής πολιτικής. Το «γκρουπάκι αρίστων» περιγράφεται ως τύπος διευρυμένου ιδιαίτερου μαθήματος, διεξάγεται από υψηλού κύρους καταξιωμένους εκπαιδευτικούς «πολύ καλών» οργανωμένων φροντιστηρίων και παρέχεται, επιλεκτικά, σε κλειστό κύκλο μαθητών υψηλής επίδοσης και στοχοθεσίας που προέρχονται από συγκεκριμένα σχολεία. Το κόστος αυτών των μαθημάτων περιγράφεται ως πολύ υψηλό, ενώ ίδιας λογικής είναι και το ιδιαίτερο μάθημα αυτού του επιπέδου, με τον εκπαιδευτικό να επιλέγει τους μαθητές του, είτε μέσω διαγνωστικού τεστ είτε μέσω συνέντευξης. Οι «καλύτεροι» μαθητές επιλέγουν και επιλέγονται απ' τους «καλύτερους» καθηγητές, μία μορφή αριστείας και ελιτισμού στο χώρο της φροντιστηριακής εκπαίδευσης, προέκταση της ίδιας μορφής που πλαισιώνει τα συγκεκριμένα σχολικά περιβάλλοντα.

Γονείς που προέρχονται από διαφορετικές περιοχές της Κορινθίας, κάνοντας λόγο για «παρεμπόριο» και αθέμιτο ανταγωνισμό, περιγράφουν «μορφές» φροντιστηριακής εκπαίδευσης στο πλαίσιο ιδιωτικών σχολείων, όπου οι καθηγητές παρέχουν ιδιαίτερα μαθήματα (ατομικά ή σε γκρουπ) κατά τις απογευματινές ώρες, τόσο σε μαθητές του σχολείου τους όσο και σε μαθητές άλλων σχολείων, με το μάθημα να πραγματοποιείται συχνά εντός του ιδιωτικού σχολείου. Σε άλλες περιπτώσεις, γονείς από την Κορινθία κάνουν λόγο για οργανωμένα φροντιστήρια και εκπαιδευτικούς ιδιαίτερων μαθημάτων υψηλών οικονομικών απαιτήσεων που προτιμούν να εργάζονται με μαθητές ιδιωτικών σχολείων που εμφανίζουν υψηλή επίδοση και, όπως και προηγουμένως, υψηλή στοχοθεσία. Βέβαια, όπως υποστηρίζεται σχετικά, εφόσον οι παρέες μαθητών επιλέγουν συχνά τα ίδια φροντιστήρια, διαμορφώνουν ομοιογενείς συνθέσεις εντός των φροντιστηρίων και κατ' επέκταση τις ομάδες στόχου αυτών των φροντιστηρίων.

Στις περιοχές της Αθήνας, περιγράφεται σαφής σύνδεση μεταξύ του κοινωνικού στάτους των επιμέρους περιοχών και των αντίστοιχων χαρακτηριστικών του μαθητικού πληθυσμού ορισμένων σχολείων και παρόχων φροντιστηριακής εκπαίδευσης. Στην Κορινθία η σύνθεση των μαθητών στα φροντιστήρια δεν είναι τόσο χαρτογραφημένη όσο συμβαίνει σε συγκεκριμένες περιοχές της Αθήνας, παρ' όλα αυτά εντοπίζονται όμοιες τάσεις: προτίμηση ιδιαίτερων μαθημάτων από τους μαθητές ιδιωτικών σχολείων, καθηγητές ιδιαίτερων μαθημάτων ή οργανωμένα φροντιστήρια των οποίων η πελατεία είναι μαθητές -κυρίως- ιδιωτικών σχολείων ή, ευρύτερα, οικονομικά ευκατάστατων οικογενειών.

Η γονεϊκή στρατηγική που επικεντρώνεται σε ό,τι αφορά το είδος (μορφή) του φροντιστηρίου, αποτυπώνεται στις εξής πρακτικές :

Οι γονείς των ΓΕ.Λ, απ' όποια περιοχή κι αν προέρχονται, στρέφονται σε όλες τις βασικές μορφές φροντιστηριακής εκπαίδευσης (οργανωμένο φροντιστήριο, ιδιαίτερο μάθημα, μεικτή μέθοδος). Η τάση που υπήρχε και συνεχίζει -πιο έντονα- να υπάρχει, είναι η χρυσή τομή ανάμεσα στην ακρίβεια του ιδιαίτερου μαθήματος και του «συνωστισμού» του οργανωμένου φροντιστηρίου. Οι γονείς που χρησιμοποιούν οργανωμένο φροντιστήριο επιδιώκουν

τα ολιγομελή γκρουπ, ως υπηρεσία που προσομοιάζει τη φιλοσοφία και τα πλεονεκτήματα του ιδιαίτερου μαθήματος, κατοχυρώνοντας εξατομικευμένες υπηρεσίες και μικρότερο οικονομικό κόστος.

Σημαντικό εύρημα στο πλαίσιο αυτό είναι ότι στις υπάρχουσες μορφές φροντιστηριακής εκπαίδευσης προστίθεται ένας ακόμα τύπος μεικτής μεθόδου· το «διπλό φροντιστήριο», στρατηγική που ακολουθήθηκε από δύο γονείς του δείγματος. Στην πρώτη περίπτωση μια μητέρα από την Αθήνα μεσοαστικών καταβολών, αποδίδει αυτή την επιλογή στις μαθησιακές ανάγκες του παιδιού της και στην ασφάλεια που χρειάζεται να αισθάνεται είτε το παιδί της είτε και η ίδια. Από την άλλη μεριά, κάτι τέτοιο θα μπορούσε να συμπυκνώνει μια πρακτική πλεονεκτήματος, με τη λογική ότι η διπλή προετοιμασία (με δύο διαφορετικούς καθηγητές στα ίδια μαθήματα) θα εφοδιάσει «διπλά» το μαθητή, ώστε τα ενδεχόμενα κενά του ενός θα συμπληρωθούν από τον άλλον.

Η γονεϊκή στρατηγική με έμφαση το προφίλ του εκπαιδευτικού-φροντιστή, φαίνεται να αποτελεί την κινητροδότηση του γονέα να στραφεί στο διπλό φροντιστήριο στη δεύτερη σχετική περίπτωση που συναντήσαμε. Τα δεδομένα, εν γένει, δείχνουν ότι η επιλογή του καθηγητή - φροντιστή αποτελεί το πιο κρίσιμο ζητούμενο για τους γονείς. Ο τύπος που εμφανίζεται συχνότερα, είναι ο φροντιστής που εργάζεται και ως καθηγητής του δημόσιου σχολείου. Οι γονείς όλων των τύπων σχολείων (και όλων των περιοχών) συνεργάζονται με καθηγητές δημόσιων σχολείων στο πλαίσιο των ιδιαίτερων μαθημάτων. Από τους δώδεκα (12) εκπαιδευτικούς του δείγματος που συμμετείχαν στην εμπειρική έρευνα, οι εννέα (9) στρέφονται, κατά κύριο λόγο, στα ιδιαίτερα μαθήματα ή στη μεικτή μέθοδο. Ο τύπος που εμφανίζεται λιγότερο συχνά, είναι ο καθηγητής που παρέχει ιδιαίτερα μαθήματα, χωρίς να εργάζεται παράλληλα σε σχολείο ή οργανωμένο φροντιστήριο. Οι γονείς, ειδικά στις τελευταίες τάξεις του Λυκείου, προτιμούν να συνεργάζονται με εκπαιδευτικούς που διαθέτουν ένα τυπικό επαγγελματικό στάτους.

Από γονέα της Κορινθίας το διπλό φροντιστήριο παρουσιάζεται ως αδιέξοδη επιβεβλημένη συνθήκη. Όταν η χημεία μεταξύ του καθηγητή του ιδιωτικού σχολείου και της μαθήτριας αποδείχτηκε μη συμβατή, φοβούμενος ο γονέας μήπως διαταραχθούν οι σχέσεις με τον καθηγητή του ιδιωτικού σχολείου, στρέφεται σε δεύτερο φροντιστήριο (ιδιαίτερο) για το ίδιο μάθημα, σε μια προσπάθεια και να διατηρήσει τις «κοινωνικές» ισορροπίες και να προστατεύσει το παιδί του. Ενώ σε αυτή την περίπτωση είναι ο καθηγητής (ιδιωτικό σχολείο) που «βρίσκει» τον μαθητή, σε αντίθετες περιπτώσεις γονέων φωτίζεται η θετική επιρροή της φήμης του καθηγητή· ως «καλού εκπαιδευτικού» ίσως και ως «εκπαιδευτικού του ιδιωτικού σχολείου», όπου είναι οι μαθητές (δημόσιο σχολείο) που «πηγαίνουν» στον καθηγητή, επιδιώκοντας ηθελημένα αυτή τη συνεργασία. Για να επιλεγεί ο μαθητής από τον καθηγητή του ιδιωτικού σχολείου (είτε για να φοιτήσει στο σχολείο είτε για να λάβει φροντιστηριακή υποστήριξη), θα πρέπει εκτός της υψηλής σχολικής επίδοσης να έχει και υψηλή στοχοθεσία, όπως ακριβώς συμβαίνει και στα «γκρουπάκια» αρίστων που αναφέρθηκαν από γονείς της Αθήνας. Το ότι μαθητές και γονείς δημόσιων σχολείων διεκδικούν τη συνεργασία με καθηγητές ιδιωτικών σχολείων, θα μπορούσε να αποτελέσει ακόμα μια μορφή πρακτικής. Μην έχοντας τη δυνατότητα (οικονομική ή ό,τι άλλο) οι μαθητές να φοιτήσουν στο ιδιωτικό σχολείο, προσπαθούν να εξασφαλίσουν έναν καθηγητή του ιδιωτικού σχολείου. Αποκτούν, έτσι, μία νοητή «πρόσβαση» και το δικό τους συμβολικό «μερίδιο» στον κοινωνικό χώρο του ιδιωτικού σχολείου.

Η διάγνωση της «καλής» φήμης του φροντιστηρίου (ή του εκπαιδευτικού) ή μια «πολύ καλή» φήμη, κινητροδοτεί γονεϊκές πρακτικές μετακίνησης, με κάποιους γονείς να επιλέγουν φροντιστήριο σε διαφορετική περιοχή από αυτή που διαμένουν, κάτι που αναφέρθηκε από γονέα που κατοικεί στην Αθήνα σε περιοχή μεσαίου προς χαμηλού κοινωνικοοικονομικού υποστρώματος. Γονείς και από την Κορινθία αναφέρονται σε όμοιες πρακτικές μετακίνησης. Μετακινούνται από κωμοπόλεις ή οικισμούς σε άλλες πόλεις «κερδίζοντας» από άποψη επιλογών, «χάνοντας» από άποψη χρόνου, κόπου και κόστους.

Μορφές γονεϊκών στρατηγικών (πρακτικών) όμοιας φιλοσοφίας συναντώνται παντού, ανεξαρτήτως αστικότητας ή περιοχής, είτε στο πλαίσιο ευδιάκριτα χαραγμένων κοινωνικών χώρων είτε στο πλαίσιο «αχνών» κοινωνικών σχημάτων. Αξίζει να σημειωθεί ότι γονείς από δημόσια σχολεία της Κορινθίας και από δημοφιλή ιδιωτικά σχολεία της Αθήνας περιγράφουν όμοιες όψεις άτυπων συνδέσεων, συνεργασιών, κινητικότητας και αλληλο-διοχέτευσης μεταξύ του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα εκπαίδευσης (δημόσια σχολεία - ιδιωτικά φροντιστήρια), εντός του ιδιωτικού τομέα εκπαίδευσης (ιδιωτικά σχολεία - ιδιωτικά φροντιστήρια) αλλά και μεταξύ των σχολείων (δημόσια σχολεία-ιδιωτικά σχολεία). Οι εκπαιδευτικοί είναι οι διαμεσολαβητές αυτής της γεφυροποίησης, έχοντας τριπλή ιδιότητα: του εκπαιδευτικού του σχολείου, του φροντιστή, του συνδετικού κρίκου μεταξύ σχολείων και φροντιστηρίων.

Η στρατηγική του κοινωνικού δικτύου, μέσα σε όλα αυτά, το τι κάνουν δηλαδή «οι άλλοι» σε σχέση με τα φροντιστήρια, καθορίζει, συνειδητά ή υποσυνείδητα, τη στάση και τις στρατηγικές των γονέων. Είναι σαφές ότι οι γονείς, ακόμα και εκείνοι που υποστηρίζουν το αντίθετο, επηρεάζονται από τα κοινωνικά τους δίκτυα προβάλλοντας σε αυτά τις δικές τους στάσεις και επιλογές. Είτε αναφερόμαστε σε γονείς μικρότερων κοινωνιών είτε σε γονείς μεγάλων αστικών κέντρων, είναι σαφές ότι οι γονείς γνωρίζουν πώς κινούνται οι άλλοι, οπότε τα σχήματα της φροντιστηριακής εκπαίδευσης που επιλέγονται από τον κοινωνικό περίγυρο, ενέχουν σίγουρα ένα βαθμό επίδρασης και επιρροής. Στα υποσύνολα των γονέων των Γ.Ε.Λ, παρατηρείται μια ξεκάθαρη ανομοιογένεια μεταξύ των μορφών που υποστηρίζουν οι γονείς ότι επιλέγονται από τους «άλλους» γονείς, η οποία φαίνεται να εξαρτάται κυρίως από το οικονομικό κόστος και το βαθμό δυνατότητας των γονέων να ανταποκριθούν σε αυτό. Στα υποσύνολα των γονέων, εν αντιθέσει, που προέρχονται από το Πρότυπο σχολείο και από τα ιδιωτικά σχολεία, σκιαγραφείται ένας σημαντικός βαθμός ομοιογένειας μεταξύ των τύπων φροντιστηριακής υποστήριξης (ιδιαίτερα, γκρουπάκια) που υποστηρίζεται ότι επιλέγουν «οι άλλοι». Αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς γονείς υποστηρίζουν ότι λαμβάνουν υπ' όψιν τις επιλογές των κοινωνικών τους δικτύων, εξωτερικεύοντας, παράλληλα, ένα βαθμό ανασφάλειας σε σχέση με τη «σωστή» απόφαση και επιλογή. Η στάση και οι απαντήσεις που δίνουν σε όλο το πλαίσιο της συνέντευξης, δείχνουν ότι υπερτερεί η γονεϊκή «πλευρά», έναντι της επαγγελματικής τους ιδιότητας.

Η ευρύτερη περιρρέουσα ατμόσφαιρα (εκπαιδευτικές συνθήκες, μαζική χρήση φροντιστηρίων κτλ) πυροδοτεί τη στρόφη των οικογενειών στη χρήση του φροντιστηριακού κλάδου. Η επίδραση των κοινωνικών δικτύων, δημιουργεί τις ειδικές τάσεις επιλογής φροντιστηρίου, οι οποίες μετασχηματίζονται σε γονεϊκές στρατηγικές που εφαρμόζονται περισσότερο ή λιγότερο από κοινωνικές ομάδες που εμφανίζουν κοινά ή ομοιογενή χαρακτηριστικά. (π.χ. οι μαθητές

των ιδιωτικών σχολείων προτιμούν τα ιδιαίτερα, οι μαθητές των Πρότυπων προτιμούν τα γκρουπάκια, οι μαθητές των ΓΕ.Λ χρησιμοποιούν περισσότερο μεικτή μέθοδο και λιγότερο μόνο ιδιαίτερα μαθήματα).

Η στρατηγική της οικονομικής επένδυσης των οικογενειών στα φροντιστήρια Μ.Ε., δείχνει ότι το σύστημα επιλογής των γονέων εξαρτάται κατά κύριο λόγο από την οικονομική δυνατότητα του νοικοκυριού, δεδομένου ότι ο γονέας για να προσφέρει αυτό που θέλει στο παιδί του, θα πρέπει πρώτα να μπορεί να το προσφέρει. Από τα δεδομένα της έρευνας, αντανακλώνται οι ποικίλες, εντός των κοινωνικών κατηγοριών, οικονομικές αποκλίσεις, κάτι που φωτίζει την κοινωνική διαστρωμάτωση που υπάρχει στο πλαίσιο της δημόσιας και της ιδιωτικής εκπαίδευσης.

Μία σημαντική διαπίστωση που εξάγεται από τα δεδομένα είναι ότι ο τύπος σχολείου δε συνιστά πάντα το βασικό δείκτη του κοινωνικοοικονομικού στάτους της οικογένειας. Σε μεγάλα αστικά κέντρα, όπως η Αθήνα, ο βασικός δείκτης, είναι μάλλον η περιοχή του σχολείου (χωροταξικά), δεδομένου ότι το υψηλότερο οικονομικό ποσό που αναφέρθηκε ότι διοχετεύεται στα φροντιστήρια Μ.Ε. κατά μήκος του ερευνητικού δείγματος, αφορά μαθητή ΕΠΑ.Λ, που κατοικεί σε περιοχή υψηλής κοινωνικής ζώνης. Επομένως στο κοινωνικό χωροταξικό υπόβαθρο συγκεκριμένων περιοχών της Αττικής, ακόμα και -θεωρητικά- υποβαθμισμένοι τύποι σχολείων «αναβαθμίζονται» βάσει του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου του πληθυσμού τους. Σε άλλες περιπτώσεις γονέων, η οικονομική δαπάνη των φροντιστηρίων φαίνεται, τρόπον τινά, «αντιστρόφως ανάλογη» των κοινωνικών χαρακτηριστικών των υποκειμένων (επίπεδο εκπαίδευσης, κοινωνικό-επαγγελματικό στάτους κτλ.). Συναντάμε για παράδειγμα οικοκυρές χαμηλού επιπέδου εκπαίδευσης, που διαθέτουν για τα φροντιστήρια ποσά ισότιμα με αυτά που αναφέρθηκαν από γονείς του Πρότυπου και των ιδιωτικών σχολείων, όπως φυσικά και το αντίθετο, γονείς των οποίων το κοινωνικοοικονομικό και εκπαιδευτικό επίπεδο «καλύπτει» τις υψηλές οικονομικές τους επενδύσεις.

Ως εκ τούτου, τα δεδομένα της έρευνας δε δείχνουν απόλυτη γραμμικότητα μεταξύ των χαρακτηριστικών κοινωνικής προέλευσης και της οικονομικής δαπάνης των φροντιστηρίων. Αποκαλύπτουν σαφείς αντιστοιχίες αλλά και αναντιστοιχίες. Το οικονομικό κεφάλαιο των οικογενειών συνιστά το βαρόμετρο των εκπαιδευτικών επιλογών είτε η σχέση με το επίπεδο εκπαίδευσης και το επάγγελμα είναι γραμμική είτε δεν είναι. Κατά τα άλλα, εντοπίζονται όμοιες όψεις γονεϊκών πρακτικών προστατευτισμού υπό την έννοια της κλειστότητας, της οχύρωσης, της ασφάλειας και του πλεονεκτήματος. Εκείνοι που μπορούν, εξατομικεύουν τη φροντιστηριακή εκπαίδευση των παιδιών τους, όπως έχουν εξατομικεύσει και τη σχολική τους φοίτηση. Εκείνοι που δυσκολεύονται ή δεν μπορούν (οικονομικά και θεσμικά), επικεντρώνονται στην οικονομική επένδυση ενός σχήματος φροντιστηριακής υποστήριξης με εναλλακτικούς τρόπους αντιστάθμισης του μειονεκτήματος ή ενίσχυσης του πλεονεκτήματος (μαθήματα με γνωστούς-συγγενείς, οικονομικότερες συμφωνίες, ιδιαίτερα με καθηγητές-φροντιστές κύρους, συνδυασμός μορφών, διπλά φροντιστήρια), είτε το μειονέκτημα αφορά μια μέτρια σχολική επίδοση, είτε ένα δημόσιο σχολείο (έναντι ενός ιδιωτικού), είτε ένα «κακής» φήμης σχολείο, είτε μια υποβαθμισμένη κοινωνικά περιοχή κτλ. Σημαντική γονεϊκή πρακτική που αναφέρθηκε από γονείς στο πλαίσιο αυτό, είναι η αλλαγή του τύπου του σχολείου (από ΓΕ.Λ σε ιδιωτικό ή ΕΠΑ.Λ), προκειμένου να μειωθούν τα φροντιστήρια και κατ' επέκταση το σχετικό κόστος (οικονομική δαπάνη, κούραση μαθητών-εξοικονόμηση χρόνου).

Ο βαθμός της εμπλοκής των γονέων στο πλαίσιο της φροντιστηριακής εκπαίδευσης αποτελεί μία γενικευμένη μορφή γονεϊκής στρατηγικής.. Οι αφηγήσεις των συνεντευξιαζομένων δε δείχνουν κάποια άκαμπτη ή απόλυτη γονεϊκή στάση. Γονείς και μαθητές συζητούν και καταλήγουν από κοινού στις αποφάσεις περί φροντιστηρίων. Βέβαια, σε αρκετές περιπτώσεις, οι γονείς με έμμεσο τρόπο κατευθύνουν τα παιδιά τους προς τη λήψη αυτής της απόφασης. Η συμμετοχή των μαθητών στη λήψη της απόφασης μειώνεται όταν πρόκειται για νεαρές ηλικίες (δημοτικό, πρώτες τάξεις γυμνασίου) και αυξάνεται όταν πρόκειται για μεγαλύτερες ηλικίες. Ενώ πολλοί γονείς αποφασίζουν για την έναρξη των φροντιστηρίων (που συντελείται συνήθως σε μικρότερες ηλικίες), δίνουν «χώρο» στα παιδιά τους να επιλέξουν το είδος (ή και τον πάροχο) της φροντιστηριακής εκπαίδευσης, ειδικά στις δύο τελευταίες τάξεις του Λυκείου που οι μαθητές μπορεί να επιδείξουν μεγαλύτερο βαθμό ωριμότητας και υπευθυνότητας. Η ιδιοσυγκρασία του μαθητή παίζει σημαντικό ρόλο σε αυτό.

Οι γονείς εκπαιδευτικοί, οι γονείς των ΕΠΑ.Λ και κάποιοι γονείς ιδιωτικών σχολείων εμφανίζουν ένα μεγαλύτερο βαθμό ελέγχου στην απόφαση και επιλογή των φροντιστηρίων. Οι εκπαιδευτικοί γονείς ως γνώστες του χώρου διαθέτουν μεγαλύτερο εύρος δυνατοτήτων αναζήτησης, δεδομένου ο κύκλος τους (συνάδελφοι) είναι, επί της ουσίας, ο πυρήνας της σχετικής πληροφόρησης. Θεωρούνται «αυθεντίες» του χώρου της φροντιστηριακής εκπαίδευσης και οι από μέρους τους συστάσεις αποπνέουν εμπιστοσύνη, σιγουριά και ασφάλεια στους γονείς. Η πιο ελεγκτική στάση των γονέων των ΕΠΑ.Λ, φαίνεται να σχετίζεται με παράγοντες συμπεριφοράς (πειθαρχία, επίδοση, χαμηλό ενδιαφέρον μαθητών). Η οικονομική δυνατότητα της οικογένειας αποτελεί σημαντικό παράγοντα εμπλοκής, αφού όταν οι γονείς δυσκολεύονται οικονομικά, η επιλογή των φροντιστηρίων καθορίζεται σχεδόν αποκλειστικά από τους ίδιους.

Το συναισθηματικό υπόβαθρο ως υποσυνείδητος μηχανισμός επιδρά στη στάση των υποκειμένων και στην από μεριά τους διαχείριση βαρυνουσών αποφάσεων. Το συναίσθημα όλων των γονέων δεν επιδέχεται διαχωρισμούς: είναι ένα και είναι αντιφατικό. Άγχος για τα ζητήματα των φροντιστηρίων (εύρεση-επιλογή, οικονομική διαχείριση, εντατικοποίηση-κόπωση μαθητών) ασφάλεια, σιγουριά, «απελευθέρωση» (ανακούφιση) για τη χρήση των φροντιστηρίων. Είναι χαρακτηριστικό ότι κατά την περιγραφή των συναισθημάτων τους, εννέα στους δέκα γονείς χρησιμοποιούν τη λέξη «ασφάλεια». Το συναίσθημα της ασφάλειας συνδέεται και με την επιβεβαίωση ή τη ματαίωση που αισθάνονται τα υποκείμενα σε σχέση με το ρόλο και τις υποχρεώσεις που καλούνται να φέρουν εις πέρας ως γονείς. Το να έχει ήσυχη τη συνείδηση του ο γονέας ότι βοήθησε το παιδί του με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, είναι η αντανάκλαση της έμφυτης ανάγκης προστασίας και φροντίδας όλων των γονέων απέναντι στα παιδιά τους και η μεγαλύτερη πηγή ενοχής, εάν η βοήθεια αυτή θεωρηθεί ανεπαρκής. Η στάση των γονέων δείχνει ένα κλίμα συναίνεσης, στο πλαίσιο του οποίου οι γονείς ακούν περισσότερο «τα θέλω» των παιδιών τους και λιγότερο τα δικά τους, έχοντας ως άξονα την ευτυχία των παιδιών. Βέβαια, χωρίς να έχουμε τοποθετήσεις των ίδιων των μαθητών και δεδομένου ότι η επιλογή τόσο του σχολείου όσο και του φροντιστηρίου καθορίζεται -σε μεγάλο βαθμό- από τους γονείς, μπορούμε τότε να θεωρήσουμε ότι η γονεϊκή επιλογή στο πλαίσιο των σχολείων και των φροντιστηρίων, αποτελεί την πιο καθοριστική έμμεση μορφή γονεϊκής εμπλοκής. Σε θεωρητικό επίπεδο, εκλογικεύουν και αποδέχονται την ιδέα της αποτυχίας στις εξετάσεις, την ίδια στιγμή, στην πράξη, αγχώνονται και δαπανούν υπέρογκα οικονομικά ποσά για τα φροντιστήρια,

εφαρμόζοντας έναν πληθωρισμό στρατηγικών «ενίσχυσης», «ασφάλειας», «πλεονεκτήματος» ή «απλώς-προστατευτισμού» για την επιτυχία.

5.3 3^{ος} Ερευνητικός Άξονας

Τα ειδικότερα κριτήρια επιλογής των γονέων στο πλαίσιο των φροντιστηρίων Μ.Ε.

Τα ειδικότερα χαρακτηριστικά ενός φροντιστηρίου σε επίπεδο επιχείρησης (εταιρική ταυτότητα) όπως, φερ' ειπείν, η φήμη (επιτυχίες), οι υπηρεσίες, το χρονικό διάστημα λειτουργίας, το εκπαιδευτικό προσωπικό, το κόστος κ.α., αποτελούν, επί της ουσίας, τα ειδικότερα κριτήρια επιλογής των γονέων στο πλαίσιο αυτό.

Από τα δεκατέσσερα (14) κριτήρια επιλογής που δόθηκαν στους γονείς σε μορφή πίνακα¹⁴², η «φήμη» και οι «συστάσεις του κοινωνικού δικτύου», η «ποιότητα» και το «ανθρωποκεντρικό προφίλ» του εκπαιδευτικού προσωπικού, η «εμπειρία» (χρονικό διάστημα λειτουργίας), το «οικονομικό κόστος», η «εξειδίκευση» του φροντιστηρίου, το «μέγεθος» και η «σύσταση» των τμημάτων, η «απόσταση», αποτέλεσαν τα κριτήρια που επιλέχθηκαν συχνότερα, έναντι άλλων που είτε επιλέχθηκαν λιγότερο είτε δεν επιλέχθηκαν καθόλου. Ειδικότερα:

Ως πρώτο -ιεραρχικά- κριτήριο επιλογής φροντιστηρίων (και ιδιαίτερων μαθημάτων), οι περισσότεροι γονείς επιλέγουν τις «συστάσεις του κοινωνικού δικτύου» σε συνδυασμό με τη «φήμη» του παρόχου. Αρκετοί εξ αυτών διαχωρίζουν την έννοια της «φήμης» από τις «συστάσεις», εμπιστευόμενοι περισσότερο τις συστάσεις των γνωστών τους έναντι της φήμης του φροντιστηρίου ή και το αντίθετο. Στις περισσότερες περιπτώσεις, οι δύο έννοιες ταυτίζονται και θεωρούνται από τους συνεντευξιαζομένους ενιαίο κριτήριο επιλογής. Το «οικονομικό κόστος», ως πρώτο κριτήριο επιλογής, επιλέγεται μόλις από έναν γονέα.

Ως δεύτερο -ιεραρχικά- κριτήριο επιλογής φροντιστηρίων (και ιδιαίτερων μαθημάτων), επιλέγεται πλειοψηφικά η «εμπειρία» (χρονικό διάστημα λειτουργίας) του φροντιστηρίου. Στην ίδια θέση, αρκετές απαντήσεις επικεντρώθηκαν στα ποιοτικά χαρακτηριστικά και το ανθρωποκεντρικό προφίλ του εκπαιδευτικού προσωπικού αλλά και στο «οικονομικό κόστος». Ακολουθούν η «εξειδίκευση» του φροντιστηρίου, το «μέγεθος» και η «σύσταση» τάξης.

¹⁴² Βλέπε σχετικά Παράρτημα 1.

Ως τρίτο -ιεραρχικά- κριτήριο επιλογής φροντιστηρίων (και ιδιαίτερων μαθημάτων), επιλέγεται πλειοψηφικά η «ποιότητα» και το «ανθρωποκεντρικό προφίλ του εκπαιδευτικού προσωπικού». Ακολουθούν το οικονομικό κόστος, το μέγεθος και η σύσταση της τάξης, η εμπειρία (χρονικό διάστημα λειτουργίας) και οι «συστάσεις του κοινωνικού δικτύου».

Στην τελευταίες ιεραρχικά θέσεις των βασικών κριτηρίων που θεωρούνται σημαντικά από τους γονείς, επιλέγονται κυρίως η υλικοτεχνική υποδομή-νέες τεχνολογίες, η απόσταση και η ασφάλεια (τήρηση μέτρων προστασίας covid-19). Συναντώνται, σε λίγες περιπτώσεις, το «οικονομικό κόστος», η «φήμη», το «μέγεθος» και η «σύσταση» της τάξης.

Μία μητέρα προσθέτει στο πεδίο «άλλο», το ωρολόγιο πρόγραμμα του φροντιστηρίου (ευελιξία προγράμματος μαθημάτων και συμβατότητα με τις ανάγκες του μαθητή). Από τα αναγραφόμενα κριτήρια επιλογής επιλέχθηκαν μόνο μία φορά οι «πρόσθετες εκπαιδευτικές υπηρεσίες» και το «μέγεθος της επιχείρησης». Τα μεγάλα φροντιστήρια (πολύ-φροντιστήρια) που συγκεντρώνουν πολλούς εκπαιδευτικούς και πλήθος πρόσθετων υπηρεσιών, δε φαίνεται «να κερδίζουν» το ενδιαφέρον και την εμπιστοσύνη των γονέων.

Καταληκτικά, η πλειοψηφία των γονέων επιλέγει τη φροντιστηριακή εκπαίδευση του παιδιού της με βάση:

1. τις συστάσεις του κοινωνικού δικτύου και τη φήμη
2. την εμπειρία του φροντιστηριακού παρόχου (χρονικό διάστημα λειτουργίας)
3. την ποιότητα και το ανθρωποκεντρικό προφίλ του εκπαιδευτικού προσωπικού

Το οικονομικό κόστος επιλέγεται από 29 γονείς του δείγματος και δεν επιλέγεται καθόλου από 11 γονείς του δείγματος. Επιλέγεται μόνο από έναν γονέα, ιεραρχικά, πρώτο. Κατατάσσεται συχνότερα στις πρώτες πέντε επιλογές των γονεϊκών κριτηρίων (πλην της πρώτης) και αρκετά συχνά στις τελευταίες τρεις επιλογές των ερωτώμενων. Οι γονείς των Πρότυπων και των Ιδιωτικών σχολείων που συμπεριλαμβάνουν στα κριτήρια επιλογής τους το οικονομικό κόστος, ενδιαφέρονται για τον οικονομικό παράγοντα, τον οποίο, ωστόσο, ιεραρχούν χαμηλά στην κατάταξη των κριτηρίων που επιλέγουν (τελευταίες επιλογές). Σε πολλές περιπτώσεις των ΓΕ.Λ και των ΕΠΑ.Λ το οικονομικό

κόστος ιεραρχείται υψηλότερα στην κατάταξη, κάτι που φαίνεται να σκιαγραφεί τις διαφορές μεταξύ των υποκειμένων σε σχέση με τη δυνατότητα και διαχείριση των οικονομικών τους.

Για εκείνους που έχουν τη δυνατότητα, όπως είναι λογικό, το οικονομικό κόστος λειτουργεί ως παράγοντας επίδρασης και όχι ως παράγοντας βαρύτητας. Για εκείνους που τα οικονομικά περιθώρια είναι στενότερα, η βαρύτητα του κόστους στην επιλογή αυξάνεται, όχι όμως σε βαθμό που ν' αποτελεί «βαρόμετρο» ή καθοριστικό κριτήριο επιλογής των ειδικών χαρακτηριστικών του φροντιστηρίου, δεδομένου ότι μόνο ένας από τους σαράντα γονείς κατέταξε το κόστος πρώτο στην ιεραρχία των κριτηρίων που επέλεξε.

Οι 11 γονείς που δεν εντάσσουν το οικονομικό κόστος στα βασικά κριτήρια επιλογής τους προέρχονται από διαφορετικούς τύπους σχολείων (ΓΕ.Λ, Πρότυπο, Ιδιωτικό). Οι περισσότεροι, βάσει των δεδομένων, είναι οικονομικά ευκατάστατοι χωρίς αυτό να σημαίνει ότι ανήκουν, αποκλειστικά και μόνο, στις ανώτερες κοινωνικά κατηγορίες.

Σε κάθε περίπτωση, όλα τα προαναφερόμενα κριτήρια επιλογής θεωρούνται σημαντικά για τους γονείς, ανεξάρτητα από την ιεραρχική θέση που έλαβαν. Στις περισσότερες περιπτώσεις και ανάλογα τις υποκειμενικές θεωρήσεις των ερωτώμενων, τα κριτήρια επιλέχθηκαν από το συνολικό αριθμό αυτών που αναγράφονταν στον πίνακα (λίστα) (π.χ. κάποιιοι επέλεξαν μόνο 4 από τα 14 συνολικά κριτήρια, άλλοι 7, άλλοι 9 κτλ.).

Από τα δεδομένα του άξονα εξάγεται ότι η επιλογή του φροντιστηρίου βασίζεται κατά κύριο λόγο στους εκπαιδευτικούς που πλαισιώνουν τον εκάστοτε φροντιστηριακό πάροχο, δεδομένου ότι :

1. οι συστάσεις του κοινωνικού δικτύου και η φήμη (επιτυχίες) του φροντιστηρίου, εάν συνδεθούν με τα δεδομένα του προηγούμενου ερευνητικού άξονα που βασίζονται σε αναλυτικές αφηγήσεις, περιστρέφονται γύρω από τη φήμη και το στάτους των καθηγητών -φροντιστών, εξ' ου και οι στρατηγικές που αναπτύσσονται στο πλαίσιο αυτό,
2. η εμπειρία - το χρονικό διάστημα λειτουργίας του φροντιστηριακού παρόχου αποτελεί, επί της ουσίας, την πείρα των εκπαιδευτικών-φροντιστών, παράγοντας που δημιουργεί ασφάλεια στους γονείς,

3. το ανθρωποκεντρικό προφίλ του εκπαιδευτικού προσωπικού αποτελεί νευραλγικό δείκτη ποιότητας, χαρακτηριστικό απαιτούμενο για τους γονείς, διότι, αφ' ενός μεν η χημεία και η ισορροπία στη σχέση-συνεργασία του μαθητή με τον εκπαιδευτικό εξαρτάται -κυρίως- από αυτό, αφ' ετέρου δε η εμπιστοσύνη, η ασφάλεια και η ηρεμία από την πλευρά του γονέα εξαρτάται -επίσης- κυρίως από αυτό.

Σ11: *«(...) Ακούσαμε και από άλλους ότι όντως έχει εμπειρία, φαινόταν ότι έχει, είναι καλός σ' αυτό που κάνει, είναι το παιδί χαρούμενο, τέλος!»*

Οι αφηγήσεις των γονέων δείχνουν ότι προτεραιότητα για εκείνους έχει το πώς αισθάνεται το παιδί τους με τον εκπαιδευτικό (χημεία, άνεση, αμεσότητα στην επικοινωνία, ανθρώπινο ενδιαφέρον, στήριξη-ενθάρρυνση), να μην υπάρχει δηλαδή μία τυπική, απρόσωπη επαγγελματική σχέση. Γι' αυτό και το ανθρωποκεντρικό προφίλ των εκπαιδευτικών του φροντιστηρίου, αποτελεί τον πιο βασικό άξονα της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας που προτάσσουν τα φροντιστήρια Μ.Ε.

Σ7: *«Οι καθηγητές που έχουν επιλεγεί είναι αυτοί που αισθάνεται άνετα μαζί τους. Κι αυτό είναι και το πιο σωστό.»*

Σ33: *«Το πρώτο πράγμα που μου έρχεται στο μυαλό στην επιλογή είναι το ένστικτο. Δηλαδή εγώ όλ' αυτά τα χρόνια αυτό έκανα, σεβόμουν το ένστικτο των παιδιών μου κιόλας. Γιατί κολλάγαμε στην προσωπικότητα του εκάστοτε προπονητή, καθηγητή - μέντορα... οπότε σεβόμουν αυτό»*

Σ14: *«Δε θα επηρεαζόμουν ας πούμε από τις επιτυχίες που έχει για παράδειγμα ένα φροντιστήριο. Θα προσπαθούσα να βρω με κάποιον τρόπο άλλες παραμέτρους που θα με έπειθαν να το επιλέξω, όπως ας πούμε η σχέση που δημιουργείται ανάμεσα στους καθηγητές και στους μαθητές, αν υπάρχει παιδαγωγική επάρκεια, αν είναι αποτελεσματικοί στη δουλειά τους, αν φέρονται ωραία στα παιδιά, αν εμπνέουν τους μαθητές για να μελετούν περισσότερο και να έχουν αποτέλεσμα... αυτά!»*

Σ1: *«(...) γνωρίζοντας πρώτα τον άνθρωπο, δε βλέπω ένα απρόσωπο φροντιστήριο, έχω πολύ καλές σχέσεις με τους καθηγητές»*

Σ5: *«Εγώ αν έκανα έρευνα αγοράς καταρχήν θα ήταν όχι μόνο για τις επιτυχίες των παιδιών, αλλά πρωτίστως για το ποιόν των καθηγητών και μετά τι μαθητές έχει μέσα και τις επιτυχίες και πώς συμπεριφέρονται οι καθηγητές στους μαθητές.»*

Σ6: “Μου λέει: «Μαμά δεν το κατάλαβα, ο καθηγητής δεν το εξηγεί. Θα ρωτήσω τον κο Περικλή στο φροντιστήριο να μου το εξηγήσει». Η πολλές φορές παίρνει το παιδί τηλέφωνο το φροντιστή που κάνει μαθήματα και του λέει: «Κύριε έχω αυτή την απορία». Και της το εξηγεί, της το αναλύει, άσχετα αν εκείνη την ώρα δεν έχει φροντιστήριο. ”

Σύνοψη ευρημάτων 3ου ερευνητικού άξονα

Η πλειοψηφία των γονέων επιλέγει τη φροντιστηριακή εκπαίδευση του παιδιού της με βάση 1. τις συστάσεις του κοινωνικού δικτύου και τη φήμη του φροντιστηρίου, 2. την εμπειρία του φροντιστηρίου (χρονικό διάστημα λειτουργίας), 3. την ποιότητα και το ανθρωποκεντρικό προφίλ του εκπαιδευτικού προσωπικού του φροντιστηρίου. Το οικονομικό κόστος δε συνιστά σχεδόν για κανέναν γονέα πρωταρχικό κριτήριο επιλογής. Οι συστάσεις του κοινωνικού δικτύου και η φήμη (επιτυχίες) του φροντιστηρίου περιστρέφονται γύρω από τη φήμη και το στάτους των καθηγητών - φροντιστών. Η εμπειρία (χρονικό διάστημα λειτουργίας) του φροντιστηριακού παρόχου αποτελεί, επί της ουσίας, την πείρα των εκπαιδευτικών-φροντιστών, το ανθρωποκεντρικό προφίλ του εκπαιδευτικού προσωπικού αποτελεί νευραλγικό δείκτη ποιότητας για τους γονείς, διότι η χημεία και η ισορροπία στο πλαίσιο της συνεργασίας του μαθητή με τον εκπαιδευτικό εξαρτάται -κυρίως- από αυτό, η εμπιστοσύνη, η ασφάλεια και η ηρεμία από την πλευρά του γονέα εξαρτάται -επίσης- κυρίως από αυτό. Οι αφηγήσεις των γονέων δείχνουν ότι προτεραιότητα για εκείνους στο πλαίσιο αυτής της συνεργασίας έχει η ανθρώπινη προσέγγιση του εκπαιδευτικού (ανθρώπινο ενδιαφέρον, στήριξη-ενθάρρυνση, άνεση, αμεσότητα, ασφάλεια, ενσυναίσθηση κλπ) αντί της απρόσωπης τυπικής συνδιαλλαγής με χροιά κερδοσκοπικού χαρακτήρα. Τέλος, οι πρόσθετες υπηρεσίες (ξένες γλώσσες, πληροφορική, ημερίδες, εκδηλώσεις κ.α.) και η τεχνολογική υποδομή (νέες τεχνολογίες) του φροντιστηρίου δεν επιλέγονται από τους γονείς ως πρωτεύοντα κριτήρια επιλογής.

5.4 4^{ος} Ερευνητικός Άξονας

Η επιρροή της διαδικτυακής εταιρικής ταυτότητας των φροντιστηρίων Μ.Ε. (ιστοσελίδα) στη γονεϊκή στάση και επιλογή

5.4.1 Η στάση των γονέων σε σχέση με τη διαδικτυακή εταιρική ταυτότητα (ιστοσελίδα) των φροντιστηρίων Μ.Ε

ι. Ένταση της χρήσης της ιστοσελίδας και βαθμός ενδιαφέροντος

Επισημαίνεται, αρχικά, ότι κανένας γονέας δε θα μπορούσε, όπως είναι φυσικό, να βασίσει την επιλογή του στη διαδικτυακή παρουσία του φροντιστηρίου και ούτε ήταν αυτός ο ερευνητικός σκοπός των συγκεκριμένων ερωτήσεων. Προσεγγίζουμε την ιστοσελίδα ως βοηθητικό μέσο επιλογής και πηγή πληροφόρησης, ψάχνοντας έναν βαθμό επίδρασης (εάν υπάρχει) στη γονεϊκή στάση και επιλογή.

Στο υποσύνολο ερωτήσεων σχετικών με το ενδιαφέρον που δείχνουν οι γονείς για τις ιστοσελίδες των φροντιστηρίων και με το εάν η ύπαρξη της ιστοσελίδας επιδρά (θετικά ή αρνητικά) στην επιλογή του φροντιστηρίου, σύμφωνα με τις απαντήσεις που δίνονται, οι γονείς διακρίνονται:

- σε εκείνους που δεν έχουν χρησιμοποιήσει την ιστοσελίδα ως πρόσθετη πηγή πληροφόρησης
- σε εκείνους που έχουν χρησιμοποιήσει την ιστοσελίδα ως πρόσθετη πηγή πληροφόρησης και
- σε εκείνους που δεν έχουν χρησιμοποιήσει την ιστοσελίδα ως πρόσθετη πηγή πληροφόρησης είναι ωστόσο θετικά διακείμενοι.

Οι γονείς που δεν έχουν χρησιμοποιήσει τη διαδικτυακή εταιρική ταυτότητα στο πλαίσιο της αναζήτησης φροντιστηρίων υποστηρίζουν, είτε ότι δεν ενδιαφέρονται για κάτι τέτοιο είτε ότι λόγω επαρχίας (γονείς Κορινθίας) η αναζήτηση σχετικών πληροφοριών γίνεται «στόμα με στόμα» ή δια ζώσης με επίσκεψη στο φροντιστήριο.

Σ3: «Όχι, δε θα με ενδιέφερε αν έχει site, αν έχει διαφήμιση... Δεν τα κοιτάω αυτά. Δεν τα λαμβάνω υπόψη μου. Δεν το έχω ψάξει.»

Σ35: «Σίγουρα θα με επηρέαζε, αλλά επειδή δεν το έχω ψάξει και δεν έχω κινηθεί έτσι, δεν ξέρω προς ποια κατεύθυνση θα με επηρέαζε.»

Σ4: «Όχι, επειδή ζούμε σε μικρή πόλη. Αν ήμουν Αθήνα, ναι. (...) επειδή είμαστε εδώ που είμαστε ξέρουμε τα 10 φροντιστήρια που υπάρχουν και τα παιδιά ξέρουν ακόμα καλύτερα από εμάς, δεν το 'χω... είναι πιο πολύ στόμα με στόμα (...). Αλλά γενικότερα σε οτιδήποτε άλλο κάνω, τσεκάρω και αν έχει ίντερνετ, τσεκάρω κι αν έχει ανεβάσει στο ίντερνετ. Δηλαδή σε οτιδήποτε άλλο κάνω!»

Σ9: «Όχι, ποτέ (...) Είμαστε πιο μικρή κοινωνία εδώ και ξέρουμε ότι είναι αυτά τα φροντιστήρια (...). Δεν έχουν σ' εμάς εδώ όλα. Δηλαδή αυτοί που είναι μεμονωμένοι... μόνο ένας, δυο ας πούμε έχουν (...) ! Ας πούμε ο Μαθηματικός έχει. Ο Χημικός δεν έχει τίποτα, δεν ασχολείται (...).»

Σ11: «Όχι. Ούτε για να δω ενδεικτικές τιμές σε κάτι σε σχέση με αυτό, καθόλου! (...) Θέλω την προσωπική επαφή, θέλω να μιλήσω με το άλλον, να τον δω, να τον ακούσω, να δω πώς κινείται, να δω τον χώρο του...»

Σ23: «Γενικά δεν είμαστε μανιόδεις με την τεχνολογία, δε θα ασχοληθούμε τόσο πολύ.»

Οι γονείς που έχουν αναζητήσει μέσω ιστοσελίδων σχετικές πληροφορίες και εκείνοι που δεν το έχουν κάνει αλλά παρουσιάζουν θετική στάση, είναι οι περισσότεροι του δείγματος. Για κάποιους, η ιστοσελίδα του φροντιστηρίου φαίνεται να είναι βασική πηγή πληροφόρησης και το διαδίκτυο μέρος της καθημερινότητάς τους.

Σ29: «Είναι η επόμενη κίνηση. Με το που θα σου πουν οι γνωστοί σου 2-3 ονόματα, είναι η επόμενη κίνηση να μπει μέσα να δεις κάποια πράγματα, να δεις το πρόγραμμα ας πούμε, να δεις καθηγητές, να δεις πού βρίσκονται, αν έχει πολλά παραρτήματα, αν έχει επιτυχία κτλ. Εγώ τουλάχιστον χρησιμοποίησα πολύ και το ίντερνετ.»

Σ32: «Ναι, ναι βέβαια. Και κοιτάζω, απλώς έτσι χαζεύοντας πολλές φορές, για την Αθήνα, έτσι τυχαία και βλέπω ότι αναρτούν τα προγράμματά τους, τα βιογραφικά των καθηγητών, τ' αποτελέσματά τους, τι βιβλία χρησιμοποιούν καμιά φορά, τι εγγυήσεις δίνουν (...). Η ιστοσελίδα θα μ' επηρέαζε. Θα διάλεγα αυτό που έχει την καλύτερη ιστοσελίδα. Δεν ξέρω γιατί αλλά τελευταία μ' εντυπωσιάζει, πιστεύω το ότι έχουν κάνει αυτή την προσπάθεια να τη φτιάξουν, να δώσουν τα βιογραφικά, δίνει κάποιες πληροφορίες. Δεν πας στο άγνωστο!»

Αναφερόμενοι οι γονείς στην εταιρική διαδικτυακή ταυτότητα του φροντιστηρίου υποστηρίζουν ότι δημιουργεί θετικές εντυπώσεις' εκτός από τη γενική εικόνα του εκπαιδευτηρίου (λειτουργία, υπηρεσίες κτλ) που παρέχει, παραπέμπει σε δείκτες «οργάνωσης» και «εγγύησης» .

Σ39: «Ναι, έχω κοιτάξει σε ιστοσελίδες να δω τι κάνουν, το προσωπικό, να χαζέψω...(...) αλλά η ύπαρξη μιας ιστοσελίδας οργανωμένης δίνει συν, κάτι δείχνει για μένα.»

Σ7: «Βέβαια παίζει. Νομίζω ότι όλοι οι γονείς το κάνουμε αυτό, το ότι μπαίνουμε λίγο... Εγώ τουλάχιστον έχω μπει, δε σημαίνει ότι έχω επιλέξει.»

Σ32: «Δείχνει κάποια οργάνωση και κάποια εγγύηση γιατί το επιλέγεις. Κι επειδή πιστεύω ότι είναι και πολύ ανταγωνιστικό πλέον το επάγγελμα των φροντιστηρίων (...) θα με επηρέαζε και η ιστοσελίδα από ότι ένα φροντιστήριο που θα ήταν τελείως στο λευκό.»

Σ15: «Ναι, αυτό το έχω κάνει. Στα φροντιστήρια που μου σύστησαν μπήκα να δω και το site τους, να δω πώς είναι, να έχω μια εικόνα (...) το θεωρώ σημαντικό πια, θα μου κάνει εντύπωση να μην έχει ιστοσελίδα. (...) Οποσδήποτε μια ελκυστική παρουσίαση μέσω μιας ιστοσελίδας είναι πάντοτε θετική. Μια προχειρότητα ποτέ δεν ελκύει, μάλλον δημιουργεί αρνητική εντύπωση. Αλλά δε θα ήταν το μοναδικό μας κριτήριο εννοείται...»

Σε αυτό το πλαίσιο, από πολλούς γονείς επισημαίνεται η χρήση της ιστοσελίδας και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης (social media) ως εργαλεία ενημέρωσης, διάδρασης και αξιολόγησης της εταιρικής ταυτότητας των φροντιστηρίων.

Σ17: «Βέβαια με ενδιαφέρει, γιατί μπορώ να ενημερωθώ. Έχω χρησιμοποιήσει το διαδίκτυο βλέποντας τις κριτικές που υπάρχουν για κάποια φροντιστήρια που είχα υπόψη μου. (...) Με επηρεάζει αν έχει καλές κριτικές. Έτσι επιλέγω. Βέβαια μπαίνω μες στο προφίλ του να δω τις παροχές και όλ' αυτά, αλλά παράλληλα με ενδιαφέρουν οι κριτικές, τι έχουν να πουν οι άνθρωποι που έχουν την εμπειρία αυτού του φροντιστηρίου (...).»

Σ19: «(...) για να δεις τυχόν αξιολογήσεις που υπάρχουν στο διαδίκτυο γι' αυτό και σου δίνει μια εικόνα για τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί (...) όμως μ' ενδιαφέρει περισσότερο να έχει social media, γιατί μέσα από τα social ενδεχομένως να επικοινωνεί με τους μαθητές του, με ομάδες μαθητών του, όπως επίσης να επικοινωνεί – αυτό που κάνει ήδη το φροντιστήριο της μικρής – τους βαθμούς των διαγωνισμάτων μέσα από τα social, μέσα δηλαδή από το Messenger ή μέσα από το blog του. (...). Αλλά ναι, κοιτάζαμε.»

Σ30: «Ναι θα με ενδιέφερε να δω πώς το προτείνει για να πειστεί ο πελάτης να πάει.»

Οι αφηγήσεις που ακολουθούν αφορούν γονείς που δεν έχουν χρησιμοποιήσει το διαδίκτυο κατά την έρευνά τους προς αναζήτηση φροντιστηρίων, είτε επειδή έχουν στραφεί στο ιδιαίτερο μάθημα είτε επειδή απλώς δεν το έχουν σκεφτεί.

Σ27: «Απλώς δεν το έχω κάνει στην πράξη, γιατί εδώ τα πράγματα γίνονται μέσω γνωστών, στόμα με στόμα δηλαδή οπότε...γι' αυτό...όμως τώρα έτσι όπως που μου το λες, ναι θα μπορούσα να σχηματίσω μία εικόνα και αυτό θα με διευκόλυνε.»

Σ31: «Δεν το έχω κάνει, τώρα που μου το λέτε καλά είναι να δει κανείς και στα social media τον καθηγητή ή την προβολή που κάνει σε κάποια ιστοσελίδα, δεν το έχω κάνει σε κανένα απ' τους καθηγητές που έχω επιλέξει.»

Σ13: «Όχι, δεν το έχω σκεφτεί (...). Αν όμως είχα επιλογή για φροντιστήρια ομαδικά, μπορεί και να το έψαχνα αυτό που μου λέτε.»

Η δυνατότητα πληροφόρησης και ενημέρωσης είναι ο βασικότερος λόγος που οι γονείς θα περιηγούνταν σε ιστοσελίδες φροντιστηριακών επιχειρήσεων και, σύμφωνα με τα λεγόμενα τους, η ύπαρξη ή απουσία διαδικτυακής ταυτότητας επιδρά θετικά ή αρνητικά στις εντυπώσεις τους, χωρίς ν' αποτελεί καθοριστικό κριτήριο διαμόρφωσης άποψης ή επιλογής.

Σ18: «Σίγουρα θα μπω να κοιτάξω αν έχει ιστοσελίδα, σε περίπτωση που θέλω να πάω σε ομαδικό φροντιστήριο (...) Γιατί έχω δυνατότητα πληροφόρησης, έχω εικόνα από την οποία μπορώ να καταλάβω σε πρώτη φάση 5 πράγματα.»

Σ26: «Βέβαια θα με ενδιέφερε (...) Ιστοσελίδα ναι, θα ήθελα να έχει. Να πάρω ίσως κάποιες πληροφορίες που μπορεί να τις ξεχάσω να τις ρωτήσω εκεί.»

Σ28: «Σίγουρα δε θα ήταν καθοριστικός παράγοντας, αλλά μία αρχική εντύπωση θα μου έκανε σίγουρα, αλλά μετά θα τα έψαχνα περισσότερο (...). Σε μικρό βαθμό δηλαδή θα με επηρέαζε.»

Σ14: «(...) μετά τη μετακόμισή μας έπρεπε να βρούμε ένα φροντιστήριο για να συνεχίσει τα Αγγλικά. Ναι, κοιτάξαμε τις ιστοσελίδες. Έτσι ξεκινήσαμε. (...) Πιστεύω ναι, θα βοηθούσε. Γιατί σίγουρα παίρνεις κάποιες πληροφορίες και από εκεί και πέρα επιλέγεις. Η μη ύπαρξη δηλαδή θα ήταν αρνητική.»

Ε: «Για τα φροντιστήρια μέσης εκπαίδευσης θα το κάνατε αυτό εάν χρειαζόταν;»

Σ: «Ναι, θα το έκανα γιατί γενικότερα είμαστε οικογένεια της τεχνολογίας.»

Σ21: «Το φροντιστήριο που πηγαίνουμε τώρα είναι ενεργό και μου έρχονται ειδοποιήσεις και βλέπω τις κινήσεις που κάνει το φροντιστήριο σαν φροντιστήριο και τις ενέργειες που κάνει. Δεν ήταν όμως αυτός ο λόγος για να επιλέξω το φροντιστήριο.»

Ε: «Δε ρωτάω αν θα ήταν ο λόγος να επιλέξετε ένα φροντιστήριο, αλλά αν σας επηρεάζει σε κάποιο βαθμό (...).»

Σ: «Ναι, θα βοηθούσε την επιλογή.»

Σ24: «(...) Θα με επηρέαζε αρχικά, δηλαδή θα επηρέαζε την αρχική εικόνα που θα σχημάτιζα για το φροντιστήριο. Αλλά θα προχωρούσα μετά σε δεύτερο επίπεδο φυσικά στη δια ζώσης επικοινωνία (...) θα το κοιτούσα δηλαδή πιο εξονυχιστικά.»

Οι γονείς παρ' όλο που δεν έχουν μπει σε αυτή τη διαδικασία, μιλούν -ξανά- για στοιχεία οργάνωσης και ασφάλειας (αξιοπιστίας). Αναφέρεται επίσης ότι η επίσκεψη στην ιστοσελίδα ενός φροντιστηρίου λειτουργεί και ως μέσο σύγκρισης των παρεχόμενων υπηρεσιών των φροντιστηρίων στο πλαίσιο της αγοράς.

Σ36: «Όχι, δεν το έχω κάνει. (...) Ναι, θα μ' επηρέαζε. Θα θεωρούσα το πρώτο το σωστότερο, το πιο οργανωμένο.»

Σ5: «Δεν έχει τύχει να ψάξω στο διαδίκτυο έχει τύχει όμως να γκουγκλάρω και συγκεκριμένα για να δω τι μαθήματα κάνουν και τι διαγωνίσματα μπορούμε να βρούμε online και να τα συγκρίνουμε με τα δικά μας από φροντιστήρια που λένε ότι έχουνε επιτυχίες φοβερές (...). Σίγουρα θα μ' επηρέαζε! Και συνειδητά και υποσυνείδητα γιατί δεν θα ήξερα τι γίνεται, δεν θα ήμουν και σίγουρη αν όλο αυτό ήταν αληθινό (...). Πάντως η διαδικτυακή παρουσία θα έπαιζε ρόλο για μένα, θα ήμουν πιο ασφαλής.»

Σ12: «Δεν μ' ενδιαφέρει τόσο το φαίνεσθαι, όσο το είναι του πράγματος! Ωστόσο θα κοίταξα την ιστοσελίδα, είναι το αποτύπωμά του στο διαδίκτυο, αν δεν μπορώ να τον προσεγγίσω, ναι! Αλλά δεν θα πιστέψω απ' την ιστοσελίδα ότι γίνονται και όλα αυτά απ' τη στιγμή που έχω τους ζωντανούς μάρτυρες!»

Σ40: «(...) όταν έχω την επιλογή μόνο από εκεί, προφανώς και θα παίζει ρόλο και ανάλογα τη σελίδα και πώς μου κάνει εμένα μια σελίδα, αν είναι εύκολη, χρήσιμη, αν μου δίνει πολλές πληροφορίες και άλλη λιγότερες, όπως τα βιογραφικά. Παρ' ότι δεν το έχω κάνει, προφανώς και θα με επηρέαζε με αυτά που θα δω. Όμως είναι και λίγο θέμα αξιοπιστίας (...) θα έμαχνα περισσότερο να δω τι υπάρχει, ως ένας χρυσός οδηγός (...)»

Σ25: «(...)Έχω ψάξει για να πάρω μια άποψη, καθαρά για θέμα διευθύνσεων και τηλεφώνων.»

Συμπληρωματικά, επειδή στον εν λόγω ερευνητικό άξονα τέθηκε και η διαφήμιση ως μέσο επιρροής, οι περισσότεροι γονείς διαχωρίζουν στο μυαλό τους τη λειτουργία της ιστοσελίδας από τη λειτουργία της διαφήμισης. Η τελευταία, μάλιστα, φαίνεται ότι προκαλεί, ξεκάθαρα, αρνητικές εντυπώσεις στους γονείς.

Σ15: «Το να έχει ιστοσελίδα θα λειτουργούσε υπέρ, ενώ η υπερβολική διαφήμιση στα social media δε θα λειτουργούσε υπέρ (...) πιστεύω ότι η καλύτερη διαφήμιση είναι από στόμα σε στόμα (...)»

Σ19: «Δηλαδή ο τρόπος διαφήμισης, όπως η υπερδιαφήμιση, η υπερπροβολή, η χρήση διάφορων μέσων προκειμένου να προβάλει το brand του. Να με παροτρύνει να το επιλέξω, δεν θα το έκανε.»

Σ35 «(...) η καλύτερη διαφήμιση είναι οι υπηρεσίες, η ποιότητα της υπηρεσίας που παρέχουν και όχι το πώς προβάλλονται! Μη σας πω ότι μία με πολύ καλή διαφήμιση, θα με έκανε να κινηθώ και αρνητικά!»

Σ28: «*Διαφήμισή του νομίζω είναι η επιτυχία των παιδιών και τα ίδια τα παιδιά θα διαφημίσουν το φροντιστήριο και με την επιτυχία τους αλλά και με το γενικότερο κλίμα που επικρατεί, με το ποιόν του δασκάλου... δε νομίζω να χρειάζεται το φροντιστήριο να διατυμπανίζει το στιδήποτε.*»

Σ7: «*Δε με απασχολεί τώρα πώς βγάζει ένα φροντιστήριο τις επιτυχίες του και πώς διαφημίζεται. (...) είναι κάτι που το βγάζω εγώ αυτό...*»

Σ29: «*Θα κοιτούσα αν έχει ιστοσελίδα, αλλά όσον αφορά τη διαφήμιση για το φροντιστήριο εγώ προσωπικά δε θα κοιτούσα.*»

Σ9: «*Τώρα αν πολύ-διαφημίζεται στο ίντερνετ, εμένα δεν μ' ενδιαφέρει και καθόλου. Και υπάρχουν άλλοι που δεν έχουν καθόλου και είναι τοπ! έχουν πολλές επιτυχίες. Αυτά που έχουν όλους τους καθηγητές μαζί όπως (...) ας πούμε τα διαφημίζουν. Και βάζουν και απ' έξω αφίσες, έχουν άλλο τρόπο (...). Αλλά εγώ δεν πάω κανένα παιδί μου σε τέτοια.*»

Σ11: «*Να φανταστείτε αυτό που έχουμε επιλέξει δεν έχει προσπέκτους, δηλαδή έχει μια μικρή καρτούλα, δεν έχει social media... όλα αυτά που γράφουν τα υπόλοιπα φροντιστήρια, εγώ για το δικό μας έχω αναζητήσει και δεν έχω βρει τίποτα!*»

Συνοψίζοντας, οι περισσότεροι γονείς του δείγματος της έρευνας παρουσιάζουν θετική στάση σε σχέση με την ιστοσελίδα του φροντιστηρίου. Όσοι έχουν στραφεί στη διαδικτυακή εταιρική ταυτότητα το έχουν κάνει για λόγους πληροφόρησης και υπάρχουν και εκείνοι που -θα- το έκαναν, εάν δεν είχαν επιλέξει ιδιαίτερο μάθημα. Σύμφωνα με τα λεγόμενα των γονέων η ιστοσελίδα δύναται να επιδράσει θετικά στη διαμόρφωση της κρίσης και άποψής τους για το φροντιστήριο. Η ιστοσελίδα δε θεωρείται ούτε κριτήριο επιλογής ούτε μέσο επιλογής. Θεωρείται ένα μέσο που μπορεί να επηρεάσει την επιλογή. Ανήκει, εν ολίγοις, στα θετικά χαρακτηριστικά ενός φροντιστηρίου, διότι:

- παρέχει συνολική εικόνα της ταυτότητας του φροντιστηρίου
- λειτουργεί ως δείκτης οργάνωσης, επαγγελματισμού και ασφάλειας
- διευκολύνει τη διαδικασία αναζήτησης-εύρεσης φροντιστηρίων ειδικά ελλείψει γνωστών (κοινωνικό δίκτυο)
- παρέχει τη δυνατότητα σύγκρισης (υπηρεσιών) και ανατροφοδότησης στο πλαίσιο της αγοράς
- παρέχει τη δυνατότητα αξιολόγησης (σχόλια-κριτικές) της φυσικής ταυτότητας των φροντιστηρίων

Για ευνόητους λόγους οι γονείς της Αθήνας εμπλέκονται περισσότερο σε αυτές τις διαδικασίες, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δε βρέθηκαν και γονείς από την Κορινθία που επίσης εμπλέκονται. Στην επαρχία οι γονείς κινούνται κατά κύριο λόγο παραδοσιακά («στόμα με στόμα»). Η αγορά των φροντιστηρίων στις μικρότερες κοινωνίες είναι περιορισμένης κλίμακας και ως εκ τούτου οι γονείς γνωρίζουν τι υπάρχει (ποσοτικά και ποιοτικά) όσο και το τι «ακούγεται» (φήμη) για το κάθε εκπαιδευτήριο. Έχουν επομένως συνηθίσει να ενεργούν με συγκεκριμένους τρόπους στο πλαίσιο των φροντιστηρίων, ενώ την ίδια στιγμή μπορεί να χρησιμοποιούν το διαδίκτυο για ό,τι άλλο αφορά την καθημερινότητά τους. Γι' αυτό και κάποιοι γονείς απόρησαν με τον εαυτό τους που δεν έχουν σκεφτεί να χρησιμοποιήσουν, στο πλαίσιο αυτό, το μέσο που ούτως ή άλλως χρησιμοποιούν αδιάλειπτα (διαδίκτυο), έστω βοηθητικά ή για να έχουν μία εικόνα. Σε κάποιες περιπτώσεις, μάλιστα, ειπώθηκε ότι η συζήτηση (συνέντευξη) τους έδωσε το κίνητρο να το κάνουν.

ii. Τα κριτήρια ελκυστικότητας της ιστοσελίδας του φροντιστηρίου σύμφωνα με τις απόψεις των γονέων

Οι γονείς ρωτήθηκαν τι θα ήθελαν να δουν σε μια ιστοσελίδα φροντιστηρίου και τι είναι αυτό που θα τους κέντριζε το ενδιαφέρον και θα μπορούσε να τους πείσει να εξετάσουν διεξοδικότερα μία επιλογή. Τους δόθηκε πίνακας (λίστα) κριτηρίων ελκυστικότητας της ιστοσελίδας, τα οποία κλήθηκαν να ιεραρχήσουν. Όπως και στον προηγούμενο πίνακα (κριτήρια επιλογής φροντιστηρίου), επισημάνθηκε από τη συνεντεύκτρια στους συνεντευξιαζόμενους, από το σύνολο των στοιχείων του πίνακα να αποκλειστούν εκείνα που δε θεωρούνται σημαντικά. Στην ερώτηση απάντησαν όλοι οι γονείς του δείγματος, ανεξάρτητα από το εάν έχουν σχετική εμπειρία ή μιλούν υποθετικά.

Οι γονείς ενδιαφέρονται περισσότερο για το περιεχόμενο μιας ιστοσελίδας (υπηρεσίες - βαθμός πληροφόρησης) και λιγότερο για στοιχεία εμφάνισης (αισθητική, διάταξη, ευχρηστία μενού κτλ.). Τα βασικά στοιχεία που κοιτούν ή θα κοίταζαν στις ιστοσελίδες των φροντιστηρίων κι έχουν το μεγαλύτερο βαθμό επίδρασης είναι:

- το ιστορικό επιτυχιών, οι γενικές υπηρεσίες και παροχές
- οι λειτουργικές δυνατότητες της ιστοσελίδας (π.χ. νέες τεχνολογίες, ψηφιακά αρχεία κ.α.)
- οι κριτικές και οι αξιολογήσεις (ιστοσελίδα, google, social media)
- η εκπαιδευτική φιλοσοφία (όραμα, σκοπός, στόχος κτλ)

Η πρώτη κατηγορία αποτελεί τη «ραχοκοκαλιά» της ταυτότητας του φροντιστηρίου. Για το λόγο αυτό, όπως είναι λογικό, ιεραρχήθηκε στην κορυφή των κριτηρίων από τους περισσότερους γονείς του δείγματος. Παρ' όλα αυτά, δεδομένου ότι υπεισέρχεται ο υποκειμενικός παράγοντας, από πολλούς γονείς η πολύ-λειτουργικότητα της ιστοσελίδας και η εκπαιδευτική φιλοσοφία του φροντιστηρίου ιεραρχήθηκαν υψηλότερα, σκεπτόμενοι ότι θα διερευνούσαν την ταυτότητα του φροντιστηρίου (ιστορικό επιτυχιών, οι γενικές υπηρεσίες και παροχές) μέσω φυσικής δια ζώσης παρουσίας.

Η πολύ λειτουργικότητα της ιστοσελίδας φαίνεται ότι θα επιδρούσε σημαντικά στη θετική στάση των γονέων. Συναντάται κυρίως στα τρία πρώτα χαρακτηριστικά που προτιμήθηκαν από το δείγμα. Ειδικότερες αναφορές επικεντρώνονται στο βαθμό πληροφόρησης και στα ψηφιακά αρχεία (π.χ. βιογραφικά εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικό υλικό κτλ) αλλά και στις νέες τεχνολογίες, προκειμένου να εξασφαλίζεται η εφικτότητα της εξ αποστάσεως διδασκαλίας στο πλαίσιο της πανδημίας.

Σ4: *«(...) γενικά να έχει αρχεία, να μπορεί να προσφέρει, να είναι λειτουργική»*

Σ17: *«θα ήθελα να υπάρχουν βιογραφικά καθηγητών (...) εάν έχει πληροφορίες πολλές θα με επηρεάσει, η εικόνα είναι δυνατή, όταν βλέπεις ότι ένα site έχει παροχές...»*

Σ40 *«(...)βιογραφικά, ψηφιακά αρχεία σίγουρα θα τα κοιτούσα»*

Σ33: *«(...) το τι μέσα παρέχει για να γίνει το μάθημα. Ας πούμε τα κορίτσια που έχουν κάνει μάθημα διαδικτυακό, έχουν κάνει αρκετά μαθήματα, μου είπαν κάποια στιγμή ότι υπάρχουν καθηγητές που δεν ξέρουν πώς να σου κάνουν το μάθημα διαδικτυακά (...).»*

Σ23: *«(...) και δεδομένης της πανδημίας αυτό είναι τώρα λίγο αναγκαίο (...).»*

Έκπληξη αποτέλεσε η στάση των γονέων σε σχέση με τα “social media”. Αρκετοί από αυτούς δείχνουν σημαντικό ενδιαφέρον για την ύπαρξη σχετικής παρουσίας από τη μεριά των φροντιστηρίων. Ο λόγος για τον οποίο οι γονείς θέλουν το φροντιστήριο να είναι ενεργό στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης είναι γιατί αποκτούν έμμεση επαφή και άμεση πληροφόρηση για τα τεκταινόμενα του φροντιστηρίου.

Σ18: « (...) σίγουρα οι νέες τεχνολογίες αλλά και τα social media σίγουρα επηρεάζουν σε ένα βαθμό.»

Σ31: «Τα social εγώ τα παρακολουθώ μόνο μ’ ένα κριτήριο: για να δω την αισθητική του ανθρώπου ή του οργανισμού στο οποίο ανήκει η σελίδα. Βλέπεις πολλά πράγματα στα social, τα πράγματα που δημοσιεύει, τον τρόπο που τα παρακολουθεί, που παρακολουθεί ή κοινοποιεί άλλα δημοσιεύματα...»

Σ36: «...ναι θα μ’ ενδιέφερε να είναι δημοφιλές και να υπάρχει έτσι μια πληροφόρηση.»

Σ38: «(...) ναι θα μ’ ενδιέφερε η δημοφιλία του φροντιστηρίου που κοιτάω»

Σ39: «Δεν είναι ότι θα πρέπει να έχει το φροντιστήριο facebook... είναι μονόδρομος στην εποχή που ζούμε.»

Σ5: «(...) πόσο δημοφιλές είναι, από τα σχόλια κάτι μαθαίνεις...»

Επιπλέον, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως από μια μητέρα σχετικά με την ασφάλεια που της μεταδίδει η ύπαρξη της ιστοσελίδας, η δημοφιλία στην οποία αναφέρονται οι γονείς λειτουργεί ομοίως ως μέσο διαφάνειας και πληροφόρησης που κάνει τους γονείς να αισθάνονται πιο ασφαλείς. Λειτουργεί, επίσης, ως εργαλείο αξιολόγησης, βάσει του οποίου διαμορφώνουν εικόνα και άποψη διαβάζοντας τα σχόλια, τις κριτικές και τις συστάσεις των άλλων.

Σ15: «(...) πιστεύω ότι θα με επηρέαζαν τα σχόλια, και να μην ήθελα δηλαδή θα με επηρέαζαν.»

Σ7: «...τα σχόλια, ναι... σαφώς θα τα κοιτάζα τα σχόλια»

Σ6: «Όλοι διαβάζουμε τα σχόλια, με τα σχόλια έχεις μια πιο συνολική κρίση»

Αυτό είναι και το πιο σαφές δεδομένο του παρόντος ερευνητικού άξονα, αφού η δυνατότητα σχολιασμού και κριτικής που παρέχει το διαδίκτυο στο πλαίσιο της αγοράς, εν προκειμένω των φροντιστηρίων, είναι ένα από τα σημαντικότερα κίνητρα για το γονέα να περιηγηθεί στις σχετικές ιστοσελίδες και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Αρκετοί γονείς από το δείγμα της έρευνας επέλεξαν ως πρώτο κριτήριο ελκυστικότητας και επιρροής τη δυνατότητα αξιολόγησης που τους παρέχει το διαδίκτυο και η ύπαρξη της

ιστοσελίδας μέσω των “social media” και της “google”. Οι περισσότεροι γονείς τους δείγματος ενέταξαν το εν λόγω κριτήριο στις βασικές επιλογές τους, που ιεραρχήθηκε αρκετές φορές υψηλότερα και από την «εκπαιδευτική φιλοσοφία» του φροντιστηρίου.

Στις περισσότερες περιπτώσεις, πλέον, η διαδικτυακή ταυτότητα των επιχειρήσεων πλαισιώνεται από αντίστοιχη παρουσία (σελίδα-προφίλ) στα “social media”, πράγμα που σημαίνει ότι τα τελευταία, αποτελούν ένα εργαλείο αύξησης της δημοφιλίας και της απήχησης της ιστοσελίδας. Εν ολίγοις, εάν σε μία ιστοσελίδα φροντιστηρίου προβάλλεται π.χ. το “facebook” ή το “twitter” της επιχείρησης, αυξάνεται κατευθείαν το εύρος της δυνατότητας πληροφόρησης, γνώσης και αξιολόγησης από την πλευρά των γονέων. Για αυτούς τους λόγους εντάξαμε στη κατηγορία της «πολύ λειτουργικότητας» της ιστοσελίδας τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, παρ’ όλο που δεν άπτονται των καθαυτών χαρακτηριστικών ελκυστικότητας ενός ιστότοπου· υπό την έννοια ότι η ιστοσελίδα είναι η βάση (η διαδικτυακή εταιρική ταυτότητα) και τα social media το βασικό κανάλι διάχυσης και προώθησής της. Και από τη στιγμή που υπάρχει ιστοσελίδα, υπάρχει και δυνατότητα αξιολόγησης του παρόχου. Την ίδια στιγμή, βέβαια, ο αντίλογος των γονέων επικεντρώνεται στο βαθμό αξιοπιστίας των διαδικτυακών αξιολογήσεων.

Σ28: «(...) αρκεί να είναι πραγματικές και όχι πλαστές...»

Σ33: «(...) τα σχόλια και η κριτική ας πούμε είναι κάτι υποκειμενικό»

Σ40: « (...) τα σχόλια όχι τόσο, μπορεί να είναι πλαστά»

Σ12: «(...) επειδή πολλές φορές μου φαίνονται και fake (ψεύτικα) όλα αυτά, δεν ξέρω εάν ο άλλος θ’ ανέβαζε το αρνητικό σχόλιο...»

Αναφερθήκαμε προηγουμένως στην «εκπαιδευτική φιλοσοφία». Εννέα στους δέκα γονείς όταν εισέρχονται στην ιστοσελίδα ενός φροντιστηρίου κατευθύνονται στην κατηγορία που συνοψίζει το αξιακό υπόβαθρο, το όραμα, τους στόχους, την εκπαιδευτική φιλοσοφία, εν ολίγοις, του φορέα. Αρχικά, η ύπαρξη της συγκεκριμένης δομικής κατηγορίας στο πλαίσιο της ιστοσελίδας, δείχνει επιθυμητή έως απαιτούμενη για τους γονείς. Αποτελεί επομένως σημαντικό κριτήριο ελκυστικότητας από μόνη της. Ωστόσο, ακριβώς επειδή η «εκπαιδευτική φιλοσοφία» θεωρείται σημαντικός επιδραστικός παράγοντας, το ότι αναφερόμαστε σε διαδικτυακή παρουσία και όχι σε φυσική, κάνει πολλούς γονείς να αντιμετωπίζουν με δυσπιστία το περιεχόμενο και την εγκυρότητα της

εν λόγω δομικής κατηγορίας με τη λογική ότι όσα πρεσβεύονται στις ιστοσελίδες, διαπιστώνονται στην πράξη.

Σ19: *«Δε θα με επηρέαζε η εκπαιδευτική φιλοσοφία από τη σελίδα του φροντιστηρίου.»*

Σ28: *«Αυτά είναι λίγο στον αέρα...»*

Σ8: *«(...) όλοι τα ίδια λένε, στην πράξη φαίνεται ...»*

Σ4: *«εμένα προσωπικά θα με ενδιέφερε να βλέπω τη φιλοσοφία και την πολιτική. Αλλά αν δεν το δω στην πράξη... γιατί άλλο να στήσεις μια σελίδα και άλλο να το βλέπεις. Οκ, πολύ ωραία φιλοσοφία! (...) την έχω ψιλοπατήσει, που λέω «οκ, εδώ είναι όλα τα σωστά!» αλλά στην πράξη; Τι εφαρμόζεται απ' αυτά;»*

Τέλος, κάποιοι γονείς εστίασαν και σε πιο περιφερειακά στοιχεία της ιστοσελίδας σχετικά με την εμφάνιση και την προβολή της. Για παράδειγμα, το κατά πόσο εύχρηστο είναι ή δεν είναι το μενού του ιστότοπου αποτελεί παράγοντα επίδρασης, θετικής ή αρνητικής, για τους γονείς. Το συγκεκριμένο κριτήριο, παρ' όλο που κατατάχθηκε κατά κύριο λόγο τελευταίο, εντάχθηκε στις επιλογές αρκετών γονέων του δείγματος.

Σ20: *«(...) πάει το μάτι μου στο μενού... εάν δεν είναι λειτουργικό θα με επηρέαζε κατευθείαν»*

Σ12: *«(...) ένα μενού που θα μου το έκανε ελκυστικό και φιλικό να περιηγηθώ.»*

Σ5: *«Να σου παρέχει καινούργια πράγματα-υπηρεσίες που δεν τα γνωρίζεις»*

Τα κριτήρια ελκυστικότητας που υποστηρίζεται πλειοψηφικά ότι δεν εμφανίζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και βαθμό επίδρασης είναι η επωνυμία του φροντιστηρίου και το σήμα (brand), όπως και τα συνθήματα (σλόγκαν-μότο).

Σ18: *«εάν έβλεπα κάτι τέτοιο που δε μου άρεσε θα το έκλεινα...»*

Βέβαια, σε αντίθεση με την πλειοψηφία, υπήρξαν και περιπτώσεις γονέων που έδωσαν βάση σε αυτά τα χαρακτηριστικά θεωρώντας ότι είναι σημαντικά και ότι δύνανται να επιδράσουν στη θετική ή αρνητική τους στάση.

Σ39: *«η επωνυμία και το logo (σήμα) είναι το Α και το Ω. Είναι η ταυτότητα ...»*

Σ36: *«πιστεύω ότι αυτό δείχνει μια οργάνωση, μια καλαισθησία.» (το όνομα και το σήμα του φροντιστηρίου)*

Σ29: *«η επωνυμία πάρα πολύ, ιδίως το σήμα, το λογότυπο (...) και το σλόγκαν ναι, πολύ...όταν είναι υπερφίαλα και overpromising (υπερβολή στο τι υπόσχονται), θα ήμουν αρκετά καχύποπτη, Όταν δείχνει μια σοβαρότητα και μια σταθερότητα και ένα όραμα*

σαφές, με πείθει πολύ περισσότερο εμένα. Θέλω να περιγράφεται η φιλοσοφία τους μέσα από το σλόγκαν.»

Σ11: «ένα ωραίο σύνθημα, ένα μόντο ίσως να μου άρεσε να το βλέπω και να το ακούω, να το συνδυάζω με τη φιλοσοφία του... κάπως... “εμείς είμαστε εδώ για εσάς για να σας βοηθήσουμε να πετύχετε...”»

Σ9: «θα ήθελα να δω κάτι τέτοιο, δίνει κάτι παραπάνω...»

Σ24: «(...) με την έννοια ότι θα έμπαινα να δω ένα γνωστό φροντιστήριο, θα το κοιτούσα, δηλαδή δε θα γκούγκλαρα στην τύχη, ένα γνωστό όνομα θα μου κέρδιζε το ενδιαφέρον για να μποω στην ιστοσελίδα του και να δω πώς λειτουργεί...».

Ο βαθμός χρήσης και γνώσης (εξοικείωσης) του διαδικτυακού χώρου από τα υποκείμενα, όπως και το επάγγελμα, είναι σίγουρα κάποιοι από τους παράγοντες που παίζουν σημαντικό ρόλο στο πώς αντιλαμβάνονται τα υποκείμενα αυτό που βλέπουν στο διαδίκτυο, στο πώς προσλαμβάνουν την πληροφορία και στο πού θα δώσουν περισσότερη βάση ή έμφαση.

Σύνοψη ευρημάτων 4ου ερευνητικού άξονα

Οι περισσότεροι από τους γονείς του ερευνητικού δείγματος ή έχουν αναζητήσει πληροφορίες για τα φροντιστήρια μέσω ιστοσελίδων ή δεν το έχουν κάνει, εμφανίζουν, ωστόσο, θετική στάση σε αυτό το ενδεχόμενο. Λιγότεροι είναι οι γονείς που διάκεινται αρνητικά και δεν εκδηλώνουν κανένα ενδιαφέρον (δεν ασχολούνται, δε γνωρίζουν, δεν έχει χρειαστεί, δε θέλουν). Η διαδικτυακή εταιρική ταυτότητα (ιστοσελίδα) του φροντιστηρίου δε θεωρείται καθαυτό κριτήριο επιλογής. Θεωρείται ένα μέσο που δύναται να επηρεάσει τη γονεϊκή επιλογή. Η αρχική εικόνα που σχηματίζει ο γονέας μέσω της ιστοσελίδας ενός φροντιστηρίου, μπορεί να αυξομειώσει το ενδιαφέρον του γι' αυτή την επιλογή. Σύμφωνα με τις τοποθετήσεις των γονέων, η ύπαρξη διαδικτυακής ταυτότητας επιδρά θετικά στις εντυπώσεις τους, χωρίς ν' αποτελεί καθοριστικό κριτήριο διαμόρφωσης άποψης ή επιλογής. Ανήκει, δηλαδή, στα θετικά χαρακτηριστικά των υπηρεσιών ενός φροντιστηρίου, διότι: παρέχει εικόνα της ταυτότητας του φροντιστηρίου, λειτουργεί συχνά για τους γονείς ως δείκτης οργάνωσης, επαγγελματισμού και ασφάλειας, υπό την έννοια ότι διευρύνει το βαθμό πληροφόρησης και αξιοπιστίας, διευκολύνει τη διαδικασία αναζήτησης φροντιστηρίων (ελλείπει, ειδικά, κοινωνικού δικτύου), παρέχει τη δυνατότητα σύγκρισης υπηρεσιών και ανατροφοδότησης στο πλαίσιο της αγοράς όπως και τη δυνατότητα αξιολόγησης (σχόλια-κριτικές) της φυσικής ταυτότητας των φροντιστηρίων.

Στην επαρχία οι γονείς κινούνται κατά κύριο λόγο παραδοσιακά («στόμα με στόμα»). Οι γονείς της Αθήνας χρησιμοποιούν περισσότερο το διαδίκτυο στο πλαίσιο των φροντιστηρίων, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δε βρέθηκαν και γονείς από την Κορινθία που το χρησιμοποιούν ή θα το χρησιμοποιούσαν.

Η διαφήμιση στο πλαίσιο των φροντιστηρίων, προκαλεί ξεκάθαρες αρνητικές εντυπώσεις στους γονείς.

Οι γονείς ενδιαφέρονται περισσότερο για το περιεχόμενο μιας ιστοσελίδας (υπηρεσίες - βαθμός πληροφόρησης) και λιγότερο για στοιχεία εμφάνισης (αισθητική, διάταξη, ευχρηστία μενού κτλ.). Ως σαφές και όχι τόσο αναμενόμενο εύρημα στο πλαίσιο αυτό, είναι ότι οι γονείς του δείγματος «ελκύνονται» από τη δυνατότητα που τους παρέχει το διαδίκτυο (ιστοσελίδες, μέσα κοινωνικά δικτύωσης) να διαβάσουν τις αξιολογήσεις των άλλων επισκεπτών. Οι περισσότεροι ενέταξαν το εν λόγω κριτήριο στις βασικές επιλογές τους, που ιεραρχήθηκε αρκετές φορές υψηλότερα ακόμα από την «εκπαιδευτική φιλοσοφία» του φροντιστηρίου. Υποστηρίζουν ότι τα σχόλια και οι κριτικές είναι σημαντικό κίνητρο χρήσης της ιστοσελίδας και ότι επηρεάζουν τη γνώμη που θα σχηματίσουν για το φροντιστήριο. Σε κάθε περίπτωση, αναδεικνύεται ακόμα μια φορά η βαρύτητα που έχουν για τα υποκείμενα οι συστάσεις του κοινωνικού δικτύου, οι οποίες, είτε δια ζώσης είτε διαδικτυακές, επιδρούν σημαντικά στη γονεϊκή κρίση και επιλογή, ακόμα κι εάν οι δεύτερες υπολείπονται φερεγγυότητας, εφόσον μπορεί να προέρχονται και από άτομα εκτός του κοινωνικού κύκλου των γονέων (άγνωστα). Ως εκ τούτου, αρκετοί γονείς του δείγματος εκδηλώνουν ενδιαφέρον για τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (social media). Ο λόγος για τον οποίο θα ήθελαν το φροντιστήριο να είναι ενεργό στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης είναι γιατί λειτουργούν ως μέσο και πηγή πληροφόρησης, διαφάνειας

(ανοιχτότητας) και αξιολόγησης. Οι γονείς αποκτούν έμμεση επαφή και άμεση πληροφόρηση για τα τεκταινόμενα του φροντιστηρίου και αισθάνονται -κατ' επέκταση- μεγαλύτερη ασφάλεια.

Το πρώτο στοιχείο που κοιτούν (ή θα κοιτούσαν) οι γονείς σε μία ιστοσελίδα φροντιστηρίου είναι, όπως είναι φυσικό, το ιστορικό επιτυχιών και τις γενικές υπηρεσίες. Η πολύ λειτουργικότητα της ιστοσελίδας, επιλέχθηκε -επίσης- ψηλά στην ιεραρχία από πολλούς γονείς ως κριτήριο που επιδρά στη θετική τους στάση, με έμφαση στα ψηφιακά αρχεία (π.χ. βιογραφικά εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικό υλικό) και τις νέες τεχνολογίες, ειδικά εκείνες που ενισχύουν την ομαλότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο πλαίσιο της πανδημίας. Η εκπαιδευτική φιλοσοφία (όραμα, στόχος, αξίες, προσέγγιση) του φροντιστηρίου δείχνει επιθυμητή έως απαιτούμενη δομική κατηγορία για τους γονείς, αφού εννέα στους δέκα συνεντευξιαζόμενους, όταν εισέρχονται στην ιστοσελίδα ενός φροντιστηρίου κατευθύνονται και σε αυτή την κατηγορία. Παρ' όλα αυτά δε φαίνεται αυτή να αποτελεί το σημαντικότερο κριτήριο επίδρασης, διότι ακριβώς λόγω της βαρύτητας που έχει για τους γονείς, δεν είναι κάτι που διαπιστώνεται άμεσα και εξ αποστάσεως. Το ότι αναφερόμαστε σε διαδικτυακή παρουσία (αντί φυσικής παρουσίας), κάνει πολλούς να αμφισβητούν την εγκυρότητα των όσων προτάσσονται στην κατηγορία της «εκπαιδευτικής φιλοσοφίας». Η αναξιοπιστία γενικότερα των ιστοσελίδων σε σχέση με το ό,τι προβάλλουν είναι η αρνητική όψη του ζητήματος που επισημαίνεται από κάποιους γονείς.

Τα στοιχεία εμφάνισης και προβολής της ιστοσελίδας (αισθητική, μενού, επωνυμία, σήμα, συνθήματα κτλ) θεωρούνται αδιάφορα για τους περισσότερους γονείς του δείγματος, θεωρούνται την ίδια στιγμή σημαντικά για κάποιους από αυτούς. Η αντίφαση αυτή σχετίζεται με το βαθμό χρήσης και γνώσης (εξοικείωσης) του διαδικτυακού χώρου από τα υποκείμενα, όπως και με τα επαγγελματικά και προσωπικά τους ενδιαφέροντα.

Εν συντομία, οι γονείς που έχουν χρησιμοποιήσει την ιστοσελίδα του φροντιστηρίου ως μέσο επιλογής, το έχουν κάνει, επικουρικά, κυρίως για να πληροφορηθούν αλλά και για να διατρέξουν τα σχόλια και τις κριτικές για το φροντιστήριο. Επηρεάζονται από την προβαλλόμενη ταυτότητα της επιχείρησης (επιτυχίες, υπηρεσίες, εκπαιδευτική φιλοσοφία) την οποία και θέλουν να βλέπουν στην ιστοσελίδα, επηρεάζονται θετικά εάν η ιστοσελίδα είναι πολύ-λειτουργική, επηρεάζονται σημαντικά από τα σχόλια, τις κριτικές και τις αξιολογήσεις των άλλων επισκεπτών.

5.5 5ος Ερευνητικός Άξονας

Οι ενδεχόμενες επιπτώσεις των δυσμενών συνθηκών των καιρών μας (οικονομική κρίση, COVID-19) στην επιλογή και χρήση της φροντιστηριακής εκπαίδευσης

Σε σχέση με τη διαχείριση του κόστους των φροντιστηρίων σε δυσμενείς οικονομικές συνθήκες, όλοι οι γονείς του δείγματος απαντούν με τον ίδιο γνωστό τρόπο. Θα προβούν σε όσες περικοπές χρειάζεται ή θα ψάξουν για οικονομικές εναλλακτικές και λύσεις ακόμα και για πρόσθετες πηγές εσόδων (π.χ. δεύτερη απασχόληση, βοήθεια συγγενών κ.α.). Επιφορτίζονται επίσης με το ρόλο «φροντιστών» όταν το παιδί τους βρίσκεται σε νεαρή ηλικία (σε περιπτώσεις εκπαιδευτικών) χάριν εξοικονόμησης. Η οικονομική κρίση δεν έχει αλλάξει τη στάση τους σε σχέση με τα φροντιστήρια, έχει πολλαπλασιάσει το άγχος και την πίεση του γονέα να καταφέρει ν' ανταπεξέλθει σε αυτή την αναγκαιότητα, που θεωρείται προτεραιότητα υψίστης σημασίας.

Σ32: *«συνομήλικοι γονείς που έχουν παιδιά σαν το γιο μου, τους είναι πάρα πολύ μεγάλο άγχος κι αρχίζουν και με την οικονομική κρίση να βάζουν στο τρυπάκι και στο παιχνίδι τον παππού, τη γιαγιά να πληρώνουν τα φροντιστήρια, να κάνουν δεύτερη δουλειά οι γονείς για να βγάλουν αυτό το ποσό. (...)*»

Σ3: *«Έκανα συζήτηση με το φροντιστήριο για να κατεβάσω την τιμή και στερήθηκα άλλα πράγματα γιατί το θεωρούσα πιο αναγκαίο (...)*»

Σ30: *«Προς το παρόν υπάρχει κάποια βοήθεια από τρίτο πρόσωπο, οπότε μπορώ και το διαχειρίζομαι ακόμα. Αν κοπεί αυτή η βοήθεια δεν ξέρω πώς θα τα καταφέρουμε...»*

Σ11: *«Είναι δύσκολα, όπως για όλους, αλλά το παιδί αποτελεί προτεραιότητα, οπότε θα βρω έναν τρόπο να καλύψω τα έξοδά μου, θα βρω κάποια δουλειά για να ανεβάσω το εισόδημα, σχετική με όλα αυτά που κάνω (...)*»

Σ15: *«Ένας λόγος που αποφύγαμε τα ιδιαίτερα ήταν και το οικονομικό. (...) ο μικρός δεν ξανοίχτηκε πολύ, Αγγλικά του κάνω εγώ από πέρσι – ήταν κι ένας λόγος το οικονομικό δηλαδή κι αυτό που κάνει μαζί μου»*

Σ8: *«(...) λόγω ανεργίας συζύγου είναι πολύ δύσκολο (...). Πολλές φορές καθυστερώ. Ωστόσο τα πληρώνω. Με καθυστέρηση τη μεγαλύτερη στις 15 μέρες. Τα πληρώνω, δηλαδή δίνω προτεραιότητα στα φροντιστήρια.»*

Σ9: *«(...) έχω γιο και σπουδάζει στην Πάτρα και δε στοιχίζει όσο τα φροντιστήρια, ειδικά της Γ' Λυκείου. Ζοριζόμαστε αλλά τι να κάνουμε; Πρέπει να γίνει αυτό προκειμένου να περάσει κάπου το παιδί.»*

Οι προσωπικές ανάγκες και επιθυμίες των γονέων έρχονται δεύτερες ώστε να εξασφαλιστεί η φροντιστηριακή εκπαίδευση των μαθητών, «είδος» πρώτης και μη διαπραγματεύσιμης ανάγκης.

Σ4: *«θα στερηθούμε να πάμε ένα ταξίδι, να πάμε κάπου άλλου, κάτι, κάπου... εγώ προσωπικά να πάρω ρούχα, παπούτσια, τέτοια πράγματα... χίλια χρόνια... θα τα δώσω όμως αυτά που είναι... έχει μία προτεραιότητα»*

Σ6: *«(...) δεν έχουμε κοινωνική ζωή, δεν έχουμε περιττά έξοδα! Σχεδόν τίποτα! Ακολουθούμε το ουσιαστικό, το αναγκαίο (...) να παρακολουθήσει τα μαθήματα και να δώσει Πανελλήνιες.»*

Σ12: *«είναι πολύ βαρύ για μια οικογένεια (...) ας πούμε τις διακοπές τις καλοκαιρινές, μια διασκέδαση το Σαββατοκύριακο που θα μπορούσαμε κι εμείς οι μεγάλοι κάπου να πάμε...»*

Όπως έχει ήδη τεκμηριωθεί ενδελεχώς, τα οικονομικά βάρη των φροντιστηρίων και το ευρύτερο οικονομικό επίπεδο της οικογένειας, στρέφουν τους γονείς στην ανάπτυξη στρατηγικών ασφάλειας και «προστατευτισμού»¹⁴³ στο πλαίσιο της επιλογής σχολείων και φροντιστηρίων. Εδώ κάποιιοι από τους γονείς αιτιολογούν την αλλαγή του σχολείου φοίτησης του παιδιού τους, ως συνέπεια των οικονομικών απαιτήσεων των φροντιστηρίων.

Σ27: *«(...) αυτός είναι και ο λόγος που το παιδί πήγε στο ΕΠΑ.Λ (...) διαλέξαμε αυτό το σχολείο για να μας έρθει λίγο πιο ήρεμα»*

Σ32: *«Γι' αυτό κι εγώ κατάλαβα ότι δεν είναι σωστό να πληρώνεις τόσα πολλά φροντιστήρια και σκεφτήκαμε ένα καλό σχολείο ιδιωτικό και αν καταλαβαίνουμε ότι κάπου χρειάζεται ενίσχυση, να το ενισχύσουμε το παιδί με τα φροντιστήρια αυτά.»*

Κανένας γονέας του δείγματος δε δήλωσε ότι δε δέχεται καμία απολύτως οικονομική πίεση. Κάποιοι από τους γονείς που προέρχονται από σχολεία καλής φήμης υποστήριξαν ότι το οικονομικό επίπεδο της οικογένειας, τους επιτρέπει η πίεση να μην είναι «δυσβάστακτη», ωστόσο υπάρχει και είναι και ψυχολογική. Σε κάθε περίπτωση, κάποιιοι γονείς πιέζονται περισσότερο οικονομικά και κάποιιοι λιγότερο.

Σ16: *«Δυσβάστακτο δόξα τω Θεώ δεν είναι! Ότι έχει επιβαρυνθεί το εισόδημά μας με αυτά τα έξοδα, ναι. Αλλά είναι κάτι το οποίο το γνωρίζαμε και είχαμε φροντίσει να το οργανώσουμε και να το διευθετήσουμε (...)» (ΓΕ.Λ)*

¹⁴³ βλ. αποτελέσματα 2ου ερευνητικού άξονα (κεφ. 5.2).

Σ29: «παρόλο που δεν έχω πάρα πολύ μεγάλη πίεση, περιμένω πώς και πώς να έρθει ο Ιούλιος να τελειώσουμε μ' αυτό το κομμάτι. Είναι ένας μισθός κάθε μήνα.» (ΕΠΑ.Λ)

Σ31: «Πράγματι είναι ένα μεγάλο κομμάτι το οικονομικό που επιβαρύνει την οικογένεια, ιδίως όταν υπάρχουν δύο παιδιά!» (Ιδιωτικό)

Σ36: «Γενικά είναι... και οικονομικό και ψυχολογικό το βάρος.» (Ιδιωτικό)

Σ38: «...κόβοντας από ανάγκες της καθημερινότητας (...) κι απ' ό,τι συζητάω και με άλλες μητέρες δυστυχώς η κατάσταση είναι πάρα πολύ δύσκολη» (Ιδιωτικό)

Σ39: «Είναι κάτι που ζορίζει και όντας και σε ένα ιδιωτικό σχολείο είναι και λίγο οξύμωρο, γιατί περιμένεις ότι δε θα χρειαζόταν. Όμως το θεωρώ αναγκαίο.»

Σ40: «Σίγουρα είναι ένα βάρος και χρόνο με το χρόνο μεγαλώνει. (...) έχει ιδιαίτερη βαρύτητα και φαντάζομαι ότι όλες οι οικογένειες μπορεί να κόβουν άλλα πράγματα (...)» (Ιδιωτικό)

Τα αποσπάσματα όλων των αφηγήσεων δείχνουν την αγωνία των γονέων να εξασφαλίσουν την καλύτερη δυνατή (για τον καθένα) φροντιστηριακή εκπαίδευση του παιδιού τους. Οι επόμενες αφηγήσεις ακολουθούν το ίδιο ακριβώς μοτίβο, αναδεικνύουν όμως με ενάργεια την προσήλωση των γονέων σε ένα πρότυπο γονεϊκότητας (και τους κόπους τους ν' ανταποκριθούν σε αυτό), όπου η επάρκειά τους, ως γονείς, μετριέται με οικονομικές θυσίες και προσωπικές στερήσεις.

Σ13: «Ο γονιός είτε έτσι είτε αλλιώς θα κοιτάζει να κόψει από κάτι άλλο για να μπορέσει να προσφέρει στο παιδί του (...) είτε έτσι είτε αλλιώς, το αποτέλεσμα είναι ένα: ότι ο γονιός πληρώνει!

Σ23: «Είναι μονόδρομος! Νιώθεις ότι είναι μια απαραίτητη θυσία οικονομική, την οποία θα την δώσεις ως γονιός.»

Σ20: «(...) άλλοι μπορούν πιο εύκολα, άλλοι πιο δύσκολα αλλά κι αυτοί που μπορούν πιο δύσκολα θα το προσπαθήσουν να το κάνουν.»

Σ8: «(...) θα κάνουμε κάπου αλλού οικονομία έτσι ώστε το παιδί να είναι εφοδιασμένο, να νιώθει ασφάλεια.»

Σ19: «(...) ανεξάρτητα από το κόστος και από το πόσο δυσβάστακτο είναι, θα το επωμιστούμε.»

Σ22: «(...) να προσφέρουμε στο παιδί ό,τι καλύτερο γίνεται για να πετύχει κάτι.»

Σ35: «(...) Σίγουρα είναι δύσκολο και είναι ένα βάρος αρκετά μεγάλο, όμως οι γονείς θέλουν πάντα για το παιδί τους το καλύτερο.»

Σύμφωνα με τα λεγόμενα των γονέων (ρητά και υπόρρητα) η φροντιστηριακή εκπαίδευση είναι δικαίωμα των μαθητών και υποχρέωση των γονέων. Η ανιδιοτελής αυτή προσφορά δεν αφορά απλά και μόνο το «καλύτερο» που επιδιώκει ένας γονέας για το παιδί του. Συνδέεται επίσης με την αυτοεκτίμηση του γονέα στο πλαίσιο μίας μαζικής κοινωνικής πρακτικής (φροντιστηριακή εκπαίδευση), όπου η πρώτη (αυτοεκτίμηση) ορίζεται, σε συγκριτική βάση, από την προσφορά «των άλλων» (γονέων).

Σ40: «(...) Δεν μπορείς να του στερήσεις, να μην του παρέχεις ό,τι παρέχουν στα υπόλοιπα.»

Σ24: «Κι εμείς δηλαδή δύσκολα τα φέρνουμε πέρα, αλλά (...) θεωρώ ας πούμε το δικαιούνται (...) αφού δεν μας επιβάρυναν οικονομικά μέχρι τώρα τα παιδιά με ιδιαίτερα, με φροντιστήρια, με άλλα μαθήματα, που εδώ στην Αθήνα είναι σύνηθες φαινόμενο, δηλαδή ξεκινούν κι απ' το Δημοτικό ακόμη...».

Μία επίσης ασφυκτική συνθήκη για τους γονείς ήταν η περίοδος της πανδημίας (covid 19). Ρωτήθηκαν εάν στο πλαίσιο αυτό άλλαξε κάτι σε σχέση με τα ζητήματα των φροντιστηρίων. Οι περισσότεροι απαντούν ότι κατά τη διάρκεια την πανδημίας, πέραν του ότι τα μαθήματα γίνονταν εξ αποστάσεως, δεν υπήρξε κάποια αλλαγή στάσης από μεριάς τους σε σχέση με την επιλογή φροντιστηρίων.

Σ15: «Νομίζω ότι είτε είχαμε πανδημία είτε όχι, τα ίδια κριτήρια θα είχα, δεν άλλαξαν τα κριτήριά μας. Ότι άλλαξε η εκπαίδευση και ο τρόπος που προσφέρεται, σαφώς ναι. Μιλάω για τη εξ αποστάσεως διδασκαλία δηλαδή.»

Σ2: «Όχι, δεν αλλάξαμε κάτι σε σχέση μ' αυτό απλώς τα παιδιά επιβαρύνθηκαν γιατί γινόταν διαδικτυακά και είχαν πιο πολύ κούραση γιατί ήταν συνέχεια σ' έναν υπολογιστή, δεν άλλαζαν παραστάσεις...»

Σ7: «Όχι, δεν άλλαξε τίποτα. Ναι μεν το θέμα οικονομικού σαφώς όλους μας κατακρεούργησε, αλλά δε μπορούσα να μην πάω το παιδί, να μη βοηθήσω.»

Ορισμένοι γονείς απαντούν ότι υπήρξε αλλαγή τα κενά που δημιουργήθηκαν στους μαθητές οδήγησαν:

- σε περισσότερα φροντιστήρια
- σε αλλαγή του τύπου σχολείου
- στην επιλογή συγκεκριμένων τύπων (μορφών) φροντιστηρίου

Στην πρώτη από τις ακόλουθες αφηγήσεις η μητέρα που το παιδί της φοιτά σε Πρότυπο σχολείο συνδέει την επιλογή της σχετικά με τα «γκρουπάκια αρίστων» με τις συνθήκες της πανδημίας.

Σ23: «(...) ήταν ίσως λίγο πιο επιβεβλημένο το φροντιστήριο (...) με μια μικρή ομάδα που αντίστοιχα και εκείνη έχει τους ίδιους στόχους και τη δυναμική της ομάδας που πάντοτε βοηθάει.»

Σ10: «Φυσικά. Θεωρώ ότι αν δεν υπήρχε η πανδημία και αν τα μαθήματα συνεχίζονταν πάντα και γίνονταν δια ζώσης, ίσως να μη χρειάζονταν τα παιδιά τόσα πολλά φροντιστήρια (...) Δημιουργήθηκαν πολλά κενά, ακόμα και στη δουλειά τη δικιά μας στο Δημοτικό, πόσο περισσότερο σε Γυμνάσια και Λύκεια!»

Σ26: “«Αν παλιότερα θεωρούσες τη χρήση του φροντιστηρίου επιτακτική ανάγκη, τώρα θεωρείται όχι απλά επιτακτική! Δεδομένη ανάγκη! Γιατί δημιουργήθηκαν κενά τα οποία πρέπει να αναπληρωθούν.»

Ε: «Συν το ότι μου είπατε προηγουμένως ότι αλλάζατε σχολείο γι’ αυτό το λόγο.»

Σ: «Ναι, το ένα παιδί άλλαξε σχολείο.» (από ΓΕ.Λ σε ΕΠΑ.Λ)

Σ34: «Με το φροντιστήριο όχι. Αλλάξαμε το σχολείο. Απλό! Είπαμε ότι τις ώρες που θα πηγαίνει σχολείο να διαβάζει κι εκεί, να κάνει κάποιες ασκήσεις... μη χάνει τζάμπα το χρόνο του το πρωί.» (από ΓΕ.Λ σε Ιδιωτικό)

Σ37: «(...) δημιούργησε δηλαδή κενά και γι’ αυτό κάνουμε και το ενισχυτικό μάθημα.»

Με αφορμή αυτή την ερώτηση οι γονείς αναφέρονται στα κακώς κείμενα της πανδημίας, όπως τα βίωσαν μέσω των παιδιών τους κατά μήκος των σχολείων και των φροντιστηρίων. Οι εντυπώσεις τους από αυτή την εμπειρία είναι κατά κύριο λόγο αρνητικές.¹⁴⁴ Όπως αναδεικνύεται και από το ευρύτερο ερευνητικό έργο που άπτεται των εκπαιδευτικών ζητημάτων που προέκυψαν στο πλαίσιο της πανδημίας, τα προβλήματα και οι αρνητικές επιπτώσεις υπερτερούν έναντι των όποιων θετικών όψεων. Τεχνικές δυσλειτουργίες και ελλείψεις σε υποδομές, καθυστερήσεις, κούραση από την οθόνη, δυσκολία στη συγκέντρωση των μαθητών και στην κατανόηση των διδακτικών αντικειμένων, άγχος, κοινωνική απομόνωση κ.τ.λ. είναι κάποια από τα παρεπόμενα αυτής της περιόδου για τη μαθητική κοινότητα. Τις πιο σοβαρές συνέπειες στο πλαίσιο αυτό «πλήρωσαν» οι μαθητές της Β΄ και Γ΄ Λυκείου.

Σ12: «Οι μαθητές λειτούργησαν ως θεατές που αποκοιμόντουσαν στις οθόνες (...) Υπήρχε έκπτωση της ποιότητας της προσφερόμενης γνώσης. Δεν καταλάβαιναν τα παιδιά τι έγραφε ο καθηγητής στον πίνακα πώς πάει η δύναμη! Μου έλεγε ο καθηγητής ότι θα πάθει κατάθλιψη που μιλάει σε μια οθόνη τόσες ώρες, τα παιδιά, καλοί και μέτριοι μαθητές, έχασαν τη μπάλα και έχασαν και το Πανεπιστήμιο, γιατί έκαναν μια τεράστια κοιλιά, δεν

¹⁴⁴ Όμοια συμπληρωματικά δεδομένα που προέκυψαν από ερώτηση σχετική με τα διαδικτυακά φροντιστήρια ως μορφή (μέθοδος) φροντιστηριακής εκπαίδευσης, παρατίθενται στο πλαίσιο του 1ου ερευνητικού άξονα (κεφ. 5.1).

διάβαζαν ούτε καταλάβαιναν. Και η ταλαιπωρία των καλών μαθητών είναι ότι το άγχος τους διπλασιάστηκε.»

Σ6: «Η πανδημία αδίκησε τα παιδιά του Λυκείου, που μέσα σε αυτά είναι και η κόρη μου. Γιατί στις δύο τάξεις του Λυκείου δε γινόταν μάθημα, αυτό το διαδικτυακό ήταν 1 ώρα την ημέρα, έπεφταν οι γραμμές τις περισσότερες φορές και δεν παρακολουθούσαν καθόλου μάθημα και το μόνο που μας έσωσε πάλι ήταν το φροντιστήριο.. (...) Γινόταν δουλειά πολύ περισσότερη από το σχολείο, απλά δε γινόταν όπως όταν είναι το παιδί άμεσα με τον καθηγητή (...).»

Σ15: «ο φόβος των ίδιων των παιδιών ότι μη τυχόν κλειστούν πάλι κι αναγκαστούν να κάνουν μάθημα εξ αποστάσεως, το φοβόντουσαν, είχαν αγωνία γι' αυτό, τους δημιουργούσε δηλαδή μεγάλη ανασφάλεια. Μου έλεγε η βαφτιστήρα μου που έδωσε πέρυσι (...) ότι έχουν ξεχάσει να γράφουν με το χέρι, πληκτρολογούμε τα πάντα, δηλαδή θα πάμε στις εξετάσεις και δεν θα ξέρουμε πόσο χρόνο μας παίρνει να γράψουμε.»

Μία από τις σοβαρότερες δυσκολίες που κλήθηκαν ν' αντιμετωπίσουν κάποιοι γονείς είναι, όπως αναφέρεται από συνεντευξιζόμενη, τα έξοδα για την αγορά του απαιτούμενου εξοπλισμού. Είναι σαφές ότι επειδή ζούμε στην εποχή της τεχνολογίας και του διαδικτύου, δε σημαίνει ότι σε κάθε σπίτι υπάρχει ίντερνετ και υπολογιστής.

Σ6: (...) ήταν πάρα πολύ δύσκολο! Και επίπονο γιατί μας ανάγκασε να έχουμε ίντερνετ, να πάρουμε υπολογιστή, μας έβαλε στη διαδικασία να μπούμε σε περαιτέρω έξοδα απ' όσα είχαμε.»

Σύμφωνα με τους γονείς, οι συνθήκες κατά την πανδημία ήταν χειρότερες στα σχολεία απ' ό,τι στα φροντιστήρια, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι στα δεύτερα (φροντιστηριακή εκπαίδευση) δεν ήταν αισθητή η αρνητική επίδραση της τηλεκπαίδευσης από άποψη λειτουργικότητας, ποιότητας των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών και δυσκολίας των μαθητών ν' ανταποκριθούν σε αυτή.

Σ36: «Ένιωθα μεγαλύτερη ασφάλεια και ικανοποίηση ότι ευτυχώς κάνουμε δουλειά στο φροντιστήριο γιατί η αλήθεια είναι ότι δουλειά στο σχολείο δε γινόταν.»

Σ5: «(...) ήταν κουραστικό, ήταν πονοκέφαλος (...) λόγω της κατεύθυνσής της ήταν εύκολο, γιατί οι συμμαθητές της που είχαν Φυσική, Χημεία, Μαθηματικά δυσκολεύτηκαν και είχαν κενά.»

Σ16: «(...) υπήρχε συνέπεια, υπήρχε επαγγελματισμός, κάποια στιγμή βέβαια όλο αυτό κούραζε τα παιδιά, γιατί είχαν και στο σχολείο και στο φροντιστήριο. Γενικά η ποιότητα που προσφερόταν ήταν η καλύτερη δυνατή.»

Σ19: «Αυτό που γινόταν απ' το φροντιστήριο δε μπορώ να πω ότι δημιούργησε ιδιαίτερα προβλήματα, πέρα απ' το γεγονός ότι έλειπε η κοινωνικοποίηση γιατί το παιδί ήταν απομονωμένο σ' ένα συγκεκριμένο χώρο σε μόνιμη βάση.»

Σ8: «(...) το παιδί βαριόταν, δεν παρακολουθούσε. Είχε πονοκέφαλο μετά. (...) μικρή οθόνη, το ηχείο δεν ήταν καλό, τεχνικά προβλήματα, πολλά άτομα μέσα στο σπίτι, φασαρία...»

Σ10: «(...) χάθηκε λιγάκι η μπάλα, τα παιδιά είναι λίγο πιο αντικοινωνικά και σίγουρα χάθηκαν αρκετές ώρες εκπαίδευσης (...)

Σ40: «Όπως υπολειτούργησε το σχολείο υπολειτούργησε και το φροντιστήριο, δεν ήταν και το ίδιο τόσο αποδοτικό»

Σ17: «(...) έχασαν σχεδόν την αξία τους, υποβαθμίστηκαν (...) δεν έχει καμία σχέση το φροντιστήριο που γίνεται μέσα από την οθόνη σε σχέση με την προσωπική επαφή.»

Σ32: «(...) μου είπαν (οι φροντιστές) ότι τα παιδιά δεν είχαν τις ίδιες επιδόσεις απ' ότι στα δια ζώσης, επειδή το θεωρούσαν δευτερεύον το φροντιστήριο και δεν έβλεπαν από κοντά τις εργασίες, κάπου είχαν κι αυτά αποδιοργανωθεί κι ειδικά οι πιο μεγάλοι.»

Σε κάποιες περιπτώσεις οι γονείς εκφράζουν μόνο θετικές όψεις για την ανταπόκριση των φροντιστηρίων στις εν λόγω συνθήκες. Η θετική ή αρνητική εντύπωση συνδέεται με την τεχνογνωσία των εκπαιδευτικών, τις τεχνολογικές υποδομές και το οικονομικό κεφάλαιο του εκάστοτε φροντιστηρίου.

Σ20: «Όχι, δεν έχει αλλάξει τίποτα απολύτως! Έχουμε εμπιστοσύνη στο συγκεκριμένο φροντιστήριο, οπότε συνεχίσαμε διαδικτυακά.»

Σ12: «Μάλιστα κάποιοι συνάδελφοι των φροντιστηρίων επέκτειναν την επιχείρησή τους νοικιάζοντας μεγαλύτερες αίθουσες, μετακομίζοντας, φτιάχνοντας συστήματα καθαρισμού του χώρου. Δηλαδή υπήρξε μεγάλη πρόνοια και το είδαμε γιατί θα περάσεις να δεις πώς πάει το παιδί σου, θα πληρώσεις, βλέπεις τις αλλαγές.»

Σ11: «(...) ο άνθρωπος χρειάστηκε απλά μια εβδομάδα μέχρι να βρει τις ώρες και τον τρόπο για τα διαδικτυακά μαθήματα και όλα λειτούργησαν, από εκεί και πέρα πήραν όλα το δρόμο τους.»

Οι θετικές όψεις που περιγράφονται από τους γονείς συνδέονται επίσης με την ιδιοσυγκρασία των μαθητών. Για κάποιους η τηλεκπαίδευση λειτούργησε περισσότερο θετικά παρά αρνητικά, ως μέθοδος αυτό-ενίσχυσης, όπως είναι, για παράδειγμα, η περίπτωση του εσωστρεφούς μαθητή που αισθάνεται πιο άνετα να επικοινωνήσει τις απόψεις και τις απορίες του και αναγνωρίζεται η δουλειά του.

Σ22: «(...) Ήταν ένα παιδί πολύ ντροπαλό και αναδείχθηκε η δουλειά που έκανε, όταν συμμετείχε, όταν δεν έκανε κοπάνες, όταν έμπαινε κανονικά στο μάθημα... αναδείχθηκε η δική της δουλειά (...) γιατί μέσα σε μια τάξη ένας δάσκαλος δεν μπορεί να ασχοληθεί με όλα τα παιδιά. Μπαίνοντας όμως βλέπει ποιος είναι ο επιμελής, ποιος θα είναι γραμμένος. Τουλάχιστον αυτό φάνηκε σε κάποιους καθηγητές.»

Σ24: «Μια χαρά το πήρε ο μεγάλος μου, δεν είχε πρόβλημα. Μπορούσε να παρακολουθήσει τα μαθήματά του άνετα. Σίγουρα όμως το δια ζώσης είναι πολύ καλύτερο.»

Σ39: «Όχι, στο δικό μου παιδί ταιριάζει και μάλλον καλύτερα! Δεν δημιουργήθηκαν κενά, είναι μια κούραση περαιτέρω βέβαια αυτό το πράγμα και ίσως δεν είναι και φυσιολογικό. Το φυσιολογικό είναι να είσαι μέσα στο σχολικό περιβάλλον, μέσα στο σχολείο δηλαδή.»

Σ20: «(...) Δηλαδή ο άλλος ο γιος μου πέρυσι το δέχτηκε μια χαρά, δεν τον επηρέασε ιδιαίτερα. Ευτυχώς για μας, ο άλλος μου ο γιος που δίνει φέτος, πηγαίνει και κάνει τα μαθήματα δια ζώσης. Αν ήταν ο τελευταίος με διαδικτυακά, ίσως να είχαμε θέμα γιατί δεν το σηκώνει καθόλου αυτό το σύστημα.»

Τέλος, αρκετά από τα αποσπάσματα των παραπάνω αφηγήσεων ανήκουν σε γονείς εκπαιδευτικούς Α/θμιας και Β/μιας εκπαίδευσης. Σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν μια κατάσταση δύσκολη και απογοητευτική τόσο για τους μαθητές όσο και για τους ίδιους. Εμμένουν στην αξία της δια ζώσης επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης που θεωρείται απ' όλους αναντικατάστατη.

