



ΚΕΝΤΡΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΓΕΝΙΚΗΣ ΣΥΝΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑΣ ΕΡΓΑΤΩΝ ΕΛΛΑΔΑΣ

Η ΟΡΓΑΝΩΜΕΝΗ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΛΛΑΔΑ

Διαστάσεις και επιπτώσεις
της «σκιώδους εκπαίδευσης»
στην εκπαιδευτική πολιτική



Επιμέλεια: Χρήστος Γούλας - Νίκος Φωτόπουλος

Ερευνητική & Συγγραφική Ομάδα:
Χρήστος Γούλας, Γιώτα Καραθανάση,
Δέσποινα Καρακατσάνη, Γεράσιμος Κόκκινος, Αργύρης Κυρίδης,
Παυλίνα Νικολοπούλου, Προκόπης Πανδής,
Πωλίνα Φατούρου, Νίκος Φωτόπουλος



ΚΕΝΤΡΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΓΕΝΙΚΗΣ ΣΥΝΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑΣ ΕΡΓΑΤΩΝ ΕΛΛΑΔΑΣ

Η ΟΡΓΑΝΩΜΕΝΗ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΛΛΑΔΑ

**Διαστάσεις και επιπτώσεις
της «σκιώδους εκπαίδευσης»
στην εκπαιδευτική πολιτική**

Επιμέλεια

Χρήστος Γούλας – Νίκος Φωτόπουλος

Ερευνητική & Συγγραφική Ομάδα

**Χρήστος Γούλας, Γιώτα Καραθανάση,
Δέσποινα Καρακατσάνη, Γεράσιμος Κόκκινος, Αργύρης Κυρίδης,
Παυλίνα Νικολοπούλου, Προκόπης Πανδής,
Πωλίνα Φατούρου, Νίκος Φωτόπουλος**

ISBN: 978-618-5006-48-8

Γλωσσική επιμέλεια – Διόρθωση:
Στέλλα Ζούπα

Copyright ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ
3ης Σεπτεμβρίου 36, 104 32, ΑΘΗΝΑ
Τηλ.: 210 5218700, Fax: 210 5218754
e-mail: info@kanep-gsee.gr, www.kanep-gsee.gr

Σελιδοποίηση
Μάρθα Δελτούζου - ΚΑΜΠΥΛΗ ADV.

Εκτύπωση
ΚΑΜΠΥΛΗ ADV.
Αντιγόνης 60 & Λένορμαν
Τηλ.: 210 5156820, Fax: 210 5156811
e-mail: info@kambili.gr

Περιεχόμενα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	9
-----------------------	---

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ	19
--------------------------	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 Η «σκιάδης εκπαίδευση»: Θεωρητικές και εννοιολογικές επισημάνσεις. Διεθνής εμπειρία και ελληνική πραγματικότητα	21
---	----

Χρήστος Γούλας – Νίκος Φωτόπουλος

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 Η εμφάνιση και η εξέλιξη του θεσμού των φροντιστηρίων στη νεότερη και στη σύγχρονη Ελλάδα: Θεωρητικά και ιστορικά στιγμιότυπα	33
---	----

Δέσποινα Καρακατσάνη – Παυλίνα Νικολοπούλου

2.1 Τα «φροντιστήρια» και η εκπαίδευση των Ελλήνων (17ος-19ος αιώνας)	35
2.2 Τα Φροντιστήρια στο Πανεπιστήμιο Αθηνών	35
2.3 Η πρώτη φροντιστηριακή τάξη	37
2.4 Ο Μεσοπόλεμος	40
2.4.1 «Εισιτήριοι εξετάσεις»: Η ανώτατη εκπαίδευση επεκτείνεται	42
2.4.2 Το Πανεπιστήμιο Αθηνών	43
2.4.3 Τα νομοθετήματα	46
2.4.4 Οι κατ' οίκον διδασκαλίες	51
2.4.5 Τα στρατιωτικά φροντιστήρια	52
2.4.6 Οι Ακαδημίες	53
2.5 Η δεκαετία του 1940: Η περίοδος της Κατοχής και του Εμφυλίου	56
2.6 Οι πρώτες μεταπολεμικές δεκαετίες (1950-1960)	59
2.6.1 Η δεκαετία του 1950	59
2.6.2 Η δεκαετία του 1960	65
2.6.3 Τα βιβλία	67
2.7 Η περίοδος της Δικτατορίας των Συνταγματαρχών (1967-1974)	68
2.8 Η Μεταπολίτευση	71
2.8.1 Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976	71
2.8.2 Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις την περίοδο 1981-1985	74

2.8.3 Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και τα κοινωνικά αιτήματα τις δεκαετίες του 1990 και του 2000	76
--	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 Γενικά οικονομικά στοιχεία των δαπανών για εξωσχολική εκπαίδευση στη σύγχρονη Ελλάδα: Βασικοί δείκτες και μεγέθη	81
--	-----------

Πωλίνα Φατούρου

3.1 Εισαγωγή	83
3.2 Μεθοδολογικές επισημάνσεις	84
3.3 Δαπάνες για φροντιστήρια.....	86
3.3.1 Επίδραση δημογραφικών και κοινωνικοοικονομικών παραγόντων	93
3.4 Δαπάνες για ιδιαίτερα μαθήματα.....	111
3.4.1 Επίδραση δημογραφικών και κοινωνικοοικονομικών παραγόντων	118
3.5 Συνολική ιδιωτική δαπάνη για εξωσχολική υποστήριξη	133
3.6 Βασικά συμπεράσματα	135

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ.....	139
---------------------------	------------

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 Η οργανωμένη φροντιστηριακή εκπαίδευση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Ερευνητικά ευρήματα ποσοτικής προσέγγισης	141
--	------------

Πωλίνα Φατούρου – Προκόπης Πανδής

4.1 Εισαγωγή	143
4.2 Περιγραφή του δείγματος.....	145
4.3 Ο ρόλος και η θέση των φροντιστηρίων στο εκπαιδευτικό σύστημα	153
4.3.1 Στάσεις και αντιλήψεις για τα φροντιστήρια.....	170
4.3.2 Συγκριτική αξιολόγηση φροντιστηρίων	180
4.3.3 Κίνητρα και αποφάσεις που αφορούν τη φοίτηση σε φροντιστήριο.....	187
4.3.4 Προτάσεις και προσδοκίες	194
4.3.5 Συνολικές επισημάνσεις.....	204

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 Η οργανωμένη φροντιστηριακή εκπαίδευση
στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Ερευνητικά ευρήματα
ποιοτικής προσέγγισης..... 207**

Γιώτα Καραθανάση – Γεράσιμος Κόκκινος

5.1	Εισαγωγή	209
5.2	Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας.....	211
5.3	Θετικά και αρνητικά σημεία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σήμερα.....	213
5.4	Η οργανωμένη φροντιστηριακή εκπαίδευση γενικής παιδείας στην Ελλάδα: Ανάλυση δεδομένων με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης – Ευρήματα..	220
5.4.1	Ο ρόλος της φροντιστηριακής εκπαίδευσης γενικής παιδείας όπως τον αντιλαμβάνονται οι εμπλεκόμενοι σε αυτόν	220
5.4.2	Ανάγκες, πρόσθετα οφέλη και αρνητικές επιδράσεις	226
5.4.3	Ομαδοποίηση – κατηγοριοποίηση.....	232
5.4.4	Αντιλήψεις σχετικά με τον θεσμό.....	236
5.4.5	Κριτήρια ποιότητας	239
5.4.6	Προφίλ εκπαιδευτικών και εργασιακές συνθήκες	243
5.4.7	Διαφαινόμενες προοπτικές: Δυνατά και αδύνατα σημεία, ευκαιρίες και απειλές	248
5.5	Καταληκτικά συμπεράσματα	258

ΤΡΙΤΟ ΜΕΡΟΣ 263

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 Βασικά ερευνητικά συμπεράσματα:
Μια συνθετική προσέγγιση 265**

Αργύρης Κυρίδης

6.1	Εισαγωγή	267
6.2	Η φροντιστηριακή εκπαίδευση ως εργαλείο ιδιωτικοποίησης της δημόσιας εκπαίδευσης	268
6.3	Η «εκπαιδευτική αξία» της φροντιστηριακής εκπαίδευσης.....	272
6.4	Ο «κοινωνικός ρόλος» και η συμπληρωματικότητα των φροντιστηρίων γενικής παιδείας	273
6.5	Οι ανάγκες που καλύπτουν τα φροντιστήρια γενικής παιδείας	274

6.6	Συγκριτική αξιολόγηση των φροντιστηριακών εκπαιδευτικών επιλογών	277
6.7	Το εκπαιδευτικό προσωπικό και η εργασιακή πραγματικότητα της φροντιστηριακής εκπαίδευσης.....	278
6.8	Κριτήρια ποιότητας της φροντιστηριακής εκπαίδευσης.....	280
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 Συζήτηση – Γενικά συμπεράσματα – Προεκτάσεις		283
<i>Χρήστος Γούλας – Νίκος Φωτόπουλος</i>		
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....		291
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ		299

Εισαγωγή

Η φροντιστηριακή εκπαίδευση αποτελεί ένα διαχρονικό φαινόμενο στη νεότερη και σύγχρονη Ελλάδα, το οποίο δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς. Πέρα από περιγραφικές και επιδερμικές αποτυπώσεις, δεν έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες μακράς κλίμακας –με ποσοτικές και ποιοτικές διαστάσεις–, ώστε να κατανοηθεί αλλά και να ερμηνευτεί συντεταγμένα, παρ' ότι πρόκειται για φαινόμενο που διαπερνά το σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και ολόκληρο το φάσμα της ελληνικής κοινωνίας με χαρακτηριστικά διαγενεακά, διαταξικά, γεωγραφικά, περιφερειακά κ.ά.

Είναι σαφές πως η φροντιστηριακή εκπαίδευση στην Ελλάδα συνδέεται με το φαινόμενο της «σκιώδους εκπαίδευσης», όπως αυτό αποτυπώνεται στη διεθνή βιβλιογραφία. Παρόλο που ο όρος «σκιώδης εκπαίδευση» περιλαμβάνει τις δαπάνες για φροντιστήρια και ιδιαίτερα μαθήματα, η παρούσα μελέτη –για λόγους που συνδέονται με την πρόσβαση σε επίσημα στοιχεία– εστιάζεται στις μορφές φροντιστηρίου που είναι οργανωμένες και λειτουργούν βάσει του υπάρχοντος θεσμικού πλαισίου στο πεδίο της μη τυπικής εκπαίδευσης.

Με βάση το παραπάνω σκεπτικό το Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της ΓΣΕΕ (ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ) τον Δεκέμβριο του 2024 ολοκλήρωσε ένα σημαντικό τμήμα μιας πανελλαδικής έρευνας, με ποσοτικά και ποιοτικά χαρακτηριστικά, για την οργανωμένη φροντιστηριακή εκπαίδευση, τα ευρήματα της οποίας παρουσιάζονται στο παρόν βιβλίο.

Τα ευρήματα της συγκεκριμένης ερευνητικής προσπάθειας παρέχουν σημαντικές πληροφορίες για τις στάσεις, τις αντιλήψεις αλλά και τις πρακτικές των οικογενειών αναφορικά με την εξωσχολική οργανωμένη φροντιστηριακή εκπαίδευση, ενισχύοντας τη γνώση όσον αφορά τις δαπάνες αλλά τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι οικογένειες στην Ελλάδα και αναδεικνύοντας τις τάσεις αλλά και τις εξελίξεις στο πεδίο των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Τα πορίσματα της έρευνας είναι σημαντικό να μη διαβαστούν αποσπασματικά αλλά στην ολότητά τους, ώστε να αναδειχθεί η συνέχεια ενός διαχρονικού φαινομένου, το οποίο αποκαλύπτει δομικές αδυναμίες, κοινωνικές αντιφάσεις, παθογένειες, ανορθολογισμούς αλλά και «παραδοξότητες» που συνδέονται με το ευρύτερο φάσμα των εκπαιδευτικών και των κοινωνικών ανισοτήτων στη νεοελληνική κοινωνία. Είναι επίσης σημαντικό να εξεταστούν κριτικά και αναστοχαστικά και, το κυριότερο, να συνδεθούν με την επιβεβλημένη και σθεναρή ενίσχυση:

- των πολιτικών για τη δημόσια εκπαίδευση (πόροι, ανθρώπινο δυναμικό, υποδομές, προγράμματα σπουδών, διδακτικές μεθοδολογίες, ποιότητα μαθησιακών αποτελεσμάτων, πιστοποίηση προσόντων, σύνδεση με την απασχόληση κ.ά.),
- των παρεμβάσεων υπέρ των κοινωνικά και οικονομικά ασθενέστερων ατόμων,
- των στρατηγικών άμβλυνσης των εκπαιδευτικών και των κοινωνικών ανισοτήτων.

Ειδικότερα, το παρόν βιβλίο, το οποίο αποτελεί παράγωγο συλλογικής προσπάθειας και σύνθεσης δυνάμεων, απαρτίζεται από τρία μέρη: Τα δύο πρώτα συμπληρώνουν την ερευνητική θεώρηση συνδυάζοντας θεωρητικά και εμπειρικά δεδομένα, τα οποία πλαισιώνουν επιμέρους προτάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο τρίτο επιχειρείται να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα και προεκτάσεις που αφορούν τη φροντιστηριακή εκπαίδευση στην Ελλάδα.

Το Πρώτο Μέρος περιλαμβάνει τρία κεφάλαια τα οποία εστιάζουν σε βασικά θεωρητικά, ιστορικά αλλά και οικονομικά στοιχεία.

Συγκεκριμένα, στο Κεφάλαιο 1 ο **Χρήστος Γούλας** και ο **Νίκος Φωτόπουλος** αναφέρονται σε θεωρητικές και εννοιολογικές επισημάνσεις σκιαγραφώντας αυτό που στη διεθνή βιβλιογραφία αποκαλείται «σκιάδης εκπαίδευση» (shadow education). Στην προσέγγισή τους αναλύεται το περιεχόμενο του όρου, σε μια προσπάθεια να χαρτογραφηθεί η έννοια, η οποία κατά κανόνα εστιάζει στις εξωσχολικές δαπάνες που καταβάλλουν τα νοικοκυριά για να υποστηρίξουν τη φοίτηση των παιδιών τους στο επίσημο, τυπικό σχολικό σύστημα, συμμετέχοντας ταυτόχρονα στο κόστος μιας παράλληλης, μη τυπικής εκπαίδευσης, η οποία καταφανώς εντείνει τις εκπαιδευτικές και τις κοινωνικές ανισότητες και διαμορφώνει άνισους όρους στην πρόσβαση στα μορφωτικά αγαθά. Παράλληλα, επιβάλλει άτυπα έναν σοβαρό «οικονομικό καταναγκασμό» για κάθε οικογένεια που επιχειρεί να προσφέρει στα μέλη της μορφωτικά αγαθά που θα συνεισφέρουν στην ανάπτυξη της επαγγελματικής τους κινητικότητας και θα συμβάλουν στην κοινωνική τους άνοδο και επιτυχία. Οι συγγραφείς επισημαίνουν πως το εν λόγω φαινόμενο δεν αποτελεί «ελληνικό παράδοξο» –όπως για δεκαετίες προβαλλόταν λανθασμένα–, αλλά για εντεινόμενη τάση με διεθνή χαρακτηριστικά, η οποία συνδέεται καταφανώς με μεγάλα οικονομικά μεγέθη, υψηλά ποσοστά κερδοφορίας καθώς και με εκπαιδευτικές βιομηχανίες που ασκούν ισχυρή επίδραση στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Στο Κεφάλαιο 2 η **Δέσποινα Καρακατσάνη** και η **Παυλίνα Νικολοπούλου** σκιαγραφούν ευσύνοπτα και περιεκτικά την πορεία της φροντιστηριακής εκπαίδευσης στη νεοελληνική κοινωνία. Όπως προαναφέρθηκε, πρόκειται για φαινόμενο που ουσιαστικά συνυφάνεται με την ιστορία του εκπαιδευτικού μας συστήματος στον νεοελληνικό χώρο, αφού καθιερώθηκε ως ένα παράλληλος πυλώνας εξωσχολικής υποστήριξης, με βαθιές

ρίζες στη νοοτροπία αλλά και την κουλτούρα της ελληνικής οικογένειας. Ειδικότερα, οι συγγραφείς εκκινούν την ιστορική τους αφήγηση από την περίοδο του 17ου αιώνα και καταλήγουν στην εποχή της κρίσης των μνημονίων στην Ελλάδα, στις αρχές του 21ου αιώνα, σε μια προσπάθεια να καταδείξουν τις μορφές, τις παραλλαγές αλλά και τις «μεταλλάξεις» του φαινομένου της εξωσχολικής υποστήριξης, επεκτεινόμενες σε ένα ιστορικό εύρος κατά το οποίο η συγκρότηση του εκπαιδευτικού συστήματος πραγματοποιήθηκε εν μέσω νεφών και εξόχως δυσμενών όρων. Σύμφωνα με τις συγγραφείς, η προσπάθεια για απόκτηση εκπαίδευσης όλο αυτό το διάστημα συνδέθηκε με την εξέλιξη της φυσιογνωμίας της ελληνικής κοινωνίας, αλλά και την αγωνία και τις επιδιώξεις κάθε οικογένειας να διαμορφώσει τους όρους μιας καλύτερης ζωής για τις επόμενες γενιές.

Στο Κεφάλαιο 3 η **Πωλίνα Φατούρου**, με εξαιρετικά εμπεριστατωμένο τρόπο, παρουσιάζει βασικά μεγέθη και δείκτες που αφορούν το φαινόμενο της φροντιστηριακής εκπαίδευσης στη σύγχρονη Ελλάδα, αξιοποιώντας τα στοιχεία για τις δαπάνες, όπως αυτά καταγράφονται επίσημα στις μετρήσεις της Ελληνικής Στατιστικής Υπηρεσίας (ΕΛΣΤΑΤ). Ειδικότερα, παρουσιάζει συγκριτικά στοιχεία της περιόδου 2013-2023, ενώ επικεντρώνεται στα πιο πρόσφατα διαθέσιμα, καταδεικνύοντας τη διαχρονική εξέλιξη των δαπανών ανά τύπο εκπαίδευσης, περιφέρεια, εισόδημα, επάγγελμα, αριθμό μελών οικογένειας κ.ά. Η συμβολή της είναι εξόχως ουσιαστική, καθώς επικαιροποιεί το μέγεθος του φαινομένου εστιάζοντας σε στοιχεία που είναι πρόσφατα και αναδεικνύουν τις διαστάσεις του προβλήματος. Ενδεικτικά και μόνο, η συγγραφέας αναφέρει πως το 2023 οι δαπάνες των νοικοκυριών μόνο για υπηρεσίες οργανωμένων φροντιστηρίων γενικής εκπαίδευσης (όχι για ιδιαίτερα μαθήματα) ξεπερνούν τα 600 εκατομμύρια ευρώ, τεκμηριώνοντας το μέγεθος του προβλήματος σε μια κοινωνία που λειτουργεί καταφατικά απέναντι στο συνεχές μιας τέτοιας υπέρογκης ιδιωτικής δαπάνης, δίχως να υπολογίζονται οι επίσημες δαπάνες που καταβάλλει το κράτος μέσω της φορολογίας για υπηρεσίες εκπαίδευσης.

Το Δεύτερο Μέρος αναφέρεται στα ερευνητικά και τα εμπειρικά ευρήματα τα οποία το ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ συγκέντρωσε μέσω μιας μακράς ερευνητικής προσπάθειας για τη χαρτογράφηση του φαινομένου. Ειδικότερα, το ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ, με τη συμβολή της Metron Analysis, ολοκλήρωσε τον Δεκέμβριο του 2024 μια πανελλαδικής εμβέλειας έρευνα με ποσοτικά και ποιοτικά χαρακτηριστικά για την οργανωμένη φροντιστηριακή εκπαίδευση. Η έρευνα έγινε σε εκπαιδευτικούς-ιδιοκτήτες¹ φροντιστηρίων, γονείς, νέους-πρώην μαθητές φροντιστηρίων καθώς και σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται στα φροντι-

1. Στην περίπτωση αυτή, όπως και σε κάθε άλλη στον παρόντα τόμο, η χρήση του αρσενικού γραμματικού γένους γίνεται αποκλειστικά για λόγους διευκόλυνσης της ανάγνωσης και δεν υποδηλώνει διάκριση φύλου.

στήρια. Τόσο το ποσοτικό όσο και το ποιοτικό σκέλος επιχειρήθηκε να σταθμιστούν με τέτοιο τρόπο, ώστε να εκπροσωπούνται όλες οι τάσεις στο πεδίο και να επιχειρηθεί μια όσο το δυνατόν πιο ουσιαστική, πλήρης και αξιολογικά ουδέτερη προσέγγιση, με στόχο την ορθολογική ερμηνεία και ανάλυση του φαινομένου. Ενισχυτικά, στο πεδίο της ποιοτικής προσέγγισης αξίζει να επισημανθεί η διοργάνωση από το ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ μιας «κλειστής συνάντησης» εμπειρογνομόνων και εκπροσώπων φορέων με σκοπό την παρουσίαση, τη συζήτηση και την κριτική προσέγγιση των ευρημάτων της έρευνας του ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ. Η συνάντηση αυτή, με θέμα: «Οργανωμένη φροντιστηριακή εκπαίδευση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Ερευνητικά ευρήματα μιας πρώτης ποσοτικής και ποιοτικής προσέγγισης», πραγματοποιήθηκε τη Δευτέρα 24 Φεβρουαρίου 2025 με τη συμμετοχή ερευνητών και επιστημονικών συνεργατών του ΙΝΕ ΓΣΣΕ και του ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ, πανεπιστημιακών καθηγητών, εκπαιδευτικών/φροντιστών, καθώς και εκπρόσωπων κοινωνικών εταίρων (ΣΕΒ, ΓΣΕΒΕΕ, ΟΙΕΛΕ, ΔΟΕ, ΟΕΦΕ κ.ά.).

Στο Κεφάλαιο 4 παρουσιάζονται από τον **Προκόπη Πανδή** και την **Πωλίνα Φατούρου** τα ευρήματα της ποσοτικής προσέγγισης. Μεταξύ άλλων, αναδεικνύονται στάσεις και απόψεις τόσο των νέων που έχουν φοιτήσει σε φροντιστήρια γενικής παιδείας, όσο και των γονέων με παιδιά που φοιτούν ή έχουν φοιτήσει σε φροντιστήρια. Πιο συγκεκριμένα, καταγράφονται τα εξής:

Οι απόψεις των γονέων και των νέων για τον κύριο ρόλο των φροντιστηρίων σχεδόν ταυτίζονται, με έναν στους τρεις να θεωρεί πως ο βασικός ρόλος των φροντιστηρίων γενικής παιδείας στη χώρα μας είναι να καλύπτουν την αδυναμία του σχολείου να βοηθήσει τα παιδιά για τις πανελλήνιες εξετάσεις ή να διδάξει με επάρκεια τα μαθήματα γενικής παιδείας.

Ως προς τη σχέση του φροντιστηρίου με το σχολείο, τόσο οι γονείς (39%) όσο και οι νέοι (37%) αντιλαμβάνονται τα φροντιστήρια κυρίως ως εκπαίδευση συμπληρωματική προς το σχολείο, ενώ θεωρούν ότι ο ρόλος τους ενισχύεται ειδικά ως προς την είσοδο στο πανεπιστήμιο (21% των γονέων και 31% των νέων). Ωστόσο, εμφανίζεται και ένα σημαντικό ποσοστό που θεωρεί πως το φροντιστήριο υποκαθιστά το σχολείο (ένας στους πέντε γονείς και ένας στους τέσσερις νέους).

Οι γονείς (62%) και οι νέοι (55%) θεωρούν την κάλυψη των κενών του σχολείου ως την κύρια ανάγκη που καλύπτουν τα φροντιστήρια γενικής παιδείας, ενώ η εισαγωγή στο πανεπιστήμιο εμφανίζεται ως δευτερεύουσα ανάγκη και για τις δύο ομάδες, ωστόσο πιο έντονη για τους γονείς (41%) απ' ό,τι για τους νέους (32%).

Η δεύτερη κύρια ανάγκη που αναδεικνύουν οι νέοι είναι η σωστή εκπαίδευση στα μαθήματα γενικής παιδείας σε ποσοστό 37%, ενώ οι γονείς την κατατάσσουν χαμηλότερα

(33%). Επίσης, ένας στους τρεις γονείς ή νέους θεωρεί πως μια βασική ανάγκη που έρχεται να καλύψει το φροντιστήριο είναι η σωστή οργάνωση του χρόνου και της μελέτης, καθώς και η εξοικείωση με τη διαδικασία των εξετάσεων και τη διαχείριση του άγχους.

Κοινή πεποίθηση είναι ότι τα φροντιστήρια γενικής παιδείας βοηθούν ουσιαστικά τους μαθητές στην είσοδό τους σε πανεπιστήμια (74% των γονέων και 68% των νέων συμφωνεί σχεδόν έως απόλυτα με την πρόταση) και στην αντιμετώπιση της ανεργίας των εκπαιδευτικών, προσφέροντας δουλειά σε πολλούς νέους/αδιόριστους εκπαιδευτικούς (66% των γονέων και 60% των νέων συμφωνεί σχεδόν έως απόλυτα με την πρόταση). Επίσης, ένας στους δύο γονείς και νέους θεωρεί ότι τα φροντιστήρια βελτιώνουν συνεχώς τις υποδομές, τις μεθόδους διδασκαλίας αλλά και το εκπαιδευτικό προσωπικό τους. Από την άλλη, ένα σημαντικό μέρος των γονέων και των νέων είναι κριτικοί απέναντι στα φροντιστήρια. Συγκεκριμένα, το 50% των γονέων θεωρούν ότι τα φροντιστήρια επιβαρύνουν οικονομικά την οικογένεια και υπερφορτώνουν το παιδί (το αντίστοιχο ποσοστό για τους νέους είναι 43%). Σε μεγάλο ποσοστό οι γονείς (49%) και οι νέοι (45%) θεωρούν ότι τα φροντιστήρια δεν προσφέρουν ολοκληρωμένη γνώση, παρά μόνο δίνουν έμφαση στις πανελλήνιες εξετάσεις, ενώ παράλληλα ενισχύουν την αδιαφορία του παιδιού για το σχολείο (40% των γονέων και 41% των νέων). Ως προς το εάν τα φροντιστήρια αποτελούν προσιτή υπηρεσία για τα χαμηλά και μεσαία στρώματα, οι γονείς εμφανίζονται διχασμένοι με το 29% να διαφωνεί σχεδόν έως απόλυτα με τη συγκεκριμένη πρόταση και το 36% να συμφωνεί.

Πιο αναλυτικά, από τη σύγκριση των φροντιστηρίων με τα ιδιαίτερα μαθήματα, τα πρώτα εμφανίζονται να πλεονεκτούν ως προς το κόστος (45% των γονέων και 36% των νέων), ενώ ένας στους τρεις γονείς και νέους αναγνωρίζει πως τα φροντιστήρια προσφέρουν μια πιο αντικειμενική εικόνα των δυνατοτήτων κάθε παιδιού. Σημαντικό συγκριτικό πλεονέκτημα για τους νέους είναι και η κοινωνικοποίηση (32%). Αντίστροφα, τα ιδιαίτερα κρίνονται κατάλληλα για όσους αναζητούν προσωποποιημένη (44% των γονέων και 41% των νέων) αλλά και πιο αποτελεσματική εκπαίδευση (34% και 38% αντίστοιχα). Οι γονείς, επίσης, θεωρούν σημαντικό πλεονέκτημα την αποφυγή μετακινήσεων (36%) και οι νέοι την ευελιξία του προγράμματος (35%) σε σύγκριση με τα φροντιστήρια. Τέλος, ένας στους τρεις περίπου γονείς (33%) και νέους (37%) θεωρεί ότι τα ιδιαίτερα μαθήματα είναι πιο κατάλληλα για συγκεκριμένες κατηγορίες μαθητών (εσωστρεφείς, με μαθησιακές δυσκολίες ή δυνατοί μαθητές).

Εν κατακλείδι, επτά στους δέκα νέοι ή γονείς μαθητών που έχουν φοιτήσει σε φροντιστήρια γενικής παιδείας δηλώνουν πως έμειναν αρκετά έως και πάρα πολύ ικανοποιημένοι από την παρακολούθηση μαθημάτων σε αυτά.

Το Κεφάλαιο 5 έχει γραφτεί από τη **Γιώτα Καραθανάση** και τον **Γεράσιμο Κόκκινο** και αφορά την ποιοτική προσέγγιση της έρευνας, η οποία εστιάζει σε μια συνδυαστική-συνθετική προσέγγιση απόψεων εκπαιδευτικών που εργάζονται στα φροντιστήρια γενικής παιδείας αλλά και σε θεωρήσεις που σχετίζονται με το πώς εμπειρογνώμονες αλλά και εκπρόσωποι των κοινωνικών εταίρων βλέπουν το φαινόμενο της φροντιστηριακής εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, οι συγγραφείς αξιοποιούν τα ευρήματα των συνεντεύξεων αλλά και των «ομάδων εστίασης» συνθέτοντας ένα συμπυκνωμένο κείμενο κατανόησης και ερμηνείας των όσων ανέδειξαν οι καταγραφές. Ειδικότερα, η ερευνητική προσέγγιση στο πεδίο των εκπαιδευτικών εργαζομένων στα φροντιστήρια βασίστηκε σε ικανό αριθμό «συνεντεύξεων σε βάθος» (in depth interviews), προκειμένου να ενισχυθεί τόσο η ανεξαρτησία των συμμετεχόντων όσο και η ελευθερία τους να μιλήσουν ανοιχτά και ελεύθερα, δίχως δεσμεύσεις και περιορισμούς από πλευράς εργοδοσίας. Συμπερασματικά, η διερεύνηση της επαγγελματικής και της εκπαιδευτικής πραγματικότητας των εκπαιδευτικών στα φροντιστήρια γενικής παιδείας αναδεικνύει την ανάγκη για άμεσες παρεμβάσεις που θα διασφαλίσουν ένα πιο δίκαιο και βιώσιμο εργασιακό περιβάλλον γι' αυτούς. Τα ευρήματα αποκαλύπτουν ένα προφίλ εκπαιδευτικών νεότερης ηλικίας, με υψηλό επίπεδο ακαδημαϊκών προσόντων –πολλοί διαθέτουν μεταπτυχιακή εκπαίδευση–, οι οποίοι υπόκεινται σε συνεχή αξιολόγηση στον χώρο εργασίας τους. Ωστόσο, επισημαίνεται πως η πανεπιστημιακή εκπαίδευση δεν διασφαλίζει πάντα την παιδαγωγική και τη διδακτική επάρκεια, ενώ τα διάφορα επιμορφωτικά σεμινάρια συχνά λειτουργούν περισσότερο ως «βιομηχανία πιστοποιήσεων» παρά ως ουσιαστική εκπαιδευτική διαδικασία. Σε εργασιακό επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί στα φροντιστήρια αντιμετωπίζουν πολλαπλές υποχρεώσεις συγκριτικά με το δημόσιο σχολείο, έντονη πίεση για υψηλές επιδόσεις των μαθητών, χαμηλές απολαβές και εργασιακή επισφάλεια. Παρ' όλα αυτά, η δυνατότητα απόκτησης ενσήμων επισημαίνεται ως θετικό στοιχείο.

Συνολικά, η φροντιστηριακή εκπαίδευση αντιμετωπίζεται από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε αυτά ως μια προσωρινή και αναγκαστική βιοποριστική επιλογή, η οποία ωστόσο τους παρέχει πολύτιμη διδακτική εμπειρία. Παράλληλα, η απορρόφηση τους στη δημόσια εκπαίδευση αποτελεί έναν δύσκολο αλλά επιθυμητό στόχο, καθώς το δημόσιο σχολείο θεωρείται ότι προσφέρει σταθερότητα, καλύτερες απολαβές, συγκεκριμένο ωράριο και μεγαλύτερη παιδαγωγική ελευθερία. Για πολλούς, η σύγκριση αυτή δημιουργεί την αίσθηση ενός «αθέμιτου ανταγωνισμού» σε βάρος τους. Πιο συγκεκριμένα, η ποιοτική ανάλυση αποκαλύπτει την απαιτητική εργασιακή πραγματικότητα των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε φροντιστήρια γενικής παιδείας. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί καλούνται να αντεπεξέλθουν σε συνθήκες χαμηλών αποδοχών και πιεστικών απαιτήσεων, με ωράρια εξαντλητικά, που μάλιστα ξεπερνούν τις αμειβόμενες ώρες διδασκαλίας,

καθώς η προετοιμασία του μαθήματος παραμένει μη αμειβόμενη. Επιπλέον, εντοπίζονται σοβαρά ζητήματα αδήλωτης και ανασφάλιστης εργασίας, καθώς και παραβιάσεις βασικών εργασιακών δικαιωμάτων, όπως η μη καταβολή δώρων και επιδομάτων. Η κατάργηση των συλλογικών συμβάσεων και οι ελλειπείς έλεγχοι επιτρέπουν τη διατήρηση αυτών των συνθηκών, ενώ η εύκολη αντικατάσταση των εκπαιδευτικών από νεότερους συναδέλφους τους με χαμηλότερες αποδοχές εντείνει την επισφάλεια στον κλάδο.

Η ποιοτική έρευνα αναδεικνύει, επίσης, βασικούς άξονες βελτίωσης των εργασιακών συνθηκών, μεταξύ των οποίων συγκαταλέγονται στοιχεία όπως οι καλύτερες αμοιβές και η αποζημίωση της εργασίας που πραγματοποιείται εκτός της αίθουσας διδασκαλίας, η παροχή ουσιαστικής επιμόρφωσης και σεμιναρίων, το συνεχόμενο ωράριο εργασίας, η ενίσχυση της κρατικής εποπτείας, η επαναφορά των συλλογικών διαπραγματεύσεων. Συνολικά, η βελτίωση του κλάδου αναφορικά με τις εργασιακές συνθήκες απαιτεί μια τριμερή προσέγγιση, που περιλαμβάνει: το κράτος, μέσω της ενίσχυσης του θεσμικού πλαισίου και της αποτελεσματικότερης εποπτείας, τους ιδιοκτήτες των φροντιστηρίων, από τους οποίους απαιτείται μια πιο μακρόπνοη επένδυση στο ανθρώπινο δυναμικό, και τους ίδιους τους εργαζομένους, οι οποίοι μέσα από συλλογική οργάνωση θα διεκδικήσουν τη βελτίωση της θέσης τους.

Η ποιοτική ανάλυση δεν εστιάζει μόνο στις εργασιακές συνθήκες των εκπαιδευτικών στα φροντιστήρια γενικής παιδείας, αλλά και στις αντιλήψεις όλων των εμπλεκόμενων μερών (εκπαιδευτικών, γονέων, φορέων εκπροσώπησης) όσον αφορά συνολικά την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Ως προς αυτή τη διάσταση, λοιπόν, το ανθρώπινο δυναμικό αναδεικνύεται ως ο πλέον καθοριστικός παράγοντας. Κριτήρια ποιότητας όπως η μεταδοτικότητα, η παιδαγωγική επάρκεια, η ευελιξία και η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θεωρούνται απαραίτητα για μια αποτελεσματική μαθησιακή διαδικασία. Παράλληλα, η ποιότητα της εκπαίδευσης διαμορφώνεται και από άλλες παραμέτρους, όπως το εκπαιδευτικό υλικό, η οργάνωση του προγράμματος σπουδών, η χρήση σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας, τα ολιγομελή και ομοιογενή τμήματα και η διαρκής αξιολόγηση. Ωστόσο, κάθε ομάδα ενδιαφερομένων δίνει έμφαση σε διαφορετικές πτυχές της ποιότητας, ανάλογα με τη σχέση της με την εκπαιδευτική διαδικασία. Για παράδειγμα, οι γονείς αξιολογούν πρωτίστως τη σχέση κόστους-αποδοτικότητας και τη διαρκή ενημέρωση από το φροντιστήριο, οι εκπαιδευτικοί επιζητούν μια αρμονική σχέση με τη διοίκηση και τους γονείς, αλλά και βελτιωμένες εργασιακές συνθήκες, ενώ οι φορείς εκπροσώπησης υπογραμμίζουν τη σημασία της μακρόπνοης επένδυσης σε ποιοτικές εργασιακές σχέσεις θεωρώντας ότι η σταθερότητα και η υποστήριξη των εκπαιδευτικών συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η έρευνα καταδεικνύει ότι η βελτίωση των εργασιακών συνθηκών των εκπαιδευτικών και

η ενίσχυση της ποιότητας της φροντιστηριακής εκπαίδευσης είναι αλληλένδετες διαδικασίες. Η διασφάλιση θεσμικών εγγυήσεων, η συνεχής επιμόρφωση και η επένδυση στο ανθρώπινο δυναμικό αποτελούν κρίσιμες προϋποθέσεις για ένα βιώσιμο και ποιοτικό εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Στο Τρίτο Μέρος και, ειδικότερα, στο Κεφάλαιο 6 ο **Αργύρης Κυρίδης** επιχειρεί μια συνολικότερη αποτίμηση των δύο προσεγγίσεων (ποσοτική και ποιοτική) καταθέτοντας μια ουσιαστική συνθετική καταγραφή, ανάλυση και ερμηνεία. Ειδικότερα, ο συγγραφέας συμπυκνώνει τα συμπεράσματα με τρόπο κριτικό και αναστοχαστικό, θίγει ευθέως το ζήτημα της ιδιωτικοποίησης της δημόσιας εκπαίδευσης, αναδεικνύει τα ζητήματα των ανισοτήτων, αναγνωρίζει τον ρόλο των φροντιστηρίων στην καθημερινότητα των παιδιών και των μαθησιακών τους αναγκών, εστιάζει στις θεσμικές παραμέτρους που καθιστούν το φροντιστήριο απαραίτητο, επικρίνει όψεις και διαστάσεις του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ καταλήγει σε διαφαινόμενα μέτρα πολιτικής για την ενίσχυση του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος και την ορθολογικότερη λειτουργία του εκπαιδευτικού γίνεσθαι μέσω της παράλληλης λειτουργίας μορφών τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης. Μεταξύ άλλων, αναφέρεται στη θεσμική εποπτεία και στην πιστοποίηση ποιότητας, στην προστασία των εργαζομένων και στη διαφύλαξη των εργασιακών δικαιωμάτων στους εκπαιδευτικούς θεσμούς, στην παροχή φορολογικών και επενδυτικών κινήτρων σε γονείς και ιδιοκτήτες φροντιστηρίων αντίστοιχα, στη δημιουργία δημόσιων δομών ενισχυτικής διδασκαλίας, στην ενίσχυση του δημόσιου σχολείου.

Στο Κεφάλαιο 7 ο **Χρήστος Γούλας** και ο **Νίκος Φωτόπουλος** επιχειρούν μια ολιστική θεώρηση τόσο των ερευνητικών συμπερασμάτων όσο και των προκλήσεων και των διακυβευμάτων που σχετίζονται με τη «σκιώδη εκπαίδευση» στο σύγχρονο τοπίο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ειδικότερα, επιχειρούν μια κριτική και αναστοχαστική προσέγγιση του φαινομένου σε μια προσπάθεια να ιδωθεί ψύχραιμα, ρεαλιστικά και χωρίς ιδεοληπτικές κρίσεις το ζήτημα της οργανωμένης φροντιστηριακής εκπαίδευσης στη σύγχρονη Ελλάδα. Κι αυτό σε μια συγκυρία στην οποία οι αλλαγές, οι μεταβολές και οι μετασχηματισμοί είναι σαφές πως θα επιφέρουν όξυνση των εκπαιδευτικών και των κοινωνικών ανισοτήτων. Υπό την έννοια αυτή, αναδεικνύονται από τους συγγραφείς μια σειρά προκλήσεις και «ανοικτά» ζητήματα τα οποία απαιτούν εγρήγορση, ορθολογικές επιλογές και, το κυριότερο, πολιτικές μέριμνες για τους κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά ασθενέστερους, με στόχο την άμβλυνση των ανισοτήτων σε όλο το εκπαιδευτικό φάσμα.

Καταληκτικά, ο εν λόγω τόμος αποτελεί, κατά την ταπεινή μας άποψη, μια διακριτή

συμβολή στην κατανόηση, την ερμηνεία και την ανάλυση ενός φαινομένου το οποίο προφανώς ξεπερνά τα όρια της χώρας μας και συνδέεται όλο και περισσότερο με τάσεις και εξελίξεις στο ευρύ και διεθνές πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Είναι σαφές πως βρισκόμαστε σε μια περίοδο εξαιρετικά κρίσιμη, στην οποία συντελούνται ριζικές αλλαγές σε διάφορα πεδία, με πολλές από τις βεβαιότητες και τις σταθερές του παρελθόντος να ρευστοποιούνται καθημερινά. Αναμφίβολα, οι εποχές που διανοίγονται μπροστά μας θα σφραγίζονται από τους πολλαπλούς τεχνολογικούς και επιστημονικούς μετασχηματισμούς που ήδη συντελούνται και οι οποίοι προφανώς θα επηρεάσουν τη μάθηση, τη δυναμική των σχέσεων στο πεδίο της εκπαίδευσης αλλά και το περιεχόμενο των ιδίων των σπουδών. Οι μεταβολές αυτές θα επιδράσουν καταλυτικά σε όλο το εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, αφού παράμετροι όπως η τεχνητή νοημοσύνη, οι μηχανές που μαθαίνουν μόνες τους, το δημογραφικό και η γήρανση του πληθυσμού, η μετανάστευση, η πολυπολιτισμικότητα κ.ά. θα δημιουργήσουν νέες προκλήσεις, νέες ευκαιρίες, νέες δυνατότητες αλλά και απειλές που θα επηρεάσουν ευθέως τις οικογενειακές επιλογές αλλά και τις επαγγελματικές τροχιές των μαθητών και των μαθητριών. Σε κάθε περίπτωση, όμως, η βασική μέριμνα κάθε ευνομούμενης και συντεταγμένης πολιτείας δεν μπορεί να παρά να είναι η προστασία της ποιότητας της εκπαίδευσης, από όπου και αν αυτή παρέχεται. Πολύ περισσότερο, η προστασία των δημόσιων πολιτικών απαιτεί να ενισχυθούν οι δημόσιες δαπάνες και επενδύσεις με στόχο την ανάπτυξη και την κοινωνική συνοχή, την ευημερία και την κοινωνική δικαιοσύνη.

Οι επιμελητές της έκδοσης

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Η «σκιώδης εκπαίδευση»: Θεωρητικές και εννοιολογικές επισημάνσεις. Διεθνής εμπειρία και ελληνική πραγματικότητα

Χρήστος Γούλας – Νίκος Φωτόπουλος

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Η «σκιώδης εκπαίδευση»: Θεωρητικές και εννοιολογικές επισημάνσεις. Διεθνής εμπειρία και ελληνική πραγματικότητα *Χρήστος Γούλας – Νίκος Φωτόπουλος*

Το ζήτημα της «σκιώδους εκπαίδευσης» (shadow education) αποτελεί ένα εξαιρετικά δυσεπίλυτο και συγκρουσιακό φαινόμενο που αποτελεί αντικείμενο συζήτησης στη χώρα μας εδώ και δεκαετίες. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, δεν ενδημεί μόνο στην ελληνική κοινωνία αλλά και σε άλλες χώρες, στις οποίες η εκπαίδευση διαδραματίζει νευραλγικό αλλά και ιδιαίτερα ανταγωνιστικό ρόλο. Ενδεικτικά, αξίζει να αναφερθεί πως η σκιώδης εκπαίδευση ενδημεί σε περιοχές της νοτιοανατολικής Ασίας, της Βόρειας Αμερικής, της νότιας Ευρώπης (Ελλάδα, Ιταλία, Κύπρος, Ισπανία, Μάλτα), αλλά και –έστω και σε μικρότερο βαθμό– σε χώρες της κεντρικής και της βόρειας Ευρώπης (Aurini et al., 2013· Bukowski, 2017· Goulas et al., 2025· Bray, 2025).

Η επίκληση του όρου «σκιώδης εκπαίδευση» στη δική μας θεώρηση και εμπειρική έρευνα εστιάζει στις δαπάνες για οργανωμένα φροντιστήρια την περίοδο 2012-2023, δίχως να περιλαμβάνονται τα ιδιαίτερα μαθήματα, οι δαπάνες για ξένες γλώσσες και για άλλες για εξωσχολικές υπηρεσίες και αγαθά. Δηλαδή, παρόλο που πρόκειται για ένα εξαιρετικά ευρύ φαινόμενο, στην εν λόγω μελέτη αναφερόμαστε στην οργανωμένη φροντιστηριακή δαπάνη, η οποία, ως επιμέρους στοιχείο της σκιώδους εκπαίδευσης, αφενός δεν αποτελεί μόνο ελληνικό φαινόμενο (Zhang & Bray, 2020), αφετέρου η επίδρασή της στον νεοελληνικό χώρο παραμένει σημαντική, με διαταξικά, διαγενεακά αλλά και διαχρονικά χαρακτηριστικά. Πέρα από το σημαντικό οικονομικό κόστος με το οποίο επιφορτίζονται τα νοικοκυριά, η σκιώδης εκπαίδευση συνδέεται δομικά με μια παγιωμένη και βαθιά εντυπωμένη νοοτροπία προσφυγής στις ιδιωτικές εξωσχολικές δραστηριότητες (Bray, 2007· Goulas et al., 2025), γεγονός που δημιουργεί εντάσεις, διαξιφισμούς, συγκρούσεις, αντιδικίες, παραδοξότητες αλλά και αντιφάσεις στο εσωτερικό του εκπαιδευτικού συστήματος.

Συγκεκριμένα, ο όρος «σκιώδης εκπαίδευση» περιλαμβάνει μια σειρά από εξωσχολικές δαπάνες που καταβάλλονται για εκπαιδευτικές υπηρεσίες και αγαθά, ενώ ειδικότερα αφορά τις ιδιωτικές δαπάνες για εκπαίδευση –φανερές και αφανείς–, καταδεικνύοντας επί της ουσίας την αδυναμία των δημόσιων πολιτικών να καλύψουν με επάρκεια το σύ-

νολο των απαιτήσεων τις οποίες τα νοικοκυριά επιθυμούν σε όλο το φάσμα του εκπαιδευτικού πεδίου. Αναμφίβολα, ολοένα και περισσότερο, εκατομμύρια νοικοκυριά σε όλο τον κόσμο ξοδεύουν δισεκατομμύρια για την εξωσχολική υποστήριξη των παιδιών τους, σε μια προσπάθεια να τα εφοδιάσουν με ισχυρά μορφωτικά εργαλεία, δεξιότητες και πιστοποιημένα προσόντα, τα οποία θα τα βοηθήσουν στον ανταγωνισμό που επιβάλλουν οι αγορές εργασίας. Την ίδια στιγμή, όταν μιλάμε για σκιώδη εκπαίδευση, έρχονται στο μυαλό μας τεράστιες εκπαιδευτικές βιομηχανίες, που προσφέρουν, με όρους ελεύθερης αγοράς, υπηρεσίες εκπαίδευσης, συμβάλλοντας σθεναρά στη διεύρυνση ενός σημαντικού οικονομικού κύκλου εργασιών με υψηλά ποσοστά κερδοφορίας. Όμως, αυτή είναι η μία μόνο όψη, αφού το εν λόγω φαινόμενο συνηγορεί ευθέως στην ανάδυση σοβαρών εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων δημιουργώντας διαφορετικές ταχύτητες στο πλαίσιο της επαγγελματικής και της κοινωνικής κινητικότητας (Ball & Youdell, 2008· Entrich, 2020· Goulas et al., 2025).

Ειδικότερα, αν επιχειρήσουμε να χαρτογραφήσουμε τα βασικά στοιχεία τα οποία εμπεριέχονται στο πεδίο της σκιώδους εκπαίδευσης, καταλήγουμε στις δαπάνες για υπηρεσίες φροντιστηρίων, για ιδιαίτερα μαθήματα γενικής παιδείας, ξένων γλωσσών αλλά και ειδικών μαθημάτων, καθώς και για υπηρεσίες που αφορούν την ενίσχυση της μελέτης, τη φύλαξη ακόμα και τη δημιουργική απασχόληση. Πρόκειται ουσιαστικά για φαινόμενο που διαχέεται σε ευρύτερα πεδία της κοινωνικής ζωής και διαδίδεται ακόμα και σε χώρες οι οποίες στο παρελθόν δεν είχαν ανάλογο προηγούμενο.

Σε μια πιο διευρυμένη και διασταλτική εκδοχή θα μπορούσαμε να συμπεριλάβουμε ακόμα και δαπάνες για εξωσχολικά βοηθήματα, σχολικά είδη και εξαρτήματα, δαπάνες για ωδεία, κέντρα πληροφορικής, αθλητικές ακαδημίες, σχολές πολεμικών τεχνών κ.ά. υποδηλώνοντας όλα όσα απαιτούνται για να υποστηριχθεί το περιεχόμενο ενός διευρυμένου πεδίου μάθησης το οποίο δεν περιορίζεται μόνο στο πλαίσιο του σχολείου, αλλά περιλαμβάνει και άλλες δαπάνες, π.χ. για εκδρομές, για καλοκαιρινά μαθήματα ξένων γλωσσών στο εξωτερικό, για σχολές κολύμβησης, ιστιοπλοΐας, εκδρομές με αθλητικό, πολιτιστικό προσανατολισμό κ.λπ. Αντιλαμβανόμαστε πως ο κατάλογος των δαπανών γίνεται μακρύς και προφανώς δεν είναι καθόλου εύκολο να αντιμετωπιστεί ερευνητικά στην ολότητά του. Δεν είναι άλλωστε τυχαίο πως πολλά ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα στην προσπάθειά τους να καταστήσουν ελκυστικά τα προγράμματα που προσφέρουν και τις υπηρεσίες τους διαμορφώνουν την τιμολογιακή τους πολιτική συμπεριλαμβάνοντας μια σειρά από τέτοιες δραστηριότητες τις οποίες μέσα από «οικονομίες κλίμακας» δύνανται να τις παρέχουν συνδυαστικά, σε τιμές που εμφανίζονται συμφέρουσες, ιδίως σε οικογένειες των μικρών και των μεσαίων στρωμάτων οι οποίες παλεύουν απεγνω-

σμένα να προσφέρουν ένα ασφαλές και περιεκτικό μαθησιακό περιβάλλον στα παιδιά τους.

Σύμφωνα πάντως με τις τάσεις που καταγράφονται, η ανάπτυξη της σκιώδους εκπαίδευσης ενισχύεται από τις διαδικασίες εξετάσεων εισαγωγής στις πανεπιστημιακές σχολές, αλλά και από τη συμμετοχή των μαθητών σε διεθνείς διαγωνισμούς αξιολόγησης (π.χ. Pisa) (Byun et al., 2018), με αποτέλεσμα την όξυνση των ανισοτήτων σε ό,τι αφορά την πρόσβαση και την επιτυχία σε αυτούς. Ο μηχανισμός της σκιώδους εκπαίδευσης διαχρονικά ευδοκιμεί εκεί όπου επικρατεί η πρακτική του «κλειστού αριθμού επιτυχόντων», εντείνοντας την ανταγωνιστική σχέση μεταξύ της προσφοράς και της ζήτησης θέσεων, αφού η σχολική επιτυχία συναρτάται άμεσα με την επαγγελματική και, κατ'επέκταση, την κοινωνική κινητικότητα.

Σε κάθε περίπτωση, η ιδιωτική πρωτοβουλία απέναντι στις παρεχόμενες εκπαιδευτικές ευκαιρίες αλλά και στις απαιτήσεις που το ίδιο το κράτος θέτει εμφανίζεται να διαθέτει «συγκριτικό πλεονέκτημα», καθώς, δυστυχώς, οι υπηρεσίες που παρέχουν πολλές φορές τα δημόσια συστήματα αποδεικνύονται αδύναμες, αναποτελεσματικές και, ως εκ τούτου, σε πολλές περιπτώσεις κοινωνικά «ανυπόληπτες». Εδώ ακριβώς εντοπίζεται το κλειδί της κατανόησης και της ερμηνείας του προβλήματος της σκιώδους εκπαίδευσης, αφού, εκτός του ότι συνδέεται με τις αναδυόμενες τάσεις ιδιωτικοποίησης (Ball & Youdell, 2008), επέρχεται ως «φυσικό επακόλουθο» της ανικανότητας των δημόσιων πολιτικών εκπαίδευσης να παράσχουν αξιόπιστες εναλλακτικές διαδρομές σταδιοδρομίας και κινητικότητας. Είναι, όμως, οι δημόσιες πολιτικές και, ειδικότερα, ο ρόλος του δημόσιου σχολείου συλλήβδην αναποτελεσματικός και ανεπαρκής; Με άλλα λόγια, το δημόσιο σχολείο από μόνο του θεωρείται ανήμπορο να προσδώσει μορφωτικά αγαθά με ποιότητα και ανταγωνιστικότητα στον μελλοντικό στίβο της αγοράς εργασίας; Στο σημείο αυτό αναδύεται η ουσία της προβληματικής και εν δυνάμει της σύγκρουσης, αφού οι πολέμιοι της σκιώδους εκπαίδευσης υποστηρίζουν πως ευδοκιμεί εκεί όπου το κράτος και οι δημόσιες πολιτικές απουσιάζουν αφήνοντας χώρο στην ανάπτυξη της ιδιωτικής πρωτοβουλίας.

Ωστόσο, είναι σημαντικό να εξετάσουμε συνολικότερα το ζήτημα της ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης στο πλαίσιο μιας ευρύτερης τάσης απορρύθμισης του κοινωνικού κράτους και των κοινωνικών δαπανών που συνδέονται με τον καταστατικό πυρήνα της λειτουργίας του. Υπό αυτή την έννοια, διανύουμε μια εποχή έντονης ρευστότητας και αβεβαιότητας με εμβληματικό χαρακτηριστικό την απομείωση των κοινωνικών κατακτήσεων αλλά και των κοινωνικών παροχών που κατοχυρώθηκαν μεταπολεμικά. Κατά συνέπεια, η παροχή κοινωνικών αγαθών, όπως η υγεία, η παιδεία, η ενέργεια, οι επικοινων-

νίες, οι μεταφορές κ.ά., συνδέεται όλο και περισσότερο με την ιδιωτική πρωτοβουλία, με αποτέλεσμα τη σχετικοποίηση και εντέλει την αποδυνάμωση των δημόσιων πολιτικών. Η εν λόγω στρατηγική, η οποία καλλιεργείται συστηματικά εδώ και δεκαετίες στο πλαίσιο του διεθνούς ανταγωνισμού αγορών εργασίας και προϊόντων, κερδίζει σημαντικό έδαφος και φαίνεται να επικρατεί (Ball & Youdell, 2008· Goulas et al., 2025). Επί της ουσίας πρόκειται για γενικευμένη τάση, που αναπτύσσεται διαρκώς, αμφισβητώντας άλλοτε το κρατικό μονοπώλιο της εκπαίδευσης και άλλοτε τον ρόλο των δημόσιων πολιτικών και καταγγέλλοντας ό,τι απορρέει από αυτά ως ποιοτικά υποδεέστερο και λιγότερο αποτελεσματικό. Ταυτόχρονα, προτάσσεται ως εναλλακτική συμπληρωματική στρατηγική προς τα νοικοκυριά (Bray, 2014) η προσφυγή σε ιδιωτικές υπηρεσίες, με σκοπό καλύτερα και αποδοτικότερα αποτελέσματα.

Ειδικότερα στο πεδίο της εκπαίδευσης, και στο πλαίσιο της κυριαρχίας μιας ιδιαίτερα ανταγωνιστικής λογικής καταφανώς ηγεμονεύουσας, η σκιά της εκπαίδευσης, διά της παρουσίας της, νομιμοποιείται διαρκώς και «φυσικοποιείται» ως απαραίτητο και αναπόφευκτο εργαλείο στην εκπαιδευτική πορεία και κινητικότητα των μαθητών (Kassotakis & Verdis, 2013). Παράλληλα, το φαινόμενο αυτό εξαπλώνεται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης αλλά και σε όλους τους τύπους και τις εκδοχές της, «αποικιοποιώντας» διαρκώς όλο και περισσότερες νέες περιοχές του εκπαιδευτικού συστήματος. Στην Ελλάδα το φαινόμενο της σκιάς της εκπαίδευσης συνυφαίνεται με την εμφάνιση του φαινομένου των φροντιστηρίων ήδη από τα τέλη του 19ου αιώνα και συνεχίζεται σε όλη τη διάρκεια του 20ού αιώνα, με αποτέλεσμα τα φροντιστήρια να γνωρίζουν μεγάλη άνθηση και σήμερα να αποτελούν ένα αναπόσπαστο και αδιαμφισβήτητο παράλληλο σύστημα συμπληρωματικής εκπαίδευσης στη χώρα (Kassotakis & Verdis, 2013).

Είναι προφανές πως στη χώρα μας το πεδίο της οργανωμένης φροντιστηριακής εκπαίδευσης για τα μαθήματα της γενικής παιδείας αλλά και των ξένων γλωσσών έχει βαθιές ρίζες στη συνείδηση της ελληνικής κοινωνίας και είναι ισχυρά εντυπωμένο στις στρατηγικές και στις πρακτικές της ελληνικής οικογένειας (Kassotakis & Verdis, 2013). Επί δεκαετίες χιλιάδες εκπαιδευτικοί έχουν διδάξει και εκατομμύρια μαθητές έχουν φοιτήσει στο ελληνικό φροντιστήριο, παραδοχή που οφείλουμε να αναγνωρίσουμε και, το κυριότερο, να αξιοποιήσουμε για μια πιο ορθολογική και ψύχραιμη εκτίμηση των εξελίξεων στη σύγχρονη πραγματικότητα. Αναμφίβολα, δεν μπορούμε να κλείσουμε τα μάτια απέναντι στη συμβολή του θεσμού του οργανωμένου φροντιστηρίου στην εκπαιδευτική ιστορία της χώρας. Ακόμα και αν διαφωνεί κάποιος ιδεολογικά ή πολιτικά με τη λειτουργία των φροντιστηρίων, δεν μπορεί να αγνοήσει πως η ιστορία του θεσμού συνυφαίνεται με την πορεία του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος. Παράλληλα, το αν ο κύκλος εργασιών τους μειώνεται ή αυξάνεται δεν σχετίζεται τόσο με τη λειτουργία των φρο-

ντιστηρίων αυτή καθαυτήν όσο με την αρχιτεκτονική, τη δομή και το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και με τις επιμέρους λειτουργίες των ίδιων των σχολείων. Υπό αυτή την έννοια, οφείλουμε να επιστρέψουμε στον πυρήνα της λειτουργίας της εκπαιδευτικής πολιτικής και να αναμοχλεύουμε τα δομικά της συστατικά με τρόπο κατά τον οποίο ενδεχομένως η τάση μιας διαρκούς φροντιστηριοποίησης του εκπαιδευτικού γίνεσθαι να μην καθίσταται ψυχαναγκαστικά απαιτούμενη συνθήκη.

Παρ' όλα αυτά, η κοινωνική εμπειρία όσον αφορά τη φοίτηση στα φροντιστήρια αποτιμάται θετικά στη μεγάλη έρευνα του ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ² τόσο από τους γονείς όσο και από μαθητές οι οποίοι έχουν φοιτήσει σε αυτά. Την ίδια στιγμή, το ελληνικό κράτος εισπράττει από ασφαλιστικές εισφορές και φορολογία εισοδημάτων, ενώ τα φροντιστήρια απομειώνουν την ανεργία των εκπαιδευτικών, αφού το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα εμφανίζει αργούς ρυθμούς απορρόφησής τους. Ταυτόχρονα, λόγω του σημαντικού ρόλου τον οποίο η διαδραματίζει οργανωμένη φροντιστηριακή εκπαίδευση, παρά τα σημαντικά προβλήματα που παρουσιάζονται στις εργασιακές σχέσεις, στις συνθήκες εργασίας και στις απολαβές των εργαζόμενων εκπαιδευτικών, πυκνώνουν όλο και περισσότερο τα αιτήματα μιας ακόμα πιο ενισχυμένης θεσμικής αναγνώρισης του ρόλου τους στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της αναγνώρισης της εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας σε αυτά και της αξιοποίησής της σε άλλες μορφές ή βαθμίδες εκπαίδευσης. Άλλωστε, δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις σε άλλες χώρες όπου η φοίτηση σε οργανωμένα φροντιστήρια αναγνωρίζεται ως επίσημη οικογενειακή δαπάνη και συνοδεύεται από σημαντικές ελαφρύνσεις στη φορολογία του οικογενειακού εισοδήματος.

Αδιαμφισβήτητα, τα ζητήματα αυτά σε πολλές περιπτώσεις προκαλούν αντιδράσεις και ενστάσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών συνδικάτων και των παραδοσιακών ενώσεων, χωρίς όμως αυτό να επηρεάζει τη δυναμική του θεσμού του φροντιστηρίου. Ωστόσο, όπως γίνεται αντιληπτό και ήδη επισημάνθηκε, ο όρος «σκιώδης εκπαίδευση» δεν περιορίζεται μόνο στην οργανωμένη φροντιστηριακή εκπαίδευση. Ένα σημαντικό τμήμα των εξωσχολικών δαπανών για εκπαίδευση συνδέεται με τα ιδιαίτερα μαθήματα, τη «μαύρη εργασία» αλλά και την «άτυπη οικονομία» που σχετίζεται με τα ιδιαίτερα μαθήματα, τα οποία παρέχονται χωρίς έλεγχο και χωρίς ασφαλιστικές δικλείδες ποιότητας και αξιοπιστίας σε χιλιάδες μαθητές καθημερινά. Είναι σαφές πως αυτή η διάσταση είναι εξαιρετικά κρίσιμη, αφού συσχετίζεται με μια γενικευμένη νοοτροπία εξωσχολικής υποστήριξης των μαθητών σε ένα εξόχως ανταγωνιστικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, στο οποίο ευδοκιμούν ανισότητες αλλά και οικογενειακές στρατηγικές αντιμετώπισης των

2. Τα ποιοτικά και τα ποσοτικά χαρακτηριστικά της έρευνας παρουσιάζονται αναλυτικά στο Δεύτερο Μέρος του παρόντος τόμου.

κενών και των προβλημάτων που παρουσιάζονται στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα (Giavrimis et al., 2018).

Κατά συνέπεια, η σκιώδης εκπαίδευση εξαπλώνεται και γενικεύεται σε όλο το εκπαιδευτικό φάσμα. Ενδεικτικά να αναφέρουμε πως τα φροντιστήρια και τα ιδιαίτερα μαθήματα δεν περιορίζονται μόνο στο επίπεδο της πρόσβασης στο πανεπιστήμιο, αλλά επεκτείνονται και στο δημοτικό, στο γυμνάσιο, μέσα στο πανεπιστήμιο αλλά και σε άλλες διαδικτυακές μορφές εξωσχολικής υποστήριξης. Ένα ιδιαίτερα σύνηθες φαινόμενο είναι ο συνδυασμός πολλών και διαφορετικών μορφών εξωσχολικής υποστήριξης, που μπορεί να συνδυάζει τόσο το φροντιστήριο όσο και τα ιδιαίτερα μαθήματα ή άλλες μορφές μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης, καταδεικνύοντας πως, εκτός από τις πρόσθετες ιδιωτικές δαπάνες τις οποίες συνεπάγεται το εν λόγω φαινόμενο, συγκροτεί και μια ιδιότυπη νοοτροπία που πολλές φορές αγγίζει τα όρια του «ψυχαναγκασμού». Ενισχυτικά σε όσα αναφέρθηκαν, αξίζει να σημειωθεί ότι το φαινόμενο της σκιώδους εκπαίδευσης στην Ελλάδα έχει διερευνηθεί από κοινωνιολογική σκοπιά, με τους επιστήμονες να καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι όχι μόνο οι μέθοδοι, τα προγράμματα σπουδών και οι εξετάσεις, αλλά και η διδασκαλία και η παιδαγωγική των γραμματισμών έχουν συμβάλει στην επιδείνωσή του (Kassotakis & Verdis, 2013), χωρίς να διαφαίνεται για την ώρα τάση αντιστροφής;

Παράλληλα, οι υψηλές προσδοκίες των οικογενειών για ανοδική κινητικότητα και κοινωνική καταξίωση μέσω των σπουδών (Sianou-Kyrgiou, 2010) στρέφουν τους νέους πρωτίστως στην ακαδημαϊκή εκπαίδευση με κάθε τίμημα, αγνοώντας άλλες, εξίσου σημαντικές και ανταποδοτικές, μη ακαδημαϊκές εκπαιδευτικές επιλογές, οι οποίες θα μπορούσαν να έχουν ως επίκεντρο την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση.

Όμως, πού έγκειται η κρισιμότητα του φαινομένου; Για ποιους λόγους εξετάζεται όλο και περισσότερο σε χώρες όπως η Ιαπωνία, η Κορέα, αλλά και άλλες του Δυτικού κόσμου, μέσα από τη διερεύνηση και τη συγκριτική μελέτη αυτού που αποκαλούμε «private tutoring» (Bray, 2025); Είναι σαφές πως το φαινόμενο συμβάλλει ευθέως στην ανάδυση σοβαρών εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων, συνδέεται με διαχρονικές αδυναμίες και στρεβλώσεις στη λειτουργία των συστημάτων εκπαίδευσης και, το πιο σημαντικό, συνυφαίνεται με την εδραίωση μιας συγκεκριμένης κουλτούρας που θεωρεί συλλήβδην τους επίσημους δημόσιους θεσμούς ανεπαρκείς ως προς τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες που αυτοί καλούνται να παρέχουν. Αυτή η επισήμανση είναι εξαιρετικά κρίσιμη, καθώς αναδεικνύει τον κρίσιμο ρόλο της κουλτούρας όσον αφορά τη διαμόρφωση των στάσεων, των αντιλήψεων αλλά και των νοοτροπιών, αφού, ακόμα και αν θεσμο-

θετηθούν νομικά μέτρα ή σχετικές ρυθμίσεις, οι κοινωνικές συμπεριφορικές πρακτικές δύσκολα αλλάζουν.

Σύμφωνα με βασικές παραδοχές της κοινωνιολογικής θεωρίας σχεδόν από όλο το φάσμα της θεωρητικής παράδοσης, η εκπαίδευση και οι εκπαιδευτικοί μηχανισμοί εμφανίζονται να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην κοινωνική και την επαγγελματική κινητικότητα των υποκειμένων, καθώς αναγνωρίζεται η προσπάθεια των πολιτικών, των οικονομικών αλλά και των πολιτισμικών ελίτ να αποκτήσουν όσο το δυνατό μεγαλύτερη επιρροή στον τρόπο με τον οποίο το θεσμικό πεδίο της εκπαίδευσης λειτουργεί και κανοναρχείται. Αντιλαμβανόμαστε πως το αναπτυγμένο εκπαιδευτικό και ευρύτερα μορφωτικό κεφάλαιο αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της ανοδικής κινητικότητας αλλά και της κοινωνικής αναπαραγωγής, αφού οι διεργασίες ανακύκλωσης των ελίτ συνδέονται άρρηκτα με την κατοχή συμβολικού κεφαλαίου, το οποίο δημιουργεί δίκτυα κυριαρχίας και ανοίγει προοπτικές ανόδου. Σε αυτό το πλαίσιο, είναι ερμηνεύσιμη η τάση των οικογενειών να διαθέτουν σημαντικά ποσά και να επενδύουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους, αφού μέσω αυτής δρομολογούνται οικογενειακές, επαγγελματικές και κοινωνικές τροχιές με διαγενεακό πρόσημο.

Όπως ήδη προαναφέρθηκε, η ορθολογική προσέγγιση του φροντιστηρίου δεν μπορεί να ιδωθεί ουσιωδώς αν δεν λάβουμε σοβαρά υπόψη το ιστορικό, κοινωνικό, πολιτικό αλλά και ευρύτερα πολιτισμικό συγκείμενο. Με απλά λόγια, οφείλουμε να δούμε σε συνολικό επίπεδο, τις διεθνείς τάσεις και το επίπεδο του διεθνούς συσχετισμού δυνάμεων, ώστε να κατανοήσουμε ειδικότερα από τα μέσα της δεκαετίας του 1970 και έπειτα τον ρόλο του κοινωνικού κράτους, που διαρκώς συρρικνώνεται, με επακόλουθη συνέπεια την απίσχναση των δημόσιων αγαθών και υπηρεσιών. Αναμφίβολα, από την περίοδο αυτή και μετά αλλάζουν πολλές από τις ισορροπίες της μεταπολεμικής περιόδου, αφού το θεσμικό πεδίο της αγοράς ασκεί ηγεμονικό έλεγχο έναντι των άλλων θεσμικών πεδίων του κοινωνικού κράτους. Η άνοδος των πολιτικών που συνδέονται με το ιδεολογικό πρόταγμα της αγοράς ως βασικού ρυθμιστικού παράγοντα διαμόρφωσης των κοινωνικών εξελίξεων, επέφεραν τη σταδιακή απονομιμοποίηση των δημόσιων πολιτικών και ειδικότερα της επαρκούς παρέμβασης του κράτους σε κομβικά αγαθά και υπηρεσίες.

Ως προέκταση της εν λόγω τάσης παρατηρούμε την εισαγωγή στους εκπαιδευτικούς θεσμούς, με σχεδόν ανοίκειο τρόπο, μιας σειράς στοιχείων, τεχνικών αλλά και ευρύτερων πρακτικών από το πεδίο της αγοράς και της ελεύθερης επιχειρηματικότητας. Πρακτικές όπως το καθετοποιημένο μάνατζμεντ, η διασφάλιση ποιότητας μέσω τυποποίησης, η αξιολόγηση και η κατάταξη μέσω ποσοτικών μετρήσεων, η γονεϊκή επιλογή σχολείου και τα vouchers, η μεγάλη ευελιξία στις εργασιακές σχέσεις κ.ά. αποτελούν μερικά μόνο

παραδείγματα προκειμένου να καταστεί πιο σαφές ότι ο εκπαιδευτικός χώρος εισήγαγε τις τελευταίες δεκαετίες εργαλεία και τεχνικές από τον χώρο του «επιχειρείν» και της ελεύθερης αγοράς. Έτσι, οι κατεστημένες αντιλήψεις και η παραδοσιακή κουλτούρα των εκπαιδευτικών χώρων υφίσταται σημαντικές μεταβολές, με συνέπεια την προώθηση της φανεράς αλλά και της αφανούς ιδιωτικοποίησης αγαθών και υπηρεσιών που σχετίζονται με τη μάθηση και την απόκτηση γνώσης.

Το στοιχείο αυτό συνδέεται με τη γενικότερη πορεία μετασχηματισμού της ελληνικής κοινωνίας και το πέρασμά της από τον 19ο στον 20ό αιώνα σε μια περίοδο κατά την οποία επιχειρείται η μετάβαση από τον παραδοσιακό αγροτικό χώρο στο αστικό περιβάλλον, στοιχείο το οποίο συνδέεται διαχρονικά και με τον επιδραστικό ρόλο της εκπαίδευσης ως μηχανισμού (ανοδικής) κινητικότητας (Τσουκαλάς, 1975). Αναμφίβολα, σε αυτή την πορεία τα ανερχόμενα αστικά στρώματα των πόλεων αντιλαμβάνονται τη δυναμική και τον ρόλο της εκπαίδευσης στην ευημερία τους, κάτι που στον αγροτικό κόσμο εσωτερικεύεται και αφομοιώνεται ως προαπαιτούμενο για την ανάπτυξη και τον μετασχηματισμό του σε «κάτι ανώτερο». Για του λόγου το αληθές, το όνειρο χιλιάδων οικογενειών από την επαρχία είναι να σπουδάσουν τα παιδιά για να αποφύγουν τη μίζερη αλλά και επώδυνη ζωή της περιφέρειας αποτάσσοντας το βαρύ ταξικό φορτίο της φτώχειας, της υλικής και της πνευματικής αποστέρησης. Εν κατακλείδι, οι εκπαιδευτικοί μηχανισμοί –και, κατά συνέπεια, όλοι εκείνοι οι παράλληλοι μηχανισμοί που θα μπορούσαν να στηρίξουν μια τέτοια προοπτική– καθίστανται οι ισχυροί και κοινωνικά αποδεκτοί ιμάντες αυτής της κινητικότητας προς το μέλλον. Τα φροντιστήρια, λοιπόν, συνυφάνονται με το εκπαιδευτικό όνειρο της ελληνικής οικογένειας να ξεφύγει από ένα σκληρό και βάνανσο παρελθόν και να μεταβεί σε ένα φωτεινό και πολλά υποσχόμενο μέλλον. Προς επίρρωση του παραπάνω ισχυρισμού, δεν είναι τυχαίο πως τα πρώτα φροντιστήρια εμφανίζονται στα μεγάλα αστικά κέντρα, κυρίως δίπλα στα πρώτα μεγάλα πανεπιστήμια, ενώ σταδιακά το φαινόμενο επεκτείνεται στην επαρχία, σε κοινό βηματισμό με όλες τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που επιχειρούν να διευθετήσουν τις ροές ανάμεσα στις βαθμίδες της εκπαίδευσης, και κυρίως στην πιο κρίσιμη, τη μετάβαση προς το ελληνικό πανεπιστήμιο.

Παράλληλα το φαινόμενο των ιδιαίτερων μαθημάτων συνδέεται με τη φοροδιαφυγή αλλά και άτυπες πρακτικές που κινούνται σε ένα αφανές και μη θεσμικό περιβάλλον, το οποίο μόνο προβληματικό μπορεί να θεωρηθεί αν δεν επαναπροσδιοριστούν οι όροι του και αν δεν μεριμνήσει γι' αυτό η επίσημη πολιτεία.

Εν κατακλείδι, το κρίσιμο ζήτημα είναι, πέρα από τα αίτια της σκιώδους εκπαίδευσης, να αναμετρηθούμε με την πραγματική εικόνα του προβλήματος και, το κυριότερο,

να αντιμετωπίσουμε τις νέες προκλήσεις στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής σε μια συγκυρία στην οποία δρομολογούνται σημαντικές αλλαγές με την κατάργηση του κρατικού μονοπωλίου της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, την ανάπτυξη της επαγγελματικής κατάρτισης και της διά βίου μάθησης, την ανάπτυξη δεξιοτήτων στο ανθρώπινο δυναμικό, την πιστοποίηση των προσόντων, την ανάπτυξη της εκπαίδευσης μέσω πλατφορμών, την είσοδο των νέων τεχνολογιών, της ψηφιακής μάθησης και της τεχνητής νοημοσύνης κ.ά. Είναι σαφές πως οι εξελίξεις αυτές θα προκαλέσουν νέες τάσεις και μετασχηματισμούς, διαμορφώνοντας ένα νέο τοπίο το οποίο προφανώς θα επαναπροσδιορίσει τις δαπάνες αλλά και τις ανισότητες στο πεδίο της εκπαίδευσης, με άμεσες επιπτώσεις στους κοινωνικά ευάλωτους και οικονομικά αδύναμους πληθυσμούς.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

**Η εμφάνιση και η εξέλιξη του θεσμού
των φροντιστηρίων στη νεότερη
και στη σύγχρονη Ελλάδα:
Θεωρητικά και ιστορικά στιγμιότυπα**

Δέσποινα Καρακατσάνη – Παυλίνα Νικολοπούλου

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Η εμφάνιση και η εξέλιξη του θεσμού των φροντιστηρίων στη νεότερη και στη σύγχρονη Ελλάδα: Θεωρητικά και ιστορικά στιγμιότυπα

Δέσποινα Καρακατσάνη – Παυλίνα Νικολοπούλου

2.1 Τα «φροντιστήρια» και η εκπαίδευση των Ελλήνων (17ος-19ος αιώνας)

Ο όρος «φροντιστήριο» εμφανίζεται αιώνες πριν από τον σημερινό στην ιστορία της εκπαίδευσης των Ελλήνων για να περιγράψει διάφορες και διαφορετικές μεταξύ τους μορφές εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, τάξεων και βαθμίδων. Κατά τη διάρκεια του 17ου αιώνα η ονομασία «φροντιστήριο» αποδιδόταν, σύμφωνα με την αρχαϊζουσα γλώσσα την οποία χρησιμοποιούσαν οι λόγιοι την εποχή εκείνη, σε ελληνικά σχολεία που ιδρύονταν και λειτουργούσαν στην Οθωμανική Αυτοκρατορία. Ως «φροντιστήριο» αναφέρεται συχνά η Μεγάλη του Γένους Σχολή και οι ελληνικές σχολές της Βλαχίας, ενώ την ονομασία αυτή έχουν λάβει αξιόλογα σχολεία του ελληνισμού στον Πόντο: τα Φροντιστήρια Αργυρουπόλεως και Κερασούντας, το Πρότυπο σχολείο του Πόντου καθώς και το Φροντιστήριο Τραπεζούντας, το οποίο ίδρυσε ο λόγιος Σεβαστός Κυμινήτης το 1682 (Παυλίδης, 2004: 161-162).

2.2 Τα Φροντιστήρια στο Πανεπιστήμιο Αθηνών

Τον 19ο αιώνα στο νεοσύστατο ελληνικό βασίλειο ο όρος συνδέθηκε με την ανώτατη εκπαίδευση και το Πανεπιστήμιο Αθηνών. Τη δεκαετία του 1880 μια σημαντική αλλαγή σημειώθηκε στη φυσιογνωμία του ανώτατου καθιδρύματος, καθώς ιδρύθηκαν και λειτούργησαν τα «Φροντιστήρια». Ο θεσμός των ακαδημαϊκών φροντιστηρίων είχε συνδεθεί στο ευρωπαϊκό ανάλογο –ήδη από τα μέσα του 18ου αιώνα– με την προαγωγή της επιστήμης, τη μόρφωση των μελλοντικών θεραπόντων της, τη διεύρυνση του κρατικού σχολείου και την επέκταση της λαϊκής παιδείας (Reble, 1996: 280). Η στιγμή κατά την οποία ιδρύονται οι πρώτες φροντιστηριακές τάξεις στο Πανεπιστήμιο Αθηνών δεν είναι τυχαία.

Για την Ελλάδα οι δύο τελευταίες δεκαετίες του 19ου αιώνα ήταν μια περίοδος όπου μετασχηματίστηκαν γοργά, μέσα σε ελάχιστα χρόνια, τόσο τα βασικά σημεία αναφοράς που οριοθετούσαν την ελληνική εξωτερική πολιτική την προηγούμενη πεντηκονταετία όσο και οι οικονομικές και κοινωνικές δομές της χώρας. Εμφανίστηκε μια συνειδητή

ανορθωτική και αναπτυξιακή πολιτική (1882-1895), με κύριο εκφραστή τον Χαρίλαο Τρικούπη, η οποία επιδίωξε και πέτυχε τον ταχύτατο μετασχηματισμό των κοινωνικών, των οικονομικών και των πολιτικών δομών που κυριαρχούσαν για μισό αιώνα κατά την προηγούμενη περίοδο και τον εκσυγχρονισμό του κράτους (Τρίχα, 2000: 16-19. Η γενικότερη ανορθωτική προσπάθεια δεν ήταν δυνατό να μη συμπεριλάβει την εκπαίδευση. Την περίοδο αυτή προβάλλονται αιτήματα για μόρφωση ευρύτερων λαϊκών στρωμάτων και αλλαγή του οπισθοδρομικού περιεχομένου διδασκαλίας σε όλα τα επίπεδα του σχολικού θεσμού με ένα άλλο που θα μπορούσε να τροφοδοτήσει το κοινωνικό σύνολο με τα ειδικευμένα στελέχη που απαιτούσε η οικονομική ανάπτυξη της χώρας. Ταυτόχρονα, γίνονται τα πρώτα διστακτικά βήματα για τη διαφοροποίηση των σχολικών δικτύων με τη δημιουργία κάποιων τεχνικών και επαγγελματικών σχολών (Δημαράς, 2000α: 409-413). Ο Αθανάσιος Ευταξίας, ο οποίος ανέλαβε το 1899 το Υπουργείο «Εκκλησιαστικών και Παιδείας», έφερε στη Βουλή των Ελλήνων για συζήτηση νομοσχέδια για τη μεταρρύθμιση του συνόλου του εκπαιδευτικού συστήματος, με σκοπό τον προσανατολισμό των σπουδών σε περισσότερο παραγωγικές δραστηριότητες και την ανύψωση της ποιότητας της διδασκαλίας.³ Στα νομοσχέδια αυτά, που αφορούσαν και τις τρεις βαθμίδες της εκπαίδευσης, διατυπώθηκε και τεκμηριώθηκε νομικά –για πρώτη φορά στο ελληνικό κράτος– η αστική αντίληψη για την εκπαίδευση (Φραγκουδάκη, 1990: 22).

Μέσα στο γενικότερο πλαίσιο των μεταρρυθμίσεων, οι αλλαγές στη λειτουργία του πανεπιστημίου επεκτάθηκαν από το περιεχόμενο των σπουδών στις μεθόδους διδασκαλίας. Παράλληλα με την ακαδημαϊκή από καθέδρας διδασκαλία απλώθηκε και γενικεύτηκε η εργαστηριακή και φροντιστηριακή διδασκαλία και ιδρύθηκε ένας μεγάλος αριθμός εργαστηρίων και φροντιστηρίων «με σκοπόν την άσκηση των φοιτητών» (Παπαπάνος, 1970: 68).

Σύμφωνα με τον Καραμανωλάκη (2006: 185):

Δίπλα στον χρόνο της συνεχούς αφήγησης ή ανάγνωσης εμφανίστηκε εντονότερα ο διακεκομμένος χρόνος της ερωταπόκρισης, δίπλα στη λεκτική δραματοποίηση η αυτοψία και το πείραμα, δίπλα στα σχολικά βιβλία και στα γενικά συγγράμματα τα οποία οι περισσότεροι καθηγητές διάβαζαν στις ακαδημαϊκές παραδόσεις, διανέμονταν οι λιθογραφημένες ασκήσεις, τις οποίες καλούνταν να λύσουν οι φοιτητές. Η εκτεταμένη είσοδος της φροντιστηριακής διδασκαλίας γέννησε, σε επίπεδο προθέσεων τουλάχιστον, μία νέα Παιδαγωγική πειθαρχία. Ο φοιτητής δεν είχε πλέον την απόλυτη ελευθερία επιλογής των μαθημάτων. Ήταν

3. Αιτιολογική Έκθεση του νομοσχεδίου «Περί οργανισμού του πανεπιστημίου», 14/7/1899: *Παράρτημα της Εφημερίδος της Βουλής της Α΄ Συνόδου της ΙΕ΄ Βουλευτικής περιόδου*, Αθήνα, Εθνικό Τυπογραφείο, 1899, σ. 1003.

υποχρεωμένος να παρακολουθεί συγκεκριμένες ώρες και διδακτικά αντικείμενα.
(Καραμανωλάκης, 2006: 185)

Τα Ακαδημαϊκά Φροντιστήρια αποτέλεσαν επιτυχημένο θεσμό στο Πανεπιστήμιο Αθηνών και ο όρος «Φροντιστήριο» συνδέεται, ήδη από την εποχή αυτή, με την εξάσκηση και την εμπέδωση των γνώσεων.

2.3 Η πρώτη φροντιστηριακή τάξη

Στο πλαίσιο της ίδιας μεταρρυθμιστικής προσπάθειας το Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο (ΕΜΠ), το οποίο είχε ιδρυθεί το 1836 ως σχολείο για την εκπαίδευση όσων επιθυμούσαν «[...]να μορφωθώσιν ως αρχιτεχνίται (μαϊστορες εις την αρχιτεκτονικήν)» τις Κυριακές και τις Εορτές,⁴ άρχισε το 1887 να λειτουργεί ως ανώτατο ίδρυμα.⁵ Έτσι, στο ελληνικό βασίλειο, κατά την τελευταία δεκαετία του 19ου αιώνα, η ανώτατη εκπαίδευση εκπροσωπούσαν πλέον από δύο καθιδρύματα, το Πανεπιστήμιο και το Πολυτεχνείο. Δίπλα στις κλασικές σπουδές αναγνωρίζονται ως ισάξιες οι θετικές και οι τεχνικές. Ωστόσο, αυτή η αναγνώριση αφορούσε περισσότερο τις προθέσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής του ελληνικού κράτους παρά την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Οι τεχνικές και οι πρακτικές σπουδές ήταν εξαιρετικά υποβαθμισμένες στη χώρα την εποχή εκείνη. Στο Πανεπιστήμιο η Φυσικομαθηματική Σχολή δεν είχε αυτονομηθεί ακόμα από τη Φιλοσοφική (Γαβρόγλου κ.ά., 2014: 127) και η δευτεροβάθμια εκπαίδευση ήταν στραμμένη στην καλλιέργεια των ανθρωπιστικών σπουδών αποκλειστικά (Δημαράς, 1973: λη', μγ'). Το Πολυτεχνείο αντιμετώπιζε πρόβλημα όσον αφορά την ουσιαστική αναβάθμιση των σπουδών του, ιδιαίτερα της Βιοτεχνικής Σχολής του, αφού για την Καλλιτεχνική Σχολή δεν φαίνεται να διατυπώνονται –την εποχή εκείνη– οι ίδιοι προβληματισμοί για την ποιότητα των σπουδών. Το «Σπουδαστικόν Συμβούλιον» –η συνέλευση των καθηγητών του τμήματος στην οποία προέδρευε ο διευθυντής του Πολυτεχνείου– έκρινε ότι οι νεοεισερχόμενοι φοιτητές «[...] δεν έχουσι τον αναγκαίον καταρτισμόν όπως κατανοώσι δεόντως πάντα τα διδασκόμενα, ούτω δε οι καρποί δεν είναι ανάλογοι των καταβαλλομένων υπό των καθηγητών κόπων [...]», ενώ το διετές πρόγραμμα σπουδών δεν ήταν επαρκές για να κατανοήσουν τα επιστημονικά μαθήματα της σχολής «[...] συγχρόνως διδασκόμενοι όσα ώφειλον εκ των προτέρων να γνωρίζωσι» (Μπίρης, 1951: 283-284).

Την άνοιξη του 1879 ο διευθυντής του «Σχολείου των τεχνών», όπως ήταν τότε γνω-

4. Β.Δ. «Περί εκπαίδευσέως εις την αρχιτεκτονικήν», ΦΕΚ 82, 31/12/1836 (13/1/1837).

5. Ν. ΑΦΜΑ/1887 «Περί οργανισμού του εν Αθήναις σχολείου των βιομηχάνων τεχνών», ΦΕΚ 159, 27/5/1887.

στό το Πολυτεχνείο, Αναστάσιος Θεοφίλας, με τη σύμφωνη γνώμη της Εφορίας του Ιδρύματος, υπέβαλε στο Υπουργείο Εσωτερικών σχέδιο ενός νέου Οργανισμού (Νόμου), που θα ρύθμιζε τη λειτουργία του. Ως απαραίτητες για τη μεταρρύθμιση του «Σχολείου των τεχνών» προτάθηκαν τρεις αλλαγές: 1) η αύξηση των ετών σπουδών στο Βιοτεχνικό Τμήμα του, 2) η θεσμοθέτηση εισαγωγικών εξετάσεων για την είσοδο στις Ανώτερες Σχολές του και 3) η δημιουργία ενός προπαρασκευαστικού λυκείου για την κατάλληλη προετοιμασία των υποψήφιων φοιτητών του. Σύμφωνα με το σχέδιο του νέου Οργανισμού, το οποίο συνέταξε ο ίδιος ο Αναστάσιος Θεοφίλας, στις εισαγωγικές εξετάσεις για τις ανώτερες σχολές του Βιοτεχνικού Τμήματος θα μπορούσαν να συμμετάσχουν είτε οι απόφοιτοι του Πρακτικού-προπαρασκευαστικού Λυκείου είτε απόφοιτοι των Κλασικών Γυμνασίων «αφού κατ' ιδίαν είχαν εκμάθει τα ειδικά μαθήματα του Λυκείου, είχαν δώσει επιπροσθέτως εξετάσεις εις αυτό και είχαν επιτύχει εξ' αυτού απολυτήριον».⁶ Με το Βασιλικό Διάταγμα (Β.Δ.) της 7ης Οκτωβρίου 1886 ιδρύεται το λύκειο «προς αυτάρκη σπουδών των θετικών επιστημών», το οποίο συντηρείτο από τα έσοδα του κληροδοτήματος Βαρβάκη.

Στο Βαρβάκειο, το μοναδικό την εποχή εκείνη πρακτικής κατεύθυνσης λύκειο στη χώρα, λειτουργούσαν επτά τάξεις. Έναν χρόνο αργότερα, για τις ανάγκες προπαρασκευής των υποψήφιων φοιτητών του Πολυτεχνείου, ιδρύεται μία ακόμα τάξη, η ογδόη, η οποία αποσκοπούσε στην εμπέδωση των ήδη αποκτημένων γνώσεων και στην προετοιμασία όσων επιθυμούσαν να συμμετέχουν στις εισαγωγικές εξετάσεις στη Σχολή Ευελπίδων και στο Πολυτεχνείο. Ήταν μία «τάξις επαναλήψεως».⁷ Θα λειτουργήσει περίπου τρεις δεκαετίες και θα καταργηθεί καθ' υπόδειξη της διοίκησης του Πολυτεχνείου το 1915, «[...] καθ' όσον η πολυετής εφαρμογή του εν ισχύϊ οργανισμού του Σχολείου των Βιομηχάνων τεχνών απέδειξε το ανεπαρκές της εν τοις σχολείοις της Μέσης εκπαιδεύσεως προπονήσεως των προσερχομένων εις το ανώτατον τούτο τεχνικόν εκπαιδευτήριον αποφοίτων των Γυμνασίων και του Πρακτικού Λυκείου». Στο σχέδιο αναδιοργάνωσης του Πολυτεχνείου, το οποίο εισηγείται ο διευθυντής του Άγγελος Γκίνης, προτείνεται η ίδρυση προπαρασκευαστικής τάξης, αντί του Βαρβάκειου, στο ίδιο το ανώτατο τεχνικό καθίδρυμα (Μπίρης, 1951: 469). Από όσα γνωρίζουμε ήταν η πρώτη φροντιστηριακή τάξη που θεσμοθετήθηκε στη χώρα και στην ίδρυσή της αντανακλώνται, ήδη από τα τέλη του 19ου αιώνα, ορισμένοι από τους καθοριστικούς παράγοντες που οδήγησαν στην επέκταση και στην ένταση της φροντιστηριακής διδασκαλίας στη δευτεροβάθμια,

6. Β.Δ. «Περί ιδρύσεως Λυκείου», ΦΕΚ 277, τχ. Α', 7/10/1886.

7. Β.Δ. «Περί σχηματισμού τάξεως επαναλήψεως των εν τω Λυκείω διδασκομένων μαθημάτων», ΦΕΚ 269, τχ. Α', 30/09/1887.

κυρίως, εκπαίδευση, από το δεύτερο μισό του 20ού αιώνα και έπειτα. Η θέληση της πολιτείας να θέσει τα θεμέλια μιας αστικής οικονομικής ανάπτυξης που θα οδηγούσε στην ανόρθωση της χώρας, ώστε να επιτευχθούν πολιτικοί και εθνικοί στόχοι, απαιτούσε τη μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού θεσμού σύμφωνα με τις αστικές αξίες. Η εκπαίδευση έπρεπε να συνδεθεί με τις ανάγκες της οικονομίας και να εκπαιδεύσει τα στελέχη που αυτή χρειαζόταν. Η συγκεκριμένη επιδίωξη, όμως, φανέρωσε τις ανεπάρκειες του εκπαιδευτικού θεσμού αλλά και τις δυσκολίες εκσυγχρονισμού του. Ο σαφής προσανατολισμός του εκπαιδευτικού θεσμού, ιδιαίτερα της δεύτερης βαθμίδας, στις κλασικές σπουδές, θεματοφύλακας των οποίων ήταν η Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών αποδείχτηκε τα επόμενα χρόνια πολύ δύσκολο να αμφισβητηθεί. Η Σχολή αντιτασσόταν σθεναρά σε οποιαδήποτε μεταρρύθμιση θα μπορούσε να περιορίσει, κατά την άποψή της, τις ανθρωπιστικές σπουδές στην ελληνική εκπαίδευση, καθώς αντιμετώπιζε την ανθρωπιστική παιδεία και την αρχαία γλώσσα ως εχέγγυο για την ενότητα του έθνους και ως όρο για την επίτευξη της ομοιογένειας των πληθυσμών, που βρίσκονται εντός των συνόρων του έθνους-κράτους (Λάμπρος, 1909: 10). Στον αγώνα της η Φιλοσοφική εύρισκε συμμάχους στα κοινωνικά εκείνα στρώματα που πλήττονταν από τις αστικές μεταρρυθμίσεις.

Τα νομοσχέδια Ευταξία «περί εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης» υπήρξαν πρωτοποριακά για την εποχή τους. Ωστόσο –ίσως ακριβώς γι' αυτό–, δεν ψηφίστηκαν από τη Βουλή και ο Αθανάσιος Ευταξίας (1900: 41-42) παραιτήθηκε από το Υπουργείο Παιδείας τον Μάρτιο του 1900. Παρ' όλα αυτά, οι αλλαγές στον οικονομικό και στον κοινωνικό ιστό της χώρας προχωρούσαν και οι ανάγκες στις οποίες είχαν επιδιώξει να δώσουν απάντηση τα νομοσχέδια δεν είχαν πάψει να υπάρχουν. Αν και η προσπάθεια για μια συνολική μεταρρύθμιση είχε αποτύχει, μικρές αλλαγές συντελούνταν προκειμένου να ξεπεραστούν τα εμπόδια και να υπηρετηθούν οι απαιτήσεις της νέας εποχής. Η ίδρυση της πρώτης φροντιστηριακής τάξης στη χώρα το καταδεικνύει. Η τάξη ιδρύεται στο Πολυτεχνείο, αλλά καταργείται στο Βαρβάκειο, σύμφωνα με την υπόδειξη του ανώτατου ιδρύματος, το οποίο έκρινε πως η άνοδος των σπουδών σε αυτό στο επίπεδο που απαιτούσαν οι σύγχρονες ανάγκες προϋπέθετε υποψήφιους φοιτητές πολύ καλύτερα καταρτισμένους στα «πρακτικά» μαθήματα από ό,τι ήταν οι απόφοιτοι των Κλασικών Γυμνασίων. Η φροντιστηριακή τάξη λειτούργησε ως μια εμβολωματική λύση, για όσο διάστημα το Πολυτεχνείο αξιολογούσε ως θετική τη συνεισφορά της. Όταν αυτό άλλαξε, και πάλι με υπόδειξη της Σχολής, η τάξη καταργήθηκε.

Είναι λοιπόν φανερή η σύνδεση των φροντιστηρίων: α) με τη θέσπιση εξετάσεων για την εισαγωγή των υποψηφίων στην επόμενη βαθμίδα του εκπαιδευτικού συστήματος και με την ένταση της επιλεκτικής λειτουργίας του, β) με εγγενείς αδυναμίες του εκπαι-

δευτικού θεσμού. Ο προσανατολισμός του εκπαιδευτικού συστήματος στις κλασικές σπουδές ήταν ισχυρός και η διδασκαλία σε αυτό των θετικών επιστημών υποβαθμισμένη. Ο χρόνος που αφιερωνόταν στη διδασκαλία των αντίστοιχων μαθημάτων ήταν περιορισμένος και οι μαθητές δεν προετοιμάζονταν επαρκώς και ικανοποιητικά για σπουδές στις θετικές επιστήμες. Τα ανώτατα ιδρύματα, όπως το Πολυτεχνείο, στην προσπάθειά τους να διατηρήσουν ένα ικανοποιητικό επίπεδο σπουδών, απαιτούσαν βελτίωση της διδασκαλίας των θετικών επιστημών στις άλλες βαθμίδες. Καθώς οι πολιτικές προσπάθειες να προσαρμοστεί ο εκπαιδευτικός θεσμός στις ανάγκες της αστικής ανάπτυξης έπεφταν στο κενό συναντώντας ισχυρές αντιστάσεις, η προετοιμασία των υποψηφίων εκτός του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος εμφανιζόταν ως η μόνη λύση.

2.4 Ο Μεσοπόλεμος

Η επόμενη φορά που η πολιτεία θα νομοθετήσει σχετικά με τη φροντιστηριακή εκπαίδευση θα αργήσει. Θα χρειαστεί να φτάσουμε στο τέλος των μεσοπολεμικών χρόνων. Το γεγονός αυτό, όμως, καταδεικνύει ότι τις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα και κατά τη διάρκεια του Μεσοπολέμου, η φροντιστηριακή διδασκαλία επεκτάθηκε τόσο, ώστε χρειάστηκε πλέον νομοθετική παρέμβαση για να ρυθμίσει τη λειτουργία της.

Η εποχή πριν και κατά τη διάρκεια του Μεσοπολέμου αποτέλεσε μια περίοδο εξαιρετικά σημαντική για τη χώρα. Ήταν μια εποχή μεγάλων πολιτικών και κοινωνικών ανακατατάξεων. Τη δεύτερη δεκαετία του 20ού αιώνα η προσοχή των Ελλήνων στράφηκε ξανά στο εθνικό ζήτημα (Hering, 2004: 694-697). Μια διαταξική συμμαχία, με επικεφαλής την επιχειρηματική αστική τάξη, που περιλάμβανε μαζικά ερείσματα στα μικροαστικά στρώματα και στους ακτήμονες αγρότες, πρόβαλλε ολοένα και πιο επιτακτικά απαιτήσεις για αστικό εκσυγχρονισμό και πολιτική ανανέωση και βρήκε στο πρόσωπο του Ελευθέριου Βενιζέλου τον πολιτικό εκφραστή της (Μαυρογορδάτος, 1988: 11). Εντός ενός ευρωπαϊκού πλαισίου όπου ο ιμπεριαλισμός και η διεθνής αντιπαλότητα αυξάνονταν και θα οδηγούσαν σε παγκόσμιο πόλεμο, τα κράτη και τα καθεστώτα προσπαθούσαν να ενισχύσουν τον κρατικό μηχανισμό (Hobsbawm, 1994: 130-131). Οι δύο βαλκανικοί πόλεμοι που ακολούθησαν είχαν ως αποτέλεσμα να αυξηθεί κατά 70% περίπου η έκταση των εθνικών εδαφών και να διπλασιαστεί σχεδόν ο πληθυσμός της χώρας (Λέκκας, 1992: 118). Μία δεκαετία αργότερα, το 1922 σηματοδότησε για την Ελλάδα το οριστικό τέλος της Μεγάλης Ιδέας και την αρχή του Μεσοπολέμου. Το ξέσπασμα της παγκόσμιας κρίσης, η παρακμή του διεθνούς εμπορίου και το άφθονο φθινό εργατικό δυναμικό που προήλθε από την εισροή ενάμιση περίπου εκατομμυρίου προσφύγων σε μια φτωχή υπανάπτυκτη και ουσιαστικά μη βιομηχανοποιημένη χώρα συνέτειναν στη σταδιακή επικράτηση μιας εθνικής αστικής τάξης προσανατολισμένης προς παραγωγικές δρα-

στηριότητες, η οποία προσπάθησε κατά τη διάρκεια του Μεσοπολέμου να αρθρώσει ένα εθνικό πρόγραμμα εγχώριας ανάπτυξης και οδήγησε τη χώρα στην εκβιομηχάνιση (Τσουκαλάς, 1986: 17-19). Ταυτόχρονα, δημιουργήθηκε ο πυρήνας μιας εργατικής βιομηχανικής τάξης (Σβορώνος, 2006: 28).

Η επιδίωξη να συνδεθεί η εκπαίδευση με την αστική ανάπτυξη που είχε ξεκινήσει κατά τις τελευταίες δεκαετίες του 19ου αιώνα εντάθηκε. Με μια σειρά από μεταρρυθμιστικά επεισόδια, στη διάρκεια του Μεσοπολέμου, οι φιλελεύθερες κυβερνήσεις επιχείρησαν να συνδέσουν την εκπαίδευση με τις ανάγκες των ανερχόμενων αστικών στρωμάτων, να προβάλουν τις αξίες και να καλλιεργήσουν τις ικανότητες τις οποίες η νέα κοινωνικο-οικονομική πραγματικότητα απαιτούσε (Gellner, 1992: 69-70).

Σχηματικά θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι οι προσπάθειες προσαρμογής της εκπαίδευσης στις αναπτυξιακές ανάγκες αναπτύχθηκαν σε πέντε άξονες:

1. Γενίκευση του λαϊκού σχολείου και αυτονομία του (Φραγκουδάκη, 1990: 29, 63).
2. Δημιουργία διπλού σχολικού δικτύου με την ανάπτυξη της τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης.
3. Εγκαθίδρυση κεντρικών θεσμών ελέγχου και εποπτείας και ενίσχυση του κεντρικού κρατικού σχεδιασμού.
4. Αναμόρφωση του περιεχομένου της εκπαίδευσης και εισαγωγή νέων γνωστικών αντικειμένων.
5. Ίδρυση νέων σχολών και ιδρυμάτων (Μπουρνάζος, 1999: 263-264).

Παρ' ότι οι μεταρρυθμίσεις δεν ευοδώθηκαν σε μεγάλο βαθμό και πολλοί στόχοι δεν επιτεύχθηκαν, τουλάχιστον όχι στον βαθμό τον οποίο επιδίωκαν οι μεταρρυθμιστές, γεγονός παραμένει ότι την περίοδο αυτή σημειώνεται σταθερή πρόοδος των μεγεθών της εκπαίδευσης (Μπουρνάζος, 1999: 278). Μια από τις παραμέτρους αυτής της ανάπτυξης είναι η διεύρυνση του χώρου της ανώτατης εκπαίδευσης στη χώρα με την ίδρυση νέων τμημάτων στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, νέων ανώτατων σχολών και ενός νέου πανεπιστημίου.

2.4.1 «Εισιτήριοι εξετάσεις»: Η ανώτατη εκπαίδευση επεκτείνεται

Το 1920 ιδρύονται η Ανωτάτη Σχολή Εμπορικών Επιστημών,⁸ η οποία υπάγεται στο Υπουργείο Εθνικής Οικονομίας, και η Ανωτέρα Γεωπονική Σχολή,⁹ που υπάγεται στο Υπουργείο Γεωργίας και θα αποτελέσει την κορυφή της γεωργικής εκπαίδευσης στη χώρα (Παπαπάνος, 1970: 192). Οι σχολές θα αναγνωριστούν ως ισότιμες με το Πανεπιστήμιο Αθηνών, αφού μετονομαστούν το 1926 και το 1934 αντίστοιχα. Το 1930 ξεκινά τη λειτουργία της η Ελευθέρα Σχολή των Πολιτικών Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών, η Πάντειος Σχολή, όπως θα μετονομαστεί τον επόμενο χρόνο, και έξι χρόνια αργότερα, το 1936, θα αναγνωριστεί η ισοτιμία της με το Πανεπιστήμιο Αθηνών (Γαβρόγλου κ.ά., 2014: 254-259), ενώ το 1937, η σχολή από ίδρυμα ιδιωτικού δικαίου μετατρέπεται σε δημοσίου δικαίου και λειτουργεί πλέον «υπό την άμεσον εποπτεία του Κράτους» (Παπαπάνος, 1970: 302).

Το 1926 ιδρύεται το Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης με πέντε σχολές: Θεολογική, Φιλοσοφική, Νομικών και Οικονομικών Επιστημών, Φυσικών και Μαθηματικών Επιστημών και Ιατρική. Ο νόμος για τη σύστασή του¹⁰ προέβλεπε ένα αυτόνομο και αναβαθμισμένο, σε σχέση με το Αθήναι, πανεπιστήμιο, στο οποίο καθιερώθηκαν εισιτήριοι εξετάσεις, με κλειστό αριθμό εισακτέων, λίγο μετά την ίδρυσή του το 1930.¹¹

Εισαγωγικές εξετάσεις για καθορισμένο αριθμό εισακτέων καθιερώθηκαν και για τη φοίτηση στις νέες σχολές. Έχει ενδιαφέρον ότι στις εισαγωγικές εξετάσεις των σχολών αυτών γίνονταν δεκτοί υποψήφιοι διαφόρων εκπαιδευτικών βαθμίδων και επιπέδων, οι οποίοι δεν είχαν διδαχτεί τα ίδια μαθήματα. Έτσι, για παράδειγμα, στις εξετάσεις της Γεωπονικής Σχολής είχαν δικαίωμα να συμμετέχουν οι απόφοιτοι του Κλασικού Γυμνασίου ή του Πρακτικού Λυκείου αλλά και οι απόφοιτοι των πρακτικών γεωργικών σχολών εφόσον ήταν κάτοχοι ενδεικτικού Β΄ τάξεως δημόσιου γυμνασίου. Αντίστοιχα, στην Ανωτάτη Εμπορική γίνονταν δεκτοί όσοι είχαν απολυτήριο Μέσης Δημόσιας Εμπορικής Σχολής αλλά και όσοι είχαν απολυτήριο γυμνασίου. Οι τελευταίοι, όμως, ύστερα από εξετάσεις στη λογιστική και στα εμπορικά μαθήματα (Παπαπάνος, 1970: 199). Είναι σαφές πως οι γνώσεις που θέτει η Σχολή ως προαπαιτούμενο για τη φοίτησή σε αυτήν

8. Ν. 2191 «Περί ιδρύσεως Ανωτάτης Σχολής Εμπορικών Σπουδών», ΦΕΚ 133, 19/6/1920.

9. Ν. 1844 «Περί Ανωτέρας Γεωπονικής Σχολής», ΦΕΚ 17, 22/1/1920.

10. Ν. 3341 «Περί ιδρύσεως Πανεπιστημίου εν Θεσσαλονίκη», 22/6/1925, ΦΕΚ 154, και Νομοθετικό Διάταγμα (Ν.Δ.) «Περί επαναφοράς εν ισχύι του νόμου 3341 "Περί ιδρύσεως Πανεπιστημίου εν Θεσσαλονίκη", ΦΕΚ 328, 21/9/1926.

11. Άρθρο 7 του Ν. 4620 «Περί τροποποιήσεως και συμπληρώσεως των διατάξεων του Οργανισμού του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών κ.λπ.», ΦΕΚ 143, 7/5/1930.

προϋποθέτουν, για μια ομάδα υποψηφίων, προετοιμασία εκτός του επίσημου σχολικού δικτύου στο οποίο φοιτούν. Στις εφημερίδες της εποχής συναντά κανείς διαφημίσεις για την προετοιμασία των υποψηφίων ειδικά στις εισαγωγικές εξετάσεις των σχολών αυτών,¹² ενώ λειτουργούν και φροντιστήρια εξειδικευμένα αποκλειστικά γι' αυτές. Ενδεικτικά αναφέρουμε το φροντιστήριο του Αντώνη Πυλιώτη στην οδό Κάνιγγος και το φροντιστήριο του Κ. Γκιζέλη στην οδό Χέυδεν, το οποίο εξειδικεύονταν στις εξετάσεις της Ανωτάτης Εμπορικής. Ο τελευταίος μάλιστα άνοιξε και λογιστική σχολή (Τσίλογλου, 2009: 82-83).

2.4.2 Το Πανεπιστήμιο Αθηνών

Σημαντικές αλλαγές σημειώνονται και στο μεγαλύτερο πανεπιστήμιο της χώρας. Το 1922 ψηφίζεται ο νέος Οργανισμός του Πανεπιστημίου Αθηνών, ο οποίος θεσπίζει τη διοικητική ένωση των δύο πανεπιστημίων (Εθνικό και Καποδιστριακό), τα οποία αποτελούν πλέον ένα πανεπιστήμιο διοικούμενο από την ίδια Σύγκλητο (Σιμενή, 2008: 255). Λειτουργεί με τις σχολές, τα τμήματα και τα σχολεία που περιλάμβαναν από κοινού τα δύο πανεπιστήμια. Σε αυτά όμως προστίθενται νέα τμήματα, καθώς το Οδοντιατρικό Σχολείο ανεξαρτητοποιήθηκε από την Ιατρική και το Φαρμακευτικό μετετράπηκε στο τέταρτο τμήμα της Φυσικομαθηματικής Σχολής (Γαβρόγλου κ.ά., 2014: 210).

Μια από τις πλέον σημαντικές αλλαγές που επέφερε ο νέος Οργανισμός ήταν η καθιέρωση των εισιτηρίων εξετάσεων για την είσοδο στο πανεπιστήμιο, καταργώντας την ελεύθερη πρόσβαση των αποφοίτων του γυμνασίου στο καθίδρυμα, η οποία το χαρακτήριζε τα πρώτα ογδόντα χρόνια της ζωής του.¹³ Το μέτρο εφαρμόστηκε για πρώτη φορά το ακαδημαϊκό έτος 1924-1925 στο Χημικό Τμήμα της Φυσικομαθηματικής Σχολής και επεκτάθηκε και στις άλλες σχολές κατά το ακαδημαϊκό έτος 1926-1927. Στην απόφαση αυτή οδήγησε η μεγάλη αύξηση του αριθμού των φοιτητών του Αθήνησι Πανεπιστημίου κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1920, που είχε ως αποτέλεσμα να αναδειχθεί, σύμφωνα με τον πρύτανη Κωνσταντίνο Ζέγγελη, στο πολυπληθέστερο πανεπιστήμιο της Ευρώπης, έπειτα από εκείνο του Παρισιού (Γαβρόγλου κ.ά., 2014: 212).

Η αύξηση συνδεόταν αναμφίβολα με τη διεύρυνση των ελληνικών συνόρων στα πρώτα χρόνια της δεκαετίας και την αντίστοιχη επέκταση του σχολικού δικτύου. Η απουσία εισιτηρίων εξετάσεων αποτέλεσε αντικείμενο κριτικής εκ μέρους των πανεπιστημιακών αρχών, καθώς δημιουργούσε τεράστια προβλήματα στη λειτουργία του ιδρύματος και

12. Ενδεικτικά: *Ελεύθερον Βήμα*, 28/6/1928, 12/7/1928, 24/7/1931 και διαφημιστικό φυλλάδιο του Φροντιστηρίου «Αριστοτέλης», Θεσσαλονίκη, Μάιος 1932, όπως αναφέρει ο Τσίλογλου (2007: 27).

13. Άρθρα 135 & 1, 139, 403 & 3 του Ν. 2905, «Περί Οργανισμού του Αθήνησι Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου», ΦΕΚ 127, τχ. Α', 27/7/1922.

θεωρούνταν υπεύθυνη για την πώση της ποιότητας της εκπαίδευσης σε αυτό (Γαβρόγλου κ.ά., 2014: 213). Το μέτρο των εισαγωγικών εξετάσεων αντιμετωπίστηκε θετικά, καθώς έδινε τη δυνατότητα στο ίδρυμα να επιλέξει τους φοιτητές του. «Με τις εισαγωγικές εξετάσεις θεσμοθετούνται για πρώτη φορά φραγμοί στο εκπαιδευτικό σύστημα συνδεδεμένοι με την απόδοση των υποψηφίων» (Γαβρόγλου κ.ά., 2014: 213-214).

Όπως και στην ανάλογη περίπτωση του Πολυτεχνείου, οι εισιτήριες εξετάσεις κατέδειξαν, σύμφωνα με τους διαμαρτυρόμενους καθηγητές –με βάση τους επίσημους λόγους του πανεπιστημίου–, τη χαμηλή ποιότητα των νέων φοιτητών και την ανεπαρκή μόρφωση που τους προσέφερε η δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γαβρόγλου κ.ά., 2014: 214). Σε αντιστοιχία μάλιστα με τις λύσεις που είχε επιδιώξει το Πολυτεχνείο για το ίδιο ζήτημα κατά τη διάρκεια του 19ου αιώνα, ιδρύθηκε το 1926 στο πανεπιστήμιο «προπαρασκευαστικό σχολείο», για να προετοιμάσει τους υποψήφιους φοιτητές για τις εισιτήριες εξετάσεις, οι οποίες τη συγκεκριμένη ακαδημαϊκή χρονιά καθιερώθηκαν σε όλες τις σχολές του.¹⁴ Στο τιμόνι του Υπουργείου Παιδείας βρισκόταν την εποχή εκείνη ένας καθηγητής του ιδρύματος, ο Δημήτριος Αιγινίτης, ο οποίος είχε εισηγηθεί και παλαιότερα το συγκεκριμένο νομοθέτημα, το οποίο υπογράφει το 1926. Σύμφωνα με όσα προέβλεπε ο νόμος, θα γίνονταν δεκτοί στο σχολείο οι υποψήφιοι που έδιναν εξετάσεις για πρώτη φορά αλλά και αποτυχόντες προηγούμενων ετών. Η φοίτηση προβλεπόταν μονοετής και οι μαθητές κατανέμονταν σε δύο τμήματα: στο Τμήμα Θετικών και στο Τμήμα Θεωρητικών Επιστημών, όπου, ανάλογα με την κατεύθυνση που είχαν επιλέξει, θα παρακολουθούσαν γενικά αλλά και ειδικά μαθήματα, κυρίως αυτά στα οποία θα εξετάζονταν. Στο τέλος του χρόνου και ύστερα από επιτυχείς εξετάσεις θα είχαν το δικαίωμα να εγγραφούν στις ανάλογες σχολές. Διδάσκοντες στο σχολείο θα ήταν καθηγητές της Φυσικομαθηματικής και της Φιλοσοφικής Σχολής, που θα διορίζονταν από τον Υπουργό με πρόταση της οικείας σχολής (Παπαπάνος, 1970: 211-212). Το νομοθέτημα αναδεικνύει το γεγονός ότι η δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν προετοίμαζε ικανοποιητικά τους μαθητές για τις ανάγκες της επόμενης βαθμίδας και επιχειρεί να προσφέρει μια λύση στο πλαίσιο του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος. Ωστόσο, παρά τη νομοθετική πρόβλεψη, το σχολείο, για λόγους που δεν γνωρίζουμε, δεν λειτούργησε ποτέ.

Οι εισαγωγικές εξετάσεις κατά τη δεκαετία του 1930 αυστηροποιήθηκαν περισσότερο, με σκοπό τον περιορισμό της πρόσβασης στο ανώτατο καθίδρυμα σε ακόμα μεγαλύτερο αριθμό υποψηφίων, μέσω της επιβολής του *numerus clausus*, του περιορισμένου αριθμού φοιτητών που μπορούσε να δεχθεί κάθε τμήμα, τον οποίο αποφάσιζε με

14. Εισηγητική Έκθεση επί του Ν.Δ. «Περί τροποποίησης του οργανισμού του Αθηνών Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου, ΦΕΚ 195, 12/6/1926.

διάταγμά του το Υπουργείο Παιδείας ύστερα από σχετική πρόταση της Συγκλήτου. Οι υποψήφιοι, οι οποίοι ήταν περισσότεροι από τις προσφερόμενες θέσεις, ανταγωνίζονταν μεταξύ τους για να καταλάβουν μία από αυτές. Δεν ήταν πλέον αρκετό να γράψουν καλά, έπρεπε να γράψουν καλύτερα από τους άλλους. Το μέτρο εφαρμόστηκε αρχικά το ακαδημαϊκό έτος 1930-1931 στις σχολές που είχαν μεγαλύτερη ζήτηση: τη Νομική, την Ιατρική και το Οδοντιατρικό Σχολείο (Γαβρόγλου κ.ά., 2014: 215). Ωστόσο, για το συγκεκριμένο περιοριστικό μέτρο το Πανεπιστήμιο, το οποίο ήταν σύμφωνο με τις εισιτήριες εξετάσεις, αντέδρασε. Υπερασπίζοντας μια από τις θεμελιώδεις αρχές του ιδρύματος, πρύτανής του τη συγκεκριμένη χρονιά, ο καθηγητής της Ιατρικής Κωνσταντίνος Μελισσηνός, υποστήριξε στον απολογισμό της θητείας του ότι το Πανεπιστήμιο Αθηνών δεν ήταν επαγγελματική σχολή, ούτε Πολυτεχνείο ή Στρατιωτική Σχολή, των οποίων η σύνδεση με τις οικονομικές, τις κοινωνικές και τις στρατιωτικές ανάγκες ήταν αναμφισβήτητη, επομένως ήταν εύλογο ο αριθμός των εισακτέων σε αυτά να καθορίζεται από τις εκάστοτε ανάγκες. Το Πανεπιστήμιο, όπως υποστήριξε, ήταν χώρος επιστημονικής και ηθικής διαπαιδαγώγησης, όπου έπρεπε να εισάγονται όσοι άξιζαν, ανεξάρτητα από αριθμούς. Παρά τις αντιδράσεις των πρυτανικών αρχών, το μέτρο γενικεύτηκε στο τέλος της δεκαετίας του 1930 (Γαβρόγλου κ.ά., 2014: 215).

Η σύνδεση της ανώτατης εκπαίδευσης με τις αναπτυξιακές ανάγκες της χώρας, η αστική αντίληψη για την εκπαίδευση, δεν μπορούσε να αφήσει απέξω το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Την εποχή εκείνη η χώρα είχε εισέλθει πλέον σε τροχιά αστικής ανάπτυξης και οι ανάγκες της αγοράς εργασίας είχαν αρχίσει να καθορίζουν όχι μόνο τα επιστημονικά ενδιαφέροντα των υποψηφίων αλλά και τη ζήτηση για τα διάφορα τμήματα του Αθήναισι Πανεπιστημίου, ενώ την ίδια στιγμή το ίδρυμα απομακρυνόταν όλο και περισσότερο από την παιδαγωγική λειτουργία του. Το *numerus clausus* μπορούσε να προσφέρει μια πρόσκαιρη, έστω, λύση στο πρόβλημα των υποδομών και του διδακτικού προσωπικού του Πανεπιστημίου, το οποίο οξυνόταν κάθε φορά που αυξανόταν ο αριθμός των εισακτέων, σε τέτοιον βαθμό, ώστε να παρεμποδίζεται η ομαλή λειτουργία του, ενώ ταυτόχρονα επέτρεπε στην πολιτεία να περιορίσει τους πόρους για την τριτοβάθμια εκπαίδευση δίχως να προκληθούν σοβαρές αντιδράσεις.

Η ίδρυση νέων σχολών, η θέσπιση εξετάσεων για τη φοίτηση σε ορισμένες από αυτές και η σταδιακή γενίκευσή τους στο σύνολο της ανώτερης και της ανώτατης εκπαίδευσης, αλλά και η γενικότερη ενίσχυση όλων των μεγεθών της εκπαίδευσης –αριθμού μαθητών λόγω της ένταξης στο ελληνικό κράτος των Νέων Χωρών και της εισροής ενός εκατομμυρίου προσφύγων μετά τη Μικρασιατική Καταστροφή και συνακόλουθη αύξηση του αριθμού των σχολείων και των σχολών– είχαν ως αποτέλεσμα τα φροντιστήρια να γνωρίσουν εντυπωσιακή ανάπτυξη. Παρ' ότι λείπουν επίσημα στατιστικά στοιχεία για

την εξάπλωσή τους, η ύπαρξη αθρόων διαφημίσεων από το 1928 και μετά στον Τύπο της εποχής είναι χαρακτηριστική. Θα χρειαστεί, ωστόσο, σχεδόν μία δεκαετία για να αποτελέσουν αντικείμενο κρατικού ενδιαφέροντος και να γίνει αναφορά στην ύπαρξή τους σε νομικό κείμενο.

2.4.3 Τα νομοθετήματα

Σε νομοθέτημα της δικτατορικής κυβέρνησης Μεταξά το 1937¹⁵ γίνεται μια πρώτη προσπάθεια από το κράτος να οριοθετήσει τον χώρο των φροντιστηρίων και να θέσει υπό τον έλεγχό του την εξάπλωση και τους όρους λειτουργίας τους. Κατά τον νομοθέτη, τα φροντιστήρια «[...] με την έκτασιν ην έλαβον έπρεπε να τεθούν υπό αυστηρότατον έλεγχον των κρατικών υπηρεσιών».¹⁶ Έτσι, ο νόμος επέβαλε την ύπαρξη ειδικής άδειας για τη λειτουργία φροντιστηρίου, την οποία παρείχε το Υπουργείο Παιδείας ύστερα από πρόταση του Εποπτικού Συμβουλίου Εκπαιδεύσεως, στην αρμοδιότητα του οποίου ανήκε το φροντιστήριο. Σύμφωνα με το νομοθέτημα, τα φροντιστήρια αφορούσαν όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, το δημοτικό, τη μέση, την ανώτατη, καθώς και τις σπουδές στη μουσική και στις ξένες γλώσσες. Σε ό,τι αφορούσε τα φροντιστήρια της ανώτατης εκπαίδευσης αρμόδιο εποπτικό συμβούλιο οριζόταν το εποπτικό συμβούλιο της ιδιωτικής εκπαίδευσης και τα συμβούλια της μέσης για τις περιφέρειες δικαιοδοσίας τους.¹⁷ Σε σχέση με τους φροντιστές, ο νόμος όριζε ότι έπρεπε να διαθέτουν μορφωτικά προσόντα ίδια με αυτά που απαιτούνταν για διορισμό στην αντίστοιχη βαθμίδα στην οποία προσέφεραν μαθήματα.

Οι περιορισμοί που επιχειρεί να θέσει ο νομοθέτης μας δίνουν την εικόνα ενός χώρου ο οποίος κατά τα προηγούμενα χρόνια αναπτυσσόταν, τουλάχιστον ως έναν βαθμό, άναρχα. Στην εισηγητική έκθεση του νόμου, ο υπουργός Παιδείας Κωνσταντίνος Γεωργακόπουλος, που τον υπογράφει, αναφέρει ότι, καθώς δεν υπήρχε ρυθμιστικό νομοθετικό πλαίσιο, ο καθένας μπορούσε να ιδρύσει και να λειτουργήσει ένα φροντιστήριο για το δημοτικό και τη μέση εκπαίδευση όπου συχνά δίδασκαν «πρόσωπα στερούμενα των επιστημονικών και ηθικών προσόντων».¹⁸

Η ύπαρξη των πρώτων νομικών διατάξεων προκάλεσε αντιδράσεις και αναδιατάξεις

15. Α.Ν. 818/1937 «Περί τροποποιήσεως και συμπληρώσεως του Νόμου 3578 "Περί ιδιωτικών σχολείων", ΦΕΚ 335, 25/8/1937.

16. Εισηγητική έκθεσις του Α.Ν. 1216/1938 «Περί ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων και φροντιστηρίων», ΦΕΚ 175, 29/4/1938.

17. Άρθρα 65 & 1 του Α.Ν. 2545. «Περί ιδιωτικών σχολείων, φροντιστηρίων και οικοτροφείων», ΦΕΚ 287, 10/9/1940.

18. Βλ. Σιφναίος (χ.χ.). «Εισηγητική Έκθεσις του Α.Ν. 818/1937», σ. 1401.

στον χώρο. Φροντιστήρια που διέθεταν τις προϋποθέσεις τις οποίες όριζε ο νόμος και είχαν λάβει τη σχετική άδεια πρόβαλλαν το γεγονός αυτό στις διαφημιστικές καταχωρίσεις τους σε μια προσπάθεια να αποκλείσουν τους ανταγωνιστές τους (Τσίλογλου, 2007: 96).

Η προσπάθεια της πολιτείας να θέσει το πλαίσιο λειτουργίας των φροντιστηρίων συνεχίστηκε τον αμέσως επόμενο χρόνο, το 1938,¹⁹ και ολοκληρώθηκε δύο χρόνια αργότερα, οπότε και εκδόθηκε, έναν μήνα πριν την κήρυξη του Ελληνοϊταλικού Πολέμου, ο Αναγκαστικός Νόμος (Α.Ν.) 2545/1940.²⁰ Ο συγκεκριμένος νόμος αποτελούσε ένα είδος κωδικοποίησης όλων των διατάξεων που ήταν σε ισχύ μέχρι τότε αναφορικά με την ιδιωτική εκπαίδευση και τα φροντιστήρια, και με μια σειρά τροποποιήσεων και αλλαγών ρύθμιζε τη λειτουργία της ιδιωτικής εκπαίδευσης για δεκαετίες.

Στα νομοθετήματα αυτά γίνεται κατ' αρχάς μια προσπάθεια ορισμού της έννοιας. Σύμφωνα με τον νομοθέτη, το 1938 ως φροντιστήριο νοείται η ομαδική διδασκαλία μαθημάτων, από τον κύκλο της στοιχειώδους, της μέσης, της ανώτερης εκπαίδευσης ή των ξένων γλωσσών, σε περισσότερους από πέντε μαθητές.²¹ Δύο χρόνια αργότερα ο περιορισμός των πέντε μαθητών ανά τάξη θα αρθεί, καθώς στον ορισμό της έννοιας «φροντιστήριο» ο νομοθέτης το 1940 προσθέτει: «[...] ή ασχέτως αριθμού ομάδων, εις πλείονα των δέκα προσώπων εν συνόλω καθ' εβδομάδα [...]»²², γεγονός που μας επιτρέπει να σκεφτούμε ότι λειτουργούσαν την εποχή αυτή φροντιστήρια με πολύ μικρό αριθμό μαθητών ανά τάξη.

