

ΜΑΡΙΑ ΠΟΛΥΧΡΟΝΑΚΗ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΠΑΡΑΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΙ.

*Οι εκτιμήσεις μαθητών και δημόσιων εκπαιδευτικών για το ρόλο των
φροντιστηριακών και ιδιαίτερων μαθημάτων στη μετάβαση από το δευτεροβάθμιο στο
τριτοβάθμιο επίπεδο εκπαίδευσης.*

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

ΡΕΘΥΜΝΟ 2002

Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

ΜΕΡΟΣ Α΄

ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΚΑΤΑΓΡΑΦΕΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Εισαγωγή, σ. 9-16.

- 1.1 Η προβληματική της έρευνας, σ. 9-12.
- 1.2 Επισκόπηση του επιστημονικού πεδίου, σ. 12-14.
- 1.3 Σκοποί και στόχοι, σ. 14-15.
- 1.4 Σημασία της έρευνας, σ. 15-16.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες, σ. 17-34.

- 2.1 Εισαγωγικά, σ. 17-18.
- 2.2 Μοντέλα ερμηνείας των ανισοτήτων, σ. 19-24.
- 2.3 Ο φαύλος κύκλος αναπαραγωγής των ανισοτήτων και η συνεξάρτησή του με τα ιδιωτικά μαθήματα, σ. 24-25.
- 2.4 Ανισότητες γεωγραφικού χώρου, σ. 25-28.
- 2.5 Ανισότητες οικονομικής ευχέρειας, σ. 28-30.
- 2.6 Ανισότητες μορφωτικού επιπέδου, σ. 30-31.
- 2.7 Ανισότητες κοινωνικοεπαγγελματικού προσδιορισμού, σ. 32-34.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Ιστορική επισκόπηση των κυριότερων εκπαιδευτικο-κοινωνικών παραμέτρων που ευνόησαν την εμφάνιση του φροντιστηρίου, σ. 35-92.

- 3.1 Εισαγωγικά, σ. 35-38.
- 3.2 Δωρεάν και ιδιωτική εκπαίδευση τον 19^ο και αρχές του 20^{ου} αι. και εισαγωγή στο πανεπιστήμιο, σ. 38-43.
- 3.3 Εισαγωγή και καθιέρωση των εξετάσεων για την τριτοβάθμια εκπαίδευση (δεκαετίες του 1920 και 1930), σ. 43-47.

- 3.4 «Αναγκαστικός Νόμος 2525/40, Περί ιδιωτικών σχολείων, φροντιστηρίων και οικοτροφείων», σ. 47-51.
- 3.5 Κατοχική περίοδος, σ. 52.
- 3.6 Μεταρρύθμιση του 1964, σ. 52-56.
- 3.7 Δικτατορική περίοδος (1967-1974), σ. 56-58.
- 3.8 Μεταρρύθμιση του 1976 – Συζητήσεις στη Βουλή για το θέμα των φροντιστηρίων, σ. 59-64.
- 3.9 Μεταρρυθμίσεις στη δεκαετία του 1980 / Ίδρυση Μεταλυκειακών Προπαρασκευαστικών Κέντρων, σ. 64-68.
- 3.10 Τάσεις ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης, σ. 68-73.
- 3.11 Δεκαετία του 1990 / Ενιαίο Λύκειο, σ. 74-89.
- 3.11.1 Παροχή γενικής παιδείας : προβληματισμός, σ. 75-76.
- 3.11.2 Ανάπτυξη των δημιουργικών ικανοτήτων των μαθητών, σ. 76-78.
- 3.11.3 Επιτυχής είσοδος στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα, σ. 78-85.
- 3.11.4 Καλλιέργεια δεξιοτήτων για είσοδο στην αγορά εργασίας μετά από σύντομη εξειδίκευση ή κατάρτιση, σ. 85-89.
- 3.12 Σχόλιο στην ιστορική επισκόπηση / Το θέμα της μεταρρύθμισης, σ. 90-92.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Ιδιωτικοποιημένοι φορείς εκπαιδευτικής κινητικότητας : φροντιστήριο και ιδιαίτερα μαθήματα, σ. 93-102.

- 4.1 Εισαγωγικά σχόλια για το φροντιστήριο, σ. 93-94.
- 4.2 Εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά του φροντιστηρίου, σ. 95-98.
- 4.3 Ψυχολογική προσφορά του φροντιστηρίου, σ. 98-100.
- 4.4 Διαφοροποίηση του ιδιαίτερου μαθήματος από το φροντιστήριο, σ. 100-102.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Εκπαιδευτικοί, σ. 103-116.

- 5.1 Εισαγωγικές παρατηρήσεις, σ. 103-104.
- 5.2 Επαγγελματική θέση των εκπαιδευτικών, σ. 104-109.
- 5.3 Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών, σ. 109-113.
- 5.4 Οι σχέσεις των δημόσιων εκπαιδευτικών με τους μαθητές, σ. 114-116.

ΜΕΡΟΣ Β΄

ΕΜΠΕΙΡΙΚΕΣ ΚΑΤΑΓΡΑΦΕΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

Μεθοδολογικό πλαίσιο της εμπειρικής έρευνας, σ. 117-128.

6.1 Εισαγωγικές παρατηρήσεις, σ. 114-115.

6.2 Ερευνητικές υποθέσεις, σ. 115-120.

6.2.1 Διατύπωση ερευνητικών υποθέσεων στο μαθητικό πληθυσμό, σ. 115-119.

6.2.2 Ερευνητικές υποθέσεις για εκπαιδευτικούς, σ. 119-120.

6.3 Υποκείμενα έρευνας. Δειγματοληψία, σ. 120-122.

6.3.1 Μαθητές, σ. 120-122.

6.3.2 Εκπαιδευτικοί, σ. 122.

6.4 Εκπόνηση των ερωτηματολογίων, σ. 122-126.

6.5 Διεξαγωγή της έρευνας, σ.

6.6 Τρόποι επεξεργασίας των ερωτηματολογίων, σ.

6.7 Περιορισμοί της έρευνας, σ. 127-128.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

Αποτελέσματα της έρευνας για την παρακολούθηση των φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων και την αιτιολόγησή τους από τους μαθητές του δείγματος, σ. 128-164.

7.1 Παρακολούθηση φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων, σ. 128-132.

7.2 Μαθήματα παρακολούθησης στο φροντιστήριο και στο ιδιαίτερο μάθημα, σ. 132-136.

7.3 Συγκρίσεις μεταξύ φροντιστηριακών και ιδιαίτερων μαθημάτων, σ. 136-138.

7.4 Λόγοι παρακολούθησης φροντιστηριακών και ιδιαίτερων μαθημάτων, σ. 138-146.

7.5 Ψυχολογική προσφορά των φροντιστηριακών και ιδιαίτερων μαθημάτων, σ. 146-151.

7.6 Χρηματικό κόστος για τη συμμετοχή στο φροντιστήριο και στο ιδιαίτερο μάθημα, σ. 151-153

7.7 Συγκρίσεις μεταξύ σχολείου και φροντιστηριακών / ιδιαίτερων μαθημάτων, σ. 154-164.

7.8 Συγκριτικές διαφοροποιήσεις στην παρακολούθηση φροντιστηριακών και ιδιαίτερων μαθημάτων μεταξύ Γενικού και Ενιαίου Λυκείου, σ.

- 7.8.1 Διαφοροποίηση ως προς τη σχολική τάξη έναρξης φροντιστηριακών και ιδιαίτερων μαθημάτων, σ.
- 7.8.2 Διαφοροποίηση ως προς τη βαθμοθηρία και τη βαθμολογική βελτίωση, σ.
- 7.8.3 Διαφοροποίηση ως προς τον εντοπισμό των σχολικών ελλείψεων, σ.
- 7.8.4 Διαφοροποίηση ως προς τις προτιμήσεις για εισαγωγή στα ΑΕΙ /ΤΕΙ
- 7.8.5 Διαφοροποίηση ως προς την ψυχολογική προσφορά των φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

Αποτελέσματα της έρευνας για τους παράγοντες που επηρεάζουν την παρακολούθηση των μαθητών στο φροντιστήριο και το ιδιαίτερο μάθημα, σ. 165-213.

- 8.1 Η επίδραση της μόρφωσης των γονέων στην παρακολούθηση των φροντιστηριακών και ιδιαίτερων μαθημάτων, σ. 165-171.
- 8.2 Η επίδραση της επαγγελματικής θέσης των γονέων στην παρακολούθηση των φροντιστηριακών και ιδιαίτερων μαθημάτων, σ. 172-177.
- 8.3 Η επίδραση του εισοδήματος των γονέων στην παρακολούθηση των φροντιστηριακών και ιδιαίτερων μαθημάτων, σ. 177-181.
- 8.4 Η επίδραση της περιοχής σχολείου και της διαμονής των μαθητών στην παρακολούθηση των φροντιστηριακών και ιδιαίτερων μαθημάτων, σ. 182-191.
- 8.5 Η επίδραση του φύλου των μαθητών στην παρακολούθηση των φροντιστηριακών και ιδιαίτερων μαθημάτων, σ. 192-195.
- 8.6 Η επίδραση της λυκειακής τάξης φοίτησης των μαθητών στην παρακολούθηση των φροντιστηριακών και ιδιαίτερων μαθημάτων, σ. 195-201.
- 8.7 Η επίδραση της κατεύθυνσης σπουδών των μαθητών στην παρακολούθηση των φροντιστηριακών και ιδιαίτερων μαθημάτων, σ. 202-206.
- 8.8 Η επίδραση της επίδοσης των μαθητών στην παρακολούθηση των φροντιστηριακών και ιδιαίτερων μαθημάτων, σ. 206-211.
- 8.9 Σύνοψη συμπερασμάτων, σ. 212-213.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9

Αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για το φροντιστήριο και το ιδιαίτερο μάθημα, σ. 214-268.

- 9.1 Λόγοι ενασχόλησης των εκπαιδευτικών με τα φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα πριν το διορισμό τους στο σχολείο, σ. 214-219.
- 9.2 Συστάσεις των εκπαιδευτικών σε γονείς και μαθητές για τη βελτίωση της επίδοσης των τελευταίων, σ. 220-224.
- 9.3 Διαπιστώσεις εκπαιδευτικών σχετικά με την παρακολούθηση φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων στους μαθητές τους, σ. 225-226.
- 9.4 Λόγοι παρακολούθησης φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, σ. 227-232.
- 9.5 Παράγοντες καθοριστικοί στην εξάπλωση των φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, σ. 232-251.
- 9.6 Συγκριτική αποτίμηση σχολικού και φροντιστηριακού θεσμού σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, σ. 251-259.
- 9.7 Λόγοι ενασχόλησης των δημόσιων εκπαιδευτικών με το ιδιωτικό δίκτυο των μαθημάτων, σ. 259-267
- 9.8 Σύνοψη συμπερασμάτων, σ. 267-268.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10

Καταληκτικές επισημάνσεις – Προτεινόμενες εφαρμογές, σ.269-278.

- 10.1 Καταλήξεις, σ. 269-272.
- 10.2 Προτάσεις, σ. 272-278.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ σ. 279-292

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ σ. 293-320.

- Π. 1 Πίνακες συχνοτήτων και διασταυρώσεων που αφορούν το φύλο των μαθητών του δείγματος (πίνακες 138-141), σ.
- Π. 2 Πίνακες διασταυρώσεων που αφορούν την περιοχή διαμονής ή σχολείου των μαθητών του δείγματος (πίνακες 142-143), σ.
- Π. 3 Πίνακες συχνοτήτων που αφορούν οικογενειακά χαρακτηριστικά των μαθητών του δείγματος (πίνακες 144-148), σ.
- Π. 4 Πίνακες συχνοτήτων που αφορούν εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των μαθητών του δείγματος (πίνακες 149-154), σ.
- Π. 5 Πίνακες συχνοτήτων που αφορούν τα μαθήματα παρακολούθησης στο φροντιστήριο

από τους μαθητές του δείγματος (πίνακες 155-169), σ.

Π. 6 Πίνακες συχνοτήτων που αφορούν τα μαθήματα παρακολούθησης στο ιδιαίτερο μάθημα από τους μαθητές του δείγματος (πίνακες 170-184), σ.

Π. 7 Πίνακες συχνοτήτων που αφορούν τη βαθμολογική βελτίωση των μαθητών του δείγματος στα σχολικά μαθήματα με τη βοήθεια των φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων (πίνακες 185-199), σ.

Π. 8 Πίνακες συχνοτήτων που αφορούν τη χρονική επιβάρυνση των μαθητών του δείγματος για τη μεταφορά τους στα φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα (πίνακες 200-202), σ.

Π. 9 Πίνακες συχνοτήτων που αφορούν τους λόγους παρακολούθησης των φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων από τους μαθητές του δείγματος (πίνακες 203-206), σ.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΗΡΙΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Η γράφουσα αισθάνεται την ανάγκη να ευχαριστήσει θερμά τους εποπτεύοντες καθηγητές και εισηγητές της διατριβής, καθώς η εκπόνηση της παρούσας εργασίας στο σύνολό της δε θα είχε σταθεί δυνατή χωρίς τη συνδρομή τους.

Στον Καθηγητή κ. Ιωάννη Πυργιωτάκη, πρώην Αντιπρύτανη του Πανεπιστημίου Κρήτης, καταθέτω πρώτα την ευγνωμοσύνη μου γιατί με εμπιστεύτηκε και δέχτηκε πρόθυμα να αναλάβει το έργο του επιβλέποντος καθηγητή και του προέδρου της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής. Για τις καίριες υποδείξεις και συμβουλές του, το ειλικρινές ενδιαφέρον του, καθώς και την αποφασιστικής σημασίας βοήθειά του για την υπέρβαση ποικίλων εμποδίων διαδικαστικής και γραφειοκρατικής φύσεως τον ευχαριστώ από την καρδιά μου.

Λαμβάνοντας όμως υπόψη ότι η εργασία αυτή θα έμενε ατέρμονη χωρίς πλοκή και δέση θα ήθελα να ευχαριστήσω τον Επίκουρο Καθηγητή κ. Παληό Ζαχαρία για την πολύτιμη συνδρομή του στην τιθάσευση, μεθόδευση και δόμηση του θεωρητικού υλικού και κυρίως για την αμέριστη ηθική υποστήριξή του.

Μεγάλη είναι επίσης η οφειλή μου στον Καθηγητή κ. Μιχάλη Δαμανάκη, νυν Αντιπρύτανη του Πανεπιστημίου Κρήτης, για τη συμπαράστασή του, την επίμονη και προσεκτική ανάγνωσή του, η οποία συνέβαλε αποφασιστικά τόσο στην κατανόηση μιας σειράς καίριων ζητημάτων και λεπτών σημείων από τη μεριά της γράφουσας όσο και στη βελτίωση του παρόντος συγγράμματος.

Ιδιαίτερο λόγο αισθάνομαι την ανάγκη να κάνω για τον κ. Νίκο Ανδρεαδάκη, Επίκουρο Καθηγητή, του οποίου η επιστημονική εμπρίθεια και η εποπτεία στο ερευνητικό μέρος της εργασίας, σε συνδυασμό με την ειλικρινή και διαρκή του ετοιμότητα για βοήθεια, συνέβαλαν τα μέγιστα στη σύλληψη, οργάνωση και ολοκλήρωση της έρευνας.

Ευχαριστώ επιπλέον τον κ. Νίκο Παναγιωτόπουλο, Επίκουρο Καθηγητή για την πολύτιμη βιβλιογραφική ενημέρωση που μου προσέφερε και για τις χρήσιμες επισημάνσεις του.

Ακόμα και σε όλα εκείνα τα άγνωστα παιδιά και τους καθηγητές τους, που έγιναν οι πρωταγωνιστές της εργασίας, αλλά και σε όλους εκείνους τους αφανείς συμμετόχους εκφράζω τις μεγάλες μου ευχαριστίες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 Η προβληματική της έρευνας

Η ανάγκη για παροχή συμπληρωματικής βοήθειας στα σχολικά μαθήματα από εξωσχολικούς θεσμούς, όπως είναι το φροντιστήριο και τα ιδιαίτερα μαθήματα, παρουσιάζεται σήμερα γενικευμένη και αναπόδραστη για τα ελληνικά δεδομένα, μιας και οι θεσμοί αυτοί εξακολουθούν να θεωρούνται το υπομόχλιο της προώθησης των μαθητών στα πολυπόθητα πανεπιστημιακά ιδρύματα. Μάλιστα, παρά τις πρόσφατες μεταρρυθμίσεις, που εισήχθησαν με το Ν. 2525/97 και τις αλλαγές που προκλήθηκαν στο ελληνικό σχολικό δίκτυο, το παρασχολικό δίκτυο των φροντιστηριακών και ιδιαίτερων μαθημάτων μένει απaráλλαχτο και ισχυρό καθιστώντας ανυπόστατες τις προσδοκίες εκείνων που πίστεψαν στον περιορισμό του φαινομένου με την εφαρμογή των νέων εκπαιδευτικών μέτρων. Έτσι, ο παρασχολικός θεσμός των φροντιστηριακών μαθημάτων έχει εξελιχθεί σε ένα γιγαντιαίο εκπαιδευτικό παρα-σύστημα, συχνά πολύ καλύτερα οργανωμένο από το ίδιο το σύστημα, πιο ευέλικτο, πιο ευπροσάρμοστο στις αλλαγές, πιο αποδοτικό. Η κατάσταση αυτή της αναπαραγωγής της σχολικής πραγματικότητας από το φροντιστηριακό μηχανισμό και η βίωση της ανάγκης των μαθητών για συμμετοχή σε αυτόν φαίνεται ίσως παράλογη και υπερβολική από έναν εξωτερικό παρατηρητή, ενώ ταυτόχρονα εγείρονται εύλογα ερωτηματικά για τη σχολική ευρυθμία.

Η αυξανόμενη διόγκωση αυτού του ιδιωτικού παραεκπαιδευτικού δικτύου αποτελεί ένα σύνθετο οικονομικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό μηχανισμό που τρέφεται σαφέστατα από την παθολογία του δημόσιου σχολείου, από τα λειτουργικά προβλήματα και τις υλικοτεχνικές ανεπάρκειές του. Το φροντιστήριο φαίνεται να καλύπτει τα κενά και τις ελλείψεις του σχολείου, ενώ αντιστικτικά παρουσιάζεται με μια συμπληρωματική «αρτιότητα», την οποία η δημόσια εκπαίδευση δεν είναι σε θέση να την εξασφαλίσει¹. Με δεδομένα τους αυστηρούς

¹ Βλ. ΔΗΜΟΥ Γ., *Η φροντιστηριακή δραστηριότητα στην Ελλάδα. Διερεύνηση του φροντιστηρίου από τη σκοπιά της στάσης*, Αθήνα, εκδ. Σμυρνιωτάκη, 1992, σ.13.

κανόνες στις διαδικασίες αξιολόγησης, τις εξετάσεις, το άτεγκτα προκαθορισμένο αναλυτικό πρόγραμμα και το χαρακτήρα της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα στην τάξη, οι διδάσκοντες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αδυνατούν να επιφέρουν οποιοδήποτε νεωτερισμό στα σχολεία προωθώντας τα δικά τους εκπαιδευτικά πρότυπα². Αντίθετα, στα ατομικά και ομαδικά φροντιστήρια, δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να διαφοροποιηθούν και να κατευθυνθούν περισσότερο μαθητοκεντρικά προσφέροντας περισσότερες – και εκτός των σχολικών εγχειριδίων – γνώσεις, επεξηγηματικές διευκρινίσεις, λύση αποριών δίνοντας βαρύτητα στην κατανόηση της ύλης και όχι στην αναπαραγωγή της με όρους αξιολογικής βαθμολόγησης³.

Ενώ θα περίμενε κανείς ότι η ύπαρξη αυτών των δύο παράλληλων δικτύων θα προκαλούσε ανταγωνισμό και βελτιστοποίηση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος στο δημόσιο χώρο, εντούτοις δεν είναι λίγοι οι ήδη διορισμένοι δημόσιοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι χρησιμοποιούν τα φροντιστηριακά ή ιδιαίτερα μαθήματα ως πρόσθετη οικονομική βοήθεια προς συμπλήρωση του χαμηλού μισθού τους⁴ χωρίς να αποκλείονται και εκείνοι που σκόπιμα αποφεύγουν να κάνουν σωστό μάθημα στο σχολείο για να αναγκάσουν τους μαθητές να πάνε στο ιδιαίτερο⁵, τοποθετώντας την προσφορά τους σε μια βάση καθαρά χρησιμοθηρική⁶.

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω, η προβολή και καταξίωση του φροντιστηρίου, που συνδέεται άμεσα με την επιτυχία στις εξετάσεις, παρουσιάζει το σχολείο να καθορίζει όλο και λιγότερο τις «ευκαιρίες ζωής» των ατόμων. Μάλιστα έρευνες που έχουν γίνει σε φοιτητές αποδεικνύουν τη σημαντικότητα του ρόλου του φροντιστηρίου, καθώς η θετική τους στάση απέναντι στο θεσμό διαμορφώνεται με βάση την αξιοπιστία του, τη διδακτική υπεροχή του έναντι του σχολείου και την ικανότητα στήριξης για τις γενικές εξετάσεις⁷. Το άγχος και η πίεση που υφίστανται οι μαθητές για βαθμολογική βελτίωση, για αποφοίτηση από το δευτεροβάθμιο σχολείο και για επιτυχή είσοδο σε ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης δε βρίσκουν διέξοδο εκτόνωσης μέσα στο σχολείο, ενώ αντίθετα

² Βλ. ΚΟΝΤΟΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΥ – ΠΟΛΥΔΩΡΙΔΗ Γ., Οι εξετάσεις για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, στο *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 1990, 76, σ. 85-111.

³ Βλ. ΠΟΛΥΧΡΟΝΑΚΗ Μ., Φροντιστηριακά και ιδιαίτερα μαθήματα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, *Μεταπτυχιακή διατριβή*, Πανεπιστήμιο Κρήτης, 1995, σ. 118.

⁴ Βλ. ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗ Ι. – ΚΑΣΣΩΤΑΚΗ Μ., *Η πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και τα προβλήματά της*, Ηράκλειο, Παν/μιο Κρήτης, 1988, σ. 69.

⁵ Βλ. ΠΑΠΑΓΙΑΝΝΗ Α., Μετά τις πανελλαδικές εξετάσεις, στο *Το Σχολείο και το Σπίτι*, 1986, 9, σ. 321-322.

⁶ Βλ. ΒΩΡΟΥ Φ.Κ., Τα ιδιαίτερα μαθήματα, στο *Νέα Παιδεία*, 1990, 55, σ. 6-7.

⁷ Βλ. ΔΗΜΟΥ Γ., ό.π., σ. 73.

είναι μεγάλη η προσφορά του φροντιστηρίου στη συναισθηματική και ψυχολογική στήριξη των μαθητών μέσω της σιγουριάς και της ασφάλειας που τους παρέχει στην αντιμετώπιση των σχολικών απαιτήσεων⁸. Οι εμπειρικές αυτές καταγραφές όχι μόνο αποκαλύπτουν το μέγεθος δυσλειτουργίας του σχολείου, αλλά προκαλούν πλήθος αμφιβολιών για τον παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό πυρήνα του και τη δυνατότητα βελτιωτικών παρεμβάσεων στο εσωτερικό του. Από την άλλη, το φροντιστήριο, λόγω του ιδιωτικοποιημένου χαρακτήρα του, δεν μπορεί να θεωρηθεί υποκατάστατο εκπαιδευτικής πρόνοιας ή αντισταθμιστικός μηχανισμός, αλλά δείκτης κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

Είναι γεγονός ότι αυτή η παρεκκλίνουσα παιδαγωγική «καινοτομία»⁹ του φροντιστηρίου, που έχει μια εντελώς ιδιάζουσα μορφή στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, σε σχέση με άλλες χώρες, δεν έχει ενταχθεί ακόμα σε ένα πεδίο ευρείας ερευνητικής αντιμετώπισης. Η αλματώδης ανάπτυξη του δικτύου των φροντιστηρίων οδηγεί συχνά στην εξαγωγή γενικευτικών και απλουστευτικών συμπερασμάτων, ενώ ο έλεγχος του αξιόπιστου αυτών των απόψεων δεν είναι ευχερής όσο λείπει μια στιβαρή βάση ποσοτικών δεδομένων, αλλά και ποιοτικών μεθοδικά συλλεγμένων. Το ούτως ή άλλως μειωμένο ερευνητικό ενδιαφέρον έχει εξαντληθεί σε αναλύσεις που αφορούν την αναζήτηση των αιτιών της φροντιστηριακής παρακολούθησης των μαθητών – αντικείμενο, το οποίο θα τύχει ερευνητικής επεξεργασίας και από την παρούσα μελέτη-, ενώ έχει παραμεληθεί η αξιολογική αντιμετώπιση του θεσμού από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Ειδικά, ο δημόσιος εκπαιδευτικός λειτουργώντας ως ο έσχατος κρίκος στη λεγόμενη «αλυσίδα της πολιτικής» είναι αυτός που μεταφράζει σε γνώση, πρακτική και πραγματικότητα μέσα στην τάξη για τη νεότερη γενιά, τις αποφάσεις και τις προτεραιότητες που έχουν συμφωνηθεί από τις εθνικές αρχές και φέρει την ευθύνη για την υλοποίηση αυτών των προτεραιοτήτων. Λίγοι κλάδοι επωμίζονται ένα τόσο δύσκολο έργο στο πεδίο της «κοινωνικής μηχανικής», όπου αναμένεται άμεσα η ευόδωση των προσπαθειών και όπου η αδυναμία επίδειξης βραχυπρόθεσμων αποτελεσμάτων οδηγεί πολύ γρήγορα στη

⁸ βλ. ΠΟΛΥΧΡΟΝΑΚΗ Μ., ό.π., σ.70.

⁹ βλ. ΔΗΜΟΥ Γ., ό.π., σ.6.

διαπίστωση ότι η απουσία επιτυχιών ισοδυναμεί με αποτυχία¹⁰. Αυτό, σε συνδυασμό με την ύπαρξη φροντιστηριακών ιδρυμάτων, τα οποία παρουσιάζονται να μονοπωλούν, χωρίς επιβάρυνση, τις επιτυχίες των μαθητών και να προβάλλονται ως οι κυριότεροι συντελεστές της εκπαιδευτικής τους κινητικότητας φαίνεται να δυσκολεύει ακόμα περισσότερο το έργο και τη θέση των δημόσιων εκπαιδευτικών.

Είναι χαρακτηριστικό ότι για τους καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν συσσωρευτεί πάρα πολλές έρευνες, οι οποίες προσπαθούν να σκιαγραφήσουν την επαγγελματική τους υπόσταση μέσα από την περιγραφή των σχέσεων τους με τους μαθητές, τους γονείς, τις συνθήκες εργασίας τους κ.ο.κ. Η παράλληλη όμως συνύπαρξη σχολικών και φροντιστηριακών μαθημάτων και η αντιμετώπιση αυτής της κατάστασης από τους ίδιους τους εκπρόσωπους της σχολικής γνώσης δεν έχει γίνει ακόμα αντικείμενο ερευνητικής επεξεργασίας, ενώ όλες οι αναφορές που γίνονται πάνω σε αυτό το θέμα παραμένουν στο επίπεδο των εκτιμήσεων και των βιωμένων απόψεων, μιάς και δεν είναι εμπειρικά τεκμηριωμένες.

1.2 Επισκόπηση του επιστημονικού πεδίου

Σε αυτό το σημείο κρίνεται σκόπιμη μια παρουσίαση των εργασιών που είχαν ως αντικείμενο διερεύνησης και το φροντιστήριο - μιας και έρευνες στις οποίες το φροντιστήριο διεκδικεί τη θεματική αποκλειστικότητα είναι ελάχιστες - και παράλληλα εξομάλυναν την πορεία πλεύσης της παρούσας μελέτης. Η παρουσίαση αυτών των ερευνών γίνεται αδρομερώς και με κριτήριο προτεραιότητας το χρόνο δημοσίευσής τους χωρίς κάποιες αξιώσεις εξαντλητικότητας, αφού εξάλλου τα ευρήματα και τα αποτελέσματά τους αποτελούν συνεχώς αντικείμενο συζήτησης και διαπραγμάτευσης στα παρακάτω κεφάλαια.

Στην «Έρευνα Αποφοίτων Γυμνασίου» ο Κ. Παπαγεωργίου το 1979, επιχειρώντας να αξιολογήσει τους παράγοντες που συντελούν στην επιτυχία των υποψηφίων στις ανώτερες και ανώτατες σχολές και στη δυνατότητα ισότητας ευκαιριών επιστημονικής σταδιοδρομίας, προσεγγίζει ερευνητικά το

¹⁰ Βλ. NEAVE G. (μετ. Γ. Δεληγιάννη), *Οι εκπαιδευτικοί : Προοπτικές για το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ευρώπη*, Αθήνα, εκδ. Έκφραση, 1998, σ.34.

φροντιστήριο, που γίνεται κατά την τελευταία τάξη των γυμνασιακών σπουδών και κατά τη θερινή περίοδο πριν τις εισαγωγικές εξετάσεις, παραθέτει στατιστικά μεγέθη παρακολούθησης και δαπάνης του φροντιστηρίου σε πανελλήνιο επίπεδο και τα αναλύει συσχετίζοντάς τα με τη φοίτηση σε ιδιωτικό ή δημόσιο γυμνάσιο, με την κατεύθυνση του τμήματος, το οικογενειακό εισόδημα, το μέγεθος της πόλεως. Είναι χαρακτηριστικό ότι παρά τη διαχρονικά διαφορετική οργάνωση των εκπαιδευτικών συστημάτων οι ερευνητικές του διαπιστώσεις εξακολουθούν να ισχύουν μέχρι σήμερα και γι' αυτό αποτελεί ακόμα μελέτη αναφοράς.

Στην εργασία του 1985 «Η αξιολόγηση των εξετάσεων για την επιλογή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση» της Γ. Κοντογιαννοπούλου – Πολυδωρίδη αναλύονται ορισμένα χαρακτηριστικά των φροντιστηριακών και ιδιαίτερων μαθημάτων και παρουσιάζεται ο παραεκπαιδευτικός μηχανισμός ως ένας από τους εκπαιδευτικούς / κοινωνικούς παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση των υποψηφίων και των επιτυχόντων στις ανώτατες σχολές.

Κύρια υποστηρικτική εργασία για άντληση σημαντικού εμπειρικού υλικού αποτέλεσε «Η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα και τα προβλήματά της» των Ι.Ε.Πυργιωτάκη και Μ.Κασσωτάκη και χρόνο έκδοσης το 1988. Ειδικότερα, ο Β' τόμος της εργασίας αναφέρεται στην πανελλήνια έρευνα που έγινε με ερωτηματολόγια τα έτη 1983-84 και αφορούσε τα ποσοστά, τη διάρκεια και τους λόγους παρακολούθησης φροντιστηρίων και ιδιαίτερων μαθημάτων και τη συσχέτιση της παρακολούθησης αυτών των μαθημάτων με την κοινωνικο-οικονομική προέλευση και τη γεωγραφική καταγωγή των μαθητών.

Αφετηριακή ερευνητική προσπάθεια με κύριο θεματικό άξονα το φροντιστήριο είναι η εργασία του Γ. Δήμου του 1993 με τίτλο : «Η φροντιστηριακή δραστηριότητα στην Ελλάδα. Διερεύνηση του φαινομένου του φροντιστηρίου από τη σκοπιά της στάσης» στην οποία εξετάζεται με ερωτηματολόγιο η στάση των πρωτοετών φοιτητών του Πανεπιστημίου των Ιωαννίνων απέναντι στο θεσμό του φροντιστηρίου και τα βασικά χαρακτηριστικά αυτής της στάσης όπως αποτυπώνεται στη γνώμη και την κοινωνική συμπεριφορά τους. Όπως προκύπτει από τα εμπειρικά ευρήματα αυτής της εργασίας, το πλαίσιο της θετικής στάσης των φοιτητών απέναντι στο φροντιστηριακό θεσμό διαμορφώνεται από την αξιοπιστία του θεσμού, τη διδακτική υπεροχή του έναντι του σχολείου, και την ικανότητα στήριξης που παρέχει για τις γενικές εξετάσεις.

Ειδικό διερευνητικό ενδιαφέρον για τις θεωρητικές και εμπειρικές καταγραφές του παρουσιάζει η έκδοση «Θέματα Διδακτικής Μαθηματικών II. Σχολείο, Φροντιστήριο, Ιδιαίτερο», που περιλαμβάνει το σύνολο των εισηγήσεων και ανακοινώσεων που παρουσιάστηκαν στα πλαίσια της Διεθνούς Επιστημονικής Διημερίδας στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου στο Ρόδο το 1993. Αν και η προσέγγιση των φροντιστηριακών και ιδιαίτερων μαθημάτων συναρτάται με τη διδασκαλία των μαθηματικών γίνονται καίριες παρατηρήσεις για τη σταδιακή οικοδόμηση του εξωσχολικού συστήματος διδασκαλίας στην Ευρώπη και στην Ελλάδα με ιδιαίτερη έμφαση στα καταναλωτικά χαρακτηριστικά του.

Επιπλέον, στην εκδοθείσα το 1998 συλλογική δίτομη κοινωνιολογική μελέτη των Εισαγωγικών Εξετάσεων της Γ.Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη αναφέρονται αποσπασματικά διάφορα ερευνητικά ψήγματα αναφορικά με τα φροντιστηριακά μαθήματα, ιδιαίτερα σημαντικά για συγκριτικές αναλύσεις.

Ακόμα, η πρόσφατη δημοσίευση (2000) του άρθρου του Ν. Παναγιωτόπουλου “Les Frontistiria : un concours d’ entrée dans l’ enseignement superieur” σε γαλλικό περιοδικό αποτελεί μια συνοπτική και καίρια παρουσίαση του φαινομένου του φροντιστηρίου μέσα από ένα πρίσμα διαχρονίας, καθώς με τις μαρτυρίες, τα οικονομικά μεγέθη και τις περιγραφές του τρόπου λειτουργίας του θεσμού επιχειρείται μια προσπάθεια διεξόδου στις κοινωνικές συνιστώσες ανάπτυξης και συντήρησής του.

Χρειάζεται να διευκρινιστεί ότι κύρια δικαιολογητική βάση της ενδεικτικής παρουσίας των παραπάνω εργασιών είναι η λεπτομερέστερη διαπραγμάτευσή τους στο θέμα της αντισταθμιστικής επιστράτευσης των εξωσχολικών μαθημάτων χωρίς αυτό να σημαίνει ότι αποτέλεσαν τη μόνη βιβλιογραφική ύλη ή ότι παραγνωρίστηκαν και δε συνεκτιμήθηκαν άλλες εργασίες μικρότερες ή λιγότερο συλλογικές, όπως θα φανεί και στη συνέχεια της παρούσας εργασίας.

1.3 Σκοποί και στόχοι

Βασικός σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές συγκυρίες που διαμόρφωσαν το φροντιστήριο μέσα στα πλαίσια μιας διαχρονικής προοπτικής και τους εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς παράγοντες, που καθορίζουν τη συμμετοχή μαθητών και δημόσιων εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα φροντιστηριακά και

ιδιαίτερα μαθήματα και να καταγράψει τις εκτιμήσεις τους σε σχέση με αυτά μέσα στη συγχρονία.

Ειδικότερα οι επιμέρους στόχοι της εργασίας αυτής είναι οι εξής :

1. Να αναζητήσει ιστορικά τους κύριους κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς μηχανισμούς γένεσης και διατήρησης του θεσμού των φροντιστηριακών και ιδιαίτερων μαθημάτων.
2. Να διερευνήσει τα αίτια αναζήτησης της φροντιστηριακής ενίσχυσης από τους μαθητές και να προσδιορίσει την επίδραση που τυχόν ασκούν οικογενειακές και εκπαιδευτικές παράμετροι στη συμμετοχή τους στα φροντιστηριακά και ιδιαίτερα μαθήματα και στους λόγους παρακολούθησής τους.
3. Να εξετάσει τα αίτια εμπλοκής των δημόσιων εκπαιδευτικών με τον παρασχολικό μηχανισμό των φροντιστηρίων και να επισημάνει την επίδραση που ασκούν κοινωνικοί και εκπαιδευτικοί παράγοντες γενικά στις τοποθετήσεις τους και ειδικά στη διατύπωση των απόψεων τους σχετικά με την εξωσχολική φροντιστηριακή δραστηριότητα.
4. Να προσδιορίσει την αναγκαιότητα και την αποτελεσματικότητα των φροντιστηριακών μαθημάτων και να εντοπίσει ταυτόχρονα τις ανεπάρκειες του δημόσιου σχολείου, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των μαθητών και των δημόσιων εκπαιδευτικών.

1.4 Σημασία της έρευνας

Συγκεφαλαιώνοντας αυτά που έχουν προαναφερθεί στην προβληματική της έρευνας, μπορεί να υποστηριχθεί ότι τα εκπαιδευτικά προβλήματα, που προκαλεί η ύπαρξη ενός παραεκπαιδευτικού δικτύου μαθημάτων, δεν μπορούν να εξαντληθούν μόνο σε «αντικειμενικές» θεωρητικές ή εμπειρικές εκτιμήσεις, αλλά πως είναι ανάγκη να συνεκτιμάται πάντα η κοινωνική διάσταση του θέματος, και μάλιστα στο επίπεδο της ισότητας παροχής μορφωτικών ευκαιριών. Η ενδελεχής και συστηματική διερεύνηση των κοινωνικών παραμέτρων της εκπαιδευτικής διαδικασίας δεν μπορεί να περιοριστεί σε συγχρονικές μικροκοινωνιολογικές αναλύσεις του φροντιστηριακού μηχανισμού, αλλά είναι σημαντικό να εξεταστούν

οι εσωτερικές πτυχές γένεσης του συγκεκριμένου φαινομένου στα πλαίσια μιας μακρο-επίπεδης προοπτικής.

Τα εμπειρικά ευρήματα, για την παρασχολική λειτουργία των φροντιστηριακών και ιδιαίτερων μαθημάτων, προσφέρουν πραγματολογικό υλικό κατάλληλο για την ανάπτυξη μιας κριτικής ματιάς στο Ενιαίο Λύκειο και βοηθούν στην επισήμανση των προϋποθέσεων για τη βελτίωση του ρόλου του.

Το «ερευνητικό έλλειμμα», που υπάρχει στο πεδίο της φροντιστηριακής αντιστάθμισης λειτουργεί ως απαγορευτικός βραχίονας επιθυμητών γενικεύσεων και εξαγωγής καίριων και ουσιαστικών συμπερασμάτων, ενώ μέσα από την ακριβή γνώση και κατανόηση των παρα-εκπαιδευτικών πραγμάτων μπορούν να προκύψουν εμπειρικά ελέγξιμες προτάσεις, που να συμβάλουν στην ποιοτική βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Γι' αυτό, χρειάζεται να επισημανθεί ότι απώτερος στόχος της παρούσας μελέτης δεν είναι η αναπαραγωγή εμπειρικών ή υποκειμενικών βεβαιοτήτων, αλλά ούτε μια στατική πορισματολογία, όσο ένας ευρύτερος προβληματισμός σε θέματα σχολικής οργάνωσης και λειτουργίας και αντιμετώπισης της εκπαίδευσης ως μοχλού κοινωνικής αναδιάρθρωσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΕΣ

2.1 Εισαγωγικά

Η εκπαιδευτική ανισότητα ακούγεται έννοια τετριμμένη και πολυχρησιμοποιημένη, ίσως και επιστημονικά παρωχημένη, αλλά δεν παύει να αποτελεί δείκτη της κοινωνικής δυναμικής, που παρέχει σημαντικές πληροφορίες για τη δομική σύσταση του σχολείου και της κοινωνίας. Γι' αυτό και εξακολουθεί να μετράται, να προσδιορίζεται και να μελετάται κάτω από διαφορετικές επιστημονικές οπτικές, ώστε να ελέγχεται μέσα από ένα σύνολο εκπαιδευτικών και κοινωνικών πρακτικών¹¹.

Έτσι, ανεξάρτητα από το αν η ισότητα των ευκαιριών αποτελεί ιδεαλιστική ή ρεαλιστική αρχή, σχεδόν κάθε ζήτημα που εντάσσεται στα πλαίσια της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης πραγματεύεται το θέμα των ευκαιριών στη μόρφωση, που εντοπίζεται κυρίως στο οικονομικό, κοινωνικό – ατομικό και πολιτιστικό πεδίο. Ειδικά, η φροντιστηριακή εκπαίδευση λειτουργώντας ως ιδιωτικό δίκτυο εξωσχολικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών, αυτο-ορίζεται ως φορέας ανισοτήτων.

Για να προσδιοριστεί η αμφιλεγόμενη έννοια των εκπαιδευτικών ευκαιριών είναι ανάγκη να αποκρυπτογραφηθούν οι στόχοι στους οποίους παραπέμπει η αναφορά τους, δηλαδή ο στόχος είναι η πρόσβαση σε εκπαιδευτικά αγαθά ή μήπως η επαγγελματική αποκατάσταση ή ακόμα η απόκτηση εισιτηρίου κοινωνικής ανόδου;¹² Η δυσκολία του προσδιορισμού της έννοιας “εκπαιδευτικές ευκαιρίες” έγκειται κυρίως στο ότι η εκπαίδευση αποτελεί συγχρόνως και κατανάλωση εκπαιδευτικών υπηρεσιών και επένδυση τόσο στο ατομικό όσο και στο κρατικό επίπεδο. Λόγω της αυξημένης πολυπλοκότητας των διαστάσεων του

¹¹ Βλ. ΚΥΡΙΑΔΗ Α., *Τα Κοινωνικά και τα Δευτεροβάθμια εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των φοιτητών της Παιδαγωγικής Σχολής Φλώρινας*, Θεσ/νίκη, εκδ. Αδελφών Κυριακίδη α.ε., 1997, σ. 30.

¹² «...η ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών υπονοεί συγχρόνως την ισότητα ευκαιριών για κοινωνική άνοδο μέσα στο υπάρχον σύστημα των κοινωνιών μας και συνδέεται στενά με την έννοια της αξιοκρατίας και του συναγωνισμού, βλ. Λαμπίρη-Δημάκη Ι., Η έννοια του εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης και η ελληνική πραγματικότητα, στο ΚΑΖΑΜΙΑ Α., ΚΑΣΣΩΤΑΚΗ Μ., (επιμ.) *Ελληνική εκπαίδευση : προοπτικές συγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, Αθήνα, εκδ. Σείριος, 1995, σ. 158.

θέματος και της πολλαπλότητας των σημασιών του καθίσταται απαραίτητη η αποσαφήνισή του στα πλαίσια της παρούσας εργασίας. Όμως επειδή η παραγωγή ενός πρωτότυπου ορισμού κρίνεται παρακινδυνευμένη, προτιμήθηκε η υιοθέτηση του σύντομου και περιεκτικού ορισμού της εκπαιδευτικής ανισότητας που προτείνει ο Μ.Κασσωτάκης¹³ σε μια εργασία θεματικά συγγενή με την παρούσα : «...ως εκπαιδευτική ανισότητα εννοείται η άνιση απολαβή των πνευματικών και υλικών αγαθών που προσφέρει η εκπαίδευση στα μέλη μιας οργανωμένης κοινωνίας, τα οποία θεωρητικά τουλάχιστον έχουν τα ίδια δικαιώματα.» Η ανισότητα των ευκαιριών εντοπίζεται τόσο στην πρόσβαση όσο και στην έκβαση των σπουδών¹⁴, δηλαδή αφορά και τις εκπαιδευτικές αφετηρίες των ατόμων από την άποψη του οικογενειακού περιβάλλοντος, των ατομικών ικανοτήτων και της συνολικής προσφοράς του σχολικού μηχανισμού, όσο και τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα που αναφέρονται στη σχολική επίδοση, στο χρόνο εγκατάλειψης του σχολείου, στις επαγγελματικές και μορφωτικές επιλογές που κάνει το ίδιο το άτομο.

Είναι χαρακτηριστικό, ότι μεταπολεμικά παρουσιάζεται η μεγαλύτερη ιδεολογική κινητικότητα σε σχέση με τον κοινωνικό και πολιτικό ρόλο του σχολείου, ενώ εγκαταλείπονται οριστικά οι θεωρίες για τις ανισότητες των έμφυτων ατομικών διαφορών, που αποδίδουν τη διαφοροποιημένη επίδοση μεταξύ των μαθητών αποκλειστικά και μόνο σε διαφοροποιημένες ικανότητες, γεγονός που οδηγεί σε μια ιδεολογική κάλυψη της ουδετερότητας του σχολείου και στη μετάθεση της ευθύνης από τους θεσμούς στα άτομα¹⁵.

¹³ Βλ. ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗ Ι.Ε., ΚΑΣΣΩΤΑΚΗ Μ., *Η πρόσβαση στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση και τα προβλήματά της*, Ηράκλειο, Παν/μιο Κρήτης, 1988.

¹⁴ ΧΡΥΣΑΚΗ Μ., *Οικογενειακές επενδυτικές πρακτικές των φτωχών και των μη φτωχών και εκπαιδευτικές ανισότητες*, στο *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 1989, 75, 89-120.

¹⁵ Βλ. ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗ Ι.Ε., ΚΑΣΣΩΤΑΚΗ Μ., όπ. Τόμ. Γ', σ. 18, ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ Α., *Η Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Αθήνα, εκδ. Παπαζήση, 1985, σ.114, ΜΥΛΩΝΑ Θ., *Κοινωνική Αναπαραγωγή στο Σχολείο. Θεωρία και εμπειρία*, εκδ. Αρμός, Αθήνα 1995, σ. 142.

2.2 Μοντέλα ερμηνείας των ανισοτήτων

Κυρίως τη δεκαετία του '60 ξεκινούν οι πρώτες ερμηνευτικές απόπειρες σύνδεσης σχολικής επιτυχίας και κοινωνικής προέλευσης. Από αυτές παρατίθενται στη συνέχεια οι πιο ολοκληρωμένες και συστηματοποιημένες, που θεωρείται ότι έχουν επηρεάσει την ελληνική κοινωνιολογική σκέψη και έρευνα. Η παρουσίασή τους γίνεται με τρόπο σχηματικό και αφαιρετικό γιατί αφθονούν ήδη τα βιβλιογραφικά πονήματα ανάλυσης αυτών των θεωριών. Επιπλέον, η υιοθέτηση μιας συγκεκριμένης θεωρητικής κατασκευής για την εκπαίδευση, ανεξάρτητα από την ποικιλία και την ευρύτητα των απόψεων που αντιπροσωπεύουν, κρίθηκε παρακινδυνευμένη, μιας και όλες τους αποτελούν γεννήματα της δυτικής κοινωνικής προβληματικής.

Οι προσεγγίσεις που αναφέρονται είναι η «λειτουργική», η «μαρξιστική» και του «πολιτιστικού κεφαλαίου».

Ο E. Durkheim ως «πατέρας» της Κοινωνιολογίας μελέτησε διεξοδικά το θέμα της εκπαίδευσης και στους στοχασμούς του έχουν στηριχθεί πολλοί θεωρητικοί της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, όπως είναι ο B. Bernstein¹⁶ και ο D. Hargreaves. Σύμφωνα με τον «κοινωνικό ντετερμινισμό» του Durkheim, οι αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι μια αντανάκλαση των γενικότερων κοινωνικών μεταβολών, καθώς η εκπαίδευση είναι από τη φύση της κοινωνική

¹⁶ Πρωταρχική παραδοχή της θεωρίας του Bernstein είναι ότι η διάρθρωση της σκέψης και της εμπειρίας πηγάζει από τη δομή των κοινωνικών σχέσεων. Μέσω αυτών των ταξικών σχέσεων εκφράζονται οι σχέσεις εξουσίας, που απορρέουν από καταστάσεις άνισες και ασύμμετρες, όπως είναι στο σχολείο η ανισότητα στην κατοχή της γνώσης. Η θεωρία του ανιχνεύει τις κύριες στρατηγικές πολιτισμικής μετάδοσης και αναπαραγωγής της τυπικής εκπαίδευσης. «Ο τρόπος με τον οποίο μια κοινωνία επιλέγει, ταξινομεί, κατανέμει, μεταδίδει και αξιολογεί την εκπαιδευτική γνώση που θεωρεί δημόσια, αντανάκλα τόσο την κατανομή της εξουσίας όσο και τις αρχές κοινωνικού ελέγχου», βλ. BERNSTEIN B., *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*, (Σολομών Ι., μτφ), εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1991, σ. 63.

Η άνιση τοποθέτηση των υποκειμένων μέσα στο πλέγμα των κοινωνικών σχέσεων ρυθμίζεται από τους κώδικες, δηλαδή «αρχές που προσλαμβάνονται από το υποκείμενο σιωπηρά και ρυθμίζουν τη συμπεριφορά και τη συνείδησή του», βλ. ό.π., σ. 22. Η έννοια του κώδικα μπορεί να βρει εφαρμογή σε αρκετά είδη, επίπεδα και πλαίσια επικοινωνίας προσφέροντας έτσι γόνιμα πεδία συσχέτισης μεταξύ τους.

και στοχεύει στην εξυπηρέτηση κοινωνικών και όχι ατομικών σκοπών¹⁷. Υποστηρίζει επίσης ότι η εκπαίδευση δημιουργεί τις προϋποθέσεις για τη διαιώνιση της κοινωνίας μέσω της επιτελούμενης διαδικασίας της κοινωνικοποίησης, η οποία είναι αναγκαίο να στηρίζεται σε ορισμένες ηθικές αρχές, όπως της πειθαρχίας, της προσκόλλησης του ατόμου σε κοινωνικές ομάδες και της αυτονομίας. Η εκμάθηση συγκεκριμένων αξιών και κανόνων κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική για τη διατήρηση της ομαλότητας και της τάξης στην κοινωνία¹⁸.

Ο προβληματισμός γύρω από το «ζήτημα της τάξης» και της αποφυγής των δυσλειτουργιών είναι θεμελιώδης και για τη δομική-λειτουργική θεώρηση, που αποτελεί μία από τις βασικότερες κοινωνιολογικές τοποθετήσεις για την εκπαίδευση. Ο Talcott Parsons, ως εισηγητής της λειτουργικής τοποθέτησης, είναι επίσης επηρεασμένος από τη θεωρία του Durkheim όσον αφορά τις ηθικές αξίες της εκπαίδευσης και την ανάγκη ισορροπίας της κοινωνίας και διαιώνισής της χάρη στη συναίνεση της πλειοψηφίας¹⁹. Σύμφωνα με τους εκπροσώπους αυτού του παραδείγματος, οι σύγχρονες δυτικές κοινωνίες παρουσιάζονται να διαφέρουν από τις περισσότερες κοινωνίες του παρελθόντος σε τρία κρίσιμα σημεία : ως προς την αξιοκρατία, αφού η ικανότητα και η προσπάθεια για την κατάληψη μιας θέσεως εκτιμάται περισσότερο από το κληρονομημένο status, ως προς την κοινωνία των «ειδικών», καθώς η κοινωνία εξαρτάται περισσότερο από τη λογική γνώση για οικονομική ανάπτυξη με αποτέλεσμα η εκπαίδευση όχι μόνο να εξοπλίζει τα άτομα με εξειδικευμένες δεξιότητες, αλλά και να τους παρέχει μια γενική βάση γνώσης, ενώ ως προς τη δημοκρατικότητα το λειτουργικό μοντέλο στοχεύει στην κοινωνική δικαιοσύνη, στην αποδοχή της ανομοιότητας και στην υψηλή μόρφωση που θα οδηγήσει στην ποιότητα της ζωής και στις συνθήκες που θα κάνουν δυνατή την ατομική ολοκλήρωση²⁰.

Σε σχέση με το σχολείο ο Parsons θεωρεί ότι είναι φυσική και αξιοκρατική η επιλογή των ικανότερων και απαραίτητη η ανάγκη επιβράβευσης των καλών επιδόσεων και της προσαρμογής των ατόμων σε συγκεκριμένες ηθικές αξίες²¹. Επομένως, οι άνισες σχολικές επιδόσεις παραπέμπουν σε ατομικές διαφορές και

¹⁷ Βλ. BLACKLEDGE D., HUNT B., (Δεληγιάννη Μ., μτφ), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Αθήνα, εκδ. Έκφραση, 1995, σ. 33.

¹⁸ Βλ. ό.π., σ. 34.

¹⁹ Βλ. ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ Α., *Κοινωνιολογία...*, ό.π., σ. 152.

²⁰ Βλ. BLACKLEDGE D., HUNT B., ό.π., σ. 96.

όχι σε ευθύνη του σχολείου, το οποίο μέσα από την επιλεκτικότητά του οφείλει να προετοιμάζει τους μαθητές για τον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας. Με τη μελέτη πολλαπλών παραγόντων που προκαλούν ανισότητα στο σχολείο προτείνει τελικά μεταρρυθμιστικές βελτιώσεις για αντικειμενικότερη επιλογή και μείωση των ανισοτήτων, που θα οδηγήσουν σε ορθότερη αξιοποίηση του «ανθρώπινου κεφαλαίου»²². Η κριτική που έχει ασκηθεί στη λειτουργική ερμηνεία των ανισοτήτων επικεντρώνεται κυρίως στην ντετερμινιστική αντίληψη της σχέσης ανάμεσα στον άνθρωπο και την κοινωνία και τελικά στην έλλειψη αιτιακής επάρκειας²³.

Τη μεταπολεμική περίοδο που διαδόθηκε η θεωρία του «ανθρώπινου κεφαλαίου» απέκτησε ιδιαίτερη σπουδαιότητα το πρόβλημα της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση, το οποίο μελετήθηκε διεξοδικότερα από τους θεωρητικούς του ριζοσπαστικού παραδείγματος (ή θεωριών σύγκρουσης ή μαρξιστικής προσέγγισης) που χρησιμοποιούν ως ερμηνευτικό κλειδί τους τις κοινωνικές αντιθέσεις. Και η μαρξιστική θεώρηση, όπως και η προηγούμενη, δέχεται τη σημαντικότητα του κοινωνικοποιητικού ρόλου της εκπαίδευσης σε σχέση με τον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας, αλλά αντιμετωπίζει το εκπαιδευτικό δίκτυο ως μηχανισμό καταστολής, που οδηγεί στην κοινωνική αναπαραγωγή²⁴.

Το ριζοσπαστικό παράδειγμα είναι ουσιαστικά παιδί της δεκαετίας του 1970. Αντανακλά την αυξημένη απαισιοδοξία και απογοήτευση της εποχής εκείνης, που συνοψίζεται στην πεποίθηση ότι η σύγχρονη κοινωνία δεν είναι μόνο καταπιεστική και απάνθρωπη, αλλά και ανίκανη σε αλλαγές που στηρίζονται στη φιλελεύθερη κοινωνική αναμόρφωση ή στην κοινωνική μηχανική. Διαπιστώνεται ότι παρά τις μεταρρυθμιστικές επεμβάσεις μέσα στο σχολείο και παρά την αυξητική τάση ζήτησης για εκπαίδευση, οι ανισότητες πρόσβασης στην ανώτατη

²¹ Βλ. ό.π., σ. 106.

²² Η “θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου”, που παρουσιάζεται αναλυτικότερα στην ιστορική επισκόπηση, εντάσσεται ιδεολογικά στα πλαίσια του λειτουργικού παραδείγματος, αποτελεί παραλλαγή του, ένα είδος τεχνολογικού λειτουργισμού, σύμφωνα με τη Φραγκουδάκη, το οποίο αντιπροσωπεύει μια ουσιαστικά αισιόδοξη, προοδευτική και φιλελεύθερη ερμηνεία του κοινωνικού κόσμου με πλατιά εξαπλωμένη την πεποίθηση ότι παρά τις αδυναμίες του κοινωνικού συστήματος είναι δυνατή η προοδευτική εξέλιξή του. Ο κύριος εκπρόσωπος της θεωρίας αυτής, ο Schultz, ισχυρίζεται ότι το εκπαιδευτικό σύστημα είναι ο σημαντικότερος μοχλός οικονομικής ανάπτυξης ενός έθνους μέσα από την ορθή εκμετάλλευση των διανοητικών πόρων των πολιτών του.

²³ Βλ. BLACKLEDGE D., HUNT B., ό.π., σ. 149.

²⁴ Βλ. ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ Α., ό.π., σ. 170.

εκπαίδευση και επιτυχίας στην αγορά εργασίας αναπαράγονταν σταθερά²⁵. Σύμφωνα με τους Bowles και Gintis τα σχολεία ως εντολοδόχοι της elite ενισχύουν τις υπάρχουσες ανισότητες και παράγουν στάσεις που υποθάλλουν την αποδοχή αυτού του κατεστημένου. Θεωρείται ότι ο διπλός ρόλος του σχολείου κινείται σε μια αμφοτεροβαρή βάση, που έγκειται από τη μια στη συσσώρευση κεφαλαίου, μέσα από την επιβολή των όρων της επιλογής, της ιεραρχίας και του ανταγωνισμού και από την άλλη στη νομιμοποίηση αυτών των όρων μέσα από την εξιδανίκευση της αξιοκρατίας²⁶. Η αναπαραγωγή των κοινωνικών διαφορών πραγματοποιείται στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέσα από τις σχολικές μεθόδους αξιολόγησης, επιτελώντας έτσι μια λειτουργία κοινωνικής επιλογής, η οποία εκφράζεται τελικά ως δυνατότητα πρόσβασης στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα, γεγονός που επιβεβαιώνει την ύπαρξη αντιστοιχίας μεταξύ σχολικής αξιολόγησης και κοινωνικής διαστρωμάτωσης²⁷.

Αυτή όμως η μαρξιστική ερμηνεία της κοινωνικής αναπαραγωγής κρίθηκε ως μηχανιστική και εξαπλουστευμένη²⁸, ενώ θεωρήθηκε ότι «...ειδικότερα η Κοινωνιολογία της αναπαραγωγικής λειτουργίας του Σχολείου, δεν μπορεί πλέον να μη λαβαίνει υπόψη αυτές τις λεπτές, διεισδυτικές, περισσότερο ποιοτικού χαρακτήρα, αναλύσεις των εσω-σχολικών διεργασιών και διαδικασιών της κοινωνικής αναπαραγωγής»²⁹ καθώς ο πολιτιστικός παράγοντας ερμηνεύει με μεγαλύτερη εμβέλεια τους μηχανισμούς γένεσης και διατήρησης των ανισοτήτων στο σχολείο παρά ο οικονομικός. Η «ελεύθερη» κουλτούρα παρουσιάζεται άνισα κατανομημένη μεταξύ μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα, ενώ με βάση την ανισότητα των εισοδημάτων κρίνονται δυσερμήνευτες οι αποκλίσεις που διαπιστώνονται³⁰. Έτσι σε σχέση με την ευκολία αφομοίωσης της κουλτούρας και της ροπής για την απόκτησή της³¹ τα

²⁵ Βλ. ό.π., σ. 158.

²⁶ Βλ. APPLE M., *Εκπαίδευση και Εξουσία*, Θεσ/νίκη, εκδ. Παρατηρητής, 1993, σ.33.

²⁷ Βλ. BOWLES S., GINTIS H., *Schooling in capitalist America educational reform and the contradictions of economic life*, London, Routledge and Kegan Paul, 1976, σ. 125-6.

²⁸ Βλ. ΜΥΛΩΝΑ Θ., *Κοινωνική Αναπαραγωγή στο Σχολείο. Θεωρία και εμπειρία*, Αθήνα, εκδ. Αρμός, 1995, σ. 207.

²⁹ Βλ. ό.π., σ. 211.

³⁰ Βλ. BOURDIEU P., PASSERON J.C., (Παναγιωτόπουλος Ν., Βιδάλη Μ., μτφ), *Οι κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα*, Αθήνα, Ινστιτούτο του Βιβλίου Μ.Καρδαμίτσα, 1993, σ. 59.

³¹ «Ο τρόπος αντίληψης, προσοικειώσης και έκφρασης του «πολιτιστικού κεφαλαίου» είναι το habitus, βλ. ΜΥΛΩΝΑ Θ., ό.π., σ. 213.

παιδιά που προέρχονται από αγροτικές και εργατικές τάξεις μειονεκτούν³², γιατί το σχολείο φαίνεται να αποδέχεται το «πολιτιστικό κεφάλαιο» των κοινωνικά ευνοημένων, το οποίο αν και αποτελεί οικογενειακό κληροδότημα, που αφορά τις περισσότερο εκτιμώμενες κοινωνικά γνώσεις, ευαισθησίες, τρόπους πράξης και έκφρασης, εμφανίζεται τελικά ως «φυσικό προϊόν» των εγγενών προσωπικών ικανοτήτων του ατόμου σύμφωνα με τους Bourdieu και Passeron.

«Το σχολείο ως παιδαγωγική πράξη εγχάραξης ενός πολιτιστικού αυθαιρέτου (habitus) τείνει να επιβάλλει στα μέλη των κυριαρχούμενων ομάδων ή τάξεων την αποδοχή της νομιμότητας του κυρίαρχου πολιτιστικού αυθαιρέτου και ταυτόχρονα, μέσω της εγχάραξης ή της απόρριψης, την αναγνώριση της μη νομιμότητας του δικού τους πολιτιστικού αυθαιρέτου (habitus)»³³.

Οι συγγραφείς των «Κληρονόμων» υποστηρίζουν ότι οι μαθητές ανάλογα με την κοινωνική τους προέλευση αποκτούν συγκεκριμένες στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στη γνώση και το σχολείο. Έτσι, οι μαθητές των ανώτερων κοινωνικά στρωμάτων, λόγω της μακρόχρονης επαφής τους με τα καλλιτεχνικά και πνευματικά έργα, κατέχουν μια ιδιαίτερη μορφωτική προικοδότηση, και γι' αυτό αντιμετωπίζουν τη μάθηση με άνεση και ευκολία, ενώ οι πανεπιστημιακές σπουδές, συνήθως σε μεγάλες σχολές, αποτελούν γι' αυτούς το φυσικό πέρας της σχολικής τους θητείας, που νομιμοποιούν την κυριαρχία τους μέσα από το χρίσμα της γνωστικής και νοητικής ανωτερότητας³⁴.

Αντίθετα, τα παιδιά των κατώτερων στρωμάτων παρουσιάζονται ανεξοικείωτα με τα μορφωτικά αγαθά και έτσι προσεγγίζουν τη μάθηση «καταναγκαστικά» και χρησιμοθηρικά ως μέσο κοινωνικής κινητικότητας. Η έμμεση αποδοχή της κυρίαρχης κουλτούρας από το σχολείο οδηγεί στην άσκηση «συμβολικής βίας» και στη νομιμοποίηση της κοινωνικής και εκπαιδευτικής ανισότητας³⁵.

Σε συσχέτισμό με τις ελληνικές κοινωνικές συνθήκες και ιδιομορφίες, οι φοιτητές παρουσιάζονται κυρίως ως κληρονόμοι μιας σφοδρής επιθυμίας για απόκτηση πανεπιστημιακού διπλώματος παρά ως κληρονόμοι ενός πολιτιστικού

³² Βλ. ό.π., σ. 66.

³³ Βλ. ΜΥΛΩΝΑ Θ., Εισαγωγικές επισημάνσεις πάνω στη θεωρία του P. Bourdieu, στο *Pierre Bourdieu-Κοινωνιολογία της Παιδείας, 10 ανακοινώσεις*, Αθήνα, εκδ. Καρδαμίτσα-Δελφίνι, 1995, σ. 82.

³³ Βλ. ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗ

³⁴ Βλ. ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ Α., Ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης και η αξιοκρατία ενισχύουν την αναπαραγωγή της κοινωνικής εξουσίας, στο *Pierre Bourdieu-Κοινωνιολογία της Παιδείας, 10 ανακοινώσεις*, Αθήνα, εκδ. Καρδαμίτσα-Δελφίνι, 1995, σ. 133.

³⁵ Βλ. ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ Α., *Κοινωνιολογία...*, ό.π., σ. 167.

κεφαλαίου, έτσι όπως το εννοεί ο Bourdieu³⁶. Παρόλα αυτά και στην Ελλάδα οι πολιτισμικοί παράγοντες, που συνδέονται με την οικογένεια³⁷, αποδεικνύονται καθοριστικοί για την περαιτέρω μόρφωση των νεαρών μελών της³⁸.

2.3 Ο φαύλος κύκλος αναπαραγωγής των ανισοτήτων και η συνεξάρτησή του με τα ιδιωτικά μαθήματα

Απ' όσα προηγήθηκαν γίνεται φανερό η προσαρμοστική ευελιξία του εκπαιδευτικού θεσμού σε σχέση με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, δηλαδή η οργανική σύνδεση του σχολείου με το όλο κοινωνικο-πολιτικό και πολιτιστικό σύστημα οδηγεί στη διαπίστωση ότι η εκπαιδευτική ανισότητα αποτελεί παράγωγο της ευρύτερης κοινωνικής ανισότητας³⁹.

Το πολυεπίπεδο πλαίσιο αλληλουχίας των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και ο αποκλεισμός της στεγανοποίησής τους από τις άλλες μορφές ανισοτήτων οδηγούν τελικά σε ένα «φαύλο κύκλο κοινωνικής αναπαραγωγής»⁴⁰.

Έτσι ο αδιόρατος τρόπος εγχάραξης της καλλιέργειας που κατακτιέται στον οικογενειακό κύκλο, δηλαδή η αναπαραγωγή των αξιών, οι οποίες διαφέρουν ανάλογα με την κοινωνική προέλευση, και η εμφύτευσή τους στις ατομικές συνειδήσεις παίζει καθοριστικό ρόλο στην εκκόλαψη και ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού. Συνήθως παιδιά που προέρχονται από χαμηλό κοινωνικο-πολιτιστικό περιβάλλον δέχονται ελάχιστα ερεθίσματα για ανάπτυξη κινήτρων επιτυχίας και ανόδου⁴¹. Αυτή η εξελικτική καθυστέρηση μετασχηματίζεται μέσα από τις σχολικές διαδικασίες σε μορφωτική αποστέρηση, εφόσον οι διαφοροποιήσεις στην εκπαιδευτική απόδοση εξαρτώνται από την ταυτοσημία μεταξύ του κοινωνικού κώδικα που φέρουν οι μαθητές από την

³⁶ Βλ. ΛΑΜΠΙΡΗ-ΔΗΜΑΚΗ Ι., Η Κοινωνιολογία της παιδείας του Pierre Bourdieu, στο *Pierre Bourdieu-Κοινωνιολογία της Παιδείας, 10 ανακοινώσεις*, Αθήνα, εκδ. Καρδαμίτσα-Δελφίνι, 1995, σ. 69.

³⁷ Βλ. ΤΖΑΝΗ Μ., *Σχολική επιτυχία. Ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, σ. 93.

³⁸ Βλ. ΛΑΜΠΙΡΗ-ΔΗΜΑΚΗ Ι., *ό.π.*

³⁹ Βλ. ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗ Ι.Ε., *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1999, σ. 185.

⁴⁰ Βλ. *ό.π.* σ. 195 και ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗ Ι.Ε., *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, 1989, σ. 162 και Πυργιωτάκη Ι., *Οικογενειακή κοινωνικοποίηση και ανισοκατανομή ευκαιριών κοινωνικής κινητικότητας. Μια αγνοημένη πραγματικότητα στην ιστορία των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων της Ελλάδας*, στο ΚΑΖΑΜΙΑ Α., ΚΑΣΣΩΤΑΚΗ Μ. (επιμ.), *Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα : Προσπάθειες, αδιέξοδα, προοπτικές*, Ρέθυμνο, Πανεπιστήμιο Κρήτης, 1986, σ. 180.

⁴¹ Βλ. *ό.π.*

οικογένεια και του θεσμοθετημένου κώδικα του εκπαιδευτικού συστήματος⁴², ο οποίος συμπλέει κυρίως με τις γνώσεις και τις εμπειρίες των παιδιών των ανώτερων κοινωνικά στρωμάτων. Η μορφωτική αποστέρηση των μη κοινωνικά ευνοημένων παιδιών δημιουργεί περιορισμένες δυνατότητες πρόσβασης στις κορυφές της επαγγελματικής ιεραρχίας και άρα αποκλεισμό ταξικών μεταπηδήσεων με αποτέλεσμα να καθλώνονται στο ίδιο κοινωνικό στρώμα προέλευσης μέσα στο ευρύ φάσμα της πυραμοειδούς κοινωνικής διαστρωμάτωσης⁴³.

Οι διαφοροποιητικές παράμετροι του γεωγραφικού χώρου, της οικονομικής ευχέρειας, του μορφωτικού επιπέδου και του κοινωνικο-επαγγελματικού προσδιορισμού σε σχέση με την παρακολούθηση ιδιωτικών μαθημάτων αποτελούν αυτόδηλη αποτύπωση των ανισοτήτων αποδεικνύοντας ότι στις εκπαιδευτικές ανισότητες λανθάνουν κοινωνικές προεπιλογές που συντελέστηκαν στον κοινωνικό στίβο.

Παρακάτω επιχειρείται, μέσα στα ελληνικά πλαίσια, η παρουσίαση της οικονομικο-κοινωνικής και πολιτιστικο-μορφωτικής διάστασης των ανισοτήτων, καθώς διαπιστώνεται η μεταξύ τους επενέργεια και αλληλεξάρτηση για την ολοκλήρωση της επισήμανσης των ανισωτικών διεργασιών⁴⁴.

2.4 Ανισότητες γεωγραφικού χώρου

Η κατάτμηση των δημόσιων εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε επίπεδα και δίκτυα παρουσιάζει ποιοτικές παραλλαγές ανάλογα με τον χώρο (τρόπος στέγασης, ωράριο, σχέση μαθητών ανά καθηγητή, εξοπλισμός κ.λ.π.), ενώ η χωροθέτηση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών συνδέεται άμεσα με την έννοια της φυσικής προσιτότητας, καθώς όσο ανώτερη είναι η εκπαιδευτική βαθμίδα τόσο αραιότερο εμφανίζεται το σχολικό δίκτυο⁴⁵. Γενικά, παρουσιάζεται το φαινόμενο της «αργόρουθης επέκτασης του σχολικού δικτύου, από άποψη ποσοτική και

⁴² Βλ. ΚΑΠΠΗ Χ., Κοινωνικές παράμετροι και οικογενειακό περιβάλλον : μια ψυχολογική προσέγγιση, στο *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 1990, 78, σ. 91-110.

⁴³ Χρειάζεται να επισημανθεί εδώ ότι «οι φάσεις αυτές είναι αλληλοδιαπλεκόμενες και δεν έχουν σαφή διαχωριστικά όρια μεταξύ τους», βλ. ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗ Ι.Ε., *Εισαγωγή...*, ό.π., σ. 186. Επίσης, η μονογραμμική αυτή εξέλιξη σκιαγραφεί τις γενικές τάσεις, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι ακολουθείται αναγκαστικά από όλα τα παιδιά, Βλ. ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗ Ι.Ε., *Κοινωνικοποίηση...* ό.π.

⁴⁴ Βλ. ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗ Ι.Ε., *Εισαγωγή...*, ό.π., σ. 186.

ποιοτική, έξω από την πόλη»⁴⁶. Έτσι, «δίπλα σε μια Ελλάδα αστική, υπερεκπαιδευμένη...υπάρχει μια άλλη αγροτική και αγράμματη με τάσεις προς την προλεταριοποίηση»⁴⁷. Είναι χαρακτηριστικό ότι στη διακοπή της υποχρεωτικής εκπαίδευσης οδηγούνται κυρίως παιδιά που ζουν σε ορεινές περιοχές, έχουν τελειώσει ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία, «δεν είχαν γυμνάσιο στο χωριό τους, δεν είχαν καμιά βοήθεια στα μαθήματα από άνθρωπο του οικογενειακού τους περιβάλλοντος, δεν πήγαιναν στο φροντιστήριο και ήταν αναγκασμένα να εργάζονται μέσα και έξω από το σπίτι βοηθώντας τους γονείς τους στις διάφορες εργασίες τους για να συνεισφέρουν έτσι στην οικογενειακή οικονομία»⁴⁸. «Αποτελεί ωστόσο κοινό μυστικό το γεγονός ότι η σχολική επιτυχία στη διάρκεια της σχολικής ζωής ταυτίζεται σχεδόν με την προσφορά εξωσχολικής υποστήριξης στο μαθητή. Χωρίς μεγάλη δυσκολία αντιλαμβάνεται καθένας ότι σ' αυτές τις περιοχές ο εξοστρακισμός των παιδιών είναι κάτι παραπάνω από βέβαιος. Το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων είναι χαμηλό και εκτός αυτού δεν υπάρχει συμπληρωματική, αντισταθμιστική στην ελλιπή δημόσια εκπαίδευση, στήριξη των μαθητών με την παρακολούθηση κάποιου φροντιστηρίου»⁴⁹. Αν όμως η ερμηνευτική αναζήτηση των εκπαιδευτικών αυτών διαφορών περιοριστεί μόνο στο χώρο των οικολογικών ιδιαιτεροτήτων των περιοχών καταλήγει ελλιπής και μονοσήμαντη, γιατί η γεωγραφικά άνιση κατανομή των εκπαιδευτικών ευκαιριών αποτελεί προβολή πολλών μεταβλητών και αποτύπωσή τους στο χώρο. Ο παράγοντας «περιοχή σχολείου» και ο τρόπος επίδρασής του στη σχολική επίδοση αποτελεί πολυσύνθετη έκφραση της ιστορικής εξέλιξης, της κοινωνικής διαστρωμάτωσης, των οικονομικών δραστηριοτήτων, των δημογραφικών παραγόντων των εκάστοτε περιοχών, αλλά και του τρόπου λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος μέσα στο χρόνο⁵⁰. Έτσι, η γεωγραφική περιθωριοποίηση παραπέμπει στην παρουσία κοινωνικο-πολιτιστικών διαφορών, που άμεσα επηρεάζουν και τις σχολικές συνθήκες, καθώς το περιβάλλον της μεγαλούπολης με την ευρύτητα των επιλογών που

⁴⁵ Βλ. ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΠΟΥΛΟΥ Ι., *Η γεωγραφία των εκπαιδευτικών διαφοροποιήσεων. Η Μέση επαγγελματική εκπαίδευση στη μεταπολεμική Ελλάδα*, Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας, 1993, σ. 99.

⁴⁶ Βλ. ΜΥΛΩΝΑ Θ., *Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης (Συμβολές)*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1998, σ.34.

⁴⁷ Βλ. ΜΥΛΩΝΑ Θ., *ό.π.*, σ. 33.

⁴⁸ Βλ. ΒΟΥΙΔΑΣΚΗ Β.Κ., *Δικαίωμα ή υποχρέωση η εννιάχρονη σχολική εκπαίδευση; Η περίπτωση της μαθητικής διαρροής στα γυμνάσια του νομού Ρεθύμνης*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1996, σ. 180.

⁴⁹ Βλ. ΒΟΥΙΔΑΣΚΗ Β.Κ., *ό.π.*, σ. 209.

⁵⁰ Βλ. ΗΛΙΟΥ Μ., *Εκπαιδευτική και Κοινωνική Δυναμική*, Αθήνα, εκδ. Πορεία, 1984, σ. 18.

προσφέρει, δημιουργεί πολλαπλές ευκαιρίες και δυνατότητες μορφωτικής εξέλιξης και πολιτιστικής ανάπτυξης, σε αντίθεση με τις αγροτικές περιοχές που οι κοινωνικές εμπειρίες είναι περιορισμένες⁵¹, ο βαθμός κοινωνικοποίησης της εργασίας είναι χαμηλός⁵² λόγω της οικογενειακής του βάσης και τα πολιτιστικά ερεθίσματα περιορισμένα. Εκτός από τη συρρίκνωση των εκπαιδευτικών δαπανών, λόγω της απουσίας σχολικών εγκαταστάσεων ή άλλων εκπαιδευτηρίων στις αγροτικές περιοχές, αυτή η ανεπάρκεια των πολιτιστικών αγαθών που προσφέρονται στο χωριό περιορίζει τις δυνατότητες των αγροτών για ανάγνωση βιβλίων και εξασθενίζει ακόμη τα ελατήρια και τη διάθεσή τους για μορφωτικές αναζητήσεις⁵³. Με αυτό τον τρόπο ερμηνεύεται και η ομοιότητα των χαμηλών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων μεταξύ των σχολείων που βρίσκονται στις αγροτικές περιοχές και στις φτωχικές συνοικίες των αστικών κέντρων⁵⁴.

Όσον αφορά τη γεωγραφική περιοχή προέλευσης των επιτυχόντων στις γενικές εξετάσεις, αξίζει ν' αναφερθεί ότι τα παιδιά των χωριών και των κωμοπόλεων επιτυγχάνουν συνήθως με τη δεύτερη και την τρίτη προσπάθεια, ενώ αυτά που έχουν πατέρα αγρότη στηρίζουν την επιτυχία τους στη μακρόχρονη προετοιμασία –δύο ή τρία χρόνια- στο φροντιστήριο⁵⁵. Αντίθετα, οι φοιτητές που προέρχονται από αστικές περιοχές εισάγονται ευκολότερα στο Πανεπιστήμιο με την πρώτη φορά, ενώ στην προσπάθειά τους χρησιμοποιούν, εκτός από τα φροντιστηριακά, και ιδιαίτερα μαθήματα, που είναι και δαπανηρότερα⁵⁶.

Σύμφωνα με έρευνα που έγινε στην Παιδαγωγική Σχολή της Φλώρινας⁵⁷, το 94,66% των φοιτητών του δείγματος παρακολούθησε φροντιστηριακά μαθήματα, ενώ τουλάχιστον το 40% από αυτούς παρακολούθησε ιδιαίτερα φροντιστηριακά μαθήματα⁵⁸ και το 20% περίπου μετακινήθηκε σε άλλη πόλη για την παρακολούθηση των φροντιστηριακών μαθημάτων⁵⁹. Έτσι, η επιθυμία ή αναγκαιότητα για φροντιστηριακά μαθήματα, ακόμα και σήμερα, μεταφράζεται

⁵¹ Βλ. ΛΑΜΠΙΡΗ - ΔΗΜΑΚΗ Ι., *ό.π.*, σ. 80.

⁵² Βλ. ΜΙΧΕΛΗ Θ., *ό.π.*

⁵³ Βλ. ΚΑΡΑΠΟΣΤΟΛΗ Β., *Η καταναλωτική συμπεριφορά στην ελληνική κοινωνία 1960-1975*, Αθήνα, εκδ. Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, 1983, σ. 170.

⁵⁴ Βλ. ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗ Ι.Ε., *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, 1989, σ. 155.

⁵⁵ Βλ. ΠΑΠΑΔΗΜΗΤΡΙΟΥ Γ., *Συστήματα εισαγωγικών εξετάσεων και η επίδρασή τους στη δομή του φοιτητικού πληθυσμού των οικονομικών σχολών, στο Πάντειο Πανεπιστήμιο, 1^ο Συνέδριο, Το Παν/μιο στην Ελλάδα σήμερα, οικονομικές και πολιτικές διαστάσεις*, Αθήνα, εκδ. Σάκη Καράγιωργα, 1991, σ. 122.

⁵⁶ Βλ. *ό.π.*, σ. 123.

⁵⁷ Βλ. ΚΥΡΙΔΗ Α., *Τα Κοινωνικά και τα Δευτεροβάθμια...*, *ό.π.*, σ. 70.

⁵⁸ Βλ. *ό.π.*, σ. 71.

⁵⁹ Βλ. *ό.π.*, σ. 73.

μέσω των γεωγραφικών ανισοτήτων σε απώλεια χρόνου, σε περιορισμένη προσφορά ιδιαίτερων μαθημάτων, σε παροχή βοήθειας κατώτερου ποιοτικά επιπέδου, σε οικονομική επιβάρυνση λόγω των μετακινήσεων ή και της διαμονής στην πλησιέστερη περιοχή που διαθέτει φροντιστήριο, αλλά και σε σημαντική ψυχολογική επιβάρυνση, που υφίστανται αυτοί οι υποψήφιοι, λόγω της απομάκρυνσής τους από το πατρικό σπίτι και του διαμελισμού της οικογένειας.

2.5 Ανισότητες οικονομικής ευχέρειας

Η εισοδηματική κατάσταση των γονέων των μαθητών εξακολουθεί να είναι μία από τις αντίρροπες δυνάμεις στην εκπαιδευτική ισότητα. Το οικονομικό επίπεδο των γονέων αφορά τόσο τις διαθέσεις τους για σπουδές όσο και τα υλικά μέσα που χρειάζονται για την πραγματοποίηση αυτών των σπουδών⁶⁰. Ειδικά, οι διαθέσεις και οι προσδοκίες των ελλήνων γονέων, ακόμα και αυτών που έχουν τη χαμηλότερη διαβάθμιση στην οικονομική ιεραρχία, είναι γνωστές και αποδεικνύονται στην πράξη με ανιούσα κινητικότητα και υψηλή πρόσβαση στην ανώτατη παιδεία⁶¹ συνιστώντας ένα ιδιότυπο φαινόμενο μορφωσιογόνου τάσης⁶² αρκετά ενδιαφέρον σε σχέση με τις διαπιστώσεις των υπόλοιπων δυτικών χωρών⁶³. Έτσι, οι μειωμένες εκπαιδευτικές επενδύσεις των φτωχών δεν είναι αποτέλεσμα αυτοεπιλογής τους, ούτε οι ίδιοι αυτοαποκλείονται από τις εκπαιδευτικές ανταγωνιστικές διαδικασίες, αλλά οι αντικειμενικά αρνητικές δυνατότητες αποταμίευσης τους απομακρύνουν από την κατεύθυνση απόκτησης εκπαιδευτικού κεφαλαίου⁶⁴. Γι' αυτό η τυχόν αρνητική στάση των μειονεκτούντων οικονομικά παιδιών απέναντι στο σχολείο συνδέεται άμεσα με την οικονομική δυσπραγία τους, καθώς ο άμεσος στόχος τους προσανατολίζεται στην εξεύρεση

⁶⁰ Βλ. ΜΥΛΩΝΑ Θ., *Η αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, 1982, σ. 127.

⁶¹ ΠΟΥΛΑΝΤΖΑ Π., Παιδεία και Κοινωνικό περιβάλλον, στο *Εκπαιδευτική Φωνή*, 1985, 40-41, σ. 19.

⁶² ΝΑΣΙΑΚΟΥ Μ., Μορφωσιογόνος τάση στην ελληνική ύπαιθρο, στο Ο.Ι.Ε.Λ.Ε., *Προβλήματα ελληνικής εκπαίδευσης*, Αθήνα, εκδ. Τεκμήριο, 1980.

⁶³ ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ Α., *Κοινωνιολογία...*, ό.π., σ. 186.

⁶⁴ Βλ. ΧΡΥΣΑΚΗ Μ., Οικογενειακές επενδυτικές πρακτικές των φτωχών και των μη φτωχών και εκπαιδευτικές ανισότητες, στο *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 1989, 75, σ. 89-120.

αποδοτικής εργασίας και κατά δεύτερο λόγο στη συνέχιση των σπουδών, που γι' αυτά αποτελούν ένα δυσβάστακτο οικονομικό βάρος⁶⁵.

Αντίθετα, τα παιδιά των ευπορότερων τάξεων συνεχίζουν τις σπουδές τους με κάθε τρόπο, όπως με ιδιωτικά προσφερόμενη συμπληρωματική εκπαίδευση, με ιδιωτικά σχολεία, με σπουδές σε ξένα πανεπιστήμια κλπ⁶⁶. Όπως αναφέρουν οι Λαμπίρη – Δημάκη⁶⁷ και ο Παπαγεωργίου⁶⁸ το φροντιστήριο, στην περίοδο των ερευνών τους, αποτελούσε σημαντικά πρόσθετη επιβάρυνση της οικογενειακής οικονομίας, που διαφοροποιούσε έντονα τις οικονομικές κατηγορίες των μαθητών, ενώ σήμερα που το φροντιστήριο ως ενισχυτικό μέσο για την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει γενικευθεί για όλους, παρουσιάζεται η τάση οι οικονομικά ισχυρότεροι να διαφοροποιούνται προσφεύγοντας στο ιδιαίτερο μάθημα, που είναι ασύγκριτα πιο δαπανηρό και θεωρείται πιο αποδοτικό γι' αυτούς που το πληρώνουν⁶⁹. Η αναφορά αυτή δείχνει το μέγεθος της ανισότητας, ειδικά για τους άπορους μαθητές, που οι δυσοίωνες οικονομικές προϋποθέσεις της οικογένειάς τους, δεν τους επιτρέπουν να ανταποκριθούν στα πλεονεκτήματα που προσφέρει η παροχή ιδιαίτερων μαθημάτων. Από την άλλη, τα φροντιστηριακά και ιδιαίτερα μαθήματα δεν αποτελούν εξασφαλισμένη οικονομική επένδυση, αφού σε περίπτωση αποτυχίας τα έξοδα επαναλαμβάνονται⁷⁰. «Η συνειδητή υπερπροσπάθεια των νοικοκυριών να καλύψουν τα κοινωνικά τους μειονεκτήματα επενδύοντας, τις περισσότερες φορές, από το υστέρημά τους στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό μέλλον των γόνων τους με πληρωμές, που η τυπική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος δεν απαιτεί» αποτελεί κύριο χαρακτηριστικό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος⁷¹.

⁶⁵ Βλ. ΜΙΧΕΛΗ Θ., Η ταξικότητα της εκπαίδευσης όπως φαίνεται μέσα από τα αποτελέσματα των γενικών εξετάσεων (πανελλαδικών) : μελέτη στοιχείων του Ν. Φθιώτιδος, στο *Τα Εκπαιδευτικά*, 1988, 11, σ. 84-123.