Σ12: «Απογοητευτική! Είμαι κάθετη σε αυτό! Μαθητής Δημοτικού, Γυμνασίου, Λυκείου δεν μπορεί να μάθει τίποτα από το WebEx ή από το Zoom. Μηδέν (...). Τα παιδιά μου μάθημα για το σχολείο διαδικτυακό, εγώ διαδικτυακό και το απόγευμα φροντιστήριο. Δύο χαμένα χρόνια απ' τη ζωή τους μαθησιακά ήταν αυτό!»

Σ14: «Έχοντας δουλέψει κι εγώ σαν δασκάλα εξ αποστάσεως με τα παιδιά, σαφώς υπάρχει η τεχνολογία και βοηθάει να κρατηθεί μία επαφή, να μην χαθεί αυτή η κατάσταση, αλλά δεν είναι τάξη! Καταφέρνεις πράγματα, αλλά δεν είναι το ίδιο με τη δια ζώσης διαδικασία.»

Σύνοψη ευρημάτων 5ου ερευνητικού άξονα

Η οικονομική κρίση δε φαίνεται να έχει επηρεάσει τη στάση των γονέων απέναντι στη φροντιστηριακή εκπαίδευση. Όλοι οι γονείς του δείγματος της έρευνας δείχνουν μια ισχυρή αφοσίωση και προσήλωση σε ένα στόχο να καταφέρουν να ανταποκριθούν στις οικονομικές απαιτήσεις των φροντιστηρίων έστω κι αν αυτό σημαίνει θυσίες, περιορισμούς και στερήσεις. Τα φροντιστήρια Μ.Ε. είναι γονεϊκή προτεραιότητα. Θεωρείται μέσο ενίσχυσης ή πλεονεκτήματος ή ασφάλειας σε ό,τι αφορά την επιτυχία των μαθητών στις πανελλήνιες εξετάσεις και τη χάραξη επαγγελματικής προοπτικής. Είναι -επίσης- προτεραιότητα, γιατί δοκιμάζει τα όρια και τις δυνατότητες των γονέων τα οποία καλούνται να υπερβούν για να αποδείξουν στον εαυτό τους ότι είναι «καλοί» γονείς και να αισθάνονται «καλοί» γονείς. Επομένως, η προσφορά τους στο πλαίσιο των φροντιστηρίων (η οικονομική) αποτελεί κι έναν υποσυνείδητο δείκτη επιβεβαίωσης της επάρκειας και της αξίας τους σε σύγκριση με την προσφορά των άλλων (γονέων). Σε αυτό το πλαίσιο οι δυνατότητες του καθενός σαφώς και αυξομειώνονται, το αποτέλεσμα όμως είναι ένα: στο τέλος της ημέρας όλοι οι γονείς, μηδενός εξαιρουμένου, πληρώνουν για τη φροντιστηριακή εκπαίδευση των παιδιών τους.

Ούτε και στο πλαίσιο της πανδημίας (Covid 19) φαίνεται να αλλάζει κάτι στη γενικότερη στάση των γονέων σε σχέση με τα φροντιστήρια. Ό, τι έκαναν πριν, συνέχισαν να το κάνουν και στο χρονικό πλαίσιο αυτής. Σημαντικές ωστόσο αναφορές σκιαγραφούν τρεις διαφορετικές αιτιακές αντιδράσεις (στάσεις) που κινητροδοτήθηκαν από αυτή τη συνθήκη. Τα κενά που δημιουργήθηκαν στους μαθητές στο πλαίσιο της τηλεκπαίδευσης οδήγησαν κάποιους γονείς: 1. στην ποσοτική αύξηση των φροντιστηρίων, 2. στην αλλαγή τύπου σχολείου (π.χ. από ΓΕ.Λ σε ιδιωτικό ή από ΓΕ.Λ σε ΕΠΑ.Λ), 3. στην επιλογή συγκεκριμένων τύπων (μορφών) φροντιστηριακής εκπαίδευσης (π.χ. γκρουπάκια άριστων μαθητών).

Εξ' αφορμής της ερώτησης, οι γονείς αναφέρονται στα κακώς κείμενα της πανδημίας, όπως τα βίωσαν μέσω των παιδιών τους κατά μήκος των σχολείων και των φροντιστηρίων. Τα όσα αναφέρθηκαν, συνοψίζουν τις διαπιστώσεις του ευρύτερου ερευνητικού έργου που άπτεται των εκπαιδευτικών ζητημάτων που προέκυψαν στο πλαίσιο της πανδημίας. Τα προβλήματα και οι αρνητικές επιπτώσεις υπερτερούν έναντι κάποιων θετικών όψεων. Τεχνικές δυσλειτουργίες, ελλείψεις σε υλικοτεχνικές υποδομές, καθυστερήσεις, ελλιπής τεχνογνωσία εκπαιδευτικών, κούραση από την οθόνη, δυσκολία στη συγκέντρωση των μαθητών και στην κατανόηση των διδακτικών αντικειμένων, άγχος, κοινωνική απομόνωση, πρόσθετα για τις οικογένειες έξοδα, είναι τα παρεπόμενα αυτής της περιόδου με τις πιο σοβαρές συνέπειες να αφορούν τους μαθητές της Β' και Γ' Λυκείου. Η άλλη πλευρά του νομίσματος εντοπίζει, περιπτώσιακά, θετικές επιδράσεις της τηλεκπαίδευσης από άποψη εξωστρέφειας, αυτό-ενίσχυσης, αύξησης συμμετοχικότητας ή απλώς δεν εντοπίζει ιδιαίτερα προβλήματα, γεγονός που συνδέεται με την ιδιοσυγκρασία του μαθητή αλλά και με την ικανότητα του καθηγητή. Σύμφωνα με τις απόψεις των γονέων, τα φροντιστήρια στάθηκαν στο ύψος των περιστάσεων της κρίσιμης αυτής περιόδου, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν επηρεάστηκαν, άλλα περισσότερο άλλα λιγότερο, από άποψη λειτουργικότητας, ποιότητας των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών και δυσκολίας των μαθητών να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της εξ αποστάσεως διδασκαλίας.

Καταληκτικά, συνυπολογίζοντας τις απαντήσεις που δόθηκαν σε ερώτηση του 1^{ου} ερευνητικού άξονα σχετικά με τη χρήση διαδικτυακών φροντιστηρίων (ως μορφή-μέθοδος φροντιστηρίου) οι αρνητικές εντυπώσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε εμπειρικό επίπεδο, εξηγούν γιατί οι περισσότεροι γονείς απάντησαν ό,τι δεν προτιμούν ή δε θα προτιμούσαν το διαδικτυακό φροντιστήριο. Συνολικά η εκπαιδευτική κοινότητα (εκπαιδευτικοί, μαθητές, φροντιστές, γονείς) εμμένει στην αξία της δια ζώσης διδασκαλίας, επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης που θεωρείται απόλυτα αναντικατάστατη.

6 Συμπεράσματα

Στην παρούσα διδακτορική διατριβή μελετήθηκε η γονεϊκή επιλογή φροντιστηρίων Μ.Ε. στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Λύκειο) σε διαφορετικού τύπου σχολικές μονάδες. Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας, η στροφή των οικογενειών στα φροντιστήρια Μ.Ε. δε σχετίζεται με τον τύπο του σχολείου. Οι μαθητές όλων των τύπων σχολείων παρακολουθούν φροντιστήρια Μ.Ε. με τους γονείς να υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα του θεσμού και την καθοριστική συμβολή του για την επιτυχία στις πανελλαδικές εξετάσεις.

Το γενικό συμπέρασμα αυτής της μελέτης είναι ότι ο δημόσιος διάλογος και τα δεδομένα σε παγκόσμιο επίπεδο σε σχέση με τη δημόσια σχολική εκπαίδευση, δίνουν ολοένα και μεγαλύτερη έμφαση στη φροντιστηριακή εκπαίδευση, αναγάγοντας το θεσμό του φροντιστηρίου σε μια κανονιστική κοινωνική πρακτική, η οποία μεταφέρει, με τη σειρά της, ένα σαφές κανονιστικό μήνυμα που παρουσιάζει συνέπεια σε πολλές χώρες του κόσμου. Αυτό σημαίνει ότι η φροντιστηριακή εκπαίδευση έχει γίνει πλέον *de facto* εκπαιδευτική απαίτηση, εντείνοντας τη συνολική κανονιστική επιρροή του φαινομένου παγκοσμίως. Εντάσσεται στο νεοφιλελεύθερο πλαίσιο των πολιτικών με κατεύθυνση τη γονεϊκή επιλογή, αποτελώντας μια εναλλακτική στρατηγική ενίσχυσης, που δεν απορρέει τόσο από την απαξίωση του σχολείου όσο από την αντίληψη ότι μπορεί ν' αυξήσει το συγκριτικό πλεονέκτημα ή αλλιώς το «προβάδισμα». Αποτελεί μια έμμεση μορφή υπερεκπαίδευσης, σ' ένα παγκόσμιο περιβάλλον που συζευγνύει την κοινωνική, οικονομική και προσωπική ευημερία με τη συσσώρευση γνωστικού κεφαλαίου.

Από τα ερευνητικά δεδομένα αναδεικνύονται διαφορετικές όψεις γονεϊκών στρατηγικών επιλογής φροντιστηρίου και αναδύονται όλοι οι βασικοί τύποι της ιδιωτικής φροντιστηριακής εκπαίδευσης (οργανωμένο φροντιστήριο, ιδιαίτερο μάθημα, μεικτή μέθοδος), όπως έχουν καταγραφεί σε διάφορες χώρες του κόσμου στα πλαίσια του ερευνητικού έργου του Bray (2011·2017·2020). Η φύση, η κλίμακα και ο βαθμός ανάπτυξης της φροντιστηριακής εκπαίδευσης παγκοσμίως, αντανakλά τα γενικά χαρακτηριστικά των συστημάτων εκπαίδευσης των χωρών και, κυρίως, τις σχεσιακές

ορίζουσες μεταξύ των πυλώνων «κράτος», «εκπαίδευση» και «κοινωνία». Οι γονείς «κατοικούν» σε κοινωνικούς χώρους στο πλαίσιο των οποίων είναι σαφές ότι η νοηματοδότηση της διαδικασίας της επιλογής συγκροτείται τόσο από το ατομικό «παραγοντικό τοπίο» (διαθεσιμότητα προσωπικών πόρων, κίνητρα, προσδοκίες) όσο και από το μακρο-επίπεδο «παραγοντικό τοπίο» (θεσμική λειτουργία, τάσεις, πολιτικές). Η ποικιλομορφία, η ένταση, οι ειδικές μορφές και η συχνότητα που εμφανίζει το φαινόμενο του φροντιστηρίου στην Ελλάδα, την κατατάσσει σε μία ομάδα χωρών, κυρίως Ασιατικών, με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (πολιτιστικά, κοινωνικοοικονομικά, θεσμικά, εκπαιδευτικά) στο πλαίσιο των οποίων η φροντιστηριακή εκπαίδευση ως θεσμός με βαθιά παράδοση και ιστορία, θεωρείται κανονικότητα, κοινωνική και εκπαιδευτική.

Η πιο σημαντική διάσταση που αναδύεται από τη συσχέτιση του τύπου της σχολικής μονάδας με τη χρήση και το είδος (μορφή) της φροντιστηριακής εκπαίδευσης είναι οι εκφάνσεις κοινωνικής διαστρωμάτωσης και διαχωρισμού που συναντώνται στο χώρο των φροντιστηρίων Μ.Ε., που αποτελεί, επί της ουσίας, την αντανάκλαση του σχολικού διαχωρισμού στη δημόσια και στην ιδιωτική εκπαίδευση. Ο κοινωνικός χάρτης κατανομής των σχολείων συνεπάγεται τη χάραξη οριοθετήσεων πρόσβασης και στα «κοινωνικά πεδία» (Bourdieu, 1977) των φροντιστηρίων Μ.Ε. Παραλλαγές κοινωνικής διαστρωμάτωσης αποτυπώνονται ποικιλοτρόπως· υπό τη μορφή τόπων διαμονής και περιοχών (χωροταξικά), τύπων σχολείων, τύπων φροντιστηρίων και, στο πλαίσιο όλων αυτών, οι διεκδικήσεις, οι προσδοκίες και οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των κοινωνικών ομάδων μετουσιώνονται σε στρατηγικές. Οι στρατηγικές αυτές, είτε προσδιορίζονται από τη σχετική βιβλιογραφία στρατηγικές ενίσχυσης (Παπακωνσταντίνου, 2017) ή πλεονεκτήματος (Van Zanten & Obin, 2010) ή άγχους και ανασφάλειας (Bray, 2017), έχουν σκοπό την ατομική ανέλιξη, ήτοι την προστασία των κοινωνικοοικονομικών και πολιτιστικών κεκτημένων, που θεωρούνται από τα κοινωνικά υποκείμενα τεχνοκρατικά και αξιακά οφέλη, τα οποία καλούνται να κληροδοτήσουν στα παιδιά τους. Εκφράζονται με υπέρ-επενδύσεις εκπαιδευτικές μέσω των οποίων αποτυπώνεται η υπερζήτηση για ανώτατη -υπέρ- εκπαίδευση (Duru-Bellat, 2019). Αυτές, συναντώνται περισσότερο σε κοινωνικές ομάδες μεσαίου-υψηλού και μεσαίου-ανώτερου υποστρώματος, που διαθέτουν τους πόρους, τα μέσα και τη γνώση για να τις υλοποιήσουν (Ball, 2003· Bray, 2011· van Zanten, 2010).

Οι μαθητές των ιδιωτικών σχολείων και οι μαθητές του Πρότυπου σχολείου χρησιμοποιούν, ούτως ή άλλως, την πιο δαπανηρή μορφή φροντιστηριακής εκπαίδευσης, ήτοι τα ιδιαίτερα μαθήματα. Είθισται οι μαθητές των ιδιωτικών σχολείων να στρέφονται πλειοψηφικά στα ιδιαίτερα μαθήματα και μειοψηφικά στο οργανωμένο φροντιστήριο (Παπακωνσταντίνου, 2016). Υπάρχουν επομένως σαφείς κοινωνικές αντιστοιχίες μεταξύ του τύπου του σχολείου και της μορφής της φροντιστηριακής εκπαίδευσης που επιλέγεται από τα υποκείμενα, χωρίς αυτό βέβαια να είναι καθολικό ή απόλυτο. Σύμφωνα με τα δεδομένα της παρούσης εμπειρικής έρευνας, η υψηλότερη οικονομική δαπάνη για τα φροντιστήρια Μ.Ε., αφορά μαθητή που φοιτούσε σε ΕΠΑ.Λ, το οποίο εδρεύει σε «καλή» περιοχή της Αθήνας. Επομένως, ο τύπος (μορφή) του φροντιστηρίου δεν εξαρτάται αποκλειστικά και μόνο από τον τύπο του σχολείου. Εξαρτάται περισσότερο από το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και το *habitus* του εκάστοτε πληθυσμού σε συγκεκριμένα χωροταξικά πλαίσια, όπως έχει αποδειχτεί από τον επιστημονικό χώρο της κοινωνιολογίας που πραγματεύεται σχετικά ζητήματα (Ball, 2015· Bourdieu, 1986· van Zanten 2003·2009·2010·) κ.α. Οι τοποθετήσεις, για παράδειγμα, μητέρων ότι «οι μαθητές του Πρότυπου αγαπούν τα γκρουπάκια» και ότι στην περιοχή κατοικίας τους υπάρχει ένας άτυπος θεσμός· «η τάση αλλαγής σχολείου», υποδηλώνουν ακριβώς αυτό· την έξη του πληθυσμού συγκεκριμένων περιοχών όπου εδρεύουν καλόφημα σχολεία ν' αλλάζουν σχολική μονάδα για να εισαχθούν σε αυτά και να επιλέγουν συγκεκριμένες μορφές φροντιστηριακής εκπαίδευσης («γκρουπάκι»-ιδιαίτερο μάθημα). Ευρύτερα, σε μητροπόλεις (όπως η Αθήνα) ή μεγάλα αστικά κέντρα, δεδομένης της προϋπάρχουσας χωροταξικής κοινωνικής διαίρεσης, η αστική ομοιογένεια μπορεί να σημαίνει και σχολική ομοιογένεια, ενώ η αστική μείξη δεν προϋποθέτει απαραίτητα και σχολική μείξη (Τσακίρη, 2018).

Τα δεδομένα της έρευνας φωτίζουν ιδιάζουσες μορφές αριστείας και ελιτισμού στο πλαίσιο ορισμένων σχολείων της Αθήνας, που αντανακλώνται σε αντίστοιχες μορφές στο πλαίσιο της φροντιστηριακής εκπαίδευσης. Φαίνεται ότι οι μαθητές που φοιτούν σε σχολεία «καλής» φήμης (Πρότυπα, Ιδιωτικά, Ιδιωτικά ελίτ), στρέφονται σε πιο επιλεκτικές εξατομικευμένες φροντιστηριακές υπηρεσίες υψηλού κόστους (γκρουπ αρίστων, ιδιαίτερα μαθήματα με περιζήτητους καθηγητές υψηλού κοινωνικό-επαγγελματικού στάτους, «πολύ καλά» εξειδικευμένα φροντιστήρια), όπου οι «καλύτεροι» επιλέγουν τους «καλύτερους» και επιλέγονται από τους «καλύτερους». Οι

άξονες αυτής της επιλεκτικής αλληλουχίας και αλληλο-διοχέτευσης είναι, από τη μία μεριά, οι μαθητές (υψηλή επίδοση, τύπος του σχολείου, υψηλή στοχοθεσία) και, από την άλλη μεριά, οι εκπαιδευτικοί-φροντιστές υψηλού κύρους.

Οι παραπάνω μορφές φροντιστηριακού ελιτισμού, καθρεπτίζονται και σε ευρύτερες αστικές και επαρχιακές περιοχές. Στην Κορινθία, όπου δε συναντώνται όλοι οι τύποι σχολείων (π.χ. Πρότυπα ιστορικά-ελίτ ιδιωτικά), η σύνθεση των μαθητών στα φροντιστήρια είναι μεικτή και η αγορά πιο περιορισμένη, τα φροντιστήρια ή οι εκπαιδευτικοί που επιλέγουν μαθητές συγκεκριμένων τύπων σχολείων (ιδιωτικών) λειτουργούν σε μία άτυπη, φημολογούμενη βάση με αφηρημένη και όχι χωροταξική κατανομή. Στην Αθήνα, τα φροντιστήρια ή εκπαιδευτικοί που εργάζονται με συγκεκριμένους τύπους σχολείων χαίρουν ευρείας αναγνωρισιμότητας και αποτελούν, επι της ουσίας, συγκεκριμένους τύπους φροντιστηριακής εκπαίδευσης για συγκεκριμένους μαθητές, που προέρχονται από συγκεκριμένα σχολεία. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι μια υπό-αγορά εντός της ευρύτερης αγοράς των φροντιστηρίων Μ.Ε. που απευθύνεται στα ανώτερα κοινωνικά στρώματα και αναπτύσσεται σε περιοχές «καλής» φήμης, στις οποίες συνήθως λειτουργούν σχολικές μονάδες αντίστοιχης «καλής» φήμης. Σχηματίζεται, εν ολίγοις, μια σαφής κοινωνικό-χωροταξική αλυσίδα με τα φροντιστήρια αυτού του τύπου να αποτελούν αναπόσπαστο ζωτικό μέρος των «νησίδων» αριστείας που σχηματίζονται στο πλαίσιο της λειτουργίας συγκεκριμένων σχολείων ή τύπων σχολείων (Tsakiris et al, 2015).

Τα υψηλού κόστους επιλεκτικά ιδιαίτερα στο πλαίσιο περιοχών υψηλού κοινωνικού στάτους της Αττικής, προσεγγίζουν τα υψηλού κόστους επιλεκτικά ιδιαίτερα μαθήματα που αναδείχτηκαν από γονείς της Κορινθίας, που διεκδικούν τη συνεργασία με περιζήτητους καθηγητές (ιδιωτικών σχολείων κ.α.) υψηλού κοινωνικού στάτους. Σε σχέση με το τελευταίο, βλέπουμε και μαθητές δημόσιων σχολείων να συνεργάζονται με εκπαιδευτικούς-φροντιστές ιδιωτικών σχολείων. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι αντί της φοίτησης στο ιδιωτικό σχολείο, αποκτούν με αυτόν τον τρόπο μία νοητή «πρόσβαση» και το δικό τους συμβολικό «μερίδιο» στον κοινωνικό χώρο του ιδιωτικού σχολείου. Περιπτώσιακά, μάλιστα, η πρόσβαση αυτή γίνεται φυσική, όταν ιδιωτικά σχολεία κατά τις απογευματινές ώρες μετατρέπονται σε ιδιωτικά φροντιστήρια για τους μαθητές τους καθώς και για μαθητές δημόσιων σχολείων.

Κατά συνέπεια, ο ταξικός πλουραλισμός προσδοκιών και αναγκών, διαμορφώνει μια κοινωνικά στρωματοποιημένη εκπαιδευτική αγορά, δημιουργώντας, εν προκειμένω, φροντιστηριακές μονάδες διαφορετικών ταχυτήτων για όλες τις «δυνατότητες» και προτιμήσεις που μεταβάλλουν τη σύνθεσή τους (τις ομάδες στόχου) βάσει των κοινωνικοοικονομικών χαρακτηριστικών των μαθητών τους.

Από την έρευνα αναδύθηκαν επίσης χωρικές πρακτικές επιλογής σχολείου και επιλογής φροντιστηρίου. Γονείς περιοχών μεσαίων-χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων της Αθήνας στρέφονται στην επιλογή καλόφημων σχολείων και φροντιστηρίων που βρίσκονται σε περιοχές εκτός των περιοχών κατοικίας τους, επωμιζόμενοι το κόστος των πολλαπλών μετακινήσεων. Ομοίως, γονείς από διάφορες περιοχές της Κορινθίας μετακινούνται σε αστικά κέντρα, όπου η αγορά των φροντιστηρίων βρίθει επιλογών. Αυτές οι πρακτικές υποκινούνται από την ανάγκη των οικογενειών ν' αντισταθμίσουν τα μειονεκτήματα και τους περιορισμούς που αντιμετωπίζουν.

Η πρακτική του «διπλού φροντιστηρίου» δεν έχει αναφερθεί σε κάποιο σχετικό σώμα βιβλιογραφίας ελληνικό ή διεθνές. Δεν μπορεί παρά να θεωρηθεί, αρχικά, μια πρακτική αντιστάθμισης του μαθησιακού (γνωστικού) μειονεκτήματος. Πάρα ταύτα, δεδομένης της υπερβολής από την οποία διέπεται η εν λόγω πρακτική, θα μπορούσε να προσδιοριστεί ορθότερα ως μηχανισμός γονεϊκής άμυνας παρά ως γονεϊκή πρακτική. Εάν συμπεριλάβουμε και τη διδασκαλία του μαθήματος που λαμβάνει χώρα στο σχολείο, τότε μιλάμε, στην πραγματικότητα, για τριπλό φροντιστήριο (!) στο ίδιο μάθημα. Συναντήσαμε το διπλό φροντιστήριο και από γονέα που προέρχεται από την Αθήνα και από γονέα που κατοικεί σε πόλη της Κορινθίας. Εδώ, ο τύπος σχολείου φαίνεται να διαδραματίζει διαφορετικό ρόλο. Από τη μία μεριά το φαντασιακό μιας μητέρας για την επιτυχία του γιου της σε συνθήκες άκρατου ανταγωνισμού, προσβλέπει ότι δύο εκπαιδευτικοί αντί του ενός θα προετοιμάσουν αρτιότερα το μαθητή για το εξεταζόμενο μάθημα (ΓΕ.Λ). Από την άλλη μεριά, η διπλή ιδιότητα του εκπαιδευτικού (καθηγητής ιδιωτικού σχολείου - φροντιστής που παρέχει ιδιαίτερα μαθήματα) είναι η αιτία που στρέφει έναν πατέρα σε διπλό ιδιαίτερο μάθημα, ώστε να διατηρήσει τις κοινωνικές ισορροπίες με το ανθρωπογενές περιβάλλον του ιδιωτικού σχολείου, που φαίνεται, κατά κάποιο τρόπο, να του ασκεί εξουσιαστική επίδραση. Σε παρόμοια περίπτωση παλαιότερης σχετικής έρευνας (Θεοχάρη, 2013), ένας από τους λόγους που αναφέρθηκε

από μητέρα δημόσιου σχολείου για τη χρήση διπλού φροντιστηρίου ήταν η δυσκολία και «αμηχανία» της να διακόψει τη μακρόχρονη συνεργασία με το οργανωμένο φροντιστήριο στο οποίο φοιτούσε το παιδί της. Σε κάθε περίπτωση, δεν είναι τυχαίο ότι και οι γονείς φαίνονται, τρόπον τινά, δέσμιοι των επιλογών τους, επιδιώκοντας τη διασφάλιση των κοινωνικών σχέσεων και ισορροπιών, στάση που αποσκοπεί στην έμμεση προστασία των κοινωνικών και πολιτιστικών πόρων των παιδιών τους.

Έμφαση, πάντως, πρέπει να δοθεί στο γεγονός ότι κανένας από τους γονείς των «καλών» σχολείων (πρότυπο - ιδιωτικά ελίτ) δε φάνηκε ικανοποιημένος από το επίπεδο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών, το οποίο δε φαίνεται να θεωρείται ανάλογο του κύρους και της φήμης των σχολείων. Η παρακολούθηση πολλαπλών φροντιστηρίων, άλλωστε, είναι ο πιο προφανής δείκτης γι' αυτό. Όμως, δεν είναι αυτός ο μοναδικός λόγος που θα «κρατήσει» ένα μαθητή (γονέα) σ' ένα συγκεκριμένο σχολείο. Είναι το ανθρωπογενές περιβάλλον του και, ειδικότερα, η σύνθεση των μαθητών του, η κοινωνική δικτύωση και τα προνόμια που παρέχει «το ανήκειν» στην εκάστοτε σχολική κοινότητα. «Είναι πιο προστατευμένα (...)», «(...) ενδιαφέρουσα φύσκα» αποτελούν κάποιες από τις πιο αντιπροσωπευτικές γονεϊκές αποκρίσεις. Η κοινωνικό-χωροταξική περιχάραξη (οχύρωση) του σχολείου εκλογικεύεται ως μορφή γονεϊκής προστασίας, ενώ οι μαθητές των Πρότυπων και των ιδιωτικών σχολείων, προσλαμβάνονται στο φαντασιακό των γονέων τους ως μία προστατευμένη ομάδα με ομοιογενή χαρακτηριστικά επίδοσης και κοινωνικής προέλευσης, που συναγωνίζονται στη βάση όμοιων εκπαιδευτικών στόχων. Πιο απλά, οι γονείς των εν λόγω υποομάδων επιλέγουν τα συγκεκριμένα κοινωνικά - σχολικά- πεδία, προκειμένου να συνδιαλέγονται με οικογένειες που τους μοιάζουν (Bosseti, 2014· van Zanten 2010· 2015).

Πάντως, η συνηθέστερη γονεϊκή στρατηγική που συναντάται σε όλες τις κοινωνικές κατηγορίες και στο πλαίσιο όλων των περιοχών, είναι η διεκδίκηση της συνεργασίας με εκπαιδευτικούς φροντιστές που εργάζονται σε δημόσια ή ιδιωτικά σχολεία. Ο τύπος του σχολείου θα περίμενε κανείς ότι επιδρά διαφορετικά σε αυτό το γεγονός, πάρα αυτά, τόσο οι γονείς από τα ΓΕ.Λ και τα ΕΠΑ.Λ όσο και οι γονείς από το Πρότυπο και τα ιδιωτικά σχολεία συνεργάζονται με εκπαιδευτικούς σχολείων. Διαφοροποιείται το «κασέ» του εκπαιδευτικού και, γενικότερα, η φήμη και το κοινωνικό-επαγγελματικό του στάτους. Η εν λόγω πρακτική παραμένει διαχρονικά η ίδια με τη

διαφορά ότι εμφανίζει μία ιδιαίτερη δυναμική εξάπλωσης στις ιδιωτικές σχολικές μονάδες.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αποκρίνονται ως γονείς. Αυτό σημαίνει ότι όπως όλοι οι γονείς, χρησιμοποιούν φροντιστήρια, πιστεύουν στα φροντιστήρια και στον εκπαιδευτικό τους ρόλο, θεωρούν δύσκολο έως αδύνατο ένας μαθητής να επιτύχει στις εξετάσεις χωρίς φροντιστηριακή εκπαίδευση και προετοιμασία. Η διαφορά συγκριτικά με τους υπόλοιπους γονείς είναι ότι λόγω επαγγελματικής ιδιότητας έχουν το προνόμιο της επιλογής. Διαθέτοντας τη γνώση, την εμπειρία κι ένα ευρύ κοινωνικό κεφάλαιο, που προσανατολίζει και την ίδια στιγμή αντιπροσωπεύει τις επιλογές που κάνουν στο πλαίσιο των φροντιστηρίων, βρίσκονται «ένα βήμα μπροστά».

Ιδιαίτερη βαρύτητα παρουσιάζουν οι αναφορές αρκετών γονέων (εκπαιδευτικών και μη) σε σχέση με το διαμεσολαβητικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών των δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων το οποίο ισχυροποιεί τη γεφυροποίηση της δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης. Τα εν λόγω «πεδία ανάμειξης» έχουν αναδειχτεί από τους Zang and Bray (2017) στο εκπαιδευτικό πλαίσιο της Κίνας και το ενδιαφέρον δεν έγκειται μόνο στο ότι εμφανίζονται, στο σύνολό τους, στην παρούσα εμπειρική έρευνα. Βρίσκεται και στο ότι δεν εμφανίζονται στο ευρύτερο εγχώριο ερευνητικό έργο. Οι ερευνητές αναφέρονται σε εκπαιδευτικούς σχολείων που παραπέμπουν μαθητές σε συγκεκριμένα φροντιστήρια, σε συγκεκριμένα σχολεία που συνεργάζονται με συγκεκριμένα φροντιστήρια ώστε να διοχετεύσουν σε αυτά πελατεία (μαθητές), σε συνεργασίες μεταξύ σχολείων και φροντιστηρίων με σκοπό τον εντοπισμό μαθητών υψηλών επιδόσεων για την εισαγωγή τους στα σχολεία και, τέλος, στη διπλή ιδιότητα των εκπαιδευτικών του σχολείου, που εργάζονται ταυτόχρονα και ως φροντιστές. Η έρευνα ανέδειξε αυτά τα ζητήματα καταλήγοντας στον κοινωνικό διαχωρισμό στο χώρο των φροντιστηρίων, ακριβώς γιατί η αγορά δεν είναι γραμμική, είναι αντίθετα πολυεπίπεδη, πολυμορφική και, σε συγκεκριμένες περιοχές, κοινωνικά κατανομημένη. Επομένως, «καλά» φροντιστήρια συνεργάζονται τυπικά ή άτυπα με «καλά» σχολεία ή τύπους σχολείων. Τα σχολεία στέλνουν «καλούς» μαθητές στα φροντιστήρια και με τη σειρά τους τα φροντιστήρια στέλνουν «καλούς» μαθητές στα σχολεία. Υπάρχουν σαφείς περιπτώσεις γονέων του δείγματος της έρευνας, που αναφέρονται σε εκπαιδευτικούς ιδιωτικών σχολείων - φροντιστές (ιδιαίτερων μαθημάτων) που ως «ανιχνευτές» ή «κυνηγοί» ταλέντων

(“scouters”), εντοπίζουν άριστους μαθητές και μεσολαβούν για την εισαγωγή τους στο σχολείο που εργάζονται και εκπροσωπούν. Στο ίδιο πλαίσιο, η αρχική σύνδεση και βάση όλων αυτών (εκπαιδευτικός-φροντιστής) βλέπουμε ότι με τα χρόνια ενδυναμώνεται αντί να εξασθενεί. Θεωρώντας οι γονείς τον εκπαιδευτικό σύμβολο αυθεντίας, του διοχετεύουν οι ίδιοι τη δύναμη και το πλεονέκτημα της τριπλής ιδιότητας: του εκπαιδευτικού του σχολείου, του εκπαιδευτικού με ρόλο πράκτορα (διαμεσολαβητή), του εκπαιδευτικού φροντιστή. Γονέας εκπαιδευτικός από την Κορινθία με τον όρο «παρεμπόριο» αναφέρεται στην τακτική αρκετών εκπαιδευτικών που παραδίδουν ιδιαίτερα μαθήματα να προτιμούν μαθητές συγκεκριμένου ιδιωτικού σχολείου αλλά και στην άτυπη φροντιστηριακή εκπαίδευση που ευδοκیمی ευρύτερα στους κύκλους των ιδιωτικών σχολείων, με τους εκπαιδευτικούς ως «ρυθμιστές» «να κινούν τα νήματα» των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των σχολείων (ιδιωτικών και δημόσιων) και των φροντιστηρίων. Όλες οι παραπάνω αλληλεπιδράσεις συνοψίζουν τις αφανείς συνεργασίες και συνδιαλλαγές, αλλιώς, τις ενδογενείς και εξωγενείς όψεις ιδιωτικοποίησης (Ball-Youdell, 2007, Καμαριανός κ.α., 2019) στο πλαίσιο της σχολικής και της φροντιστηριακής εκπαίδευσης.

Είναι γεγονός ότι σε μία καθιερωμένη και αδιάλειπτα εξελισσόμενη αγορά, όπως αυτή των Φροντιστηρίων Μ.Ε. στη χώρα μας, η «επιλογή» γίνεται «απαίτηση», μετά «αυτοεπιβολή» (Kim, 2012) ή «ψυχαναγκασμός» και, εν τέλει, εκπαιδευτική έξη (habitus). Ο συλλογισμός του Bourdieu που αποτέλεσε τη βάση της θεμελιώδους θεωρίας του στηρίχτηκε στο ερώτημα «πώς η συμπεριφορά μπορεί να ρυθμιστεί, χωρίς να είναι αποτέλεσμα της υπακοής σε κανόνες;». (Bourdieu, 1977). Το πρωτογενές habitus που διαμορφώνεται στο πλαίσιο της οικογένειας στα πρώιμα ηλικιακά στάδια είναι η βάση κάθε μεταγενέστερου «habitus» που προδιαγράφει την αντίληψη, τον τρόπο σκέψης και δράσης ενός ατόμου (Bourdieu, 2010). Το habitus δηλαδή δεν αντιπροσωπεύει την έννοια της συνήθειας από άποψη σταθερότητας, είναι, αντίθετα, μεταβλητό, αφού και οι συνήθειες με την πάροδο του χρόνου δύνανται να διαφοροποιούνται. Εδώ, έχουμε μια ισχυρή κοινωνική έξη: την εξιδανίκευση της εκπαίδευσης (εισαγωγή στην ανώτερη εκπαίδευση) ως μέσο ατομικής ευημερίας και ανέλιξης και το φροντιστήριο ως εφιαλτήριο και φύλακας της επιτυχίας αυτού του στόχου. Για πολλούς από τους γονείς αυτή η έξη θα μπορούσε να είναι και βαθύτερα ριζωμένη στο ασυνείδητό τους, διότι, μη ξεχνάμε, ότι το φροντιστήριο αποτελεί προσωπικό βίωμα και των ιδίων, οπότε και επαναλαμβάνεται η

ίδια φυσική προς αυτούς συνθήκη μέσω των παιδιών τους (πρωταρχικό *habitus*), εντός διαφορετικών κοινωνικών δομών αλλά και στο πλαίσιο διαφορετικών απαιτήσεων και αναγκών. Επομένως, η βάση της έξεως είναι ο θεσμός του φροντιστηρίου, ως το μέσο της επιτυχίας. Η μεταγενέστερη σύσταση (μορφή) της έξεως είναι όλες αυτές οι διαφορετικές πρακτικές και θεωρήσεις που αναπτύσσονται από τους γονείς στο πλαίσιο της επιλογής των φροντιστηρίων και της φοίτησης των παιδιών τους σε αυτά, ως φυσική συνέχεια και εξέλιξη των προγενέστερων. Σε βάθος χρόνου οι υφιστάμενες έξεις, πιθανολογείται να μετασχηματίσουν εκ νέου τη σύστασή τους κ.ο.κ. Σχηματίζεται, τουτέστιν, μια αλυσίδα μεταβαλλόμενων αυτοματοποιημένων στάσεων και τάσεων, η συνοχή της οποίας εξαρτάται από τον πρώτο άκαμπτο κρίκο, ο οποίος ως έρεισμα, δημιουργεί προδιαθέσεις και εφάμιλλα νοητικά σχήματα.

Εάν θέλουμε να συμπεράνουμε κάτι γενικότερο που να καλύπτει το σύνολο των περιπτώσεων, είναι ότι η σύσταση της έξεως και το επίπεδο της οικονομικής επένδυσης είναι κυρίως αυτά που σχηματίζουν το σύστημα επιλογής των γονέων στο πλαίσιο των φροντιστηρίων. Παράγοντες όπως το μορφωτικό επίπεδο και το κοινωνικό-επαγγελματικό υπόβαθρο, σαφώς και επιδρούν σημαντικά στη γονεϊκή επιλογή προδιαγράφοντας, τα πεδία (όρια) δικαιοδοσίας των γονέων στις επιλογές που κάνουν, χωρίς ωστόσο αυτό να σημαίνει ότι δεν υπάρχουν λιγότερο μορφωμένοι γονείς ή γονείς χαμηλότερου κοινωνικό-επαγγελματικού ή χωροταξικού στάτους, που το οικονομικό τους κεφάλαιο τους επιτρέπει υψηλές οικονομικές επενδύσεις σε ιδιωτικά σχολεία και φροντιστήρια. Εξάλλου, αναφερόμαστε σε κατηγορίες μεσαίων, υψηλών και ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων, όπου όλοι μπορούν, με διαβαθμίσεις σε επίπεδο οικονομικό, όπως και διαβαθμίσεις στην ευκολία ή δυσκολία της οικονομικής αυτής διαχείρισης.

Με άλλα λόγια, δε σημαίνει ότι η κοινωνική προέλευση έχει πάντα την ισχύ να καθορίζει τα νοητικά μοτίβα των πρακτικών, των αντιλήψεων και των στάσεων των υποκειμένων εφ' όρου ζωής. Η ευελιξία και η μεταβλητότητα των κοινωνικών δομών δημιουργούν νοητικά και αισθητηριακά μοτίβα (Bourdieu & Passeron, 1970), και γι' αυτό, το συνδυαστικό και αλληλο-συμπληρωματικό υπόβαθρο των οικονομικών και πολιτιστικών θεωριών -κι όχι το αντιμαχόμενο- φαίνεται πιο γόνιμο σε ό,τι αφορά την ενίσχυση των ερμηνευτικών προσεγγίσεων της γονεϊκής επιλογής (Crompton, 2005).

Ως εκ τούτου, σπάνια ένας γονέας θα απέχει από τη χρήση φροντιστηρίου, κι ακόμα σπανιότερα η ενδεχόμενη αποχή θα διατηρηθεί στη Γ' Λυκείου. Όπως φαίνεται από τα δεδομένα της έρευνας, ακόμα κι όταν οι γονείς οδηγούνται σε αλλαγή του τύπου σχολείου (π.χ. από δημόσιο σε ιδιωτικό) ή απλώς στην επιλογή ενός «καλού» σχολείου πιστεύοντας ότι θα απαλλαγούν από τις δαπάνες των φροντιστηρίων, αυτές, είτε χαμηλότερες, είτε σταθερές, είτε υψηλότερες, διατηρούνται.

Την ίδια στιγμή, η συναισθηματική αντίφαση για τα ζητήματα επιλογής και διαχείρισης των φροντιστηρίων εκδηλώνεται από τους γονείς με έντονο άγχος, το οποίο συνοδεύεται, την ίδια στιγμή, από έντονα αισθήματα ασφάλειας. Είναι χαρακτηριστικό ότι κατά την περιγραφή των συναισθημάτων τους σε σχέση με τα φροντιστήρια, εννέα στους δέκα γονείς απαντούν με τη λέξη «ασφάλεια», περιγράφοντας τη σιγουριά, την ανακούφιση και τη γαλήνη που τους προσφέρει η φροντιστηριακή υποστήριξη και, την ίδια στιγμή, την ανασφάλεια που θα ένιωθαν εάν τα παιδιά τους δεν παρακολουθούσαν φροντιστήρια. Είναι σαφές ότι η ευρύτερη συμβολή των φροντιστηρίων σε ψυχολογικό, εκπαιδευτικό (γνωστικό) και πρακτικό επίπεδο υπερεισχύει του άγχους και των δυσκολιών διαχείρισής τους από τις οικογένειες (Bray, 2017).

Γονείς και μαθητές είναι απαγκιστρωμένοι από τη φροντιστηριακή εκπαίδευση στο πλαίσιο μιας εκούσιας και, ταυτόχρονα, ακούσιας σχέσης εξάρτησης. Γι' αυτούς τους λόγους, όπως διαπιστώνεται και από το σύνολο των ερευνών στην Ελλάδα που σχετίζονται με τα φροντιστήρια, η στάση των γονέων απέναντι σε αυτά, ήταν, είναι και φαίνεται ότι θα είναι η ίδια, εκτός εάν αλλάξει κάτι που θα συντελέσει στον σταδιακό «ξεριζωμό» των παραγόντων που έχουν διαμορφώσει αυτή την κοινωνική έξη, που και πάλι, αυτό το ενδεχόμενο δεν αφορά -σίγουρα- τις προσεχείς γενεές. Για τους γονείς, ανεξάρτητα από οικονομικές αποκλίσεις, τα φροντιστήρια των μαθητών είναι είδος πρώτης ανάγκης (Παπακωνσταντίνου, 2016). Θα στερηθούν, θα θυσιάσουν, θα εργαστούν περισσότερο βρίσκοντας πρόσθετες πηγές εισοδήματος, θα ξοδέψουν -απλώς- υψηλά οικονομικά ποσά για να κατοχυρώσουν το βασικό μέσο «προστασίας» της επιτυχίας των παιδιών τους που λειτουργεί, παράλληλα, ως υποσυνείδητος δείκτης μέτρησης της επάρκειας της γονεϊκής τους υπόστασης· συνδέεται με την επιβεβαίωση ή τη ματαίωση που αισθάνονται τα υποκείμενα σε σχέση με το ρόλο και τις υποχρεώσεις που καλούνται να φέρουν εις πέρας ως γονείς.

Επίσης, στο φαντασιακό των γονέων οι πράξεις τους δε συνειδητοποιούνται από τους ίδιους ως στρατηγικές (πρακτικές). Είναι αυτόματες ενέργειες που πηγάζουν από το έμφυτο γονεϊκό ένστικτό της προστασίας. Εδώ, υπεισέρχεται εκ νέου η έννοια του «habitus», αφού η έξη συνυφαίνεται με το ασυνείδητο, ως εκ γενετής αυθορμητισμός, που παράγει αυτοσχεδιασμένες αλλά λογικές με τον κοινό νου πρακτικές, ρυθμίζοντας και γεννώντας συμπεριφορές. Εάν, πάλι, κάποιιοι γονεΐς έχουν συνείδηση της στρατηγικής τους στάσης, θεωρούν ότι αυτή είναι δικαιωματική, εφόσον' πρώτον, σχετίζεται με τα παιδιά τους, και, δεύτερον, η δημόσια εκπαίδευση αποδεικνύεται διαχρονικά μη ικανή ν' ανταποκριθεί στις ανάγκες και στις προσδοκίες τους.

Επί της ουσίας, η γονεϊκή επιλογή θα πρέπει ν' αντιμετωπίζεται ως ένα ειδικό και ιδιαίτερο πεδίο διερεύνησης, διότι αφορά ένα μοναδικό δεσμό, διαφορετικό από τους υπόλοιπους. Ο δεσμός μεταξύ γονέα και παιδιού είναι ο πιο ισχυρός. Δεν επιδέχεται αμφισβήτηση ούτε διαχωρισμούς, ενώ χαρακτηρίζεται από την καθαρότητα των κινήτρων των γονέων προς τα παιδιά τους, οι οποίοι θεωρούνται «ομπρέλα» βοήθειας και προστασίας. Μπροστά σ' έναν επερχόμενο κίνδυνό ή μία απειλή, αυτό που θα κάνει αντανakλαστικά ένας γονέας είναι να προστατεύσει το παιδί του. Ο κίνδυνος εδώ δεν είναι οι πανελλήνιες εξετάσεις, αυτές καθ' αυτές, όπως θα θεωρείτο αρχικά. Είναι ο κοινωνικός ανταγωνισμός που πλαισιώνει τις πανελλήνιες εξετάσεις και ο φόβος της αποτυχίας που ταυτίζεται στο γονεϊκό φαντασιακό με αρνητικές επιπτώσεις στον ψυχισμό και το επαγγελματικό μέλλον των παιδιών τους. Η εξασφάλιση της εκπαιδευτικής επιτυχίας και η μέγιστη δυνατή αποτροπή της αποτυχίας, αναπαρίστανται στο φαντασιακό των γονέων ως μορφές «προστατευτισμού», που μετουσιώνονται σε οικονομικές επενδύσεις και ανάλογες στρατηγικές (πρακτικές) (Tsakiris, Theohari, Antoniou, 2018).

Φαίνεται ότι η επιστημονική κοινότητα δεν έχει δώσει την πρέπουσα έμφαση στην επισήμανση και ανάδειξη αυτής της ιδιαιτερότητας. Η γονεϊκή επιλογή φροντιστηρίου είναι, επί της ουσίας, ένα συναίσθημα. Μία έξη κι ό,τι μπορεί να αισθάνεται ένας γονέας για το παιδί του. Αυτό προϋπάρχει όλων, είναι η βάση. Η αλληλουχία των παραγόντων που επιδρούν (εκπαιδευτικοί, θεσμικοί, κοινωνικοί, πολιτισμικοί, οικονομικοί κ.α.) μετουσιώνουν το γονεϊκό συναίσθημα σε πρακτικές αισθήσεις (προδιαθέσεις) και εν τέλει σε στρατηγικές. Οι στρατηγικές μεταβάλλονται, το αρχικό συναίσθημα δε μεταβάλλεται,

εκδηλώνεται αντ' αυτού με διαφορετικά μοτίβα δράσης-αντίδρασης και στρατηγικές (πρακτικές) προτεξιοτισμού.

Στην ορθολογική προσέγγιση, ο σχηματισμός των θεσμών είναι η αντίδραση των ατόμων ως απάντηση στις μεταβαλλόμενες συνθήκες και προκλήσεις, όπου συνειδητές ατομικές επιλογές αποσκοπώντας στη μεγιστοποίηση του προσωπικού οφέλους, δημιουργούν ή μεταβάλλουν τους θεσμούς (Entrich, 2018). Εν τέλει, η ανάπτυξη της ιδιωτικής φροντιστηριακής εκπαίδευσης (όπως αντίστοιχα και της επιλογής σχολείου) είναι η απάντηση των οικογενειών στην κοινωνικό-εκπαιδευτική ετερογένεια κατά μήκος μίας στρωματοποιημένης πληθυσμιακής βάσης, η οποία συνθέτει κοινωνικά κατανεμημένους χώρους, σχολικούς και φροντιστηριακούς, εντός των οποίων εκκολάπτονται συνειδητές και ασυνείδητες (αυτοματοποιημένες) στρατηγικές προστατευτισμού με εφάμιλλες πρακτικές «ενίσχυσης», «αντιστάθμισης» και «πλεονεκτήματος». Βέβαια, το επιχείρημα ότι ο κοινωνικός διαχωρισμός στο πλαίσιο της γονεϊκής επιλογής φροντιστηρίων, ενισχύεται έμμεσα από την πελατειακή βάση του θεσμού (γονείς), δε θα μπορούσε να θεωρηθεί μεμπτό, υπό την έννοια ότι, ειδικά ο γονέας, θα κάνει ό,τι μπορεί, όπως μπορεί, για το καλό του παιδιού του. Η έρευνα δείχνει ότι οι γονείς στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών επιλογών που κάνουν «φορούν παρωπίδες». Βλέπουν μόνο την ευημερία και την ευτυχία των παιδιών τους κι εμφορούμενοι από την αδήριτη ανάγκη του προστατευτισμού δημιουργούν πρακτικές επιλογής και φοίτησης (σχολεία-φροντιστήρια) με υπόβαθρο διαχωρισμού.

Στις δυσμενείς κοινωνικοοικονομικές συνθήκες (οικονομική κρίση-πανδημία) οι γονείς «απαντούν» με προσωπικές στερήσεις. Απαντούν επίσης με στρατηγικές (πρακτικές) λύσεις ανάγκης. Είτε θα προβούν σε αλλαγή σχολείου με σκοπό τη μείωση των φροντιστηρίων είτε θα οδηγηθούν στην ποσοτική αύξηση των φροντιστηρίων λόγω των κενών που δημιουργήθηκαν στα σχολεία. Οι περισσότεροι δε, σε σχέση με τα φροντιστήρια, θα συνεχίσουν να κάνουν ό,τι έκαναν και πριν την πανδημία. Είναι σαφές ότι δεν υπάρχει κάτι που μπορεί ν' αναχαιτίσει τη γονεϊκή επένδυση στη φροντιστηριακή εκπαίδευση, όπως άλλωστε υπογραμμίζεται κι απ' το πρότερο ερευνητικό έργο (IOBE, 2019), διότι πολύ απλά οι γονείς θα «προστατεύουν» πάντα τα παιδιά τους, ανεξάρτητα από τις αντιξοότητες των συνθηκών.

Η ριζικότερη, ωστόσο, αλλαγή που επέφερε η πανδημία είναι η εξ αποστάσεως διδασκαλία στη δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση. Η τηλεεκπαίδευση έφερε σ' επαφή τις οικογένειες με την εξ αποστάσεως μέθοδο εκπαίδευσης και, ταυτόχρονα, λόγω των αρνητικών επιπτώσεων σε όλο το εμπειρικό φάσμα της εφαρμογής της, ίσως και να τις απομάκρυνε. Σημαντική έμμεση επίδραση της πανδημίας είναι, πέραν της πρακτικής εξοικείωσης, η ιδεολογική εξοικείωση των οικογενειών με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Τα άτομα, δηλαδή, συμφιλώθηκαν με την «ιδέα» της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, ως μέθοδο εκπαίδευσης και μέσο διδασκαλίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι οι γονείς δε θα επέλεγαν διαδικτυακό φροντιστήριο στις τελευταίες τάξεις του Λυκείου, εκτός από ειδικές περιπτώσεις, διότι μέσω αυτής της εμπειρίας φωτίστηκαν τα μειονεκτήματα της διαδικτυακής μάθησης κι εξιδανικεύτηκε η αξία της δια ζώσης αλληλεπίδρασης και διδασκαλίας. Παρ' όλα αυτά, η προϋπάρχουσα και άκρως αναπτυγμένη διαδικτυακή αγορά των φροντιστηρίων, ευνοήθηκε σίγουρα σε κάποιο βαθμό, υπό την έννοια ότι έγινε ευρύτερα γνωστή και τεχνολογικά προσβάσιμη από τους μαθητές και τις οικογένειές τους. Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας, οι περισσότεροι γονείς είναι γνώστες των διαδικτυακών φροντιστηρίων. Διακρίνεται μια στάση ενδιαφέροντος ή πειραματισμού για τη συγκεκριμένη μορφή (μέθοδο) φροντιστηριακής εκπαίδευσης, είτε για λόγους περιέργειας ή πληροφόρησης, είτε σχετίζεται με υπαρκτές αντικειμενικές ανάγκες (απόσταση, απομακρυσμένες περιοχές). Κοντολογίς, η πανδημία μπορεί να λειτούργησε, είτε ως εφαλτήριο στη διάδοση και την ανάπτυξη του διαδικτυακού χώρου των φροντιστηρίων είτε ως τροχοπέδη, δημιουργώντας μη ευνοϊκές αναπτυξιακές συνθήκες.

Στο ίδιο πλαίσιο, τα θετικά σχόλια για τις ιστοσελίδες των φροντιστηρίων υπερίσχυσαν της αρνητικής ή αδιάφορης στάσης, με παραπάνω από τους μισούς γονείς να δηλώνουν ότι περιηγούνται στις ιστοσελίδες για να έχουν συνολική εικόνα της ταυτότητας της επιχείρησης αλλά, κυρίως, για να διατρέξουν τις αξιολογήσεις και τα σχόλια των επισκεπτών. Η δυνατότητα αυτή, κινητροδοτεί σε μεγάλο βαθμό τους γονείς να στραφούν σε μια διαδικτυακή έρευνα αγοράς, αποτελώντας ένα από τα σημαντικότερα κριτήρια ελκυστικότητας των ιστοσελίδων (και των αντίστοιχων μέσων κοινωνικής δικτύωσης) και κατ' επέκταση της επιχείρησης συνολικά. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι κριτικές είναι η διαδικτυακή μορφή των δια ζώσης συστάσεων (φίλων, γνωστών, συγγενών) με τη διαφορά ότι οι απόψεις προέρχονται από ένα ευρύτερο σύνολο

υποκειμένων που εκτός από γνωστά περιλαμβάνει και άγνωστα προς τον ενδιαφερόμενο άτομα. Είναι αλήθεια, ότι στην εποχή του διαδικτύου και του ψηφιακού marketing, η δυνατότητα διαδικτυακής αξιολόγησης των επιχειρήσεων, θεωρείται σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την προτίμηση ή την επιλογή του κοινού.

Κατά βάση, όμως, οι γονείς, συνεχίζουν να κινούνται παραδοσιακά για να επιλέξουν φροντιστήριο, ρωτώντας συγγενείς, φίλους, γνωστούς (mouth to mouth). Οι συστάσεις του κοινωνικού δικτύου περιστρέφονται γύρω από τη φήμη και το στάτους των εκπαιδευτικών-φροντιστών, ενώ η ανθρωποκεντρική προσέγγιση του ανθρώπινου δυναμικού αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους δείκτες ποιότητας του φροντιστηρίου για τους γονείς, διότι η χημεία και η ομαλότητα στη συνεργασία μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από αυτό το χαρακτηριστικό, το οποίο κάνει τους γονείς να εμπιστεύονται τον πάροχο και να αισθάνονται ασφάλεια. Για του λόγου το αληθές, είναι το ίδιο χαρακτηριστικό που προβάλλεται ως συγκριτικό πλεονέκτημα και αναπόσπαστο χαρακτηριστικό της εταιρικής ταυτότητας όλων των φροντιστηρίων, στη βάση του οποίου υλοποιούνται οι παρεχόμενες υπηρεσίες και ορίζονται οι σχέσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων (καθηγητές, μαθητές, γονείς). Η έμφαση στον «άνθρωπο» κι όχι στον «πελάτη», σ' ένα «προστατευμένο» περιβάλλον εκμάθησης και διαπαιδαγώγησης, που εστιάζει στην ατομική αξία και τις ανάγκες του μαθητή είναι αυτό που, είτε συνειδητά είτε υποσυνείδητα, δημιουργεί θετική προδιάθεση στις οικογένειες. Το περιβάλλον του φροντιστηρίου προσομοιάζεται στο γονεϊκό φαντασιακό με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ενός οικογενειακού περιβάλλοντος που «προστατεύει» τους μαθητές, τόσο γνωστικά όσο και ψυχοσυναισθηματικά.

Σε κάθε περίπτωση, η «διαδικτυοποίηση» του χώρου της φροντιστηριακής εκπαίδευσης είναι γεγονός. Εδώ μάλλον ταιριάζει η επισήμανση των Martinez & Wolverton (2009) ότι, η απειλή ενός υποκατάστατου προϊόντος είναι πολύ υψηλή, όταν αυτό σε βάθος χρόνου βελτιώνεται. Τότε, η «απόσταση» μεταξύ παραδοσιακής εκπαίδευσης (φροντιστήρια φυσικής παρουσίας) και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (διαδικτυακά φροντιστήρια) είναι πιθανό να μειώνεται, φτάνοντας στην αποδόμηση της πρώτης ως «ανώτερης» και στην εξάπλωση της δεύτερης με δυναμική που μπορεί να μεταβάλλει ριζικά τον κλάδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο σύνολό του. Με άλλα λόγια, είναι μάλλον αμφίβολο εάν, σε λίγα χρόνια από τώρα, τα παραδοσιακά φυσικά

φροντιστήρια θα είναι ο βασικός εκπαιδευτικός τομέας και τα διαδικτυακά φροντιστήρια ο υποκατάστατος.

Καταλήγοντας, είναι εμφανές ότι η παρακολούθηση του φροντιστηρίου προσιδιάζεται πλέον λιγότερο με εργαλείο ενίσχυσης ή κάλυψης κενών γνωστικού χαρακτήρα. Συνδέεται περισσότερο με τον ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών για το «προβάδισμα» και την επιτυχία. Ο υποσυνείδητος σκοπός της χρήσης του φροντιστηρίου από τα υποκείμενα είναι ένας άλλος τρόπος σκιαγράφησης των κοινωνικών διαφοροποιήσεων στο εν λόγω πλαίσιο. Η «ενίσχυση» σηματοδοτεί την κάλυψη των μαθησιακών κενών (συνήθως, τυπική φροντιστηριακή προετοιμασία), το «αντίβαρο» υποδηλώνει την αντιστάθμιση του περιορισμού ή την ισοστάθμιση της δυνατότητας με τη συμβολή εναλλακτικών στρατηγικών (π.χ. διπλό φροντιστήριο, φροντιστής-εκπαιδευτικός κύρους δημόσιου ή ιδιωτικού σχολείου). Το πλεονέκτημα ως «προβάδισμα», σηματοδοτεί μια απόσταση ιδεατή ή πραγματική (από κάτι ή από κάποιον) και θεωρείται «άφταστο» για κάποιον που δεν ανήκει στις κοινωνικές ομάδες που μπορούν να το διεκδικήσουν (π.χ. γκρουπάκια ελίτ-αριστείας, επιλεκτικά (ελίτ) ιδιαίτερα μαθήματα κ.α.). Για παράδειγμα, οι μαθητές των ιδιωτικών σχολείων (ελίτ) και των Πρότυπων σχολείων έχουν σαφές προβάδισμα από άποψη πόρων (κοινωνικοοικονομικών) αλλά έχουν ταυτόχρονα και μεγαλύτερη εξάρτηση από την αξιοποίηση αυτών των πόρων, διότι ο ανταγωνισμός κορυφώνεται ειδικά στις κοινωνικές ομάδες που διαθέτουν αυτούς τους πόρους, γιατί έχουν τη δυνατότητα και την ευελιξία να δημιουργήσουν εναλλακτικές μορφές, σχηματισμούς και πρακτικές επιλογής φροντιστηριακής εκπαίδευσης.

Οι γονεϊκές πρακτικές που εντοπίστηκαν σε σχέση με την επιλογή φροντιστηρίων Μ.Ε. και την τυπολογία των σχολείων, τεκμηριώθηκαν ως μορφές των κεντρικών στρατηγικών επιλογής από την πλευρά των γονέων. Θα τις πούμε, συγκεκριμένα, στρατηγικές «προστατευτισμού», διότι εφορμούν από τη εγγενή προδιάθεση των γονέων να εξασφαλίσουν στα παιδιά τους το πιο πρόσφορο έδαφος για την επιτυχία και βασίζονται στο άγχος και την ανασφάλειά τους να φέρουν εις πέρας ακριβώς αυτό. Η κοινωνική διαστρωμάτωση που υπάρχει στη δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση εμποδίζει τις βεβαιότητες και τους ακριβείς σχηματισμούς σε σχέση με την κοινωνική προέλευση των υποκειμένων και το πώς χρησιμοποιούν τους πόρους που διαθέτουν για να

επενδύσουν στα φροντιστήρια. Εφόσον, όμως, πρώτον, ο σχολικός διαχωρισμός είναι υπαρκτός, τότε ο διαχωρισμός στο πλαίσιο των φροντιστηρίων, ως αντανάκλαση του πρώτου, είναι εκ των ων ουκ άνευ. Με την ίδια λογική, δεύτερον, «όταν κάτι επεκτείνεται, διαφοροποιείται και καθώς διαφοροποιείται, επεκτείνεται» (Christensen, 2019, p.27).

Οι «καλά» συγκροτημένες και πολιτιστικά εδραιωμένες αγορές, δεν μπορούν παρά να εξελίσσονται και να επεκτείνονται. Η ανάπτυξη της τεχνολογίας είναι ίσως ο σημαντικότερος παράγοντας που μπορεί να ενισχύει το χάσμα μεταξύ των ιδιωτικών φροντιστηρίων και των σχολείων, αφού τα πρώτα μπορούν να την αξιοποιήσουν, ενώ, τα περισσότερα από τα δεύτερα, δεν μπορούν. Σε κάθε περίπτωση, οι υφιστάμενες συνθήκες και οι τάσεις στο χώρο των φροντιστηρίων Μ.Ε. (διαδικτυακό φροντιστήριο, ποικιλομορφία παρεχόμενων υπηρεσιών, γονεϊκές στρατηγικές επιλογής κτλ) σε μερικά χρόνια από τώρα, ίσως να είναι ισχυρές, ίσως ισχυρότερες, ίσως και να θεωρούνται παρωχημένες. Υποθέτοντας ότι η διαφοροποίηση και ποικιλομορφία της φροντιστηριακής αγοράς στη χώρα μας σε βάθος χρόνων αναμένεται να ενισχυθεί, κρίνεται αναγκαίο η επιστημονική έρευνα να επικεντρωθεί περισσότερο στη λειτουργία και τα χαρακτηριστικά των διαφορετικών «υπό-αγορών» -ξεχωριστά- στο χώρο της φροντιστηριακής εκπαίδευσης και στη σύνδεσή τους με τα χαρακτηριστικά της κοινωνικοοικονομικής προέλευσης της πελατείας τους (μαθητές-γονείς).

7 Επιστημονική Συνεισφορά Διατριβής και Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα

Η επιστημονική συνεισφορά της διδακτορικής διατριβής συνίσταται στο ότι διερευνήθηκαν ζητήματα και αναδείχθηκαν διαστάσεις αυτών που δεν έχουν αποτελέσει αντικείμενο ενδελεχούς μελέτης και έρευνας από την επιστημονική κοινότητα στον ελλαδικό χώρο. Η παρούσα εμπειρική μελέτη βασίστηκε σε ποιοτικές μεθόδους συλλογής και ανάλυσης δεδομένων, προσέγγιση που μας έδωσε τη δυνατότητα της «βαθύτερης» ανάλυσης, αποκωδικοποίησης και ερμηνείας. Από τη μελέτη προκύπτουν νέα επιστημονικά δεδομένα, τα οποία φωτίζουν καίρια κοινωνικά ζητήματα που χρήζουν προσοχής και διερεύνησης από την επιστημονική κοινότητα. Ιδιαίτερη ερευνητική βαρύτητα παρουσιάζουν τα πεδία του κοινωνικό-χωροταξικού διαχωρισμού στο χώρο των φροντιστηρίων Μ.Ε. όπως και της επίδρασης του διαδικτύου στο μετασχηματισμό της φροντιστηριακής αγοράς, ως μέθοδος εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (διαδικτυακά φροντιστήρια) και ως μέσο επιλογής φροντιστηρίων (ιστοσελίδες). Ταυτόχρονα, από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων σε σχέση με τα διαδικτυακά φροντιστήρια προέκυψαν δεδομένα αναφορικά με τις απόψεις των γονέων για τις επιπτώσεις της πανδημίας (Covid-19) στο πλαίσιο των σχολείων και των φροντιστηρίων.

Καθένας από τους ερευνητικούς άξονες της διατριβής θα μπορούσε ν' αποτελέσει πρόσφορο ερευνητικό έδαφος. Τα ζητήματα που αναδύονται από τη μελέτη και προτείνονται για μελλοντική έρευνα είναι, ενδεικτικά, τα εξής:

- Διερεύνηση και ανάδειξη της πολυμορφίας στο χώρο της φροντιστηριακής εκπαίδευσης και των νεοαναδυόμενων γονεϊκών στρατηγικών στους διαφορετικούς τύπους των σχολικών μονάδων στο πλαίσιο της Β/θμιας Εκπαίδευσης. Η έρευνα θα μπορούσε να επεκταθεί και στην Α/θμια εκπαίδευση.
- Ο κοινωνικό-χωροταξικός διαχωρισμός στο χώρο των φροντιστηρίων Μ.Ε. ως αντανάκλαση του κοινωνικό-χωροταξικού διαχωρισμού των σχολικών μονάδων.

- Συνδέσεις και όψεις ιδιωτικοποίησης μεταξύ δημόσιου και ιδιωτικού τομέα εκπαίδευσης (Δημόσια σχολεία -Ιδιωτικά σχολεία) σε σχέση με τα φροντιστήρια Μ.Ε..
- Πρακτικές και κριτήρια επιλογής φροντιστηρίων Μ.Ε. από γονείς εκπαιδευτικούς της Β/θμιας εκπαίδευσης.
- Διερεύνηση γονεϊκών στάσεων στο πλαίσιο της χρήσης των διαδικτυακών φροντιστηρίων.
- Η επίδραση των ηλεκτρονικών μέσων των φροντιστηρίων Μ.Ε. (ιστοσελίδα, social media) στην επιλογή φροντιστηρίων Μ.Ε.
- Οι γονεϊκές αντιλήψεις σε σχέση με την επίδραση της πανδημίας (τηλεκπαίδευση) στο πλαίσιο της λειτουργίας των φροντιστηρίων Μ.Ε.
- Η αγορά των διαδικτυακών φροντιστηρίων πριν και μετά την πανδημία (εάν η πανδημία επέδρασε θετικά ή αρνητικά στη στάση των γονέων απέναντι στα διαδικτυακά φροντιστήρια και κατ' επέκταση στην ενίσχυση ή την αποδυνάμωση της αγοράς)

Τέλος, σε αρκετά από τα παραπάνω ζητήματα θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν και οι απόψεις των μαθητών (π.χ. ποιός ο βαθμός συμμετοχής των μαθητών στην επιλογή σχολείου ή φροντιστηρίου).

Ευελπιστούμε η επιστημονική συνεισφορά αυτής της διδακτορικής διατριβής να ενισχύσει το υπάρχον πλούσιο ερευνητικό έργο του επιστημονικού τομέα της Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Arens, W., Arens, C., Weigold, M., Schaefer, D. (2015). *Αποτελεσματική διαφήμιση: Πώς σχεδιάζονται και υλοποιούνται ολοκληρωμένες επικοινωνιακές καμπάνιες*. (Θ. Κωτσόπουλος, Μετάφρ.), (Γ. Αυλωνίτης, & Φ. Κοκκινάκη, Επιμ.). Αθήνα: Rosili.
- Bourdieu, P. (2010). *Κοινωνιολογία της Παιδείας*. (Ι. Λαμπίρη-Δημάκη & Ν. Παναγιωτόπουλος, Επιμ.). Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου - Καρδαμίτσα.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1996). *Οι Κληρονόμοι: Οι Φοιτητές και η Κουλτούρα*. (πρόλ. Ν. Παναγιωτόπουλος, Ν. Παναγιωτόπουλος & Μ. Βιδάλη, Μετάφρ.). Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου - Καρδαμίτσα.
- Fischer, L. (2003). *Κοινωνιολογία του Σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Freud, S. (2013). *Σίγκμουντ Φρόυντ. Τοτέμ και Ταμπού* (μτφ: Χ. Αντωνίου). Αθήνα: Επίκουρος. (Το πρωτότυπο έργο δημοσιεύτηκε το 1913).
- Gewirtz, S., Cribb, A. (2011). *Κατανοώντας την Εκπαίδευση. Μία Κοινωνιολογική Θεώρηση*. (Ε. Πανάγου, Μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Habermas, J. (1990). *Κείμενα γνωσιοθεωρίας και κοινωνικής κριτικής*, (μτφρ. Οικονόμου Αντώνης). Αθήνα: Πλέθρον.
- I-Cap Group (2020). *Κλαδική μελέτη. Φροντιστήρια Μέσης Εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε στις 20-10-2021 από το δικτυακό τόπο https://services.eea.gr/CMS/site/files/%CE%A6%CE%A1%CE%9F%CE%9D%CE%A4%CE%99%CE%A3%CE%A4%CE%97%CE%A1%CE%99%CE%91_%CE%9C%CE%95%CE%A3%CE%97%CE%A3_%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A3%CE%97%CE%A3.pdf
- Malinowski, B. (1967). *Σεξουαλικότητα και καταπίεση στην πρωτόγονη κοινωνία*. Αθήνα: Καστανιώτη.

- Αμοιραδάκης, Μ. (2012). *Το Ελληνικό Φροντιστήριο. 100 Χρόνια Αποτελεσματικής Συμπληρωματικής Εκπαίδευσης. Παρουσίαση του Προέδρου της ΟΕΦΕ Μιχάλη Αμοιραδάκη*. Ανακτήθηκε στις 20-11-2015 από το δικτυακό τόπο <http://www.slideshare.net/cc549831/ss-2275835>
- Αμοιραδάκης, Μ. (2008). *Το Ελληνικό Φροντιστήριο. 100 Χρόνια Αποτελεσματικής Συμπληρωματικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ο.Ε.Φ.Ε.
- Βαλάση, Δ. (2012). Προνομιακή μάθηση ή εκμάθηση του προνομίου: ο κοινωνικός χώρος της ελίτ δευτεροβάθμιας ιδιωτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Στο Παναγιωτόπουλος, Ν. (επιμ.), *Κοινωνικές Επιστήμες. Ετήσια Τρίγλωσση Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών 1, 95-123.
- Βαλμάς, Θ., Βεργίδης, Δ. (2011). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των νεοδιόριστων δασκάλων. Στο Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*, 746-761. Αθήνα: Πεδίο.
- 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.
- Βεργίδης, Δ. (2012). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 29, 97-126.
- Βεργίδης, Δ. (2003). Σχεδιασμός προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων για ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Στο Δ. Βεργίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση ενηλίκων: συμβολή στην ειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 95-122.
- Βεργίδης, Δ., Γκλαβάς, Σ., Κουτούζης, Μ., & Φωτόπουλος, Ν. (2012). *Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Όψεις και βασικά μεγέθη της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην προ μνημονίου εποχή*, (Ν. Μουζέλης, (Επιμ.): Αθήνα. ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ.
- Βεργίδης, Δ., Λιοναράκης, Α., Λυκουργιώτης, Α., Μακράκης, Β., Ματράλης, Χ. (1998). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*, τ. Α'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

- Δημαράς, Α. (1990). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε (Τεκμήρια ιστορίας)*. Αθήνα: Ερμής.
- Δήμου, Γ. (1999). *Φροντιστηριακή Δραστηριότητα στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Διαμαντίδης, Α. (2008). *Λεξικό Των –Ισμων. Από τον Αβανγκαρντισμό στον Ωφελμισμό*. Αθήνα: Γνώση.
- Δούρος, Π. (2022). *Η θέσπιση των Πρότυπων Επαγγελματικών Λυκείων μέσα από τα πρακτικά κοινοβουλευτικών διεργασιών και την οπτική των εκπαιδευτικών συντελεστών*. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος. Ανακτήθηκε στις 23-7-2022 από το δικτυακό τόπο https://amitos.library.uop.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/6597/%CE%94%CE%BF%CF%8D%CF%81%CE%BF%CF%82_3032202001108.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ελληνική Στατιστική Αρχή (2020). *Δελτίο Τύπου. Έρευνες Δευτεροβάθμιας Γενικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης Λήξης Σχολικού Έτους 2020/2021*. Ανακτήθηκε στις 15-11-2022 από το δικτυακό τόπο <https://www.statistics.gr/documents/20181/effd4eb8-1c0f-0451-8625-9b6c513a2bc4>
- Επαγγελματικό Σωματείο Ιδιοκτητών Φροντιστηρίων Μέσης Εκπαίδευσης Αττικής (ΕΣΙΦΜΕΑ) (2008). *Ποιοτική έρευνα για την πρόσθετη διδακτική στήριξη των μαθητών*. Ανακτήθηκε στις 12-2-2018 από το δικτυακό τόπο <https://www.slideshare.net/cc549831/ss-2275716>
- Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Πανεπιστημίου Μακεδονίας (Ε.Π.Ι.) (2012). *Μέτρηση στάσεων χρηστών φροντιστηριακής εκπαίδευσης στην Αττική. Έρευνα για λογαριασμό του Επαγγελματικού Επιμελητηρίου Αθηνών*. Ανακτήθηκε στις 25-10-2015 από το δικτυακό τόπο <https://www.eea.gr/wp-content/uploads/2018/11/pdf.pdf>
- Ζάγκος, Χ., Καμαριανός, Ι., Κυρίδης, Α., & Φωτόπουλος, Ν. (2022). Η τηλεεκπαίδευση ως τηλεργασία στα χρόνια της πανδημίας. Δεδομένα, πρακτικές και ισορροπίες από την ελληνική και διεθνή πραγματικότητα. Στο *ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΣΤΗΝ ΕΠΟΧΗ ΤΗΣ ΠΑΝΔΗΜΙΑΣ COVID-19. Αφηγήσεις, εμπειρίες, πρακτικές ποιοτικές και ποσοτικές διαστάσεις*. Αθήνα: Κοινωνικό Πολύκεντρο, 267-367.
- Ζάγκος, Χ., Καμαριανός, Ι., Κυρίδης, Α., & Φωτόπουλος, Ν. (2022). Οι συνθήκες άσκησης του εκπαιδευτικού έργου στην ελληνική δημόσια Πρωτοβάθμια και

- Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση κατά την περίοδο της πανδημίας. Στο *ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΣΤΗΝ ΕΠΟΧΗ ΤΗΣ ΠΑΝΔΗΜΙΑΣ COVID-19. Αφηγήσεις, εμπειρίες, πρακτικές ποιοτικές και ποσοτικές διαστάσεις*, Αθήνα: Κοινωνικό Πολύκεντρο, 151-264.
- Θεοδοσιάδης, Σ. (2019). *Ανάλυση περιβάλλοντος, τάσεων αγοράς και χάραξη στρατηγικής στον κλάδο της δευτεροβάθμιας ιδιωτικής εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ανακτήθηκε στις 11-5-2021 από το δικτυακό τόπο <http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/23331>
- Θεοχάρη, Ι. (2013). *Διερεύνηση των παραγόντων που επιδρούν στη διαμόρφωση των κριτηρίων επιλογής της εξωσχολικής υποστήριξης των μαθητών από τους γονείς τους*. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος. Ανακτήθηκε στις 25-10-2015 από το δικτυακό τόπο <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/2074>
- Θεριανός, Κ., Φωτόπουλος, Ν. (2011). Επιλογή σχολείου και στρατηγικές των κοινωνικών τάξεων. Θεωρητική προσέγγιση και εμπειρική διερεύνηση. Στο Σ. Κονιόρδος & Μ. Αντωνοπούλου (Επιμ.), *3ο Τακτικό Συνέδριο Ελληνικής Κοινωνιολογικής Εταιρείας – Πρακτικά. Ελληνική Κοινωνία 1975–2010: Μετασηματισμοί, Ανακατατάξεις, Προκλήσεις, 3–5 Νοεμβρίου 2011*, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα, 101-112.. Ανακτήθηκε στις 22-4-2021 από το δικτυακό τόπο http://www.hellenicsociology.gr/sites/default/files/eke_praktika2011.pdf
- Ίδρυμα Οικονομικών και Βιομηχανικών Αγορών (2019). *Εκπαίδευση στην Ελλάδα: Κρίση και εξέλιξη της δημόσιας και ιδιωτικής δαπάνης*. Αθήνα: IOBE. Ανακτήθηκε στις 5-3-2021 από το δικτυακό τόπο http://iobe.gr/docs/research/RES_05_F_14032019_REP.pdf
- Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία της Έρευνας*, Ανακτήθηκε στις 11/02/2023, από το δικτυακό τόπο: <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP125/%CE%A7%CF%81%CE%B7%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%AF%20%CE%BF%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CE%BF%CE%AF/%CE%A0%CE%BF%CE%B9%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%BC%CE%B5%CE%B8%CE%BF%CE%B4%CE%BF%CE%>

- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Καμαριανός, Ι., Κυρίδης, Α., Φωτόπουλος, Ν., & Χαλκιώτης, Δ. (2019). *Το δημόσιο σχολείο στην Ελλάδα: Όψεις ιδιωτικοποίησης*. Αθήνα: ΔΟΕ - ΟΛΜΕ.
- Κασσωτάκης, Μ. (2010). Τρόποι εισαγωγής στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. *Ενδείκτης*, 20, 26-41.
- Κασσωτάκης, Μ. (1991). Η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και η εκπαιδευτική κρίση στην Ελλάδα. Στο Ι. Ε. Πυργιωτάκης, & Ι. Ν. Κανάκης (Επιμ.), *Παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση*, Αθήνα.
- Καστοριάδης, Κ. (2000). Οι τέσσερεις λέξεις. Στο Τ. Παπαδοπούλου (Μτφ.), *Του Κορνήλιου Καστοριάδη «Είμαστε υπεύθυνοι για την ιστορία μας»*. Αθήνα: ΠΟΛΙΣ, 31-35.
- Καστοριάδης, Κ. (1981). *Η Φανταστική Θέσμιση της Κοινωνίας*, Αθήνα: Κέρδος.
- 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 Γ.Σ.Ε.Ε. (2017). *ΤΑ ΒΑΣΙΚΑ ΜΕΓΕΘΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ 2016. Η ελληνική πρωτοβάθμια & δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Μέρος Β: το εθνικό πλαίσιο αναφοράς (2001– 2014)*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ.
- Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής Γ.Σ.Ε.Ε. (2019). *Η ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ.
- Κοντογιαννοπούλου - Πολυδωρίδη, Γ. (1998). *Κοινωνιολογική ανάλυση της ελληνικής εκπαίδευσης. Οι Εισαγωγικές εξετάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κυριαζή, Ν. (2002). *Η κοινωνιολογική έρευνα*. (4^η εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Κωνσταντοπούλου, Δ. (1999). Η μετάβαση από το σχολείο στην αγορά εργασίας και τα όρια της μεταρρύθμισης, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 105, 71-82.
- Λάμνιαν, Κ. (2001). *Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Μαλούτας, Θ. (2006). Εκπαιδευτικές στρατηγικές των μεσαίων στρωμάτων και στεγαστικός διαχωρισμός, *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 119, σσ. 175-209.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2010). *Ετυμολογικό Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπουζάκης, Σ. (1987). *Νεοελληνική εκπαίδευση (1821-1985)*. Gutenberg, Αθήνα.
- Νικολοπούλου, Α. (2020). *Τα Δημόσια Σχολεία Γονεϊκής Επιλογής στην Ελλάδα: Ταυτότητα, Κοινωνική Σύνθεση, Δημόσιος και Ιδιωτικός λόγος, Διδακτορική Διατριβή στον Τομέα Παιδαγωγικής του ΦΠΨ στο ΕΚΠΑ*. Ανακτήθηκε στις 18-7-2021 από το δικτυακό τόπο <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/frontend/file/lib/default/data/2897567/theFile>
- Ντουρής, Σ. (2020). *Διερεύνηση της διαφοροποίησης στον τρόπο προετοιμασίας για τις εισαγωγικές εξετάσεις στα ΑΕΙ ανάμεσα στους μαθητές των δημόσιων και των ιδιωτικών σχολείων*. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος. Ανακτήθηκε στις 26-11-2022 από το δικτυακό τόπο <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/6087>
- ΟΟΣΑ (2019). *Έρευνα PISA 2018. Σύνοψη παρουσίαση των αποτελεσμάτων*. Ανακτήθηκε στις 25-1-2022 από το δικτυακό τόπο http://www.iep.edu.gr/pisa/images/publications/reports/2019_12_03_pisa_results_2018.pdf
- Παπακωνσταντίνου, Α. (2016). Οι Γενικές Εξετάσεις και οι Κοινωνικοοικονομικές τους Ορίζουσες. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία*, 1, 138-151.
- Παπαπάνος Κ. (1970). *Χρονικό – Ιστορία της Ανωτάτης μας Εκπαιδύσεως*. Αθήνα: Αμερικανικό Κολλέγιο Θηλέων Αθηνών.
- Πολυχρονάκη, Μ. (2004). *Φροντιστήριο: Ένας Αλώβητος Θεσμός Υπέρβασης των Συστημάτων Εισαγωγής στην Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε στις 17-11-2018 από το δικτυακό τόπο www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio4/praktika1/polyxronaki.html

- Πολυχρονάκη, Μ., Τσίλογλου, Φ. (2006). *Φροντιστήριο: ένας αλώβητος θεσμός υπέρβασης των συστημάτων εισαγωγής στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση*. Ερμής: Αθήνα.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Οργάνωση & Διοίκηση Δομών Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σακελλαρίου, Ν. (2019). *Διερεύνηση της διαδικασίας επιλογής φροντιστηρίου με ποσοτική προσέγγιση*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ανακτήθηκε στις 6-5-2021 από το δικτυακό τόπο <http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/23382>
- Σαμαρά Α. Θ. (2019). *Δίκτυα εκπαιδευτικής διακυβέρνησης στα Πρότυπα Σχολεία της Ελλάδας: Η εξέλιξη του θεσμού της αριστείας στη σχολική αξιολόγηση*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Κόρινθος. Ανακτήθηκε στις 2-10-2021 από το δικτυακό τόπο <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/5257>
- Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2005). *Εκπαίδευση και Κοινωνικές Ανισότητες. Η μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην ανώτατη εκπαίδευση (1997-2004)*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σιώμκος, Γ., Μαύρος Δ. (2008). *Ερευνα Αγοράς*, Εκδόσεις: Σταμούλη.
- Σοφianoπούλου, Χ., Εμβαλωτής, Α., Καρακολίδης, Α., Πίτσια, Β. (2019). *Μια Ανάλυση Των Αποτελεσμάτων Του PISA 2015: Οι επιδόσεις των Ελλήνων μαθητών και οι παράγοντες που τις επηρεάζουν*. ΔιαNEOΣΙς Οργανισμός Έρευνας και Ανάπτυξης.
- Σοφός, Α., Kron, F. (2010). *Αποδοτική Διδασκαλία με Χρήση Μέσων. Από τα πρωτογενή και προσωπικά στα τεταρτογενή και ψηφιακά Μέσα*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Σοφός, Α., Κώστας, Α., Παράσχου, Β. (2015). *Παιδαγωγική Θεώρηση της Ηλεκτρονικής Μάθησης*. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.
- Σύλλογος Εκπαιδευτικών Φροντιστών Αττικής (ΣΕΦΑ) - PALMOS ANALYSIS (2015). *Πανελλαδική Έρευνα για τα Ιδιαίτερα Μαθήματα και τα Φροντιστήρια Μέσης Εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε στις 5-7-2015 από το δικτυακό τόπο <https://slideplayer.gr/slide/2913672/>
- Τζιμογιάννης, Α. (2017). *Ηλεκτρονική Μάθηση: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Τσακίρη Δ., Θεοχάρη Ι., & Σαμαρά, Α.-Θ. (2016). *Αυτοαξιολόγηση στα Πρότυπα και Πειραματικά Σχολεία και τα παράδοξα στη διαμόρφωση της φήμης τους. Στο 1ο*

- Επιστημονικό Συνέδριο της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης με θέμα: «Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των εκπαιδευτικών: Σύγχρονες τάσεις, διλήμματα και Προοπτικές» 28-29 Μαΐου 2018, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο Αθηνών, 204-211. Ανακτήθηκε στις 5-7-2015 από το δικτυακό τόπο http://www.eletea.gr/wpcontent/uploads/2018/02/PRAKTIKA_TELIKO.pdf*
- Τσακίρη, Δ. (2018). *Το φαντασιακό και η θέσμιση της σχολικής αξιολόγησης των μαθητών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσακίρη, Δ. (2010). *Θεσμός, Υποκείμενο, Παιδεία: μια ιχνογραφία της καστοριαδικής σκέψης* στο Δ. Αρμάος (επιμ.), Αφιέρωμα στον Κορνήλιο Καστοριάδη, Στοχαστή της αυτονομίας. Δεκαοχτώ εισηγήσεις (Καβάφεια 2007). Σύγχρονη Δελφική Αμφικτυονία: Αθήνα, 32-33.
- Τσακίρη, Δ. (2009). Οι κοινωνικές φαντασιακές σημασίες των χωρικών πρακτικών στην εκπαίδευση: η περίπτωση της διαμόρφωσης του σχολικού χάρτη φοίτησης των μαθητών. Στο Σπυριδάκης Ε. (Επιμ.) *Μετασχηματισμοί του χώρου: Κοινωνικές και πολιτισμικές διαστάσεις*. Αθήνα: Νήσος, 397-425.
- Τσακίρη, Δ. (1999). Το Φαντασιακό Διακύβευμα στο Σχολικό Έλεγχο: Σκιαγράφηση μιας Προσέγγισης, *Νέα Παιδεία*, 92, 64 -78.
- Τσίλογλου, Λ. (2005). Τα φροντιστήρια στην Ελλάδα, η ιστορία και οι άνθρωποι. Αθήνα: Κέδρος.
- Τσουκαλάς, Κ. (2006). *Εξάρτηση και αναπαραγωγή, ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830 – 1922)*. ΣΤ' Έκδοση. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Χαλικιάς, Μ., Μανωλέσσου, Α., Λάλου, Π. (2015). *Μεθοδολογία Έρευνας και Εισαγωγή στη Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων με το IBM SPSS STATISTICS*. Ανακτήθηκε στις 18-4-2023 από το δικτυακό τόπο https://eclass.aegean.gr/modules/document/file.php/MATH113/%CE%92%CE%99%CE%92%CE%9B%CE%99%CE%91/spss_book1.pdf
- Χατζηδάκη, Α. (2020). *Η φροντιστηριακή εκπαίδευση στην Ελλάδα την εποχή της κρίσης από τη μεριά των εκπαιδευτικών: Κοινωνικοπαιδαγωγικές προσαρμογές*. (Μεταπτυχιακή Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Ελλάδα).

Ανακτήθηκε στις 15-3-2021 από το δικτυακό τόπο
<https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/object/2897775>

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Altbach P. G., Reisberg L., & Rumbley L. E. (2009). *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution. A report prepared for the UNESCO 2009 world conference on higher education*. Paris: UNESCO.
- Anand, K. A. (2012). Business of higher education-a business model for a higher education institution. *International Journal of Business and Management Tomorrow*, 2(2), 1-7.
- Arnould, E. J., Thompson, C. J. (2005). Consumer culture theory (CCT): Twenty years of research. *Journal of Consumer Research*, 31(4), 868-882. doi:10.1086/426626
- Aurini, J. (2013). Out of the shadows. (ed.). *The global intensification of supplementary education*, 22. Emerald Group Publishing.
- Aurini, J. (2012). Patterns of tight and loose coupling in a competitive marketplace: The case of learning center franchises. *Sociology of Education*, 85(4), 373-387.
- Aurini, J., Davies, S. (2013). Supplementary education in a changing organizational field: The canadian case. *International Perspectives on Education and Society*, 22, 155-170. doi.org/10.1108/S1479-3679(2013)0000022007
- 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., Youdell, D. (2007). Hidden Privatisation in Public Education. *Education International 5th World Congress Preliminary Report*. London: Institute of Education, University of London. Retrieved on 3-11-2019 from http://pages.ei-ie.org/quadrennialreport/2007/upload/contenttrsl_images/630/Hidden_privatisation-EN.pdf
- Ball, S. J., Junemann, C., Santori, C. (2017). *Edu.Net: Globalisation and Education Policy Mobility*. London: Routledge.

- Ball, S. J. (2018). Commercialising education: profiting from reform! *Journal of Education Policy*, 33(5), 587-589. doi:10.1080/02680939.2018.1467599
- Ball, S. J. (2016). Education, justice and democracy: The struggle over ignorance and opportunity. In A. Montgomery & Kehoe (eds.), *Reimagining the purpose of schools and educational organisations*. Cham: Springer, 189-205.
- Ball, S. J. (2015). Elites, education, and identity: An emerging research agenda. In Van Zanten, A., Ball, S. J. & Darchy-Koechlin, B. (eds.), *World Yearbook of Education 2015: Elites, Privilege and Excellence: The National and Global Redefinition of Educational Advantage*. London: Routledge, 233-241.
- Ball, S. J. (2010). New Class Inequalities in Education: Why Education Policy May Be Looking in the Wrong Place! Education Policy, Civil Society and Social Class. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 30(3/4), 1-19.
- Ball, S. J. (2009a). The governance turn! *Journal of Education Policy*, 24(5), 537-538.
- Ball, S. J. (2009b). Privatising education, privatising education policy, privatising educational research: network governance and the 'competition state', *Journal of Education Policy*, 24(1), 83-99.
- Ball, S. J. (2007). *Education plc: Understanding private sector participation in public sector education*. London: The Routledge International Handbook Series, 425.
- Ball, S. J. (2006). *Education Policy and Social Class, The selected works of St. Ball*. London: Routledge Falmer.
- Ball, S. J. (2003). *Class strategies and the education market*. London: Routledge Falmer.
- Ball, S. J. (1993). Education markets, choice and social class: the market as a class strategy in the UK and the USA. *British Journal of Sociology of Education*, 14(1), 3-19.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. WH Freeman/Times Books: Henry Holt & Co.
- Bandura, A., McClelland, D. C. (1977). *Social Learning Theory*. NJ: Prentice-Hall, EnglewoodCliffs.

- Barro, R. (1997). *Determinants of Economic Growth: A cross-Country Empirical Study, Lionel Robbins Lectures*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Baudrillard, J. (1990). *Jean Baudrillard: selected writings, edited and introduced by M. Poster*. Oxford: Polity Press.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75(1), 43-88.
- Bosetti, L. (2004). Determinants of school choice: understanding how parents choose elementary schools in Alberta. *Journal of Education Policy*, 19(4), 387-405. doi:10.1080/0268093042000227465
- Boudon, A. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. New York: Wiley.
- Bourdieu, P. (2018). Social Space and the Genesis of Appropriated Physical Space. In: J. Urban Reg. Res., 42, 106-114. Retrieved on 3-11-2019 from <https://doi.org/10.1111/1468-2427.12534>
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital (ed.). In: John G. Richardson, *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press, 241-258.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction, a Social Critique of the Judgement of Taste*, London: Routledge.
- Bourdieu, P., Passeron, J. (1970). *La reproduction: Elements pour une theorie du systeme d'enseignement*. Paris: Minit.
- Bowe, R., Gewirtz, S., & Ball, S. (1994). Captured by the Discourse? Issues and concerns in researching 'parental choice', *British Journal of Sociology of Education*, 15(1), 63-78.
- Boyd, W. L., Kerchner, C. T. (1988). *The Politics of Excellence and Choice in Education: 1987 Yearbook of the Politics of Education Association*. New York: Falmer Press.

- Bozkurt, A., Kilgore, & W., Crosslin, M. (2018). Bot-teachers in hybrid massive open online courses (MOOCs): A post-humanist experience. *Australasian Journal of Educational Technology*.
- Bozkurt, A., Sharma, R. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian J. Distance Educ.*, 15.
- Braithwaite, R. J. (1992). School Choice as a Means of Attaining Excellence in Education. *Cambridge Journal of Education*, 22(1), 43-53. doi:10.1080/0305764920220105
- Bray, M. (2020). Shadow education in Europe: Growing prevalence, underlying forces, and policy implications. *ECNU Review of Education*, 4. East China Normal University. <https://doi.org/10.1177/2096531119890142>
- Bray, M. (2017). Schooling and its supplements: Changing global patterns and implications for comparative education. *Comparative Education Review*, 62, 469-491.
- Bray, M. (2013). Shadow Education: Comparative Perspectives on the Expansion and Implications of Private Supplementary. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 77, 412 - 420. doi:10.1016/j.sbspro.2013.03.096.
- Bray, M. (2011). *The challenge of shadow education: Private tutoring and its implications for policy makers in the European Union*. Brussels, Belgium: European Commission.
- Bray, M. (2010). Researching shadow education: Methodological challenges and directions. *Asia Pacific Education Review*, 11, 3-13.
- Bray, M. (2009). *Confronting the Shadow Education System: What Government Policies for What Private Tutoring?* Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP). Retrieved on 20-11-2014 from http://www.unesco.org/iiep/eng/publications/recent/abstracts/2009/Bray_Shadowed_education.html

- Bray, M. (1999). *The shadow education system: Private tutoring and its implications for planners*. Fundamentals of educational planning 61. Paris, France: UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP).
- Bray, M., Kobakhidze, M. N. (2014). Measurement issues in research on shadow education: Challenges and pitfalls encountered in TIMSS and PISA. *Comparative Education Review*, 58, 590-620.
- Bray, M., Lykins, C. (2012). *Shadow education: Private tutoring and its implications for policy makers in Asia*. Manila, Philippines: Asian Development Bank. Hong Kong China: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.
- Bray, M., Mazawi, A. E., & Sultana, G. (2013). *Private tutoring across the Mediterranean: power dynamics and implications for learning and equity*. (eds.). Rotterdam: Sense Publishers.
- Breen, R., Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9(3), 275-305. <https://doi.org/10.1177/104346397009003002>
- Broccolichi, S., Van Zanten, A. (2000). School Competition and Pupil Flight in the Urban Periphery, *Journal of Education Policy*, 15(1), 51-60.
- Brown, P. (2000). Globalisation of Positional Competition, *Sociology*, 34, 633-654.
- Brown, P. (1990). The 'third wave': education and the ideology of parentocracy. *British Journal of Sociology*, 11(1), 65-85.
- Bryman, A. (2004). *Social research methods*. (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Buchmann, C., Condron, D. J., & Roscigno, V. J. (2010). Shadow education, American style: Test preparation, the SAT and college enrollment. *Social Forces*, 89(2), 435-461.
- Buhagiar, M. A., Chetcuti, D. A. (2013). The private tuition phenomenon in Malta: Moving toward a fairer education system. In M. Bray, A. Mazawi, & R. Sultana

- (eds.), *Private tutoring across the Mediterranean: Power dynamics, and implications for learning and equity*, 129-149. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.
- Burch, P. (2009). *Hidden markets: The new education privatization*. New York: Routledge.
- Byun, S., Baker, D. (2015). Shadow education. In R. Scott, S. Kosslyn, & N. Pinkerton (eds.), *Emerging trends in the social and behavioral sciences: An interdisciplinary, searchable, and linkable resource*, 1-9. Wiley-Blackwell.
- Byun, S., Chung, H., & Baker, D. (2018). Global patterns of the use of shadow education: Student, family, and national influences. *Research in the Sociology of Education*, 20, 71-105. doi:10.1108/S1479-353920180000020004.
- Campani, G. (2013). Private tutoring in Italy: Shadow education in a changing context. In M. Bray, A. Mazawi, & R. Sultana (Eds.), *Private tutoring across the Mediterranean: Power dynamics, and implications for learning and equity*, 115-128. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.
- Carnoy, M. (1998b). National voucher plans in Chile and Sweden: Did privatization reforms make for better education? *Comparative Education Review*, 42(3), 309-338.
- Chambers, J. (1999). Computing with Data: Concepts and Challenges. *The American Statistician*, 53(1), 73-84. <https://doi.org/10.2307/2685657>
- Chatzidaki, N., Kyridis, A., & Kechagias, C.-T. (2021). A view on the Greek Shadow Education at the era of the economic crisis. How do private tutors' working conditions are formed? *European Journal of Education Studies*, 8(3), 310-326.
- Christensen, S. (2019). *Shadow education and Scandinavian educational culture: Some preliminary observations*. Powerpoint for lecture at Jawaharlal Nehru University, New Delhi, 14 March
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Research methods in education*. (6th ed.). London: Routledge.
- Coldron, J., Boulton, P. (1991). 'Happiness' as a criterion of parents' choice of school, *Journal of Education Policy*, 6, 169-178.

- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital, *American Journal of Sociology*, 94, 95-121.
- Coleman, J. S., Hoffer, T. (1987). *Public and Private Schools: The Impact of Communities*. Basic Books, New York.
- Collins, R. (1979). *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*. New York: Academic Press.
- Cooke, M., Buckley, N. (2008). Web 2.0, social networks and the future of market research. *International Journal of Market Research*, 50(2), 267-292.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered Teacher-Students Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 77, 113-143. <https://doi.org/10.3102/003465430298563>
- Coulson, A. J. (2009). Comparing Public, Private, and Market Schools: The International Evidence. *Journal of School Choice* 3(1), 31-54.
- Crompton, R. (2005). *Class and the Family*. GeNet Working Paper N. 9. Retrieved on 28-2-2013 from <http://www.genet.ac.uk/workpapers/GeNet2005p9.pdf>
- Curtis, A. (2013). *The Brief History of Social Media*. Mass Communication Department, University of North Carolina at Pembroke. Retrieved on 29-4-2022 from <http://wayback.archive.org/web/20131823423600/http://www.uncp.edu/home/acurtis/NewMedia/SocialMedia/SocialMediaHistory.html>
- Davis, A. (2017). Managerialism and the risky business of quality assurance in universities. *Quality Assurance in Education*, 25(3), 317-328.
- Delprato, M., Chudgar, A. (2018). Factors associated with private-public school performance: Analysis of TALIS-PISA link data. *International Journal of Educational Development*, 61(3), 155-172.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (2005). (eds.). *The Sage handbook of qualitative research*. (3rd ed.). Sage Publications Ltd.
- Devine, F. (2004). *Class Practices: How parents help their children get good jobs*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Dogan, M. E., Ozan, O., & Ozarslan, Y. (2016). Game changers for e-learning systems in connected society. In *Developing successful strategies for global policies and cyber transparency in e-learning*, 269-285. Hershey, PA: IGI Global.
- Dore, R. (1997b). The Argument of the Diploma Disease: a summary, *Assessment in Education*, 4(1), 23-32.
- Dore, R. (1976). *The Diploma Disease: Education, Qualification and Development*. London: George Allen & Unwin.
- Downey, D. B., Von Hippel P. T., & Beckett, B. A. (2004). Are Schools the Great Equalizer? School and Non-School Sources of Inequality in Cognitive Skills. *American Sociological Review*, 69(5), 613-635.
- Dronkers, J., Robert, P. (2008). Differences in scholastic achievement of public, private government-dependent, and private independent schools: A cross-national analysis. *Educational Policy* 22(4), 541-577.
- Dubet, F. (2002). *Le Déclin de l'institution*. Paris: Seuil.
- Duru-Bellat, M. (2009). About qualification inflation. Paper presented at the Key Note Talk, Workshop Transition in Youth, Dijon, September 17-19.
- Duru-Bellat, M. (2006). *L'inflation scolaire: les désillusions de la méritocratie*. Paris: Seuil.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités d'éducation*. Paris: Presses universitaires de France.
- Duru-Bellat, M. (2000). Social inequalities in the French education system: the joint effect of individual and contextual factors, *Journal of Education Policy*, 15(1), 33-40.
- Duru-Bellat, M., Vérétoit, A., & Dubet, F. (2013). Education and Social Cohesion in a Comparative Perspective. In Jan Germen Janmaat, Marie Duru-Bellat, Andy Green & Philippe Méhaut (Eds.), *The Dynamics and Social Outcomes of Education Systems*. Basingstoke: Palgrave Mc Millan, 245-266.

- Dussel, I. (2018). Digital Technologies in the Classroom: A Global Education Reform? In E. Hultqvist, Lindblad S., & T. Popkewitz (Eds.), *Critical Analyses of Educational Reforms in an Era of Transnational Governance*. Cham: Springer, 213-228.
- Echols, F., Mcpherson, A., Williams, J. D. (1990). Parental choice in Scotland, *Journal of Education Policy*, 5, 207-222.
- Edwards, R. (1995). Different discourses, discourses of difference: Globalisation, distance education and open learning. *Distance Education*, 16(2), 241-255.
- Eng, R. (2019). The tutoring industry in Hong Kong: From the past four decades to the future. *ECNU Review of Education*, 2, 77-86.
- Entrich, R. St. (2018). Worldwide Shadow Education and Social Inequality. When Do Shadow Systems Become a Threat to Equality of Educational Opportunities? A Quantitative Analysis across 63 Countries Conference: XIX ISA World Congress of Sociology (RC28: Social Stratification and Mobility), *Project: Worldwide Shadow Education: Its Prevalence and Implications for Social Inequalities*. (vol. 19). Canada: University of Toronto. doi:10.13140/RG.2.2.29074.15044
- Entrich, R. St. (2015). *The Decision for Shadow Education in Japan: Students' Choice or Parents' Pressure?* In *Social Science Japan Journal*. Oxford University Press 18(2), 193-216.
- Erikson, R., Goldthorpe, J. H. (1992). Individual or Family? Results from Two Approaches to Class Assignment. *Acta Sociologica*, 35(2), 95-105. <https://doi.org/10.1177/000169939203500202>
- Felouzis, G., Perroton, J. (2007). Les “marchés scolaires”: Une analyse en termes d'économie de la qualité. The education markets: An analysis in terms of economy of quality. *Revue Française de Sociologie*, 48, 693-722.
- Fitzpatrick, R. (2000). Additional quality factors for the World Wide Web. *Proceedings of the Second World Congress for Software Quality, Yokohama, September 25th-29th*. Tokyo, Japan. doi:10.21427/z7ay-dv38

- François, J., Poupeau, F. (2008). Les déterminants socio-spatiaux du placement scolaire: Essai de modélisation statistique appliquée aux collèges parisiens. *Revue française de sociologie*, 49, 93-126. <https://doi.org/10.3917/rfs.491.0093>
- Furlong, J. (2004). *Revised ethical guidelines for educational research*. British Educational Research Association.
- Galinie, A., Heim, A. (2016). In “égalité” es scolaires: Quels rôles jouent les cours privés?. Paris, France: Conseil National d’ Evaluation du Systeme Scolaire (in French).
- Garland, V. E. (2018). From digital exclusion to digital inclusion for adult online learners (4th ed.). In *Encyclopedia of information science and technology*, Hershey. PA: IGI Global, 2503-2511.
- Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M. (2005). Facilitating cognitive presence in online learning: interaction is not enough. *American Journal of Distance Education*, 19(3), 133-148.
- Gewirtz, S., Ball, S. J., & Bowe, R. (1995). *Markets, Choice and Equity in Education*. Buckingham: Open University Press.
- Goldthorpe, J. H. (1996). Class Analysis and the Reorientation of Class Theory: The Case of Persisting Differentials in Educational Attainment, *British Journal of Sociology* 47(3), 481-505.
- Goodman, J., Melkers, J., Pallais, A. (2019). Can online delivery increase access to education? *Journal of Labor Economics*, 37(1), 1-34.
- Gouvias, D. Katsis, A., Limakopoulou, A. (2012). School achievement and family background in Greece: a new exploration of an omnipresent relationship. *International Studies in Sociology of Education*, 22(2), 125-145.
- Guill, K., Lintorf, K. (2019). Private tutoring when stakes are high: Insights from the transition from primary to secondary school in Germany. *International Journal of Educational Development* 65, 172-182.

- Guyon, N., Huillery, E. (2021). Biased Aspirations and Social Inequality at School: Evidence from French Teenagers. *The Economic Journal*, 131, 745-796. <https://doi.org/10.1093/ej/ueaa077>
- Hajar, A. (2018). Exploring Year 6 pupils' perceptions of private tutoring: Evidence from three mainstream schools in England. *Oxford Review of Education*, 44, 514-531.
- Hallsen, S., Karlsson, M. (2019). Teacher or friend? Consumer narratives on private supplementary tutoring in Sweden as policy enactment. *Journal of Education Policy*, 34, 631-646.
- Hartas, D. (2014). Parenting for social mobility? Home learning, parental warmth, class and educational outcomes. *Journal of Education Policy*. doi:10.1080/02680939.2014.893016
- Hassan, S., Li, F. (2005). Evaluating the Usability and Content Usefulness of Web Sites: A Benchmarking Approach. *Journal of Electronic Commerce in Organization*, 3(2), 46-67.
- Hatcher, R. (1998). Class differentiation in education: rational choices? *British Journal of Education*, 19(1), 5-24.
- Heck, R. H., Mu, X. I. (2016). Economics of globalization in higher education: Current issues in recruiting and serving international students. In *Educational leaders without borders*, 143-165. Cham, Switzerland: Springer.
- Heyneman, S. (2011). Private Tutoring and Social Cohesion. *Peabody Journal of Education*, 86(2), 183-188.
- Hille, A., Spiess, C. K., Staneva, M. (2016). *Private tutoring*. Berlin, Germany: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung.
- Hrastinski, S. (2008). Asynchronous and synchronous e-learning. *Educause Quarterly*, 4.
- Hu, Y., Shin, J., Tang, Z. (2012). Performance-based Pricing Models in Online Advertising: Cost per Click versus Cost per Action (PDF). Retrieved on 20-4-2022 from

<http://faculty.som.yale.edu/JiwoongShin/Downloads/workingpapers/PerformanceBasedPricingModels.pdf>

- Huang, M.-H. (2020). Compensatory advantage and the use of out-of-school-time tutorials: A cross-national study. *Comparative Education Review*, 66, 1-14.
- International Labour Office (ILO), (2013). *Global Employment Trends 2013. Recovering from a second jobs dip* (Geneva, ILO, International Institute for Labour Studies). Retrieved on 7-5-2021 from https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_202326.pdf
- Islam, N., Beer, M., Slack, F. (2015). E-learning challenges faced by academics in higher education. *Journal of Education and Training Studies*, 3(5), 102-112.
- Jacob, W. J., Gokbel, V. (2018). Global higher education learning outcomes and financial trends: Comparative and innovative approaches. *International Journal of Educational Development*, 58, 5-17.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York: University Press.
- Kassotakis, M., Verdis, A. (2013). Shadow education in Greece: Characteristics, consequences and eradication efforts. In M. Bray, A. Mazawi, & R. Sultana (Eds.), *Private tutoring across the Mediterranean: Power dynamics, and implications for learning and equity*.93-113). Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.
- Kemp, N. (2016). The international education market: Some emerging trends. *International Higher Education*, 85, 13-15.
- Kenway, J., Fahey, J., Koh, A. (2013). The libidinal economy of the globalising elite school market. In C. Maxwell, and P. Aggleton (eds.), *Privilege, Agency and Affect: Understanding the Production and Effects of Action*, Basingstoke, Palgrave.
- Kim, M. (2012). Private Institutes as Educational Sedatives. In *No Alternative? Experiments in South Korean Education*, (ed.), Nancy Abelmann, Jung-An Choi, So Jin Park. Berkeley: University of California Press.
- Kjellberg, H., Helgesson, C.-F. (2007). On the nature of markets and their practices. *Marketing Theory*, 7(2), 137-162. <https://doi.org/10.1177/1470593107076862>

- Kotler, P., Levy, S. J. (1969) Broadening the Concept of Marketing. *Journal of Marketing*, 33, 10-15.
- Lampl, S. P. (2017). Foreword. In J. Jerrim (ed.), *Extra time: Private tuition and out-of-school study—new international evidence*. London, England: Sutton Trust, 2.
- Lamprianou, I., Lamprianou, T. A. (2013). Charting private tutoring in Cyprus: A socio-demographic perspective. In M. Bray, A. Mazawi, & R. Sultana (Eds.), *Private tutoring across the Mediterranean: Power dynamics, and implications for learning and equity*. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers, 29-56.
- Le Tendre, G., Hofer, B., Shimizu, H. (2003). What Is Tracking? Cultural Expectations in the United States, Germany, and Japan. *American Educational Research Journal*, 40(1) 43-89. <http://dx.doi.org/10.3102/00028312040001043>
- Liodaki, N., Liodakis, N. (2016). Some Effects of the Economic Crisis on Shadow Education in Greece, paper presented at the *International Conference in Contemporary Social Studies*. Retrieved on 1-9-2021, from <http://icconss.soc.uoc.gr/en/papers/item/193-some-effects-of-the-economic-crisis-on-shadow-education-in-greece.html>
- Liodakis, 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, Canada. Retrieved on 30-11-2012 from <http://arts.uwaterloo.ca/~wwed/powerpoint.html>
- Lockwood, J. H., Cleveland, E. F. (1998). The Challenge of Detracking: Finding the Balance between Excellence and Equity. Retrieved on 30-11-2012 from ERIC database.
- Lodico, M. G., Spaulding, D. T., Voegtle, K. H. (2006). *Methods in educational research: from theory to practice*. London: John Wiley and Sons.
- Maroy, C. (2006). Ecole, regulation, marche. Une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe [School, regulation, market. A comparison of six local school areas in Europe]. Paris, France: PUF.
- Marshall, S. J. (2018). *Shaping the university of the future*. Singapore: Springer.

- Martinez, M., Wolverton, M. (2009). Analyzing higher education as an industry. In M. Martinez & M. Wolverton (Eds.), *Innovative Strategy Making in Higher Education*. Charlotte, NC: Information Age, 45-62.
- Mason, G. (1995). *The New Graduate Supply-Shock: recruitment and utilization of graduates in British industry*. London: National Institute of Economic and Social Research.
- Mason, J. (2002). *Qualitative researching*. London: Sage Publications.
- Mawer, K. (2015). Casting new light on shadow education: snapshots of juku variety. *Contemporary Japan*, 27(2), 131-148. doi:10.1515/cj-2015-0008
- Meuret, D. (2007). Gouverner l' école, une comparaison France/Etats-Unis [The school administration, a comparison between France and the USA]. Paris, France: PUF.
- Milman, N.B. (2020). *Pandemic pedagogy*. *Phi Delta Kappan*. Retrieved on 26-10-2022 from <https://kappanonline.org/pandemic-pedagogy-covid-19-online-milman/>
- Mincer, J. (1974). *Schooling, Earnings and Experience*. NY: Columbia University Press.
- Moe, W. (2013). Targeting Display Advertising. In K. Coussement, K.W. De Bock, & S.A. Nesslin (eds.), *Advanced Database Marketing: Innovative Methodologies & Applications for Managing Customer Relationships*. London, Gower Publishing, 209-226.
- Mundy, K. (2016). Leaning In on Education for All. *Comparative Education Review* 60(1), 1-26.
- Napporn, C., Baba-Moussa, A. (2013). Accompagnement et soutien scolaires : l'expérience béninoise. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. 79-88.
- Neto-Mendes, A., Costa, J. A., Ventura, A., Azevedo, S., Gouveia, A. (2013). Private tutoring in Portugal: Patterns and impact at different levels of education. In M. Bray, A. Mazawi, & R. Sultana (Eds.), *Private tutoring across the Mediterranean: Power dynamics, and implications for learning and equity*. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers, 51-165.

- Nichols, M. (2003). A theory for eLearning. *Journal of Educational Technology & Society*, 6(2), 2-10.
- Nikolopoulou, K. (2022). *What Is Snowball Sampling? Definition & Examples*. Retrieved on 8-3-2023 from <https://www.scribbr.com/methodology/snowball-sampling/>
- OECD, (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. Paris: PISA OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/3197152b-e>
- OECD, (2021a). *Learning for Life*. Paris: PISA OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/0ae365b4-en>
- OECD, (2021b). *Sky's the limit: Growth mindset, students, and schools in PISA*. Paris: PISA OECD Publishing. Retrieved on 5-2-2023 from <https://www.oecd.org/pisa/growth-mindset.pdf>
- OECD, (2021c). *21st Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World*, PISA. Paris: PISA OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>
- OECD, (2020). *PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools*. Paris: PISA OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/ca768d40-en>
- OECD, (2019). *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*. Paris: PISA OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>
- OECD, (2018a). *PISA 2018 technical report: Chapter 3 Context Questionnaire Development*. Paris: PISA OECD Publishing. Retrieved on 5-2-2023 from www.oecd.org/pisa/data/pisa2018technicalreport/PISA2018-TecReport-Ch-03-Context-Questionnaire-Development.pdf
- OECD, (2018b). Education at a Glance “How do admission systems affect enrolment in public tertiary education?” *Education Indicators in Focus, No. 63* Paris: PISA OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/41bf120b-en>
- OECD, (2016). *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*. Paris: PISA OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2016-en>
- OECD, (2015). *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*. Paris: PISA OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2015-en>

- Oevermann, U., & Tilman, A., Konau, E., & Krambeck, J. (1987). Structures of meaning and objective hermeneutics, in *Volker meja, dieter misgeld & nico stehr (hrsg.) Modern German sociology*. New York: Columbia University Press, 436–447.
- Olssen, M., 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.
- Ong, A. (2006). Mutations in Citizenship. *Theory, Culture and Society*, 23, 2-3, 499-531.
- Palan J., Phapruek U. (2009). E-commerce competencies and success of Thai ecommerce firms: a mediating of multi-channel retailing advantage. *Journal of Academy of Business and Economics, International Academy of Business and Economics March*, 9(3).
- Park, H., Buchmann, C., Choi, J., Merry, J. J. (2016). Learning beyond the school walls: Trends and implications. *Annual Review of Sociology*, 42, 231-252.
- Park, H., Byun, S. Y., Kim, K. K. (2011). Parental involvement and students' cognitive outcomes in Korea: Focusing on private tutoring. *Sociology of Education*, 84(1), 3-22. <https://doi.org/10.1177/0038040710392719>
- Passeron, J.-C. (1982). L'inflation des diplômes: remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie. *Revue Française de Sociologie*, (vol. XXIII), 4, 551-584.
- Porter, M. E. (2008). The five competitive forces that shape strategy. *Harvard Business Review*, 86(1), 79-93.
- 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.
- Psacharopoulos, G., Papakonstantinou, G. (2005). The Real University Cost in a “Free” Higher Education Country. *Economics of Education Review*, 24, 103-108. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2004.01.003>

- Quillian, L. (2014). Does Segregation Create Winners and Losers? Residential Segregation and Inequality in Educational Attainment. *Social Problems*, 61, 402-426.
- Radcliffe-Brown, A. R. (1954). *Australian local organization*. *American Anthropologist*, 56, p. 105–106.
- Rasmussen, P., Larson, A., Rönnerberg, L., Tsatsaroni, A. (2015). Policies of ‘modernisation’ in European education: Enactments and consequences. *European Educational Research Journal*, 14(6), 479-486. <https://doi.org/10.1177/1474904115610783>
- Reay, D. (1998). Always knowing and ‘never being sure’: Institutional and familial habituses and higher education choice. *Journal of Education Policy*, 13, (no. 4), 519-29.
- Reay, D., David, M., Ball, S. J. (2005). *Degrees of Choice. Class, race, gender, and higher education*. USA: Trentham Books.
- Reveaud, M., van Zanten, A. (2007). Choosing the local school: middle class parents’ values and social and ethnic mix in London and Paris. *Journal of Education Policy*, 22(1), 107-124.
- Riemann, G. (2003). ‘A Joint Project Against the Backdrop of a Research Tradition: An Introduction to “Doing Biographical Research”’, *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research*, 4(3).
- Robson, C. (2002). *Real world research: a resource for social scientists and practitioner-researcher*. (2nd ed., illustrated). London: Wiley-Blackwell.
- Rosenberg, M. J., Foshay, R. (2002). *E-learning: Strategies for delivering knowledge in the digital age*. Performance Improvement.
- Rumble, G. (2006). Labour market theories and distance education: a response. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 11(2).
- Runte-Geidel, A., Femia Marzo, P. (2015). Shadow education in Spain: Examining social inequalities through the analysis of PISA results. *European Education*, 47, 117-136.

- Saravanan, M., Sajitha, S. (2016). Consumer perception towards online advertisement. *International Research Journal of Engineering and Technology (IRJET)*, 3(11), ISSN: 2395- 0072.
- Savage, M. (2000). *Class Analysis and Social Transformation*. Buckingham: Open University Press.
- Savage, M., Warde, A., & Devine F. (2005). Capitals, Assets, and Resources: Some critical issues. *The British Journal of Sociology*, 56(1), 31-47.
- Schlosser, L. A., Simonson, M. (2009). *Distance Education: Definition and Glossary of Terms*. (3rd ed). U.S.: Information Age Publishing.
- Schultz, TW. (1961). Investment in Human Capital [Presidential address delivered at the annual meeting of the American Economic Association, Saint Louis, MO, December, 1960]. *The American Economic Review* 51(1), 1-17.
- Schütze, F. (1987) *Das Narrative Interview in Interaktionsfeldstudien I [The Narrative Interview in Studies on Fields of Interaction I]*. Hagen, Germany: Department of Education and Social Social Sciences, Studienbrief der Fernuniversität Hagen.
- Scott, W. R. (2008). Approaching Adulthood: The Maturing of Institutional Theory. *Theory and Society*, 37(5), 427-442. doi:10.1007/s11186-008-9067-z
- Sianou-Kyrgiou, E. (2008). Social class and access to higher education in Greece: supportive preparation lessons and success in national exams, *International Studies in Sociology of Education*, 18, 3-4, 173-183. doi:10.1080/09620210802492757
- Silova, I. (2010). Private tutoring in Eastern Europe and Central Asia: Policy choices and implications. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 40, 327-344.
- Silova, I., Bray, M. (2006). The hidden marketplace: Private tutoring in former socialist countries. In I. Silova, V. Budiene, & M. Bray (Eds.), *Education in a hidden marketplace: Monitoring of private tutoring*. New York, NY: Open Society Institute, 71-98.
- Smrekar, C., Goldring, E. (1999). *School choice in urban America: magnet schools and the pursuit of equity*. New York: Teachers' College Press.