Σύμφωνα με το νομοθέτημα, στο φροντιστήριο απευθύνονταν: α) μαθητές του δημοτικού, για να προετοιμαστούν για τις εξετάσεις εισαγωγής στη μέση εκπαίδευση, β) μαθητές της μέσης εκπαίδευσης, για να κατανοήσουν και να εμπεδώσουν τα μαθήματα που προσφέρονταν στη βαθμίδα ή για να πετύχουν στις εισιτήριες εξετάσεις των πανεπιστημίων, των ανώτερων και των ανώτατων σχολών, γ) φοιτητές ή σπουδαστές της ανώτατης εκπαίδευσης που αντιμετώπιζαν δυσκολίες στις πτυχιακές τους εξετάσεις. Υπήρχαν επίσης φροντιστήρια για τη διδασκαλία: α) ξένων γλωσσών, β) μουσικής και, τέλος, φροντιστήρια ελευθέρων σπουδών, όπως λογιστικής, στενογραφίας, εμπορικής αλληλογραφίας κτλ. Τα ωδεία και οι φιλαρμονικές ορχήστρες δεν θεωρούνταν φροντιστήρια. Τα φροντιστήρια μπορούσαν να προσφέρουν ενισχυτική διδασκαλία για ορισμένα μαθήματα ή για το σύνολο των μαθημάτων της μέσης βαθμίδας. Αντίστοιχα, τα

19. Α.Ν. 1216 «Περί Ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων και φροντιστηρίων», ΦΕΚ 175, 29/4/1938.

20. Α.Ν. 2545 «Περί ιδιωτικών σχολείων, φροντιστηρίων και οικοτροφείων», ΦΕΚ 287, 10/9/1940.

21. Άρθρο 29 του Α.Ν. 1216/1938.

22. Άρθρα 63 & 1 του Α.Ν. 2545/1940.

φροντιστήρια που απευθύνονταν στην ανώτερη και την ανώτατη εκπαίδευση μπορούσαν να προσφέρουν μαθήματα μόνο για ορισμένες σχολές ή για το σύνολο των σχολών. Συλλειτουργία και συστέγαση φροντιστηρίων που απευθύνονταν στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης απαγορευόταν, ενώ επιτρεπόταν η συστέγαση φροντιστηρίων των άλλων κατηγοριών, όχι όμως περισσότερων των δύο. Φροντιστηριακές τάξεις μπορούσαν να ιδρυθούν και να λειτουργήσουν σε ιδιωτικά σχολεία.

Τα φροντιστήρια της μέσης και της ανώτατης εκπαίδευσης μπορούσαν να λειτουργούν όλο τον χρόνο, του δημοτικού, όμως, μόνο κατά τους θερινούς μήνες των διακοπών. Στην πράξη ο νομοθέτης περιόριζε τα φροντιστηριακά μαθήματα του δημοτικού στην καλοκαιρινή προετοιμασία για τις εισιτήριες, κυρίως, εξετάσεις της επόμενης βαθμίδας.²³ Μετά τη χορήγηση της άδειας ίδρυσης ενός φροντιστηρίου έπρεπε να πιστοποιηθεί από τον οικείο σχολίατρο η καταλληλότητα των αιθουσών διδασκαλίας του από άποψης υγιεινής, ώστε να μπορέσει να ξεκινήσει η λειτουργία του. Η άδεια ίδρυσης έπρεπε να ανανεώνεται κάθε χρόνο.

Ο Α.Ν. 2545/1940 θεσπίζει το ασυμβίβαστο της ιδιότητας του δημόσιου υπαλλήλου με αυτό του ιδιοκτήτη φροντιστηρίου.²⁴ Οι δημόσιοι υπάλληλοι δεν είχαν δικαίωμα να ιδρύσουν φροντιστήριο, ούτε οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν σε ιδιωτικά σχολεία.²⁵ Σε αντίθεση με τους δημόσιους λειτουργούς, όμως, που δεν είχαν ούτε το δικαίωμα διδασκαλίας σε φροντιστήριο, οι ιδιωτικοί εκπαιδευτικοί μπορούσαν να διδάξουν μέχρι δώδεκα ώρες την εβδομάδα σε φροντιστήρια.²⁶ Το ίδιο πρόσωπο δεν είχε το δικαίωμα να ιδρύει περισσότερα από ένα φροντιστήρια, ούτε φροντιστήρια άσχετα με τις σπουδές του. Δεν είχε επίσης δικαίωμα να μεταβιβάσει την άδεια σε άλλο πρόσωπο. Επιπλέον, ο νόμος όριζε ότι δεν χορηγούνταν άδεια ίδρυσης και λειτουργίας ιδιωτικού σχολείου σε ιδιοκτήτη φροντιστηρίου.²⁷ Οι περιορισμοί επεκτείνονταν και στους συζύγους και στους συγγενείς πρώτου βαθμού, είτε εξ αίματος είτε εξ αγχιστείας, των ιδιοκτητών ή των διευθυντών φροντιστηρίου ή ιδιωτικού σχολείου, στους οποίους δεν χορηγούνταν άδεια ίδρυσης φροντιστηρίου. Περιορισμοί, επίσης, ίσχυαν για τους συζύγους και τους συγγενείς πρώτου βαθμού, είτε εξ αίματος είτε εξ αγχιστείας, των δημόσιων εκπαιδευτι-

23. Άρθρα 63 & 4 του Α.Ν. 2545/1940.

24. Άρθρα 11 & 1 του Α.Ν. 2545/1940.

25. Άρθρα 68 & 6 του Α.Ν. 2545/1940.

26. Άρθρο 76 του Α.Ν. 2545/1940.

27. Άρθρα 11 & 3 του Α.Ν. 2545/1940.

κών λειτουργιών, οι οποίοι δεν είχαν δικαίωμα να ιδρύσουν φροντιστήριο στην ίδια πόλη στην οποία υπηρετούσαν οι σύζυγοι ή οι συγγενείς τους.

Οι αυστηροί περιορισμοί του νόμου σχετικά με τη χορήγηση των αδειών ίδρυσης φροντιστηρίων καταδεικνύουν την προσπάθεια της πολιτείας: 1) να αποτρέψει περιπτώσεις χρηματισμών δημόσιων εκπαιδευτικών λειτουργιών κατά την άσκηση των καθηκόντων τους και να εδραιώσει τη βεβαιότητα ότι στο σχολείο επικρατεί ισονομία και αξιοκρατία, δύο παραδοχές στις οποίες θεμελιώθηκε η αστική αντίληψη για τον εκπαιδευτικό θεσμό, και 2) να αποτρέψει τη δημιουργία ενός δικτύου ιδιωτικής εκπαίδευσης, σχολείων και φροντιστηρίων, που θα ελέγχονταν από μια μικρή ομάδα ανθρώπων. Όπως ρητά αναφέρεται στην Εισηγητική Έκθεση του νόμου «τίθενται περιορισμοί ως προς τους ιδρυτές φροντιστηρίων διά να μη γίνεται μονοπωλιακή εκμετάλλευσις υπό τινων εξ' αυτών».²⁸ Το κράτος επιθυμεί να έχει τον έλεγχο του εκπαιδευτικού θεσμού, γι' αυτό και αποτρέπει τη συγκέντρωση ιδιοκτησίας σε μικρό αριθμό ατόμων διατηρώντας ταυτόχρονα το αποκλειστικό δικαίωμα να αποφασίζει για τα αναλυτικά προγράμματα, τα βιβλία, το εξεταστικό σύστημα και οτιδήποτε αφορά τη σχολική λειτουργία και θέτοντας τα φροντιστήρια υπό τον έλεγχο των εποπτικών συμβουλίων, στα οποία υπάγονται και τα δημόσια σχολεία. Γενικότερα, το κράτος μέσω των υπηρεσιών του Υπουργείου Παιδείας ασκεί έλεγχο σε κάθε πτυχή της λειτουργίας των φροντιστηρίων: την εκπαιδευτική διαδικασία, την καταλληλότητα των αιθουσών τους, τα μορφωτικά προσόντα των διδασκόντων σε αυτά κτλ.²⁹ Υπό αυτό το πρίσμα μπορεί να ιδωθεί και το άρθρο του νόμου³⁰ που όριζε ότι τα φροντιστήρια δεν είχαν δικαίωμα να παρέχουν κανέναν τίτλο σπουδών, εκτός από απλές βεβαιώσεις, των οποίων ο τύπος οριζόταν με υπουργική απόφαση. Ο ρόλος των φροντιστηρίων ήταν αποκλειστικά ενισχυτικός της διδασκαλίας των μαθημάτων που όριζε η πολιτεία και προπαρασκευαστικός για τις εξετάσεις, την ύλη και το είδος των οποίων επίσης όριζε. Όπως προκύπτει από τους περιορισμούς που ο νόμος έθετε,³¹ δίπλα στους σοβαρούς και υπεύθυνους επαγγελματίες του χώρου υπήρξαν, πιθανώς, και περιπτώσεις ορισμένων φροντιστηρίων τα οποία, στην προσπάθειά τους να υπερισχύσουν στον ανταγωνισμό, επιχειρούσαν να εμφανιστούν, μέσω αγγελιών και διαφημίσεων, ως σχολεία και έδιναν υποσχέσεις ότι μπορούσαν να χορηγήσουν σχολικούς τίτλους εξαπατώντας τους μαθητές τους.

28. Βλ. Σιφναίος (χ.χ.). «Εισηγητική Έκθεσις του Α.Ν. 2545/1940», σ. 1849.

29. Άρθρο 74 του Α.Ν. 2545/1940.

30. Άρθρο 72 του Α.Ν. 2545/1940.

31. Άρθρα 73 & 2 του Α.Ν. 2545/1940.

Σε ό,τι αφορά τους ανθρώπους των φροντιστηρίων και τα προσόντα τους, στον νόμο του 1940 επαναλαμβάνονται αναλυτικότερα όσα προβλέπει ο Α.Ν. 818/1937, καθώς και διατάξεις που αναφέρονται στον Α.Ν. 1216/1938. Έτσι, ορίζεται ότι όσοι διαθέτουν τα προσόντα να διδάξουν σε φροντιστήριο μέσης εκπαίδευσης το αντικείμενο της ειδικότητάς τους θεωρείται ότι διαθέτουν και τα προσόντα να διδάξουν το ίδιο αντικείμενο σε φροντιστήριο ανώτατης εκπαίδευσης. Αναγνωρίζεται το δικαίωμα διδασκαλίας σε φροντιστήρια μέσης και ανώτατης εκπαίδευσης: 1) στους αποφοίτους των στρατιωτικών σχολών Ευελπίδων και Δοκίμων, για τη διδασκαλία των μαθηματικών και των φυσικών μαθημάτων, και σε όσους έχουν διατελέσει καθηγητές στα συγκεκριμένα μαθήματα στις στρατιωτικές αυτές σχολές, 2) στους αποφοίτους του Χημικού και του Φαρμακευτικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Αθηνών και στους πτυχιούχους του Χημικού Τμήματος του Πολυτεχνείου, οι οποίοι την εποχή εκείνη δεν είχαν δικαίωμα διορισμού στη μέση εκπαίδευση, για τη διδασκαλία των φυσικών μαθημάτων. Τέλος, αναγνωρίζεται το δικαίωμα σε προϋπηρετήσαντες λειτουργούς της στοιχειώδους εκπαίδευσης να διδάξουν σε φροντιστήρια μέσης και ανώτατης εκπαίδευσης τα μαθήματα της ειδικότητάς τους.³²

Οι παραπάνω όροι, που προστέθηκαν στο νομοθέτημα του 1938 και επαναλαμβάνονται στο νομοθέτημα του 1940, θεωρούμε ότι αντικατοπτρίζουν, ως έναν βαθμό τουλάχιστον, τις προσπάθειες της διοίκησης να ρυθμίσει τις συνθήκες λειτουργίας ενός χώρου, ο οποίος ήδη λειτουργούσε και αναπτυσσόταν, δίχως να θίξει παγιωμένες καταστάσεις και ανθρώπους που ήδη εργάζονταν σε αυτόν, ανατρέποντας τα δεδομένα εκ βάθρων. Ταυτόχρονα, όμως, αντικατοπτρίζουν και την πραγματικότητα του χάρτη της εκπαίδευσης έτσι όπως διαμορφωνόταν. Νέα τμήματα και νέες σχολές ιδρύονταν, καθώς η σύνδεση της εκπαίδευσης με τις ανάγκες της οικονομικής ανάπτυξης δημιουργούσε ζήτηση για νέα επαγγέλματα και ειδικότητες, ενώ την ίδια ώρα ο κλασικιστικός προσανατολισμός του εκπαιδευτικού συστήματος δεν επέτρεπε την επαρκή προετοιμασία των αποφοίτων του για τις θετικές σπουδές. Τη στιγμή που δεν υπήρχε πρόβλεψη ώστε οι απόφοιτοι των νέων τμημάτων να δικαιούνται διορισμό στην εκπαίδευση, ενώ ταυτόχρονα υπήρχε ζήτηση για μαθήματα θετικής κυρίως κατεύθυνσης, τα φροντιστήρια αποτελούσαν επαγγελματική λύση περισσότερο ή λιγότερο μόνιμη για τους αποφοίτους των νέων τμημάτων. Στον φροντιστηριακό χώρο εργάζονται πτυχιούχοι όλων σχεδόν των ανώτατων ιδρυμάτων. Η προσθήκη στον νόμο του 1938 αναγνωρίζει αυτήν την πραγματικότητα. Ενδεικτικά αναφέρουμε τους φαρμακοποιούς Σωτήρη Γολεμάτη και Απόστολο Παπαϊωάννου. Ο τελευταίος διατηρούσε φαρμακείο στην Πλατεία Κάνιγγος και το 1921 άρχισε να παραδίδει μαθήματα σε φοιτητές της Ιατρικής και της Φυσικομα-

32. Άρθρο 31 του Α.Ν. 1216/1938.

θηματικής μέσα στον χώρο του φαρμακείου του και στη συνέχεια, αλλάζοντας επαγγελματικό προσανατολισμό, ίδρυσε και διηύθυνε ένα από τα μεγαλύτερα φροντιστήρια της Αθήνας στο Μεσοπόλεμο (Τσίλογλου, 2007: 140).

Τέλος, σε ό,τι αφορούσε τις προϋποθέσεις εργασίας στον χώρο, ίσχυε και για τους ανθρώπους των φροντιστηρίων ό,τι και για το σύνολο της εκπαίδευσης γενικότερα. Οι όροι πρόσληψης των ιδιωτικών εκπαιδευτικών ίσχυαν και για τους φροντιστές.³³ Ο νόμος θεωρούσε ως προαπαιτούμενο της πρόσληψης τη νομιμοφροσύνη ως προς το καθεστώς και όριζε ότι ένας εκπαιδευτικός δεν μπορούσε να προσληφθεί σε ιδιωτικό εκπαιδευτήριο και έπρεπε να παρακαμφθεί η σειρά πρόσληψης «[...] μόνον εις την περίπτωση κατ' ην εναντίον τινός εκ των υποβαλλόντων αιτήσεις υπάρχουν συγκεκριμένα στοιχεία επί ηθική ή υπηρεσιακή ανεπάρκεια ή επί αντιθέσει κατά του κρατούντος κοινωνικού ή πολιτειακού καθεστώτος».³⁴

Το δικτατορικό καθεστώς της 4ης Αυγούστου επιχειρούσε να ελέγξει την εκπαίδευση στο σύνολό της, δημόσια και ιδιωτική, από τα σχολεία και τα φροντιστήρια έως και τις κατ' οίκον διδασκαλίες.

2.4.4 Οι κατ' οίκον διδασκαλίες

Παραδόσεις μαθημάτων κατ' οίκον γνωρίζουμε ότι πραγματοποιούνταν από τα μέσα του 19ου αιώνα ήδη, λίγες μόλις δεκαετίες μετά την ίδρυση του ελληνικού κράτους και τη δημιουργία του δημόσιου σχολικού δικτύου. Το 1856, δύο χρόνια μετά το έτος κατά το οποίο καταρτίστηκε ο εσωτερικός κανονισμός των γυμνασίων και λυκείων (Δημαράς, 1973: λδ'), ο υπουργός Παιδείας Χαράλαμπος Χριστόπουλος επιχείρησε να εξασφαλίσει τη σωστή εκτέλεση των καθηκόντων των καθηγητών μέσης εκπαίδευσης και με νομοθετικό διάταγμα όρισε ότι απαγορεύεται στους καθηγητές των γυμνασίων και στους εκπαιδευτικούς των ελληνικών σχολείων η διδασκαλία μαθημάτων κατ' οίκον, σε μαθητές που ανήκουν στην τάξη τους χωρίς τη σύμφωνη γνώμη του σχολάρχη και την άδεια του Υπουργού Παιδείας.³⁵ Είναι φανερό ότι οι παραδόσεις ιδιαίτερων μαθημάτων αποτελούν μια από τις πιο παλιές δραστηριότητες στον κόσμο της ιδιωτικής εκπαίδευσης. Η δικτατορία Μεταξά διέβλεψε στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική πρακτική έναν πιθανό κίνδυνο για το καθεστώς. Έτσι ο νόμος του 1940 επέτασσε την άσκηση ελέγχου σε όσους παρέδι-

33. Άρθρο 32 του Α.Ν. 1216/1938.

34. Άρθρο 15 του Α.Ν. 1216/1938.

35. «Περί της γενομένης διδασκαλίας εν ιδιωτικοίς εκπαιδευτηρίοις παρά γυμνασιακών καθηγητών και παρ' ελληνικοίς σχολείοις διδασκάλων», ΦΕΚ 48,14/09/1856.

δαν μαθήματα κατ' οίκον,³⁶ διότι «[...] η μέχρι τούδε άνευ ελέγχου διείσδυσις οιουδήποτε προσώπου επαγγελλομένου τον εκπαιδευτικόν, είτε ημεδαπού είτε αλλοδαπού εντός των οικογενειών ενείχε πολλούς κινδύνους και από εθνικής και ηθικής απόψεως».³⁷

2.4.5 Τα στρατιωτικά φροντιστήρια

Στην Ελλάδα την εποχή που εκδίδονται τα συγκεκριμένα νομοθετήματα βρίσκονται σε λειτουργία φροντιστήρια προσανατολισμένα στις εισαγωγικές εξετάσεις των στρατιωτικών σχολών, καθώς αυτές από τις πρώτες δεκαετίες της ύπαρξης του ελληνικού κράτους αποτελούσαν πόλο έλξης για τους νέους.

Σχολείο για στρατιωτικές σπουδές ήταν το Κεντρικό Πολεμικό Σχολείο, το οποίο ιδρύθηκε το 1828 από τον Ιωάννη Καποδίστρια και λίγα χρόνια μετά την έναρξη της Επανάστασης, το 1834, μετονομάστηκε σε Στρατιωτική Σχολή Ευελπίδων, ενώ η Σχολή Ναυτικών Δοκίμων ιδρύθηκε το 1884. Βασικός σκοπός της Σχολής Ευελπίδων, εκτός από την εκπαίδευση αξιωματικών, ήταν και η εκπαίδευση μηχανικών, οι οποίοι προορίζονταν να καλύψουν τις επιτακτικές ανάγκες του κράτους για κατασκευή δημόσιων τεχνικών έργων και στελέχωση των τεχνικών του υπηρεσιών. Ο προσανατολισμός των στρατιωτικών σχολών σε μαθήματα θετικών επιστημών ήταν σαφής (Γαβρόγλου κ.ά., 2014: 59).

Από τον 19ο αιώνα ήδη είχαν θεσπιστεί εισαγωγικές εξετάσεις για την είσοδο στη Σχολή Ευελπίδων.³⁸ Τον 20ό αιώνα –τη δεκαετία 1926-1936– η εκπαίδευση σε αυτήν έγινε τεταρτοετής και επιβλήθηκαν εκ νέου εισαγωγικές εξετάσεις (Γαβρόγλου κ.ά., 2014: 256). Οι εξετάσεις αυτές απαιτούσαν καλή γνώση μαθηματικών και φυσικών επιστημών, με αποτέλεσμα να υπάρχει ζήτηση ενισχυτικών μαθημάτων, οπότε πολλοί στρατιωτικοί ή πρώην στρατιωτικοί ίδρυσαν φροντιστήρια και ασχολήθηκαν με τη διδασκαλία. Αναφέρουμε ενδεικτικά τους λοχαγούς του Πυροβολικού Διονύσιο Βερέττα και Ιωάννη Βλαχάβα, οι οποίοι λειτουργούσαν φροντιστήριο την περίοδο 1907-1911, ενώ συγχρόνως ήταν καθηγητές της Σχολής Ευελπίδων, τον Νικόλαο Μεγαρέα, επίσης καθηγητή της Σχολής Ευελπίδων, ο οποίος δίδασκε στη *Σχολή Πρακτικών Σπουδών* την περίοδο 1929-1932, τον πρώην αξιωματικό του Βασιλικού Ναυτικού Σωκράτη Κασουράκη, ο οποίος ήταν ιδιοκτήτης φροντιστηρίου κατά τα έτη 1937-1939, τον τέως καθηγητή της Σχολής Ικάρων Γεώργιο Σπυρόπουλο, ο οποίος είχε το 1938 *Μαθηματικό Φροντιστήριο*

36. Άρθρα 75 & 76 του Α.Ν. 2545/1940.

37. Βλ. Σιφναίος (χ.χ.). «Απτιολογική Έκθεσις του Νόμου 2545/1940», σ. 1849-1850.

38. Β.Δ. «Περί σχηματισμού τάξεως επαναλήψεως των εν τω Λυκείω διδασκομένων μαθημάτων», ΦΕΚ 269, τχ. Α', 30/09/1887.

για στρατιωτικές σχολές και τον ταγματάρχη Πυροβολικού και καθηγητή στη Σχολή Ευελπίδων Ιωάννη Ατζιούς, την πιο χαρακτηριστική ίσως περίπτωση στρατιωτικού ο οποίος είχε μια δεύτερη σταδιοδρομία στον χώρο των φροντιστηρίων. Το 1935 παραιτήθηκε από το στράτευμα και άνοιξε φροντιστήριο, το οποίο προπολεμικά –αλλά και μεταπολεμικά– πρωταγωνίστησε στον χώρο όσων ασχολήθηκαν με τις στρατιωτικές σχολές. «[...] Ο Ιωάννης Ατζιούς και ο Κλαδάκης [ανταγωνιστικό φροντιστήριο] πριν τον πόλεμο και μετά έχουν μαζί τα 2/3 των επιτυχόντων σ' αυτές τις σχολές. Το υπόλοιπο 1/3 το μοιράζονται όλα τα υπόλοιπα φροντιστήρια» (Τσίλογλου, 2007: 102).

2.4.6 Οι Ακαδημίες

Την περίοδο της μεγάλης ανάπτυξης των φροντιστηρίων κατά τον Μεσοπόλεμο, τα έτη 1926-1938, πολλά φροντιστήρια επέλεξαν να χρησιμοποιήσουν στον τίτλο τους τον όρο «Ακαδημία». Ο όρος παραπέμπει στον Πλάτωνα και στην ομώνυμη σχολή του. Κατά την περίοδο της Τουρκοκρατίας τον χρησιμοποίησαν μερικά από τα πλέον σημαντικά ιδρύματα στην εκπαίδευση των υπόδουλων, όπως ήταν η Πατριαρχική Ακαδημία στην Κωνσταντινούπολη, η Ακαδημία των Κυδωνιών (1800) και η Ιόνιος Ακαδημία (1824), το πρώτο ελληνόφωνο ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα του 19ου αιώνα που λειτούργησε στην Κέρκυρα με τέσσερις σχολές. Στο ελληνικό κράτος ο όρος δόθηκε σε ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα, όπως Παιδαγωγική Ακαδημία, Γυμναστική Ακαδημία. Όμως, συναντούμε τον όρο και στον χώρο της ιδιωτικής εκπαίδευσης. Ιδιαίτερως γνωστή την εποχή εκείνη ήταν η *Εμπορική και Βιομηχανική Ακαδημία* (1894-1922) του Όθωνα Ρουσόπουλου και του Ιωάννη Γεράκη, τα πτυχία της οποίας αναγνωρίστηκαν από το ιταλικό και το ελληνικό κράτος το 1905, προκαλώντας τις αντιδράσεις του ΕΜΠ και του ΕΚΠΑ (Γαβρόγλου κ.ά., 2014: 257).

Οι άνθρωποι των φροντιστηρίων χρησιμοποίησαν και αυτοί με τη σειρά τους τον όρο στις επωνυμίες των ιδρυμάτων τους. Ενδεικτικά αναφέρουμε: *Πανελλήνιος Ακαδημία* του Απόστολου Παπαϊωάννου, *Ακαδημία Μαθηματικών, Φυσικών, Χημικών και Νομικών Επιστημών* του Διονυσίου Γιατρά, *Προπαρασκευαστική Ακαδημία Θετικών και Θεωρητικών Σπουδών* του Παναγιώτη Παπαδημήτρη, *Εμπορική Ακαδημία* του Κωνσταντίνου Καλαϊτζάκη, *Ακαδημαϊκόν Φροντιστήριο: Ο Απόλλων* του Ι. Κουρή (Τσίλογλου, 2007: 90-91).

Το 1940 η δικτατορία Μεταξά απαγορεύει τη χρήση των λέξεων «Ακαδημία», «Ακαδημαϊκόν», «Εθνικό» στους τίτλους των φροντιστηρίων, διότι, όπως ρητά δηλώνεται: «Η χρήσις των ανωτέρων τίτλων επιτρέπεται μόνο εις νομικά πρόσωπα δημοσίου δικαίου εις α τούτο επιτρέπεται δι' ειδικού νόμου». Ως εκ τούτου, δίνει διορία τριών μηνών σε όσους ιδιοκτήτες φροντιστηρίων χρησιμοποιούν τις λέξεις αυτές προκειμένου να αλ-

λάζουν την επωνυμία του φροντιστηρίου τους.³⁹ Η σημασία που απέδιδε σε αυτόν τον περιορισμό φαίνεται από το γεγονός ότι την εφαρμογή της συγκεκριμένης διάταξης την ανέθεσε όχι στο Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων και στις υπηρεσίες του, όπως ισχύει για όλες τις υπόλοιπες διατάξεις, αλλά στις κατά τόπους διοικητικές και αστυνομικές αρχές.⁴⁰

Στο ιστορικό αφήγημα του ελληνικού εθνικισμού οι αρχαίοι Έλληνες ήταν οι απευθείας πρόγονοι των κατοίκων του ελληνικού βασιλείου. Η ανάπτυξη της ελληνικής εθνικής ιστοριογραφίας έχει κατορθώσει μετά τη δεκαετία του 1870 με τον Παπαρρηγόπουλο να κατασκευάζει μια συνεχή αφήγηση κατά το σχήμα «αρχαιότητα – μεσαιώνας– νεότεροι χρόνοι», κλείνοντας το ρήγμα του Βυζαντίου (Αποστολίδου, 1995: 23). Το ελληνικό έθνος γινόταν αντιληπτό ως «αν-ιστορικό», αιώνιο, δηλαδή «α-χρονικό» δημιούργημα. Ο χρόνος του ήταν ακινητοποιημένος, αμετάκλητος αφαιρετικός και άδειος. Ο άδειος αυτός χρόνος, όμως, ως οργανικό στοιχείο της εθνικής ταυτότητας είχε μυθοποιηθεί και είχε απορροφήσει το παρόν και το παρελθόν του έθνους υποτάσσοντάς τα στους εθνικιστικούς στόχους του μέλλοντος (Δεμερτζής, 1995: 87). Η αρχαία Ελλάδα και ο κλασικισμός υπήρξαν βασικοί άξονες της εκπαίδευσης στο ελληνικό βασίλειο. Αποτελούσαν σημείο αναφοράς για τον νεότερο ελληνισμό, καθώς θεωρήθηκε ότι το ελληνικό έθνος μόνο σε σχέση με το ένδοξο παρελθόν του ήταν δυνατό να συγκροτήσει μια ταυτότητα που να του επιτρέψει να υπάρξει ως ισότιμο με τα υπόλοιπα πολιτισμένα έθνη της Ευρώπης (Νικολοπούλου, 2022: 299). Η αρχαιότητα αναδεικνυόταν ως το πρότυπο οργάνωσης της νεωτερικής κοινωνίας και διέθετε μια παραδειγματική λειτουργία (Γαβρόγλου κ.ά., 2014: 15). Στον εθνικιστικό λόγο που αρθρώνει η δικτατορία της 4ης Αυγούστου, η υπεροχή του ελληνικού λαού δεν οφείλεται στην «καθαρότητα του αίματος» αλλά στα μοναδικά πολιτιστικά του επιτεύγματα, στη μοναδική πολιτιστική του ζωτικότητα (Κόντου, 2013: 202-203). Καθετί επομένως που συνδεόταν με αυτήν ήταν σχεδόν ιερό, και μόνο το καθεστώς Μεταξά, που εκπροσωπούσε το έθνος, θα μπορούσε να το οικειοποιηθεί και να το χρησιμοποιήσει, και όχι ιδιωτικά κερδοσκοπικά ιδρύματα, όπως τα φροντιστήρια.

Τα θερινά φροντιστήρια αναφέρονται στον νόμο του 1940 ως μια κατηγορία φροντιστηρίων που συνδεόταν με τις εισαγωγικές εξετάσεις από το δημοτικό σχολείο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.⁴¹ Στην πράξη, όμως, στη διάρκεια του Μεσοπολέμου, λειτουρ-

39. Άρθρο 83 του Α.Ν. 2545/1940.

40. Άρθρο 84 του Α.Ν. 2545/1940.

41. Άρθρα 63 & 4 του Α.Ν. 2525/1940.

γούσαν κατά τη διάρκεια των θερινών μηνών προπαρασκευαστικές τάξεις για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Αφορούσαν:

1. την προετοιμασία των τελιόφοιτων του δημοτικού για τις εισαγωγικές εξετάσεις στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στο ελληνικό σχολείο ή στο γυμνάσιο μέχρι το 1929 και στη συνέχεια αποκλειστικά στο γυμνάσιο, αφού τη χρονιά αυτή η κυβέρνηση Βενιζέλου, με υπουργό Παιδείας τον Κ. Γόντικα, μεταρρύθμισε το εκπαιδευτικό σύστημα, καταργώντας τα ελληνικά σχολεία και δημιουργώντας το εξαετές γυμνάσιο.
2. την προετοιμασία για τις εισαγωγικές και κατατακτήριες εξετάσεις των ανώτερων και ανώτατων σχολών.
3. τους μετεξεταστέους μαθητές της δευτεροβάθμιας που επιθυμούσαν να προετοιμαστούν για τις προαγωγικές εξετάσεις στην επόμενη τάξη.

Στη διάρκεια της μεγάλης ανάπτυξης των φροντιστηρίων, εκτός από τους επαγγελματίες του χώρου, διάφορα ιδιωτικά εκπαιδευτήρια λειτουργούσαν θερινά φροντιστηριακά τμήματα, τα οποία απευθύνονταν πρωτίστως στους δικούς τους μαθητές που προετοιμάζονταν για διαφόρων τύπων εξετάσεις. Προσδοκούσαν, επίσης, να προσελκύσουν νέους μαθητές ανανεώνοντας έτσι το μαθητικό δυναμικό των εκπαιδευτηρίων τους. Έχει ενδιαφέρον, όμως, ότι φροντιστηριακά μαθήματα προσέφεραν κατά τους καλοκαιρινούς μήνες και οργανισμοί που δεν είχαν σχέση με τον εκπαιδευτικό χώρο. Πρόκειται για ένα φαινόμενο που θα επαναληφθεί και αργότερα, κυρίως σε περιόδους κρίσεων. Οργανισμοί, οργανώσεις, φορείς, στην προσπάθειά τους να υπηρετήσουν τις ιδεολογικές τους αρχές και προσδοκώντας να προσεγγίσουν τη νεότερη γενιά, προσφέρουν μαθήματα ενισχυτικής διδασκαλίας είτε δωρεάν είτε με πολύ μικρό κόστος. Χαρακτηριστικό παράδειγμα η Χριστιανική Αδελφότης Νέων, η οποία, σύμφωνα με διαφημιστική καταχώριση της στο *Ελεύθερον Βήμα* το 1928, προσφέρει ειδικά τμήματα Μαθηματικών «κατά τας θερινάς διακοπάς» (Τσίλογλου, 2007: 107). Το καλοκαίρι του 1940, ομάδα καθηγητών με επικεφαλής τον στρατηγό Διονύσιο Βερέττα, πρώην καθηγητή της Σχολής Ευελπίδων, ο οποίος επί δεκαετίες ασχολήθηκε παράλληλα με τις στρατιωτικές του υποχρεώσεις με τη διδασκαλία των μαθηματικών στα φροντιστήρια του Μεσοπολέμου, λειτουργεί φροντιστήριο στο κτίριο του Βαρβάκειου Λυκείου, υπό την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας «στο οποίο δύνανται να παρακολουθήσουν δωρεάν φροντιστηριακά μαθήματα άποροι φαλαγγίτες».⁴² Τα φροντιστήρια, ως ένα δίκτυο που δραστηριοποιούνταν παράπλευρα και σε σχέση με τον σχολικό θεσμό ήταν και αυτά σημαντικά, όπως το σύνολο της εκ-

42. Εφημ. *Εθνος*, 17/07/1940, σ. 3.

παίδευσης, για τη διάδοση της ιδεολογίας οργανώσεων και φορέων, καθώς και για την εδραίωση της κρατικής εξουσίας.

2.5 Η δεκαετία του 1940: Η περίοδος της Κατοχής και του Εμφυλίου

Πρόκειται για μια εξαιρετικά κρίσιμη ιστορική περίοδο που τη χαρακτήριζε η βιαιότητα των κοινωνικών συγκρούσεων και η μεγάλη ένταση στις κοινωνικές σχέσεις (Κρεμμυδάς, 1994: 15). Κατά τη διάρκεια της συντελέστηκαν έντονες κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές που επηρέασαν κάθε πτυχή της εκπαιδευτικής και της πολιτιστικής ζωής. Στα χρόνια του πολέμου, της Κατοχής και του Εμφυλίου το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας έπαψε να λειτουργεί ομαλά και σε πολλές περιοχές η λειτουργία του διακόπηκε εντελώς. Η εκπαίδευση στη χώρα χειμαζόταν (Mazower, 1994: 140· Νούτσος, 2003: 86).

Στο τέλος του πρώτου χρόνου της Απελευθέρωσης υπολογίστηκε ότι είχαν καταστραφεί⁴³ το 45% των σχολείων και το 60% των αιθουσών παράδοσης στη χώρα, ενώ ο αριθμός των μαθητών ανά τάξη, σε όσα σχολεία λειτουργούσαν, ήταν εξαιρετικά μεγάλος ιδιαίτερα στα σχολεία της υπαίθρου (Γεωργόπουλου, 1950: 4). Στην πληθώρα των μαθητών πρέπει να προστεθούν και οι ελλείψεις διδακτικού προσωπικού, χωρίς ωστόσο η πολιτεία να προχωρά σε προσλήψεις.⁴⁴ Η διακοπή των μαθημάτων και η απομάκρυνση των παιδιών από το σχολικό περιβάλλον σε μια στιγμή βαθύτατης πολιτικής και κοινωνικής αναστάτωσης και κατάλυσης των παραδοσιακών θεσμών (Παπαδάκη, 1950: 34) είχαν, μεταξύ άλλων, τα ακόλουθα αποτελέσματα:

1. Εκατοντάδες παιδιά βρίσκονταν απροστάτευτα στους δρόμους, ειδικά στις περιπτώσεις στις οποίες ο πόλεμος έχει διαλύσει τον οικογενειακό θύλακα.
2. Ο αναλφαριθμητισμός είχε μεγαλώσει στη χώρα.
3. Η μαθητική διαρροή ήταν πολύ μεγάλη, κυρίως στα πρώτα μεταπολεμικά χρόνια. Το οξύ πρόβλημα της επιβίωσης που αντιμετώπιζε μεγάλο τμήμα του ελληνικού πληθυσμού κρατούσε μεγάλο μέρος των παιδιών μακριά και από τα σχολεία που λειτουργούσαν.
4. Οι μαθητές είχαν μεγάλα μαθησιακά ελλείμματα, όπως, άλλωστε, ήταν φυσικό λόγω των τραγικών βιοτικών συνθηκών και της ελλιπούς, στην καλύτερη περίπτωση, σχολικής φοίτησης.

Η ανάγκη μεταρρύθμισης και αναδιοργάνωσης της εκπαίδευσης υπήρξε πανθομολο-

43. «Εκπαιδευτικές Ειδήσεις», *Νεοελληνική Παιδεία*, Χρόνος Α', Δεκέμβρης 1945, τχ. 3, σ. 16.

44. «Επιβάλλεται η αύξησις διδακτικού προσωπικού», *εφημ. Ακρόπολις*, 25/9/1945, σ. 2.

γούμενη. Αμέσως μετά την Απελευθέρωση τέθηκε το θέμα της δομής και του περιεχομένου του σχολικού θεσμού και αναζωπυρώθηκαν οι προπολεμικές διαμάχες. Η διάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος επανήλθε στο σχήμα που είχε πριν από τη δικτατορία Μεταξά, με εξάχρονο δημοτικό και εξάχρονο γυμνάσιο. Αξίζει να σημειωθεί ότι, ενώ ο αριθμός των μαθητών που φοιτούσαν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ιδίως στην ύπαιθρο, είχε μειωθεί σε σχέση με τον προπολεμικό, ιδιαίτερα για τα κορίτσια, ο αριθμός των μαθητών που φοιτούσαν στη μέση εκπαίδευση σύμφωνα με τα στοιχεία του Υπουργείου Συντονισμού το 1948-1949 αυξήθηκε πολύ μεταπολεμικά. Η Ελλάδα την εποχή αυτή είχε 471 γυμνάσια και περισσότερα από το 1/5 από αυτά, 105 σχολεία, ήταν ιδιωτικά. Σε εποχή τόσο μεγάλης ανέχειας και πείνας η αναλογία αυτή καταδεικνύει, κατά τη γνώμη μας, το γεγονός ότι η δευτεροβάθμια εκπαίδευση στη χώρα παρέμενε σε μεγάλο βαθμό προνόμιο των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων που μπορούσαν ακόμα να ανταποκριθούν στα έξοδα ενός ιδιωτικού σχολείου. Υπήρχαν, επίσης, 38 Μέσες Εμπορικές Σχολές και 8 αστικά σχολεία.

Σε ό,τι αφορά την τριτοβάθμια εκπαίδευση κατά την περίοδο της Κατοχής –τα έτη 1941-1942 και 1942-1943– οι φοιτητές απαλλάσσονται από τις εισιτήριες εξετάσεις σε όλα τα ανώτατα ιδρύματα, εκτός από το Πολυτεχνείο (Παπαπάνος, 1970: 266). Ο αριθμός των φοιτητών στο Πανεπιστήμιο της Αθήνας είχε αυξηθεί δραματικά σε βαθμό πολλαπλάσιο της δυναμικότητάς του.⁴⁵ Μετά τον πόλεμο, προπολεμικές αντιλήψεις για τον περιορισμό της πρόσβασης στη μέση και στην ανώτατη βαθμίδα άρχισαν να έρχονται αντιμέτωπες με τη σταδιακή αύξηση της ζήτησης για ανώτερες σπουδές, η οποία σημειώθηκε ως απόρροια του μετασχηματισμού της ελληνικής κοινωνίας. Η ιστορία της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών την εποχή αυτή χρήζει ακόμα μεγάλης διερεύνησης. Είναι βέβαιο, όμως, ότι σε αυτό το ζοφερό και δύσκολο κλίμα οι άνθρωποι της εκπαίδευσης αγωνίζονταν να επιβιώσουν. Στις εφημερίδες, κυρίως των μεγάλων πόλεων, βρίσκουμε κάποιες λίγες αγγελίες για μαθήματα και καταχωρίσεις ιδιωτικών σχολείων και φροντιστών οι οποίοι προσπαθούν να προσελκύσουν μαθητές, ώστε να επιβιώσουν σε αυτές τις δύσκολες συνθήκες. Τον Ιούλιο του 1941 οι ιδιωτικοί εκπαιδευτικοί κατέθεσαν υπόμνημα στο Υπουργείο Παιδείας καταγγέλλοντας ότι από τον Νοέμβριο του 1940, αμέσως μετά την έναρξη του πολέμου, οι σχολάρχες σταμάτησαν να τους μισθοδοτούν, αν και είχαν εισπράξει τα οφειλόμενα δίδακτρα από τους μαθητές τους.⁴⁶

45. «Εκθεσις των επί της πρυτανείας Δημητρίου Σ. Μπαλάνου κατά το πανεπιστημιακό έτος 1945-6 πεπραγμένων» [εξεφωνήθη εν τη μεγάλη αιθούσῃ των τελετῶν του Πανεπιστημίου κατά την επίσημον εγκατάστασιν των νέων πανεπιστημιακῶν αρχῶν τη 18ῃ Ἰανουαρίου 1947]». [Σ.τ.Σ. Το κείμενο δεν έχει σελιδαρίθμηση.]

46. Εφημ. *Ακρόπολις*, 18/7/1941, σ. 1.

Η ευελιξία των ανθρώπων των φροντιστηρίων και η ταχύτητα προσαρμογής τους στις νέες συνθήκες αναδεικνύεται κατά τρόπο εντυπωσιακό την περίοδο της Κατοχής. Στις αρχές του 1941, εν μέσω του Ελληνοϊταλικού Πολέμου, οι διαφημίσεις στον Τύπο, σχετικά με αγαθά και υπηρεσίες είναι εξαιρετικά περιορισμένες στο σύνολό τους. Ωστόσο, τον Φεβρουάριο του 1941 δημοσιεύεται διαφήμιση για την προσφορά μαθημάτων Αγγλικών τονίζοντας ότι είναι η γλώσσα του μέλλοντος. Στη συγκεκριμένη χρονική στιγμή είναι η γλώσσα των συμμάχων της χώρας στον πόλεμο που διεξάγει. Λόγω των συνθηκών που επικρατούν στην πρωτεύουσα, τα μαθήματα δεν διεξάγονται διά ζώσης, αλλά προσφέρονται σε συνέχειες μέσα από τις σελίδες του εντύπου *Νέος Κόσμος*.⁴⁷ Λίγους μήνες αργότερα, όταν η χώρα τελούσε υπό Κατοχή, προσφέρονται μαθήματα Γερμανικών στην εφημερίδα *Ακρόπολις*, πολύ χρήσιμα «διά την καθημερινήν χρήσιν» των πολιτών, όπως η ίδια διατείνεται.⁴⁸ Δεν είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε την ανταπόκριση που μπορεί να είχαν οι συγκεκριμένες διαφημίσεις, ωστόσο είναι φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να επιβιώσουν επιχειρούν να προβλέψουν και να καλύψουν τις όποιες μαθησιακές ανάγκες μπορούν να προκύψουν από τις νέες συνθήκες, που με δραματικό τρόπο δημιουργούνται στη χώρα. Αναμφίβολα, τις προσπάθειες αυτές δεν τις χαρακτηρίζει ούτε η πληρότητα ούτε η οργάνωση.

Παρά τις εξαιρετικά δύσκολες συνθήκες, στον Τύπο της εποχής διαφαίνεται μια προσπάθεια να επανέλθει η ζωή σε κανονικούς ρυθμούς. Στο ίδιο φύλλο φροντιστήρια διαφημίζουν τη δημιουργία τμημάτων για τις εξετάσεις της Ανωτάτης Εμπορικής,⁴⁹ ενώ λίγες μέρες αργότερα τα φροντιστήρια του Δημήτριου Κλαδάκη και του Απόστολου Παπαϊωάννου διαφημίζουν τη λειτουργία τμημάτων προετοιμασίας για όλα τα ανώτερα και τα ανώτατα ιδρύματα της χώρας,⁵⁰ έστω κι αν λόγω των συνθηκών κανείς δεν ήταν σε θέση να γνωρίζει αν θα μπορούσαν να διεξαχθούν εξετάσεις. Σε όλη τη διάρκεια της Κατοχής τα περισσότερα προπολεμικά φροντιστήρια προχωρούν σε διαφημίσεις και αναγγελίες ίδρυσης και λειτουργίας τμημάτων για τις τμηματικές και τις εισιτήριες εξετάσεις, σε όσες σχολές τελικά πραγματοποιήθηκαν αυτές τα χρόνια εκείνα. Οι καταχωρίσεις τους στις εφημερίδες της εποχής (*Έθνος*, *Ακρόπολις*, *Ελεύθερον Βήμα*, *Βραδυνή*) είναι σαφώς λιγότερες κατά τα έτη 1941-1942, ενώ αυξάνονται σε συχνότητα το 1943-1944, έτος στο οποίο φαίνεται να υπάρχει μια μικρή ανάκαμψη μετά τον μεγάλο λιμό του χειμώνα του 1941-1942 (Τσίλογλου, 2007: 19-25).

47. Εφημ. *Έθνος*, 24/2/1941 (4 μ.μ., εσπερινή έκδοση), σ. 2.

48. Εφημ. *Ακρόπολις*, 2/7/1941, σ. 1.

49. Εφημ. *Ακρόπολις*, 2/7/1941, σ. 2.

50. Εφημ. *Ακρόπολις*, 17/7/1941, σ. 2 και 30/7/1941, σ. 2.

Όπως ήδη έχουμε αναφέρει, οι εκπαιδευτικοί αγωνίζονται, όπως και ο υπόλοιπος λαός, να επιβιώσουν. Τον Ιανουάριο του 1944 η αγγλική αεροπορία βομβάρδισε τον Πειραιά ισοπεδώνοντας ολόκληρες συνοικίες και αφήνοντας εκατοντάδες νεκρούς και αστέγους. Λίγες μέρες αργότερα δημοσιεύεται σε εφημερίδα της εποχής η εξής αγγελία: «Βομβόπληκτος εκ Πειραιώς, πρωτοβάθμιος φιλόλογος καθηγητής –τμηματάρχης α΄– εν ενεργεία, με δημοσίαν ευδόκιμον υπηρεσίαν 27ετή, ζητεί να παραδίδη μαθήματα Ελληνικών έναντι δωματίου εις ιδιωτικών λύκειον ή καλήν οικογένειαν. Πληροφορίαί καφενείον “Μπάγκειον”, Ομόνοια, ώρα 1-3 μ.μ. Καθηγητής Α.Κ.». ⁵¹

2.6 Οι πρώτες μεταπολεμικές δεκαετίες (1950-1960)

2.6.1 Η δεκαετία του 1950

Κατά τη διάρκεια της πρώτης μετεμφυλιακής δεκαετίας, οι προσπάθειες ανασυγκρότησης της χώρας εντάθηκαν. Το 1952 ψηφίστηκε νέο Σύνταγμα, το οποίο ενδυνάμωσε τη συντηρητική κατεύθυνση της εκπαιδευτικής πολιτικής (Δημαράς & Βασιλού-Παπαγεωργίου, 2008: 147), το θεσμικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής άλλαξε και η αναγκαιότητα της ελληνοχριστιανικής διαπαιδαγώγησης της νεολαίας τέθηκε για πρώτη φορά σε συνταγματικό επίπεδο. Σε ό,τι αφορά τη γλώσσα του εκπαιδευτικού θεσμού επαναλάμβανε τις δεσμεύσεις του Συντάγματος του 1911, με πλήρη επαναφορά της καθαρεύουσας σε όλες του τις βαθμίδες. Καθιέρωνε επίσης την αυτοδιοίκηση και των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (ΑΕΙ) υπό την εποπτεία του κράτους. Ο αριθμός των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων παρέμεινε περίπου ο ίδιος με τον προπολεμικό. Ιδρύονται η Κτηνιατρική Σχολή Θεσσαλονίκης με την οικονομική υποστήριξη του Σχεδίου Μάρσαλ, επαναλειτουργεί η Γεωπονική Σχολή της Αθήνας, την οποία είχε κλείσει η δικτατορία Μεταξά, και ιδρύεται η Χαροκόπειος Οικοκυρική Σχολή (Παπαπάνος, 1970: 289, 350-351).

Την περίοδο αυτή εμφανίζονται τάσεις που θα επηρεάσουν την ανώτατη εκπαίδευση τις δεκαετίες που έρχονται. Παρουσιάζονται σημαντικές ιδιωτικές συλλογικές πρωτοβουλίες που προβάλλουν ως κοινωνική και εθνική ανάγκη μια «ανοιχτή παιδεία», μια μάθηση που θα περιλαμβάνει ευρύτερα κοινωνικά στρώματα και δεν «θα περικλείεται στα τείχη των πανεπιστημίων» ⁵² και διατυπώνεται το αίτημα της κατάργησης των εισαγωγικών εξετάσεων για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. ⁵³ Στο πλαίσιο των προσπαθειών

51. Εφημ. *Βραδυνή*, «Μικραί Αγγελία», 18/1/1944, σ. 2.

52. Με πρωτοβουλία του Ευάγγελου Παπανούτσου ιδρύεται στην Αθήνα ο Μορφωτικός Σύλλογος «Αθηναίον» και με εμπνευστή τον Λίνο Πολίτη στη Θεσσαλονίκη «Η Μακεδονική Καλλιτεχνική Εταιρεία Τέχνης».

53. Στο νομοσχέδιο, που δεν ψηφίστηκε, το οποίο συντάχθηκε τον Σεπτέμβριο του 1949 επί υπουργίας Κωνσταντίνου Τσάτσου από κυβέρνηση συνασπισμού με πρωθυπουργό τον Αλέξανδρο Διομήδη (Δημαράς, 2000β: 549).

για μεγαλύτερη πρόσβαση των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων στην ανώτατη εκπαίδευση και στενότερη σύνδεση με τη Δύση, ιδρύθηκε το 1951 το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (ΙΚΥ) με σκοπό την οικονομική ενίσχυση σπουδαστών και πτυχιούχων μέσων, ανώτερων και ανώτατων σχολών για συνέχιση των σπουδών τους στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό (Παπαπάνος, 1970: 322).

Η κοινωνική απαίτηση για διεύρυνση της πρόσβασης στα πανεπιστήμια ξεκίνησε αμέσως μετά τη λήξη του πολέμου και εντάθηκε κατά τη διάρκεια των δύο μεταπολεμικών δεκαετιών, καθώς συνδέθηκε με το ανερχόμενο φοιτητικό κίνημα, το οποίο τον Νοέμβριο του 1957 πραγματοποίησε στην Αθήνα το πρώτο μεταπολεμικά Πανσπουδαστικό Συνέδριο.

Μέσα σε ένα κλίμα εντεινόμενης δυσαρέσκειας για τα εκπαιδευτικά πράγματα η κυβέρνηση Καραμανλή σύστησε στις 14/6/1957 μια «Επιτροπή Ειδικών», για να μελετήσει το εκπαιδευτικό πρόβλημα. Πρόεδρος της επιτροπής ορίστηκε ο υπουργός Παιδείας Α. Γεροκωστόπουλος και σ' αυτή μετείχαν, μεταξύ άλλων, ο Ε. Παπανούτσος, ο οποίος θα διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο, καθώς και ο Ι. Θεοδωρακόπουλος, καθηγητής της Φιλοσοφικής Σχολής. Ήταν φανερό η προσπάθεια να είναι η Επιτροπή υπερκομματική και σε σημαντικό βαθμό προοδευτική. Τον Ιανουάριο του 1958 η Επιτροπή εξέδωσε το πόρισμά της. Οι προτάσεις της δεν ήταν ριζοσπαστικές, όμως είχαν πληρότητα και θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε πρακτικές λύσεις ιδιαίτερα σε ό,τι αφορούσε την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση (Δημαράς, 1974: νζ', νη'). Ωστόσο, η αντίδραση που συνάντησαν ήταν μεγάλη (Δημαράς & Βασιλού-Παπαγεωργίου, 2008: 147). Στα πορίσματα αυτά τονίζεται ότι από το εκπαιδευτικό σύστημα αναμένεται αφενός η προαγωγή του πνευματικού πολιτισμού και αφετέρου η οικονομική ανόρθωση της χώρας, η κοινωνική ευημερία και σταθερότητα μέσω της έμφασης στην ιδέα του ελληνισμού που θα έπρεπε να γίνει «ζωηρόν βίωμα μέσα εις την συνείδησιν των [νέων] διά της αγωγής» (Δημαράς, 1974: 230-233).

Την περίοδο αυτή η διαδικασία εισαγωγής στα ανώτατα καθιδρύματα παραμένει η ίδια, όπως γινόταν προπολεμικά. Οι εξετάσεις διεξάγονται στην έδρα της κάθε σχολής, η οποία καθορίζει τον αριθμό των εισακτέων. Ο αριθμός των εξεταζόμενων μαθημάτων, το είδος τους και το περιεχόμενό τους καθορίζονται, επίσης, από τις σχολές, ενώ τα θέματα από ομάδα καθηγητών τους και είναι διαφορετικά για κάθε σχολή. Ο υποψήφιος μπορούσε να δώσει εξετάσεις με διαφορετικά θέματα την ίδια χρονιά σε περισσότερα από ένα τμήματα, αφού το διάστημα που πραγματοποιούνταν διαρκούσε για περίπου ένα τρίμηνο, από μέσα Αυγούστου έως τέλος Οκτωβρίου. Όμως, ενώ η δομή του εξεταστικού συστήματος ήταν η ίδια με την προπολεμική, οι απαιτήσεις των σχολών για

την εισαγωγή υποψηφίων αυξήθηκαν. Σε αρκετές από αυτές μεγάλωσε ο αριθμός των εξεταζόμενων μαθημάτων, καθώς και ο αριθμός των θεμάτων για κάθε μάθημα, η ποικιλία και η δυσκολία τους. Ένα από τα μεγαλύτερα προσκόμματα που είχαν να αντιμετωπίσουν οι υποψήφιοι ήταν η αναντιστοιχία που συχνά παρατηρούνταν ανάμεσα στα απαιτητικά θέματα των σχολών και στην ύλη που είχαν διδαχθεί στο γυμνάσιο. Πολλές σχολές θεωρούσαν πως ενίσχυαν την εικόνα τους ως ανώτατα ιδρύματα υψηλού επιπέδου, γίνονταν περισσότερο ανταγωνιστικές και επέλεγαν το καλύτερο μαθητικό δυναμικό αυξάνοντας το επίπεδο δυσκολίας των εισαγωγικών εξετάσεων σε αυτές. «Είναι χαρακτηριστικό να συναντάς αρκετές φορές θέματα εξετάσεων που, ούτε κατά προσέγγιση δεν συνάντησαν οι υποψήφιοι, ως μαθητές, στη διάρκεια των γυμνασιακών τους σπουδών» (Τσίλογλου, 2009: 37).

Η προσφυγή στο φροντιστήριο γινόταν όλο και περισσότερο απαραίτητη για τους υποψηφίους. Τα φροντιστήρια παρακολουθούσαν τη θεματολογία των εξετάσεων και προσπαθούσαν να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις κάθε σχολής προετοιμάζοντας τους μαθητές όχι μόνο στα θέματα που υπήρχαν στη διδακτέα ύλη, αλλά και σε εξεζητημένα θέματα που αντλούσαν από τη βιβλιογραφία. Μια χαρακτηριστική περίπτωση είναι ο Κωνσταντίνος Λαμπρινόπουλος, από τους προπολεμικούς φροντιστές, ειδικευμένος στις εξετάσεις του Πολυτεχνείου, που είχε δημιουργήσει την εποχή αυτή ειδικά θερινά τμήματα με σκοπό να εξασκήσει τους υποψηφίους σε δύσκολες έως εξεζητημένες ασκήσεις στα Μαθηματικά (Τσίλογλου, 2009: 85).

Τη δεκαετία αυτή, αν και ο χώρος ανανεώνεται με νέους εκπαιδευτικούς και καινούρια φροντιστήρια, παράλληλα δραστηριοποιούνται φροντιστές που εργάζονταν στο επάγγελμα και τη μεσοπολεμική εποχή. Ενδεικτικά αναφέρουμε τον Κωνσταντίνο Αραχωβίτη, φροντιστή από το 1926, ο οποίος διηύθυνε φροντιστήριο τουλάχιστον μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1950, τον Κωνσταντίνο Γκιζέλη, που εργαζόταν στον χώρο από τη δεκαετία του 1930 και δραστηριοποιήθηκε ιδιαίτερα μεταπολεμικά, τον Γεώργιο Παπακωνσταντίνου, έναν από τους μακροβιότερους δασκάλους στον φροντιστηριακό χώρο, ο οποίος ξεκίνησε την καριέρα του το 1920 και συνέχισε να είναι ενεργός σχεδόν μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1960, τον Κωνσταντίνο Λαμπρινόπουλο, ο οποίος υπήρξε προπολεμικά καθηγητής στο Λεόντειο Γυμνάσιο και εργάστηκε από την εποχή εκείνη ως φροντιστής προσανατολισμένος στις εξετάσεις για το Πολυτεχνείο, τον Σπύρο Κανέλλο, επιμελητή του Πολυτεχνείου, ο οποίος μπήκε στον φροντιστηριακό χώρο το 1935 και παρέμεινε μέχρι το 1980. Αξίζει, επίσης, να αναφέρουμε τον «πρύτανη» των Ελλήνων φροντιστών, τον Απόστολο Παπαϊωάννου, ο οποίος ξεκίνησε τη σταδιοδρομία του το 1921 και την τελείωσε το 1960, καθώς και τους Ιωάννη Ατζιούς και Δημήτρη Κλαδάκη,

που εξειδικεύονταν στις εξετάσεις για τις στρατιωτικές σχολές από τη δεκαετία του 1930 και συνέχισαν και μεταπολεμικά (Τσίλογλου, 2009: 81-89).

Ωστόσο, όπως ήδη αναφέρθηκε, μπήκαν στον χώρο και καινούριοι εκπαιδευτικοί και άνοιξαν νέα σχήματα φροντιστηρίων, τα οποία διέγραψαν σημαντική πορεία αφήνοντας το αποτύπωμά τους στις επόμενες δεκαετίες. Αναφέρουμε το *Κέντρο Προπαρασκευής για τις θετικές επιστήμες* που λειτούργησε για λίγα μόνο χρόνια –μέχρι το 1952– στα κτίρια της Ραδιοτεχνικής Σχολής του Μιχάλη Αναστασιάδη, που ήταν καθηγητής της Φυσικομαθηματικής Σχολής του ΕΚΠΑ. Στο κέντρο εργάστηκαν εκπαιδευτικοί οι οποίοι στη συνέχεια ακολούθησαν πανεπιστημιακή σταδιοδρομία, όπως ο Παύλος Σακελλαρίδης και ο Γεώργιος Βουδούρης, που διατέλεσαν καθηγητές και αργότερα πρυτάνεις στο ΕΜΠ, ο Δημήτρης Δασκαλόπουλος, καθηγητής των Μαθηματικών στο ίδιο ίδρυμα και ο Αλκίνοος Μάζης, συγγραφέας αργότερα του βιβλίου της Φυσικής για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση που εκδόθηκε από τον Οργανισμό Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων. Το φροντιστήριο γνώρισε σημαντική επιτυχία, αλλά έκλεισε νωρίς λόγω ακριβώς των επιστημονικών επιτυχιών των πρωτεργατών του, οι οποίοι συνέχισαν σε άλλη βαθμίδα την πορεία τους (Τσίλογλου, 2009: 93). Αξίζει να αναφέρουμε, επίσης, το «Πρότυπον» φροντιστήριο, το οποίο ιδρύθηκε το 1949 και σημείωσε σημαντικές επιτυχίες στις εισιτήριες εξετάσεις των ανωτάτων σχολών για περισσότερο από δύο δεκαετίες. Όπως και στο προηγούμενο, διδάξαν εκπαιδευτικοί οι οποίοι από κάποια στιγμή και έπειτα ακολούθησαν ακαδημαϊκή σταδιοδρομία: ο Δημήτρης Παπαμιχαήλ, καθηγητής και πρύτανης της Ανωτάτης Γεωπονικής, και ο Πέτρος Στεριώτης, καθηγητής αργότερα και πρύτανης της Ανωτάτης Εμπορικής.

Σημαντικοί φροντιστές, με πολύχρονη πορεία στον χώρο τα επόμενα χρόνια, ξεκινούν τη σταδιοδρομία τους τη δεκαετία αυτή. Ο μαθηματικός Παύλος Φιλίππου και ο φυσικός Νίκος Γούναρης ενώνουν τις δυνάμεις τους και λειτουργούν φροντιστήριο την περίοδο 1953-1967 στην οδό Μπενάκη (Τσίλογλου, 2009: 96). Το 1953 εισέρχονται στον χώρο ο μαθηματικός Απόστολος Σταύρακας και ο φυσικός Κώστας Δενδρινός, που θα διδάξουν επί σειρά ετών σε φροντιστήρια του κέντρου της Αθήνας. Το επόμενο έτος 1954-1955 ανοίγουν δύο φροντιστήρια στην Πλατεία Συντάγματος. Το πρώτο στη Μητροπόλεως υπό τη διεύθυνση του χημικού Μιχάλη Βασιλειάδη και του φιλόλογου Ηλία Τσαπέκη και το δεύτερο στην Ερμού από τον μαθηματικό Λάζαρο Θρουμουλόπουλο (Τσίλογλου, 2009: 98).

Ο χώρος των φροντιστηρίων την εποχή αυτή αποτέλεσε σημαντικό μέσο βιοπορισμού, αρχικά τουλάχιστον, και επαγγελματικής αποκατάστασης, στη συνέχεια, για αρκετούς επιστήμονες από τον χώρο της Αριστεράς. Όταν τον Οκτώβριο του 1949 το ΚΚΕ

ανακοίνωσε το προσωρινό τέλος των εχθροπραξιών, το στρατιωτικό μέρος του Εμφυλίου είχε ουσιαστικά λήξει. Ωστόσο, οι επιπτώσεις του ταλάνισαν τη χώρα για δεκαετίες ακόμα. Ένα αυταρχικό και καταπιεστικό σύστημα εξουσίας εγκαθιδρύθηκε, όμως, αντίθετα από ό,τι έγινε σε άλλες χώρες που γνώρισαν ανάλογες συρράξεις στον 20ό τουλάχιστον αιώνα, στην Ελλάδα το σύστημα εξουσίας των μεταπολεμικών χρόνων λειτούργησε στο πλαίσιο ενός επίσημα δημοκρατικού καθεστώτος, όπως το όριζε το Σύνταγμα του 1952 (Τσουκαλάς, 1986: 17-18). Σε θεσμικό επίπεδο, πέρα από τα νομοθετικά μέτρα εναντίον της Αριστεράς, τα οποία επεδίωκαν σαφώς και απροσχημάτιστα να την αποκλείσουν από την πολιτική ζωή, ιδιαίτερη θέση κατείχαν τα «έκτακτα μέτρα», που επιχειρούσαν να νομιμοποιήσουν εκ των υστέρων διώξεις κατά του κόσμου της Αριστεράς, οι οποίες γίνονταν έξω και πέρα από το υφιστάμενο νομικό πλαίσιο της χώρας (Αλιβιζάτος, 1984: 386-387). Παρ' ό,τι εφαρμόστηκαν την περίοδο του Εμφυλίου, επιβίωσαν είκοσι πέντε περίπου χρόνια έπειτα από αυτόν και ενσωματώθηκαν στο συνταγματικό καθεστώς της χώρας (Αλιβιζάτος, 1984: 393).

Με βάση τα έκτακτα μέτρα, νομοθετήθηκε ο έλεγχος της νομιμοφροσύνης των υπαλλήλων και η απόκτηση πιστοποιητικού κοινωνικών φρονημάτων, απαραίτητου για οποιαδήποτε σχεδόν συνδιαλλαγή του πολίτη με το κράτος (Αλιβιζάτος, 1984: 386-387). Το πιστοποιητικό ήταν απαραίτητο προαπαιτούμενο για να εργαστεί κάποιος σε οποιαδήποτε θέση. Καθιέρωνε την αρχή της συλλογικής ευθύνης αφού εκδίδονταν ύστερα από έρευνες που αφορούσαν όχι μόνο το ίδιο το άτομο αλλά και στενούς συγγενείς του (Αλιβιζάτος, 1984: 388-392). Βεβαίωνε την ύπαρξη «εθνικού φρονήματος», το οποίο στην προκειμένη περίπτωση και με βάση τις νομικά διατυπωμένες προϋποθέσεις για την απόκτησή του σήμαινε «υγιές κοινωνικό» και «νόμιμο φρόνημα», το οποίο την εποχή εκείνη ήταν το «αντικομμουνιστικό φρόνημα» (Δοξιάδης, 1993: 123). Χιλιάδες εκπαιδευτικοί αναγκάστηκαν την περίοδο αυτή να εγκαταλείψουν την εκπαίδευση για λόγους «κοινωνικών φρονημάτων», ο συνολικός αριθμός των οποίων δεν είναι γνωστός με ακρίβεια (Νούτσος, 2009: 117). Επίσης, πολλοί νέοι επιστήμονες δεν μπορούσαν να βρουν εργασία, καθώς δεν διέθεταν το απαιτούμενο «πιστοποιητικό».

Η παράδοση μαθημάτων «κατ' οίκον» και η εργασία σε φροντιστήρια αποτέλεσαν λύση επιβίωσης και σταδιοδρομίας για κάποιους από αυτούς. Ούτε ο αριθμός όσων κατέφυγαν στη φροντιστηριακή διδασκαλία είναι ακριβώς γνωστός, ούτε ποιο είναι το ποσοστό τους σε σχέση με τους φροντιστές που εισήλθαν στο επάγγελμα χωρίς να αντιμετωπίζουν πρόβλημα με τις αρχές. Γνωρίζουμε λίγους και μεταξύ αυτών ενδεικτικά αναφέρουμε: 1) Τον Θωμά Κιάο, φυσικό, ο οποίος μαζί με τη σύζυγό του, δασκάλα, πήραν μέρος στην Εθνική Αντίσταση, μέσα από τις γραμμές του ΕΑΜ. Μετά την απελευθέρωση ο Κιάος διώχθηκε, φυλακίστηκε, εκτοπίστηκε στη Μακρόνησο και στον Άη Στράτη και

απολύθηκε από το δημόσιο σχολείο, όπως και η σύζυγός του. Απελευθερώθηκε το 1957 και άρχισε να εργάζεται στον φροντιστηριακό χώρο μέχρι τη συνταξιοδότησή του. 2) Τον αγωνιστή της Εθνικής Αντίστασης, μέλος του ΚΚΕ, μαθηματικό, Ηρακλή Χαρμανίδη, ο οποίος άνοιξε φροντιστήριο όταν απελευθερώθηκε από τη Μακρόνησο και τον Άη Στράτη το 1952. Το διατήρησε μόνο λίγα χρόνια, αφού πέθανε σε ηλικία μόλις 42 ετών, καθώς τα βασανιστήρια είχαν κλονίσει ανεπανόρθωτα την υγεία του. 3) Τον Δημήτρη Πανδή, φιλόλογο, διορισμένο στη δημόσια εκπαίδευση, ο οποίος, επίσης, αντιμετώπισε συλλήψεις, εκτοπίσεις και απόλυση από το δημόσιο σχολείο. Εργάστηκε στον φροντιστηριακό χώρο ανοίγοντας δικό του φροντιστήριο (*Αθηναϊκά Φροντιστήρια*). 4) Τον Γιάννη Φιλίνη, φυσικό, δραστήριο μέλος της ΕΠΟΝ, ο οποίος εξορίστηκε στον Άη Στράτη για την πολιτική του δράση. Στην προσπάθειά του να βρει εργασία χωρίς πιστοποιητικό κοινωνικών φρονημάτων, οδηγήθηκε στον φροντιστηριακό χώρο όπου και παρέμεινε μέχρι τον θάνατό του. 5) Τον Λεωνίδα Ιωσηφίδη, καθηγητή μαθηματικών στο Γυμνάσιο Αμυνταίου της Φλώρινας, ο οποίος πολέμησε στο μέτωπο της Αλβανίας όπου και τραυματίστηκε σοβαρά. Εντάχθηκε στις γραμμές της Εθνικής Αντίστασης και συνελήφθη από τους Γερμανούς. Μετά την Απελευθέρωση απολύθηκε και του απαγορεύτηκε να ασκήσει το επάγγελμα του φροντιστή. Εργάστηκε παράνομα στο σπίτι του και κάθε τόσο συλλαμβάνονταν γι' αυτόν τον λόγο. Όταν εξομαλύνθηκε κάπως η πολιτική κατάσταση, του δόθηκε άδεια να ανοίξει δικό του φροντιστήριο, όπου εργάστηκε μέχρι σχεδόν το τέλος της ζωής του. 6) Τον Κώστα Μανωλκίδη, χημικό, ο οποίος υπήρξε ένας από τους βασικούς πρωταγωνιστές του φροντιστηριακού χώρου. Μέλος της ΕΠΟΝ και του ΕΑΜ, συνελήφθη και βασανίστηκε από τους Γερμανούς στην Κατοχή. Στο μέσο της δεκαετίας του 1950 αναζητώντας εργασία άρχισε να εργάζεται στο *Πρότυπο Φροντιστήριο*. Πολύ σύντομα, το 1958, άνοιξε δικό του φροντιστήριο, το οποίο γνώρισε πολύ μεγάλη επιτυχία και εξελίχθηκε εντυπωσιακά τα χρόνια που ακολούθησαν, επεκτεινόμενος και στον χώρο των τεχνικών σχολών για ειδικότητες μεσαίων τεχνικών στελεχών. Η Δικτατορία των Συνταγματαρχών του αφαίρεσε τόσο την άδεια του φροντιστηρίου όσο και την άδεια διδασκαλίας. Επανέκαμψε όταν αποκαταστάθηκε η δημοκρατία και ίδρυσε τον «Ηράκλειτο», που σύντομα έγινε ένα από τα μεγαλύτερα φροντιστήρια της χώρας.

Οι αριστεροί αυτοί αγωνιστές τους οποίους αναφέραμε πιστεύουμε ότι δίνουν μια αντιπροσωπευτική εικόνα των ανθρώπων που βρήκαν επαγγελματικό καταφύγιο στα φροντιστήρια τη δεκαετία αυτή καθώς και της πορείας που ακολούθησαν.⁵⁴

54. Για περισσότερες πληροφορίες και ονόματα αριστερών φροντιστών τη δεκαετία του 1950 βλ. Τσίλογλου (2009: 42-54).

2.6.2 Η δεκαετία του 1960

Τη δεκαετία του 1960 η Ελλάδα εισήλθε σε περίοδο οικονομικής σταθερότητας, ενώ η αστικοποίηση της χώρας επιταχύνθηκε. Οι οικονομικές και οι κοινωνικές δομές της μετασχηματίζονταν. Η προσπάθεια ανάπτυξης του δευτερογενούς και του τριτογενούς τομέα της οικονομίας συνοδευόταν από περιορισμό του πρωτογενούς τομέα και ανακατανομή του πληθυσμού με αύξηση του πληθυσμού των μεγάλων πόλεων. Η εσωτερική μετανάστευση εντάθηκε σε σχέση με την προηγούμενη δεκαετία (Meynaud, 1966: 57). Το βιοτικό επίπεδο των Ελλήνων εξακολούθησε να ανεβαίνει σταθερά, αν και η ανισότητα στην κατανομή του πλούτου συνέχισε να μεγαλώνει. Την περίοδο αυτή η «θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου», η οποία διατυπώθηκε από τον Τ. Schultz το 1961, υποστήριξε πως η εκπαιδευτική επένδυση στους ανθρώπινους πόρους έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση της παραγωγικής ικανότητας και την ανάπτυξη της οικονομίας. Η θεωρία αυτή απέκτησε διεθνή αναγνώριση, επηρέασε αποφασιστικά την εκπαιδευτική πολιτική των κυβερνήσεων και οδήγησε τον Δυτικό κόσμο σε μια «εκπαιδευτική έκρηξη». Η πεποίθηση πως η οικονομική και, ιδιαίτερα, η βιομηχανική ανάπτυξη της χώρας απαιτούσαν εξειδικευμένο επιστημονικό προσωπικό και, κατά συνέπεια, η παιδεία αποτελούσε την πλέον θετική παραγωγική επένδυση έστρεψε την προσοχή των ελληνικών κυβερνήσεων για μια ακόμη φορά στην εκπαίδευση.⁵⁵ Παράλληλα, την εποχή αυτή αυξήθηκε η κοινωνική απαίτηση για διεύρυνση της πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση και εντάθηκε η πίεση για να εξασφαλιστούν οι προϋποθέσεις που θα επέτρεπαν στα παιδιά των ασθενέστερων οικονομικά κοινωνικών στρωμάτων να έχουν πρόσβαση στα μορφωτικά αγαθά (Δημαράς & Βασιλού-Παπαγεωργίου, 2008: 160). Αυτές οι δύο αιχμές συμπυκνώθηκαν στο αίτημα για αυξημένη πρόσβαση των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Η μεταρρύθμιση του 1964, η οποία θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μια ακόμα έκφραση του κινήματος του εκπαιδευτικού δημοτικισμού, καθιέρωσε τη δημόσια δωρεάν παιδεία και επέκτεινε την υποχρεωτική εκπαίδευση.⁵⁶ Επίσης, καθιέρωσε τη δημοτική ως επίσημη γλώσσα του σχολικού θεσμού και τη διδασκαλία των αρχαίων κειμένων από μετάφραση. Στο πλαίσιο της προσπάθειας εκδημοκρατισμού της ελληνικής εκπαίδευσης θεσπίστηκε η δωρεάν χορήγηση σχολικών βιβλίων και πύκνωσε το δημόσιο σχολικό δίκτυο.

55. Βλ. Σιφναίος (χ.χ.). «Εισηγητική Έκθεση του Ν. 4379 "Περί οργάνωσης και διοίκησης της Γενικής (Στοιχειώδους και Μέσης) Εκπαίδευσης"», ΦΕΚ 182, 24/10/1964, σ. 641.

56. Άρθρα 4 & 1, 2 του Ν.Δ. 4379/1964.

Ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα για τη συνέχιση της φοίτησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση των παιδιών των αγροτικών περιοχών ήταν η δυσκολία πρόσβασής τους στις σχολικές μονάδες της. Τα γυμνάσια ιδρύονταν συνήθως στις πρωτεύουσες των νομών και, με δεδομένη την κατάσταση του συγκοινωνιακού δικτύου της χώρας, πολλά παιδιά αποκλείονταν από τη συνέχιση των σπουδών τους, αφού δεν είχαν ούτε δυνατότητα καθημερινής μετάβασης στο σχολείο τους ούτε οικονομική δυνατότητα παραμονής στην πρωτεύουσα του νομού. Προκειμένου να διευκολυνθεί η πρόσβαση του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού στην εκπαίδευση ανεξάρτητα από τον τόπο διαμονής του, η μεταρρύθμιση του 1964 προώθησε την ίδρυση νέων σχολικών μονάδων ανάλογα με τις πληθυσμιακές ανάγκες των νομών. Ιδιαίτερη μνεία αξίζει να γίνει στην ίδρυση τριτάξιων γυμνασίων στις αγροτικές περιοχές, στις κωμοπόλεις και στα χωριά των νομών.⁵⁷

Σε ό,τι αφορά την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, η μεταρρύθμιση του 1964 θέσπισε το «ακαδημαϊκό απολυτήριο»⁵⁸ και προχώρησε στην ίδρυση δύο νέων πανεπιστημίων στις μεγάλες επαρχιακές πόλεις, των Ιωαννίνων και της Πάτρας (Δημαράς, 1974: ξβ', ξγ'). Το ακαδημαϊκό απολυτήριο εξασφάλιζε την πρόσβαση εγγραφής στα ανώτερα και στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Οι εξετάσεις διενεργούνταν σε διάφορες πόλεις της χώρας από επιτροπές λειτουργιών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης υπό την προεδρία καθηγητών των ΑΕΙ. Εξεταστέα μαθήματα ήταν τα βασικά μαθήματα του λυκείου (Αρχαία Ελληνικά, Νέα Ελληνικά, Μαθηματικά, Φυσικά, Ιστορία και Ξένη Γλώσσα).⁵⁹ Η ευθύνη της επιλογής και της αξιολόγησης των θεμάτων και των αποτελεσμάτων μεταφέρθηκε από τα ανώτατα ιδρύματα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η οποία και με αυτό τον τρόπο καθόριζε τη σύσταση του φοιτητικού δυναμικού που έφτανε στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Σταδιακά στις εξετάσεις για το ακαδημαϊκό απολυτήριο συμμετείχαν όλο και περισσότεροι μαθητές, καθώς το κέντρο βάρους τους μετατοπίστηκε από σύστημα επιλογής για την ανώτερη και την ανώτατη εκπαίδευση αποκλειστικά, σε σύστημα εξετάσεων που πιστοποιούσαν ταυτόχρονα την έξοδο από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αυτό το γεγονός τις κατέστησε αυτόχρονα «υποχρεωτικές» και οδήγησε σε μεγάλη αύξηση των μαθητών που προσέρχονταν σε αυτές (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1998: 121).

Τα μέτρα αυτά είχαν ως αποτέλεσμα: 1) την αύξηση του μαθητικού και του φοιτητικού πληθυσμού, 2) την ευκολότερη πρόσβαση των μαθητών από αγροτικές κυρίως περιοχές

57. Άρθρα 2 & 9 του Ν.Δ. 4379/1964.

58. Άρθρα 13 & 2, 3, 4 του Ν.Δ. 4379/1964.

59. Άρθρα 12 & 7 του Ν.Δ. 4379/1964.

στην ανώτατη εκπαίδευση, 3) την ταύτιση της εξεταστέας ύλης για τα ανώτατα ιδρύματα με την επίσημη θεσμοθετημένη σχολική γνώση –καθώς η ύλη των εξεταζόμενων μαθημάτων ήταν πλέον πάντα καθορισμένη–, και οδήγησαν, μεταξύ άλλων, στην αυξημένη ζήτηση για φροντιστηριακή βοήθεια. Η ενίσχυση του σχολικού δικτύου συνοδεύτηκε από ενίσχυση του φροντιστηριακού δικτύου, το οποίο την εποχή αυτή επεκτάθηκε στην επαρχία.

Ο κόσμος των φροντιστών ανασυγκροτείται. Στις μεγάλες πόλεις πλάι στα παλαιά φροντιστήρια ιδρύθηκαν νέα, είτε από τη σύμπραξη παλαιών φροντιστών είτε από ομάδες νέων. Ταυτόχρονα, στα περιφερειακά αστικά κέντρα ιδρύθηκαν φροντιστήρια τα οποία, τόσο από την άποψη των προσόντων των διδασκόντων σε αυτά όσο και από την άποψη της οργανωτικής τους διάρθρωσης, ήταν αξιόπιστα, με αποτέλεσμα να περιοριστεί σε έναν βαθμό η ροή των υποψήφιων φοιτητών προς τα μεγάλα αστικά κέντρα και, ιδίως, προς την πρωτεύουσα (Τσίλογλου, 2009: 100). Το δίκτυο των φροντιστηρίων πύκνωσε τόσο στο κέντρο των πόλεων όσο και στις συνοικίες. Ενώ όμως τα κεντρικά φροντιστήρια ήταν σχεδόν αποκλειστικά προσανατολισμένα στην προετοιμασία των υποψηφίων για τις εισιτήριες εξετάσεις των ανώτατων ιδρυμάτων, τα συνοικιακά, με λίγες εξαιρέσεις, ήταν προσανατολισμένα στις εισαγωγικές εξετάσεις από την πρώτη στη δεύτερη βαθμίδα, στις προαγωγικές εξετάσεις, ιδίως στη δευτεροβάθμια, καθώς και στους μεταξεταστέους του Σεπτεμβρίου (Τσίλογλου, 2009: 122).

2.6.3 Τα βιβλία

Τα φροντιστήρια είναι στενά συνδεδεμένα με τις εξετάσεις. Πρόκειται για τις προαγωγικές εξετάσεις με σκοπό τη συνέχιση των σπουδών στην ίδια βαθμίδα, τις απολυτήριες και τις εισαγωγικές εξετάσεις για την άνοδο στην επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης, καθώς και τις τμηματικές και τις πτυχιακές εξετάσεις εντός των ανώτερων και των ανώτατων ιδρυμάτων. Η ύλη με βάση την οποία εργάζονταν οι καθηγητές για την προετοιμασία των υποψηφίων ήταν αυτή που το Υπουργείο Παιδείας και οι ανώτερες και ανώτατες σχολές όριζαν κατά περίπτωση. Επομένως, τα εγχειρίδια που χρησιμοποιούσαν οι φροντιστές ήταν συχνά τα διδακτικά βιβλία του σχολικού οργανισμού εκδόσεων (παλαιότερα ΟΕΣΒ και αργότερα ΟΕΔΒ)⁶⁰ ή βιβλία και σημειώσεις που χρησιμοποιούσαν οι πανεπιστημιακοί καθηγητές στις παραδόσεις τους. Ωστόσο, υπήρξαν περιπτώσεις φροντιστών που συνέγραψαν δικά τους βιβλία για την προετοιμασία των μαθητών τους, τα οποία ήταν

60. Ο Οργανισμός Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων (ΟΕΣΒ), που ιδρύθηκε το 1937 με έδρα την Αθήνα και ήταν υπεύθυνος για την έκδοση όλων των διδακτικών βιβλίων του δημοτικού, του γυμνασίου, του λυκείου και διαφόρων σχολών, μετονομάστηκε τη δεκαετία του 1960 σε Οργανισμό Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων (ΟΕΔΒ).

πρωτότυπα και αξιόλογα. Κάποια από αυτά έπαιρναν έγκριση από το Υπουργείο Παιδείας ως κατάλληλα βοηθήματα για το σχολείο και κυκλοφορούσαν ευρύτερα. Ορισμένα μάλιστα αποτέλεσαν επίσημα διδακτικά βιβλία του σχολικού οργανισμού εκδόσεων. Η προσφορά των φροντιστών στη συγγραφή βιβλίων για την εκπαίδευση θεωρήθηκε σημαντική, ιδιαίτερα στις δεκαετίες 1950, 1960 και 1970, που τα σχολικά βιβλία ήταν πολύ φτωχά και τα βοηθήματα που κυκλοφορούσαν στο εμπόριο ήταν περιορισμένα (Πολυχρονάκη, 2002: 56). Ενδεικτικά αναφέρουμε την Πρακτική και τη Θεωρητική Γεωμετρία του Νίκου Νικολάου, βιβλία που εκδόθηκαν από τον σχολικό οργανισμό εκδόσεων βιβλίων (ΟΕΣΒ 1949 και ΟΕΔΒ 1953 αντίστοιχα), τη Γεωμετρία του Σπύρου Κανέλλου, η οποία τη δεκαετία του 1970 ήταν το επίσημο σχολικό βιβλίο στο γυμνάσιο, την Άλγεβρα του Γεώργιου Παπανικολάου, τα βιβλία Χημείας του Μανωλκίδη, τα βιβλία Άλγεβρας και Τριγωνομετρίας του Αριστείδη Πάλλα, τα βιβλία Φυσικής του Αλκίνοου Μάζη.

Ένας από τους σημαντικότερους στόχους της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1964-1965 ήταν η πρόσβαση ευρύτερων στρωμάτων του πληθυσμού σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα στη δεύτερη και στην τρίτη. Το σχολικό δίκτυο αναπτύσσεται και επεκτείνεται την εποχή αυτή και παράλληλα παρατηρούμε να αναπτύσσεται το φροντιστηριακό δίκτυο στην πρωτεύουσα και να επεκτείνεται στην επαρχία. Το γεγονός αυτό θεωρούμε πως ενισχύει την υπόθεση ότι η ύπαρξη του φαινομένου των φροντιστηρίων σχετίζεται με δομικά στοιχεία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

2.7 Η περίοδος της Δικτατορίας των Συνταγματαρχών (1967-1974)

Η ρευστότητα των κοινωνικών σχέσεων, η σκλήρυνση των πολιτικών δομών και η θεσμοποίηση της ιδεολογικής και της πολιτικής πόλωσης, σε συνδυασμό με μια επίφαση δημοκρατικότητας ήταν τα κύρια χαρακτηριστικά του μετεμφυλιακού, αντικομμουνιστικού κράτους, το οποίο επέβαλε αυστηρό ιδεολογικό έλεγχο σε όλες τις εκφάνσεις της κοινωνικής και της πολιτικής ζωής. Ο επίσημος πολιτικός λόγος λειτούργησε ως παράγοντας νομιμοποίησης του ανώμαλου και αυταρχικού συστήματος εξουσίας με τη στήριξη των κατασταλτικών και των ιδεολογικών μηχανισμών του. Ο σχολικός μηχανισμός, ως βασικός αγωγός του κυρίαρχου πολιτικού λόγου στην πιο ευάλωτη ηλικιακή κατηγορία της κοινωνίας, τη νεολαία, όχι μόνο δεν έμεινε ανεπηρέαστος από την κοινωνική, την πολιτική και την ιδεολογική κρίση της μεταπολεμικής περιόδου, αλλά έγινε αντικείμενο ζωηρού ενδιαφέροντος από την πλευρά της πολιτικής ηγεσίας, επίκεντρο πολιτικών ζυμώσεων και κοινωνικών αντιπαραθέσεων.

Την περίοδο της Δικτατορίας των Συνταγματαρχών (1967-1974) συντελείται υποχώρηση στην εκπαιδευτική ανάπτυξη των προηγούμενων ετών και επιχειρείται έντονα η

επιβολή ενός παραδοσιακού προσανατολισμού. Η απόπειρα οπισθοδρόμησης του συστήματος κατά περίπου τρεις δεκαετίες δεν ανταποκρινόταν στις σύγχρονες ανάγκες της κοινωνίας και της οικονομίας. Αντίθετα, ερχόταν σε ευθεία σύγκρουση μαζί τους. Το εγχείρημα της «επιστροφής» προκάλεσε έντονη κοινωνική ένταση και πυροδότησε εκτεταμένη κριτική, η οποία οδήγησε στην αμφισβήτηση της κυρίαρχης τάξης πραγμάτων. Μέσα στο κλίμα της αντικομμουνιστικής έξαρσης διατυπωνόταν η επιτακτική ανάγκη εξάλειψης κάθε ίχνους αριστερής και αστικής-φιλελεύθερης ιδεολογίας. Οι βασικοί εκφραστές της πολιτικής βούλησης επιδίωκαν να «εξυγιάσουν» τον εκπαιδευτικό μηχανισμό από ιδέες που θεωρούνταν επικίνδυνες για την κοινωνική ισορροπία, προτάσσοντας την καλλιέργεια άλλων, που υποτίθεται ότι διασφάλιζαν την «αρραγή ενότητα του Έθνους» και την «ελληνική διάρκεια». Οι αξίες που εμπεριέχονταν στο τρίπτυχο «Πατρίς – Θρησκεία – Οικογένεια» αποτελούσαν τη σπονδυλική στήλη του ιδεολογικού κορμού, πάνω στον οποίο στηρίχτηκε ο εκπαιδευτικός θεσμός, συνδεδεμένος με την εμμονή στη θρησκευτική, την εθνική και την ηθική διαπαιδαγώγηση. Το παλιό και δοκιμασμένο ιδεολόγημα του ελληνοχριστιανικού πολιτισμού ταυτιζόταν με έναν ιδιόμορφο θρησκευτικό ιδεαλισμό και θεωρείτο ο κατάλληλος αμυντικός μηχανισμός απέναντι στην «απειλή του υλισμού και την αθεΐα του κομμουνισμού». Οι ελληνοχριστιανικές αξίες χρησιμοποιήθηκαν παράλληλα τόσο γι' αυτό καθαυτό το περιεχόμενό τους όσο και γι' αυτό που συμβόλιζαν, τη συνέχεια και την ενότητα του Έθνους. Θεωρήθηκε επιβεβλημένη η μετάδοση αξιών που θα συνέβαλλαν στη νομιμοποίηση της επίσημης πολιτικής εξουσίας, την υπόσταση της οποίας αμφισβητούσαν ανεπίσημες δομές εξουσίας (Αλιβιζάτος, 1986: 260-261· Καρακατσάνη, 1998: 133-150).

Αναφορικά με την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, η υποχρεωτική φοίτηση περιλαμβάνει μόνο τις έξι τάξεις του δημοτικού, ενώ επανέρχεται η εισαγωγή στο γυμνάσιο με εξετάσεις. Εντούτοις, την περίοδο αυτή αυξάνεται ο αριθμός των εισακτέων στις πανεπιστημιακές σχολές. Θα πρέπει, επιπλέον, να αναδειχθεί η εφαρμογή του κλειστού αριθμού εισακτέων σε πολλές ειδικότητες τη δεκαετία του 1970, ως αποτέλεσμα της αύξησης των αποφοίτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτή η επιλεκτική διαδικασία εμφανίζει μια έντονη διοικητική και γραφειοκρατική συνθετότητα, η οποία συνδέεται με ποσοστά και πολύπλοκα συστήματα υπολογισμού των βαθμών. Ο υψηλός ανταγωνισμός, μάλιστα, που προκαλεί η δυσαναλογία υποψηφίων-εισακτέων και το κλίμα αβεβαιότητας ευνοούν την προσφυγή των μαθητών στο δίκτυο των φροντιστηρίων, προκειμένου να αυξήσουν τις δυνατότητες πρόσβασής τους στις επόμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Το φροντιστήριο λειτουργεί ως ένα από τα μέσα που χρησιμοποιούν οι υποψήφιοι προκειμένου να ενισχύσουν τις προσπάθειές τους, να διαφοροποιηθούν από άλλους και να αποκτήσουν άμεσα και σε γρήγορο χρονικό διάστημα τις ικανότητες που

χρειάζονται για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των εισαγωγικών εξετάσεων. Ταυτόχρονα, λόγω της δημιουργίας πανεπιστημίων στην επαρχία, πληθαίνουν τα φροντιστήρια και στις επαρχιακές πόλεις.

Καθώς λοιπόν όλο και περισσότεροι μαθητές καταφεύγουν στα φροντιστήρια με σκοπό να πετύχουν την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ο κλάδος γνωρίζει ιδιαίτερη ανάπτυξη. Επιπλέον, η μεγέθυνση του κλάδου της φροντιστηριακής εκπαίδευσης συνδέεται στενά με το γεγονός ότι η εκπαιδευτική οργάνωση του κράτους δεν καλύπτει επαρκώς την προετοιμασία των μαθητών για την εισαγωγή τους στην ανώτατη εκπαίδευση. Από την άλλη, αναπτύσσονται έντονοι προβληματισμοί για την αποτελεσματικότητα των φροντιστηρίων, αφού αυτά δεν εγγυώνται την ποιότητα της εκπαίδευσης που προσφέρουν και δεν υπόκειται σε κανέναν ουσιαστικό έλεγχο. Εκτιμούμε ότι ο προβληματισμός αυτός για τη λειτουργία των φροντιστηρίων συνδέεται με τις ιδεολογικές και πολιτικές αξίες που προωθούνται, καθώς και τον πιθανό ρόλο τους στην κοινωνική και την πολιτική διαπαιδαγώγηση των νέων.

Σύμφωνα με τα *Πορίσματα της Επιτροπής Παιδείας 1971-1973*, την περίοδο της Δικτατορίας των Συνταγματαρχών, το ιδιόμορφο ελληνικό φαινόμενο των φροντιστηρίων οφείλεται «[...] εις την κρατούσαν νοοτροπία της ήσσοнос προσπάθειας, εις την πλημμελή οργάνωσιν και λειτουργίαν της σχολικής εκπαίδευσως, εις τας αριθμητικώς περιορισμένας δυνατότητας εκπαίδευσως των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων» (ΥΠΕΠΘ, 1974). Στα *Πορίσματα* τονίζεται, επίσης, ότι η βαθμιαία άμβλυνση αυτού του φαινομένου μπορεί να επιτευχθεί σταδιακά με την καταπολέμηση του πνεύματος της «φυγοπονίας των μαθητών» κυρίως από την οικογένειά τους και με την ανύψωση της στάθμης της σχολικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, με την αποτελεσματική αντιμετώπιση των υστερούντων μαθητών, με την αύξηση της αριθμητικής δυνατότητας εκπαίδευσης των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων, που σε συνδυασμό με την αναβάθμιση των γυμνασίων μπορεί να οδηγήσει στην κατάργηση των εισιτηρίων εξετάσεων, και, τέλος, με την ανάπτυξη της Ανώτερης Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΥΠΕΠΘ, 1974). Ένα στοιχείο που απασχολεί την Επιτροπή είναι το γεγονός ότι «ουδεμίαν εγγύησιν παρέχουν περί της εν αυτοίς φρονηματιστικής αγωγής, καθ' όσον λειτουργούν άνευ προγράμματος και άνευ ουσιαστικού ελέγχου» (ΥΠΕΠΘ, 1974). Τονίζεται, επίσης, η ανάγκη θέσπισης αυστηρών προϋποθέσεων για τη χορήγηση αδειών ίδρυσης και λειτουργίας των φροντιστηρίων. Οι πολιτικές εξελίξεις δεν θα επιτρέψουν την αξιοποίηση των πορισμάτων της Επιτροπής. Αποτελούν, ωστόσο, μια ενδιαφέρουσα πηγή για τον ρόλο των φροντιστηρίων και τις ιδεολογικές, τις πολιτικές και τις εκπαιδευτικές στοχεύσεις του καθεστώτος.

Η επέμβαση της Χούντας στον χώρο των φροντιστηρίων θα είναι καταλυτική. Θα κλείσουν αρκετά φροντιστήρια για ένα διάστημα, όπως το μεγαλύτερο εκείνη την εποχή

φροντιστήριο του Κ. Μανωλκίδη –που θα επανιδρυθεί το 1969–, ενώ αρκετοί καθηγητές θα εξοριστούν ή θα φυλακιστούν. Τέτοιες περιπτώσεις είναι ο φυσικός Θωμάς Κιάος, ο Ηπειρώτης μαθηματικός Παναγιώτης Παπαδημητρίου, ο χημικός μηχανικός Γιάννης Φιλίνης, αδελφός του στελέχους της Αριστεράς Κώστα Φιλίνη, και άλλοι. Ο Μανωλκίδης θα διωχθεί και θα καταφύγει για δύο χρόνια στο Παρίσι (Τσίλογλου, 2007).

2.8 Η Μεταπολίτευση

2.8.1 Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976

Μετά το τυπικό τέλος της Δικτατορίας, στις 24 Ιουλίου 1974, η Κυβέρνηση Εθνικής Ενότητας προχώρησε στην κατάργηση των δικτατορικών συνταγμάτων του 1968 και του 1973. Το Σύνταγμα του 1975 εισήγαγε το πολίτευμα της Προεδρευόμενης Κοινοβουλευτικής Δημοκρατίας, διεύρυνε τα ατομικά δικαιώματα και εδραίωσε την αρχή του κράτους δικαίου (Χρυσόγονος, 2002). Σύμφωνα με το άρθρο 16, παρ. 2 του Συντάγματος αυτού, η παιδεία «αποτελεί βασική αποστολήν του Κράτους, έχει δε ως σκοπόν της την ηθικήν, πνευματικήν, επαγγελματικήν και φυσικήν αγωγήν των Ελλήνων, την ανάπτυξιν της εθνικής και θρησκευτικής συνειδήσεως και τη διάπλασιν αυτών ως ελευθέρων και υπευθύνων πολιτών». Η παιδεία αποτελεί κοινωνικό και όχι μόνο ατομικό δικαίωμα και συνδέεται άρρηκτα με τις σύγχρονες αντιλήψεις για την οργάνωση του κράτους, που αποκρυσταλλώθηκαν υπό την πίεση των κοινωνικοπολιτικών μεταβολών. Το σχολείο θεωρείται ο σημαντικότερος παράγοντας κοινωνικοποίησης και πολιτικοποίησης του ατόμου και, επίσης, συμβάλλει καθοριστικά στην οικονομική ανάπτυξη και την κοινωνική δικαιοσύνη. Διατηρούνται παράλληλα ο εθνικός, ο θρησκευτικός και ο ηθικοπλαστικός ρόλος του σχολείου.

Στις 12 Μαΐου 1975 κατατέθηκε στην κοινοβουλευτική επιτροπή παιδείας η αιτιολογική έκθεση του νόμου «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαίδευσης». Τον Ιανουάριο του 1976 ο πρωθυπουργός Κ. Καραμανλής συγκάλεσε επιτροπή παιδείας με συμμετοχή διαφόρων κομματικών μελών. Θέματα που απασχόλησαν την επιτροπή ήταν οι εισαγωγικές εξετάσεις για τα ΑΕΙ και η τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση. Στις 30 Μαρτίου 1976 η κυβερνώσα παράταξη εισηγάει την ψήφιση του νομοσχεδίου στη Βουλή, το οποίο και ψηφίζεται στις 14 Απριλίου 1976.

Η μεταρρύθμιση του 1976 (Ν. 309/1976)⁶¹ καθιέρωσε την εννιάχρονη υποχρεωτική

61. Η καθηγήτρια Μαρία Ηλιού τον είχε αποκαλέσει το «γερασμένο νεογέννητο» λόγω του ότι προώθησε μεταρρυθμιστικές προτάσεις που είχαν ήδη προωθηθεί με τον νόμο του 1964. Παραμένει, ωστόσο, όπως έχει τονιστεί, μια «μη ολοκληρωμένη πρόταση αστικοδημοκρατικής μεταρρύθμισης, αφού περιορίζεται κύρια στα εξωτερικά χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης –οργάνωση, διοίκηση– θίγοντας ελάχιστα ή καθόλου τα εσωτερικά της (προγράμματα, μέθοδοι, βιβλία, εκπαίδευση εκπαιδευτικών)» (Μπουζάκης, 1986: 121-122).

εκπαίδευση, με εξετάσεις από το δημοτικό στο γυμνάσιο, τη διχοτόμηση του εξατάξιου γυμνασίου σε τριετές γυμνάσιο και τριετές λύκειο, τη διαμόρφωση της μεταγυμνασιακής εκπαίδευσης με τις εξής δομές: Γενικό Λύκειο, Τεχνικό και Επαγγελματικό Λύκειο, και Τεχνικές και Επαγγελματικές Σχολές. Καθιέρωσε, επίσης, τη δημοτική γλώσσα και τη διδασκαλία των αρχαίων από μετάφραση στο γυμνάσιο. Η εκπαίδευση, σύμφωνα με αυτή τη μεταρρύθμιση, συνδέεται με την αγορά εργασίας και ο ελληνοχριστιανικός πολιτισμός αντικαθίσταται σταδιακά από τον τεχνοκρατικό ορθολογισμό (Μπουζάκης, 2005).

Ο γνωστός ιστορικός της εκπαίδευσης Αλέξης Δημαράς τονίζει για τη μεταρρύθμιση του 1976 τα εξής:

Το 1976, η πρώτη μεταδικτατορική εκπαιδευτική νομοθεσία είχε ξαναδώσει στο σύστημα τα χαρακτηριστικά της μεταρρύθμισης του 1964, σχεδόν στο σύνολό τους [...]. Η εξήγηση φαίνεται ότι είναι κυρίως πολιτική και συνδέεται με την ανάγκη της συντηρητικής παράταξης να αποσυνδεθεί όσο το δυνατόν σαφέστερα από το δικτατορικό καθεστώς και να εκμεταλλευθεί το «προοδευτικό» ρεύμα της εποχής. Η υιοθέτηση των ρυθμίσεων της Ένωσης Κέντρου του 1964, υπηρετούσε πολλαπλώς αυτούς τους στόχους. Άλλωστε οι καίριες εξελίξεις στα πολιτικά, οικονομικά και κοινωνικά ζητήματα της χώρας που μεσολάβησαν, είχαν αφαιρέσει, το 1976, τον «επαναστατικό» χαρακτήρα από τα μέτρα που νομοθετήθηκαν το 1964. (Δημαράς, 1999: 24)

Οστόσο, έντονη υπήρξε η κριτική από τα κόμματα και τις οργανώσεις των εκπαιδευτικών, τόσο ως προς το περιεχόμενο του νόμου όσο και ως προς τα οικονομικά προβλήματα που δημιουργούσε, καθώς καθιστούσε εκ νέου αναγκαία τη φοίτηση στο φροντιστήριο, ιδιαίτερα κατά τη μετάβαση στο λύκειο. Το Πανελλήνιο Σοσιαλιστικό Κίνημα (ΠΑΣΟΚ) άσκησε έντονη κριτική για τον ταξικό χαρακτήρα της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης υποστηρίζοντας ότι:

[...] διχοτόμησε τη μέση εκπαίδευση στο 3ετές Γυμνάσιο και το 3ετές Λύκειο, υψώνοντας ανάμεσά τους το σινικό τείχος των εισαγωγικών εξετάσεων, ώστε τα περισσότερα παιδιά να μην περνούν το κατώφλι του Λυκείου. Και αυτά τα παιδιά θα προέρχονται κυρίως από τις επαρχίες και τις οικονομικά αδύναμες οικογένειες που θα δυσκολεύονται για τη φροντιστηριακή εκπαίδευση των νέων.⁶²

Το 1977 με τον Ν. 576/1977 ορίζεται ότι η τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση διακρίνεται σε μέση και ανώτερη. Η μέση τεχνική εκπαίδευση παρέχεται στις τεχνικές και επαγγελματικές σχολές και στα τεχνικά και επαγγελματικά λύκεια (Μπουζάκης, 2005: 139-

62. Το απόσπασμα είναι τμήμα από την παρέμβαση του βουλευτή Ι. Κουτσοχέρα στη συζήτηση του Ν. 309/1967, όπως αναφ. στο Παπαδάκης (1976: 330-331).

140). Οι λύσεις που προωθούνται με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, και ιδιαίτερα με τη στροφή στο τεχνικο-επαγγελματικό δίκτυο, στοχεύουν να αντιμετωπιστεί ο υπερπληθυσμός των γυμνασίων και η συσσώρευση των χιλιάδων αποφοίτων μπροστά στις πανεπιστημιακές πύλες. Όπως θα υπογραμμίσει και ο ίδιος ο υπουργός Παιδείας Γεώργιος Ράλλης, σε σύσκεψη για την παιδεία, το πιο σημαντικό πρόβλημα της εκπαίδευσης είναι οι απόφοιτοι γυμνασίου, οι οποίοι «θέλουν όλοι να εισαχθούν εις τα Ανώτερα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα»⁶³. Επιπλέον, προωθήθηκε η δημιουργία ενός έτους προετοιμασίας για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, στο οποίο θα φοιτούσαν οι απόφοιτοι του λυκείου που επιθυμούσαν να συνεχίσουν στα πανεπιστήμια (Πολυχρονάκη, 2002: 56). Στόχος αυτής της πρότασης ήταν να περιοριστεί η παραπαιδεία, η οποία απορροφούσε μεγάλα ποσά και αποτελούσε αφαιμάξη για την ελληνική οικογένεια (Παπαδάκης, 1976: 312). Ωστόσο, το εγχείρημα δεν είχε τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Αντιθέτως, ο κλάδος των φροντιστηρίων γνωρίζει υψηλή ζήτηση την περίοδο αυτή. Εκτιμάται ότι η φοίτηση των μαθητών στα φροντιστήρια οδηγούσε σε βελτίωση του κοινωνικού γοήτρου λόγω και της βελτίωσης των μαθησιακών τους αποτελεσμάτων και της εν γένει σχολικής τους επίδοσης και πορείας (Παπαδάκης, 1976: 312). Στις πολύωρες συζητήσεις που έγιναν στη Βουλή κατά την ψήφιση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1976 αρκετοί ομιλητές αναφέρθηκαν στο κοινωνικό ζήτημα των πανελλαδικών εξετάσεων και τονίστηκαν οι κοινωνικές του διαστάσεις. Υπογραμμίστηκε, μάλιστα, η σύνδεση του θέματος με την εθνική οικονομία μέσα από την πληρωμή των φροντιστηριακών διδάκτρων. Τέθηκε ο συσχετισμός ανάμεσα στη «φροντιστηριακή ιδιωτικοποίηση των σπουδών και στην εκπαιδευτική ανισότητα». «Εξι δισεκατομμύρια δραχμές τον χρόνον κοστίζει η παρακρατική παιδεία: ιδιωτικά σχολεία, φροντιστήρια, χωρίς να υπολογίζονται τα ιδιαίτερα μαθήματα», σύμφωνα με τον εισηγητή της πλειοψηφίας Κωνσταντίνο Αποσκήτη (Μπουζάκης, 1986). Με την άποψη αυτή συμφωνεί και ο εισηγητής της μειοψηφίας Ευάγγελος Παπανούτσος, όταν σημειώνει ότι «ακόμη και άπορες οικογένειες στερούνται σήμερα τον επιούσιο για να δώσουν στα παιδιά τους μόρφωση, στέλνοντάς τα στα ιδιωτικά σχολεία και στα φροντιστήρια [...]» (Πολυχρονάκη, 2002: 56).

Θα πρέπει, ωστόσο, να υπογραμμιστεί ότι μέχρι και το 1978, πριν την καθιέρωση των πανελληνίων εξετάσεων, ο ρόλος των φροντιστηρίων δεν εμπλέκεται στην εκπαιδευτική διαδικασία που πραγματοποιείται στο λύκειο, δεδομένου ότι περιορίζεται στη διαδικασία των εξετάσεων για τα πανεπιστήμια. Επίσης, τα φροντιστήρια θεωρούνταν χώρος ελκυστικός για πολύ ικανούς πτυχιούχους, κυρίως των φιλολογικών και των μαθηματικών σχολών, όχι μόνο γιατί τους εξασφάλιζαν υψηλές οικονομικές αποδοχές, αλλά και

63. Εφημ. *Καθημερινή*, 01/01/1976.

γιατί τους προσέφεραν τη δυνατότητα να επιβεβαιώσουν τον καθηγητικό και παιδαγωγικό τους ρόλο και να καταξιωθούν και ηθικά στο κοινωνικό τους περιβάλλον (Μπαλαλάκος, 1995). Με τον Ν. 1035/1980, ΦΕΚ 60/1980 καθιερώνονται οι πανελλήνιες εξετάσεις. Παράλληλα, θεσπίζονται και εξετάσεις στη Β΄ Λυκείου, γεγονός το οποίο θα ενισχύσει και πάλι τον ρόλο των φροντιστηρίων (Kassotakis & Verdis, 2013: 99-113).

2.8.2 Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις την περίοδο 1981-1985

Με την κυβερνητική αλλαγή του 1981 και την ανάληψη της διακυβέρνησης της χώρας από την κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ προωθείται μια σειρά εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων σε όλες τις βαθμίδες, οι οποίες την τετραετία 1981-1985 αναμόρφωσαν σημαντικά την παιδεία. Τα νομοσχέδια που προωθήθηκαν αποσκοπούσαν στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων, στη συμμετοχή περισσότερων κοινωνικών ομάδων στην εκπαίδευση (ειδικά στις ανώτερες βαθμίδες της), στην κατάργηση συντηρητικών εκπαιδευτικών ιδεών και στη φιλελευθεροποίηση της εκπαίδευσης. Άλλη μια σημαντική παράμετρος των ρυθμίσεων είναι ότι δεν κατάργησαν τις πρότερες ρυθμίσεις που έγιναν με υπουργό τον Γ. Ράλλη, αλλά, αντίθετα, προσπάθησαν να τις επεκτείνουν για να συμπεριλάβουν περισσότερες κοινωνικές ομάδες και να ικανοποιήσουν τα περισσότερα εκπαιδευτικά αιτήματα που συνδέονταν με τον «εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης».

Όπως αναφέρεται στο Σταμέλος κ.ά. (2015: 110), «η διαδικασία πιστοποίησης των αποκτημένων γνώσεων των μαθητών ουσιαστικά καταργείται στο δημοτικό και ελαστικοποιείται τόσο όσο να καταστεί συμβολική στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση», ενώ τονίζεται ότι «υιοθετούνται μέτρα διευκόλυνσης τόσο για την ολοκλήρωση της δημοτικής εκπαίδευσης όσο και για την πρόσβαση στη γυμνασιακή εκπαίδευση, με την άρση σειράς εξετάσεων στη διάρκεια και στο τέλος του δημοτικού και για την εισαγωγή στο γυμνάσιο». Μάλιστα, στο ίδιο, υπογραμμίζεται ότι:

υποβαθμίζεται η σημασία και το κύρος του εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ μεταφέρεται η χρηστική πια σημασία του στο εξωθεσμικό πλαίσιο των φροντιστηρίων. Είναι εντυπωσιακό το γεγονός ότι, ήδη από το 1987, η εφημερίδα *Ελευθεροτυπία* κυκλοφόρησε με *σαλόνι*: «Βαθμοί τέλος – ζήτω τα... φροντιστήρια» (17-09-1987)! (Σταμέλος κ.ά., 2015: 112)

Με τον Ν. 1351/1983 οι πανελλαδικές εξετάσεις, στις οποίες συμμετέχουν οι απόφοιτοι όλων των λυκείων, αντικαθίστανται από τις γενικές εξετάσεις. Στο νέο σύστημα δημιουργούνται τέσσερις «δέσμες», με τέσσερα προπαρασκευαστικά μαθήματα σε κάθε δέσμη, για όσους θέλουν να συνεχίσουν τις σπουδές τους σε ανώτερη και ανώτατη εκπαίδευση. Στην περίπτωση στην οποία κάποιος μαθητής δεν επιθυμούσε να συνεχίσει τις σπουδές του υπήρχε και η 5η δέσμη, της «Γενικής Ωφελιμότητας». Σημαντική αλλαγή

ήταν η μέριμνα για τους μαθητές που ήθελαν να συμμετάσχουν εκ νέου στις γενικές εξετάσεις της επόμενης χρονιάς, εφόσον δεν είχαν επιτύχει τον στόχο τους την πρώτη χρονιά συμμετοχής τους, καθώς τους δινόταν η δυνατότητα νέας συμμετοχής για βελτίωση της βαθμολογίας τους και για αλλαγή κατεύθυνσης.

Ήδη με τον Ν. 1304/1982 ιδρύθηκαν τα Μεταλυκειακά Προπαρασκευαστικά Κέντρα, τα οποία προετοιμάζαν τους μαθητές που είχαν αποτύχει στις πανελλήνιες εξετάσεις και επιθυμούσαν να ξαναπροσπαθήσουν. Αυτά τα Κέντρα ιδρύονταν όχι μόνο σε επίπεδο νομών αλλά και σε επίπεδο κωμοπόλεων και πόλεων. Τα μαθήματα προσφέρονταν δωρεάν και δυνατότητα παρακολούθησης είχαν όλοι οι μαθητές ανεξάρτητα από το έτος αποφοίτησής τους. Σε αυτά δίδασκαν δημόσιοι εκπαιδευτικοί με μερική ή ολική απόσπαση αλλά και ιδιώτες εκπαιδευτικοί με ανάλογη πείρα.

Επιπλέον, με το άρθρο 27 θεσπίστηκε η πρόσθετη εσωσχολική βοήθεια σε μαθητές της Α΄ και της Β΄ Λυκείου που παρουσίαζαν χαμηλή επίδοση κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Τους μαθητές θα επέλεγε ο σύλλογος διδασκόντων. Πρόκειται για μια προσπάθεια αντιμετώπισης των φροντιστηρίων με τη θέσπιση ενός είδους «δημόσιου φροντιστηρίου». Ασκήθηκε, ωστόσο, και πάλι έντονη κριτική στον ρόλο του. Συγκεκριμένα, επισημάνθηκε ότι στερείτο «παιδαγωγικού ρόλου και εκπαιδευτικής αναγνώρισης», γιατί αποτελούσε κατά κάποιον τρόπο μια «επίσημη αναγνώριση της αναγκαιότητας των ιδιωτικών φροντιστηρίων, χωρίς τελικά να καταφέρουν να τα ανταγωνιστούν αποτελεσματικά στη διοικητική οργάνωση και διδακτική πείρα των καθηγητών» (Κασσωτάκης, 1991).

Το 1983 ιδρύθηκαν 220 Μεταλυκειακά Προπαρασκευαστικά Κέντρα με στόχο την προετοιμασία των νέων που δεν είχαν πετύχει στις εισαγωγικές εξετάσεις στα λύκεια. Προωθήθηκε, επίσης, η κατάργηση των εισαγωγικών εξετάσεων στα λύκεια, που θεωρείτο μέτρο απονομής κοινωνικής δικαιοσύνης, καθώς βοηθούσε στη μείωση των παραεκπαιδευτικών φαινομένων και στην άμβλυνση της οικονομικής αφαίμαξης της ελληνικής οικογένειας. Εφάρμοζε, μάλιστα, παράλληλα τη λογική της «αναβολής της διαφοροποίησης», μεταθέτοντας τους επιλεκτικούς φραγμούς από το σημείο σύνδεσης και επαφής της στοιχειώδους με τη μέση εκπαίδευση στο αντίστοιχο της μέσης με την ανώτατη (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1990).

Κατά τη νέα μεταρρυθμιστική περίοδο –από το 1982 ως το 1985– παρατηρείται, επίσης, αναβάθμιση των Κέντρων Ανώτερης Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΚΑΤΕΕ) σε Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΤΕΙ) και η ίδρυση των Ενιαίων Πολυκλαδικών Λυκείων. Ο συγκεκριμένος τύπος σχολείου αποτελούσε ένα κράμα γενικής και τεχνικο-επαγγελματικής εκπαίδευσης, καθώς στο πλαίσió του συνδυάζονταν η θεωρητική

και η πρακτική γνώση. Δυστυχώς, όμως, ο θεσμός αυτός δεν μπόρεσε να επικρατήσει ως μοναδικός θεσμός της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Καθυστέρησε, μάλιστα, να επεκταθεί για διάφορους διοικητικούς λόγους αλλά και για λόγους που συνδέονταν με την επαγγελματική εξειδίκευση του συγκεκριμένου θεσμού και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε αυτό το πλαίσιο.

Με τους Ν. 1268/1982 και 1566/1985 αυξάνεται ο αριθμός των εισακτέων σε ΑΕΙ και ΤΕΙ και θεσπίζονται μέτρα ενισχυτικής διδασκαλίας τόσο για την πρωτοβάθμια όσο και για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ουσιαστικά η τότε κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ –και μέρος της αντιπολίτευσης– απέρριψε τη μεταρρύθμιση 1976/1977, η οποία θεωρήθηκε μέσο αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων, ενώ υπογραμμιζόταν ότι η τεχνική εκπαίδευση θα λειτουργούσε ως μέσο αποκλεισμού των ασθενέστερων κοινωνικών ομάδων από τα ΑΕΙ.

2.8.3 Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και τα κοινωνικά αιτήματα τις δεκαετίες του 1990 και του 2000

Τον Απρίλιο του 1990 αναλαμβάνει τη διακυβέρνηση της χώρας η Νέα Δημοκρατία με πρωθυπουργό τον Κωνσταντίνο Μητσotάκη. Ο νέος υπουργός Παιδείας Βασίλης Κοντογιαννόπουλος με μια σειρά Προεδρικών Διαταγμάτων (Π.Δ. 390/1990, 392/1990, 393/1990, 429/1991, 462/1991) προσπάθησε να δώσει ένα συντηρητικό στίγμα στην εκπαίδευση. Η προσπάθεια συγκερασμού του εκσυγχρονισμού με τα παραδοσιακά ιδεώδη του ελληνισμού και της Ορθοδοξίας, σε συνάρτηση και με την έξαρση των εθνικιστικών ρευμάτων λόγω της σύγκρουσης Ελλάδας-Σκοπίων σχετικά με το Μακεδονικό Ζήτημα, δημιούργησε μια συντηρητική ιδεολογία που επεκτάθηκε και στην παιδεία.

Η νέα ηγεσία του Υπουργείου προώθησε σημαντικό αριθμό επιπλέον μεταβολών. Έγινε αλλαγή στο σύστημα αξιολόγησης των μαθητών του δημοτικού, καθώς επανήλθε το αριθμητικό σύστημα βαθμολόγησης. Παράλληλα, στις δύο τελευταίες τάξεις του δημοτικού και στις τάξεις του γυμνάσιου καθιερώθηκαν γραπτές ανακεφαλαιωτικές εξετάσεις, γεγονός που ενίσχυσε και πάλι τα ιδιαίτερα και τα φροντιστηριακά τμήματα για την προετοιμασία των μαθητών. Θεσμοθετήθηκαν προγράμματα περιβαλλοντικής αγωγής, υγείας και θεατρικής παιδείας, ενώ προωθήθηκε και ο θεσμός της ενισχυτικής διδασκαλίας για τους πιο «αδύναμους» μαθητές σε δημοτικό και γυμνάσιο. Την ίδια εποχή δημιουργήθηκε ένα δίκτυο επαγγελματικής κατάρτισης, έξω από το εκπαιδευτικό σύστημα, με την ίδρυση των Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ) και του Οργανισμού Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΟΕΕΚ). Πρόκειται για μια νέα εκπαιδευτική βαθμίδα, τη μεταλυκειακή. Καταργήθηκαν, ωστόσο, τα Μεταλυκειακά Προπαρασκευαστικά Κέντρα.

Η επιδίωξη επιβολής λιτότητας στην εκπαίδευση, η ιδεολογική και πολιτική χειραγώγηση αλλά, κυρίως, οι ανισότητες, που ενισχύονταν ιδιαίτερα στην εκπαίδευση, προκάλεσαν μεγάλο απεργιακό κύμα τον Μάιο του 1990. Ξέσπασαν κινητοποιήσεις και καταλήψεις με κύρια αιτήματα: α) την αύξηση των δαπανών για την παιδεία, β) την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, γ) τη διατήρηση της επτηρίδας για τους διορισμούς, δ) την ανανέωση σχολικών βιβλίων και προγραμμάτων σπουδών, ε) τη μη λειτουργία ιδιωτικών πανεπιστημίων, στ) την επαναλειτουργία των Μεταλυκειακών Προπαρασκευαστικών Κέντρων. Η κατάσταση έγινε έκρυθμη με αποκορύφωμα τη δολοφονία του Νίκου Τεμπονέρα το 1991, γεγονός που εξανάγκασε τον Υπουργό σε παραίτηση. Ο νέος υπουργός Παιδείας, ο Γιώργος Σουφλιάς, προσπάθησε να ανοίξει έναν εθνικό διάλογο για την παιδεία.

Με τον Ν. 2525/1997 («Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των αποφοίτων του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού υλικού και άλλες διατάξεις»), επί υπουργίας Γεράσιμου Αρσένη, καθιερώνεται το Ενιαίο Λύκειο, το οποίο καταργεί τους τρεις τύπους λυκείου που υπήρχαν έως τότε (Γενικό Λύκειο, Τεχνικό και Επαγγελματικό Λύκειο και Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο). Η κατεύθυνση του Νόμου έθετε ήδη από την εισαγωγική έκθεση το πρόταγμα της συμπίεσης της εκπαίδευσης με τη σύγχρονή της ιστορικοκοινωνική και οικονομική πραγματικότητα (Αιτιολογική Έκθεση Ν. 2525/1997, 23/8/1997). Παράλληλα, δεν παραλείπονται αναφορές σε αρχές της δημοκρατίας και της ισότητας αλλά και στον δημόσιο χαρακτήρα της εκπαίδευσης, ενώ προτάσσεται η ικανοποίηση των αναγκών της κοινωνικοοικονομικής ανάπτυξης μέσω της τεχνικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Το Ενιαίο Λύκειο εστιάζει στην εκπαίδευση θέτοντας ζητήματα γενικής παιδείας, ενώ ταυτόχρονα εκφράζεται η πεποίθηση ότι ο νέος εκπαιδευτικός σχεδιασμός θα δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για ανάπτυξη κριτικής σκέψης μέσα από ένα σύστημα παροχής γνώσης και συνέχισης του εκπαιδευτικού βίου και στις επόμενες βαθμίδες αλλά και με σαφή αναφορά στην πρόσβαση στην αγορά εργασίας.

Την ίδια περίοδο θεσμοθετήθηκαν τα ολοήμερα νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία, τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ), τα Προγράμματα Σπουδών Επιλογής (ΠΣΕ) και η ενισχυτική διδασκαλία. Παράλληλα, προβλεπόταν η ύπαρξη των Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων (ΤΕΕ), στα οποία φοιτούσαν οι μαθητές μετά το γυμνάσιο, για να διδαχθούν κάποιο τεχνικό επάγγελμα με απώτερο σκοπό την άμεση σύνδεσή τους με την αγορά εργασίας. Στο πλαίσιο της αναμόρφωσης του Ενιαίου Λυκείου θεσπίστηκε νέο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, τα διδακτικά αντικείμενα εμπλουτίστηκαν και το διδακτικό υλικό διευρύνθηκε. Με τα νέα δεδομένα, η φροντιστηριακή εκπαίδευση παγιώθηκε και ενισχύθηκε, καθώς το Ενιαίο Λύκειο θεωρήθηκε στάδιο της τριετούς προετοιμασίας των παιδιών για την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Παράλληλα, με την αύξηση της εξεταστέας ύλης και την αναγκαστική, μέσω του γραφειοκρατικού μηχανι-

σμού, προσήλωση στο αναλυτικό πρόγραμμα, οι εξετάσεις προαγωγής στην επόμενη τάξη γίνονταν ολοένα και πιο πολύπλοκες (Πολυχρονάκη, 2002: 56). Τα φροντιστήρια διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο, καθώς όχι μόνο βοηθούν τους μαθητές και τους προετοιμάζουν για τις εξετάσεις εντός του σχολείου και για την είσοδό τους στο Πανεπιστήμιο, αλλά τους προσφέρουν και συμβουλευτική στη διαδικασία αναζήτησης δυνατοτήτων και προοπτικών καθορίζοντας σε μεγάλο βαθμό τις επιλογές τους (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1990).

Ο εξετασιοκεντρικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης συνέβαλε στην ανάπτυξη των ιδιωτικών φροντιστηρίων. Ταυτόχρονα, όμως, με τον ίδιο νόμο Αρσένη, καθιερώθηκε το ολόήμερο δημοτικό σχολείο, στο οποίο οι γονείς που εργάζονταν ως τις απογευματινές ώρες είχαν τη δυνατότητα να αφήνουν τα παιδιά τους. Εκεί, οι μαθητές προετοιμάζονταν από δασκάλους δημόσιας εκπαίδευσης για τα μαθήματα της επόμενης ημέρας, κάνοντας και διάφορες δραστηριότητες. Σε αυτή τη φάση η ανάγκη για φροντιστηριακή εκπαίδευση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση περιορίζεται. Αν και αυτή η θετική διάσταση στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θα διατηρηθεί για αρκετό διάστημα, δεν θα αργήσει να διαφανεί αργότερα μια πιο έντονη σχολειοποίηση και προσπάθεια ανάδειξης της σημασίας της βαθμίδας αυτής ως προπαρασκευαστικής και καθοριστικής για τη μετέπειτα πορεία των μαθητών. Η κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ, επηρεασμένη από τις πολιτικές του λεγόμενου «τρίτου δρόμου» –της σοσιαλδημοκρατίας–, έθετε την εκπαίδευση ως βασική συνιστώσα της πολιτικής της. Επιπλέον, με τη θεσμοθέτηση και την επισημοποίηση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής –το 1992 στο Μάαστριχτ– αλλάζει ο τρόπος με τον οποίο γίνεται αντιληπτή η εκπαίδευση, καθώς υιοθετείται μια πιο άμεση σχέση της με την απασχόληση και την οικονομία.

Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι τη δεκαετία του 1990 παρατηρείται σταδιακά μια «κρίση νομιμότητας ως προς την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση», που προκλήθηκε από το κόστος προετοιμασίας για την εισαγωγή σε αυτή, το πρόγραμμα σπουδών και τον τόπο φοίτησης (Σταμέλος κ.ά., 2015: 200). Υπογραμμίζεται μάλιστα το εξής:

Η κοινή παραδοχή ότι η εισαγωγή εξαρτάται πρωτίστως –αν όχι αποκλειστικά– από την προετοιμασία εκτός σχολικού δικτύου (φροντιστήρια και/ή ιδιαίτερα μαθήματα) αφενός αύξανε τη ζήτηση (και το κόστος) των εξωσχολικών υπηρεσιών, ενώ αφετέρου διαμόρφωνε πολλών ταχυτήτων και ποιοτήτων «προετοιμασίες για τις εισαγωγικές εξετάσεις» στη βάση της διαφορετικής οικονομικής ισχύος των οικογενειών των μαθητών. Το γεγονός αυτό επανέφερε την αίσθηση της κοινωνικής αδικίας μπροστά στις σπουδές, μια αίσθηση που διογκωνόταν από τη ρέουσα πραγματικότητα όπου εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, και παρά τις αντίθετες προβλέψεις του νόμου, συμμετείχαν (και συμμετέχουν) ενεργά σε αυτήν την γκρίζα οικο-

νομική δραστηριότητα «της προετοιμασίας» με μεγάλα αφορολόγητα οικονομικά οφέλη. (Σταμέλος κ.ά., 2015: 200-201)

Παράλληλα, ο ρόλος των φροντιστηρίων σταδιακά αρχίζει να συνδέεται όχι μόνο με την είσοδο στο πανεπιστήμιο αλλά και με τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών εντός της εκπαίδευσης (Καμαριανός κ.ά., 2019). Οι διάφορες μορφές των πανελληνίων εξετάσεων, από τις δέσμες (μέχρι το 1999, Ν. 1351/1983, ΦΕΚ 56), τις κατευθύνσεις (έως το 2015, Ν. 2525/1997, Ν. 2909/2001, ΦΕΚ 90 Α), το Νέο Λύκειο των ομάδων προσανατολισμού (από το 2013, Ν. 4186/2014), το Νέο Σύστημα του 2016 (Ν. 4327/2015) και τις αλλαγές του 2019 και του 2020, περιέπλεξαν ακόμη περισσότερο τα εκπαιδευτικά ζητήματα και ενίσχυσαν τον ρόλο των φροντιστηρίων.