⁶⁶ Βλ. ΣΑΚΚΑ Δ.Ν., Οι ανισότητες στις ευκαιρίες για εκπαίδευση και μόρφωση, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 1982, 7, σ. 58-62.

⁶⁷ Βλ. ΛΑΜΠΙΡΗ – ΔΗΜΑΚΗ Ι., *Προς μίαν Ελληνική Κοινωνιολογία της Παιδείας*, Αθήναι, εκδ. Εθνικόν Κέντρον Κοινωνικών Ερευνών, 1974, τόμ. Β', σ. 203.

⁶⁸ Βλ. ΠΑΠΑΓΕΩΡΓΙΟΥ Κ., *Έρευνα Αποφοίτων Γυμνασίου*, Αθήνα, εκδ. Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, 1979, σ.11.

⁶⁹ Βλ. ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗ Ι.Ε., Εκπαιδευτική και Κοινωνική Δυναμική. Διαπιστώσεις από την ελληνική εκπαίδευση και προοπτικές, στο *Τα Εκπαιδευτικά*, 1988, 12, σ. 18-28 και ΖΕΡΒΑΚΗ Μ., Η σχολική εργασία, οι μαθητικές δραστηριότητες εκτός σχολικού προγράμματος και ο ελεύθερος χρόνος των εφήβων στην Αθήνα, στο *Τα Σύγχρονα Θέματα*, 1985, 24, σ. 69-74.

⁷⁰ Βλ. ΠΙΝΤΕΡΗ Γ., Οι «απομέσα» και οι «απέξω» (Το δικαίωμα στη μόρφωση), στο *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού*, 1990, 14-15, σ. 48-54.

⁷¹ Βλ. ΚΥΡΙΑΔΗ Α., *Τα κοινωνικά και τα δευτεροβάθμια εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των φοιτητών της Παιδαγωγικής σχολής της Φλώρινας*, Θεσ/νίκη, εκδ. Κυριακίδη α.ε, 1997, σ. 70.

Εξ' ορισμού, η καθεαυτή αναγκαστική ύπαρξη φροντιστηριακών και ιδιαίτερων μαθημάτων καταργεί έμπρακτα τη δωρεάν παιδεία και αποδεικνύει τη θεωρητική σαθρότητα αυτού του θεσμού, που θα μπορούσε με ακριβέστερη διατύπωση να μετονομαστεί σε «εκπαίδευση με δημοσία δαπάνη»⁷². Έτσι, «...εξακολουθούν να υφίστανται σημαντικά οικονομικά ανισότητες μεταξύ των φοιτητών, διότι η δωρεάν παιδεία δεν είναι εξ' ίσου «δωρεάν» δι' όλους. Αντιθέτως, είναι περισσότερο δωρεάν δι' όσους ... δεν έχουν την ανάγκη του φροντιστηρίου»⁷³, το οποίο θεωρείται μία από τις πιο σημαντικές άμεσες ιδιωτικές δαπάνες⁷⁴. Η παρακολούθηση φροντιστηρίου, λοιπόν, συνδέεται άμεσα με τον οικονομικό προγραμματισμό της οικογένειας, γεγονός που έχει να κάνει με τη δαπάνη ενός σημαντικού τμήματος του οικογενειακού εισοδήματος για την καταβολή διδασκτρών σε φροντιστηριακούς οργανισμούς και κατ' οίκον φροντιστές⁷⁵.

2.6 Ανισότητες μορφωτικού επιπέδου

Το οικογενειακό περιβάλλον εκφράζεται μέσα από ένα πλήθος μορφωτικών επιρροών που ξεκινούν από τη γλωσσική αρτιότητα και φτάνουν μέχρι την όσμωση, που ανταποκρίνεται στα παραδεκτά πρότυπα της ευαισθησίας και της καλλιέργειας⁷⁶ που αποδέχεται το επίσημο σχολικό σύστημα. Ακόμα και η ίδια η αντίληψη της εκπαίδευσης και τα κριτήρια για την επιδίωξή της υπόκεινται σε ταξική διαφοροποίηση. Έτσι, οι οικογένειες των αγροτικών και εργατικών ομάδων δε φαίνεται να συνειδητοποιούν την αυταξία της εκπαίδευσης, αλλά μέσω αυτής αντιστέκονται σε έναν παραδοσιακό τρόπο ζωής. Αντίθετα, στις ανώτερες κοινωνικές τάξεις η εκπαίδευση λειτουργεί ως μέσο ανάπτυξης των διανοητικών δυνάμεων του ανθρώπου και διατήρησης της μορφωτικής παράδοσης της οικογένειας⁷⁷.

Αν οι επιτυγχόντες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ταξινομηθούν όχι με βάση τη μεταβλητή «επάγγελμα», αλλά με βάση το εκπαιδευτικό επίπεδο κυρίως του

⁷² Βλ. ΠΛΑΤΗ Ε.Ν., Η «δωρεάν παιδεία», στο *Νέα Παιδεία*, 1985, 35, σ. 26-37.

⁷³ Βλ. ΛΑΜΠΡΗ - ΔΗΜΑΚΗ Ι., *Προς ...*, ό.π., τόμ. Β', σ. 203.

⁷⁴ Βλ. ΛΑΜΠΡΟΠΟΥΛΟΥ Χ., ΨΑΧΑΡΟΠΟΥΛΟΥ Γ., Κοινωνικοοικονομικές διαστάσεις της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, στο *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 1990, 77, σ. 172-197.

⁷⁵ Βλ. ΚΥΡΙΔΗ Α., ό.π., σ. 68-69.

⁷⁶ Βλ. ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ Α., Η τεχνική εκπαίδευση και η μυθολογία της, στο *Σύγχρονα Θέματα*, 1979, 4, σ. 9-22.

⁷⁷ Βλ. ΛΑΜΠΡΗ - ΔΗΜΑΚΗ Ι., ό.π., σ. 65.

πατέρα, τότε οι ανισότητες διευρύνονται ακόμα περισσότερο αποδεικνύοντας την πτωχογόνο δράση του χαμηλού εκπαιδευτικού επιπέδου, σύμφωνα με έρευνες τόσο προτερόχρονες⁷⁸ όσο και νεότερες⁷⁹. Όπως αποδείχθηκε μετά από έρευνα των εκπαιδευτικών στοιχείων της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας, οι πατέρες της Ανώτατης και Μέσης Εκπαίδευσης έστελναν στις ανώτατες σχολές διπλάσιο αριθμό σπουδαστών από ότι οι πατέρες χαμηλότερων εκπαιδευτικών επιπέδων τα έτη 1971, 1981 και 1983⁸⁰. Όμως και το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας δεν πρέπει να θεωρηθεί αμελητέο για την εκπαιδευτική σταδιοδρομία ενός νέου, καθώς μπορεί να αποδειχθεί πιο αποτελεσματικός ο ρόλος της από το ρόλο του πατέρα, ιδιαίτερα μάλιστα αν είναι απόφοιτη της μέσης εκπαίδευσης και δεν ασκεί καμιά επαγγελματική δραστηριότητα. Σε αυτό το τελευταίο μάλλον οφείλεται και το γεγονός ότι περισσότερες πιθανότητες πρόσβασης στις ανώτατες σχολές εξασφάλιζαν τα παιδιά που η μητέρα τους ήταν απόφοιτη της μέσης εκπαίδευσης και όχι εργαζόμενη πτυχιούχος ανώτατης σχολής, σύμφωνα με τα ευρήματα της ίδια έρευνα⁸¹.

Οι μη εργαζόμενες με μορφωτικά αποθέματα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μητέρες φαίνεται ότι με τη συνεχή παραμονή τους στο σπίτι και τη στενή παρακολούθηση της εκπαιδευτικής πορείας των γόνων τους προσέφεραν ένα είδος δια βίου φροντιστηριακού μαθήματος στα παιδιά τους. Στο σημείο αυτό θα ήταν εξαιρετικά ενδιαφέρον να ερευνηθεί κανείς την ενδεχόμενη ύπαρξη αμφίπλευρης συσχέτισης μεταξύ της αύξησης εισόδου των γυναικών στον επαγγελματικό χώρο και της αντίστοιχης αύξησης εισόδου των παιδιών στον φροντιστηριακό χώρο.

Γενικά, πάντως έχει αποδειχθεί ότι το μορφωτικό επίπεδο και των δύο γονέων παίζει σημαντικό ρόλο όχι τόσο στην παρακολούθηση φροντιστηριακών μαθημάτων, μιας και τα φροντιστήρια φαίνεται πλέον να είναι προσιτά σε όλους, όσο στην παρακολούθηση ιδιαίτερων μαθημάτων⁸². Αυτή η «εγκεκριμένη» αποδοχή της συμβολής των παραεκπαιδευτικών θεσμών από τα ανώτερα μορφωτικά στρώματα δείχνει να παραδειγματίζει και να νομιμοποιεί ακόμα περισσότερο τη λειτουργία αυτών των θεσμών.

⁷⁸ Βλ. ό.π., και ΠΑΠΑΓΕΩΡΓΙΟΥ Κ., ό.π..

⁷⁹ Βλ. ΚΥΡΙΔΗ Α., *Τα Κοινωνικά...*, ό.π.

⁸⁰ ΣΠΥΡΟΠΟΥΛΟΥ Γ., Ο εκδημοκρατισμός της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, στο *Λόγος και Πράξη*, 1990, 40, σ. 115-125.

⁸¹ Βλ. ό.π.

2.7 Ανισότητες κοινωνικο-επαγγελματικού προσδιορισμού

Το επιχείρημα για την ισότητα των ευκαιριών και την αξιοκρατία είναι ευάλωτο, γιατί παρά τις βελτιώσεις που έχουν γίνει μέσα από τις αλλαγές των συστημάτων επιλογής από το 1964 κ.ε., η επιτυχία εξακολουθεί να είναι συνυφασμένη με την κοινωνική προέλευση⁸³. Η αντιστοίχιση σχολικής αξιολόγησης και κοινωνικής διαστρωμάτωσης επιβεβαιώνει την αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας μέσω της σχολικής επιλογής⁸⁴, αφού επιβεβαιώνεται ερευνητικά ότι το επάγγελμα και η εκπαίδευση των γονέων συμμετέχουν στη συγκρότηση της ιεραρχημένης επίδοσης των επιτυχόντων, δηλαδή στην ένταξή τους στις πανεπιστημιακές ή στις ανώτερες σχολές⁸⁵. Έτσι μέσα από διάφορες έρευνες⁸⁶ διαπιστώνεται ότι τα παιδιά που ο πατέρας τους ασκεί ελεύθερο επάγγελμα πλειοψηφούν σε σχολές κύρους, όπως είναι η Ιατρική, η Νομική, το Πολυτεχνείο, ενώ τα παιδιά των αγροτών/εργατών υποεκπροσωπούνται στις ίδιες σχολές.

Ερευνητικά πορίσματα αναφέρουν ότι τα μεγαλύτερα ποσοστά παρακολούθησης στο φροντιστήριο έχουν οι υποψήφιοι εκείνοι των οποίων οι πατέρες εργάζονται κανονικά και ασκούν επαγγέλματα ανώτερου κοινωνικο-επαγγελματικού κύρους και τα μικρότερα ποσοστά εκείνοι των οποίων οι πατέρες έχουν μια τυχάρπαστη και ευκαιριακή εργασία ή το επάγγελμά τους είναι κοινωνικά υποτιμημένο⁸⁷. Ειδικά, τα παιδιά των επιστημόνων και των υπαλλήλων γραφείου παρακολουθούν περισσότερες ώρες φροντιστήριο –και άρα πληρώνουν περισσότερο– όσο μεγαλύτεροι είναι οι βαθμοί τους στο απολυτήριο του γυμνασίου, ενώ αντίθετα οι υποψήφιοι, που οι γονείς τους εντάσσονται στην τελευταία κοινωνικο-οικονομική ομάδα, δεν προωθούνται με ανάλογη φοίτηση στο φροντιστήριο λόγω της οικονομικής τους ισχνότητας⁸⁸. Έτσι, η κοινωνική διαφοροποίηση των γονέων οδηγεί σε διαφοροποιημένη αξιοποίηση της

⁸² Βλ. ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗ Ι.Ε., ΚΑΣΣΩΤΑΚΗ Μ., ό.π., τόμ. Β', σ. 112.

⁸³ Βλ. ΚΟΝΤΟΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΥ-ΠΟΛΥΔΩΡΙΔΗ Γ., *Κοινωνιολογική ανάλυση της ελληνικής εκπαίδευσης. Οι εισαγωγικές εξετάσεις*. Τόμ. 1, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1998, σ. 115.

⁸⁴ Βλ. ΜΥΛΩΝΑ Θ., *Κοινωνική αναπαραγωγή...ό.π.*, σ. 11.

⁸⁵ Βλ. ΚΟΝΤΟΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΥ – ΠΟΛΥΔΩΡΙΔΗ Ι., ό.π., σ. 228.

⁸⁶ Βλ. ΛΟΥΜΠΟΥ Β., Ο φοιτητικός πληθυσμός στην Ελλάδα και η ταξική προέλευση, στο *Επιστημονική Σκέψη*, 1986, 29, σ. 39-49 και ΔΡΟΥΚΟΠΟΥΛΟΥ Β., Ανισότητες στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες, στο *Επιστημονική Σκέψη*, 1986, 26, σ. 51-61.

⁸⁷ Βλ. ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗ Ι.Ε., ΚΑΣΣΩΤΑΚΗ Μ., ό.π., σ. 117, 128.

φροντιστηριακής εκπαίδευσης, ενώ παρατηρούνται μεγάλες αποκλίσεις στις ιδιωτικές δαπάνες για εκπαίδευση ανάμεσα στις διάφορες κοινωνικές ομάδες.

Για τους προνομιούχους μαθητές των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων η φροντιστηριακή παρακολούθηση ξεκινά από πολύ νωρίς, έχει μεγάλη διάρκεια και σταθερό ρυθμό, ενώ προσφέρεται συνήθως από εξειδικευμένο και προσεκτικά επιλεγμένο προσωπικό. Αντίθετα, στα μη κοινωνικά ευνοημένα παιδιά η συμμετοχή στο φροντιστήριο έχει ευκαιριακό χαρακτήρα, είναι συνήθως μικρής διάρκειας και αποφασίζεται κυρίως μετά από ενδεχόμενη σχολική αποτυχία ή στην εξεταστική περίοδο⁸⁹. Από την άποψη της εργασιακής αυτονομίας ή εξάρτησης από το δημόσιο ή ιδιωτική επιχείρηση διαπιστώνεται σε γενικές γραμμές ότι τη μεγαλύτερη συχνότητα στην παρακολούθηση του φροντιστηρίου εμφανίζουν οι υποψήφιοι που οι γονείς τους εργάζονται στο δημόσιο, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών που παρακολουθούν ιδιαίτερα μαθήματα, έχουν πατέρα εργοδότη ή ελεύθερο επαγγελματία⁹⁰.

Σύμφωνα με στοιχεία της «Έρευνας Οικογενειακών Προϋπολογισμών», οι δαπάνες για εκπαίδευση, στα πλαίσια της οικογενειακής κατανάλωσης, παρουσιάζουν αυξητική τάση το 1993-94 σε σχέση με το 1987-88. Η ανοδική αυτή τάση είναι μεγαλύτερη στα νοικοκυριά των εργοδοτών (από 8,7% σε 10,0%) σε σχέση με αυτήν των νοικοκυριών των αυτοαπασχολούμενων (από 6,1% σε 6,5%) και των μισθωτών (από 7,6% σε 8,2%)⁹¹. «Τα νοικοκυριά των εργοδοτών διαθέτοντας το 14% από τις συνολικές τους εκπαιδευτικές δαπάνες για σχολεία κάθε βαθμίδα, φαίνεται ότι αποδίδουν μια ιδιαίτερη σημασία στη συμβολική και κοινωνικοποιητική σημασία του σχολείου. Αυτό μαζί με το 6% για ιδιαίτερα μαθήματα συνηγορεί υπέρ της άποψης ότι η προσδοκία αναπαραγωγής (διατήρησης) των κοινωνικών θέσεων «προγραμματίζεται» και υλοποιείται μέσα από ένα καλύτερο σχολείο, από ένα, γενικά, διαφορετικό σχολικό περιβάλλον που πριμοδοτεί και επιβεβαιώνει σχέσεις με πρόσωπα της ίδιας αν όχι και ανώτερης τάξης»⁹². Επιπλέον, τα ποσοστά των δαπανών για φροντιστήρια όλων των βαθμίδων για τους αυτοαπασχολούμενους και τους μισθωτούς (8% και 6%

⁸⁸ Βλ. ΚΟΝΤΟΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΥ – ΠΟΛΥΔΩΡΙΔΗ Γ., ό.π., τόμ. Α', σ. 259 και τόμ. Β', σ. 29.

⁸⁹ Βλ. ΧΑΡΑΜΗ Π., Ανάμεσα στο σχολείο και στο φροντιστήριο, στο Επιστημονικό Συμπόσιο : *Μηχανισμοί και όροι επιλογής για την Τριτοβάθμια εκπαίδευση*, Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, Αθήνα 1995, σ. 43-55.

⁹⁰ Βλ. ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗ Ι.Ε., ΚΑΣΣΩΤΑΚΗ Μ., ό.π., σ. 123 και ΠΟΛΥΧΡΟΝΑΚΗ Μ., ό.π., σ. 82.

⁹¹ Βλ. ΚΟΥΦΑΚΗ – ΠΡΕΠΗ Ε., Οικογένεια, Παιδί και Εκπαιδευτικές αξίες, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 1997, 96-97, σ. 119-129.

⁹² Βλ. ό.π., σ. 127.

αντίστοιχα) σκιαγραφούν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών τους προτύπων και την πίστη τους στην ανελικτική σημασία των εκπαιδευτικών προσόντων⁹³.

⁹³ Βλ. ό.π.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΩΝ ΚΥΡΙΟΤΕΡΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΠΑΡΑΜΕΤΡΩΝ ΠΟΥ ΕΥΝΟΗΣΑΝ ΤΗΝ ΕΜΦΑΝΙΣΗ ΤΟΥ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΟΥ

3.1 Εισαγωγικά

Μέσα από την ιστορική επισκόπηση των κυριότερων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων του προηγούμενου αιώνα διερευνάται η διαπλοκή, που φαίνεται να ελλοχεύει, μεταξύ των εξεταστικών συστημάτων και του φροντιστηριακού μηχανισμού σύμφωνα με έρευνες που έχουν προηγηθεί⁹⁴, καθώς «η σημαντικότερη κοινωνικά και οικονομικά έκφανση των εξετάσεων, με την οποία αυτόματα συνδέονται περισσότερο το δευτεροβάθμιο σχολείο αλλά και το Πανεπιστήμιο, είναι τα παντός είδους φροντιστήρια»⁹⁵. Οι εξετάσεις σχετίζονται άμεσα με τις έννοιες της επίδοσης και της αξιολόγησής της, σύνδεση η οποία έχει τις ιστορικές ρίζες της στο 18^ο και 19^ο αιώνα, όταν τα ανερχόμενα αστικά στρώματα πρόβαλαν την επίδοση, δηλ. το παραγόμενο έργο ως αρχή διεκδίκησης των κοινωνικών θέσεων έναντι του κληρονομικού δικαιώματος που υποστήριζαν οι ευγενείς⁹⁶. Έτσι γενικά μέσα από τις εξετάσεις καλλιεργείται μια “συνείδηση επίδοσης”, η οποία τελικά παραπέμπει στην υιοθέτηση ανταγωνιστικών στρατηγικών.

Οι εξετάσεις παρουσιάζονται ως ρυθμιστικός μηχανισμός του επιλεκτικού ρόλου του εκπαιδευτικού συστήματος. Γενικά, η εμμονή σε εξεταστικές πρακτικές και διαδικασίες θεωρείται ότι ενισχύει την ιεράρχηση του κοινωνικο-οικονομικού συστήματος παραγωγής και τη συμφιλίωση του ατόμου με αυτό ως κάτι το φυσικό⁹⁷. Η άμεση διασύνδεση σχολείου-κοινωνίας αποκαλύπτεται στην

⁹⁴ Βλ. 1.2 Επισκόπηση του επιστημονικού πεδίου, σ. 10-12.

⁹⁵ Βλ. ΚΟΝΤΟΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΥ-ΠΟΛΥΔΩΡΙΔΗ Γ., Οι εξετάσεις, η εκπαιδευτική πολιτική και το κοινωνικό πλαίσιο στο Επιστημονικό Συμπόσιο : *Μηχανισμοί και όροι επιλογής για την Τριτοβάθμια εκπαίδευση*, Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, Αθήνα 1995, σ. 118-119.

⁹⁶ Βλ. PRAHL H.W., Η λειτουργική σημασία των εξετάσεων στην εκπαίδευση και την εκπαιδευτική πράξη στο Χιωτάκης Σ. (επιμ.), *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και των βαθμών στο σχολείο*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, 1993, σ. 15.

⁹⁷ BOWLES S., GINTIS H., *Schooling in capitalistic America. Educational reform and the contradictions of economic life*, New York, Basic Books, 1976.

επιλεκτική λειτουργία του πρώτου⁹⁸ καθώς το σύστημα της αξιολόγησης και των εξετάσεων των μαθητών έχει αντιστοιχία στις σημερινές κοινωνίες με την αξία της ατομικής ικανότητας και επιτυχίας, η οποία απέκτησε πρωταρχική κοινωνική σημασία με τη δημιουργία των αστικών βιομηχανικών κοινωνιών⁹⁹. «Δεν υπάρχει δημόσια αμφισβήτηση αυτού που ονομάστηκε «το πρότυπο του τεχνολογικού λειτουργισμού», του ότι δηλαδή η αξιολόγηση παραμένει το κυρίαρχο κριτήριο στην κατανομή των εκπαιδευτικών θέσεων και, κατ' επέκταση, των επαγγελματικών ευκαιριών¹⁰⁰.

Είναι χαρακτηριστικό ότι παρά τις αλλεπάλληλες αλλαγές του τρόπου επιλογής των υποψηφίων για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, η υποτιθέμενη ουσία του θεσμού της επιλογής, δηλαδή η αξιολόγηση, δεν αλλάζει, γιατί πρόκειται κυρίως για τεχνικές αλλαγές που αναφέρονται στον τρόπο οργάνωσης της διαδικασίας και του μηχανισμού¹⁰¹.

Μπορεί όμως να ειπωθεί ότι οι εξετάσεις δεν εμφανίζονται περιορισμένα σαν ένα μεμονωμένο περιστατικό μέσα στα πλαίσια του σχολικού κατεστημένου, αλλά αποτελούν τη βασική οργανωτική οντότητα του σχολείου, αφού αποκτούν κατευθυντήρια δράση στην κωδικοποίηση της γνώσης μέσα από τη διαίρεση του περιεχομένου των μαθημάτων, στην ακολουθία κάλυψης της ύλης, στον καθορισμό των διδακτικών μέσων, αλλά και στη δυνατότητα πρόσβασης των μαθητών από τη μια τάξη στην άλλη ή από τη μια εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη¹⁰². Όμως «έχει αποκτήσει δυσανάλογη βαρύτητα η διαδικασία μετάβασης από το Λύκειο στο Πανεπιστήμιο και η επιλογή που συνδυάζεται με αυτή»¹⁰³ και αυτό συμβαίνει γιατί «... όταν η τυπικά καθορισμένη εκπαίδευση χαιρεί γενικά μεγάλης αναγνώρισης αποκτούν τα εκπαιδευτικά διπλώματα μια ιδιαίτερη αντιπροσωπευτική αξία στα πλαίσια του κοινωνικού καταμερισμού εργασίας»¹⁰⁴.

⁹⁸ Βλ. ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗ Ι.Ε., Εκπαιδευτική και Κοινωνική Δυναμική. Διαπιστώσεις από την ελληνική εκπαίδευση και προοπτικές για το μέλλον, στο *Τα Εκπαιδευτικά*, 1988, 12, σ.18-28.

⁹⁹ Βλ. ΜΙΧΑΛΑΚΟΠΟΥΛΟΥ Γ., Ο γραφειοκρατικός χαρακτήρας του ελληνικού σχολικού συστήματος και η παιδαγωγική – εκπαιδευτική διαδικασία, στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 1987, 7, σ.149-194.

¹⁰⁰ Βλ. ΚΟΝΤΟΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΥ-ΠΟΛΥΔΩΡΙΔΗ Γ., *Κοινωνιολογική ανάλυση της ελληνικής εκπαίδευσης. Οι εισαγωγικές εξετάσεις, τόμ. 1*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1998, σ.79.

¹⁰¹ Βλ. ΚΟΝΤΟΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΥ-ΠΟΛΥΔΩΡΙΔΗ Γ., ό.π., σ. 43.

¹⁰² Βλ. ΞΟΧΕΛΛΗ Π., Αξιολόγηση-Εξετάσεις κατά τη μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση : Το σύστημα επιλογής των υποψηφίων για τα ΑΕΙ και τα ΤΕΙ στην Ελλάδα. Προβλήματα και προτεινόμενες λύσεις στο Χιωτάκης Σ. (επιμ.), *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και των βαθμών στο σχολείο*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, 1993, σ.333-344.

¹⁰³ Βλ. ΜΑΝΙΑΤΗ Γ.Μ., Το πρόβλημα της επιλογής για την Τριτοβάθμια εκπαίδευση στο Σύλλογο Αποφοίτων Βαρβακείου, *Η μετάβαση από το Λύκειο στο Πανεπιστήμιο (πρακτικά)*, Αθήνα, εκδ. Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών, 1989, σ.5.

¹⁰⁴ Βλ. PRAHL H.W., ό.π., σ. 25.

Κυρίως το πλέγμα των εξετάσεων μέτρησης-αξιολόγησης για τη διαφύλαξη του κοινωνικού κύρους των παρεχόμενων τίτλων σπουδών θεωρείται ότι αποτελεί τον κύριο «τόπο» συνάντησης του σχολείου με την αγορά εργασίας¹⁰⁵. Αυτή η σημαντικότητα των εξετάσεων ως κορυφαίου γεγονότος στην εκπαιδευτική πορεία των μαθητών έγκειται στη διαχωριστική τάφρο που τίθεται ανάμεσα στη μαζικότητα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και στην επιλεκτικότητα της τριτοβάθμιας, καθώς και στην κοινωνική πίεση για ατομική ευημερία μέσω της τελευταίας¹⁰⁶. Οι εξεταστικές δοκιμασίες θεωρείται ότι αποτελούν δείκτη εκπαιδευτικής και άρα κοινωνικής κινητικότητας, καθώς μέσα από αυτές ελέγχεται η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και τουλάχιστον σε θεσμικό επίπεδο σχετίζονται με τη διαμόρφωση της αγοράς εργασίας.

Ταυτόχρονα συνεξετάζεται, όπου κρίνεται απαραίτητο, παράλληλα με την εκπαιδευτική και η κοινωνική πραγματικότητα και τα συμφραζόμενά της, καθώς «ο συγκεκριμένος τρόπος λειτουργίας των σχολικών μηχανισμών στην Ελλάδα αντιστοιχεί στις γενικές δομές που διέπουν τη δυναμική της νεοελληνικής κοινωνίας»¹⁰⁷, αφού κάθε εκπαιδευτική πραγματικότητα, ζυμώνεται με τις ιστορικοκοινωνικές εμπειρίες της εποχής της και είναι απόρροια εμπλοκής πολλών κοινωνικών παραμέτρων¹⁰⁸. Η ιδιοτυπία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος έγκειται στο ότι οι προσπάθειες για τη συγκρότησή του δεν προέκυψαν μέσα από την αναζήτηση σύνδεσής του με την οικονομική πραγματικότητα, όπως στην υπόλοιπη Ευρώπη, αλλά η επιτακτικότητα δημιουργίας του υπαγορεύτηκε από την ανάγκη υπέρβασης της πνευματικής καθυστέρησης, που επέφερε η τουρκική κατοχή των 400 χρόνων¹⁰⁹. Η διαφοροποίηση αυτή οδήγησε στην εγχάραξη μιας εκπαιδευτικής ιδεολογίας με κύριο δομικό γνώρισμα την υπερεκτίμηση της “ανιδιοτελούς” γνώσης και την περιφρόνηση της χρησιμοθηρικής. Τα ιδεολογικά ψήγματα αυτής της

¹⁰⁵ Βλ. ΜΥΛΩΝΑ Θ., *Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης (Συμβολές)*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1998, σελ.252-253.

¹⁰⁶ Βλ. ΚΥΡΙΑΔΗ Α., *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση και η πρόσβαση στο πανεπιστήμιο (1955-85)*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1997 σ. 43.

¹⁰⁷ Βλ. ΣΒΟΡΩΝΟΥ Ν.Γ., πρόλογος στο Τσουκαλά Κ., *Εξάρτηση και Αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*, Αθήνα, εκδ. Θεμέλιο, 1987, σ. 10.

¹⁰⁸ Βλ. ΝΟΥΤΣΟΥ Χ., Η ιστορικότητα των γενικών εξετάσεων, στο Επιστημονικό Συμπόσιο : *Μηχανισμοί και όροι επιλογής για την Τριτοβάθμια εκπαίδευση*, Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, Αθήνα 1995, σ. 108.

¹⁰⁹ Βλ. ΚΥΡΙΑΔΗ Α.Γ., ό.π., σ. 22.

επαναστατικής και μετεπαναστατικής εκπαιδευτικής φιλοσοφίας κυοφορούνται και στη μετέπειτα σχολική πραγματικότητα¹¹⁰.

3.2 Δωρεάν και ιδιωτική εκπαίδευση τον 19^ο και αρχές του 20^{ου} αιώνα και εισαγωγή στο πανεπιστήμιο

Βασικό χαρακτηριστικό του νεότευκτου ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, από την απελευθέρωση και έπειτα, αποτελεί η δημοκρατικότητά του, που τεκμηριώνεται με τρία κυρίως στοιχεία : τη δωρεάν εκπαίδευση, τον υποχρεωτικό της χαρακτήρα και το μονοδιάστατο της δομής της, τουλάχιστον μέχρι το 1929¹¹¹. Είναι αυτόδηλο ότι η μονοδιαστότητα του ελληνικού σχολικού συστήματος και ο δωρεάν χαρακτήρας του θέτουν στο περιθώριο την ιδιωτική και επί πληρωμή εκπαίδευση¹¹².

Η δωρεάν παιδεία αποτελεί ένα από τα θεμελιώδη δικαιώματα του Έλληνα πολίτη, καθώς «όλοι οι Έλληνες έχουν δικαίωμα δωρεάν παιδείας, σε όλες τις βαθμίδες της στα κρατικά εκπαιδευτήρια»¹¹³. Το δικαίωμα αυτό έχει κοινωνική απόχρωση, με την έννοια ότι αντανακλά τη διανεμητική δράση του κράτους σε σχέση με τα αγαθά που μπορούν να προσφέρουν πνευματική ανάταση στον πολίτη. Το κοινωνικό περιεχόμενο του δικαιώματος αυτού έχει να κάνει και με το «ότι αναφέρεται στη θετική κατάσταση του ατόμου (status positivus) και γεννά αξίωση κρατικής παροχής»¹¹⁴.

Βέβαια, με το διάταγμα της 6/18 Φεβρ. 1834, που αποτελεί και το πρώτο κανονιστικό κείμενο για την παιδεία και ορίζει την οργάνωση των δημοτικών σχολείων απαιτούνταν δίδακτρα από τους γονείς των μαθητών, ενώ με το διάταγμα του 1836 για τον κανονισμό των ελληνικών σχολείων και γυμνασίων η δωρεάν παιδεία αναγνωρίστηκε στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Παράλληλα, ενώ με το Δ. 31/12/1837 η φοίτηση στο Πανεπιστήμιο δεν προβλέπεται να είναι δωρεάν, με το Δ. 7/3/1838 η καταβολή των διδασκτρων αναστέλλεται. «Κι' αυτό γιατί πολύ λίγοι είναι κείνοι που μπορούν να πληρώσουν δίδακτρα και τέλη, ενώ

¹¹⁰ Βλ. ό.π., σ. 23.

¹¹¹ Βλ. ό.π., σ. 25.

¹¹² Βλ. ΤΣΟΥΚΑΛΑ Κ., *Εξάρτηση και Αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*, Αθήνα, εκδ. Θεμέλιο, 1987, σ. 503.

¹¹³ Σύνταγμα 1975/1986, άρθρο 16, παράγραφος 4.

αντίθετα το Πανεπιστήμιο ενδιαφέρεται να προσελκύσει όσο το δυνατόν περισσότερους φοιτητές. Και η αναστολή αυτή μετατρέπεται σε κατάργηση τόσο με τα συντάγματα του 1844 και του 1864 όσο και με διάφορους κατά καιρούς νόμους, που χορηγούν απαλλαγές από την καταβολή διδάκτρων και τελών (Ν. ΒΟΗ/1892, ΒΦΙΖ/1897, ΒΞΣΤ/1899 κ.ά.). . Οι φοιτητές δεν πληρώνουν παρά 10 δρ. για το πτυχίο τους.»¹¹⁵

Παρόλα αυτά είναι η αξιολόγησή μας ότι η ελευθερία της ιδιωτικής εκπαίδευσης εμφανίστηκε και αναγνωρίστηκε όχι μόνο από τα πρώτα χρόνια δημιουργίας του ελληνικού κράτους¹¹⁶, αλλά ήδη από τα χρόνια που σχεδιάζόταν η απελευθέρωσή του¹¹⁷. Το δικαίωμα της ιδιωτικής εκπαίδευσης απέκτησε ουσιαστική και επίσημη αναγνώριση με το άρθρο 11 του Συντάγματος του 1844, το οποίο αναγνώριζε απεριόριστη ελευθερία στην άσκηση του δικαιώματος αυτού για τη σύσταση εκπαιδευτικών κατατημάτων¹¹⁸.

Ιδιαίτερα στη δεκαετία 1860-1870 αυξάνει ο ρυθμός ίδρυσης ιδιωτικών σχολείων τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη μέση εκπαίδευση¹¹⁹. «Τα ιδιωτικά σχολεία έχουν δημιουργήσει ένα «παράλληλο εκπαιδευτικό σύστημα» με το κρατικό και μάλιστα διατηρούν μια σχετική ανεξαρτησία ως προς το είδος των σπουδών τις οποίες παρέχουν»¹²⁰, ενώ είναι αναμφισβήτητος ο κερδοσκοπικός τους χαρακτήρας, που θεμελίωσε πρώιμα στην ελληνική συνείδηση την «εμπορία των γραμμάτων», καθώς και στις δηλώσεις της εποχής επισημαίνεται ότι τα σχολεία αυτά απευθύνονται στα προνομιούχα κοινωνικά στρώματα¹²¹.

Είναι γνωστό ότι με την καθιέρωση των πρώτων ελληνικών ανώτατων σχολών του Πανεπιστημίου της Αθήνας δεν ήταν απαραίτητη καμιά εξεταστική δοκιμασία. Σύμφωνα με το Β.Δ. «Περί προσωρινού κανονισμού του εν Αθήναις συστηθησόμενου Πανεπιστημίου», που δημοσιεύτηκε το 1837 στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, προϋπόθεση για την εγγραφή στα Ανώτατα Ιδρύματα οριζόταν η

¹¹⁴ Βλ. ό.π., σ. 57.

¹¹⁵ Βλ. ΠΑΠΑΠΑΝΟΥ Κ., *Χρονικό – Ιστορία της Ανωτάτης μας εκπαίδευσης*, Αθήνα, εκδ. Pierce College, 1970, σ. 87.

¹¹⁶ Βλ. άρθρο 63 του διατάγματος του 1834.

¹¹⁷ *Σύνταγμα Τροιζήνας του 1827*, άρθρο 20 : «οι Έλληνες έχουν το δικαίωμα να συσταίνωσι καταστήματα παντός είδους, παιδείας, φιλανθρωπίας, βιομηχανίας, τεχνών και να εκλέγωσι διδασκάλους δια την εκπαίδευσίν των».

¹¹⁸ ΜΙΧΟΠΟΥΛΟΥ Α., *Νομικό πλαίσιο και Θεσμοί της Εκπαίδευσης*, Αθήνα 1994, σελ. 57.

¹¹⁹ Ειδικά η εκπαίδευση των κοριτσιών είχε αναληφθεί εξ ολοκλήρου από το κράτος, βλ. ΑΝΔΡΕΟΥ Α., *Θέματα Ιστορίας της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*, Θεσ/νίκη, Αριστοτέλειο Παν/μιο Θεσ/νίκης, 1993, σ. 144.

¹²⁰ Βλ. ό.π.

¹²¹ Βλ. ό.π., σ. 146.

κατοχή απολυτηρίου δημόσιου Γυμνασίου¹²². Μάλιστα ήταν τόσο μικρός ο αριθμός των φοιτητών στην αρχή σύστασης του πανεπιστημίου, ώστε προκειμένου να εξασφαλιστεί η επάρκεια του φοιτητικού ακροατηρίου, δημιουργήθηκε ο θεσμός των τακτικών ακροατών¹²³.

Όμως, σε σύντομο χρονικό διάστημα υπήρξε ραγδαία ανάπτυξη της δευτεροβάθμιας και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία ευνοήθηκε από τις αυξανόμενες ανάγκες του κράτους σε μορφωμένο εργατικό δυναμικό λόγω της υπέρμετρης διόγκωσης του τριτογενούς τομέα της οικονομίας¹²⁴. Η κατάσταση αυτή υποβοηθήθηκε από τη δυνατότητα ακώλυτης εγγραφής σε έναν επόμενο κύκλο μετά τον τυπικό τερματισμό των σπουδών ενός προηγούμενου κύκλου.

Το ίδιο το κράτος αφιερώνει ένα σημαντικό μέρος του προϋπολογισμού του για την εθνική εκπαίδευση με αποτέλεσμα η διαδικασία πρόσβασης του πληθυσμού στους σχολικούς μηχανισμούς να είναι ταχεία και μαζική¹²⁵. Έτσι, το 19^ο αιώνα το ποσοστό των παιδιών που φοιτούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρουσιάζεται να είναι συχνά πολύ υψηλότερο από άλλες χώρες της Δ. Ευρώπης¹²⁶. Η υπερεκπαίδευση στο δευτεροβάθμιο επίπεδο, που συνδέεται κυρίως με τον ανδρικό πληθυσμό, σχετίζεται στενά με την αγροτική έξοδο και συμβολικά με τη δυνατότητα απελευθέρωσης από τη χειρωνακτική εργασία¹²⁷.

Ο θεωρητικός προσανατολισμός της ελληνικής εκπαίδευσης σε συνδυασμό με την αποκοπή από την παραγωγική διαδικασία αποτέλεσε ενισχυτικό παράγοντα αποστροφής των νέων απέναντι στην τεχνική εκπαίδευση, ενώ παράλληλα οδήγησε στη συστηματική διοχέτευση σημαντικού μέρους των συλλογικών οικογενειακών πόρων προς την κατεύθυνση ανελικτικών στόχων¹²⁸. Όμως «η Ελλάδα του 19^{ου} αιώνα δεν είναι «υπερεκπαιδευμένη» μόνο στο επίπεδο της δευτεροβάθμιας παιδείας. Το φαινόμενο το συναντάμε, και μάλιστα με τρόπο

¹²² Βλ. Β.Δ. «Περί προσωρινού κανονισμού του εν Αθήναις συστηθησομένου Πανεπιστημίου, Εφημερίς της Κυβερνήσεως αριθ.12, 14/26 Απριλίου 1837, άρθρο 11 σελ. 18.

¹²³ Βλ. ΠΑΠΑΠΑΝΟΥ Κ., ό.π., σ.43. Μάλιστα αναφέρεται ότι οι απόφοιτοι άλλων σχολείων, πλην των δημόσιων, ή εκείνοι που είχαν διδαχθεί «κατ' οίκον» έπρεπε να υποστούν επιτυχή εξέταση σε ένα από τα δημόσια γυμνάσια που ορίζονταν από τη Γραμματεία Εκπαίδευσης.

¹²⁴ Βλ. ΚΑΣΣΩΤΑΚΗ Μ., ΠΑΠΑΓΓΕΛΗ-ΒΟΥΛΙΟΥΡΗ Δ., Οι διαδικασίες μετάβασης από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση : η διαχρονική τους εξέλιξη και τα προβλήματα τους, στο ΚΑΖΑΜΙΑ Α., ΚΑΣΣΩΤΑΚΗ Μ., (επιμ.), *Ελληνική εκπαίδευση : προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, Αθήνα, εκδ. Σείριος, 1995, σ. 267.

¹²⁵ Βλ. ΤΣΟΥΚΑΛΑ Κ., ό.π., σ. 399.

¹²⁶ Βλ. ό.π., σ. 401.

¹²⁷ Βλ. ό.π., σ. 426.

¹²⁸ Βλ. ΧΡΥΣΑΚΗ Μ., Οικογενειακές επενδυτικές πρακτικές των φτωχών και εκπαιδευτικές ανισότητες, στο *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 1989, 75, σ. 89-120.

πολύ πιο θεαματικό, στο πανεπιστημιακό επίπεδο»¹²⁹, καθώς οι οικογενειακές στρατηγικές συνοψίζονται στην προώθηση της ατομικής ανέλιξης και στην ατομική οικογενειακή εξασφάλιση και εκφράζονται με εκπαιδευτικές επενδύσεις μέσα από την υπερζήτηση για ανώτατη εκπαίδευση και την ανάληψη των ατομικών εξόδων των νέων για πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα¹³⁰. Αυτός ο μονοδιάστατος και κατακόρυφος προσανατολισμός, που παρουσίασε από την αρχή η δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και οδηγούσε τους μαθητές στη μετάβαση από τη μια σχολική βαθμίδα στην άλλη με τελικό σκοπό την είσοδό τους στο πανεπιστήμιο¹³¹ διευκόλυνε την καθιέρωση του φροντιστηρίου¹³². Δεν είναι λοιπόν τυχαίο ότι ήδη από τα 1856 παρουσιάζονται τα πρώτα συμπτώματα της ανάγκης για επιλεκτικότητα μέσα από τη χρήση και ιδιαίτερων μαθημάτων, σύμφωνα με αυτά που προβλέπονται στο Διάταγμα της 18^{ης} Αυγούστου 1856 «περί προγυμνάσεως μαθητών και διδασκαλίας εν ιδιωτικοίς εκπαιδευτηρίοις παρά καθηγητών και διδασκάλων»¹³³. Έτσι «απαγορεύεται πάντως εις τους γυμνασιακούς καθηγητάς και παρ' ελληνικούς σχολείους διδασκάλους να προπαιδεύωσιν ή να διδάσκωσιν εν ταις οικίαις αυτών, ή εν τοις δωματίοις του δημοσίου διδακτηρίου, ή αλλοθί που, μαθητάς ανήκοντας εις τας υπό των ιδίων διδασκομένας τάξεις ... άνευ προηγουμένης αδείας του επί των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίας Παιδείας υπουργείου, παραχωρουμένης, αφού πρότερον ακουσθή η γνώμη του ανήκοντος γυμνασιάρχου ή σχολάρχου, κατά την περίστασιν»¹³⁴.

Με τις μεταρρυθμίσεις των ετών 1913 και 1917 γίνεται προσπάθεια για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών δυσλειτουργιών που εντοπίζονται στην έλλειψη πρακτικού προσανατολισμού, στη μονολιθικότητα και στην αδυναμία καθιέρωσης λαϊκής παιδείας με τη δημιουργία δεύτερου σχολικού δικτύου, δηλαδή της τεχνικο-επαγγελματικής εκπαίδευσης, στη σχολική δομή¹³⁵.

¹²⁹ Βλ. ΤΣΟΥΚΑΛΑ Κ., ό.π., σ. 435.

¹³⁰ Βλ. ΤΣΕΛΙΚΑ Η., *Νεολαία και κοινωνική δυναμική*, Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας, 1991, σ. 79.

¹³¹ Βλ. ΤΖΑΝΗ Μ., *Σχολική Επιτυχία. Ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, 1988, σ. 30.

¹³² Βλ. ΔΗΜΟΥ Γ., , ό.π., σ.11.

¹³³ Βλ. ΔΗΜΑΡΑ Α., *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε (Τεκμήρια ιστορίας)*, Αθήνα, εκδ. Ερμής, 1973, τόμ. Α', σ.137.

¹³⁴ Βλ. ό.π.

¹³⁵ Βλ. ΜΠΟΥΖΑΚΗ Σ., *Νεοελληνική εκπαίδευση (1821-1985)*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1987, σ. 67.

Με τον τρόπο αυτό επιδιώκεται η «αντιστοίχιση της κοινωνικής με την εκπαιδευτική πυραμίδα»¹³⁶, όμως στην πράξη δεν εφαρμόζεται το διπλό εκπαιδευτικό δίκτυο, που εισάγεται με τις μεταρρυθμίσεις των ετών 1913-1917, καθώς τα δύο δίκτυα παραμένουν ιεραρχικά διαφοροποιημένα ως προς την κοινωνική αναγνώριση και την οικονομική αξιοποίηση των τίτλων τους. Το τεχνικό – επαγγελματικό δίκτυο βρίσκεται αξιολογικά στη χαμηλότερη βαθμίδα της ιεραρχίας των σχολικών τίτλων και αξιών¹³⁷ και παραμένει χώρος υποδοχής των «αποτυχημένων»¹³⁸, που στην πλειοψηφία τους προέρχονται από τα μη προνομιούχα στρώματα της ελληνικής κοινωνίας¹³⁹, όπως κατοπτρίζεται στην κοινωνική σύνθεση του σπουδαστικού πληθυσμού του¹⁴⁰. Πάντως το κριτήριο της κοινωνικής αποδοχής κυριαρχούσε και κυριαρχεί στη διαδικασία επιλογής εκπαιδευτικής και επαγγελματικής κατεύθυνσης¹⁴¹, ενώ η περιφρόνηση της τεχνικής – χειρωνακτικής εργασίας, η άκριτη προτίμηση των ακαδημαϊκών επαγγελμάτων, η επιδίωξη μόνιμης απασχόλησης στο Δημόσιο, η εξασφάλιση υψηλού κοινωνικού κύρους περισσότερο μέσω των σπουδών παρά μέσω της επαγγελματικής απόδοσης και ο προσανατολισμός όχι σε συγκεκριμένα επαγγέλματα, αλλά σε γενικούς τομείς δραστηριοτήτων εμφανίζονται στην Ελλάδα πιο έκδηλα από ότι στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες¹⁴².

Η εκπαιδευτική επέκταση, που περιγράφηκε παραπάνω, συνέβαλε ουσιαστικά στον αστικό μετασχηματισμό της νεοελληνικής κοινωνίας και στον εκσυγχρονισμό της. Παρόλα αυτά μέχρι το 1922 δεν παρατηρείται διαμόρφωση σαφών κοινωνικών στρωμάτων και γι' αυτό δε σημειώνεται μαζική κινητοποίηση για τον καθορισμό εκπαιδευτικών μηχανισμών επιλογής¹⁴³. Έτσι, σε γενικές γραμμές, σε ολόκληρο το 19^ο και μέχρι τις αρχές του 20ού αιώνα εξακολουθεί να ισχύει το ίδιο

¹³⁶ Βλ. ό.π., σ. 68.

¹³⁷ Βλ. ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ Α., Η τεχνική εκπαίδευση και η μυθολογία της, στο *Σύγχρονα Θέματα*, 1979, 4, σ. 9-22.

¹³⁸ Βλ. ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΥ Β., Απασχόληση αποφοίτων ΤΕΛ, στο *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*, 1988, 1, σ. 147-155.

Αναφέρεται ότι οι κυριότεροι λόγοι που η πλειονότητα των Ελλήνων μαθητών αποφεύγει την τεχνική εκπαίδευση συνοψίζονται στο χαμηλό κοινωνικό κύρος και το χαμηλό ποιοτικά επίπεδο σπουδών, στην άρση της πιθανότητας για εισαγωγή στα ΑΕΙ και στην έλλειψη επαγγελματικής κατοχύρωσης στην τεχνική εκπαίδευση.

¹³⁹ Βλ. ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗ Ι.Ε., Η ελληνική εκπαιδευτική κρίση : Μύθοι και πραγματικότητες, στο Πυργιωτάκη Ι.Ε.-Κανάκη Ι.Ν. (επιμ.), *Παγκόσμια κρίση στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, 1991, σ. 191.

¹⁴⁰ Βλ. ΠΑΠΑ Γ., ΨΑΧΑΡΟΠΟΥΛΟΥ Γ., Από τα γενικά λύκεια στα ΤΕΙ : ποιός πάει σ' αυτά και γιατί, στο *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*, 1989, 2, σ. 9-20.

¹⁴¹ Βλ. ΚΑΛΟΦΩΛΙΑ Α., Ενιαίο πολυκλαδικό λύκειο. Μια κριτική επισκόπηση της μέχρι τώρα πορείας του, στο *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*, 1991-92, 3, σ. 85-90.

¹⁴² Βλ. ΨΑΧΑΡΟΠΟΥΛΟΥ Γ., ΠΑΛΛΑΙΟΚΡΑΣΑ Γ., Η τεχνική επαγγελματική και τεχνολογική εκπαίδευση : προβλήματα και προοπτικές ενόψει του 2000, στο *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*, 1990, 12, σ.130-217.

σύστημα ελεύθερης εισαγωγής στα πανεπιστήμια¹⁴⁴, οπότε και ο φροντιστηριακός μηχανισμός είναι ανύπαρκτος.

Αυτή η γενική προσπελασιμότητα του μαθητικού πληθυσμού σε όλα τα εκπαιδευτικά επίπεδα, με την απουσία περιοριστικών εξεταστικών φραγμών και διδασκτρων, εκφράζει την έλλειψη ταξικού επιμερισμού μέσα στο σχολικό σύστημα και τη δημοκρατικότητα της εκπαίδευσης¹⁴⁵.

3.3 Εισαγωγή και καθιέρωση των εξετάσεων για την τριτοβάθμια εκπαίδευση (δεκαετίες του 1920 και 1930)

Η ρύθμιση για την καθιέρωση εισαγωγικών εξετάσεων στο Πανεπιστήμιο μπορεί να ανιχνευτεί ήδη πριν από το 1922 στα σχέδια της βενιζελικής πολιτικής, π.χ. στα νομοσχέδια του 1913 το δεύτερο σχολικό δίκτυο της τεχνικο-επαγγελματικής εκπαίδευσης αποσκοπεί έμμεσα και στη μείωση της ροής προς την ανώτατη εκπαίδευση¹⁴⁶. Η επιτακτικότητα της ανάγκης για καθιέρωση εξεταστικής δοκιμασίας και κατάργησης της ακώλυτης εισαγωγής στα ΑΕΙ τεκμηριώνεται στην «αγραμματοσύνη» των αποφοίτων του Γυμνασίου¹⁴⁷ που εγγράφονται στο πανεπιστήμιο και στον κίνδυνο πτώσης της ποιοτικής στάθμης των σπουδών, αλλά και στην αδυναμία απορρόφησης των πτυχιούχων από την αγορά εργασίας λόγω του πληθωρισμού τους. «Η κυβέρνηση και οι υπεύθυνοι για την ανάπτυξη της Παιδείας εκείνης της εποχής, φοβήθηκαν ότι τα αθρόα πτυχία που δόθηκαν με χαριστικές διατάξεις στους στρατιώτες του Μικρασιατικού Μετώπου θα δημιουργούσαν ένα προλεταριάτο επιστημόνων, και έτσι, για να αποτρέψουν το επικίνδυνο αυτό φαινόμενο, αποφάσισαν να εφαρμόσουν το

¹⁴³ Βλ. ΚΑΣΣΩΤΑΚΗ Μ., ΠΑΠΑΓΓΕΛΗ-ΒΟΥΛΙΟΥΡΗ Δ., ό.π., σ. 269, ενώ «όσο προχωρεί ο καπιταλιστικός μετασχηματισμός της χώρας τόσο οι εξεταστικοί φραγμοί αυτοί ενδυναμώνονται και συστηματοποιούνται αφού η ίδια η νεοαστική τάξη δημιουργήθηκε κυρίως από την εκπαιδευτική ιεραρχία», βλ. ό.π., σ. 271.

¹⁴⁴ Αυτό συμβαίνει εκτός από το Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, στο οποίο ήδη από την αρχή της ίδρυσής του, το 1887 (ν. ΑΦΜΑ 1887) καθιερώνονται εισαγωγικές εξετάσεις, (βλ. ΠΑΠΑΠΑΝΟΥ Κ., ό.π., σ. 141), , ενώ προβλέπεται και κρατικό φροντιστήριο για τους υποψηφίους με τη μορφή της «τάξης επαναλήψεως» (βλ. ΔΗΜΑΡΑ Α., ό.π., σ.168-169.

¹⁴⁵ Βλ. ΤΣΟΥΚΑΛΑ Κ., ό.π., σ. 509.

¹⁴⁶ Βλ. ΝΟΥΤΣΟΥ Χ., Η ιστορικότητα των γενικών εξετάσεων..., ό.π., σ. 107.

¹⁴⁷ Βλ. δηλώσεις του Γ. Ματθαίου, πρύτανη του Πανεπιστημίου Αθηνών, στο : ΔΗΜΑΡΑ Α., ό.π., τόμ. Β, σ. 158-159.

σύστημα των εξετάσεων για την εισαγωγή των υποψηφίων στις ελάχιστες τότε Ανώτατες Σχολές¹⁴⁸.

Ο αυξημένος αριθμός του μαθητικού δυναμικού στη Μέση Εκπαίδευση συνδυάζεται με ένα πνεύμα οικοδόμησης φραγμών στην πανεπιστημιακή είσοδο, μιας και είναι χαρακτηριστικό πως όταν παρατηρείται συσσώρευση των ατόμων σε μια εκπαιδευτική βαθμίδα, συντελείται μετάθεση του αναπαραγωγικού ρόλου στην επόμενη¹⁴⁹. Η ανάγκη για την εισαγωγή επιλεκτικών διαδικασιών παρουσιάζεται διφυής : πρακτικά τεκμηριώνεται στον περιορισμό των θέσεων σε σχέση με την πληθώρα των υποψηφίων, ενώ ουσιαστικά καλύπτεται από την προσδοκία ικανοποιητικής ανταπόκρισης των επιλεγομένων στους στόχους των σπουδών τους¹⁵⁰.

Οι φραγμοί αυτοί μεταβάλλονται ανάλογα με τις προβλέψεις και τις ανάγκες του γενικού κοινωνικού σχεδιασμού ή της ευκαιριακής πολιτικής και συνίστανται στην ανάπτυξη μηχανισμών συμπίεσης του μαθητικού πληθυσμού προς τα κάτω μέσα από την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών μηχανισμών επιλογής, την αύξηση της εξεταστέας ύλης και την πολυπλοκότητα του τρόπου διατύπωσης των θεμάτων εξέτασης¹⁵¹.

Εξάλλου, ο μονοδιάστατος χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος έως το 1929, που δημιουργήθηκε η πρώτη μορφή παράλληλου τεχνικο-επαγγελματικού δικτύου¹⁵², εξέθρεψε τη μαζική διέξοδο στις πανεπιστημιακές σπουδές¹⁵³. Έτσι, εισαγωγικές εξετάσεις αρχίζουν να εφαρμόζονται ήδη από το 1920 στην Ανωτάτη Γεωπονική Σχολή και στην Ανωτάτη Σχολή Οικονομικών και Εμπορικών Επιστημών (ν.1844/1920, και ν. 2191/1920)¹⁵⁴. Στο Πανεπιστήμιο Αθηνών οι εισιτήριες εξετάσεις θεσπίζονται για πρώτη φορά με το Ν. 2905 της 27 Ιουλίου 1922 «Περί Οργανισμού του Αθήνησιν Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου». Τα άρθρα 135 και 139 του νόμου

¹⁴⁸ Βλ. ΠΑΠΑΔΗΜΗΤΡΙΟΥ Γ., Συστήματα εισαγωγικών εξετάσεων και η επίδρασή τους στη δομή του φοιτητικού πληθυσμού των οικονομικών σχολών, στο Πάντειο Πανεπιστήμιο, 1^ο Συνέδριο, *Το Παν/μιο στην Ελλάδα σήμερα, οικονομικές και πολιτικές διαστάσεις*, Αθήνα, εκδ. Σάκη Καράγιωργα, 1991, σ. 116.

¹⁴⁹ Βλ. ΚΟΝΤΟΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΥ – ΠΟΛΥΔΩΡΙΔΗ Γ., Οι εξετάσεις, η εκπαιδευτική πολιτική και το κοινωνικό πλαίσιο, στο Επιστημονικό Συμπόσιο, *Μηχανισμοί και όροι επιλογής για την Τριτοβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, 1995, σ.121.

¹⁵⁰ Βλ. ΗΛΙΟΥ Μ., Μια αντιθετική σχέση : επιλογή και εκπαιδευτική διαδικασία στην Ελλάδα, στο Σύλλογο Αποφοίτων Βαρβακείου, *Η μετάβαση από το Λύκειο στο Παν/μιο, πρακτικά*, Αθήνα, εκδ. Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών, 1989, σ.36.

¹⁵¹ Βλ. ΜΥΛΩΝΑ Θ., *Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης (Συμβολές)*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1998, σ.240.

¹⁵² Βλ. Ν. 4397/16-8-1929 και Ν. 4373/2-4-1929, επί υπουργίας Κ.Γόντικα στην κυβέρνηση Ε. Βενιζέλου.

¹⁵³ Βλ. ΚΥΡΙΑΔΗ Α., ό.π., σ. 25.

¹⁵⁴ Βλ. ΠΑΠΑΠΑΝΟΥ Κ., ό.π., σ. 397-398.

όριζαν «δοκιμασία εν ή δέον να ευδοκιμήση ο βουλόμενος να εγγραφή φοιτητής...». Με την έκδοση Β. Διατάγματος θα ρυθμιζονταν και αυτά που αφορούσαν τη δοκιμασία. Η καταστροφή του 1922 είχε ως επακόλουθο ο νόμος να μείνει ανενεργός.

Η εισαγωγή στο πανεπιστήμιο κατόπιν εξετάσεων φαίνεται ότι εφαρμόστηκε για πρώτη φορά το ακαδημαϊκό έτος 1924-25 στο Χημικό τμήμα της Φυσικομαθηματικής Σχολής¹⁵⁵ και επεκτάθηκε και στις άλλες σχολές το ακαδημαϊκό έτος 1926-27¹⁵⁶.

Στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης εισαγωγικές εξετάσεις καθιερώνονται από την αρχή της λειτουργίας του (ν. 3341/1925 και ν.δ. 21 Σεπτεμβρίου 1926) και αρχίζουν να εφαρμόζονται από το 1930 (δ. της 10 Μαρτίου 1930), ενώ στην Πάντειο Ανωτάτη Σχολή Πολιτικών Επιστημών το 1937 (α.ν. 886/1937) και στις Ανώτατες Βιομηχανικές Σχολές Πειραιώς και Θεσσαλονίκης το 1948 (α.ν. 800/1948)¹⁵⁷.

Είναι χαρακτηριστικό ότι αυτό το διάστημα, όπως αποδεικνύει με βάση τα στατιστικά δεδομένα της εποχής του ο σχολικός σύμβουλος Γ. Παλαιολόγου¹⁵⁸, ο πληθωρισμός των φοιτητών στο πανεπιστήμιο αποτελεί φημολογία, καθώς «...από του 1926-27 και έτι μάλλον από του 1927-28 ο αριθμός των τρεπομένων επί επιστημονικάς σπουδάς ουδαμώς είναι μέγας ή δυσανάλογος προς τας πραγματικάς ανάγκας της χώρας. Ο αριθμός των εγγραφέντων κατά το έτος 1927-28 υπολείπεται και αυτού του αριθμού των εγγραφέντων κατά το πανεπιστημιακό έτος 1918-19, ότε η Ελλάς ήτο μικροτέρα, έτι δε διετέλει εις εμπόλεμον κατάστασιν και μέγα μέρος τελειοφοίτων του γυμνασίου είχε στρατευθή.» Μάλιστα, οι λόγοι που παραθέτει για τη δικαιολόγηση αυτού του μικρού αριθμού των φοιτώντων στο πανεπιστήμιο είναι οι εξής : «α) η εφαρμογή από του πανεπιστημιακού έτους 1926-27 του θεσμού των εισιτηρίων εξετάσεων και εις το Πανεπιστήμιον, ένεκεν των οποίων μέρος μεν των προσελθόντων

¹⁵⁵ δ. της 12 Αυγούστου 1924 «Περί του τρόπου δοκιμασίας των βουλομένων να εγγραφώσιν ει το Χημικόν τμήμα κλπ» βλ. ΠΑΠΑΠΑΝΟΥ Κ., Αθήνα 1970, σ. 206.

¹⁵⁶ (δ. της 20 Σεπτεμβρίου 1926 «Περί της δοκιμασίας των βουλομένων να εγγραφώσιν εις σχολήν τινά του Πανεπιστημίου Αθηνών» και γενικεύεται το 1927-28 με την ψήφιση του Ν.Δ. «Περί τροποποιήσεως του οργανισμού του εν Αθήνησιν Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου», βλ. ΠΑΠΑΠΑΝΟΥ Κ., ό.π., σ.206.

¹⁵⁷ βλ. ΠΑΠΑΠΑΝΟΥ Κ., ό.π., σ. 397-398.

¹⁵⁸ βλ. ΠΑΛΑΙΟΛΟΓΟΥ Γ., *Προς καλύτεραν Μέσσην εκπαίδευσιν. Τα προβλήματα της Μέσης Εκπαιδεύσεως. Η ενδεικνύομενη μεταρρύθμισις αυτής*, εκδ. οίκος Δημητράκου, εν Αθήναις 1929, σελ. 57.

απερρίφθη, έτερον δε μέρος εκ των απολυθέντων των γυμνασίων ουδέ καν προσήλθε προς εξέτασιν προεικάζον τ' αποτελέσματα. β) Η αύξησις των πανεπιστημιακών τελών (1925 = 500δρχ, 1926 = 1.500 δρχ, 1927-28 = 2.500 - 3.000 δρχ. γ) Η μαστίζουσα τον τόπον οικονομική καχεξία και η δυσχέρεια προς εξοικονόμησιν των αναγκαιούντων προς πλήρεις επιστημονικάς σπουδάς. δ) Η παύσις της παροχής, δι' ευεργητικών νόμων, ευκολιών πάσης φύσεως εις τους φοιτητάς...»

Αν και παραμένουν διάτρητα τα όρια στο θέμα της εισαγωγής των εξετάσεων στο Πανεπιστήμιο, το 1932 ψηφίζεται ο Ν. 5343 της 23.3.1932 «Περί Οργανισμού του Πανεπιστημίου Αθηνών», ο οποίος παγιώνει τελικά ένα νέο δίπολο : εισαγωγικές εξετάσεις και περιορισμένο αριθμό εισακτέων (**Πυργιωτάκης, 1995**). Ακριβώς, επειδή ο αριθμός εισακτέων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση καθορίζεται από μια προσπάθεια εξισορρόπησης της κοινωνικής πίεσης για σπουδές και της αδυναμίας των πανεπιστημιακών τμημάτων να ανταποκριθούν σε αυτές, δεν μπορεί να οριστεί ως *numerus clausus*, ο οποίος αποτελεί ουσιαστικά προσαρμογή του αριθμού στις ανάγκες της αγοράς εργασίας¹⁵⁹. Οι όποιες παραλλαγές των εξετάσεων εφαρμόζονται με μικροδιαφορές στη δεκαετία του 1940 και χωρίς αλλαγές από το 1954 έως το 1964. Η μαζική φοίτηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αρχίζει από τα μέσα της δεκαετίας του 1950 και συνοδεύεται τόσο από περιορισμούς στους αριθμούς των εισακτέων όσο και από και από αυξημένη φοιτητική μετανάστευση¹⁶⁰.

Η γενίκευση της πολιτικής κλειστού αριθμού εισακτέων δε σήμαινε και πιστή τήρησή του, καθώς δεν ήταν πάντα στεγανά προδιαγεγραμμένα τα όρια και κατά καιρούς συντελούνταν διεύρυνση του ποσοστού μέσα από διάφορες ελαστικές ή ευεργετικές διατάξεις με αποτέλεσμα να είναι έντονη και χρονίζουσα η συσσώρευση πανεπιστημιακών αποφοίτων¹⁶¹. Οι παρεκκλίσεις στον περιορισμένο αριθμό εισακτέων προκαλείται από την αυξανόμενη κοινωνική πίεση¹⁶², μιας και η εξαργύρωση του πανεπιστημιακού πτυχίου στην αγορά

¹⁵⁹ ΚΛΑΔΗ Δ., *Προβληματισμοί για θέματα παιδείας (1989-1991)*, Αθήνα 1991, σ. 131-132.

¹⁶⁰ Βλ. ΚΟΝΤΟΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΥ – ΠΟΛΥΔΩΡΙΔΗ Γ., *Κοινωνιολογική ανάλυση... ό.π.* τόμ. 1, σ. 95.

¹⁶¹ Βλ. ΚΑΣΣΩΤΑΚΗ Μ., ΠΑΠΑΓΓΕΛΗ-ΒΟΥΛΙΟΥΡΗ Δ., *ό.π.*, σ. 276.

¹⁶² Η ογκώδης μετακίνηση του αγροτικού πληθυσμού προς τα αστικά κέντρα σηματοδότησε, μέχρι τουλάχιστον τα μέσα της δεκαετίας του '60, ένα μεγάλο βαθμό κοινωνικής, επαγγελματικής και εκπαιδευτικής κινητικότητας, βλ. ΚΑΡΑΠΟΣΤΟΛΗ Β., *ό.π.*, σ. 243

εργασίας είναι σημαντική, γεγονός το οποίο συνεπάγεται ανοδική κοινωνική κινητικότητα, ιδιαίτερα για τα άτομα χαμηλής κοινωνικής προέλευσης, για τα οποία ειδικά ο δημόσιος τομέας αντιπροσώπευε τη διαρκή υπόσχεση της απορρόφησης και της οριστικής τους αποκατάστασης¹⁶³. Δεν είναι τυχαίο λοιπόν ότι σε αυτή την περίοδο από το 1922 έως και το 1960 ξεκινούν να αναπτύσσονται διάφοροι παραμηχανισμοί υπέρβασης των φραγμών που τίθενται, ένας από τους οποίους είναι και η εμφάνιση της εξωσχολικής ενισχυτικής διδασκαλίας των φροντιστηρίων. Στη δεκαετία του 1920 τοποθετείται η «σύλληψη» των φροντιστηρίων κυρίως για τη διδασκαλία των μαθηματικών, γι' αυτό και οι μαθητές που φοιτούσαν σε αυτά προέρχονταν από πρακτικά λύκεια και εμπορικές σχολές, ενώ οι διδάσκοντες ήταν από το χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης¹⁶⁴.

3.4 «Αναγκαστικός Νόμος 2525/40, Περί ιδιωτικών σχολείων, φροντιστηρίων και οικοτροφείων»

Ο εναρκτήριο και καταληκτικός νόμος της επίσημης θεσμικής καθιέρωσης του φροντιστηρίου και των ιδιαίτερων μαθημάτων επιβάλλεται με τον «Αναγκαστικό Νόμο 2525/40, Περί ιδιωτικών σχολείων, φροντιστηρίων και οικοτροφείων», ο οποίος ψηφίστηκε από τη δικτατορική κυβέρνηση του Ι. Μεταξά.

Στην παράγραφο 1 του άρθρου 63 δίνεται ο ορισμός του φροντιστηρίου : «Ως φροντιστήριο ... λογίζεται η εν τω αυτώ χώρω διδασκαλία μαθημάτων εις ομάδα προσώπων πλειόνων των πέντε εν συνόλω καθ' εβδομάδα, προς συμπλήρωσιν και εμπέδωσιν γνώσεων αναγομένων εις τον κύκλον των μαθημάτων της στοιχειώδους, μέσης, ανωτέρας και ανωτάτης εκπαίδευσεως ... επί τρεις το πολύ ώρας ημερησίως ως προς τας εκ των αυτών προσώπων αποτελουμένης ομάδας.» Στον ορισμό αυτό περιλαμβάνονται και τα φροντιστήρια ξένων γλωσσών, μουσικής και ελευθέρων σπουδών, τα οποία δε θα αναφέρονται εδώ, γιατί δεν αποτελούν και το αντικείμενο της παρούσας εργασίας.

¹⁶³ Βλ. ΚΑΡΑΠΟΣΤΟΛΗ Β., ό.π., σ. 244. «Η πρόσληψη στο δημόσιο τομέα ισοδυναμεί με «αποπρολεταριοποίηση», αφού η εφάπαξ σύναψη της σύμβασης εργασίας καταλύει οριστικά τους μηχανισμούς της οικονομικής βίας» βλ. ΤΣΟΥΚΑΛΑ Κ., *Κράτος, Κοινωνία, Εργασία στη μεταπολεμική Ελλάδα*, Αθήνα, εκδ. Θεμέλιο, 1987, σ. 253.

¹⁶⁴ Βλ. Ο.Ι.Ε.Λ.Ε., *Προβλήματα της ελληνικής εκπαίδευσης*, Αθήνα, εκδ. Τεκμήριο, 1980, σ. 181-194.

Είναι χαρακτηριστικό ότι η αναγκαιότητα των φροντιστηρίων αναγνωρίζεται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης από την πρωτοβάθμια έως και την τριτοβάθμια και έτσι ανάλογα με αυτές διακρίνονται σε :

Στοιχειώδους Εκπαίδευσης που προετοιμάζουν τους μαθητές για τις εισιτήριες εξετάσεις των σχολείων της μέσης εκπαίδευσης και λειτουργούν μόνο τους μήνες των θερινών σχολικών διακοπών,

Μέσης Εκπαίδευσης, που έχουν ως σκοπό την ενίσχυση των μαθητών στα μαθήματα των σχολείων μέσης εκπαίδευσης και

Ανωτάτης Εκπαίδευσης, που προπαρασκευάζουν τους μαθητές για τις εισαγωγικές εξετάσεις των Πανεπιστημίων και άλλων ανώτερων ή ανώτατων σχολών, αλλά και τους φοιτητές ή σπουδαστές για τις τμηματικές και πτυχιακές εξετάσεις τους¹⁶⁵.

Οι δύο τελευταίοι τύποι φροντιστηρίων μπορούν να ιδρυθούν είτε κατά είδος μαθημάτων και αντίστοιχα πανεπιστημιακής σχολής, είτε να αφορούν το σύνολο των μαθημάτων και των σχολών. Επίσης, με το άρθρο 64 δίνεται η δυνατότητα ίδρυσης φροντιστηρίου μέσα σε ιδιωτικά σχολεία προς συμπλήρωση και εμπέδωση γνώσεων.

Εκτός από τις σχετικές άδειες και τα δικαιολογητικά που απαιτούνται για την ίδρυση φροντιστηρίου, οι ιδιοκτήτες είναι υποχρεωμένοι να καταθέσουν και γραμμάτια, περισσότερο συμβολικής αξίας, που ισχύουν ακόμα και σήμερα, στον ειδικό λογαριασμό της Ιδιωτικής Εκπαίδευσης προκειμένου να αποζημιώσουν το Υπουργείο για τα αναγκαία ποσά που καταβάλλει για τον έλεγχό τους. Η άδεια δε αυτή, όχι ίδρυσης αλλά λειτουργίας του φροντιστηρίου, πρέπει να ανανεώνεται κάθε χρόνο και μαζί με αυτήν γίνεται και κατάθεση ενός ορισμένου ποσού ετησίως. Οι φροντιστές χρειάζεται να έχουν τους τίτλους σπουδών και τα προσόντα που απαιτούνται για το διορισμό σε αντίστοιχη θέση του δημοσίου σχολείου, ενώ οι καθηγητές που υπηρετούν σε ιδιωτικά σχολεία, δεν επιτρέπεται να ιδρύουν και να διατηρούν φροντιστήρια, αλλά μπορούν να διδάσκουν σε αυτά ή να κάνουν ιδιαίτερα μαθήματα μέχρι και δώδεκα ώρες εβδομαδιαίως. Επίσης είναι αξιοπρόσεκτο ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν τα νόμιμα προσόντα να διδάξουν σε σχολεία της Μέσης Εκπαίδευσης, θεωρείται ότι μπορούν να

¹⁶⁵ Βλ. ΦΕΚ 287/10-9-1940.

διδάξουν τα μαθήματα της ειδικότητάς τους και στα φροντιστήρια της ανωτάτης εκπαίδευσης. Προσόντα για τη διδασκαλία ιδιαίτερων μαθημάτων θεωρούνται τα ίδια που ισχύουν και για τους διδάσκοντες του φροντιστηρίου, ενώ η άδεια άσκησης του επαγγέλματος αυτού χρειάζεται να ανανεώνεται επίσης κάθε χρόνο και να συνοδεύεται με την υποχρεωτική καταβολή του γραμματίου για το λογαριασμό της ιδιωτικής εκπαίδευσης.

Ακόμα ορίζεται ανώτατο όριο διδάκτρων, ενώ η μισθοδοσία του προσωπικού γίνεται με βάση την καθοριζόμενη μισθολογική κλίμακα. Ένα άλλο αξιομνημόνευτο στοιχείο του νόμου είναι αυτό που αφορά την προσωνυμία των φροντιστηρίων, δηλαδή απαγορεύεται να προσαγορεύονται ως «Ακαδημία», «Ακαδημαϊκόν» ή «Εθνικόν» ή ακόμα να τιτλοφορούνται ως σχολές ή να παριστάνονται ως κανονικά σχολεία ή να δίνονται υποσχέσεις για χορήγηση τίτλων σπουδών.

Η πρόδηλη ανεπικαιρότητα του παραπάνω νόμου αποδεικνύεται από τις υπάρχουσες συνθήκες που επέβαλαν την εμπράγματη, αλλά ακόμα άτυπη τροποποίησή του. Έτσι, ο νόμος παραμένει σε ισχύ μόνο όσον αφορά το τυπικό του μέρος, ενώ στο ουσιαστικό μένει ανενεργός εφόσον απευθύνεται σε ένα ετεροχρονισμένο πλέον εκπαιδευτικό σύστημα. Ειδικά, η συγκεκριμένη κατηγοριοποίηση του φροντιστηρίου δεν ανταποκρίνεται στην ισχύουσα εκπαιδευτική κατάσταση και γι' αυτό πρακτικά έχει αναιρεθεί, αφού φροντιστήρια στοιχειώδους εκπαίδευσης υπάρχουν ελάχιστα αν όχι καθόλου, αλλά σίγουρα τα υφιστάμενα δε λειτουργούν μόνο τους καλοκαιρινούς μήνες, μιας και οι εισαγωγικές εξετάσεις που ίσχυαν τότε και μάλιστα για το μήνα Σεπτέμβριο έχουν πλέον καταργηθεί. Ακόμα στα φροντιστήρια μέσης εκπαίδευσης δε φοιτούν μόνο αυτοί που χρειάζονται βοήθεια για τα μαθήματά τους, αλλά και αυτοί που προετοιμάζονται για τις εισαγωγικές εξετάσεις στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς σήμερα οι εξετάσεις αφ' ενός γίνονται με τη λήξη του σχολικού έτους και όχι το Σεπτέμβριο και αφ' ετέρου διενεργούνται στον ίδιο τόπο φοίτησης των μαθητών χωρίς να απαιτούνται μετακινήσεις στο ίδιο το πανεπιστημιακό τμήμα επιλογής, μιας και με το ισχύον καθεστώς έχει προβλεφθεί προηγούμενη συμπλήρωση μηχανογραφικού δελτίου επιλογής των υποψηφίων. Σχετικά με τα φροντιστήρια ανωτάτης εκπαίδευσης δεν είναι και τόσο διαδεδομένα στην περιφέρεια, ενώ στην Αθήνα και στη Θεσσαλονίκη σε σχολές όπως Νομική,

Ιατρική, Πολυτεχνείο λειτουργούν κυρίως κατά την εξεταστική περίοδο για την παροχή βοήθειας στους ενδιαφερόμενους φοιτητές.

Η θεσμική αναγνώριση του φροντιστηρίου κατοχυρώνει μια θεσμοποιημένη δραστηριότητα που μέχρι τότε λειτουργούσε άτυπα. Μάλιστα στην παράγραφο 1 του άρθρου 65 αναφέρεται ειδική ρύθμιση για τη λειτουργία των φροντιστηρίων, που είχαν ιδρυθεί πριν την ψήφιση του συγκεκριμένου νόμου. Οποσδήποτε πάντως η εμφάνιση του φροντιστηρίου πρέπει να συνδεθεί με τη γενίκευση των εξεταστικών δοκιμασιών ως μέσου επιλογής εκείνων που θα προωθούνταν στα ανώτερα εκπαιδευτικά επίπεδα, όπως για πρώτη φορά προβλέπεται στη μεταρρύθμιση του 1929. Η μεταρρύθμιση αυτή μπορεί να καινοτομεί στην ίδρυση δεύτερου σχολικού δικτύου, που αντικαθιστά το μονοδρομικό μηχανισμό του τότε ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά παρουσιάζεται λιγότερο δημοκρατική από εκείνες του 1913 και 1917, γιατί δε διασφαλίζει την οριζόντια και ιδιαίτερα την κάθετη εκπαιδευτική κινητικότητα, εφόσον η μεταπήδηση από το δημοτικό σχολείο στο γενικό γυμνάσιο ή πρακτικό λύκειο και από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση γίνεται με εισαγωγικές εξετάσεις¹⁶⁶. Με την παραίτηση του Βενιζέλου το 1932, τη δικτατορία του Κονδύλη το 1935 και αργότερα του Μεταξά θα ανασταλεί και αυτή η μεταρρύθμιση του 1929, αλλά οι εισαγωγικές εξετάσεις τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση θα παραμείνουν.

Η γενική διαπίστωση, που προκύπτει από τα παραπάνω, είναι ότι κινητήρια αρχή για την ίδρυση των φροντιστηρίων φαίνεται να αποτελούσε το εξεταστικό σύστημα, στο οποίο δεν προβλεπόταν καθορισμένη ύλη και σε ορισμένες περιπτώσεις δεν υπήρχε αντιστοιχία ανάμεσα στην εξεταστέα και τη διδακτέα ύλη του σχολείου. Επιπλέον, η έλλειψη πειστικών εναλλακτικών δρόμων οδηγούσε από τη μια στον πανεπιστημιακό πληθωρισμό και από την άλλη στην αποδιοργάνωση της μέσης εκπαίδευσης και στην άνδρωση των φροντιστηρίων, κυρίως από τις κατώτερες κοινωνικές τάξεις, που είχαν και τη μεγαλύτερη ανάγκη για να αντισταθμίσουν την “πολιτιστική ένδεια” τους¹⁶⁷. Βέβαια, με τη θέσπιση του συγκεκριμένου νομοθετήματος η πολιτικο-οικονομική εξουσία έκανε ένα τακτικό ελιγμό αποπροσανατολισμού συγκεκριμένων κοινωνικών στρωμάτων από τα κοινωνικά και εκπαιδευτικά προβλήματα της εποχής, ενώ στόχευε περισσότερο

¹⁶⁶ Βλ. ΧΑΤΖΗΣΤΕΦΑΝΙΔΗ Θ., *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης (1821-1986)*, Αθήνα εκδ. Παπαδήμα, 1986, σ. 277.

¹⁶⁷ Βλ. ΜΠΟΥΖΑΚΗ Σ., *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1985)*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg., 1987, σ. 118.

στη διατήρηση της υπάρχουσας κοινωνικής δομής παρά στη δυνητική εξασφάλιση της κοινωνικής κινητικότητας, αφού τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα ήταν οικονομικά αποκλεισμένα από τη φροντιστηριακή παρακολούθηση¹⁶⁸. Πάντως, «η προσαρμογή της δραστηριότητας του φροντιστηρίου στα γνωστικά αντικείμενα και την ύλη του επίσημου αναλυτικού προγράμματος καθιστά περισσότερο ελεγχόμενο και αποτελεσματικό τον αναπαραγωγικό ρόλο του σχολείου»¹⁶⁹.

Επιπλέον μέσα από το συγκεκριμένο νομοθέτημα αισθητοποιείται η άρρητη τυπικά, αλλά διατυπωμένη ουσιαστικά, παραδοχή της πολιτείας για αυτοάνοση των σχολικών μηχανισμών στην αντιμετώπιση των συναφών προβλημάτων. Έτσι, το κράτος αναγνωρίζοντας κατά κάποιο τρόπο τις αδυναμίες της δημόσιας εκπαίδευσης συναινεί στην εκχώρηση της υποχρέωσής του αυτής σε αμειβόμενους ιδιώτες, οι οποίοι τελικά δε διαθέτουν περισσότερη εξειδίκευση και γνώση σε σχέση με τους δημόσιους εκπαιδευτικούς¹⁷⁰.

Η πολύχρονη διατήρηση του θεσμού και η νομική παγιοποίησή του, παρά τις αλλεπάλληλες μεταβολές του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος, αποδεικνύουν ως ένα βαθμό τη διαχρονική του αναγκαιότητα και σκοπιμότητα, αποκλείοντας την περίπτωση του συγκυριακού μέτρου βραχυπρόθεσμης ή μεσοπρόθεσμης διάστασης, αλλά και τη γενική αρχή συνύπαρξης της ιδιωτικής και δημόσιας εκπαίδευσης, που διέπει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα¹⁷¹.

¹⁶⁸ Βλ. ΔΗΜΟΥ Γ.Η., *Φροντιστηριακή δραστηριότητα στην Ελλάδα. Εμπειρική διερεύνηση του φαινομένου*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1999, σ. 13-14.

¹⁶⁹ Βλ. ό.π., σ. 15. Επιπλέον, σύμφωνα με την παράγραφο 8 του άρθρου 16 του ισχύοντος Συντάγματος, κατοχυρώνεται το ατομικό δικαίωμα ίδρυσης και λειτουργίας, κατόπιν αδείας, ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων γενικής εκπαίδευσης όχι ως «δυνατότητα άσκησης ιδιωτικής επιχείρησης, αλλά δημόσιου λειτουργήματος από ιδιωτικό φορέα υποκείμενο σε κρατικό έλεγχο και εποπτεία» (Μιχόπουλος Α., *Νομικό πλαίσιο και Θεσμοί της Εκπαίδευσης*, Αθήνα 1994, σελ. 71). Σύμφωνα με το νόμο 682/1977 επιβάλλεται στην ιδιωτική εκπαίδευση η κοινή οργανωτική και λειτουργική μορφή με εκείνη του δημόσιου σχολείου, ενώ η επιδίωξη και εκπλήρωση των στόχων της πρέπει επίσης να ταυτίζονται με όσα διακηρύσσονται στην παράγραφο 2 του συντάγματος.

¹⁷⁰ Βλ. ό.π.

3.5 Κατοχική περίοδος

Ειδικά, κατά την περίοδο της Κατοχής ευεργετούνται και διευκολύνονται οι φοιτητές τόσο στην εγγραφή τους όσο και στις σπουδές τους. Έτσι τα έτη 1941-42 και 1942-43 οι φοιτητές απαλλάσσονται από τις εισιτήριες εξετάσεις σε όλα τα ανώτατα ιδρύματα, εκτός από το Πολυτεχνείο¹⁷².

Επίσης, κατά τα πανεπιστημιακά έτη 1942-43 και 1943-44 επιτρέπεται η εγγραφή όλων των επιλαχόντων στις εισιτήριες εξετάσεις 1940-41 και των ετών 1937-38, 1938-39 και 1939-40, εφόσον περάτωσαν τις στρατιωτικές τους υποχρεώσεις¹⁷³. Εκτός από τα παραπάνω, ευνοούνται και με άλλα ευεργετήματα οι φοιτητές, όπως με αύξηση των εξεταστικών περιόδων (ν.δ. 938/1942), σύμπτυξη των δύο διδακτικών ετών 1940-41 και 1941-42 σε ένα (ν.δ. 215/1941), απαλλαγή από εξέταστρα, δίδακτρα και αντίτιμο του πτυχίου για τους «οπωσδήποτε στρατευθέντας και αποδεδειγμένως απόρους»¹⁷⁴.

3.6 Μεταρρύθμιση του 1964

Μετά το τέλος της καταστροφής του δευτέρου παγκοσμίου πολέμου, η εκπαιδευτική κατάσταση μέχρι και τις αρχές του 1960 σηματοδοτείται από υψηλά ποσοστά αναλφαβητισμού, διαρροών στην υποχρεωτική εκπαίδευση, ελλείψεις μεγάλες και διάθεση χαμηλών δαπανών για την παιδεία.

Στις πρώτες φάσεις της μεταπολεμικής εκπαιδευτικής πολιτικής κυριαρχεί η ιδέα της οικονομικής αξίας της εκπαίδευσης, συνέπεια της οποίας είναι ότι οι εκπαιδευτικές δαπάνες θεωρούνται σαν ιδιαίτερα παραγωγική επένδυση στο «ανθρώπινο κεφάλαιο». Την περίοδο αυτή, μεταξύ 1940-1960, ο αμερικανός οικονομολόγος Schultz ανακεφαλαιώνοντας τις παλαιότερες απόψεις των Smith,

¹⁷¹ Βλ. ΑΝΘΟΓΑΛΙΔΟΥ – ΒΑΣΙΛΑΚΑΚΗ Θ., *Η οργάνωση της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα πριν και μετά τη μετά τη μεταρρύθμιση του 1976*, Ιωάννινα, Φιλοσοφική Σχολή Παν/μίου Ιωαννίνων, 1980, σ. 27.

¹⁷² Βλ. ΠΑΠΑΠΑΝΟΥ Κ., ό.π., σ. 266.

¹⁷³ Βλ. ό.π. σ.267, «Οι φοιτητές αυτοί δημιουργούν αργότερα (ν.δ. 132/1946-φεκ 301) την περιλάλητη κατηγορία των «φοιτητών των παρελθόντων ετών», που για μια εικοσαετία καταταλαιπωρεί τα ιδρύματα, τη Βουλή και το Υπουργείο Παιδείας...», ό.π., σ.267.

