

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
Κοινωνικές Διακρίσεις, Μετανάστευση, Ιδιότητα του Πολίτη

**Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση και
κοινωνικές ανισότητες. Αντιλήψεις των γονέων για το ρόλο
των φροντιστηριακών μαθημάτων**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Αρετή Γκρέκου

Τριμελής εξεταστική επιτροπή:
Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Καρακατσάνη Δέσποινα
Γαζή Φωτεινή
Φερόνας Ανδρέας

Κόρινθος, Σεπτέμβριος 2017

Copyright © Αρετή Γκρέκου, 2017.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

Περιεχόμενα

Κατάλογος Διαγραμμάτων	v
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	vi
ABSTRACT.....	vii
Κεφάλαιο 1 ^ο Εισαγωγή	8
1.1. Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα.....	10
1.2. Μορφές της εκπαίδευσης.....	12
1.3. Ορισμός του φροντιστηρίου	13
1.4. Ο θεσμός των φροντιστηρίων στην Ελλάδα.....	14
1.5. Το φροντιστήριο στην Ελλάδα της κρίσης.....	16
1.6. Ο θεσμός του φροντιστηρίου στο παγκόσμιο στερέωμα.....	20
1.7. Τα αίτια της ανόδου των φροντιστηρίων.....	26
1.8. Μελέτη της ελληνικής περίπτωσης. Πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες.	34
1.9. Πρότερη ερευνητική δραστηριότητα σχετικά με την πρόσθετη εκπαιδευτική στήριξη.....	39
Δεύτερο μέρος: Ερευνητικό.....	47
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο Μεθοδολογία της Έρευνας.....	47
2.1. Το ερευνητικό εργαλείο	48
2.1.1. Μέτρηση της αξιοπιστίας και εγκυρότητας του ερωτηματολογίου.....	48
2.2. Ο Πληθυσμός και το Δείγμα της Έρευνας	49
2.3. Διεξαγωγή της Έρευνας.....	49
2.3.1. Πιλοτική φάση έρευνας	49
2.3.2. Η Διαδικασία της έρευνας	50
2.4. Ανάλυση Δεδομένων	50
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο Αποτελέσματα	51
3.1. Περιγραφικά στατιστικά του δείγματος.....	51
3.2 Ποιοτική ανάλυση των απομαγνητοφωνημένων δεδομένων	54
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο Συζήτηση.....	57
4.1. Συμπεράσματα	57
4.2. Περιορισμοί της Έρευνας Πρωτογενών Στοιχείων	61
4.3 Επίλογος- Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες	62
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	65
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	72

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1	σελ. 17
Πίνακας 2	σελ. 43
Πίνακας 3	σελ. 44
Πίνακας 4	σελ. 45
Πίνακας 5	σελ. 51
Πίνακας 6	σελ. 52
Πίνακας 7	σελ. 54

Κατάλογος Διαγραμμάτων

Διάγραμμα 1	σελ. 32
Διάγραμμα 2	σελ. 40
Διάγραμμα 3	σελ. 41
Διάγραμμα 4	σελ. 52
Διάγραμμα 5	σελ. 53
Διάγραμμα 6	σελ. 54

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το φροντιστήριο αποτελεί ένα θεσμό συνυφασμένο με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα για δεκαετίες. Παρ' όλα αυτά, είναι ένα φαινόμενο που συναντάται παγκοσμίως και ξεπερνά τα στενά όρια του χαρακτηρισμού ως σκιώδους εκπαίδευσης. Σήμερα, κατέχει αναγνώριση και έχει γίνει αποδεκτό από την ελληνική οικογένεια, η οποία το ταυτίζει με την επιτυχία και πρόοδο των παιδιών της. Γι' αυτό το λόγο επενδύει οικονομικώς, ακόμα και υπό συνθήκες κρίσης, σε φροντιστηριακή στήριξη, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν κρίνει κατάλληλα τις προσφερόμενες υπηρεσίες και δεν απαιτεί αποτελεσματικότητα και ποιότητα. Η παρούσα μελέτη, μέσω συνεντεύξεων με γονείς που επιλέγουν τη φροντιστηριακή στήριξη για τα παιδιά τους, αναδεικνύει τους παράγοντες που οριοθετούν τη στάση των γονέων απέναντι στα φροντιστήρια: τα κριτήρια επιλογής φροντιστηρίου, τις απαιτήσεις που συνοδεύουν αυτή την επιλογή και την αποτελεσματικότητά τους. Συνολικά, οι γονείς φαίνεται να εκτιμούν παράγοντες, όπως την τιμή, τις μεθόδους διδασκαλίας, τους εκπαιδευτικούς κ.ά. και έχουν υψηλές απαιτήσεις με συνοδεύουν την επένδυσή τους. Στην πλειοψηφία τους, όμως, δηλώνουν ότι τα φροντιστήρια καταφέρνουν να ανταποκριθούν με βελτίωση στις επιδόσεις και τη συμπεριφορά των μαθητών. Μέσα από την επισκόπηση του θέματος, έγινε φανερό η σύνδεση της φοίτησης σε φροντιστήρια με το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων, αλλά και η επίδραση της οικονομικής κρίσης στη δυνατότητα για φροντιστηριακή στήριξη. Οι κοινωνικές ανισότητες είναι, λοιπόν, παρούσες στο φροντιστηριακό κλάδο στην Ελλάδα και συνυπάρχουν συνολικά στο εκπαιδευτικό σύστημα, τουλάχιστον μέχρι να υπάρξει μέριμνα για αλλαγή της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Λέξεις- κλειδιά: φροντιστήριο, κοινωνικές ανισότητες, εκπαιδευτικό σύστημα, σκιώδης εκπαίδευση, ποιοτική ανάλυση

ABSTRACT

Tutoring centers constitute an institution interwoven with the Greek educational system for decades. However, it's a phenomenon present worldwide and exceeds the limits of the «shadow education» characterization. Today, it has received acclaim and acceptance by the Greek family, who believe that tutoring is associated with success and advances in their children's studies. That's why parents invest financially in tutoring services, despite the present financial crisis, while they exercise critical thinking when it comes to the services offered and they demand effectiveness and quality. The present dissertation addresses the factors that determine the parents' opinion towards tutoring centers, through interviews with parents who chose tutoring services for their children's educational support. Their opinions revolve around the standards that determine which tutoring center is the appropriate one, the expectations related to this choice and their ultimate effectiveness. Overall, parents seem to take into account factors, such as the cost, the teaching methods, the professors etc. and considering their financial investment, they have high expectations. The majority of them, though, state that the tutoring centers succeed in delivering what they promised, with an obvious improvement of the students' grades and behaviour. The overview of the subject has made clear the connection between the services offered by tutoring centers and the socio-financial and educational background of parents, as well as the impact of the financial crisis on the affordability of tutoring. Social inequality is present in tutoring industry in Greece and it is built-in the educational system in general, at least until there is state support for a greater change in the educational policy.

Keywords: tutoring centers, social inequality, educational system, shadow education, qualitative analysis

Κεφάλαιο 1^ο Εισαγωγή

Η παιδεία και η υγεία θεωρούνταν ανέκαθεν από τα δυσκολότερα αλλά και τα ουσιαστικότερα θέματα με τα οποία ένα κράτος, που επιθυμεί να ονομαστεί κοινωνικό, όφειλε να ασχοληθεί. Η επίλυση των προβλημάτων που ανακύπτουν και στους δύο αυτούς τομείς δεν είναι σίγουρα εύκολη, αλλά είναι υποχρεωτική. Ειδικότερα στην Ελλάδα, η παιδεία απασχολεί την πολιτεία, από όποιον πολιτικό χώρο κι αν αυτή προέρχεται. Το σχολείο, ακολουθώντας την οικογένεια, είναι ένας διαχρονικός θεσμός κι ένας από τους ουσιαστικότερους χώρους κοινωνικοποίησης του παιδιού, ήδη από τα πρώτα του μαθητικά χρόνια. Είναι γνωστό ότι τα ζητήματα της παιδείας και οι εκάστοτε αλλαγές απασχόλησαν αρκετές φορές τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, τους γονείς αλλά και τους ίδιους τους μαθητές.

Η παιδεία εκτός από αυτονόητο καθήκον της Πολιτείας είναι και καθήκον του ίδιου του ατόμου, παρ' όλα αυτά το άτομο μεμονωμένα δε διαθέτει τα αναγκαία μέσα προκειμένου να την εξασφαλίσει σε κάθε περίπτωση. Η Πολιτεία είναι αυτή που διαθέτει τα απαραίτητα μέσα και τους τρόπους, καθώς μπορεί να χειριστεί πολλές και διαφορετικές δραστηριότητες και αξίες ταυτόχρονα, αλλά και να τις συντονίσει σε ένα νομοθετημένο πλαίσιο. Αρχικά, η παιδεία διακρίνεται σε αυτή που αφορά στο σώμα - προσωπική υγιεινή και εκγύμναση – και έπειτα στην επαγγελματική, η οποία ταυτίζεται με τις μεθόδους και τους τρόπους μέσω των οποίων ο άνθρωπος καθίσταται ικανός να παράγει τα υλικά αγαθά για να συντηρήσει και να αναπτύξει τον ίδιο αλλά και το κοινωνικό σύνολο (Τσάτσος, 1975).

Σήμερα όμως φαίνεται ότι το έργο της παιδείας ειδικά της επαγγελματικής το έχει αναλάβει περισσότερο η ιδιωτική επιχείρηση, που είναι γνωστή ως φροντιστήριο και λιγότερο η Πολιτεία. Το ελληνικό φροντιστήριο, αν και δεν αποτελεί ελληνική πρωτοτυπία, εντάσσεται και αυτό στο παγκόσμιο φαινόμενο της λεγόμενης και ως «σκιάδους εκπαίδευσης» (shadow education), δόκιμος όρος κυρίως του εξωτερικού, που χρησιμοποιείται για περιγράψει αυτό που στην Ελλάδα χαρακτηρίζεται ως παραπαιδεία, όρος συχνά υποτιμητικός που αντ' αυτού πολλές φορές συναντάται ο όρος συμπληρωματική εκπαίδευση (Ιωάννου, 2011). Σε άρθρο της εφημερίδας Τα Νέα, ο Παπανούτσος (1972) χαρακτηρίζει τα φροντιστήρια παγκόσμιο πρόβλημα, του οποίου τις ρίζες εντοπίζει στο γεγονός ότι οι οικονομικά ανεπτυγμένες χώρες εμφανίζουν υπερπληθυσμό φοιτητών και εφαρμόζουν έναν περιορισμό στην είσοδο των

σπουδαστών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, με την επιλογή των (κατά τεκμήριο) ικανότερων υποψηφίων, προκειμένου να μην υπάρξει πρόβλημα ούτε στο πώς ακριβώς θα εκπαιδευτούν όλα αυτά τα άτομα, αλλά ούτε και στο πώς θα καταφέρει η αγορά να απορροφήσει μετέπειτα τόσους πτυχιούχους. Ακόμα, έχουν χαρακτηριστεί ως «αναγκαίο κακό» του σημερινού εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς η ύπαρξη τους δε συνάδει με το χαρακτήρα της δημόσιας και δωρεάν παιδείας, αλλά επιχειρεί να καλύψει τις ανεπάρκειες του εκπαιδευτικού συστήματος παρέχοντας εξειδικευμένες γνώσεις, με στόχο την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Metron Analysis, 2008).

Είναι όμως γεγονός ότι το φαινόμενο του φροντιστηρίου, ειδικά όσον αφορά την Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, γνωρίζει άνθιση και όλο και περισσότερες ελληνικές οικογένειες στρέφονται σε αυτό προκειμένου να υποστηρίξουν τα παιδιά τους για την επίτευξη των ακαδημαϊκών τους στόχων, κυρίως την προαγωγή στην επόμενη τάξη και την εισαγωγή σε κάποιο από τα ανώτατα πανεπιστημιακά ιδρύματα της χώρας. Η έκρηξη αυτή του φαινομένου τα τελευταία χρόνια ανάγκασε τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης να αναθεωρήσουν την αναγκαιότητα της συμπληρωματικής εκπαίδευσης, καθώς προκάλεσε μια σειρά από οικονομικές, κοινωνικές και εκπαιδευτικές επιπτώσεις. Οι αναφερόμενες δαπάνες για συμπληρωματική εκπαίδευση είναι χαρακτηριστικές αυτού του γεγονότος (European Commission, 2011):

1. Γερμανία (2010): 942 -1.468 εκατομμύρια ευρώ
2. Γαλλία (2007): 2.210 εκατομμύρια ευρώ
3. Ελλάδα (2008): 952,6 εκατομμύρια ευρώ
4. Ιταλία (2010): 420 εκατομμύρια ευρώ

Οι λόγοι για το παραπάνω είναι ποικίλοι και χρήζουν ιδιαίτερης συζήτησης και διερεύνησης. Σίγουρα η πολιτεία δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως άμοιρη ευθυνών για την παρούσα συνθήκη, αλλά δεν είναι μόνο αυτός ο λόγος. Στην παρούσα ερευνητική εργασία επιχειρείται να μελετηθεί και να παρουσιαστεί ένα μέρος αυτού του φαινομένου, κυρίως από τη σκοπιά της ελληνικής οικογένειας και του πώς αυτή αντιλαμβάνεται το φροντιστηριακό θεσμό. Ειδικότερα, η μελέτη έχει χωριστεί σε τέσσερα κεφάλαια, το πρώτο εξ αυτών παρουσιάζει, μέσω βιβλιογραφικής ανασκόπησης, ζητήματα που σχετίζονται με το θεσμό της παιδείας, του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας, του θεσμού του φροντιστηρίου στο εσωτερικό, αλλά και στο εξωτερικό, εμβαθύνοντας και στις εξελίξεις στον φροντιστηριακό κλάδο στην Ελλάδα

εν καιρώ οικονομικής κρίσης. Άπτεται ακόμη και της διερεύνησης των λόγων για τους οποίους το φροντιστήριο κρίνεται τόσο αναγκαίο από την ελληνική οικογένεια, ενώ ακολουθεί κι εκτενής αναφορά στο ερευνητικό υλικό που έχει εκπονηθεί στον τομέα των απόψεων γονέων και μαθητών σχετικά με την ενισχυτική διδακτική στήριξη. Μετά την εμβάθυνση στο θεωρητικό πλαίσιο που περιβάλλει το θέμα των φροντιστηρίων στην Ελλάδα και τις στάσεις γονέων μαθητών και κοινωνίας απέναντί τους, ανακύπτει η ανάγκη για εκπόνηση έρευνα με στόχο να παρουσιαστούν οι απόψεις της ελληνικής οικογένειας για τις επιδόσεις των παιδιών τους στο φροντιστήριο. Αναλυτικότερα, διερευνώνται οι απαιτήσεις των γονιών από τα φροντιστήρια, αλλά και ο βαθμός που αυτοί θεωρούν ότι είναι αποτελεσματικά. Το δεύτερο μέρος αναφέρεται στη διενέργεια ποιοτικής έρευνας και περιγράφονται ο τρόπος και τα χαρακτηριστικά της διεξαγωγής της, ενώ τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις δια ζώσης συνεντεύξεις με το δείγμα γονέων αναλύονται και παρουσιάζονται εκτενώς στο τρίτο κεφάλαιο της ερευνητικής εργασίας. Τέλος, συνολική επισκόπηση των συμπερασμάτων και αναφορά των περιορισμών και δυνατοτήτων που αφορούν την παρούσα μελέτη αναπτύσσεται στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο της.

1.1. Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα

Ιστορικά, το εκπαιδευτικό ελληνικό σύστημα επιβλήθηκε από τους Βαυαρούς και δεν επιδίωξε να αντικατοπτρίσει τις ανάγκες και τις επιθυμίες των Ελλήνων πολιτών. Έτσι, η επιλογή της δημοκρατικής εκπαίδευσης δεν προέκυψε ως συνέπεια ιδεολογικών και πολιτικών προσπαθειών αλλά αντίθετα θεσμοθετήθηκε εκ του μηδενός από τον Όθωνα και τη βαυαρική διοίκηση. Επομένως, το πεδίο που έμεινε διαθέσιμο και ικανό να υποστεί αλλαγές δεν ήταν αυτό της οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά αυτό του ιδεολογικού και πολιτιστικού περιεχομένου της διδασκαλίας (Τσουκαλάς, 2006). Η δημοτική και η δευτεροβάθμια εκπαίδευση διείσδυσαν πολύ γρήγορα στο νεοσύστατο ελληνικό κράτος, με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σχεδόν να ταυτίζεται χρονικά με τη δημιουργία του ελληνικού κράτους. Σύμφωνα με το βαυαρικό μοντέλο, αυτή χωρίζεται στο ελληνικό και το γυμνάσιο (Τσουκαλάς, 2006). Ο αριθμός των μαθητών που φοιτά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση την περίοδο του 1855 ξεπερνά τους 5000. Η τάση αυτή των Ελλήνων μαθητών να εισαχθούν στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η *επιθυμία υπερεκπαίδευσης* όπως την χαρακτηρίζει ο Τσουκαλάς (2006), προκαλεί, όπως και σήμερα άλλωστε, την έκπληξη των μελετητών.

Σήμερα, το εκπαιδευτικό σύστημα που έχει υιοθετηθεί από το ελληνικό κράτος, περιγράφεται σε γενικές γραμμές ως εξής: η εκπαίδευση είναι υποχρεωτική για τα παιδιά ηλικίας έξι έως και δεκαπέντε ετών, πράγμα που σημαίνει ότι η υποχρεωτική εκπαίδευση περιλαμβάνει όλες τις τάξεις του Δημοτικού (της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης), καθώς και το Γυμνάσιο (την κατώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση). Πριν την ηλικία των έξι ετών, τα παιδιά από δύομιση ετών και άνω μπορούν να συμμετέχουν στην προσχολική εκπαίδευση, δηλαδή σε δημόσια ή ιδιωτικά ιδρύματα που ορίζονται ως Βρεφονηπιακοί Παιδικοί Σταθμοί. Οι τελευταίοι μπορούν να διαθέτουν και Νηπιακά Τμήματα, τα οποία λειτουργούν εκ παραλλήλως με τα Νηπιαγωγεία (Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων-ΥΠΕΠΘ, 2015).

Το Δημοτικό καλύπτει τα πρώτα έξι σχολικά χρόνια του μαθητή, με αποτέλεσμα ο μαθητής να εισάγεται στο Γυμνάσιο στα 12 του χρόνια. Σύμφωνα με τη μεταρρύθμιση του 1997, η μετα-υποχρεωτική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αποτελείται από δύο τύπους σχολείων: τα Ενιαία Λύκεια και τα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (ΤΕΕ). Η διάρκεια φοίτησης στο Λύκειο εξαρτάται από τον τύπο του σχολείου, είναι δηλαδή τριετής στα Ενιαία Λύκεια και διετής (α΄ κύκλος σπουδών) ή τριετής (β΄ κύκλος σπουδών) στα ΤΕΕ. Ακόμη, στη μετα-υποχρεωτική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ανήκουν και τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ). Τα Ιδρύματα αυτά χαρακτηρίζονται αδιαβάθμητα, αφού δέχονται αποφοίτους Γυμνασίου αλλά και αποφοίτους Λυκείου, ανάλογα με τις επιμέρους ειδικότητες που προσφέρουν.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει προβλέψει και καλύπτει τις ειδικές ανάγκες ορισμένων μαθητών, αφού παράλληλα με τους κοινούς σχολικούς οργανισμούς λειτουργούν και Ειδικά Νηπιαγωγεία, Δημοτικά, Γυμνάσια, Λύκεια και λυκειακές τάξεις που απευθύνονται σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επίσης λειτουργούν και Μουσικά, Εκκλησιαστικά και Αθλητικά Γυμνάσια και Λύκεια (ΥΠΕΠΘ, 2015).

Στον τομέα της δημόσιας πανεπιστημιακής εκπαίδευσης υπάρχει διαχωρισμός ανάμεσα ΑΕΙ (Ανώτατα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα) και ΤΕΙ (Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα). Προκειμένου ο μαθητής να γίνει αποδεκτός και στους δύο τύπους αυτών απαιτείται να συμμετέχει σε εθνικού επιπέδου εξετάσεις. Η επίδοσή του κρίνει την αντίστοιχη εισαγωγή του σε καθένα από αυτά. Ένας ακόμη τύπος πανεπιστημιακού ιδρύματος που παρέχεται από το ελληνικό κράτος είναι το Ανοιχτό Πανεπιστήμιο με έδρα την Πάτρα (ΕΑΠ), στο οποίο οι φοιτητές γίνονται αποδεκτοί μετά τα 22 τους έτη και ύστερα από κλήρωση (ΥΠΕΠΘ, 2015).

1.2. Μορφές της εκπαίδευσης

Η κοινωνική απαίτηση για όλο και περισσότερη εκπαίδευση και ταυτόχρονα η αναγνώριση της ως βασικού παράγοντα κοινωνικής ανάπτυξης, επιτυχίας και ατομικής εξέλιξης οδήγησαν στη γενίκευση της σχολικής φοίτησης, στην επέκταση της διάρκειάς της, τη δια βίου μάθηση και συνεπώς την ομόφωνη ανάγκη για ποιοτική εκπαίδευση (Παπακωνσταντίνου, 2017).

Μπορούμε να διακρίνουμε τη δια βίου εκπαιδευτική διαδικασία σε τρεις μορφές:

α) την *Τυπική Εκπαίδευση* (Formal Education): Πρόκειται για το αυστηρά ιεραρχημένο, δομημένο και χρονικά οργανωμένο κατά βαθμίδες εκπαιδευτικό σύστημα, πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Περιλαμβάνει τις γενικές σπουδές αλλά και τα εξειδικευμένα προγράμματα και τους θεσμούς της ολοκληρωμένης επαγγελματικής και τεχνικής εκπαίδευσης. Στην Ελλάδα, η εκπαιδευτική πολιτική και η τυπική εκπαίδευση βρίσκονται σε στενή σχέση συνάφειας, και εν αντιθέσει με τα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων κρατών, χαρακτηρίζονται από μία παραδοσιακή εκπαιδευτική νοοτροπία, η οποία επιθυμεί η εκπαιδευτική πράξη να χαρακτηρίζεται από μια τυποποιημένη διδακτική διαδικασία με επίκεντρο το δάσκαλο, οριοθετημένη δε μέσα στο πλαίσιο του χώρου του σχολείου (Jeffs & Smith, 1990). Η γνώση στην τυπική εκπαίδευση είναι ένα έτοιμο αγαθό που μεταβιβάζεται από τον εκάστοτε δάσκαλο στους μαθητές.

β) την *Άτυπη Εκπαίδευση* (Informal Education): είναι η διαδικασία μέσω της οποίας καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου αποκτώνται γνώσεις, στάσεις, αξίες, δεξιότητες και ικανότητες. Το παραπάνω γίνεται πραγματικότητα μέσω των επιδράσεων που δέχεται το άτομο από τον κοινωνικό του περίγυρο. Η μάθηση που προκύπτει μέσα από αυτήν την διαδικασία δεν μπορεί να οδηγήσει σε επίσημη πιστοποίηση γιατί δεν είναι τυπικά διαρθρωμένη. Δε βρίσκεται δηλαδή μέσα σε ένα πλαίσιο μαθησιακών στόχων και διδακτικής υποστήριξης. Παραδείγματα αυτού του είδους της εκπαίδευσης είναι τα φροντιστήρια αλλά και οι εκπαιδευτικές επισκέψεις σε χώρους πολιτισμού (Jeffs & Smith, 1990).

γ) τη *Μη-Τυπική Εκπαίδευση* (non formal education): οποιαδήποτε οργανωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα που δε βρίσκεται μέσα στο πλαίσιο του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και απευθύνεται σε συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους αποτελεί μορφή μη τυπικής εκπαίδευσης. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση, για

παράδειγμα, η οποία στοχεύει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και περιβαλλοντικού ήθους και αξιών όσον αφορά ποικίλους κοινωνικού τομείς, είναι μια μορφή τέτοιας εκπαίδευσης (Jeffs & Smith, 1990).

Ο τύπος της εκπαίδευσης που παρέχεται από το ελληνικό κράτος και περιγράφηκε παραπάνω ανήκει στην επίσημη τυπική εκπαίδευση, καθώς περιλαμβάνει όλα τα χαρακτηριστικά της όπως αναφέρθηκαν ήδη, δηλ. την καθορισμένη διάρκεια σπουδών, την επαναληψιμότητα και την απονομή επίσημου τίτλου σπουδών στο τέλος του (ΥΠΕΠΘ, 2015).

1.3. Ορισμός του φροντιστηρίου

Σύμφωνα με το ετυμολογικό λεξικό του Γ. Μπαμπινιώτη (2010):

«*Φροντίζω* < αρχ. φροντ – ίζω : συλλογίζομαι, μεριμνώ, επιμελούμαι [ήδη από τον 6^ο 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 5^ο αιώνα π.Χ. στον Αριστοφάνη. (ελνστ.) σχολή, σπουδαστήριο, αίθουσα διδασκαλίας.

Σήμερα, ως φροντιστήριο ορίζεται ο κρατικός ή ο ιδιωτικός εκπαιδευτικός οργανισμός, ο οποίος υλοποιώντας το θεσμό του ολόημερου σχολείου ή / και της δια βίου εκπαίδευσης, λειτουργεί παράλληλα, συμπληρωματικά κι 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. Όπου αναφέρεται ο όρος εκπαιδευτικός οργανισμός ή εκπαιδευτική μονάδα συγκεκριμένα, εννοείται μια ένωση προσώπων με συντεταγμένη κατανομή ρόλων/ ευθυνών, αρμοδιοτήτων και σχέσεων και σκοπό την προσθήκη αξίας ή / και επίτευξη οφέλους, μέσω της παραγωγής προϊόντων ή / και υπηρεσιών εκπαίδευσης (Τεχνική Προδιαγραφή 1433:2007 ΕΛΟΤ, 2008).

Πιο εξειδικευμένα, φροντιστήριο Μέσης Εκπαίδευσης νοείται ο 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 επιδόσεων τους, στον σπουδαστικό και επαγγελματικό τους προσανατολισμό και στην επίτευξη των στόχων τους για επιτυχή μετάβαση στην επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης (Τεχνική Προδιαγραφή 1433:2007 ΕΛΟΤ, 2008).

Επιπλέον, κατά την Πολυχρονάκη (2004), μπορεί να γίνει η παρακάτω διάκριση:

1. Φροντιστήρια στοιχειώδους εκπαίδευσης: ασχολούνται με την προετοιμασία των μαθητών για τις εισιτήριες εξετάσεις που αφορούν τα σχολεία της μέσης εκπαίδευσης και η λειτουργία τους περιορίζεται στους θερινούς μήνες.
2. Φροντιστήρια μέσης εκπαίδευσης: με αυτά επιδιώκεται η ενίσχυση των μαθητών στο σχολείο.
3. Φροντιστήρια ανωτάτης εκπαίδευσης: τα οποία ασχολούνται με την προπαρασκευή των μαθητών και ενισχύουν τους φοιτητές και τους σπουδαστές προκειμένου να επιτύχουν στις τμηματικές ή πτυχιακές τους εξετάσεις (ΦΕΚ 287/10-9-1940).

1.4. Ο θεσμός των φροντιστηρίων στην Ελλάδα

Η ιστορία του Ελληνικού φροντιστηρίου ξεκινά στις αρχές του 20ου αιώνα, με τον Παναγιώτη Ζερβό, διδάκτορα μαθηματικών, να ιδρύει το πρώτο φροντιστήριο. Η απότομη έκρηξη στην ίδρυση φροντιστηρίων ήρθε το 1926, με τη θέσπιση των εισαγωγικών εξετάσεων για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Είναι χαρακτηριστικό το γεγονός ότι τα πρώτα φροντιστήρια στη Θεσσαλονίκη, η Προπαρασκευαστική Ακαδημία Θετικών και θεωρητικών Σπουδών «Αριστοτέλης» και ο «Ευκλείδης», εμφανίζονται μετά την ίδρυση του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου (Ιωάννου, 2011).

Ο «Αναγκαστικός Νόμος 2525/40, Περί ιδιωτικών σχολείων, φροντιστηρίων και οικοτροφείων», ο οποίος ψηφίστηκε από την κυβέρνηση του Ιωάννη Μεταξά καθιέρωσε το θεσμό των φροντιστηρίων στην Ελλάδα. Μέχρι τότε ο θεσμός αυτός λειτουργούσε άτυπα, ενώ η θεσμοθέτησή του φαίνεται ότι συνδέεται με τις εξεταστικές διαδικασίες που γενικεύθηκαν ως μέσο εισαγωγής των υποψηφίων στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας, τα οποία με την σειρά τους μεταρρυθμίστηκαν με νόμο το 1929. Το σύστημα των εξετάσεων την περίοδο αυτή δημιουργούσε δυσκολίες στους υποψηφίους καθώς υπήρχε η απαραίτητη αντιστοιχία ανάμεσα στην εξεταστέα και την διδακτέα ύλη. Το ίδιο, λοιπόν, το εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται να αποτέλεσε το εφαλτήριο για την δημιουργία και την εξέλιξη του θεσμού του φροντιστηρίου.