Τα Κέντρα Μελέτης ή Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης ανέλαβαν το καθημερινό διάβασμα των μαθητών έως 12 χρονών με σκοπό τόσο την ενίσχυση του μαθητή όσο και τη βοήθεια του εργαζόμενου γονιού. Το «εκπαιδευτικό αυτό υβρίδιο», όπως έχει χαρακτηριστεί, διαφοροποιείται από τις υπάρχουσες φροντιστηριακές δομές εξυπηρετώντας ταυτόχρονα κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς σκοπούς λόγω της φύλαξης που παρέχουν και της ταυτόχρονης προετοιμασίας για τα μαθήματα της επόμενης μέρας (Καμαριανός κ.ά., 2019: 79). Ταυτόχρονα, παγιώνεται η λογική της φροντιστηριακής ιδιωτικής εκπαίδευσης ήδη σε μικρότερη ηλικία, από το δημοτικό, διευρύνοντας την υφιστάμενη «παραπαιδεία», που συνδέεται κυρίως με τα φροντιστήρια ξένων γλωσσών και την προετοιμασία για την ένταξη στο πανεπιστήμιο. Οι τελευταίες δύο μορφές θεωρούνται περισσότερο αποδεκτές και παγιωμένες, ενώ η νέα υβριδική μορφή εμφανίζεται κάτω από κεκαλυμμένες μορφές και δομές. Τα Κοινωνικά Φροντιστήρια που δημιουργούνται την περίοδο της οικονομικής κρίσης λειτουργούν υπό την αιγίδα των δήμων ή της εκκλησίας και παρέχουν δωρεάν ενίσχυση στους μαθητές των οποίων οι οικογένειες δεν μπορούν να αντεπεξέλθουν οικονομικά στα δίδακτρα των ιδιωτικών φροντιστηρίων. Λειτουργούν συνήθως σε ήδη υπάρχουσες δομές, συνήθως σε φροντιστήρια μέσης εκπαίδευσης, χωρίς να υπάρχει συγκεκριμένο θεσμικό πλαίσιο το οποίο να διέπει τη λειτουργία τους. Ανήκουν στην κατηγορία της «αλληλέγγυας παιδείας» και τηρούν προϋποθέσεις ως προς τα κοινωνικοοικονομικά κριτήρια των μαθητών και τη συνέπεια της φοίτησης. Στα συγκεκριμένα φροντιστήρια, οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν δωρεάν έπειτα από δική τους αίτηση.

Συμπερασματικά, είναι φανερό ότι χρειάζεται να αναλυθεί περαιτέρω ο σύγχρονος ρόλος του ιδιόμορφου θεσμού των φροντιστηρίων εντός της ελληνικής κοινωνίας και της ελληνικής εκπαίδευσης, οι στόχοι που εξυπηρετεί, η σύνδεση με θέματα σχολικής επίδοσης, σχολικής αποτυχίας, κοινωνικής καταξίωσης, καθώς και οι διάφορες εκπαιδευτικές, κοινωνικές και παιδαγωγικές διαστάσεις και λειτουργίες του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Γενικά οικονομικά στοιχεία των δαπανών για εξωσχολική εκπαίδευση στη σύγχρονη Ελλάδα: Βασικοί δείκτες και μεγέθη

Πωλίνα Φατούρου

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Γενικά οικονομικά στοιχεία των δαπανών για εξωσχολική εκπαίδευση στη σύγχρονη Ελλάδα: Βασικοί δείκτες και μεγέθη

Πωλίνα Φατούρου

3.1 Εισαγωγή

Η επένδυση στην εκπαίδευση αποτελεί βασικό παράγοντα για την ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου και τη συνολική κοινωνικοοικονομική πρόοδο. Στην Ελλάδα οι οικογένειες διαθέτουν διαχρονικά σημαντικούς πόρους για εξωσχολική εκπαιδευτική υποστήριξη, γεγονός που αντικατοπτρίζει την ευρέως διαδεδομένη αντίληψη ότι η εκπαίδευση αποτελεί μοχλό κοινωνικής κινητικότητας και επαγγελματικής ανέλιξης.

Το ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ έχει επισημάνει επανειλημμένα τη σημασία αυτής της ιδιωτικής επένδυσης, αναδεικνύοντας τόσο τη σταθερή συμμετοχή των νοικοκυριών όσο και τις οικονομικές πιέσεις που αντιμετωπίζουν προκειμένου να υποστηρίξουν την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους (ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ, 2012, 2016, 2017, 2018). Οι σχετικές μελέτες τονίζουν την ανάγκη ενίσχυσης της δημόσιας εκπαίδευσης μέσω στοχευμένων επενδύσεων σε υποδομές, ανθρώπινο δυναμικό και διδακτικά μέσα, προκειμένου να περιοριστεί η οικονομική επιβάρυνση των οικογενειών και να ενισχυθεί η αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Κατά την περίοδο 2013-2023, η Ελλάδα βρέθηκε αντιμέτωπη με σημαντικές οικονομικές και κοινωνικές προκλήσεις. Η δεκαετία ξεκίνησε με την κρίση χρέους που έπληξε τη χώρα, οδηγώντας σε αυστηρά μέτρα λιτότητας, υψηλή ανεργία και σημαντική μείωση των εισοδημάτων. Οι πολιτικές λιτότητας και οι διαρθρωτικές μεταρρυθμίσεις επέφεραν περικοπές στις δημόσιες δαπάνες, επηρεάζοντας τις κοινωνικές παροχές και τις υπηρεσίες.⁶⁴ Αν και η οικονομία παρουσίασε σημάδια σταδιακής ανάκαμψης την περίοδο 2014-2019, η πρόοδος παρέμεινε αργή και άνιση (ΕΛΣΤΑΤ, 2024α). Το 2020, η πανδημία COVID-19 εισήγαγε νέες δυσκολίες, όπως τα lockdown, η οικονομική ύφεση⁶⁵ και οι εκ νέου πιέσεις στην απασχόληση. Τα επόμενα χρόνια χαρακτηρίστηκαν από τη ραγδαία

64. Την περίοδο 2009-2014 οι συνολικές δαπάνες της γενικής κυβέρνησης στην Ελλάδα μειώθηκαν συνολικά κατά 29,4% ακολουθώντας μια συνεχή πτωτική πορεία (Eurostat, 2025).

65. Το 2020 το ΑΕΠ της Ελλάδας συρρικνώθηκε κατά 9,3% (ΕΛΣΤΑΤ, 2024α).

αύξηση του πληθωρισμού, την αύξηση του κόστους ζωής και την ενεργειακή κρίση, παράγοντες που επιβάρυναν περαιτέρω τους οικογενειακούς προϋπολογισμούς. Ο πληθωρισμός κορυφώθηκε το 2022, μειώνοντας ακόμη περισσότερο την αγοραστική δύναμη των πολιτών και εντείνοντας την οικονομική αβεβαιότητα (ΕΛΣΤΑΤ, 2025). Μέσα σε αυτό το δύσκολο κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο, αναλύουμε την εξέλιξη των δαπανών των ελληνικών νοικοκυριών για εξωσχολικά μαθήματα γενικής παιδείας, εξετάζοντας πώς οι οικονομικές διακυμάνσεις και οι δημοσιονομικές πιέσεις επηρέασαν τη δυνατότητά τους να επενδύουν σε επιπλέον εκπαιδευτική υποστήριξη για τα παιδιά τους.

Η ανάλυση επικεντρώνεται στην αποτύπωση του ύψους και της κατανομής των ιδιωτικών δαπανών για φροντιστήρια γενικής εκπαίδευσης και ιδιαίτερα μαθήματα, καθώς και στις μεταβολές που καταγράφηκαν κατά την κρίσιμη δεκαετία 2013-2023. Επιπλέον, εξετάζεται η σύνδεση των δαπανών με βασικά κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των νοικοκυριών.

Η μελέτη φιλοδοξεί να συμβάλει στην κατανόηση της επιβάρυνσης των ελληνικών νοικοκυριών αλλά και των προτεραιοτήτων και των στρατηγικών που υιοθετούν στο πεδίο της εκπαίδευσης. Η διερεύνηση των τάσεων και των διαφοροποιήσεων στις δαπάνες προσφέρει πολύτιμα ευρήματα για τον σχεδιασμό πολιτικών που θα μπορούσαν να στηρίξουν αποτελεσματικά τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και τις προσδοκίες των οικογενειών.

3.2 Μεθοδολογικές επισημάνσεις

Η παρούσα ανάλυση αποσκοπεί στην αποτίμηση του μεγέθους των δαπανών των ελληνικών νοικοκυριών για εξωσχολική υποστήριξη, με έμφαση σε δύο βασικές κατηγορίες: τα φροντιστήρια και τα ιδιαίτερα μαθήματα. Στόχος είναι η αποτύπωση όχι μόνο του συνολικού κόστους αυτών των υπηρεσιών αλλά και της οικονομικής επιβάρυνσης που συνεπάγεται για τους οικογενειακούς προϋπολογισμούς, ιδίως υπό το πρίσμα των κοινωνικοοικονομικών πιέσεων της περιόδου 2013-2023.

Πέραν της περιγραφικής αποτύπωσης, η ανάλυση επιχειρεί να ανιχνεύσει τους κοινωνικούς και τους δημογραφικούς παράγοντες που επηρεάζουν το ύψος των εκπαιδευτικών δαπανών. Διερευνώνται συσχετισμοί μεταξύ επιπέδου δαπανών και χαρακτηριστικών όπως η ηλικιακή ομάδα του υπευθύνου του νοικοκυριού, το μέγεθος και η σύνθεσή του, ο βαθμός αστικοποίησης, το εισόδημα, το επίπεδο εκπαίδευσης και το επάγγελμα του υπευθύνου. Με τον τρόπο αυτό, επιδιώκεται να αναδειχθούν κοινωνικά πρότυπα και πιθανές ανισότητες στην πρόσβαση σε ιδιωτικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες.

Η ανάλυση των δαπανών βασίζεται στα μικροδεδομένα της Έρευνας Οικογενειακών

Προϋπολογισμών (ΕΟΠ), που διενεργείται από την ΕΛΣΤΑΤ σε ετήσια βάση. Πρόκειται για δειγματοληπτική έρευνα με στρωματοποιημένο σχεδιασμό και αναγωγικούς συντελεστές, που εξασφαλίζει την πληθυσμιακή αντιπροσωπευτικότητα στο σύνολο της χώρας. Η ΕΟΠ καλύπτει αναλυτικά το σύνολο των αγαθών και των υπηρεσιών που καταναλώνει το νοικοκυριό σε μηνιαία βάση, με ταξινόμηση βάσει COICOP-HBS 2013. Οι κωδικοποιημένες κατηγορίες δαπάνης που επιλέχθηκαν για τη μελέτη περιλαμβάνουν:

- 1011104: Φροντιστήρια πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης
- 1021103: Φροντιστήρια δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
- 1041103: Φροντιστήρια τριτοβάθμιας εκπαίδευσης
- 1011105: Ιδιαίτερα μαθήματα (πρωτοβάθμια εκπαίδευση)
- 1021104: Ιδιαίτερα μαθήματα (δευτεροβάθμια εκπαίδευση)

Η έρευνα καταγράφει τόσο το ύψος όσο και τον τρόπο απόκτησης των δαπανών (αγορά, ιδιοπαραγωγή, κρατικές παροχές, δώρα). Εδώ λαμβάνονται υπόψη μόνο οι δαπάνες αγοράς υπηρεσιών που επιβαρύνουν άμεσα τον οικογενειακό προϋπολογισμό. Η ΕΛΣΤΑΤ δημοσιεύει τη μέση μηνιαία δαπάνη ανά νοικοκυριό για κάθε κωδικό δαπάνης. Η συνολική ετήσια δαπάνη υπολογίζεται πολλαπλασιάζοντας το μέσο μηνιαίο ποσό επί 12 μήνες και στη συνέχεια επί το σύνολο των νοικοκυριών της χώρας για το αντίστοιχο έτος, όπως αυτό δημοσιεύεται από την ΕΛΣΤΑΤ. Επιπλέον, και προκειμένου να επιτευχθεί μια καλύτερη προσέγγιση της μέσης δαπάνης ανά υπηρεσία, οι μέσες μηνιαίες δαπάνες ανά κατηγορία που παρουσιάζονται στην παρούσα μελέτη υπολογίστηκαν απευθείας από τα μικροδεδομένα της ΕΟΠ, λαμβάνοντας υπόψη μόνο τα νοικοκυριά που δήλωσαν θετική δαπάνη στην αντίστοιχη κατηγορία (φροντιστήρια ή ιδιαίτερα μαθήματα). Αυτή η επιλογή αποσκοπεί στο να αποφευχθεί η τεχνητή μείωση του μέσου όρου που θα προέκυπτε αν περιλαμβάνονταν και τα νοικοκυριά με μηδενικές δαπάνες (νοικοκυριά που δεν χρησιμοποιούν αυτές τις υπηρεσίες). Με αυτόν τον τρόπο, η μέση τιμή αποτυπώνει πιο πιστά το πραγματικό ύψος της επιβάρυνσης για τα νοικοκυριά που όντως καταφεύγουν σε φροντιστήρια ή ιδιαίτερα μαθήματα, προσφέροντας μια πιο ουσιαστική και ερμηνεύσιμη εικόνα για το οικονομικό βάρος αυτής της επιλογής.

Επιπλέον, για την πληρέστερη εκτίμηση της οικονομικής σημασίας της «σκιώδους εκπαίδευσης», εξετάζονται συγκριτικά η συνολική ετήσια δαπάνη των νοικοκυριών για φροντιστήρια και ιδιαίτερα μαθήματα σε σχέση με δύο βασικούς εθνικούς δείκτες: το Ακαθάριστο Εγχώριο Προϊόν (ΑΕΠ) της χώρας και τις δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση. Η συμπληρωματική αυτή ανάλυση επιτρέπει τη βαθύτερη κατανόηση της έκτασης και της διαχρονικής εξέλιξης των ιδιωτικών επενδύσεων στην εκπαίδευση στο πλαίσιο της εθνικής οικονομίας. Οι δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση υπολογίστηκαν βάσει

της μεθοδολογίας του ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ, όπως αυτή παρουσιάζεται στην Ετήσια Έκθεση για την Εκπαίδευση 2011 (ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ, 2012: 109-123). Η μεθοδολογία αυτή εφαρμόστηκε σε δεδομένα που αντλήθηκαν από τα δημοσιοποιημένα αρχεία του Λογιστηρίου του Κράτους για τους Οικονομικούς Απολογισμούς των αντίστοιχων ετών.

Λόγω του στρωματοποιημένου δειγματοληπτικού σχεδιασμού και της χρήσης αναγωγικών συντελεστών (βαρών), η ανάλυση εφαρμόζει γενικευμένα γραμμικά μοντέλα για σύνθετα δείγματα (Complex Samples General Linear Models) που ενσωματώνουν την πληροφορία για τη δειγματοληψία και τη στάθμιση. Αυτό διασφαλίζει ότι οι εκτιμήσεις και οι στατιστικοί έλεγχοι (όπως το Wald F) αντανakλούν σωστά την κατανομή και τη μεταβλητότητα στον πληθυσμό, επιτρέποντας αξιόπιστη ανίχνευση διαφορών μεταξύ κοινωνικοοικονομικών και δημογραφικών ομάδων. Η χρήση αυτών των ελέγχων αποτελεί ουσιώδες βήμα για την αξιοπιστία των συμπερασμάτων της μελέτης, επιτρέποντας να εκτιμηθεί αν οι παρατηρούμενες διαφοροποιήσεις είναι στατιστικά σημαντικές ή αν οφείλονται σε τυχαία διακύμανση του δείγματος.

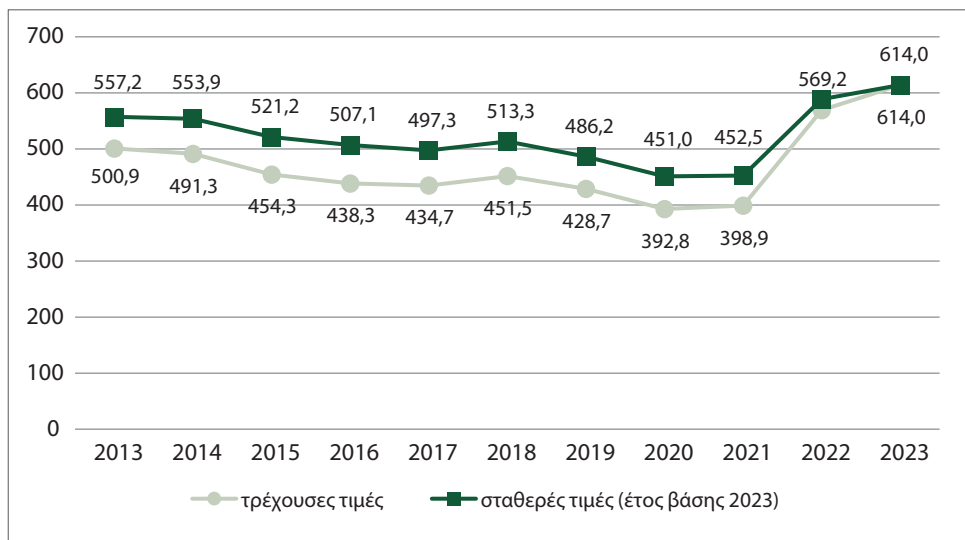
Τέλος, σε ορισμένες περιπτώσεις οι δαπάνες παρουσιάζονται σε σταθερές τιμές του έτους 2023 (μέσω αποπληθωριστικής προσαρμογής με τον Δείκτη Τιμών Καταναλωτή), ενώ σε άλλες διατηρούνται οι ονομαστικές τιμές, ώστε να αποτυπώνεται η άμεση χρονική σύγκριση όπως καταγράφεται στα πρωτογενή στοιχεία.

3.3 Δαπάνες για φροντιστήρια

Τα ελληνικά νοικοκυριά δαπάνησαν συνολικά 614 εκατ. ευρώ για φροντιστήρια εκπαίδευσης το 2023 (Διάγραμμα 1), το υψηλότερο ποσό που έχει καταγραφεί την τελευταία δεκαετία. Την περίοδο 2013-2021, οι δαπάνες για φροντιστήρια ακολούθησαν πτωτική πορεία (-18,8% σε σταθερές τιμές), ενώ το 2022 σημείωσαν απότομη αύξηση κατά 30,2% σε σχέση με το προηγούμενο έτος. Η εξέλιξη αυτή φαίνεται να συνδέεται με την αυξημένη ζήτηση για πρόσθετη εκπαιδευτική υποστήριξη μετά την περίοδο της πανδημίας COVID-19.

Η ανάλυση των δαπανών σε τρέχουσες και σταθερές τιμές αναδεικνύει τον ρόλο του πληθωρισμού. Ενώ οι τρέχουσες τιμές δείχνουν την ονομαστική αύξηση των δαπανών, οι σταθερές τιμές (με έτος βάσης το 2023) επιτρέπουν την αποτύπωση της πραγματικής μεταβολής της αγοραστικής αξίας. Η πραγματική αύξηση των δαπανών την τελευταία μόνο διετία ανέρχεται σε 35,7%, ενώ για το σύνολο της περιόδου 2013-2023 υπολογίζεται σε 10,2%, δείχνοντας μια ανθεκτικότητα στη ζήτηση για φροντιστηριακή εκπαίδευση παρά τις οικονομικές πιέσεις.

Διάγραμμα 1. Συνολική ετήσια δαπάνη των νοικοκυριών για φροντιστήρια (σε τρέχουσες και σταθερές τιμές [έτος βάσης 2023] σε εκατ. ευρώ) την περίοδο 2013-2023

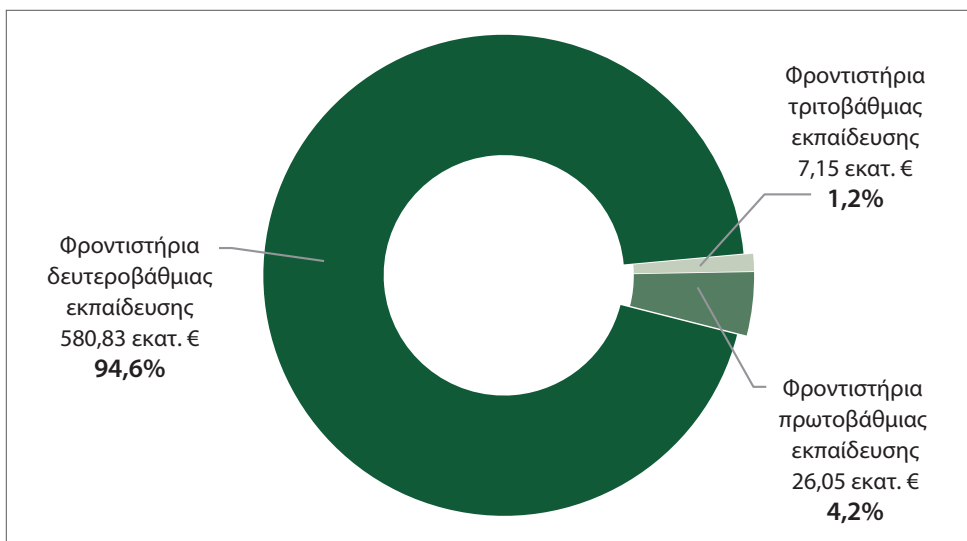


Πηγή δεδομένων: Έρευνα Οικογενειακών Προϋπολογισμών ΕΛΣΤΑΤ

Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Το 2023, οι δαπάνες για φροντιστήρια κατανεμήθηκαν ως εξής: το 4,2% αφορούσε την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το 94,6% τη δευτεροβάθμια και το 1,2% την τριτοβάθμια εκπαίδευση (Διάγραμμα 2). Η κατανομή αυτή αντικατοπτρίζει τη σταθερά αυξημένη ζήτηση για φροντιστηριακή υποστήριξη στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ιδίως στο πλαίσιο της προετοιμασίας για τις πανελλαδικές εξετάσεις.

Διάγραμμα 2. Συνολική ετήσια δαπάνη των νοικοκυριών για φροντιστήρια ανά βαθμίδα εκπαίδευσης (σε εκατ. ευρώ) το έτος 2023



Πηγή δεδομένων: Έρευνα Οικογενειακών Προϋπολογισμών ΕΛΣΤΑΤ

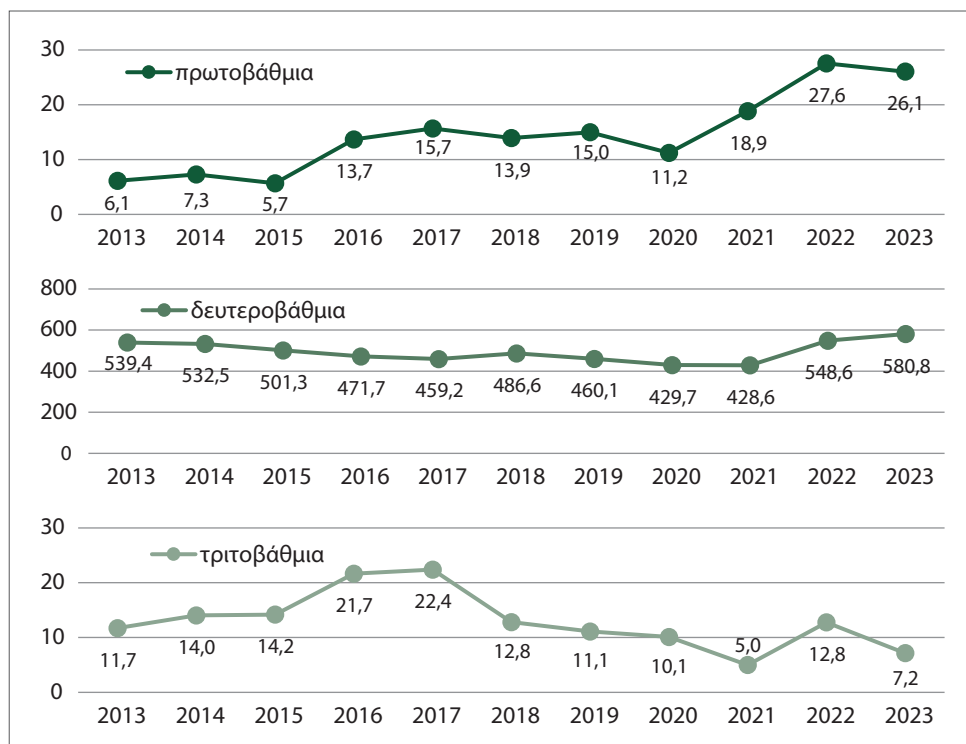
Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Παρά το μικρό μερίδιο που αντιστοιχεί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι σχετικές δαπάνες έχουν τετραπλασιαστεί την τελευταία δεκαετία: από 6,1 εκατ. ευρώ το 2013 σε 26,1 εκατ. ευρώ το 2023 (σταθερές τιμές) (Διάγραμμα 3). Η εντυπωσιακή αυτή αύξηση αποδίδεται κυρίως στην πρόσφατη εξάπλωση των κέντρων μελέτης και υποστήριξης για μαθητές δημοτικού. Μόνο την τελευταία διετία, η δαπάνη για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση αυξήθηκε κατά 38%.

Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση συγκεντρώνει το συντριπτικό ποσοστό των δαπανών (580,8 εκατ. ευρώ το 2023). Η κατηγορία αυτή, ενώ παρουσίαζε φθίνουσα πορεία έως το 2021 (-20,5% από το 2013), τα δύο τελευταία έτη σημείωσε ισχυρή αύξηση (+35,5%).

Οι δαπάνες για φροντιστήρια τριτοβάθμιας εκπαίδευσης παραμένουν σταθερά χαμηλές (7,2 εκατ. ευρώ), με σχετική στασιμότητα σε όλη τη δεκαετία, αν και την τελευταία διετία καταγράφεται αύξηση 43%.

Διάγραμμα 3. Συνολική ετήσια δαπάνη των νοικοκυριών για φροντιστήρια ανά βαθμίδα εκπαίδευσης (σταθερές τιμές [έτος βάσης 2023] σε εκατ. ευρώ) την περίοδο 2013-2023

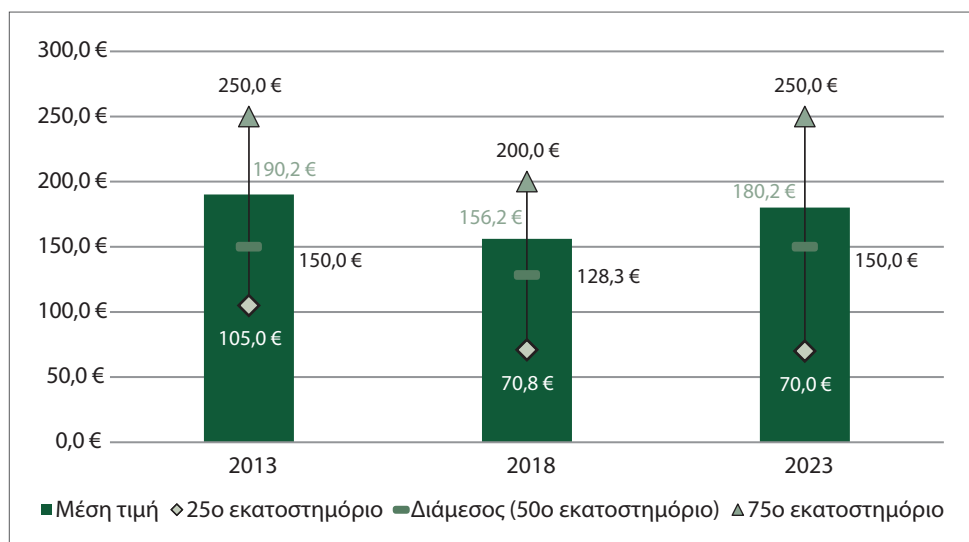


Πηγή δεδομένων: Έρευνα Οικογενειακών Προϋπολογισμών ΕΛΣΤΑΤ
Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Το Διάγραμμα 4 παρουσιάζει την κατανομή της ετήσιας δαπάνης των νοικοκυριών για φροντιστήρια την περίοδο 2013-2023, αποτυπώνοντας όχι μόνο τη μέση τιμή αλλά και τη διάμεσο (50ο εκατοστημόριο) και τα χαμηλότερα (25ο) και υψηλότερα (75ο) εκατοστημόρια. Το 2023 τα νοικοκυριά δαπανούν κατά μέσο όρο 180 ευρώ μηνιαίως για φροντιστήρια. Ωστόσο, η δαπάνη αυτή παρουσιάζει μεγάλες διαφορές ανάμεσα στα νοικοκυριά: το 25% των οικογενειών ξοδεύει κάτω από 70 ευρώ τον μήνα, ενώ ένα άλλο 25% δαπανά πάνω από 250 ευρώ. Αυτό δείχνει έντονη ανισότητα ως προς το πόσα μπορούν ή επιλέγουν να διαθέσουν για φροντιστηριακή εκπαίδευση. Συγκριτικά με το 2013, η μέση τιμή μειώθηκε ελαφρά κατά 5,3%, από 190 ευρώ σε 180 ευρώ, ενώ η διάμεσος παρέμεινε σταθερή στα 150 ευρώ. Αντίθετα, στο χαμηλότερο 25% των δαπανών καταγράφεται μείωση κατά 33%, από 105 ευρώ σε 70 ευρώ, γεγονός που δείχνει ότι τα νοικοκυριά με πιο περιορισμένες δυνατότητες μείωσαν σημαντικά τη συμμετοχή τους

στη φροντιστηριακή δαπάνη. Ταυτόχρονα, τα υψηλότερα επίπεδα (75ο εκατοστημόριο) διατηρήθηκαν σταθερά στα 250 ευρώ, υποδεικνύοντας πως ένα μέρος των οικογενειών εξακολουθεί να διαθέτει υψηλά ποσά για πρόσθετη εκπαιδευτική στήριξη. Συνολικά, η εικόνα αναδεικνύει μια τάση διεύρυνσης των διαφορών ανάμεσα σε νοικοκυριά με χαμηλές και με υψηλές σχετικές δαπάνες, αντικατοπτρίζοντας κοινωνικές ανισότητες στις δυνατότητες πρόσβασης σε φροντιστηριακή εκπαίδευση.

Διάγραμμα 4. Στατιστικά μέτρα μηνιαίας δαπάνης των νοικοκυριών για φροντιστήρια (σε τρέχουσες τιμές ευρώ) την περίοδο 2013-2023



Πηγή δεδομένων: Έρευνα Οικογενειακών Προϋπολογισμών ΕΛΣΤΑΤ

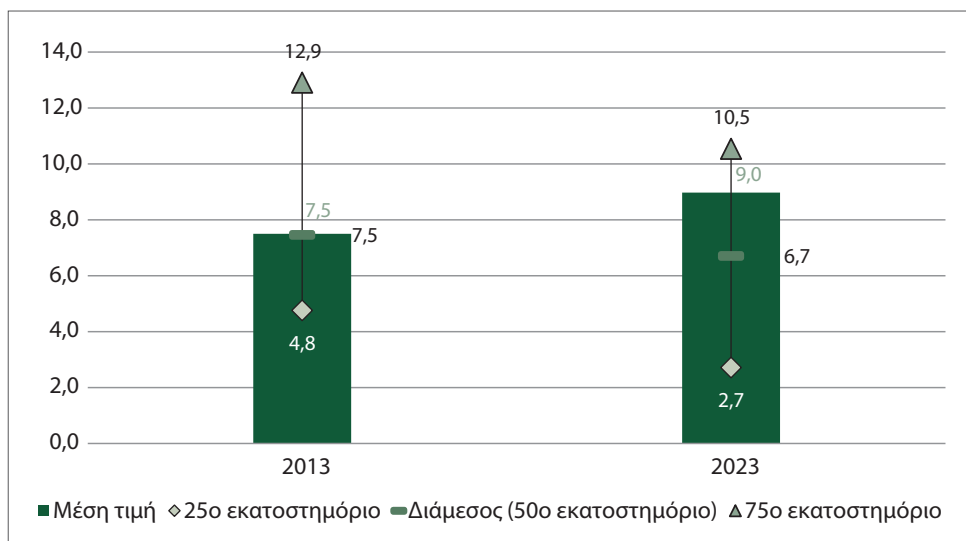
Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Σημείωση: Τα στατιστικά μέτρα υπολογίστηκαν για $N = 220.506$ (2013), $N = 246.903$ (2018), $N = 288.387$ (2023).

Η δαπάνη για φροντιστήρια ως ποσοστό των συνολικών αγορών των νοικοκυριών παρέχει μια εικόνα του οικονομικού βάρους που φέρουν οι οικογένειες για την εξωσχολική υποστήριξη των παιδιών τους. Σύμφωνα με το Διάγραμμα 5, η δαπάνη των νοικοκυριών για φροντιστήρια αντιστοιχεί κατά μέσο όρο στο 9% της συνολικής καταναλωτικής τους δαπάνης το 2023, ποσοστό αυξημένο σε σχέση με το 2013 (7,5%). Αυτή η αύξηση του μέσου ποσοστού συνδέεται κυρίως με τη διατήρηση ή την ενίσχυση των δαπανών από νοικοκυριά με υψηλότερες δυνατότητες, ενώ παράλληλα το 25ο εκατοστημόριο μειώνεται από 4,8% σε 2,7%, καταδεικνύοντας τη δυσκολία για τα πιο οικονομικά ευάλωτα νοικοκυριά να διατηρήσουν τέτοιες δαπάνες. Η διάμεσος υποχωρεί ελαφρά από 7,5%

σε 6,7%, ενώ και το 75ο εκατοστημόριο μειώνεται από 12,9% σε 10,5%. Η τάση αυτή δείχνει μια γενικότερη μετατόπιση προς χαμηλότερα ποσοστά, ειδικά για τα νοικοκυριά μεσαίου ή χαμηλού εισοδήματος.

Διάγραμμα 5. Στατιστικά μέτρα δαπάνης των νοικοκυριών για φροντιστήρια ως ποσοστό της συνολικής τους καταναλωτικής δαπάνης την περίοδο 2013-2023 (%)



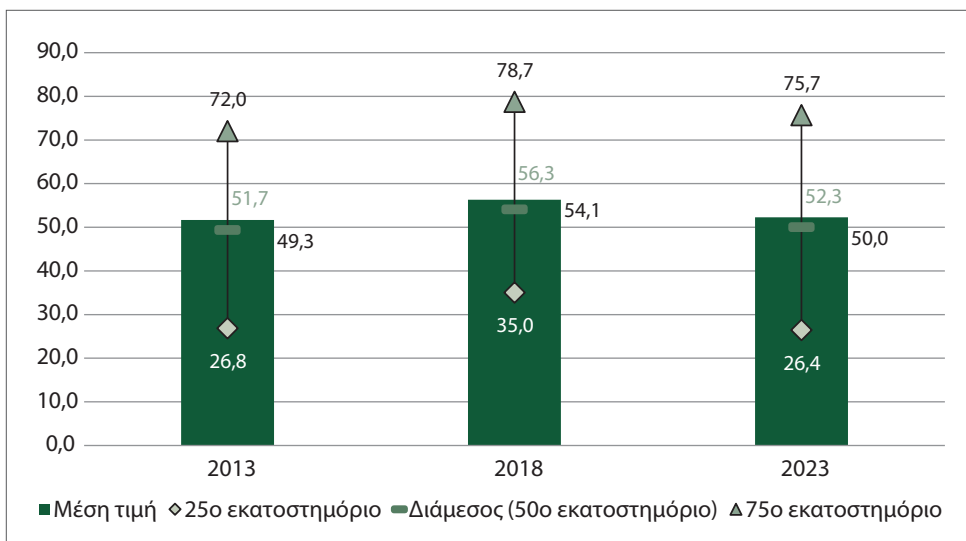
Πηγή δεδομένων: Έρευνα Οικογενειακών Προϋπολογισμών ΕΛΣΤΑΤ

Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Σημείωση: Τα στατιστικά μέτρα υπολογίστηκαν για $N = 220.506$ (2013), $N = 288.387$ (2023).

Διαχρονικά, η δαπάνη των νοικοκυριών για φροντιστήρια αντιστοιχεί κατά μέσο όρο περίπου στο ήμισυ της συνολικής τους δαπάνης για αγορά αγαθών και υπηρεσιών εκπαίδευσης φτάνοντας στο 52,3% το 2023 (Διάγραμμα 6). Η διαχρονική αυτή σταθερότητα δείχνει πόσο κεντρικό και αναντικατάστατο θεωρείται το φροντιστήριο στη σχολική πορεία των παιδιών, απορροφώντας ένα πολύ μεγάλο μέρος των ιδιωτικών εκπαιδευτικών δαπανών των οικογενειών, ακόμη και σε περιόδους έντονων οικονομικών πιέσεων.

Διάγραμμα 6. Στατιστικά μέτρα δαπάνης των νοικοκυριών για φροντιστήρια ως ποσοστό της συνολικής τους δαπάνης για αγαθά και υπηρεσίες εκπαίδευσης την περίοδο 2013-2023 (%)



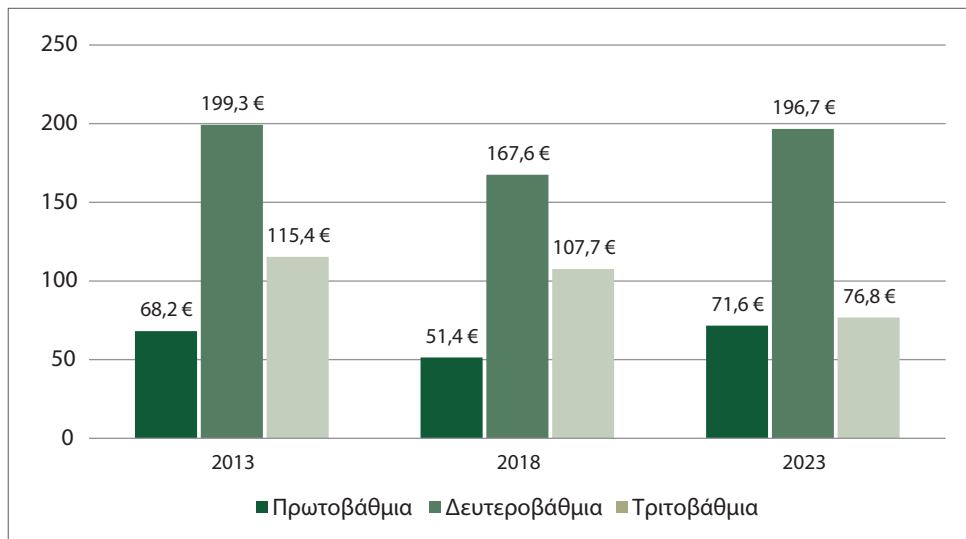
Πηγή δεδομένων: Έρευνα Οικογενειακών Προϋπολογισμών ΕΛΣΤΑΤ

Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Σημείωση: Τα στατιστικά μέτρα υπολογίστηκαν για $N = 220.506$ (2013), $N = 246.903$ (2018), $N = 288.387$ (2023).

Η μέση μηνιαία δαπάνη για φροντιστήρια εμφανίζει σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των βαθμίδων της εκπαίδευσης (Διάγραμμα 7). Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση φτάνει τα 196,7 ευρώ μηνιαίως, ποσό σχεδόν αμετάβλητο σε σχέση με το 2013 (-1,3 %). Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση η μέση μηνιαία δαπάνη είναι χαμηλότερη (71,6 ευρώ) και με συνολική αύξηση κατά 5,0 % την τελευταία δεκαετία (από 68,2 ευρώ το 2013), αντανακλώντας την ενίσχυση της ζήτησης για κέντρα μελέτης και υποστήριξης μαθητών του δημοτικού. Τέλος, στην τριτοβάθμια εκπαίδευση παρατηρείται αισθητή μείωση της μέσης δαπάνης κατά 33,4 % (από 115,4 ευρώ το 2013 διαμορφώνεται πλέον σε 76,8 ευρώ).

Διάγραμμα 7. Μέση μηνιαία δαπάνη των νοικοκυριών για φροντιστήρια ανά βαθμίδα εκπαίδευσης (σε τρέχουσες τιμές ευρώ) την περίοδο 2013-2023



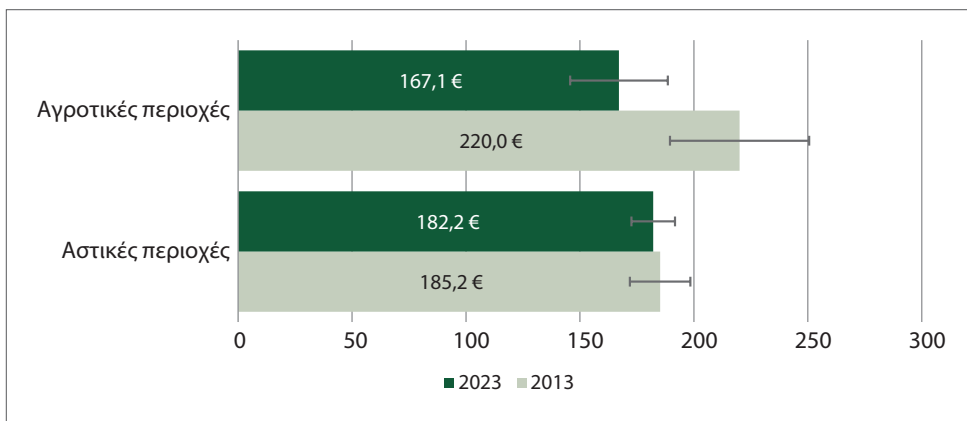
Πηγή δεδομένων: Έρευνα Οικογενειακών Προϋπολογισμών ΕΛΣΤΑΤ
Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

3.3.1 Επίδραση δημογραφικών και κοινωνικοοικονομικών παραγόντων

Σε αυτή την ενότητα διερευνώνται πιθανές διαφοροποιήσεις των δαπανών των νοικοκυριών για φροντιστήρια ανάλογα με βασικά δημογραφικά και κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά. Η ανάλυση εξετάζει την επίδραση παραγόντων όπως ο βαθμός αστικότητας της περιοχής, η γεωγραφική περιφέρεια, το μηνιαίο εισόδημα του νοικοκυριού, η κατάσταση απασχόλησης και η θέση στο επάγγελμα του υπευθύνου του νοικοκυριού, το εκπαιδευτικό και το ηλικιακό του προφίλ, καθώς και το μέγεθος και η σύνθεση του νοικοκυριού. Μέσα από αυτά τα στοιχεία, επιδιώκεται να αναδειχθούν τα πρότυπα διαφοροποίησης και οι κοινωνικές ανισότητες που διαμορφώνουν τις δυνατότητες πρόσβασης σε φροντιστηριακή εκπαίδευση στην Ελλάδα.

Το Διάγραμμα 8 παρουσιάζει τις μέσες μηνιαίες δαπάνες για φροντιστήρια σε αστικές και αγροτικές περιοχές, το 2013 και το 2023, μαζί με τα αντίστοιχα τυπικά σφάλματα. Οι διαφορές ανάμεσα στις δύο κατηγορίες δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές σε καμία χρονική στιγμή (2013: Wald $F(1,73) = 1,096$, $p = 0,299$ · 2023: Wald $F(1,151) = 0,41$, $p = 0,523$). Ωστόσο, οι τάσεις είναι ενδιαφέρουσες: στις αστικές περιοχές οι δαπάνες παρέμειναν σχεδόν αμετάβλητες (-1,6%), ενώ στις αγροτικές περιοχές μειώθηκαν αισθητά (-24,0%).

Διάγραμμα 8. Μέση μηνιαία δαπάνη των νοικοκυριών για φροντιστήρια ανά βαθμό αστικότητας (σε τρέχουσες τιμές ευρώ) την περίοδο 2013-2023



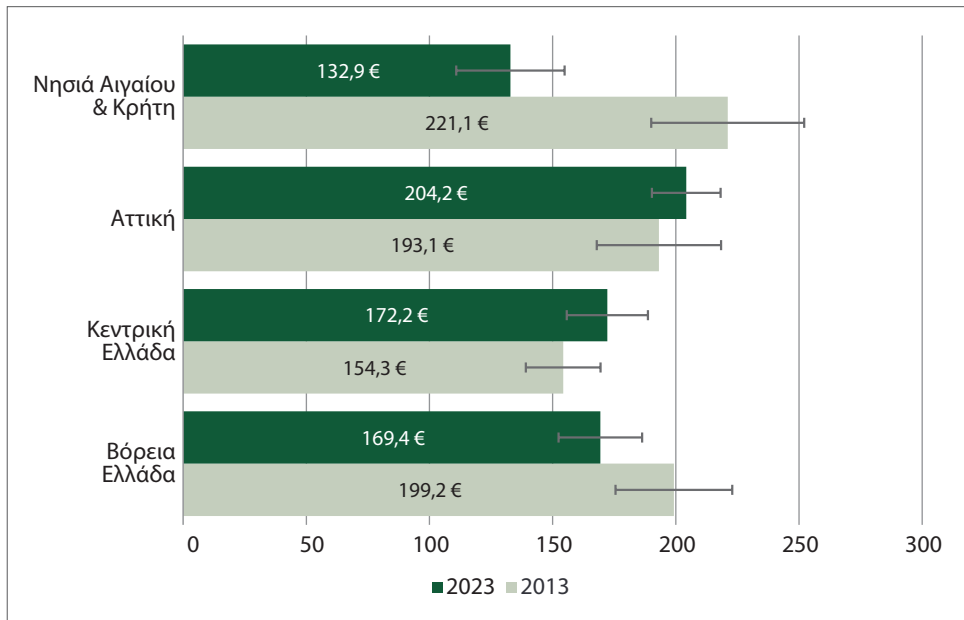
Πηγή δεδομένων: Έρευνα Οικογενειακών Προϋπολογισμών ΕΛΣΤΑΤ

Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Σημείωση: Εκτιμημένες μέσες τιμές (EMMEANS) με τυπικά σφάλματα (SE) από Complex Samples GLM με αναγωγικό συντελεστή. 2023: Wald $F(1,151) = 0,41$, $p = 0,523$ · 2013: Wald $F(1,73) = 1,096$, $p = 0,299$.

Το 2023 η μέση μηνιαία δαπάνη παρουσιάζει διαφοροποιήσεις και σε επίπεδο περιφέρειας (NUTS 1) (Διάγραμμα 9). Η Αττική καταγράφει το υψηλότερο ποσό (204 ευρώ), ακολουθούμενη από την Κεντρική Ελλάδα (172 ευρώ) και τη Βόρεια Ελλάδα (169 ευρώ), ενώ τα Νησιά του Αιγαίου και η Κρήτη εμφανίζουν τη χαμηλότερη δαπάνη (133 ευρώ). Η ανάλυση με Complex Samples GLM έδειξε οριακά σημαντικές διαφορές μεταξύ των περιφερειών (Wald $F(3,149) = 2,67$, $p = 0,049$). Πιο συγκεκριμένα, η στατιστικά σημαντική διαφορά αφορά κυρίως την Αττική σε σύγκριση με τις λοιπές περιφέρειες. Σε σχέση με το 2013, οι μέσες δαπάνες έχουν γενικά μειωθεί, με τη μεγαλύτερη πτώση να σημειώνεται στα Νησιά του Αιγαίου και την Κρήτη (κατά 39,9%). Η Αττική, αντίθετα, διατηρεί υψηλές δαπάνες, καταγράφοντας μικρή μεταβολή (+5,7%), ενώ η Κεντρική Ελλάδα παρουσιάζει αύξηση κατά 11,6%. Το 2013, ωστόσο, δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις μέσες δαπάνες μεταξύ των περιφερειών ($F(3, 71) = 1,793$, $p = 0,156$).

Διάγραμμα 9. Μέση μηνιαία δαπάνη των νοικοκυριών για φροντιστήρια ανά περιφέρεια (σε τρέχουσες τιμές ευρώ) την περίοδο 2013-2023



Πηγή δεδομένων: Έρευνα Οικογενειακών Προϋπολογισμών ΕΛΣΤΑΤ
Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Σημείωση: Εκτιμημένες μέσες τιμές (EMMEANS) με τυπικά σφάλματα (SE) από Complex Samples GLM με αναγωγικό συντελεστή. 2023: Wald $F(3, 149) = 2,67, p = 0,049$ · 2013: $F(3, 71) = 1,793, p = 0,156$.

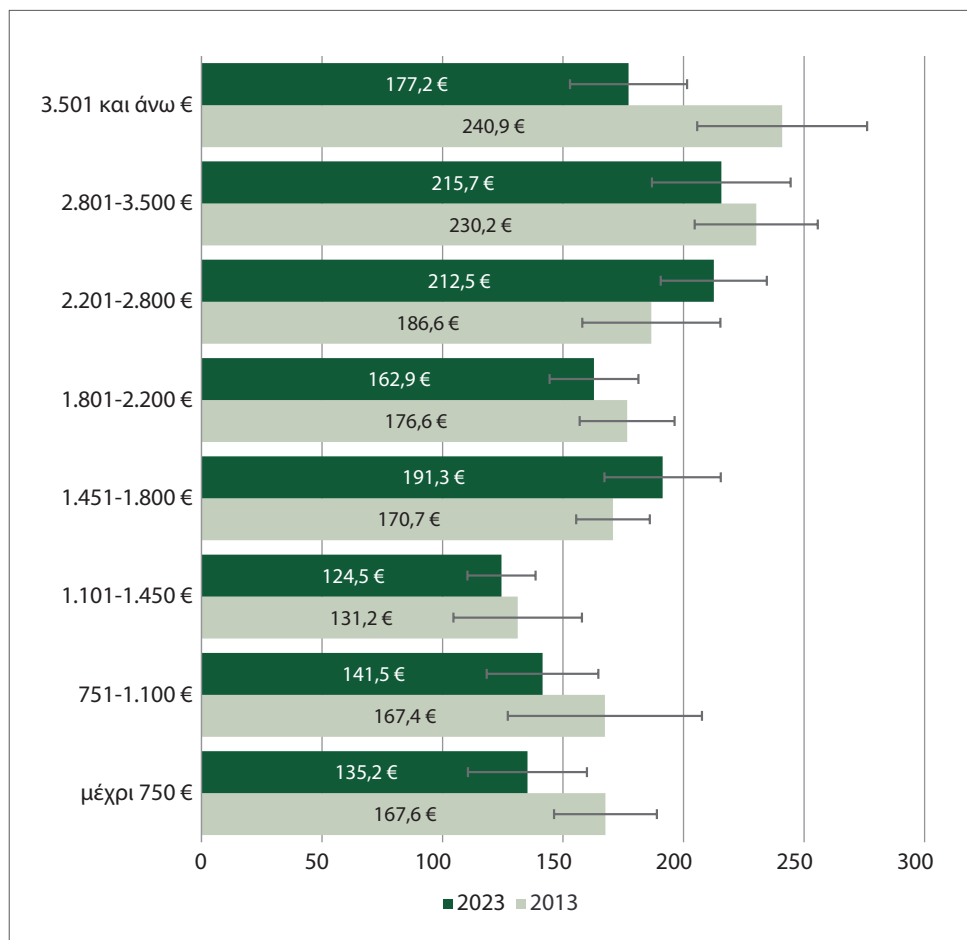
Για το 2023 παρατηρείται σαφής διαφοροποίηση της μέσης μηνιαίας δαπάνης για φροντιστήρια ανάλογα με την εισοδηματική τάξη του νοικοκυριού (Διάγραμμα 10). Στα χαμηλότερα εισοδηματικά στρώματα (έως 750 ευρώ και 751-1.100 ευρώ) η μέση δαπάνη διαμορφώνεται στα 135,2 ευρώ και 141,5 ευρώ αντίστοιχα, επίπεδα σημαντικά χαμηλότερα από τον γενικό μέσο όρο. Αξιοσημείωτο είναι ότι στην ομάδα 1.101-1.450 ευρώ η μέση δαπάνη υποχωρεί ακόμη περισσότερο (124,5 ευρώ), υποδεικνύοντας πιθανή οικονομική πίεση σε αυτό το εισοδηματικό εύρος. Αντίθετα, από την ομάδα 1.451-1.800 ευρώ και άνω οι δαπάνες αυξάνονται σταθερά, με τις μεγαλύτερες τιμές να σημειώνονται στις κατηγορίες 2.201-2.800 ευρώ και 2.801-3.500 ευρώ, όπου η μέση δαπάνη ξεπερνά τα 212 ευρώ μηνιαίως. Ωστόσο, στην υψηλότερη εισοδηματική τάξη (>3.500 ευρώ) παρατηρείται μείωση της μέσης δαπάνης (177 ευρώ), φαινόμενο που ίσως συνδέεται με στροφή σε άλλες μορφές εκπαιδευτικής υποστήριξης (π.χ. ιδιαίτερα μαθήματα, σπουδές στο εξωτερικό κ.ά.). Η επίδραση της εισοδηματικής τάξης στη δαπάνη για

φροντιστήρια το 2023 είναι στατιστικά σημαντική ($\text{Wald } F(7,145) = 2,67, p = 0,013$), επιβεβαιώνοντας ότι το εισόδημα παραμένει κρίσιμος παράγοντας διαφοροποίησης στην πρόσβαση σε φροντιστηριακή εκπαίδευση.

Για το 2013, η εικόνα είναι παρόμοια ως προς τη γενική κλιμάκωση: τα χαμηλότερα εισοδήματα εμφάνιζαν μέσες δαπάνες περίπου 167 ευρώ, οι οποίες αυξάνονταν σταδιακά στις μεσαίες και στις υψηλότερες τάξεις, φθάνοντας έως και τα 240,9 ευρώ στα υψηλά κλιμάκια. Ωστόσο, τότε οι μεταξύ τους διαφορές δεν αποδείχθηκαν στατιστικά σημαντικές ($\text{Wald } F(7,67) = 1,455, p = 0,198$).

Η σύγκριση των δύο ετών αναδεικνύει ορισμένα ενδιαφέροντα μοτίβα: οι χαμηλότερες εισοδηματικές ομάδες (έως 1.100 ευρώ) εμφανίζουν σημαντική μείωση δαπανών (-15% έως -19%), κάτι που υποδηλώνει αυξημένες οικονομικές πιέσεις. Στις μεσαίες ομάδες (1.451-1.800 ευρώ και 2.201-2.800 ευρώ), αντίθετα, παρατηρείται αύξηση δαπανών (+12% και +14% αντίστοιχα), υποδεικνύοντας ότι αυτές οι κατηγορίες συνέχισαν να στηρίζουν ενεργά την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους. Τέλος, οι υψηλότερες εισοδηματικές τάξεις καταγράφουν μείωση, ιδιαίτερα έντονη στην ανώτατη κατηγορία (-26,5%), γεγονός που μαρτυρά πιθανή ανακατανομή των εκπαιδευτικών τους δαπανών προς άλλες υπηρεσίες ή επιλογές.

Διάγραμμα 10. Μέση μηνιαία δαπάνη των νοικοκυριών για φροντιστήρια ανά κατηγορία μηνιαίου εισοδήματος (σε τρέχουσες τιμές ευρώ) την περίοδο 2013-2023



Πηγή δεδομένων: Έρευνα Οικογενειακών Προϋπολογισμών ΕΛΣΤΑΤ

Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Σημείωση: Εκτιμημένες μέσες τιμές (EMMEANS) με τυπικά σφάλματα (SE) από Complex Samples GLM με αναγωγικό συντελεστή. 2023: Wald $F(7, 145) = 2,67$, $p = 0,013$ · 2013: Wald $F(7, 67) = 1,455$, $p = 0,198$.

Ομοίως, διαφοροποιημένη είναι η εικόνα και όταν η φροντιστηριακή δαπάνη εξετάζεται σε σχέση με το ετήσιο εισόδημα του νοικοκυριού (Διάγραμμα 11). Το 2023 η αναλογία της ετήσιας δαπάνης για φροντιστήρια προς το ετήσιο εισόδημα εμφανίζεται σημαντικά υψηλότερη στις χαμηλότερες εισοδηματικές τάξεις: για τα νοικοκυριά με μηνιαίο εισόδημα έως 750 ευρώ, η φροντιστηριακή δαπάνη αντιστοιχεί κατά μέσο όρο στο

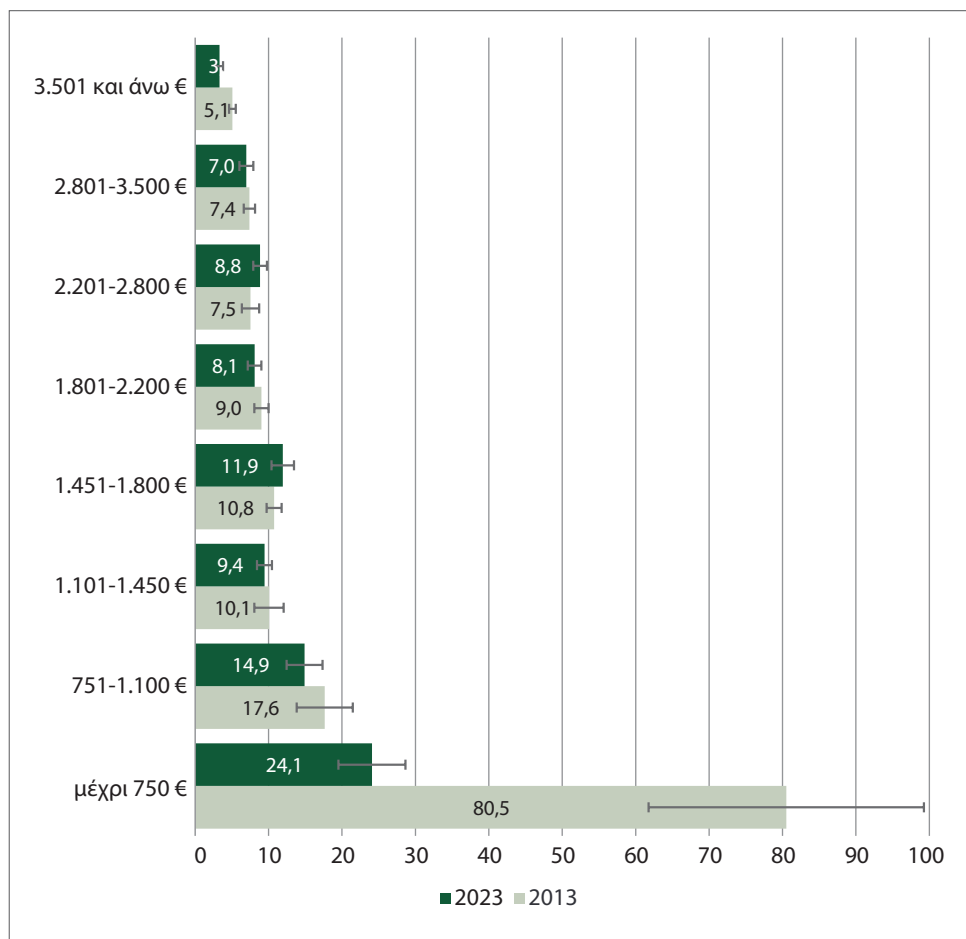
24,1% του ετήσιου εισοδήματος, ενώ για την ομάδα 751-1.100 ευρώ, το αντίστοιχο ποσοστό ανέρχεται σε 14,9%. Από την εισοδηματική τάξη 1.101-1.450 ευρώ και άνω, η αναλογία αυτή βαίνει μειούμενη, φθάνοντας σε μόλις 3,3% στα νοικοκυριά με εισόδημα άνω των 3.500 ευρώ. Ο στατιστικός έλεγχος επιβεβαιώνει την ύπαρξη σημαντικών διαφορών μεταξύ των ομάδων ($\text{Wald } F(7,145) = 15,03, p = 0,000$), αναδεικνύοντας τη δυσανάλογη οικονομική επιβάρυνση των χαμηλότερων στρωμάτων σε σχέση με τα υψηλότερα.

Το 2013 παρατηρείται αντίστοιχη τάση, με τα φτωχότερα νοικοκυριά να αφιερώνουν υπερπολλαπλάσιο ποσοστό του εισοδήματός τους (80,5%)⁶⁶ για φροντιστήρια, έναντι μόλις 5,1% στην υψηλότερη εισοδηματική κατηγορία. Η διακύμανση των ποσοστών δαπάνης ανά εισοδηματική τάξη είναι και για το 2013 στατιστικά σημαντική ($\text{Wald } F(7,67) = 7,80, p = 0,000$), ενώ αξίζει να σημειωθεί ότι το 2013 οι μεταξύ τους αποκλίσεις ήταν ακόμη εντονότερες.

Η σύγκριση των δύο ετών αποκαλύπτει ότι, αν και η μέση φροντιστηριακή δαπάνη μειώθηκε στις χαμηλές εισοδηματικές ομάδες σε απόλυτα ποσά, αυτές συνεχίζουν να επιβαρύνονται δυσανάλογα σε σχέση με τη συνολική οικονομική τους δυνατότητα.

66. Η ιδιαίτερα υψηλή τιμή στην κατηγορία συνοδεύεται από πολύ μεγάλο στατιστικό σφάλμα και δεν θεωρείται αξιόπιστη.

Διάγραμμα 11. Μέση ετήσια δαπάνη των νοικοκυριών για φροντιστήρια ως ποσοστό (%) του ετήσιου εισοδήματός τους ανά κατηγορία μηνιαίου εισοδήματος την περίοδο 2013-2023



Πηγή δεδομένων: Έρευνα Οικογενειακών Προϋπολογισμών ΕΛΣΤΑΤ

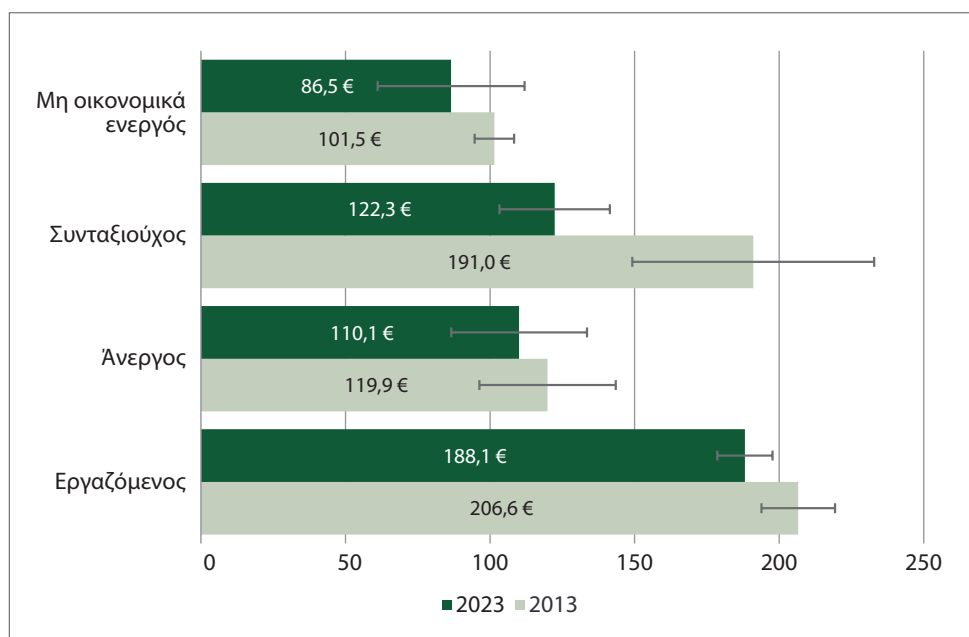
Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Σημείωση: Εκτιμημένες μέσες τιμές (EMMEANS) με τυπικά σφάλματα (SE) από Complex Samples GLM με αναγωγικό συντελεστή. 2023: Wald $F(7,145) = 15,03$, $p = 0,000$. 2013: Wald $F(7,67) = 7,80$, $p = 0,000$.

Το 2023 η μέση μηνιαία δαπάνη για φροντιστήρια διαφοροποιείται αισθητά ανάλογα με την κύρια οικονομική δραστηριότητα του υπευθύνου του νοικοκυριού (Διάγραμμα 12). Οι εργαζόμενοι καταγράφουν υψηλότερη μέση δαπάνη (188,1 ευρώ), έναντι σημαντικά χαμηλότερων ποσών για τους ανέργους (110,1 ευρώ), τους μη οικονομικά ενεργούς (86,5 ευρώ) και τους συνταξιούχους (122,3 ευρώ). Οι διαφορές αυτές είναι στατιστικά σημαντικές (Wald $F(3,149) = 8,435$, $p < 0,001$). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα

αποτελέσματα του μοντέλου, η στατιστική σημαντικότητα εντοπίζεται κυρίως ανάμεσα στους εργαζομένους και στις υπόλοιπες κατηγορίες, επιβεβαιώνοντας ότι η απασχόληση αποτελεί κρίσιμο παράγοντα που καθορίζει τη δυνατότητα οικονομικής στήριξης της φροντιστηριακής εκπαίδευσης. Το 2013 οι μέσες δαπάνες ήταν γενικά υψηλότερες και παρουσίαζαν επίσης σημαντικές διαφοροποιήσεις ($Wald F(3,71) = 19,568, p = 0,000$). Οι εργαζόμενοι είχαν μέση δαπάνη 206,6 ευρώ, οι άνεργοι και οι μη οικονομικά ενεργοί 119,9 ευρώ και 101,5 ευρώ αντίστοιχα, ενώ οι συνταξιούχοι 191,0 ευρώ. Την περίοδο 2013-2023 παρατηρείται μείωση της δαπάνης σε όλες τις κατηγορίες: -8,9% για τους εργαζομένους, -8,2% για τους άνεργους, -36,0% για τους συνταξιούχους και -14,7% για τους μη οικονομικά ενεργούς. Η εξέλιξη αυτή υπογραμμίζει τις γενικές οικονομικές πιέσεις της δεκαετίας και τον περιορισμό των δυνατοτήτων χρηματοδότησης φροντιστηριακής εκπαίδευσης, ειδικά για τα πιο ευάλωτα κοινωνικά στρώματα.

Διάγραμμα 12. Μέση μηνιαία δαπάνη των νοικοκυριών για φροντιστήρια ανά κατάσταση απασχόλησης του υπευθύνου του νοικοκυριού (σε τρέχουσες τιμές ευρώ) την περίοδο 2013-2023



Πηγή δεδομένων: Έρευνα Οικογενειακών Προϋπολογισμών ΕΛΣΤΑΤ

Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

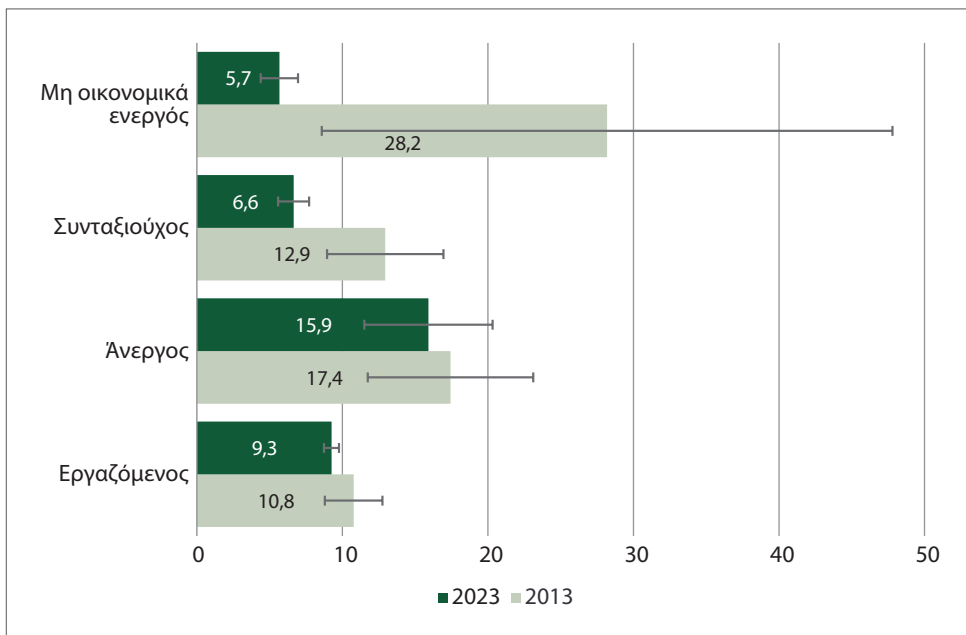
Σημείωση: Εκτιμημένες μέσες τιμές (EMMEANS) με τυπικά σφάλματα (SE) από Complex Samples GLM με αναγωγικό συντελεστή. 2023: $Wald F(3,149) = 8,435, p = 0,000$. 2013: $(Wald F(3,71) = 19,568, p = 0,000$.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και η σχετική επιβάρυνση αυτών των δαπανών σε σχέση με το διαθέσιμο εισόδημα. Το 2023 τα νοικοκυριά με άνεργο υπεύθυνο δαπανούν για φροντιστήρια το 15,9% του ετήσιου εισοδήματός τους, ποσοστό σημαντικά υψηλότερο από το αντίστοιχο των εργαζομένων (9,3%), των συνταξιούχων (6,6 %) και των μη οικονομικά ενεργών (5,7 %) (Διάγραμμα 13). Οι διαφορές αυτές είναι στατιστικά σημαντικές ($Wald F(3,149) = 4,566, p = 0,004$), υποδεικνύοντας ότι, παρά το χαμηλότερο απόλυτο ύψος της δαπάνης, τα νοικοκυριά με υπεύθυνο στην ανεργία εμφανίζουν αναλογικά μεγαλύτερη οικονομική επιβάρυνση, πιθανώς λόγω χαμηλότερου εισοδήματος.

Το 2013 η κατανομή των ποσοστών ήταν διαφορετική. Τα άνεργα νοικοκυριά εξακολουθούσαν να καταγράφουν υψηλή σχετική επιβάρυνση (17,4%), αλλά η υψηλότερη καταγράφεται στους μη οικονομικά ενεργούς (28,2%)⁶⁷. Ωστόσο, οι διαφορές μεταξύ των ομάδων δεν ήταν στατιστικά σημαντικές ($Wald F(3,71) = 0,760, p = 0,520$). Παρά ταύτα, η σύγκριση των δύο ετών δείχνει σταθερή τάση: οι άνεργοι καταγράφουν σταθερά υψηλότερη αναλογική επιβάρυνση σε σύγκριση με τον εργαζόμενο πληθυσμό.

67. Η ιδιαίτερα υψηλή τιμή στην κατηγορία συνοδεύεται από πολύ μεγάλο στατιστικό σφάλμα και δεν θεωρείται αξιόπιστη.

Διάγραμμα 13. Μέση ετήσια δαπάνη των νοικοκυριών για φροντιστήρια ως ποσοστό (%) του ετήσιου εισοδήματός τους ανά κατάσταση απασχόλησης του υπευθύνου του νοικοκυριού την περίοδο 2013-2023



Πηγή δεδομένων: Έρευνα Οικογενειακών Προϋπολογισμών ΕΛΣΤΑΤ

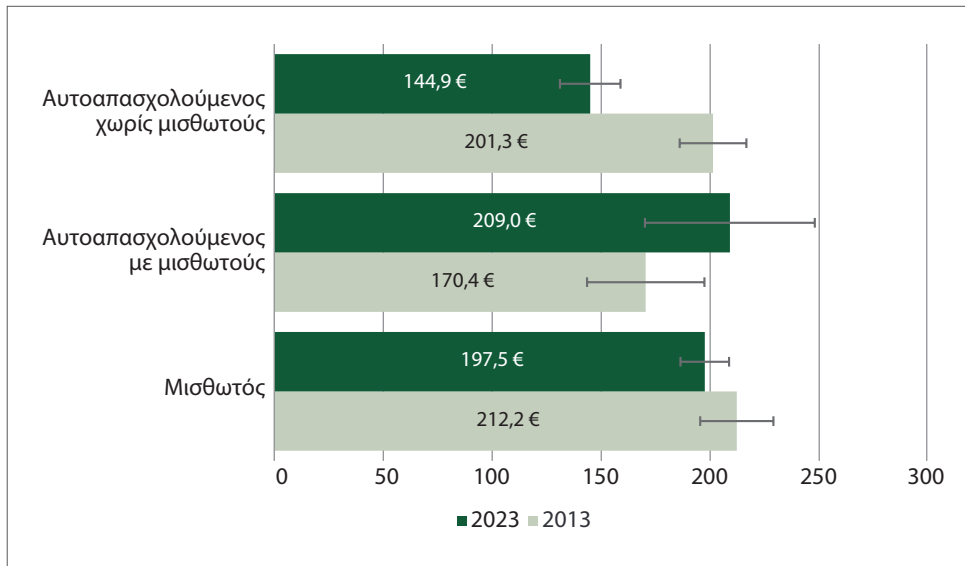
Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Σημείωση: Εκτιμημένες μέσες τιμές (EMMEANS) με τυπικά σφάλματα (SE) από Complex Samples GLM με αναγωγικό συντελεστή. 2023: $Wald F(3,149) = 4,566, p = 0,004$ · 2013: $Wald F(3,71) = 0,760, p = 0,520$.

Η ανάλυση ανά θέση στο επάγγελμα το 2023 δείχνει επίσης έντονες διαφοροποιήσεις (Διάγραμμα 14). Οι μισθωτοί δαπανούν κατά μέσο όρο 197,5 ευρώ, ενώ οι αυτοαπασχολούμενοι με προσωπικό εμφανίζουν ακόμα υψηλότερη μέση δαπάνη (209,0 ευρώ), υποδηλώνοντας αυξημένη δυνατότητα επένδυσης στην εκπαίδευση των παιδιών. Αντίθετα, οι αυτοαπασχολούμενοι χωρίς προσωπικό έχουν αισθητά χαμηλότερη δαπάνη (144,9 ευρώ). Οι διαφορές αυτές είναι στατιστικά σημαντικές ($Wald F(2,129) = 4,346, p = 0,015$) και αναδεικνύουν κοινωνικοοικονομικές διαστρωματώσεις ακόμη και εντός της ομάδας των αυτοαπασχολούμενων. Το 2013 οι διαφορές ήταν σημαντικές αλλά λιγότερο έντονες, με μικρότερη απόσταση μεταξύ των κατηγοριών ($Wald F(3,52) = 4,383, p = 0,008$). Την περίοδο 2013-2023 καταγράφεται μείωση της δαπάνης για τους μισθωτούς (-6,9%) και ακόμη πιο έντονη για τους αυτοαπασχολούμενους χωρίς μισθωτούς (-28,0%). Αντί-

θετα, οι αυτοαπασχολούμενοι με μισθωτούς καταγράφουν σημαντική αύξηση στη μέση δαπάνη τους (+22,6%), γεγονός που υποδεικνύει άνιση ανθεκτικότητα απέναντι στις οικονομικές πιέσεις της δεκαετίας και κατ'επέκταση διεύρυνση των διαφοροποιήσεων,

Διάγραμμα 14. Μέση μηνιαία δαπάνη των νοικοκυριών για φροντιστήρια ανά θέση στο επάγγελμα του υπευθύνου του νοικοκυριού (σε τρέχουσες τιμές ευρώ) την περίοδο 2013-2023



Πηγή δεδομένων: Έρευνα Οικογενειακών Προϋπολογισμών ΕΛΣΤΑΤ

Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

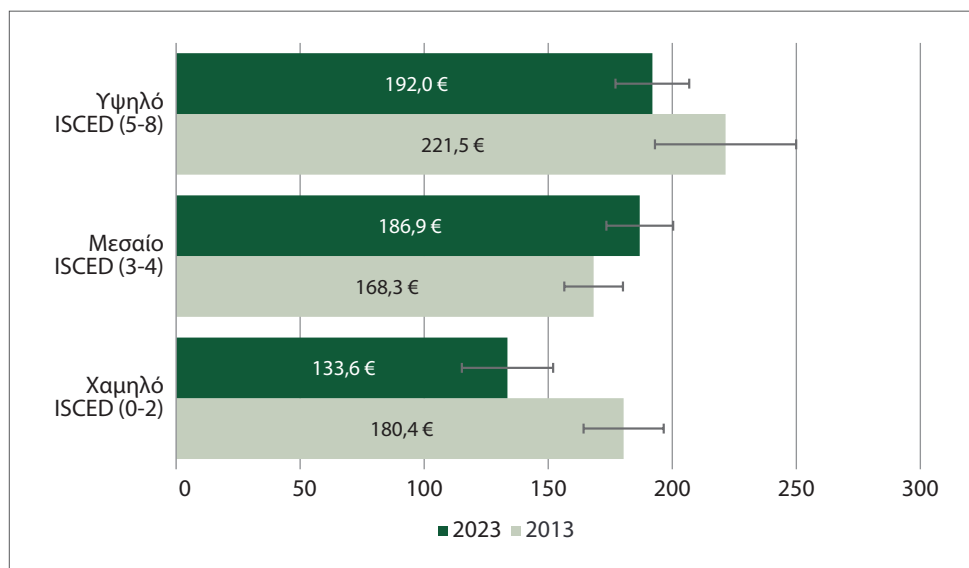
Σημείωση: Εκτιμημένες μέσες τιμές (EMMEANS) με τυπικά σφάλματα (SE) από Complex Samples GLM με αναγωγικό συντελεστή. 2023: Wald $F(2, 129) = 4,346$, $p = 0,015$ · 2013: Wald $F(3, 52) = 4,383$, $p = 0,008$.

Η δαπάνη για φροντιστηριακή εκπαίδευση είναι ανάλογη του επιπέδου εκπαίδευσης του υπευθύνου του νοικοκυριού (Διάγραμμα 15). Το 2023 τα νοικοκυριά με χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης (ISCED 0-2) δαπανούν κατά μέσο όρο 133,6 ευρώ, ενώ εκείνα με μέσο επίπεδο (ISCED 3-4) 186,9 ευρώ. Η υψηλότερη δαπάνη καταγράφεται στα νοικοκυριά με υψηλό επίπεδο (ISCED 5-8), όπου φτάνει τα 192,0 ευρώ. Η επίδραση του επιπέδου εκπαίδευσης είναι στατιστικά σημαντική (Wald $F(2, 150) = 3,305$, $p = 0,039$), με τη μεγαλύτερη διαφορά να εντοπίζεται ανάμεσα στα χαμηλά και στα υψηλά εκπαιδευτικά στρώματα, επιβεβαιώνοντας πως οι γονείς με υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης τείνουν να επενδύουν περισσότερο σε φροντιστηριακή υποστήριξη. Το 2013 σημειώνεται επίσης διαφο-

ροποίηση της δαπάνης ανάλογα με το εκπαιδευτικό επίπεδο, ωστόσο οι διαφορές αυτές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές ($Wald F(2,71) = 1,669, p = 0,196$).

Την περίοδο 2013-2023 καταγράφεται σημαντική μείωση της μέσης μηνιαίας δαπάνης στα νοικοκυριά με χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης (-26,0%) και σε μικρότερο βαθμό σε εκείνα με υψηλό επίπεδο (-13,3%). Αντίθετα, στα νοικοκυριά με μέση εκπαίδευση η δαπάνη αυξήθηκε κατά 11,1%, γεγονός που ίσως υποδηλώνει μια αυξανόμενη μέριμνα σε αυτά τα στρώματα για τη στήριξη των παιδιών τους μέσω φροντιστηρίων.

Διάγραμμα 15. Μέση μηνιαία δαπάνη των νοικοκυριών για φροντιστήρια ανά επίπεδο εκπαίδευσης του υπευθύνου του νοικοκυριού (σε τρέχουσες τιμές ευρώ) την περίοδο 2013-2023



Πηγή δεδομένων: Έρευνα Οικογενειακών Προϋπολογισμών ΕΛΣΤΑΤ

Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Σημείωση: Εκτιμημένες μέσες τιμές (EMMEANS) με τυπικά σφάλματα (SE) από Complex Samples GLM με αναγωγικό συντελεστή. 2023: $Wald F(2,150) = 3,305, p = 0,039$. 2013: $Wald F(2,71) = 1,669, p = 0,196$.

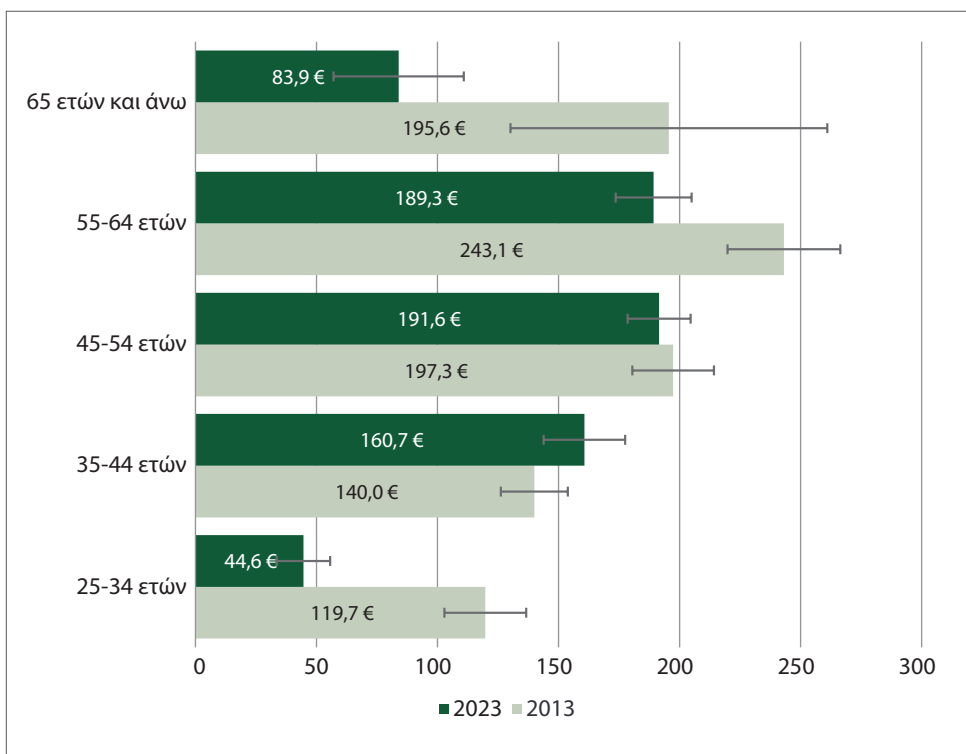
Το 2023 οι δαπάνες για φροντιστήρια παρουσιάζουν επίσης ισχυρή διαφοροποίηση ανά ηλικιακή ομάδα του υπευθύνου (Διάγραμμα 16). Οι χαμηλότερες μέσες δαπάνες καταγράφονται στις ηλικίες 25-34 ετών (44,6 ευρώ), πιθανόν επειδή πρόκειται για νεότερα νοικοκυριά που δεν έχουν ακόμη παιδιά σε ηλικία φροντιστηρίου. Οι υψηλότερες δαπάνες εμφανίζονται στις ομάδες 45-54 ετών (191,6 ευρώ) και 55-64 ετών (189,3

ευρώ), οι οποίες αντιστοιχούν συνήθως σε γονείς με παιδιά στην εφηβεία και στις τάξεις που προετοιμάζονται για πανελλαδικές εξετάσεις. Η ομάδα 35-44 ετών καταγράφει επίσης αυξημένη μέση δαπάνη (160,7 ευρώ), επιβεβαιώνοντας τη σύνδεση των δαπανών με τη σχολική ηλικία των παιδιών. Αντίθετα, οι υπεύθυνοι ηλικίας 65+ παρουσιάζουν πολύ χαμηλότερη δαπάνη (83,9 ευρώ), όπως είναι αναμενόμενο. Η διαφοροποίηση ανά ηλικιακή ομάδα είναι στατιστικά σημαντική (Wald $F(4,147) = 26,01$, $p < 0,001$), δείχνοντας ότι η ηλικία του υπευθύνου αποτελεί ισχυρό παράγοντα διαφοροποίησης στη φροντιστηριακή δαπάνη.

Το 2013 τα επίπεδα ήταν γενικά υψηλότερα σε όλες τις ηλικίες. Οι 55-64 ετών ήταν η ομάδα με τη μεγαλύτερη δαπάνη (243,1 ευρώ), ενώ οι 45-54 ετών και οι 65+ ετών ακολουθούσαν με 197,3 ευρώ και 195,6 ευρώ αντίστοιχα. Ακόμη και οι 25-34 ετών δαπανούσαν τότε σημαντικά περισσότερα (119,7 ευρώ) σε σύγκριση με το 2023. Η διαφοροποίηση ανά ηλικιακή ομάδα ήταν επίσης στατιστικά σημαντική (Wald $F(4,70) = 7,081$, $p = 0,000$).

Η σύγκριση μεταξύ 2013 και 2023 αναδεικνύει σημαντικές αλλαγές στη συμπεριφορά των νοικοκυριών. Η μεγαλύτερη μείωση εμφανίζεται στις ηλικίες 25-34 (-62,7%) και 65+ (-57,1%), πιθανόν λόγω οικονομικών περιορισμών ή αλλαγών στις ανάγκες αυτών των ηλικιακών ομάδων. Αντίθετα, η ομάδα 35-44 ετών είναι η μόνη που αυξάνει τις δαπάνες (+14,8%), γεγονός που μπορεί να συνδέεται με την αυξανόμενη ζήτηση για κέντρα μελέτης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Οι 45-54 ετών, που συνεχίζουν να έχουν τη μεγαλύτερη δαπάνη, διατήρησαν σχεδόν σταθερό το επίπεδό τους (-2,9%), δείχνοντας ότι γι' αυτές τις οικογένειες η επένδυση στη φροντιστηριακή εκπαίδευση παραμένει προτεραιότητα.

Διάγραμμα 16. Μέση μηνιαία δαπάνη των νοικοκυριών για φροντιστήρια ανά ηλικιακή ομάδα του υπευθύνου του νοικοκυριού (σε τρέχουσες τιμές ευρώ) την περίοδο 2013-2023



Πηγή δεδομένων: Έρευνα Οικογενειακών Προϋπολογισμών ΕΛΣΤΑΤ

Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

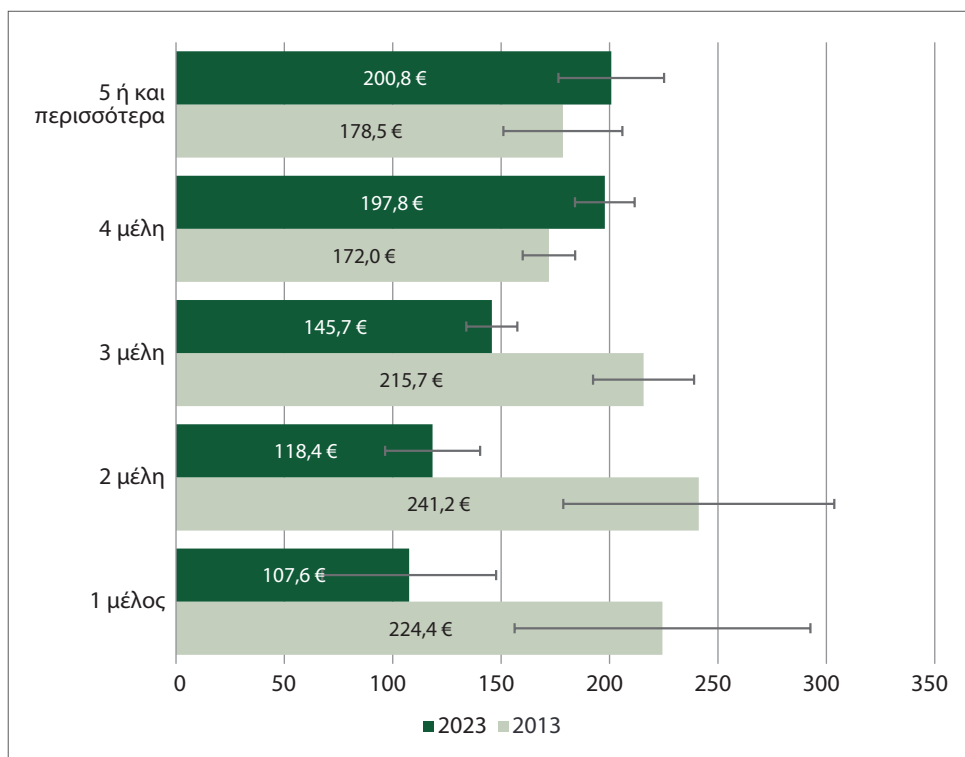
Σημείωση: Εκτιμημένες μέσες τιμές (EMMEANS) με τυπικά σφάλματα (SE) από Complex Samples GLM με αναγωγικό συντελεστή. 2023: Wald $F(4,147) = 26,010$, $p < 0,001$ · 2013: Wald $F(4,70) = 7,081$, $p = 0,000$.

Το 2023 παρατηρείται καθαρή συσχέτιση ανάμεσα στο μέγεθος του νοικοκυριού και στη μέση μηνιαία δαπάνη για φροντιστήρια (Διάγραμμα 17). Τα μονομελή νοικοκυριά εμφανίζουν τη χαμηλότερη μέση δαπάνη (107,6 ευρώ), ενώ σταδιακά οι δαπάνες αυξάνονται όσο μεγαλώνει το νοικοκυριό, φτάνοντας στα 200,8 ευρώ για νοικοκυριά με πέντε ή περισσότερα μέλη. Οι διαφορές αυτές είναι στατιστικά σημαντικές (Wald $F(4,148) = 3,276$, $p = 0,013$), επιβεβαιώνοντας ότι τα μεγαλύτερα νοικοκυριά επενδύουν συνολικά περισσότερο στη φροντιστηριακή εκπαίδευση, γεγονός που ενδέχεται να σχετίζεται με την παρουσία περισσότερων παιδιών σε ηλικία σχολείου. Το 2013, αντίθετα, δεν καταγράφηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές (Wald $F(4,70) = 1,096$, $p = 0,365$), κάτι που

δείχνει ότι η επίδραση του μεγέθους στο ύψος της δαπάνης έχει ενισχυθεί την τελευταία δεκαετία.

Την περίοδο 2013-2023 καταγράφεται μεγάλη μείωση στα μικρά νοικοκυριά (-52,1% στα μονομελή και -50,9% στα διμελή), σημαντική αλλά πιο συγκρατημένη μείωση στα τριμελή (-32,5%), ενώ στα μεγαλύτερα μεγέθη υπάρχει αύξηση της δαπάνης, κατά 15,0% στα τετραμελή και κατά 12,5% στα νοικοκυριά με πέντε ή περισσότερα μέλη.

Διάγραμμα 17. Μέση μηνιαία δαπάνη των νοικοκυριών για φροντιστήρια ανά μέγεθος του νοικοκυριού (σε τρέχουσες τιμές ευρώ) την περίοδο 2013-2023



Πηγή δεδομένων: Έρευνα Οικογενειακών Προϋπολογισμών ΕΛΣΤΑΤ

Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

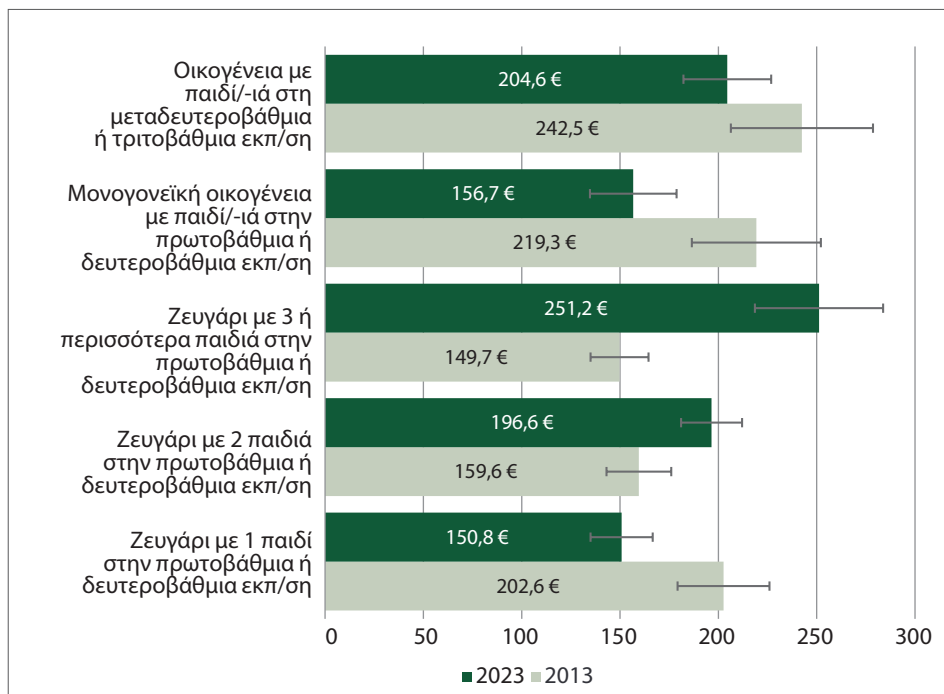
Σημείωση: Εκτιμημένες μέσες τιμές (EMMEANS) με τυπικά σφάλματα (SE) από Complex Samples GLM με αναγωγικό συντελεστή. 2023: Wald $F(4, 148) = 3,276, p = 0,013$ · 2013: Wald $F(4, 70) = 1,096, p = 0,365$.

Το 2023 η μέση μηνιαία δαπάνη για φροντιστήρια διαφοροποιείται ανάλογα με τη σύνθεση του νοικοκυριού (Διάγραμμα 18). Τα ζευγάρια με ένα παιδί στην πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση δαπανούν κατά μέσο όρο 150,8 ευρώ, ενώ, όταν τα

παιδιά είναι δύο, η δαπάνη ανέρχεται σε 196,6 ευρώ. Ακόμη υψηλότερη είναι η δαπάνη στα νοικοκυριά με τρία ή περισσότερα παιδιά (251,2 ευρώ), γεγονός που υποδηλώνει την αυξημένη συνολική επιβάρυνση που συνδέεται με μεγαλύτερο αριθμό παιδιών σε ηλικίες φροντιστηριακής ενίσχυσης. Οι μονογονεϊκές οικογένειες με παιδί/παιδιά στις ίδιες βαθμίδες εκπαίδευσης εμφανίζουν μέση δαπάνη 156,7 ευρώ, αναδεικνύοντας τις ιδιαίτερες οικονομικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν. Τέλος, τα νοικοκυριά με παιδί/παιδιά στη μεταδευτεροβάθμια ή τριτοβάθμια εκπαίδευση δαπανούν κατά μέσο όρο 204,6 ευρώ μηνιαίως, ένδειξη ότι η φροντιστηριακή δαπάνη συνεχίζεται και μετά την ολοκλήρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η τελευταία αυτή παρατήρηση πιθανότατα σχετίζεται με νέους που προετοιμάζονται εκ νέου για τις πανελλαδικές εξετάσεις. Η επίδραση της σύνθεσης του νοικοκυριού στη δαπάνη είναι στατιστικά σημαντική (Wald $F(4,140) = 2,872$, $p = 0,025$).

Το 2013 η μέση μηνιαία δαπάνη για φροντιστήρια παρουσίαζε επίσης διαφοροποιήσεις ανάλογα με τη σύνθεση του νοικοκυριού, αν και αυτές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές (Wald $F(4,63) = 1,976$, $p = 0,109$).

Διάγραμμα 18. Μέση μηνιαία δαπάνη των νοικοκυριών για φροντιστήρια κατά σύνθεση του νοικοκυριού (σε τρέχουσες τιμές ευρώ) την περίοδο 2013-2023



Πηγή δεδομένων: Έρευνα Οικογενειακών Προϋπολογισμών ΕΛΣΤΑΤ

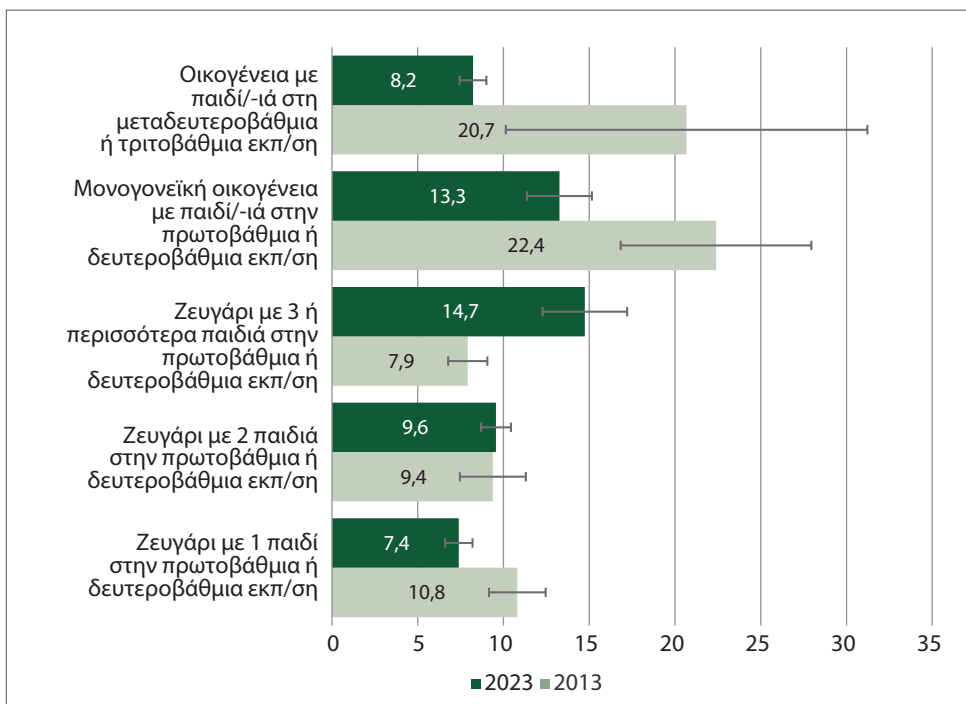
Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Σημείωση: Εκτιμημένες μέσες τιμές (EMMEANS) με τυπικά σφάλματα (SE) από Complex Samples GLM με αναγωγικό συντελεστή. 2023: Wald $F(4,140) = 2,872$, $p = 0,025$ · 2013: Wald $F(4,63) = 1,976$, $p = 0,109$.

Πέραν της ανάλυσης σε απόλυτα ποσά, αξίζει να εξεταστεί και η σχετική οικονομική επιβάρυνση των νοικοκυριών, δηλαδή η ετήσια δαπάνη για φροντιστήρια ως ποσοστό του εισοδήματος. Το 2023 τα νοικοκυριά με τρία ή περισσότερα παιδιά στην πρωτοβάθμια ή/και δευτεροβάθμια εκπαίδευση διέθεταν το υψηλότερο ποσοστό του ετήσιου εισοδήματός τους (14,7%) για φροντιστήρια, ακολουθούμενα από τις μονογονεϊκές οικογένειες με παιδιά στις ίδιες βαθμίδες (13,3%) (Διάγραμμα 19). Αντίθετα, τα ζευγάρια με ένα ή δύο παιδιά στις ίδιες βαθμίδες διέθεταν κατά μέσο όρο 7,4% και 9,6% αντίστοιχα, ενώ τα νοικοκυριά με παιδιά στη μεταδευτεροβάθμια/τριτοβάθμια εκπαίδευση 8,2%. Οι διαφορές αυτές είναι στατιστικά σημαντικές (Wald $F(4,140) = 4,307$, $p = 0,003$) και καταδεικνύουν ότι, σε αναλογικούς όρους, οι τρίτεκνες/πολύτεκνες οικογένειες αλλά και οι μονογονεϊκές επιβαρύνονται δυσανάλογα.

Το 2013, παρά τις αντίστοιχες τάσεις, οι διαφορές δεν αποδείχθηκαν στατιστικά σημαντικές (Wald $F(4,63) = 2,752$, $p = 0,036$).

Διάγραμμα 19. Μέση ετήσια δαπάνη των νοικοκυριών για φροντιστήρια ως ποσοστό (%) του ετήσιου εισοδήματός τους κατά σύνθεση του νοικοκυριού την περίοδο 2013-2023



Πηγή δεδομένων: Έρευνα Οικογενειακών Προϋπολογισμών ΕΛΣΤΑΤ
Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Σημείωση: Εκτιμημένες μέσες τιμές (EMMEANS) με τυπικά σφάλματα (SE) από Complex Samples GLM με αναγωγικό συντελεστή. 2023: Wald $F(4,140) = 4,307$, $p = 0,003$ · 2013: Wald $F(4,63) = 2,752$, $p = 0,036$.

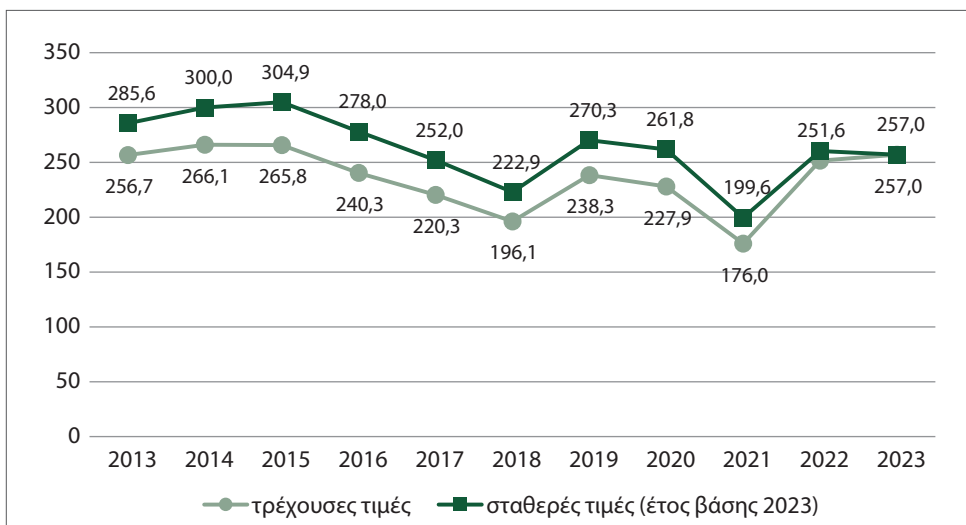
Η ανάλυση ανέδειξε την ύπαρξη σημαντικών διαφοροποιήσεων στις δαπάνες των νοικοκυριών για φροντιστήρια, οι οποίες επηρεάζονται από πολλαπλές κοινωνικές και οικονομικές παραμέτρους. Συνολικά, παρατηρείται ότι το εισόδημα των νοικοκυριών, η κατάσταση απασχόλησης, το επίπεδο εκπαίδευσης και η σύνθεση της οικογένειας διαμορφώνουν έντονα τις δυνατότητες αλλά και τις αποφάσεις σχετικά με τις δαπάνες για φροντιστηριακή εκπαίδευση. Ιδιαίτερα ανησυχητική είναι η δυσανάλογα υψηλή σχετική επιβάρυνση των νοικοκυριών με χαμηλότερα εισοδήματα, των ανέργων και των μονογονεϊκών ή των πολύτεκνων οικογενειών, γεγονός που αντανakλά τις βαθύτερες κοινω-

νικές ανισότητες και τις οικονομικές πιέσεις που αντιμετωπίζουν αυτές οι ομάδες. Την περίοδο 2013-2023 ορισμένες ομάδες νοικοκυριών (π.χ. χαμηλά εισοδηματικά στρώματα και άνεργοι) αντιμετώπισαν αυξανόμενες οικονομικές πιέσεις, με αποτέλεσμα να μειώσουν τις απόλυτες δαπάνες τους για φροντιστήρια, ενώ άλλες ομάδες (π.χ. μεσαία εισοδηματικά στρώματα και αυτοαπασχολούμενοι με προσωπικό) διατήρησαν ή και αύξησαν τη σχετική επένδυσή τους. Αυτή η εικόνα αναδεικνύει τη διαφορετική επίδραση των οικονομικών συνθηκών στις επιμέρους ομάδες και υπογραμμίζει την ανάγκη πολιτικών για τη στήριξη των πιο ευάλωτων.

3.4 Δαπάνες για ιδιαίτερα μαθήματα

Το 2023 τα ελληνικά νοικοκυριά δαπάνησαν συνολικά 257 εκατ. ευρώ για ιδιαίτερα μαθήματα (Διάγραμμα 20). Η εξέλιξη των σχετικών δαπανών την τελευταία δεκαετία παρουσιάζει έντονες διακυμάνσεις: την περίοδο 2015-2018 καταγράφηκε πτώση της τάξης του 26,9%, ενώ το 2019 σημειώθηκε απότομη αύξηση κατά 21,2%. Κατά την περίοδο της πανδημίας COVID-19 οι δαπάνες μειώθηκαν, ενώ από το 2022 καταγράφεται σημαντική ανάκαμψη (+30,4%), με τα επίπεδα να παραμένουν σχεδόν σταθερά το 2023 (μικρή μείωση -1,3%). Συνολικά, για την περίοδο 2013-2023 η δαπάνη σε ονομαστικές τιμές παρέμεινε σχεδόν αμετάβλητη, ενώ σε σταθερές τιμές (2023) εμφανίζει σωρευτική μείωση περίπου 10%.

Διάγραμμα 20. Συνολική ετήσια δαπάνη των νοικοκυριών για ιδιαίτερα μαθήματα (σε τρέχουσες και σταθερές τιμές [έτος βάσης 2023] σε εκατ. ευρώ) την περίοδο 2013-2023

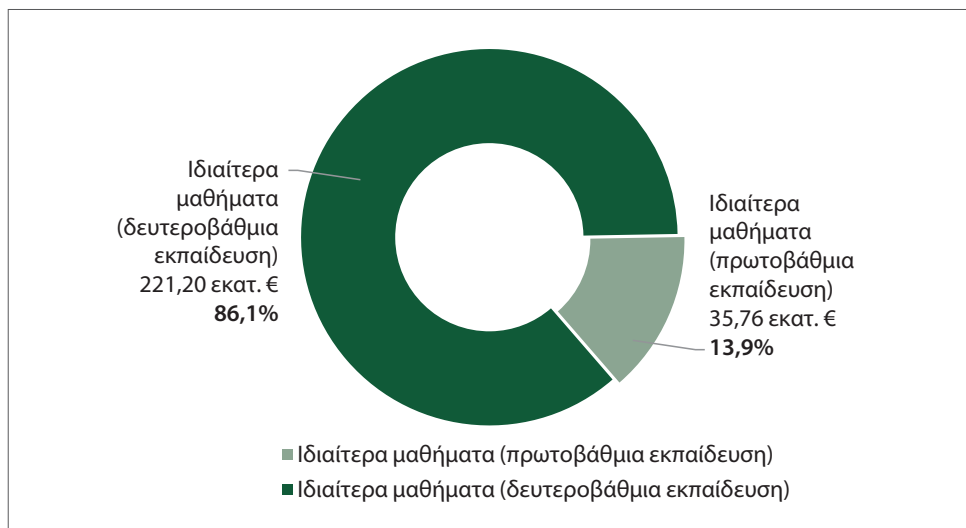


Πηγή δεδομένων: Έρευνα Οικογενειακών Προϋπολογισμών ΕΛΣΤΑΤ

Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Το 2023 το 13,9% της συνολικής δαπάνης για ιδιαίτερα μαθήματα αφορούσε την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και το 86,1% τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Διάγραμμα 21). Η αυξημένη συμμετοχή της πρωτοβάθμιας βαθμίδας αντανakλά τη διευρυνόμενη ανάγκη για πρώιμη μαθησιακή υποστήριξη. Πιο συγκεκριμένα, η δαπάνη για ιδιαίτερα μαθήματα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχει τετραπλασιαστεί την τελευταία δεκαετία: από 8,9 εκατ. ευρώ το 2013 ανήλθε σε 35,8 εκατ. ευρώ το 2023 (σε σταθερές τιμές), ακολουθώντας μια αυξητική πορεία καθ' όλη τη διάρκεια της δεκαετίας (Διάγραμμα 22). Αντιθέτως, οι δαπάνες για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση –αν και σαφώς υπερτερούν σε απόλυτο μέγεθος– ακολούθησαν πτωτική τάση συνολικά: από 276,7 εκατ. ευρώ το 2013 μειώθηκαν σε 221,2 εκατ. ευρώ το 2023, καταγράφοντας πραγματική μείωση κατά 20% (σε σταθερές επίσης τιμές). Πιο αναλυτικά, όπως φαίνεται και στο Διάγραμμα 22, η δαπάνη για δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μετά την πτώση της περιόδου 2015-2018 (-30,5%), κατέγραψε άνοδο το 2019 (+25,9%), υποχώρησε εκ νέου το 2021 (-23,2%) και επανήλθε αυξητικά το 2022 (+23,7%), για να σταθεροποιηθεί το 2023.

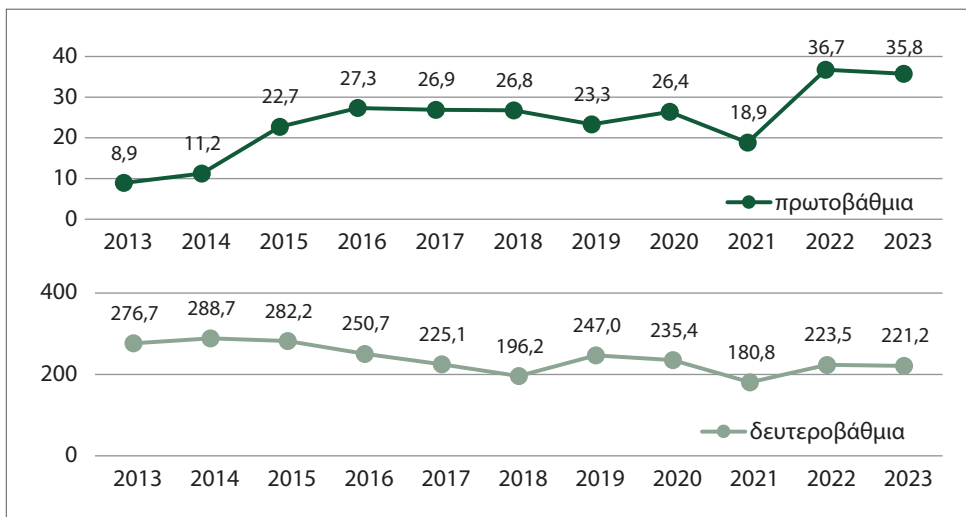
Διάγραμμα 21. Συνολική ετήσια δαπάνη των νοικοκυριών για ιδιαίτερα μαθήματα ανά βαθμίδα εκπαίδευσης (σε εκατ. ευρώ) το έτος 2023



Πηγή δεδομένων: Έρευνα Οικογενειακών Προϋπολογισμών ΕΛΣΤΑΤ

Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Διάγραμμα 22. Συνολική ετήσια δαπάνη των νοικοκυριών για ιδιαίτερα μαθήματα ανά βαθμίδα εκπαίδευσης (σταθερές τιμές [έτος βάσης 2023] σε εκατ. ευρώ) την περίοδο 2013-2023

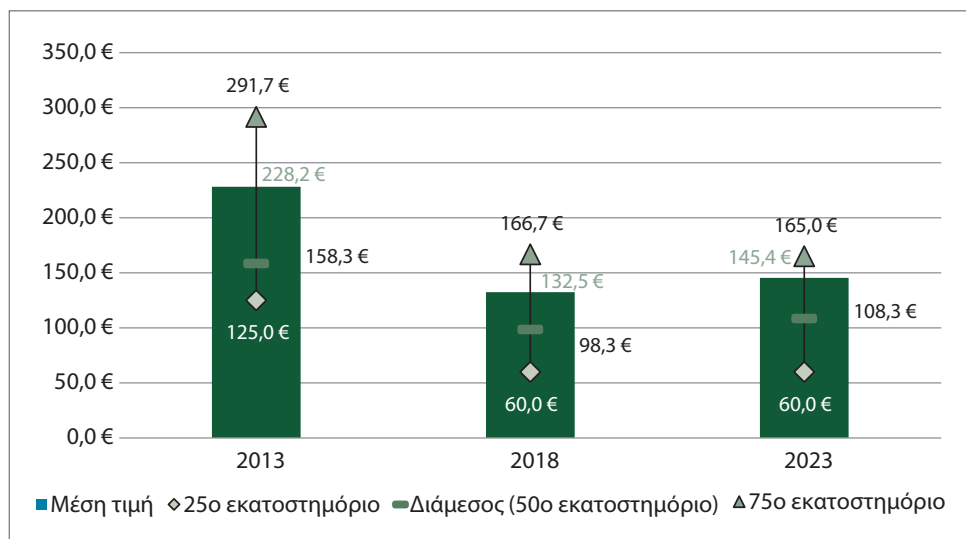


Πηγή δεδομένων: Έρευνα Οικογενειακών Προϋπολογισμών ΕΛΣΤΑΤ

Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Το Διάγραμμα 23 παρουσιάζει την κατανομή της μηνιαίας δαπάνης των νοικοκυριών για ιδιαίτερα μαθήματα την περίοδο 2013-2023, παρουσιάζοντας μέση τιμή, διάμεσο, καθώς και το 25ο και το 75ο εκατοστημόριο. Το 2023 τα νοικοκυριά δαπανούν κατά μέσο όρο 145 ευρώ τον μήνα, με μεγάλη, όμως, εσωτερική διαφοροποίηση: το 25% των οικογενειών δαπανά κάτω από 60 ευρώ, ενώ το ανώτερο 25% πάνω από 165 ευρώ. Συγκριτικά με το 2013, όλες οι τιμές έχουν μειωθεί σημαντικά: η μέση δαπάνη μειώθηκε κατά 36% (από 228 ευρώ), η διάμεσος κατά 32%, ενώ οι χαμηλότερες και οι υψηλότερες τιμές (25ο και 75ο εκατοστημόριο) σημείωσαν μειώσεις 52% και 43% αντίστοιχα. Αυτή η καθολική συρρίκνωση υπογραμμίζει την πίεση στους οικογενειακούς προϋπολογισμούς και σε έναν βαθμό τη μετατόπισή τους προς τη φροντιστηριακή εκπαίδευση.

Διάγραμμα 23. Στατιστικά μέτρα μηνιαίας δαπάνης των νοικοκυριών για ιδιαίτερα μαθήματα (σε τρέχουσες τιμές ευρώ) την περίοδο 2013-2023



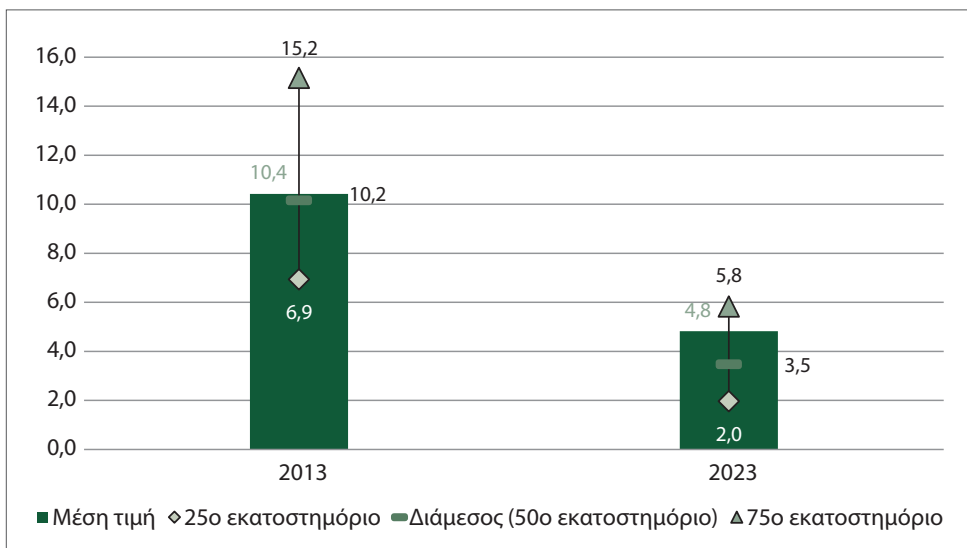
Πηγή δεδομένων: Έρευνα Οικογενειακών Προϋπολογισμών ΕΛΣΤΑΤ

Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Σημείωση: Τα στατιστικά μέτρα υπολογίστηκαν για $N = 92.737$ (2013), $N = 116.206$ (2018), $N = 141.631$ (2023).

Η δαπάνη για ιδιαίτερα μαθήματα ως ποσοστό της συνολικής καταναλωτικής δαπάνης των νοικοκυριών δίνει μια σαφή εικόνα του οικονομικού βάρους που συνεπάγεται αυτή η εξατομικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη. Το 2023, κατά μέσο όρο, τα ιδιαίτερα αποτελούν το 4,8% της συνολικής κατανάλωσης (Διάγραμμα 24). Ωστόσο, η κατανομή είναι άνιση: το 25% των νοικοκυριών διαθέτει λιγότερο από 2% του προϋπολογισμού του για ιδιαίτερα, ενώ το ανώτερο 25% φτάνει το 5,8%. Σε σύγκριση με το 2013, καταγράφεται καθολική πτώση σε όλα τα μέτρα: η μέση τιμή μειώθηκε κατά 54%, η διάμεσος κατά 66%, ενώ τα χαμηλότερα και τα υψηλότερα επίπεδα δαπάνης μειώθηκαν πάνω από 70% και 60% αντίστοιχα. Αυτό μπορεί να αντανakλά αφενός τις οικονομικές πιέσεις που περιόρισαν την προσβασιμότητα σε αυτή τη μορφή εξατομικευμένης υποστήριξης, αφετέρου μια τάση στροφής προς τα οργανωμένα φροντιστήρια ως πιο «θεσμική» και συστηματική επιλογή.

Διάγραμμα 24. Στατιστικά μέτρα δαπάνης των νοικοκυριών για ιδιαίτερα μαθήματα ως ποσοστό (%) της συνολικής τους καταναλωτικής δαπάνης την περίοδο 2013-2023



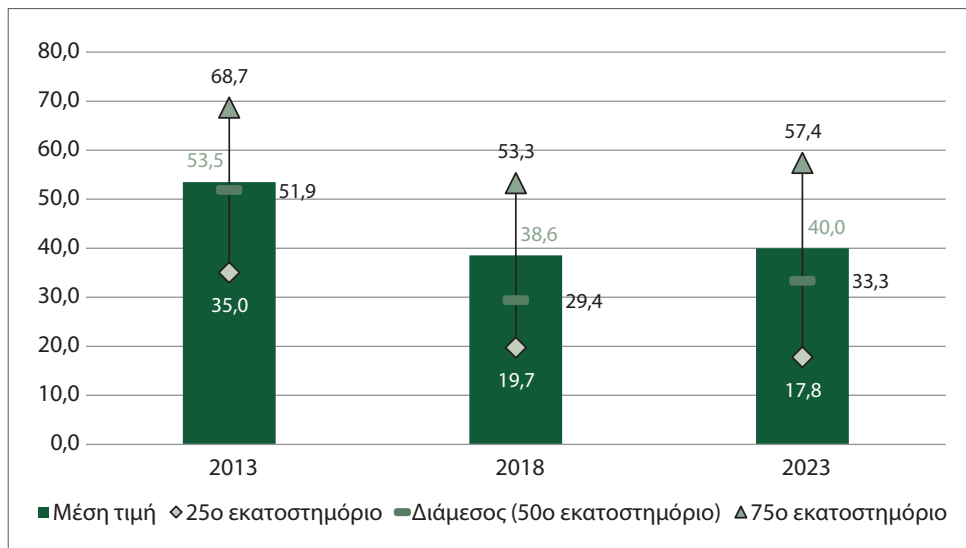
Πηγή δεδομένων: Έρευνα Οικογενειακών Προϋπολογισμών ΕΛΣΤΑΤ

Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Σημείωση: Τα στατιστικά μέτρα υπολογίστηκαν για $N = 92.737(2013)$, $N = 141.631 (2023)$.

Το 2023 η δαπάνη των νοικοκυριών για ιδιαίτερα μαθήματα αντιστοιχεί κατά μέσο όρο περίπου στα 2/5 της συνολικής τους δαπάνης για αγορά αγαθών και υπηρεσιών εκπαίδευσης (Διάγραμμα 25). Σε σχέση με το 2013, η αναλογία αυτή έχει μειωθεί σημαντικά, αφού αντιστοιχούσε στο 53,5% της δαπάνης για αγαθά και υπηρεσίες εκπαίδευσης. Η μείωση αυτής της αναλογίας δείχνει ότι η συμμετοχή των ιδιαίτερων μαθημάτων στο συνολικό «εκπαιδευτικό καλάθι» των νοικοκυριών περιορίστηκε την τελευταία δεκαετία.

Διάγραμμα 25. Στατιστικά μέτρα δαπάνης των νοικοκυριών για ιδιαίτερα μαθήματα ως ποσοστό (%) της συνολικής τους δαπάνης για αγαθά και υπηρεσίες εκπαίδευσης την περίοδο 2013-2023



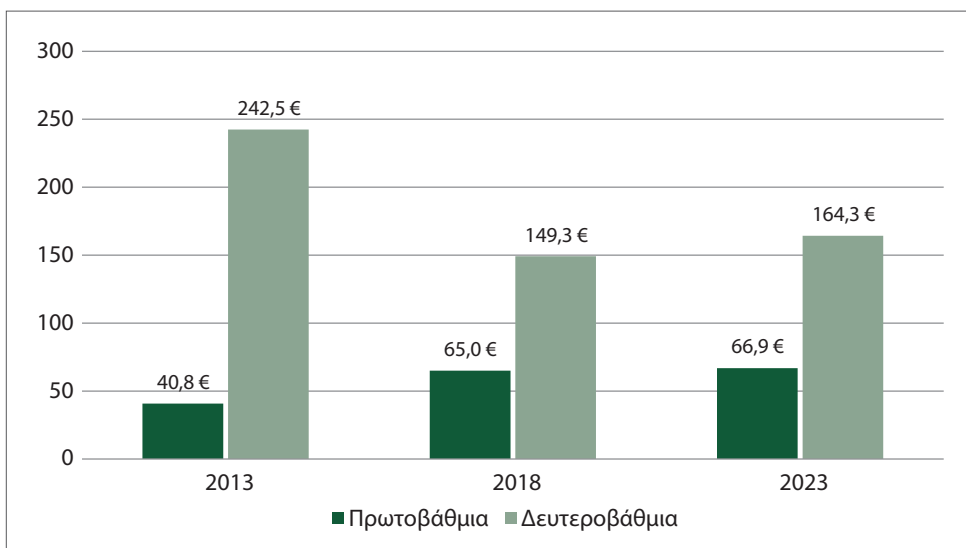
Πηγή δεδομένων: Έρευνα Οικογενειακών Προϋπολογισμών ΕΛΣΤΑΤ

Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Σημείωση: Τα στατιστικά μέτρα υπολογίστηκαν για $N = 92.737$ (2013), $N = 116.206$ (2018), $N = 141.631$ (2023).

Η μέση μηνιαία δαπάνη για ιδιαίτερα μαθήματα διαφοροποιείται σημαντικά μεταξύ πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Διάγραμμα 26). Το 2023 ανέρχεται σε 164,3 ευρώ για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ποσό σημαντικά μειωμένο κατά 32,3% σε σύγκριση με το 2013 (242,5 ευρώ). Αντίθετα, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση καταγράφεται αύξηση κατά 63,8 % την τελευταία δεκαετία, με τη μέση μηνιαία δαπάνη να διαμορφώνεται από 40,8 ευρώ το 2013 σε 66,9 ευρώ το 2023. Η αύξηση αυτή φαίνεται να συνδέεται με τη διευρυνόμενη ζήτηση για πρώιμη εξατομικευμένη μαθησιακή υποστήριξη, όπως φροντιστήρια ή ιδιαίτερα μαθήματα για μαθητές δημοτικού.

Διάγραμμα 26. Μέση μηνιαία δαπάνη των νοικοκυριών για ιδιαίτερα μαθήματα ανά βαθμίδα εκπαίδευσης (τρέχουσες τιμές) την περίοδο 2013-2023



Πηγή δεδομένων: Έρευνα Οικογενειακών Προϋπολογισμών ΕΛΣΤΑΤ

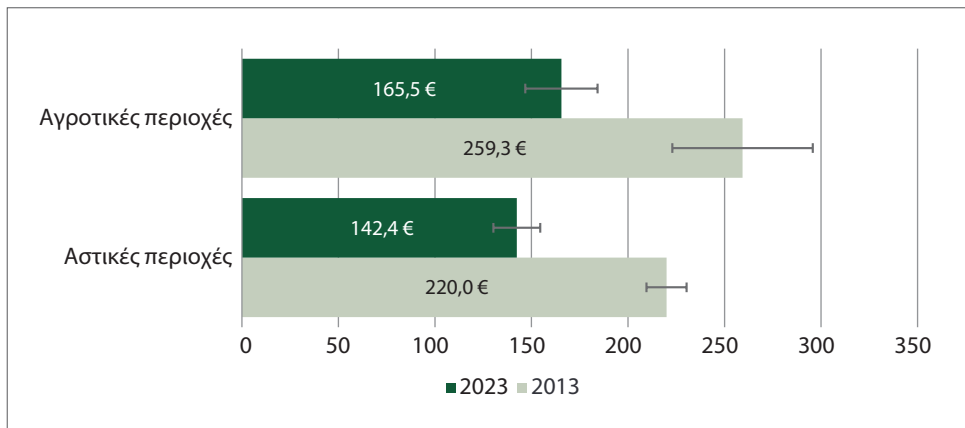
Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

3.4.1 Επίδραση δημογραφικών και κοινωνικοοικονομικών παραγόντων

Σε αυτή την ενότητα οι δαπάνες για ιδιαίτερα μαθήματα αναλύονται με βάση βασικά δημογραφικά και κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά, όπως και στην αντίστοιχη ανάλυση για τα φροντιστήρια, προκειμένου να φωτιστούν οι κοινωνικοοικονομικές διαφοροποιήσεις που επηρεάζουν την πρόσβαση σε αυτή τη μορφή εξατομικευμένης εκπαιδευτικής στήριξης.