¹⁷⁴ Βλ. ό.π., σ.276. Μάλιστα στα συντάγματα που ψηφίστηκαν από το 1911 έως και το 1952 η μόρφωση παρέχεται δωρεάν στη στοιχειώδη εκπαίδευση, ενώ καταργείται η δωρεάν παροχή ανωτάτης εκπαίδευσης και ορίζεται η καταβολή διδάκτρων και τελών, βλ. ό.π., σ. 88 και 172. Μάλιστα το 1911 ορίζεται και η καταβολή ειδικών τελών στους φοιτητές για τη συμμετοχή τους σε φροντιστηριακές και πρακτικές ασκήσεις Βλ. ό.π., σ. 173.

Marshalla, Lewis, ότι η εκπαίδευση οφείλει να είναι εθνική επένδυση εφόσον χαρακτηρίζεται ως δημόσια υπηρεσία, διαμορφώνει τη «θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου», η οποία επρόκειτο να επηρεάσει αποφασιστικά την πορεία των εκπαιδευτικών πραγμάτων σε διεθνές επίπεδο και να οδηγήσει στην περίφημη «εκπαιδευτική έκρηξη»¹⁷⁵.

Το σύνθημα ότι η εκπαιδευτική παραγωγικότητα ως κύρια επενδυτική πρακτική αποτελεί αφετηριακή προϋπόθεση για τη μελλοντική οικονομική αποδοτικότητα ενός κράτους δεν ήταν βέβαια δυνατό να μην έχει απήχηση σε μια χώρα όπως η Ελλάδα, η οποία βρισκόταν σε ένα μεταβατικό στάδιο μετασχηματισμού των κοινωνικών δομών της : συντελείται αναδιάρθρωση του εργατικού δυναμικού, συρρίκνωση του πρωτογενούς τομέα εργασίας και ταυτόχρονη διόγκωση του δευτερογενούς και τριτογενούς τομέα, πληθυσμιακή ανακατανομή και πρόσδεση της χώρας σε διεθνείς στρατιωτικο-οικονομικούς συνασπισμούς.

Έτσι στην περίοδο αυτή το «τεχνοκρατικό – οικονομικό» αίτημα της διεύρυνσης της εκπαίδευσης για να καλυφθούν οι απαιτήσεις της παραγωγής σε ανθρώπινο δυναμικό με ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης, εναρμονίστηκε με το «κοινωνικό» αίτημα ν' ανοίξει το εκπαιδευτικό σύστημα σαν οδός κοινωνικής ανόδου για τις κατώτερες κοινωνικές τάξεις, οι οποίες είχαν αποκλειστεί στο παρελθόν σε μεγάλο βαθμό από την πρόσβαση στις ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης πέραν της υποχρεωτικής. Βέβαια, από παλιότερα είχε διατυπωθεί το αίτημα του Δ. Γληνού και άλλων ιδεολόγων για «ισόνομη δημοκρατική παιδεία ανεξάρτητη από την κοινωνική προέλευση»¹⁷⁶, αλλά οι θέσεις αυτές ουδέποτε εξειδικεύτηκαν εμφαιτικά στο θέμα της μετάβασης από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ούτε απέκτησαν σε έκταση και ένταση τις διαστάσεις που έλαβαν τα τελευταία τριάντα χρόνια¹⁷⁷.

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964 έχει σαφώς σχεδιαστεί και επηρεαστεί από την παραπάνω θεωρία¹⁷⁸. Έτσι οι δηλώσεις του πρωθυπουργού Γ. Παπανδρέου προς τη συνεδρίαση του υπουργικού συμβουλίου είναι ξεκάθαρες : «...αι περισσότερον παραγωγικαί επενδύσεις είναι αι δαπάναι της Παιδείας.» Επίσης, στην εισηγητική έκθεση του Ν.4379/64 τονίζεται ότι : «... μία είναι η

¹⁷⁵ Βλ. ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗ Ι.Ε., Εκπαιδευτική και Κοινωνική Δυναμική. Διαπιστώσεις από την ελληνική εκπαίδευση και προοπτικές για το μέλλον, στο *Τα Εκπαιδευτικά*, 1988, 12, σ. 18-28.

¹⁷⁶ Βλ. ΔΗΜΑΡΑ Α., ό.π., τόμ. Β', σ. 153.

¹⁷⁷ Βλ. ΚΟΝΤΟΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΥ – ΠΟΛΥΔΩΡΙΔΗ Γ., Ο εξισωτικός και αναπαραγωγικός ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος : Ανάλυση με στόχο τη διαμόρφωση θεωρητικού ερευνητικού πλαισίου, στο *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 1985, 56, σ. 105-128.

βεβαιότερα ελπίς της εθνικής σωτηρίας : να μορφωθούν οι πολίται της, δια να γίνουν ικανοί, να αξιοποιήσουν τους πόρους του πατρίου εδάφους και να αναπτύξουν τον υλικόν και πνευματικόν πολιτισμόν της χώρας. Ανέκαθεν το ευγενέστερον προϊόν του τόπου υπήρξεν ο νοήμων και δεξιός άνθρωπος...»¹⁷⁹.

Είναι αξιοπρόσεκτο ότι τα παραπάνω αποσπάσματα χαρακτηρίζονται από ορολογία κυριότατα οικονομική και λιγότερο ανθρωπιστική, αποδεικνύοντας αυτή τη διασύνδεση οικονομίας και εκπαίδευσης, η οποία θα πρέπει να έχει συμβάλει και στην ανάπτυξη της φροντιστηριακής δραστηριότητας.

Με αυτή τη μεταρρύθμιση καθιερώνεται η δωρεάν παιδεία σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες με το νομοθετικό διάταγμα 4379/1964. Από τη μια πλευρά, η αναγνώριση της εκπαίδευσης ως κοινωνικού αγαθού από την Πολιτεία οδηγεί στη συντήρηση ενός πυκνού δικτύου δημόσιων σχολικών μονάδων, ενώ από την άλλη το περιεχόμενο της δωρεάν παιδείας αναφέρεται σε όλα εκείνα τα εκπαιδευτικά στοιχεία που θεωρούνται απαραίτητα για την ικανοποίηση του δικαιώματος αυτού, όπως είναι η δωρεάν χορήγηση σχολικών βιβλίων, η μη καταβολή διδάκτρων για τη φοίτηση στα κρατικά εκπαιδευτήρια οποιασδήποτε βαθμίδας, η ανεμπόδιστη πρόσβαση όλου του μαθητικού πληθυσμού στις σχολικές μονάδες ανεξάρτητα από τον τόπο διαμονής.

Ακόμα η μεταρρύθμιση του 1964 πέρα από το ότι καθιερώνει τη δωρεάν εκπαίδευση και το «ακαδημαϊκό απολυτήριο»¹⁸⁰ προωθεί την ίδρυση ημιγυμνασίων στις αγροτικές περιοχές και νέων πανεπιστημίων στα Ιωάννινα, στην Πάτρα, στη Θράκη, στην Κρήτη και αργότερα και σε άλλες περιοχές. Με αυτά τα μέτρα η πανεπιστημιακή εκπαίδευση καθίσταται περισσότερο προσιτή και γι' αυτό η ζήτησή της αυξάνεται όλο και περισσότερο. Τα μέτρα, που λαμβάνονται για την αύξηση των εκπαιδευτικών δαπανών, έχουν κάποιο αντίβαρο στη συνείδηση του απλού πολίτη, ο οποίος αντιγράφοντας την κυβερνητική επιλογή θεωρεί ότι δαπανώντας για την εκπαίδευση θα έχει μεγάλες οικονομικές, πλην των ηθικών, απολαβές για το μέλλον, πίστη εύκολα

¹⁷⁸ Βλ. ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗ Ι.Ε., ό.π.

¹⁷⁹ Βλ. ΔΗΜΑΡΑ Α., *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, τόμ. Β', Αθήνα, εκδ. Ερμής, 1990, σ. 260.

¹⁸⁰ Το Ακαδημαϊκό Απολυτήριο είναι ο νέος τρόπος εισαγωγής στο πανεπιστήμιο, που η απόκτησή του, μετά από επιτυχείς γραπτές εξετάσεις, δίνει δικαίωμα εγγραφής στις πανεπιστημιακές σχολές. Για τη Θεολογική, Φιλοσοφική και Νομική Σχολή απαιτείται Ακαδημαϊκό Απολυτήριο τύπου Α', ενώ για τη Φυσικομαθηματική, την Ιατρική, την Οδοντιατρική, την Κτηνιατρική, τη Γεωπονική και τις Σχολές του Πολυτεχνείου χρειάζεται Ακαδημαϊκό Απολυτήριο τύπου Β'. Για την εγγραφή στις υπόλοιπες Ανώτατες Σχολές θεωρούνται ισότιμοι και οι δύο τύποι απολυτηρίου, βλ. ΠΑΠΑΝΟΥΤΣΟΥ Ε., *Αγώνες και αγωνία για την παιδεία*, Αθήνα, 1965, σ. 342.

εμπορεύσιμη και εκμεταλλεύσιμη από τα φροντιστήρια¹⁸¹. Οι παραπάνω υποθέσεις ενισχύονται περισσότερο αν λάβει κανείς υπόψη του ότι από το 1964 οι εξεταστικές δοκιμασίες παίρνουν εθνικό χαρακτήρα με ενιαία και αντικειμενική αξιολόγηση, καθώς η ιδεολογική έκφραση της ισότητας των ευκαιριών μέσα στα πλαίσια της αξιοκρατίας διατυπώθηκε έντονα ως κυβερνητική επιλογή στη μεταρρύθμιση του συστήματος επιλογής το 1964. «Οι τάσεις μαζικής φοίτησης που εμφανίστηκαν στη δεκαετία του 1960 συνοδεύτηκαν από τη μετατροπή των εξετάσεων από εισαγωγικές στο πανεπιστήμιο σε απολυτήριες του δευτεροβάθμιου σχολείου»¹⁸². «Γενικότερα το σύστημα επιλογής μεταλλάχθηκε από έλεγχος εισόδου στην Τριτοβάθμια σε πιστοποίηση εξόδου από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση»¹⁸³ καθώς οι εξετάσεις χρίστηκαν ως «υποχρεωτικές», γεγονός που συνέβαλε στην ακόμα μεγαλύτερη αύξηση της μαζικής φοίτησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Η μεταρρύθμιση του 1964 επιδιώκει τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης και τον περιορισμό των κοινωνικοοικονομικών και γεωγραφικών ανισοτήτων με τη μετάθεση της ευθύνης για την επιλογή και την αξιολόγηση των θεμάτων και των αποτελεσμάτων από τους καθηγητές του πανεπιστημίου στους καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Έτσι, με την ανάληψη του ρόλου της διόρθωσης των γραπτών των γενικών εξετάσεων, οι καθηγητές της Μέσης Εκπαίδευσης καθορίζουν, μέσα από τη συγκεκριμένη επιλογή, την ποιότητα του φοιτητικού δυναμικού που θα αναλάβουν οι καθηγητές της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης¹⁸⁴. Ταυτόχρονα, με την υιοθέτηση αυτού του μέτρου η εξεταστέα ύλη ταυτίστηκε με την επίσημα θεσμοθετημένη σχολική γνώση, ενώ η δυνατότητα παροχής φροντιστηριακής βοήθειας έπαψε να αποτελεί οικονομικό προνόμιο των φροντιστών και ανεπίσημα περιήλθε στα χέρια των δημόσιων εκπαιδευτικών. Ιδιαίτερη ανάπτυξη παρουσιάζουν τα φροντιστήρια στη δεκαετία 1950-1960, ενώ από το 1964, με την προώθηση της επέκτασης των σχολικών μονάδων στην επαρχία, παρατηρείται άνοδος των φροντιστηρίων στις επαρχιακές πόλεις¹⁸⁵.

¹⁸¹ Βλ. ΠΟΛΥΧΡΟΝΑΚΗ Μ., *ό.π.*, σ. 13.

¹⁸² Βλ. ΚΟΝΤΟΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΥ – ΠΟΛΥΔΩΡΙΔΗ Γ., τόμ. 1, *ό.π.*, σ. 118.

¹⁸³ Βλ. *ό.π.*, σ. 121.

¹⁸⁴ Βλ. ΣΤΑΥΡΙΔΗ – ΠΑΤΡΙΚΙΟΥ Ρ., Γενικές εξετάσεις : ο φαύλος κύκλος των συνεπειών, στο Επιστημονικό Συμπόσιο, *Μηχανισμοί και όροι επιλογής για την Τριτοβάθμια εκπ/ση*, Αθήνα, εκδ. Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, 1995, σ. 87-95.

¹⁸⁵ Βλ. ΑΝΔΡΕΟΥ Α., *Θέματα Ιστορίας...*, *ό.π.*, σ. 171.

«Η σταδιακή ταύτιση της διδαγμένης με την εξεταστέα ύλη προκαλεί την έξαρση δύο αλληλένδετων φαινομένων : εκπαιδευτική σχιζοφρένεια (: η υψηλή επίδοση δε συσχετίζεται με την επιτυχία στις εξετάσεις) και μορφωτικό κρετινισμό (: η αποστήθιση κυριαρχεί ως μαθησιακή πρακτική)»¹⁸⁶.

Αντικείμενο της μεταρρυθμιστικής πολιτικής του 1964 ήταν επίσης η πάταξη των φροντιστηρίων, που λειτουργούσαν στην Αθήνα και κερδοσκοπούσαν εκμεταλλευόμενα τα εκτός συγκεκριμένης ύλης εξεταστικά θέματα των πανεπιστημιακών. Παρόλα αυτά, έχει επισημανθεί η προσφορά τους στον τομέα της βιβλιογραφίας, ιδιαίτερα στις δεκαετίες '50, '60, '70, που τα σχολικά βιβλία ήταν πολύ φτωχά και τα βοηθήματα που κυκλοφορούσαν στο εμπόριο ήταν περιορισμένα και ακριβά.

Πάντως η οικονομική σημασία και η αναπτυξιακή έμφαση που δόθηκε σε αυτή την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση καλλιέργησε έναν ένθερμο μορφωτικό ζήλο, που υποβοήθησε στη στερέωση των φροντιστηρίων, καθώς μάλιστα οι εισαγωγικές εξετάσεις τόσο στη δευτεροβάθμια όσο και για την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση εμμένουν στη μεταρρύθμιση 1976 και γενικεύονται με τις μεταρρυθμίσεις των ετών 1981-85 έως και σήμερα.

Η κατάργηση της παραπαιδείας αποτελεί μόνιμο στόχο και των μεταγενέστερων μεταρρυθμίσεων, που αφορούν τις εξεταστικές δοκιμασίες.

3.7 Δικτατορική περίοδος (1967-1974)

Με την άνοδο της δικτατορίας από το 1967 κ.ε. δρομολογούνται οι διαδικασίες αντιμεταρρύθμισης, καθώς επανέρχονται οι κλασικές σπουδές, καταργείται η επέκταση της υποχρεωτικής φοίτησης στο γυμνάσιο και θεσπίζονται εκ νέου εισαγωγικές εξετάσεις για την είσοδο σε αυτό¹⁸⁷. Ορατή τάση της δεκαετίας του 1970 αποτελεί η εφαρμογή του κλειστού αριθμού εισακτέων σε πολλές ειδικότητες, ως αποτέλεσμα της αύξησης των αποφοίτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Έτσι η επιλεκτική διαδικασία παρουσιάζει μια αυξημένη διοικητική

¹⁸⁶ Βλ. ΝΟΥΤΣΟΥ Χ., Η Ιστορικότητα των γενικών εξετάσεων..., ό.π., σ. 108-109.

¹⁸⁷ Βλ. ΜΠΟΥΖΑΚΗ Σ., ό.π., σ. 110.

πολυπλοκότητα με κλήρους, ποσοστά και πολύπλοκα συστήματα υπολογισμού των βαθμών¹⁸⁸.

Ο υψηλός ανταγωνισμός, που προκαλεί η δυσαναλογία υποψηφίων / εισακτέων, και συνακόλουθα το κλίμα αβεβαιότητας ευνοούν την προσφυγή των μαθητών στο παρασχολικό δίκτυο των φροντιστηρίων¹⁸⁹ προκειμένου να αυξήσουν τις δυνατότητες πραγματοποίησης των σπουδών τους στις μετα-υποχρεωτικές εκπαιδευτικές βαθμίδες. Το γεγονός ότι όπως αναφέρει ο Παπαγεωργίου¹⁹⁰ το 1964 τις 12.350 θέσεις διεκδικούσαν 27.000 υποψήφιοι, ενώ το 1975 τις 18.750 θέσεις διεκδικούσαν 65.000 υποψήφιοι αποτελεί ικανοποιητική ένδειξη για τον πολλαπλασιασμό των παρα-εκπαιδευτικών προπαρασκευαστικών κέντρων, αφού το φροντιστήριο λειτουργεί ως ένα από τα μέσα που χρησιμοποιούν οι υποψήφιοι στην προσπάθειά τους να διαφοροποιηθούν από τους πολλούς και να αποκτήσουν ταχύρυθμα τις ιδιότητες που χρειάζονται για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των εισαγωγικών εξετάσεων. Είναι μάλιστα χαρακτηριστικό ότι όσο ο ανταγωνισμός των εισαγωγικών αυξάνει, τόσο η διάρκεια παρακολούθησης των φροντιστηριακών μαθημάτων αυξάνει επίσης. Ετσι, η συντήρηση και ανάπτυξη του θεσμού των φροντιστηρίων οφείλεται μεταξύ των άλλων¹⁹¹ και στον ανταγωνισμό που δημιουργεί το αυστηρό σύστημα επιλογής για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, το οποίο στηρίζεται σε μεθόδους που προσφέρονται για εμπορική εκμετάλλευση¹⁹².

Η οικονομική ανάπτυξη και οι παρεμβάσεις διεθνών οικονομικών οργανισμών στα πράγματα της Ελλάδας οδηγούν στον περιορισμό των ιδεολογικών εξάρσεων του δικτατορικού καθεστώτος και στη σύσταση μιας νέας Επιτροπής Παιδείας το 1971 για τη χάραξη μιας νέας εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία αναφέρεται σε φιλελεύθερες λύσεις και θυμίζει τη μεταρρύθμιση του 1964. Σύμφωνα με τα πορίσματα της Επιτροπής Παιδείας 1971-73, την περίοδο της δικτατορίας, το ιδιότυπο ελληνικό φαινόμενο των φροντιστηρίων οφείλεται «...εις

¹⁸⁸ Βλ. ΚΟΝΤΟΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΥ – ΠΟΛΥΔΩΡΙΔΗ Γ., ό.π., τόμ. 1, σ. 69.

¹⁸⁹ Βλ. ΜΥΛΩΝΑ Θ., *Η αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, 1982, σ.154.

¹⁹⁰ Βλ. ΠΑΠΑΓΕΩΡΓΙΟΥ Β., Το επάγγελμα και η κοινωνική θέση του εκπαιδευτικού, στο *Τα Εκπαιδευτικά*, 1992, 25-26, σ. 114-127.

¹⁹¹ Η αύξηση των παραεκπαιδευτικών μαθημάτων κατά τη διάρκεια της χούντας οφείλεται στην έκταση της εξεταστέας ύλης για εισαγωγή στο πανεπιστήμιο, που είναι μεγαλύτερη από τη διδασκόμενη στα σχολεία, στη χαμηλή στάθμη των σπουδών και στη γενικότερη βελτίωση του επιπέδου ζωής, βλ. ΚΑΣΣΩΤΑΚΗ Μ., ΠΑΠΑΓΓΕΛΗ-ΒΟΥΛΙΟΥΡΗ Δ., ό.π., σ. 283.

¹⁹² Βλ. ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗ Ι.Ε., ΚΑΣΣΩΤΑΚΗ Μ., *Η πρόσβαση στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση και τα προβλήματά της*, Ηράκλειο, Πανεπιστήμιο Κρήτης, 1988, τόμ. Β', σ. 68 και ΚΑΣΣΩΤΑΚΗ Μ., *Η πρόσβαση στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση και η εκπαιδευτική κρίση στην Ελλάδα*, στο Πυργιωτάκη Ι.Ε., Κανάκη Ι. (επιμ.), *Παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση*, Αθήνα εκδ. Γρηγόρη, 1991, σ. 273.

την κρατούσαν νοοτροπία της ήσσονος προσπάθειας, εις την πλημμελή οργάνωσιν και λειτουργίαν της σχολικής εκπαίδευσως, εις τας αριθμητικώς περιορισμένας δυνατότητας εκπαίδευσως των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων»¹⁹³. Η βαθμιαία έκλειψη αυτού του φαινομένου μπορεί να επιτευχθεί σταδιακά με την καταπολέμηση του πνεύματος της φυγοπονίας των μαθητών κυρίως από την οικογένειά τους, με την ανύψωση της στάθμης της σχολικής εκπαίδευσης και ειδικότερα 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 εισιτήριων εξετάσεων, και τέλος με την ανάπτυξη της Ανώτερης Επαγγελματικής Εκπαίδευσης¹⁹⁴.

Σύμφωνα με τα πορίσματα της ίδιας επιτροπής, τα μειονεκτήματα των φροντιστηρίων από εκπαιδευτική θεώρηση εντοπίζονται στη μηχανοποίηση της σκέψης των μαθητών και στην αδρανοποίηση της αυτενέργειάς τους, ενώ έμμεσα συντελούν στον υποβιβασμό της στάθμης των γυμνασίων¹⁹⁵. Φυσικά, λόγω του καθεστώτος, τίθενται ανησυχίες γιατί «ουδεμίαν εγγύησιν παρέχουν περί της εν αυτοίς φρονηματιστικής αγωγής, καθ' όσον λειτουργούν άνευ προγράμματος και άνευ ουσιαστικού ελέγχου»¹⁹⁶, ενώ μέχρι τη λήψη δραστικών μέτρων για την εξαφάνιση του θεσμού, κρίνεται σκόπιμη η θέσπιση αυστηρών προϋποθέσεων για τη χορήγηση αδειών ίδρυσης και λειτουργίας των φροντιστηρίων και της διδασκαλίας σε αυτά και ταυτόχρονα προτείνεται η οργάνωση συστηματικού ελέγχου της λειτουργίας τους με αυστηρές πειθαρχικές και ποινικές κυρώσεις σε περίπτωση παρέκκλισης από τους εκπαιδευτικούς σκοπούς¹⁹⁷. Όμως η μεσολάβηση των πολιτικών εξελίξεων άφησε αναξιοποίητα τα πορίσματα της επιτροπής¹⁹⁸.

¹⁹³ Βλ. Ελληνική Δημοκρατία, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, *Πορίσματα Επιτροπής Παιδείας 1971-73*, Εθνικό Τυπογραφείο, Αθήνα 1974, σελ. 60.

¹⁹⁴ Βλ. ό.π., σ. 61.

¹⁹⁵ Βλ. ό.π., σ. 60.

¹⁹⁶ Βλ. ό.π., σ. 60.

¹⁹⁷ Βλ. ό.π., σ. 61.

¹⁹⁸ Βλ. ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΥΣ Δ., Το αίτημα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Από τη μεταπολεμική στη μεταπολιτευτική Ελλάδα, στο Σύλλογος Εκπαιδευτικών Λειτουργών Κολλεγίου Αθηνών, *Η εκπαίδευση στην Ελλάδα, 1975-1990. Προοπτικές*, Αθήνα, 5-6 Μαΐου 1990, Πρακτικά, Αθήνα 1991, σ. 33.

3.8 Μεταρρύθμιση του 1976 – Συζητήσεις στη Βουλή για το θέμα των Φροντιστηρίων

Με τη μεταρρύθμιση του 1976 αποκαθίστανται, έστω και ετεροχρονισμένα, τα οράματα των σχεδιαστών της μεταρρύθμισης του 1964, καθώς παρατείνεται πάλι η υποχρεωτική σχολική φοίτηση από έξι σε εννέα χρόνια, καταργούνται οι εισαγωγικές εξετάσεις από το δημοτικό στο γυμνάσιο, ενώ οι απόφοιτοι του γυμνασίου έχουν τρεις εναλλακτικές λύσεις είτε να εισαχθούν, άνευ εξετάσεων, σε τεχνικές επαγγελματικές σχολές, είτε να δώσουν εισαγωγικές εξετάσεις για την εισαγωγή τους στο γενικό ή τεχνικοεπαγγελματικό λύκειο¹⁹⁹. Με τις λύσεις αυτές και ιδιαίτερα με τη στροφή στο τεχνικοεπαγγελματικό δίκτυο επιδιώκεται να αντιμετωπιστεί ο υπερπληθυσμός των γυμνασίων και η συσσώρευση των χιλιάδων αποφοίτων μπρος στις πανεπιστημιακές πύλες²⁰⁰.

Στις αλληπάλληλες και πολύωρες συζητήσεις που έγιναν στη Βουλή για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976 τέθηκε επανειλημμένα από διάφορους ομιλητές το κοινωνικό ζήτημα των πανελλαδικών εξετάσεων, καθώς αφορούσαν το μεγαλύτερο μέρος του ελληνικού λαού, αν λάβει κανείς υπόψη του τους υποψήφιους και τους απόφοιτους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετέχουν σε αυτές, τις οικογένειές τους, που έμμεσα εμπλέκονται με αυτές, αλλά και τους εκπαιδευτικούς που απασχολούνται με αυτές. Επίσης, συνοψίζουν την κρισιμότητα της αξιολόγησης και της επιλογής στο εκπαιδευτικό σύστημα, τη σχέση εξάρτησης δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ ενδιαφέρουν ως ένα σημαντικό βαθμό και την εθνική οικονομία μέσα από την πληρωμή σχετικών φροντιστηριακών διδασκτρων.

«Το μόνο θέμα που απασχολεί πράγματι είναι οι επιλεκτικοί μηχανισμοί που πρέπει να υπάρξουν ώστε να αποσιλωθεί ο αριθμός των μαθητών από τη γενική εκπαίδευση και να ενισχυθεί η ροπή προς το τεχνικο-επαγγελματικό δίκτυο»²⁰¹. Ασκείται κριτική ότι το σύστημα των γενικών εξετάσεων οδήγησε στον αφανισμό της γενικής παιδείας και ότι με τις εξετάσεις ουσιαστικά αφαιρέθηκε μια τάξη από το δευτεροβάθμιο σχολείο και προστέθηκε στην τριτοβάθμια εκπαίδευση,

¹⁹⁹ Βλ. ΜΠΟΥΖΑΚΗ Σ., *Νεοελληνική... ό.π.*, σ. 115

²⁰⁰ Βλ. *ό.π.*, σ. 119.

²⁰¹ Βλ. ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΥΣ Δ.Φ., Το αίτημα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Από τη μεταπολεμική στη μεταπολιτευτική Ελλάδα, στο Σύλλογο Εκπαιδευτικών Λειτουργών Κολλεγίου Αθηνών, *Η εκπαίδευση στην Ελλάδα, 1975-1990, Προοπτικές*, (πρακτικά), Αθήνα 1991, σ. 35.

γεγονός που μεταβάλλει την εκπαιδευτική λογική και διάρθρωση και πλήττει την πλειοψηφία των μαθητών, που συνεχίζουν τις σπουδές τους στα μεταϋποχρεωτικά λυκειακά ιδρύματα²⁰².

Από την κατ' αρχή συζήτηση στην Ολομέλεια της Βουλής του σχεδίου νόμου για την οργάνωση και τη διοίκηση της Γενικής Εκπαιδεύσεως, ο Κων. Αποσκίτης ως εισηγητής της πλειοψηφίας, εκτός των άλλων, προτείνει την καθιέρωση ενός μονοετούς προπαιδευτικού έτους μετά το πέρας του Λυκείου, στο οποίο θα γίνεται ο προσανατολισμός και η επιλογή των επιστημονικών πεδίων των υποψηφίων και η εισαγωγή τους στα πανεπιστήμια θα ορίζεται ανάλογα με την ευδοκίμησή τους σε αυτό το έτος και τους συντελεστές που συγκεντρώνουν στα μαθήματα.

Όπως ο ίδιος τονίζει : «Μόνον έτσι, κύριοι συνάδελφοι, είναι δυνατόν να απαλλαγούμε από το καρκίνωμα των φροντιστηρίων και της δαπάνης, δια την παρακρατικήν παιδείαν την οποίαν διαθέτει ο Ελληνικός Λαός. Τα νούμερα, δεν ξέρω εάν τα έχετε υπ' όψιν σας, είναι τρομακτικά. Έξι δισεκατομμύρια δραχμές τον χρόνον κοστίζει η παρακρατική παιδεία. Ιδιωτικά σχολεία, φροντιστήρια, χωρίς να υπολογίζονται τα ιδιαίτερα μαθήματα. Διότι κατήντησε πλέον να μην υπάρχει μαθητής, που να μην κάνει ιδιαίτερα μαθήματα. Δεν υπάρχει ούτε δημοδιδάσκαλος δια να μην ομιλήσω περί των καθηγητών εις την περιφέρειαν Αθηνών και Πειραιώς που να μην κάνουν ένα ιδιαίτερο μάθημα. Από την 4^η τάξιν του Γυμνασίου, όλοι οι μαθηταί πηγαίνουν εις τα φροντιστήρια.»²⁰³ Την ίδια πρόταση για παρένθετη τάξη ανάμεσα στο Λύκειο και στο Πανεπιστήμιο κάνει και ο Ηλίας Ηλιού «με βασικό σκοπό να καταργήσει το καρκίνωμα των φροντιστηρίων και να ρυθμίσει ορθολογικά το θέμα των εισιτηρίων εξετάσεων»²⁰⁴. Ο Αγγ. Πνευματικός διαφοροποιείται ως ένα βαθμό από τους δύο παραπάνω βουλευτές προτείνοντας μια μεταλυκειακή βαθμίδα, η οποία δε θα είναι συνέχεια του Λυκείου ή του Γυμνασίου, αλλά «Κάποιο Ακαδημαϊκό, κάποιο δίπλωμα, κάποια ειδικότης, ή κάποια Σχολή, η οποία θα είναι υπό μορφήν φροντιστηρίου. Αυτό που γίνεται σήμερον εις τα φροντιστήρια να το

²⁰² Βλ. ΔΗΜΑΡΑ Α., Διαδικασίες επιλογής : διαπιστώσεις και προβληματισμοί, στο Σύλλογο Αποφοίτων Βαρβακείου, *Η μετάβαση από το Λύκειο στο Παν/μιο, Πρακτικά*, Αθήνα, εκδ. Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών, 1989, σ. 51-54.

²⁰³ Βλ. ΠΑΠΑΔΑΚΗ Γ., *Νομοθεσία της Εκπαιδεύσεως, Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση*, τόμ. Α', εκδ. «Κνωσός», Αθήνα 1976, σ. 312.

²⁰⁴ Βλ. ό.π., σ. 393.

καταργήσωμεν και να κάνη το Κράτος φροντιστήρια δια την περαιτέρω προώθησιν»²⁰⁵.

Με βάση τις παραπάνω προτάσεις παρουσιάζεται αυτόδηλα η εξάρτηση του χαρακτήρα και του προγράμματος της μέσης εκπαίδευσης από τις απαιτήσεις και τις ανάγκες της ανώτατης. Το σχολείο της μέσης βαθμίδας δε φαίνεται να έχει δικούς του αυτοτελείς στόχους, καθώς βασική του αποστολή είναι η προετοιμασία των μαθητών για την είσοδο στο Πανεπιστήμιο, ενώ αναγκάζεται να παραμελεί τελικά εκείνους τους μαθητές που δε θα συνεχίσουν για πανεπιστημιακές σπουδές²⁰⁶.

Στην ίδια συνεδρίαση μιλώντας ο Ευάγ. Παπανούτσος ως εισηγητής της μειοψηφίας και σημειώνοντας τη σηπτική και παρακμιακή λειτουργία του έως τότε ισχύοντος εκπαιδευτικού συστήματος αναφέρει ανάμεσα στ' άλλα : «Ακόμη και άπορες οικογένειες στερούνται σήμερα τον επιούσιο για να δώσουν στα παιδιά τους μόρφωση²⁰⁷, στέλνοντάς τα στα ιδιωτικά σχολεία και στα φροντιστήρια... Εκεί πηγαίνει το μεροκάματο της οικογένειας... Και έπειτα μιλούμε για δωρεάν εκπαίδευση!...»²⁰⁸. Το ίδιο επισημαίνει και ο βουλευτής Μίχας, ο οποίος θεωρεί ασυμβίβαστη τη συνύπαρξη δωρεάν και παρακρατικής παιδείας²⁰⁹. Το περιεχόμενο της παραπάνω άποψης επαναλαμβάνεται και από τον Απόστ. Κακλαμάνη ως ειδικού αγορητή του ΠΑΣΟΚ : «Η δωρεάν παιδεία ακόμη δεν συμβαδίζει και αναιρείται από το γεγονός της ύπαρξης της Παραπαιδείας, της κατ' ανάγκην ύπαρξης ή κατ' ανοχήν, της Παραπαιδείας των φροντιστηρίων.»²¹⁰.

Είναι χαρακτηριστικός ο συσχετισμός που γίνεται στη Βουλή ανάμεσα στη φροντιστηριακή ιδιωτικοποίηση των σπουδών και στην εκπαιδευτική ανισότητα μεταξύ βουλευτών που εκπροσωπούν την αριστερή και τη δεξιά παράταξη. Έτσι,

²⁰⁵ Βλ. ό.π., σ. 428.

²⁰⁶ Βλ. ΔΗΜΑΡΑ Α., Ανώτατη και γενική εκπαίδευση : μεταρρυθμιστικοί συσχετισμοί, στο *Δελτίο της Εταιρείας Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού*, 7 1984, σ.137-139. Μάλιστα ήδη από το 1887 είχε επισημανθεί η συνδετική σχέση μεταξύ μέσης και ανώτατης εκπαίδευσης, όταν ιδρύθηκε μια τάξη «επαναλήψεως προς εμπέδωση των γνώσεων των εκ των γυμνασίων και του Βαρβακείου Λυκείου απολυομένων μαθητών και ιδίως προς τελειότεραν κατάρτησιν των βουλομένων να υποστώσιν εισιτήριον εξέτασιν εν τη Στρατιωτική Σχολή των Ευελπίδων και εν τη Σχολή των Βιομηχάνων Τεχνών». «...η τάξη αυτή επανάληψης είναι όχι τόσο απόδειξη της χρεωκοπίας του σχολείου, όσο απόδειξη των τεράστιων προβλημάτων που δημιουργούνται στο σημείο επαφής ανάμεσα στη δευτεροβάθμια με την τριτοβάθμια εκπαίδευση», βλ. ΔΗΜΑΡΑ Α., Διαδικασίες επιλογής : διαπιστώσεις και προβληματισμοί, στο Σύλλογο Αποφοίτων Βαρβακείου, *Η μετάβαση από το Λύκειο στο Παν/μιο, Πρακτικά*, Αθήνα, εκδ. Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών, 1989, σ. 51-54.

²⁰⁷ Η γενικευμένη πρακτική οικογενειακής εκπαιδευτικής επένδυσης στηρίζεται στον προγραμματισμό και απορρέει από την πίστη και όχι απλά την ελπίδα για κοινωνική άνοδο των γόνων, βλ. ΤΣΟΥΚΑΛΑ Κ., *Κράτος, Κοινωνία, Εργασία στη μεταπολεμική Ελλάδα*, Αθήνα, εκδ. Θεμέλιο, 1987, σ. 268.

²⁰⁸ Βλ. ΠΑΠΑΔΑΚΗ Γ., ό.π., σ. 322

²⁰⁹ Βλ. ό.π., σ. 381.

ο Χαρ. Φλωράκης, ως εκπρόσωπος της πρώτης παράταξης, επισημαίνει ότι «Σπρώχνεται ο κόσμος στα φροντιστήρια», γεγονός που ευνοεί τους εύπορους και υποβάλλει σε τρομερές θυσίες τους πτωχούς. Αντίθετα, ο Γεώργ. Ράλλης, ασπασζόμενος άλλες ιδεολογικές κατευθύνσεις, τονίζει ότι : «...ένα μεγάλο ποσοστόν εκείνων που επιτυγχάνουν δια πρώτην φοράν, αμέσως ως απεφοίτησαν από το Γυμνάσιον, χωρίς δηλαδή να παρακολουθήσουν φροντιστήριον πέραν των τριών μηνών, είναι παιδιά από αγροτικές περιφέρειες. Αυτό σημαίνει ότι οι μη εύποροι αποδεδειγμένως, έχουν την ίδιαν δυνατότητα με τους εύπορους και χάριν εις την επιμέλειαν και την αφοσίωσιν των, εις τα μαθήματα, επιτυγχάνουν συναγωνιζόμενοι τα παιδιά των ιδιωτικών Εκπαιδευτηρίων των Αθηνών – Πειραιώς και Θεσσαλονίκης, αμέσως, ενώ οι άλλοι επιτυγχάνουν τον δεύτερον και τον τρίτον χρόνον»²¹¹.

Ταυτόχρονα, διατυπώνονται πολλές επιφυλάξεις για την εισαγωγή διαγωνισμών από το Γυμνάσιο στο Λύκειο και γίνεται σύνδεση εξεταστικού και φροντιστηριακού μηχανισμού από διάφορους βουλευτές, όπως από τον Γερ. Αποστολάτο γιατί μπορεί «...να δημιουργηθή ένα φροντιστηριακό κλίμα, εις τους μαθητάς του Ζετούς γυμνασίου εκ της ανάγκης να επιτύχουν την εισαγωγή των εις το Λύκειον»²¹².

Στην ίδια συζήτηση για το θέμα της εισαγωγής εξεταστικών δοκιμασιών από το Γυμνάσιο στο Λύκειο, επισημαίνεται από τον Κουτσοχέρα ότι αυτό θέτει φραγμούς για περαιτέρω μάθηση στα παιδιά της επαρχίας και των οικονομικά ασθενέστερων τάξεων που δεν έχουν την ευχέρεια της φροντιστηριακής προπαρασκευής²¹³, ενώ επισημαίνεται από τον Κων. Σερέπιο ότι η «αχρήστευσις των ιδιωτικών Φροντιστηρίων» μπορεί να προκύψει «δια της καλής οργανώσεως και των κατάλληλων προγραμμάτων διδασκαλίας εις τα δημόσια σχολεία»²¹⁴, καθώς η παρεχόμενη κρατική εκπαίδευση είναι ανεπαρκής. Έτσι η πλημμελής λειτουργία των εκπαιδευτικών θεσμών οδηγεί στην εφεύρεση παράλληλων, προς το επίσημο, εκπαιδευτικών συστημάτων : ιδιωτικά σχολεία, ιδιαίτερα μαθήματα, φροντιστηριακές τάξεις, σπουδές στο εξωτερικό²¹⁵.

²¹⁰ Βλ. ό.π., σ. 337.

²¹¹ Βλ. ό.π., σ. 403.

²¹² Βλ. ό.π., σ. 365.

²¹³ Βλ. ό.π., σ. 331.

²¹⁴ Βλ. ό.π., σ. 451.

²¹⁵ Βλ. ΗΛΙΟΥ Μ., 1989, ό.π.

Όμως, από άλλους βουλευτές υποστηρίχθηκε ότι η ύπαρξη των φροντιστηρίων δε συνεπάγεται αναγκαστικά πλημμυρή εκπαίδευση, γιατί το φροντιστηριακό δίκτυο δεν τροφοδοτείται τόσο από τις αδυναμίες του δημόσιου σχολείου, όσο από την κοινωνική νοοτροπία και την αριστοκρατία του πνεύματος²¹⁶. Όπως επισημαίνει ο Μ. Πρωτοπαπαδάκης : «...Όσο ένας μαθητής που ξέρει πολλά γράμματα και παίρνει μεγάλους βαθμούς, θεωρείται καλύτερος από τον άλλο, θα υπάρχουν φροντιστήρια, όσο και αν βελτιωθούν τα Σχολεία. Αν καταργηθούν οι βαθμοί από τα Σχολεία και οι έπαινοι, οπωσδήποτε θα μειωθεί η ισχύς των φροντιστηρίων»²¹⁷.

Αξίζει επίσης να υπογραμμιστεί ότι «...έως και το 1978, προ δηλαδή των Πανελληνίων Εξετάσεων, ο ρόλος των φροντιστηρίων δεν εμπλέκεται στην εκπαιδευτική διαδικασία που επιτελείται στο Λύκειο, αλλά περιορίζεται μόνο στη διαδικασία των εξετάσεων για τα ΑΕΙ και συνεπώς δεν την επηρεάζει καθόλου ή τουλάχιστον δεν την επηρεάζει σημαντικά. ...ως τότε τα φροντιστήρια θεωρούνταν χώρος ελκυστικός για πολύ ικανούς πτυχιούχους, κυρίως των Φιλολογικών και Μαθηματικών Σχολών, όχι μόνο γιατί εξασφάλιζαν υψηλές οικονομικές παροχές, αλλά και γιατί προσέφεραν τη δυνατότητα να επιβεβαιώσουν τον καθηγητικό και παιδαγωγικό τους εξοπλισμό και να καταξιωθούν και ηθικά στο κοινωνικό τους περιβάλλον, αφού θεωρούνταν ότι εργάζονται σε μια βαθμίδα ανώτερη από αυτήν της μέσης δημόσιας εκπαίδευσης»²¹⁸.

Τελικά το Ακαδημαϊκό Απολυτήριο, ως μέσο πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αντικαταστάθηκε από το σύστημα των πανελληνίων εξετάσεων με το Ν.1035/1980, ΦΕΚ 60/1980 τ. Α., που περιελάμβανε εξετάσεις στη Β΄ και Γ΄ Λυκείου ταυτόχρονα. Το σύστημα αυτό ίσχυσε μόνο για δύο χρόνια, από το 1980-82, αφού επικρίθηκε για την πολυπλοκότητά του, την απορρύθμιση των λυκειακών σπουδών με τις διαδοχικές εξετάσεις στη Β΄ και Γ΄ Λυκείου, την πρόκληση έντονου ψυχικού άγχους στους μαθητές και στους γονείς τους και την αύξηση της παραπαιδείας²¹⁹.

²¹⁶ Βλ. ΠΑΠΑΔΑΚΗ Γ., ό.π., σ. 470.

²¹⁷ Βλ. ό.π.

²¹⁸ Βλ. ΜΠΑΚΑΛΑΚΟΥ Χ., Μηχανισμοί και όροι επιλογής για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, στο Επιστημονικό Συμπόσιο : *Μηχανισμοί και όροι επιλογής για την Τριτοβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα, Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, 1995, σ. 64-65.

²¹⁹ Βλ. ΕΥΑΓΓΕΛΟΠΟΥΛΟΥ Σ., *Ελληνική Εκπαίδευση*, τόμ. Β΄, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1998, σ. 129.

Στην Ελλάδα η κατάργηση των εξετάσεων κατάταξης στο Λύκειο το φθινόπωρο του 1981 ευθυγράμμισε τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος στο σημείο αυτό με εκείνη των δυτικοευρωπαϊκών χωρών, των οποίων η τακτική στηριζόταν στην “αναβολή της διαφοροποίησης”²²⁰. Έτσι, αυξάνεται η διαπερατότητα του εκπαιδευτικού συστήματος κυρίως όσον αφορά το λυκειακό απολυτήριο²²¹, ενώ παρατηρείται μετάθεση των επιλεκτικών φραγμών από το σημείο επαφής στοιχειώδους / μέσης εκπαίδευσης στο ανάλογο μέσης / ανώτατης εκπαίδευσης. Είναι φανερό ότι η τάση μεταφοράς του τελετουργικού της επιλογής προς το τέλος της λυκειακής βαθμίδας συνοδεύεται από την αποφασιστική σημασία που αποκτά η συγκεκριμένη επιλογή για την εκπαιδευτική και επαγγελματική εξέλιξη του ατόμου καθορίζοντας έτσι σε μεγάλο βαθμό την κοινωνική του ένταξη²²².

3.9 Μεταρρυθμίσεις στη δεκαετία του 1980 / Ίδρυση Μεταλυκειακών Προπαρασκευαστικών Κέντρων

Στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση των ετών 1981-85 έγινε πρόβλεψη για περιορισμό της παραπαιδείας και την παροχή ίσων ευκαιριών με το Ν.1304/1982, καθώς με το άρθρο 26 ιδρύθηκαν τα Μ.Π.Κ., ενώ με το άρθρο 27 θεσπίστηκε η πρόσθετη εσωσχολική βοήθεια σε μαθητές της Α΄ και Β΄ τάξης του Λυκείου, που παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Επιπλέον, η κατάργηση των εισαγωγικών εξετάσεων από το Γυμνάσιο στο Λύκειο με το Ν.1566/85 αποτελεί μέτρο απονομής κοινωνικής δικαιοσύνης που συνηγορεί στη μείωση των παραεκπαιδευτικών φαινομένων²²³.

«Έτσι το ίδιο το σχολικό σύστημα μπορεί να αναπληρώσει τις γνωστικές ελλείψεις των μαθητών χωρίς να χρειάζονται να προστρέξουν στη βοήθεια της ιδιωτικής παραπαιδείας με συνέπεια την οικονομική επιβάρυνση των οικογενειών τους, που είναι ιδιαίτερα αισθητή σε εκείνες που ανήκουν στις ασθενέστερες τάξεις»²²⁴. Ένας τέτοιος αντισταθμιστικός θεσμός εσωσχολικής βοήθειας για τον περιορισμό και την πρόληψη της ιδιωτικής φροντιστηριακής βοήθειας – που

²²⁰ Βλ. ΚΟΝΤΟΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΥ - ΠΟΛΥΔΩΡΙΔΗ Γ., Οι εξετάσεις για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, στο *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 1990, 76, σελ. 85-111.

²²¹ Βλ. GLOWKA D., Η δομή της λυκειακής βαθμίδας και η μεταρρύθμιση των εκπαιδευτικών συστημάτων σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες, στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 1990, 12, σ. 1-15.

²²² Βλ. ΚΟΝΤΟΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΥ - ΠΟΛΥΔΩΡΙΔΗ Γ., ό.π.

²²³ Βλ. ΕΥΑΓΓΕΛΟΠΟΥΛΟΥ Σ., ό.π., σ. 136.

²²⁴ Βλ. ΜΙΧΟΠΟΥΛΟΥ Α., *Νομικό πλαίσιο και Θεσμοί της Εκπαίδευσης*, Αθήνα 1994, σ. 65.

ουσιαστικά τη νομιμοποίησε εντάσσοντάς τη στο δημόσιο – ήταν και η ίδρυση των Προπαρασκευαστικών Μεταλυκειακών Κέντρων (Μ.Π.Κ.).

Ιδρύθηκαν τον Ιανουάριο του 1983 και λειτούργησαν σε όλες τις πρωτεύουσες των νομών και στις μεγάλες πόλεις και κωμοπόλεις της χώρας²²⁵ με κύριους στόχους :

1. «Να βοηθήσουν όσους απόφοιτους λυκείου επιθυμούν να εισαχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, χωρίς να ταλαιπωρούνται οι ίδιοι και οι οικογένειές τους από τη μετακίνησή τους στις μεγαλουπόλεις Αθήνα και Θεσσαλονίκη, όπου είναι τα μεγάλα ιδιωτικά φροντιστήρια για να προετοιμαστούν.
2. Να δώσουν ίσες ευκαιρίες για επιτυχία, σ' όλους τους υποψήφιους, ανεξάρτητα από την οικονομική τους κατάσταση, την κοινωνική τους θέση και τον τόπο κατοικίας τους.
3. Να ανακουφίσουν ουσιαστικά τις οικονομικά ασθενέστερες τάξεις με την απαλλαγή τους από δαπάνες φροντιστηρίων και διαβίωσης των παιδιών τους μακριά από τον τόπο τους, αυξάνοντας έτσι τον κοινωνικό μισθό των εργαζομένων»²²⁶.

Σύμφωνα με τα στοιχεία του Υπουργείου, στα Μ.Π.Κ. εργάζονταν 3.500 εκπαιδευτικοί, κυρίως έμπειροι, από τους οποίους οι μισοί περίπου ήταν δημόσιοι και οι υπόλοιποι ιδιώτες και είχαν τα απαιτούμενα επιστημονικά προσόντα και ικανή διδακτική εμπειρία, ιδίως στην προετοιμασία υποψηφίων για την εισαγωγή τους σε ανώτατες και ανώτερες σχολές. Το κόστος της λειτουργίας αυτών των κέντρων ήταν 550.000.000 δρχ το 1983, ενώ το 1985 το κόστος τους έφτασε τις 700.000.000 δρχ.²²⁷ Είναι αξιοσημείωτο ότι σύμφωνα με τις υπουργικές εκτιμήσεις, τα ΜΠΚ πέτυχαν τους στόχους τους και αυτό φαίνεται από το ότι π.χ. στις Γενικές εξετάσεις του 1984 από τους 26.067 υποψήφιους σπουδαστές των Μ.Π.Κ. οι 11.447 πέτυχαν (ποσοστό 44%)²²⁸.

²²⁵ 220 τέτοια κέντρα λειτούργησαν την πρώτη χρονιά, 224 τη δεύτερη χρονιά και 227 την τρίτη. Τα Κέντρα αυτά «αποτελέσαν ανεξάρτητο θεσμό του κυρίως εκπαιδευτικού συστήματος με οργανωτική αυτοτέλεια και διοικητική αυτοδυναμία», βλ. Παπακωνσταντίνου Π., Εφαρμογές της αντισταθμιστικής αγωγής στο ελληνικό σχολείο, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 1986, 26, σ.30.

²²⁶ Βλ. Ενημερωτικό Δελτίο, αρ. 21, Φεβρουάριος 1985, ΥΠΕΠΘ, σ. 22-23.

²²⁷ Βλ. ό.π., σ. 24.

²²⁸ Βλ. ό.π.

ΠΙΝΑΚΑΣ : Σύνολο σπουδαστών που παρακολούθησαν τα Μ.Π.Κ. τα έτη 1983-1985.

| | Σύνολο σπουδαστών |
|---------------------|--------------------------|
| Γενάρης 1983 | 25.989 |
| Γενάρης 1984 | 29.954 |
| Γενάρης 1985 | 30.888 |

ΠΗΓΗ : ΥΠΕΠΘ

Βέβαια, τα υψηλά ποσοστά παρακολούθησης δε σηματοδοτούν αποκλειστικά την αποδοχή και την ανταπόκριση των υποψηφίων, καθώς κίνητρα για την ένταξη των τελειοφοίτων στα Μ.Π.Κ., εκτός από τη δυνατότητα δωρεάν παρακολούθησης προπαρασκευαστικών μαθημάτων για την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ήταν και η παροχή ιατροφαρμακευτικής ασφάλισης όπως και η αναβολή από τις στρατιωτικές υποχρεώσεις για τα αγόρια - υποψήφιους.

Ο θεσμός των Μ.Π.Κ. αποτέλεσε μια κυβερνητική απάντηση για τη δυνατότητα υποκατάστασης ή εξαφάνισης των φροντιστηριακών καταστημάτων, ανταποκρινόμενος έτσι στις επιθυμίες των πολιτών για ακώλυτη προσπέλαση των οικονομικών φραγμών, που συνεπάγονται οι εξεταστικές δοκιμασίες της πανεπιστημιακής εισόδου. «Έτσι το σχολείο πιστεύει ότι ικανοποιεί εκπαιδευτικά αιτήματα και ενσωματώνει έναν ολόκληρο κόσμο εκπαιδευτικών που μέχρι σήμερα το ανταγωνίζονταν κερδοσκοπώντας και εκμεταλλευόμενοι την ακαμψία και την ανεπάρκειά του. Κατά την αντίληψη λοιπόν της πολιτείας το χτύπημα της παραπαιδείας δε μπορεί να είναι καίριο αν δε συνοδευτεί με εκσυγχρονισμό και ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης»²²⁹. Η λήψη του συγκεκριμένου μέτρου κρίνεται ιδιαίτερα δίκαιη από κοινωνικής πλευράς, αφού δόθηκε η ευκαιρία ίσης προετοιμασίας για τις εισαγωγικές εξετάσεις σε όλους τους νέους διαφορετικής κοινωνικο-οικονομικής προέλευσης²³⁰. Στην πράξη, όμως, αποδείχθηκε ότι δεν εξουδετερώθηκαν ορισμένοι ανασταλτικοί και

²²⁹ Βλ. ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ Π., Εφαρμογές ..ό.π., σ.31.

²³⁰ ΚΑΣΣΩΤΑΚΗ Μ., Η πρόσβαση στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση και η εκπαιδευτική κρίση στην Ελλάδα, στο Πυργιωτάκη Ι.Ε., Κανάκη Ι. (επιμ.), *Παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση*, Αθήνα εκδ. Γρηγόρη, 1991, σ. 274.

ακυρωτικοί μηχανισμοί της θεσμικής αυτής καινοτομίας, που είχαν να κάνουν με την υποδομή, την πλαισίωση των κατάλληλου εκπαιδευτικού προσωπικού, την παροχή οικονομικών κινήτρων κ.ά.

Έτσι τελικά, τα Μ.Π.Κ. δεν αποτέλεσαν θεσμό αξιοσημείωτα ανταγωνιστικό της ιδιωτικής παραπαιδείας κυρίως λόγω της μειωμένης οικονομικής ενίσχυσης τους, που επιβλήθηκε από την οικονομική κρίση και τα μέτρα λιτότητας του 1985²³¹, γι' αυτό και περιθωριοποιήθηκαν και καταργήθηκαν το 1990.

Τα κρατικά αυτά φροντιστήρια επικρίθηκαν ότι στερούνταν παιδαγωγικής σκοπιμότητας, γιατί αποτελούσαν κατά κάποιο τρόπο επίσημη αναγνώριση της αναγκαιότητας ενός παραεκπαιδευτικού θεσμού, χωρίς τελικά να καταφέρουν να ανταγωνιστούν αποτελεσματικά τα ιδιωτικά φροντιστήρια στη διοικητική οργάνωση και διδακτική πείρα των καθηγητών²³².

Έτσι, αν τελικά η παραεκπαιδευτική ετικέτα και ιδιότητα των φροντιστηρίων θεωρηθεί ως αποτέλεσμα της μίμησης και αντιγραφής των σχολικών διαδικασιών, τότε κατά αντιστοιχία και τα Μ.Π.Κ. θα έπρεπε να αναφέρονται ως παρα – φροντιστηριακά κέντρα, αφού στην ουσία αποτέλεσαν φερέφωνα των φροντιστηριακών μεθόδων και δομών και γι' αυτό το λόγο θεωρήθηκαν αποτυχία και καταργήθηκαν²³³.

Παράλληλα, ήδη από το σχολικό έτος 1984-85 ξεκίνησε η δοκιμαστική εφαρμογή των προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας στο δημοτικό και στο γυμνάσιο, ενώ καθιερώθηκε νομοθετικά το 1988²³⁴. Σύμφωνα με την ανασκόπηση του Πετρόπουλου και Κορομηλά (1993) για την εφαρμογή των προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας στα γυμνάσια το 1992-93 και με βάση την αξιολόγηση της ανταπόκρισης των μαθητών και των σχολείων και τα αποτελέσματα των προγραμμάτων στην επίδοση και στη σταδιοδρομία των μαθητών διαπιστώνεται ότι η απόδοσή τους μπορεί να αποβεί ουσιαστικότερη με μια πιο ουσιαστική και ορθολογική υλικοτεχνική υποδομή, δηλαδή χορήγηση περισσότερων πιστώσεων, επιλογή κατάλληλων εκπαιδευτικών και καθορισμό ανταγωνιστικών κινήτρων σε αυτούς, ορθολογικός συντονισμός και μεγαλύτερη διάρκεια του προγράμματος με έγκαιρη επισήμανση των αδύνατων μαθητών.

²³¹ Βλ. ΕΥΑΓΓΕΛΟΠΟΥΛΟΥ Σ., ό.π., σ. 138.

²³² Βλ. ΚΑΣΣΩΤΑΚΗ Μ., ό.π.

²³³ Βλ. ΠΟΛΥΧΡΟΝΑΚΗ Μ., ό.π., σ. 44

²³⁴ Βλ. Ν.1824/88, άρθρο 4, ΦΕΚ 296 Α'/30-12-1988.

Γενικά, τα μέτρα επιβοηθητικής διδασκαλίας έχουν χαρακτηριστεί στην καλύτερη περίπτωση ουδέτερης αποτελεσματικότητας με συνέπεια να τίθεται άμεσα το θέμα κόστους – ωφέλειας, καθώς μπορεί να βελτιώνονται οι γνωστικές ικανότητες των παιδιών, αλλά όμως δεν επηρεάζονται τα κοινωνικά χαρακτηριστικά τους που οφείλονται στην κοινωνική ανισότητα²³⁵.

Η κρίση του κράτους πρόνοιας συνδέεται με τις περιορισμένες κρατικές δυνατότητες για ένταξη ενός μεγάλου αριθμού ατόμων στα λειτουργικά του συστήματα και της αδυναμίας του για προσφορά πολλαπλών και διαφοροποιημένων υπηρεσιών σε αυτά²³⁶.

3.10 Τάσεις ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης

Η συρρίκνωση του κρατικού παρεμβατισμού ως στρατηγική εκπαιδευτικής πολιτικής συνδέεται με τη μετατόπιση του εκπαιδευτικού προβληματισμού από τα μέσα της δεκαετίας του 1970 : ενώ τη μεταπολεμική περίοδο επικράτησε στο δυτικό χώρο μια τάση αποκατάστασης των φυλετικών διαφοροποιήσεων, αντισταθμιστικής αγωγής και γενικά μια πολιτική παροχής ίσων ευκαιριών και κοινωνικής δικαιοσύνης με προσανατολιστικό άξονα μια παιδαγωγική συνεργασίας και συλλογικότητας, από τα μέσα της δεκαετίας του 1970, στα πλαίσια επικράτησης νεοφιλελεύθερων απόψεων, παρατηρείται μια τάση αμφισβήτησης των δημόσιων θεσμών, καθώς διαπιστώνεται ότι το κράτος δεν είναι ικανό να επιφέρει κοινωνική ισότητα. Στην εκπαίδευση δίνεται βάρος στο γνωστικό τομέα, στην ποιότητα των σπουδών, στη διασύνδεση του σχολείου με την αγορά εργασίας, ενώ εξιδανικεύεται ο ανταγωνισμός και η ατομική προσπάθεια²³⁷.

Η ζήτηση εκπαιδευμένων και εξειδικευμένων ατόμων στην αγορά εργασίας δικαιολογεί ως ένα βαθμό την αύξηση των «ιδιωτικών επενδύσεων» στην

²³⁵ Βλ. ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΥ Ε. – ΚΑΛΟΥΣΗ Χ., Σχολική αποτυχία : αποτυχία του σχολείου (II), στο *Νέα Παιδεία*, τ. 85, 1998, σ. 36-37.

²³⁶ Βλ. ΧΤΟΥΡΗ Σ.Ν., *Μεταβιομηχανική κοινωνία και η κοινωνία της πληροφορίας. Παγκόσμια Δίκτυα. Ο ρόλος τους στη Νέα Κοινωνική Διαφοροποίηση*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997, σελ. 30).

²³⁷ Βλ. ΚΑΖΑΜΙΑ Α., Η ιδιωτικοποίηση στην εκπαίδευση : διεθνείς προοπτικές και προβληματισμοί για την Ελλάδα, στο *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*, 1991, 3, σ.9-21.

εκπαίδευση, ενώ η οικονομική ανάπτυξη δικαιολογεί επίσης την αύξηση της κατανάλωσης της εκπαίδευσης. Αυτή η ιδιωτικοποιημένη ροπή στην εκπαίδευση ως διεθνές φαινόμενο εκφράζεται και με την αύξηση ιδιωτικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και με τη μετάθεση του βάρους χρηματοδότησης της παιδείας από το κράτος στο μαθητή²³⁸. Έτσι, περιστελλεται η δημόσια δραστηριότητα ως ρυθμιστική της εκπαίδευσης και ισχυροποιείται η οικονομία της αγοράς, που συνεπάγεται τη διάβρωση της αρχής της ισότητας και τη μεγέθυνση της οικονομικής ανισότητας.

Η ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης, σε αντιδιαστολή με την κρατικοποίηση²³⁹, αναφέρεται στην περιστολή των δημόσιων παρεμβατικών δραστηριοτήτων μέσω της ιδιωτικής χρηματοδότησης ή της ατομικής ιδιοκτησίας ενός σχολικού ιδρύματος ή της επιβολής ιδιωτικού ελέγχου στους σχολικούς μηχανισμούς. Η ιδιωτικοποίηση επίσης, σημαίνει αυξητική διάθεση των ιδιωτικών πόρων για την εκπαίδευση ή αντικατάσταση των δημόσιων δαπανών από ιδιωτικές, χωρίς αυτό να συνεπάγεται πάντοτε και κρατική απροθυμία για ανάληψη των δημόσιων πρωτοβουλιών με δημόσια δαπάνη, καθώς η τάση αυτή μπορεί να πηγάζει από επιλογές ατόμων ή επιχειρήσεων και γι' αυτό χαρακτηρίζεται ως «ιδιωτικοποίηση που ωθείται από τη ζήτηση» και συνεπώς δεν προϋποθέτει μείωση των δημόσιων υπηρεσιών²⁴⁰.

Οι ερμηνευτικές αφετηρίες για τη δικαιολόγηση της αποτυχημένης πορείας του κράτους πρόνοιας εντοπίζονται στην αδυναμία υπέρβασης των γραφειοκρατικών αγκυλώσεων του υπερτροφικού δημόσιου τομέα, στην ελάττωση των κινήτρων, στη δύσκαμπτη και κακή διαχείριση και στην αναποτελεσματικότητα και αποσπασματικότητα των ημίμετρων, που κάθε φορά υιοθετούνταν. Βέβαια, από τη μια η νεοφιλελεύθερη αυτή τάση ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης δε φαίνεται να είναι πανάκεια για όλα τα προβλήματα μεταξύ σχολείου, αγοράς εργασίας και

²³⁸ Βλ. GEIGER R.L., *Privatisation of Higher Education : International Trends and Issues*, International Council for Educational Development, Princeton 1988, σ. 7.

²³⁹ η οποία «περιλαμβάνει την πλήρη παροχή υποχρεωτικής και δωρεάν παιδείας, την πλήρη χρηματοδότηση και τον πλήρη έλεγχο και τη ρύθμιση της λειτουργίας των σχολείων, τον καθορισμό προγραμμάτων, τον τρόπο επιλογής και αξιολόγησης της σχολικής γνώσης, το διορισμό διδακτικού προσωπικού κτλ.», βλ. KAZAMIA A., ό.π., σ. 10.

²⁴⁰ Βλ. KAMERMAN S.B., KAHN A.J., *Privatisation and the Welfare State*, Princeton University Press, 1989, σ. 22-23.

οικονομίας²⁴¹, ενώ από την άλλη η διαπιστωμένη αδυναμία του κράτους πρόνοιας για παροχή κοινωνικής ισότητας δεν οδηγεί αβιάστα στην υιοθέτηση επιλογών ιδιωτικής πρωτοβουλίας και αποκρατικοποίησης ως εγγυητικού συμβολαίου για την κατάκτησή της, καθώς σίγουρα προσπερνώνται και άλλες εναλλακτικές και πραγματοποιήσιμες λύσεις²⁴².

Όμως γενικά επικρατεί η πεποίθηση ότι ο θεσμός της αγοράς με τους δικούς του καλά δοκιμασμένους στην πράξη νόμους και τον εξελιγμένο μηχανισμό των τιμών αποτελεί το εύσχημο νομιμοποιητικό επιχείρημα για την πρόσφορη εκπαιδευτική λύση δίχως άσκοπες καθυστερήσεις, γραφειοκρατικές διατυπώσεις και κρατικό καταναγκασμό²⁴³. Εξάλλου, μέσω της ιδιωτικής φροντιστηριακής εκπαίδευσης οι πολίτες αισθάνονται πιο άμεσα το δικαίωμα της επιλογής και της συμμετοχής στην εκπαίδευση, δικαίωμα και ευθύνη που νιώθουν ότι στερούνται από την επίσημη εκπαίδευση²⁴⁴.

Η ιδεολογία των γονέων ως καταναλωτών εκπαιδευτικών υπηρεσιών κατέχει σημαντική θέση μέσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όχι όμως σε σχέση με τη δημόσια όσο με την ιδιωτική όψη του²⁴⁵. Έτσι από ό,τι φαίνεται, η επιβίωση και ευδοκίμηση των ιδιωτικών δικτύων που παρέχουν εξωσχολικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες έγκειται στην παροχή εναλλακτικών επιλογών σε σχέση με τη μαζικοποίηση των κρατικών. Επιπλέον, εξαλείφεται ο κίνδυνος μείωσης ή εξαφάνισής τους, αφού ήδη βρίσκονται στο περιθώριο του συνολικού συστήματος, ενώ αποκλείεται η πιθανότητα επέκτασής τους γιατί ο δημόσιος τομέας παραμένει εδραιωμένος, θεσμικά και ιδεολογικά περιχαρακωμένος και κατά συνέπεια ισχυρός²⁴⁶. Χρειάζεται να αναφερθεί ότι ειδικά στην Ελλάδα η ιδιωτική εκπαίδευση «λειτούργησε συμπληρωματικά και επιβίωσε παρασιτικά»²⁴⁷

²⁴¹ Βλ. ΜΥΛΩΝΑ Θ., *Ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης. Λύση ή παράλυση* ;, στο ΚΑΖΑΜΙΑ Α., ΚΑΣΣΩΤΑΚΗ Μ., *Ελληνική εκπαίδευση : προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, Αθήνα, εκδ. Σείριος, 1995, σ. 227-241.

²⁴² Βλ. ΚΑΖΑΜΙΑ Α., *Η ιδιωτικοποίηση στην εκπαίδευση : διεθνείς προοπτικές και προβληματισμοί για την Ελλάδα*, στο *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*, 1991, 3, σ. 16-17.

²⁴³ Βλ. ΦΑΚΙΟΛΑ Ρ., *Δημόσια και Ιδιωτική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση*, στο *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*, 1991, 3, σ. 23-28.

²⁴⁴ Βλ. ΗΛΙΟΥ Μ., *Εκπαιδευτική και Κοινωνική Δυναμική*, Αθήνα, εκδ. Πορεία, 1984, σ. 93.

²⁴⁵ Βλ. Από το 1984 κ.ε. έχει θεσμοθετηθεί επίσημα ο ρόλος και η συμμετοχή των Συλλόγων Γονέων σε συλλογικά εκπαιδευτικά όργανα –Εθνικό συμβούλιο Παιδείας, νομαρχιακές, δημοτικές και κοινοτικές επιτροπές παιδείας, σχολικά συμβούλια και σχολικές επιτροπές- ενώ οι στόχοι τους έχουν μετασηματοδοτήσει ποιοτικά προβάλλοντας απαιτήσεις, όπως ο εκσυγχρονισμός των σπουδών, η σύνδεση σχολείου-κοινωνίας, η δημοκρατική λειτουργία των σχολικών μονάδων, βλ. ΠΑΠΑΖΟΓΛΟΥ Μ., *Σχέσεις Σχολείου – Οικογένειας*, Αθήνα, εκδ. Επικαιρότητα, 1984, σ. 47-48.

²⁴⁶ Βλ. GEIGER R.L., *ό.π.*, σ. 26.

²⁴⁷ Βλ. ΜΥΛΩΝΑ Θ., *ό.π.*

Γενικά, οι έννοιες του δημόσιου και του ιδιωτικού αποτελούν ιδεολογικούς προσανατολισμούς με έντονη υποκειμενική υπερφόρτιση²⁴⁸, καθώς «η θέση που κατέχει μια χώρα στο συνεχές μεταξύ δημόσιας και ιδιωτικής πρόνοιας βασίζεται κυρίως στις επικρατούσες αξίες και ιδεολογίες, συμπεριλαμβανομένων και των στάσεων, αντιλήψεων για το ρόλο του κράτους, την ατομική ελευθερία. Σύμφωνα με τον Πεσμαζόγλου²⁴⁹, η αλληλόδραση μεταξύ δημοσιονομικής και χρηματοδοτικής πολιτικής του κράτους και των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών του επιλογών, χωρίς αναγκαστικά να πρόκειται για αιτιώδη σχέση, προσφέρεται για την εξήγηση της αδιέξοδης και υπανάπτυκτης εκπαιδευτικής πραγματικότητας στην Ελλάδα. «Η έλλειψη κονδυλίων, αφ' ενός, και η μη αξιοποίησή τους αφ' ετέρου, αποτελούν τις δύο όψεις της μίας και αυτής πραγματικότητας»²⁵⁰.

«Γι' αυτό και η κρίση του κράτους πρόνοιας δε συνεπάγεται μόνο την κρίση της αποδοτικότητας της εκπαίδευσης, αλλά και την κρίση των προϋποθέσεων της : του κρατικού μονοπωλίου και του μονοπωλίου του σχολείου»²⁵¹.

Η παροχή μη ικανοποιητικών οικονομικών ερεισμάτων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, σύμφωνα με τη διαχρονική μελέτη των χρηματοδοτικών δεδομένων που παρουσιάζει στο δημοσίευσμά του, προκαλεί προβλήματα όχι μόνο ποσοτικού αλλά και ποιοτικού χαρακτήρα οδηγώντας στη «διαμόρφωση μιας παράλληλης εκπαιδευτικής διαδικασίας με πολύμορφες εκφάνσεις»²⁵².

Έτσι, ενώ μεταξύ δημόσιων και ιδιωτικών εκπαιδευτικών δαπανών μεταπολεμικά, παρατηρείται μια βραδύτερη ανάπτυξη των δεύτερων σε σχέση με τις πρώτες, παρουσιάζεται, σε σχέση με την κατανομή των ιδιωτικών εκπαιδευτικών δαπανών, μείωση του ειδικού βάρους των ιδιωτικών σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ταυτόχρονα σημαντική αύξηση των δαπανών φροντιστηριακού προσανατολισμού²⁵³. Εκτός, λοιπόν, από τους περίπου 104.000 μαθητές που φοιτούν σε ιδιωτικά σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, 1.607.000 μαθητές του δημόσιου εκπαιδευτικού δικτύου πληρώνουν δίδακτρα για την εκπαίδευσή

²⁴⁸ Βλ. ΤΕΡΛΕΞΗ Π., Δημόσιος και Ιδιωτικός Τομέας : Εννοιολογικές και Λειτουργικές Ασυμμετρίες Κοινωνικής Οργάνωσης στο *Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 1989, 1, σ. 34-63.

²⁴⁹ Βλ. ΜΑΛΟΥΤΑ Θ., ΟΙΚΟΝΟΜΟΥ Δ., (επιμ.), *Ανάπτυξη κράτους πρόνοιας στην Ελλάδα*, Αθήνα, εκδ. Εξάντας, 1988.

²⁵⁰ Βλ. ό.π., σ. 228.

²⁵¹ Βλ. ΠΛΕΙΟΥ Γ., Η κρίση της εκπαίδευσης στον ώριμο καπιταλισμό, στο *Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 1996, τόμ. Ε', 19.

²⁵² Βλ. ό.π.

²⁵³ Βλ. ό.π.

τους²⁵⁴. Το γεγονός ότι η σημαντική συμμετοχή των οικογενειών στις συνολικές εκπαιδευτικές δαπάνες της χώρας δεν αφορά την επίσημη ιδιωτική εκπαίδευση, που είναι αρκετά περιθωριακή και ελιτίστικη, αλλά ιδιωτικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες έξω από τα επίσημα εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι ένα φαινόμενο καθαρά «ελληνικό»²⁵⁵.

«Το ειδικό βάρος των ιδιωτικών δαπανών για φροντιστήρια, για όλο αυτό το κύκλωμα της παράπλευρης εκπαίδευσης αυξάνει σε όλη την περίοδο από το 1976-1980. Όχι μόνο παρατηρείται υπερδιπλασιασμός σε τρέχουσες τιμές μεταξύ του 1976 και 1980 και πάλι στην πενταετία 1980-85, αλλά υπάρχει και σχετική αύξηση σε σταθερές τιμές. Ενώ το 1976 οι ιδιωτικές δαπάνες για φροντιστήριο είναι 20%, μετά το 1980 είναι 30%, που και αυτές είναι συντηρητικές τιμές για στην πραγματικότητα είναι κατά 50% υψηλότερες»²⁵⁶. Η αναπροσαρμογή των φροντιστηρίων μέσης εκπαίδευσης στην κατεύθυνση όχι μόνο της προετοιμασίας των μαθητών για τις εισαγωγικές εξετάσεις, αλλά και της ενίσχυσης της επίδοσης των μαθητών μέσα στο σχολείο αποτέλεσε ενισχυτικό παράγοντα ανάπτυξης της φροντιστηριακής εκπαίδευσης²⁵⁷.

Η παρακολούθηση επιπλέον μαθημάτων που δε διδάσκονται στο σχολείο, όπως είναι ο χορός ή η μουσική, φαίνεται απολύτως δικαιολογημένη, ενώ η παρακολούθηση μαθημάτων που το αντικείμενο τους ταυτίζεται πλήρως με αυτά του σχολείου, εγείρει εύλογα απορίες. Σύμφωνα με έρευνα, που έγινε με την εποπτεία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε δύο διαφορετικές χρονικές περιόδους, βρέθηκε ότι ενώ το 1984 το 64% των μαθητών παρακολουθούσαν φροντιστήριο και ιδιαίτερο μάθημα, το 1993 το ποσοστό αυτό αυξήθηκε σε 95%²⁵⁸.

²⁵⁴ Βλ. ΚΑΤΣΙΚΑ Χ., Πόσο κοστίζει η εκπαίδευση των παιδιών μας, στο *Ενημέρωση ΙΝΕ/ΤΣΕΕ*, 18, 1996, σ. 2-8.

²⁵⁵ Βλ. ΣΠΥΡΟΠΟΥΛΟΥ Κ., Η θέση των φροντιστηρίων και των ιδιαίτερων μαθημάτων στον εκπαιδευτικό προϋπολογισμό των ελληνικών νοικοκυριών, στο ΚΑΛΑΒΑΣΗ Φ., ΜΕΪΜΑΡΗ Μ., *Θέματα Διδακτικής Μαθηματικών II, Σχολείο, Φροντιστήριο, Ιδιαίτερο*, Ρόδος, Παν/μιο Αιγαίου, 1994, σ. 176.

²⁵⁶ Βλ. ΠΕΣΜΑΖΟΓΛΟΥ Σ., *Εκπαίδευση και Ανάπτυξη στην Ελλάδα 1948-1985. Το ασύμπτωτο μιας σχέσης*, Αθήνα, εκδ. Θεμέλιο, 1987, σ. 101.

²⁵⁷ Βλ. ό.π., σ. 102.

²⁵⁸ Βλ. ό.π.

ΠΙΝΑΚΑΣ : Μαθητές Γενικών Λυκείων της Αθήνας που παρακολούθησαν φροντιστήρια ή ιδιαίτερα μαθήματα σε δύο διαφορετικές χρονικές περιόδους.

| | 1984 | 1993 |
|---------------------------|-------------|-------------|
| Φροντιστήρια | 54,6% | 65% |
| Ιδιαίτερα μαθήματα | 9,4% | 30% |
| Σύνολο | 64% | 95% |

ΠΗΓΗ: Έρευνα Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Έτσι, τα τελευταία χρόνια οι δαπάνες της παράλληλης εκπαιδευτικής διαδικασίας προσεγγίζουν τις δημόσιες δαπάνες, ενώ η παρακολούθηση φροντιστηριακών μαθημάτων οδηγεί στην αποδυνάμωση της εκπαιδευτικής λειτουργίας των σχολείων²⁵⁹. Οι στατιστικοί υπολογισμοί δείχνουν ότι ένα μαθητής Γυμνασίου ξοδεύει περίπου 250.000 δρχ ετησίως σε φροντιστήρια ή ιδιαίτερα μαθήματα, ενώ για το μαθητή του Λυκείου το κόστος αυτών των μαθημάτων ανέρχεται σε 700.000 δρχ το χρόνο²⁶⁰.

Όσον αφορά τα ελληνικά εκπαιδευτικά δρώμενα, συντελείται μια «λανθάνουσα ιδιωτικοποίηση» μέσα από το θεσμό των παρασχολικών ιδιωτικών διδακτηρίων, η εξιδανίκευση των οποίων καλλιεργεί την ιδέα ενός σχολείου προσαρμοσμένου στην ελεύθερη αγορά με δίδακτρα, αξιοκρατική επιλογή διδακτικού προσωπικού και εκπαιδευτικούς προσανατολισμούς βασισμένους στις ατομικές επιδιώξεις γονέων και μαθητών²⁶¹. Η «πολιτική της γονεϊκής επιλογής», η οποία εμφανίζεται σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες, αφορά τη δυνατότητα επιλογής και παρέμβασης των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία σύμφωνα με τις ιδιαίτερες απαιτήσεις τους, γεγονός που έμμεσα οδηγεί στην ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης προβάλλοντας μια καταναλωτική αντίληψη για τη γνώση.

Η ανταγωνιστική δεοντολογία, η εξατομίκευση των εκπαιδευτικών κινήτρων και η αντίληψη για την ανταλλακτική διάσταση της γνώσης σε συνδυασμό με την προϊούσα ιδιώτευση λειτουργούν ως ενδογενείς πηγές έντασης συνθέτοντας μια προοπτική ρήξης με τους σκοπούς και τη διάρθρωση του επίσημου εκπαιδευτικού δικτύου.

²⁵⁹ Βλ. ΜΑΛΟΥΤΑ Θ., ΟΙΚΟΝΟΜΟΥ Δ. (επιμ.), ό.π., σ. 228-229.

²⁶⁰ Βλ. ΚΑΤΣΙΚΑ Χ., ό.π.

3.11 Δεκαετία του 1990 / Ενιαίο Λύκειο

Είναι χαρακτηριστικό ότι «...η μαζική τριτοβάθμια εκπαίδευση οδηγεί στην ανάπτυξη ενός λαϊκού συστήματος ενιαίας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρά το ότι η δημιουργία της τελευταίας επέτρεψε την επέκταση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης»²⁶² και γι' αυτό δεν μπορεί να ειπωθεί ότι η ανάπτυξη ενός διευρυμένου συστήματος ενιαίων σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που θα μεταφέρει τα παιδιά όλων των κοινωνικών στρωμάτων στο πανεπιστήμιο, προηγείται της ανάπτυξης της μαζικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Στην Ελλάδα, στα μέσα της δεκαετίας του '90, η οργάνωση της λυκειακής βαθμίδας ανασχηματίζεται με την κατάργηση των τριών τύπων Λυκείου που ίσχυαν μέχρι τότε : του θεωρητικού Γενικού Λυκείου, του κοινωνικά απαξιωμένου Τεχνικού και Επαγγελματικού Λυκείου και του περιθωριοποιημένου Ενιαίου Πολυκλαδικού Λυκείου²⁶³.

Με το Ν. 2525/97 το Ενιαίο Λύκειο καθιερώνεται ως μοναδικός τύπος Λυκείου στην Ελλάδα. Προβλέπεται επίσης ένα παράλληλο σύστημα εκπαίδευσης μετά το Γυμνάσιο με τα Τεχνικά και Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (ΤΕΕ) για την αναβάθμιση της τεχνικής εκπαίδευσης και τη δημιουργική της σύνδεση με την αγορά εργασίας²⁶⁴.

Η ανατροπή των τριών τύπων Λυκείου και η αντικατάστασή τους από το Ενιαίο Λύκειο αναφέρεται στις σύγχρονες ιδιομορφίες της κοινωνικο-επαγγελματικής πραγματικότητας, που δεν ευνοούν την άκρατη εξειδίκευση και τον κατατεμαχισμό της γνώσης, αλλά τη σφαιρική μόρφωση, που προσφέρεται για συνεχείς επανεκπαιδεύσεις και ανάπτυξη ικανοτήτων δια βίου μάθησης²⁶⁵.

Με την εισαγωγή του νέου τύπου Λυκείου εφαρμόζεται νέο ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα, εισάγονται νέα διδακτικά αντικείμενα, αναμορφώνεται το διδακτικό υλικό.

²⁶¹ Βλ. ΧΑΡΑΜΗ Π., Ανάμεσα στο σχολείο και στο φροντιστήριο, στο Επιστημονικό Συμπόσιο, *Μηχανισμοί και όροι επιλογής για την Τριτοβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, 1995, σ. 52.

²⁶² Βλ. TROW M., Προβλήματα της μετάβασης από την ελιτιστική στην μαζική τριτοβάθμια εκπαίδευση, στο Κελαπνίδης Μ., (επιμ.) *Κράτος πρόνοιας και εκπαίδευση*, Θεσ/νίκη, εκδ. Κυριακίδη, 1991, σ. 345.

²⁶³ Βλ. ΚΑΣΣΩΤΑΚΗ Μ., Η αναβάθμιση της ελληνικής δημόσιας εκπαίδευσης και η πρόσφατη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, στο Ο.Ε.Λ.Μ.Ε.Κ. Εκπαιδευτικό Συνέδριο, *Αναβάθμιση της δημόσιας μέσης εκπαίδευσης – Έκθεση Εργασιών*, Λευκωσία 1997, σ. 178.

²⁶⁴ Βλ Σχέδιο Νόμου «Δευτεροβάθμια Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση», Άρθρο 1 και Εγκύκλιος Γ2/4537/3/8/98.

²⁶⁵ Βλ. ΑΓΓΕΛΗ Α., Από το ΕΠΛ στο Ενιαίο Λύκειο, στο *Τα Εκπαιδευτικά*, 1999, 49-50, σ. 171-177.

Έτσι, η Α΄ τάξη του Ενιαίου Λυκείου είναι τάξη αναγνώρισης και προσανατολισμού με πρόγραμμα μαθημάτων κοινό για όλους τους μαθητές, αλλά και με τη δυνατότητα επιλογής ορισμένων προσφερόμενων μαθημάτων, εκτός των υποχρεωτικών, ρύθμιση που ισχύει και για τις τρεις τάξεις του Λυκείου. Η Β΄ τάξη, εκτός από το κοινό πρόγραμμα μαθημάτων, περιλαμβάνει και ειδικά προγράμματα τριών κατευθύνσεων (θεωρητική, θετική και τεχνολογική). Η ίδια δομή με αυτήν της Β΄ τάξης ακολουθείται και στη Γ΄ Λυκείου. Όμως «στην τάξη αυτή οι κύκλοι επιλογών αποκτούν ιδιαίτερη σημασία λόγω του ότι αυτοί συνδέονται με τη μεταλυκειακή εξέλιξη των μαθητών, τις δια βίου μορφές κατάρτισης, τις πανεπιστημιακές σπουδές, την πρόσβαση προς τη σύγχρονη αγορά εργασίας.»²⁶⁶

Σκοποί του Ενιαίου Λυκείου, όπως διατυπώνονται με το Ν.2525/97 είναι :

- A. Η προσφορά γενικής παιδείας υψηλού επιπέδου,
- B. Η ανάπτυξη της πρωτοβουλίας, της δημιουργικότητας, η ενίσχυση της επινοητικότητας και η παραγωγή κριτικής-αφαιρετικής σκέψης,
- Γ. Η παροχή των απαραίτητων εφοδίων για επιτυχή είσοδο στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα,
- Δ. Η καλλιέργεια δεξιοτήτων, που θα διευκολύνουν την είσοδο στην αγορά εργασίας μετά από πρόσθετη βραχύχρονη εξειδίκευση ή κατάρτιση.

3.11.1 Παροχή γενικής παιδείας : προβληματισμός

Το Ενιαίο Λύκειο ακολουθώντας τις σύγχρονες εργασιακές συνθήκες επιβάλλει διαχωριστική οριοθέτηση μεταξύ σχολείου και επαγγέλματος. Αυτό σημαίνει ότι το Λύκειο παρέχει ορισμένες μορφωτικές βάσεις, όμως το άτομο σε ένα επόμενο στάδιο αναλαμβάνει την ευθύνη της επαγγελματικής του διαδρομής στα πλαίσια μιας λογικής συνεχούς εξέλιξης και ανατροφοδότησης των ικανοτήτων του.

«Η αρχική μη-εξειδίκευση είναι το τίμημα για τη μεταγενέστερη προσαρμοστικότητα»²⁶⁷ των νέων στον εργασιακό χώρο και έτσι το σχολείο ανθίσταται στις απρόβλεπτες εξελίξεις και στις συγκυριακές κρίσεις και αντιφάσεις

²⁶⁶ ²⁶⁶ Βλ. ΚΑΣΣΩΤΑΚΗ Μ., Η αναβάθμιση της ελληνικής δημόσιας εκπαίδευσης και η πρόσφατη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, στο Ο.Ε.Λ.Μ.Ε.Κ. Εκπαιδευτικό Συνέδριο, *Αναβάθμιση της δημόσιας μέσης εκπαίδευσης – Έκθεση Εργασιών*, Λευκωσία 1997, σ. 211.

²⁶⁷ Βλ. CHARLOT Β., *Το σχολείο αλλάζει : κρίση του σχολείου και κοινωνικοί μετασχηματισμοί*, Αθήνα, εκδ. Προτάσεις, 1992, σ. 229.

της αγοράς εργασίας²⁶⁸. Εξάλλου, σύμφωνα με ερευνητικές εκτιμήσεις, το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών και των φοιτητών των Παιδαγωγικών Τμημάτων και των καθηγητικών Σχολών θεωρούν αναγκαία τη συμβολή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην παροχή γενικής παιδείας υψηλού επιπέδου, ενώ ένα μικρό ποσοστό τοποθετείται υπέρ της εξειδικευμένης γνώσης για την άσκηση συγκεκριμένου επαγγέλματος ήδη από νεαρή ηλικία²⁶⁹.