Το 1937 με το νόμο 818 τίθενται οι όροι και οι προϋποθέσεις λειτουργίας των φροντιστηρίων. Συγκεκριμένα, ορίζεται ότι κάθε φροντιστήριο πρέπει να διαθέτει άδεια από το Υπουργείο Παιδείας, ενώ οι διδάσκοντες πρέπει να κατέχουν τα προσόντα του διοριζόμενου σε αντίστοιχη δημόσια εκπαιδευτική θέση (Χατζητέγας, 2008). Σύμφωνα με την παράγραφο 1 του άρθρου 63 το φροντιστήριο ορίζεται ως «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 εκπαιδευσεως ... επί τρεις το πολύ ώρας ημερησίως ως προς τας εκ των αυτών προσώπων αποτελουμένας ομάδας». Οι καθηγητές που απασχολούνται στα φροντιστήρια, οι *φροντιστές*, είναι απαραίτητο να κατέχουν τους απαιτούμενους τίτλους σπουδών και τις ικανότητες για τις οποίες θα μπορούσαν να διοριστούν σε αντίστοιχες θέσεις σε δημόσια σχολεία. Σύμφωνα με τον ίδιο νόμο, οι καθηγητές που εργάζονται σε ιδιωτικά σχολεία δεν επιτρέπεται να είναι ταυτόχρονα και ιδιοκτήτες φροντιστηρίων, αλλά μπορούν να απασχολούνται σε αυτά έως και δώδεκα ώρες την εβδομάδα. Επίσης, αναφέρεται ρητά στον Νόμο περί Φροντιστηρίων, ότι αυτά δεν γίνεται να αποκαλούνται ως «Ακαδημία», «Ακαδημαϊκόν» ή «Εθνικόν», απαγορεύεται επίσης να φέρουν τίτλους ως Σχολές ή να παρουσιάζονται ως σχολεία και να υπόσχονται ότι μπορούν να χορηγήσουν τίτλους σπουδών (Πολυχρονάκη, 2004). Παρόλο που ο νόμος παραμένει ακόμα και σήμερα σε ισχύ, είναι απαραίτητο να σημειωθεί ότι το παραπάνω αφορά μόνο το θεωρητικό τμήμα του Νόμου αφού στην πράξη το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας έχει μεταβληθεί έκτοτε αρκετές φορές.

Το 1965 σημειώνεται η επόμενη ισχυρή ώθηση για τα φροντιστήρια με τη μεταρρύθμιση του Ε. Παπανούτσου, με την οποία μεταβιβάστηκαν οι εξετάσεις για το Πανεπιστήμιο στο Λύκειο. Ο ίδιος ο Παπανούτσος, σε άρθρο στα ΝΕΑ (1973) εικάζει ότι: «...τα φροντιστήρια θα πληθύνουν, ως η άμμος της θαλάσσης και θα εισδύσουν έως τους πιο μικρούς συνοικισμούς και τα πιο απόμερα χωριά...». Πράγματι, ενώ το 1973 υπήρχαν περίπου 800 φροντιστήρια, το 2011 τα επίσημα δεδομένα του Υπουργείου Παιδείας αναφέρουν 2.500 περίπου νόμιμα φροντιστήρια, ενώ η ΟΕΦΕ (Ομοσπονδία Εκπαιδευτικών Φροντιστών Ελλάδας) εικάζει ότι ο πραγματικός αριθμός των εν λειτουργία φροντιστηρίων υπερβαίνει τις 3.000. Ακόμα, έχει φανεί ότι όποτε αλλάζει το εκπαιδευτικό σύστημα αυξάνονται τα φροντιστήρια, όπως το 1997 με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του υπουργού Αρσένη (Ιωάννου, 2011).

Σύμφωνα με την εφημερίδα Καθημερινή (2015), στην Ελλάδα σήμερα λειτουργούν 2.348 φροντιστήρια δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με 130.683 μαθητές και 16.826 εκπαιδευτικούς και 28 φροντιστήρια τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με 1.268 φοιτητές και 171 εκπαιδευτικούς. Ακόμα, σύμφωνα με στοιχεία της ΟΕΦΕ, όπως αυτά παρουσιάζονται από το esos.gr (2012), στα φροντιστήρια μέσης εκπαίδευσης απασχολούνται 20.000 εκπαιδευτικοί, ενώ οι εκπαιδευτικοί αυτοί οργανισμοί αποδίδουν φόρους που αναλογούν σε 162 εκατομμύρια ευρώ του κύκλου εργασιών τους. Είναι αξιοσημείωτο ότι το 1984 το 64% των μαθητών παρακολουθούσε μαθήματα σε φροντιστήριο ή διδασκόταν με ιδιαίτερο μάθημα, αλλά το 1993 το ποσοστό αυξήθηκε σε 95% (Καθημερινή, 2015). Το ποσοστό αυτό παγιώθηκε πάνω από 95% με τη μεταρρύθμιση Αρσένη, η οποία προέβλεπε εξετάσεις σε όλα τα μαθήματα του σχολείου.

1.5. Το φροντιστήριο στην Ελλάδα της κρίσης

Είναι κοινωνικά παραδεκτό ότι η σημερινή κοινωνικοοικονομική κρίση και η ύφεση φτωχοποίησε ένα πολύ μεγάλο τμήμα της κοινωνίας, το οποίο αδυνατεί πλέον να ανταποκριθεί στις υψηλές ιδιωτικές δαπάνες εξωσχολικής ενίσχυσης που προσφέρουν τα φροντιστήρια (Tsikalaki & Kladi-Kokkinou, 2016). Χαρακτηριστικά, σε έρευνα της Pulse RC σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης το 2012, το 39% των μαθητών λυκείου που προέρχονται από οικογένειες με οικονομικές δυσκολίες δε διαθέτει εξωσχολική στήριξη, αλλά και το 24% των μαθητών που προέρχονται από οικογένειες με μέτρια οικονομική κατάσταση (Σκλάβος 2014), ενώ η έρευνα των Tsikalaki & Kladi-Kokkinou (2016) προσδιορίζει το ποσοστό επί του συνόλου των μαθητών στο 7,7% των υποψηφίων στις πανελλήνιες εξετάσεις. Ιδιαίτερο προβληματισμό προκαλεί το γεγονός ότι μαθητές με γονείς άνεργους ή με οικονομικές δυσκολίες αφενός φαίνεται να μη μπορούν να διεκδικήσουν μια θέση σε σχολή υψηλής ζήτησης, καθώς η προετοιμασία τους είναι περιορισμένη, αφετέρου αδυνατούν να φοιτήσουν σε σχολή που βρίσκεται μακριά από τον τόπο κατοικίας, λόγω του υψηλού κόστους ζωής (Tsikalaki & Kladi-Kokkinou, 2016).

Το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας βρίσκεται σε μια διαδικασία ενσωμάτωσης μεταβολών που εξελίσσονται στο εθνικό, ευρωπαϊκό και διεθνές περιβάλλον και έχουν καθοριστικές πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές διαστάσεις.

Στην Ελλάδα, αν και η χώρα βρίσκεται στην χειρότερη ίσως οικονομική και κοινωνική κρίση μεταπολεμικά, προωθούνται αλλαγές που επιχειρούν να διαμορφώσουν ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο που να εξισορροπεί τη διεθνή πίεση και την εσωτερική οικονομική και κοινωνική κατάσταση. Η επένδυση στη γνώση, την οποία επωμίζεται η οικογένεια, επηρεάζεται σημαντικά από τις κοινωνικοοικονομικές μεταβλητές, οι οποίες συμβάλλουν τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά στην επιτυχία των υποψήφιων για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η σημαντικότητα των αποτελεσμάτων σε οικονομικό επίπεδο επιβεβαιώνει τη διάβρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δημιουργώντας τα πρώτα αποτελέσματα ανισότητας, ενώ γίνεται αντιληπτό το γεγονός ότι το οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας είναι καθοριστικά στην επιτυχία των παιδιών (Παπακωνσταντίνου, 2017).

Σε πανελλαδική έρευνα της ΟΕΦΕ που πραγματοποιήθηκε από την PalmosAnalysis το Μάρτιο του 2015 σε 500 γονείς και κηδεμόνες μαθητών Μέσης Εκπαίδευσης (Γυμνασίου και Λυκείου), άνδρες και γυναίκες, το 30% ανάμεσα σε 95.000 μαθητές Γυμνασίου αναζητούν στήριξη σε φροντιστηριακά ιδρύματα, ενώ το ποσοστό αυτό διπλασιάζεται και αγγίζει το 66% ανάμεσα σε 245.000 μαθητές Λυκείου (ΟΕΦΕ, 2015β). Περαιτέρω στοιχεία της έρευνας αυτής αφορούν το μορφωτικό επίπεδο των γονέων που αναζητούν εξωσχολική στήριξη για τα παιδιά τους. Αναλυτικά, το ποσοστό γονέων αποφοίτων έως και Δημοτικού σχολείου που εγγράφει τα παιδιά σε φροντιστήριο φθάνει στο 35%, οι γονείς - απόφοιτοι Μέσης Εκπαίδευσης στο 47% και οι απόφοιτοι ΑΕΙ – ΤΕΙ και Μεταπτυχιακών προγραμμάτων βρίσκονται στο 55%. Γίνεται φανερό λοιπόν ότι όσο αυξάνεται το μορφωτικό επίπεδο των γονέων αυξάνεται και η επιθυμία τους να στηρίξουν τα παιδιά τους περαιτέρω και πέρα από το δημόσιο σχολείο. Όσον αφορά το είδος της προτιμώμενης εξωσχολικής στήριξης, το φροντιστήριο έρχεται πρώτο με ποσοστό 54%, ενώ ακολουθούν τα ιδιαίτερα μαθήματα με ποσοστό 26% (βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1. Κατανομή μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου με βάση την προτίμηση εξωσχολικής στήριξης.

	Λύκειο		Γυμνάσιο	
Μαθήματα σε Φροντιστήριο Μέσης Εκπαίδευσης	61%	150.000 μαθητές	35%	34.000 μαθητές
Μαθήματα σε Φροντιστήριο Μέσης Εκπαίδευσης και ιδιαίτερα μαθήματα	12%	28.000 μαθητές	3%	3.000 μαθητές
Ιδιαίτερα μαθήματα για μαθήματα Λυκείου/Γυμνασίου	27%	67.000 μαθητές	57%	54.000 μαθητές
ΔΕΔΑ	0		4%	4.000 μαθητές

Πηγή: ΟΕΦΕ (2015β)

Από την ίδια έρευνα (ΟΕΦΕ, 2015β) παρέχεται η πληροφορία ότι για τα μαθήματα που γίνονται σε φροντιστήρια μέσης εκπαίδευσης δαπανώνται 420.000.000 ευρώ κάθε χρόνο με κόστος περίπου 2.293 ευρώ για κάθε έναν από τους 183.000 μαθητές.

Αντίστοιχα, στην έρευνα των Tsikalaki & Kladi- Kokkinou (2016), γίνεται εμφανές ότι ο θεσμός του φροντιστηρίου καλά κρατεί στην Ελλάδα της κρίσης. Οι μαθητές του δείγματος στην πλειοψηφία τους (στο 91,1%) παρακολουθούν μαθήματα σε φροντιστήριο. Το 81,5% εξ αυτών διδάσκεται σε ιδιωτικό φροντιστήριο, το 30,3% κάνει ιδιαίτερα μαθήματα με καθηγητή στο σπίτι, το 5,4% συμμετέχει σε κοινωνικό φροντιστήριο και το 5% έχει βοήθεια από καθηγητές αμισθί. Είναι, όμως, χαρακτηριστικό το συμπέρασμα αυτής της μελέτης ότι η παροχή ή μη εξωσχολικής βοήθειας διαφοροποιείται στατιστικώς σημαντικά με βάση το επάγγελμα του πατέρα, την εθνικότητα του ($p < 0,05$) και τη βαθμολογία που συγκεντρώνει ο μαθητής στο μάθημα κατεύθυνσης ($p < 0,001$). Το 95,5% των μαθητών με πατέρες που ασκούν μη χειρωνακτικά επαγγέλματα έχουν εξωσχολική βοήθεια, έναντι του 87,3% αυτών με πατέρες που ασκούν χειρωνακτικά. Επίσης, υποστηρικτική διδασκαλία λαμβάνει το 92,8% των Ελλήνων, ενώ το ποσοστό πέφτει στο 78,3% των αλλοδαπών. Τέλος, όσο χαμηλότερη είναι η βαθμολογία στο μάθημα κατεύθυνσης τόσο πιθανότερο είναι να μη

λαμβάνει ο μαθητής εξωσχολική βοήθεια. Είναι ενδεικτικό ότι το 80% αυτών που δεν έχουν εξωσχολική υποστηρικτική διδασκαλία έχει βαθμολογία μέχρι 16.

Σύμφωνα με την έρευνα των Tsikalaki & Kladi-Kokkinou (2016), επιβεβαιώνεται η υπόθεση ότι η οικονομική κρίση συμβάλλει στην όξυνση των κοινωνικών ανισοτήτων καθώς καθιστά επιτακτική την επαγγελματική αποκατάσταση, και συνεπώς αυξάνεται και η ανταγωνιστικότητα για εισόδο στις σχολές με μεγάλη ζήτηση (Ιατρική, Νομική, Πολυτεχνικές σχολές), που πιθανώς παρέχουν περισσότερες επαγγελματικές διεξόδους, με σύνηθες φαινόμενο να αποκλείονται υποψήφιοι από τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα, χωρίς τη δυνατότητα εξωσχολικής υποστήριξης.

Σε διαχρονική έρευνα του Παπακωνσταντίνου (2017), παρατηρείται ότι η ανελαστικότητα των δαπανών στην εκπαιδευτική ενίσχυση των παιδιών φαίνεται από την αύξηση των δαπανών για φροντιστήρια των οικογενειών, παρά την οικονομική κρίση που πλήττει τα τελευταία χρόνια τη χώρα. Σύμφωνα, λοιπόν, με τα ερευνητικά δεδομένα μεταξύ των ετών 1999 και 2014 έχει διπλασιαστεί το ποσό του οικογενειακού εισοδήματος που δαπανάται σε φροντιστήρια, είτε τα παιδιά της οικογένειας φοιτούν σε δημόσια είτε σε ιδιωτικά σχολεία (από 176 ευρώ το μήνα σε 363 ευρώ για τους μαθητές των δημοσίων σχολείων, και από 289 σε 434 για τους μαθητές ιδιωτικών σχολείων). Αυτό το γεγονός που αποκτά ιδιαίτερη σημασία υπό το πρίσμα των σημαντικών μειώσεων που έχουν καθιερώσει τα φροντιστήρια στις οικονομικές τους απαιτήσεις, μέσα στην περίοδο της οικονομικής κρίσης (2010-14), μειώσεις που αγγίζουν σε ποσοστό το 34%, και παράλληλα παρατηρείται και μείωση στον αριθμό των μαθητών ανά τμήμα, ώστε να παρουσιάζουν μια πιο ελκυστική εικόνα (Παπακωνσταντίνου, 2017). Να σημειωθεί ότι με την έλευση της οικονομικής κρίσης παρατηρήθηκε αύξηση των εγγραφών στα φροντιστήρια, ακριβώς λόγω των μειωμένων διδάκτρων σε σχέση τα ιδιαίτερα μαθήματα (Τσίλογλου, 2005).

Παραδόξως, λοιπόν, διαπιστώνεται ότι η ενισχυτική μορφή εκπαίδευσης δεν έχει θιγεί από την εσωτερική υποτίμηση και την ουσιαστική μείωση των εισοδημάτων, αφού το 2013 η εισοδηματική ζήτηση για ιδιωτική εκπαίδευση παρουσιάζεται ως είδος πρώτης ανάγκης και όχι στα αγαθά πολυτελείας. Πιθανόν, αυτή η ανελαστικότητα στην επιλογή υπηρεσιών υποστηρικτικής εκπαίδευσης σχετίζεται με την κοινωνική "προσήλωση" στην εκπαίδευση ως μέσο κοινωνικής καταξίωσης/ ανέλιξης (Παπακωνσταντίνου, 2017). Έτσι, παρατηρείται η δημιουργία μιας μορφής ανταγωνισμού στο εσωτερικό των εκπαιδευτικών συστημάτων, όπου κάθε οικογένεια ακολουθεί δική της στρατηγική για συσσώρευση γνώσης και μαθησιακή ενίσχυση των

μαθητών (Psacharopoulos & Papakonstantinou, 2004). Αυτή η στρατηγική φαίνεται πως εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το κοινωνικό στάτους της οικογένειας, το μορφωτικό επίπεδο, και κυρίως από τις οικονομικές παραμέτρους (Σιάνου- Κύργιου 1998).

Όσον αφορά στο μέλλον των φροντιστηρίων, η δυνατότητα ίδρυσης μη κρατικών και μη κερδοσκοπικών πανεπιστημίων πιθανόν να μειώσει την προσέλευση στα φροντιστήρια καθώς θα υπάρχει η δυνατότητα επιλογής μεταξύ ιδιωτικού και κρατικού πανεπιστημίου. Παρ' όλα αυτά, σύμφωνα με έρευνα της Metron Analysis (2008), οι ερωτώμενοι θεωρούν ότι τα φροντιστήρια θα αλλάξουν μόνο στο επίπεδο της διδακτικής ύλης και δε θα επηρεαστούν αρνητικά. Σύσταση των ερωτώμενων για το μέλλον των φροντιστηριακών οργανισμών είναι η μείωση του κόστους, η βελτίωση των διαδικασιών επιλογής καθηγητών, ενημέρωσης των γονέων, οργάνωσης της ύλης, αλλά και η παροχή υπηρεσιών επαγγελματικού προσανατολισμού και τα μικρότερα τμήματα διδασκαλίας.

1.6. Ο θεσμός του φροντιστηρίου στο παγκόσμιο στερέωμα

Το φροντιστήριο προβάλλει ως αναντικατάστατο συμπλήρωμα της ελληνικής εκπαίδευσης, αλλά πρέπει να σημειωθεί ότι δεν είναι ελληνική πρωτοτυπία. Το φροντιστήριο είναι παγκόσμιο φαινόμενο και όχι μια ελληνική ιδιαιτερότητα (Ιωάννου, 2011). Η εξωσχολική εκπαιδευτική υποστήριξη των μαθητών σε ορισμένες χώρες (μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα) έχει μεγάλη ιστορική διαδρομή. Σε αυτές τις χώρες οι άνθρωποι βλέπουν την εκπαίδευση ως πολύ σημαντικό παράγοντα προσωπικής προόδου, ανάπτυξης κι ευημερίας και συχνά θεωρείται ότι το επίπεδο εκπαίδευσης που προσφέρεται από την υποχρεωτική φοίτηση στο σχολείο δεν επαρκεί ώστε να εξασφαλιστεί ποιοτική εκπαίδευση σε όλους. Ως εκ τούτου, φροντιστήρια έχουν ιδρυθεί σε όλο τον κόσμο: τα Learning Centers στις Η.Π.Α., τον Καναδά, την Αυστραλία και τη Νέα Ζηλανδία, τα Juku στην Ιαπωνία, τα Nachhilfe στη Γερμανία ή τα Soutien Scolaire στη Γαλλία. Στην Ιταλία υπάρχουν τα Preparazione Universitaria, αντίστοιχα τα Explicacoes στην Πορτογαλία, τα Grind Schools στην Ιρλανδία, τα Crammers και Tutor Agencies στην Μ. Βρετανία, τα Hagwon στην Κορέα, τα Buxiban στην Κίνα, τα Tutorial Schools στο Χονγκ Κονγκ, τα Cursiho-prevestibular στη Βραζιλία, τα Dershane στην Τουρκία, τα Preuniversitario σε όλη τη Λατινική Αμερική κι ακόμα τα Finishing Schools στην Ινδία (Ιωάννου, 2011).

Τα φροντιστήρια, λοιπόν, γίνεται εμφανές ότι υπάρχουν με διάφορες μορφές σε όλες σχεδόν τις χώρες που διαθέτουν ανταγωνιστικό εκπαιδευτικό σύστημα. Πρέπει να σημειωθεί εδώ ότι ο πολύ διαδεδομένος όρος *παραπαιδεία* αναφέρεται στην διεθνή ορολογία ως *shadow education*, ενώ ο Βρετανικός όρος *cram schools*, ευθεία αναφορά για τα φροντιστήρια, έχει γίνει και αυτός συνώνυμο της παραπαιδείας (Ιωάννου, 2011).

Ιαπωνία

Χαρακτηριστικό παράδειγμα ανάπτυξης του φροντιστηριακού θεσμού αποτελεί η Ιαπωνία όπου, σύμφωνα με τον Πρόεδρο των Ιαπώνων Φροντιστών Masazumi Ishii, λειτουργούν πάνω από 40.000 φροντιστήρια για μια χώρα 140.000.000 κατοίκων. Τα συγκεκριμένα, λειτουργούν ως ένα μέσο εκπαίδευσης αφού απευθύνονται σε μαθητές που επιθυμούν να οδηγηθούν σε ποικίλλες μορφές εξετάσεων, ενώ τα ο τζίρος τους υπολογίζεται σε 70 δισεκατομμύρια (Χατζητέγας, 2015). Το φροντιστηριακό φαινόμενο στην Ιαπωνία συναντάται με τον όρο *Juku* και *yobiko* (τα δεύτερα έχουν αποκλειστικό αντικείμενο την προετοιμασία αποφοίτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι απέτυχαν στις εξετάσεις και παίρνουν για δεύτερη φορά μέρος). Η χώρα αυτή φέρει ένα μακρό παρελθόν όσον αφορά την λειτουργία των φροντιστηρίων αφού ο θεσμός πρέπει να δημιουργήθηκε ήδη από την *Edo period* (1603-1868), κατά την οποία τα τελευταία λειτουργούσαν ως διδασκαλεία ακαδημαϊκών μαθημάτων, πολεμικών και καλών τεχνών. Τη δεκαετία του '30 εξελίχθηκαν σε ρόλο συμπληρωματικό προς το σχολείο ενώ έως τη δεκαετία του '70 το φαινόμενο παρουσίασε ιδιαίτερη άνθιση λόγω της γενικότερης οικονομικής ανάπτυξης της χώρας. Σήμερα, υπερβαίνουν τις 50.000 με 8-15 μαθητές ανά τμήμα (Ιωάννου, 2011)

Η λειτουργία τους είναι ένα φημισμένο φαινόμενο για τους Ιάπωνες και μάλιστα ορισμένοι καθηγητές που διδάσκουν σε αυτά αποτελούν αντικείμενα θαυμασμού για τους μαθητές. Τα φροντιστήρια της Ιαπωνίας αποτελούν ένα από τα χαρακτηριστικά κοινωνικά στοιχεία αφού συχνά αποκαλούνται δεύτερο σχολείο και έχουν δημιουργήσει αυτόνομα στοιχεία όσον αφορά την λειτουργία τους. Τυπικά, παρέχουν συμπληρωματική εκπαίδευση σε αυτή της πρωινής διδασκαλία, με σκοπό την προετοιμασία των μαθητών για βελτίωση της βαθμολογίας, αλλά και για τις εισαγωγικές εξετάσεις στην ανώτερη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση (Ιωάννου, 2011).

Πρέπει να σημειωθεί ότι τα *Juku* αντιμετωπίζονται από τις διοικητικές αρχές μόνο ως επιχειρήσεις, και όχι ως εκπαιδευτικά ιδρύματα, δηλ. δεν αναγνωρίζεται η

συμβολή τους στην εκπαίδευση των μαθητών (Dierkes, 2008). Αντίθετα, η κοινή γνώμη τα τελευταία 15 χρόνια περίπου, τα θεωρεί ως μια θετική προσθήκη στο ιαπωνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ως μια πραγματικά συμπληρωματική εκπαίδευση. Ορισμένα juku έχουν παραρτήματα και στις Η.Π.Α., ως επέκταση και σε άλλες αγορές. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι ο εκπαιδευτικός οργανισμός Kumon, με πλήθος 25.000 φροντιστηριακών κέντρων σε 43 χώρες (Ιωάννου, 2011).

Ιρλανδία

Άλλη μία αντίστοιχη περίπτωση είναι αυτή της Ιρλανδίας. Εκεί, λειτουργούν τα Grind Schools - όρος που χρησιμοποιείται στην καθομιλουμένη, ενώ επίσημα αυτά ονομάζονται κολέγια. Τα τελευταία λειτουργούν και ως ιδιωτικά σχολεία το πρωί, ενώ το απόγευμα και το Σάββατο παραδίδουν φροντιστηριακά μαθήματα, τα οποία είναι διαθέσιμα τόσο για τους μαθητές των ιδίων, όσο και των δημόσιων σχολείων. Η επιτυχία τους είναι σημαντική καθώς το 74% από τους μαθητές της Γ' τάξης του Λυκείου (δηλαδή της ελληνικής Γ' Γυμνασίου) συμμετέχει σε αυτά, ενώ οι μαθητές της έκτης τάξης, (δηλ. της αντίστοιχης Γ' Λυκείου) συμμετέχουν στο 68%. Τα δημοφιλέστερα μαθήματα, που παρακολουθούνται από τους μαθητές είναι τα Μαθηματικά, τα Γαλλικά και η Ιρλανδική Γλώσσα, ενώ δαπανούν περίπου 2.5 ώρες την εβδομάδα μέσα σε αυτά. Σύμφωνα με τους ίδιους τους μαθητές, ο λόγος της παρακολούθησης φροντιστηριακών μαθημάτων είναι η επιθυμία της επίτευξης όσο το δυνατόν υψηλότερου βαθμού στις εξετάσεις. Η συμμετοχή είναι ιδιαίτερα υψηλή παρά το γεγονός ότι αυτά κοστίζουν σχετικά ακριβά, περίπου 5.000 ευρώ το χρόνο. Πέρα από αυτόν τον κλασικό τύπο φροντιστηρίου υπάρχουν ακόμη και τα Repeat colleges (κολλέγια επανάληψης), στα οποία οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν ορισμένα μαθήματα για να μελετήσουν ξανά προκειμένου να επανεξεταστούν (Χατζητέγας, 2015).

Μεγάλη Βρετανία

Αντίστοιχα, στη Μεγάλη Βρετανία λειτουργούν τα Cramm schools (ή crammers). Αποτελούν κατ' ουσία εξειδικευμένα σχολεία με στόχο την προετοιμασία των μαθητών για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, όπως είναι η πρόσβαση στο Λύκειο, στο Κολλέγιο ή και στο Πανεπιστήμιο. Ο θεσμός αυτός είναι αρκετά διαδομένος, όχι μόνο στη Μεγάλη Βρετανία αλλά και σε μη αγγλόφωνες χώρες, όπως οι ασιατικές. Πιο συγκεκριμένα, τα παραπάνω θεωρείται ότι αποτελούν ουσιαστική βοήθεια για τους

μαθητές προκειμένου να επιτύχουν στις εξετάσεις για τα πτυχία A-level GCSE ή για να εισαχθούν στο Πανεπιστήμιο. Περισσότερο από το ένα τέταρτο των Βρετανών μαθητών, περίπου το 27%, στρέφονται στα φροντιστήρια, ειδικά λίγο πριν τις εξετάσεις, με περισσότερη συγκέντρωση στα Μαθηματικά και τα Αγγλικά. Οι κύριες αιτίες της ανάπτυξης τους είναι τόσο ο υψηλός αριθμός των μαθητών που υποβάλλονται σε εξετάσεις, όσο και η επιθυμία των οικογενειών τους να τους δώσουν ένα προβάδισμα στη σχολική τους επίδοση. Ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι τα περισσότερα εξ αυτών λειτουργούν και ως ιδιωτικά σχολεία, κολλέγια, στα οποία παρέχεται η δυνατότητα στους μαθητές να φιλοξενηθούν. Μεγάλη σημασία κατέχουν και τα διαδικτυακά φροντιστήρια η λειτουργία των οποίων ανθεί στη Μεγάλη Βρετανία. Τα περισσότερα, μάλιστα, λειτουργούν από Ινδούς στην καταγωγή φροντιστές, καθώς οι Βρετανοί δάσκαλοι θεωρείται ότι είναι ιδιαιτέρως ακριβοί (Χατζητέγας, 2015).

Γαλλία

Τα γαλλικά φροντιστήρια λειτουργούν με την ονομασία Soutien Scolaire, δηλαδή σχολική υποστήριξη. Το φροντιστηριακό φαινόμενο στη Γαλλία είναι αρκετά παλιό, με την αλυσίδα Acadomia να είναι ο μεγαλύτερος φροντιστηριακός οργανισμός σήμερα, με περίπου 100 φροντιστήρια σ' όλη τη Γαλλία αλλά και με διεύθυνση σε αρκετές άλλες χώρες. Οι γαλλικές φροντιστηριακές αλυσίδες υποστηρίζουν όλο το φάσμα των διδασκόμενων μαθημάτων αυξημένης δυσκολίας, αλλά και επιλογή μεταξύ ομαδικής ή ιδιαίτερης διδασκαλίας (Ιωάννου, 2011).