- Smyth, E. (2009). Buying your way into college? Private tuition and the transition to higher education in Ireland. *Oxford Review of Education*, 35, 1-22.
- Stevenson, D. L., Baker, D. P. (1992). Shadow education and allocation in formal schooling: Transition to university in Japan. *American Journal of Sociology*, 97, 1639-1657.
- Stiglitz, J. E. (1975). The Theory of Screening, Education, and the Distribution of Income. *American Economic Review*, 65, 283-300.
- Strauss, A., Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage Publications, Inc.
- Tayebinik, M., Puteh, M. (2012). Blended Learning or E-learning? *International Magazine on Advances in Computer Science and Telecommunications (IMACST)*, 3(1), 103-110.
- Thambusamy, R. X., Singh, P., Ramly, M. A. (2019). The inconvenient truth about digital transformation in higher education. In Y. Inoue-Smith (ed.), *Faculty roles and changing expectations in the new age Hershey*. PA: IGI Global, 232-247. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-7438-5.ch014>
- Thomas, W. I., Znaniecki, F. (1920). *The Polish Peasant in Europe and America. Monograph of an Immigrant Group, Organization and Disorganization in America*, vol. 5. Boston: The Gorham Press.
- Tsakiris, D., Theohari, I., Antoniou, I. (2018). Parental Educational Practices of “Protectionism” In The Name Of a Successful Schooling. *Paper presented at European Educational Research Association, ECER 2018 “Inclusion and Exclusion, Resources for Educational Research”*. Italy: Free University Bolzano, 3-7 September. <https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/23/contribution/44576/>
- Tsakiris, D., Theohari, I., Nikita, D-P. (2015). Policies in The pursuit of ‘Elite and Excellence’: delineating the educational ‘imaginary’ of Parents and Teachers. *Paper presented at European Educational Research Association, ECER 2015 “Education and Transition - Contributions from Educational Research”*, Corvinus University of Budapest, 7-11 September. <http://www.eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/20/contribution/35592/>

- Tsakiris, D., Samara, T-A., Theohari, I. (2014). Parental Choices Regarding Schools and Private Tutoring Organizations In Order To Ensure a Successful Schooling. *Paper presented at European Educational Research Association, ECER 2014 "The Past, Present and Future of Educational Research in Europe"* University Porto, Portugal, 1-5 September. <https://www.eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/19/contribution/32071/>
- Tsikalaki, I., Kladi-Kokkinou, M. (2016). Economic crisis and social inequalities in education: Educational choices of candidates for higher education (full text in Greek). *Academia*, 6(7), 34-82.
- Tsiplakides, I. (2018). Differentiation in Higher Education: The Impact of Parental Education. *Social Sciences*, 7(2), 1-10.
- UNESCO (2016). *Education for People and Planet: Creating Sustainable Futures for All*. Global Education Monitoring Report. Paris: UNESCO.
- Valassi, D. (2009). Choosing a private school in the Greek education market: a multidimensional procedure. Αθήνα: Ερμής.
- van Nyhuis, A. (2018). Advancing globalization by teaching with technology: Synthesizing global understanding and collaborative online international learning models. *Journal of Higher Education Management*, 33(1), 136-143.
- van Zanten, A. (2015). A family affair: Reproducing elite positions and preserving the ideals of meritocratic competition and youth autonomy'. In: van Zanten, A., Ball, S. J. & Darchy-Koechlin, B. (Eds.), *World Yearbook of Education, 2015*. London, U.K.: Routledge.
- van Zanten, A. (2010). Choix de l'école et inégalités scolaires: Le rôle des ressources culturelles et économiques des parents. *Agora débats/jeunesses*, 56, 35-47. doi:<https://doi.org/10.3917/agora.056.0035>
- van Zanten, A. (2009a). Choisir son école. *Stratégies familiales et médiations locales*. Paris: Presses Universitaires de France.

- van Zanten, A. (2009b). The Sociology of Elite Education. In Apple M., Ball S., Gandin L.A. (Eds.), *International Handbook of the Sociology of Education*. New York: Routledge.
- 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.
- van Zanten, A. (2003). Middle-class Parents and Social Mix in French Urban Schools: reproduction and transformation of class relations in education. *International Studies in Sociology of Education*, (vol.13), No 2, 107-123.
- van Zanten, A., Obin, J. (2010). *La carte scolaire*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.vanza.2010.01>
- van Zanten, A., Steven, B., Darchy Koechlin, B. (2015). *World Yearbook of Education 2015: Elites, Privilege and Excellence: The National and Global Redefinition of Educational Advantage*. London: Routledge.
- Vella, A., Theuma, M. (2008). *Various aspects behind private tuition: A study among Form 4 secondary schools*. BEd (Hons) dissertation. University of Malta, Valletta.
- Ventura, A., Jang, S. (2010). Private tutoring through the internet: Globalization and offshoring. *Asia Pacific Education Review*, 11, 59-68.
- Vergidis, D. (2021). Educational needs (Educational Needs Assessment). Retrieved on 19-3-2023 from <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/aeci/article/view/28854>
- Vranica, S., Shield, M. (2016). Doubts About Digital Ads Rise Over New Revelations. *Wall Street Journal*. Dow Jones & Company.
- Waller R. E., Lemoine P. A., Mense E. G., Richardson M. D. (2019). Higher Education. In *Search Of Competitive Advantage: Globalization, Technology And E-Learning*, 3(8), 184-190.
- Wells, A. (2000). *In search of uncommon schools: charter school reform in historical perspective (Part 3) Charter schools as uncommon schools*. Retrieved on 12-10-2022 from <http://www.tcrecord.org>

- Wells, W., Chen, Q. (2000). The Dimensions of Commercial Cyberspace. *Journal of Interactive Advertising*, 1(1), 23-40. doi:10.1080/15252019.2000.10722042
- Whitty, G. (2000). *Privatisation and marketisation in education policy. Speech given to the National Union of Teachers conference on Involving the Private Sector in Education: Value Added or High Risk?* Retrieved on 19-3-2023 from <http://firgoa.usc.es/drupal/files/whitty.pdf>
- Wiseman, A. W. (2013). "Foreword." In *Out of the Shadows: The Global intensification of Supplementary Education*. In J. Aurini, S. Davies & Julian Dierkes (eds.). Bingley: Emerald.
- Yoon, K. (2014). The Change and Structure of Korean Education Policy in History. *Italian Journal of Sociology of Education*, 6(2), 173-200.
- Young, M. (1958). *The Rise of the Meritocracy 1870-2033: An essay on education and society*. London: Thames and Hudson.
- Zagos, C., Kyridis, A., Kamarianos, I., Dragouni, K E., Katsanou, A., Kouroumichaki, E. (2022). Emergency remote teaching and learning in greek universities during the COVID-19 pandemic: the attitudes of university students. *Eur. J. Interact. Multimed. Educ.* 3e02207. doi:10.30935/ejimed/11494
- Zhang, W., Bray, M. (2020). Comparative research on shadow education: Achievements, challenges, and the agenda ahead. *European Journal of Education*, 55, 322-341.
- Zhang, W., Bray, M. (2017). Micro-neoliberalism in China: Public-private interactions at the confluence of mainstream and shadow education. *Journal of Education Policy*, 32(1), 63-81. <https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1219769>

Ηλεκτρονικές Πηγές

- Alfavita (2022, Οκτώβριος 24). *Φθορά και σιωπηλή παραίτηση: Τι εξομολογείται μία εκπαιδευτικός*. Ανακτήθηκε στις 22-5-2023 από το δικτυακό τόπο https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/397438_fthora-kai-siopili-paraitisi-ti-exomologeitai-mia-ekpaideytikos
- KYODO (2023, March 2). Japan sees record high of 512 student suicides in 2022. *The japantimes*. Ανακτήθηκε στις 13-5-2023 από το δικτυακό τόπο <https://www.japantimes.co.jp/news/2023/03/02/national/social-issues/school-children-suicides/>
- Li, C. & Lalani, F. (2020, April 29). *The COVID-19 Pandemic Has Changed Education Forever. This Is How*. Ανακτήθηκε στις 5-9-2022 από το δικτυακό τόπο <https://www.weforum.org/agenda/2020/04/coronavirus-education-global-covid19-online-digital-learning>
- Αποστόλου, Μ. (2021, Απρίλιος 5). *GoStudent: Η αυστριακή εκπαιδευτική startup ανοίγει γραφείο στην Ελλάδα. Ημερησία*. Ανακτήθηκε στις 4-2-2022 από το δικτυακό τόπο https://www.imerisia.gr/epiheiriseis/11028_gostudent-i-aystriaki-ekpaideytiki-startup-anoigei-grafeio-stin-ellada
- Θεριανός, Κ. (2013, Μάρτιος 25). *Η προσέγγιση του Ronald Dore στις σπουδές, τα πτυχία και την απασχόληση*. Ανακτήθηκε στις 25-2-2021 από το δικτυακό τόπο http://criticeduc.blogspot.com/2013/03/blog-post_23.html
- Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη (1998). *Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής*. Ανακτήθηκε στις 7-2-2022 από το δικτυακό τόπο https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/index.html
- Λακασάς, Α. (2015, Ιανουάριος 11). *Καταιγίδα διδακτορικών στα ελληνικά ιδρύματα. Καθημερινή*. Ανακτήθηκε στις 2-4-2018 από το δικτυακό τόπο www.kathimerini.gr/799006/article/epikairothta/ellada/kataigidadidaktorikwnstaellhnika-idrymata
- Λακασάς, Α. (2015, Νοέμβριος 8). *1,2 δις ευρώ για την ιδιωτική παιδεία. Καθημερινή*. Ανακτήθηκε στις 7-3-2018 από το δικτυακό τόπο <https://www.kathimerini.gr/society/837929/1-2-dis-eyro-gia-tin-idiotiki-paideia/>

Νεοφυής επιχείρηση. (2021, 21 February). In *Wikipedia*. Ανακτήθηκε 21 Φεβρουαρίου 2021, από το δικτυακό τόπο https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9D%CE%B5%CE%BF%CF%86%CF%85%CE%AE%CF%82_%CE%B5%CF%80%CE%B9%CF%87%CE%B5%CE%AF%CF%81%CE%B7%CF%83%CE%B7

Νικηφόρου, Ρ. (2019, Σεπτέμβριος 8). *Πόσο κοστίζουν τα φροντιστήρια των μαθητών σε γυμνάσιο και λύκειο*. Ανακτήθηκε στις 30-3-2022 από το δικτυακό τόπο <https://www.insider.gr/tax-labour/120957/poso-kostizoyn-ta-frontistiria-ton-mathiton-se-gymnasio-kai-lykeio>

Πουκαμισάς, Α. (2017, Νοέμβριος 27). *Η εκπαίδευση είναι ένας ασφαλής κλάδος για να επενδύσει κανείς (συνέντευξη του Προέδρου του Ομίλου Φροντιστηρίων Πουκαμισάς)*. Ανακτήθηκε στις 18-1-2021 από το δικτυακό τόπο <http://www.capital.gr/epixeiriseis/3257088/-i-ekpaideusi-einai-enas-asfalish-klados-gia-na-ependusei-kaneis?preview=true>

Διαδικτυακοί τόποι

Akadomia (www.acadomia.fr)

Αξία. Ομιλος φροντιστηρίων μέσης εκπαίδευσης

(<https://axia.edu.gr/%CF%86%CF%81%CE%BF%CE%BD%CF%84%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%AE%CF%81%CE%B9%CE%B1-ib-international-baccalaureate>)

Digitalbang (<https://www.digitalbang.gr>)

Digi-plan. Κατασκευή, Φιλοξενία, Προώθηση Ιστοσελίδων & E-Shops.

(<https://www.digi-plan.gr/taftotita/>)

Gostudent (www.gostudent.org/gr)

Ιδιαίτερα μαθήματα. Net (www.idiaitera-mathimata.net/idiaitera-mathimata/sxetikame-to-idiaitera-mathimata)

Instateacher (www.instateacher.gr)

Kip McGrath Education Centres (www.kipmcgrath.com)

Memby (www.memby.gr/pos-moiazoun-ta-mathimata-mas)

Ομοσπονδία Εκπαιδευτικών Φροντιστών Ελλάδας. Ιστορικό αρχείο.
(www.oefe.gr/el/static/historicArchive_el.aspx)

Ομοσπονδία Εκπαιδευτικών Φροντιστών Ελλάδας. (www.oefe.gr)

Ομοσπονδία Ιδιωτικών Εκπαιδευτικών Λειτουργιών Ελλάδος (ΟΙΕΛΕ) (www.oiele.gr)

Online Φροντιστήριο passpel (www.passpel.com/sixnes-erotiseis/)

Oxford Learning: Tutoring Services (www.oxfordlearning.com)

Πανελλήνιο Δίκτυο Καθηγητών (<https://diktio-kathigiton.net/>)

Σύγκριση καθηγητών (www.sigkrisi-kathigiton.gr)

Sylvan learning (www.tutoring.sylvanlearning.com)

Teacherfinder (www.teacherfinder.gr)

Φροντιστήρια Ακάδημος (www.akadimos.gr)

Φροντιστήρια ΔΙΑΚΡΟΤΗΜΑ (www.diakrotima.gr)

Φροντιστήρια Πουκαμισάς (www.poukamisas.gr/nea-anakoinoseis/diagonismos)

Φροντιστήριο Μεθοδικό (www.methodiko-frontistirio.gr/trapeza-thematon.html)

Νομοθεσία

Αναγκαστικός Νόμος 2545/1940. Περί ιδιωτικών σχολείων, φροντιστηρίων και οικοτροφείων.
Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 287/Α/10-9-1940).

Βασιλικό Διάταγμα 378/1964. Περί τῶν εἰσιτηρίων διαγωνισμῶν ἐν γένει διὰ τὰ Ἄνωτατα
Εκπαιδευτικά Ἰδρύματα. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 110/Α/9-07-1964).

N. 4692/2020. Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις. Εφημερίδα της Κυβέρνησης
(ΦΕΚ 111/Α/12-6-2020).

N. 4327/2015. Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια
Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 50, τ.Α΄, 14.05.2015).

N. 4186/2013. Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις.
Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ Α΄193/17.9.2013).

- N. 4172/2013. Φορολογία εισοδήματος, επείγοντα μέτρα εφαρμογής του Ν. 4046/2012, του Ν. 4093/2012 και του Ν. 4127/2013 και άλλες διατάξεις. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 167/Α/23-07-2013).*
- N. 3966/2011. Θεσμικό πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ» και λοιπές διατάξεις. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 119, τ.Α', 24.05.2011).*
- N. 2525/1997. Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 188/Α/23-9-1997).*
- N. 1771/1988. Τροποποίηση και συμπλήρωση του συστήματος εισαγωγής σπουδαστών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και άλλες διατάξεις. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 71/Α/19-4-1988).*
- N. 1566/1985. Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 167, τ.Α', 30.09.1985).*
- N. 1351/1983. Εισαγωγή σπουδαστών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 56/Α/26-4-1983).*
- N. 1035/1980. Περί του τρόπου εισαγωγής εις τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα, τας σχολάς εκπαιδύσεως διδακτικού προσωπικού και τας ανωτέρας σχολάς και άλλων τινών διατάξεων. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 60/Α/15-3-1980).*
- Προεδρικό Διάταγμα 201/1998. Οργάνωση και Λειτουργία Δημοτικών Σχολείων. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ Α' 161/13-6-1998).*
- Προεδρικό Διάταγμα 104/1979. Περί σχολικού και διδακτικού έτους, υπηρεσιακών βιβλίων, εγγραφών, μετεγγραφών, φοιτήσεως, διαγωγής και τιμητικών διακρίσεων των μαθητών των σχολείων Μέσης Γενικής Εκπαιδύσεως. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 23/Α/7-2-1979).*
- Υ.Α. 173678/ΓΔ4/22-12-2020. Τράπεζα Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας (Τ.Θ.Δ.Δ.) (Β' 5787). Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 2136/30-04-2022).*

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Παράρτημα 1

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Ημ/νία:

Στοιχεία Συνεντευξιζομένου-ης
Όνοματεπώνυμο:
Ηλικία:
Οικ. κατάσταση:
Επίπεδο σπουδών:
Επάγγελμα:
Επάγγελμα συζύγου:
Βαθμίδα φοίτησης τέκνου:
Τηλέφωνο επικοινωνίας:
Skype/e-mail:
Τόπος κατοικίας – Δ/νση:

1^{ος} Ερευνητικός Άξονας: Ένταση (συχνότητα) χρήσης και μορφολογία φροντιστηρίων Μ.Ε. στο πλαίσιο των διαφορετικών τύπων σχολείων

1. Ποια είναι η γνώμη σας για τη φροντιστηριακή υποστήριξη και τη συμβολή της στην επιτυχία των εισαγωγικών εξετάσεων; (ερώτηση εκκίνησης)
2. Σε ποιο σχολείο φοιτά το παιδί σας;
3. Το παιδί σας παρακολουθεί φροντιστήρια; Εάν ναι, σε ποια τάξη ξεκίνησε; Εάν όχι, γιατί;
4. Τι είδους φροντιστήρια χρησιμοποιείτε αυτή τη στιγμή και σε ποια μαθήματα; (γενικές μορφές)
 - οργανωμένο φροντιστήριο
 - ιδιαίτερο μάθημα
 - μεικτή μέθοδος (οργανωμένο φροντιστήριο & ιδιαίτερο μάθημα)
 - διαδικτυακό φροντιστήριο
5. Γνωρίζετε για τα διαδικτυακά φροντιστήρια; Ποια είναι η γνώμη σας; Θα επιλέγατε να κάνετε μάθημα με αυτόν τον τρόπο;

- διαδικτυακές πλατφόρμες ιδιαίτερων μαθημάτων ¹⁴⁵
- διαδικτυακά οργανωμένα φροντιστήρια

6. Ποιοι είναι οι βασικοί λόγοι που οδήγησαν στην προσφυγή σας στα φροντιστήρια;

2^{ος} Ερευνητικός Άξονας: Οι γονεϊκές στρατηγικές επιλογής φροντιστηρίων Μ.Ε. και η σύνδεσή τους με παράγοντες που σχετίζονται με τον τύπο και τη φήμη της σχολικής μονάδας

➤ Τι είδους φροντιστήρια χρησιμοποιείτε αυτή τη στιγμή και σε ποια μαθήματα; (ειδικές μορφές)¹⁴⁶

- Ομαδικό σε οργανωμένο φροντιστήριο
- Ιδιαίτερο σε οργανωμένο φροντιστήριο
- Ιδιαίτερο μάθημα
 - ένας προς έναν ή γκρουπάκι,
 - στο σπίτι ή στο χώρο του καθηγητή ή αλλού
 - εργασιακό καθεστώς καθηγητή (καθηγητής σχολείου ή φροντιστηρίου ή ιδιώτης που παραδίδει μόνο ιδιαίτερα μαθήματα)
 - συνδυασμοί

7. Ποια είναι, κατά προσέγγιση, η μηνιαία δαπάνη για τα φροντιστήρια ;

- Είστε ικανοποιημένη-ος από τα φροντιστήρια που έχετε επιλέξει ή, υπό άλλες συνθήκες, ίσως και να επιλέγατε κάτι άλλο;

8. Ποια η εικόνα (φήμη) του σχολείου σας γενικά προς τα έξω; Είστε ικανοποιημένος-η από τη γενικότερη λειτουργία του; (εάν ναι, για ποιους λόγους; εάν όχι, για ποιους λόγους;)

9. Πώς οδηγηθήκατε στην επιλογή του συγκεκριμένου σχολείου και ποιες οι προσδοκίες σας από αυτό; (κυρίως για Ιδιωτικά, Πρότυπα ή ΕΠΑ.Λ)

- Πιστεύετε ότι το συγκεκριμένο σχολείο θα μπορούσε να έχει αποτρέψει τη στρόφη σας στο φροντιστήριο;
- Αφού το σχολείο σας καλύπτει τότε για ποιο λόγο χρησιμοποιείτε φροντιστήρια;

10. Γνωρίζετε εάν οι συμμαθητές του παιδιού σας πηγαίνουν σε φροντιστήρια;

¹⁴⁵ Προηγήθηκε αναλυτική επεξήγηση και περιγραφή των σχετικών κατηγοριών στους συνεντευξιαζόμενους πριν δώσουν την απάντησή τους.

¹⁴⁶ Η ερώτηση δεν επαναλήφθηκε κατά τη διαδικασία. Τα στοιχεία δόθηκαν συγκεντρωτικά από τους συνεντευξιαζόμενους στην ερώτηση 4.

- Έχετε συζητήσει με άλλους γονείς του σχολείου σας για το θέμα αυτό; Τι είδους φροντιστήρια χρησιμοποιούν, εάν γνωρίζετε;
11. Σας ενδιαφέρει η γνώμη των άλλων γονέων; Σας επηρεάζει το πώς σκέφτονται και ενεργούν σε σχέση με τα φροντιστήρια που πηγαίνουν;
 12. Γνωρίζετε το μαθησιακό επίπεδο των άλλων παιδιών του φροντιστηρίου που έχετε επιλέξει;
 13. Γνωρίζετε το οικογενειακό υπόβαθρο των άλλων παιδιών του φροντιστηρίου που έχετε επιλέξει; Είναι ο παράγοντας αυτός σημαντικός για εσάς ή όχι;
 14. Γνωρίζετε από τις κοινωνικές σας συναναστροφές εάν στα φροντιστήρια στρέφονται και μαθητές ιδιωτικών σχολείων;
 15. Πιστεύετε ότι υπάρχουν φροντιστήρια που είναι πιο «δημοφιλή», ας το πούμε, σε μαθητές που προέρχονται από συγκεκριμένα σχολεία; (ή υπάρχουν φροντιστήρια που δουλεύουν κυρίως με μαθητές «καλών» σχολείων π.χ. δημόσιων ή ιδιωτικών;)
 16. Από ποιον εκφράστηκε το αίτημα για την παρακολούθηση φροντιστηρίου, με ποιο τρόπο και σε ποια χρονική στιγμή; (περιγραφή του συμβάντος)
 - Από εσάς ;
 - Από το παιδί σας ;
 - Από άτομο που προέρχεται από το χώρο του σχολείου; (εκπαιδευτικός, διευθυντής, άλλος εμπλεκόμενος)

➤ Από ποιον γίνεται η επιλογή του φροντιστηρίου (και του είδους του);
 17. Ποια συναισθήματα σας γεννιούνται με την ιδέα (σκέψη) της επιλογής & έναρξης των φροντιστηρίων κάθε χρόνο;
 - Σας αγχώνει αυτή η διαδικασία ή όχι; Μπορείτε να περιγράψετε την κατάσταση;
 - Τι σας προσφέρει σε συναισθηματικό επίπεδο η χρήση φροντιστηρίων;
 18. Το παιδί σας πώς αισθάνεται με τα φροντιστήρια που παρακολουθεί;
 - Είναι ευχαριστημένο; Κουράζεται;
 - Ποιο είναι το καθημερινό του πρόγραμμα (περιγραφή)

19. Σε γενικότερο επίπεδο, τι προσδοκάτε για το παιδί σας και το επαγγελματικό του μέλλον και πως θεωρείτε ότι το στηρίζετε σε αυτή την απαιτητική περίοδο της ζωής του;

3^{ος} Ερευνητικός Άξονας: Τα ειδικά κριτήρια επιλογής των γονέων στο πλαίσιο των φροντιστηρίων Μ.Ε.

20. Κάνατε κάποια έρευνα αγοράς για τα φροντιστήρια που υπάρχουν πριν καταλήξετε στην επιλογή σας ; Αν ναι, με ποιον τρόπο ;

21. Με βάση ποια κριτήρια επιλέξατε το φροντιστήριο ή το ιδιαίτερο μάθημα;

- Μπορείτε να ιεραρχήσετε τα παρακάτω κριτήρια;

- **φήμη** (προηγούμενες επιτυχίες)
- **συστάσεις κοινωνικού δικτύου** (συγγενών, φίλων, γνωστών)
- **εμπειρία - χρονικό διάστημα λειτουργίας**
- **οικονομικό κόστος** (δίδακτρα, οικονομικό πακέτο, προσφορές)
- **μέγεθος επιχείρησης** (αλυσίδα - όμιλος, κεντρικό, συνοικιακό)
- **εξειδίκευση φροντιστηρίου** (σε συγκεκριμένα μαθήματα)
- **ποιότητα εκπαιδευτικού προσωπικού** (γνωστική κατάρτιση, παιδαγωγική προσέγγιση, χημεία, μεταδοτικότητα, οργάνωση, ενημέρωση κτλ)
- **ανθρωποκεντρικό προφίλ** εκπαιδευτικού προσωπικού (ανθρώπινο ενδιαφέρον, προσήνεια, ψυχολογική υποστήριξη & προετοιμασία μαθητών)
- **πρόσθετες εκπαιδευτικές υπηρεσίες/πολύ-λειτουργικότητα** (π.χ. ενισχυτικά μαθήματα δημοτικού, μαθήματα όλων των ομάδων προσανατολισμού-κατευθύνσεων, ειδικότητες ΕΠΑ.Λ, ξένες γλώσσες, μαθήματα πληροφορικής, e-learning, υπηρεσίες συμβουλευτικής, εκδηλώσεις ενημέρωσης για γονείς και μαθητές, κ.α.)
- **μέγεθος τάξης** (αριθμός ατόμων)
- **σύσταση τάξης** (επίδοση άλλων μαθητών, κοινές παρέες κτλ)
- **υλικοτεχνική υποδομή - νέες τεχνολογίες** (εγκαταστάσεις, σύγχρονος εξοπλισμός, εξοικείωση - γνώση νέων τεχνολογιών, ψηφιακών εργαλείων κτλ)
- **περιοχή** (χωροταξικά) ή **απόσταση** (ευκολία πρόσβασης)
- **ασφάλεια** (τήρηση μέτρων προστασίας κατά του κορωνοϊού- COVID 19)
- άλλο

4^{ος} Ερευνητικός Άξονας: Η επιρροή της διαδικτυακής εταιρικής ταυτότητας των φροντιστηρίων Μ.Ε. (ιστοσελίδα) στη γονεϊκή στάση και επιλογή και το εκπαιδευτικό φαντασιακό που προάγει.

22. Έχετε χρησιμοποιήσει ποτέ το διαδίκτυο για να βοηθηθείτε στην επιλογή ενός φροντιστηρίου; Εάν ναι, με ποιο τρόπο αυτό σας βοήθησε; (διαδίκτυο ως μέσο επιλογής)

23. Σας ενδιαφέρει, γενικότερα, το εάν και το πώς προβάλλει (ιστοσελίδα) ή προωθεί (διαφήμιση) τις υπηρεσίες του ένα φροντιστήριο;

- Έχετε κοιτάξει π.χ. εάν υπάρχει ιστοσελίδα ή εάν ο πάροχος είναι ενεργός στα social media; Παίζει ρόλο αυτό για εσάς;
- Εάν έπρεπε να επιλέξετε ανάμεσα σ' ένα φροντιστήριο με μία καλή, δυναμική ιστοσελίδα και σ' ένα άλλο με μία μέτρια ή χωρίς καθόλου ιστοσελίδα, τι θα κάνατε; Θα επηρέαζε (συνειδητά ή και υποσυνείδητα) κάτι τέτοιο την επιλογή σας; (χωρίς απαραίτητα να την καθορίζει).

24. Τι είναι αυτό που συνήθως κοιτάζετε πρώτα/που θα κοιτάζατε στις διαδικτυακές υπηρεσίες (ιστοσελίδα, social media κλπ) του παρόχου, εάν χρησιμοποιείτε/εάν χρησιμοποιούσατε το διαδίκτυο ως επιπρόσθετη βοήθεια για να επιλέξετε ένα φροντιστήριο;¹⁴⁷

- Τι σας κεντρίζει/τι θα σας κέντριζε το ενδιαφέρον; Με άλλα λόγια, τι είναι αυτό που μπορεί να σας πείσει/που θα μπορούσε να σας πείσει;
- Τι θέλετε/θα θέλατε να δείτε να περιέχει μία ιστοσελίδα φροντιστηρίου;
- Μπορείτε να ιεραρχήσετε τα παρακάτω κριτήρια; Εάν κάποιο από αυτά δε σας ενδιαφέρει, δε χρειάζεται να το συμπεριλάβετε στις επιλογές σας.

¹⁴⁷ Η διαφοροποίηση του χρόνου σχετίζεται με την απάντηση του γονέα στις αμέσως προηγούμενες ερωτήσεις. Εάν η απάντηση είναι θετική ως προς τη χρήση του διαδικτύου (ιστοσελίδας), η ερώτηση αναφέρεται στο παρόν. Εάν, αντίθετα, η απάντηση είναι αρνητική, τότε η ερώτηση αναφέρεται στο υποθετικό μέλλον.

Διαδικτυακή Εταιρική Ταυτότητα Φροντιστηρίου (Ελκυστικότητα Ιστοσελίδας)

A. ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ

(Παροχές - Βαθμός πληροφόρησης)

- **Ιστορικό επιτυχιών, γενικές υπηρεσίες και παροχές** του φροντιστηρίου
- **Πολυλειτουργικότητα, διαδραστικότητα, νέες τεχνολογίες** (εκπαιδευτικές πλατφόρμες & εφαρμογές, ηλεκτρονική ενημέρωση γονέων, blog, social media-δημοφιλία κτλ.), **βαθμός πληροφόρησης** (ψηφιακά αρχεία, εικόνες, βίντεο, εκπαιδευτικό υλικό, φωτογραφίες εγκαταστάσεων, βιογραφικό καθηγητών, social media-δημοφιλία κτλ)
- Γενική περιγραφή της **εκπαιδευτικής φιλοσοφίας** του φροντιστηρίου (σκοπός, στόχος, όραμα, ιστορικό υπόβαθρο ίδρυσης κτλ)

B. ΕΜΦΑΝΙΣΗ - ΠΡΟΒΟΛΗ

- **Επωνυμία** φροντιστηρίου (σήμα, λογότυπο, μάρκα “brand” κτλ)
- **Μορφολογία - μενού** (εύχρηστο-λειτουργικό μενού, σχεδιασμός, δομή, διάταξη, αισθητική, χρώματα κ.τ.λ.)
- **Συνθήματα - σλόγκαν**
- **Κριτική** - αξιολογήσεις (google, social media)

5^{ος} Ερευνητικός Άξονας: Οι ενδεχόμενες επιπτώσεις των δυσμενών συνθηκών των καιρών μας (οικονομική κρίση, πανδημία Covid 19) στην επιλογή και χρήση της φροντιστηριακής εκπαίδευσης

25. Το μεγάλο οικονομικό βάρος που επωμίζονται οι γονείς για τα φροντιστήρια στα χρόνια της οικονομικής κρίσης έγινε για πολλές οικογένειες δυσβάστακτο. Ποια είναι η γνώμη σας; Πώς το διαχειρίζεστε;

26. Με το ξέσπασμα της πανδημίας (Covid 19) τα τελευταία δύο χρόνια, άλλαξε κάτι σε σχέση με την επιλογή και κατ' επέκταση τη χρήση των φροντιστηρίων από μέρους σας; Εάν ναι, με ποιο τρόπο ακριβώς;

- Πώς βιώσατε αυτή την εμπειρία;

Παράρτημα 2

Συνέντευξη (τεκμήριο)

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Στοιχεία Συνεντευξιζόμενου-ης
Όνοματεπώνυμο: Μητέρα
Ηλικία: 48
Οικ. κατάσταση: Έγγαμη με δύο παιδιά
Επίπεδο σπουδών: ΠΕ
Επάγγελμα: Εκπαιδευτικός Α/θμιας Εκπαίδευσης
Επάγγελμα συζύγου: Μηχανικός δικτύων
Βαθμίδα φοίτησης τέκνου: Β΄ Λυκείου, Πρότυπο Λύκειο
Τηλέφωνο επικοινωνίας:
Skype/e-mail:
Τόπος κατοικίας - Δ/ση: Νέο Ψυχικό Αττικής

- **Ποια είναι η γνώμη σας για τα φροντιστήρια και τη συμβολή τους στην επιτυχία των εισαγωγικών εξετάσεων;**

Είναι μια τροχοπέδη που πέφτουμε όλοι οι γονείς μιας και υπάρχει ένα ανταγωνιστικό πλαίσιο για την εισαγωγή στα ΑΕΙ και πλέον έχει γίνει μια κατάσταση δεδομένη. Ότι η γνώση που σου δίνεται στα φροντιστήρια είναι απαραίτητη για να φτάσεις στα ΑΕΙ. Δεν μπορώ να φανταστώ ότι είναι πια τόσο επιτακτικό, ούτε θα έπρεπε να είναι αυτό το κριτήριο, ποιος πηγαίνει στο καλύτερο φροντιστήριο ή ότι προετοιμάζεται κατάλληλα εκτός σχολείου. Πιστεύω ότι αυτό θα έπρεπε να είναι δουλειά αποκλειστικά του σχολείου. Παρόλα αυτά δεν μπορείς πια να δράσεις εκτός αυτού του πλαισίου, είναι δεδομένο ότι θα το ακολουθήσεις.

- **Σε ποιο σχολείο φοιτά το παιδί σας;**

Είναι στο Πρότυπο (...) Λύκειο.

- **Το παιδί σας που πηγαίνει στο Λύκειο παρακολουθεί φροντιστήρια; Εάν ναι, σε ποια τάξη ξεκίνησε;**

Ναι, παρακολουθεί φροντιστήρια. Ξεκίνησε φέτος στη Β΄ Λυκείου.

- *Το παιδί σας που πηγαίνει Γυμνάσιο παρακολουθεί φροντιστήρια;*

- Όχι. Να επισημάνω όμως ότι έκανε φροντιστήριο για να περάσει στο (...). Και αυτές οι εξετάσεις είναι προσομοίωση των εισαγωγικών εξετάσεων.

- **Τι είδους φροντιστήρια χρησιμοποιείτε και σε ποια μαθήματα;**

Η κόρη μου για την εισαγωγή της στο (...) έκανε ιδιαίτερο. Ο γιος μου είναι σε μικρά γκρουπάκια, διαφορετικά για κάθε μάθημα. Είναι ό,τι αφορά στα μαθήματα αυτά που θα εξεταστούν στις Πανελλήνιες. Δηλαδή ο γιος μου κάνει προετοιμασία όχι για να είναι καλός μαθητής στο σχολείο, αλλά για να μπορεί να ανταποκριθεί όσο γίνεται πιο επαρκώς στις απαιτήσεις της εισαγωγής στα ΑΕΙ. Δεν έχει κάνει δηλαδή άλλα εκτός από αυτά.

- **Όλοι γνωρίζουμε το οικονομικό βάρος που επωμίζονται οι γονείς για τα φροντιστήρια, γεγονός που στα χρόνια της οικονομικής κρίσης έγινε για πολλές οικογένειες δυσβάστακτο. Ποια είναι η γνώμη σας; Πώς το διαχειρίζεστε;**

Είναι μονόδρομος! Νιώθεις ότι είναι μια απαραίτητη θυσία οικονομική, την οποία θα την δώσεις ως γονιός – όπως γίνεται και για πολλά άλλα θέματα – και μένει το παιδί σου να εξασφαλίσει την επιτυχία του στα ΑΕΙ. Τώρα αν αυτό είναι που θα το εξασφαλίσει την επιτυχία του, για μένα όχι! Είναι καθαρά η προσωπική του δουλειά. Ίσως ένα καλό φροντιστήριο κάνει αυτό που πολλά παιδιά θέλουν, να οργανώσει τη δουλειά και να μειώσει τον κόπο.

- **Ποια είναι κατά προσέγγιση η μηνιαία δαπάνη για τα φροντιστήρια;**

Είναι αρκετά. Επειδή έχουμε επιλέξει να μην είναι ενιαίο και να είναι σε γκρουπάκι, είναι 600€.

- **Ποια είναι η εικόνα, ή φήμη του σχολείου σας γενικά προς τα έξω; Είστε ικανοποιημένη από τη γενικότερη λειτουργία του; Εάν ναι, για ποιους λόγους; Εάν όχι, για ποιους λόγους;**

Το σχολείο αυτό πανελλαδικά θεωρείται ότι είναι ένα απ' τα πιο καλά σχολεία σε επιτυχίες μαθητών. Αυτό δεν έχει να κάνει μόνο με το σχολείο, έχει να κάνει και με τη συνθήκη ότι έχουν μπει με εξετάσεις και το επίπεδο των μαθητών είναι ήδη υψηλό και λόγω αυτού. Σαφέστατα νομίζω – παρόλο που το σχολείο έχει αυτό το όνομα – ότι

αρκετοί καθηγητές κάνουν ενσυνείδητα τη δουλειά τους και κάποιοι είναι πιο αδιάφοροι και αποστασιοποιημένοι, όπως συμβαίνει σε κάθε χώρο αυτό. Έχει να κάνει λοιπόν και με το ίδιο το σχολείο αλλά και με την προσωπική επιλογή κάθε καθηγητή και με την προσωπική επιλογή κάθε μαθητή να ασχοληθεί με το σχολείο του. Είναι σημαντικός παράγοντας γιατί παρατηρήθηκε, ειδικά με την καραντίνα, μια αποσχολιοποίηση σε βάρος του σχολείου γιατί έχει πάψει να υφίσταται η υποχρεωτικότητά του, που έτσι και αλλιώς θα συνέβαινε στις μεγάλες τάξεις ή μόνο στη Γ' Λυκείου.

▪ **Πώς οδηγηθήκατε στην επιλογή του συγκεκριμένου σχολείου και ποιες είναι οι προσδοκίες σας από αυτό;**

Είναι ένα σχολείο που σου εξασφαλίζει ένα επίπεδο καλών «συμπαικτών», το οποίο τελικά είναι σημαντικό για τα παιδιά. Δηλαδή ο γιος μου μού λέει ότι «είμαστε σε μια πάρα πολύ ενδιαφέρουσα φούσκα!» Δηλαδή αντιλαμβάνονται ότι είναι πολύ προστατευμένα συγκριτικά. Υπάρχει βέβαια ανταγωνισμός, δεν είναι τίποτα ιδανικό!

- *Δηλαδή πώς οδηγηθήκατε στην επιλογή αυτού του σχολείου;*
- Είναι κοντά το σχολείο μας και γενικά η αλήθεια είναι ότι ήταν για το γιο μου, που ήταν ο πρώτος, ένα κίνητρο να επιβεβαιώσει τις δυνατότητές του. Γιατί γενικά, επειδή είναι χαμηλών τόνων άνθρωπος και πολλές φορές ως δασκαλοπαιδί κρυβόταν για να μην φαίνεται ποιος είναι, είχε ένα ενδιαφέρον για εκείνον να δει τι μπορεί. Και επίσης ήταν και ένα ακόμα κίνητρο να καλύψει τα κενά του μέσα από αυτές τις εξετάσεις για να πάει πιο έτοιμος στο Γυμνάσιο. Ήταν πολύ επιτυχής τελικά η προσπάθειά του και πήρε και πίστωση στον εαυτό του μια επιτυχία ότι τα κατάφερε. Δεν ήταν το ίδιο για την κόρη μου, πιστεύω ότι την κόρη μου την δυσκόλεψε πάρα πολύ.
- *Το Πρότυπο Σχολείο είναι κοντά στην περιοχή σας;*
- Ναι τα παιδιά πάνε με τα πόδια.

▪ **Πιστεύετε ότι το συγκεκριμένο σχολείο θα μπορούσε να είχε αποτρέψει την προσφυγή σας στο φροντιστήριο;**

Νομίζω ότι έχει να κάνει και σε κάθε περίπτωση με την προσπάθεια του παιδιού και πόσο βασίζεται στο σχολείο. Δηλαδή εγώ νομίζω είναι ποιον θα εμπιστευτεί και πόσο θα εργαστεί ο ίδιος. Ο γιος μου έκανε την επιλογή να ακολουθήσει το φροντιστήριο ως πιο ασφαλή συνθήκη, δηλαδή με λιγότερο κόπο θα έχει ένα καλύτερο αποτέλεσμα. Γιατί και

ως Πρότυπο το σχολείο βάζει πάρα πολλές εργασίες και δεν ενδιαφέρεται μόνο για την προετοιμασία για τις εξετάσεις. Βέβαια το επίπεδο του σχολείου θα μπορούσε να εξασφαλίσει την επιτυχία των παιδιών θεωρώ. Έχει πολύ καλούς καθηγητές απλά σίγουρα πια είναι άλλες οι απαιτήσεις εκ του συστήματος.

▪ **Γνωρίζετε αν οι συμμαθητές του παιδιού σας πηγαίνουν σε φροντιστήρια;**

Όλοι. Ο μόνος που δεν κάνει είναι ένας φίλος του από το (...), που πήρε υποτροφία και μπήκε τρίτος στο (...).

▪ **Έχετε συζητήσει με άλλους γονείς του σχολείου σας για το θέμα αυτό; Τι είδους φροντιστήρια χρησιμοποιούν, εάν γνωρίζετε;**

Το ίδιο πράγμα γίνεται. Γενικά μάλιστα μιλούσα με μια κοπελίτσα τώρα το καλοκαίρι που έδωσε Πανελλήνιες και ήταν μαθήτριά του σχολείου... οι περισσότεροι στο Πρότυπο αγαπούν τα γκρουπάκια. Δηλαδή προτιμούν μικρές ομάδες. Και μάλιστα, για να πούμε την αλήθεια, επειδή ακριβώς εδώ είναι και το πόσο τα «καλά φροντιστήρια» προτιμούν αντίστοιχους μαθητές από τα σχολεία που είναι πρότυπα ή ιδιωτικά και πάει λέγοντας...

▪ **Σας επηρεάζει το πώς σκέφτονται και ενεργούν οι άλλοι γονείς σε σχέση με τα φροντιστήρια που πηγαίνουν;**

Δεν ξέρω... προφανώς και επηρεάζομαι, όχι απόλυτα φυσικά αλλά το πώς κινούνται οι άλλοι γονείς στο χώρο θα με βοηθήσει να διαμορφώσω μια άποψη. Το εάν θα την ακολουθήσω εξαρτάται από παράγοντες που σχετίζονται με το παιδί.

▪ **Πιστεύετε ότι υπάρχουν φροντιστήρια που είναι πιο δημοφιλή σε μαθητές που προέρχονται από συγκεκριμένα σχολεία;**

Εδώ στη γειτονιά μας, ας πούμε, υπάρχει το (...) που είναι ένα πολύ αξιοπρεπές φροντιστήριο και το οποίο είναι πόλος έλξης για πάρα πολλούς και πολλοί το εμπιστεύονται. Εμάς, η δική μας πληροφορία προήλθε από τον ξάδερφό του ο οποίος ο ίδιος πριν δυο χρόνια είχε μπει στην ίδια διαδικασία, οπότε κατά βάση και εμείς ακολουθήσαμε τα δικά του βήματα χωρίς να το ψάξουμε παραπάνω, γιατί ακριβώς ήταν ένας μαθητής της ίδιας λογικής με το γιο μου. Δηλαδή ναι μεν παίρνει στροφές, αλλά δεν τον καίνε τον εγκέφαλο! Οπότε χρειαζόνταν έναν μπούσουλα που θα τους βοηθήσει και

θα τους οργανώσει από νωρίς έτσι ώστε να μειώσει το άγχος και να τους βοηθήσει στην επιτυχία τους.

- *Οπότε οι μαθητές «καλών» σχολείων, όπως είναι το δικό σας, επιλέγουν συγκεκριμένα φροντιστήρια με αντίστοιχα «καλό» όνομα;*
- Επιλέγουν τη λογική μικρών γκρουπ, όχι τόσο σαν παραδοσιακό φροντιστήριο με περισσότερα από 8 άτομα, όπως ήταν τουλάχιστον στα δικά μου χρόνια. Έχουν μικρά γκρουπ 4μελή, 5μελή τα οποία σαφέστατα είναι και πιο ψηλά στα κόστη.
- *Το μάθημα πού γίνεται;*
- Σε μικρές αίθουσες στο κέντρο. Δηλαδή ας πούμε καθηγητές του (...) έχουν και δικά τους γκρουπάκια εκτός φροντιστηρίου. Δηλαδή αυτοί που έχουν τη φήμη, έχουν κερδίσει τη φήμη σε μεγάλα φροντιστήρια και πια την εξαργυρώνουν σε μικρότερες δικές τους επιχειρήσεις. Είναι πολύ πιο επωφελές για τον ίδιο τον ιδιοκτήτη του φροντιστηρίου, παίρνει πολύ περισσότερα χρήματα γιατί ακριβώς μειώνει τα γκρουπάκια. Δεν έχεις ένα σύνολο καθηγητών που μπορεί κάποιος να σου αρέσει και κάποιος να μην σου ταιριάζει. Έχεις επιλέξει αυτόν που θες! Δηλαδή δεν παίρνεις όλο το πακέτο του φροντιστηρίου, παίρνεις αυτούς που θεωρείς καλύτερους. Είναι μια μορφή διευρυμένου ιδιαίτερου.

▪ **Γνωρίζετε το μαθησιακό επίπεδο και το οικογενειακό υπόβαθρο των άλλων παιδιών του φροντιστηρίου σας; Σας ενδιαφέρει αυτός ο παράγοντας;**

Ναι, με ενδιαφέρουν. Περισσότερο το μαθησιακό επίπεδο βέβαια, γιατί το οικογενειακό υπόβαθρο δεν μπορείς να το γνωρίζεις καλά.

▪ **Γνωρίζετε από τις κοινωνικές σας συναναστροφές εάν στα φροντιστήρια στρέφονται και μαθητές ιδιωτικών σχολείων;**

Ναι, ειδικά στα γκρουπάκια, ακριβώς γιατί το κόστος ανεβαίνει και υπάρχει η δυνατότητα να το πληρώσουν, σαφέστατα έχεις «συμπαίκτες» οι οποίοι είναι από τα ιδιωτικά.

▪ **Από ποιον εκφράστηκε το αίτημα για την παρακολούθηση του φροντιστηρίου;**
Πάνω κάτω δεν υπάρχει αίτημα από εμάς ή από εκείνον. Είναι κάτι συμφωνημένο ότι πια μπαίνει στην τελική ευθεία και παίρνεις τα μέτρα σου, ειδικά και με την καραντίνα γιατί πρέπει να καλύψεις και τα κενά που έχουν δημιουργηθεί.

▪ **Από ποιον γίνεται η επιλογή του είδους του φροντιστηρίου;**

Επειδή είχε μιλήσει με τον ξάδερφό του, το είχε συζητήσει μαζί του και, αφού έγινε μια κουβέντα ανάμεσα στη δική μας οικογένεια και στην οικογένεια του ξαδέρφου του, του φάνηκε ότι του ταιριάζει και κινηθήκαμε προς τα εκεί να έρθει σε επαφή και να γνωρίσει αυτούς τους καθηγητές, πήγε καλά και ξεκίνησε.

- *Οπότε από το παιδί γίνεται ουσιαστικά η επιλογή του είδους του φροντιστηρίου;*
- Πάνω κάτω ήταν από κοινού, ψάχναμε από κοινού τι του ταιριάζει.

▪ **Ποια συναισθήματα σας γεννιούνται στην ιδέα της επιλογής και της έναρξης των φροντιστηρίων κάθε χρόνο; Σας αγχώνει αυτή η διαδικασία ή όχι; Μπορείτε να περιγράψετε την κατάσταση;**

Η αλήθεια είναι ότι ήταν πολύ γρήγορη ως απόφαση και έγινε χωρίς να το μελετήσουμε σε έναν φοβερό βαθμό. Αυτό που σκεφτόμασταν είναι αν αξίζει να μπει στη διαδικασία από τη Β' Λυκείου ή αν θα έπρεπε να το αφήσουμε για τη Γ' Λυκείου. Και σκεφτήκαμε τελικά ότι είναι καλό να μπει στη διαδικασία έτσι ώστε να νιώθει πιο ασφαλής. Δηλαδή αν κάπου προβληματιστήκαμε, ήταν αυτό.

▪ **Τι σας προσφέρει σε συναισθηματικό επίπεδο η χρήση φροντιστηρίων;**

Μπαίνεις γενικά σε μια διαδικασία να νιώθεις πιο ασφαλής.

▪ **Πώς αισθάνεται το παιδί με τα φροντιστήρια που παρακολουθεί; Είναι ευχαριστημένο; Κουράζεται; Ποιο είναι το καθημερινό του πρόγραμμα;**

Ο γιος μου επέλεξε να έχει 1 ώρα την εβδομάδα Χημεία, που είναι λίγο. Την Τρίτη έχει 4 ώρες Μαθηματικά στο κέντρο. Και τα υπόλοιπα είναι Σαββατοκύριακο, δηλαδή έχει την Κυριακή Έκθεση και το Σάββατο 3 ώρες Φυσική. Οπότε δεν είναι γενικά ένα πάρα πολύ επιβαρυνόμενο πρόγραμμα.

▪ **Τι προσδοκάτε για το παιδί σας και το επαγγελματικό του μέλλον και πώς θεωρείτε ότι το στηρίζετε σ' αυτή τη δύσκολη και απαιτητική περίοδο της ζωής του;**

Γενικά για μένα το σημαντικό στη ζωή του είναι να πετύχει και να τον βοηθήσουμε να πετύχει τους στόχους που ο ίδιος θα θέσει. Κι αυτό για μένα είναι κεντρικό, γιατί είναι σε μια ηλικία που ανακαλύπτει τον εαυτό του και πρέπει να παλέψει τα θέλω του. Από την άλλη γενικά μέχρι στιγμής δεν έχουμε μπει σε μια αγωνία εξετάσεων, το αποφεύγουμε. Και ο ίδιος δεν μας βάζει σε αυτή τη διαδικασία. Θεωρώ ότι όντως είναι αγχογόνα αυτή η περίοδος και το μεγαλύτερο άγχος μου νομίζω ότι είναι το κομμάτι το ψυχολογικό, γιατί είναι ένα παιδί που εύκολα ανταποκρίνεται στους μαθησιακούς στόχους που του θέτονται, όταν νιώθει και καλά μ' αυτό που κάνει. Οπότε για εμένα η ψυχολογία στη συγκεκριμένη φάση είναι πάρα πολύ σημαντική, ώστε να χρησιμοποιήσει τα εφόδια που του δίνονται και από τη φύση του και από το σχολείο και από το φροντιστήριο και να πετύχει αυτό που έχει θέσει ο ίδιος ως στόχο του.

- **Με το ξέσπασμα της πανδημίας (covid 19) τα τελευταία δύο χρόνια, άλλαξε κάτι σε σχέση με την επιλογή και κατ' επέκταση τη χρήση των φροντιστηρίων από μέρους σας; Εάν ναι, με ποιο τρόπο ακριβώς έγινε αυτό;**

Όχι, δεν άλλαξε κάτι. Η αλήθεια είναι ότι κινηθήκαμε στο ίδιο πλαίσιο, απλώς μετά την καραντίνα, έχοντας πάντα κατά νου ότι ο τρόπος διδασκαλίας δεν ήταν αυτό που θα μπορούσε να είναι δια ζώσης, ήταν ίσως λίγο πιο επιβεβλημένο το φροντιστήριο. Και το φροντιστήριο όχι πια διαδικτυακά, αλλά με μια μικρή ομάδα που αντίστοιχα και εκείνη έχει τους ίδιους στόχους και τη δυναμική της ομάδας που πάντοτε βοηθάει.

- **Κάνατε κάποια έρευνα αγοράς για τα φροντιστήρια που υπάρχουν πριν καταλήξετε στην επιλογή σας; Εάν ναι, με ποιον τρόπο;**

Όπως σας είπα και παραπάνω, έγινε μέσω συστάσεων συγγενών. Στην Έκθεση όμως δεν ακολουθήσαμε τους συγγενείς, ακολουθήσαμε συστάσεις φίλων.

- **Γνωρίζετε για τα διαδικτυακά φροντιστήρια; Ποια είναι η γνώμη σας; Θα επιλέγατε κάτι τέτοιο;**

Πρώτα απ' όλα δεν θα επέλεγα κάτι διαδικτυακό. Δεν μου αρέσουν οι ώρες στην οθόνη και προσπαθώ να μην είναι τόσες στη ζωή των παιδιών. Δηλαδή δεν με ενόχλησε στην καραντίνα μόνο το ότι τα μαθήματα δεν ήταν δια ζώσης και μπορεί να έμεναν κενά στα παιδιά, αλλά και η εκτεταμένη χρήση του υπολογιστή, γιατί πλέον έχει δημιουργηθεί μια

άλλη πραγματικότητα μετά από αυτό. Και γι' αυτό δεν θα επέλεγα, αν έχω τη δυνατότητα τη δια ζώσης, να γίνουν τα μαθήματα διαδικτυακά. Και δεν θα επέλεγα και κάτι, που όσο εξειδικευμένο και να είναι, όσο καλύτερη τιμή και να έχει, δεν θα είχε τη ζωντάνια και την έμπνευση και το πάθος που μπορεί να δώσει ένας δάσκαλος με μια ματιά. Οπότε όχι, δεν θα το επέλεγα.

- **Έχετε χρησιμοποιήσει ποτέ το διαδίκτυο για να βοηθηθείτε στην επιλογή ενός φροντιστηρίου; Εάν ναι, με ποιον τρόπο αυτό σας βοήθησε;**

Όχι, δεν το έχω κάνει.

- **Θα κοιτάζατε εάν υπάρχει ιστοσελίδα προκειμένου να ενημερωθείτε για ένα φροντιστήριο ή εάν ο πάροχος είναι ενεργός στα social media; Θα έπαιζε ρόλο αυτό για εσάς;**

Όχι, καθόλου. Και δεν είμαστε στα κοινωνικά δίκτυα τόσο εμείς όσο και τα παιδιά. Δεν είναι κάτι το οποίο θα μας επηρέαζε.

- **Σας ενδιαφέρει γενικότερα το εάν και το πώς προβάλλει τις υπηρεσίες του ένα φροντιστήριο;**

Όχι. Στο γιο μου όταν επέλεξα φροντιστήριο για να δώσει για εισαγωγικές εξετάσεις στο (...), δεν μπήκα στη διαδικασία να δω τι κάνουν μεγάλα φροντιστήρια όπως ο (...) και ο (...), αλλά ποια παιδιά εμπιστευόμουν και έβλεπα ότι αυτό που έπαιρναν τους βοηθούσε γενικά στο κομμάτι το μαθησιακό τους, οπότε κινήθηκα με βάση όχι τη φήμη αλλά την εμπειρία από παιδιά προηγούμενα. Και αντίστοιχα και στην κόρη μου. Δηλαδή δεν επιλέξαμε το φροντιστήριο με βάση τη φήμη ή τη διαφήμιση, όχι. Η διαφήμιση νομίζω των φροντιστηρίων είναι οι καλοί τους μαθητές.

- **Υποθετικά μιλώντας, τι είναι αυτό που θα κοιτάζατε στην ιστοσελίδα ενός φροντιστηρίου εάν χρησιμοποιούσατε το διαδίκτυο ως επιπρόσθετη βοήθεια για να πάρετε μια εικόνα για ένα φροντιστήριο; Τι θα σας κέντριζε το ενδιαφέρον; Μπορείτε να ιεραρχήσετε τα παρακάτω κριτήρια;**

1. ιστορικό επιτυχιών, γενικές υπηρεσίες και παροχές
2. εκπαιδευτική φιλοσοφία
3. κριτική - αξιολογήσεις
4. πολυλειτουργικότητα

- **Με βάση ποια κριτήρια επιλέξατε το φροντιστήριο ή το ιδιαίτερο μάθημα;
Μπορείτε να ιεραρχήσετε τα παρακάτω κριτήρια;**

1. εμπειρία (χρονικό διάστημα λειτουργίας) και συστάσεις κοινωνικού δικτύου
2. εξειδίκευση φροντιστηρίου
3. ποιότητα εκπαιδευτικού προσωπικού
4. μέγεθος τάξης
5. σύσταση τάξης
6. περιοχή
7. άλλο : ωρολόγιο πρόγραμμα

Σε αυτό το σημείο η συνέντευξη ολοκληρώθηκε.

Σας ευχαριστώ πολύ που για το χρόνο που μου διαθέσατε !

Παράρτημα 3

Αποκωδικοποίηση- Ομαδοποίηση Ποιοτικών Δεδομένων

1^{ος} Ερευνητικός Άξονας

Ένταση (συχνότητα) χρήσης και μορφολογία φροντιστηρίων Μ.Ε. στο πλαίσιο των διαφορετικών τύπων σχολείων

1. Ερώτηση εκκίνησης: Ποια είναι η γνώμη σας για τη φροντιστηριακή υποστήριξη και τη συμβολή της στην επιτυχία των εισαγωγικών εξετάσεων;

Δημόσιο Γενικό Λύκειο (ΓΕ.Λ)

Συν/ξη 1: Θεωρώ πως τα φροντιστήρια είναι ένα καλό βοήθημα για τα παιδιά που σκοπεύουν να δώσουν πανελλήνιες εξετάσεις. Νομίζω ότι τα φροντιστήρια είναι μία πάρα πολύ καλή ευκαιρία.

Συν/ξη 2: Είμαι υπέρ των φροντιστηρίων γιατί είναι μεγάλος ο ανταγωνισμός και τα παιδιά χρειάζονται μια επιπλέον βοήθεια.

- Έχετε να προσθέσετε κάτι άλλο;
- Όχι. Νομίζω ότι τα βοηθάει τα παιδιά, γιατί είναι και πιο απαιτητικά τα μαθήματα απ' ό,τι παλιότερα. Και βλέπω και αποτέλεσμα απ' τα παιδιά, οπότε είμαι υπέρ, βοηθάνε.

Συν/ξη 3: Δυστυχώς τα θεωρώ απαραίτητα και με στενοχωρεί αυτό.

- Για ποιους λόγους τα θεωρείτε απαραίτητα;
- Γιατί δε γίνεται σωστή δουλειά στο δημόσιο σχολείο.
- Άρα δεν είστε ικανοποιημένοι απ' το δημόσιο σχολείο και θεωρείτε ότι με τα φροντιστήρια...;
- Καλύπτουν όλα τα κενά.

Συν/ξη 4: Ναι, αλλά σε γενικές γραμμές πιστεύω... και φταίει πού έχω μεγαλώσει και το σύστημα που έχω μεγαλώσει...

- Πού έχετε μεγαλώσει;
- Στη Δανία. Δεν είμαι υπέρ των φροντιστηρίων και κατά την ταπεινή μου άποψη δεν έπρεπε καν να υπάρχουν! Δεν έπρεπε να είναι υποχρεωμένα τα παιδιά να πηγαίνουν φροντιστήριο για να πετύχουν. Από εκεί και πέρα, έχω καταλάβει πώς λειτουργούν τα πράγματα εδώ και η αλήθεια είναι κάνουν δουλειά. Κακώς όμως για μένα υπάρχουν κι αυτή τη δουλειά. Με λίγα λόγια, θα έπρεπε με άλλον τρόπο να γίνεται στο σχολείο και όχι στο φροντιστήριο.

Συν/ξη 5: Η γνώμη μου σίγουρα είναι θετική. Δίχως τα φροντιστήρια δεν μπορούμε να προχωρήσουμε σωστά στην εκπαίδευση ή και στη μάθηση των παιδιών, δυστυχώς αυτό είναι αναμενόμενο κι αναγκαίο κακό, δεν μπορούμε να κάνουμε κάτι άλλο. Σίγουρα συμβάλλει θετικά. Για αρχή. Περαιτέρω μπορώ να σας πω ότι φυσικά θα πρέπει και το παιδί να διαβάζει, να θέλει να κάνει κάτι ούτως ώστε να βοηθηθεί περισσότερο να διευρύνει τις γνώσεις του, οτιδήποτε άλλο διαμέσου του φροντιστηρίου, γιατί ο χρόνος του σχολείου δεν αρκεί.

Συν/ξη 6: Είναι το άλφα και το ωμέγα. Χωρίς το φροντιστήριο δεν πρόκειται να περάσει πουθενά, να προχωρήσει. Γίνεται ουσιαστική δουλειά στο φροντιστήριο.

Συν/ξη 7: Τα θεωρώ θετικά. Θεωρώ θετικό από την άποψη ότι, έτσι όπως έχει γίνει η κατάσταση, δεν βοηθάει το σχολείο έτσι ώστε να κάνουμε μόνο τα μαθήματα του σχολείου. Γι' αυτό και πηγαίνουμε στα φροντιστήρια, για να μπορέσουμε να βοηθήσουμε καθαρά για επαγγελματικό σκοπό τα παιδιά.

Συν/ξη 8: Επιβάλλεται το παιδί να πηγαίνει φροντιστήριο γιατί δεν αρκεί η εκπαίδευση στο Δημόσιο Λύκειο για την επιτυχία του.

Συν/ξη 9: Αυτοί είναι το βασικότερο, γιατί από εκεί τα παιδιά μαθαίνουν για να περάσουν κάπου, να διαβάσουν... γιατί απ' το σχολείο δεν..!

- *Κάτι άλλο σε σχέση με αυτό; Είναι η πρώτη σκέψη που σας έρχεται;*
- Ναι, ότι είναι απαραίτητα ! Ότι είναι απαραίτητα και ότι ουσιαστικά το σχολείο δεν αρκεί. Δεν αρκεί, όχι. Στην Ελλάδα δεν αρκεί !

Συν/ξη 10: Θεωρώ ότι βοηθούν πάρα πολύ. Αν και όπως σας είχα πει προχθές, και τα δυο μου τα παιδιά κάνουν ιδιαίτερα και κάνουν ιδιαίτερα για να μην έχουμε χάσιμο χρόνου περισσότερο. Θεωρώ ότι παρέχουν αρκετή βοήθεια στα παιδιά και τους βοηθάνε να πατάνε λίγο καλύτερα.

Συν/ξη 11: Με βάση την εμπειρία που έχω αποκομίσει κι εγώ ως γονιός, νομίζω ότι τα φροντιστήρια αποτελούν πια το σχολείο δυστυχώς. Η συμβολή τους είναι τεράστια, υποκαθιστούν το σχολείο πια, δυστυχώς...

Συν/ξη 12: Είναι μεγάλη η συμβολή τους και είναι απαραίτητα επειδή μέσα στα χρόνια έχει διαμορφωθεί μ' έναν προβληματικό τρόπο η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και κυρίως ο τρόπος που διεξάγονται οι Πανελλήνιες. Αυτό που είπα είναι οι τρεις παράγοντες: ένα προβληματικό εκπαιδευτικό σύστημα με έναν απάνθρωπο τρόπο εξέτασης των μαθητών, που δεν επιτρέπει στο σχολείο και στο δημόσιο λειτουργό να βοηθήσει το παιδί όσο θα ήθελε για να μπει σε μια σχολή της επιλογής του, οπότε τα φροντιστήρια είναι αναγκαίο κακό! Κάνουν όμως δουλειά!

Συν/ξη 13: Πιστεύω ότι παίζουν τον πρωταρχικό ρόλο γιατί, απ' ό,τι βλέπω και φέτος με την κόρη μου το πώς γίνεται στα σχολεία, το σχολείο επαναπαύεται στο φροντιστήριο και η πιο πολλή δουλειά γίνεται στο φροντιστήριο παρά στο σχολείο.

Συν/ξη 14: Μια πονεμένη ιστορία θα έλεγα! Δεν μπορώ να πω ότι έχω ξεκαθαρίσει και έχω παγιώσει μια αντίληψη για να σας δώσω μια ξεκάθαρη απάντηση, αλλά θεωρώ ότι είναι απαραίτητα.

Συν/ξη 15: Θεωρώ ότι είναι ένα αναγκαίο κακό τα φροντιστήρια, δηλαδή θα προτιμούσα να μην χρειαζόταν να πηγαίνουν τα παιδιά φροντιστήρια και να ανθίζει όλη αυτή η παραπαιδεία, που σαφώς δουλεύουν και άνθρωποι εκεί... παρ' όλα αυτά το θεωρώ δυστυχώς αναγκαίο κακό. Δηλαδή πιστεύω ότι στη Γ' Λυκείου ειδικά, και από τη Β' που ξεκινάνε, είναι απαραίτητο !

Συν/ξη 16: Η γνώμη μου είναι ότι έτσι όπως είναι το σύστημα και όπως λειτουργούν τα δημόσια σχολεία είναι απαραίτητο τουλάχιστον στη Γ' Λυκείου, αν και τα τελευταία χρόνια ξεκινάνε από την Α' Λυκείου. Κι εμείς έτσι τα ξεκινήσαμε τα παιδιά, από την Α' Λυκείου για να έχουν μια παράλληλη εκπαίδευση, η οποία είναι απαραίτητη !

Συν/ξη 17: Όπως παρακολουθώ τώρα το Λύκειο μέσα από την κόρη μου - γιατί δεν το ήξερα - θα πω ότι είναι απαραίτητα, διότι χωρίς αυτά ελάχιστοι μαθητές θα φτάσουν στις Πανελλήνιες για να έχουν επιδόσεις ανάλογες με αυτό που ελπίζουν.

Συν/ξη 18: Θεωρώ ότι σίγουρα το φροντιστήριο παίζει σημαντικό ρόλο, αλλά η προσωπική μου άποψη είναι ότι το μεγαλύτερο ρόλο παίζει και το παιδί. Δηλαδή το φροντιστήριο να είναι εκείνο που θα δώσει κίνητρο στο παιδί να διαβάσει. Τώρα από εκεί και πέρα το θέμα είναι ποιο φροντιστήριο και τι καλύπτει

και πώς γίνεται το μάθημα και όλα αυτά... Αλλά πιστεύω ότι παίζει σίγουρα πολύ σημαντικό ρόλο στην επίδοση των παιδιών, όσον αφορά κενά που έχουν ή απορίες που δεν έχουν το χρόνο να τις λύσουν στο σχολείο και σίγουρα κάποια έξτρα μαθήματα και κάποια έξτρα ύλη και εργασίες που τους βάζουν.

Συν/ξη 19: Είναι μονόδρομος! Όσον αφορά τις Πανελλαδικές εξετάσεις είναι μονόδρομος, αλλά πολλές φορές και υποστηρικτικά.

Συν/ξη 20: Είναι πάρα πολύ σημαντική η συμβολή διότι νομίζω ότι χωρίς φροντιστήριο σήμερα δυστυχώς δεν μπορούν να επιτύχουν τα παιδιά. Δηλαδή είναι πολύ εξαιρετικές οι περιπτώσεις αυτές που θα πετύχουν χωρίς φροντιστήρια. Θεωρώ ότι στο σχολείο δεν γίνεται σωστή δουλειά.

Συν/ξη 21: Είναι απαραίτητα, έχουν γίνει απαραίτητα πλέον γιατί απ' το σχολείο δεν παίρνουν τις γνώσεις που χρειάζεται για τις εξετάσεις.

Συν/ξη 22: Πάντα παίζει ρόλο το παιδί πιστεύω. Αν το παιδί είναι συνειδητοποιημένο, τα φροντιστήρια κάνουν πολύ καλή δουλειά. Νομίζω ότι είναι πάνω στο μαθητή και στο δάσκαλο, στον κάθε δάσκαλο. Γιατί αν κάποιος εκπαιδευτικός δε βοηθάει το παιδί -και ψυχολογικά- πέρα από τις γνώσεις που πρέπει να του δώσει, πρέπει να το βοηθήσει και ψυχολογικά. Ειδικά τα παιδιά της Γ' Λυκείου τη σημερινή εποχή που πέρασαν και τρεις καραντίνες, πρέπει ο καθηγητής να τα βοηθάει. Και δεν είναι όλοι, έτσι όπως μου λέει η εμπειρία μου τελικά.

Πρότυπο Λύκειο

Συν/ξη 23: Είναι μια τροχολέδη που πέφτουμε όλοι οι γονείς μιας και υπάρχει ένα ανταγωνιστικό πλαίσιο για την εισαγωγή στα ΑΕΙ και πλέον έχει γίνει μια κατάσταση δεδομένη. Ότι η γνώση που σου δίνεται στα φροντιστήρια είναι απαραίτητη για να φτάσεις στα ΑΕΙ. Δεν μπορώ να φανταστώ ότι είναι πια τόσο επιτακτικό, ούτε θα έπρεπε να είναι αυτό το κριτήριο, ποιος πηγαίνει στο καλύτερο φροντιστήριο ή ότι προετοιμάζεται κατάλληλα εκτός σχολείου. Πιστεύω ότι αυτό θα έπρεπε να είναι δουλειά αποκλειστικά του σχολείου. Παρόλα αυτά δεν μπορείς πια να δράσεις εκτός αυτού του πλαισίου, είναι δεδομένο ότι θα το ακολουθήσεις.

Συν/ξη 24: Είναι πολύ σημαντική η συμβολή της, τώρα εγώ μιλάω βέβαια ως μαμά ενώ είμαι και εκπαιδευτικός ταυτόχρονα, είναι κόντρα ρόλος. Παρόλα αυτά πιστεύω ότι δεν επαρκεί ο χρόνος που αφιερώνει ένας εκπαιδευτικός στο σχολείο για να προετοιμάσει τα παιδιά για Πανελλήνιες. Γιατί είναι μεγάλος ο αριθμός μες στις τάξεις, είναι λίγες οι ώρες που τα κάνεις τα μαθήματα αυτά στα παιδιά, οπότε σίγουρα τα φροντιστήρια παίζουν για μένα πολύ πολύ σημαντικό ρόλο, καθοριστικό θα έλεγα.

Συν/ξη 25: Θεωρώ ότι είναι απαραίτητα γιατί βοηθάνε το παιδί ενισχυτικά για την, μιας και το σύστημα είναι έτσι που βασίζεται στα γραπτά και έτσι όπως είναι στην Ελλάδα νομίζω ότι βοηθάει ενισχυτικά με το σχολείο.

Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑ.Λ)

Συν/ξη 26: Θεωρώ ότι η συμβολή τους είναι τεράστια, δηλαδή η επιτυχία στις Πανελλαδικές εξετάσεις οφείλεται σ' ένα ποσοστό 40% στα φροντιστήρια και το 70% στην προσπάθεια του παιδιού.

Συν/ξη 27: Απαραίτητα δυστυχώς.

Συν/ξη 28: Από τότε που πήγαινα κι εγώ φροντιστήρια, που δεν έχει αλλάξει κάτι, είμαι εναντίον της παραπαιδείας. Θα μπορούσαμε να μιλάμε ώρες για το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα, το πώς θα

μπορούσε να ήταν ώστε οι γνώσεις και η βοήθεια να προσφέρονται κατ' εξοχήν στο σχολείο χωρίς να χρειάζεται το παιδί αργότερα να πηγαίνει συμπληρωματικά σε φροντιστήρια και να ξοδεύεται ο γονιός και να ξοδεύονται ώρες κλπ κλπ... και να υπάρχουν όλες αυτές οι συνέπειες... Αλλά δυστυχώς δεν δουλεύει καθόλου έτσι το σύστημα και τα φροντιστήρια όσο πάνε και ανοίγουν περισσότερο. Είμαι εναντίον των φροντιστηρίων, είναι αναγκαίο κακό. Αλλά δεν μπορούμε να τα αποφύγουμε γιατί δεν γίνεται η σωστή δουλειά στα σχολεία. Όχι επειδή φταίνε οι εκπαιδευτικοί, αλλά δεν τους δίνεται η δυνατότητα να το κάνουν. Δηλαδή είναι θέμα υπουργείου, είναι θέμα από εκεί που πρέπει να ξεκινήσει και να λυθεί το πρόβλημα. Δεν είναι θέμα εκπαιδευτικών ούτε μαθητών εννοείται. Είναι αναγκαίο κακό.

- *Σε σχέση με το αποτέλεσμα πιστεύετε ότι συμβάλουν στην επιτυχία;*
- Σίγουρα συμβάλλουν. Ένα παιδάκι που δεν έχει τη δυνατότητα να πάει στο φροντιστήριο φυσικά δεν έχει και τις ίδιες πιθανότητες με ένα άλλο παιδί που θα κάνει είτε ιδιαίτερα είτε θα είναι σε ένα γκρουπ.

Συν/ξη 29: Είναι καθοριστική. Κατά τη γνώμη μου είναι μονόδρομος και δεν υπάρχει πιθανότητα επιτυχίας χωρίς τη βοήθεια αυτών των μαθημάτων.

Συν/ξη 30: Πιστεύω ότι παίζουν καθοριστικό ρόλο στις Πανελλαδικές γιατί γίνεται πιο εμπειριστατωμένη δουλειά.

Ιδιωτικό Λύκειο

Συν/ξη 31: Πιστεύω πως με τον τρόπο που λειτουργεί το δημόσιο Λύκειο τα φροντιστήρια είναι απαραίτητα, διότι προετοιμάζουν στην κυριολεξία τα παιδιά για τις Πανελλήνιες μόνο τα φροντιστήρια. Πράγμα το οποίο έπρεπε να γίνει στο σχολείο τις πρωινές ώρες. Δυστυχώς δε γίνεται, είναι απαραίτητα τα φροντιστήρια κατ' εμένα.

Συν/ξη 32: Όταν επιλέγεις ένα καλό φροντιστήριο που συμπληρώνει την τυχόν ανεπάρκεια του σχολείου, σίγουρα συμβάλει και στην επιτυχία των Πανελλαδικών εξετάσεων. Όμως υπάρχουν και φροντιστήρια τα οποία υπολειτουργούν με μεγάλα τμήματα και βλέπω ότι και στο τέλος οι μαθητές που φοιτούν εκεί δεν έχουν κανένα αποτέλεσμα και καμιά επιτυχία. Άρα εξαρτάται από το είδος του φροντιστηρίου. Πόσο καλά συμπληρώνουν το σχολείο, πόσο λειτουργούν μεθοδικά, εξατομικευμένο επίπεδο και τι προσανατολισμό έχουν.

- *Χωρίς φροντιστήρια ένα παιδί θα μπορούσε να πετύχει στις Πανελλαδικές;*
- Με λίγη προσπάθεια αλλά λίγα παιδιά όμως, όχι πάρα πολλά παιδιά. Πιστεύω, απ' ό,τι ρωτώ, σπάνια... ένα-δύο και κυρίως σε ιδιωτικά σχολεία μπορεί χωρίς φροντιστήριο να περάσουν αλλά εκεί γίνεται εντατικό μάθημα !

Συν/ξη 33: Νομίζω ότι είναι απαραίτητα τα φροντιστήρια, δε νομίζω δηλαδή εύκολα ένα παιδί να περάσει Πανελλήνιες χωρίς φροντιστήρια και θεωρώ ότι παίζουν μεγάλο ρόλο στην επιτυχία των εισαγωγικών εξετάσεων.

Συν/ξη 34: Νομίζω είναι καθοριστική. Στο σχολείο δεν γίνεται όση δουλειά πρέπει, οπότε αναγκαστικά πάμε φροντιστήρια.

Συν/ξη 35: Όσον αφορά τα φροντιστήρια, είναι μια απαραίτητη προϋπόθεση προκειμένου το παιδί να επιτύχει. Στην πραγματικότητα είναι κάποια εξειδικευμένα πράγματα που κάνουν, τα οποία μαθαίνουν χωρίς να παίρνουν τη γενική μόρφωση που απαιτείται, απλά είναι χρήσιμο προκειμένου να πετύχουν τα παιδιά στις Πανελλαδικές.

Συν/ξη 36: Είναι σημαντικά για τον μαθητή, βέβαια αν γίνεται κατάλληλη δουλειά στο σχολείο τις ώρες του μαθήματος, θεωρώ ότι μπορεί και να μην είναι τόσο απαραίτητα. Εξαρτάται δηλαδή από το σχολείο.

Συν/ξη 37: Θεωρώ ότι όταν είναι απαραίτητο να κάνουν τα παιδιά κάποια φροντιστήρια, να τα κάνουν. Νομίζω ότι βοηθάει. Κι εγώ παλαιότερα που χρειάστηκε να κάνω για μένα, με βοήθησαν.

- Θεωρείτε ότι συμβάλλουν για την εισαγωγή των μαθητών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση;
- Ναι, βεβαίως. Είναι σίγουρο !

Συν/ξη 38: Θεωρώ με τα δεδομένα τα σημερινά ότι, αν ένα παιδί βρίσκεται σ' ένα δημόσιο σχολείο περισσότερο, χρειάζεται απαραίτητα τα φροντιστήρια για να μπορέσει να ανταπεξέλθει στις Πανελλήνιες. Δυστυχώς όμως, επειδή το δικό μου το παιδί πηγαίνει σε ιδιωτικό σχολείο, βλέπω ότι ακόμα και στα ιδιωτικά, χρήζουν βοήθειας από τα φροντιστήρια.

Συν/ξη 39: Είναι άκρως απαραίτητα και, αν πούμε πόσο συμβάλλουν σε ποσοστό, πιστεύω ότι είναι κατά 70%.

Συν/ξη 40: Νομίζω ότι είναι απαραίτητα έτσι όπως είμαστε. Συμβάλλουν αρκετά. Θα έλεγα περισσότερο διευκολύνουν τους γονείς από τα χρονικά τους περιθώρια που πρέπει να διαθέσουν αυτοί στα παιδιά και από την ικανότητα που έχουν πλέον για να ανταποκριθούν σε τέτοιο ρόλο επίβλεψης ή εκμάθησης. Θεωρώ ότι είναι απαραίτητα έτσι όπως είναι δομημένο όλο το σύστημα.

3. Το παιδί σας παρακολουθεί φροντιστήρια; Εάν ναι, σε ποια τάξη ξεκίνησε;

Δημόσιο Γενικό Λύκειο (ΓΕ.Λ)

Συν/ξη 1: Ναι, ξεκίνησε στην Α' Λυκείου .

Συν/ξη 2: Ξεκίνησε από Α' Λυκείου . Ένα μάθημα έκανε στο Γυμνάσιο, μόνο Μαθηματικά και από Α' Λυκείου ξεκινήσαμε και τα υπόλοιπα μαθήματα, φυσική, μαθηματικά και έκθεση.

- Και τι είδους φροντιστήριο έκανε;
- Στην Έκθεση ιδιαίτερο και τα άλλα δύο ομαδικά.

Συν/ξη 3: Μάλιστα.

- Σε ποια τάξη ξεκίνησε;
- Στη Β' Γυμνασίου.

Συν/ξη 4: Κάνανε και οι δύο από Α' Λυκείου . Έκανε ιδιαίτερα μαθηματικά η Δανάη, που δεν ένιωθε... και 6 μήνες νομίζω στην Α' Λυκείου έκανε και έκθεση. Αλλά γενικότερα να παρακολουθεί, ξεκίνησε από Β' Λυκείου .

Συν/ξη 5: Γενικότερα έχει ξεκινήσει από τη Β Γυμνασίου. Αρχαία και έκθεση μόνο τότε. Στη συνέχεια προσθέσαμε τα Μαθηματικά, συνεχίσαμε με τα Αρχαία και την Έκθεση, βάλουμε και τη Φυσική και τώρα πλέον στη Γ' Λυκείου έχει εστιάσει στα μαθήματά της τα οποία είναι καθαρά θεωρητικά, είναι στην Ανθρωπιστική Κατεύθυνση.

Συν/ξη 6: Ξεκίνησε από τη Γ Γυμνασίου για οικονομικούς λόγους, έπρεπε νωρίτερα. Έκανε σε ομαδικό φροντιστήριο, πέρα από τα Αγγλικά.

Συν/ξη 7: Παρακολουθεί βεβαίως φροντιστήρια, πέρσι ξεκίνησε, Α' Λυκείου .

Συν/ξη 8: Ναι και ξεκίνησε στην Α' Λυκείου ιδιαίτερο Φυσική και Έκθεση.

Συν/ξη 9: Ξεκίνησε από την Α Γυμνασίου σε μερικά, αλλά από την Α' Λυκείου σε όλα που θα πήγαινε για κατεύθυνση.

Συν/ξη 10: (...) και τα δυο μου τα παιδιά κάνουν ιδιαίτερα και κάνουν ιδιαίτερα για να μην έχουμε χάσιμο χρόνου περισσότερο. Θεωρώ ότι παρέχουν αρκετή βοήθεια στα παιδιά και τα βοηθάνε να πατάνε λίγο καλύτερα. Είχε ξεκινήσει από τη Γ' Γυμνασίου που κάναμε λίγο Μαθηματικά.

Συν/ξη 11: Παρακολουθεί ναι, δεν θα μπορούσε να γίνει αλλιώς. Ξεκίνησε απ' την Α' Λυκείου, το σκεφτήκαμε πάρα πολύ, δεν ήμασταν σίγουροι ότι θέλαμε να το κάνουμε αλλά τελικά αποδείχτηκε σωτήριο το ότι έγινε και πολύ περισσότερο λόγω της κατάστασης με την πανδημία, με τα σχολεία κλειστά για ένα πολύ μεγάλο διάστημα, νομίζω πως ήταν μια πολύ καλή κίνηση το ότι ξεκίνησε στην Α' Λυκείου.

Συν/ξη 12: Η κόρη μου κάνει ιδιαίτερα μαθήματα από την ώρα που επέλεξε τη θεωρητική κατεύθυνση. Είναι μόνη της στα ιδιαίτερα. Πριν επιλέξει όμως την κατεύθυνση πήγαινε φροντιστήρια στα βασικά μαθήματα, δηλαδή Φυσική, Χημεία, Μαθηματικά, γιατί δεν ήξερε τι κατεύθυνση θα ακολουθήσει.

- Άρα στην Α' Λυκείου πήγαινε σε οργανωμένο φροντιστήριο;
- Ναι σε οργανωμένο φροντιστήριο μέχρι και τις αρχές της Β' Λυκείου, οπότε εκεί πήρε την απόφαση ότι θα πάει θεωρητική και άλλαξε πορεία.
- Το παιδί σας που είναι στην Α' Λυκείου παρακολουθεί φροντιστήρια;
- Ναι, πάει σε οργανωμένο φροντιστήριο στη Φυσική, Χημεία, Μαθηματικά.

Συν/ξη 13: Ξεκίνησε από την Α Γυμνασίου με Μαθηματικά και συνέχισε μετά μόνο Μαθηματικά. Απ' την Α' Λυκείου ξεκίνησε Φυσική, Χημεία και Έκθεση. Επίσης να προσθέσω ότι στο Γυμνάσιο κάναμε και Αρχαία, γιατί δεν ήξερε προς ποια κατεύθυνση θα πάει, Θετική ή Θεωρητική, και κάναμε μέχρι τη Γ' Γυμνασίου, ώστε να μην έχει κενά και μετά αποφάσισε ότι θέλει να πάει Θετική.

- Στο Γυμνάσιο και μέχρι την Α' Λυκείου τι είδους φροντιστήρια χρησιμοποιούσατε; Ιδιαίτερο ή σε οργανωμένο φροντιστήριο;
- Από την Α Γυμνασίου μόνο ιδιαίτερα.

Συν/ξη 14: Παρακολουθεί φροντιστήρια και ξεκίνησε στην Α' Λυκείου.

- Με τι φροντιστήρια ξεκίνησε;
- Ξεκίνησε με ιδιαίτερο στην Έκθεση στην Α' Λυκείου. Πέρυσι έκανε μόνο Έκθεση για όλη τη χρονιά και τίποτε άλλο. Και φέτος έχει προστεθεί ένα ακόμα φροντιστήριο που αφορά τα μουσικά μαθήματα, γιατί ενδιαφέρεται για μουσικές σπουδές και θα δώσει ειδικά μαθήματα μουσικής. Και κάνει και κάποιες ώρες στα Αρχαία και στα Λατινικά γιατί είναι στη θεωρητική κατεύθυνση.

Συν/ξη 15: Ξεκίνησε φροντιστήριο συστηματικά στη Β' Λυκείου στα μαθήματα της Θεωρητικής Κατεύθυνσης, δηλαδή Αρχαία, Ιστορία, Λατινικά και Έκθεση.

Συν/ξη 16: Ναι. Ξεκίνησε στην Α' Λυκείου, πήγαινε σε οργανωμένο φροντιστήριο.

Συν/ξη 17: Ναι, παρακολουθεί. Ξεκίνησε στην Α' Γυμνασίου. Στο Γυμνάσιο κάναμε ιδιαίτερο στα μαθήματα θετικής κατεύθυνσης, δηλαδή Φυσική, Μαθηματικά.

Συν/ξη 18: Απ' τη ΣΤ' Δημοτικού ξεκίνησε και έκανε μελέτη και μετά έκανε φροντιστήρια στο σπίτι κάποια μαθήματα.

- Σε κέντρο μελέτης;
- Ένα χρόνο ναι. Μετά απ' το Γυμνάσιο ξεκινήσαμε τα ιδιαίτερα. Ένα χρόνο έκανε σε φροντιστήριο.

Συν/ξη 19: Ξεκίνησε στη Β' Λυκείου. Τέλη Β' Λυκείου.

Συν/ξη 20: Ξεκίνησε στην Α' Λυκείου σε οργανωμένο φροντιστήριο.

Συν/ξη 21: Ναι, παρακολουθεί. Ξεκίνησε στην Α' Λυκείου.

- Στην Α' Λυκείου τι φροντιστήρια έκανε;
- Φυσική, Χημεία, Μαθηματικά, Έκθεση.

- Σε ομαδικό φροντιστήριο ή ιδιαίτερο;
- Σε ομαδικό.

Συν/ξη 22: Ξεκίνησε από την Α' Λυκείου μόνο Χημεία στο φροντιστήριο. Στη Β' Λυκείου έκανε Μαθηματικά, Χημεία, Βιολογία, τα μαθήματα προσανατολισμού δηλαδή.

Πρότυπο Λύκειο

Συν/ξη 23: Ναι, παρακολουθεί φροντιστήρια. Ξεκίνησε φέτος στη Β' Λυκείου.

- *Το παιδί σας που πάει Γυμνάσιο παρακολουθεί φροντιστήρια;*
- Όχι. Να επισημάνω όμως ότι έκανε φροντιστήριο για να περάσει στο Πρότυπο. Και αυτές οι εξετάσεις είναι προσομοίωση των εισαγωγικών εξετάσεων.

Συν/ξη 24: Ναι, κάνει ιδιαίτερα. Ξεκίνησε δειλά στην Α' Λυκείου. Και γιατί λέω δειλά: γιατί του είχα πάρει από την αρχή έναν καθηγητή Φυσικής για μία ώρα και μία ώρα Μαθηματικά, αλλά επειδή μας έπιασε η καραντίνα τότε, ουσιαστικά παρακολούθησε μαθήματα μέχρι και αρχές Μαρτίου και έκτοτε, επειδή κλείσαμε, κάποια μαθήματα δεν γίνονταν καν στο σχολείο, ήταν ένα μεταβατικό στάδιο, δηλαδή δεν είχε ξεκινήσει η τηλεκαπαίδευση και οι καθηγητές στα ιδιαίτερα δεν είχαν κατά κάποιο τρόπο προσαρμοστεί σε όλο αυτό, δεν είχαν ας πούμε ακριβώς τις δεξιότητες να κάνουν το μάθημα διαδικτυακά και ήταν και στην Α' Λυκείου τα πράγματα κάπως χαλαρά, δεν ήταν και στη Γ' Λυκείου. Τότε θα λειτουργούσα διαφορετικά εννοείται. Οπότε το αφήσαμε. Και μετά εντατικά με ιδιαίτερα πάλι στη Β' και Γ' Λυκείου. Εντατικά πλέον, δηλαδή ήταν πολύ στοχευμένα, έκανε τα μαθήματα που ήταν για τις Πανελλήνιες.

- *Ο μικρός ο γιος σας έχει ξεκινήσει κι αυτός φροντιστήρια;*
- Ο μικρός κι αυτός πολύ δειλά, δηλαδή επειδή έδινε το Proficiency το Δεκέμβρη, κάνει επίσης και Γερμανικά, θα δώσει τώρα το Μάιο και είναι και μπασκετμπολίστας, παίζει μπάσκετ αλλά σχεδόν επαγγελματικά σε μια μεγάλη ομάδα που θέλει πολύ χρόνο, δεν μπορούσα να τον γράψω φροντιστήριο, μόνο με ιδιαίτερα πάλι κι αυτός. Αλλά ιδιαίτερα ξεκίνησε τώρα, να 'χει κάνει 3 φορές Φυσική; Αυτό, τίποτα άλλο!

Συν/ξη 25: Γενικά άρχισε από τη Γ Γυμνασίου κάποια ενισχυτικά. Για προετοιμασία για τις Πανελλαδικές άρχισε τώρα πριν δυο χρόνια εντατικά (Α Λυκείου).

- *Στο πλαίσιο αυτό κάνατε και φροντιστήρια για την εισαγωγή στο Πρότυπο σχολείο;*
- Ναι, κάναμε φροντιστήρια κάποιους μήνες, περίπου 4 μήνες στη ΣΤ' Δημοτικού για την εισαγωγή στο Πρότυπο Γυμνάσιο.

Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑ.Λ)

Συν/ξη 26¹⁴⁸: Ξεκίνησαν Α' Λυκείου όχι τόσο εντατικά και στη Β' Λυκείου περισσότερο. Στην Α' Λυκείου παρακολουθούσαν γενικής κατεύθυνσης, δηλαδή μαθήματα όχι τόσο για την κατεύθυνση που θα πάρουν στη Β' Λυκείου, Μαθηματικά και Έκθεση δηλαδή.

- *Στην Α' Λυκείου με τι είδους μαθήματα ξεκινήσατε;*
- Με ιδιαίτερο.

¹⁴⁸ Οι μαθητές έχουν την ίδια ηλικία (δίδυμοι). Ο ένας φοιτά σε ΕΠΑΛ και ο άλλος σε ΓΕ.Λ.

Συν/ξη 27: Ξεκίνησε κάποια βασικά μαθήματα, δηλαδή την Έκθεση και τα Μαθηματικά από τη Β' Γυμνασίου, τα οποία τα έκανε 1-2 ώρες την εβδομάδα. Δε χρειάστηκε παραπάνω. Μετά ήταν η καραντίνα κι έκανε διαδικτυακά πάλι 1-2 ώρες την εβδομάδα.

Συν/ξη 28: Ξεκίνησε τώρα στη Γ' Λυκείου. Πηγαίνει Έκθεση και Μαθηματικά.

Συν/ξη 29: Ναι. Επειδή έχει μαθησιακές δυσκολίες ξεκίνησε από τη Β' Γυμνασίου ιδιαίτερα μαθήματα μέχρι και σήμερα.

Συν/ξη 30: Ξεκίνησε φέτος (Α Λυκείου) για πρώτη φορά στην Άλγεβρα.

Ιδιωτικό Λύκειο

Συν/ξη 31: Το παιδί παρακολουθεί φροντιστήρια διότι τα είχε ξεκινήσει απ' την Α' Λυκείου και με την αλλαγή που έγινε και πήγαμε στο ιδιωτικό σχολείο, δε θέλαμε να σταματήσουμε τα φροντιστήρια για να μη δημιουργήσουμε μια σύγχυση γενικώς στη συνέχεια προς τις Πανελλήνιες. Και μ' αυτή τη λογική δεν σταματήσαμε τα φροντιστήρια, παρότι τα περισσότερα παιδιά του ιδιωτικού σχολείου που βρίσκεται το παιδί μου δεν πηγαίνουν στα φροντιστήρια.

- *Αλλαγή ;;*
- Το τελευταίο έτος, στη Γ' Λυκείου φοιτά σε ιδιωτικό Λύκειο στην Κόρινθο με υποτροφία, φυσικά, λόγω των υψηλών βαθμών.

Συν/ξη 32: Ξεκίνησε φέτος από Α' Λυκείου μόνο στο γλωσσικό μάθημα, στην Έκθεση δηλαδή.

Συν/ξη 33: Τα κορίτσια η αλήθεια είναι ότι έκαναν Μαθηματικά πριν το Λύκειο, όχι όμως κανονικά, όταν ήταν να γράψουν ένα διαγώνισμα, κάτι τέτοιο, επειδή έχω την κουμπάρα μου, τα βοηθούσε έτσι λιγάκι... επειδή κάνουν και τον πρωταθλητισμό και δεν είχαν πάρα πολύ χρόνο, τα βοηθούσε στο να μαζέψουν τα πιο σημαντικά, κάπως έτσι...

Συν/ξη 34: Αρχίσαμε στη Β' Γυμνασίου.

- *Σε ποια μαθήματα ξεκινήσατε;*
- Στη Γ' Γυμνασίου αρχίσαμε Μαθηματικά και Φυσική. Έκθεση είχαμε αρχίσει από Β' Γυμνασίου, επειδή η Έκθεση είναι σε όλα τα πεδία οπότε ήταν το σίγουρό μας μάθημα.
- *Το παιδί που πάει στο δημόσιο σχολείο, τι τάξη μου είπατε ότι πηγαίνει;*
- Είναι στη Γ' Λυκείου αλλά δε θέλει να δώσει Πανελλαδικές, οπότε συνεχίζει εκεί. Ο δεύτερος, που είναι στο ιδιωτικό, πάει στη Β' Λυκείου. Ο τρίτος πάει Γυμνάσιο.

Συν/ξη 35: Κάνει φροντιστήριο από τη Γ' Γυμνασίου.

- *Ομαδικό ή ιδιαίτερο;*
- Ιδιαίτερο.
- *Σε ποια μαθήματα;*
- Έκθεση, και από την Α' Λυκείου συνεχίζει Έκθεση και βάλουμε και Μαθηματικά.

Συν/ξη 36: Το παιδί μου δεν παρακολουθεί φροντιστήρια σε αυτή τη φάση (Β Λυκείου).

Παρακολουθούσε στο Γυμνάσιο αλλά επιλέξαμε το ιδιωτικό σχολείο γιατί δεν είχε το χρόνο για τα φροντιστήρια.

Συν/ξη 37: Φροντιστήριο εκτός σχολείου δεν κάνει. Το παιδί μου κάνει κάποιο φροντιστήριο εντός του σχολείου μόνο στα Μαθηματικά με τον καθηγητή του.

- *Με ποιον τρόπο το κάνει; Δια ζώσης;*

- Κάποια στιγμή το έκανε και εντός σχολείου εν ώρα κάποιου άλλου μαθήματος, δηλαδή γυμναστικής, όπου μπορούσε να λείπει και να κάνει με τον καθηγητή του, αλλά έκανε και μέσω ίντερνετ.
- *Αυτή τη στιγμή δηλαδή δεν δαπανάτε κάποιο ποσό εσείς σαν οικογένεια για τα φροντιστήρια;*
- Όχι.

Συν/ξη 38: Βέβαια και παρακολουθεί φροντιστήρια και έχει ξεκινήσει από πάρα πολύ μικρή ηλικία, από το Δημοτικό.

- *Ως μορφή ενίσχυσης σε κάποια μαθήματα; Γιατί τόσο νωρίς;*
- Έχει κάποια μαθησιακή δυσκολία και δεν υπήρχε χρόνος ούτε για να το βοηθήσω εγώ, δεν είχα τη γνώση κιόλας για να το κάνω.

Συν/ξη 39: Ναι παρακολουθεί ιδιαίτερα. Ξεκίνησε στην Α Γυμνασίου... ίσως και Β' Γυμνασίου.

- *Γιατί ξεκίνησε από τόσο νωρίς;*
- Για την Έκθεση.

Συν/ξη 40: Ξεκίνησε από την Α' Λυκείου φροντιστήριο. Πριν την Α' Λυκείου έκανε ιδιαίτερα στο σπίτι μαθηματικά, Νέα Ελληνικά-Έκθεση και Φυσική.

4. Τι είδους φροντιστήρια χρησιμοποιείτε αυτή τη στιγμή και σε ποια μαθήματα;

Δημόσιο Γενικό Λύκειο (ΓΕ.Λ)

Συν/ξη 1: Γίνεται ομαδικό μάθημα και πάει στα μαθήματα της Θετικής Κατεύθυνσης που την ενδιαφέρουν και είναι Μαθηματικά, Φυσική, Χημεία και Έκθεση.

- *Όταν λέτε ομαδικό;*
- 3 μέλη, 3 παιδιά.
- *Αυτό θα ήθελα να μου διευκρινίσετε..*
- Στην Έκθεση είναι μόνη της, στη Φυσική είναι 5 παιδιά, στα Μαθηματικά 3 παιδιά και στη Χημεία πάλι 3 παιδιά.
- *Τα μαθήματα αυτά γίνονται μέσα στο φροντιστήριο ή σε ιδιωτικό χώρο, σε κάποιο σπίτι;*
- Στο φροντιστήριο.

Συν/ξη 2: Τώρα χρησιμοποιεί στα 2 μαθήματα, Βιολογία και Έκθεση ιδιαίτερο και στα άλλα 2, Φυσική και Χημεία, ομαδικό.

- *Στην Κόρινθο;*
- Μόνο για ένα φροντιστήριο, για τη Χημεία έρχεται στην Κόρινθο. Τα άλλα τα κάνουμε στον Άσσο και για τη Βιολογία έρχεται μια κοπέλα από το Βέλο που της κάνει ιδιαίτερα. Το ένα ομαδικό δηλαδή στην Κόρινθο και το άλλο ομαδικό εκεί στο Ζευγολατιό.

Συν/ξη 3: Ομαδικό.

- *Σε φροντιστήριο δηλαδή;*
- Ναι.
- *Σε ποια μαθήματα;*
- Γλώσσα, Μαθηματικά, Οικονομικά. Αυτά καλύπτουν πάνω κάτω τις ανάγκες του.

Συν/ξη 4: Η Δανάη τέλος πάντων από φέτος κάνει την κατεύθυνση που έχει διαλέξει, κάνει Φυσική, Χημεία, Βιολογία και Έκθεση. Αυτά τα τρία κάνει.

- *Ιδιαίτερο ή ομαδικό; Όταν λέω ομαδικό, εννοώ το παραδοσιακό φροντιστήριο.*
- *Ας πούμε στη Βιολογία, έχει βρει άλλη μία και κάνουν σ' ένα δάσκαλο οι δυο τους.*
- *Μέσα στο φροντιστήριο; Αυτό θέλω να καταλάβω.*
- *Ναι, για τη Βιολογία συγκεκριμένα είναι ο (...), που έχει το (...), που κάνει εκεί...*
- *Άρα πάει σε αυτό το σχολείο, αλλά ουσιαστικά κάνει ιδιαίτερο που έχει διαμορφωθεί ας πούμε...*
- *Ναι, κάπως έτσι. Πήγαν για το δάσκαλο συγκεκριμένα και τον ρώτησαν.*
- *Ναι, αλλά θέλω να πω δεν το κάνει στο σπίτι. Πηγαίνει στο σχολείο και το κάνει.*
- *Πηγαίνει στο δικό του σχολείο, ναι. Αυτός έχει τώρα ένα ιδιωτικό σχολείο, το (...).*
- *Ναι, το γνωρίζω.*
- *Και κάνει εκεί πέρα μαθήματα. Τώρα είναι λίγο εκτός κατηγορίας ίσως, αλλά όμως το κάνει φροντιστήριο.*
- *Το κάνει στο πλαίσιο του...;;;*
- *Είναι κάτι ενδιάμεσα, αλλά μπορείς να πεις σα φροντιστήριο. Αν θέλεις να το βάλεις σε μια κατηγορία. Γιατί δεν είναι ιδιαίτερα, που έρχεται σπίτι. Οπότε ίσως είναι φροντιστήριο.*
- *Ούτε όμως είναι ιδιαίτερο στο πλαίσιο του σχολείου, αυτό που έλεγα. Δηλαδή πολλά ιδιωτικά σχολεία παρέχουν φροντιστηριακά μαθήματα για τους μαθητές των ιδιωτικών σχολείων (...) όταν τελειώσει το ωράριο, τα παιδάκια των ιδιωτικών μπορούν να κάνουν σαν ενισχυτική διδασκαλία, εντός του σχολείου όμως. Αυτό τώρα όμως;*
- *Παρόμοιο αυτό που κάνει η Ειρήνη στο Γυμνάσιο. Αυτή δεν πάει κανένα φροντιστήριο και κάθεται ενισχυτική στο Γυμνάσιο. Ναι, εντάξει. Ας το πούμε ότι για να μην πηγαίνουν έξω τα παιδιά κι επειδή είναι σε ιδιωτικό σχολείο...Εγώ θα το έλεγα τύπου φροντιστήριο, απλώς για δυο παιδιά.*
- *Ιδιαίτερο όμως για δυο παιδιά.*
- *Ιδιαίτερο. Αυτό το συγκεκριμένο. Φυσική πηγαίνει σε φροντιστήριο κανονικά, μικρό γκρουπ πάλι, αλλά φροντιστήριο είναι και στη Χημεία το ίδιο.*
- *Φροντιστήριο παραδοσιακό με 5-6 άτομα ας πούμε μέσα;*
- *Ναι.*

Συν/ξη 5: Είναι σε ιδιαίτερο, μεμονωμένο.

- *Το κάνει στο σπίτι;*
- *Ναι. Πάντα κάναμε ιδιαίτερο.*
- *Δεν έχετε εμπειρία οργανωμένου φροντιστηρίου;*
- *Όχι, γιατί είναι καλή μαθήτρια αλλά είναι λίγο πιο αργή από τα άλλα παιδιά και θεώρησα καλύτερα να μπορεί μόνη της να καλύψει κενά, γιατί σίγουρα δε θα ήταν ίδια με τα άλλα τα παιδιά... όλα τα παιδιά, όλοι δεν είμαστε ίδιοι ο ένας με τον άλλον. Και γι' αυτό προτίμησα τα ιδιαίτερα ευθύς εξαρχής. Για το λόγο αυτό. Για να καλύψει τα κενά της, γιατί στην αρχή είχε κενά. Και για να τα προλάβουμε προτίμησε αυτόν τον τομέα.*
- *Κάνει μόνη της ή είναι κι άλλο παιδάκι;*
- *Κάνει μόνη της.*
- *Οι καθηγητές με τους οποίους έχετε συνεργάσετε δουλεύουν ταυτόχρονα και σε φροντιστήριο;*
- *Προς το παρόν παρέχουν μόνο ιδιαίτερα μαθήματα. Δεν έχουν διοριστεί πουθενά και προτιμώ τους καθηγητές που δεν είναι διορισμένοι για να μπορούν να έχουν ένα εισόδημα.*

Συν/ξη 6: Αυτή τη στιγμή παρακολουθεί φροντιστήριο 16 ώρες την εβδομάδα και τα μαθήματα που κάνει είναι Μαθηματικά, Νεοελληνικά, Πληροφορική και Οικονομικά.

- *Είναι τα μαθήματα της κατεύθυνσης;*
- *Ναι, ακριβώς.*
- *Χρησιμοποιείτε ομαδικό ή ιδιαίτερο μάθημα;*
- *Κάνει μάθημα με τρία παιδιά, επιλογή δική μου ήταν. Δηλαδή δεν είναι φροντιστήριο με ομαδικά πολλών παιδιών.*

- Άρα πηγαίνετε σε ομαδικό φροντιστήριο αλλά έχει σχηματιστεί ένα τμήμα ολιγομελές με τρία άτομα;
- Ακριβώς! Έχει φτιάξει έτσι το πρόγραμμα ο φροντιστής που έχει λίγα παιδιά για να τα κατανοούν, να τα εξετάζει και να ασχολείται περισσότερο.
- Το φροντιστήριο είναι στο Λουτράκι ή στην Κόρινθο;
- Είναι στο Λουτράκι.

Συν/ξη 7: Φέτος κάνει Έκθεση ιδιαίτερο και Μαθηματικά ιδιαίτερο.

- Στο σπίτι;
- Ναι, στο σπίτι.
- Οι καθηγητές αυτοί λειτουργούν κάνουν μόνο ιδιαίτερα μαθήματα ή διδάσκουν και σε κάποιο οργανωμένο φροντιστήριο;
- Ο ένας απ' τους δύο διδάσκει και σε οργανωμένο φροντιστήριο και η άλλη, απ' όσο γνωρίζω, είναι καθηγήτρια σε σχολείο και κάνει ιδιαίτερα στο σπίτι.

Συν/ξη 8: Δύο μαθήματα τα κάνει σε οργανωμένο φροντιστήριο και δύο σε ιδιαίτερο στο σπίτι.

- Στα μαθήματα της κατεύθυνσης;
- Ναι, ναι όλα.
- Μέχρι πόσα άτομα είναι στο φροντιστήριο;
- 7 το ένα φροντιστήριο και το άλλο 4.
- Πάει σε δύο διαφορετικά ομαδικά φροντιστήρια για τα δύο μαθήματα;
- Ναι.
- Και τα ιδιαίτερα τα κάνει μόνος του στο σπίτι;
- Ναι.
- Τα φροντιστήρια είναι στην Κόρινθο;
- Ναι.

Συν/ξη 9: Έκθεση, Μαθηματικά, Φυσική και Χημεία.

- Είδος φροντιστηρίου; Θέλω να πω χρησιμοποιείτε το παραδοσιακό φροντιστήριο το ομαδικό; Ιδιαίτερα μαθήματα;
- Το ομαδικό. Μόνο για τα Αγγλικά πήγαινε σε ιδιαίτερα, που έδωσε για το Proficiency.

Συν/ξη 10: Ιδιαίτερο, Φυσική, Χημεία, Μαθηματικά. Θεωρώ ότι βοηθάει τα παιδιά να εμπεδώσουν καλύτερα και η επανάληψη, όπως λέμε, είναι μήτηρ μαθήσεως. Καλύτερα να τα φροντιστήρια κάνω δύο φορές και τα ιδιαίτερα που κάνουν τα παιδιά τα βοηθούν περισσότερο να καταλάβουν αυτά που δεν έχουν καταλάβει και να συμπληρώσουν τα κενά που τυχόν έχουν.

- Ο καθηγητής με τον οποίο κάνει τα ιδιαίτερα μαθήματα το παιδί σας έχει φροντιστήριο δικό του ή λειτουργεί ατομικά, κάνει μόνο ιδιαίτερα μαθήματα;
- Ο ένας εκ των τριών έχει δικό του φροντιστήριο. Οι άλλοι ασχολούνται μόνο με ιδιαίτερα μαθήματα.

Συν/ξη 11: Είναι οργανωμένο το φροντιστήριο αλλά είμαστε πάρα πολύ τυχεροί γιατί είναι δύο παιδιά κι ένα τρίτο στην Έκθεση. Στα άλλα μαθήματα είναι δύο κορίτσια.

- Το φροντιστήριο είναι στα Ισθμια ή στην Κόρινθο;
- Είναι στην Κόρινθο.
- Οπότε χρησιμοποιείτε οργανωμένο φροντιστήριο και το τμήμα είναι ολιγομελές.
- Ναι.
- Σε ποια μαθήματα;
- Στα μαθήματα κατεύθυνσης.

Συν/ξη 12: Στα μαθήματα προσανατολισμού.

- Και μου είπατε ότι κάνει ιδιαίτερα μόνο του; Χωρίς κάποιο άλλο παιδάκι, έτσι;

- Ναι. Εκτός από τα Αγγλικά, που τα κάνει ως ειδικό μάθημα και έχει μία συμμαθήτρια (...)
- Τα μαθήματα γίνονται στο σπίτι;
- Τα μαθήματα τα ιδιαίτερα γίνονται άλλα στο σπίτι μας και άλλα στο σπίτι των δασκάλων.
- Οι καθηγητές με τους οποίους συνεργάζεστε είναι καθηγητές του σχολείου, είναι ταυτόχρονα και καθηγητές φροντιστηρίου ή κάνουν μόνο ιδιαίτερα μαθήματα, είναι ιδιώτες ας πούμε;
- Ένας καθηγητής είναι καθηγητής που κάνει μόνο ιδιαίτερα, ένας καθηγητής είναι καθηγητής φροντιστηρίου που έχει αναλάβει όμως την κόρη μου κατά μόνας, είναι η αδερφή μου που έχει έναν δικό της χώρο που κάνει μαθήματα και η καθηγήτρια των αγγλικών έρχεται στο σπίτι μας και διδάσκει και η τρίτη καθηγήτρια είναι καθηγήτρια του σχολείου που κάνει και ιδιαίτερα.

Συν/ξη 13: Ιδιαίτερο.

- Στα μαθήματα της Θετικής Κατεύθυνσης;
- Ναι. Μαθηματικά, Χημεία, Φυσική, Έκθεση.
- Οι καθηγητές που συνεργάζεστε δουλεύουν μόνοι τους ή δουλεύουν και σε φροντιστήρια; Ή είναι και καθηγητές σε σχολείο;
- Η Μαθηματικός κάνει μόνο ιδιαίτερα. Η Φυσικός δουλεύει και σε ομαδικό φροντιστήριο και κάνει και ιδιαίτερα. Ο Χημικός κάνει ιδιαίτερα και το ίδιο και η κοπέλα στην Έκθεση.

Συν/ξη 14: (...) πέρυσι έκανε μόνο Έκθεση για όλη τη χρονιά και τίποτε άλλο. Και φέτος έχει προστεθεί ένα ακόμα φροντιστήριο που αφορά τα μουσικά μαθήματα, γιατί ενδιαφέρεται για μουσικές σπουδές και θα δώσει ειδικά μαθήματα μουσικής. Και κάνει και κάποιες ώρες στα Αρχαία και στα Λατινικά γιατί είναι στη θεωρητική κατεύθυνση.

- Τι είδους φροντιστήρια χρησιμοποιείτε;
- Είναι όλα ιδιαίτερα.

Συν/ξη 15: Πάμε σε οργανωμένο φροντιστήριο. Ήμασταν μεταξύ των δύο, τελικά είπαμε να ξεκινήσει σε οργανωμένο να δει αν της ταιριάζει ή όχι. Τελικά της ταιριάζε, οπότε παρέμεινε.

Συν/ξη 16: Εξακολουθεί να πηγαίνει στο ίδιο οργανωμένο φροντιστήριο (που ξεκίνησε στην Α΄ Λυκείου).

- Κάνει στα μαθήματα της κατεύθυνσης;
- Είναι στο 2^ο Επιστημονικό Πεδίο, κάνει Φυσική, Χημεία, Μαθηματικά, Γλώσσα.
 - Πόσα άτομα έχει το τμήμα του παιδιού περίπου;
 - Κάπου στα 6 με 7 άτομα.

Συν/ξη 17: Φέτος κάνουμε Φυσική, Μαθηματικά, Λογοτεχνία, Αρχαία. Σε όλα κάνουμε ιδιαίτερο, εκτός από τη Λογοτεχνία που πάμε σε ομαδικό φροντιστήριο.

Συν/ξη 18: (...) απ' το Γυμνάσιο και μετά κάνει ιδιαίτερα. Κάνει Έκθεση, Φυσική, Χημεία και Μαθηματικά.

- Φροντιστήριο πηγαίνει και το άλλο σας παιδί;
- Κάνει και αυτός ιδιαίτερα στο σπίτι, Μαθηματικά και Αρχαία.

Συν/ξη 19: Κάνει και ιδιαίτερα μαθήματα, Έκθεση, Χημεία, Φυσική αλλά πηγαίνει και φροντιστήριο σε μικρό γκρουπ για Μαθηματικά.

- Το οργανωμένο φροντιστήριο είναι στην περιοχή σας;
- Ναι, στην περιοχή μας. Είναι κοντά.
- Όσον αφορά τα ιδιαίτερα που κάνει το παιδί σας, κάνει μόνο του ή με άλλο παιδάκι;
- Κάνει μόνο του.
- Οι καθηγητές αυτοί με τους οποίους συνεργάζεστε λειτουργούν μόνοι τους, κάνουν ιδιαίτερα μαθήματα; Ή είναι και καθηγητές του σχολείου; Ή δουλεύουν και σε φροντιστήριο ταυτόχρονα;

- Είναι και τα δύο. Δηλαδή κάποιος δουλεύουν και σε φροντιστήριο και κάποιος δουλεύουν και στο σχολείο (...) φυσική της κάνει ο πατέρας της.

Συν/ξη 20: Πηγαίνει σε οργανωμένο φροντιστήριο που έχει τάξεις με λίγα παιδιά, με 7-8 παιδιά (...). Εκεί που ξεκίνησε, εκεί τελειώνει.

Συν/ξη 21: Κάνει στα μαθήματα κατεύθυνσης σε οργανωμένο φροντιστήριο.

Συν/ξη 22: Και τα δύο μαζί.

- *Χρησιμοποιείτε διαφορετικά ομαδικά φροντιστήρια ή είναι ένα φροντιστήριο που κάνει όλα τα μαθήματα;*
- Ένα φροντιστήριο.
- *Αναφορικά με το ιδιαίτερο, ο καθηγητής έρχεται στο σπίτι;*
- Κάνει όλα τα μαθήματα σε φροντιστήριο και έρχονται έξτρα καθηγητές πάλι για όλα τα μαθήματα στο σπίτι.
- *Δεν καλύπτεστε απ' το φροντιστήριο πλήρως και κάνετε έξτρα μαθήματα;*
- Δε καλυπτόταν το παιδί μόνο με το φροντιστήριο και γι' αυτό φέρνω και στο σπίτι. Το τελευταίο διάστημα, τον τελευταίο 1,5 μήνα.
- *Οι καθηγητές που του κάνουν στο σπίτι, είναι οι καθηγητές του φροντιστηρίου ή είναι άλλοι;*
- Είναι άλλοι.
- *Δεν είστε δηλαδή πολύ ικανοποιημένη από το φροντιστήριο και κάνετε τα έξτρα; Είναι το παιδί που θέλει, ας πούμε, για περισσότερη ασφάλεια;*
- Ναι.

Πρότυπο Λύκειο

Συν/ξη 23: Η κόρη μου για την εισαγωγή της στο Πρότυπο έκανε ιδιαίτερο. Ο γιος μου είναι σε μικρά γκρουπάκια, διαφορετικά για κάθε μάθημα.

- *Πέρα απ' τα φροντιστήρια για την εισαγωγή στο Πρότυπο, τα παιδιά έχουν κάποια φροντιστηριακή υποστήριξη σε σχέση γενικότερα με τα μαθήματα του σχολείου;*
- Όχι, ειδικά στη Β' Λυκείου έχουν πάψει και να ασχολούνται. Είναι ό,τι αφορά στα μαθήματα αυτά που θα εξεταστούν στις Πανελλήνιες. Δηλαδή ο γιος μου κάνει προετοιμασία όχι για να είναι καλός μαθητής στο σχολείο, αλλά για να μπορεί να ανταποκριθεί όσο γίνεται πιο επαρκώς στις απαιτήσεις της εισαγωγής στα ΑΕΙ. Δεν έχει κάνει δηλαδή άλλα εκτός από αυτά.
- *Δηλαδή τώρα το παιδί που πάει στη Β' Λυκείου κάνει φροντιστήρια για την προετοιμασία των μαθημάτων για τις Πανελλήνιες εξετάσεις;*
- Ναι.

Συν/ξη 24: (...) και μετά εντατικά με ιδιαίτερα πάλι στη Β' και Γ' Λυκείου. Εντατικά πλέον, δηλαδή πολύ στοχευμένα. Έκανε τα μαθήματα που ήταν για τις Πανελλήνιες.

- Ο μικρός σας γιος (Α Λυκείου) έχει ξεκινήσει κι αυτός φροντιστήρια;
- Ο μικρός κι αυτός πολύ δειλά, δηλαδή επειδή έδινε το Proficiency το Δεκέμβρη, κάνει επίσης και Γερμανικά, θα δώσει τώρα το Μάιο και είναι και μπασκετμπολίστας σε μία ομάδα (...) που θέλει πολύ χρόνο, δεν μπορούσα να τον γράψω φροντιστήριο, μόνο με ιδιαίτερα πάλι κι αυτός. Αλλά, ξεκίνησε τώρα, να 'χει κάνει 3 φορές φυσική. Αυτό, τίποτα άλλο!
- *Μου είπατε ότι χρησιμοποιείτε ιδιαίτερο μάθημα, αυτό γίνεται στο σπίτι;*
- Ναι.
- *Ο καθηγητής, είναι καθηγητής σχολείου, είναι καθηγητής που δουλεύει σε φροντιστήριο ή είναι απλός ιδιώτης που κάνει μόνο ιδιαίτερα μαθήματα;*

- Οι τρεις εκ των τεσσάρων είναι καθηγητές που είναι και σε σχολείο. Ο τέταρτος είναι καθηγητής που δούλεψε σε φροντιστήριο, ήμουν με τη γυναίκα του συνάδελφος σε ένα σχολείο, τον γνώριζα μέσω της συζύγου δηλαδή, ήξερα όμως ότι είναι πολύ καλός και μου έλεγε και η σύζυγός του ότι προετοιμάζει παιδιά κι από το Κολέγιο κι από καλά σχολεία δηλαδή και τα βοηθάει στην εισαγωγή τους σε καλές, δυνατές σχολές. Οπότε τον εμπιστεύτηκα.
- Έχετε χρησιμοποιήσει ποτέ οργανωμένο φροντιστήριο;
- Ποτέ.

Συν/ξη 25: Ιδιαίτερα μαθήματα σε όλα. Από πέρυσι κάνει μόνο τα μαθήματα που θα εξεταστούν στις Πανελλήνιες.