3.11.2 Ανάπτυξη των δημιουργικών ικανοτήτων των μαθητών

Επειδή διαπιστώνεται ότι η πρακτική της στιγμιαίας δοκιμασίας, που ίσχυε με το προηγούμενο εξεταστικό σύστημα, αποτελεί συνθήκη πλημμελούς αντικειμενικότητας στην επιλογή, στην οποία κυριαρχεί ένα πνεύμα ολιγάρκειας γύρω από τη μόρφωση, ενώ αξιολογούνται επουσιώδεις πνευματικές ικανότητες, όπως η αποστήθιση, εισάγεται ο διαχρονικός έλεγχος στην αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης με πανελλήνιες εξετάσεις στη Β΄ και Γ΄ Λυκείου, που θεωρείται περισσότερο έγκυρος, αντικειμενικός και αξιόπιστος²⁷⁰. Με την εφαρμογή του Ε.Λ. εισάγεται μία νέα φιλοσοφία αξιολόγησης, που συνδυάζει μια ποικιλία διαφορετικών τρόπων και τεχνικών αποτίμησης των γνώσεων και των δεξιοτήτων των μαθητών. Επιπλέον, «με τις εξετάσεις σε Β΄ και Γ΄ Λυκείου επιμερίζεται η εξεταστέα ύλη, οι δοκιμασίες αυξάνουν σε δύο χρόνια και σε περισσότερα μαθήματα και ο εξεταζόμενος μπορεί με περισσότερη άνεση να αποδείξει τις ικανότητες και τις γνώσεις του»²⁷¹.

Εκτός όμως από τα παραπάνω, το νέο σύστημα δέχεται πολλές επικρίσεις όσον αφορά την αξιολόγηση, καθώς «...η βαθμολογία στη Μέση Εκπαίδευση...έχασε την παραδοσιακή της λειτουργία. Τείνει πλέον από «διαπιστωτική» και «κυρωτική» να γίνεται «διαμορφωτική», δηλαδή ένα παιδαγωγικό μέσο στο εσωτερικό του σχολείου»²⁷². Ακόμα, με το νέο σύστημα εισάγονται μέθοδοι τεχνικού ελέγχου στα σχολεία, καθώς επεκτείνεται η χρήση τυποποιημένων διδακτικών βοηθημάτων, τα οποία περιλαμβάνουν σαφείς ορισμούς των στόχων κάθε μαθήματος, το απαιτούμενο εποπτικό υλικό, μια

²⁶⁸ Βλ. ό.π., σ. 235.

²⁶⁹ Βλ. ό.π., σ. 175.

²⁷⁰ Βλ. ΞΟΧΕΛΛΗ Π., ... στο Χιωτάκης (επιμ.), ό.π., σ. 333-344.

²⁷¹ Βλ. ΔΡΕΤΤΑΚΗ Μ.Γ., *Προβλήματα της ελληνικής εκπαίδευσης*, Αθήνα 1998, σ. 21.

²⁷² Βλ. ΜΥΛΩΝΑ Θ., *Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης (Συμβολές)*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1998, σ.303.

περιγραφή των ενεργειών του εκπαιδευτικού και των αντιδράσεων που πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές, όπως και μια σειρά έτοιμων τέστ για τον έλεγχο της επιτυχίας των στόχων του μαθήματος. Τα τέστ αυτά, τις περισσότερες φορές, ανάγουν τις γνώσεις του μαθήματος σε συγκεκριμένες δεξιότητες και απλές μορφές αντίδρασης σε κάποια προβλεπόμενα ερεθίσματα. Η μεθοδολογία αυτή θα μπορούσε να θεωρηθεί υποβάθμιση όχι μόνο των ικανοτήτων του μαθητή, αλλά και του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Χάρη στο απόλυτα προκαθορισμένο διδακτικό πρόγραμμα οι ικανότητες, που κάποτε θεωρούνταν απαραίτητες για το διδασκαλικό επάγγελμα, όπως ο σχεδιασμός του μαθήματος και η προσαρμογή της διδασκαλίας στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών, χάνουν τη σημασία τους. Οι μαθητές έρχονται σε ελάχιστη επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό που δεν επεμβαίνει στις «αντικειμενικές» διδακτικές διαδικασίες. Η πρόοδος των μαθητών γίνεται ένα φυσικό μέγεθος που εξαρτάται από την ταχύτητα μάθησης του κάθε ατόμου και μπορεί να μετρηθεί με μεγάλη ακρίβεια, ενώ ο εκπαιδευτικός μετατρέπεται σε ένα είδος επόπτη. Είναι χαρακτηριστικό ότι «σε περιόδους ενεργοποίησης του μηχανισμού ελέγχου η βαθμολογική κλίμακα της βαθμίδας εκπαίδευσης που την υφίσταται τείνει να γίνεται όλο και περισσότερο αριθμητική, με όλο και περισσότερες διαβαθμίσεις. Αντίστροφα, στη βαθμίδα, ή στις βαθμίδες, εκπαίδευσης, όπου ο έλεγχος δεν ασκείται ή αίρεται, η κλίμακα τείνει να γίνεται όλο και περισσότερο λεκτική, με όλο και λιγότερες διαβαθμίσεις»²⁷³. Μέσα από αυτή την εφαρμογή του τεχνικού ελέγχου ικανοποιείται η ανάγκη της σχολικής διοίκησης για έλεγχο της εργασίας των εκπαιδευτικών, η ανάγκη των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν τα πρακτικά διδακτικά προβλήματα με τους μαθητές τους, το ενδιαφέρον των γονέων για «ποιότητα εκπαίδευσης» και η ανάγκη του κράτους για αποδοτικότερη παραγωγή εργατικού δυναμικού. Η λογική του τεχνικού ελέγχου διαμορφώνεται αλλά και ενισχύεται χάρη στις ανάγκες της κρατικής γραφειοκρατίας για τυποποιημένες και «μετρήσιμες» διαδικασίες. «Η παρέκκλιση σε άλλους τομείς μαθήματος ή η ενασχόληση με προσωπικές ιδιωτικές επιλογές των μαθητών μόνο σε ελάχιστο έως ανύπαρκτο βαθμό είναι επιτρεπτή στο Δάσκαλο»²⁷⁴. Η πίεση για πιστή εφαρμογή του Α.Π. και αποτελεσματικότητα μέσω άτεγκτων γραφειοκρατικών

²⁷³ Βλ. ό.π., σ. 240.

²⁷⁴ Βλ. ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΙΔΗ Θ.Ε., *Κοινωνιολογία του σχολείου και της σχολικής τάξης*, Θεσσαλονίκη, εκδ. αδελφών Κυριακίδη α.ε., 1997, σ.208.

δομών συρρικνώνει την αυτονομία του εκπαιδευτικού και τη δυνατότητα για ανάληψη δυναμικού και μετασχηματιστικού ρόλου μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Είναι χαρακτηριστικό ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί παγιδεύονται μέσα σε φεραλισμούς και παιδαγωγικούς τεχνοκρατισμούς και ελάχιστα γνωρίζουν ή αντιλαμβάνονται τη χρησιμότητα των εκπαιδευτικών σκοπών και στόχων για τη δουλειά τους, ότι π.χ. ισότητα ευκαιριών δε σημαίνει να έχει ο μαθητής την ευκαιρία να βρίσκεται μέσα στην τάξη, αλλά να έχει τη δυνατότητα να τυγχάνει εκπαιδευτικής μεταχείρισης ανάλογα με τις ανάγκες του. Ερευνητικές ενδείξεις για γνωστική “υστέρηση” ή “στασιμότητα” ανάμεσα σε σημαντικά ποσοστά μαθητών της λυκειακής βαθμίδας²⁷⁵ αποκαλύπτουν την ασυμβατότητα μεταξύ των γνωστικών απαιτήσεων των ΑΠ και των γνωστικών ικανοτήτων των μαθητών, πρόβλημα που η λύση του δεν μπορεί να περιοριστεί μόνο στο επίπεδο του Λυκείου, καθώς επιβεβαιώνεται η αποτυχία των προηγούμενων εκπαιδευτικών βαθμίδων να οικοδομήσουν στέρεο γνωστικό υπόβαθρο για τις λυκειακές σπουδές.

3.11.3 Επιτυχής είσοδος στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα

Η διεύρυνση των δυνατοτήτων πραγματοποίησης τριτοβάθμιων σπουδών αποτελεί σημαντική τομή της συγκεκριμένης μεταρρύθμισης, καθώς από τη μία, προωθείται η πλήρης αντιστοίχιση διαθέσιμων θέσεων στα τριτοβάθμια ιδρύματα και αριθμού αποφοίτων-κατόχων του Απολυτηρίου του Ενιαίου Λυκείου και από την άλλη χαράσσονται εναλλακτικές – παράλληλες δίοδοι στην πρόσβαση και πλήρωση ανώτατων σπουδών με τη δημιουργία δικτύου

²⁷⁵ Βλ. ΒΑΛΑΒΑΝΙΔΗ Ν., Γνωστική ανάπτυξη μαθητών Λυκείου : Θεωρητικές και εκπαιδευτικές επιπτώσεις, στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 1997, τ. 25, σ. 7-41.

προγραμμάτων σπουδών επιλογής (Π.Σ.Ε.)²⁷⁶ και τη λειτουργία του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (Ε.Α.Π.)²⁷⁷.

Η επέκταση των ανώτατων σπουδών και οι εναλλακτικοί τρόποι πραγματοποίησής τους αναμένεται να συμβάλουν στην άμβλυση του ανταγωνιστικού κλίματος στα σχολεία και συνεκδοχικά της ανάγκης αναζήτησης εξωσχολικής αρωγής από φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα.

Η εισαγωγή του τρίτου σκοπού γίνεται μάλλον καθώς διαπιστώνεται η σημαντικότητα των εξετάσεων για τη δημιουργία σχέσεων αλληλεπίδρασης μεταξύ δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που έγκειται μεταξύ άλλων στο ότι είναι εκείνες που ορίζουν την περάτωση, την απόλυση ή την είσοδο και γι' αυτό θεωρούνται καθοριστικές για τα εκάστοτε μεγέθη όχι μόνο του μαθητικού, αλλά και του φοιτητικού και σπουδαστικού δυναμικού²⁷⁸ και επιπλέον στο ότι οι εισαγωγικές εξετάσεις στην Ελλάδα φαίνεται να έχουν χαρακτήρα επιβράβευσης της προηγούμενης φοίτησης στο σχολείο και σίγουρα δεν αποτελούν «εξετάσεις πρόβλεψης ή σωστής προεκτίμησης της επιτυχίας για τη μελλοντική φοίτηση στα Πανεπιστήμια»²⁷⁹.

Αυτό που διαπιστωνόταν από τις γενικές εξετάσεις είναι ότι αυτοί που επιλέγονταν δεν ήταν και οι πιο καταρτισμένοι, μιας και ασήμαντες βαθμολογικές διαφορές γίνονταν καθοριστικές για την πρόσβαση σε μη επιθυμητές σχολές. Έτσι, οι πανεπιστημιακοί επιφορτίζονταν με το έργο και την ευθύνη να μεταβάλουν τις εμπειρίες και τον τρόπο σκέψης των φοιτητών, οι οποίοι χαρακτηρίζονταν από αδιαφορία και έλλειψη συμμετοχής στο αντικείμενο των σπουδών τους, μιας και όπως προαναφέρθηκε, συνήθως η σχολή εισαγωγής δεν είχε την προτεραιότητα των προτιμήσεων τους. Τις περισσότερες φορές οι σπουδαστές χρησιμοποιούσαν ως ενέχυρο τη σχολή που πέτυχαν μέχρι να

²⁷⁶ «Πρόκειται για ευέλικτα διατμηματικά ή διδρυματικά προγράμματα, τα οποία εστιάζονται σε νέα κυρίως γνωστικά αντικείμενα ή σε τομείς που απαιτούν διεπιστημονική συνεργασία. Τα προγράμματα αυτά καταλήγουν σε πτυχίο ισότιμο με εκείνο που χορηγείται με τα παραδοσιακά προγράμματα. Τα Π.Σ.Ε. μπορούν να λειτουργούν και ως προγράμματα δια βίου κατάρτισης, παρέχοντας, αντί πτυχίου, βεβαιώσεις σε ειδικές γνωστικές περιοχές», βλ. Βλ. ΚΑΣΣΩΤΑΚΗ Μ., Η αναβάθμιση της ελληνικής δημόσιας εκπαίδευσης και η πρόσφατη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, στο Ο.Ε.Λ.Μ.Ε.Κ. Εκπαιδευτικό Συνέδριο, *Αναβάθμιση της δημόσιας μέσης εκπαίδευσης – Έκθεση Εργασιών*, Λευκωσία 1997, σ. 188.

²⁷⁷ «Το Ε.Α.Π. ιδρύθηκε με το νόμο 2093/92. Στο Ε.Α.Π. γίνονται δεκτοί απόφοιτοι Λυκείου που έχουν συμπληρώσει το 24^ο έτος της ηλικίας τους. Τα μαθήματα στο Ε.Α.Π. γίνονται «εξ αποστάσεως» και τα πτυχία που χορηγούνται είναι πλήρως ισότιμα προς αυτά των παραδοσιακών Πανεπιστημίων», βλ. ό.π.

²⁷⁸ Βλ. ΞΩΧΕΛΛΗ Π., ό.π.

²⁷⁹ Βλ. ΚΟΝΤΟΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΥ – ΠΟΛΥΔΩΡΙΔΗ Γ., Οι εξετάσεις, η εκπαιδευτική πολιτική και το κοινωνικό πλαίσιο, στο Επιστημονικό Συμπόσιο, *Μηχανισμοί και όροι επιλογής για την Τριτοβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, 1995, σ. 128.

ξαναδιαγωνιστούν, με άμεση απόρροια τη δημιουργία «νομαδικών» πληθυσμών και μεταναστευτικών ρευμάτων φοιτητών²⁸⁰.

Με αυτόν τον τρόπο παρουσιάζονταν να συντελείται ένα είδος «Δευτεροβαθμοποίησης» της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης²⁸¹, καθώς είχε υποβαθμιστεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όσον αφορά την παροχή γενικής μόρφωσης και είχε μεταφερθεί στον εκπαιδευτικό της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, με άμεση απόρροια τη φαλκίδευση των ρόλων, που ασκούν οι εκάστοτε εκπρόσωποι της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Οι νέοι που αποφοιτούσαν από το σχολείο και εισέρχονταν σε ένα ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα παρουσιάζονταν ανώριμοι, αδύναμοι και απροετοίμαστοι από τις προηγούμενες σπουδές τους, για να αντιμετωπίσουν δυναμικά τη νέα ακαδημαϊκή τάξη πραγμάτων, δηλαδή να μεταβούν από τον περιορισμένο αριθμό της τάξης στην ανωνυμία του αμφιθεάτρου, από την οικεία σχέση με τον καθηγητή της Μέσης Εκπαίδευσης στην απρόσιτη πανεπιστημιακή έδρα, από την υποχρεωτική στην ελεύθερη παρακολούθηση, από την παράδοση της συγκεκριμένης ύλης στην ευρύτητα της βιβλιογραφίας²⁸². Επιδιώκεται, λοιπόν, η κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα να είναι αυτόνομη και διαφοροποιημένη φιλοσοφικά σε σχέση με τις άλλες, εφόσον η διαπλαστική της βαρύτητα ποικίλει ανάλογα με τη γνωστική και συναισθηματική ωριμότητα των φοιτούντων σε αυτήν²⁸³.

Παράλληλα, σύμφωνα με τα νέα εκπαιδευτικά μεταρρυθμιστικά μέτρα, «το σχολείο αλλά και το πανεπιστήμιο αποδεσμεύονται από την ευθύνη για τη συμβολή στην αντιμετώπιση της ανεργίας. Ένα θέμα βαθιά οικονομικό και κοινωνικό εμφανίζεται τώρα, περισσότερο από ποτέ, ως προσωπικό πρόβλημα που το άτομο καλείται να λύσει μόνο του»²⁸⁴. Με αυτόν τον τρόπο, σήμερα, οι νέοι αντλούν όλο και λιγότερα οφέλη από τη μόρφωσή τους, ενώ δυσκολεύονται

²⁸⁰ Βλ. ΗΛΙΟΥ Μ., Μια αντιθετική σχέση : επιλογή και εκαπιδευτική διαδικασία στην Ελλάδα, στο Σύλλογο Αποφοίτων Βαρβακείου, *Η μετάβαση από το Λύκειο στο Πανεπιστήμιο (πρακτικά)*, Αθήνα, εκδ. Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών, 1989, σ. 40.

²⁸¹ Βλ. ΣΤΑΥΡΙΔΗ – ΠΑΤΡΙΚΙΟΥ Ρ., Γενικές εξετάσεις : ο φαύλος κύκλος των συνεπειών, Επιστημονικό Συμπόσιο, *Μηχανισμοί και όροι επιλογής για την Τριτοβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, 1995, σ. 87-95.

²⁸² Βλ. ό.π.

²⁸³ Αλλάζοντας κανείς τη βαθμίδα αναφοράς μπορεί να εντοπίσει τις σύγχρονες απιχρήσεις των διαπιστώσεων του Γληνού το 1913 : «Των πάντων δεινότερον κακόν είναι ο εκφυλισμός του Δημοτικού σχολείου εις προγυμνάσιον, σχολείον το οποίον άνευ αυτοτελούς σκοπού χρησιμεύει μόνον ως γέφυρα δια τους μέλλοντας να φοιτήσωσι εις τα σχολεία της Μέσης Εκπαίδευσης.(...) «Είναι αυτό τούτο αρπαγή της πνευματικής τροφής του λαού η καθ' οιονδήποτε τρόπον προσαρμογή του προγράμματος οιουδήποτε σχολείου εις το πρόγραμμα των ανωτέρων σχολείων, εφ' όσον η προσαρμογή αυτή είναι επιβλαβής εις τον σκοπόν ον τούτο επιδιώκει», βλ. ΔΗΜΑΡΑ Α., Διαδικασίες επιλογής : διαπιστώσεις και προβληματισμοί, στο Σύλλογος Αποφοίτων Βαρβακείου, *Η μετάβαση από το Λύκειο στο Πανεπιστήμιο (πρακτικά)*, Αθήνα, εκδ. Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών, 1989, σ. 51-54.

να βρουν επάγγελμα που να αντιστοιχεί στο δίπλωμά τους, παρά το γεγονός ότι σπουδάζουν περισσότερα χρόνια και αποκτούν περισσότερους τίτλους σπουδών. Σύμφωνα με την ανάλυση των στατιστικών δεδομένων, η ανεργία μακράς διάρκειας πλήττει κυρίως τις μικρές ηλικίες, γεγονός που οφείλεται σε μια παρατεταμένη “ανεργία τριβής” των νέων, ιδιαίτερα των αποφοίτων της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης²⁸⁵.

Αυτή η μείωση της κοινωνικής απόδοσης των τίτλων σπουδών θεωρείται απόρροια της δυσλειτουργίας του σχολείου, ενώ έχει να κάνει κυρίως με την αύξηση του αριθμού των πτυχιούχων, τον ανταγωνισμό στην αγορά εργασίας και την εξέλιξη της επαγγελματικής κατάρτισης²⁸⁶. Επομένως, είναι αυτόδηλη η αμφισβήτηση της συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία, όταν η παροχή τυπικών προσόντων μέσω της εκπαίδευσης απονευρώνεται βαθμιαία από την επαγγελματική εξασφάλιση και επιβεβαιώνεται συνεχώς ότι το σχολείο δεν είναι πλέον το μοναδικό και ασφαλές μέσο για την εξασφάλιση της κοινωνικής κινητικότητας.

Ως πολιτική κοινωνικών παροχών με στόχο την άμβλυση των κοινωνικών ανισοτήτων «θα μπορούσε να θεωρηθεί η καθιέρωση των θεσμών της ενισχυτικής διδασκαλίας και της εσωσχολικής βοήθειας, μέσω των οποίων το ίδιο το σχολικό σύστημα επιδιώκει να δώσει στους μαθητές που υστερούν τη δυνατότητα να αναπληρώσουν τις ελλείψεις τους και να καλύψουν τα κενά τους χωρίς να χρειάζεται να προστρέξουν στη βοήθεια του συστήματος της (ιδιωτικής και δαπανηρής) παραπαιδείας²⁸⁷. Όμως είναι χαρακτηριστικό ότι τα καινούρια αντικείμενα σπουδών, η απαιτούμενη δημιουργική και κριτική σκέψη για την εξασφάλιση της εκπαιδευτικής επιτυχίας, οι αλληπάλληλες εξεταστικές δοκιμασίες ευνοούν τα παιδιά των ανώτερων μορφωτικά τάξεων, ενώ η επαναφορά της ενισχυτικής διδασκαλίας στο Λύκειο διεγείρει έντονες αμφιβολίες για τις δυνατότητες μείωσης των ανισοτήτων στην επίδοση, που οφείλονται στη διαφορετικότητα του πολιτισμικού κεφαλαίου.

Η μερική κατάργηση του συνυπολογισμού της βαθμολογίας του Λυκείου, που γίνεται σταδιακά από το υπουργείο φαίνεται να εκφράζει από τη μια την

²⁸⁴ Βλ. ό.π., σ. 81.

²⁸⁵ Βλ. INTZEΣΙΛΟΓΛΟΥ Ν.Γ., *Κοινωνία και Νέα Τεχνολογία. Δοκίμια βιομηχανικής κοινωνιολογίας, ανθρώπινων σχέσεων και κοινωνιολογίας των επαγγελματιών*, Θεσ/νίκη, εκδ. Σάκκουλα, 1992, σ. 466.

²⁸⁶ Βλ. CHARLOT B., ό.π., σ. 199.

²⁸⁷ Βλ. ΚΛΑΔΗ Δ., *Προβληματισμοί για θέματα παιδείας (1989-1991)*, Αθήνα 1991, σ.150.

απροθυμία εμπλοκής των εκπαιδευτικών στην επιλεκτική διαδικασία και από την άλλη την κοινωνική δυσπιστία απέναντι σε εξεταστικές δοκιμασίες, που δεν πληρούν συγκεκριμένες διαδικαστικές προϋποθέσεις αξιοπιστίας²⁸⁸.

Στα πλαίσια του νέου συστήματος του Ενιαίου Λυκείου, τα φροντιστήρια όχι μόνο δεν πλήττονται, αλλά αποκτούν διευρυμένες αρμοδιότητες αναλαμβάνοντας να παίξουν ένα επιπλέον ρόλο, «αυτών του προσανατολιστή, αφού υποδεικνύουν στους μαθητές ποιες θα είναι οι σωστότερες επιλογές μαθημάτων για να συγκεντρώσουν ευκολότερα τα μόρια που χρειάζονται για την εισαγωγή τους σε κάποια σχολή ... χρησιμοποιώντας τελικά ένα πολύ κατευθυντικό μοντέλο εκπαιδευτικού και επαγγελματικού προσανατολισμού»²⁸⁹.

Τελικά, παρά την αντικειμενική δυσκολία των εξετάσεων, τον περιορισμένο αριθμό εισαγωγής στα «πανεπιστήμια κύρους» και την αυξανόμενη ανεργία των πτυχιούχων, εξακολουθεί να είναι μαζική η επιθυμία εισαγωγής στα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης²⁹⁰, μιας και από ό,τι φαίνεται οι εξεταστικές δυσκολίες αντιμετωπίζονται με την προσέλευση σε φροντιστηριακές μονάδες, ενώ η ανεργία εκτονώνεται με την ανάπτυξη μηχανισμών ετεροαπασχόλησης ή παραοικονομίας²⁹¹. Μάλιστα, προβλέπεται ότι θα είναι συνεχιζόμενο το λαϊκό αίτημα για διεύρυνση των εκπαιδευτικών οδών, μέσω των οποίων εξασφαλίζεται η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, παρά τις διαπιστώσεις για υπερπροσφορά των πανεπιστημιακών αποφοίτων, εκκινώντας από την πεποίθηση ότι όσοι συνεχίζουν στο πανεπιστήμιο αυξάνουν τις πιθανότητες για μια πιο σίγουρη, πιο ενδιαφέρουσα, και καλύτερα αμειβόμενη εργασία σε όλη τη ζωή τους²⁹². Τελικά τα χρόνια της αθωότητας φαίνεται να είναι τα χρόνια των πανεπιστημιακών σπουδών, καθώς μετά το Πανεπιστήμιο οι νέοι έρχονται αντιμέτωποι με το φάσμα των κοινωνικο-οικονομικών ανισοτήτων²⁹³.

«Το ζήτημα των κριτηρίων και των διαδικασιών επιλογής και εισόδου στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι το κρίσιμο σημείο στο οποίο η τριτοβάθμια εκπαίδευση συνδέεται στενά με την κοινωνική δομή. Αυτό που πετυχαίνει αρχικά η επέκταση είναι ν' αυξήσει τις ευκαιρίες για τα παιδιά της μεσαίας τάξης για την

²⁸⁸ Βλ. ΔΗΜΑΡΑ Α., ό.π.

²⁸⁹ Βλ. ΚΩΝΣΤΑΝΤΟΠΟΥΛΟΥ Δ., ό.π.

²⁹⁰ Βλ. ΤΣΙΠΡΑ Α., Οι ατέλειες του εκπαιδευτικού μας συστήματος ως συντελεστές άγχους στους έφηβους-μαθητές Α'-Β' Λυκείου, *Νεοελληνική Παιδεία*, 1989, 19, σ. 117-133.

²⁹¹ Βλ. ΚΟΝΤΟΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΥ-ΠΟΛΥΔΩΡΙΔΗ Γ., ό.π., σ. 121.

²⁹² Βλ. TROW M., ό.π., σ. 369.

απόκτηση μιας εκπαίδευσης που υπόσχεται ακόμα την εξασφάλιση (αν και σε όλο και περισσότερα άτομα) αξιοπρεπών και κερδοφόρων επαγγελματιών και της παραδοσιακής κοινωνικής θέσης, που παλιότερα ήταν περιορισμένη σε μια πολύ ολιγάριθμη ελίτ. Ενώ ένας ανεπίσημος παρατηρητής θα μπορούσε να διαπιστώσει πως ο τριπλασιασμός, ή τετραπλασιασμός των πανεπιστημιακών απόφοιτων πρέπει αναγκαστικά να μειώνει την υψηλή κοινωνική θέση και τα προνόμια που αποκτούσε ο κάθε απόφοιτος, αυτό δεν το αντιλαμβάνονται έτσι, όσοι συμμετέχουν αυτή τη στιγμή στην διαδικασία – για παράδειγμα οι γονείς των μαθητών, που επιθυμούν να εισαχθούν στο πανεπιστήμιο»²⁹⁴. Είναι μάλιστα χαρακτηριστικό το πόσο ευάλωτες αισθάνονται οι οικογένειες των υποψηφίων των πανελλαδικών εξετάσεων σε οποιαδήποτε ανακοίνωση ή ρύθμιση του Υπουργείου Παιδείας²⁹⁵. Το σύνδρομο γενικευμένης εκπαιδευτικής ζήτησης αποτυπώνει τις οικογενειακές ανελικτικές βλέψεις ενός κατακερματισμένου κοινωνικού σώματος, που παραβλέποντας την παιδεία ζητά εκπαίδευση, δηλαδή αποκατάσταση για την απαλλαγή από το άγχος της αβεβαιότητας²⁹⁶. Έτσι η εκπαίδευση γίνεται «ισόβια και συμβολικά επιβεβαιωτικός κοινωνικός αυτοσκοπός»²⁹⁷.

Είναι κατανοητό και αναμενόμενο, σε μια κοινωνία στην οποία οι σχολικές επιδόσεις αποτελούν καταλυτικό παράγοντα επίδρασης στη μελλοντική σταδιοδρομία των νέων, αυτοί και οι οικογένειές τους να διεκδικούν το δικαίωμα στη σχολική επιτυχία. Βέβαια, στα πλαίσια μιας ανταγωνιστικής και ιεραρχημένης κοινωνίας το αίτημα για την επιτυχία όλων δεν είναι δυνατό να ικανοποιηθεί, εάν αυτό το αίτημα ταυτίζεται με την κοινωνική επιτυχία μέσω του σχολείου. Έτσι, η σχολική ιεράρχηση και επιλογή και η ταξινόμηση σε κατευθύνσεις οδηγεί παράλληλα σε αντίστοιχα διαφοροποιημένες βαθμίδες του κοινωνικού καταμερισμού εργασίας²⁹⁸.

Η αυταξία, αλλά και η ανταλλακτική αξία, της μόρφωσης ωθεί στην επικέντρωση των ανελικτικών προσδοκιών της οικογένειας στην εκπαίδευση και

²⁹³ Βλ. PALIOS Z., *The development of education within the political, economic and social structures of Greece*, unpublished PhD Thesis, University College Cardiff, UK, 1987.

²⁹⁴ Βλ. ό.π., σ. 348-349.

²⁹⁵ Βλ. PALIOS Z., VASSILAKI E., *Esami scolastici e controllo sociale*, *Study di Sociologia*, 1995, n. 4, Milan, pubblicazioni dell' Università Cattolica.

²⁹⁶ Βλ. ΤΣΟΥΚΑΛΑ Κ., *Κράτος, Κοινωνία, Εργασία στη μεταπολεμική Ελλάδα*, Αθήνα, εκδ. Θεμέλιο, 1987, σ. 270

²⁹⁷ Βλ. ό.π.

²⁹⁸ Βλ. CHARLOT B., ό.π., σ. 186.

στην αναπαραγωγή κοινωνικοποιητικών πρακτικών προσανατολισμένων σε αυτήν, ακόμα και όταν οι εργασιακές συνθήκες παρουσιάζονται δυσοίωνες και δυσανάλογες των εκπαιδευτικών προσόντων των ατόμων²⁹⁹. Έτσι, για την ελληνική οικογένεια όλων των κοινωνικών στρωμάτων το εκπαιδευτικό κεφάλαιο φαίνεται να λειτουργεί ως στερεότυπο αξίωμα για την επαγγελματική αποκατάσταση ή την απόκτηση καλύτερων ευκαιριών στην αγορά εργασίας.

Σύμφωνα με έρευνα³⁰⁰ που έγινε στις αγροτικές περιοχές του νομού Ευρυτανίας διαπιστώθηκε ότι το 95% των αγροτών γονέων ονειρεύονται για τα παιδιά τους επαγγέλματα που προϋποθέτουν σπουδές, καθώς το πανεπιστημιακό πτυχίο αναμένεται να τους προσπορίσει ορισμένα κοινωνικά και οικονομικά οφέλη. Με αυτό τον τρόπο εμφυτεύεται στους γόνους τους ένα ισχυρότατο κίνητρο επιτυχίας σε συνεξάρτηση πάντα με το κοινωνικό πλαίσιο, που υπαγορεύει ως μοναδική διέξοδο κοινωνικής ανόδου τη μορφωτική προικοδότηση, δηλαδή η επιλογή για εκπαίδευση από τις αγροτικές και εργατικές ομάδες γίνεται περισσότερο από αντίδραση σε έναν παραδοσιακό τρόπο ζωής παρά από συνειδητοποίηση της αυταξίας της εκπαίδευσης³⁰¹. Στην περίπτωση αυτή μπορεί να διαπιστώσει κανείς την εκλογικευμένη μετατροπή των κοινωνικο-οικονομικών αναγκών των ατόμων σε αξίες, που επηρεάζουν τον τρόπο επιλογής και σκέψης τους.

Είναι χαρακτηριστικό ότι οι περισσότεροι μαθητές του Λυκείου παραγκωνίζοντας τις κλίσεις τους και την αγάπη τους σε ένα επιστημονικό πεδίο και μην έχοντας επαρκή ενημέρωση, δηλώνουν τις προτιμήσεις τους στα τμήματα της επιλογής τους με βάση ορισμένους κοινωνικο-οικονομικούς παράγοντες, όπως είναι ο τόπος διαμονής, η βαθμολογική βάση της σχολής, οι επαγγελματικές προοπτικές των σπουδών κλπ³⁰². Έτσι, τα πιο επιθυμητά επαγγέλματα μεταξύ των νέων είναι αυτά του εκπαιδευτικού (50%), του γιατρού (7%), του οικονομολόγου και του δημόσιου υπάλληλου (11%)³⁰³. Όμως, η ενσωμάτωση των επιστημόνων στις σχέσεις της μισθωτής εργασίας (το 76,4% του συνόλου των επιστημόνων είναι μισθωτοί) δεν προδιαγράφει ευοίωνες

²⁹⁹ Βλ. ΚΟΥΦΑΚΗ – ΠΡΕΠΗ Ε., Οικογένεια, Παιδί και Εκπαιδευτικές αξίες, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 96-97, 1997, σ. 119-129.

³⁰⁰ Βλ. ΝΑΣΙΑΚΟΥ Μ., Μορφωσιογόνος τάση στην ελληνική ύπαιθρο, στο *Προβλήματα ελληνικής εκπαίδευσης, Α' Συνέδριο Παιδείας της Ο.Ι.Ε.Α.Ε.*, Αθήνα, εκδ. Τεκμήριο, 1980.

³⁰¹ Βλ. ΛΑΜΠΙΡΗ-ΔΗΜΑΚΗ Ι., *Προς μίαν Ελληνικήν Κοινωνιολογίαν της Παιδείας*, Αθήνα, εκδ. Εθνικών Κέντρων Κοινωνικών Ερευνών, 1974, τόμ. 2, σ. 70.

³⁰² Βλ. ΠΑΠΑΔΗΜΗΤΡΙΟΥ Γ., ό.π., σ. 118.

³⁰³ Βλ. ΚΑΡΜΑ Κ., ΚΩΣΤΑΚΗ Α., ΔΡΑΓΩΝΑ Θ., *Occupational and Educationl Demand of Lyceum Students: Development over time*, Athens, Centre of Planning and Economic Research, 1990, σ. 90.

προοπτικές για την ένταξή τους στο σύστημα των κοινωνικών σχέσεων, εφόσον δεν ευνοεί την πρόσβασή τους στο σύστημα των σχέσεων εξουσίας³⁰⁴.

Εξάλλου, σύμφωνα με έρευνες, οι φοιτητές, γενικά, αν και αντιμετωπίζουν το πανεπιστήμιο ως θεσμό ανεπαρκή στην προετοιμασία για τη μελλοντική τους σταδιοδρομία, αναμένουν ότι η απόκτηση του πανεπιστημιακού πτυχίου θα επιφέρει σημαντικά μεγαλύτερη επαγγελματική και οικονομική επιτυχία στην κατοπινή ζωή τους, απ' ό,τι αν δεν το είχαν³⁰⁵. Γι' αυτό και σχεδόν το 72% των φοιτητών σχεδιάζει να ακολουθήσει μεταπτυχιακές σπουδές, κυρίως στο εξωτερικό. Είναι χαρακτηριστικό ότι μόνο το 1% των φοιτητών διάλεξε την Ελλάδα για αυτές τις σπουδές, σε περίπτωση που υπήρχε απόλυτα ελεύθερη επιλογή πανεπιστημιακού ιδρύματος³⁰⁶.

Η απόκτηση πανεπιστημιακής μόρφωσης θεωρείται ένα από τα σύμβολα της αυξανόμενης ευημερίας και αναμφίβολα οι πληθυσμοί των αναπτυσσόμενων βιομηχανικών κοινωνιών χαρακτηρίζονται από αιτούμενες βελτιώσεις του βιοτικού τους επιπέδου. Εξάλλου, η ανάπτυξη της σύγχρονης οικονομίας χαρακτηρίζεται από τεράστιες γραφειοκρατικές δομές σε βιομηχανικούς και εμπορικούς οργανισμούς, που απαιτούν διευθυντικό και τεχνικό προσωπικό μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

3.11.4 Καλλιέργεια δεξιοτήτων για είσοδο στην αγορά εργασίας μετά από σύντομη εξειδίκευση ή κατάρτιση

Όσον αφορά τον τέταρτο σκοπό διαπιστώνεται ότι η παραμονή πολλών νέων στο σχολείο δεν είναι, αρκετές φορές, εκούσια επιλογή, αλλά μια άχαρη, λόγω της επιβεβλημένης αναγκαιότητάς της, «επιλογή», που γίνεται μπροστά στο φόβο της αντιμετώπισης μιας αφιλόξενης αγοράς εργασίας. Παρόλα αυτά και το Ενιαίο Λύκειο αφήνει τους αποφοίτους του, που δε θ' ακολουθήσουν πανεπιστημιακές σπουδές, μετέωρους, αφού η λήψη του Εθνικού Απολυτηρίου δεν ισοδυναμεί με οποιαδήποτε επαγγελματική κατοχύρωση στο χώρο της εργασίας.

³⁰⁴ Βλ. ΚΟΥΦΑΚΗ-ΠΡΕΠΗ Ε., ό.π.

³⁰⁵ Βλ. ANDERSON L., *Προσωπικότητα και στάσεις των φοιτητών των ελληνικών Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων*, Αθήνα, εκδ. Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, 1980, σ. 54.

³⁰⁶ Βλ. ό.π., σ. 54.

«Αν το Λύκειο στη σημερινή του εκδοχή περιχαρακώνεται στο στόχο της μεσολάβησης για την επόμενη βαθμίδα σπουδών, είναι φυσικό να αναζητούνται εναλλακτικές μορφές εκπαίδευσης, που, σύμφωνα με τα σημερινά ισχύοντα, αποτελούν μια άλλη μορφή πρόωρου αυτοπεριορισμού των προσδοκιών των μαθητών, καθώς διαρθρώνονται κατακερματιστικά και ειδικεύουν τους μαθητές σε χαμηλές θέσεις εργασίας... Η ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών εξαιρεί τα Τ.Ε.Ε. και επανέρχεται ως προβληματισμός η εναλλακτική επιλογή εκπαίδευσης και κατάρτισης για προσδιορισμένους τομείς επαγγελματών, σαφώς ως διέξοδος των «αδυνάτων»³⁰⁷, καθώς είναι χαρακτηριστικό ότι η πρώτη στροφή των νέων σε μια επαγγελματική προοπτική προκαλείται από τη σχολική αποτυχία και έτσι η επαγγελματική ταυτότητα πολλών νέων συγκροτείται μέσα από το σχολικό αποκλεισμό και την έξοδο από τη γενική εκπαίδευση³⁰⁸.

Γενικά, η κριτική της μεταρρύθμισης αυτής εντοπίζεται στην επιλογή, στην ισότητα ευκαιριών και στη δυνατότητα οριζόντιας μετακίνησης των μαθητών από το ένα εκπαιδευτικό δίκτυο στο άλλο.

«Η κοινωνική επιλογή στο εσωτερικό του σχολείου μεταθέτει ολότελα την ευθύνη στους μαθητές τους ίδιους... Πηγαίνουν όλοι στο ίδιο ενιαίο λύκειο, όπου καλούνται να επιλέξουν με δική τους ευθύνη τα μαθήματα που θα πάρουν. Φαινομενικά δεν υπάρχει κανένας απολύτως φραγμός. Και στην πράξη η τυπική αυτή ισότητα νομιμοποιεί απόλυτα τον κοινωνικά επιλεκτικό ρόλο του σχολικού θεσμού»³⁰⁹. Με την κατάργηση των γενικών εξετάσεων, το Υπουργείο απαλλάσσεται από το κόστος της αποτυχίας αυτών των παιδιών να υλοποιήσουν τους στόχους τους, ενώ η πορεία της σχολικής σταδιοδρομίας τους κρίνεται ως απόρροια των δικών τους προσπαθειών.

«Με τη μεταρρύθμιση αυτή, η πολιτεία δίνει άλλοθι στην ύπαρξη του Λυκείου, ενώ μεταθέτει στα πανεπιστήμια το ρόλο του να δίνουν ένα χαρτί, που θα έχει ίσως κάποια ανταλλακτική αξία. Έτσι το πρόβλημα της ανεργίας θα αποδίδεται

³⁰⁷ Βλ. ΚΩΤΤΟΥΛΑ Μ., *Ενιαίο Σχολείο και Εκπαιδευτικοί*, Αθήνα, εκδ. Δαρδάνος, 2000, σ. 219.

³⁰⁸ Βλ. CHARLOT Β., *Το σχολείο αλλάζει*, Αθήνα, εκδ. Προτάσεις, 1992, σ. 227.

³⁰⁹ Βλ. ΓΚΟΤΟΒΟΥ Θ., ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ Π., ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ Α., *Ενιαίο Λύκειο : καινούριες προσδοκίες και παλιές προϋποθέσεις*, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 1982, 7, σ. 30.

ακόμα περισσότερο σε ατομική ευθύνη, που ο καθένας θα μπορούσε να ξεπεράσει αν είχε κάνει τις κατάλληλες επιλογές»³¹⁰.

Σύμφωνα με έρευνες³¹¹ έχει αποδειχθεί ότι η αλλαγή της σχέσης ανάμεσα στις παροχές του σχολείου και την πραγματικότητα, που επικρατεί στην αγορά εργασίας, έχει επηρεάσει τον τρόπο που αντιμετωπίζουν οι μαθητές τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και την εξέλιξή τους μετά το σχολείο.

Γενικά, έχει παρατηρηθεί ότι ένα μεγάλο μέρος της συμβολής του σχολείου στην παραγωγή γνώσεων και ανθρώπων για τις ανάγκες της αγοράς εργασίας γίνεται όχι με την ευθεία διδασκαλία, αλλά μέσα από μια διαδικασία αντίστασης, αμφισβήτησης και απόρριψης των μηνυμάτων του σχολείου από τους μαθητές³¹².

Για την κατανόηση των στάσεων των παιδιών στο σχολείο και των στρατηγικών μετάβασης στον κόσμο της εργασίας αποτελεί σημαντικό παράγοντα η αναγνώριση της κοινωνικής προέλευσης και της πολιτισμικής διαφοροποίησης μεταξύ τους. Ωστόσο, μαθητές ίδιας κοινωνικής προέλευσης υιοθετούν διαφορετικά πλαίσια αναφοράς λόγω της διαφοροποιημένης εσωτερίκευσης των σχολικών εμπειριών και της οικογενειακής κοινωνικοποίησης για τη χρησιμότητα του σχολείου. Σχηματικά διακρίνονται τρεις προσανατολισμοί ύπαρξης στο σχολείο και μετάβασης στην επαγγελματική ζωή : α) αλλοτριωμένος προσανατολισμός, που αναφέρεται σε μαθητές ταραξίες, αδιάφορους για το σχολείο, μιας και το επάγγελμα που θα ασκήσουν δεν απαιτεί ιδιαίτερα εκπαιδευτικά προσόντα, β) κανονιστικός προσανατολισμός, που υιοθετείται από μαθητές που ενδιαφέρονται για τη μάθηση, υπακούουν στους σχολικούς κανονισμούς και στους καθηγητές και φιλοδοξούν την είσοδό τους σε κάποια σχολή, γ) εργαλειακός προσανατολισμός, που αφορά την πλειοψηφία των μαθητών, οι οποίοι συμβιβάζονται με το σχολείο, αντιμετωπίζοντάς το ως μέσο εξασφάλισης μιας δουλειάς. Το πιθανότερο είναι ότι οι μαθητές αυτοί προσαρμόζονται στις απαιτήσεις του σχολείου αντιμετωπίζοντάς τις ως το αναγκαίο κόστος για την εξασφάλιση της ελεύθερης απασχόλησης τους με

³¹⁰ Βλ. ΚΩΝΣΤΑΝΤΟΠΟΥΛΟΥ Δ., Η μετάβαση από το σχολείο στην αγορά εργασίας και τα όρια της μεταρρύθμισης, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 1999, 105, σ. 71-82.

³¹¹ Βλ. ΚΩΝΣΤΑΝΤΟΠΟΥΛΟΥ Δ., ό.π.

³¹² Βλ. APPLE M., *Εκπαίδευση και Εξουσία*, Θεσ/νίκη, εκδ. Παρατηρητής, 1993, σ.147.

αντικείμενα τους ενδιαφέροντός τους³¹³. Χαρακτηριστικό της εργαλειακής αντιμετώπισης είναι ότι οι μαθητές θεωρούν ότι υπάρχει γνώση που αξίζει και άλλη που τους είναι άχρηστη³¹⁴. Μάλιστα διαπιστώνεται από την παραπάνω ερευνήτρια ότι ο εργαλειακός προσανατολισμός στην εκπαίδευση φαίνεται να συνδέεται με εργαλειακό προσανατολισμό και στην εργασία και είναι ευλογοφανές ότι θα είναι δύσκολο για τους μαθητές που υιοθετούν τέτοιες στρατηγικές ύπαρξης στο σχολείο να δεχτούν ότι αυτό δε θα τους προσφέρει γνώσεις άμεσα χρήσιμες στην επαγγελματική τους ζωή ή ότι το πανεπιστήμιο δεν είναι πλέον μονόδρομος για την επαγγελματική εξασφάλιση.

Η έκθεση του σχολείου στη ρευστότητα των οικονομικών διακυμάνσεων, των συνθηκών απασχόλησης και των αντιφατικών διεκδικήσεων της εργοδοσίας το οδήγησε σε μια μόνιμη κατάσταση αστάθειας και σύγκρουσης. Είναι αναμενόμενο να εντοπίζονται πολλές αντιφάσεις στο σχολείο λόγω των πολλαπλών λειτουργιών που επιτελεί και η «κρίση» του σχολείου να θεωρείται φυσιολογική κατάσταση στις σύγχρονες κοινωνίες³¹⁵. Έτσι, σήμερα οι εξετάσεις διαμηνύουν μία περίοδο κρίσης και απώλειας του κύρους τους, καθώς μπορεί να αποτελούν εγγυητικό συμβόλαιο για τα εκπαιδευτικά προσόντα των υποψηφίων, αλλά η εκπαιδευτική επιλογή δε φαίνεται να σχετίζεται άμεσα με την επαγγελματική κατανομή και την πρόσβαση στις επαγγελματικές θέσεις.

«Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα... έριξε από καιρό το βάρος του στη λειτουργία της επιλογής, ενώ παράλληλα διευρύνθηκε, έτσι ώστε να φιλοξενεί μαθητές που να μην έχουν προοπτικές επιλογής για την ανώτερη και ανώτατη εκπαίδευση... Το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών σήμερα κυριολεκτικά δεν ξέρουν γιατί πηγαίνουν στο σχολείο : ούτε να επιλεγούν ελπίζουν, ούτε να αποκτήσουν στοιχειώδη εφόδια για την καθημερινή ζωή. Δημιουργείται με αυτόν τον τρόπο ένα τεράστιο δυναμικό απογοήτευσης και ματαίωσης που επιτρέπει την εμφάνιση συγκρούσεων ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στο μαθητή».³¹⁶

Έτσι, η δημιουργία του Ενιαίου Λυκείου πολύ λίγο φαίνεται να ανταποκρίνεται στην ανάγκη για δημιουργία ενός ενιαίου σχολείου παροχής ίσων εκπαιδευτικών

³¹³ Βλ. APPLE M., ό.π., σ.159.

³¹⁴ Βλ. ΚΩΝΣΤΑΝΤΟΠΟΥΛΟΥ Δ., ό.π.

³¹⁵ Βλ. CHARLOT B., ό.π., σ. 278.

³¹⁶ Βλ. ΓΚΟΤΟΒΟΥ Α.Ε., *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*, Αθήνα, εκδ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 1985, σ. 111-112.

ευκαιριών και πολύ περισσότερο στην ανάγκη για διεύρυνση και εκσυγχρονισμό των γνώσεων του δευτεροβάθμιου σχολείου. Επικρατεί μια ιδεολογική πλάνη ενότητας του σχολείου μέσα από το μύθο του ενιαίου και ενωτικού σχολείου³¹⁷

Σήμερα, σημειώνεται μια αλλαγή της σημασίας των τίτλων σπουδών και εκπαίδευσης : ενώ ο τυπικός τίτλος παραμένει σπουδαίος, ωστόσο αποκτούν ιδιαίτερη αξία επιπλέον λειτουργικά (π.χ. κοινωνικές διασυνδέσεις) και ειδικά προσόντα (π.χ. γνώση Η/Υ, ξένων γλωσσών). Επίσης, ενώ μέχρι πρόσφατα αποτελούσε αυταξία η σιγουριά μιάς εργασιακής θέσης, τώρα αποκτά ζωτική σημασία η έννοια της επαγγελματικής κινητικότητας, ενώ προηγούνταν οι υλικές απαιτήσεις στον επαγγελματικό χώρο, τώρα θεωρούνται σημαντικές και οι μεταυλικές προσδοκίες (π.χ. αυτοδιαχείριση). Κάτω από αυτές τις συνθήκες διευρύνεται το χάσμα συντονισμού μεταξύ συστήματος εκπαίδευσης και απασχόλησης³¹⁸. Μέσα σε αυτά τα πλαίσια, οι νέοι εξέρχονται από το σχολικό σύστημα με ελάχιστα ακριβείς επαγγελματικές αναφορές, γεγονός που δεν έχει να κάνει τόσο με την απαξίωση του σχολείου για μια επαρκή προετοιμασία στον εργασιακό χώρο, αλλά με την εξέλιξη των επαγγελματών και την απουσία σαφών περιγραμμάτων και ταυτοτήτων γύρω από αυτά³¹⁹.

«Οι ιδιαιτερότητες στους εργασιακούς τομείς, όπως διαμορφώνονται από την πληροφορία και την τεχνολογία, ενέχουν τον κίνδυνο της απομάκρυνσης των ατόμων που στερούνται τη δυνατότητα να ελίσσονται στις κυμαινόμενες συνθήκες της παραγωγής. Κατά συνέπεια, το σχολείο πρέπει να αποτελέσει μια σταθερή υποδομή, όχι για να μεταδίδει μόνιμες γνώσεις αλλά μόνιμες ικανότητες στους νέους, προκειμένου να ανανεώνουν τις γνώσεις τους και να τις χειρίζονται σε οποιοσδήποτε συνθήκες ενδέχεται να προκύψουν»³²⁰.

Η εργασιακή κινητικότητα σε συνδυασμό με την πολυλειτουργικότητα των εργαζομένων και των μέσων που θέτει στη διάθεσή τους η νέα τεχνολογία του αυτοματισμού επιτρέπει στον εργαζόμενο τη για ορισμένη μόνο χρονική περίοδο συμμετοχή του στην εργασιακή διαδικασία. Διαπιστώνεται, δηλαδή, ένας κίνδυνος αμφισβήτησης της μονιμότητας, της σταθερότητας και του αποκλειστικού χαρακτήρα της απασχόλησης και όχι εξαφάνισής της³²¹.

³¹⁷ Βλ. SNYDERS G., *Σχολείο, Τάξη και Πάλη των Τάξεων*, Αθήνα, εκδ. Ζαχαρόπουλος και Σια Ο.Ε, 1981, σ. 30.

³¹⁸ Βλ. PRAHL H.W., ό.π., σ. 16.

³¹⁹ Βλ. CHARLOT B., ό.π., σ. 228.

³²⁰ Βλ. ΚΩΤΤΟΥΛΑ Μ., *Ενιαίο Σχολείο και Εκπαιδευτικοί*, Αθήνα, εκδ. Δαρδάνος, 2000, σ.72.

³²¹ Βλ. INTZEΣΙΛΟΓΛΟΥ Ν.Γ., ό.π., σ. 207-208.

3.12 Σχόλιο στην ιστορική επισκόπηση / το θέμα της μεταρρύθμισης

«Παραδοσιακά στην ελληνική κοινωνία εκπαιδευτική μεταρρύθμιση θεωρείται αλλαγή στις δομές, επεξεργασία νέων οργανωτικών αντιλήψεων, ανεύρεση τεχνικών λύσεων στο επίπεδο των ιθυνόντων και μεταφορά τους στα σχολεία»³²².

Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις προκαλούν τις περισσότερες φορές διχογνωμίες που έχουν να κάνουν με το διφυή ρόλο του σχολείου, ο οποίος οφείλει να είναι ταυτόχρονα εκσυγχρονιστικός και παραδοσιακός. Έτσι το μεταρρυθμιστικό αίτημα για ανανέωση εγείρει υποψίες για κοινωνική και πολιτιστική αποσταθεροποίηση, ενώ η απαίτηση για συνέχεια θεωρείται ότι υπονομεύει τον ανανεωτικό ρόλο του³²³.

Όμως όλες αυτές οι αναδιρθρώσεις μπορεί να αποβούν αναποτελεσματικές αν δε συνοδευτούν με διορθωτικές τακτικές μέσα στη σχολική τάξη, μιας και μέσα σε αυτήν συνοψίζεται ο ρόλος του σχολείου και από αυτήν εξαρτάται η ευδοκίμηση των παρεμβάσεων. Παρόλα αυτά οι περισσότεροι μεταρρυθμιστικοί σχεδιασμοί, μη λαμβάνοντας υπόψη τους την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού – μαθητή μέσα στο μικρο-επίπεδο της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, αυτοαναιρούνται μερικά ή ολικά, ενώ συχνά εξαντλούνται στην μετατροπή και μόνο του εξεταστικού συστήματος. Ειδικά οι επιδράσεις των σχολικών εξετάσεων είναι πολύπτυχες σε ένα πλήθος εσωτερικών και εξωτερικών λειτουργιών, που καθιστά τις μεταρρυθμίσεις στο εξεταστικό σύστημα, δύσκαμπτες και ατελέσφορες. «Ένα περαιτέρω πρόβλημα των εξεταστικών μεταρρυθμίσεων δημιουργείται από το γεγονός ότι οι εξετάσεις έχουν αναπτυχθεί σε πολύ μεγάλα ιστορικά χρονικά διαστήματα. Έτσι έχουν συσσωρευτεί ιστορικά αποκρυσταλλώματα, τα οποία επιπλέον έχουν διαμορφώσει ψυχικές δομές, που μόνο σε πολύ μεγάλα χρονικά διαστήματα μπορούν να μεταβληθούν. Οι μαθητές, όπως και οι δάσκαλοι, αλλά και οι γονείς και οι πολιτικοί, δεν μπορούν ν' αλλάξουν εύκολα τον τρόπο της συμπεριφοράς τους και τις προσδοκίες τους μέσω διοικητικών μέτρων»³²⁴.

Μάλιστα, είναι χαρακτηριστικό ότι παρά τις διαδοχικές παρεμβάσεις ταύτισης του περιεχομένου των εξετάσεων με το περιεχόμενο της διδαχθείσης ύλης στα

³²² Βλ. ΓΚΟΤΟΒΟΥ Θ., ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ Π, ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ Α., ό.π., σ. 32.

³²³ Βλ. CHARLOT B., ό.π., σ. 57.

³²⁴ Βλ. PRAHL H.W., ό.π., σ. 27.

σχολεία, τα φροντιστήρια όχι μόνο δεν καταργήθηκαν αλλά επεκτάθηκαν σε όλη τη χώρα, γιατί απλούστατα ο καθοριστικότερος παράγοντας διατήρησής τους είναι «η παραγωγή και αναπαραγωγή πανεπιστημιακών αποφοίτων και όχι το περιεχόμενο των εξετάσεων και οι πρακτικές διαδικασίες αξιολόγησης των υποψηφίων»³²⁵. Με βάση αυτό, μπορεί να ειπωθεί ότι τα φροντιστήρια από τη μια, δεν αποτελούν αυτόνομο φαινόμενο και από την άλλη, συνδέονται περισσότερο και καθολικότερα με το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα παρά με συγκεκριμένες μορφές και μηχανισμούς εξετάσεων³²⁶.

Επίσης σημαντικές αιτίες αποτυχίας θεσμοθετημένων μεταρρυθμίσεων θεωρούνται η υπερφόρτωση του έργου των εκπαιδευτικών με αλυσιδωτές μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις και ο κατακερματισμός αυτών των καινοτομιών κατά την εφαρμογή τους λόγω ασαφειών ή αντιφάσεων στο περιεχόμενο των προτάσεων, γεγονός που αναστέλλει τη δράση των εκπαιδευτικών για συστράτευση στην υλοποίηση των μεταρρυθμιστικών στόχων³²⁷.

Τα αποτελέσματα αυτής της «αόρατης αντιμεταρρύθμισης» διαπιστώνονται άμεσα από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι βιώνουν την ασυνεννοησία που προκύπτει ανάμεσα σε αυτούς και τους μαθητές όταν αλλάζουν περιθωριακά μόνο στοιχεία του συστήματος. Στις περισσότερες περιπτώσεις τα προβλήματα παραμένουν ίδια, όπως και οι τρόποι αντιμετώπισης, και έτσι δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος από τον οποίο φαίνεται δύσκολος ο τρόπος και η μέθοδος εξόδου³²⁸. Φαίνεται να είναι πολύ μικρές οι πιθανότητες επιτυχίας μιας μεταρρύθμισης χωρίς την ευμενή σύμπραξη του κλάδου των εκπαιδευτικών³²⁹.

Αν δε γίνουν αντιληπτές, απ' όλες τις βαθμίδες της εκπαιδευτικής πυραμίδας, οι βαθύτερες αιτίες που επιτάσσουν τις μεταρρυθμιστικές πρωτοβουλίες καθώς και τα άμεσα οφέλη, που αναμένεται να προσπορίσουν στο εκπαιδευτικό και το κοινωνικό πεδίο, τότε θεωρείται πιθανότερο να προκαλέσουν περισσότερη σύγχυση στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και απανωτές χαοτικές διαταραχές. Βέβαια, αν και η πολυπλοκότητα και το χάος θεωρούνται δομικά

³²⁵ Βλ. ΚΟΝΤΟΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΥ-ΠΟΛΥΔΩΡΙΔΗ Γ., ό.π., σ. 123.

³²⁶ Βλ. ό.π., σ. 124.

³²⁷ Βλ. ΜΠΑΡΚΑΤΣΑ Α., Αιτίες αποτυχίας καινοτόμων μεταρρυθμίσεων, στο *Τα Εκπαιδευτικά*, 1998, 47-48, 1998, σ.129-138.

³²⁸ Βλ. ΓΚΟΤΟΒΟΥ Θ., ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ Π., ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ Α., ό.π.

³²⁹ Βλ. NEAVE G., ό.π., σ. 52.

στοιχεία της αλλαγής, είναι σημαντική η υιοθέτηση συγκεκριμένων στρατηγικών, προκειμένου να δημιουργηθεί υποδομή και συνοχή για την επίτευξη των θεσμοθετημένων καινοτομιών³³⁰.

Τρία είναι τα σημαντικότερα πλέγματα στρατηγικών, που έχουν υιοθετηθεί από ορισμένες αναπτυγμένες χώρες για την εφαρμογή των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών : α) η δικτύωση, που αφορά μια εκτεταμένη προσπάθεια σύνδεσης των σχολείων μεταξύ τους διαμέσου ενός δικτυωμένου μηχανισμού αλληλοϋποστήριξης και ανταλλαγής ιδεών β) η δημιουργία νέας κουλτούρας και αναδόμησης του συστήματος, που αναφέρεται στην εισαγωγή νέων εκπαιδευτικών αξιών και στάσεων και στη διάρθρωση νέων μηχανισμών και διαδικασιών γ) ο επανασυγχρονισμός του ρόλου των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη διάθεση και αξιοποίηση του χρόνου τους στην εκπαιδευτική πράξη και στο διδακτικό έργο³³¹.

³³⁰ Βλ. ΜΠΑΡΚΑΤΣΑ Α., ό.π.

³³¹ Βλ. ό.π.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΙΔΙΩΤΙΚΟΠΟΙΗΜΕΝΟΙ ΦΟΡΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ : ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΟ ΚΑΙ ΙΔΙΑΙΤΕΡΟ

4.1 Εισαγωγικά σχόλια για το φροντιστήριο

Τα οργανωμένα φροντιστήρια και τα ιδιαίτερα μαθήματα, ως ειδική κατηγορία της ιδιωτικής εκπαίδευσης, κινούνται στα πλαίσια του ισχύοντος Α.Π. της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με ιδιαίτερη στόχευση προς την κάλυψη και εμπέδωση της ύλης των γενικών εξετάσεων. Μορφοποιήθηκαν παράλληλα προς το εκπαιδευτικό σύστημα εξασφαλίζοντας τη δυνατότητα μιας ιδιαίτερης προετοιμασίας για τους υποψηφίους μέσω της ομοιογένειας των τμημάτων, το μικρό αριθμό των ατόμων που τα απαρτίζουν, την εξατομικευμένη διδασκαλία, το εξειδικευμένο προσωπικό και με απώτερο στόχο την ικανοποίηση της επιθυμίας τους για ανώτατες σπουδές. Όσο αυτά τα χαρακτηριστικά, που θεωρούνται εγγυημένες πρακτικές για αποτελεσματική προπαρασκευή στις εξετάσεις, δεν καλύπτονται στο δημόσιο σχολείο, τόσο θα αναζητούνται στην ιδιωτική εκπαίδευση, η οποία θα προβάλλεται ως πρότυπο λειτουργίας της δημόσιας εκπαίδευσης. «Οι συνακόλουθες πιέσεις των γονέων και των μαθητών για «φροντιστηριοποίηση» της λειτουργίας του σχολείου, ιδιαίτερα στην περίπτωση των δεσμών της Γ΄ Λυκείου, επιβεβαιώνουν τις τάσεις αυτές και αποτελούν σαφή ένδειξη της κρίσης του δευτεροβάθμιου σχολείου»³³². Ειδικά, η λειτουργία του φροντιστηρίου ως απαραίτητου επικουρικού παράγοντα του σχολείου για την επίτευξη της εισαγωγής στα πανεπιστημιακά ιδρύματα οδηγεί στην υπόθεση περί αδυναμίας απόδοσης ικανοποιητικού εκπαιδευτικού έργου στο σχολικό δίκτυο³³³.

Ο γιγαντισμός και η ευδοκίμηση των ιδιωτικών φροντιστηρίων είναι πλέον δεδομένα. «Τα φροντιστήρια έχουν αναλάβει πια ουσιαστικά την προετοιμασία των υποψηφίων για την Τριτοβάθμια εκπαίδευση και προσφέρουν πολύτιμο

³³² Βλ. ΧΑΡΑΜΗ Π., *ό.π.*, σ. 51.

³³³ Βλ. ΚΥΡΙΔΗ Α., *Τα Κοινωνικά και τα Δευτεροβάθμια εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των φοιτητών της Παιδαγωγικής Σχολής Φλώρινας*, Θεσσαλονίκη, εκδ. Αδελφών Κυριακίδη α.ε., 1997, σ. 69.

έργο, δηλαδή αποτελούν το αναγκαίο κακό του ισχύοντος συστήματος επιλογής»³³⁴.

| Σχολικά έτη | Φροντιστήρια μέσης εκπ/σης |
|--------------------|-----------------------------------|
| 1995-96 | 2.040 |
| 1996-97 | 2.640 |
| 1997-98 | 2.800 |
| 1998-99 | 2.700 |
| 1999-00 | 2.800 |

ΠΗΓΗ : ΥΠΕΠΘ, Διεύθυνση Ιδιωτικής Εκπαίδευσης, τμήμα Φροντιστηρίων.

Αυτή η αριθμητική αύξηση των φροντιστηρίων οφείλεται σε σημαντικό βαθμό και στην κρατική αδυναμία απορρόφησης των χιλιάδων πτυχιούχων των Καθηγητικών Σχολών. Με το φροντιστήριο η εκπαίδευση γίνεται μια αγορά ελεύθερης επιλογής, ανοιχτή για όλους, η οποία προσαρμόζεται στις ανάγκες των «πελατών» που αναλαμβάνει να μορφώσει, ενώ ταυτόχρονα είναι απαλλαγμένη από το γραφειοκρατικό βάρος της δημόσιας εκπαίδευσης. Βέβαια, ο συγκεντρωτισμός που παρουσιάζουν τα αναλυτικά προγράμματα, όπως και το περιεχόμενο της διδασκαλίας και των εξετάσεων, τείνει σήμερα προς την ομοιογενοποίηση του παραεκπαιδευτικού με το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα³³⁵.

³³⁴ Βλ. ΞΩΧΕΛΛΗ Π., ό.π.

³³⁵ Βλ. ΚΟΝΤΟΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΥ-ΠΟΛΥΔΩΡΙΔΗ Γ., Κοινωνιολογική ανάλυση... ό.π., τόμ. 1, σ. 140.

4.2 Εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά του φροντιστηρίου

Σε σχέση με το φροντιστήριο, το σχολείο «μπορεί έγκαιρα να προσφέρει πολυδύναμη αγωγή εμπλουτισμένη με πολιτισμικά στοιχεία»³³⁶, ενώ το εκπαιδευτικό του εύρος είναι τέτοιο που καμιά ιδιωτική εκπαίδευση δεν μπορεί να αναπληρώσει³³⁷. Παρόλα αυτά, «...το σχολείο, υπό την πίεση του γραφειοκρατικού μηχανισμού παροχής πιστοποιητικών σπουδών διακυβεύει τον κύριο παιδαγωγικό στόχο του, δηλαδή την απελευθέρωση της πρωτοβουλίας και της δημιουργικής σκέψης του μαθητή μέσα σε πλαίσια ελεύθερης σπουδής και κριτικού προβληματισμού»³³⁸. Αρκετά συχνά οι μαθητές των τελευταίων τάξεων του Λυκείου κάνουν ένα είδος σιωπηρής συμφωνίας με τον καθηγητή της τάξης τους για ελαχιστοποίηση των απαιτήσεων του, όσον αφορά το διδασκόμενο μάθημα. Έτσι αποκτούν την ευχέρεια της απερίσπαστης παρακολούθησης φροντιστηριακών μαθημάτων, που πιστεύουν ότι θα συμβάλουν περισσότερο στην είσοδό τους στο πανεπιστήμιο, ενώ το σχολείο περιορίζεται απλώς στον τυπικό ρόλο απονομής διπλωμάτων³³⁹. Από την άλλη πλευρά, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι οι παιδαγωγικές πρακτικές των φροντιστηριακών και ιδιαίτερων μαθημάτων εκφράζουν μια χρησιμοθηρική σχέση ως προς το σχολείο, ενώ θα ήταν εξαιρετικά εξαπλουστευμένο να θεωρηθεί ότι ο μαθητής γίνεται αγοραστής ενός ετοιμοπαράδοτου προϊόντος. Τελικά αυτό που έχει σημασία είναι κατά πόσο η εκπαιδευτική πρακτική που ακολουθείται στα φροντιστήρια και στα ιδιαίτερα μαθήματα έχει τα χαρακτηριστικά της «εντατικής μάθησης»³⁴⁰ και βέβαια είναι αναμενόμενο ότι όσο περισσότερο ασχολείται κανείς με ένα γνωστικό αντικείμενο, τόσο περισσότερο κατανοεί τη φύση του και τους ειδικούς τρόπους

³³⁶ Βλ. ΦΑΣΟΥΛΑ Ι., Η ανταπόκριση του εφήβου στις εισαγωγικές εξετάσεις. Ο ρόλος του φροντιστηρίου – σχολείου, στο Καλαβάσης Φ., Μειμάρης Μ., (επιμ.), *Θέματα Διδακτικής Μαθηματικών II Σχολείο-Φροντιστήριο-Ιδιαίτερο*, Ρόδος, εκδ. Παν/μιο Αιγαίου, 1994, σ.213

³³⁷ Βλ. ΜΑΡΚΑΚΗ Ν., Σχολείο-Φροντιστήριο-Ιδιαίτερα “Presto ma non troppo” ή πες το μ’ άλλον τρόπο, στο Καλαβάσης Φ., Μειμάρης Μ., (επιμ.), *Θέματα Διδακτικής Μαθηματικών II Σχολείο-Φροντιστήριο-Ιδιαίτερο*, Ρόδος, εκδ. Παν/μιο Αιγαίου, 1994, σ. 209.

³³⁸ Βλ. ΞΩΧΕΛΛΗ Π., Κρίση στην εκπ/ση, στο Κελπανίδης (επιμ),ό.π., σ. 417.

³³⁹ Βλ. ΝΟΥΑΡΟΥ Α.Μ., Προβλήματα αγωγής των εφήβων και μεταρρύθμιση, στο ΚΑΖΑΜΙΑ Α., ΚΑΣΣΩΤΑΚΗ Μ., (επιμ.) *Ελληνική εκπαίδευση : προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, Αθήνα, εκδ. Σείριος, 1995, σ. 309.

³⁴⁰ Βλ. ΚΟΝΤΟΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΥ-ΠΟΛΥΔΩΡΙΔΗ Γ.,ό.π., τόμ. 2, σ. 206.

που απαιτούνται για την εκμάθησή του. Εκτός όμως από τις κοινές στρατηγικές μάθησης, οι οποίες επιλέγονται και υιοθετούνται από το ίδιο το άτομο, υπάρχουν και οι μεταγνωστικές στρατηγικές, που αφορούν τη συνειδητή εφαρμογή συγκεκριμένων στρατηγικών μάθησης, έτσι ώστε να διευκολυνθεί η σκέψη ή η διαδικασία μάθησης³⁴¹. Η αυτόβουλη εμπλοκή των μαθητών σε δραστηριότητες μάθησης προϋποθέτει στόχους που έχουν να κάνουν με αύξηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους. Σε μια τέτοια περίπτωση δεν μπορούν να αποτύχουν παρά μόνο να βελτιωθούν. Γενικά, σε έργα μάθησης οι μαθητές είναι «προσανατολισμένοι στο έργο», ενώ ατονεί το εξεταστικό άγχος. Αντίθετα, σε εξεταστικές περιόδους επικρατεί ο «προσανατολισμός στο εγώ», καθώς οι μαθητές προσπαθούν να αποδείξουν στον εαυτό τους και στους άλλους τις ικανότητές τους³⁴². Οι λόγοι παρακολούθησης φροντιστηριακών και ιδιαίτερων μαθημάτων εμπίπτουν στην υιοθέτηση μιας συγκεκριμένης στρατηγικής, που αναλαμβάνουν οι μαθητές, προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις σχολικές δοκιμασίες.

Έτσι, σύμφωνα με τη «στρατηγική ενίσχυσης», η παρακολούθηση των ιδιωτικών μαθημάτων γίνεται για την επίτευξη της βαθμολογικής ανύψωσης σε μαθήματα, που ο μαθητής παρουσιάζεται ισχνός, ενώ όσοι ακολουθούν μια «στρατηγική αρίστευσης», παρακολουθούν παρασχολικά μαθήματα, στα οποία έχουν ήδη υψηλές επιδόσεις στο σχολείο, προκειμένου να εξασφαλίσουν μια πιο ισχυρή υποψηφιότητα για την επίζηλη είσοδό τους στο Πανεπιστήμιο.

Ιδιαίτερα, οι μαθητές των κατώτερων κοινωνικών ομάδων, που παρουσιάζουν χαμηλή βαθμολογία στο σχολείο και περιορισμένες επαγγελματικές βλέψεις, υιοθετούν μια «στρατηγική του κύκλου σπουδών», σύμφωνα με την οποία χρησιμοποιούν την παρασχολική αγορά των φροντιστηρίων, προκειμένου να αποκτήσουν το γυμνασιακό ή λυκειακό απολυτήριο και να εισέλθουν έτσι πιο πριμοδοτούμενοι στην αγορά εργασίας³⁴³.

³⁴¹ Βλ. ΕΥΚΛΕΙΔΗ Α., Αισθήματα και εμπειρίες ... στο Κωσταρίδου- Ευκλείδη Α. (επιμ.), *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1998, σ. 32.

³⁴² Βλ. LENS W., Ο ρόλος της προοπτικής του μέλλοντος στα κίνητρα των μαθητών, στο Κωσταρίδου – Ευκλείδη Α., (επιμ.), ό.π., σ. 79.

³⁴³ Βλ. GLASMAN D., Ιδιαίτερα μαθήματα : σχολικές στρατηγικές και η ανάπτυξη μιας αγοράς, στο Καλαβάσης Φ., Μειμάρης Μ., (επιμ.), ό.π., σ.186-187.

Σημαντικό ρόλο στην ωρίμανση της ανάγκης για αναζήτηση εξωσχολικής βοήθειας φαίνεται να παίζει και ο τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος. Έτσι, σύμφωνα με έρευνα που έγινε σχετικά με την αντίληψη που διαμορφώνουν οι μαθητές Γ΄ Γυμνασίου και Α΄ Λυκείου για τα μαθηματικά που διδάσκονται στο σχολείο, προκύπτει ότι η «ικανότητα» συνδέεται με την ταχύτητα, δηλαδή με τον χρόνο στον οποίο διεκπεραιώνουν ένα έργο, γεγονός που σημαίνει ότι για να μπορέσουν να σταθούν μέσα στην τάξη χρειάζεται να ξέρουν τις απαντήσεις από πριν. Η έλλειψη χρόνου σε σχέση με την ποσότητα της ύλης δεν επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να δώσουν στα παιδιά επιπλέον χρονικά περιθώρια για σκέψη, με αποτέλεσμα τα τελευταία να ωθούνται σε έτοιμες φροντιστηριακές «συνταγές επιτυχίας»³⁴⁴.

Σύμφωνα με εμπειρική έρευνα³⁴⁵, το 62% των μαθητών κάνουν φροντιστήριο γιατί το θέλουν οι ίδιοι. Ωστόσο σύμφωνα με την ίδια ερευνητική προσπάθεια, «στη συνείδηση των μαθητών το σχολείο θεωρείται η βασικότερη πηγή γνώσης»³⁴⁶.

Διαφορετικές είναι οι εκτιμήσεις των πρωτοετών φοιτητών για το φροντιστηριακό θεσμό : το 84,7% δήλωσε ότι στην επιτυχία τους συνέβαλε κυρίως η προετοιμασία που έγινε στο φροντιστήριο ή στο ιδιαίτερο μάθημα, ενώ μόνο το 2,5% των φοιτητών θεώρησε ότι η είσοδός τους στο Πανεπιστήμιο οφείλεται στη συμβολή του Λυκείου. Ακόμα, μικρό είναι το ποσοστό των πρωτοετών (12,6%) που θεωρεί την προσωπική προσπάθεια και το διάβασμα ως κυριότερο παράγοντα επιτυχίας³⁴⁷.

Είναι χαρακτηριστικό ότι κυρίως οι επιτυγχόντες αξιολογούν περισσότερο θετικά την αποδοτικότητα των φροντιστηριακών μαθημάτων, χωρίς αυτό να σημαίνει αναγκαστικά ότι είχαν καλύτερες μαθησιακές εμπειρίες στα μαθήματα αυτά, αφού μπορεί η θετική κρίση τους να έχει επηρεαστεί άμεσα από την επιτυχία τους. Όμως γενικά οι υποψήφιοι για την τριτοβάθμια εκπαίδευση εμφανίζονται να έχουν θετικές εκτιμήσεις, γεγονός που δείχνει ότι τα μαθήματα αυτά βελτιώνουν

³⁴⁴ Βλ. ΜΟΡΟΓΛΟΥ Ε., ΞΑΝΘΑΚΟΥ Γ., ΣΑΛΙΧΟΥ Μ., ΤΖΑΒΙΔΑ Β., ΤΖΕΦΡΙΟΥ Δ., Πως δημιουργείται και ωριμάζει στο μυαλό του μαθητή η ανάγκη για εξωσχολική βοήθεια, στο Καλαβάσης Φ., Μειμάρης Μ., (επιμ.), ό.π., σ. 281-290.

³⁴⁵ Βλ. ΚΟΘΑΛΗ – ΚΟΛΟΚΟΥΡΗ Ε., Παιδεία – (Παρα)παιδεία : Δεν διαφέρουν μόνο στο(ν)... «Παρά», στο Καλαβάσης Φ., Μειμάρης Μ. (επιμ.), ό.π., σ. 271-279.

³⁴⁶ Βλ. ό.π.

³⁴⁷ Βλ. ΠΑΠΑΔΗΜΗΤΡΙΟΥ Γ., ό.π., σ. 120.

την επίδοση, ενώ οι θετικές αυτές εκτιμήσεις αυξάνουν σταδιακά από την Α΄ μέχρι τη Γ΄ Λυκείου³⁴⁸.

4.3 Ψυχολογική προσφορά του φροντιστηρίου

Η φροντιστηριακή εκπαίδευση, μαζί με τα κέντρα ελεύθερων σπουδών, τα ταχύρυθμα προγράμματα του ΟΑΕΔ, τα ενδοεπιχειρησιακά προγράμματα, τα προγράμματα λαϊκής επιμόρφωσης κ.ά, θεωρείται ότι εντάσσεται στα πλαίσια της άτυπης εκπαίδευσης, η οποία δεν έχει αυστηρούς κανόνες εφαρμογής³⁴⁹.

Εγγενώς, το φρονιστήριο σαν οργανισμός, παρουσιάζει μεγαλύτερη ευελιξία από το σχολείο, αφού όντας απεγκλωβισμένο από παραδοσιακά αυστηρές αρχές, μπορεί να καθορίσει μόνο του την παιδαγωγική ατμόσφαιρα που επιθυμεί³⁵⁰. Σε αντίθεση με το σχολείο που λειτουργεί με «έξωθεν» προκαθορισμένες νόρμες, το φρονιστήριο ως εξωσχολική εστία μάθησης και κοινωνικοποίησης βασίζεται στην ελεύθερη επιλογή και δραστηριότητα των μελών του, γεγονός που αυξάνει την αποτελεσματικότητα της επίδρασής του.

Έτσι, το φρονιστήριο μετεξελίσσεται σε χώρο που συμβάλλει βελτιωτικά στην απόκτηση αυτοπεποίθησης και αυτενέργειας, ενώ παράλληλα ευνοεί την επικοινωνία, τον συναγωνισμό, τις ανάλογες συγκρίσεις, αλλά και την πολυμέθοδη ανταλλαγή ιδεών μεταξύ μαθητών, που προέρχονται από διαφορετικά σχολεία³⁵¹. Ο νέος, λόγω του εξεταστικού φόβου, διακατέχεται από ένα απροσδιόριστο σε έκταση άγχος και μια υπέρμετρη ηττοπάθεια, η οποία υποσκάπτει τις πραγματικές δυνατότητες του³⁵². Γενικά, οι εξετάσεις ευνοούν την έλλειψη επικοινωνίας μέσω της πρόκλησης του φόβου, αφού αντί για ενθάρρυνση και στήριξη προσφέρουν μόνο κυρώσεις. Όμως με τον τρόπο αυτό αναστέλλονται τα εσωτερικά κίνητρα μάθησης και προωθούνται μόνο τα

³⁴⁸ Βλ. ΚΟΝΤΟΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΥ-ΠΟΛΥΔΩΡΙΔΗ Γ., ό.π., σ. 188-189.

³⁴⁹ Βλ. ΚΑΡΜΑ Κ.Α., *Η ελληνική εκπαίδευση στον ορίζοντα του 2000*, Αθήνα, εκδ. ΚΕΠΕ, 1995.

³⁵⁰ Βλ. ΦΑΣΟΥΛΑ Ι., ό.π., σ.212-213.

³⁵¹ Βλ. ό.π., σ. 213.

³⁵² Βλ. ΠΛΑΚΙΑ Ε., Γενικές εξετάσεις : αναλύσεις και εκτιμήσεις αποτελεσμάτων, αντιδράσεις των μαθητών για τον τρόπο επιλογής, *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 1990, 14-15, σ.43-48.

εξωτερικά³⁵³. Επίσης ο εξεταστικός φόβος έχει να κάνει με τον ίδιο το θεσμό : από τη μια οι εξετάσεις είναι αποκομμένες από τη συνέχεια της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης καθώς δεν ανάγονται στην καθημερινότητα της εκπαιδευτικής πράξης και από την άλλη έχουν υπερτονιστεί θεσμικά³⁵⁴. Εξάλλου, «με την ιδιότητά τους να αποτελούν παραδοσιακές τυπικές διαδικασίες διαφυλάσσουν μη ορθολογικά στοιχεία στις δομές τους, ενώ υπόκεινται μόνο σε περιορισμένο βαθμό στον έλεγχο της επιστήμης»³⁵⁵.

Οι γενικές εξετάσεις λειτουργούν κατά κάποιον τρόπο με μια αυτονομία ανασταλτική σε πειραματικές ή μεταρρυθμιστικές διαδικασίες στο δευτεροβάθμιο σχολείο και ενισχυτική σε παρωχημένους εκπαιδευτικούς τύπους. Μέσα στα ίδια παιδαγωγικά πλαίσια κινείται και το φροντιστήριο ως παρασχολικός θεσμός, αν και τις περισσότερες φορές οι προϋποθέσεις που παρέχει οδηγούν σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα³⁵⁶. Ακόμα είναι χαρακτηριστικό ότι η συνεργασία γονέων – καθηγητών σχολείου αναλώνεται μόνο σε θέματα που αφορούν το γνωστικό τομέα της εκπαίδευσης, ενώ παραμελούνται ζητήματα που αφορούν τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών³⁵⁷.

Επιπλέον, ο μαθητής, μέσω του φροντιστηρίου, ουσιαστικά «αμύνεται» αναζητώντας όχι μόνο χώρους και τρόπους ομαλοποίησης της προετοιμασίας του, αλλά και δυνατότητα έκφρασης της γνώμης του, απαλλαγμένης από το άγχος μιας ατμόσφαιρας που έχει «δικαστηριακή» μορφή. «Πολλές φορές ο μαθητής αισθάνεται σαν όνομα – ετικέτα, στο σχολικό περιβάλλον, που ο ρόλος του περιορίζεται στην απομνημόνευση και την αποστήθιση της διδασκόμενης ύλης»³⁵⁸. Αυτή η αδυναμία ανάπτυξης κριτικής ικανότητας και οι μαθησιακές ελλείψεις παρεμποδίζουν την ομαλή ενηλικίωση του νέου ανθρώπου, όπως επίσης και την προαγωγή της κοινωνικο-πολιτικής του ευαισθησίας³⁵⁹.

Από την άλλη, όσο ευνοϊκότερες και αν είναι οι προϋποθέσεις μάθησης στο φροντιστήριο έχει διαπιστωθεί ότι οι συσσωρευμένες ώρες απόκτησης γνώσης

³⁵³ Βλ. PRAHL H.W., *ό.π.*, σ. 18.

³⁵⁴ Βλ. *ό.π.*, σ. 20.

³⁵⁵ Βλ. *ό.π.*, σ. 18.

³⁵⁶ Βλ. ΧΑΡΑΜΗ Π., *ό.π.*, σ. 50-51.

³⁵⁷ Βλ. ΨΑΛΤΗ Α., ΓΑΒΡΙΗΛΙΔΟΥ Μ., *Συνεργασία Γονιών – Σχολείου : πραγματικότητα ή ουτοπία για την Ελλάδα ;*, περ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 1996, 86, σ. 57-60.

³⁵⁸ ΤΣΙΠΡΑ Α., *Οι ατέλειες του εκπαιδευτικού μας συστήματος ως συντελεστές άγχους στους έφηβους-μαθητές Α΄-Β΄ Λυκείου, Νεοελληνική Παιδεία*, 1989, 19, σ. 119.

σε σχολικούς και εξωσχολικούς περίγυρους και η ανάγκη για εμπέδωση αυτής της γνώσης με προσωπική μελέτη υπονομεύουν τελικά την κοινωνικοποίηση των νέων και τους οδηγούν σε κοινωνική απομόνωση και σε διαδικασίες αναστολής προσέγγισης του άλλου φύλου³⁶⁰.

4.4 Διαφοροποίηση του ιδιαίτερου μαθήματος από το φροντιστήριο

Τα ιδιαίτερα μαθήματα διαφοροποιούνται από τα ομαδικά, όσον αφορά τη χρηματική δαπάνη³⁶¹, η οποία είναι σημαντικά μεγαλύτερη στα πρώτα από ό,τι στα δεύτερα, ενώ τις περισσότερες φορές η δαπάνη αυτή διαφεύγει του φορολογικού ελέγχου και με αυτή την έννοια τα ιδιαίτερα μαθήματα συνδέονται με το χώρο της παραοικονομίας, εκφράζοντας μάλλον τις πιέσεις από τις κοινωνικές αντιφάσεις στα άτομα παρά μια προνομιακή επιλογή για την υλοποίηση μιας κοινωνικής και οικονομικής αυτονομίας³⁶². Αυτή η μορφή της παραοικονομίας, όπως ασκείται ειδικά από άνεργους εκπαιδευτικούς, χαίρει της κρατικής ανοχής για την αποφυγή όξυνσης κοινωνικο-οικονομικών εντάσεων. Όσον αφορά την παιδαγωγική αξία αυτών των μαθημάτων, θεωρείται ότι τα ιδιαίτερα μαθήματα παρουσιάζουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα σε σχέση με τα ομαδικά³⁶³. Ερευνητικά στοιχεία επιβεβαιώνουν την παραπάνω άποψη, αφού διαπιστώνεται ότι αν και τα χρόνια φροντιστηριακής παρακολούθησης δεν αποτελούν σημαντική διαφοροποιητική παράμετρο στην τελική επίδοση, «οι μαθητές που παρακολούθησαν ιδιαίτερα μαθήματα, (κυρίως αυτοί με γονείς πτυχιούχους ανώτερης σχολής), εισήχθησαν αμέσως μετά το λύκειο και μάλιστα

³⁵⁹ Βλ. ΣΤΑΥΡΙΔΗ – ΠΑΤΡΙΚΙΟΥ Ρ., ό.π., σ. 87-95.

³⁶⁰ Βλ. ΠΙΝΤΕΡΗ Γ., Οι «απομέσα» και οι «απέξω» (Το δικαίωμα στη μόρφωση), στο *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού*, 1990, 14-15, 1990, σ. 48-54.