Η ύπαρξη και η άνθηση τους είναι ένα φλέγον ζήτημα για τον εκπαιδευτικό διάλογο της χώρας, καθώς οι Γάλλοι αναλυτές συμφωνούν ότι τα δημόσια γαλλικά σχολεία δεν προσφέρουν τις αναγκαίες γνώσεις στους μαθητές. Το θέμα είναι κρίσιμο και για έναν ακόμη λόγο, αυτόν της ευημερίας των μαθημάτων κατ' οίκον, που θεωρείται ότι συμβάλλουν στη δημιουργία και διατήρηση εκπαιδευτικών ανισοτήτων ανάμεσα στους μαθητές. Είναι ενδεικτικό ότι η διάδοσή των φροντιστηρίων δεν είναι τόσο καίρια όσο αυτή των ιδιαίτερων μαθημάτων που αυξάνεται κατά 10% κάθε χρόνο (Χατζητέγας, 2015). Πάντως, πολλοί είναι οι γονείς που επιθυμούν τη συμμετοχή του παιδιού τους σε ένα φροντιστήριο προκειμένου αυτό να προετοιμαστεί για τις αντικειμενικά δύσκολες εξετάσεις για τις ακαδημίες και τις σχολές της επιλογής τους. Σε αντίστοιχη έρευνα βρέθηκε ότι το 75% των μαθητών των μεγάλων λυκείων του Παρισιού έκαναν φροντιστήριο το 2008 (Ιωάννου, 2011).

Γερμανία

Όσον αφορά στο κράτος της Γερμανίας, και σε αυτήν την περίπτωση τα φροντιστήρια συμβάλλουν στην προετοιμασία των μαθητών. Το κράτος της Γερμανίας, με το σχολικό νόμο του Βερολίνου έχει διαχωρίσει τα εναλλακτικά σχολεία (ή τα λεγόμενα σχολεία ολοκλήρωσης) από τα ελεύθερα ιδρύματα, τα Nachhilfe – δηλαδή τα αντίστοιχα ελληνικά φροντιστήρια – και τα ιδιωτικά μαθήματα. Παρά το ότι τα ιδιαίτερα μαθήματα είναι μια παραδοσιακή επιλογή στη Γερμανία, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια σημαντική τάση ενίσχυσης των ομαδικών φροντιστηρίων, που είναι πιο οικονομικά από μαθήματα κατ' οίκον. Είναι αξιοσημείωτο ότι τα γερμανικά φροντιστήρια προσφέρουν επιλογή μεταξύ ιδιαίτερων μαθημάτων και ομαδικής διδασκαλίας (Ιωάννου, 2011).

Τα ίδια τα φροντιστήρια υποστηρίζονται από την αντίστοιχη ένωση με την ονομασία VNN, η οποία παρέχει την απαραίτητη ενίσχυση κι επιβράβευση για τη δουλειά τους. Επιπρόσθετα, μεγάλη ανάπτυξη γνωρίζουν και τα μαθήματα κατ' οίκον, αφού σύμφωνα με το Γερμανικό Ινστιτούτο κάθε τρίτος μαθητής στα δυτικά και κάθε τέταρτος στα ανατολικά της Γερμανίας απαιτεί παροδικά ιδιαίτερα μαθήματα, με ετήσιο τζίρο ένα δισεκατομμύριο ευρώ. Οι αιτίες και σε αυτή την περίπτωση είναι οι ανησυχίες των γονιών και οι ελλείψεις όσον αφορά τις εκπαιδευτικές παροχές των δημόσιων σχολείων (Χατζητέγας, 2015).

Ισπανία

Στο κράτος της Ισπανίας και στο ισπανικό εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάζονται αρκετές διαφοροποιήσεις, οι οποίες προκαλούνται από την αυτονομία που χαρακτηρίζει τις τοπικές κυβερνήσεις στην Καταλονία και τη χώρα των Βάσκων. Τα preuniversitario, όπως ονομάζονται τα φροντιστήρια, θεωρούνται αρκετά εκτεταμένα ομού με τα ιδιαίτερα μαθήματα και τα φροντιστηριακά μαθήματα μέσω διαδικτύου (Χατζητέγας, 2015).

Ιταλία

Στην Ιταλία τα πράγματα δεν είναι πολύ διαφορετικά, αφού το φαινόμενο φροντιστήριο φαίνεται να είναι αρκετά διαδεδομένο, ειδικά στις ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης, δηλαδή στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια. Το δεδομένο της ελεύθερης πρόσβασης δεν ισχύει για όλα τα πανεπιστημιακά ιδρύματα στην Ιταλία, αφού πολλά είναι αυτά

που απαιτούν τη διαδικασία των εξετάσεων, με τις οποίες ένας συγκεκριμένος αριθμός υποψηφίων επιτυγχάνει την εισαγωγή. Στο μοντέλο αυτό υπεισέρχονται και διάφορες διαφοροποιήσεις, ανάλογες με τις αντίστοιχες απαιτήσεις της ακαδημαϊκής ή της επαγγελματικής εκπαίδευσης (Χατζητέγας, 2015).

Η.Π.Α. / Καναδάς

Οι Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής αποκαλούν τα φροντιστήρια τους tutoring services (=φροντιστηριακές υπηρεσίες) ή test preparation centers (=κέντρα προετοιμασίας εξετάσεων). Εκεί η φροντιστηριακή εκπαίδευση (supplementary education) έχει επίσης μεγάλη ιστορία και καλύπτει όλη την εκπαιδευτική πορεία από το νηπιαγωγείο έως και το πανεπιστήμιο, δηλαδή παρέχονται υπηρεσίες εκπαίδευσης για ο,τιδήποτε ζητήσει η αγορά, προσαρμόζοντας ανάλογα τις υπηρεσίες τους. Η μεγάλη άνθιση του κλάδου των φροντιστηριακών κέντρων συντελέστηκε το 2002 με το ενισχυτικό πρόγραμμα «No Child Left Behind» (NCLB act), που έχει ως στόχο τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών στα δημόσια σχολεία. Γονείς και μαθητές που έχουν το δικαίωμα συμμετοχής στο πρόγραμμα, αφού ενημερωθούν κατάλληλα, επιλέγουν το φορέα, ιδιωτικό ή δημόσιο, στον οποίο θα παρακολουθήσουν ενισχυτικά μαθήματα βελτίωσης (Ιωάννου, 2011). Από την άλλη πλευρά, στον Καναδά – όπου τα φροντιστήρια αποκαλούνται Learning Centers, δηλ. κέντρα εκμάθησης - τα φροντιστήρια είναι μια δεδομένη δραστηριότητα που θεωρείται συμπλήρωμα της σχολικής εκπαίδευσης. Με αύξηση 200% έως 500% τα τελευταία 30 χρόνια στον αριθμό των κέντρων παροχής τέτοιων υπηρεσιών, η πόλη του Τορόντο είναι αυτή που κρατά τα ηνία σε αυτόν τον τομέα.

Η Sylvan Learning είναι από τους μεγαλύτερους φροντιστηριακούς οργανισμούς και από το 1979 έχει προσφέρει στήριξη σε πάνω από δύο εκατομμύρια μαθητές. Η Sylvan εξυπηρετεί παιδιά από 4 ½ ετών μέχρι το λύκειο, με εξατομικευμένα προγράμματα εκμάθησης. Σήμερα, λειτουργεί περίπου 1.100 εκπαιδευτικά κέντρα στις Η.Π.Α. και τον Καναδά - καθώς και σε άλλες χώρες (Ιωάννου, 2011).

Τουρκία

Στη γειτονική Τουρκία, με το όνομα dershanesi λειτουργούν 3.000 φροντιστήρια για 2.000.000 μαθητές της Γ' Λυκείου και 1.000.000 μαθητές της Β' Λυκείου, αριθμός που πιθανόν οφείλεται στο ότι το σύστημα εισαγωγής στις Ανώτατες Σχολές είναι ιδιαίτερα

ανταγωνιστικό. αφού σε 195 λεπτά οι υποψήφιοι οφείλουν να απαντήσουν σε 320 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, η κάθε μία από τις οποίες παρέχει 5 εναλλακτικές απαντήσεις (Χατζητέγας, 2015).

1.7. Τα αίτια της ανόδου των φροντιστηρίων

Με αφορμή τα παραπάνω στατιστικά δεδομένα, τα οποία επισημαίνουν την έντονη στροφή γονέων και μαθητών στις φροντιστηριακές υπηρεσίες, κρίνεται αναγκαίο να αναζητηθούν τα αίτια της ανάπτυξης του φαινομένου του φροντιστηρίου στην Ελλάδα του σήμερα. Γιατί ένας οργανισμός, όπως το εκάστοτε φροντιστήριο, να γνωρίζει τέτοια ευρεία αποδοχή σε σύγκριση με το κρατικό εκπαιδευτικό σύστημα; Ποιοι είναι οι λόγοι για τους οποίους κάποιος μπορεί να ισχυριστεί ότι η προσφορά του είναι αδιαμφισβήτητη;

Η εκπαίδευση μέχρι τη δεκαετία του '80 αποτελούσε ένα παράδειγμα δημόσιου αγαθού, του οποίου ο προγραμματισμός και η διαχείριση του ανθρωπίνου δυναμικού ανήκε στο κράτος, επομένως δεν επέτρεπε στην ελεύθερη αγορά χώρο ανάπτυξης, αφού η απαραίτητη και ζητούμενη γνώση παρεχόταν δημοσίως. Το σχολείο παρείχε γνώση για όλους και ο ανταγωνισμός ερχόταν σε αντίθεση με την παροχή της γνώσης στα πλαίσια του κράτους πρόνοιας (Lamarche, 2003) αφού το κράτος, που εξέφραζε το κοινωνικό συμφέρον, ήταν πάνω από τις αρχές της ιδιωτικής οικονομίας (Παπακωνσταντίνου, 2017). Η συμφωνία της Λισαβόνας (2000) ενσωμάτωσε τις αρχές και τις προτροπές της παγκοσμιοποίησης και των διεθνών οργανισμών, αντιμετωπίζοντας την εκπαίδευση όλο και περισσότερο ως ανοιχτή αγορά, προσφερόμενη για επενδύσεις. Έτσι η διαπίστωση του Petrella (2000) ότι η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται όλο και περισσότερο ως μία αγορά, αποτυπώνει με σαφήνεια τη μετάβαση της εκπαίδευσης, σταδιακά και σε κάθε χώρα με διαφορετικό τρόπο, ανάλογα με τις θεσμικές, κοινωνικές και πολιτικές ιδιαιτερότητες, από τον τομέα των μη εμπορεύσιμων (και άλλοτε δημοσίων) αγαθών στον τομέα του εμπορίου και της παροχής υπηρεσιών (Παπακωνσταντίνου, 2017).

Τα φροντιστήρια Μέσης Εκπαίδευσης αποτελούν ένα ιδιότυπο δίκτυο μιας σχετικά λαϊκής εκπαίδευσης, ενώ τα μαθήματα που πραγματοποιούνται κατ' οίκον επηρεάζονται και εξαρτώνται άμεσα από την οικονομική ευημερία της εκάστοτε

οικογένεια. Η πορεία αυτή της ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης είναι ένα γεγονός που εξελίσσεται παράλληλα με την ανάπτυξη κοινωνικών ανισοτήτων όσον αφορά την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, από το 1974 έως και σήμερα. Ο ανταγωνισμός, η δυσαναλογία ανάμεσα στον αριθμό των υποψηφίων και των εισακτέων έχουν προκαλέσει την δημιουργία ενός κλίματος αβεβαιότητας που με την σειρά του ευνοεί την προσφυγή των μαθητών στα φροντιστήρια, γεγονός που υποτίθεται ότι εξασφαλίζει την αύξηση των δυνατοτήτων εισαγωγής στις μετά-υποχρεωτικές εκπαιδευτικές βαθμίδες. Το 1964 τις 12.350 θέσεις στην τριτοβάθμια εκπαίδευση διεκδικούσαν 27.000 υποψήφιοι, ενώ το 1975 τις 18.750 θέσεις διεκδικούσαν 65.000 υποψήφιοι. Οι αριθμοί θεωρούνται μια ουσιαστική ένδειξη των αιτιών του πολλαπλασιασμού των φροντιστηριακών προπαρασκευαστικών κέντρων (Πολυχρονάκη, 2004). Αντίστοιχα, λοιπόν, είναι αναμενόμενο το γεγονός ότι στην Αθήνα σήμερα λειτουργούν συνολικά 2.713 φροντιστήρια, σύμφωνα με στοιχεία του ΥΠΕΠΘ, σε αντίθεση με τις αρχές της δεκαετίας του '80, κατά την οποία λειτουργούσαν μόνο 1.000. Η συνεχής αυτή διόγκωση του αριθμού τους αλλά και η αύξηση του κόστους της παρακολούθησης των σπουδών σε αυτά δεν αποθαρρύνει τις ελληνικές οικογένειες, οι οποίες αντίθετα επιμένουν να εγγράφουν τα παιδιά τους σε αυτά (Μπουγελέκας, 2013).

Ο τέως Υπουργός Παιδείας Ανδρέας Λοβέρδος, σε συνέντευξη του σε ιδιωτικό κανάλι, δήλωσε ότι αυτή τη στιγμή οι λόγοι για τους οποίους οι γονείς επιλέγουν να εγγράφουν τα παιδιά τους σε κάποιο φροντιστήριο είναι τρεις: α) η έκταση της διδασκόμενης ύλης, β) η αποσπασματική εκπαίδευση στο ελληνικό δημόσιο σχολείο και γ) μια διάθεση ανταγωνιστικότητας των γονέων. Στην ίδια συνέντευξη δεσμεύθηκε να παρθούν μέτρα για τις δύο πρώτες αιτίες, με απώτερο στόχο τη μείωση της προσφυγής στα φροντιστήρια (ΥΠΕΠΘ, 2014). Δεν ήταν λίγες οι φορές κατά τις οποίες το δημόσιο σχολείο προσπάθησε να καλύψει και το ρόλο του φροντιστηρίου σχηματίζοντας ενισχυτικά τμήματα. Ενδεικτικά, το ίδιο το Υπουργείο Παιδείας στο απόσπασμα της 113321/Γ7, 4/9/2008 απόφασης του, με θέμα την Οργάνωση και Λειτουργία της Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης, στοχεύει στη μαθησιακή ενίσχυση των μαθητών, ώστε να αποφευχθεί πιθανή σχολική αποτυχία, πρόωγη εγκατάλειψη του σχολείου και συνεπακόλουθος εργασιακός αποκλεισμός, αλλά αντίθετα να καταστεί εφικτή η πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση (ΟΕΦΕ, 2015α).

Παρόλο που οι προσπάθειες αυτές ήταν σημαντικές, έως τώρα δεν είναι δυνατόν να υποστηριχθεί ότι έχουν χαρακτηριστεί από επιτυχία, γεγονός που ενισχύει την

ύπαρξη των φροντιστηρίων, αλλά και τη θέση ότι η ανάπτυξη της εξωσχολικής εκπαιδευτικής δραστηριότητας αποτελεί ένα ιδιαίτερα σύνθετο κοινωνικό και εκπαιδευτικό φαινόμενο (Καλαβάσης & Μεϊμάρης, 1994). Ακόμη κι όταν υπάρχει η απαραίτητη ενδοσχολική βοήθεια, η εξωσχολική δεν αντικαθίσταται. Η διαδικασία κατά την οποία ο μαθητής μαθαίνει μακράν απέχει από το βλέμμα του σχολικού εκπαιδευτικού και το ίδιο το σχολείο έχει αναπτύξει ένα εξετασιοκεντρικό σύστημα το οποίο φαίνεται ότι αδυνατεί να λειτουργήσει χωρίς την υποστήριξη αυτών των εξωσχολικών ιδρυμάτων (Collonges, 1994). Υποστηρίζεται ότι η ίδια η μορφή της δωρεάν παιδείας, εξαιτίας του υπερσυγκεντρωτισμού και του έντονου ιδεολογικού χαρακτήρα, της ελλιπούς οικονομικής στήριξης και της έλλειψης σχεδιασμού, προώθησε την ιδιωτική εκπαίδευση, τα φροντιστήρια και τα ιδιαίτερα μαθήματα (Καλαβάσης & Μεϊμάρης, 1994).

Στην Ελλάδα του σήμερα, λοιπόν, η παρακολούθηση μαθημάτων σε ιδιωτικά φροντιστήρια αποτελεί καθιερωμένο θεσμό για την εκπαιδευτική πραγματικότητα και την ελληνική οικογένεια. Οι παράγοντες που συνέβαλαν σε αυτό είναι τόσο η νομοθετική κάλυψη, όσο και η αποδοχή του από το σύνολο της μαθητικής κοινότητας. Ακόμα, ενισχυτικά επέδρασε και το γεγονός ότι στις αρχές του 20ού αιώνα η εκπαιδευτική πολιτική της χώρας άλλαξε κατεύθυνση και η κατοχή απολυτηρίου Γυμνασίου δεν επαρκούσε για την εισαγωγή στις ανώτατες σχολές (Πολυχρονάκη, 2004). Ποιοτική έρευνα που διεξήχθη για λογαριασμό του Σωματίου Ιδιοκτητών Φροντιστών από την MetronAnalysis (2008), σχετικά με την πρόσθετη διδακτική στήριξη, συμπεριλαμβανομένων των ιδιαίτερων μαθημάτων αλλά και των φροντιστηρίων, συμπεραίνει ότι τα φροντιστήρια χαρακτηρίζονται ως ένα αναγκαίο κακό του σημερινού εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς η ύπαρξη και ανάπτυξή τους δε συνάδει με το χαρακτήρα της δημόσιας και δωρεάν παιδείας, αλλά επιχειρούν να καλύψουν τις ανεπάρκειές της παρέχοντας μια εξειδικευμένη γνώση, η οποία καθιστά το μαθητή ικανό να ανταπεξέλθει στις Πανελλαδικές εξετάσεις.

Ακόμα, κατά τον Κάτσικα (2015), οι δύο κύριες αιτίες της αλματώδους ανάπτυξης των φροντιστηρίων είναι αρχικά το ιδιαίτερα ανταγωνιστικό και βαθμοθηρικό σύστημα που έχει αναπτυχθεί όσον αφορά την επιλογή φοιτητών για την τριτοβάθμια εκπαίδευση και εν συνεχεία ο μονόπλευρος προσανατολισμός της ελληνικής οικογένειας προς την τριτοβάθμια εκπαίδευση, ως ο μοναδικός δρόμος για την επαγγελματική και κοινωνική αποκατάσταση των τέκνων αυτής. Μελέτες υποδεικνύουν ότι ο εξαιρετικά ανταγωνιστικός χαρακτήρας των εισαγωγικών

εξετάσεων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση εξωθεί σε μαζική προσφυγή στην εξωσχολική φροντιστηριακή προετοιμασία (Σιάνου – Κύργιου, 2005). Το φαινόμενο αυτό είναι ακόμα πιο έντονο στην περίπτωση των υποψηφίων που προετοιμάζονται για σχολές με μεγάλη ζήτηση (για παράδειγμα Ιατρική, Νομική, Πολυτεχνικές κτλ.), που από νωρίς προσφεύγουν στην ιδιωτική εκπαίδευση (είτε φροντιστήρια, είτε ιδιαίτερα μαθήματα) για να επιτύχουν υψηλές επιδόσεις (Σαρρής, Χρυσάκης & Σούλης, 2002). Όσο περισσότερο συντηρείται η υπάρχουσα κοινωνική διάκριση μεταξύ χειρωνακτικής και διανοητικής εργασίας, τόσο περισσότερο οι λαϊκές μάζες κατευθύνουν τα παιδιά τους στην πλευρά αυτών που θεωρούνται ευνοημένοι στην εκπαίδευση και την κοινωνία.

Οι μαθητές χρησιμοποιούν το φροντιστήριο πλέον ως μέσο με το οποίο οι ίδιοι προσπαθούν να διαφοροποιηθούν από την μάζα και να αποκτήσουν γρήγορα τις ικανότητες αυτές που θα τους εξασφαλίσουν την επιτυχία τους στις εισαγωγικές εξετάσεις. Οι εξετάσεις για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση κρίνονται ιδιαίτερα ουσιαστικές και αυτή τους η σημασία έγκειται στο διαχωρισμό που οι ίδιες θέτουν ανάμεσα στη μάζα που συμμετέχει στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση και την ελίτ της τριτοβάθμιας, η οποία υπόσχεται την ατομική ευημερία. Η συνείδηση της επίδοσης που καλλιεργείται μέσω αυτού του συστήματος έχει οδηγήσει στην υιοθέτηση ιδιαίτερα ανταγωνιστικών στρατηγικών. Το ίδιο το σχολείο έχει μετατραπεί σε ατελές φροντιστήριο. Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στο Λύκειο αναγκάζονται σήμερα να μεταφέρουν στην τάξη τους τις τεχνικές και μεθοδολογίες των φροντιστηρίων και να οργανώσουν την διδασκαλία τους σύμφωνα με αυτό. Είναι βέβαιο όμως ότι αυτή η τακτική δεν συμφωνεί με τη διδακτική διαδικασία, η οποία υποτίθεται ότι οφείλει να επιδιώκει ψυχοσυναισθηματικούς και κοινωνικούς στόχους, αλλά και την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής ικανότητας των μαθητών (Μπουγελέκας, 2013).

Σύμφωνα με έρευνα της ΓΣΕΕ το 2004 (όπως παρατίθεται σε Χατζητέγας, 2010):

- Το 72,6% των ερωτηθέντων βαθμολογητών στις Πανελλαδικές εξετάσεις απάντησαν ότι θεωρούν αναγκαία την εξωσχολική βοήθεια προκειμένου ένας υποψήφιος να επιτύχει να εισαχθεί στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.
- Το 82% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι στην περίπτωση ενός άριστου γραπτού γίνεται φανερή η συμβολή ενός φροντιστηρίου, το οποίο υποστήριξε κατάλληλα έναν υποψήφιο καθ' όλη την διάρκεια της προσπάθειας του.

- Το 86% των εκπαιδευτικών εκτίμησε ότι οι πανελλαδικές εξετάσεις απαιτούν τέτοιο υψηλό βαθμό εξειδίκευσης, ώστε η υποστήριξη από την πλευρά ενός φροντιστηρίου χαρακτηρίζεται απαραίτητη.

Στον αντίποδα της άποψης ότι η προετοιμασία από το χώρο του φροντιστηρίου είναι αρκετές φορές και ο μόνος τρόπος με τον οποίο ένας μαθητής ή μια μαθήτρια καταφέρνει να επιτύχει στις εξετάσεις του ή της, βρίσκεται η επιχειρηματολογία υπέρ της συνολικής συμβολής του εκπαιδευτικού συστήματος. Η μακρόχρονη προετοιμασία που παρέχεται από το σχολείο, ήδη από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού, αποκρύπτεται ή υποτιμάται. Επίσης, διατυπώνεται συχνά η θέση ότι οι μαθητές των δημόσιων σχολείων είναι αυτοί που έχουν την ανάγκη των μαθημάτων που παρέχονται από τα φροντιστήρια. Στην πραγματικότητα, δεν είναι λίγοι οι μαθητές των ιδιωτικών σχολείων που παρακολουθούν μαθήματα σε φροντιστήρια ή κατ' οίκον. Ακόμα, υποστηρίζεται ότι συχνά τα φροντιστήρια απλά διδάσκουν τεχνικές αντιμετώπισης των εξετάσεων. Άλλωστε η κοινότητα των φροντιστών δίνει περισσότερη βάση στις υψηλές επιδόσεις που θα φέρουν και την απαραίτητη διαφήμιση και όχι τόσο στην δημιουργία των κατάλληλων ικανοτήτων (Μπουγελέκας, 2013). Ακόμα, οι επαγγελματικές και εκπαιδευτικές διαφοροποιήσεις της οικογένειας φαίνεται ότι προσμετρούνται ως παράγοντες επιτυχίας στην εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το τελευταίο ενισχύεται ακόμη περισσότερο όταν πρόκειται για σχολές που χαρακτηρίζονται ως σχολές υψηλής ζήτησης. Επίσης, οι ανισότητες που αφορούν την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση βασίζονται σε υψηλό ποσοστό στον οικογενειακό περίγυρο των μαθητών. Οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί υποδεικνύουν ότι ο κυρίαρχος παράγοντας που επηρεάζει τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία είναι η ταξική θέση της οικογένειάς από την οποία προέρχεται ο μαθητής (Μπουγελέκας, 2013). Σύμφωνα με δεδομένα ερευνών, η κοινωνική προέλευση του μαθητή φαίνεται να καθορίζει την εκπαιδευτική του πορεία, χωρίς βέβαια να αποτελεί το μοναδικό παράγοντα για τις παρατηρούμενες εκπαιδευτικές ανισότητες (Tsikalaki & Kladi-Kokkinou, 2016). Μια σειρά άλλων ανισοτήτων του εξωτερικού οικονομικού, κοινωνικού, πολιτισμικού κτλ. περιβάλλοντος, εντείνουν την ανισότητα στην εκπαίδευση (Βεργίδης και συν., 2012; Πετράκος & Ψυχάρης, 2004). Τα πορίσματα των ερευνών οδήγησαν σε άσκηση πολιτικών μετά τη δεκαετία του 1980 με αντισταθμιστικά μέτρα για την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων. Αν και προέκυψαν θετικά αποτελέσματα (γενίκευση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, εξάλειψη του αναλφαβητισμού κ.ά.), οι εκπαιδευτικές ανισότητες έλαβαν νέες μορφές (Ασκούνη 2007; Βεργίδης και συν., 2012).

Σε αυτά τα πλαίσια, δεν είναι λίγοι αυτοί που προβαίνουν στην ακύρωση του ρόλου και της συμβολής των φροντιστηριακών μονάδων στην πνευματική καλλιέργεια. Είναι γεγονός ότι ειδικά κατά την φοίτηση στις τελευταίες τάξεις του Λυκείου, ο πρωταρχικός στόχος είναι η εισαγωγή στα πανεπιστημιακά ιδρύματα. Πρόκειται άλλωστε και για τον κύριο λόγο για τον οποίο οι γονείς επιλέγουν να εγγράψουν το παιδί τους σε ένα φροντιστηριακό ίδρυμα, θυσιάζοντας πρόθυμα τον ελεύθερο του χρόνο. Η πορεία της μόρφωσης, η μόρφωση για την ίδια την μόρφωση και τα αγαθά της, πολλές φορές λησμονείται κατά την διάρκεια του αγώνα για την κατάκτηση ενός τίτλου ή ενός καλού βαθμού (Μπάρδος, n.d.). Το ερώτημα που τίθεται αρκετές φορές είναι το κατά πόσο το ίδιο το φροντιστήριο είναι ικανό να βοηθήσει στην επίτευξη αυτού του στόχου. Σύμφωνα με άρθρο του Παπανούτσου, δημοσιευμένο στα Νέα (1973), τα φροντιστήρια βοηθούν τα παιδιά να εισέλθουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά ταυτόχρονα συμβάλλουν και στο γενικότερο εκπαιδευτικό υπόβαθρο των μαθητών. Προϋπόθεση για την επιτυχία είναι ότι τα ίδια τα φροντιστήρια επανδρώνονται με εκπαιδευτικούς και όχι με επιχειρηματίες. Το δεύτερο σημαντικότερο δίλημμα είναι αν ο μαθητής μπορεί να αρκεστεί στην προσφορά του δημοσίου σχολείου, καθώς ο ρόλος του σχολείου κρίνεται ιδιαίτερα ουσιαστικός, αλλά όχι επαρκής. Είναι βέβαιο ότι λειτουργεί ομαλά και ότι προσφέρει μια ορθά οργανωμένη διδασκαλία, αλλά τα δεδομένα της σύγχρονης κοινωνίας έχουν προκαλέσει την αύξηση των μορφωτικών απαιτήσεων πράγμα που οδηγεί με την σειρά του στην αναζήτηση μιας πιο αποτελεσματικής, πρόσθετης διδασκαλίας. Σημαντικός παράγοντας της διάδοσης του θεσμού του φροντιστηρίου φαίνεται να είναι και το γεγονός ότι επιτυγχάνουν, στις περισσότερες τουλάχιστον περιπτώσεις, τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης και μετέπειτα την εισαγωγή των μαθητών στην ανώτατη εκπαίδευση (Μπάρδος, n.d.).