- Όσον αφορά τους καθηγητές που έχετε στα ιδιαίτερα, οι καθηγητές αυτοί κάνουν μόνο ιδιαίτερα μαθήματα ή προέρχονται και από κάποιο οργανωμένο φροντιστήριο και κάνουν και ιδιαίτερα μαθήματα;
- Κάποιοι κάνουν μόνο ιδιαίτερα μαθήματα, κάποιοι κάνουν και σε φροντιστήριο και ιδιαίτερα, κάποιοι κάνουν και σε σχολείο δημόσιο και ιδιαίτερα.
- Είναι μόνος του ή σε γκρουπάκια;
- Μόνος του (...). Εγώ ήμουν περισσότερο στην αρχή με την άποψη του οργανωμένου φροντιστηρίου, γιατί το θεώρησα ότι θα υπάρχει μια περισσότερη πίεση με την καλή έννοια, με τις επαναλήψεις, με τα διαγωνίσματα που κάνουν συχνά, πολλές ώρες... Όμως μετά, με τη συζήτηση με άλλους γονείς γνωστούς μου και με το ίδιο το παιδί, (...) βρήκαμε έναν τρόπο να μπορεί να δίνει και εξετάσεις σ' ένα φροντιστήριο που συνεργάζονται οι καθηγητές του στα ιδιαίτερα, πήγαμε στα ιδιαίτερα. Μ' ενδιέφερε δηλαδή, το συζήτησα και μ' άλλους κι έκανε και προσπάθειες. Δηλαδή πέρυσι που ξεκίνησε να κάνει σ' ένα φροντιστήριο για να δει άμα του αρέσει κι αυτός ο τρόπος, αλλά έγινε μια παρεξήγηση εκεί πέρα και δεν τον πήραν, μετά του είπαν δηλαδή ότι δεν έχουν θέσεις γιατί προτίμησαν άλλα παιδιά που θα είχαν και τα τέσσερα μαθήματα και τον έβγαλαν έξω, οπότε μετά βρήκαμε πάλι κάποιον γνωστό με ιδιαίτερα και δεν πήγε καν να δοκιμάσει αυτή τη μορφή του οργανωμένου φροντιστηρίου.

Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑ.Λ)

Συν/ξη 26: Οργανωμένο φροντιστήριο και για τα δύο παιδιά.

- Το οργανωμένο φροντιστήριο είναι στην Κόρινθο;
- Ναι.
- Το φροντιστήριο αυτό σχηματίζει ολιγομελή τμήματα;
- Ναι, σχηματίζει ολιγομελή τμήματα (...). Όσον αφορά το παιδί που πάει ΕΠΑΛ, είναι μόνος του στο φροντιστήριο, δεν έχει άλλα παιδιά. Δεν κάνει ιδιαίτερο, πηγαίνει σε φροντιστήριο κι απλά δεν έχει τύχει να γραφτεί άλλο παιδί στο τμήμα αυτό.
- Όσον αφορά το παιδί που πάει στο Γενικό Λύκειο, έχει σχηματιστεί στο φροντιστήριο ολιγομελές τμήμα;
- Ναι.
- Περίπου πόσα άτομα;
- 5 άτομα. Όχι σε όλα τα μαθήματα, μπορεί και λιγότερο (...)

Συν/ξη 27: Φέτος που είναι στη Β' Λυκείου κι επειδή θέλει να δώσει Πανελλήνιες – γιατί από εκείνο το σχολείο θα πάρει ένα πτυχίο φεύγοντας, αλλά θέλει να περάσει και στις Πανελλήνιες για να πάει σε μια σχολή που θέλει – κρίναμε ότι είναι απαραίτητο να κάνει παραπάνω Μαθηματικά, ίσως και λίγο πιο εξειδικευμένα. Την Έκθεση τη συνεχίζει. Αυτά κάνει. Μαθηματικά και Έκθεση, αλλά σε λίγο πιο εντατικό ρυθμό. Θα κάνει στη συνέχεια κι ένα ειδικότητας μάθημα που επίσης θα δώσει στις Πανελλήνιες, έχει σχέση με την Ανατομία. Αλλά θα το αρχίσει απ' το Μάιο με καλοκαίρι για Γ' Λυκείου αυτό.

- Σε σχέση με το είδος;
- Ιδιαίτερα κάνει.
- Στο σπίτι;
- Ναι. Πάει στο σπίτι του καθηγητή.
- Κάνει μόνος του ή και με άλλο παιδάκι;
- Στο ένα είναι μόνος του, στο άλλο είναι με άλλο ένα παιδάκι.
- Οι καθηγητές αυτοί είναι καθηγητές που λειτουργούν αυτόνομα ή εργάζονται και σε φροντιστήρια;
- Εργάζονται και σε σχολεία.

Συν/ξη 28: Στα Μαθηματικά είναι ιδιαίτερο, έρχεται δάσκαλος στο σπίτι και στη Γλώσσα είναι με άλλα δύο παιδάκια, ένα γκρουπ δηλαδή τριών παιδιών σε φροντιστήριο στο Κιάτο.

- Ο καθηγητής που έρχεται στο σπίτι είναι ιδιώτης που κάνει μόνο ιδιαίτερα μαθήματα; Είναι καθηγητής φροντιστηρίου;
- Είναι καθηγητής διορισμένος σε σχολείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και παράλληλα τα απογεύματά του κάνει και ιδιαίτερα.

Συν/ξη 29: Κάνουμε μόνο ιδιαίτερα μαθήματα. Μαθηματικά, Έκθεση και της ειδικότητας του ΕΠΑΛ, που είναι Ηλεκτροτεχνία και Ηλεκτρικές Μηχανές.

- Είναι αυτά τα τέσσερα μαθήματα που θα δώσει και στις Πανελλήνιες;
- Ναι. Στο ΕΠΑ.Λ δίνουν Έκθεση, Μαθηματικά και δύο μαθήματα ειδικότητας. Αυτά αφορούν βέβαια τις Πολυτεχνικές σχολές που θέλει να περάσει το παιδί μου.

Συν/ξη 30: (...) Βέβαια αναλόγως το επίπεδο και τι μαθήματα χρειάζονται την επόμενη χρονιά και στη Γ' Λυκείου, που είναι και οι εξετάσεις, θα ξεκινήσουμε κι άλλα. Αναλόγως τις ανάγκες που θα υπάρξουν.

- Κάνετε ιδιαίτερο μάθημα ή πηγαίνετε σε οργανωμένο φροντιστήριο;
- Σε οργανωμένο φροντιστήριο.

Ιδιωτικό Λύκειο

Συν/ξη 31: Είναι στην Κατεύθυνση Υγείας η κόρη μου, οπότε πηγαίνει στα μαθήματα Φυσικής, Χημείας, Βιολογίας και Έκθεσης.

- Χρησιμοποιείτε ομαδικά φροντιστήρια ή ιδιαίτερα μαθήματα;
- Ιδιαίτερα και φροντιστήρια με ομάδες έως 5 παιδιών.
- Τα ιδιαίτερα γίνονται στο σπίτι του παιδιού;
- Όχι, το ένα γίνεται στο σπίτι του παιδιού και τα άλλα τρία είναι ομαδικά, στο ομαδικό φροντιστήριο.
- Το ομαδικό φροντιστήριο είναι επιχείρηση που προσφέρει όλα τα μαθήματα; Το παραδοσιακό ομαδικό φροντιστήριο;
- Ναι, ακριβώς!

Συν/ξη 32: Κάνει ιδιαίτερο, η κυρία βέβαια έχει οργανωμένο φροντιστήριο αλλά ο ίδιος έχουμε ζητήσει να κάνει μόνος του. Κάνει δηλαδή ιδιαίτερο εντός του φροντιστηρίου.

- Το φροντιστήριο βρίσκεται στο Λουτράκι ή στην Κόρινθο;
- Στην Κόρινθο.
- Δεν είχε ολιγομελή τμήματα;
- Είχε ολιγομελή τμήματα, αλλά επέλεξε να κάνει ιδιαίτερο για να είναι περισσότερο στις δικές του ανάγκες και στις δικές του αδυναμίες διότι, αν ήταν ολιγομελές το τμήμα, σίγουρα θα ήταν πολύ καλό το μάθημα αφού και η καθηγήτρια που έχουμε επιλέξει είναι καλή, αλλά δε θα ήταν στις προσωπικές του αδυναμίες. Γι' αυτό επιλέξαμε ιδιαίτερο.
- Αυτή τη στιγμή το ιδιαίτερο αυτό για το οποίο μιλάμε σε τι μάθημα γίνεται;

- Έκθεση και Γλώσσα. Τίποτε άλλο. Τώρα θα ξεκινήσει και Μαθηματικά πάλι ιδιαίτερο, εδώ στο Λουτράκι όμως. Πάλι με καθηγητή που έχει φροντιστήριο, αλλά ο ίδιος θα κάνει ιδιαίτερο στο χώρο του φροντιστηρίου. Ξεκινάει τώρα για την ύλη της Β' Λυκείου. Ενώ τελειώνει την Α', επειδή έχουν και στο σχολείο προχωρήσει αρκετά, ξεκινάει την ύλη της Β' Λυκείου.

Συν/ξη 33: Ξεκίνησαν να κάνουν βοηθητικά μια ώρα την εβδομάδα Έκθεση και συνεχίζουν τα Μαθηματικά.

- *Ιδιαίτερο ή ομαδικό φροντιστήριο;*
- Οι τρεις τους είναι.
- *Στο σπίτι το κάνουν;*
- Όχι, τώρα εμείς πετύχαμε και τις καραντίνες, κάναμε πολύ καιρό διαδικτυακά.
- *Όταν λέω ομαδικό εννοώ ότι πηγαίνουν σε οργανωμένο φροντιστήριο ή κάνουν ιδιαίτερο μάθημα ατομικό οι τρεις τους;*
- Στην Έκθεση κάνουν ατομικό, στα Μαθηματικά πάνε σε φροντιστήριο αλλά είναι οι τρεις τους πάλι.
- *Αρα κάνουν στο ένα μάθημα ιδιαίτερο στο σπίτι και στο άλλο πηγαίνουν σε φροντιστήριο κανονικό.*
- Ναι, δεν έχουν μπει σε τμήμα, είναι τα τρία παιδιά. Συμμετέχει κι άλλο ένα κοριτσάκι, που είναι ανιψιά της κουμπάρας μου και συμμετέχει διαδικτυακά γιατί μένει στην Αθήνα εκείνη. Οπότε ας πούμε ότι είναι τέσσερα τα παιδιά στα Μαθηματικά.
- *Οπότε έχει φτιάξει το φροντιστήριο ένα ολιγομελές τμήμα για τα παιδιά σας που είναι τρία και το άλλο το κοριτσάκι.*
- Ναι.

Συν/ξη 34: Σε οργανωμένο φροντιστήριο κάνει μαθηματικά, αλλά σε μικρό τμήμα με 3 παιδιά. Και Φυσική, Χημεία, Έκθεση κάνει ιδιαίτερο.

- *Οι καθηγητές που κάνουν ιδιαίτερο μάθημα στο παιδί είναι καθηγητές του φροντιστηρίου ή είναι άλλοι καθηγητές που κάνουν μόνο ιδιαίτερα μαθήματα;*
- Ο ένας είναι καθηγητής φροντιστηρίου, οι άλλοι κάνουν μόνο ιδιαίτερα.

Συν/ξη 35: Κάνουμε ιδιαίτερο στα μαθήματα Έκθεση και Μαθηματικά.

- *Τι ιδιαίτερο μάθημα γίνεται στο σπίτι;*
- Όχι, πηγαίνει στο σπίτι των καθηγητών.
- *Οι καθηγητές είναι ιδιώτες που κάνουν ιδιαίτερα μαθήματα; Είναι καθηγητές του σχολείου; Είναι καθηγητές του φροντιστηρίου;*
- Είναι ιδιώτες καθηγητές.
- *Το παιδί κάνει μάθημα μόνο του ή είναι σε γκρουπάκι;*
- Κάνει μαζί με ένα άλλο παιδί
- *Γιατί ιδιαίτερο και όχι ομαδικό;*
- Προσωπικά παίζει ρόλο και το ότι δεν μένω μέσα στην Κόρινθο, μένω στον Ισθμό και είναι και οι μετακινήσεις.

Συν/ξη 36: Το παιδί μου δεν παρακολουθεί φροντιστήρια σε αυτή τη φάση (Β Λυκείου).

Παρακολουθούσε στο Γυμνάσιο αλλά επιλέξαμε το ιδιωτικό σχολείο γιατί δεν είχε το χρόνο για τα φροντιστήρια.

- *Στο Γυμνάσιο τι επιλογές κάνατε ως προς το είδος φροντιστηρίου;*
- Κάναμε ιδιαίτερο μάθημα γιατί μένουμε εκτός πόλης οπότε ήταν πολύ δύσκολα λόγω και των ωραρίων των δικών μας, δε μπορούσαμε να πηγαίνοφέρνημε τα παιδιά (...) Η εξοικονόμηση χρόνου για τα παιδιά και για μας, κυρίως όμως για τα παιδιά, γιατί χάνεται πολύς χρόνος από φροντιστήριο σε φροντιστήριο.

Συν/ξη 37: Φροντιστήριο εκτός σχολείου δεν κάνει. Το παιδί μου κάνει κάποιο φροντιστήριο εντός του σχολείου μόνο στα μαθηματικά με τον καθηγητή του.

- *Με ποιον τρόπο το κάνει; Δια ζώσης;*
- Κάποια στιγμή το έκανε και εντός σχολείου εν ώρα κάποιου άλλου μαθήματος, δηλαδή γυμναστικής, όπου μπορούσε να λείψει και να κάνει με τον καθηγητή του, αλλά έκανε και μέσω ίντερνετ.
- *Αυτή τη στιγμή δηλαδή δεν δαπανάτε κάποιο ποσό εσείς σαν οικογένεια για τα φροντιστήρια;*
- Όχι.

Συν/ξη 38: Κάνουμε ιδιαίτερα μαθήματα στα μαθήματα της κατεύθυνσης. Έχει ξεκινήσει βέβαια από την Α' Λυκείου εντατικά και θεωρώ, όπως βλέπω την πορεία, ότι στη Γ' Λυκείου θα ζοριστεί περισσότερο.

- *Στα ιδιαίτερα που κάνετε, είναι μόνο του το παιδί ή είναι κι άλλο παιδί;*
- Είναι μόνο του το παιδί και κάνει στο σπίτι μας.

Συν/ξη 39: Κάνει ιδιαίτερα στα Μαθηματικά, Αρχαία, Νέα, Έκθεση και Γαλλικά μία ώρα την εβδομάδα στο σπίτι.

- *Οπότε ουσιαστικά κάνει τα μαθήματα των Πανελλαδικών;*
- Ναι, εκτός απ' τα Γαλλικά.
- *Πάντα ιδιαίτερα έκανε;*
- Ναι, πάντα.
- *Το ιδιαίτερο γίνεται στο σπίτι; Το παιδί κάνει μόνο του μάθημα;*
- Στο σπίτι ...ναι.
- *Οι καθηγητές είναι καθηγητές του σχολείου; Είναι ιδιώτες που κάνουν μόνο ιδιαίτερα;*
- Είναι ιδιώτες.
- *Είναι και καθηγητές που δουλεύουν σε φροντιστήριο ταυτόχρονα;*
- Όχι, είναι καθηγητές που δουλεύουν στο σχολείο. Όχι στο δικό μας σχολείο. Τυχαίνει η καθηγήτρια που της κάνει Ελληνικά να δουλεύει και σε δημόσιο σχολείο.
- *Και οι υπόλοιποι είναι ιδιώτες;*
- Ναι, ιδιώτες.
- *Γιατί επιλέξατε το ιδιαίτερο μάθημα συγκεκριμένα και όχι ένα οργανωμένο φροντιστήριο;*
- Για εξοικονόμηση χρόνου και το θεωρώ ίσως πιο αποτελεσματικό για τη βαθμίδα που είναι αυτή τη στιγμή. Του χρόνου μάλλον θα επιλέξω κάτι διαφορετικό, θα δούμε.

Συν/ξη 40: Κάνουμε σε ομαδικό οργανωμένο. Είναι καλύτερα σ' ένα περιβάλλον με άλλα παιδιά. Το φροντιστήριο πάει μαζί με αυτά που τρέχουν παράλληλα στο σχολείο, έχει μια μεγαλύτερη αμεσότητα με αυτό θεωρούμε.

- *Ένα ομαδικό φροντιστήριο χρησιμοποιείτε;*
- Ναι, χρησιμοποιούμε ένα. Κάνουμε εκεί όλα τα μαθήματα.
- *Πόσα άτομα έχει ένα τμήμα;*
- Είναι από 3 μέχρι 6 παιδιά το πολύ. Συνήθως είναι 4-5 παιδιά.

5. Γνωρίζετε για τα διαδικτυακά φροντιστήρια; Ποια είναι η γνώμη σας; Θα επιλέγατε να κάνετε μάθημα με αυτόν τον τρόπο; (το διαδίκτυο ως μέσο-μέθοδος διεξαγωγής μαθήματος)

- διαδικτυακά οργανωμένα φροντιστήρια
- διαδικτυακές πλατφόρμες ιδιαίτερων μαθημάτων

Δημόσιο Γενικό Λύκειο (ΓΕ.Λ)

Συν/ξη 1: Όχι. Καθόλου.

- *Ούτε για τις διαδικτυακές πλατφόρμες ιδιαίτερων μαθημάτων;*
- *Όχι, όχι τίποτα. Καθόλου δε γνωρίζω. Δεν έχω ασχοληθεί καθόλου! Δε γνωρίζω καθόλου το θέμα.*
- *Οπότε δεν έχετε γνώμη.*
- *Δεν έχω καμία γνώμη να πω.*

Συν/ξη 2: *Όχι, πιστεύω ότι θα είναι τα φροντιστήρια που κάνουν μόνιμα όπως στην καραντίνα (...). Πιστεύω ότι κι αυτά τα φροντιστήρια βοηθάνε αλλά είμαι υπέρ των άλλων φροντιστηρίων, της προσωπικής επαφής.*

Συν/ξη 3: *Όχι, δεν έχω ασχοληθεί. Μόνο που κάναμε πέρυσι λόγω της πανδημίας (...) όχι, για το γιο μου το διαδικτυακό δεν θεωρεί ότι τον βοηθάει.*

Συν/ξη 4: *Όχι. Λίγο με το ... πώς λέγεται; Αυτό που μας είχαν και δωρεάν υπηρεσία όσο ήταν το lockdown.*

- *Όχι, δεν εννοώ τόσο αυτό. Εννοώ ότι υπάρχουν φροντιστήρια πλέον σήμερα – επειδή και τα φροντιστήρια είναι επιχειρήσεις ουσιαστικά – με τον καιρό, με την πάροδο του χρόνου εξελίσσονται, εκσυγχρονίζονται και προσπαθούν να γίνουν βιώσιμα. Ζούμε στην εποχή του ίντερνετ και του διαδικτύου, οπότε θα έχουν και τέτοιες υπηρεσίες (...)*
- *Κι όλα αυτά ίσως είναι... δε χρειάζονται κιόλας. Διαδικτυακά είναι, οπότε μπορείς να διαλέξεις κι έναν στη Θεσσαλονίκη ας πούμε. Ε;*
- *Ναι, απλά έχεις την ευκαιρία να ψάξεις από το σπίτι σου, να κάνεις την έρευνα, να δεις βιογραφικά, να δεις φωτογραφίες καθηγητών, τι έχουν κάνει, τα βιογραφικά τους. Είναι σαν αγγελίες.*
- *Εγώ είμαι πολύ υπέρ όλων αυτών. Μπράβο, σαν αγγελίες είναι! Σίγουρα σε κάποια μαθήματα είναι πιο εύκολο να γίνονται online, παρά από άλλα. Αν έχεις να κάνεις πειράματα ας πούμε ή θέλεις πολύ...*
- *Εσείς θα επιλέγατε κάτι τέτοιο;*
- *Εξαρτάται και το μάθημα και τι θα ήθελε και το ίδιο το παιδί. Η αλήθεια είναι ότι κάνει γενικότερα καλό να έχουμε και το κοινωνικό μέσα σε οτιδήποτε κάνουμε πιστεύω κι αυτό χάνει λίγο εννοείται αν είμαστε πολύ στο διαδίκτυο. Απ' την άλλη, αν ο γιος μου έλεγε «εγώ θέλω να κάνω ιδιαίτερα Πληροφορική» και έδινε το ίδιο το μάθημα, επειδή όντως είναι Πληροφορική και ανοίγεις την οθόνη σας, ίσως και να. Μετά συγκρίνεις ίσως και το οικονομικό κόστος. Φαντάζομαι ότι θα ήταν πιο οικονομικά διαδικτυακά, γιατί δεν έχεις να νοικιάσεις κάποιο χώρο, δεν έχεις το φροντιστήριό σου, δεν έχεις θέρμανση, ρεύμα κλπ. Οπότε δεν το αποκλείω, εξαρτάται όμως απ' το παιδί αν θα το ήθελε πρώτον και το μάθημα. Είναι μερικά μαθήματα που είναι πιο εύκολα να το κάνεις έτσι (...).*

Συν/ξη 5: *Ναι, γνωρίζω ότι υπάρχουν αυτά τα φροντιστήρια, τα έχω ακούσει. Αλλά δεν έχω εμπειρία σ' αυτόν τον τομέα. Έχω ακούσει ότι παιδιά μακρινών περιοχών, που δεν έχουν πρόσβαση σε κοντινές πόλεις μεγάλες και δεν υπάρχουν φροντιστήρια, χρησιμοποιούν τέτοια φροντιστήρια και πάνε και καλά.*

- *Αυτό το έχετε ακούσει από γνωστούς σας ή εσείς το έχετε εντοπίσει στο ίντερνετ;*
- *Το έχω εντοπίσει στο ίντερνετ, γνωρίζω τι γίνεται online, παρακολουθώ αυτά που γίνονται και από τις διαφημίσεις που μου εμφανίζονται στο Facebook. Πιστεύω πως όσον αφορά θεωρητικά μαθήματα καλώς έχει, αλλά όσον αφορά πρακτικά; Φυσική, Χημεία, Μαθηματικά και τέτοια δύσκολα θα γίνονταν online. Εάν ήμουν σε μια απομακρυσμένη περιοχή, ίσως να το επέλεγα, εφόσον δεν θα μπορούσα να κάνω και κάτι άλλο. Είναι μια καλή λύση και αυτό.*

Συν/ξη 6: *Έχω γνώση γιατί, όταν ήμασταν στη λεγόμενη καραντίνα που είχαν κλείσει τα σχολεία, λόγω απόστασης, το έψαξα και έκανε μαθήματα διαδικτυακά ένα διάστημα. Θεωρώ ότι είναι πολύ καλύτερα να είναι απέναντι απ' τον καθηγητή, δίπλα στον καθηγητή και να είναι δια ζώσης. Συγκεντρώνεται περισσότερο. Δηλαδή εγώ κάποια στιγμή είδα το παιδί μου διακριτικά, προσπαθούσα να δω πώς κάνει το μάθημα, ότι μπορεί να αφαιρείται, να ασχολείται με κάτι άλλο την ώρα που ο καθηγητής μιλάγε. Ένα παιδί*

δηλαδή μπορεί εκείνη τη στιγμή να μην είναι 100% συγκεντρωμένο όταν παραδίδει το μάθημα ο καθηγητής. Πάντα μιλάμε διαδικτυακά.

- Άλλο το διαδικτυακό που έγινε στο φροντιστήριο λόγω της καραντίνας.
- Έμμεσα απάντησα, ότι δηλαδή δεν θα το επέλεγα έχοντας σαν κριτήριο αυτό το παράδειγμα. Γι' αυτό και δεν το έψαξα καθόλου, δηλαδή να μπω στη διαδικασία να δω πόσο θα κόστιζε, να το κάναμε έτσι, να... Θεώρησα ότι δε θα συγκεντρωνόταν το ίδιο όπως συγκεντρώνεται όταν είναι απέναντι στον καθηγητή της, δίπλα, μπροστά και μιλάει μαζί του.
- Έχετε γνώση όμως για την ύπαρξη των διαδικτυακών φροντιστηρίων;
- Ναι, μας έρχονται μηνύματα στο κινητό γιατί είμαστε γονείς, βγαίνουν πολλές φορές τέτοιες σελίδες αλλά τις προσπερνάω, δεν με απασχόλησε ποτέ να το ελέγξω περαιτέρω, να δω τι πιθανότητες, τι κόστος έχει κτλ...

Συν/ξη 7: Προς το παρόν δε νομίζω ότι θα επέλεγα απ' αυτούς τους τρόπους διαδικτυακής εκπαίδευσης, καθαρά για το ότι θα ήθελα να έχω άμεση επαφή με τον καθηγητή. Με αυτές τις συνθήκες δε θα μου έδινε κάτι, τουλάχιστον σ' εμένα. Και στο παιδί θεωρώ, όχι μόνο σ' εμένα

Συν/ξη 8: Έχει τύχει λόγω κορωνοϊού, λόγω πανδημίας να κάνουν κάποια διαδικτυακά (στο πλαίσιο του φροντιστηρίου) αλλά θεωρώ ότι δεν είναι αποτελεσματικά.

- Έχετε γνώση για αυτά;
- Τα έχω δει.
- Θα επιλέγατε φροντιστήριο ή ιδιαίτερο μάθημα με κάποιον απ' αυτούς τους τρόπους;
- Όχι.

Συν/ξη 9: Δε γνωρίζω για τα διαδικτυακά φροντιστήρια.

- Από την περιγραφή που σας έκανα θέλω να μου πείτε πώς σας φαίνεται αυτό και αν θα επιλέγατε κάτι τέτοιο;
- Εγώ νομίζω ότι δεν θα το επέλεγα αυτό. Άμα δεν τον ξέρω τον άλλον... δεν ξέρω... Δηλαδή προτιμώ να πάω σε κάποιον εδώ που ξέρω, παρά σε κάποιον άγνωστο.

Συν/ξη 10: Δε νομίζω. Για να είμαι ειλικρινής, κάπου το έχω δει, νομίζω στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, αλλά δε νομίζω ότι θα επέλεγα κάτι τέτοιο γιατί τις μέρες που τα παιδιά μου δεν μπορούσαν να κάνουν διαζώσης και έκαναν διαδικτυακά με τον καθηγητή που τους κάνει ιδιαίτερα, δεν το θεωρώ ακριβώς το ίδιο. Μ' αρέσει η διδασκαλία να γίνεται δια ζώσης.

Συν/ξη 11: Θα το επέλεγα μόνο αν δεν είχα άλλη επιλογή. Δεν μ' αρέσει. Βέβαια γλυτώνεις χρόνο, μετακίνηση, όλ' αυτά αλλά προτιμώ την προσωπική επαφή, είναι άλλου είδους η προσωπική σχέση και επαφή με τον καθηγητή κι ας είναι του φροντιστηρίου. Όταν είναι το διά ζώσης κομμάτι, χρειάζεται να χτιστεί κι αυτό το κομμάτι συν και τη σχέση με τους άλλους συνομήλικους, όσοι κι αν είναι. Είναι πολύ πιο προτιμητέο από το γυαλί μόνιμα.

Συν/ξη 12: Πάλι επειδή ασχολούμαι πολύ με το χώρο και έχω πολλούς συναδέλφους με διαφορετικές ηλικίες που έχουν ασχοληθεί με διαφορετικούς τρόπους εργασίας, ας πούμε παράδοση μαθήματος μέσω υπολογιστή, έχω ακούσει για όλα αυτά αλλά συνεχίζω να είμαι της άποψης ότι δεν πιστεύω ότι αυτά μπορούν να λειτουργήσουν παρά μόνο σε εξαιρετικά ώριμους μαθητές, ίσως των δύο τελευταίων τάξεων του Λυκείου που έχουν ένα συγκεκριμένο χαρισματικό μαθησιακό προφίλ και είναι πολύ συνειδητοποιημένοι στο ότι θέλω να μάθω έστω και μέσω διαδικτύου! Δηλαδή το ζωντανό μάθημα δεν το αλλάζω με τίποτα! Δεν πιστεύω ότι υπάρχει παιδί μέχρι τα 18 – κι αν υπάρχει, είναι η εξαίρεση – που να μπορεί να λειτουργήσει έτσι! Τώρα να βρω έναν καθηγητή μέσω διαδικτύου γιατί μένω στη Γκούρα και δεν έχω εκπαιδευτικούς, το βλέπω λύση. Αλλά μέσα στην Κόρινθο νομίζω ότι δεν είναι μια αποδοτική διαδικασία!

Συν/ξη 13: Δεν έχω γνώση αλλά όχι, δεν θα το επέλεγα.

- Για ποιο λόγο;

- Γιατί εγώ είμαι της άποψης ότι στο γιατρό που θα πάω θέλω να τον ξέρω. Το ίδιο και εδώ.
- *Δεν έχετε δηλαδή καθόλου γνώση για τα διαδικτυακά φροντιστήρια;*
- Κάποιες φορές βλέπω στο Facebook που μου βγάζει κάτι εικονίδια για καθηγητές. Δεν έχω πατήσει πάνω για να δω, αλλά το έχω δει.

Συν/ξη 14: Εγώ έχω εμπειρία από αυτό γιατί κατά τη διάρκεια της πανδημίας αποφασίσαμε με την κόρη μου, επειδή υπήρχε άπλετος χρόνος, να κάνουμε μαθήματα Ισπανικών διαδικτυακά. Και ψάχνοντας σ' αυτές τις πλατφόρμες αναζήτησης βρήκαμε μία καθηγήτρια Ισπανικών, η οποία ζούσε στην Αθήνα, και κάναμε 2 φορές την εβδομάδα μαθήματα Ισπανικών εξ αποστάσεως. Κάναμε περίπου 5 μήνες. Μετά όμως η κοπέλα διορίστηκε και έφυγε από την Αθήνα, μετά δεν είχε χρόνο για ώρες κλπ, κάπου κι εμείς γυρίσαμε στη δια ζώσης (...) κάπου μείναμε και έτσι σταματήσαμε, προς λύπη μας όμως γιατί ήταν πάρα πολύ και αποδοτικό και πολύ ενδιαφέρον και ήμασταν πάρα πολύ ευχαριστημένοι και η κοπέλα ήταν καλή, εξαιρετική, συνεχίζουμε δηλαδή να έχουμε σχέση μαζί της πέρα από τα μαθήματα και γενικά η πρώτη εμπειρία που είχαμε ήταν πολύ ενδιαφέρουσα και καλή θα τη χαρακτηρίζα!

- *Θα κάνατε κάτι τέτοιο και για τη φροντιστηριακή υποστήριξη των μαθημάτων μέσης εκπαίδευσης τώρα;*
- Αν ήταν κάποιο μάθημα όχι τόσο μεγάλης σημασίας και βαρύτητας, ναι θα το σκεφτόμουν. Δηλαδή θα μπορούσα να πω ότι θα επιλέξω έναν καθηγητή να της κάνει 5 ώρες ας πούμε πριν δώσει εξετάσεις στα μαθήματα που δεν είναι στις Πανελλήνιες. Μια βοήθεια δηλαδή, μια επανάληψη, μια επιπλέον στήριξη. Ναι, θα το έκανα.

Συν/ξη 15: Όχι, δεν θα το επέλεγα. Δεν θεωρώ κακό να υπάρχουν όλα αυτά, γιατί φαντάζομαι ότι εξυπηρετούν διαφορετικές ανάγκες κάθε φορά, διαφορετικών ανθρώπων. Δεν το ξέρω για να δω ακριβώς πώς λειτουργεί, δηλαδή τώρα το ακούω πρώτη φορά. Εγώ δεν θα αναζητούσα ποτέ μέσω πλατφόρμας, χωρίς σύσταση εννοώ. Και ποτέ δεν θα επέλεγα και τα διαδικτυακά, δεν είμαι υπέρ των διαδικτυακών σ' αυτές τις ηλικίες. Για τους ενήλικες είναι άλλο ζήτημα.

Συν/ξη 16: Όχι, δεν γνωρίζω καθόλου για τα διαδικτυακά φροντιστήρια! Εμείς δεν θα το επιλέγαμε. Το βρίσκω πολύ αποστασιοποιημένο και απρόσωπο. Και νομίζω ότι η έκθεση τόσες πολλές ώρες στην οθόνη θα κούραζε το παιδί περισσότερο απ' ό τι τα δια ζώσης. Ήδη, όταν χρειάστηκε με τα χιόνια π.χ. να κάνουν ξανά τα διαδικτυακά με το φροντιστήριο, εξέφρασαν και οι δύο ότι τους κουράζει. Όχι, δεν θα το επέλεγα ακόμα και αν ήταν πιο οικονομικό! Εκτός κι αν τα οικονομικά μας μας επέβαλαν να επιλέξουμε κάτι πιο οικονομικό.

Συν/ξη 17: Δεν έχω ασχοληθεί ιδιαίτερα, αλλά νομίζω πως δεν με καλύπτουν. Αυτό το λέω εμπειρικά, διότι είδα την κόρη μου στην καραντίνα να κάνει διαδικτυακά φροντιστήρια και να μην αποδίδει καθόλου. Γι' αυτό εκφράζω έτσι ανεμπόδιστα αμέσως αυτή τη γνώμη.

- *Αν δε είχε γίνει όλο αυτό με την καραντίνα, θα το επιλέγατε;*
- Ναι, ίσως να έλεγα ότι είναι μια καλή επιλογή γιατί δεν έχει μετακινήσεις, δεν μπαίνει ένας άνθρωπος συνέχεια στο σπίτι, δεν φεύγει το παιδί συνέχεια εκτός... ίσως να ήμουν διαφορετική.

Συν/ξη 18: Δεν γνωρίζω ιδιαίτερα. Έχω ακούσει αλλά δεν θα το επέλεγα.

Συν/ξη 19: Γνώση των διαδικτυακών μαθημάτων έχω. Για την επιλογή των καθηγητών μέσα από πλατφόρμες δεν είμαι εξοικειωμένη. Δεν θα επέλεγα το διαδικτυακό μάθημα, είμαι υπέρ της φυσικής παρουσίας. Όσον αφορά την επιλογή καθηγητή μέσα από πλατφόρμα, δε θα έλεγα όχι αν ξέρω ότι υπάρχει και σχετική κριτική, εάν υπάρχουν αξιολογήσεις δηλαδή. Υπάρχουν αξιολογήσεις μέσω πλατφόρμας;

- *Υπάρχουν.*
- Αν υπάρχουν αξιολογήσεις, ναι είναι μία λύση αυτό θεωρώ.
- *Είναι μία λύση από ποια άποψη; Εξοικονόμησης χρόνου πχ; Πώς το βλέπετε;*

- Συνήθως για οικονομικούς λόγους είναι μία λύση, γιατί κατά τα άλλα το να επιλέξεις καθηγητή μέσα από μία πλατφόρμα δεν σου δίνει τη βεβαιότητα ότι θα πάρεις ακριβώς αυτό που θέλεις. Είναι όμως ένας τρόπος επιλογής και αυτός είναι κι ένας τρόπος πίεσης και ως προς τους καθηγητές που κάνουν και τα ιδιαίτερα μαθήματα για να κρατάνε ένα επίπεδο τιμών. Οπότε θεωρώ ότι είναι χρήσιμο να υπάρχει.
- *Διαδικτυακό φροντιστήριο δηλαδή όπως είναι το οργανωμένο δε θα επιλέγατε;*
- Θεωρώ ότι δεν έχει την ίδια ποιότητα. Γιατί έχω κάνει και σεμινάρια διαδικτυακά, έχω κάνει και διά ζώσης, έχω άποψη. Θεωρώ ότι δεν έχει την ίδια ποιότητα που έχει η φυσική επαφή με τον μαθητή.

Συν/ξη 20: Το ξέρω ότι υπάρχουν αυτά, αλλά δεν θα το επέλεγα η αλήθεια είναι. Δηλαδή δεν θα το άφηνα τόσο στην τύχη του, επειδή ξέρω ότι υπάρχει ένας καθηγητής με ένα τέτοιο βιογραφικό ο οποίος θέλει να κάνει μαθήματα. Δεν θα τον επέλεγα ποτέ έτσι. Μπορεί να ήταν άριστος, να ήταν ο καλύτερος! Αλλά εγώ πάντα επιλέγω με βάση την εμπειρία κάποιου γνωστού. Αλλά και γενικώς το διαδικτυακό εμένα δεν μου εμπνέει αυτή την εμπιστοσύνη.

Συν/ξη 21: Ναι, έχω κοιτάξει για δασκάλους Αγγλικών που έψαχνα παλαιότερα. Αλλά επειδή δεν έχω συστάσεις και δεν τους γνωρίζω, δεν ξέρω και πώς θα είναι. Και το διαδικτυακό εμένα δεν μου αρέσει, πιστεύω ότι το δια ζώσης σε κρατάει στο να έχεις φυσική παρουσία, είναι διαφορετικά από το να είσαι στο σπίτι σου και να κάνεις μάθημα.

- *Πώς ψάχνατε καθηγητές Αγγλικών; Είχατε μπει σε τέτοιου είδους πλατφόρμες και σας έβγαζε αποτελέσματα;*
- Κάποια στιγμή που ήθελα να δω τι τιμές παίζουν στα ιδιαίτερα, μπήκα και μου έβγαζε φωτογραφία, ηλικία... δεν είχα πατήσει φίλτρα βέβαια... έβγαζε φωτογραφία και το κόστος.

Συν/ξη 22: Δεν το γνωρίζω, δεν θα το επέλεγα ποτέ ούτε θα άφηνα το παιδί μου να επιλέξει κάτι τέτοιο.

Πρότυπο Λύκειο

Συν/ξη 23: Πρώτα απ' όλα δε θα επέλεγα κάτι διαδικτυακό. Δεν μου αρέσουν οι ώρες στην οθόνη και προσπαθώ να μην είναι τόσες στη ζωή των παιδιών. Δηλαδή δεν με ενόχλησε στην καραντίνα μόνο το ότι τα μαθήματα δεν ήταν δια ζώσης και μπορεί να έμεναν κενά στα παιδιά, αλλά και η εκτεταμένη χρήση του υπολογιστή, γιατί πλέον έχει δημιουργηθεί μια άλλη πραγματικότητα μετά από αυτό. Και γι' αυτό δεν θα επέλεγα, αν έχω τη δυνατότητα τη δια ζώσης, να γίνουν τα μαθήματα διαδικτυακά. Και δε θα επέλεγα και κάτι, που όσο εξειδικευμένο και να είναι, όσο καλύτερη τιμή και να έχει, δεν θα είχε τη ζωντάνια και την έμπνευση και το πάθος που μπορεί να δώσει ένας δάσκαλος με μια ματιά. Οπότε όχι, δεν θα το επέλεγα.

Συν/ξη 24: Έχω γνώση και δε θα το χρησιμοποιούσα (...).

Συν/ξη 25: Νομίζω ότι στο επίπεδο προετοιμασίας για τις εισαγωγικές θα το απέφευγα αυτό, θα προτιμούσα τον τρόπο που σας είπα μέσω γνωστών. Όχι να μπω σε μια απρόσωπη πλατφόρμα, να βάλω τα στοιχεία και να μου βγάλει κάποια αποτελέσματα. Θα το έκανα μόνο στην ανάγκη, αν ρωτούσα και ήταν όλοι πιασμένοι! Θα ήταν η τελευταία μου λύση.

Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑ.Λ)

Συν/ξη 26: Ναι, γνωρίζω. Το έψαξα λίγο. Έψαξα ένα που είναι στην Αθήνα, τα φροντιστήρια Πουκαμισάς. Το είδα δηλαδή ότι έχει πακέτα, εμείς Πουκαμισά δεν έχουμε στην Κόρινθο που θα μπορούσες να παρακολουθήσεις διαδικτυακά.

- *Αυτό το κάνατε στο πλαίσιο της πανδημίας;*
- *Για ποιο λόγο σας πέρασε απ' το μυαλό να κάνετε διαδικτυακό;*
- Γιατί είναι ένα φροντιστήριο που έχει πολλές επιτυχίες και πιο πολύ για τα μαθήματα του ΕΠΑ.Λ με ενδιέφερε, γιατί στην Κόρινθο δεν υπάρχουν και πολλά φροντιστήρια που να ασχολούνται με αυτά τα μαθήματα των ειδικοτήτων.
- *Άρα θα μπορούσατε και αυτή τη στιγμή να επιλέξετε κι ένα διαδικτυακό μάθημα;*
- Δεν θα το επέλεγα με βάση το δικό μου παιδί, θεωρώ ότι το διαδικτυακό δε μπορεί να καλύψει κενά που καλύπτει το δια ζώσης. Ωστόσο μπήκα στη διαδικασία να το ψάξω.
- *Επειδή μου είπατε πριν ότι μπήκατε και είδατε τις παροχές του μεγάλου φροντιστηρίου στην Αθήνα, το κάνατε πληροφοριακά; Από περιέργεια;*
- Το έκανα από περιέργεια.

Συν/ξη 27: Δεν το ήξερα ότι έχει προχωρήσει τόσο πολύ, γιατί εμείς μέχρι τώρα τα λέμε από στόμα στόμα. Δεν το ήξερα ότι μπορώ να ψάξω και να βρω καθηγητές μ' αυτό τον τρόπο. Απ' την άλλη θέλω να τον έχει δει ένας δικός μου άνθρωπος. Αν μου πει κάποιος που του έχω εμπιστοσύνη ότι είναι καλός, θα τον πιστέψω. Τσως παραπάνω από 10 βιογραφικά που μπορεί να διαβάσω στο ίντερνετ.

Συν/ξη 28: Στη διαδικασία της αναζήτησης είχα μπει και σε αυτό και είχα βρει αυτή την πλατφόρμα που λέτε με τα διαδικτυακά φροντιστήρια, τα οποία είχαν επιλογές καθηγητών. Επέλεξα κάποιο συγκεκριμένο, ήταν μόνο διαδικτυακό, δεν υπήρχε η δυνατότητα δια ζώσης, όμως ρωτώντας το παιδί δεν ήθελε, κάναμε κι ένα δοκιμαστικό – γιατί ο καθηγητής μας είπε ότι μπορώ να σας κάνω κι ένα δοκιμαστικό να το δείτε – το παιδί όμως αρνήθηκε, δεν του άρεσε αυτός ο τρόπος, επομένως το απορρίψαμε.

- *Αυτό σε ποια φάση το αποφασίσατε να το ψάξετε;*
- Απ' τον Ιούνιο που είχα ξεκινήσει να ψάχνω σκέφτηκα και αυτό. Μήπως δώσουμε λίγο χρόνο στο πήγαινε έλα, επειδή μένουμε λίγο πιο μακριά, με αυτοκίνητο τον μετακινούμε στο φροντιστήριο, μήπως μπορούσαμε έτσι. Αλλά επειδή δεν του άρεσε αυτός ο τρόπος, το απέρριψε.

Συν/ξη 29: Εγώ έχω χρησιμοποιήσει για την ειδικότητα του Ηλία, επειδή δεν έβρισκα απ' το ΕΠΑ.Λ για την ειδικότητα, βρήκα έτσι. Και μάλιστα ξεκίνησε μόνο για καλοκαιρινά μαθήματα, αλλά τελικά πορευτήκαμε μαζί όλη τη χρονιά γιατί έμεινα πολύ ευχαριστημένη.

- *Μπορείτε να μου πείτε δυο λόγια παραπάνω γι' αυτό; Μπήκατε στην πλατφόρμα. Και έπειτα;*
- Εγώ άρχισα να ψάχνω στο Google με διάφορες λέξεις-κλειδιά: καθηγήτρια, ιδιαίτερα μαθήματα, ΕΠΑΛ, ηλεκτροτεχνία... Και μου βγήκαν κάποιες επιλογές καθηγητών που είχε και φωτογραφία και βιογραφικό και επέλεξα μια κοπέλα η οποία εμένα μου ταίριαζε, επειδή ήταν και κοντά στην περιοχή μου και ήταν τελειόφοιτη απ' το Πολυτεχνείο και άλλα... και μ' άρεσε. Μιλήσαμε και το κλείσαμε και είμαστε μέχρι και φέτος μαζί. Εγώ δεν μπήκα σε πλατφόρμα, μου βγήκε η πλατφόρμα στο Google.
- *Μετά βάλατε κάποια κριτήρια για να επιλέξετε;*
- Έβαλα, αν θυμάμαι καλά, το μάθημα και μπορεί και την περιοχή.

Συν/ξη 30: Δεν έχω γνώση, αλλά θα επέλεγα. Γιατί όχι; Δεν είμαι αρνητική. Και θα έκανα και έρευνα αγοράς.

Συν/ξη 31: Ας ξεκινήσω απ' το τελευταίο σκέλος, γιατί για την αναζήτηση καθηγητών δεν τον γνωρίζω καθόλου. Εγώ πρώτη φορά το ακούω ότι υπάρχει τέτοια πλατφόρμα καθηγητών. Παρόλα αυτά, τώρα που το μαθαίνω θα επέλεγα με τον παραδοσιακό τρόπο καλύτερα τον καθηγητή αναζητώντας συστάσεις από άλλους γονείς, άλλα παιδιά παρά να μπορούσα να επιλέξω την πλατφόρμα. Τώρα τα διαδικτυακά ιδιαίτερα και φροντιστήρια, τώρα πλέον που το δοκιμάσαμε εξαιτίας της πανδημίας, πιστεύω ότι δεν είναι αποτελεσματικά όπως τα δια ζώσης.

Συν/ξη 32: Ναι, τελευταία από μαθητές μου έχει ακουστεί και μάλιστα μου έλεγαν απ' τα παιδιά που τελείωσαν φέτος το Λύκειο και με την πανδημία αλλά και νωρίτερα, για να γλυτώσουν τις μετακινήσεις οι γονείς και για να γλυτώσουν το πήγαινε-έλα Κόρινθο, έμεναν Περαχώρα, Λουτράκι, Αγίους Θεοδώρους, πιο παλιοί μαθητές μου είχαν επιλέξει φροντιστήρια μέσα απ' το διαδίκτυο γιατί πίστευαν ότι ένας που είναι από Αθήνα, που είναι σ' ένα επώνυμο φροντιστήριο και κάνει μάθημα και απ' το διαδίκτυο, θα ήταν πιο καλό απ' το να πάει σ' ένα οργανωμένο φροντιστήριο εδώ και διάλεξαν έλεγαν και κάποια ονόματα καθηγητών που ήταν σε δημοφιλή φροντιστήρια, π.χ. φροντιστήρια Πουκαμισάς, που έχουν σίγουρες επιτυχίες. Ενώ στην αρχή το έβλεπαν πολύ θετικά, ότι είναι μια καλή λύση, για την πανδημία, ότι είμαι και στο σπίτι μου, είμαι στο σαλόνι μου, δεν πάω να μετακινηθώ να έχω κόστος γιατί και οι γονείς δουλεύουν, αλλά στο τέλος οι ίδιοι μου είπαν ότι αν θα πήγαιναν διά ζώσης, πιθανόν να ήταν και καλύτερα. Ότι δεν ήταν και η καλύτερη επιλογή γιατί οι μαθητές πάντοτε μου είπαν ότι δεν έχουν άμεση επικοινωνία με τον καθηγητή και να μην ήταν τόσο διαβασμένοι παραπλανούσαν, κάτι που δε θα γινόταν με τις εργασίες στο διά ζώσης μάθημα. Δεν έχω εμπειρία απ' το παιδί μου, απ' ό,τι ακούω.

- *Εσείς γενικά έχετε γνώση για τα διαδικτυακά φροντιστήρια και τη διαδικασία που σχετίζεται με αυτά;*
- Όχι, δεν έχω ασχοληθεί αλλά δεν θα το ρίσκαρα εύκολα. Προτιμώ δηλαδή να βλέπω ένα πρόσωπο, όχι ότι είμαι και παραδοσιακή και δεν εμπιστεύομαι, αλλά για την παρούσα φάση θα ήθελα να βλέπω κάποιον με τις επιδόσεις του, να τον γνωρίζω, παρά αυτό το ανώνυμο και το απρόσωπο. Μπορεί να είναι και καλύτερο αλλά κάπου με φοβίζει το άγνωστο και το απρόσωπο γι' αυτή την ηλικία. Έχω όμως γνώση ότι υπάρχουν.
- *Γνωρίζετε και για τις πλατφόρμες τους;*
- Ναι, το γνωρίζω. Και πολλές φορές έρχονται και διαφημίσεις, επειδή έχω παιδί στο Λύκειο βλέπω μαθήματα, «επιλέξτε»... συνέχεια στέλνουν διαφημίσεις και βομβαρδίζουν. Αλλά κι αυτό όμως για μια περιοχή που είναι απομονωμένη, για ένα παιδί που είναι στο Χιλιομόδι, που είναι στο Σολομό και δεν έχει φροντιστήριο το χωριό του και η γειτονιά του, το θεωρώ ότι είναι μια χαρά να διαλέξει ένα φροντιστήριο απ' το διαδίκτυο. Γιατί κι αυτοί απ' το διαδίκτυο πιστεύω ότι θα ελέγχονται, θα έχουν μια εμπιστοσύνη, ένα κύρος. Δε νομίζω ότι θα είναι άνθρωποι που θα κάνουν μάθημα όχι καλό, γιατί δε θα τους ξαναεπιλέξεις. Κάποια εγγύηση θα έχουν. Άρα και τα φροντιστήρια αυτού του τύπου απ' το διαδίκτυο νομίζω ότι προσφέρονται για παιδιά που είναι απομακρυσμένα απ' τις μεγάλες πόλεις.

Συν/ξη 33: Δε γνωρίζω για τα διαδικτυακά φροντιστήρια.

- *Θα επιλέγατε κάτι τέτοιο;*
- Όχι. Εμένα μ' αρέσει σ' αυτό το κομμάτι η ανθρώπινη επαφή. Δε θα το επέλεγα.

Συν/ξη 34: Νομίζω ότι στην ηλικία που είναι τα παιδιά τώρα θα προτιμούσα – εντάξει είμαστε και κλειστή κοινωνία, ξέρουμε ο ένας τον άλλον – δυο άτομα που τα γνωρίζω. Τα γνωρίζω τα διαδικτυακά φροντιστήρια, τα έχω ψάξει, απλώς το θεωρώ λίγο απρόσωπο.

Συν/ξη 35: Όχι, δεν έχω γνώση. Αλλά σίγουρα θα επέλεγα το παραδοσιακό φροντιστήριο, το δια ζώσης. Γιατί θεωρώ πως όταν είσαι από κοντά, ακόμα και με τη γλώσσα του σώματος, θα καταλάβει ο καθηγητής, θα καταλάβει το παιδί απ' τον καθηγητή, υπάρχει μια διαφορετική συνεργασία.

Συν/ξη 36: Δεδομένου ότι τα διαδικτυακά μαθήματα των παιδιών τα κούρασαν την περίοδο της καραντίνας, νομίζω ότι θα επέλεγα μαθήματα δια ζώσης. Δεν είμαι αρνητική το να ψάξω τον καθηγητή μέσα από αυτές τις πλατφόρμες, σίγουρα όμως βλέπω τα παιδιά μου που κάνουν τις ξένες γλώσσες ότι αποφεύγουν το διαδικτυακό μάθημα.

- Έχετε γνώση όμως γι' αυτό το θέμα;
- Ναι, γιατί βλέπω διαφημίσεις.

Συν/ξη 37: Το γνωρίζω ότι υπάρχουν αυτές οι πλατφόρμες, αλλά θεωρώ ότι δεν θα ήταν κάτι το οποίο θα το είχα σαν πρώτη επιλογή. Θεωρώ ότι, αν διαλέξει κάτι το παιδί και θέλει να κάνει ιντερνετικό φροντιστήριο, θα πάω βάσει γνωστού και μόνο έτσι.

Συν/ξη 38: Εγώ η ίδια δεν γνωρίζω, μου τα έχει αναφέρει ο γιος μου. Από εκεί και πέρα εγώ προσωπικά δεν θα έμπαινα σε αυτή τη διαδικασία. Από τη στιγμή που έχω κατασταλάξει και στην πράξη και έχω βρει τον κατάλληλο άνθρωπο που μπορεί το παιδί και αφομοιώνει καλύτερα το κομμάτι των Μαθηματικών του και το βλέπω και στους βαθμούς του, το βλέπω και κάθε χρόνο στην εξέλιξη του την εκπαιδευτική, όχι δεν θα έμπαινα σ' αυτή τη διαδικασία.

Συν/ξη 39: Έχω γνώση ότι υπάρχουν αυτά, δεν ήξερα ότι ένα φροντιστήριο το παρέχει και σαν υπηρεσία, βέβαια λογικό μου ακούγεται με τον Covid είτε να πηγαίνεις εκεί είτε να κάνεις online, αυτό κάνει και το σχολείο...

- Αυτά υπήρχαν και πριν την πανδημία.
- Ναι, το έχω χαζέψει και ενίοτε έχω κάνει και συγκρίσεις κτλ. Όμως τελικά δεν κατέληξα στο να επιλέξω κάποιον άνθρωπο από εκεί. Δηλαδή θα ήθελα να ακούσω τη γνώμη κάποιου άλλου, θα ήθελα να μου τον έχει συστήσει κάποιος. Δηλαδή μου δημιουργεί μια αβεβαιότητα και μία ανασφάλεια το να πάω κατευθείαν να επιλέξω καθηγητή για το παιδί από το διαδίκτυο.
- Αυτά με ποιον τρόπο τα είδατε; Μπήκατε εσείς και το ψάξατε;
- Ναι, εγώ μπήκα και το έψαξα.
- Σας ρωτάω γιατί συνήθως μπαίνουν και πολλές διαφημίσεις στο Facebook.
- Όχι, όχι εγώ από μόνη μου. Φαντάστηκα ότι κάτι μπορεί να υπάρχει.

Συν/ξη 40: Δεν έχω γνώση για όλο αυτό. Δεν θα το επέλεγα τώρα γιατί, ερχόμενοι από μια εμπειρία τηλεεκπαίδευσης, δεν έχουμε θετικό πρόσημο.

6. Ποιοι είναι οι βασικοί λόγοι που οδήγησαν στην προσφυγή σας στα φροντιστήρια;

Δημόσιο Γενικό Λύκειο (ΓΕ.Λ)

Συν/ξη 1: Το σχολείο είναι η βασική εκπαίδευση και νομίζω ότι κοιτάζει το γενικό σύνολο όλων των παιδιών, όλης της τάξης και δεν επικεντρώνεται στο δικό μου το παιδί, που διάλεξα να το πάω φροντιστήριο στα ειδικά μαθήματα για να κάνει αυτό που θέλει.

- Άρα θέλετε να μου πείτε ότι ο βασικός λόγος που χρησιμοποιείτε φροντιστήριο είναι ότι θα είναι προσαρμοσμένο το μάθημα στις ανάγκες του παιδιού, θα δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στις ανάγκες του παιδιού.
- Ναι, θα δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στα μαθήματα που έχει επιλέξει το δικό μου παιδί να προχωρήσει.

Συν/ξη 2: Το παιδί το ίδιο το ζήτησε για να αισθάνεται πιο ασφάλεια, να έχει πιο καλή επίδοση στα μαθήματα.

- Εσείς θεωρείτε ότι είναι αναγκαίο;
- Θεωρώ ότι είναι αναγκαίο.

Συν/ξη 3: Λόγω του ότι είχε κενά, δυστυχώς δε μπορούσα εγώ να τον βοηθήσω ούτε ο πατέρας του, γιατί έχουμε τελειώσει στο εξωτερικό, δυσκολευόμασταν και χρειαζόταν βοήθεια. Γι' αυτό το λόγο.

Συν/ξη 4: Η μεγάλη το ζήτησε μόνη της, δηλαδή από Β' Λυκείου είτε ποια μαθήματα θέλει και Γ' Λυκείου «Είναι η κατεύθυνσή μου» λέει, «θα τα δώσω όλα φέτος, θέλω να περάσω Ιατρική, θέλω να με βοηθήσετε και θέλω να πηγαίνω Φυσική, Χημεία και Βιολογία». Εγώ είμαι γενικά κατά, το ξέρει, μια ζωή δε θέλω να πηγαίνουνε, «διάβασε μόνη σου, είμαστε εδώ...» κλπ κλπ, αλλά λέει «Δε γίνεται, δε γίνεται αν δεν το κάνω!»... και αυτά... Προσπαθεί δηλαδή μόνη της, ήταν πολύ συγκεκριμένη πού θέλει να πάει και τα διάλεξε μόνη της.

Συν/ξη 5: Αυτό μόνο, σας είπα μόνο την ποιότητα των μαθημάτων, το πόσο το καταλαβαίνει το μάθημα, τι απορίες μπορεί να γεννηθούν στην πορεία των μαθημάτων και πόσο μπορεί αυτή να της καλύψει τις απορίες διαμέσου των απαντήσεων των καθηγητών.

Συν/ξη 6: Χωρίς το φροντιστήριο δε μπορεί να κάνει τίποτα! Καταρχήν στο δημόσιο σχολείο δεν τελειώνει ποτέ η ύλη! Έχουν πάρα πολλά κενά σε καθημερινή βάση, δηλαδή 3ωρα, 2ωρα, 5ωρα... ενώ έπρεπε να είναι 7ωρα! Λείπουν καθηγητές!

Συν/ξη 7: Καθαρά για βοήθεια του δικού μου του παιδιού σε ό,τι δεν μπορούσε να τα βγάλει πέρα απ' το σχολείο. Και βέβαια σ' αυτά τα δυο μαθήματα ήταν λίγο πιο πιεσμένος.

Συν/ξη 8: Όπως σας είπα και πριν, χρειάζεται επιπλέον βοήθεια το παιδί.

Συν/ξη 9: Ότι ήθελα το παιδί να έχει ολοκληρωμένες γνώσεις... δηλαδή είχε πολλά κενά απ' το σχολείο, δε μπορούσαν να καλυφθούν τα κενά αυτά μόνο απ' το σχολείο.

Συν/ξη 10: Θεωρώ ότι βοηθάει τα παιδιά να εμπεδώσουν καλύτερα και η επανάληψη, όπως λέμε, είναι μίτηρ μαθήσεως. Καλύτερα να τα κάνω δύο φορές και τα ιδιαίτερα φροντιστήρια που κάνουν τα παιδιά τα βοηθούν περισσότερο να καταλάβουν αυτά που δεν έχουν καταλάβει και να συμπληρώσουν τα κενά που τυχόν έχουν.

Συν/ξη 11: Βασικά ήταν το παράδοξο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, γιατί τα παιδιά στα Αρχαία στο Γυμνάσιο που είχαν μείωση ωρών, έκαναν πολύ λιγότερες ώρες απ' αυτές που έπρεπε να κάνουν βάσει προγράμματος και υπήρχε μια ανακολουθία, ξεκινώντας την Α' Λυκείου στο Λύκειο θεωρούσαν ότι υπάρχουν κάποια πράγματα που έχουν γίνει, θα έπρεπε να τα ξέρουν ήδη απ' το Γυμνάσιο, αλλά απ' τις 3 ώρες από τις 5 που ήταν πιο παλιά, δεν έβγαινε αυτό το πράγμα με τίποτα! Άρα ήδη ξεκινούσαν μείον στο Λύκειο τα παιδιά της θεωρητικής κατεύθυνσης. Οπότε στα Αρχαία υπήρχε σίγουρα ένα μεγάλο κενό και είπαμε ότι ναι, θα το κάνουμε. Ήταν ένας βασικός λόγος αυτός.

Συν/ξη 12: Η ύλη που έχουν τα παιδιά να ανταπεξέλθουν είναι τεράστια, ο βαθμός δυσκολίας της είναι μεγάλος, ο χρόνος και ο τρόπος που θα δουλέψει ο καλύτερος καθηγητής του σχολείου δεν επαρκεί έτσι ώστε κάθε μαθητής ανάλογα με το δικό του μαθησιακό ρυθμό να ανταπεξέλθει και ο λόγος αυτός είναι που οδηγηθήκαμε στα φροντιστήρια.

Συν/ξη 13: Επειδή, όπως σας είπα, δεν γίνεται και πολύ καλή δουλειά στο σχολείο και επειδή το παιδί στο φροντιστήριο έχει αρκετό χρόνο έτσι ώστε να λύσει απορίες. Όχι στο σχολείο δεν υπάρχει αυτή η αμεσότητα με τον καθηγητή, αλλά πιστεύω ότι στο φροντιστήριο γίνεται καλύτερη δουλειά. Δηλαδή στο σχολείο ο καθηγητής θα κοιτάξει πώς θα περάσουν τα 40 λεπτά – και δεν είναι καθαρά 40 λεπτά – και μέχρι να παραδώσει, μέχρι να πει κάποια απορία ένας μαθητής είναι λιγότερος ο χρόνος, είναι πιο πιεσμένος ο χρόνος. Στο φροντιστήριο, επειδή πληρώνουμε, πιστεύω ότι απαιτείς και κάποια πράγματα. Ενώ στο σχολείο...

Συν/ξη 14: Στο φροντιστήριο γενικότερα με οδήγησε το ότι θεωρώ ότι στο σχολείο δεν υπήρχε ο ολοκληρωμένος τρόπος έτσι ώστε να εκπληρωθεί ο στόχος. Το φροντιστήριο είναι ουσιαστικά ένα μέσο πίεσης για περισσότερη μελέτη και ευόδωση των στόχων. Περισσότερο σαν μέσο πίεσης το βλέπω προς το παιδί, παρά ουσιαστικά σαν μέσο για να εκπληρωθεί ο στόχος.

Συν/ξη 15: Ο βασικός λόγος ήταν ότι είχε στόχο να δώσει εισαγωγικές, έχει στόχο να περάσει στο Πανεπιστήμιο. Και ένας λόγος ήταν ότι το σχολείο όντως δεν αρκούσε, δηλαδή η δουλειά που γινόταν δεν αρκούσε για αυτό που ζητάνε, που απαιτείται απ' τα παιδιά στις Πανελλήνιες και επίσης το άλλο είναι ότι πάνε όλοι ουσιαστικά. Δηλαδή από την ώρα που πάνε όλοι ή τέλος πάντων η πλειοψηφία των παιδιών πάνε φροντιστήριο, αυτό δημιουργεί αυτόματα και μία ανάγκη. Δηλαδή αυξάνει και τον ανταγωνισμό μεταξύ τους, οπότε ήταν μονόδρομος.

Συν/ξη 16: Στην ενδυνάμωση της γνώσης και ίσως και στον εμπλουτισμό για να είμαστε σίγουροι ότι το παιδί θα κατακτήσει τη γνώση που χρειάζεται ώστε να προχωρήσει δυναμικά με τις Πανελλήνιες. Δεν μας περνούσε απ' το μυαλό να μην το στείλουμε φροντιστήριο σαν μια παράλληλη βοήθεια.

Συν/ξη 17: Ο βασικός λόγος στο Γυμνάσιο ήταν ότι η κόρη μου, παρόλο που είχε θεωρητική κλίση, ήθελε να πάει Κτηνιατρική και έπρεπε να τη βοηθήσω στα θετικά μαθήματα. Ο λόγος τώρα στο Λύκειο είναι γιατί αλλάζει κατεύθυνση, πάει θεωρητική, οπότε αναγκαστικά τις ξεκινάω Αρχαία και Λογοτεχνία και τα άλλα δύο θετικά είναι βοηθητικά για το βαθμό μόνο.

Συν/ξη 18: Η σκέψη μου ήταν να μάθει να διαβάζει, να μάθει να οργανώνει καλύτερα το χρόνο της όταν ξεκίνησε στο κέντρο μελέτης και να μάθει τον τρόπο πώς πρέπει να διαβάζει.

Συν/ξη 19: Το γεγονός ότι δεν παρέχεται το απαιτούμενο επίπεδο εκπαίδευσης από το σχολείο και ότι οι απαιτήσεις είναι τέτοιες που αναγκαστικά οδήγησε εκεί.

Συν/ξη 20: Καταρχάς ήθελα να έχει μια υποστήριξη το παιδί έτσι ώστε να μην έχει κενά στην πορεία του στο Λύκειο. Κι από κει και πέρα επειδή ξέρω κι έχω ακούσει κι άλλους γονείς που συζητάμε συνέχεια για τα παιδιά τους, οι οποίοι έλεγαν ότι στο σχολείο δεν γίνεται πολύ δουλειά, θεώρησα αναγκαίο πλέον το να πάει το παιδί μου στο φροντιστήριο.

Συν/ξη 21: Εκείνο που με ώθησε να πάω στο φροντιστήριο αρχικά πέρυσι ήταν ότι θα έβαζαν την τράπεζα θεμάτων, οπότε θα δυσκόλευε τη Γ' Λυκείου και θα πιανόταν ο βαθμός από την Α' Λυκείου.

- Και αυτή τη στιγμή γιατί παρακολουθείτε φροντιστήρια;

- Δεν έχει μπει ακόμη η τράπεζα θεμάτων, λέγεται ότι θα μπει αλλά παρόλα αυτά είναι απαραίτητα γιατί τα δύο προηγούμενα χρόνια με τις καραντίνες και με όλα αυτά δεν γινόταν σωστό μάθημα μέσω webex και τα παιδιά δεν μπορούν να παρακολουθήσουν, έχουν αλλού το μυαλό τους. Όχι ότι φταίει το σύστημα, φταίνε τα παιδιά. Και δημιουργούνται κενά και προκειμένου να καλύψουμε αυτά τα κενά πηγαίνουμε φροντιστήριο.

Συν/ξη 22: Επειδή το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα δεν είναι τόσο αρκετό, οπότε έπρεπε να απευθυνθούμε σε φροντιστήριο. Δεν μπορούμε να αρκεστούμε μόνο στο σχολείο. Αν και φέτος η κόρη μου στο σχολείο που είναι, στο πεδίο το δικό της είναι αυτή και άλλα δύο παιδιά, δηλαδή είναι σαν ιδιαίτερο.

Πρότυπο Λύκειο

Συν/ξη 23: Όχι, ειδικά στη Β' Λυκείου έχουν πάψει και να ασχολούνται. Είναι ό,τι αφορά στα μαθήματα αυτά που θα εξεταστούν στις Πανελλήνιες. Δηλαδή ο γιος μου κάνει προετοιμασία όχι για να είναι καλός μαθητής στο σχολείο, αλλά για να μπορεί να ανταποκριθεί όσο γίνεται πιο επαρκώς στις απαιτήσεις της εισαγωγής στα ΑΕΙ.

Συν/ξη 24: (...) δεν επαρκεί ο χρόνος που αφιερώνει ένας εκπαιδευτικός στο σχολείο για να προετοιμάσει τα παιδιά για Πανελλήνιες. Γιατί είναι μεγάλος ο αριθμός μες στις τάξεις, είναι λίγες οι ώρες που τα κάνεις τα μαθήματα αυτά στα παιδιά, οπότε σίγουρα τα φροντιστήρια παίζουν για μένα πολύ πολύ σημαντικό ρόλο, καθοριστικό θα έλεγα.

Συν/ξη 25: Γενικά για ενίσχυση, για σιγουριά, για μεγαλύτερη βοήθεια, για απορίες πιστεύοντας ότι θα πετύχουμε καλύτερο αποτέλεσμα.

Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑ.Λ)

Συν/ξη 26: (...) η επιτυχία στις Πανελλαδικές εξετάσεις οφείλεται σ' ένα ποσοστό 40% στα φροντιστήρια και το 70% στην προσπάθεια του παιδιού.

Συν/ξη 27: Το ότι στο σχολείο δεν τα καταλαβαίνει όλα ή δεν τα παίρνει όλα, γιατί γίνεται χαβαλές, γιατί θεωρούν κάποιοι δεδομένο ότι τα ξέρει κι έχει κενά και πρέπει κάποιος να τα δείξει παραπάνω και για να μπορεί να συνεχίσει παρακάτω καλύπτοντας τα κενά τα προηγούμενα και για να πάρει καλύτερο βαθμό, να γράφει καλύτερο διαγώνισμα.

Συν/ξη 28: (...) είναι αναγκαίο κακό. Αλλά δεν μπορούμε να τα αποφύγουμε γιατί δεν γίνεται η σωστή δουλειά στα σχολεία. Όχι επειδή φταίνε οι εκπαιδευτικοί, αλλά δεν τους δίνεται η δυνατότητα να το κάνουν. Δηλαδή είναι θέμα υπουργείου, είναι θέμα από εκεί που πρέπει να ξεκινήσει και να λυθεί το πρόβλημα.

Συν/ξη 29: Πρώτα απ' όλα το παιδί μου ήθελε φροντιστήριο γιατί του είναι πολύ πιο εύκολο το τετ α τετ, η εκπαίδευση από κοντά (...)

Συν/ξη 30: Γιατί πιστεύω στη σωστή εκμάθηση. Δηλαδή επειδή γίνεται δουλειά και στο συγκεκριμένο φροντιστήριο γνωρίζω ότι γίνεται σωστή δουλειά, γι' αυτό και το επέλεξα. Για καλύτερα αποτελέσματα για την επίδοση της κόρης μου.

Ιδιωτικό Λύκειο

Συν/ξη 31: Δυστυχώς έχει γίνει πλέον παράδοση ότι τα παιδιά πρέπει να πηγαίνουν στα φροντιστήρια τις ελεύθερες ώρες το απόγευμα, εδώ και πάρα πολλά χρόνια συμβαίνει αυτό πιθανόν για δύο λόγους: διότι το σχολείο τις πρωινές ώρες δεν καλύπτει τις ανάγκες του παιδιού που απαιτούνται για τις Πανελλήνιες και δεύτερον, υπάρχει ένα εμπορικό κομμάτι που τα φροντιστήρια σαν ιδιωτικές επιχειρήσεις έχουν προβάλλει τον εαυτό τους ούτως ώστε οι γονείς να επιλέξουν και τα φροντιστήρια και τα έχουν κάνει απαραίτητα πλέον για τις Πανελλήνιες. Αυτό αφορά πιο πολύ το δημόσιο σχολείο. Στα ιδιωτικά σχολεία, επειδή δουλεύουν περισσότερο τις πρωινές ώρες με τα παιδιά, γι' αυτό και τα παιδιά απ' το ιδιωτικό σχολείο είναι λιγότερα στα φροντιστήρια που πηγαίνουν απόγευμα.

Συν/ξη 32: Καταρχήν στη Γλώσσα, επειδή πιστεύω ότι το μάθημα είναι αχανές, δηλαδή όσο και να διδάσκει και ο καλύτερος καθηγητής πάντοτε χρειάζεται κάτι παραπάνω. Κι επειδή κάθε χρόνο παρακολουθώ τα αποτελέσματα των εξετάσεων και βλέπω 20 στα Μαθηματικά, στη Φυσική, στη Χημεία και 17 στη Γλώσσα. Δηλαδή ο βαθμός της Έκθεσης είναι πάντα λίγο πιο κάτω. Και με άγχος γιατί καταλαβαίνω ότι... κάτι δε γίνεται σωστά; Ασυμφωνία απαιτήσεων των θεμάτων με τη διδασκαλία που γίνεται στο σχολείο; Δεν ξέρω τι ακριβώς συμβαίνει. Κι απ' την εμπειρία μου, επειδή ξέρω ότι και στο Δημοτικό ακόμα πολλά θέματα δεν αγγίζονται καν ενώ απαιτούνται, θέλοντας να συμπληρώσω το σχολείο, ξεκινώ φροντιστήριο. Το ίδιο και στα Μαθηματικά. Θεωρώ δηλαδή ένα καλό σχολείο που εμπιστεύομαι το σχολείο του παιδιού μου ότι είναι έτσι, μπορεί να καλύψει κατά 85% της ύλης. Εγώ θέλω και το υπόλοιπο δηλαδή, πιστεύω ότι και με ένα φροντιστήριο θα καλυφθεί και το υπόλοιπο για να πω ότι είμαστε εντάξει. Αν βέβαια και το παιδί μου ανταποκρίνεται, σύμφωνα με τα δικά μου κριτήρια.

Συν/ξη 33: Κάποιος να βοηθήσει τα παιδιά στην οργάνωση του διαβάσματός τους να πω την αλήθεια... στο τέλος της χρονιάς, που έπρεπε να βοηθηθούν και να μαζέψουν την ύλη – γιατί επειδή έκαναν και τον πρωταθλητισμό και δεν είχαν τον άπλετο χρόνο να διαβάσουν – έπρεπε κάποιος να τα βοηθήσει στο να οργανωθούν. Εκεί θεωρώ ότι χρειάστηκε το φροντιστήριο, δηλαδή κάποιος να τα βοηθήσει. Αν μπορούσα να το κάνω εγώ, αν μπορούσα να επενδύσω εγώ κάποιο χρόνο σ' αυτό, θα το έκανα εγώ (...) έχουν Σάββατα προπονήσεις, πάνε σε αγώνες, οπότε χάνουν κάποιες μέρες απ' το σχολείο, εκεί χρειάζονται πάλι μία οργάνωση, μία βοήθεια.

Συν/ξη 34: Για να βοηθήσουμε λίγο περισσότερο το παιδί γιατί και οι Πανελλαδικές είναι λίγο δύσκολες...

Συν/ξη 35: (...) είναι κάποια εξειδικευμένα πράγματα που κάνουν, τα οποία μαθαίνουν χωρίς να παίρνουν τη γενική μόρφωση που απαιτείται, απλά είναι χρήσιμο προκειμένου να πετύχουν τα παιδιά στις Πανελλαδικές.

Συν/ξη 36: Το παιδί μου δεν παρακολουθεί φροντιστήρια σε αυτή τη φάση.

Συν/ξη 37: Φροντιστήριο εκτός σχολείου δεν κάνει. Το παιδί μου κάνει κάποιο φροντιστήριο εντός του σχολείου μόνο στα Μαθηματικά με τον καθηγητή του.

Συν/ξη 38: (...) όταν είναι απαραίτητο να κάνουν τα παιδιά κάποια φροντιστήρια, να τα κάνουν. Νομίζω ότι βοηθάει. Κι εγώ παλαιότερα που χρειάστηκε να κάνω για μένα, με βοήθησαν.

Συν/ξη 39: (...) γιατί είναι άκρως απαραίτητα για να πετύχει κάποιος στις εξετάσεις.

Συν/ξη 40: Είναι η «απουσία» του σχολείου, λες και το σχολείο υπάρχει για να υπάρχουν τα φροντιστήρια. Και σκεφτείτε ότι το παιδί μου πάει σε ιδιωτικό σχολείο. Δηλαδή ότι θέλουν πάρα πολλή δουλειά πέρα από το σχολείο. Στο σχολείο δηλαδή ζητάνε πολλά περισσότερα από αυτά που δίνουν! Δεν ξέρω πώς έχει γίνει όλο αυτό και δεν το αντιμετωπίζει κανείς και ποτέ. Σαν η παιδεία να υπάρχει για να συντηρεί την παραπαιδεία!

2^{ος} Ερευνητικός Άξονας: Οι γονεϊκές στρατηγικές επιλογής φροντιστηρίων Μ.Ε. και η σύνδεσή τους με παράγοντες που σχετίζονται με τον τύπο και τη φήμη της σχολικής μονάδας

***Συμπεριλαμβάνονται δεδομένα της ερώτησης 4. (Τι είδους φροντιστήρια χρησιμοποιείτε αυτή τη στιγμή και σε ποια μαθήματα;)**

7. Ποια είναι, κατά προσέγγιση, η μηνιαία δαπάνη για τα φροντιστήρια;

- **Είστε ικανοποιημένη-ος από τα φροντιστήρια που έχετε επιλέξει ή, υπό άλλες συνθήκες, ίσως και να επιλέγατε κάτι άλλο;**

Δημόσιο Γενικό Λύκειο (ΓΕ.Λ)

Συν/ξη 1: Είναι 300-350€. Όχι, σε συνεννόηση με την κόρη μου κι επειδή έχει συζητήσει και με άλλες φίλες της, μου είπε εκεί που πήγαμε ότι είναι ένα καλό φροντιστήριο και μπορεί να ανταπεξέλθει σ' αυτό που θέλει να κάνει η κόρη μου. (Γ Λυκείου)

Συν/ξη 2: Γύρω στα 550€ με 560€ το μήνα, ανάλογα με τις ώρες που κάνει τα ιδιαίτερα. (Γ Λυκείου)

Συν/ξη 3: Συνολικά χωρίς τα Αγγλικά είναι γύρω στα 300€ (...), θα προτιμούσα να κάνω ιδιαίτερα.

- Για ποιο λόγο δεν κάνετε ιδιαίτερα;
- Για οικονομικούς λόγους. (B Λυκείου)

Συν/ξη 4: Εγώ υπολογίζω πάνω κάτω ότι είναι 500€ το παιδί (...) έχω κάνει ακριβώς αυτό που ήθελε μόνη της (Γ Λυκείου)

- Αυτό που ήθελε η κοπέλα...
- Ναι, και μάλιστα, χτες που το συζητάγαμε λέει «ίσως θα ήταν καλύτερα έκθεση να έκανα μόνη μου, γιατί είναι ένα μάθημα που δεν το διαβάζω όσο τα άλλα, δε μ' ενδιαφέρει τόσο όπως η

κατεύθυνσή μου (...) αλλά την ακούω πάρα πολύ... αυτά που δε λέω... εντάξει, οκ. Θέλεις ιδιαίτερα; Ιδιαίτερα!

- *Ό,τι θέλει το παιδί, αυτό θέλετε να μου πείτε.*
- *Ναι.*
- *Το άλλο παιδί;*
- Ο Γιάννης (Β Λυκείου) ξεκίνησε φέτος μαθηματικά, που κάνει ιδιαίτερα και ακριβώς για το λόγο που μου είπε και η Δανάη, δηλαδή εγώ φοβάμαι, γιατί γενικότερα είναι και πώς διαβάζει ο καθένας και πώς είναι και είναι λίγο πιο λούφα και παραλλαγή (...) όταν έχει κάποιον δάσκαλο ρε παιδί μου που περιμένει κάποιον, μ' αυτόν... θα είναι εκεί και θα τα κάνει. Τώρα που μου είπε «Α, τα άλλα παιδιά... εγώ σκέφτομαι να διαλέξω κατεύθυνση του χρόνου Πληροφορική και Οικονομικά και τα παιδιά έχουν αρχίσει να πηγαίνουν και φροντιστήρια, να πάω κι εγώ;» Λέω «αν σ' ενδιαφέρει και θα τα παρακολουθείς και θα τα κάνεις, πήγαινε! Αλλά μην το κάνεις για την παρέα. Για σένα το κάνεις για να μάθεις!» Και ξεκίνησε προχθές. Θα κάνει τώρα, πόσο έχει περισσέψει από τη Β' Λυκείου; Φαντάζομαι Γ' Λυκείου θα το συνεχίσει. Αλλά είναι τύπου μία ώρα την εβδομάδα σε κάθε μάθημα. Δεν είναι κάτι... απλώς να έχει κάτι (...) αλλά η αλήθεια είναι ότι και τα δύο παιδιά το έχουν ζητήσει και το έχουν.

Συν/ξη 5: Είναι στα 350€. Είμαι αρκετά έως πολύ ικανοποιημένη με το ιδιαίτερο μάθημα, γιατί είναι ένα κορίτσι το οποίο θέλει το χρόνο του. Όχι ότι είναι μαθήτρια χαμηλών τόνων, αλλά θέλει το χρόνο της, θέλει και μία και δυο και μια ωρίτσα παραπάνω να τα καταλάβει. (Γ Λυκείου)

Συν/ξη 6: 240€ όταν ο μισθός μου είναι 750€, για να καταλάβεις πόσο μπορεί να είναι δυσβάστακτο! Με την έννοια ότι έχεις τα ενοίκιά σου, τους λογαριασμούς σου, τα πάντα να διαχειριστείς! (...) υπ' όψιν ότι το ποσό που δίνω εγώ δεν είναι αντιπροσωπευτικό, επειδή είμαι μονογονεϊκή οικογένεια και από σεβασμό και εκτίμηση ο φροντιστής μου έχει κάνει μία ιδιαίτερη τιμή για μένα προσωπικά. Δηλαδή συγκεκριμένα μια φίλη μας πληρώνει 350€ το μήνα.

- *Αν υπήρχε η δυνατότητα θα επιλέγατε κάποιο άλλο είδος φροντιστηρίου;*
- *Όχι, είναι πάρα πολύ καλό. (Γ Λυκείου)*

Συν/ξη 7: Η μηνιαία δαπάνη, τουλάχιστον εμένα για τα δύο μαθήματα του παιδιού μου, είναι στα 200€. Αυτά που μπορώ εγώ σα μητέρα να προσφέρω στο παιδί μου καθαρά. Θα μπορούσα υπό άλλες συνθήκες οικονομικής ευχέρειας να βοηθήσω περισσότερο το παιδί μου. Αυτή τη στιγμή όμως, έτσι όπως είναι η κατάσταση, περιορίζομαι σ' αυτά τα δύο μαθήματα τα οποία χρειάζονται περισσότερο.

- *Του χρόνου;*
- *Όχι του χρόνου, απ' το καλοκαίρι θα υπάρχει άλλο πάλι πλάνο για το θέμα των μαθημάτων. (Β Λυκείου)*

Συν/ξη 8: 550€ περίπου (...), όχι, είμαι πολύ ευχαριστημένη ανεξάρτητα της οικονομικής στενότητας (Β Λυκείου).

Συν/ξη 9: Είναι 650€ για το κορίτσι μόνο, όχι για τη μικρή. (Γ Λυκείου)

- *Αν υπήρχε δυνατότητα, θα επιλέγατε κάποιο άλλο φροντιστήριο;*
- Θα μπορούσε να κάνει και ιδιαίτερα, αλλά είναι και τα διπλά λεφτά... δηλαδή θα ξεπερνούσαν και τα 1.000 € ας πούμε.
- *Οπότε θεωρείτε τα ιδιαίτερα καλύτερη φροντιστηριακή παροχή;*
- Ε είναι μόνο του το παιδί, είναι αλλιώς. Πέφτει το βάρος μόνο εκεί απ' τον καθηγητή, έχει μεγαλύτερη βοήθεια. Δεν ασχολείται με άλλα παιδιά, με κενά τους... αλλά δε μπορούμε να ανταπεξέλθουμε με τίποτα! Είναι και πανάκριβα και τα φροντιστήρια, έτσι; Και σε περίοδο κρίσης μόνο ένας έχει πει ότι θα το έχω ας πούμε οικονομικά πιο κάτω από τους άλλους, γιατί ξέρω ότι οι γονείς ζορίζονται πάρα πολύ αυτή την εποχή. Αλλά όλοι οι υπόλοιποι είναι πολύ ψηλά!
- *Δεν κάνουν οικονομικά πακέτα, προσφορές κτλ;*

- Κάνουν σ' αυτά που πας, σ' αυτά που... πώς είναι η (...), που έχουν μέσα πολλούς καθηγητές και κάνουν όλα τα μαθήματα. Και το παίρνεις πακέτο από εκεί. Πάει όμως το παιδί εκεί σε όλα. Εμάς πάει Φυσική αλλού, Χημεία αλλού, Μαθηματικά αλλού, Έκθεση αλλού.
- Πάει μεμονωμένα, συνδυάζει πολλά διαφορετικά...
- Ναι. Δεν πάει σε συγκρότημα, σε φροντιστήριο που έχει μέσα καθηγητές... υπάρχουν κι αυτά βέβαια, αλλά εμείς ξέραμε ότι αυτός είναι καλός αυτός είναι πιο καλός... και τα πάμε εκεί που έχουμε ακούσει ότι είναι οι καλύτεροι.

Συν/ξη 10: Γύρω στα 500€ (...) από τη στιγμή που είναι το παιδί ικανοποιημένο είμαι κι εγώ. (Β Λυκείου)

Συν/ξη 11: Είμαστε τυχεροί γιατί το θεωρώ από τα αρκετά οικονομικά, παρ' όλο που είναι τα δύο παιδιά, και θεωρείται αρκετά οικονομικό, γύρω στα 450€, αλλά αν σκεφτείς και τα πήγαιν' έλα -γιατί είναι Κόρινθο όλα αυτά- ανεβαίνει! Είναι ένα μεγάλο κόστος για τις οικογένειες σίγουρα, αλλά απ' την άλλη όταν βλέπεις ότι το παιδί σου θέλει και μπορεί, δεν μπορείς να το καταδικάσεις. Αν ήταν ένα παιδί αδιάφορο που έχει αποφασίσει ότι δεν θέλει να ασχοληθεί με κάτι είσαι οκ και να τελειώσεις και να βρεις μια δουλειά και να συνεχίσεις τη ζωής σου. Όταν όμως θέλει, οφείλεις να το βοηθήσεις με κάθε τρόπο.

- Αν υπήρχε η οικονομική δυνατότητα, θα επιλέγατε κάποιο φροντιστήριο άλλου είδους για το παιδί, για παράδειγμα ιδιαίτερα μαθήματα;
- Όχι, θα πρέπει να υπήρχε άλλου τύπου ανάγκη, π.χ. να μην μπορούσαμε να την μετακινήσουμε για κάποιο λόγο, να ήταν κάτι απρόοπτο που δεν θα μας επέτρεπε να το χωρέσουμε στις ώρες της μέρας, μόνο έτσι για ιδιαίτερο. (Γ Λυκείου)

Συν/ξη 12: Είναι και για τα δύο παιδιά γύρω στα 800€.

- Όσον αφορά το ιδιαίτερο ξεχωριστά;
- Το ιδιαίτερο είναι περίπου τώρα με την κρίση 15€/ώρα, είναι μια καλή τιμή. Αυτή κυκλοφορεί δηλαδή στην αγορά. Για τη Γ' Λυκείου το ποσό θα ανέβει, αλλά εγώ είμαι μια ειδική περίπτωση με την αδερφή μου, με τη συνάδελφο που είναι φίλη και η κόρη μου πηγαίνει στο σπίτι της. Εκεί αυτή τιμή δεν είναι για τη Γ' Λυκείου, η Γ' Λυκείου μπορεί να είναι 20-25€/ώρα παρ' όλο που έχουμε κρίση.
- Επομένως είστε ικανοποιημένη με το είδος των φροντιστηρίων που έχετε επιλέξει ή θα επιλέγατε κάτι άλλο....;
- Επειδή τα έχουμε συνδυάσει με αυτόν τον τρόπο, νομίζω ότι έχουμε εξατομικεύσει τον τρόπο βοήθειας για το κάθε παιδί. (Γ & Α' Λυκείου)

Συν/ξη 13: Φτάνουμε το μήνα στα 850€.

- Είστε ευχαριστημένη από το είδος του φροντιστηρίου που έχετε επιλέξει ή θα επιλέγατε κάτι άλλο σε κάποια άλλη περίπτωση;
- Όχι, πιστεύω ότι έχουμε δώσει το καλύτερο! (Γ Λυκείου)

Συν/ξη 14: Μηνιαίως είναι γύρω στα 250€.

- Αν υπήρχε δυνατότητα, θα κάνατε κάποια άλλη επιλογή σε σχέση με το είδος του φροντιστηρίου;
- Είμαι ευχαριστημένη με αυτό που έχουμε επιλέξει (Β Λυκείου)

Συν/ξη 15: Όσον αφορά την κόρη μου που είναι στη Γ' Λυκείου είναι 430€.

- Είστε ικανοποιημένη από τα φροντιστήρια που έχετε επιλέξει ή εάν υπήρχε η δυνατότητα ίσως επιλέγατε κάτι άλλο, όπως για παράδειγμα, ιδιαίτερο;
- Τι να σου πω, ίσως... εάν το ήθελε το παιδί. Προς το παρόν όμως είμαι απόλυτα ικανοποιημένη με τις επιλογές αυτές.

Συν/ξη 16: Στο δικό μας φροντιστήριο, επειδή είναι δύο παιδιά κι έχει γίνει μία έκπτωση, τα δίδακτρα είναι 450€ και για τα δύο παιδιά. Να σας πω δεν θυμάμαι πόσο είναι για το ένα παιδί. Νομίζω ότι με την έκπτωση

που έχουμε λόγω των δύο παιδιών και των τριών ετών που παρακολουθεί ο μεγάλος, είναι γύρω στα 300€. Αλλά σας το λέω στο περίπου...

- *Εάν υπήρχε η δυνατότητα δηλαδή θα επιλέγατε ιδιαίτερο ή είστε ικανοποιημένη;*
- *Ενδεχομένως, αλλά όχι σε όλα τα μαθήματα. Ίσως μόνο στη Γλώσσα, επειδή είναι κάτι ιδιαίτερο, πιστεύουμε ότι καλύτερα τα παιδιά να φοιτούν σ' ένα καλό φροντιστήριο για να υπάρχει η διάδραση και η ανατροφοδότηση ανάμεσά τους. (Γ Λυκείου)*

Συν/ξη 17: 500€.

- *Αν υπήρχε η οικονομική δυνατότητα (...);*
- *Όχι, νομίζω ότι δεν θα άλλαζα το είδος. Ίσως μπορεί να επέλεγα πάλι έναν εκπαιδευτικό, ίσως πιο ικανό με περισσότερα χρήματα. (Α Λυκείου)*

Συν/ξη 18: Είναι περίπου 600€ και για τα δυο παιδιά.

- *Αν υπήρχε η δυνατότητα θα επιλέγατε κάποιο άλλο φροντιστήριο;*
- *Στην παρούσα φάση όχι. (Α Λυκείου)*

Συν/ξη 19: Ξεπερνάει τα 500€. Είναι γύρω στα 700€ γιατί κάνει και σχέδιο (...) γιατί θέλει να δώσει Αρχιτεκτονική.

- *Είστε ικανοποιημένη με το είδος των φροντιστηρίων που έχετε επιλέξει αυτή τη στιγμή ή αν υπήρχε η δυνατότητα θα επιλέγατε και κάτι άλλο;*
- *Ο συνδυασμός αυτή τη στιγμή μας καλύπτει απόλυτα έτσι όπως το έχουμε δομήσει. (...) Έχει να κάνει και με το είδος του μαθήματος. Ας πούμε στα Μαθηματικά είναι χρήσιμο να βρίσκεται σ' ένα τμήμα με κάποια παιδιά για να ακούγονται κι άλλες απόψεις και έτσι την βοηθάει να σκέφτεται καλύτερα. Τα υπόλοιπα μαθήματα τα κάναμε στο σπίτι γιατί κρίναμε ότι δεν υπήρχε λόγος να χάνει χρόνο με τη συμμετοχή κι άλλων παιδιών στο ίδιο τμήμα, θα ήταν πολύ πιο αποδοτικό να κάνει ιδιαίτερο δηλαδή μόνη της. Το εξατομικευμένο θεωρήσαμε δηλαδή ότι είναι πιο καλό στα υπόλοιπα μαθήματα(...) Η αλήθεια είναι ότι θα προτιμούσαμε να μην κάναμε καθόλου φροντιστήριο, να μην χρειάζεται. Αλλά είναι κάτι που δεν μπορούμε να το ελέγξουμε και να το διαχειριστούμε. Οπότε το ακολουθούμε. (Γ Λυκείου)*

Συν/ξη 20: Είναι γύρω στα 300€ (..) Όχι, πάλι αυτό θα επέλεγα! Είμαι ευχαριστημένη και έχουν φοιτήσει εκεί και οι άλλοι δύο γιοι μου δηλαδή και επειδή είχαμε καλά αποτελέσματα, δεν σκεφτόμουνα κάτι άλλο. (Γ' Λυκείου)

Συν/ξη 21: Με μία καλή τιμή που μας έχουν κάνει δίνουμε 200€. Είναι γύρω στα 200€ με 250€ γενικά.

- *Αν υπήρχε οικονομική άνεση θα επιλέγατε κάποιο άλλο είδος ή θα μένατε στο οργανωμένο φροντιστήριο;*
- *Ναι, θα πήγαινα στα ιδιαίτερα. (Β' Λυκείου)*

Συν/ξη 22: Αρκετά.

- *Πάνω από 500€ ας πούμε;*
- *Ναι. (Γ Λυκείου- διπλά φροντιστήρια)*

Πρότυπο Λύκειο

Συν/ξη 23: Είναι αρκετά. Επειδή έχουμε επιλέξει να μην είναι ενιαίο και να είναι σε «γκρουπάκι»¹⁴⁹, είναι 600€. (B Λυκείου)

Συν/ξη 24: Είναι γύρω στα 700-800€. (Γ Λυκείου) (...) Είπαμε λοιπόν, για να μη χάνει χρόνο κι απ' τη στιγμή που δεν μας έχει επιβαρύνει μέχρι τώρα, όσον αφορά τον μεγάλο μου γιο, να κάνουμε ιδιαίτερα. Κι επειδή έχει και υψηλούς στόχους, δηλαδή θέλει ας πούμε Πολυτεχνείο, θέλει να μπει αν είναι δυνατόν εδώ στο Μετσόβιο στους ηλεκτρολόγους... οπότε είπαμε πως ό,τι καλύτερο μπορούμε να κάνουμε γι' αυτόν, να το κάνουμε. Και έτσι καταλήξαμε στο ιδιαίτερο. Ένας άλλος λόγος ακόμη είναι ο εξής: υπήρχε και η επιλογή να πάμε σ' ένα φροντιστήριο από αυτά που ακούγονται τα πολύ καλά, όπως το «Εν δυνάμει», «Η ώθηση»... αλλά δεν είμαι υπέρ της πίεσης, είμαι υπέρ του συστηματικού διαβάσματος μεν αλλά τα πολύ καλά αυτά φροντιστήρια για να πετύχουν τους στόχους τους, δηλαδή για να πετύχουν οι μαθητές τους στις πολύ καλές σχολές, απ' όσο ξέρω κι από γνωστούς που πηγαίνουν σ' αυτά, πιέζουν πάρα πολύ τα παιδιά. Πάρα πολλές ώρες δηλαδή...

Συν/ξη 25: Το μηνιαίο κόστος για το μεγάλο παιδί είναι περίπου στα 800€. (Γ Λυκείου)

Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑ.Λ)

Συν/ξη 26: Για το παιδί που είναι στο ΕΠΑ.Λ δεν έχω ξεκινήσει ακόμα τα δύο μαθήματα ειδικότητας, που θα τα ξεκινήσουμε τον Ιούνιο. Κάνει δηλαδή τώρα Μαθηματικά και Έκθεση. Είναι γύρω στα 350 € και για τα δύο παιδιά¹⁵⁰. (B Λυκείου)

- Αυτή είναι μια τιμή με κάποια προσφορά; Με έκπτωση;
- Ναι, επειδή πάνε και οι δύο στο ίδιο φροντιστήριο. Του χρόνου δε σου λέω πώς θα γίνουν αυτά, άστο! Δηλαδή, για να σου δώσω να καταλάβεις, στον μεγάλο πλήρωνα 400€ το μήνα μόνο για ένα παιδί!
- Αν υπήρχε η οικονομική δυνατότητα θα επιλέγατε κάποιο άλλο είδος ή θα μένατε στα οργανωμένα φροντιστήρια;
- Ναι, θα ήθελα κάποιο άλλο είδος.
- Ιδιαίτερο ας πούμε;
- Ναι, στο σπίτι θα ήθελα γιατί έχουμε και το μεταφορικό πρόβλημα.

Συν/ξη 27: Περίπου 180-200€.

- Είστε ευχαριστημένη με το είδος που έχετε επιλέξει;
- Ναι, είμαι ευχαριστημένη.
- Αν υπήρχε οικονομική δυνατότητα, θα επιλέγατε και άλλα φροντιστήρια;
- Όχι. (B Λυκείου)

Συν/ξη 28: Γύρω στα 200€, εξαρτάται βέβαια και από τις ώρες γιατί αλλάζουν οι ώρες, κάθε μήνα ή κάθε εβδομάδα μπορεί να αυξομειώνονται οι ώρες. (Γ Λυκείου)

¹⁵⁰ Δίδυμοι μαθητές Β' Λυκείου (ΓΕ.Λ & ΕΠΑ.Λ)

Συν/ξη 29: Γύρω στα 1.000-1.200. Στην κόρη μου ήταν πιο ακριβά γιατί τα μαθήματα που κάνει ο Ηλίας με το ΕΠΑΛ είναι πιο οικονομικά. Για την κόρη μου, που είχε στόχους πολύ πιο υψηλούς, ήταν πολύ πιο ψηλά, ήταν κι οι καθηγητές τέτοιοι. Δηλαδή στην Έκθεση ήταν το διπλάσιο απ' ότι δίνουμε τώρα, ο Φυσικός ήταν πολύ ακριβός...

- Την ώρα δηλαδή αυτό πόσο πάει;
- Έχω δώσει από 20€ έως και 60€ την ώρα σε Έκθεση! (Γ Λυκείου)

Συν/ξη 30: Είναι στα 60€ το μήνα.

- Αν υπήρχε η δυνατότητα αυτή τη στιγμή, θα επιλέγατε κάποιο άλλο φροντιστήριο ή κάποια άλλη μορφή φροντιστηρίου ή είστε ικανοποιημένη με αυτό που έχετε αυτή τη στιγμή;
- Είμαι ικανοποιημένη με αυτό που έχω αυτή τη στιγμή. (Α Λυκείου)

Ιδιωτικό Λύκειο

Συν/ξη 31: Στη Γ' Λυκείου που βρισκόμαστε τώρα είναι 400€ το μήνα.

- Είστε ικανοποιημένος από τα φροντιστήρια με τα οποία συνεργάζεστε;
- Από τα τέσσερα φροντιστήρια που έχω, έχω αλλάξει μόνο ένα φροντιστήριο, το άλλαξα τώρα στη Γ' Λυκείου. Όλα τα τρία άλλα παραμένουν τα ίδια απ' την Α' Λυκείου, είμαι ικανοποιημένος.
- Για ποιο λόγο αλλάξατε φροντιστήριο;
- Επειδή άλλαξε το παιδί, άλλαξε σχολείο επειδή πήγε από το δημόσιο στο ιδιωτικό, οπότε έπρεπε να ακολουθήσει στο συγκεκριμένο μάθημα τον ίδιο καθηγητή του σχολείου που πήγε, το νέο σχολείο, το ιδιωτικό.
- Αυτό το φροντιστήριο δηλαδή γίνεται εντός του σχολείου;
- Γίνεται εντός, το απόγευμα όμως.
- Άρα μου είπατε ότι ουσιαστικά ένα φροντιστήριο αλλάξατε...
- Μόνο ένα, ναι.
- Διότι σας προτάθηκε σαν καλύτερη επιλογή να είναι ο καθηγητής του ιδιωτικού σχολείου, οπότε σε αυτό το μάθημα το παιδί κάνει ιδιαίτερο με τον καθηγητή του ιδιωτικού σχολείου, εντός του σχολείου.
- Ναι, ακριβώς!
- Μπορώ να ρωτήσω εάν πληρώνετε για αυτό το φροντιστήριο;
- Ένα συμβολικό ποσό.
- Αφού το παιδί είναι του σχολείου, γιατί;
- Ε, εντάξει επειδή μπήκαμε με υποτροφία...
- Οκ, κατάλαβα...
- Πολλές φορές για να μη χαλάσεις τις σχέσεις σου, κι επειδή είναι στη μέση το παιδί, κάνεις πίσω...
- Δηλαδή;
- Τι να σου πω τώρα ... για να είμαστε όλοι εντάξει κάνουμε και έξτρα μάθημα στο σπίτι.
- Με άλλον καθηγητή;
- Ναι.

Συν/ξη 32: Γύρω στα 15€ την ώρα είναι και οι δύο (...). Δηλαδή και τα δύο μαθήματα είναι 3 ώρες την εβδομάδα, άρα γύρω στα 180€ μηνιαίως και για τα δύο μαθήματα. Είναι πιο οικονομικό το ιδιαίτερο και σε χρόνο, γι' αυτό το διαλέξαμε.

- Υποθέτει κανείς όμως ότι από τον χρόνο ή στη Γ' Λυκείου ίσως χρειαστεί και στα άλλα μαθήματα. Μπορεί και όχι βέβαια.
- Μπορεί και όχι, επειδή είναι πολύ καλός μαθητής και αυτά με πολύ πίεση προσωπική, οι καθηγητές του προτείνουν όχι, αλλά εμείς έχουμε άγχος, αλλά μιλάμε για ένα σχολείο όμως που κάνουν διπλάσιες ώρες απ' το Δημόσιο. Δηλαδή στη Χημεία τώρα ξεκινούν την ύλη της Γ' Λυκείου, οπότε λέει και ο ίδιος «Μαμά γιατί να πάω φροντιστήριο; Αφού από τώρα ξεκινάμε Χημεία κι έχουμε δύο χρόνια». Το ίδιο και στη Φυσική και στα Μαθηματικά. Αλλά επειδή είναι η

ύλη κάπως στα Μαθηματικά, δε μαζεύεται εύκολα, λέμε να μην το βρούμε μπροστά μας το θέμα. Αλλά μιλάμε για ένα καλό σχολείο. Αν ένα Ιδιωτικό καλύπτει το 85% των απαιτήσεων, στο Δημόσιο που για διάφορους λόγους καλύπτει το 40%-50%, πιστεύω ότι ένας καλός μαθητής θα πρέπει να κάνει φροντιστήριο. (Α Λυκείου)

Συν/ξη 33: 260€ και τα τρία παιδιά.

- *Αν υπήρχε η δυνατότητα, θα κάνατε κάποια άλλη επιλογή σε σχέση με το φροντιστήριο; Είστε ικανοποιημένη δηλαδή απ' το ιδιαίτερο μάθημα;*
- Πάρα πολύ. Όχι εγώ! Εγώ βλέπω τα παιδιά που γυρνάνε στις 22:00 το βράδυ Δευτέρα μετά από όλη την ημέρα, σχολείο, κολύμβηση κτλ και γελάνε και λένε πόσο ωραία περάσανε στο μάθημα. (B Λυκείου)

Συν/ξη 34: Κάπου στα 300€ για τον έναν.¹⁵¹

- *Ο μικρός σας γιος που είναι στη Γ' Γυμνασίου κάνει κι αυτός φροντιστήρια;*
- Φέτος λέμε να αρχίσουμε. (B Λυκείου)

Συν/ξη 35: Είναι γύρω στα 250€ μηνιαία.

- *Είστε ικανοποιημένος μέχρι τώρα με τα φροντιστήρια που έχετε επιλέξει ή θα θέλατε και κάτι άλλο;*
- Όχι, είμαι ικανοποιημένος. (B Λυκείου)

Συν/ξη 36: Το παιδί μου δεν παρακολουθεί φροντιστήρια σε αυτή τη φάση. Παρακολουθούσε στο Γυμνάσιο, αλλά επιλέξαμε το ιδιωτικό σχολείο γιατί δεν είχε το χρόνο για τα φροντιστήρια. (...) πιθανότατα του χρόνου να χρειαστούμε γιατί θα είναι στη Γ' Λυκείου. (B Λυκείου)

Συν/ξη 37: Φροντιστήριο εκτός σχολείου δεν κάνει. Το παιδί μου κάνει κάποιο φροντιστήριο εντός του σχολείου μόνο στα Μαθηματικά με τον καθηγητή του.

- *Αυτή τη στιγμή δηλαδή δε δαπανάτε κάποιο ποσό εσείς σαν οικογένεια για τα φροντιστήρια;*
- Όχι. (A Λυκείου)

Συν/ξη 38: Γύρω στα 350€.

- *Αν υπήρχε η δυνατότητα θα επιλέγατε κάποιο άλλο φροντιστήριο ή κάποιο άλλο είδος;*
- Εγώ προτιμώ το ιδιαίτερο για το λόγο του ότι το παιδί είναι πιο συγκεντρωμένο, είναι μόνο του κι όπως καταλαβαίνετε είναι ό,τι καλύτερο! (B Λυκείου)

Συν/ξη 39: 400€ με 450€. (A Λυκείου)

Συν/ξη 40: Είναι κοντά στα 300€, αλλά τώρα όσο πλησιάζουμε στη Γ' Λυκείου -επειδή θα προστεθούν και ιδιαίτερα- νομίζω ότι θα πάει πολύ παραπάνω. Προς το παρόν δε θ' άλλαζα τίποτα, όπως σας είπα και προηγουμένως, θεωρώ ότι το ομαδικό υπερτερεί στην παρούσα φάση. (B Λυκείου)

8. Ποια η εικόνα (φήμη) του σχολείου σας γενικά προς τα έξω; Είστε ικανοποιημένος-η από τη γενικότερη λειτουργία του; (εάν ναι, για ποιους λόγους; εάν όχι, για ποιους λόγους;)

9. Πώς οδηγηθήκατε στην επιλογή του συγκεκριμένου σχολείου και ποιες οι προσδοκίες σας από αυτό;

- Πιστεύετε ότι το συγκεκριμένο σχολείο θα μπορούσε να έχει αποτρέψει την προσφυγή σας στο φροντιστήριο;
- Αφού το σχολείο σας καλύπτει τότε για ποιο λόγο χρησιμοποιείτε φροντιστήρια;

¹⁵¹ Ο μαθητής που φοιτά στη Γ' Λυκείου σε δημόσιο σχολείο, δεν επιθυμεί να δώσει πανελλήνιες εξετάσεις, οπότε το ερωτηματολόγιο επικεντρώνεται στο μαθητή που φοιτά στη Β' Λυκείου, σε ιδιωτικό σχολείο.

Συν/ξη 1: Ναι, μια χαρά είναι το σχολείο και η λειτουργία του.

- Πιστεύετε ότι το συγκεκριμένο σχολείο θα μπορούσε να έχει αποτρέψει τη στροφή σας στο φροντιστήριο γενικά;
- Όπως είπα και πιο πάνω, θεωρώ ότι το σχολείο είναι μια χαρά, απλά η κόρη μου θέλει να επικεντρωθεί σε κάποια βασικά μαθήματα και δε γίνεται ακριβής... πώς να το πω...
- Θεωρείτε ότι το φροντιστήριο θα μπορέσει να την προετοιμάσει καλύτερα και πιο εξειδικευμένα για τις πανελλήνιες;
- Ναι, όπως είπα είναι για όλα τα παιδιά το σχολείο ενώ το φροντιστήριο, αν έχει κάποιες απορίες το παιδί μου, θα τις λύσει.

Συν/ξη 2: Φαίνεται ότι έχει καλή φήμη αλλά νομίζω ότι δεν καλύπτονται τα παιδιά μόνο από αυτές τις ώρες, θέλουν επιπλέον μαθήματα.

- Άρα είστε ή δεν είστε ικανοποιημένη;
- Έχει καλούς καθηγητές ευτυχώς και στη Φυσική και στη Χημεία, αλλά δεν καλύπτει. Νομίζω ότι και η ίδια μου λέει ότι δεν καλύπτεται μ' αυτές τις ώρες. Είναι μεγάλη η ύλη στη Χημεία και στη Φυσική, οπότε δε μπορούν να την καλύψουν μ' αυτές τις λίγες ώρες. Οπότε αναγκαστικά θα κάνουν και επιπλέον εξάσκηση.

Συν/ξη 3: Θεωρώ ότι οι δάσκαλοι δε δείχνουν τόσο ενδιαφέρον. Νομίζω ότι οι περισσότεροι γνωρίζουν ότι τα παιδιά πάνε σε φροντιστήριο και επαναπαύονται.

- Ποια είναι η εικόνα του σχολείου σας γενικά προς τα έξω; Τι φήμη έχει με άλλα λόγια;
- Επειδή τώρα είναι σχετικά καινούργιο, ούτε καλό ούτε κακό. Δηλαδή παλιότερα ήταν χειρότερα, πιστεύω ότι είναι καλύτερα τώρα πλέον.

Συν/ξη 4: Γενικότερα, ένα Λύκειο υπάρχει, δεν έχουμε να συγκρίνουμε και τίποτα άλλο, έτσι; Δεν είμαστε στην Αθήνα. Οπότε η εικόνα είναι αυτή που είναι. Αν προσωπικά είμαι ικανοποιημένη, όχι! Απ' τη στιγμή που χρειάζεται τα φροντιστήρια, η αλήθεια είναι όχι! Όταν κάποια παιδιά θέλουν κάτι παραπάνω και δεν το έχουν, όταν μου λένε ότι γίνεται φασαρία μες στην τάξη ή γίνεται... μου είναι αδιανόητο! Δηλαδή εγώ τους έχω πει απ' το Γυμνάσιο: «Αν θέλεις να πας στο Λύκειο, οφείλεις να παρακολουθείς και να κάνεις ό,τι χρειάζεται, δεν είναι υποχρεωτικό να πάει κανείς Λύκειο! (...). Οπότε αν πας, τουλάχιστον μη χαλάς το μάθημα για τους άλλους! Και δε βλέπω εκπαιδευτικοί που δίνουν... δηλαδή είναι τύπου "οκ, πάω, κάνω τη δουλειά μου...". Δε λέω ότι είναι όλοι έτσι και πραγματικά είναι άλλοι που το παίρνουν αλλιώς, αλλά η πλειοψηφία είναι λίγο "πάω, παραδίδω όπως και πέρσι και πρόπερσι..." Δεν αλλάζει κάτι! Πρέπει να το αντιμετωπίσουμε λίγο! Εγώ όχι, προσωπικά δεν είμαι ικανοποιημένη!

Συν/ξη 5: Γενικά είμαστε ικανοποιημένοι, όχι πολύ ικανοποιημένοι, σκέτο ικανοποιημένοι. Ειδικά θα μπορούσε να γίνει και καλύτερη δουλειά εάν υπήρχε σωστό υλικό στην τάξη. Δεν μπορώ να πω ότι φταίει μόνο ο καθηγητής ή φταίει μόνο ο μαθητής. Νομίζω ότι φταίνε και οι δύο, είναι ισόποσες οι ευθύνες τους για μένα. Φυσικά οφείλω να πω ότι υπάρχουν και καθηγητές που έχουν προσεγγίσει με τον τρόπο τους παιδιά λίγο δύσκολα, όχι μαθησιακά αλλά χαρακτήρων, κι έχει γίνει πάρα πολύ καλή δουλειά. Γενικότερα είμαστε ικανοποιημένοι, θα μπορούσαν αν ήταν όλοι καλοί, το Λουτράκι να είχε ένα πολύ δυνατό και καλό Λύκειο.

Συν/ξη 6: Εγώ στο μόνο κομμάτι που δεν είμαι ικανοποιημένη είναι ότι στις τρεις τάξεις του Λυκείου και του Γυμνασίου δεν τελειώνουμε ποτέ την ύλη! Ας πούμε τώρα το παιδί 12:30 η ώρα με παίρνει τηλέφωνο: «Μαμά τελειώσαμε, δεν έχουν έρθει οι καθηγητές, έχουμε κενό». Ή ας πούμε το πρωί, που πρέπει να ξεκινήσει στις 8:15, μου λέει «Μαμά πήγα στο σχολείο αλλά έχουμε κενό γιατί δεν έχουν έρθει οι καθηγητές». Αυτό είναι το μόνο μας πρόβλημα.

Συν/ξη 7: Κι εμείς σ' αυτό το σχολείο πήγαμε κι εγώ από το Λύκειο (...) έχω αποφοιτήσει, αλλά κοιτάζετε τώρα να δείτε τι γίνεται: εγώ θεωρώ ότι από γενιά σε γενιά αλλάζει. Αλλάζουν οι καθηγητές, αλλάζουν τα παιδιά, ο τρόπος ζωής είναι διαφορετικός, αλλιώς ήταν ο δικός μας, αλλιώς είναι τώρα των δικών μας των παιδιών αυτών. Θεωρώ ότι πλέον και με την τεχνολογία, που έχει εισβάλει στη ζωή μας, είναι εντελώς διαφορετικά τα πράγματα απ' ό,τι ήμασταν εμείς στο Λύκειο. Δε θα πω ότι κάνουμε δουλειά εδώ στο Λύκειο, αλλά και από την άλλη δε θα πω κι ότι δεν κάνουμε. Υπάρχουν όμως και καθηγητές που έχουν όλη την καλή διάθεση να βοηθήσουν τους μαθητές και υπάρχουν και αρκετοί πάλι καθηγητές που είναι απλοί «επισκέπτες» των σχολείων.

Συν/ξη 8: Ναι, είμαι ικανοποιημένη γιατί θεωρώ ότι και η Υποδιευθύντρια και η Διευθύντρια κάνουν καλά τη δουλειά τους, ελέγχουν τα παιδιά.

- *Πιστεύετε ότι το συγκεκριμένο σχολείο θα μπορούσε να σας είχε αποτρέψει από το να οδηγηθείτε στα φροντιστήρια;*
- Όχι, είναι γενικό, είναι πανελλαδικό το θέμα των φροντιστηρίων. Δεν έχει να κάνει με το σχολείο, είτε Δημόσιο είτε Ιδιωτικό.

Συν/ξη 9: Στο σχολείο είναι κάποιιοι πολύ λίγοι καθηγητές που μπορεί να δώσουν σημασία. Ξέρουν όλοι ότι εδώ δε θα κάνουμε κάτι και θα το μάθουν το παιδί έξω που θα πάνε να πληρώσουν και θα το μάθουν. Έτσι είναι η Ελλάδα! Δεν έχω προσδοκίες. Υπάρχουν βέβαια λίγοι, λίγοι όμως, εξαιρέσεις που ασχολούνται λίγο παραπάνω, αλλά και πάλι αν δεν πάει το παιδί έξω δεν... σπάνια...

- *Η εικόνα του συγκεκριμένου σχολείου προς τα έξω ποια είναι;*
- Εντάξει, είναι καλό σχολείο. Θεωρείται καλό σχολείο.
- *Δηλαδή θα μπορούσε να είχε αποτρέψει την προσφυγή σας στο φροντιστήριο;*
- Όχι.
- *Πού νομίζετε ότι οφείλονται οι όποιες ανεπάρκειες ή αδυναμίες του;*
- Ότι ξέρουν ότι τα παιδιά θα πάνε και θα πληρώσουν και θα μάθουν.
- *Από τους καθηγητές; Οι καθηγητές πώς είναι;*
- Οι καθηγητές εντάξει... καλοί είναι... είναι πολύ λίγοι αυτοί που ασχολούνται περισσότερο με τα παιδιά γενικώς. Ειδικά και αυτοί που είναι μεγάλης ηλικίας τα έχουν παραδώσει και τελείως.

Συν/ξη 10: Θεωρώ ότι στο Λύκειο του (...) γίνεται δουλειά, αν και στις αρχές, όπως σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, υπάρχουν κάποια κενά. Δηλαδή άργησαν πάρα πολύ θεωρώ να επανδρωθούν τα λύκεια. Εμείς στα δημοτικά ήμασταν πιο γρήγορα πλήρεις. Θεωρώ ότι γίνεται αρκετά καλή δουλίτσα, αν και τα παιδιά έχουν χάσει δύο χρονιές λόγω Covid με την τηλεκπαίδευση και μ' όλα αυτά και ίσως κι αυτός να ήταν κι ένας λόγος που τα παιδιά χρειάστηκαν περισσότερες ώρες φροντιστήριο απ' ότι σε φυσιολογικές συνθήκες θα έλεγα.

Συν/ξη 11: Το σχολείο που πάει το παιδί θεωρείται ότι έχει ένα καλό team, μια δυνατή ομάδα καθηγητών στα θεωρητικά μαθήματα. Εντάξει, δεν ξετρελάθηκα, ομολογώ ότι δεν το είδα τόσο πολύ δυνατό. Ο διευθυντής είναι ένας άνθρωπος που είναι αρκετά κοντά στα παιδιά, δηλαδή τον αγαπάνε... ο λυκειάρχης μας... Αυτή ήταν η φήμη του σχολείου προς τα έξω. Βέβαια να πω και την αλήθεια, αυτό ήταν και το σχολείο που έπρεπε να πάει το παιδί τελειώνοντας το συγκεκριμένο Γυμνάσιο. Δεν ψάξαμε για κάτι άλλο. Δηλαδή και να μην μας έλεγαν ότι έχει καλούς θεωρητικούς, φιλόλογους και τέτοια δε νομίζω ότι θα πήγαινα κάπου αλλού, δε μ' αρέσουν αυτές οι διαδικασίες.

- *Πού νομίζετε ότι οφείλονται οι όποιες ανεπάρκειες ή αδυναμίες του;*
- Σε κάθε σχολείο θα έπρεπε δηλαδή, στο σύστημα γενικότερα, το να γίνονται τα μαθήματα όπως πρέπει να γίνονται, το να ενδιαφέρονται όπως πρέπει να ενδιαφέρονται. Καλά τώρα έτυχε και η κατάσταση με την πανδημία που δυσκόλεψε πάρα πολύ την όλη φάση, όμως στον πρώτο χρόνο της πανδημίας που το παιδί ήταν Α' Λυκείου, δεν έγιναν σχεδόν καθόλου μαθήματα τηλεκπαίδευσης από το σχολείο. Έμπαινε ένας καθηγητής ή δύο, συγκεκριμένα η Φυσικός κιόλας κάποιες φορές είχε μπει στα Νέα με τη βοήθεια συναδέλφων της, γιατί δεν το είχε η γυναίκα. Αλλά

ελάχιστα, όχι πάρα πολλά! Οπότε όλο αυτό ήταν πολύ μείον, το μισό χρόνο τα παιδιά ήταν εκτός, με μηδέν επαφή με το σχολείο ουσιαστικά. Τον επόμενο χρόνο αυτό άλλαξε γιατί στριμώχτηκαν τα πράγματα, δηλαδή κάναμε και τηλεκπαίδευση αλλά δεν υπήρχε ουσία σε όλο αυτό το πράγμα. Ήταν για να γίνει απλώς!

Συν/ξη 12: Επειδή στο ίδιο σχολείο δουλεύω και εγώ, είμαι καθηγήτρια του (...) Λυκείου, έχουμε πολύ καλή φήμη στην Κόρινθο, έχουμε καλό περιβάλλον, μαθητές με άμιλλα, υψηλού επιπέδου δουλειά από συναδέλφους. Είναι ένα πολύ καλό σχολείο, ένα συγκροτημένο σχολείο και αποτελεσματικό.