Το 2023 η μέση μηνιαία δαπάνη για ιδιαίτερα μαθήματα ανέρχεται σε περίπου 142 ευρώ στις αστικές περιοχές και 166 ευρώ στις αγροτικές περιοχές (Διάγραμμα 27). Και στις δύο κατηγορίες καταγράφεται σημαντική μείωση σε σχέση με το 2013 (-35% και -36% αντίστοιχα). Ωστόσο, η διαφορά μεταξύ αστικών και αγροτικών περιοχών δεν είναι στατιστικά σημαντική ούτε το 2013 ούτε το 2023 (2013: Wald $F(1,21) = 1,08$, $p = 0,310$ · 2023: Wald $F(1,66) = 1,07$, $p = 0,304$).

Διάγραμμα 27. Μέση μηνιαία δαπάνη των νοικοκυριών για ιδιαίτερα μαθήματα ανά βαθμό αστικότητας (σε τρέχουσες τιμές ευρώ) την περίοδο 2013-2023



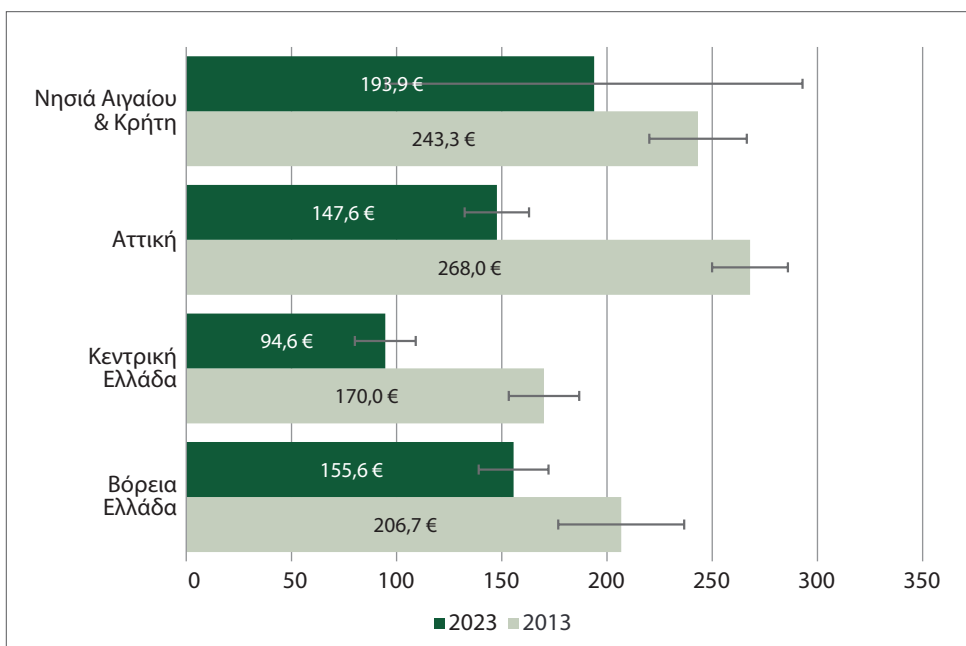
Πηγή δεδομένων: Έρευνα Οικογενειακών Προϋπολογισμών ΕΛΣΤΑΤ
Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Σημείωση: Εκτιμημένες μέσες τιμές (EMMEANS) με τυπικά σφάλματα (SE) από Complex Samples GLM με αναγωγικό συντελεστή. Δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αστικών και αγροτικών περιοχών (2023: Wald $F(1,66) = 1,07$, $p = 0,304$ · 2013: Wald $F(1,21) = 1,08$, $p = 0,310$).

Το 2023 η μέση μηνιαία δαπάνη των νοικοκυριών για ιδιαίτερα μαθήματα διαφοροποιείται σημαντικά ανάμεσα στις περιφέρειες NUTS 1 (Διάγραμμα 28). Τις υψηλότερες τιμές εμφανίζουν τα Νησιά του Αιγαίου και η Κρήτη (193,9 ευρώ), ενώ ακολουθεί η Βόρεια Ελλάδα (155,6 ευρώ) και η Αττική (147,6 ευρώ). Τη χαμηλότερη δαπάνη καταγράφει η Κεντρική Ελλάδα (94,6 ευρώ). Η διαφορά μεταξύ περιφερειών είναι στατιστικά σημαντική (Wald $F(3,64) = 3,27$, $p = 0,027$). Η ανάλυση φανερώνει και ενδιαφέρουσες διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα φροντιστήρια και στα ιδιαίτερα μαθήματα ως προς την περιφερειακή τους κατανομή. Ειδικά το 2023, η Αττική εμφανίζεται πρωτοπόρος στη δαπάνη για φροντιστήρια, αλλά καταγράφει χαμηλότερα επίπεδα δαπάνης για ιδιαίτερα μαθήματα σε σύγκριση με άλλες περιφέρειες (βλ. Διάγραμμα 9). Αντίθετα, στα Νησιά του Αιγαίου και στην Κρήτη η δαπάνη για ιδιαίτερα μαθήματα είναι η υψηλότερη πανελλαδικά, ενώ η αντίστοιχη για φροντιστήρια είναι η χαμηλότερη. Αυτό μπορεί να συνδέεται με διαφοροποιήσεις στην προσφορά και στη διαθεσιμότητα φροντιστηριακών δομών (ιδίως σε πιο απομακρυσμένες ή νησιωτικές περιοχές, όπου η αγορά φροντιστηρίων μπορεί να είναι μικρότερη ή λιγότερο οργανωμένη) αλλά και με τις στρατηγικές επιλογές των νοικοκυριών. Σε περιοχές με μικρότερη πρόσβαση σε οργανωμένα φροντιστήρια, τα ιδιαίτερα μαθήματα μπορεί να αποτελούν βασική εναλλακτική μορφή υποστήριξης.

Αξιοσημείωτο είναι επίσης ότι η Αττική, η οποία το 2013 βρισκόταν στην πρώτη θέση της δαπάνης για ιδιαίτερα μαθήματα, το 2023 υποχωρεί στην τρίτη, καταγράφοντας τη μεγαλύτερη ποσοστιαία μείωση πανελλαδικά. Η μεταβολή αυτή μπορεί να αντανakλά τη διαφοροποιημένη επίδραση της κρίσης και των οικονομικών πιέσεων στις αστικές περιοχές. Η μικρότερη ποσοστιαία μείωση εμφανίζεται στα Νησιά του Αιγαίου και στην Κρήτη (-20,3%), η οποία μπορεί να οφείλεται σε περιορισμένες εναλλακτικές και, κατά συνέπεια, πιο ανελαστική ζήτηση για ιδιαίτερα μαθήματα. Η ανάλυση για το 2013 είχε επίσης δείξει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των περιφερειών (Wald $F(3,19) = 5,185$, $p = 0,009$).

Διάγραμμα 28. Μέση μηνιαία δαπάνη των νοικοκυριών για ιδιαίτερα μαθήματα ανά περιφέρεια (σε τρέχουσες τιμές ευρώ) την περίοδο 2013-2023



Πηγή δεδομένων: Έρευνα Οικογενειακών Προϋπολογισμών ΕΛΣΤΑΤ

Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Σημείωση: Εκτιμημένες μέσες τιμές (EMMEANS) με τυπικά σφάλματα (SE) από Complex Samples GLM με αναγωγικό συντελεστή. 2023: Wald $F(3,64) = 3,27$, $p = 0,027$. 2013: Wald $F(3,19) = 5,185$, $p = 0,009$.

Φαίνεται να υπάρχει μια ξεκάθαρη αναλογική σχέση μεταξύ του εισοδήματος και της δαπάνης για ιδιαίτερα μαθήματα (Διάγραμμα 29). Συγκεκριμένα, το 2023, με εξαίρεση

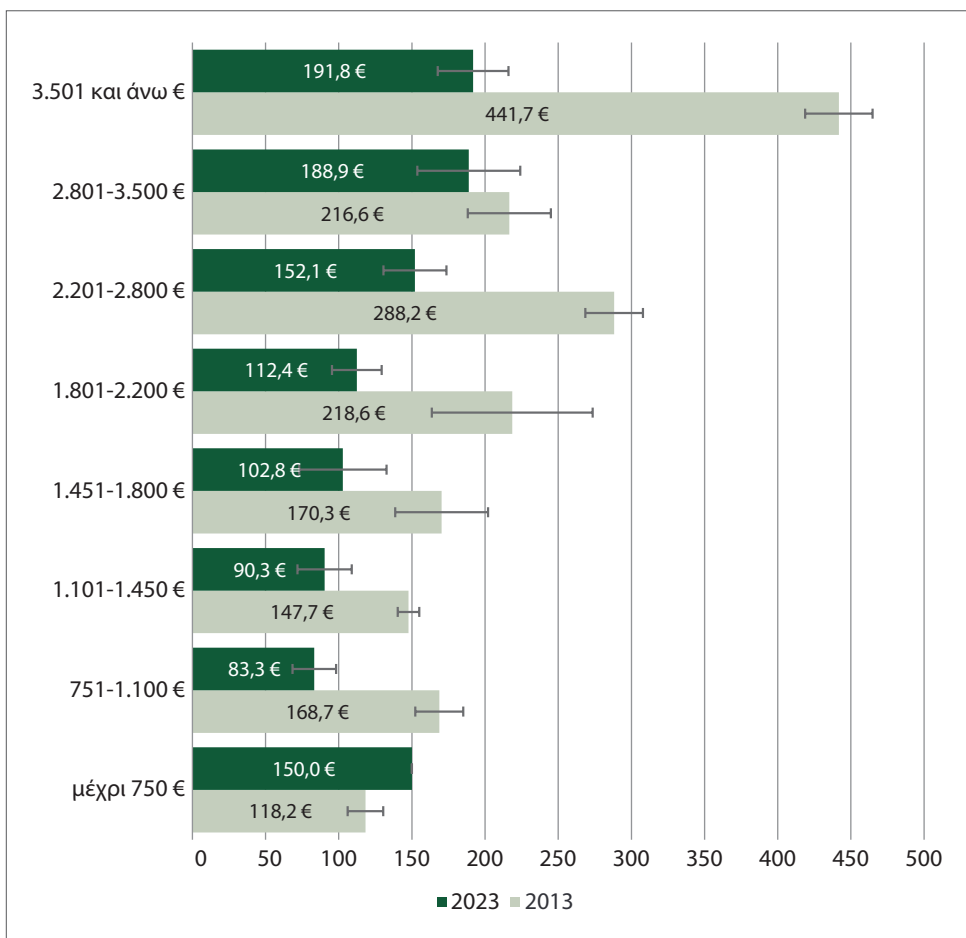
την κατηγορία μέχρι 750 ευρώ,⁶⁸ όπου η δαπάνη (150 ευρώ) είναι υψηλότερη από αρκετές μεσαίες τάξεις, στις υπόλοιπες εισοδηματικές κατηγορίες η δαπάνη αυξάνεται κλιμακωτά, φτάνοντας έως τα 192 ευρώ στην υψηλότερη τάξη. Η διακύμανση των δαπανών μεταξύ των εισοδηματικών τάξεων είναι στατιστικά σημαντική (Wald $F(7,60) = 6,237$, $p = 0,000$).

Το 2013 καταγραφόταν επίσης θετική συσχέτιση εισοδήματος-δαπάνης, με τιμές που εκκινούσαν από 118,2 ευρώ (μέχρι 750 ευρώ) και έφταναν τα 441,7 ευρώ στην ανώτατη εισοδηματική τάξη. Και τότε η διαφοροποίηση ήταν στατιστικά σημαντική (Wald $F(7,15) = 24,624$, $p < 0,001$).

Την περίοδο 2013-2023 καταγράφεται γενικευμένη μείωση της μέσης μηνιαίας δαπάνης σε σχεδόν όλες τις εισοδηματικές τάξεις (π.χ. -50,6% στα 751-1.100 ευρώ, -48,6% στα 1.801-2.200 ευρώ, -56,6% στην ανώτατη). Μοναδική εξαίρεση είναι η κατηγορία μέχρι 750 ευρώ, όπου σημειώνεται αύξηση 26,9%.

68. Η υψηλή δαπάνη στην κατηγορία μέχρι 750 ευρώ ενδέχεται να οφείλεται σε πολύ μικρό αριθμό παρατηρήσεων και θα πρέπει να ερμηνευτεί με επιφύλαξη.

Διάγραμμα 29. Μέση μηνιαία δαπάνη των νοικοκυριών για ιδιαίτερα μαθήματα ανά κατηγορία μηνιαίου εισοδήματος (σε τρέχουσες τιμές ευρώ) την περίοδο 2013-2023



Πηγή δεδομένων: Έρευνα Οικογενειακών Προϋπολογισμών ΕΛΣΤΑΤ

Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Σημείωση: Εκτιμημένες μέσες τιμές (EMMEANS) με τυπικά σφάλματα (SE) από Complex Samples GLM με αναγωγικό συντελεστή. 2023: Wald $F(7,60) = 6,237$, $p = 0,000$ · 2013: Wald $F(7,15) = 24,624$, $p < 0,001$.

Παρ' ότι η δαπάνη αυξάνεται κλιμακωτά καθώς ενισχύεται το εισόδημα, είναι κρίσιμο να εξεταστεί η επιβάρυνση που αντιστοιχεί στο εισόδημα κάθε κατηγορίας. Η ανάλυση της δαπάνης για ιδιαίτερα μαθήματα ως ποσοστού του ετήσιου εισοδήματος αποκάλυπτε έντονες κοινωνικές διαφοροποιήσεις, που καθιστούν πιο ορατή τη δυσανάλογη οικονομική πίεση στα φτωχότερα νοικοκυριά (Διάγραμμα 30). Το 2023, τα νοικοκυριά

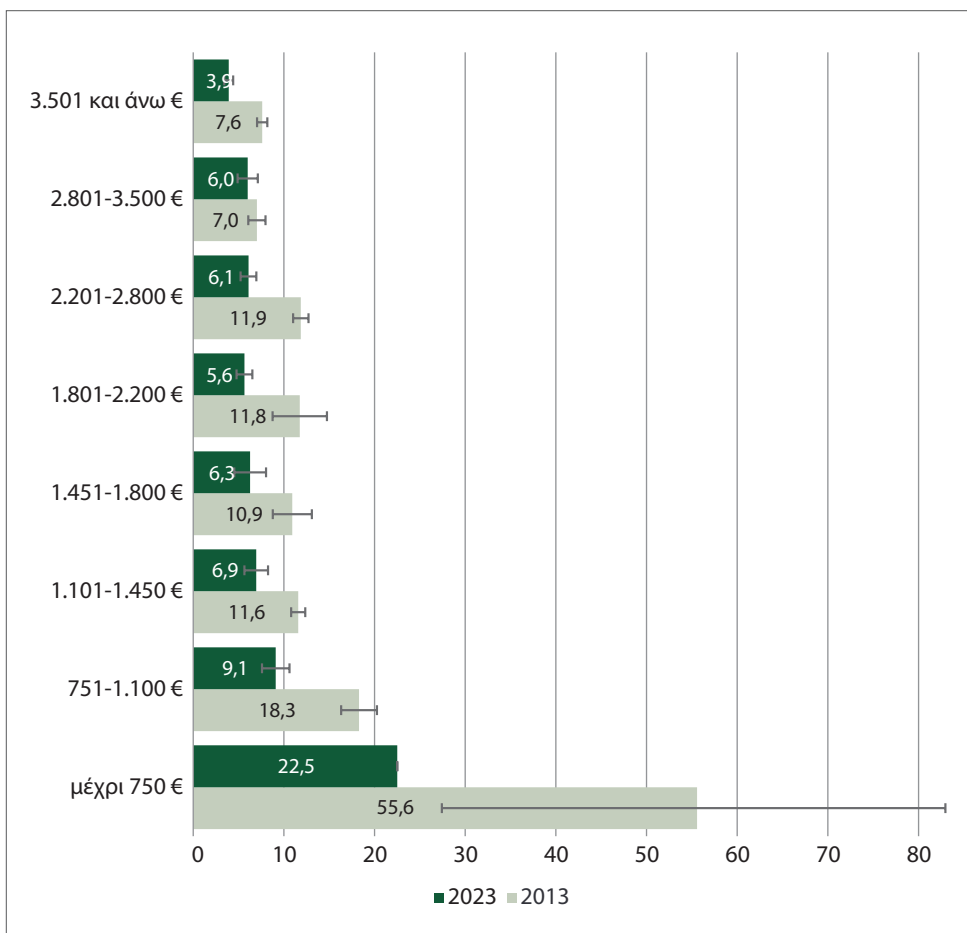
με μηνιαίο εισόδημα έως 750 ευρώ δαπανούσαν κατά μέσο όρο το 22,5% του ετήσιου εισοδήματός τους για ιδιαίτερα μαθήματα – ποσοστό υπερπενταπλάσιο σε σύγκριση με τις ανώτατες εισοδηματικές τάξεις (3,9%). Η διαφοροποίηση μεταξύ των εισοδηματικών κατηγοριών είναι ιδιαίτερα έντονη και στατιστικά σημαντική (Wald $F(7,60) = 350,369$, $p < 0,001$).

Το 2013 παρατηρείται ανάλογο μοτίβο, με ακόμη εντονότερη ανισότητα. Τα φτωχότερα νοικοκυριά δαπανούσαν το 55,6%⁶⁹ του ετήσιου εισοδήματός τους για ιδιαίτερα μαθήματα, έναντι 7,6% στα πλουσιότερα. Η διακύμανση μεταξύ των εισοδηματικών κατηγοριών είναι επίσης στατιστικά σημαντική (Wald $F(7,15) = 6,101$, $p = 0,002$).

Η διαχρονική σύγκριση δείχνει πως, παρ' ότι το 2023 οι σχετικές επιβαρύνσεις έχουν υποχωρήσει σημαντικά σε όλες σχεδόν τις κατηγορίες, συνεχίζουν να απορροφούν σημαντικό μέρος του οικογενειακού εισοδήματος στα χαμηλότερα στρώματα, αναδεικνύοντας τις κοινωνικές ανισότητες στην εξωσχολική ενίσχυση.

69. Η ιδιαίτερα υψηλή τιμή στην κατηγορία συνοδεύεται από πολύ μεγάλο στατιστικό σφάλμα και δεν θεωρείται αξιόπιστη.

Διάγραμμα 30. Μέση ετήσια δαπάνη των νοικοκυριών για ιδιαίτερα μαθήματα ως ποσοστό (%) του ετήσιου εισοδήματός τους ανά κατηγορία μηνιαίου εισοδήματος την περίοδο 2013-2023



Πηγή δεδομένων: Έρευνα Οικογενειακών Προϋπολογισμών ΕΛΣΤΑΤ

Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

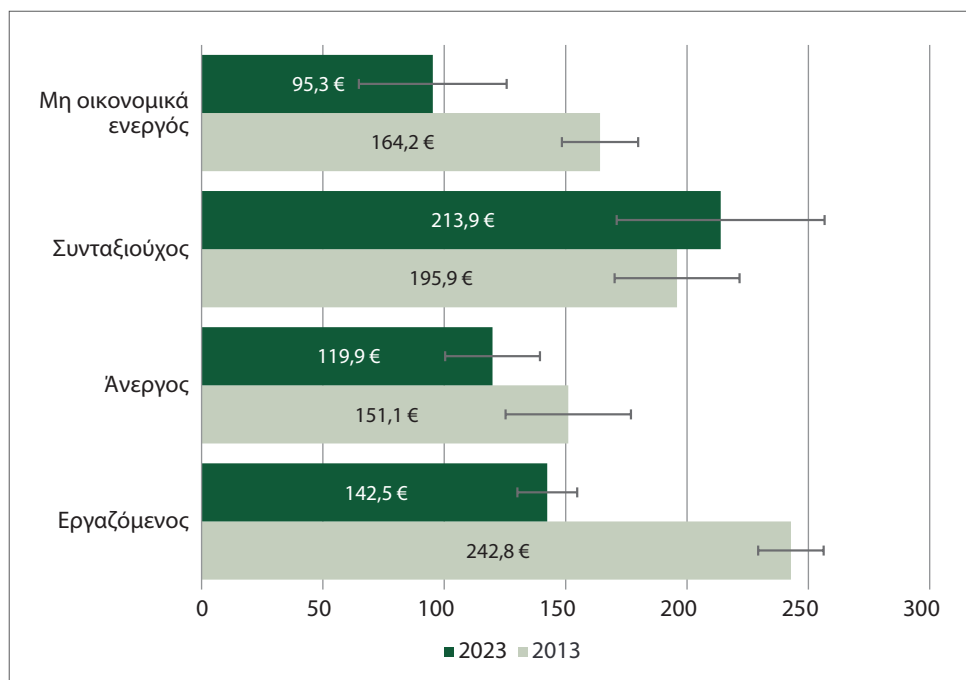
Σημείωση: Εκτιμημένες μέσες τιμές (EMMEANS) με τυπικά σφάλματα (SE) από Complex Samples GLM με αναγωγικό συντελεστή. 2023: Wald $F(7,60) = 350,369$, $p < 0,001$ · 2013: Wald $F(7,15) = 6,101$, $p = 0,002$.

Το 2023 η μέση μηνιαία δαπάνη για ιδιαίτερα μαθήματα διαφοροποιείται αισθητά ανάλογα με την κύρια οικονομική δραστηριότητα του υπευθύνου του νοικοκυριού (Διάγραμμα 31). Οι εργαζόμενοι δαπανούν κατά μέσο όρο 142,5 ευρώ, ενώ οι άνεργοι και οι μη οικονομικά ενεργοί σημαντικά λιγότερα (119,9 ευρώ και 95,3 ευρώ αντίστοιχα). Οι συνταξιούχοι εμφανίζουν την υψηλότερη δαπάνη (213,9 ευρώ). Ωστόσο, οι διαφορές

αυτές δεν είναι στατιστικά σημαντικές ($\text{Wald } F(3,64) = 1,956, p = 0,129$). Το 2013 οι δαπάνες ήταν γενικά υψηλότερες: εργαζόμενοι 242,8 ευρώ, συνταξιούχοι 195,9 ευρώ, άνεργοι 151,1 ευρώ και μη οικονομικά ενεργοί 164,2 ευρώ. Οι διαφορές τότε ήταν στατιστικά σημαντικές ($\text{Wald } F(3,19) = 6,604, p = 0,003$).

Την περίοδο 2013-2023 καταγράφεται μεγάλη μείωση σχεδόν σε όλες τις ομάδες: -41,3% για τους εργαζομένους, -20,6% για τους άνεργους και -42,0% για τους μη οικονομικά ενεργούς. Αντίθετα, στους συνταξιούχους καταγράφεται αύξηση (+9,2%).

Διάγραμμα 31. Μέση μηνιαία δαπάνη των νοικοκυριών για ιδιαίτερα μαθήματα ανά κατάσταση απασχόλησης του υπευθύνου του νοικοκυριού (σε τρέχουσες τιμές ευρώ) την περίοδο 2013-2023



Πηγή δεδομένων: Έρευνα Οικογενειακών Προϋπολογισμών ΕΛΣΤΑΤ

Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

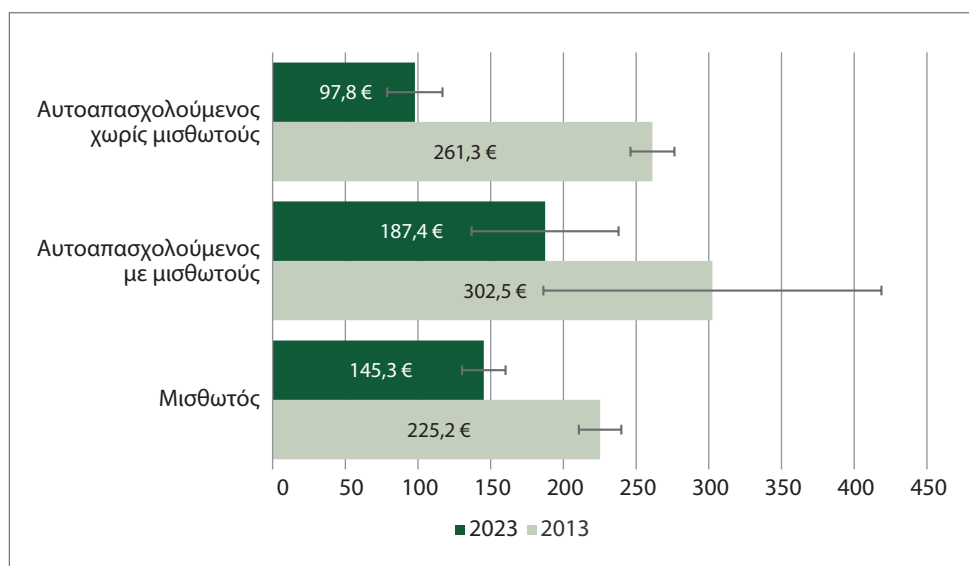
Σημείωση: Εκτιμημένες μέσες τιμές (EMMEANS) με τυπικά σφάλματα (SE) από Complex Samples GLM με αναγωγικό συντελεστή. 2023: $\text{Wald } F(3,64) = 1,956, p = 0,129$ · 2013: $\text{Wald } F(3,19) = 6,604, p = 0,003$.

Το 2023 η μέση μηνιαία δαπάνη για ιδιαίτερα μαθήματα διαφοροποιείται επίσης ανάλογα με τη θέση στο επάγγελμα του υπευθύνου του νοικοκυριού (Διάγραμμα 32). Οι αυτοαπασχολούμενοι με μισθωτούς δαπανούν 187,4 ευρώ, οι μισθωτοί 145,3 ευρώ, ενώ οι

αυτοαπασχολούμενοι χωρίς μισθωτούς περιορίζονται σε 97,8 ευρώ. Οι διαφορές αυτές προσεγγίζουν το όριο της στατιστικής σημαντικότητας ($\text{Wald } F(2,57) = 2,631, p = 0,081$).

Το 2013 οι δαπάνες ήταν γενικά υψηλότερες, αλλά οι διαφορές μεταξύ κατηγοριών δεν ήταν στατιστικά σημαντικές ($\text{Wald } F(2,12) = 1,31, p = 0,306$). Η σύγκριση 2013-2023 δείχνει σημαντική μείωση σε όλες τις ομάδες: -35, % για τους μισθωτούς, -38,0% για τους αυτοαπασχολούμενους με μισθωτούς και -62,6% για τους αυτοαπασχολούμενους χωρίς μισθωτούς.

Διάγραμμα 32. Μέση μηνιαία δαπάνη των νοικοκυριών για ιδιαίτερα μαθήματα ανά θέση στο επάγγελμα του υπευθύνου του νοικοκυριού (σε τρέχουσες τιμές ευρώ) την περίοδο 2013-2023



Πηγή δεδομένων: Έρευνα Οικογενειακών Προϋπολογισμών ΕΛΣΤΑΤ

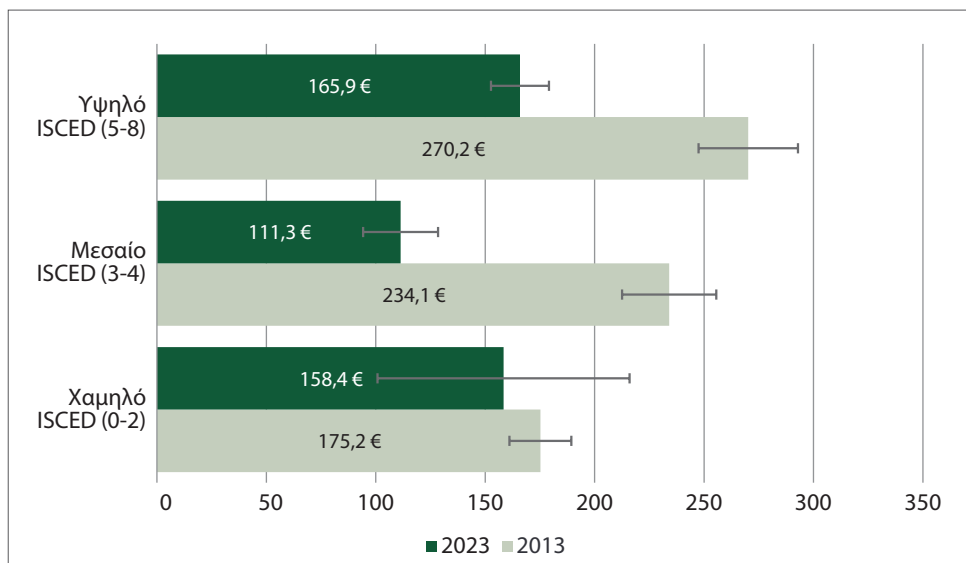
Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Σημείωση: Εκτιμημένες μέσες τιμές (EMMEANS) με τυπικά σφάλματα (SE) από Complex Samples GLM με αναγωγικό συντελεστή. 2023: $\text{Wald } F(2,57) = 2,631, p = 0,081$ · 2013: $\text{Wald } F(2,12) = 1,31, p = 0,306$.

Η διαφοροποίηση στη μέση μηνιαία δαπάνη για ιδιαίτερα μαθήματα το 2023 σχετίζεται και με το εκπαιδευτικό επίπεδο του υπευθύνου του νοικοκυριού (Διάγραμμα 33). Τα νοικοκυριά με χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης (ISCED 0-2) δαπανούν κατά μέσο όρο 158,4 ευρώ, εκείνα με μέσο επίπεδο (ISCED 3-4) 111,3 ευρώ, ενώ στα νοικοκυριά με υψηλό επίπεδο (ISCED 5-8) η δαπάνη ανέρχεται σε 165,9 ευρώ. Οι διαφορές πλησιάζουν το όριο της στατιστικής σημαντικότητας ($\text{Wald } F(2,65) = 3,045, p = 0,054$).

Το 2013 οι δαπάνες αυξάνονταν ανάλογα με το εκπαιδευτικό επίπεδο (χαμηλό 175,2 ευρώ, μέσο 234,1 ευρώ, υψηλό 270,2 ευρώ) και οι διαφορές ήταν στατιστικά σημαντικές (Wald $F(2,20) = 7,038$, $p = 0,005$). Την περίοδο 2013-2023 καταγράφεται σημαντική μείωση σε όλες τις ομάδες: -9,6% στα νοικοκυριά με χαμηλή εκπαίδευση, -52,4% στα νοικοκυριά με μέση εκπαίδευση και -38,6% στα νοικοκυριά με υψηλή εκπαίδευση.

Διάγραμμα 33. Μέση μηνιαία δαπάνη των νοικοκυριών για ιδιαίτερα μαθήματα ανά επίπεδο εκπαίδευσης του υπευθύνου του νοικοκυριού (σε τρέχουσες τιμές ευρώ) την περίοδο 2013-2023



Πηγή δεδομένων: Έρευνα Οικογενειακών Προϋπολογισμών ΕΛΣΤΑΤ

Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

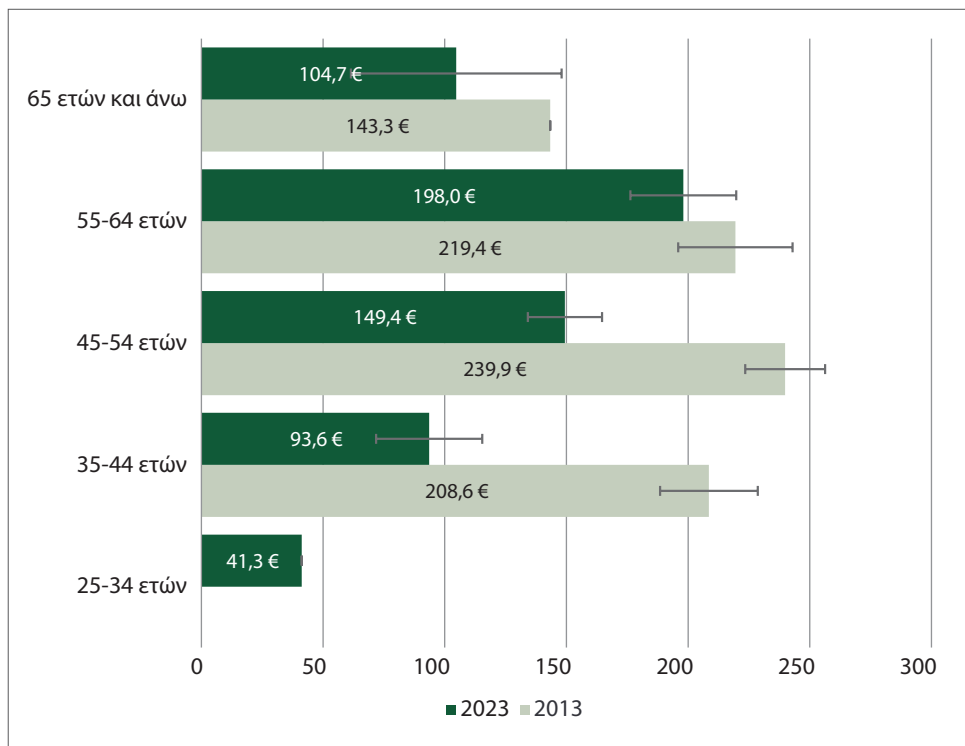
Σημείωση: Εκτιμημένες μέσες τιμές (EMMEANS) με τυπικά σφάλματα (SE) από Complex Samples GLM με αναγωγικό συντελεστή. 2023: Wald $F(2,65) = 3,045$, $p = 0,054$ · 2013: Wald $F(2,20) = 7,038$, $p = 0,005$.

Το 2023 η μέση μηνιαία δαπάνη για ιδιαίτερα μαθήματα διαφέρει σημαντικά ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα του υπευθύνου του νοικοκυριού (Διάγραμμα 34). Υψηλότερες δαπάνες καταγράφονται στις ηλικίες 55-64 ετών (198 ευρώ) και 45-54 ετών (149 ευρώ), δείχνοντας ότι τα μεγαλύτερα σε ηλικία νοικοκυριά είναι αυτά που κυρίως καταγράφουν δαπάνες για ιδιαίτερα μαθήματα, πιθανώς υποστηρίζοντας εφήβους και μαθητές λυκείου που χρειάζονται προετοιμασία για εξετάσεις. Αντίθετα, οι ηλικίες 25-34 ετών εμφανίζουν πολύ χαμηλή δαπάνη (41 ευρώ), γεγονός που συνάδει με το μικρότερο μέγεθος των νοικοκυριών και την πιθανή απουσία παιδιών σε σχολική ηλικία.

Το 2013 τα επίπεδα δαπάνης ήταν γενικά υψηλότερα σε όλες τις ηλικιακές ομάδες. Τότε, η ηλικιακή ομάδα 45-54 ετών ξεχώριζε με 240 ευρώ, ενώ και οι ηλικίες 55-64 ετών κατέγραφαν υψηλή μέση δαπάνη (219 ευρώ). Η ηλικιακή ομάδα 35-44 ετών δαπανούσε κατά μέσο όρο 209 ευρώ, επιβεβαιώνοντας την έντονη συμμετοχή οικογενειών με παιδιά σχολικής ηλικίας. Η χαμηλότερη δαπάνη (143 ευρώ) σημειωνόταν στους 65 ετών και άνω.

Η σύγκριση των δύο ετών δείχνει σημαντικές μειώσεις σε όλες τις ηλικιακές ομάδες. Η μεγαλύτερη καταγράφεται στην ηλικιακή ομάδα 35-44 ετών (-55,1%). Στις ηλικίες 45-54 ετών μειώνεται επίσης σημαντικά (-37,7%), αν και παραμένουν στη δεύτερη υψηλότερη θέση ως προς το ποσό. Αντίθετα, η μείωση είναι πιο συγκρατημένη στους 55-64 ετών (-9,7%), οι οποίοι φαίνεται να διατηρούν υψηλό επίπεδο δαπανών – πιθανότατα λόγω μεγαλύτερης οικονομικής σταθερότητας ή επειδή έχουν παιδιά στις τελευταίες τάξεις του λυκείου. Συνολικά, η εικόνα δείχνει ευρεία υποχώρηση της δαπάνης για ιδιαίτερα μαθήματα, με τις μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες να συγκρατούν υψηλότερα ποσά. Οι παρατηρούμενες διαφορές είναι στατιστικά σημαντικές και για τα δύο έτη, καταδεικνύοντας διαφορές μεταξύ των ηλικιακών ομάδων: το 2013 με $Wald F(3,19) = 18,08, p < 0,001$ και το 2023 με $Wald F(4,63) = 29,35, p < 0,001$.

Διάγραμμα 34. Μέση μηνιαία δαπάνη των νοικοκυριών για ιδιαίτερα μαθήματα ανά ηλικιακή ομάδα του υπευθύνου του νοικοκυριού (σε τρέχουσες τιμές ευρώ) την περίοδο 2013-2023



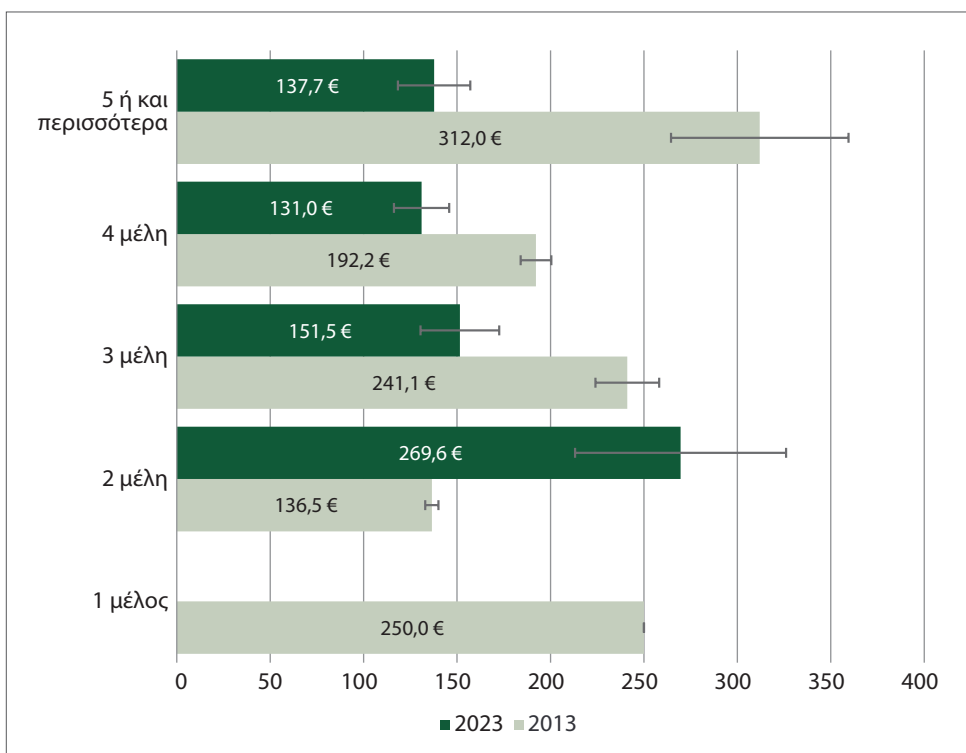
Πηγή δεδομένων: Έρευνα Οικογενειακών Προϋπολογισμών ΕΛΣΤΑΤ

Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Σημείωση: Εκτιμημένες μέσες τιμές (EMMEANS) με τυπικά σφάλματα (SE) από Complex Samples GLM με αναγωγικό συντελεστή. 2023: Wald $F(4,63) = 29,35$, $p < 0,001$. 2013: Wald $F(3,19) = 18,01$, $p < 0,001$.

Το 2023 η μέση μηνιαία δαπάνη για ιδιαίτερα μαθήματα διαφοροποιείται και με βάση το μέγεθος του νοικοκυριού (Διάγραμμα 35), αν και χωρίς στατιστικά σημαντική διακύμανση (Wald $F = 1,839$, $p = 0,149$). Τα νοικοκυριά με δύο μέλη παρουσιάζουν την υψηλότερη δαπάνη (269,6 ευρώ), ενώ οι δαπάνες είναι αισθητά χαμηλότερες στις άλλες κατηγορίες. Το 2013 οι δαπάνες εμφανίζονται στατιστικά σημαντικά διαφοροποιημένες (Wald $F(4,18) = 236,98$, $p < 0,001$), χωρίς να αναδεικνύεται κάποια γραμμική σχέση με το μέγεθος του νοικοκυριού. Η μεταβολή της περιόδου 2013-2023 φανερώνει έντονες αποκλίσεις ανάλογα με το μέγεθος του νοικοκυριού. Στα διμελή νοικοκυριά σημειώθηκε εντυπωσιακή αύξηση (+97,5%), ενώ στα τριμελή, στα τετραμελή και στα πενταμελή παρατηρούνται σημαντικές μειώσεις (-37,2%, -31,9% και -55,9% αντίστοιχα).

Διάγραμμα 35. Μέση μηνιαία δαπάνη των νοικοκυριών για ιδιαίτερα μαθήματα ανά μέγεθος νοικοκυριού (σε τρέχουσες τιμές ευρώ) την περίοδο 2013-2023



Πηγή δεδομένων: Έρευνα Οικογενειακών Προϋπολογισμών ΕΛΣΤΑΤ

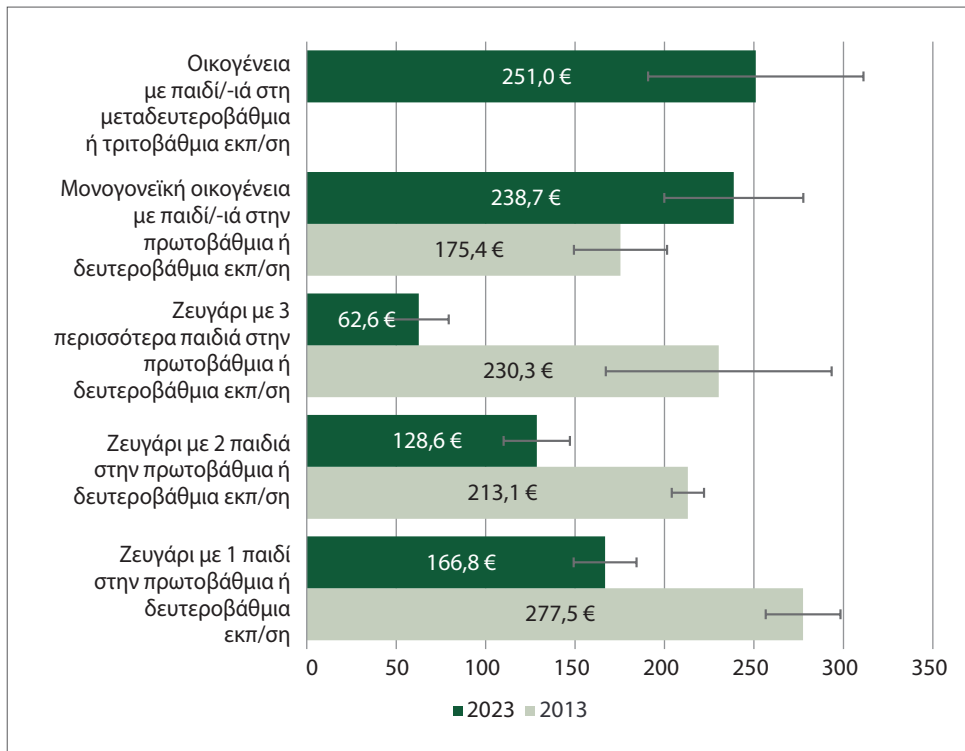
Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Σημείωση: Εκτιμημένες μέσες τιμές (EMMEANS) με τυπικά σφάλματα (SE) από Complex Samples GLM με αναγωγικό συντελεστή. 2023: Wald $F = 1,839$, $p = 0,149$ · 2013: Wald $F(4,18) = 236,98$, $p < 0,001$.

Όπως και στην περίπτωση της φροντιστηριακής εκπαίδευσης, έτσι και για τα ιδιαίτερα μαθήματα η μέση μηνιαία δαπάνη το 2023 διαφοροποιείται σημαντικά ανάλογα με τη σύνθεση του νοικοκυριού (Διάγραμμα 36) (Wald $F(4,59) = 7,13$, $p = 0,000$). Τα νοικοκυριά με ένα παιδί καταγράφουν μέση δαπάνη 166,8 ευρώ, με δύο παιδιά 128,6 ευρώ, ενώ για τρία ή περισσότερα παιδιά η δαπάνη περιορίζεται στα 62,6 ευρώ, υποδεικνύοντας τις δυσκολίες κάλυψης εξατομικευμένης υποστήριξης σε μεγαλύτερες οικογένειες. Αντίθετα, οι μονογονεϊκές οικογένειες καταγράφουν υψηλή μέση δαπάνη (238,7 ευρώ), αξιοποιώντας συχνά τα ιδιαίτερα μαθήματα ως στρατηγικό μέσο ενίσχυσης. Οι οικογένειες με παιδί/παιδιά στη μεταδευτεροβάθμια ή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση καταγράφουν δαπάνη 251,0 ευρώ, πιθανώς λόγω ιδιαίτερων για επαναληπτική προετοιμασία στις πανελλαδικές εξετάσεις.

Το 2013 παρατηρούνταν επίσης στατιστικά σημαντικές διαφορές ($Wald F(3,25) = 3,33, p = 0,036$). Οι μέσες δαπάνες ήταν αισθητά υψηλότερες σε όλες τις κατηγορίες: 277,5 ευρώ (ένα παιδί), 213,1 ευρώ (δύο παιδιά), 230,3 ευρώ (τρία ή περισσότερα παιδιά) και 175,4 ευρώ (μονογονεϊκές). Την περίοδο 2013-2023 η δαπάνη μειώνεται κατά περίπου 40% για οικογένειες με ένα ή δύο παιδιά και πάνω από 70% για εκείνες με τρία ή περισσότερα παιδιά, ενώ αυξάνεται κατά 36,1% στις μονογονεϊκές οικογένειες.

Διάγραμμα 36. Μέση μηνιαία δαπάνη των νοικοκυριών για ιδιαίτερα μαθήματα ανά σύνθεση νοικοκυριού (σε τρέχουσες τιμές ευρώ) την περίοδο 2013-2023



Πηγή δεδομένων: Έρευνα Οικογενειακών Προϋπολογισμών ΕΛΣΤΑΤ

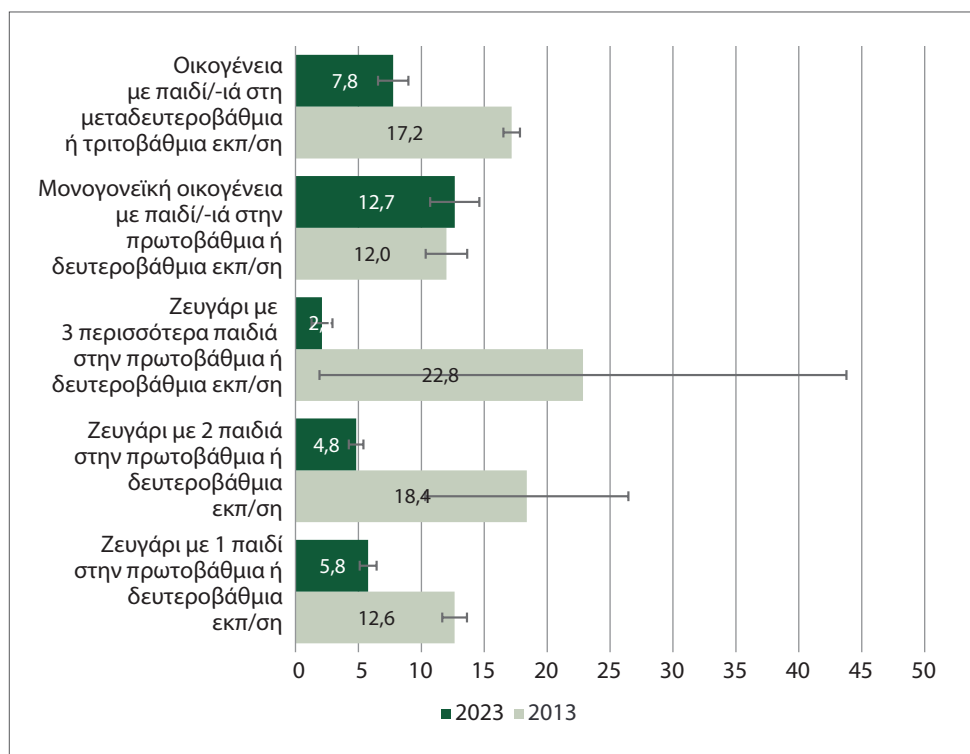
Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Σημείωση: Εκτιμημένες μέσες τιμές (EMMEANS) με τυπικά σφάλματα (SE) από Complex Samples GLM με αναγωγικό συντελεστή. 2023: $Wald F(4,59) = 7,13, p = 0,000$. 2013: $Wald F(3,25) = 3,33, p = 0,036$.

Εκτός από το ύψος της δαπάνης σε ευρώ, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η σχετική επιβάρυνση των νοικοκυριών, όταν η δαπάνη εκφράζεται ως ποσοστό του ετήσιου εισοδήματος (Διάγραμμα 37). Το 2023 η σύνθεση του νοικοκυριού επηρεάζει σημαντικά αυτόν τον δείκτη ($Wald F(4,140) = 4,307, p = 0,003$). Η μέση επιβάρυνση κυμαίνεται

από 2,1% για οικογένειες με τρία ή περισσότερα παιδιά έως 12,7% για τις μονογονεϊκές οικογένειες, υποδεικνύοντας ότι οι τελευταίες δαπανούν δυσανάλογα υψηλό ποσοστό των πόρων τους για εξατομικευμένη υποστήριξη. Αντίστοιχες διαφορές καταγράφονταν και το 2013 ($\text{Wald } F(4,63) = 2,752, p = 0,036$), με τη σχετική επιβάρυνση να είναι γενικά υψηλότερη σε όλες τις κατηγορίες: από 12,0% έως 22,8%⁷⁰. Η τάση της δεκαετίας δείχνει αισθητή μείωση της επιβάρυνσης σε όλες τις κατηγορίες πλην των μονογονεϊκών οικογενειών, για τις οποίες αυξάνεται ελαφρώς.

Διάγραμμα 37. Μέση ετήσια δαπάνη των νοικοκυριών για ιδιαίτερα μαθήματα ως ποσοστό (%) του ετήσιου εισοδήματός τους ανά σύνθεση νοικοκυριού την περίοδο 2013-2023



Πηγή δεδομένων: Έρευνα Οικογενειακών Προϋπολογισμών ΕΛΣΤΑΤ

Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Σημείωση: Εκτιμημένες μέσες τιμές (EMMEANS) με τυπικά σφάλματα (SE) από Complex Samples GLM με αναγωγικό συντελεστή. 2023: $\text{Wald } F(4, 140) = 4,307, p = 0,003$. 2013: $\text{Wald } F(4,63) = 2,752, p = 0,036$.

70. Η ιδιαίτερα υψηλή τιμή στην κατηγορία συνοδεύεται από πολύ μεγάλο στατιστικό σφάλμα και δεν θεωρείται αξιόπιστη.

Η ανάλυση των δαπανών για ιδιαίτερα μαθήματα αναδεικνύει ότι η πρόσβαση σε αυτή τη μορφή εξατομικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης παραμένει βαθιά επηρεασμένη από το κοινωνικοοικονομικό προφίλ των νοικοκυριών. Αν και σε απόλυτα ποσά καταγράφεται γενικευμένη μείωση της δαπάνης την περίοδο 2013-2023, η επιλογή των ιδιαίτερων μαθημάτων δεν κατανέμεται ισότιμα: επηρεάζεται έντονα από το εισόδημα, τη δομή της οικογένειας, την ηλικία και το μορφωτικό επίπεδο. Ορισμένες ομάδες, όπως οι μονογονεϊκές οικογένειες και τα νοικοκυριά χαμηλού εισοδήματος, εξακολουθούν να επωμίζονται δυσανάλογα μεγάλο οικονομικό βάρος. Παράλληλα, ενισχύεται σημαντικά η ζήτηση για ιδιαίτερα μαθήματα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αντανακλώντας αυξανόμενες ανάγκες πρώιμης μαθησιακής ενίσχυσης.

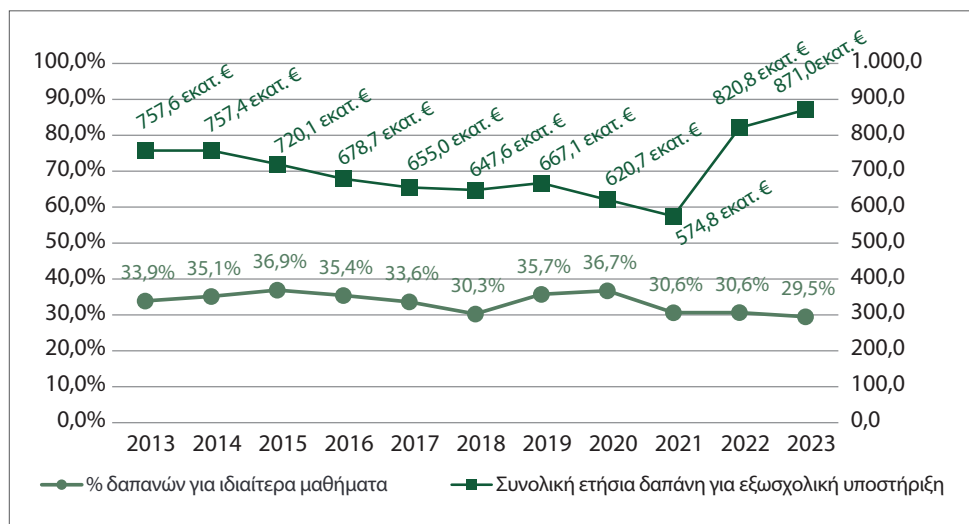
3.5 Συνολική ιδιωτική δαπάνη για εξωσχολική υποστήριξη

Σε αυτή την ενότητα εξετάζεται συνολικά η ιδιωτική δαπάνη των νοικοκυριών για εξωσχολική εκπαιδευτική υποστήριξη –δηλαδή το άθροισμα των δαπανών για φροντιστήρια και ιδιαίτερα μαθήματα– ενταγμένη στο ευρύτερο οικονομικό και δημοσιονομικό πλαίσιο της χώρας. Η ανάλυση αυτή επιδιώκει να αναδείξει όχι μόνο την εξέλιξη του απόλυτου μεγέθους της δαπάνης, αλλά και τη σημασία της σε σχέση με κρίσιμους δείκτες, όπως το ΑΕΠ και οι δημόσιες εκπαιδευτικές δαπάνες. Η συνεχής επένδυση των οικογενειών σε αυτού του είδους τις υπηρεσίες αποτυπώνει τη σταθερή προτεραιότητα που δίνουν στην ενίσχυση της σχολικής πορείας των παιδιών τους με πρόσθετα μέσα.

Το 2023 η συνολική δαπάνη για εξωσχολική υποστήριξη ανήλθε στα 871 εκατ. ευρώ, το υψηλότερο ποσό που έχει καταγραφεί την τελευταία δεκαετία (Διάγραμμα 38). Από το ποσό αυτό το 70% αφορά τα φροντιστήρια και το 30% τα ιδιαίτερα μαθήματα. Η κατανομή αυτή παρουσιάζει μικρή μεταβολή σε σχέση με τις αρχές της δεκαετίας, όταν τα ιδιαίτερα απορροφούσαν περίπου το 35% της συνολικής δαπάνης. Η αυξανόμενη βαρύτητα των φροντιστηρίων μπορεί να αποδοθεί στην ευρύτερη διαθεσιμότητά τους, στο χαμηλότερο κατά μέσο όρο κόστος, αλλά και στο γεγονός ότι συχνά προσλαμβάνονται ως πιο αξιόπιστη και θεσμοθετημένη μορφή υποστήριξης σε σύγκριση με τα ιδιαίτερα.

Ιδιαίτερα εντυπωσιακή είναι η έντονη αύξηση της συνολικής δαπάνης την τελευταία διετία, η οποία φτάνει στο +51,5% ή 296 εκατ. ευρώ σε απόλυτους όρους (σε τρέχουσες τιμές), παρά το δυσμενές οικονομικό περιβάλλον και τις ισχυρές πληθωριστικές πιέσεις. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει ότι η εξωσχολική ενίσχυση παραμένει υψηλή προτεραιότητα για τα ελληνικά νοικοκυριά.

Διάγραμμα 38. Συνολική ετήσια δαπάνη των νοικοκυριών για φροντιστήρια και ιδιαίτερα μαθήματα (τρέχουσες τιμές) την περίοδο 2013-2023



Πηγή δεδομένων: Έρευνα Οικογενειακών Προϋπολογισμών ΕΛΣΤΑΤ

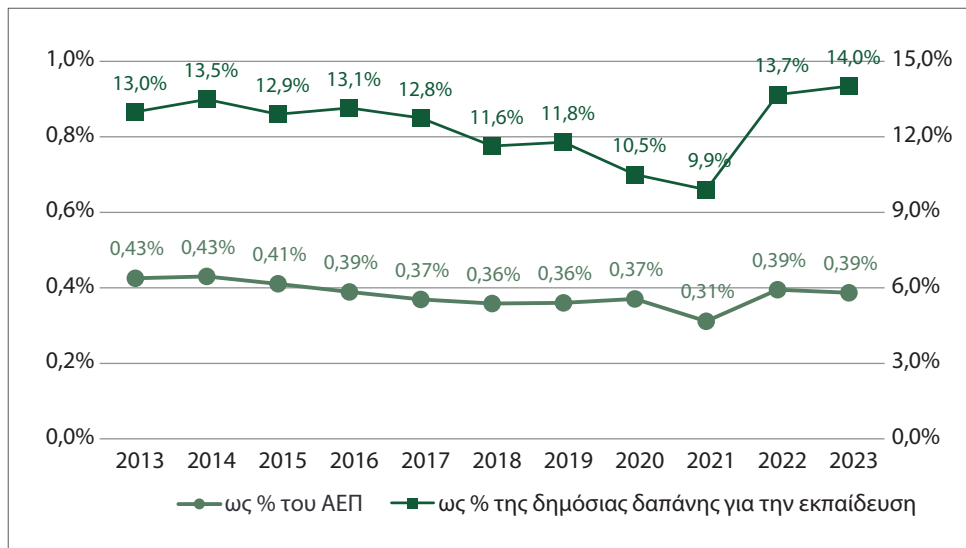
Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Η αναλογία της ιδιωτικής δαπάνης για εξωσχολική υποστήριξη σε σχέση με το ΑΕΠ και τις δημόσιες εκπαιδευτικές δαπάνες επιβεβαιώνει την έντονη και σταθερή παρουσία του φαινομένου. Όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 39, το ποσοστό της συνολικής ιδιωτικής δαπάνης (φροντιστήρια και ιδιαίτερα) ως ποσοστό του ΑΕΠ κυμάνθηκε την τελευταία δεκαετία μεταξύ 0,39% και 0,43%, διατηρώντας αξιοσημείωτη σταθερότητα ακόμη και σε περιόδους κρίσης.

Παράλληλα, η ιδιωτική εκπαιδευτική δαπάνη ως ποσοστό των δημόσιων δαπανών για την εκπαίδευση ανέρχεται στο 14% για το 2023, το υψηλότερο ποσοστό της δεκαετίας, έπειτα από μια σαφή ανοδική πορεία την τελευταία διετία (από 9,9% το 2021). Καθ' όλη τη διάρκεια της περιόδου 2013-2023, η σχετική αναλογία δεν υποχώρησε σχεδόν ποτέ κάτω από το 10%, γεγονός που αποτυπώνει τη συστηματική διάσταση της ιδιωτικής συμβολής στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Τα δεδομένα αυτά καταδεικνύουν ότι η οικονομική συμμετοχή των νοικοκυριών στην κάλυψη εκπαιδευτικών αναγκών έχει παγιωθεί ως βασικό χαρακτηριστικό της ελληνικής πραγματικότητας. Η «σκιώδης εκπαίδευση» δεν λειτουργεί πλέον συμπληρωματικά, αλλά παράλληλα και σε συνάρτηση με το δημόσιο σύστημα, δημιουργώντας έναν ιδιωτικό εκπαιδευτικό χώρο, ο οποίος αντανakλά –και συχνά ενισχύει– τις εκπαιδευτικές ανισότητες.

Διάγραμμα 39. Συνολική ετήσια δαπάνη των νοικοκυριών για φροντιστήρια και ιδιαίτερα μαθήματα ως ποσοστό του ΑΕΠ και ως ποσοστό της δημόσιας δαπάνης για την εκπαίδευση την περίοδο 2013-2023



Πηγή δεδομένων: α) Έρευνα Οικογενειακών Προϋπολογισμών ΕΛΣΤΑΤ, β) Εθνικοί Λογαριασμοί – ΕΛΣΤΑΤ, γ) Γενικό Λογιστήριο του Κράτους – Υπουργείο Εθνικής Οικονομίας και Οικονομικών
Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

3.6 Βασικά συμπεράσματα

Η ανάλυση της ιδιωτικής δαπάνης των ελληνικών νοικοκυριών για φροντιστήρια και ιδιαίτερα μαθήματα την περίοδο 2013-2023 καταδεικνύει τη βαθιά εδραιωμένη σημασία της εξωσχολικής εκπαιδευτικής υποστήριξης στην ελληνική κοινωνία, ακόμη και σε περιόδους σημαντικών οικονομικών δυσκολιών. Παρά τις μακροχρόνιες επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης, τις δημοσιονομικές πιέσεις στη δημόσια εκπαίδευση και τη μείωση της αγοραστικής δύναμης λόγω έντονων πληθωριστικών πιέσεων, οι οικογένειες συνέχισαν να επενδύουν σταθερά σε εξωσχολική υποστήριξη.

Το 2023 καταγράφεται το υψηλότερο συνολικό ποσό δαπάνης της δεκαετίας (871 εκατ. ευρώ), με ιδιαίτερα έντονη αύξηση την τελευταία διετία. Η ιδιωτική δαπάνη για φροντιστήρια και ιδιαίτερα μαθήματα παρέμεινε σταθερή ως ποσοστό του ΑΕΠ (περίπου 0,3%-0,4%), ενώ ανήλθε στο 14% των δημόσιων εκπαιδευτικών δαπανών – το υψηλότερο ποσοστό της δεκαετίας. Η αυξημένη συμμετοχή των νοικοκυριών στην κάλυψη εκπαιδευτικών αναγκών δεν μπορεί να ιδωθεί ανεξάρτητα από τις περικοπές στη δημόσια χρηματοδότηση της εκπαίδευσης, οι οποίες δεν είναι ουδέτερες, αλλά έχουν μακρο-

χρόνιες επιπτώσεις στην κοινωνική συνοχή και την οικονομική ανάπτυξη (Efthalitsidou et al., 2021).

Η κατανομή της δαπάνης ευνοεί σαφώς τα φροντιστήρια έναντι των ιδιαίτερων μαθημάτων, κυρίως λόγω χαμηλότερου μέσου κόστους και μεγαλύτερης διαθεσιμότητας. Ωστόσο, καταγράφεται σημαντική αύξηση της σχετικής δαπάνης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και στις δύο μορφές υποστήριξης, υποδηλώνοντας την εντεινόμενη ανάγκη για πρώιμη εκπαιδευτική ενίσχυση. Αντίθετα, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρατηρείται αισθητή μείωση της δαπάνης για ιδιαίτερα μαθήματα, στοιχείο που δείχνει τη μετατόπιση πολλών νοικοκυριών προς τα πιο οργανωμένα και οικονομικότερα φροντιστήρια.

Η κοινωνικοοικονομική ανάλυση ανέδειξε σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάλογα με το εισόδημα, το μορφωτικό επίπεδο και την επαγγελματική θέση ή κατάσταση απασχόλησης του υπευθύνου του νοικοκυριού, επιβεβαιώνοντας προηγούμενα ευρήματα που δείχνουν ότι τα ανώτερα εισοδηματικά στρώματα δαπανούν πολλαπλάσια ποσά για ιδιωτική εκπαίδευση (Cholezas, 2018), γεγονός που διευρύνει τις ανισότητες στην πρόσβαση σε ευκαιρίες μάθησης και επιτυχίας. Το εισόδημα αποτελεί καθοριστικό παράγοντα: τα χαμηλότερα εισοδηματικά στρώματα περιορίσαν σημαντικά τις σχετικές δαπάνες τους και, συνεπώς, τις δυνατότητες πρόσβασης σε επιπλέον εκπαιδευτική υποστήριξη, ενώ τα μεσαία εισοδήματα και οι αυτοαπασχολούμενοι με προσωπικό διατήρησαν ή αύξησαν τις δαπάνες τους. Επιπλέον, η ανάλυση ανέδειξε ότι τα νοικοκυριά με άνεργο υπεύθυνο αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα υψηλή σχετική οικονομική επιβάρυνση, αφιερώνοντας ένα δυσανάλογα μεγάλο ποσοστό του εισοδήματός τους στην εξωσχολική υποστήριξη, παρ' ότι οι απόλυτες δαπάνες τους παραμένουν χαμηλές λόγω περιορισμένων οικονομικών δυνατοτήτων.

Η σύνθεση και το μέγεθος του νοικοκυριού παίζουν επίσης ρόλο: οι δαπάνες για φροντιστήρια αυξάνονται με τον αριθμό παιδιών, ενώ οι δαπάνες για ιδιαίτερα μαθήματα μειώνονται, υποδεικνύοντας διαφορετικές στρατηγικές και περιορισμούς ανάλογα με τα οικογενειακά χαρακτηριστικά. Ιδιαίτερα έντονη είναι η οικονομική επιβάρυνση των τρίτεκνων/πολύτεκνων και των μονογονεϊκών οικογενειών, που δαπανούν δυσανάλογα μεγάλο ποσοστό του εισοδήματός τους για φροντιστηριακή εκπαίδευση σε σχέση με τις υπόλοιπες οικογένειες, στοιχείο που αναδεικνύει τις ιδιαίτερες οικονομικές πιέσεις και ανισότητες που αντιμετωπίζουν.

Η ανάλυση σε περιφερειακό επίπεδο αποκάλυψε επίσης σημαντικές διαφοροποιήσεις: τα Νησιά του Αιγαίου και η Κρήτη εμφανίζουν υψηλότερη δαπάνη για ιδιαίτερα μαθήματα, πιθανώς λόγω περιορισμένων τοπικά εναλλακτικών οργανωμένων φροντι-

στηριακών δομών, ενώ στην Αττική καταγράφεται στροφή προς τα φροντιστήρια, που έχουν πιο «θεσμικό» και οργανωμένο ρόλο.

Συνολικά, η εικόνα της δεκαετίας 2013-2023 αναδεικνύει όχι μόνο τη σταθερότητα και την ανθεκτικότητα της εξωσχολικής εκπαίδευσης, αλλά και μια τάση διεύρυνσης των διαφορών ανάμεσα σε νοικοκυριά με χαμηλές και υψηλές σχετικές δαπάνες, αντικατοπτρίζοντας κοινωνικές ανισότητες στις δυνατότητες πρόσβασης σε φροντιστηριακή εκπαίδευση. Τα ευρήματα αυτά υπογραμμίζουν την ανάγκη για στοχευμένες δημόσιες πολιτικές που δεν θα περιορίζονται σε αποσπασματικά μέτρα, αλλά θα στοχεύουν στην ουσιαστική ενίσχυση της δημόσιας εκπαίδευσης και στη διασφάλιση ισότιμων ευκαιριών για όλους τους μαθητές. Αυτό είναι κρίσιμο για τον περιορισμό των κοινωνικών και των οικονομικών ανισοτήτων που αναπαράγονται ή ενισχύονται μέσα από την αγορά εκπαιδευτικών υπηρεσιών.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Η οργανωμένη φροντιστηριακή εκπαίδευση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Ερευνητικά ευρήματα ποσοτικής προσέγγισης

Προκόπης Πανδής – Πωλίνα Φατούρου

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Η οργανωμένη φροντιστηριακή εκπαίδευση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Ερευνητικά ευρήματα ποσοτικής προσέγγισης *Προκόπης Πανδής – Πωλίνα Φατούρου*

4.1 Εισαγωγή

Η ποσοτική έρευνα για την οργανωμένη φροντιστηριακή εκπαίδευση διεξήχθη από τη Metron Analysis για λογαριασμό του ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ στο πλαίσιο του Ερευνητικού Προγράμματος Ποσοτικών-Ποιοτικών Ερευνών για την Οργανωμένη Φροντιστηριακή Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Η Metron Analysis είναι μέλος των European Society of Opinion and Marketing Research, Marketing Research Society, World Association of Public Opinion Research και του Συλλόγου Εταιρειών Δημοσκοπήσεων και Έρευνας Αγοράς και τηρεί πιστά τους αντίστοιχους κώδικες και τις αντίστοιχες αρχές επαγγελματικής πρακτικής.

Η έρευνα σχεδιάστηκε για να αποτυπώσει με συγκρίσιμο και αξιόπιστο τρόπο τις στάσεις, τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις των βασικών εμπλεκόμενων μερών στη φροντιστηριακή εκπαίδευση γενικής παιδείας. Στόχος ήταν να αναδειχθούν οι ομοιότητες και οι διαφορές στις εκτιμήσεις και στις εμπειρίες τριών βασικών πληθυσμιακών ομάδων: των νέων 18-24 ετών, των γονέων με παιδιά ηλικίας 10-20 ετών και των ιδιοκτητών φροντιστηρίων γενικής παιδείας.

Η έρευνα αποτελείται από τρεις διακριτές δειγματοληπτικές μελέτες με παραπλήσια ερωτηματολόγια, ώστε να είναι δυνατή η συγκριτική ανάλυση μεταξύ των ομάδων:

- Νέοι 18-24 ετών (N = 502): Η έρευνα διεξήχθη τον Σεπτέμβριο του 2023 με τη μέθοδο των Computer Assisted Online Interviews (CAWI), χρησιμοποιώντας δομημένο ερωτηματολόγιο. Το δείγμα επιλέχθηκε μέσω τυχαίας δειγματοληψίας από online panel ερωτώμενων, με χρήση ειδικής διαδικασίας επιβεβαίωσης (screener) για την ένταξη στον πληθυσμό στόχο. Η κατανομή του δείγματος ήταν 62% στην Αττική και 38% στις λοιπές περιοχές της χώρας. Η λογική συνέπεια των απαντήσεων ελέγχθηκε ηλεκτρονικά στο 100% των συλλεχθέντων δεδομένων πριν από την ανάλυση.
- Γονείς παιδιών ηλικίας 10-20 ετών (N = 402): Η συλλογή στοιχείων έγινε επίσης τον Σεπτέμβριο του 2023 με CAWI και χρήση δομημένου ερωτηματολογίου. Η επιλογή του δείγματος βασίστηκε σε online panel, με χρήση screener για επιβεβαίωση της ιδιότητας του γονέα παιδιού ηλικίας 10-20 ετών. Η κατανομή του δείγματος ήταν 49%

στην Αττική και 51% στις λοιπές περιοχές. Η λογική συνέπεια των ερωτηματολογίων ελέγχθηκε ηλεκτρονικά στο 100%.

Ιδιοκτήτες φροντιστηρίων γενικής παιδείας ($N = 154$): Η έρευνα υλοποιήθηκε τον Ιούλιο του 2023 με συνδυαστική μεθοδολογία Computer Assisted Telephone Interviews (CATI) και CAWI, χρησιμοποιώντας δομημένο ερωτηματολόγιο. Το δείγμα επιλέχθηκε με τυχαία δειγματοληψία από ειδική βάση φροντιστηρίων γενικής παιδείας η οποία συγκροτήθηκε από δημόσια διαθέσιμες πηγές. Η κατανομή ήταν 34% στην Αττική και 66% στις λοιπές περιοχές. Για το τηλεφωνικό μέρος, το 24% των συνεντεύξεων ελέγχθηκε με παράλληλη συνακρόαση, ενώ η λογική συνέπεια όλων των ερωτηματολογίων ελέγχθηκε ηλεκτρονικά στο 100%.

Τα ερωτηματολόγια περιλάμβαναν θεματικές ενότητες που κάλυπταν τις στάσεις, τις αξιολογήσεις, τις εμπειρίες συμμετοχής σε φροντιστήρια, τις αντιλήψεις για την ποιότητα και το κόστος, καθώς και τις επιπτώσεις στην εκπαιδευτική πορεία των μαθητών.

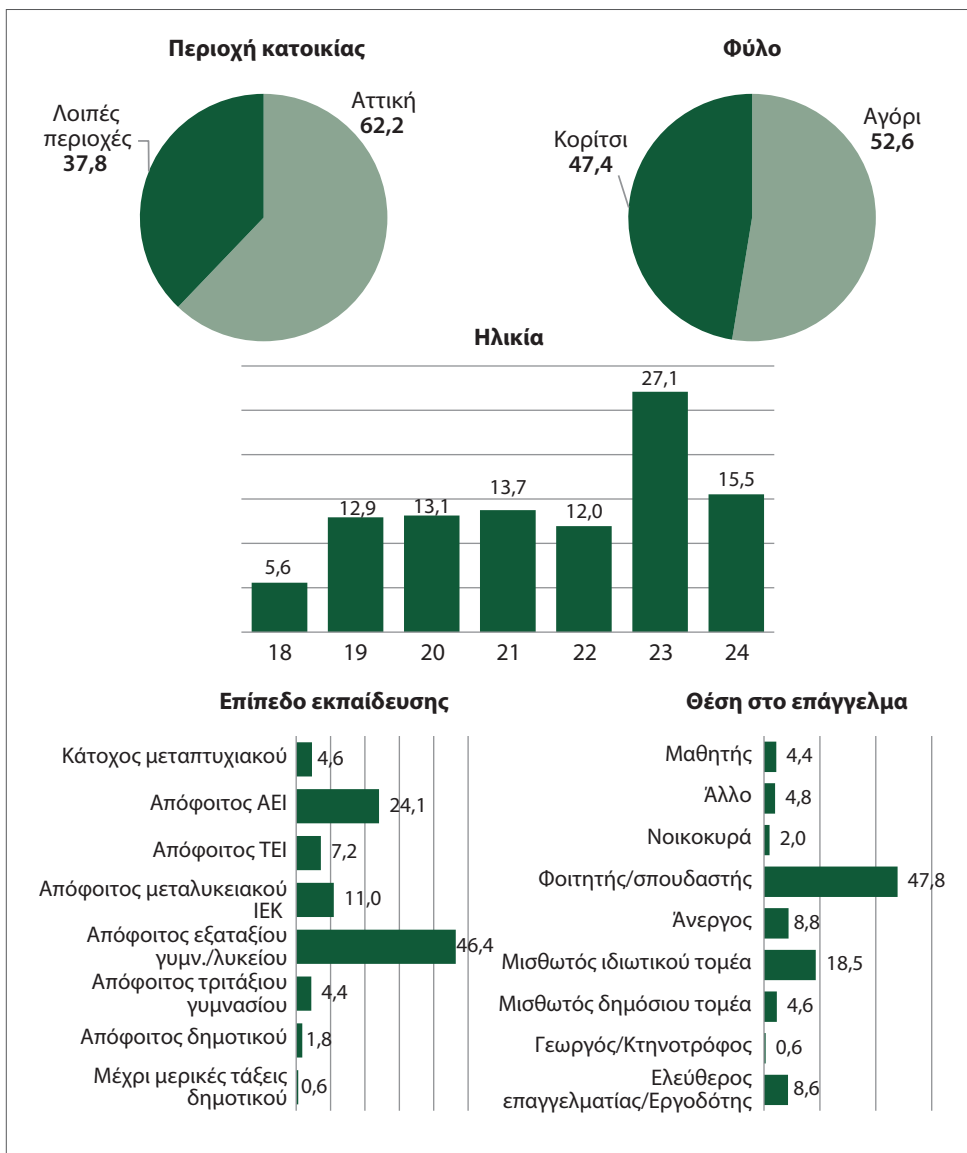
Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα περιγραφικά αποτελέσματα της έρευνας ανά ομάδα ερωτώμενων, οργανωμένα σε βασικές θεματικές ενότητες. Πέρα από την περιγραφική ανάλυση, όπου κρίνεται αναγκαίο για την ερμηνεία των ευρημάτων, περιλαμβάνονται συσχετίσεις με βασικά κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά (ηλικία, φύλο, επίπεδο εκπαίδευσης, περιοχή κατοικίας) και συγκρίσεις μεταξύ των τριών βασικών ομάδων του δείγματος, με τη χρήση κατάλληλων στατιστικών ελέγχων (χ^2 , t-test, ANOVA). Στόχος είναι να αναδειχθούν οι διαφοροποιήσεις και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των στάσεων απέναντι στη φροντιστηριακή εκπαίδευση, συμβάλλοντας σε μια βαθύτερη κατανόηση του κοινωνικού της ρόλου στην Ελλάδα.

4.2 Περιγραφή του δείγματος

■ Νέοι

Το δείγμα της έρευνας ήταν 502 νέοι ηλικίας 18-24 ετών. Όπως μπορεί να δει κανείς από το Διάγραμμα 40, οι νέοι που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν στην πλειονότητά τους από την Αττική (62,2%), ενώ τα αγόρια υπερτερούσαν ελαφρώς, καθώς αποτέλεσαν το 52,6% του δείγματος. Τέλος, η ηλικία των 23 ετών ήταν η πιο πολυπληθής αντιπροσωπεύοντας το 27,1%. Παράλληλα, διαπιστώνουμε πως η μεγάλη πλειονότητα του δείγματος αναφορικά με το επίπεδο της εκπαίδευσής τους ήταν απόφοιτοι εξατάξιου γυμνασίου/λυκείου (46,4%), ενώ ακολουθούν με ποσοστό 24,1% οι απόφοιτοι ΑΕΙ και με 11% οι απόφοιτοι μεταλυκειακού ΙΕΚ (νυν ΣΑΕΚ). Αναφορικά με την τρέχουσα θέση τους στο επάγγελμα διαπιστώνεται πως η πλειονότητα του δείγματος ανήκε στην κατηγορία φοιτητής/σπουδαστής (47,8%) ενώ ακολουθούν οι μισθωτοί ιδιωτικού τομέα (18,5%), οι άνεργοι (8,8%) και οι ελεύθεροι επαγγελματίες/εργοδότες (8,6%).

Διάγραμμα 40. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος των νέων

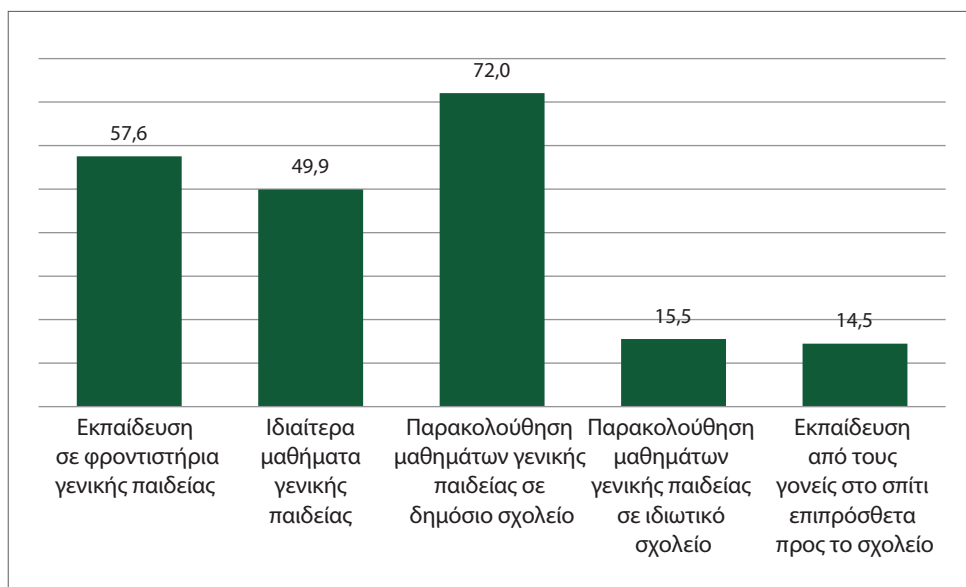


Διεξαγωγή έρευνας: Metron Analysis – Ανάθεση: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Σημείωση: Νέοι 18-24 ετών (N=502, Ποσοστό απαντήσεων: 100%)

Στο Διάγραμμα 41 αποτυπώνονται οι τρόποι με τους οποίους οι νέοι του δείγματος είχαν εμπειρία για θέματα γενικής παιδείας. Διαπιστώνεται λοιπόν ότι η συντριπτική πλειονότητα του δείγματος (72%) έχει παρακολουθήσει μαθήματα γενικής παιδείας σε δημόσιο σχολείο, το 57,6% έχει εμπειρία από φροντιστήριο μέσης εκπαίδευσης, το 49,9% έχει εμπειρία από ιδιαίτερα μαθήματα γενικής παιδείας, ενώ μικρότερα ποσοστά συγκεντρώνει η παρακολούθηση μαθημάτων γενικής παιδείας σε ιδιωτικό σχολείο (15,5%) και η εκπαίδευση από τους γονείς στο σπίτι επιπρόσθετα προς το σχολείο (14,5%).

Διάγραμμα 41. Από ποιους από τους παρακάτω τρόπους εκπαίδευσης έχετε εμπειρία για θέματα γενικής παιδείας έως σήμερα;



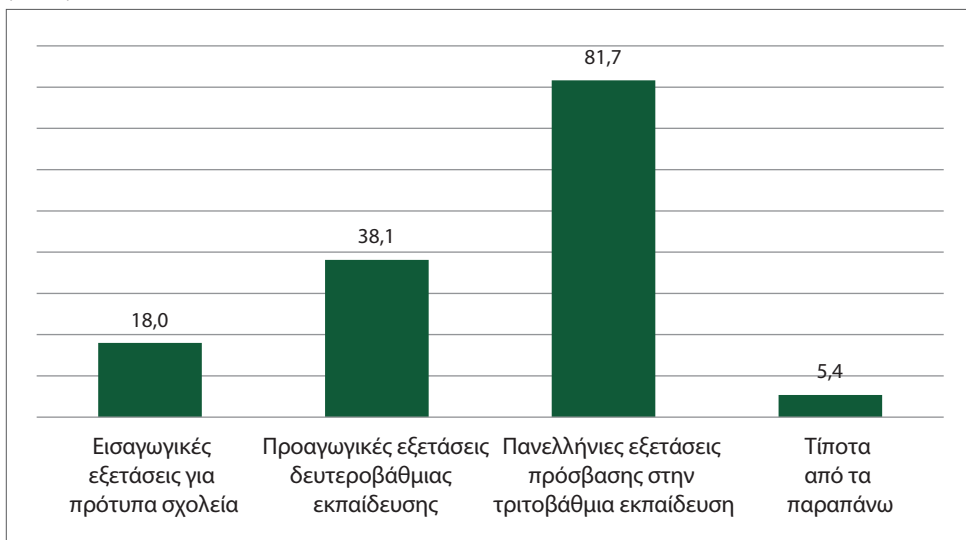
Διεξαγωγή έρευνας: Metron Analysis – Ανάθεση: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Σημείωση: Νέοι 18-24 ετών (N=483, Ποσοστό απαντήσεων: 96,2%)

Το Διάγραμμα 42 αποτυπώνει με εύγλωττο τρόπο τη σημασία που αποδίδουν οι νέοι του δείγματος στη φροντιστηριακή εκπαίδευση. Το 81,7% των ερωτηθέντων απάντησε πως δεν θα είχε πετύχει στις πανελλήνιες εξετάσεις αν δεν είχε παρακολουθήσει φροντιστήριο γενικής παιδείας. Το ποσοστό είναι πραγματικά εντυπωσιακό και φανερώνει τη σημασία της φροντιστηριακής εκπαίδευσης για τους νέους. Παράλληλα, το 38,1% του δείγματος απάντησε πως τα μαθήματα σε φροντιστήριο το βοήθησε να περάσει τις προαγωγικές εξετάσεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ το 18% απάντησε ότι το φροντιστήριο το βοήθησε να περάσει στις εισαγωγικές εξετάσεις για τα Πρότυπα Σχο-

λεία. Τέλος, μόλις το 5,4% του δείγματος απάντησε πως το φροντιστήριο δεν το βοήθησε σε τίποτα από τα παραπάνω.

Διάγραμμα 42. Έχετε περάσει έως σήμερα με επιτυχία κάποια από τις παρακάτω εξετάσεις στις οποίες δεν θα είχατε επιτύχει εάν δεν είχατε παρακολουθήσει μαθήματα σε φροντιστήρια γενικής παιδείας;



Διεξαγωγή έρευνας: Metron Analysis – Ανάθεση: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Σημείωση: Νέοι 18-24 ετών (N=278, Ποσοστό απαντήσεων: 55,4%)

■ Γονείς

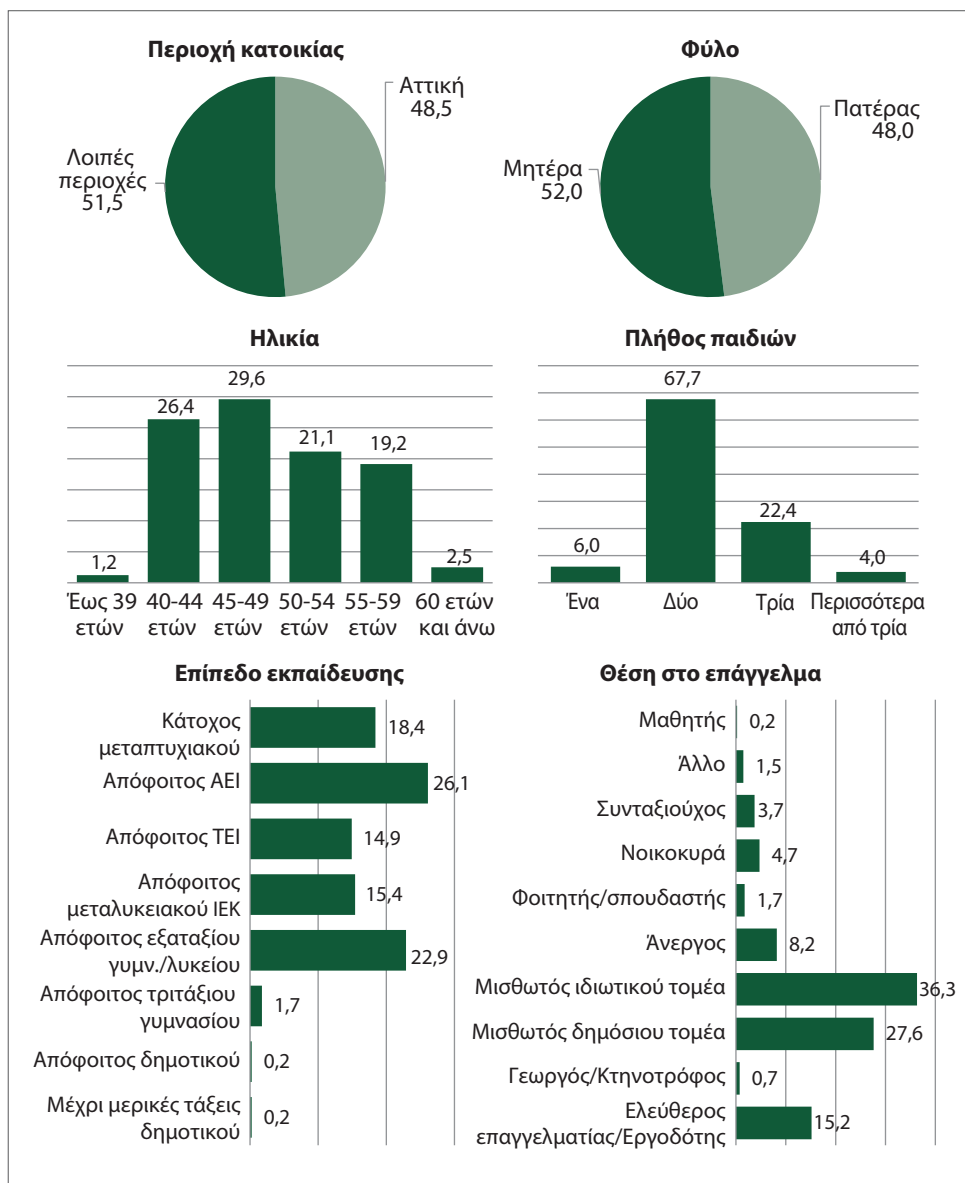
Το δείγμα της έρευνας ήταν 402 γονείς παιδιών ηλικίας 10-20 ετών. Από το Διάγραμμα 43 βλέπουμε πως οι μισοί περίπου γονείς του δείγματος ήταν από την Αττική (48,5%), ενώ το 52% ήταν γυναίκες. Το 56% των γονιών ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 40-49 ετών, ενώ το 40,3% στην ηλικιακή ομάδα 50-59 ετών. Η μεγάλη πλειονότητα των γονιών (67,7%) είχε δύο παιδιά, ενώ το 22,4% τρία. Μόλις το 6,0% είχε ένα παιδί, ενώ ακόμα χαμηλότερο (4,0%) είναι το ποσοστό των γονιών με περισσότερα από τρία παιδιά.

Αναφορικά με το επίπεδο εκπαίδευσης των γονιών διαπιστώνουμε μεγάλη ποικιλία. Συγκεκριμένα, οι γονείς δήλωσαν σε μεγαλύτερο ποσοστό (26,1%) απόφοιτοι ΑΕΙ, ενώ σε ποσοστό 22,9% απόφοιτοι λυκείου. Το 18,4% δήλωσε πως ήταν κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, το 15,4% απόφοιτος μεταλυκειακού ΙΕΚ, ενώ το 14,9% απόφοιτος ΤΕΙ.

Ως προς την τρέχουσα θέση τους στο επάγγελμα, οι περισσότεροι γονείς δήλωσαν ότι ήταν μισθωτοί ιδιωτικού τομέα (36,3%), μισθωτοί δημόσιου τομέα (27,6%) και ελεύ-

θεροι επαγγελματίες (15,2%). Σε μικρότερα ποσοστά συναντάμε γονείς που δήλωσαν άνεργοι (8,2%), οικιακά (4,7%) και συνταξιούχοι (3,7%), ενώ υπάρχουν κι άλλες κατηγορίες με ακόμα μικρότερα ποσοστά, όπως σπουδαστές, γεωργοί και άλλα.

Διάγραμμα 43. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος των γονέων

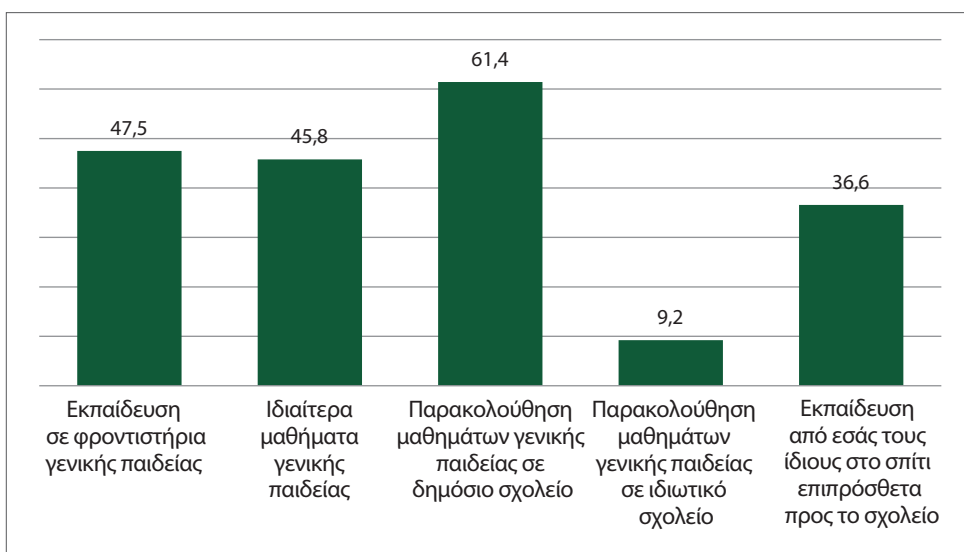


Διεξαγωγή έρευνας: Metron Analysis – Ανάθεση: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Σημείωση: Γονείς (N=402, Ποσοστό απαντήσεων: 100%)

Στο Διάγραμμα 44 μπορεί κανείς να δει τους τρόπους εκπαίδευσης που έχουν χρησιμοποιήσει οι γονείς του δείγματος για την εκπαίδευση των παιδιών τους σε θέματα γενικής παιδείας. Η ερώτηση έδινε δυνατότητα πολλαπλής επιλογής. Βάσει του διαγράμματος διαπιστώνουμε πως η πλειονότητα των γονέων (61,4%) δήλωσε πως έχει χρησιμοποιήσει την παρακολούθηση μαθημάτων γενικής παιδείας σε δημόσιο σχολείο για τα παιδιά του, το 47,5% πως έχει χρησιμοποιήσει τα φροντιστήρια γενικής παιδείας, το 45,8% τα ιδιαίτερα μαθήματα γενικής παιδείας, το 36,6% την εκπαίδευση από τους ίδιους επιπρόσθετα προς το σχολείο, ενώ ένα ποσοστό 9,2% δήλωσε πως έχει χρησιμοποιήσει τα μαθήματα γενικής παιδείας σε ιδιωτικό σχολείο. Επομένως, γίνεται αντιληπτό πως οι γονείς αμέσως μετά το δημόσιο σχολείο θεωρούν τα φροντιστήρια ως τον τρόπο εκπαίδευσης που χρησιμοποιείται πιο συχνά για την εκπαίδευση των παιδιών.

Διάγραμμα 44. Ποιους από τους παρακάτω τρόπους εκπαίδευσης έχετε χρησιμοποιήσει για την εκπαίδευση του παιδιού/των παιδιών σας σε θέματα γενικής παιδείας έως σήμερα;



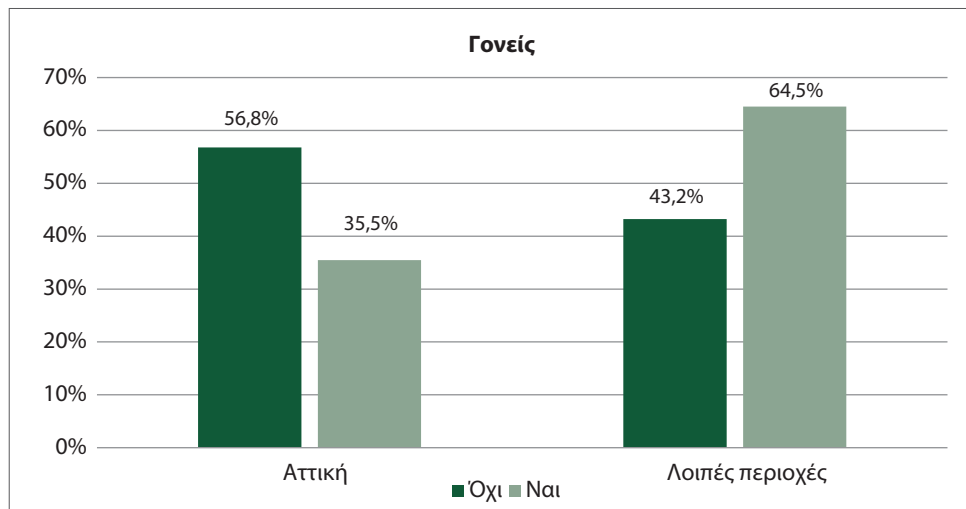
Διεξαγωγή έρευνας: Metron Analysis – Ανάθεση: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Σημείωση: Γονείς (N=399, Ποσοστό απαντήσεων: 99,3%)

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί πως καταγράφεται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανά περιοχή κατοικίας όσον αφορά την εκπαίδευση από τους ίδιους τους γονείς στο σπίτι ($\chi^2(1, N = 254) = 8,503, p = 0,004$) (Διάγραμμα 45). Οι γονείς που διαμένουν σε περιοχές εκτός Αττικής δηλώνουν συχνότερα ότι αναλαμβάνουν την εκπαίδευση των παιδιών τους στο σπίτι (64,5%), σε σύγκριση με τους κατοίκους της Αττικής (35,5%). Αυτό μπορεί να σχετίζεται με πιο περιορισμένη πρόσβαση σε φροντιστήρια, διαφορετική

κουλτούρα ή συνθήκες εργασίας στην περιφέρεια, που επιτρέπουν μεγαλύτερη ενασχόληση των γονέων με τη μελέτη των παιδιών.

Διάγραμμα 45. Ποσοστά γονέων που δηλώνουν την «εκπαίδευση από τους ίδιους στο σπίτι επιπρόσθετα προς το σχολείο» ως τρόπο εκπαίδευσης των παιδιών τους σε θέματα γενικής παιδείας, ανά περιοχή



Διεξαγωγή έρευνας: Metron Analysis – Ανάθεση: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Σημείωση: Γονείς (N = 254, Ποσοστό απαντήσεων: 63,2%)

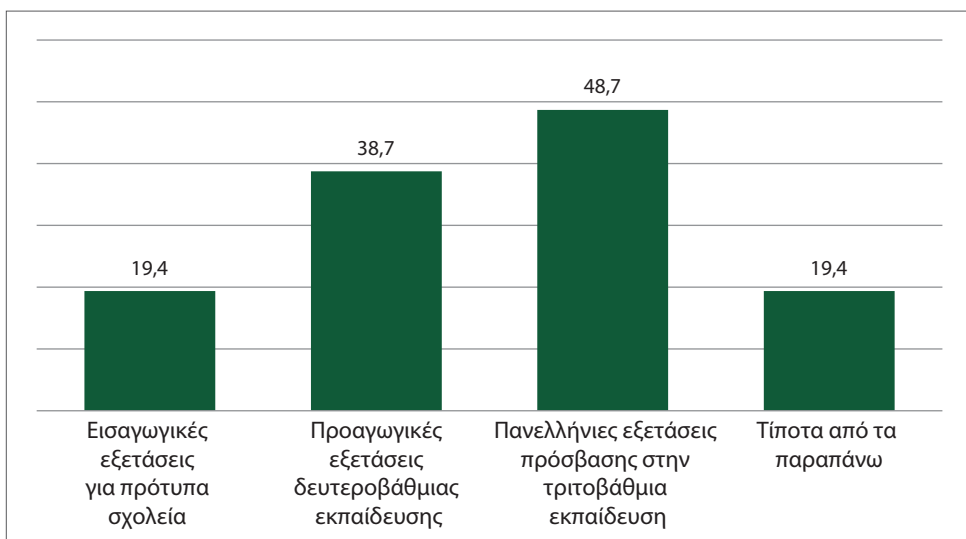
$\chi^2(1, N = 254) = 8,503, p = 0,004$

Στο Διάγραμμα 46 βλέπουμε τις απαντήσεις των γονιών στην ερώτηση αν κάποιο από τα παιδιά τους έχει περάσει σε κάποιες εξετάσεις χάρη στα μαθήματα που έκανε σε φροντιστήριο γενικής παιδείας. Οι γονείς σε ποσοστό 48,7% απάντησαν πως τα παιδιά τους δεν θα είχαν περάσει στις πανελλήνιες εξετάσεις για την τριτοβάθμια εκπαίδευση αν δεν είχαν κάνει φροντιστήριο. Σε ποσοστό 38,7% δήλωσαν πως τα παιδιά τους δεν θα είχαν περάσει στις προαγωγικές εξετάσεις δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης χωρίς φροντιστήριο, ενώ σε ποσοστό 19,4% δήλωσαν πως τα παιδιά τους δεν θα είχαν περάσει στις εξετάσεις για τα Πρότυπα Σχολεία χωρίς φροντιστήριο. Αξιοσημείωτο είναι και το ποσοστό των γονέων (19,4%) που δήλωσαν πως τα φροντιστήρια δεν βοήθησαν τα παιδιά τους σε κάποιες εξετάσεις.

Ενδιαφέρον έχει στο σημείο αυτό να συγκρίνει κανείς τις απαντήσεις των γονέων με αυτές των παιδιών στο ίδιο ερώτημα. Οι απαντήσεις γονιών και παιδιών σχεδόν ταυτίζονται αναφορικά με τις προαγωγικές εξετάσεις (38,1% τα παιδιά – 38,7% οι γονείς) και τις εξετάσεις για τα Πότυπα Σχολεία (18,0% τα παιδιά – 19,4% οι γονείς), ενώ παρατηρείται

πολύ μεγάλη απόκλιση στην απάντηση για τις πανελλήνιες εξετάσεις. Τα παιδιά, όπως είδαμε παραπάνω, σε ποσοστό 81,7% θεωρούν ότι οφείλουν την είσοδό τους στα πανεπιστήμια στα φροντιστήρια, ενώ οι γονείς θεωρούν ότι τα φροντιστήρια ήταν καθοριστικά για την είσοδο των παιδιών τους στο πανεπιστήμιο σε ποσοστό μόλις 48,7%.

Διάγραμμα 46. Έχει περάσει έως σήμερα κάποιο παιδί σας με επιτυχία κάποια από τις παρακάτω εξετάσεις στις οποίες δεν θα είχε επιτύχει εάν δεν είχε παρακολουθήσει μαθήματα σε φροντιστήρια γενικής παιδείας;



Διεξαγωγή έρευνας: Metron Analysis – Ανάθεση: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

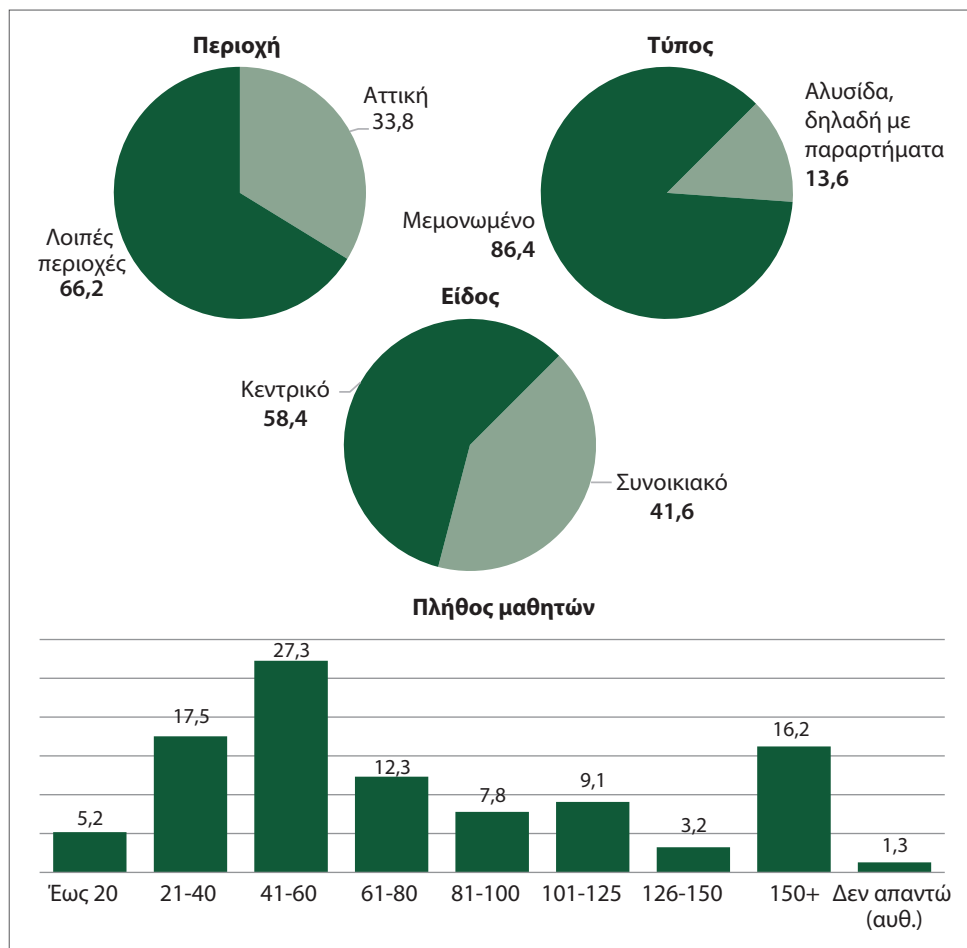
Σημείωση: Γονείς (N = 191, Ποσοστό απαντήσεων: 47,5%)

■ Φροντιστήρια γενικής παιδείας

Στην έρευνα έλαβαν μέρος συνολικά 154 φροντιστήρια γενικής παιδείας. Σύμφωνα με το Διάγραμμα 47 το 33,8% των φροντιστηρίων βρισκόταν στην Αττική, ενώ τα περισσότερα (66,2%) σε λοιπές περιοχές. Η συντριπτική πλειονότητα των φροντιστηρίων (86,4%) ήταν μεμονωμένα φροντιστήρια, ενώ το 13,6% αλυσίδες. Επιπλέον, το 58,4% των φροντιστηρίων ήταν κεντρικά, ενώ το 41,6% συνοικιακά.

Τέλος, αναφορικά με το πλήθος των μαθητών των φροντιστηρίων του δείγματος παρατηρούμε πως η πλειονότητα των φροντιστηρίων (27,3%) είχε 41-60 μαθητές, το 17,5% είχε 21-40 μαθητές, το 16,2% περισσότερους από 150 μαθητές, ενώ το 12,3% 61-80 μαθητές. Οι υπόλοιπες κατηγορίες είχαν ποσοστά μικρότερα του 10%.

Διάγραμμα 47. Χαρακτηριστικά του δείγματος των φροντιστηρίων γενικής παιδείας



Διεξαγωγή έρευνας: Metron Analysis – Ανάθεση: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

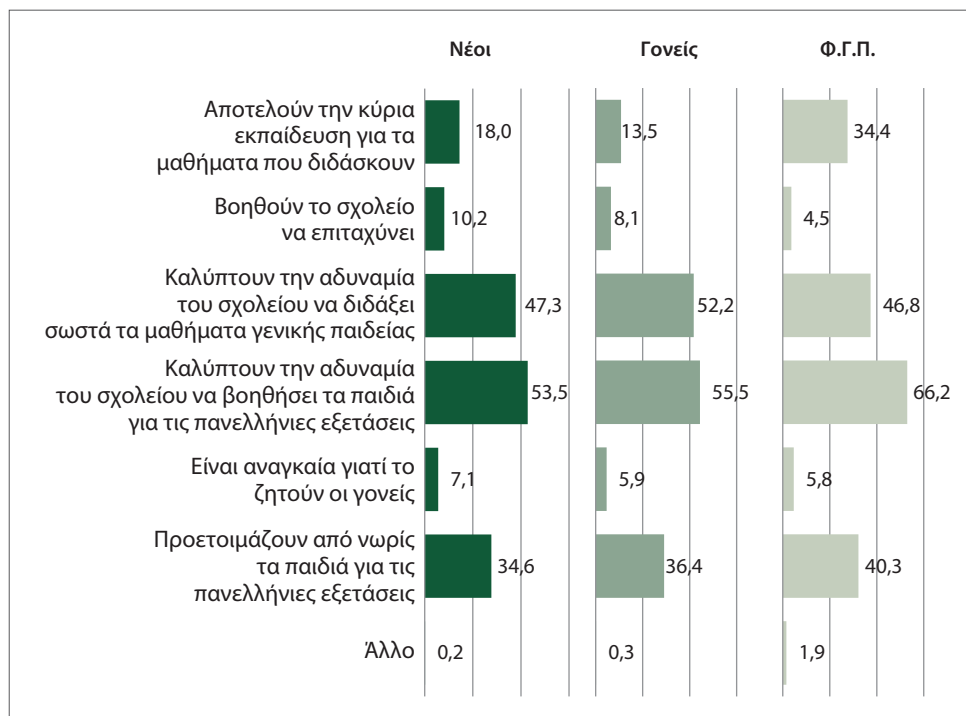
Σημείωση: Φροντιστήρια γενικής παιδείας (N = 154, Ποσοστό απαντήσεων: 100%)

4.3 Ο ρόλος και η θέση των φροντιστηρίων στο εκπαιδευτικό σύστημα

Ένα βασικό ερώτημα της έρευνας αφορά τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι εμπλεκόμενοι τον ρόλο που επιτελούν τα φροντιστήρια γενικής παιδείας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 48 η πλειονότητα των γονέων (55,5%) και των νέων ηλικίας 18-24 ετών (53,5%) θεωρεί ότι τα φροντιστήρια γενικής παιδείας καλύπτουν την αδυναμία του σχολείου να βοηθήσει τα παιδιά για τις πανελλήνιες

εξετάσεις. Την άποψη αυτή συμμερίζεται και η πλειονότητα των ιδιοκτητών φροντιστηρίων (66,2%), σε ποσοστό σημαντικά υψηλότερο συγκριτικά με τις άλλες ομάδες ($\chi^2(2, N = 838) = 16,669, p < 0,001$). Ακολουθεί η άποψη ότι τα φροντιστήρια καλύπτουν την αδυναμία του σχολείου να διδάξει σωστά τα μαθήματα γενικής παιδείας, την οποία υποστηρίζει περίπου 1 στους 2 ερωτώμενους (γονείς: 52,2%, νέοι: 47,3%, ιδιοκτήτες: 46,8%). Αν και οι διαφορές είναι μικρές, η σύγκριση μεταξύ των ομάδων εμφανίζεται στατιστικά σημαντική ($\chi^2(2, N = 803) = 9,990, p = 0,011$). Περίπου 1 στους 3 νέους και γονείς και 2 στους 5 ιδιοκτήτες θεωρούν πως τα φροντιστήρια «προετοιμάζουν από νωρίς τα παιδιά για τις πανελλήνιες εξετάσεις», χωρίς στατιστικά σημαντικές διαφορές. Σημαντική διαφοροποίηση καταγράφεται στην επιλογή «αποτελούν την κύρια εκπαίδευση για τα μαθήματα που διδάσκουν», την οποία επιλέγουν περισσότερο οι ιδιοκτήτες (34,4%) σε σχέση με τους νέους (18,0%) και με τους γονείς (13,5%), με τη διαφορά αυτή να είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2(2, N = 813) = 15,132, p = 0,001$). Τέλος, περιορισμένη απήχηση εμφανίζουν οι απόψεις ότι τα φροντιστήρια «είναι αναγκαία γιατί το ζητούν οι γονείς» και ότι «βοηθούν το σχολείο να επιταχύνει», με ποσοστά κάτω του 10% σε όλες τις ομάδες και χωρίς στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις.

Διάγραμμα 48. Ποιος από τους παρακάτω πιστεύετε ότι είναι ο σημαντικότερος ρόλος των φροντιστηρίων γενικής παιδείας στη χώρας μας; (έως δύο απαντήσεις)

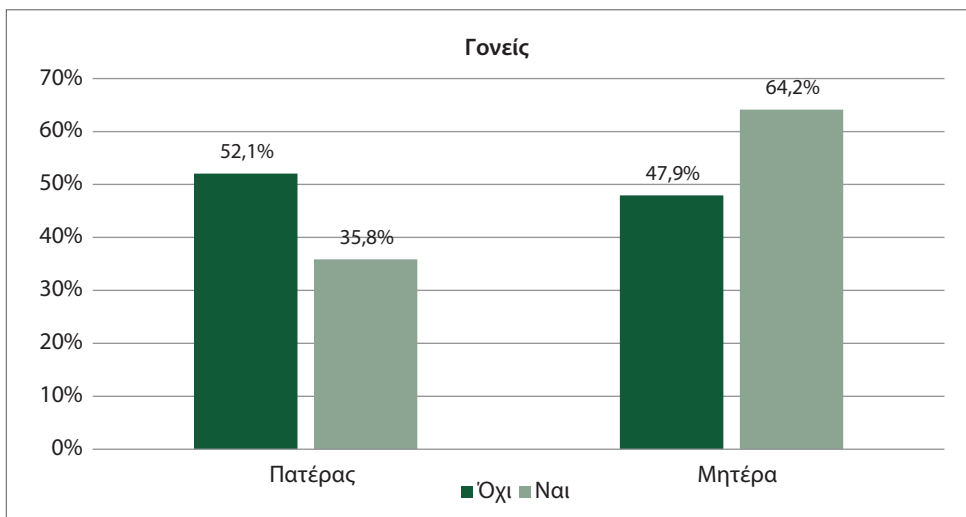


Διεξαγωγή έρευνας: Metron Analysis – Ανάθεση: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Σημείωση: Νέοι 18-24 ετών ($N = 482$, Ποσοστό απαντήσεων: 96%), Γονείς ($N = 393$, Ποσοστό απαντήσεων: 97,8%), Ιδιοκτήτες φροντιστηρίων ($N = 154$, Ποσοστό απαντήσεων: 100%). Έγινε ξεχωριστός έλεγχος (Pearson Chi-square) για κάθε επιμέρους ρόλο των φροντιστηρίων. Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων εντοπίζονται για τις απαντήσεις «κύρια εκπαίδευση» ($\chi^2(2, N = 813) = 15,132, p = 0,001$), «βοηθούν το σχολείο να επιταχύνει» ($\chi^2(2, N = 803) = 9,090, p = 0,011$) και «καλύπτουν την αδυναμία του σχολείου να διδάξει σωστά τα μαθήματα γενικής παιδείας» ($\chi^2(2, N = 838) = 16,669, p < 0,001$). Δεν διαπιστώνονται στατιστικά σημαντικές διαφορές για τις υπόλοιπες απαντήσεις.

Ενδιαφέρον έχει η διαφοροποίηση των γονέων ανάλογα με το φύλο τους (Διάγραμμα 49). Συγκεκριμένα, οι μητέρες φαίνεται να αποδίδουν πιο κεντρικό ρόλο στα φροντιστήρια, σε σύγκριση με τους πατέρες. Πάνω από έξι στις δέκα (64,2%) θεωρούν ότι τα φροντιστήρια αποτελούν την κύρια εκπαίδευση για τα μαθήματα που διδάσκουν, έναντι 35,8% των πατέρων ($\chi^2(1, N = 295) = 4,575, p = 0,032$).

Διάγραμμα 49. Ποσοστά γονέων που επιλέγουν την πρόταση ότι «αποτελούν την κύρια εκπαίδευση για τα μαθήματα που διδάσκουν» ως έναν από τους σημαντικότερους ρόλους των φροντιστηρίων, ανά φύλο



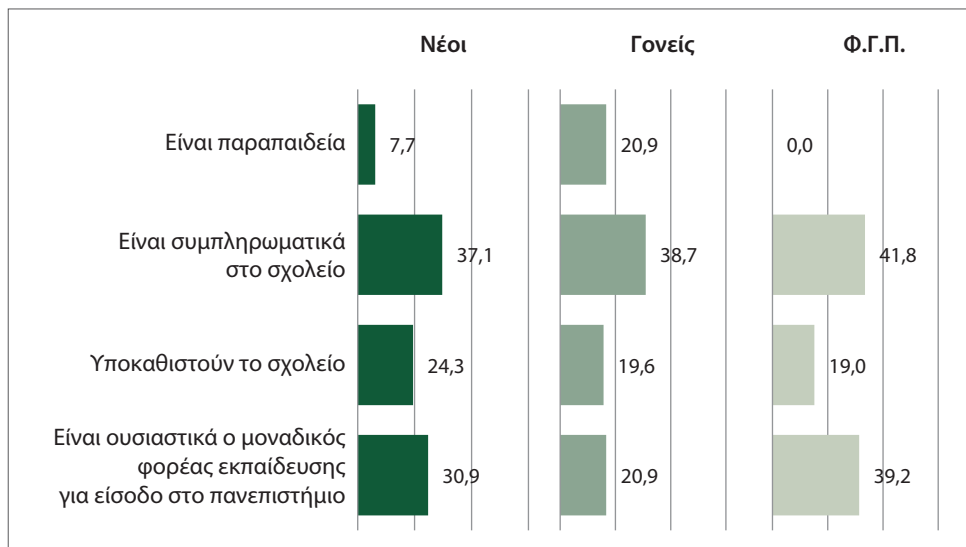
Διεξαγωγή έρευνας: Metron Analysis – Ανάθεση: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Σημείωση: Γονείς (N = 295, Ποσοστό απαντήσεων: 73,4%)

$\chi^2(1, N = 295) = 4,575, p = 0,032$

Στο Διάγραμμα 50 παρουσιάζονται οι απαντήσεις στο ερώτημα «τι θα λέγατε ότι είναι κυρίως τα φροντιστήρια γενικής παιδείας». Η ανάλυση δείχνει ότι οι διαφορές μεταξύ των ομάδων είναι στατιστικά σημαντικές ($\chi^2(2, N = 1039) = 10,779, p = 0,005$). Κοινό εύρημα και για τις τρεις ομάδες είναι ότι θεωρούν τα φροντιστήρια «συμπληρωματικά στο σχολείο», με το υψηλότερο ποσοστό απαντήσεων σε όλες τις κατηγορίες (νέοι: 37,1%, γονείς: 38,7%, ιδιοκτήτες φροντιστηρίων: 41,8%). Στους νέους, δεύτερη σε συχνότητα επιλογή είναι ότι τα φροντιστήρια αποτελούν τον «ουσιαστικό μοναδικό φορέα εκπαίδευσης για είσοδο στο πανεπιστήμιο» (30,9%), ενώ το 24,3% τα βλέπει ως υποκατάστατο του σχολείου. Μόλις το 7,7% τα χαρακτηρίζει ως παραπαιδεία. Στους γονείς η εικόνα διαφοροποιείται: 1 στους 5 (20,9%) τα βλέπει ως «μοναδικό φορέα για είσοδο στο πανεπιστήμιο», άλλο ένα 19,6% θεωρεί ότι «υποκαθιστούν το σχολείο» και αξιοσημείωτα υψηλό ποσοστό (20,9%) τα χαρακτηρίζει «παραπαιδεία». Αντίθετα, οι ιδιοκτήτες φροντιστηρίων αποκλείουν πλήρως τον χαρακτηρισμό «παραπαιδεία» (0,0%), ενώ σχεδόν 4 στους 10 (39,2%) δηλώνουν ότι είναι ο «μοναδικός φορέας εκπαίδευσης για είσοδο στο πανεπιστήμιο» και το 19,0% ότι «υποκαθιστούν το σχολείο».

Διάγραμμα 50. Γενικότερα, τι από τα παρακάτω θα λέγατε ότι είναι κυρίως τα φροντιστήρια γενικής παιδείας;



Διεξαγωγή έρευνας: Metron Analysis – Ανάθεση: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

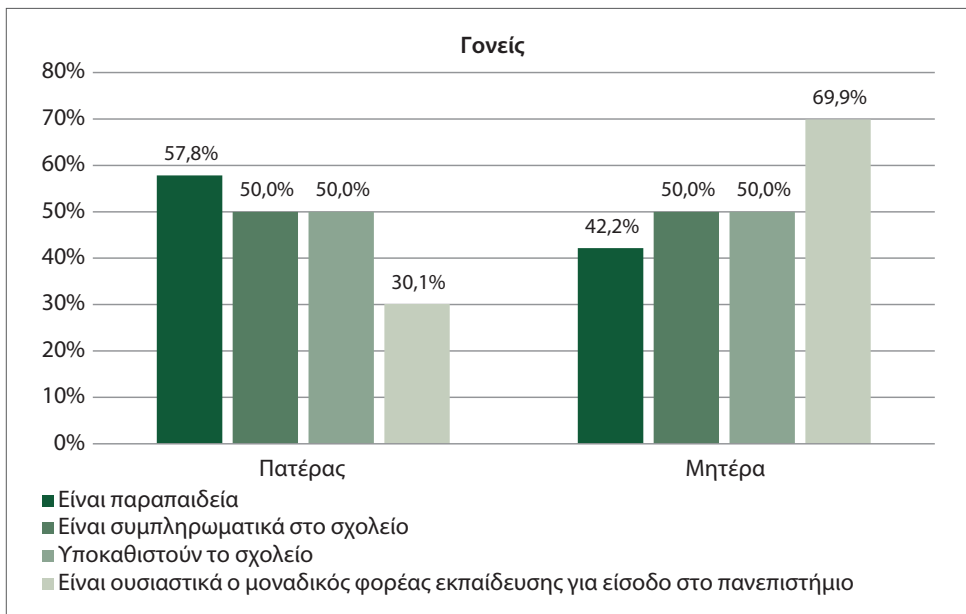
Σημείωση: Νέοι 18-24 ετών (N = 482, Ποσοστό απαντήσεων: 96%), Γονείς (N = 398, Ποσοστό απαντήσεων: 99,0%), Ιδιοκτήτες φροντιστηρίων (N = 153, Ποσοστό απαντήσεων: 99,4%).

Οι διαφορές μεταξύ των ομάδων είναι στατιστικά σημαντικές ($\chi^2(2, N = 1039) = 10,779, p = 0,005$).

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική διαφορά τόσο ως προς το φύλο ($\chi^2(3, N = 398) = 14,187, p = 0,003$) όσο και ως προς την ηλικιακή ομάδα ($\chi^2(6, N = 398) = 23,240, p = 0,001$) στην άποψη των γονέων για τον ρόλο των φροντιστηρίων γενικής παιδείας (Διαγράμματα 51 και 52). Οι μητέρες σε ποσοστό 69,9% θεωρούν ότι τα φροντιστήρια αποτελούν ουσιαστικά τον μοναδικό φορέα εκπαίδευσης για την είσοδο στο πανεπιστήμιο, έναντι 30,1% των πατέρων. Αντίθετα, οι πατέρες είναι πιο πιθανό να τα χαρακτηρίσουν ως «παραπαιδεία» (57,8% έναντι 42,2% των μητέρων).

Παράλληλα, οι γονείς ηλικίας 45-54 ετών εμφανίζουν συχνότερα κριτική ή έντονα απαιτητική στάση, επιλέγοντας σε υψηλότερα ποσοστά απαντήσεις που χαρακτηρίζουν τα φροντιστήρια «παραπαιδεία» (67,5%) ή θεωρούν πως «υποκαθιστούν το σχολείο» (53,8%) ή πως είναι ο «μοναδικός φορέας εκπαίδευσης για το πανεπιστήμιο» (51,8%). Αντίθετα, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία (55-64 ετών) εμφανίζουν στα παραπάνω χαμηλότερα ποσοστά, γεγονός που υποδηλώνει μια πιο μετριοπαθή ή διαφοροποιημένη στάση.