Το φροντιστήριο παρέχει στήριξη με την οποία οι γονείς νιώθουν ασφάλεια γιατί θεωρούν ότι ωθείται το παιδί τους ώστε να αξιοποιήσει στο έπακρο τις δυνατότητές του. Οι ιδιαιτερότητες και οι δυσκολίες κάθε μαθητή αντιμετωπίζονται ξεχωριστά και κατά περίπτωση, ενώ προωθούνται νέοι μέθοδοι προσέγγισης των μαθητών μέσω της τεχνολογίας, εν αντιθέσει με τις ελλείψεις των δημόσιων σχολείων σ' αυτόν τον τομέα. Σπουδαίο ρόλο παίζει επίσης ο βαθμός της προσαρμογής του μαθητή στην εξωσχολική υποστήριξη αλλά και οι σχολικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις. Κατά τον Γκιτζίρη (2012), όπως και στις περιπτώσεις άλλων εκπαιδευτικών μορφών, έτσι και σε αυτήν την περίπτωση υπάρχει άμεση συνάφεια ανάμεσα στα κίνητρα και τις

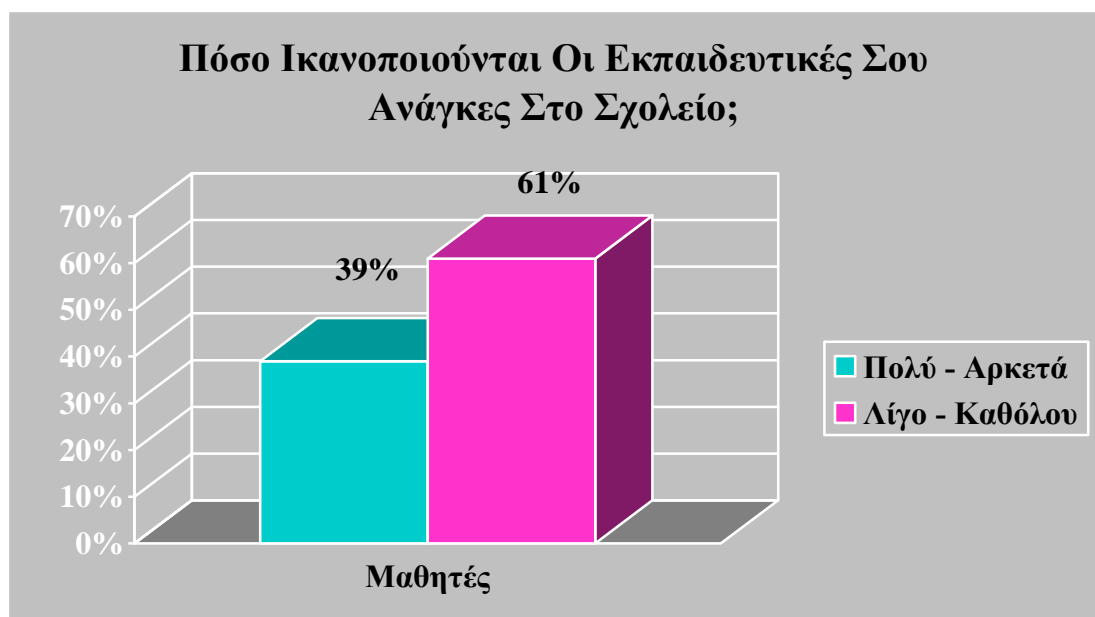
ικανότητες των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευομένων και στον τύπο της υποστήριξης, των παιδαγωγικών προσεγγίσεων, της έντασης και της διάρκειας των εκάστοτε μαθημάτων αλλά και του χρόνου που παρέχεται στους μαθητές. Ακόμη, πολλές φορές, σε αντίθεση με το σχολείο, το φροντιστήριο εξελίσσεται ακολουθώντας την πραγματικότητα και καταβάλλει συνεχώς κάθε δυνατή προσπάθεια να συμπληρώνει την δημόσια εκπαίδευση, επανδρωμένο από διδάσκοντες που καταρτίζονται και επιμορφώνονται συνεχώς.

Μία ακόμη έλλειψη του δημοσίου σχολείου, την οποία συμπληρώνει επιτυχώς το φροντιστήριο ως θεσμός, είναι ο επαγγελματικός προσανατολισμός των μαθητών σύμφωνα με την προσωπικότητά τους, τομέας που μπορεί να χαρακτηριστεί ως ιδιαίτερα παραμελημένος στο σύγχρονο δημόσιο σχολείο. Ένας ακόμη λόγος που προτιμάται η διδασκαλία στο φροντιστήριο είναι ότι, στην πλειονότητα των περιπτώσεων, τα φροντιστήρια παρέχουν στον μαθητή τη δυνατότητα ενός ευέλικτου προγράμματος, το οποίο προσαρμόζεται στις εκάστοτε απαιτήσεις του. Το ίδιο το πρόγραμμα σπουδών αυστηρά μελετημένο και δοκιμασμένο ακολουθείται με πειθαρχία, χωρίς να παραλείπεται ποτέ και κανένα στοιχείο του, πράγμα που έρχεται επίσης σε αντίθεση με το δημόσιο σχολείο (Μπάρδος, n.d.).

Από την οπτική γωνία των μαθητών, ο λόγος που προτιμάται η φοίτηση σε φροντιστήριο φαίνεται να είναι γιατί οι ίδιοι θεωρούν ότι θα λύσουν τις απορίες τους, θα γίνουν καλύτεροι μαθητές ή/και θα επιτύχουν τους στόχους τους, ενώ πιθανώς το σχολείο δεν τους αρκεί για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν ικανοποιητικά στις αυξημένες απαιτήσεις, ιδιαίτερα εφόσον οι παραπάνω αντιμετωπίζουν κάποιου είδους μαθησιακό πρόβλημα. Συγκεκριμένα, ένας ακόμη λόγος της επιτυχίας του φροντιστηρίου είναι η εξατομικευμένη μάθηση, που δεν αφορά μόνο στο μικρό αριθμό των μαθητών στην αίθουσα (που φτάνει περίπου τους έξι μαθητές), αλλά κυρίως στην ομοιογένεια των τμημάτων, δηλαδή τη σύσταση τμημάτων με μαθητές των ίδιων περίπου ικανοτήτων και απόδοσης. Το τελευταίο συμβάλλει τόσο στην επίδοση του κάθε μαθητή, αλλά και την χωρίς καθυστερήσεις γενική πρόοδο του τμήματος, γεγονός που ενδυναμώνει και τους πιο αδύναμους μαθητές ή τους μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Η υποστήριξη αυτή ολοκληρώνεται και εμπλουτίζεται με τις διαθέσιμες επιπλέον ώρες προκειμένου να επιλυθούν οι όποιες απορίες ή δυσκολίες αλλά και με πρόσθετες ασκήσεις, που δίνονται στις περιπτώσεις που ο μαθητής δε μπορεί να κατανοήσει ή να εμπεδώσει την ύλη του (Χατζητέγας, 2010).

Σε δεύτερο επίπεδο, σημαντικός φαίνεται να είναι και ο παράγοντας της προσωπικής επαφής των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα φροντιστήρια και των μαθητών τους, επαφή που συντελεί θετικά στην ψυχολογία των μαθητών και τις περισσότερες φορές τους δίνει το κίνητρο για επιπλέον προσπάθεια και βελτίωση. Η μέθοδος της συστηματικής παρακολούθησης της μαθητικής απόδοσης αλλά και η στενή επικοινωνία/συνεργασία με την οικογένεια είναι επίσης δύο ακόμη λόγοι που συμβάλλουν στην επιτυχία των μαθητών, και συνεπώς και του ίδιου του φροντιστηρίου. Σε αντίθεση με το δημόσιο σχολείο, ο μαθητής αξιολογείται συχνότερα ενώ παραμένει πάντα ενημερωμένος για τις τελευταίες αλλαγές στο σχολικό εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα, αλλά και για τους ειδικότερους διδακτικούς στόχους κάθε μαθήματος που παρακολουθεί (Χατζητέγας, 2010).

Οι πραγματικές αιτίες, λοιπόν, για τις οποίες η παρακολούθηση μαθημάτων σε φροντιστήρια χαρακτηρίζεται από αλματώδη ανάπτυξη αφορούν στο κοινωνικό και το εκπαιδευτικό πλαίσιο. Αρχικά, το Λύκειο αδυνατεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις, αφού έχει μετατραπεί σε ένα ατελές φροντιστήριο που δεν κατορθώνει να ξεπεράσει τις διαφορές που προκύπτουν κατά την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών και οι οποίες προέρχονται και από την κοινωνική τάξη και το μορφωτικό επίπεδο των οικογενειών τους. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με έρευνα της ΟΕΦΕ (n.d.), οι μαθητές σε πολύ μεγάλο ποσοστό (61% του δείγματος) δηλώνουν ότι δεν ικανοποιούνται οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες στο σχολείο (βλ. Διάγραμμα 1).



Διάγραμμα 1. Ικανοποίηση εκπαιδευτικών αναγκών μαθητών στην τυπική εκπαιδευτική διαδικασία.

Πηγή: ΟΕΦΕ (n.d.)

Οι διαφορές αυτές, που όφειλαν να έχουν εξαλειφθεί από το σχολείο, οδηγούν εν μέρει σε αύξηση του αριθμού αλλά και των απαιτήσεων – κόστους – από την πλευρά των φροντιστών. Με αφορμή τις συζητήσεις που πραγματοποιούνται σήμερα, κατόπιν της δημιουργίας επιτροπής για την ανασυγκρότηση του εκπαιδευτικού προγράμματος, γίνεται προσπάθεια ώστε το νέο εκπαιδευτικό σύστημα να έχει ως στόχο του την έμφαση στον κοινωνικό και εκπαιδευτικό ρόλο του σχολείου, ρόλος ασυμβίβαστος με τη σημερινή λειτουργία του σχολείου, δηλ. ως πύλη για την εισαγωγή των μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Μπάρδος, n.d.).

1.8. Μελέτη της ελληνικής περίπτωσης. Πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες.

Το θέμα του περιορισμού της πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει αποτελέσει αντικείμενο συζήτησης διαχρονικά στην Ελλάδα. Η συνθετότητα του ζητήματος σχετίζεται με τη σημαντικότητα και το διαμορφωτικό ρόλο του Πανεπιστημίου για την κοινωνία (Γκαρά, 2017). Στην Ελλάδα το σύστημα *numerus clausus* έχει επιλεγεί και συντηρείται ακόμα και σήμερα, σύμφωνα με το οποίο τίθεται ένας προκαθορισμένος αριθμός πρωτοετών φοιτητών που κάθε ανώτερο ή ανώτατο ίδρυμα μπορεί να εγγράψει, προκειμένου η λειτουργία του να είναι ανεμπόδιστη και εύρυθμη. Με άλλα λόγια, το σύνολο των υποψηφίων που εκφράζουν την πρόθεση να εισέλθουν σε ένα από αυτά τα ιδρύματα είναι αδύνατο να απορροφηθεί (Κυρίδης, 1997). Προϋπόθεση εφαρμογής αυτού του συστήματος είναι να υπάρχει ένας αξιόπιστος, δημοκρατικός και αξιοκρατικός τρόπος για να επιλεγθούν τα πιο ικανά άτομα για κάθε μια από τις θέσεις που προσφέρονται στα ιδρύματα ανωτάτης εκπαίδευσης (Θάνος, 2012γ) και αυτός ο τρόπος στην Ελλάδα είναι η διεξαγωγή των Πανελληνίων εξετάσεων. Πρέπει να αναφερθεί ότι παρατηρείται πολύ συχνά σε αυτό το σύστημα, οι υποψήφιοι να καταλήγουν να σπουδάζουν σε κλάδους τελείως διαφορετικούς από τις αρχικές τους επιλογές (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1990). Σύμφωνα με τον Ματθαίου (2005), αν και έχει προηγηθεί σωρεία μεταρρυθμίσεων, στην Ελλάδα εξακολουθεί να ανθεί η παραπαιδεία, με ταυτόχρονη απαξίωση της γενικής παιδείας, το σύστημα παραμένει

δέσμιο των εξετάσεων, με υποβάθμιση του εκπαιδευτικού ρόλου του σχολείου, ενώ είναι γεγονός ότι οι οικογένειες εξαντλούνται οικονομικά, όταν τα ίδια τα πανεπιστήμια αιτούνται να επιλέγουν αυτοδικαίως τους φοιτητές που θα εισάγονται στους κόλπους τους, οι οποίοι συχνά καταλήγουν σε σχολές και τμήματα που είναι άσχετα των ενδιαφερόντων τους.

Το φαινόμενο της παραπαιδείας διογκώθηκε μετά τη θέσπιση του συστήματος «numerus clausus» εξαιτίας του ανταγωνισμού και της αύξησης των υποψηφίων, καθώς το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να χαρακτηριστεί άκρως ανταγωνιστικό. Είναι ενδεικτικό το ότι η Ελλάδα διαθέτει από τα υψηλότερα ποσοστά συμμετοχής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση για την ηλικιακή ομάδα μεταξύ 18 και 22 ετών (ΕΣΥΕ, 2005; Σιάνου- Κύργιου, 2006), ενώ το ΥΠΕΠΘ διαψεύστηκε στην πρόβλεψη του για πλήρη κάλυψη της ζήτησης με την προσφορά θέσεων στα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΥΠΕΠΘ, 1998 & 2000). Απότοκο του ανταγωνισμού για την είσοδο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι και η σχεδόν επιβεβλημένη εξωσχολική βοήθεια των μαθητών (με τα οργανωμένα φροντιστήρια και τα ιδιαίτερα μαθήματα), η οποία ξεκινά ενωρίς στη σχολική ζωή, με αποτέλεσμα να ανακύπτει το ερώτημα αν αυτοί που κατέχουν πιο προνομιούχα θέση σε αυτό τον ανταγωνισμό (είτε λόγω οικονομικής ευμάρειας, είτε λόγω πολιτισμικού και εκπαιδευτικού κεφαλαίου), έχουν και πιο εύκολη εξέλιξη εντός του εκπαιδευτικού συστήματος (Katsillis, Rubinson, 1990; Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1990). Χαρακτηριστικά, σύμφωνα με την Κοντογιαννοπούλου- Πολυδωρίδη (1990), οι μαθητές με πολιτισμικό κεφάλαιο που επιτρέπει την πιο εύκολη προσαρμογή στις εξελίξεις και τις μεταβολές του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως την επιτυχημένη επιλογή μαθημάτων και κατεύθυνσης, είναι αυτοί που προωθούνται περισσότερο σε ένα πολύπλοκο σύστημα κατευθύνσεων και αναλυτικών προγραμμάτων.

Με την πάροδο των ετών, εδραιώθηκε η αντίληψη ότι η παραπαιδεία είναι βασικός παράγων για την επιτυχία των μαθητών στις εξετάσεις ενδοσχολικά αλλά και για τις μεταλυκειακές σπουδές. Σήμερα, η παραπαιδεία έχει ταυτιστεί με βελτίωση της μαθησιακής ικανότητας και συμπορεύεται η επίσημη εκπαίδευση με το ιδιωτικό παραεκπαιδευτικό σύστημα (Δήμου, 1999; Πολυχρονάκη, 2004). Ο ρόλος του Λυκείου έχει απαξιωθεί, αφού λειτουργεί ως προθάλαμος για την εισαγωγή των μαθητών στα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα (Χαραλαμπίκης, 2005), ενώ το εκπαιδευτικό ενδιαφέρον των μαθητών έχει στραφεί στην παραπαιδεία (Ματθαίου, 2007). Για τα μαθήματα που δεν εξετάζονται πανελλαδικά η προσπάθεια είναι ήσπων και οι απουσίες

συχνές, γεγονός που επιτρέπουν και οι ίδιοι οι καθηγητές κατανοώντας την υποβαθμισμένη συμμετοχή του σχολείου στην προετοιμασία των μαθητών (Γκαρά, 2017). Εξάλλου, η απόκτηση του απολυτηρίου Λυκείου, επισφράγισε το ρόλο του σχολείου ως μια τυπική διαδικασία για τη συμμετοχή στις Πανελλήνιες εξετάσεις (Κασσωτάκης & Παπαγγελή-Βουλιούρη, 2009). Τα φροντιστήρια πήραν τη μορφή παράλληλων σχολείων (Γκαρά, 2017), με αποτέλεσμα οι οικογένειες που θέτουν ως πρώτη προτεραιότητα τη μόρφωση των παιδιών τους να καταφεύγουν σε εξωσχολικές μορφές εκπαιδευτικής στήριξης των μαθητών και με αυτόν τον τρόπο να καθίσταται η εκπαίδευση στην Ελλάδα κάθε άλλο παρά δωρεάν (Παπάζογλου, 2010). Οι οικονομικές αυτές επιπτώσεις έχουν σοβαρό αντίκτυπο στο εκπαιδευτικό σύστημα καθώς δημιουργούνται και εδραιώνονται κοινωνικές ανισότητες, απορροφώνται ανθρώπινοι και οικονομικοί πόροι, οι οποίοι θα μπορούσαν να κατευθυνθούν σε άλλες, καταλληλότερες δραστηριότητες (Bray, 2007).

Στοιχεία ερευνών δείχνουν ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αναπαράγει με σταθερότητα τις κοινωνικές ανισότητες, όμως τα τελευταία χρόνια ο τρόπος αναπαραγωγής έχει μετασηματιστεί. Συγκεκριμένα, άτομα διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης συναντώνται πλέον εντός τις ανωτάτης εκπαίδευσης, ενώ άλλοτε μόνο οι ευνοημένες κοινωνικές κατηγορίες είχαν αυτή τη δυνατότητα (Παναγιωτόπουλος & Θάνος, 2008). Θεωρείται πλέον ότι τα «ανώτερα» κοινωνικά στρώματα δεν εμφανίζουν περισσότερες πιθανότητες για εισαγωγή στην ανώτατη εκπαίδευση, ενώ τα λεγόμενα «χαμηλά» κοινωνικά στρώματα εμφανίζουν μεγαλύτερες πιθανότητες να εισαχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σε σχέση με άλλες χώρες (Θάνος, 2010; Φραγκουδάκη, 1985). Φαίνεται πως στην Ελλάδα η κοινωνική ιεράρχηση γίνεται ορατή μέσα από την εσωτερική ιεράρχηση των σχολών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, δηλ. την ιεράρχηση των σχολών από τους εν δυνάμει φοιτητές με βάση τις επαγγελματικές και τις εν γένει κοινωνικές προοπτικές που προσφέρει η καθεμιά (Θάνος, 2012). Με άλλα λόγια, η δομή της αγοράς εργασίας φαίνεται να συνδέεται άμεσα με τις εκπαιδευτικές ανισότητες, καθώς με βάση τις τρέχουσες συνθήκες στην αγορά εργασίας επηρεάζονται και οι προσδοκίες των αποφοίτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τις μελλοντικές τους επαγγελματικές προοπτικές (Γουβιάς, 2010). Άλλες έρευνες δείχνουν ότι στην επιλογή σχολής προτίμησης εμπλέκονται παράγοντες εξωτερικοί, όπως η οικογενειακή πίεση, οι οικογενειακές δυσκολίες, η τύχη, ταυτόχρονα με τις επαγγελματικές προοπτικές (Κασιμάτη, 1991).

Στις σχολές που είναι «προνομιούχες» έρευνες δείχνουν ότι κατευθύνονται άτομα με γονείς από ανώτερα κοινωνικά στρώματα, ενώ αντιθέτως μικρές πιθανότητες εισαγωγής εμφανίζουν οι μαθητές που προέρχονται από κοινωνικά κατώτερο οικογενειακό περιβάλλον. Αντίστροφα είναι τα δεδομένα εισαγωγής για τις «μη προνομιούχες» σχολές (Θάνος, 2010 & 2012α; Σιάνου-Κυργίου, 2006; Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1999; Τσουκαλάς, 1987; Φραγκουδάκη, 1985). Ακόμα, η πρόσβαση στα ΤΕΙ επέτρεψε σε μεγάλο αριθμό μαθητών και μαθητριών από τα χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα να εισέλθουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, την ίδια στιγμή που στην πλειοψηφία των πανεπιστημιακών τμημάτων, που συχνά οδηγούν σε επαγγέλματα με μεγαλύτερο κύρος και επαγγελματικά δικαιώματα, οι βάσεις είναι υψηλές αποκλείοντας πολλούς υποψήφιους φοιτητές (Γουβιάς, 2002). Σύμφωνα με την έρευνα του Θάνου (2012β), φοιτητές με γονείς από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό και εκπαιδευτικό κεφάλαιο τείνουν να επιλέγουν σταθερά τις Σχολές Επιστημών Αγωγής, παρά την αύξηση των βάσεων εισαγωγής διαχρονικά μέσα στη δεκαετία του 2000. Το ίδιο παρατηρείται και στις γυναίκες γενικότερα, αν το κριτήριο που τίθεται είναι το φύλο. Οι σχολές αυτές αποτελούν, καθώς φαίνεται, μέσο κοινωνικής κινητικότητας των ατόμων από τα λαϊκά/ μικρομεσαία κοινωνικά στρώματα κι αυτό υποδεικνύει πιθανώς την πίεση αυτών των μαθητών να επιτύχουν το στόχο της εισαγωγής τους στην επιθυμητή σχολή παρά τις ενδοοικογενειακές αντιξοότητες. Επίσης, σύμφωνα με την ίδια μελέτη, φοιτητές αυτών των σχολών που έχουν γονείς σε επιστημονικά επαγγέλματα ή αποφοίτους λυκείου, αλλά και οι άνδρες, εμφάνιζαν προτίμηση προς τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης, τα οποία παρουσιάζουν μεγαλύτερης δυσκολίας πρόσβαση, συγκριτικά με τα Παιδαγωγικά Τμήματα Νηπιαγωγών, που έχουν χαμηλότερη βάση εισαγωγής. Παρ' όλα αυτά, έχει υποστηριχθεί και ότι η κοινωνικοοικονομική θέση της οικογένειας, με σημαντικό στοιχείο το επάγγελμα των γονέων, έχει όλο και λιγότερη επίδραση πάνω στην επίδοση του μαθητή στο σχολείο και τις πιθανότητες σχολικής επιτυχίας (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1995α,β & 1996).

Σύμφωνα με τον Γούβια (2010), παρατηρείται άνιση πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, συνδεδεμένη με τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των υποψήφιων φοιτητών/τριών, ενώ φαίνεται να έχουν αλλάξει και οι τάσεις πρόσβασης συγκεκριμένων στρωμάτων με βάση το επάγγελμα και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Οι Ψαχαρόπουλος και Καζαμιάς (1985) τόνισαν αυτό το γεγονός, με την παρατήρηση ότι τα ανώτερα οικονομικά στρώματα έχουν μεγαλύτερες δυνατότητες να

εισαχθούν στα πανεπιστημιακά ιδρύματα, που υποδεικνύει μια σύνδεση του επαγγέλματος του γονέα, του εκπαιδευτικού του υποβάθρου αλλά και της περιοχής κατοικίας της οικογένειας με τη δυνατότητα του μαθητή να εισαχθεί στην ανώτατη εκπαίδευση. Προς αυτή την κατεύθυνση, έρευνες έχουν καταλήξει στο ότι οι ανισότητες στην πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση βασίζονται σε ολόένα και μεγαλύτερο βαθμό στον οικογενειακό περίγυρο των υποψήφιων φοιτητών, με έμφαση στο επαγγελματικό ή/και εκπαιδευτικό υπόβαθρο των γονέων, παράγοντες που επιδρούν ανεξάρτητα από την ποσοτική αύξηση των φοιτητών που εισάγονται στις ανώτατες σχολές την τελευταία δεκαετία (Σιάνου-Κυργίου, 2006; Sianou-Kyrgiou, 2010; Sianou-Kyrgiou & Tsaplakides, 2009). Δεν είναι τυχαίο ότι στην έρευνα του Γουβιά (2010), τα παιδιά γονέων που ως επάγγελμα δηλώνουν μέλη βουλευομένων σωμάτων και πρόσωπα με επιστημονικά ή διευθυντικά επαγγέλματα, ή άτομα με τίτλους ανώτερης/ανώτατης/μεταπτυχιακής εκπαίδευσης, παρουσιάζουν τα μεγαλύτερα ποσοστά στα πανεπιστημιακά ιδρύματα τριών μεγάλων κέντρων της Ελλάδας (Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Πάτρα) ή σε σχολές και τμήματα που παραδοσιακά συνδέονται με επαγγέλματα κύρους (ιατρικές, νομικές, πολυτεχνικές σχολές). Η αναμενόμενη αύξηση της πρόσβασης των μαθητών από μικροαστικές οικογένειες που φάνηκε σε έρευνες προ οικονομικής κρίσης (Γουβιάς, 2002) δε συνέβη, ενώ εξακολουθούν να μην έχουν την αναμενόμενη δυνατότητα για πρόσβαση τα μη προνομιούχα στρώματα, όπως τα παιδιά χειρωνακτών, είτε στον πρωτογενή είτε στο δευτερογενή τομέα, και των μικρο-επαγγελματιών (Γουβιάς, 2010). Φαίνεται, δηλαδή, ότι τα παιδιά γονέων που εργάζονται σε υπαλληλικά επαγγέλματα, ιδιωτικού ή δημοσίου τομέα, όπως και κάτοχοι διευθυντικών θέσεων, δύνανται να προσφέρουν καλύτερη προετοιμασία για εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, και την ευχέρεια επιλογής μεταξύ σχολών και τμημάτων με καλύτερες πιθανότητες επαγγελματικής αποκατάστασης και κύρους. Ο μεταπτυχιακός τίτλος του ενός γονέα μοιάζει καθοριστικός παράγοντας για την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ακόμα και για την επιλογή επαγγέλματος που απολαμβάνει κύρους. Συγκεκριμένα, ο Γουβιάς (2010) προβαίνει στην εικασία ότι όσο το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διατηρεί αυτή τη δομή (εξετασιοκεντρικό σύστημα, μεγάλης έκτασης διδακτέα ύλη, ασύμφορη οικονομική επιβάρυνση γονέων), τόσο θα αυξάνονται οι ανισότητες με βάση το οικονομικό κεφάλαιο της οικογένειας.

Η ελληνική οικογένεια φαίνεται να προσδίδει μεγάλη σημασία στον πανεπιστημιακό τίτλο, ιδιαίτερα σε σύγκριση με άλλες χώρες τις Ευρώπης, κάτι που γίνεται εμφανές και μετά από εξέταση των ποσοστών μετανάστευσης για σπουδές προς

χώρες της Ευρώπης και της Αμερικής (Τσουκαλάς, 1977). Παρά τη συνεχή διόγκωση του κόστους προετοιμασίας για τις εξετάσεις εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, παρατηρείται αύξηση των δαπανών που η μέση οικογένεια είναι πρόθυμη να επενδύσει (Γουβιάς, 2010). Ο αγώνας της οικογένειας έχει ως αντικείμενο την εδραίωση ενός συγκριτικού πλεονεκτήματος για την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών της, ενώ η οικονομική επιβάρυνση είναι πολύ μεγάλη (Papas, Psacharopoulos, 1987; Πεσματζόγλου, 1987; Τσουκαλάς, 1977 & 1987). Η επένδυση αυτή της οικογένειας σχετίζεται με το ότι βασικό στοιχείο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος φαίνεται να είναι η επιτυχία στις γραπτές μορφές αξιολόγησης (Νούτσος, 1979), επιτυχία που συχνά οι γονείς ταυτίζουν με επιτυχία στη μετέπειτα ζωή των παιδιών τους με αποτέλεσμα να αυξάνεται η ψυχολογική φόρτιση των συμμετεχόντων στις εξετάσεις (Κασσωτάκης & Παπαγγελή-Βουλιουρή, 2009).

1.9. Πρότερη ερευνητική δραστηριότητα σχετικά με την πρόσθετη εκπαιδευτική στήριξη

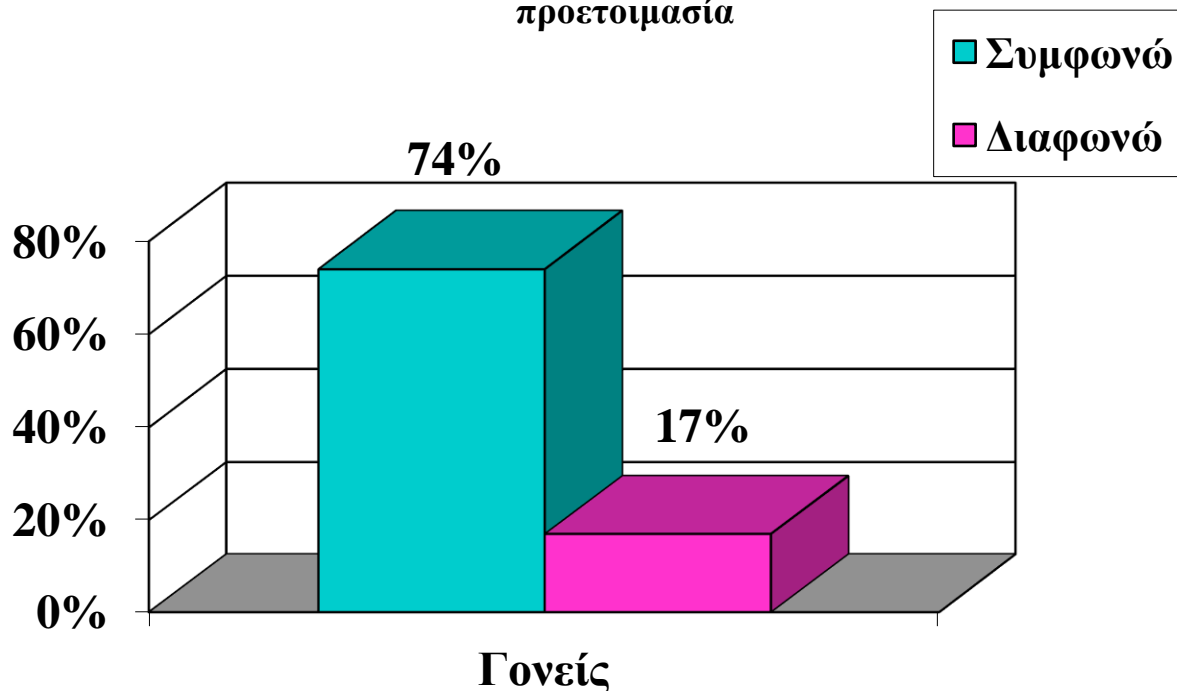
Σύμφωνα με έρευνα της Metron Analysis (2008), η άποψη που προβάλλει η μέση ελληνική οικογένεια για την τυπική εκπαίδευση είναι μάλλον αρνητική, καθώς τόσο οι μητέρες αξιολογούν αρνητικά το Λύκειο, όσο και οι ίδιοι οι μαθητές. Χαρακτηριστικά οι μητέρες κρίνουν ανεπαρκή τη διδακτική επάρκεια των καθηγητών, με μη ικανοποιητική ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση και ταυτόχρονη έλλειψη ελέγχου του εκπαιδευτικού τους έργου. Επίσης, θεωρούν ότι η μονιμότητα, που συχνά συνοδεύει τη θέση τους, επηρεάζει την απόδοσή τους. Εκφράζουν την άποψη ότι το λύκειο είναι αποκλειστικά συνδεδεμένο με τις εξετάσεις για την εισαγωγή στο πανεπιστήμιο και επομένως οι γνώσεις που προσφέρονται δε δύνανται να διευρύνουν τους ορίζοντες τους, ούτε το επίπεδο της γενικής μόρφωσής τους. Τέλος, όσον αφορά στα βιβλία που διατίθενται από το κράτος, αξιολογούνται ως δυσνόητα και δύσκολα, με υψηλού επιπέδου απαιτήσεις. Τα παιδιά διαθέτουν ελάχιστο χρόνο για να τα διαβάσουν, ενώ τα μαθήματα που δε συμπεριλαμβάνονται στα εξεταζόμενα δε συγκεντρώνουν το ενδιαφέρον των μαθητών.

Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές θεωρούν μη ικανοποιητική την απόδοση των καθηγητών τους, κυρίως λόγω των πολλών ετών στο επάγγελμα και της ηλικίας, που απέχει από αυτή των μαθητών. Ακόμα, ιδιαίτερα σημαντική είναι η παρατήρηση ότι

θεωρούν τους καθηγητές τους μη ενημερωμένους επαρκώς για τις τελικές εξετάσεις κι έτσι είναι ακατάλληλοι για να προετοιμάσουν τους μαθητές. Επίσης, αναφέρουν ότι τα διδακτικά συγγράμματα είναι δυσνόητα και χρειάζονται βοήθεια για να τα κατανοήσουν. Είναι λοιπόν κοινό και στις δύο ομάδες ερωτώμενων το συμπέρασμα ότι το Λύκειο κατέχει δευτερεύουσας σημασίας ρόλο στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα (Metron Analysis, 2008). Είναι ακόμα χαρακτηριστικό το κοινό σημείο μεταξύ γονέων και μαθητών που παρουσιάζει η εν λόγω έρευνα, σχετικά με την επένδυση των γονέων στα φροντιστήρια προκειμένου να επιτύχουν τα παιδιά τους στις εξετάσεις. Οι μαθητές θεωρούν κίνητρο επιτυχίας το οικονομικό κόστος που έχουν αναλάβει οι γονείς τους προκειμένου να υποστηρίξουν την προσπάθεια εισαγωγής των παιδιών τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ οι γονείς θεωρούν ότι αξίζει αυτή η οικονομική και συναισθηματική επένδυση προκειμένου τα παιδιά τους να τα καταφέρουν (Metron Analysis, 2008). Σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου (2017), οι πολιτικές της αυτονομίας των σχολικών μονάδων, της ελεύθερης επιλογής του σχολείου, της “αριστείας” κ.ά., οδηγούν μαθητές και γονείς να διαμορφώσουν καταναλωτική συμπεριφορά απέναντι στο αγαθό της γνώσης, καθώς καλούνται κατ’ ουσίαν να επιλέξουν οι ίδιοι σε ένα ανταγωνιστικό περιβάλλον το είδος και την ποσότητα της γνώσης που επιθυμούν να αποκτήσουν.

Ακόμα, αν και καθοριστικής σημασίας παράγοντες για την εισαγωγή στο πανεπιστήμιο θεωρούνται το προσωπικό διάβασμα και ο χαρακτήρας των μαθητών, τόσο οι γονείς όσο και τα παιδιά τους δεν παραβλέπουν τη σημασία ενός υποστηρικτικού και βοηθητικού διδακτικού περιβάλλοντος, είτε αυτό έχει να κάνει με ενδιαφέρον των καθηγητών και ύπαρξη προσωπικής σχέσης με τους μαθητές, είτε με το επίπεδο του φροντιστηρίου τους, δηλαδή την ποιότητα και αποτελεσματικότητά του, την οργάνωση και τη δομή του αλλά και την εξειδίκευσή του. Επίσης, αναφέρονται ως παράγοντες που επηρεάζουν την έκβαση των εξετάσεων το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον και η τύχη (Metron Analysis, 2008). Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι, σύμφωνα με ερευνητικά στοιχεία (βλ. Διάγραμμα 2), η συντριπτική πλειοψηφία των γονέων (74% των ερωτώμενων) θεωρούν ότι η επιτυχία των μαθητών στις πανελλήνιες εξετάσεις οφείλεται κυρίως στην προετοιμασία τους στο φροντιστήριο (ΟΕΦΕ, n.d.).

**Η επιτυχία των μαθητών στις εισαγωγικές εξετάσεις για τα
ΑΕΙ & ΤΕΙ οφείλεται κυρίως στη φροντιστηριακή τους
προετοιμασία**



Διάγραμμα 2. Άποψη γονέων για τη συμβολή της φροντιστηριακής προετοιμασίας στην επιτυχία των μαθητών στις εξετάσεις.

Πηγή: ΟΕΦΕ (n.d.).

Δεδομένου του σημερινού εκπαιδευτικού συστήματος, η πρόσθετη διδακτική βοήθεια οποιασδήποτε μορφής αποτελεί μάλλον κοινωνική νόρμα παρά επιλογή. Η εισαγωγή στο πανεπιστήμιο είναι βαρύνουσας σημασίας και ο ψυχοσυναισθηματικός και κοινωνικός στόχος αυτός καθιστά απαραίτητη, αν όχι αναπόφευκτη την προσφυγή σε αυτή την επιλογή, κυρίως για τις τελευταίες τάξεις του Λυκείου. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι οι ίδιοι οι βαθμολογητές των γραπτών των Πανελληνίων εξετάσεων, σύμφωνα με έρευνα από την ΟΕΦΕ (n.d.), θεωρούν ότι η ενδοσχολική υποστήριξη των μαθητών δεν επαρκεί αν θέλουν να εισαχθούν στο πανεπιστήμιο, και επομένως η αναζήτηση εξωσχολικής βοήθειας κρίνεται απαραίτητη (βλ. και Διάγραμμα 3).



Διάγραμμα 3. Άποψη βαθμολογητών για την αναγκαιότητα εξωσχολικής βοήθειας για υποστήριξη των μαθητών.

Πηγή: ΟΕΦΕ (n.d.).

Αφού, λοιπόν, είναι σχεδόν δεδομένη η επιλογή για πρόσθετη στήριξη, η μόνη απόφαση που εναλλάσσεται σε κάθε περίπτωση είναι το ποια μορφή θα πάρει αυτή η στήριξη. Από τη μια πλευρά προσφέρονται τα ιδιαίτερα μαθήματα, τα οποία παρουσιάζουν το πλεονέκτημα να θεωρείται η ώρα που αφιερώνεται στο μαθητή πιο ποιοτική και συμπυκνωμένη, καθώς ο μαθητής αναγκάζεται να συγκεντρωθεί, όπως επίσης και το ότι οι ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες των μαθητών διαμορφώνουν την τελική παράδοση εκ μέρους του καθηγητή, ενώ ταυτόχρονα οι γονείς αισθάνονται ότι διατηρούν τον έλεγχο καθώς επιλέγουν οι ίδιοι τον διδάσκοντα και είναι σε άμεση επαφή μαζί του. Παρ' όλα αυτά, θεωρείται η λιγότερο οικονομική λύση, ενώ απουσιάζει και το στοιχείο της προσομοίωσης που παρέχουν τα φροντιστήρια στα επίσημα διαγωνίσματά τους. Συγκεντρωτικά, αναφέρεται ότι η επιλογή των ιδιαίτερων μαθημάτων απευθύνεται κυρίως σε πολύ καλούς ή κακούς μαθητές, ή σε μαθητές με δυσκολίες πειθαρχίας (Metron Analysis, 2008).

Από την άλλη πλευρά, το φροντιστήριο εκτός από οικονομικότερη επιλογή, σύμφωνα με την έρευνα της Metron Analysis (2008), παρουσιάζει τα θετικά του ελέγχου της εργασίας των καθηγητών, μιας οργανωμένης διδασκαλίας, της ύπαρξης εποικοδομητικού ανταγωνισμού μεταξύ των μαθητών κτλ. Παρά ταύτα, η χρονοβόρα

μετάβαση από και προς το φυσικό χώρο του φροντιστηρίου προβάλλει ως η αρνητικότερη πτυχή αυτής της επιλογής, όπως επίσης και το αίσθημα κερδοσκοπικής αντιμετώπισης των γονέων, αίσθημα που φαίνεται να μειώνεται όσο υπάρχει μια ενδεδειγμένη και συνεχής ενημέρωση των γονέων για την πρόοδο των μαθητών. Ακόμα, δεν παραβλέπεται από τους γονείς το γεγονός ότι στο φροντιστήριο ο μαθητής έχει την ευκαιρία να μη συμμετέχει ενεργά και να μην παρακολουθεί την παράδοση με συγκέντρωση. Σε αντίθεση όμως με τα ιδιαίτερα μαθήματα, τα φροντιστήρια φαίνεται να απευθύνονται σε όλους τους μαθητές, ανεξαιρέτως δυναμικότητας, ενώ η σαφήνεια του στόχου είναι αυτό που τα χαρακτηρίζει, δηλαδή η εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο είναι ταυτόσημη με την ίδια την ύπαρξη των φροντιστηριακών οργανισμών. Το φροντιστήριο φαίνεται να είναι ο μόνος εκπαιδευτικός χώρος στην Ελλάδα που λογοδοτεί και αναλαμβάνει την ευθύνη για την επιτυχία των μαθητών στους στόχους τους (ΟΕΦΕ, n.d.). Εφόσον ο αντιλαμβανόμενος στόχος της παιδείας έχει περιοριστεί στην εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, το φροντιστήριο φαίνεται να αντικαθιστά το ρόλο του σχολείου.

Όσον αφορά στα κριτήρια επιλογής του κατάλληλου φροντιστηρίου, ο λόγος και η άποψη του μαθητή φαίνεται να έχουν σημαντικό βάρος, σίγουρα σημαντικότερο από την επιλογή καθηγητή για ιδιαίτερα μαθήματα, απόφαση που συνήθως λαμβάνει αποκλειστικά ο γονέας. Σημαντικά στοιχεία για την επιλογή φροντιστηρίου, λοιπόν, φαίνεται να αποτελούν οι συστάσεις και οι επιτυχίες του φροντιστηρίου, που αποδεικνύουν τίνι τρόπω την αποτελεσματικότητά του, το πρόγραμμα και η απόστασή του, σε συνδυασμό φυσικά με το οικονομικό πακέτο που παρέχεται, αλλά και παράγοντες όπως το μέγεθος των τμημάτων (και συνεπώς η δυνατότητα για εξατομικευμένη διδασκαλία), το μορφωτικό επίπεδο των καθηγητών και η εξειδίκευσή τους. Πάντως, είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι σε ερώτηση σχετικά με την επιλογή μεταξύ ιδιαίτερων μαθημάτων ή φροντιστηρίου, αν δεν υπήρχε οικονομικός περιορισμός, οι μητέρες θα επέλεγαν τα ιδιαίτερα μαθήματα, ενώ οι μαθητές το φροντιστήριο, λόγω κυρίως των κοινωνικών τους επαφών σε αυτά, αλλά και των πιο χαλαρών συνθηκών διδασκαλίας (Metron Analysis, 2008).

Σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου (2017), σημαντικό ρόλο για την ενίσχυση της εκπαιδευτικής διαδικασίας παίζει, πέρα από την επιλογή του σχολείου (δημόσιου ή ιδιωτικού) και η επιλογή του φροντιστηρίου ή των ιδιαίτερων ή και των δυο μαζί αλλά και από ποιο έτος του Γυμνασίου ή του Λυκείου αρχίζει η διαδικασία της προετοιμασίας. Συγκεντρωτικά, οι βασικές παράμετροι για την υποστήριξη ενός

μαθητή στον παρόν εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται ότι το διαθέσιμο εισόδημα των οικογενειών, το είδος της επιλεγόμενης ενίσχυσης, η κατεύθυνση των σπουδών του μαθητή και ο χρόνος προετοιμασίας.

Πίνακας 2. Κατανομή τρόπων ενίσχυσης των μαθητών (2014).

1	Φροντιστήρια	1.095	49%
2	Ιδιαίτερα μαθήματα	317	14,2%
3	Φροντιστήριο και ιδιαίτερα μαθήματα	751	33,6%
4	Τίποτα από τα παραπάνω	72	3.2%
5	Σύνολο	2.370	100%

Πηγή: Παπακωνσταντίνου, 2017.

Από τα ερευνητικά δεδομένα στον Πίνακα 2, γίνεται εμφανές ότι οι περισσότεροι υποψήφιοι επιλέγουν τα φροντιστήρια ως μέθοδο ενίσχυσης για τις εισαγωγικές εξετάσεις. Στη συνέχεια ακολουθεί η μικτή μέθοδος (ο συνδυασμός δηλ. φροντιστηρίου και ιδιαίτερου μαθήματος) και τέλος, αποκλειστικά τα ιδιαίτερα, που προτιμώνται σε μεγάλο ποσοστό από μαθητές ιδιωτικών σχολείων και μαθητές που στοχεύουν τμήματα υψηλής ζήτησης. Υπάρχει κι ένα μικρό ποσοστό, που όμως έχει τριπλασιαστεί το 2014 σε σχέση με το 1999, που δεν προσέφυγε σε κανένα είδος ενίσχυσης. Αυτό το ποσοστό πιθανόν θα πρέπει να αποδοθεί στην οικονομική κρίση. Στηριζόμενοι σε αυτή την αύξηση στο τριπλάσιο των επιτυχόντων που δεν κατέφυγαν σε ενισχυτική διδασκαλία, πιθανόν θα πρέπει να διερευνηθεί η χρησιμότητα των φροντιστηρίων για την επιτυχία σε πανεπιστημιακές σχολές (Παπακωνσταντίνου, 2017).

Όσον αφορά στο χρόνο προετοιμασίας, τα δεδομένα του Πίνακα 3 κάνουν φανερό ότι η μακρά προετοιμασία αυξάνεται στην περίπτωση των ιδιαίτερων μαθημάτων, αφού πάνω από τέσσερα χρόνια μαθημάτων, δηλαδή από το Γυμνάσιο, επιλέγει το 1,6% των υποψήφιων φοιτητών το 1999, ποσοστό που φτάνει στο 5,7% το 2014. Όμως, αύξηση παρατηρείται και στα φροντιστήρια, τα οποία επιλέγουν οι οικογένειες των μαθητών κυρίως τα δυο τελευταία χρόνια πριν τις εξετάσεις, αλλά και

σε βάθος χρόνου, αφού παρακολουθεί μαθήματα σε φροντιστήριο για παραπάνω από τέσσερα έτη το 4,0%, έναντι 2,7% που προέκυψε το 2009.

Πίνακας 3. Χρόνια που δαπανώνται στη λήψη υπηρεσιών ενισχυτικής διδασκαλίας.

Χρόνος	2014		1999	
	Φροντιστήριο Ποσοστό %	Ιδιαίτερα Ποσοστό %	Φροντιστήριο Ποσοστό %	Ιδιαίτερα 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

Πηγή : Παπακωνσταντίνου, 2017.

Συγκεκριμένα, οι μαθητές προετοιμάζονται κατά μέσο όρο 26,4 μήνες μέσω φροντιστηρίων και 24,1 μήνες μέσω ιδιαίτερων μαθημάτων, ενώ αν ακολουθούν μικτό σύστημα (δηλ. μέσω φροντιστηρίων και ιδιαίτερων μαθημάτων) προετοιμάζονται λιγότερο χρονικό διάστημα (21,4 μήνες κατά μέσο όρο, που αναλύεται σε 2,4 χρόνια φροντιστήριο και 1,9 χρόνια ιδιαίτερα μαθήματα). Με λίγα λόγια, φαίνεται ότι οι μαθητές που υποστηρίζονται εξωσχολικά, καταφεύγουν σε αυτή τη στήριξη για όλα όλο σχεδόν το διάστημα που φοιτούν στο λύκειο (βλ. Πίνακες 3 και 4). Οι δαπάνες στα φροντιστηριακά μαθήματα και σε αυτή την έρευνα (Παπακωνσταντίνου, 2017) δείχνουν ότι αποτελεί την οικονομικότερη επιλογή, έναντι των ιδιαίτερων μαθημάτων ή της επιλογής του συνδυασμού των δύο υπηρεσιών (Πίνακας 4).

Πίνακας 4. Χρόνος και δαπάνες ανά είδος ενισχυτικής διδασκαλίας.

ΕΙΔΟΣ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ	ΧΡΟΝΟΣ (μήνες)	Μ.Ο. ΔΑΠΑΝΗΣ ΤΟ ΜΗΝΑ (σε ευρώ)	ΣΥΝΟΛΙΚΕΣ ΔΑΠΑΝΕΣ (σε ευρώ)
ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΟ	26,4	367,1	9.691,4
ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ	24,1	456,3	10.996,8
ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΟ & ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ	21,4	706,2	15.112,7

Πηγή: Παπακωνσταντίνου, 2017.

Όπως φαίνεται και από τα ερευνητικά δεδομένα, αυτοί που παρακολουθούσαν μαθήματα μόνο σε φροντιστήριο δαπανούσαν κατά μέσο όρο 367,1 ευρώ το μήνα, όσοι έκαναν μόνο ιδιαίτερα κατά μέσο όρο 456,3 ευρώ, ενώ σχεδόν διπλάσιο ποσό από αυτό του φροντιστηρίου δαπανούσαν όσοι ακολούθησαν μικτό σύστημα, δηλ. κατά μέσο όρο 706,2 ευρώ. Πρέπει να σημειωθεί ότι η μέση συνολική δαπάνη προετοιμασίας για τις εισαγωγικές εξετάσεις ανέρχεται σε 10.514 ευρώ (σταθμισμένος μέσος όρος), ποσό που περιγράφει τη συνολική ετήσια ιδιωτική δαπάνη για την προετοιμασία των υποψηφίων για τις εισαγωγικές εξετάσεις στα ΑΕΙ (Παπακωνσταντίνου, 2017).

Γίνεται επομένως φανερό μέσω της αναφοράς των παραπάνω ερευνών αλλά και της βιβλιογραφικής ανασκόπησης του φαινομένου του φροντιστηριακού θεσμού, ότι το ζήτημα απασχολεί παγκοσμίως εκτός από τον κρατικό μηχανισμό και την κοινωνία, κυρίως την οικογένεια, η οποία έρχεται σε επαφή με την ανάγκη για ποιοτική εκπαίδευση. Στην Ελλάδα συγκεκριμένα, το φροντιστήριο ως θεσμός έχει παγιωθεί και συνεχίζει κάθε μέρα να παγιώνεται περισσότερο καλύπτοντας τις περισσότερες φορές τις ελλείψεις του σχολικού εκπαιδευτικού συστήματος. Με βάση αυτές τις παραδοχές, κρίνεται αναγκαίο να διερευνηθούν οι απόψεις που έχουν οι γονείς συνολικά για το φροντιστήριο, για την αποτελεσματικότητά του στην επίτευξη των στόχων για μόρφωση και είσοδο στη μεταλυκειακή εκπαίδευση των μαθητών.

Κρίνεται σκόπιμο να μελετηθούν περαιτέρω οι απόψεις των γονέων γύρω από τη στήριξη που παρέχουν τα φροντιστήρια, στα πλαίσια των συνθηκών που κυριαρχούν στο ελληνικό σύστημα εκπαίδευσης και περιεγράφηκαν ενδελεχώς στη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Συγκεκριμένα, οι παράγοντες και τα κριτήρια που επιδρούν στην επιλογή των φροντιστηριακών μαθημάτων, αλλά και η ικανοποίηση που αποφέρει αυτή τους η

επιλογή είναι από τα βασικά στοιχεία που επικεντρώνεται το ερευνητικό τμήμα της εργασίας, ενώ η εκτίμηση της αποτελεσματικότητας τους και η απαρίθμηση των απαιτήσεων που έχουν οι γονείς από αυτά είναι δυο βασικά ερωτήματα που έρχονται να συμπληρώσουν την υπάρχουσα ερευνητική δραστηριότητα σε αυτό τον τομέα.

Δεύτερο μέρος: Ερευνητικό

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο Μεθοδολογία της Έρευνας

Η ερευνητική μέθοδος επιλέχθηκε με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση του θέματος, με ιδιαίτερη μέριμνα στην εξυπηρέτηση των στόχων της έρευνας. Η παρούσα έρευνα πρωτογενών στοιχείων χαρακτηρίζεται ως ποιοτική και η διεξαγωγή της γίνεται με την χρήση δομημένων συνεντεύξεων, πρακτική η οποία χρησιμοποιείται κατά κόρον σε παρομοίου είδους έρευνες (De Vaous, 2007). Η επιλογή των ερωτήσεων έγινε με προσοχή ώστε να μην προκαλούν αρνητικές αντιδράσεις, ένταση, τάση για απόκρυψη ή παραποίηση των πληροφοριών, καθώς οι γονείς τείνουν να απαντούν προστατευτικά και να δικαιολογούν συμπεριφορές όταν δίνουν απαντήσεις για τα παιδιά τους (για αναλυτική παρουσίαση των ερωτήσεων βλ. Παράρτημα Ι).

Γενικός στόχος της έρευνας είναι η σφαιρική διερεύνηση των απόψεων των γονέων για τα φροντιστηριακά μαθήματα και η σύνδεση των απόψεων αυτών με το θεωρητικό πλαίσιο που έχει περιγραφεί ανωτέρω για το χώρο της φροντιστηριακής εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Προς αυτή την κατεύθυνση, τέθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα γύρω από τα οποία εστιάζει η διαδικασία της συνέντευξης:

- Ποια είναι τα κριτήρια επιλογής ενός φροντιστηρίου από τους γονείς;
- Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την τελική επιλογή ενός φροντιστηρίου;
- Ποιο το επίπεδο ικανοποίησης των ερωτώμενων γονέων από την επιλογή τους; Ανταποκρίθηκαν οι προσφερόμενες υπηρεσίες του φροντιστηρίου στις προσδοκίες τους;

- Ποια η αποτελεσματικότητα των φροντιστηριακών μαθημάτων στην επίδοση των μαθητών;
- Ποιες οι απαιτήσεις των γονέων από τα φροντιστηριακά μαθήματα εν γένει;

2.1. Το ερευνητικό εργαλείο

Στην παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή επιλέχθηκαν οι δια ζώσης συνεντεύξεις ως ο τρόπος συλλογής των ερευνητικών δεδομένων. Προς αυτή την κατεύθυνση κατασκευάστηκε πρωτότυπο ερωτηματολόγιο με βάση προηγούμενες ανάλογες έρευνες στο πεδίο της διερεύνησης της ικανοποίησης και της συλλογής απόψεων πελατών για τις υπηρεσίες που παρέχονται από μία επιχείρηση.

Το τελικό ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 14 ερωτήσεις που αποτελούν το δομημένο κορμό της συνέντευξης. Αρχικά, κατά τη συγκέντρωση κάποιων βασικών δημογραφικών στοιχείων γίνεται η καταγραφή του φύλου, του μορφωτικού επιπέδου και του επαγγέλματος των ερωτώμενων γονέων. Ακολούθως, τίθενται δύο ερωτήσεις σχετικά με τα κριτήρια επιλογής ενός φροντιστηρίου από τους γονείς, μία ερώτηση αναφορικά με τους παράγοντες που επηρέασαν την επιλογή αυτή, τρεις ερωτήσεις σχετικά με την ικανοποίηση των γονέων από το φροντιστήριο και τα φροντιστηριακά μαθήματα που παρακολουθούν τα παιδιά τους, τρεις ερωτήσεις για την εκτίμηση της αποτελεσματικότητας των φροντιστηριακών μαθημάτων, και τέλος δύο ερωτήσεις αναφορικά με τις απαιτήσεις των γονέων από το φροντιστήριο της επιλογής τους.

2.1.1. Μέτρηση της αξιοπιστίας και εγκυρότητας του ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο που επιλέχθηκε για τη διεξαγωγή και τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας πρωτογενών στοιχείων ελέγχθηκε για την φαινομενική εγκυρότητα και την αξιοπιστία του. Η φαινομενική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου επιβεβαιώνεται από το γεγονός ότι οι επιλεγμένες ενότητες και ερωτήσεις προέρχονται από τη θεωρητική ανάλυση που έχει προηγηθεί. Η ερευνητική διαδικασία δεν αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα εγκυρότητας καθώς όλες οι ερωτήσεις και οι οδηγίες είναι διατυπωμένες με σαφήνεια, είχαν το ίδιο περιεχόμενο και σημασία για όλους τους ερωτώμενους και επιπροσθέτως η ερευνήτρια ήταν παρούσα για την επίλυση τυχόν αποριών.

Η αξιοπιστία αφορά το κατά πόσο μία δοκιμασία ή έρευνα αναδεικνύει το πραγματικό μέγεθος του υπό μελέτη χαρακτηριστικού και κατά πόσο η ερευνήτρια λαμβάνει την ίδια απάντηση από τον ίδιο ερωτώμενο κάτω από οποιεσδήποτε συνθήκες. Επομένως η αξιοπιστία της έρευνας προκύπτει μέσω της επαναληπτικότητας ενός αποτελέσματος. Η αλληλουχία νοημάτων στις ερωτήσεις και η επαναφορά των ίδιων βασικών ερωτημάτων, τα οποία θα μπορούσαν να παράγουν απαντήσεις με αλληλοσυγκρουόμενο περιεχόμενο και να αυτοαναιρούν την αξιοπιστία του ερωτώμενου, εν μέρει καλύπτουν το ζήτημα της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου, καθώς στον ερευνητικό σχεδιασμό δεν κρίθηκε σκόπιμο να επαναληφθεί η διενέργεια των συνεντεύξεων.

2.2. Ο Πληθυσμός και το Δείγμα της Έρευνας

Ο πληθυσμός της έρευνας αναφέρεται στο τμήμα του ευρύτερου πληθυσμού, που μπορεί να συμμετέχει στην έρευνα, δηλαδή τα υποψήφια στοιχεία, που μπορούν να επιλεγούν για τη δημιουργία του δείγματος (De Vaus, 2007). Στην παρούσα έρευνα ο πληθυσμός-στόχος είναι οι γονείς των μαθητών που παρακολουθούν φροντιστηριακά μαθήματα. Ο αριθμός των συνεντεύξεων, και επομένως το δείγμα της έρευνας, ήταν 8 άτομα ($N=8$), αριθμός που κρίνεται αποδεκτός σύμφωνα με έρευνες που έχουν χρησιμοποιήσει την ίδια μέθοδο (Milena, Dainora & Alin, 2008).

Η επιλογή των ερωτώμενων έγινε με βάση την τυχαία δειγματοληψία. Βασικό κριτήριο συμμετοχής στην έρευνα ήταν η άριστη χρήση της ελληνικής γλώσσας καθώς η ερευνήτρια δεν θα μπορούσε να επιδείξει τις ίδιες δυνατότητες πραγματοποίησης της συνέντευξης σε άλλη γλώσσα. Επομένως, για λόγους εγκυρότητας των απαντήσεων και μεγιστοποίησης της αποτελεσματικότητας του εργαλείου οι αλλοδαποί γονείς δεν συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα.

2.3. Διεξαγωγή της Έρευνας

2.3.1. Πιλοτική φάση έρευνας

Πριν από την πραγματοποίηση των συνεντεύξεων της έρευνας, κρίθηκε καλό να γίνει μια πιλοτική φάση με στόχο να εξακριβωθεί η αποτελεσματικότητά του εργαλείου, να

εντοπιστούν πιθανά λάθη και να γίνουν οι αναγκαίες διορθώσεις στις ερωτήσεις και στη διαδικασία απόκτησης των πληροφοριών.

Η συγκεκριμένη δοκιμαστική φάση έγινε την πρώτη εβδομάδα του Μαρτίου 2015, σε δείγμα 2 ερωτώμενων (25% του τελικού δείγματος). Η επιλογή των ατόμων έγινε με κριτήριο την ομοιότητα τους με το τελικό δείγμα της έρευνας ενώ και τα άτομα αυτά αποκλείστηκαν εν συνεχεία από τη διεξαγωγή της έρευνας. Η διαδικασία της συνέντευξης δεν παρουσίασε ιδιαίτερα προβλήματα και διαπιστώθηκε πως έχει το κατάλληλο χρονικό μέγεθος και πως το θέμα του αρκετά ενδιαφέρον για τους ερωτώμενους.

2.3.2. Η Διαδικασία της έρευνας

Όπως αναφέρθηκε στο κεφάλαιο της δειγματοληψίας, η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δείγμα γονέων μαθητών που παρακολουθούν φροντιστηριακά μαθήματα, συγκεκριμένα στο Νομό Θεσσαλονίκης. Χρονικά η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τις 8 έως τις 20 του Μαρτίου 2015 και στη διαδικασία της συνέντευξης συμμετείχαν οχτώ άτομα.