Συν/ξη 13: Θεωρείται καλό σχολείο! Και κάθε χρόνο έχει επιτυχίες! Όμως μέχρι πέρυσι γινόταν δουλειά και τα παιδιά είχαν διάβασμα. Φέτος ρωτάω την κόρη μου αν διάβασε για το σχολείο και μου λέει όχι. Κι όταν τη ρωτάω το γιατί, μου λέει ότι δεν έχουν κάτι. Και αναρωτιέμαι: είναι για να δώσουν για Πανελλήνιες και δεν τους βάζουν τίποτα; Και η κόρη μου λέει όχι, διαβάζει μόνο για τα φροντιστήρια (...) το έλεγε το παιδί κι από άλλες φίλες της που πήγαιναν μεγαλύτερες τάξεις, ότι στη Γ' Λυκείου δεν κάνουν τίποτα, μόνο ό,τι κάνει το φροντιστήριο! (...) Καταρχήν έχουν αρχίσει τα παιδιά και δεν πηγαίνουν στο σχολείο από το Μάρτιο! Εμένα η κόρη μου πήγαινε μέχρι την προηγούμενη εβδομάδα και την έδιωχναν στις 11 παρά γιατί ήταν δυο παιδιά και της έλεγα: «Δεν πειράζει, πήγαινε γιατί θα κάνεις κάτι σαν ιδιαίτερο». Και μου λέει «Δεν κατάλαβες! Δεν μας παραδίδει ο καθηγητής, απλά συζητάμε!» Δηλαδή χάσιμο χρόνου!

Συν/ξη 14: Να σας πω καταρχήν ότι εμείς, όταν κάναμε τη μετακόμιση, ήρθαμε στην τελευταία τάξη του Δημοτικού, δεν είχαμε σκεφτεί για Μουσικό Γυμνάσιο (...) Ερχόμενοι όμως εδώ μας δόθηκε αυτή η δυνατότητα να πάρουμε κάποιες πληροφορίες για το Μουσικό Γυμνάσιο, πάντα όμως σε σχέση με την αρνητική εικόνα που υπήρχε για το Γενικό Γυμνάσιο της πόλης. Ουσιαστικά δηλαδή η αρχική σκέψη ήταν να πάει στο Μουσικό για να μην πάει στο Γενικό Γυμνάσιο του (...). Γεγονός που στην αρχή να μεν το βλέπεις σαν μια λύση ανάγκης, έδωσε δε στη μικρή μια αφορμή και μια ευκαιρία να βρει αυτό που θέλει να κάνει στη ζωή της. Σε διαφορετική περίπτωση θα μπορούσε αυτό να είναι και αρνητικό γιατί, όταν κατευθύνεις κάπως το παιδί σε ένα σχολείο το οποίο να μεν κάνει το πρόγραμμα ενός Γενικού Γυμνασίου συν τα μουσικά μαθήματα, ένα παιδί που δεν το ενδιαφέρει η μουσική σαφώς πιέζεται παραπάνω, έχει περισσότερες ώρες, σχολάει αργότερα, είναι αρκετά πιεστικό το πρόγραμμα. (...) Γενικά από την οργάνωση και τη λειτουργία του σχολείου είμαι ευχαριστημένη. Δεν μπορώ να πω ότι δεν θα μπορούσαν να υπάρχουν και κάποιες βελτιώσεις, όμως σε γενικές γραμμές ξέροντας και πώς λειτουργούν γενικά τα σχολεία αφού είμαι στο σύστημα και καταλαβαίνω, είμαι ευχαριστημένη.

Συν/ξη 15: Γενικά εγώ είμαι ευχαριστημένη και γενικώς θεωρείται ένα καλό σχολείο. Το Δημοτικό του (...) είναι και Πειραματικό, το Γυμνάσιο και το Λύκειο όταν ήρθε η ώρα να δηλώσουν αν θα γίνουν Πειραματικά, επέλεξαν να μην είναι, είναι όμως ένα σχολείο που έχει καλή φήμη γενικώς και η αλήθεια είναι ότι και εγώ, ως μαμά δηλαδή, είμαι ευχαριστημένη σε γενικές γραμμές. Δηλαδή η κόρη μου πριν πήγαινε σε Μουσικό Γυμνάσιο, στο Λύκειο πήγε στο (...). Είναι εκπαιδευτικοί που νοιάζονται για τα παιδιά, στις ενημερώσεις αυτό που μέτρησε πολύ είναι ότι μιλούσαν για την κόρη μου, την ήξεραν δηλαδή, φαινόταν ότι ήξεραν για ποιο παιδί μιλάνε, είχαν εντοπίσει τα δυνατά της σημεία ή τις όποιες αδυναμίες της, δείχνουν πολύ έννοια για τα παιδιά. Και η διευθύντρια του Λυκείου γενικώς νοιάζεται για το σχολείο, το φροντίζει και για τους μαθητές. Καλή γνώμη έχω! Εκπαιδευτικοί οι οποίοι δουλεύουν αρκετά, δεν είναι τα πράγματα χαλαρά μπορώ να πω, κάνουν την δουλειά τους, ενδιαφέρονται πολύ για τα παιδιά και η κόρη μου είναι ευχαριστημένη σε γενικές γραμμές.

- Άρα πιστεύετε ότι το συγκεκριμένο σχολείο θα μπορούσε να είχε αποτρέψει την προσφυγή σας στο φροντιστήριο ή δεν έχει σημασία αυτό;
- Νομίζω ότι κανένα σχολείο δεν μπορεί να αποτρέψει την προσφυγή σε φροντιστήριο. Εδώ και ιδιωτικά που ακούω, απ' το Αρσάκειο που έχω φίλους δηλαδή που πηγαίνουν τα παιδιά τους κι έχω κι ένα φίλο που δουλεύει εκεί, είναι καθηγητής Φυσικής, όλα πάνε φροντιστήρια. Για να μην λέω όλα, θα πω η πλειοψηφία. Θέλει άλλες αλλαγές και μεταβολές το σχολείο για να αποτρέψει τους γονείς και τα παιδιά από τα φροντιστήρια.

Συν/ξη 16: Το σχολείο τα τελευταία χρόνια είχε μια πολύ καλή φήμη. Είναι απ' τα καλά σχολεία της Αγίας Παρασκευής, ωστόσο έχουμε κάποια παράπονα τα οποία οφείλονται και σε φουρνιές μαθητών, που επηρεάζουν βέβαια τη λειτουργία του σχολείου, και σε κάποιους εκπαιδευτικούς. Δηλαδή δεν μπορώ να σας πω ότι είμαστε 100% ευχαριστημένοι.

- Σε γενικές γραμμές ποια είναι τα προβλήματα που αντιμετωπίζετε;
- Και τα δύο τα παιδιά μας λένε για κάνα δυο εκπαιδευτικούς. Όσον αφορά τα παιδιά μου -όχι επειδή είναι δικά μου παιδιά- έχω διαπιστώσει ότι έχουν ένα κριτήριο σωστό. Δεν σχολιάζουν χωρίς να υπάρχει λόγος και ούτε τα σχόλιά τους είναι σχόλια που γίνονται επιπόλαια χωρίς να υπάρχουν κάποια πραγματικά δεδομένα, τα οποία τα διασταυρώνουν κιόλας. Επιπλέον υπάρχει και μια φουρνιά μαθητών που έκανε 3 εβδομάδες κατάληψη. Αυτό ήταν επιβαρυντικό. Αυτά είναι.
- Πιστεύετε ότι το συγκεκριμένο σχολείο θα μπορούσε να είχε αποτρέψει την προσφυγή σας στο φροντιστήριο;
- Κανένα σχολείο πιστεύω. Και να σας πω κάτι; Εγώ πίστευα ότι ο μεγάλος μου γιος θα ξεκινούσε από τη Β' Λυκείου (...) ότι το επίπεδό του, του επέτρεπε με άνεση να παρακολουθήσει την Α' Λυκείου χωρίς φροντιστήριο. Όμως δυστυχώς η περιρρέουσα κατάσταση, όχι μόνο σε ό,τι αφορά τα δημόσια σχολεία, σε ό,τι αφορά γενικότερα το εκπαιδευτικό σύστημα και τις συνεχείς αλλαγές του ξεταστικού συστήματος κι επειδή μίλησα και με εκπαιδευτικούς του σχολείου μου των συγκεκριμένων ειδικοτήτων που εκτιμώ τη γνώμη τους, μας έκαναν να νιώσουμε ανασφάλεια και γι' αυτό τον στείλαμε από Α' Λυκείου. Πάντως στη Γ' Λυκείου ούτε περνούσε απ' το μυαλό μας ότι δεν θα πήγαιναν τα παιδιά φροντιστήριο με τον οποιονδήποτε τρόπο.

Συν/ξη 17: Εγώ επειδή είμαι από την πλευρά των εκπαιδευτικών και τους δικαιολογώ πάντα, αντιλαμβάνομαι ότι οι άνθρωποι είναι απογοητευμένοι από τις συνθήκες αυτές τις τόσο πιεστικές στα σχολεία, γιατί τα έχω ζήσει κι εγώ και τα ζω. Δηλαδή οι άνθρωποι προσπαθούν να κάνουν ό,τι μπορούν, αλλά μέσα στην απογοήτευση που έχουν υπάρχουν πάρα πολλά κενά στο σχολείο, με την τράπεζα θεμάτων τρέχουν απίστευτα ! Άλλωστε και στην πρώτη ενημέρωσή μας είπαν ότι δεν μπορούμε, μην περιμένετε τα παιδιά σας να μάθουν !

- Δηλαδή;
- Ναι. Στην πρώτη ενημέρωση που μας έκανε η λυκειάρχης μας, μας είπε αυτό ακριβώς: «Μην περιμένετε ότι θα έχουμε το χρόνο να μείνουμε στην τάξη ώστε το παιδί να μάθει, αυτό που ίσως δυσκολεύεται και θέλει περισσότερη βοήθεια, διότι είμαστε αναγκασμένοι να προχωρήσουμε γιατί μπορεί να καλύψουμε ως πούμε τα 2/3 της ύλης και να υπάρχει και το 1/3 που θα είναι τα θέματα από την τράπεζα θεμάτων!» Είμαστε υποχρεωμένοι να καλύψουμε την ύλη, που σημαίνει ότι δεν έχουμε χρόνο να μένουμε. Άρα λοιπόν, με δεδομένες αυτές τις ελλείψεις που υπάρχουν, οι άνθρωποι παίρνουν άδειες, δεν ξέρω τι γίνεται, που χάνονται πάρα πολλά μαθήματα... εγώ βλέπω ως πούμε από την κόρη μου, ήρθε Φυσικός το Νοέμβριο νομίζω και έκανε το 1/3 του βιβλίου μέσα σε ένα μήνα. Φυσικά η κόρη μου προσπαθούσε να το καλύψει μέσα από το φροντιστήριο. Αυτά για μένα είναι λίγο εξοργιστικά! Αναγκαστικά δηλαδή θεωρείς ότι το παιδί τελικά θα μάθει στο φροντιστήριο.

Συν/ξη 18: Επειδή οι φήμες κυκλοφορούν, εγώ έχω ακούσει και κάποια αρνητικά σχόλια για το σχολείο. Εγώ εστιάζω στο τι βλέπω στο δικό μου το παιδί και τι μου λέει εκείνο. Εγώ είμαι ευχαριστημένη γενικά, δεν έχω κάποιο θέμα με το σχολείο, πιστεύω ότι λειτουργεί μια χαρά και οποιοδήποτε πρόβλημα να υπάρξει με κάποιον καθηγητή έχω εμπιστοσύνη στο παιδί μου, του μιλάω, του λέω πως θα ήταν καλό να το συζητήσει μαζί του με ήρεμο τρόπο, αν δεν τα καταφέρει – που συνήθως δεν έχει χρειαστεί – ίσως θα πάω εγώ ή θα πάρω ένα τηλέφωνο. Μέχρι στιγμής δεν έχω κανένα πρόβλημα!

- Πιστεύετε ότι το συγκεκριμένο σχολείο θα μπορούσε να είχε αποτρέψει την προσφυγή σας στο φροντιστήριο;

- Δε νομίζω ότι έχει να κάνει με το σχολείο. Νομίζω ότι έχει να κάνει και με την κατάσταση που βιώνουμε τώρα, έχει χαθεί πολύτιμος χρόνος λόγω covid που ήταν κλειστά τα σχολεία. Όσο και να προσπάθησαν οι καθηγητές, δεν μπορούσαν να καλύψουν την ύλη ή να βγάλουν το μάθημα όπως θα ήταν αν ήταν δια ζώσης, οπότε για τα δεδομένα πιστεύω ότι είναι εντάξει, δε νομίζω ότι υπάρχει κάποιο θέμα γιατί περάσαμε και δύσκολη περίοδο. Δεν έχω κάποιο παράπονο απ' τους καθηγητές, ό,τι μπορούσαν το έκαναν! Οπότε είναι αναπόφευκτο το φροντιστήριο μ' αυτές τις συνθήκες!

Συν/ξη 19: Γενικότερα η εικόνα του σχολείου είναι καλή. Θεωρώ όμως ότι η ποιότητα και το επίπεδό του μεταβάλλονται – επειδή έχουν πάει και τα δύο μου παιδιά στο ίδιο σχολείο κι επειδή έχω τελειώσει κι εγώ το ίδιο σχολείο – ανάλογα με τη διεύθυνση που έχουν κατά καιρούς. Δηλαδή για μένα το πόσο δυνατό είναι το σχολείο έχει να κάνει με δύο πράγματα: το ένα είναι η ποιότητα των μαθητών, η οποία μπορεί να μεταβληθεί κατά καιρούς, όχι όμως τόσο ουσιαστικά, γιατί δεν είναι ευμετάβλητη ιδιαίτερα η ποιότητα των ανθρώπων της περιοχής και το δεύτερο είναι η διεύθυνση του σχολείου, αυτή είναι που ουσιαστικά κρατάει τα ηνία. Αν η διεύθυνση δεν είναι καλή, ο εκάστοτε διευθυντής δηλαδή, βλέπουμε ότι δημιουργείται κουλιά στο επίπεδο του σχολείου.

Συν/ξη 20: Είναι όπως όλα τα άλλα Λύκεια της Αττικής θεωρώ. Είναι ένα σχολείο που έχει μια καλή φήμη. Από εκεί και πέρα, παρόλο που έχει καλή φήμη, δεν μπορεί από μόνο του να σταθεί για να δώσει το παιδί Πανελλαδικές μόνο με τη φοίτηση στο σχολείο. Αντιλαμβάνομαι ότι οι καθηγητές έχουν επαναπαυτεί από το γεγονός ότι υπάρχουν τα φροντιστήρια. Και το βλέπουμε συνεχώς και πετάνε και ατάκες, δηλαδή λένε ας πούμε τα βασικά και τα υπόλοιπα λένε ότι θα τα κάνετε στο φροντιστήριο! Όταν υπάρχει αυτή η ατάκα μέσα στην τάξη, εκεί δεν μπορείς να μην στείλεις το παιδί σου στο φροντιστήριο! Γι' αυτό το θεωρώ δεδομένο και καλό σχολείο να είναι! Και πέρυσι υπήρξαν κάποιοι καθηγητές στα ειδικά μαθήματα των παιδιών που τα παιδιά έλεγαν «Μαμά έχω απουσίες, θα κάτσω να διαβάσω στο σπίτι αλλά την τρίτη ώρα θα πάω για να δω τον καθηγητή αυτόν των Μαθηματικών!» Δεν ήθελαν να τον χάσουν δηλαδή. υπήρξαν δηλαδή κάποιοι καθηγητές που ήταν σοβαροί και έκαναν το μάθημα όπως έπρεπε να το κάνουν, σαν να μην υπήρχε φροντιστήριο έξω! Η αλήθεια είναι αυτή! αλλά αυτοί θεωρώ ότι είναι πολύ λίγοι! Οι περισσότεροι επαναπαύονται στο γεγονός ότι υπάρχουν φροντιστήρια έξω!

Συν/ξη 21: Δεν μπορώ να πω ότι είμαι ικανοποιημένη. Εδώ στην περιοχή, στα Άνω Λιόσια δεν έχουν και τόσο καλή φήμη τα σχολεία και οι καθηγητές που έρχονται δεν έρχονται με διάθεση να μάθουν τα παιδιά, απλά έρχονται να κάνουν μια δουλειά. Πιστεύω ότι δεν τους πιέζουν κιόλας να διαβάσουν, γιατί δεν διαβάζουν και στο σπίτι μετά. Αυτό ξεκινάει απ' το Γυμνάσιο και στο Λύκειο πελαγώνουν γιατί βλέπουν ότι έχουν πολύ φόρτο εργασίας κι απλά δεν έχουν μάθει να διαβάζουν και να το βγάζουν, οπότε δημιουργούνται προβλήματα. Είναι υποβαθμισμένη η περιοχή λόγω των Ρομά που έχουμε, οπότε έχει πέσει το επίπεδο και στα σχολεία.

- Υπάρχει κάτι αξιόλογο που γίνεται από αυτό το σχολείο ή όλα είναι αρνητικά;
- Αξιόλογο δεν βρίσκω να κάνουν κάποια ενέργεια, κάτι διαφορετικό. Δεν έχω να προσθέσω κάτι.

Συν/ξη 22: Γενικά είμαι ευχαριστημένη και πέρυσι και πρόπερσι, γιατί τα προηγούμενα χρόνια δεν παρακολουθούσα. Είχε πολύ καλές επιτυχίες το συγκεκριμένο σχολείο. Εγώ τουλάχιστον δεν έχω ακούσει κάτι αρνητικό για το συγκεκριμένο σχολείο και φαίνεται και στις επιτυχίες του στο τέλος. Όταν τα 60 από τα 70 παιδιά του σχολείου περνάνε σε μια σχολή, είναι μια επιτυχία για μένα.

Πρότυπο Λύκειο

Συν/ξη 23: Το σχολείο αυτό πανελλαδικά θεωρείται ότι είναι ένα απ' τα πιο καλά σχολεία σε επιτυχίες μαθητών. Αυτό δεν έχει να κάνει μόνο με το σχολείο, έχει να κάνει και με τη συνθήκη ότι έχουν μπει με εξετάσεις και το επίπεδο των μαθητών είναι ήδη υψηλό και λόγω αυτού. Σαφέστατα νομίζω -παρόλο που

έχει αυτό το όνομα- ότι αρκετοί καθηγητές κάνουν ενσυνείδητα τη δουλειά τους και κάποιοι είναι πιο αδιάφοροι και αποστασιοποιημένοι, όπως συμβαίνει σε κάθε χώρο αυτό. Έχει να κάνει λοιπόν και με το ίδιο το σχολείο αλλά και με την προσωπική επιλογή κάθε καθηγητή και με την προσωπική επιλογή κάθε μαθητή να ασχοληθεί με το σχολείο του. Είναι σημαντικός παράγοντας γιατί παρατηρήθηκε, ειδικά με την καραντίνα, μια αποσχολοποίηση σε βάρος του σχολείου γιατί έχει πάψει να υφίσταται η υποχρεωτικότητά του, που έτσι και αλλιώς θα συνέβαινε στις μεγάλες τάξεις ή μόνο στη Γ' Λυκείου. Και νομίζω ότι αυτό ισχύει όπου υπάρχουν εξετάσεις. Το λέω αυτό γιατί κοντοζυγώνουν και στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο και ήδη το βλέπουμε στα Πρότυπα και το πώς λειτουργεί αυτό στη ΣΤ' Δημοτικού.

- *Πώς οδηγηθήκατε στην επιλογή του συγκεκριμένου σχολείου και ποιες είναι οι προσδοκίες σας από αυτό;*
- Είναι ένα σχολείο που σου εξασφαλίζει ένα επίπεδο καλών συμπακτών, το οποίο τελικά είναι σημαντικό για τα παιδιά. Δηλαδή ο γιος μου μου λέει ότι «είμαστε σε μια πάρα πολύ ενδιαφέρουσα φούσκα!» Δηλαδή αντιλαμβάνονται ότι είναι πολύ προστατευμένα συγκριτικά. Υπάρχει βέβαια ανταγωνισμός, δεν είναι τίποτα ιδανικό! (...) Είναι κοντά το σχολείο μας και γενικά η αλήθεια είναι ότι ήταν για το γιο μου, που ήταν ο πρώτος, ένα κίνητρο να επιβεβαιώσει τις δυνατότητές του. Γιατί γενικά, επειδή είναι χαμηλών τόνων άνθρωπος και πολλές φορές ως δασκαλοπαίδι κρυβόταν για να μην φαίνεται ποιος είναι, είχε ένα ενδιαφέρον για εκείνον να δει τι μπορεί. Και επίσης ήταν και ένα ακόμα κίνητρο να καλύψει τα κενά του μέσα από αυτές τις εξετάσεις για να πάει πιο έτοιμος στο Γυμνάσιο.
- *Πιστεύετε δηλαδή ότι το συγκεκριμένο σχολείο θα μπορούσε να είχε αποτρέψει την προσφυγή σας στο φροντιστήριο;*
- Νομίζω ότι έχει να κάνει και σε κάθε περίπτωση με την προσπάθεια του παιδιού και πόσο βασίζεται στο σχολείο. Δηλαδή εγώ νομίζω είναι ποιον θα εμπιστευτεί και πόσο θα εργαστεί ο ίδιος. Ο γιος μου έκανε την επιλογή να ακολουθήσει το φροντιστήριο ως πιο ασφαλή συνθήκη, δηλαδή με λιγότερο κόπο θα έχει ένα καλύτερο αποτέλεσμα. Γιατί και ως Πρότυπο το σχολείο βάζει πάρα πολλές εργασίες και δεν ενδιαφέρεται μόνο για την προετοιμασία για τις εξετάσεις. Βέβαια το επίπεδο του σχολείου θα μπορούσε να εξασφαλίσει την επιτυχία των παιδιών θεωρώ. Έχει πολύ καλούς καθηγητές απλά σίγουρα πια είναι άλλες οι απαιτήσεις εκ του συστήματος.

Συν/ξη 24: Το σχολείο αυτό, επειδή είναι και Πρότυπο, έχει καλή φήμη ως προς το επίπεδο των μαθητών. Τώρα, όπως και σε όλα τα σχολεία, υπάρχουν και καθηγητές που δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον, κάποιοι άλλοι λιγότερο... αδιάφοροι καθηγητές γενικά δεν υπάρχουν. Εγώ γενικά είμαι ευχαριστημένη και από το Γυμνάσιο και από το Λύκειο.

- Τα παιδιά εισήχθησαν στο Πρότυπο με εξετάσεις από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο;
- Ναι. (...). Αυτό που δεν μου αρέσει στο σχολείο είναι ότι δεν υπάρχει μία ευελιξία, δηλαδή να πω ένα παράδειγμα: τα πιο πολλά σχολεία πήγαν την εκδρομή τους. Ενώ σε εμάς συνεχώς βάζουν εμπόδια στο να υλοποιηθεί η εκδρομή των παιδιών. Ίσως επειδή φοβούνται; Ίσως επειδή δεν ενδιαφέρονται και τόσο πολύ για εκδρομές; Τα δύο σχολεία είναι μαζί, αλλά έχουν άλλη διεύθυνση. Αναφέρομαι στο Λύκειο, γιατί το Γυμνάσιο ενδιαφέρεται για δράσεις, κάναμε ας πούμε ομίλους, συμμετείχαν και τα δικά μου τα παιδιά αρκετά, ήταν και μια περίοδος που δεν υπήρχε καραντίνα, οπότε πήγαν κι εκδρομές, πήγαν στην Κύπρο... έκαναν πράγματα!
- *Στο Λύκειο δεν έχουν ομίλους;*
- Στο Λύκειο έχουν ομίλους, αλλά λόγω καραντίνας υπήρχε πρόβλημα και σε αυτό... Αλλά φέτος συζητήσαν τα παιδιά για εκδρομή και ούτε εκδρομή δεν τους πηγαίνουν! Είναι λίγο κολλημένοι στο θέμα των γνώσεων και μόνο, να έχει πολύ καλή φήμη το σχολείο στο κομμάτι το γνωστικό, να περνάνε σε καλές σχολές, αλλά νομίζω ότι δεν τους προσεγγίζεις τόσο εύκολα, οι μαθητές δεν έχουν τη σχέση που θα είχαν σε ένα άλλο σχολείο με τους καθηγητές τους. Είναι λίγο απρόσωπα τα πράγματα.
- *Εσείς πώς οδηγηθήκατε στην επιλογή του συγκεκριμένου σχολείου;*

- Εμένα με οδήγησε το παιδί μου, δεν το ήξερα αυτό το σχολείο. Γιατί κι εμείς τώρα έχουμε 11 χρόνια που ήρθαμε στην Αθήνα, είμαστε από επαρχία, είμαστε από τη Λάρισα. Ο άντρας μου, επειδή είναι στρατιωτικός, πήρε μετάθεση και έτσι ήρθαμε. (...). Εδώ λοιπόν στην περιοχή αυτή –και απ’ ό,τι κατάλαβα και σε άλλες περιοχές, αλλά από εδώ περνάνε αρκετά παιδιά στο Πρότυπο – υπήρχε αυτή η τάση τότε, δηλαδή τα παιδιά έδιναν εξετάσεις για άλλα σχολεία προσδοκώντας ένα καλύτερο σχολείο, ένα καλύτερο μέλλον για τα παιδιά; Εγώ να σας πω την αλήθεια, όταν νοικιάσαμε κιάλας στον Παπάγου, ήμουν πολύ ευχαριστημένη γιατί θα ήμασταν και κοντά στο Λύκειο, δούλεψα κιάλας σ’ αυτό το Λύκειο της περιοχής και γνώριζα τους συναδέλφους και το κλίμα ήταν πολύ ευχάριστο και τον διευθυντή τον γνωρίζω. Θέλω να πω ότι θα ήταν και πολύ εύκολο για μένα και για τα παιδιά, γιατί θα τους «καλοδέχονταν» γιατί ήταν γνώριμα τα άτομα για μένα. Αλλά ο μικρός λοιπόν τότε – μεγάλος πια ο Θοδωρής – μου είπε «μαμά θέλω να πάω στο Πρότυπο». Επίσης ήταν και οι φίλοι του εκεί. Κι έτσι έμαθα τι είναι το Πρότυπο (...).
- *Οπότε ουσιαστικά σας το είπε το παιδί για τις κοινές παρέες, αν κατάλαβα καλά;*
- Ναι, ότι «θα δώσουν οι φίλοι μου, γιατί να μην δώσω κι εγώ;». Ήταν και καλός μαθητής και έτσι τον προετοίμασα κι εγώ λίγο το διάστημα πριν δώσει... και πέρασε και ήταν πολύ ευχαριστημένος (...). Ήταν 1-2 παιδιά στο δημοτικό που έκαναν παρέα και αυτά τα 1-2 παιδιά έφυγαν για Πρότυπο και έτσι θέλησε και ο ίδιος να δώσει. Τα άλλα δύο παιδιά βέβαια δεν πέρασαν, πέρασε ο Θοδωρής, αλλά δεν έχει σημασία. Τα άλλα δύο πέρασαν στο Λύκειο. Τα έφερε έτσι η ζωή και έδωσαν στο Λύκειο, γιατί προέκυψε τμήμα. Και έτσι αυτοί οι δύο που δεν είχαν περάσει τότε, είναι τώρα συμμαθητές του στο Λύκειο.
- *Οπότε λόγω της ύπαρξης του σχολείου, υπάρχει αυτή η τάση σε αυτή την περιοχή να δίνουν πολλά παιδιά.*
- Ναι.
- *Από τη στιγμή που θεωρείται ένα τόσο καλό σχολείο, γιατί χρησιμοποιείτε και ιδιαίτερα μαθήματα;*
- Δεν είναι ότι δεν είναι καλοί οι καθηγητές, είναι μια χαρά οι καθηγητές. Ειδικά στην Α’ Λυκείου και στη Β’ Λυκείου, ο Θοδωρής είχε έναν φανταστικό Μαθηματικό. Δηλαδή εγώ πιστεύω και χωρίς φροντιστήρια, θα πήγαινε σφαίρα. Μερικές φορές οι καθηγητές στη Γ’ Λυκείου, επειδή θεωρούν δεδομένο – και στη Β’, αλλά ειδικά στη Γ’ Λυκείου – ότι όλα τα παιδιά κάνουν φροντιστήριο – όλα, όλα, είτε ιδιαίτερα είτε φροντιστήριο έξω – δεν παίρνουν τόσο σοβαρά την προετοιμασία των παιδιών. Δηλαδή δεν θα βγάλουν την ύλη με τον τρόπο που πρέπει να βγει, γιατί το θεωρούν σίγουρο ότι την έχεις βγάλει με το φροντιστήριο.
- *Αυτό γίνεται δηλαδή και στο Πρότυπο σχολείο;*
- Ναι, αναλόγως τον καθηγητή.
- *Οπότε κάνετε ιδιαίτερα για μεγαλύτερη ασφάλεια;*
- Ναι. Για να μην υπάρχουν κενά, για μεγαλύτερη ασφάλεια σίγουρα και για να μπαίνει το παιδί σ’ ένα πρόγραμμα, σ’ ένα ρυθμό. Γιατί στο σχολείο χαλαρώνεις λίγο.

Συν/ξη 25: Ως Πρότυπο εμείς πάντα πάμε για κάτι καλύτερο, πιο ποιοτικό μάθημα και για το επίπεδο των παιδιών, να είναι καλύτερο, να μην υπάρχει αλητεία, να έχει ενδιαφέρον η τάξη για το μάθημα και από αυτή την άποψη σε μεγάλο βαθμό ναι, είμαστε ικανοποιημένοι. Τώρα αν είμαστε ευχαριστημένοι από όλους τους καθηγητές, όπως σε όλα τα σχολεία υπάρχουν και κάποιοι που δεν είναι τόσο καλοί. Υπάρχουν ας πούμε περιπτώσεις καθηγητών που έχουν τις γνώσεις, έχουν διδακτορικά αλλά τα παιδιά να μην είναι ευχαριστημένα από τον τρόπο που κάνει το μάθημα. Σε γενικές γραμμές πάντως ναι. Ας πούμε στο Γυμνάσιο υπήρχαν και προβλήματα του δημόσιου σχολείου με ελλείψεις και τέτοια. Υπήρχαν όμως και καλά projects, εργασίες, άλλος τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος που βοήθησε γενικά. Υπάρχουν δηλαδή τα υπέρ και τα κατά πάντα, αλλά μπορώ να πω ότι δεν το μετανιώσαμε, ότι γενικά είναι ένα καλό σχολείο.

- *Πώς οδηγηθήκατε σε αυτό το σχολείο; Πώς το επιλέξατε;*
- Αυτό που είπα, ότι πάντα υπήρχε αυτή η φήμη για τα πρότυπα. Περιμέναμε να γίνεται μια ποιοτικότερη δουλειά (...)
- *Οπότε από την αρχή είχατε στοχεύσει στο συγκεκριμένο σχολείο για τα παιδιά;*

- Όχι από νωρίς, προς το τέλος το σκέφτηκα. Μετά με επηρέασαν και γνωστοί που θα έδιναν τα παιδιά τους, εγώ δεν ήμουν και 100% σίγουρη ότι πρέπει να πάει στο Πρότυπο, εκεί που είναι οι άριστοι, αλλά παρασύρθηκα, ήταν και καλός μαθησιακά, οπότε βοήθησε και αυτό...
- *Είναι και κοντά στην περιοχή σας;*
- Ναι, είναι κοντά στην περιοχή μου, ειδικά στο σχολείο που δουλεύω είναι πολύ κοντά και βόλευε.
- *Εφόσον το σχολείο αυτό είναι πολύ καλό, γιατί χρησιμοποιείτε και φροντιστήρια;*
- Γιατί ο χρόνος του σχολείου είναι περιορισμένος. Επίσης σας είπα ότι υπάρχουν και κάποιοι καθηγητές που μπορεί να είναι οι ίδιοι πολύ καλοί στις γνώσεις αλλά δεν αποδίδουν και δεν έχουν τη μεταδοτικότητα στα παιδιά, οπότε θα ήθελα στην περίπτωση που έχει απορίες να υπάρχει κάποιος που να μπορεί να τον βοηθήσει, αν στο σχολείο νιώθει ότι δεν μπορεί να αρκестεί μόνο εκεί. Για μια σιγουριά! Γιατί υπάρχουν προβλήματα με κάποιους καθηγητές. Κι επίσης είναι και η νοοτροπία έτσι γιατί όλοι πάνε φροντιστήρια και επηρεάζεσαι και θες το καλύτερο.

Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑ.Λ)

Συν/ξη 26: Όσον αφορά το (...) Γενικό Λύκειο, η φήμη του δεν ήταν πολύ καλή όταν ξεκινήσαμε να πηγαίνουμε εκεί, όμως πήγαινε εκεί και ο μεγάλος μου ο γιος. Όμως εγώ διαπίστωσα ότι είναι ένα πάρα πολύ καλό σχολείο με πάρα πολύ καλή διεύθυνση και καθηγητές καλούς και αδιάφορους, όπως παντού! Δηλαδή διέψευσα τη φήμη που είχα ακούσει. Όσον αφορά το ΕΠΑΛ, είναι μία πάρα πολύ καλή περίπτωση σχολείου από την άποψη των μαθημάτων και των ειδικοτήτων. Όμως λίγο τα παιδιά, λίγο οι καθηγητές χαλάνε τη φήμη του σχολείου και οι ίδιοι. Και σε σχέση με άλλα ΕΠΑΛ είναι πολύ πιο ήρεμα τα πράγματα.

- *Άρα απ' ό,τι καταλαβαίνω είστε ικανοποιημένη και απ' τα δυο σχολεία.*
- Ναι, είμαι ικανοποιημένη.

Συν/ξη 27: αν ήταν (το παιδί) σε ένα Ενιαίο Λύκειο θα έπρεπε να κάνει και Φυσική για να έχει έναν καλό βαθμό στη Φυσική και να μην έχει κενά στη Φυσική. Ίσως θα έπρεπε να κάνει και άλλα μαθήματα, π.χ. Αρχαία που επίσης δε μπορεί να τα ακουμπήσει, χρειάζεται άνθρωπο να τον βοηθήσει σ' αυτά. Γενικότερα εκεί θα θέλαμε νομίζω πολύ περισσότερα χρήματα για φροντιστήρια. Δηλαδή διαλέξαμε αυτό το σχολείο για να μας έρθει λίγο πιο ήρεμα. Απ' την άλλη εξαρτάται κι απ' το παιδί. Το παιδί το δικό μου έβλεπα ότι δε θέλει να κάνει ακαδημαϊκές σπουδές, άρα δεν υπάρχει λόγος να κάνει όλα αυτά τα μαθήματα του Ενιαίου και να πληρώνω ένα σωρό λεφτά στα φροντιστήρια. (...) θα κάνει τελευταία χρονιά 1-2-3 μαθήματα, όσα θα χρειαστεί για να φορτσάρι για τις Πανελλήνιες (...). Εγώ είμαι πάρα πολύ ευχαριστημένη. Βλέπω ότι του αρέσουν τα μαθήματα, ότι ανταποκρίνεται, έχει πάρα πολύ καλούς βαθμούς (...). Νομίζω ότι είναι πάρα πολύ καλό σχολείο για περιπτώσεις σαν του δικού μου του παιδιού που δε θέλει να διαβάσει πολύ, αλλά δε θέλει να μείνει κι απ' έξω.

Συν/ξη 28: Ήταν επιλογή του παιδιού. Από μικρός ήθελε να ασχοληθεί με τη Γεωπονία, του άρεσε και φυσικά το σεβάστηκε. (...). Το ΕΠΑ.Λ (...) πριν χρόνια είχε τη χειρότερη φήμη. Όμως τα τελευταία χρόνια έχει αναβαθμιστεί πάρα πολύ, απ' τη στιγμή που μετακόμισε απ' το παλιό κτίριο, που ήταν κάπως παλιό, στο καινούργιο κτίριο εδώ και 10-12 χρόνια, έχει πολύ μεγάλη αναβάθμιση, το προσωπικό είναι πάρα πολύ καλό, έχω γνωρίσει προσωπικά πολλούς καθηγητές που μου έχουν κάνει εξαιρετική εντύπωση, δουλεύουν όλοι με μεγάλη όρεξη για τα παιδιά. Ίσως έφταιξε ρόλο και ο διευθυντής που ήταν για πολλά χρόνια ο ίδιος, ο οποίος έχει κάνει εξαιρετική δουλειά. Να φανταστείτε έχει μπει σε προγράμματα ΕΣΠΑ, μέσω του οποίου είχαν πάει τον προηγούμενο μήνα τα παιδιά της Γ' Λυκείου Erasmus στην Ισπανία για 15 μέρες. Ήταν εξαιρετικό για το σχολείο, κανένα ΕΠΑ.Λ στην περιοχή μας δεν το έχει κάνει αυτό, ήταν το μοναδικό που μπήκε στο πρόγραμμα¹⁵². Έχω τις καλύτερες εντυπώσεις για το συγκεκριμένο σχολείο παρ' όλο που η φήμη των ΕΠΑ.Λ δεν είναι και η καλύτερη!

¹⁵² Το συγκεκριμένο ΕΠΑ.Λ έχει πλέον αναβαθμιστεί σε Πρότυπο Επαγγελματικό Λύκειο (Π.ΕΠΑ.Λ)

Συν/ξη 29: Εγώ ήμουν στα δύο άκρα, δηλαδή, προερχόμενη από ένα ιδιωτικό σχολείο πλήρως οργανωμένο, με πολύ καλή επικοινωνία, με πληροφορία για το κάθε τι που κάνει το παιδί κτλ, πήγα στο άλλο άκρο. Βέβαια το συγκεκριμένο ΕΠΑΛ, που είναι κι ένα πολύ καινούργιο σχολείο και έχει μια πάρα πολύ καλή διευθύντρια, είναι πάνω απ' το μέσο όρο των ΕΠΑΛ που ακούμε. Δεν έχουμε εδώ πέρα αυτά που ακούμε σχετικά με βία, δεν έχουμε καταλήψεις, δεν έχουμε περίεργα περιστατικά στο σχολείο. Δεν υπάρχουν αυτά! Από εκεί και πέρα δεν είναι πάρα πολύ υψηλό το επίπεδο των καθηγητών για να ενισχύσουν μαθησιακά το παιδί. Δηλαδή κι ο γιος μου, που δεν είναι κι ένας μαθητής με πάρα πολύ υψηλές φιλοδοξίες και στόχους κτλ, ούτε απαιτήσεις και θα ήταν και πιο εύκολο να λουφάει κιόλας, παρόλα αυτά κι εκείνος, προερχόμενος απ' το ιδιωτικό και συγκρίνοντας τα δύο περιβάλλοντα, είναι αρκετά πιο χαλαρό. Αλλά δεν είναι αυτό που υπάρχει η φήμη του ΕΠΑΛ που πιστεύαμε ότι θα αντιμετωπίσουμε αυτό το πράγμα. Αλλά είναι μάλλον λόγω περιοχής, λόγω συγκεκριμένου σχολείου – γιατί υπάρχει κι άλλο στην Αγία Παρασκευή που είναι κακό.

- *Όταν το παιδί πήγαινε στο ιδιωτικό σχολείο παρακολουθούσε φροντιστήρια;*
- *Ναι, παρακολουθούσε από τη Β' Γυμνασίου γιατί είχε περάσει απ' το ΚΕΔΥ, οπότε έχουμε μια γνωμάτευση. Δεν έχει δυσλεξία ή κάτι τέτοιο, έχει μια δυσγραφία και μία αδυναμία διαχείρισης του συναισθήματός του (...)*
- *Το ιδιωτικό σχολείο δεν προσέφερε το πλήρες πακέτο στήριξης;*
- *Είχε υποστήριξη για απογευματινά, αλλά ο Ηλίας είχε πολύ βαρύ πρόγραμμα λόγω του ότι έκανε πρωταθλητισμό, οπότε έφευγε απ' το σχολείο, πήγαινε κατευθείαν για τις προπονήσεις του στο στίβο κι ερχόταν εδώ. Οπότε δεν μας βόλευε κάτι τέτοιο. Αλλά και πάλι ήθελε κατ' ιδίαν να έχει κάποιον άνθρωπο κοντά, να τον παρακολουθεί, να του μαθαίνει μεθοδολογία μελέτης... κάτι που δεν μπορούσε να μας το προσφέρει το σχολείο. Μπορούσε να τον υποστηρίξει σαν μια τάξη φροντιστηριακή, εννοώ με πολλά παιδιά και δεν τον βόλευε κάτι τέτοιο. (...) επίσης απαιτήσεις ήταν αρκετά υψηλές και τον Ηλία ψυχολογικά τον πίεζε πολύ αυτό το πράγμα. Επιπλέον, θεώρησα ότι ήταν πολύ πιο εύκολη η πρόσβαση στις σχολές που τον ενδιαφέρουν, τις Πολυτεχνικές μέσω αυτού του σχολείου. Είναι ο δακτυλοδεικτούμενος, βέβαια, γιατί είναι αστειό από ένα ιδιωτικό απ' το Νηπιαγωγείο μέχρι την Α' Λυκείου και μετά εδώ, αλλά είναι πολύ καλό σχολείο και εγώ δεν έχω μετανιώσει ούτε μία στιγμή!*
- *Το ιδιωτικό σχολείο αυτό ήταν στην περιοχή σας;*
- *Όχι, ήταν στο (...).*

Συν/ξη 30: Έχω μια καλή εικόνα, αν και δεν είναι της περιοχής μου. Γι' αυτό επέλεξα και άλλη περιοχή, γι' αυτό και την έστειλα στο (...). Εμείς είμαστε στο Δήμο (...).

- *Μπορείτε να μου το εξηγήσετε αυτό; Δηλαδή πώς οδηγηθήκατε σε αυτή την επιλογή;*
- *Υπάρχει ΕΠΑΛ στο Δήμο (...), αλλά λόγω κακής φήμης από γκάλοπ που είχα κάνει εγώ από άλλες μητέρες, επέλεξα το ΕΠΑΛ (...) που έχει καλύτερη φήμη απ' ότι εδώ (...). Η κόρη μου επέλεξε να πάει σε ΕΠΑ.Λ αντί για Γενικό, γιατί ήθελε συγκεκριμένο τομέα να ακολουθήσει, οπότε ακολουθήσαμε την επιθυμία της.*
- *Πιστεύετε ότι το συγκεκριμένο σχολείο θα μπορούσε να είχε αποτρέψει τη χρήση φροντιστηρίου;*
- *Όχι, δεν νομίζω. Είτε ΕΠΑΛ είτε Γενικό δεν νομίζω να αποτρέψει τη χρήση φροντιστηρίων.*

Ιδιωτικό Λύκειο

Συν/ξη 31: Είμαι ικανοποιημένος απ' το σχολείο από όσα μου λέει το ίδιο το παιδί. Δηλαδή η γνώμη μου διαμορφώνεται με το ό,τι λέει το παιδί. Βρήκε κάποια διαφορά με το σχολείο το δημόσιο, απ' το οποίο είχαμε αποχωρήσει, στο κομμάτι της καλύτερης εκμετάλλευσης των πρωινών ωρών στο σχολείο στο ιδιωτικό απ' ότι στο δημόσιο σχολείο. Αυτό είναι το μήνυμα που λαμβάνω απ' το παιδί. Και είδε ότι τα παιδιά στο ιδιωτικό είχαν προχωρήσει πολύ περισσότερο στην ύλη, οπότε και το παιδί μου όταν πήγε –

επειδή πήγαμε λίγο αργά στο τελευταίο έτος, κι είχε ήδη αρχίσει το έτος – είχε μείνει λίγο πίσω. Οπότε υπήρχαν και κάποια μαθήματα - ενισχυτικές που γίνονται μεταξύ 14:30 και 15:00 η ώρα, ούτως ώστε να μπορεί να προλάβει και να φτάσει το επίπεδό τους. Ήταν πίσω γενικώς στην ύλη.

- *Όταν λέτε καλύτερη αξιοποίηση του χρόνου τι εννοείτε ακριβώς;*
- Πιθανόν ασχολούνται καλύτερα με το μαθητή, είναι πολύ λιγότερα τα άτομα στα τμήματα, είναι 6 άτομα, ενώ στο δημόσιο ήταν 19, οπότε όταν έχουμε μόνο 6 άτομα στην κατεύθυνση είναι πολύ πιο εύκολο να ασχοληθούν με το καθένα ξεχωριστά (...)
- *Πώς οδηγηθήκατε στην επιλογή του συγκεκριμένου σχολείου και ποιες οι προσδοκίες σας; Μου είπατε προηγουμένως στο πλαίσιο της υποτροφίας. Υποτροφία σας πρότεινε μόνο το συγκεκριμένο σχολείο; Ποια ήταν η διαδικασία;*
- Μόνο το συγκεκριμένο σχολείο. Ένας καθηγητής του σχολείου ήταν και καθηγητής στο φροντιστήριο ενός συγκεκριμένου μαθήματος της κόρης μου, ο οποίος είχε κάνει συζήτηση με το διευθυντή του ιδιωτικού σχολείου και είχε παρουσιάσει την κόρη μου... έδωσε κάποιες εξετάσεις μόνη της στο φροντιστήριο για το συγκεκριμένο μάθημα, έφερε πάρα πολύ καλά αποτελέσματα και με κάλεσαν και μου έκαναν αυτή την πρόταση (...) Οι προσδοκίες μου απ' αυτό το σχολείο είναι το παιδί να φέρει καλύτερα αποτελέσματα στις Πανελλήνιες.

Συν/ξη 32: Η φήμη του σχολείου προς τα έξω είναι πάρα πολύ καλή, δηλαδή έχει πρωτιές κάθε χρόνο και πέρνουν κοίταξα τα αποτελέσματα και τα 27 παιδιά που έδιναν Πανελλήνιες, πέρασαν και τα 27! Μπορεί κάποια να μην ήταν η πρώτη τους επιλογή, δηλαδή να έδινε Νομική Αθηνών και να πέρασε Νομική Θεσσαλονίκης ή και μερικά να μη μπόρεσαν να στοχεύσουν και αν ήθελαν Πολυτεχνείο να μην περάσουν, να περάσουν πανεπιστημιακές σχολές (...). Δεν είναι οι καθηγητές υπεράνθρωποι, είναι κι αυτοί καθηγητές όπως είναι και σ' ένα Δημόσιο. Αλλά είναι τέτοιο το πρόγραμμα και η οργάνωσή του που δε χάνεται ούτε ένα λεπτό! Ούτε για συνελεύσεις, ούτε για εκδρομές, τίποτα! Και παραμονές εορτών κάνουν συνέχεια μάθημα! Και κάνουν και πολύ περισσότερες ώρες μαθήματα. Και η οργάνωση, η επιλογή του επιπέδου των μαθητών μου έδωσαν κάποιο έναυσμα να το επιλέξω.

- *Άρα είστε ικανοποιημένη από αυτό το σχολείο;*
- Είμαστε πάρα πολύ!
- *Πριν το παιδί ήταν στο Δημόσιο;*
- Μέχρι την Ε' Δημοτικού. Από τη ΣΤ' Δημοτικού τον πήγα στο Ιδιωτικό. Όμως θα έβαζα έτσι κι αλλιώς, θα πήγαινα στο Ιδιωτικό, αν δεν πήγαινε στην Ε' Δημοτικού, γιατί είχα τα ακούσματα το τι γίνεται στο Δημόσιο από παλιούς μαθητές, από παλιούς γονείς οι οποίοι το ιδιαίτερο και το φροντιστήριο γενικότερα το έχουν βάλει απ' την Α' Γυμνασίου. Δηλαδή τα παιδιά φοιτούν σε δύο σχολεία, στο Δημόσιο και το απόγευμα σ' ένα φροντιστήριο. Υπάρχει η μερίδα παιδιών όμως που δε διαβάζουν και για ικανοποίηση δική τους οι γονείς λένε «θα πάμε κι ένα φροντιστήριο!» Δε μιλώ γι' αυτή την κατηγορία. Μιλάω για παιδιά που το έχουνε πραγματικά ανάγκη.
- *Άρα εσείς κατά κάποιο τρόπο έχετε επιλέξει αυτό το σχολείο και για την ποιότητά του σε όλα τα επίπεδα, αλλά με μακροπρόθεσμο στόχο κάπως να μειωθούν τα φροντιστήρια; Διορθώστε με αν κάνω λάθος.*
- Ναι, να μην είναι σχολείο το πρωί και φροντιστήριο το απόγευμα. Δηλαδή να πληρώνω, αλλά να πληρώνω μόνο το σχολείο γιατί και πράγματι και το κόστος του σχολείου μια οικογένεια το σκέφτεται, δεν είναι κάτι που θα το περάσεις έτσι! Αλλά σκέφτηκα καλύτερα να πληρώνω το σχολείο το πρωί και να μην έχω το απόγευμα πάλι φροντιστήρια κι εξαντλείται το παιδί και χάνει (...)
- *Άρα ουσιαστικά επιλέξατε ένα ιδιωτικό σχολείο για τις καλύτερες παροχές και για να γλυτώσετε τα φροντιστήρια.*
- Ναι, σωστά. Να γλυτώσω την ταλαιπωρία και τα φροντιστήρια. Γι' αυτό έχω μόνο αυτές τις λίγες ώρες προκειμένου να κάνει ένα δεύτερο μάτι, ένα τσεκάρισμα. Για ανασφάλεια δική μου. Γιατί λέω καμιά φορά ότι μπορεί να είναι άριστος μεταξύ αυτών των 20 παιδιών και μπορεί να θεωρεί ο καθηγητής ο Χ, ο Ψ που τον έχει με τις δικές του απαιτήσεις ότι τα καταφέρνει άριστα. Θέλω και τη γνώμη ενός άλλου έξω, ειδικά σ' αυτά τα δύο μαθήματα τα βασικά! Όχι τόσο ότι δεν τους εμπιστεύομαι, αλλά θέλω και τη γνώμη ενός άλλου. Γι' αυτό δε θα έκανα και ποτέ στο ίδιο φροντιστήριο.

Συν/ξη 33: Εγώ είμαι πάρα πολύ ικανοποιημένη απ' τη λειτουργία του σχολείου. Πάλι θα πω σε συνδυασμό με το πώς έχουν αντιμετωπίσει τον πρωταθλητισμό των κοριτσιών και όλ' αυτά – γιατί είναι πακέτο – νομίζω ότι έχει καλή φήμη το σχολείο.

- *Πώς οδηγηθήκατε σε αυτή την επιλογή και ποιες είναι οι προσδοκίες σας από αυτό;*
- Ο ένας απ' τους βασικούς καθηγητές που ήταν εκεί (...), ήταν καθηγητής μου. Μπορώ να πω ότι ήταν ο καλύτερος που είχα. Οπότε ήθελα πάρα πολύ να βρεθούν και τα κορίτσια κοντά του, βέβαια τα κορίτσια δεν επέλεξαν το μάθημά του, οπότε δεν τον έχουν, αλλά ουσιαστικά αυτός ήταν ο συνδετικός κρίκος. Κι επειδή είχα ακούσει ότι στήριζε τους αθλητές στο σχολείο και ήξερε το βαρύ πρόγραμμα των κοριτσιών, ήθελα να πάνε σε κάποιο σχολείο που θα στηρίζουν τον αγώνα τους.
- *Τα κορίτσια ξεκίνησαν στο ιδιωτικό σχολείο από το Λύκειο;*
- Ναι, στην Α' Λυκείου.
- *Προηγουμένως;*
- Στο Δημόσιο Γυμνάσιο Λουτρακίου, που κι αυτό ήμασταν πολύ ευχαριστημένοι, δεν είχαμε κανένα θέμα. Κι εκεί τα στήριζαν τα κορίτσια.
- *Αρα ουσιαστικά η επιλογή του σχολείου έγινε στη βάση του αθλητικού υποβάθρου των κοριτσιών;*
- Ναι. Και λίγο τυχαία, γιατί εγώ δεν ήξερα ότι στα κορίτσια θα τους δώσουν τελικά την υποτροφία και διαφορετικά δε θα μπορούσα να το στηρίξω αυτό. Δηλαδή όταν πήγαμε και τους πήρε συνέντευξη ο διευθυντής, αυτό που μου είπε είναι ότι τέτοια παιδιά θέλουμε να έχουμε σ' αυτό εδώ το σχολείο και ότι κακώς δεν μου τα είχες φέρει και νωρίτερα.
- *Θα μπορούσε δηλαδή να αποτραπεί η χρήση φροντιστηρίου με αυτό το σχολείο;*
- Ναι.
- *Και γιατί τα παιδιά κάνουν φροντιστήρια;*
- Οι καθηγητές που έχουμε στα μαθήματα των κατευθύνσεων πραγματικά είναι εκεί, μπορούν να κάτσουν παραπάνω ώρες να τους συμπληρώσουν τα κενά τους. Εμένα οι δικές μου που πηγαίνουν σε αγώνες και χάνουν κάποια μαθήματα, τους λένε «Όποτε θέλετε να σας κάνουμε εξτρά ώρες, να σας λύσουμε τις απορίες, να σας δώσουμε παραπάνω ασκήσεις...» Δηλαδή πραγματικά δε χρειάζεται ένα παιδί να κάνει, τουλάχιστον σ' αυτά τα μαθήματα, δεν ξέρω άμα θα ήταν Φυσική, Χημεία. Αλλά στα μαθήματα που έχει η Κατεύθυνση των κοριτσιών θα μπορούσαν να μην κάνουν. Απλά επειδή γίνεται αυτό με τους αγώνες και χάνουν... και δεν είναι και τα τρία παιδιά ακριβώς της ίδιας ταχύτητας. Επειδή υπάρχει και συγγένεια με την άλλη την κοπέλα και είχαν ξεκινήσει μαθήματα μαζί της πριν από το (...) και είχαν ένα δέσιμο μαζί και δεν ήθελαν... γιατί δένονται τα κορίτσια με τους καθηγητές... μου ζήτησαν να μην το σταματήσουν αυτό, να υπάρχει έστω βοηθητικά. Οπότε το κρατήσαμε.

Συν/ξη 34: Είναι άριστο! Καμία σχέση με τα δημόσια σχολεία. Κι αυτό λέω: γιατί πρέπει να πληρώσω για να πάρω αυτή την εκπαίδευση; Καθηγητές κι εδώ καθηγητές κι εκεί...

- *Άρα είστε αρκετά ικανοποιημένη από τη λειτουργία του συγκεκριμένου σχολείου.*
- Ναι, μεγάλη διαφορά.
- *Πώς οδηγηθήκατε σε αυτή την επιλογή;*
- Λόγω του Covid οι γνώσεις των παιδιών ήταν περιορισμένες, είχαμε ξεχάσει και αυτά που ξέραμε με λίγα λόγια... Οπότε αναγκαστικά είπαμε ότι, αν θέλει να συνεχίσει και έχει υψηλούς στόχους, θα πρέπει εμείς λίγο να τον βοηθήσουμε παραπάνω.
- *Αυτός είναι ο μόνος λόγος που οδηγηθήκατε σε αυτό το σχολείο;*
- Δεν ξέρω, είδα μεγάλη διαφορά όταν πήγα εκεί και μίλησα. Φανταστείτε ότι γράφουν επαναληπτικά διαγωνίσματα κάθε μιάμιση εβδομάδα. Βοηθάνε πιο πολύ, τουλάχιστον στα γραπτά τους έχουν μάθει πώς να γράφουν, πώς να σκέφτονται... έχει διαφορά!
- *Εφόσον είστε αρκετά ικανοποιημένη από αυτό το σχολείο, γιατί το παιδί συνεχίζει να παρακολουθεί φροντιστήρια;*

- Δε θα συνεχίσει νομίζω για πολύ ακόμα, γιατί είναι πολύ πιο προχωρημένοι. Δηλαδή όταν μπήκαμε, δεν είχαμε μάθει ούτε τα μισά από αυτά που ήξεραν οι υπόλοιποι. Οπότε αναγκαστικά έπρεπε να συμβαδίσει.

Συν/ξη 35: Ναι, είμαι ευχαριστημένος διότι προσεγγίζεται το κάθε παιδί ξεχωριστά σε σχέση με τις επιλογές του. Συν το ότι, λόγω του ότι είναι ιδιωτικό το σχολείο, δεν έχουν αυτά τα κενά, δεν υπάρχει η ανοργανωσιά του δημοσίου.

- *Πώς οδηγηθήκατε στην επιλογή του συγκεκριμένου σχολείου;*
- Στο συγκεκριμένο σχολείο πήγε ο γιος μου γιατί πήρε υποτροφία.
- *Σε ποια τάξη ξεκίνησε ο γιος σας να πηγαίνει στο ιδιωτικό;*
- Από την Α' Λυκείου.
- *Συνέβαλε όμως σε αυτό και το γεγονός ότι δεν ήσασταν και πολύ ικανοποιημένοι από το δημόσιο σχολείο;*
- Στα δημόσια σχολεία σίγουρα υπάρχουν πάρα πολύ καλοί καθηγητές, υπάρχουν όμως και κάποιοι που δεν είναι καλοί. Δεν βρίσκεις άκρη, υπάρχει ανοργανωσιά! Δεν μπορούν να τελειώνουν το μάθημα στις 10:00 το πρωί και να μην σε ενημερώνουν και να αφήνουν ελεύθερα τα παιδιά! Να πάνε πού;
- *Θα μπορούσε το συγκεκριμένο σχολείο να σας αποτρέψει από τη χρήση των φροντιστηρίων;*
- Κάνουμε φροντιστήρια καθαρά επικουρικά.

Συν/ξη 36: Επιλέξαμε το συγκεκριμένο σχολείο για το λόγο ότι τα παιδιά είχαν τις προπονήσεις τους τα απογεύματα κι έτσι δεν υπήρχε ιδιαίτερος χώρος και χρόνος για φροντιστήρια.

- *Οπότε πιστεύετε ότι το συγκεκριμένο σχολείο έχει αποτρέψει την ανάγκη για φροντιστήρια;*
- Ναι. Τουλάχιστον προς το παρόν, μέχρι τη Β' Λυκείου. Και για το παιδί το δικό μου, για το χαρακτήρα του γιου μου που είναι στο Λύκειο και για τις σχολές που θέλει, δεν έχουμε ανάγκη να κάνουμε κάποια επιπλέον μαθήματα.

Συν/ξη 37: Γενικά είμαι ικανοποιημένη. Εμένα πηγαίνουν από πολύ νωρίς τα παιδιά και τα δύο εκεί, δηλαδή από προνήπιο ο ένας και ο άλλος από νήπιο. Δεν έχω κάποιο παράπονο από το σχολείο γενικότερα.

- *Πώς οδηγηθήκατε στο συγκεκριμένο σχολείο;* Την περίοδο που μετακομίσαμε εμείς στην Κινέτα δεν υπήρχαν κάποια σχολεία τα οποία να μας αντιπροσωπεύουν, οπότε αποφασίσαμε να τα στείλουμε τα παιδιά σε ιδιωτικό για να έχουν κάποια καλύτερη μόρφωση και επίσης για να έχουν καλύτερο επίπεδο, διότι θεωρώ ότι στα δημόσια σχολεία τώρα – χωρίς να θέλω να είμαι ρατσίστρια – πλέον μπαίνουν και άλλης εθνικότητας παιδιά, οπότε νομίζω ότι είναι προστατευμένα σε εκείνο το σχολείο απ' όλο αυτό.
- *Θεωρείτε ότι το συγκεκριμένο σχολείο θα μπορούσε να αποτρέψει τη χρήση των φροντιστηρίων και μελλοντικά από μέρους σας;*
- Αν το παιδί θεωρήσει από μόνο του ότι χρειάζεται κάποια κάλυψη, εγώ είμαι πρόθυμη να την παρέχω. Τώρα από εκεί και πέρα μέχρι αυτή τη στιγμή δεν έχει χρειαστεί κάτι ιδιαίτερο εκτός σχολείου. Ό,τι γίνεται, γίνεται εντός σχολείου και με πολλή βοήθεια από όλους τους καθηγητές.

Συν/ξη 38: Η φήμη του σχολείου μας και θεωρητικά αλλά και πρακτικά είναι άριστη κι αυτός ήταν κι ένας απ' τους λόγους μου που επέλεξα τον γιο μου να τον πάω από τη μέση του Δημοτικού και πέρα μέχρι και σήμερα στο συγκεκριμένο ιδιωτικό εκπαιδευτήριο, αλλά και στην πράξη θεωρώ ότι είναι απ' τα καλύτερα του νομού. Είμαι πολύ ευχαριστημένη δηλαδή.

- *Ωστόσο γιατί χρησιμοποιείτε φροντιστήριο ταυτόχρονα;*
- Χρησιμοποιώ φροντιστήριο αλλά δεν είναι μόνο ότι δεν είναι καλό το σχολείο και το χρησιμοποιώ γι' αυτό. Το χρησιμοποιώ γιατί τα παιδιά με τα σημερινά δεδομένα έχουν περισσότερες ανησυχίες, έχουν τα playstation, έχουν τις παρέες, έχουν τις βόλτες κ.α. και όπως καταλαβαίνετε θα πρέπει να περιορίζω και το χρόνο που έχει το παιδί με τους φίλους του και με την τεχνολογία τη σημερινή.

Συν/ξη 39: Σε σχέση με το δημόσιο σχολείο είναι αρκετά πιο οργανωμένο, ωστόσο δεν καθιστά μη αναγκαίο το φροντιστήριο. Δηλαδή έχει κάποιες απαιτήσεις απέναντι στα παιδιά, χωρίς όμως να τους έχει δώσει 100% τα εφόδια ώστε να αποδίδουν αυτά που περιμένουν κι αυτοί. Οπότε παρότι είναι ένα ακριβό σχολείο, ένα οργανωμένο σχολείο, δυστυχώς δεν μπορείς να ξεφύγεις από τα φροντιστήρια.

- Πού νομίζετε ότι οφείλονται οι όποιες ανεπάρκειες ή αδυναμίες που υπάρχουν;
- Ένας λόγος είναι ότι δεν μπορούν να κάνουν το μάθημα τόσο ενδιαφέρον ώστε να "προκαλέσουν" ως το πούμε την πιο ενεργή συμμετοχή ενός μαθητή που είναι στο μέσο όρο.

Συν/ξη 40: Δεν έχω κάποιο πρόβλημα με το σχολείο. Εξάλλου είναι επιλογή μας γιατί είναι ιδιωτικό. Απλά νομίζω ότι μέσα από το σχολείο είδαμε γενικά πώς είναι το θέμα της παιδείας αυτή την εποχή (...). Δε νομίζω ότι θα έχουμε, έχουμε παράπονο. Θα μπορούσε να είναι καλύτερα, προφανώς, αλλά και το παιδί μας θα μπορούσε να είναι πιο δυναμικό ως πούμε.

- Πώς οδηγηθήκατε στην επιλογή του συγκεκριμένου σχολείου;
- Γιατί το ξέραμε, γιατί δούλεψε και η μητέρα του εκεί.
- Πιστεύετε ότι το συγκεκριμένο σχολείο θα μπορούσε να είχε αποτρέψει την προσφυγή σας στο φροντιστήριο;
- Δεν νομίζω ότι είναι θέμα σχολείου το φροντιστήριο. Στην αρχή μπορεί να νόμιζα αυτό, όταν ξεκίνησε στο ιδιωτικό σχολείο, επειδή είναι καλύτερα σχολεία. Αυτό ήταν μια γενική εικόνα που είχα χωρίς να ξέρω (...) η αναγκαιότητα του φροντιστηρίου νομίζω ότι είναι παγιωμένη όπου και να πας. Και φίλους που έχουμε στο Κολέγιο Αθηνών και οτιδήποτε, δεν νομίζω ότι ξεφεύγει κανείς. Τουλάχιστον για το σύνολο των παιδιών, τώρα δεν θα σταθούμε στην εξαίρεση.
- Πότε ξεκινήσατε σε αυτό το σχολείο;
- Από το Νηπιαγωγείο.

10. Γνωρίζετε εάν οι συμμαθητές του παιδιού σας πηγαίνουν σε φροντιστήρια;

- Έχετε συζητήσει με άλλους γονείς του σχολείου σας για το θέμα αυτό; Τι είδους φροντιστήρια χρησιμοποιούν, εάν γνωρίζετε;

Δημόσιο Γενικό Λύκειο (ΓΕ.Λ)

Συν/ξη 1: Ναι, γνωρίζω ότι πολλοί πάνε, πολλά παιδιά.

- Έχετε συζητήσει με άλλους γονείς του σχολείου σας για το θέμα αυτό; Τι είδους φροντιστήρια χρησιμοποιούν, εάν γνωρίζετε;
- Δεν έχω συζητήσει, απλά ξέρω ότι πάνε πάρα πολλά παιδιά φροντιστήριο.

Συν/ξη 2: Η κόρη μου λέει ότι όλοι οι συμμαθητές της πηγαίνουν στα φροντιστήρια. (...) Και οργανωμένα και σε κάποια μαθήματα ιδιαίτερα.

- Κάνουν συνδυασμό;
- Ναι, κάνουν συνδυασμό.

Συν/ξη 3: Σχεδόν όλοι (...) και τα δύο. Και ιδιαίτερα και ομαδικό.

Συν/ξη 4: Μερικά πάνε, μερικά δεν πάνε. Εξαρτάται τι θέλουν μετά ουσιαστικά.

Συν/ξη 5: Βεβαίως, οι συμμαθητές και οι συμμαθήτριες της κόρης μου παρακολουθούν όλοι φροντιστήρια. Οι περισσότεροι κάνουν ιδιαίτερα, αλλά και αρκετοί είναι σε γκρουπ που είναι 2-3 ατόμων σε ομαδικά φροντιστήρια. Κάποιοι απ' αυτούς έχουν ευχέρεια χρημάτων και κάνουν ιδιαίτερα. Και άλλοι που έχουν, προτιμούν τα παιδιά να είναι με άλλα παιδιά. Είναι κι αυτή μια παράμετρος.

- Γνωρίζετε αν οι υπόλοιποι γονείς πηγαίνουν σε φροντιστήριο στο Λουτράκι ή πάνε και στην Κόρινθο;
- Πηγαίνουν και στην Κόρινθο. Για τα μαθήματα της θετικής κατεύθυνσης. Φυσική, Χημεία, Βιολογία και τέτοια.

Συν/ξη 6: Όλα τα παιδιά. (...) Ναι, συζητάμε πάρα πολύ! Μα είναι το φλέγον! Όλος ο κόσμος έχεις το πρόβλημα το οικονομικό (...). Γνωρίζω ότι κάποιοι γονείς τα πηγαίνουν στην Κόρινθο γιατί θεωρούν ότι εκεί είναι καλύτερα, κάποιοι άλλοι γονείς τα βάζουν σε ομαδικά, σε μεγάλα τμήματα, που σημαίνει ότι μπορεί να κάνει φροντιστήριο το παιδί τους με άλλα 10-15 παιδιά.

- *Υπάρχει αυτή τη στιγμή φροντιστήριο που έχει τάξη με 15 άτομα;*
- Μπορεί να είναι 15, να είναι 12... δεν είμαι σίγουρη για ακριβή αριθμό. Αλλά σε συζήτηση με άλλους γονείς είπαμε αυτό: ότι πάω εκεί γιατί είναι λίγο πιο οικονομικά όταν είναι πολυμελή τμήματα, δηλαδή πολύ περισσότερα παιδιά απ' το να είναι λιγότερα παιδιά. Έχει διαφορά στην τιμή.
- *Ιδιαίτερα μαθήματα κάνουν οι άλλοι γονείς;*
- Ναι, βέβαια. Παιδιά που έχουν γονείς που έχουν την οικονομική δυνατότητα κάνουν ιδιαίτερα στο σπίτι. Γνωρίζω φίλη της Μαριαλένας που οι γονείς της φέρνουν καθηγητές στο σπίτι ιδιαίτερα και πληρώνουν 900€ το μήνα. Το κόστος είναι πάρα πολύ ψηλό εάν κάνεις ιδιαίτερο στο σπίτι. Σαφώς το παιδί έχει πολύ μεγαλύτερη βοήθεια, αλλά είναι δυσβάστακτο το κόστος. Αν δεν έχεις την οικονομική δυνατότητα, δε μπορείς να το κάνεις.

Συν/ξη 7: Ναι, απ' όσο γνωρίζω νομίζω ότι είναι το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών που πηγαίνουν φροντιστήρια. (...) Υπάρχουν γονείς που επιλέγουν το ομαδικό φροντιστήριο και γονείς που επιλέγουν το ιδιαίτερο. Τουλάχιστον για μένα, για τα δυο μου παιδιά πάντα επέλεγα το ιδιαίτερο μάθημα γιατί ήθελα να γνωρίζω από κοντά τον καθηγητή.

Συν/ξη 8: Ναι, πηγαίνουν. (...) Έχω συζητήσει και με φίλους του παιδιού, οι οποίοι πηγαίνουν στο ίδιο φροντιστήριο με το παιδί μου.

- *Χρησιμοποιούν ομαδικά; Χρησιμοποιούν ιδιαίτερα;*
- Και ομαδικά και ιδιαίτερα.

Συν/ξη 9: Και αυτοί σε όλα τα μαθήματα τα πηγαίνουν τα παιδιά, ειδικά αυτά που είναι... βέβαια εντάξει, υπάρχουν και γονείς που δεν έχουν και ζορίζονται. Και ειδικά ας πούμε, αν το παιδί δεν τραβάει, δεν το πάνε και πουθενά! Να πάρει το απολυτήριο και να... Αλλά οι περισσότεροι όμως στερούνται για να έχουν τα φροντιστήρια. Τουλάχιστον να είμαστε εμείς... ότι κάναμε ό,τι μπορούσαμε! Ακόμα και να μην περάσει το παιδί! Κάναμε την προσπάθειά μας.

- *Αυτό είναι σημαντικό για το γονέα, ίσως το πιο σημαντικό θεωρώ, να νιώθεις ότι προσέφερες τα πάντα ανεξαρτήτως αποτελέσματος.*
- Ναι, γιατί αγχώνονται πάρα πολύ τα παιδιά, έχουν πάρα πολύ πίεση στα φροντιστήρια, πάρα πολύ πίεση! Πολύ όγκο δουλειάς! Αλλά της λέω ότι δεν είναι και το τέλος του κόσμου αν δεν περάσεις. Υπάρχουν κι άλλα πράγματα στη ζωή. Αλίμονο! Δε θα τρελαθούμε, δε θα βάλουμε και το κεφάλι κάτω για τις Πανελλήνιες! Κάνε την προσπάθειά σου! Γιατί δε θέλω να την αγχώνω και περισσότερο! Γιατί την αγχώνουν πάρα πολύ οι καθηγητές στο φροντιστήριο! Πάρα πολύ!
- *Είναι πιο απαιτητικοί;*
- Είναι, είναι! Γιατί αυτό μου λένε, ότι έτσι είναι, δε γίνεται αλλιώς! Δε γίνεται αλλιώς για να περάσει!

Συν/ξη 10: Απ' όσο ξέρω σχεδόν όλοι, ίσως και όλοι! (...) Θεωρώ ότι οι περισσότεροι γονείς επιλέγουν τα ολιγομελή τμήματα.

- *Σε οργανωμένο φροντιστήριο ή ιδιαίτερα μαθήματα;*
- Σε οργανωμένο φροντιστήριο.

Συν/ξη 11: Ναι, το ξέρω γιατί έχει επαφές το παιδί, οι περισσότεροι πάνε, όσοι τέλος πάντων προτίθενται να συνεχίσουν και να μπουν στη διαδικασία να δώσουν πανελλαδικές εξετάσεις. Αυτοί που έχουν αποφασίσει ότι δε θα δώσουν, είναι πολύ λίγοι απ' όσο ξέρω. (...) Ναι, γιατί τα παιδιά είναι μαζί απ' το Δημοτικό, ξέρουμε κάποιους ανθρώπους και πιο στενά και οι περισσότεροι είναι σε οργανωμένα φροντιστήρια. Υπάρχει κι ένα ποσοστό με ιδιαίτερα ή σε κάποια μαθήματα ιδιαίτερα και στα άλλα οργανωμένα. Γενικά όλες οι οικογένειες βιώνουν μια τρέλα, το πήγαινε έλα απ' τον έναν στον άλλον, μετά το σχολείο... είναι μια τρέλα αυτό το πράγμα, τα παιδιά είναι ρομπότ, μηχανές.

Συν/ξη 12: Όλοι οι μαθητές της Γ' Λυκείου, που έχουν ένα όνειρο κάπου να περάσουν, πηγαίνουν φροντιστήρια. Και στην Α' Λυκείου, εκτός από τις ξένες γλώσσες που τα παιδιά κάνουν κατά κόρον, αρχίζουν Φυσική, Χημεία, Μαθηματικά, Έκθεση... Το μεγάλο ποσοστό δηλαδή και της Α' Λυκείου πηγαίνει φροντιστήρια. (...) Είναι ένα κράμα. Δηλαδή υπάρχουν μαθήματα που μπορεί να τα κάνουν ομαδικά σ' ένα φροντιστήριο. Τα πιο δύσκολα μαθήματα ή τα μαθήματα στα οποία τα παιδιά έχουν μεγαλύτερη δυσκολία τα κάνουν ιδιαίτερα. Ή οι μαθητές που ζουν μακριά από την πόλη προτιμούν το ιδιαίτερο για να μη μετακινούνται. Είναι πολλές υποπεριπτώσεις.

Συν/ξη 13: Πηγαίνουν. Άλλα παιδάκια που γνωρίζω πηγαίνουν σε ομαδικά φροντιστήρια, άλλα κάνουν ιδιαίτερο.

Συν/ξη 14: Ναι, όλοι παρακολουθούν φροντιστήρια. Στο τμήμα της, που είναι ένα μικρό τμήμα με 14-15 παιδιά, όλοι παρακολουθούν φροντιστήρια, άλλοι ιδιαίτερα και άλλοι ομαδικά, αλλά δεν υπάρχει κανένας που δεν είναι σε φροντιστήριο.

Συν/ξη 15: Κάπως μοιρασμένοι είναι. Νομίζω οι πιο πολλοί λόγω οικονομικού επιλέγουν τα φροντιστήρια. Παίζει ρόλο πάρα πολύ το οικονομικό πια!

Συν/ξη 16: Ναι, η συντριπτική πλειοψηφία πάνε. Όχι όλοι. Θέλω να σας αναλύσω την άποψή μου πάνω σε αυτό: εάν όλοι ήταν ισότιμοι και δεν υφίστατο η ύπαρξη φροντιστηρίων Δευτεροβάθμιας και όλα τα παιδιά που φοιτούσαν στο σχολείο έδιναν εξετάσεις επί ίσης βάσης, δηλαδή η γνώση τους αντλούνταν μόνο από τα σχολεία, τότε δεν θα αναζητούσαν φροντιστήριο. Από τη στιγμή όμως που υπάρχει αυτός ο θεσμός και αναμφισβήτητα στα παιδιά που έχουν στόχους και μελετούν και είναι επιμελή βοήθεια πολύ και το βλέπουμε, δεν μπορούσα να σκεφτώ κάτι διαφορετικό.

- Έχετε συζητήσει με άλλους γονείς του σχολείου σας για το θέμα αυτό; Τι είδους φροντιστήρια χρησιμοποιούν οι άλλοι γονείς του σχολείου σας, εάν γνωρίζετε;
- Δεν μπορώ να σας πω ποσοστά, αλλά οι πιο στενοί φίλοι του γιου μου κάνουν φροντιστήριο οργανωμένο. Υπάρχουν όμως και παιδιά που κάνουν ιδιαίτερα (...). Θεωρώ όμως ότι οι περισσότεροι στρέφονται προς τα οργανωμένα.

Συν/ξη 17: Ναι, σχεδόν όλοι απ' όσο ξέρω (...)

- Περίπου όλοι τα ίδια χρησιμοποιούν. Προσπαθούν να καλύψουν –τουλάχιστον στην Α' Λυκείου– και τα δύο πεδία, και Θεωρητικό και Θετικό γιατί είναι και ο βαθμός τώρα που χρειάζεται.
- Γνωρίζετε τι είδους φροντιστήρια προτιμούν περισσότερο οι άλλοι γονείς; Ιδιαίτερα ή ομαδικά;
- Ιδιαίτερα και ομαδικά νομίζω. Δηλαδή ξέρω και κάποιους, όπως κι εμείς, που κάνουν συνδυασμούς.

Συν/ξη 18: Ελάχιστα έχω συνομιλήσει, αλλά απ' ό,τι ξέρω είναι σ' αυτά τα βασικά μαθήματα, δηλαδή τα φιλολογικά και φυσικοχημεία. (...) Έχω ακούσει ότι κάνουν και ιδιαίτερα και ότι πάνε και σε φροντιστήρια ομαδικά. Δεν έχω ακούσει ότι κάνουν το ένα είδος περισσότερο απ' το άλλο. Είναι κάπου στη μέση.

Συν/ξη 19: Ναι, βέβαια! Οι περισσότεροι(...) Και τα δύο. Αρκετοί συμμαθητές της πηγαίνουν σε φροντιστήριο έξω, κάποιιο μπορεί να το συνδυάσουν. Δηλαδή να κάνουν φροντιστήριο έξω και ίσως σε κάποιο μάθημα που έχουν ιδιαίτερο πρόβλημα να κάνουν κι ιδιαίτερο.

Συν/ξη 20: Ναι, όλοι! Οι περισσότεροι πάνε σε ομαδικά. Ελάχιστοι κάνουν ιδιαίτερα.

Συν/ξη 21: Μερικοί ναι, μερικοί όχι.

- *Αυτοί που δεν παρακολουθούν, γιατί δεν παρακολουθούν;*
- Μία φίλη της κόρης μου δεν πάει γιατί δεν θέλει να δώσει Πανελλήνιες και θα γραφτεί σε ιδιωτική σχολή μετά. Άλλες φίλες έφυγαν από το Γενικό Λύκειο, πήγαν σε ΕΠΑΛ οπότε δεν χρειάζεται. Και κάποιες άλλες κάνουν ιδιαίτερα στο σπίτι, που έχουν την οικονομική δυνατότητα.

Συν/ξη 22: Όλα εκτός από δύο παιδιά, τα οποία δεν θα δώσουν Πανελλήνιες. (...) Κάνουν και τα δύο.

Πρότυπο Λύκειο

Συν/ξη 23: Όλοι. Ο μόνος που δεν κάνει είναι ένας φίλος του από το ..., που πήρε υποτροφία και μπήκε τρίτος στο (...). Το ίδιο πράγμα γίνεται. Γενικά μάλιστα μιλούσα με μια κοπελίτσα τώρα το καλοκαίρι που έδωσε Πανελλήνιες και ήταν μαθήτρια του σχολείου... οι περισσότεροι στο Πρότυπο αγαπούν τα γκρουπάκια, δηλαδή προτιμούν μικρές ομάδες. Και μάλιστα, για να πούμε την αλήθεια, επειδή ακριβώς εδώ είναι και το πόσο τα «καλά φροντιστήρια» προτιμούν αντίστοιχους μαθητές από τα σχολεία που είναι πρότυπα ή ιδιωτικά και πάει λέγοντας...

Συν/ξη 24: Ναι, όλοι (...). Άλλοι κάνουν ιδιαίτερα και άλλοι πηγαίνουν σε φροντιστήριο και απ' όσο ξέρω με όσους γονείς έχω σχέση, πηγαίνουν στα μεγάλα φροντιστήρια που είπαμε. Δηλαδή όχι τόσο πολύ σε συνοικιακά φροντιστήρια. Εκεί να σας πω τι γίνεται: τα παιδιά τα περισσότερα που είναι στο Πρότυπο έχουν στόχους για Ιατρική, για Νομική, για την καλύτερη από τις θετικές επιστήμες... οπότε είναι και σκληρός ο ανταγωνισμός και θεωρώ ότι όταν έχεις και τόσο υψηλό στόχο, δεν θα το αφήσεις και τόσο πολύ στην τύχη. Θα πας σ' ένα φροντιστήριο που έχει πολύ καλή φήμη ας πούμε, που μπορεί να είναι λίγο πιο ακριβό μεν αλλά που ξέρεις ότι έχουν περάσει και άλλοι γνωστοί σου σε πολύ καλές σχολές.

- *Το φροντιστήριο που λέτε ότι έχει πολύ καλή φήμη, είναι το φροντιστήριο το μεγάλο, που είναι αλυσίδα, που τα κάνει όλα; π.χ. τύπου «Πουκαμισάς»;*
- Αυτά που εννοώ εγώ είναι τα εξειδικευμένα φροντιστήρια, που είναι για το Λύκειο κυρίως, που προετοιμάζουν κυρίως για Πανελλήνιες. (...) από αυτά που ακούγονται τα πολύ καλά, όπως το (...) και το (...) αλλά τα πολύ καλά αυτά φροντιστήρια για να πετύχουν τους στόχους τους, δηλαδή για να πετύχουν οι μαθητές τους στις πολύ καλές σχολές, απ' όσο ξέρω κι από γνωστούς που πηγαίνουν σ' αυτά, πιέζουν πάρα πολύ τα παιδιά. Πάρα πολλές ώρες δηλαδή...
- *Το παιδί σας στα ιδιαίτερα είναι μόνο του ή είναι σε γκρουπ;*
- Είναι μόνο του.

Συν/ξη 25: Ναι. Και πηγαίνουν, και πολλοί – που το θεωρώ υπερβολή – κάνουν και ιδιαίτερα και φροντιστήρια. Και μου έκανε εντύπωση γιατί είναι και στο Πρότυπο και κάνουν και δύο ειδών φροντιστήρια!

- *Μέσα στο σχολείο μου είπατε ότι γίνονται ούτως ή άλλως φροντιστηριακά μαθήματα που προσφέρει το σχολείο;*
- Κανονικά το Πρότυπο έχει τους ομίλους, που είναι κάτι σαν δραστηριότητες αλλά λίγο πιο εκπαιδευτικές και είναι σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο, όπου κάνουν κάποιες δράσεις. Μια χρονιά π.χ. έκαναν ρομποτική και πήγαν και σε διαγωνισμό. Αλλά μπορεί να έχουν σχέση και με μαθήματα. Φέτος κάνουν κάτι σε σχέση με τη Χημεία και το επέλεξε ως ενισχυτικό και αυτό, επειδή συμπαθεί την καθηγήτρια που το κάνει, την έχει και στο μάθημα. Εκεί το επέλεξε να το

κάνει αυτό τον όμιλο, θεώρησε ότι θα είναι βοηθητικός και για τις εξετάσεις. Δεν είναι καθαρά ενισχυτική με την έννοια του θεσμού της ενισχυτικής διδασκαλίας που έχουν κάποια σχολεία.

Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑ.Λ)

Συν/ξη 26: Όλοι. Όχι όμως στο ΕΠΑΛ, στο ΕΠΑΛ πάνε μόνο όσοι θέλουν να δώσουν Πανελλήνιες. Λίγοι δηλαδή, μες στην τάξη είναι ένα ποσοστό 2 παιδιά στα 25 περίπου.

- Το φροντιστήρια χρησιμοποιούν, γνωρίζετε;
- Και ιδιαίτερα και ομαδικά.

Συν/ξη 27: Σ' εκείνο το σχολείο υπάρχουν οι μαθητές του 12 και οι μαθητές του 19. Θεωρώ ότι του 12 δεν κάνουν κάτι παραπάνω σε φροντιστήρια. Αυτοί που τους ενδιαφέρει το πιο πέρα ναί, πάνε (...) Σχεδόν τα ίδια κάνουν όλοι. Αυτοί του Ενιαίου Λυκείου δίνουν πολύ περισσότερα, πάνε πολλά περισσότερα φροντιστήρια στάνταρ . Γιατί κακά τα ψέματα, όλοι νοιαζόμαστε για τους βαθμούς κι όταν έχεις και τα άλλα μαθήματα που θέλουν φροντιστήριο, αναγκαστικά το στέλνεις το παιδάκι γιατί δε μπορεί να είναι πίσω, είναι όλα εκεί έτσι! Πιο πολύ κάνουν ιδιαίτερο για το θέμα του χρόνου. Δηλαδή και για τη μεγάλη μου την κόρη, που πήγαινε φροντιστήρια κι εκείνη, προτιμούσαμε το ιδιαίτερο γιατί δεν έχανε χρόνο και ήταν και πιο ποιοτικό το μάθημα. Βέβαια τώρα μερικά φροντιστήρια έχουν μέχρι 3-4 παιδιά, που λειτουργεί πάλι σαν ιδιαίτερο, και αν είναι καλή τιμή και ξέρεις ότι είναι καλός ο καθηγητής, το πας.

Συν/ξη 28: Της ειδικότητάς του όχι γιατί είναι μόνος του. Απ' τους στενούς φίλους που γνωρίζω είναι δύο παιδάκια τα οποία είναι σε άλλη ειδικότητα και παρακολουθούν φροντιστήρια. Άλλα παιδάκια όχι. Δηλαδή στο ΕΠΑΛ (...) απλά θέλουν να αποκτήσουν το απολυτήριο Λυκείου και τίποτα άλλο, δεν έχουν βλέψεις για Πανελλήνιες.

Συν/ξη 29: Όσον αφορά τα εκπαιδευτήρια (...) πάνε όλοι σε ιδιαίτερα. Και σε πολύ ακριβά ιδιαίτερα! Όσον αφορά το ΕΠΑΛ, οι δύο φίλοι του Ηλία που ξέρω, που είναι και αλλοδαποί, δεν πάνε πουθενά. Αλλά στο ΕΠΑΛ, τουλάχιστον απ' τα παιδιά που ξέρουμε εμείς, δεν έχουν και βλέψεις να δώσουν, μάλλον δεν θα δώσουν καν Πανελλαδικές.

Συν/ξη 30: Πρέπει να πηγαίνει κάποιο ποσοστό, δεν ξέρω. Δεν έχω ρωτήσει. Ένα-δύο παιδιά που γνωρίζω πηγαίνουν. Τώρα παραπάνω δεν ξέρω γιατί είμαι σε άλλη περιοχή και δεν τα γνωρίζω τα παιδιά.

Ιδιωτικό Λύκειο

Συν/ξη 31: Ναι, απ' όσο ξέρω είναι ελάχιστοι και αυτοί που πηγαίνουν, πηγαίνουν μόνο σε ένα μάθημα, όχι σε τρία ή τέσσερα, όπως πηγαίνουμε εμείς.

- Έχετε συζητήσει με άλλους γονείς του σχολείου σας για το θέμα αυτό;
- Δεν έχω μιλήσει, εκτός από έναν γονέα που κάνει μόνο ιδιαίτερα στο σπίτι σε ένα μάθημα. Το πιο πιθανόν που κάνουν αυτά τα ιδιαίτερα είναι διότι νομίζουν ότι υπάρχουν κάποια κενά στο συγκεκριμένο μάθημα για το συγκεκριμένο μαθητή. Περισσότερες πληροφορίες δεν έχω.

Συν/ξη 32: Ναι, γνωρίζω. Υπάρχουν μαθητές που πηγαίνουν σε 1-2 μαθήματα και υπάρχουν και κάποιοι μαθητές που θα έλεγα ότι δεν είναι σε επίπεδο που θα ήθελαν οι γονείς τους και τους κάνουν σε όλα τα μαθήματα, αλλά κυρίως ιδιαίτερα μαθήματα παρά σε γκρουπάκια μέσα (...).

Συν/ξη 33: Ξέρω ότι πολλά παιδιά που είναι στο τμήμα δεν τα ενδιαφέρει ουσιαστικά να δώσουν Πανελλήνιες.

- Στο ιδιωτικό σχολείο;
- Ναι. Κάποιοι ας πούμε ξέρουν ότι θα ανοίξουν κάποιες επιχειρήσεις, απ' ό,τι μου λένε τα κορίτσια. (...) Τώρα δεν έχω αυτή την επαφή λόγω της δουλειάς, οπότε δεν πολύ γνωρίζω... Σίγουρα κάποια κάνουν αλλά δεν ξέρω σε τι βαθμό και με ποιον τρόπο.

Συν/ξη 34: Στο ιδιωτικό δεν ξέρω. Στο δημόσιο που ήταν μέχρι πέρυσι, γνωρίζω, (...) νομίζω λόγω οικονομικών πήγαιναν σε φροντιστήριο, αλλιώς επέλεγαν ιδιαίτερο.

Συν/ξη 35: Η πλειονότητα των γονιών -αν και είναι ευχαριστημένοι από το σχολείο- στα μαθήματα που αφορούν την κατεύθυνση του παιδιού τους, κάνουν φροντιστήρια (...) θεωρώ πως κάνουν ιδιαίτερα.

Συν/ξη 36: Ναι, υπάρχουν πάρα πολλοί γονείς που πέρα από το σχολείο κάνουν και έξτρα φροντιστήρια.

Τι είδους φροντιστήρια χρησιμοποιούν;

- Φυσική, Χημεία, Μαθηματικά.
- Κάνουν ομαδικά, ιδιαίτερα;
- Ιδιαίτερα ως επί τω πλείστον.

Συν/ξη 37: Ναι, γενικότερα κάποιοι κάνουν και εκτός σχολείου φροντιστήρια.

- *Τι είδους φροντιστήρια χρησιμοποιούν, εάν γνωρίζετε;*
- Κάποιοι χρησιμοποιούν οργανωμένο και κάποιοι ιδιαίτερο.

Συν/ξη 38: Ναι, απ' ό,τι γνωρίζω αρκετά παιδιά πηγαίνουν σε φροντιστήρια (...).

Οι περισσότεροι διαλέγουν, από συζητήσεις που έχω κάνει, ιδιαίτερα. Όχι ομαδικά.

Συν/ξη 39: Πολλοί μηδενός εξαιρουμένου.

- *Ξέρετε τι είδους φροντιστήρια χρησιμοποιούν;*
- Περισσότερο ιδιαίτερα.

Συν/ξη 40: Απ' όσο ξέρω, ναι ή ιδιαίτερα ή φροντιστήρια.

11. Σας ενδιαφέρει η γνώμη των άλλων γονέων; Σας επηρεάζει το πώς σκέφτονται και ενεργούν σε σχέση με τα φροντιστήρια που πηγαίνουν;

Δημόσιο Γενικό Λύκειο (ΓΕ.Λ)

Συν/ξη 1: Όχι, δεν με επηρεάζει.

Συν/ξη 2: Στην αρχή στην πρώτη κόρη μου ρώταγα τη γνώμη των άλλων γονέων για τους καθηγητές για να σχηματίσω κι εγώ μια άποψη που θα στείλω τη μικρή. Αλλά μετά τα ίδια τα παιδιά καταστάλαξαν σε

ποιους καθηγητές θα πάνε. Οπότε τα παιδιά επιλέξανε στην πορεία. Στην αρχή εγώ και μετά στην πορεία τα παιδιά μου.

Συν/ξη 3: Ναι με επηρεάζει. Με ενδιαφέρει επειδή δε γνωρίζω καλά το σύστημα εδώ στην Ελλάδα, δηλαδή θα μιλήσω με άλλους γονείς να ρωτήσω τη γνώμη τους και πώς το σκέφτονται αυτοί για να πάρω κι εγώ μια απόφαση.

Συν/ξη 4: Βεβαίως με ενδιαφέρει η γνώμη.

- Θα επηρεαστείτε δηλαδή;
- Και θα επηρεαστώ! Ναι, βεβαίως! Και η κολλητή της κόρης μου, τώρα που κάνουν και μαθήματα μαζί, έχει μόνη της ένα φροντιστήριο στην Αθήνα. Και εννοείται ότι θα ακούσω τη γνώμη της και ξέρει καλύτερα ίσως από εμένα να διαλέξει. Εγώ καταρχάς δεν είπα ποτέ να διαλέξω εγώ το φροντιστήριο. Η Δανάη έκανε μόνη της την έρευνά της μαζί με τη φίλη της, αλλά σίγουρα συμβουλευτήκαν και τη μαμά της φίλης, που έχει φροντιστήριο στην Αθήνα. Αλλά γενικότερα διαλέγουν κι εκεί που ακούγονται από μεγαλύτερα παιδιά, ποιος είναι καλός καθηγητής, ποιος θα σου δώσει την ύλη, για να την καταλάβεις δηλαδή.

Συν/ξη 5: Με επηρεάζει μέχρι ένα σημείο, από κει και πέρα λειτουργώ σύμφωνα με τις ανάγκες και τα θέλω του παιδιού.

Συν/ξη 6: Όχι, καθόλου. Έχω κρίση. Θεωρώ ότι το παιδί μου έχει πολύ μεγάλη βοήθεια γιατί βλέπω τα αποτελέσματα, οι βαθμοί δηλαδή.

Συν/ξη 7: Όχι, ποτέ. Ποτέ δεν επηρεάζομαι, βέβαια δεν κρύβω ότι μπορεί να ζητήσω τη γνώμη κάποιου άλλου γονιού να μου πει, αλλά από εκεί και πέρα η απόφαση είναι καθαρά δική μου!

Συν/ξη 8: Όχι, δε με ενδιαφέρει.

Συν/ξη 9: Εντάξει, με επηρεάζει ως ενός σημείου, δηλαδή ακούω και κάποιοι που κάνουν ιδιαίτερα αλλά μπορούν να ανταπεξέλθουν σε αυτό, εμείς δε μπορούμε που έχουμε τρία παιδιά! Κάποιοι που έχουν ένα, κάνουν και σε κάποια μαθήματα ιδιαίτερα.

Συν/ξη 10: Πάντα οι γνώμες είναι όλες αποδεκτές. Δεν έχουν όλοι την ίδια άποψη π.χ. για έναν γιατρό ή έναν εκπαιδευτικό! Πάντα οι γνώμες δίστανται! Ακούς και βλέπεις και αποφασίζεις.

Συν/ξη 11: Όχι, δεν μπορώ να πω ότι μας επηρεάζει. Εμείς μιλήσαμε με 2-3 ανθρώπους πριν καταλήξουμε, συμπτωματικά μας ανέφεραν το συγκεκριμένο φροντιστήριο και κάποιοι άλλοι, συμπτωματικά εντελώς ότι είναι καλός ο κύριος, ότι το 'χει, ότι ξέρει κλπ κλπ... το παιδί βασικά ήταν πολύ ευχαριστημένο – αυτό ήταν το πιο σημαντικό απ' όλα – και σε συνδυασμό με την τιμή, αυτά τα δύο με έπεισαν πολύ.

Συν/ξη 12: Δε θα το έλεγα... είμαι και στο χώρο, οπότε γνωρίζω 5 πράγματα...

Συν/ξη 13: Όχι. Εμένα μ' ενδιαφέρει αυτό που πιστεύω εγώ για μένα! Τώρα ο κάθε άνθρωπος έχει τη δική του άποψη!

Συν/ξη 14: Γενικά όχι, με τους γονείς αυτών των παιδιών όχι. Με άλλους γονείς συναδέλφους, γνωστούς και συγγενείς σαφέστατα και έχουμε συζητήσει και πιστεύουμε όλοι και καταλήγουμε στο ότι, όπως είναι τα πράγματα αυτή τη στιγμή στο εκπαιδευτικό σύστημα, δεν γίνεται να υπάρξει παιδί που θα πάει να δώσει Πανελλήνιες και να έχει προσδοκίες να μπει σε μια σχολή χωρίς να κάνει φροντιστήριο.

Συν/ξη 15: Δεν μπορώ να πω ότι δεν επηρεάζομαι καθόλου, επηρεάζομαι σε συμβουλευτικό επίπεδο σε ένα βαθμό.

Συν/ξη 16: Ναι, αλλά εμείς για να βρούμε αυτό το φροντιστήριο κάναμε μία έρευνα σε 5 φροντιστήρια. Το κριτήριο μας ήταν και τα δεδομένα που μας παρουσίασαν αλλά και ο τρόπος και η προσέγγιση. Ήταν πολύ

βασικό αυτό για να το επιλέξουμε στην Α' Λυκείου έχοντας πάντα στο μυαλό μας ότι είναι αρκετά νωρίς ώστε, αν σε κάτι δεν είμαστε ευχαριστημένοι, να αλλάξουμε φροντιστήριο. Παραμείναμε ευχαριστημένοι και ευελπιστώ ότι θα δικαιωθούμε. Αλλά κάναμε και μια έρευνα δική μας πέρα από τις συστάσεις γνωστών και φίλων.

Συν/ξη 17: Ναι, ναι. Γίνεται υποσυνείδητα. Προβληματίζομαι πάρα πολύ αν κάνω το καλύτερο και πώς θα μπορούσα να κάνω το καλύτερο. Μήπως κάνω λάθος επιλογές.

Συν/ξη 18: Θα ακούσω μια άποψη, αλλά δεν θα με επηρεάσει και πολύ εκτός κι αν μου πουν πάρα πολύ άσχημα λόγια. Πάντα θέλω να έχω όμως τη δική μου προσωπική γνώμη, γιατί ο καθένας μιλάει μέσα από το βίωμά του και μέσα από το δικό του παιδί.

Συν/ξη 19: Όχι.

Συν/ξη 20: Βέβαια! Παρόλο που δεν με επηρεάζει απόλυτα, ήθελα να ξέρω και γι' αυτό ξέρω τι έχουν κάνει – ότι τα συζητάμε, τα συζητάμε – αλλά δεν με επηρεάζουν, από την άποψη ότι το συζητώ με το σύζυγο και έχουμε καταλήξει εκεί που έχουμε καταλήξει έχοντας και στα υπόψη και την πορεία των άλλων παιδιών.

Συν/ξη 21: Ναι, γιατί αρχικά ρωτάς μέσα στον κύκλο σου να δεις ποιο είναι καλό φροντιστήριο. Και η τιμή παίζει ρόλο, αλλά πάνω απ' όλα η φήμη και αυτό αποκτιέται από τους επιτυγχόντες κάθε τέλος του χρόνου.

Συν/ξη 22: Όχι, καθόλου.

Πρότυπο Λύκειο

Συν/ξη 23: Δεν ξέρω... προφανώς και επηρεάζομαι, όχι απόλυτα φυσικά αλλά το πώς κινούνται οι άλλοι γονείς στο χώρο θα με βοηθήσει να διαμορφώσω μια άποψη. Το εάν θα την ακολουθήσω εξαρτάται από παράγοντες που σχετίζονται με το παιδί.

Συν/ξη 24: με επηρεάζει γιατί συζητώ με γνωστούς μου, είμαι και στο χώρο του σχολείου.....στο τέλος ακολουθώ το ένστικτό μου και το παιδί εννοείται.

Συν/ξη 25: Ναι, τουλάχιστον με τους γνωστούς μου μιλάγαμε πριν επιλέξουμε (...).

Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑ.Λ)

Συν/ξη 26: Όχι, δε με επηρεάζει γιατί είναι διαφορετική η δική μου οικονομική κατάσταση, διαφορετική των άλλων γονιών, διαφορετικά τα ενδιαφέροντα...

Συν/ξη 27: Σίγουρα θα ρωτήσω ποια είναι καλή Φυσικός ας πούμε στο Λουτράκι... βέβαια έχω από μένα, γιατί είχα συνεργαστεί και με άλλους καθηγητές πριν από χρόνια με τα άλλα μου παιδιά, αλλά ναι, ρωτάω. Ποιος παίζει, ποιος είναι δυνατός. Και βέβαια τον πρώτο ρόλο τον έχει το παιδί, γιατί εάν εγώ πάρω έναν πολύ καλό καθηγητή για το παιδί και το παιδί δεν μπορεί να συνεργαστεί, δεν μπορεί να τον καταλάβει, δε θα συνεχίσω. Θα ακούσω το παιδί.

Συν/ξη 28: Όχι.

Συν/ξη 29: Όχι, δεν μ' ενδιαφέρει απλά συμβουλευόμαι ανθρώπους, ιδίως την κόρη μου, γονείς που εμπιστεύομαι για καθηγητές σε ιδιαίτερα ή σε φροντιστήρια που είχε πάει η κόρη μου – είχε πάει κάποια στιγμή σ' ένα φροντιστήριο εδώ στην Αγία Παρασκευή για Μαθηματικά. Ρωτάω δηλαδή ποιο είναι καλό, ποιο όχι. Όχι ότι θα με επηρεάσει η άποψή τους κοινωνικά. Απλά τους συμβουλευόμαι, εάν τους εμπιστεύομαι, επειδή έχουν περάσει τη διαδικασία των Πανελλαδικών στο παρελθόν.

Συν/ξη 30: Όχι ιδιαίτερα. Δεν βασίζομαι στις γνώμες των άλλων, αλλά το λαμβάνω και αυτό υπόψη μου.

Ιδιωτικό Λύκειο

Συν/ξη 31: Βεβαίως! Τους ακούω, διότι και εμείς οι γονείς από τέτοιες πληροφορίες, από πληροφορίες από γονείς, από πληροφορίες απ' τα παιδιά μας μαθαίνουμε να εκτιμήσουμε μια κατάσταση.

Συν/ξη 32: Όχι τόσο. Έχω δικά μου κριτήρια, αλλά πάντα ρωτώ όμως ποιον θα επιλέξω, το τι θα μου πουν κι άλλοι γονείς. Όχι όμως να παρασυρθώ, να πω επειδή κάνει ο άλλος φροντιστήριο να πρέπει να κάνω κι εγώ! Και φέτος που άρχισα στην Α' Λυκείου Γλώσσα και τώρα θα αρχίσουμε και Μαθηματικά, θεωρείται για κάποιους ότι είναι αργά γιατί έχουν αρχίσει νωρίτερα να ενισχύουν τα παιδιά τους. Εγώ θεώρησα ότι από τώρα καλά είναι, να διαβάσει και να προχωρήσει.

Συν/ξη 33: Σίγουρα γιατί κι εγώ ας πούμε θα έδινα μια σύσταση, οπότε θα έπαιρνα και μια σύσταση.

Συν/ξη 34: Και ναι και όχι. Θα κοιτάξω και τις επιτυχίες αλλά θα κοιτάξω και πόσο ταιριάζει και ο καθηγητής. Δηλαδή δεν είναι όλα τα παιδιά ίδια και δεν ταιριάζουν και οι καθηγητές με όλα τα παιδιά.

Συν/ξη 35: Ναι σίγουρα το συζητάς γιατί μπορεί κάποια παράμετρος να σου έχει ξεφύγει και σίγουρα με το να παίρνεις γνώμες είναι καλύτερα.

Συν/ξη 36: Όχι.

Συν/ξη 37: Όχι, δεν επηρεάζομαι. Συζητήσεις μεταξύ γονέων υπάρχουν για να βλέπουμε και κάπως και το πού πηγαίνουμε, απόψεις ανταλλάζουμε κλπ.

Συν/ξη 38: Ναι σίγουρα, βολιδοσκοπείς γενικά πώς κινούνται οι άλλοι γονείς, συζητάς και στο τέλος αποφασίζεις τι ταιριάζει στο παιδί.

Συν/ξη 39: Με επηρεάζει στο βαθμό που μου επιβεβαιώνει την ανάγκη να χρησιμοποιούμε και εμείς φροντιστήρια. Ναι, με επηρεάζει.

Συν/ξη 40: Όχι. Καταρχήν δεν έχουμε και ιδιαίτερη επαφή με τους άλλους γονείς και τώρα με τον κορωνοϊό δεν υπάρχει καμία επαφή.

12. Γνωρίζετε το μαθησιακό επίπεδο των άλλων παιδιών του φροντιστηρίου που έχετε επιλέξει;

13. Γνωρίζετε το οικογενειακό υπόβαθρο των άλλων παιδιών του φροντιστηρίου που έχετε επιλέξει;

Είναι ο παράγοντας αυτός σημαντικός για εσάς ή όχι;

Δημόσιο Γενικό Λύκειο (ΓΕ.Λ)

Συν/ξη 1: Με τις συζητήσεις που έχω κάνει με τους καθηγητές, νομίζω ότι κατά 50% ότι γνωρίζω το επίπεδο των παιδιών, των συμμαθητών της κόρης μου. Βέβαια με ενδιαφέρει γιατί θεωρώ ότι σε μια τάξη του φροντιστηρίου, αν ένα παιδί ή το μεγαλύτερο μέρος των παιδιών δεν πάει καλά και το παιδί μου είναι ένα από τα καλά παιδιά ή δεν είναι ένα απ' τα καλά παιδιά, τραβάει πίσω την πρόοδο και αυτό παίζει μεγάλο ρόλο.

Συν/ξη 2: Ναι, το έλαβα κι αυτό υπόψη αλλά απ' ό,τι κατάλαβα στα φροντιστήρια έχουν τμήματα δύο ταχυτήτων, με τους πιο μέτριους μαθητές και τους πιο καλούς (...). Λίγο έως πολύ γνωρίζουμε την κάθε οικογένεια και γιατί μένουμε και σε χωριό... την κατάσταση της κάθε οικογένειας. Αλλά πάνω κάτω τα ίδια φροντιστήρια επιλέγουμε, τα φροντιστήρια της περιοχής.

Συν/ξη 3: Μπορώ να σου πω όχι, δεν το είχα ψάξει (...). Την επίδοση κάπως μπορώ να πω ναι, άμα γνωρίζω το παιδί και την οικογένειά του, είναι ό,τι λένε μεταξύ τους τα παιδιά και μεταφέρει ο γιος μου, αλλά δεν είναι κάτι που επιδιώκω να μάθω, μ' ενδιαφέρει πιο πολύ τι θα κάνει ο γιος μου.

Συν/ξη 4: Όχι τόσο από άποψη οικογένειας η αλήθεια είναι, γιατί νομίζω ότι το κάθε παιδί μπορεί να ξεφύγει κιόλας και να κάνει κάτι διαφορετικό από εκεί που έρχεται και πρέπει να έχει και αυτήν την ελπίδα, αν θέλει να είναι εκεί. Βεβαίως με ενδιαφέρει αν έβλεπα ένα φροντιστήριο που τα παιδιά τύπου... και κάνουν κοπάνα απ' το φροντιστήριο. Δηλαδή ο γονέας νομίζει ότι πληρώνει κάτι κι εσύ κάθεται κάτω και... (...) γενικότερα με ενδιαφέρει πιο πολύ τι παίρνει το παιδί μου από εκεί. Αλλά εντάξει, απ' τη μία... κι εγώ μίλησα με τη μαμά που έχει το φροντιστήριο... «Πιστεύεις ότι αυτό είναι καλό;» Δηλαδή παίρνω και απόψεις και εντάξει...

Συν/ξη 5: (Κάνει ιδιαίτερο)

Συν/ξη 6: Όταν επέλεξα αυτό το φροντιστήριο, πρώτα απ' όλα ήταν οι συστάσεις. Έκανα έρευνα. Και θεώρησα ότι ο φροντιστής, που είναι Μαθηματικός και είναι μεγάλος άνθρωπος, χρόνια πολλά σ' αυτή τη δουλειά, έχει και την εμπειρία και τη γνώση και την ωριμότητα να διδάξει το παιδί μου (...). Και δε συγκρίνω ποτέ, δε λέω ποτέ στο παιδί μου ας πούμε «Γιατί αυτό το παιδί πήρε μεγαλύτερο βαθμό;» Απλά τη βοηθάω, τη συμβουλεύω και της λέω ότι το κάθε παιδί είναι ξεχωριστό. Δεν ασχολούμαι καθόλου με το τι βαθμούς έχει ένα άλλο παιδί. Θεωρώ ότι δε με αφορά αυτό το κομμάτι.

Συν/ξη 7: (Κάνει ιδιαίτερο)

Συν/ξη 8: Ναι, ναι γνωρίζω.

- Γνωρίζετε το οικογενειακό υπόβαθρο των άλλων παιδιών του φροντιστηρίου (...);
- Για ορισμένα παιδιά, για 3-4 παιδιά.

Συν/ξη 9: Και στο ένα φροντιστήριο που δεν υπήρχε και χημεία, ο άλλος λόγος ήταν ότι τα παιδιά ήταν από διαφορετικές κλίμακες και μου έλεγε η κόρη μου ότι δεν ξέρανε τίποτα μερικά και έπρεπε να ασχοληθεί περισσότερο, έχανε χρόνο με τα άλλα, δε μπορούσε... δηλαδή πρέπει και στα φροντιστήρια να υπάρχει μια ομοιογένεια τουλάχιστον στα τμήματα. Γιατί έχουν πολλά τμήματα. Μπορούν να το φτιάξουν αυτό αν θέλουν.

Συν/ξη 10: (Κάνει ιδιαίτερο)

Συν/ξη 11: Όχι, δεν το γνωρίζω. Μέσω του παιδιού ξέρω 5 πράγματα για το άλλο κορίτσι, την άλλη τη συμμαθήτρια που είναι το βασικό γκρουπ και με το άλλο το αγόρι που έρχεται στην Έκθεση τους ξέρουμε οικογενειακά, είμαστε συνάδελφοι με τη μαμά, γνωρίζονται από το Δημοτικό τα παιδιά μας. Αλλά δε νομίζω ότι θα με επηρέαζε αυτό σε κάτι.

Συν/ξη 12: Ναι, κυρίως με ενδιαφέρει τα τμήματα να είναι ολιγομελή και οι μαθητές να έχουν περίπου το ίδιο επίπεδο. Δεν είναι ρατσισμός, είναι για να μπορέσουν να προχωρήσουν μαζί οι μαθητές. Με ενδιαφέρει το τμήμα να έχει μια δυναμική κοινή, κυρίως για να συμπορεύονται οι μαθητές και να ωφεληθεί και το παιδί μου.

- Γνωρίζετε το οικογενειακό υπόβαθρο των άλλων παιδιών του φροντιστηρίου; Σας ενδιαφέρει αυτός ο παράγοντας;
- Όχι, δεν μ' ενδιαφέρει. Και είναι και ένα δεδομένο το οποίο νομίζω ότι δεν μπορώ και δεν επιτρέπεται να το ψάξω.

Συν/ξη 13: (Κάνει ιδιαίτερο)

Συν/ξη 14: (Κάνει ιδιαίτερο)

Συν/ξη 15: Ναι, ήταν κι άλλος ένας λόγος αυτός να ξεκινήσει η κόρη μου σε φροντιστήριο, να είναι δηλαδή σε ομάδα και να έχει μία αναφορά κι ένα μέτρο σύγκρισης για να δει πού βρίσκεται και η ίδια.

- *Γνωρίζετε το οικογενειακό υπόβαθρο των άλλων παιδιών του φροντιστηρίου (...);*
- Όχι, εκτός από 2-3 παιδιά που κάνουν πιο πολλή παρέα με την κόρη μου. Των άλλων παιδιών το οικογενειακό υπόβαθρο δεν το γνωρίζω, αλλά δεν το διάλεξα τυχαία το φροντιστήριο. Μου το σύστησε συνάδελφος που πήγαινε η κόρη της και την οποία εμπιστεύομαι.

Συν/ξη 16: Με ακρίβεια βαθμού δεν το γνωρίζω. Ξέρω όμως μόνο από τα σχόλια που κάνουν τα παιδιά και συζητάμε και από αυτά που έχουν πεις οι καθηγητές τους στις ενημερώσεις που έχουμε (...) ότι είναι καλό τμήμα το συγκεκριμένο (...) έχει μαθητές σχεδόν ισάξιους. (...). Μας λένε ότι προσπαθούν να φτιάχνουν τα τμήματα έτσι ώστε να είναι μαζί τα παιδιά ανάλογης επίδοσης και ανάλογων δυνατοτήτων.

- *Γνωρίζετε το οικογενειακό υπόβαθρο των άλλων παιδιών του φροντιστηρίου που έχετε επιλέξει; Είναι αυτός ο παράγοντας σημαντικός για εσάς;*
- Είναι στο μέσο επίπεδο όσον αφορά τα οικονομικά. Όσον αφορά το οικογενειακό υπόβαθρο, δε γνωρίζω.

Συν/ξη 17: Βεβαίως. Κι εγώ από σύσταση πήγα. Μ' ενδιαφέρει.

- *Για ποιους λόγους σας ενδιαφέρει αυτό;*
- Γιατί θεωρώ ότι μπορεί να συμπαρασύρει την κόρη μου ας πούμε, ότι ένα επίπεδο σχετικά χαμηλό μπορεί να την ωθήσει προς τα εκεί ή το αντίστροφο σ' ένα υψηλό.
- *Γνωρίζετε το οικογενειακό υπόβαθρο των άλλων παιδιών του φροντιστηρίου (...);*
- Όχι, ούτε το γνωρίζω ούτε είναι αυτός ένας παράγοντας καθοριστικός για μένα.

Συν/ξη 18: (Κάνει ιδιαίτερο)

Συν/ξη 19: Ναι, το γνωρίζουμε. Είναι πολύ καλό.

- *Γνωρίζετε το οικογενειακό υπόβαθρο των άλλων παιδιών του φροντιστηρίου (...);*
- Όχι, δεν το γνωρίζουμε το υπόβαθρο. Γνωρίζουμε μόνο το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών. Γιατί και μ' αυτό το κριτήριο επιλέξαμε και το συγκεκριμένο φροντιστήριο.

Συν/ξη 20: Ναι, είναι σημαντικός παράγοντας και γνωρίζουμε.

- *Γνωρίζετε το οικογενειακό υπόβαθρο των άλλων παιδιών του φροντιστηρίου (...);*
- Όχι.

Συν/ξη 21: Μερικούς τους γνωρίζω, μερικούς όχι. Μερικά παιδιά είναι καλύτεροι μαθητές, μερικά είναι χειρότερα. Αλλά δεν γνωρίζω το επίπεδο όλων των παιδιών.

- *Το φροντιστήριο αυτό φτιάχνει ομοιογενή τμήματα σύμφωνα με την επίδοση ή δεν το γνωρίζετε;*
- Όχι, δεν θεωρώ ότι φτιάχνει σύμφωνα με την επίδοση, είναι αναλόγως τι ώρες βολεύει το καθένα. Κι επειδή έχει πολλά παιδιά, τα χωρίζει σε τμήματα επταμελή, οχταμελή όχι βάσει των γνώσεων, βάσει των ωραρίων.

Συν/ξη 22: Όχι.

- *Γνωρίζετε το οικογενειακό υπόβαθρο των άλλων παιδιών του φροντιστηρίου (...);*
- Δεν είναι βασικός αυτός ο παράγοντας για μένα.

Πρότυπο Λύκειο

Συν/ξη 23: Ναι, με ενδιαφέρουν. Περισσότερο το μαθησιακό επίπεδο βέβαια, γιατί το οικογενειακό υπόβαθρο δεν μπορείς να το γνωρίζεις καλά. (γκρουπάκι)

Συν/ξη 24: (Κάνει ιδιαίτερο)

Συν/ξη 25: (Κάνει ιδιαίτερο)

Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑ.Λ)

Συν/ξη 26: Δεν το γνωρίζω το επίπεδο, δηλαδή όσον αφορά το παιδί που πάει στο Γενικό Λύκειο δεν το γνωρίζω. Όσον αφορά το παιδί που πάει ΕΠΑΛ, είναι μόνος του στο φροντιστήριο, δεν έχει άλλα παιδιά (...) απλά δεν έχει τύχει να γραφτεί άλλο παιδί στο τμήμα αυτό.

- Γνωρίζετε το οικογενειακό υπόβαθρο των άλλων παιδιών (...);
- Όχι.

Συν/ξη 27: (Κάνει ιδιαίτερο)

Συν/ξη 28: (...) Και τα δύο παιδάκια έχουν έρθει από γενικό λύκειο, δηλαδή πέρυσι στη Β' Λυκείου πήγαιναν στο Γενικό κι επειδή ήθελαν να δώσουν Ιατρική, στράφηκαν στο ΕΠΑΛ, επειδή υπάρχει μεγαλύτερη ευκολία για να περάσουν. Επομένως το επίπεδό τους είναι αρκετά υψηλό, απ' ό,τι μου έχει πει και ο καθηγητής και ο ίδιος ο γιος μου.

- Είναι ο παράγοντας αυτός σημαντικός για εσάς;
- Ναι, φυσικά.
- Γνωρίζετε το οικογενειακό υπόβαθρο των άλλων παιδιών (...);
- Ναι.
- Αυτός ο παράγοντας είναι παίζει κάποιο ρόλο ή έτυχε τώρα;
- Έτυχε αλλά σίγουρα θα ρωτούσα με ποια παιδάκια θα είναι μαζί, αλλά επειδή τυχαίνει να τα ξέρω και τα δύο είναι ακόμα καλύτερα για εμένα.

Συν/ξη 29: Αν επιλέγατε ένα φροντιστήριο με περισσότερα παιδιά, αν ας πούμε το ιδιαίτερο αυτό ήταν γκουπάκι ή κάποιο ομαδικό φροντιστήριο ή στο παρελθόν αν είχατε επιλέξει ποτέ ομαδικό φροντιστήριο, θα σας ενδιέφερε η σχολική επίδοση των άλλων παιδιών;

- Πολύ! Ναι!
- Και το οικογενειακό υπόβαθρο των άλλων παιδιών;
- Καθόλου.

Συν/ξη 30: Όχι, δεν το γνωρίζω.

Ιδιωτικό Λύκειο

Συν/ξη 31: Ναι, είναι και σε ένα απ' τα φροντιστήρια ενός μαθήματος ο καθηγητής φέτος αποφάσισε και δημιούργησε μια άλλη ομάδα με τους καλύτερους μαθητές που είχε στις 3-4 ομάδες που είχε και σ' αυτό ήταν και η κόρη μου, ούτως ώστε να μπορεί να υπάρχει ανταγωνισμός και να είναι τα παιδιά αυτά ίδιου επιπέδου. Είναι πολύ σημαντικό να είναι το ίδιο επίπεδο τα παιδιά του τμήματος του συγκεκριμένου στα φροντιστήρια. Το γνωρίζω αυτό, η αλλαγή έχει γίνει μόνο όμως σε ένα φροντιστήριο, ένας καθηγητής μόνο έχει κάνει τέτοια αλλαγή. Οι άλλοι συνεχίζουν με τα ίδια άτομα που ήταν.