Διάγραμμα 51. Κατανομή γονέων ανά φύλο στην ερώτηση «Γενικότερα, τι από τα παρακάτω θα λέγατε ότι είναι κυρίως τα φροντιστήρια γενικής παιδείας;»

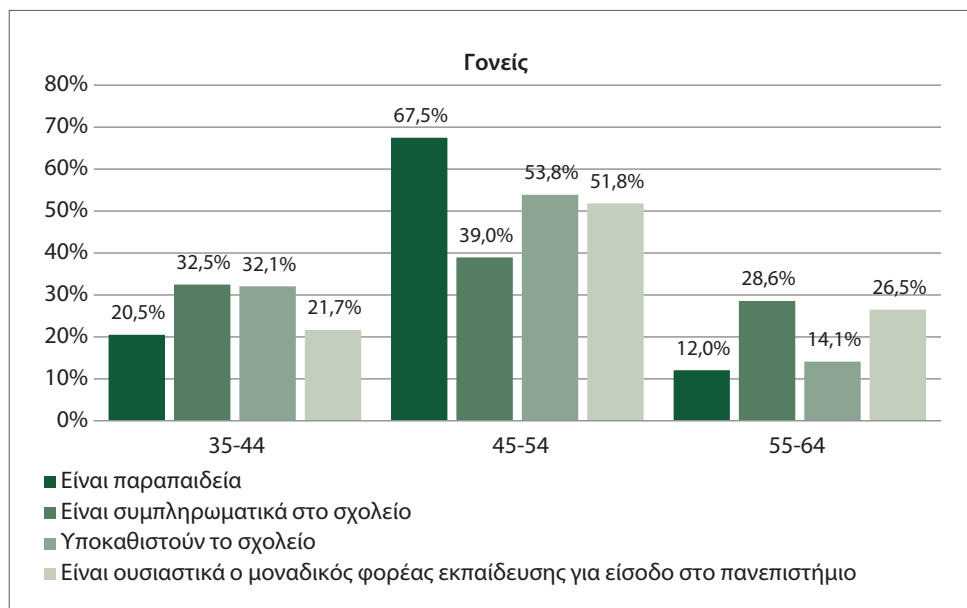


Διεξαγωγή έρευνας: Metron Analysis – Ανάθεση: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Σημείωση: Γονείς (N = 398, Ποσοστό απαντήσεων: 99%)

$\chi^2(3, N = 398) = 14,187, p = 0,003$

Διάγραμμα 52. Κατανομή γονέων ανά ηλικιακή ομάδα στην ερώτηση «Γενικότερα, τι από τα παρακάτω θα λέγατε ότι είναι κυρίως τα φροντιστήρια γενικής παιδείας;»



Διεξαγωγή έρευνας: Metron Analysis – Ανάθεση: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Σημείωση: Γονείς (N = 398, Ποσοστό απαντήσεων: 99%)

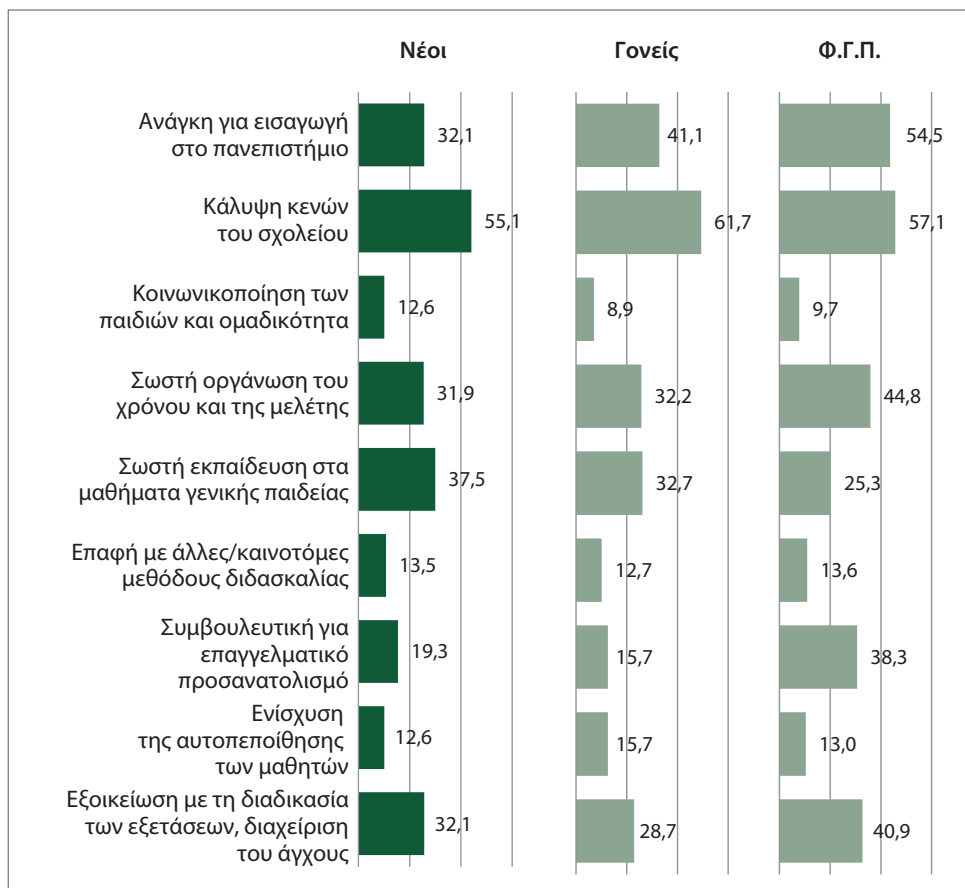
$\chi^2(6, N = 398) = 23,240, p = 0,001$

Στο Διάγραμμα 53 παρουσιάζονται οι εκτιμήσεις των συμμετεχόντων για το ποιες είναι οι βασικές ανάγκες που καλύπτουν τα φροντιστήρια γενικής παιδείας. Οι ερωτώμενοι μπορούσαν να επιλέξουν έως τρεις απαντήσεις. Η ανάλυση δείχνει ότι σε αρκετές από αυτές καταγράφονται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων ($\chi^2, p < 0,05$). Σημαντικές διαφορές εντοπίζονται αρχικά στην επιλογή «ανάγκη για εισαγωγή στο πανεπιστήμιο», όπου οι νέοι δίνουν στην απάντηση αυτή το 32,1% των προτιμήσεών τους, οι γονείς το 41,1% και τα ίδια τα φροντιστήρια το 54,5% ($\chi^2(2) = 9,417, p = 0,009$). Η απόκλιση στα ποσοστά είναι στατιστικά σημαντική και αντανakλά τη διαφορετική άποψη των τριών ομάδων για τον ρόλο του φροντιστηρίου. Οι νέοι φαίνεται να αποδέχονται ως κύρια ανάγκη την οποία καλύπτει το φροντιστήριο την κάλυψη των κενών του σχολείου, καθώς το 55,1% των ερωτώμενων επιλέγει τη συγκεκριμένη απάντηση. Φυσικά τον ρόλο αυτό δείχνουν να τον αποδέχονται τόσο οι γονείς (61,7%) όσο και τα ίδια τα φροντιστήρια (57,1%), γεγονός που καθιστά τη συγκεκριμένη απάντηση τη δημοφιλέστερη για όλες τις ομάδες των ερωτώμενων ($\chi^2(2) = 22,513, p < 0,001$). Παράλληλα, μεγάλες αποκλίσεις παρατηρούνται στην απάντηση που αφορά τη συνεισφορά

των φροντιστηρίων στη «συμβουλευτική για επαγγελματικό προσανατολισμό». Οι νέοι αναγνωρίζουν τη συγκεκριμένη ανάγκη σε ποσοστό μόλις 19,3%, ενώ οι γονείς ακόμα πιο χαμηλά στο 15,7%. Σε αντιδιαστολή με αυτά τα μάλλον χαμηλά ποσοστά, τα ίδια τα φροντιστήρια εκτιμούν σε ποσοστό 38,3% ότι η συμβουλευτική είναι από τις κύριες ανάγκες που καλύπτουν ($\chi^2(2) = 12,448$, $p = 0,002$).

Σημαντικές αποκλίσεις παρατηρούνται σε δύο ακόμα απαντήσεις. Πιο συγκεκριμένα, στη «σωστή εκπαίδευση στα μαθήματα γενικής παιδείας» ($\chi^2(2) = 26,926$, $p < 0,001$) και στην «κοινωνικοποίηση των παιδιών και ομαδικότητα» ($\chi^2(2) = 6,513$, $p = 0,039$). Όσον αφορά τη «σωστή εκπαίδευση στα μαθήματα γενικής παιδείας», οι νέοι εκτιμούν ότι αποτελεί αρκετά σημαντική ανάγκη που καλύπτεται από τα φροντιστήρια, επιλέγοντάς τη σε ποσοστό 37,5%, την ώρα που οι γονείς στην ίδια απάντηση δίνουν 32,7% και τα φροντιστήρια 25,3%. Αναφορικά με τη «σωστή οργάνωση του χρόνου και της μελέτης», οι νέοι και οι γονείς φαίνεται να συγκλίνουν, καθώς δίνουν αυτή την απάντηση σε σχεδόν ίδιο ποσοστό (31,9% οι νέοι – 32,2% οι γονείς). Αντίθετα, τα φροντιστήρια εκτιμούν ως αρκετά σημαντική ανάγκη που καλύπτουν τη συγκεκριμένη λειτουργία και την επιλέγουν σε ποσοστό 44,8%, ωστόσο η διαφοροποίηση αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2(2) = 0,157$, $p = 0,925$). Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι αποκλίσεις στην απάντηση «εξοικείωση με τη διαδικασία των εξετάσεων» ειδικά μεταξύ γονέων και φροντιστηρίων. Οι γονείς δίνουν τη σχετική απάντηση σε ποσοστό 28,7%, ενώ τα φροντιστήρια σε ποσοστό 40,9%, εκτιμώντας ότι συμβάλλουν με τον τρόπο λειτουργίας τους στην καλύτερη προετοιμασία των παιδιών για τις επικείμενες εξετάσεις. Οι νέοι από την πλευρά τους δίνουν τη συγκεκριμένη απάντηση σε ποσοστό 32,1%, δείχνοντας πιο κοντά στην άποψη των γονιών παρά σε αυτή των φροντιστηρίων, ωστόσο η διαφοροποίηση δεν είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2(2) = 1,058$, $p = 0,589$). Τέλος, στις υπόλοιπες απαντήσεις δεν διαφαίνεται κάποια μεγάλη διαφοροποίηση μεταξύ των ομάδων, ούτε καταγράφεται στατιστικά σημαντική διαφορά.

Διάγραμμα 53. Ποιες από τις παρακάτω θα λέγατε ότι είναι οι τρεις κύριες ανάγκες που καλύπτουν τα φροντιστήρια γενικής παιδείας; (έως τρεις απαντήσεις)



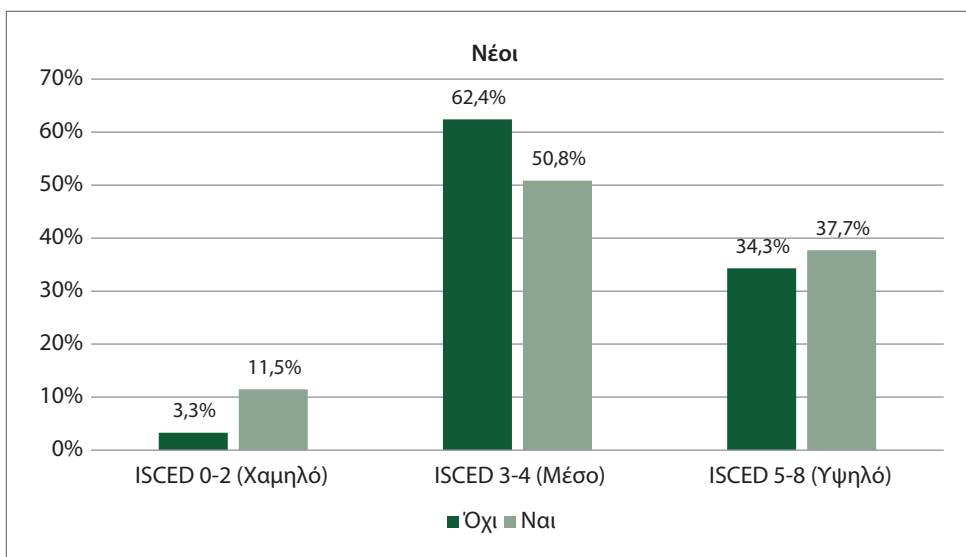
Διεξαγωγή έρευνας: Metron Analysis – Ανάθεση: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Σημείωση: Νέοι 18-24 ετών (N = 483, Ποσοστό απαντήσεων: 96,2%), Γονείς (N = 394, Ποσοστό απαντήσεων: 98%), Ιδιοκτήτες φροντιστηρίων (N = 154, Ποσοστό απαντήσεων: 100%). Έγινε ξεχωριστός έλεγχος (Pearson Chi-square) για κάθε επιμέρους κατηγορία. Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων εντοπίζονται για τις απαντήσεις: «ανάγκη για εισαγωγή στο πανεπιστήμιο» ($p = 0,009$), «κάλυψη κενών του σχολείου» ($p < 0,001$), «κοινωνικοποίηση» ($p = 0,039$), «σωστή εκπαίδευση στα μαθήματα γενικής παιδείας» ($p < 0,001$) και «συμβουλευτική για επαγγελματικό προσανατολισμό» ($p = 0,002$). Δεν διαπιστώνονται στατιστικά σημαντικές διαφορές για τις υπόλοιπες απαντήσεις.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η συσχέτιση ανάμεσα στο εκπαιδευτικό επίπεδο το οποίο έχουν πλέον ολοκληρώσει οι νέοι συμμετέχοντες στην έρευνα και στην επιλογή «ενίσχυση της αυτοπεποίθησης» ως ανάγκη που καλύπτουν τα φροντιστήρια (Διάγραμ-

μα 54). Οι νέοι με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο (ISCED 0-2) φαίνεται να αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο ποσοστό (11,5%) τη σημασία της ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης, σε σύγκριση με εκείνους που έχουν μέσο ή υψηλό επίπεδο. Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2(2, N = 335) = 8,284, p = 0,016$) και υποδηλώνει ότι οι νέοι που ολοκλήρωσαν λιγότερα εκπαιδευτικά στάδια εκτιμούν ιδιαίτερα την ψυχολογική υποστήριξη και την τόνωση της αυτοπεποίθησης που μπορούν να προσφέρουν τα φροντιστήρια, πιθανώς λόγω των δυσκολιών που συνάντησαν κατά τη μαθησιακή τους διαδρομή.

Διάγραμμα 54. Ποσοστά νέων που επιλέγουν την «ενίσχυση της αυτοπεποίθησης» ως κύρια ανάγκη που καλύπτουν τα φροντιστήρια, ανά επίπεδο εκπαίδευσης



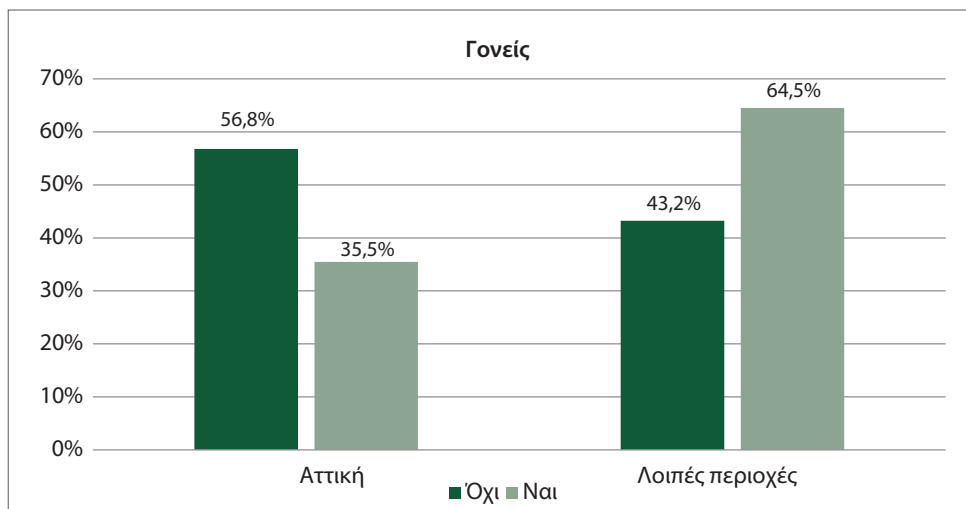
Διεξαγωγή έρευνας: Metron Analysis – Ανάθεση: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Σημείωση: Νέοι 18-24 ετών ($N = 335$, Ποσοστό απαντήσεων: 66,7%)

$\chi^2(2, N = 335) = 8,284, p = 0,016$

Καταγράφεται, επίσης, διαφοροποίηση ανά περιοχή κατοικίας ($\chi^2(1, N = 310) = 4,637, p = 0,031$), με τους γονείς από περιοχές εκτός Αττικής να επιλέγουν συχνότερα την «κάλυψη κενών του σχολείου» ως βασική ανάγκη που καλύπτουν τα φροντιστήρια γενικής παιδείας (64,5% έναντι 35,5% στην Αττική) (Διάγραμμα 55). Επομένως, η αντίληψη ότι τα φροντιστήρια καλύπτουν εκπαιδευτικά κενά είναι πιο διαδεδομένη στην περιφέρεια. Πιθανές αιτίες μπορεί να είναι τυχόν μεγαλύτερες ελλείψεις στο δημόσιο σχολείο εκτός αστικών κέντρων ή και διαφορετικές προσδοκίες ή εμπειρίες των οικογενειών ως προς το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα.

Διάγραμμα 55. Ποσοστά γονέων που επιλέγουν την «κάλυψη κενών του σχολείου» ως κύρια ανάγκη που καλύπτουν τα φροντιστήρια, ανά περιοχή



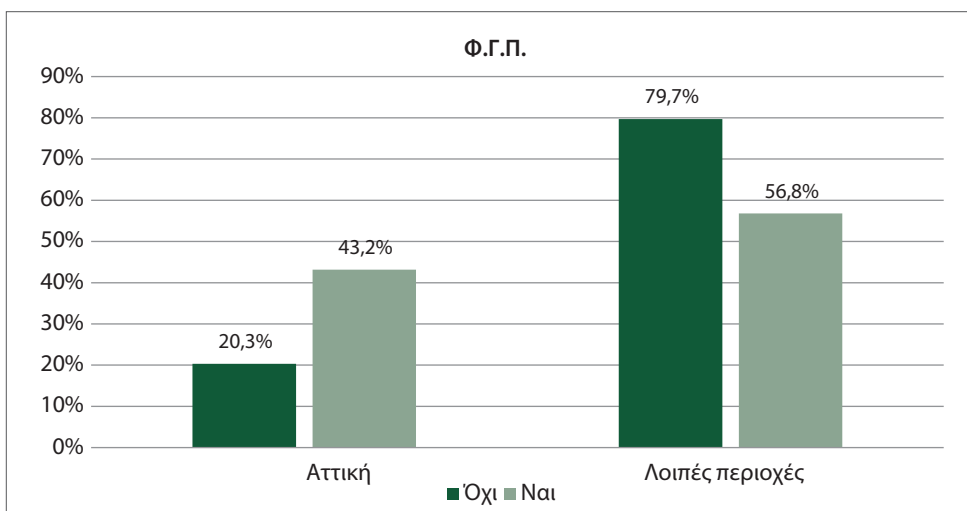
Διεξαγωγή έρευνας: Metron Analysis – Ανάθεση: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Σημείωση: Γονείς ($N = 310$, Ποσοστό απαντήσεων: 77,1%)

$\chi^2(1, N = 310) = 4,637, p = 0,031$

Αντίστοιχη διαφοροποίηση ανά περιοχή κατοικίας παρατηρείται και στις απαντήσεις των ιδιοκτητών φροντιστηρίων ($\chi^2(1, N = 152) = 8,692, p = 0,003$) (Διάγραμμα 56). Η «κάλυψη κενών του σχολείου» επιλέγεται συχνότερα ως βασική ανάγκη που καλύπτουν τα φροντιστήρια από ιδιοκτήτες στην περιφέρεια (56,8%), σε σύγκριση με εκείνους που δραστηριοποιούνται στην Αττική (43,2%).

Διάγραμμα 56. Ποσοστά ιδιοκτητών φροντιστηρίων γενικής παιδείας που επιλέγουν την « κάλυψη κενών του σχολείου » ως κύρια ανάγκη που καλύπτουν τα φροντιστήρια, ανά περιοχή



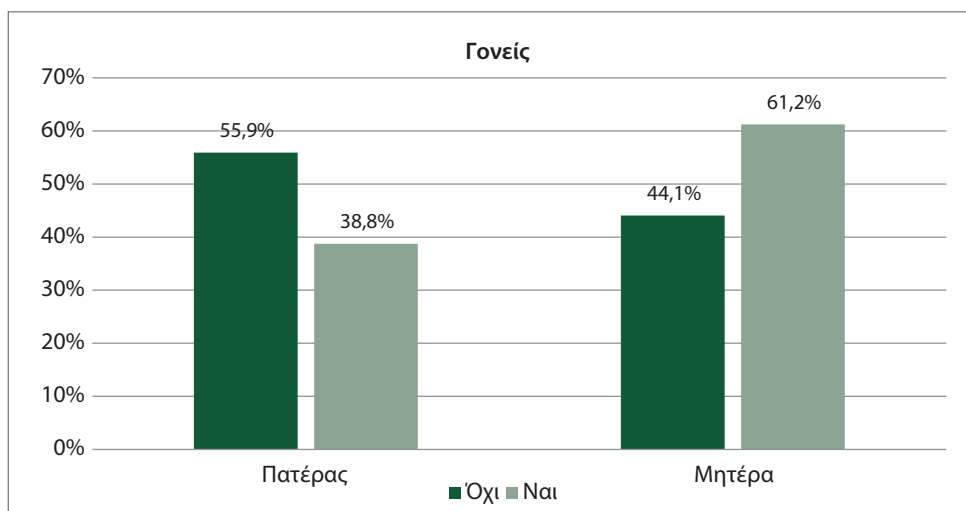
Διεξαγωγή έρευνας: Metron Analysis – Ανάθεση: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Σημείωση: Φ.Γ.Π. (N = 152, Ποσοστό απαντήσεων: 98,7%)

$\chi^2(1, N = 152) = 8,692, p = 0,003.$

Η σχέση μεταξύ φύλου των γονέων και της αντίληψης ότι τα φροντιστήρια καλύπτουν την ανάγκη για σωστή εκπαίδευση στα μαθήματα γενικής παιδείας είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2(1, N = 281) = 8,233, p = 0,004$) (Διάγραμμα 57). Συγκεκριμένα, οι μητέρες σε ποσοστό 61,2% δηλώνουν ότι τα φροντιστήρια καλύπτουν τη συγκεκριμένη ανάγκη, έναντι 38,8% των πατέρων. Αντίθετα, οι πατέρες είναι πιο πιθανό να μη συμφωνούν με αυτή την άποψη (55,9% έναντι 44,1%). Το εύρημα ενδέχεται να αντανakλά διαφορετικές προσδοκίες ή αξιολογήσεις της ποιότητας της φροντιστηριακής εκπαίδευσης ανάμεσα στα δύο φύλα.

Διάγραμμα 57. Ποσοστά γονέων που επιλέγουν τη «σωστή εκπαίδευση στα μαθήματα γενικής παιδείας» ως κύρια ανάγκη που καλύπτουν τα φροντιστήρια, ανά φύλο



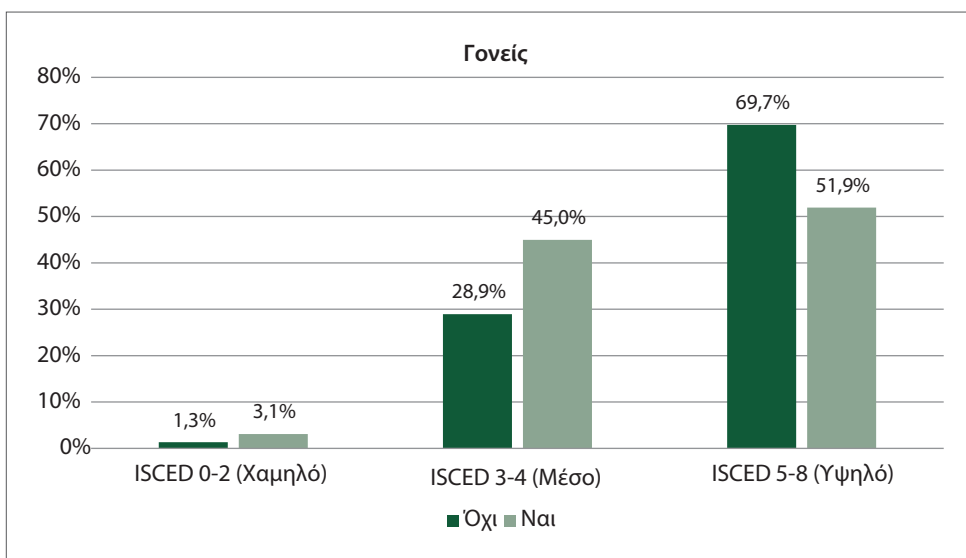
Διεξαγωγή έρευνας: Metron Analysis – Ανάθεση: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Σημείωση: Γονείς ($N = 281$, Ποσοστό απαντήσεων: 69,9%)

$\chi^2(1, N = 281) = 8,233, p = 0,004$.

Η αναγνώριση της «σωστής εκπαίδευσης στα μαθήματα γενικής παιδείας» ως ανάγκης που καλύπτουν τα φροντιστήρια είναι συχνότερη στους γονείς με μέσο μορφωτικό επίπεδο (45,0%), ενώ στο υψηλό μορφωτικό επίπεδο κυριαρχεί η άρνηση (69,7%), παρ' ότι υπάρχει σημαντική παρουσία συμφωνίας (51,9%) (Διάγραμμα 58). Στο χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης η επιλογή «Ναι» είναι πολύ περιορισμένη (3,1%). Η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2(2, N = 281) = 9,562, p = 0,008$).

Διάγραμμα 58. Ποσοστά γονέων που επιλέγουν τη «σωστή» εκπαίδευση στα μαθήματα γενικής παιδείας» ως κύρια ανάγκη που καλύπτουν τα φροντιστήρια, ανά εκπαιδευτικό επίπεδο



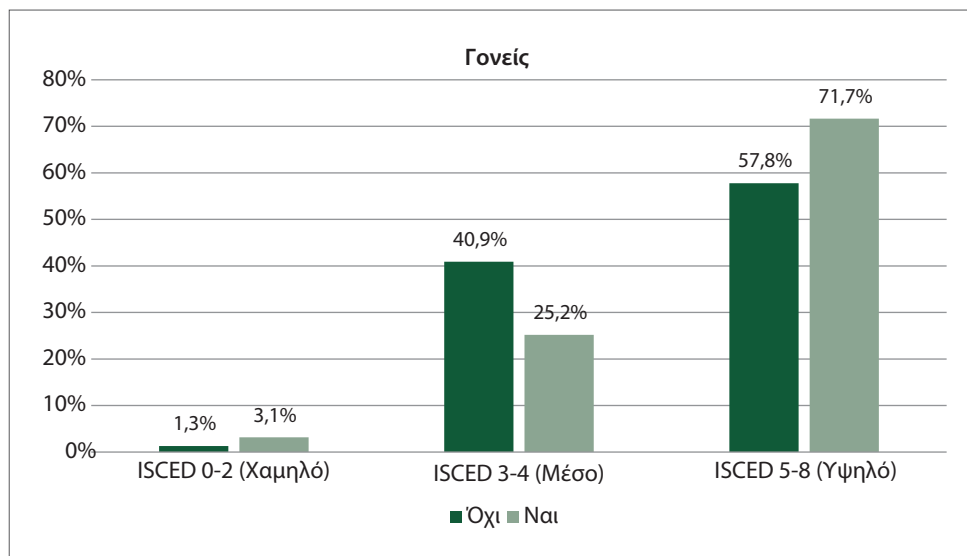
Διεξαγωγή έρευνας: Metron Analysis – Ανάθεση: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Σημείωση: Γονείς (N = 281, Ποσοστό απαντήσεων: 69,9%)

$\chi^2(2, N = 281) = 9,562, p = 0,008$.

Επιπλέον, διαπιστώνεται ότι όσο υψηλότερο είναι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, τόσο περισσότερο αναγνωρίζεται η συμβολή των φροντιστηρίων στη σωστή οργάνωση της μελέτης (Διάγραμμα 59). Συγκεκριμένα, ότι καλύπτεται αυτή η ανάγκη θεωρεί το 71,7% των γονέων με υψηλό μορφωτικό επίπεδο (ISCED 5-8), έναντι 25,2% με μέση εκπαίδευση (ISCED 3-4) και μόλις 3,1% με χαμηλή (ISCED 0-2). Αντίθετα, η διαφωνία είναι πιο συχνή στη μέση βαθμίδα (40,9%) και λιγότερο στην υψηλή (57,8%). Η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2(2, N = 281) = 8,287, p = 0,016$).

Διάγραμμα 59. Ποσοστά γονέων που επιλέγουν τη «σωστή οργάνωση μελέτης» ως κύρια ανάγκη που καλύπτουν τα φροντιστήρια, ανά εκπαιδευτικό επίπεδο



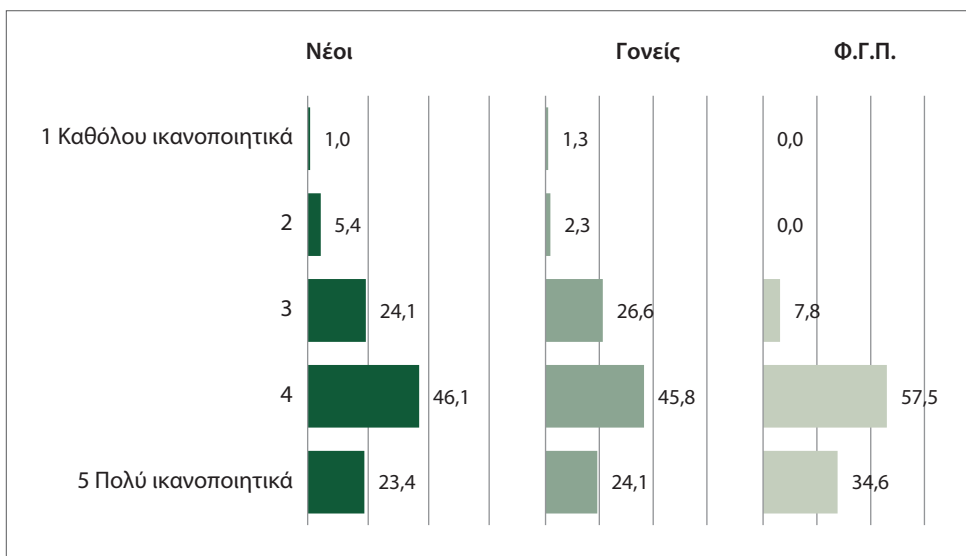
Διεξαγωγή έρευνας: Metron Analysis – Ανάθεση: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Σημείωση: Γονείς (N = 281, Ποσοστό απαντήσεων: 69,9%)

$\chi^2(2, N = 281) = 8,287, p = 0,016$.

Στο Διάγραμμα 60 βλέπουμε τον βαθμό ικανοποίησης των τριών υπό εξέταση ομάδων αναφορικά με την κάλυψη των αναγκών (βλ. Διάγραμμα 53) από τα φροντιστήρια. Από την ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) για τη μέση τιμή ικανοποίησης μεταξύ των τριών ομάδων προκύπτει πως η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική ($F(2, 1027) = 15,30, p < 0,001$). Οι ιδιοκτήτες φροντιστηρίων θεωρούν πως τα φροντιστήρια καλύπτουν τις ανάγκες σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό (Μ.Ο. = 4,27), συγκριτικά με τις απόψεις των γονέων (Μ.Ο. = 3,89) και των νέων (Μ.Ο. = 3,85), με στατιστικά σημαντικές διαφορές και στις δύο συγκρίσεις ($p < 0,001$). Αντίθετα, δεν διαπιστώθηκε διαφορά μεταξύ γονέων και νέων ($p = 0,805$). Επομένως, αντιλαμβάνεται κανείς πως τα φροντιστήρια εκτιμούν ότι καλύπτουν τις ανάγκες των μαθητών σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι πιστεύουν οι ίδιοι οι μαθητές αλλά και οι γονείς τους. Συγκεκριμένα, οι ιδιοκτήτες φροντιστηρίων εκτιμούν πως καλύπτουν πολύ ικανοποιητικά (απαντήσεις: «αρκετά» και «πολύ ικανοποιητικά») τις ανάγκες σε ποσοστό 92,1%, τη στιγμή που το αντίστοιχο ποσοστό για τους μαθητές είναι κάτω από 70,0% (για την ακρίβεια 69,5%) και για τους γονείς φτάνει στο 69,9%, επίσης δηλαδή κάτω από 70%.

Διάγραμμα 60. Πόσο ικανοποιητικά θα λέγατε ότι τα φροντιστήρια καλύπτουν τις ανάγκες αυτές (βλ. Διάγραμμα 53) σε μια κλίμακα από το 1 έως το 5, όπου 5 σημαίνει «Πολύ ικανοποιητικά» και 1 σημαίνει «Καθόλου ικανοποιητικά»;



Διεξαγωγή έρευνας: Metron Analysis – Ανάθεση: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

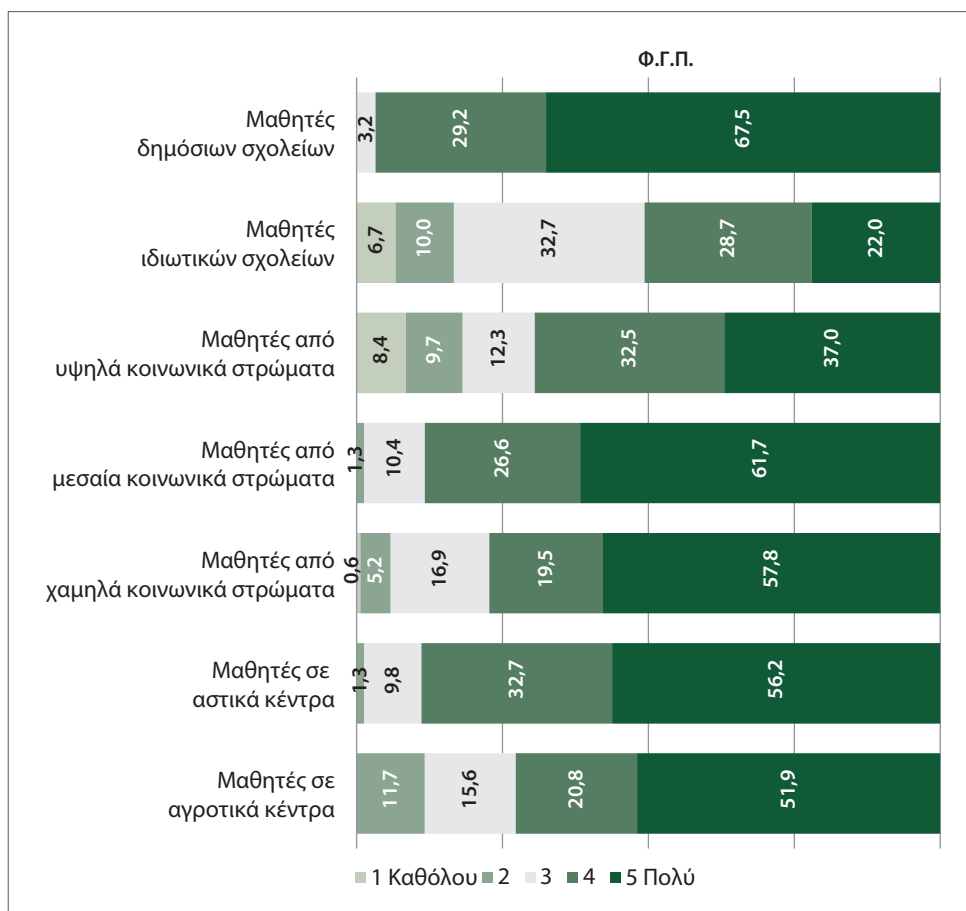
Σημείωση: Νέοι 18-24 ετών (N = 502, Ποσοστό απαντήσεων: 100%), Γονείς (N = 402, Ποσοστό απαντήσεων: 100%), Ιδιοκτήτες φροντιστηρίων (N = 153, Ποσοστό απαντήσεων: 99,4%). ANOVA: $F(2, 1027) = 15,30, p < 0,001$. Games-Howell post hoc: στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ιδιοκτητών φροντιστηρίων και των άλλων δύο ομάδων ($p < 0,001$).

Στο Διάγραμμα 61 βλέπουμε τις απαντήσεις των ιδιοκτητών φροντιστηρίων γενικής παιδείας στο ερώτημα σε ποιους και σε ποιον βαθμό για κάθε κατηγορία θεωρούν πως απευθύνεται η οργανωμένη φροντιστηριακή εκπαίδευση. Όπως διαπιστώνουμε, οι ιδιοκτήτες φροντιστηρίων εκτιμούν πως η οργανωμένη φροντιστηριακή εκπαίδευση απευθύνεται σε όλο το φάσμα των μαθητών. Μεγαλύτερο ποσοστό συγκεντρώνει η απάντηση «μαθητές δημόσιων σχολείων», που φτάνει σχεδόν το 97% (βαθμοί 4 και 5 στην κλίμακα), γεγονός που συνάδει απόλυτα με όλα τα ευρήματα της έρευνας, σύμφωνα με την οποία μαθητές και γονείς παιδιών δημόσιων σχολείων θεωρούν απαραίτητο το φροντιστήριο για την είσοδο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Μικρή εξαίρεση στις απαντήσεις των ιδιοκτητών φροντιστηρίων αποτελούν οι μαθητές ιδιωτικών σχολείων και οι μαθητές από υψηλότερα κοινωνικά στρώματα. Μάλιστα για τους μαθητές των ιδιωτικών σχολείων οι απαντήσεις είναι μοιρασμένες, καθώς οι μισοί από τους ιδιοκτήτες (50,7%) εκτιμούν ότι η φροντιστηριακή εκπαίδευση απευθύν-

νεται και σε αυτούς, ενώ οι υπόλοιποι (49,4%) εκτιμά πως η φροντιστηριακή εκπαίδευση μάλλον δεν απευθύνεται σε αυτή την κατηγορία παιδιών.

Διάγραμμα 61. Σε ποιον βαθμό πιστεύετε ότι αφορά καθεμιά από τις παραπάνω κατηγορίες η οργανωμένη φροντιστηριακή εκπαίδευση γενικής παιδείας χρησιμοποιώντας μια κλίμακα από το 1 έως το 5, όπου 5 σημαίνει «Πολύ» και 1 σημαίνει «Καθόλου»;



Διεξαγωγή έρευνας: Metron Analysis – Ανάθεση: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

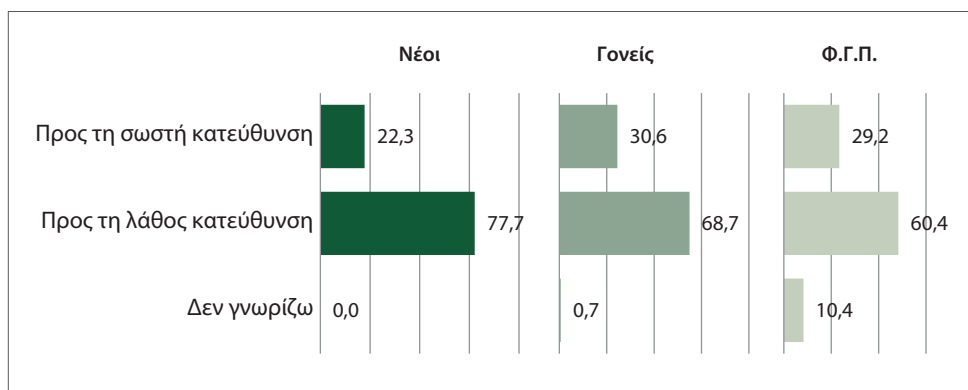
Σημείωση: Ιδιοκτήτες φροντιστηρίων (N = 154, Ποσοστό απαντήσεων: 100%)

Συνολικά, οι απόψεις των εμπλεκόμενων ομάδων αναδεικνύουν κοινούς άξονες αλλά και σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς τον ρόλο και τη λειτουργία των φροντιστηρίων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

4.3.1 Στάσεις και αντιλήψεις για τα φροντιστήρια

Στην ενότητα αυτή θα έχουμε την ευκαιρία να διαπιστώσουμε τις στάσεις και τις αντιλήψεις των τριών ομάδων (νέοι, γονείς, ιδιοκτήτες φροντιστηρίων γενικής εκπαίδευσης) αναφορικά με τα φροντιστήρια. Θα δούμε κατά πόσο τα αντικείμενα της έρευνας συμφωνούν ή διαφωνούν σε διάφορες δηλώσεις σχετικά με τον ρόλο, την ποιότητα, την οικονομική επιβάρυνση κλπ. Στο Διάγραμμα 62 παρουσιάζεται η στάση των ερωτώμενων στην ερώτηση αν το εκπαιδευτικό σύστημα στη χώρα μας πηγαίνει προς τη σωστή ή τη λάθος κατεύθυνση. Η συντριπτική πλειονότητα των νέων (77,7%) θεωρεί ότι το σύστημα κινείται προς τη λάθος κατεύθυνση. Παρόμοια κριτική στάση έχουν και οι γονείς (68,7%) και οι ιδιοκτήτες φροντιστηρίων (60,4%), αν και σταδιακά σε μικρότερα ποσοστά. Αξιοσημείωτη είναι η υψηλότερη αβεβαιότητα την οποία εκφράζουν οι ιδιοκτήτες φροντιστηρίων, που σε ποσοστό 10,4% δηλώνουν ότι δεν γνωρίζουν αν το σύστημα κινείται προς τη σωστή ή τη λάθος κατεύθυνση. Συνολικά, οι διαφορές μεταξύ των τριών ομάδων είναι στατιστικά σημαντικές ($\chi^2(4, N = 1058) = 86,896, p < 0,001$).

Διάγραμμα 62. Γενικά μιλώντας, θα λέγατε ότι το εκπαιδευτικό σύστημα στη χώρα μας πηγαίνει προς τη σωστή ή προς τη λάθος κατεύθυνση;



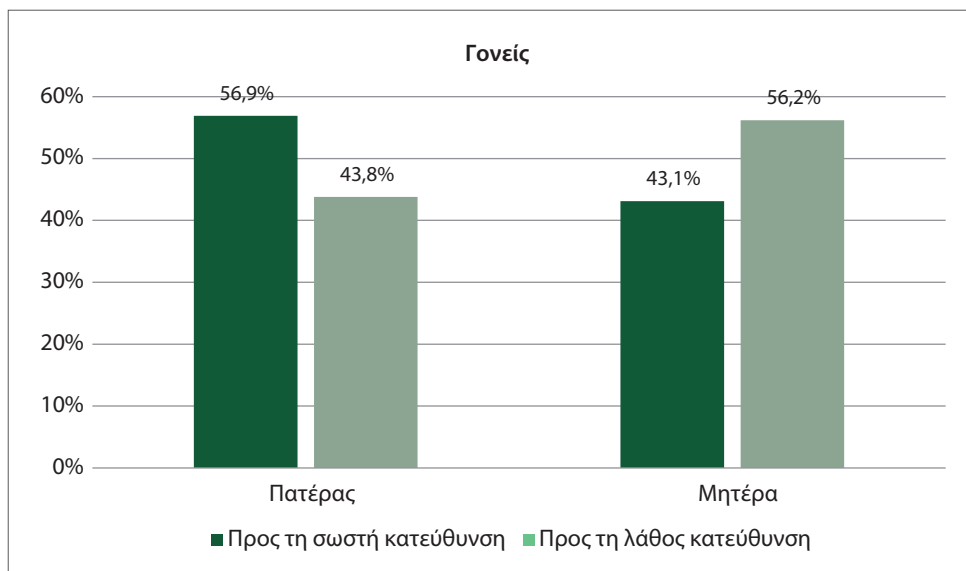
Διεξαγωγή έρευνας: Metron Analysis – Ανάθεση: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Σημείωση: Νέοι 18-24 ετών (N = 502, Ποσοστό απαντήσεων: 100%), Γονείς (N = 402, Ποσοστό απαντήσεων: 100%), Ιδιοκτήτες φροντιστηρίων (N = 154, Ποσοστό απαντήσεων: 100%). Οι διαφορές μεταξύ των ομάδων είναι στατιστικά σημαντικές ($\chi^2(4, N = 1058) = 86,896, p < 0,001$).

Το φύλο και η ηλικία των γονέων φαίνεται να συσχετίζονται στατιστικά σημαντικά με την αξιολόγησή τους για την κατεύθυνση του εκπαιδευτικού συστήματος (Διαγράμματα 63 και 64). Οι μητέρες εκφράζουν συχνότερα κριτική στάση θεωρώντας ότι το σύστημα πηγαίνει προς τη λάθος κατεύθυνση (56,2% έναντι 43,8% των πατέρων), ενώ οι πατέρες

εμφανίζονται πιο θετικοί (56,9% έναντι 43,1% των μητέρων) ($\chi^2(1, N = 399) = 5,824, p = 0,016$). Αντίστοιχα, οι γονείς ηλικίας 45-54 ετών είναι πιο επικριτικοί (54,0% «προς τη λάθος κατεύθυνση»), ενώ οι γονείς 55-64 ετών εκφράζουν πιο θετική στάση (31,7% «προς τη σωστή κατεύθυνση» και μόνο 17,4% «προς τη λάθος») ($\chi^2(2, N = 399) = 10,353, p = 0,006$). Οι διαφοροποιήσεις αυτές μπορεί να συνδέονται με διαφορετικούς ρόλους, προσδοκίες ή εμπειρίες σε σχέση με την εκπαίδευση.

Διάγραμμα 63. Κατανομή γονέων ανά φύλο στην ερώτηση «Γενικά μιλώντας, θα λέγατε ότι το εκπαιδευτικό σύστημα στη χώρα μας πηγαίνει προς τη σωστή ή προς τη λάθος κατεύθυνση;»

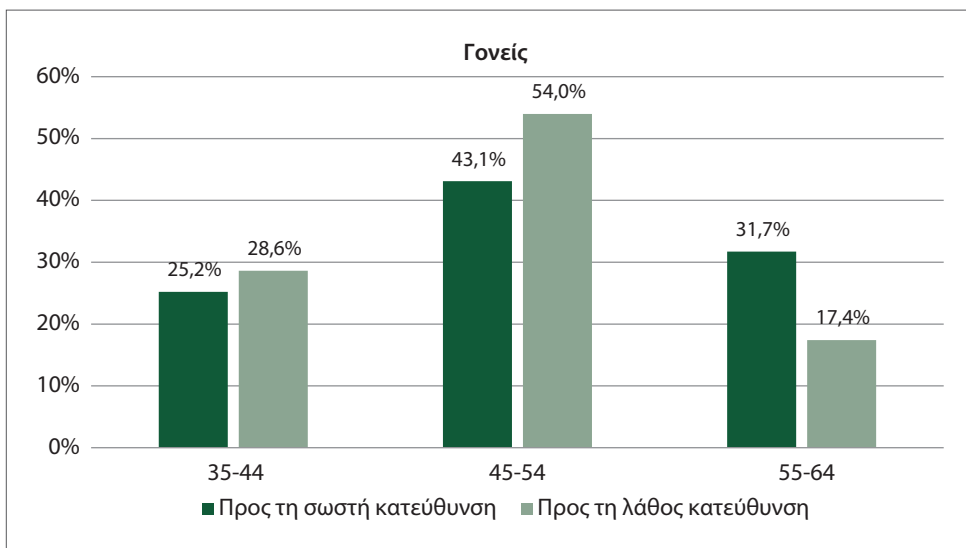


Διεξαγωγή έρευνας: Metron Analysis – Ανάθεση: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Σημείωση: Γονείς ($N = 399$, Ποσοστό απαντήσεων: 99,3%)

$\chi^2(1, N = 399) = 5,824, p = 0,016$.

Διάγραμμα 64. Κατανομή γονέων ανά ηλικιακή ομάδα στην ερώτηση «Γενικά μιλώντας, θα λέγατε ότι το εκπαιδευτικό σύστημα στη χώρα μας πηγαίνει προς τη σωστή ή προς τη λάθος κατεύθυνση;»



Διεξαγωγή έρευνας: Metron Analysis – Ανάθεση: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Σημείωση: Γονείς (N = 399, Ποσοστό απαντήσεων: 99,3%)

$\chi^2(2, N = 399) = 10,353, p = 0,006$.

Στο Διάγραμμα 65 βλέπουμε τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας των τριών ομάδων σε μια σειρά προτάσεων που αφορούν τα φροντιστήρια γενικής παιδείας και, αντίστοιχα, στον Πίνακα 1 τα αποτελέσματα one way ANOVA για τον έλεγχο της διαφοράς της μέσης τιμής μεταξύ των ομάδων των ερευνώμενων στις προτάσεις αυτές. Η πρώτη πρόταση ζητούσε από τους ερωτώμενους να απαντήσουν αν συμφωνούν ή διαφωνούν στο ότι τα φροντιστήρια βοηθούν ουσιαστικά τους μαθητές να μπουν στα πανεπιστήμια. Οι νέοι συμφωνούν σε ποσοστό 68,2% (M.O. = 3,87), οι γονείς σε 73,9% (M.O. = 3,93), ενώ οι ιδιοκτήτες σε πολύ υψηλότερο βαθμό, 98,0% (M.O. = 4,71). Η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική ($F(2, 1058) = 50,22, p < 0,001$), με τους ιδιοκτήτες να διαφοροποιούνται σαφώς από τις άλλες δύο ομάδες, θεωρώντας τον ρόλο των φροντιστηρίων κομβικό για την εισαγωγή στο πανεπιστήμιο. Οι απόψεις των γονέων διαφοροποιούνται σημαντικά ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης που έχουν ολοκληρώσει ($F(2, 399) = 4,649, p = 0,010$) (Διάγραμμα 66). Οι γονείς με υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης (ISCED 5-8) εκφράζουν υψηλότερο βαθμό συμφωνίας (M.O. = 4,05 σε κλίμακα 1-5) με την πρόταση ότι τα φροντιστήρια βοηθούν ουσιαστικά τους μαθητές να μπουν

στα πανεπιστήμια, σε σύγκριση με εκείνους μέσου (Μ.Ο. = 3,77) και χαμηλού επιπέδου εκπαίδευσης (Μ.Ο. = 3,67).

Η δεύτερη πρόταση στην οποία κλήθηκαν οι ερωτώμενοι να δηλώσουν σε ποιον βαθμό συμφωνούν ή διαφωνούν ήταν αν τα φροντιστήρια «δεν δίνουν ολοκληρωμένη γνώση παρά μόνο έμφαση στις πανελλήνιες» (Διάγραμμα 65). Οι απόψεις των τριών ομάδων διέφεραν αρκετά, καθώς, όπως μπορεί κανείς να διαπιστώσει από το διάγραμμα, οι νέοι συμφώνησαν με την παραπάνω πρόταση σε ποσοστό 45,4%, ενώ διαφώνησαν σε ποσοστό 26,5% (Μ.Ο. = 3,29). Σημαντικό ήταν και το ποσοστό των νέων που ούτε συμφώνησε ούτε διαφώνησε (28,1%). Παρόμοια ήταν η εικόνα και στους γονείς (49,8% συμφωνία, 19,4% διαφωνία με Μ.Ο. = 3,44). Αντίθετα, οι ιδιοκτήτες φροντιστηρίων εμφανίζονται λιγότερο σύμφωνοι με την άποψη αυτή (49,3% διαφωνία και Μ.Ο. = 2,62). Η διαφορά μεταξύ των τριών ομάδων είναι στατιστικά σημαντική ($F(2, 1058) = 25,90, p < 0,001$), με τους ιδιοκτήτες να διαφέρουν σημαντικά από τους νέους και τους γονείς, που τείνουν να συμφωνούν περισσότερο με την άποψη αυτή.

Η επόμενη πρόταση που κλήθηκαν να σχολιάσουν οι ερωτώμενοι αφορούσε τη βελτίωση των υποδομών, των μεθόδων και του εκπαιδευτικού προσωπικού των φροντιστηρίων. Περίπου ένας στους δύο νέους (47,8%) συμφώνησε με την πρόταση, ενώ το 18,9% διαφώνησε (Μ.Ο. = 3,42). Παρόμοια ήταν η εικόνα στους γονείς (50,3% συμφωνία, 16,4% διαφωνία με Μ.Ο. = 3,45). Αντίθετα οι ιδιοκτήτες φροντιστηρίων συμφωνούν σε πολύ υψηλότερο ποσοστό 82,0% (Μ.Ο. = 4,27). Η διαφορά μεταξύ ομάδων είναι στατιστικά σημαντική ($F(2, 1058) = 42,37, p < 0,001$).

Στη συνέχεια ζητήθηκε από τους ερωτώμενους να απαντήσουν κατά πόσο συμφωνούν ή διαφωνούν με το αν τα φροντιστήρια ενισχύουν την αδιαφορία του παιδιού για το σχολείο. Οι νέοι του δείγματος εμφανίστηκαν διχασμένοι (41,4% συμφωνία, 31,7% διαφωνία, Μ.Ο. = 3,17), όπως και οι γονείς (40,8% συμφωνία, 32,6% διαφωνία, Μ.Ο. = 3,08). Αντίθετα, οι ιδιοκτήτες φροντιστηρίων διαφώνησαν σε μεγάλο βαθμό (67,6% διαφωνία, Μ.Ο. = 2,06). Η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική ($F(2, 1058) = 47,75, p < 0,001$), με τους ιδιοκτήτες να διαφοροποιούνται σαφώς από τις άλλες δύο ομάδες.

Η επόμενη πρόταση αφορούσε τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας των τριών ομάδων συμμετεχόντων στο ότι τα φροντιστήρια προσφέρουν δουλειά σε πολλούς νέους/αδιόριστους εκπαιδευτικούς. Οι νέοι συμφώνησαν σε ποσοστό μεγαλύτερο του 60,0% (Μ.Ο. = 3,70), ενώ διαφώνησε μόλις το 14,4%. Παρόμοια ήταν η εικόνα και στους γονείς (66,0% συμφωνία, 10,9% διαφωνία, Μ.Ο. = 3,82). Από την πλευρά τους οι ιδιοκτήτες φροντιστηρίων συμφώνησαν σε ποσοστό σχεδόν 85,0% (Μ.Ο. = 4,43), θεωρώντας πως προσφέρουν μια πολύτιμη διέξοδο σε νέους/αδιόριστους εκπαιδευτικούς προσφέρο-

ντάς τους χρήματα, εμπειρία και προϋπηρεσία. Η διαφορά μεταξύ των ομάδων είναι στατιστικά σημαντική ($F(2, 1057) = 30,12, p < 0,001$), με τους ιδιοκτήτες φροντιστηρίων να εμφανίζουν συμφωνία σε υψηλότερο βαθμό από ό,τι οι νέοι και οι γονείς.

Στη συνέχεια οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να σχολιάσουν αν συμφωνούν με την πρόταση ότι τα φροντιστήρια προσφέρουν προσπιτή εκπαίδευση σε χαμηλά και μεσαία στρώματα. Για μια ακόμη φορά, νέοι και γονείς έχουν παρόμοιες απόψεις, με τους ιδιοκτήτες φροντιστηρίων να διαφοροποιούνται σημαντικά ($F(2, 1058) = 98,93, p < 0,001$). Οι νέοι συμφώνησαν σε ποσοστό 38,0% (Μ.Ο. = 3,18), οι γονείς σε ποσοστό 36,1% (Μ.Ο. = 3,12), ενώ οι ιδιοκτήτες φροντιστηρίων κατά 88,3% (Μ.Ο. = 4,48).

Οι μεγάλες αντιθέσεις συνεχίζουν και στην επόμενη πρόταση, που αφορούσε την οικονομική επιβάρυνση της οικογένειας και την υπερφόρτωση του παιδιού. Οι νέοι συμφώνησαν σε ποσοστό 43,0% (Μ.Ο. = 3,30), οι γονείς σε ποσοστό πάνω από 50% (Μ.Ο. = 3,44), ενώ οι ιδιοκτήτες φροντιστηρίων διαφώνησαν σε ποσοστό 56,5% (Μ.Ο. = 2,32). Η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική ($F(2, 1058) = 51,09, p < 0,001$), με τους ιδιοκτήτες φροντιστηρίων να διαφέρουν σημαντικά από νέους και γονείς, που συμφωνούν περισσότερο με την άποψη αυτή.

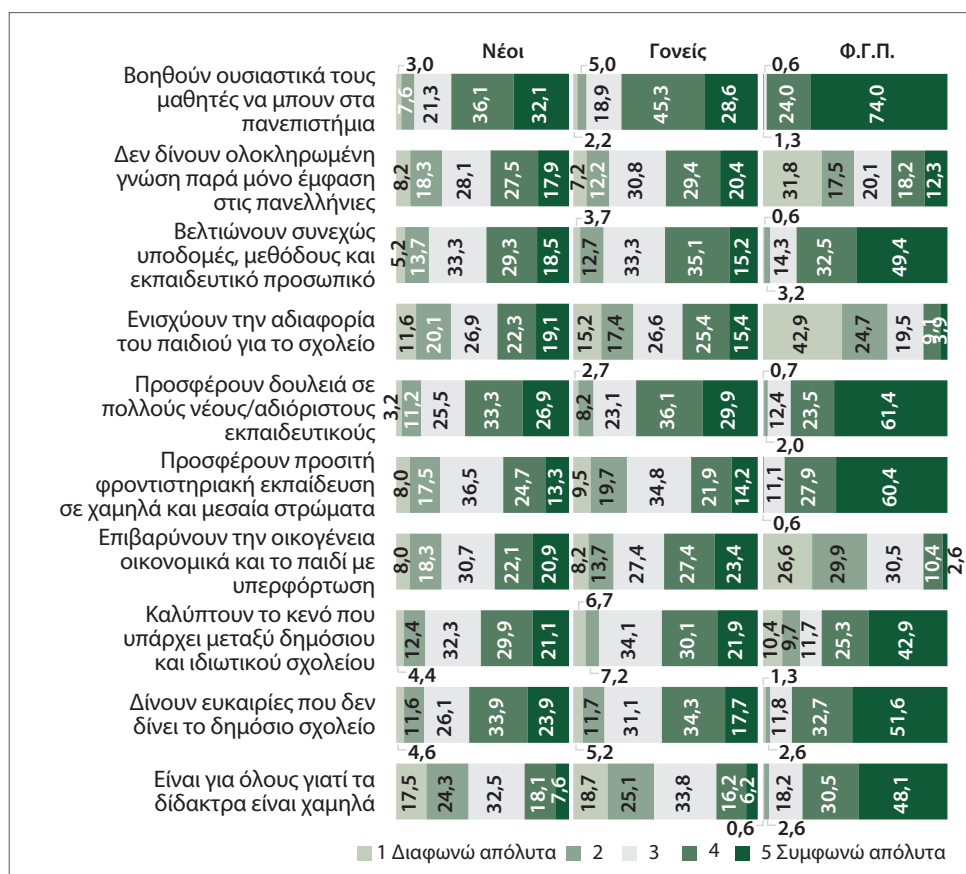
Η επόμενη πρόταση αφορούσε το κατά πόσο τα φροντιστήρια καλύπτουν το κενό που υπάρχει μεταξύ δημόσιου και ιδιωτικού σχολείου. Οι νέοι συμφώνησαν σε ποσοστό 51,0% (Μ.Ο. = 3,51), οι γονείς σε ποσοστό 52,0% (Μ.Ο. = 3,53), ενώ οι ιδιοκτήτες φροντιστηρίων σε ποσοστό 68,2% (Μ.Ο. = 3,81). Η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική ($F(2, 1058) = 4,16, p = 0,016$), με τους ιδιοκτήτες φροντιστηρίων να εμφανίζουν υψηλότερη συμφωνία σε σχέση με τις άλλες δύο ομάδες.

Παρόμοια εικόνα βλέπουμε και στην επόμενη πρόταση, η οποία αφορούσε το κατά πόσο τα φροντιστήρια δίνουν ευκαιρίες που δεν δίνει το δημόσιο σχολείο. Οι νέοι συμφώνησαν σε ποσοστό 57,8% (Μ.Ο. = 3,61), ενώ διαφώνησε το 16,2%. Αντίστοιχα, οι γονείς συμφώνησαν σε ποσοστό 52,0% (Μ.Ο. = 3,48) και διαφώνησαν σε ποσοστό παρόμοιο με τους νέους (16,9%). Οι ιδιοκτήτες φροντιστηρίων συμφώνησαν σε ποσοστό 84,3% (Μ.Ο. = 4,31), κρίνοντας πως τα φροντιστήρια μέσης εκπαίδευσης λειτουργούν ως αντιστάθμισμα για τις ευκαιρίες που δεν δίνει το δημόσιο σχολείο. Η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική ($F(2, 1057) = 34,96, p < 0,001$).

Η τελευταία πρόταση στην οποία κλήθηκαν να συμφωνήσουν ή να διαφωνήσουν οι ερωτώμενοι ήταν ότι τα φροντιστήρια απευθύνονται σε όλους, καθώς έχουν χαμηλά διδάκτρα. Εδώ, όπως μπορεί εύκολα να γίνει αντιληπτό, υπήρξε μεγάλη διαφοροποίηση στις απαντήσεις μεταξύ των ομάδων ($F(2, 1058) = 122,27, p < 0,001$), με τους ιδιοκτήτες να εκφράζουν σε πολύ υψηλότερο ποσοστό συμφωνία με την πρόταση από ό,τι οι άλ-

λες δύο ομάδες. Πιο συγκεκριμένα, οι ιδιοκτήτες φροντιστηρίων συμφωνούσαν με την εν λόγω πρόταση σε ποσοστό 78,6% (Μ.Ο. = 4,23), εκτιμώντας πως οι υπηρεσίες που παρέχουν είναι προσιτές για τη μέση ελληνική οικογένεια. Αντίθετα, οι νέοι και οι γονείς διαφώνησαν ως προς την παραπάνω πρόταση σε ποσοστό 41,8% (Μ.Ο. = 2,74) και 43,8% (Μ.Ο. = 2,66) αντίστοιχα. Στις δύο αυτές ομάδες πολλοί ήταν και αυτοί που δήλωσαν ότι ούτε συμφωνούσαν ούτε διαφωνούσαν με την πρόταση (32,5% για τους νέους και 33,8% για τους γονείς). Μειοψηφία ήταν όσοι συμφωνούσαν (μόλις το 25,7% των νέων και το 22,4% των γονέων), κρίνοντας ότι τα δίδακτρα των φροντιστηρίων είναι μάλλον αρκετά ακριβά, κάτι που φάνηκε και σε άλλες ερωτήσεις.

Διάγραμμα 65. Σε ποιον βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις για τα φροντιστήρια γενικής παιδείας;



Διεξαγωγή έρευνας: Metron Analysis – Ανάθεση: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Πίνακας 1. Αποτελέσματα one way ANOVA για τον έλεγχο της διαφοράς της μέσης τιμής μεταξύ των ομάδων των ερευνώμενων στη σειρά ερωτήσεων: «Σε ποιον βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις για τα φροντιστήρια γενικής παιδείας, σε μια κλίμακα από το 1 έως το 5, όπου 5 σημαίνει «συμφωνώ απόλυτα» και 1 σημαίνει «διαφωνώ απόλυτα»

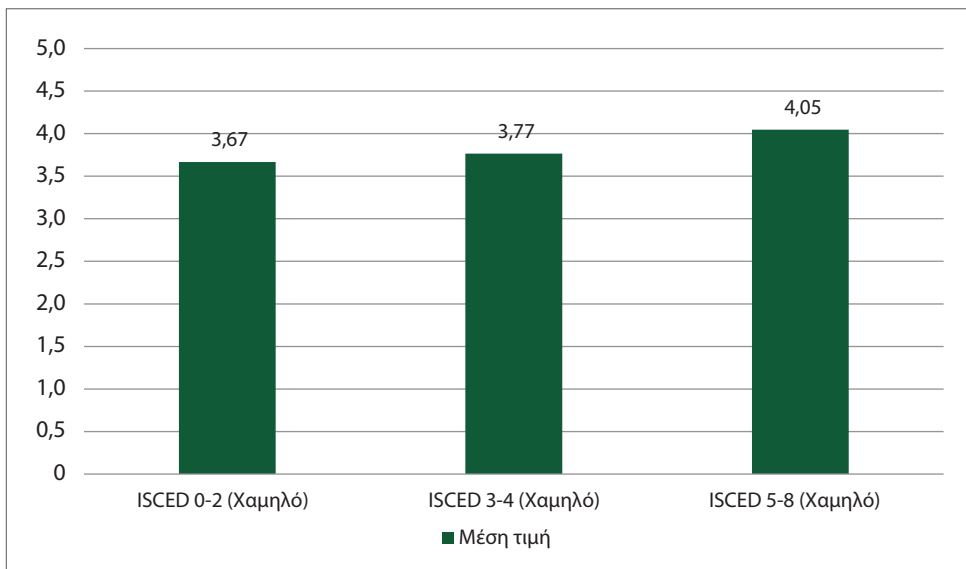
Προτάσεις	Ομάδα ερευνώμενων	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	F test	Post hoc
Βοηθούν ουσιαστικά τους μαθητές να μπουν στα πανεπιστήμια	Γονείς	402	3,93	0,93	50,22 ***	Tukey Ιδιοκτ. > Γονείς, Νέοι
	Νέοι 18-24 ετών	502	3,87	1,04		
	Φ.Γ.Π.	154	4,71	0,52		
	Σύνολο	1.058	4,01	0,99		
Δεν δίνουν ολοκληρωμένη γνώση παρά μόνο έμφαση στις πανελλήνιες	Γονείς	402	3,44	1,15	25,90 ***	Games- Howell Γονείς, Νέοι > Ιδιοκτ.
	Νέοι 18-24 ετών	502	3,29	1,19		
	Φ.Γ.Π.	154	2,62	1,41		
	Σύνολο	1.058	3,25	1,24		
Βελτιώνουν συνεχώς υποδομές, μεθόδους και εκπαιδευτικό προσωπικό	Γονείς	402	3,45	1,02	42,37 ***	Tukey Ιδιοκτ. > Γονείς, Νέοι
	Νέοι 18-24 ετών	502	3,42	1,10		
	Φ.Γ.Π.	154	4,27	0,87		
	Σύνολο	1.058	3,56	1,08		
Ενισχύουν την αδιαφορία του παιδιού για το σχολείο	Γονείς	402	3,08	1,28	47,75 ***	Games- Howell Γονείς, Νέοι > Ιδιοκτ.
	Νέοι 18-24 ετών	502	3,17	1,27		
	Φ.Γ.Π.	154	2,06	1,16		
	Σύνολο	1.058	2,98	1,32		
Προσφέρουν δουλειά σε πολλούς νέους/αδιόριστους εκπαιδευτικούς	Γονείς	402	3,82	1,04	30,12 ***	Tukey Ιδιοκτ. > Γονείς, Νέοι
	Νέοι 18-24 ετών	502	3,70	1,08		
	Φ.Γ.Π.	153	4,43	0,83		
	Σύνολο	1.057	3,85	1,06		
Προσφέρουν προσιτή φροντιστηριακή εκπαίδευση σε χαμηλά και μεσαία στρώματα	Γονείς	402	3,12	1,16	98,93 ***	Games- Howell Ιδιοκτ. > Γονείς, Νέοι
	Νέοι 18-24 ετών	502	3,18	1,12		
	Φ.Γ.Π.	154	4,48	0,72		
	Σύνολο	1.058	3,34	1,18		
Επιβαρύνουν την οικογένεια οικονομικά και το παιδί με υπερφόρτωση	Γονείς	402	3,44	1,22	51,09 ***	Tukey Γονείς, Νέοι > Ιδιοκτ.
	Νέοι 18-24 ετών	502	3,30	1,21		
	Φ.Γ.Π.	154	2,32	1,06		
	Σύνολο	1.058	3,21	1,25		

Προτάσεις	Ομάδα ερευνώμενων	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	F test	Post hoc
Καλύπτουν το κενό που υπάρχει μεταξύ δημόσιου και ιδιωτικού σχολείου	Γονείς	402	3,53	1,11	4,16 *	Tukey Ιδιοκτ. > Γονείς, Νέοι *
	Νέοι 18-24 ετών	502	3,51	1,09		
	Φ.Γ.Π.	154	3,81	1,36		
	Σύνολο	1.058	3,56	1,14		
Δίνουν ευκαιρίες που δεν δίνει το δημόσιο σχολείο	Γονείς	402	3,48	1,07	34,96 ***	Tukey Ιδιοκτ. > Γονείς, Νέοι ***
	Νέοι 18-24 ετών	502	3,61	1,11		
	Φ.Γ.Π.	153	4,31	0,88		
	Σύνολο	1.057	3,66	1,10		
Είναι για όλους γιατί τα διδάκτρα είναι χαμηλά	Γονείς	402	2,66	1,14	122,27 ***	Games- Howell Ιδιοκτ. > Γονείς, Νέοι ***
	Νέοι 18-24 ετών	502	2,74	1,17		
	Φ.Γ.Π.	154	4,23	0,88		
	Σύνολο	1.058	2,93	1,24		

Διεξαγωγή έρευνας: Metron Analysis – Ανάθεση: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Σημείωση: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Διάγραμμα 66. Σύγκριση μέσων τιμών βαθμού συμφωνίας (κλίμακα 1-5) στην πρόταση «Τα φροντιστήρια βοηθούν ουσιαστικά στην εισαγωγή στο πανεπιστήμιο», ανά εκπαιδευτικό επίπεδο γονέων (1 = Διαφωνώ απόλυτα, 5 = Συμφωνώ απόλυτα)



Διεξαγωγή έρευνας: Metron Analysis – Ανάθεση: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Σημείωση: Γονείς (N = 395, Ποσοστό απαντήσεων: 98,3%)

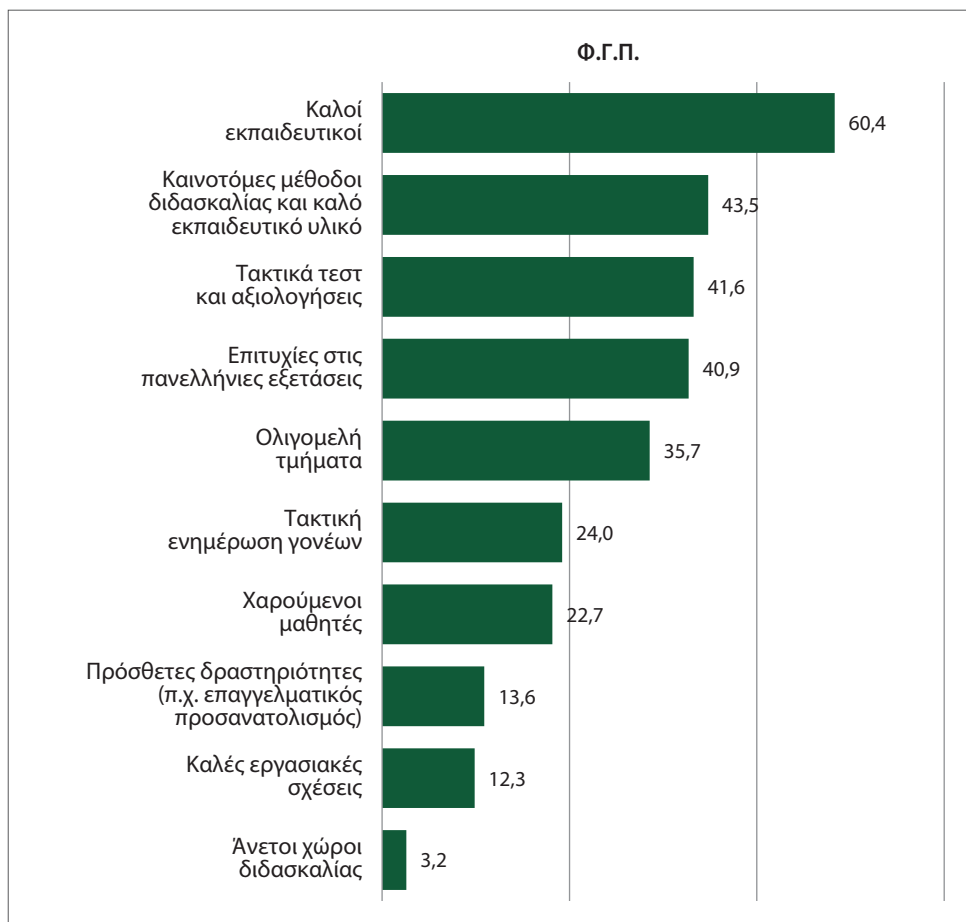
ANOVA: $F(2, 399) = 4,649, p = 0,010$. Tukey post hoc: στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ ISCED 5-8 και ISCED 3-4 ($p = 0,010$).

Στη συνέχεια (Διάγραμμα 67) εξετάζονται οι μεταβλητές που καθιστούν ένα φροντιστήριο γενικής παιδείας επιτυχημένο και ποιοτικό σύμφωνα με τους ιδιοκτήτες φροντιστηρίων. Η πρόσληψη καλών εκπαιδευτικών φαίνεται να έχει τη μεγαλύτερη επίδραση στην επιτυχία και την ποιότητα των φροντιστηρίων (60,4%), γεγονός το οποίο υπογραμμίζει τη συμβολή του ανθρώπινου δυναμικού και την αξία που δίνουν σε αυτό οι ιδιοκτήτες φροντιστηρίων. Παρόμοια ποσοστά –επομένως, σχεδόν την ίδια επίδραση και σημαντικότητα σε ένα φροντιστήριο– εμφανίζουν οι επόμενες τέσσερις μεταβλητές: καινοτόμες μέθοδοι διδασκαλίας και καλό εκπαιδευτικό υλικό (43,5%), τακτικά τεστ και αξιολογήσεις (41,6%), επιτυχίες στις πανελλήνιες εξετάσεις (40,9%) και ολιγομελή τμήματα (35,7%). Με ποσοστά μικρότερα από 25% ακολουθούν η τακτική ενημέρωση των γονέων (24%), οι χαρούμενοι μαθητές (22,7%), οι πρόσθετες δραστηριότητες (13,6%), οι καλές εργασιακές σχέσεις (12,3%) και, τέλος, οι άνετοι χώροι διδασκαλίας (3,2%).

Συμπερασματικά, οι ιδιοκτήτες φροντιστηρίων δίνουν έμφαση περισσότερο σε συγκεκριμένους παράγοντες που φαίνεται να επηρεάζουν αποφασιστικά την εκπαιδευτική

καλλιέργεια των μαθητών τους. Φυσική συνέχεια αυτού του στόχου είναι και η αυξημένη εκπαιδευτική ποιότητα και επιτυχία της ιδιωτικής φροντιστηριακής εκπαίδευσης.

Διάγραμμα 67. Ποια από τα παρακάτω καθιστούν επιτυχημένο και ποιοτικό ένα φροντιστήριο γενικής παιδείας; (έως τρεις απαντήσεις)



Διεξαγωγή έρευνας: Metron Analysis – Ανάθεση: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Σημείωση: Ιδιοκτήτες φροντιστηρίων (N = 154, Ποσοστό απαντήσεων: 100%).

Συνολικά, οι στάσεις και οι αντιλήψεις γύρω από τα φροντιστήρια αναδεικνύουν τόσο κοινές αναφορές όσο και σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ νέων, γονέων και ιδιοκτητών φροντιστηρίων, οι οποίες αντικατοπτρίζουν τις διαφορετικές εμπειρίες και προσδοκίες κάθε ομάδας.

4.3.2 Συγκριτική αξιολόγηση φροντιστηρίων

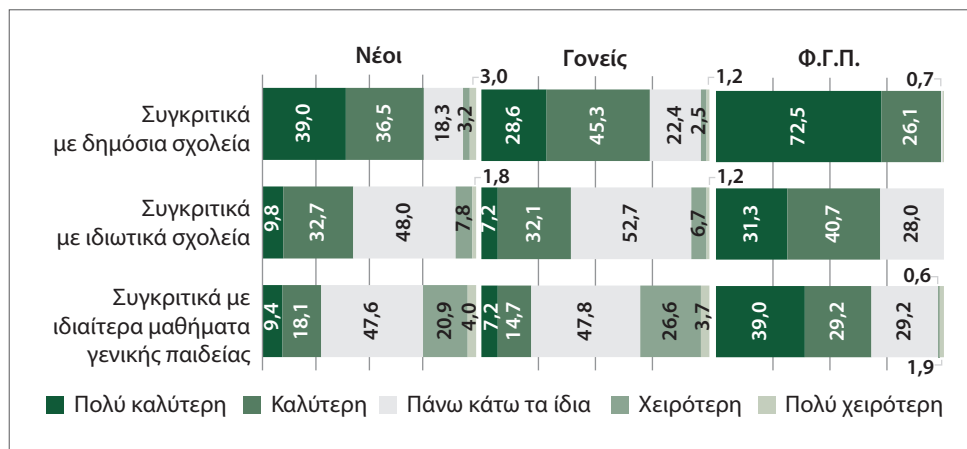
Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται ορισμένα συγκριτικά στοιχεία για τα φροντιστήρια. Στο Διάγραμμα 68 βλέπουμε πώς κρίνουν οι τρεις υπό εξέταση ομάδες την εκπαίδευση στα φροντιστήρια σε σχέση με τα δημόσια σχολεία, τα ιδιωτικά σχολεία, καθώς και με τα ιδιαίτερα μαθήματα γενικής παιδείας. Όπως φαίνεται, και για τις τρεις ομάδες παρατηρείται ευρεία συμφωνία ως προς το ότι η εκπαίδευση στα φροντιστήρια υπερτερεί των δημόσιων σχολείων. Το 75,5% των νέων, το 73,9% των γονέων και το συντριπτικό 98,6% των ιδιοκτητών φροντιστηρίων δηλώνουν ότι η εκπαίδευση στα φροντιστήρια είναι καλύτερη από αυτή στα δημόσια σχολεία. Η διαφορά στις μέσες εκτιμήσεις είναι στατιστικά σημαντική (ANOVA $F(2, 1054) = 39,77, p < 0,001$), με Μ.Ο. νέων = 1,95, γονέων = 2,02, ιδιοκτητών = 1,30. Η post hoc ανάλυση (Games-Howell) δείχνει ότι οι ιδιοκτήτες διαφοροποιούνται σημαντικά από τις άλλες δύο ομάδες.

Η σύγκριση με τα ιδιωτικά σχολεία αναδεικνύει πιο μετριασμένες απόψεις. Αν και το 42,5% των νέων και το 39,3% των γονέων θεωρούν την εκπαίδευση στα φροντιστήρια καλύτερη, περίπου οι μισοί ερωτώμενοι (48,0% των νέων και 52,7% των γονέων) δηλώνουν ότι είναι περίπου ίδια. Αντίθετα, οι ιδιοκτήτες φροντιστηρίων εμφανίζονται πιο θετικοί, με το 72% να αξιολογεί την εκπαίδευση στα φροντιστήρια ως ανώτερη. Η μεταξύ τους διαφορά είναι επίσης στατιστικά σημαντική (ANOVA $F(2, 1051) = 41,25, p < 0,001$), με Μ.Ο. νέων = 2,59, γονέων = 2,63, ιδιοκτητών = 1,97, και η post hoc ανάλυση (Games-Howell) δείχνει διαφοροποιήσεις των ιδιοκτητών σε σχέση με τις άλλες ομάδες.

Η σύγκριση με τα ιδιαίτερα μαθήματα γενικής παιδείας αναδεικνύει πιο διχασμένες απόψεις. Μεταξύ των νέων, μόλις το 27,5% θεωρεί τα φροντιστήρια καλύτερα, το 47,6% τα αξιολογεί ως ίδια και το 24,9% ως χειρότερα. Οι γονείς εμφανίζουν παρόμοιο κατακερματισμό, με το 21,9% να προτιμά τα φροντιστήρια, το 47,8% να τα θεωρεί ισάξια και το 30,3% να εκτιμά ότι τα ιδιαίτερα μαθήματα είναι καλύτερα. Αντίθετα, οι ιδιοκτήτες φροντιστηρίων εμφανίζονται σαφώς πιο θετικοί προς τα φροντιστήρια: το 68,2% τα θεωρεί καλύτερα, το 29,2% τα ίδια και μόλις το 0,8% χειρότερα. Και σε αυτή την περίπτωση η διαφορά στις μέσες τιμές είναι στατιστικά σημαντική (ANOVA $F(2, 1055) = 76,70, p < 0,001$), με Μ.Ο. νέων = 2,92, γονέων = 3,05, ιδιοκτητών = 1,97. Η post hoc ανάλυση (Tukey) επιβεβαιώνει επίσης σημαντικές διαφοροποιήσεις των ιδιοκτητών από τις άλλες δύο ομάδες.

Συνολικά, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι, ενώ η ανωτερότητα των φροντιστηρίων έναντι των δημόσιων σχολείων είναι κοινώς αποδεκτή, η εικόνα είναι πιο αμφίσημη όταν η σύγκριση γίνεται με τα ιδιωτικά σχολεία και τα ιδιαίτερα μαθήματα, με τη μεγαλύτερη ομοφωνία υπέρ των φροντιστηρίων να εκδηλώνεται από τους ιδιοκτήτες φροντιστηρίων.

Διάγραμμα 68. Πώς συγκρίνετε την εκπαίδευση σε φροντιστήρια γενικής παιδείας με τα παρακάτω;



Διεξαγωγή έρευνας: Metron Analysis – Ανάθεση: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Σημείωση: – Συγκριτικά με δημόσια σχολεία: Νέοι 18-24 ετών (N = 502, Ποσοστό απαντήσεων: 100%), Γονείς (N = 402, Ποσοστό απαντήσεων: 100%), Ιδιοκτήτες φροντιστηρίων (N = 154, Ποσοστό απαντήσεων: 100%). ANOVA (F(2, 1054) = 39,77, $p < 0,001$). Games-Howell post hoc: στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ φροντιστηρίων και όλων των άλλων ομάδων ($p < 0,001$).
– Συγκριτικά με ιδιωτικά σχολεία: Νέοι 18-24 ετών (N = 502, Ποσοστό απαντήσεων: 100%), Γονείς (N = 402, Ποσοστό απαντήσεων: 100%), Ιδιοκτήτες φροντιστηρίων (N = 150, Ποσοστό απαντήσεων: 97,4%). ANOVA (F(2, 1051) = 41,25, $p < 0,001$). Games-Howell post hoc: στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ φροντιστηρίων και όλων των άλλων ομάδων ($p < 0,001$).
– Συγκριτικά με ιδιαίτερα μαθήματα: Νέοι 18-24 ετών (N = 502, Ποσοστό απαντήσεων: 100%), Γονείς (N = 402, Ποσοστό απαντήσεων: 100%), Ιδιοκτήτες φροντιστηρίων (N = 154, Ποσοστό απαντήσεων: 100%). ANOVA (F(2, 1055) = 76,67, $p < 0,001$). Tukey post hoc: στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ φροντιστηρίων και όλων των άλλων ομάδων ($p < 0,001$).

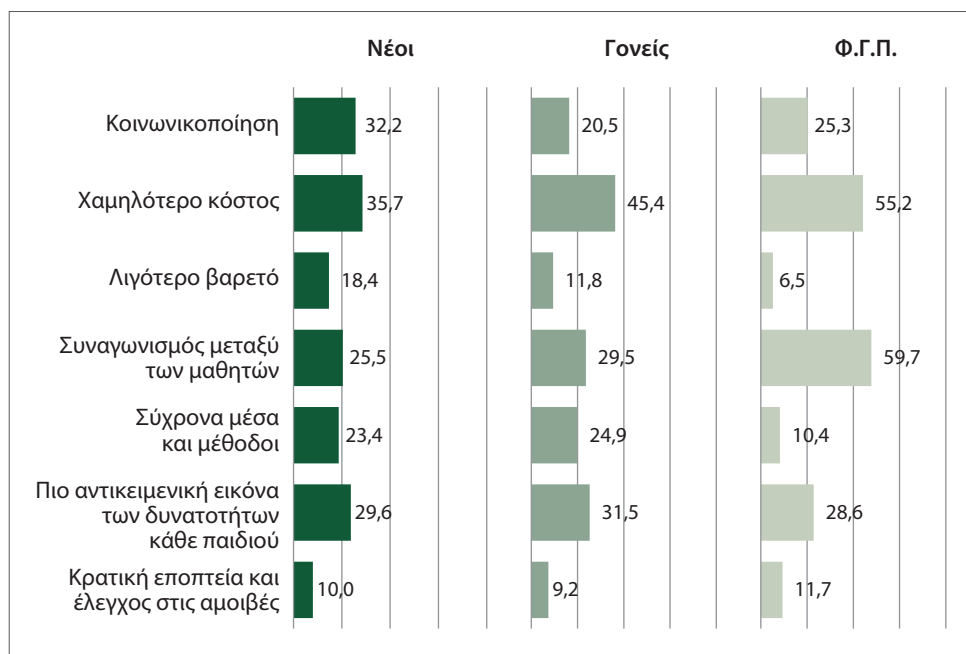
Στο Διάγραμμα 69 εξετάζονται τα δύο κυριότερα πλεονεκτήματα των φροντιστηρίων γενικής παιδείας σε σύγκριση με τα ιδιαίτερα μαθήματα, όπως τα αντιλαμβάνονται οι τρεις ομάδες ερωτώμενων. Κάθε ερωτώμενος μπορούσε να επιλέξει έως δύο απαντήσεις. Και στις τρεις ομάδες το «χαμηλότερο κόστος» αναδεικνύεται ως βασικό πλεονέκτημα, με 35,7% στους νέους, 45,4% στους γονείς και 55,2% στους ιδιοκτήτες φροντιστηρίων. Οι νέοι δίνουν επίσης έμφαση στην «κοινωνικοποίηση» (32,2%) και στην «πιο αντικειμενική εικόνα των δυνατοτήτων κάθε παιδιού» (29,6%), ενώ ακολουθούν ο «συναγωνισμός μεταξύ των μαθητών» (25,5%) και τα «σύγχρονα μέσα και μέθοδοι» (23,4%). Αντίστοιχα, οι γονείς ξεχωρίζουν την «πιο αντικειμενική εικόνα» (31,5%) και τον «συναγωνισμό» (29,5%), με χαμηλότερα ποσοστά για την «κοινωνικοποίηση» (20,5%) και τα «σύγχρονα μέσα» (24,9%).

Οι ιδιοκτήτες φροντιστηρίων διαφοροποιούνται σημαντικά, προτάσσοντας με πολύ υψηλά ποσοστά τον «συναγωνισμό μεταξύ των μαθητών» (59,7%) και το «χαμηλότερο κόστος» (55,2%), ενώ δίνουν μικρότερη βαρύτητα στην «κοινωνικοποίηση» (25,3%) και την «πιο αντικειμενική εικόνα των δυνατοτήτων κάθε παιδιού» (28,6%).

Ιδιαίτερα χαμηλά ποσοστά συγκεντρώνει σε όλες τις ομάδες η απάντηση «λιγότερο βαρετό» (με 18,4% στους νέους, 11,8% στους γονείς και μόλις 6,5% στους ιδιοκτήτες) και η «κρατική εποπτεία και ο έλεγχος στις αμοιβές» (10,0%, 9,2% και 11,7% αντίστοιχα).

Οι στατιστικοί έλεγχοι (χ^2) επιβεβαιώνουν ότι οι διαφορές μεταξύ των ομάδων είναι στατιστικά σημαντικές για τις περισσότερες επιλογές: «κοινωνικοποίηση» ($p < 0,001$), «χαμηλότερο κόστος» ($p = 0,003$), «λιγότερο βαρετό» ($p < 0,001$), «συναγωνισμός μεταξύ των μαθητών» ($p < 0,001$) και «σύγχρονα μέσα και μέθοδοι» ($p < 0,001$). Δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για τις υπόλοιπες απαντήσεις. Συνολικά, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι, ενώ και οι τρεις ομάδες αναγνωρίζουν ως βασικά πλεονεκτήματα το χαμηλότερο κόστος, τον συναγωνισμό και την πιο αντικειμενική εικόνα των δυνατοτήτων των μαθητών, οι ιδιοκτήτες φροντιστηρίων τονίζουν περισσότερο τον ρόλο του συναγωνισμού και του κόστους, διαφοροποιούμενοι σαφώς από νέους και γονείς.

Διάγραμμα 69. Συγκριτικά με τα ιδιαίτερα, ποια θα λέγατε ότι είναι τα δύο κυριότερα πλεονεκτήματα των φροντιστηρίων γενικής παιδείας; (έως δύο απαντήσεις)



Διεξαγωγή έρευνας: Metron Analysis – Ανάθεση: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Σημείωση: Νέοι 18-24 ετών (N = 479, Ποσοστό απαντήσεων: 95,4%), Γονείς (N = 390, Ποσοστό απαντήσεων: 97%), Ιδιοκτήτες φροντιστηρίων (N = 154, Ποσοστό απαντήσεων: 100%).

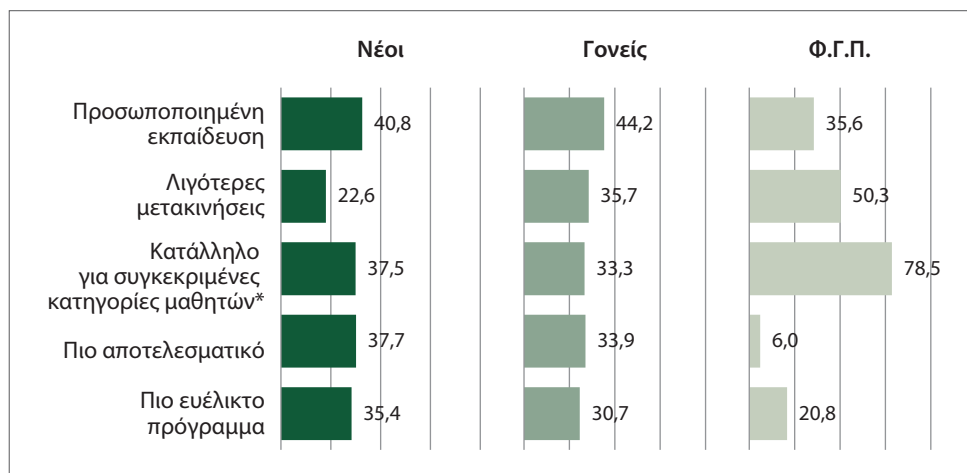
Έγινε ξεχωριστός έλεγχος (Pearson Chi-square) για κάθε επιμέρους κατηγορία. Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων εντοπίζονται για τις απαντήσεις: «Κοινωνικοποίηση» ($\chi^2(2, N = 821) = 18,64, p < 0,001$), «Χαμηλότερο κόστος» ($\chi^2(2, N = 861) = 11,39, p = 0,003$), «Λιγότερο βαρετό» ($\chi^2(2, N = 820) = 22,69, p < 0,001$), «Συναγωνισμός μεταξύ των μαθητών» ($\chi^2(2, N = 817) = 33,26, p < 0,001$) και «Σύγχρονα μέσα και μέθοδοι» ($\chi^2(2, N = 823) = 26,66, p < 0,001$). Δεν διαπιστώνονται στατιστικά σημαντικές διαφορές για τις υπόλοιπες απαντήσεις.

Στο Διάγραμμα 70 βλέπουμε τις απαντήσεις των τριών ομάδων στο ακριβώς αντίθετο ερώτημα, δηλαδή στο ποια είναι τα δύο κυριότερα πλεονεκτήματα των ιδιαίτερων μαθημάτων έναντι των φροντιστηρίων γενικής παιδείας. Οι απόψεις τόσο των νέων όσο και των γονέων είναι μοιρασμένες στις πέντε διαθέσιμες απαντήσεις. Συγκεκριμένα οι νέοι θεωρούν τις τέσσερις από τις πέντε διαθέσιμες απαντήσεις εξίσου σημαντικές, καθώς τα ποσοστά γι' αυτές κυμαίνονται από 40,8% («προσωποποιημένη εκπαίδευση») έως 35,4% («πιο ευέλικτο πρόγραμμα»). Η απάντηση που συγκεντρώνει το μικρότερο ποσοστό στους νέους είναι οι «λιγότερες μετακινήσεις» (22,6%), κάτι που φαίνεται πως δεν τους προβληματίζει ιδιαίτερα. Αντίθετα, οι γονείς –οι οποίοι επιβαρύνονται με τις

μετακινήσεις– δίνουν μεγαλύτερη έμφαση σε αυτό το πλεονέκτημα (35,7%). Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2(2, N = 824) = 30,71, p < 0,001$). Για τους γονείς το κυριότερο πλεονέκτημα είναι η «προσωποποιημένη εκπαίδευση» (44,2%), με τις υπόλοιπες απαντήσεις να συγκεντρώνουν παρόμοια ποσοστά. Και εδώ εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων ($\chi^2(2, N = 831) = 9,43, p = 0,009$).

Ιδιαίτερα μεγάλη διαφοροποίηση εμφανίζεται στην απάντηση «κατάλληλο για συγκεκριμένες κατηγορίες μαθητών», την οποία οι ιδιοκτήτες επιλέγουν σε ποσοστό 78,5%, πολύ υψηλότερα από νέους και γονείς ($\chi^2(2, N = 847) = 69,87, p < 0,001$). Σημαντική διαφορά καταγράφεται και στην επιλογή «πιο αποτελεσματικό» ($\chi^2(2, N = 849) = 70,30, p < 0,001$), με τους ιδιοκτήτες να το επιλέγουν σε πολύ χαμηλότερο ποσοστό (6,0%) σε σχέση με τις άλλες ομάδες. Αντίστοιχα, για την επιλογή «πιο ευέλικτο πρόγραμμα» παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ($\chi^2(2, N = 847) = 20,11, p < 0,001$), με τους ιδιοκτήτες να την αξιολογούν λιγότερο συχνά ως πλεονέκτημα έναντι των φροντιστηρίων.

Διάγραμμα 70. Ποια θα λέγατε ότι είναι τα δύο κυριότερα πλεονεκτήματα των ιδιαίτερων μαθημάτων έναντι των φροντιστηρίων γενικής παιδείας; (έως δύο απαντήσεις)



Διεξαγωγή έρευνας: Metron Analysis – Ανάθεση: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

*εωστρεφείς, με μαθησιακές δυσκολίες ή δυνατοί μαθητές

Σημείωση: Νέοι 18-24 ετών (N = 483, Ποσοστό απαντήσεων: 96,2%), Γονείς (N = 387, Ποσοστό απαντήσεων: 96,3%), Ιδιοκτήτες φροντιστηρίων (N = 149, Ποσοστό απαντήσεων: 96,8%).

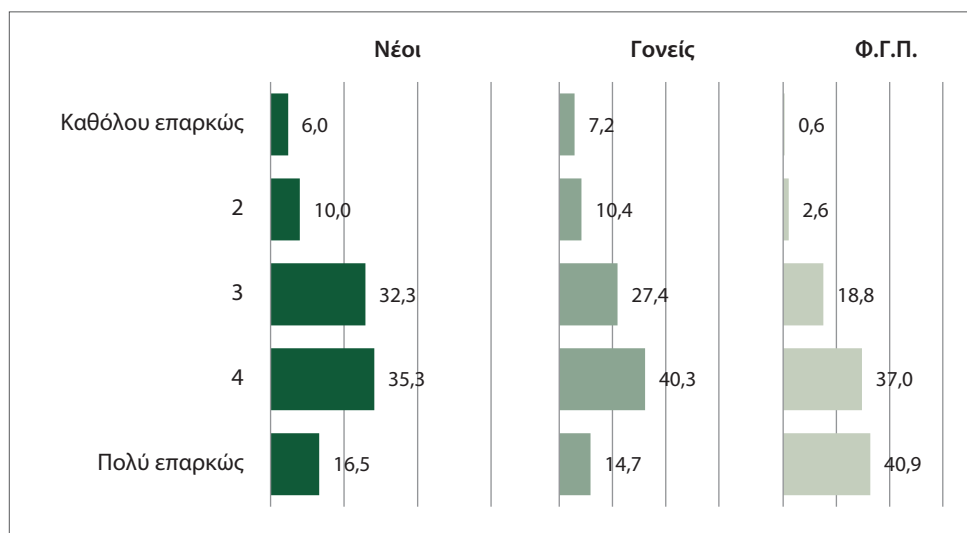
Έγινε ξεχωριστός έλεγχος (Pearson Chi-square) για κάθε επιμέρους κατηγορία. Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων εντοπίζονται στις απαντήσεις: «Προσωποποιημένη εκπαίδευση» ($\chi^2(2, N = 831) = 9,43, p = 0,009$), «Λιγότερες μετακινήσεις» ($\chi^2(2, N = 824) = 30,71, p < 0,001$), «Κατάλληλο για συγκεκριμένες κατηγορίες μαθητών» ($\chi^2(2, N = 847) = 69,87, p < 0,001$), «Πιο αποτελεσματικό» ($\chi^2(2, N = 849) = 70,30, p < 0,001$) και «Πιο ευέλικτο πρόγραμμα» ($\chi^2(2, N = 847) = 20,11, p < 0,001$). Δεν διαπιστώνονται στατιστικά σημαντικές διαφορές για τις υπόλοιπες απαντήσεις.

Στη συνέχεια βλέπουμε τις απαντήσεις των τριών ομάδων στο ερώτημα πόσο καλά προετοιμάζουν συνδυαστικά το σχολείο και το φροντιστήριο τους μαθητές για τις απαιτήσεις της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Διάγραμμα 71). Για μια ακόμη φορά, οι απαντήσεις νέων και γονέων ταυτίζονται σε μεγάλο βαθμό (Μ.Ο. = 3,46 και Μ.Ο. = 3,45 αντίστοιχα), ενώ υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις των ιδιοκτητών φροντιστηρίων (Μ.Ο. = 4,15). Για την ακρίβεια, οι νέοι και οι γονείς πιστεύουν πως συνδυαστικά το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και το φροντιστήριο προετοιμάζουν «επαρκώς» ή «αρκετά επαρκώς» τα παιδιά για τις απαιτήσεις της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε ποσοστό 67,5% περίπου (67,6% οι νέοι και 67,7% οι γονείς), ενώ «πολύ επαρκώς» απαντά το 16,5% των νέων και το 14,7% των γονέων. Αντίθετα, οι ιδιοκτήτες φροντιστηρίων εμφανίζονται σαφώς πιο θετικοί, καθώς απαντούν σε ποσοστό 55,8% ότι η προετοιμασία είναι επαρκής ή αρκετά επαρκής, ενώ το 40,9% θεωρεί ότι είναι πολύ επαρκής. Μόλις το

3,2% των ιδιοκτητών δηλώνει ότι η προετοιμασία δεν είναι επαρκής, τη στιγμή που το αντίστοιχο ποσοστό φτάνει το 16,0% στους νέους και το 17,6% στους γονείς.

Η διαφορά μεταξύ των ομάδων είναι στατιστικά σημαντική ($F(2, 1055) = 28,73, p < 0,001$). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του Games-Howell post hoc test, οι ιδιοκτήτες φροντιστηρίων διαφέρουν στατιστικά σημαντικά από τις άλλες δύο ομάδες, ενώ δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ νέων και γονέων ($p < 0,001$).

Διάγραμμα 71. Αν σκεφθείτε το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με τον συνδυασμό σχολείου και φροντιστηρίου, σε ποιον βαθμό πιστεύετε ότι προετοιμάζει επαρκώς τους μαθητές ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε μια κλίμακα από το 1 έως το 5, όπου 5 σημαίνει «Πολύ επαρκώς» και 1 σημαίνει «Καθόλου επαρκώς»;



Διεξαγωγή έρευνας: Metron Analysis – Ανάθεση: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Σημείωση: Νέοι 18-24 ετών ($N = 502$, Ποσοστό απαντήσεων: 100%), Γονείς ($N = 402$, Ποσοστό απαντήσεων: 100%), Ιδιοκτήτες φροντιστηρίων ($N = 154$, Ποσοστό απαντήσεων: 100%).

ANOVA: $F(2, 1055) = 28,73, p < 0,001$. Games-Howell post hoc: Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ιδιοκτητών φροντιστηρίων και των άλλων δύο ομάδων ($p < 0,001$).

Συνολικά, οι συγκριτικές αξιολογήσεις αναδεικνύουν ευρεία αποδοχή της υπεροχής των φροντιστηρίων έναντι των δημόσιων σχολείων, αλλά και πιο διαφοροποιημένες στάσεις όταν η σύγκριση αφορά τα ιδιωτικά σχολεία και τα ιδιαίτερα μαθήματα, με τους ιδιοκτήτες να εκφράζουν σαφώς πιο θετική αξιολόγηση σε όλες τις περιπτώσεις.

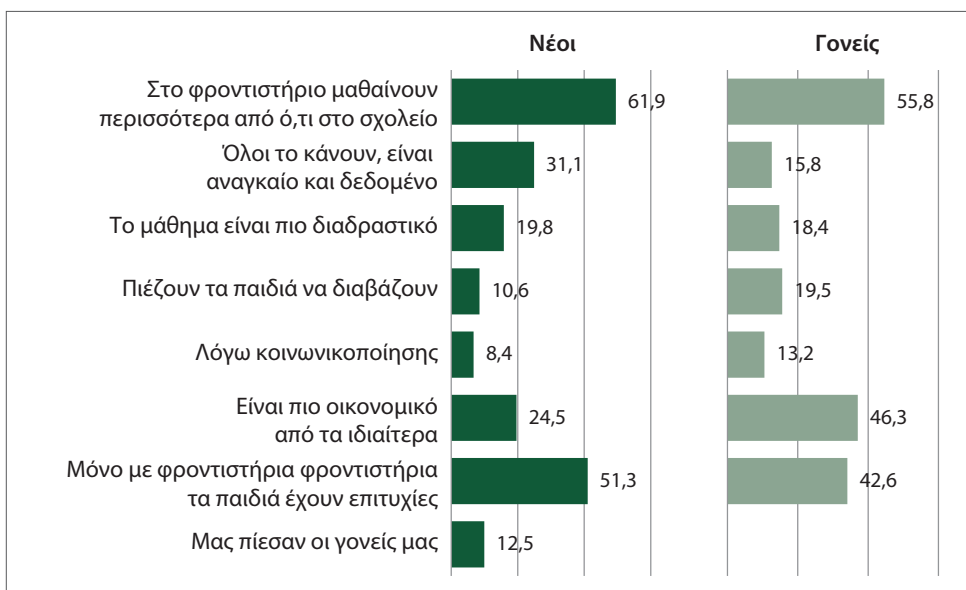
4.3.3 Κίνητρα και αποφάσεις που αφορούν τη φοίτηση σε φροντιστήριο

Στην ενότητα αυτή εξετάζονται τα κίνητρα, οι λόγοι επιλογής και ο τρόπος λήψης απόφασης για τη φοίτηση σε φροντιστήριο. Στο Διάγραμμα 72 καταγράφονται οι απαντήσεις νέων και γονέων στο ερώτημα για ποιους λόγους επέλεξαν να παρακολουθήσουν μαθήματα σε φροντιστήριο γενικής παιδείας.

Οι νέοι κατά πλειοψηφία απαντούν πως στο φροντιστήριο μαθαίνουν περισσότερα από ό,τι στο σχολείο (61,9%), ενώ ένας στους δύο (51,3%) απαντάει πως μόνο μέσω του φροντιστηρίου τα παιδιά έχουν επιτυχία στις εξετάσεις. Χαμηλότερα ποσοστά λαμβάνουν οι απαντήσεις: «όλοι το κάνουν, είναι αναγκαίο και δεδομένο» (31,1%), «είναι πιο οικονομικό από τα ιδιαίτερα» (24,5%) και «το μάθημα είναι πιο διαδραστικό» (19,8%). Τα πιο χαμηλά ποσοστά εντοπίζονται στις απαντήσεις: «μας πίεσαν οι γονείς μας» (12,5%), «μας πιέζουν να διαβάσουμε» (10,6%) και «λόγω κοινωνικοποίησης» (8,4%).

Οι γονείς από την πλευρά τους εκτιμούν ότι ο σημαντικότερος λόγος για τον οποίο επέλεξαν να στείλουν τα παιδιά τους σε φροντιστήριο είναι ότι εκεί μαθαίνουν περισσότερα από ό,τι στο σχολείο (55,8%). Εξίσου σημαντικοί λόγοι θεωρούνται για τους γονείς το οικονομικό (46,3%) και η επιτυχία στις εξετάσεις (42,6%). Οι υπόλοιπες απαντήσεις συγκεντρώνουν ποσοστά μεταξύ του 13,2% και του 19,5%, γεγονός που δείχνει να μην αποτελούν για τους γονείς πολύ σημαντικές αιτίες όσον αφορά την επιλογή του φροντιστηρίου.

Διάγραμμα 72. Για ποιους από τους παρακάτω λόγους επιλέξατε τα μαθήματα σε φροντιστήριο γενικής παιδείας; (έως τρεις απαντήσεις)



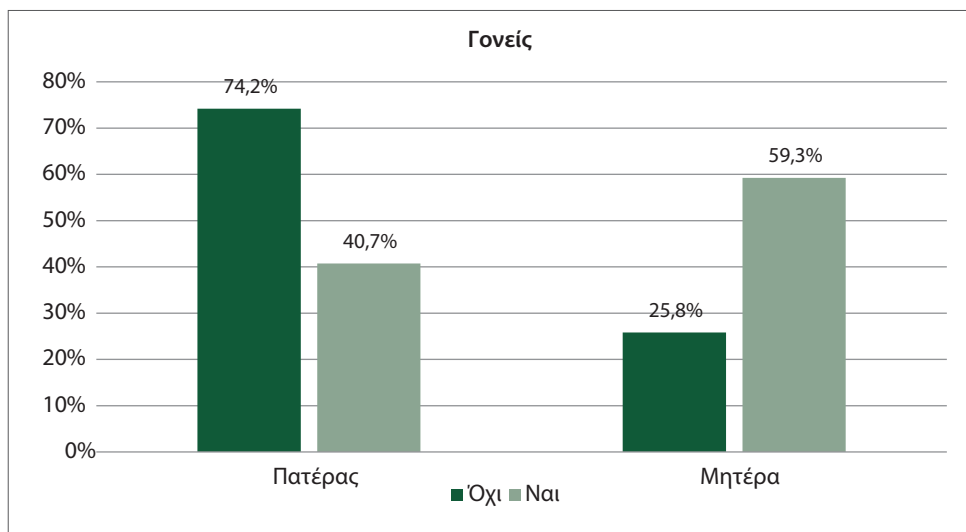
Διεξαγωγή έρευνας: Metron Analysis – Ανάθεση: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Σημείωση: Νέοι 18-24 ετών (N = 273, Ποσοστό απαντήσεων: 54,4%), Γονείς (N = 190, Ποσοστό απαντήσεων: 47,3%).

Έγινε ξεχωριστός έλεγχος (Pearson Chi-square) για κάθε επιμέρους κατηγορία. Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων εντοπίζονται για τις απαντήσεις: «Όλοι το κάνουν, είναι αναγκαίο και δεδομένο» ($\chi^2(1, N = 227) = 11,03, p = 0,001$), «Μας πιέζουν να διαβάσουμε / Τα παιδιά πιέζονται να διαβάσουν» ($\chi^2(1, N = 216) = 11,79, p = 0,001$) και «Είναι πιο οικονομικό από τα ιδιαίτερα» ($\chi^2(1, N = 250) = 22,06, p < 0,001$). Δεν διαπιστώνονται στατιστικά σημαντικές διαφορές για τις υπόλοιπες απαντήσεις.

Η σχέση ανάμεσα στο φύλο και στην αντίληψη των γονέων ότι μόνο με φροντιστήριο τα παιδιά μπορούν να έχουν επιτυχία είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2(1, N = 112) = 10,036, p = 0,002$) (Διάγραμμα 73). Οι μητέρες σε ποσοστό 59,3% συμφωνούν με τη συγκεκριμένη άποψη, έναντι 40,7% των πατέρων. Αντίθετα, οι πατέρες σε ποσοστό 74,2% δεν συμμερίζονται την άποψη αυτή, έναντι 25,8% των μητέρων. Με άλλα λόγια, οι μητέρες φαίνεται να αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στον ρόλο που διαδραματίζουν τα φροντιστήρια όσον αφορά την επιτυχία των παιδιών σε σχέση με τους πατέρες.

Διάγραμμα 73. Ποσοστά γονέων που επέλεξαν να στείλουν τα παιδιά τους σε φροντιστήριο επειδή «μόνο με φροντιστήριο τα παιδιά έχουν επιτυχία», ανά φύλο



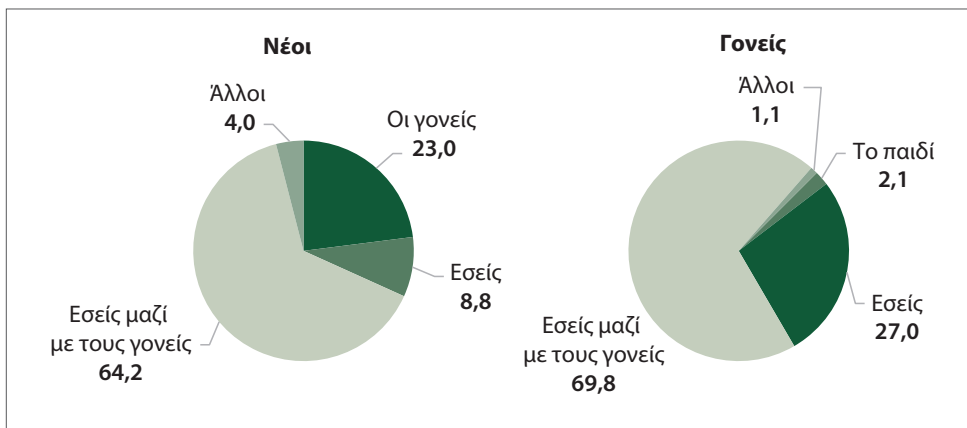
Διεξαγωγή έρευνας: Metron Analysis – Ανάθεση: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Σημείωση: Γονείς (N = 112, Ποσοστό απαντήσεων: 27,9%)

$\chi^2(1, N = 112) = 10,036, p = 0,002$

Στη συνέχεια νέοι και γονείς ρωτήθηκαν σχετικά με το ποιος πήρε την απόφαση για την εγγραφή στο φροντιστήριο (Διάγραμμα 74). Από τις απαντήσεις και των δύο ομάδων διαπιστώνουμε πως η απόφαση εγγραφής σε ένα φροντιστήριο είναι συναπόφαση νέων και γονέων, καθώς τόσο οι νέοι όσο και οι γονείς υποστηρίζουν την άποψη αυτή με συντριπτική πλειοψηφία. Συγκεκριμένα, οι νέοι δηλώνουν σε ποσοστό 64,2% ότι το αποφάσισαν μαζί με τους γονείς τους, ενώ οι γονείς δηλώνουν σε ποσοστό 69,8% ότι το αποφάσισαν μαζί με το παιδί τους. Η δεύτερη δημοφιλέστερη απάντηση και για τις δύο ομάδες είναι ότι την απόφαση για εγγραφή στο φροντιστήριο την έλαβαν μόνοι τους οι γονείς. Οι νέοι το απαντούν αυτό σε ποσοστό 23,0%, ενώ οι γονείς σε ποσοστό 27,0%. Τέλος, οι νέοι απαντούν σε ποσοστό 8,8% ότι την απόφαση την έλαβαν μόνοι τους, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους γονείς είναι μόλις 2,1%.

Διάγραμμα 74. Ποιος αποφάσισε να πάτε σε φροντιστήριο γενικής παιδείας; / Ποιος αποφάσισε να πάει το παιδί σας σε φροντιστήριο γενικής παιδείας;



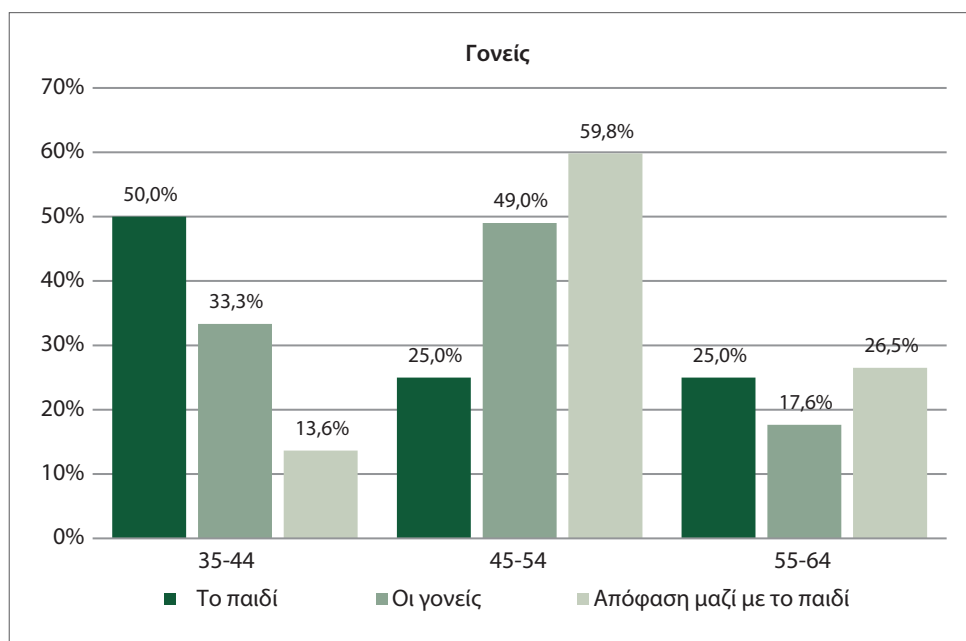
Διεξαγωγή έρευνας: Metron Analysis – Ανάθεση: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Σημείωση: Νέοι 18-24 ετών (N = 274, Ποσοστό απαντήσεων: 54,6%), Γονείς (N = 189, Ποσοστό απαντήσεων: 47%).

$Pearson \chi^2(3, N = 463) = 12,895, p = 0,005.$

Η απόφαση για την παρακολούθηση φροντιστηρίου φαίνεται να διαφέρει στατιστικά σημαντικά ανάλογα με την ηλικία των γονέων ($\chi^2(6, N = 189) = 17,959, p = 0,006$) (Διάγραμμα 75). Οι νεότεροι γονείς (35-44 ετών) αναφέρουν συχνότερα ότι την απόφαση παίρνει κυρίως το ίδιο το παιδί (50,0%), ενώ οι γονείς ηλικίας 45-54 ετών δηλώνουν περισσότερο ότι αποφασίζουν οι ίδιοι (49,0%) ή ότι λαμβάνουν την απόφαση από κοινού με το παιδί (59,8%). Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία γονείς (55-64 ετών) εμφανίζουν χαμηλότερα ποσοστά σε όλες τις επιλογές, με πιο ισοκατανομημένες απαντήσεις. Το εύρημα αυτό υποδεικνύει ότι οι νεότεροι γονείς ενδέχεται να ενισχύουν την αυτονομία του παιδιού ως προς τις εκπαιδευτικές επιλογές, ενώ οι μεγαλύτεροι ηλικιακά γονείς ίσως εμπλέκονται περισσότερο ή επιλέγουν λύσεις μέσω συνεννόησης.

Διάγραμμα 75. Κατανομή γονέων ανά ηλικιακή ομάδα στην ερώτηση «Ποιος αποφάσισε να πάει το παιδί σας σε φροντιστήριο γενικής παιδείας;»



Διεξαγωγή έρευνας: Metron Analysis – Ανάθεση: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Σημείωση: Γονείς (N = 189, Ποσοστό απαντήσεων: 47%)

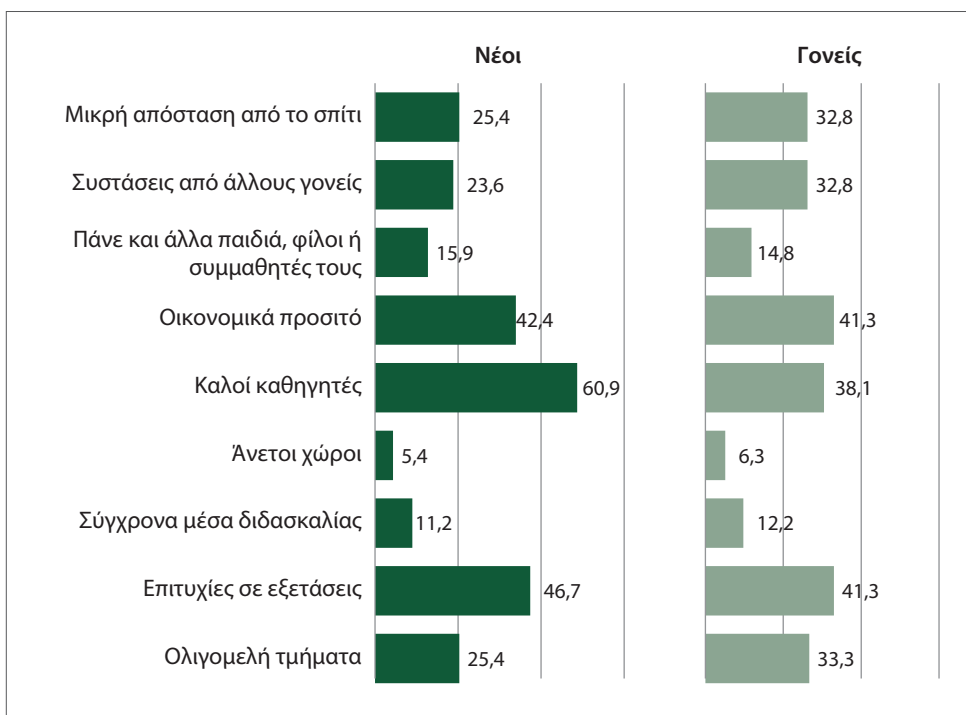
$\chi^2(6, N = 189) = 17,959, p = 0,006$

Στο Διάγραμμα 76 οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να απαντήσουν σχετικά με τα κριτήρια επιλογής φροντιστηρίου γενικής παιδείας. Οι ερωτώμενοι μπορούσαν να δώσουν ελεύθερα έως τρεις απαντήσεις. Οι νέοι απάντησαν πως το πρώτο κριτήριο επιλογής φροντιστηρίου είναι οι καλοί καθηγητές (60,9%). Πολύ σημαντικό εμφανίζεται να είναι και το ποσοστό επιτυχίας στις εξετάσεις (46,7%) καθώς και το να είναι οικονομικά προσιτό (42,4%). Αυτό που δεν φαίνεται να απασχολεί ιδιαίτερα τους νέους ως προς την επιλογή φροντιστηρίου είναι τα σύγχρονα μέσα διδασκαλίας (11,2%) και οι άνετοι χώροι, που έλαβαν μόλις το 5,4% των απαντήσεων. Για τους γονείς οι δύο πιο σημαντικοί παράγοντες για την επιλογή φροντιστηρίου είναι το οικονομικό καθώς και η επιτυχία στις εξετάσεις με ακριβώς το ίδιο ποσοστό (41,3%). Αρκετά σημαντικό κριτήριο είναι και η ύπαρξη καλών καθηγητών (38,1%), ενώ παρόμοια σημασία δίνουν οι γονείς στην ύπαρξη ολιγομελών τμημάτων (33,3%), στη μικρή απόσταση από το σπίτι (32,8%) και στην ύπαρξη συστάσεων από άλλους γονείς (32,8%). Τους γονείς, όπως και τους νέους, δεν φαίνεται να

τους επηρεάζουν ιδιαίτερα στην απόφασή τους τα σύγχρονα μέσα διδασκαλίας (12,2%) ούτε οι άνετοι χώροι (μόλις 6,3%).

Συμπερασματικά, διαπιστώνουμε πως τα κριτήρια επιλογής φροντιστηρίου είναι παρεμφερή για νέους και γονείς, καθώς και οι δύο δίνουν μεγάλη σημασία στην ύπαρξη καλών καθηγητών σε συνδυασμό με την επιτυχία στις εξετάσεις, ενώ σημαντικό ρόλο, όπως αναμενόταν, παίζει και το οικονομικό σκέλος.

Διάγραμμα 76. Με ποια κριτήρια επιλέξατε φροντιστήριο γενικής παιδείας (έως τρεις απαντήσεις)



Διεξαγωγή έρευνας: Metron Analysis – Ανάθεση: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

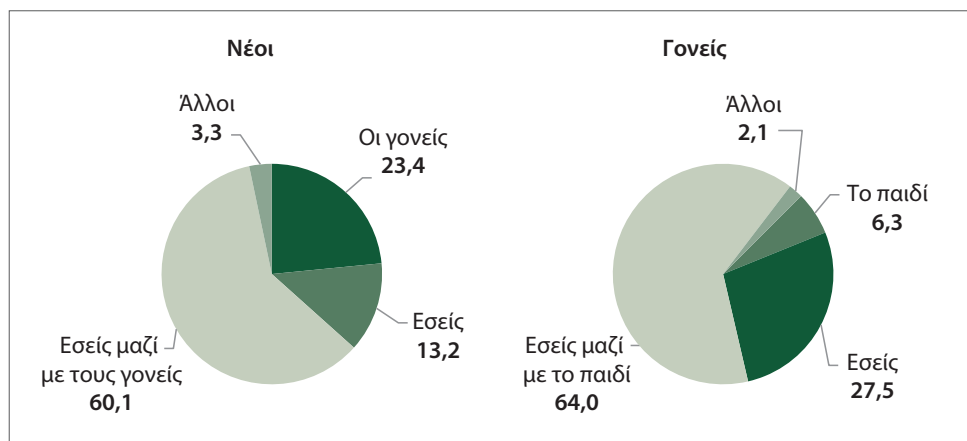
Σημείωση: Νέοι 18-24 ετών (N = 276, Ποσοστό απαντήσεων: 55%), Γονείς (N = 189, Ποσοστό απαντήσεων: 47%).

Έγινε ξεχωριστός έλεγχος (Pearson Chi-square) για κάθε επιμέρους κατηγορία. Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων εντοπίζονται για τις απαντήσεις: «Καλοί καθηγητές» ($\chi^2(1) = 21,47, p < 0,001$), «Μικρή απόσταση από το σπίτι» ($\chi^2(1) = 4,80, p = 0,028$), «Συστάσεις από άλλους γονείς» ($\chi^2(1) = 5,38, p = 0,020$) και «Ολιγομελή τμήματα» ($\chi^2(1) = 4,44, p = 0,035$). Δεν διαπιστώνονται στατιστικά σημαντικές διαφορές για τις υπόλοιπες απαντήσεις.

Στο Διάγραμμα 77 αποτυπώνονται οι απαντήσεις νέων και γονέων σχετικά με το ποιος έκανε την επιλογή του φροντιστηρίου. Οι απόψεις νέων και γονέων είναι παρεμφερείς, καθώς στη μεγάλη τους πλειονότητα και οι δύο ομάδες ισχυρίζονται ότι η απόφαση ήταν συναινετική, με τους νέους να το υποστηρίζουν σε ποσοστό 60,1% και τους γονείς σε ποσοστό 64,0%. Επιπλέον, οι νέοι υποστηρίζουν σε ποσοστό 23,4% ότι την επιλογή φροντιστηρίου την έκαναν οι γονείς, ενώ οι ίδιοι οι γονείς δηλώνουν το ίδιο σε ποσοστό 27,5%. Μεγαλύτερη σχετικά απόκλιση εμφανίζει η απάντηση ότι η επιλογή έγινε από τα παιδιά. Τα ίδια τα παιδιά δηλώνουν σε ποσοστό 13,2% ότι την επιλογή την έκαναν τα ίδια, ενώ οι γονείς δίνουν την ίδια απάντηση σε ποσοστό μόλις 6,3%.

Συμπερασματικά, η επιλογή φροντιστηρίου είναι μια μάλλον κοινή απόφαση που παίρνουν νέοι και γονείς σε συνάρτηση με τα κριτήρια επιλογής τα οποία είδαμε στο Διάγραμμα 74.

Διάγραμμα 77. Ποιος αποφάσισε σε ποιο φροντιστήριο γενικής παιδείας θα πάτε; / Ποιος αποφάσισε σε ποιο φροντιστήριο γενικής παιδείας θα πάει το παιδί σας;



Διεξαγωγή έρευνας: Metron Analysis – Ανάθεση: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Σημείωση: Νέοι 18-24 ετών (N = 273, Ποσοστό απαντήσεων: 54,4%), Γονείς (N = 189, Ποσοστό απαντήσεων: 47%).

$Pearson \chi^2(3, N = 462) = 6,598, p = 0,086$.

Συνολικά, τα ευρήματα δείχνουν ότι οι αποφάσεις για φοίτηση σε φροντιστήριο καθώς και η επιλογή φροντιστηρίου διαμορφώνονται μέσα από κοινές συζητήσεις στην οικογένεια, με κύρια κριτήρια την ποιότητα διδασκαλίας, την επιτυχία στις εξετάσεις και την οικονομική δυνατότητα.

4.3.4 Προτάσεις και προσδοκίες

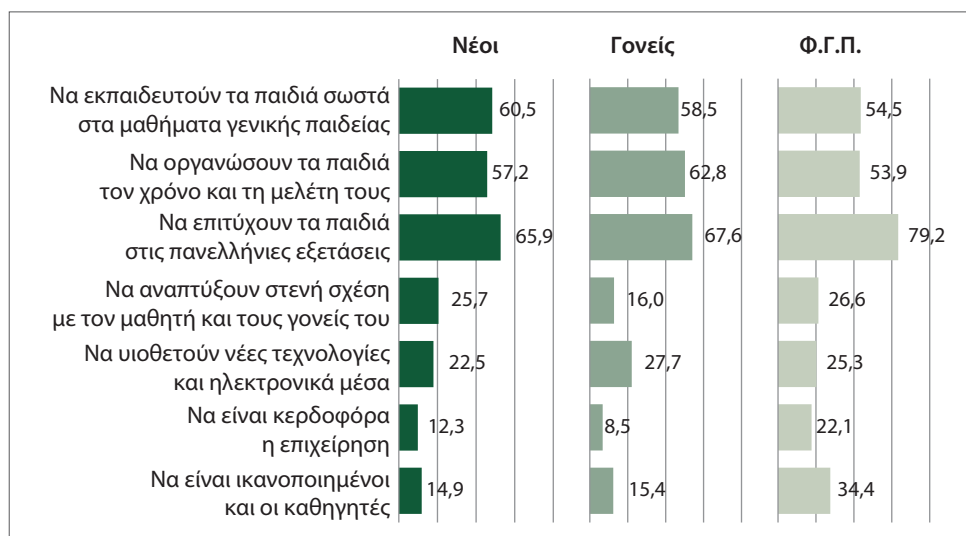
Η ενότητα αυτή εξετάζει τον βαθμό ικανοποίησης από τα φροντιστήρια και τις βασικές προτεραιότητες που θέτουν οι νέοι, οι γονείς και οι ιδιοκτήτες. Στο Διάγραμμα 78 παρουσιάζονται οι απόψεις των τριών υπό εξέταση ομάδων σχετικά με τις βασικές προτεραιότητες για ένα φροντιστήριο γενικής παιδείας. Για τους νέους η πιο βασική προτεραιότητα είναι η επιτυχία στις πανελλήνιες εξετάσεις (65,9%), άποψη με την οποία ωστόσο συμφωνούν και οι γονείς (67,6%) και οι ιδιοκτήτες φροντιστηρίων (79,2%). Υπάρχει επομένως ταύτιση στο ζήτημα της βασικής προτεραιότητας για όλες τις ομάδες.