Η ερευνήτρια εξασφάλισε την κατανόηση και την απάντηση όλων των ερωτήσεων λύνοντας τυχόν απορίες, αποφεύγοντας έτσι πιθανές παρερμηνείες και απώλεια δεδομένων. Επίσης, η ερευνήτρια επεσήμανε στους ερωτώμενους πως οι συνεντεύξεις είναι ανώνυμες και εμπιστευτικές και πως τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Ακόμα, τους διευκρινίστηκε ότι αν θέλουν μπορούν να σταματήσουν τη διαδικασία λήψης συνέντευξης οποιαδήποτε στιγμή χωρίς καμία συνέπεια, έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η ελευθερία της βούλησης και ο σεβασμός της προσωπικότητας των ερωτώμενων. Παρά ταύτα, κανένας ερωτώμενος δεν αποχώρησε από τη διαδικασία ούτε αρνήθηκε να απαντήσει στις ερωτήσεις που του έθεσε η ερευνήτρια.

2.4. Ανάλυση Δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων που παρείχε η έρευνα πρωτογενών στοιχείων έγινε μέσω της απομαγνητοφώνησης των συνεντεύξεων. Η διαδικασία της ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων σύμφωνα με τους Miles και Huberman (1994) αποτελείται από τέσσερα διακριτά στάδια:

α) Συλλογή των δεδομένων: η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη χρήση συσκευής απομαγνητοφώνησης, στην οποία καταγράφονταν όλοι οι διάλογοι μεταξύ της ερευνήτριας και του ερωτώμενου.

β) Ελαχιστοποίηση των δεδομένων: Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν είχαν μεγάλο όγκο και για το λόγο αυτό οργανώνονται με λογικό τρόπο αφαιρώντας όποιες πληροφορίες δεν είναι χρήσιμες στον ερευνητή.

γ) Προβολή των δεδομένων: Χρησιμοποιούνται γραφήματα και πίνακες για την απεικόνιση των αποτελεσμάτων.

δ) Εξαγωγή συμπερασμάτων: Περιγράφονται τα αποτελέσματα σύμφωνα με τους στόχους της έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο Αποτελέσματα

3.1. Περιγραφικά στατιστικά του δείγματος

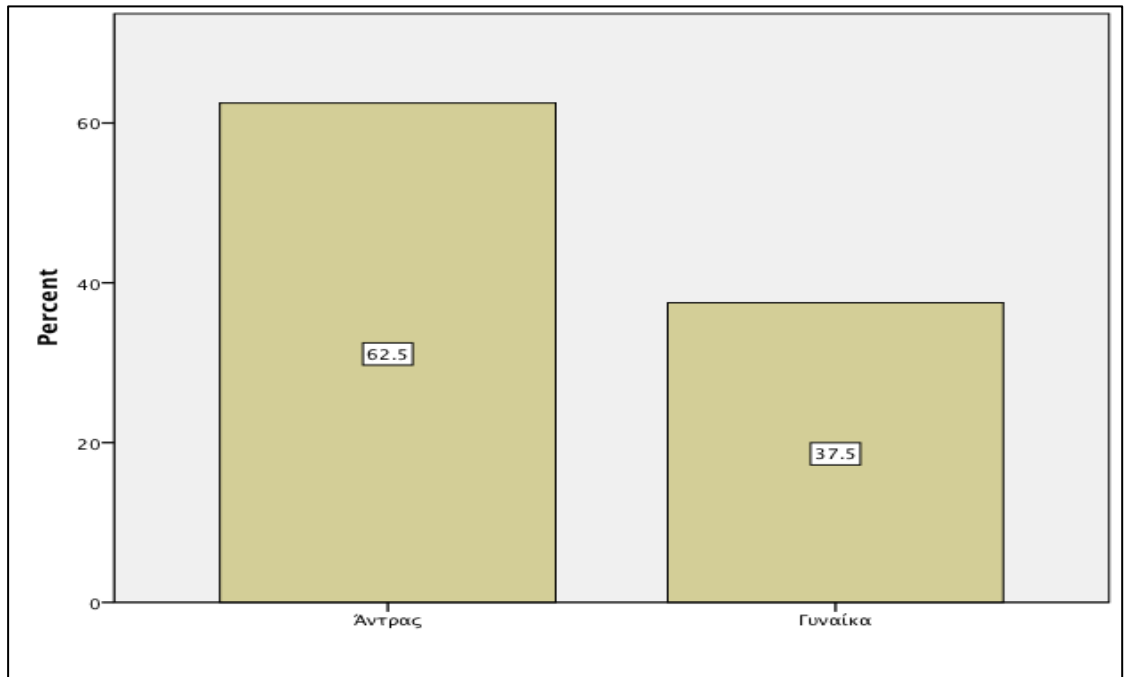
Περιγράφοντας το δείγμα της έρευνας παρακάτω απεικονίζονται τα ποσοστά και οι συχνότητες των ερωτώμενων αναφορικά με το φύλο, το μορφωτικό επίπεδο και το επάγγελμα τους.

- Φύλο

Οι άνδρες ερωτώμενοι αποτελούν το 62.5% του δείγματος (N=5) ενώ οι γυναίκες το 37.5% (N=3). Ο Πίνακας 5 και το Διάγραμμα 4 παρουσιάζουν τις απόλυτες και αθροιστικές συχνότητες και το ποσοστό για κάθε φύλο που συμμετείχε στην έρευνα.

Πίνακας 5. Φύλο

	Συχνότητα <i>F</i>	Ποσοστό %	Αθροιστικό ποσοστό <i>F%</i>
Άντρας	5	62.5	62.5
Γυναίκα	3	37.5	100.0
Σύνολο	8	100.0	



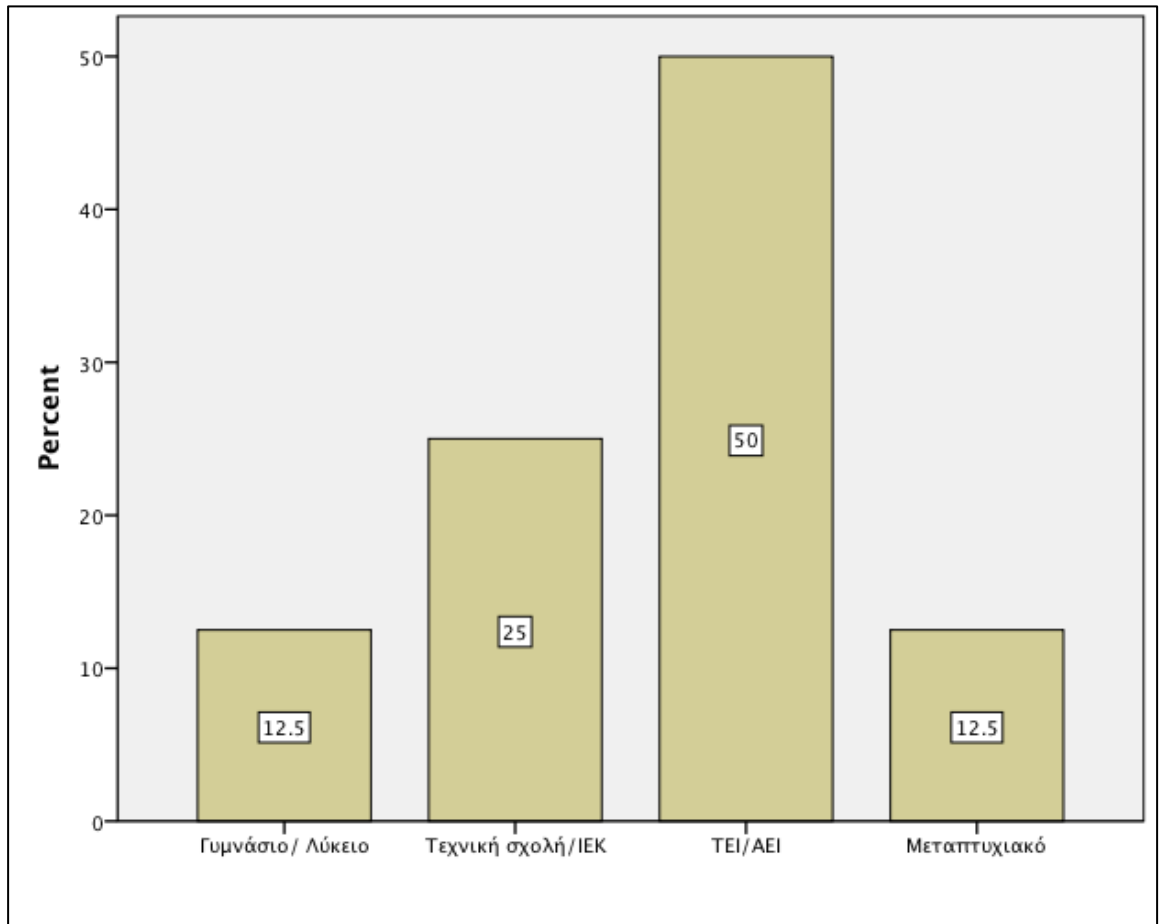
Διάγραμμα 4 Φύλο

- Μορφωτικό επίπεδο

Σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο των ερωτώμενων, το δείγμα αποτελείται κατά 50% από απόφοιτους ΤΕΙ ή ΑΕΙ, κατά 25% από απόφοιτους κάποιας τεχνικής σχολής ή ΙΕΚ, 12.5% από απόφοιτους Γυμνασίου και Λυκείου, ενώ μόλις 12.5% (N=1) έχει κάνει μεταπτυχιακές σπουδές (Πίνακας 6, Διάγραμμα 5).

Πίνακας 6. Μορφωτικό επίπεδο

	Συχνότητα <i>f</i>	Ποσοστό %	Αθροιστικό ποσοστό <i>f</i> %
Γυμνάσιο/ Λύκειο	1	12.5	12.5
Τεχνική σχολή/ΙΕΚ	2	25.0	37.5
ΤΕΙ/ΑΕΙ	4	50.0	87.5
Μεταπτυχιακό	1	12.5	100.0
Σύνολο	8	100.0	



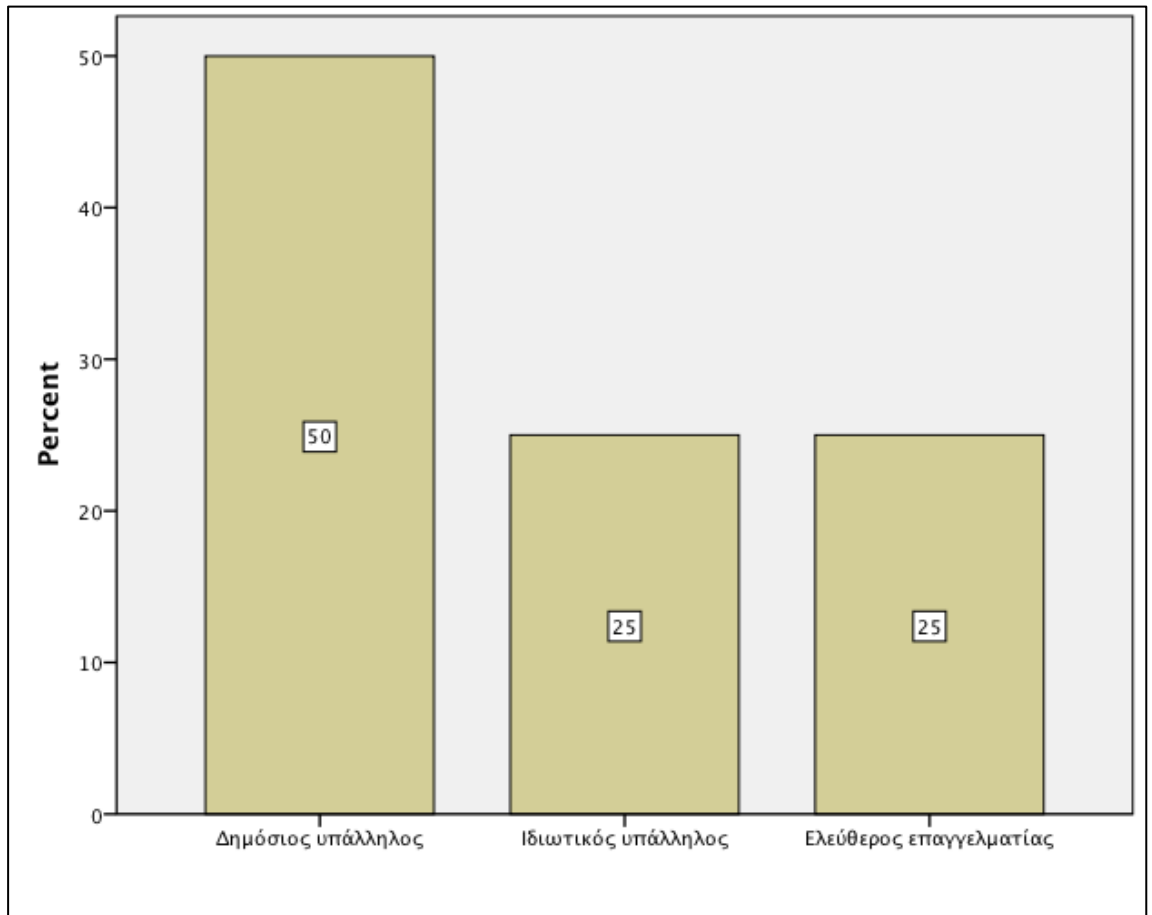
Διάγραμμα 5 Μορφωτικό επίπεδο

- Επάγγελμα

Οι δημόσιοι υπάλληλοι αποτελούν το 50% των ερωτηθέντων ενώ το 25% αποτελείται από ιδιωτικούς υπαλλήλους και ελεύθερους επαγγελματίες. Ο Πίνακας 7 και το Διάγραμμα 6 παρουσιάζουν τις συχνότητες και το ποσοστό για το επάγγελμα των ερωτώμενων που συμμετείχαν στην έρευνα.

Πίνακας 7. Επάγγελμα γονέων.

	Συχνότητα <i>f</i>	Ποσοστό %	Αθροιστικό ποσοστό <i>f</i> %
Δημόσιος υπάλληλος	4	50.0	50.0
Ιδιωτικός υπάλληλος	2	25.0	75.0
Ελεύθερος επαγγελματίας	2	25.0	100.0
Σύνολο	8	100.0	



Διάγραμμα 6 Επάγγελμα.

3.2 Ποιοτική ανάλυση των απομαγνητοφωνημένων δεδομένων

Από την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν προέκυψαν τα ακόλουθα αποτελέσματα, τα οποία μπορούν να οργανωθούν σε τέσσερις θεματικούς

άξονες: α) κριτήρια επιλογής φροντιστηρίου, β) ικανοποίηση από την επιλογή φροντιστηρίου, γ) απαιτήσεις των γονέων και δ) αποτελεσματικότητα των φροντιστηρίων.

- **Κριτήρια επιλογής φροντιστηρίου**

Κοινός άξονας στην πλειοψηφία των απαντήσεων αποτελεί η χρέωση των φροντιστηρίων, καθώς η τιμή φαίνεται να είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας επιλογής μεταξύ της πληθώρας των προσφερόμενων φροντιστηρίων, ενώ ακολουθεί η σχέση τιμής και ποιότητας υπηρεσιών αλλά και η απόσταση του φροντιστηρίου από το σπίτι. Επιπρόσθετος παράγοντας για κάποιους ερωτώμενους αναφορικά με την τιμή ήταν και ο τρόπος πληρωμής. Όσον αφορά στο πιο κριτήριο επικρατεί τελικώς, μετά το οικονομικό που ήταν το σημαντικότερο όπως ειπώθηκε παραπάνω, φαίνεται να παίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο η ποιότητα των υπηρεσιών, η απόσταση από το σπίτι και τέλος, και πάλι, ο τρόπος πληρωμής. Παρά ταύτα, πριν την τελική απόφαση οι γονείς δήλωσαν ότι επηρεάζονται από παράγοντες, όπως το διαφημιστικό υλικό, η ιστοσελίδα του φροντιστηρίου, η προσέγγιση του φροντιστηρίου απέναντι τους σε μία προσωπική επαφή, η σύσταση από άλλους γονείς και βεβαίως η γνώμη του ίδιου του παιδιού.

- **Ικανοποίηση των γονέων από το φροντιστήριο που επέλεξαν**

Αναφορικά με το επίπεδο ικανοποίησης από τις υπηρεσίες που προσφέρει το φροντιστήριο στο οποίο φοιτούν τα παιδιά τους, στην πλειοψηφία των απαντήσεων τα σχόλια των γονέων ήταν θετικά και μόνο κατά ένα μικρό και μεμονωμένο ποσοστό είχαν τη μορφή παραπόνων, που αφορούσαν για παράδειγμα τη μη έκδοση απόδειξης παρά μόνο μετά από απαίτηση, την ελλιπή ενημέρωση αναφορικά με την πορεία των παιδιών ή την περιορισμένη δυνατότητα επικοινωνίας/ συνεργασίας με το διδακτικό προσωπικό. Όσον αφορά την ικανοποίηση των γονέων από παράγοντες που σχετίζονται με τη λειτουργία των φροντιστηρίων, καταγράφηκε μία γενικότερα θετική στάση απέναντι στα φροντιστήρια, με διακύμανση μόνο στο μέγεθος της ικανοποίησης. Συγκεκριμένα, οι γονείς δήλωσαν περισσότερο ικανοποιημένοι από το επίπεδο των καθηγητών, την ετοιμότητα και την ενημέρωση του φροντιστηρίου, τους χώρους του και την ασφάλεια ενώ λιγότερη ικανοποίηση αντλούν από την επικοινωνία τους με το φροντιστήριο, τους τρόπους πληρωμής, τις μεθόδους διδασκαλίας και τη διαθεσιμότητα υλικού και πληροφοριών.

- **Αποτελεσματικότητα φροντιστηρίου στην επίδοση και τη συμπεριφορά των μαθητών**

Το σύνολο των ερωτώμενων θεωρεί ότι τα φροντιστηριακά μαθήματα έχουν βοηθήσει έως τώρα το παιδί τους, αφού σχεδόν όλοι διαπιστώνουν πως οι βαθμοί των μαθητών έχουν βελτιωθεί σχεδόν σε όλα τα μαθήματα, έστω κι αν σε κάποιες περιπτώσεις η βελτίωση αυτή είναι μικρή. Παρά ταύτα, μικρό ποσοστό των ερωτώμενων δεν έχει δει κάποια βελτίωση αλλά σχετική σταθερότητα. Οι λόγοι που έχουν οδηγήσει σε αυτό το αποτέλεσμα κατά τους γονείς είναι αρκετοί, αλλά στην ουσία πρόκειται για έναν συνδυασμό αιτιών, όπως η μεγαλύτερη τριβή με το αντικείμενο των μαθημάτων, το γεγονός πως δίνεται η απαιτούμενη προσοχή στα παιδιά τους, η ανεπάρκεια του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος, η παροχή σημειώσεων και ασκήσεων, και η ευκαιρία των μαθητών να λύσουν τις απορίες μέσω πολλών ερωτήσεων.

Από την άλλη πλευρά, κάποιοι γονείς δηλώνουν ότι έχουν εντοπίσει διαφορά και στη συμπεριφορά των παιδιών τους, αλλά τα ποσοστά ήταν διχασμένα μεταξύ γονέων που εντοπίζουν διαφορά προς το καλύτερο και σε ερωτώμενους που δεν έχουν δει κάποια ιδιαίτερη αλλαγή. Πιο συγκεκριμένα, οι πρώτοι διατείνονται ότι τα παιδιά τους εμφανίζονται πιο συγκεντρωμένα στο στόχο τους και στα μαθήματα ενώ οι δεύτεροι ότι τα παιδιά τους συμπεριφέρονται το ίδιο όπως και πριν την έναρξη των φροντιστηριακών μαθημάτων.

- **Απαιτήσεις γονέων**

Οι απαιτήσεις των γονέων για βελτίωση της επίδοσης των παιδιών τους μετά από τα φροντιστηριακά μαθήματα διαπιστώθηκε ότι σχετίζονται με την επιλογή φροντιστηρίου, καθώς αναφέρθηκε πως η επιλογή του φροντιστηρίου γίνεται για να υπάρξει μεγαλύτερη πρόοδος στη μάθηση των παιδιών. Κατά συνέπεια, οι γονείς ως χρηματοδότες αυτής της διαδικασίας έχουν την απαίτηση να βλέπουν ορατά αποτελέσματα στη συμπεριφορά και τους βαθμούς των παιδιών τους. Ακόμα, οι ίδιοι αξιολογούν τις απαιτήσεις τους, σε συνολικό επίπεδο, ως αρκετά υψηλές, αλλά ακόμα κι όταν εμφανίζονται μετριοπαθείς, αυτό οφείλεται στο ότι είτε δεν αναμένουν θεαματικές αλλαγές ή γνωρίζουν ότι η αποτελεσματικότητα του φροντιστηρίου είναι συνισταμένη διαφόρων παραγόντων, όπως π.χ. η συμμετοχή και η προσπάθεια του ίδιου του μαθητή ή μαθήτριας, όπως δηλαδή χαρακτηριστικά αναφέρει ένας

ερωτώμενος: *‘...πιστεύω πως η μεγαλύτερη προσπάθεια θα πρέπει να καταβληθεί από το παιδί μου και οι υπηρεσίες του φροντιστηρίου να έρθουν υποστηρικτικά....’*.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο Συζήτηση

4.1. Συμπεράσματα

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται κατά πλειοψηφία από άνδρες, ενώ οι μισοί συμμετέχοντες είναι απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και δημόσιοι υπάλληλοι. Το γεγονός αυτό συμφωνεί με τα ως τώρα θεωρητικά δεδομένα, τα οποία παρουσιάστηκαν στη βιβλιογραφική ανασκόπηση της παρούσας διατριβής, ότι δηλαδή γονείς απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης υποστηρίζουν με κάθε δυνατό τρόπο την εκπαίδευση των παιδιών τους έτσι ώστε να καταφέρουν κι αυτά να εισαχθούν σε σχολές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΟΕΦΕ, 2015β). Το ίδιο ισχύει και για τους δημόσιους και ιδιωτικούς υπαλλήλους, που όπως είδαμε (Γουβιάς, 2010) τείνουν να επιλέγουν την υποστήριξη της εκπαίδευσης των παιδιών τους μέσω φροντιστηρίων (βλ. και Σιάνου-Κυργίου, 2006; Sianou-Kyrgiou, 2010; Sianou-Kyrgiou & Tsaplakides, 2009; Tsikalaki & Kladi-Kokkinou, 2016). Οι Ψαχαρόπουλος και Καζαμιάς (1985) τόνισαν επίσης αυτό το γεγονός, με τη διαπίστωση ότι υπάρχει σύνδεση του επαγγέλματος του γονέα και του εκπαιδευτικού του υποβάθρου με τη δυνατότητα του μαθητή να εισαχθεί στην ανώτατη εκπαίδευση. Επιβεβαιώνεται, λοιπόν, το γεγονός ότι το οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας είναι καθοριστικά στην επιτυχία των παιδιών (Παπακωνσταντίνου, 2017).

Όπως συζητήθηκε ήδη εκτενώς και στην εισαγωγή, η επίδραση της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα έχει επιφέρει δραστικές αλλαγές στο φροντιστηριακό κλάδο, καθώς οι γονείς αναζητούν ποιοτική αλλά και οικονομική μόρφωση για τα παιδιά τους και τα φροντιστήρια, χτυπημένα από το πλήγμα της κρίσης, προβαίνουν σε οικονομικά πακέτα που προσελκύουν όσο το δυνατόν περισσότερο τους γονείς. Είναι χαρακτηριστική η επισήμανση ενός γονέα: *‘.... Η οικονομική κρίση έχει επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό τον οικογενειακό προϋπολογισμό επομένως πρώτα ρωτάς για την τιμή και ακολούθως για όλα τα άλλα’*. Σε αυτό το πλαίσιο, σημαντική είναι και η διαπίστωση που εκτέθηκε προηγουμένως, ότι δηλαδή τα φροντιστήρια συνεχίζουν να έχουν ζήτηση για την εξωσχολική υποστήριξη των μαθητών παρά την κρίση, γεγονός που

επιβεβαιώνεται και από τα ερευνητικά δεδομένα. Οι γονείς ανέφεραν την τιμή για τη φοίτηση, αλλά και τα συσχετιζόμενα κριτήρια του τρόπου πληρωμής και της σχέσης ποιότητας-τιμής, ως καταλυτικά κριτήρια για την επιλογή του φροντιστηρίου. Αυτό το γεγονός υποδεικνύει ότι το φροντιστήριο σα θεσμός έχει εδραιωθεί στη συνείδηση του Έλληνα γονέα και καταναλωτή ως απαραίτητη ανάγκη της οικογένειας, αφού η μόρφωση στην Ελλάδα είναι το ζητούμενο της ανατροφής και στόχος για γονείς και παιδιά. Φαίνεται, λοιπόν να επιβεβαιώνεται το εύρημα της διαχρονικής έρευνας του Παπακωνσταντίνου (2017) ότι η εισοδηματική ζήτηση για ιδιωτική ενισχυτική εκπαίδευση παρουσιάζεται ως είδος πρώτης ανάγκης και όχι στα αγαθά πολυτελείας και ότι αυτή η ανελαστικότητα στην επιλογή αυτών των υπηρεσιών πιθανόν σχετίζεται με την κοινωνική "προσήλωση" στην εκπαίδευση ως μέσο κοινωνικής καταξίωσης/ ανέλιξης. Θα μπορούσε να ειπωθεί λοιπόν ότι η μεγάλη σημασία που προσδίδει η ελληνική οικογένεια στη μόρφωση, στην υψηλή βαθμολογία και στον πανεπιστημιακό τίτλο, ιδιαίτερα σε σύγκριση με άλλες χώρες τις Ευρώπης, παίρνει τη μορφή «μορφωσιολατρίας» και επιβεβαιώνονται κατά συνέπεια και οι κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση (Τσουκαλάς, 1977).

Ακόμα, ενδιαφέρον αποτέλεσμα είναι και το ότι οι γονείς δηλώνουν ότι επηρεάζονται στην απόφαση επιλογής του κατάλληλου φροντιστηρίου και από παράγοντες όπως το διαφημιστικό υλικό και η ιστοσελίδα του φροντιστηρίου, ερευνητικό συμπέρασμα που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί από μεταγενέστερες μελέτες που να διερευνούν τη σπουδαιότητα των διαφόρων μορφών μάρκετινγκ στην επιτυχία των φροντιστηριακών οργανισμών στην Ελλάδα. Χαρακτηριστικές σε αυτό το σημείο είναι οι απόψεις δύο γονέων, οι οποίοι αναφέρουν: *‘... εκτός από την τιμή, επηρεάστηκα αρκετά από την επαγγελματική προσέγγιση του φροντιστηρίου απέναντι μου, καθώς προσπάθησαν να ανταποκριθούν στις δικές μου απαιτήσεις και ανάγκες για να με κερδίσουν σαν πελάτη....»* και *‘...το διαφημιστικό υλικό ήταν η πρώτη επαφή μου με το φροντιστήριο και ομολογώ πως με επηρέασε θετικά ώστε να έρθω να συναντήσω τον διευθυντή από κοντά...’*, δηλώσεις που υπογραμμίζουν πως τα φροντιστήρια εκτός από οργανισμοί που λειτουργούν στον ομολογουμένως σημαντικό χώρο της εκπαίδευσης, δεν παύουν να είναι επιχειρήσεις με σκοπό τους την προσέγγιση πελατών και ως τέτοιες πρέπει να έχουν προσεκτικά σχεδιασμένες πολιτικές διαφήμισης και αντιμετώπισης των γονέων και μαθητών. Επιπλέον, φαίνεται ότι η προσέγγιση του φροντιστηρίου απέναντι στους γονείς σε μία προσωπική επαφή, η σύσταση από άλλους γονείς και τέλος, η γνώμη του ίδιου του παιδιού είναι παράγοντες βαρύνουσας σημασίας που κρίνουν την

τελική απόφαση για εγγραφή του παιδιού μιας οικογένειας σε κάποιο φροντιστήριο. Αυτό το συμπέρασμα συμφωνεί με παλαιότερα ερευνητικά δεδομένα που παρουσιάστηκαν στην Εισαγωγή (Metron Analysis, 2008), σύμφωνα με τα οποία η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ υπαλλήλων του φροντιστηρίου και γονέων και οι δυναμικές που αναπτύσσονται στην οικογένεια επηρεάζουν τη λήψη αποφάσεων, όπως η επιλογή μεταξύ φροντιστηρίου ή ιδιαίτερων μαθημάτων, η επιλογή του κατάλληλου φροντιστηρίου, η ικανοποίηση από το φροντιστήριο κτλ.