³⁶¹ Παρά το γεγονός ότι η εισοδηματική κατάσταση της οικογένειας αποτελεί σημαντική παράμετρο στην απόφαση παρακολούθησης ιδιαίτερων μαθημάτων, σε ορισμένες περιοχές της χώρας γίνεται εντατική χρήση τους, πιθανόν λόγω έλλειψης φροντιστηρίων και ιδιωτικών σχολείων, βλ. ΣΠΥΡΟΠΟΥΛΟΥ Κ., Η θέση των φροντιστηρίων και των ιδιαίτερων μαθημάτων στον εκπαιδευτικό προϋπολογισμό των ελληνικών νοικοκυριών, στο ΚΑΛΑΒΑΣΗ Φ., ΜΕΪΜΑΡΗ Μ., *Θέματα Διδακτικής Μαθηματικών II, Σχολείο, Φροντιστήριο, Ιδιαίτερο*, Ρόδος, Παν/μιο Αιγαίου, 1994, σ. 177.

³⁶² Βλ. ΚΑΤΡΙΒΕΣΗ Ν., Παραοικονομία : προσέγγιση σ' ένα παλιό πρόβλημα, στο *Νέα Κοινωνιολογία*, 1988, 74, σ. 38-42.

³⁶³ Βλ. ΚΥΡΙΔΗ Α., Τα Κοινωνικά και τα Δευτεροβάθμια εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των φοιτητών της Παιδαγωγικής Σχολής της Φλώρινας, Θεσ/νίκη, εκδ. Αδελφών Κυριακίδη α.ε., 1997, σ. 71.

σε τμήμα της πρώτης προτίμησής τους»³⁶⁴. «Το προσφερόμενο προϊόν, το ιδιαίτερο μάθημα, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως παράδειγμα αντι-σχολείου, και με τις δύο έννοιες του «αντί». Ταυτόχρονα εξαρτημένο από το σχολείο, καθώς δε θα υπήρχε χωρίς την πίεση της σχολικής κρίσης, αλλά και στους αντίποδες του σχολείου, καθώς το εκπαιδευτικό του έργο πραγματοποιείται σε ένα σχετικοποιημένο περιβάλλον που ενθαρρύνει και εκτιμά τις προσπάθειες του μαθητή, ο οποίος δε νιώθει ούτε να πιέζεται ούτε να χαρακτηρίζεται³⁶⁵. Η σημασία των ιδιαίτερων μαθημάτων δε φαίνεται να είναι μόνο εκπαιδευτική, καθώς επιτελούν και μια λειτουργία αποφόρτισης του σχολικού άγχους και της αγωνίας και επιδρούν θετικά στην ισορροπία των οικογενειακών σχέσεων³⁶⁶. Θετικό προγνωστικό στοιχείο για την ευνοϊκή επίδραση των ιδιαίτερων μαθημάτων θεωρείται, κυρίως, η οικειοποίηση του χώρου από το παιδί, γεγονός που δε διαταράσσει την ισορροπία του με το περιβάλλον, καθώς «βρίσκεται σ' ένα χώρο του χωρίς τους συμμαθητές του, τους ανταγωνιστές που μοιράζονται το χρόνο του καθηγητή, που με τις παρεμβάσεις τους πιθανόν τον αποσυγκεντρώνουν, χωρίς την παρουσία τους που τον εμποδίζουν να εκφραστεί άφοβα, χωρίς κριτική και ενδεχομένως χλευασμό, μακριά από την εξουσιαστική διαρρύθμιση της σχολικής αίθουσας και τον παραδοσιακά εξουσιαστικό ρόλο του καθηγητή»³⁶⁷. Από την άλλη, και ο καθηγητής του ιδιαίτερου μαθήματος, αντιμετωπίζοντας ως ένα βαθμό, τους γονείς των μαθητών ως άμεσους καταναλωτές εκπαίδευσης, εμφιλοχωρεί στις οικογενειακές ιδιομορφίες³⁶⁸ και οικειοποιείται τα γονεϊκά ιδεώδη προκειμένου να ανταποκριθεί στις προσδοκίες τους, ενώ προσαρμόζει τη διδασκαλία του στις ατομικές ιδιαιτερότητες, στο ρυθμό της γνωστικής ανάπτυξης, στις συναισθηματικές ανάγκες και στους βιορυθμούς του μαθητή, καθορίζοντας αυτόνομα και εξατομικευμένα τις εκπαιδευτικές τους δραστηριότητες. Αυτή η προσέγγιση βρίσκεται σε διάσταση με

³⁶⁴ Βλ. ΠΑΠΑΔΗΜΗΤΡΙΟΥ Γ. – ΦΛΩΡΟΥ Γ., Παράγοντες που οδήγησαν τους πρωτοετείς φοιτητές του Πανεπιστημίου Μακεδονίας στην επιλογή του τμήματος, στο *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 1992, τόμ. Β', 9, σ. 153.

³⁶⁵ Βλ. GLASMAN D., ό.π., σ. 188.

³⁶⁶ Βλ. ό.π., σ. 187.

³⁶⁷ Βλ. ΟΙΚΟΝΟΜΟΥ Α., Το ιδιαίτερο μάθημα ως ψυχοθεραπεία, στο Καλαβάσης Φ., Μειμάρης Μ., (επιμ.), ό.π., σ.130-131.

³⁶⁸ Είναι χαρακτηριστικό ότι οι μονογονεϊκές οικογένειες είναι προνομιακοί χρήστες των ιδιαίτερων μαθημάτων και αυτό δείχνει τον ειδικό κοινωνικό ρόλο που επιτελούν, ο οποίος δεν είναι άμεσα εμφανής, βλ. ΣΠΥΡΟΠΟΥΛΟΥ Κ., ό.π., σ. 177.

τη μαζικότητα της σχολικής αντιμετώπισης, που βασίζεται σε ένα φανταστικό μαθητή μέσο όρο.

Ο εντοπισμός της πηγής και της ερμηνείας του λάθους και γενικά η διορθωτική παρέμβαση μέσω της διδασκαλίας του ιδιαίτερου μαθήματος προσφέρει τη δυνατότητα της αυτοβελτιωτικής ανάπτυξης του μαθητή σε συνδυασμό με την αμεσότητα της επικοινωνίας, το διάλογο, την εξατομικευμένη χρήση του χωροχρόνου και τη συνεχή επανατροφοδότηση³⁶⁹. Το συγκριτικό πλεονέκτημα των ιδιαίτερων μαθημάτων σε σχέση με το φροντιστήριο, πέρα από την άμεση επικοινωνία αλληλεπίδρασης μεταξύ καθηγητή και μαθητή, είναι η αντισταθμιστική συμμετρία μεταξύ αυτού που ο προγυμναστής μπορεί να δώσει και αυτού που ο μαθητής προσδοκά και ζητάει απευθείας με τρόπο φανερό.

³⁶⁹ Βλ. ό.π., σ. 133.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ

5.1 Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Η κοινωνική προβολή και καταξίωση του φροντιστηρίου προωθήθηκε ως ένα βαθμό και από τους ίδιους τους διδάσκοντες της δημόσιας εκπαίδευσης, οι οποίοι είτε από έλλειψη διαγνωστικής και παρεμβατικής κατάρτισης, είτε από ευθυνοφοβία και εφησυχασμό, είτε από αίσθημα αλληλεγγύης πρακτόρευαν πελατειακά το φρονιστήριο μεταθέτοντας σε αυτό το παιδαγωγικό τους καθήκον³⁷⁰. Θεωρείται ότι αναπόδραστο έρεισμα της εξωσχολικής επικουρικής δραστηριότητας των φροντιστηρίων είναι η ανταλλακτική αξία της γνώσης, στην οποία στηρίζεται και η οικονομική λειτουργία των εξετάσεων. Με τον τρόπο αυτό παρέχεται η δυνατότητα απασχόλησης στους άνεργους εκπαιδευτικούς και της αναδιανομής του εισοδήματος στους ήδη διορισμένους³⁷¹.

Σύμφωνα με μικροέρευνα, που έγινε σε δημόσιους εκπαιδευτικούς και ζητήθηκε η άποψή τους για μια πιθανή συνεργασία μεταξύ των καθηγητών των σχολείων και των φροντιστών, οι περισσότεροι απάντησαν ότι μια πιθανή συνεργασία θα είναι χρήσιμη για τη βελτίωση των γνώσεων των μαθητών και ότι οι φροντιστές συμπληρώνουν το σχολείο³⁷².

«Η γνώση μάλιστα του γεγονότος ότι μεγάλο ποσοστό των μαθητών του δημόσιου σχολείου θα φοιτήσουν μετά τη λήξη των μαθημάτων σε φροντιστήριο ή θα παρακολουθήσουν ιδιαίτερα μαθήματα, όπου θα ξαναδιδαχθούν τα όσα διδάχθηκαν στο σχολείο και θα καλύψουν ενδεχόμενα κενά, δε δρα πάντοτε υπέρ της εντατικοποίησης των προσπαθειών των δημόσιων εκπαιδευτικών³⁷³. Έτσι, δεν είναι λίγοι οι δημόσιοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι γνωρίζοντας ότι οι μαθητές τους δέχονται βοήθεια από μια παράλληλη εκπαιδευτική υπηρεσία, αυτή των

³⁷⁰ Βλ. ΔΗΜΟΥ Γ., ό.π., σ. 14.

³⁷¹ Βλ. ΚΟΝΤΟΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΥ-ΠΟΛΥΔΩΡΙΔΗ Γ., Οι εξετάσεις, η εκπαιδευτική πολιτική και το κοινωνικό πλαίσιο στο Επιστημονικό Συμπόσιο : *Μηχανισμοί και όροι επιλογής για την Τριτοβάθμια εκπαίδευση*, Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, Αθήνα 1995, σ. 131.

³⁷² Βλ. ΚΟΘΑΛΗ-ΛΟΛΟΚΟΥΡΗ Ε., ό.π., σ. 278.

³⁷³ Βλ. ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗ Ι.Ε., ΚΑΣΣΩΤΑΚΗ Μ., ό.π., σ. 92.

φροντιστηρίων και των ιδιαίτερων μαθημάτων, εμφανίζονται να ολιγωρούν στην εκπλήρωση των διδακτικών τους καθηκόντων³⁷⁴.

Η στάση αυτή των εκπαιδευτικών εκτιμάται ότι συνδέεται αναπόσπαστα με την επαγγελματική θέση που κατέχουν ως ομάδα μέσα στην κοινωνία και τον κοινωνικό ρόλο που ασκούν.

5.2 Επαγγελματική θέση των εκπαιδευτικών

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και το ίδιο το επάγγελμά τους τους τοποθετεί στη σφαίρα της διανοητικής εργασίας από γνωσιολογική και ιδεολογική άποψη³⁷⁵. Έργο του εκπαιδευτικού είναι να διαμεσολαβεί μεταξύ κοινωνίας και γνώσης με συγκεκριμένες παιδαγωγικές πρακτικές, που καθορίζουν και την ποιότητα οικοδόμησης της γνώσης και γενικά της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Ως «πολιτισμικός αναμεταδότης», ο εκπαιδευτικός το μεγαλύτερο μέρος του κύρους και της εξουσίας του το αποκτά από τη σχέση του με τη γνώση. Ετσι, όταν αυτή η σχέση εμφανίζεται ως προβληματική, η κρίση ταυτότητας του εκπαιδευτικού γίνεται έντονη³⁷⁶. Ο παραδοσιακός τρόπος λειτουργίας του σχολείου στην Ελλάδα, μετέτρεψε τη γνώση σε αντικείμενο, ενώ απουσίασε η διαδικασία, η οικοδόμηση, η γνώση-προϊόν. Εκπαιδευτικοί και μαθητές στην Ελλάδα σήμερα βρίσκουν νόημα ύπαρξης μόνο στην προετοιμασία για τις εξετάσεις στα πανεπιστημιακά ιδρύματα³⁷⁷.

Η ιεραρχική διαστρωμάτωση της εκπαιδευτικής πυραμίδας διευκολύνει τον έλεγχο του εκπαιδευτικού και τη συμμόρφωσή του στους νόμους της κεντρικής εξουσίας, γεγονός που οδηγεί στον περιορισμό της επαγγελματικής αυτονομίας του και στην “υπαλληλοποίηση του εκπαιδευτικού ρόλου”³⁷⁸.

Είναι χαρακτηριστικό ότι η σταδιοδρομία του εκπαιδευτικού δε συμπίπτει με αυτό που ονομάζουμε “επαγγελματική καριέρα”, λόγω ορισμένων “δομικών μεταβλητών”, που έχουν να κάνουν με τη μη ικανοποιητική κλίμακα αμοιβής, το

³⁷⁴ Βλ. ΚΑΡΜΑ Κ.Α., ό.π.

³⁷⁵ Βλ. ΑΝΘΟΓΑΛΙΔΟΥ Θ., *Κοινωνική Κριτική και Ιδεολογία στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας, 1990, σ.61.

³⁷⁶ Βλ. ΓΙΑΝΝΑΚΑΚΗ Π., Ο εκπαιδευτικός και η σχέση του με τη γνώση, στο *Τα Εκπαιδευτικά*, 1993, 29-30, σ. 214-221.

³⁷⁷ Βλ. ό.π.

³⁷⁸ Βλ. ΜΟΥΧΑΓΙΕΡ Χ.Σ., *Συγκρούσεις ρόλων στο έργο του εκπαιδευτικού. Μια έρευνα για τον Έλληνα εκπαιδευτικό της Μέσης Εκπαίδευσης*, Θεσ/νίκη, εκδ. Κυριακίδη, 1985, σ. 36.

χαμηλό επαγγελματικό status σε σχέση με άλλα καθιερωμένα επαγγέλματα, τη διφυή υπόσταση της προσφοράς εκπαιδευτικού έργου που ταλαντεύεται ανάμεσα στο επάγγελμα και στο λειτούργημα, με αποτέλεσμα να μην αποσαφηνίζονται τα κριτήρια που καθορίζουν την ανάπτυξη μιας επαγγελματικής καριέρας³⁷⁹.

Η αξίωση των εκπαιδευτικών για υψηλότερες αποδοχές τεκμηριώνεται στην άποψη ότι επιτελούν «λειτούργημα» (42,6%), στις επίπονες προσπάθειες που καταβάλλουν (34,8%) και στην επιστημονική τους ιδιότητα (21%). Βέβαια, η εξασφάλιση ικανοποιητικού ποσοστού ελεύθερου χρόνου, η μονιμότητα της δημοσιούπαλληλικής θέσης και η σχετική προσωπική αυτονομία θεωρούνται τα σημαντικότερα προνόμια του εκπαιδευτικού κλάδου, που αντισταθμίζουν ως ένα βαθμό τη μισθολογική ανεπάρκεια, που αισθάνονται να βιώνουν σε σχέση με άλλους πτυχιούχους ανώτατων σχολών, μέσα στα πλαίσια της θεωρίας της «σχετικής στέρσης»³⁸⁰. Όμως, σε μια κοινωνία που το εισόδημα αποτελεί δείκτη ατομικών προσόντων, κοινωνικού κύρους και επαγγελματισμού, άτομα όμοιων τυπικών δυνατοτήτων και διαφορετικού εισοδήματος, αντιμετωπίζονται ως κατώτερα και ανίκανα. Με βάση αυτή την αποδοχή μπορεί να ερμηνευτεί η διαφορά κοινωνικής καταξίωσης που υπάρχει μεταξύ ιδιωτικών και δημόσιων εκπαιδευτικών, όπως επίσης και η ενίσχυση της αντίληψης, που χαρακτηρίζει τους τελευταίους, περί «απαξίωσης» του επαγγέλματός τους. Στην απαξίωση αυτή συμβάλλει ακόμα περισσότερο η μη δημόσια αναγνώριση της αυτοπροαίρετης «διεύρυνσης των ευθυνών» τους, καθώς συχνά διεκπεραιώνουν πολύ περισσότερες υπηρεσίες από αυτές που είναι υποχρεωμένοι να κάνουν³⁸¹.

Με δεδομένη την έλλειψη ανοιχτής εκτίμησης στην προσφορά του δημόσιου έργου τους και την οικονομική τους υποβάθμιση, συχνά αναλαμβάνουν εξω / παρα – εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οι οποίες συμβάλλουν στην άνοδο του κοινωνικο-οικονομικού τους γοήτρου, αλλά και στην πρόκληση σύνθετων

³⁷⁹ Βλ. ΔΗΜΗΤΡΙΑΔΟΥ Κ., *Με ποια κριτήρια επιλέγει ο Έλληνας εκπαιδευτικός το επάγγελμά του*, Θεσ/νίκη, Αφοι Κυριακίδη, 1982, σ. 22.

³⁸⁰ Βλ. NEAVE G. (μετ. Γ. Δεληγιάννη), *Οι εκπαιδευτικοί : Προοπτικές για το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ευρώπη*, Αθήνα, εκδ. Έκφραση, 1998, σ.18.

³⁸¹ Βλ. ό.π., σ. 18-19.

συγκρουσιακών καταστάσεων με αρνητικές επιπτώσεις στην ψυχοσωματική τους υγεία και στην επαγγελματική τους απόδοση³⁸².

Σύμφωνα με την παραπάνω έρευνα, το 82,5% των υποκειμένων δέχονται ότι η μη ικανοποιητική αμοιβή επηρεάζει αρνητικά τον εκπαιδευτικό, χωρίς όμως αυτό να συνεπάγεται μειωμένο ζήλο ή ενδιαφέρον για το διδακτικό έργο, αλλά αναγκαστική αναζήτηση άλλων πόρων, που δε σημαίνει τίποτε άλλο παρά απασχόληση με φροντιστηριακά μαθήματα³⁸³. Σχετικά με την ειδικότητα των καθηγητών, σύμφωνα πάντα με την ίδια έρευνα, το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών που στρέφονται στην παράδοση ιδιωτικών μαθημάτων είναι οι Μαθηματικοί (73,7%), οι Φυσικοί και Χημικοί (69%) και λιγότερο οι Φιλολόγοι (45,8%)³⁸⁴.

«Παράλληλα, η ιδεολογική μετατόπιση υπέρ της ατομικής επιχειρηματικής δραστηριότητας εις βάρος της κοινωνικής αλληλεγγύης, που χαρακτηρίζει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, το απομονώνει ακόμη περισσότερο από τις κυρίαρχες αξίες της εποχής»³⁸⁵.

Ο εκπαιδευτικός, παράλληλα με την ασυμμετρία που βιώνει μεταξύ μόρφωσης και υλικού πλούτου, όσον αφορά την κοινωνική του θέση, φαίνεται να υφίσταται και την απώλεια ενός από τα παραδοσιακά «στηρίγματα» της διδασκαλικής ταυτότητας, που είναι η στάση των επίσημων κρατικών φορέων, π.χ. του Υπουργείου Παιδείας. Ετσι, ενώ παλιότερα τονίζοταν από τους επίσημους φορείς, το λειτούργημα και η ιδιαίτερη προσφορά των εκπαιδευτικών στο έθνος³⁸⁶, σήμερα προβάλλεται διαρκώς η ανάγκη για αξιολόγησή τους, για διορισμό τους ύστερα από διαγωνισμό και για συνεχή επιμόρφωση, στάση που πλήττει άμεσα την υπόληψή τους και την αναγνώριση της αξίας τους.

Σε σχέση με τον τρόπο πρόσληψης των εκπαιδευτικών, μέχρι πρόσφατα ίσχυε το σύστημα των «τυπικών προσόντων», σύμφωνα με το οποίο όλοι όσοι είχαν τα ανάλογα προσόντα είχαν το δικαίωμα να εργαστούν ως εκπαιδευτικοί.

Ο διορισμός των εκπαιδευτικών μέσω της επετηρίδας θεωρείται ότι «συνέβαλε στη συντήρηση νοοτροπιών δημοσιοϋπαλληλικού και ισοπεδωτικού χαρακτήρα σε διαδικασίες-κλειδιά για την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης»³⁸⁷.

³⁸² Βλ. ΜΟΥΧΑΓΙΕΡ Χ.Σ., *ό.π.*, σ. 42.

³⁸³ Βλ. *ό.π.*, σ. 65.

³⁸⁴ Βλ. *ό.π.*, σ. 58.

³⁸⁵ Βλ. NEAVE G., *ό.π.*, σ. 19.

³⁸⁶ Βλ. ΓΚΟΤΟΒΟΥ Α.Ε., *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*, Αθήνα, εκδ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 1985, σ. 150-151.

³⁸⁷ Βλ. ΚΛΑΔΗ Δ., *Προβληματισμοί για θέματα παιδείας (1989-1991)*, Αθήνα 1991, σ. 110.

Αντίθετα, σύμφωνα με το νέο «ανταγωνιστικό» σύστημα, έχουν το δικαίωμα να εργαστούν ως εκπαιδευτικοί μόνο όσοι έχουν επιτύχει σε διαγωνισμό και εφόσον υπάρχουν θέσεις εργασίας γι' αυτούς. Ετσι εξασφαλίζεται ότι προσλαμβάνονται οι πιο άξιοι, ενώ παράλληλα δεν εμφανίζεται τόσο οξυμένο το πρόβλημα της ανεργίας των εκπαιδευτικών.

«Η «δημόσια εικόνα» των εκπαιδευτικών καθορίζεται σε σημαντικό βαθμό από τις δεξιότητες που παρέχει η αρχική τους κατάρτιση»³⁸⁸. Όμως, επειδή έχει διαπιστωθεί ότι η αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να είναι τόσο αποτελεσματική για την εκπαιδευτική ανανέωση, εφόσον αυτοί που μόλις αποφοιτούν σπάνια διορίζονται αμέσως, απαιτείται επέκταση του θεσμού της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης. Στα μεσογειακά κράτη (Ελλάδα, Πορτογαλία, Ισπανία) η επαγγελματική και διδακτική κατάρτιση δεν έχει ακόμη υλοποιηθεί πλήρως³⁸⁹.

Ταυτόχρονα, «διεθνείς οργανισμοί (ΟΟΣΑ, UNESCO, ΕΟΚ, Ευρωπαϊκό Συμβούλιο) διαπιστώνουν μια αυξανόμενη διεθνοποίηση των εκπαιδευτικών ζητημάτων λόγω της μεγαλύτερης αλληλεξάρτησης μεταξύ διεθνούς οικονομίας και πολιτικής...»³⁹⁰. Στην επιδείνωση αυτών των προβλημάτων, που περιγράφηκαν ήδη παραπάνω αδρομερώς, συνηγορούν όχι μόνο οικονομικοί, αλλά και δημογραφικοί λόγοι.

Η επιβράδυνση των ρυθμών πρόσληψης των εκπαιδευτικών, που οφείλεται ως ένα σημαντικό βαθμό και στη μείωση των γεννήσεων³⁹¹ έχει μεσοπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες επιπτώσεις. «Μεσοπρόθεσμα, οδηγεί σε γήρανση του κλάδου. Μακροπρόθεσμα, προκαλεί μια κατάσταση όπου η μεταρρύθμιση στηρίζεται μάλλον στον εκσυγχρονισμό παρά στην ανανέωση του πνευματικού κεφαλαίου»³⁹².

³⁸⁸ Βλ. NEAVE G., ό.π., σ. 100.

³⁸⁹ Βλ. ό.π., σ. 108.

³⁹⁰ Βλ. ΜΑΥΡΟΣΚΟΥΦΗ Δ., Το μεταπολεμικό κράτος πρόνοιας και οι εκπαιδευτικοί, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 1988, 40, σ. 64-78.

³⁹¹ Σε αντίθεση με τα άλλα κράτη – μέλη, η δημογραφική κατάσταση των Ελληνόπουλων κάτω των 14 ετών είναι σταθερά ανοδική, ενώ το ίδιο συμβαίνει και στις ηλικιακές ομάδες των 15-19 ετών. Στην Ελλάδα η μείωση του αριθμού των μαθητών είναι μικρότερη του 10%, βλ. NEAVE G., ό.π., σ. 58-59.

³⁹² Βλ. NEAVE G., ό.π., σ. 25. Είναι χαρακτηριστικό ότι το διάστημα μεταξύ 1975/76 και 1985/86 οι μεσογειακές χώρες βρίσκονται σε μια φάση «εκπαιδευτικής κινητοποίησης» καθώς αυξάνουν τους ρυθμούς στρατολόγησης των εκπαιδευτικών τους στη Β/θμια εκπαίδευση (Ισπανία +63,4%, Πορτογαλία +47,7%, Ελλάδα +77,9%) αποδεικνύοντας έτσι από τη μια, τη δημογραφική πίεση και την κοινωνική ζήτηση για εκπαίδευση και από την άλλη, τη διεύρυνση των εκπαιδευτικών ευκαιριών σε αυτή τη βαθμίδα, βλ. NEAVE G., ό.π., σ. 76.

Αυτή η κατάσταση έχει άμεσες επιπτώσεις στο δημόσιο χαρακτήρα της εκπαίδευσης : τα σχολεία λόγω της περικοπής των εκπαιδευτικών δαπανών και με πρόσχημα την αποκέντρωση εξωθούνται σε αναζήτηση νέων πηγών χρηματοδότησης κυρίως από τον ιδιωτικό τομέα³⁹³. Στην Ελλάδα, που ο χώρος της δημόσιας εκπαίδευσης είναι αυστηρά περιχαρακωμένος από οποιοσδήποτε ιδιωτικές παροχές³⁹⁴, οι τάσεις για ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης εκφράζονται στο εξωσχολικό παράλληλο σύστημα των φροντιστηρίων και των ιδιαίτερων μαθημάτων.

Ο ρόλος που αναμένεται να ασκήσει ο εκπαιδευτικός στο μέλλον περιλαμβάνει έξι πεδία δραστηριοτήτων, που αφορούν : «σύγχρονες διδακτικές τάσεις, θεωρίες μάθησης, συναδελφικότητα και αλληλεγγύη, δια βίου Παιδεία, καλλιέργεια ηθικών αρχών και προσήλωση σε διαδικασίες συνεχούς ανανέωσης και αλλαγής»³⁹⁵.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών, έτσι όπως τείνει να διαμορφωθεί σήμερα, μέσα από την ανάπτυξη συνεργατικών μορφών διδακτικής πρακτικής και πολυεπίπεδων σχέσεων με σχολικούς και εξωσχολικούς φορείς, τη διαρκή αξιολόγηση και επαναξιολόγηση του έργου τους και τη συστηματική συμμετοχή σε επιμορφωτικές δραστηριότητες, καθίσταται περισσότερο ποιοτικός και επιτηδευμένος ώστε να συμβαδίζει με τις σύγχρονες κοινωνικές ανάγκες και δομές. Με αυτό τον τρόπο το ανθρώπινο δυναμικό της εκπαιδευτικής κοινότητας εισπράττει περισσότερο σεβασμό και εκτίμηση στην παιδαγωγική του προσπάθεια³⁹⁶.

5.3 Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών

Ο παραδοσιακός ρόλος των εκπαιδευτικών έγκειται από τη μια στη μετάδοση και ανανέωση της γνώσης και από την άλλη στην ενστάλαξη αξιών, που διαπλάθουν τη συμπεριφορά του ατόμου και του κοινωνικού συνόλου. Ο ρόλος τους, σε πολλές περιπτώσεις, αποδεικνύεται αντιφατικός, γιατί αν και αναμένεται να πειραματίζονται και να υιοθετούν νέες τεχνικές διδασκαλίας λειτουργώντας ως

³⁹³ Βλ. ΜΑΥΡΟΣΚΟΥΦΗ Δ., ό.π.

³⁹⁴ Στον κρατικό αυτό καταναγκασμό υπόκειται σε σημαντικό βαθμό και η ιδιωτική εκπαίδευση, γεγονός που ταυτόχρονα εγγυάται τυπικά την εκπαιδευτική ισοπολιτεία των πολιτών, βλ. ΑΝΘΟΓΑΛΙΔΟΥ Θ., *Κοινωνική Κριτική και Ιδεολογία στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας, 1990, σ. 66.

³⁹⁵ Βλ. ΜΠΑΡΚΑΤΣΑ Α., ό.π., σ. 135.

οι κυριότεροι φορείς των μεταρρυθμιστικών καινοτομιών, παράλληλα προσδοκάται απ' αυτούς να εφαρμόζουν τις καθιερωμένες μεθόδους διδασκαλίας και να συντηρούν επίσης το είδος της γνώσης, που θεωρείται οικείο για την παλιότερη γενιά³⁹⁷. Η διάσταση αυτή ανάμεσα στην παράδοση και στη μεταβολή γίνεται εντονότερη σε μεταβατικές περιόδους, όταν οι σχέσεις σχολείου και εργασίας αναθεωρούνται³⁹⁸.

Σήμερα, παρά το γεγονός ότι μειώνονται τα ποσοστά του αναλφαριθμητισμού και της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου, το σχολείο είναι αυτό που θεωρείται υπεύθυνο για τις αντίξοες συνθήκες που επικρατούν στην αγορά εργασίας, καθώς νέοι με περισσότερα προσόντα ανταγωνίζονται για θέσεις που παλιότερα απευθύνονταν σε λιγότερο καταρτισμένους. Αυτή η «υποκατάσταση προς τα κάτω», αν και δεν είναι ελέγξιμη από το σχολείο, αποδίδεται στην υποβάθμιση του και στην αποχή ανταπόκρισής του στην αγορά εργασίας³⁹⁹. Η συζήτηση που γίνεται για την παρεχόμενη ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης τείνει να ενοχοποιήσει τους εκπαιδευτικούς, μιας και είναι αυτοί που ενσαρκώνουν και αισθητοποιούν τον ανώνυμο σχολικό μηχανισμό και γι' αυτό οι περισσότερες κριτικές συγκεντρώνονται επάνω τους : ανεπαρκώς καταρτισμένοι, αδιάφοροι για τους μαθητές, δυσπρόσιτοι για τους γονείς, βαλτωμένοι στη μονοτονία της σχολικής καθημερινότητας με μεγάλα διαλείμματα δουλειάς λόγω διακοπών ή απεργιών. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί από τη μια αισθάνονται να τους αποδίδονται ευθύνες για την ανεργία των νέων και από την άλλη βιώνουν ως πολύ υποβαθμισμένο το κοινωνικό και επαγγελματικό τους κύρος⁴⁰⁰. Ο κάθε εκπαιδευτικός «νιώθοντας την ικανότητά του ν' αμφισβητείται μέσα από τις εκκλήσεις για ανανέωση περιεχομένων και μεθόδων, κλονισμένος στην πίστη του για το σχολείο και στην κοινωνική του αναγνώριση εξαιτίας των υπερφίαλων κριτικών αλλά και της σχολικής αποτυχίας περνάει μια κρίση ταυτότητας, τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο»⁴⁰¹.

Μέσα σε αυτά τα πλαίσια αποκαθήλωσης των παραδοσιακών προτύπων, έχει αρχίσει να αίρεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως ηθικού προτύπου, που στην αυτοαντίληψή του αντικαθίσταται από ένα πιο γραφειοκρατικό μοντέλο,

³⁹⁶ Βλ. ό.π.

³⁹⁷ Βλ. NEAVE G., ό.π., σ. 34.

³⁹⁸ Βλ. ό.π., σ. 35.

³⁹⁹ Βλ. ό.π., σ. 42.

⁴⁰⁰ Βλ. CHARLOT B., ό.π., σ. 21.

παρουσιάζοντάς τον ως «ειδικό» και «τεχνικό της σχολικής γνώσης», ρόλος που τον απαλλάσσει από τις εκπαιδευτικές του ευθύνες για την αύξηση των ηθικών προβλημάτων στο σχολείο⁴⁰².

Ειδικά, μέσα στα πλαίσια του νέου εκπαιδευτικού συστήματος του Ενιαίου Λυκείου, η «απεξάρτηση των παρεχόμενων γνώσεων από επαγγελματικές απαιτήσεις απαλλάσσει τους εκπαιδευτικούς από το βάρος να δικαιολογήσουν τι κάνουν κάθε μέρα στο σχολείο και σε τι χρησιμεύουν οι γνώσεις που μεταδίδουν»⁴⁰³. Όμως, αυτό το συγκεκριμένο σύστημα επιλογής των γενικών εξετάσεων καθιστά τους εκπαιδευτικούς μεταπράτες της γνώσης και όχι παραγωγούς⁴⁰⁴ και αυτό κρίνεται αρνητικά γιατί «η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πρέπει να πάψει να βασίζεται στη θεωρία των ρόλων ή στην απόκτηση μεμονωμένων δεξιοτήτων που έχει περιορισμένη φιλοσοφική βάση και στηρίζεται σε συμπεριφορικούς ορισμούς της διδασκαλίας. Σήμερα περισσότερο από κάθε άλλη εποχή χρειάζεται να δούμε τον εκπαιδευτικό ως πρόσωπο. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών δε θα πρέπει να δίνει έμφαση στη μίμηση ή στην αντιγραφή της συμπεριφοράς άλλων επαγγελματιών,... αλλά να επικεντρώνεται στις υποκειμενικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών, στην επιδίωξη ισορροπίας μεταξύ σκέψης και πράξης, στην εξερεύνηση και την ανάπτυξη του εαυτού που τους βοηθάει και να ενημερώνονται και να αναλύουν κριτικά τη γύρω πραγματικότητα, να μαθαίνουν να παράγουν γνώση και όχι απλά να την καταναλώνουν και να την αναπαράγουν»⁴⁰⁵.

Το ζητούμενο, σήμερα, είναι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να μην αυτο-ορίζονται μόνο με βάση το επιστημονικό αντικείμενο διδασκαλίας τους, αλλά να έχουν και τις επαγγελματικές γνώσεις να διαχειριστούν την ετερογένεια των μαθητών, δηλαδή να έχουν τις δυνατότητες για την «υλοποίηση μιας πραγματικής εκπαιδευτικής επαγγελματικότητας»⁴⁰⁶. Η διαχείριση της διαφορετικότητας και της ετερογένειας των μαθητών δεν μπορεί να γίνει με

⁴⁰¹ Βλ. ό.π., σ. 47.

⁴⁰² Βλ. ΓΚΟΤΟΒΟΥ Α.Ε., ό.π., σ. 154.

⁴⁰³ Βλ. ΚΩΝΣΤΑΝΤΟΠΟΥΛΟΥ Δ., Η μετάβαση από το σχολείο στην αγορά εργασίας και τα όρια της μεταρρύθμισης, στο Σύγχρονη Εκπαίδευση, 1999, 105, σ.79.

⁴⁰⁴ Βλ. ΣΤΑΥΡΙΔΗ-ΠΑΤΡΙΚΙΟΥ Ρ., ό.π.

⁴⁰⁵ Βλ. ΚΟΣΜΙΔΟΥ – HARDY Χ., Η συμβουλευτική διάσταση του έργου του εκπαιδευτικού, στο *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 1996, 38-39 (ειδικό τεύχος : Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, Αθήνα 25-26 Νοεμβρίου 1995), σ. 154.

εθνικές εγκυκλίους, αλλά απαιτείται άμεση αντιμετώπιση των προβλημάτων με στρατηγικές των ίδιων των δρώντων υποκειμένων, στα οποία χρειάζεται να παραχωρηθεί περισσότερη αυτονομία⁴⁰⁷. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί, αν και υφίστανται με πολυποίκιλα μέσα τις κρατικές δεσμεύσεις μέσα από τον καθορισμό της εκπαιδευτικής δομής, των προγραμμάτων, του εξεταστικού συστήματος, μπορούν να μην πειθαναγκάζονται σε μια προκαθορισμένη συμπεριφορά, αλλά να επιδρούν σημαντικά στην πρόοδο και στις επαγγελματικές προοπτικές του μαθητικού πληθυσμού τους⁴⁰⁸.

Όμως ο ρόλος του κριτή, που επωμίζεται ο εκπαιδευτικός, αξιολογώντας τη σχολική επίδοση των μαθητών και διανέμοντας «κοινωνικά προνόμια» «...τον φέρνει συχνά αντιμέτωπο προς του μαθητές, αλλά δημιουργεί και εστίες τριβής ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους γονείς, που είναι οξύτερες όσο περισσότερο πιέζει το σύστημα κατάταξης ή επιλογής των μαθητών σε διάφορες βαθμίδες, τύπους σχολείων ή υποψηφίων για τα Α.Ε.Ι.»⁴⁰⁹. Παράλληλα και η αξιολογική κρίση των εκπαιδευτικών συμμεταβάλλεται με τα κοινωνικοεκπαιδευτικά συμφραζόμενα⁴¹⁰. Αρκετές έρευνες έχουν δείξει ότι και οι αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών εμπεριέχουν συναισθηματική ή συγκινησιακή φόρτιση, παρά τη μονότονη επανάληψη της παιδαγωγικής δράσης και την “ουδετερότητα” των διαδικαστικών τύπων⁴¹¹.

Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός αισθάνεται έντονη την πίεση για παροχή υψηλής βαθμολογίας, ιδιαίτερα σε μαθητές των τελευταίων τάξεων του λυκείου, όταν οι βαθμοί αυτοί συνυπολογίζονται για την επιλογή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αντίθετα, ως διορθωτές των τελικών εξετάσεων παρουσιάζονται πιο αντικειμενικοί, όπως οι ίδιοι υποστηρίζουν, καθώς δεν προκαταλαμβάνονται στην αξιολόγησή τους από τη συμπεριφορά ή την κοινωνική ένταξη των μαθητών τους⁴¹². Μόνο ο εκπαιδευτικός – διορθωτής βιώνει αυξημένο το κοινωνικό του γόητρο λόγω των σχολαστικών ανακοινώσεων της πολιτείας για την κρισιμότητα των γενικών εξετάσεων. Η υποτιθέμενη εξουσία, που ασκούν οι καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μέσα από τη διόρθωση των γραπτών των γενικών

⁴⁰⁶ Βλ. CHARLOT B., *Το σχολείο αλλάζει: κρίση του σχολείου και κοινωνικοί μετασχηματισμοί*, Αθήνα, εκδ. Προτάσεις, 1992, σ. 26.

⁴⁰⁷ Βλ. ό.π.

⁴⁰⁸ Βλ. ΑΝΘΟΓΑΛΙΔΟΥ Θ., ό.π., σ. 67.

⁴⁰⁹ Βλ. ΞΟΧΕΛΛΗ Π., Κρίση.. στο Κελλανίδης (επιμ), ό.π., σ. 419.

⁴¹⁰ Βλ. ΜΥΛΩΝΑ Θ., *Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης (Συμβολές)*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1998, σ.304.

⁴¹¹ Βλ. PRAHL H.W., ό.π., σ. 20.

⁴¹² Βλ. ΚΟΝΤΟΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΥ-ΠΟΛΥΔΩΡΙΔΗ Γ., *Κοινωνιολογική ανάλυση...*, ό.π., τόμ. Β', σ. 69-70.

εξετάσεων θεωρείται η πιο σημαντική στιγμή του επαγγελματικού τους έργου, καθώς αισθάνονται να υποστασιοποιείται και να αναβαθμίζεται η κοινωνική συμβολή τους, γεγονός που δεν το βιώνουν το υπόλοιπο σχολικό έτος, όταν νιώθουν παραμερισμένοι σε επίπεδο κύρους από τους πανεπιστημιακούς καθηγητές και σε επίπεδο ουσίας από τους καθηγητές του φροντιστηρίου⁴¹³.

Όσον αφορά το κύρος των εκπαιδευτικών των διαφόρων σχολικών βαθμίδων, οι μαθητές κατατάσσουν στο χαμηλότερο σκαλοπάτι αξιολόγησης το νηπιαγωγό και στο υψηλότερο τον καθηγητή του πανεπιστημίου⁴¹⁴. Φαίνεται δηλαδή να επιβεβαιώνεται η γενικότερη κοινωνική άποψη πως υψηλότερη σχολική βαθμίδα σημαίνει και υψηλότερο κύρος για τον εκπαιδευτικό αυτής της βαθμίδας και αντιστρόφως.

Από την άλλη, η κινητικότητα των εκπαιδευτικών είναι κυρίως οριζόντια παρά κάθετη, αφού η ιεραρχική δόμηση είναι περιορισμένη σε μια μειοψηφία προϊσταμένων αρχών, ενώ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο, χωρίς το ίδιο το επάγγελμα να τους παρέχει ευκαιρίες προαγωγών και βελτίωσης βαθμού. Έτσι η επαγγελματική τους κινητικότητα σχετίζεται με τη γεωγραφική θέση του σχολείου που υπηρετούν, το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των μαθητών που συμμετέχουν σε αυτό κ.ο.κ.⁴¹⁵. Η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στα κοινωνικά και πολιτικά δρώμενα σχετίζεται άμεσα και με τη γεωγραφική περιοχή που υπηρετούν. Έτσι π.χ. οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην επαρχία συνδέονται στενότερα με τους γηγενείς και αποκτούν πιο ολοκληρωμένη συνείδηση του κοινωνικού τους ρόλου και έργου ως διανεμητές του επίσημου πολιτιστικού κεφαλαίου⁴¹⁶.

⁴¹³ Βλ. ΣΤΑΥΡΙΔΗ-ΠΑΤΡΙΚΙΟΥ Ρ., ό.π.

⁴¹⁴ Βλ. ΜΠΟΜΠΑ Λ., Η φωνή των ίδιων των μαθητών : αυτά πιστεύω για τον εκπαιδευτικό, στο *Νέα Παιδεία*, 1995, 75, σ.148-169.

⁴¹⁵ Βλ. ΔΗΜΗΤΡΙΑΔΟΥ Κ., *Με ποια κριτήρια επιλέγει ο Έλληνας εκπαιδευτικός το επάγγελμά του*, Θεσ/νίκη, εκδ. Αφοι Κυριακίδη, 1982, σ. 23.

⁴¹⁶ Βλ. ΑΝΘΟΓΑΛΙΔΟΥ Θ., ό.π., σ. 67.

5.4 Οι σχέσεις των δημόσιων εκπαιδευτικών με τους μαθητές

Ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής δεν είναι δύο άτομα που συνάπτουν ευκαιριακά μια σχέση για δύο ρόλους που υφίστανται ανεξάρτητα ο ένας από τον άλλο, αλλά υφίστανται μια αμοιβαία αλληλεπίδραση. Η αλληλεπίδραση αυτή δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί με τη μονόδρομη ιεραρχική δομή της πειθαρχίας, αλλά απαιτεί επιπλέον «προσωπική επικοινωνιακή συμπληρωματική σχέση»⁴¹⁷. Μέσα στα πλαίσια της γραφειοκρατικής οργάνωσης του σχολείου, τίθεται συχνά πρόβλημα ποιότητας της επικοινωνίας, καθώς η διδασκαλία εκπίπτει σε τυπική παροχή πληροφοριών, ενώ είναι έντονη η έλλειψη ψυχοσυναισθηματικής προσέγγισης των μαθητών από τους καθηγητές τους⁴¹⁸.

Τα ερευνητικά δεδομένα παρουσιάζουν τους μαθητές να χρησιμοποιούν τρία κυρίως κριτήρια για την αξιολόγηση της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού : τη γνωστική επάρκεια (γνώσεις σε σχέση με το αντικείμενο διδασκαλίας, ικανότητα μετάδοσης τους και δυνατότητα κατανόησής τους από τους μαθητές), την καταλληλότητα της κοινωνικής του συμπεριφοράς (απόδοση δικαιοσύνης, ισοτιμία μεταχείρισης και αποδοχή των μαθητών) και παροχή συναισθηματικής υποστήριξης (γνώση της μαθητικής ψυχολογίας, φιλικότητα, υπομονή, ανεκτικότητα, προσωπική ενασχόληση με κάθε μαθητή)⁴¹⁹. Με την πάροδο του χρόνου και τη συμμεταβολή της νοητικής και κοινωνικής ωρίμανσης του μαθητή παρατηρείται μια σταδιακή εξέλιξη της εικόνας για τον εκπαιδευτικό. Ετσι, ενώ αρχικά, κυρίως στην κατώτερη βαθμίδα, υπερισχύει το κριτήριο της συναισθηματικής προσέγγισης, αργότερα λαμβάνονται υπόψη και οι παράγοντες της ορθής κοινωνικής συμπεριφοράς και της γνωστικής επάρκειας, γεγονός που παρέχει τη δυνατότητα στο μαθητή να διαμορφώσει ολόπλευρη κρίση για τον εκπαιδευτικό⁴²⁰.

Σύμφωνα με πανελλήνια έρευνα που έγινε σε 190 Γυμνάσια και Λύκεια⁴²¹ διαπιστώθηκε ότι η νεαρή ηλικία συνδυάζεται με ευμενή διάθεση προς τους

⁴¹⁷ Βλ. ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΙΔΗ Θ.Ε., *Κοινωνιολογία του σχολείου και της σχολικής τάξης*, Θεσ/νίκη, εκδ. αδελφών Κυριακίδη, 1997, σ. 207.

⁴¹⁸ Βλ. ΓΚΟΤΟΒΟΥ Α.Ε., *ό.π.*, σ. 112.

⁴¹⁹ Βλ. ΤΑΜΙΣΟΓΛΟΥ Τ., *Απόψεις Μαθητών για τους Εκπαιδευτικούς*, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 1996, 88, σ. 77-82.

⁴²⁰ Βλ. *ό.π.*

⁴²¹ Βλ. ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ, Η. ΑΘΑΝΑΣΙΑΔΗ, Δ. ΓΙΟΚΡΟΥΣΗ – ΚΟΛΣ, *Σχέσεις καθηγητών – μαθητών : μια εμπειρική ψυχοπαιδαγωγική έρευνα*, στο *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 1993, τόμ. Γ', 10, σ. 141-156.

μαθητές. Είναι μεγάλη η ομάδα των νέων καθηγητών, που δηλώνει ότι βρίσκεται κοντά στους μαθητές μέσα και έξω από το σχολείο. Συμβαίνει όμως και το ανάποδο, δηλαδή σύμφωνα με άλλη έρευνα⁴²², τα περισσότερα θετικά σχόλια αποκομίζουν οι νεότεροι καθηγητές. Οι καθηγητές που κρατούν σε απόσταση τους μαθητές είναι κυρίως εκπαιδευτικοί μεγάλης ηλικίας⁴²³. Αυτοί απορρίπτουν την ιδέα οργάνωσης των μαθητών σε μαθητικές κοινότητες ή πολιτικές νεολαίες. Ακόμη θεωρούν ότι οι μαθητές είναι οι μόνοι υπεύθυνοι σε περίπτωση που η επίδοσή τους δεν είναι καλή. Σύμφωνα με τα συμπεράσματα της ίδιας έρευνας, υπάρχουν, ωστόσο, μεγάλοι σε ηλικία εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αν και δεν ενθαρρύνουν ιδιαίτερα την αυτενέργεια των μαθητών, τους αντιμετωπίζουν με φιλική διάθεση υιοθετώντας κατά κάποιο τρόπο μια «πατρική» συμπεριφορά. Υποστηρίζεται γενικά ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως διαμεσολαβητές μεταξύ των «μεταβαλλόμενων αξιών της «νεανικής κουλτούρας» και των καθιερωμένων αξιών του αρχαιότερου διδακτικού προσωπικού»⁴²⁴.

Πάντως παρατηρήθηκε ότι η ειδικότητα των καθηγητών σπάνια συνδυάζεται μονοσήμαντα με ψυχολογικά – παιδαγωγικά χαρακτηριστικά⁴²⁵.

⁴²² Βλ. ΜΠΟΜΠΑ Λ. ό.π.

⁴²³ Βλ. ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ, Η. ΑΘΑΝΑΣΙΑΔΗ, Δ. ΓΙΟΚΡΟΥΣΗ – ΚΟΛΣ, ό.π.

⁴²⁴ Βλ. ΝΕΑΥΕ G., ό.π., σ. 110.

⁴²⁵ Βλ. ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ, Η. ΑΘΑΝΑΣΙΑΔΗ, Δ. ΓΙΟΚΡΟΥΣΗ – ΚΟΛΣ, ό.π.

Ο τρόπος αντιμετώπισης του σχολείου και των εκπαιδευτικών από τους μαθητές σχετίζεται άμεσα και με τις επιδόσεις τους. Έτσι, σύμφωνα με έρευνα⁴²⁶, που διεξήχθη σε πανελλήνια κλίμακα, τα παιδιά που έχουν καλή επίδοση στο Γυμνάσιο αποδέχονται αβίαστα το σχολείο, ενώ οι μαθητές καλών επιδόσεων του Λυκείου αντιμετωπίζουν το σχολείο με άνεση και αυτοπεποίθηση και περιμένουν από τον καθηγητή να κάνει καλό μάθημα και να δείχνει κατανόηση. Αξιοπρόσεκτη διαπίστωση αυτής της έρευνας είναι η δυσφορία και η αρνητική στάση πολλών παιδιών απέναντι στο σχολείο, κυρίως αυτών που έχουν χαμηλές επιδόσεις στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο. Μάλιστα οι μαθητές Λυκείου με κακές ή μέτριες επιδόσεις έχουν την τάση να απορρίπτουν το σχολείο, ενώ αναμένουν από τον καθηγητή να μην έχει απαιτήσεις, να μη μαλώνει και να βάζει καλούς βαθμούς. Επίσης οι μαθητές αυτών των χαρακτηριστικών θέλοντας να υποτιμήσουν το εκπαιδευτικό έργο θεωρούν ότι οι καθηγητές αμείβονται ικανοποιητικά.

Σύμφωνα με τα ευρήματα άλλης έρευνας⁴²⁷ το 88,9 % των μαθητών πιστεύει ότι η σχολική αποτυχία ή επιτυχία σχετίζεται άμεσα με τον εκπαιδευτικό, ο οποίος μάλιστα θεωρείται υπεύθυνος και για τις συγκρούσεις μεταξύ μαθητών και καθηγητών, οι οποίες προκύπτουν, σύμφωνα πάντα με τους μαθητές, από την άδικη βαθμολογία και την αυταρχικότητα των εκπαιδευτικών. Ο αυταρχικός εκπαιδευτικός χαρακτηρίζεται από αυστηρότητα, έλλειψη διαλόγου, αδιαλλαξία και έλλειψη επικοινωνίας, επιβολή τιμωριών, αδιαφορία, χαμηλή βαθμολογία και προκαταλήψεις σε βάρος των μαθητών. Γενικά πάντως το 47,2% των μαθητών θεωρεί το ελληνικό σχολείο της δεκαετίας του 1990 ως δημοκρατικό, ενώ για την κρίση και τα προβλήματα του εκπαιδευτικού συστήματος η πλειοψηφία των μαθητών εκτιμά ότι ευθύνεται η επίσημη ελληνική πολιτεία⁴²⁸. Γενικά, η αναζήτηση εξιδανικευμένων προτύπων στους εκπαιδευτικούς παρουσιάζεται εξωπραγματική και αντιεπισημονική, ενώ «εκείνο που κρίνεται απαραίτητο είναι η διερεύνηση της εκπαιδευτικής και της κοινωνικής τους πραγματικότητας και η επίλυση των προβλημάτων που απαντούνται σ' αυτήν»⁴²⁹, προκειμένου να συνεκτιμηθεί η επίδρασή τους στη φροντιστηριακή επέκταση.

⁴²⁶ Βλ. ό.π.

⁴²⁷ Βλ. ΜΠΟΜΠΑ Λ., ό.π.

⁴²⁸ Βλ. ό.π.

⁴²⁹ Βλ. ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗ Ι.Ε., *Έλληνες Δάσκαλοι : Εμπειρική προσέγγιση των συνθηκών εργασίας*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, 1992, σ.20.

ΜΕΡΟΣ Β´**ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ****6.1 Εισαγωγικές παρατηρήσεις**

Θα ήταν παράδοξο αν υποστήριζε κανείς ότι ο ρόλος μιας ειδικής κοινωνικής επιστήμης περιορίζεται στη διεκπεραίωση κοινωνικών καταμετρήσεων, δηλαδή σε ό,τι ονομάζουμε «κοινωνική στατιστική»⁴³⁰. Ειδικότερα, ο χώρος της Κοινωνιολογίας λόγω του εξατομικευμένου χαρακτήρα των κοινωνικών γεγονότων και των ιστορικών περιόδων και κοινωνιών εμφανίζει μια ιδιαίτερη πολυπλοκότητα και ποικιλία θεωρήσεων και μεθόδων.

Έτσι λοιπόν η κοινωνιολογική έρευνα, λόγω του πλουραλιστικού περιεχομένου των αντικειμένων της, δεν εξαντλείται μόνο με εφαρμοσμένες στατιστικές μεθόδους, αλλά προϋποθέτει πολυπρισματική μεθοδολογική προσέγγιση.

Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο, η παρούσα εργασία δεν περιορίζεται αποκλειστικά στην άμεση παρατήρηση με την υποβολή ερωτηματολογίων, αλλά διευρύνεται με το μεθοδολογικό συνδυασμό της έμμεσης παρατήρησης και της σύγκρισης. Σχετικά με την παρατήρηση που βασίζεται σε τεκμηριωμένα στοιχεία στα οποία έχουν αποτυπωθεί τα ίχνη των κοινωνικών φαινομένων, αναφέρεται η προσπάθεια αποκρυπτογράφησης του Νόμου 2525/40, που περιγράφηκε στο πρώτο μέρος, ενώ όπως θα φανεί παρακάτω, ένα μέρος του υλικού των ερωτηματολογίων υπόκειται σε ανάλυση περιεχομένου κυρίως ποιοτικής και όχι ποσοτικής μορφής. Από την άλλη, η ιστορικο-συγκριτική ως μέθοδος εντοπισμού των σχέσεων μεταβολής του υπό μελέτη φαινομένου και κάλυψης ενός ευρέως φάσματος εποχών και κοινωνιών καθίσταται ως εξαιρετικά ενδιαφέρουσα πηγή συσχετισμού πληροφοριών⁴³¹ και γι' αυτό υιοθετήθηκε ως ένα βαθμό στο προηγούμενο μέρος της εργασίας.

Επιπλέον, χρειάζεται να διευκρινιστεί ότι οι ερευνητικές τεχνικές δε χρησιμοποιούνται για την «επαλήθευση» ή τη «διάψευση» της θεωρητικής κατασκευής. Αποτελούν απλά εργαλεία για τη διευκρίνιση, αποσαφήνιση, επεξήγηση επιμέρους στοιχείων της.

⁴³⁰ Βλ. ΒΕΛΤΣΟΥ Γ., *ό.π.*, σ. 9.

⁴³¹ Βλ. ΛΑΜΠΙΡΗ-ΔΗΜΑΚΗ Ι., *Κοινωνιολογία και Ιστορία. Ομοιότητες και Ιδιαιτερότητες*, Αθήνα, εκδ. Παπαζήση, 1989, σ. 197.

Όπως παρουσιάστηκε στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας, ενδιαφέρει η αποτίμηση της αποτελεσματικότητας του φροντιστηρίου ή του ιδιαίτερου μαθήματος, όπως την εκτιμούν οι ίδιοι οι μαθητές και οι δημόσιοι εκπαιδευτικοί⁴³² και με βάση αυτές επιχειρείται μια διεύθυνση στα πραγματικά αίτια αναζήτησης της αντιστάθμισης από την πλευρά των μαθητών και της αυξημένης ανταπόκρισής τους στο θεσμό.

Είναι αναγκαίο να επισημανθεί ότι καταβάλλεται προσπάθεια συγκριτικής παρουσίασης των εμπειρικών ευρημάτων, που αφορούν τις εκτιμήσεις των μαθητών του Λυκείου απέναντι στα φροντιστηριακά και ιδιαίτερα μαθήματα, ανάμεσα στα έτη 1992-93 και 1999-2000, έτη που απηχούν μια διαφορετική εκπαιδευτική πολιτική. Αυτό που ενδιαφέρει, δηλαδή, είναι κατά πόσο οι μεταρρυθμιστικοί σχεδιασμοί και οι εφαρμογές που έγιναν από το 1997 και εξής οδήγησαν σε μια μετασχηματιστική κατεύθυνση και τη ζήτηση ή την προσφορά των φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων.

Η διπλή οπτική της καταγραφής των μαθητικών μαρτυριών σε συνδυασμό με τη μελέτη των κοινωνικο-εκπαιδευτικών παραμέτρων που τις πλαισιώνουν, όπως οικονομική επιφάνεια της οικογένειας, κοινωνικο-επαγγελματική θέση των γονέων, σχολική βαθμολογία κ.ά, και των βιωματικών καταθέσεων των εκπαιδευτικών, προτίθεται να επισημάνει τη συμβολή του ιδιωτικού αυτού φορέα παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών στην ισότητα ή ανισότητα των ευκαιριών και να φωτίσει ως ένα βαθμό τις σύνθετες αποχρώσεις του.

6.2 Ερευνητικές υποθέσεις

6.2.1 Διατύπωση ερευνητικών υποθέσεων για το μαθητικό πληθυσμό

6.2.1.1 Διασαφήνισεις

Ο κύριος άξονας περιστροφής της συγκεκριμένης έρευνας εντοπίζεται στη διερεύνηση των κοινωνικο-εκπαιδευτικών παραγόντων που αφορούν τους μαθητές του δεύτερου κύκλου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και καθορίζουν τη συμμετοχή τους στο θεσμό των φροντιστηρίων και των ιδιαίτερων μαθημάτων.

⁴³² Ειδικό διερευνητικό ενδιαφέρον αποκτά και η καταγραφή των απόψεων των γονέων των μαθητών σχετικά με το φροντιστήριο ή το ιδιαίτερο μάθημα. Αν, τελικά, οι γονείς δε συμπεριελήφθησαν στην έρευνα, ήταν επειδή κρίθηκε εξαιρετικά χρονοβόρα διαδικασία η αποστολή και η συλλογή αυτών των ερωτηματολογίων, ενώ μέσα από τα ερωτηματολόγια των μαθητών δινόταν η δυνατότητα σκιαγράφησης της κοινωνικο-εκπαιδευτικής ταυτότητας των γονέων.

Η έρευνα αυτή αποτελεί κατά κάποιο τρόπο συνέχεια της προηγούμενης που έγινε το σχολικό έτος 1992-93 από την υποφαινόμενη ερευνήτρια στα πλαίσια περάτωσης των μεταπτυχιακών της σπουδών. Κρίθηκε σκόπιμη η επανάληψη της ίδιας έρευνας το σχολικό έτος 1999-2000 προκειμένου να αποτυπωθούν οι μετασχηματιστικές κατευθύνσεις των μεταρρυθμιστικών σχεδιασμών και εφαρμογών του Ενιαίου Λυκείου με την εισαγωγή του Ν.2525/97 και στον τομέα της ιδιωτικής φροντιστηριακής προπαρασκευής, μιας και η παροχή απαραίτητων εφοδίων για επιτυχή είσοδο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτέλεσε έναν από τους κύριους σκοπούς του παραπάνω νόμου⁴³³.

Πέρα από ερωτήσεις σώρευσης πληροφοριών ως προς το είδος, τη διάρκεια, τη συχνότητα και το κόστος των φροντιστηριακών μαθημάτων καταβλήθηκε προσπάθεια ανίχνευσης του σκοπού και της αποτελεσματικότητας αυτών.

Η ανίχνευση των αιτιών που καθορίζουν την εντατικοποίηση της φροντιστηριακής προπαρασκευής γίνεται μέσα από μια σειρά ερωτήσεων⁴³⁴, που αναφέρονται τόσο σε εξωσχολικούς όσο και σε ενδοσχολικούς παράγοντες ώθησης των παιδιών στους ιδιωτικούς εξωσχολικούς θεσμούς. Αναμένεται ότι οι μαθητές θ' ανταποκριθούν περισσότερο σε ερωτήσεις που αφορούν τον εξεταστικό θεσμό με βάση την ισχύουσα βιβλιογραφική παραγωγή, όπως παρουσιάστηκε στο πρώτο μέρος της εργασίας.

Συμπληρωματικά με την αιτιολογική αναζήτηση ανιχνεύονται και οι αξιολογικές κρίσεις των μαθητών για τους παραεκπαιδευτικούς θεσμούς μέσα από ερωτήσεις που αφορούν την επίδοσή τους σε σχέση με τα μαθήματα που παρακολούθησαν εκτός σχολείου, την ψυχολογική προσφορά αυτών και τη συνολική συγκριτική αποτίμηση μεταξύ σχολείου / ενισχυτικής διδασκαλίας και φροντιστηρίου / ιδιαίτερων μαθημάτων.

Σε σχέση με τα παραπάνω ερωτήματα, οι προσδοκίες για τον προσανατολισμό των ερευνητικών ευρημάτων εστιάζονται όχι μόνο στην παραδοχή της εκπαιδευτικής αντιστάθμισης μέσω της βαθμολογικής ανύψωσης, αλλά και της ψυχολογικής.

Με δεδομένη την αναζήτηση και άντληση νέων ευρημάτων και την αποφυγή της αποκλειστικά τυπικής επιβεβαίωσης ή διάψευσης των ερευνητικών υποθέσεων

⁴³³ Βλ. σχετικά σ. 72 της παρούσας εργασίας.

⁴³⁴ Βλ. το ερωτηματολόγιο στο Παράρτημα.

δόθηκε ελευθερία επιλογών και έκφρασης στους μαθητές για διαφοροποίηση και παράθεση της δικής τους άποψης πέρα από τις συγκεκριμένες ερωτήσεις.

6.2.1.2 Συγκεκριμένες ερευνητικές υποθέσεις

Συνολικά και μέσα από τη συγκριτική παράθεση των στοιχείων της έρευνας του 1992-93, που αναφέρεται στο θεσμό του «τρίπτυχου» Λυκείου (γενικό, τεχνικό-επαγγελματικό και πολυκλαδικό), αναμένεται ότι στην παρούσα έρευνα θα υπάρξουν αυξητικές τάσεις στην παρακολούθηση των φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων λόγω της επέκτασης των πανελληνίων εξετάσεων στη Β΄ Λυκείου με την καθιέρωση του Ενιαίου Λυκείου. Η υπόθεση αυτή στοιχειοθετείται μέσα από την προηγούμενη ιστορική παρουσίαση της διασύνδεσης του φροντιστηριακού με τον εξεταστικό θεσμό. Εκτός από τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και τις πρόσθετες εξεταστικές υποχρεώσεις που αυτή συνεπάγεται, η παρακολούθηση και η αιτιολόγηση της παρακολούθησης των φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων αναμένεται να διαφοροποιηθεί με βάση το εκπαιδευτικό, κοινωνικό, οικονομικό και γεωγραφικό περιβάλλον της οικογένειας.

Η γεωγραφική περιοχή διαμονής της οικογένειας του μαθητή αποτελεί πολύ σημαντική παράμετρο της ανισότητας εκπαιδευτικής κατανάλωσης, αφού με την πληθυσμιακή πυκνότητα του τόπου διαμονής συνδέεται η ύπαρξη σχετικής προσφοράς και άρα δυνατότητας πρόσβασης στα εκπαιδευτικά αγαθά⁴³⁵. Ο παράγοντας αυτός προσδιορίζει σε μεγάλο βαθμό ειδικά την ένταση και τη μορφή χρήσης των ιδιωτικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών και γι' αυτό αναμένεται να επηρεάσει τη φροντιστηριακή συμμετοχή, αφού σύμφωνα με τα ερευνητικά πορίσματα⁴³⁶, όσο μικρότερη από πλευράς πληθυσμού είναι η περιοχή προέλευσης τόσο μειώνεται το ποσοστό των μαθητών που παρακολουθούν φροντιστήρια και ιδιαίτερα μαθήματα, ενώ παράλληλα αναμένεται διαφοροποιημένη σκοποθεσία στη συμμετοχή αυτή⁴³⁷.

⁴³⁵ Βλ. ΚΑΡΑΠΟΣΤΟΛΗ Β., *Η καταναλωτική συμπεριφορά στην ελληνική κοινωνία 1960-1975*, Αθήνα, εκδ. Εξάντας, 1984, ΧΡΥΣΑΚΗ Μ., *Οικογενειακές επενδυτικές πρακτικές των φτωχών και μη φτωχών και εκπαιδευτικές ανισότητες*, στο *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 1989, 75, σ. 89-120.

⁴³⁶ Βλ. ΠΑΠΑΓΕΩΡΓΙΟΥ Κ., ό.π., σ. 99, ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗ Ι.Ε., ΚΑΣΣΩΤΑΚΗ Μ., ό.π., τόμ. Β΄, σ. 107.

Το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων αναμένεται να διαφοροποιεί την παρακολούθηση των φροντιστηριακών και ιδιαίτερων μαθημάτων και την αιτιολόγησή τους. Το πρώτο μέρος της υπόθεσης αυτής έχει επιβεβαιωθεί από προηγούμενες έρευνες αποδεικνύοντας ότι το υψηλό επίπεδο μόρφωσης των γονέων επηρεάζει σημαντικά τη φροντιστηριακή παρακολούθηση των παιδιών τους. Μάλιστα όσο περισσότερα είναι τα εκπαιδευτικά προσόντα των γονέων τόσο αυξάνει η συμμετοχή των παιδιών τους όχι τόσο στα φροντιστήρια⁴³⁸, όσο στα ιδιαίτερα μαθήματα⁴³⁹. Όσο για το δεύτερο μέρος της υπόθεσης, αναμένεται οι γόνιοι των περισσότερων μορφωμένων γονέων να έχουν θέσει πιο συγκεκριμένα και ποιοτικά κριτήρια στην παρακολούθηση των παράλληλων μαθημάτων⁴⁴⁰.

Η κοινωνικο-επαγγελματική θέση του πατέρα κυρίως, και όχι τόσο της μητέρας, αναμένεται ότι επιδρά στην παρακολούθηση του φροντιστηρίου και των ιδιαίτερων μαθημάτων σύμφωνα με προηγούμενες έρευνες⁴⁴¹. Επιπλέον αναμένεται να συµμεταβάλλονται τα αίτια παρακολούθησης των φροντιστηριακών και ιδιαίτερων μαθημάτων με την κοινωνική προέλευση των παιδιών, καθώς οι μαθητές με γονείς που ανήκουν στις ανώτερα επαγγελματικά κατηγορίες έχουν περισσότερες προσδοκίες και επιδιώξεις για μετα-σχολικές σπουδές⁴⁴².

Με βάση την οικονομική κατάσταση της οικογένειας προσδοκάται διαφοροποίηση στη συμμετοχή των μαθητών σε φροντιστηριακά και ιδιαίτερα μαθήματα και στην αιτιολόγησή τους, αφού όπως συνάγεται από προηγούμενες έρευνες⁴⁴³ το ύψος του οικογενειακού εισοδήματος εμφανίζεται θετικά συσχετιζόμενο με τη φροντιστηριακή παρακολούθηση.

Εκτός όμως από τους κοινωνικούς, οικονομικούς και δημογραφικούς παράγοντες που πλαισιώνουν το περιβάλλον του μαθητή και καθορίζουν τη στάση του, υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που συνιστούν την εκπαιδευτική του ταυτότητα

⁴³⁷ Βλ. ΠΟΛΥΧΟΝΑΚΗ Μ., ό.π., σ. 90-94.

⁴³⁸ Βλ. ΚΥΡΙΔΗ Α., *Τα Κοινωνικά και τα Δευτεροβάθμια εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των φοιτητών της Παιδαγωγικής Σχολής Φλώρινας*, Θεσ/νίκη, εκδ. Αδελφών Κυριακίδη α.ε., 1997, σ. 110.

⁴³⁹ Βλ. ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗ Ι.Ε., ΚΑΣΣΩΤΑΚΗ Μ., ό.π., τόμ. Β', σ. 111.

⁴⁴⁰ Βλ. ΠΟΛΥΧΡΟΝΑΚΗ Μ., ό.π., σ. 76-81.

⁴⁴¹ Βλ. ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗ Ι.Ε., ΚΑΣΣΩΤΑΚΗ Μ., ό.π., σ. 128.

⁴⁴² Βλ. ΠΟΛΥΧΡΟΝΑΚΗ Μ., ό.π., σ. 76-81.

και εκφράζουν τη σχολική του παρουσία όπως το φύλο, η γεωγραφική περιοχή του σχολείου, η σχολική τάξη, η κατεύθυνση σπουδών και η επίδοση. Πιο συγκεκριμένα :

Το φύλο αναμένεται να αποτελεί διαφοροποιητικό παράγοντα όχι τόσο στην παρακολούθηση παράλληλων εξωσχολικών μαθημάτων, λόγω της κοινότητας πλέον εκπαιδευτικών και επαγγελματικών στόχων μεταξύ αγοριών και κοριτσιών⁴⁴⁴, όσο στην επιλογή των κατευθύνσεων σπουδών και στους λόγους παρακολούθησης φροντιστηριακών και ιδιαίτερων μαθημάτων.

Η γεωγραφική περιοχή του σχολείου αναμένεται να αποτελέσει διαφοροποιητική παράμετρο στην παρακολούθηση φροντιστηριακών συγκριτικά με την παρακολούθηση ιδιαίτερων μαθημάτων, αλλά και στην αιτιολόγησή τους, καθώς ο βαθμός αστικότητας του σχολείου επηρεάζει το είδος και την ποιότητα των υπηρεσιών που αυτό προσφέρει.

Η σχολική τάξη αναμένεται να διαφοροποιεί τη φροντιστηριακή παρακολούθηση. Πιο συγκεκριμένα, αναμένεται να εντατικοποιείται η χρήση των φροντιστηριακών και ιδιαίτερων μαθημάτων στις δύο τελευταίες τάξεις του Λυκείου, στις οποίες προβλέπονται πανελλήνιες εξετάσεις, σύμφωνα με το ισχύον σύστημα, ενώ αναμένεται και διαφοροποίηση στους λόγους παρακολούθησης των παράλληλων μαθημάτων⁴⁴⁵.

Η κατεύθυνση των σπουδών που επιλέγουν οι υποψήφιοι αναμένεται να διαφοροποιήσει τη φοίτηση σε φροντιστηριακά και ιδιαίτερα μαθήματα όπως και το χρόνο έναρξής τους, καθώς διαπιστώνεται ότι στα μαθήματα θετικού προσανατολισμού και κατευθύνσεων που περιλαμβάνουν σχολές κύρους⁴⁴⁶ είναι περισσότερο αυξημένη η ζήτηση εξωσχολικής βοήθειας.

⁴⁴³ Βλ. ΠΑΠΑΓΕΩΡΓΙΟΥ Κ.,ό.π., σ. 97, ΠΟΛΥΧΡΟΝΑΚΗ Μ., ό.π., σ. 86-89.

⁴⁴⁴ Βλ. ΠΟΛΥΧΡΟΝΑΚΗ Μ., ό.π., σ. 95-98.

⁴⁴⁵ Βλ. ό.π., σ. 104.

⁴⁴⁶ Βλ. ΚΩΤΤΟΥΛΑ Μ., *Ενιαίο Σχολείο και Εκπαιδευτικοί*, εκδ. Δαρδάνος, Αθήνα 2000, σ. 140-41.

Η επίδοση αναμένεται να διαφοροποιεί τη συχνότητα χρήσης και το είδος της εξωτερικής αντισταθμιστικής βοήθειας και πιο συγκεκριμένα οι προσδοκίες κατευθύνονται στην αύξηση παρακολούθησης των παράλληλων μαθημάτων από μαθητές που βρίσκονται υψηλά στη βαθμολογική κατανομή⁴⁴⁷.

6.2.2 Ερευνητικές υποθέσεις για εκπαιδευτικούς

Το φροντιστήριο προσεγγίζεται ερευνητικά και από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών, οι οποίοι λόγω της θέσης τους στη σχολική διαδικασία και της καθημερινής επαγγελματικής δράσης στο σχολικό περιβάλλον, ερμηνεύουν σύμφωνα με τη δική τους οπτική το περιεχόμενο και τα στοιχεία που το συνθέτουν. Θεωρήθηκε ότι αυτή η ερευνητική απόπειρα αποκτά ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον, εφόσον οι απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο φροντιστηριακό θεσμό διαμορφώνονται με βάση τον τρόπο που αντιλαμβάνονται το θεωρητικό του πλαίσιο, αλλά και την εμπειρία τους από την πρακτική εφαρμογή. Η επαγγελματική εμπειρία ταυτίζεται με τη δυνατότητα ανάμειξης τους στην εφαρμογή του θεσμού από τη μια πλευρά, ενώ από την άλλη σχετίζεται με τις αντιδράσεις των δεκτών, που είναι οι μαθητές, και την αλληλεπίδραση που συντελείται στο σχολείο.

Μολοντί, όμως, η συγκομιδή της έρευνας, όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, είναι πλούσια, η κατάστρωση της ερευνητικής προσέγγισης σχετικά με τις στάσεις τους απέναντι στο φροντιστηριακό μηχανισμό στάθηκε ιδιαίτερα προβληματική λόγω της απουσίας προγενέστερης μήτρας πάνω στο θέμα αυτό. Έτσι, ακολουθήθηκαν αποτυπώματα βασισμένα κυρίως στην εμπειρία της ερευνήτριας και στο συγχρωτισμό της με τον κλάδο των εκπαιδευτικών .

Ως προς τους διδάσκοντες, λοιπόν, αυτό που ενδιαφέρει κυρίως είναι το κοινωνικό ή εκπαιδευτικό υπόστρωμα των λόγων, που καθορίζουν την «αυτο-επιλογή» μεταξύ αυτών που εντάσσονται μόνο στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα και εκείνων που εντάσσονται και στο παραεκπαιδευτικό δίκτυο.

Ο βαθμός αποδοχής των ιδιωτικών παράλληλων μαθημάτων από τους δημόσιους εκπαιδευτικούς αναμένεται να είναι υψηλός και ελέγχεται μέσα από

⁴⁴⁷ Βλ. ΠΟΛΥΧΡΟΝΑΚΗ Μ., *Φροντιστηριακά και ιδιαίτερα μαθήματα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, 1995, σ. 113.

ερωτήσεις που αναφέρονται στην εφαρμογή τους στα δικά τους παιδιά, στην πρακτόρευσή τους σε αυτά, στην παρατήρηση της αποτελεσματικότητάς τους στους μαθητές τους και στη συγκριτική αποτίμησή τους με το σχολικό θεσμό.

Επιπλέον, με δεδομένο ότι η προσφυγή στη φροντιστηριακή αντιστάθμιση στηρίζεται ως ένα βαθμό στην παθολογία του ίδιου του σχολείου και ότι βασικός συντελεστής της διάγνωσης των σχολικών αδυναμιών είναι η ίδια η εκπαιδευτική εμπειρία⁴⁴⁸, όπως διαμορφώνεται μέσα από τις καθημερινές διαδικασίες της λειτουργίας των σχολείων, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να εκτιμήσουν τη βαρύτητα ορισμένων παραγόντων που κρίθηκαν ως σημαντικοί και έμμεσα καθοριστικοί στην εξάπλωση των φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων.

6.3 Υποκείμενα έρευνας. Δειγματοληψία

6.3.1 Μαθητές

Τον πληθυσμό-στόχο της έρευνας απάρτιζε το σύνολο των μαθητών και των μαθητριών των τριών τάξεων του λυκείου, που φοιτούσαν στα 62 δημόσια Ενιαία Λύκεια της Κρήτης το σχολικό έτος 1999-2000. Ο περιορισμός της έρευνας στο Ενιαίο Λύκειο και όχι στα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια βασίστηκε στους διαφοροποιημένους ρόλους των δύο θεσμών και στην έλλειψη διασύνδεσης των ΤΕΕ με το πανεπιστήμιο. Επιπλέον, ο αποκλεισμός των μαθητών του Γυμνασίου από την έρευνα έγινε όχι μόνο για λόγους ομοιομορφίας του δείγματος με την προγενέστερη έρευνα του 1992-93 και υπερβολικής αύξησης του πληθυσμού, αλλά και λόγω της δυνατότητας άντλησης των σχετικών πληροφοριών για την παρακολούθηση φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων στη γυμνασιακή βαθμίδα από τους μαθητές του λυκείου. Εξάλλου, ενδιέφερε περισσότερο ο ρόλος και η σημαντικότητα των παράλληλων αυτών μαθημάτων για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Η διεξαγωγή της έρευνας αποφασίστηκε να γίνει στο σχολείο, που θεωρήθηκε ως ο φυσικός χώρος των υποκειμένων, και όχι στο φροντιστήριο λόγω όχι μόνο

⁴⁴⁸ Βλ. APPLE M., *Εκπαίδευση και Εξουσία*, Θεσσαλονίκη, εκδ. Παρατηρητής, 1993, σ. 207.

της προβληματικής κατάστασης που προκαλούσαν στον καθορισμό του πλαισίου δειγματοληψίας τα πλασματικά ποσοστά φοίτησης των μαθητών από τους ιδιοκτήτες, αλλά και της αποφυγής επηρεασμού και προκατάληψης υπέρ αυτών. Ο αριθμός των υποκειμένων που συγκροτούσε τον πληθυσμό ανερχόταν στους 12.527 μαθητές.

Υπολογίστηκε ότι ένα δείγμα 1500 μαθητών σε σχέση με το συνολικό πληθυσμό των 12.527 μαθητών δίνει σφάλμα δειγματοληψίας σε επίπεδο εμπιστοσύνης 95%, το οποίο δεν υπερβαίνει το $\pm 2\%$, ποσοστό το οποίο μπορεί να θεωρηθεί απολύτως αποδεκτό για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας.

Αν δεχθούμε ότι αυτοί οι 1500 μαθητές είναι κατανεμημένοι σε τμήματα και ότι το κάθε τμήμα έχει κατά μέσο όρο 20 μαθητές, τότε απαιτούνται για την υλοποίηση της έρευνας περίπου 75 τμήματα. Αν υποθέσουμε ακόμα ότι σε κάθε σχολείο λειτουργούν τρεις τάξεις με περίπου δύο τμήματα κατά μέσο όρο, τότε απαιτούνται συνολικά περίπου 12 σχολεία. Τα τμήματα αυτά θα πρέπει να είναι διασπαρμένα σε όλη την Κρήτη έτσι ώστε το δείγμα να είναι όσο το δυνατόν ομοιότερο του πληθυσμού.

Για το σκοπό αυτό και χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της στρωματοποιημένης αναλογικά δειγματοληψίας με κριτήριο το νομό.

Προσπαθήσαμε ακόμα, στο εσωτερικό κάθε νομού να προσεγγίσουμε σχολεία όχι μόνο αστικών περιοχών, αλλά και σημαντικό αριθμό σχολείων από ημιαστικές και αγροτικές περιοχές.

Το τελικό δείγμα της έρευνας αυτής αποτελείται από 1491 μαθητές, αριθμό δηλαδή που βρίσκεται πολύ κοντά στο προσδοκώμενο μέγεθος του δείγματος.

Η κατανομή των μαθητών του δείγματος κατά νομό και η αντίστοιχη κατανομή στον πληθυσμό αναφοράς παρουσιάζουν μικρές αποκλίσεις, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα :

| Νομοί | Πληθυσμός | | Δείγμα | |
|------------------|-----------|-------|--------|-------|
| | N | % | N | % |
| Χανίων | 3.403 | 27.2 | 457 | 30.7 |
| Ρεθύμνου | 1.692 | 13.5 | 156 | 10.5 |
| Ηρακλείου | 6.026 | 48.1 | 747 | 50.1 |
| Λασιθίου | 1.406 | 11.2 | 131 | 8.7 |
| Σύνολο | 12.527 | 100.0 | 100.0 | 100.0 |

Για την εξασφάλιση της τυχαιότητας του δείγματος κατασκευάστηκαν 62 πανομοιότυποι κλήροι, ισάριθμοι με τα σχολεία της Κρήτης, που χωρίστηκαν σε 4 κληρωτίδες σύμφωνα με τους νόμους του νησιού.

Έτσι, από το νομό Χανίων κληρώθηκαν το 3^ο Ενιαίο Λύκειο από την πόλη και τα Ενιαία Λύκεια του Βάμου και του Κολυμπαρίου από την επαρχία του νομού.

Από το νομό Ρεθύμνου κληρώθηκαν το 2^ο Ενιαίο Λύκειο από την πόλη και το Ενιαίο Λύκειο Ανωγείων από την επαρχία. Από το νομό Ηρακλείου κληρώθηκαν το 4^ο και το 7^ο Ενιαίο Λύκειο Ηρακλείου και τα Ενιαία Λύκεια Κρουσώνα και Χάρακα από τις αγροτικές – ημιαστικές περιοχές. Από τα σχολεία των αστικών περιοχών του νομού Λασιθίου κληρώθηκαν το Ενιαίο Λύκειο Σητείας, ενώ από την επαρχία κληρώθηκε το Ενιαίο Λύκειο Νεαπόλεως.

Όπως προαναφέρθηκε η έρευνα πραγματοποιήθηκε μόνο σε μαθητές Λυκείου. Η κατανομή των μαθητών του δείγματος κατά τάξη είναι η εξής :

| ΤΑΞΗ | N | % |
|-------------------|-------|-------|
| Α΄ Λυκείου | 547 | 36.7 |
| Β΄ Λυκείου | 540 | 36.2 |
| Γ΄ Λυκείου | 404 | 27.1 |
| Σύνολο | 1.491 | 100.0 |

Η περιστολή του δείγματος των μαθητών της Γ΄ Λυκείου οφείλεται κυρίως στις απουσίες που γίνονται σε αυτή τη συγκεκριμένη τάξη, για εξοικονόμηση περισσότερων ωρών διαβάσματος, το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα της έρευνας, που συνέπεσε με το πέρας της σχολικής χρονιάς.

6.3.2 Εκπαιδευτικοί

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς δεν εφαρμόστηκε αυστηρά προκαθορισμένο πλαίσιο δειγματοληψίας, μιας και η έρευνα που επιχειρήθηκε σε αυτούς λειτούργησε συμπληρωματικά με την έρευνα που πραγματοποιήθηκε στους μαθητές με σκοπό τη σκιαγράφηση των γενικών προδιαθέσεων και τη δοκιμαστική αποτύπωση των εκτιμήσεων τους σε σχέση με τον φροντιστηριακό μηχανισμό. Έτσι, αποφασίστηκε η συμμετοχή στην έρευνα των εκπαιδευτικών,

που εργάζονταν στα σχολεία που κληρώθηκαν και από τα οποία προερχόταν το δείγμα των μαθητών.

6.4 Εκπόνηση των ερωτηματολογίων

Η λογική της προτίμησης του ερωτηματολογίου ως προσφορότερου ερευνητικού μέσου στο θέμα της κοινωνικο-εκπαιδευτικής διάστασης των φροντιστηρίων εστιάζεται κυρίως στη δυνατότητα συγκέντρωσης πολυάριθμων και εκτεταμένων πληροφοριών σε μεγάλο αριθμό ατόμων και στην παροχή διακριτικής αμεσότητας στην προσέγγιση των υποκειμένων λόγω της εγγυημένης ανωνυμίας του και δευτερευόντως στην «αποταμίευση» χρόνου και στη διευκόλυνση επεξεργασίας των δεδομένων με τη χρήση έτοιμων στατιστικών προγραμμάτων. Επιπλέον, η φύση του αντικειμένου επέβαλε ως ιδιαίτερα σημαντική παράμετρο την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, προϋπόθεση που απαιτεί πολυάριθμα υποκείμενα και προσφέρεται από το συγκεκριμένο εργαλείο μέτρησης.

Αξίζει να υπογραμμιστεί ότι η έκταση των πληροφοριών δε λειτούργησε σε βάρος της ακρίβειας τους, αφού η ερευνήτρια είχε άμεση επικοινωνία με τα υποκείμενα της έρευνας μέσα από την επιδίωξη της προσωπικής της παρουσίας στη διανομή των ερωτηματολογίων σε όλα τα σχολεία και την αποφυγή της με οποιουδήποτε τρόπου αποστολής τους, ελαχιστοποιώντας έτσι τη θνησιμότητά τους.

Το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους μαθητές ήταν το ίδιο με αυτό που είχε δοθεί το 1995 από την ερευνήτρια για την ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής της εργασίας. Η λογική της επιλογής του ίδιου ερωτηματολογίου βασίστηκε από τη μια στη δυνατότητα αμεσότερων συγκριτικών αναγωγών μεταξύ των δύο διαφορετικών εκπαιδευτικών συστημάτων που ίσχυαν το 1993 και το 2000 και από την άλλη στην ήδη δοκιμασμένη και επιτυχημένη εφαρμογή του.

Το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποτελεί πρωτότυπο σχεδιασμό σε μεγάλο βαθμό, ενώ πέρασε από πολλά στάδια επεξεργασίας με συνεχείς αλλαγές και διορθώσεις μέχρι την τελική εκπόνηση και ανταπόκρισή του στους ερευνητικούς στόχους.

Ένα μέρος του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών που αφορά τους ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες, οι οποίοι διαμορφώνουν τις επικρατούσες συνθήκες λειτουργίας του σχολείου, και συνεκδοχικά και έμμεσα του φροντιστηρίου, βασίστηκε σε ερωτηματολόγιο άλλης έρευνας⁴⁴⁹ που σχετιζόταν με το πλαίσιο εργασίας των δασκάλων και τη λειτουργία παρεμποδιστικών παραγόντων στο έργο τους. Ο «δανεισμός ερωτήσεων» από τη συγκεκριμένη έρευνα προέκυψε λόγω του κοινού προβληματισμού για τις δυσχερείς συνθήκες του εκπαιδευτικού έργου, οι οποίες ταυτόχρονα μπορεί να καθίστανται ευοίωνες στην εξάπλωση των φροντιστηρίων.

Ουσιαστικά, η αφετηρία σχεδιασμού και κατασκευής των δύο ερωτηματολογίων ήταν πρωτότυπη σε μεγάλο βαθμό, καθώς έρευνες στις οποίες το φροντιστήριο αποτελούσε αντικείμενο ακροθιγούς αναφοράς δεν μπορούσαν ν' αποτελέσουν βασικό πλαίσιο άντλησης στην κατασκευή ερωτήσεων, ενώ έρευνες με θεματική αποκλειστικότητα το θεσμό των παρασχολικών μαθημάτων είναι κυριολεκτικά ελάχιστες⁴⁵⁰.