Επίσης, και οι τρεις ομάδες τοποθετούν, έστω και με διαφορετική σειρά, στις επόμενες δύο θέσεις των προτιμήσεών τους, και μάλιστα με μεγάλη απόσταση από τις υπόλοιπες απαντήσεις, τη σωστή εκπαίδευση στα μαθήματα γενικής παιδείας, καθώς και την οργάνωση του χρόνου και της μελέτης.

Ως δεύτερη προτεραιότητα, οι νέοι απαντούν το να εκπαιδευτούν σωστά στα μαθήματα γενικής παιδείας (60,5%), ενώ ακολουθεί με μικρή διαφορά και η οργάνωση του χρόνου και της μελέτης τους (57,2%). Οι υπόλοιπες απαντήσεις συγκεντρώνουν πολύ μικρότερα ποσοστά, ενώ στην τελευταία θέση των προτεραιοτήτων βρίσκεται η απάντηση «να είναι κερδοφόρα η επιχείρηση», με μόλις 12,3% των προτιμήσεων. Αξιοσημείωτο το γεγονός πως η εν λόγω απάντηση συγκεντρώνει τα χαμηλότερα ποσοστά και από τις άλλες δύο ομάδες, καθώς οι γονείς δίνουν τη συγκεκριμένη απάντηση μόλις σε ποσοστό 8,5% ενώ οι ίδιοι οι ιδιοκτήτες φροντιστηρίων σε ποσοστό 22,1%, το οποίο είναι μεν αρκετά μεγαλύτερο συγκριτικά με τις άλλες δύο ομάδες, ωστόσο είναι το χαμηλότερο ποσοστό μεταξύ των απαντήσεων των ιδιοκτητών φροντιστηρίων.

Αξιοσημείωτη, τέλος, είναι η μεγάλη διαφορά στα ποσοστά της απάντησης «να είναι ικανοποιημένοι και οι καθηγητές» ($\chi^2(2) = 13,23, p = 0,001$). Τόσο οι νέοι όσο και οι γονείς δεν φαίνεται να ιεραρχούν ως σημαντική τη συγκεκριμένη διάσταση, καθώς της δίνουν πολύ χαμηλά ποσοστά (14,9% οι νέοι και 15,4% οι γονείς). Αντίθετα, οι ιδιοκτήτες φροντιστηρίων αποδίδουν πολύ μεγαλύτερη σημασία στη συγκεκριμένη προτεραιότητα (34,4%), γεγονός που την κατατάσσει στην τέταρτη θέση των προτιμήσεών τους.

Διάγραμμα 78. Ποιες κατά τη γνώμη σας πρέπει να είναι οι τρεις βασικές προτεραιότητες για ένα φροντιστήριο γενικής παιδείας; (έως τρεις απαντήσεις)



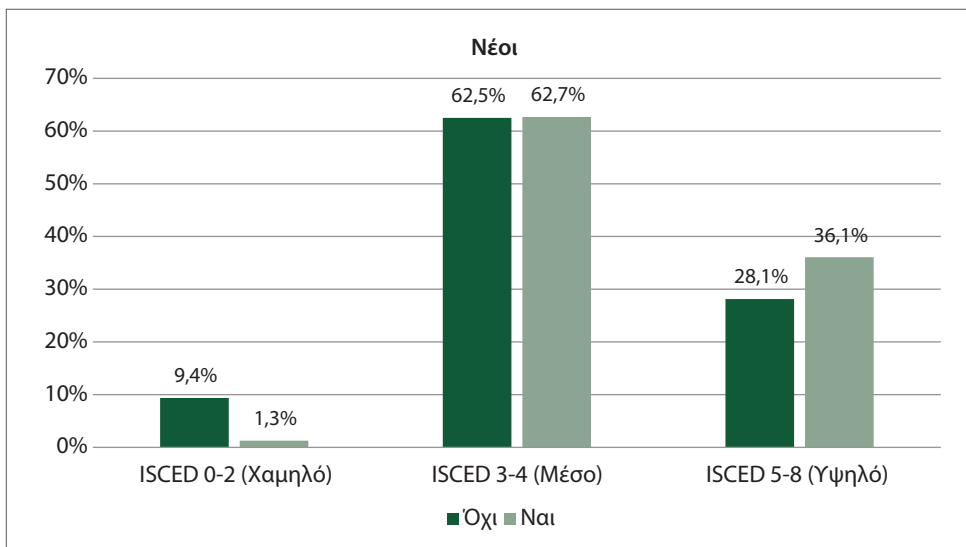
Διεξαγωγή έρευνας: Metron Analysis – Ανάθεση: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Σημείωση: Νέοι 18-24 ετών (N = 276, Ποσοστό απαντήσεων: 55%), Γονείς (N = 188, Ποσοστό απαντήσεων: 46,8%), Ιδιοκτήτες φροντιστηρίων (N = 154, Ποσοστό απαντήσεων: 100%).

Έγινε ξεχωριστός έλεγχος (Pearson Chi-square) για κάθε επιμέρους κατηγορία. Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων εντοπίζονται για τις απαντήσεις: «Να εκπαιδευτούν τα παιδιά σωστά στα μαθήματα γενικής παιδείας» ($\chi^2(2) = 13,14, p = 0,001$), «Να οργανώσουν τα παιδιά τον χρόνο και τη μελέτη τους» ($\chi^2(2) = 26,62, p < 0,001$) και «Να είναι ικανοποιημένοι και οι καθηγητές» ($\chi^2(2) = 13,23, p = 0,001$). Δεν διαπιστώνονται στατιστικά σημαντικές διαφορές για τις υπόλοιπες απαντήσεις.

Η ανάδειξη της ανάγκης τα φροντιστήρια να βοηθούν τα παιδιά στην οργάνωση του χρόνου και της μελέτης τους διαφοροποιείται στατιστικώς σημαντικά ανάλογα με το εκπαιδευτικό επίπεδο των νέων ($\chi^2(2, N = 222) = 9,164, p = 0,010$) (Διάγραμμα 79). Το ενδιαφέρον είναι ότι όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο εκπαίδευσης στο οποίο έχουν φτάσει (ISCED 5-8) τόσο περισσότερο αναγνωρίζουν τη σημασία αυτής της προτεραιότητας (36,1% συμφωνία). Αντίθετα, οι νέοι με χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης (ISCED 0-2) εμφανίζονται πιο αδιάφοροι, με μόλις 1,3% να την αναδεικνύει ως προτεραιότητα και 9,4% να τη θεωρεί λιγότερο σημαντική. Το εύρημα αυτό μπορεί να υποδηλώνει ότι όσοι συνέχισαν τις σπουδές τους έχουν μεγαλύτερη επίγνωση της σημασίας των μεταγνωστικών δεξιοτήτων και τις εκτιμούν περισσότερο ως βασικό στοιχείο ενός καλού φροντιστηρίου, ενώ οι λιγότερο μορφωμένοι δεν φαίνεται να τις αξιολογούν το ίδιο έντονα.

Διάγραμμα 79. Ποσοστά νέων που αναγνωρίζουν την οργάνωση του χρόνου και της μελέτης τους ως βασική προτεραιότητα για ένα φροντιστήριο γενικής παιδείας, ανά επίπεδο εκπαίδευσης



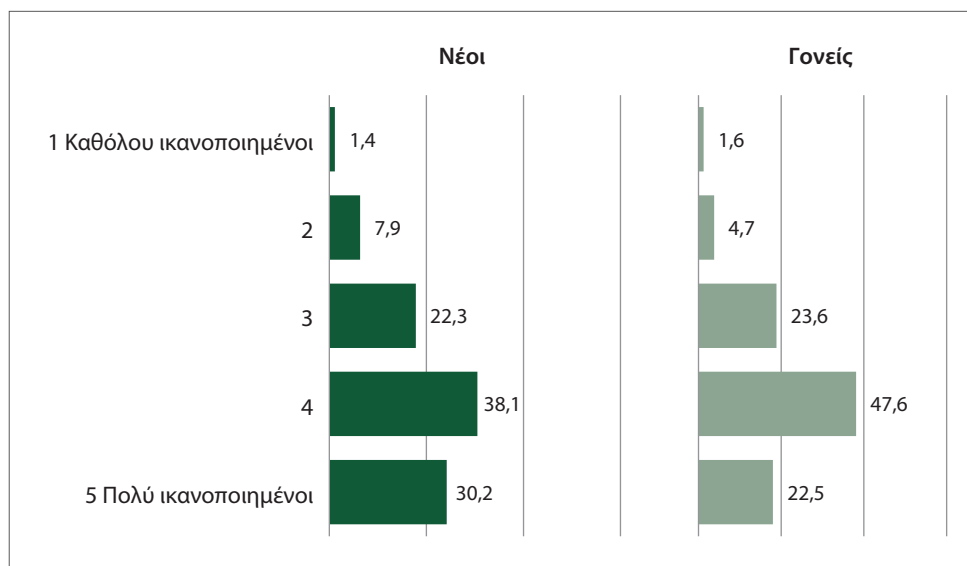
Διεξαγωγή έρευνας: Metron Analysis – Ανάθεση: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Σημείωση: Νέοι 18-24 ετών ($N = 222$, Ποσοστό απαντήσεων: 44,2%)

$\chi^2(2, N = 222) = 9,164, p = 0,010$

Στο Διάγραμμα 80 αποτυπώνεται ο βαθμός ικανοποίησης νέων και γονέων από την παρακολούθηση μαθημάτων στα φροντιστήρια γενικής παιδείας. Διαπιστώνουμε ότι τόσο οι νέοι όσο και οι γονείς φαίνονται ικανοποιημένοι. Οι δύο ομάδες δηλώνουν «αρκετά» ή «πολύ ικανοποιημένοι» από τα φροντιστήρια σε ποσοστό σχεδόν 70,0% (68,3% οι νέοι και 70,1% οι γονείς). Παρόμοιο ποσοστό και των δύο ομάδων δηλώνει πως βρίσκει την παρακολούθηση στα φροντιστήρια απλώς ικανοποιητική (22,3% οι νέοι και 23,6% οι γονείς), ενώ ως μη ικανοποιητική την κρίνουν μόλις το 9,3% των νέων και το 6,3% των γονέων. Συμπερασματικά, θα λέγαμε πως υπάρχει μια διάχυτη ικανοποίηση από τις υπηρεσίες που παρέχουν τα φροντιστήρια τόσο από τους νέους όσο και από τους γονείς.

Διάγραμμα 80. Συνολικά πόσο ικανοποιημένοι έχετε μείνει έως σήμερα από την παρακολούθηση μαθημάτων (τη δική σας / των παιδιών σας) σε φροντιστήρια γενικής παιδείας σε μια κλίμακα από το 1 έως το 5, όπου 5 σημαίνει ότι είστε «Πολύ ικανοποιημένοι» και 1 σημαίνει ότι δεν είστε «Καθόλου ικανοποιημένοι»;



Διεξαγωγή έρευνας: Metron Analysis – Ανάθεση: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Σημείωση: Νέοι 18-24 ετών (N = 278, Ποσοστό απαντήσεων: 55,4%), Γονείς (N = 191, Ποσοστό απαντήσεων: 47,5%).

Δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στον βαθμό ικανοποίησης μεταξύ γονέων και νέων ($t(467) = -0,334, p = 0,738, \text{Cohen's } d = -0,03$).

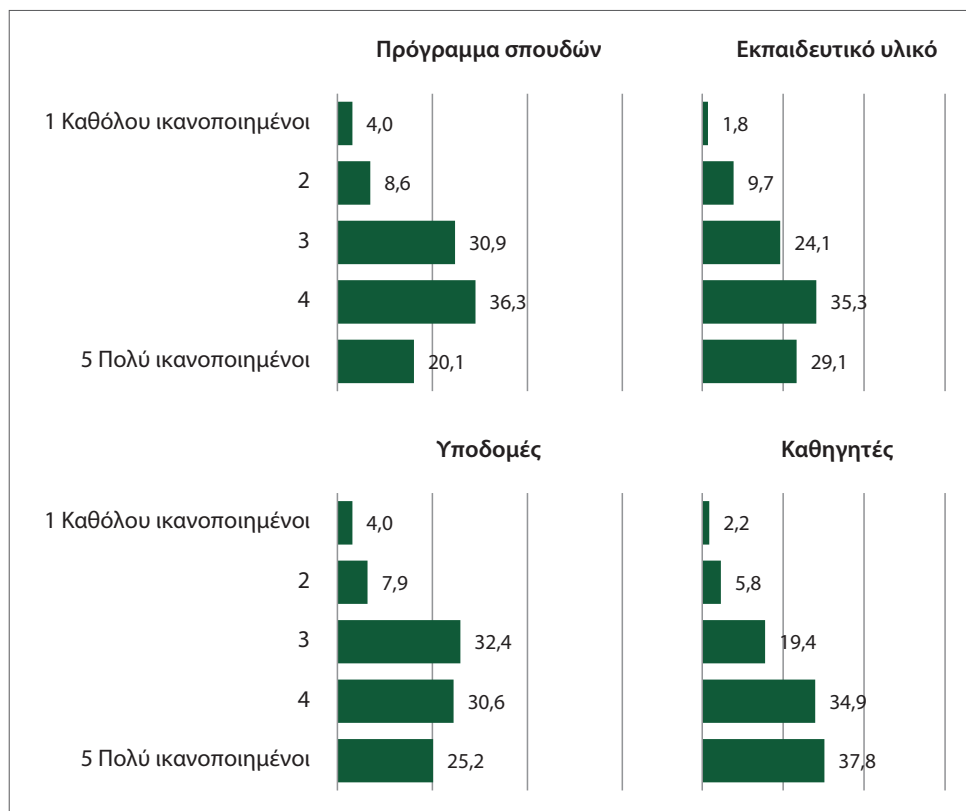
Το Διάγραμμα 81 αφορά μόνο τους νέους, και συγκεκριμένα την ικανοποίησή τους σε τέσσερις κατηγορίες που σχετίζονται με το φροντιστήριο. Συγκεκριμένα, οι νέοι ρωτήθηκαν πόσο ικανοποιημένοι είναι από με το πρόγραμμα σπουδών των φροντιστηρίων, το εκπαιδευτικό υλικό που τους παρέχεται, τις υποδομές αλλά και τους καθηγητές.

Αναφορικά με το πρόγραμμα σπουδών, διαπιστώνουμε πως η πλειονότητα των νέων το κρίνει αρκετά ή πολύ ικανοποιητικό (56,4%), ενώ ένα σημαντικό ποσοστό (30,9%) απλώς ικανοποιητικό. Μόλις το 12,6% κρίνει το πρόγραμμα σπουδών των φροντιστηρίων λίγο ή καθόλου ικανοποιητικό. Παρόμοια εικόνα έχουμε και για το εκπαιδευτικό υλικό. Το 64,4% των νέων κρίνει το εκπαιδευτικό υλικό αρκετά ή πολύ ικανοποιητικό, ενώ μόλις ένας στους τέσσερις (24,1%) το θεωρεί απλώς ικανοποιητικό. Ακόμα λιγότεροι φυσικά είναι αυτοί που το θεωρούν μη ικανοποιητικό (11,5%). Η εικόνα αλλάζει ελαφρώς στο κομμάτι των υποδομών, καθώς ναι μεν οι περισσότεροι τις βρίσκουν αρκετά ή πολύ

ικανοποιητικές (55,8%), ωστόσο η δημοφιλέστερη απάντηση είναι «απλώς ικανοποιητικές» και ενδεχομένως αυτό να αποτελεί σημείο προβληματισμού για τους ιδιοκτήτες φροντιστηρίων. Το ενθαρρυντικό είναι πως μόλις το 11,9% θεωρεί πως οι υποδομές των φροντιστηρίων είναι ανεπαρκείς. Η εικόνα, τέλος, είναι πολύ ενθαρρυντική αναφορικά με την ικανοποίηση των νέων για τους καθηγητές των φροντιστηρίων. Η συντριπτική πλειονότητα των νέων (72,7%) είναι πολύ ικανοποιημένη από τους καθηγητές των φροντιστηρίων, ενώ μόλις το 8,0% δηλώνουν μη ικανοποιημένοι. Αυτό δείχνει πως οι καθηγητές αποτελούν μάλλον και τη μεγάλη δύναμη των φροντιστηρίων και έναν σημαντικό ρόλο προσέλκυσης νέων μαθητών.

Σε γενικές γραμμές η έρευνα απέδειξε πως οι τόσο οι νέοι όσο και οι γονείς φαίνονται αρκετά ή πολύ ευχαριστημένοι από τα φροντιστήρια γενικής παιδείας, γεγονός που συμβάλλει στη σταθερά διαχρονική παρουσία τους και στην καθιέρωσή τους ως άτυπο μέρος του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Διάγραμμα 81. Πόσο ικανοποιημένοι μέινετε από τα ακόλουθα σε μια κλίμακα από το 1 έως το 5, όπου 5 σημαίνει «Πολύ ικανοποιημένοι» και 1 σημαίνει «Καθόλου ικανοποιημένοι»;

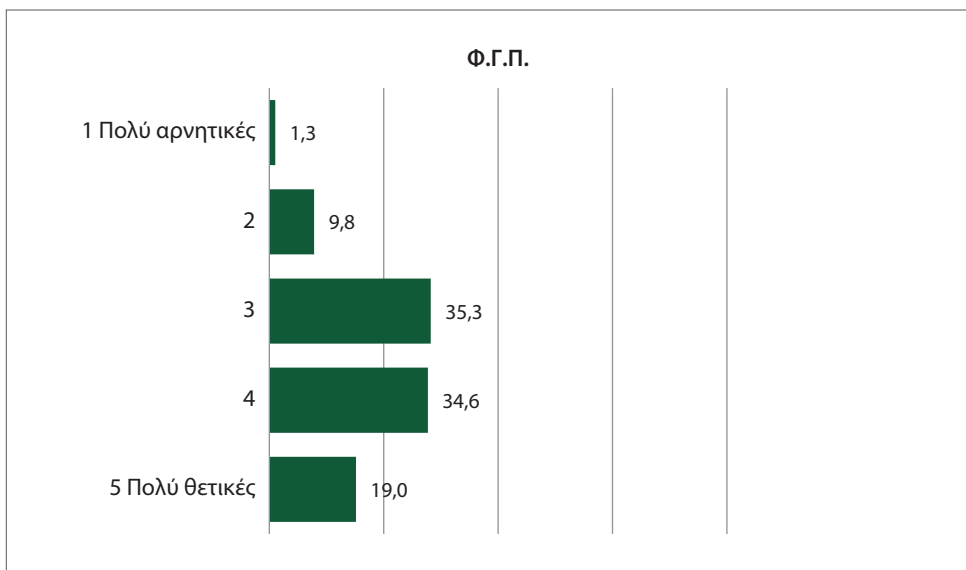


Διεξαγωγή έρευνας: Metron Analysis – Ανάθεση: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Σημείωση: Νέοι 18-24 ετών (N = 278, Ποσοστό απαντήσεων: 55,4%).

Τα επόμενα πέντε διαγράμματα αφορούν μόνο τους ιδιοκτήτες φροντιστηρίων γενικής παιδείας. Στο Διάγραμμα 82 εξετάζονται οι προοπτικές των φροντιστηρίων γενικής παιδείας για τα επόμενα χρόνια. Η πλειονότητα των ιδιοκτητών φροντιστηρίων (53,6%) απάντησε πως οι προοπτικές των φροντιστηρίων είναι θετικές ή πολύ θετικές, ενώ μόλις το 11,1% απάντησε πως οι προοπτικές είναι αρνητικές ή πολύ αρνητικές. Επικρατεί, όπως φαίνεται, μια διάχυτη αισιοδοξία μεταξύ των ιδιοκτητών φροντιστηρίων σε σχέση με τις μελλοντικές προοπτικές του κλάδου, ενώ δεν είναι λίγοι αυτοί που διατηρούν μια ουδέτερη στάση (35,3%).

Διάγραμμα 82. Συνολικά πώς θα αξιολογούσατε τις προοπτικές των φροντιστηρίων γενικής παιδείας τα επόμενα χρόνια στη χώρα μας; (σε μια κλίμακα από το 1 έως το 5, όπου 5 σημαίνει ότι είναι «Πολύ θετικές» και 1 σημαίνει «Πολύ αρνητικές»)



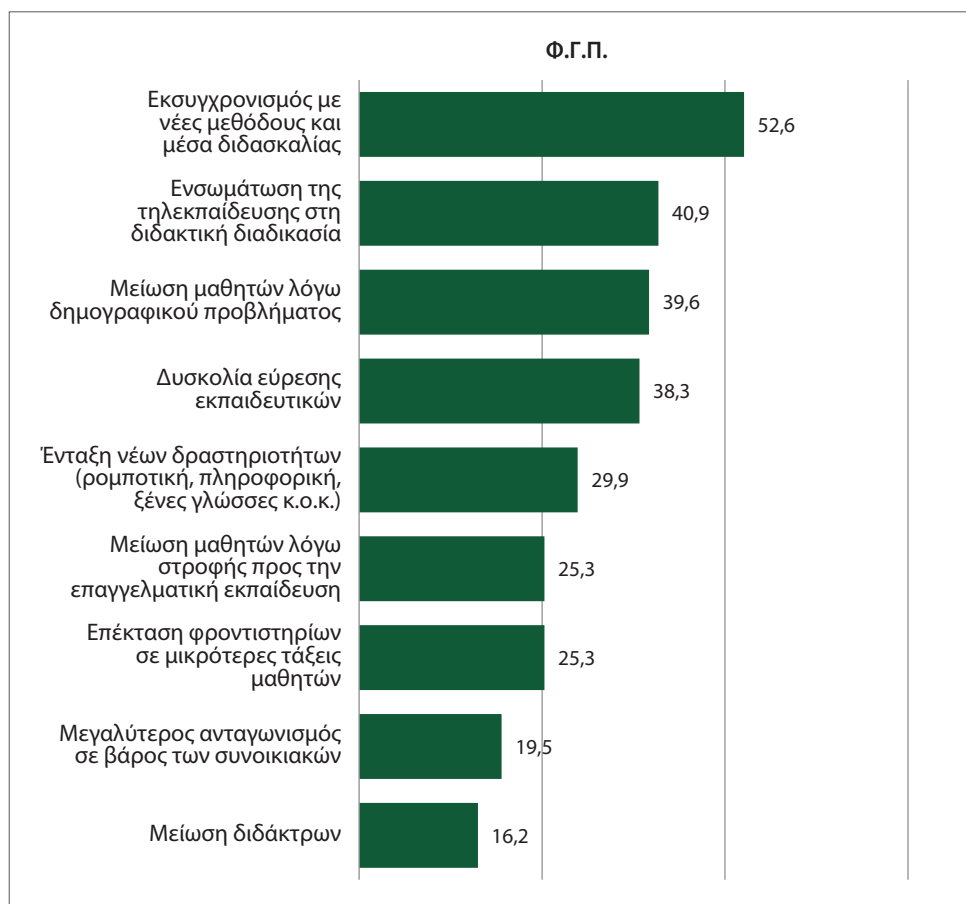
Διεξαγωγή έρευνας: Metron Analysis – Ανάθεση: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Σημείωση: Ιδιοκτήτες φροντιστηρίων (N = 153, Ποσοστό απαντήσεων: 99,4%).

Στο Διάγραμμα 83 αποτυπώνονται οι προβλεπόμενες μελλοντικές τάσεις στη φροντιστηριακή εκπαίδευση, όπως τις αξιολογούν οι ίδιοι οι ιδιοκτήτες. Οι περισσότεροι (52,6%) πιστεύουν πως θα πραγματοποιηθεί ο εκσυγχρονισμός των φροντιστηρίων με νέες μεθόδους και νέα μέσα διδασκαλίας. Δεύτερη δημοφιλέστερη άποψη είναι η ενσωμάτωση της τηλεκπαίδευσης στη διδακτική διαδικασία (40,9%), ενώ έπονται η μείωση του αριθμού των μαθητών λόγω του δημογραφικού προβλήματος (39,6%), η δυσκολία εύρεσης εκπαιδευτικών (38,3%) και η ένταξη νέων δραστηριοτήτων (29,9%). Πολύ χαμηλά στις μελλοντικές τάσεις κατατάσσουν οι ιδιοκτήτες τον μεγαλύτερο ανταγωνισμό σε βάρος των συνοικιακών φροντιστηρίων (19,5%), καθώς και την πιθανή μείωση διδάκτρων, με μόλις 16,2%.

Συμπεραίνουμε επομένως ότι οι ιδιοκτήτες φροντιστηρίων εκτιμούν ότι βαδίζουμε προς μια εποχή εκσυγχρονισμού των διδακτικών μέσων και ενσωμάτωσης καινοτόμων μεθόδων, ενώ ταυτόχρονα εφιστούν την προσοχή και κρούουν των κώδωνα του κινδύνου για το μεγάλο πρόβλημα του δημογραφικού.

Διάγραμμα 83. Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι κύριες τάσεις στη φροντιστηριακή εκπαίδευση τα επόμενα χρόνια; (έως τρεις απαντήσεις)

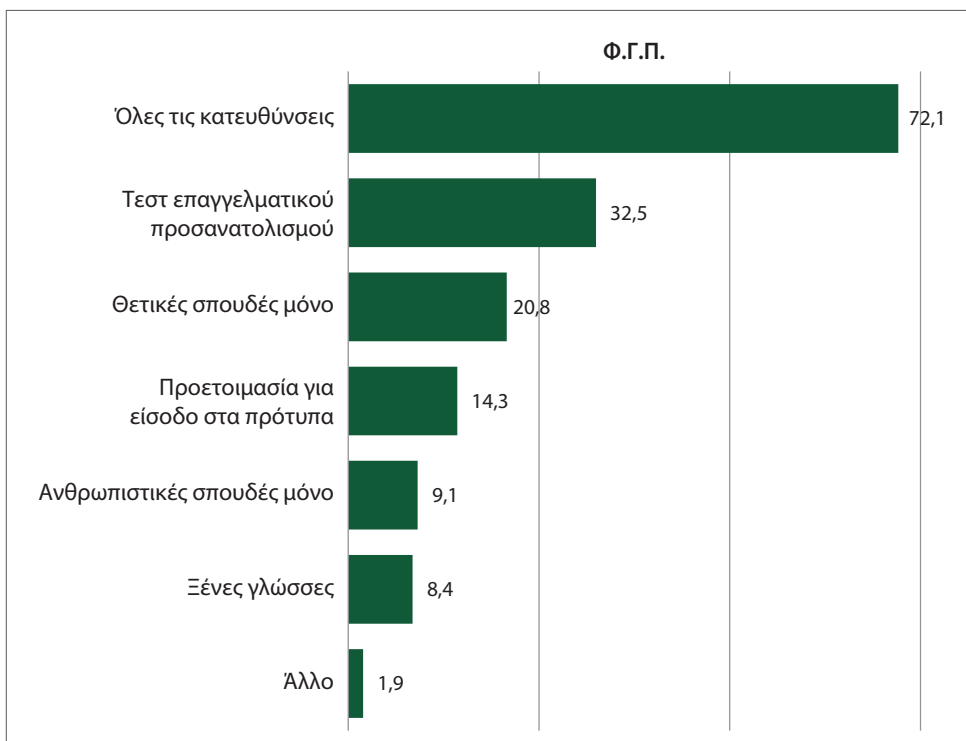


Διεξαγωγή έρευνας: Metron Analysis – Ανάθεση: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Σημείωση: Ιδιοκτήτες φροντιστηρίων (N = 154, Ποσοστό απαντήσεων: 100%).

Στο Διάγραμμα 84 αποτυπώνονται οι υπηρεσίες που παρέχονται από τα φροντιστήρια γενικής παιδείας. Η συντριπτική πλειονότητα των ιδιοκτητών (72,1%) δηλώνει πως καλύπτει όλες τις κατευθύνσεις. Εξαιτίας αυτού, οι μεμονωμένες απαντήσεις λαμβάνουν πολύ μικρότερα ποσοστά. Διαπιστώνεται επομένως ότι τα φροντιστήρια γενικής παιδείας προσπαθούν σήμερα να λειτουργήσουν ως ολοκληρωμένοι κόμβοι παροχής υπηρεσιών για τους μαθητές που επιδιώκουν την είσοδό τους στα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ή στα Πρότυπα Σχολεία.

Διάγραμμα 84. Ποια από τα παρακάτω καλύπτετε σήμερα στο φροντιστήριό σας;

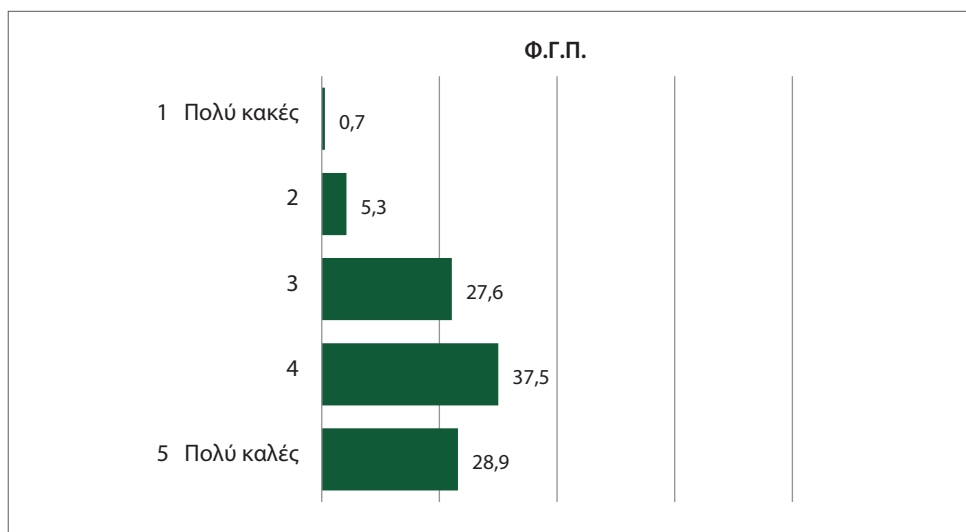


Διεξαγωγή έρευνας: Metron Analysis – Ανάθεση: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Σημείωση: Ιδιοκτήτες φροντιστηρίων (N = 154, Ποσοστό απαντήσεων: 100%).

Στη συνέχεια (Διάγραμμα 85) οι ιδιοκτήτες κλήθηκαν να αξιολογήσουν τις εργασιακές σχέσεις μεταξύ των εργαζομένων και των ιδίων. Οι ιδιοκτήτες εκτιμούν σε ποσοστό 66,4% ότι οι εργασιακές σχέσεις μεταξύ των ιδίων και των εργαζομένων τους είναι καλές ή πολύ καλές. Θα περίμενε ενδεχομένως κανείς ένα ακόμα μεγαλύτερο ποσοστό θετικών αξιολογήσεων, αλλά γίνεται κατανοητό από την απάντηση αυτή πως πολλές φορές οι σχέσεις μεταξύ ιδιοκτητών και εργαζομένων μπορεί να είναι απλώς τυπικές. Το 27,6% των ιδιοκτητών ισχυρίζεται πως οι σχέσεις τείνουν να είναι ουδέτερες, ενώ ένα μικρό ποσοστό (6%) δήλωσε πως οι σχέσεις είναι κακές έως και πολύ κακές. Το σχετικά υψηλό ποσοστό θετικών απαντήσεων υποδηλώνει πως οι ιδιοκτήτες αντιλαμβάνονται την αξία των καλών σχέσεων συνεργασίας με τους εργαζομένους τους, ωστόσο το 6% που απαντά πως οι σχέσεις είναι κακές ή πολύ κακές σε συνδυασμό με το 27,6% των ουδέτερων απαντήσεων αποτελεί ένδειξη πως υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης σε συγκεκριμένες περιπτώσεις.

Διάγραμμα 85. Σε τι κατάσταση θα λέγατε ότι βρίσκονται οι εργασιακές σχέσεις εργαζομένων και ιδιοκτητών στα φροντιστήρια γενικής παιδείας συνολικά;



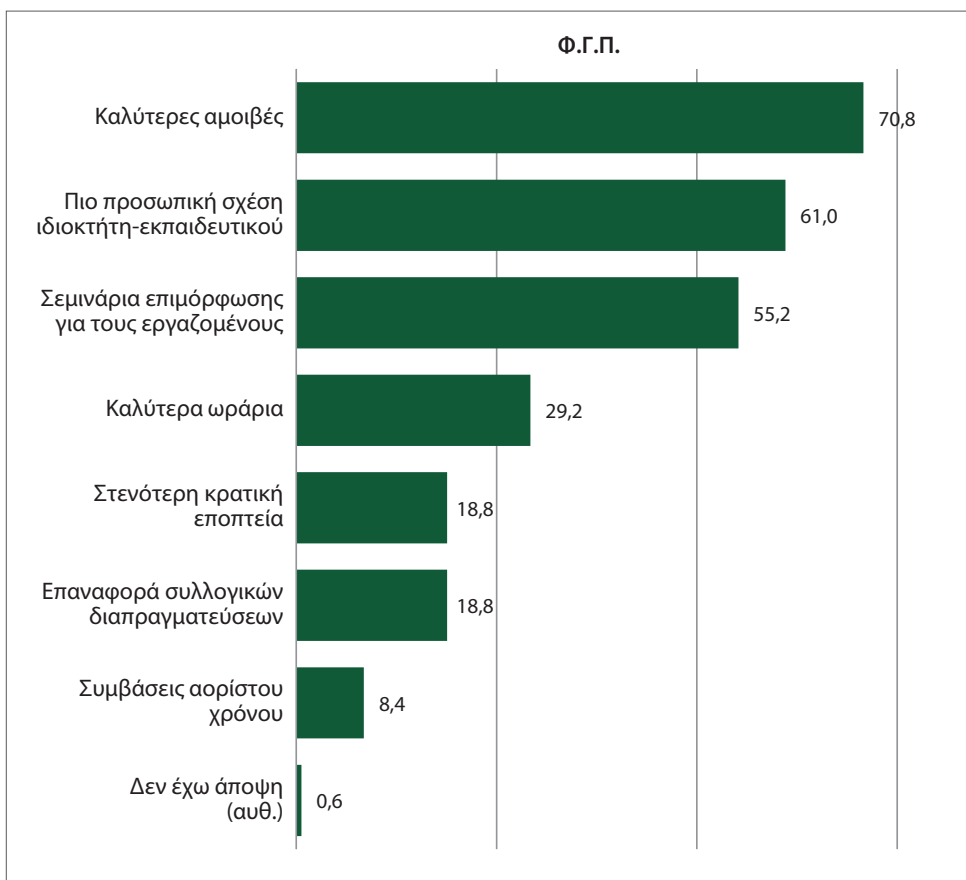
Διεξαγωγή έρευνας: Metron Analysis – Ανάθεση: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Σημείωση: Ιδιοκτήτες φροντιστηρίων (N = 152, Ποσοστό απαντήσεων: 98,7%).

Στο Διάγραμμα 86 βλέπουμε τις απαντήσεις των ιδιοκτητών φροντιστηρίων σχετικά με τους πιθανούς τρόπους βελτίωσης αυτών των σχέσεων. Ο κυριότερος παράγοντας ενίσχυσης φαίνεται να είναι οι καλύτερες αμοιβές (70,8%). Ακολουθούν με σχετικά μεγάλο ποσοστό η βελτίωση των προσωπικών σχέσεων μεταξύ του ιδιοκτήτη και του εκπαιδευτικού (61,0%) και τα σεμινάρια επιμόρφωσης για τους εργαζομένους (55,2%). Οι υπόλοιπες απαντήσεις λαμβάνουν ποσοστά κάτω του 30% και με τον τρόπο αυτό οι ιδιοκτήτες καθιστούν ξεκάθαρο πως δεν τις θεωρούν σοβαρούς παράγοντες βελτίωσης των σχέσεων με τους εργαζομένους τους.

Τα παραπάνω ευρήματα αποκαλύπτουν σε μεγάλο βαθμό τις σημερινές αδυναμίες των εργασιακών σχέσεων. Ειδικότερα, η προτεραιότητα που δίνεται τόσο στην αύξηση μισθών όσο και στις προσωπικές σχέσεις δείχνει πως οι εργασιακές συνθήκες δεν στηρίζονται μόνο στο οικονομικό ζήτημα, αλλά κρίνονται από μια σειρά σημαντικών παραγόντων.

Διάγραμμα 86. Πώς θα μπορούσαν να βελτιωθούν στο μέλλον οι εργασιακές σχέσεις εργαζομένων και ιδιοκτητών; (πολλαπλές απαντήσεις)



Διεξαγωγή έρευνας: Metron Analysis – Ανάθεση: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Σημείωση: Ιδιοκτήτες φροντιστηρίων (N = 154, Ποσοστό απαντήσεων: 100%).

Η ανάλυση των στάσεων απέναντι στα φροντιστήρια και της ικανοποίησης από αυτά φωτίζει τις διαφορετικές αλλά και τις κοινές προτεραιότητες νέων, γονέων και ιδιοκτητών, προσφέροντας μια ολοκληρωμένη εικόνα για τον ρόλο τον οποίο τα φροντιστήρια καλούνται να επιτελέσουν στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα.

4.3.5 Συνολικές επισημάνσεις

Συνολικά, η ανάλυση των ευρημάτων σκιαγραφεί έναν θεσμό που έχει εδραιωθεί ως άτυπο αλλά ουσιαστικό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Κοινή συνισταμένη στις απόψεις νέων, γονέων και ιδιοκτητών φροντιστηρίων γενικής παιδείας είναι η

αναγνώριση του κεντρικού ρόλου των φροντιστηρίων στην προετοιμασία για τις πανελλήνιες εξετάσεις και στην κάλυψη των αδυναμιών του σχολείου. Ωστόσο, πίσω από αυτή τη συμφωνία αναδεικνύονται πολυεπίπεδες διαφοροποιήσεις: οι ιδιοκτήτες φροντιστηρίων υιοθετούν μια σταθερά πιο θετική και λειτουργική προσέγγιση, θεωρώντας τα φροντιστήρια μοναδικούς φορείς εισαγωγής στο πανεπιστήμιο και απορρίπτοντας χαρακτηρισμούς όπως «παραπαιδεία», ενώ οι γονείς εμφανίζονται πιο κριτικοί και διαφοροποιημένοι ανάλογα με το φύλο, την ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο και την περιοχή κατοικίας.

Στις στάσεις και τις αντιλήψεις καταγράφεται ένα μείγμα αποδοχής και κριτικής: οι νέοι και οι γονείς αναγνωρίζουν τα φροντιστήρια ως απαραίτητο συμπλήρωμα, αλλά επισημαίνουν ζητήματα όπως η έμφαση μόνο στις εξετάσεις, η οικονομική επιβάρυνση και η ανάγκη για βελτίωση σε υποδομές και μεθόδους. Οι συγκριτικές αξιολογήσεις αποκαλύπτουν ευρεία συμφωνία για την ανωτερότητα των φροντιστηρίων έναντι των δημόσιων σχολείων, αλλά πιο αμφίσημες στάσεις απέναντι στα ιδιωτικά σχολεία και τα ιδιαίτερα μαθήματα, με τους ιδιοκτήτες να εκφράζουν σταθερά μεγαλύτερη σιγουριά για την υπεροχή τους.

Παράλληλα, τα κίνητρα φοίτησης και οι αποφάσεις εγγραφής επιβεβαιώνουν τον οικογενειακό χαρακτήρα της επιλογής, με νέους και γονείς να αποφασίζουν από κοινού, επικαλούμενοι την ποιότητα διδασκαλίας, την επιτυχία στις εξετάσεις και την οικονομική δυνατότητα. Αξιοσημείωτο είναι ότι οι νέοι διαφοροποιούνται ανάλογα με το μορφωτικό τους επίπεδο ως προς τις προσδοκίες τους από τα φροντιστήρια: οι νέοι με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης ως ανάγκης που καλύπτουν τα φροντιστήρια, ενώ εκείνοι με υψηλότερο επίπεδο αναδεικνύουν περισσότερο την ανάγκη για οργάνωση του χρόνου και της μελέτης. Η εικόνα συμπληρώνεται από τα κριτήρια επιλογής φροντιστηρίου, στα οποία κυριαρχούν οι καλοί καθηγητές και το προσιτό κόστος, αλλά και από τις κοινές προσδοκίες για σωστή εκπαίδευση στα μαθήματα γενικής παιδείας και για οργάνωση του χρόνου και της μελέτης.

Την ίδια στιγμή, η έρευνα καταγράφει διάχυτη ικανοποίηση από την εμπειρία της φροντιστηριακής εκπαίδευσης, με ποσοστά ικανοποίησης που προσεγγίζουν ή υπερβαίνουν το 70%, ιδιαίτερα όσον αφορά το εκπαιδευτικό υλικό και τους καθηγητές. Οι ιδιοκτήτες φροντιστηρίων εμφανίζονται αισιόδοξοι για το μέλλον του κλάδου, προβλέποντας εκσυγχρονισμό, ενσωμάτωση νέων μεθόδων και αντιμετώπιση δημογραφικών προκλήσεων, ενώ παράλληλα αναγνωρίζουν την ανάγκη βελτίωσης των εργασιακών σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς, με έμφαση στις καλύτερες αμοιβές, την προσωπική επικοινωνία μαζί τους και την παροχή επιμόρφωσης σε αυτούς.

Συνολικά, η φροντιστηριακή εκπαίδευση αναδεικνύεται ως ένας σύνθετος και πολυδιάστατος θεσμός, όπου οι προσδοκίες για υψηλή ποιότητα και αποτελεσματικότητα συνυπάρχουν με τις προκλήσεις της προσιτής πρόσβασης, της κοινωνικής δικαιοσύνης και της βιωσιμότητας. Οι στάσεις και οι αντιλήψεις που καταγράφηκαν φωτίζουν τόσο τις κοινές αναφορές όσο και τις διαφορές ανάμεσα στις εμπλεκόμενες ομάδες, αποκαλύπτοντας την ανάγκη για διαρκή διάλογο και αναπροσαρμογή του ρόλου των φροντιστηρίων στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Η οργανωμένη φροντιστηριακή εκπαίδευση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Ερευνητικά ευρήματα ποιοτικής προσέγγισης

Γιώτα Καραθανάση – Γεράσιμος Κόκκινος

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Η οργανωμένη φροντιστηριακή εκπαίδευση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Ερευνητικά ευρήματα ποιοτικής προσέγγισης

Γιώτα Καραθανάση – Γεράσιμος Κόκκινος

5.1 Εισαγωγή

Η οργανωμένη φροντιστηριακή εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι ένας θεσμός δεκαετιών, ο οποίος κατά καιρούς βρίσκεται στο επίκεντρο της δημόσιας συζήτησης, σε συνάρτηση με το ευρύτερο ζήτημα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, των προβλημάτων και των σχεδιαζόμενων ή υλοποιούμενων μεταρρυθμίσεων που το αφορούν. Έτσι, αν και ως θεσμός φαίνεται εδραιωμένος, ο τρόπος με τον οποίο γίνεται αντιληπτός και αξιολογείται δεν είναι ο ίδιος για όλους.

Ως φροντιστηριακή εκπαίδευση, σύμφωνα με τον Αναγκαστικό Νόμο 2545/1940, ορίζεται «η ομαδική διδασκαλία μαθημάτων από τον κύκλο της στοιχειώδους, της μέσης και της ανώτερης εκπαίδευσης ή των ξένων γλωσσών σε περισσότερους από πέντε μαθητές».⁷¹ Η παρούσα έρευνα αφορά την οργανωμένη φροντιστηριακή εκπαίδευση γενικής παιδείας στην Ελλάδα σήμερα και τα κεντρικά ερωτήματά της σχετίζονται με το: α) πώς αυτή συνδέεται με τα προβλήματα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, β) κατά πόσο συμπληρώνει το σχολείο, το υποκαθιστά ή λειτουργεί αυτόνομα και ανεξάρτητα από αυτό και γ) ποιες είναι οι προοπτικές της για το μέλλον.

Ειδικότερες παράμετροι που προσεγγίζονται ερευνητικά είναι ο ρόλος που διαδραματίζει η οργανωμένη φροντιστηριακή εκπαίδευση γενικής παιδείας στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος συνολικά, οι ανάγκες που καλύπτει και ο τρόπος με τον οποίο το κάνει, καθώς και το πώς γίνεται αντιληπτή από τους άμεσα εμπλεκόμενους. Περαιτέρω, επιχειρείται να αναδειχτεί πώς αξιολογούνται οι επιμέρους παράμετροί της (εκπαιδευτικό προσωπικό, προγράμματα διδασκαλίας, υποδομές, εκπαιδευτικό υλικό, εργασιακές συνθήκες), ποια θεωρούνται τα δυνατά και ποια τα αδύνατα σημεία της, πώς ομαδοποιείται-κατηγοριοποιείται, καθώς και ποιες είναι οι διαφαινόμενες προοπτι-

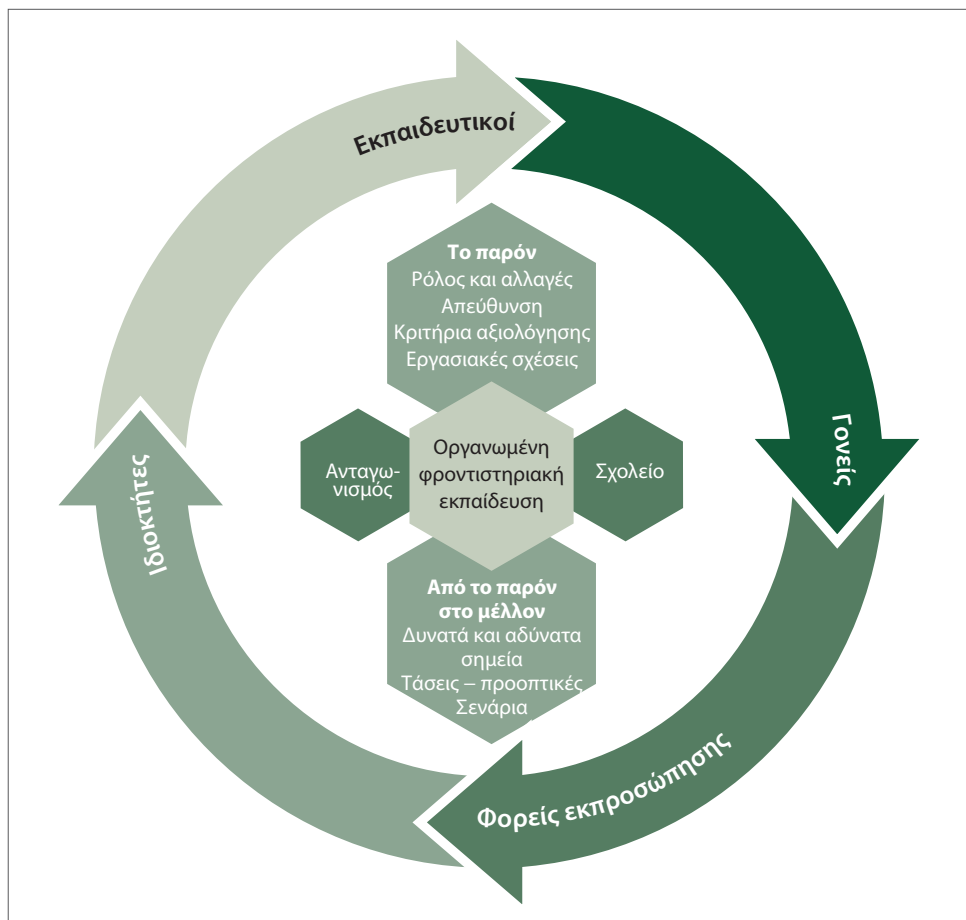
71. Αναγκαστικός Νόμος 2545/1940 (ΦΕΚ 287/Α/10-09-1940) «Περί ιδιωτικών σχολείων, φροντιστηρίων και οικοτροφείων».

κές της, οι ευκαιρίες που μπορεί να αξιοποιήσει αλλά και οι απειλές που ενδέχεται να αντιμετωπίσει τα επόμενα χρόνια.

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να θέσει τα συγκεκριμένα ερωτήματα και να εμβαθύνει σε αυτά, μέσα από μια «αξιολόγηση 360 μοιρών» της οργανωμένης φροντιστηριακής εκπαίδευσης γενικής παιδείας στην Ελλάδα σήμερα. Αυτό σημαίνει ότι την εξετάζει από τέσσερις διαφορετικές οπτικές γωνίες, που μπορεί να είναι συμπληρωματικές ή αποκλίνουσες: από τη σκοπιά των *εκπαιδευτικών*, των *γονέων*, των *ιδιοκτητών φροντιστηρίων* καθώς και των *φορέων συλλογικής εκπροσώπησης* (εργαζομένων ή/και ιδιοκτητών) και *εμπειρογνομώνων*⁷² του κλάδου. Συμπεριλαμβάνει δηλαδή όλα τα βασικά ενδιαφερόμενα μέρη (stakeholders) στον κόσμο των ενηλίκων (πέραν των ίδιων των μαθητών, που ως ανήλικοι υπόκεινται σε περιορισμούς και ειδικές προϋποθέσεις-προδιαγραφές όσον αφορά τη δυνατότητα συμμετοχής τους σε ερευνητική διαδικασία). Παράλληλα, επιχειρείται και μια συνθετική ανάλυση των σημείων στα οποία οι διαφορετικές αυτές οπτικές ενδέχεται να συγκλίνουν ή να αποκλίνουν, προκειμένου να εξαχθούν κάθε φορά και ευρύτερα συμπεράσματα.

72. Για λόγους συνεκτικότερης ανάλυσης και διευκόλυνσης της ανάγνωσης συμπεριλαμβάνουμε τους εμπειρογνώμονες και τους εκπροσώπους των κοινωνικών εταίρων (focus group) στην τέταρτη κατηγορία συμμετεχόντων στην έρευνα μαζί με τους φορείς συλλογικής εκπροσώπησης.

Σχήμα 1. Η δομή της αξιολόγησης 360 μοιρών που ακολουθήθηκε



Σε κάθε περίπτωση, η παρούσα ποιοτική έρευνα έχει στόχο να λειτουργήσει συμπληρωματικά στην ποσοτική έρευνα και στα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, ως αναπόσπαστο κομμάτι μιας ενιαίας έρευνας που χρησιμοποιεί μεικτές μεθόδους ανάλυσης.

5.2 Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας

Προκειμένου να διερευνηθούν ποιοτικά στοιχεία αναφορικά με τα χαρακτηριστικά και τις προοπτικές της οργανωμένης φροντιστηριακής εκπαίδευσης γενικής παιδείας (ΓΠ) στην Ελλάδα σήμερα, πραγματοποιήθηκε **ποιοτική έρευνα με τη συμβολή της Metron Analysis** στη διεξαγωγή αλλά και στην επεξεργασία των δεδομένων, με τη μορφή των **26 εις βάθος ατομικών συνεντεύξεων, 5 ομαδικών συζητήσεων** και

1 ομάδα εστίασης (focus group). Όπως προαναφέρθηκε, η ποιοτική έρευνα διεξήχθη σε τέσσερις «δεξαμενές» ενδιαφερόμενων μερών (stakeholders): εκπαιδευτικούς σε φροντιστήρια γενικής παιδείας, γονείς τα παιδιά των οποίων παρακολουθούν μαθήματα σε φροντιστήρια γενικής παιδείας (γυμνάσιο και λύκειο, δημόσιο και ιδιωτικό σχολείο), ιδιοκτήτες φροντιστηρίων γενικής παιδείας, καθώς και φορείς συλλογικής εκπροσώπησης (εργαζομένων ή/και ιδιοκτητών), ενώ οι οπτικές αυτές εμπλουτίζονται και με τη συμβολή των εμπειρογνομόνων του κλάδου.

Συγκεκριμένα διεξήχθησαν οι ακόλουθες ατομικές συνεντεύξεις (τηλεφωνικά ή online) και ομαδικές συζητήσεις (online) στο διάστημα από 12 Μαΐου έως και 5 Σεπτεμβρίου 2023.

Πίνακας 2. Φροντιστηριακή εκπαίδευση γενικής παιδείας (ΓΠ)

26 εις βάθος ατομικές συνεντεύξεις εκπαιδευτικών, ιδιοκτητών και φορέων εκπροσώπησης και 5 ομαδικές συζητήσεις γονέων (12 Μαΐου έως 5 Σεπτεμβρίου 2023)

	ΠΛΗΘΟΣ / ΠΕΡΙΟΧΗ	ΑΛΥΣΙΔΑ / ΜΗ ΑΛΥΣΙΔΑ	ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	ΣΥΜΒΟΛΙΣΜΟΣ ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ	6 ΑΤΤΙΚΗ 4 ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	1 ΑΛΥΣΙΔΑ ΓΠ / 5 ΜΗ ΑΛΥΣΙΔΑ ΓΠ 2 ΑΛΥΣΙΔΑ ΓΠ / 2 ΜΗ ΑΛΥΣΙΔΑ ΓΠ	ΑΤΟΜΙΚΕΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ	Ε/ΓΠ
ΙΔΙΟΚΤΗΤΕΣ	6 ΑΤΤΙΚΗ 4 ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	3 ΑΛΥΣΙΔΑ ΓΠ / 3 ΜΗ ΑΛΥΣΙΔΑ ΓΠ / 4 ΜΗ ΑΛΥΣΙΔΑ ΓΠ	ΑΤΟΜΙΚΕΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ	Ι/ΓΠ
ΦΟΡΕΙΣ ΕΚΠΡΟΣΩΠΗΣΗΣ	6		ΑΤΟΜΙΚΕΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ	Φ/ΓΠ
ΓΟΝΕΙΣ	3 ΑΤΤΙΚΗ (1 ΓΥΜΝΑΣΙΟ / 2 ΛΥΚΕΙΟ ΔΗΜΟΣΙΟ & ΙΔΙΩΤΙΚΟ) 2 ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ (1 ΓΥΜΝΑΣΙΟ / 1 ΛΥΚΕΙΟ)		ΟΜΑΔΙΚΕΣ ΣΥΖΗΤΗΣΕΙΣ	Γ/ΓΠ

Αντίστοιχα, η ομάδα εστίασης (focus group) διεξήχθη στις 24 Φεβρουαρίου 2025, όπου συμμετείχαν ερευνητές και επιστημονικοί συνεργάτες του ΙΝΕ και του ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ,

πανεπιστημιακοί καθηγητές, εκπαιδευτικοί/φροντιστές, καθώς και εκπρόσωποι των κοινωνικών εταίρων (ΣΕΒ, ΓΣΕΒΕΕ, ΟΙΕΛΕ, ΔΟΕ, ΟΕΦΕ).

Πίνακας 3. Φροντιστηριακή εκπαίδευση γενικής παιδείας (ΓΠ)

Ομάδα εστίασης (*focus group*) εμπειρογνομόνων και εκπροσώπων των κοινωνικών εταίρων
(24 Φεβρουαρίου 2025)

	ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	ΣΥΜΒΟΛΙΣΜΟΣ ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΩΝ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ	ΟΜΑΔΑ ΕΣΤΙΑΣΗΣ (FOCUS GROUP)	ΠΚ
ΕΚΠΡΟΣΩΠΟΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΤΑΙΡΩΝ	ΟΜΑΔΑ ΕΣΤΙΑΣΗΣ (FOCUS GROUP)	ΚΕ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ/ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΣ	ΟΜΑΔΑ ΕΣΤΙΑΣΗΣ (FOCUS GROUP)	Ε/Φ

Οι εις βάθος ατομικές συνεντεύξεις και οι ομαδικές συζητήσεις διεξήχθησαν από τη Metron Analysis και τα αποτελέσματά τους παρουσιάστηκαν στην ομάδα εστίασης (*focus group*) των εμπειρογνομόνων και των εκπροσώπων των κοινωνικών εταίρων που υλοποίησε το ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ, με σκοπό να σχολιαστούν, να αξιολογηθούν και να εμπλουτιστούν περαιτέρω. Η διαδικασία αυτή κρίθηκε σημαντική σε μια προσπάθεια χρήσης πολλαπλών μεθόδων συλλογής δεδομένων και πηγών. Αυτές οι μορφές τριγωνοποίησης των δεδομένων είναι χρήσιμες στο να αποκαλύπτουν νέες διαστάσεις της πολύπλοκης κοινωνικής πραγματικότητας και να αναδεικνύουν ανταγωνιστικές εκδοχές, η παρουσία των οποίων θεωρήθηκε πιθανή στη συγκεκριμένη έρευνα (Gibbs, 2007).

Τα ευρήματα που προέκυψαν από την ποιοτική έρευνα συνολικά, εξετάστηκαν συστηματικά σύμφωνα με τις αρχές της θεματικής ανάλυσης, όπως περιγράφεται από τους Braun και Clarke (2006) και χωρίζεται στα εξής στάδια: 1. εξοικείωση με τα δεδομένα, 2. δημιουργία αρχικών κωδικών, 3. αναζήτηση θεμάτων, 4. επανέλεγχος των θεμάτων, 5. οριστικοποίηση και ονομασία των θεμάτων και 6. δημιουργία της έκθεσης (Braun & Clarke, 2006).

5.3 Θετικά και αρνητικά σημεία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σήμερα

Η οργανωμένη φροντιστηριακή εκπαίδευση γενικής παιδείας στην Ελλάδα λειτουργεί εντός ενός εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο καταρχήν αξιολογείται θετικά από τους συμμετέχοντες στην έρευνα κυρίως σε ό,τι αφορά τον δωρεάν χαρακτήρα του – όσο και εάν αυτό στην πράξη σχετικοποιείται. Αξιολογείται θετικά επίσης αναφορικά με ορι-

σμένες εξελίξεις τα τελευταία χρόνια στην κατεύθυνση του εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης. Οι εξελίξεις αυτές αφορούν, ειδικότερα, τη βελτίωση της αναλογίας διδασκόντων-μαθητών και το γεγονός ότι το σχολικό σύστημα καλύπτει τις ανάγκες ολόκληρης της χώρας ακόμη και δυσπρόσιτων περιοχών (με αποτέλεσμα να έχει εξαλειφθεί ουσιαστικά ο αναλφαριθμητισμός).

«Έχει βελτιωθεί η αναλογία δασκάλων και μαθητών, έχουμε σχολεία στα περισσότερα απομακρυσμένα μέρη λόγω της ιδιαιτερότητας της χώρας, που είναι νησιωτική, με μια δύσκολη επαρχία, και εκεί έχουν γίνει βήματα». (Φ/ΓΠ/2)

Επίσης, αναγνωρίζεται σαφώς ότι το σύστημα εξετάσεων είναι αξιόπιστο και αδιάβλητο, είτε πρόκειται για τις ενδοσχολικές εξετάσεις είτε ιδίως για τις εξετάσεις πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (πανελλαδικές). Ως αποτέλεσμα αυτού, τονίζεται ότι οι απόφοιτοι του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος συχνά διακρίνονται όταν βρίσκονται στο εξωτερικό για (μεταπτυχιακές) σπουδές ή για εργασία, κάτι που αποτελεί ένδειξη καλής προπαρασκευής στους κόλπους του παρά τα προβλήματά του.

«Οι θετικές πλευρές είναι το αδιάβλητο σύστημα των πανελλαδικών εξετάσεων. Αυτό δεν το αμφισβητεί κανένας». (Ι/ΓΠ/13)

Επιπρόσθετα, επισημαίνεται ότι τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει προσπάθειες εισαγωγής νέων τεχνολογιών στο δημόσιο σχολείο και κυρίως νέων μεθόδων διδασκαλίας με περισσότερη συμμετοχικότητα και διεπιστημονικότητα (όπως τα ομαδικά πρότζεκτ), ενώ παράλληλα σημειώνεται μεγαλύτερη εξωστρέφεια του σχολείου μέσα από επισκέψεις σε τόπους ενδιαφέροντος ή και επαφές με το εξωτερικό. Στην ίδια κατεύθυνση θεωρείται ότι οι νεότεροι, ιδίως, διδάσκοντες στο ελληνικό σχολείο είναι καλύτερα καταρτισμένοι και έχουν όρεξη για δουλειά πέρα από το τυπικό σχολικό πρόγραμμα.

«Τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει κάποια βήματα θετικά, όπως, για παράδειγμα, τα εργαστήρια δεξιοτήτων. Προωθείται έτσι λίγο μια διεπιστημονικότητα και μια συνεργασία πολλών ειδικοτήτων διαφορετικών για να κάνουν τα παιδιά στο σχολείο πιο δημιουργικά, καινούρια πράγματα». (Ε/ΓΠ/18)

«Θετικό θεωρώ ότι υπάρχουν εκπαιδευτικοί που κάνουν πολύ καλή δουλειά. Διευθυντές, διευθύντριες που κάνουν εξαιρετική δουλειά, παρά το γεγονός ότι μπορεί το σχολείο να μη διαθέτει και όλα τα μέσα. Υπάρχει μεράκι. Και μπορώ να πω ότι τα τελευταία χρόνια, σχεδόν όλα τα σχολεία, νομίζω, έχουν εξοπλιστεί πλέον με διαδραστικούς πίνακες. Άρα η τεχνολογία δεν μπορώ να πω ότι απουσιάζει από τα σχολεία... Είναι ότι συμμετέχουν, ανάλογα βέβαια με την όρεξη των καθηγητών, σε πολλά ευρωπαϊκά

κά προγράμματα, όπως είναι το Erasmus, το E-twinning. Εμένα ο γιος μου φέτος πήγε Κροατία και Βιέννη. Αυτό είναι, κάνουν κάποιες εργασίες, ξεκινάνε από την αρχή της χρονιάς και έχουν κάποιες συναντήσεις με κάποιους μαθητές από σχολεία σε 5-6 διαφορετικές χώρες». (Γ/ΓΠ/6)

Τέλος, αναγνωρίζεται ως θετική εξέλιξη η ύπαρξη του ολοήμερου σχολείου, παρ' ότι αυτό δεν αξιολογείται πάντοτε θετικά ως προς τη λειτουργία του στην πράξη (τείνει προς τη «φύλαξη» παιδιών και όχι προς την ουσιαστική επιτέλεση πρόσθετης/ενισχυτικής διδασκαλίας), ενώ θετικά αξιολογείται και η εισαγωγή της ειδικής αγωγής σε δημοτικό και γυμνάσιο, όπως και η διεύρυνση της προσχολικής αγωγής, η οποία εισάγει τα παιδιά πιο ομαλά στην εκπαίδευση και συμβάλλει στην αντιμετώπιση εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

«Θα μπορούσαν πάρα πολλά σχολεία να κάνουν το κοινωνικό φροντιστήριο για τα παιδιά που δεν έχουν οικονομική άνεση. Να κάνουν μεσημεριανά μαθήματα, ώστε κάποιοι καθηγητές να διορίζονται. Όχι βέβαια όπως είναι το σημερινό ολοήμερο, γιατί το σημερινό ολοήμερο είναι καθαρά φύλαξη, δεν είναι εκπαιδευτικό». (Ε/ΓΠ/9)

«Είναι θετικό το ότι διευρύνθηκε η προσχολική αγωγή, γιατί όσο πιο πίσω πάει η εκπαίδευση των παιδιών, εννοώ όσο πιο νωρίς, και κινεί τα παιδιά να μπουν στην οργανωμένη συστηματική εκπαιδευτική διαδικασία, τόσο πιο άμεσα θα αντιμετωπίσουμε τις ανισότητες που υπάρχουν». (Φ/ΓΠ/1)

Στον αντίποδα, ωστόσο, όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη που συμμετείχαν στην έρευνα αναδεικνύουν περισσότερα αρνητικά σημεία της ελληνικής εκπαίδευσης, και μάλιστα συστημικού χαρακτήρα. Συγκεκριμένα, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στον εξετασιοκεντρικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σε βάρος της ουσιαστικής γνώσης, υπό την έννοια ότι το σχολείο είναι οργανωμένο γύρω από μια λογική εξετάσεων και βαθμοθηρίας, με αποκορύφωμα τις πανελλαδικές εξετάσεις για την είσοδο στο πανεπιστήμιο, επιβαρύνοντας κατ' αυτό τον τρόπο με πρόσθετο φόρτο και άγχος τους μαθητές αλλά και την οικογένεια (η οποία μετακυλίζει την πίεση πάλι στο παιδί). Σε συνάρτηση με αυτό, θεωρείται επίσης ότι το εξετασιοκεντρικό σχολείο προάγει την αποστήθιση και την τυποποιημένη γνώση σε βάρος της κριτικής σκέψης, ενώ φορτώνει τους μαθητές και με υπερβολικά μεγάλο πλήθος πληροφοριών (μεγάλη ύλη στο σχολικό πρόγραμμα αλλά και αντίστοιχη δουλειά για το σπίτι) σε βάρος μιας ολοκληρωμένης γνώσης.

«Τα αρνητικά είναι ότι το εκπαιδευτικό σύστημα έχει έναν εξετασιοκεντρικό και βαθμοθηρικό χαρακτήρα. Το σχολείο έχει υποβαθμιστεί, ειδικά το λύκειο ως φορέας αγωγής και γενικής παιδείας. Έχει καθαρά έναν εξετασιοκεντρικό χαρακτήρα. Δηλαδή τα

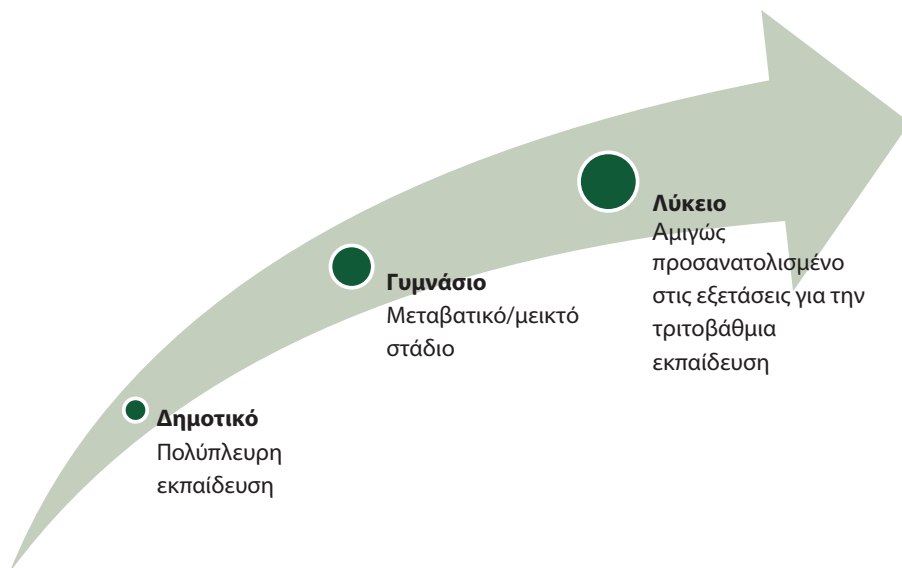
παιδιά ήδη από την Α΄ Λυκείου προετοιμάζονται για το πανεπιστήμιο. Προάγεται πολύ η αποστήθιση, η παπαγαλία. Αυτά είναι τα κατεξοχήν αρνητικά». (Ε/ΓΠ/2)

«Εγώ θεωρώ ότι οι πληροφορίες είναι τόσες πολλές που στο τέλος χάνεται η ουσία. Τα παιδιά δεν μαθαίνουν τα βασικά πράγματα... Το πρόβλημα είναι και στο μαθησιακό, μάλλον στην ύλη των παιδιών, αλλά και στη μεριά των καθηγητών. Εγώ μπαίνω και στις δύο μεριές και στις δύο θέσεις δηλαδή». (Γ/ΓΠ/6)

Στην ίδια κατεύθυνση, οι συμμετέχοντες στην έρευνα επισημαίνουν ότι υποβαθμίζονται κρίσιμες πτυχές της εκπαίδευσης, όπως οι τέχνες, ο αθλητισμός κ.ο.κ., επειδή δεν έχουν χρηστική αξία ως προς τις πανελλαδικές εξετάσεις. Συνολικά, αυτή η στρέβλωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας αφορά πρωτίστως το λύκειο και εντείνεται όσο εγγύτερα βρίσκεται ο μαθητής στις πανελλαδικές εξετάσεις. Στο δημοτικό θεωρείται ότι ακόμη παρέχεται μια περισσότερο πολύπλευρη παιδεία, ενώ το γυμνάσιο αξιολογείται ως ενδιάμεση βαθμίδα από αυτή την άποψη, αν και όλο και περισσότερο τείνει να αποκτά χαρακτηριστικά «λυκείου». Επομένως, όσο οι μαθητές ανεβαίνουν σχολική βαθμίδα, τόσο χάνουν το ενδιαφέρον τους για το σχολείο, μέχρι την απαξίωση του λυκείου (εν μέρει σε όφελος της φροντιστηριακής εκπαίδευσης).

«Μόνο το δημοτικό παρέχει αυτό που λέμε ανθρωπιστική παιδεία... Το γυμνάσιο νομίζω ότι ακροβατεί περισσότερο. Αρχίζει να έχει και αυτό έναν εξετασιοκεντρικό χαρακτήρα. Έχει και κάποια στοιχεία του δημοτικού. Βλέπω ότι γίνονται και κάποιες δράσεις και στο γυμνάσιο». (Ε/ΓΠ/2)

Σχήμα 2. Δημοτικό – Γυμνάσιο – Λύκειο: Προσανατολισμός – στόχευση εκπαίδευσης



Ταυτόχρονα, από την έρευνα αναδεικνύονται και άλλες αρνητικές πτυχές, που αφορούν είτε τις υποδομές της εκπαίδευσης στη χώρα είτε την οργανωτική της διάρθρωση. Όσον αφορά τις υποδομές, τα προβλήματα που αναδεικνύονται είναι η ελλιπής στελέχωση και η ανορθολογική κατανομή προσωπικού (πολλοί καθηγητές αναγκάζονται να διδάσκουν μαθήματα που δεν είναι της ειδικότητάς τους), με αποτέλεσμα τα κενά στα σχολεία να καλύπτονται πολύ αργά μέσα στη χρονιά από αναπληρωτές καθηγητές (ακόμη και σε μεγάλα αστικά κέντρα) και γενικότερα να προκύπτουν ασυνέχειες στην εκπαιδευτική διαδικασία – κάτι που, όπως σημειώνεται, δεν παρατηρείται στα ιδιωτικά σχολεία.

«Με κάθε τοποθέτηση, μετατόπιση ωρομίσθιου καθηγητή αλλάζει το πρόγραμμα των παιδιών μας, με αποτέλεσμα να κάνουν πολλά κενά. Να χάνουν τη ροή του προγράμματός τους. Τη δεύτερη χρονιά, ας πούμε, στα μαθηματικά ο αναπληρωτής ήρθε... δεν μιλάμε για κανένα νησί... ήρθε τον Δεκέμβρη». (Γ/ΓΠ/8)

«Εμένα, επειδή τα παιδιά πάνε σε καλλιτεχνικό σχολείο, έφτασε πια Ιανουάριος για να έρθει κάποια στιγμή καθηγητής χορού, που υποτίθεται πως σε ένα σχολείο που είναι καλλιτεχνικό για να κάνεις χορό». (Γ/ΓΠ/6)

Επισημαίνεται επίσης η υποβάθμιση των βιοτικών όρων των εκπαιδευτικών του σχολείου λόγω των χαμηλών αμοιβών τους ή της αδυναμίας κάλυψης βασικών εξόδων για όσους εργάζονται σε δυσπρόσιτες περιοχές, όπως νησιά.

«Σε ό,τι αφορά τους καθηγητές θεωρώ ότι είναι χαμηλόμισθοι... Αυτοί οι άνθρωποι θα έπρεπε να πληρώνονται λίγο παραπάνω και πιο ουσιαστικά για να το κάνουν και με πιο όρεξη... Σίγουρα είναι και θέμα χαρακτήρα των εκπαιδευτικών, όμως αυτοί δεν έχουν τις υποδομές στα σχολεία μας, δηλαδή δεν έχουν πολλές φορές οι άνθρωποι χαρτί για φωτοτυπία». (Γ/ΓΠ/6)

«Και οι καθηγητές δεν μπορούν να κάνουν και πολλά. Όταν δεν τους βοηθάει το ίδιο το σύστημα, δεν νιώθουν ότι πληρώνονται σωστά για να δουλέψουν, δηλαδή δεν μπορεί να δίνεις, ας πούμε, σε ένα δάσκαλο λίγο πάνω από το βασικό μισθό. Και να τον στέλνεις να εργαστεί... σε μια (άλλη) πόλη, να νοικιάσει ένα σπίτι...» (Γ/ΓΠ/8)

Άλλες αρνητικές πτυχές που αναφέρουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι οι ελλείψεις και κακής ποιότητας υποδομές (στέγαση, αίθουσες, υπολογιστές, εργαστήρια, βιβλιοθήκες, ηλεκτρονικά μέσα διδασκαλίας), οι πολυπληθείς συχνά τάξεις, στις οποίες δεν μπορεί να γίνει ποιοτικό μάθημα, αλλά και τα παρωχημένα βιβλία και οι ξεπερασμένες μέθοδοι διδασκαλίας.

«Με χωρητικότητα 30 παιδιών, ενώ θα έπρεπε να είναι μέχρι 20, γιατί σκεφτείτε έναν εκπαιδευτικό να φέρει σε τάξη 30 παιδιά. Εδώ 2 έχουμε και δεν τα φέρνουμε ζάφτι. Όχι 30 παιδιά ανά τάξη». (Γ/ΓΠ/8)

«Άλλο ένα είναι ότι έχουμε απαρχαιωμένα και αναχρονιστικά προγράμματα σπουδών. Όπου όσο μεγαλώνει η εκπαιδευτική βαθμίδα μειώνεται και το ενδιαφέρον των μαθητών, αυτό είναι κάτι πάρα πολύ κακό, γιατί το σχολείο είναι ένας χώρος που πρέπει να πηγαίνουν τα παιδιά με χαρά και όχι σαν να είναι φυλακή, και εκεί πρέπει να βρούμε για ποιον λόγο γίνεται αυτό. Για ποιον λόγο δεν έχουμε ένα σχολείο σύγχρονο, με προγράμματα σπουδών που να προκαλούν το ενδιαφέρον και σύγχρονα εποπτικά μέσα, και αυτό είναι σημαντικό». (Φ/ΓΠ/2)

Τέλος, όσον αφορά τα προβλήματα που σχετίζονται με την οργανωτική διάρθρωση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, από την έρευνα αναδεικνύονται κυρίως ζητήματα όπως η απουσία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (η οποία θεωρείται αναγκαία προκειμένου να μη γίνονται οι εκπαιδευτικοί «διεκπεραιωτικοί», αλλά και για να διασφαλίζεται ότι υπάρχει ένα ελάχιστο πλαίσιο παιδαγωγικής επάρκειας σε όλα τα σχολεία και τις τάξεις), η απουσία

διαρκούς επιμόρφωσης και παιδαγωγικής επανακατάρτισης των εκπαιδευτικών στο δημόσιο σχολείο, οι διαρκείς αλλαγές του εκπαιδευτικού συστήματος από διαδοχικές κυβερνήσεις αντί του σταθερού και μακροχρόνιου σχεδιασμού, η απουσία οργανωμένου σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού, με αποτέλεσμα οι μαθητές να αγνοούν τις επαγγελματικές δυνατότητες που υπάρχουν εντός και εκτός ΑΕΙ, σε συνδυασμό και με τη διαχρονική απαξίωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης, η οποία θα μπορούσε να προσφέρει ουσιαστική επαγγελματική διέξοδο έναντι άλλων υπερκορεσμένων επαγγελμάτων.

«Στο σχολείο δεν αξιολογείται το εκπαιδευτικό έργο. Σου έτυχε δηλαδή ένας δάσκαλος καλός, οκεί, σου έτυχε ένας ό,τι να 'ναι, το παιδί σου είναι καταδικασμένο να μείνει αγράμματο ή να βρεις τρόπο να καλύψεις τα κενά του. Η έλλειψη άρα αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην επιλογή των διευθυντών δημιουργεί ένα πολύ μεγάλο πρόβλημα».
(Φ/ΓΠ/2)

«Δεν υπάρχει ένας μακροχρόνιος, μακροπρόθεσμος σχεδιασμός όσον αφορά το εκπαιδευτικό σύστημα. Δηλαδή έρχεται η μια κυβέρνηση κάνει κάποια πασαλείμματα, έρχεται η άλλη κάνει κάποιου άλλου είδους αλλαγές, χωρίς όμως να έχουν καθίσει όλοι μαζί να κάνουν μια συζήτηση σοβαρή γύρω από το εκπαιδευτικό σύστημα και να γίνουν κάποιες αλλαγές εις βάθος. Αυτό θεωρώ ότι είναι το μεγαλύτερο μειονέκτημα του εκπαιδευτικού συστήματος». (Ι/ΓΠ/11)

«Δεν υπάρχει οργανωμένος επαγγελματικός προσανατολισμός, ο οποίος θα μπορούσε έτσι με λεπτομέρεια να εμβαθύνει και να ενημερώσει τους μαθητές για τις προοπτικές των σχολών – οι περισσότεροι δίνουν απλά πανελλήνιες επειδή πρέπει να δώσουν. Και το πιο σημαντικό είναι οι ανάγκες της εποχής, τα κορεσμένα επαγγέλματα, γιατί αν ήξεραν τα παιδιά ποια επαγγέλματα ήταν κορεσμένα, τότε σίγουρα θα απέφευγαν να τα δηλώσουν στις πανελλήνιες». (Ι/ΓΠ/4)

Εν κατακλείδι, σε ό,τι αφορά το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται να αναγνωρίζεται ένας καταρχήν σημαντικός δημόσιος και δωρεάν χαρακτήρας αλλά και μια ποιοτική προπαρασκευή των μαθητών, χάρη και σε βήματα εκσυγχρονισμού αλλά και στην ποιότητα μερίδας του διδακτικού προσωπικού. Από την άλλη όμως, αναδεικνύονται σημαντικά ελλείμματα συστημικού χαρακτήρα που οδηγούν στη βαθμιαία απαξίωσή του: από την εξετασιοκεντρική λογική που βαίνει σε βάρος της ουσιαστικής γνώσης μέχρι τις ελλειπείς υποδομές και την υποβάθμιση του ανθρώπινου δυναμικού, και τέλος έως τις θεσμικές αδυναμίες (απουσία μακρόπνοου σχεδιασμού δημόσιας εκπαίδευσης και αξιολόγησης εκπαιδευτικών, ανορθολογικός επαγγελματικός προσανατολισμός και απαξίωση επαγγελματικής εκπαίδευσης).

5.4 Η οργανωμένη φροντιστηριακή εκπαίδευση γενικής παιδείας στην Ελλάδα: Ανάλυση δεδομένων με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης – Ευρήματα

Από την εξέταση του ερευνητικού υλικού, προέκυψαν τα ακόλουθα επτά βασικά θέματα αναφορικά με την οργανωμένη φροντιστηριακή εκπαίδευση γενικής παιδείας (ΓΠ) στην Ελλάδα, τα οποία αναπτύσσονται αναλυτικά παρακάτω: 1. Ο ρόλος της φροντιστηριακής εκπαίδευσης γενικής παιδείας όπως τον αντιλαμβάνονται οι εμπλεκόμενοι σε αυτόν, 2. Ανάγκες, πρόσθετα οφέλη και αρνητικές επιδράσεις, 3. Ομαδοποίηση – κατηγοριοποίηση, 4. Αντιλήψεις σχετικά με τον θεσμό, 5. Κριτήρια ποιότητας, 6. Προφίλ εκπαιδευτικών και εργασιακές συνθήκες, 7. Διαφαινόμενες προοπτικές: Δυνατά και αδύνατα σημεία – Ευκαιρίες και απειλές.

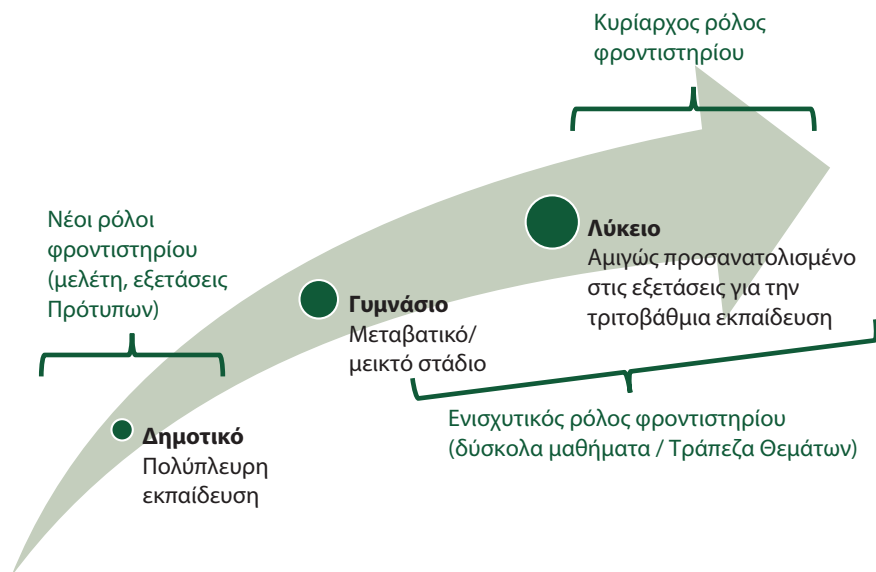
5.4.1 Ο ρόλος της φροντιστηριακής εκπαίδευσης γενικής παιδείας όπως τον αντιλαμβάνονται οι εμπλεκόμενοι σε αυτόν

Στο ευρύτερο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ο ρόλος της φροντιστηριακής εκπαίδευσης γενικής παιδείας όπως τον αντιλαμβάνονται οι εμπλεκόμενοι σε αυτόν είναι ιδιαίτερα σημαντικός, σε συνάρτηση και με τη βαθμίδα εκπαίδευσης, καθώς παρέχει εκπαιδευτικές υπηρεσίες οι οποίες καλύπτουν τα μεγάλα κενά που αφήνει το επίσημο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Οι απόψεις που καταγράφονται συγκλίνουν στη διαπίστωση ότι η φροντιστηριακή εκπαίδευση γενικής παιδείας παίζει κεντρικό ρόλο στην εισαγωγή των μαθητών στο πανεπιστήμιο, καθώς θεωρείται ότι αυτή είναι εφικτή μόνο με τη συνδρομή της φροντιστηριακής εκπαίδευσης και ότι το δημόσιο σχολείο δεν προετοιμάζει επαρκώς τα παιδιά για τις πανελλαδικές εξετάσεις (όπως επισημαίνεται κυρίως από εκπαιδευτικούς και γονείς). Έτσι, αντίστροφα, εάν δεν υπήρχαν οι εισαγωγικές εξετάσεις για τα ΑΕΙ, θεωρείται ότι δεν θα υπήρχε και φροντιστηριακή εκπαίδευση, τουλάχιστον με τη σημερινή της μορφή. Τονίζεται δε ότι το άγχος της οικογένειας και η συνακόλουθη πίεση προς το παιδί ξεκινούν από το δημοτικό με τελικό ορίζοντα τις πανελλαδικές εξετάσεις, καθώς η εισαγωγή στο πανεπιστήμιο εκλαμβάνεται ακόμη από την ελληνική οικογένεια ως μοχλός κοινωνικής κινητικότητας ή κοινωνικού status (όπως τονίζεται ιδίως από την εξω-οικογενειακή οπτική γωνία, δηλαδή από ιδιοκτήτες φροντιστηρίων και φορείς εκπροσώπησης).

Σε κάθε περίπτωση παρατηρείται από όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη μια διαβάθμιση ως προς τη βαρύτητα του ρόλου του φροντιστηρίου ανά βαθμίδα εκπαίδευσης, όπως επίσης και ταυτόχρονη τάση διεύρυνσης του πεδίου το οποίο καλύπτει.

Σχήμα 3. Ο ρόλος του φροντιστηρίου ανά βαθμίδα εκπαίδευσης



Συγκεκριμένα, ο ρόλος του φροντιστηρίου θεωρείται κυρίαρχος και όχι υποστηρικτικός του σχολείου σε ό,τι αφορά το λύκειο, καθώς κρίνεται ότι στο δημόσιο σχολείο δεν γίνεται η αναγκαία προετοιμασία των μαθητών για τις εισαγωγικές εξετάσεις, λόγω ελλείψεων ή αδιαφορίας διδασκόντων και, τελικά, και διδασκομένων. Αντίθετα, στα ιδιωτικά σχολεία οι μαθητές απευθύνονται σε σχετικά μικρότερο βαθμό στη φροντιστηριακή εκπαίδευση γενικής παιδείας, ενώ αυτό συμβαίνει κυρίως για λόγους προσαρμογής στη λογική των εισαγωγικών εξετάσεων.

«Το σχολείο έχει καθοδηγητικό ρόλο. Προσδιορίζει το πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και το φροντιστήριο αποκρίνεται και παρακολουθεί. Στις πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης το σχολείο προπορεύεται και ακολουθεί το φροντιστήριο. Στο λύκειο προπορεύεται το φροντιστήριο». (ΠΚ/2)

«Δυστυχώς στο λύκειο, και εφόσον έχουμε συναποφασίσει, να το πω ομαλά, με το παιδί ότι θέλει να δώσει για το πανεπιστήμιο, είναι καταλυτικό το φροντιστήριο και θεωρώ ότι για τη Γ' Λυκείου ενέχει τη θέση του σχολείου, δυστυχώς. Δηλαδή θα μπορούσαμε και να μην πάμε σχολείο, αλλά φροντιστήριο δεν μπορούμε να μην πάμε, γιατί το φροντιστήριο θα μας βάλει στο πανεπιστήμιο, δυστυχώς, όχι το σχολείο». (Γ/ΓΠ/5)

Μια παλαιότερη, επίσης, έρευνα (του 2000) σε 3.441 πρωτοετείς φοιτητές από 8 ελληνικά πανεπιστήμια διαπίστωσε αντίστοιχα ότι το 80% είχε φοιτήσει σε φροντιστήριο, το 50% είχε παρακολουθήσει ιδιαίτερα μαθήματα και το ένα τρίτο είχε λάβει και τους δύο

τύπους ενισχυτικής μάθησης, προκειμένου να καταφέρει να πετύχει την εισαγωγή του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Psacharopoulos & Papakonstantinou, 2005).

Σε ό,τι αφορά τα «ειδικά μαθήματα» των πανελλαδικών εξετάσεων, αυτά δεν διδάσκονται στα σχολεία και (αναγκαστικά) η προετοιμασία τους γίνεται στα φροντιστήρια. Για το γεγονός αυτό παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον οι απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα.

«Για μένα είναι απαράδεκτο το ελληνικό σχολείο να έχει εξετάσεις σε μαθήματα που δεν διδάσκει. Τελείωσε. Αρχιτεκτονική, μουσικές σχολές, ιταλική φιλολογία, ισπανική φιλολογία. Δηλαδή, ως γονιός τράβαγα τα μαλλιά μου. Μου ζητάς να πληρώσω φροντιστήριο για να μπορέσει το παιδί μου να μπει στην αρχιτεκτονική, να γίνει γραφίστας. Είλικρινά. Ευτυχώς, ο γιος μου πήγε σε μαθήματα που μπορούσα, που δίδασκε το σχολείο, κι έτσι γλίτωσα. Αλλά έχω παραδείγματα οικογενειών που από την Α΄ Λυκείου το παιδί κάνει σχέδιο. Κάνει πιάνο. Δηλαδή, τελείωσε. Σου λέει το ελληνικό σχολείο, η παιδεία, το σύστημά μας της παιδείας λέει, αν δεν πληρώσεις, ξέχασε αυτές τις σχολές. Αποκλείεσαι». (ΚΕ/4)

«Δεν είναι δυνατόν να εξετάζονται μαθήματα τα οποία δεν διδάσκονται στο σχολείο – και επίσης να προσθέσουμε ότι δεν είναι δυνατόν να θεωρούνται και προσόντα για διορισμό στο δημόσιο τα οποία δεν έχουν διδαχθεί ποτέ στο σχολείο, όπως, για παράδειγμα, είναι η [ξένη] γλώσσα και η χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή. Δηλαδή, θεωρώ, και συμφωνώ απολύτως με αυτό που είπε η κυρία προηγούμενης, ότι αυτά θα έπρεπε να πιστοποιούνται μέσα στις σχολικές μονάδες –έστω σε ένα χαμηλό επίπεδο πιστοποίησης– και σε καμία περίπτωση εκτός σχολικών μονάδων. [...] Δεν το κατανοώ γιατί το σχολείο δεν αναγνωρίζει τον εαυτό του». (ΠΚ/2)

Τέλος, η εισαγωγή της Τράπεζας Θεμάτων στις ενδοσχολικές εξετάσεις του λυκείου συνεπάγεται ότι πρέπει να καλύπτεται όλη η ύλη σε όλα τα μαθήματα, αφού τα θέματα είναι τυχαία και κοινά. Και καθώς αυτό δεν συμβαίνει πάντα στο σχολείο, η ανάγκη κάλυψης όλης της ύλης «ανατίθεται» στο φροντιστήριο.

«Τα παλιότερα χρόνια που δεν υπήρχε η Τράπεζα Θεμάτων, η εξεταστέα ύλη οριζόταν από τον εκάστοτε καθηγητή. Οπότε αν κάτι δεν είχε προλάβει να ολοκληρωθεί μέσα στη χρονιά, δεν το συμπεριλάμβαναν και στην εξεταστέα ύλη. Ενώ τώρα που υπάρχει η Τράπεζα Θεμάτων και τα θέματα είναι από κλήρωση και πρέπει να τα έχουν διδαχθεί όλα τα παιδιά, δεν επαναπαύονται στο σχολείο, γιατί καμιά φορά λόγω καταλήψεων αλλά και του προγράμματος δεν προλαβαίνει να ολοκληρωθεί η ύλη». (Ι/ΓΠ/14)

Στο γυμνάσιο το φροντιστήριο έχει περισσότερο υποστηρικτικό και ενισχυτικό ρόλο σε συγκεκριμένα μαθήματα στα οποία οι μαθητές χρειάζονται ενδυνάμωση ή κάλυψη των κενών τους. Επίσης, υπάρχει η πεποίθηση ότι σε αυτή τη βαθμίδα το φροντιστήριο μπορεί να αλληλεπιδρά θετικά με ένα καλό δημόσιο σχολείο. Ωστόσο, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, το γυμνάσιο τείνει να αποκτά όλο και περισσότερο χαρακτηριστικά «λυκείου», με αποτέλεσμα οι μαθητές να χάνουν το ενδιαφέρον τους για το σχολείο όσο ανεβαίνουν σχολική βαθμίδα, μέχρι να φτάσουν στο λύκειο, όπου φαίνεται να το απαξιώνουν τελείως (εν μέρει σε όφελος της φροντιστηριακής εκπαίδευσης).

«Ο λόγος που πάνε τα παιδιά μας φροντιστήριο στο γυμνάσιο, πάνε για να βοηθηθούν. Για να τα καταφέρουν καλύτερα με την ύλη του σχολείου κατά κάποιο τρόπο ή με κάτι που θα τους ενδιαφέρει στο μέλλον. Δεν θα δώσουν εξετάσεις σε τόσο υψηλό επίπεδο. Σε πρώτη φάση πρέπει να ξεμπερδέψουν στο μυαλό τους, να αγαπήσουν το μάθημα που δυσκολεύονται». (Γ/ΓΠ/8)

«Στο γυμνάσιο είναι σίγουρα πολύ πιο χαλαρά τα πράγματα, δεν είναι τόσο απαιτητικά, δηλαδή υπάρχει έτσι και μια βοήθεια από την πλευρά των καθηγητών». (Ι/ΓΠ/14)

Στο δημοτικό, όπου υπάρχει η αντίληψη ότι ακόμη προσφέρεται μια περισσότερο πολύπλευρη παιδεία αλλά και λόγω του ότι δεν υπάρχει πλήρης και αποτελεσματική λειτουργία του ολοήμερου σχολείου (το οποίο έχει περισσότερο τη μορφή της φύλαξης παρά της προετοιμασίας των παιδιών για την επόμενη σχολική ημέρα), αναπτύσσεται η τάση του ενισχυτικού «διαβάσματος» των παιδιών είτε με την αρρύθμιστη μορφή του ιδιαίτερου μαθήματος είτε με την παράτυπη μορφή των κέντρων μελέτης, καθώς οι γονείς δεν διαθέτουν τον χρόνο ή τις απαραίτητες γνώσεις για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις μελέτης των παιδιών τους.

«Αν θέλουμε να αναζητήσουμε φροντιστηριακή παιδεία στο δημοτικό σχολείο, δεν είναι και τόσο οργανωμένη, αλλά η “μαύρη” φροντιστηριακή παιδεία που παρέχεται από εκπαιδευτικούς που κάνουν ιδιαίτερα μαθήματα. Δεν θα δούμε δηλαδή τα παιδιά να πηγαίνουν φροντιστήριο για τα μαθήματα του δημοτικού. Δεν υπάρχουν τέτοια οργανωμένα φροντιστήρια. Υπάρχουν όμως τα κέντρα μελέτης, στα οποία τα παιδιά πηγαίνουν και μελετούν τα μαθήματα της επόμενης μέρας επί της ουσίας». (Φ/ΓΠ/5)

«Το σημερινό ολοήμερο είναι καθαρά φύλαξη, δεν είναι εκπαιδευτικό. Ενώ στην ουσία θα πρέπει να είναι εκπαιδευτικό, μαθησιακό. Πιστεύω ότι πιο πολύ φτάνει στη φύλαξη του παιδιού και όχι στην εκπαίδευσή του». (Ε/ΓΠ/9)

Τα κέντρα μελέτης, ειδικότερα, θεωρούνται μεν ένας «εύκολος» τρόπος απασχόλησης των παιδιών κατά την απουσία των γονέων, χωρίς όμως παιδαγωγικά εχέγγυα.

«Τα κέντρα μελέτης δεν είναι μόνο φροντιστήρια δημοτικού. Τα κέντρα μελέτης είναι ό,τι θέλετε. Απόψε αυτοσχεδιάζουμε. Κι όσο δεν μπαίνει το κράτος μέσα, κάνουν φροντιστήρια Αγγλικών, Γαλλικών, κάνουν Ελληνικά... Ανοίγουν χώροι που μπαίνουν παιδιά και ανοίγουν με όρους μπουτίκ. Είναι κυριολεκτικά απαράδεκτα». (ΚΕ/4)

«Υπάρχει ένα δεύτερο κομμάτι που έχει να κάνει με τη φροντιστηριακή εκπαίδευση-μελετητήρια. Όπου εκεί είναι παρκάρισμα, ξεκάθαρα... Επειδή οι γονείς δουλεύουν, επειδή οι γονείς δεν μπορούν να βοηθήσουν το παιδί στην ύλη... Ένας γονιός σήμερα θα πρέπει και ο ίδιος να διαβάσει για να μπορεί να βοηθήσει το παιδί του να μελετήσει τα μαθήματα για την επόμενη ημέρα. Κάποιοι γονείς σου λένε ότι εγώ δεν θα το κάνω, θα πληρώσω και θα μου το κάνει το φροντιστήριο-μελετητήριο... Δεν υπάρχει κανένας έλεγχος από το κράτος... Είναι παρκάρισμα. Δεν υπάρχει αρχή, μέση και τέλος». (Φ/ΓΠ/7)

Επίσης, οι εξετάσεις για τα Πρότυπα Σχολεία (από το δημοτικό στο γυμνάσιο) είναι εξαιρετικά απαιτητικές, με αποτέλεσμα οι οικογένειες να απευθύνονται σε φροντιστηριακή ενίσχυση (και με τη μορφή ιδιαίτερου μαθήματος) ήδη από αυτήν τη μικρή ηλικία, ώστε να προετοιμαστεί το παιδί κατάλληλα για αυτές.

«Παλιά τα φροντιστήρια ήταν κυρίως στη Β΄ και τη Γ΄ Λυκείου. Τώρα έχουμε πάρα πολλά παιδιά και στο γυμνάσιο και στο λύκειο, και επειδή υπάρχουν τα Πρότυπα Σχολεία, έχουμε ακόμα και παιδάκια δημοτικού που προετοιμάζονται να δώσουν εξετάσεις για τα Πρότυπα... Αυτό είναι μια μεγάλη αλλαγή». (Ε/ΓΠ/4)

«Τώρα θα μιλήσω για τις εξετάσεις που εμείς αντιμετωπίζουμε, που είναι εξετάσεις για τα Πρότυπα Σχολεία, που είναι η μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο, που είναι πάρα πολύ απαιτητικές, που σίγουρα δηλαδή τα παιδιά που στοχεύουν χρειάζονται βοήθεια». (Ι/ΓΠ/14)

Παράλληλα, το φροντιστήριο γενικής παιδείας φαίνεται να αποκτά έναν πιο διευρυμένο ρόλο σε σχέση με το παρελθόν, καθώς οι συμμετέχοντες στην έρευνα σημειώνουν ότι η σχέση μαθητή-εκπαιδευτικού σήμερα είναι πιο άμεση απ' ό,τι στο παρελθόν (συγκριτικά και με την εμπειρία των γονέων από τη δική τους εκπαίδευση), και όχι μόνο με όρους παιδαγωγικούς (αμεσότερη επικοινωνία για θέματα που σχετίζονται με το μάθη-

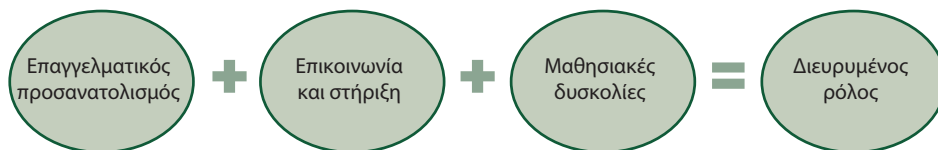
μα), αλλά και με όρους ψυχολογικής και γενικότερης υποστήριξης των μαθητών από τους διδάσκοντες.

«Μπορώ να πω [λειτουργεί] και σαν ψυχολογική βοήθεια για τα παιδιά, γιατί αποκτούν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και εμπιστοσύνη στον εαυτό τους λόγω του φροντιστηρίου, που δεν τους το παρέχει το σχολείο». (Ε/ΓΠ/9)

«Είναι πολύ πιο κοντά ο φροντιστής πλέον στο παιδί σε σχέση με τα παραδοσιακά χρόνια. 20-25 χρόνια πίσω που υπήρχε μία, αν θέλετε, αποστασιοποίηση του φροντιστή, έμπαινε, έκανε το μάθημα κι έφευγε, τώρα τουλάχιστον, μιλώντας από τη δική μου πείρα και από των συναδέλφων μου, υπάρχει μια σχέση κοντινή. Μπορεί δηλαδή να έρθει και να μας εκμυστηρευτεί τι αντιμετωπίζει, π.χ. στο σπίτι, όχι μόνο με το διάβασμά του, αυτό είναι το έλασσον, κάποιο πρόβλημα στην οικογένεια κ.λπ., θα έρθει να το συζητήσει εμπιστευτικά μαζί μας και μπορούμε να προτείνουμε λύση. Δεν υπήρχε αυτή η επαφή, παιδιών και φροντιστή σε προηγούμενα χρόνια». (Ε/ΓΠ/10)

Στο πλαίσιο του διευρυμένου αυτού ρόλου του, το φροντιστήριο φαίνεται, επίσης, να συμβάλλει καθοριστικά στον εντοπισμό όπως και στην αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών, οι οποίες στα πολυπληθή τμήματα του σχολείου ενδέχεται να μην αναδεικνύονται. Τέλος, ήδη από τις πρώτες τάξεις του λυκείου, το φροντιστήριο προσφέρει επαγγελματικό προσανατολισμό, καλύπτοντας έτσι ένα σημαντικό κενό του δημόσιου σχολείου.

Σχήμα 4. Ο διευρυμένος ρόλος του φροντιστηρίου σήμερα



Από την άλλη πλευρά, η οικονομική στενότητα των τελευταίων ετών σε ένα περιβάλλον πληθωριστικών αυξήσεων, και ενδεχομένως μειωμένων εισοδημάτων, συνεπάγεται την αυξημένη οικονομική δυσχέρεια των οικογενειών (αδυναμία ή καθυστερήσεις πληρωμής διδασκτρων), με αποτέλεσμα αυτές να δυσκολεύονται να ανταποκριθούν και στη χρονική επέκταση της φοίτησης των παιδιών στη φροντιστηριακή εκπαίδευση από μικρότερες τάξεις.

Συνοψίζοντας, ενώ αναγνωρίζεται ότι το φροντιστήριο αποτελεί «αναγκαίο κακό» και δεν παρέχει την ολοκληρωμένη παιδεία που παρέχει το σχολείο, τα συστημικά ελλείμματα του σχολείου και η δυνατότητα του φροντιστηρίου να καλύπτει την ανάγκη ανταπόκρισης στις πανελλαδικές εξετάσεις (που αποτελούν την «κορωνίδα» της εκπαιδευτικής

διαδρομής των μαθητών), συνεπάγονται –ιδίως στις τελευταίες τάξεις του λυκείου– την υποβάθμιση του σχολείου και την εμπέδωση μιας κοινωνικής νοοτροπίας που θεωρεί αναγκαίο το φροντιστήριο και όχι το σχολείο, αλλά με οικονομικό κόστος για τους γονείς και ψυχικό κόστος για το παιδί.

5.4.2 Ανάγκες, πρόσθετα οφέλη και αρνητικές επιδράσεις

Όπως είδαμε και στην προηγούμενη ενότητα, το φροντιστήριο, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στην έρευνα, έρχεται να καλύψει εκπαιδευτικές, ψυχολογικές και κοινωνικές ανάγκες. Από τις περιγραφές τους σκιαγραφείται ως ένα «συμπληρωματικό σχολείο», το οποίο καλύπτει τα κενά που δημιουργούνται από τις παθογένειες του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως οι πολυπληθείς τάξεις, οι κενές θέσεις διδασκόντων (συχνά μέχρι τα μέσα της χρονιάς), η ελλιπής διδασκαλία κάποιων εξ αυτών, οι οποίοι για διάφορους λόγους δεν κρίνονται επαρκείς, καθώς και τα μαθησιακά κενά που προέκυψαν από την επιβεβλημένη τηλεεκπαίδευση λόγω της πανδημίας Covid-19. Επιπλέον, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες βρίσκουν στο φροντιστήριο έναν σύμμαχο, ώστε να ξεπεράσουν τα μαθησιακά τους εμπόδια, ενώ οι δυνατοί μαθητές βοηθούνται να διακριθούν.

«Το φροντιστήριο καλύπτει τις εκπαιδευτικές ανάγκες που έχει ένας μαθητής. Μπορεί άλλο παιδί να έχει μαθησιακές δυσκολίες και να πρέπει να πάει εκεί, άλλο παιδί να έχει αδυναμίες και κενά που για κάποιους λόγους έγιναν τα προηγούμενα χρόνια και θα πρέπει να τις καλύψει εκεί. Ένας άλλος για να μπει και να αριστεύσει». (ΚΕ/3)

«Με όρους αποτελεσματικότητας, μετρήσιμων εργαλείων [...] όσον αφορά την επίδοση των μαθητών, μπορούμε να αναγνωρίσουμε τον ρόλο των φροντιστηρίων, η αποτελεσματικότητα είναι αυτή που [τα] διαφοροποιεί. Το ένα είναι αυτό. Το άλλο είναι, επίσης, η επένδυση του χρόνου... Τα φροντιστήρια της δευτεροβάθμιας εστιάζουν σε συγκεκριμένα μαθήματα. Υπάρχει περισσότερος χρόνος, περισσότερος χώρος, εστιασμένες ομάδες κ.λπ.». (ΠΚ/4)

Πέρα από τις εκπαιδευτικές ανάγκες, η οργανωμένη φροντιστηριακή εκπαίδευση ικανοποιεί και ευρύτερες ανάγκες, καθώς βοηθά στην αυτοπεποίθηση των παιδιών, στην κοινωνικοποίησή τους, ενώ, μέσω της καλής προετοιμασίας και των προσομοιώσεων, ανακουφίζει από το άγχος και την ανασφάλεια που δημιουργεί το εξετασιοκεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα. Επιπλέον, καλύπτει την ανάγκη επαγγελματικού προσανατολισμού των παιδιών μέσα από κατάλληλα τεστ και την υποστήριξη σε πρακτικά ζητήματα, όπως η συμπλήρωση και η υποβολή του μηχανογραφικού δελτίου. Μια επιπλέον ανάγκη που καλύπτει το φροντιστήριο είναι η διαρκής παρακολούθηση της προόδου των μαθητών

και η ανάγκη για επικοινωνία και υποστήριξη μέσα από τη συνεχή ενημέρωση των γονέων αλλά και την ανατροφοδότηση των ίδιων των παιδιών.

«Έχουν καλύτερες μεθόδους, βοηθούν πολύ τα παιδιά στον Σχολικό [Επαγγελματικό] Προσανατολισμό, έχουν υιοθετήσει καινούριες μεθόδους, δηλαδή τους στέλνουν τις σημειώσεις ηλεκτρονικά, κάνουν σεμινάριο προσανατολισμού, τα βοηθούν στο μηχανογραφικό. Δεν υπήρχαν αυτά παλιά. Εξελίσσονται. Η τεχνολογία τους έχει βοηθήσει, τους στέλνουν ασκήσεις, σημειώσεις, τους κάνουν επιπλέον προσομοιώσεις εξετάσεων κ.λπ. Και οι καθηγητές πλέον έχουν επικοινωνία με τα social, επομένως, αν κάπου δυσκολεύονται ή κάτι έξτρα γίνει, επικοινωνούν και κατευθείαν μεταξύ τους οι καθηγητές με τα παιδιά ή, αν τα παιδιά δυσκολεύονται κάπου, μπορούν να στείλουν μια ερώτηση στον καθηγητή για μια άσκηση, που δεν το είχαμε εμείς αυτό παλιά. Καμία σχέση! Τους βοηθούν πάρα πολύ στην επιλογή και των σχολών στο τέλος με κάποια τεστ που κάνουν, επαγγελματικό προσανατολισμό... σου εξηγούν τι επαγγέλματα στη σύγχρονη κοινωνία είναι σε άνοδο και εξέλιξη». (Γ/ΓΠ/5)

Εν κατακλείδι, η οργανωμένη φροντιστηριακή εκπαίδευση γενικής παιδείας φαίνεται ότι πέραν της αμιγώς εκπαιδευτικής της διάστασης αναλαμβάνει, όλο και περισσότερο, ρόλους υποστήριξης τόσο του παιδιού όσο και της οικογένειας (ψυχολογική υποστήριξη, επαγγελματικός προσανατολισμός, διαρκής παρακολούθηση, διαχείριση άγχους, ενίσχυση αυτοπεποίθησης). Η διεύρυνση αυτή συνδέεται με συστημικά χαρακτηριστικά, όπως το εξετασιοκεντρικό σύστημα και η κοινωνική/οικογενειακή πίεση για επιτυχία, αλλά και με την εντεινόμενη (για διάφορους λόγους) αδυναμία της οικογένειας να λειτουργήσει υποστηρικτικά για το παιδί.

«Η φροντιστηριακή εκπαίδευση καλύπτει και ένα άλλο κενό, κοινωνιολογικό-ψυχολογικό. Στη χώρα μας ακόμη και σήμερα οι πανελλαδικές εξετάσεις, η πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση, είναι ο βασικός μοχλός κοινωνικής κινητικότητας. Έτσι λοιπόν νομίζω ότι, ακόμα κι αν τα σχολεία μας ήταν άρτια και αν οι ίδιοι ήμασταν καταπληκτικοί, θεωρώ ότι πάλι θα υπήρχαν φροντιστήρια για να καλύπτουν τις ανασφάλειες των γονέων, οι οποίοι θέλουν να δώσουν τις μάξιμουμ πιθανότητες στα παιδιά τους να γράψουν καλά στις πανελλαδικές εξετάσεις». (Φ/ΓΠ/1)

«Θα ήθελα να πω ότι το φροντιστήριο είναι ένα παγκόσμιο εκπαιδευτικό φαινόμενο. Σε όλα τα μήκη και τα πλάτη της γης, ο κόσμος καταφεύγει στο φροντιστήριο, στην πρόσθετη στήριξη, γιατί έχει την πεποίθηση ότι μέσα από την εκπαίδευση μπορεί να βελτιώσει τη ζωή του. Αυτό οδήγησε, όπως αναδείχθηκε και από την ιστορική αναδρομή, μετά τον πόλεμο, τις αγροτικές οικογένειες, τα φτωχά νοικοκυριά, να πάνε στα φροντιστήρια προκειμένου τα παιδιά τους να βελτιώσουν τις συνθήκες εργασίας και τη ζωή τους. Άρα... να γίνει μια κοινωνική μετάβαση μέσω αυτής της διαδικασίας». (ΚΕ/3)

Πέρα από τις ανάγκες και τα οφέλη, οι συμμετέχοντες στην έρευνα, και ιδίως οι γονείς, αναδεικνύουν και τις αρνητικές επιδράσεις της φροντιστηριακής εκπαίδευσης γενικής παιδείας, σε συνάρτηση κυρίως με το εξετασιοκεντρικό σύστημα του ελληνικού σχολείου. Σε αυτό το πλαίσιο, τονίζεται ότι οι μαθητές υφίστανται σημαντική πίεση χρόνου λόγω μετακινήσεων, όπως και σωματική και πνευματική κόπωση λόγω της εντατικής δραστηριότητας του φροντιστηρίου, που προστίθεται σε αυτήν του σχολείου. Επιφορτίζονται, επίσης, από μικρή ηλικία με άγχος και πίεση για τις σχολικές επιδόσεις και τελικά για επιτυχία στις εξετάσεις (ιδίως στις τελευταίες τάξεις του λυκείου), ενώ παράλληλα διακόπτουν σχεδόν κάθε άλλη δραστηριότητα και χόμπι με τη μονοδιάστατη προσήλωση τους στις εξετάσεις. Τέλος, μαθαίνουν να τα περιμένουν όλα από το φροντιστήριο, υποτιμώντας το σχολείο και προσλαμβάνοντας μόνο τυποποιημένη-εξειδικευμένη γνώση από το φροντιστήριο ενόψει των εξετάσεων, με αποτέλεσμα να υποβαθμίζεται η κριτική τους ικανότητα και η ευρύτερη κουλτούρα που οφείλει να παρέχει η εκπαίδευση.

«Χάνουν και τα χόμπι τους! Δεν προλαβαίνουν κάποια εξωσχολικά που αγαπούν και ξεδίνουν. –Χάνουν τη συνολική μόρφωση που δίνει το σχολείο. Επικεντρώνονται σε 4-5 μαθήματα και εκεί είναι όλος ο στόχος τους, όλο το μυαλό τους, και χάνουν όλα τα υπόλοιπα. Γενική μόρφωση δεν υπάρχει στη Β΄ και Γ΄ Λυκείου». (Γ/ΓΠ/5)

«Το 80% των μαθητών και των γονέων τους στην Ελλάδα επιθυμούν πρόσβαση στην τριτοβάθμια, είναι το υψηλότερο ποσοστό στην Ευρώπη μετά την Κύπρο. Σε αυτό, το φροντιστήριο ανταποκρίνεται ναι, γιατί επαναλαμβάνω εμπνέει αυτό το πράγμα την εμπιστοσύνη στους γονείς ότι μπορεί να προετοιμάσει τα παιδιά κατάλληλα και να πετύχουν αυτόν τον στόχο. Άρα, αν μιλάμε γι' αυτό, το σχολείο μειονεκτεί. Τώρα, αν μπορούσαμε, ας πούμε, να μιλήσουμε για ένα σχολείο πραγματικά γενικής παιδείας, ένα σχολείο που θα υπήρχε μέσα και ο πολιτισμός και η τέχνη και που θα είχε άλλη στόχευση έτσι γενικώς, σίγουρα το φροντιστήριο δεν θα μπορούσε να ανταποκριθεί σε αυτό και το σχολείο θα αναβαθμιζόταν κατά κάποιον τρόπο». (Φ/ΓΠ/4)

Όσον αφορά την οικονομική διάσταση της οργανωμένης φροντιστηριακής εκπαίδευσης, οι οικογένειες απευθύνονται σε αυτήν, καθώς εκεί μπορούν να βρουν οικονομικά προσίτες επιλογές που ανταποκρίνονται στις οικονομικές τους δυνατότητες. Ωστόσο, και εδώ υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις, καθώς για τις πολύ ευάλωτες ομάδες του πληθυσμού είτε δεν υφίσταται καν ως επιλογή για λόγους κόστους είτε καταφεύγουν στα «κοινωνικά φροντιστήρια». Αντίθετα, οι πιο εύπορες οικογένειες θεωρείται ότι θα προτιμήσουν το ιδιαίτερο μάθημα (κατά κανόνα ακριβότερο), ιδίως στις περιπτώσεις στις οποίες το παιδί πηγαίνει σε ιδιωτικό σχολείο. Επίσης, εύρωστες οικογένειες, ανεξαρτήτως εάν τα παιδιά τους φοιτούν σε ιδιωτικό ή δημόσιο σχολείο, μπορεί να καταφεύ-

γουν και στην ενδιάμεση μορφή των πολύ κλειστών τμημάτων στο πλαίσιο του φροντιστηρίου, τα οποία προσομοιάζουν με ιδιαίτερο μάθημα. Συνολικά όμως η οικονομική στενότητα των τελευταίων ετών έχει περιορίσει τις δυνατότητες των νοικοκυριών, με αποτέλεσμα να παραμένει μεν η φροντιστηριακή εκπαίδευση ανελαστική δαπάνη στη Γ' Λυκείου, αλλά να περιορίζεται ανάλογα με τις οικονομικές δυνατότητες στις μικρότερες τάξεις (φροντιστήριο από μεγαλύτερη τάξη ή σε λιγότερα μαθήματα).

«Έχω την αίσθηση ότι εκείνοι οι οποίοι είναι πιο εύρωστοι οικονομικά, επιλέγουν το ιδιαίτερο. Αυτήν την αίσθηση έχω. Δηλαδή οι πολύ πολύ καλοί μαθητές έχω την αίσθηση ότι επιλέγουν το ιδιαίτερο. Ή πολύ κλειστά τμήματα, ας πούμε, με μαθητές του ίδιου επιπέδου, εντός εισαγωγικών... Αλλά υπάρχουν οικογένειες, ας πούμε, που συνήθως οι γονείς είναι ενός υψηλού μορφωτικού επιπέδου και άρα και οικονομικού –συνήθως είναι αλληλένδετα αυτά– ενδιαφέρονται περισσότερο, δηλαδή πρεσάρουν περισσότερο τα παιδιά στο σπίτι, τα ελέγχουν περισσότερο. Νομίζω ότι συμβαίνει αυτό. Και δίνουν και περισσότερη αξία στην εκπαίδευση, δηλαδή θέλουν τα παιδιά τους οπωσδήποτε να σπουδάσουν». (Ι/ΓΠ/11)

Αυτή η παρατήρηση οδηγεί στο ερώτημα αναφορικά με την επίδραση της οργανωμένης φροντιστηριακής εκπαίδευσης στις κοινωνικές ανισότητες. Εν προκειμένω, με βάση όσα αναφέρουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα, θα πρέπει να γίνει μια διάκριση ανάμεσα στις εκπαιδευτικές και στις υλικές-άυλες ανισότητες. Όσον αφορά τις πρώτες, η οργανωμένη φροντιστηριακή εκπαίδευση θεωρείται ότι αμβλύνει τις εκπαιδευτικές ανισότητες, καθώς μπορεί να καλύπτει την απόσταση ανάμεσα στο δημόσιο και στο ιδιωτικό σχολείο, αλλά και να παρέχει σε μαθητές με δυνατότητες την αναγκαία στήριξη για είσοδο στο πανεπιστήμιο, που αποτελεί ακόμη μοχλό κοινωνικής κινητικότητας.

«Το φροντιστήριο δεν επιτείνει τις εκπαιδευτικές ανισότητες, αντιθέτως προσπαθεί να τις λειάνει. Τι εννοώ με αυτό; Ότι με το κόστος που έχει ένα φροντιστήριο μέσης εκπαίδευσης τον μήνα, δεν είναι κάτι το τραγικό σε σχέση με τη φοίτηση σε ένα ιδιωτικό σχολείο, άρα το φροντιστήριο έρχεται να αποτελέσει τη συμβιβαστική λύση ανάμεσα στην επιλογή να δώσω 7-8-9 χιλιάδικα τον χρόνο για να πάει το παιδί μου στο ιδιωτικό σχολείο ή μέχρι 3, 4, 5 χιλιάδικα, να του δώσω μια βοήθεια, επικουρική, πάνω σε αυτό που κάνει το δημόσιο σχολείο. Θεωρώ ότι με το μισό κόστος και πιο κάτω το φροντιστήριο αντεπεξέρχεται ικανοποιητικά, άρα ότι όχι μόνο δεν επιτείνει τις εκπαιδευτικές διαφορές, αντιθέτως, προσέξτε, τις λειάνει». (Ε/ΓΠ/10)

«Τα φροντιστήρια, η μεγάλη τους πλειοψηφία, δεν είναι οι κλασικές επιχειρήσεις. Είναι επιχειρήσεις που έχουν κοινωνικό πρόσημο... Σημαίνει ότι λειτουργούμε με κοινωνική

ενσυναίσθηση... γιατί, όταν ένα παιδάκι έρχεται στο φροντιστήριο και είναι καλό παιδί και δεν έχει να πληρώσει η οικογένεια, το κρατάμε. Άρα, λοιπόν, αναδεικνύω την κοινωνική διάσταση του φροντιστηρίου... [που] βοηθάει τα φτωχότερα παιδιά να ανταγωνιστούν με τις ίδιες πιθανότητες τα πλουσιότερα». (ΚΕ/3)

Αναφορικά τώρα με την παιδαγωγική φιλοσοφία της φροντιστηριακής εκπαίδευσης, παρατηρείται μια διάσταση αντιλήψεων, καθώς κατά κανόνα θεωρείται (και από γονείς) ότι η δυνατότητα φροντιστηρίων να σχηματίζουν τμήματα με ομοιογενές γνωστικό επίπεδο λειτουργεί θετικά με βάση και τις δυνατότητες των μαθητών. Ωστόσο, μεμονωμένα αναφέρεται (από εκπαιδευτικούς ή/και γονείς) ότι ο διαχωρισμός των μαθητών ανάλογα με το γνωστικό επίπεδο αποκλείει ουσιαστικά τους πιο αδύναμους και αναπαράγει τις εκπαιδευτικές ανισότητες.

«Τις επιτείνει, τις επιτείνει... Γιατί συνήθως τα παιδιά που θα πάνε φροντιστήριο είναι τα παιδιά που οι γονείς τους βλέπουν ότι το παιδί βοηθιέται και μπορούν να δαπανήσουν, μάλλον να βρουν τρόπο να καλύψουν και το οικονομικό κομμάτι. Παλιότερα υπήρχαν και πάρα πολλοί μαθητές, οι οποίοι πήγαιναν φροντιστήριο απλώς επειδή πήγαινε και η παρέα. Πλέον δεν υφίσταται αυτό... Το χάσμα το μορφωτικό ανάμεσα στα δύο άκρα, σε έναν μαθητή του 17 με έναν μαθητή του 8, είναι τεράστιο. Και στο φροντιστήριο γίνεται ακόμα πιο έντονο. Στο σχολείο μπορεί να καλυφθεί με το να πάει κάποιος να σηκώσει το χέρι, να βρει μια δικαιολογία στον δάσκαλο να του πει “βάλε μου κάτι να περάσω την τάξη”, στο φροντιστήριο δεν υπάρχει αυτό. Αυτό που αξίζει αυτό θα πάρεις, οπότε επιτείνεται το πρόβλημα εκεί και διογκώνεται... Και ο ίδιος ο μαθητής, ο ανεπαρκής, να το πω έτσι, ο έχων ανάγκη μεγαλύτερης βοήθειας δύσκολα θα ακολουθήσει τη γραμμή της ομάδας, τους ρυθμούς». (Φ/ΓΠ/7)

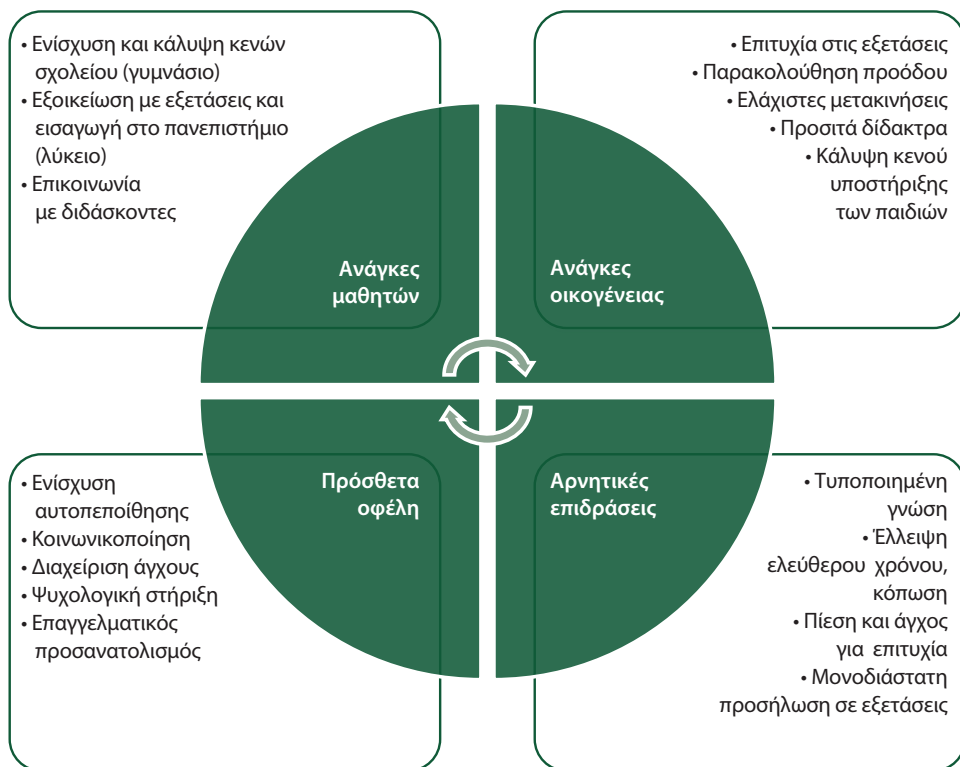
Σε ό,τι αφορά τις υλικές-άυλες ανισότητες, εξ ορισμού το φροντιστήριο, όπως κάθε υπηρεσία που παρέχεται έναντι αμοιβής, συνεπάγεται διαφορετικές ταχύτητες και ποιότητες, συνεπώς και ανισότητες, οι οποίες εν μέρει αναπαράγουν τις υλικές-οικονομικές ανισότητες μεταξύ των νοικοκυριών. Παρ' όλα αυτά, η οργανωμένη φροντιστηριακή εκπαίδευση θεωρείται μια οικονομικά προσιτή εναλλακτική έναντι του ιδιωτικού σχολείου για όσα νοικοκυριά δεν μπορούν να υποστηρίξουν αυτή την επιλογή. Τέλος, σημειώνεται ότι, πέρα από τις υλικές ανισότητες, σημαντικό ρόλο στη διατήρηση και στην αναπαραγωγή ανισοτήτων μεταξύ των μαθητών παίζει και ο παράγοντας του πολιτισμικού/μορφωτικού κεφαλαίου που διαθέτει η οικογένεια (και εν μέρει μεταβιβάζεται στο παιδί), αλλά και ο χρόνος που μπορεί να διαθέσει για να ασχοληθεί με τη διαπαιδαγώγησή του.

«Οι εκπαιδευτικές ανισότητες έχουν να κάνουν πάλι με το μορφωτικό κεφάλαιο που κουβαλάει κάθε μαθητής, δηλαδή τι μορφωτικό κεφάλαιο φέρνει από την οικογένειά του και αυτό δημιουργεί τις ανισότητες. Νομίζω ότι το φροντιστήριο δεν βοηθάει στο να αμβλυνθούν, δεν νομίζω ότι τις αμβλύνει, νομίζω ότι λειτουργεί με τον ίδιο τρόπο».
(Φ/ΓΠ/4)

«Τα παιδιά που έχουν στοχοπροσήλωση και βλέπουν ότι θέλουν να καλύψουν κάποια κενά, θέλουν μια επιπλέον καθοδήγηση, επανάληψη τέλος πάντων, ούτως ώστε να έχουν περισσότερες δυνατότητες να πετύχουν τον στόχο τους. Πάνε, όμως, και παιδιά επειδή το θέλουν οι γονείς. Ναι, δεν έχουν κάποιο στόχο στη ζωή τους, γιατί δεν υπάρχουν μόνο τα πανεπιστήμια, δηλαδή το επιστημονικό κομμάτι. Υπάρχουν και οι τέχνες. Πάνε με την προσπάθειά τους, αλλά θα έλεγα ότι δεν είναι τόσο θερμά. Περισσότερο με σπρώξιμο των γονέων». (Γ/ΓΠ/7)

Η σύνθετη αποτύπωση των αναγκών, των πρόσθετων οφελών και των αρνητικών επιδράσεων της οργανωμένης φροντιστηριακής εκπαίδευσης γενικής παιδείας θα μπορούσε να απεικονιστεί συνοπτικά ως εξής:

Σχήμα 5. Σύνθετη αποτύπωση αναγκών, πρόσθετων οφελών και αρνητικών επιδράσεων φροντιστηρίου



5.4.3 Ομαδοποίηση – κατηγοριοποίηση

Μέσω των περιγραφών τους οι συμμετέχοντες στην έρευνα προχώρησαν σε έναν διαχωρισμό των φροντιστηρίων τόσο σε σχέση με τα αντικείμενα που διδάσκονται σε αυτά (ειδίκευση – κατεύθυνση) όσο και με βάση το μέγεθος ή την τοποθεσία και τα συναφή ποιοτικά χαρακτηριστικά τους. Έτσι, τα διέκριναν σε εκείνα που εξειδικεύονται σε έναν τομέα σπουδών (θετικά, ανθρωπιστικά κ.λπ.), σε εκείνα που εμπεριέχουν όλες ή περισσότερες από μία κατευθύνσεις («γενικά» φροντιστήρια), στα φροντιστήρια που παρέχουν και μαθήματα πληροφορικής εν είδει κέντρων διά βίου μάθησης, σε εκείνα που βοηθούν στην ενίσχυση των φοιτητών πανεπιστημίου και, τέλος, στα κέντρα μελέτης, τα οποία απευθύνονται σε παιδιά δημοτικού και λειτουργούν, όπως είδαμε σε προηγούμενη ενότητα, ως υποκατάστατο του ολόημερου σχολείου.