Αναφορικά με το επίπεδο ικανοποίησης των γονέων από τα φροντιστηριακά μαθήματα, η εικόνα συνολικής ικανοποίησης έρχεται σε αντιστοιχία με τα αυξημένα ποσοστά προτίμησης των φροντιστηριακών μαθημάτων που παρουσιάζονται στην Ελλάδα σήμερα και είναι σύστοιχη με τα αποτελέσματα της έρευνας από τη Metron Analysis (2008). Συγκεκριμένα, όπως έχει ήδη παρουσιαστεί, παράγοντες όπως η ποιότητα της εξυπηρέτησης, το επίπεδο των καθηγητών, οι μέθοδοι διδασκαλίας, η ετοιμότητα και η ενημέρωση του φροντιστηρίου, οι χώροι του φροντιστηρίου, η διαθεσιμότητα υλικού και πληροφοριών, η ασφάλεια που αποπνέει το φροντιστήριο και η δυνατότητα διευκόλυνσης πληρωμών είναι μεταξύ των παραγόντων που επηρεάζουν έντονα τους γονείς και για επιλογή αλλά και για την παραμονή σε κάποιο φροντιστήριο. Ήδη έχει αναφερθεί πως θεωρείται ότι οι καθηγητές των φροντιστηρίων είναι πιο κοντά στο αντικείμενο, καταρτίζονται συνεχώς, έχουν μεγαλύτερη θέληση και πάθος με την εργασία τους και αυτό είναι ορατό και στους μαθητές τους αλλά, όπως φάνηκε και στην παρούσα έρευνα, και στους γονείς.

Οι μέθοδοι διδασκαλίας είναι ένα ακόμα κριτήριο που επηρεάζει το ποσοστό ικανοποίησης των γονέων κι είναι σημείο που παρατηρείται διαφορά μεταξύ φροντιστηρίου και τυπικής σχολικής τάξης, όπως έχει φανεί και από σύγχρονες έρευνες αυτού του πεδίου (Metron Analysis, 2008). Σήμερα, λόγω των διαρκώς αυξανόμενων τεχνολογικών εξελίξεων, εμφανίζεται ως πολύ σημαντική η ανάγκη δημιουργίας ευέλικτων διδακτικών μεθόδων, ώστε να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να προσεγγίσουν όλο το μείγμα του μαθητικού πληθυσμού, όποιες και αν είναι οι ιδιαιτερότητες του. Τα φροντιστήρια υιοθετούν σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθόδους, εποπτικά μέσα, ολιγομελή τμήματα κτλ. γεγονός που επηρεάζει τους γονείς με θετικό τρόπο στην επιλογή φροντιστηρίου και δημιουργεί θετικές προσδοκίες στο κατά πόσο αυτοί οι τρόποι διδασκαλίας μπορούν να βοηθήσουν στην πρόοδο του παιδιού τους, ειδικά όταν τους συγκρίνουν με την επικρατούσα κατάσταση στο τυπικό σχολείο.

Επιπλέον, η ικανοποίηση που προέρχεται από τη δυνατότητα πληρωμής με

εκπτώσεις στην προκαταβολική εξόφληση, με δυνατότητα άτοκων δόσεων στα μέτρα του καταναλωτή και η ευελιξία στην πληρωμή, φαίνεται να συμβάλλει πολύ στην τελική έκφραση ικανοποίησης, ιδιαιτέρως υπό το πρίσμα των σημερινών δυσκολιών της μέσης ελληνικής οικογένειας, που όπως είπαμε επιμένει παρά τούτα να επιλέγει το φροντιστήριο για την ενίσχυση των παιδιών της.

Πρέπει να σημειωθεί ότι η υψηλότερη ικανοποίηση εμφανίζεται από το υψηλό επίπεδο των καθηγητών, την ετοιμότητα και την ενημέρωση του φροντιστηρίου, τον χώρο και τις εγκαταστάσεις του φροντιστηρίου και την ασφάλεια που αποπνέει, γεγονός που υποδεικνύει ότι η απαίτηση για ποιότητα συνολικά στην παροχή των υπηρεσιών, με υψηλό επίπεδο τόσο στο έμψυχο δυναμικό όσο και στις υποδομές, είναι πάγιο αίτημα των γονέων που επιλέγουν να επενδύσουν στη φροντιστηριακή εκπαίδευση. Αντιθέτως, μικρότερη ικανοποίηση εμφανίζεται από τους τρόπους πληρωμής, τις μεθόδους διδασκαλίας και τη διαθεσιμότητα υλικού και πληροφοριών, σημεία που πιθανόν οι προσδοκίες δεν καλύπτονται από τις παρεχόμενες υπηρεσίες, και που θα μπορούσε να είναι χρήσιμο στοιχείο για άμεση βελτίωση αυτών των πτυχών εκ μέρους των φροντιστηρίων.

Αναφορικά με την αποτελεσματικότητα του φροντιστηρίου και των φροντιστηριακών μαθημάτων, το σύνολο των ερωτώμενων δήλωσε πως τα φροντιστηριακά μαθήματα εμφανίζουν υψηλή αποτελεσματικότητα εξαιτίας ενός συνδυασμού αιτιών, όπως η εξοικείωση που αποκτούν οι μαθητές με το περιεχόμενο των διδασκόμενων μαθημάτων ταυτόχρονα με την εξατομικευμένη διδασκαλία και προσοχή στις ανάγκες κάθε παιδιού, σε αντιδιαστολή με την ανεπάρκεια του εκπαιδευτικού συστήματος, η παροχή στοχευμένων σημειώσεων και ασκήσεων και η επιμονή εκ μέρους των φροντιστηριακών καθηγητών να επιλύσουν όλες τις απορίες των μαθητών. Η επίδραση όλων αυτών των παραγόντων φαίνεται, σύμφωνα με τα δεδομένα της παρούσας διατριβής, ότι επιδρά θετικά εν τέλει στα παιδιά, καθώς οι μισοί γονείς εντοπίζουν βελτίωση στη συμπεριφορά των παιδιών, με επικέντρωση στο στόχο τους και στα μαθήματα, ή έστω εντοπίζεται μια κάποια σταθερότητα, αλλά όχι επιδείνωση των επιδόσεων και της συμπεριφοράς, με το άλλο 50% των γονέων να αναγνωρίζει έστω και μικρή βελτίωση στους βαθμούς και τουλάχιστον σταθερότητα στη συμπεριφορά των παιδιών τους.

Συνολικά, συνάγεται πως αν και οι απαιτήσεις των γονέων είναι αρκετά υψηλές και αφορούν κυρίως την πρόοδο των παιδιών τους, στην πλειοψηφία των περιπτώσεων τα φροντιστήρια καταφέρνουν να ικανοποιήσουν σε κάποιο βαθμό ένα μέρος από

αυτές, ενώ παρουσιάζονται σαν αρκετά αποτελεσματικά στο κομμάτι της βελτίωσης της επίδοσης στο σχολείο και τις εξετάσεις, σημείο πολύ σημαντικό καθώς είναι κεντρικό αίτημα της οικογένειας. Όπως φαίνεται, επιβεβαιώνεται το συμπέρασμα άλλων ερευνών ότι ένας σημαντικός παράγοντας της διάδοσης του θεσμού του φροντιστηρίου είναι το γεγονός ότι επιτυγχάνουν, στις περισσότερες τουλάχιστον περιπτώσεις, τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης και θέτουν με αυτόν τον τρόπο τις βάσεις για εισαγωγή των μαθητών στην ανώτατη εκπαίδευση (Μπάρδος, n.d.).

Από οικονομικής απόψεως, οι γονείς τείνουν να αποφασίζουν σε πρώτο επίπεδο με βάση την τιμή, τη σχέση-ποιότητας και τιμής αλλά και τον τρόπο πληρωμής, αλλά ταυτόχρονα φαίνεται να απαιτούν υπηρεσίες υψηλής ποιότητας για να δικαιολογείται αυτή τους η επένδυση από χειροπιαστά αποτελέσματα. Είναι ενδιαφέρουσα η τοποθέτηση ενός γονέα πως «...εφόσον έχει παρθεί η απόφαση να πάει το παιδί σε ένα φροντιστήριο, το βασικό κριτήριο θα πρέπει να είναι η ποιότητα των υπηρεσιών και το επίπεδο των καθηγητών αλλιώς δεν υπάρχει λόγος να πληρώσεις για κάτι μέτριο.....'.

Συμπερασματικά, διακρίνουμε τρεις κεντρικούς παράγοντες που οριοθετούν και κατευθύνουν τη συμπεριφορά και τις απόψεις των γονέων σχετικά με τα φροντιστήρια:

- η ουσιαστική αποτελεσματικότητά τους, που μεταφράζεται σε καλούς βαθμούς και στη συνέχεια επιτυχία στις εξετάσεις,
- τα κριτήρια που κάθε οικογένεια θέτει ως σημαντικά και προτεραιότητες της όσον αφορά το θέμα της εξωσχολικής υποστήριξης, τα οποία κινούνται από το οικονομικό κομμάτι έως και πιο πρακτικά ζητήματα, όπως η απόσταση από την κατοικία
- και οι απαιτήσεις που εκπηγάζουν από τα κριτήρια που θέτουν οι γονείς και από την επένδυση που κάνει η οικογένεια στη μόρφωση των παιδιών.

Οι τρεις αυτοί παράγοντες είναι αλληλένδετοι και αλληλοεπηρεάζονται, ενώ δεν είναι στατικοί, είναι δυνατόν να αλλάζουν ανάλογα με τις δυναμικές που δημιουργούνται στο σύστημα παιδί-οικογένεια-φροντιστήριο.

4.2. Περιορισμοί της Έρευνας Πρωτογενών Στοιχείων

Ως ο κύριος περιορισμός της παρούσας έρευνας μπορεί να θεωρηθεί το μέγεθος του δείγματος (8 ερωτώμενοι) και ο διαθέσιμος χρόνος για την διεξαγωγή της ερευνητικής διαδικασίας, γεγονός που πιθανώς θέτει εμπόδια στη γενίκευση και την αντιπροσωπευτικότητα των αποτελεσμάτων.

Ένας επιπρόσθετος περιορισμός θα μπορούσε να είναι και η απουσία εμπειρίας εκ μέρους της ερευνήτριας σε αντίστοιχου είδους συνεντεύξεις, καθώς ένας έμπειρος ερευνητής ίσως θα μπορούσε να αντλήσει περισσότερες πληροφορίες από τους ερωτώμενους και να δημιουργήσει γόνιμο έδαφος για πληρέστερη κάλυψη του θέματος.

Τέλος, περιορισμός μπορεί να θεωρηθεί και η απουσία δειγματοληπτικού πλαισίου μέσα από το οποίο θα γινόταν η επιλογή του δείγματος, καθώς έτσι δεν μπορεί να εξασφαλιστεί η πλήρης και καθολική αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος. Παρά ταύτα, η παρούσα έρευνα πρωτογενών στοιχείων προσφέρει δεδομένα σχετικά με τις απόψεις των γονέων για τα φροντιστηριακά μαθήματα που μπορούν να αξιοποιηθούν από μεταγενέστερες ερευνητικές διαδικασίες μεγαλύτερου εύρους και συντονισμού και να παραχθούν εν συνεχεία αποτελέσματα με μεγαλύτερη δυνατότητα γενίκευσης.

4.3 Επίλογος- Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Η παρούσα εργασία είχε ως κύριο στόχο να παρουσιάσει τα αποτελέσματα της έρευνας που διεξήχθη όσον αφορά τις απόψεις των γονέων για τα φροντιστηριακά μαθήματα. Όπως έγινε φανερό και από τα αποτελέσματα της έρευνας οι παράγοντες για την επιλογή του φροντιστηρίου μπορεί να είναι πολλοί και διαφορετικοί μεταξύ τους αλλά η αποτελεσματικότητά του στις πλείστες των περιπτώσεων κρίνεται ικανοποιητική και θεωρείται ότι επιφέρει τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Ταυτόχρονα, παρουσιάστηκαν μια λεπτομερής βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με τη λειτουργία των φροντιστηρίων, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το θεσμό του φροντιστηρίου στην Ελλάδα αλλά και στο εξωτερικό, τους παράγοντες που καθιστούν το φροντιστήριο μια τόσο επιτυχημένη επιχειρησιακή πράξη και πραγματικότητα στον σχολικό χώρο τα τελευταία χρόνια, αλλά και την επίδραση των οικονομικών προβλημάτων της χώρας στον τομέα της εκπαίδευσης και της παραπαιδείας και φυσικά την ερευνητική δραστηριότητα στο πεδίο της φροντιστηριακής εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Μέσα από την παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου αναδείχθηκε το γεγονός ότι ο θεσμός του φροντιστηρίου αποτελεί μια διαχρονική πραγματικότητα για την Ελλάδα ήδη από τον 19^ο αιώνα. Η λειτουργία του είναι συνεχής και αδιάλειπτη πράγμα που σημαίνει ότι πολλές γενιές ελληνικών οικογενειών το εμπιστεύτηκαν προκειμένου να υποστηρίξουν τα παιδιά τους στο σχολικό τους έργο. Παρά το γεγονός ότι τα φροντιστήρια έχουν χαρακτηριστεί πολλές φορές (και συνεχίζουν να χαρακτηρίζονται) ως παραπαιδεία, η αλήθεια είναι κατά τι διαφορετική, αφού τα τελευταία είναι ένας από

τους βασικούς φορείς κοινωνικοποίησης – πάντα σε σχέση με το σχολείο και την οικογένεια – ενώ βοηθούν όχι μόνο στην επικοινωνία αλλά και στην μεταλαμπάδευση νέων γνώσεων και ιδεών, αφού τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τη μάθηση, την έρευνα και το διαφορετικό. Μέσω των φροντιστηρίων οι μαθητές καθίστανται ικανοί να επικοινωνούν, να συνομιλούν και να συνδιαλέγονται με αποτέλεσμα να γνωρίζουν καλύτερα όχι μόνο τους άλλους και την δική τους προσωπικότητα. Και στην περίπτωση των φροντιστηρίων – πέρα από αυτή του σχολείου που θεωρείται ο βασικός φορέας – μεταδίδονται οι αναγκαίες αξίες και τα ιδανικά που θα συνοδεύσουν τους μαθητές στην ενήλικη ζωή τους. Αυτός είναι και ένας από τους λόγους άλλωστε που τα φροντιστήρια διοργανώνουν σε αρκετές περιπτώσεις βραβεύσεις, εκδηλώσεις και αθλητικές δραστηριότητες, στοιχεία που βοηθούν στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας του μαθητή.

Ένα άλλο ζήτημα που παρατηρήθηκε μέσω των αριθμητικών δεδομένων που μελετήθηκαν σε σχέση με τα φροντιστήρια είναι ότι πρόκειται για επιχειρήσεις που συμβάλλουν στην επαγγελματική αποκατάσταση πολλών χιλιάδων εργαζομένων στην ελληνική επικράτεια. Είναι γεγονός ότι η αυξημένη ανεργία δεν επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να απασχοληθούν στο δημόσιο τομέα. Έτσι, οι φροντιστηριακές μονάδες δε δίνουν απλά ευκαιρίες απασχόλησης, αλλά ευκαιρίες επαγγελματικής δραστηριότητας στο γνωστικό πεδίο των πτυχιούχων εκπαιδευτικών. Οικονομικά, υποστηρίζουν τον κρατικό μηχανισμό καταβάλλοντας τους αντίστοιχους κρατικούς και δημοτικούς φόρους, ενώ συμβάλλουν και στη ροή της οικονομίας.

Μέρος της στοχοθεσίας της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας ήταν η περιγραφή των λόγων για τους οποίους οι γονείς εμπιστεύονται τα φροντιστήρια. Σε αυτό το σημείο – παρά την φανερή προσφορά του φροντιστηρίου στον τομέα της εκπαίδευσης – είναι καλό να ειπωθεί ότι θα δημιουργούσε ενδιαφέρον μια αντίστοιχη έρευνα στην οποία θα μελετώνται τα αίτια για τα οποία οι γονείς, και κατ' επέκταση τα παιδιά, δεν εμπιστεύονται πλήρως το σχολείο. Υπάρχουν πιθανόν κάποιες διαφωνίες όσον αφορά την λειτουργία του ή το εκπαιδευτικό του προσωπικό ή ίσως το σχολείο χαρακτηρίζεται από αρκετά μειονεκτήματα ή και ελλείψεις, οι οποίες δεν επιτρέπουν τις ελληνικές οικογένειες να το εμπιστευτούν πλήρως; Αποτελέσματα μιας τέτοιας έρευνας θα ήταν θεμελιώδους σημασίας για τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Ακόμα, θα μπορούσε να διενεργηθεί μια ακόμη έρευνα που να σκιαγραφεί τις απόψεις των γονέων σχετικά με τα ιδιαίτερα μαθήματα, το έτερο μεγάλο παρακλάδι της εξωσχολικής διδακτικής στήριξης, και πώς αυτοί οι γονείς αντιμετωπίζουν το

φροντιστήριο σα φαινόμενο, ενώ ταυτόχρονα θα είχε ενδιαφέρον να φανεί ερευνητικά πόσα άτομα έχουν μεταπηδήσει από το ένα είδος στο άλλο, από το φροντιστήριο στα ιδιαίτερα μαθήματα και το αντίστροφο, και τους λόγους που οδήγησαν σε αυτή την αλλαγή.

Συμπερασματικά, τα φροντιστήρια φαίνεται να λειτουργούν σήμερα υπό τη μορφή παράλληλων σχολείων (Γκαρά, 2017), με τις οικογένειες που θέτουν ως πρώτη προτεραιότητα τη μόρφωση των παιδιών τους να αναγκάζονται καταφεύγουν σε αυτή τη μορφή εκπαιδευτικής στήριξης -μεταξύ άλλων- και έτσι να καθίσταται η εκπαίδευση στην Ελλάδα κάθε άλλο παρά δωρεάν (Παπάζογλου, 2010). Απότοκο της αντιμετώπισης των φροντιστηρίων ως είδος πρώτης ανάγκης από τις οικογένειες, οι οποίες στοχεύουν στην εκπαιδευτική και επαγγελματική καταξίωση των παιδιών τους με κάθε κόστος, είναι οι μακροοικονομικές επιπτώσεις που έχουν σοβαρό αντίκτυπο στο εκπαιδευτικό σύστημα με τη δημιουργία και εδραίωση κοινωνικών ανισοτήτων (Bray, 2007). Όμως δε μπορεί να παραβλεφθεί το γεγονός ότι τα φροντιστήρια προσφέρουν σημαντική αρωγή στους μαθητές αλλά και στο ίδιο το σχολείο μέσω της προσφοράς περισσότερων γνώσεων και τη δημιουργία νέων ικανοτήτων από το συνήθως νεανικό εκπαιδευτικό τους δυναμικό. Οι κατάλληλοι χειρισμοί εκ μέρους των ιθυνόντων και η πρόβλεψη για εξίσωση των ευκαιριών των παιδιών κάθε κοινωνικής τάξης και οικονομικών δυνατοτήτων θα μπορούσαν να κάμψουν τις κοινωνικές ανισότητες στο εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και να διαμορφώσουν πιο αποτελεσματική και σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ασκούνη, Ν. (2007). *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης, κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- 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*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ – ΓΣΕΕ.
- Bray, M. (2007). *The Shadow Education System: Private Tutoring and Its Implications for Planners* (Second edition), Paris: UNESCO.
- Bray, T. M. (2011). *The challenge of shadow education: Private tutoring and its implications for policy makers in the European Union*. European Commission.
- Γκαρά, Α. (2017). *Η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στο λόγο των εκπονητών της εκπαιδευτικής πολιτικής*. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Γκιτζίρης, Α. (2012). *Διερεύνηση των αιτιών που στέφουν τους μαθητές στα φροντιστήρια και της αποτελεσματικότητας της μαθησιακής διαδικασίας στο πλαίσιο αυτών των εκπαιδευτικών οργανισμών*. Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Collonges, G. (1994). Το φαινόμενο των ιδιαίτερων μαθημάτων στη Γαλλία. Στο Καλαβάσης Φ., Μειμάρης Μ. (επιμ.), *Θέματα Διδακτικής Μαθηματικών II* (σελ.111), Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Γουβιάς, Δ. (2002). «Εξίσωση» ή «προσαρμογή»; Διαχρονικές τάσεις πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και η αγορά εργασίας. *Επιστήμες της Αγωγής*, 2, 99-114.
- Γουβιάς, Δ. (2010). Διαχρονική εξέλιξη των ανισοτήτων πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (1993-2004): ενδείξεις για αντιστροφή των τάσεων μετά την εφαρμογή της «μεταρρύθμισης Αρσένη». *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 132(132-133), 99-146.
- De Vaous, D. (2007). *Surveys in Social Research*, 5th ed., Taylor and Francis.
- Δήμου, Γ. (1999). *Φροντιστηριακή δραστηριότητα στην Ελλάδα Εμπειρική διερεύνηση του φαινομένου*. Αθήνα: Gutenberg.

- Dierkes, J. (2008). *Single-sex education in the Japanese supplementary education industry. Paper presented at the Comparative and international educational society*. New York, NY.
- Dynot- Dynamic online tool for guidance. Σχεδιαγράμματα Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος. Ανακτήθηκε στις: 04/03/2015, από: http://www.dynot.net/index.php?option=com_content&task=view&lang=el&id=45
- esos.gr (2012). Στοιχεία Ομοσπονδίας Εκπαιδευτικών Φροντιστών Ελλάδας (Ο.Ε.Φ.Ε). Ανακτήθηκε στις 08/08/2017, από: http://halandripedia.blogspot.com/2012/03/blog-post_9489.html
- ΕΣΥΕ (2005). *Στατιστικές Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΕΣΥΕ.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2009). *Ο οδηγός σας για τη συνθήκη της Λισαβόνας*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Θάνος, Θ. (2010). *Κοινωνιολογία των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση. Η πρόσβαση των κοινωνικο-επαγγελματικών ομάδων στην ανώτατη εκπαίδευση* (Γ. Κουζέλης, Προλεγόμενα). Αθήνα: Νήσος.
- Θάνος, Θ. (2012α). Σχολικές διαιρέσεις και κοινωνικές διακρίσεις: Η πρόσβαση των κοινωνικών ομάδων στην ανώτατη εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα. *Κοινωνικές Επιστήμες*, 1(2012), 125-172.
- Θάνος, Θ. (2012β). Πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες: Τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των φοιτητών των Σχολών Επιστημών Αγωγής. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 5 (2012), 31-59.
- Θάνος, Θ. (2012γ). *Εκπαίδευση και Κοινωνική Αναπαραγωγή στη μεταπολεμική Ελλάδα(1950-2010). Ο ρόλος της Ανώτατης Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ιωάννου, Δ. (2011). *Ανάπτυξη της ελληνικής τεχνικής προδιαγραφής ΕΛΟΤ 1433-2008 για φροντιστήριο μέσης εκπαίδευσης*. Διδακτορική Διατριβή, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Jeffs, T., Smith, M. (1990). *Using Informal Education*. Buckingham: Open University Press. In Καλαβάσης Φ., Μειμάρης Μ. (eds), *Θέματα Διδακτικής Μαθηματικών II*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Καθημερινή (2015). *1,2 δισ. ευρώ για την ιδιωτική παιδεία*. Ανακτήθηκε στις 08/08/2017, από:

<http://www.kathimerini.gr/837929/article/epikairothta/ellada/12-dis-eyrw-gia-thn-idiwtikh-paideia>

- Κασιμάτη, Κ. (1991). *Έρευνα για τα κοινωνικά χαρακτηριστικά της απασχόλησης. Η επιλογή του επαγγέλματος*. Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Κασσωτάκης, Μ. & Παπαγγελή – Βουλιουρή, Δ. (2009). *Η πρόσβαση στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση Ιστορική αναδρομή, προβλήματα, προοπτικές*, Β΄ έκδοση αναθεωρημένη. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κάτσικας, Χ. (2015). *Οι μαθητές, το δημόσιο σχολείο και η φροντιστηριακή δραστηριότητα στη χώρα μας*. Ανακτήθηκε στις: 16/02/2015, από: <http://katsikas.8k.com/articles/artro4.html>
- Katsillis, J., Rubinson, R. (1990). Cultural capital, student achievement and educational reproduction: the case of Greece. *American Sociological Review*, 55(2), 270-279.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1990). Οι εξετάσεις για την τριτοβάθμια εκπαίδευση: θεωρητικές βάσεις και εκπαιδευτική πολιτική των συστημάτων επιλογής στο διεθνή χώρο και παράγοντες που προσδιορίζουν την επίδοση και την επιτυχία. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 76, 85-111.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1995α). *Εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική: Μια κοινωνιολογική ανάλυση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1995β). *Κοινωνιολογική ανάλυση της αξιολόγησης και της επίδοσης: Οι εισαγωγικές εξετάσεις*, τόμ. Ι. Αθήνα: Gutenberg.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1996). *Κοινωνιολογική ανάλυση της αξιολόγησης και της επίδοσης: Οι εισαγωγικές εξετάσεις*, τόμ. ΙΙ. Αθήνα: Gutenberg.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1999). *Εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική. Κοινωνιολογική ανάλυση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κυρίδης, Α. (1997). *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση και η πρόσβαση στο πανεπιστήμιο (1955-1985)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Lamarche, T. (2003). *De l'ecole du savoir a l'economie du savoir, terminal, technologie de l'information, culture et societe (en ligne)*. Ανακτήθηκε στις: 25-6-2016, από: http://www.terminal.sgdg.org/no_speciaux/83/intro83.html
- Ματθαίου, Δ. (2005) Το Λύκειο ως πρόδρομος του πανεπιστημίου ή οπισθόδρομος της γενικής παιδείας; Ζητήματα εκπαιδευτικής αρχιτεκτονικής σε παρατεταμένη

- εκκρεμότητα. Πρακτικά Συνεδρίου «Σύνδεση Δευτεροβάθμιας & Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης», Βόλος, 18 - 20 Μαρτίου 2005.
- Ματθαίου, Δ. (2007) Πολιτικές Πρόσβασης στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Αδικαιολόγητες βεβαιότητες και επικίνδυνες ψευδαισθήσεις. ΙΒ΄ Διεθνές Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος «Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση», Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα, 14-16 Δεκεμβρίου 2007.
- Metron analysis (2008). *Ποιοτική έρευνα για την πρόσθετη διδακτική στήριξη των μαθητών*. Ανακτήθηκε στις: 18/8/2017, από: <http://slideplayer.gr/slide/1974687/>
- Milena, Z. R., Dainora, G., & Alin, S. (2008). Qualitative research methods: a comparison between focus-groups and in-depth interview. *Annals Of The University Of Oradea, Economic Science Series*, 17(4), 1279-1283.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*, 2nd ed. California: Sage publications.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2010). *Ετυμολογικό Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπάρδος, Χ. (n.d.). *Αλήθειες που πρέπει να ειπωθούν για τα φροντιστήρια*. Ανακτήθηκε στις 06/04/2015, από: <http://www.oefe.gr>
- Μπουγελέκας, Γ. (2013). *Σχολείο, φροντιστήριο, ιδιαίτερο: μία τριγωνική σχέση ανισοτιμίας*. Ανακτήθηκε στις: 15/02/2015, από: <http://www.avgi.gr/article/1127531/sxoleio-frontistirio-idiaitero-mia-trigoniki-sxesi-anisotimias>
- Νούτσος Χ. (1979). *Προγράμματα μέσης εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος (1931-1973)*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- ΟΕΦΕ (n.d.). *Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα - χαμένες ευκαιρίες & νέες αναζητήσεις*. Ανακτήθηκε στις 20/08/2017, από: www.stoxos.edu.gr/site/gallery/File/teleytaia_nea/sistema.ppt
- ΟΕΦΕ (2015α). *Το ελληνικό φροντιστήριο*. Ανακτήθηκε στις 06/04/2015, από: www.oefe.gr/Portals/0/presskit/ekdhlwseis.../to_ellhniko_frontisthrio.ppt
- ΟΕΦΕ (2015β). Έρευνα ΣΕΦΑ. Ανακτήθηκε στις: 06/04/2015, από: http://www.oefe.gr/anakoinwseis.aspx?i_naid=4498&i_ncsid=2&rft=true
- Παναγιωτόπουλος, Ν., & Θάνος, Θ. (2008). Ο καιρός της κατανόησης ενός unfair game. Στο Ν. Παναγιωτόπουλος (Δ/νση): *Η απομάγευση του κόσμου*. Αθήνα: ΕΚΚΕ-Πολύτροπον, 37-72.

- Παπάζογλου, Β. (2010). Σκέψεις για την αναβάθμιση του Λυκείου και του συστήματος πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στο *Η αναβάθμιση του Λυκείου και τα συστήματα πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση. Οι αναγκαίες αλλαγές*. Αθήνα: ΠΟΣΔΕΠ/ΠΛΕΘΡΟΝ.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2003). *Προσφορά και ζήτηση Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμια.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2017). Οι γενικές εξετάσεις και οι κοινωνικοοικονομικές τους ορίζουσες. *Εκπαίδευση, δια βίου μάθηση, έρευνα και τεχνολογική ανάπτυξη, καινοτομία και οικονομία*, 1, 138-151.
- Παπανούτσος, Ε. (1973, Ιανουάριος 17). Τα φροντιστήρια: Ένας αποδιοπομπαίος τράγος, *τα Νέα*.
- Πεσμαζόγλου, Σ. (1987). *Εκπαίδευση και ανάπτυξη στην Ελλάδα 1948-1985: το ασύμπτωτο μιας σχέσης*, Αθήνα, Θεμέλιο.
- Πετράκος, Γ., Ψυχάρης, Ι. (2004). *Περιφερειακή Ανάπτυξη στην Αθήνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Petrella, R. (2000). *Le Monde Diplomatique*. Ανακτήθηκε στις: 26-3-2015, από: <http://www.monde-diplomatique.fr/2000/10/PETRELLA/14338.html>
- Πολυχρονάκη, Μ. (2004). Φροντιστήριο : ένας αλώβητος θεσμός υπέρβασης των συστημάτων εισαγωγής στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio4/praktikal/polyxronaki.htm> (10/09/2017).
- Psacharopoulos, G., Papas, G. (1987). The transition from school to the university under restricted entry: a Greek tracer study. *Higher Education*, 16, 481-501.
- Psacharopoulos, G., & Papakonstantinou, G. (2005). The real university cost in a “free” higher education country. *Economics of Education Review*, 24(1), 103-108.
- Σιάνου-Κυργίου, Ε. (1998). *Δημόσια εκπαίδευση, ελεύθερη αγορά και ανασυγκρότηση*. Πρακτικά Συνεδρίου Φιλοσοφία, Επιστήμες και Πολιτική. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ.Δαρδανός.
- Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2006). *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες. Η μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Ανώτατη Εκπαίδευση (1997-2004)*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Sianou-Kyrgiou, E. (2010). Stratification in higher education, choice and social inequalities in Greece. *Higher Education Quarterly*, 64 (1), 22-40.