Η τακτική εισαγωγής ίδιων ερωτήσεων στα ερωτηματολόγια των μαθητών και των εκπαιδευτικών σχετικά με την αιτιολογία και την αποτελεσματικότητα της αναζήτησης φροντιστηριακής αντιστάθμισης στηρίχθηκε στη δυνατότητα εκμαίευσης συγκριτικών προσεγγίσεων από τις δύο πλευρές της εκπαιδευτικής πράξης και τη διαπίστωση πιθανών αποκλίσεων ή συγκλίσεων στις απόψεις τους.

Για την εξασφάλιση της εγκυρότητας της έρευνας θεωρείται ότι έγιναν οι κατάλληλες διαδικαστικές ενέργειες ώστε τα στοιχεία που ελέγχονται με τα ερωτηματολόγια να ανταποκρίνονται στις ερευνητικές επιδιώξεις και το περιεχόμενο και η δομή των ερωτηματολογίων ν' αποβλέπουν στην καταγραφή και τεκμηρίωση της ερευνητικής εμπειρίας αυτής καθ' εαυτήν. Έτσι, αξιολογήθηκαν η διατύπωση και η κατανόηση των ερωτημάτων από τα υποκείμενα μέσω μιας προέρευνας, που πραγματοποιήθηκε στο Φροντιστήριο «Φάσμα» με τη συμμετοχή του διδακτικού προσωπικού και των μαθητών

⁴⁴⁹ Βλ. ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗ Ι.Ε., *Έλληνες Δάσκαλοι : Εμπειρική προσέγγιση των συνθηκών εργασίας*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, 1992.

⁴⁵⁰ Βλ. ΔΗΜΟΥ Γ.Η., *Φροντιστηριακή δραστηριότητα στην Ελλάδα. Εμπειρική διερεύνηση του φαινομένου*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1999. Αν και η συγκεκριμένη έρευνα έχει ως πυρηνικό θέμα της το φροντιστήριο, το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε αφορούσε τις στάσεις των πρωτοετών φοιτητών, ενώ δεν περιλαμβανόταν ο θεσμός των ιδιαίτερων μαθημάτων.

διαφόρων Λυκείων της πόλης του Ηρακλείου. Αυτή η μικρο-έρευνα χρησίμευσε ως μια δοκιμαστική προψηλάφηση για τη διαπίστωση του βαθμού αφομοίωσης των ερωτήσεων και ως άλλοθι ανταλλαγής εμπειριών και αλληλεπίδρασης μεταξύ ερευνήτριας και ερευνόμενων, διαμορφώνοντας το ερευνητικό πεδίο με τρόπους μοναδικούς και συμβάλλοντας έτσι στην τελική επιλογή και δόμηση των ερωτημάτων. Ως προς τη δομική τοποθέτηση και την ποιότητα των ερωτήσεων, προηγήθηκαν αυτές που σχετίζονταν με τα πληροφοριακά δεδομένα των ανεξάρτητων μεταβλητών και ακολούθως προσετέθησαν αυτές των εξαρτημένων μεταβλητών που αφορούσαν αξιολογήσεις, διαθέσεις κ.ά.

Έτσι, η διατύπωση των ερωτημάτων, η ομαδοποίησή και η σειρά τους έγινε με τέτοιους όρους, ώστε η δομή, οι έννοιες και η γλώσσα του ερωτηματολογίου να συγκροτούν κώδικα κοινό ανάμεσα στα υποκείμενα της έρευνας και τους ερευνητές. Για την αύξηση της εγκυρότητας επιδιώχθηκε ο περιορισμός των ασαφειών και της γενικολογίας μέσα από κλειστές ερωτήσεις σύντομης απάντησης, συμπλήρωσης, πολλαπλής εκλογής, διχοτομικές και κλιμάκωσης των απαντήσεων, ενώ για την αποφυγή της περιστολής του αυθορμητισμού των υποκειμένων παρεμβλήθηκαν ανοιχτές ερωτήσεις σε ορισμένα σημεία για τυχόν πρόσθεση νέων στοιχείων ή για έκφραση αντιρρήσεων και διαφοροποιημένων απόψεων.

6.5 Διεξαγωγή της έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη το Μάιο του σχολικού έτους 1999-2000.

Η προθυμία για συμμετοχικότητα στην έρευνα τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών ήταν αρκετά ικανοποιητική, καθώς όλοι οι παρόντες εκπαιδευτικοί και μαθητές του εκάστοτε σχολείου πήραν μέρος στην έρευνα. Μάλιστα, παρά την επιφύλαξη ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δεν είναι εθισμένοι σε τέτοιου είδους διαδικασίες και συχνά εκδηλώνουν αναστολές και φόβους για τη διασφάλιση της ανωνυμίας τους ή τον έλεγχο προϊστάμενων αρχών στις απόψεις τους, δυσπιστώντας κυρίως ως προς την αποτελεσματικότητα τέτοιων ερευνών⁴⁵¹, έδειξαν ειλικρινές ενδιαφέρον για το θέμα της έρευνας και συνέβαλαν με προσωπική προσπάθεια και πρωτοβουλία στην ακώλυτη διεξαγωγή της. Η

⁴⁵¹ Βλ. ΞΩΧΕΛΛΗ Π., *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος. Μια έρευνα για την αυτοαντίληψη και τις στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών*, Θεσσαλονίκη, εκδ. Κυριακίδη, 1984, σ. 98.

διαδικασία διανομής των ερωτηματολογίων ήταν περίπου στερεότυπη σε όλα τα σχολεία : κατά τη διάρκεια του διαλείμματος και μετά από συνεννόηση με τον διευθυντή, δίνονταν πληροφορίες και διευκρινίσεις στο διδακτικό προσωπικό για τη φύση και το σκοπό της έρευνας. Με την έναρξη της διδακτικής ώρας οι διδάσκοντες έπαιρναν μαζί τους τα ερωτηματολόγια που αντιστοιχούσαν στον αριθμό των μαθητών της τάξης τους και αυτό που απευθυνόταν σε αυτούς. Προς το τέλος της διδακτικής ώρας, η ερευνήτρια έμπαινε σε κάθε τμήμα, που είχαν διανεμηθεί ερωτηματολόγια, για τυχόν περαιτέρω διασαφηνήσεις και εξηγήσεις αξιοποιώντας έτσι περισσότερο την ευκαιρία για προσωπική επαφή με τα υποκείμενα της έρευνας.

6.6 Τρόποι επεξεργασίας των ερωτηματολογίων

Στην κωδικοποίηση του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκαν κυρίως ονομαστικές, τακτικές και ισοδιαστημικές κλίμακες μέτρησης των μεταβλητών.

Μετά την κωδικοποίηση των δεδομένων της έρευνας έγινε η εισαγωγή τους σε Η/Υ. Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το πρόγραμμα SPSS.

Σε επίπεδο περιγραφικής στατιστικής δίνονται πίνακες κατανομής συχνοτήτων και όπου κρίθηκε αναγκαίο (ποσοτικές μεταβλητές) δίνονται και συνοπτικοί περιγραφικοί δείκτες : ο μέσος όρος ως μέτρο κεντρικής τάσης και η τυπική απόκλιση ως μέτρο διασποράς.

Σε επίπεδο επαγωγικής στατιστικής στις περιπτώσεις ελέγχου της συνάφειας ανάμεσα σε δύο κατηγορικές μεταβλητές εφαρμόστηκε το στατιστικό κριτήριο χ^2 .

Στις περιπτώσεις στατιστικού ελέγχου της συνάφειας ανάμεσα σε μια κατηγορική μεταβλητή με δύο κατηγορίες και μία ποσοτική μεταβλητή εφαρμόστηκε το παραμετρικό στατιστικό κριτήριο T-Test για ανεξάρτητα δείγματα. Σε κάποιες περιπτώσεις εφαρμογής του κριτηρίου, όπου διαπιστώθηκε, με τη βοήθεια του τέστ του Levene, η ανομοιογένεια των διασπορών, υιοθετήθηκε η προσαρμοσμένη τιμή T. Στις περιπτώσεις όπου ελέγχθηκε η συνάφεια ανάμεσα σε μια κατηγορική μεταβλητή με περισσότερες από δύο κατηγορίες με μια ποσοτική μεταβλητή εφαρμόστηκε η μονόδρομη ανάλυση διακύμανσης (oneway ANOVA). Αν ο έλεγχος της ομοιογένειας των διασπορών και πάλι με τη βοήθεια του τέστ του Levene έδειχνε ότι οι διασπορές είναι άνισες, τότε καταφεύγαμε στο

μη παραμετρικό κριτήριο Kruskal Wallis. Στις περιπτώσεις όπου με την εφαρμογή της ANOVA ή του τέστ Kruskal Wallis εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές εφαρμόστηκε στη συνέχεια το τέστ δυαδικών συγκρίσεων του Tuckey για την «πίστωση» αυτών των διαφορών σε συγκεκριμένους συνδυασμούς κατηγοριών ανά δύο.

Σε όλες τις περιπτώσεις στατιστικού ελέγχου ως ελάχιστο επίπεδο σημαντικότητας λήφθηκε το $p=.05$.

6.7 Περιορισμοί της έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη την άνοιξη του 2000, δηλαδή μόλις δύο χρόνια μετά την εφαρμογή της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, γεγονός που πιθανόν να λειτούργησε διαβρωτικά ως ένα βαθμό στις εκτιμήσεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών λόγω του φορτισμένου κλίματος, που βιωνόταν τότε.

Η διεξαγωγή της έρευνας στο τέλος της σχολικής χρονιάς 1999-2000, έγινε αφενός για λόγους χρονικής σύμπτωσης με την προηγούμενη του 1992-93, η οποία διεξήχθη επίσης λίγες μέρες πριν την έναρξη των σχολικών εξετάσεων και αφετέρου για τη διευκόλυνση άντλησης μιας ολοκληρωμένης και κατασταλαγμένης άποψης των μαθητών για τα φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα, γεγονός που συνετέλεσε, ως ένα βαθμό, στην περιστολή του δείγματος, καθώς αρκετοί μαθητές έλειπαν, προκειμένου να αξιοποιήσουν το χρονικό αυτό διάστημα με περισσότερο διάβασμα, εξαντλώντας έτσι το όριο των απουσιών τους.

Επιπλέον, το χαλαρό πλαίσιο δειγματοληψίας στην έρευνα που αφορούσε τους εκπαιδευτικούς δεν επέτρεψε την αναγωγή των εκτιμήσεων τους στο σύνολο του πληθυσμού, αλλά χρησίμευσε απλά ως πυξίδα γενικών προσανατολισμών στις πεποιθήσεις και στις αναζητήσεις τους.

Η έλλειψη χωροχρονικής ευχέρειας για γεωγραφική επέκταση της έρευνας σε όλη την ελληνική επικράτεια οδήγησε στον περιορισμό της στο γεωγραφικό διαμέρισμα της Κρήτης και συνάμα στον περιορισμό γενίκευσης των συμπερασμάτων της ως ένα βαθμό. Παρόλα αυτά, «η Κρήτη μπορεί να εκληφθεί ως μικρογραφία της Ελλάδας, δεδομένου ότι συγκεντρώνονται σε αυτήν όλες οι πληθυσμιακές κατηγορίες : ορεινός, πεδινός και παραθαλάσσιος πληθυσμός από

αστικές και αγροτικές περιοχές. Με την έννοια αυτή είναι δυνατόν να θεωρηθεί ότι αντιπροσωπεύει την ευρύτερη ελληνική πραγματικότητα, αφού μάλιστα η εκπαιδευτική πολιτική του Υπουργείου είναι ενιαία και ομοιόμορφη»⁴⁵².

⁴⁵² Βλ. ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗ Ι.Ε., ό.π., σ. 45.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΤΩΝ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΑΚΩΝ Ή/ΚΑΙ ΙΔΙΑΙΤΕΡΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

7.1 Παρακολούθηση φροντιστηριακών και ιδιαίτερων μαθημάτων

Πάνω από το 75% του μαθητικού πληθυσμού του δείγματος παρακολουθεί παράλληλα ιδιωτικά μαθήματα. Τα ποσοστά παρακολούθησης του φροντιστηρίου από τους μαθητές του δείγματος είναι συγκριτικά πολύ υψηλότερα σε σχέση με τα ποσοστά παρακολούθησης των ιδιαίτερων μαθημάτων. Επίσης, δεν είναι λίγοι αυτοί που επιλέγουν τη συνδυαστική χρήση και των δύο μορφών εξωσχολικής αντιστάθμισης, προκειμένου να ανταπεξέλθουν με επιτυχία και περισσότερη οικονομική συμμετρία στις εξεταστικές τους υποχρεώσεις.

Βέβαια, δεν είναι και ασήμαντο το ποσοστό των παιδιών που δήλωσαν ότι δε συμμετέχουν σε κανένα, συμπληρωματικό του σχολείου, μαθησιακό φορέα. Το ιδιαίτερο κοινωνικο-οικονομικό περίγραμμα του ποσοστού αυτού θα ξεκαθαρίσει καλύτερα παρακάτω στους σχετικούς πίνακες διασταύρωσης.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με την παρακολούθηση ή μη φροντιστηριακών ή / και ιδιαίτερων μαθημάτων από τους μαθητές του δείγματος

| Παρακολουθείς : | N | % |
|-------------------------|------|-------|
| Μόνο φροντιστήριο | 630 | 42.3 |
| Μόνο ιδιαίτερα μαθήματα | 225 | 15.1 |
| Και τα δύο | 285 | 19.1 |
| Τίποτε από τα δύο | 344 | 23.1 |
| Δεν απάντησαν | 7 | 0.5 |
| Σύνολο | 1491 | 100.0 |

Ο παραπάνω πίνακας δεν αξιοποιείται σημαντικά, όντας αποκομμένος από άλλες διαχρονικές ερευνητικές συσχετίσεις, που αποδεικνύουν τελικά την όχι και τόσο διαφοροποιημένη συχνότητα παρακολούθησης φροντιστηριακών μαθημάτων μέσα στο χρονικό συνεχές.

Έτσι, σύμφωνα με έρευνα που έγινε στο Οικονομικό τμήμα του Πανεπιστημίου της Μακεδονίας, το 1979 μόνο το 38,3% των πρωτοετών της ΑΒΣΘ είχε προετοιμαστεί για ένα χρόνο σε φροντιστήριο, ενώ το 1989 το ποσοστό ανήλθε στο 59,8%. Παράλληλα διαπιστώθηκε και η αύξηση παρακολούθησης ιδιαίτερων μαθημάτων⁴⁵³. Άλλα ερευνητικά πονήματα⁴⁵⁴ παρουσιάζουν στοιχεία για τα έτη 1983-84 δείχνοντας ότι περίπου το 80% των υποψηφίων έκαναν είτε φροντιστήρια είτε ιδιαίτερα μαθήματα.

Τα παραπάνω στοιχεία φανερώνουν μια ομοιομορφία ποσοστών στην παρακολούθηση φροντιστηριακών και ιδιαίτερων μαθημάτων την τελευταία εικοσαετία και παράλληλα παρατηρείται σταθερά ένα ποσοστό περίπου 20% των υποψηφίων για τις πανελλαδικές εξετάσεις, που δεν παρακολουθεί ούτε φροντιστήριο ούτε ιδιαίτερα μαθήματα. Αξίζει να σημειωθεί ότι στο ποσοστό αυτό χρειάζεται να υποθέσουμε ότι συγκαταλέγονται όχι μόνο «όσοι αισθάνονται αρκετά ικανοί να αντιμετωπίσουν τις εξετάσεις με τις δικές τους δυνάμεις, όσοι δεν έχουν τα οικονομικά μέσα και όσοι ζουν σε περιοχές που δεν υπάρχει φροντιστήριο»⁴⁵⁵, όπως αναφέρει ο Παπαγεωργίου το 1979, αλλά και όσοι παρακολουθούν ενισχυτική διδασκαλία στο σχολείο ή δεν έχουν ενδιαφέρον για τριτοβάθμια σπουδές.

Αυτό που προκύπτει γενικά από τους παραπάνω πίνακες είναι η σταθερή παρακολούθηση των φροντιστηριακών και ιδιαίτερων μαθημάτων από τους μαθητές, παρά τις αλλαγές των αναλυτικών προγραμμάτων και του εξεταστικού συστήματος. Έτσι, ενώ ένας από τους βασικούς σκοπούς του Ν. 2525/97 είναι

⁴⁵³ Βλ. ΠΑΠΑΔΗΜΗΤΡΙΟΥ Γ., Συστήματα εισαγωγικών εξετάσεων και η επίδρασή τους στη δομή του φοιτητικού πληθυσμού των οικονομικών σχολών, στο Πάντειο Πανεπιστήμιο, 1^ο Συνέδριο, *Το Παν/μιο στην Ελλάδα σήμερα, οικονομικές και πολιτικές διαστάσεις*, Αθήνα, εκδ. Σάκη Καράγιωργα, 1991, σ. 120.

⁴⁵⁴ Βλ. ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗΣ Ι. – ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ Μ., *Η πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και τα προβλήματά της*, Ηράκλειο, Παν/μιο Κρήτης, 1988, τόμ. Β', σ. 70.

⁴⁵⁵ Βλ. ΠΑΠΑΓΕΩΡΓΙΟΥ Κ., *Έρευνα αποφοίτων Γυμνασίου*, Αθήνα, εκδ. Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, 1979, σ. 40.

«η παροχή των απαραίτητων εφοδίων για επιτυχή είσοδο στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα» στην πράξη αυτό δεν αποδεικνύεται. Οι μαθητές δε φαίνεται να αισθάνονται ότι παίρνουν από το σχολείο τα κατάλληλα εφόδια για να προχωρήσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και γι' αυτό επιμένουν να αναζητούν

Σύμφωνα με τον πίνακα 2, το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών παρακολουθεί φροντιστήριο 13-15 ώρες την εβδομάδα, δηλαδή περίπου τις μισές από τις σχολικές ώρες, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από άλλα ερευνητικά ευρήματα⁴⁵⁶.

Γενικά, πάντως παρουσιάζονται αυξημένα ποσοστά στις ώρες που κυμαίνονται από 7 έως 9 και από 10 έως 12. Τα ποσοστά αυτά επιβεβαιώνονται και από άλλη έρευνα⁴⁵⁷, σύμφωνα με την οποία απ' όλες τις δραστηριότητες των παιδιών – εκτός από το διάβασμα των σχολικών μαθημάτων- τον περισσότερο χρόνο απορροφά η απασχόληση με εξωσχολικά φροντιστηριακά μαθήματα, που είναι κατά μέσο όρο 11,14 ώρες την εβδομάδα⁴⁵⁸.

Είναι μάλιστα χαρακτηριστική η εντατικοποίηση της παρακολούθησης αυτών των μαθημάτων και η επιμελής αποφυγή απουσιών από αυτά. Αντίθετα, στο σχολείο, μαθητές με πολύ καλή ή άριστη επίδοση συμβαίνει να έχουν περισσότερες από πενήντα απουσίες⁴⁵⁹, προκειμένου να εξοικονομήσουν χρόνο για περισσότερο διάβασμα ή ανεμπόδιστη συμμετοχή στα φροντιστηριακά μαθήματα. Εξάλλου, η σημαντική δέσμευση του χρόνου⁴⁶⁰ από τους εξωσχολικούς φορείς για τις σχολικές και μετασχολικές υποχρεώσεις οδηγεί σε

⁴⁵⁶ Βλ. ΠΑΠΑ Γ., Τα σχέδια για ανώτερες σπουδές των τελειόφοιτων Γενικών Λυκείων. Μια εμπειρική κοινωνικοοικονομική ανάλυση βασισμένη σε στοιχεία της περιοχής Αθηνών, στο Σύλλογο Αποφοίτων Βαρβακείου, *Η μετάβαση από το Λύκειο στο Πανεπιστήμιο (πρακτικά)*, Αθήνα, εκδ. Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών, 1989.

⁴⁵⁷ Βλ. ΚΙΣΣΑ Ε.Ι., Κατανομή του ελεύθερου χρόνου των μαθητών των Γυμνασίων : 2^ο Βριλησίων και Λυκόβρυσης, περ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 96-97, 1997, σελ. 82-88.

⁴⁵⁸ Βλ. ΚΟΝΤΟΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΥ-ΠΟΛΥΔΩΡΙΔΗ Γ., *Κοινωνιολογική ανάλυση της Επίδοσης και της Αιτιολόγησης. Οι Εισαγωγικές Εξετάσεις*, τόμ. 2, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1998, σ. 249.

⁴⁵⁹ Βλ. ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ Ν., ΑΘΑΝΑΣΙΑΔΗ Η., ΓΙΟΚΡΟΥΣΗ Δ., Σχέσεις καθηγητών – μαθητών : μια εμπειρική ψυχοπαιδαγωγική έρευνα, *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, τόμ. 13, 1994, σ. 141-156.

⁴⁶⁰ Χρειάζεται να επισημανθεί σε αυτό το σημείο ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών του δείγματος δηλώνει μια καθημερινή χρονική επιβάρυνση 15 – 30 λεπτών για τη μετάβαση από το σπίτι στο φροντιστήριο και επιστροφή στο σπίτι, ενώ είναι αξιοσημείωτο ότι τα περισσότερα παιδιά δεν παρακολουθούν τα ιδιαίτερα μαθήματα στο σπίτι τους, βλ. τους πίνακες 200-202 στο παράρτημα.

βάσιμες υποθέσεις για την βίωση, από μέρους των μαθητών, της εκπαιδευτικής ανεπάρκειας του σχολείου.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με τις ώρες παρακολούθησης φροντιστηρίου εβδομαδιαίως από τους μαθητές του δείγματος

| Πόσες ώρες την εβδομάδα παρακολουθείς φροντιστήριο ; | N | % | Valid % |
|--|------|-------|---------|
| 1-3 ώρες | 59 | 4.0 | 6.5 |
| 4-6 ώρες | 147 | 9.9 | 16.3 |
| 7-9 ώρες | 161 | 10.8 | 17.8 |
| 10-12 ώρες | 174 | 11.7 | 19.2 |
| 13-15 ώρες | 189 | 12.7 | 20.9 |
| 16-18 ώρες | 107 | 7.2 | 11.8 |
| 19-21 ώρες | 49 | 3.3 | 5.4 |
| 22-24 ώρες | 14 | .9 | 1.5 |
| 25-27 ώρες | 2 | .1 | .2 |
| Πάνω από 27 ώρες | 2 | .1 | .2 |
| Σύνολο | 904 | 60.6 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 587 | 39.4 | |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 100.0 | |

Το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών του δείγματος παρακολουθεί ιδιαίτερα μαθήματα μόνο 3-4 ώρες εβδομαδιαίως (βλ. πίνακα 3), ποσοστό που αντιδιαστέλλει σημαντικά την εξατομικευμένη από τη μαζική διδασκαλία μαθημάτων, η οποία, αντίθετα, είναι πολύωρη. Οι μειωμένες ώρες παρακολούθησης, που παρατηρούνται στα μαθήματα αυτά, συμβαδίζουν με τη δαπανηρότητά τους, καθώς δύσκολα χρησιμοποιούνται ως αποκλειστική βοήθεια στις σχολικές υποχρεώσεις, αλλά μάλλον συμπληρωματικά με τις φροντιστηριακές παραδόσεις ή επιλέγονται σε γνωστικά αντικείμενα, στα οποία ο μαθητής εμφανίζει σοβαρά κενά και αδυναμίες.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με τις ώρες παρακολούθησης ιδιαίτερων μαθημάτων εβδομαδιαίως από τους μαθητές του δείγματος

| Πόσες ώρες την εβδομάδα παρακολουθείς ιδιαίτερα μαθήματα ; | N | % | Valid % |
|--|------|-------|---------|
| 1-2 ώρες | 80 | 5.4 | 16.2 |
| 3-4 ώρες | 126 | 8.5 | 25.5 |
| 5-6 ώρες | 100 | 6.7 | 20.2 |
| 7-8 ώρες | 62 | 4.2 | 12.5 |
| 9-10 ώρες | 48 | 3.2 | 9.7 |
| 11-12 ώρες | 33 | 2.2 | 6.7 |
| 13-14 ώρες | 17 | 1.1 | 3.4 |
| 15-16 ώρες | 13 | .9 | 2.6 |
| 17-18 ώρες | 5 | .3 | 1.0 |
| 19-20 ώρες | 6 | .4 | 1.2 |
| Πάνω από 20 ώρες | 5 | .3 | 1.0 |
| Σύνολο | 495 | 33.2 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 996 | 66.8 | |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 100.0 | |

7.2 Μαθήματα παρακολούθησης στο φροντιστήριο και στο ιδιαίτερο μάθημα

Είναι χαρακτηριστικό ότι τα μαθήματα, ήδη από τη Β΄ Λυκείου που ισχύουν οι πανελλήνιες εξετάσεις, χωρίζονται σε κατεύθυνσης, δηλαδή μαθήματα εξειδικευμένου γνωστικού περιεχομένου ανάλογα με την επιλογή του επιστημονικού τομέα που θα κάνει ο μαθητής, και μαθήματα γενικής παιδείας, που είναι ευρύτερου γνωστικού ενδιαφέροντος και απευθύνονται σε όλους τους μαθητές. Ειδικά, στα τελευταία, που αφορούν το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού των δύο τελευταίων τάξεων του Λυκείου, παρατηρείται «συνωστισμός» στην παρακολούθησή τους στο φροντιστήριο και στο ιδιαίτερο μάθημα, εφόσον αυτά μοριοδοτούνται περισσότερο για την είσοδο σε

τριτοβάθμιες σχολές, γεγονός που από μόνο του επιβεβαιώνει την εξαρτώμενη σύνδεση του φροντιστηρίου με τον ανταγωνιστικό θεσμό των εισαγωγικών εξετάσεων. Βέβαια, χρειάζεται να επισημανθεί εδώ ότι το βραχύχρονο διάστημα καθιέρωσης του νέου εξεταστικού συστήματος, την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας, και η έλλειψη εξοικείωσης με τις νέες μεθόδους αξιολόγησης των γνωστικών αντικειμένων είχε οδηγήσει αρχικά σε μια μαζική προσφυγή στα φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα. Παρόλα αυτά, μέσα από το μεγάλο αριθμό των πανελληνίως εξεταζόμενων μαθημάτων, οι περισσότεροι υποψήφιοι αναγκάστηκαν να επιλέξουν αυτά στα οποία θα ζητήσουν εξωσχολική συνδρομή θέτοντας προτεραιότητες, ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας που συναντούν στο καθένα από αυτά. Είναι χαρακτηριστικό ότι τα μαθήματα, τα οποία παρουσιάζουν τα υψηλότερα ποσοστά παρακολούθησης στις παρασχολικές οδούς μάθησης είναι τα λεγόμενα «βασικά μαθήματα», των οποίων η γνώση θεωρείται σημαντικά αξιοποιήσιμη για την κατανόηση και άλλων δευτερευόντων διδακτικών αντικειμένων.

Έτσι, τα μαθήματα στα οποία η συμμετοχικότητα των μαθητών παρουσιάζει τα υψηλότερα ποσοστά⁴⁶¹, είναι θετικής φύσεως, και είναι τα Μαθηματικά γενικής παιδείας, η Φυσική γενικής παιδείας, η Χημεία, η Φυσική κατεύθυνσης, τα Μαθηματικά κατεύθυνσης και ακολουθούν η Έκθεση, τα Αρχαία Ελληνικά γενικής παιδείας και κατεύθυνσης, η Βιολογία, η Λογοτεχνία γενικής παιδείας, ενώ έπονται με μικρότερα ποσοστά και άλλα μαθήματα που εξετάζονται σε πανελλήνιο επίπεδο, όπως τα Λατινικά, η Οικονομία, η Ιστορία γενικής παιδείας και κατεύθυνσης και η Λογοτεχνία κατεύθυνσης.

Είναι αξιοπρόσεκτο ότι την πρωτοκαθεδρία στις προτιμήσεις των μαθητών στην παρακολούθηση των φροντιστηριακών και ιδιαίτερων μαθημάτων την έχει το μάθημα των Μαθηματικών, γεγονός που διαπιστώνεται και από άλλες έρευνες⁴⁶², ενώ επισημαίνεται ότι «...η δημιουργία και η ωρίμανση της ανάγκης για

⁴⁶¹ Βλ. τους πίνακες 155-184 στο Παράρτημα.

⁴⁶² Βλ. ΤΣΙΜΠΟΥΚΗ Κ., *Ο θεσμός των εισαγωγικών διαγωνισμάτων για τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα*, Αθήνα 1983, σ. 39-40 και ΚΟΘΑΛΗ – ΚΟΛΟΚΟΥΡΗ Ε., *Παιδεία – (Παρα)παιδεία : Δεν διαφέρουν μόνο στο(ν)... «Παρά»*, στο ΚΑΛΑΒΑΣΗΣ Φ., ΜΕΪΜΑΡΗΣ Μ., (επιμ.), *Θέματα Διδακτικής Μαθηματικών II Σχολείο-Φροντιστήριο-Ιδιαίτερο*, Ρόδος, εκδ. Παν/μιο Αιγαίου, 1994, σ. 278.

εξωσχολική βοήθεια οφείλεται σ' ένα μεγάλο μέρος στην αντίληψη που διαμορφώνουν οι μαθητές για τα Μαθηματικά που διδάσκονται στο σχολείο»⁴⁶³.

Παράλληλα, τα Μαθηματικά αποτελούν κοινό υποχρεωτικό μάθημα κατεύθυνσης για τους μαθητές του θετικού και του τεχνολογικού προσανατολισμού, ενώ από την άλλη η κατοχή μαθηματικών γνώσεων θεωρείται απαραίτητη για την κατανόηση και άλλων θετικών γνωστικών αντικειμένων. Όλα αυτά σε συνδυασμό θέτουν την αρχή μιας δικαιολογητικής βάσης για τους αυξημένους δείκτες εξωσχολικής παρακολούθησης του συγκεκριμένου μαθήματος.

Όμως, παρά το γεγονός ότι έχει υποχωρήσει η αρνητική στάση και η φοβία των μαθητών προς τα Μαθηματικά, υπάρχουν αδυναμίες στην οργάνωση και παρουσίαση της ύλης⁴⁶⁴, που ξεκινούν ήδη από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς οι διδάσκοντες αυτής της βαθμίδας δεν έχουν την ανάλογη εξειδίκευση στο αντικείμενο αυτό και έτσι το επίπεδο των μαθηματικών γνώσεων που αποκομίζουν οι μαθητές από το Δημοτικό είναι κατώτερο από το αναμενόμενο, ενώ εκλείπει μια ενιαία αντίληψη και διαχείριση της διδασκαλίας των Μαθηματικών στις δύο αυτές βαθμίδες⁴⁶⁵. Επιπλέον, η έλλειψη υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης, η έμφαση στην ατομική και όχι στην ομαδική εργασία και η απουσία κοινωνικής διασύνδεσης μαθηματικών εννοιών και στόχων ως μέρος μιας μαθηματικής κουλτούρας μειώνουν τα κίνητρα αποτελεσματικότητας στο μάθημα αυτό⁴⁶⁶.

Αντιστικτικά, και στο εξωσχολικό δίκτυο των ιδιωτικών μαθημάτων η προσπάθεια δε συγκεντρώνεται στην ανάπτυξη της μαθηματικής γνώσης, αλλά στην επιστράτευση μεθόδων αντιμετώπισης της σχολικής αδυναμίας για την ανάπτυξη αυτής της γνώσης. «Μέσα σε αυτή τη διαδικασία προβάλλονται σε κύριο βαθμό οι κανόνες και οι μηχανισμοί με βάση τους οποίους μπορεί κανείς να μάθει να χειρίζεται ό,τι δεν καταφέρνει να κατανοήσει, με αποτέλεσμα να

⁴⁶³ Βλ. ΜΟΡΟΓΛΟΥ Ε., ΞΑΝΘΑΚΟΥ Γ., ΣΑΛΙΧΟΥ Μ., ΤΖΑΒΙΔΑ Β., ΤΖΕΦΡΙΟΥ Δ., Πως δημιουργείται και ωριμάζει στο μυαλό του μαθητή η ανάγκη για εξωσχολική βοήθεια, στο ΚΑΛΑΒΑΣΗΣ Φ., ΜΕΪΜΑΡΗΣ Μ., (επιμ.), ό.π., σ. 281.

⁴⁶⁴ Βλ. ΦΙΛΙΠΠΟΥ Γ., Οι μαθηματικές γνώσεις των τελειοφοίτων του δημοτικού σχολείου : Μια συγκριτική αξιολόγηση, στο ΧΙΩΤΑΚΗΣ Σ., (επιμ.), *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και των βαθμών στο σχολείο*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, 1993.

⁴⁶⁵ Βλ. ΚΑΛΑΒΑΣΗΣ Φ., ΜΕΪΜΑΡΗΣ Μ., Προτάσεις για την αναβάθμιση της μαθηματικής εκπαίδευσης : άνευ ορίων, άνευ όρων, στο ΚΑΛΑΒΑΣΗΣ Φ., ΜΕΪΜΑΡΗΣ Μ., (επιμ.), ό.π., σ.83.

⁴⁶⁶ Βλ. ΓΙΑΛΛΑΜΑ Β., ΚΑΣΙΜΑΤΗ ΑΙΚ., ΚΑΡΑΓΕΩΡΓΟΣ Δ., Η επίδραση του ψυχοκοινωνικού περιβάλλοντος της τάξης, στις στάσεις των μαθητών και στην επίδοσή τους στο μάθημα των Μαθηματικών, στο *Τα Εκπαιδευτικά*, 1999, 49-50, σ. 62-74.

οδηγείται η μαθηματική παιδεία σε αυτό που η διδακτική των μαθηματικών ονομάζει «μετα-μαθηματική διολίσθηση»⁴⁶⁷.

Η Φυσική και η Χημεία είναι επίσης αντικείμενα που κατέχουν μία από τις πρώτες θέσεις στην παρακολούθηση των φροντιστηριακών και ιδιαίτερων μαθημάτων, γεγονός που συνδέεται από τη μια το ότι καλύπτουν από κοινού το γνωστικό προσανατολισμό της θετικής και τεχνολογικής κατεύθυνσης και από την άλλη με το ότι η δόμηση και η ύλη τους χαρακτηρίζονται από μια αλυσιδωτή διαδοχή και ακολουθία γνώσεων από τη μια τάξη στην άλλη, που προϋποθέτει πλούσιο γνωστικό υπόβαθρο.

Γενικά, η αυξημένη παρακολούθηση φροντιστηριακών ή και ιδιαίτερων μαθημάτων στα αντικείμενα θετικού προσανατολισμού οφείλεται στην προσπάθεια συμβιβασμού αντιφατικών εκπαιδευτικών επιλογών, δηλαδή των κοινωνικών απαιτήσεων για προσφορά γνώσεων απαραίτητων για τον άνθρωπο και των εξεταστικών απαιτήσεων για αξιολόγηση των μαθητών όχι στο χειρισμό αυτών των γνώσεων, αλλά στον χειρισμό των γνωστικών αντικειμένων έξω από κάθε πραγματική λειτουργία⁴⁶⁸.

Μέσα σε αυτά τα πλαίσια, το περιεχόμενο των φροντιστηριακών μαθημάτων «συνίσταται κυρίως σε ασκησιολογία και το στίγμα τους είναι η εκμάθηση μεθοδολογιών, η κατάρτιση δηλαδή των μαθητών στην ταξινόμηση των ασκήσεων σε κατηγορίες ανάλογα με τον τρόπο επίλυσής τους»⁴⁶⁹. Αυτή η κατηγοριοποίηση της θεωρίας ή των ασκήσεων σε ενότητες μπορεί να βοηθήσει τον μαθητή με την προϋπόθεση όμως ότι πρέπει να βρίσκεται σε εγρήγορση ως προς το ότι καμιά τέτοιου είδους ταξινόμηση δεν μπορεί να είναι πλήρης⁴⁷⁰.

Από τα θεωρητικά μαθήματα ξεχωρίζει το μάθημα της Έκθεσης, το οποίο είναι κοινό για όλες τις κατευθύνσεις και στο οποίο η συμμετοχή των μαθητών τόσο στο φροντιστήριο όσο και στο ιδιαίτερο μάθημα παρουσιάζει περίπου τα ίδια

⁴⁶⁷ Βλ. ΤΖΕΚΑΚΗ Μ., Διδακταλία των Μαθηματικών : Το Όνομα του Ρόδου, στο ΚΑΛΑΒΑΣΗΣ Φ., ΜΕΪΜΑΡΗΣ Μ., (επιμ.),ό.π., σ.43.

⁴⁶⁸ Βλ. ΤΖΕΚΑΚΗ Μ., Διδακταλία των Μαθηματικών : Το Όνομα του Ρόδου, στο ΚΑΛΑΒΑΣΗΣ Φ., ΜΕΪΜΑΡΗΣ Μ., (επιμ.), ό.π., σ. 47.

⁴⁶⁹ Βλ. ΚΑΛΑΒΑΣΗ Φ., ΜΕΪΜΑΡΗ Μ., Προτάσεις για την αναβάθμιση της μαθηματικής εκπαίδευσης : άνευ ορίων, άνευ όρων, στο ΚΑΛΑΒΑΣΗΣ Φ., ΜΕΪΜΑΡΗΣ Μ., (επιμ.),ό.π., σ.87-88.

⁴⁷⁰ Βλ. ΠΕΤΡΟΠΟΥΛΟΥ Θ., Μεθοδολογία στο Φροντιστήριο, Πανάκεια ή Τροχοπέδη για τη Μαθηματική Γνώση ;, στο ΚΑΛΑΒΑΣΗΣ Φ., ΜΕΪΜΑΡΗΣ Μ., (επιμ.),ό.π., σ.257.

ποσοστά. Η ιδιαιτερότητα των προϋποθέσεων του συγκεκριμένου μαθήματος για περισσότερη εξάσκηση και κινητοποίηση της συνδυαστικής και κριτικής σκέψης σε συνδυασμό με τον ασαφή καθορισμό της ύλης προκαλούν ανασφάλεια στους μαθητές και γι' αυτό αναζήτηση συμπληρωματικής βοήθειας, η οποία συχνά προσφέρεται εξατομικευμένα.

Μετά την Έκθεση έπονται τα Αρχαία Ελληνικά γενικής παιδείας και κατεύθυνσης, στα οποία μάλιστα τα ποσοστά παρακολούθησης είναι περισσότερο αυξημένα στο ιδιαίτερο μάθημα απ' ό,τι στο φροντιστήριο, γεγονός που πρέπει να σχετίζεται με την ιδιομορφία του μαθήματος, που απαιτεί άμεση εφαρμογή των θεωρητικών γνώσεων και άρα συστηματική εκγύμναση από εξωσχολική βοήθεια για την ουσιαστικότερη οικειοποίηση όχι μόνο των άγνωστων κειμένων, αλλά και των γνωστών.

Η Βιολογία, τα Λατινικά, η Οικονομία και η Ιστορία γενικής παιδείας και κατεύθυνσης είναι τα μαθήματα, που συγκεντρώνουν τα χαμηλότερα ποσοστά παρακολούθησης των μαθητών στους παράλληλους εξωσχολικούς θεσμούς, μιας και η ύλη αυτών των μαθημάτων είναι περισσότερο συγκεκριμένη, ενώ ο τρόπος μελέτης τους δεν απαιτεί τη χρήση εξειδικευμένων στρατηγικών, αφού εμπίπτουν στις τυπικές μεθόδους εξέτασης των θεωρητικών μαθημάτων.

Αξίζει να σημειωθεί ότι από το σύνολο των μαθητών του δείγματος που δηλώνουν ότι παρακολουθούν φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα, το 92.2%⁴⁷¹ ομολογεί ότι στα αντίστοιχα αυτά μαθήματα παρακολούθησης στους εξωσχολικούς φορείς μάθησης σημειώθηκε άνοδος της βαθμολογίας τους στο σχολείο, ενώ είναι αξιοπρόσεκτη η ευκολία βαθμολογικής βελτίωσης στα μαθήματα, που η διδασκαλία τους εμπερικλείει συγκεκριμένες ασκήσεις εφαρμογής και εμπέδωσης της διδασκόμενης ύλης, όπως είναι τα Μαθηματικά, η Φυσική, η Χημεία, τα Αρχαία Ελληνικά.

⁴⁷¹ Βλ. σ. 136.

7.3 Συγκρίσεις μεταξύ φροντιστηρίου και ιδιαίτερων μαθημάτων

Η απαραιμείωτη συγγένεια μεταξύ των ιδιωτικών παραεκπαιδευτικών μηχανισμών δεν παραπέμπει τους μαθητές του δείγματος στην υιοθέτηση μιας ισοπεδωτικής θεώρησης σχετικά με την προσφορά και το ρόλο αυτών των μηχανισμών. Έτσι, σε πολύ μεγάλο ποσοστό οι μαθητές δηλώνουν ότι αν είχαν δυνατότητα επιλογής θα προτιμούσαν τα ιδιαίτερα από τα φροντιστηριακά μαθήματα. Η λογική της προτίμησης των ιδιαίτερων μαθημάτων έναντι του φροντιστηρίου βασίζεται στην εκπαιδευτική αποτελεσματικότητά τους.

Η διαφοροποιητική συμβολή των ιδιαίτερων μαθημάτων έγκειται κυρίως στην άρση της ανωνυμίας που συνεπάγεται η τάξη για ένα μέλος της και στην εφαρμογή βιώσιμων, πραγματοποιήσιμων διδακτικών στρατηγικών για την ικανοποίηση των ιδιαίτερων αναγκών του κάθε μαθητή, καθώς η αρχή της εξατομικευμένης διδασκαλίας συνεπάγεται και διαφοροποιούμενες παιδαγωγικές προσεγγίσεις.

Χρειάζεται να διευκρινιστεί εδώ ότι η προσωπικότητα και η κατάρτιση του καθηγητή καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό τον προνομιακό ρόλο των μαθημάτων αυτών στην ερμηνεία των μαθησιακών δυσκολιών και στην επεξεργασία των διδακτικών στρατηγικών και την αποτροπή της λειτουργίας τους ως χώρου «διυποκειμενικοποίησης του παραδοσιακού διδακτικού συμβολαίου και των νοοτροπιών του σχολείου»⁴⁷².

Στις φροντιστηριακές τάξεις, όσο ολιγάνθρωπες και αν είναι αυτές, υπάρχουν εξωγενείς παράμετροι, που μπορεί να επιδρούν αποπροσανατολιστικά στις πραγματικές γνωστικές, και όχι μόνο, ανάγκες του κάθε παιδιού. Εξάλλου, πρωταρχικό βήμα στον προγραμματισμό των ιδιαίτερων μαθημάτων, που παρουσιάζεται ιδιαίτερα εντατικοποιημένος στο ρυθμό κάλυψης της ύλης, είναι η καταβολή μιας προσανατολιστικής προσπάθειας για την εύρεση ενός κοινού σχεσιοδυναμικού πλαισίου αμοιβαίας κατανόησης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή. Η οικειότητα του σπιτικού χώρου, ακόμα και αν δεν πρόκειται για τον ιδιαίτερο χώρο του παιδιού, αλλά του καθηγητή του, και η πρόσωπο με πρόσωπο προσέγγιση καθιστούν περισσότερο βιωματική τη διδακτική

⁴⁷² Βλ. ΚΑΛΑΒΑΣΗ Φ., ΜΕΪΜΑΡΗ Μ., (επιμ.), *Θέματα Διδακτικής Μαθηματικών II Σχολείο-Φροντιστήριο-Ιδιαίτερο*, Ρόδος, εκδ. Παν/μιο Αιγαίου, 1994, σ. 87.

διαδικασία. Επιπλέον, ενθαρρύνεται η αυτενέργεια του παιδιού και η μάθηση γίνεται πιο ουσιαστική μέσα από την εκτίμηση των δημιουργικών εμπνεύσεων του μαθητή κατά την επινόησή τους και την κοινή εξεύρεση τύπων δράσης και απόφασης. Γι' αυτό και το ιδιαίτερο μάθημα για τους περισσότερους μαθητές δεν είναι μια ευκαιριακή βοήθεια, αλλά συμβαδίζει κανονικά με τη σχολική τους ζωή.

Όλα τα παραπάνω πλεονεκτήματα ευεξηγούν ως ένα βαθμό και τη σχετική δαπανηρότητα των μαθημάτων αυτών, που λόγω ακριβώς τους κόστους τους καθίσταται δυσχερής η δυνατότητα της αποκλειστικότητας στη χρήση τους για τη μεγαλύτερη μάζα των μαθητών. Έτσι, πολύ συχνά σε μαθήματα αυξημένης δυσκολίας ή βαρύτητας επιλέγεται το ιδιαίτερο μάθημα, που συνδυάζεται με το φροντιστήριο σε μαθήματα λιγότερο κρίσιμα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με την επιλογή φροντιστηριακού ή ιδιαίτερου μαθήματος από τους μαθητές του δείγματος

| Τι θα προτιμούσες να παρακολουθείς εάν είχες δυνατότητα επιλογής ; | N | % | Valid % |
|--|------|-------|---------|
| Φροντιστήριο | 404 | 27.1 | 36.3 |
| Ιδιαίτερα μαθήματα | 709 | 47.6 | 63.7 |
| Σύνολο | 1113 | 74.6 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 34 | 2,3 | |
| Δεν τους αφορά | 344 | 23.1 | |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 100.0 | |

7.4 Λόγοι παρακολούθησης φροντιστηριακών / ιδιαίτερων μαθημάτων

Η επιδίωξη επιτυχίας στις εξετάσεις, για την αντιμετώπιση των οποίων οι μαθητές δηλώνουν ότι τα φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα τους παρέχουν οργανωμένη και συστηματική προετοιμασία, με την οποία καλύπτουν την ολιγάρκεια και την ολιγωρία του σχολικού περιγύρου τους, αποτελεί και τον κυριότερο λόγο συμμετοχής σε αυτά.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με το αν οι μαθητές του δείγματος παρακολουθούν φροντιστήριο ή ιδιαίτερα μαθήματα λόγω συστηματικής προετοιμασίας και οργάνωσης για τις εξετάσεις.

| Παρακολουθείς φροντιστήριο ή ιδιαίτερα μαθήματα επειδή σε προετοιμάζουν συστηματικά και οργανωμένα για τις εξετάσεις ; | N | % | Valid % |
|--|------|-------|---------|
| Ναι | 825 | 55.3 | 72.7 |
| Όχι | 310 | 20.8 | 27.3 |
| Σύνολο | 1135 | 76.1 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 12 | .8 | |
| Δεν τους αφορά | 344 | 23.1 | |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 100.0 | |

Είναι μάλιστα χαρακτηριστικό ότι και στην έρευνα του 1995 ο πρώτος λόγος για την παρακολούθηση φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων είναι η συστηματική και οργανωμένη προετοιμασία για τις εξετάσεις. Εκτός από τον εκπαιδευτικό / γνωστικό στόχο προετοιμασίας για τις εξετάσεις χρειάζεται να ληφθεί υπόψη ότι αυτές δε «λειτουργούν μόνο ως συμβολική αποθέωση της συλλογικής φαντασίωσης ενός ανελκτικού μικροαστικού αρχετύπου»⁴⁷³ αλλά μπορεί επίσης να «σημαίνουν για τη νέα γενιά μια τελετή ενηλικίωσης που αλλάζει τη θέση και το status των νέων απέναντι στην οικογένεια και συνακόλουθα στην κοινωνία, διευκολύνοντας –τουλάχιστον στο επίπεδο του φαντασιακού- την αυτονόμησή τους»⁴⁷⁴.

Έτσι, παράλληλα με την επιδίωξη για οργανωμένη και συστηματική προετοιμασία στις εξετάσεις, που προσφέρουν οι παράλληλοι φορείς μάθησης, η κάλυψη των σχολικών ελλείψεων είναι ένας άλλος κύριος λόγος ανταπόκρισης των μαθητών του δείγματος στα μαθήματα αυτά, σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα:

⁴⁷³ Βλ. ΤΣΕΛΙΚΑ Η., *Νεολαία και κοινωνική δυναμική*, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα 1991, σ. 81.

⁴⁷⁴ Βλ. ό.π.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με το αν οι μαθητές του δείγματος παρακολουθούν φροντιστήριο ή ιδιαίτερα μαθήματα λόγω σχολικών ελλείψεων

| Παρακολουθείς φροντιστήριο ή ιδιαίτερα μαθήματα επειδή το σχολείο παρουσιάζει ελλείψεις; | N | % | Valid % |
|--|------|-------|---------|
| Ναι | 725 | 48.6 | 63.9 |
| Όχι | 410 | 27.5 | 36.1 |
| Σύνολο | 1135 | 76.1 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 12 | .8 | |
| Δεν τους αφορά | 344 | 23.1 | |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 100.0 | |

Συγκριτικά με την έρευνα του 1995, οι ελλείψεις του σχολείου ιεραρχείται όχι ως δεύτερος αλλά ως τρίτος λόγος παρακολούθησης φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων. Στην έρευνα του 2000 έχει αυξηθεί σημαντικά το ποσοστό των παιδιών που καταγγέλλει κενά και αδυναμίες του σχολείου, γεγονός που πρέπει μάλλον να συνδεθεί με την εισαγωγή του θεσμού του Ενιαίου Λυκείου και την ανεπαρκή προετοιμασία και ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στη διαφοροποίηση των εξεταστικών απαιτήσεων.

Βέβαια, το γεγονός ότι μαθητές «επιλεκτικών» σχολείων (όπως Αμερικανικό Κολλέγιο, Βαρβάκειο κ.ά) δαπανούν σχεδόν διπλάσια χρήματα για παράλληλα μαθήματα από τους μαθητές των δημόσιων σχολείων⁴⁷⁵ θέτει σε δοκιμασία την άποψη ότι το φροντιστηριακό δίκτυο λειτουργεί κατά κύριο λόγο ως κάλυψη στις σχολικές ελλείψεις ή ως αντιστάθμισμα στην έλλειψη ιδιωτικών σχολείων. Το φαινόμενο προφανώς είναι πιο πολύπλοκο και σύνθετο και θέτει ερωτήματα για το σύνολο της ιδιωτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, καθώς η συμμετοχή των οικογενειών στις συνολικές εκπαιδευτικές δαπάνες της χώρας είναι πολύ σημαντική.

Άλλωστε, σύμφωνα με άλλα παραγόμενα ερευνητικά πονήματα φαίνεται να κυριαρχεί η αναζήτηση διαδικασιών για επιτυχία στις εξετάσεις έναντι μιας

⁴⁷⁵ Βλ. ΣΠΥΡΟΠΟΥΛΟΥ Κ., Η θέση των φροντιστηρίων και των ιδιαίτερων μαθημάτων στον εκπαιδευτικό προϋπολογισμό των ελληνικών νοικοκυριών, στο ΚΑΛΑΒΑΣΗ Φ., ΜΕΪΜΑΡΗ Μ., *Θέματα Διδακτικής Μαθηματικών II, Σχολείο, Φροντιστήριο, Ιδιαίτερο*, Ρόδος, Παν/μιο Αιγαίου, 1994, σ. 174.

πραγματικά πνευματικής επένδυσης, καθώς «το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών θεωρεί το φροντιστήριο απαραίτητο για την επιτυχία του στις εξετάσεις (65,4%) κυρίως λόγω της ανεπάρκειας της διδασκαλίας που οφείλεται, όπως υποστηρίζουν, στη σχετική αδιαφορία των καθηγητών του λυκείου για την κατάκτηση της γνώσης στο απαραίτητο εύρος και βάθος»⁴⁷⁶.

Σύμφωνα με την ίδια έρευνα, σημαντικό ποσοστό των ερωτηθέντων μαθητών θεωρεί την παρακολούθηση του φροντιστηρίου δεδομένη / κατεστημένη και γι' αυτό δεν κρίθηκε απαραίτητο να δοθούν περαιτέρω διευκρινήσεις- σα να είναι ένας κοινωνικός θεσμός με βαθιές ρίζες στην ελληνική κοινωνία⁴⁷⁷.

Αυτή η επιλογή παρακολούθησης εξωσχολικών μαθημάτων, όπως φαίνεται από τον παρακάτω πίνακα, δε λειτουργεί ανεξάρτητα από το σχολείο και το αξιολογικό του σύστημα, καθότι το μεγαλύτερο μέρος των παιδιών ενδιαφέρεται να έχει υψηλούς βαθμούς στο σχολείο. Παρόλα αυτά, ακόμα και αυτή η επιλογή δε γίνεται για εξυπηρέτηση του ενδοσχολικού κατεστημένου, μιας και η σχολική βαθμολογία, σύμφωνα με το νέο εξεταστικό σύστημα, προσμετράται στον τελικό βαθμό πρόσβασης στις μεταδευτεροβάθμιες σχολές, ενώ τελικά, σύμφωνα με αυτή την πρακτική που ακολουθείται, οι μαθητές μάλλον αποδίδουν παρά επιδίδονται⁴⁷⁸, με την έννοια ότι διακατέχονται από μια τραπεζική αντίληψη για την εκπαίδευση, που οδηγεί στην κατάργηση της αυτοέκφρασής τους.

⁴⁷⁶ Βλ. ΚΑΡΑΤΖΙΑ – ΣΤΑΥΛΙΩΤΗ Ε., ΡΟΥΣΣΑΚΗ Γ., Η Μετάβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση : Κόστος, Προσδοκίες και Πολιτικές, στο Χάρης Κ.Π. – Πετρουλάκης Ν.Π. – Νικόδημος Σ., (επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου, Ναύπακτος*, Αθήνα, εκδ. Ατραπός, 1999, σ. 914.

⁴⁷⁷ Βλ. ό.π.

⁴⁷⁸ Βλ. ΓΚΑΝΙΔΟΥ Α., - ΣΤΕΡΓΙΟΠΟΥΛΟΥ Ι., Οι στόχοι του ελληνικού σχολείου και η απόδοση των μαθητών, στο *Φιλολόγος*, 1990, 61, σ. 212-225.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με το αν οι μαθητές του δείγματος παρακολουθούν φροντιστήριο ή ιδιαίτερα μαθήματα για να έχουν υψηλούς βαθμούς στο σχολείο

| Παρακολουθείς φροντιστήριο ή ιδιαίτερα μαθήματα για να έχεις υψηλούς βαθμούς στο σχολείο; | N | % | Valid % |
|---|------|-------|---------|
| Ναι | 707 | 47.4 | 62.3 |
| Όχι | 428 | 28.7 | 37.7 |
| Σύνολο | 1135 | 76.1 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 12 | .8 | |
| Δεν τους αφορά | 344 | 23.1 | |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 100.0 | |

Γενικά, οι καλές σχολικές επιδόσεις εμπνέουν θάρρος στο παιδί για να διεκδικήσει αργότερα την επαγγελματική και ενδεχομένως την κοινωνική του άνοδο, καθώς πάνω στον άξονα της αξιολόγησης – βαθμολογίας συναρθρώνονται οι σχέσεις που αναπτύσσουν τα παιδιά με τη σχολική γνώση και μέσα από τη μεταξύ τους σύγκριση — σύγκρουση παράγονται και αναπαράγονται βαθμολογικές ιεραρχήσεις, που παραπέμπουν σε συγκεκριμένες επαγγελματικές και κοινωνικές διαβαθμίσεις⁴⁷⁹.

⁴⁷⁹ Βλ. ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ Π., *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*, Αθήνα, εκδ. Έκφραση, 1993, σ. 133.

ΠΙΝΑΚΑΣ 8

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με τη συνδρομή των φροντιστηριακών και ιδιαίτερων μαθημάτων στη βελτίωση της βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος

| Το φροντιστήριο ή τα ιδιαίτερα μαθήματα σε βοήθησαν να βελτιώσεις τη βαθμολογία σου ; | N | % | Valid % |
|---|------|-------|---------|
| Ναι | 1022 | 68.5 | 92.2 |
| Όχι | 86 | 5.8 | 7.8 |
| Σύνολο | 1108 | 74.3 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 39 | 2.6 | |
| Δεν τους αφορά | 344 | 23.1 | |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 100.0 | |

Η ταχύτερη προσπέλαση της ύλης και η συνοπτική, μέσα σε συγκεκριμένα μεθοδολογικά πλαίσια ομαδοποίηση των θεμάτων ή μνημονικών κανόνων, παρουσίαση της θεωρίας, την οποία ο μαθητής έχει σταδιακά γνωρίσει στο σχολείο χωρίς ποτέ να την έχει δει σφαιρικά μπορούν να οδηγήσουν σε βαθμολογική ανωφέρεια.

Εκτός των άλλων, τα υψηλά αυτά ποσοστά βαθμολογικής βελτίωσης των μαθητών έρχονται σε ευθεία συνάρτηση και εναρμόνιση με τις απόψεις εκείνων που αντιμετωπίζουν τα φροντιστηριακά και ιδιαίτερα μαθήματα ως χώρους ικανοποίησης της σχολικής βαθμοθηρίας και εξετασιομανίας.

Η πιστοποίηση των εφοδίων για την αντιμετώπιση της αξιολόγησης σε ενδοσχολικό και διασχολικό επίπεδο είναι ένα σημαντικό έρεισμα ύπαρξης και συντήρησης του φροντιστηριακού θεσμού, γεγονός που φαίνεται από τις αναφορές, οι οποίες αφορούν κυρίως τη γνωστική προσφορά των παράλληλων μαθημάτων, όπως :

- «απόκτηση γνώσεων»
- «περισσότερη τάξη και οργάνωση των γνώσεων»
- «ενημέρωση»
- «περισσότερη εξειδίκευση»
- «μόρφωση»
- «καλή προετοιμασία και εμπειρία στα πρακτικά μαθήματα»

- «περισσότερο χρόνο για εξάσκηση»
- «συμπλήρωση κενών από παλιά»
- «λύνει όλες σου τις απορίες»

Είναι χαρακτηριστικό ότι πολλά από τα παραπάνω σχόλια, ειδικά αυτά που αναφέρονται στην παροχή γνώσεων, στην κάλυψη κενών και στην επίλυση αποριών επαναλαμβάνονται σε αρκετά ερωτηματολόγια.

Αυτό που προξένησε εντύπωση στη συγκεκριμένη έρευνα, σε σχέση με την προηγούμενη του 1995⁴⁸⁰, είναι η συγκέντρωση μειωμένων σχετικά προτιμήσεων στην επιδίωξη εισόδου στα ΑΕΙ/ΤΕΙ ως αιτίας παρακολούθησης φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων.

ΠΙΝΑΚΑΣ 9

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με το αν οι μαθητές του δείγματος παρακολουθούν φροντιστήριο ή ιδιαίτερα μαθήματα επειδή πιστεύουν ότι θα τους βοηθήσουν στην εισαγωγή τους σε ΑΕΙ/ΤΕΙ

| Παρακολουθείς φροντιστήριο ή ιδιαίτερα μαθήματα επειδή θα βοηθήσουν την εισαγωγή σου σε ΑΕΙ/ΤΕΙ; | N | % | Valid % |
|--|------|------|---------|
| Ναι | 578 | 38.8 | 50.9 |
| Όχι | 557 | 37.4 | 49.1 |
| Σύνολο | 1135 | 76.1 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 12 | .8 | |
| Δεν τους αφορά | 344 | 23.1 | |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 23.9 | |

Η στατιστική αυτή διαπίστωση μπορεί να ερμηνευθεί με βάση τη διεύρυνση της πρόσβασης στις υψηλότερες εκπαιδευτικές βαθμίδες, σύμφωνα με τις τελευταίες νομοθετικές τροποποιήσεις. Εφόσον, λοιπόν, η ένταξη σε κάποιο ΑΕΙ/ΤΕΙ δεν προϋποθέτει «κλειστό αριθμό εισακτέων», αλλά αποτελεί «δεδομένο» στη μεταλυκειακή εξέλιξη των μαθητών, είναι επόμενο να δίνεται βαρύτητα σε επιμέρους σχολικές και εξεταστικές πρακτικές, που θα συνυπαγορεύσουν την πρόσβαση σε ένα επιθυμητό τριτοβάθμιο ίδρυμα. Είναι όμως γεγονός ότι το

⁴⁸⁰ Βλ. ΠΟΛΥΧΡΟΝΑΚΗ Μ., ό.π., σ. 62.

ισχύον σύστημα επιλογής οδηγεί σε μια ισοπέδωση των παιδαγωγικών αρχών με αποτέλεσμα τη στρέβλωση της σκέψης των φοιτητών, οι οποίοι την πρώτη περίοδο της πανεπιστημιακής τους ζωής διακατατέχονται από απόπειρες επιτυχούς ανταπόκρισης στην τυπικότητα των εξετάσεων, οι οποίες υποκαθιστούν την προσπάθεια ένταξής τους σε μια μεθοδολογία συνεχούς και ουσιαστικής αφομοίωσης των παρεχόμενων γνώσεων⁴⁸¹.

Το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών του δείγματος δεν έχει συνδέσει τα φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα με τη μετάβαση από τη μια σχολική τάξη στην άλλη, γεγονός που συμβαδίζει και με τη βαθμολογική τους επίδοση, όπως παρουσιάστηκε προηγουμένως, και δε δείχνει μια τέτοια οριακή κατάσταση.

Εξάλλου οι μαθητές που επιλέγουν το Ενιαίο Λύκειο για την αποπεράτωση των δευτεροβάθμιων σπουδών τους χρειάζεται να έχουν ένα ελάχιστο όριο επιδόσεων, ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν με επιτυχία στις πανελλαδικές εξετάσεις των δύο τελευταίων τάξεων.

ΠΙΝΑΚΑΣ 10

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με το αν οι μαθητές του δείγματος παρακολουθούν φροντιστήριο ή ιδιαίτερα μαθήματα για να περνούν την τάξη.

| Παρακολουθείς φροντιστήριο ή ιδιαίτερα μαθήματα για να περνάς την τάξη; | N | % | Valid % |
|---|------|-------|---------|
| Ναι | 275 | 18.4 | 24.2 |
| Όχι | 860 | 57.7 | 75.8 |
| Σύνολο | 1135 | 76.1 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 12 | .8 | |
| Δεν τους αφορά | 344 | 23.1 | |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 100.0 | |

⁴⁸¹Βλ. ΣΠΥΡΕΛΛΗ Ν.Σ., *Επιδράσεις του συστήματος των γενικών εξετάσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης*, στο *Επιστημονικό Συμπόσιο, Μηχανισμοί και όροι επιλογής για την Τριτοβάθμια εκπ/ση*, Αθήνα, εκδ. Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, 1995, σ. 71-79.

Γενικά, οι εκπαιδευτικές προτεραιότητες, που θέτουν κατά πλειοψηφία οι μαθητές του δείγματος φανερώνουν ότι έχουν εσωτερικοποιήσει το στόχο της φροντιστηριακής παρακολούθησης και τα ακαδημαϊκά παρεπόμενά της, δηλαδή έχουν πειστεί για την αξία του και τον έχουν θεωρήσει σχετικό με τον ευατό τους, τις ικανότητές τους και τις προσωπικές τους αξίες⁴⁸².

Σύμφωνα με τις βιωματικές καταθέσεις των μαθητών του δείγματος η διοχέτευσή τους σε παραεκπαιδευτικές διεξόδους οφείλεται σε πολύ μικρό ποσοστό σε επιρροές γονέων, φίλων, του συρμού ή αισθημάτων κατωτερότητας, γεγονός που εναρμονίζεται απόλυτα και με την έρευνα του 1995 και δείχνει να υποβαθμίζει τη σημασία των εξωσχολικών επιρροών στην απόφαση συμμετοχής στα φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα. Στην περίπτωση αυτή οι στόχοι, που ορίζονται σε σχέση με την παρακολούθηση του φροντιστηρίου, είναι εξωτερικοί, δηλαδή δε διαμορφώνονται από το ίδιο το άτομο, αλλά ορίζονται από κάποια άλλη πηγή, όπως αυτές που αναφέρθηκαν παραπάνω, και είναι φυσικό να μην έχουν διάρκεια αλλά ούτε και αποτελεσματικότητα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 11

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με το αν οι μαθητές του δείγματος παρακολουθούν φροντιστήριο ή ιδιαίτερα μαθήματα λόγω αισθημάτων κατωτερότητας σε σχέση με τους συμμαθητές τους

| Παρακολουθείς φροντιστήριο ή ιδιαίτερα μαθήματα για να μην αισθάνεσαι κατωτερότητα σε σχέση με τους συμμαθητές σου; | N | % | Valid % |
|---|------|-------|---------|
| Ναι | 60 | 4.0 | 5.3 |
| Όχι | 1075 | 72.1 | 94.7 |
| Σύνολο | 1135 | 76.1 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 12 | .8 | |
| Δεν τους αφορά | 344 | 23.1 | |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 100.0 | |

⁴⁸²Βλ. Ευκλείδη Α., Αισθήματα και εμπειρίες κατά τη διαδικασία μάθησης, στο ΚΩΣΤΑΡΙΔΟΥ – ΕΥΚΛΕΙΔΗ Α. (επιμ.), *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998, σ. 20-21.

ΠΙΝΑΚΑΣ 12

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με το αν οι μαθητές του δείγματος παρακολουθούν φροντιστήριο ή ιδιαίτερα μαθήματα λόγω γονικής πίεσης

| Παρακολουθείς φροντιστήριο ή ιδιαίτερα μαθήματα επειδή σε πίεζαν οι γονείς σου; | N | % | Valid % |
|---|------|-------|---------|
| Ναι | 57 | 3.8 | 5.0 |
| Όχι | 1078 | 72.3 | 95.0 |
| Σύνολο | 1135 | 76.1 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 12 | .8 | |
| Δεν τους αφορά | 344 | 23.1 | |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 100.0 | |

ΠΙΝΑΚΑΣ 13

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με το αν οι μαθητές του δείγματος παρακολουθούν φροντιστήριο ή ιδιαίτερα μαθήματα επειδή πηγαίνουν και οι φίλοι τους

| Παρακολουθείς φροντιστήριο ή ιδιαίτερα μαθήματα επειδή πηγαίνουν και οι φίλοι σου; | N | % | Valid % |
|--|------|------|---------|
| Ναι | 50 | 3.4 | 4.4 |
| Όχι | 1085 | 72.8 | 95.6 |
| Σύνολο | 1135 | 76.1 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 12 | .8 | |
| Δεν τους αφορά | 344 | 23.1 | |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 23.9 | |

ΠΙΝΑΚΑΣ 14

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με το αν οι μαθητές του δείγματος παρακολουθούν φροντιστήριο ή ιδιαίτερα μαθήματα λόγω μόδας

| Παρακολουθείς φροντιστήριο ή ιδιαίτερα μαθήματα επειδή είναι ένα είδος μόδας; | N | % | Valid % |
|---|------|-------|---------|
| Ναι | 23 | 1.5 | 2.0 |
| Όχι | 1112 | 74.6 | 98.0 |
| Σύνολο | 1135 | 76.1 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 12 | .8 | |
| Δεν τους αφορά | 344 | 23.1 | |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 100.0 | |

7.5 Ψυχολογική προσφορά των φροντιστηριακών και ιδιαίτερων μαθημάτων

Μια αγνοημένη διάσταση των εξωσχολικών ιδιωτικών μαθημάτων είναι η παροχή ψυχολογικών στηριγμάτων για την αντιμετώπιση της εξεταστικής πραγματικότητας. Αυτό που εξαρχής προσδιορίζεται από τον παρακάτω πίνακα είναι ότι η βίωση ανασφάλειας στο σχολείο κυοφορεί επίσης τη ζήτηση για φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα, επισήμανση που συνδέει αναπόσπαστα τους δύο εκπαιδευτικούς φορείς μεταξύ τους. Η πλημμελής αντιμετώπιση των σχολικών απαιτήσεων μέσα στα πλαίσια του ίδιου του σχολείου εκκολάπτει την ανάγκη για τροφοδότηση όχι μόνο γνωστικής, αλλά και ψυχοσυναισθηματικής ισχύος για την ανάληψη των εκπαιδευτικών υποχρεώσεων του μαθητή, καθώς αισθάνεται να ανοίγεται μια ρωγμή ανάμεσα «στον πλούσιο κόσμο της εμπειρίας του, κόσμο εσωτερικά νομιμοποιημένο, και το νέο, δύσπλαστο κόσμο της γιγαντιαίας γνώσης που τον εκμηδενίζει⁴⁸³».

Ανεξάρτητα, όμως, από τις εφηβικές μεγεθύνσεις ή σμικρύνσεις των γεγονότων, το θεσμοθετημένο φόβητρο της βαθμολογίας και η ανάγκη για εξεταστική επιτυχία, που καλλιεργείται με τρόπο επιτακτικό από τον κοινωνικοπολιτισμικό περίγυρο του υποψηφίου, επιτείνουν το «άγχος της

⁴⁸³ Βλ. Καϊλα Μ.-Θεοδωροπούλου Έ., *Ο εκπαιδευτικός*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1999, σ. 218.

σχολικής σταδιοδρομίας», το «άγχος μάθησης και επίδοσης» και το «άγχος στιγματισμού⁴⁸⁴».

Χρειάζεται να επισημανθεί σε αυτό το σημείο ότι η ψυχική και κοινωνική παγίδευση των νέων στην αναγκαιότητα για εξεταστική επιτυχία, που επιβάλλεται ως ρητή υποχρέωση και χωρίς να επιλέγεται ως δυνητική ευχέρεια, φαίνεται να ξεκινά από το στενό περιβάλλον τους, μέσα από την προβολή του γοήτρου του οικογενειακού επιστήμονα, καθώς η υπόθεση των γενικών εξετάσεων έχει εισχωρήσει βαθιά στην οικογενειακή δυναμική.

Πίσω, όμως, από τον αποπροσανατολιστικό αυτό μύθο, στην ουσία βρίσκεται μία άλλη στρατηγική των φροντιστηριακών διδασκηρίων, τα οποία καλλιεργώντας αυτή την υπερ-επένδυση στις εξεταστικές δοκιμασίες έχουν γαλουχήσει μια πληθώρα γενεών, και φυσικά και τους τωρινούς γονείς και εκπαιδευτικούς, αφού και αυτοί υπήρξαν μαθητές των φροντιστηρίων. Εξάλλου, στην ανάγκη για υπερπήδηση των «διογκωμένων» εξεταστικών δυσκολιών και της εισόδου σε ένα τριτοβάθμιο ίδρυμα βασίζονται το λόγο ύπαρξής τους οι παρασχολικοί μηχανισμοί. Κατά κάποιο τρόπο, λοιπόν, διαγράφεται ένας αδιέξοδος κύκλος, καθώς το φροντιστήριο είναι αντιστικτικά η υποκρυπτόμενη πηγή πρόκλησης, αλλά και η φανερή πηγή λύσης του εξεταστικού άγχους. Έτσι, αυτή η αποφόρτιση από την εξεταστική πίεση, που περιγράφουν οι μαθητές, είναι ένα νοθογενές φαινόμενο, που εντάσσεται στις απομυζητικές μεθοδεύσεις των ιδιωτών – εκπαιδευτικών, προκειμένου να διατηρήσουν και ν' αυξήσουν την πελατεία τους.

⁴⁸⁴ Βλ. ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΙΔΗ Θ.Ε., *Κοινωνιολογία του σχολείου και της σχολικής τάξης*, εκδ. αδελφών Κυριακίδη α.ε., Θεσσαλονίκη 1997, σ. 29. Σύμφωνα με τον συγγραφέα το «άγχος σχολικής σταδιοδρομίας» ορίζεται ως άγχος για χαμηλούς βαθμούς, στασιμότητα και αποβολή από το σχολείο, το «άγχος μάθησης και επίδοσης» αναφέρεται στην αδυναμία μάθησης και κατανόησης ή αποτυχίας στις εξετάσεις, ενώ το «άγχος στιγματισμού» αφορά το φόβο του μαθητή για γελοιοποίηση ενώπιον του καθηγητή και των συμμαθητών του.

ΠΙΝΑΚΑΣ 15

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με την παροχή σιγουριάς και ασφάλειας για την αντιμετώπιση των σχολικών απαιτήσεων στους μαθητές του δείγματος από τα φροντιστηριακά και ιδιαίτερα μαθήματα

| Τα φροντιστηριακά ή ιδιαίτερα μαθήματα σου προσφέρουν σιγουριά και ασφάλεια για την αντιμετώπιση των σχολικών απαιτήσεων ; | N | % | Valid % |
|---|----------|----------|----------------|
| Ναι | 723 | 48.5 | 65.6 |
| Όχι | 379 | 25.4 | 34.4 |
| Σύνολο | 1102 | 73.9 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 45 | 3.0 | |
| Δεν τους αφορά | 344 | 23.1 | |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 100.0 | |

Χρειάζεται να επισημανθεί ότι μόνο ο παραπάνω πίνακας, που αφορά την αναζήτηση ψυχολογικής στήριξης σε συνάρτηση πάντοτε με το σχολείο, εμφανίζει τόσο υψηλά ποσοστά. Οι παρακάτω πίνακες, χωρίς να έχουν και τόσο μειωμένα ποσοστά, δεν προτάσσονται του πρώτου, καθώς δεν αφορούν την πλειοψηφία των μαθητών του δείγματος. Συγκριτικά με την έρευνα του 1995, τα ποσοστά αυτά φαίνεται να παρουσιάζουν μια ανωφερή τάση της τάξης του 10 – 15%, που πρέπει μάλλον ν' αποδοθεί στην αλλαγή του εξεταστικού συστήματος και στην εισαγωγή νέων μεθόδων αξιολόγησης σε συνδυασμό με την αύξηση των προς εξέταση γνωστικών αντικειμένων. Όλα αυτά φαίνεται να εντείνουν τα αισθήματα άγχους και ανασφάλειας μπροστά στα νέα εξεταστικά δεδομένα.

Η συμμετοχή στα φροντιστηριακά και ιδιαίτερα μαθήματα σε συνδυασμό με την άνεση και τη φιλικότητα που εκπέμπει το συγκεκριμένο περιβάλλον φαίνεται να έχει εξιλεωτική δράση στο ψυχοσυναίσθημα των εφήβων και ν' ασκεί κατευναστική επιρροή στις εξεταστικές πιέσεις και εντάσεις με άμεση απόρροια την ψυχοσυναίσθημα τους στήριξη και την τόνωση της αυτοπεποίθησής τους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 16

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με την προσφορά συναισθηματικής και ψυχολογικής στήριξης στους μαθητές του δείγματος από τα φροντιστηριακά και ιδιαίτερα μαθήματα

| Τα φροντιστηριακά ή ιδιαίτερα μαθήματα σου προσφέρουν ψυχοσυναισθηματική στήριξη ; | N | % | Valid % |
|---|----------|----------|----------------|
| Ναι | 494 | 33.1 | 44.8 |
| Όχι | 608 | 40.8 | 55.2 |
| Σύνολο | 1102 | 73.9 | 100.0 |
| <i>Δεν απάντησαν</i> | 45 | 3.0 | |
| <i>Δεν τους αφορά</i> | 344 | 23.1 | |
| <i>Γενικό Σύνολο</i> | 1491 | 100.0 | |

ΠΙΝΑΚΑΣ 17

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με την προσφορά άνετου και φιλικού περιβάλλοντος των φροντιστηριακών και ιδιαίτερων μαθημάτων στους μαθητές του δείγματος

| Τα φροντιστηριακά ή ιδιαίτερα μαθήματα σου προσφέρουν περιβάλλον άνετο και φιλικό ; | N | % | Valid % |
|--|----------|----------|----------------|
| Ναι | 533 | 35.7 | 48.4 |
| Όχι | 569 | 38.2 | 51.6 |
| Σύνολο | 1102 | 73.9 | 100.0 |
| <i>Δεν απάντησαν</i> | 45 | 3.0 | |
| <i>Δεν τους αφορά</i> | 344 | 23.1 | |
| <i>Γενικό Σύνολο</i> | 1491 | 100.0 | |

ΠΙΝΑΚΑΣ 18

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με την παροχή αυτοπεποίθησης στους μαθητές του δείγματος από τα φροντιστηριακά και ιδιαίτερα μαθήματα

| Τα φροντιστηριακά ή ιδιαίτερα μαθήματα σου προσφέρουν αυτοπεποίθηση ; | N | % | Valid % |
|--|----------|----------|----------------|
| Ναι | 515 | 34.5 | 46.7 |
| Όχι | 587 | 39.4 | 53.3 |
| Σύνολο | 1102 | 73.9 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 45 | 3.0 | |
| Δεν τους αφορά | 344 | 23.1 | |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 100.0 | |

Είναι χαρακτηριστικό ότι η ανοιχτή ερώτηση που δόθηκε σε αυτήν την ενότητα συγκεντρώνει τα μεγαλύτερα ποσοστά από όλες τις υπόλοιπες ανοιχτές ερωτήσεις, γεγονός που αποδεικνύει την ανάγκη των παιδιών να εκφράσουν άμεσα τα δικά τους βιώματα, πολλά από τα οποία αναφέρονται στην ψυχοκοινωνική χροιά των φροντιστηριακών και ιδιαίτερων μαθημάτων :

- «προσφέρουν κίνητρα για περισσότερη προσπάθεια»
- «καλύπτει τις ανασφάλειες μου»
- «με βοηθάει ν' αποφεύγω το άγχος»
- «υπάρχει αλληλοκατανόηση και αλληλοϋποστήριξη»
- «προσφέρει ψυχαγωγία και κοινωνικότητα»
- «οι μαθητές είναι πιο λίγοι και οι καθηγητές πιο φιλικοί και νέοι»
- «η σχέση με τους καθηγητές είναι καλύτερη»
- «οι καθηγητές σου δίνουν σημασία και δεν αδιαφορούν για σένα και τις απορίες σου»
- «υπάρχει περισσότερος σεβασμός στον μαθητή από ό,τι στο σχολείο»
- «μου δίνουν την εντύπωση ότι θέλουν το καλό μου για να μάθω»
- «μου δίνουν σημαντικές πληροφορίες για διάφορες σχολές που με ενδιαφέρουν»
- «προσφέρει καλύτερη και με περισσότερη ψυχραιμία αντιμετώπιση των εξετάσεων»

Πρόδηλα, μέσα από τις παραπάνω βιωματικές καταθέσεις γίνεται μια χαρτογράφηση των σκέψεων των παιδιών, που θίγουν κυρίως τον τρόπο μεταχείρισής τους στα φροντιστηριακά και ιδιαίτερα μαθήματα και παραπέμπουν σε συγκριτικές αναγωγές με τη σχολική πραγματικότητα, μέσα από τις οποίες το σχολείο παρουσιάζεται υποδεέστερο και ανεπαρκέστερο σε σχέση με το φροντιστήριο. Σύμφωνα και με προηγούμενες έρευνες⁴⁸⁵, η επικοινωνιακή διαδικασία μέσα στο σχολείο έχει προσλάβει περισσότερο τυπολατρικό και γραφειοκρατικό χαρακτήρα με αποτέλεσμα η παιδαγωγική αντιμετώπιση και διαπραγμάτευση των θεμάτων που αφορούν τη σχέση δασκάλου-μαθητή να απέχουν πολύ από τις συναισθηματικές ανάγκες και επιθυμίες του τελευταίου, ενώ παρουσιάζει «αυξημένη δυσκαμψία στις δυνατότητες που παρέχει στους μαθητές να εκδηλώσουν τις δραστηριότητες τους⁴⁸⁶».

Έτσι, οι μαθητές καταλογίζουν στους καθηγητές τους έλλειψη συμπαράστασης και κατανόησης των προσωπικών τους προβλημάτων, ενώ θεωρούν ότι η γραφειοκρατική συμπεριφορά τους, τούς ενισχύει καταστάσεις άγχους και φοβίας⁴⁸⁷, δηλώνοντας ότι λείπει η διασφάλιση εκείνων των συνθηκών που ενισχύουν την ψυχική σταθερότητα και ισορροπία τους⁴⁸⁸.

Βέβαια, αυτή η προσοχή και η ιδιαιτερότητα στη μεταχείριση των μαθητών, που χαρακτηρίζει τα παράλληλα μαθήματα, δεν μπορεί να «μεταφραστεί» ανεξάρτητα από τον εμπορικο-πελατειακό χαρακτήρα σηματοδότησης άπαντων των ιδιωτικών θεσμών. Ανεξάρτητα όμως από τα κίνητρα και τις σκοπιμότητες που κατευθύνουν τέτοιου είδους σχέσεις, η αντιμετώπιση του μαθητή ως ξεχωριστής μονάδας ασκεί θετική επιρροή στη διαμόρφωση του αυτοσυναισθήματός του⁴⁸⁹.

7.6 Χρηματικό κόστος για τη συμμετοχή στα φροντιστηριακά / ιδιαίτερα μαθήματα

Η πρώτη διαπίστωση που προκύπτει από την αξιολόγηση των δύο παρακάτω πινάκων, που αφορούν τα μηνιαία δίδακτρα στο φροντιστήριο ή/και τα ιδιαίτερα

⁴⁸⁵ Βλ. ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ Χ., *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1997, σ. 152-153.

⁴⁸⁶ Βλ. ό.π., σ. 138.

⁴⁸⁷ Βλ. ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ Χ., *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή. Σκιαγράφηση των Κοινωνικοποιητικών Μηνυμάτων του Σχολείου και των Εκπαιδευτικών*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1997, σ. 171-172.

⁴⁸⁸ Βλ. ό.π., σ. 207.

μαθήματα, είναι η αποφυγή της απάντησης στο μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτώμενων, ειδικά αυτών που παρακολουθούν ιδιαίτερα μαθήματα, τα οποία θεωρούνται και πιο δαπανηρά. Τα δηλωθέντα ποσά, αν και όχι ασήμαντα, δεν είναι ωστόσο ενδεικτικά του μεγάλου κόστους συμμετοχής στις εξετάσεις εισόδου στα ΑΕΙ, όπως περιγράφονται σε άλλες έρευνες⁴⁹⁰. Ειδικά, οι δαπάνες για τα ιδιαίτερα μαθήματα εκτιμάται ότι προσεγγίζουν εκείνες για το σύνολο των ιδιωτικών σχολείων της χώρας⁴⁹¹.

ΠΙΝΑΚΑΣ 19

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με τα χρήματα που πληρώνουν μηνιαίως οι μαθητές του δείγματος στο φροντιστήριο

| Πόσα χρήματα πληρώνεις το μήνα στο φροντιστήριο ; | N | % | Valid % |
|---|------|-------|---------|
| Έως 10.000 δρχ | 1 | .1 | .1 |
| 11.000 – 20.000 δρχ | 34 | 2.3 | 4.2 |
| 21.000 – 30.000 δρχ | 80 | 5.4 | 10.0 |
| 31.000 – 40.000 δρχ | 82 | 5.5 | 10.2 |
| 41.000 – 50.000 δρχ | 136 | 9.1 | 16.9 |
| 51.000 – 60.000 δρχ | 137 | 9.2 | 17.1 |
| 61.000 – 70.000 δρχ | 181 | 12.1 | 22.5 |
| 71.000 – 80.000 δρχ | 99 | 6.6 | 12.3 |
| 81.000 – 90.000 δρχ | 17 | 1.1 | 2.1 |
| 91.000 – 100.000 δρχ | 25 | 1.7 | 3.1 |
| Πάνω από 100.000 δρχ | 11 | .7 | 1.4 |
| Σύνολο | 803 | 53.9 | 100.0 |
| Δεν απαντούν/δεν τους αφορά | 688 | 46.1 | |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 100.0 | |

⁴⁸⁹ Βλ. ΦΛΟΥΡΗ Γ.,

⁴⁹⁰ Βλ. ΚΑΤΣΙΚΑ Χ., Πόσο κοστίζει η εκπαίδευση των παιδιών μας, *περιοδ. Ενημέρωση ΙΝΕ/ΓΣΕΕ*, τ.18, 1996, σελ. 2-8.

⁴⁹¹ Βλ. ΣΠΥΡΟΠΟΥΛΟΣ Κ., Η θέση των φροντιστηρίων και των ιδιαίτερων μαθημάτων στον εκπαιδευτικό προϋπολογισμό των ελληνικών νοικοκυριών, στο ΚΑΛΑΒΑΣΗ Φ., ΜΕΪΜΑΡΗ Μ., *Θέματα Διδακτικής Μαθηματικών II, Σχολείο, Φροντιστήριο, Ιδιαίτερο*, Ρόδος, Παν/μιο Αιγαίου, 1994, σ. 155.

ΠΙΝΑΚΑΣ 20

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με τα χρήματα που πληρώνουν μηνιαίως οι μαθητές του δείγματος στα ιδιαίτερα μαθήματα

| Πόσα χρήματα πληρώνεις το μήνα στα ιδιαίτερα μαθήματα; | N | % | Valid % |
|--|------|-------|---------|
| Έως 20.000 δρχ | 43 | 2.9 | 10.5 |
| 21.000 – 40.000 δρχ | 107 | 7.2 | 26.0 |
| 41.000 – 60.000 δρχ | 76 | 5.1 | 18.5 |
| 61.000 – 80.000 δρχ | 52 | 3.5 | 12.7 |
| 81.000 – 100.000 δρχ | 32 | 2.1 | 7.8 |
| 101.000 – 120.000 δρχ | 15 | 1.0 | 3.6 |
| 121.000 – 140.000 δρχ | 5 | .3 | 1.2 |
| 141.000 – 160.000 δρχ | 22 | 1.5 | 5.4 |
| 161.000 – 180.000 δρχ | 9 | .6 | 2.2 |
| 181.000 – 200.000 δρχ | 23 | 1.5 | 5.6 |
| Πάνω από 200.000 δρχ | 27 | 1.8 | 6.6 |
| Σύνολο | 411 | 27.6 | 100.0 |
| Δεν απαντούν/δεν τους αφορά | 1080 | 72.4 | |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 100.0 | |

«Οι ιδιωτικές δαπάνες για φροντιστήρια είναι ουσιαστικά “terra incognita”, γιατί δεν ελέγχονται από καμιά νομοθεσία. Θεωρείται ότι οι εκτιμήσεις που γίνονται είναι οι συντηρητικότερες, ενώ το πραγματικό κόστος μπορεί να φτάνει και το διπλάσιο, ενώ μια άλλη μορφή ιδιωτικής κατανάλωσης για την εκπαίδευση που δεν υπολογίζεται είναι τα ιδιαίτερα μαθήματα...»⁴⁹².