«Με βάση το γνωστικό αντικείμενο, ήδη υπάρχουν φροντιστήρια τα οποία χαρακτηρίζονται ως φροντιστήρια θετικών σπουδών, φροντιστήρια ανθρωπιστικών σπουδών,

φροντιστήρια ξένων γλωσσών, φροντιστήρια νομικών σχολών – αν θυμάστε παλιά, που λέγαμε ότι για φυσική πηγαίναμε σε εκείνο το φροντιστήριο, για χημεία στο άλλο φροντιστήριο, για μαθηματικά εδώ, υπάρχουν φιλολογικά φροντιστήρια, υπάρχουν φροντιστήρια θετικών επιστημών. Υπάρχουν και τα γενικά φροντιστήρια, τα οποία είναι φροντιστήρια που έχουν όλες τις ειδικότητες... Σε κάποια φροντιστήρια μπορεί να λειτουργούν και τμήματα πληροφορικής μέσα, σαν κέντρα δια βίου μάθησης δηλαδή. Ναι. Αυτό είναι κάτι διαφορετικό βέβαια, δεν είναι κάτι που συμβαίνει στο σύνολο των φροντιστηρίων». (Ι/ΓΠ/4)

Με βάση το μέγεθος, διακρίνονται στους μεγάλους φροντιστηριακούς ομίλους με πολλούς μαθητές και αλυσίδες υποκαταστημάτων (franchise), στα μεγάλα φροντιστήρια στο κέντρο της πόλης, τα οποία διαθέτουν πλήθος τμημάτων και πολυάριθμο διδακτικό προσωπικό, και, τέλος, στα μικρά συνοικιακά φροντιστήρια, που στηρίζονται στη συνεργατικότητα και στην «οικογενειακή ατμόσφαιρα».

«Νομίζω ότι σε ένα φροντιστήριο που ανήκει σε έναν όμιλο υπάρχει ίσως μεγαλύτερη οργάνωση, γιατί υπάρχει ο έλεγχος, εξασφαλίζεται η απόλυτη ομοιογένεια, που, προσωπικά, αυτό δεν το θεωρώ τόσο θετικό, γιατί στηρίζεται σε ένα συγκεκριμένο πρότυπο· δεν έχουν όμως όλοι οι μαθητές τις ίδιες ανάγκες. Δεν εξατομικεύεις τις ανάγκες του κάθε μαθητή και κάπου νομίζω ότι δεν βοηθούνται ουσιαστικά. Το θετικό, βέβαια, είναι ότι αξιολογούνται όλοι οι καθηγητές, το προσωπικό, οπότε σίγουρα υπάρχει ένα επίπεδο να εξασφαλίσεις την ποιότητα, αν μπορώ να το πω έτσι, των συναδέλφων. Από την άλλη, σε ένα συνοικιακό φροντιστήριο νομίζω ότι συνήθως πηγαίνουν παιδιά, ομαδούλες, από συγκεκριμένο σχολείο, οπότε και το φροντιστήριο ξέρει να αντιμετωπίσει τις απαιτήσεις των συγκεκριμένων καθηγητών του σχολείου που βρίσκεται κοντά. Και πως αν αφορά έτσι μια συγκεκριμένη μικρή κοινωνία, δείχνει λίγο μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τα παιδιά, για τις ατομικές τους ανάγκες, για το πλάνο μελέτης τους». (Ι/ΓΠ/14)

Ειδικότερα, οι φροντιστηριακοί όμιλοι θεωρείται ότι συγκεντρώνουν τα εξής χαρακτηριστικά:

- Υπάρχει μεγαλύτερος έλεγχος στο διδακτικό προσωπικό, με αξιολόγηση και καθοδήγηση ως προς το πρόγραμμα σπουδών και το εκπαιδευτικό υλικό, ώστε να διασφαλίζεται ομοιογενής διδασκαλία και ένα μίνιμουμ ποιότητας.
- Από την άλλη όμως, το διδακτικό προσωπικό διαθέτει μικρότερα περιθώρια ελευθερίας να διαμορφώσει τη διδασκαλία με βάση τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες της τάξης.
- Διαθέτουν αριθμητικά μεγαλύτερο διδακτικό προσωπικό και, επομένως, μεγαλύτερη εξειδίκευση με την έννοια ότι κάθε διδάσκων μπορεί να διδάσκει το μάθημα στο οποίο ειδικεύεται.

- Παρέχουν δομημένο προσανατολισμό στους μαθητές, τόσο παιδαγωγικά όσο και, λ.χ., ως προς τον επαγγελματικό προσανατολισμό.
- Έχουν τη δυνατότητα, λόγω μεγάλου αριθμού σπουδαστών, να διαμορφώνουν ομοιογενή τμήματα από την άποψη του επιπέδου των επιδόσεων.
- Λόγω οικονομίας κλίμακας, έχουν, επίσης, τη δυνατότητα να προσφέρουν πιο προσιτές τιμές στους γονείς.

«Σε έναν όμιλο υπάρχει και η λειτουργία βάσει ορισμένων προϋποθέσεων. Για παράδειγμα, σε έναν όμιλο οι καθηγητές περνούν από εκπαίδευση, έτσι; Μπορεί να περνούν κάθε μήνα από μια εκπαίδευση για το αντικείμενό τους. Σε έναν όμιλο πρέπει να ακολουθούν τα βιβλία του ομίλου, αν έχει ποιοτικό υλικό... Άρα, δεν βάζει ο κάθε καθηγητής ό,τι θέλει, ό,τι θέματα θέλει, και ούτε κάνει εκείνος το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Σε έναν όμιλο υπάρχουν εκπαιδευτικοί ακαδημαϊκοί, δηλαδή υπάρχει μια ομάδα ανθρώπων που ελέγχει τα πράγματα από πάνω, κάτι που δεν γίνεται σε ένα κοινό φροντιστήριο της γειτονιάς "Πάμε κάνουμε το μάθημα και τελειώσαμε"». (Ι/ΓΠ/13)

Τα πιο μικρά/συνοικιακά φροντιστήρια, από την άλλη, θεωρείται ότι:

- Έχουν το πλεονέκτημα της «οικογενειακής ατμόσφαιρας», που σημαίνει πιο προσωποποιημένο μάθημα, προσαρμοσμένο στις ανάγκες και στις δυνατότητες κάθε μαθητή αλλά και στενότερη επαφή με τους γονείς.
- Παρέχουν μεγαλύτερα περιθώρια ελευθερίας στο διδακτικό προσωπικό, προκειμένου να προσαρμόσει τη διδασκαλία του στις ανάγκες και στις ιδιαιτερότητες της τάξης.
- Από την άλλη όμως, δεν έχουν συχνά τη δυνατότητα να δημιουργούν ομοιογενή τμήματα.
- Οι διδάσκοντες μπορεί να χρειάζεται να διδάσκουν περισσότερα μαθήματα από αυτά της ειδίκευσής τους.
- Επίσης, είναι δυσκολότερο να κάνουν οικονομικές προσφορές για τους γονείς.

«Υπάρχουν, όμως, κάποια φροντιστήρια που λειτουργούν στο κέντρο της πρωτεύουσας ή σε κέντρα μεγάλων πόλεων τα οποία έχουν τη δυνατότητα, λόγω του αριθμού των μαθητών, να έχουν και εκπαιδευτικό προσωπικό, που μπορούν να [το] επιλέγουν καλύτερα ή να έχουν μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών τμημάτων. Άρα να έχουν τη δυνατότητα να κάνουν τη δουλειά τους καλύτερα, με την έννοια ότι μπορούν και να παρέχουν υποστηρικτικό υλικό, συγγράμματα, βοηθήματα κ.λπ. Και από την άλλη, ας πούμε, υπάρχουν τα μικρά, τα περιφερειακά φροντιστήρια, τα φροντιστήρια της γειτονιάς, στα οποία ναι μεν υπάρχει πιο προσωπική σχέση φροντιστή και μαθητή, αλλά υστερούν σε αυτό το επίπεδο... στο επίπεδο δηλαδή του να έχουν εξειδικευμένους

καθηγητές στη διδασκαλία των συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων. Ή δεν έχουν τη δυνατότητα, ας πούμε, να φτιάχνουν τμήματα ανάλογα και με το επίπεδο των μαθητών, το οποίο δεν είναι πάντα κακό». (Φ/ΓΠ/4)

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και ο διαχωρισμός μεταξύ κανονικής και μη κανονικής φροντιστηριακής εκπαίδευσης, όπου κανονική χαρακτηρίζεται εκείνη που προσφέρει μαθήματα τα οποία διδάσκονται και στο σχολείο, ενώ ως μη κανονική χαρακτηρίζεται αυτή η οποία προσφέρει άλλες δραστηριότητες, ανεξάρτητες από το σχολείο. Τέλος, υπάρχουν και ζητήματα τα οποία τοποθετούνται στο «ενδιάμεσο», όπως είναι οι ξένες γλώσσες, οι οποίες προσφέρονται μεν στο σχολείο, αλλά χωρίς να δίνεται η δυνατότητα να πιστοποιούνται μέσα σε αυτό.

«...γιατί μιλάμε για φροντιστηριακή εκπαίδευση, αλλά ουσιαστικά διαχωρίζεται μεταξύ νόμιμης και μη νόμιμης, μεταξύ κανονικής και μη κανονικής, όπου η κανονική είναι αυτή η οποία προσφέρει μαθήματα τα οποία διδάσκονται και στο σχολείο, ενώ η μη κανονική είναι αυτή η οποία προσφέρει χορό και οτιδήποτε άλλο, και υπάρχουν και ζητήματα τα οποία είναι ενδιάμεσα, όπως είναι οι ξένες γλώσσες, οι οποίες προσφέρονται μεν στο σχολείο, αλλά δεν προσφέρεται η πιστοποίηση. Στην Κύπρο, για παράδειγμα, έχουμε πιστοποίηση. Είναι υποχρεωμένο το σχολείο να παράσχει πιστοποίηση. Άρα έχουμε έναν λεπτό διαχωρισμό». (ΠΚ/6)

Επιπρόσθετα, ως παράμετρος που διαχωρίζει εμμέσως τα φροντιστήρια αναφέρεται και η φήμη ή οι επιτυχίες που παρουσιάζουν σε επίπεδο, ιδίως, πανελλαδικών εξετάσεων. Η φήμη δεν είναι πάντοτε συνάρτηση του μεγέθους, αλλά της εικόνας που έχει διαμορφώσει κάποιο φροντιστήριο ως ειδικευόμενο σε κάποια κατεύθυνση: θετικές επιστήμες, ανθρωπιστικές επιστήμες κ.ο.κ. Σημειώνεται μάλιστα και η διάκριση ανάμεσα σε φροντιστήρια που διαφημίζουν περισσότερο τις παροχές και τις υποδομές τους (ηλεκτρονικά μέσα διδασκαλίας, χώροι, εξωστρέφεια) και σε εκείνα που δίνουν έμφαση στη διαφήμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού τους.

«Υπάρχουν τα φροντιστήρια τα οποία εστιάζουν πάρα πολύ στο μάρκετινγκ που λέμε, δηλαδή τα φροντιστήρια τα οποία θα εστιάσουν πάρα πολύ στην εικόνα, είτε αυτό έχει να κάνει με τις εκδρομές, με τον χώρο που μπορεί να παρέχουν, τους διαδραστικούς πίνακες, τα τεχνολογικά μέσα... Και από εκεί και πέρα υπάρχουν και τα φροντιστήρια τα οποία εστιάζουν στο καθηγητικό προσωπικό, δηλαδή τα ενδιαφέρει να επενδύσουν όχι τόσο στην εικόνα, στο μάρκετινγκ όσον αφορά τα social media ή τα τεχνολογικά μέσα, αλλά να επενδύσουν σε πάρα πολύ καλούς καθηγητές, στο να φτιάξουν εκπαιδευτικό υλικό, σε αυτά που λέμε στα μαθησιακά, δηλαδή να εστιάσουν σε αυτό το κομμάτι. Εντάξει τώρα, θα υπάρχουν και τα φροντιστήρια τα οποία μπορεί να

μην εστιάζουν σε τίποτα από τα δύο». (Ι/ΓΠ/19)

Τέλος, από τους φορείς εκπροσώπησης προτείνεται μία επιπλέον ομαδοποίηση με κριτήριο τις εργασιακές σχέσεις, που αφορά κυρίως τα κέντρα ξένων γλωσσών, τα οποία διακρίνουν σε εκείνα όπου τηρείται αυστηρά η εργασιακή νομοθεσία και γίνονται σεβαστά τα δικαιώματα των εργαζομένων και σ' εκείνα όπου παραβιάζεται.

«[Επίσης] μια διάκριση την οποία μπορεί να κάνει ένας συνδικαλιστής είναι ανάμεσα σε φροντιστηριακούς χώρους όπου τηρούνται τα εργασιακά δικαιώματα και χώρους που δεν τηρούν τα εργασιακά δικαιώματα, και δυστυχώς η δεύτερη είναι μια πολύ μεγαλύτερη κατηγορία». (Φ/ΓΠ/1)

5.4.4 Αντιλήψεις σχετικά με τον θεσμό

Κοινή πεποίθηση των συμμετεχόντων στην έρευνα είναι ότι τα φροντιστήρια γενικής παιδείας βοηθούν αφενός τους μαθητές να επιτύχουν την είσοδό τους στο πανεπιστήμιο και αφετέρου τους ίδιους τους διδάσκοντες, καθώς προσφέρουν απασχόληση σε πολλούς νέους/αδιόριστους εκπαιδευτικούς, διασφαλίζοντάς τους την πολυπόθητη διδακτική εμπειρία – δηλαδή αποτελούν γι' αυτούς μια μάλλον αναγκαστική αλλά χρήσιμη επιλογή καριέρας, ενόσω αναζητούν άλλες επαγγελματικές διεξόδους.

«Είναι ισχυρή η πεποίθηση των γονέων και των μαθητών ότι, χωρίς να περάσουν από το κατώφλι του φροντιστηρίου, δεν περνάνε στα πανεπιστήμια. Αυτό δεν πρόκειται να αλλάξει. Όσο υπάρχουν οι πανελλαδικές, αυτό δεν πρόκειται να αλλάξει ποτέ». (Ε/ΓΠ/2)

«Υπάρχει αυτή η δυσκολία εργασιακών σχέσεων στα φροντιστήρια. Γενικά τα φροντιστήρια αποτελούν κέντρα διερχομένων, είναι δύσκολο να υπάρξει φροντιστήριο με σταθερό προσωπικό, καθώς οι περισσότεροι είτε αναζητούν αλλού, σε άλλους χώρους μια πολύ πιο σταθερή δουλειά ή αναζητούν να μουν είτε στην ιδιωτική είτε στη δημόσια εκπαίδευση, την τυπική, για να έχουν έναν μισθό και να μπορούν οι άνθρωποι να κατοχυρώσουν περισσότερα εργασιακά δικαιώματα. Άρα, λοιπόν, το προφίλ του μέσου εκπαιδευτικού σε ένα φροντιστήριο είναι νέος άνθρωπος, ο οποίος έχει πάρει το πτυχίο του και αναζητά μια προϋπηρεσία και μια παραγωγική εμπειρία. Τα φροντιστήρια δηλαδή λειτουργούν ως ένας παιδαγωγικός προθάλαμος για τους εκπαιδευτικούς, προσφέρουν δηλαδή στους νέους συναδέλφους αυτά που δεν προσφέρει το πανεπιστήμιο». (Φ/ΓΠ/1)

Παράλληλα, η θέση και η παρουσία του φροντιστηρίου μοιάζει εδραιωμένη στην εκπαιδευτική κοινότητα, στην κοινωνία ευρύτερα αλλά και στο πολιτικό μας σύστημα.

«Φαίνεται λοιπόν ότι για τα φροντιστήρια υπάρχει μια καταρχάς θετική άποψη σε όλη την ελληνική κοινωνία, δεν είναι παραπαιδεία ευτυχώς, είναι μια συμπληρωματική παιδεία. Για μένα είναι μια *shadow education*, μια παιδεία η οποία ακολουθεί το σώμα της εκπαίδευσης και, αν δεν υπήρχε το σώμα της εκπαίδευσης, δεν θα υπήρχε και η σκιά. Άρα, αν δεν υπήρχε λύκειο, δεν θα υπήρχε ούτε φροντιστήριο, δεν μπορεί να την αντικαταστήσει». (ΠΚ/6)

«Έτσι λοιπόν φτάσαμε, και είναι μια πρόοδος για το πολιτικό μας σύστημα, να κάνουν προγράμματα πρόσθετης διδακτικής στήριξης, τα οποία να μην τα λένε ενισχυτική διδασκαλία ή να το καλύπτουν, αλλά να το λένε ευθέως ψηφιακό φροντιστήριο. Είναι μια πρόοδος στον πολιτικό μας πολιτισμό». (ΚΕ/6)

Την ίδια στιγμή αρκετοί συμμετέχοντες στην έρευνα εκφράζουν τη δυσαρέσκειά τους για την ανεπάρκεια του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς θεωρούν ότι το φροντιστήριο παρέχει μια εκπαιδευτική διαδικασία επ' αμοιβή, η οποία θα έπρεπε να παρέχεται δωρεάν από το σχολείο, ενώ παράλληλα σημειώνουν πως η όποια ενισχυτική εκπαίδευση θα έπρεπε να παρέχεται εντός του σχολικού πλαισίου με αντίστοιχες προσλήψεις εκπαιδευτικών.

«Παραπαιδεία είναι. Γιατί στην ουσία, αν υπήρχε ένα σωστό και οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα, δεν θα χρειαζόταν 95-98% των παιδιών που δίνουν για πανελλαδικές να πηγαίνουν φροντιστήριο. Αν υπήρχε σωστό εκπαιδευτικό σύστημα στο δημόσιο σχολείο και μπορούσαν κάποια πράγματα να γίνονται στο τέλος του σχολικού προγράμματος για κάποια παιδιά... όπως είναι τα κοινωνικά φροντιστήρια που υπάρχουν, να μπορούσαν να γίνονται μέσα στο σχολείο και να διορίζονται εκπαιδευτικοί που είναι αδιόριστοι». (Ε/ΓΠ/9)

«Θα μπορούσαν πάρα πολλά σχολεία να κάνουν το κοινωνικό φροντιστήριο για τα παιδιά που δεν έχουν οικονομική άνεση. Να κάνουν μεσημεριανά μαθήματα, ώστε [και] κάποιοι καθηγητές να διορίζονται». (Ε/ΓΠ/9)

«Για μένα είναι κόλαφος το στοιχείο τού ένα προς ένα που ειπώθηκε για τη δαπάνη μεταξύ νοικοκυριών και δημόσιας δαπάνης για την εκπαίδευση. Το οποίο είναι ένα προς ένα με επίσημα στοιχεία. Γιατί, αν πάρουμε τα κομμάτια των μη επίσημων στοιχείων, δηλαδή της παραοικονομίας, η δημόσια επένδυση μπορεί να προσεγγίζει το 0,5 και το κόστος των ελληνικών νοικοκυριών το 1. Το οποίο είναι πολύ μεγάλο. Είναι πολύ σοβαρό... Σε ένα πλαίσιο κιόλας το οποίο σχετίζεται με την αγορά εργασίας, αυτή η επένδυση απ' ό,τι φαίνεται δεν πρόκειται να βγει ποτέ... Η γενιά "Ζ", η λεγόμενη, είναι η πιο εκπαιδευμένη και μορφωμένη γενιά στην ιστορία της χώρας. Και βγαίνει σε μια αγορά εργασίας, η οποία είναι προβληματική». (ΚΕ/1)

Σε αρκετές περιπτώσεις επισημαίνεται, επίσης, η έλλειψη κεντρικής πολιτικής, στρατηγικής και οράματος για την παιδεία, κάτι που σε κάθε περίπτωση λειτουργεί ενισχυτικά για τα φροντιστήρια. Επιπλέον, συγκεκριμένες πολιτικές, όπως η υιοθέτηση της Τράπεζας Θεμάτων και των εξετάσεων για τα Πρότυπα Σχολεία επιτείνουν την ανάγκη των παιδιών για φροντιστηριακή στήριξη.

«Το φροντιστήριο έρχεται να καλύψει τις αδυναμίες του κράτους σε βασικούς τομείς των δημόσιων αγαθών, ας πούμε της παροχής δημόσιων υπηρεσιών... Δηλαδή θα έπρεπε το σχολείο να ανταποκρίνεται πιο αποτελεσματικά, όπως είπαμε, στις εκάστοτε απαιτήσεις των μαθητών και των γονέων τους. Αυτό το έλλειμμα έχει να κάνει, νομίζω, με το έλλειμμα μιας στρατηγικής, μιας κεντρικής πολιτικής». (Φ/ΓΠ/4)

«Στο ελληνικό κράτος η εκπαιδευτική πολιτική ασκείται εν κενώ... ασκείται από τις πάνω βαθμίδες προς τις κάτω βαθμίδες. Δεν υπήρξε ποτέ εκπαιδευτική μεταρρύθμιση η οποία να ξεκίνησε κανονικά. Δηλαδή ξεκινάω από το νηπιαγωγείο και πηγαίνω στο λύκειο, στο τέλος της δευτεροβάθμιας, πείτε το όπως θέλετε... Είχαμε πάρα πολλές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, λέω χαρακτηριστικά ότι τα τελευταία 50 χρόνια οι μεταρρυθμίσεις ή ό,τι βαφτίστηκε μεταρρύθμιση ήταν 66. Δηλαδή παραπάνω από μία μεταρρύθμιση τον χρόνο». (ΠΚ/2)

«Και οι πανελλαδικές αλλά και στην Α΄ και στη Β΄ Λυκείου τώρα με την Τράπεζα Θεμάτων είναι επιτακτική η ανάγκη νομίζω, γιατί πολλές φορές δεν προλαβαίνει καν να ολοκληρωθεί η ύλη στο σχολείο. Οπότε επικουρικά τα φροντιστήρια χρειάζονται οπωσδήποτε». (Ι/ΓΠ/14)

Τέλος, ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη των εμπειρογνομόνων ότι το φροντιστήριο είναι ένα διεθνές και όχι αποκλειστικά ελληνικό φαινόμενο, για το οποίο δεν υπάρχουν και επαρκή ερευνητικά στοιχεία.

«Το φροντιστήριο είναι ένα παγκόσμιο εκπαιδευτικό γεγονός. Αυτή είναι μια πραγματικότητα. Μάλιστα, βλέποντας και τα ιστορικά στοιχεία που παραθέσατε, μου ήρθε στο μυαλό η Ακαδημία –γιατί χρησιμοποιούν όλοι τη λέξη Ακαδημία όταν πρόκειται για φροντιστήριο– Γκουϊου στην Καταλονία, ένα ιστορικό φροντιστήριο της Καταλονίας, την οποία ίδρυσε ο Μανουέλ Γκουϊμ Κασανόβα... λοιπόν, δεν ξέρω, επακριβώς την καταγωγή του... και λειτουργεί από το 1892. Είναι η τέταρτη γενεά η οποία το λειτουργεί και πρόσφατα που ταξίδεψα στη Βαρκελώνη είχα την ευτυχία να το επισκεφτώ. Δύο δομές που... πιο φροντιστήριο δεν υπάρχει. Παλαιότερα είχαμε πάει και στην Πορτογαλία και είχαμε δει και το μοντέλο των Explicacões, έτσι λέγονται εκεί τα φροντιστήρια, και μάλιστα είδαμε επίσης να υπάρχουν οργανωμένες δομές από το τέλος του 19ου αιώνα. Άρα να τελειώνουμε με τον μύθο ότι είναι μια ελληνική ιδιαιτερότητα. Αυτό είναι ψευδές και το λένε μόνο απαίδευτοι πολιτευτές. Δεν είναι. Είναι παγκόσμιο εκπαιδευτικό γεγονός». (ΚΕ/6)

«Αλλά θα έλεγα ότι από τον δικό μου τον χώρο, τον πανεπιστημιακό, έχουμε αυτό που λέμε μια, θα έλεγα, την ονομάζω “σιωπηρή κοινωνιολογία”. Δηλαδή, ενώ έχουμε ένα θέμα τόσο σημαντικό κοινωνιολογικά, οι κοινωνιολόγοι δεν έχουν δεδομένα για έρευνα. Και το δεύτερο, πέρα από τη σιωπηρή κοινωνιολογία, υπάρχει και το φαινόμενο των τυφλών πολιτικών, δηλαδή πολιτικές στην Ελλάδα οι οποίες στηρίζονται χωρίς δεδομένα. Δεν έχουμε δημόσια ανοιχτά μικροδεδομένα για την εκπαίδευση. Και μόνο το ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ σε συνεργασία με την ΕΛΣΤΑΤ –όχι με το Υπουργείο Παιδείας– δίνει τέτοια στοιχεία». (ΠΚ/6)

5.4.5 Κριτήρια ποιότητας

Διερευνώντας τα κριτήρια ποιότητας, το ανθρώπινο δυναμικό αναδεικνύεται (κυρίως από γονείς και εκπαιδευτικούς) ως ο πιο καθοριστικός παράγοντας ποιότητας της φροντιστηριακής εκπαίδευσης. Κριτήρια όπως η μεταδοτικότητα, η παιδαγωγική επάρκεια, η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα στις ιδιαίτερες ανάγκες, δυνατότητες και αδυναμίες κάθε μαθητή αλλά και η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε γνώσεις και νέες μεθόδους διδασκαλίας θεωρούνται απαραίτητα για μια αποτελεσματική μαθησιακή διαδικασία.

«Για μένα τα φροντιστήρια κάνουν μια πολύ καλή παιδαγωγική, ανθρώπινη παιδαγωγική... με θαυμάσια βιβλία, φυσικές επιστήμες, χημεία, πολύ καλές διδακτικές, ειδικά κάποιες αλυσίδες, να μη διαφημίσω... Είναι μια καλή παιδαγωγική, αλλά παρ’ όλα αυτά είναι μια λειψή παιδαγωγική. Γιατί το φροντιστήριο δεν θα κοιτάξει το βαθύτερο ανθρωπιστικό-παιδαγωγικό, δηλαδή δεν θα δώσει παιδεία με την έννοια που θα δώσει ένας καθηγητής στο γυμνάσιο, δεν θα αντικαταστήσει δηλαδή». (ΠΚ/6)

«Και αυτό που νομίζω θα είχε ενδιαφέρον είναι η παιδαγωγική προσέγγιση στα φροντιστήρια. Που και σ’ αυτό έχω, όχι αντιρρήσεις, προβληματισμούς. Είναι η περίφημη “διαφοροποιημένη”; Είναι εστιασμένη; Τι είναι; Είναι συνεργατική μάθηση; Υπάρχει αυτή η πολυτέλεια του χρόνου και του χώρου; Τελικά τι είναι αυτά που επιζητούμε; Τι καταφέρει το φροντιστήριο;» (ΠΚ/4)

Παράλληλα, η ποιότητα της εκπαίδευσης διαμορφώνεται και από άλλες παραμέτρους, όπως το εκπαιδευτικό υλικό (βιβλία και σημειώσεις), το οποίο πρέπει να είναι ευσύνοπτο και κατανοητό, η καλή οργάνωση του προγράμματος σπουδών (ύλη, ωράρια κλπ.), η χρήση σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας, η διαρκής αξιολόγηση των επιδόσεων, τα ολιγομελή και ομοιογενή τμήματα και, τέλος, οι επαρκείς υποδομές όσον αφορά αφενός τους χώρους, οι οποίοι πρέπει να είναι κατάλληλοι για φροντιστήριο και διδασκαλία, αλλά

και τον σύγχρονο εξοπλισμό με ηλεκτρονικά μέσα (διαδραστικοί πίνακες, προτζέκτορες κ.λπ.), που καθιστούν το μάθημα πιο ενδιαφέρον.

«Να είναι οργανωμένο και [να παρέχει] ένα πολύ καλό [υλικό], εκτός του βιβλίου, για να μπορέσει να το προμηθεύσει στους μαθητές, έτσι ώστε να κάνουν πιο αναλυτικά την ύλη και πιο εποικοδομητικά. Το υλικό είναι από τα σημαντικότερα θα έλεγα. Ο τρόπος που είναι γραμμένα, η θεωρία, είναι το πιο σημαντικό. Και συνήθως το προσφέρουν αυτό τα φροντιστήρια. Οι σημειώσεις είναι κατανοητές, απλές σε σχέση με τον τρόπο που είναι γραμμένα τα σχολικά βιβλία». (Γ/ΓΠ/6)

«Θα ήθελα επίσης να τονίσω και κάτι άλλο. Ένας καταναλωτής, ένας γονέας που πηγαίνει σε ένα νόμιμο φροντιστήριο, πηγαίνει σε μια δομή η οποία έχει ελεγχθεί ως προς τα κτιριοδομικά της, ως προς τα προσόντα των διδασκόντων της κ.λπ.» (ΕΚ/3)

«Το φροντιστήριο γενικής παιδείας έχει επίσης ένα πολύ μεγάλο πλεονέκτημα. Είναι ένας μικρός εκπαιδευτικός οργανισμός, άρα έχει μεγαλύτερη ευχέρεια εκσυγχρονισμού. Έχει μικρότερο κόστος εκσυγχρονισμού και μεγαλύτερη ευχέρεια. Και επίσης, συνεχώς διευρύνει τον ρόλο του... Αναπτύσσεται και προς άλλες κατευθύνσεις, όπως, για παράδειγμα, προς τον επαγγελματικό προσανατολισμό... Σωστή εκπαίδευση στα μαθήματα γενικής παιδείας. Σωστή οργάνωση του χρόνου και της μελέτης. Εξοικείωση με τη διαδικασία των εξετάσεων... Ενισχύει την αυτοπεποίθηση του παιδιού... Κοινωνικοποίηση, διαχείριση άγχους, ψυχολογική στήριξη... Ποιες είναι οι αρνητικές επιδράσεις: Τυποποιημένη γνώση... Γιατί ο στόχος είναι να μπει στο πανεπιστήμιο, δεν είναι να μάθει ιστορία... Πίσση και άγχος για την επιτυχία». (ΠΚ/2)

Ωστόσο, κάθε ομάδα από τα ενδιαφερόμενα μέρη που συμμετείχαν στην έρευνα δίνει έμφαση σε διαφορετικές πτυχές της ποιότητας, ανάλογα με τη σχέση της με την εκπαιδευτική διαδικασία:

- ◆ Οι γονείς αξιολογούν πρωτίστως τη σχέση κόστους-αποδοτικότητας, την άμεση επικοινωνία του παιδιού με τον διδάσκοντα και τη διαρκή ενημέρωση από το φροντιστήριο και τους εκπαιδευτικούς για την πρόοδο αλλά και τις αδυναμίες του παιδιού.

«Να επιλέγει καλούς καθηγητές. Να έχει ενδιαφέρον [ο καθηγητής], να έχει όρεξη, να το περνάει αυτό στο παιδί, να έχει μεταδοτικότητα και να θέλουν, να χαίρονται τα παιδιά να κάνουν μάθημα μαζί του. –Το παιδί μπορεί και σε κάποια ώρα της ημέρας που κάθεται και μελετάει να έχει κάποια απορία. Έχει τη δυνατότητα ή με κάποιο e-mail ή με τηλέφωνο να επικοινωνήσει με τους καθηγητές. Δηλαδή δεν είναι μόνο την ώρα

του φροντιστηρίου, και αυτό το θεωρώ σημαντικό, γιατί μπορεί να προκύψει κάτι στο σχολείο, ας πούμε. Αυτό το θεωρώ ποιότητα για το φροντιστήριο, προσφέρει κάτι παραπάνω. –Οι επαναλήψεις και τα τεστ που γίνονται σε τακτά χρονικά διαστήματα, ο έλεγχος που γίνεται και να βλέπουν το αποτέλεσμα και οι καθηγητές και οι μαθητές». (Γ/ΓΠ/6)

- ◆ Οι εκπαιδευτικοί επιζητούν μια αρμονική σχέση με τους γονείς και με τη διοίκηση, και κατ'επέκταση καλές εργασιακές συνθήκες, όπως ικανοποιητικές αμοιβές, παροχή σεμιναρίων επιμόρφωσης αλλά και περιθωρίων ελευθερίας να διαμορφώνουν κατάλληλα τη διδασκαλία τους ανάλογα με τις ανάγκες και τις δυνατότητες της τάξης· επίσης, συνεχόμενο ωράριο, ενίσχυση κρατικής εποπτείας και επαναφορά των συλλογικών διαπραγματεύσεων.

«Το πρώτο είναι να υπάρχουν οι εργασιακές συνθήκες που προβλέπονται από τον νόμο, δηλαδή να υπάρχει η προβλεπόμενη αμοιβή, τα ένσημα, δικαιώματα, τα οποία γενικά στο φροντιστήριο μέσης εκπαίδευσης αγνοούνται στην ουσία. Είναι πολύ λίγες οι περιπτώσεις που τηρείται ο νόμος από την πλευρά του εργοδότη. Είναι ελάχιστες οι περιπτώσεις ως προς την ασφάλιση, ως προς την παροχή ενσήμων, ως προς την κάλυψη όλων των ωρών. Υπάρχει πολύ μεγάλο πρόβλημα σε αυτό το κομμάτι... Το άλλο πολύ βασικό είναι η παροχή εκπαιδευτικής ελευθερίας ως προς το περιεχόμενο και τη μέθοδο του καθηγητή. Φυσικά, εφόσον τηρεί οτιδήποτε προβλεπόμενο, έτσι; Και νομότυπο. Δηλαδή να μην υπάρχει παρέμβαση στον τρόπο διδασκαλίας και στον τρόπο που μεταδίδει το μάθημά του – στην ελευθερία λόγου που έχει. Αυτά τα δύο είναι θεμελιώδη». (Ε/ΓΠ/17)

- ◆ Οι ιδιοκτήτες, από την πλευρά τους, θεωρούν πως η ποιότητα ενός φροντιστηρίου εξαρτάται εν πολλοίς από την ποιότητα του διδακτικού προσωπικού και σε μικρότερο βαθμό από τις καλές εργασιακές σχέσεις και τις υποδομές. Στο πλαίσιο αυτό δίνουν έμφαση στη διαρκή επιμόρφωση και αξιολόγηση του διδακτικού τους προσωπικού (αλλά και του φροντιστηρίου εν γένει). Επίσης, επιζητούν τακτική επαφή με τους γονείς και καλλιέργεια μιας σχέσης ειλικρίνειας όσον αφορά τις ανάγκες και τις δυνατότητες των παιδιών τους, αλλά και καλή σχέση τιμής-ποιότητας των προσφερόμενων υπηρεσιών (ως ανταπόκριση στο αντίστοιχο κριτήριο των γονέων).

«Σε επίπεδο ενημέρωσης γονέων να υπάρχει συχνή επαφή και πολύ καλή ενημέρωση των γονέων. Και σε επίπεδο άλλων δραστηριοτήτων θεωρώ. Δηλαδή τα φροντιστήρια μπορούν να αναπτύξουν και άλλες δραστηριότητες, όπως, ας πούμε, επαγγελματικό προσανατολισμό για τα παιδιά». (Ι/ΓΠ/11)

«Η αξιολόγηση των καθηγητών είναι ένα σημείο της ποιότητας των υπηρεσιών... Όταν προσλαμβάνεται [ένας καθηγητής] και συνεχίζει μετά να υπάρχει η επιμόρφωση, μέσα από σεμινάρια, δεν τον αφήνουμε έτσι τον καθηγητή... Πάλι αξιολογείται, όπως υπάρχει αξιολόγηση και του ίδιου του φροντιστηρίου από τους μαθητές και από τους γονείς, ανώνυμη ή επώνυμη, ό,τι εκείνοι προτείνουν. Αυτά είναι πολύ σημαντικά ποιοτικά χαρακτηριστικά που μας δίνουν και εμάς την καθαρή εικόνα πώς αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους καθηγητές, πώς οι γονείς το φροντιστήριο, πώς οι γονείς τους καθηγητές».
(Ι/ΓΠ/13)

- ◆ Οι φορείς εκπροσώπησης, τέλος, υπογραμμίζουν τη σημασία της μακρόπνοης επένδυσης σε ποιοτικές εργασιακές σχέσεις, θεωρώντας ότι η σταθερότητα και η υποστήριξη των εκπαιδευτικών συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παράλληλα, στο πλαίσιο ενός εξετασιοκεντρικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπως το ελληνικό, τονίζουν τη δυνατότητα του φροντιστηρίου να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στην ανάγκη εξοικείωσης των μαθητών με τις απαιτήσεις των εξετάσεων αλλά και στην κατά το δυνατόν εξατομίκευση της διδασκαλίας, η οποία δύναται να ενισχύει την ουσιαστική πλευρά της παρεχόμενης γνώσης (έναντι της τυποποιημένης).

«...στο κατά πόσο το φροντιστήριο έχει ένα πολύ καλό σύστημα εκμάθησης της συγκεκριμένης τυποποιημένης γνώσης και αν οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να ανταποκριθούν, να μεταφέρουν το σύστημα αυτό με τη μεθοδολογία που επιλέγει το κάθε φροντιστήριο, έτσι ώστε να κάνουν τους μαθητές πιο αποδοτικούς στο κομμάτι των εξετάσεων». (Φ/ΓΠ/1)

«...να αντιληφθεί τις βασικές ανάγκες εξατομικευμένα του κάθε μαθητή και να τον βοηθήσει ουσιαστικά όχι απλώς να καλύψει κάποιες εργασίες, που θα είναι τελειωμένες την άλλη μέρα στο σχολείο, και, αν ο δάσκαλος ανοίξει το τετράδιο, θα δει ότι απλώς έχουν γίνει, αλλά να μπορέσει να προσφέρει την ουσιαστική εμβάθυνση στη γνώση που δεν έχει προλάβει το παιδί να κατακτήσει μέσα στην ώρα του μαθήματος. Δηλαδή να το βοηθήσει να φτάσει στην ουσιαστική γνώση με την κάλυψη κάποιων ασκήσεων». (Φ/ΓΠ/5)

Εν κατακλείδι, η έρευνα καταδεικνύει ότι η βελτίωση των εργασιακών συνθηκών των εκπαιδευτικών και η ενίσχυση της ποιότητας της φροντιστηριακής εκπαίδευσης είναι αλληλένδετες διαδικασίες. Η διασφάλιση θεσμικών εγγυήσεων, η συνεχής επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού και γενικότερα η επένδυση στο ανθρώπινο δυναμικό αποτελούν κρίσιμες προϋποθέσεις για ένα βιώσιμο και ποιοτικό εκπαιδευτικό περιβάλλον.

5.4.6 Προφίλ εκπαιδευτικών και εργασιακές συνθήκες

Βασικό και καθοριστικό κριτήριο ποιότητας της οργανωμένης φροντιστηριακής εκπαίδευσης γενικής παιδείας, όπως αναφέρθηκε στην προηγούμενη ενότητα, είναι –για όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη– το ανθρώπινο δυναμικό, δηλαδή οι διδάσκοντες στο φροντιστήριο. Σε αυτό το πλαίσιο, εκπαιδευτικοί, ιδιοκτήτες και φορείς εκπροσώπησης σκιαγραφούν το προφίλ του ανθρώπινου δυναμικού των φροντιστηρίων σε δύο διαστάσεις: 1. παιδαγωγικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά, και 2. εργασιακό προφίλ και επιλογές.

Σε σχέση με την παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών (στοιχείο που τονίζεται από όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη), αναφέρεται από ιδιοκτήτες αλλά και από φορείς εκπροσώπησης ότι αυτή δεν διασφαλίζεται από το τυπικό προσόν του πανεπιστημιακού τίτλου ούτε πάντοτε από τη μετέπειτα επιμόρφωση, καθώς προϋποθέτει ποιοτικά και διά ζώσης μεταπτυχιακά προγράμματα διδακτικής, και όχι απλώς επιμορφωτικά σεμινάρια, που παρέχονται σήμερα από μια «βιομηχανία» πιστοποιήσεων, συχνά δίχως ουσιαστικό αντίκρισμα.

«Η παιδαγωγική κατάρτιση, με εξαίρεση τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δεν υπάρχει στις άλλες βαθμίδες. Στη δευτεροβάθμια είναι το γνωστικό αντικείμενο [που προέχει]. Το υπόλοιπο είναι άντε και καμιά διδακτική της γλώσσας να έχουμε ή των μαθηματικών ή της φυσικής και γινόμαστε εκπαιδευτικοί. Δεν είναι αυτό η παιδαγωγική σχέση. Είναι άλλα πράγματα». (ΠΚ/3)

«Σε σχέση με το θέμα των πιστοποιήσεων... μη τυπικού βαθμού πιστοποιήσεις, όπως υπάρχουν στη μη τυπική εκπαίδευση, στα κέντρα διά βίου μάθησης της αγοράς ή των πανεπιστημίων, βλέπουμε ότι εκεί υπάρχει μια αναντιστοιχία των πιστοποιητικών σε σχέση με τη γνώση την πραγματική που έχει το ανθρώπινο δυναμικό... Το 99% των αποφοίτων από τη ΔΥΓΠΑ πιστοποιούνται. Πες μου ένα σύστημα αξιόπιστο που πιστοποιεί το 99% των εκροών. Ούτε ένα. Που σημαίνει ότι αυτό τείνει να γίνει ή γίνεται μια βιομηχανία πληρωμής ή αγοράς πιστοποιητικών, όπου εντέλει καταστρατηγεί και την ουσία του αλλά και η επιχείρηση θεωρεί ότι το έχεις χωρίς να έχεις γνώση. Με το 99% της πιστοποίησης!» (ΚΕ/1)

Αναφέρουν δε ότι θα ήταν επιθυμητή η ενίσχυση της παιδαγωγικής προπαρασκευής των εκπαιδευτικών ήδη από το πανεπιστήμιο και πριν από τη λήψη του πτυχίου ή παράλληλα ενδεχομένως με ένα στάδιο παιδαγωγικής κατάρτισης στην πράξη μετά τη λήψη του.

«Η ΟΙΕΛΕ έχει κάνει πρόταση γι' αυτό που λέμε "επαγγελματία εκπαιδευτικό", το οποίο σημαίνει ότι θα πρέπει όλοι να πάρουν παιδαγωγική κατάρτιση... κι εμείς έχουμε πάει

και ένα βήμα μπροστά... έχουμε προτείνει πρακτικό ΑΣΕΠ, δηλαδή να μπει μέσα στην τάξη για έξι μήνες, έναν χρόνο, και εκεί να κριθεί αν μπορείς να διδάσκεις. Αυτή, λοιπόν, νομίζω είναι μια πολύ σημαντική παρατήρηση και είναι κάτι που πρέπει να τεθεί στον διάλογο σε όλους μας –εκπαιδευτικούς, κράτος, εργοδότες, κοινωνικούς εταίρους, ακαδημαϊκούς– και να δούμε πώς μπορούμε να διαμορφώσουμε ένα πλαίσιο για να φτιάξουμε εκπαιδευτικούς». (ΚΕ/2)

Ως προς το σκέλος των γενικότερων χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών στα φροντιστήρια γενικής παιδείας, τα ευρήματα αναδεικνύουν ένα προφίλ εκπαιδευτικών: α) νεότερης ηλικίας, που διαθέτουν μεγαλύτερο ενθουσιασμό αλλά και εξοικείωση με νέες μεθόδους και σύγχρονα μέσα διδασκαλίας, β) με υψηλό επίπεδο ακαδημαϊκών προσόντων, καθώς πολλοί διαθέτουν μεταπτυχιακή εκπαίδευση (σε πολλές περιπτώσεις στη διδακτική, στην ειδική αγωγή κ.λπ., πράγμα που δεν συνέβαινε στις παλαιότερες γενιές εκπαιδευτικών), γ) που έχουν αναπτύξει-καταρτίσει ένα καλό εκπαιδευτικό υλικό (διδασκτικές σημειώσεις) και έχουν στη διάθεσή τους πολλές (βιβλιογραφικές) πηγές στο πεδίο της ειδίκευσής τους, γεγονός που τους επιτρέπει να βελτιώνουν ουσιαστικά τη διδασκαλία τους, και δ) τέλος, υπό συνεχή αξιολόγηση στον χώρο εργασίας τους, πρακτική που επίσης συνδέεται άμεσα με την παιδαγωγική τους επάρκεια.

«Είναι νέοι και έχουν όρεξη. Αυτό δείχνουν, δηλαδή στις συναντήσεις που κάνουμε σχεδόν κάθε μήνα και κάτι παραπάνω, είναι όλοι νέοι και έχουν όρεξη. Και έχουν όρεξη να δουλέψουν και να εξηγήσουν, δηλαδή εμένα πηγαίνει και με απορίες από το σχολείο. Και του τις λύνουν, κάτι που δεν γινόταν στο δημόσιο. –Προσπαθούν περισσότερο, δεν αφήνουν απορίες στα παιδιά. –Συγκινήθηκα έτσι λίγο, επειδή τώρα τελευταία έκαναν κι από ιντερνετικά, ο τρόπος που μιλάνε, ότι βλέπω την κόρη μου να είναι χαλαρή, γελάει. Δηλαδή γελάει, δηλαδή υπάρχει το χιουμοράκι, υπάρχει μια αμεσότητα. Προσπαθούν με ωραίο τρόπο να τους πούνε πώς να είναι τώρα, γιατί είναι οι τελευταίες οδηγίες, να είσαι ήρεμος και όλα με ψυχραιμία και όλα αυτά. –Μπορούν ακόμη και να βοηθήσουν στην επιλογή κατεύθυνσης. Δηλαδή το παιδί μας μαζί με τους καθηγητές του σχολείου και οι καθηγητές του φροντιστηρίου βλέπουν τις δυνατότητες του παιδιού και μπορούν κι εκείνοι να βοηθήσουν». (Γ/ΓΠ/7)

Σε ό,τι αφορά το εργασιακό προφίλ και τις επιλογές που υπάρχουν, εκπαιδευτικοί και φορείς εκπροσώπησης (αλλά εν μέρει και ιδιοκτήτες) δίνουν μια μεικτή εικόνα των εργασιακών συνθηκών, με βάση την προσωπική τους εμπειρία αλλά και πέραν αυτής.

Στα θετικά στοιχεία αναφέρεται ότι σε τμήμα των φροντιστηρίων οι συνθήκες εργασίας είναι ικανοποιητικές και γίνονται σεβαστά τα δικαιώματα των εργαζομένων, οι αμοιβές είναι καλές και υπάρχει αρκετή δουλειά. Αναφέρεται επίσης ως θετικό ότι η απα-

σχόληση σε ολιγομελή τμήματα καθιστά τις εργασιακές συνθήκες καλύτερες σε σχέση με τα πολυπληθή τμήματα του σχολείου. Τέλος, αξιολογείται θετικά από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς η δυνατότητα απόκτησης ενσήμων (συγκριτικά με τα ιδιαίτερα μαθήματα) αλλά και η παράμετρος των καλών σχέσεων με τη διοίκηση του φροντιστηρίου, ιδιαίτερα όταν ο ιδιοκτήτης τυχάνει να είναι επίσης εκπαιδευτικός, με αποτέλεσμα να καλλιεργείται ευκολότερα ένα κλίμα εμπιστοσύνης, συνεννόησης και μη παρεμβατικότητας στη διδακτική διαδικασία.

«Η δική μου εικόνα είναι πάρα πολύ καλή! Έχουμε πάρα πολλή δουλειά. Σίγουρα είναι ένα φροντιστήριο που έχει απαιτήσεις από τους εργαζομένους, είναι ανταγωνιστικό, αλλά υπάρχει και πολύ έντονο το ανθρώπινο στοιχείο. Οπότε νομίζω ότι η πλειονότητα των συναδέλφων μου είναι πάρα πολύ ικανοποιημένοι από τους εργοδότες, γι' αυτό και οι περισσότεροι είμαστε πάρα πολλά χρόνια εκεί και δεν φεύγουμε. Υπάρχει μια αφοσίωση. Ταυτόχρονα είναι πάρα πολύ δύσκολη η δουλειά, πάρα πολλές ώρες, είναι πολύ δύσκολο το δήμερο (γιατί εμείς δουλεύουμε 6 μέρες τη βδομάδα), είναι δύσκολα τα ωράριά μας, είναι πάρα πολλή και η δουλειά που έχουμε εκτός φροντιστηρίου (διορθώσεις, σημειώσεις), δεν είναι εύκολο. Και το μιάμιση ώρα μάθημα, νομίζω ότι είναι τρεις ώρες δουλειά γραφείου! Οπότε σίγουρα είναι κουραστικό επάγγελμα και με απαιτήσεις». (Ε/ΓΠ/4)

«Αυτή τη στιγμή βέβαια υπάρχουν συγκεκριμένες συμβάσεις, οι οποίες υπογράφονται... Τότε που δουλεύαμε εμείς δεν υπήρχε ούτε καν σύμβαση... Υπήρχαν συμβάσεις, αλλά όχι, καταλαβαίνετε... υποτυπώδη ποσά και ό,τι ήθελε ο καθένας. Ελεύθερες συμβάσεις, τις οποίες τις υπογράφαμε. Κάποιοι ήταν και αναγκασμένοι να τις υπογράψουν, δηλαδή αν κάποιος δεν είχε δουλειά και ήθελε, τις υπέγραφε... Ενώ τώρα υπάρχει ένα νομικό πλαίσιο το οποίο ακολουθούμε, και εμείς θέλουμε να το ακολουθούμε και όλα τα νόμιμα φροντιστήρια ακολουθούν αυτό το νόμιμο πλαίσιο και, αν βρούμε και τους καθηγητές οι οποίοι θέλουν να το υποστηρίξουν, δηλαδή το σέβονται και το τηρούν, τότε συνεργαζόμαστε». (Ι/ΓΠ/4)

Ταυτόχρονα, όμως, αναφέρεται ότι ένα μεγάλο τμήμα των φροντιστηρίων κινείται σε μια γκρίζα ζώνη, όπου οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν πολλαπλάσιες υποχρεώσεις συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς στο δημόσιο σχολείο: αυξημένα και πιεστικά ωράρια (που ξεπερνούν μάλιστα τις αμειβόμενες ώρες διδασκαλίας, καθώς, για παράδειγμα, η προετοιμασία του μαθήματος παραμένει μη αμειβόμενη εργασία), έντονη πίεση για υψηλές επιδόσεις των μαθητών, χαμηλές απολαβές και χαμηλό ωρομίσθιο, φαινόμενα ανασφάλιστης, αδήλωτης ή υποδηλωμένης εργασίας (χωρίς ή με λιγότερα ένσημα), αλλά και μη καταβολής ή εξαναγκασμένης επιστροφής δώρων/επιδομάτων και γενικό-

τερα μεγάλη εργασιακή επισφάλεια (λ.χ. πολλοί εκπαιδευτικοί αναγκάζονται να δουλεύουν σε πάνω από ένα φροντιστήριο, ενώ το καλοκαίρι οι περισσότεροι καταφεύγουν στο ταμείο ανεργίας).

«Στις μεγάλες αλυσίδες, όσο πιο μεγάλος είναι ένας οργανισμός, τόσο πιο δύσκολο είναι να παρανομεί, γιατί είναι μεγαλύτερο το σώμα των εκπαιδευτικών και άρα μεταξύ τους δημιουργείται μια ώσμωση έτσι ώστε να υπάρχουν καταγγελίες... Υπολογίζουμε ότι αυτή τη στιγμή περίπου το 40-45% των εκπαιδευτικών, δηλαδή χοντρικά οι μισοί, είναι αδήλωτοι ή υποδηλωμένοι. Τι σημαίνει αυτό; Ότι είτε δεν δηλώνονται πουθενά είτε –αυτό είναι και το πιο σύνθηρες–, για παράδειγμα, δηλώνονται 12 ώρες και οι υπόλοιπες 8 δεν δηλώνονται πουθενά. Αυτό αντιλαμβάνεστε ότι έχει πολύ κακή επίπτωση στο ασφαλιστικό κομμάτι, στα ένσημά τους και γενικά είναι και κακό για τη χώρα, γιατί υπάρχει μια ροή μαύρου χρήματος, η οποία δεν φορολογείται». (Φ/ΓΠ/1)

«Πώς θα ζήσει ένας καθηγητής που εργάζεται σε ένα φροντιστήριο και έχει 21 διδακτικές ώρες την εβδομάδα; Ξέρουμε πάρα πολύ καλά ποια είναι η μηνιαία του αντιμισθία. Και ξέρουμε ότι είναι υποχρεωμένος να κάνει και ιδιαίτερα μαθήματα για να μπορέσει μέσα σε μια απογευματινή εργασία, η οποία επεκτείνεται και τα Σαββατοκύριακα, να συμπληρώσει ένα εισόδημα... το οποίο, σε καμία των περιπτώσεων, δεν φτάνει ενδεχομένως στα εισοδήματα τα προκλητικά που υπάρχουν σε άλλες περιπτώσεις, εντός και εκτός της χώρας... Είναι μια δουλειά με έναν τρόπο απωθητική για μια γενιά που θέλει καλύτερους όρους». (ΚΕ/6)

«Ένα σχόλιο θα κάνω. Θα ήθελα κάποια στιγμή να μας πούνε –από το Υπουργείο Εργασίας θεωρώ– πόσοι συνάδελφοι παίρνουν το επίδομα μη ληφθείσης αδείας στα φροντιστήρια και στα κέντρα ξένων γλωσσών. Ευχαριστώ. Καλημέρα σας». (ΚΕ/4)

Από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, η φροντιστηριακή εκπαίδευση αντιμετωπίζεται ως μια προσωρινή και αναγκαστική βιοποριστική επιλογή, η οποία, όμως, τους παρέχει πολύτιμη διδακτική εμπειρία. Παράλληλα, η απορρόφησή τους στη δημόσια εκπαίδευση αποτελεί έναν δύσκολο αλλά επιθυμητό στόχο, λόγω του ότι το σχολείο του δημόσιου τομέα θεωρείται ότι προσφέρει σταθερότητα, καλύτερες απολαβές, συγκεκριμένο ωράριο και μεγαλύτερη παιδαγωγική ελευθερία. Για πολλούς, η σύγκριση αυτή δημιουργεί την αίσθηση ενός «αθέμιτου ανταγωνισμού» σε βάρος των εκπαιδευτικών των φροντιστηρίων.

«Συνήθως οι εργασιακές συνθήκες δεν είναι καλές στα περισσότερα φροντιστήρια. Τα περισσότερα είναι μικρά φροντιστήρια, δεν είναι μεγάλοι φροντιστηριακοί όμιλοι,

οπότε μπορεί, ας πούμε, να υπάρχουν περιπτώσεις που δεν είναι σωστά δηλωμένες οι ώρες των καθηγητών ή το ωρομίσθιο να είναι βασικό, αυτό που προβλέπεται από τον νόμο, αλλά αυτά που ζητούν από τους καθηγητές να κάνουν, ας πούμε η έξτρα συγγραφή υλικού, αυτή είναι μια δουλειά που την κάνεις από το σπίτι σου και θεωρείται ότι είναι μέσα στο ωρομίσθιό σου... Απλά στα περισσότερα ή θα δώσουν το βασικό ωρομίσθιο και θα ζητάνε πάρα πολλά από σένα, σε πάρα πολλά επίπεδα... όχι μόνο σε επίπεδο υλικού [αλλά και] σε επίπεδο ενημέρωσης γονέων, σε επίπεδο αξιολόγησης του μαθητή πάρα πολύ εντατική. Δηλαδή όλα αυτά είναι πάρα πολύ ωραία, αλλά πολλές φορές γίνονται απλήρωτα». (Ε/ΓΠ/18)

«Όταν παρουσιάζεται η ευκαιρία, όταν μπορούν να κάνουν τα χαρτιά τους, ας πούμε για το Δημόσιο, για να διοριστούν ως αναπληρωτές και ούτω καθεξής, φυσικά και είναι η πρώτη τους επιλογή και εννοείται ότι αφήνουν τα φροντιστήρια για να πάνε ως αναπληρωτές σε διάφορες άλλες περιοχές... Θεωρούν ότι εξασφαλίζονται, ότι είναι πιο σίγουρα τα πράγματα, και το καταλαβαίνουμε κιόλας, δεν χρειάζεται κάθε χρονιά να κλείσουν μια νέα συμφωνία με τα φροντιστήρια και τις ώρες τους, που αυτό είναι λίγο πιο μετέωρο, δηλαδή κάθε χρονιά οι καθηγητές λένε "πόσες ώρες θα έχω φέτος;" "πού θα κλείσω;" "σε ποια φροντιστήρια;"... Το αντιμετωπίζουμε πολύ συχνά αυτό. Εγώ έχω πολλούς καθηγητές που φύγαν στα μέσα της χρονιάς ή στο τέλος. Τώρα πάλι δύο καθηγητές διορίστηκαν, οπότε θα σταματήσουν, και είμαστε πάλι στην αναζήτηση καθηγητών. Και αυτό δεν γίνεται μόνο στο δικό μας φροντιστήριο, είναι μια γενική εικόνα... Από εκεί και πέρα θεωρώ ότι οι νέοι, οι νεότεροι καθηγητές είναι αρκετά καταρτισμένοι, γιατί πλέον είναι πολύ συνηθισμένο να τελειώνουν μια σχολή και να κάνουν κατευθείαν ένα μεταπτυχιακό». (Ι/ΓΠ/19)

Στο ίδιο πλαίσιο, η κατάργηση των συλλογικών συμβάσεων εργασίας αλλά και οι αποδυναμωμένοι ελεγκτικοί μηχανισμοί του κράτους (Επιθεώρηση Εργασίας, Υπουργείο Παιδείας κ.λπ.) επιτρέπουν τη διατήρηση των δυσχερών εργασιακών συνθηκών που προαναφέρθηκαν, ενώ η εύκολη αντικατάσταση των εκπαιδευτικών από νεότερους συναδέλφους τους με μικρότερες αμοιβές εντείνει την επισφάλεια στον κλάδο.

«Κακά τα ψέματα, υπάρχει παραβατικότητα στους χώρους των φροντιστηρίων και των κέντρων ξένων γλωσσών. Έχουμε μεγάλα ποσοστά υποδηλωμένων εκπαιδευτικών. Έχουμε μεγάλα ποσοστά ανθρώπων, οι οποίοι εργάζονται χωρίς ασφάλεια. Ειδικά την περίοδο της πανδημίας, πάρα πολλές επιχειρήσεις λειτουργούσαν ουσιαστικά με ψευδή αναστολή λειτουργίας για να παίρνουν το επίδομα και λειτουργούσαν κανονικά». (ΚΕ/2)

«Αν δεν βρίσκεις έναν καθηγητή γιατί υπάρχουν παράπονα και πολλές ειδικότητες δυσκολεύουν τα φροντιστήρια, δώστε κάτι παραπάνω. Αυτή είναι η απάντηση, προσφέρετε καλύτερες εργασιακές συνθήκες σε όλους τους κλάδους, αυτή είναι η απάντηση... Όταν υπάρχει εργασιακή ειρήνη, δουλεύουν καλύτερα τα πράγματα. Είναι η προσωπική μου γνώμη και στη δουλειά μου έτσι το κάνω... Προσφέρεis καλές εργασιακές συνθήκες και παίρνεις και από τον εργαζόμενο αποτέλεσμα, και αυτό το πράγμα έχει αποτέλεσμα και στην απόδοση και στις επιτυχίες που έχεις». (Φ/ΓΠ/2)

5.4.7 Διαφαινόμενες προοπτικές: Δυνατά και αδύνατα σημεία, ευκαιρίες και απειλές

Σε αυτό σημείο της μελέτης προσεγγίζεται η οργανωμένη φροντιστηριακή εκπαίδευση γενικής παιδείας υπό μια εστίαση που εκκινεί από το παρόν και ανιχνεύει τις προοπτικές του μέλλοντος. Η προσέγγιση αυτή γίνεται σε δύο στάδια: αρχικά συνοψίζονται τα *δυνατά* και τα *αδύνατα σημεία* του κλάδου στο σύνολό του, τα οποία αναλύθηκαν εκτενέστερα στις προηγούμενες ενότητες, και εν συνεχεία φωτίζονται οι διαμορφούμενες *τάσεις* και οι *προοπτικές* για το ορατό μέλλον.

Αρχικά, ως προς τα *δυνατά σημεία*, όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη μοιάζει να συγκλίνουν στα εξής:

- Είναι εμπεδωμένη η κοινωνική αντίληψη ότι χωρίς φροντιστήριο οι μαθητές δεν θα μπορούσαν να ανταποκριθούν στις ανάγκες ενός εξετασιοκεντρικού εκπαιδευτικού συστήματος όπως το ελληνικό, συνεπώς υπάρχει σταθερή ζήτηση.
- Το παραπάνω στοιχείο ενισχύεται με την εισαγωγή της Τράπεζας Θεμάτων στο λύκειο, το οποίο μαζί με την ανασφάλεια για την κάλυψη της αναγκαίας ύλης ωθεί τις οικογένειες, όπως προαναφέρθηκε, να καταφεύγουν στο φροντιστήριο ήδη από μικρότερες τάξεις.
- Το φροντιστήριο γενικής παιδείας διαθέτει κατάλληλη οργάνωση τόσο του προγράμματος σπουδών όσο και της μεθόδου διδασκαλίας αλλά και της συστηματικής μελέτης των μαθητών, ώστε να ανταποκρίνεται στοχευμένα στις ανάγκες των εξετάσεων και της κάλυψης της ύλης.
- Τα oligομελή τμήματα, και μάλιστα τα ομοιογενή με βάση τις επιδόσεις, αξιολογούνται θετικά όπου είναι εφικτά, ενώ θεωρείται ότι το φροντιστήριο παρέχει μια πιο εξατομικευμένη εκπαίδευση σε σχέση με το σχολείο.
- Επιπλέον, θεωρείται εν γένει οικονομικά προσιτό για τη μεγάλη πλειονότητα των οικογενειών, αποτελώντας μια ρεαλιστική εναλλακτική προς την ακριβότερη ιδιωτική εκπαίδευση.

«Τα δυνατά σημεία είναι ότι είναι ισχυρή η πεποίθηση των γονέων και των μαθητών ότι χωρίς να περάσουν από το κατώφλι του φροντιστηρίου δεν περνάνε στα πανεπιστήμια. Αυτό δεν πρόκειται να αλλάξει. Όσο υπάρχουν οι πανελλαδικές, αυτό δεν θα αλλάξει ποτέ». (Ε/ΓΠ/2)

«Τα oligομελή τμήματα και οι καθηγητές... Πιο εξατομικευμένη μόρφωση. Και ανάλογα με το επίπεδο... Τώρα δεν ξέρω αν γίνεται σε όλα τα φροντιστήρια, ότι υπάρχουν επίπεδα μαθητών. Και ίσως αυτό ούτως ώστε να μπορούν και τα παιδιά να παρακολουθούν πιο εύκολα, γιατί κάποια άλλα παιδιά ίσως να είναι σε πιο χαμηλό επίπεδο ή πιο αυξημένο, να μη βαριέται το παιδί που έχει περισσότερο έφεση. Γίνεται μια αξιολόγηση, αυτό το θεωρώ θετικό». (Γ/ΓΠ/7)

Ειδικά από τη σκοπιά των γονέων, τονίζονται και ορισμένες επιπλέον θετικές διαστάσεις, όπως η τακτική και αναλυτική ενημέρωσή τους για τις επιδόσεις και τις ανάγκες των παιδιών τους, η επαφή των εκπαιδευτικών με το παιδί (και λόγω της νεότερης ηλικίας τους κατά μέσο όρο), η ψυχολογική στήριξη και εμψύχωση του μαθητή, αλλά και η παροχή επαγγελματικού προσανατολισμού.

«Δυνατό σημείο τα oligομελή τμήματα, μπορεί να είναι κοντά στον κάθε μαθητή, δηλαδή από τη στιγμή που είναι λίγα παιδιά μπορεί να εστιάσει στον κάθε μαθητή για κάποιο πρόβλημα που έχει. Συζητάνε εκτός από τα μαθήματα και κάποια άλλα θέματα και βοηθάνε και ψυχολογικά τα παιδιά και τους προσφέρουν και έναν επαγγελματικό προσανατολισμό. Όλα σχεδόν τα φροντιστήρια πλέον έχουν συμπεριλάβει τεστ επαγγελματικού προσανατολισμού, για να βοηθήσουν τα παιδιά». (Γ/ΓΠ/9)

«Ο καθηγητής δεν είναι μόνο καθηγητής, εκπαιδευτής, είναι και φίλος. Είναι κοντά στα παιδιά, θα έλεγα, ή οφείλει να είναι. Και να τα κατανοεί και λίγο να τα ηρεμεί, πως ό,τι και να γίνει, και να μην πετύχουν τον στόχο που έχουν βάλει, ότι δεν θα συμβεί κάτι, ότι η ζωή συνεχίζεται... Δηλαδή παίζει και τον ρόλο του εμψυχωτή». (Γ/ΓΠ/7)

Από την πλευρά των εκπαιδευτικών αναφέρονται, επίσης, η παροχή του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού στους μαθητές, η διαρκής αξιολόγηση του διδακτικού προσωπικού ως εχέγγυο μιας μίνιμουμ επάρκειας και, τέλος, η δυνατότητα παροχής εξ αποστάσεως διδασκαλίας, η οποία ενσωματώθηκε από την πανδημία και εξής, στοιχείο εξαιρετικά βοηθητικό ιδίως για μαθητές σε δυσπρόσιτες περιοχές.

«Γενικότερα νομίζω ότι υπάρχει και καλύτερη οργάνωση. Δηλαδή όσο περνούν τα χρόνια, νομίζω ότι και τα φροντιστήρια περισσότερο εξελίσσονται. Για παράδειγμα, τα [περισσότερα] φροντιστήρια με αφορμή τον Covid έχουν εξοπλιστεί πλήρως σε σχέση

με τα ψηφιακά μέσα. Δηλαδή εμείς έχουμε διαδραστικούς πίνακες, τεράστιες οθόνες, ώστε αν κάποιος καθηγητής αρρωστήσει να μπορούν τα παιδιά να τον βλέπουν σε μια τεράστια οθόνη, κάνουμε online μαθήματα και γράφουμε με γραφίδα. Δηλαδή τα παιδιά αυτό που γράφουμε εμείς στην οθόνη, το βλέπουν κατευθείαν στον υπολογιστή τους. Υπάρχει πολύ μεγάλη εξέλιξη σε αυτόν τον τομέα». (Ε/ΓΠ/4)

Από την άλλη, τα αδύνατα σημεία της οργανωμένης φροντιστηριακής εκπαίδευσης διακρίνονται σε οικονομικά, παιδαγωγικά, εργασιακά και σε επίπεδο υποδομών. Από οικονομικής σκοπιάς, το φροντιστήριο θεωρείται ανελαστική δαπάνη για το νοικοκυριό, ιδίως στις μεγαλύτερες τάξεις του λυκείου, με αποτέλεσμα να αξιολογείται ως σημαντική επιβάρυνση από τους γονείς και δη με αύξουσα τάση τα τελευταία χρόνια, λόγω και της επίδρασης της οικονομικής στενότητας.

«Το αδύναμο θα έλεγα μόνο ότι είναι το οικονομικό τώρα πια, γιατί όσο πάνε οι τιμές ανεβαίνουν... Δηλαδή κάποιος που θέλει να περάσει στο πανεπιστήμιο, στη Γ' Λυκείου είναι οι τιμές κάθε χρόνο πολύ υψηλές». (Γ/ΓΠ/9)

«Για μένα αδύναμο σημείο είναι... το γεγονός ότι είναι ιδιωτική η εκπαίδευση και ότι ο μαθητής πρέπει να πληρώσει, και δεν έχουν όλα τα παιδιά αυτή τη δυνατότητα, και είναι κρίμα ότι κάποια παιδιά αποκλείονται λόγω οικονομικών ανισοτήτων». (Ε/ΓΠ/2)

Από παιδαγωγικής άποψης, αναφέρεται –ιδίως από τους γονείς– η επιβάρυνση του παιδιού αλλά και της οικογένειας με χαμένο χρόνο (λόγω μετακινήσεων) και φόρτο εργασίας και πίεσης για τα παιδιά, αλλά και η διαρκής σύγκρουση του φροντιστηρίου με άλλες δραστηριότητες του παιδιού, όπως και η «επανάπαυση» του σχολείου με το δεδομένο ότι η αναγκαία δουλειά γίνεται στο φροντιστήριο. Επίσης, από όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη αναγνωρίζεται ότι το φροντιστήριο παρέχει μάλλον τυποποιημένη γνώση, προσανατολισμένη στις ανάγκες του εξετασιοκεντρικού συστήματος, με αποτέλεσμα να υποβαθμίζεται η ολοκληρωμένη παιδεία που οφείλει να παρέχεται στους μαθητές από το εκπαιδευτικό σύστημα. Τέλος, αναφέρεται και ο προσανατολισμός της οικογένειας σε άλλες διεξόδους επαγγελματικής αποκατάστασης των παιδιών πέραν της ανώτατης εκπαίδευσης, στοιχείο που ίσως οδηγήσει σε συμπίεση της φροντιστηριακής εκπαίδευσης.

«[Το φροντιστήριο] στοχεύει αποκλειστικά και μόνο στις πανελλήνιες. Δηλαδή στο πώς θα βοηθήσει τα παιδιά να φτάσουν έναν στόχο, που αυτός ο στόχος λέγεται πανελλήνιες. Δεν νομίζω, όμως, ότι τα φροντιστήρια δίνουν ουσιαστική παιδεία στα παιδιά. Δηλαδή έχουν προσαρμόσει τη δουλειά τους και οι φροντιστηριάρχες και το σύστημα αυτό μόνο στις εξετάσεις. Δηλαδή ό,τι γίνεται γίνεται με στόχο τις πανελλήνιες και το πώς θα

γράφουν τα παιδιά, θα πετύχουν έναν καλό βαθμό στις πανελλήνιες. Δεν νομίζω ότι γίνεται δηλαδή με στόχο την καλλιέργεια των παιδιών...» (Ι/ΓΠ/11)

«Η βασικότερη αδυναμία του φροντιστηρίου είναι ότι δεν μπορεί να ανταποκριθεί προφανώς σε μια αλλαγή εκπαιδευτικής κατεύθυνσης θα έλεγα εγώ. Δηλαδή, αν αυτή τη στιγμή δοκιμαστεί μια άλλη λογική στο ελληνικό σχολείο, που θα απαιτούσε και γενικές γνώσεις και δεξιότητες και αξιοποίηση αυτών των πραγμάτων στην καθημερινή ζωή, τότε το φροντιστήριο δεν μπορεί να ανταποκριθεί σε αυτό». (Φ/ΓΠ/4)

Από εργασιακής πλευράς, αναδεικνύεται το θέμα των επισφαλών σχέσεων εργασίας και η μη τήρηση του θεσμικού πλαισίου –κυρίως από φορείς εκπροσώπησης αλλά και από εκπαιδευτικούς και γονείς–, που έχουν ως αποτέλεσμα την απουσία εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και, κατά συνέπεια, το χαμηλότερο επίπεδο ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών.

«Τα αδύνατα [σημεία] έχουν να κάνουν με την εργοδοτική αυθαιρεσία και τη μη τήρηση των νόμων. Αυτό δεν μπορώ να μην το βάλω πρώτο, γιατί δυστυχώς είναι καθολικό. Εξαιρέσεις βέβαια υπάρχουν, αλλά είναι καθολικό και είναι και θεμελιώδες για τα εργασιακά δικαιώματα, διότι τα επηρεάζουν όλα... τον συνδυασμό κατάρτισης των καθηγητών και νεότητας, δηλαδή εγγύτητας με τους μαθητές, τον βάζω στα θετικά του φροντιστηρίου». (Ε/ΓΠ/17)

Τέλος, όσον αφορά τις υποδομές, αναφέρονται (κυρίως από εκπαιδευτικούς αλλά και ιδιοκτήτες) ελλείψεις σε υποδομές, οι οποίες μπορεί να αφορούν τον σύγχρονο ηλεκτρονικό εξοπλισμό σε ορισμένα φροντιστήρια ή ζητήματα προσβασιμότητας για άτομα με κινητικές δυσκολίες. Από ιδιοκτήτες επισημαίνεται και ο αυξανόμενος ανταγωνισμός στον κλάδο, ο οποίος μπορεί να έχει θετικές πλευρές (βελτίωση υποδομών και παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών από τα φροντιστήρια) αλλά και αρνητικές όψεις (υποβάθμιση του επιπέδου σπουδών λόγω της «κούρσας προς τα κάτω» σε τιμές και ποιότητα, αλλά και αθέμιτος ανταγωνισμός από αρρύθμιστες μορφές εκπαίδευσης, όπως τα ιδιαίτερα μαθήματα).

«...σε βάζει σε μια διαδικασία εφόσον υπάρχουν αυξημένες απαιτήσεις και υπάρχει και ανταγωνισμός –τώρα σε κάθε γωνιά, σε κάθε γειτονιά υπάρχει και ένα φροντιστήριο– να εξελίσσεσαι συνέχεια, να προσπαθείς να βελτιώσεις τις υπηρεσίες σου, να βελτιώσεις τους χώρους σου. Ακόμα και η αλλαγή του χρώματος των τάξεών σου παίζει ρόλο, δρα καταλυτικά. Να φτιάξεις ένα ευχάριστο περιβάλλον... [Πρόσβαση για ΑΜΕΑ] υπάρχει σε κάποια φροντιστήρια, δεν υπάρχει σε όλα». (Ι/ΓΠ/4)

Έχοντας εξετάσει τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία της οργανωμένης φροντιστηριακής εκπαίδευσης γενικής παιδείας, τα ενδιαφερόμενα μέρη αναδεικνύουν *ευκαιρίες* και *απειλές* που αναφύονται σήμερα ως προς τις προοπτικές μετεξέλιξης της οργανωμένης φροντιστηριακής εκπαίδευσης γενικής παιδείας στο άμεσο μέλλον.

Ειδικότερα, υπογραμμίζεται ότι το ορατό μέλλον για τα φροντιστήρια γενικής παιδείας φαίνεται να εμπεριέχει περισσότερες ευκαιρίες παρά απειλές, καθώς:

- Αποτελεί εμπεδωμένη κοινωνική αντίληψη η συνδρομή του φροντιστηρίου προς τους μαθητές, ειδικά στο λύκειο και ενόψει εισαγωγικών εξετάσεων, και όσο δεν αλλάζει ριζικά το δημόσιο σχολείο θα θεωρείται δεδομένο.
- Παρεμβάσεις όπως η Τράπεζα Θεμάτων επεκτείνουν την αναγκαιότητά του σε όλες τις τάξεις του λυκείου, αφού καθιστούν δυσκολότερη την εξεταστική διαδικασία και πέραν των πανελλαδικών. Επιπλέον, τόσο η υιοθέτηση των «παράλληλων απολυτηρίων» όσο και η ίδρυση των μη κρατικών πανεπιστημίων, θα αναγκάσουν τα φροντιστήρια γενικής παιδείας να διευρυνθούν περαιτέρω προς τις πιο χαμηλές βαθμίδες και να ενσωματώσουν δραστηριότητες, όπως η μελέτη, η πληροφορική, οι ξένες γλώσσες, η καλλιέργεια δεξιοτήτων κ.ά.
- Η εξοικείωση των μαθητών με την τεχνολογία συμβαδίζει με την ολοένα και εντονότερη χρήση της από το φροντιστήριο, με στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, την καλύτερη εμπέδωση της ύλης και την ανανέωση του ενδιαφέροντος των διδασκομένων, αποτελώντας και «οδηγό», μαζί με τον εντεινόμενο ανταγωνισμό εντός του κλάδου, για διαρκή βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας, του ανθρώπινου δυναμικού και του εκπαιδευτικού υλικού.

«Νομίζω ότι η κοινωνία είναι ένα βήμα πιο μπροστά από ό,τι ήταν πριν 20 χρόνια και βλέπετε... Ξέρετε εμείς και σαν κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης μελετάμε στην ουσία τους μετασχηματισμούς. Αυτή τη στιγμή έχουμε μετασχηματισμούς, έχουμε μετάβαση, το ενιαίο σχολείο στην ουσία έχει λήξει οριστικά... Πρότυπα, Πειραματικά, Ωνάσεια, Baccalaureate, Μουσικά, Αθλητικά, Νυχτερινά, Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, δεν ξέρω τι άλλο θα προκύψει. Άρα εκ των πραγμάτων αρχίζει πια μια πραγματικότητα να αλλάζει και προφανώς και το φροντιστήριο πρέπει να είναι σε αυτή τη λογική». (ΠΚ/1)

«Θα περάσουμε, λοιπόν, από το Εθνικό Απολυτήριο –χωρίς να έχει καθιερωθεί ποτέ–, σε Διεθνή Απολυτήρια, τα οποία οσονούπω έρχονται. Και δεν μιλάω για το IB [International Baccalaureate] αλλά και για άλλα απολυτήρια, τα οποία, με έναν τρόπο, θα αποτελούν ένα παράλληλο διαβατήριο για την τριτοβάθμια εκπαίδευση – και το φροντιστήριο θα πρέπει να προσαρμοστεί και σ' αυτή την εξέλιξη». (ΚΕ/6)

«Εντείνεται ο ανταγωνισμός, γιατί υπάρχει πληθώρα φροντιστηρίων. Όσο περνάνε τα χρόνια βλέπουμε συνεχώς και περισσότερα φροντιστήρια, γεγονός που εντείνει φυσικά τον ανταγωνισμό. Αλλά να [το] πούμε και από την αντίθετη πλευρά, έτσι; Δηλαδή εμάς μπορεί να μας φαίνεται κακό αυτό, αλλά για το κοινό, για τους πελάτες, για τους μαθητές, είναι θετικό, γιατί συνεχώς εξελίσσονται τα φροντιστήρια, για να προτιμηθούν, φυσικά, από το πελατολόγιό τους. Δηλαδή όσο καλύτερο είναι ένα φροντιστήριο, θα απευθυνθούν εκεί πέρα οι γονείς. Αλλά ο ανταγωνισμός είναι αυτός που οδηγεί τα φροντιστήρια στο να παρέχουν συνεχώς καλύτερες υπηρεσίες και να γίνονται συνεχώς καλύτερα με διάφορους τρόπους, είτε αυτό έχει να κάνει με τον επαγγελματικό προσανατολισμό, είτε έχει να κάνει με τους καθηγητές, με τους πόρους, με τα βιβλία».

(Ι/ΓΠ/19)

Παράλληλα, αναδεικνύεται και μια τάση/ευκαιρία διεύρυνσης των λειτουργιών και του ρόλου του φροντιστηρίου γενικής παιδείας στην κατεύθυνση ενός πολυδύναμου κέντρου εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων:

- Εκπαιδευτικοί και φορείς αναδεικνύουν την τάση/δυνατότητα το φροντιστήριο γενικής παιδείας να επιδιώκει τη διεύρυνση του κοινού απευθυνσής του με την ενσωμάτωση δραστηριοτήτων όπως πληροφορική, ξένες γλώσσες, εκπαίδευση ανηλίκων, μελέτη στο δημοτικό.
- Γονείς υποστηρίζουν ότι η εμπειρία των παιδιών όσον αφορά τη μετάβασή τους από το σχολείο στο πανεπιστήμιο δείχνει ότι υπάρχει πεδίο ανάπτυξης για τα πανεπιστημιακά φροντιστήρια, αφού οι φοιτητές έχουν μάθει ήδη από το σχολείο να στηρίζονται στη συνδρομή του φροντιστηρίου (ακόμη και για εκπόνηση εργασιών).
- Επίσης, υποστηρίζεται ότι η ενδεχόμενη στροφή των νέων στην επαγγελματική εκπαίδευση αποτελεί ευκαιρία ώστε το φροντιστήριο να ενσωματώσει εκπαιδευτικές δραστηριότητες που σχετίζονται με την απόκτηση δεξιοτήτων για εύρεση εργασίας ή, εν γένει, επαγγελματικά προσανατολισμένες δραστηριότητες.

«Ξεφυτρώνουν πολλά φροντιστήρια σε κάθε γωνιά. Έχει να κάνει και με το δημογραφικό πρόβλημα. Φανταστείτε ότι, όταν πήγα να εγώ σχολείο, ένα τμήμα είχε 30-32 μαθητές και τώρα μιλάμε για 23 με 25 μαθητές ανά τμήμα. Σε 10 χρόνια θα είναι πολύ λιγότεροι. Ήδη φαίνεται το πρόβλημα. Και η πηγή μας είναι οι μαθητές... γι' αυτό και τα περισσότερα φροντιστήρια στην προσπάθειά τους αυτή έχουν βάλει και την πληροφορική, έχουν κάνει ανοίγματα στις ξένες γλώσσες, έτσι ώστε να αυξήσουν τα αντικείμενα γνώσεων, για να έχουν μαθητές σε πολλούς τομείς και όχι μόνο σε έναν... Μια τάση που παρατηρείται εδώ και 5 χρόνια». (Ι/ΓΠ/4)

«Εγώ πιστεύω [ότι] θα αναπτυχθούν πάρα πολύ και τα φροντιστήρια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Δηλαδή για τα πανεπιστήμια. Γιατί νομίζω ότι μαθαίνουν στο φροντιστήριο, στη βοήθεια. Δεν μαθαίνουν στο να διαβάζουν μόνοι τους. Κάνουν στη Γ' Λυκείου, μπαίνουν σε ένα πανεπιστήμιο και συνεχίζει μετά». (Γ/ΓΠ/9)

Από την άποψη των απειλών και των εμποδίων που ενδέχεται να αντιμετωπίσει στο άμεσο μέλλον η οργανωμένη φροντιστηριακή εκπαίδευση γενικής παιδείας, αναφέρονται οι εξής διαστάσεις:

- Όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη συγκλίνουν στη διαπίστωση ότι πραγματική απειλή θα ήταν μια ουσιώδης αναβάθμιση του δημόσιου σχολείου ή μια ριζική αλλαγή του συστήματος πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, για παράδειγμα, η δυνατότητα ελεύθερης πρόσβασης στα πανεπιστήμια και επιλογής εισακτέων από τα ίδια τα ιδρύματα, στοιχεία τα οποία, όμως, δεν διαφαίνονται στον άμεσο ορίζοντα.
- Σημαντική απειλή θεωρείται η ενδεχόμενη μεγαλύτερη στροφή προς το ιδιαίτερο μάθημα, για λόγους πρακτικούς ή/και πιο προσωποποιημένης υποστήριξης, όπως και η μεγαλύτερη ενσωμάτωση του ρόλου της φροντιστηριακής/ενισχυτικής εκπαίδευσης από το ιδιωτικό σχολείο.
- Εκπαιδευτικοί και φορείς σημειώνουν ως απειλή την επιδείνωση των εργασιακών συνθηκών στα φροντιστήρια και την υπερφόρτωση των εκπαιδευτικών, ταυτόχρονα με τη διατήρηση των χαμηλών απολαβών, που θεωρείται δυνατό να οδηγήσει σε φαινόμενα «μεγάλης παραίτησης» και αναζήτησης άλλων επαγγελματικών διεξόδων. Για τους παραπάνω λόγους κρίνεται αναγκαίο να υπάρξει ένα κανονιστικό πλαίσιο που θα αναγνωρίζει την εκπαιδευτική προϋπηρεσία στα φροντιστήρια, θα προωθεί τη βελτίωση των εργασιακών συνθηκών και παράλληλα θα υιοθετεί φοροαπαλλαγές στους γονείς, ώστε να χτυπηθεί το «μαύρο κουτί» των ιδιαίτερων μαθημάτων.
- Εκπαιδευτικοί και ιδιοκτήτες, τέλος, αναδεικνύουν και την αρνητική όψη του εντεινόμενου ανταγωνισμού στον κλάδο, σε συνάρτηση με την πιθανή συνέχιση της οικονομικής στενότητας των νοικοκυριών, που ενδέχεται να οδηγήσει σε τάσεις συγκεντροποίησης σε μεγάλες φροντιστηριακές μονάδες αλλά και σε πτώση της ποιότητας και αύξουσα τυποποίηση των παρεχόμενων υπηρεσιών εκπαίδευσης.

«Πρώτα από όλα στην Ελλάδα η ανώτατη εκπαίδευση έχασε την αίγλη που είχε. Σήμερα πάρα πολλούς γονείς τους βλέπω να στρέφουν τα παιδιά τους σε άλλου είδους εκπαίδευση, που δίνεται είτε από ΙΕΚ είτε από ιδιωτικά κολέγια, που στην αγορά εργασίας θα βρουν καλύτερη θέση από το να δίνουν [χρήματα σε] φροντιστήρια και [στη συνέχεια] να στέλνουν τα παιδιά τους να σπουδάσουν σε κάτι περίεργα ΤΕΙ...» (Ε/ΓΠ/6)

«Η λυδία λίθος είναι η εκπαιδευτική προϋπηρεσία. Οι καθηγητές στα φροντιστήρια αλλά και οι ιδιοκτήτες των φροντιστηρίων, μέτοχοι –πολυμετοχικά σχήματα είναι τα περισσότερα– καταθέτουν καθημερινά την εκπαιδευτική τους άποψη και τη διδασκαλία τους στις τάξεις. Επομένως, μιλάμε για έναν χώρο ο οποίος είναι αμιγώς εκπαιδευτικός». (ΚΕ/6)

«Αναφέρατε το αφορολόγητο στα δίδακτρα. Παλιότερα υπήρχε... δηλαδή έμπαιναν στο φροντιστήριο και απαιτούσαν όχι μόνο την απόδειξη, αλλά και τη σωστή απόδειξη. Γιατί είχαν αφορολόγητο από τα δίδακτρα του φροντιστηρίου. Με το που σταμάτησε αυτό, τουλάχιστον για τα κέντρα ξένων γλωσσών, δεν ξέρω τι γίνεται στα ελληνικά, αλλά στα κέντρα ξένων γλωσσών άρχισε όχι απλώς πάρτι, πανηγύρι». (ΚΕ/4)

Τα ενδιαφερόμενα μέρη, τέλος, αναδεικνύουν δύο παραμέτρους, όπου οι ευκαιρίες συνυπάρχουν με τις ενδεχόμενες απειλές:

■ Τηλεκπαίδευση:

- Η εισαγωγή της τηλεκπαίδευσης με την πανδημία θεωρείται ότι αποτελεί σημαντική διευκόλυνση, ιδίως σε περιπτώσεις αναγκαστικής απουσίας από το μάθημα, που καλύπτεται με υβριδική παρακολούθηση. Απαραίτητος όρος, βέβαια, είναι να μη γίνεται κατάχρηση, η οποία έχει αρνητικές μαθησιακές, ψυχολογικές και κοινωνικές επιδράσεις (γονείς, εκπαιδευτικοί).
- Ταυτόχρονα, το διαδικτυακό μάθημα επιτρέπει στο φροντιστήριο να διευρύνει το κοινό απεύθυνσής του γεωγραφικά και ιδίως όσον αφορά μαθητές σε δυσπρόσιτες περιοχές της χώρας (εκπαιδευτικοί, ιδιοκτήτες).

«Η τεχνολογία τρέχει, ο τρόπος μάθησης –πως ήταν λόγω και του κορονοϊού–, που έγινε εξ αποστάσεως και στο σχολείο αλλά και στα φροντιστήρια. Περισσότερο δηλαδή [χρειάζεται] να χρησιμοποιήσουν την τεχνολογία ως εργαλείο μάθησης. Και να είναι και πιο αποτελεσματικό το μάθημα και το εξ αποστάσεως, αν και σίγουρα το διά ζώσης μάθημα είναι πιο αποδοτικό. Ίσως με αυτό το κομμάτι με διαδραστικούς πίνακες. Δηλαδή αυτή την τεχνολογία [να τη χρησιμοποιήσουν] ως εργαλείο, για καλύτερη εμπέδωση της ύλης από τους μαθητές». (Γ/ΓΠ/7)

■ Εύρος κοινού απεύθυνσης:

- Η τάση μείωσης των εισακτέων στα ΑΕΙ, με την εισαγωγή ελάχιστης βάσης, και η ενδεχόμενη στροφή προς την επαγγελματική εκπαίδευση αντί της πανεπιστημιακής ενδέχεται να αμβλύνουν το ενδιαφέρον των μαθητών για τις πανελλαδικές εξετάσεις. Επιπλέον, υπό την επίδραση και του δημογραφικού προβλήματος, μπορεί να οδηγήσουν σε γενικότερη μείωση του αριθμού σπουδαστών και στα φροντιστήρια.

- Από την άλλη, μια αντίρροπη τάση (ευκαιρία) είναι η επέκταση της φροντιστηριακής κάλυψης σε περισσότερες τάξεις, ακόμη και της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, συνυπολογίζοντας το γεγονός ότι οι πανελλαδικές και οι ενδοσχολικές εξετάσεις γίνονται πιο ανταγωνιστικές και πιο απαιτητικές και ότι, επιπλέον, οι οικογένειες απευθύνονται στη φροντιστηριακή εκπαίδευση για την προετοιμασία των παιδιών για εξετάσεις εισαγωγής στα Πρότυπα Γυμνάσια και για τη μελέτη των παιδιών στο δημοτικό.

«Πρώτα το ενδιαφέρον, δηλαδή δεν υπάρχει το ίδιο ενδιαφέρον για να μπω στο πανεπιστήμιο που υπήρχε πριν 20 χρόνια... Δεύτερον ο πληθυσμός, όσο πάει και μειώνεται... Και για το παιδί δεν είναι προτεραιότητα. Δεν αντιλαμβάνεται ότι οι ανώτερες σπουδές θα το βοηθήσουν επαγγελματικά. Δεν το αντιλαμβάνεται... Ο πληθυσμός φθίνει, το δημογραφικό είναι τεράστιο πρόβλημα, δηλαδή, αν δείτε στα σχολεία, τα παιδιά που έδιναν πανελλήνιες ήταν 200 χιλιάδες μαθητές, τώρα μετά βίας φτάνουν τις 100 [χιλιάδες]. Ο πληθυσμός γερνάει, δεν υπάρχουν παιδιά... Ακριβώς, μειώνονται οι υποψήφιοι, τα φροντιστήρια πολλαπλασιάζονται, η πίτα μικραίνει, με αποτέλεσμα η πορεία να είναι φθίνουσα... Ναι, να παρέχει περισσότερες υπηρεσίες, δηλαδή να μπορεί να κάνει κι άλλα πράγματα, δηλαδή να κάνεις μελέτη σε κάποια παιδιά [στο] δημοτικό. Θα πεις "έλα εδώ, έχω βάλει και μελέτη". Ή "θα σου βάλω και γλώσσες". "Θα κάνω και πληροφορική"... Συμβαίνει ήδη». (Ι/ΓΠ/17)

Λαμβάνοντας υπόψη τόσο τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία όσο και τις ευκαιρίες και τις απειλές για το ορατό μέλλον, θα μπορούσαμε να συνοψίσουμε και να συστηματοποιήσουμε τον «χάρτη» της οργανωμένης φροντιστηριακής εκπαίδευσης γενικής παιδείας στην Ελλάδα όπως διαμορφώνεται στο παρόν και για το μέλλον. Αυτή η σύνθεση γίνεται στο πλαίσιο μιας *swot analysis*, στην οποία παρουσιάζονται με ενιαίο και συγκεντρωτικό τρόπο τα στοιχεία που αναλύθηκαν παραπάνω.

Σχήμα 6. Swot analysis: Δυνατά και αδύνατα σημεία – Ευκαιρίες και απειλές



Εν κατακλείδι, στο υποθετικό ερώτημα που τέθηκε στους συμμετέχοντες στην έρευνα, αν θα μπορούσαν να φανταστούν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς την ύπαρξη φροντιστηριακής εκπαίδευσης γενικής παιδείας, και, αν ναι, υπό ποιες προϋποθέσεις, όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη (γονείς, εκπαιδευτικοί, ιδιοκτήτες, φορείς εκπροσώπησης) φάνηκε να συγκλίνουν στο ότι ένα τέτοιο ενδεχόμενο θα ήταν ευπρόσδεκτο, καθώς θα καθιστούσε την εκπαίδευση πραγματικά δωρεάν και προσβάσιμη εξίσου σε όλους αλλά και πιο «φιλική» για τους μαθητές και τις οικογένειές τους. Ωστόσο, με τα σημερινά δεδομένα δεν θεωρείται εφικτό το δημόσιο σχολείο να λειτουργήσει χωρίς τη συνδρομή του φροντιστηρίου – στις τελευταίες τάξεις του λυκείου ως επί το πλείστον, αλλά όχι μόνο. Για την πλειονότητα, μια τέτοια εναλλακτική προϋποθέτει ριζική αλλαγή του σχολείου, ώστε να λειτουργεί ουσιαστικά με τους όρους που λειτουργούν τα φροντιστήρια γενικής παιδείας και οι οποίοι αφορούν ταυτόχρονα την οργανωσιακή φιλοσοφία, τους ανθρώπινους και τους υλικούς πόρους, καθώς και τις υποδομές.

5.5 Καταληκτικά συμπεράσματα

Η ποιοτική διερεύνηση της οργανωμένης φροντιστηριακής εκπαίδευσης γενικής παιδείας μέσα από τη θεματική ανάλυση σε συνδυασμό με μια «αξιολόγηση 360 μοιρών» φωτίζει αφενός κρίσιμες όψεις του τρόπου με τον οποίο γίνεται αντιληπτός ο θεσμός αυτός από τα ενδιαφερόμενα μέρη (stakeholders) και αφετέρου αναδεικνύει αποκλίνουσες οπτικές, ενιαίες ή αντίρροπες τάσεις, ανάλογα με τον ρόλο και την εμπειρία του κάθε εμπλεκόμενου μέρους.

Ένα βασικό σημείο που αναδεικνύεται απ' όλους τους συμμετέχοντες στην έρευνα είναι ότι στο ευρύτερο τοπίο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος το σχολείο καθορίζει τη γενική κατεύθυνση και η φροντιστηριακή εκπαίδευση έρχεται να καλύψει τα συστημικά του ελλείμματα, αναλαμβάνοντας διαφορετικούς ρόλους ανά βαθμίδα εκπαίδευσης. Την ίδια στιγμή, το φροντιστήριο παρακολουθεί τους μετασχηματισμούς του σχολείου και προσαρμόζεται ανάλογα, ιδίως όσον αφορά τον βαθμό έντασης του εξετασιοκεντρικού του χαρακτήρα.

Έτσι, στο λύκειο η φροντιστηριακή εκπαίδευση συναρτάται απόλυτα με την επιθυμία εισόδου στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, παρακολουθώντας τις αλλαγές στη φιλοσοφία των εισαγωγικών εξετάσεων αλλά και βρίσκοντας νέους ρόλους σε συνάρτηση με παρεμβάσεις όπως η Τράπεζα Θεμάτων, η οποία καθιστά αναγκαία τη φροντιστηριακή κάλυψη και για τις ενδοσχολικές εξετάσεις. Στο γυμνάσιο το φροντιστήριο θεωρείται ότι διατηρεί έναν ενισχυτικό ρόλο, ενώ σταδιακά επεκτείνεται και στο δημοτικό, ιδίως λόγω των εξετάσεων πρόσβασης τα Πρότυπα Σχολεία αλλά και λόγω των περιορισμένων δυνατοτήτων των γονέων να μεριμνούν για την καθημερινή μελέτη των παιδιών τους.

Παράλληλα, το φροντιστήριο αποκτά νέους ρόλους, όπως η ψυχολογική στήριξη και εμπύχωση των μαθητών ή ο επαγγελματικός προσανατολισμός, και επενδύει σε νέες μεθόδους και σύγχρονα μέσα διδασκαλίας. Ωστόσο, ταυτόχρονα αναγνωρίζεται ότι προσφέρει τυποποιημένη γνώση, προσαρμοσμένη στις ανάγκες κυρίως του εξετασιοκεντρικού συστήματος, ενώ η παροχή ολοκληρωμένης παιδείας θεωρείται πρωτίστως έργο του σχολείου, παρ' όλα τα συστημικά του ελλείμματα.

Ως αποτέλεσμα, το φροντιστήριο βρίσκεται σε μια πολλών διαβαθμίσεων σχέση με το σχολείο, η οποία ξεκινά από την υποβοήθηση και φτάνει μέχρι και την υποκατάσταση. Σε κάθε περίπτωση, οι δύο χώροι εκπαίδευσης έχουν εν μέρει διαφορετική αποστολή. Επιπλέον, η οργανωμένη φροντιστηριακή εκπαίδευση βρίσκεται σε σχέση κατεξοχήν ανταγωνιστική ως προς το ιδιαίτερο μάθημα, αλλά και σε εν μέρει ανταγωνιστική ως προς το ιδιωτικό σχολείο, καθώς αυτό καλύπτει σε σημαντικό βαθμό τις λειτουργίες του

φροντιστηρίου, τη στιγμή που το φροντιστήριο αποτελεί κατά κάποιον τρόπον μια προσιτή εναλλακτική της ποιοτικής ιδιωτικής εκπαίδευσης για τα νοικοκυριά.

Στο σημείο αυτό αναδεικνύεται και μια σημαντική κοινωνική διάσταση του φροντιστηρίου με δύο όψεις. Από τη μία, καθώς διαθέτει προσιτά δίδακτρα συγκριτικά με το ιδιωτικό σχολείο, το φροντιστήριο δίνει τη δυνατότητα στις οικογένειες που προέρχονται από μεσαία και κατώτερα οικονομικά στρώματα να παράσχουν στα παιδιά τους τα απαραίτητα εφόδια, ώστε να ανταγωνιστούν με τις ίδιες πιθανότητες τα παιδιά των ευπορότερων οικογενειών στο κυνήγι για μια θέση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και, κατ' επέκταση, στη δυνατότητα για κοινωνική ανέλιξη και αναγνώριση. Από την άλλη, όμως, οι ανεπάρκειες του εκπαιδευτικού συστήματος, τις οποίες έρχεται να καλύψει το φροντιστήριο, αναπαράγουν κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες για τις οικογένειες που δεν μπορούν να αντεπεξέλθουν στο οικονομικό βάρος του φροντιστηρίου, μη επιτρέποντας στα παιδιά τους να διεκδικήσουν ισότιμα μια θέση στο πανεπιστήμιο.

Όσον αφορά τις εσωτερικές παραμέτρους του φροντιστηρίου, αυτές αξιολογούνται συνολικά θετικά, είτε πρόκειται για το εκπαιδευτικό προσωπικό είτε για την οργάνωση του προγράμματος διδασκαλίας, το εκπαιδευτικό υλικό και τις υποδομές – και μάλιστα σε αντιδιαστολή με τα αντίστοιχα ποιοτικά στοιχεία του δημόσιου σχολείου. Ωστόσο, αν και το εκπαιδευτικό δυναμικό αξιολογείται ιδιαίτερα θετικά ως καταρτισμένο και ποιοτικό, οι συνθήκες εργασιακής επισφάλειας που επικρατούν κατατείνουν στο συμπέρασμα ότι η απασχόληση στην οργανωμένη φροντιστηριακή εκπαίδευση δεν είναι η βασική επαγγελματική επιλογή έναντι του «ανταγωνισμού» από το δημόσιο σχολείο, το οποίο παρέχει μεγαλύτερη ασφάλεια, σταθερότητα αλλά και εργασιακή ικανοποίηση, με μεγαλύτερα περιθώρια παιδαγωγικής ελευθερίας για τους εκπαιδευτικούς έναντι της, μάλλον, τυποποιημένης φροντιστηριακής διδασκαλίας. Παρ' όλα αυτά κοινή πεποίθηση όλων είναι ότι το φροντιστήριο συνεισφέρει σε σημαντικό βαθμό στην καταπολέμηση της ανεργίας των εκπαιδευτικών προσφέροντας συχνά εργασία σε νέους/αδιόριστους καθηγητές.

Σε κάθε περίπτωση, η θέση και η παρουσία του φροντιστηρίου γενικής παιδείας μοιάζει εδραιωμένη στην ελληνική κοινωνία, σε συνδυασμό με την εμπεδωμένη κοινωνική αντίληψη ότι αποτελεί αναγκαίο μέσο για την κάλυψη των απαιτητικών εξεταστικών διαδικασιών του σχολείου, ενώ παράλληλα, με τους πολλαπλούς εκπαιδευτικούς και άλλους ρόλους που επιτελεί σήμερα, ανταποκρίνεται στις εξελισσόμενες ανάγκες των μαθητών και των οικογενειών τους. Παραμένει μια ανελαστική δαπάνη για τα νοικοκυριά και, παρ' ότι είναι εν γένει προσιτό και βραχίονας υποστήριξης των μαθητών, ταυτόχρονα συνιστά

παράγοντα επιβάρυνσής τους με άγχος και δραστηριότητες, ενώ συμβάλλει στην έλλειψη ελεύθερου χρόνου.

Όσον αφορά τις μελλοντικές προοπτικές, οι ευκαιρίες φαίνεται ότι είναι περισσότερες από τις απειλές και ο ρόλος του δεν αμφισβητείται, όσο τουλάχιστον δεν μεταρρυθμίζεται δραστικά το δημόσιο σχολείο. Εξάλλου, η οργανωμένη φροντιστηριακή εκπαίδευση εμφανίζεται ικανή προς το παρόν να προσαρμόζεται σε ενδεχόμενες απειλές, όπως η δημογραφική μείωση του νεανικού πληθυσμού ή η στροφή των οικογενειών από τον «μονόδρομο» της ανώτατης εκπαίδευσης στην επαγγελματική εκπαίδευση, επεκτείνοντας τον ρόλο της στην κατεύθυνση ενός πολυδύναμου κέντρου εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων αλλά και την εμβέλειά της σε όλο σχεδόν το φάσμα της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Η διερεύνηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών της οργανωμένης φροντιστηριακής εκπαίδευσης αναδεικνύει, τελικά, τις συστημικές αδυναμίες του δημόσιου σχολείου και κατ'επέκταση τα σημεία μιας ενδεχόμενης –αλλά σίγουρα επιβεβλημένης– μεταρρυθμιστικής παρέμβασης στην κατεύθυνση της διασφάλισης μιας ουσιαστικής και ολοκληρωμένης δημόσιας και δωρεάν εκπαίδευσης, η οποία εξάλλου θεωρείται επί της αρχής προτιμότερη τόσο από τις οικογένειες όσο και από τους εκπαιδευτικούς, αν και όχι εφικτή στο άμεσο μέλλον.

Συνοψίζοντας και διευρύνοντας περαιτέρω τα συμπεράσματά μας, πράγματι το φροντιστήριο έρχεται να αναπληρώσει τα μεγάλα κενά του εκπαιδευτικού συστήματος προσφέροντας πλήθος υπηρεσιών που μπορούν να καλύψουν εκπαιδευτικές, ψυχολογικές αλλά και κοινωνικές ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού. Η οικονομική, ωστόσο, επιβάρυνση στο μηνιαίο εισόδημα των νοικοκυριών, όπως και οι δύσκολες εργασιακές συνθήκες που επικρατούν στα φροντιστήρια (συγκριτικά με το δημόσιο σχολείο), κάνουν πολλούς γονείς και εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα να το χαρακτηρίζουν ως «παραπαιδεία» και να προτείνουν την υιοθέτηση της ενισχυτικής εκπαίδευσης εντός του σχολικού πλαισίου με προσλήψεις νέων/αδιόριστων εκπαιδευτικών, αποβλέποντας έτσι στη βελτίωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με τρόπο πρακτικό και ουσιαστικό. Αντίστοιχες είναι και οι προτάσεις για τη βελτίωση του ολοήμερου σχολείου, το οποίο, κατά γενική ομολογία, θα έπρεπε να προσφέρει «μελέτη» και όχι απλή φύλαξη. Από την άλλη, οι εμπειρογνώμονες του κλάδου και οι φορείς εκπροσώπησης, διαβλέποντας ότι η εκπαιδευτική πολιτική στη χώρα μας ασκείται «εν κενώ» και ότι τα μέτρα που υιοθετούνται επιτείνουν την ανάγκη του φροντιστηρίου (και μάλιστα σε όλο και μικρότερες ηλικίες), τονίζουν τη σημασία της διασφάλισης, αφενός, θεσμικών εγγυήσεων για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι κατά τη θεώρησή τους αποτελούν και τον καθορι-

στικότερο παράγοντα ποιότητας των φροντιστηρίων, και, αφετέρου, την εγκαθίδρυση κανονιστικού πλαισίου λειτουργίας του θεσμού, όπου αυτό είναι απαραίτητο. Υπό το πρίσμα αυτό, θα ήταν σημαντικό να διερευνηθούν περαιτέρω οι λόγοι για τους οποίους οι προσπάθειες της ενισχυτικής διδασκαλίας στο πλαίσιο του ελληνικού σχολείου έχουν αποτύχει, ώστε να γίνουν οι απαιτούμενες διορθωτικές μεταρρυθμίσεις και να καταστεί δυνατό να υποστηριχθούν και τα πιο ευάλωτα νοικοκυριά, ενώ μέτρα όπως η φοροαπαλλαγή σε εκπαιδευτικές-φροντιστηριακές δαπάνες κρίνονται επιβεβλημένα προς αυτή την κατεύθυνση.

ΤΡΙΤΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

Βασικά ερευνητικά συμπεράσματα: Μια συνθετική προσέγγιση

Αργύρης Κυρίδης

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

Βασικά ερευνητικά συμπεράσματα: Μια συνθετική προσέγγιση

Αργύρης Κυρίδης

6.1 Εισαγωγή

Στις μέρες μας η δωρεάν δημόσια εκπαίδευση φαίνεται να αποτελεί πλέον αστικό μύθο ξεχασμένο στο χρονοντούλαπο της ιστορίας. Σε πολλές χώρες δεν είναι πλέον ή δεν ήταν ποτέ δωρεάν, ενώ σε κάποιες άλλες, παρά το γεγονός ότι τυπικά είναι δωρεάν, η ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής πορείας των μαθητών απαιτεί σημαντικές οικονομικές επιβαρύνσεις για τις οικογένειές τους. Γινόμαστε μάρτυρες μιας παραδοξολογίας, ενός οξύμωρου σχήματος της καπιταλιστικής μετάβασης: από την επένδυση στο «ανθρώπινο κεφάλαιο» μέσω της εκπαίδευσης και της υγείας στις αρχές της δεκαετίας του 1960 σύμφωνα με τις θεωρίες του Theodore Schultz (1960), περάσαμε σε μια δυναμική προσπάθεια αποεπένδυσης. Η δωρεάν δημόσια εκπαίδευση και η δωρεάν δημόσια υγεία, οι βασικοί πυλώνες του κοινωνικού κράτους δηλαδή, έχουν μπει πλέον στο στόχαστρο του νεοφιλελευθερισμού και της σύγχρονης καπιταλιστικής ανάπτυξης. Παρ' ότι η δημόσια εκπαίδευση δεν καταργείται επισήμως, παρατηρείται μια σταδιακή μετατόπιση ορισμένων εκπαιδευτικών υπηρεσιών και αγαθών προς τον ιδιωτικό τομέα, με σκοπό την εμπορική τους εκμετάλλευση από κερδοσκοπικούς οργανισμούς. Τα εν λόγω αγαθά και υπηρεσίες διακρίνονται σε κύρια εκπαιδευτικά –δηλαδή σχετιζόμενα με τις βασικές, υποχρεωτικές μορφές εκπαίδευσης (όπως στην περίπτωση των ιδιωτικών σχολείων)– είτε σε συμπληρωματικά ή παραπληρωματικά. Ενδεικτικά, τα φροντιστήρια γενικής παιδείας λειτουργούν ως παραπληρωματικοί μηχανισμοί του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος: ενώ αναγνωρίζονται θεσμικά, καλύπτουν ανάγκες οι οποίες, κατά τεκμήριο, θα έπρεπε να ικανοποιούνται εντός του σχολείου και στο πλαίσιο του επίσημου αναλυτικού προγράμματος. Παρόμοιος είναι και ο ρόλος των φροντιστηριακών μαθημάτων ξένων γλωσσών. Αντίστοιχα, η μουσική, η καλλιτεχνική και η αθλητική εκπαίδευση συνιστούν συμπληρωματικά εκπαιδευτικά αγαθά, των οποίων η ανεπαρκής παροχή από το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα οδηγεί στη μετακύλιση του κόστους τους στον οικογενειακό προϋπολογισμό.

Από τη συγκρότησή του έως σήμερα, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τόσο ως

πρακτική όσο και ως ιδεολογική κατασκευή, χαρακτηρίζεται από τον δημόσιο και καθολικό του χαρακτήρα και από στοιχεία δημοκρατικότητας που εμφανίστηκαν νωρίτερα απ' ό,τι σε αντίστοιχα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα. Σταθερό γνώρισμα όλων των νομοθετικών ρυθμίσεων από την ίδρυση του ελληνικού κράτους αποτελεί η πρόβλεψη για δωρεάν εκπαίδευση. Το πρώτο σχετικό κείμενο ήταν η Διακήρυξη της Πελοποννησιακής Γερουσίας (16 Απριλίου 1822), ενώ από τα επαναστατικά Συντάγματα έως και το Σύνταγμα του 1975/1986 ο δωρεάν χαρακτήρας της εκπαίδευσης προβάλλεται ως αδιαπραγμάτευτη αρχή. Αξίζει να σημειωθεί πως η θεσμοθέτηση της δωρεάν πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Γαλλία πραγματοποιήθηκε μόλις το 1881 με τις μεταρρυθμίσεις του Jules Ferry, ενώ η δωρεάν δευτεροβάθμια εκπαίδευση καθιερώθηκε το 1930. Στην Αγγλία, η δωρεάν δημόσια εκπαίδευση θεσμοθετήθηκε μετά το 1906, και στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής μεταξύ των ετών 1850 και 1860 (Κυρίδης, 2017).

6.2 Η φροντιστηριακή εκπαίδευση ως εργαλείο ιδιωτικοποίησης της δημόσιας εκπαίδευσης

Η τάση ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης πηγάζει από το φιλελεύθερο ιδεολογικό πρόταγμα, σύμφωνα με το οποίο: α) τα δημόσια εκπαιδευτικά συστήματα θεωρούνται αναποτελεσματικά· β) το δικαίωμα της ελεύθερης επιλογής εκπαιδευτικού παρόχου δεν διασφαλίζεται επαρκώς, και κυρίως γ) η ανάπτυξη της ιδιωτικής εκπαίδευσης, εντός ενός ελεύθερου ανταγωνιστικού πλαισίου αγοράς, αναμένεται να επιφέρει συνολική βελτίωση των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών, συμπεριλαμβανομένων και αυτών που προσφέρει το κράτος (βλ. Carnoy, 1998· Chubb & Moe, 1988· Friedman, 1962). Είναι προφανές ότι το ζήτημα της ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης εντάσσεται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο συζήτησης σχετικά με την ιδιωτικοποίηση παραδοσιακών δημόσιων αγαθών, τα οποία στο παρελθόν είχαν αναγνωριστεί ως βασικοί πυλώνες κοινωνικής μέριμνας και δικαιοσύνης.

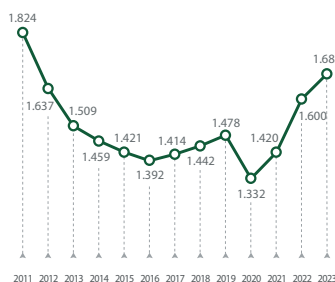
Η θεώρηση της δωρεάν εκπαίδευσης εμφανίζει δύο αντιθετικές όψεις. Αφενός, το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα διακηρύσσει πως παρέχει ισότιμα και χωρίς κόστος όλα τα απαραίτητα εκπαιδευτικά αγαθά, με το κράτος να αναλαμβάνει εξ ολοκλήρου τις σχετικές δαπάνες. Αφετέρου, στην πράξη, η πλήρης κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών απαιτεί σημαντικές ιδιωτικές δαπάνες από την πλευρά των οικογενειών, καθώς αυτές στρέφονται σε ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς φορείς (όπως τα φροντιστήρια ξένων γλωσσών, τα μουσικά και αθλητικά κέντρα κ.λπ.). Παράλληλα, το εκπαιδευτικό σύστημα επιβάλλει απαιτήσεις αξιολόγησης και πιστοποίησης, τις οποίες συχνά αδυνατεί –ή αποφεύγει– να υποστηρίξει επαρκώς μέσω των υφιστάμενων δημόσιων δομών του. Ενδεικτικό είναι το φαινόμενο της εκτεταμένης προσφυγής σε φροντιστηριακά ή

ιδιαίτερα μαθήματα, τα οποία καθίστανται σχεδόν απαραίτητα όχι μόνο για τη σχολική επιτυχία, αλλά και για την αποτροπή της σχολικής αποτυχίας.

Η Έρευνα Οικογενειακών Προϋπολογισμών της ΕΛΣΤΑΤ (2024β) καταδεικνύει ότι η ποσοστιαία κατανομή μηνιαίων δαπανών (αγορές), για αγαθά και υπηρεσίες εκπαίδευσης είναι 3,5%, ποσοστό το οποίο επιβεβαιώνει την οικονομική επιβάρυνση των νοικοκυριών στο πλαίσιο ενός κατά τα άλλα «δωρεάν» εκπαιδευτικού συστήματος.

ΕΡΕΥΝΑ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΩΝ ΠΡΟΫΠΟΛΟΓΙΣΜΩΝ, 2023

ΜΕΣΗ ΜΗΝΙΑΙΑ ΔΑΠΑΝΗ ΝΟΙΚΟΚΥΡΙΩΝ
(τρέχουσες τιμές σε ευρώ)



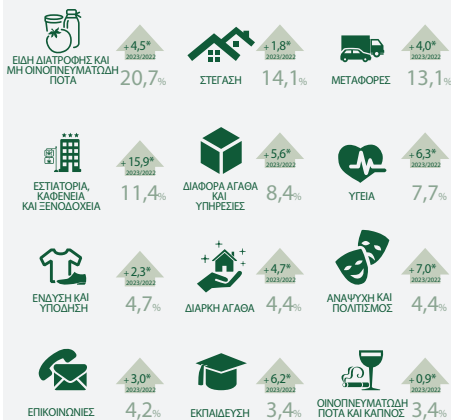
ΜΕΣΗ ΕΤΗΣΙΑ ΔΑΠΑΝΗ
(τρέχουσες τιμές σε ευρώ)



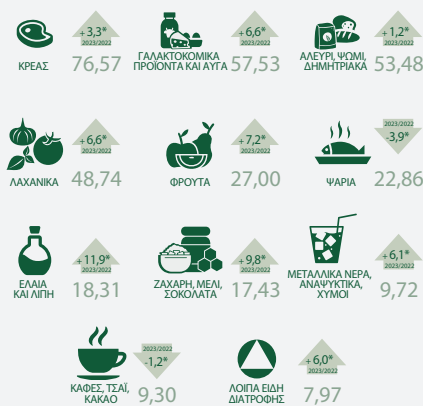
ΜΕΣΗ ΜΗΝΙΑΙΑ ΔΑΠΑΝΗ
ΣΤΙΣ ΑΣΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΑΓΡΟΤΙΚΕΣ ΠΕΡΙΟΧΕΣ
(τρέχουσες τιμές σε ευρώ)



ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΜΕΣΗΣ ΜΗΝΙΑΙΑΣ ΔΑΠΑΝΗΣ
ΝΟΙΚΟΚΥΡΙΩΝ ΓΙΑ ΑΓΑΘΑ ΚΑΙ ΥΠΗΡΕΣΙΕΣ



ΜΕΣΗ ΜΗΝΙΑΙΑ ΔΑΠΑΝΗ ΝΟΙΚΟΚΥΡΙΩΝ
ΓΙΑ ΕΙΔΗ ΔΙΑΤΡΟΦΗΣ (σε ευρώ)



* Μεταβολή (%) της αξίας σε τρέχουσες τιμές σε ευρώ, 2023/2022

Η σχολική επιτυχία, από την επίτευξη υψηλών βαθμολογιών έως τον απώτερο στόχο της εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, συχνά συνδέεται στενά με τη συστηματική παρακολούθηση φροντιστηριακών μαθημάτων, είτε σε ατομικό είτε σε ομαδικό επίπεδο. Η ελληνική οικογένεια, επηρεασμένη από την πολιτισμικά παγιωμένη αξία της μόρφωσης, της κοινωνικής αξίας του κοινωνικού γοήτρου και από την αέναη προσπάθεια ανοδικής κοινωνικής κινητικότητας επενδύει σημαντικούς πόρους στην εξωτερική ενίσχυση της εκπαιδευτικής πορείας των παιδιών, επιδιώκοντας όχι μόνο την ακαδημαϊκή αλλά και την κοινωνική τους καταξίωση.

Η κυριαρχία των φροντιστηρίων στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο μπορεί να αποδοθεί σε πληθώρα παραγόντων, οι οποίοι θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο συστηματικής επιστημονικής μελέτης. Εντούτοις, δύναται να διατυπωθεί ένα γενικευμένο συμπέρασμα: τα φροντιστήρια καθίστανται αναγκαία και κυρίαρχα, διότι το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα αδυνατεί να προσφέρει πλήρως και αποτελεσματικά τα εκπαιδευτικά αγαθά που απαιτούνται για την επιτυχή αντιμετώπιση κρίσιμων σταδίων αξιολόγησης της μαθητικής πορείας.

Η εμπειρική πραγματικότητα καταδεικνύει ότι τα φροντιστηριακά μαθήματα δεν επιδίδουν απλώς τη βελτίωση της επίδοσης, αλλά λειτουργούν ως μηχανισμοί διατήρησης υψηλής απόδοσης και εντατικής προετοιμασίας των μαθητών για ανταγωνιστικές διαδικασίες, όπως οι πανελλαδικές εξετάσεις, ή για την απόκτηση άλλων σημαντικών εκπαιδευτικών πιστοποιητικών. Στο πλαίσιο αυτό, η θεσμική ευθύνη του κράτους για τη διασφάλιση της ισότητας και επαρκούς εκπαιδευτικής παροχής περιορίζεται σε τυπικό επίπεδο, ενώ η ουσιαστική ευθύνη μετακυλιέται στις οικογένειες (Κυρίδης, 2017). Το φαινόμενο αυτό εντάσσεται σε μια ευρύτερη δυναμική αποδόμησης της συλλογικής ευθύνης του κράτους, η οποία συστηματικά μετατρέπεται σε ατομική ευθύνη των πολιτών.

Κατά συνέπεια, παρά τη θεσμική επίκληση του δωρεάν χαρακτήρα της δημόσιας εκπαίδευσης, στην πραγματικότητα παρατηρείται σημαντική οικονομική επιβάρυνση των οικογενειακών προϋπολογισμών προκειμένου να καλυφθούν ουσιαστικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πολλαπλές διεθνείς μελέτες επισημαίνουν ότι η ύπαρξη «δωρεάν» εκπαιδευτικών συστημάτων δεν συνεπάγεται την πραγματική άρση των οικονομικών φραγμών στην πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση (Gillborn & Youdell, 2000· Schniedewind & Sapon-Shevin, 2012).

Παράλληλα, τα παιδιά και οι οικογένειές τους εντάσσονται σε κοινωνικά περιβάλλοντα στα οποία τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα –είτε ως τυπικές πιστοποιήσεις είτε ως αποτελέσματα αξιολογικών διαδικασιών (π.χ. η έννοια της «αριστείας»)– λειτουργούν ως βασικά κριτήρια κοινωνικής αξίας και αναγνώρισης. Σε αυτό το πλαίσιο, η εκπαίδευση δεν

αντιμετωπίζεται ως αυταξία, αλλά μετασχηματίζεται σε ιεραρχικό σύστημα αποτίμησης, μέσω του οποίου επιτυγχάνονται στόχοι κοινωνικής κινητικότητας, γοήτρου και ταξικής ένταξης. Ως εκ τούτου, οι οικογένειες, επιδιώκοντας να διασφαλίσουν την εκπαιδευτική και κοινωνική επιβίωση των παιδιών τους, καταφεύγουν συστηματικά σε εξωσχολικές μορφές εκπαιδευτικής υποστήριξης. Αυτές, μολονότι τυπικά βρίσκονται εκτός του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος, έχουν ενσωματωθεί λειτουργικά στην εκπαιδευτική καθημερινότητα, σε τέτοιο βαθμό ώστε να θεωρούνται εκ των ων ουκ άνευ για την επιτυχία και την πρόοδο των μαθητών, μια πραγματικότητα που συνήθως δεν εγείρει ζήτημα αμφισβήτησης (Κυρίδης, 2017).

Η ελληνική και η διεθνής εμπειρία καταδεικνύει ότι η κρατική μέριμνα για τη διασφάλιση του δημόσιου και δωρεάν χαρακτήρα της εκπαίδευσης εξαντλείται κατά κύριο λόγο σε τυπικές διατάξεις. Ειδικότερα, η «δωρεάν» εκπαίδευση ορίζεται κυρίως μέσω της απουσίας διδασκτρων για την παρακολούθηση μαθημάτων στη δημόσια πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση, της κάλυψης της μισθοδοσίας του εκπαιδευτικού προσωπικού και της παροχής εκπαιδευτικού υλικού (π.χ. σχολικά εγχειρίδια, λογισμικά) και υποδομών (κτίρια, εργαστήρια, Η/Υ, αθλητικός εξοπλισμός κ.λπ.). Οι θεσμικές προβλέψεις που κατοχυρώνουν τον δημόσιο και δωρεάν χαρακτήρα της εκπαίδευσης δεν επαρκούν στην πράξη για την κάλυψη του συνόλου των ουσιαστών αναγκών που προκύπτουν κατά την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών. Η ελληνική πολιτεία, αν και εμφανίζεται να εκπληρώνει τις υποχρεώσεις της μέσω της πρόβλεψης σχετικών κονδυλίων στον κρατικό προϋπολογισμό, δεν φαίνεται να ενδιαφέρεται για το εάν οι σχετικές δαπάνες είναι ουσιαστικά επαρκείς. Είναι ενδεικτικό ότι οι δημόσιες εκπαιδευτικές δαπάνες στην Ελλάδα υπολείπονται σημαντικά του μέσου όρου του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) και της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ). Παράλληλα, οι ιδιωτικές δαπάνες για εκπαιδευτικές υπηρεσίες ανέρχονται σε ποσοστό που αγγίζει το ένα τρίτο των αντίστοιχων κρατικών, ποσοστό εξαιρετικά δυσανάλογο.

Η ουσία του προβλήματος έγκειται στο γεγονός ότι, προκειμένου η εκπαίδευση να είναι πράγματι δωρεάν, θα πρέπει το εκπαιδευτικό σύστημα να είναι δομημένο με τρόπο ώστε να διασφαλίζει τη μη επιβάρυνση των πολιτών. Ωστόσο, η εμπειρία δείχνει ότι οι οικογένειες αναγκάζονται να δαπανούν σημαντικό μέρος του εισοδήματός τους είτε για την απόκτηση αγαθών που το δημόσιο σύστημα δεν προσφέρει με πληρότητα, είτε για την κάλυψη αναγκών που σχετίζονται με αξιολογήσεις και εκπαιδευτικές απαιτήσεις τις οποίες το σχολείο δεν υποστηρίζει επαρκώς. Η περίπτωση της φροντιστηριακής εκπαίδευσης είναι χαρακτηριστική: στην Ελλάδα αναφέρεται συνήθως με τον όρο «παραπαιδεία», ενώ διεθνώς χρησιμοποιούνται οι όροι «private tutoring» ή «shadow education» (Bray & Silova, 2006· Subedi, 2018).