Συν/ξη 32: (Κάνει ιδιαίτερο) (...) Είναι σημαντικά γιατί ένα παιδί που δεν έχει τη δυνατότητα να πάει ιδιαίτερο και πρέπει να πάει φροντιστήριο, θα πάει σ' ένα οργανωμένο, σ' ένα γκουπάκι. Αλλά κι ο μαθητής που δεν είναι καν να δώσει Πανελλήνιες το έχει σαν υποχρέωση ότι πρέπει να πάει φροντιστήριο, είναι κι αυτή η κατηγορία παιδιών. Αλλά κι απ' την άλλη μεριά τα φροντιστήρια είναι επιχειρήσεις, πρέπει να ζήσουν, τους δέχονται όλους!

- *Μου φαίνεται λίγο περίεργο αυτό που μου λέτε γιατί συνήθως τα φροντιστήρια σήμερα παρέχουν ολιγομελή τμήματα, βέβαια εξαρτάται κι απ' το φροντιστήριο.*
- *Ναι, μπορεί να τα χωρίζουν και σε επίπεδα. Εξαρτάται κι απ' το φροντιστήριο, αλλά γενικά βλέπω ότι ίσως να φταίει το δείγμα που έχω εγώ, που έχω μελετήσει. Ενώ στους γονείς τρέφουν προσδοκίες για το παιδί τους ότι πάει πολύ καλά κι όλα εντάξει, στο τέλος βλέπω αποτελέσματα... Δε μπορεί να φταίει το φροντιστήριο ντε και καλά, άρα κάποιιοι μαθητές που πάνε σ' ένα φροντιστήριο που ακούγεται μ' ένα όνομα στην πόλη και βλέπω στις Πανελλήνιες κάτω από 10, κάπου δεν πάει καλά! Ή οι γονείς δε θέλουν να το καταλάβουν ή ο φροντιστής ενημερώνει και τον κρατάει χατιρικός αυτόν τον μαθητή. Να πεις θα τον διώξει; Καλύτερα να μείνει, αλλά γενικότερα βλέπω ότι ανθίζουν σα μανιτάρια φροντιστήρια κι έχουν και επιτυχίες, αλλά δε θα ήθελα να μπω στο τρυπάκι να ριποκινδυνέσω όλο αυτό.*

Συν/ξη 33: (Κάνει ιδιαίτερο)

Συν/ξη 34: Ναι, στο τμήμα που είναι, είναι άλλα δύο παιδιά. Το ένα είναι συμμαθήτριά του και τη γνωρίζω και το άλλο είναι καινούργιο. Είναι πολύ καλοί μαθητές, είναι δηλαδή στο ίδιο επίπεδο.

- *Γνωρίζετε το οικογενειακό υπόβαθρο των άλλων παιδιών (...);*
- *Όχι, δεν το γνωρίζω να σας πω την αλήθεια.*

Συν/ξη 35: (Κάνει ιδιαίτερο)

Συν/ξη 36: (Κάνει ιδιαίτερο)

Συν/ξη 37: (Κάνει ενισχυτικό ιδιαίτερο στο σχολείο)

Συν/ξη 38: (Κάνει ιδιαίτερο)

Συν/ξη 39: (Κάνει ιδιαίτερο)

Συν/ξη 40: Όχι. Όσον αφορά το οικογενειακό υπόβαθρο, δεν νομίζω ότι έχουμε τέτοιες ανησυχίες. Όσον αφορά το μαθησιακό επίπεδο, αυτό το ανακαλύπτουμε κι είναι ένα άγχος, γιατί είναι μικρές ομάδες, μέσα από το παιδί και από τους καθηγητές του. Πώς συντονίζονται αυτές οι ομάδες (...) πάντα αυτό είναι ένα ζητούμενο, γιατί πάντα όλοι θέλουμε να είναι καλό το τμήμα για να παρασύρει το παιδί μας καλύτερα.

- *Όταν λέτε μικρές ομάδες, πόσα άτομα έχει δηλαδή ένα τμήμα;*
- *Είναι από 3 μέχρι 6 παιδιά το πολύ. Συνήθως είναι 4-5 παιδιά.*
- *Στο φροντιστήριο που έχετε επιλέξει πηγαίνουν και παιδιά που προέρχονται από άλλα σχολεία, ας πούμε δημόσια;*
- *Ναι. Και από ιδιωτικά και από δημόσια.*

14. Γνωρίζετε από τις κοινωνικές σας συναναστροφές εάν στα φροντιστήρια στρέφονται και μαθητές ιδιωτικών σχολείων; _____

Δημόσιο Γενικό Λύκειο (ΓΕ.Λ)

Συν/ξη 1: Γνωρίζω κάποιες περιπτώσεις που κάποια παιδιά πήγαιναν σε ιδιωτικό σχολείο, αλλά δεν ήταν επαρκής η εκπαίδευσή τους εκεί και έκαναν 2-3 ώρες σε ιδιωτικό φροντιστήριο.

Συν/ξη 2: Ναι. Ξέρω από γονείς, που έχουν τα παιδιά τους στο ιδιωτικό, ότι κι αυτοί στρέφονται στα φροντιστήρια είτε ιδιαίτερα είτε ομαδικά και θεωρούν και αυτοί απαραίτητα τα φροντιστήρια σαν επιπλέον ώρες.

Συν/ξη 3: Δε γνωρίζω, έχω την εντύπωση πως όχι. Τα παιδιά που είναι στο τμήμα μαζί με το γιο μου είναι όλοι από το σχολείο του σχεδόν.

Συν/ξη 4: Ναι. Είναι και ιδιωτικών, ναι.

- *Κάτι άλλο σε σχέση με αυτό μπορείτε να μου πείτε; Από πού το γνωρίζετε; Από γνωστούς;*
- Συγκεκριμένα ένα παιδί ξέρω σ' ένα τμήμα που πάει η κόρη μου, που το ένα πηγαίνει στο Αριστοτέλειο. Και πηγαίνουν και Φυσική μαζί. Εμένα μου κάνει εντύπωση που αν πας σε ιδιωτικό σχολείο δηλαδή χρειάζεται και φροντιστήριο; Αλλά προφανώς.
- Στο ομαδικό ή στο ιδιαίτερο;
- Στο ομαδικό

Συν/ξη 5: Σε οργανωμένα δε νομίζω να στρέφονται, να είναι ένα ή δύο. Σε ιδιαίτερα ναι, συνεχίζουν.

Συν/ξη 6: Φυσικά! Μα στο φροντιστήριό μας έχουμε παιδιά, που τα γνωρίζω τα παιδιά αυτά, που είναι από ιδιωτικά σχολεία της Κορινθίας.

Συν/ξη 7: Τα περισσότερα παιδιά, θέλω να σου πω, των ιδιωτικών σχολείων – τουλάχιστον εγώ που έχω δουλέψει εκεί μέσα – δεν πάνε σε εξωτερικό φροντιστήριο, δηλαδή όλα γίνονται μέσα στο σχολείο. Βέβαια με περισσότερες ώρες στο πρόγραμμά τους, αλλά δε βγαίνουν εκτός σχολείου. Αλλά υπάρχουν και κάποια άλλα παιδιά που θέλουν περισσότερη βοήθεια, που δεν μπορεί να τους την προσφέρει το σχολείο, με αποτέλεσμα να πηγαίνουν στα ιδιωτικά φροντιστήρια που τους βοηθάνε βέβαια για την περαιτέρω εξέλιξη τους.

Συν/ξη 8: Όχι, δεν ξέρω.

- *Γιατί πριν μου είπατε ότι δεν έχει να κάνει με το σχολείο, ότι όλα τα παιδιά ουσιαστικά...*
- Όχι, ήθελα να πω ότι και σε Ιδιωτικό Λύκειο να πήγαινε το παιδί μου, πάλι θα το έστελνα φροντιστήριο.

Συν/ξη 9: Ναι, πηγαίνουν.

- *Παρόλο που το ιδιωτικό σχολείο μπορεί να παρέχει...;*
- Ναι, πηγαίνουν κι απ' τα ιδιωτικά! Και ιδιαίτερα κάνουν!
- *Είναι σύνηθες και αυτό...*
- Ναι, ναι!
- *Εκτός του σχολείου;*
- Ναι! Εκτός του σχολείου! Ειδικά στη Γ' Λυκείου.

Συν/ξη 10: Ναι, δυστυχώς είχαμε μια τέτοια συζήτηση στο σχολείο μου προχθές και δεν μπορούσαν κάποιοι να το χωνέψουν ότι κάποια παιδιά, ενώ είναι σε ιδιωτικά εκπαιδευτήρια, ξανακάνουν και το απόγευμα μαθήματα σε φροντιστήρια. Υπάρχουν πάρα πολλά παιδιά που το κάνουν!

Συν/ξη 11: Φαντάζομαι ότι το ίδιο ιδιωτικό τους μαθητές του θα τους προωθήσει στα ιδιαίτερά του με καθηγητές από το ίδιο το σχολείο, αυτό το έχω ακούσει, για συγκεκριμένα ιδιωτικά ειδικά εδώ στην Κόρινθο (...)

Συν/ξη 12: Οι μαθητές των ιδιωτικών σχολείων, απ' όσο μπορώ να ξέρω, κάνουν ιδιαίτερο με τους καθηγητές των ιδιωτικών σχολείων σ' ένα μεγάλο βαθμό (...)

Συν/ξη 13: Ναι, έχω ακούσει και παιδιά που πηγαίνουν και στο (...) και στο (...) και παρότι θεωρούνται από τα καλύτερα σχολεία, πηγαίνουν όμως και αυτά τα παιδιά στα φροντιστήρια.

- Σε οργανωμένα φροντιστήρια ή κάνουν ιδιαίτερα μαθήματα;
- Πιο πολύ κάνουν ιδιαίτερα και έχω ακούσει – δεν ξέρω κατά πόσο αληθεύει – ότι κάνουν με καθηγητές που έχουν στο σχολείο.

Συν/ξη 14: Ναι, αυτό το γνωρίζω. Υπάρχουν μαθητές ιδιωτικών σχολείων που, παρότι είναι στα ιδιωτικά, κάνουν και φροντιστήρια.

Συν/ξη 15: (...) Αυτό που ίσως επίσης συμβαίνει σε ιδιωτικά (...) είναι ότι μπορεί τα περισσότερα παιδιά των ιδιωτικών σχολείων να κάνουν ιδιαίτερα αντί για φροντιστήρια.

Συν/ξη 16: Εγώ έχω φίλους και συγγενείς που τα παιδιά τους πάνε σε ιδιωτικά σχολεία και πάνε σε φροντιστήρια που πηγαίνει κι ο κόσμος που τα παιδιά τους φοιτούν σε δημόσια σχολεία. Βέβαια τα παιδιά που φοιτούν σε ιδιωτικά σχολεία ίσως έχουν μεγαλύτερο ποσοστό ιδιαίτερων, γιατί αντλούνται και τα ιδιαίτερα και μέσα από τους ίδιους τους καθηγητές του σχολείου.

Συν/ξη 17: Όχι, θεωρώ ότι κάνουν ιδιαίτερα. Ίσως και από τους καθηγητές του σχολείου τους, απ' ό,τι ξέρω.

- Στο πλαίσιο του σχολείου;
- Όχι. Καθηγητές που δουλεύουν το πρωί στο συγκεκριμένο σχολείο, μπορεί να κάνουν το απόγευμα ιδιαίτερα μαθήματα.
- Αυτό συμβαίνει και με καθηγητές του δημόσιου σχολείου, σωστά;
- Ναι, βέβαια.

Συν/ξη 18: Κάποια παιδιά ξέρω, ναι.

Συν/ξη 19: Δε νομίζω ότι ισχύει κάτι τέτοιο για οργανωμένα φροντιστήρια, τουλάχιστον όχι στη δική μας περιοχή. Από οικείους μου ξέρω ότι οι μαθητές των ιδιωτικών σχολείων κάνουν ιδιαίτερα, νομίζω μάλιστα σε πολύ μεγάλο ποσοστό.

Συν/ξη 20: Ναι, βεβαίως ξέρω.

Συν/ξη 21: Όχι, δε νομίζω.

Συν/ξη 22: Ναι, πολλοί. Οι μαθητές ιδιωτικών σχολείων – γιατί έχει η κόρη μου συμμαθητές ιδιωτικών σχολείων – κάνουν και ιδιαίτερα στο σπίτι και φροντιστήριο και ιδιωτικό σχολείο.

Πρότυπο Λύκειο

Συν/ξη 23: Ναι, ειδικά στα γκρουπάκια, ακριβώς γιατί το κόστος ανεβαίνει και υπάρχει η δυνατότητα να το πληρώσουν, σαφέστατα έχεις συμπαίκτες οι οποίοι είναι από τα ιδιωτικά.

Συν/ξη 24: Ναι. Αλλά θεωρώ ότι τα παιδιά που πάνε σε ιδιωτικό σχολείο, κάνουν κυρίως ιδιαίτερα. Λόγω και της οικονομικής δυνατότητας που υπάρχει.

Συν/ξη 25: Από γνωστούς μου δεν ξέρω, γιατί όσοι πάνε σε ιδιωτικά που ξέρω κάνουν ιδιαίτερα. Δεν ξέρω αν πάνε σε οργανωμένο γνωστοί μου.

Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑ.Λ)

Συν/ξη 26: Δεν το γνωρίζω για τα φροντιστήρια που πηγαίνουν τα παιδιά μου. Σε άλλα φροντιστήρια ας πούμε που πηγαίνουν παιδιά φίλων, γνωρίζω ότι πηγαίνουν και από ιδιωτικά σχολεία.

Συν/ξη 27: Ναι, πάνε σίγουρα!

Συν/ξη 28: Απ' όσο ξέρω εδώ στην Κορινθία, επειδή είχα φίλη μου που έστειλε το παιδί της σε ιδιωτικό, τα παιδιά του ιδιωτικού σχολείου του συγκεκριμένου δεν πήγαιναν φροντιστήρια καθόλου! Γιατί είχαν κάποιες ώρες, 2 ή 3 μετά το σχολάσμα που τα προετοίμαζαν, τους έκαναν ιδιαίτερα οι καθηγητές τους για να μην χρειάζονται φροντιστήρια. Και δεν πήγαιναν, ακόμα και αυτά που έδιναν Πανελλήνιες δεν πήγαιναν φροντιστήριο. Αυτή είναι η εμπειρία μου για ένα συγκεκριμένο ιδιωτικό, για τα άλλα δεν ξέρω!

Συν/ξη 29: Όσον αφορά τα εκπαιδευτήρια (...), πάνε όλοι σε ιδιαίτερα. Και σε πολύ ακριβά ιδιαίτερα !

Συν/ξη 30: Δεν το γνωρίζω αυτό. Θα μπορούσε όμως.

Ιδιωτικό Λύκειο¹⁵³

15. Πιστεύετε ότι υπάρχουν φροντιστήρια που είναι πιο «δημοφιλή», ας το πούμε, σε μαθητές που προέρχονται από συγκεκριμένα σχολεία; (ή υπάρχουν φροντιστήρια που δουλεύουν κυρίως με μαθητές «καλών» σχολείων (π.χ. καλόφημων δημόσιων ή ιδιωτικών;)

Δημόσιο Γενικό Λύκειο (ΓΕ.Λ)

Συν/ξη 1: Ναι, έχει πέσει στην αντίληψή μου ότι υπάρχουν πιο δημοφιλή φροντιστήρια αλλά έχω μείνει εκεί. Δεν έχω κάνει παραπάνω έρευνα να μάθω τι...

Συν/ξη 2: Ναι, υπάρχουν κάποια φροντιστήρια που έχουν πιο καλή φήμη από τα άλλα, το πιστεύω αυτό.

- Υπάρχει κάτι άλλο πάνω σε αυτό;
- Όχι, δε νομίζω να συμβαίνει. Ειδικά εδώ στην Κόρινθο προέρχονται από διάφορα σχολεία, από διάφορες περιοχές.

Συν/ξη 3: Δε γνωρίζω.

Συν/ξη 4: Η αλήθεια είναι ότι δεν το γνωρίζω, γιατί δεν ξέρω τόσο καλά τα φροντιστήρια. Αλλά η λογική μου λέει ότι σίγουρα επηρεάζονται και κάποια παιδιά που πάνε σε κάποια σχολεία θα διαλέγουν τα ίδια φροντιστήρια για να είναι και παρέα και έχουν ίσως και ακούσει για κάποια, φαντάζομαι πως ναι!

Συν/ξη 5: Ναι, υπάρχει κι αυτό το ποσοστό είτε αφορά μεμονωμένους καθηγητές είτε οργανωμένα φροντιστήρια. Υπάρχει, αλλά είναι μικρός αριθμός. Οφείλω να σας πω ότι κάποιοι καθηγητές που κάνουν

¹⁵³Η συγκεκριμένη ερώτηση δε χρησιμοποιήθηκε στους γονείς που προέρχονται από ιδιωτικά σχολεία. Αντ' αυτής, αξιοποιούνται οι απαντήσεις της προηγούμενης ερώτησης 9. («Γνωρίζετε εάν οι συμμαθητές του παιδιού σας πηγαίνουν σε φροντιστήρια; Έχετε συζητήσει με άλλους γονείς του σχολείου σας για το θέμα αυτό; Τι είδους φροντιστήρια χρησιμοποιούν, εάν γνωρίζετε;»)

ιδιαίτερα δείχνουν μια μεγαλύτερη εμπιστοσύνη σε μαθητές που έρχονται από κάποιο συγκεκριμένο ιδιωτικό σχολείο της Κορίνθου, και βλέπε Ισθμός (...). Δεν ξέρω για ποιο λόγο. Γενικότερα υπάρχει παρεμπόριο και σ' αυτό!

Συν/ξη 6: Νομίζω όχι, γιατί στο φροντιστήριο που είναι η Μαριαλένα είναι και 3-4 παιδιά που είναι από ιδιωτικό σχολείο. Οπότε δε νομίζω ότι γίνεται αυτό.

Συν/ξη 7: Ναι, υπάρχουν. Και βέβαια υπάρχουν!

- *Αυτό συμβαίνει στο Λουτράκι ή και στην Κόρινθο;*
- Ναι και στο Λουτράκι και στην Κόρινθο. Περισσότερο πιστεύω στην Κόρινθο, γιατί εδώ είμαστε τουλάχιστον λιγότεροι οι κάτοικοι, αλλά και στην Κόρινθο υπάρχουν, πώς δεν υπάρχουν! Και βέβαια υπάρχουν!
- *Τι εννοώ, δηλαδή, με άλλα λόγια... ο μαθητής ενός δημόσιου σχολείου θα πάει στο ίδιο φροντιστήριο με το μαθητή ενός ιδιωτικού σχολείου;*
- Ναι, θα πάει στο ίδιο.
- *Εδώ στην περιοχή μας θα πάει στο ίδιο;*
- Ναι, θα πάει στο ίδιο. Ασχέτως αν το ένα παιδί είναι του δημοσίου και το άλλο είναι του ιδιωτικού. Θα πάει, θα το προτιμήσουν... Αν το φροντιστήριο έχει ένα καλό όνομα και στο τέλος δηλαδή των Πανελληνίων βγάζει μαθητές που μπαίνουν και εισάγονται μέσα στα Πανεπιστήμια, σαφώς και θα προτιμήσουν και τα δύο σχολεία, ασχέτου του αν το ένα είναι ιδιωτικό και το άλλο είναι δημόσιο.

Συν/ξη 8: Δεν ξέρω, δεν έχω ασχοληθεί ποτέ.

Συν/ξη 9: Ε ναι, υπάρχει κι αυτό.

- *Πείτε μου τις σκέψεις σας σχετικά με αυτό λίγο πιο αναλυτικά αν μπορείτε.*
- Επειδή πηγαίνουν εκεί είναι και κάποιου επιπέδου, έχουν ένα υπόβαθρο και οικονομικό και κοινωνικό αλλά εντάξει, εγώ νομίζω ότι αυτό δεν είναι σωστό γιατί και τα υπόλοιπα παιδιά δηλαδή... μπορεί να υπάρχει κι ένα παιδί που είναι χαμηλότερου κοινωνικού επιπέδου και να είναι άριστος μαθητής!
- *Οπότε υπάρχουν φροντιστήρια που τα επιλέγουν μαθητές από συγκεκριμένα σχολεία (...)* Ναι, ναι υπάρχουν. Και τα παιδιά επηρεάζουν το ένα το άλλο! Από τις παρέες! Γιατί κι εμείς για κάποια φροντιστήρια επηρεαστήκαμε από κοινές παρέες. Ακούς απ' όλους δηλαδή, απ' όλους. Και από μεγάλους και από μικρούς.

Συν/ξη 10: Δημοφιλείς στην πόλη του (...) υπάρχουν. Τώρα ανάλογα... δεν μπορούμε να το ξέρουμε αυτό...

Συν/ξη 11: Πιθανόν, γιατί όχι; Δεν ξέρω. Νομίζω ότι και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και οι καθηγητές με τον τρόπο τους απ' αυτά που έχω ακούσει προωθούν συγκεκριμένα φροντιστήρια, ανθρώπους δηλαδή για μαθήματα. Αυτό έχει συμβεί σε πολύ γνωστούς μας ανθρώπους, ότι π.χ. για Μαθηματικά να πας σ' αυτόν κλπ κλπ... Δεν ξέρω το εάν υπάρχει και ο τοπικός παράγοντας, δηλαδή το τάδε Λύκειο χρησιμοποιεί εκείνο το φροντιστήριο, αλλά σίγουρα προτείνουν και οι καθηγητές οι ίδιοι ανθρώπους και φροντιστήρια, όχι μόνο άτομα.

- *Ο μαθητής ενός καλού σχολείου με καλή φήμη είτε αυτό είναι ένα δημόσιο σχολείο είτε είναι ένα ιδιωτικό σχολείο, θα πάει στο ίδιο φροντιστήριο με έναν μαθητή που προέρχεται από ένα σχολείο μέτριας φήμης ως πούμε ή και κακής;*
- Φαντάζομαι ότι το ίδιο ιδιωτικό τους μαθητές του θα τους προωθήσει στα ιδιαίτερα του με καθηγητές από το ίδιο το σχολείο, αυτό το έχω ακούσει, για συγκεκριμένα ιδιωτικά ειδικά εδώ στην Κόρινθο. Όσον αφορά τους άλλους νομίζω ότι αν κάποιος έχει το θέμα του status θα επιλέξει να πάει κάπου, το οποίο κάπου θα είναι λίγο δυσβάστακτο για τους άλλους που θα είναι λίγο χαμηλότερου οικονομικού status, οπότε μοιραία δεν θα γίνει η συνύπαρξη.

- *Μου είπατε πριν και για τους καθηγητές... είναι σύννηθες η τακτική αυτή κάποιων καθηγητών, και των ιδιωτικών σχολείων να παρέχουν και ιδιαίτερα μαθήματα. Διευκρινίστε μου όμως τι ακριβώς εννοούσατε: ότι προτείνουν δικούς τους που κάνουν κατ' οίκον δικά τους ιδιαίτερα μαθήματα ή τα κάνουν στο πλαίσιο του σχολείου;*
- Για τα ιδιωτικά στην περιοχή εδώ, στην Κόρινθο ξέρω ότι, εκτός από τα ενισχυτικά, από το πρόγραμμα της βοήθειας λίγο πιο εξατομικευμένα στο χώρο του σχολείου, και οι ίδιοι καθηγητές του ιδιωτικού κάνουν ιδιαίτερα μαθήματα σε μαθητές του σχολείου. Δηλαδή έχουν το πρωινό πρόγραμμα, έχουν τη βοήθεια σε μικρά γκρουπ μέσα στο σχολείο και παράλληλα έχουν και τα απογευματινά ιδιαίτερα για κάποιους μαθητές που θέλουν και μπορούν.
- *Αυτά δεν δηλώνονται να υποθέσω.*
- Εννοείται ότι δεν δηλώνονται.
- *Δεν είναι δηλαδή αυτά τα ιδιαίτερα στο πλαίσιο του σχολείου.*
- Όχι, είναι έξτρα.

Συν/ξη 12: Δεν νομίζω. Νομίζω ότι το κριτήριο είναι η εμπειρία των δασκάλων και οι επιτυχίες στις Πανελλήνιες. Αναφέρομαι στην Κόρινθο, δεν ξέρω τι γίνεται σε άλλες περιοχές. Δηλαδή δεν είναι τόσο από πού ξεκινάει ο μαθητής, από ποιο σχολείο, που κάνει και το φροντιστήριο δημοφιλές, όσο το πόσες επιτυχίες είχε την προηγούμενη χρονιά, πόσα παιδιά του φροντιστηρίου πέρασαν σε σχολές που ήθελαν.

- *Με άλλα λόγια, ο μαθητής ενός σχολείου όχι τόσο καλής φήμης θα πάει στο ίδιο φροντιστήριο με τον μαθητή του ιδιωτικού σχολείου, ας πούμε;*
- Οι μαθητές των ιδιωτικών σχολείων, απ' όσο μπορώ να ξέρω, κάνουν ιδιαίτερο με τους καθηγητές των ιδιωτικών σχολείων σ' ένα μεγάλο βαθμό. Τα φροντιστήρια αφορούν συντριπτική πλειοψηφία τους μαθητές των δημοσίων Λυκείων. Αυτοί τώρα είναι ανάμεικτοι. Έχω άποψη γιατί είχα και την κόρη μου που πέρασε. Στο φροντιστήριο Φυσικής-Χημείας δεν ήταν παιδιά μόνο του (...) Λυκείου ήταν κι απ' το (...), απ' το (...), απ' το (...), από τους Αγίους Θεοδώρους... δηλαδή θέλω να πω ότι υπάρχει μια κινητικότητα. Περισσότερο τα φροντιστήρια ομαδοποιούν τους μαθητές απ' το ίδιο σχολείο με τη λογική να προχωράει η ύλη όπως προχωράει στο σχολείο, είναι θέμα διαχείρισης της ύλης. Δεν έχει πέσει καθόλου στην αντίληψή μου να γίνεται ένα φροντιστήριο εκλυστικό γιατί έχει μαθητές μόνο απ' το (...) ή μόνο από το (...) Λύκειο.

Συν/ξη 13: Δεν το ξέρω, αλλά πιστεύω ότι αν όντως ισχύει αυτό σίγουρα και τα φροντιστήρια θα ήθελαν αυτούς τους μαθητές ώστε να έχουν περισσότερες επιτυχίες και καλύτερη φήμη.

Συν/ξη 14: Δεν έχω άποψη να σας πω την αλήθεια, δεν έχω ασχοληθεί τόσο ούτε έχω ακούσει κάτι. Δεν το έχω σκεφτεί.

Συν/ξη 15: Πιθανόν, δεν ξέρω σίγουρα να πω. Δηλαδή η κόρη μου στο φροντιστήριό της έχει παιδιά από ιδιωτικά σχολεία.(...) μπορεί τα περισσότερα παιδιά των ιδιωτικών σχολείων να κάνουν ιδιαίτερα αντί για φροντιστήρια. Εκεί μπορεί να εντοπίσω μια διαφορά.

Συν/ξη 16: Δεν το έχω συνδέσει ποτέ αυτό ούτε το έχω σκεφτεί. Οι φίλοι όμως του γιου μου δεν πηγαίνουν στο ίδιο φροντιστήριο, μόνο με έναν πηγαίνουν στο ίδιο. Πηγαίνουν σε ένα που είναι λίγο πιο κάτω.

Συν/ξη 17: Ναι, πιστεύω ότι υπάρχουν επίπεδα. Να το θέσω καλύτερα: όχι από σχολεία, ξέρω κάποια φροντιστήρια που είναι πάρα πολύ δημοφιλή όμως εγώ επιλέγω σύμφωνα μ' αυτό που θέλω για το παιδί μου σ' αυτή την περίπτωση. Το πολύ δημοφιλές φροντιστήριο, όπου έχω ακούσει λένε ότι είναι εξαντλητικό, δεν ξέρω αν ταιριάζει στο δικό μου το παιδί.

- *Αυτό το φροντιστήριο δηλαδή το διαλέγουν μαθητές που προέρχονται από συγκεκριμένα σχολεία;*
- Το επιλέγουν πολύ δυνατοί μαθητές, οπότε θεωρώ ότι ίσως να είναι και από συγκεκριμένα σχολεία, αυτό δεν το γνωρίζω.

Συν/ξη 18: Νομίζω ναι, νομίζω ότι γίνεται αυτό. Έχουμε εδώ στην περιοχή ένα φροντιστήριο που θεωρείται πάρα πολύ καλό για τη Θετική Κατεύθυνση και το επιλέγουν μαθητές που είναι και από ιδιωτικά σχολεία ή από σχολεία δημόσια, αλλά είναι πάρα πολύ καλοί στα θετικά μαθήματα. Του έχουμε δώσει δηλαδή μια τέτοια ταμπέλα.

Συν/ξη 19: Δεν έχω άποψη για την τυχόν ύπαρξη φροντιστηρίων που η φήμη τους να εξαρτάται από την ποιότητα των παιδιών, απ' το οικονομικό τους υπόβαθρο.

- *Κάπως έτσι... εάν υπάρχουν φροντιστήρια των οποίων οι μαθητές είναι στην πλειοψηφία τους μαθητές συγκεκριμένων σχολείων, εάν είναι πιο επιλεκτικά αυτά τα φροντιστήρια.*
- Όχι. Στην περιοχή μας τουλάχιστον δε γνωρίζω να υπάρχουν τέτοια.

Συν/ξη 20: Προφανώς υπάρχουν, όπως υπάρχουν και φροντιστήρια με φήμη μεγάλων επιτυχιών και εκεί συνήθως βλέπουμε τα παιδιά αυτά που πηγαίνουν από τα σχολεία. Δηλαδή το βλέπω λίγο ανάποδα. Ότι υπάρχουν απαιτητικά φροντιστήρια με πολύ καλή φήμη και βλέπουμε ότι έρχονται παιδιά από σχολεία γνωστά.

- *Και από ιδιωτικά σχολεία;*
- Ναι, ναι.

Συν/ξη 21: Ίσως να υπάρχουν σε άλλες περιοχές, εδώ δε νομίζω.

Συν/ξη 22: Ξέρω ότι υπάρχουν φροντιστήρια με καλή φήμη αλλά... Η δική μου άποψη είναι – επειδή έχω και εμπειρία – ότι η φήμη η καλή ήρθε αλλά δεν ισχύει. Δηλαδή δεν είναι οι επιτυχίες ούτε οι καθηγητές τόσο καλοί και τόσο καλό το φροντιστήριο.

- *Εννοείτε ότι είναι πολυδιαφημισμένα;*
- Ακριβώς. Είναι υπερτιμημένα.
- *Ο μαθητής ενός σχολείου μέτριας φήμης θα πάει στο ίδιο φροντιστήριο με τον μαθητή ας πούμε ενός ιδιωτικού σχολείου;*
- Θα μπορούσε. Εγώ μένω Δυτικά Προάστια, το παιδί μου πάει φροντιστήριο σε άλλη περιοχή, το οποίο έχει καλή φήμη, δούλευε ένας γνωστός εκεί πέρα και το έστειλα το παιδί αλλά η φήμη, τουλάχιστον σε αυτό που αντιμετώπισα εγώ, δεν είναι αυτό που περίμενα.
- *Άρα μου λέτε ότι για να συνεργαστείτε με ένα καλό φροντιστήριο για εσάς, μπορείτε να αλλάξετε και περιοχή και ας έχετε μετακίνηση και απόσταση;*
- Ναι. Παρότι η μετακίνηση είναι και κόστος και χρόνος.

Πρότυπο Λύκειο

Συν/ξη 23: Εδώ στη γειτονιά μας, ας πούμε, υπάρχει το "Έν δυνάμει" που είναι ένα πολύ αξιοπρεπές φροντιστήριο και το οποίο είναι πόλος έλξης για πάρα πολλούς και πολλοί το εμπιστεύονται. Εμάς, η δική μας πληροφορία προήλθε από τον ξάδερφό του ο οποίος ο ίδιος πριν δυο χρόνια είχε μπει στην ίδια διαδικασία, οπότε κατά βάση και εμείς ακολουθήσαμε τα δικά του βήματα χωρίς να το ψάξουμε παραπάνω (...) χρειάζονταν έναν μπούσουλα που θα τους βοηθήσει και θα τους οργανώσει από νωρίς έτσι ώστε να μειώσει το άγχος και να τους βοηθήσει στην επιτυχία τους.

- *Θεωρείτε δηλαδή ότι οι μαθητές των καλών σχολείων, όπως είναι το σχολείο στο οποίο φοιτά το παιδί σας, επιλέγουν συγκεκριμένα φροντιστήρια με αντίστοιχα καλό όνομα;*
- Επιλέγουν τη λογική μικρών γκρουπ.
- *Σε επιχείρηση ή σε ιδιαίτερα μαθήματα;*
- Όχι τόσο σαν παραδοσιακό φροντιστήριο με περισσότερα από 8 άτομα, όπως ήταν τουλάχιστον στα δικά μου χρόνια. Έχουν μικρά γκρουπ 4μελή, 5μελή τα οποία σαφέστατα είναι και πιο ψηλά στα κόστη.
- *Το μάθημα πού γίνεται;*

- Σε μικρές αίθουσες στο κέντρο. Δηλαδή ας πούμε καθηγητές του Ηράκλειτου έχουν και δικά τους γκρουπάκια εκτός φροντιστηρίου. Δηλαδή αυτοί που έχουν τη φήμη, έχουν κερδίσει τη φήμη σε μεγάλα φροντιστήρια και πια την εξαργυρώνουν σε μικρότερες δικές τους επιχειρήσεις.
- *Και γιατί δεν το κάνουν μέσα στο φροντιστήριό τους και το παρέχουν αλλού;*
- Είναι πολύ πιο επωφελές για τον ίδιο τον ιδιοκτήτη του φροντιστηρίου, παίρνει πολύ περισσότερα χρήματα γιατί ακριβώς μειώνει τα γκρουπάκια. Δεν έχεις ένα σύνολο καθηγητών που μπορεί κάποιος να σου αρέσει και κάποιος να μην σου ταιριάζει. Έχεις επιλέξει αυτόν που θες! Δηλαδή δεν παίρνεις όλο το πακέτο του φροντιστηρίου, παίρνεις αυτούς που θεωρείς καλύτερους. Είναι μια μορφή διευρυμένου ιδιαίτερου.
- *Γιατί να μην κάνουν όμως αυτή τη μορφή διευρυμένου φροντιστηρίου μέσα στον χώρο του φροντιστηρίου;*
- Τους ενδιαφέρει περισσότερο αυτής της μορφής και της λογικής. Και πλέον οι περισσότεροι έχουν κιάλας φύγει από τα φροντιστήρια, αυτοί που είναι πολύ ας πούμε ονόματα και τέτοια και έχουν καθαρά δικές τους επιχειρήσεις.

Συν/ξη 24: (...) Αλλά από συζητήσεις που έχω κάνει με άλλες μαμάδες ή με άλλους συναδέλφους εκεί που έχω καταλήξει είναι ότι και τα μεγάλα ακόμη φροντιστήρια που έχουν πολύ καλή φήμη, που οι μαθητές τους μπαίνουν σε πολύ καλές σχολές, δημιουργούν γκρουπάκια. Δηλαδή έχουν τα γκρουπς με παιδιά που είναι οι τοπ μαθητές τους για να μην ζημιώνονται και τα παιδιά, γιατί ένας που είναι εξαιρετικά έξυπνος και εξαιρετικά διαβαστερός, δεν μπορεί να είναι σ' ένα τμήμα μ' ένα παιδί που δεν μπορεί να προχωρήσει γιατί έχει κενά, για διάφορους λόγους... έτσι κι εκεί δίνουν συγκεκριμένη ύλη για να γίνει η κατάταξη τους.

- *Οπότε ο όποιος διαχωρισμός που γίνεται ακόμα και στα καλά φροντιστήρια, μου λέτε ότι γίνεται με βάση το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών;*
- Ναι, έτσι ξέρω (...). Απλώς καμιά φορά διαλέγεις φροντιστήριο και με βάση την εγγύτητα, αν είναι κοντά σου. Άλλες φορές ανάλογα με το αν πηγαίνουν και οι φίλοι σου εκεί. Αν και πιστεύω ότι κυρίως από ιδιωτικά σχολεία τα περισσότερα παιδιά κάνουν ιδιαίτερα.

Συν/ξη 25: Υπάρχουν φροντιστήρια που έχουν μια καλύτερη φήμη από άλλα, αλλά όχι επειδή πάνε ας πούμε παιδιά από το (...) γιατί συνήθως τα παιδιά του (...) είναι από διάφορες περιοχές και πάνε σε διάφορα φροντιστήρια. Οπότε δεν μπορώ να πω ότι αυτό είναι καλό γιατί πάνε πιο πολύ καλοί. Και συνήθως τα φροντιστήρια, επειδή δίνουν κατατακτήρια τεστ, τους κατατάσσουν σε τμήματα ανάλογα με το επίπεδό τους. Οπότε υπάρχει μια φήμη για καλά φροντιστήρια με βάση τις επιτυχίες, με βάση το πώς δουλεύουν... κατά καιρούς βγαίνουν φήμες για κάποια, αλλά δε νομίζω ότι σχετίζεται από το από πού προέρχονται τα παιδιά. Ίσως από τις επιτυχίες παλαιότερων χρόνων.

Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑ.Λ)

Συν/ξη 26: Ναι, υπάρχουν. (...) υπάρχουν τα φροντιστήρια και οι καθηγητές που είναι λίγο πιο μεμονωμένα, όχι τόσο οργανωμένα. Δηλαδή υπάρχει φροντιστήριο ας πούμε Φυσικής που θεωρείται το τοπ! Φροντιστήριο Χημείας που θεωρείται το τοπ κ.ο.κ.

- *Και πάνε εκεί παιδιά κυρίως από κάποια σχολεία ή απ' όλα τα σχολεία;*
- Κυρίως από ευκατάστατες οικογένειες θα σου έλεγα. Τώρα αν αυτό συνεπάγεται και ιδιωτικό σχολείο, μπορεί κι αυτό.
- *Έχουν πιο απρόσιτες τιμές αυτά τα φροντιστήρια;*
- Ναι.

Συν/ξη 27: Ναι και κάτι έχω ακούσει σχετικά με αυτό, για κάποιο ιδιωτικό αλλά δε θυμάμαι για ποιο μου είχαν πει. Ότι το τάδε φροντιστήριο ας πούμε ετοιμάζει τους μαθητές του τάδε σχολείου και αριστεύουν. Αλλά δε θυμάμαι για ποιο. Και είναι και πολύ ακριβό φροντιστήριο και βρίσκεται στην Κόρινθο.

Συν/ξη 28: Γνωρίζω ένα τέτοιο φροντιστήριο, το οποίο είναι πολυφροντιστήριο, έχει όλες τις ειδικότητες μέσα και πολλούς καθηγητές, όμως δεν απευθύνθηκα καν σε αυτό γιατί είχα ακούσει ότι το επίπεδο δεν είναι τόσο υψηλό. Δηλαδή παρότι επιλέγουν κόσμο, οι αίθουσες είναι πολυπληθείς και οι γονείς πιέζουν τα παιδιά τους για να πάνε στο συγκεκριμένο φροντιστήριο, επομένως πιέζεται και ο αριθμός των ατόμων και δεν ήθελα σε καμία περίπτωση. Και διαφωνώ και με τον διαχωρισμό των παιδιών!

- *Οι γονείς που αναφέρατε ότι πιέζουν τα παιδιά είναι από καλόφημα σχολεία;*
- Ναι.
- *Αυτό το φροντιστήριο είναι στο Κιάτο;*
- Ναι.
- *Είναι αλυσίδα ή απλά έχει όνομα;*
- Όχι, δεν είναι αλυσίδα απλά έχει ένα καλό όνομα χρόνια και καλούς καθηγητές.

Συν/ξη 29: Τα καλά καλά σχολεία δεν θα επιλέξουν φροντιστήριο, παρά μόνο σε κάποιες σχολές πολύ συγκεκριμένες. Δηλαδή ας πούμε έχω παραδείγματα της Ιατρικής που υπήρχε – δεν το θυμάμαι τώρα το όνομα του φροντιστηρίου κάτω στο κέντρο, στην Ομόνοια – που ήταν για προετοιμασία μαθητών για Ιατρική. Οπότε ήταν εξειδικευμένο το φροντιστήριο γι' αυτό το πράγμα.

- *Εννοείτε ότι θα επιλέξουν ιδιαίτερο αντί για ομαδικού;*
- Ναι. Δηλαδή κι ακόμα γονείς που θα στερηθούν πράγματα, γιατί μιλάω με διαφορετικό επίπεδο γονιών, φίλους, συγγενείς κτλ.
- Στερούνται ακόμα και βασικά πράγματα για να μπορέσουν να προσφέρουν στο παιδί ιδιαίτερο, θεωρείται δηλαδή πολύ καλύτερη η εκπαίδευση του ιδιαίτερου. Παρόλα αυτά υπάρχουν πανάκριβα... κι αυτό που σας είπα εγώ το ιδιαίτερο που έκανε 60€ την ώρα για Έκθεση στην κόρη μου ήταν σε γκρουπ, ήταν 4 ή 5 ατόμων. Βέβαια, αν είχα, θα έδινα και 1000€ την ώρα σ' αυτή τη γυναίκα, γιατί οι άνθρωποι που πάνε εκεί – και το έχω δει και με άλλους και το είδα και στην κόρη μου – περνάνε τέλεια την Έκθεση ας πούμε. (...) κάνει σχεδόν interview για να σε πάρει. Δεν πάει ο οποιοσδήποτε, πρέπει να έχεις συγκεκριμένους βαθμούς, πρέπει να είναι υψηλοί οι στόχοι ακόμα και στις Πανελλαδικές, των σχολών δηλαδή... κάνει casting για τους μαθητές! Οπότε η επιτυχία είναι πάντα δεδομένη!
- *Έχει να κάνει δηλαδή και με τη βαθμολογία των μαθητών;*
- Η αλήθεια είναι ότι είναι κι από συγκεκριμένα σχολεία, αλλά στόμα με στόμα γίνεται η ενημέρωση...
- *Αλλά είναι κι ο παράγοντας του σχολείου ένα κριτήριο;*
- Ναι, ναι. Εμένα ας πούμε, για να καταλάβετε, μου το είχαν συστήσει αυτό όταν η κόρη μου ήταν στη ΣΤ' Δημοτικού κι επειδή ήταν μια αρκετά καλή μαθήτρια, μου είχαν πει ότι «Κοίταξε να δεις, όπου και να πάει, Έκθεση πρέπει να πάει εκεί!» Και μου το είχε πει και η δασκάλα της στο Δημοτικό. Κι εγώ το θυμόμουν 6 χρόνια μετά και πήγα και τη βρήκα. Και δεν το μετάνιωσα!

Συν/ξη 30: Δεν το γνωρίζω.

Ιδιωτικό Λύκειο

Συν/ξη 31: Δεν το γνωρίζω αυτό, δεν ξέρω.

- *Θεωρείτε δηλαδή ότι όλοι οι μαθητές, ανεξαρτήτως επιπέδου/φήμης σχολείου, επιλέγουν λίγο πολύ τα ίδια φροντιστήρια;*

- Ναι, πιστεύω πως επιλέγουν γενικώς το φροντιστήριο με τη φήμη που έχει το φροντιστήριο σαν μια επιχείρηση και δεν έχει να κάνει με την προέλευση του παιδιού από ποιο σχολείο έρχεται. Πιστεύω πως με αυτό το κριτήριο γίνεται η επιλογή. Δε γνωρίζω κάτι παραπάνω.

Συν/ξη 32: Πιστεύω ότι πάνε κατά ομάδες και φιλίες περισσότερο τα παιδιά, παρά σα φήμη διαλέγουν. Δηλαδή, επειδή πάει και ο φίλος μας ο τάδε φροντιστήριο, θα πρέπει να πάμε και εμείς για να είμαστε μαζί. Κάπως έτσι απ' ό,τι ακούω από τους άλλους και τα επιλέγουν. Όμως όσοι είναι στοχευμένοι και θέλουν να ξεπεράσουν τον εαυτό τους και να κάνουν κάτι καλύτερο, επιλέγουν με κριτήρια σύμφωνα με τις επιτυχίες και με άλλα στοιχεία.

Συν/ξη 33: Δεν το γνωρίζω αυτό.

Συν/ξη 34: Δε γνωρίζω καθόλου.

Συν/ξη 35: Σίγουρα γιατί απ' τη στιγμή που δημιουργούνται παρέες, το ένα παιδί ακολουθεί το άλλο συνήθως.

- *Άρα οι μαθητές των ιδιωτικών σχολείων μπορεί να χρησιμοποιούν και πιο επιλεκτικά φροντιστήρια; Όπως και το φροντιστήριο δηλαδή, μπορεί στην πλειονότητά του να έχει μαθητές που προέρχονται από καλόφημα σχολεία;*
- Σε αυτό δεν μπορώ να σας απαντήσω ακριβώς γιατί είναι σχεδόν ιδιαίτερο, είναι δυο παιδιά στο φροντιστήριο.

Συν/ξη 36: Θεωρώ πως ναι. Απλά έχουν τμήματα δύο ταχυτήτων.

Συν/ξη 37: Δεν το έχω σκεφτεί αυτό.

Συν/ξη 38: Αυτό δεν το ξέρω.

Συν/ξη 39: Αυτό που ξέρω εγώ είναι ότι μέσω του επαγγελματικού προσανατολισμού που κάνουμε από την Α' Λυκείου και μετά προτείνουν κάποιοι καθηγητές κάποιους άλλους καθηγητές, κάποια γκρουπ κτλ. Οπότε ναι, είναι πιθανόν να μαζεύονται σ' αυτά τα γκρουπ παιδιά από τα ίδια σχολεία. Αυτό που ξέρω σίγουρα είναι ότι οι καθηγητές που κάνουν σε μαθητές αυτών των σχολείων, που είναι συγκεκριμένοι, έχουν και άλλο κασέ. Δηλαδή πάει ανάλογα με το σχολείο, οπότε ναι, συγκεκριμένοι καθηγητές έχουν συγκεκριμένα παιδιά.

Συν/ξη 40: Δεν το ξέρω, δεν έχω εικόνα. Απλά μπορώ να πω ότι είναι κάποια φροντιστήρια που έχουν ένα όνομα και κάποια λιγότερο.

16. Από ποιον εκφράστηκε το αίτημα για την παρακολούθηση φροντιστηρίου, με ποιο τρόπο και σε ποια χρονική στιγμή; (περιγραφή)

- Από ποιον γίνεται η επιλογή του φροντιστηρίου (και του είδους του);

Δημόσιο Γενικό Λύκειο (ΓΕ.Λ)

Συν/ξη 1: Σε μια συζήτηση, όταν τέλειωσε την Γ' Γυμνασίου, αποφασίσαμε ότι θα ήταν καλύτερο να πάει σ' ένα φροντιστήριο για να γίνει η προετοιμασία για τις πανελλήνιες εξετάσεις.

- *Το αποφασίσατε μαζί;*
- *Μαζί και με το σύζυγό μου.*
- *Μαζί με το σύζυγό σας ή και με το παιδί;*

- Οι τρεις μας.
- *Οπότε η επιλογή του φροντιστηρίου και του είδους από ποιον γίνεται τελικά;*
- Από το ίδιο το παιδί και από εμένα και το σύζυγό μου έγινε. Μετά από συζήτηση και σκέψη τι κατεύθυνση θα ακολουθήσει, θετική ή θεωρητική, γνωρίζοντας ότι υπάρχουν κάποια φροντιστήρια εδώ στο Λουτράκι, αποφασίσαμε και επιλέξαμε σ' αυτό το φροντιστήριο που πάει.

Συν/ξη 2: Τα ίδια τα παιδιά μου είπαν «Μαμά χρειάζομαι μια βοήθεια σ' αυτό το μάθημα..»

- *Η τελική επιλογή του είδους λοιπόν;*
- Έγινε από τα παιδιά. Εγώ ξεκίνησα αλλά αυτά στην πορεία είδαν με ποιους καθηγητές έκαναν καλύτερα το μάθημα, αισθάνονταν πιο ασφάλεια. Οπότε επέλεξαν τα παιδιά στην πορεία τους καθηγητές και τα φροντιστήρια.

Συν/ξη 3: Εγώ. Εγώ το πρότεινα και είπαμε να το δοκιμάσει και αν νιώθει ότι τον βοηθάει να συνεχίσει.

- *Και σε ποια χρονική στιγμή;*
- Β' Γυμνασίου.
- *Από ποιον γίνεται η τελική επιλογή του φροντιστηρίου;*
- Εγώ το πρότεινα το συγκεκριμένο, πήγε και δεν είχε αντίρρηση να συνεχίσει.

Συν/ξη 4: Την πρώτη φορά που πήγαμε, πήγαμε κι εμείς μαζί, πήγε και ο μπαμπάς της μαζί, αλλά πιο πολύ για τα οικονομικά και να δούμε τα τέτοια... Αλλά το πώς το διάλεξε, ό,τι κάνει τα διάλεξε η ίδια.

Συν/ξη 5: Η ίδια ήθελε να ξεκινήσει, γιατί ενώ πηγαίναμε μια χαρά στην Α' Γυμνασίου, μετά έβλεπε ότι στην τάξη είχε κενά και δε μπορούσε να συμμετέχει στην παρακολούθηση αλλά ούτε και στα διαγωνίσματα. Κι έτσι ξεκινήσαμε στη Β' Γυμνασίου.

- *Η επιλογή του είδους του φροντιστηρίου από ποιον έγινε; Από εσάς; Απ' το παιδί;*
- Το συζητήσαμε και της είπα: «Θες να κάνεις στο σπίτι, να έχεις λίγο πιο ησυχία, να βάλουμε τα κενά σου σε μια σειρά; Γιατί εκεί προφανώς δε θα τα καλύψεις όσο τα καλύψεις εδώ στο σπίτι. Μπορεί να τα πεις και μια φορά και δυο παραπάνω και να τα καταλάβεις.» Κι έτσι ξεκινήσαμε.

Συν/ξη 6: Ο γονιός και η συμβουλή και των άλλων γονιών που είχαν μεγαλύτερα παιδιά ότι, αν δεν παρακολουθήσει φροντιστήριο, δε θα προχωρήσει. Στα χρόνια που η Μαριαλένα δεν πήγε φροντιστήριο ο βαθμός της ήταν στο 14 με 15. Όταν ξεκινήσαμε τα φροντιστήρια, ο βαθμός της άρχισε να ανεβαίνει στο 16-17. Φέτος είναι στο 18. Και είναι πασιφανές ότι το φροντιστήριο βοήθησε.

- *Το τι είδος τελικά θα επιλεγεί, σε οργανωμένο φροντιστήριο ή σε ιδιαίτερο μάθημα, ποιος το αποφασίζει;*
- Το οικονομικό καθαρά! Ποιος γονιός δε θέλει να κάνει ιδιαίτερο το παιδί του στο σπίτι; Να μην ταλαιπωρείται, να πάμε στο φροντιστήριο το παιδί, να πάρουμε το παιδί απ' το φροντιστήριο... ο χρόνος που χάνει, η συγκέντρωση πιστεύω είναι διαφορετική. Είναι καθαρά το οικονομικό! Και με τους γονείς που μιλάω, το ίδιο μου λένε όλοι.

Συν/ξη 7: Ο ίδιος εξέφρασε την επιθυμία να βοηθηθεί σ' αυτά τα δύο μαθήματα βλέποντας την πρόδο του σχολείου. Δηλαδή είδε ότι πιεζόταν, δεν μπορούσε ν' ανταπεξέλθει και μου ζήτησε το παιδί το ίδιο «Θα ήθελα αν μπορείς να με πας» σε κάποιο απ' αυτά δηλαδή που σας είπα πιο πριν.

- *Ποιος επέλεξε το είδος του φροντιστηρίου;*
- Το επιλέγουμε μαζί. Πάντα ρωτάω τη γνώμη του γιατί θέλω να είναι καλά το παιδί, διότι αν δε λειτουργεί σωστά και σ' ένα ομαδικό να το πάω, αν δεν του αρέσει, αν δε μαθαίνει ποιος ο λόγος; Δηλαδή είναι από κοινού η απόφαση.

Συν/ξη 8: Μόνη μου το αποφάσισα με παρότρυνση μιας συναδέλφου.

- *Ποιος επιλέγει τελικά το είδος ομαδικό ή ιδιαίτερο;*
- Έχει να κάνει με τον καθηγητή. Τα δύο ιδιαίτερα τα κάνουν παιδιά που είναι συγγενικά πρόσωπα.

Συν/ξη 9: Από την Α' Γυμνασίου εγώ... δηλαδή ήταν λίγο αδύναμη στα Μαθηματικά, τα είχα αρχίσει όλα μου τα παιδιά, αλλά στα άλλα μετά. Από την Α' Λυκείου τα άρχισα όλα τα μαθήματα.

- *Το αίτημα εκφράστηκε από ποιον; Από το παιδί; Από εσάς;*

- Από εμένα. Αλλά συμφώνησαν γιατί ήξεραν τις αδυναμίες τους σε κάποια μαθήματα.

- *Από ποιον γίνεται η τελική επιλογή του φροντιστηρίου; Δηλαδή κάποιος εκφράζει το αίτημα και στο τέλος κάποιος επιλέγει.*

- Το παιδί.

- *Και το είδος και το φροντιστήριο;*

- Ναι, το παιδί γιατί εγώ την πάω ως πούμε σε αυτό που άκουσα ή σ' αυτό που μου είπαν. Εάν το παιδί δεν...; Δεν της καλύπτει όλες τις ανάγκες; Έχουμε αλλάξει γι' αυτό το λόγο. Γιατί εκείνη έρχεται σε επαφή, δεν έρχομαι εγώ, δεν κάνω εγώ το μάθημα... Και είναι και παιδί που ναι, της είπε η φίλη της «πάμε εκεί» κι αυτά, αλλά έφυγε και η φίλη της έκασε. Δηλαδή δεν είναι ότι επειδή κάθεται, θα κάτσω κι εγώ! Της έχω πει «Ότι είναι καλύτερο για σένα θα κοιτάς!»

Συν/ξη 10: Η απόφαση ήταν κοινή μετά από συζήτηση.

- *Ποιος αποφασίζει για το είδος του φροντιστηρίου; Αν θα κάνει το παιδί ιδιαίτερο ή ομαδικό;*

- Κι αυτό από συζήτηση προέκυψε, γιατί όταν ψαχτήκαμε είχαμε κάποιες προσφορές, τις μελετήσαμε και είδαμε ότι πηγαίνοντας σε ένα οργανωμένο φροντιστήριο θα χάναμε πολύ περισσότερες ώρες και στα οικονομικά δεν ήταν τεράστια η διαφορά τους.

Συν/ξη 11: Το παιδί το ζήτησε καταλαβαίνοντας ότι υπάρχουν κενά, παρόλο που ήταν ένα παιδί που διάβαζε στο Γυμνάσιο... δεν έχει καμία σημασία το 19 και το 6 και το 5, πραγματικά για μένα δεν έχει καμία, αλλά έκανε μια πολύ αξιοπρεπή προσπάθεια μόνη της και πηγαίνοντας στο Λύκειο κατάλαβε ότι εδώ κάτι χάνουμε ως πούμε, θεωρούν δεδομένα ότι γνωρίζουμε πράγματα που δεν τα έχουμε καν ακουμπήσει, οπότε θα έπρεπε να το καλύψει.

- *Από ποιον γίνεται η επιλογή του φροντιστηρίου και του είδους του;*

- Από κοινού ήταν, βασικά επισκεφτήκαμε 2 ή 3, το touch, τη χημεία τη βρήκε σ' έναν συγκεκριμένο κύριο, της άρεσε ο τρόπος του, ήταν πάρα πολύ ικανοποιημένη, οπότε δεν ζητήσαμε κάτι άλλο.

Συν/ξη 12: Επειδή είμαι στο χώρο, καλώς ή κακώς έχω μια γνώση για το αντικείμενο και ήξερα ότι εκεί στην Α' Λυκείου θα πρέπει τα πράγματα να αντιμετωπιστούν λίγο πιο σοβαρά για να μπορέσουν και τα παιδιά μου και τα τρία να δουν πού έχουν κλίση. Οπότε ήμουν εγώ που το είπα και ο σύζυγος συμφώνησε και τα παιδιά δεν είχαν αντίρρηση. Συνέβησαν δηλαδή έτσι τα πράγματα. Μέχρι τη Γ' Γυμνασίου το μάθημα που έκανα μόνο ήταν οι ξένες γλώσσες.

- *Ποιος επιλέγει το είδος του φροντιστηρίου;*

- Ξεκινήσαμε με τη λογική του ομαδικού, αλλά στην πορεία είδαμε ότι για τα τρία μου παιδιά δεν ήταν ο κατάλληλος τρόπος και για τους τρεις. Είναι άλλα παιδιά, με άλλα μαθησιακά χαρακτηριστικά κι άλλο τρόπο να μαθαίνουν. Οπότε αρχίσαμε να διαφοροποιούμαστε. Αυτό δηλαδή ήρθε βλέποντας και κάνοντας.

Συν/ξη 13: Μαζί με το παιδί είπαμε ότι, επειδή πάει στο Γυμνάσιο και στο Δημοτικό έτυχε σε δυο τάξεις, στη Γ' και στη Δ', η δασκάλα να μην μας κάνει και πολύ δουλειά, μετά στην Ε' είχαν μια δασκάλα που ήταν δυναμίτης στα Μαθηματικά και τους ξετίναξε και η μικρή τότε, τελειώνοντας την Ε' τάξη, έγραψε 8 κι επειδή τα έπαιρνε όλα 10, της κακοφάνηκε το 8. Και στη ΣΤ' η δασκάλα μας ήταν πάρα πολύ καλή και τους δούλεψε πάρα πολύ και στα Μαθηματικά και στη Γλώσσα και της είπα: «Θέλεις να ξεκινήσουμε φροντιστήριο στην Α' Γυμνασίου να μην έχεις κενά;» Και δέχτηκε, το ήθελε και σε πληροφορώ ότι μέχρι τη ΣΤ' Δημοτικού τα Μαθηματικά ήταν τα τελευταία που διάβαζε για την επόμενη μέρα για το σχολείο, δεν τα ήθελε. Αγωνόταν! Και κατέληξε τώρα να πάει Θετική! Γιατί εγώ από αυτά που έβλεπα έλεγα ότι θα πάει Θεωρητική!

- *Από ποιον γίνεται η επιλογή του φροντιστηρίου και του είδους του;*

- Το συζητήσαμε παρέα, είπαμε ότι στο ιδιαίτερο, ότι απορία έχει θα μπορεί να έχει τον καθηγητή τετ α τετ, ενώ στο φροντιστήριο είναι διαφορετικά, οπότε η μικρή συμφώνησε. Και το θέμα του χρόνου είναι το

συν στα ιδιαίτερα. Ίσως έπαιξε ρόλο ότι ξεκίνησε Μαθηματικά στην Α' Γυμνασίου και η κοπελίτσα που της έκανε από τότε μέχρι και τώρα ήταν οικογενειακή μας φίλη. Και έδεσε το γλυκό! Επειδή την ήξερε ήταν πιο άνετη απέναντί της και πιστεύω ότι έπαιξε ρόλο ώστε να αγαπήσει και η μικρή τα Μαθηματικά απ' την κοπέλα αυτή.

Συν/ξη 14: Ήταν κοινή απόφαση, ήταν απόφαση της οικογένειας.

- Ποιος επιλέγει τελικά το φροντιστήριο και το είδος του;

- Νομίζω ότι κι αυτό μέσα από συζήτηση βγήκε. Όσον αφορά τις ξένες γλώσσες, για παράδειγμα, είχαμε ακολουθήσει ένα μικτό μοντέλο, γιατί μέχρι να μετακομίσουμε έκανε ιδιαίτερο – επειδή εκεί που μέναμε ήμασταν εκτός πόλης και υπήρχε μια καθηγήτρια που έκανε ιδιαίτερα αγγλικά. Όταν όμως ήρθαμε εδώ, για λόγους κοινωνικούς περισσότερο, για να μπορέσει έτσι να αποκτήσει επαφές και με παιδιά και να γνωρίσει κόσμο και γιατί δεν ξέραμε και κάποιον που να μπορούσαμε να απευθυνθούμε, πήγαμε σε ομαδικό και ολοκλήρωσε τα αγγλικά της σε ομαδικό φροντιστήριο. Δεν είμαστε αρνητικοί δηλαδή όσον αφορά το είδος του φροντιστηρίου. Αλλά σ' αυτή την περίπτωση έτυχε και βρέθηκε αυτός ο άνθρωπος μπροστά μας που μας κέρδισε την εμπιστοσύνη, είχαμε ακούσει και τις πληροφορίες και έτσι απευθυνθήκαμε εκεί.

Συν/ξη 15: Αρχικά η κόρη μου, το ήθελε και η ίδια και συμφωνήσαμε και εμείς. Ήταν κάπως αυτονόητο.

- Ποιος επιλέγει το φροντιστήριο και το είδος του;

- Το συζητήσαμε με την κόρη μου και απλά εγώ της πρότεινα να ξεκινήσει από το φροντιστήριο, να δει αν είναι ικανοποιημένη, γιατί είχε χρόνο μπροστά της, αν της ταιριάζει και αν της ταίριαζε, θα συνέχιζε. Αν δεν της ταίριαζε, είπαμε ότι είχαμε χρόνο να το αλλάξει. Είπαμε δηλαδή να μην ξεκινήσει από ιδιαίτερο και μετά να ψάχνουμε φροντιστήριο. Να το κάνουμε ανάποδα.

Συν/ξη 16: Εμείς του είπαμε ότι «θα πας και φροντιστήριο». Και είπε «ναι». Και βέβαια δεν έφερε αντίρρηση γιατί οι προσλαμβάνουσες που είχε ήταν ίδιες από τους συμμαθητές του. Και το θέλουν και εκείνα.

- Από ποιον γίνεται η επιλογή του φροντιστηρίου και του είδους του;

- Και οι δυο τα συζητάμε, δεν έχουμε γενικά διαφωνίες πάνω σ' αυτό το θέμα.

Συν/ξη 17: Κυρίως από εμένα.

- Από ποιον γίνεται η επιλογή του φροντιστηρίου και του είδους του;

- Το είδος το επιλέγουμε μαζί με το παιδί γιατί βλέπουμε πού είναι οι αδυναμίες και εστιάζουμε εκεί πέρα, τουλάχιστον για το Γυμνάσιο. Όσον αφορά το φροντιστήριο, η επιλογή ήταν πάλι κοινή από αυτά που είχαμε ακούσει για το φροντιστήριο.

Συν/ξη 18: Εμείς το εκφράσαμε γιατί θεώρησα πια ότι δεν ήταν καλό να το διαβάζουμε εμείς το παιδί. Διαφορετικά να το διαβάζει η μαμά του και ο μπαμπάς του και διαφορετικά να είναι σε ένα περιβάλλον από ειδικούς, από ανθρώπους που ξέρουν πώς θα το χειριστούν και φυσικά το παιδί έχει και μια άλλη αντιμετώπιση.

- Από ποιον γίνεται η επιλογή του φροντιστηρίου και του είδους του;

- Σε συνεννόηση με τα παιδιά πάντα, πώς νιώθουν, τι ανάγκη έχουν, πώς νιώθουν καλύτερα.

Συν/ξη 19: Ο πρώτος που το εξέφρασε ήταν ο άντρας μου, ο οποίος είναι και εκπαιδευτικός να φανταστείτε!

- Από ποιον γίνεται τελικά η επιλογή του είδους;

- Αυτό είναι ένας συνδυασμός. Η αλήθεια είναι ότι από κοινού με το σύζυγο επιλέξαμε σε μεγάλο βαθμό να είναι ιδιαίτερα τα μαθήματα για να μη χρειάζεται να κάνει πολλές διαδρομές, να γλυτώνει χρόνο δηλαδή και επιλέξαμε το ολιγομελές φροντιστήριο στα Μαθηματικά, επειδή χρειάζεται και να κοινωνικοποιείται στο μάθημα των Μαθηματικών για να μπορεί να το βλέπει και λίγο με τη μορφή συναγωνισμού και να υπάρχει και μια κινητικότητα μεγαλύτερη.

Συν/ξη 20: Το προτείναμε ο σύζυγος και εγώ στο παιδί κι εκείνος συμφώνησε γιατί είχε δει και τον αδερφό του που είχε ξεκινήσει σ' εκείνη τη φάση, της Α' Λυκείου δηλαδή, εμείς του το προτείναμε δηλαδή για μην έχει κενά και να έχει μια στήριξη. Κι εκείνος δέχτηκε αμέσως.

- Από ποιον γίνεται η επιλογή του φροντιστηρίου;

- Ο σύζυγος και εγώ το προτείναμε πάλι στο γιο μας. Εκείνος ήθελε το ομαδικό, του άρεσε σαν ιδέα γιατί έκανε ξένες γλώσσες ιδιαίτερα και ίσως τον κούρασε; Το βαρέθηκε; Το θεωρούσε βαρετό; Οπότε αμέσως δέχτηκε το ομαδικό.

Συν/ξη 21: Σε συζητήσεις με άλλες φίλες μου που είχαν αρχίσει και έγραφαν τα παιδιά τους λόγω της τράπεζας θεμάτων και λόγω του βαθμού που θα μετρούσε απ' την Α' Λυκείου, ξεκίνησα να ψάχνω κι εγώ. Τι θα ήταν καλύτερο για το παιδί. Οπότε εγώ το εξέφρασα.(...)

- Η επιλογή του είδους του φροντιστηρίου από ποιον έγινε;

- Τα οικονομικά της οικογένειας νομίζω. Γιατί σ' ένα ιδιαίτερο μάθημα σίγουρα πληρώνεις περισσότερα χρήματα. Είναι νομίζω κουτό να πας στο φροντιστήριο ή ιδιαίτερα, ενώ μπορείς να το κάνεις με τα ίδια χρήματα στο σπίτι, εκτός αν είναι καλύτερη η τιμή, δεν έχω ρωτήσει. Αλλά γενικά τα ιδιαίτερα είναι πιο ακριβά.

Συν/ξη 22: Το έφεραν οι ανάγκες. Οι ανάγκες είναι πολλές, οι απαιτήσεις του σχολείου είναι πολλές οπότε είπαμε να βοηθηθεί το παιδί.

- Ποιος επιλέγει στο τέλος το φροντιστήριο και το είδος του φροντιστηρίου;

- Το συζητάμε.

Πρότυπο Λύκειο

Συν/ξη 23: Πάνω κάτω δεν υπάρχει αίτημα από εμάς ή από εκείνον. Είναι κάτι συμφωνημένο ότι πια μπαίνει στην τελική ευθεία και παίρνεις τα μέτρα σου, ειδικά και με την καραντίνα γιατί πρέπει να καλύψεις και τα κενά που έχουν δημιουργηθεί.

- Από ποιον γίνεται η επιλογή του είδους του φροντιστηρίου;

- Επειδή είχε μιλήσει με τον ξάδερφό του, το είχε συζητήσει μαζί του και, αφού έγινε μια κουβέντα ανάμεσα στη δική μας οικογένεια και στην οικογένεια του ξαδέρφου του, του φάνηκε ότι του ταιριάζει και κινηθήκαμε προς τα εκεί να έρθει σε επαφή και να γνωρίσει αυτούς τους καθηγητές, πήγε καλά και ξεκίνησε.

- Οπότε από το παιδί γίνεται ουσιαστικά η επιλογή του είδους του φροντιστηρίου;

- Πάνω κάτω ήταν από κοινού, ψάχναμε από κοινού τι του ταιριάζει.

Συν/ξη 24: Νομίζω ότι το συζητήσαμε. Δεν θυμάμαι τώρα, να σας πω την αλήθεια, αλλά είναι κάτι δεδομένο. Τώρα δεν ξέρω να σας πω πώς ξεκίνησε. Στο Γυμνάσιο πάντως δεν είχε κάνει. Να πούμε για φέτος για παράδειγμα για τον μικρό μου γιο: ο μικρός μου είπε «μαμά χρειάζομαι στη Φυσική γιατί νιώθω ότι έχω κενά». Νομίζω κάπως έτσι έγινε και με τον Θεοδωρή (τον μεγάλο γιο), απλώς ξεκίνησε λίγο στην Α' Λυκείου, αλλά στη Β' Λυκείου ήταν δεδομένο ότι θα κάνουμε μαθήματα για τις Πανελλήνιες.

- Ποιος επιλέγει το είδος του φροντιστηρίου;

- Το παιδί.

Συν/ξη 25: Νομίζω ότι δόθηκε σαν μια συνθήκη, δεν συζητήθηκε. Ίσως το είχαμε κι εμείς δεδομένο. Αλλά και το παιδί θα το ζήτηγε.

- Ποιος επιλέγει το είδος του φροντιστηρίου;

- Μας επηρέασε το παιδί περισσότερο. Περισσότερο το παιδί το επέλεξε. Μάλλον περισσότερο ακούσαμε το παιδί, παρά αυτό που έλεγα εγώ ότι προτιμούσα.

Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑ.Λ)

Συν/ξη 26: Δυστυχώς εγώ!

- Ποιος αποφασίζει για το είδος; Αν θα κάνετε ομαδικό ή ιδιαίτερο μάθημα;
- Πάλι δυστυχώς εγώ!

Συν/ξη 27: Το παιδί.

- Ποιος επιλέγει τελικά το είδος, ομαδικό ή ιδιαίτερο;
- Εγώ.

Συν/ξη 28: Εγώ.

- Ποιος αποφάσισε το είδος του φροντιστηρίου;
- Εγώ πάλι αλλά σε συνεργασία με το παιδί εννοείται.

Συν/ξη 29: Ήταν κοινή απόφαση, αν και του πρότεινα φέτος, για να αποκτήσει και παρέες κυρίως επειδή θα ερχόταν στο ΕΠΑ.Λ εδώ στην Αγία Παρασκευή, να πάει στην Αγία Παρασκευή ίσως να παρακολουθήσει κάποιο φροντιστηριακό μάθημα, μου το απέκλεισε. Οπότε ήταν μονόδρομος κι αυτό. Δεν ήθελε με τίποτα. Ήταν 60-40 βασικά. 60 δική του, 40 δική μου. (...) Θέλω να σημειώσω εδώ ότι σ' αυτή την ηλικία του Λυκείου ένα μεγάλο ποσοστό της επιλογής ήταν των παιδιών, δεν ήταν δική μου. Εγώ λειτουργώ υποστηρικτικά και ως σύμβουλος και χορηγός. Εκείνοι κάνουν την επιλογή, ξέρουν πολλά περισσότερα, έχουν κάνει την έρευνά τους περισσότερο οι μαθητές.

Συν/ξη 30: Αρχικά εγώ αλλά ήταν σύμφωνο και το παιδί γιατί είχε κάποια αδυναμία στο συγκεκριμένο μάθημα, οπότε συμφωνήσαμε να κάνουμε αυτή την επιλογή. Από κοινού δηλαδή.

- Ποιος επιλέγει το είδος του φροντιστηρίου;
- Εγώ το πρότεινα. Πιστεύω ότι το ομαδικό είναι καλύτερο. Δεν είχαμε και την οικονομική δυνατότητα για το ιδιαίτερο...
- Για ποιους λόγους θεωρείτε ότι το οργανωμένο φροντιστήριο είναι καλύτερο;
- Υπάρχει και ανταγωνισμός, οπότε μπορεί να συγκρίνει κιόλας επιδόσεις συμμαθητών της.

Ιδιωτικό Λύκειο

Συν/ξη 31: Από τις αρχές του Λυκείου ήταν πλέον παράδοση ότι το παιδί πρέπει να ξεκινήσει τα φροντιστήρια σιγά σιγά, αφού πήραμε την απόφαση για την κατεύθυνση ξεκινήσαμε την αναζήτηση των καθηγητών. Και επειδή είχα μια εμπειρία – γιατί υπήρξε το πρώτο μου παιδί που έχει τελειώσει το Λύκειο και τώρα σπουδάζει – είχα κάποια εικόνα για τα φροντιστήρια και για τη φήμη του κάθε φροντιστηρίου. Επέλεξα και δύο απ' αυτά στον ίδιο καθηγητή.

- Από κάποιον εκφράστηκε το αίτημα και κάποιος πήρε την τελική επιλογή. Από ποιον γίνεται η τελική επιλογή του φροντιστηρίου και του είδους;
- Απ' τον γονέα νομίζω. Από εμάς.

Συν/ξη 32: Περισσότερο εγώ. Οι καθηγητές του σε καμιά περίπτωση! Όταν τους ρώτησα, μου είπαν ότι είναι πάρα πολύ καλός. Κι ο άντρας μου ήταν διστακτικός. Περισσότερο εγώ. Και πιστεύω ότι τον καταπίεσα λιγάκι για να αρχίσει και τώρα σιγά σιγά γ' αυτό τον αρχίζω Μαθηματικά προς το τέλος να πάει Β' Λυκείου, περισσότερο δικό μου ήταν το αίτημα.

- Και το είδος ποιος το επέλεξε; Αν θα κάνει δηλαδή ομαδικό φροντιστήριο ή ιδιαίτερο;
- Ήταν και του ιδίου απαίτηση για το λιγότερο χρόνο κυρίως.

Συν/ξη 33: Νομίζω ότι όταν ξεκίνησαν τότε στη Γ' Γυμνασίου, εγώ το πρότεινα στα παιδιά μου με την έννοια της βοήθειας στην οργάνωση του διαβάσματος και του χρόνου τους. Μετά πήγαν την πρώτη φορά, είδαν πώς είναι κάποιος να τους μαζεύει την ύλη, οπότε και στην επόμενη φορά που έδωσαν εξετάσεις το έκαναν.

- *Η επιλογή του είδους του φροντιστηρίου;*

- Για εμάς ήταν πάντοτε το τύπου ιδιαίτερο. Και στις ξένες γλώσσες και στα Γερμανικά που έκαναν οι τρεις τους ήταν. Και στα Αγγλικά που έκαναν, οι τρεις τους ήταν. Γιατί μ' αυτό τον τρόπο γλύτωναν ώρες, για μας η ώρα ήταν πολύ σημαντική να τη γλυτώσουν.

- *Οπότε από κοινού αποφασίστηκε;*

- Ναι λόγω του προγράμματος των παιδιών. Δεν υπήρχε ώρα για χάσιμο.

Συν/ξη 34: Ο γιος μου και μετά από κοινού το συζητήσαμε.

- *Ποιος επιλέγει τελικά το φροντιστήριο και το είδος του φροντιστηρίου που θα κάνετε;*

- Μαζί με το παιδί το συζητάμε, ανάλογα και με τον καθηγητή.

Συν/ξη 35: Εμείς το ξεκινήσαμε και το συζητήσαμε με το παιδί.

- *Ποιος επιλέγει το είδος του φροντιστηρίου;*

- Εμείς οι γονείς. Βέβαια πάντα το συζητάμε με το παιδί!

Συν/ξη 36: Ο χρόνος μας.

Συν/ξη 37: Θεωρώ ότι το παιδί αποφασίζει και αν αποφασίσει κάτι δεν θα είναι σε επίπεδο ομαδικού, νομίζω τον καλύπτει καλύτερα ένα φροντιστήριο που θα ασχολείται ο καθηγητής μαζί του και μόνο μαζί του, δηλαδή σε κάτι ιδιαίτερο, αν θα γίνει. Με επιφύλαξη βέβαια τα λέω, αλλά θεωρώ ότι την απόφαση την παίρνει το παιδί.

Συν/ξη 38: Έγινε κι απ' τους δύο, δηλαδή και εγώ έβλεπα ότι το παιδί ήθελε κάποια βοήθεια αλλά και ο ίδιος ήθελε και με ρώτησε αν έχουμε τη δυνατότητα να κάνει ιδιαίτερα Μαθηματικά.

- *Η επιλογή του φροντιστηρίου και τους είδους του από ποιον γίνεται;*

- Πάλι και από τους δύο κατόπιν συζητήσεως.

Συν/ξη 39: Στο Δημοτικό είχε κάποια δασκάλα, που ξεκινήσαμε με τα Ελληνικά, όπου εντόπισε ότι υπάρχει μια αδυναμία στα Ελληνικά και πρότεινε ότι θα έπρεπε να κάνουμε.

- *Ποιος επιλέγει το είδος του φροντιστηρίου;*

- Εμείς το επιλέξαμε επειδή ήταν και μικρή.

Συν/ξη 40: Προέκυψε μέσα στην οικογένεια, η γυναίκα μου είναι εκπαιδευτικός και το συζητήσαμε. Και με τα ιδιαίτερα που κάναμε με κάποιους καθηγητές ή φίλους το συζητήσαμε και καταλήξαμε ότι το φροντιστήριο θα το βοήθαγε περισσότερο και νομίζω ότι είχαμε δίκιο.

- *Η επιλογή του είδους από ποιον γίνεται;*

- Από εμάς αλλά και το παιδί, άμα δεν πάει, στο λέει. Εννοείται ότι το ακούς!

17. Ποια συναισθήματα σας γεννιούνται με την ιδέα (σκέψη) της επιλογής & έναρξης των φροντιστηρίων κάθε χρόνο;

- Σας αγχώνει αυτή η διαδικασία ή όχι; Μπορείτε να περιγράψετε την κατάσταση;
- Τι σας προσφέρει σε συναισθηματικό επίπεδο η χρήση φροντιστηρίων;

Συν/ξη 1: Στην αρχή με αγχώνει, λίγο εκεί στο τέλος του Αυγούστου ώσπου να βγει το πρόγραμμα, να δω πώς θα φτιάξει η κόρη μου τις ώρες να μην έχει και πάρα πολύ διάβασμα, γιατί έχει και το διάβασμα του σχολείου... Όπως είπα και πριν, δεν είναι μόνο το φροντιστήριο, είναι και το σχολείο που πρέπει να διαβάσει και για το σχολείο, είναι και η ξεκούραση, είναι και να πάει και μια βόλτα, παίζουν όλα ρόλο (...)

Συν/ξη 2: Η αλήθεια είναι ότι με άγχωνε στην αρχή γιατί έλεγα «Θα επιλέξω σωστά τους καθηγητές; Πού θα πάω;» Είχα μια ανασφάλεια. Ρώταγα «Σας καλύπτει αυτός ο καθηγητής; Είστε εντάξει;» Μετά αισθανόμουν πιο άνετα, εφόσον επέλεξαν τα παιδιά τα ίδια και μου έλεγαν ότι γνώρισαν τους καθηγητές και θεωρούν ότι είναι καλύτερα να πάνε εκεί. Έφυγε αυτό το άγχος από πάνω μου.

- Σε συναισθηματικό επίπεδο τι σας προσφέρει η χρήση φροντιστηρίων; Τι αισθάνεστε;
- Μια ασφάλεια ότι τα παιδιά εμπεδώνουν καλύτερα και θα πάνε καλύτερα πιστεύω, ότι πρέπει να κάνω αυτό το σωστό...

Συν/ξη 3: Από τη στιγμή που δε μπορώ να προσφέρω εγώ βοήθεια με καθησυχάζει που τον στέλνω φροντιστήριο και μπορεί να πάρει από εκεί.

- Άρα σας δημιουργεί ασφάλεια αυτό;
- Ναι. Ασφάλεια εννοώ ότι ηρεμώ. Ότι τον βοηθάω με κάποιον τρόπο.

Συν/ξη 4: Δεν με αγχώνει κάτι και δεν είναι κάτι που γίνεται κάθε χρόνο. Εγώ σκέφτομαι τώρα ότι είναι τα τελευταία 2 χρόνια του Λυκείου. Οπότε, αν μπορώ να βοηθήσω τα παιδιά μου, προφανώς δε μπορώ να αλλάξω όλο το εκπαιδευτικό σύστημα, δεν είναι κάτι που με αγχώνει όμως. Αλλά ξέρω ότι οικονομικά θα έχουμε αυτό το βάρος. Αλλά δεν ξέρω αν απαντάω σε αυτό. (...) Θέλω να πω ότι για κάποιους γονείς μπορεί να είναι άγχος η έναρξη της σχολικής χρονιάς, να κανονίσουμε τα φροντιστήρια, να τα κλείσουμε, να τα επιλέξουμε. Επειδή ίσως οι γονείς τα διαλέγουν και τα κάνουν.

- Στη δική σας περίπτωση δηλαδή αυτό το κανονίζουν τα παιδιά...
- Ναι, οπότε μπορεί η ίδια να αγχώθηκε να βρει. Εμένα απλώς μου μετέφεραν ότι «πρέπει να αλλάξουμε, θέλουμε αυτόν, κάνουμε τα πάντα τώρα να πάρουμε αυτόν! Μπορείς κι εσύ μαμά να τον πάρεις ένα τηλέφωνο;» Ναι, δεν είναι κάτι που με αγχώνει. Θα τον πάρω τηλέφωνο: «Τα παιδιά θέλουν πάρα πολύ εσένα. Γίνεται;»
- Τι σας προσφέρει σε συναισθηματικό επίπεδο η χρήση φροντιστηρίου;
- (...) ότι βλέπω ότι το παιδί μου νιώθει μία ασφάλεια (...) Αυτό δε σημαίνει ότι είναι άχρηστα αυτά που μαθαίνει στο σχολείο, απλώς συμπληρώνει το ένα το άλλο.
- Εσάς σαν γονέα τι σας προσφέρει αυτό συναισθηματικά;
Εμένα μου προσφέρει να κάνω τον ταξιτζή και να πληρώνω. Εμένα προσωπικά δεν μου προσφέρει κάτι. Αλλά μου προσφέρει εννοείται μέσω του παιδιού μου (...)

Συν/ξη 5: Τώρα νιώθω ήσυχη. Από Β' έως και Γ' Γυμνασίου είχαμε μια εξαιρετική καθηγήτρια απ' την Κόρινθο, γνώστης πραγματικά της δουλειάς της, της έτυχε ένα οικογενειακό πρόβλημα, δεν μπορούσε να συνεχίσει. Μέσω δικιάς της γνωριμίας ήρθε μια άλλη κοπέλα, εξαιρετικός χαρακτήρας αλλά δεν μπορούσε το κορίτσι να καλύψει όχι κενά (...)μετά ήρθε στο δρόμο μας η Μαρία, από γνωριμία (...). Και το ιδιαίτερο δύσκολο είναι, μπορώ να πω ότι είναι δυσκολότερο απ' το φροντιστήριο, γιατί ξέρεις ότι το τάδε φροντιστήριο έχει τους τάδε καθηγητές, στο ιδιαίτερο δεν μπορείς να ξέρεις ο κάθε καθηγητής το πώς προσεγγίζει και το έργο του ακόμη το ίδιο.

- Από αυτά που μου λέτε καταλαβαίνω ότι είναι μία αγχωτική διαδικασία να βρείτε και να καταλήξετε σε καθηγητή...
- Ναι, γιατί δεν σας κρύβω ότι με την καθηγήτρια τη δεύτερη όντως είχαμε ένα μικρό πρόβλημα και μας έφερε πίσω αρκετά (...).
- Σε συναισθηματικό επίπεδο τι σας προσφέρει η χρήση των φροντιστηρίων;

- Εγώ αισθάνομαι ασφάλεια. Και σίγουρα υπάρχει και επιβάρυνση εκ των πραγμάτων έτσι όπως έχουν γίνει τα πράγματα. Δεν μπορούμε να κάνουμε διαφορετικά. Αλλά σίγουρα είναι ασφάλεια, σας λέω και πάλι, σε παιδιά που διαβάζουν.

Συν/ξη 6: Αγωνία μεγάλη! Και είναι το πρώτο! Ξεκινάμε φροντιστήριο και μετά σχολικό έτος! Άλλωστε από τη Β' Λυκείου όλο το καλοκαίρι το δικό μου το παιδί – και τα άλλα τα παιδιά, όχι μόνο το δικό μου το παιδί – παρακολούθησαν φροντιστήριο κανονικά όλο το καλοκαίρι. Δηλαδή όλο τον Ιούνιο και όλο τον Ιούλιο, που ήταν κλειστά τα σχολεία, τα παιδιά συνέχισαν το φροντιστήριο.

- *Τι σας προσφέρει σε συναισθηματικό επίπεδο η χρήση φροντιστηρίων;*
- Ασφάλεια, σιγουριά. Μου λέει: «Μαμά δεν το κατάλαβα, ο καθηγητής δεν το εξηγεί. Θα ρωτήσω τον κο Περικλή στο φροντιστήριο να μου το εξηγήσει». Ή πολλές φορές παίρνει το παιδί τηλέφωνο το φροντιστή που κάνει μαθήματα και του λέει: «Κύριε έχω αυτή την απορία». Και της το εξηγεί, της το αναλύει, άσχετα αν εκείνη την ώρα δεν έχει φροντιστήριο.

Συν/ξη 7: Με αγχώνει η διαδικασία να σας πω γιατί: με αγχώνει εκ πρώτης το θέμα το οικονομικό, εμένα καθαρά. Μετά, το δεύτερο σκέλος που με αγχώνει είναι για το ίδιο πάλι το παιδί, θέλω πραγματικά το παιδί να μπορεί ν' ανταπεξέλθει στις ώρες διδασκαλίας των φροντιστηρίων και γενικά δηλαδή το οικονομικό και το θέμα διδασκαλίας σαφώς με αγχώνει κάθε χρόνο (...)

- *Συναισθηματικά τι σας προσφέρει;*
- Εμένα σαν μαμά, όπως είπα και πιο πριν, θέλω να υπάρχει μετάδοση σωστή από καθηγητή σε μαθητή, μου προσφέρει ασφάλεια.

Συν/ξη 8: Ανακούφιση και ασφάλεια νιώθω γιατί γνωρίζω ότι θα διαβάσει το παιδί με τα φροντιστήρια.

- *Η διαδικασία του να επιλέξετε σας αγχώνει;*
- Όχι.

Συν/ξη 9: Αγχώνομαι πολύ!

- *Μπορείτε να μου περιγράψετε την κατάσταση;*
- Αγχώνομαι λες και θα πάω κι εγώ! Ότι αρχίζουμε... έχουμε μπροστά μας Γολγοθά!
- *Και σας αγχώνει και το οικονομικό φαντάζομαι και άντε τώρα να βρεις τα κατάλληλα, να μπει σ' αυτή τη διαδικασία...*
- Ναι και το οικονομικό και αυτό! Βέβαια εντάξει, στη φετινή τάξη είχαμε κατασταλάξει. Τα είχαμε βρει από πριν.
- *Άρα σε συναισθηματικό επίπεδο, η χρήση των φροντιστηρίων σας δημιουργεί κυρίως άγχος;*
- Ασφάλεια για το παιδί, ότι έτσι προστατεύω το παιδί μου, ότι μπορώ να του δώσω κάτι παραπάνω αλλά και άγχος για να μπορούμε να ανταπεξέλθουμε! Είναι το μόνο που μπορώ να κάνω σα γονέας για να το ενισχύσω σε αυτό το κομμάτι.
- *Είναι αντιφατικό το συναίσθημα...*
- Ναι, ναι. Αλλά ξέρουμε ότι είναι απαραίτητα οπότε...

Συν/ξη 10: Στην αρχή αγχωθήκαμε όταν ήμασταν στο ψάξιμο. Τώρα θεωρώ ότι όλα έχουν μπει σε μία ρότα και τσουλάνε κανονικά, οπότε δεν χρειάζεται άγχος! (...) Αισθάνονται τα παιδιά λίγο πιο σιγουριά, άρα και ο γονέας νιώθει λίγο πιο ασφαλής. Όταν τα παιδιά είναι λίγο πιο σίγουρα, πατάνε καλύτερα στα πόδια τους και το βλέπεις αυτό κι εσύ σαν γονέας αισθάνεσαι καλύτερα! Έχεις αυτή την ασφάλεια, αυτή τη σιγουριά!

Συν/ξη 11: Είναι ένα άγχος γιατί είναι αυτό που λέγαμε, τα έξτρα έξοδα, να είναι σωστή η βοήθεια, αυτό που μπορείς να κάνεις να είναι το καλύτερο, το βάρος που πέφτει στο παιδί – γιατί είναι μια επιβάρυνση και για το παιδί όλο αυτό σε χρόνο, διάβασμα, ενέργεια... είναι ένα άγχος ούτως ή άλλως.

Συν/ξη 12: Νιώθαμε άγχος, αγωνία, μια ένταση, αυτή η ανασφάλεια να προλάβουμε, να μην μείνει πίσω το παιδί στην ύλη... και πάντα η αγωνία: επιλέξαμε το σωστό άτομο τελικά; Γιατί ένας άνθρωπος μπορεί

να είναι εξαιρετικός εκπαιδευτικός αλλά να μην μπορεί να έχει χημεία με το δικό μου το παιδί. Αυτό είναι έντονο!

- *Ισχύει ότι σε πολλά φροντιστήρια χρειάζεται να κλείσεις θέση πολλούς μήνες νωρίτερα;*
- Βέβαια, ειδικά στα κεντρικά φροντιστήρια που αναλαμβάνουν μαθητές για να τους φτάσουν σε μια κατεύθυνση μέχρι τις Πανελλήνιες, απ' τον Ιούνιο της προηγούμενης χρονιάς κλείνεις για τον Σεπτέμβριο και φτιάχνονται τα τμήματα οπότε είναι πολύ δύσκολο να εμφανιστεί ένας το Σεπτέμβρη και να ζητήσει θέση. Αναφέρομαι σε αυτά τα φροντιστήρια που έχουν το καλό όνομα μέσα από τις επιτυχίες τους.
- *Τι σας προσφέρει σε συναισθηματικό επίπεδο η χρήση των φροντιστηρίων;*
- Την ασφάλεια ότι θα προλάβει αυτός που διδάσκει, λόγω εμπειρίας και λόγω καλής γνώσης της ύλης, να διδάξει την ύλη και να βεβαιωθεί ότι το παιδί μου την έχει κατακτήσει.

Συν/ξη 13: Λύπη γιατί θα πληρώνω! Δεν είχα άγχος γιατί πάλι και στην Έκθεση η κοπέλα ήταν δια μέσου μιας φίλης μου, που ήταν οικογενειακή φίλη, ήταν πάλι γνωστή κοπέλα και μ' αυτήν εξακολούθησα και πάλι από την Α' Γυμνασίου, που της έκανε Αρχαία, μέχρι και τώρα Έκθεση. Και στη Φυσική και στη Χημεία, επειδή δεν είχα γνωστό άτομο, ρώτησα από φίλες μου, που κι αυτές είχαν κάνει στα παιδιά τους και μου πρότειναν (...).και της είπα: «Θέλεις να ξεκινήσουμε να το δεις και εσύ;» Και πήγε το παιδί, το ξεκινήσαμε και μου λέει «Μαμά μου αρέσει, τα καταλαβαίνω ό,τι απορία έχω». Και έτσι δεν με άγχωσε, ήταν γενικά γνωστά άτομα.

- *Σε συναισθηματικό επίπεδο τι σας προσφέρει η χρήση των φροντιστηρίων;*
- Ασφάλεια.

Συν/ξη 14: Ένα άγχος φυσικά και υπάρχει. Πρέπει να σας πω ότι πέρυσι, ας πούμε, πριν το ξεκίνημα, το άγχος είχε ξεκινήσει απ' το τέλος της Γ' Γυμνασίου, το καλοκαίρι. Να πάρουμε τον καθηγητή, να σιγουρευτούμε ότι θα έχει κενές ώρες, δηλαδή υπήρχε μια έννοια μην χάσουμε τον καθηγητή γιατί δεν έχει ώρες και που θα βρούμε άλλον γιατί δεν ξέρουμε κάποιον άλλον και δεν έχουμε άλλες πληροφορίες και δεν υπάρχει κάποιος άλλος διαθέσιμος. Υπήρχε ένα άγχος. Το δεύτερο άγχος μετά το θέμα των ωρών ήταν αν θα υπήρχε χημεία ανάμεσα στο παιδί και στον καθηγητή (...), γιατί για συνεργασία ουσιαστικά πρόκειται.

- *Σε συναισθηματικό επίπεδο τι σας προσφέρει η χρήση φροντιστηρίων;*
- Καλύπτει μια ανασφάλεια που μπορεί να έχεις. Νιώθεις ότι κάνεις κάτι παραπάνω από αυτό που θα έκανε το παιδί σου μόνο του τη στιγμή που εσύ δεν μπορείς να το βοηθήσεις σε αυτό το κομμάτι. Νομίζω ότι αυτό είναι ουσιαστικά.

Συν/ξη 15: Όταν ήρθε η ώρα να διαλέξουμε, μπορώ να πω ότι είχα άγχος, δεν ξέρω αν ήταν άγχος, είχα μια έννοια και μια αγωνία να ρωτήσω, να μάθω και να επιλέξουμε κάτι που όντως θα εξυπηρετούσε τις ανάγκες της ουσιαστικά και τους στόχους της. Αυτό. Μια αγωνία περισσότερο και μια ανησυχία για το αν θα είναι κάτι καλό.

- *Σε συναισθηματικό επίπεδο η χρήση φροντιστηρίων τι σας προσφέρει;*
- Μια ασφάλεια ότι γίνεται παραπάνω δουλειά. Δηλαδή το ανάποδο θα μου δημιουργούσε εμένα μεγάλη ανασφάλεια. Δηλαδή ανάποδα μπορώ να το πω, το να μην πήγαινε το παιδί φροντιστήριο, να μην έκανε ιδιαίτερο, μάλλον θα με άγχωνε και θα άγγωνε και την ίδια. Οπότε παρέχει μια ασφάλεια παραπάνω.

Συν/ξη 16: Όχι, τα δύο τελευταία χρόνια καθόλου. Ήταν δρομολογημένο. Στην Α' Λυκείου να, είχαμε ένα άγχος φυσιολογικό θα έλεγα, εκλογικευμένο. Με την άποψη ότι έπρεπε να ψάξουμε και να επιλέξουμε. Είχαμε μια ανησυχία, αλλά γενικότερα κι εγώ επειδή είμαι μες στο χώρο βλέπω λίγο τα πράγματα πιο χαλαρά. Θεωρώ ότι σ' αυτόν τον τομέα τα καταφέρνουμε κι όπως τα καταφέραμε.

- *Τι σας προσφέρει σε συναισθηματικό επίπεδο η χρήση φροντιστηρίων;*
- Ασφάλεια και μία ικανοποίηση με την έννοια ότι δεν έχουμε ενοχές, ότι προσφέρουμε στα παιδιά ό,τι μας είναι δυνατό!

Συν/ξη 17: Με βοηθάει, γιατί το βλέπω βοηθητικό τελικά το φροντιστήριο πια.

- Τι σας προσφέρει σε συναισθηματικό επίπεδο;
- Ασφάλεια.

Συν/ξη 18: Δεν αγχώνομαι ιδιαίτερα γιατί θα τα βάλουμε κάτω, θα τα συζητήσουμε, θα ακούσω το παιδί μου και μαζί θα πάρουμε μια κοινή απόφαση για το καλύτερο. (...) Στην παρούσα φάση μου προσφέρει μια ασφάλεια ότι τα παιδιά είναι σε ένα δρόμο.

Συν/ξη 19: Μας προβληματίζει περισσότερο. Δεν είναι τόσο το άγχος, είναι ο προβληματισμός περισσότερο γιατί πρέπει να κάνεις και τη σωστή επιλογή και να βρεις τους ανθρώπους που θέλεις τη στιγμή που τους θέλεις. Οπότε είναι ένα θέμα...

- Τι σας προσφέρει σε συναισθηματικό επίπεδο;
- Νομίζω ότι αισθάνεσαι μεγαλύτερη ασφάλεια.

Συν/ξη 20: Δεν με αγχώνει καθόλου! Νιώθω ασφάλεια.

Συν/ξη 21: Το οικονομικό με αγχώνει, οι ώρες πάλι και τα πέρα δώθε με αγχώνουν. Αυτά. Από τη στιγμή όμως που έχεις διαλέξει ένα φροντιστήριο κι έχεις εμπιστοσύνη σε αυτό, δεν έχεις ένα επιπλέον άγχος;

- Άρα σε συναισθηματικό επίπεδο τις σας προσφέρει η χρήση φροντιστηρίων;
- Ασφάλεια.

Συν/ξη 22: Πόνο στην τσέπη!

- Σας αγχώνει όλη αυτή η διαδικασία αναζήτησης και έναρξης;
- Δεν χρειάστηκε να ψάξω πολύ γιατί με τον συγκεκριμένο άνθρωπο που είχε το πρώτο φροντιστήριο που πήγαινε το παιδί μου πήγαινε ο άντρας μου, ήταν ευχαριστημένος, μας είχε συστήσει την πρώτη καθηγήτρια που μας έκανε τη Χημεία, μείναμε πολύ ευχαριστημένοι, οπότε συνεχίσαμε.
- Σε συναισθηματικό επίπεδο τι σας προσφέρει η χρήση φροντιστηρίων;
- Εμένα προσωπικά τίποτα! Αισθάνομαι τον πόνο στην τσέπη! Αν θα αισθανθώ ευχαρίστηση, θα είναι στο τέλος αν το παιδί επιτύχει κάτι (...).

Πρότυπο Λύκειο

Συν/ξη 23: Η αλήθεια είναι ότι ήταν πολύ γρήγορη ως απόφαση και έγινε χωρίς να το μελετήσουμε σε έναν φοβερό βαθμό. Αυτό που σκεφτόμασταν είναι αν αξίζει να μπει στη διαδικασία από τη Β' Λυκείου ή αν θα έπρεπε να το αφήσουμε για τη Γ' Λυκείου. Και σκεφτήκαμε τελικά ότι είναι καλό να μπει στη διαδικασία έτσι ώστε να νιώθει πιο ασφαλής (...).

- Σε συναισθηματικό επίπεδο τι σας προσφέρει η χρήση φροντιστηρίων;
- Μπαίνεις γενικά σε μια διαδικασία να νιώθεις πιο ασφαλής.

Συν/ξη 24: Υπάρχει ένα άγχος, μία γενικότερη αναστάτωση, ένας προβληματισμός για να δω αν έχω επιλέξει σωστά το άτομο, αν θα ταιριάζει με το παιδί.

- Τι σας προσφέρει σε συναισθηματικό επίπεδο η χρήση φροντιστηρίων;
- Νιώθω μια ηρεμία και μια ασφάλεια ότι θα πάνε τα πράγματα καλά. Από τη στιγμή που το βλέπω ευχαριστημένο και δεν μου εκφράζει παράπονα και αυτό αποτυπώνεται και στην επίδοσή του στο σχολείο, αυτό μου δημιουργεί μια ηρεμία ότι είναι τακτοποιημένα τα πράγματα κι ότι έχουν δρομολογηθεί και ότι θα πάνε όλα καλά.

Συν/ξη 25: Σιγουριά, σταθερότητα, ασφάλεια (...)

Συν/ξη 26: Υπάρχει τρελό άγχος και πίεση! (...). Ασφάλεια μου δημιουργεί και μια αίσθηση προοπτικής μου δημιουργεί.

Συν/ξη 27: Με άγχωνε αλλά έχω βρει δυο ανθρώπους που ξέρω ότι είναι μια χαρά και κάνουν και στο παιδί και σε μένα και δεν ψαχνόμαστε πια.

- *Τι σας προσφέρει σε συναισθηματικό επίπεδο η χρήση φροντιστηρίου;*
- Γαλήνη γιατί δεν πρέπει να ασχοληθώ εγώ με το διάβασμα του παιδιού. Αφενός μεν γιατί δε μπορώ να ασχοληθώ στη Β' Λυκείου, δεν τα ξέρω και δεν προλαβαίνω, δε μπορώ ν' ασχοληθώ! Τουλάχιστον πάει εκεί, το στριμώχνουνε, κάνει 10 εργασίες, τις πάει, τις παραδίδει, βλέπει τι γίνεται, μ' ενημερώνουν... Οπότε ασφάλεια και ηρεμία.

Συν/ξη 28: Με είχε αγχώσει πολύ όταν ξεκινούσαμε, έψαχνα πραγματικά με δυσκολία για να βρω αυτό που ήθελα. Είχα ξεκινήσει από Ιούνιο – Ιούλιο να ψάχνω και βρήκα τελικά το Σεπτέμβρη με το που ξεκίνησαν, τότε έκλεισα. Δημιουργεί άγχος!

- *Πρέπει να κλείνεις και θέση ειδικά στα οργανωμένα φροντιστήρια.*
- Ναι και στα οργανωμένα αλλά και στο δάσκαλο που έχει το πρόγραμμά του και μπορεί να μη μπορέσει να σε βάλει κάπου. Πρέπει να γίνεται νωρίτερα η κράτηση, ναι.
- *Σε συναισθηματικό επίπεδο τι σας προσφέρει η χρήση των φροντιστηρίων;*
- Μια σιγουριά, μια ασφάλεια περισσότερη. Ξέρω ότι είναι μια βοήθεια για το παιδί. Θα μπορούσα βέβαια να το προετοιμάσω κι εγώ αλλά δεν προλαβαίνω. Ο λόγος που πήγε τώρα φροντιστήριο και δεν πήγαινε τα προηγούμενα χρόνια, είναι ότι τον βοηθούσα εγώ στα μαθήματα για ό,τι χρειαζόταν. Αλλά αυτή τη στιγμή είναι αδύνατον, δεν προλαβαίνω και επειδή είναι και Γ' Λυκείου και έχει άλλες απαιτήσεις, γι' αυτό αποφάσισα να τον γράψω. Επομένως εγώ προσωπικά αισθάνομαι ανακούφιση, αισθάνομαι ασφάλεια, αισθάνομαι ότι είναι κάτι καλύτερο απ' ό,τι θα μπορούσα να του δώσω εγώ.

Συν/ξη 29: Είναι θηλιά στο λαιμό για πολλούς λόγους! Νο1 το οικονομικό, Νο2 η διαδικασία ενημέρωσης, οργάνωσης... αυτό με διαλύει... δηλαδή εγώ είπα φέτος, που θα τελειώσει κι ο Ηλίας, θα νιώσω 28 χρονών πάλι! Σα να μην έχω παιδιά, δηλαδή πάρα πολύ ωραία! Αλλά είναι αυτό! Θα μου φύγει ένα τεράστιο βάρος!

- *Άρα σε συναισθηματικό επίπεδο η χρήση φροντιστηρίων τι σας προσφέρει; Κυρίως αρνητικά συναισθήματα;*
- Είναι μπρος γκρεμός και πίσω ρέμα, δεν γίνεται! Δηλαδή ναι, μ' ενοχλεί αυτό το κάθε μέρα, τα χρήματα, τον μήνα, κάθε μέρα να τα οργανώσεις, κάθε μέρα να ενημερώσεις, να κάνεις... όλος αυτός ο συντονισμός... αλλά απ' την άλλη νιώθω και μια ασφάλεια, δηλαδή έχω έναν άνθρωπο να μιλάω, να με καθοδηγεί, να βλέπουμε τις ανάγκες του παιδιού, όχι πάντα γιατί, καταλαβαίνεις, πλέον έχω και εμπειρία, μπορώ να κρίνω. Είναι μπρος γκρεμός και πίσω ρέμα!

Συν/ξη 30: Όχι ιδιαίτερα, μόνο το οικονομικό με αγχώνει. (...) Επειδή υπάρχει όνομα στο συγκεκριμένο που πάει, όχι δεν με αγχώνει.

- *Τι σας προσφέρει σε συναισθηματικό επίπεδο η χρήση φροντιστηρίων;*
- Σιγουριά και ασφάλεια

Συν/ξη 31: Ναι.

- Σε συναισθηματικό επίπεδο τι σας δημιουργεί δηλαδή;
- Βεβαίως μας αγχώνει αυτή η διαδικασία και εμάς και το παιδί για δύο λόγους: πρώτον, υπάρχει ένας χρόνος γιατί είναι πάρα πολλές οι ώρες που είναι απασχολημένο. Είναι τις πρωινές ώρες στο σχολείο και τα απογεύματα αρκετές ώρες, γύρω στις 4 ώρες κάθε απόγευμα. Ειδικά στην Γ' Λυκείου. Είναι ένα αυτό, ο χρόνος. Είναι η μεταφορά του παιδιού προς και από τα φροντιστήρια, που είναι ένα πρόβλημα που απασχολεί αρκετά τους γονείς κάθε μέρα και το οικονομικό κομμάτι. Αυτά τα τρία δημιουργούν ένα άγχος συν το ότι, το βασικότερο απ' όλα, είναι να έχει καλά αποτελέσματα και να πάνε καλά τα πράγματα για το παιδί στο τέλος.

Συν/ξη 32: Ναι, με αγχώνει αλλά επειδή πατώ σε πρόσωπα δικά μου, συγγενικά περισσότερο, που ήταν πολύ καλές μαθήτριες και μαθητές ανίψια μου που είχαν τους ίδιους καθηγητές, δε μπορώ να πω ότι πείστηκα συναισθηματικά αν έκανα τη σωστή επιλογή. Συναισθηματικά όμως είναι κι αυτό ότι να ένα καινούργιο ποσό στην τσέπη που πρέπει κάθε μήνα να διοχετεύεις στα φροντιστήρια, ο χρόνος του παιδιού, το πήγαινε έλα... αλλά λέω ως εδώ είναι καλά να μη συσσωρευτούν πολλές ώρες. Γιατί πράγματι οι γονείς γύρω μας, συνομήλικοι γονείς, που έχουν παιδιά σαν το γιο μου, τους είναι πάρα πολύ μεγάλο άγχος κι αρχίζουν και με την οικονομική κρίση να βάζουν στο τρυπάκι και στο παιχνίδι τον παππού, τη γιαγιά να πληρώνουν τα φροντιστήρια, να κάνουν δεύτερη δουλειά οι γονείς για να βγάλουν αυτό το ποσό. (...)

- Σε συναισθηματικό επίπεδο τι σας προσφέρει η χρήση φροντιστηρίων;
- Ασφάλεια.
- Το παιδί είπαμε ότι αισθάνεται καλά με τα φροντιστήρια που παρακολουθεί.
- Ναι, αλλά δε θέλει πολλές ώρες. Μέχρι εδώ. Γιατί λέει «δεν αντέχω να διαβάζω άλλα για το σχολείο και άλλα για το φροντιστήριο.» οπότε μέχρι στιγμής δεν έχουμε αντιμετωπίσει κάποια δυσκολία, ρέει σωστά το θέμα.

Συν/ξη 33: Νομίζω ότι είναι το συμπλήρωμα, αυτό που θα δέσει το γλυκό ας πούμε.

- Τι αισθάνεστε απ' αυτό, αν μπορείτε να το πείτε με μια λέξη;
- Η ασφάλεια είναι μια λέξη που θα μπορούσα να τη χρησιμοποιήσω.
- Παρότι μου είπατε ότι είναι συγγενής σας η καθηγήτρια των κοριτσιών, θα σας άγχωνε η διαδικασία του να βρείτε φροντιστήρια, αν έπρεπε να μπειτε σ' αυτή τη διαδικασία;
- Σαφώς και θα με άγχωνε, αλλά επειδή ο τόπος εδώ είναι μικρός νομίζω ότι εύκολα παίρνεις μια σύσταση. Δηλαδή θα σου πει ο βενζινάς, ο μπακάλης, ο μανάβης, «πήγε εκεί το παιδί μου, έγραψε πάρα πολύ καλά σ' αυτό το μάθημα...» Βέβαια εντάξει, από εκεί και πέρα είναι να ταιριάζει και στο παιδί ο καθηγητής, ο τρόπος... παίζουν πολλά ρόλο.

Συν/ξη 34: Άγχος πολύ! Γιατί πλέον πρέπει να το αποφασίσεις απ' το Μάιο, να κλείσεις θέσεις!

- Σε συναισθηματικό επίπεδο τι σας προσφέρει η χρήση των φροντιστηρίων;
- Αισθάνομαι ότι καλύπτει τα κενά του παιδιού, παίρνει πιο πολλές γνώσεις. Νιώθω ασφάλεια.

Συν/ξη 35: Επειδή είναι ο δεύτερος γιος και τα έχω περάσει και με τον πρώτο γιο, ξέρω πώς θα κινηθώ.

- Σε συναισθηματικό επίπεδο τι σας προσφέρει η χρήση φροντιστηρίων;
- Ασφάλεια.

Συν/ξη 36: Είναι αρκετά αγχωτικό, πιθανότατα του χρόνου να χρειαστούμε γιατί θα είναι στη Γ' Λυκείου. Είναι αρκετά αγχωτικό κι επίσης τα κριτήρια που θα επιλέξουμε το φροντιστήριο ή τον καθηγητή για τα ιδιαίτερα για να έχουμε μία δεδομένη επιτυχία.

- Σε συναισθηματικό επίπεδο τι σας προσφέρει η χρήση των φροντιστηρίων;
- Έναν καθησυχασμό.

Συν/ξη 37: Για μένα δεν θα είναι κάτι, για το παιδί θα είναι ότι θα βοηθηθεί και θα αισθανθώ κι εγώ ότι αυτό που κάνει το κάνει γιατί το θέλει και θέλει βοήθεια πραγματικά, που θα του την προσφέρω. Δεν θα το δω πάντως σαν επιβάρυνση για κανένα λόγο!

Συν/ξη 38: Οφείλω να ομολογήσω ότι ναι μεν οι υποχρεώσεις είναι πάρα πολλές και είναι ένα έξοδο έξτρα και πάρα πολύ μεγάλο, όμως νιώθω ασφάλεια και εγώ ως μητέρα αλλά νιώθει ασφάλεια και το παιδί. Οπότε συναισθηματικά δεν μου δημιουργεί κανένα πρόβλημα. Νιώθω ότι με αυτόν τον τρόπο δίνω στο παιδί μου τα εφόδια που χρειάζεται και το πιο σημαντικό είναι ότι νιώθω ότι τον προστατεύω!

Συν/ξη 39: Πάρα πολύ με αγχώνει!

- *Τι σας προσφέρει σε συναισθηματικό επίπεδο η χρήση φροντιστηρίων;*
- *Ότι απαλύνει αυτό το άγχος, ότι θα καλυφθούν... δεν θα μείνουν κενά ή θα εντοπιστούν έγκαιρα. Ασφάλεια!*

Συν/ξη 40: Όχι, μέχρι τώρα όχι, γιατί πήγαινε σ' ένα φροντιστήριο. Τώρα τελευταία φιλοαγωνόμαστε, όχι πολύ... ίσως να μπορούμε να βρούμε κάτι ακόμα καλύτερο από αυτό, για να βοηθήσουμε ακόμα περισσότερο. Έχουμε μπει λίγο σ' αυτό το τριπάκι, γιατί πάμε για Γ' Λυκείου και σε κάποια θέματα έχουμε κάποια ερωτηματικά.

- *Φαντάζομαι ότι η επιλογή του σωστού φροντιστηρίου για τον κάθε γονέα δεν είναι και πολύ εύκολη διαδικασία...*
- *Πολλές φορές παίζει πολύ ρόλο και η συγκυρία που υπάρχει...*
- *Τι σας προσφέρει σε συναισθηματικό επίπεδο η χρήση φροντιστηρίων;*
- *Μία κάλυψη συναισθηματικά, δηλαδή ότι το παιδί μου κάτι κάνει, δουλεύει. Μία ασφάλεια.*

18. Το παιδί σας πώς αισθάνεται με τα φροντιστήρια που παρακολουθεί;

- **Είναι ευχαριστημένο; Κουράζεται;**
- **Ποιο είναι το καθημερινό του πρόγραμμα (περιγραφή)**

Δημόσιο Γενικό Λύκειο (ΓΕ.Λ)

Συν/ξη 1: Στην αρχή ώσπου να το συνηθίσει, λίγο τις ώρες του φροντιστηρίου κουραζόταν λίγο... αλλά όταν έρχεται και μου λέει «Μαμά έγραψα ένα διαγώνισμα απροειδοποίητο και πήρα 20 και είμαι μια χαρά!» ξεκουράζεται και παίρνει δύναμη για να συνεχίσει τον αγώνα που έχει αρχίσει για να φτάσει στις πανελλήνιες.

- *Ποιο είναι το καθημερινό του πρόγραμμα;*
- *Το πρωί μόλις θα σηκωθεί θα φάει το πρωινό της, θα φύγει για το σχολείο, μετά θα γυρίσει, θα φάει μεσημεριανό, θα ξεκουραστεί μια ωρίτσα, θα πάει φροντιστήριο, κάνει γύρω στις 2 ώρες την ημέρα φροντιστήριο και μετά θα γυρίσει σπίτι.*
- *Μου είπατε πριν ότι κάνει φροντιστήριο στα μαθήματα της κατεύθυνσης, αν θυμάμαι καλά.*
- *Ναι. Κάνει 6 μέρες την εβδομάδα από 2 ώρες την ημέρα.*
- *Εσείς συμμετέχετε με κάποιο τρόπο στις σχολικές του υποχρεώσεις;*
- *Όχι.*

Συν/ξη 2: Είναι ευχαριστημένη.

- *Ποιο είναι το καθημερινό της πρόγραμμα;*
- *Είναι φορτωμένο το πρόγραμμά της γιατί πρέπει να πάει και στο σχολείο, να ετοιμαστεί για τα φροντιστήρια...*
- *Όταν τελειώνει το σχολείο και μετά;*

- Προετοιμάζεται μετά για τα φροντιστήρια...
- *Όλο το μεσημέρι μέχρι το βράδυ;*
- Ναι, ναι ειδικά τώρα στη Γ' Λυκείου δεν έχει θα έλεγα καθόλου χρόνο...
- *Τρώει το μεσημέρι και μετά ξεκινάει;*
- Ναι, ναι.
- *Μέχρι τι ώρα το βράδυ περίπου;*
- Μέχρι 00:00 – 00:30... και 1:00 πολλές φορές (...) το φροντιστήριο το αργότερο που έχει είναι 22:30. 20:30 με 22:30...Αλλά μετά μέχρι να ετοιμαστεί πάει η ώρα 00:30...

Συν/ξη 3: Το καθημερινό του πρόγραμμα είναι περίπου 2 ώρες την ημέρα το φροντιστήριο και είναι 2 περίπου ώρες την ημέρα στίβο. Του δίνει λίγο ελεύθερο χρόνο στο σπίτι.

Συν/ξη 4: Ναι.

- *Κουράζεται;*
- Ναι.
- *Ποιο είναι το καθημερινό του πρόγραμμα; Τελειώνει το σχολείο...*
- Ναι. Και ανάλογα, αλλά σχεδόν κάθε μέρα έχει κάτι. Ή Φυσική ή Χημεία ή Βιολογία. Και όταν δεν έχει να πάει κάπου, διαβάζει. Λιγότερο για το σχολείο και περισσότερο για το φροντιστήριο.
- *Το παιδί το άλλο; Το αγόρι;*
- Αυτός είναι λίγο καινούργιος στο τέτοιο, μαθηματικά έχει κάνει 1 χρόνο, όπως σου είπα, και Αγγλικά που κάνει. Τώρα ξεκινάει και είναι αυτή την εβδομάδα που ξεκινάει τώρ... δεν ξέρουμε ακόμα. Και μία ώρα την εβδομάδα θα είναι. Του είπα απλώς «Οκ, αν θες να ξεκινήσεις, πάρ' το θετικά αλλά κάν' τα! Μην το βλέπεις...»

Συν/ξη 6: Το παρακολουθεί με μεγάλη χαρά, γιατί είδε κι εκείνη ότι τη βοήθησε πάρα πολύ κι ανέβηκε. Δηλαδή όταν το παιδί ανεβάσει τους βαθμούς του και βοηθιέται στις απορίες που έχει, που στην τάξη στο σχολείο δεν απαντώνται... στην τάξη της κόρης μου αυτή τη στιγμή είναι 28 παιδιά, δε μπορεί ο καθηγητής να απαντήσει σε 28 απορίες. Απλά λέει ότι παρακολουθήστε το μάθημα για να το καταλάβετε.

- *Ποιο είναι το καθημερινό πρόγραμμα της κόρης σας; Δηλαδή γυρίζει από το σχολείο, τρώει κάτι και μετά τι κάνει;*
- Τις δύο μέρες την εβδομάδα, δηλαδή Δευτέρα και Πέμπτη, δεν τρώει, πάει από το σχολείο κατευθείαν φροντιστήριο. Σήμερα δηλαδή συγκεκριμένα πήγε 14:00-16:00 και τώρα έφυγε πάλι, έχει 18:00-20:00. Ενδιάμεσα κάνει τα μαθήματά της συν τα μαθήματα του φροντιστηρίου, βέβαια διαβάσει το βράδυ... η δουλειά είναι διπλή όταν έχει φροντιστήριο, το διάβασμα, οι ασκήσεις.
- *Κι έχει και του σχολείου να υποθέσω...*
- Έχει του σχολείου και οποιαδήποτε απορία έχει και δεν έχει καταλάβει στην παράδοση στο σχολείο, τη συζητάει με τον φροντιστή της. Γι' αυτό λέω ότι το κάνει με ευχαρίστηση και το θέλει πολύ.

Συν/ξη 7: Επειδή είπα πιο πριν ότι η επιλογή γίνεται και από τους δύο μας, οι καθηγητές που έχουν «επιλεχθεί» είναι αυτοί που αισθάνεται άνετα μαζί τους. Κι αυτό είναι και το πιο σωστό.