Αυτή η μαζική ζήτηση εκπαιδευτικών προσόντων μέσα από την εντατική φροντιστηριακή προπαρασκευή αποτελεί ζημιογόνα τακτική των οικογενειών των μαθητών όχι μόνο σε χρήματα, αλλά και σε ανθρώπινη θυσία, ενώ αυτή η έντονη διάθεση για εκχρηματισμό της εκπαίδευσης περικλείει τα ψήγματα της ιδιότυπης ελληνικής μορφωσιολατρικής νοοτροπίας, η οποία ενέχει όχι μόνο ιδεαλιστική, αλλά και χρησιμοθηρική χροιά. Έτσι, οι μαθητές και οι οικογένειες τους προσδοκούν μια ουσιαστική οικονομική απόδοση από τα χρόνια της πανεπιστημιακής τους μαθητείας, παρά τα διαφυγόντα έσοδα από την εργασία

⁴⁹² Βλ. ΠΕΣΜΑΖΟΓΛΟΥ Σ., *Εκπαίδευση και Ανάπτυξη στην Ελλάδα 1948-1985. Το ασύμπτωτο μιας σχέσης*, Αθήνα, εκδ. Θεμέλιο, 1987, σ. 98.

που πιθανόν θ' ασκούσαν και τα έξοδα των εξω και μετα - λυκειακών σπουδών⁴⁹³.

7.7 Συγκρίσεις μεταξύ σχολείου και φροντιστηριακών / ιδιαίτερων μαθημάτων

Η κυριότερη παροχή του φροντιστηριακού μηχανισμού, που θεωρούν οι αποδέκτες του ερωτηματολογίου ότι υπερισχύει στη συγκριτική αποτίμησή του με το σχολείο, είναι η μέθοδος διδασκαλίας, καθώς κρίνεται αποτελεσματικότερη. Είναι χαρακτηριστικό ότι στην έρευνα του 1995 η μέθοδος διδασκαλίας συγκαταλεγόταν στη δεύτερη θέση των πλεονεκτημάτων του φροντιστηρίου μετά την παροχή περισσότερης και καλύτερης γνώσης και μεταξύ των παιδιών που παρακολουθούσαν παράλληλα μαθήματα το 49.1% την είχε δηλώσει. Το ποσοστό αυτό έχει αυξηθεί σημαντικά στην παρούσα έρευνα, γεγονός που αποτυπώνει και τη διαφοροποίηση των συστημάτων και του τρόπου αξιολόγησής τους. Έτσι, η εισαγωγή θεμάτων, όχι απλά αναπαραγωγής της εξεταστέας ύλης, αλλά κριτικών απαιτήσεων και συγκριτικών τοποθετήσεων επιβάλλει διαφοροποιήσεις στο διδακτικό σχεδιασμό.

Σύμφωνα με άλλα ερευνητικά δεδομένα, οι μαθητές συχνά συνδέουν τη μέθοδο διδασκαλίας με τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών θεωρώντας ότι η κατανόηση της διδασκόμενης ύλης εξαρτάται από το χαρακτήρα του εκπαιδευτικού και τη συναίσθηση του ρόλου του⁴⁹⁴.

⁴⁹³ Βλ. ΠΑΠΑ Γ., Τα σχέδια για ανώτερες σπουδές των τελειόφοιτων Γενικών Λυκείων. Μια εμπειρική κοινωνικοοικονομική ανάλυση βασισμένη σε στοιχεία της περιοχής Αθηνών, στο Σύλλογο Αποφοίτων Βαρβακείου, *Η μετάβαση από το Λύκειο στο Πανεπιστήμιο (πρακτικά)*, Αθήνα, εκδ. Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών, 1989.

⁴⁹⁴ Βλ. ΓΟΥΔΗΡΑΣ

ΠΙΝΑΚΑΣ 21

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με την παροχή αποτελεσματικότερης μεθόδου διδασκαλίας από τα φροντιστηριακά / ιδιαίτερα μαθήματα, σε σχέση με το σχολείο, σύμφωνα με τους μαθητές του δείγματος

| Συγκριτικά με το σχολείο τα φροντιστηριακά / ιδιαίτερα μαθήματα σου προσφέρουν αποτελεσματικότερη μέθοδο διδασκαλίας ; | N | % | Valid % |
|---|----------|----------|----------------|
| Ναι | 781 | 52.4 | 69.5 |
| Όχι | 343 | 23.0 | 30.5 |
| Σύνολο | 1124 | 75.4 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 23 | 1.6 | |
| Δεν τους αφορά | 344 | 23.1 | |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 100.0 | |

Είναι χαρακτηριστικό ότι στα φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα η βαρύτητα δε δίνεται τόσο στην κάλυψη της ύλης του γνωστικού αντικειμένου μέσα στα πλαίσια μιας τυπικής παράδοσης –εξάλλου η διδασκαλία αυτή ούτως ή άλλως γίνεται μέσα στα πλαίσια του σχολείου- όσο στη νοηματική προσέγγιση και εμπέδωση των γνωστικών ενοτήτων μέσα από την επίλυση αποριών και την επαναλαμβανόμενη λύση ασκήσεων. Επίσης, οι μαθητές εθίζονται στην εκμάθηση ειδικών στρατηγικών κωδικοποίησης, επεξεργασίας, δόμησης της γνωστικής ύλης και προγραμματισμένης οργάνωσης ανακεφαλαιώσεων μέσα σε τακτά χρονικά πλαίσια, γεγονός που καθιστά περισσότερο βιωματική τη διαδικασία μάθησης και αυτοκατεύθυνσης της γνώσης διευκολύνοντας έτσι τη μέθεξή τους.

Εκτός των άλλων, αυτές οι συχνές εξεταστικές δοκιμασίες αποτελούν ένα μέσο διάγνωσης των αδυναμιών της διδασκαλίας και της ανατροφοδότησής της.

Ως δεύτερο πλεονεκτικό στήριγμα του φροντιστηριακού θεσμού συγκαταλέγεται, στις επιλογές των μαθητών, η περισσότερη και καλύτερη γνώση, γεγονός που επιβεβαιώνει, ως ένα βαθμό, το γνωσιοθηρικό χαρακτήρα των επιδιώξεων και των αναζητήσεων τους. Εξάλλου, «...το Λύκειο ως εκπαιδευτική

«προβαθμίδα» των ΑΕΙ και ΤΕΙ επικρίνεται επειδή έχει δώσει μεγάλη έμφαση στο «γνωστικό» παράγοντα. Αυτό έχει οδηγήσει τους μαθητές σε ένα μονοσήμαντο προσανατολισμό στην παιδαγωγική διαδικασία και στους παιδαγωγικούς στόχους»⁴⁹⁵, γεγονός που διαπιστώνεται και στη μετέπειτα εκπαιδευτική πορεία τους, καθώς δεν έχουν «μόνο μαθησιακά κενά, αλλά κυρίως προβλήματα στην αντίληψη για τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και τον τρόπο κατάκτησης και αφομοίωσης της γνώσης»⁴⁹⁶ γι' αυτό και ως φοιτητές «χρησιμοποιούν συνήθως σαν εργαλείο την αποστήθιση αποσπασματικών γνώσεων, εργαλείο στο οποίο πιστεύουν και δεν έχουν καμιά πρόθεση να εγκαταλείψουν»⁴⁹⁷.

Έτσι, ο γνωσιοκεντρισμός αυτός είναι αναμενόμενος, εφόσον γύρω από αυτόν περιστρέφεται όλο το εκπαιδευτικό – εξεταστικό σύστημα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 22

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με την παροχή περισσότερης και καλύτερης γνώσης από τα φροντιστηριακά / ιδιαίτερα μαθήματα, σε σχέση με το σχολείο, σύμφωνα με τους μαθητές του δείγματος

| Συγκριτικά με το σχολείο τα φροντιστηριακά / ιδιαίτερα μαθήματα σου προσφέρουν περισσότερη και καλύτερη γνώση ; | N | % | Valid % |
|---|------|-------|---------|
| Ναι | 657 | 44.1 | 58.5 |
| Όχι | 467 | 31.3 | 41.5 |
| Σύνολο | 1124 | 75.4 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 23 | 1.6 | |
| Δεν τους αφορά | 344 | 23.1 | |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 100.0 | |

⁴⁹⁵ Βλ. ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ Χ., *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή. Σκιαγράφηση των Κοινωνικοποιητικών Μηνημάτων του Σχολείου και των Εκπαιδευτικών*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1997, σ. 146.

⁴⁹⁶ Βλ. ΣΠΥΡΕΛΛΗ Ν.Σ., *Επιδράσεις του συστήματος των γενικών εξετάσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, στο Επιστημονικό Συμπόσιο, Μηχανισμοί και όροι επιλογής για την Τριτοβάθμια εκπ/ση*, Αθήνα, εκδ. Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, 1995, σ. 71-79.

⁴⁹⁷ Βλ. ό.π.

Επιπλέον, ο φροντιστηριακός θεσμός έχει τη χρονική, αλλά και λειτουργική δυνατότητα τροποποίησης ή παραβίασης των πλαισίων του σχολικού προγράμματος για τη συμπλήρωση και επέκταση των γνώσεων των μαθητών πέρα από τα όρια της στοιχειώδους κάλυψης της εξεταστέας ύλης. Πολλές φορές, όμως, αυτές οι ιδιωτικές εξωσχολικές δραστηριότητες «δεν μπορούν να ξεφύγουν από την κυριαρχούσα αντίληψη για τη γνώση και τη διδασκαλία της, επομένως συχνά αντί να διορθώνουν και να βελτιώνουν, εντατικοποιούν και επιδεινώνουν τα χαρακτηριστικά της σχολικής διδασκαλίας»⁴⁹⁸.

Επίσης, η άχαρη και ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου επισημαίνεται έμμεσα από την επιλογή του άνετου και ευχάριστου περιβάλλοντος των φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων από ένα ποσοστό των μαθητών του δείγματος, σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα. Είναι όμως σημαντικό ότι το μεγαλύτερο μέρος των παιδιών δε θεωρεί ότι το περιβάλλον αποτελεί παράγοντα υπεροχής του φροντιστηρίου έναντι του σχολείου. Αυτό είναι αναμενόμενο ως ένα βαθμό γιατί κυρίως τα φροντιστήρια που βρίσκονται στις αγροτικές ή ημιαστικές περιοχές κυριαρχούνται από ένα πρακτικό και χρησιμοθηρικό πνεύμα χωρο-οργάνωσης, ενώ πολύ συχνά στερούνται ευρυχωρίας και αισθητικών κριτηρίων δόμησης. Εξάλλου, η έλλειψη εμπορικού ανταγωνισμού στις περιοχές αυτές λόγω του περιορισμένου αριθμού των φροντιστηριακών καταστημάτων καθιστά συχνά ανώφελη την ενασχόληση με τη μορφή τους.

⁴⁹⁸ Βλ. ΚΑΛΑΒΑΣΗ Φ., ΜΕΪΜΑΡΗ Μ., (επιμ.), *Θέματα Διδακτικής Μαθηματικών II Σχολείο-Φροντιστήριο-Ιδιαίτερο*, Ρόδος, εκδ. Παν/μιο Αιγαίου, 1994, σ. 87.

ΠΙΝΑΚΑΣ 23

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με την παροχή πιο άνετου και ευχάριστου περιβάλλοντος από τα φροντιστηριακά / ιδιαίτερα μαθήματα, σε σχέση με το σχολείο, σύμφωνα με τους μαθητές του δείγματος

| Συγκριτικά με το σχολείο τα φροντιστηριακά / ιδιαίτερα μαθήματα σου προσφέρουν πιο άνετο και ευχάριστο περιβάλλον; | N | % | Valid % |
|---|----------|----------|----------------|
| Ναι | 400 | 26.8 | 35.6 |
| Όχι | 724 | 48.6 | 64.4 |
| Σύνολο | 1124 | 75.4 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 23 | 1.6 | |
| Δεν τους αφορά | 344 | 23.1 | |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 100.0 | |

Αντίθετα, στις μεγαλουπόλεις η λογική του χρήματος και της αγοράς, που προκαλούν οι ανταγωνιστικές συνθήκες ύπαρξης των φροντιστηρίων επιβάλλει την άψογη μορφική οργάνωσή τους με βάση συγκεκριμένα παιδαγωγικά και αισθητικά κριτήρια, που είναι δυνατό να θέλξουν τη μαθητική πελατεία, όπως είναι η εσωτερική διακόσμηση, τα ανοιχτά χρώματα, η λειτουργικότητα των χώρων κ.ά.⁴⁹⁹. Η αισθητική διαφοροποίηση του εκπαιδευτικού περιγύρου των φροντιστηριακών μαθημάτων, σε σχέση με το σχολείο, διαφημίζεται όχι μόνο σαν ένας πρόσθετος ενισχυτικός παράγοντας για την προσέλκυση των μαθητών, αλλά πολύ περισσότερο προβάλλεται σα μια σημαντική παράμετρος διαφοροποίησης των ψυχολογικών όρων μάθησης.

Επιπλέον, ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας των παραεκπαιδευτικών θεσμικών χώρων έχει να κάνει γενικότερα και με την περιρρέουσα ατμόσφαιρα των μαθημάτων αυτών, στα οποία δημιουργούνται περισσότερο φιλικές και δημοκρατικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς, όπως δηλώνει ένα ποσοστό των μαθητών του δείγματος. Είναι όμως χαρακτηριστικό ότι τόσο ο παράγοντας των διαπροσωπικών σχέσεων δασκάλου - μαθητή όσο και η ποιότητα και η ηλικία

⁴⁹⁹ Βλ. ΒΑΣΙΛΑΚΑΚΗ Σ., Οργάνωση του φυσικού χώρου του σχολείου και συμπεριφορά των μαθητών, στο *Νέα Παιδεία*, 74, 1995, σ. 135-146.

του εκπαιδευτικού προσωπικού δεν προσμετρώνται στη συνείδηση της πλειοψηφίας των μαθητών ως παράγοντες υπεροχής του φροντιστηρίου έναντι του σχολείου.

ΠΙΝΑΚΑΣ 24

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με την παροχή φιλικότερων και πιο δημοκρατικών σχέσεων με τους διδάσκοντες των φροντιστηριακών / ιδιαίτερων μαθημάτων, σε σχέση με αυτούς του σχολείου, σύμφωνα με τους μαθητές του δείγματος

| Συγκριτικά με το σχολείο τα φροντιστηριακά / ιδιαίτερα μαθήματα σου προσφέρουν φιλικότερες και πιο δημοκρατικές σχέσεις με τους διδάσκοντες ; | N | % | Valid % |
|---|------|-------|---------|
| Ναι | 384 | 25.8 | 34.2 |
| Όχι | 740 | 49.6 | 65.8 |
| Σύνολο | 1124 | 75.4 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 23 | 1.6 | |
| Δεν τους αφορά | 344 | 23.1 | |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 100.0 | |

ΠΙΝΑΚΑΣ 25

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με την παροχή καλύτερων και νεώτερων καθηγητών από τα φροντιστηριακά / ιδιαίτερα μαθήματα, σε σχέση με το σχολείο, σύμφωνα με τους μαθητές του δείγματος

| Συγκριτικά με το σχολείο τα φροντιστηριακά / ιδιαίτερα μαθήματα σου προσφέρουν καλύτερους και νεώτερους καθηγητές; | N | % | Valid % |
|--|------|-------|---------|
| Ναι | 356 | 23.9 | 31.7 |
| Όχι | 768 | 51.5 | 68.3 |
| Σύνολο | 1124 | 75.4 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 23 | 1.6 | |
| Δεν τους αφορά | 344 | 23.1 | |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 100.0 | |

Γενικά, οι μαθητές εντοπίζουν τη μεγαλύτερη προσφορά του φροντιστηρίου, συγκριτικά με του σχολείου, στον τομέα των γνώσεων και της διδακτικής μεθόδου υποβαθμίζοντας κατά κάποιο τρόπο ως επουσιώδεις τους παράγοντες του περιβάλλοντος, των σχέσεων και του εκπαιδευτικού δυναμικού. Το στοιχείο της συμπληρωματικότητας και όχι της καθολικότητας που χαρακτηρίζει το φροντιστηριακό θεσμό κάνει τους μαθητές να επικεντρώνονται και να χαρακτηρίζουν ως προσφορά αυτό που αναζητούν να καλύψουν. Έτσι, φαίνεται ότι οι μαθητές δεν αναζητούν ένα δεύτερο σχολείο, ούτε και αντιμετωπίζουν το φροντιστήριο ως αυτόνομο σχολείο, αλλά ως ένα χώρο στενά εξαρτώμενο από τις σχολικές τους ανάγκες, γι' αυτό εξάλλου και δε σπουδαιολογούν τα δευτερεύοντα χαρακτηριστικά του. Αυτή η διαφοροποίηση στις αξιολογήσεις των μαθητών μπορεί να θεωρηθεί και ως μια ευσίωνη ένδειξη των βελτιωτικών αλλαγών που γίνονται τελευταία στα σχολεία και αφορούν μελέτες κτηριακών εγκαταστάσεων, διορισμό ικανών και νέων εκπαιδευτικών μέσω του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ κ.ο.κ.

Πάντως, είναι άξιο προβληματισμού το γεγονός ότι ενώ οι μαθητές «υπερεκτιμούν» τους παράγοντες της γνώσης και της μεθόδου διδασκαλίας στην προσφορά του φροντιστηρίου, «υποτιμούν» τον παράγοντα του εκπαιδευτικού προσωπικού, του οποίου η ποιότητα αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την πραγματοποίηση των δύο παραπάνω. Η ερμηνεία που μπορεί να δοθεί είναι ότι οι μαθητές φαίνεται να αναγνωρίζουν ότι δεν είναι θέμα ιδιαίτερων ικανοτήτων των εκπαιδευτικών οι περισσότερες και καλύτερες γνώσεις και η αποτελεσματικότερη μέθοδος διδασκαλίας που αναζητούν, αλλά διαφορετικών συνθηκών παροχής τους. Σα να έχει παρεισφρήσει και κυριαρχήσει η άποψη της αυτόδηλης αναγκαιότητας του φροντιστηρίου για μια ολοκληρωμένη και σε βάθος κάλυψη της ύλης των εξετάσεων, ενώ παράλληλα φαίνεται να θεωρείται δεδομένη η αδυναμία του σχολείου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των μαθητών για εμπέδωση γνώσεων και βελτίωση της παροχής τους. Εφόσον, όμως, η αδυναμία αυτή δεν αποδίδεται στους εκπαιδευτικούς, τότε υποθετικά θα πρέπει να αποδοθεί στην ανεπάρκεια του χρόνου, στην ακαταλληλότητα των συνθηκών μάθησης λόγω του μεγάλου αριθμού των μαθητών ανά τάξη ή της ανομοιογενούς σύνθεσής τους. Παρόλα αυτά, η αξιολόγηση του διδάσκοντος του φροντιστηρίου ή του ιδιαίτερου μαθήματος από τους μαθητές «έχει άμεσες και πρακτικές συνέπειες τόσο στην επιλογή φροντιστηρίου ή καθηγητή για ιδιαίτερο

μάθημα από τους γονείς, όσο και στην ενεργή και υπεύθυνη ή όχι συμμετοχή του μαθητή»⁵⁰⁰.

Επιπλέον, η απελευθέρωση από την αποκλειστική παράσταση του καθηγητή του σχολείου δημιουργεί γενικά ευμενή διάθεση, ενώ με την έλλειψη καθοριστικής βαθμολογικής αξιολόγησης εκλείπει και ένας σημαντικός παράγοντας, που προκαλεί εστίες τριβής στη σχέση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του.

ΠΙΝΑΚΑΣ 26

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με την παροχή αντικειμενικότερης αξιολόγησης από τα φροντιστηριακά / ιδιαίτερα μαθήματα, σε σχέση με το σχολείο, σύμφωνα με τους μαθητές του δείγματος

| Συγκριτικά με το σχολείο τα φροντιστηριακά / ιδιαίτερα μαθήματα σου προσφέρουν αντικειμενικότερη αξιολόγηση; | N | % | Valid % |
|--|------|-------|---------|
| Ναι | 165 | 11.1 | 14.7 |
| Όχι | 959 | 64.3 | 85.3 |
| Σύνολο | 1124 | 75.4 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 23 | 1.6 | |
| Δεν τους αφορά | 344 | 23.1 | |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 100.0 | |

Έτσι, σε αντίθεση με το σχολείο, που λειτουργεί με «έξωθεν» προκαθορισμένες νόρμες, το φροντιστήριο ως εξωσχολική εστία μάθησης και κοινωνικοποίησης βασίζεται στην ελεύθερη επιλογή και δραστηριότητα των μελών του, γεγονός που αυξάνει την αποτελεσματικότητα της επίδρασής του.

Ο μικρός αριθμός ατόμων ανά τμήμα και η απουσία αξιολόγησης καθοριστικής σημασίας κάνουν πιο ουσιαστική την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού – μαθητή. Γι' αυτό άλλωστε και η επιλογή «αντικειμενικότερη αξιολόγηση» στα

⁵⁰⁰ Βλ. ΚΑΛΑΒΑΣΗ Φ., ΜΕΪΜΑΡΗ Μ., (επιμ.), *Θέματα Διδακτικής Μαθηματικών II Σχολείο-Φροντιστήριο-Ιδιαίτερο*, Ρόδος, εκδ. Παν/μιο Αιγαίου, 1994, σ. 89.

φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα, συγκριτικά με το σχολείο, παίρνει χαμηλά ποσοστά στις προτιμήσεις των μαθητών, εφόσον η αξιολόγηση έχει συνδεθεί κυρίως με το τυπικό σχολικό κατεστημένο και όχι με τα παραεκπαιδευτικά εξωσχολικά μαθήματα, τα οποία συντηρούνται ως ένα βαθμό και από το σχολικό αξιολογικό σύστημα. Επιπλέον, ο ιδιωτικοποιημένος χαρακτήρας τους προκαλεί καχυποψίες για την απόδοση ακρίβειας και αντικειμενικότητας στην ανίχνευση των πραγματικών ικανοτήτων των μαθητών. Με την ύπαρξη σχολικής αξιολόγησης θα πρέπει να συνδεθούν και οι προτιμήσεις – επιλογές των μαθητών αναφορικά με την προετοιμασία στο διάβασμά τους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 27

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με τις επιλογές των μαθητών του δείγματος για το μαθησιακό φορέα που φροντίζουν να είναι καλύτερα διαβασμένοι

| Που φροντίζεις να είσαι πιο καλά διαβασμένος ; | N | % | Valid % |
|---|-------------|--------------|----------------|
| Στο σχολείο | 687 | 46.1 | 60.7 |
| Στο φροντιστήριο | 247 | 16.6 | 21.8 |
| Στο ιδιαίτερο μάθημα | 198 | 13.3 | 17.5 |
| Σύνολο | 1132 | 75.9 | 100.0 |
| <i>Δεν απάντησαν</i> | <i>15</i> | <i>1.0</i> | |
| <i>Δεν τους αφορά</i> | <i>344</i> | <i>23.1</i> | |
| <i>Γενικό Σύνολο</i> | <i>1491</i> | <i>100.0</i> | |

Έτσι, οι αποδέκτες των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου δηλώνουν σε αθροιστικό ποσοστό ότι αφιερώνουν περισσότερες ώρες μελέτης (βλ. πίν...στο παράρτημα) και φροντίζουν να είναι καλύτερα διαβασμένοι στο σχολείο σε σχέση με το φροντιστήριο ή τα ιδιαίτερα μαθήματα. Η λογική της προτίμησης του σχολείου στο διάβασμα βασίζεται από τη μια στο μεγαλύτερο αριθμό των γνωστικών αντικειμένων που διδάσκονται και από την άλλη στις θεσμοθετημένες αξιολογικές διαδικασίες που το διαπερνούν, ενώ στο φροντιστήριο και ακόμα λιγότερο στα ιδιαίτερα μαθήματα οι εκπαιδευτικές προτεραιότητες θέτουν εναλλακτικούς τρόπους στην πραγματοποίηση της διδασκαλίας, η οποία δεν έχει

τόσο τη μορφή της διάγνωσης των αδυναμιών των μαθητών όσο της κάλυψης και της υπέρβασής τους.

Έτσι, παρά το γεγονός ότι οι περισσότεροι μαθητές παραδέχονται πως φροντίζουν να είναι καλύτερα διαβασμένοι στο σχολείο από ό,τι στο φροντιστήριο ή στο ιδιαίτερο μάθημα, η πλειοψηφία των ερωτώμενων δηλώνει ότι τα φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα προσφέρουν παραπάνω πράγματα σε σχέση με το σχολείο και ότι τελικά είναι ένας χρήσιμος θεσμός.

ΠΙΝΑΚΑΣ 28

Κατανομή συχνοτήτων για την προσφορά παραπάνω παροχών από τα φροντιστηριακά / ιδιαίτερα μαθήματα, σε σχέση με αυτές του σχολείου, σύμφωνα με τους μαθητές του δείγματος

| Συγκριτικά με το σχολείο τα φροντιστηριακά / ιδιαίτερα μαθήματα προσφέρουν τίποτα παραπάνω από το σχολείο ; | N | % | Valid % |
|---|------|-------|---------|
| Ναι | 1072 | 71.9 | 95.4 |
| Όχι | 52 | 3.5 | 4.6 |
| Σύνολο | 1124 | 75.4 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 23 | 1.6 | |
| Δεν τους αφορά | 344 | 23.1 | |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 100.0 | |

ΠΙΝΑΚΑΣ 29

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με τις απόψεις των μαθητών του δείγματος για τη χρησιμότητα του θεσμού των φροντιστηριακών / ιδιαίτερων μαθημάτων

| Τα φροντιστηριακά / ιδιαίτερα μαθήματα είναι χρήσιμος θεσμός ; | N | % | Valid % |
|--|------|-------|---------|
| Ναι | 1017 | 68.2 | 89.9 |
| Όχι | 114 | 7.6 | 10.1 |
| Σύνολο | 1131 | 75.9 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 16 | 1.1 | |
| Δεν τους αφορά | 344 | 23.1 | |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 100.0 | |

Οι καταφατικές αυτές δηλώσεις χρειάζεται να συναρτηθούν και με τις προηγούμενες που αφορούν τόσο τους λόγους παρακολούθησης όσο και την προσφορά των φροντιστηρίων. Έτσι, η ανάγκη προετοιμασίας για τις εξετάσεις και κάλυψης των σχολικών ελλείψεων σε συνδυασμό με την αναζήτηση περισσότερης και καλύτερης γνώσης και αποτελεσματικότερης μεθόδου διδασκαλίας οδηγούν σε ως επί το πλείστον «ομόδοξες» ομολογίες των παιδιών σε σχέση με τη συνολική προσφορά των φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων. Οι ομολογίες αυτές φανερώνουν ότι τα ιδιωτικά μαθήματα αποτελούν –τουλάχιστον στη συνείδηση των αποδεκτών τους- επικουρική εκπαιδευτική στρατηγική για την επίτευξη των μαθητικών στόχων και αναγκαία προσθετική παρέμβαση στο έργο του σχολείου.

Παρά την ομοφωνία των παιδιών, σε σχέση με την χρησιμότητα και την ευρεία προσφορά των φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων, εκδηλώνεται ένας διχασμός όσον αφορά τη δυνατότητα αντικατάστασης αυτών των μαθημάτων με συστηματική μελέτη στο σχολείο. Είναι χαρακτηριστικό ότι μόνο κατά 1.1% υπερτερούν τα παιδιά που διατείνονται ότι τα παραεκπαιδευτικά μαθήματα δεν μπορούν να αντικατασταθούν με συστηματική μελέτη στο σχολείο. Η αμφιγνωμία αυτή δείχνει τη σύγχυση και την αμφιταλάντευσή τους σχετικά με τις δυνατότητες που ενέχει το σχολείο για την ανάπτυξη ενός δημιουργικού πεδίου μάθησης, πλήρως απεξαρτημένου από συμπληρωματικά μαθήματα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 30

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με τις απόψεις των μαθητών του δείγματος για τη δυνατότητα αντικατάστασης των φροντιστηριακών / ιδιαίτερων μαθημάτων με τη συστηματική μελέτη στο σχολείο

| Τα φροντιστηριακά / ιδιαίτερα μαθήματα μπορούν ν' αντικατασταθούν με συστηματική μελέτη στο σχολείο ; | N | % | Valid % |
|---|------|-------|---------|
| Ναι | 574 | 38.5 | 50.7 |
| Όχι | 558 | 37.4 | 49.3 |
| Σύνολο | 1132 | 75.9 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 15 | 1.0 | |
| Δεν τους αφορά | 344 | 23.1 | |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 100.0 | |

Αντίθετα, όσον αφορά το θεσμό της Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης είναι εναργέστερες οι πεπειθήσεις των μαθητών σχετικά με την αποτελεσματικότητά του και γι' αυτό κατά κύριο λόγο δηλώνουν ότι η ενισχυτική διδασκαλία στο σχολείο δεν μπορεί ν' αντικαταστήσει τα φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα.

Η αιτιολόγηση αυτής της στατιστικής διαπίστωσης συνιστά ένα ενεργό πεδίο προβληματισμού για τις πιθανές εστίες «αδυναμιών» του κρατικού σε σχέση με το ιδιωτικό φροντιστήριο, που οδηγεί την πλειοψηφία των μαθητών του δείγματος να μην το εμπιστεύονται. Κριτικές τοποθετήσεις για την Πρόσθετη Διδακτική Στήριξη επισημαίνουν τα ακατάλληλα πρόσωπα, που είναι αποκομμένα από το σχολικό περιβάλλον, όπως οι ωρομίσθιοι καθηγητές, στους οποίους αφήνεται ο θεσμός αυτός⁵⁰¹, ενώ άλλες αναφέρουν ότι «η εφαρμογή της Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης δεν υπακούει σε καμιά στρατηγική ενίσχυσης του μαθητικού πληθυσμού παρά μόνο στη λογική απορρόφησης των κονδυλίων του γνωστού πακέτου»⁵⁰².

Το σίγουρο πάντως είναι ότι ο θεσμός αυτός δεν είχε απήχηση ανάλογη με αυτήν των προσδοκιών των ιθυνόντων, καθώς εξακολουθεί να είναι έντονη η ιδιωτικοποίηση του κόστους προετοιμασίας για τις εξετάσεις.

Είναι παράδοξο ότι ενώ το σχολείο καλλιεργεί το πνεύμα του ανταγωνισμού, μέσω των εξεταστικών δοκιμασιών, καθίσταται τελικά ανέκδοτο να το αντιμετωπίσει ή να το ικανοποιήσει μέσω των δικών του δημόσιων ενισχυτικών εφαρμογών. Το δημόσιο γενικά δε φαίνεται να δημιουργεί αισθήματα ασφάλειας και εμπιστοσύνης όσον αφορά την υιοθέτηση και προώθηση στρατηγικών ανταγωνιστικότητας, σε αντίθεση με το ιδιωτικό που περιέχει εξ' ορισμού την έννοια της ανταγωνιστικότητας. Εξάλλου στην Πρόσθετη Διδακτική Στήριξη στόχος δεν είναι η υιοθέτηση τακτικών αρίστευσης, αλλά η κάλυψη κενών κυρίως στους αδύναμους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, τα προγράμματα της Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης λαμβάνουν υπόψη τους «τις ανάγκες για την ενίσχυση του εκπαιδευτικού και μορφωτικού επιπέδου των μαθητών, ειδικά όσων αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, ως μέτρο καταπολέμησης του

⁵⁰¹ Βλ. ΚΑΪΛΑ Μ. – ΘΕΟΔΩΡΟΠΟΥΛΟΥ Ε., *Ο εκπαιδευτικός*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1999, σ. 218-219.

⁵⁰² Βλ. ΚΑΤΣΙΚΑ Χ., *Σχολείο, Τάξη και Ιδεολογία. Τα παραμύθια της σχολικής μας ζωής...*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1999, σ. 99.

αποκλεισμού και μείωσης των κοινωνικών ανισοτήτων, με σκοπό τον εξοπλισμό με δεξιότητες και γνώσεις για την καλύτερη ένταξη στην αγορά εργασίας και την αντιμετώπιση της ανεργίας»⁵⁰³. Γίνεται δηλαδή φανερό ότι ο θεσμός αυτός δεν απευθύνεται σε μαθητές υψηλών επιδόσεων και απαιτήσεων, που επιζητούν την είσοδό τους στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα, αφού «στα τμήματα ΠΔΣ μπορεί να εγγράφεται μέχρι το 35% των μαθητών κάθε τάξης ανά μάθημα», αλλά «κριτήριο επιλογής σε περίπτωση ύπαρξης περισσότερων αιτήσεων αποτελεί ο βαθμός μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών»⁵⁰⁴. Με αυτή την έννοια ο θεσμός της ΠΔΣ δεν μπορεί να θεωρηθεί ανταγωνιστικός του θεσμού των φροντιστηρίων και των ιδιαίτερων μαθημάτων, ειδικά όσον αφορά το μέρος της μετάβασης στην ανώτατη εκπαίδευση και μέσα σε αυτά τα πλαίσια πρέπει να γίνει κατανοητή η απαξιοτική στάση των μαθητών του δείγματος απέναντι στη διδακτική αυτή ενίσχυση και η αμφισβήτησή τους για τη δυνατότητα ν' αντικαταστήσει το φροντιστήριο ή τα ιδιαίτερα μαθήματα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 31

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με τις απόψεις των μαθητών του δείγματος για τη δυνατότητα αντικατάστασης των φροντιστηριακών / ιδιαίτερων μαθημάτων με την ενισχυτική διδασκαλία στο σχολείο

| Τα φροντιστηριακά / ιδιαίτερα μαθήματα μπορούν ν' αντικατασταθούν με την ενισχυτική διδασκαλία στο σχολείο ; | N | % | Valid % |
|--|------|-------|---------|
| Ναι | 326 | 21.9 | 28.8 |
| Όχι | 807 | 54.1 | 71.2 |
| Σύνολο | 1133 | 76.0 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 14 | 1.0 | |
| Δεν τους αφορά | 344 | 23.1 | |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 100.0 | |

⁵⁰³ Βλ. Κοινή Υπουργική Απόφαση 132377/Γ7/11-12-2002 με θέμα : «Υλοποίηση προγραμμάτων Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης μαθητών Ενιαίων Λυκείων και ΤΕΕ για το σχολικό έτος 2002-03».

⁵⁰⁴ Βλ. ό.π.

7.8 Συγκριτικές διαφοροποιήσεις στην παρακολούθηση φροντιστηριακών και ιδιαίτερων μαθημάτων μεταξύ Γενικού και Ενιαίου Λυκείου.

Μέσα από μια συγκριτική καταγραφή των ποσοστών που προέκυψαν από τις έρευνες του 1995 και του 2000 ως προς την παρακολούθηση φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων και την αιτιολόγησή τους από τους μαθητές φανερώνεται μια ετεροίωση στις απόψεις τους.

Η διαφοροποίηση των στατιστικών ευρημάτων σε συγκεκριμένες πτυχές της έρευνας παρουσιάζει μια αντιστοιχία, σχεδόν μια φωτογραφική απεικόνιση, των ιδιαιτεροτήτων της πρόσφατης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης⁵⁰⁵.

7.8.1 Διαφοροποίηση ως προς τη σχολική τάξη έναρξης φροντιστηριακών και ιδιαίτερων μαθημάτων

Αυτό που προκύπτει ως αξιοσήμαντο από την παρούσα έρευνα σε σύγκριση με την παλαιότερη είναι η μετάθεση της προετοιμασίας των μαθητών ένα χρόνο πριν, φαινόμενο που βρίσκεται σε ευθεία συνάρτηση και εναρμόνιση με την μετατόπιση των πανελλήνιων εξετάσεων στη Β΄ Λυκείου και επομένως τη χρονική επέκτασή τους σε δύο χρόνια. Έτσι, ενώ με το σύστημα των δεσμών το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών ξεκινούσε τα παράλληλα μαθήματα στη Β΄ Λυκείου με το νυν σύστημα η προετοιμασία πλειοψηφικά ξεκινά στην Α΄ Λυκείου. Σε μια συστηματική προσπάθεια, λοιπόν, να αποκτήσουν οι μαθητές της Α΄ Λυκείου τα απαραίτητα μαθησιακά εφόδια ώστε να είναι σε θέση να κάνουν την κατάλληλη επιλογή των κατευθύνσεων στην επόμενη τάξη, που ξεκινάνε και οι πανελλαδικές εξετάσεις, εντάσσουν και την έναρξη των φροντιστηριακών και των ιδιαίτερων μαθημάτων. Η μικρή χρονική απόσταση που τίθεται μέχρι τις πανελλήνιες εξετάσεις επιβάλλει εντατικοποίηση των προσπαθειών μέσα από την παροχή πρόσθετης εξωσχολικής διδασκαλίας για την ουσιαστική εκμάθηση του τρόπου προετοιμασίας, διαβάσματος και διαπραγμάτευσης των προς εξέταση γνωστικών αντικειμένων.

⁵⁰⁵ Σχετικά με τα εξεταστικά συστήματα των ετών 1995 και 2000 χρειάζεται ν' αναφερθεί ότι το 1995 οι μαθητές έδιναν πανελλήνιες εξετάσεις μόνο στην Γ΄ Λυκείου διαγωνιζόμενοι στα 4 μαθήματα της δέσμης, προκειμένου να εισαχθούν στο πανεπιστήμιο σύμφωνα με ένα κλειστό αριθμό εισακτέων, ενώ το 2000 οι μαθητές δίνουν πανελλαδικές εξετάσεις στη Β΄ και Γ΄ Λυκείου διαγωνιζόμενοι σε όλα τα σχολικά μαθήματα και η πρόσβαση είναι περισσότερο ευέλικτη και ανοιχτή.

ΠΙΝΑΚΑΣ 32

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με τη σχολική τάξη έναρξης φροντιστηρίου από τους μαθητές του δείγματος τα έτη 1995 και 2000 (μέσα σε παρένθεση αναφέρονται οι αντίστοιχες τιμές της έρευνας που διενεργήθηκε το 1995)

| Από ποια σχολική τάξη άρχισες να παρακολουθείς φροντιστήριο ; | N | % |
|--|------------|---------------|
| Α΄ Γυμνασίου | 29 (3) | 1.9 (0.3) |
| Β΄ Γυμνασίου | 45 (4) | 3.0 (0.3) |
| Γ΄ Γυμνασίου | 87 (3) | 5.8 (0.3) |
| Α΄ Λυκείου | 354 (102) | 23.7 (8,8) |
| Β΄ Λυκείου | 326 (187) | 21.9 (16.1) |
| Γ΄ Λυκείου | 42 (76) | 2.8 (6.6) |
| Δεν απάντησαν | 39 (1) | 2.6 (1) |
| Δεν τους αφορά | 569 (783) | 38.2 (67.6) |
| Γενικό Σύνολο | 1491(1159) | 100.0 (100.0) |

ΠΙΝΑΚΑΣ 33

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με τη σχολική τάξη έναρξης ιδιαίτερων μαθημάτων από τους μαθητές του δείγματος τα έτη 1995 και 2000 (μέσα σε παρένθεση αναφέρονται οι αντίστοιχες τιμές της έρευνας που διενεργήθηκε το 1995)

| Από ποια σχολική τάξη άρχισες να παρακολουθείς ιδιαίτερα μαθήματα ; | N | % |
|--|-------------|---------------|
| Α΄ Γυμνασίου | 29 (1) | 1.9 (0.1) |
| Β΄ Γυμνασίου | 36 (2) | 2.4 (0.2) |
| Γ΄ Γυμνασίου | 87 (4) | 5.8 (0.3) |
| Α΄ Λυκείου | 150 (48) | 10.1 (4.1) |
| Β΄ Λυκείου | 128 (75) | 8.6 (6.5) |
| Γ΄ Λυκείου | 51 (38) | 3.4 (3.3) |
| Δεν απάντησαν | 36 (1) | 2.4 (0.1) |
| Δεν τους αφορά | 974 (990) | 65.3 (85.4) |
| Γενικό Σύνολο | 1491 (1159) | 100.0 (100.0) |

7.8.2 Διαφοροποίηση ως προς τη βαθμοθηρία και τη βαθμολογική βελτίωση

Παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον η σύγκριση των ποσοστών για επιδίωξη υψηλών βαθμών στο σχολείο από τους μαθητές μέσω της χρησιμοποίησης των φροντιστηριακών / ιδιαίτερων μαθημάτων. Έτσι, ενώ στην έρευνα του 1995 το 32% των μαθητών του δείγματος δήλωνε ευθαρσώς ότι παρακολουθούσε φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα για να έχει υψηλούς βαθμούς στο σχολείο, το ποσοστό αυτό έχει αυξηθεί στο 47,4% στην έρευνα του 2000. Η διαφοροποίηση αυτή, εκτός από το ότι είναι μια ένδειξη συμμεταβολής του εκπαιδευτικού συστήματος και των επιδιώξεων των μαθητών, αποτελεί και εναργή απόδειξη του βαθμοθηρικού μοντέλου εκπαίδευσης που προωθείται.

Η υψηλή σχολική βαθμολογία είναι μια βασική επιδίωξη του μαθητή του Ενιαίου Λυκείου, γιατί ο βαθμός του σχολείου έχει κάποιο αντίκτυπο για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, σε αντίθεση με το σύστημα των δεσμών, που ο σχολικός βαθμός είχε κύρος μόνο στο απολυτήριο και η πρόσβαση στο Πανεπιστήμιο κρινόταν από τη συνολική βαθμολογία στα τέσσερα πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα της δέσμης.

Επιπλέον από ό,τι δείχνουν ευκρινώς τα ποσοτικά δεδομένα, η επιδίωξη αυτή των μαθητών για απόκτηση υψηλής βαθμολογίας ικανοποιείται μέσω των φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων. Έτσι, ενώ στην έρευνα του 1995 το 84,2% των μαθητών δηλώνουν ότι το φροντιστήριο ή τα ιδιαίτερα μαθήματα τους βοήθησαν να βελτιώσουν τη βαθμολογία τους στο σχολείο, ενώ στην έρευνα του 2000 από το σύνολο των μαθητών του δείγματος που δηλώνουν ότι παρακολουθούν φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα το 92.2% ομολογεί ότι στα αντίστοιχα αυτά μαθήματα σημειώθηκε άνοδος της βαθμολογίας τους στο σχολείο.

ΠΙΝΑΚΑΣ 34

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με τη συνδρομή των φροντιστηριακών και ιδιαίτερων μαθημάτων στη βελτίωση της βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος τα έτη 1995 και 2000 (μέσα σε παρένθεση αναφέρονται οι αντίστοιχες τιμές της έρευνας που διενεργήθηκε το 1995)

| Το φροντιστήριο ή τα ιδιαίτερα μαθήματα σε βοήθησαν να βελτιώσεις τη βαθμολογία σου ; | N | % |
|--|------------|---------------|
| Ναι | 1022 (555) | 68.5 (47.9) |
| Όχι | 86 (102) | 5.8 (8.8) |
| Δεν απάντησαν | 39 (2) | 2.6 (0.2) |
| Δεν τους αφορά | 344 (500) | 23.1 (43.1) |
| Γενικό Σύνολο | 1491(1159) | 100.0 (100.0) |

7.8.3 Διαφοροποίηση ως προς τον εντοπισμό των σχολικών ελλείψεων

Είναι χαρακτηριστικό ότι στην έρευνα του 1995, οι ελλείψεις του σχολείου αναφέρεται από το 37.3% των μαθητών του δείγματος που παρακολουθούν φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα και ιεραρχείται όχι ως δεύτερος αλλά ως τρίτος λόγος παρακολούθησης φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων. Στην έρευνα του 2000 έχει αυξηθεί σημαντικά το ποσοστό των παιδιών που καταγγέλλει κενά και αδυναμίες του σχολείου (48.6%), γεγονός που πρέπει μάλλον να συνδεθεί με την εισαγωγή του θεσμού του Ενιαίου Λυκείου και την ανεπαρκή προετοιμασία και ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στη διαφοροποίηση των εξεταστικών απαιτήσεων. Η διεξαγωγή της έρευνας που συνέπεσε με την πρώτη θεσμοθετημένη εκδοχή του νέου εξεταστικού συστήματος προκάλεσε έντονη αμφισβήτηση για τη δυνατότητα ανταπόκρισης του σχολείου στα νέα δεδομένα. Επιπλέον το προηγούμενο εξεταστικό σύστημα είχε τη δοκιμασία του χρόνου και της εκμάθησης του μηχανισμού του από τον κόσμο, μέσα από την πολύχρονη εφαρμογή του, σε αντίθεση με το νέο που λόγω της αύξησης των μαθημάτων, του τρόπου και του χρόνου εξέτασης θεωρήθηκε περίπλοκο και ασύμβατο με τη σχολική πραγματικότητα.

7.8.4 Διαφοροποίηση ως προς τις προτιμήσεις για εισαγωγή στα ΑΕΙ /ΤΕΙ

Αυτό που προξένησε εντύπωση στην έρευνα του 2000, σε σχέση με την προηγούμενη του 1995, είναι η συγκέντρωση μειωμένων σχετικά προτιμήσεων στην επιδίωξη εισόδου στα ΑΕΙ/ΤΕΙ ως αιτίας παρακολούθησης φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων. Έτσι, ενώ το 1995 το 45.1% των μαθητών του δείγματος που παρακολουθούσε φροντιστήριο ή/και ιδιαίτερα μαθήματα το έκανε για την πρόσβαση του στα ΑΕΙ/ΤΕΙ, το ποσοστό αυτό ανέρχεται μόλις στο 50.9% το 2000. Αυτή η μικρή σχετικά αύξηση του ποσοστού πρέπει να αποδοθεί στη διαφοροποίηση της εξεταστικής διαδικασίας και στην ανοικτή – ευέλικτη πρόσβαση των αποφοίτων του Ενιαίου Λυκείου στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σε αντίθεση με τον περιορισμένο αριθμό εισακτέων και τη συμπλήρωση μηχανογραφικού δελτίου πριν από τις εισαγωγικές εξετάσεις, όπως ίσχυε με το προηγούμενο σύστημα των δεσμών. Εκείνη η «τυφλή» καταγραφή των προτιμήσεων σε συνδυασμό με τον κλειστό αριθμό των εισακτέων ανήγαγαν σε επιτυχία την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση γενικά και αδιακρίτως σχολής. Αντίθετα, με το νέο σύστημα η εισαγωγή στην επόμενη βαθμίδα είναι μια «εφικτή και προσγειωμένη διαδρομή», αφού ο αριθμός των εισακτέων είναι περίπου όσο και των αποφοίτων, ενώ το μηχανογραφικό δελτίο συμπληρώνεται μετά το πέρας των εξετάσεων και με τη γνώση της βαθμολογίας στις εξετάσεις.

7.8.5 Διαφοροποίηση ως προς την ψυχολογική προσφορά των φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων

Στην παρούσα έρευνα έχουν αυξηθεί κατά πολύ τα ποσοστά αναγνώρισης της ψυχολογικής προσφοράς των παράλληλων μαθημάτων από τους μαθητές. Η εισαγωγή νέων μεθόδων αξιολόγησης σε συνδυασμό με την αύξηση των προς εξέταση γνωστικών αντικειμένων προσδίδουν, πέρα από ένα γνωσιοθηρικό προσανατολισμό στη διεξαγωγή του μαθήματος, τη βίωση άγχους και ανασφάλειας μπροστά στα νέα εξεταστικά δεδομένα. Η επικοινωνιακή διαδικασία μέσα στο σχολείο έχει προσλάβει περισσότερο τυπολατρικό και γραφειοκρατικό χαρακτήρα με αποτέλεσμα η παιδαγωγική αντιμετώπιση και διαπραγμάτευση των θεμάτων που αφορούν τη σχέση δασκάλου-μαθητή να απέχουν πολύ από τις συναισθηματικές ανάγκες και επιθυμίες του τελευταίου, ενώ παρουσιάζεται

αυξημένη δυσκαμψία στις δυνατότητες που παρέχονται στους μαθητές να εκδηλωθούν και να εκτονωθούν ψυχοσυναισθηματικά.

Αντίθετα, η βίωση συναισθημάτων ασφάλειας και αυτοπεποίθησης στο φροντιστηριακό χώρο διευκολύνει την οικειοποίησή και γι' αυτό περιγράφεται ως χώρος άνετος και φιλικός. Με αυτή την έννοια φαίνεται ότι τα παιδιά δεν αντιμετωπίζουν το φροντιστήριο ως ένα δεύτερο σχολείο προσανατολισμένο σε στόχους γνώσεων και αξιολόγησης, αλλά ως ένα χώρο αρωγής, στήριξης και συμπλήρωσης των κενών και των αδυναμιών τους, στον οποίο χαλαρώνουν και δεν αισθάνονται ότι κρίνονται.

ΠΙΝΑΚΑΣ 35

| Τα φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα παρέχουν : | 1995 | 2000 |
|--|-------------|-------------|
| Σιγουριά και ασφάλεια για την αντιμετώπιση των σχολικών απαιτήσεων | 50,4% | 65,6% |
| Περιβάλλον άνετο και φιλικό | 30,6% | 48,4% |
| Αυτοπεποίθηση | 33,6% | 46,7% |
| Συναισθηματική και ψυχολογική στήριξη | 41,3 | 44,8% |

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8 : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΑ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΑΚΑ / ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ

8.1 Η επίδραση του μορφωτικού επιπέδου των γονέων στην παρακολούθηση και αιτιολόγηση των παράλληλων μαθημάτων

Από τις διασταυρώσεις των δεδομένων για την παρακολούθηση φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων με βάση το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων προκύπτουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των παιδιών που οι γονείς τους είναι πτυχιούχοι Ανώτατων Σχολών και όλων των υπόλοιπων που κατανέμονται σε χαμηλότερες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Διαπιστώνεται ότι η αποκλειστική παρακολούθηση φροντιστηριακών μαθημάτων έχει μεγαλύτερη απήχηση στους μαθητές, που οι γονείς τους έχουν λιγότερα εκπαιδευτικά προσόντα από τους απόφοιτους Πανεπιστημίου, δηλαδή είναι αγράμματοι ή απόφοιτοι της πρωτοβάθμιας, της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή ανώτερων σχολών. Αντίθετα, είναι περιορισμένη η προσέλευση μόνο στο φροντιστήριο των μαθητών που οι γονείς τους είναι κάτοχοι πανεπιστημιακού διπλώματος. Τα παιδιά αυτά επιλέγουν κυρίως τα ιδιαίτερα μαθήματα και τη συνδυαστική χρήση και των δύο μορφών ενισχυτικής βοήθειας, δηλαδή φροντιστηρίου και ιδιαίτερων μαθημάτων. Ίδιες με τις παραπάνω διαπιστώσεις προκύπτουν και από άλλες έρευνες με κοινό αντικείμενο διερεύνησης⁵⁰⁶.

Από την ανάγνωση των παρακάτω πινάκων καταδεικνύεται γενικά η ομόφωνη αναγνώριση της σημαντικότητας των παραεκπαιδευτικών θεσμών από τους γονείς κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας, ενώ ειδικότερα φαίνεται να αξιολογούνται διαφορετικά τα διάφορα μέσα αντισταθμιστικής βοήθειας από άτομα διαφορετικής εκπαιδευτικής κατάρτισης. Έτσι, για τους γονείς που δεν είναι πτυχιούχοι πανεπιστημιακών σχολών και μόνο η παρακολούθηση εξωσχολικών μαθημάτων θεωρείται αυτόδηλα σημαντική, ενώ για τους γονείς ανώτατης μόρφωσης κρίνεται αυτονόητη και άρα οι τελευταίοι ελέγχουν και αξιολογούν περισσότερο συγκριτικά

⁵⁰⁶ Βλ. Κασσωτάκης Μ.– Πυργιωτάκης Ι., Η πρόσβαση στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση και τα προβλήματά της, Ηράκλειο, Πανεπιστήμιο Κρήτης, 1988, τόμ. Β', σ.111-112, Πολυχρονάκη Μ., ό.π., σ. 76.

την προσφορά μεταξύ των διαφόρων μορφών αντισταθμιστικής βοήθειας. Οι περισσότεροι μορφωμένοι γονείς, λόγω των γνώσεων τους και των αλληπάλληλων εξετάσεων στις οποίες έχουν δοκιμαστεί, αναγνωρίζουν την ουσιαστική βοήθεια που παρέχεται από τα ιδιαίτερα μαθήματα και ενθαρρύνουν τα παιδιά τους στην επιλεκτική χρήση και των δύο εξωσχολικών ενισχυτικών μέσων βοήθειας για μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα.

Είναι χαρακτηριστικό ότι οι γονείς, που έχουν τις μορφωτικές δυνατότητες να παρέχουν εκπαιδευτική βοήθεια στα παιδιά τους, είναι αυτοί που τα ωθούν περισσότερο στην παρακολούθηση ιδιαίτερων μαθημάτων αποτρέποντας έτσι την υπόθεση χρήσης των εξατομικευμένων μαθημάτων ως υποκατάστατου της γονικής βοήθειας⁵⁰⁷ και ισχυροποιώντας τη θεώρηση αναγνώρισης της αυτόνομης αποδοτικότητάς τους.

Εξάλλου, για τους γονείς με ανώτατο επίπεδο μόρφωσης οι παρασχολικοί ενισχυτικοί μηχανισμοί, και μάλιστα οι ποιοτικότεροι από αυτούς, αποτελούν ένα είδος ανατροφοδοτικής επιβεβαίωσης στην πραγματικότητα, καθώς το πιθανότερο είναι ότι και οι ίδιοι θα είχαν την εμπειρία χρησιμοποίησης αυτών των μέσων. Μάλιστα, η επιτυχής απόληξη της εισόδου στο τριτοβάθμιο ίδρυμα θα πιστοποίησε στους γονείς αυτούς την αναγκαιότητα παροχής των φροντιστηριακών εφοδίων για εκπαιδευτική ή επαγγελματική εξέλιξη και γενικά θα τους οδήγησε στη μορφοποίηση μιας εικόνας θετικής απέναντι στα συμπληρωματικά του σχολείου μαθήματα.

⁵⁰⁷ Βλ. Glasman D., *Ιδιαίτερα μαθήματα : σχολικές στρατηγικές και η ανάπτυξη μιας αγοράς*, στο ΚΑΛΑΒΑΣΗΣ Φ., ΜΕΪΜΑΡΗΣ Μ., (επιμ.), *Θέματα Διδακτικής Μαθηματικών II Σχολείο-Φροντιστήριο-Ιδιαίτερο*, εκδ. Παν/μιο Αιγαίου, Ρόδος 1994, σελ.184. Επιβεβαιώνεται η ίδια υπόθεση και όσον αφορά τα ιδιαίτερα μαθήματα στη Γαλλία.

ΠΙΝΑΚΑΣ 36

Ποσοστιαία κατανομή σχετικά με την παρακολούθηση φροντιστηριακών ή / και ιδιαίτερων μαθημάτων από τους μαθητές του δείγματος με βάση την εκπαίδευση του πατέρα. Έλεγχος της σημαντικότητάς τους.

| ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΑΤΕΡΑ | ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΑΚΩΝ Ή / ΚΑΙ ΙΔΙΑΙΤΕΡΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ | | | |
|---------------------------------------|---|----------------------------|--------------|--------------|
| | Μόνο φροντιστήριο | Μόνο ιδιαίτερα μαθήματα | Και τα δύο | Τίποτε |
| Δεν τελείωσε το Δημοτικό | 19 34.5% | 3 5.5% | 7 12.7% | 26 47.3% |
| Απόφοιτος Δημοτικού | 174 46.8% | 27 7.3% | 45 12.1% | 126 33.9% |
| Απόφοιτος Γυμνασίου | 136 45.2% | 34 11.3% | 49 16.3% | 82 27.2% |
| Απόφοιτος Λυκείου | 135 44.4% | 45 14.8% | 76 25.0% | 48 15.8% |
| Πτυχιούχος ανώτερης Σχολής | 94 45.0% | 44 21.1% | 45 21.5% | 26 12.4% |
| Πτυχιούχος Πανεπιστημίου | 64 28.2% | 70 30.8% | 61 26.9% | 32 14.1% |
| Σύνολο | 622 42.4% | 223 15.2% | 283 19.3% | 340 23.2% |
| $\chi^2 = 162.682, p = .000, df = 15$ | | | | |

ΠΙΝΑΚΑΣ 37

Ποσοστιαία κατανομή σχετικά με την παρακολούθηση φροντιστηριακών ή / και ιδιαίτερων μαθημάτων από τους μαθητές του δείγματος με βάση την εκπαίδευση της μητέρας. Έλεγχος της σημαντικότητάς τους.

| ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΗΤΕΡΑΣ | ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΑΚΩΝ Ή / ΚΑΙ ΙΔΙΑΙΤΕΡΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ | | | |
|-------------------------------------|---|-------------------------------|--------------|--------------|
| | Μόνο φροντιστήριο | Μόνο ιδιαίτερα μαθήματα | Και τα δύο | Τίποτε |
| Δεν τελείωσε το Δημοτικό | 14 40.0% | 3 8.6% | 4 11.4% | 14 40.0% |
| Απόφοιτος Δημοτικού | 129 42.0% | 23 7.5% | 38 12.4% | 117 38.1% |
| Απόφοιτος Γυμνασίου | 130 48.3% | 28 10.4% | 36 13.4% | 75 27.9% |
| Απόφοιτος Λυκείου | 222 46.8 | 70 14.8% | 103 21.7% | 79 16.7% |
| Πτυχιούχος ανώτερης Σχολής | 80 42.3% | 42 22.2% | 40 21.2% | 27 14.3% |
| Πτυχιούχος Πανεπιστημίου | 50 25.8% | 57 29.4% | 63 32.5% | 24 12.4% |
| Σύνολο | 625 42.6% | 223 15.2% | 284 19.3% | 336 22.9% |
| $\chi^2 = 160.789, p = .000, df=15$ | | | | |

Είναι χαρακτηριστικό ότι όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από το μορφωτικό επίπεδο των γονιών τους, επιλέγουν να είναι καλύτερα διαβασμένα στο σχολείο σε σύγκριση με το φροντιστήριο ή το ιδιαίτερο μάθημα. Αυτό είναι επόμενο, καθώς στο σχολείο αναπτύσσονται επίσημες και τυπικές σχέσεις εκπαιδευτικών ιεραρχήσεων, που αφορούν τα κοινωνικά υποκείμενα και βηματοδοτούν περαιτέρω την επαγγελματική τους εξέλιξη. Παρατηρούνται όμως ορισμένες επιμέρους διαφοροποιήσεις που αξίζει να σχολιαστούν. Τα παιδιά, που οι γονείς τους δεν ολοκλήρωσαν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, επιλέγουν σε μεγαλύτερο

ποσοστό απ' όλες τις άλλες κατηγορίες να είναι καλύτερα προετοιμασμένα για το σχολείο, ενώ τα παιδιά των πτυχιούχων του πανεπιστημίου προτιμούν, σε μεγαλύτερο ποσοστό από τα παιδιά που οι γονείς τους ανήκουν σε άλλες εκπαιδευτικές διαβαθμίσεις, να είναι λιγότερο διαβασμένα στο φροντιστήριο και καλύτερα διαβασμένα στο ιδιαίτερο μάθημα, αφού εξάλλου είναι αυτά που τα παρακολουθούν περισσότερο αναγνωρίζοντας έτσι τη σημαντικότητα των μαθημάτων αυτών.

ΠΙΝΑΚΑΣ 38

Ποσοστιαία κατανομή σχετικά με την επιλογή για καλύτερο διάβασμα από τους μαθητές του δείγματος με βάση την εκπαίδευση του πατέρα. Έλεγχος της σημαντικότητάς τους.

| ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΑΤΕΡΑ | ΦΡΟΝΤΙΖΕΙΣ ΝΑ ΕΙΣΑΙ ΚΑΛΥΤΕΡΑ ΔΙΑΒΑΣΜΕΝΟΣ | | |
|------------------------------------|---|---------------------|----------------------------|
| | Στο σχολείο | Στο φροντιστήριο | Στο ιδιαίτερο μάθημα |
| Δεν τελείωσε το Δημοτικό | 18 64.3% | 6 21.4% | 4 14.3% |
| Απόφοιτος Δημοτικού | 156 63.7% | 59 24.1% | 30 12.2% |
| Απόφοιτος Γυμνασίου | 132 60.3% | 45 24.7% | 33 15.1% |
| Απόφοιτος Λυκείου | 156 61.7% | 52 20.6% | 45 17.8% |
| Πτυχιούχος ανώτερης Σχολής | 105 57.7% | 45 24.7% | 32 17.6% |
| Πτυχιούχος Πανεπιστημίου | 113 58.5% | 28 14.5% | 52 26.9% |
| Σύνολο | 680 60.7% | 244 21.8% | 196 17.5% |
| $\chi^2 = 22.512, p = .013, df=10$ | | | |

ΠΙΝΑΚΑΣ 39

Ποσοστιαία κατανομή σχετικά με την επιλογή για καλύτερο διάβασμα από τους μαθητές του δείγματος με βάση την εκπαίδευση της μητέρας. Έλεγχος της σημαντικότητάς τους.

| ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΗΤΕΡΑΣ | ΦΡΟΝΤΙΖΕΙΣ ΝΑ ΕΙΣΑΙ ΚΑΛΥΤΕΡΑ ΔΙΑΒΑΣΜΕΝΟΣ | | |
|------------------------------------|--|------------------|----------------------|
| | Στο σχολείο | Στο φροντιστήριο | Στο ιδιαίτερο μάθημα |
| Δεν τελείωσε το Δημοτικό | 17 81.0% | 4 19.0% | |
| Απόφοιτος Δημοτικού | 115 60.5% | 49 25.8% | 26 13.7% |
| Απόφοιτος Γυμνασίου | 107 55.4% | 57 29.5% | 29 15.0% |
| Απόφοιτος Λυκείου | 250 63.6% | 81 20.6% | 62 15.8% |
| Πτυχιούχος ανώτερης Σχολής | 90 56.6% | 31 19.5% | 38 23.9% |
| Πτυχιούχος Πανεπιστημίου | 103 60.9% | 24 14.2% | 42 24.9% |
| Σύνολο | 682 60.6% | 246 21.9% | 197 17.5% |
| $\chi^2 = 30.657, p = .001, df=10$ | | | |

Απροφάσιστη καταγραφή των ανισοτήτων που προκαλεί η πολιτιστικο-μορφωτική «προικοδότηση» αποτελούν οι δύο παρακάτω πίνακες, καθώς διαφαίνεται καθαρά η κλιμάκωση του στόχου μετάβασης από τη μια τάξη στην άλλη, στην παρακολούθηση φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων, με βάση το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων. Έτσι, κυρίως οι μαθητές που οι γονείς τους δεν είναι ούτε καν απόφοιτοι του δημοτικού σχολείου δηλώνουν ότι παρακολουθούν φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα για να περνούν την τάξη φανερώνοντας με αυτό τον τρόπο τις μικροπρόθεσμες εκπαιδευτικές προοπτικές τους και τις χαμηλές αυτοπροσδοκίες τους σε σχέση με την ολοκλήρωση των σχολικών τους σπουδών. Φαίνεται, δηλαδή, ότι για τα παιδιά των «αγράμματων» γονέων όχι μόνο δεν είναι αυτονόητη η περάτωση του

σχολείου, αλλά μάλλον δεδομένη η «σχολική καθυστέρηση»⁵⁰⁸ ή η «σχολική απώλεια»⁵⁰⁹ και γι' αυτό τα φροντιστηριακά μαθήματα λειτουργούν σε αυτά όχι ως στρατηγική διάκρισης-αρίστευσης, αλλά ως μέσο κατανόησης και αφομοίωσης της σχολικής ύλης για την απόκτηση μιας στοιχειώδους επάρκειας, προκειμένου να καταστεί ανεμπόδιστη η μεταπήδηση των τάξεων.

Επισημαίνονται, έτσι, οι αλυσιδωτές επιπτώσεις της εκπαίδευσης των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους, καθώς το οικογενειακό ιστορικό πλέγμα αρνητικών μορφωτικών συγκυριών εκκολάπτει με τη σειρά του μια περιορισμένη εστία εκπαιδευτικών κινήτρων. Αντίστοιχα, τα παιδιά, κυρίως των πανεπιστημιακών αποφοίτων, σε πολύ υψηλό ποσοστό αποσυνδέουν τη χρήση των φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων από τη δυναμική μετάβασης των τάξεων επισημαίνοντας έτσι ότι οι εκπαιδευτικές τους προτεραιότητες είναι διαφοροποιημένες, ενώ οι προσδοκίες ανέλιξής τους δεν περιορίζονται στο δευτεροβάθμιο επίπεδο εκπαίδευσης, αλλά επεκτείνονται πέρα από αυτό.

Οι ερμηνευτικές αυτές εικασίες φαίνεται να συνάδουν και με άλλα εμπειρικά ευρήματα, των οποίων τα στοιχεία επιτρέπουν περισσότερο προσδιοριστικές διεισδύσεις και επιβεβαιώνουν ότι οι περισσότεροι γονείς με βάση τα κοινωνικά-μορφωτικά κριτήρια του περιβάλλοντος που ζουν όχι μόνο οραματίζονται επιστημονικά επαγγέλματα για τα παιδιά τους, αλλά δεν τους αφήνουν και περιθώρια προσωπικής επιλογής⁵¹⁰.

Αξιοπρόσεκτο είναι επίσης ότι μέσα από την περιγραφή αυτών των δεδομένων δεν προέκυψαν διαφοροποιήσεις στις στάσεις μεταξύ πατέρα και μητέρας, δείχνοντας έτσι ότι οι διαφορές στη μόρφωση υπερκεράζουν τις διαφορές φύλου μεταξύ των γονέων.

⁵⁰⁸ Βλ. ΜΥΛΩΝΑ Θ., *Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης (Συμβολές)*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1998, σ. 125, όπου ως «σχολική καθυστέρηση» νοείται ο επιπλέον από τον προβλεπόμενο χρόνο, που οφείλει ένας μαθητής να φοιτήσει, λόγω απόρριψης σε ένα κύκλο του σχολικού συστήματος, μέχρι να αποφοιτήσει.

⁵⁰⁹ Βλ. ό.π., σ. 127, όπου ως «σχολική απώλεια» θεωρείται ο χρόνος που έπρεπε να αφιερωθεί μέσα σε ένα σχολικό κύκλο, αλλά δε δαπανήθηκε λόγω πρόωρης εξόδου απ' αυτόν.

⁵¹⁰ Βλ. ΚΑΣΙΜΑΤΗ Κ., *Επιλογή Επαγγέλματος. Πραγματικότητα ή Μύθος* ;, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα 1989, σ. 48-49.

ΠΙΝΑΚΑΣ 40

Ποσοστιαία κατανομή σχετικά με το αν οι μαθητές του δείγματος παρακολουθούν φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα απλώς για να περνούν την τάξη με βάση την εκπαίδευση του πατέρα.

Έλεγχος της σημαντικότητάς τους.

| ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΑΤΕΡΑ | ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΕΙΣ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΟ Ή/ΚΑΙ ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΝΑ ΠΕΡΝΑΣ ΤΗΝ ΤΑΞΗ ; | |
|--------------------------------------|---|--------------|
| | Ναι | Όχι |
| Δεν τελείωσε το Δημοτικό | 11 37.9% | 18 62.1% |
| Απόφοιτος Δημοτικού | 81 33.2% | 163 66.8% |
| Απόφοιτος Γυμνασίου | 55 25.1% | 164 74.9% |
| Απόφοιτος Λυκείου | 60 23.4% | 196 76.6% |
| Πτυχιούχος ανώτερης Σχολής | 43 23.6% | 139 76.4% |
| Πτυχιούχος Πανεπιστημίου | 21 10.9% | 172 89.1% |
| Σύνολο | 271 24.1% | 852 75.9% |
| Χ ² =32.686, P=.000, df=5 | | |

ΠΙΝΑΚΑΣ 41

Ποσοστιαία κατανομή σχετικά με το αν οι μαθητές του δείγματος παρακολουθούν φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα απλώς για να περνούν την τάξη με βάση την εκπαίδευση της μητέρας Έλεγχος της σημαντικότητάς τους.

| ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΗΤΕΡΑΣ | ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΕΙΣ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΟ Ή/ΚΑΙ ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΝΑ ΠΕΡΝΑΣ ΤΗΝ ΤΑΞΗ ; | |
|--------------------------------------|---|--------------|
| | Ναι | Όχι |
| Δεν τελείωσε το Δημοτικό | 9 42.9% | 12 57.1% |
| Απόφοιτος Δημοτικού | 62 32.8% | 127 67.2% |
| Απόφοιτος Γυμνασίου | 53 27.5% | 140 72.5% |
| Απόφοιτος Λυκείου | 106 26.9% | 288 73.1% |
| Πτυχιούχος ανώτερης Σχολής | 25 15.5% | 136 84.5% |
| Πτυχιούχος Πανεπιστημίου | 19 11.2% | 150 88.8% |
| Σύνολο | 274 24.3% | 853 75.7% |
| Χ ² =36.248, P=.000, df=5 | | |

8.2 Η επίδραση της επαγγελματικής θέσης των γονέων στην παρακολούθηση και αιτιολόγηση των παράλληλων μαθημάτων

Η επαγγελματική θέση των γονέων, όπως συνοψίζεται και συνδυάζεται με το μορφωτικό και οικονομικό τους επίπεδο, αποτελεί το νήμα για τον καθορισμό της θέσης της οικογένειας μέσα στον κοινωνικό ιστό. Έτσι, οι διαφορές που παρουσιάζονται στην παρακολούθηση φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων αποτυπώνονται με βάση την κοινωνική τροχιά των ατόμων, καθώς οι

γόνοι των ανώτερων μεσαίων ή ενδιάμεσων μεσαίων στρωμάτων⁵¹¹ καταφεύγουν κυρίως στα ιδιαίτερα μαθήματα ή στη συνδυαστική χρήση αυτών με το φροντιστήριο, ενώ αντίθετα τα παιδιά των κατώτερων μεσαίων ή κατώτερων στρωμάτων⁵¹² επιλέγουν ως συμπληρωματική μορφωτική στρατηγική την ολιγοδάπανη λύση των μαζικών φροντιστηρίων.

ΠΙΝΑΚΑΣ 42

Ποσοστιαία κατανομή σχετικά με την παρακολούθηση φροντιστηριακών ή / και ιδιαίτερων μαθημάτων από τους μαθητές του δείγματος με βάση την επαγγελματική θέση του πατέρα.

Έλεγχος της σημαντικότητάς τους.

| ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΘΕΣΗ ΠΑΤΕΡΑ | ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΑΚΩΝ Ή / ΚΑΙ ΙΔΙΑΙΤΕΡΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ | | | |
|-------------------------------------|---|----------------------------|---------------|--------------|
| | Μόνο φροντιστήριο | Μόνο ιδιαίτερα μαθήματα | Και τα δύο | Τίποτε |
| Ανώτερο μεσαίο στρώμα | 18 22.5% | 31 38.8% | 19 23.8% | 12 15.0% |
| Ενδιάμεσο μεσαίο στρώμα | 67 36.8% | 44 24.2% | 47 25.8% | 24 13.2% |
| Κατώτερο μεσαίο στρώμα | 226 47.1% | 73 15.2% | 108 22.5% | 73 15.2% |
| Άνω κατώτερο κοινωνικό στρώμα | 286 43.7% | 62 9.5% | 97 14.8% | 210 32.1% |
| Κάτω κατώτερο κοινωνικό στρώμα | 13 43.3% | 5 16.7% | 7 23.3% | 5 16.7% |
| Σύνολο | 610 42.7% | 215 15.1% | 278 19.5% | 324 22.7% |
| $\chi^2 = 126.205, p = .000, df=12$ | | | | |

⁵¹¹ Χρειάζεται να διευκρινιστεί ότι ακολουθήθηκε ένα αδρομερές σχέδιο κοινωνικής στρωματοποίησης του Ι.Ε. Πυργιωτάκη για την επαγγελματική ταξινόμηση των γονέων των μαθητών. Σύμφωνα με αυτό, στο *ανώτερο μεσαίο στρώμα* συγκαταλέγονται οι ανώτατοι δημόσιοι υπάλληλοι, οι καθηγητές πανεπιστημίου, οι ανώτατοι δικαστικοί, οι ανώτεροι τραπεζικοί, οι αυτόνομοι επαγγελματίες με υψηλό εισόδημα και μόρφωση ανώτατη, όπως π.χ. γιατροί, δικηγόροι κ.λ.π. Το *ενδιάμεσο μεσαίο στρώμα* περιλαμβάνει εργαζόμενους ανώτατης ή ανώτερης μόρφωσης μέσου εισοδήματος και κύρους, όπως π.χ. δημόσιους υπαλλήλους, καθηγητές, δασκάλους κ.λ.π. Στο *κατώτερο μεσαίο στρώμα* ταξινομούνται οι εργαζόμενοι ανώτερης ή μέσης μόρφωσης και μέτριου εισοδήματος, όπως μικροεπαγγελματίες, έμποροι, υδραυλικοί, ηλεκτρολόγοι, γεωργοί με σημαντική ιδιοκτησία, χωροφύλακες κ.λ.π. Στη συγκεκριμένη έρευνα δεν αναφέρεται το ανώτερο κοινωνικό στρώμα, το οποίο περιλαμβάνει σημαντικούς πολιτικούς, εφοπλιστές, καθηγητές ΑΕΙ με ιδιαίτερο κύρος ή καλλιτέχνες διεθνούς αναγνώρισης, μιας και δεν απαντήθηκαν σε κανένα ερωτηματολόγιο.

⁵¹² Στο *άνω κατώτερο κοινωνικό στρώμα* συγκαταλέγονται οι ειδικευμένοι με χειρωνακτική εργασία, όπως οδηγοί, μηχανοτεχνίτες, μάγειροι, ναυτικοί, ελαιοχρωματιστές, υδραυλικοί, ηλεκτρολόγοι χωρίς τη δική τους δουλειά. Το *κάτω κατώτερο κοινωνικό στρώμα* περιλαμβάνει όλους τους χειρωνακτες χωρίς καμιά ειδικευση, απόφοιτους δημοτικού σχολείου ή αγράμματος, όπως λιμενεργάτες, οικοδόμους, ψαράδες, αχθοφόρους, συνταξιούχους ΙΚΑ κ.λ.π.

ΠΙΝΑΚΑΣ 43

Ποσοστιαία κατανομή σχετικά με την παρακολούθηση φροντιστηριακών ή / και ιδιαίτερων μαθημάτων από τους μαθητές του δείγματος με βάση την επαγγελματική θέση της μητέρας. Έλεγχος της σημαντικότητάς τους.

| ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΘΕΣΗ ΜΗΤΕΡΑΣ | ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΑΚΩΝ Ή / ΚΑΙ ΙΔΙΑΙΤΕΡΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ | | | |
|-------------------------------------|---|----------------------------|---------------|--------------|
| | Μόνο φροντιστήριο | Μόνο ιδιαίτερα μαθήματα | Και τα δύο | Τίποτε |
| Ανώτερο μεσαίο στρώμα | 18 26.1% | 20 29.0% | 23 33.3% | 8 11.6% |
| Ενδιάμεσο μεσαίο στρώμα | 45 31.9% | 41 29.1% | 38 27.0% | 17 12.1% |
| Κατώτερο μεσαίο στρώμα | 107 43.9% | 38 15.6% | 62 25.4% | 37 15.2% |
| Άνω κατώτερο κοινωνικό στρώμα | 145 46.5% | 41 13.1% | 59 18.9% | 67 21.5% |
| Κάτω κατώτερο κοινωνικό στρώμα | 293 44.3% | 73 11.0% | 96 14.5% | 199 30.1% |
| Σύνολο | 608 42.6% | 213 14.9% | 278 19.5% | 328 23.0% |
| $\chi^2 = 101.546, p = .000, df=12$ | | | | |

Μάλιστα, ακόμα και οι απαντήσεις των παιδιών, που προέρχονται από οικογένειες που κατέχουν χαμηλή θέση στην επαγγελματική ιεραρχία, στην ερώτηση της δυνητικής επιλογής μεταξύ φροντιστηριακών ή ιδιαίτερων μαθημάτων τίθενται με ιδιαίτερη μετριοπάθεια υπέρ των τελευταίων, σε σχέση με τα παιδιά των ανώτερων κοινωνικών κατηγοριών.

ΠΙΝΑΚΑΣ 44

Ποσοστιαία κατανομή σχετικά με την προτίμηση των μαθητών του δείγματος σε περίπτωση επιλογής μεταξύ φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων με βάση την επαγγελματική θέση της μητέρας. Έλεγχος της σημαντικότητάς τους.

| ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΘΕΣΗ ΜΗΤΕΡΑΣ | ΑΝ ΕΙΧΕΣ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΘΑ ΠΡΟΤΙΜΟΥΣΕΣ : | |
|---------------------------------------|--|------------------|
| | Φροντιστήριο | Ιδιαίτερο μάθημα |
| Ανώτερο μεσαίο στρώμα | 13 22.4% | 45 77.6% |
| Ενδιάμεσο μεσαίο στρώμα | 28 23.3% | 92 76.7% |
| Κατώτερο μεσαίο στρώμα | 72 35.8% | 129 64.2% |
| Άνω κατώτερο κοινωνικό στρώμα | 93 38.3% | 150 61.7% |
| Κάτω κατώτερο κοινωνικό στρώμα | 188 41.6% | 264 58.4% |
| Σύνολο | 394 36.7% | 680 63.3% |
|] $\chi^2 = 19.311, p = .001$ df=4 | | |

Είναι αξιοσημείωτο ότι οι επιλογές εκπαιδευτικών διεξόδων με βάση τα κοινωνικά χαρακτηριστικά της οικογένειας δεν οδηγούν μόνο σε άνισες ενδοσχολικές ιεραρχήσεις, αλλά αποτελούν και φίλτρο διήθησης του μαθητικού πληθυσμού για τα ιδρύματα μεταλυκειακής στάθμης, αφού τα εκπαιδευτικά πλεονεκτήματα για την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση έχουν εξασφαλίσει τα μέλη των ανώτερων τάξεων, ενώ αντίθετα «τα μέλη των κατώτερων τάξεων εμφανίζουν μια συμπυκνωμένη εκπαιδευτική πορεία»⁵¹³.

Αυτό εξάλλου φαίνεται και από τα παρακάτω ποσοστά, με τα οποία δηλώνεται η αξιοποίηση των φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων στο βραχυπρόθεσμο προσανατολισμό της μετάβασης από τη μια τάξη στην άλλη. Σύμφωνα με αυτά τα ποσοστά, λοιπόν, φανερώνεται ότι τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικο-επαγγελματικών κατηγοριών διακρίνονται από ένα πνεύμα

⁵¹³ Βλ. ΚΥΡΙΔΗ Α., Οι κοινωνικές προεκτάσεις του συστήματος αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 1994, 79, σ. 24-31.

μορφωτικής ολιγάρκειας, που πηγάζει μάλλον από τις χαμηλές αυτοπροσδοκίες τους, καθώς «...το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας επηρεάζει την αυτοαντίληψη του μαθητή και το βαθμό εμπλοκής των γονιών του στα θέματα που σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία. Στη συνέχεια, οι δύο αυτοί παράγοντες επηρεάζουν τη σχολική επίδοση»⁵¹⁴.

Μέσα σε αυτά τα πλαίσια, «ο καταμερισμός των πανεπιστημιακών θέσεων εργασίας μεταξύ των σπουδαστών που οι γονείς τους ανήκουν σε διαφορετικές επαγγελματικές κατηγορίες είναι πολύ άνισος και ευνοεί τα παιδιά που οι γονείς τους διαθέτουν υψηλό εισόδημα. Τα παιδιά των ανώτερων – ανώτατων διοικητικών στελεχών δημόσιου – ιδιωτικού τομέα και των ελεύθερων επαγγελματιών έχουν περίπου τέσσερις φορές μεγαλύτερη πιθανότητα να πετύχουν κατά τις γενικές εξετάσεις με την πρώτη φορά από τα παιδιά των χειρωνακτών εργατών – τεχνιτών σε σχολή πανεπιστημιακού επιπέδου»⁵¹⁵

Επιλογικά, αξίζει να σχολιαστεί ότι οι διαφορές στην αιτιολόγηση και παρακολούθηση φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων είναι πιο ευδιάκριτες όσον αφορά την επαγγελματική θέση της μητέρας κυρίως, καθώς ο πατέρας που ασκεί επάγγελμα κύρους διαθέτει πολύ λίγο χρόνο για την εκπαίδευση των παιδιών του. Αντίθετα, μια μητέρα μορφωμένη και με υψηλή θέση στην επαγγελματική διαστρωμάτωση ασκεί αξιοσήμαντο ρόλο όχι μόνο γιατί ανυψώνει την κοινωνική θέση της οικογένειας, αλλά γιατί είναι σε θέση η ίδια να καλύψει τις συμπληρωματικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών της⁵¹⁶ και να τα εμψυχώσει να προσβλέπουν σε μια καλύτερη εκπαίδευση⁵¹⁷.

⁵¹⁴ ΓΕΩΡΓΙΟΥ Σ. & ΧΡΙΣΤΟΥ Κ., Δομικά και λειτουργικά χαρακτηριστικά της οικογένειας ως παράμετροι της σχολικής επίδοσης του παιδιού, στο Χάρης Κ.Π. – Πετρουλάκης Ν.Π. – Νικόδημος Σ., (επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Πρακτικά 1^{οο} Πανελληνίου Συνεδρίου, Ναύπακτος*, Αθήνα, εκδ. Ατραπός, 1999, σ. 514.

⁵¹⁵ Βλ. ΠΑΠΑ Γ., Τα σχέδια για ανώτερες σπουδές των τελειόφοιτων Γενικών Λυκείων. Μια εμπειρική κοινωνικοοικονομική ανάλυση βασισμένη σε στοιχεία της περιοχής Αθηνών, στο Σύλλογο Αποφοίτων Βαρβακείου, *Η μετάβαση από το Λύκειο στο Πανεπιστήμιο (πρακτικά)*, Αθήνα, εκδ. Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών, 1989.

⁵¹⁶ Βλ. ΚΥΡΙΑΔΗ Α., *Τα Κοινωνικά και τα Δευτεροβάθμια εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των φοιτητών της Παιδαγωγικής Σχολής Φλώρινας*, εκδ. Αδελφών Κυριακίδη α.ε., Θεσσαλονίκη 1997, σ. 110.

⁵¹⁷ Βλ. ΚΑΤΣΙΑΛΗ Ι., ΛΩΛΟΥ Χ., Επίδραση Σημαντικών Άλλων και Εκπαιδευτικές Φιλοδοξίες, στο Χάρης Κ.Π. – Πετρουλάκης Ν.Π. – Νικόδημος Σ., (επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Πρακτικά 1^{οο} Πανελληνίου Συνεδρίου, Ναύπακτος*, Αθήνα, εκδ. Ατραπός, 1999, σ. 509.

Επιπλέον, και από άλλες έρευνες γίνεται φανερό ότι η εκπαίδευση και το επάγγελμα της μητέρας συμμετέχουν ουσιαστικά στην επίδοση και στην ιεράρχηση των υποψηφίων σε επιτυχόντες και αποτυχόντες⁵¹⁸.

ΠΙΝΑΚΑΣ 45

Ποσοστιαία κατανομή σχετικά με το αν οι μαθητές του δείγματος παρακολουθούν φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα απλώς για να περνούν την τάξη με βάση την επαγγελματική θέση του πατέρα. Έλεγχος της σημαντικότητάς τους.

| ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΘΕΣΗ ΠΑΤΕΡΑ | ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΕΙΣ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΟ Ή/ΚΑΙ ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΝΑ ΠΕΡΝΑΣ ΤΗΝ ΤΑΞΗ ; | |
|-----------------------------------|--|--------------|
| | Ναι | Όχι |
| Ανώτερο μεσαίο στρώμα | 8 11.9% | 59 88.1% |
| Ενδιάμεσο μεσαίο στρώμα | 26 16.5% | 132 83.5% |
| Κατώτερο μεσαίο στρώμα | 88 21.7% | 318 78.3% |
| Άνω κατώτερο κοινωνικό στρώμα | 136 24.0% | 306 76.0% |
| Κάτω κατώτερο κοινωνικό στρώμα | 6 30.8% | 19 69.2% |
| Σύνολο | 264 24.0% | 834 76.0% |
| $\chi^2 = 22.551, p = .000, df=4$ | | |

⁵¹⁸ Βλ. ΚΟΝΤΟΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΥ-ΠΟΛΥΔΩΡΙΔΗ Γ., *Κοινωνιολογική ανάλυση της ελληνικής εκπαίδευσης. Οι εισαγωγικές, εξετάσεις*, τόμ.2. εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1998, σ. 138..