Επί της ουσίας, η ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης εκδηλώνεται με δύο διακριτές μορφές: αφενός, με την πλήρη παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών από ιδιωτικούς φορείς στο πλαίσιο μιας θεσμοποιημένης εκπαιδευτικής δομής (π.χ. ιδιωτικά νηπιαγωγεία, σχολεία, ΙΕΚ) και, αφετέρου, με τη συμπληρωματική λειτουργία υπηρεσιών που έρχονται να καλύψουν τα ελλείμματα της δημόσιας εκπαίδευσης (π.χ. φροντιστήρια, μαθήματα ξένων γλωσσών, αθλητικές και πολιτιστικές δραστηριότητες, δημιουργική απασχόληση κ.λπ.).

Το κράτος, προωθώντας μια λογική σχολικού ανταγωνισμού και μεταφοράς της ευθύνης της επιτυχίας στο άτομο, διατηρεί έναν τυπικά δημόσιο και δωρεάν εκπαιδευτικό μηχανισμό, ο οποίος, όμως, αποτυγχάνει να εγγυηθεί ισότιμη πρόσβαση στην επιτυχία και την αριστεία. Έτσι, η ευθύνη της εκπαιδευτικής διάκρισης μετακυλίεται στις οικογένειες, οι οποίες καλούνται να αναλάβουν το κόστος της απευθυνόμενες σε ιδιωτικούς φορείς. Με τον τρόπο αυτό, η κρατική δαπάνη συγκρατείται τεχνηέντως σε χαμηλά επίπεδα, ενώ το ουσιαστικό κόστος μεταφέρεται στον ιδιωτικό τομέα και στους πολίτες. Πρόκειται για μια μορφή λειτουργικής αποεπένδυσης στη δημόσια εκπαίδευση, η οποία συχνά υποστηρίζεται από πολιτικές προτάσεις, επιτροπές, think tanks και επιλεκτικές ερευνητικές προσεγγίσεις (De Rynck, 2005).

Ταυτόχρονα, τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης διαδραματίζουν συχνά ρόλο υποστήριξης αυτών των πολιτικών, προβάλλοντας επιλεκτικά επιστημονικές μελέτες που θέτουν υπό αμφισβήτηση βασικές αρχές του κοινωνικού κράτους και της δημόσιας εκπαίδευσης (Connell, 2013). Οι επικρίσεις στρέφονται κατά των εκπαιδευτικών λειτουργιών, ενώ υπογραμμίζονται προβλήματα υποδομών προκειμένου να καλλιεργηθεί η κοινωνική αποδοχή της ιδιωτικοποίησης μέσα από μηχανισμούς κοινωνικής μηχανικής (Cave & Rowell, 2014).

6.3 Η «εκπαιδευτική αξία» της φροντιστηριακής εκπαίδευσης

Εμπειρικές έρευνες από χώρες με ανεπτυγμένη κουλτούρα φροντιστηριακής εκπαίδευσης έχουν τεκμηριώσει τη θετική επίδραση της παρακολούθησης τέτοιων μαθημάτων στις επιδόσεις και στα εκπαιδευτικά επιτεύγματα των μαθητών (Mischo & Haag, 2002). Παράλληλα, έχει διαπιστωθεί ότι η αποτελεσματικότητα της φροντιστηριακής υποστήριξης σχετίζεται με παράγοντες όπως το περιεχόμενο, η ένταση, τα κίνητρα, το χρονοδιάγραμμα και ο τύπος των μαθητών που συμμετέχουν (Bray, 2007).

Ωστόσο, δεν λείπουν και οι αρνητικές συνέπειες: υπερκόπωση των μαθητών, απαξίωση της δημόσιας εκπαίδευσης, αναπαραγωγή κοινωνικών ανισοτήτων και αύξηση του ιδιωτικού κόστους της εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να καταργείται έμμεσα ο δωρεάν και καθολικός χαρακτήρας της (Bray, 2007).

Η αντίληψη ότι οι επιπρόσθετες δαπάνες αποτελούν επιλογή των οικογενειών είναι επί της ουσίας αποπροσανατολιστική, καθώς το πλαίσιο εντός του οποίου λειτουργεί το εκπαιδευτικό σύστημα διαμορφώνεται από τις επιλογές της πολιτείας. Εφόσον οι απαιτήσεις του συστήματος υπερβαίνουν τις παρεχόμενες υπηρεσίες, η ευθύνη της επιβάρυνσης μετατίθεται τεχνηέντως στους πολίτες. Το κράτος, ως ρυθμιστικός μηχανισμός της κοινωνικής πραγματικότητας, δεν λειτουργεί ουδέτερα, αντιθέτως διαμορφώνει τις εκπαιδευτικές και τις κοινωνικές πολιτικές σύμφωνα με τις στοχεύσεις της κυρίαρχης πολιτικής και οικονομικής τάξης (Dale, 1989· Carroll & Carson, 2003). Οι Pollitt και Bouckaert περιγράφουν με εύγλωττο τρόπο τη γνωστή, παλαιά και άκρως αποτελεσματική συνταγή: «διακηρύσσοντας μεταρρυθμίσεις, κριτικάροντας τη γραφειοκρατία, ανακοινώνοντας νέους τρόπους διαχείρισης προβλημάτων και διοίκησης και δίνοντας υποσχέσεις για βελτιωμένες υπηρεσίες [...] βοηθάει στο να προσελκύσεις την προσοχή στους πολιτικούς που τις ανακοινώνουν» (Pollitt & Bouckaert, 2004, σ. 6).

6.4 Ο «κοινωνικός ρόλος» και η συμπληρωματικότητα των φροντιστηρίων γενικής παιδείας

Ο «κοινωνικός ρόλος» των φροντιστηρίων γενικής παιδείας στην Ελλάδα διαμορφώνεται κυρίως από την έντονη ανάγκη των οικογενειών να ανταποκριθούν στις αυξημένες απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος. Βέβαια, η έννοια του «κοινωνικού ρόλου» φαίνεται να αποτελεί μια λεκτική υπερβολή, αφού δεν αφορά ένα ευρύ κοινωνικό πλαίσιο, αλλά, όπως θα φανεί και από την ανάλυση που ακολουθεί, ένα συγκεκριμένο λειτουργικό πεδίο του εκπαιδευτικού συστήματος και τη σύνδεσή του με την κοινωνική πορεία, ως νοούμενη κοινωνική κινητικότητα, των μαθητών.

Τα φροντιστήρια γενικής παιδείας λειτουργούν σαν καταλύτης της «αντίδρασης» μεταξύ των πραγματικών εκπαιδευτικών συνθηκών και των εκπαιδευτικών και των κοινωνικών στόχων των μαθητών και των οικογενειών τους. Η έρευνα δείχνει ότι τα φροντιστήρια αποτελούν κυρίως μηχανισμό κάλυψης των κενών της δημόσιας εκπαίδευσης, εστιάζοντας κατά βάση στην υποστήριξη για την επιτυχία στις πανελλαδικές εξετάσεις. Εδώ θα πρέπει να σημειώσουμε ότι ως «κενά» του εκπαιδευτικού συστήματος, εκτός από την πιθανή αριθμητική ανεπάρκεια του εκπαιδευτικού προσωπικού (π.χ. οργανικά και λειτουργικά κενά που δεν καλύπτονται εγκαίρως), νοούνται και ποικίλες δυσανεξίες και προβλήματα του εκπαιδευτικού συστήματος, που εκτείνονται από την υλικοτεχνική υποδομή έως και την αδυναμία της πολιτείας να καλύπτει συστηματικά και αποτελεσματικά τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Ακόμα, θα πρέπει να προσθέσουμε τον αποπροσανατολισμό του έργου των εκπαιδευτικών, αφού η γραφειοκρατική λαίλαπα που το Υπουργείο Παιδείας έχει δημιουργήσει αναπτύσσει υπέρμετρες γρα-

φειοκρατικές υποχρεώσεις, οι οποίες μετατρέπουν τους εκπαιδευτικούς σε διοικητικό προσωπικό ευκαιρίας.

Ωστόσο, το βασικό πρόβλημα που καλούνται να «επιλύσουν» τα φροντιστήρια γενικής παιδείας δεν είναι άλλο από την ασυμβατότητα που υφίσταται μεταξύ του αναλυτικού προγράμματος και της γνωστικής ύλης από τη μια πλευρά και των εξεταστικών απαιτήσεων από την άλλη, κυρίως στο επίπεδο των πανελλαδικών εξετάσεων. Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στην έρευνα, η δημόσια εκπαίδευση αποτυγχάνει να προσφέρει εξατομικευμένη και επαρκή διδασκαλία, αλλά πίσω από αυτή τη διαπίστωση κρύβονται όλες οι δυσανεξίες και οι ασυμβατότητες που προαναφέραμε. Οι γονείς, οι μαθητές αλλά και οι ίδιοι οι ιδιοκτήτες των φροντιστηρίων αντιλαμβάνονται τα φροντιστήρια γενικής παιδείας ως θεσμό συμπληρωματικό και όχι ανταγωνιστικό προς το δημόσιο σχολείο, και, σύμφωνα με τα υφιστάμενα δεδομένα, η εν λόγω προσέγγιση είναι σωστή και αναμενόμενη. Αυτή ακριβώς είναι η δυναμική που έχει οδηγήσει στην εμπέδωση των φροντιστηρίων γενικής παιδείας ως «παράλληλου εκπαιδευτικού συστήματος» –ενός συστήματος που στηρίζεται στην αγορά και στην ιδιωτική πρωτοβουλία– το οποίο είναι ταυτόχρονα «συμπληρωματικό» και «επιδιορθωτικό» του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Ο ρόλος των φροντιστηρίων, ωστόσο, εκτείνεται και πέρα από τη στενή εξεταστική προετοιμασία, καθώς περιλαμβάνει και τομείς όπως η υποστήριξη σε μαθησιακές δυσκολίες, ο επαγγελματικός προσανατολισμός, η χρήση ψηφιακών εργαλείων και εφαρμογών, η ενίσχυση της ψυχολογικής ανθεκτικότητας κ.ά. Ως εκ τούτου, τα φροντιστήρια γενικής παιδείας συγκροτούν έναν ευρύτερο κοινωνικό μηχανισμό που αναπληρώνει και καλύπτει συγκεκριμένες εκπαιδευτικές ανάγκες της ελληνικής οικογένειας, παραμένοντας αναπόσπαστο κομμάτι του εκπαιδευτικού τοπίου. Τα φροντιστήρια γενικής παιδείας καλύπτουν συνεπώς, όπως προαναφέραμε, κυρίως την ασυμβατότητα που προκύπτει μεταξύ της τυπικής λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος και της εξεταστικής λειτουργίας την οποία υιοθετεί.

6.5 Οι ανάγκες που καλύπτουν τα φροντιστήρια γενικής παιδείας

Η έρευνα ανέδειξε ότι τα φροντιστήρια γενικής παιδείας, σύμφωνα με τις απόψεις και τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων, καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα αναγκών που αφορούν κυρίως τις γνωστικές αλλά και τις ψυχοκοινωνικές πτυχές της μαθησιακής διαδικασίας. Η προσφορά τους εδράζεται σε τρεις βασικούς πυλώνες:

- **Γνωστική υποστήριξη και κάλυψη μαθησιακών κενών:** Η πλειονότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα συμφωνεί ότι το δημόσιο σχολείο αδυνατεί να ανταποκριθεί επαρκώς στις αυξανόμενες απαιτήσεις της σχολικής ύλης, που το ίδιο έχει θεσμοθε-

τήσει και μάλιστα με νομοθετική διαδικασία, είτε λόγω ελλείψεων σε προσωπικό, είτε λόγω της μαζικότητας και της ετερογένειας των μαθητικών πληθυσμών, είτε λόγω της ανικανότητάς του να λειτουργήσει επιστημονικά με βάση συγκεκριμένες ερευνητικές διαδικασίες και δομημένες επιστημονικές και κοινωνικές αποφάσεις οι οποίες να εδραιώνονται στις υπαρκτές γνωστικές ανάγκες και σε επεξεργασμένες συνυφάνσεις μεταξύ του κοινωνικού και του εκπαιδευτικού χώρου.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονίσουμε ότι όλα τα παραπάνω δεν είναι ενδογενείς ελλείψεις του σχολείου αυτού καθαυτού, αλλά ανεπάρκειες της ανεργμάνιστης εκπαιδευτικής πολιτικής που ακολουθείται εδώ και πάρα πολλά χρόνια από τις πολιτικές ηγεσίες. Τα φροντιστήρια έρχονται να καλύψουν αυτό το κενό, προσφέροντας προσαρμοσμένη, επαναληπτική και στοχευμένη διδασκαλία, εκεί όπου το σχολείο, λόγω της συγκεκριμένης διοικητικής του δομής, αδυνατεί να την προσφέρει. Στην ουσία αυξάνουν και συστηματοποιούν τον χρόνο της εκπαιδευτικής διαδικασίας προσθέτοντας αυτά που απαιτούνται ώστε να επέλθει η πολυπόθητη σχολική επιτυχία. Είναι εμφανές ότι τόσο ο ολικός χρόνος που αφιερώνει το σχολείο όσο και οι μέθοδοι που χρησιμοποιεί δεν επαρκούν για την επίτευξη των στόχων που το ίδιο το σχολείο έχει θέσει. Κατ' αυτόν τον τρόπο αναγνωρίζεται στην πράξη η αποτυχία της συγκρότησης του πυρήνα της εκπαιδευτικής πολιτικής σε επίπεδο πόρων – μέσων – επίτευξης στόχων.

■ **Εξεταστική προετοιμασία και επιτυχία στις πανελλαδικές εξετάσεις:** Τα φροντιστήρια γενικής παιδείας, σύμφωνα με τις στάσεις και τις απόψεις των συμμετεχόντων, θεωρούνται θεσμός στρατηγικής σημασίας για την επιτυχία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η εξειδίκευσή τους στο εξεταστικό σύστημα, η πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό προσαρμοσμένο στα πρότυπα της Τράπεζας Θεμάτων στις μέρες μας, αλλά και στην εξεταστική λογική των πανελληνίων παλαιότερα καθώς και η εμπειρία των καθηγητών τους καθιστούν τα φροντιστήρια απαραίτητο εφόδιο και καταλύτη της πιθανής επιτυχίας ή αποτυχίας. Αδημοσίευτο ερευνητικό υλικό το οποίο αφορά το προφίλ του ελληνικού φοιτητικού πληθυσμού για το διάστημα 2011-2023 δείχνει ότι ο μέσος όρος του φοιτητικού πληθυσμού που παρακολούθησε φροντιστήριο ή ιδιαίτερα μαθήματα ανέρχεται στο 97,5% περίπου (Κυρίδης, 2024).

Τα φροντιστήρια γενικής παιδείας καλούνται να εξυπηρετήσουν τους μορφωτικούς και τους καταξιοτικούς στόχους που θέτουν οι ελληνικές οικογένειες στο επίπεδο της μορφωτικής και της επαγγελματικής επιτυχίας. Το πτυχίο αποτελεί ταυτόχρονα μια αναπόδραστη κοινωνική αξία με παράδοση πολλών ετών, αλλά και μια «προϋπόθεση» ανοδικής κοινωνικής κινητικότητας (Κυρίδης, 2022). Πρόκειται για δύο αξίες βαθιά ριζωμένες στην ελληνική κοινωνική συνείδηση, που συνδέονται άρρηκτα με την εισαγωγή στο πανεπιστήμιο, η οποία διέρχεται από την επιτυχία στις πανελλαδι-

κές εξετάσεις. Και η επιτυχία στις πανελλαδικές έχει συνδεθεί, επίσης άρρηκτα, με την παροχή φροντιστηριακής εκπαίδευσης. Μάλιστα, είναι τόσο ισχυρή η συγκεκριμένη συνειδησιακή αλλά και πρακτική σύνδεση, ώστε αμφιβάλλουμε αν η παρακολούθηση φροντιστηρίου συνδέεται τόσο με την πρόσβαση σε μορφωτικά αγαθά, όπως ισχυρίζονται οι συμμετέχοντες της έρευνας, όσο με την «εξωτερική βοήθεια» για την επιτυχία στις πανελλαδικές.

■ **Ολιστική μαθησιακή ενίσχυση και ψυχολογική υποστήριξη:** Πέρα από τις ακαδημαϊκές δεξιότητες, τα φροντιστήρια συμβάλλουν και στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων, όπως η αυτορρύθμιση, η στοχοθεσία και η διαχείριση άγχους. Οι μικρές ομάδες, η επαφή με τους καθηγητές και η συχνή αξιολόγηση ενισχύουν την αυτοπεποίθηση των μαθητών και καλλιεργούν πιο ισχυρό αίσθημα ασφάλειας απέναντι στο σχολείο και στις εξεταστικές του διαδικασίες. Άλλο ένα πεδίο όπου τα φροντιστήρια, και ειδικότερα οι μεγάλοι εκπαιδευτικοί οργανισμοί, υποκαθιστούν το σχολείο είναι η κοινωνική του αποστολή ως προς την ολόπλευρη κοινωνικοποίηση των παιδιών και την υποστήριξή τους στην εκπαιδευτική τους διαδρομή (Θάνος κ.ά., 2017). Το σχολείο παραμένει επικεντρωμένο στον γνωσιοκεντρικό και εξεταστικό προσανατολισμό του παραμελώντας τους υπόλοιπους κοινωνικούς του ρόλους. Φαίνεται ότι το διπλό εκπαιδευτικό δίκτυο συμμετοχής των μαθητών αυξάνει και το εύρος της κοινωνικής δικτύωσής τους και τις κοινωνικοποιητικές προϋποθέσεις.

■ **Διείσδυση της φροντιστηριακής εκπαίδευσης σε μεγαλύτερο εύρος του εκπαιδευτικού συστήματος:** Τα δεδομένα της έρευνας δείχνουν μια τάση προσφυγής στα φροντιστήρια γενικής παιδείας από ολοένα και μικρότερες τάξεις (γυμνάσιο, ακόμη και δημοτικό), τόσο κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς όσο και κατά τους θερινούς μήνες. Το γεγονός αυτό αποτυπώνει την προληπτική λειτουργία που προσλαμβάνει ο θεσμός στην εκπαιδευτική στρατηγική των οικογενειών κυρίως ως στοιχείο συστηματικής διαχείρισης της ακαδημαϊκής προόδου των μαθητών και των μαθητριών με στόχο τη σχολική επιτυχία και απώτερο σκοπό την επιτυχία στις πανελλήνιες. Παράλληλα, η ευρύτατη διάδοση των φροντιστηρίων σε αστικά κέντρα και η λειτουργία τους σε όλο και περισσότερες μορφές (διά ζώσης, εξ αποστάσεως, υβριδικές) ενισχύουν την κοινωνική τους διείσδυση μέσα από πρακτικές που διευρύνουν τη δυναμική τους αυτή καθαυτή αλλά και στον κοινωνικό ιστό. Αξιοσημείωτο είναι ότι, ειδικά μετά την περίοδο της πανδημίας, η εξ αποστάσεως και η υβριδική διδασκαλία έδωσαν την ευκαιρία σε μαθητές και μαθήτριες των απομακρυσμένων γεωγραφικών περιοχών να συμμετάσχουν στη φροντιστηριακή εκπαίδευση χωρίς να μετακινούνται σε αστικά κέντρα ή ημιαστικές περιοχές, όπως συνέβαινε παλαιότερα (Κυρίδης, 1997).

6.6 Συγκριτική αξιολόγηση των φροντιστηριακών εκπαιδευτικών επιλογών

Στο πεδίο της έρευνας συναντιούνται οι δύο βασικοί πυλώνες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος: το σχολείο (κυρίως το δημόσιο, αλλά και το ιδιωτικό) και το σύστημα της φροντιστηριακής εκπαίδευσης. Σε αυτό το πλαίσιο οι εκπαιδευτικές επιλογές των οικογενειών με γνώμονα τους εκπαιδευτικούς και τους επαγγελματικούς στόχους που έχουν θέσει για το παιδί ή τα παιδιά τους διαμορφώνονται σε συνάρτηση με τις οικονομικές τους δυνατότητες. Πρόκειται για σύνθετες, πολυπαραγοντικές επιλογές, οι οποίες απαιτούν πλήρη κατανόηση του πεδίου, των πλεονεκτημάτων και των μειονεκτημάτων της δημόσιας και της ιδιωτικής εκπαίδευσης, αλλά και των πλεονεκτημάτων και των μειονεκτημάτων της φροντιστηριακής εκπαίδευσης. Η συγκριτική αξιολόγηση των διαθέσιμων μορφών διδασκαλίας –φροντιστήρια, ιδιαίτερα μαθήματα, δημόσια και ιδιωτικά σχολεία– αναδεικνύει μια πολυεπίπεδη εικόνα διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών εμπειριών, που καθορίζονται από κοινωνικοοικονομικά κριτήρια, μαθησιακούς στόχους και προσδοκίες απόδοσης.

Ακολούθως παρουσιάζονται τα επίπεδα των οικογενειακών επιλογών ανά τομέα σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας:

- Τα φροντιστήρια προσφέρουν οργανωμένη δομή, σταθερό πρόγραμμα και προσανατολισμό στην επιτυχία. Η συλλογική μάθηση ενισχύει τον υγιή συναγωνισμό, την πειθαρχία και την ενθάρρυνση μέσω παραδειγμάτων. Η ποικιλία σε διδακτικό προσωπικό επιτρέπει διαφορετικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις, ενώ η ύπαρξη προγραμμάτων εσωτερικής αξιολόγησης επιτείνει τον επαγγελματισμό. Παράλληλα, το κόστος τους καθίσταται πιο προσιτό σε σχέση με τα ιδιαίτερα μαθήματα.
- Τα ιδιαίτερα μαθήματα πλεονεκτούν στην εξατομίκευση του εκπαιδευτικού έργου. Εστιάζουν στον ατομικό ρυθμό, στις ιδιαίτερες αδυναμίες του μαθητή και προσφέρουν δυνατότητα ευέλικτου προγραμματισμού. Χρησιμοποιούνται συχνότερα από οικογένειες που διαθέτουν επαρκείς οικονομικούς πόρους ή αναζητούν στοχευμένη ενίσχυση (π.χ. μαθησιακές δυσκολίες, προετοιμασία για ειδικά μαθήματα).
- Το ιδιωτικό σχολείο μπορεί να λειτουργήσει ως εξισορρόπηση μεταξύ των πιθανών παθογενειών του δημόσιου σχολείου και της ανάγκης για φροντιστηριακή εκπαίδευση. Ωστόσο, δεν επιλέγεται ως το βασικό «αντίδοτο» στις δημόσιες παθογένειες, αφού τελικά δεν οδηγεί σε αποκλεισμό της φροντιστηριακής εκπαίδευσης. Φαίνεται ότι οικογένειες που διαθέτουν τον απαιτούμενο προϋπολογισμό πληρώνουν τόσο για ιδιωτικό σχολείο όσο και για φροντιστηριακή εκπαίδευση.
- Το δημόσιο σχολείο, ως καθολικός θεσμός, εξασφαλίζει τη βασική εκπαίδευση. Η πολυπληθής σύνθεση τάξεων, οι ανεπαρκείς υποδομές και η υπερδιοικητική επιτήρηση

περιορίζουν τη δυνατότητα εξατομίκευσης, παρά τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών. Παρά ταύτα, το σχολείο παραμένει ο κυριότερος πυλώνας κοινωνικοποίησης, πολιτισμικής διάπλασης και δημόσιας λογοδοσίας. Φαίνεται ότι, παρά τις όποιες δυσανεξίες της δημόσιας εκπαίδευσης, οι πολίτες δεν χάνουν την εμπιστοσύνη τους απέναντί της.

- Ο καταλύτης των οικογενειακών επιλογών δεν μπορεί παρά να παραμένει η ισορροπία μεταξύ του κόστους των απαιτούμενων εκπαιδευτικών αγαθών και των δυνατοτήτων του οικογενειακού προϋπολογισμού. Εδώ, όμως, υπεισέρχεται και το ζήτημα του είδους των εκπαιδευτικών και των συνακόλουθων επαγγελματικών στόχων· για παράδειγμα, η στόχευση σε πανεπιστημιακά τμήματα με κοινωνικό γόητρο και υψηλές βάσεις εισαγωγής, όπου αναπτύσσεται πολύ υψηλός ακαδημαϊκός ανταγωνισμός, ενδεχομένως να οδηγεί σε «ακριβότερες» επιλογές, όπως τα ιδιαίτερα μαθήματα.

Συμπερασματικά:

- Τα φροντιστήρια λειτουργούν ως συνδυαστική λύση: παρέχουν συλλογική μάθηση με μερική εξατομίκευση, είναι οικονομικά πιο προσβάσιμα και οργανωμένα.
- Τα ιδιαίτερα εξασφαλίζουν προσωπική διδασκαλία και αποτελεσματικότητα, αλλά με υψηλό κόστος και περιορισμένη κοινωνική διάδραση.
- Το δημόσιο σχολείο προσφέρει θεσμική ισοτιμία, αλλά πάσχει σε ευελιξία και ποιότητα παράδοσης.

Η προτίμηση στις διαφορετικές επιλογές επηρεάζεται από το κοινωνικό κεφάλαιο, τις μορφωτικές φιλοδοξίες αλλά και τις οικονομικές δυνατότητες της οικογένειας καθώς και από τις τοπικές συνθήκες εκπαιδευτικής προσφοράς. Οι συνδυασμοί (π.χ. φροντιστήριο και ιδιαίτερα ή φροντιστήριο και ενισχυτική διδασκαλία στο σχολείο) αποτελούν συχνό φαινόμενο και αντανακλούν την προσπάθεια των οικογενειών να διασφαλίσουν την εκπαιδευτική επιτυχία υπό πολλαπλές πιέσεις.

6.7 Το εκπαιδευτικό προσωπικό και η εργασιακή πραγματικότητα της φροντιστηριακής εκπαίδευσης

Σύμφωνα με τα στοιχεία της έρευνας, τα φροντιστήρια υπάρχουν και ανθούν γιατί συμπληρώνουν τη σχολική εκπαιδευτική διαδικασία καλύπτοντας όλες τις προϋποθέσεις και τις πρακτικές που απαιτούνται για να εξασφαλιστεί η σχολική επιτυχία και, σε τελική ανάλυση, η εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το βασικό τους πλεονέκτημα είναι η οργανωτική τους δομή, το πρόσθετο εκπαιδευτικό υλικό, η διαφορετική οργάνωση της ύλης και, φυσικά, η εμπειρία του προσωπικού σε εκπαιδευτικές διαδικασίες έντασης που στοχεύουν στην επιτυχία στις εξετάσεις. Το εκπαιδευτικό προσωπικό συνιστά κύριο

πυλώνα της λειτουργίας των φροντιστηρίων γενικής παιδείας, τόσο ως προς την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας όσο και ως προς τη διαμόρφωση του παιδαγωγικού περιβάλλοντος, και πολλές φορές αποτελεί μεταβλητή που προσδιορίζει λίγο ή πολύ τη φήμη του φροντιστηριακού οργανισμού. Όμως, οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών στα φροντιστήρια γενικής παιδείας χαρακτηρίζονται από αστάθεια, ελλιπή θεσμική προστασία και χαμηλές απολαβές. Προφανώς, το γεγονός αυτό είναι αποτέλεσμα της επιχειρηματικής συγκρότησης των φροντιστηρίων γενικής παιδείας, η οποία πέραν πάσης αμφιβολίας παραμένει το κυρίαρχο οργανωτικό και λειτουργικό τους πρότυπο.

Τα φροντιστήρια γενικής παιδείας, η φροντιστηριακή εκπαίδευση, είναι επιχειρηματικοί εκπαιδευτικοί οργανισμοί που καλύπτουν μια διαμορφωμένη κοινωνική ζήτηση, η οποία, καλώς ή κακώς, προκύπτει από την ανεπάρκεια του κράτους να διανείμει αποτελεσματικά και δίκαια το δημόσιο αγαθό της εκπαίδευσης. Κατ' αυτόν τον τρόπο το κράτος καλεί την ιδιωτική πρωτοβουλία να αναλάβει μέρος των δικών του υποχρεώσεων. Και φυσικά, η ιδιωτική πρωτοβουλία αναλαμβάνει αυτό το έργο αναζητώντας το κέρδος και δη τη μεγιστοποίησή του. Οργανώνει την επιχειρηματική της δραστηριότητα, προσλαμβάνει το κατάλληλο εκπαιδευτικό προσωπικό και το διαχειρίζεται, ρυθμίζει τον εργασιακό χρόνο και, προφανώς, επιδιώκει την προσέλευση πελατείας.

Το εκπαιδευτικό προσωπικό των φροντιστηρίων γενικής παιδείας αποτελεί ένα στοιχείο της «βιτρίνας» του οργανισμού, και η φήμη του πολλές φορές συνιστά εργαλείο άντλησης πελατείας. Ακολουθώντας παρουσιάζονται δεδομένα της έρευνας που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό προσωπικό των φροντιστηρίων γενικής παιδείας:

■ **Προφίλ του εκπαιδευτικού προσωπικού:** Οι περισσότεροι διδάσκοντες στα φροντιστήρια είναι νέοι στην ηλικία, κάτοχοι πτυχίων ανώτατης εκπαίδευσης και συχνά μεταπτυχιακών τίτλων. Αν και διαθέτουν επιστημονική κατάρτιση, πολλοί εισέρχονται στον κλάδο χωρίς συστηματική παιδαγωγική επάρκεια, με αποτέλεσμα η μεταδοτικότητα και η διδακτική τους επάρκεια να εξαρτώνται κυρίως από προσωπική εμπειρία και πρακτική άσκηση. Παράλληλα, καταγράφεται αυξημένη συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια, τα οποία, ωστόσο, δεν διασφαλίζουν επαγγελματική αναγνώριση. Η πλειονότητα των διδασκόντων στα φροντιστήρια δεν θεωρεί πως η εργασία αυτή μπορεί να οδηγήσει σε σταθερή επαγγελματική τροχιά. Το φροντιστήριο λειτουργεί ως μεταβατικός εργασιακός σταθμός στον δρόμο προς το δημόσιο σχολείο, το οποίο θεωρείται πιο σταθερό και θεσμικά κατοχυρωμένο πλαίσιο. Η παιδαγωγική ελευθερία, οι σαφείς εργασιακοί όροι και οι κοινωνικές παροχές στο δημόσιο σχολείο λειτουργούν σαν μαγνήτης επαγγελματικής αναζήτησης.

■ **Συνθήκες εργασίας:** Σε κάθε οργανισμό, σε κάθε επιχείρηση, ένας προσδιοριστι-

κός παράγοντας της αποτελεσματικότητάς της και κατά συνέπεια της κερδοφορίας της είναι το πλαίσιο εργασίας για την παραγωγή του προϊόντος. Η έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε φροντιστήρια γενικής παιδείας αντιμετωπίζουν μια σειρά από προκλήσεις και προβλήματα:

- **Χαμηλές αποδοχές:** Οι αμοιβές είναι δυσανάλογες του έργου που επιτελείται, ιδίως αν ληφθούν υπόψη οι ώρες προετοιμασίας και αξιολόγησης που παραμένουν μη αμειβόμενες.
- **Ασάφεια εργασιακού καθεστώτος – Εργασιακή ανασφάλεια:** Πολλές θέσεις εργασίας είναι μερικής απασχόλησης, με συχνές αλλαγές στις ώρες διδασκαλίας και ασταθές ωράριο.
- **Ανασφάλιστη εργασία και έλλειψη συλλογικών συμβάσεων:** Η ύπαρξη «γκρίζων ζωνών» στις εργασιακές σχέσεις, όπως η αδήλωτη εργασία και η μη καταβολή επιδομάτων, συνιστά σημαντικό θεσμικό έλλειμμα.
- **Πίεση για θετικά αποτελέσματα:** Οι εκπαιδευτικοί κρίνονται με βάση την επιτυχία των μαθητών στις εξετάσεις. Η επιτυχία ή η αποτυχία των μαθητών δημιουργεί την «προίκα» του φροντιστηρίου αυξάνοντας ή μειώνοντας την πελατεία και την κερδοφορία. Το γεγονός αυτό επιτείνει την εργασιακή επισφάλεια και το άγχος των διδασκόντων.

Επομένως, παρ' ότι τα φροντιστήρια συγκεντρώνουν υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικό δυναμικό, αδυνατούν να το διατηρήσουν μακροπρόθεσμα λόγω της απουσίας θεσμικής και οικονομικής κατοχύρωσης. Η αναβάθμιση των όρων απασχόλησης αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για τη διατήρηση και την ενίσχυση της ποιότητας στη φροντιστηριακή εκπαίδευση, ενώ θα πρέπει να σημειωθεί πως το προσωπικό των φροντιστηρίων κατά κανόνα προέρχεται από μια ανεξάντλητη δεξαμενή άνεργων πτυχιούχων, οι οποίοι προσανατολίζονται προς την εκπαίδευση, ελλείψει κυρίως άλλων επαγγελματικών επιλογών.

6.8 Κριτήρια ποιότητας της φροντιστηριακής εκπαίδευσης

Η ποιότητα των φροντιστηρίων γενικής παιδείας εξαρτάται από μια σύνθετη αλληλεπίδραση ανθρωπίνων, οργανωτικών και θεσμικών παραμέτρων. Δεν πρόκειται για έναν μονοδιάστατο δείκτη, αλλά για ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο που αντανακλάται στη συνολική εκπαιδευτική εμπειρία μαθητή και οικογένειας. Τα βασικά κριτήρια ποιότητας, σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας είναι τα ακόλουθα:

- **Ανθρώπινο δυναμικό:** Το σημαντικότερο κριτήριο ποιότητας είναι η ποιότητα των εκπαιδευτικών. Η μεταδοτικότητα, η παιδαγωγική επάρκεια, η ψυχική ανθεκτικότητα και η διαρκής επιμόρφωση είναι κρίσιμα χαρακτηριστικά. Εκπαιδευτικοί που μπο-

ρούν να ενσωματώνουν τις κατάλληλες διδακτικές μεθόδους, να προσαρμόζονται σε διαφορετικούς μαθησιακούς ρυθμούς και να εμπνέουν εμπιστοσύνη αποτελούν καταλύτες της επιτυχίας του φροντιστηρίου.

- **Οργάνωση και πρόγραμμα σπουδών:** Τα φροντιστήρια που διακρίνονται επιτυχώς οργάνωση του ωρολογίου προγράμματος με τρόπο που ευνοεί τη συστηματικότητα και τη ροή μάθησης. Η ύπαρξη οργανωμένων μεθοδολογιών, προγραμματισμένων επαναλήψεων, δοκιμασιών και ανατροφοδότησης του μαθητή και των οικογενειών είναι ενδείξεις υψηλής ποιότητας.
- **Διδακτικό υλικό και τεχνολογικά εργαλεία:** Τα σύγχρονα φροντιστήρια χρησιμοποιούν διαδραστικές πλατφόρμες, ψηφιακά τετράδια, βιντεομαθήματα και εξατομικευμένα ηλεκτρονικά εργαλεία. Η ενσωμάτωση τεχνολογίας, όταν εφαρμόζεται με παιδαγωγικά κριτήρια, αυξάνει την αποδοτικότητα της διδασκαλίας και διευκολύνει την παρακολούθηση της προόδου του μαθητή. Επιπρόσθετα, ένα βασικό πλεονέκτημα των φροντιστηρίων είναι η ύπαρξη εκπαιδευτικού υλικού με τη μορφή σημειώσεων και ασκήσεων. Το υλικό αυτό επιτρέπει την «τιθάσευση» της σχολικής ύλης και την επικέντρωση σε ασκήσεις, ερωτήσεις και προβλήματα «εξεταστικής» δυσκολίας.
- **Μέγεθος και σύνθεση τμημάτων:** Μεγάλο πλεονέκτημα των φροντιστηρίων είναι, επίσης, τα ολιγομελή και ομοιογενή τμήματα, χάρη στα οποία δημιουργείται ένα πιο επικεντρωμένο μαθησιακό περιβάλλον σε σχέση με τα πολυμελή τμήματα του σχολείου. Τα ολιγομελή τμήματα συμβάλλουν σε πιο στοχευμένη και προσωποποιημένη διαδικασία μάθησης, περιορίζοντας την παθητική μάθηση και ενισχύοντας την αλληλεπίδραση.
- **Επικοινωνία με γονείς:** Η τακτική ενημέρωση των γονέων για την πρόοδο των παιδιών και η δημιουργία σχέσης συνεργασίας μεταξύ γονέα και εκπαιδευτικού είναι προϋποθέσεις για την ενεργοποίηση του οικογενειακού περιβάλλοντος ως παράγοντα μάθησης, κάτι το οποίο δεν υφίσταται στο σχολείο, ειδικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.
- **Εργασιακές σχέσεις και διοίκηση:** Τα φροντιστήρια με υγιείς εργασιακές σχέσεις, που σέβονται το εκπαιδευτικό προσωπικό και παρέχουν συνθήκες αξιοπρέπειας και εξέλιξης, καταγράφουν υψηλότερα επίπεδα αποτελεσματικότητας και ποιότητας. Η θετική διοικητική κουλτούρα αντικατοπτρίζεται στην εκπαιδευτική λειτουργία.

Προτάσεις δημόσιων πολιτικών

Οι δημόσιες πολιτικές παραμένουν πάντα ο κεντρικός πυλώνας και ο ρυθμιστής της κοινωνικής ζωής. Αυτές που διαμορφώνουν το πλαίσιο εντός του οποίου εδράζονται όλες οι εκφάνσεις της κοινωνικής και της οικονομικής ζωής κάθε ευνομούμενης πολιτείας.

ας. Εάν επιθυμούμε την αναβάθμιση της φροντιστηριακής δραστηριότητας, θα πρέπει να βασιστούμε στη χάραξη ολοκληρωμένης δημόσιας πολιτικής. Οι παρεμβάσεις πρέπει να επικεντρώνονται τόσο στη βελτίωση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών όσο και στην προστασία των εργαζομένων και των μαθητών. Η παρούσα έρευνα ανέδειξε τις ακόλουθες παραμέτρους σχετικά με τις κατευθύνσεις των συγκεκριμένων παρεμβάσεων:

- **Δημιουργία δημόσιων δομών ενισχυτικής διδασκαλίας:** Στόχος είναι η άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων μέσω δωρεάν υποστηρικτικής εκπαίδευσης για μαθητές που δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα να προσφύγουν σε φροντιστήρια.
- **Ενίσχυση του δημόσιου σχολείου:** Η ισχυροποίηση της δημόσιας εκπαίδευσης μέσω επιπλέον προσλήψεων, μείωσης μαθητών ανά τμήμα και ευέλικτων προγραμμάτων σπουδών μπορεί να λειτουργήσει αποσυμφορητικά και να περιορίσει την εξάρτηση από εξωτερικές δομές, όπως τα φροντιστήρια.
- **Θεσμική εποπτεία και πιστοποίηση ποιότητας:** Η απουσία κρατικού μηχανισμού αξιολόγησης και πιστοποίησης των φροντιστηρίων γενικής παιδείας δημιουργεί ένα πεδίο άνισης ποιότητας και συχνά αθέμιτου ανταγωνισμού. Κατά συνέπεια, απαιτείται σύστημα πιστοποίησης φροντιστηρίων με βάση δείκτες ποιότητας, υποδομών και εργασιακών συνθηκών.
- **Προστασία εργαζομένων – Εργασιακά δικαιώματα:** Πρέπει να διασφαλιστεί η ύπαρξη συλλογικών συμβάσεων εργασίας, η αντιμετώπιση της υποδηλωμένης ή μαύρης εργασίας και η καταβολή ασφαλιστικών εισφορών. Η πολιτεία οφείλει να ενισχύσει τους ελεγκτικούς μηχανισμούς και να επιβάλλει κυρώσεις σε περιπτώσεις παραβάσεων.
- **Φορολογικά και επενδυτικά κίνητρα:** Η ενθάρρυνση για επένδυση σε τεχνολογία, παιδαγωγική επιμόρφωση και καινοτομία μπορεί να επιτευχθεί μέσω φορολογικών κινήτρων για φροντιστήρια που πληρούν κριτήρια βιωσιμότητας και εκπαιδευτικής ποιότητας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7
Συζήτηση – Γενικά συμπεράσματα –
Προεκτάσεις

Χρήστος Γούλας – Νίκος Φωτόπουλος

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

Συζήτηση – Γενικά συμπεράσματα – Προεκτάσεις*Χρήστος Γούλας – Νίκος Φωτόπουλος*

Η απόφαση του ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ να υλοποιήσει μια πραγματικά μεγάλη έρευνα για την οργανωμένη φροντιστηριακή εκπαίδευση στη σύγχρονη Ελλάδα ελήφθη ως επιστέγασμα προηγούμενων ερευνών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με επίκεντρο τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες. Ο φορέας, που τη φετινή χρονιά συμπληρώνει 20 χρόνια λειτουργίας, έχει ασχοληθεί συστηματικά με την αποτύπωση των μεγεθών και των δεικτών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σε μια προσπάθεια να αναδείξει όψεις και διαστάσεις της υπάρχουσας πραγματικότητας με σκοπό την ορθολογική και επιστημονικά έγκυρη και έγκριτη συμβολή στον δημόσιο και κοινωνικό διάλογο.

Μελέτες και έρευνες για κρίσιμα ζητήματα, όπως οι εξετάσεις και η πρόσβαση στο πανεπιστήμιο, η γεωγραφία των ανισοτήτων και οι ζώνες εκπαιδευτικής προτεραιότητας, ο ρόλος της αρχικής και της συνεχιζόμενης κατάρτισης στην απασχόληση, η σύνδεση της εκπαίδευσης με την απασχόληση, τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και ο ρόλος τους στην κοινωνική ένταξη, ο ρόλος της ειδικής αγωγής στη συμπερίληψη και στην ένταξη, αποτέλεσαν βασικές επεξεργασίες του φορέα ενισχύοντας τον επιστημονικό διάλογο και το εύρος της εκπαιδευτικής έρευνας.

Μέχρι σήμερα το ελληνικό φροντιστήριο, παρ' ότι έχει μακρά παράδοση στη χώρα, δεν έχει αναδειχθεί ποτέ ως ερευνητικό θέμα. Δεν είναι αντικείμενο της παρούσας μελέτης να ερευνηθούν οι λόγοι αυτής της έλλειψης, ωστόσο οφείλουμε να το επισημάνουμε λόγω του σημαντικού βιβλιογραφικού κενού που υπάρχει στην Ελλάδα για ένα φαινόμενο που, σύμφωνα και με τα ιστορικά στοιχεία, συνυφίνεται με την ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης. Αρκεί να αναλογιστεί κανείς πως κάθε ελληνική οικογένεια με τον έναν ή τον άλλο τρόπο σε κάποιο στάδιο της πορείας της έχει συσχετιστεί άμεσα ή έμμεσα με κάποια μορφή φροντιστηρίου. Αυτό ουσιαστικά σημαίνει πως το φροντιστήριο αποτελεί μια μορφή μη τυπικής και παράλληλης εκπαίδευσης που υποστηρίζει τη σχολική διαδρομή των μαθητών, ακόμα και αν ως θεσμός διαχρονικά υφίσταται κριτική η οποία αποσκοπεί στην «απονομιμοποίηση» του ρόλου του.

Το παράδοξο είναι πως, παρά τις διαχρονικές πολιτικές εξαγγελίες και γενικότερα τις μεγαλόστομες μεταρρυθμιστικές διακηρύξεις για την αποδυνάμωσή του, το φροντιστήριο επιμένει, αποδεικνύεται ευέλικτο και ανθεκτικό και μεταλλάσσεται ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες, τις τάσεις και τις εξελίξεις που προκύπτουν στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα. Την ίδια στιγμή, οι ιδιωτικές δαπάνες που καταβάλλονται από τα νοικοκυριά για την παρακολούθησή του είναι δυσθεώρητες, ενώ η επίδρασή του διαπερνά πλέον όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Φαίνεται, λοιπόν, όπως ήδη προαναφέρθηκε, πως αποτελεί διαχρονικό, διαταξικό και, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, εντεινόμενο διεθνές φαινόμενο, που καθιστά την ύπαρξή του όχι αόρατη ερευνητικά. Υπό την έννοια αυτή, θα μπορούσαμε να αρκεστούμε σε μια γενική κριτική απόρριψη του θεσμού εντάσσοντάς τον στο παραδοσιακό σχήμα της «παραπαιδείας», είτε να προσποιούμαστε πως δεν υφίσταται ως θεσμός, είτε να αγνοούμε επιδεικτικά και, γιατί όχι, «τιμωρητικά» την ύπαρξή του.

Η απόφαση του φορέα να προχωρήσει σε μια έρευνα τέτοιου εύρους με επίκεντρο τα φροντιστήρια εδράζεται κατά κανόνα στην προσπάθεια να αντιμετωπιστεί ψύχραιμα και ορθολογικά μια διαχρονική «σταθερά» του εκπαιδευτικού συστήματος, που, από τη μια, επιβαρύνει τους οικογενειακούς προϋπολογισμούς και, από την άλλη, αναδεικνύει δομικά ελλείμματα και παθογένειες του επίσημου σχολείου. Αναμφίβολα, η ύπαρξη των φροντιστηρίων απαιτείται να καταστεί αντικείμενο έρευνας όχι για να εκθιαστεί ο ρόλος τους, ούτε για να απορριφθεί με την έννοια μιας πολιτικής και ιδεολογικής αντιπαράθεσης. Το ισχυρότερο κίνητρο της εν λόγω ερευνητικής απόπειρας παραμένει η ορατότητα, η κατανόηση, η ανάλυση και η ερμηνεία ενός θεσμού και, κατ' επέκταση, της σταδιακής γενίκευσης μιας νοοτροπίας φροντιστηριοποίησης η οποία διατρέχει ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα. Η τάση αυτή προφανώς δεν συνδέεται με τη λειτουργία των φροντιστηρίων αλλά με την ουσία και το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού συστήματος, που ακούσια ή εκούσια υποδαυλίζει την ανάπτυξη του θεσμού.

Από αυτή τη σκοπιά, η ύπαρξη των φροντιστηρίων αποτελεί την κορυφή του παγόβουνου, κάτω από το οποίο ενυπάρχει ένα ολόκληρο σύστημα σχέσεων και λειτουργιών που γεννά, ισχυροποιεί και αναπαράγει τη φροντιστηριοποίηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Αναλυτικά προγράμματα, σχολικά εγχειρίδια, διδακτικές μεθοδολογίες, εξεταστικοί μηχανισμοί, διαδικασίες πιστοποίησης δεξιοτήτων και προσόντων, διεργασίες μέσω των οποίων ο καταμερισμός της εργασίας επιδρά στο εκπαιδευτικό σύστημα, τάσεις και δυναμικές στο πεδίο της αγοράς εργασίας, πολιτικές και ιδεολογικές επιλογές των κυβερνήσεων κ.ά. αποτελούν μερικούς μόνο από τους παράγοντες οι οποίοι επικαθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο ένα εκπαιδευτικό σύστημα πορεύεται και κατευθύνεται στον ιστορικό χρόνο. Κατά συνέπεια, το φαινόμενο της φροντιστηριακής

εκπαίδευσης δεν μπορεί να ιδωθεί απομονωμένα από τον τρόπο με τον οποίο δομούνται και λειτουργούν οι εκπαιδευτικοί μηχανισμοί, αφού υπάρχουν σαφείς παράγοντες που ενδυναμώνουν ή απομεινώνουν την ένταση εμφάνισης των φροντιστηρίων. Αν ένα εκπαιδευτικό σύστημα, λόγου χάρη, δομείται σε ένα σκληρό ανταγωνιστικό περιβάλλον με πολλές και απαιτητικές εξετάσεις ή διαγωνισμούς «κλειστού αριθμού» επιτυχόντων, αντιλαμβανόμαστε πως η ευδοκίμηση φροντιστηριακών μορφών υποστήριξης και προετοιμασίας είναι αναμενόμενη. Αντίθετα, σε εκπαιδευτικά συστήματα όπου αναπτύσσονται περισσότερες, αξιόπιστες, ευέλικτες και ενδεχομένως πιο κοινωνικά δίκαιες και ορθότερα σχεδιασμένες μεταβάσεις είτε από τη μια βαθμίδα στην άλλη είτε από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας, η ένταση για αναζήτηση υποστήριξης ενδεχομένως να απομεινώνεται.

Ωστόσο, δεν μπορεί κανείς να προβλέψει ούτε να ρυθμίσει με ακρίβεια τις ροές των εκπαιδευομένων προς τη μία ή την άλλη κατεύθυνση. Τα μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής δεν αποτελούν «αποκρυσταλλωμένες» κατηγορίες που εφαρμόζονται με ακρίβεια και απολύτως προβλεπόμενα αποτελέσματα από τη μια κοινωνία στην άλλη και από τη μια χρονική στιγμή στην επόμενη. Πάντα οφείλουμε να έχουμε στο μυαλό μας αυτό που ο Max Weber εξηγεί αναλυτικά στα μεθοδολογικά του εργαλεία «ως παράδοξο των μη αναμενόμενων αποτελεσμάτων» (Αντωνοπούλου, 2008: 382). Ακόμα δηλαδή και εάν έχουμε σχεδιάσει ή προβλέψει την εφαρμογή ενός μοντέλου, πάντα θα ελλοχεύει η πιθανότητα να υπάρξουν παράδοξα ή απρόβλεπτα ενδεχόμενα τα οποία δεν καταφέραμε να προσδιορίσουμε μέσω μιας προληπτικής διαμόρφωσης εναλλακτικών σεναρίων. Υπό την έννοια αυτή, οφείλουμε να δούμε το φροντιστηριακό φαινόμενο εντός των κοινωνικών, των οικονομικών, των ιστορικών αλλά και των πολιτισμικών διαστάσεων που το περιβάλλουν και ειδικότερα μέσα στο πλαίσιο όπου αναπτύσσεται η αυξομείωση της έντασης με την οποία αυτό εμφανίζεται.

Σε κάθε περίπτωση, το φροντιστήριο εξαρτάται από τη λειτουργία των ίδιων των εκπαιδευτικών μηχανισμών και από τον τρόπο με τον οποίο αυτοί σχετίζονται με την αγορά εργασίας και τον ευρύτερο καταμερισμό της εργασίας. Αναμφίβολα, εντός μιας τέτοιας συνθήκης, η φροντιστηριοποίηση της εκπαιδευτικής ζωής λαμβάνει διαστάσεις γενικευμένης νοοτροπίας και προφανώς «αποικιοποιεί» ευρύτερα πεδία του εκπαιδευτικού γίνεσθαι. Δεν είναι τυχαίο άλλωστε πως, ενώ το φροντιστήριο στο παρελθόν οργανώθηκε κατά κανόνα γύρω από την πρόσβαση στο πανεπιστήμιο, επεκτάθηκε σταδιακά σε όλο το εύρος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ σήμερα το βλέπουμε να εισχωρεί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, στις πανεπιστημιακές σχολές, αλλά και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων τις οποίες η σύγχρονη αγορά εργασίας κρίνει απολύτως απαραίτητες, όπως οι ξένες γλώσσες, η πληροφορική κ.ά.

Λαμβάνοντας υπόψη και τα ευρήματα της έρευνας, εστιάζουμε στη θετική αποτίμηση της προσφοράς του φροντιστηρίου από γονείς αλλά και μαθητές. Ωστόσο, οφείλουμε να σταθούμε αναστοχαστικά απέναντι στο εν λόγω εύρημα. Η ικανοποίηση οφείλεται στις καλές υπηρεσίες που το φροντιστήριο προσφέρει ή επειδή λειτουργεί «ανακουφιστικά» στην απογοήτευση των πολιτών από τις υπηρεσίες του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος; Αν προσεγγίσουμε το ζήτημα πιο διασταλτικά, μήπως η εν λόγω ικανοποίηση σχετίζεται με τη δικαίωση μιας προσωπικής επιλογής η οποία επαληθεύεται στην πράξη μέσω της υπέρβασης του μονοπωλίου του κράτους; Η απάντηση προφανώς δεν είναι εύκολη και δεν μπορεί να δοθεί μονομερώς. Εντούτοις, είναι σημαντικό να εξετάσουμε το φαινόμενο της φροντιστηριακής εκπαίδευσης χωρίς να το δαιμονοποιούμε, αφού δεν είναι αυτό που ρυθμίζει το πλαίσιο της επίσημης και κυρίαρχης εκπαιδευτικής πολιτικής. Επιδρά στο πλαίσιο αυτό; Σαφώς! Αλλά δεν το καθορίζει και κυρίως δεν το κανοναρχεί. Η πολιτική ευθύνη για τη χάραξη της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής ανήκει στο εκάστοτε πολιτικό σύστημα με ό,τι αυτό συνεπάγεται. Κατά συνέπεια, δεν ευθύνεται το φροντιστήριο για τις διαχρονικές παθογένειες του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως η έλλειψη διορισμών μόνιμων εκπαιδευτικών στο δημόσιο σχολείο, τα αναχρονιστικά αναλυτικά προγράμματα, η απουσία σύγχρονων βιβλίων και εκπαιδευτικού υλικού, η έλλειψη κινήτρων για επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, οι χαμηλές αμοιβές, η ισχνή παροχή επιμόρφωσης, η έλλειψη ουσιαστικής αποτίμησης και ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού έργου, η καταθλιπτική πραγματικότητα του σύγχρονου σχολείου κ.ο.κ. Πολύ περισσότερο δεν ευθύνεται το φροντιστήριο για την ανεπάρκεια της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής να σταθμίσει τις εκροές των βαθμίδων της εκπαίδευσης και να τις συνδέσει με τις ανάγκες της παραγωγικής δομής ή για την αδυναμία μιας στέρεης σύνδεσης της εκπαίδευσης-κατάρτισης με την απασχόληση ή για την ασάφεια στα επαγγελματικά δικαιώματα ή για την άναρχη ανάπτυξη του πεδίου της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης κ.λπ.

Όσο οι παράγοντες αυτοί παραμένουν χωρίς θεσμική μέριμνα και φροντίδα και συνεχίζουν να βρίσκονται έξω από το επίκεντρο του δημόσιου ενδιαφέροντος, τόσο θα αναπτύσσεται χώρος για την ευδοκίμηση πολιτικών οι οποίες θα αναφέρονται στην ιδιωτική πρωτοβουλία και προφανώς και στη φροντιστηριακή λογική, η οποία επεκτείνεται και εδραιώνεται ως κουλτούρα και κοινωνική πρακτική. Μια έρευνα, λοιπόν, για τη φροντιστηριακή εκπαίδευση αποτελεί την καλύτερη ευκαιρία για αποτίμηση, αναστοχασμό και ανατροφοδότηση των δημόσιων πολιτικών στην εκπαίδευση, αφού κυρίως μέσω αυτών να διασφαλίσουμε περαιτέρω την κοινωνική συνοχή και ευημερία για το σύνολο των πολιτών, βελτιώνοντας το μέλλον των επόμενων γενεών.

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης προτείνονται όχι ως θέσφατα, αλλά ως προκλήσεις αυτογνωσίας και αναγκαίας δημόσιας αυτοκριτικής για μια σειρά παθογενειών οι οποίες έχουν νομιμοποιηθεί ως ακλόνητες σταθερές στην εκπαιδευτική μας πολιτική.

Σε κάθε περίπτωση οφείλουμε να αντιληφθούμε πως η εκπαίδευση αποτελεί ένα δημόσιο και κοινωνικό αγαθό το οποίο, ανεξάρτητα από την πηγή της προέλευσης και της παροχής του, απαιτείται να διέπεται από τις αρχές της ακαδημαϊκής αξιοπιστίας, της παιδαγωγικής εγκυρότητας, της εργασιακής νομιμότητας και της θεσμικής διαφάνειας. Τα προαπαιτούμενα αυτά καθιστούν στην παροχή της εκπαίδευσης ποιοτική και έγκυρη διεργασία που ενισχύει την καλλιέργεια της παιδείας, του πολιτισμού και της διά βίου μάθησης συμβάλλοντας στην ανάπτυξη και την κοινωνική συνοχή. Κάθε παρέκκλιση από τα εν λόγω προαπαιτούμενα διαστρεβλώνει το νόημα και την αποστολή του παιδευτικού εγχειρήματος υποβαθμίζοντας σταθερά τα κρίσιμα διακυβεύματα που αυτό ενέχει.

Το παρόν ερευνητικό εγχείρημα του ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ αποτελεί κοπιώδες έργο μιας συλλογικής προσπάθειας ακαδημαϊκών, εμπειρογνομόνων και ερευνητών με στόχο να αναδειχθούν και να ερμηνευθούν οι αντιφάσεις, οι παραδοξότητες, οι ανισότητες και οι καταναγκασμοί τους οποίους υφίστανται τα εμπλεκόμενα μέρη, αφού στο πλαίσιο ενός, κατά κοινή ομολογία, εξασθενημένου σχολείου τα φροντιστήρια προβάλλονται ως η «επιβεβλημένη λύση» στο δυσεπίλυτο πρόβλημα μιας ποιοτικής εκπαίδευσης.

Παραδόξως, ακόμα και αυτοί που επιλέγουν τα φροντιστήρια και εκφράζουν ανοιχτά θετική κρίση από την προσωπική τους εμπειρία, στο βάθος αντιλαμβάνονται πως η λειτουργία τους συνδέεται με ένα προβληματικό εκπαιδευτικό οικοσύστημα, το οποίο καταφανώς αναπαράγει τη μαθησιακή τυποποίηση, νομιμοποιεί τις υπερβολικές ιδιωτικές δαπάνες για μάθηση και, εντέλει, επισφραγίζει τις εκπαιδευτικές ανισότητες σε βάρος των μη προνομιούχων και των περισσότερο ευάλωτων κοινωνικά.

Αναμφίβολα, η παραδοσιακή «γραμμική» σχέση σχολείου – φροντιστηρίου – πανεπιστημίου – αγοράς εργασίας σε κοινωνικό επίπεδο δεν μοιάζει να έχει κατανοηθεί επαρκώς. Ούτε πια είναι τόσο αυτονόητη και δεδομένη όσο θεωρούσαμε στο παρελθόν. Δυστυχώς, η ελληνική οικογένεια καλείται σήμερα να διαχειριστεί την εν λόγω σχέση, βασιζόμενη σχεδόν αποκλειστικά στις δικές της δυνάμεις, ενώ το οικονομικό βάρος της εκπαίδευσης – σύμφωνα και με τις δυσθεώρητες δαπάνες για φροντιστήρια που ανέδειξε η έρευνα του ΚΑΝΕΠ–, το οποίο συνδέεται ευθέως με τους οικογενειακούς προϋπολογισμούς, είναι αβάσταχτο. Κατά συνέπεια, η επιβεβλημένη και εκτεταμένη παρουσία των φροντιστηρίων δεν είναι αυτοφυής προσδιορίζεται από την αδυναμία του σχολείου να επιτελέσει έναν ρόλο που εκ των πραγμάτων το ίδιο δεν δύναται να διαδραματίσει, αφού τα μέσα και τα αποθέματά του αποδεικνύονται ισχνά και εξαντλημένα.

Είναι σχεδόν βέβαιο πως βρισκόμαστε ενώπιον μιας εξαιρετικά περιεκτικής αλλά και εντεινόμενης φάσης μετασχηματισμού του εκπαιδευτικού χάρτη, διεργασία που θα αναδείξει σημαντικές προκλήσεις και κρίσιμες μεταλλάξεις. Ενδεικτικά και μόνο η δημιουργία πολλών τύπων και διαφορετικών ταχυτήτων εκπαίδευσης, η ίδρυση μη κρατικών πανεπιστημίων, ο ανταγωνισμός των funds για μεγαλύτερες «ζώνες επιρροής» στο πεδίο, η ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών και των διαδραστικών «πλατφορμών μάθησης» κ.ά. θα επαναπροσδιορίσουν τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των οικογενειών, με αποτέλεσμα να αναδιαταχθούν όλοι οι όροι που συνθέτουν το υφιστάμενο εκπαιδευτικό οικοσύστημα. Αναμφίβολα, αναμένεται μια εκ βάθρων αναδιάρθρωση της δυναμικής της «σκιώδους εκπαίδευσης», αφού ανακατευθύνονται οι κινητικότητες στο ευρύτερο πεδίο μέσα ένα σύμπλεγμα κρίσιμων και ραγδαίων μεταβολών.

Στη συνάφεια αυτή, είναι ορατό και πολύ πιθανό το σενάριο να οξυνθεί περαιτέρω ο εκπαιδευτικός ανταγωνισμός ή να αυξηθούν ακόμα περισσότερο οι ιδιωτικές δαπάνες, επιβαρύνοντας σημαντικά τους οικογενειακούς προϋπολογισμούς. Σε κάθε περίπτωση, παραμένει έντονη η ανησυχία μας για την ποιότητα των σπουδών, την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των προσόντων και των δεξιοτήτων που παρέχονται και πιστοποιούνται, αφού κατά πάσα πιθανότητα θα ενταθεί ο βαθμός διακινδύνευσης καθώς και ο αποκλεισμός των κοινωνικά αδύναμων και μη προνομιούχων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αλιβιζάτος, Ν. (1984). «Καθεστώς "έκτακτης ανάγκης" και πολιτικές ελευθερίες, 1946-1949», στο Τζ. Αλεξάντερ κ.ά. (επιμ.), *Η Ελλάδα στη δεκαετία 1940-1950: Ένα έθνος σε κρίση* (σ. 383-398), Αθήνα: Θεμέλιο.
- Αλιβιζάτος, Ν. (1986). *Οι πολιτικοί θεσμοί σε κρίση 1922-1974: Όψεις της ελληνικής εμπειρίας*, Αθήνα: Θεμέλιο.
- Αντωνοπούλου, Μ. (2008). *Οι κλασσικοί της κοινωνιολογίας: Κοινωνική θεωρία και νεότερη κοινωνία*, Αθήνα: Σαββάλας.
- Αποστολίδου, Β. (1995). «Η συγκρότηση και οι σημασίες της "εθνικής λογοτεχνίας"», στο *Έθνος – Κράτος – Εθνικισμός* (σ. 15-39), Επιστημονικό Συμπόσιο 21 και 22 Ιανουαρίου 1994, Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας.
- Γαβρόγλου, Κ., Καραμανωλάκης, Β. & Μπάρκουλα, Χ. (2014). *Το Πανεπιστήμιο Αθηνών (1837-1937) και η ιστορία του*, Ιστορικό Αρχείο Πανεπιστημίου Αθηνών, Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Γεωργόπουλου, Μ. (1950). «Το νέο σχολείο και η σχολική πράξη», *Νέο Σχολείο*, Χρονιά Α', Ιούνιος-Ιούλιος 1950, τχ. 1-2, σ. 4-5.
- Δεμερτζής, Ν. (1995). «Ο Εθνικισμός ως ιδεολογία», στο *Έθνος – Κράτος – Εθνικισμός* (σ. 67-116), Επιστημονικό Συμπόσιο 21 και 22 Ιανουαρίου 1994, Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας.
- Δημαράς, Α. (επιμ.) (1973). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε (Τεκμήρια Ιστορίας)*, τ. Α', Αθήνα: Ερμής – Νεοελληνική Βιβλιοθήκη.
- Δημαράς, Α. (επιμ.) (1974). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε (Τεκμήρια Ιστορίας)*, τ. Β', Αθήνα: Ερμής – Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη.
- Δημαράς, Α. (1999). «Ζητήματα παιδείας», εφημ. *Καθημερινή*, «Επτά Ημέρες», 5/12/1999.
- Δημαράς, Α. (2000α). «Εκπαίδευση 1882-1913», στο *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους* (σ. 409-413), τ. ΙΔ', Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.

- Δημαράς, Α. (2000β). «Πόλεμος, Κατοχή, Εμφύλιος (1940-1949)», στο *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους* (σ. 548-550), τ. ΙΣΤ', Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.
- Δημαράς, Α. & Βασιλού-Παπαγεωργίου, Β. (2008). *Από το κοντύλι στον υπολογιστή*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δοξιάδης, Κ. (1993). «Η ιδεολογία στη μεταπολεμική Ελλάδα», *Λεβιάθαν*, τχ. 13, σ. 123-148.
- ΕΛΣΤΑΤ. (2024α, 7 Μαρτίου). Ετήσιοι Εθνικοί Λογαριασμοί – Έτος 2023: +2,0% [Δελτίο Τύπου]. <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SEL15/2023>
- ΕΛΣΤΑΤ. (2024β, 27 Σεπτεμβρίου). Έρευνα οικογενειακών προϋπολογισμών 2024. <https://www.statistics.gr/documents/20181/95a50b8a-049a-57e7-905c-0e0f6e64be2b>
- ΕΛΣΤΑΤ. (2025, 10 Ιουνίου). Δείκτης Τιμών Καταναλωτή: Μάιος 2025, ετήσιος πληθωρισμός 2,5% [Δελτίο Τύπου]. <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/DKT87/->
- Gellner, E. (1992). *Έθνη και εθνικισμός*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Ευταξίας, Α. (1900). *Το Υπουργείον Παιδείας πώς λειτουργεί την σήμερον* (ανατύπωση εκ της «Ακροπόλεως»), Αθήνα: Εκ του τυπογραφείου Π. Δ. Σακελλαρίου.
- Θάνος, Θ., Καμαριανός, Γ., Κυρίδης, Α. & Φωτόπουλος, Ν. (2017). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές*, Αθήνα: Gutenberg.
- KANEP ΓΣΕΕ (2012). *Τα βασικά μεγέθη της εκπαίδευσης 2011 – Δημόσιες και ιδιωτικές δαπάνες για την εκπαίδευση*, Αθήνα: Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της ΓΣΕΕ.
- KANEP ΓΣΕΕ (2016). *Τα βασικά μεγέθη της εκπαίδευσης 2015. Η ελληνική πρωτοβάθμια & δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Μέρος Α: Το ευρωπαϊκό και διεθνές πλαίσιο αναφοράς (2002-2013)*, Αθήνα: Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της ΓΣΕΕ, https://www.kanep-gsee.gr/sitefiles/files/2015_ekth.pdf
- KANEP ΓΣΕΕ (2017). *Τα βασικά μεγέθη της εκπαίδευσης 2016. Η ελληνική πρωτοβάθμια & δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Μέρος Β: Το εθνικό πλαίσιο αναφοράς (2001-2014)*, Αθήνα: Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της ΓΣΕΕ, <https://www.kanep-gsee.gr/wp-content/uploads/2017/04/ETEKTH2016.pdf>
- KANEP ΓΣΕΕ (2018). *Τα βασικά μεγέθη της εκπαίδευσης 2017-2018. Η ελληνική πρωτοβάθμια & δευτεροβάθμια ειδική αγωγή & εκπαίδευση, Μέρος Α: πρόσβαση των ατόμων με αναπηρία στην εκπαίδευση και την απασχόληση (2005-2016)*, Αθήνα: Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της ΓΣΕΕ, https://www.kanep-gsee.gr/wp-content/uploads/2018/05/ETEKTH_2017-28.pdf
- Καμαριανός, Γ., Κυρίδης, Α., Φωτόπουλος, Ν. & Χαλκιώτης, Δ. (2019). *Το δημόσιο σχολείο στην Ελλάδα: Όψεις και τάσεις μιας αναδυόμενης ιδιωτικοποίησης*, Education international – Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας – Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης, <http://ikee.lib.auth.gr/record/309543/files/3.5.26.pdf>

- Καρακατσάνη, Δ. (1998). «Το μάθημα της πολιτικής διαπαιδαγώγησης στη μεταπολεμική Ελλάδα. Η "Αγωγή του Πολίτου"», *Μνήμων*, 209, σ. 133-150.
- Καραμανωλάκης, Β. (2006). *Η συγκρότηση της ιστορικής επιστήμης και η διδασκαλία της ιστορίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών (1837-1932)*, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας της Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς 42, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Ερευνών ΕΙΕ.
- Κασσωτάκης, Μ. (1991). «Η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και η εκπαιδευτική κρίση στην Ελλάδα», στο Ι. Ε. Πυργιωτάκης & Ι. Ν. Κανάκης (επιμ.), *Παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση*, Γρηγόρης.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1990). «Το σύστημα εισαγωγικών εξετάσεων στην ανώτερη εκπαίδευση», *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, αρ. 72.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1998). *Κοινωνιολογική ανάλυση της ελληνικής εκπαίδευσης: Οι εισαγωγικές εξετάσεις*, τ. 1, Αθήνα: Gutenberg.
- Κόντου, Γ. (2013). *Η πολιτική και κοινωνική ιδεολογία της 4ης Αυγούστου και ο τρόπος με τον οποίο αυτή επηρέασε την εκπαίδευση και τη νεολαία (ΕΟΝ)*, Ανέκδοτη Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Κρεμμυδάς, Β. (1994). «Η Ελλάδα του 1945-1967: "Το ιστορικό πλαίσιο"», στο *Η ελληνική κοινωνία κατά την πρώτη μεταπολεμική περίοδο (1945-1967)*, 4ο Επιστημονικό Συνέδριο [του Ιδρύματος Σάκη Καράγιωργα], Πάντειον Πανεπιστήμιο, 24-27 Νοεμβρίου 1993, τ. 1 (σ. 15-19), Αθήνα: Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα.
- Κυρίδης, Α. (1997). *Η ελληνική εκπαιδευτική ανισότητα και η πρόσβαση στο πανεπιστήμιο (1955-1985)*, Αθήνα: Gutenberg.
- Κυρίδης, Α. (2017). «Οι κοινωνικοί σκοποί της εκπαίδευσης και οι κοινωνικές της λειτουργίες: Οι βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις», στο Θ. Θάνος, Γ. Καμαριανός, Α. Κυρίδης & Ν. Φωτόπουλος, *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές*, Αθήνα: Gutenberg.
- Κυρίδης, Α. (2022). *Τα σχολικά όνειρα, οι σπουδές και η μελλοντική εργασία φοιτητών και φοιτητριών ελληνικών ΑΕΙ: Διαδρομές μεταξύ της ελπίδας και της ματαίωσης*, Αθήνα: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ.
- Κυρίδης, Α. (2024). «Η πρόσβαση στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση. Παλιό κρασί σε νέο ασκί», στο Ι. Καμαριανός, Ε. Παναγόπουλος & Α. Αδαμοπούλου (επιμ.), *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης «Η εκπαίδευση σε κατάσταση εκτάκτου ανάγκης: Κοινωνιολογικές αναγνώσεις»* (σ. 6-16), τ. 1, Πάτρα: Laboratory of Sociology, University of Patras (LSUP), <https://www.researchgate.net/publication/381164233>
- Λάμπρος, Σ. (1909). *Υπόμνημα της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού Πανεπιστημίου προς τη*

- βουλήν περί των νομοσχεδίων Μέσης Εκπαιδύσεως, Αθήνα: Τυπογραφείον Εστία και Καραγδούρη.
- Λέκκας, Π. (1992). *Η εθνικιστική ιδεολογία: Πέντε υποθέσεις εργασίας στην ιστορική κοινωνιολογία*, Αθήνα: Ε.Μ.Ν.Ε – Μνήμων.
- Mazower, M. (1994). *Στην Ελλάδα του Χίτλερ: Η εμπειρία της Κατοχής*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Μαυρογορδάτος, Γ. (1988). «Βενιζελισμός και αστικός εκσυγχρονισμός», στο Γ. Μαυρογορδάτος & Χ. Χατζηιωσήφ (επιμ.), *Βενιζελισμός και αστικός εκσυγχρονισμός* (σ. 9-20), Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Meynaud, J. (σε συνεργασία με Μερλόπουλο, Π. & Νοτάρα, Γ.) (1966). *Οι πολιτικές δυνάμεις στην Ελλάδα*, «Σπουδές Πολιτικής Επιστήμης 1», Αθήνα: Τυπογραφική.
- Μπαλαλάκος, Χ. (1995). «Μηχανισμοί και όροι επιλογής για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση», στο *Μηχανισμοί και όροι επιλογής για την Τριτοβάθμια εκπαίδευση*, Επιστημονικό Συμπόσιο 4 και 5 Νοεμβρίου 1994, Αθήνα: Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας.
- Μπίρης, Κ. Η. (1951). *Ιστορία του Εθνικού Μετσοβίου Πολυτεχνείου: Αι σχολαί – Οι καθηγηταί – Οι ευεργέται – Τα κτίρια*, Μέρος Πρώτον: Επί Όθωνος, χ.έ., Αθήνα.
- Μπουζάκης, Σ. (1986). *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1998)*, Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουζάκης, Σ. (2005). *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα: Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια. Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση: Μεταρρυθμιστικές προσπάθειες 1959, 1964, 1976/77, 1985, 1997/98*, τ. Β', 4η έκδ., Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουρνάζος, Σ. (1999). «Η εκπαίδευση στο ελληνικό κράτος», στο Χ. Χατζηιωσήφ (επιμ.), *Ιστορία της Ελλάδας του 20ού αιώνα* (σ. 189-281), τ. Α2, Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Νικολοπούλου, Π. (2022). *Συγκρότηση και εξέλιξη της παιδαγωγικής επιστήμης στην Ελλάδα (19ος-20ός αιώνας): Το Πανεπιστήμιο Αθηνών*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Νούτσος, Χ. (2003). *Ο δρόμος της καμήλας και το σχολείο: Η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα 1944-1946*, Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Νούτσος, Χ. (2009). «Το σχολείο της εθικοφροσύνης (1945-1952)», στο Χ. Χατζηιωσήφ (επιμ.), *Ιστορία της Ελλάδας του 20ού αιώνα* (σ. 109-131), τ. Δ', Μέρος 2ο, Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Παπαδάκης, Γ. (1976). *Νομοθεσία της εκπαιδύσεως, εκπαιδευτική μεταρρύθμιση*. Αθήνα: Κνωσός.
- Παπαπάνος, Κ. (1970). *Χρονικό – Ιστορία της ανωτάτης μας εκπαιδύσεως*, Αθήνα: Αμερικάνικο Κολλέγιο Θηλέων.
- Παυλίδης, Α. (2004). «Το Φροντιστήριο Τραπεζούντας (1900-1914) και η ιδεολογική κυριαρχία των Ελλήνων στον Πόντο», *Αρχαίον Πόντου*, 24, Αθήνα, σ. 161-162.

- Πολυχρονάκη, Μ. (2002). *Εκπαιδευτική κοινότητα και παραεκπαιδευτικοί μηχανισμοί*, Ανέκδοτη Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Reble, A. (1996). *Ιστορία της Παιδαγωγικής*, μτφρ. Θ. Χατζηστεφανίδης & Σ. Θ. Χατζηστεφανίδη-Πολυζώη, Αθήνα: Παπαδήμας.
- Σβορώνος, Ν. (2006). «Τα κύρια προβλήματα της περιόδου 1940-1950 στην ελληνική ιστορία», στο Τζ. Αλεξάντερ κ.ά. (επιμ.), *Η Ελλάδα στη δεκαετία 1940-1950. Ένα έθνος σε κρίση* Αθήνα: Θεμέλιο.
- Σιμενή, Π. (2008). *Μεταρρύθμιση και αντίδραση. Το Πανεπιστήμιο Αθηνών απέναντι στις εκπαιδευτικές αλλαγές (1899-1926)*, «Τεκμήρια – Μελέτες Ιστορίας Νεοελληνικής Εκπαίδευσης» 28, Αθήνα: Gutenberg.
- Σιφναίος Κ. (χ.χ.). *Πανδέκται νέων νόμων και διαταγμάτων: μετά των αιτιολογικών εκθέσεων των νόμων, των εκθέσεων των Κοινοβουλευτικών επιτροπείων, εγκυκλίων και Υπουργικών αποφάσεων*, τ. Δ., Αθήνα: Κ. Μακρίδου & Ι. Αλευρόπουλου.
- Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α. & Καβασακάλης, Α. (2015). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές πολιτικές*, Αθήνα: Κάλλιπος.
- Τρίχα, Λ. (2000). «Ο Χαρίλαος Τρικούπης, η πολιτική του και το πολιτικό αρχείο του», στο Κ. Αρώνη-Τσίχλη & Λ. Τρίχα (επιμ.), *Ο Χαρίλαος Τρικούπης και η εποχή του: Πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες* (σ. 13-25), Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσίλογλου, Λ. (2007). *Τα φροντιστήρια στην Ελλάδα: Η ιστορία και οι άνθρωποι*, τ. Α', Αθήνα: Κέδρος.
- Τσίλογλου, Λ. (2009). *Τα φροντιστήρια στην Ελλάδα: Η ιστορία και οι άνθρωποι*, τ. Β', Αθήνα: Κέδρος.
- Τσουκαλάς, Κ. (1975). «Η ανώτατη εκπαίδευση στην Ελλάδα ως μηχανισμός κοινωνικής αναπαραγωγής», *Δευκαλίων*, 4(13), σ. 18-33.
- Τσουκαλάς, Κ. (1986). *Κράτος, κοινωνία, εργασία στη μεταπολεμική Ελλάδα*, Αθήνα: Θεμέλιο.
- ΥΠΕΠΘ. (1974). *Πορίσματα Επιτροπής Παιδείας 1971-1973*, εκ του Εθνικού Τυπογραφείου, Αθήναι.
- Φραγκουδάκη, Α. (1990). *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι*, Αθήνα: Κέδρος.
- Χρυσόγονος, Κ. (2002). *Ατομικά και κοινωνικά δικαιώματα*, Αθήνα: Σάκκουλας.
- Hering, G. (2004). *Τα πολιτικά κόμματα στην Ελλάδα (1821-1936)*, τ. Β', Αθήνα, ΜΙΕΤ.
- Hobsbawm, E. (1994). *Έθνη και εθνικισμός από το 1870 μέχρι σήμερα*, Αθήνα: Καρδαμίτσας.

Ξενόγλωσση

- Aurini, J., Davies, S. & Dierkes, J. (2013). "Out of the shadows? An introduction to worldwide supplementary education", *International Perspectives on Education and Society*, 22, pp. xv-xxiv.
- Ball, S. J. & Youdell, D. (2008). *Hidden privatisation in public education*. Retrieved from https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Education_International_Hidden_Privatisation_in_Public_Education.pdf
- Bray, M. & Silova, I. (2006). "The private tutoring phenomenon: International patterns and perspectives", in M. Bray & I. Silova (eds), *Education in a hidden marketplace: Monitoring of private tutoring* (pp. 27-40), Open Society Institute.
- Bray, M. (2007). *The shadow education system: Private tutoring and its implications for planners*. "Fundamentals of Educational Planning", No. 61, Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP), <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000118486>
- Bray, M. (2014). "The impact of shadow education on student academic achievement: Why the research is inconclusive and what can be done about it", *Asia Pacific Education Review*, 15, pp. 381-389. <https://doi.org/10.1007/s12564-014-9326-9>
- Bray, M. (2025). "When the shadow threatens: The rise of private supplementary tutoring and its implications for schooling", *European Education*, pp.1-15, <https://doi.org/10.1080/10564934.2025.2546965>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). "Using thematic analysis in psychology", *Qualitative Research in Psychology*, 3, pp. 77-101.
- Bukowski, P. (2017). *Shadow education within the European Union from the perspective of investment in education*, European Expert Network on Economics of Education (EENEE), <http://www.eenee.de/eeneeHome/EENEE/Ad-Hoc-Questions.html>.
- Byun, S. Y., Chung, H. J. & Baker, D. P. (2018). "Global patterns of the use of shadow education: Student, family, and national influences", *Research in the Sociology of Education*, 20, pp. 71-105, Emerald Publishing Limited. <http://dx.doi.org/10.1108/S1479-353920180000020004>
- Carnoy, M. (1998). "National voucher plans in Chile and Sweden: Did privatization reforms make for better education?", *Comparative Education Review*, 42(3), pp. 309-337.
- Carroll, W. K. & Carson, C. (2003). "The network of global corporations and elite policy groups: A structure for transnational capitalist class formation?", *Global Networks*, 3(1), pp. 29-57.
- Cave, T., & Rowell, A. (2014). *A quiet word: Lobbying, crony capitalism, and broken politics in Britain*, London: The Bodley Head-Vintage.
- Cholezas, I. (2018). *Private education in Greece*. *Greek Economic Outlook*, KEPE, 37.

- Chubb, J. E. & Moe, T. M. (1988). "Politics, markets, and the organization of schools", *American Political Science Review*, 82(4), pp. 1065-1087.
- Connell, R. (2013). "The neoliberal cascade and education: An essay on the market agenda and its consequences", *Critical Studies in Education*, 54(2), pp. 99-112.
- Dale, R. (1989). *The state and education policy*, Philadelphia, PA: Open University Press.
- De Rynck, S. (2005). "Regional autonomy and education policy in Belgium", *Regional & Federal Studies*, 15(4), pp. 485-500.
- Efthalitsidou, K., Zafeiriou, E., Spinthiropoulos, K., Betsas, I. & Sariannidis, N. (2021). "GDP and public expenditure in education, health, and defense: Empirical research for Greece", *Mathematics*, 9(18), 2319. <https://doi.org/10.3390/math9182319>
- Enrich, S. R. (2020). «Worldwide shadow education and social inequality: Explaining differences in the socioeconomic gap in access to shadow education across 63 societies», *International Journal of Comparative Sociology*, 61(6), pp. 441-475. <http://doi.org/10.1177/0020715220987861>
- Eurostat. (2025). *General government expenditure by function (COFOG) [gov_10a_exp]* [Data set]. https://doi.org/10.2908/gov_10a_exp
- Friedman, M. (1962). *Capitalism and freedom*. Chicago: University of Chicago Press.
- Giavrimis, P., Eleftherakis, T. & Koustourakis, G. (2018). "An approach of shadow education in Greece: sociological perspectives", *Open Journal for Sociological Studies*, 2(2).
- Gibbs, G. (2007). *Analyzing qualitative data*, Thousand oaks, CA: Sage.
- Gillborn, D. & Youdell, D. (2000). *Rationing education: Policy, practice, reform, and equity*, Open University Press.
- Goulas, C., Fatourou, P. & Fotopoulos, N. (2025). "'Shadow Education' and organized tutoring expenditure in contemporary Greece: Facets and Dimensions of Educational inequalities", *European Journal of Education Studies*, 12(7).
- Kassotakis, M. & Verdis, A. (2013). "Shadow education in Greece: Characteristics, consequences and eradication efforts", in M. Bray, E. Mazawi & G. Sultana (eds), *Private tutoring across the Mediterranean* (pp. 99-113), Comparative and International Education: A Diversity of Voices, vol. 25, Rotterdam: Sense Publishers.
- Mischo, C. & Haag, L. (2002). "Expansion and effectiveness of private tutoring", *European Journal of Psychology of Education*, 17(3), pp. 263-273.
- Pollitt, C. & Bouckaert, G. (2002). *Public Management Reform: A comparative analysis*, Oxford University Press.
- Psacharopoulos, G. & Papakonstantinou, G. (2005). "The real university costs in a 'free' higher education country", *Economics of Education Review*, 24(1), pp. 103-108.

- Schniedewind, N. & Sapon-Shevin, M. (2012). *Educational courage: Resisting the ambush of public education*, Beacon Press.
- Sianou-Kyrgiou, E. (2010). "Stratification in higher education, choice and social inequalities in Greece", *Higher Education Quarterly*, 64(1), pp. 22-40.
- Schultz, T. W. (1960). "Capital formation by education", *Journal of Political Economy*, 68(6), pp. 571-583.
- Subedi, K. R. (2018). "Shadow education: A role of private tutoring in learning, *Online Submission*, 1(2), pp. 29-42.
- Zhang, W. & Bray, M. (2020). "Comparative research on shadow education: Achievements, challenges, and the agenda ahead", *European Journal of Education*, 55(3), pp. 322-341.

Παράρτημα

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ ΝΕΩΝ (2023) ΚΟΙΝΟ-ΣΤΟΧΟΣ: ΝΕΟΙ 18-24 ΕΤΩΝ ΠΑΝΕΛΛΑΔΙΚΑ

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ SCREENING

ερώτ. 1 Περιοχή κατοικίας

1. Αττική
2. Λοιπές περώτιοχές

ερώτ. 2 Φύλο

1. Άνδρες
2. Γυναίκες

ερώτ. 3 Ηλικία

ερώτ. 4 Γενικά μιλώντας, θα λέγατε ότι το εκπαιδευτικό σύστημα στη χώρα μας πηγαίνει προς τη σωστή ή προς τη λάθος κατεύθυνση;

1. Προς τη σωστή κατεύθυνση
2. Προς τη λάθος κατεύθυνση
3. Άλλο τι;

ΕΝΟΤΗΤΑ 1: ΓΕΝΙΚΗ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΑ ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

ερώτ. 5 Οι επόμενες ερωτήσεις αφορούν την εκπαίδευσή σας σε θέματα γενικής παιδείας (όπως μαθηματικά, γλώσσα, επιστήμες κ.ο.κ.). Από ποιους από τους παρακάτω τρόπους εκπαίδευσης έχετε εμπειρία για θέματα γενικής παιδείας έως σήμερα;

1. Εκπαίδευση σε φροντιστήρια γενικής παιδείας
2. Ιδιωτικά μαθήματα γενικής παιδείας
3. Παρακολούθηση μαθημάτων γενικής παιδείας σε δημόσιο σχολείο
4. Παρακολούθηση μαθημάτων γενικής παιδείας σε ιδιωτικό σχολείο
5. Εκπαίδευση από τους ίδιους τους γονείς σας στο σπίτι

ερώτ. 6 Έχετε περάσει έως σήμερα με επιτυχία κάποια από τις παρακάτω εξετάσεις στις οποίες δεν θα είχατε επιτύχει εάν δεν είχατε παρακολουθήσει μαθήματα σε φροντιστήρια γενικής παιδείας;

1. Εισαγωγικές εξετάσεις για πρότυπα σχολεία
2. Προαγωγικές εξετάσεις δευτερώτοβάθμιας εκπαίδευσης

3. Πανελλήνιες εξετάσεις πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση
4. Τίποτα από τα παραπάνω

ΕΝΟΤΗΤΑ 2: ΤΟ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΟ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ

ερώτ. 7 Ποιος από τους παρακάτω πιστεύετε ότι είναι ο σημαντικότερος ρόλος των φροντιστηρίων γενικής παιδείας στη χώρας μας; (έως δύο απαντήσεις)

1. Αποτελούν την κύρια εκπαίδευση για τα μαθήματα που διδάσκουν
2. Βοηθούν το σχολείο να επιταχύνει
3. Καλύπτουν την αδυναμία του σχολείου να διδάξει σωστά τα μαθήματα γενικής παιδείας
4. Καλύπτουν την αδυναμία του σχολείου να βοηθήσει τα παιδιά για τις πανελλήνιες εξετάσεις
5. Είναι αναγκαία γιατί το ζητούν οι γονείς
6. Προετοιμάζουν από νωρίς τα παιδιά για τις πανελλήνιες εξετάσεις
7. Άλλο τι;

ερώτ. 8 Γενικότερα, τι από τα παρακάτω θα λέγατε ότι είναι κυρίως τα φροντιστήρια γενικής παιδείας; (μία απάντηση)

1. Είναι παραπαιδεία
2. Είναι συμπληρωματικά στο σχολείο
3. Υποκαθιστούν το σχολείο
4. Είναι ουσιαστικά ο μοναδικός φορέας εκπαίδευσης για είσοδο στο πανεπιστήμιο

ερώτ. 9 Ποιες από τις παρακάτω θα λέγατε ότι είναι οι τρεις κύριες ανάγκες που καλύπτουν τα φροντιστήρια γενικής παιδείας; (έως τρεις απαντήσεις)

1. Ανάγκη για εισαγωγή στο πανεπιστήμιο
2. Κάλυψη κενών του σχολείου
3. Κοινωνικοποίηση των παιδιών και ομαδικότητα
4. Σωστή οργάνωση του χρόνου και της μελέτης
5. Σωστή εκπαίδευση στα μαθήματα γενικής παιδείας
6. Επαφή με άλλες/καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας
7. Συμβουλευτική για επαγγελματικό προσανατολισμό
8. Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών
9. Εξοικείωση με τη διαδικασία των εξετάσεων, διαχείριση του άγχους
10. Άλλο τι;

ερώτ. 10 Και πόσο ικανοποιητικά θα λέγατε ότι καλύπτουν τις ανάγκες αυτές σε μια κλίμακα από το 1 έως το 5, όπου 5 σημαίνει «Πολύ ικανοποιητικά» και 1 σημαίνει «Καθόλου ικανοποιητικά»;

1. Καθόλου ικανοποιητικά
- 2.
- 3.
- 4.
5. Πολύ ικανοποιητικά

ερώτ. 11 Σε ποιον βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με καθεμιά από τις παρακάτω προτάσεις για τα φροντιστήρια γενικής παιδείας, σε μια κλίμακα από το 1 έως το 5, όπου 5 σημαίνει «Συμφωνώ απόλυτα» και 1 σημαίνει «Διαφωνώ απόλυτα»;

1. Βοηθούν ουσιαστικά τους μαθητές να μπουν στο πανεπιστήμιο
2. Δεν δίνουν ολοκληρωμένη γνώση παρά μόνο έμφαση στις πανελλήνιες εξετάσεις
3. Βελτιώνουν συνεχώς τις υποδομές, τις μεθόδους και το εκπαιδευτικό προσωπικό τους
4. Ενισχύουν την αδιαφορία του παιδιού για το σχολείο
5. Προσφέρουν δουλειά σε πολλούς νέους αδιόριστους εκπαιδευτικούς
6. Προσφέρουν προσιτή φροντιστηριακή εκπαίδευση σε χαμηλά και μεσαία στρώματα
7. Επιβαρύνουν την οικογένεια οικονομικά και υπερφορτώνουν το παιδί

ερώτ. 12 Συγκρίνοντας τώρα την εκπαίδευση που παρέχουν τα φροντιστήρια γενικής παιδείας με την εκπαίδευση στα δημόσια σχολεία θα λέγατε ότι είναι πολύ καλύτερη, καλύτερη, πάνω κάτω ίδια, χειρότερη ή πολύ χειρότερη; Συγκριτικά με την εκπαίδευση στα ιδιωτικά σχολεία; Και συγκριτικά με τα ιδιαίτερα μαθήματα;

1. Φροντιστήρια συγκριτικά με δημόσια σχολεία
2. Φροντιστήρια συγκριτικά με ιδιωτικά σχολεία
3. Φροντιστήρια συγκριτικά με ιδιαίτερα μαθήματα

ερώτ. 13 Και συγκριτικά με τα ιδιαίτερα, ποια θα λέγατε ότι είναι τα δύο κυριότερα πλεονεκτήματα των φροντιστηρίων γενικής παιδείας; (έως δύο απαντήσεις)

1. Κοινωνικοποίηση
2. Χαμηλότερο κόστος
3. Λιγότερο βαρετό
4. Συναγωνισμός μεταξύ των μαθητών
5. Σύγχρονα μέσα και μέθοδοι

6. Πιο αντικειμενική εικόνα των δυνατοτήτων κάθε παιδιού
7. Κρατική εποπτεία και έλεγχος στις αμοιβές
8. Άλλο τι;

ερώτ. 14 Και ποια θα λέγατε ότι είναι τα δύο κυριότερα πλεονεκτήματα των ιδιαίτερων έναντι των φροντιστηρίων γενικής παιδείας; (έως δύο απαντήσεις)

1. Προσωποποιημένη εκπαίδευση
2. Λιγότερες μετακινήσεις
3. Κατάλληλο για συγκεκριμένες κατηγορίες μαθητών (εσωστρεφείς, με μαθησιακές δυσκολίες ή δυνατοί μαθητές)
4. Πιο αποτελεσματικό
5. Πιο ευέλικτο πρόγραμμα
6. Άλλο τι;

ερώτ. 15 Σε ποιον βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις σε μια κλίμακα από το 1 έως το 5, όπου 5 σημαίνει «Συμφωνώ απόλυτα» και 1 σημαίνει «Διαφωνώ απόλυτα»;

1. Τα φροντιστήρια γενικής παιδείας καλύπτουν το κενό που υπάρχει μεταξύ δημόσιου και ιδιωτικού σχολείου
2. Τα φροντιστήρια γενικής παιδείας δίνουν ευκαιρίες που δεν δίνει το δημόσιο σχολείο
3. Τα φροντιστήρια γενικής παιδείας είναι για όλους γιατί τα δίδακτρα είναι χαμηλά

ερώτ. 16 Αν σκεφθείτε το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με τον συνδυασμό σχολείου και φροντιστηρίου, σε ποιον βαθμό πιστεύετε ότι προετοιμάζει επαρκώς τους μαθητές ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε μια κλίμακα από το 1 έως το 5, όπου 5 σημαίνει «Πολύ επαρκώς» και 1 σημαίνει «Καθόλου επαρκώς»;

1. Καθόλου επαρκώς
- 2.
- 3.
- 4.
5. Πολύ επαρκώς

ΕΝΟΤΗΤΑ 3: ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΩΝ

ερώτ. 17 Για ποιους από τους παρακάτω λόγους επιλέξατε εσείς και η οικογένειά σας να παρακολουθήσετε μαθήματα σε φροντιστήριο γενικής παιδείας; (έως τρεις απαντήσεις)

1. Στο φροντιστήριο μαθαίνουμε περισσότερα από ό,τι στο σχολείο
2. Όλοι το κάνουν, είναι αναγκαίο και δεδομένο
3. Το μάθημα είναι πιο διαδραστικό
4. Μας πιέζουν να διαβάσουμε
5. Λόγω κοινωνικοποίησης
6. Είναι πιο οικονομικό από τα ιδιαίτερα
7. Μόνο με φροντιστήρια έχουμε επιτυχίες σε εξετάσεις
8. Μας πίεσαν οι γονείς μας

ερώτ. 18 Ποιος αποφάσισε να πάτε φροντιστήριο γενικής παιδείας;

1. Οι γονείς
2. Εσείς
3. Εσείς μαζί με τους γονείς
4. Άλλοι

ερώτ. 19 Ανεξάρτητα από τα κριτήρια των γονιών σας, με ποια κριτήρια θα επιλέγατε φροντιστήριο γενικής παιδείας; (έως τρεις απαντήσεις)

1. Μικρή απόσταση από το σπίτι
2. Συστάσεις από γονείς φίλων ή συμμαθητών
3. Πάνε και φίλοι ή συμμαθητές
4. Οικονομικά προσιτό
5. Καλοί καθηγητές
6. Άνετοι χώροι
7. Σύγχρονα μέσα διδασκαλίας
8. Επιτυχίες σε εξετάσεις
9. Ολιγομελή τμήματα

ερώτ. 20 Ποιος αποφάσισε σε ποιο φροντιστήριο γενικής παιδείας θα πάτε;

1. Οι γονείς
2. Εσείς
3. Εσείς μαζί με τους γονείς
4. Άλλοι

ερώτ. 21 Συνολικά πόσο ικανοποιημένοι έχετε μείνει έως σήμερα από την παρακολούθηση μαθημάτων σε φροντιστήρια γενικής παιδείας σε μια κλίμακα από το 1 έως το 5, όπου 5 σημαίνει ότι είστε «Πάρα πολύ ικανοποιημένοι» και 1 σημαίνει ότι δεν είστε «Καθόλου ικανοποιημένοι»;

1. Καθόλου ικανοποιημένοι
- 2.
- 3.
- 4.
5. Πάρα πολύ ικανοποιημένοι

ερώτ. 22 Και στην ίδια κλίμακα πόσο ικανοποιημένοι μέινετε από:

1. Το πρόγραμμα σπουδών
2. Το εκπαιδευτικό υλικό (βιβλία, βοηθητικό υλικό)
3. Τις υποδομές του κέντρου
4. Τους καθηγητές

ερώτ. 23 Ποιες κατά τη γνώμη σας πρέπει να είναι οι τρεις βασικές προτεραιότητες για ένα φροντιστήριο γενικής παιδείας; (έως τρεις απαντήσεις)

1. Να εκπαιδευτούν τα παιδιά σωστά στα μαθήματα γενικής παιδείας
2. Να οργανώσουν τα παιδιά τον χρόνο και τη μελέτη τους
3. Να επιτύχουν τα παιδιά στις πανελλήνιες εξετάσεις
4. Να αναπτύξουν στενή σχέση με τον μαθητή και τους γονείς του
5. Να υιοθετούν νέες τεχνολογίες και ηλεκτρονικά μέσα
6. Να είναι κερδοφόρα η επιχείρηση
7. Να είναι ικανοποιημένοι και οι καθηγητές
8. Άλλο τι;

ΕΝΟΤΗΤΑ 4: ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ

ερώτ. 24 Ορισμένες τελευταίες δημογραφικές ερωτήσεις. Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσής σας; (Λίστα απαντήσεων)

ερώτ. 25 Ποια είναι η θέση στην απασχόληση; (Λίστα απαντήσεων)

ερώτ. 26 Ποια είναι η εκπαίδευση και το επάγγελμα του κύριου εισοδηματία του νοικοκυριού σας; (Λίστα απαντήσεων)

Ευχαριστούμε θερμά για τη συμμετοχή σας στην έρευνα!

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ ΓΟΝΕΩΝ (2023)
ΚΟΙΝΟ-ΣΤΟΧΟΣ: ΓΟΝΕΙΣ ΠΑΙΔΙΩΝ
10-20 ΕΤΩΝ ΠΑΝΕΛΛΑΔΙΚΑ

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ SCREENING

ερώτ. 1 Περιοχή κατοικίας

1. Αττική
2. Λοιπές περιοχές

ερώτ. 2 Φύλο

1. Άνδρες
2. Γυναίκες

ερώτ. 3 Ηλικία

ερώτ. 4 Έχετε κάποιο παιδί; Εάν ναι, πόσα;

1. Ναι, ένα
2. Ναι, δύο
3. Ναι, τρία
4. Ναι, περισσότερα από τρία
5. Όχι

ερώτ. 5 Ειδικότερα έχετε παιδιά σε κάποια από τις ακόλουθες ηλικίες;

1. Έως 9 ετών
2. 10-12 ετών
3. 13-15 ετών
4. 16-18 ετών
5. 19-20 ετών
6. 20+ ετών

ερώτ. 6 Γενικά μιλώντας, θα λέγατε ότι το εκπαιδευτικό σύστημα στη χώρα μας πηγαίνει προς τη σωστή ή προς τη λάθος κατεύθυνση;

1. Προς τη σωστή κατεύθυνση
2. Προς τη λάθος κατεύθυνση
3. Δεν γνωρίζω

ΕΝΟΤΗΤΑ 1: ΓΕΝΙΚΗ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΑ ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

ερώτ. 7 Οι επόμενες ερωτήσεις αφορούν την εκπαίδευση των παιδιών σε θέματα γενικής παιδείας (όπως μαθηματικά, γλώσσα, επιστήμες κοκ). Ποιους από τους παρακάτω τρόπους εκπαίδευσης έχετε χρησιμοποιήσει για την εκπαίδευση του παιδιού/των παιδιών σας σε θέματα γενικής παιδείας έως σήμερα;

1. Εκπαίδευση σε φροντιστήρια γενικής παιδείας
2. Ιδιαίτερα μαθήματα γενικής παιδείας
3. Παρακολούθηση μαθημάτων γενικής παιδείας σε δημόσιο σχολείο
4. Παρακολούθηση μαθημάτων γενικής παιδείας σε ιδιωτικό σχολείο
5. Εκπαίδευση από εσάς τους ίδιους στο σπίτι επιπρόσθετα προς το σχολείο

ερώτ. 8 Έχει περάσει έως σήμερα κάποιο παιδί σας με επιτυχία κάποια από τις παρακάτω εξετάσεις στις οποίες δεν θα είχε επιτύχει εάν δεν είχε παρακολουθήσει μαθήματα σε φροντιστήρια γενικής παιδείας;

1. Εισαγωγικές εξετάσεις για πρότυπα σχολεία
2. Προαγωγικές εξετάσεις δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
3. Πανελλήνιες εξετάσεις πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση
4. Τίποτα από τα παραπάνω

ΕΝΟΤΗΤΑ 2: ΤΟ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΟ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ

ερώτ. 9 Ποιος από τους παρακάτω πιστεύετε ότι είναι ο σημαντικότερος ρόλος των φροντιστηρίων γενικής παιδείας στη χώρας μας; (έως δύο απαντήσεις)

1. Αποτελούν την κύρια εκπαίδευση για τα μαθήματα που διδάσκουν
2. Βοηθούν το σχολείο να επιταχύνει
3. Καλύπτουν την αδυναμία του σχολείου να διδάξει σωστά τα μαθήματα γενικής παιδείας
4. Καλύπτουν την αδυναμία του σχολείου να βοηθήσει τα παιδιά για τις πανελλήνιες εξετάσεις
5. Είναι αναγκαία γιατί το ζητούν οι γονείς
6. Προετοιμάζουν από νωρίς τα παιδιά για τις πανελλήνιες εξετάσεις
7. Άλλο τι;

ερώτ. 10 Γενικότερα, τι από τα παρακάτω θα λέγατε ότι είναι κυρίως τα φροντιστήρια γενικής παιδείας; (μία απάντηση)

1. Είναι παραπαιδεία
2. Είναι συμπληρωματικά στο σχολείο
3. Υποκαθιστούν το σχολείο

4. Είναι ουσιαστικά ο μοναδικός φορέας εκπαίδευσης για είσοδο στο πανεπιστήμιο

ερώτ. 11 Ποιες από τις παρακάτω θα λέγατε ότι είναι οι τρεις κύριες ανάγκες που καλύπτουν τα φροντιστήρια γενικής παιδείας; (έως τρεις απαντήσεις)

1. Ανάγκη για εισαγωγή στο πανεπιστήμιο
2. Κάλυψη κενών του σχολείου
3. Κοινωνικοποίηση των παιδιών και ομαδικότητα
4. Σωστή οργάνωση του χρόνου και της μελέτης
5. Σωστή εκπαίδευση στα μαθήματα γενικής παιδείας
6. Επαφή με άλλες/καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας
7. Συμβουλευτική για επαγγελματικό προσανατολισμό
8. Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών
9. Εξοικείωση με τη διαδικασία των εξετάσεων, διαχείριση του άγχους
10. Άλλο τι;

ερώτ. 12 Και πόσο ικανοποιητικά θα λέγατε ότι καλύπτουν τις ανάγκες αυτές σε μια κλίμακα από το 1 έως το 5, όπου 5 σημαίνει «Πολύ ικανοποιητικά» και 1 σημαίνει «Καθόλου ικανοποιητικά»;

1. Καθόλου ικανοποιητικά
- 2.
- 3.
- 4.
5. Πολύ ικανοποιητικά

ερώτ. 13 Σε ποιον βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με καθεμιά από τις παρακάτω προτάσεις για τα φροντιστήρια γενικής παιδείας σε μια κλίμακα από το 1 έως το 5, όπου 5 σημαίνει «Συμφωνώ απόλυτα» και 1 σημαίνει «Διαφωνώ απόλυτα»;

1. Βοηθούν ουσιαστικά τους μαθητές να μπουν στο πανεπιστήμιο
2. Δεν δίνουν ολοκληρωμένη γνώση παρά μόνο έμφαση στις πανελλήνιες εξετάσεις
3. Βελτιώνουν συνεχώς τις υποδομές, τις μεθόδους και το εκπαιδευτικό προσωπικό τους
4. Ενισχύουν την αδιαφορία του παιδιού για το σχολείο
5. Προσφέρουν δουλειά σε πολλούς νέους αδιόριστους εκπαιδευτικούς
6. Προσφέρουν προσιτή φροντιστηριακή εκπαίδευση σε χαμηλά και μεσαία στρώματα
7. Επιβαρύνουν την οικογένεια οικονομικά και υπερφορτώνουν το παιδί

ερώτ. 14 Συγκρίνοντας τώρα την εκπαίδευση που παρέχουν τα φροντιστήρια γενικής παιδείας με την εκπαίδευση στα δημόσια σχολεία θα λέγατε ότι είναι πολύ καλύτερη, καλύτερη, πάνω κάτω ίδια, χειρότερη ή πολύ χειρότερη; Συγκριτικά με την εκπαίδευση στα ιδιωτικά σχολεία; Και συγκριτικά με τα ιδιαίτερα μαθήματα;

1. Φροντιστήρια συγκριτικά με δημόσια σχολεία
2. Φροντιστήρια συγκριτικά με ιδιωτικά σχολεία
3. Φροντιστήρια συγκριτικά με ιδιαίτερα μαθήματα

ερώτ. 15 Και συγκριτικά με τα ιδιαίτερα, ποια θα λέγατε ότι είναι τα δύο κυριότερα πλεονεκτήματα των φροντιστηρίων γενικής παιδείας; (έως δύο απαντήσεις)

1. Κοινωνικοποίηση
2. Χαμηλότερο κόστος
3. Λιγότερο βαρετό
4. Συναγωνισμός μεταξύ των μαθητών
5. Σύγχρονα μέσα και μέθοδοι
6. Πιο αντικειμενική εικόνα των δυνατοτήτων κάθε παιδιού
7. Κρατική εποπτεία και έλεγχος στις αμοιβές
8. Άλλο τι;

ερώτ. 16 Και ποια θα λέγατε ότι είναι τα δύο κυριότερα πλεονεκτήματα των ιδιαίτερων έναντι των φροντιστηρίων γενικής παιδείας; (έως δύο απαντήσεις)

1. Προσωποποιημένη εκπαίδευση
2. Λιγότερες μετακινήσεις
3. Κατάλληλο για συγκεκριμένες κατηγορίες μαθητών (εσωστρεφείς, με μαθησιακές δυσκολίες ή δυνατοί μαθητές)
4. Πιο αποτελεσματικό
5. Πιο ευέλικτο πρόγραμμα
6. Άλλο τι;

ερώτ. 17 Σε ποιον βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις σε μια κλίμακα από το 1 έως το 5, όπου 5 σημαίνει «Συμφωνώ απόλυτα» και 1 σημαίνει «Διαφωνώ απόλυτα»;

1. Τα φροντιστήρια γενικής παιδείας καλύπτουν το κενό που υπάρχει μεταξύ δημόσιου και ιδιωτικού σχολείου
2. Τα φροντιστήρια γενικής παιδείας δίνουν ευκαιρίες που δεν δίνει το δημόσιο σχολείο
3. Τα φροντιστήρια γενικής παιδείας είναι για όλους γιατί τα δίδακτρα είναι χαμηλά

ερώτ. 18 Αν σκεφθείτε το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με τον συνδυασμό σχολείου και φροντιστηρίου, σε ποιον βαθμό πιστεύετε ότι προετοιμάζει επαρκώς τους μαθητές ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε μια κλίμακα από το 1 έως το 5, όπου 5 σημαίνει «Πολύ επαρκώς» και 1 σημαίνει «Καθόλου επαρκώς»;

1. Καθόλου επαρκώς
- 2.
- 3.
- 4.
5. Πολύ επαρκώς

ΕΝΟΤΗΤΑ 3: ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΩΝ

ερώτ. 19 Για ποιους από τους παρακάτω λόγους επιλέξατε να στείλετε τα παιδιά σας σε φροντιστήριο γενικής παιδείας; (έως τρεις απαντήσεις)

1. Στο φροντιστήριο μαθαίνουν περισσότερα από ό,τι στο σχολείο
2. Όλοι το κάνουν, είναι αναγκαίο και δεδομένο
3. Το μάθημα είναι πιο διαδραστικό
4. Τα παιδιά πιέζονται να διαβάσουν
5. Τα παιδιά κοινωνικοποιούνται
6. Είναι πιο οικονομικό από τα ιδιαίτερα
7. Μόνο με φροντιστήρια τα παιδιά έχουν επιτυχίες στις εξετάσεις

ερώτ. 20 Ποιος αποφάσισε να πάει το παιδί σας σε φροντιστήριο γενικής παιδείας;

1. Το παιδί
2. Εσείς
3. Εσείς μαζί με το παιδί
4. Άλλοι

ερώτ. 21 Με ποια κριτήρια επιλέξατε φροντιστήριο γενικής παιδείας; (έως τρεις απαντήσεις)

1. Μικρή απόσταση από το σπίτι
2. Συστάσεις από άλλους γονείς
3. Πάνε και άλλα παιδιά, φίλοι ή συμμαθητές τους
4. Οικονομικά προσιτό
5. Καλοί καθηγητές
6. Άνετοι χώροι
7. Σύγχρονα μέσα διδασκαλίας
8. Επιτυχίες σε εξετάσεις
9. Ολιγομελή τμήματα

ερώτ. 22 Ποιος αποφάσισε σε ποιο φροντιστήριο γενικής παιδείας θα πάει το παιδί σας;

1. Το παιδί
2. Εσείς
3. Εσείς μαζί με το παιδί
4. Άλλοι

ερώτ. 23 Συνολικά πόσο ικανοποιημένοι έχετε μείνει έως σήμερα από την παρακολούθηση μαθημάτων των παιδιών σας σε φροντιστήρια γενικής παιδείας σε μια κλίμακα από το 1 έως το 5, όπου 5 σημαίνει «Πάρα πολύ ικανοποιημένοι» και 1 σημαίνει «Καθόλου ικανοποιημένοι»;

1. Καθόλου ικανοποιημένοι
- 2.
- 3.
- 4.
5. Πάρα πολύ ικανοποιημένοι

ερώτ. 24 Ποιες κατά τη γνώμη σας πρέπει να είναι οι τρεις βασικές προτεραιότητες για ένα φροντιστήριο γενικής παιδείας; (έως τρεις απαντήσεις)

1. Να εκπαιδεύουν τα παιδιά σωστά στα μαθήματα γενικής παιδείας
2. Να οργανώσουν τα παιδιά τον χρόνο και τη μελέτη τους
3. Να επιτύχουν τα παιδιά στις πανελλήνιες εξετάσεις
4. Να αναπτύξουν στενή σχέση με τον μαθητή και τους γονείς του
5. Να υιοθετούν νέες τεχνολογίες και ηλεκτρονικά μέσα
6. Να είναι κερδοφόρα η επιχείρηση
7. Να είναι ικανοποιημένοι και οι καθηγητές
8. Άλλο τι;

ΕΝΟΤΗΤΑ 4: ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ

ερώτ. 25 Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσής σας; (λίστα απαντήσεων)

ερώτ. 26 Ποια είναι η θέση στην απασχόληση; (λίστα απαντήσεων)

ερώτ. 27 Ποια είναι η εκπαίδευση και το επάγγελμα του κύριου εισοδηματία του νοικοκυριού σας; (λίστα απαντήσεων)

Ευχαριστούμε θερμά για τη συμμετοχή σας στην έρευνα!

**ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΩΝ
ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ (2023)
ΚΟΙΝΟ-ΣΤΟΧΟΣ: 150 ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΑ
ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΠΑΝΕΛΛΑΔΙΚΑ**

ερώτ. 1 Περιοχή

ΕΝΟΤΗΤΑ 1: Η ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΓΕΝΙΚΑ

ερώτ. 2 Γενικά μιλώντας, θα λέγατε ότι το εκπαιδευτικό σύστημα στη χώρα μας πηγαίνει προς τη σωστή ή προς τη λάθος κατεύθυνση;

1. Προς τη σωστή κατεύθυνση
2. Προς τη λάθος κατεύθυνση
3. Ούτε προς τη σωστή ούτε προς τη λάθος (αυθ.)
4. Δεν έχω άποψη (αυθ.)

ΕΝΟΤΗΤΑ 2: ΤΟ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΟ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ

ερώτ. 3 Ας μιλήσουμε τώρα για τον ρόλο των φροντιστηρίων γενικής παιδείας στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας. Ποιος από τους παρακάτω πιστεύετε ότι είναι ο σημαντικότερος ρόλος των φροντιστηρίων γενικής παιδείας στη χώρας μας; (μία απάντηση) Και ποιος είναι ο δεύτερος πιο σημαντικός ρόλος; (δεύτερη απάντηση)

1. Αποτελούν την κύρια εκπαίδευση για τα μαθήματα που διδάσκουν
2. Βοηθούν το σχολείο να επιταχύνει
3. Καλύπτουν την αδυναμία του σχολείου να διδάξει σωστά τα μαθήματα γενικής παιδείας
4. Καλύπτουν την αδυναμία του σχολείου να βοηθήσει τα παιδιά για τις πανελλήνιες εξετάσεις
5. Είναι αναγκαία γιατί το ζητούν οι γονείς
6. Προετοιμάζουν από νωρίς τα παιδιά για τις πανελλήνιες εξετάσεις
7. Άλλο τι;
8. Δεν έχω άποψη (αυθ.)

ερώτ. 4 Γενικότερα, τι από τα παρακάτω θα λέγατε ότι είναι κυρίως τα φροντιστήρια γενικής παιδείας; (μία απάντηση)

1. Είναι παραπαιδεία
2. Είναι συμπληρωματικά στο σχολείο
3. Υποκαθιστούν το σχολείο

4. Είναι ουσιαστικά ο μοναδικός φορέας εκπαίδευσης για είσοδο στο πανεπιστήμιο

5. Δεν έχω άποψη (αυθ.)

ερώτ. 5 Ποιες από τις παρακάτω θα λέγατε ότι είναι οι τρεις κύριες ανάγκες που καλύπτουν τα φροντιστήρια γενικής παιδείας; (έως τρεις απαντήσεις)

1. Ανάγκη για εισαγωγή στο πανεπιστήμιο

2. Κάλυψη κενών του σχολείου

3. Κοινωνικοποίηση των παιδιών και ομαδικότητα

4. Σωστή οργάνωση του χρόνου και της μελέτης

5. Σωστή εκπαίδευση στα μαθήματα γενικής παιδείας

6. Επαφή με άλλες/καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας

7. Συμβουλευτική για επαγγελματικό προσανατολισμό

8. Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών

9. Εξοικείωση με τη διαδικασία των εξετάσεων, διαχείριση του άγχους

10. Άλλο τι;

11. Δεν έχω άποψη (αυθ.)

ερώτ. 6 Και πόσο ικανοποιητικά θα λέγατε ότι καλύπτουν τις ανάγκες αυτές σε μια κλίμακα από το 1 έως το 5, όπου 5 σημαίνει «Πολύ ικανοποιητικά» και 1 σημαίνει «Καθόλου ικανοποιητικά»;

1. Καθόλου ικανοποιητικά

2.

3.

4.

5. Πολύ ικανοποιητικά

ερώτ. 7 Θα σας διαβάσω ορισμένες κατηγορίες μαθητών και θα ήθελα να μου πείτε σε ποιον βαθμό πιστεύετε ότι τους αφορά η οργανωμένη φροντιστηριακή εκπαίδευση γενικής παιδείας χρησιμοποιώντας μια κλίμακα από το 1 έως το 5, όπου 5 σημαίνει «Πολύ» και 1 σημαίνει «Καθόλου».

1. Μαθητές δημόσιων σχολείων

2. Μαθητές ιδιωτικών σχολείων

3. Μαθητές που ανήκουν σε υψηλά κοινωνικά στρώματα

4. Μαθητές που ανήκουν σε μεσαία κοινωνικά στρώματα

5. Μαθητές που ανήκουν σε χαμηλά κοινωνικά στρώματα

6. Μαθητές που κατοικούν σε αστικά κέντρα

7. Μαθητές που κατοικούν σε αγροτικά κέντρα

ερώτ. 8 Σε ποιον βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με καθεμιά από τις παρακάτω προτάσεις για τα φροντιστήρια γενικής παιδείας, σε μια κλίμακα από το 1 έως το 5, όπου 5 σημαίνει «Συμφωνώ απόλυτα» και 1 σημαίνει «Διαφωνώ απόλυτα»;

1. Βοηθούν ουσιαστικά τους μαθητές να μπουν στο πανεπιστήμιο
2. Δεν δίνουν ολοκληρωμένη γνώση παρά μόνο έμφαση στις πανελλήνιες εξετάσεις
3. Βελτιώνουν συνεχώς τις υποδομές, τις μεθόδους και το εκπαιδευτικό προσωπικό τους
4. Ενισχύουν την αδιαφορία του παιδιού για το σχολείο
5. Προσφέρουν δουλειά σε πολλούς νέους αδιόριστους εκπαιδευτικούς
6. Προσφέρουν προσιτή φροντιστηριακή εκπαίδευση σε χαμηλά και μεσαία στρώματα
7. Επιβαρύνουν την οικογένεια οικονομικά και υπερφορτώνουν το παιδί

ερώτ. 9 Συγκρίνοντας τώρα την εκπαίδευση που παρέχουν τα φροντιστήρια γενικής παιδείας με την εκπαίδευση στα δημόσια σχολεία θα λέγατε ότι είναι πολύ καλύτερη, καλύτερη, πάνω κάτω ίδια, χειρότερη ή πολύ χειρότερη; Συγκριτικά με την εκπαίδευση στα ιδιωτικά σχολεία; Και συγκριτικά με τα ιδιαίτερα μαθήματα;

1. Φροντιστήρια συγκριτικά με δημόσια σχολεία
2. Φροντιστήρια συγκριτικά με ιδιωτικά σχολεία
3. Φροντιστήρια συγκριτικά με ιδιαίτερα μαθήματα

ερώτ. 10 Και συγκριτικά με τα ιδιαίτερα, ποια θα λέγατε ότι είναι τα κύρια πλεονεκτήματα των φροντιστηρίων γενικής παιδείας; (έως δύο απαντήσεις)

1. Κοινωνικοποίηση
2. Χαμηλότερο κόστος
3. Λιγότερο βαρετό
4. Συναγωνισμός μεταξύ των μαθητών
5. Σύγχρονα μέσα και μέθοδοι
6. Πιο αντικειμενική εικόνα των δυνατοτήτων κάθε παιδιού
7. Κρατική εποπτεία και έλεγχος στις αμοιβές
8. Άλλο τι;
9. Δεν έχω άποψη (αυθ.)

ερώτ. 11 Και ποια θα λέγατε ότι είναι τα κύρια πλεονεκτήματα των ιδιαίτερων έναντι των φροντιστηρίων γενικής παιδείας; (έως δύο απαντήσεις)

1. Προσωποποιημένη εκπαίδευση
2. Λιγότερες μετακινήσεις

3. Κατάλληλο για συγκεκριμένες κατηγορίες μαθητών (εσωστρεφείς, με μαθησιακές δυσκολίες ή δυνατοί μαθητές)
4. Πιο αποτελεσματικό
5. Πιο ευέλικτο πρόγραμμα
6. Άλλο τι;
7. Δεν έχω άποψη (αυθ.)

ερώτ. 12 Σε ποιον βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις σε μια κλίμακα από το 1 έως το 5, όπου 5 σημαίνει «Συμφωνώ απόλυτα» και 1 σημαίνει «Διαφωνώ απόλυτα»;

1. Τα φροντιστήρια γενικής παιδείας καλύπτουν το κενό που υπάρχει μεταξύ δημόσιου και ιδιωτικού σχολείου
2. Τα φροντιστήρια γενικής παιδείας δίνουν ευκαιρίες που δεν δίνει το δημόσιο σχολείο
3. Τα φροντιστήρια γενικής παιδείας είναι για όλους γιατί τα δίδακτρα είναι χαμηλά

ΕΝΟΤΗΤΑ 3: ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΩΝ

ερώτ. 13 Ποιες από τις παρακάτω είναι για εσάς οι τρεις βασικές προτεραιότητες στο φροντιστήριο σας; (έως τρεις απαντήσεις)

1. Να εκπαιδευτούν τα παιδιά σωστά στα μαθήματα γενικής παιδείας
2. Να οργανώσουν τα παιδιά τον χρόνο και τη μελέτη τους
3. Να επιτύχουν τα παιδιά στις πανελλήνιες εξετάσεις
4. Να αναπτύξετε στενή σχέση με τον μαθητή και τους γονείς του
5. Να υιοθετείτε νέες τεχνολογίες και ηλεκτρονικά μέσα
6. Να είναι κερδοφόρα η επιχείρηση
7. Να είναι ικανοποιημένοι οι εργαζόμενοι
8. Άλλο τι;
9. Δεν έχω άποψη (αυθ.)

ερώτ. 14 Ποια από τα παρακάτω καθιστούν επιτυχημένο και ποιοτικό ένα φροντιστήριο γενικής παιδείας; (έως τρεις απαντήσεις)

1. Καλοί εκπαιδευτικοί
2. Καινοτόμες μέθοδοι διδασκαλίας και καλό εκπαιδευτικό υλικό
3. Τακτικά τεστ και αξιολογήσεις
4. Ολιγομελή τμήματα
5. Καλές εργασιακές σχέσεις
6. Τακτική ενημέρωση γονέων
7. Άνετοι χώροι διδασκαλίας

8. Επιτυχίες στις πανελλήνιες εξετάσεις
9. Πρόσθετες δραστηριότητες όπως επαγγελματικός προσανατολισμός
10. Χαρούμενοι μαθητές
11. Άλλο τι;
12. Δεν έχω άποψη (αυθ.)

ερώτ. 15 Ειδικότερα σε τι κατάσταση θα λέγατε ότι βρίσκονται οι εργασιακές σχέσεις εργαζομένων και ιδιοκτητών στα φροντιστήρια γενικής παιδείας συνολικά, χρησιμοποιώντας μια κλίμακα από το 1 έως το 5, όπου 5 σημαίνει ότι «Πολύ καλές» και 1 σημαίνει ότι «Πολύ κακές»;

1. Πολύ κακές
- 2.
- 3.
- 4.
5. Πολύ καλές
6. Δεν έχω άποψη (αυθ.)

ερώτ. 16 Και πώς θα μπορούσαν να βελτιωθούν στο μέλλον; (πολλαπλές απαντήσεις)

1. Καλύτερες αμοιβές
2. Στενότερη κρατική εποπτεία
3. Καλύτερα ωράρια
4. Επαναφορά συλλογικών διαπραγματεύσεων
5. Πιο προσωπική σχέση ιδιοκτήτη/εκπαιδευτικού
6. Συμβάσεις αορίστου χρόνου
7. Σεμινάρια επιμόρφωσης για τους εργαζομένους
8. Άλλο τι;
9. Δεν έχω άποψη (αυθ.)

ΕΝΟΤΗΤΑ 4: ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΩΝ

ερώτ. 17 Τέλος, ας μιλήσουμε για τις προοπτικές των φροντιστηρίων γενικής παιδείας τα επόμενα χρόνια στη χώρα μας. Συνολικά ποιες θα λέγατε ότι είναι οι προοπτικές των φροντιστηρίων γενικής παιδείας τα επόμενα χρόνια στη χώρα μας σε μια κλίμακα από το 1 έως το 5, όπου 5 σημαίνει «Πολύ θετικές» και 1 σημαίνει «Πολύ αρνητικές»;

1. Πολύ αρνητικές
- 2.
- 3.
- 4.
5. Πολύ θετικές
6. Δεν έχω άποψη (αυθ.)

ερώτ. 18 Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι κύριες τάσεις στη φροντιστηριακή εκπαίδευση τα επόμενα χρόνια; (έως τρεις απαντήσεις)

1. Εκσυγχρονισμός με νέες μεθόδους και μέσα διδασκαλίας
2. Ενσωμάτωση της τηλεεκπαίδευσης στη διδακτική διαδικασία
3. Μείωση διδασκόντων
4. Μείωση μαθητών λόγω δημογραφικού προβλήματος
5. Μείωση μαθητών λόγω στροφής προς την επαγγελματική εκπαίδευση
6. Μεγαλύτερος ανταγωνισμός εις βάρος των συνοικιακών
7. Ένταξη νέων δραστηριοτήτων (πχ. ρομποτική, πληροφορική, ξένες γλώσσες κ.ο.κ.)
8. Επέκταση φροντιστηρίων σε μικρότερες τάξεις μαθητών
9. Δυσκολία εύρεσης εκπαιδευτικών
10. Δεν έχω άποψη (αυθ.)

ερώτ. 19 Αν σκεφθείτε το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με τον συνδυασμό σχολείου και φροντιστηρίου, σε ποιον βαθμό πιστεύετε ότι προετοιμάζει επαρκώς τους μαθητές ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε μια κλίμακα από το 1 έως το 5, όπου 5 σημαίνει «Πολύ επαρκώς» και 1 σημαίνει «Καθόλου επαρκώς»;

1. Καθόλου επαρκώς
- 2.
- 3.
- 4.
5. Πολύ επαρκώς
6. Δεν έχω άποψη (αυθ.)

ΕΝΟΤΗΤΑ 5: ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ

ερώτ. 20 Ορισμένες τελευταίες δημογραφικές ερωτήσεις για την επιχείρησή σας. Ποια από τα παρακάτω καλύπτετε σήμερα στο φροντιστήριό σας; (πολλαπλές απαντήσεις)

1. Θετικές σπουδές μόνο
2. Ανθρωπιστικές σπουδές μόνο
3. Όλες τις κατευθύνσεις
4. Προετοιμασία για είσοδο στα πρότυπα
5. Ρομποτική
6. Ξένες γλώσσες
7. Τεστ επαγγελματικού προσανατολισμού
8. Άλλο τι;

ερώτ. 21 Και το φροντιστήριο είναι;

1. Αλυσίδα, δηλαδή με παραρτήματα (πόσα;)
2. Μεμονωμένο

ερώτ. 22 Και είναι;

1. Συνοικιακό
2. Σε κεντρική περιοχή

ερώτ. 23 Τέλος, πόσοι περίπου μαθητές παρακολουθούν μαθήματα στο φροντιστήριό σας;

1. Έως 20
2. 21-40
3. 41-60
4. 61-80
5. 81-100
6. 101-125
7. 126-150
8. 150+
9. Δεν απαντώ (αυθ.)

Ευχαριστούμε θερμά για τη συμμετοχή σας στην έρευνα!