- Sianou-Kyrgiou, E., Tsiplakides, I. (2009). Choice and social class of medical school students in Greece. *British Journal of Sociology of Education*, 30(6), 727-740.
- Σκλάβος, Δ. (2014). Οι συνέπειες της οικονομικής κρίσης στην ελληνική τυπική εκπαίδευση. Ανακτήθηκε στις 7-10-2015, από: <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/handle/10889/8296>
- Τα Νέα (1972). *Η σφαγή στα Προπύλαια*. Πρακτικά διημερίδας του Πανεπιστημίου Αιγαίου, Ρόδος 1993. Εκδόσεις: Gutenberg.
- Τσάτσος, Κ. (1975). *Πολιτική*. Ανακτήθηκε στις 8/6/2017, από: <http://users.sch.gr/symfo/sholio/diafora/kk.e.c01.pedia-politia.htm>
- 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.
- Τσίλογλου, Λ. (2005). *Τα φροντιστήρια στην Ελλάδα, η ιστορία και οι άνθρωποι*. Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος.
- Τσουκαλάς Κ. (1977). *Εξάρτηση και αναπαραγωγή: Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα, 1830-1922*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Τσουκαλάς, Κ. (1987). *Κράτος, κοινωνία, εργασία στη μεταπολεμική Ελλάδα*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Τσουκαλάς, Κ. (2006). *Εξάρτηση και αναπαραγωγή, ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830 – 1922)*. ΣΤ' Έκδοση, Αθήνα: Εκδόσεις Θεμέλιο.
- ΥΠΕΠΘ (1998). *Μετά το γυμνάσιο, τι;*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- ΥΠΕΠΘ (2000). *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Μια κατάκτηση για τη χώρα και τους πολίτες της*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- ΥΠΕΠΘ (2014). Συνέντευξη Ανδρέα Λοβέρδου. Ανακτήθηκε στις 6/4/2015, από: <http://www.minedu.gov.gr/grafeio-typoy-kai-dimosion-sxeseon-main/deltia-typoy-main/12411-05-11-14.html>
- ΥΠΕΠΘ (2015). *Το εκπαιδευτικό σύστημα*. Ανακτήθηκε στις 3/2/2015, από: <http://www.minedu.gov.gr/grafeio-typoy/298-uncategorised/299-to-ekpaideytiko-systima.html>
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Χαραλαμπίκης, Χ. (2005). Ο ρόλος του Λυκείου σήμερα. Πρακτικά Συνεδρίου «Σύνδεση Δευτεροβάθμιας & Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης», Βόλος: 18 - 20 Μαρτίου 2005.

- Χατζητέγας, Γ. (2008). *Η ανατροπή του ελληνικού μύθου*. Αθήνα: Εκδόσεις Λιβάνη.
- Χατζητέγας, Γ. (2010). *Σχολική εκπαίδευση και φροντιστήριο, «Μύθοι και πραγματικότητα»*. Ανακτήθηκε στις 10/04/2015, από: <http://www.hagitegas.gr/2010/02/scholiki-ekpaideysi-kai-frontistirio/>
- Χατζητέγας, Γ. (2015). *Διεθνές Φαινόμενο το Φροντιστήριο*. Ανακτήθηκε στις 17/02/2015, από: <http://www.hagitegas.gr/category/diethnes-fainomeno/>
- Χρυσάκης, Μ., Σαρρής, Μ., Σούλης, Σ. (2002). Ανισότητες πρόσβασης στα τμήματα ιατρικής των ελληνικών ΑΕΙ, κοινωνικές και διαπανεπιστημιακές διαφοροποιήσεις. *Κοινωνιολογία της Υγείας*, 590-597.
- Ψαχαρόπουλος, Γ., Καζαμίας, Α. (1985). *Παιδεία και ανάπτυξη στην Ελλάδα: Κοινωνική και οικονομική μελέτη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΕΚΚΕ.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Παράρτημα 1

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ.....

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το παρακάτω ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει έναν αριθμό ερωτήσεων σχετικών με τις απόψεις των γονέων για τα φροντιστηριακά μαθήματα.

Οι πληροφορίες που θα δώσετε είναι εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για την εξαγωγή ερευνητικών συμπερασμάτων. Θα θέλαμε να σε ευχαριστήσουμε εκ των προτέρων για την υπομονή και τη συνεργασία σας. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και οι απαντήσεις είναι απολύτως εμπιστευτικές. Η καταγραφή των απαντήσεων θα γίνει με τη χρήση συσκευής ήχου. Οι πληροφορίες, που θα προκύψουν, θα αναλυθούν στατιστικά, θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς και πρόσβαση σε αυτές θα έχουν η επιβλέπουσα καθηγήτρια Κα και η φοιτήτρια Κα.

- Φύλο
- Μορφωτικό επίπεδο
- Επάγγελμα

Κριτήρια επιλογής

Ερώτηση 1: Ποια τα κριτήρια επιλογής του συγκεκριμένου φροντιστηρίου?

Ερώτηση 2: Ποια από τα κριτήρια αυτά θεωρείται πως ήταν τα πιο σημαντικά στην επιλογή αυτή?

Παράγοντες που επηρέασαν την επιλογή

Ερώτηση 3: Ποιοι παράγοντες θεωρείται ότι σας επηρέασαν στην τελική σας επιλογή σας?

Ικανοποίηση

Ερώτηση 4: Είστε ικανοποιημένος/η από τις υπηρεσίες που σας προσφέρονται από το φροντιστήριο με το οποίο συνεργαζόσαστε?

Ερώτηση 5: Είστε ικανοποιημένος/η από παράγοντες όπως η ποιότητα της εξυπηρέτησης, το επίπεδο των καθηγητών, τις μεθόδους διδασκαλίας, την ετοιμότητα

και την ενημέρωση του φροντιστηρίου, τον χώρο του φροντιστηρίου, την διαθεσιμότητα υλικού και πληροφοριών, την ασφάλεια και τους τρόπους πληρωμής?

Ερώτηση 6: Από ποιους από τους παράγοντες που αναφέρθηκαν πιστεύετε πως είστε περισσότερο και από ποιους λιγότερο ικανοποιημένος/η?

Αποτελεσματικότητα

Ερώτηση 7: Θεωρείτε ότι έχει βοηθήσει έως τώρα το παιδί σας στην πρόοδο του στο σχολείο και για ποιο λόγο?

Ερώτηση 8: Έχετε εντοπίσει διαφορά στην συμπεριφορά του παιδιού?

Ερώτηση 9: Έχετε εντοπίσει διαφορά στους βαθμούς του παιδιού?

Απαιτήσεις

Ερώτηση 10: Ποιες είναι οι απαιτήσεις σας όσον αφορά την πρόοδο του παιδιού σας από την παρακολούθηση φροντιστηριακών μαθημάτων;

Ερώτηση 11 :Θα λέγατε πως είναι υψηλές, μέτριες ή χαμηλές?

ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Απομαγνητοφώνηση της διαδικασίας

Όλοι οι ερωτώμενοι απάντησαν σε όλες τις ερωτήσεις. Για την περιγραφή των απαντήσεων χρησιμοποιήθηκαν τα μικρά ονόματα των ερωτώμενων ώστε να είναι διακριτό το τί απάντησαν σε όλες τις ερωτήσεις.

Α) Ποια τα κριτήρια επιλογής του συγκεκριμένου φροντιστηρίου?

Τα κριτήρια που αναφέρθηκαν σχεδόν από όλους τους ερωτώμενους ήταν η τιμή, η σχέση τιμής και ποιότητας υπηρεσιών αλλά και η απόσταση του φροντιστηρίου από το σπίτι.

Δημήτρης Α : ‘.... Η οικονομική κρίση έχει επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό τον οικογενειακό προϋπολογισμό επομένως πρώτα ρωτάς για την τιμή και ακολούθως για όλα τα άλλα’

Παύλος : ‘ βασικό κριτήριο επιλογής ήταν η πολύ καλή τιμή που μας έκανε αλλά και η απόσταση του από το σπίτι ώστε να μην απαιτούνται έξοδα μετακίνησης του παιδιού αλλά και να μην χάνει χρόνο.....’

Νίκος : ‘...Ήταν ένας συνδυασμός κριτηρίων όπως η σχέση τιμής και ποιότητας των υπηρεσιών, αλλά και ο τρόπος πληρωμής των διδάκτρων...’

Μαρία : ‘....Η τιμή και ο τρόπος πληρωμής ξεκάθαρα...’

Δημήτρης Β : ‘.... Θεωρώ πώς εφόσον έχει παρθεί η απόφαση να πάει το παιδί σε ένα φροντιστήριο, το βασικό κριτήριο θα πρέπει να είναι η ποιότητα των υπηρεσιών και το επίπεδο των καθηγητών αλλιώς δεν υπάρχει λόγος να πληρώσεις για κάτι μέτριο.....’

Αναστασία : ‘.... Η βολική τοποθεσία και η φήμη του φροντιστηρίου για καλή ποιότητα υπηρεσιών.....’

Κωνσταντίνος : ‘....θα έλεγα πως το βασικό κριτήριο επιλογής ήταν η τιμή, εμπιστεύτηκα το παιδί μου αναφορικά με την ποιότητα και αποφάσισα με βάση την τιμή...’

Δήμητρα : ‘....με προβληματίσε πολύ η απόσταση από το σπίτι, το φροντιστήριο που είχε προτείνει το παιδί μου ήταν μακριά, και όπως κάθε γονέας ανησυχούσα για την

ασφάλεια του και το πως θα πηγαίνει μέχρι εκεί... η τελική επιλογή πάντως έγινε με βάση την απόσταση αλλά και την τιμή...'

B) Ποια από τα κριτήρια αυτά θεωρείται πως ήταν τα πιο σημαντικά στην επιλογή αυτή?

Τα σημαντικότερα κριτήρια επιλογής του φροντιστηρίου όπως αναφέρθηκαν και παραπάνω, για το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτώμενων, ήταν η τιμή, η οποία παρουσιάζεται ως ο πιο σημαντικός παράγοντας και ακολούθως, η ποιότητα των υπηρεσιών, η απόσταση από το σπίτι και τέλος ο τρόπος πληρωμής.

Δημήτρης Α : '... η τιμή...'

Παύλος : '..... η τιμή πρώτα και μετά η απόσταση.....'

Νίκος : '...η τιμή και η ποιότητα των υπηρεσιών...'

Μαρία : '...η τιμή και μετά ο τρόπος πληρωμής...'

Δημήτρης Β : '... η ποιότητα των υπηρεσιών και μόνο.....'

Αναστασία : '... η τοποθεσία και η ποιότητα των υπηρεσιών.....'

Κωνσταντίνος : '.....σημαντικότερο κριτήριο ήταν η τιμή...'

Δήμητρα : '...Η απόσταση...'

Γ) Ποιοι παράγοντες θεωρείται ότι σας επηρέασαν στην τελική σας επιλογή σας?

Το σύνολο των ερωτώμενων ανέφερε κάποιους παράγοντες. Συγκεκριμένα αναφέρθηκαν παράγοντες όπως, το διαφημιστικό υλικό, η ιστοσελίδα του φροντιστηρίου, η προσέγγιση του φροντιστηρίου απέναντι τους σε μία προσωπική επαφή, η σύσταση από άλλους γονείς και τέλος η γνώμη του ίδιου του παιδιού.

Δημήτρης Α : '... εκτός από την τιμή, επηρεάστηκα αρκετά από την επαγγελματική προσέγγιση του φροντιστηρίου απέναντι μου, καθώς προσπάθησαν να ανταποκριθούν στις δικές μου απαιτήσεις και ανάγκες για να με κερδίσουν σαν πελάτη....'

Παύλος : '..... ομολογώ πως επηρεάστηκα αρκετά από τις πληροφορίες που ήταν διαθέσιμες στην ιστοσελίδα του φροντιστηρίου αλλά και από τη γνώμη του ίδιου του παιδιού μου...'

Νίκος : '...το διαφημιστικό υλικό ήταν η πρώτη επαφή μου με το φροντιστήριο και ομολογώ πως με επηρέασε θετικά ώστε να έρθω να συναντήσω τον διευθυντή από κοντά...'

Μαρία : '...το διαφημιστικό υλικό και η θέληση του παιδιού...'

Δημήτρης Β : ‘... Η προσωπική επαφή που είχα με το φροντιστήριο αλλά και οι συστάσεις φίλων που είχαν τα παιδιά τους εκεί....’

Αναστασία : ‘... η επιλογή του παιδιού μου και ακολούθως η φήμη του φροντιστηρίου....’

Κωνσταντίνος : ‘...η ιστοσελίδα του φροντιστηρίου και το σύνολο των πληροφοριών που συνέλεξα πριν αποφασίσω...’

Δήμητρα : ‘...Η σύσταση από φίλους με επηρέασε σε μεγάλο βαθμό καθώς πρόκειται για άτομα τα οποία και εμπιστεύομαι...’

Δ) Είστε ικανοποιημένος/η από τις υπηρεσίες που σας προσφέρονται από το φροντιστήριο με το οποίο συνεργαζόσαστε?

Συνολικά εντοπίστηκε ικανοποίηση των ερωτώμενων με την ταυτόχρονη έκφραση μικρών και μεμονωμένων περιστατικών / παραπόνων. Τέτοια παράπονα ήταν η μη έκδοση απόδειξης παρά μόνο μετά την απαίτηση της, η ελλιπής ενημέρωση αναφορικά με την πορεία των παιδιών και η περιορισμένη δυνατότητα επικοινωνίας με το διδακτικό προσωπικό.

Δημήτρης Α : ‘... Μπορώ να πω πως είμαι ικανοποιημένος σε γενικά πλαίσια παρότι αν και το ζήτησα αρκετές φορές, σε κάθε πληρωμή καθυστερούν την έκδοση απόδειξης....’

Παύλος : ‘ ναι, είμαι ικανοποιημένος αλλά θα ήθελα να μαθαίνω νέα πιο συχνά.....’

Νίκος : ‘...πλήρως ικανοποιημένος...’

Μαρία : ‘...θα ήθελα ενημέρωση από τους ίδιους τους καθηγητές και όχι από το προσωπικό του φροντιστηρίου...’

Δημήτρης Β : ‘... Σε γενικές γραμμές είμαι ικανοποιημένος.....’

Αναστασία : ‘... θα ήθελα περισσότερη επικοινωνία με το διδακτικό προσωπικό, ίσως μία φορά το μήνα σε κάποια συνάντηση ώστε να ενημερώνομαι για την πορεία του παιδιού....’

Κωνσταντίνος : ‘...είμαι ικανοποιημένος αλλά υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης ειδικά σε θέματα επικοινωνίας με τους γονείς...’

Δήμητρα : ‘...είμαι ικανοποιημένη αλλά θα ήθελα λίγο μεγαλύτερη προσπάθεια αναφορικά με την ενημέρωση μας...’

E) Είστε ικανοποιημένος/η από παράγοντες όπως η ποιότητα της εξυπηρέτησης, το επίπεδο των καθηγητών, τις μεθόδους διδασκαλίας, την ετοιμότητα και την ενημέρωση του φροντιστηρίου, τον χώρο του φροντιστηρίου, την διαθεσιμότητα υλικού και πληροφοριών, την ασφάλεια και τους τρόπους πληρωμής?

Καταγράφηκε μία γενική ικανοποίηση από τους παράγοντες που αναφέρθηκαν, με πολύ μικρές αποκλίσεις σχετικά με το μέγεθος της ικανοποίησης αυτής.

Δημήτρης Α : ‘... ναι είμαι ικανοποιημένος, όλοι αυτοί οι παράγοντες είναι βασικοί....’

Παύλος : ‘..... ναι, είμαι ικανοποιημένος αλλά όπως ανέφερα θα προτιμούσα λίγο πιο συχνή επικοινωνία.....’

Νίκος : ‘...πλήρως ικανοποιημένος...’

Μαρία : ‘...το επίπεδο του προσωπικού είναι άριστο, οι μέθοδοι διδασκαλίας αναμενόμενοι αλλά αποτελεσματικοί, το φροντιστήριο ενημερώνεται για όλες τις εξελίξεις αναφορικά με το θέμα της παιδείας, ενώ ο χώρος του φροντιστηρίου είναι καθαρός και ασφαλής, οπότε θα έλεγα πως ναι είμαι ικανοποιημένη...’

Δημήτρης Β : ‘... Σε γενικές γραμμές είμαι ικανοποιημένος, ίσως υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης στις μεθόδους διδασκαλίας.....’

Αναστασία : ‘... σίγουρα μπορεί να βελτιωθεί η ποιότητα της εξυπηρέτησης....’

Κωνσταντίνος : ‘...είμαι ικανοποιημένος αλλά υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης ειδικά στην επικοινωνία με τους γονείς...’

Δήμητρα : ‘...είμαι ικανοποιημένη απόλυτα ίσως όμως θα έπρεπε να βελτιωθεί κάπως η εξυπηρέτηση των γονέων όταν θέλουν να ρωτήσουν για την πρόοδο των παιδιών τους...’

Z) Από ποιους από τους παράγοντες που αναφέρθηκαν πιστεύετε πως είστε περισσότερο και από ποιους λιγότερο ικανοποιημένος/η?

Υψηλότερη ικανοποίηση εμφανίζεται από το επίπεδο των καθηγητών, την ετοιμότητα και την ενημέρωση του φροντιστηρίου, τον χώρο του φροντιστηρίου και την ασφάλεια ενώ λιγότερη ικανοποίηση εμφανίζεται από την επικοινωνία με το φροντιστήριο, τους τρόπους πληρωμής, τις μεθόδους διδασκαλίας και τη διαθεσιμότητα υλικού και πληροφοριών.

Δημήτρης Α : ‘... περισσότερο από τους τρόπους πληρωμής και λιγότερο από την επικοινωνία με το φροντιστήριο....’

Παύλος : ‘ πλήρως ικανοποιημένος από την ετοιμότητα και την ενημέρωση του φροντιστηρίου ενώ λιγότερο από την επικοινωνία με τους γονείς ’

Νίκος : ‘ ...περισσότερο από την ποιότητα των καθηγητών και λιγότερο θα έλεγα από την εξυπηρέτηση... ’

Μαρία : ‘είμαι γενικότερα ικανοποιημένη αλλά αν έπρεπε να διαλέξω θα έλεγα περισσότερο από το επίπεδο των καθηγητών και τον χώρο του φροντιστηρίου και λιγότερο από τις μεθόδους διδασκαλίας και τη διαθεσιμότητα υλικού και πληροφοριών ... ’

Δημήτρης Β : ‘ θα έλεγα πως είμαι άκρως ικανοποιημένος από το επίπεδο των καθηγητών και την ετοιμότητα και την ενημέρωση του φροντιστηρίου ενώ βελτίωση θα μπορούσε να υπάρξει στις μεθόδους διδασκαλίας ’

Αναστασία : ‘ ... είμαι λιγότερο ικανοποιημένη από την επικοινωνία με το φροντιστήριο αλλά πολύ ικανοποιημένη από όλα τα υπόλοιπα.... ’

Κωνσταντίνος : ‘ικανοποιημένος είμαι από το σύνολο των υπηρεσιών αλλά λιγότερο ικανοποιημένος από την εξυπηρέτηση από το φροντιστήριο ... ’

Δήμητρα : ‘ το επίπεδο των καθηγητών και η ασφάλεια του χώρου είναι αρκετά υψηλά και γενικά οι υπηρεσίες που λαμβάνω αντικατοπτρίζουν την τιμή τους, λιγότερη ικανοποίηση θα έλεγα πως λαμβάνω από την επικοινωνία με το φροντιστήριο ... ’

Η) Θεωρείτε ότι έχει βοηθήσει έως τώρα το παιδί σας στην πρόοδο του στο σχολείο και για ποιο λόγο?

Το σύνολο των ερωτώμενων απάντησε θετικά δηλώνοντας πως οι λόγοι που συμβαίνει αυτό είναι αρκετοί ενώ αναφέρθηκαν λόγοι όπως, η μεγαλύτερη τριβή με το αντικείμενο των μαθημάτων, το γεγονός πως δίνεται η απαιτούμενη προσοχή στα παιδιά τους, η ανεπάρκεια του εκπαιδευτικού συστήματος, η παροχή σημειώσεων και ασκήσεων, και η ευκαιρία πολλών ερωτήσεων εκ μέρους των μαθητών.

Δημήτρης Α : ‘νομίζω πως ναι, το παιδί έχει βοηθηθεί κυρίως λόγω της μεγαλύτερης τριβής με το αντικείμενο των μαθημάτων καθώς λόγω της ανεπάρκειας του εκπαιδευτικού συστήματος δεν μπορεί τις ώρες που είναι στο σχολείο να καλύψει όλη την απαιτούμενη ύλη με τον τρόπο που πρέπει ’

Παύλος : ‘ σίγουρα η μεγαλύτερη τριβή με το αντικείμενο των μαθημάτων και η προσοχή που δίνεται στο παιδί το έχουν βοηθήσει... ’

Νίκος : ‘... γεγονός είναι πως στο φροντιστήριο δίνεται η αναγκαία προσοχή στα παιδιά τους παρέχονται σημειώσεις και ασκήσεις, αλλά και η ευκαιρία πολλών ερωτήσεων χωρίς να αναγκάζεται ο καθηγητής να διακόπτει το μάθημα...’

Μαρία : ‘...σίγουρα το έχουν βοηθήσει...’

Δημήτρης Β : ‘... θεωρώ πως το παιδί έχει λάβει μεγάλη βοήθεια καθώς το εκπαιδευτικό σύστημα είναι ανεπαρκές και δεν δίνεται η απαιτούμενη προσοχή στα παιδιά ενώ στο φροντιστήριο τα πράγματα είναι αντίθετα...’

Αναστασία : ‘... η μεγαλύτερη τριβή με το αντικείμενο των μαθημάτων, ήταν σίγουρα καθοριστικός παράγοντας για την πρόοδο του παιδιού μου...’

Κωνσταντίνος : ‘...έχω δει διαφορά στην πρόοδο του παιδιού ενώ πιστεύω πως η ευκαιρία να γίνουν πολλές ερωτήσεις εκ μέρους των μαθητών είναι αυτή που κάνει τη διαφορά καθώς μπορούν να λυθούν πολλές απορίες...’

Δήμητρα : ‘...σίγουρα έχει βοηθηθεί, για το λόγο πως το προσέχουν πολύ...’

Θ) Έχετε εντοπίσει διαφορά στην συμπεριφορά του παιδιού?

Το δείγμα είναι μοιρασμένο, με τους μισούς ερωτώμενους να αναφέρουν πως έχουν εντοπίσει διαφορά προς το καλύτερο δηλαδή τα παιδιά τους εμφανίζονται πιο συγκεντρωμένα στον στόχο τους και στα μαθήματα ενώ αντιθέτως οι άλλοι μισοί από τους ερωτώμενους δεν έχουν δει κάποια διαφορά, με τα παιδιά τους να συμπεριφέρονται το ίδιο όπως και πριν την έναρξη των φροντιστηριακών μαθημάτων.

Δημήτρης Α : ‘... βλέπω διαφορά αναφορικά με το ενδιαφέρον του για τα μαθήματα’

Παύλος : ‘..... ίσως μικρή έως μηδαμινή θα έλεγα.....’

Νίκος : ‘...δεν έχω διαπιστώσει κάποια διαφορά...’

Μαρία : ‘...υπάρχει μεγάλη διαφορά, διαπιστώνω πως το παιδί είναι πιο συγκεντρωμένο στον στόχο και στα μαθήματα ...’

Δημήτρης Β : ‘... Ναι έχω διαπιστώσει διαφορά στην συμπεριφορά του παιδιού μου και ιδιαίτερα στο ενδιαφέρον του για τα μαθήματα.....’

Αναστασία : ‘... όλα είναι όπως πριν...’

Κωνσταντίνος : ‘...δεν θα το έλεγα...’

Δήμητρα : ‘...η αλλαγή αν και μικρή δείχνει μεγαλύτερη προσήλωση στα μαθήματα, με το παιδί να έχει βάλει στόχους...’

Δ) Έχετε εντοπίσει διαφορά στους βαθμούς του παιδιού?

Σχεδόν όλοι οι ερωτώμενοι απάντησαν πως οι βαθμοί των παιδιών σχεδόν σε όλα τα μαθήματα έχουν βελτιωθεί, έστω και αν σε κάποιες περιπτώσεις η βελτίωση αυτή είναι μικρή. Παρά ταύτα, μικρό ποσοστό των ερωτώμενων δεν έχει δει κάποια βελτίωση αλλά σχετική σταθερότητα.

Δημήτρης Α : ‘... μεγάλη βελτίωση σε σχεδόν όλα τα μαθήματα....’

Παύλος : ‘..... μικρή διαφορά.....’

Νίκος : ‘...τεράστια βελτίωση, έχουν αυξηθεί σε όλα τα μαθήματα...’

Μαρία : ‘....θα έλεγα πως η βελτίωση είναι θεαματική...’

Δημήτρης Β : ‘.... όπως ανέμενα, βελτίωση υπάρχει αλλά όχι τόσο μεγάλη.....’

Αναστασία : ‘... ναι έχουν βελτιωθεί....’

Κωνσταντίνος : ‘....μικρή βελτίωση, σχεδόν ανύπαρκτη...’

Δήμητρα : ‘....αρκετά σημαντική βελτίωση...’

Κ) Ποιες είναι οι απαιτήσεις σας όσον αφορά την πρόοδο του παιδιού σας από την παρακολούθηση φροντιστηριακών μαθημάτων;

Οι απαιτήσεις των γονέων σχετικά με την πρόοδο του παιδιού τους από τα φροντιστηριακά μαθήματα διαπιστώθηκε πως σχετίζονται με την πρόοδο του παιδιού. Συγκεκριμένα, αναφέρθηκε πως η επιλογή του φροντιστηρίου γίνεται για να υπάρξει μεγαλύτερη πρόοδος στη μάθηση των παιδιών και καθώς οι γονείς είναι οι χρηματοδότες αυτής της διαδικασίας έχουν την απαίτηση να βλέπουν ορατά αποτελέσματα στην συμπεριφορά και τους βαθμούς των παιδιών τους.

Δημήτρης Α : ‘.... μεγαλύτεροι βαθμοί....’

Παύλος : ‘..... έχω την απαίτηση να βλέπω έστω κάποια βελτίωση και όχι σταθερότητα.....’

Νίκος : ‘...η δημιουργία βάσεων με σκοπό την καλύτερη απόδοση...’

Μαρία : ‘....οι βαθμοί δείχνουν βελτίωση αλλά θα ήθελα να βλέπω και ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού μου...’

Δημήτρης Β : ‘.... Βαθμοί και βελτίωση δεξιοτήτων όπως η κρητική σκέψη.....’

Αναστασία : ‘... θα ήθελα να προχωράει σταθερά και να προοδεύει....’

Κωνσταντίνος : ‘....καλύτεροι βαθμοί...’

Δήμητρα : ‘....σίγουρα απαιτώ καλύτερους βαθμούς και σε περίπτωση που δεν έρχονται αναμένω ενημέρωση για το λόγω εγκαίρως και όχι κατόπιν εορτής ώστε να μπορώ να παρέμβω...’

Δ) Θα λέγατε πως είναι υψηλές, μέτριες ή χαμηλές?

Οι απαιτήσεις των γονέων είναι σε γενικές γραμμές υψηλές για την πλειοψηφία του δείγματος.

Δημήτρης Α : ‘... υψηλές....’

Παύλος : ‘..... μέτριες, νομίζω πως ξέρω τι να περιμένω.....’

Νίκος : ‘...σίγουρα υψηλές...’

Μαρία : ‘.....υψηλές ...’

Δημήτρης Β :‘.... Θα έλεγα υψηλές καθώς διαθέτω αρκετά χρήματα για το λόγο αυτό, για να βλέπω αποτελέσματα.....’

Αναστασία : ‘... μέτριες καθώς πιστεύω πως η μεγαλύτερη προσπάθεια θα πρέπει να καταβληθεί από το παιδί μου και οι υπηρεσίες του φροντιστηρίου να έρθουν υποστηρικτικά.....’

Κωνσταντίνος : ‘...σίγουρα υψηλές, διαθέτω αρκετά μεγάλο χρηματικό ποσό για το λόγο αυτό...’

Δήμητρα : ‘.....υψηλές ...’