- *Κουράζεται; Ποιο είναι το καθημερινό του πρόγραμμα; Δηλαδή γυρίζει απ' το σχολείο και τι κάνει;*
- Γυρίζει απ' το σχολείο... θέλω να σας πω ότι είναι περισσότερες οι ώρες μαθημάτων των φροντιστηρίων απ' ό,τι του σχολείου, δηλαδή θα κάτσει περισσότερο ν' ασχοληθεί με τα μαθήματα των φροντιστηρίων παρά με του σχολείου. Και πολλές φορές αναρωτιέμαι και των ρωτάω κι εγώ η ίδια, λέω «Με το σχολείο έχουμε κάτι;» και η απάντηση είναι «Όχι, δεν έχουμε κάτι συγκεκριμένο». Περισσότερο θα ασχοληθεί δηλαδή με τα μαθήματα των φροντιστηρίων παρά του σχολείου. Οι ώρες που μπορεί να κάτσει την ημέρα θα είναι 3 ώρες! Παραπάνω δεν κάθεται!

Συν/ξη 8: Κουράζεται αλλά έχουμε ρυθμίσει έτσι το πρόγραμμά του για να έχει χρόνο μέσα στην εβδομάδα. Φέτος. Για του χρόνου δε θέλω να το σκέφτομαι.

Συν/ξη 9: Πολύ κουράζεται, πολύ...

- Ποιο είναι το καθημερινό του πρόγραμμα και αν μπορείτε να μου το περιγράψετε εν συντομία;

- Το πρωί πηγαίνει στο σχολείο, γυρίζει στις 14:00, θα φάει και μετά αρχίζει απ' τις 17:30-18:00 μέχρι τις 22:00 φροντιστήρια, το βράδυ. Έρχεται στις 22:00, έχει πίεση, έχει νεύρα. Κουράζεται πολύ!
- Εσείς συμμετέχετε με κάποιον τρόπο στις σχολικές του υποχρεώσεις;
- Εγώ μόνο αν την πάω φροντιστήριο, δεν κάνω κάτι άλλο. Και να έχει το φαγητό της ζεστό, αυτά.
- *Καλύπτετε τις ευρύτερες ανάγκες της.*
- Ναι, ναι.

Συν/ξη 10: Η αλήθεια είναι ότι το πρόγραμμά του το ρύθμισε μόνος του. Τι εννοώ μ' αυτό: ότι πέρυσι που ξεκινήσαμε είχαμε κάποια μαθήματα και τα Σαββατοκύριακα, ενώ φέτος επέλεξε να τα έχει ελεύθερα τα Σαββατοκύριακα. Αισθάνεται άνετα και θεωρώ ότι δεν κουράζεται και τόσο απ' τα λεγόμενα που λέει. Με 2-2,5 ώρες στις 5 μέρες της εβδομάδας θεωρώ κι απ' αυτά που μου λέει ότι είναι λίγο άνετος και ξεκούραστος.

- *Οπότε, όσον αφορά το καθημερινό του πρόγραμμα, γυρίζει απ' το σχολείο το μεσημέρι, τρώει κάτι υποθέτω και ξεκινάει διάβασμα; Πηγαίνει φροντιστήριο; Τι κάνει;*
- Συνήθως το πρόγραμμα των φροντιστηρίων είναι απ' τις 3 μέχρι τις 4 το ένα μάθημα και το άλλο έρχεται λίγο πιο αργά, γύρω στις 7-8 ή 7-8:30... κάπως έτσι. Στα ενδιάμεσα εννοείται ότι ξεκουράζεται και διαβάζει.

Συν/ξη 11: Κουράζεται και κάθε μέρα είναι ένας αγώνας. Ευπνάμε, να πει τη βιταμίνη της, να πάρει τα δεκατιανά της για να έχει κάτι έξτρα να φάει γιατί πάει κατευθείαν... όταν βρέχει την κατεβάζει ο άντρας μου γιατί είναι στο Συνοικισμό το Λύκειο και το φροντιστήριο είναι στο κέντρο... δηλαδή είναι ένα πακέτο δύσκολο, αλλά τελειώνει...

Συν/ξη 12: Εκεί αρχίζει ένα πρόβλημα με τα ωράρια, γιατί το φροντιστήριο πρέπει να ικανοποιήσει πολλές ανάγκες μαζί. Δηλαδή τα ωράρια που θα προτείνει το φροντιστήριο στο δικό μου το παιδί θα πρέπει να ικανοποιήσουν και τις ανάγκες για μετακινήσεις, για αποστάσεις και άλλα μαθήματα και των άλλων μαθητών. Εκεί δεν μπορούμε να είμαστε πάντα ευχαριστημένοι. Στις πιεσμένες μέρες θα υπάρχει μια ένταση, ένας εκνευρισμός, κούραση, τρεχάλα... αλλά είναι αναγκαίο κακό, δεν μπορείς να κάνεις κάτι άλλο.

- *Ποιο είναι το καθημερινό του πρόγραμμα;*
- Η κόρη μου που είναι στη Γ' Λυκείου θα διαβάσει και θα ξεκινήσει από τις 17:00 μέχρι τις 19:00 ή τις 20:00 να έχει μάθημα. Και μετά θα φάει και θα ξαναδιαβάσει.

Συν/ξη 13: Γυρίζει από το σχολείο, τρώει και μετά ξεκινάει. Ας πούμε 15:00-17:00 έχουμε Έκθεση. Μένει ένα κενό τώρα επειδή η δικιά μου έδινε και αθλήματα, τελειώσαμε χθες, συνεχίζουμε όμως πάλι από την Πέμπτη και την άλλη εβδομάδα γιατί δίνει για Ικάρων και έχουμε και εκεί να δώσουμε. Είναι πιεσμένο το πρόγραμμά της. Δηλαδή έρχεται από το σχολείο, τρώει, έχει φροντιστήριο, τώρα είχαμε και στίβο που πήγαινε. Όπως σήμερα ας πούμε είχε 15:00-17:00 Έκθεση, 17:00-19:00 στίβο και 19:30-21:30 Μαθηματικά.

Συν/ξη 14: Έχει ελεύθερο χρόνο, δεν έχει κάθε μέρα δηλαδή φροντιστήρια. Αυτές οι 4 ώρες μοιράζονται σε 3 μέρες, τις υπόλοιπες 4 μέρες της εβδομάδας τις έχει ελεύθερες και κάνει τα μαθήματά της, πηγαίνει και μουσική, τη δραστηριότητά της, κάνει πιάνο, φιλαρμονική. Ακόμα εξακολουθεί δηλαδή να έχει δραστηριότητες εξωσχολικές πέρα από το διάβασμά της και γενικά έχει ένα πρόγραμμα που είναι μπορώ να πω, για την τάξη που είναι τώρα και για την ηλικία, χαλαρό θα έλεγα. Δεν είναι πιεστικό.

Συν/ξη 15: Είναι ευχαριστημένη αλλά εντάξει, κουράζεται.. γυρίζει από το σχολείο, ίσα που προλαβαίνει να φάει και μετά ξεκινάει σερί μέχρι το βράδυ (...) άκουγε κάθε χρόνο που λένε πολλοί «Έλα μωρέ, άμα δεν περάσεις δεν πειράζει!» και εκείνη λέει «Μα πειράζει!» Δηλαδή σε πρώτη φάση πειράζει, όταν έχεις προσπαθήσει 1,5 χρόνο με διαβάσματα, ιδιαίτερα, φροντιστήρια κλπ και δεν πετύχεις αυτό που θες, προφανώς και πειράζει!

Συν/ξη 16: Είναι ευχαριστημένο αλλά επειδή είναι αρκετά επιβαρυνμένο, οπωσδήποτε υπάρχει κόπωση η οποία γίνεται πιο αισθητή και σε συγκεκριμένα διαστήματα. Ένα παιδί της Γ' Λυκείου γύρω στο Δεκέμβριο πάντα εκδηλώνει κόπωση. Πάντως ρέει φυσιολογικά το όλο θέμα.

Συν/ξη 17: Είναι ανάμεικτα. Σε άλλα μαθήματα κουράζεται, σε άλλα μαθήματα πιέζεται. Ας πούμε στα θετικά μαθήματα που δεν της αρέσουν, πιέζεται.

- ποιο είναι το καθημερινό της πρόγραμμα;
- έχει πολλά φροντιστήρια.

Συν/ξη 18: Το παιδί μου τώρα πέρασε ένα μεγάλο άγχος όσον αφορά τα Αγγλικά του, διότι θα έδινε τώρα το Μάιο για Proficiency αλλά τους πίεσαν πάρα πολύ! Είναι πολύ καλή στα Αγγλικά οπότε εκεί η κυρία πέταξε μια φράση του τύπου «Ξεχάστε το Πάσχα φέτος! Δεν θα κάνετε Πάσχα!» Και η κόρη μου αγχώθηκε πάρα πολύ! Και στενοχωρήθηκα πάρα πολύ και της είπα «Δεν πειράζει! Δεν χρειάζεται να πάρεις το Proficiency τώρα. Μπορείς να το πάρεις και αργότερα ως φοιτήτρια. Αν θέλεις μπορούμε να βάλουμε μια δασκάλα να κάνεις ιδιαίτερα συντηρητικά μια φορά την εβδομάδα και δεν υπάρχει κανένα πρόβλημα! Μην το πάρεις σαν αποτυχία!» Είναι και η ηλικία τώρα δύσκολη, είναι πολύ ευαίσθητη ηλικία! Τώρα έχει χαλαρώσει, κάνει τα μαθήματά της, έχει αφοσιωθεί σε αυτό.

Συν/ξη 19: Κουράζεται αρκετά, φέτος ειδικά. Πέρυσι λιγότερο, πέρυσι ήταν μια ρουτίνα που την έκανε πολύ πιο άνετα, αλλά φέτος κουράζεται γιατί ο χρόνος δεν επαρκεί.

- Πέρυσι ήταν και λιγότερα τα μαθήματα ...
- Πέρυσι ήταν λιγότερες οι ώρες, δεν είχε το μάθημα του Σαββάτου, το σχέδιο, το οποίο της τρώει κι όλο το Σάββατο γιατί είναι βωρο. Ήταν ότι δεν είχε το άγχος των Πανελλαδικών, που τώρα το έχει γιατί πρέπει να βγει η ύλη, ενώ πέρυσι δεν το σκεφτόταν αυτό. Και σίγουρα είναι κουρασμένη γιατί η δεύτερη χρονιά που το κάνει σερτί.

Συν/ξη 20: Έχει κάθε μέρα φροντιστήριο εκτός Παρασκευής. Το έχει δεχτεί, το έχει βάλει στο πρόγραμμά του – γιατί ξέρει ότι δεν γίνεται και διαφορετικά – οπότε δεν έχουμε πλέον διαμάχες σχετικά με το ότι θα πας, δεν θα πας. Και αισθάνεται και εκείνος βέβαια καλυμμένος και ασφαλής.

- Μπορείτε να μου περιγράψετε σε γενικές γραμμές το καθημερινό του πρόγραμμα;
- Μετά το σχολείο θα διαβάσει, κοιμάται ένα 20λεπτο με μισάωρο και μετά φεύγει για το φροντιστήριο. Μετά γυρνάει και έχει γυμναστήριο.
- Τι ώρα γυρίζει περίπου από το φροντιστήριο;
- Ανάλογα με τη μέρα. Υπάρχουν μέρες που έρχεται στις 22:30, υπάρχουν όμως και μέρες που γυρνάει στις 18:00.

Συν/ξη 21: Είναι ευχαριστημένο, αλλά γενικά οι ώρες είναι πολλές και κουράζεται. Και θέλει άλλο διάβασμα για το σχολείο, άλλο για το φροντιστήριο, γιατί συνήθως το φροντιστήριο τρέχει μπροστά, και αυτό τα στρεσάρει και τα αγχώνει και τα κουράζει βεβαίως.

Συν/ξη 22: Είναι φορτωμένο, αγχωμένο, πιεσμένο.

- Ποιο είναι το καθημερινό του πρόγραμμα;
- Δεν έχει κάθε μέρα φροντιστήριο ούτε κάθε μέρα ιδιαίτερο. Φροντιστήριο έχει δύο φορές την εβδομάδα κι ένα Σάββατο και τα ιδιαίτερα έρχονται άλλες 3 ώρες μες στην εβδομάδα.
- Έχει λίγο χρόνο δηλαδή;
- Δευτέρα απόγευμα, Παρασκευή απόγευμα, Τετάρτη απόγευμα...

Πρότυπο Λύκειο

Συν/ξη 23: Ο γιος μου επέλεξε να έχει 1 ώρα την εβδομάδα Χημεία, που είναι λίγο. Την Τρίτη έχει 4 ώρες Μαθηματικά στο κέντρο. Και τα υπόλοιπα είναι Σαββατοκύριακο, δηλαδή έχει την Κυριακή Έκθεση και το Σάββατο 3 ώρες Φυσική. Οπότε δεν είναι γενικά ένα πάρα πολύ επιβαρυνόμενο πρόγραμμα.

Συν/ξη 24: Είναι ευχαριστημένο, κουράζεται σίγουρα αλλά θεωρώ ότι άμα πήγαινε σ' ένα φροντιστήριο που κάνουν 5 ώρες την ημέρα, θα κουραζόταν περισσότερο. Ένας λόγος που το απέφυγα το φροντιστήριο, ήταν και αυτός, γιατί άκουγα για εξαντλητικά ωράρια. Τουλάχιστον τώρα έχει ας πούμε λίγο χρόνο. Σαββατοκύριακο ας πούμε δεν έχει καθόλου ιδιαίτερα, είναι ελεύθερος για να καθίσει να ξεκουραστεί, να βάλει σε μια τάξη τις σκέψεις του, να βγει έξω, να έχει το χρόνο του δηλαδή. Το πολύ πολύ να γράψει ένα διαγώνισμα και να διαβάσει, αλλά τουλάχιστον δεν έχει αυτό το πήγαινε έλα ή να έρθει ο καθηγητής στο

σπίτι. Είναι μόνο οι καθημερινές του. Ας πούμε την Τετάρτη έχει μόνο μια καθηγήτρια, ένα δώρο. Σήμερα ας πούμε έχει μιάνιση ώρα με τον Φυσικό του, δυο μέρες μόνο πιάζεται λίγο παραπάνω γιατί έχει δύο καθηγητές στη σειρά.

Συν/ξη 25: Θεωρώ ότι είναι γενικά είναι ευχαριστημένος. Το λίγο ή το πολύ δεν μπορώ να το κρίνω, αλλά σε σχέση με τα φροντιστήρια κάνει πολύ λιγότερες ώρες. Αυτός θεωρεί, επειδή είναι εστιασμένα μόνο σ' εκείνον, ότι δεν χάνει χρόνο που θα χανόταν στο φροντιστήριο αν πιθανόν εξηγούσαν κάτι που κάποιος δεν ο καταλάβαινε και χρειαζόταν περισσότερη ώρα, ενώ εδώ δεν υπάρχουν αυτά τα θέματα και καλύπτονται αυτά. Δεν κάνει πάντως πολλές ώρες. Η δυσκολότερή του μέρα να έχει 4 ώρες μάθημα. Είναι αρκετά ελαφρύ θεωρώ για Γ' Λυκείου.

Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑ.Λ)

Συν/ξη 26: Η κόρη μου που είναι στο Γενικό Λύκειο είναι ένα παιδί πιο συγκαταβατικό, είναι κουρασμένη αλλά είναι ευχαριστημένη από τη χημεία με τους καθηγητές. Δηλαδή εμένα αυτό με ανακούφισε γιατί θα μπορούσαμε να θέλουμε και αλλαγές και τέτοια... Με το παιδί στο ΕΠΑΛ πάμε σπρώχνοντας, που δεν κάνει και πολλές ώρες. Έχει πιο ευέλικτο πρόγραμμα και πάντα θα είναι ευέλικτο, γιατί μίλησα με τους καθηγητές και είναι λίγες οι ώρες, είναι πολύ λίγη η ύλη στα Μαθηματικά του ΕΠΑΛ. Θα είναι λίγες και πάλι σε σχέση με το παιδί του Γενικού Λυκείου.

Συν/ξη 28: Είναι ευχαριστημένος σίγουρα και από τους δύο. Ο γιος μου, όπως και τα περισσότερα παιδιά, πρέπει να συμπαθεί τον καθηγητή γιατί αν δεν τον συμπαθεί δεν υπάρχει περίπτωση να είναι καλός σε τίποτα! Υπάρχουν παιδάκια που γνωρίζω που είναι καλά με όλους τους καθηγητές, όπως και να είναι θα πάνε καλά. Ο δικός μου θέλει να συμπαθήσει τον άνθρωπο που έχει απέναντί του. Όσον αφορά το πρόγραμμά του, γυρίζει απ' το σχολείο, θα φάει, θα ξεκουραστεί κι επειδή, όπως σου είπα ασχολείται πάρα πολύ με τη φύση, με τις καλλιέργειες κι επειδή έχουμε και σπίτι με κήπο, ασχολείται πάρα πολύ με δένδροφυτεύσεις, με γεωπονικά διάφορα, επομένως αυτό είναι το χόμπι του και μετά το σχολείο το μεσημέρι, μετά το φαγητό, χωρίς να κοιμηθεί, χωρίς να ξεκουραστεί πάει εκεί και ξεκουράζεται εκεί. Τώρα ας πούμε φυτεύει γκαζόν. Μετά θα οργώσει, μετά θα κάνει κάτι άλλο... Αυτή είναι η ξεκούρασή του, του βγαίνει το στρες της ημέρας απ' το σχολείο και το απόγευμα θα διαβάσει, θα πάει το φροντιστήριό του και οτιδήποτε άλλο έχει.

Συν/ξη 29: Είναι αλλά έχει κουραστεί πάρα πολύ, θέλει να τελειώνει. Δεν αντέχει άλλο!

- Ποιο είναι το πρόγραμμά του καθημερινά;
- Κάνει ιδιαίτερα κάθε μέρα από δύο μαθήματα. Τώρα είναι πολύ ωραία τα πράγματα γιατί απ' το ΕΠΑΛ γυρίζει νωρίς, δηλαδή 13:00-13:30 είναι εδώ, οπότε έχει την άνεση και να φάει και να χαλαρώσει, ενώ όταν ήταν στο ιδιωτικό δεν υπήρχε αυτό το πράγμα, ήταν πνιγμένος. Δηλαδή η κόρη μου δεν είχε χρόνο ούτε να φάει όταν έδινε! Ο Ηλίας φέτος έχει άνεση. Δεν είναι και πολύ διαβασμένος, θα προετοιμαστεί λιγάκι για το μάθημα κι έχει μετά όμως το ένα απανωτά με το άλλο.
- Μέχρι το βράδυ ας πούμε;
- Ναι, ναι. Και φανταστείτε ότι εκείνος έχει το πιο χαλαρό πρόγραμμα που μπορεί να υπάρξει. Δηλαδή πραγματικά έπρεπε να έχουμε κάνει αυτή τη συνέντευξη με την κόρη μου, που είχε πάρα πολλές ώρες και διάβαζε μετά. Εκείνος τουλάχιστον δε διαβάζει! Δηλαδή ό,τι διαβάζει είναι στο ιδιαίτερο.

Συν/ξη 30: Ναι, είναι πολύ ευχαριστημένο.

Ιδιωτικό Λύκειο

Συν/ξη 31: Όχι, δε συμμετέχω πέρα από το ότι έχω αναλάβει προσωπικά όλες τις μεταφορές του παιδιού. Για την ερώτηση, το παιδί είναι ευχαριστημένο με τα φροντιστήρια και τους καθηγητές, αρκετά.

Συν/ξη 32: Ναι, αλλά δε θέλει πολλές ώρες. Μέχρι εδώ. Γιατί λέει «δεν αντέχω να διαβάζω άλλα για το σχολείο και άλλα για το φροντιστήριο.» οπότε μέχρι στιγμής δεν έχουμε αντιμετωπίσει κάποια δυσκολία, ρέει σωστά το θέμα.

Συν/ξη 33: Πολύ καλά.

- Υπάρχει ένα πρόγραμμα πολύ γεμάτο μου είπατε λόγω προπονήσεων που ούτως ή άλλως τρέχουν όλη μέρα
- Ναι... δεν είναι μόνο ότι έχει να κάνει με το σχολείο και το φροντιστήριο είναι και οι προπονήσεις. Έχουν προπόνηση ένα 4ωρο κάθε μέρα πρωί και απόγευμα... γι' αυτό όπως σας είπα και πριν πήγαμε στο ιδιωτικό σχολείο για να κερδίσουμε χρόνο από τα φροντιστήρια όπως και για τον ίδιο λόγο αποφύγαμε το οργανωμένο φροντιστήριο.

Συν/ξη 34: Κουράζεται λίγο, αλλά νομίζω ότι κι αυτός αισθάνεται πιο σίγουρος.

- Ποιο είναι το καθημερινό του πρόγραμμα;

- Είναι πολλές οι ώρες... πήγαινε και μουσική, την σταματήσαμε φέτος... Έρχεται στις 16:00, έχει 2 ώρες φροντιστήρια, να κάτσει να διαβάσει και μετά τις 20:00 έχει προπονήσεις, αυτό είναι άλλο κομμάτι.

Συν/ξη 35: Σίγουρα κουράζεται αλλά είναι ευχαριστημένος γιατί βλέπει ότι γίνεται πάρα πολύ καλή δουλειά.

- Ποιο είναι το καθημερινό του πρόγραμμα;

- Γυρίζει από το σχολείο, τρώει, ξεκουράζεται και τις απογευματινές ώρες έχει τα φροντιστήρια.

Συν/ξη 36: -

Συν/ξη 37: Γενικότερα είναι ευχαριστημένος και τα επιπλέον μαθήματα που κάνει με τον δάσκαλό του τα κάνει με χαρά, δεν τα κάνει υπό πίεση, γιατί κι εκείνος το ζήτησε από μόνος του. Αυτή η κατάσταση έγινε λόγω του covid, κάποια πράγματα πήγαν πίσω, ήταν δύσκολα τα μαθήματα με το ίντερνετ, κόλλαγε το ίντερνετ...

Συν/ξη 38: Είναι ευχαριστημένος, προς το παρόν δε μπορώ να πω ότι πιέζεται, τον έχει τον χρόνο του και έχει ταιριάξει και με την κοπέλα που του κάνει τα ιδιαίτερα.

Συν/ξη 39: Ότι κουράζεται κουράζεται! Αλλά είναι και ευχαριστημένο γιατί θεωρεί ότι του παρέχει μία βοήθεια. Όσον αφορά το καθημερινό του πρόγραμμα, γυρίζει απ' το σχολείο, τρώει και μετά ετοιμάζει κάποια μαθήματα που σχετίζονται με το μάθημα που θα έχει πιο μετά και μετά είναι η ώρα του μαθήματος, όπου προετοιμάζουν πράγματα που είναι της επόμενης μέρας.

- Επειδή το συγκεκριμένο σχολείο στο οποίο φοιτά το παιδί σας σε γενικές γραμμές έχει πολύ καλή φήμη και φαντάζομαι ότι είναι και απαιτητικό –εσείς θα μου το επιβεβαιώσετε– οι απαιτήσεις οι καθημερινές για τις σχολικές υποχρεώσεις σε συνδυασμό με αυτές του φροντιστηρίου είναι περισσότερες από τις απαιτήσεις ενός δημόσιου σχολείου συνδυαστικά με το φροντιστήριο; Ισχύει αυτό που λέω ή όχι;

- Ισχύει γιατί είναι πάρα πολύ αυστηροί με τη βαθμολογία.

- Δηλαδή πρέπει να διαβάζει περισσότερο για το σχολείο;

- Πρέπει να διαβάζει γιατί δεν είναι εύκολοι οι βαθμοί, δε συγχωρούνται λάθη! Δεν έχει να κάνει τόσο με τον όγκο δουλειάς που παίρνει στο σπίτι, έχει να κάνει με το γεγονός ότι το λάθος δεν συγχωρείται επ' ουδενί !

Συν/ξη 40: Εντάξει, τώρα τα παιδιά κουράζονται γιατί δεν έχει μόνο το φροντιστήριο. Έχει διάβασμα, έχει αθλοπαιδιές, έχει κι άλλα πράγματα. Γενικά δεν τη νοιάζει, προσπαθεί!

- Ποιο είναι το καθημερινό πρόγραμμα σε γενικές γραμμές;

- Γυρίζει από το σχολείο, τρώει και πολλές φορές φεύγει κατευθείαν για το φροντιστήριο, γυρίζει να διαβάσει ή να πάει για προπόνηση. Δε μένει άλλος χρόνος. Γυρίζει αργά, μετά τις 15:00, οπότε ο χρόνος είναι πολύ περιορισμένος.

19. Σε γενικότερο επίπεδο, τι προσδοκάτε για το παιδί σας και το επαγγελματικό του μέλλον και πως θεωρείτε ότι το στηρίζετε σε αυτή τη δύσκολη και απαιτητική περίοδο της ζωής του;

Δημόσιο Γενικό Λύκειο (ΓΕ.Λ)

Συν/ξη 1: Προσδοκώ ό,τι καλύτερο για το παιδί μου και για το μέλλον του και θεωρώ ότι προσπαθώ να τη στηρίζω και να είμαι δίπλα της σε όλη αυτή τη δύσκολη... όχι δύσκολη, ευχάριστη... στην καθημερινότητα, παρόλο που μπορεί να κουράζεται, να θέλει να κοιμηθεί λίγο παραπάνω αλλά θα πρέπει να σηκωθεί...

Συν/ξη 2: Εγώ δεν έχω τις γνώσεις να τη βοηθήσω, γι' αυτό στράφηκα στα φροντιστήρια. Και πιστεύω ότι θα έχει τη βοήθεια. Το θέλει κιόλας και πιστεύω ότι θα έχει (...) συναισθηματικά προσπαθώ να τη στηρίζω. Να μην την αγχώνω, να μην τη φορτώνω, θετικά προσπαθώ...

Συν/ξη 3: Θεωρώ ότι προσφέρω ό,τι μπορώ για να καταφέρει να κάνει το επάγγελμα που του αρέσει, μ' ενδιαφέρει να κάνει κάτι που του αρέσει και τον ενδιαφέρει και ό,τι μπορώ θα το κάνω. Δηλαδή τον ενδιαφέρει να κάνει Γυμναστική Ακαδημία ΕΚΠΑ, γι' αυτό κιόλας πάμε στίβο. Αλλά θέλει να πάει μέσω των Οικονομικών. Έχει ξεκινήσει και στο φροντιστήριο Οικονομικά, θεωρώ ότι δεν είναι κάτι παραπάνω που μπορώ να κάνω.

Συν/ξη 4: Εγώ η αλήθεια είναι – ακούγεται λίγο κλισέ – αλλά πραγματικά αυτό που θέλω είναι να είναι χαρούμενη με αυτό που θα διαλέξει. Τώρα πιστεύει ότι είναι για Ιατρική. Αν αλλάξει και δε μπει Ιατρική και μπει κάπου αλλού, αρκεί να διαλέξει κάτι που θέλει, που την ικανοποιεί και να έχει το θάρρος να σταματήσει οποιοσδήποτε σπουδές κάνει, αν βλέπει ότι δεν είναι γι' αυτήν. Και να έχει το θάρρος να αλλάξει και να πει «οκ, κάνω κάτι άλλο!» Θέλω πραγματικά να μην κάνει τίποτα για μας, για να ικανοποιήσει εμάς, αλλά να το κάνει για τον εαυτό της. Απλώς να κάνουν κάτι που τους αρέσει.

Συν/ξη 5: Πολύ απαιτητική θα έλεγα, πολύ δύσκολη, υπάρχει ανταγωνισμός, αθέμιτος κιόλας. Θα ήθελα καταρχάς να είναι υγιής. Δεύτερον να είναι άνθρωπος σωστός στην κοινωνία, να έχει τα όριά του, μην τα παραβεί για κάποιον/κάποιους ποτέ και να ακολουθήσει αυτό που την αντιπροσωπεύει, αυτό που θέλει, που το ψάχνει από καιρό, που της αρέσει, το αγαπά.

Συν/ξη 6: Αυτό που προσδοκώ είναι να μορφωθεί. Πρώτα με απασχολεί να έχει μόρφωση, παιδεία και μετά να επιλέξει ένα επάγγελμα, μια δουλειά. Δηλαδή ακόμα και αν δε χρειαζόταν να εργαστεί, εγώ πάλι θα επεδίωκα με όλους τους τρόπους να μορφωθεί. Είναι το άλφα και το ωμέγα για μένα αυτή τη στιγμή! Ζω, δουλεύω για να στηρίξω το παιδί μου να πάρει τη μόρφωση που του αξίζει, όπως όλα τα παιδιά!

Συν/ξη 7: Επειδή εγώ δεν είμαι απ' τις μαμάδες που πιέζω τα παιδιά μου ούτε στο πρώτο ούτε στο δεύτερο, επιθυμώ η επιλογή επαγγέλματος να είναι καθαρά δική του, ναι μεν θα πω τη γνώμη μου, γιατί όπως είπα εξελισσόμαστε και είναι διαφορετικά. Μπορεί εγώ να ήθελα κάτι άλλο να κάνει αλλά όπως υπάρχει τώρα η κατάσταση αυτή σέβομαι την επιλογή του κι επειδή «πατάει» επάνω μου γιατί με ρωτάει: «Εσύ δεν έκανες αυτό που ήθελες; Άρα άσε με να κάνω κι εγώ αυτό που θέλω. Δεν κάνεις αυτό που αγαπάς;» Έτσι κι εγώ απ' αυτή την άποψη δεν θέλω να τον πιέζω και είμαι κοντά του στην απόφαση που θα πάρει.

Συν/ξη 8: Θεωρώ ότι από τη μια πρέπει να επιλέξει μία σχολή που να του αρέσει, το βασικότερο και δεύτερον του παρέχω και κάποιες πληροφορίες για κάποιες σχολές γιατί, επειδή δουλεύω στο νοσοκομείο, γνωρίζω 5 πράγματα. 5 πληροφορίες επαγγελματικές μπορώ να τις παρέχω συμβουλευτικά.

Συν/ξη 9: Θα ήθελα να περάσει κάπου, σε μια καλή σχολή που να έχει κάποιο μέλλον. Θέλει Χημικό να περάσει. Αλλά αυτό λέω, ότι κι αν δε γίνει αυτό υπάρχουν κι άλλα πράγματα που μπορεί να κάνει. Γιατί δε θέλω να την αγχώνω πολύ. Γιατί αγχώνεται πολύ!

Συν/ξη 10: Αυτό που θέλω εγώ είναι να κάνει στη ζωή του κάτι που να τον ικανοποιεί, που να είναι ευτυχισμένος. Από εκεί και έπειτα θα είναι δικές του οι επιλογές. Οπότε εγώ δεν θέλω να περιμένω κάτι,

απλά προσδοκώ αυτό που θα επιλέξει να το κάνει αν όχι ευτυχισμένο, λιγάκι χαρούμενο! Γιατί δυστυχώς οι 7 στους 10 γύρω μας κάνουν μια δουλειά από ανάγκη κι όχι επειδή το θέλουν.

Συν/ξη 11: Εμείς είμαστε από κοντά και το ξέρει ότι ανά πάσα στιγμή για οτιδήποτε θελήσει είμαστε δίπλα της, προσπαθούμε να μην την αγχώνουμε και τη στηρίζουμε στις επιλογές της. Δηλαδή εγώ θέλω να είναι γερή πρώτο απ' όλα, να είναι υγιής. Και στο επόμενο στάδιο να βρει κάτι που να της αρέσει για να μπορέσει να το καταφέρει, να το εξελίξει και να νιώθει καλά με αυτό που κάνει. Επειδή το έχω ζήσει, θεωρώ ότι είναι μεγάλη ευτυχία αυτό το πράγμα, να εμπλακείς επαγγελματικά σε κάτι που σου αρέσει και το αγαπάς. Δεν συμβαίνει με όλους. Αλλά καταρχήν να βρει το δρόμο της, αυτό που θέλει να κάνει.

Συν/ξη 12: Εκείνο που προσδοκώ είναι να καταφέρει να μπει στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αφού είναι η επιθυμία του και από μια σχολή βάσης να οδηγηθεί στο επάγγελμα που θα το κάνει ευτυχισμένο και θα του δώσει και οικονομική ανεξαρτησία. Να το βοηθήσω δηλαδή να φτάσει εκεί.

Συν/ξη 13: Το στηρίζουμε και ψυχολογικά. Το ότι κάνει την προσπάθειά του και ό,τι κάνει. Δεν είναι ότι αν έχει αποτυχία στις Πανελλήνιες τελείωσε και η ζωή μας. Αν θέλει να δώσει και δεύτερη φορά, να δώσει. Στο οτιδήποτε θελήσει, δίπλα της θα είμαστε! Όπως και ο κάθε γονιός, περιμένουμε να αποδώσουν αυτά στο καλύτερο. Και η προσπάθεια του παιδιού και εμείς. Εμένα πιο πολύ η κόρη μου θέλει να πετύχει σε στρατό, σε αεροπορία, σε τέτοια... την φαντάζομαι λίγο με τη σχολή αλλά δεν ξέρω κατά πόσο θα το πετύχουμε, θα δούμε!

Συν/ξη 14: Εγώ προσδοκώ να πετύχει αυτό που έχει επιλέξει, γιατί η ίδια το έχει επιλέξει και το επιθυμεί. Δεν έχω να περιμένω κάτι, περιμένω να δω αν αυτό που έχει στοχεύσει θα καταφέρει. Δεν την πιέζω. Συζητάω μαζί της πολύ ανοιχτά και της λέω και εγώ και ο πατέρας της ότι κάνει αυτή την προσπάθεια, δεν σημαίνει ότι αν δεν πετύχει δεν υπάρχει άλλος δρόμος ή δεν υπάρχει άλλη επιλογή. Από εκεί και πέρα θα περιμένουμε να δούμε αν αυτό που έχει αποφασίσει να ακολουθήσει θα το πετύχει. Υπάρχει μια αγωνία για το αν θα καταφέρει να μπει εκεί που θέλει, για το αν θα της αρέσει αυτό που τελικά έχει επιλέξει, για το αν θα συνεχίσει να το υποστηρίζει ως το τέλος και για το αν θα το ακολουθήσει σαν επάγγελμα.

Συν/ξη 15: Η προσδοκία μου είναι να πετύχει τον στόχο της. Αυτό που λέει και η ίδια και επειδή άκουγε κάθε χρόνο που λένε πολλοί «Ελα μωρέ, άμα δεν περάσεις δεν πειράζει!» και λέει «Μα πειράζει!» Δηλαδή σε πρώτη φάση πειράζει, όταν έχεις προσπαθήσει 1,5 χρόνο με διαβάσματα, ιδιαίτερα, φροντιστήρια κλπ και δεν πετύχεις αυτό που θες, προφανώς και πειράζει! Δεν χάθηκε βέβαια και ο κόσμος, εννοείται ότι αποφασίζεις τι θα κάνεις. Αυτό που θέλω είναι να πετύχει τον στόχο της και οι προσπάθειές της όντως να ανταμειφθούν γιατί προσπαθεί. Είναι ένα παιδί στοχοπροσηλωμένο. Αυτό θέλω για εκείνη!

Συν/ξη 16: Εμείς αυτό που επιθυμούμε και του το είχαμε πει και το είχαμε συζητήσει είναι με ωριμότητα να κατασταλάξει – γιατί το πεδίο του είναι δύσκολο επιστημονικό πεδίο – να επιλέξει ένα επάγγελμα, να σκεφτεί με τι θέλει να ασχοληθεί το υπόλοιπο της ζωής του. Και έτσι να επιλέξει και το επάγγελμά του και όχι με κριτήριο το πόσο υψηλόβαθμες είναι οι σχολές και τι γόητρο έχουν στην κοινωνία, αλλά κάτι που τον ευχαριστεί μέσα απ' αυτό το πεδίο που έχει επιλέξει. Εγώ αυτό που θέλω είναι να πετύχει για ευνόητους λόγους και από εκεί και πέρα να τον βοηθήσουν οι σπουδές του – και τα μεταπτυχιακά και όλα αυτά – να βρει ένα επάγγελμα που θα τον ευχαριστεί, να απασχολείται καθημερινά για το υπόλοιπο της ζωής του και να έχει και καλές οικονομικές απολαβές ει δυνατόν και να μην αναγκαστεί να πάει στο εξωτερικό.

Συν/ξη 17: Προσδοκώ σίγουρα ένα πανεπιστήμιο, σε έναν προσανατολισμό που θα την καλύπτει. Τη βοηθάω προσπαθώντας να την ενισχύσω και λέγοντάς της συνέχεια πόσο σημαντικό είναι η μόρφωση στον άνθρωπο.

Συν/ξη 18: Προσδοκώ αυτό που θα την κάνει ευτυχισμένη. Τίποτα περισσότερο, τίποτα λιγότερο.

Συν/ξη 19: Αυτό που προσδοκάμε είναι να είναι το ίδιο ευτυχισμένο. Ό,τι μπορεί να σημαίνει αυτό. Δηλαδή στόχος δεν είναι να πετύχει κάπου συγκεκριμένα, είναι να πετύχει εκεί που θα την κάνει πιο ευτυχισμένη. Αν αυτό την κάνει ευτυχισμένη. Αν δεν την κάνει αυτό, οτιδήποτε άλλο την κάνει.

Συν/ξη 20: Εμείς αυτό που θέλουμε είναι να μπει στη σχολή που θα είναι ευχαριστημένος, παρόλο που δεν συμφωνούμε με τη σχολή που θέλει, αλλά το κυριότερο για μας είναι να είναι αυτό ευχαριστημένο και να μην σέρνεται αυτή την 4ετία-5ετία που θα είναι στη σχολή. Από εκεί και πέρα δεν αγχωθήκαμε, εκτός από

τον πρώτο μας τον γιο που ήταν η πρώτη επαφή με τη διαδικασία των Πανελλαδικών. Μετά πια, αφού το ζήσαμε και είχαμε την εμπειρία αυτή, από το δεύτερο παιδί και πέρα είμαστε πάρα πολύ χαλαροί. Κι αυτό νομίζουμε ότι βοηθά και το παιδί μας. Δηλαδή θα το στηρίζουμε, θα κάνουμε την ησυχία που πρέπει όταν πρέπει. Δεν θέλουμε να του αλλάξουμε πολύ το πρόγραμμα και τη ζωή, δηλαδή όλα λειτουργούν κανονικά όπως πριν. Αυτό που εγώ κάνω σα μάννα, που τα παιδιά μου μου το λένε είναι ότι την περίοδο της Γ' Λυκείου, που είναι πιεσμένοι και με το φροντιστήριο με τις πολλές ώρες και με το σχολείο, θα τους περιποιηθώ λίγο παραπάνω. Και μάλιστα μου το λένε κιόλας ότι «Ρε μαμά αυτή η χρονιά θα μου λείψει μόνο και μόνο επειδή θα χάσω αυτή την περιποίηση που είχα!» Αυτό είναι που κάνω μόνο και βέβαια φροντίζω πάντα να είμαι χαλαρή για να τους μεταδίδω αυτή τη χαλαρότητα.

Συν/ξη 21: Οι προσδοκίες μου είναι να περάσει κάπου που να θέλει και να της αρέσει και να βρει δουλειά μετά σ' αυτό που έχει επιλέξει και νομίζω ότι τη βοηθάει το φροντιστήριο και προσπαθώ με το φροντιστήριο να τη στηρίζω και εγώ.

Συν/ξη 22: Καταρχήν θέλω το παιδί μου να είναι καλά, θέλω να επιλέξει να κάνει αυτό που μπορεί κι αυτό που θέλει. Εγώ το μόνο πράγμα που μπορώ να την στηρίζω είναι ότι πληρώνω τα φροντιστήρια και της έχω πει πως κι άμα δεν περάσει, δεν έγινε τίποτα! Κι άμα δεν γράψει καλά, πάλι δεν έγινε τίποτα! Δεν θέλω να αγχώνεται, γιατί ούτως ή άλλως όσον αφορά την επαγγελματική αποκατάσταση θα είναι πάρα πολύ δύσκολα για αυτά τα παιδιά που δίνουν τώρα.

Πρότυπο Λύκειο

Συν/ξη 23: Γενικά για μένα το σημαντικό στη ζωή του είναι να πετύχει και να τον βοηθήσουμε να πετύχει τους στόχους που ο ίδιος θα θέσει. Κι αυτό για μένα είναι κεντρικό, γιατί είναι σε μια ηλικία που ανακαλύπτει τον εαυτό του και πρέπει να παλέψει τα θέλω του. Από την άλλη γενικά μέχρι στιγμής δεν έχουμε μπει σε μια αγωνία εξετάσεων, το αποφεύγουμε. Και ο ίδιος δε μας βάζει σε αυτή τη διαδικασία. Θεωρώ ότι όντως είναι αγχογόνα αυτή η περίοδος και το μεγαλύτερο άγχος μου νομίζω ότι είναι το κομμάτι το ψυχολογικό, γιατί είναι ένα παιδί που εύκολα ανταποκρίνεται στους μαθησιακούς στόχους που του θέτονται, όταν νιώθει και καλά μ' αυτό που κάνει. Οπότε για εμένα η ψυχολογία στη συγκεκριμένη φάση είναι πάρα πολύ σημαντική, ώστε να χρησιμοποιήσει τα εφόδια που του δίνονται και από τη φύση του και από το σχολείο και από το φροντιστήριο και να πετύχει αυτό που έχει θέσει ο ίδιος ως στόχο του.

Συν/ξη 24: Προσδοκώ να πετύχει τους στόχους που έχει βάλει, γιατί αυτό θα κάνει τον ίδιο ευτυχισμένο κι όταν θα βλέπω το παιδί μου ευτυχισμένο, θα είμαι κι εγώ ευτυχισμένη. Αυτό περιμένω. Να πετύχει τους στόχους που έχει θέσει ο ίδιος. Δεν θέλω να τον επηρεάσω στην επιλογή του επαγγέλματος, αλλά τώρα έγινε το εξής: έδωσε για στρατιωτικές σχολές. Στην αρχή μου έλεγε ότι επηρεαζόταν απ' τον μπαμπά του κι από ένα πολύ καλό του φίλο που δίνει κι αυτός για στρατιωτικές σχολές, ήταν μια περίοδος που τρέχαμε τώρα λίγο για να δώσει τις εξετάσεις του, υγειονομικές, ψυχομετρικές κλπ και ήταν όλα καλά, ενώ έλεγε στην αρχή της χρονιάς «να μην δώσω, αφού θέλω για Πολυτεχνείο, θα παλέψω για το Πολυτεχνείο μόνο». Τώρα το είδε και ως μια δεύτερη επιλογή, να έχει και αυτή την εναλλακτική. Εγώ του είπα: «Θοδωρή κάνε ό,τι θέλεις. Θεξ να δώσεις; Δώσε. Αυτό που πρέπει να κάνεις μέχρι το τέλος είναι το διάβασμά σου, μην απασχολείς το μυαλό σου με το επάγγελμα, τη σχολή που θα δηλώσεις. Όταν γράψεις τους βαθμούς σου και πρέπει να συμπληρώσεις το μηχανογραφικό σου, εκεί λοιπόν θα καθίσεις να το σκεφτείς πιο ώριμα, θα δεις τι επιλογές σου δίνει το κάθε επάγγελμα και θα το δηλώσεις». Αλλά γενικά ο Θοδωρή ήταν πολύ ξεκάθαρος ποια κατεύθυνση θα ακολουθήσει και ότι, ακόμη και για τη στρατιωτική σχολή που λέμε, τον ενδιαφέρει πάλι το μηχανολογικό κομμάτι, του αρέσει από πολύ μικρός.

Συν/ξη 25: Προσδοκώ να μπει σε κάποια σχολή και να μπορέσει να είναι τυχερός αυτή τη σχολή που επέλεξε να ανταποκριθεί σε αυτά που θέλει, γιατί τα παιδιά λογικά δεν ξέρουν τι θέλουν, είναι λίγο μεπερδεμένα. Ξέρει περίπου τι του αρέσει αλλά δεν είναι και τόσο σίγουρος, οπότε μπορεί να έχει στοχεύσει στο Πολυτεχνείο αλλά μπορεί τελικά να μη βγει κι αυτό που του αρέσει, να είναι μια ιδέα κι αυτό. Προσδοκώ να περάσει σε μια σχολή καλή που θα του εξασφαλίσει ένα καλύτερο μέλλον, αλλά να του αρέσει κιόλας. Και αν δεν καταφέρει να περάσει στις πρώτες επιλογές και σ' αυτές που θεωρητικά που θα

ήθελε, αυτές που θα επιλέξει μετά πάλι να του δώσουν διεξόδους επαγγελματικές για να μπορεί επαγγελματικά να τακτοποιηθεί και να του αρέσει κιόλας, θα ήταν το ιδανικό.

Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑ.Λ)

Συν/ξη 26: Θέλω τα παιδιά μου να είναι προπάντων ευτυχημένα. Να πετύχουν δηλαδή στις σχολές που θέλουν και να τους αρέσει πραγματικά το επάγγελμα που θα κάνουν.

Συν/ξη 27: Θέλω να έχει μια δουλειά που να την αγαπάει, δηλαδή το νούμερο 1 που του είπα όταν είπε τι θα σπουδάσει, τι θα διαλέξει, να κάνεις κάτι που να σου αρέσει. Να ξυπνάς το πρωί και να μην λες ωχ δε θέλω να πάω στη δουλειά μου! Είπε ότι του αρέσει να γίνει φυσικοθεραπευτής κι έτσι προχωρήσαμε.

Συν/ξη 28: Το καλύτερο για εκείνον. Εγώ θέλω να είναι ευτυχισμένος, να είναι καλά σ' αυτό που κάνει, να μην πιεστεί να κάνει κάτι ή να πάει σε μια δουλειά, σ' ένα γραφείο γιατί όσο τον ξέρω, ξέρω ότι σ' ένα γραφείο, όπως είμαστε εμείς εδώ, δεν θα μπορούσε να είναι. Θέλει κάτι δημιουργικό, θέλει κάτι να είναι έξω. Εύχομαι να βρει κάτι τέτοιο, θέλω πάνω απ' όλα να είναι καλά σ' αυτό που κάνει και να το αγαπάει αυτό που κάνει. Δεν έχω συγκεκριμένες λέξεις να πω. Όπου νομίζει ότι είναι καλά για εκείνον!

Συν/ξη 29: Ναι, δείχνει ότι αυτό θέλει. Αλλά υπάρχουν κι οι εναλλακτικές. Εγώ επειδή πάντα συζητάω, εμένα μου αρέσει να υπάρχουν διαφορετικά πλάνα, στην περίπτωση που δεν περάσει εκεί που θέλει, να δούμε τι άλλο μπορεί να κάνει.

Συν/ξη 30: Εμείς δεν έχουμε φτάσει ακόμα στα δύσκολα, βέβαια το άγχος έχει ξεκινήσει από τώρα... Αυτό που θέλουμε είναι αρχικά να βρει τι της αρέσει να κάνει, να είναι όσο γίνεται συνειδητοποιημένη γι' αυτό, και από εκεί και πέρα να πετύχει τους στόχους της που θα την κάνουν ευτυχισμένη.

Ιδιωτικό Λύκειο

Συν/ξη 31: Ευτυχώς το παιδί μέχρι τώρα έχει φέρει καλά αποτελέσματα, έκλεισε τη Β' Λυκείου με υψηλό βαθμό, οπότε είναι στην κατεύθυνση της Υγείας, της αρέσει πάρα πολύ η Ιατρική, το κομμάτι αυτό, Ιατρική, Βιολογία, Χημεία... προσδοκούμε εκεί, γνωρίζουμε πάρα πολύ καλά και εμείς οι γονείς και η ίδια η κόρη μας ότι είναι πάρα πολλά δύσκολα όχι μόνο να καταφέρει να περάσει στη σχολή που θέλει, αλλά και η σχολή θα είναι πάρα πολύ δύσκολη και μετά στη ζωή θα υπάρχουν πάλι δυσκολίες στη ζωή στην εύρεση εργασίας. Δε σημαίνει ότι μπορεί να περάσουμε κάπου κι έχει λύσει το πρόβλημα της ζωής μας σε καμία περίπτωση, αν με ρωτάτε αυτό.

Συν/ξη 32: Έχει διαλέξει θετική κατεύθυνση, έως τώρα είναι καλός μαθητής δηλαδή παίρνει σε όλα τα μαθήματα 20 και οι καθηγητές... επειδή δίνει σε πανελλήνιους διαγωνισμούς κι έχει επιτυχίες... κάπου μέσα κι εγώ στο μυαλό μου θέλω να συνεχίσει έτσι. Προσδοκώ να τον στηρίξω, να 'χει καλά αποτελέσματα στις Πανελλήνιες, να σπουδάσει τη σχολή του και μετά να βγει στην αγορά εργασίας με όλες τις δυσκολίες που συνεπάγονται. Αλλά μέχρι τώρα θέλω τουλάχιστον να καταφέρει στις Πανελλήνιες να περάσει στο στόχο του σα μητέρα και από μέσα όμως κι επειδή κι αυτά είναι αστάθμητοι παράγοντες εάν δεν είναι η πρώτη του επιλογή, τον έχω πείσει ότι και η δεύτερη επιστήμη θα είναι, και η τρίτη, να την ακολουθήσει γιατί αλλιώς δε γίνεται, πρέπει να σπουδάσει, να κάνει τα μεταπτυχιακά του, να βρει μια δουλειά αξιοπρεπή.

Συν/ξη 33: Να βρουν το δρόμο τους, να είναι ευτυχημένα, να κάνουν αυτό που θέλουν, να μην ταλαιπωρηθούν – γιατί έχω περάσει απ' τις Πανελλήνιες 3 φορές και ξέρω τι είναι κι ας ήμουν πάρα πολύ καλή. Ας πούμε τη Χημεία την έπαιζα στα δάχτυλα, δεν έγραφα πάνω από 16,50...

Συν/ξη 34: Να κάνει κάτι που τον ευχαριστεί, να μάθει να μην απογοητεύεται, να προσπαθεί και εντάξει, δεν ήρθε και το τέλος του κόσμου αν δεν μπορέσει να μπει εκεί που θέλει.

Συν/ξη 35: Προσδοκώ να επιλέξει κάτι το οποίο θα του αρέσει και το οποίο θα του είναι και χρήσιμο για την επαγγελματική του αποκατάσταση. Γιατί, κακά τα ψέματα, λόγω κρίσης δεν μπορούμε να πούμε ότι ξεχωρίζουμε πλέον τη μόρφωση από την επαγγελματική αποκατάσταση, πρέπει να τα συνδυάσουμε αυτά.

Συν/ξη 36: Προσδοκώ να ικανοποιηθούν οι επιθυμίες του και οι στόχοι του, που βέβαια συνήθως είναι διαφορετικοί από τους στόχους και τις επιθυμίες τις δικές μας. Και το στηρίζουμε με το να του δώσουμε ό,τι μπορούμε για να ικανοποιήσει τα εφόδια για να ικανοποιήσει αυτούς τους στόχους. Κι αυτό βέβαια εννοείται ότι έχει να κάνει με τους καθηγητές, με τα μαθήματα που θεωρεί ότι χρειάζεται ενίσχυση, εμείς είμαστε εδώ να του τα προσφέρουμε.

Συν/ξη 37: Όπως ο κάθε γονιός, το καλύτερο! Τώρα το θέμα είναι να ακολουθήσει κάτι το οποίο θα το αγαπάει πραγματικά και θα το κάνει με ζήλο. Γιατί αν διαλέξεις να δώσεις Πανελλήνιες για να δώσεις Πανελλήνιες, δεν θα το κάνεις και με αγάπη αυτό που θα περάσεις. Εγώ θεωρώ ότι πρέπει να διαλέξει κάτι το οποίο θα το αγαπάει πραγματικά και θα το κάνει και με πολύ ζήλο και αγάπη στην πορεία. Βέβαια θα μου πείτε ότι είναι δύσκολο το κομμάτι αυτό, γιατί ξέρω πολλά παιδιά τα οποία έχουν σπουδάσει σ' ένα συγκεκριμένο αντικείμενο και δυστυχώς δεν το ακολουθούν για διάφορους λόγους. Γι' αυτό κι εγώ δεν τον έχω πείσει για κάτι, παρότι θα πάει Β' Λυκείου δεν έχει κλίση κάπου, δεν έχει αποφασίσει κάπου. Πιστεύω ότι θέλοντας και μη του χρόνου κάπου θα κλείσει, γιατί διαλέγουν και μαθήματα τα οποία θα ακολουθήσουν, την κατεύθυνση. Οπότε κάπου εκεί θα φανεί τι θέλει να ακολουθήσει. Εγώ προσδοκώ το καλύτερο και σαν γονείς είμαστε δίπλα του.

Συν/ξη 38: Να καταφέρει να πετύχει αυτό που θα τον κάνει ευτυχισμένο.

Συν/ξη 39: Προσδοκώ να μην δημιουργήσει κενά σ' αυτή την κατεύθυνση που θα ακολουθήσει έτσι ώστε να μπορέσει να επιλέξει βάσει του τι θέλει. Δηλαδή να μπορεί να μπορεί τα πάντα έτσι ώστε να μπορεί να επιλέξει αυτό που πραγματικά θέλει στο τέλος της μέρας! Να μην έχει αδυναμία, να μπορεί να πραγματοποιήσει το όνειρό του. να μη βρει μια λύση ανάγκης δηλαδή.

Συν/ξη 40: Οι απαιτήσεις οι δικές μας είναι να καταφέρει να μπει σ' ένα Πανεπιστήμιο – έτσι για να είμαι ωμός – ό,τι θέλει αυτό. Τουλάχιστον να μπει κάπου, να επιλέξει γιατί θεωρούμε ότι πρέπει να έχει μια εξειδίκευση. Γιατί πιστεύουμε ότι μέσα στα 4-6 χρόνια που θα φοιτήσει, θα αποκτήσει και την ωρίμανση την ανάλογη, θα ακολουθήσει έναν δρόμο, θα βρει ίσως και τι θέλει, θα κάνει κι ένα μεταπτυχιακό. Όσον αφορά το πώς θεωρώ ότι το στηρίζω, ο καθένας έχει τον τρόπο του. Το παροτρύνουμε, του φωνάζουμε, του το λέμε έτσι... Είμαστε εδώ, λίγο να του υπενθυμίζουμε κάτι, λίγο με το φιλότιμο, λίγο να του βάλουμε στόχο...

3^{ος} Ερευνητικός Άξονας: Τα ειδικά κριτήρια επιλογής των γονέων στο πλαίσιο των φροντιστηρίων Μ.Ε.

20. Κάνετε κάποια έρευνα αγοράς για τα φροντιστήρια που υπάρχουν πριν καταλήξετε στην επιλογή σας ; Εάν ναι, με ποιον τρόπο;

Δημόσιο Γενικό Λύκειο (ΓΕ.Λ)

Συν/ξη 1: Επειδή έχω κι άλλο παιδί και έχω χρησιμοποιήσει φροντιστήριο και για το μεγαλύτερό μου παιδί, ήξερα τους καθηγητές, ήξερα τα φροντιστήρια, δε χρειάστηκε να κάνω καμία έρευνα αγοράς για να επιλέξω το σωστό. Κι επειδή ζούμε σε μια μικρή κοινωνία, ήξερα ότι οι καθηγητές που υπάρχουν σ' αυτό το φροντιστήριο είναι πολύ καλοί.

Συν/ξη 2: Ναι, έκανα κάποια έρευνα αγοράς μέσω των άλλων γονέων που είχαν μεγαλύτερα παιδιά. Ρώτησα τους άλλους γονείς, αλλά πιο πολύ βασίστηκα στη φήμη του καθηγητή παρά τόσο πολύ (...) για το οικονομικό που ήταν στάνταρ πιο πολύ σ' όλα τα φροντιστήρια πάνω-κάτω.

Συν/ξη 3: Δεν είχα κάνει έρευνα, απλά μου το σύστησε μια άλλη μαμά που έστειλε το γιο της εκεί κι έτσι πήρε την απόφαση να δοκιμάσει εκεί.

- *Γιατί επιλέξατε ομαδικό και όχι ιδιαίτερο;*
- Λόγω των οικονομικών.

Συν/ξη 4: Όχι, έχω όμως απλώς να συγκρίνω ως πούμε όταν έχω ρωτήσει άλλους γονείς που πάνε σε άλλους «Εσείς πόσα δίνετε;» ως πούμε, να δω αν είναι ένα λογικό πλαίσιο αυτά που μου ζητάνε. Αλλά γενικότερα την άφησα να διαλέξει εκεί που ήθελε. Χωρίς να πω ότι «Πρέπει να πας εκεί επειδή είναι πιο οικονομικό»... Μπορούσε να πάει στους καθηγητές τους συγκεκριμένους που ήθελε.

Συν/ξη 5: Εγώ αν έκανα έρευνα αγοράς καταρχήν θα ήταν όχι μόνο για τις επιτυχίες των παιδιών, αλλά πρωτίστως για το ποιόν των καθηγητών και μετά τι μαθητές έχει μέσα και τις επιτυχίες και πώς συμπεριφέρονται οι καθηγητές στους μαθητές.

- *Με ποιον τρόπο θα κάνατε αυτή την έρευνα αγοράς;*
- Ρωτώντας γνωστούς, φίλους, γονείς μεγαλύτερων παιδιών που θα έχουν παρακολουθήσει φροντιστήρια ή και πηγαίνοντας η ίδια ρωτώντας και για προσφορές ή συζητώντας με τους καθηγητές. Αλλά πρώτα απ' όλα με τους **γονείς**, γιατί σίγουρα οι γονείς και σίγουρα οι μαθητές λένε πολλά μεταξύ τους είτε στο σχολείο είτε στο φροντιστήριο.
- *Σε σχέση με τους καθηγητές των ιδιαίτερων μαθημάτων που χρησιμοποιείτε εσείς από τα λεγόμενά σας καταλαβαίνω ότι τους βρήκατε ρωτώντας στόμα με στόμα.*
- Ναι, ακριβώς. Ναι μεν από γνωστούς, αλλά και συζητώντας και οι ίδιοι από κοντά.

Συν/ξη 6: Εγώ έψαξα, ρώτησα. Ο τρόπος ήταν να συμβουλευτώ γονείς που τα παιδιά τους έδωσαν Πανελλήνιες, που τα παιδιά τους τέλειωσαν το Λύκειο, που τα παιδιά βοηθήθηκαν και μέσα από συστάσεις επέλεξε το φροντιστήριο που είναι τώρα το παιδί μου. Μέσω γνωστών δηλαδή.

Συν/ξη 7: Ναι, ρώτησα γνωστούς μου τι φήμη έχουν τα δύο άτομα που επέλεξα ως ιδιαίτερο για τα παιδιά μου. Κι από εκεί και πέρα σαφώς και τις επιτυχίες των καθηγητών που έχουν στα μαθήματα. Νομίζω ότι παίζει σημαντικό ρόλο!

Συν/ξη 8: Ναι. Για δύο μαθήματα μόνο, αυτά που αφορούν το ομαδικό

- *Με ποιον τρόπο;*
- Ρωτώντας συναδέλφους κυρίως.

Συν/ξη 9: Μέσω γνωστών κυρίως.

Συν/ξη 10: Φυσικά. Ρωτώντας γνωστούς και συναδέλφους, αλλιώς δεν γίνεται! Αυτό που είπαμε πριν, ότι ακούσαμε και τη γνώμη των άλλων για κάποιους φροντιστές-εκπαιδευτικούς και είχαμε ρωτήσει, είχαμε μάθει και απευθυνθήκαμε σε αυτούς που είχαν συγκεντρώσει την καλύτερη φήμη, τις περισσότερες θετικές απόψεις.

Συν/ξη 11: Είχα ρωτήσει 2-3 φίλους που είχαν παιδιά και επισκέφτηκα 3 διαφορετικά φροντιστήρια με το παιδί. Στο ένα έφερα προσπέκτους γιατί πέρασα εγώ απ' έξω τυχαία και θυμήθηκα ότι μου το είχαν αναφέρει. Πήγα πάνω, ρώτησα 5 πράγματα, έφερα το προσπέκτους. Στα άλλα είχαμε πάει και με την Κωνσταντίνα, ακούσαμε τιμές... αυτό. Να φανταστείτε αυτό που έχουμε επιλέξει δεν έχει προσπέκτους, δηλαδή έχει μια μικρή καρτούλα, δεν έχει social media... όλα αυτά που γράφουν τα υπόλοιπα φροντιστήρια, εγώ για το δικό μας έχω αναζητήσει και δεν έχω βρει τίποτα! Ακούσαμε και από άλλους ότι όντως έχει εμπειρία, φαινόταν ότι έχει, είναι καλός σ' αυτό που κάνει, είναι το παιδί χαρούμενο, τέλος!

Συν/ξη 12: Και στα φροντιστήρια δεν κοίταξα το οικονομικό κομμάτι, όσο το κομμάτι του ποιος δάσκαλος έχει εποπτεία του αντικειμένου του ή έχει μεταδοτικότητα –επειδή είμαι στο χώρο, σου λέω αυτό που με ενδιέφερε – και οι μαθητές του είναι ευχαριστημένοι εν συνόλω.

Συν/ξη 13: Τους επέλεξα γιατί ήταν γνωστά άτομα.

Συν/ξη 14: Δεν έκανα έρευνα, βασίστηκα στις συστάσεις και στη φήμη που υπήρχαν για το συγκεκριμένο καθηγητή.

Συν/ξη 15: Να πω την αλήθεια έρευνα αγοράς ιδιαίτερα δεν έκανα από οικονομικής πλευράς, ρώτησα κάνα δυο ανθρώπους που εμπιστευόμουν, μου είπαν κάποια φροντιστήρια, συζητώντας για τις συνθήκες και ρωτώντας τελικά καταλήξαμε να πάμε στο ένα και αυτό ήταν το οποίο επιλέξαμε κιόλας.

Συν/ξη 16: Ραντεβού και συζήτηση με τους υπεύθυνους.

- *Μου είπατε πριν ότι πήγατε σε 4-5 φροντιστήρια για να μιλήσετε;*
- Ναι. Πήγαμε σε 5 φροντιστήρια τα οποία πρόσφεραν τα μαθήματα του παιδιού, θετικής κατεύθυνσης δηλαδή, κλείναμε ραντεβού, μιλούσαμε είτε με τον ιδιοκτήτη είτε με τον υπεύθυνο σπουδών, παίρναμε υλικό και μετά το συζητήσαμε και αποφασίσαμε σε ποιο θα το στείλουμε. Τα κριτήριά μας ήταν και η παρουσίαση που κάνουν τα φροντιστήρια και η χημεία των ανθρώπων. Και κάναμε την επιλογή μας, ελπίζουμε ότι κάναμε τη σωστή επιλογή.
- *Όταν λέτε παρουσίαση, τι εννοείτε ακριβώς; Ότι σας παρουσίασαν τον πρόγραμμα σπουδών κτλ;*
- Ναι, πώς γίνονται τα μαθήματα, τις επιτυχίες των παιδιών της Γ' Λυκείου του φροντιστηρίου, το πώς γίνονται τα μαθήματα, πώς οργανώνονται τα μαθήματα, πώς οργανώνεται η ύλη... τέτοια πράγματα για να πάρουμε μια ιδέα για το πώς λειτουργεί το φροντιστήριο και τι θα έχει να αντιμετωπίσει το παιδί αν εγγραφεί σε αυτό.
- *Πείτε μου λίγο γι' αυτό, γιατί δεν το έχω ξανασυναντήσει. Δηλαδή είχατε κλείσει ραντεβού και υπήρχε κάποιος που σας έκανε την παρουσίαση; Με ποιο μέσο; Μιλώντας;*
- Είτε προφορικά είτε με Power Point. Ρωτούσαμε και το οικονομικό θέμα πάντα...
- *Αυτή η συνάντηση για την παρουσίαση ήταν ατομική;*
- Ναι, ναι δεν ήταν ομαδική. Ο κάθε ένας ξεχωριστά.
- *Αυτά τα 5 φροντιστήρια ποιος σας τα συνέστησε;*
- Αυτά τα φροντιστήρια τα γνωρίζαμε επειδή είναι στην Αγία Παρασκευή και εμείς μένουμε στην Αγία Παρασκευή, αλλά δεν ξέραμε τη δουλειά τους. Και ρωτήσαμε φίλους και γνωστούς. Είτε που είχαν στείλει τα παιδιά τους είτε που και οι ίδιοι είναι εκπαιδευτικοί και έχουν μαθητές και γνωστούς και πήραμε κάποιες πληροφορίες.

Συν/ξη 17: Δεν ξέρω αν το θεωρώ αυτό έρευνα αγοράς. Ένα φροντιστήριο είχα και πήγα, γιατί αυτό μου είχαν πει ότι είναι το καλύτερο, ένα θετική κι ένα θεωρητική. Δεν πήγα σε πολλά φροντιστήρια, οπότε δεν ξέρω αν μπορώ να το θεωρήσω έρευνα αγοράς. Έγινε δηλαδή μέσα από γνωστούς που είχαν εμπειρία από τα παιδιά τους.

Συν/ξη 18: Εμείς είχαμε μια δασκάλα που ερχόταν στα παιδιά για ιδιαίτερα, η οποία σταμάτησε και της είπα να μου προτείνει κάποια άλλη κοπέλα. Έτσι έγινε αυτό. Και κάναμε μια συνέντευξη με την κοπέλα και κλείσαμε τα μαθήματα. Αλλά και η κόρη μου ρωτάει τις συμμαθήτριάς της για την εμπειρία τους εκεί που πάνε, οπότε κάπως έτσι γίνεται. Γιατί είναι μεγάλο παιδί πια, οπότε μετράει η γνώμη της.

Συν/ξη 19: Η έρευνα αγοράς έγινε κυρίως μέσα από το περιβάλλον του συζύγου μου, που είναι εκπαιδευτικός, ο οποίος έκανε συζήτηση με συναδέλφους του που είχαν άποψη για την ποιότητα των φροντιστηρίων της περιοχής. Αυτό ουσιαστικά μας βοήθησε περισσότερο στην επιλογή και των φροντιστηρίων και των ανθρώπων που κάνουμε ιδιαίτερα.

Συν/ξη 20: Κάναμε μια έρευνα και ρωτήσαμε συμμαθητές, φίλους κτλ. Αλλά καταλήξαμε σε ένα συγκεκριμένο φροντιστήριο και για έναν άλλο λόγο: είναι του κουμπάρου μας. Ξέραμε δηλαδή ότι θα

έχουμε την προσοχή πιο έντονη στο παιδί, θα εστιάσουν πολύ γιατί είμαστε κουμπάροι. Αλλά πέρα από αυτό, ξέραμε ότι οι καθηγητές μέσα είναι πάρα πολύ έμπειροι. Και έτσι καταλήξαμε σε αυτό το φροντιστήριο. Παρόλο που είναι λίγο πιο μακριά, είπαμε ότι θα γίνει αυτή η θυσία της απόστασης.

Συν/ξη 21: Ναι, ρωτώντας γνωστούς ποιο φροντιστήριο προτιμούν και γιατί.

Συν/ξη 22: Το πρώτο φροντιστήριο που πήγε η κόρη μου στην Α' Λυκείου το είχε ένας κύριος που ήταν δάσκαλος του άντρα μου, οπότε πήγαμε εκεί. Και στο δεύτερο φροντιστήριο που πήγαμε δούλευε ένας γνωστός και πήγαμε εκεί πέρα.

Πρότυπο Λύκειο

Συν/ξη 23: Όπως σας είπα και παραπάνω, έγινε μέσω συστάσεων συγγενών. Στην Έκθεση όμως δεν ακολουθήσαμε τους συγγενείς, ακολουθήσαμε συστάσεις φίλων.

Συν/ξη 24: Τους βρήκα μέσω γνωστών, ρώτησα δηλαδή. Ας πούμε ο ένας είπαμε ότι ήταν ο σύζυγος μίας συναδέλφου, ο Μαθηματικός ήταν συνάδελφός μου ήδη και η Φιλολόγος, γιατί με εμένα δεν κάθεται το παιδί να κάνει Έκθεση.

Συν/ξη 25: Στην αρχή ρώταγα γνωστούς για τα οργανωμένα φροντιστήρια που είχαν παιδιά μεγαλύτερα ή ανίψια από συναδέλφους. Όσον αφορά τελικά αυτούς τους καθηγητές που κατέληξα να μας κάνουν ιδιαίτερα, π.χ. την Μαθηματικό την έχει από παλιά, από την προετοιμασία ακόμα για το Πρότυπο, οπότε ξέρεi ότι είναι καλή. Τον Φυσικό τον γνωρίσαμε ρωτώντας γνωστούς, συναδέλφους που είχαν μεγαλύτερα παιδιά. Και την Φιλολόγο την γνωρίσαμε από την Μαθηματικό που γνωρίζονταν και μας τη σύστησε.

Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑ.Λ)

Συν/ξη 26: Στο συγκεκριμένο φροντιστήριο κατέληξα χωρίς να κάνω κάποια έρευνα, γιατί ήξερα τους καθηγητές εκεί απ' το μεγαλύτερο γιο μου.

Συν/ξη 27: Ρωτώντας. Έβλεπα πόσες επιτυχίες είχε στις Πανελλήνιες ο καθένας τους, αυτό είναι μια καλή εικόνα. Συν τη φήμη που έχει ένας καθηγητής, γιατί το Λουτράκι είναι μια χούφτα τόπος. Ακούς! Αλλά αυτό, το πόσα παιδιά του πέρασαν και το πόσο δύσκολοι ήταν οι μαθητές που είχε και πώς τους έπεισε να διαβάσουν και να τους φέρει στο σωστό δρόμο...

Συν/ξη 28: Ρώτησα καταρχάς γνωστούς γιατί ήθελα συστάσεις. Δεν γνώριζα όλα τα φροντιστήρια του Κιάτου ή τους καθηγητές, επομένως βάσει γνωστών και συστάσεων.

- *Και σε σχέση και με τους καθηγητές;*
- Ναι, πήγα, τους είδα, μίλησα μαζί τους, γνωριστήκαμε και έτσι το αποφάσισα.
- *Και για το οργανωμένο φροντιστήριο;*
- Ναι και στο ένα και στο άλλο.

Συν/ξη 29: Από γνώμες γνωστών που βρίσκονται ή έχουν βρεθεί στην ίδια κατάσταση.

Συν/ξη 30: Προσπαθώ να βρω κάτι πιο οικονομικό, μόνο αυτό. Και να είναι καλό, να υπάρχει μια απόδοση. Αν το παιδί δεν ήταν ευχαριστημένο, ίσως και να μην συνέχιζα να το επιλέγω.

- *Με ποιον τρόπο κάνετε αυτή την έρευνα αγοράς;*
- Στη διάρκεια της χρονιάς αν δεν ήμουν ευχαριστημένη, θα το σταμάταγα, θα πήγαινα αλλού. Δεν είχα κάποιο αρχικό σχέδιο.

- *Το ότι θα πηγαίνατε αλλού πώς το καθορίζετε; Δηλαδή ρωτάτε γνωστούς;*
- *Ναι, θα ρώταγα για κάτι καλύτερο τους γνωστούς που πάνε ήδη σε κάποια συγκεκριμένα φροντιστήρια. Κι εγώ αν δεν ήμουν ευχαριστημένη, θα έκανα ας το πούμε έτσι μια μικρή έρευνα αγοράς.*

Ιδιωτικό Λύκειο

Συν/ξη 31: *Ναι, επικοινωνήσα με κάποιους καθηγητές, ρώτησα κάποιους άλλους γονείς που είχαν συνεργαστεί με τα παιδιά τους, πήρα τη γνώμη και κάποιων άλλων παιδιών, γιατί ήταν ίδια ηλικία με την κόρη μου, που είχαν συνεργαστεί με κάποιους συγκεκριμένους καθηγητές και κατέληξα σε αυτούς που έχω σήμερα. Βεβαίως έκανα έρευνα!*

Συν/ξη 32: *Έκανα μια έρευνα αγοράς, δηλαδή ρωτώντας γονείς πόσα παιδιά είναι σε κάθε γκρουπ, ποιοι είναι οι καθηγητές που διδάσκουν, τι προσδοκίες τους δίνουν, τι προγράμματα ακολουθούν και περισσότερο δεν μου άρεσε αυτό που περνώντας δηλαδή στην Κόρινθο, κυρίως, όχι τόσο εδώ στο Λουτράκι, γιατί έχει πιο λίγα, να βλέπεις έξω απ' τα φροντιστήρια παιδιά από κάθε σχολείο, άλλο με 12 επίδοση, άλλο με 20, σα να το θεωρούν δηλαδή μια έξοδο τα παιδιά. Έκανα μια έρευνα αγοράς και κατάλαβα ότι δε θα ήταν κι ό,τι καλύτερο, αν κι ο καθένας εκεί που πάει, πάει για ένα σκοπό αλλά και το περιβάλλον δεν μου άρεσε έτσι όπως τα έβλεπα.*

- *Περισσότερο είχατε πρόβλημα με τα πολυμελή τμήματα δηλαδή;*
- *Με τα πολυμελή τμήματα και το τι αλληλεπιδράσεις θα είχε τόσο με τους συμμαθητές του, όσο τόσο και με τον καθηγητή... το ανθρωπογενές γενικότερα περιβάλλον του φροντιστηρίου.*

Συν/ξη 33: *Μια έρευνα αγοράς πάντα χρειάζεται, δηλαδή εγώ απλά επειδή η κουμπάρα είναι στην Κόρινθο – εγώ να σου πω την αλήθεια αν γίνεται, θα ήθελα να αποφεύγω αυτό της Κορίνθου, τη μεταφορά και ήδη είχα στο μυαλό μου ότι αν χρειάζονταν φροντιστήρια εδώ στο Λουτράκι πού θα πήγαιναν – αλλά τελικά καταλήξαμε εκεί που ήθελαν τα κορίτσια. Αλλά θεωρώ ότι η έρευνα αγοράς χρειάζεται, εννοείται ! Και τις επιτυχίες ενός φροντιστηρίου θα λάβεις υπόψη σου και το οικονομικό σαφώς.*

Συν/ξη 34: *Ρώτησα άλλους γονείς, άλλα παιδιά, είδαμε στις Πανελλήνιες περίπου τι γράφουν, τις επιτυχίες δηλαδή των φροντιστηρίων.*

Συν/ξη 35: *Σίγουρα. Και ήρθα σε επαφή με παιδιά τα οποία είχαν πετύχει εκεί που ήθελε να κινηθεί και το δικό μου το παιδί και καθηγητές ρώτησα και φίλους και συγγενείς, τα πάντα!*

Συν/ξη 36: *Κάνω έρευνα αγοράς, συνήθως ρωτώ γνωστούς καθηγητές σχολείων ποιους θεωρούν κατάλληλους για τα μαθήματα τα οποία χρειαζόμαστε.*

Συν/ξη 37: - *(κάνει ενισχυτικό ιδιαίτερο στο σχολείο, δεν υπάρχει πρότερη εμπειρία επιλογής φροντιστηριακής υποστήριξης)*

Συν/ξη 38: *Όχι.*

- *Τον καθηγητή για τα ιδιαίτερα μαθήματα πώς τον επιλέξατε;*
- *(...) από κάποιες γνωστές μου και από συστάσεις πήγα.*

Συν/ξη 39: *Ναι, με γνωστούς, μέσω άλλων γονιών.*

Συν/ξη 40: *Κάναμε μία έρευνα, περισσότερο είναι η πληροφορία που πήραμε, ρωτώντας βέβαια. Και καταλήξαμε σ' ένα συγκεκριμένο, το οποίο μας βόλεψε και χωροταξικά αλλά είχαμε ακούσει και καλά λόγια και θεωρούμε ότι αυτό είναι που θα έπρεπε να πάει. Αλλά βέβαια το σκεφτόμαστε ακόμα...*

21. Με βάση ποια κριτήρια επιλέξατε το φροντιστήριο ή το ιδιαίτερο μάθημα;

- Μπορείτε να ιεραρχήσετε τα παρακάτω κριτήρια;
 - **φήμη** (προηγούμενες επιτυχίες)
 - **συστάσεις κοινωνικού δικτύου** (συγγενών, φίλων, γνωστών)
 - **εμπειρία - χρονικό διάστημα λειτουργίας**
 - **οικονομικό κόστος** (δίδακτρα, οικονομικό πακέτο, προσφορές)
 - **μέγεθος επιχείρησης** (αλυσίδα - όμιλος, κεντρικό, συνοικιακό)
 - **εξειδίκευση φροντιστηρίου** (σε συγκεκριμένα μαθήματα)
 - **ποιότητα εκπαιδευτικού προσωπικού** (γνωστική κατάρτιση, παιδαγωγική προσέγγιση, χημεία, μεταδοτικότητα, οργάνωση, ενημέρωση κτλ)
 - **ανθρωποκεντρικό προφίλ** εκπαιδευτικού προσωπικού (ανθρώπινο ενδιαφέρον, προσήνεια, ψυχολογική υποστήριξη & προετοιμασία μαθητών)
 - **πρόσθετες εκπαιδευτικές υπηρεσίες/πολύ-λειτουργικότητα** (π.χ. ενισχυτικά μαθήματα δημοτικού, μαθήματα όλων των ομάδων προσανατολισμού-κατευθύνσεων, ειδικότητες ΕΠΑ.Λ, ξένες γλώσσες, μαθήματα πληροφορικής, e-learning, υπηρεσίες συμβουλευτικής, εκδηλώσεις ενημέρωσης για γονείς και μαθητές, κ.α.)
 - **μέγεθος τάξης** (αριθμός ατόμων)
 - **σύσταση τάξης** (επίδοση άλλων μαθητών, κοινές παρέες κτλ)
 - **υλικοτεχνική υποδομή - νέες τεχνολογίες** (εγκαταστάσεις, σύγχρονος εξοπλισμός, εξοικείωση - γνώση νέων τεχνολογιών, ψηφιακών εργαλείων κτλ)
 - **περιοχή** (χωροταξικά) ή **απόσταση** (ευκολία πρόσβασης)
 - **ασφάλεια** (τήρηση μέτρων προστασίας κατά του κορωνοϊού covid 19)
 - άλλο

Δημόσιο Γενικό Λύκειο (ΓΕ.Λ)

Συν/ξη 1:

1. ανθρωποκεντρικό προφίλ εκπαιδευτικού προσωπικού
 2. εμπειρία - χρονικό διάστημα λειτουργίας
 3. φήμη
 4. ποιότητα εκπαιδευτικού προσωπικού
 5. σύσταση της τάξης
 6. ασφάλεια
 7. υλικοτεχνική υποδομή - νέες τεχνολογίες
- Τα δύο πρώτα είπατε το ανθρωποκεντρικό προφίλ και η εμπειρία; Το χρονικό διάστημα δηλ. λειτουργίας του φροντιστηρίου;
 - Ναι.
 - Γιατί;
 - Γιατί ένας μεγαλύτερος καθηγητής έχει περισσότερη εμπειρία από πανελλήνιες εξετάσεις, που μπορεί να έχει ένας καθηγητής που έχει διοριστεί 1-2 χρόνια.

Συν/ξη 2:

1. συστάσεις κοινωνικού δικτύου
2. εμπειρία-χρονικό διάστημα λειτουργίας
3. ποιότητα εκπαιδευτικού προσωπικού
4. ανθρωποκεντρικό προφίλ εκπαιδευτικού προσωπικού
5. μέγεθος τάξης
6. υλικοτεχνική υποδομή - νέες τεχνολογίες

Συν/ξη 3:

1. συστάσεις κοινωνικού δικτύου
2. οικονομικό κόστος
3. φήμη
4. εμπειρία-χρονικό διάστημα λειτουργίας
5. ασφάλεια
6. ανθρωποκεντρικό προφίλ εκπαιδευτικού προσωπικού
7. υλικοτεχνική υποδομή- νέες τεχνολογίες*

* (...) Να ξέρω ότι, αν χρειαστεί να γίνει ένα lockdown, θα είναι έτοιμοι να κάνουν online μαθήματα.

- *Οπότε θέλετε να έχει το φροντιστήριο τον τεχνολογικό εξοπλισμό.*
- *Ναι, χωρίς να χάσουμε χρόνο.*

Συν/ξη 4:

1. ανθρωποκεντρικό προφίλ εκπαιδευτικού προσωπικού
 2. μέγεθος τάξης
 3. σύσταση τάξης
 4. υλικοτεχνική υποδομή - νέες τεχνολογίες
- *Σε σχέση με τη φήμη:*
 - *Μπορώ να το βάλω, αλλά αυτή τη δουλειά την έκανε η Δανάη, γιατί ρώτησε τους μεγαλύτερους (...). Δηλαδή αυτά είναι του παιδιού του ίδιου, το παιδί τα έκανε αυτά για μας (...). Αλλά δε θα διάλεγα κάτι επειδή έχει καλή φήμη, γιατί μπορεί να έχει πολλούς φίλους ή να είναι πολύ καλό στα social media και να έχει πολύ καλή φήμη. Από αυτό όμως έχει διαλέξει σίγουρα η κόρη μου!*

Συν/ξη 5:

1. εμπειρία-χρονικό διάστημα λειτουργίας
2. φήμη
3. συστάσεις κοινωνικού δικτύου
4. ποιότητα εκπαιδευτικού προσωπικού
5. ανθρωποκεντρικό προφίλ εκπαιδευτικού προσωπικού
6. ασφάλεια
7. οικονομικό κόστος

Συν/ξη 6:

1. οικονομικό κόστος
2. ποιότητα εκπαιδευτικού προσωπικού
3. εμπειρία - χρονικό διάστημα λειτουργίας
4. εξειδίκευση φροντιστηρίου
5. σύσταση της τάξης
6. ασφάλεια
7. φήμη

Συν/ξη 7:

1. ανθρωποκεντρικό προφίλ εκπαιδευτικού προσωπικού
2. ποιότητα εκπαιδευτικού προσωπικού

3. οικονομικό κόστος
4. φήμη
5. εμπειρία - χρονικό διάστημα λειτουργίας
6. συστάσεις κοινωνικού δικτύου
7. υλικοτεχνική υποδομή - νέες τεχνολογίες

Συν/ξη 8:

1. εμπειρία - χρονικό διάστημα λειτουργίας
2. συστάσεις κοινωνικού δικτύου
3. ανθρωποκεντρικό προφίλ εκπαιδευτικού προσωπικού
4. μέγεθος τάξης
5. οικονομικό κόστος
6. υλικοτεχνική υποδομή - νέες τεχνολογίες

Συν/ξη 9:

1. φήμη
2. συστάσεις κοινωνικού δικτύου
3. εμπειρία - χρονικό διάστημα λειτουργίας
4. μέγεθος τάξης
5. σύσταση τάξης
6. ποιότητα εκπαιδευτικού προσωπικού
7. ανθρωποκεντρικό προφίλ εκπαιδευτικού προσωπικού
8. ασφάλεια

Συν/ξη 10:

1. συστάσεις κοινωνικού δικτύου
2. μέγεθος τάξης
3. φήμη
4. εμπειρία - χρονικό διάστημα λειτουργίας
5. σύσταση τάξης
6. υλικοτεχνική υποδομή
7. ασφάλεια
8. εξειδίκευση φροντιστηρίου

Συν/ξη 11:

1. εξειδίκευση φροντιστηρίου
2. ανθρωποκεντρικό προφίλ εκπαιδευτικού προσωπικού
3. οικονομικό κόστος
4. υλικοτεχνική υποδομή
5. μέγεθος τάξης
6. ασφάλεια

Συν/ξη 12:

1. εμπειρία - χρονικό διάστημα λειτουργίας
2. ποιότητα εκπαιδευτικού προσωπικού
3. ανθρωποκεντρικό προφίλ εκπαιδευτικού προσωπικού και συστάσεις κοινωνικού δικτύου
4. μέγεθος τάξης
5. απόσταση

Συν/ξη 13:

1. συστάσεις κοινωνικού δικτύου

2. φήμη
3. οικονομικό κόστος
4. εμπειρία - χρονικό διάστημα λειτουργίας
5. ανθρωποκεντρικό προφίλ εκπαιδευτικού προσωπικού
6. ποιότητα εκπαιδευτικού προσωπικού

Συν/ξη 14:

1. ανθρωποκεντρικό προφίλ εκπαιδευτικού προσωπικού
2. εμπειρία - χρονικό διάστημα λειτουργίας
3. ποιότητα εκπαιδευτικού προσωπικού
4. οικονομικό κόστος
5. φήμη

Συν/ξη 15:

1. συστάσεις κοινωνικού δικτύου και φήμη
2. εμπειρία - χρονικό διάστημα λειτουργίας
3. εξειδίκευση φροντιστηρίου
4. ανθρωποκεντρικό προφίλ εκπαιδευτικού προσωπικού
5. μέγεθος τάξης
6. σύσταση τάξης
7. οικονομικό κόστος
8. υλικοτεχνική υποδομή
9. ασφάλεια
10. περιοχή-απόσταση

Συν/ξη 16:

1. περιοχή-απόσταση
2. εξειδίκευση φροντιστηρίου
3. ανθρωποκεντρικό προφίλ εκπαιδευτικού προσωπικού
4. οικονομικό κόστος
5. φήμη
6. μέγεθος τάξης

Συν/ξη 17:

1. φήμη και συστάσεις κοινωνικού δικτύου
2. εμπειρία - χρονικό διάστημα λειτουργίας
3. μέγεθος τάξης
4. σύσταση τάξης
5. ποιότητα εκπαιδευτικού προσωπικού
6. ανθρωποκεντρικό προφίλ εκπαιδευτικού προσωπικού
7. περιοχή-απόσταση

Συν/ξη 18:

1. συστάσεις κοινωνικού δικτύου
2. οικονομικό κόστος
3. ανθρωποκεντρικό προφίλ
4. μέγεθος τάξης
5. ποιότητα εκπαιδευτικού προσωπικού
6. τρόπος διεξαγωγής μαθημάτων
7. φήμη

8. σύσταση τάξης

Συν/ξη 19:

1. φήμη
2. συστάσεις κοινωνικού δικτύου
3. εμπειρία-χρονικό διάστημα λειτουργίας
4. οικονομικό κόστος
5. ποιότητα εκπαιδευτικού προσωπικού
6. εξειδίκευση φροντιστηρίου
7. μέγεθος τάξης
8. σύσταση τάξης
9. περιοχή-απόσταση

Συν/ξη 20:

1. φήμη
2. εμπειρία - χρονικό διάστημα λειτουργίας
3. ανθρωποκεντρικό προφίλ εκπαιδευτικού προσωπικού
4. σύσταση τάξης
5. μέγεθος τάξης

Συν/ξη 21:

1. φήμη
2. συστάσεις κοινωνικού δικτύου
3. οικονομικό κόστος
4. ανθρωποκεντρικό προφίλ εκπαιδευτικού προσωπικού
5. μέγεθος τάξης
6. περιοχή και απόσταση
7. υλικοτεχνική υποδομή-νέες τεχνολογίες

Συν/ξη 22:

1. φήμη
2. οικονομικό κόστος
3. μέγεθος τάξης

Πρότυπο Λύκειο

Συν/ξη 23:

8. εμπειρία - χρονικό διάστημα λειτουργίας και συστάσεις κοινωνικού δικτύου
9. εξειδίκευση φροντιστηρίου
10. ποιότητα εκπαιδευτικού προσωπικού
11. μέγεθος τάξης
12. σύσταση τάξης
13. περιοχή
14. άλλο : ωρολόγιο πρόγραμμα

Συν/ξη 24:

1. φήμη και συστάσεις κοινωνικού δικτύου
2. εμπειρία - χρονικό διάστημα λειτουργίας

3. εξειδίκευση φροντιστηρίου
4. ανθρωποκεντρικό προφίλ εκπαιδευτικού προσωπικού

Συν/ξη 25:

1. φήμη
2. οικονομικό κόστος
3. εμπειρία - χρονικό διάστημα λειτουργίας
4. ποιότητα εκπαιδευτικού προσωπικού
5. ανθρωποκεντρικό προφίλ εκπαιδευτικού προσωπικού

Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑ.Λ)

Συν/ξη 26:

1. εμπειρία - χρονικό διάστημα λειτουργίας **και** ποιότητα εκπαιδευτικού προσωπικού
2. εξειδίκευση φροντιστηρίου
3. ανθρωποκεντρικό προφίλ εκπαιδευτικού προσωπικού
4. οικονομικό κόστος και απόσταση
5. σύσταση τάξης
6. υλικοτεχνική υποδομή - νέες τεχνολογίες
7. συστάσεις κοινωνικού δικτύου

Συν/ξη 27:

1. εμπειρία - χρονικό διάστημα λειτουργίας
2. εξειδίκευση φροντιστηρίου
3. ποιότητα **και** ανθρωποκεντρικό προφίλ εκπαιδευτικού προσωπικού
4. οικονομικό κόστος
5. συστάσεις κοινωνικού δικτύου
6. φήμη
7. περιοχή-απόσταση
8. σύσταση τάξης

Συν/ξη 28:

1. συστάσεις κοινωνικού δικτύου
2. μέγεθος **και** σύσταση τάξης,
3. ποιότητα εκπαιδευτικού προσωπικού **και** ανθρωποκεντρικό προφίλ
4. εξειδίκευση φροντιστηρίου
5. εμπειρία - χρονικό διάστημα λειτουργίας
6. οικονομικό κόστος
7. υλικοτεχνική υποδομή-νέες τεχνολογίες

Συν/ξη 29:

1. εμπειρία - χρονικό διάστημα λειτουργίας
2. φήμη
3. οικονομικό κόστος
4. εξειδίκευση φροντιστηρίου
5. ποιότητα εκπαιδευτικού προσωπικού

Συν/ξη 30:

1. εξειδίκευση φροντιστηρίου
2. ποιότητα εκπαιδευτικού προσωπικού
3. οικονομικό κόστος
4. εμπειρία - χρονικό διάστημα λειτουργίας
5. συστάσεις κοινωνικού δικτύου
6. μέγεθος τάξης
7. περιοχή - απόσταση

Ιδιωτικό Λύκειο

Συν/ξη 31:

1. φήμη
2. συστάσεις κοινωνικού δικτύου
3. εξειδίκευση φροντιστηρίου **και** ποιότητα εκπαιδευτικού προσωπικού
4. εμπειρία - χρονικό διάστημα λειτουργίας
5. ανθρωποκεντρικό προφίλ εκπαιδευτικού προσωπικού
6. σύσταση τάξης
7. ασφάλεια
8. υλικοτεχνική υποδομή-νέες τεχνολογίες

*Τα δύο πρώτα, η φήμη και οι συστάσεις, πιστεύω πως είναι παραδοσιακά ο καλύτερος τρόπος για να πάρεις τις πληροφορίες για ένα συγκεκριμένο καθηγητή ή ένα φροντιστήριο. Και επειδή είμαστε και σε μια μικρή κοινωνία εδώ πιστεύω πως είναι τα δύο βασικά στοιχεία για να έχεις μια ολοκληρωμένη γνώμη πριν επιλέξεις. Και τα δύο τελευταία, οι εγκαταστάσεις, εξοπλισμός και η εξειδίκευση, είναι ένα πράγμα που είναι πλέον εύκολο και για τα φροντιστήρια και για τους μαθητές. Όλοι έχουμε από έναν υπολογιστή, έχουν τον απαραίτητο εξοπλισμό έτσι κι αλλιώς (...)

* (...) η αλήθεια είναι ότι μετά τη συζήτηση που κάναμε θα το κάνω και τώρα, θα το δω πως λειτουργεί αυτό. Πολύ ενδιαφέρον πρέπει να είναι, απλά δεν έτυχε να το γνωρίζω. (αναφέρεται στην εταιρική διαδικτυακή ταυτότητα (ιστοσελίδες) των φροντιστηρίων.

Συν/ξη 32:

1. ποιότητα εκπαιδευτικού προσωπικού
2. φήμη
3. ανθρωποκεντρικό προφίλ εκπαιδευτικού προσωπικού
4. συστάσεις κοινωνικού δικτύου
5. εμπειρία - χρονικό διάστημα λειτουργίας
6. εξειδίκευση φροντιστηρίου
7. οικονομικό κόστος
8. ασφάλεια

Συν/ξη 33:

1. ανθρωποκεντρικό προφίλ εκπαιδευτικού προσωπικού
2. ποιότητα εκπαιδευτικού προσωπικού
3. σύσταση τάξης
4. μέγεθος τάξης
5. οικονομικό κόστος

Συν/ξη 34:

1. ποιότητα εκπαιδευτικού προσωπικού
2. εξειδίκευση φροντιστηρίου
3. ανθρωποκεντρικό προφίλ εκπαιδευτικού προσωπικού
4. πρόσθετες εκπαιδευτικές υπηρεσίες
5. εμπειρία-χρονικό διάστημα λειτουργίας
6. σύσταση τάξης
7. οικονομικό κόστος
8. συστάσεις κοινωνικού δικτύου

Συν/ξη 35:

1. ανθρωποκεντρικό προφίλ εκπαιδευτικού προσωπικού
2. απόσταση
3. φήμη
4. οικονομικό κόστος
5. εξειδίκευση φροντιστηρίου

Συν/ξη 36:

1. φήμη
2. συστάσεις κοινωνικού δικτύου
3. εμπειρία-χρονικό διάστημα λειτουργίας
4. μέγεθος τάξης

Συν/ξη 37:

1. φήμη
2. συστάσεις κοινωνικού δικτύου
3. εμπειρία - χρονικό διάστημα λειτουργίας
4. οικονομικό κόστος
5. εξειδίκευση φροντιστηρίου
6. ποιότητα εκπαιδευτικού προσωπικού
7. ανθρωποκεντρικό προφίλ εκπαιδευτικού προσωπικού
8. ασφάλεια

Συν/ξη 38:

1. συστάσεις κοινωνικού δικτύου
2. ποιότητα εκπαιδευτικού προσωπικού
3. ανθρωποκεντρικό προφίλ εκπαιδευτικού προσωπικού
4. οικονομικό κόστος
5. εξειδίκευση φροντιστηρίου

Συν/ξη 39:

1. συστάσεις κοινωνικού δικτύου
2. μέγεθος τάξης
3. ευκολία πρόσβασης
4. ποιότητα εκπαιδευτικού προσωπικού
5. φήμη
6. εξειδίκευση φροντιστηρίου
7. ανθρωποκεντρικό προφίλ εκπαιδευτικού προσωπικού
8. υλικοτεχνική υποδομή-νέες τεχνολογίες
9. ασφάλεια
10. οικονομικό κόστος

Συν/ξη 40:

1. συστάσεις κοινωνικού δικτύου
2. ποιότητα εκπαιδευτικού προσωπικού
3. μέγεθος τάξης
4. φήμη
5. μέγεθος επιχείρησης
6. ανθρωποκεντρικό προφίλ εκπαιδευτικού προσωπικού
7. σύσταση τάξης

4ος Ερευνητικός Άξονας: Η επιρροή της διαδικτυακής εταιρικής ταυτότητας των φροντιστηρίων Μ.Ε. (ιστοσελίδα) στη γονεϊκή στάση και επιλογή.

**22. Έχετε χρησιμοποιήσει ποτέ το διαδίκτυο για να βοηθηθείτε στην επιλογή ενός φροντιστηρίου;
Εάν ναι, με ποιο τρόπο αυτό σας βοήθησε; (διαδίκτυο ως μέσο επιλογής)**

23. Σας ενδιαφέρει, γενικότερα, το εάν και το πώς προβάλλει (ιστοσελίδα) ή προωθεί (διαφήμιση) τις υπηρεσίες του ένα φροντιστήριο;

Βοηθητικές υπό-ερωτήσεις:

- Έχετε κοιτάξει π.χ. εάν υπάρχει ιστοσελίδα, προκειμένου να ενημερωθείτε ή εάν ο πάροχος είναι ενεργός στα social media; Παίζει ρόλο αυτό για εσάς;
- Εάν έπρεπε να επιλέξετε ανάμεσα σ' ένα φροντιστήριο που διαθέτει μία καλή, σύγχρονη ιστοσελίδα και σ' ένα άλλο με μία μέτρια ή και χωρίς καθόλου ιστοσελίδα τι θα κάνατε;
 - θα επηρέαζε κάτι τέτοιο την επιλογή σας (συνειδητά ή υποσυνείδητα), χωρίς απαραίτητα να την καθορίζει.
- Θα ήταν κάτι που θα μπορούσε να σας κάνει - συνυπολογίζοντας βέβαια τα βασικά κριτήρια που είναι για εσάς σημαντικά - να ασχοληθείτε παραπάνω μ' ένα φροντιστήριο, δίνοντάς του, δηλαδή, ένα θετικό πρόσημο;

Δημόσιο Γενικό Λύκειο (ΓΕ.Λ)

Συν/ξη 1: Όχι.

- Σας ενδιαφέρει, γενικότερα, το εάν και το πώς προωθεί (...);
- Όχι, δε μ' ενδιαφέρει καθόλου. Δε θα έκανα την επιλογή μου ούτε από τη διαφήμιση ούτε από ένα γνωστό... από ένα γνωστό φροντιστήριο... η επιλογή ήταν καθαρά μεταξύ εμένα, του συζύγου μου και της κόρης μου.
- Με βάση ποιο κριτήριο;
- Με βάση τις επιτυχίες που έχει το φροντιστήριο. Και γνωρίζοντας και τον άνθρωπο, δε βλέπω ένα απρόσωπο φροντιστήριο, έχω πολύ καλές σχέσεις με τους καθηγητές.

Συν/ξη 2: Όχι.

- Οπότε δε σας ενδιαφέρει εάν υπάρχει ιστοσελίδα του φροντιστηρίου;
- Όχι, δε μ' ενδιαφέρει.

- Το πώς διαφημίζει τις υπηρεσίες του ένα φροντιστήριο;
- Όχι, όχι δεν έχω ασχοληθεί καθόλου.
- Αν είχατε να επιλέξετε ανάμεσα σε ένα φροντιστήριο που έχει ιστοσελίδα και σε ένα φροντιστήριο που δεν έχει (...)
- (...) Όπως το θέτετε, όχι. Αν θα έμπαινα μέσα θα κοίταγα ποιο φροντιστήριο έχει πιο πολλές καλές κριτικές, όχι αν έχει ή αν δεν έχει τυπικά την ιστοσελίδα όπως το θέτετε.

Συν/ξη 3: Όχι.

- Σας ενδιαφέρει κατά την επιλογή ενός φροντιστηρίου αν αυτό έχει ιστοσελίδα, αν έχει δραστηριότητα στα social media και το αν διαφημίζει τις υπηρεσίες του γενικότερα με κάποιον τρόπο;
- Όχι, δε θα με ενδιέφερε αν έχει site, αν έχει διαφήμιση... Δεν τα κοιτάω αυτά. Δεν τα λαμβάνω υπόψη μου. Δεν το έχω ψάξει.

Συν/ξη 4: Όχι, επειδή ζούμε σε μικρή πόλη. Αν ήμουν Αθήνα, ναι. Γενικά σε όλες τις δουλειές που κάνουμε χρησιμοποιούμε γενικά το ίντερνετ για επιλογές. Αλλά το φροντιστήριο συγκεκριμένα, επειδή είμαστε εδώ που είμαστε, ξέρουμε τα 10 φροντιστήρια που υπάρχουν και τα παιδιά ξέρουν ακόμα καλύτερα από εμάς, δεν το 'χω...

- Ναι, γενικότερα θα με ενδιέφερε. Αλλά και πάλι, επειδή είμαστε σε τόσο μικρή πόλη...
- Δε λειτουργεί αυτός ο τρόπος επειδή...
- Είναι πιο πολύ στόμα με στόμα. Ποιος είναι καλός και τι γίνεται και πώς και επιτυχίες κλπ. Αλλά γενικότερα σε οτιδήποτε άλλο κάνω, τσεκάρω και αν έχει ίντερνετ, τσεκάρω κι αν έχει ανεβάσει στο ίντερνετ. Δηλαδή σε οτιδήποτε άλλο κάνω!
- Δεν έχετε μπει δηλαδή, δεν έχει χρειαστεί να μπειτε σε ιστοσελίδες των φροντιστηρίων που χρησιμοποιούν τα παιδιά;
- Η αλήθεια είναι όχι.
- Ούτε το είχατε σκεφτεί ποτέ αυτό;
- Δεν έχω μπει ποτέ.

Συν/ξη 5: Δεν έχει χρειαστεί να ψάξω στο διαδίκτυο.

- Σας ενδιαφέρει αν υπάρχει ιστοσελίδα του φροντιστηρίου προκειμένου να ενημερωθείτε(...)
- Έχει τύχει να γκουγκλάρω και συγκεκριμένα για να δω τι μαθήματα κάνουν και τι διαγωνίσματα μπορούμε να βρούμε online και να τα συγκρίνουμε με τα δικά μας από φροντιστήρια που λένε ότι έχουν επιτυχίες φοβερές.
- Σας ενδιαφέρει γενικότερα το εάν και το πώς διαφημίζει τις υπηρεσίες του ένα φροντιστήριο;
- Ναι, σίγουρα μ' ενδιαφέρει οτιδήποτε έχει να κάνει με τη μάθηση του παιδιού. Και πού είναι η έδρα του, τι είναι, αν είναι πραγματικό αυτό που βλέπω... θα προσπαθήσω να μάθω.
- Αν έπρεπε να επιλέξετε ανάμεσα σ' ένα φροντιστήριο με μια καλή ιστοσελίδα και σ' ένα άλλο που δεν έχει ή έχει μια μέτρια ιστοσελίδα (...);
- Σίγουρα! Και συνειδητά και υποσυνείδητα! Θα μ' επηρέαζε γιατί δεν θα ήξερα τι γίνεται, δεν θα ήμουν και σίγουρη αν όλο αυτό ήταν αληθινό ή αν ήταν κάτι άλλο και δεν ξέρω πώς να το διασταυρώσω. Να έπαιρνα τηλέφωνο; Αλλά σίγουρα θα μ' επηρέαζε. Πάντως η διαδικτυακή παρουσία θα έπαιζε ρόλο για μένα, θα ήμουν πιο ασφαλής.

Συν/ξη 6: Όχι, δεν το έκανα ποτέ, δεν με απασχόλησε. (...) Όχι, γενικά δεν με επηρέαζαν ποτέ οι διαφημίσεις, δεν ασχολήθηκα ποτέ. Το κριτήριο μου είναι αυτό που είπα πριν, ότι έχω σαν παράδειγμα μια μάνα που το παιδί της παρακολούθησε αυτό το φροντιστήριο, πέτυχε, πέρασε, ανέβασε τους βαθμούς του, βοηθήθηκε και αυτό ήταν το κριτήριό μου να επιλέξω το φροντιστήριο.

- Αυτό που λέτε είναι ξεκάθαρο. Με άλλα λόγια, αν έπρεπε να επιλέξετε ανάμεσα σε δύο φροντιστήρια και το ένα είχε μια καλή ιστοσελίδα και το άλλο είχε μια μέτρια ή δεν είχε και καθόλου, θα μπορούσε αυτός ο παράγοντας να σας επηρεάσει σε κάποιο βαθμό;
- Βεβαίως, ναι. Συμβαίνει αυτό!

Συν/ξη 7: Ναι, έχω μπει στη διαδικασία.

- Έχετε κοιτάξει δηλαδή αν υπάρχει ιστοσελίδα, αν είναι στα social media;
- Ναι, βεβαίως.
- Οπότε ένα ρόλο, έστω ...μικρό;
- Βέβαια παίζει. Νομίζω ότι όλοι οι γονείς το κάνουμε αυτό, το ότι μπαίνουμε λίγο... Εγώ τουλάχιστον έχω μπει, δε σημαίνει ότι έχω επιλέξει.
- Σας ενδιαφέρει γενικότερα το εάν και το πώς διαφημίζει τις υπηρεσίες του ένα φροντιστήριο;
- Δε με απασχολεί τώρα πώς βγάζει ένα φροντιστήριο τις επιτυχίες του και πώς διαφημίζεται. (...) είναι κάτι που το βγάζω εγώ αυτό...
- Εάν μπαίνατε δηλαδή στο ίντερνετ κι είχατε να επιλέξετε μεταξύ ενός φροντιστηρίου που έχει κάποια ιστοσελίδα και σ' ένα άλλο που δεν έχει (...);
- Όχι, καθόλου. Αν επέλεγα το φροντιστήριο που δεν είχε την ιστοσελίδα και είχε καθηγητές που έκανα σωστή δουλειά και ανταποκρίνονταν στα θέματα των μαθημάτων, σαφώς δε μ' ενδιέφερε καθόλου το θέμα... ίσως όμως και το budget κάποιων φροντιστηρίων να μη μπορεί να ανταπεξέλθει σ' αυτές τις ιστοσελίδες και είναι σεβαστό. Άρα πάω και μ' αυτό το σκεπτικό εγώ σα μαμά, ότι μπορεί να μην έχει το budget να μπορεί ν' ανταποκριθεί.

Συν/ξη 8: Όχι.

- Σας ενδιαφέρει αν υπάρχει ιστοσελίδα του φροντιστηρίου, αν είναι στα social media;
- Όχι δεν το έχω κοιτάξει.
- Αν έπρεπε να επιλέξετε μεταξύ ενός φροντιστηρίου με διαδικτυακή παρουσία (...);
- Μπορεί να με επηρεάσει τώρα που το σκέφτομαι. Νομίζω πως ναι.
- Με ποιο τρόπο;
- Ως κάτι θετικό, ότι μπορείς να πάρεις πληροφορίες και από εκεί

Συν/ξη 9: Όχι, ποτέ.

- Οπότε δεν έχετε κοιτάξει αν υπάρχει ιστοσελίδα στο φροντιστήριο που επιλέγετε (...)
- Είμαστε πιο μικρή κοινωνία εδώ και ξέρουμε ότι είναι αυτά τα φροντιστήρια...
- Ναι, απλά στις μέρες πολλά φροντιστήρια έχουν ιστοσελίδες...
- Δεν έχουν σ' εμάς εδώ όλα. Δηλαδή αυτοί που είναι μεμονωμένοι... μόνο ένας, δυο ας πούμε έχουν.
- Όταν λέτε μεμονωμένα τι εννοείτε;
- Δεν είναι σε συγκρότημα. Είναι εξειδικευμένοι.
- Παρέχουν μόνο Μαθηματικά, Φυσική ας πούμε;
- Ναι, ναι! Ας πούμε ο Μαθηματικός έχει. Ο Χημικός δεν έχει τίποτα, δεν ασχολείται (...) Εγώ η διαφήμιση κάθε φροντιστηρίου θεωρώ ότι είναι οι επιτυχίες που έχει σε κάθε παιδί. Τώρα αν πολύ διαφημίζεται στο ίντερνετ, εμένα δεν μ' ενδιαφέρει και καθόλου. Και υπάρχουν άλλοι που δεν έχουν καθόλου και είναι τοπ! έχουν πολλές επιτυχίες. Νομίζω ότι αυτό είναι: οι επιτυχίες που έχουν στα παιδιά που έχουν περάσει.
- Όπου γι' αυτές τις επιτυχίες μαθαίνετε στόμα με στόμα;
- Στόμα με στόμα, ναι. Γιατί είμαστε και μικρή κοινωνία, δεν είμαστε ας πούμε Αθήνα, Θεσσαλονίκη... η Κόρινθος είναι πιο μικρή κοινωνία (...) Αυτά που έχουν όλους τους καθηγητές μαζί όπως (...) ας πούμε τα διαφημίζουν. Και βάζουν και απ' έξω αφίσες, έχουν άλλο τρόπο (...). Αλλά εγώ δεν πάω κανένα παιδί μου σε τέτοια. Παρόλο που διαφημίζονται. Αυτό θέλω να σου πω.

Συν/ξη 10: Όχι, δεν το χρησιμοποίησα καθόλου. Ήθελα να πάρω γνώμες γνωστών και φίλων.

- Σας ενδιαφέρει γενικότερα, πέρα απ' το ιδιαίτερο μάθημα που εσείς έχετε επιλέξει, το εάν και το πώς προωθεί τις υπηρεσίες του ένα φροντιστήριο;

- Δε νομίζω ότι θα έδινε ιδιαίτερη σημασία σε κάτι τέτοιο ούτε το εάν διαφημίζεται ούτε το πώς διαφημίζεται. Αν και η αλήθεια είναι απ' ό,τι βλέπω ότι τα περισσότερα φροντιστήρια διαφημίζονται με τις επιτυχίες που έχουν, δηλαδή βγάζουν κάτι καταλόγους, κάτι πίνακες και κάποια ποσοστά.

Συν/ξη 11: Όχι. Ούτε για να δω ενδεικτικές τιμές σε κάτι σε σχέση με αυτό, καθόλου!

- *Το εάν και το πώς διαφημίζει τις υπηρεσίες του ένα φροντιστήριο (...);*
- Όχι, ούτε αυτό. Δεν ξέρω αν θα με επηρέαζε να είχε ένα τρίπτυχο που να γράφει 5 πράγματα ή αν θα με επηρέαζε περισσότερο να δω στην ιστοσελίδα τα βιογραφικά κλπ... Θέλω την προσωπική επαφή, θέλω να μιλήσω με το άλλον, να τον δω, να τον ακούσω, να δω πώς κινείται, να δω τον χώρο του...

Συν/ξη 12: Δεν το έχω κάνει αυτό προς το παρόν. Το μόνο που κοιτούσαμε είναι φροντιστήρια Αγγλικών και ξένων γλωσσών στην Αθήνα με την κόρη μου τη μεγάλη που είναι φοιτήτρια, με την προοπτική εκεί που θα πάει να μείνει, πού θα μπορούσε να κάνει μάθημα για να συνεχίσει κάποια γλώσσα.

- *Σας ενδιαφέρει γενικότερα το εάν και το πώς διαφημίζει τις υπηρεσίες του ένα φροντιστήριο;*
- Πάλι έχω προκατάληψη γιατί είμαι σε μια μικρή πόλη όπου για τα πιο πολλά φροντιστήρια έχω μια άποψη δουλειάς. Γιατί όπως εγώ κρίνομαι απ' τον φροντιστή, έτσι και ο φροντιστής κρίνεται από εμένα στο σχολείο από αυτά που βλέπω να δίνει στα παιδιά, απ' τον τρόπο που τους έχει μάθει κάτι. Είναι ένας μικρός κύκλος ανθρώπων που γνωρίζομαστε. Δεν μ' ενδιαφέρει τόσο το φαίνεσθαι, όσο το είναι του πράγματος! Ωστόσο θα κοίταζα την ιστοσελίδα, είναι το αποτύπωμά του στο διαδίκτυο, αν δεν μπορώ να τον προσεγγίσω, ναι! Αλλά δεν θα πιστέψω απ' την ιστοσελίδα ότι γίνονται και όλα αυτά απ' τη στιγμή που έχω τους ζωντανούς μάρτυρες!

Συν/ξη 13: Όχι, δεν το έχω σκεφτεί (...) αλλά πιστεύω ότι εμείς που κάνουμε ιδιαίτερο είναι σα να έχουμε έναν μονόδρομο. Αν όμως είχα επιλογή για φροντιστήρια ομαδικά, μπορεί και να το έψαχνα αυτό που μου λέτε.

Συν/ξη 14: Η μόνη στιγμή που έψαξα ήταν όταν, μετά τη μετακόμισή μας, ήρθαμε εδώ και δεν ξέραμε κανέναν, έπρεπε να βρούμε ένα φροντιστήριο για να συνεχίσει τα Αγγλικά. Οπότε εκεί η αναζήτηση έγινε αρχικά μέσω διαδικτύου, δηλαδή έκανα μια λίστα με τα φροντιστήρια που υπήρχαν στο Λουτράκι και αφού έκανα τη λίστα, άρχισα μετά να ψάχνω μόνη μου – γιατί δεν ξέραμε κανέναν να μας βοηθήσει και να μας κατευθύνει – και τα πήραμε όλα με τα σειρά, κάναμε επισκέψεις, κάναμε συζητήσεις και στο τέλος επιλέξαμε αυτό που αποφασίσαμε.

- *Κοιτάζατε αν υπάρχει ιστοσελίδα του φροντιστηρίου;*
- Ναι, κοιτάζαμε τις ιστοσελίδες. Έτσι ξεκινήσαμε. Δεν είχαν όλα ιστοσελίδα. Και από αυτά ας πούμε τα 10 φροντιστήρια που βρήκαμε, στα 5 πήγαμε και κάναμε συνάντηση με την υπεύθυνη. Πιστεύω ναι, θα βοηθούσε. Γιατί σίγουρα παίρνεις κάποιες πληροφορίες και από εκεί και πέρα επιλέγεις. Η μη ύπαρξη δηλαδή θα ήταν αρνητική.
- *Στα φροντιστήρια της μέσης εκπαίδευσης θα το κάνατε αυτό εάν χρειαζόταν;*
- Ναι, θα το έκανα γιατί γενικότερα είμαστε οικογένεια της τεχνολογίας.
- *Σας ενδιαφέρει γενικότερα το εάν και το πώς διαφημίζει τις υπηρεσίες του ένα φροντιστήριο;*
- Δεν μ' ενδιαφέρει ακριβώς η διαφήμισή του. Θα κοίταγα κάποια βασικά στοιχεία αλλά δεν θα έμενα στην εικόνα τόσο. Δηλαδή θα προσπαθούσα να πάρω περισσότερες πληροφορίες από εμπειρίες άλλων που έχουν συνεργαστεί μαζί τους. Δεν θα επηρεάζομαι από τις επιτυχίες που έχει για παράδειγμα ένα φροντιστήριο. Θα προσπαθούσα να βρω με κάποιον τρόπο άλλες παραμέτρους που θα με έπειθαν να το επιλέξω, όπως ας πούμε η σχέση που δημιουργείται ανάμεσα στους καθηγητές και στους μαθητές, αν υπάρχει παιδαγωγική επάρκεια, αν είναι αποτελεσματικοί στη δουλειά τους, αν φέρνουν ωραία στα παιδιά, αν εμπνέουν τους μαθητές για να μελετούν περισσότερο και να έχουν αποτέλεσμα... αυτά!

Συν/ξη 15: Ναι, αυτό το έχω κάνει. Στα φροντιστήρια που μου σύστησαν μπήκα να δω και το site τους, να δω πώς είναι, να έχω μια εικόνα.

- *Κοιτάζατε δηλαδή εάν υπάρχει ιστοσελίδα προκειμένου να ενημερωθείτε ή εάν ο πάροχος είναι ενεργός στα social media; Αυτό θα σας ενδιέφερε;*
- Δεν θα με ενοχλούσε να υπάρχει προφίλ π.χ. στο Facebook αλλά δεν το θεωρώ απαραίτητο. Το φροντιστήριο ας πούμε που πάει η κόρη μου δεν έχει Facebook, έχει ιστοσελίδα. Το να έχει ιστοσελίδα το θεωρώ σημαντικό πια, θα μου κάνει εντύπωση να μην έχει ιστοσελίδα. Το να έχει ιστοσελίδα θα λειτουργούσε υπέρ, ενώ η υπερβολική διαφήμιση στα social media δεν θα λειτουργούσε υπέρ (...) πιστεύω ότι η καλύτερη διαφήμιση είναι από στόμα σε στόμα. Δηλαδή εγώ έτσι επέλεξα το φροντιστήριο.
- *Έπαιξε ρόλο δηλαδή για εσάς η ιστοσελίδα;*
- Ναι, ναι τα είδαμε, τα ψάξαμε στο διαδίκτυο αλλά δεν θα βασιζόμασταν μόνο σε αυτό. Οι ιστοσελίδες ενέχουν και τον εμπορικό παράγοντα, μπορεί να διαφημίζουν κάτι που στην πραγματικότητα μπορεί να μην προσφέρεται. Αλλά ναι, κοιτάξαμε.
- *Σας ενδιαφέρει, γενικότερα, το εάν και το πώς διαφημίζει τις υπηρεσίες του ένα φροντιστήριο;*
- Οπωσδήποτε μια ελκυστική παρουσίαση μέσω μιας ιστοσελίδας είναι πάντοτε θετική. Αλλά σας είπα, δεν θα ήταν το μοναδικό μας κριτήριο. Μια προχειρότητα ποτέ δεν ελκύει, μάλλον δημιουργεί αρνητική εντύπωση. Αλλά πιστεύω ότι τα προσέχουν αυτά τα φροντιστήρια.

Συν/ξη 17: Ναι, πέρυσι στην Α' Λυκείου. Έχω χρησιμοποιήσει το διαδίκτυο βλέποντας τις κριτικές που υπάρχουν για κάποια φροντιστήρια που είχα υπόψη μου.

- *Κοιτάζατε εάν υπάρχει ιστοσελίδα, προκειμένου να ενημερωθείτε ή εάν ο πάροχος είναι ενεργός στα social media; Παίξει ρόλο αυτό για εσάς;*
- Όχι, δεν με επηρεάζει αν είναι ενεργός στα social media. Με επηρεάζει αν έχει καλές κριτικές. Έτσι επιλέγω. Βέβαια μπαίνω μες στο προφίλ του να δω τις παροχές και όλ' αυτά, αλλά παράλληλα με ενδιαφέρουν οι κριτικές, τι έχουν να πουν οι άνθρωποι που έχουν την εμπειρία αυτού του φροντιστηρίου.
- *Σας ενδιαφέρει το εάν και το πώς διαφημίζει τις υπηρεσίες του ένα φροντιστήριο;*
- Βέβαια με ενδιαφέρει, γιατί μπορώ να ενημερωθώ.

Συν/ξη 18: Όχι. Μόνο στόμα με στόμα.

- *Σας ενδιαφέρει εάν υπάρχει ιστοσελίδα του φροντιστηρίου (...);*
- Σίγουρα θα μπω να κοιτάξω αν έχει ιστοσελίδα, σε περίπτωση που θέλω να πάω σε ομαδικό φροντιστήριο.
- *Σας ενδιαφέρει, γενικότερα, το εάν και το πώς διαφημίζει τις υπηρεσίες του ένα φροντιστήριο;*
- Βέβαια!
- Γιατί;
- Γιατί έχω δυνατότητα πληροφόρησης, έχω εικόνα από την οποία μπορώ να καταλάβω σε πρώτη φάση 5 πράγματα.

Συν/ξη 19: Όχι, δεν μ' ενδιαφέρει αν έχει συγκεκριμένη ιστοσελίδα. Δεν θα επέλεγα ένα φροντιστήριο μέσα από ιστοσελίδα, όμως μ' ενδιαφέρει να έχει social media, γιατί μέσα από τα social ενδεχομένως να επικοινωνεί με τους μαθητές του, με ομάδες μαθητών του, όπως επίσης να επικοινωνεί – αυτό που κάνει ήδη το φροντιστήριο της μικρής – τους βαθμούς των διαγωνισμάτων μέσα από τα social, μέσα δηλαδή από το Messenger ή μέσα από το blog του.

- *Μπορεί να σας επηρεάσει έστω και λίγο η ύπαρξη διαδικτυακής παρουσίας χωρίς απαραίτητα να παίζει καθοριστικό ρόλο για εσάς;*
- Ναι, είναι πολύ πιθανόν να γίνει αυτό στην περίπτωση που επιλέξεις ένα φροντιστήριο για να δεις τυχόν αξιολογήσεις που υπάρχουν στο διαδίκτυο γι' αυτό (...) και σου δίνει μια εικόνα για τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί.

- Δηλαδή εάν έπρεπε να επιλέξετε ανάμεσα σε δύο φροντιστήρια που το ένα να έχει ιστοσελίδα και το άλλο να μην έχει;
- Όχι, αυτό δεν θα με επηρέαζε. Δηλαδή η χρήση ιστοσελίδας ή του διαδικτύου δεν θα ήταν κριτήριο για την επιλογή του φροντιστηρίου.
- Ούτε ο τρόπος που διαφημίζεται στο διαδίκτυο;
- Θεωρώ πως όχι. Θα μπορούσε να λειτουργήσει αρνητικά αυτό. Δηλαδή ο τρόπος διαφήμισης, όπως η υπερδιαφήμιση, η υπερπροβολή, η χρήση διάφορων μέσων προκειμένου να προβάλει το brand του. Να με παροτρύνει να το επιλέξω, δεν θα το έκανε.

Συν/ξη 20: Όχι, πάλι θα προτιμήσω να ρωτήσω πολλά παιδιά, συμμαθητές, φίλους, καθηγητές να μου πουν ποιο φροντιστήριο μου συστήνουν. Θα το έκανα έτσι.

Συν/ξη 21: Όχι.

- Έχετε κοιτάξει π.χ. εάν υπάρχει ιστοσελίδα, προκειμένου να ενημερωθείτε ή εάν ο πάροχος είναι ενεργός στα social media; Παίζει ρόλο αυτό για εσάς;
- Το φροντιστήριο που πηγαίνουμε τώρα είναι ενεργό και μου έρχονται ειδοποιήσεις και βλέπω τις κινήσεις που κάνει το φροντιστήριο σαν φροντιστήριο και τις ενέργειες που κάνει. Δεν ήταν όμως αυτός ο λόγος για να επιλέξω το φροντιστήριο.
- Δε ρωτάω αν θα ήταν ο λόγος να επιλέξετε ένα φροντιστήριο, αλλά αν σας επηρεάζει σε κάποιο βαθμό. Δηλαδή εάν έπρεπε να επιλέξετε ανάμεσα σ' ένα φροντιστήριο με μία καλή, δυναμική ιστοσελίδα και σ' ένα άλλο με μία μέτρια ή χωρίς καθόλου ιστοσελίδα, τι θα κάνατε? Θα επηρεάζε (συνειδητά ή και υποσυνείδητα) κάτι τέτοιο την επιλογή σας;
- Ναι, θα βοηθούσε την επιλογή.

Συν/ξη 22: Όχι.

- Έχετε κοιτάξει αν υπάρχει ιστοσελίδα στο φροντιστήριο που χρησιμοποιείτε;
- Ξέρω ότι υπάρχει (...) Όταν πρωτοξεκίνησα έριξα μια ματιά για να έχω μια εικόνα. Τίποτα άλλο όμως.
- Εάν δηλαδή έπρεπε να επιλέξετε ανάμεσα σ' ένα φροντιστήριο με μία καλή, δυναμική ιστοσελίδα και σ' ένα άλλο με μία μέτρια ή και καθόλου ιστοσελίδα (...);
- Όχι. Είμαι λίγο παραδοσιακή, θέλω την ανθρώπινη επαφή οπότε το διαδίκτυο δε θα με επηρέαζε καθόλου.

Πρότυπο Λύκειο

Συν/ξη 23: Όχι. Στο γιο μου όταν επέλεξα φροντιστήριο για να δώσει για εισαγωγικές εξετάσεις στο ..., δεν μπήκα στη διαδικασία να δω τι θα κάνει ο Πουκαμισάς, τι θα κάνει ο Ακάδημος ή μεγάλα φροντιστήρια, αλλά ποια παιδιά εμπιστευόμουν και έβλεπα ότι αυτό που έπαιρναν τους βοηθούσε γενικά στο κομμάτι το μαθησιακό τους, οπότε κινήθηκα με βάση όχι τη φήμη αλλά την εμπειρία από παιδιά προηγούμενα. Και αντίστοιχα και στην κόρη μου. Δηλαδή δεν επιλέξαμε το φροντιστήριο με βάση τη φήμη ή τη διαφήμιση, όχι. Η διαφήμιση νομίζω των φροντιστηρίων είναι οι καλοί τους μαθητές.

- Βέβαια, επειδή ζούμε και σε μία εποχή με ανάπτυξη της τεχνολογίας, κάποιος θα μπορούσε να πάρει μια εικόνα μέσω του διαδικτύου...
- Γενικά δεν είμαστε μανιόδεις με την τεχνολογία, δε θα ασχοληθούμε τόσο πολύ.

Συν/ξη 24: Όχι.

- Το έχετε σκεφτεί ποτέ αυτό;
- Όχι, γιατί δεν κινήθηκα καθόλου σε φροντιστήρια εγώ. Εάν όμως τελικά λέγαμε ότι θα πάμε σε φροντιστήριο, θα το έκανα, θα το έψαχνα περισσότερο.

- Υποθετικά μιλώντας, η ύπαρξη ή μη της διαδικτυακής ταυτότητας ενός φροντιστηρίου θα μπορούσε να επηρεάσει σε κάποιο βαθμό την επιλογή σας;
- Θα με επηρέαζε αρχικά, δηλαδή θα επηρέαζε την αρχική εικόνα που θα σχημάτιζα για το φροντιστήριο. Αλλά θα προχωρούσα μετά σε δεύτερο επίπεδο φυσικά στη διαζώσης επικοινωνία, θα έβλεπα τους καθηγητές, θα μιλούσα με τη διεύθυνση, θα κοιτούσα τους χώρους – γιατί και οι χώροι παίζουν κι αυτοί το ρόλο τους κάπως – θα ρωτούσα σίγουρα γονείς που έχουν πάει τα παιδιά τους. Γιατί μιλάμε για το μέλλον των παιδιών, δεν είναι ένα φροντιστήριο Αγγλικών για το οποίο δεν πολυασχολήθηκα. Θα το κοιτούσα δηλαδή πιο εξονυχιστικά.

Συν/ξη 25: Το να ψάξω ποια φροντιστήρια είναι στην περιοχή μέσω διαδικτύου ναι, όχι όμως να ψάξω διαδικτυακό φροντιστήριο. Έχω ψάξει για να πάρω μια άποψη, καθαρά για θέμα διευθύνσεων και τηλεφώνων.

- Θα σας επηρέαζε αν ένα φροντιστήριο έχει ιστοσελίδα ή αν έχει μέτρια ιστοσελίδα ή και καθόλου;
- Νομίζω όχι. Σε δεύτερη τρίτη μοίρα. Πρώτα θα με ενδιέφερε η δουλειά που γίνεται, η φήμη, οι καθηγητές, τι θα άκουγα δηλαδή. η ιστοσελίδα δεν θα ήταν κριτήριο για την επιλογή.

Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑ.Λ)

Συν/ξη 26: Βέβαια θα με ενδιέφερε. Στο Facebook βέβαια δεν είμαι εγώ ενεργή. Ιστοσελίδα ναι, θα ήθελα να έχει. Να πάρω ίσως κάποιες πληροφορίες που μπορεί να τις ξεχάσω να τις ρωτήσω εκεί.

- Σας ενδιαφέρει γενικότερα το εάν και το πώς διαφημίζει τις υπηρεσίες του ένα φροντιστήριο;
- Όχι, δεν μ' ενδιαφέρει. Δεν είναι για μένα το βασικό κριτήριο επιλογής.
- Αν έπρεπε να επιλέξετε ανάμεσα σε δύο φροντιστήρια που το ένα είχε μια καλή ιστοσελίδα (...);
- Όχι, δεν θα με επηρέαζε.

Συν/ξη 27: Όχι, δεν έχει τύχει να χρησιμοποιήσω το διαδίκτυο.

- Ανάμεσα δηλαδή σε ένα φροντιστήριο που διαθέτει μια λειτουργική ιστοσελίδα και σ' ένα άλλο που δε διαθέτει... θα μπορούσε κάτι τέτοιο να επηρεάσει τη γνώμη σας;
- Απλώς δεν το έχω κάνει στην πράξη, γιατί εδώ τα πράγματα γίνονται μέσω γνωστών, στόμα με στόμα δηλαδή οπότε...γι' αυτό...όμως τώρα έτσι όπως που μου το λες, ναι θα μπορούσα να σχηματίσω μία εικόνα και αυτό θα με διευκόλυνε. Δε θα στήριζα εννοείται την επιλογή μου σε αυτό, θα πήγαινα να το δω από κοντά από εκεί και έπειτα.

Συν/ξη 28: Όχι.

- Εάν έπρεπε δηλαδή να επιλέξετε ανάμεσα σε ένα φροντιστήριο που έχει μια λειτουργική, δυναμική ιστοσελίδα (...);
- Σίγουρα δε θα ήταν καθοριστικός παράγοντας, αλλά μία αρχική εντύπωση θα μου έκανε σίγουρα, αλλά μετά θα τα έψαχνα περισσότερο γιατί καμιά φορά μπορεί να κάνουμε και λάθος. Σε μικρό βαθμό δηλαδή θα με επηρέαζε.
- Σας ενδιαφέρει γενικότερα το εάν και το πώς διαφημίζει τις υπηρεσίες του ένα φροντιστήριο;
- Όχι. Διαφήμισή του νομίζω είναι η επιτυχία των παιδιών και τα ίδια τα παιδιά θα διαφημίσουν το φροντιστήριο και με την επιτυχία τους αλλά και με το γενικότερο κλίμα που επικρατεί, με το ποιόν του δασκάλου... δε νομίζω να χρειάζεται το φροντιστήριο να διατυμπανίζει το στιδότητε.

Συν/ξη 29: Είναι η επόμενη κίνηση. Με το που θα σου πουν οι γνωστοί σου 2-3 ονόματα, είναι η επόμενη κίνηση να μπει μέσα να δεις κάποια πράγματα, να δεις το πρόγραμμα ας πούμε, να δεις καθηγητές, να δεις πού βρίσκονται, αν έχει πολλά παραρτήματα, αν έχει επιτυχία κτλ. Εγώ τουλάχιστον χρησιμοποίησά πολύ και το ίντερνετ. Αλλά αυτό είναι θέμα αν είναι γνώστης του διαδικτύου κάποιος.

- *Οπότε σας ενδιαφέρει γενικότερα το εάν και το πώς διαφημίζει τις υπηρεσίες του ένα φροντιστήριο;*
- *Θα κοιτούσα αν έχει ιστοσελίδα, αλλά όσον αφορά τη διαφήμιση για το φροντιστήριο εγώ προσωπικά δε θα κοιτούσα. Δηλαδή δεν θα είναι όπως ένα Κολλέγιο, που θα ακούσω το πρόγραμμα σπουδών, θα ακούσω τις ειδικότητες κτλ μετά, όταν δεν έχει περάσει σε μια σχολή και θέλω να επιλέξω ιδιωτική εκπαίδευση. Στο επίπεδο του φροντιστηρίου δε θα επέλεγα να ακούσω ένα διαφημιστικό ραδιοφωνικό ας πούμε ή να δω ένα φυλλάδιο.*

Συν/ξη 30: *Όχι, δεν το έχω κάνει.*

- *Σας ενδιαφέρει γενικότερα το εάν και το πώς διαφημίζει τις υπηρεσίες του ένα φροντιστήριο;*
- *Ναι θα με ενδιέφερε να δω πώς το προτείνει για να πειστεί ο πελάτης να πάει.*
- *Εάν θα έπρεπε να επιλέξετε ανάμεσα σε ένα φροντιστήριο με μια καλή ιστοσελίδα (...) θα σας επηρέαζε αυτός ο παράγοντας σε κάποιο βαθμό;*
- *Όχι ιδιαίτερα.*

Ιδιωτικό Λύκειο

Συν/ξη 31: *Δεν το έχω κάνει, τώρα που μου το λέτε καλά είναι να δει κανείς και στα social media τον καθηγητή ή την προβολή που κάνει σε κάποια ιστοσελίδα, δεν το έχω κάνει σε κανένα απ' τους καθηγητές που έχω επιλέξει.*

- *Άρα σας ενδιαφέρει γενικότερα το πώς διαφημίζει ή παρουσιάζει τις υπηρεσίες του ένα φροντιστήριο;*
- *Ναι, βέβαια με ενδιαφέρει.*

Συν/ξη 32:

- *Έχετε κοιτάξει ποτέ μέσω του διαδικτύου στο πλαίσιο της έρευνας αγοράς που μπορεί να έχετε κάνει για τα φροντιστήρια το αν υπάρχει ιστοσελίδα προκειμένου να ενημερωθείτε για κάποια φροντιστήρια;*
- *Ναι, ναι βέβαια. Και κοιτάζω, απλώς έτσι χαζεύοντας πολλές φορές, για την Αθήνα, έτσι τυχαία και βλέπω ότι αναρτούν τα προγράμματά τους, τα βιογραφικά των καθηγητών, τ' αποτελέσματά τους, τι βιβλία χρησιμοποιούν καμιά φορά, τι εγγυήσεις δίνουν... Πολλές φορές γράφουν και σχόλια για τους στόχους της εκπαίδευσης διάφοροι που έχουν κάνει σπουδές, δηλαδή περισσότερο τα ψάχνω έτσι για να περνάει η ελεύθερη ώρα μου!*
- *Αν έπρεπε να επιλέξετε ανάμεσα σ' ένα φροντιστήριο το οποίο έχει μία διαδικτυακή παρουσία (...);*
- *Θα μ' επηρέαζε. Θα διάλεγα αυτό που έχει την καλύτερη ιστοσελίδα. Δεν ξέρω γιατί αλλά τελευταία μ' εντυπωσιάζει, πιστεύω το ότι έχουν κάνει αυτή την προσπάθεια να τη φτιάξουν, να δώσουν τα βιογραφικά, δίνει κάποιες πληροφορίες. Δεν πας στο άγνωστο! Δείχνει κάποια οργάνωση και κάποια εγγύηση γιατί το επιλέγεις. Κι επειδή πιστεύω ότι είναι και πολύ ανταγωνιστικό πλέον το επάγγελμα των φροντιστηρίων κι ειδικά σε μεγάλες πόλεις, κάθε ένας που φτιάχνει την ιστοσελίδα του θα έχει επιλέξει αυτά που βάζει να είναι και στην πραγματικότητα. Δε θεωρώ ότι είναι πράγματα που δεν υπάρχουν, αλλά θα με επηρέαζε και η ιστοσελίδα από ότι ένα φροντιστήριο που θα ήταν τελείως στο λευκό.*

Συν/ξη 33: *Όχι.*

- *Τι είναι αυτό που θα κοιτάζατε στην ιστοσελίδα ενός φροντιστηρίου εάν έπρεπε, εάν χρειαζόταν να βοηθηθείτε και από το διαδίκτυο σε σχέση με την επιλογή; Ή έστω για να πάρετε μία εικόνα.*
- *Το πρώτο πράγμα που μου έρχεται στο μυαλό στην επιλογή είναι το ένστικτο. Δηλαδή εγώ όλ' αυτά τα χρόνια αυτό έκανα, σεβόμουν το ένστικτο των παιδιών μου κιόλας. Γιατί κολλάγανε στην προσωπικότητα του εκάστοτε προπονητή, καθηγητή – μέντορα... οπότε σεβόμουν αυτό. Το ίδιο έχει συμβεί και τώρα. εμένα δε θα μ' άρεσε ποτέ αυτός ο τρόπος, ειδικά εδώ στην επαρχία που ζούμε. Δεν ξέρω στην Αθήνα τι κάνουν που οι επιλογές είναι πάρα πολλές, αλλά εδώ βγαίνεις έξω, μιλάς με το γείτονα, σου λέει...*

Συν/ξη 34: Ναι, το έχω χρησιμοποιήσει αλλά πιο πολύ γνωριζόμαστε μεταξύ μας οπότε δεν με βοήθησε κάπου.

- *Εάν έπρεπε να επιλέξετε ανάμεσα σ' ένα φροντιστήριο (...);*
- Δεν το έχω σκεφτεί, νομίζω πως όχι. Εδώ στην επαρχία δεν λειτουργούμε τόσο πολύ με τις ιστοσελίδες, δεν είμαστε όπως η Αθήνα.

Συν/ξη 35: Όχι, δεν το κοίταξα ποτέ αυτό.

- *Εάν έπρεπε να επιλέξετε ανάμεσα σε κάποια φροντιστήρια που το ένα έχει μια καλή ιστοσελίδα (...);*
- Σίγουρα θα με επηρέαζε, αλλά επειδή δεν το έχω ψάξει και δεν έχω κινηθεί έτσι, δεν ξέρω προς ποια κατεύθυνση θα με επηρέαζε.
- *Σας ενδιαφέρει γενικότερα το εάν και το πώς διαφημίζει τις υπηρεσίες του ένα φροντιστήριο;*
- Όχι. Γενικότερα θεωρώ πως οι άνθρωποι που παρέχουν υπηρεσίες, η καλύτερη διαφήμιση είναι οι υπηρεσίες, η ποιότητα της υπηρεσίας που παρέχουν και όχι το πώς προβάλλονται! Μη σας πω ότι μία με πολύ καλή διαφήμιση, θα με έκανε να κινηθώ και αρνητικά!

Συν/ξη 36: Όχι, δεν το έχω κάνει. Μ' ενδιαφέρει η φήμη του φροντιστηρίου και οι επιτυχίες του.

- *Το πώς τα προβάλλει τις υπηρεσίες του σας ενδιαφέρει;*
- Όχι, δεν με απασχολεί. Και θεωρώ ότι αυτό έχει να κάνει με την επαρχία, δηλαδή αν ζούσα στην Αθήνα θα ήταν αλλιώς.
- *Εάν δηλαδή έπρεπε να επιλέξετε ανάμεσα σε δύο φροντιστήρια (...);*
- Ναι, θα την επηρέαζε. Θα θεωρούσα το πρώτο το σωστότερο, το πιο οργανωμένο.

Συν/ξη 37: Όχι.

- *Δεν έχετε κοιτάξει ας πούμε ποτέ ιστοσελίδες φροντιστηρίων;*
- Όχι.
- *Στο μέλλον¹⁵⁴ υπάρχει η πιθανότητα να βοηθηθείτε από το διαδίκτυο σε κάποια πιθανή έρευνα αγοράς που θα κάνετε σε σχέση με τα φροντιστήρια;*
- Δεν νομίζω, θα πάω εκ του ασφαλούς μέσω κάποιου γνωστού και μόνο έτσι. Ενημερωτικά ίσως μπορεί να το κάνω.

Συν/ξη 38: Όχι, δεν το έχω κάνει..

- *Δεν έχει τύχει δηλαδή, παρότι εσείς χρησιμοποιείτε ιδιαίτερα μαθήματα, να γκουγκλάρετε για να μπειτε στις ιστοσελίδες κάποιων φροντιστηρίων;*
- Όχι (...) να μπω ουσιαστικά να δω, όχι δεν το έχω κάνει.

Συν/ξη 39: Ναι, έχω κοιτάξει σε ιστοσελίδες να δω τι κάνουν, το προσωπικό, να χαζέψω....

- *Εάν έπρεπε να επιλέξετε ανάμεσα σ' ένα φροντιστήριο (...);*
- Αν μιλάγαμε για φροντιστήριο, ναι. Αν μιλάγαμε για γκρουπς, όχι.
- *Σας ενδιαφέρει γενικότερα το εάν και το πώς διαφημίζει τις υπηρεσίες του ένα φροντιστήριο;*
- Όχι τόσο η διαφήμιση, αλλά η ύπαρξη μιας ιστοσελίδας οργανωμένης δίνει συν, κάτι δείχνει για μένα.

Συν/ξη 40: Εγώ δεν το έκανα, η σύζυγός μου δεν ξέρω και δεν νομίζω να το έκανε ιδιαίτερα. Είναι και λίγο θέμα αξιοπιστίας. Ο καθένας όμως μπορεί να αναρτά ό,τι θέλει. Όλα τα έχω με επιφύλαξη. Δεν νομίζω ότι μπορεί να πείσει από μόνο του αυτό.

- *Δεν εννοώ ότι θα καθόριζε κάτι τέτοιο την επιλογή σας, ρωτάω εάν θα μπορούσε να σας επηρεάσει με κάποιο τρόπο, θετικό ή αρνητικό...*
- Θα έφαχνα περισσότερο να δω τι υπάρχει, ως ένας χρυσός οδηγός και από εκεί και πέρα να κάνω άλλες έρευνες.

¹⁵⁴ Τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή δε χρησιμοποιούσε ιδιωτικά φροντιστήρια.

- Εάν έπρεπε να επιλέξετε ανάμεσα σ' ένα φροντιστήριο με ασ πούμε δυναμική ιστοσελίδα και σ' ένα άλλο με μία μέτρια ή χωρίς καθόλου ιστοσελίδα (...);
- Όταν έχω την επιλογή μόνο από εκεί, προφανώς και θα παίξει ρόλο και ανάλογα τη σελίδα και πώς μου κάνει εμένα μια σελίδα, αν είναι εύκολη, χρήσιμη, αν μου δίνει πολλές πληροφορίες και άλλη λιγότερες, όπως τα βιογραφικά... Παρότι δεν το έχω κάνει, προφανώς και θα με επηρέαζε μια ιστοσελίδα με αυτά που θα δω.

24. Τι είναι αυτό που συνήθως κοιτάζετε πρώτα/που θα κοιτάζατε στις διαδικτυακές υπηρεσίες (ιστοσελίδα) του παρόχου, εάν χρησιμοποιείτε/εάν χρησιμοποιούσατε το διαδίκτυο ως επιπρόσθετη βοήθεια για να επιλέξετε ένα φροντιστήριο;

- Τι σας κεντρίζει/τι θα σας κέντριζε το ενδιαφέρον; Με άλλα λόγια, τι είναι αυτό που μπορεί να σας πείσει/που θα μπορούσε να σας πείσει;
- Τι θα θέλατε να δείτε/να υπάρχει σε μία ιστοσελίδα φροντιστηρίου;
- Μπορείτε να ιεραρχήσετε τα παρακάτω κριτήρια¹⁵⁵;

Δημόσιο Γενικό Λύκειο (ΓΕ.Λ)

Συν/ξη 1:

1. εκπαιδευτική φιλοσοφία
2. μενού (ευχρηστία)

Συν/ξη 2:

1. πολύ-λειτουργικότητα (με έμφαση στο βαθμό πληροφόρησης όπως βιογραφικά καθηγητών)
2. κριτική - αξιολογήσεις
3. social media*
*ως στοιχείο δημοφιλίας

Συν/ξη 3:

1. κριτική-αξιολογήσεις
2. ιστορικό επιτυχιών, γενικές υπηρεσίες και παροχές
3. εκπαιδευτική φιλοσοφία
4. πολύ-λειτουργικότητα
5. μενού (ευχρηστία)

Συν/ξη 4:

1. εκπαιδευτική φιλοσοφία*
2. πολύ-λειτουργικότητα**
3. ιστορικό επιτυχιών, γενικές υπηρεσίες και παροχές

* εμένα προσωπικά θα με ενδιέφερε να βλέπω τη φιλοσοφία και την πολιτική. Αλλά αν δεν το δω στην πράξη... γιατί άλλο να στήσεις μια σελίδα και άλλο να το βλέπεις. Οκ, πολύ ωραία φιλοσοφία! Και παλαιότερα σε άλλες δραστηριότητες, που δεν είναι φροντιστήριο, την έχω ψιλοπατήσει, που λέω «οκ, εδώ είναι όλα τα σωστά!» αλλά στην πράξη; Τι εφαρμόζεται απ' αυτά;

** (...) γενικά να έχει αρχεία, να μπορεί να προσφέρει, να είναι λειτουργική.

¹⁵⁵ Βλέπε τον σχετικό πίνακα στο Παράρτημα 1.

Συν/ξη 5:

1. κριτική - αξιολογήσεις
2. ιστορικό επιτυχιών, γενικές υπηρεσίες και παροχές
3. εκπαιδευτική φιλοσοφία
4. πολυλειτουργικότητα (νέες τεχνολογίες)*
5. social media**
6. μενού (ευχρηστία)

* (...) να σου παρέχει καινούργια πράγματα-υπηρεσίες που δεν τα γνωρίζεις

** (...) πόσο δημοφιλές είναι, από τα σχόλια κάτι μαθαίνεις...

Συν/ξη 6:

1. ιστορικό επιτυχιών, γενικές υπηρεσίες και παροχές
2. εκπαιδευτική φιλοσοφία
3. πολυλειτουργικότητα
4. κριτική - αξιολογήσεις*
5. μενού (ευχρηστία)

*όλοι διαβάζουμε τα σχόλια, με τα σχόλια έχεις μια πιο συνολική κρίση (άποψη)

Συν/ξη 7:

1. ιστορικό επιτυχιών, γενικές υπηρεσίες και παροχές
2. εκπαιδευτική φιλοσοφία*
3. πολυλειτουργικότητα
4. κριτική - αξιολογήσεις*
5. social media

*με έμφαση στην επιλογή των καθηγητών

** (...) τα σχόλια, ναι... σαφώς θα τα κοίταζα τα σχόλια

Συν/ξη 8:

1. ιστορικό επιτυχιών, γενικές υπηρεσίες και παροχές
2. κριτική – αξιολογήσεις
3. πολυλειτουργικότητα
4. εκπαιδευτική φιλοσοφία*
5. μενού

* - η εκπαιδευτική φιλοσοφία γιατί προς το τέλος;

- γιατί όλοι τα ίδια λένε, στην πράξη φαίνεται ...

Συν/ξη 9:

1. ιστορικό επιτυχιών, γενικές υπηρεσίες και παροχές
2. εκπαιδευτική φιλοσοφία
3. κριτική - αξιολογήσεις
4. συνθήματα - σλόγκαν*
5. πολυλειτουργικότητα**
6. μενού

* θα ήθελα να δω κάτι τέτοιο, δίνει κάτι παραπάνω...

- σε ποιο επίπεδο;

- συνολικά

**με έμφαση στο εκπαιδευτικό υλικό

Συν/ξη 10:

1. εκπαιδευτική φιλοσοφία
2. ιστορικό επιτυχιών, γενικές υπηρεσίες και παροχές
3. πολυλειτουργικότητα
4. κριτική - αξιολογήσεις

Συν/ξη 11:

1. εκπαιδευτική φιλοσοφία
2. κριτική - αξιολογήσεις
3. συνθήματα - σλόγκαν*

*ένα ωραίο σύνθημα, ένα ποτο ίσως να μου άρεσε να το βλέπω και να το ακούω, να το συνδυάζω με τη φιλοσοφία του... κάπως... εμείς είμαστε εδώ για εσάς για να σας βοηθήσουμε να πετύχετε...

Συν/ξη 12:

1. εκπαιδευτική φιλοσοφία
2. πολυλειτουργικότητα
3. ιστορικό επιτυχιών, γενικές υπηρεσίες και παροχές
4. κριτική - αξιολογήσεις*
5. μενού**

* (...) επειδή πολλές φορές μου φαίνονται και fake (ψεύτικα) όλα αυτά, δεν ξέρω εάν ο άλλος θ' ανέβαζε το αρνητικό σχόλιο...

** (...) ένα μενού που θα μου το έκανε ελκυστικό και φιλικό να περιηγηθώ.

Συν/ξη 13:

1. ιστορικό επιτυχιών, γενικές υπηρεσίες και παροχές
2. εκπαιδευτική φιλοσοφία
3. κριτική – αξιολογήσεις
4. πολυλειτουργικότητα

Συν/ξη 14:

1. πολυλειτουργικότητα
2. εκπαιδευτική φιλοσοφία
3. κριτική – αξιολογήσεις
4. ιστορικό επιτυχιών, γενικές υπηρεσίες και παροχές*

* - οι επιτυχίες και οι υπηρεσίες γιατί τελευταίο;

- αυτά θα τα διαπίστωνα από κοντά.

Συν/ξη 15:

1. ιστορικό επιτυχιών, γενικές υπηρεσίες και παροχές
2. εκπαιδευτική φιλοσοφία
3. κριτική – αξιολογήσεις*
4. πολυλειτουργικότητα
5. μενού (ευχρηστία)

* (...) πιστεύω ότι θα με επηρέαζαν τα σχόλια, και να μην ήθελα δηλαδή θα με επηρέαζαν.

**τα συνθήματα μπορεί να μου έκαναν και αρνητική εντύπωση (...)

Συν/ξη 16:

1. ιστορικό επιτυχιών, γενικές υπηρεσίες και παροχές
2. κριτική – αξιολογήσεις
3. εκπαιδευτική φιλοσοφία
4. μενού (ευχρηστία)*

* (...) όλα αυτά δείχνουν μια προσεγμένη δουλειά.

Συν/ξη 17:

1. κριτική – αξιολογήσεις*
2. εκπαιδευτική φιλοσοφία
3. πολυλειτουργικότητα**
4. μενού ***

* (...) επειδή είναι άνθρωποι και όχι νούμερα... (εξηγεί γιατί επέλεξε την κριτική αντί των επιτυχιών-γενικών υπηρεσιών)

**θα ήθελα να υπάρχουν βιογραφικά καθηγητών (...) εάν έχει πληροφορίες πολλές θα με επηρεάσει, η εικόνα είναι δυνατή, όταν βλέπεις ότι ένα site έχει παροχές...

*** ναι γιατί θα ήταν εκνευριστικό αλλιώς...

Συν/ξη 18:

1. ιστορικό επιτυχιών, γενικές υπηρεσίες και παροχές*
2. εκπαιδευτική φιλοσοφία
3. πολυλειτουργικότητα**
4. κριτική – αξιολογήσεις***
5. συνθήματα-σλόγκαν****

* «όλα αυτά (όλα τα στοιχεία του πίνακα) συντελούν κάπως στο να πάρεις μια απόφαση»

** « (...) σίγουρα οι νέες τεχνολογίες αλλά και τα social media σίγουρα επηρεάζουν σε ένα βαθμό.»

***«καμία φορά γίνονται και μαγειρέματα» (αναφέρεται κυρίως στις αρνητικές κριτικές, ότι δεν ισχύουν όλες)

**** «εάν έβλεπα κάτι που δε μου άρεσε θα το έκλεινα...»

Συν/ξη 19:

1. ιστορικό επιτυχιών, γενικές υπηρεσίες και παροχές
2. πολυλειτουργικότητα
3. κριτική - αξιολογήσεις
4. μενού

* - Γιατί δεν εντάξατε την εκπαιδευτική φιλοσοφία;

- Δε θα με επηρεάζε η εκπαιδευτική φιλοσοφία από τη σελίδα του φροντιστηρίου.

Συν/ξη 20:

1. μενού*
2. κριτική – αξιολογήσεις
3. ιστορικό επιτυχιών, γενικές υπηρεσίες και παροχές
4. πολυλειτουργικότητα
5. εκπαιδευτική φιλοσοφία

* «(...) πάει το μάτι μου στο μενού... εάν δεν είναι λειτουργικό θα με επηρεάζε κατευθείαν»

Συν/ξη 21:

1. ιστορικό επιτυχιών, γενικές υπηρεσίες και παροχές
2. πολυλειτουργικότητα
3. εκπαιδευτική φιλοσοφία
4. κριτική – αξιολογήσεις
5. μενού

Συν/ξη 22:

1. ιστορικό επιτυχιών, γενικές υπηρεσίες και παροχές
2. κριτική – αξιολογήσεις

Πρότυπο Λύκειο

Συν/ξη 23:

5. ιστορικό επιτυχιών, γενικές υπηρεσίες και παροχές
6. εκπαιδευτική φιλοσοφία
7. κριτική – αξιολογήσεις

8. πολυλειτουργικότητα*

* «(...) και δεδομένης της πανδημίας αυτό είναι τώρα λίγο αναγκαίο (...)

Συν/ξη 24:

1. ιστορικό επιτυχιών, γενικές υπηρεσίες και παροχές
2. κριτική – αξιολογήσεις
3. πολυλειτουργικότητα
4. εκπαιδευτική φιλοσοφία
5. μενού
6. επωνυμία

* «(...) με την έννοια ότι θα έμπαινα να δω ένα γνωστό φροντιστήριο, θα το κοιτούσα, δηλαδή δε θα γκούγκλαρα στην τύχη, ένα γνωστό όνομα θα μου κέρδιζε το ενδιαφέρον για να μπω στην ιστοσελίδα του και να δω πώς λειτουργεί...»

Συν/ξη 25:

1. ιστορικό επιτυχιών, γενικές υπηρεσίες και παροχές
2. κριτική – αξιολογήσεις
3. πολυλειτουργικότητα
4. εκπαιδευτική φιλοσοφία
5. μενού

Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑ.Λ)

Συν/ξη 26:

1. ιστορικό επιτυχιών, γενικές υπηρεσίες και παροχές
2. πολυλειτουργικότητα
3. εκπαιδευτική φιλοσοφία
4. μενού

Συν/ξη 27:

1. ιστορικό επιτυχιών, γενικές υπηρεσίες και παροχές
2. πολυλειτουργικότητα
3. εκπαιδευτική φιλοσοφία
6. κριτική – αξιολογήσεις
4. μενού
5. συνθήματα*

*- Τα συνθήματα σε ποιο επίπεδο θα σας επηρέαζαν;

- ναι ποιο είναι το μοτο του;;;

Συν/ξη 28:

1. κριτική – αξιολογήσεις*
2. πολυλειτουργικότητα
3. ιστορικό επιτυχιών, γενικές υπηρεσίες και παροχές
4. εκπαιδευτική φιλοσοφία**
5. μενού***

* «(...) αρκεί να είναι πραγματικές και όχι πλαστές...»

** «αυτά είναι λίγο στον αέρα...»

*** «αυτό θα ήταν χρήσιμο και για τα παιδιά»

Συν/ξη 29:

1. ιστορικό επιτυχιών, γενικές υπηρεσίες και παροχές
2. πολυλειτουργικότητα
3. εκπαιδευτική φιλοσοφία
4. κριτική – αξιολογήσεις
5. επωνυμία*
6. μενού
7. συνθήματα-σλόγκαν

* - Θα σας επηρέαζε η επωνυμία;

** - πάρα πολύ, ιδίως το σήμα, το λογότυπο...

- καταλαβαίνω... και λόγω επαγγέλματος... (είναι υπεύθυνη διαφημιστικής εταιρίας)

- (...) το σλόγκαν ναι, πολύ... όταν είναι υπερφίαλα και overpromising (υπερβολή στο τι υπόσχονται), θα ήμουν αρκετά καχύποπτη, Όταν δείχνει μια σοβαρότητα και μια σταθερότητα και ένα όραμα σαφές, με πείθει πολύ περισσότερο εμένα. Θέλω να περιγράφεται η φιλοσοφία τους μέσα από το σλόγκαν.

Συν/ξη 30:

1. ιστορικό επιτυχιών, γενικές υπηρεσίες και παροχές
2. πολυλειτουργικότητα
3. εκπαιδευτική φιλοσοφία
4. κριτική – αξιολογήσεις
5. μενού

Ιδιωτικό Λύκειο

Συν/ξη 31:

1. ιστορικό επιτυχιών, γενικές υπηρεσίες και παροχές
2. κριτική – αξιολογήσεις
3. πολυλειτουργικότητα*
4. εκπαιδευτική φιλοσοφία
5. μενού

*Αναφορά στα social media: «*Ta social εγώ τα παρακολουθώ μόνο μ' ένα κριτήριο: για να δω την αισθητική του ανθρώπου ή του οργανισμού στο οποίο ανήκει η σελίδα. Βλέπεις πολλά πράγματα στα social, τα πράγματα που δημοσιεύει, τον τρόπο που τα παρακολουθεί, που παρακολουθεί ή κοινοποιεί άλλα δημοσιεύματα... Με αυτό το σκοπό παρακολουθώ τα social media.*»

Συν/ξη 32:

1. ιστορικό επιτυχιών, γενικές υπηρεσίες και παροχές
2. εκπαιδευτική φιλοσοφία
3. πολυλειτουργικότητα

Συν/ξη 33:

1. εκπαιδευτική φιλοσοφία
2. ιστορικό επιτυχιών, γενικές υπηρεσίες και παροχές**
3. πολυλειτουργικότητα

* «(...) τα σχόλια και η κριτική ας πούμε είναι κάτι υποκειμενικό»

** «(...) το τι μέσα παρέχει για να γίνει το μάθημα. Ας πούμε τα κορίτσια που έχουν κάνει μάθημα διαδικτυακό, έχουν κάνει αρκετά μαθήματα, μου είπαν κάποια στιγμή ότι υπάρχουν καθηγητές που δεν ξέρουν πώς να σου κάνουν το μάθημα διαδικτυακά, δηλαδή μπορεί να μην καταλαβαίνουν καν ότι εσύ μπορεί να μη βλέπεις τον πίνακα εκείνη την ώρα. Ενώ ας πούμε αυτή η κουμπάρα μας κάνει το μάθημα με τέτοιο τρόπο ώστε να το καταλαβαίνουν, δεν αισθάνονται ότι πρέπει οπωσδήποτε να πάμε στο μέρος, στον τόπο της, στο φροντιστήριο.»

Συν/ξη 34:

1. πολυλειτουργικότητα*
2. κριτική – αξιολογήσεις
3. ιστορικό επιτυχιών, γενικές υπηρεσίες και παροχές
4. εκπαιδευτική φιλοσοφία
5. μενού

* « *τώρα για το facebook...δεν ξέρω...απλώς σε βοηθάει να έχεις μια επαφή με το φροντιστήριο*»

Συν/ξη 35:

1. εκπαιδευτική φιλοσοφία
2. κριτική – αξιολογήσεις
3. ιστορικό επιτυχιών, γενικές υπηρεσίες και παροχές

Συν/ξη 36:

1. ιστορικό επιτυχιών, γενικές υπηρεσίες και παροχές
2. κριτική – αξιολογήσεις
3. εκπαιδευτική φιλοσοφία
4. πολυλειτουργικότητα*
5. επωνυμία**

*- (...) *θα σας ενδιέφερε το φροντιστήριο να έχει facebook δηλαδή;*

- ναι θα μ' ενδιέφερε να είναι δημοφιλές και να υπάρχει έτσι μια πληροφόρηση.

** - *είπατε «επωνυμία», θα κοιτούσατε δηλαδή το όνομα του φροντιστηρίου ή το σήμα ας πούμε;*

- πιστεύω ότι αυτό δείχνει μια οργάνωση, μια καλαισθησία.

Συν/ξη 37:

1. ιστορικό επιτυχιών, γενικές υπηρεσίες και παροχές
2. εκπαιδευτική φιλοσοφία
3. κριτική – αξιολογήσεις
4. μενού

Συν/ξη 38:

1. πολυλειτουργικότητα
2. ιστορικό επιτυχιών, γενικές υπηρεσίες και παροχές
3. εκπαιδευτική φιλοσοφία
4. κριτική – αξιολογήσεις
5. social*
6. μενού

* «(...) *ναι θα μ' ενδιέφερε η δημοφιλία του φροντιστηρίου που κοιτάω*»

Συν/ξη 39:

1. ιστορικό επιτυχιών, γενικές υπηρεσίες και παροχές
2. πολυλειτουργικότητα*
3. εκπαιδευτική φιλοσοφία
4. κριτική – αξιολογήσεις
5. επωνυμία**
6. μενού

*- *θεωρείτε ότι η ιστοσελίδα του φροντιστηρίου θα πρέπει να συνδέεται με αντίστοιχη στο facebook;*

Χρειάζεται δηλαδή το φροντιστήριο να έχει και facebook;

- δεν είναι ότι θα πρέπει... είναι μονόδρομος στην εποχή που ζούμε.

** *«η επωνυμία και το logo (σήμα) είναι το A και το Ω. Είναι η ταυτότητα ...»*

Συν/ξη 40:

1. ιστορικό επιτυχιών, γενικές υπηρεσίες και παροχές
2. πολυλειτουργικότητα*
3. εκπαιδευτική φιλοσοφία
4. μενού

* «(...)βιογραφικά, ψηφιακά αρχεία σίγουρα θα τα κοιτούσα»

** «τα σχόλια όχι τόσο, μπορεί να είναι πλαστά»

5ος Ερευνητικός Άξονας: Οι ενδεχόμενες επιπτώσεις των δυσμενών συνθηκών των καιρών μας (οικονομική κρίση, πανδημία Covid 19) στην επιλογή και χρήση της φροντιστηριακής εκπαίδευσης

25. Το μεγάλο οικονομικό βάρος που επωμίζονται οι γονείς για τα φροντιστήρια, στα χρόνια της οικονομικής κρίσης έγινε για πολλές οικογένειες δυσβάστακτο. Ποια είναι η γνώμη σας; Πώς το διαχειρίζεστε;

Δημόσιο Γενικό Λύκειο (ΓΕ.Λ)

Συν/ξη 1: Στη σημερινή εποχή όντως είναι πολύ δύσκολο το οικονομικό θέμα, γι' αυτό προσπάθησα να κάνω κάποιες περικοπές απ' την καθημερινότητά μου, απ' τη διασκέδασή μου, κάτι που ήθελα να το αγοράσω δεν θα το αγοράσω για να δώσω περισσότερα χρήματα, όσο χρειάζεται στα φροντιστήρια. Αυτά.

Συν/ξη 2: Φεύγει ένα μεγάλο ποσό από το σπίτι μηνιαίως!

Συν/ξη 3: Έκανα συζήτηση με το φροντιστήριο για να κατεβάσω την τιμή και στερήθηκα άλλα πράγματα για να μπορέσω να πληρώσω το φροντιστήριο, γιατί το θεωρούσα πιο αναγκαίο, απαραίτητο από άλλα.

Συν/ξη 4: Η αλήθεια είναι ότι ήλπισα – επειδή όπως είπα από την αρχή είμαι κατά – ότι με αυτή την κρίση την οικονομική, ότι θα ξυπνήσει λίγο ο κόσμος, ότι θα απαιτούμε απ' τα σχολεία και ένα εκπαιδευτικό επίπεδο άλλο, θα απαιτούμε κάτι άλλο απ' τους καθηγητές και κάτι θα αλλάξει. Δεν έγινε! Δε βλέπω να έγινε και τίποτα! Κι απλώς όντως στηριζόμαστε... δηλαδή, θα στερηθούμε να πάμε ένα ταξίδι, να πάμε κάπου άλλου, κάτι, κάπου... εγώ προσωπικά να πάρω ρούχα, παπούτσια, τέτοια πράγματα... χίλια χρόνια... θα τα δώσω όμως αυτά που είναι... έχει μία προτεραιότητα, αφού είναι τόσο αποφασισμένη ότι αυτό θέλει. Θα κόψω από άλλα, γιατί δε γίνεται αλλιώς.

Συν/ξη 5: Σίγουρα το διαχειρίζομαι με μία επιφύλαξη, τι να κάνω; Δε μπορούμε να κάνουμε διαφορετικά. αλλά όταν ένα παιδί όντως θέλει να κάνει κάτι στη ζωή του και δε βαριέται και θέλει και προσπαθεί πολύ, για μένα καλύτερα να ακολουθηθεί αυτή η οδός του ιδιαίτερου φροντιστηρίου, γιατί στο άλλο σίγουρα θα είναι σαν το σχολείο, δεν υπήρχε λόγος... εκτός κι αν είναι 1-2 παιδιά που έχουν το ίδιο επίπεδο τις ίδιες ταχύτητες και μπορούν να συνυπάρξουν. Και πάντα με το κριτήριο ότι ο μαθητής θέλει να πετύχει κάτι στη ζωή του πραγματικά και όχι ότι βαριέται να πάει την τάδε ώρα και γιατί βαριόμαστε εμείς να βγούμε έξω απ' το σπίτι και γιατί ο καθηγητής θα έρθει σπίτι κτλ κτλ. Αυτό είναι το δικό μου το κριτήριο κι έτσι λειτουργώ τόσα χρόνια. Σίγουρα είναι το οικονομικό λίγο επιβαρυνμένο, αλλά ευτυχώς μπορώ να πω ότι οι τιμές είναι ελαφρώς προσιτές, καταλαβαίνομαστε μεταξύ μας όλοι κι αυτό με βοηθάει κάπως καλά. Δύσκολα φυσικά αλλά καλά, γιατί με μία σύνταξη προσπαθώ να τα βγάλω όλα πέρα. Το θέμα όμως είναι ότι διαβάζει πολύ.

Συν/ξη 6: Στερώ από τον εαυτό μου πράγματα άλλα, δεν έχουμε κοινωνική ζωή, δεν έχουμε περιττά έξοδα! Σχεδόν τίποτα! Ακολουθούμε το ουσιαστικό, το αναγκαίο. Και αυτή τη στιγμή το αναγκαίο είναι το παιδί να παρακολουθήσει τα μαθήματα και να δώσει Πανελλήνιες.

Συν/ξη 7: Τουλάχιστον απ' τη δική μου μεριά ως διαζευγμένη μητέρα προσπαθώ στην αρχή της χρονιάς να φτιάχνω ένα οικονομικό budget-πλάνο να ξέρω τι γίνεται στο χρόνο και τι έχω να πληρώσω όσον αφορά τα φροντιστήρια του παιδιού μου. Δηλαδή το αρχικό πλάνο το κάνω στη αρχή της χρονιάς. Ποτέ δε μπαίνω στα μέσα της χρονιάς να βάλω κάτι έξτρα. Από την αρχή έχω ένα πλάνο και λέω ότι αυτό κι αυτό κι όπου μπορώ να βοηθήσω σαφώς, γιατί έτσι όπως έχει γίνει η κατάσταση, ό,τι μπορούμε κι εμείς οι γονείς.

Συν/ξη 8: Πράγματι λόγω οικονομικής κρίσης και στην περίπτωσή μου λόγω ανεργίας συζύγου είναι πολύ δύσκολο να πληρώνω τα φροντιστήρια και τις υποχρεώσεις μου εμπρόθεσμα, στην ώρα μου. Πολλές φορές καθυστερώ. Ωστόσο τα πληρώνω. Με καθυστέρηση τη μεγαλύτερη στις 15 μέρες. Τα πληρώνω, δηλαδή δίνω προτεραιότητα στα φροντιστήρια.

Συν/ξη 9: Είναι πολλά τα λεφτά! Ειδικά για τη Γ' Λυκείου και σ' αυτά τα μαθήματα κατεύθυνσης είναι πολλά τα λεφτά! Δηλαδή εγώ έχω γιο και σπουδάζει στην Πάτρα και δε στοιχίζει όσο τα φροντιστήρια, ειδικά της Γ' Λυκείου. Ζοριζόμαστε αλλά τι να κάνουμε; Πρέπει να γίνει αυτό προκειμένου να περάσει κάπου το παιδί.

Συν/ξη 10: Είναι δυσβάστακτο το οικονομικό βάρος, είναι αρκετά χρήματα.

- Πώς το διαχειρίζεστε;

- Κόβοντας από κάπου αλλού. Είναι αρκετά τα χρήματα, αλλά δυστυχώς δε γίνεται κάτι διαφορετικό, δεν θα μπορούσε να γίνει. Γιατί θεωρώ ότι στην Ελλάδα δεν υπάρχει κάτι ανάλογο κρατικό που να μπορεί να δώσει τη δυνατότητα στα παιδιά να βοηθηθούν λίγο παραπάνω απ' ότι απ' το σχολείο.

Συν/ξη 11: Ότι είναι δυσβάστακτο είναι και είναι δυο φορές δυσβάστακτο γιατί ως φορολογούμενοι πολίτες πληρώνουμε την εκπαίδευση, την οποία δεν την έχουμε και την ξαναπληρώνουμε μετά στα ιδιωτικά φροντιστήρια. Είναι δύσκολα, όπως για όλους, έτσι και για μας αλλά το παιδί αποτελεί προτεραιότητα, οπότε θα βρω έναν τρόπο να καλύψω τα έξοδά μου, όχι με ιδιαίτερα, είμαι εναντίον ξαναλέω – γιατί είμαι και στο χώρο, θα βρω κάποια δουλειά για να ανεβάσω το εισόδημα, σχετική με τα εκπαιδευτικά όλα αυτά που κάνω αλλά όχι ιδιαίτερα. Σε οτιδήποτε άλλο.

Συν/ξη 12: Είναι αλήθεια ότι χρειάζεται να έχεις αρκετά χρήματα στην άκρη για να σπουδάσουν τα παιδιά σου ξεκινώντας από τα χρόνια της προετοιμασίας. Και είναι αλήθεια ότι τώρα με την κρίση είναι πολύ βαρύ για μια οικογένεια και πρέπει να στερηθεί άλλα πράγματα ο γονιός ή και τα παιδιά, ας πούμε τις διακοπές τις καλοκαιρινές, μια διασκέδαση το Σαββατοκύριακο που θα μπορούσαμε κι εμείς οι μεγάλοι κάπου να πάμε... να περιορίσει άλλα έξοδα για να τα φέρει βόλτα. Είναι αλήθεια αυτό που λες.

Συν/ξη 13: Ο γονιός είτε έτσι είτε αλλιώς θα κοιτάξει να κόψει από κάτι άλλο για να μπορέσει να προσφέρει το παιδί του. Ότι είναι δύσκολα, είναι δύσκολα! Το ιδιαίτερο φροντιστήριο του παιδιού που του κάνουμε, δεν έχει μεγάλη διαφορά από το να πήγαινε σε ένα φροντιστήριο ομαδικό. Άρα είτε έτσι είτε αλλιώς, το αποτέλεσμα είναι ένα: ότι ο γονιός πληρώνει! Τώρα παρότι έχουμε κρίση, κόβεις από εδώ, κόβεις από εκεί, κάνεις την οικονομία σου ώστε να μπορείς να ανταπεξέλθεις για να προσφέρεις το καλύτερο.

Συν/ξη 14: Η αλήθεια είναι ότι, πριν ξεκινήσει, πάντα είχαμε το άγχος του αν θα μπορούσαμε να ανταποκριθούμε ακούγοντας από τους γύρω μας και τις εμπειρίες που είχαμε από συγγενείς και ανθρώπους που είχαν παιδιά σ' αυτή την ηλικία και έφεταν στο τραπέζι υπέρογκα ποσά μηνιαία, τα οποία ξεπερνούσαν ας πούμε και το μισθό ενός υπαλλήλου για ένα μήνα, γεγονός που δεν θα μπορούσαμε βέβαια να ανταποκριθούμε. Πάντα είχαμε αυτό το άγχος. Παρόλα αυτά μάλλον επιλέξαμε και συζητήσαμε με το παιδί και είπαμε με το παιδί ότι δεν θα μπορούσε βέβαια να κάνει ιδιαίτερα σε όλα τα μαθήματα του σχολείου, οπότε έπεσε ένα μεγαλύτερο βάρος σε αυτήν να μελετάει περισσότερο και να μην περιμένει μόνο απ' το φροντιστήριο. (...) Και επειδή έχει βάλει στόχο τις μουσικές σπουδές, είπαμε ότι θα δώσουμε λίγο περισσότερο βάρος στα μουσικά μαθήματα και την Έκθεση και θα αφήσουμε λίγο πιο πίσω τα άλλα. Οπότε οι ώρες δεν ήταν υπερβολικές και το κόστος επίσης δεν φτάνει να είναι υπερβολικό στο μήνα. Είμαστε ικανοποιημένοι δηλαδή από το ποσό που δίνουμε σε σχέση με το αποτέλεσμα που έχουμε.

Συν/ξη 15: Είναι μεγάλο έξοδο! Ειδικά φέτος δηλαδή στη Γ' Λυκείου, που ανεβαίνει και το κόστος, είναι ένα μεγάλο έξοδο. Προσπαθούμε να το στηρίξουμε με όποιο τρόπο μπορούμε. Ένας λόγος που αποφύγαμε τα ιδιαίτερα ήταν και το οικονομικό. Γιατί σαφώς, αν έπρεπε να κάνει ιδιαίτερα και στα τέσσερα μαθήματα, τα χρήματα θα ήταν πολύ περισσότερα απ' ότι στο φροντιστήριο. Οπότε ο συνδυασμός ποιότητας, το ότι η ίδια είναι ικανοποιημένη και οικονομικού ζητήματος, μας οδήγησαν σ' αυτήν την επιλογή έναντι των ιδιαίτερων. Κάνουμε οικονομία, κόβουμε άλλα πράγματα, ο μικρός δεν ξανοίχτηκε πολύ, Αγγλικά του

κάνω εγώ από πέρσι – ήταν κι ένας λόγος το οικονομικό δηλαδή κι αυτό που κάνει μαζί μου – οπότε κόβουμε από εδώ κι από εκεί και το στηρίζουμε.

Συν/ξη 16: Δυσβάστακτο δόξα τω Θεώ δεν είναι! Ότι έχει επιβαρυνθεί το εισόδημά μας με αυτά τα έξοδα, ναι. Αλλά είναι κάτι το οποίο το γνωρίζαμε και είχαμε φροντίσει να το οργανώσουμε και να το διευθετήσουμε έτσι ώστε να μπορέσουμε να παρέχουμε στα παιδιά μας κι αυτή την παράλληλη εκπαίδευση. Αλλά σίγουρα δεν είναι κάτι που εμείς σαν οικογένεια με το οικογενειακό μας εισόδημα μπορούμε με άνεση να υποστηρίξουμε. Ωστόσο το υποστηρίζουμε, τα καταφέρνουμε!

Συν/ξη 17: Η γνώμη μου είναι ότι είναι πραγματικά απαράδεκτο να είναι αναγκασμένοι οι γονείς να πληρώνουν αυτά τα υπέρογκα ποσά στο φροντιστήριο. Δηλαδή να έχουν γίνει τα φροντιστήρια πιο απαραίτητα από το σχολείο (αναφέρομαι στο δημόσιο σχολείο), γιατί εγώ έτσι το κρίνω τώρα στο Λύκειο. Και πράγματι αναγκάζεται ο γονιός να βάζει άλλα πράγματα στην άκρη, που είναι κι αυτά απαραίτητα, προκειμένου να καλύψει τις απαιτήσεις του ιδιωτικού φροντιστηρίου.

Συν/ξη 18: Θα συμφωνήσω με αυτό, είναι δύσκολα. Τα ιδιαίτερα σίγουρα στοιχίζουν περισσότερο απ' ό,τι να πάει το παιδί φροντιστήριο, αλλά νομίζω σίγουρα ότι θα κάνουμε κάπου αλλού οικονομία έτσι ώστε το παιδί να είναι εφοδιασμένο, να νιώθει ασφάλεια. Το φροντιστήριο νομίζω όμως ότι είναι απαραίτητο!

Συν/ξη 19: Επειδή ακριβώς πρόκειται για τις Πανελλαδικές εξετάσεις, το έχουμε βάλει πρώτη προτεραιότητα οπότε, ανεξάρτητα από το κόστος και από το πόσο δυσβάστακτο είναι, θα το επωμιστούμε.

Συν/ξη 20: Ήμασταν αποφασισμένοι ότι κάποια χρήματα θα έφευγαν στο φροντιστήριο, οπότε ήμασταν προετοιμασμένοι. Τώρα δυστυχώς το βλέπω και σε άλλους γονείς, που άλλοι μπορούν πιο εύκολα, άλλοι πιο δύσκολα αλλά κι αυτοί που μπορούν πιο δύσκολα θα το προσπαθήσουν να το κάνουν.

Συν/ξη 21: Είναι ένα σοβαρό ποσό για την οικογένεια. Και ιδίως τώρα με την κρίση και το πετρέλαιο και όλα αυτά που ανεβαίνουν θα δυσκολευτώ αρκετά, αλλά παρόλα αυτά είναι στις προτεραιότητες πιστεύω.

Συν/ξη 22: Είναι πάρα πολύ δύσκολο, αλλά τι να κάνουμε; Είπαμε να προσφέρουμε στο παιδί ό,τι καλύτερο γίνεται για να πετύχει κάτι. Κόβεις κάτι άλλο για να προσφέρεις στο παιδί.

Πρότυπο Λύκειο

Συν/ξη 23: Είναι μονόδρομος! Νιώθεις ότι είναι μια απαραίτητη θυσία οικονομική, την οποία θα την δώσεις ως γονιός – όπως γίνεται και για πολλά άλλα θέματα – και μένει το παιδί σου να εξασφαλίσει την επιτυχία του στα ΑΕΙ. Τώρα αν αυτό είναι που θα το εξασφαλίσει την επιτυχία του, για μένα όχι! Είναι καθαρά η προσωπική του δουλειά. Ίσως ένα καλό φροντιστήριο κάνει αυτό που πολλά παιδιά θέλουν, να οργανώσει τη δουλειά και να μειώσει τον κόπο.

Συν/ξη 24: Υπάρχει οικονομικό βάρος σίγουρα. Κι εμείς δηλαδή δύσκολα τα φέρνουμε πέρα, αλλά επειδή ακριβώς εγώ δεν ασχολήθηκα με τα ιδιαίτερα των παιδιών μου από μικρή ηλικία, ακόμα δηλαδή και για την εισαγωγή και των δύο στο Πρότυπο δεν έκαναν τα παιδιά μαθήματα, μια μικρή προετοιμασία μ' εμένα ουσιαστικά είχαμε κάνει τότε, οπότε θεωρώ ότι ας πούμε το δικαιούνται. Κάπως έτσι το εισέπραξα αυτό και είπα ότι αφού δεν μας επιβάρυναν οικονομικά τα παιδιά με ιδιαίτερα, με φροντιστήρια, με άλλα μαθήματα, που εδώ στην Αθήνα είναι σύνθετες φαινόμενα, δηλαδή ξεκινούν κι απ' το Δημοτικό ακόμη... εντάξει, εγώ είμαι εκπαιδευτικός και είμαι κοντά στα παιδιά, τα βοηθάω, δηλαδή ακόμα και στα φιλολογικά μαθήματα τους βοηθάω ό,τι χρειάζονται. Γι' αυτό.

Συν/ξη 25: Σίγουρα είναι αρκετά μεγάλο ποσό και με την κρίση, με τον κορωνοϊό και όλα αυτά... Τώρα εμείς δεν ζοριζόμαστε, μπορούμε να το καλύψουμε. Καταλαβαίνω ότι άλλες οικογένειες ζορίζονται και κάνουν άλλη διαχείριση. Εμείς δεν αλλάξαμε κάτι ιδιαίτερα, δεν κόψαμε δηλαδή από κάπου αλλού, αλλά βέβαια δεν έχουμε τώρα να κάνουμε διάφορα ας πούμε... λόγω κορωνοϊού κλπ ούτως ή άλλως είναι πιο περιορισμένα... και τα ταξίδια κλπ...

Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑ.Λ)

Συν/ξη 26: Επειδή το έχω ξανακάνει γιατί έχω και μεγαλύτερο γιο, που έχει τελειώσει δηλαδή το Λύκειο, ναι είναι δυσβάστακτο. Όμως είναι λίγο καλύτερες οι τιμές στα οργανωμένα φροντιστήρια. Γίνονται προσφορές και πακέτα. Στον μεγάλο μου γιο ας πούμε που είχα πηγαίναμε αλλού Έκθεση, αλλού Μαθηματικά, αλλού Φυσική, αλλού Χημεία... (...) Το παιδί δηλαδή που πηγαίνει στο ΕΠΑΛ δεν το ξεκίνησα απ' την αρχή της χρονιάς, ξεκίνησε τώρα, στη μέση.

Συν/ξη 27: Είναι δυσβάστακτο. Και αυτός είναι και ο λόγος που το παιδί πήγε στο ΕΠΑΛ, γιατί αν ήταν σε ένα Ενιαίο Λύκειο θα έπρεπε να κάνει και Φυσική για να έχει έναν καλό βαθμό στη Φυσική και να μην έχει κενά στη Φυσική. Ίσως θα έπρεπε να κάνει και άλλα μαθήματα, π.χ. Αρχαία που επίσης δε μπορεί να τα ακουμπήσει, χρειάζεται άνθρωπο να τον βοηθήσει σ' αυτά. Γενικότερα εκεί θα θέλαμε νομίζω πολύ περισσότερα χρήματα για φροντιστήρια. Δηλαδή διαλέξαμε αυτό το σχολείο για να μας έρθει λίγο πιο ήρεμα. Απ' την άλλη εξαρτάται κι απ' το παιδί. Το παιδί το δικό μου έβλεπα ότι δε θέλει να κάνει ακαδημαϊκές σπουδές, άρα δεν υπάρχει λόγος να κάνει όλα αυτά τα μαθήματα του Ενιαίου και να πληρώνω ένα σωρό λεφτά στα φροντιστήρια.

Συν/ξη 28: Και για μας είναι μεγάλο κόστος αλλά απ' τη στιγμή που ένα παιδάκι ενδιαφέρεται να δώσει Πανελλήνιες και το έχουμε ξεκαθαρίσει από τα προηγούμενα χρόνια αυτό, προσπαθούμε κι εμείς να έχουμε κάνει τον προγραμματισμό μας ώστε να ανταπεξέλθουμε σ' αυτό, δεν μπορούμε να κάνουμε κάτι άλλο.

Συν/ξη 29: Είναι μεγάλο. Ευτυχώς εμείς είμαστε σε μια καλή οικονομική κατάσταση. Και τα χρόνια της κρίσης δεν αντιμετωπίσαμε κρίση στο σπίτι μας. Είμαστε πολύ σκληρά εργαζόμενοι και οι δύο γονείς, δεν αντιμετωπίσαμε αυτό το κομμάτι. Αλλά είναι ένα πάρα πολύ μεγάλο έξοδο. Δηλαδή όταν είχα και τα δύο παιδιά με ιδιαίτερα, ήταν αρκετά μεγάλο το ποσό. Όταν τελείωσε η κόρη μου και έμεινε μόνο ο Ηλίας, ήταν πολύ ανακουφιστικό. Και δεν σας κρύβω, παρόλο που δεν έχω πάρα πολύ μεγάλη πίεση, περιμένω πώς και πώς να έρθει ο Ιούλιος να τελειώσουμε μ' αυτό το κομμάτι. Είναι ένας μισθός κάθε μήνα.

Συν/ξη 30: Προς το παρόν υπάρχει κάποια βοήθεια από τρίτο πρόσωπο, οπότε μπορώ και το διαχειρίζομαι ακόμα. Αν κοπεί αυτή η βοήθεια δεν ξέρω πώς θα τα καταφέρουμε... ψάχνουμε για δουλειά συγχρόνως.

Ιδιωτικό Λύκειο

Συν/ξη 31: Πράγματι είναι ένα μεγάλο κομμάτι το οικονομικό που επιβαρύνει την οικογένεια, ιδίως όταν υπάρχουν δύο παιδιά! Εγώ έτυχε να έχω δύο παιδιά να σπουδάζουν ταυτόχρονα αυτή τη στιγμή. Είναι ένα κομμάτι που δεν μπορούν όλες οι οικογένειες να το καλύψουν εύκολα. Βεβαίως και σ' εμάς μας έχει κοστίσει, μας έχει ζορίσει κατά κάποιο τρόπο αυτό το κομμάτι διότι τα φροντιστήρια είναι τέσσερα, οπότε υπολογίζετε...

Συν/ξη 32: Όντως είναι δυσβάστακτο και ρωτούσα και τον αδελφό μου και φίλες μου και πλήρωνα γύρω στα 600€-700€ το μήνα για όλα τα μαθήματα. Γι' αυτό κι εγώ κατάλαβα ότι δεν είναι σωστό να πληρώνεις τόσα πολλά φροντιστήρια, να αναλώνεσαι όλο το απόγευμα – γιατί αν έχεις ένα σχολείο το πρωί κι ένα το απόγευμα, το παιδί εξαντλείται στους δρόμους – και σκεφτήκαμε ένα καλό σχολείο ιδιωτικό και αν καταλαβαίνουμε ότι κάπου χρειάζεται ενίσχυση, να το ενισχύσουμε το παιδί με τα φροντιστήρια αυτά. Αυτή την εποχή βλέπω ότι κάνοντας ιδιαίτερο έρχεται ίσως και το ίδιο... γιατί εμείς δεν κάνουμε πολλές ώρες, μιάμιση ώρα την εβδομάδα Έκθεση και Μαθηματικά θα κάνουμε πάλι μιάμιση ώρα την εβδομάδα. Οπότε με λίγη πίεση αντιμετωπίζεται.

Συν/ξη 33: Εγώ τώρα πάλι θα πω ότι (...) είχαμε πάντα μια ιδιαίτερη αντιμετώπιση και όλοι οι άνθρωποι προσπαθούσαν να μας στηρίξουν και να μας βοηθήσουν. Οπότε δεν έχω νιώσει ότι αυτό το κόστος είναι δυσβάστακτο, δηλαδή θεωρώ ότι είναι συμβολή μου στα πλαίσια του να πετύχουν τα κορίτσια μου τους στόχους τους. Κι εγώ είχα ακούσει κάποτε ότι είναι υπέρογκα τα ποσά που δίνουν στα φροντιστήρια. Εγώ δεν το αισθάνομαι έτσι.

- Του χρόνου;
- Δεν ξέρω αν του χρόνου θ' αλλάξει κάτι. Επειδή η κοπέλα που τους κάνει τα μαθηματικά είναι συγγενής, δε ξέρω τι τιμές κάνει σε άλλους ανθρώπους.
- *Οπότε λόγω του ότι τα παιδιά είναι και τρίδυμα, υποθέτω ότι ακόμα καλύτερα που η κοπέλα είναι συγγενής, οπότε θα σας κάνει ούτως ή άλλως καλύτερη τιμή αλλά και σε κάποιο οργανωμένο φροντιστήριο να πηγαίνατε, φαντάζομαι ότι το οικονομικό πακέτο θα ήταν διαφορετικό για εσάς γιατί μιλάμε για τρία παιδιά.*
- Ναι, το πιστεύω αυτό.
- *Είναι σίγουρο.*
- Αν ζούσα ας πούμε και στην Αθήνα, πιστεύω ότι θα ήταν εντελώς διαφορετικό σε σχέση με την επαρχία.

Συν/ξη 34: Είναι δύσκολο, προσπαθούμε να στερηθούμε κάποια άλλα πράγματα, έχουμε κόψει τις εξόδους κι αυτά... εντάξει, κάνουμε υπομονή! Δεν μπορούμε να κάνουμε κάτι άλλο.

Συν/ξη 35: Σίγουρα είναι δύσκολο και είναι ένα βάρος αρκετά μεγάλο, όμως οι γονείς θέλουν πάντα για το παιδί τους το καλύτερο και κόβοντας άλλες δαπάνες, χρησιμοποιούν το εναλλακτικό αυτό κόστος για το παιδί τους.

Συν/ξη 36: Γενικά είναι... και οικονομικό και ψυχολογικό το βάρος. Βέβαια αυτή τη στιγμή όπως σας είπα, δεν κάνουμε κάποιο φροντιστήριο. Φαντάζομαι όμως ότι του χρόνου θα ζοριστούμε...

Συν/ξη 37:

- *Αυτή τη στιγμή δηλαδή δε δαπανάτε κάποιο ποσό εσείς σαν οικογένεια για τα φροντιστήρια;*
- Όχι.

Συν/ξη 38: Εννοείται ότι ένα έξοδο πάρα πολύ μεγάλο. Το διαχειρίζομαι κόβοντας από ανάγκες της καθημερινότητας είτε δικές μου είτε του σπιτιού για να μπορώ να ανταπεξέλθω στα φροντιστήρια του παιδιού, όπως καταλαβαίνετε. Και θεωρώ ότι δεν είμαι η μόνη. Κι απ' ό,τι συζητώ και με άλλες μητέρες δυστυχώς η κατάσταση είναι πάρα πολύ δύσκολη.

Συν/ξη 39: Είναι κάτι που ζορίζει και όντας και σε ένα ιδιωτικό σχολείο είναι και λίγο οξύμωρο, γιατί περιμένεις ότι δεν θα χρειαζόταν. Όμως το θεωρώ αναγκαίο. Δηλαδή προτιμώ να γίνει οικονομία σε κάτι άλλο και όχι σε αυτό.

Συν/ξη 40: Σίγουρα είναι ένα βάρος και χρόνο με το χρόνο μεγαλώνει. Προφανώς είναι πρόβλημα για πολλές οικογένειες, αλλά έτσι όπως είναι δεν μπορείς να μην το κάνεις αυτό για το παιδί. Δηλαδή έχει ιδιαίτερη βαρύτητα και φαντάζομαι ότι όλες οι οικογένειες μπορεί να κόβουν άλλα πράγματα για να κάνουν φροντιστήριο το παιδί. Δεν μπορείς να του στερήσεις, να μην του παρέχεις ό,τι παρέχουν στα υπόλοιπα. Οπότε προφανώς και είναι πρόβλημα και φαντάζομαι αλλού μεγαλύτερο, αλλού μικρότερο αλλά δεν νομίζω ότι μπορεί να γίνει και κάτι άλλο.

26. Με το ξέσπασμα της πανδημίας (covid 19) τα τελευταία δύο χρόνια, άλλαξε κάτι σε σχέση με την επιλογή και κατ' επέκταση τη χρήση των φροντιστηρίων από μέρος σας; Εάν ναι, με ποιο τρόπο ακριβώς έγινε αυτό;

Δημόσιο Γενικό Λύκειο (ΓΕ.Λ)

Συν/ξη 1: Στην περίοδο της πανδημίας δε γίνονταν φροντιστήρια δια ζώσης, μόνο εξ αποστάσεως. Δεν άλλαξε κάτι, μόνο ότι δεν πήγαιναν τα παιδιά στο φροντιστήριο.

- *Και τι κάνανε; Πώς γίνονταν τα μαθήματα;*
- Διαδικτυακά.
- *Πώς ήταν αυτή η διαδικασία;*

- Ήταν λίγο δύσκολο ώσπου να συνδεθούν τα 3 παιδιά με τον καθηγητή, αλλιώς είναι να είσαι από κοντά, αλλιώς είναι να είσαι, να μιλάς, να κάνεις μάθημα, να γράφεις από έναν υπολογιστή. Ήταν λίγο δύσκολο.
- Άρα δεν άλλαξε τίποτα στο πλαίσιο της πανδημίας σε σχέση με την επιλογή και τη χρήση των φροντιστηρίων από μέρος σας;
- Όχι, δεν άλλαξε κάτι.

Συν/ξη 2: Όχι, δεν αλλάξαμε κάτι σε σχέση μ' αυτό απλώς τα παιδιά επιβαρύνθηκαν γιατί γινόταν διαδικτυακά και είχαν πιο πολύ κούραση γιατί ήταν συνέχεια σ' έναν υπολογιστή, δεν άλλαζαν παραστάσεις... τα κούρασε και λίγο επηρέασε και την επίδοσή τους στο ελάχιστο. Και πιο πολύ η μεγάλη κόρη που το πέτυχε όταν ήταν στη Γ' Λυκείου, στην πρώτη каранτίνα που τους έτυχε πάνω στις επαναλήψεις κι αυτό λίγο επηρέασε την απόδοσή της.

Συν/ξη 3: (...) Μπορούσε αλλά θεωρώ ότι δεν πρόσεχε τόσο, δεν ήταν τόσο συγκεντρωμένος. Δηλαδή καλύτερα να ήταν δια ζώσης παρά online.

Συν/ξη 4: Κοίτα, αυτά που πήγαιναν κι ήταν μόνο η Δανάη πέρσι που είχε... α, όχι... και τα Αγγλικά που είχε με τα άλλα παιδιά... αλλά τα κάνανε online. Δεν είναι ίδια επαφή, εννοείται το interaction που γίνεται δεν είναι το ίδιο. Στο σχολείο νομίζω ότι έγινε η μεγαλύτερη διαφορά γιατί δεν υπήρχε αυτός ο θόρυβος που έχει συνήθως μια τάξη, σε κάποια μαθήματα ή σε κάποιους καθηγητές που τους υποτιμάς λίγο και γίνεται πιο πολύ φασαρία. Στο φροντιστήριο νομίζω ότι μπορούσε να γίνει, αλλά χάνει λίγο το φροντιστήριο. Νομίζω δεν υπάρχει...η αλληλεπίδραση.

Συν/ξη 5: Σίγουρα επηρέασε όλη την ανθρωπότητα, όλη την κοινωνία γενικά. Και πάλι εδώ θα πω ότι είναι σημαντικό ο μαθητής να κάθεται και να παρακολουθεί πραγματικά 6-7 ώρες τον καθηγητή και όχι ότι το ανοίγει, το κλείνει και πάει για ύπνο. Ειδικά για εμάς το θέμα ήταν κουραστικό, ήταν πονοκέφαλος, ήταν όλη την ώρα και διάβασμα και ασκήσεις απαιτητικές και μάλιστα πέρυσι παρότι είχε το φόρτο εργασίας των Πανελλαδικών, γιατί ετοιμαζόταν από πέρυσι, είχε να παραδώσει και μια άσκηση Πληροφορικής διαδικτυακά πάρα πολύ χρονοβόρα, πάρα πολύ δύσκολη. Και στο τέλος δεν έγινε τίποτα, δεν εκτιμήθηκε καν ο κόπος της.

- Αυτό δημιούργησε κενά στο παιδί όσον αφορά το φροντιστήριο ή όχι;
- Ναι, δημιούργησε κενά. Έκανε βέβαια online το φροντιστήριο, λόγω της κατεύθυνσής της ήταν εύκολο, αν είχε άλλη κατεύθυνση θα ήταν πάρα πολύ δύσκολο γιατί οι μαθητές της που είχαν Φυσική, Χημεία, Μαθηματικά δυσκολεύτηκαν και είχαν κενά.

Συν/ξη 6: Η πανδημία αδίκησε τα παιδιά του Λυκείου, που μέσα σε αυτά είναι και η κόρη μου. Γιατί στις δύο τάξεις του Λυκείου δε γινόταν μάθημα, αυτό το διαδικτυακό ήταν 1 ώρα την ημέρα, έπεφταν οι γραμμές τις περισσότερες φορές και δεν παρακολουθούσαν καθόλου μάθημα και το μόνο που μας έσωσε πάλι ήταν το φροντιστήριο. Αλλά δυστυχώς κι αυτό γινόταν διαδικτυακά γιατί απαγορευόταν τα παιδιά να πηγαίνουν στο φροντιστήριο. Αυτοί ήταν οι πιο δύσκολοι μήνες που βίωσαν τα παιδιά μας όλο το διάστημα της πανδημίας. Αδικήθηκαν κατάφορα!

- Σε σχέση με τα φροντιστήρια έγινε δουλειά ή δημιουργήθηκαν κενά;
- Γινόταν δουλειά πολύ περισσότερη από το σχολείο, απλά δε γινόταν όπως όταν είναι το παιδί άμεσα με τον καθηγητή. Δηλαδή ο καθηγητής έπρεπε να είναι συνδεδεμένος με 4-5-10 παιδιά, οι ώρες ήταν πάντα οι ώρες που φόρτωνε πολύ το διαδίκτυο και έπεφτε η γραμμή και δυστυχώς έχανα πολύ ώρα με το να μην είναι συνδεδεμένοι, να μη μπορούν να παρακολουθήσουν... ήταν πάρα πολύ δύσκολο! Και επίπονο γιατί μας ανάγκασε να έχουμε ίντερνετ, να πάρουμε υπολογιστή, μας έβαλε στη διαδικασία να μπούμε σε περαιτέρω έξοδα απ' όσα είχαμε.

Συν/ξη 7: Όχι, δεν άλλαξε τίποτα. Ναι μεν το θέμα οικονομικού σαφώς όλους μας κατακρεούργησε, αλλά δε μπορούσα να μην πάω το παιδί, να μη βοηθήσω. Έβγαλα κάτι άλλο στην άκρη το οποίο δεν θα το έκανα, αλλά πάντα με την αιτιολογία ότι πρέπει να συνεχίσει το θέμα των φροντιστηρίων.

- Εσείς προλάβετε τα lockdown; Δεν πήγαινε το παιδί φροντιστήριο τότε;
- Επειδή είναι ιδιωτικό, λειτούργησε διαφορετικά. Δηλαδή θα πήγαινε στο σπίτι...
- Πέρσι στην Α' Λυκείου πήγε δηλαδή;
- Ναι, πήγαινε. Ήταν διαφορετικά. Λειτουργούσαμε διαφορετικά.

- Το κάνατε από κοντά;
- Ναι. Ή διαδικτυακά πάλι μπορούσε να γίνει το μάθημα, αλλά με τις ίδιες συνθήκες του ομαδικού μαθήματος.

Συν/ξη 8: Όχι.

- Πώς ήταν η εμπειρία η διαδικτυακή στο φροντιστήριο;
- Δεν έμεινα ευχαριστημένη γιατί έβλεπα ότι το παιδί βαριόταν, δεν παρακολουθούσε. Είχε πονοκέφαλο μετά. Υπήρχε και έλλειψη υλικοτεχνικών υποδομών: μικρή οθόνη, το ηχείο δεν ήταν καλό, τεχνικά προβλήματα, πολλά άτομα μέσα στο σπίτι, φασαρία... Υπήρχαν και τέτοια θέματα.

Συν/ξη 9: Είχαμε επιλέξει τα φροντιστήρια από πριν. Με την πανδημία άλλαξαν όλα. Τα έκαναν διαδικτυακά τα μαθήματα, αλλά δεν είναι το ίδιο. Το λένε και οι καθηγητές οι ίδιοι, ότι είναι διαφορετικό να είναι το παιδί δίπλα και να μπορείς να είσαι από πάνω, από ότι να είσαι μέσα από το διαδίκτυο.

Συν/ξη 10: Φυσικά. Θεωρώ ότι αν δεν υπήρχε η πανδημία και αν τα μαθήματα συνεχίζονταν πάντα και γίνονταν δια ζώσης, ίσως να μη χρειαζόνταν τα παιδιά τόσα πολλά φροντιστήρια. Δηλαδή χάθηκε λιγάκι η μπάλα, τα παιδιά είναι λίγο πιο αντικοινωνικά και σίγουρα χάθηκαν αρκετές ώρες εκπαίδευσης, γιατί όπως και να το κάνουμε η δια ζώσης εκπαίδευσης δεν αντικαθίσταται με τίποτα. Δημιουργήθηκαν πολλά κενά, ακόμα και στη δουλειά τη δικιά μας στο Δημοτικό, πόσο περισσότερο σε Γυμνάσια και Λύκεια!

Συν/ξη 11: Δεν άλλαξε κάτι, ο άνθρωπος χρειάστηκε απλά μια εβδομάδα μέχρι να βρει τις ώρες και τον τρόπο για τα διαδικτυακά μαθήματα – γιατί δεν σταματήσαμε καθόλου, σε αντίθεση με το σχολείο – και όλα λειτούργησαν, από εκεί και πέρα πήραν όλα το δρόμο τους. Δηλαδή καθημερινά ό,τι έκαναν συνέχισαν να το κάνουν, απλά μέσω λάπτοπ.(...) Ναι, τώρα η πανδημία έφερε τα πράγματα πολύ πίσω σε πάρα πολλά επίπεδα πολύ πίσω για όλους. Βασικά το κοινωνικό κομμάτι, αυτή η ηλικία έχει πολύ πιο έντονη την ανάγκη της κοινωνικοποίησης και της εύρεσης σε ομάδα, το οποίο αμέσως κόπηκε.

Συν/ξη 12: Όχι, δεν άλλαξε γιατί αναγκάστηκαν τα φροντιστήρια όλα να προσαρμοστούν με αυστηρότητα στα πρωτόκολλα. Μάλιστα κάποιοι συνάδελφοι των φροντιστηρίων επέκτειναν την επιχείρησή τους νοικιάζοντας μεγαλύτερες αίθουσες, μετακομίζοντας, φτιάχνοντας συστήματα καθαρισμού του χώρου. Δηλαδή υπήρξε μεγάλη πρόνοια και το είδαμε γιατί θα περάσεις να δεις πώς πάει το παιδί σου, θα πληρώσεις, βλέπεις τις αλλαγές. Όχι, δεν έγινε κάτι αρνητικό.

- Η εμπειρία η διαδικτυακή πώς ήταν;
- Απογοητευτική! Είμαι κάθετη σε αυτό! Μαθητής Δημοτικού, Γυμνασίου, Λυκείου δεν μπορεί να μάθει τίποτα από το WebEx ή από το Zoom. Μηδέν! Οι μαθητές λειτούργησαν ως θεατές που αποκοιμόντουσαν στις οθόνες, γιατί έκανα κι εγώ διαδικτυακό. Τα παιδιά μου μάθημα για το σχολείο διαδικτυακό, εγώ διαδικτυακό και το απόγευμα φροντιστήριο. Δύο χαμένα χρόνια απ' τη ζωή τους μαθησιακά ήταν αυτό!
- Και σε σχέση και με το φροντιστήριο; Δηλαδή θεωρείτε ότι δημιουργήθηκαν κενά;
- Υπήρχε έκπτωση της ποιότητας της προσφερόμενης γνώσης. Όχι ότι ο άλλος δεν έκανε καλά τη δουλειά του, αλλά όταν η κόρη μου έχει Φυσική Γ' Λυκείου ή Βιολογία πώς να τα καταλάβει; Δεν καταλάβαιναν τα παιδιά τι έγραφε ο καθηγητής στον πίνακα πώς πάει η δύναμη! Μου έλεγε ο καθηγητής ότι θα πάθει κατάθλιψη που μιλάει σε μια οθόνη τόσες ώρες, τα παιδιά, καλοί και μέτριοι μαθητές, έχασαν τη μπάλα και έχασαν και το Πανεπιστήμιο, γιατί έκαναν μια τεράστια κοιλιά, δεν διάβαζαν ούτε καταλάβαιναν. Και η ταλαιπωρία των καλών μαθητών είναι ότι το άγχος τους διπλασιάστηκε. Νομίζω ότι το διαδικτυακό μάθημα είναι για μεταπτυχιακούς φοιτητές!

Συν/ξη 13: Το διάστημα που είχαμε την καραντίνα κάναμε διαδικτυακό μάθημα. Όταν είχαμε την ευκαιρία να έρθει ο καθηγητής ή να πάει η μικρή, το κάναμε. Το ρυθμίσαμε έτσι, δεν έχασε μαθήματα. Τα κάναμε διαδικτυακά. Και για την ασφάλεια των καθηγητών και για τη δική μας.

- Πήγε καλά το διαδικτυακό μάθημα; Ποια ήταν η εμπειρία;
- Στην αρχή λίγο τη ζόρισε μέχρι να το ξεκινήσει. Μετά όμως, επειδή ξεκίνησε και το σχολείο που έκαναν τα μαθήματα διαδικτυακά και όλα αυτά, έγινε ρουτίνα.
- Δημιουργήθηκαν κενά όσον αφορά το φροντιστήριο λόγω της πανδημίας;
- Όχι, προχωρούσαν κανονικά. Και η ύλη και όλα!

Συν/ξη 14: Όχι, δεν άλλαξε κάτι γιατί εμείς έτσι κι αλλιώς ξεκινήσαμε μετά την έναρξη της πανδημίας, η πανδημία είναι πριν 2 χρόνια, εμείς πέρυσι ξεκινήσαμε τα φροντιστήρια. Το μόνο που άλλαξε ήταν ότι πέρυσι, που ήμασταν σε καραντίνα, γίνονταν τα μαθήματα διαδικτυακά.

- *Και πώς ήταν αυτή η εμπειρία;*
- Αυτή η εμπειρία δεν ήταν εντελώς πετυχημένη. Έχοντας δουλέψει κι εγώ σαν δασκάλα εξ αποστάσεως με τα παιδιά, σαφώς υπάρχει η τεχνολογία και βοηθάει να κρατηθεί μία επαφή, να μην χαθεί αυτή η κατάσταση, αλλά δεν είναι τάξη! Καταφέρνεις πράγματα, αλλά δεν είναι το ίδιο με τη δια ζώσης διαδικασία.

Συν/ξη 15: Όχι. Όσον αφορά την επιλογή, όχι. Δηλαδή νομίζω ότι είτε είχαμε πανδημία είτε όχι, τα διακριτήρια θα είχα, δεν άλλαξαν τα κριτήριά μας. Ότι άλλαξε η εκπαίδευση και ο τρόπος που προσφέρεται, σαφώς ναί. Μιλώ για τη εξ αποστάσεως διδασκαλία δηλαδή.

- *Και τι γνώμη έχετε γι' αυτό; Πώς το βιώσατε;*
- Αρνητική γνώμη έχω. Ήταν μια λύση ανάγκης γιατί έμειναν πολύ καιρό μακριά τα παιδιά απ' το σχολείο, αλλά σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να αποκαταστήσει τη δια ζώσης κι επίσης ήταν κι ο φόβος των ίδιων των παιδιών, δηλαδή της κόρης μου και των συνομήλικών της, ότι μη τυχόν κλειστούν πάλι κι αναγκαστούν να κάνουν μάθημα εξ αποστάσεως, το φοβόντουσαν, είχαν αγωνία γι' αυτό, τους δημιουργούσε δηλαδή μεγάλη ανασφάλεια. Μου έλεγε η βαφτιστήρα μου που έδωσε πέρυσι – που δεν το είχα σκεφτεί εγώ ποτέ – ότι έχουν ξεχάσει να γράφουν με το χέρι, πληκτρολογούμε τα πάντα, δηλαδή θα πάμε στις εξετάσεις και δεν θα ξέρουμε πόσο χρόνο μας παίρνει να γράψουμε.

Συν/ξη 16: Όχι, δεν άλλαξε. Όσον αφορά τα διαδικτυακά μαθήματα υπήρχε συνέπεια, υπήρχε επαγγελματισμός, κάποια στιγμή βέβαια όλο αυτό κούραζε τα παιδιά, γιατί είχαν και στο σχολείο και στο φροντιστήριο. Γενικά η ποιότητα που προσφερόταν ήταν η καλύτερη δυνατή.

Συν/ξη 17: Αναγκαστικά ήταν διαδικτυακά τα φροντιστήρια, δηλαδή έχασαν σχεδόν την αξία τους, υποβαθμίστηκαν, λόγω του ότι η δια ζώσης είναι πολύ ανώτερη, όσο κι αν λένε ότι δεν αλλάζει κάτι, εγώ θεωρώ ότι δεν έχει καμία σχέση το φροντιστήριο που γίνεται μέσα από την οθόνη σε σχέση με την προσωπική επαφή.

Συν/ξη 18: Εμάς δεν άλλαξε γιατί ήμασταν ήδη στα ιδιαίτερα, οπότε συνεχίσαμε. Δεν είναι ότι ήμασταν σε φροντιστήριο και πήγαμε ας πούμε σε ιδιαίτερο για να νιώθουμε μεγαλύτερη ασφάλεια λόγω covid.

Συν/ξη 19: Δε νομίζω ότι άλλαξε ουσιαστικά κάτι. Άλλαξε ο τρόπος προσέγγισης των καθηγητών γιατί ουσιαστικά ήμασταν σχεδόν μόνιμα με μία μάσκα είτε πήγαινε στο φροντιστήριο είτε ερχόταν κάποιος εδώ, η επικοινωνία ήταν μέσα από μία μάσκα. Κατά τα δεν άλλαξε κάτι στην επιλογή μας η πανδημία.

- *Πώς ήταν η εμπειρία αυτή με το διαδικτυακό μάθημα;*
- Σίγουρα στο σχολείο το διαδικτυακό δεν προσέφερε πολλά. Αυτό που γινόταν απ' το φροντιστήριο δε μπορώ να πω ότι δημιούργησε ιδιαίτερα προβλήματα, πέρα απ' το γεγονός ότι έλειπε η κοινωνικοποίηση γιατί το παιδί ήταν απομονωμένο σ' ένα συγκεκριμένο χώρο σε μόνιμη βάση.

Συν/ξη 20: Όχι, δεν έχει αλλάξει τίποτα απολύτως! Έχουμε εμπιστοσύνη στο συγκεκριμένο φροντιστήριο, οπότε συνεχίσαμε διαδικτυακά.

- *Και πώς ήταν η εμπειρία αυτή;*
- Αυτό εξαρτάται πολύ από το παιδί. Δηλαδή ο άλλος ο γιος μου πέρυσι το δέχτηκε μια χαρά, δεν τον επηρέασε ιδιαίτερα. Ευτυχώς για μας, ο άλλος μου ο γιος που δίνει φέτος, πηγαίνει και κάνει τα μαθήματα δια ζώσης. Αν ήταν ο τελευταίος με διαδικτυακά, ίσως να είχαμε θέμα γιατί δεν το σηκώνει καθόλου αυτό το σύστημα.

Συν/ξη 21: Επειδή ήταν οι δύο χρονιές που ήταν η πανδημία, από τότε αρχίσαμε να χρησιμοποιούμε και το φροντιστήριο και τη βοηθούσε ώστε να κρατάει και μια ροή στο σχολείο.

- *Όσον αφορά τη διαδικτυακή εμπειρία το σχολείο έχετε να προσθέσετε κάτι άλλο;*
- Δεν ήταν καλή.
- *Όσον αφορά τα φροντιστήρια πώς ήταν αυτή η εμπειρία;*
- Όταν κάναμε διαδικτυακά, με το φροντιστήριο ήταν καλύτερα τα πράγματα γιατί έπρεπε να είναι εκεί, είναι πιο λίγα τα παιδιά, ενώ στο webex για το σχολείο δήλωναν παρουσία και μετά κοιμόντουσαν.

- *Οπότε το παιδί πήρε κάτι από την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση στο φροντιστήριο;*
- Στο φροντιστήριο ναι.

Συν/ξη 22: Δεν άλλαξε κάτι όσον αφορά την επιλογή και τη χρήση από εμένα.

- *Ποια ήταν η εμπειρία με την τηλεκπαίδευση στο πλαίσιο των φροντιστηρίων;*
- Δεν άλλαξε κάτι, γινόταν το μάθημα απλά η αλήθεια είναι ότι, αν δεν γίνεται δια ζώσης το μάθημα, τα παιδιά δεν είναι εκεί. Αν και η δική μου η κόρη στη δεύτερη χρονιά της πανδημίας, όσον αφορά το σχολείο, ήταν πολύ πιο επιμελής, πολύ πιο οργανωτική. Ήταν ένα παιδί πολύ ντροπαλό και αναδείχθηκε η δουλειά που έκανε, όταν συμμετείχε, όταν δεν έκανε κοπάνες, όταν έμπαινε κανονικά στο μάθημα... αναδείχθηκε η δική της δουλειά. Αλλά στο χώρο του σχολείου, όχι στο χώρο των φροντιστηρίων.
- *Τη βοήθησε η τηλεκπαίδευση να είναι πιο συμμετοχική δηλαδή;*
- Ναι, αναδείχθηκε η δουλειά της, γιατί μέσα σε μια τάξη ένας δάσκαλος δεν μπορεί να ασχοληθεί με όλα τα παιδιά. Μπαίνοντας όμως βλέπει ποιος είναι ο επιμελής, ποιος θα είναι γραμμένος. Τουλάχιστον αυτό φάνηκε σε κάποιους καθηγητές.

Πρότυπο Λύκειο

Συν/ξη 23: Όχι, δεν άλλαξε κάτι. Η αλήθεια είναι ότι κινηθήκαμε στο ίδιο πλαίσιο, απλώς μετά την καραντίνα, έχοντας πάντα κατά νου ότι ο τρόπος διδασκαλίας δεν ήταν αυτό που θα μπορούσε να είναι δια ζώσης, ήταν ίσως λίγο πιο επιβεβλημένο το φροντιστήριο. Και το φροντιστήριο όχι πια διαδικτυακά, αλλά με μια μικρή ομάδα που αντίστοιχα και εκείνη έχει τους ίδιους στόχους και τη δυναμική της ομάδας που πάντοτε βοηθάει.

Συν/ξη 24: Μια χαρά το πήρε ο μεγάλος μου, δεν είχε πρόβλημα. Μπορούσε να παρακολουθήσει τα μαθήματά του άνετα. Σίγουρα όμως το δια ζώσης είναι πολύ καλύτερο. Σίγουρα κάποιοι καθηγητές έχουν την ευχέρεια να κάνουν το μάθημα διαδικτυακά και είναι εξίσου αποδοτικό. Ο Θεωδωρής είναι ένα παιδί που αντιλαμβάνεται τα πράγματα, καταλάβαινε και το διαδικτυακό. Αλλά το δια ζώσης έχει άλλη χάρη. Το άλλο θα καταντήσει κάποια στιγμή και βαρετό. Αλλά στο κομμάτι το γνωστικό δεν έχει κενά.

Συν/ξη 25: Δεν έχει αλλάξει. Δυστυχώς κάνουν διαδικτυακά. Σίγουρα δεν ήταν κάτι που ήταν ας το πούμε καλό για το παιδί, αλλά επειδή ήταν ιδιαίτερα, πάλι γινόταν δουλειά. Αλλά είναι λίγο απρόσωπο, ίσως υπάρχουν καθυστερήσεις, δεν είναι κι ένας τρόπος που του άρεσε. Πάντως ήταν μια λύση, τι να κάνουμε; Απ' το τίποτα...

Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑ.Λ)

Συν/ξη 26: Αν παλιότερα θεωρούσες τη χρήση του φροντιστηρίου επιτακτική ανάγκη, τώρα θεωρείται όχι απλά επιτακτική! Δεδομένη ανάγκη! Γιατί δημιουργήθηκαν κενά τα οποία πρέπει να αναπληρωθούν.

- *Συν το ότι μου είπατε παραπάνω ότι αλλάζατε σχολείο γι' αυτό το λόγο.*
- Ναι, το ένα παιδί άλλαξε σχολείο.

Συν/ξη 27: Όχι, κατά τη διάρκεια της πανδημίας τα κάναμε όλα διαδικτυακά και ενώ στην αρχή νόμιζα ότι δε θα γίνει καλά η δουλειά, γιατί δεν το έχει το παιδί face to face ο δάσκαλος, πήγε πάρα πολύ καλά. Νομίζω ότι δε χάσαμε μεγάλο κομμάτι!

Συν/ξη 28: Όχι, από μέρους μου δεν άλλαξε κάτι. Εξάλλου δε κάναμε πέρυσι, φέτος ξεκινήσαμε. Δεν είχε κάνει μέσω πλατφόρμας μαθήματα, πήγαινε πάντα δια ζώσης, επομένως δεν έχει αλλάξει κάτι.

Συν/ξη 29: Ναι. Αυτό που άλλαξε είναι ότι συνέχισαν με διαδικτυακό μάθημα, που αυτό το πράγμα για την ιδιαιτερότητα του Ηλία συγκεκριμένα τον πήγε πολύ πίσω. Δηλαδή το μάθημα το ιδιαίτερο δεν του πρόσφερε αυτό που θα είχε αν είχε από κοντά.

Συν/ξη 30: Από μέρους μου όχι, δεν έχει αλλάξει κάτι. Ήταν όπως όλοι που έκαναν διαδικτυακά, έτσι και το δικό μου.

- Δημιουργήθηκαν κάποια κενά;
- Κάποια κενά δημιουργήθηκαν γιατί άλλο το δια ζώσης μάθημα και άλλο το διαδικτυακό. Αλλά τα κατάφερε μπορώ να πω, αυτό είναι και θέμα χαρακτήρα του παιδιού.

Ιδιωτικό Λύκειο

Συν/ξη 31: Δεν άλλαξε κάτι για την επιλογή των φροντιστηρίων. Το μόνο που άλλαξε είναι ότι τα φροντιστήρια λειτουργούσαν διαδικτυακά έτσι που κατ' εμέ ήταν πάρα πολύ δύσκολο. Ήταν δύσκολο και για τους καθηγητές και για τα παιδιά.

- Πώς το βίωσε η κόρη σας αυτό;
- Πολύ δύσκολα γιατί τα παιδιά έπρεπε να μείνουν μέσα, να είναι όλη μέρα μέσα μπροστά σε έναν υπολογιστή και τις πρωινές ώρες για το σχολείο διαδικτυακά και το απόγευμα. Ήταν πάρα πολύ κουραστικό, οπότε περιμέναμε τουλάχιστον εμείς, και οι γονείς και το παιδί, πώς και πώς να ξεκινήσει δια ζώσης. Ήταν πάρα πολύ κουραστικό αυτό το κομμάτι.

Συν/ξη 32: Όχι, όχι. Και έτσι κι αλλιώς πέρυσι δεν κάναμε, αλλά δεν άλλαξε κάτι. Αφού αρχίσαμε από φέτος που ήταν απ' το τέλος και μετά. Δεν μας πέτυχε πάνω στην πανδημία. Αλλά απ' ό,τι συζήτησα και με τους κυρίους που επέλεξα, έκαναν εξ αποστάσεως φροντιστήρια. Αλλά και οι ίδιοι όμως μου είπαν ότι τα παιδιά δεν είχαν τις ίδιες επιδόσεις απ' ό,τι δια ζώσης, επειδή το θεωρούσαν δευτερεύον το φροντιστήριο και δεν έβλεπαν από κοντά τις εργασίες, κάπου είχαν κι αυτά αποδιοργανωθεί κι ειδικά οι πιο μεγάλοι. Και στο σχολείο και στο φροντιστήριο πάρα πολύ. Δεν ήταν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα.

Συν/ξη 33: Τίποτα, απλά έκαναν το μάθημα διαδικτυακά. Δε νομίζω να είχαν κάποιο θέμα. Δηλαδή βρέθηκε ο τρόπος για να γίνεται το μάθημα όπως έπρεπε να γίνει. Ίσως μπορώ να πω για τα ξενόγλωσσα, που ας πούμε η μία μου είπε ότι δεν μπορούσε να δουλέψει το κομμάτι της ορθογραφίας γιατί δεν ήταν δια ζώσης. Εντάξει, εμένα τότε δεν έκαναν κιόλας, δηλαδή μες στην πανδημία δεν έκαναν ουσιαστικά κάτι άλλο. Στο τέλος ίσως.

Συν/ξη 34: Με το φροντιστήριο όχι. Αλλάξαμε το σχολείο. Απλό! Είπαμε ότι τις ώρες που θα πηγαίνει σχολείο να διαβάζει κι εκεί, να κάνει κάποιες ασκήσεις... μη χάνει τζάμπα το χρόνο του το πρωί.

Συν/ξη 35: Όχι.

- Πώς ήταν η εμπειρία της εξ αποστάσεως διδασκαλίας στα φροντιστήρια;
- Σίγουρα δεν είναι το δια ζώσης, αλλά δεν παύει το παιδί να εργάζεται, να είναι σε επαφή. Τηλεδιάσκεψη έκαναν, εντάξει γινόταν δουλειά!

Συν/ξη 36: Ναι. Ένιωθα μεγαλύτερη ασφάλεια και ικανοποίηση ότι ευτυχώς κάνουμε δουλειά στο φροντιστήριο γιατί η αλήθεια είναι ότι δουλειά στο σχολείο δε γινόταν. Κι όχι μόνο απ' την πλευρά των καθηγητών, έλειπαν πάρα πολλοί μαθητές, οπότε σίγουρα δε μπορούσε να προχωρήσει το τμήμα.

Συν/ξη 37: Υπήρχε μια ανακατωσούρα με όλο αυτό το θέμα. Τα μαθήματα δεν γίνονταν δια ζώσης, γίνονταν απ' το ίντερνετ, υπήρχαν πολλά προβλήματα με το ίντερνετ, οπότε ήταν δύσκολο όλο αυτό το κομμάτι. Δημιούργησε δηλαδή κενά και γι' αυτό κάνουμε και το ενισχυτικό μάθημα.

Συν/ξη 38: Από μέρους μου όχι. Παρόλο που μου έγινε η πρόταση να κάνει διαδικτυακά το παιδί μου, εγώ δεν το άλλαξα αυτό.

Συν/ξη 39: Όχι, άλλαξε ο τρόπος διδασκαλίας κάποιες φορές όπου γίνεται διαδικτυακά το μάθημα.

- Η εμπειρία αυτή πώς ήταν; Προχωρούσε κανονικά το μάθημα ή δημιουργήθηκαν κενά;

- Όχι, στο δικό μου παιδί ταιριάζει και μάλλον καλύτερα! Δεν δημιουργήθηκαν κενά, είναι μια κούραση περαιτέρω βέβαια αυτό το πράγμα και ίσως δεν είναι και φυσιολογικό. Το φυσιολογικό είναι να είσαι μέσα στο σχολικό περιβάλλον, μέσα στο σχολείο δηλαδή.

Συν/ξη 40: Όχι. Γιατί, μην ξεχνάτε, πέρυσι που μας έτυχε, ήταν η πρώτη χρονιά. Σε όλους συνέβαινε αυτό και το σχολείο ήταν έτσι, οπότε γιατί να μην είναι και το φροντιστήριο έτσι; Μα δεν μπορούσε να ήταν κι αλλιώς αυτό το διαδικτυακό, οπότε δεν νομίζω να προκύπτει κάποια σύγκριση ή κρίση, ήταν μονόδρομος. Δεν είχαμε επιλογή! Όλα τα φροντιστήρια έτσι έκαναν. Το πρόβλημα ήταν η διαδικασία.

- *Η διαδικασία αυτή πώς ήταν για το παιδί;*
- Από κάποιο σημείο και μετά θεωρούμε ότι ήταν λίγο καινοφανής, δηλαδή δε γινόταν δουλειά... είχαν τα κινητά κλπ κλπ... Νομίζω ότι δεν ήταν και το καλύτερο δυνατό στο εκπαιδευτικό κομμάτι. Όπως υπολειτούργησε το σχολείο υπολειτούργησε και το φροντιστήριο, δεν ήταν και το ίδιο τόσο αποδοτικό. Αφού κι αυτό δεν γινόταν δια ζώσης, γινόταν με τηλεκπαίδευση.

Παράρτημα 4

Όψεις της Ιδιωτικής Φροντιστηριακής Εκπαίδευσης στο Πλαίσιο των Χωρών
της Ε.Ε. Πηγή: Bray, 2020, p. 5¹⁵⁶

¹⁵⁶ Ο πίνακας έχει μεταφραστεί

Αυστρία	Τα δεδομένα του 2017 έδειξαν ότι το 28% των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (γυμνάσιο) παρακολούθησε φροντιστήρια κατά το τρέχον ή το προηγούμενο έτος (Boehm, 2018:46) και ατομικά φροντιστήρια κατά το τρέχον ή το προηγούμενο έτος (Boehm, 2018:46).
Βέλγιο	Τα εμπορικά ιδιωτικά φροντιστήρια επεκτάθηκαν γρήγορα (Bouillon, 2010). Οι Meskens και Berkenbaum (2009) τα περιέγραψαν ως μια «χυμώδης αγορά» κατά την οποία 1 στα 10 παιδιά θεωρήθηκε ότι χρειαζόταν ιδιωτικό φροντιστήριο.
Βουλγαρία	Ο Τσάκωνας (2002, σ. 34) περιέγραψε τα ιδιωτικά φροντιστήρια ως «μια ακμάζουσα βιομηχανία». Η διδασκαλία στο σπίτι ειπώθηκε ότι κοστίζει 5 € ανά μάθημα και κατά μέσο όρο οι μαθητές γενικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εκτιμήθηκε ότι θα κάνουν 160 μαθήματα ετησίως το οποίο ανέρχεται σε συνολικό ύψος περίπου 800 €.
Κροατία	Οι Ristic' Dedic', Jokic' και Jurko (2006, σ.175) διερεύνησαν μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά το έτος 2004/2005 και διαπίστωσαν ότι το 54,5% στα δημόσια σχολεία και το 48,7% στα ιδιωτικά παρακολουθούσαν συμπληρωματικά μαθήματα. Οι Jokic', Soldo και Ristic' Dedic' (2013) ακολούθησαν μια συμπληρωματική ποιοτική μελέτη.
Κύπρος	Οι Λαμπριανού και Λαμπριανού (2013, σ. 40) ανέλυσαν τα δεδομένα του 2003 και του 2009 για νοικοκυριά με παιδιά ηλικίας 6 έως 18 ετών. Το 2003, το 74% των νοικοκυριών δήλωσε ότι πλήρωνε χρήματα για ιδιωτικά φροντιστήρια και μέχρι το έτος 2009 ο αριθμός ανήλθε στο 80%.
Τσεχία	Ο Stastny (2016, σ. 20) διερεύνησε 1.265 μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Πράγα, σε μια λιγότερο ανεπτυγμένη περιοχή στα ανατολικά της χώρας. Στην Πράγα, το 47,5% είτε παρακολουθούσε ιδιαίτερα μαθήματα είτε συμμετείχε σε προπαρασκευαστικά μαθήματα για την εισαγωγή στο πανεπιστήμιο. Στην άλλη περιφέρεια, το ποσοστό ήταν 35,9%.
Δανία	Οι Christensen και Ørberg (2015) τόνισαν την εμφάνιση της εν λόγω «βιομηχανίας», με περιορισμένο τρόπο. Αναλυτικά, ο Christensen (2019) έδειξε αύξηση 458% το 2018 σε σύγκριση με την περίοδο 2000–2009.
Εσθονία	Μια έρευνα των ενδιαφερομένων πραγματοποιήθηκε από τον Kirss (2011). Ένας κυβερνητικός αξιωματούχος υπολόγισε τον επιπολασμό σε ποσοστό 30%-40%, ενώ άλλοι θεώρησαν ότι τουλάχιστον το ήμισυ των μαθητών θα παρακολουθούσε ιδιωτικό φροντιστήριο κάποια στιγμή.
Φινλανδία	Παράλληλα με άλλες σκανδιναβικές χώρες, η ιστορικά σκιαγραφημένη εκπαίδευση ήταν ελάχιστα ορατή. Ωστόσο, η διαφήμιση στον ιστότοπο (π.χ. Urplus, 2019) και η σχετική έρευνα (π.χ. Kosunen, Ahtianen, & Παράλληλα με άλλες σκανδιναβικές χώρες, η ιστορικά σκιάδης εκπαίδευση ήταν ελάχιστα ορατή. Ωστόσο, η διαφήμιση στον ιστότοπο (π.χ. Urplus, 2019) και η σχετική έρευνα (π.χ. Kosunen, Ahtianen, & To"gyyla", 2018) δείχνει ότι εμφανίζεται και στη Φινλανδία.
Γαλλία	Οι Galini'ε και Heim (2016, σ.16) ανέφεραν ότι μία εθνική έρευνα του 2011 με δείγμα 29.502 μαθητών έδειξε ότι το 14,1% παρακολουθούσε μαθήματα. Οι αναλογίες ήταν ιδιαίτερα υψηλές στο Παρίσι και στις ανώτερες τάξεις.
Γερμανία	Οι Hille, Spiess και Staneva (2016, σ. 66) ανέλυσαν δεδομένα από 4.500 νοικοκυριά το έτος 2013. Μεταξύ των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, το 6% παρακολουθούσε φροντιστήριο, ενώ για τους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρακολουθούσε το 18%. Μεταξύ των παιδιών της ηλικίας των 17 ετών, το 47% ανέφερε ότι είχε παρακολουθήσει φροντιστήριο τουλάχιστον μία φορά κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας του. Οι αναλογίες είχαν αυξηθεί σημαντικά από το έτος 2000.
Ελλάδα	Οι Κασσωτάκης και Βέρδης (2013, σ. 100) ανέφεραν μία έρευνα του 2007 στην Αθήνα σε 340 άτομα ηλικίας από 18–24 ετών. Ανέφεραν ότι το 84% είχε παρακολουθήσει επισήμως φροντιστήρια και ότι τα νούμερα κορυφώθηκαν σε ποσοστό 95,6% κατά την τελευταία τάξη της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (λύκειο). Μεγάλος αριθμός μαθητών σε όλη τη χώρα παρακολουθούσε επίσης ατομικά φροντιστήρια (ιδιαίτερα). Όταν χτύπησε η εκτεταμένη οικονομική κρίση το 2008, οι εγγραφές στα φροντιστήρια μειώθηκαν κατά 10%–20%, αλλά μέρος του χάσματος γεφυρώθηκε από εθελοντές των «κοινωνικών φροντιστηρίων» (Ζαμπέτα, 2014). Η έρευνα των φοιτητών του Πανεπιστημίου που διεξήχθη από τον Τσιπλακίδη (2018:81), διαπίστωσε ότι το 95% είχε λάβει συμπληρωματική υποστήριξη όταν ήταν στο σχολείο.

Ουγγαρία	Μεταξύ των 351 αποφοίτων που συμμετείχαν στην έρευνα του Długosz (2017), το 60% ανέφερε ότι έχει παρακολουθήσει ιδιαίτερα μαθήματα. Ο Gordon Gyori (2019) ανέδειξε ότι ο κλάδος της σκιώδους εκπαίδευσης σε όλη τη χώρα είχε επεκταθεί σημαντικά κατά την προηγούμενη δεκαετία.
Ιρλανδία	Μία έρευνα 1.496 μαθητών που είχαν ολοκληρώσει τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση το 2003 ανέδειξε ότι το 45% είχε παρακολουθήσει ιδιωτικά φροντιστήρια επί πληρωμή κατά τη διάρκεια του τελευταίου έτους του σχολείου. Αυτή ήταν μια σημαντική αύξηση από το 32% της ίδιας ηλικιακής ομάδας μια δεκαετία νωρίτερα (Smyth, 2009, σ. 9).
Ιταλία	Η Campani (2013,σ.123) περιέγραψε μια «έκρηξη» στα ιδιωτικά φροντιστήρια και υπέδειξε εκτιμήσεις για «όχι λιγότερο από το 40%» των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που καταφεύγουν σε ιδιαίτερα μαθήματα.
Λετονία	Οι Strode και Rutkovska (2008, σ. 19) έλαβαν δείγμα 600 γονέων, το 10,8% των οποίων είπε ότι οι γονείς αναμενόταν να πληρώσουν για ατομική ή ομαδική διδασκαλία. Ρώτησαν επίσης 604 εκπαιδευτικούς, το 14,5% των οποίων είπε ότι οι γονείς αναμένεται να πληρώσουν για τα φροντιστήρια. Οι Aizstrauta, Leokena και Dedze (2004) διερεύνησαν 267 μαθητές της 12 ^{ης} τάξης σε οκτώ σχολεία τριών πόλεων. Διαπίστωσαν ότι το 46,4% παρακολούθησε ιδιωτικό φροντιστήριο.
Λιθουανία	Οι Budiene και Zabulionis (2006) διερεύνησαν 801 πρωτοετείς φοιτητές Πανεπιστημίου κατά τα έτη 2004/2005. Μεταξύ αυτών, το 61,9% ανέφερε ότι είχε παρακολουθήσει φροντιστήρια ή παρακολούθησε προπαρασκευαστικές τάξεις κατά το τελευταίο έτος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το 2014, παρακολούθησε φροντιστήριο «η συντριπτική πλειονότητα» των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για να είναι «μέρος της καθημερινής ζωής» (MOSTA, 2014).
Λουξεμβούργο	Οι Mischo και Haag (2002, σ. 264) πήραν δείγμα 907 μαθητών σε τέσσερα λύκεια. Το ένα ήμισυ είχε λάβει ιδιωτική διδασκαλία κάποια στιγμή και το 23% παρακολούθουσε επί του παρόντος φροντιστήριο.
Μάλτα	Οι Buhagiar και Chetcuti (2013, p. 129) τόνισαν τη μακρά ιστορία του ιδιωτικού φροντιστηρίου. Ένα δείγμα 5% των μαθητών της 10ης τάξης που ανέλαβαν οι Vella και Theuma (2008) διαπίστωσε ότι το 51,9% παρακολούθουσε επί του παρόντος φροντιστήριο και ότι το 77,9% το είχε κάνει κάποια στιγμή στη σχολική του ζωή.
Ολλανδία	Λεπτομερή ποσοτικά δεδομένα δεν έχουν ακόμη συλλεχθεί, αλλά οι ποιοτικές αξιολογήσεις δείχνουν πολύ αυξημένη ορατότητα κατά τα τελευταία χρόνια (Elffers, 2018). Οι δαπάνες των νοικοκυριών για τη «σκιώδη» εκπαίδευση αυξήθηκαν κατά 160% μεταξύ 2005 και 2016 (Elffers & Jansen, 2019:8).
Πολωνία	Ο Długosz (2017) διερεύνησε 3.479 μαθητές που εγκατέλειψαν το σχολείο και διαπίστωσε ότι το 52,0% είχε παρακολουθήσει ιδιαίτερα μαθήματα. Σε προηγούμενη έρευνα, οι Murawska και Putkiewicz (2006) διαπίστωσαν ότι μεταξύ 849 πρωτοετών φοιτητών πανεπιστημίου το 2004/2005, το 49,8% ανέφερε ότι είχε παρακολουθήσει ιδιαίτερα μαθήματα.
Πορτογαλία	Οι Neto-Mendes, Costa, Ventura, Azevedo και Gouveia (2013) συνόψισαν τη δική τους και άλλες έρευνες. Μια έρευνα του 2005 σε 30.686 υποψηφίους για τις εθνικές εισαγωγικές εξετάσεις στο πανεπιστήμιο έδειξε ότι το 54,7% είχε παρακολουθήσει διδασκαλία στις Τάξεις 10 έως 12. Αυτό ήταν σύμφωνο με τις σπουδές σε σχολικό επίπεδο.
Ρουμανία	Μια στρωματοποιημένη τυχαία έρευνα του 2007 σε 1.267 μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από το Metro Media Transilvania και το Agentia pentru Strategii Guvernamentale (2007) σε 160 σχολεία 40 κομητειών ανέδειξε ότι το 27% παρακολούθησε μαθήματα. Τρία χρόνια αργότερα, ένα δείγμα 1.500 παιδιών ηλικίας 6-19 ετών (δηλαδή, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) διαπίστωσε ότι το 17% λάμβανε φροντιστήριο (Brown, 2010). Ένα εθνικό τυχαίο δείγμα 1.316 ενηλίκων του 2010 από το Ρουμανικό Ινστιτούτο Αξιολόγησης και Στρατηγικής (Institutul Roman pentru Evaluare si Strategie [IRES], 2010:33) διαπίστωσε ότι το 50% είχε απασχολήσει δασκάλους για τα παιδιά του.
Σλοβακία	Ο Kubanova (2006) διερεύνησε 926 πρωτοετείς φοιτητές το 2004/2005. Μεταξύ αυτών, το 56,0% ανέφερε ότι είχε παρακολουθήσει φροντιστήρια και/ή παρακολούθησε προπαρασκευαστικές τάξεις στο τελευταίο έτος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Σλοβενία	Οι Faganel και Trnavecic (2013, σ. 168) ανέφεραν μια έρευνα που διεξήχθη σε 1.173 μαθητές της 4 ^{ης} τάξης. Διαπιστώθηκε ότι το 20,6% παρακολουθούσε μαθήματα.
Ισπανία	Οι Runte-Geidel και Femia Marzo (2015) συνόψισαν μια σειρά από μελέτες. Η μία ανέφερε ότι το 1995–1997 έως και το 10% των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και το 36% των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρακολουθούσε ιδιωτικό φροντιστήριο. Μια άλλη έρευνα σε μια περιοχή, ανέφερε ότι το 55% των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επίσης παρακολουθούσε. Τα δεδομένα του PISA υποδηλώνουν ότι το 63% των μαθητών ηλικίας 15 ετών παρακολουθούσαν μαθήματα το 2009.
Σουηδία	Η Hallsen και Karlsson (2019,σ. 631) ανέφεραν ότι η Σουηδία «έχει μια σχετικά σύντομη ιστορία οργανωμένης συμπληρωματικής εκπαίδευσης μεγάλης κλίμακας», αλλά ότι ο τομέας είχε επεκταθεί γρήγορα τα τελευταία χρόνια.
Ηνωμένο Βασίλειο	Στην Αγγλία και την Ουαλία, μια έρευνα του 2018 σε 2.381 μαθητές ηλικίας 11–16 ετών ρωτούσε εάν είχαν λάβει ποτέ ιδιωτική ή κατ' οίκον διδασκαλία. Στο Λονδίνο, το 41% των ερωτηθέντων απάντησε καταφατικά, όπως επίσης και το 27% στην υπόλοιπη χώρα απάντησε καταφατικά (Sutton Trust, 2018).