ΠΙΝΑΚΑΣ 46

Ποσοστιαία κατανομή σχετικά με το αν οι μαθητές του δείγματος παρακολουθούν φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα απλώς για να περνούν την τάξη με βάση την επαγγελματική θέση της μητέρας. Έλεγχος της σημαντικότητάς τους.

| ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΘΕΣΗ ΜΗΤΕΡΑΣ | ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΕΙΣ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΟ Ή/ΚΑΙ ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΝΑ ΠΕΡΝΑΣ ΤΗΝ ΤΑΞΗ ; | |
|-----------------------------------|--|--------------|
| | Ναι | Όχι |
| Ανώτερο μεσαίο στρώμα | 7 11.7% | 53 88.3% |
| Ενδιάμεσο μεσαίο στρώμα | 15 12.1% | 109 87.9% |
| Κατώτερο μεσαίο στρώμα | 42 20.6% | 162 79.4% |
| Άνω κατώτερο κοινωνικό στρώμα | 68 27.9% | 176 72.1% |
| Κάτω κατώτερο κοινωνικό στρώμα | 131 28.4% | 331 71.6% |
| Σύνολο | 263 24.0% | 831 76.0% |
| $\chi^2 = 22.717, p = .000, df=4$ | | |

8.3 Η επίδραση του εισοδήματος των γονέων στην παρακολούθηση και αιτιολόγηση των παράλληλων μαθημάτων

Είναι χαρακτηριστικό ότι στον πίνακα παρακολούθησης φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων με βάση το μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα επαναλαμβάνονται παρόμοιες διαπιστώσεις με αυτές που έγιναν στον ανάλογο πίνακα και αφορούσαν τη μόρφωση των γονέων. Έτσι, οι μαθητές της ευχερέστερης οικονομικής κατάστασης, όπως και οι μαθητές των περισσότερο μορφωμένων γονέων, συμμετέχουν λιγότερο στην παρακολούθηση ιδιωτικού προπαρασκευαστικού κέντρου από τις άλλες οικονομικές κατηγορίες, ενώ συμμετέχουν περισσότερο στην παρακολούθηση ιδιαίτερων μαθημάτων και στη συνδυαστική χρήση φροντιστηριακών και ιδιαίτερων μαθημάτων. Παράλληλα, είναι εμφανής η στεγανοποίηση της ποιοτικής εξωσχολικής μάθησης για τα παιδιά των λιγότερων οικονομικών πλεονεκτημάτων. Ξανά η μεγάλη απόκλιση

μεταξύ των δύο ακραίων κατηγοριών εμφανίζεται κυρίως στην παρακολούθηση ιδιαίτερων μαθημάτων, που λόγω της δαπανηρότητάς τους αποτυπώνουν πιο εύγλωττα τις οικογενειακές οικονομικές διαφορές⁵¹⁹.

Ο επιβραδυντικός ρόλος του περιορισμένου οικογενειακού εισοδήματος στην παρακολούθηση συμπληρωματικών προς το σχολείο μαθημάτων αποτελεί άλλο ένα ισχυρό έρεισμα της αντανάκλασης των κοινωνικο-οικονομικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση⁵²⁰. Μάλιστα «η εικόνα του πεδίου των φροντιστηριακών δαπανών μας επιτρέπει να υποθέσουμε ότι, αν δεν παίζουν ένα ρόλο σχετικής αντιστάθμισης της ύπαρξης μιας élite ιδιωτικής εκπαίδευσης, τουλάχιστον αναλαμβάνουν μια λειτουργία παρηγοριάς του εκπαιδευτικά και κοινωνικά ασθενούς. Πρόκειται για μια λειτουργία «καταφυγίου» ή «δεύτερης τύχης»⁵²¹, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι το ύψος του μεριδίου από το οικογενειακό εισόδημα που διατίθεται για την εξεταστική προετοιμασία δεν είναι μεγάλο.

Βέβαια, «...η άποψη ότι μεγαλύτερες δαπάνες επιφέρουν κατ' ανάγκη καλύτερα σχολικά αποτελέσματα ελέγχεται ως μηχανιστική, όχι μόνο για το λόγο ότι τις ίδιες υπηρεσίες (ή περίπου τις ίδιες) μπορεί να τις πληρώνουν πιο ακριβά πλουσιότερες περιοχές ή οικογένειες (βλ. π.χ. στην Ελλάδα την κοινωνική πολιτική τιμών» που ασκούν πολλοί παραδίδοντες ιδιαίτερα μαθήματα ή και ορισμένα φροντιστήρια), αλλά και γιατί οι χαμηλότερες δαπάνες ενδεχομένως προκαλούν ένα αντανάκλαστικό αντιστάθμισης του μειονεκτήματος, εκφραζόμενο σε κινητοποίηση των μη χρηματικών πόρων της οικογένειας (π.χ. πολύωρη βοήθεια από γονείς, αύξηση προσωπικής προσπάθειας των μαθητών ιδίως στην επαρχία κ.λ.π.), κάτι που μένει ανοιχτό προς διερεύνηση»⁵²².

⁵¹⁹ Βλ. ΣΠΥΡΟΠΟΥΛΟΥ Κ., Η θέση των φροντιστηρίων και των ιδιαίτερων μαθημάτων στον εκπαιδευτικό προϋπολογισμό των ελληνικών νοικοκυριών, στο ΚΑΛΑΒΑΣΗ Φ., ΜΕΪΜΑΡΗ Μ., *Θέματα Διδακτικής Μαθηματικών II, Σχολείο, Φροντιστήριο, Ιδιαίτερο*, Ρόδος, Παν/μιο Αιγαίου, 1994, σ. 162.

⁵²⁰ Τα προβλήματα των φτωχών νοικοκυριών που έμμεσα επηρεάζουν και την εκπαίδευση των παιδιών είναι επίσης η στενότητα χώρου, οι ελλείψεις στον εξοπλισμό της κατοικίας και στα καταναλωτικά αγαθά, η περιορισμένη χρησιμοποίηση των υπηρεσιών της υγείας, βλ. ΚΑΤΣΙΚΑ Χ., Οικογένεια και σχολική επίδοση. Η σύμπτωση μιας σχέσης, στο *Νέα Παιδεία*, 74, 1995, σ. 121-128.

⁵²¹ Βλ. ό.π., σ. 173. Όπως αναφέρεται «οι φτωχές οικογένειες, κυρίως οι αγροτικές, οι πολύτεκνες, καθώς και ολόκληρες περιοχές της χώρας όπως η Θράκη, η Ανατ. Μακεδονία, Πελοπόννησος, η Δυτ. Στερεά και ορισμένα νησιά αποτελούν τους φτωχούς συγγενείς της ιδιωτικής εκπαίδευσης κάθε είδους...»

⁵²² Βλ. ό.π., σ. 177.

ΠΙΝΑΚΑΣ 47

Ποσοστιαία κατανομή σχετικά με την παρακολούθηση φροντιστηριακών ή / και ιδιαίτερων μαθημάτων από τους μαθητές του δείγματος με βάση το μηνιαίο εισόδημα της οικογένειάς.

Έλεγχος της σημαντικότητάς τους.

| ΜΗΝΙΑΙΟ ΕΙΣΟΔΗΜΑ | ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΑΚΩΝ Ή / ΚΑΙ ΙΔΙΑΙΤΕΡΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ | | | |
|------------------------------------|---|-------------------------------|---------------|--------------|
| | Μόνο φροντιστήριο | Μόνο ιδιαίτερα μαθήματα | Και τα δύο | Τίποτε |
| Έως 200.000 δρχ | 27 40.9% | 2 3.0% | 8 12.1% | 29 43.9% |
| 200-400.000 δρχ. | 141 51.6% | 27 9.9% | 41 15.0% | 64 23.4% |
| 400-600.000 δρχ | 127 46.2% | 46 16.7% | 65 23.6% | 37 13.5% |
| 600-800.000 δρχ | 47 34.3% | 36 26.3% | 35 25.5% | 19 13.9% |
| Πάνω από 800.000 δρχ | 26 28.3% | 17 18.5% | 30 32.6% | 19 20.7% |
| Δε γνωρίζω | 261 41.0% | 97 15.3% | 106 16.7% | 172 27.0% |
| Σύνολο | 629 42.5% | 225 15.2% | 285 19.3% | 340 23.0% |
| $\chi^2 = 90.555, p = .000, df=15$ | | | | |

Αυτή η ιδιωτικοποίηση των σπουδών με βάση την οικονομική ιεράρχηση φαίνεται επίσης από τον πίνακα 44, όπου διαπιστώνεται ότι στην επιλογή για καλύτερο διάβασμα μεταξύ φροντιστηριακών και ιδιαίτερων μαθημάτων, οι μαθητές των οποίων το οικογενειακό εισόδημα είναι ύψους έως 600.000 δρχ προτιμούν να είναι καλύτερα διαβασμένοι στο φροντιστήριο, ενώ οι μαθητές υψηλότερων εισοδηματικών κατηγοριών φροντίζουν να είναι καλύτερα διαβασμένοι στα ιδιαίτερα μαθήματα. Αυτό δείχνει ότι για τη μεν πρώτη κατηγορία των μαθητών το κύριο εξωσχολικό ενισχυτικό μέσο είναι το φροντιστήριο, ενώ τα ιδιαίτερα μαθήματα αποτελούν τη βασικότερη εκπαιδευτική στρατηγική συλλογής της γνώσης για τους ευπορότερους μαθητές, αξιολογούνται ως σημαντικότερα

και γι'αυτό το διάβασμα σε αυτά είναι περισσότερο συστηματικό. Αντίθετα, για τους μαθητές της χαμηλότερης οικονομικής κλίμακας το φροντιστήριο αποτελεί την καθημερινότητα της προγύμνασής τους και έτσι δίνεται σε αυτό το βάρος της μελέτης.

ΠΙΝΑΚΑΣ 48

Ποσοστιαία κατανομή σχετικά με την επιλογή για καλύτερο διάβασμα από τους μαθητές του δείγματος με βάση το μηνιαίο εισόδημα της οικογένειας. Έλεγχος της σημαντικότητάς τους.

| ΜΗΝΙΑΙΟ ΕΙΣΟΔΗΜΑ | ΦΡΟΝΤΙΖΕΙΣ ΝΑ ΕΙΣΑΙ ΚΑΛΥΤΕΡΑ ΔΙΑΒΑΣΜΕΝΟΣ : | | |
|---------------------------------------|---|---------------------|-------------------------|
| | Στο σχολείο | Στο φροντιστήριο | Στο ιδιαίτερο μάθημα |
| Έως 200.000 δρχ | 23 62.2% | 11 29.7% | 3 8.1% |
| 200-400.000 δρχ. | 128 61.5% | 55 26.4% | 25 12.0% |
| 400-600.000 δρχ | 144 61.3% | 52 22.1% | 39 16.6% |
| 600-800.000 δρχ | 62 53.0% | 24 20.5% | 31 26.5% |
| Πάνω από 800.000 δρχ | 40 54.8% | 13 17.8% | 20 27.4% |
| Δε γνωρίζω | 289 62.7% | 92 20.0% | 80 17.4% |
| Σύνολο | 686 60.7% | 247 21.8% | 198 17.5% |
| $\chi^2 = 21.425, p = .018,$ df=10 | | | |

Σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα (45), τα παιδιά που προέρχονται από τις οικογένειες της μικρότερης οικονομικής επιφάνειας, ομολογούν σε μεγαλύτερο ποσοστό ότι παρακολουθούν φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα για να περνούν την τάξη, ενώ το ανάποδο συμβαίνει με τους περισσότερο ευημερούντες

οικονομικά μαθητές, για τους οποίους η χρηστικότητα των μαθημάτων αυτών φαίνεται να είναι άλλη από την προαναφερόμενη.

Αυτό που παρουσιάζει ενδιαφέρον -και παρουσιάστηκε και στην προηγούμενη ενότητα- είναι ότι το πρότυπο κατανάλωσης των ασθενεστέρων οικονομικά κατηγοριών είναι σαφώς λιγότερο εκπαιδευτικο-προσανατολισμένο από ό,τι των πιο ευνοημένων κατηγοριών, «κάτι που δείχνει ότι η επένδυση στην εκπαίδευση έχει την τάση να μην υπερβαίνει την οικονομική και κοινωνική λογική (αντίθετα δηλ. από την τάση που παρατηρούσαν οι ερευνητές της ελληνικής υπαίθρου κατά τη δεκαετία του 1950 και του 1960) με αποτέλεσμα να εμποδίζεται η όποια διαδικασία εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης»⁵²³ δείχνοντας έτσι ότι το αίτημα για ίσες ευκαιρίες αποτέλεσε μόνο εκπαιδευτικό στόχο και φραστική εξαγγελία.

Με αυτό το σκεπτικό, η παρακολούθηση φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων είναι η μία μόνο όψη της υλικής στέρησης, που συμπληρώνεται από τα χρήματα που μπορεί να ξοδέψει η οικογένεια για εξωσχολικά βιβλία, για επιμορφωτική ψυχαγωγία, για εκδρομές και γενικά τη δυνατότητα οικονομικής αυτάρκειας ώστε να αποφεύγεται η συνεισφορά των παιδιών στην οικογενειακή οικονομία⁵²⁴. Όλα τα παραπάνω είναι σημαντικές προϋποθέσεις όχι μόνο για τη σκοπιμότητα της παρακολούθησης φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων, αλλά κυρίως για την εκπαιδευτική πορεία του μαθητή.

⁵²³ Βλ. ό.π., σ. 178.

⁵²⁴ Βλ. ΚΥΡΙΔΗΣ Α., *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση και η πρόσβαση στο πανεπιστήμιο (1955-85)*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1997, σ.116.

ΠΙΝΑΚΑΣ 49

Ποσοστιαία κατανομή σχετικά με το αν οι μαθητές του δείγματος παρακολουθούν φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα απλώς για να περνούν την τάξη με βάση το μηνιαίο εισόδημα της οικογένειας. Έλεγχος της σημαντικότητάς τους.

| ΜΗΝΙΑΙΟ ΕΙΣΟΔΗΜΑ | ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΕΙΣ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΟ Ή/ΚΑΙ ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΝΑ ΠΕΡΝΑΣ ΤΗΝ ΤΑΞΗ ; | |
|-----------------------------------|---|--------------|
| | Ναι | Όχι |
| Έως 200.000 δρχ | 12 32.4% | 25 67.6% |
| 200-400.000 δρχ. | 59 28.4% | 149 71.6% |
| 400-600.000 δρχ | 50 24.7% | 188 75.3% |
| 600-800.000 δρχ | 13 21.0% | 105 79.0% |
| Πάνω από 800.000 δρχ | 18 11.0% | 55 89.0% |
| Δε γνωρίζω | 123 26.7% | 337 73.3% |
| Σύνολο | 275 24.3% | 859 75.7% |
| $\chi^2 = 17.434, p = .004, df=5$ | | |

8.4 Η επίδραση της περιοχής σχολείου και της διαμονής των μαθητών στην παρακολούθηση και αιτιολόγηση των παράλληλων μαθημάτων

Με την ερμηνευτική αποκωδικοποίηση των παρακάτω πινάκων, που αφορούν την περιοχή σχολείου και διαμονής των μαθητών, αποτυπώνονται οι έντονες γεωγραφικές ανισότητες, που υπερκεράζουν τις σχολικές δομές και τις μετατρέπουν σε απλούς ανακλαστήρες της ήδη υπάρχουσας διάκρισης.

Προξενεί, αρχικά, εντύπωση το γεγονός ότι τα παιδιά των αγροτικών και ημιαστικών σχολείων συμμετέχουν πολύ περισσότερο, σε σχέση με τους μαθητές

των αστικών περιοχών, στην παρακολούθηση ιδιωτικού προπαρασκευαστικού κέντρου. Μάλιστα, αξίζει να αναφερθεί ότι τα ποσοστά παρακολούθησης φροντιστηριακών μαθημάτων παρουσιάζονται σημαντικά διογκωμένα σε σχέση με την ίδια έρευνα του 1995, ενώ και σε άλλες έρευνες⁵²⁵ δεν προκύπτει αξιοπρόσεκτη διαφοροποίηση στην παρακολούθηση φροντιστηριακών μαθημάτων ανάλογα με το γεωγραφικό διαμέρισμα κατοικίας του υποψηφίου ή την παρακολούθηση φροντιστηριακών μαθημάτων ανάλογα με το βαθμό αστικότητας. Παρατηρείται έτσι ότι οι αγροτικές και ημιαστικές περιοχές προσεγγίζουν το πρότυπο κατανάλωσης των αστικών περιοχών, ενώ ο φροντιστηριακός θεσμός παρουσιάζεται ευέλικτος και προσαρμόσιμος στις τοπικές ανάγκες και δυνατότητες. Η σύγκλιση αυτή ερμηνεύεται από την εισοδηματική βελτίωση των αγροτών και την –ως ένα βαθμό– εξάπλωση στην επαρχία ορισμένων ιδιωτικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών, ενώ στην πράξη συνλειτουργούν και κάποιοι άλλοι συγκυριακοί παράγοντες, όπως είναι η υπερπροσφορά και η ανεργία διπλωματούχων καθηγητών⁵²⁶.

Είναι, επίσης, χαρακτηριστικό ότι τα ποσοστά εμφανίζονται εντελώς αντεστραμμένα στην παρακολούθηση των ιδιαίτερων μαθημάτων, στα οποία υπερέχουν οι μαθητές των αστικών σχολείων, όπως και στη συνδυαστική χρήση των δύο τύπων εξωσχολικών μαθημάτων. Μάλιστα, στην ερώτηση αν θα επέλεγαν φροντιστήριο ή ιδιαίτερο μάθημα, αν είχαν τη δυνατότητα επιλογής, οι μαθητές, που το σχολείο τους βρίσκεται σε πόλεις, προτιμούν περισσότερο το ιδιαίτερο μάθημα συγκριτικά με τους μαθητές των άλλων περιοχών.

Αξίζει να σχολιαστεί ότι, αν και είναι γνωστή η διαφοροποιητικά ποιοτικότερη συμβολή των ιδιαίτερων μαθημάτων σε σύγκριση με το φροντιστήριο, τα ποσοστά παρακολούθησης των μαθητών σε αυτά τα μαθήματα ακολουθεί φθίνουσα πορεία όσο φθίνει και ο πληθυσμός των περιοχών που βρίσκονται αυτά τα σχολεία.

Έτσι, τα μη προνομιούχα παιδιά της μειονεκτικής και αδικημένης γεωγραφικής ομαδοποίησης χρησιμοποιούν κυρίως τα φροντιστηριακά και όχι τα εξατομικευμένα μαθήματα ως βασικό μέσο της στρατηγικής τους για διάκριση –

⁵²⁵ Βλ. ΚΥΡΙΔΗ Α., *Τα Κοινωνικά και τα Δευτεροβάθμια εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των φοιτητών της Παιδαγωγικής Σχολής Φλώρινας*, εκδ. Αδελφών Κυριακίδη α.ε., Θεσσαλονίκη 1997, σ. 113-114.

⁵²⁶ Βλ. ΣΠΥΡΟΠΟΥΛΟΥ Κ., Η θέση των φροντιστηρίων και των ιδιαίτερων μαθημάτων στον εκπαιδευτικό προϋπολογισμό των ελληνικών νοικοκυριών, στο ΚΑΛΑΒΑΣΗ Φ., ΜΕΪΜΑΡΗ Μ., *Θέματα Διδακτικής Μαθηματικών II, Σχολείο, Φροντιστήριο, Ιδιαίτερο*, Ρόδος, Παν/μιο Αιγαίου, 1994, σ. 153-156.

αρίστευση, λόγω της περιορισμένης γεωγραφικής επέκτασης των τελευταίων, αλλά και του υψηλού κόστους τους. Η περιορισμένη παροχή εξειδικευμένων εκπαιδευτικών υπηρεσιών, όπως είναι τα ιδιαίτερα μαθήματα, σε ολιγάνθρωπες περιοχές φαίνεται και από τα ποσοστά των παιδιών των αγροτικών και ημιαστικών σχολείων, σε σύγκριση με των αστικών, που δηλώνουν ότι τα ιδιαίτερα μαθήματα γίνονται σπίτι τους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 50

Ποσοστιαία κατανομή σχετικά με την παρακολούθηση φροντιστηριακών ή / και ιδιαίτερων μαθημάτων από τους μαθητές του δείγματος με βάση την περιοχή σχολείου. Έλεγχος της σημαντικότητάς τους.

| ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ | ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΑΚΩΝ Ή / ΚΑΙ ΙΔΙΑΙΤΕΡΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ | | | |
|------------------------------------|--|-------------------------|--------------|--------------|
| | Μόνο φροντιστήριο | Μόνο ιδιαίτερα μαθήματα | Και τα δύο | Τίποτα |
| Αστική | 335 37.2% | 196 21.8% | 215 23.9% | 154 17.1% |
| Ημιαστική | 211 50.1% | 27 6.4% | 51 12.1% | 132 31.4% |
| Αγροτική | 83 51.2% | 2 1.2% | 19 11.7% | 58 35.8% |
| Σύνολο | 629 42.4% | 225 15.2% | 285 19.2% | 344 23.2% |
| $\chi^2 = 146.043, p = .000, df=6$ | | | | |

ΠΙΝΑΚΑΣ 51

Ποσοστιαία κατανομή σχετικά με την παρακολούθηση φροντιστηριακών ή / και ιδιαίτερων μαθημάτων από τους μαθητές του δείγματος με βάση την περιοχή διαμονής τους. Έλεγχος της σημαντικότητάς τους.

| ΠΕΡΙΟΧΗ ΔΙΑΜΟΝΗΣ | ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΑΚΩΝ Ή / ΚΑΙ ΙΔΙΑΙΤΕΡΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ | | | |
|------------------------------------|--|-------------------------|--------------|--------------|
| | Μόνο φροντιστήριο | Μόνο ιδιαίτερα μαθήματα | Και τα δύο | Τίποτε |
| Αστική | 323 37.5% | 193 22.4% | 200 23.2% | 146 16.9% |
| Ημιαστική | 128 58.7% | 12 5.5% | 35 16.1% | 43 19.7% |
| Αγροτική | 178 44.3% | 20 5.0% | 49 12.2% | 155 38.6% |
| Σύνολο | 629 42.4% | 225 15.2% | 284 19.2% | 344 23.2% |
| $\chi^2 = 164.654, p = .000, df=6$ | | | | |

ΠΙΝΑΚΑΣ 52

Ποσοστιαία κατανομή σχετικά με το αν τα ιδιαίτερα μαθήματα γίνονται στο σπίτι των μαθητών του δείγματος με βάση την περιοχή σχολείου. Έλεγχος της σημαντικότητάς τους.

| ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ | ΤΑ ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΓΙΝΟΝΤΑΙ ΣΠΙΤΙ ΣΟΥ ; | |
|----------------------------------|--|--------------|
| | Ναι | Όχι |
| Αστική | 172 42.7% | 231 57.3% |
| Ημιαστική | 22 28.6% | 55 71.4% |
| Αγροτική | 4 19.0% | 17 81.0% |
| Σύνολο | 198 39.5% | 303 60.5% |
| $\chi^2 = 9.228, p = .010, df=2$ | | |

ΠΙΝΑΚΑΣ 53

Ποσοστιαία κατανομή σχετικά με το αν τα ιδιαίτερα μαθήματα γίνονται στο σπίτι των μαθητών του δείγματος με βάση την περιοχή διαμονής τους. Έλεγχος της σημαντικότητάς τους.

| ΠΕΡΙΟΧΗ ΔΙΑΜΟΝΗΣ | ΤΑ ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΓΙΝΟΝΤΑΙ ΣΠΙΤΙ ΣΟΥ ; | |
|-----------------------------------|---|--------------|
| | Ναι | Όχι |
| Αστική | 169 43.9% | 216 56.1% |
| Ημιαστική | 16 34.0% | 31 66.0% |
| Αγροτική | 13 19.1% | 55 80.9% |
| Σύνολο | 198 39.6% | 302 60.4% |
| $\chi^2 = 15.505, p = .000, df=2$ | | |

ΠΙΝΑΚΑΣ 54

Ποσοστιαία κατανομή σχετικά με την προτίμηση των μαθητών του δείγματος σε περίπτωση επιλογής μεταξύ φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων με βάση την περιοχή σχολείου. Έλεγχος της σημαντικότητάς τους.

| ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ | ΑΝ ΕΙΧΕΣ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΘΑ ΠΡΟΤΙΜΟΥΣΣΕΣ : | |
|-----------------------------------|---|------------------|
| | Φροντιστήριο | Ιδιαίτερο μάθημα |
| Αστική | 213 29.4% | 512 70.6% |
| Ημιαστική | 139 49.1% | 144 50.9% |
| Αγροτική | 51 49.0% | 53 51.0% |
| Σύνολο | 403 36.2% | 709 63.8% |
| $\chi^2 = 42.448, p = .000, df=2$ | | |

ΠΙΝΑΚΑΣ 55

Ποσοστιαία κατανομή σχετικά με την προτίμηση των μαθητών του δείγματος σε περίπτωση επιλογής μεταξύ φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων με βάση την περιοχή διαμονής τους. Έλεγχος της σημαντικότητάς τους.

| ΠΕΡΙΟΧΗ ΔΙΑΜΟΝΗΣ | ΑΝ ΕΙΧΕΣ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΘΑ ΠΡΟΤΙΜΟΥΣΕΣ : | |
|-----------------------------------|--|------------------|
| | Φροντιστήριο | Ιδιαίτερο μάθημα |
| Αστική | 200 28.7% | 496 71.3% |
| Ημιαστική | 85 50.0% | 85 50.0% |
| Αγροτική | 118 48.2% | 127 51.8% |
| Σύνολο | 403 36.3% | 708 63.7% |
| $\chi^2 = 45.948, p = .000, df=2$ | | |

Τα παιδιά των αγροτικών και ημιαστικών περιοχών παρακολουθούν σε μεγαλύτερο ποσοστό φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα, γιατί θεωρούν ότι τους παρέχουν σιγουριά και ασφάλεια για την αντιμετώπιση των σχολικών απαιτήσεων.

Οι διαφορές αυτές δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν με κύριο γνώμονα μόνο τα γεωγραφικά στοιχεία χωρίς τον παράλληλο συνυπολογισμό και άλλων παραγόντων και μεταβλητών που απορρέουν από τη χωροταξική διάσταση του θέματος. Για τις απομακρυσμένες περιοχές τέτοιες παράμετροι είναι η υστέρηση σε εξωσχολικές πολιτισμικές παροχές, που έχουν να κάνουν με ιδρύματα μορφωτικού προσανατολισμού (μουσεία, βιβλιοθήκες κ.ά.) ή μορφές ψυχαγωγίας (κιν/φος, θέατρο, αθλητισμός). Όσον αφορά τα ενδοσχολικά θέματα, είναι μεγάλες οι ελλείψεις σε υλικό εξοπλισμό και σε διδακτικό προσωπικό, ενώ παράλληλα θεωρείται κανόνας και η απειρία των εκπαιδευτικών, που εκκινούν την εκπαιδευτική τους σταδιοδρομία από τέτοια επαρχιακά σχολεία⁵²⁷. Επιπλέον,

⁵²⁷ Γι' αυτό εξάλλου και οι μαθητές των αγροτικών σχολείων δηλώνουν λιγότερο από τους μαθητές των άλλων περιοχών ότι παρακολουθούν φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα, γιατί τους παρέχονται νεότεροι καθηγητές (βλ. πίν.....στο παράρτημα).

συχνά δημιουργείται μια παιδαγωγική υποκοουλτούρα, διαφορετική από την αστική, που ασκεί ανασχετική επίδραση στην εκπαιδευτική εξέλιξη των μαθητών, οι οποίοι λόγω και του γλωσσικού ιδιώματος βιώνουν μια επικοινωνιακή διάσταση σε σχέση με την επίσημη σχολική γλώσσα⁵²⁸. Όλα τα παραπάνω κάνουν τους μαθητές τέτοιων σχολείων να αισθάνονται περισσότερο αιωρούμενοι και εκτεθειμένοι απέναντι στην εξεταστική πραγματικότητα και να αναζητούν ερείσματα σε εξωσχολικούς οργανισμούς, όπως είναι τα φροντιστήρια, τα οποία φαίνεται να αναλαμβάνουν και ρόλους γεωγραφικής αντιστάθμισης.

ΠΙΝΑΚΑΣ 56

Ποσοστιαία κατανομή σχετικά με το αν τα φροντιστηριακά ή / και ιδιαίτερα μαθήματα προσφέρουν στους μαθητές του δείγματος σιγουριά και ασφάλεια για την αντιμετώπιση των σχολικών απαιτήσεων με βάση την περιοχή σχολείου. Έλεγχος της σημαντικότητάς τους.

| ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ | ΤΑ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΑΚΑ Ή/ΚΑΙ ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΣΟΥ ΠΡΟΣΦΕΡΟΥΝ ΣΙΓΟΥΡΙΑ ΚΑΙ ΑΣΦΑΛΕΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΑΠΑΙΤΗΣΕΩΝ; | |
|-----------------------------------|---|--------------|
| | Ναι | Όχι |
| Αστική | 441 61.6% | 275 38.4% |
| Ημιαστική | 203 72.2% | 78 27.8% |
| Αγροτική | 78 75.0% | 26 25.0% |
| Σύνολο | 722 65.6% | 379 34.4% |
| $\chi^2 = 14.657, p = .001, df=2$ | | |

⁵²⁸ Βλ. ΚΥΡΙΑΔΗΣ Α., „ Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση και η πρόσβαση στο πανεπιστήμιο (1955-85), Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1997, σ. 107.

ΠΙΝΑΚΑΣ 57

Ποσοστιαία κατανομή σχετικά με το αν τα φροντιστηριακά ή / και ιδιαίτερα μαθήματα προσφέρουν στους μαθητές του δείγματος σιγουριά και ασφάλεια για την αντιμετώπιση των σχολικών απαιτήσεων με βάση την περιοχή διαμονής τους. Έλεγχος της σημαντικότητάς τους.

| ΠΕΡΙΟΧΗ ΔΙΑΜΟΝΗΣ | ΤΑ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΑΚΑ Ή/ΚΑΙ ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΣΟΥ ΠΡΟΣΦΕΡΟΥΝ ΣΙΓΟΥΡΙΑ ΚΑΙ ΑΣΦΑΛΕΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΑΠΑΙΤΗΣΕΩΝ; | |
|----------------------------------|---|--------------|
| | Ναι | Όχι |
| Αστική | 430 62.6% | 257 37.4% |
| Ημιαστική | 121 70.8% | 50 29.2% |
| Αγροτική | 170 70.2% | 72 29.8% |
| Σύνολο | 721 65.5% | 379 34.5% |
| $\chi^2 = 7.084, p = .029, df=2$ | | |

Όμως, παρά την ανάγκη επέκτασης των εκπαιδευτικών υπηρεσιών λόγω των ελλείψεων, που σημειώνονται στις υποδομές της δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης στην ύπαιθρο, οι καταγγελίες είναι λιγότερες από τους μαθητές αυτούς σε σύγκριση με τους μαθητές της πόλης. Η εξήγηση γι' αυτό μπορεί να βρίσκεται στο ότι στη συνείδηση των παιδιών της υπαίθρου ενεργοποιούνται αυτόκλητα και πρωταρχικά οι δικές τους γνωστικές ελλείψεις και όχι αυτές του σχολείου, ενώ συχνά δεν υπάρχει πυξίδα σύγκρισης μεταξύ των σχολικών παροχών των διαφόρων γεωγραφικών περιοχών. Εξάλλου, για τα παιδιά των αγροτικών σχολείων η ίδρυση ενός τέτοιου συγκροτήματος κοντά στην περιοχή τους θεωρείται αποτέλεσμα προνομιακής μεταχείρισης απέναντι τους, οπότε αποφεύγεται η επικριτική στάση⁵²⁹.

⁵²⁹ Βλ. ΠΟΛΥΧΡΟΝΑΚΗ Μ., ό.π., σ. 94.

ΠΙΝΑΚΑΣ 58

Ποσοστιαία κατανομή σχετικά με το αν οι μαθητές του δείγματος παρακολουθούν φροντιστηριακά ή / και ιδιαίτερα μαθήματα γιατί το σχολείο παρουσιάζει ελλείψεις με βάση την περιοχή σχολείου. Έλεγχος της σημαντικότητάς τους.

| ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ | ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΕΙΣ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΑΚΑ Ή/ΚΑΙ ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΓΙΑΤΙ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΕΙ ΕΛΛΕΙΨΕΙΣ ; | |
|-------------------------------------|--|--------------|
| | Ναι | Όχι |
| Αστική | 483 65.2% | 258 34.8% |
| Ημιαστική | 189 65.4% | 100 34.6% |
| Αγροτική | 53 51.0% | 51 49.0% |
| Σύνολο | 725 63.9% | 409 36.1% |
| Χ ² =8.359, p=.015, df=2 | | |

Άλλο χαρακτηριστικό δείγμα της γεωγραφικής – εκπαιδευτικής ανισομέρειας αποτυπώνεται στη διάσταση που παρουσιάζεται στις πεποιθήσεις των μαθητών για τη συνδρομή των φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων στην εισαγωγή τους στα ΑΕΙ/ΤΕΙ, ανάλογα με το βαθμό αστικότητας του σχολείου. Έτσι, οι μαθητές των αγροτικών και ημιαστικών σχολείων δηλώνουν σε μικρότερο ποσοστό, σε σύγκριση με τους μαθητές των πόλεων, ότι παρακολουθούν φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα γιατί αυτά θα τους ενισχύσουν στην εισαγωγή τους σε ιδρύματα της τριτοβάθμιας βαθμίδας, ποσοστό που συνηγορεί στην άποψη για διαφοροποιημένη χρήση των ιδιωτικών εξωσχολικών μαθημάτων ανάμεσα στα παιδιά της πόλης και της επαρχίας. Όσον αφορά τα πρώτα, η χρησιμότητα των μαθημάτων αυτών συναρτάται στην εντατικοποίηση της προπαρασκευής που προσφέρουν για τις εισαγωγικές εξετάσεις. Αντίθετα, για τα παιδιά της γεωγραφικής περιφέρειας τα μαθήματα αυτά λειτουργούν προσδιοριστικά στη συμπλήρωση γνωστικών κενών, απαραίτητων για την απρόσκοπτη παρακολούθηση του σχολείου και τη μετάβαση από τη μια τάξη στην άλλη ή στη διεκπεραίωση σχολικών εργασιών. Η μεταλαμπάδευση της άκριτης προσήλωσης στις παραδόσεις, που συντελείται

από την πρεσβύτερη στη νεότερη γενιά, η χρονική επιβάρυνση των μαθητών για απασχόληση στις αγροτικές οικογενειακές εργασίες και «τα συνεπαγόμενα έξοδα των σπουδών σε πόλη διαφορετική από αυτή του τόπου κατοικίας των γονέων, αποτελούν σημαντικό εμπόδιο για την απόφαση συνέχισης των σπουδών στην τριτοβάθμια βαθμίδα»⁵³⁰. Φυσικά η γεωγραφική ανισότητα δεν αποτυπώνεται μόνο στις αυτοπροσδοκίες των μαθητών για την εισαγωγή τους στα ΑΕΙ/ΤΕΙ, αλλά και στα αποτελέσματα των εξετάσεων για την επιτυχή ή μη πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, μέσα από τα οποία αποκωδικοποιούνται εναργέστερα αυτές οι ανισότητες. Χαρακτηριστική έρευνα είναι αυτή που έγινε στο νομό Ευρυτανίας⁵³¹, που θεωρείται από τους περισσότερο ορεινούς και υποβαθμισμένους νομούς της χώρας, και διαπιστώθηκε ότι το ποσοστό επιτυχίας στις εισαγωγικές εξετάσεις βρίσκεται περίπου 11,5 ποσοστιαίες μονάδες κάτω από το μέσο όρο της υπόλοιπης Ελλάδας, ενώ επιπλέον επισημαίνεται η ανισότητα κέντρου – περιφέρειας μέσα στον ίδιο το νομό όταν διαπιστώνεται ότι το Λύκειο Καρπενησίου λειτουργεί υδροκέφαλα στις επιτυχίες για τα Λύκεια του υπολοίπου νομού.

⁵³⁰ Βλ. ό.π., σ. 101.

⁵³¹ Βλ ΜΠΟΜΠΟΤΣΙΑΡΗ ΝΤ., Αποτελέσματα γενικών εξετάσεων 1986-87 Νομού Ευρυτανίας ή η ανισότητα της εκπαίδευσης, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 1988, 41, σ. 46-48.

ΠΙΝΑΚΑΣ 59

Ποσοστιαία κατανομή σχετικά με το αν οι μαθητές του δείγματος παρακολουθούν φροντιστηριακά ή / και ιδιαίτερα μαθήματα γιατί αυτά θα βοηθήσουν την εισαγωγή τους στα ΑΕΙ/ΤΕΙ με βάση την περιοχή σχολείου. Έλεγχος της σημαντικότητάς τους.

| ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ | ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΕΙΣ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΑΚΑ Ή/ΚΑΙ ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΓΙΑΤΙ ΘΑ ΒΟΗΘΗΣΟΥΝ ΤΗΝ ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΟΥ ΣΕ ΑΕΙ/ΤΕΙ ; | |
|-----------------------------------|---|--------------|
| | Ναι | Όχι |
| Αστική | 406 54.8% | 335 45.2% |
| Ημιαστική | 127 43.9% | 162 56.1% |
| Αγροτική | 44 42.3% | 60 57.7% |
| Σύνολο | 577 50.9% | 557 49.1% |
| $\chi^2 = 13.155, p = .001, df=2$ | | |

ΠΙΝΑΚΑΣ 60

Ποσοστιαία κατανομή σχετικά με το αν οι μαθητές του δείγματος παρακολουθούν φροντιστηριακά ή / και ιδιαίτερα μαθήματα γιατί αυτά θα βοηθήσουν την εισαγωγή τους στα ΑΕΙ/ΤΕΙ με βάση την περιοχή διαμονής τους. Έλεγχος της σημαντικότητάς τους.

| ΠΕΡΙΟΧΗ ΔΙΑΜΟΝΗΣ | ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΕΙΣ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΑΚΑ Ή/ΚΑΙ ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΓΙΑΤΙ ΘΑ ΒΟΗΘΗΣΟΥΝ ΤΗΝ ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΟΥ ΣΕ ΑΕΙ/ΤΕΙ ; | |
|-----------------------------------|---|--------------|
| | Ναι | Όχι |
| Αστική | 391 54.9% | 321 45.1% |
| Ημιαστική | 86 49.4% | 88 50.6% |
| Αγροτική | 100 40.5% | 147 59.5% |
| Σύνολο | 577 50.9% | 556 49.1% |
| $\chi^2 = 15.464, p = .000, df=2$ | | |

ΠΙΝΑΚΑΣ 61

Ποσοστιαία κατανομή σχετικά με το αν οι μαθητές του δείγματος παρακολουθούν φροντιστηριακά ή / και ιδιαίτερα μαθήματα μόνο για να περνούν την τάξη με βάση την περιοχή διαμονής τους. Έλεγχος της σημαντικότητάς τους.

| ΠΕΡΙΟΧΗ ΔΙΑΜΟΝΗΣ | ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΕΙΣ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΑΚΑ Ή/ΚΑΙ ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΝΑ ΠΕΡΝΑΣ ΤΗΝ ΤΑΞΗ ; | |
|-----------------------------------|--|--------------|
| | Ναι | Όχι |
| Αστική | 149 20.9% | 563 79.1% |
| Ημιαστική | 45 25.9% | 129 74.1% |
| Αγροτική | 81 32.8% | 166 67.2% |
| Σύνολο | 275 24.3% | 858 75.7% |
| $\chi^2 = 14.332, p = .001, df=2$ | | |

8.5 Η επίδραση του φύλου των μαθητών στην παρακολούθηση και αιτιολόγηση των παράλληλων μαθημάτων

Όπως φαίνεται από τον πίνακα, τα αγόρια, σε μεγαλύτερο ποσοστό συγκριτικά με τα κορίτσια, κάνουν χρήση των φροντιστηριακών μαθημάτων και τα τελευταία περισσότερο από τα αγόρια συνδυάζουν φροντιστηριακά και ιδιαίτερα μαθήματα μαζί, εύρημα που βρίσκεται σε εναρμόνιση με προηγούμενες αντίστοιχες έρευνες⁵³² ενώ δε φαίνεται να επιβεβαιώνονται άλλες ερευνητικές διαπιστώσεις για πλεονεκτική χρήση φροντιστηριακών και ιδιαίτερων μαθημάτων κυρίως από τα αγόρια⁵³³.

ΠΙΝΑΚΑΣ 62

Ποσοστιαία κατανομή σχετικά με την παρακολούθηση φροντιστηριακών ή / και ιδιαίτερων μαθημάτων από τους μαθητές του δείγματος με βάση το φύλο. Έλεγχος της σημαντικότητάς τους.

| ΦΥΛΟ | ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΑΚΩΝ Ή / ΚΑΙ ΙΔΙΑΙΤΕΡΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ | | | |
|----------------------------------|---|-------------------------------|---------------|--------------|
| | Μόνο φροντιστήριο | Μόνο ιδιαίτερα μαθήματα | Και τα δύο | Τίποτε |
| Αγόρι | 266 46.2% | 85 14.8% | 91 15.8% | 134 23.3% |
| Κορίτσι | 360 40.0% | 140 15.5% | 193 21.4% | 208 23.1% |
| Σύνολο | 626 42.4% | 225 15.2% | 284 19.2% | 342 23.2% |
| $\chi^2 = 9.134, p = .028, df=3$ | | | | |

⁵³² Βλ. ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗΣ Ι. – ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ Μ., *Η πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και τα προβλήματά της*, Ηράκλειο, Παν/μιο Κρήτης, 1988, σ.71, ΠΟΛΥΧΡΟΝΑΚΗ Μ., *Φροντιστηριακά και ιδιαίτερα μαθήματα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, 1995, σ. 95

⁵³³ Βλ. Κοντογιαννοπούλου – Πολυδωρίδη Γ., *Κοινωνιολογική ανάλυση της ελληνικής εκπαίδευσης. Οι εισαγωγικές εξετάσεις*, τόμ. 1, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1998, σ. 205.

Όμως, τα αγόρια, αν και δέχονται περισσότερες πιέσεις από τους γονείς τους για την έναρξη παρακολούθησης εξωσχολικών μαθημάτων (βλ. πίν. 139 παραρτήματος), αναγνωρίζουν ότι τα μαθήματα αυτά προσφέρουν περισσότερη και καλύτερη γνώση και καλύτερους και νεότερους καθηγητές (βλ. πίν. 141 παραρτήματος), ενώ τα κορίτσια εκτιμούν συνολικότερα την αποτελεσματικότητα των μαθημάτων αυτών θεωρώντας ότι αποτελούν ένα χρήσιμο θεσμό (βλ. πίν. 140 παραρτήματος) που τα βοηθά περισσότερο από το σχολείο, όπως διαπιστώνεται και από άλλες ερευνητικές ερμηνείες στατιστικών ευρημάτων⁵³⁴.

Αποκτά ειδικό διερευνητικό ενδιαφέρον η διαφοροποιημένη τοποθέτηση των φύλων σχετικά με την αξιολόγηση της ποιοτικής προσφοράς των παράλληλων μαθημάτων, που στους μεν άρρενες συμμετόχους εντοπίζεται στο γνωσιοθηρικό τους χαρακτήρα, ενώ τα κορίτσια επισημαίνουν την ψυχοσυναισθηματική τους απόχρωση.

ΠΙΝΑΚΑΣ 63

Ποσοστιαία κατανομή σχετικά με το αν τα φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα, συγκριτικά με το σχολείο, προσφέρουν περισσότερη και καλύτερη γνώση στους μαθητές του δείγματος με βάση το φύλο. Έλεγχος της σημαντικότητάς τους.

| ΦΥΛΟ | ΤΟ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΟ Ή/ΚΑΙ ΤΑ ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΠΡΟΣΦΕΡΟΥΝ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΗ ΚΑΙ ΚΑΛΥΤΕΡΗ ΓΝΩΣΗ ; | |
|----------------------------------|---|--------------|
| | Ναι | Όχι |
| Αγόρι | 271 62.4% | 163 37.6% |
| Κορίτσι | 383 55.9% | 302 44.1% |
| Σύνολο | 654 58.4% | 465 41.6% |
| $\chi^2 = 4.664, p = .031, df=1$ | | |

⁵³⁴ Βλ. Κοντογιαννοπούλου – Πολυδωρίδη Γ. ό.π., σ. 209-210.

ΠΙΝΑΚΑΣ 64

Ποσοστιαία κατανομή σχετικά με το αν τα φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα προσφέρουν στους μαθητές, εκτός από βαθμολογική βελτίωση, σιγουριά και ασφάλεια για την αντιμετώπιση των σχολικών απαιτήσεων με βάση το φύλο. Έλεγχος της σημαντικότητάς τους.

| ΦΥΛΟ | ΤΟ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΟ Ή/ΚΑΙ ΤΑ ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΣΟΥ ΠΡΟΣΦΕΡΟΥΝ ΣΙΓΟΥΡΙΑ ΚΑΙ ΑΣΦΑΛΕΙΑ ΓΙΑ ΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΑΠΑΙΤΗΣΕΙΣ ; | |
|----------------------------------|--|--------------|
| | Ναι | Όχι |
| Αγόρι | 257 60.6% | 167 39.4% |
| Κορίτσι | 462 68.6% | 211 31.4% |
| Σύνολο | 719 65.5% | 378 34.5% |
| $\chi^2 = 7.435, p = .006, df=1$ | | |

Τα

τελευταία τονίζουν περισσότερο την ψυχολογική διάσταση των μαθημάτων αυτών για τη σιγουριά και την ασφάλεια που τους παρέχουν, γεγονός που συνάδει και με το υψηλότερο εξεταστικό άγχος που τα διακατέχει σε σύγκριση με τα αγόρια⁵³⁵. Φαίνεται, δηλαδή, εδώ καθαρά ότι τα κορίτσια έχουν ανάγκη στήριξης και επιβεβαίωσης της επίδοσής τους ή της δυνατότητάς τους για επιτυχία. Αυτή η θετική εκτίμηση των κοριτσιών, σε σύγκριση με αυτή των αγοριών, για τη βοήθεια των μαθημάτων αυτών διαπιστώνεται και από άλλη έρευνα⁵³⁶. Από την άλλη, είναι χαρακτηριστικό ότι παρά τη διαφορετική αξιολόγηση των φροντιστηριακών παροχών, τα αγόρια και τα κορίτσια ταυτίζονται όσον αφορά τα αποτελέσματα αυτών των παροχών, δηλαδή δεν ιεραρχούνται ως προς τις φιλοδοξίες για τη μελλοντική τους φοίτηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και, κατ' επέκταση, για την επαγγελματική τους αποκατάσταση, όσον αφορά την επιθυμητή ένταξη στις πανεπιστημιακές

⁵³⁵ ΝΗΜΑ Ε., ΓΑΛΑΡΙΝΙΩΤΗΣ Ν., ΚΑΨΑΛΗΣ Α., Το άγχος των εξετάσεων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, στο Χάρης Κ.Π. – Πετρουλάκης Ν.Π. – Νικόδημος Σ., (επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου, Ναύπακτος*, Αθήνα, εκδ. Ατραπός, 1999, σ. 929.

⁵³⁶ Βλ. ό.π.

σχολές⁵³⁷. «Και οι ίδιοι οι γονείς έχουν παύσει να διακρίνουν τα παιδιά τους ανάλογα με το φύλο και να εξαρτούν από αυτό τη συνέχιση των σπουδών τους»⁵³⁸.

8.6 Η επίδραση της λυκειακής τάξης φοίτησης των μαθητών στην παρακολούθηση και αιτιολόγηση των παράλληλων μαθημάτων

Η σχολική τάξη που αποτελεί κομβικό σημείο στην παρακολούθηση των φροντιστηριακών και ιδιαίτερων μαθημάτων είναι η εναρκτήρια του Λυκείου και αυτό είναι αναμενόμενο ως ένα βαθμό, αφού συμπίπτει με την αλλαγή από τον πρώτο στο δεύτερο κύκλο σπουδών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ο οποίος είναι ταυτισμένος με τις πανελλήνιες εξετάσεις, γεγονός που συνεπάγεται διαφοροποίηση στο μέγεθος και στην υφή των εκπαιδευτικών απαιτήσεων.

Έτσι, ενώ η Α΄ τάξη του Ενιαίου Λυκείου δεν έχει κύκλους σπουδών και θεωρείται ως «...τάξη παρατήρησης και προβληματισμού όσον αφορά τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών»⁵³⁹ προκειμένου «...να σταθμίσουν τις δυνάμεις και τις αδυναμίες τους, να επιβεβαιώσουν κλίσεις και ενδιαφέροντα και να αναθεωρήσουν διαπιστώσεις, συμπεράσματα και αποφάσεις και να αποφύγουν την πρόωρη εξειδίκευση»⁵⁴⁰, παρόλα αυτά στη συνείδηση των μαθητών η έναρξη της προετοιμασίας και της εξειδίκευσης έχει ήδη γίνει.

Αυτό που προκύπτει ως αξιοσήμαντο από την παρούσα έρευνα σε σύγκριση με την παλαιότερη⁵⁴¹, είναι η μετάθεση της προετοιμασίας των μαθητών ένα χρόνο πριν, σε σχέση με το σύστημα των δεσμών, φαινόμενο που βρίσκεται σε ευθεία συνάρτηση και εναρμόνιση με την μετατόπιση των πανελλήνιων εξετάσεων. Σε μια συστηματική προσπάθεια, λοιπόν, να αποκτήσουν οι μαθητές της Α΄ Λυκείου τα απαραίτητα μαθησιακά εφόδια ώστε να είναι σε θέση να κάνουν την

⁵³⁷ Βλ. ΚΟΝΤΟΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΥ-ΠΟΛΥΔΩΡΙΔΗ Γ., *Κοινωνιολογική ανάλυση της ελληνικής εκπαίδευσης. Οι εισαγωγικές, εξετάσεις*, τόμ.1. εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1998, σ. 213.

⁵³⁸ Βλ. ΚΟΥΤΣΟΥΛΗ Μ., Φιλοδοξίες των μαθητών και σχολική επίδοση : Εμπειρικά δεδομένα και διαπιστώσεις από λύκεια της Κύπρου, στο *Νέα Παιδεία*, 1996, 79, σ. 25-39.

⁵³⁹ Βλ. Στασόπουλος Μ., Η συμβολή του θεσμού του Ενιαίου Λυκείου στην αναβάθμιση της εκπαίδευσης στο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ο.Ε.Λ.Μ.Ε.Κ., *Αναβάθμιση της Δημόσιας Μέσης Εκπαίδευσης – Έκθεση Εργασιών*, Λευκωσία 1997, σ.75.

⁵⁴⁰ Βλ. ό.π.

⁵⁴¹ Βλ. Πολυχρονάκη Μ., ό.π., σ. 101.

κατάλληλη επιλογή των κατευθύνσεων στην επόμενη τάξη, που ξεκινάνε και οι πανελλαδικές εξετάσεις, εντάσσουν και την έναρξη των φροντιστηριακών και των ιδιαίτερων μαθημάτων. Η μικρή χρονική απόσταση που τίθεται μέχρι τις πανελλήνιες εξετάσεις επιβάλλει εντατικοποίηση των προσπαθειών μέσα από την παροχή πρόσθετης εξωσχολικής διδασκαλίας για την ουσιαστική εκμάθηση του τρόπου προετοιμασίας, διαβάσματος και διαπραγμάτευσης των προς εξέταση γνωστικών αντικειμένων.

Αξιοσημείωτο είναι ότι και αρκετοί ξεκινάνε στη Β΄ Λυκείου, ενώ έρευνες αποδεικνύουν ότι αν και οι υποψήφιοι και οι επιτυχόντες δε διαφοροποιούνται ιδιαίτερα ως προς τη διάρκεια παρακολούθησης φροντιστηρίου, η φοίτηση στο φροντιστήριο πάνω από ένα και μέχρι δύο χρόνια συμμετέχει θετικά στη συγκρότηση της επίδοσης των μαθητών και στην πραγματοποίηση των πανεπιστημιακών σπουδών τους⁵⁴².

ΠΙΝΑΚΑΣ 65

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με τη σχολική τάξη έναρξης φροντιστηρίου από τους μαθητές του δείγματος

| Από ποια σχολική τάξη άρχισες να παρακολουθείς φροντιστήριο ; | N | % | Valid % |
|---|------|-------|---------|
| Α΄ Γυμνασίου | 29 | 1.9 | 3.3 |
| Β΄ Γυμνασίου | 45 | 3.0 | 5.1 |
| Γ΄ Γυμνασίου | 87 | 5.8 | 9.9 |
| Α΄ Λυκείου | 354 | 23.7 | 40.1 |
| Β΄ Λυκείου | 326 | 21.9 | 36.9 |
| Γ΄ Λυκείου | 42 | 2.8 | 4.8 |
| Σύνολο | 883 | 59.2 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 39 | 2.6 | |
| Δεν τους αφορά | 569 | 38.2 | |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 100.0 | |

⁵⁴² Βλ. ΚΟΝΤΟΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΥ-ΠΟΛΥΔΩΡΙΔΗ Γ., *Κοινωνιολογική ανάλυση της Επίδοσης και της Αιτιολόγησης. Οι Εισαγωγικές Εξετάσεις*, τόμ. 2, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1998, σ. 249.

ΠΙΝΑΚΑΣ 66

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με τη σχολική τάξη έναρξης ιδιαίτερων μαθημάτων από τους μαθητές του δείγματος

| Από ποια σχολική τάξη άρχισες να παρακολουθείς ιδιαίτερα μαθήματα ; | N | % | Valid % |
|---|------|-------|---------|
| Α΄ Γυμνασίου | 29 | 1.9 | 6.0 |
| Β΄ Γυμνασίου | 36 | 2.4 | 7.5 |
| Γ΄ Γυμνασίου | 87 | 5.8 | 18.1 |
| Α΄ Λυκείου | 150 | 10.1 | 31.2 |
| Β΄ Λυκείου | 128 | 8.6 | 26.6 |
| Γ΄ Λυκείου | 51 | 3.4 | 10.6 |
| Σύνολο | 481 | 32.3 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 36 | 2.4 | |
| Δεν τους αφορά | 974 | 65.3 | |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 100.0 | |

ΠΙΝΑΚΑΣ 67

Ποσοστιαία κατανομή σχετικά με την παρακολούθηση φροντιστηριακών ή / και ιδιαίτερων μαθημάτων από τους μαθητές του δείγματος με βάση τη λυκειακή τάξη φοίτησης. Έλεγχος της σημαντικότητάς τους.

| ΤΑΞΗ | ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΑΚΩΝ Ή / ΚΑΙ ΙΔΙΑΙΤΕΡΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ | | | |
|------------------------------------|--|-------------------------|--------------|--------------|
| | Μόνο φροντιστήριο | Μόνο ιδιαίτερα μαθήματα | Και τα δύο | Τίποτε |
| Α΄ Λυκείου | 156 28.8% | 95 17.5% | 78 14.4% | 213 39.3% |
| Β΄ Λυκείου | 279 51.9% | 76 14.1% | 88 16.4% | 95 17.7% |
| Γ΄ Λυκείου | 195 48.3% | 54 13.4% | 119 29.5% | 36 8.9% |
| Σύνολο | 630 42.5% | 225 15.2% | 285 19.3% | 344 23.2% |
| $\chi^2 = 175.757, p = .000, df=6$ | | | | |

Η πρώτη ανάγνωση του πίνακα δείχνει ότι το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών του Λυκείου καταφεύγει κυρίως στο φροντιστήριο, που αποτελεί μαζικό μέσο εξωσχολικής βοήθειας, όπως έχει εξάλλου παρουσιαστεί και προηγουμένως. Παρατηρείται, επίσης, μια κλιμάκωση στην κατηγορία των παιδιών που δεν παρακολουθούν τίποτε : ενώ ο αριθμός των μαθητών αυτής της κατηγορίας στην Α΄ Λυκείου είναι μεγάλος, μειώνεται όσο μεγαλώνουν οι τάξεις και αυξάνει ο βαθμός δυσκολίας των μαθημάτων. Έτσι στη Γ΄ Λυκείου παρουσιάζεται το μικρότερο ποσοστό των παιδιών που δεν παρακολουθούν τίποτε, αν και θα μπορούσε να αναμένει κανείς ότι δε θα υπήρχε ουσιαστική διαφορά στα ποσοστά παρακολούθησης μεταξύ της Β΄ και Γ΄ Λυκείου, αφού και οι δύο τάξεις σηματοδοτούνται με πανελλήνιες εξετάσεις. Όμως παρά την εισαγωγή πανελλήνιων εξετάσεων από τη Β΄ Λυκείου οι εξετάσεις της τρίτης τάξης εξακολουθούν να είναι οι κρισιμότερες και πιο καθοριστικές για την επαγγελματική σταδιοδρομία των μαθητών, γνώση που έχει αντίβαρο, αν και μικρό, στα ποσοστά παρακολούθησης των μαθητών στους εξωσχολικούς φορείς γνωστικής ενίσχυσης.

Όσον αφορά τα μέσα εξωσχολικής βοήθειας σε σχέση με την τάξη, τα παιδιά της Α΄ Λυκείου παρακολουθούν σε μεγαλύτερο ποσοστό από τις άλλες τάξεις μόνο ιδιαίτερα μαθήματα· αυτό συμβαίνει γιατί τα παιδιά που αποφασίζουν από την Α΄ Λυκείου να ζητήσουν περισσότερη βοήθεια, ενδιαφέρονται για την επίδοσή τους και τις περισσότερες φορές προέρχονται από οικογένειες που τους παρέχουν ισχυρό κίνητρο παρώθησης για την παρακολούθηση τέτοιων μαθημάτων και συνήθως εστιάζουν σε ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, που επειδή είναι μεμονωμένο, προτιμάται και η εξατομικευμένη διδασκαλία του.

Τα παιδιά της Β΄ Λυκείου παρακολουθούν περισσότερο από τους μαθητές των άλλων τάξεων μόνο φροντιστήριο, καθότι είναι συνήθως πολλά τα γνωστικά αντικείμενα στα οποία θα διαγωνιστούν και γι' αυτό κρίνεται ως προσφορότερη λύση η φροντιστηριακή βοήθεια. Οι τελειόφοιτοι της Γ΄ Λυκείου συμμετέχουν πολύ περισσότερο από τους μαθητές των άλλων δύο τάξεων συνδυαστικά και σε φροντιστηριακά και σε ιδιαίτερα μαθήματα, όπου υπάρχει περισσότερη ανάγκη, μιας και είναι απαραίτητη η εντατικοποίηση των προσπαθειών στην έσχατη αυτή τάξη.

Όπως είναι αναμενόμενο, διαφοροποιούνται τα κίνητρα και οι λόγοι αναζήτησης εξωσχολικής βοήθειας ανάλογα με την τάξη : έτσι, ενώ η επιδίωξη υψηλών βαθμών στο σχολείο είναι ένας σημαντικός κοινός στόχος, αφού ένα ποσοστό της σχολικής βαθμολογίας προσμετράται στον κωδικό πρόσβασης στις ανώτερες/ανώτατες σχολές, ο λόγος αυτός φαίνεται να υπολογίζεται περισσότερο από τα παιδιά της Α΄ Λυκείου, ενώ φθίνει το ποσοστό όσο ανεβαίνει η τάξη. Παρατηρείται ότι οι μαθητές, όσο μεγαλώνουν οι τάξεις, ορίζουν περισσότερο ποιοτικά και με ακρίβεια τους λόγους που τους ωθούν στην άντληση σχολικής γνώσης από εξωσχολικές πηγές. Έτσι, αυξάνεται ραγδαία το ποσοστό των μαθητών της Γ΄ Λυκείου, σε σχέση με τις άλλες δύο τάξεις, που δηλώνουν ότι παρακολουθούν φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα γιατί θα βοηθήσουν την εισαγωγή τους σε ΑΕΙ/ΤΕΙ.

ΠΙΝΑΚΑΣ 68

Ποσοστιαία κατανομή σχετικά με το αν οι μαθητές του δείγματος παρακολουθούν φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα για να έχουν υψηλούς βαθμούς στο σχολείο με βάση τη λυκειακή τάξη φοίτησης. Έλεγχος της σημαντικότητάς τους.

| ΤΑΞΗ | ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΕΙΣ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΟ Ή/ΚΑΙ ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΝΑ ΕΧΕΙΣ ΥΨΗΛΟΥΣ ΒΑΘΜΟΥΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ; | |
|----------------------------------|--|--------------|
| | Ναι | Όχι |
| Α΄ Λυκείου | 219 67.2% | 107 32.8% |
| Β΄ Λυκείου | 276 62.6% | 165 37.4% |
| Γ΄ Λυκείου | 212 57.6% | 156 42.4% |
| Σύνολο | 707 62.3% | 428 37.7% |
| $\chi^2 = 6.765, p = .034, df=2$ | | |

ΠΙΝΑΚΑΣ 69

Ποσοστιαία κατανομή σχετικά με το αν οι μαθητές του δείγματος παρακολουθούν φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα για να επιτύχουν την εισαγωγή τους σε ΑΕΙ/ΤΕΙ με βάση τη λυκειακή τάξη φοίτησης. Έλεγχος της σημαντικότητάς τους.

| ΤΑΞΗ | ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΕΙΣ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΟ Ή/ΚΑΙ ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΓΙΑΤΙ ΘΑ ΒΟΗΘΗΣΕΙ ΤΗΝ ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΟΥ ΣΕ ΑΕΙ/ΤΕΙ; | |
|------------------------------------|---|--------------|
| | Ναι | Όχι |
| Α΄ Λυκείου | 100 30.7% | 226 69.3% |
| Β΄ Λυκείου | 223 50.6% | 218 49.4% |
| Γ΄ Λυκείου | 265 69.3% | 113 30.7% |
| Σύνολο | 578 50.9% | 557 49.1% |
| $\chi^2 = 103.196, p = .000, df=2$ | | |

Είναι χαρακτηριστικό επίσης ότι όσο μεγαλώνει η τάξη και οι μαθητές αποκτούν περισσότερη εμπειρία με τις εξετάσεις, τους σχολικούς αλλά και τους φροντιστηριακούς μηχανισμούς τόσο περισσότερο απομυθοποιούν και ασκούν κριτική σε αυτούς τους θεσμούς και τις καταστάσεις επανεκτιμώντας τις δυνάμεις τους.

Φαίνεται ότι το ίδιο το γεγονός των πανελλήνιων εξετάσεων είναι αυτό που τρομάζει τα παιδιά και τα κάνει να αναζητούν εξωσχολικά ερείσματα όχι μόνο για τη γνωστική αλλά και για την ψυχοσυναισθηματική τους κάλυψη. Αυτή η ψυχολογική ανασφάλεια δεν είναι έντονη στην Α΄ Λυκείου, που είναι απαλλαγμένη από πανελλήνιες εξετάσεις, όσο στη Γ΄ και κυρίως στη Β΄ Λυκείου, καθώς οι μαθητές αναγκάζονται για πρώτη φορά και πρωιμότερα να εξεταστούν σε πανελλήνιο επίπεδο.

ΠΙΝΑΚΑΣ 70

Ποσοστιαία κατανομή σχετικά με το αν οι μαθητές του δείγματος πιστεύουν ότι τα φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα μπορούν να αντικατασταθούν με συστηματική μελέτη στο σχολείο με βάση τη λυκειακή τάξη φοίτησης. Έλεγχος της σημαντικότητάς τους.

| ΤΑΞΗ | ΤΟ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΟ Ή/ΚΑΙ ΤΑ ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΜΠΟΡΟΥΝ ΝΑ ΑΝΤΙΚΑΤΑΣΤΑΘΟΥΝ ΜΕ ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ; | |
|----------------------------------|--|--------------|
| | Ναι | Όχι |
| Α΄ Λυκείου | 149 46.1% | 174 53.9% |
| Β΄ Λυκείου | 217 49.2% | 224 50.8% |
| Γ΄ Λυκείου | 208 56.5% | 160 43.5% |
| Σύνολο | 574 50.7% | 558 49.3% |
| $\chi^2 = 8.082, p = .018, df=2$ | | |

ΠΙΝΑΚΑΣ 71

Ποσοστιαία κατανομή σχετικά με το αν οι μαθητές του δείγματος παρακολουθούν φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα για να αντλήσουν ψυχολογική και συναισθηματική στήριξη από αυτά με βάση τη λυκειακή τάξη φοίτησης. Έλεγχος της σημαντικότητάς τους.

| ΤΑΞΗ | ΤΟ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΟ Ή/ΚΑΙ ΤΑ ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΣΟΥ ΠΡΟΣΦΕΡΟΥΝ ΚΑΙ ΨΥΧΟΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΣΤΗΡΙΞΗ ; | |
|-------------------------------|---|--------------|
| | Ναι | Όχι |
| Α΄ Λυκείου | 101 32.3% | 212 67.7% |
| Β΄ Λυκείου | 225 52.1% | 207 47.9% |
| Γ΄ Λυκείου | 168 47.1% | 189 52.9% |
| Σύνολο | 494 44.8% | 608 55.2% |
| $\chi^2=29.876, p=.000, df=2$ | | |

8.7 Η επίδραση της κατεύθυνσης σπουδών των μαθητών στην παρακολούθηση και αιτιολόγηση των παράλληλων μαθημάτων

Τα άτομα, που προγραμματίζουν μακροπρόθεσμους στόχους αναπτύσσουν περισσότερο μακροχρόνιες δομές συμπεριφοράς του τύπου μέσα – στόχοι. Αυτό αυξάνει τα συντελεστικά τους κίνητρα για μάθηση και επίτευξη στο σχολείο⁵⁴³.

Είναι ευνόητο ότι οι εκπαιδευτικές επιλογές των μαθητών για τη μεταλυκειακή τους εξέλιξη επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τη συμμετοχή τους στα παράλληλα ιδιωτικά μαθήματα, καθώς κάθε κατεύθυνση σπουδών αντιστοιχεί σε διαφοροποιημένα γνωστικά και επαγγελματικά πεδία, γεγονός που προϋποθέτει και διαφοροποιημένη φροντιστηριακή προετοιμασία⁵⁴⁴.

Έτσι η ανάγνωση του πίνακα 68 δείχνει ότι τα παιδιά της Β΄ και Γ΄ Λυκείου, που έχουν επιλέξει τη θετική κατεύθυνση σπουδών, παρακολουθούν σε μεγαλύτερο ποσοστό μόνο φροντιστήριο ή μόνο ιδιαίτερα μαθήματα, ενώ παρουσιάζουν το μικρότερο ποσοστό στην παντελή αποχή από τα φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα. Φαίνεται δηλαδή ότι για τους μαθητές αυτής της κατεύθυνσης, που συγκεντρώνει τις περισσότερες σχολές «κύρους» και τις υψηλότερες γι' αυτό βαθμολογικές βάσεις, η εντατικοποίηση της προετοιμασίας τους, μέσα από την υιοθέτηση συγκεκριμένων στρατηγικών και πρακτικών, για την αντιμετώπιση των εξεταστικών δοκιμασιών κρίνεται απαραίτητη, όπως εξάλλου φαίνεται και από τον πίνακα 71.

Μέσα σε αυτή τη δίνη της χρησιμοποίησης των εξεταστικών δοκιμασιών ως μέσου αξιολόγησης για την πρόσβαση στα ΑΕΙ/ΤΕΙ οι μαθητές της θετικής κατεύθυνσης, σε μεγαλύτερο ποσοστό πάλι, φαίνεται να συναρτούν τη συμμετοχή τους στα εξωσχολικά μαθήματα σε σχέση με τον επιδιωκόμενο στόχο της εισαγωγής στα ιδρύματα αυτά, ενώ λόγω ακριβώς του ανταγωνισμού που

⁵⁴³ Βλ. Lens W., Ο ρόλος της προοπτικής του μέλλοντος στα κίνητρα των μαθητών, στο ΚΩΣΤΑΡΙΔΟΥ – ΕΥΚΛΕΙΔΗ Α. (επιμ.), *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1998, σ. 63

συνεπάγεται η επιλογή του συγκεκριμένου κύκλου σπουδών αισθάνονται μεγαλύτερη την ανάγκη για άντληση αυτοπεποίθησης, μέσα από τη συμπληρωματική χρησιμοποίηση των παράλληλων μαθημάτων, σε σχέση με τους μαθητές των άλλων δύο κύκλων.

Σε άμεση συνάρτηση με τα παραπάνω, βρίσκεται και η σημαντικά χαμηλή αντιπροσώπευση των παιδιών της θετικής κατεύθυνσης, που συνήθως είναι μαθητές υψηλών εκπαιδευτικών επιδόσεων, στη χρησιμοποίηση των φροντιστηριακών συμπληρωμάτων εκπαίδευσης ως επικουρικών για τη διευκόλυνση προσπέλασης από τη μια τάξη στην άλλη.

Αντίθετα, οι μαθητές που έχουν προσανατολιστεί στην τεχνολογική κατεύθυνση σπουδών φαίνεται να κάνουν περισσότερο συνδυαστική χρήση φροντιστηρίου και ιδιαίτερου μαθήματος για την προετοιμασία τους. Είναι χαρακτηριστικό ότι παρουσιάζουν τα χαμηλότερα ποσοστά, σε σχέση με τους μαθητές των άλλων δύο κατευθύνσεων, στη χρησιμοποίηση αυτών των μαθημάτων για παροχή αυτοπεποίθησης, για συστηματική και οργανωμένη προετοιμασία στις εξετάσεις και για εισαγωγή στα ΑΕΙ/ΤΕΙ, ενώ κατέχουν την πρώτη θέση στην παρακολούθηση φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων για τη διευκόλυνση μετάβασης από τη μια τάξη στην άλλη. Οι μαθητές της τεχνολογικής κατεύθυνσης, δηλαδή, αντιμετωπίζουν σε μεγαλύτερο ποσοστό το ιδιωτικό δίκτυο των εξωσχολικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών ως αναγκαία προσθετική παρέμβαση για την αποπεράτωση του Λυκείου και όχι τόσο για μετάβαση στα ΑΕΙ/ΤΕΙ, στα οποία ούτως ή άλλως ξέρουν ότι μπορούν να ελπίζουν, μετά τη λήξη του δευτεροβάθμιου σχολείου, μέσα από τη νέα διεύρυνση των εκπαιδευτικών οδών.

Αποτελεί αδήριτη αναγκαιότητα να συσχετιστεί αυτή η εκπαιδευτική «ολιγωρία» των μαθητών της τεχνολογικής κατεύθυνσης -σε σχέση με τους μαθητές της θετικής κατεύθυνσης- και με τα επιστημονικά –επαγγελματικά πεδία της κατεύθυνσής τους, στα οποία οι βαθμολογικές απαιτήσεις δεν είναι και τόσο υψηλές. Είναι χαρακτηριστικό ότι ο βαθμός ευκολίας κάθε κλάδου επενεργεί στις σχολικές αποφάσεις των μαθητών και τους απομακρύνει από την ανίχνευση των

⁵⁴⁴ Θεωρείται ότι οι νυν κατευθύνσεις σπουδών συστοιχούν με το παλαιότερο σύστημα των δεσμών. Έτσι, η πρώτη και δεύτερη δέσμη συστοιχούν με τη θετική κατεύθυνση των σπουδών, η τρίτη δέσμη με τη θεωρητική και η τέταρτη δέσμη με την τεχνολογική κατεύθυνση.

κλίσεων και των ενδιαφερόντων τους μπροστά στην εύκολη απόκτηση απολυτηρίου ή της άμοχθης εισαγωγής σε ανώτερο εκπαιδευτικό ίδρυμα⁵⁴⁵.

Όσον αφορά τους μαθητές της θεωρητικής κατεύθυνσης φαίνεται να καταλαμβάνουν μια μεσότητα μεταξύ των μαθητών των άλλων δύο κατευθύνσεων, καθώς οι βαθμολογικές βάσεις της κατεύθυνσης αυτής για είσοδο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν είναι τόσο υψηλές όσο της θετικής κατεύθυνσης ούτε τόσο χαμηλές όσο της τεχνολογικής κατεύθυνσης.

ΠΙΝΑΚΑΣ 72

Ποσοστιαία κατανομή σχετικά με την παρακολούθηση φροντιστηριακών ή / και ιδιαίτερων μαθημάτων από τους μαθητές της Β΄ και Γ΄ Λυκείου του δείγματος με βάση την κατεύθυνση σπουδών. Έλεγχος της σημαντικότητάς τους.

| ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ | ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΑΚΩΝ Ή / ΚΑΙ ΙΔΙΑΙΤΕΡΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ | | | |
|-----------------------------------|---|-------------------------------|---------------|--------------|
| | Μόνο φροντιστήριο | Μόνο ιδιαίτερα μαθήματα | Και τα δύο | Τίποτε |
| Θεωρητική | 187 45.3% | 51 12.3% | 91 22.0% | 84 20.3% |
| Θετική | 209 55.3% | 64 16.9% | 79 20.9% | 26 6.9% |
| Τεχνολογική | 72 51.4% | 15 10.7% | 35 25.0% | 18 12.9% |
| Σύνολο | 468 50.3% | 130 14.0% | 205 22.0% | 128 13.7% |
| $\chi^2 = 35.079, p = .000, df=6$ | | | | |

⁵⁴⁵ ΚΩΤΤΟΥΛΑ Μ., *Ενιαίο Σχολείο και Εκπαιδευτικοί*, εκδ. Δαρδάνος, Αθήνα 2000, σ. 140-41.

ΠΙΝΑΚΑΣ 73

Ποσοστιαία κατανομή σχετικά με το αν τα φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα προσφέρουν στους μαθητές της Β΄ και Γ΄ Λυκείου του δείγματος αυτοπεποίθηση με βάση την κατεύθυνση σπουδών. Έλεγχος της σημαντικότητάς τους.

| ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ | ΤΟ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΟ Ή/ΚΑΙ ΤΑ ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΣΟΥ ΠΡΟΣΦΕΡΟΥΝ ΑΥΤΟΠΕΠΟΙΘΗΣΗ; | |
|-----------------------------------|---|--------------|
| | Ναι | Όχι |
| Θεωρητική | 133 41.2% | 190 58.8% |
| Θετική | 185 54.4% | 155 45.6% |
| Τεχνολογική | 56 47.5% | 62 52.5% |
| Σύνολο | 374 47.9% | 407 52.1% |
| $\chi^2 = 11.637, p = .003, df=2$ | | |

ΠΙΝΑΚΑΣ 74

Ποσοστιαία κατανομή σχετικά με το αν οι μαθητές της Β΄ και Γ΄ Λυκείου του δείγματος παρακολουθούν φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα για να περνώ την τάξη στο σχολείο με βάση την κατεύθυνση σπουδών. Έλεγχος της σημαντικότητάς τους.

| ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ | ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΕΙΣ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΟ Ή/ΚΑΙ ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΝΑ ΠΕΡΝΑΣ ΤΗΝ ΤΑΞΗ; | |
|-----------------------------------|---|--------------|
| | Ναι | Όχι |
| Θεωρητική | 97 29.5% | 232 70.5% |
| Θετική | 48 13.7% | 302 86.3% |
| Τεχνολογική | 42 34.4% | 80 65.6% |
| Σύνολο | 187 23.3% | 614 76.7% |
| $\chi^2 = 33.438, p = .000, df=2$ | | |

ΠΙΝΑΚΑΣ 75

Ποσοστιαία κατανομή σχετικά με το αν οι μαθητές της Β΄ και Γ΄ Λυκείου του δείγματος παρακολουθούν φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα γιατί τους προετοιμάζουν συστηματικά και οργανωμένα για τις εξετάσεις με βάση την κατεύθυνση σπουδών. Έλεγχος της σημαντικότητάς τους.

| ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ | ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΕΙΣ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΟ Ή/ΚΑΙ ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΓΙΑΤΙ ΣΕ ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΖΟΥΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΑ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΜΕΝΑ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ ; | |
|-------------------------------------|---|--------------|
| | Ναι | Όχι |
| Θεωρητική | 247 75.1% | 82 24.9% |
| Θετική | 286 81.7% | 64 18.3% |
| Τεχνολογική | 85 69.7% | 37 30.3% |
| Σύνολο | 618 77.2% | 183 22.8% |
| $\chi^2 = 8.810, p = .012,$ df=2 | | |

ΠΙΝΑΚΑΣ 76

Ποσοστιαία κατανομή σχετικά με το αν οι μαθητές της Β΄ και Γ΄ Λυκείου του δείγματος παρακολουθούν φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα γιατί θα βοηθήσουν την εισαγωγή τους σε ΑΕΙ/ΤΕΙ με βάση την κατεύθυνση σπουδών. Έλεγχος της σημαντικότητάς τους.

| ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ | ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΕΙΣ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΟ Ή/ΚΑΙ ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΓΙΑΤΙ ΘΑ ΒΟΗΘΗΣΟΥΝ ΤΗΝ ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΟΥ ΣΕ ΑΕΙ/ΤΕΙ ; | |
|-----------------------------------|---|-------------|
| | Ναι | Όχι |
| Θεωρητική | 175 (53.2%) | 154 (46.8%) |
| Θετική | 232 (66.3%) | 118 (33.7%) |
| Τεχνολογική | 65 (53.3%) | 57 (46.7%) |
| Σύνολο | 472 (58.9%) | 329 (41.1%) |
| $\chi^2 = 13.910, p = .001, df=2$ | | |

8.8 Η επίδραση της επίδοσης των μαθητών στην παρακολούθηση των παράλληλων μαθημάτων

Ο μέσος όρος της φετινής⁵⁴⁶ επίδοσης των μαθητών που δηλώνουν ότι τα παράλληλα μαθήματα συμβάλλουν στην άνοδο της βαθμολογίας τους είναι υψηλότερος από αυτούς που το αρνούνται, διαπίστωση που δείχνει ότι οι πιο καλοί μαθητές αισθάνονται ότι γίνονται ακόμα καλύτεροι μέσα από το φροντιστήριο ή/και τα ιδιαίτερα μαθήματα, καθώς έχουν περισσότερες απαιτήσεις από τους εξωσχολικούς φορείς μάθησης και γι' αυτό τους χρησιμοποιούν συνειδητά ως επικουρικούς της βαθμολογίας τους.

Εξάλλου, με δεδομένο ότι η σχολική επιτυχία του παιδιού καθρεφτίζει τα στοιχεία της οικογενειακής του προέλευσης και του σχολικού του περιβάλλοντος⁵⁴⁷, οι εξωσχολικές γνώσεις που ο μαθητευόμενος αντλεί από το άμεσο οικογενειακό του περιβάλλον σε συνδυασμό με το εκτεταμένο πλέγμα των κοινωνικών διασυνδέσεων που του εξασφαλίζει η καταγωγή του, τού δίνει τη δυνατότητα να συμμετέχει στους μαθησιακούς φορείς, περισσότερο για να νομιμοποιήσει ό,τι ήδη έχει εμπεδώσει από το περιβάλλον του⁵⁴⁸.

Αντίθετα, οι μαθητές των χαμηλότερων επιδόσεων δηλώνουν ότι δε βελτιώθηκε η βαθμολογία τους, επειδή μπορεί να μην έχουν τα ανάλογα εφόδια ή στόχους για να αντλήσουν υποστήριξη απ' αυτά.

⁵⁴⁶ Εννοείται της επίδοσης του τρέχοντος σχολικού έτους, που πραγματοποιήθηκε η έρευνα, δηλαδή του 1999-2000.

⁵⁴⁷ Βλ. ΜΑΡΓΕΛΗ Α., Η σχέση επαγγέλματος γονέων με την επίδοση των μαθητών, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 1996, 90-91, σ.99-102.

⁵⁴⁸ Βλ. ΚΑΤΣΙΚΑ Χ., Οικογένεια και σχολική επίδοση. Η σύμπτωση μιας σχέσης, στο *Νέα Παιδεία*, 1995, 74 σ. 121-128.

ΠΙΝΑΚΑΣ 77

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της φετινής επίδοσης των μαθητών για τη βαθμολογική ή μη βελτίωσή τους από τα φροντιστήρια ή/και ιδιαίτερα μαθήματα

| ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ | ΤΑ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΑ Ή ΤΑ ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΣΕ ΒΟΗΘΗΣΑΝ ΝΑ ΒΕΛΤΙΩΣΕΙΣ ΤΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΣΟΥ; | | | | ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΔΙΑΦΟΡΩΝ |
|------------|---|-------|--------|-------|---------------------------|
| | ΝΑΙ | | ΟΧΙ | | |
| | Μ.Ο. | Τ.Α. | Μ.Ο. | Τ.Α. | |
| ΦΕΤΟΣ | 16,626 | 1,824 | 16,165 | 1,977 | t = 2,187, p = ,029 |

Σε συνδυασμό με τα παραπάνω, ο παρακάτω πίνακας (73) δείχνει ότι ο μέσος όρος της επίδοσης των μαθητών που παρακολουθούν φροντιστήριο ή/και ιδιαίτερα μαθήματα είναι υψηλότερος από τους μαθητές που απορρίπτουν αυτή την πρόταση ως βασικό λόγο συμμετοχής τους στα μαθήματα αυτά. Γίνεται, δηλαδή, φανερό ότι οι πιο καλοί μαθητές αντιμετωπίζουν το φροντιστηριακό θεσμό ως τον απαραίτητο ενδιάμεσο χώρο που θα τους οδηγήσει στο πανεπιστήμιο. Εφόσον, με τη βαθμολογία επικυρώνεται και αξιολογείται η σχολική προσπάθεια, ενώ παράλληλα το κύρος του μαθητή μέσα στην τάξη και το επίπεδο ανάπτυξης του επηρεάζουν τις προσδοκίες του⁵⁴⁹, η επίτευξη καλύτερων επιδόσεων στο σχολείο μεταφράζεται ως εισιτήριο εισόδου στα πανεπιστήμια και επιβάλλει μια παράλληλη προς το σχολείο επίπονη διαδικασία στα φροντιστήρια ή και στο σπίτι⁵⁵⁰. Εξάλλου, έρευνες αποδεικνύουν ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των μαθητικών φιλοδοξιών και της σχολικής τους επίδοσης, ενώ διαπιστώνεται ότι οι μαθητές οικογενειών υψηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου έχουν μεγαλύτερες εκπαιδευτικές φιλοδοξίες και επαγγελματικές προσδοκίες⁵⁵¹. Ταυτόχρονα και οι γονείς των μαθητών με επιτυχημένη σχολική

⁵⁴⁹ Βλ. ΤΖΑΡΤΖΑΚΗ – ΓΚΟΥΝΤΡΑ ΑΙ., Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών και οι επιδόσεις των μαθητών, στο *Νέα Παιδεία*, 1995, 74, σ. 101-120.

⁵⁵⁰ Βλ. ΚΑΡΜΑ Κ.Α., *Η ελληνική εκπαίδευση στον ορίζοντα του 2000*, Αθήνα, εκδ. ΚΕΠΕ, 1995.

⁵⁵¹ Βλ. ΚΟΥΤΣΟΥΛΗ Μ., Φιλοδοξίες των μαθητών και σχολική επίδοση : Εμπειρικά δεδομένα και διαπιστώσεις από λύκεια της Κύπρου, στο *Νέα Παιδεία*, 1996, 79, σ. 25-39.

επίδοση έχουν υψηλές προσδοκίες για το μέλλον των παιδιών τους, τακτικές συναντήσεις με τους δασκάλους, ενθαρρύνουν την ανάπτυξη πρωτοβουλιών στα παιδιά τους και πιστεύουν στην εκπαίδευση ως αξία και όχι μόνο ως μέσο για κοινωνική άνοδο⁵⁵². Μέσα σε αυτά τα πλαίσια η συμπεριφορά των καλών μαθητών συνιστά μια μακροπρόθεσμη επένδυση σε αντίθεση με τους βραχυπρόθεσμους προσανατολισμούς των παιδιών που προέρχονται από περιβάλλον χαμηλών προσδοκιών⁵⁵³.

Έτσι, ο μέσος όρος της επίδοσης των μαθητών που δηλώνουν ότι παρακολουθούν παράλληλα μαθήματα για να περνούν την τάξη είναι αρκετά χαμηλότερος απ' αυτούς που το αρνούνται. Φαίνεται, δηλαδή ότι για τους μαθητές των χαμηλότερων εκπαιδευτικών επιδόσεων το δίκτυο των ιδιωτικών μαθημάτων αποτελεί ένα διεκπεραιωτικό μέσο επιτυχούς απόληξης της χρονιάς με τη μετάβαση στην επόμενη τάξη. Αναζητείται μόνο η γνώση ή η μέθοδος που μπορούν να εξασφαλίσουν απλά την προαγωγή των μαθητών και τη διευκόλυνση της ροής τους μέσα στο Λύκειο ως την απόλυσή τους.

Είναι χαρακτηριστικό ότι από τη μια, «...οι φιλοδοξίες του «κακού μαθητή» δεν έχουν συγκεκριμένους στόχους και οι ενέργειες ή τα μέσα που χρησιμοποιεί για να φτάσει στους στόχους του δεν έχουν οργάνωση, συντονισμό και ρεαλισμό... στοιχεία που επιμαρτυρούν το βαθμό ανασφάλειας και την αμφιθυμία της διάθεσης»⁵⁵⁴, ενώ από την άλλη οι προσδοκίες τους είναι εξωπραγματικές και νεφελώδεις όπως των μικρών παιδιών⁵⁵⁵. Αντίθετα, τα θετικά πλαίσια αναφοράς και ο υποστηρικτικός περίγυρος του «καλού μαθητή» τον προσανατολίζουν σε φιλοδοξίες υλοποιήσιμες και σε συντονισμένη οργάνωση στόχων και ενεργειών⁵⁵⁶ με αποτέλεσμα να ορίζει με περισσότερη ακρίβεια τις επιδιώξεις του.

⁵⁵² Βλ. ΚΑΤΣΙΚΑ, ό.π.

⁵⁵³ Βλ. ΣΚΑΥΔΗ Δ., «Συμμόρφωση» και «αντίδραση» στο ελληνικό σχολείο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στο *Νέα Παιδεία*, 1995, 74, σ. 36-74.

⁵⁵⁴ Βλ. Ξανθάκου Γ., Ανδρεαδάκη Ν., Καΐλα Μ., Στάσεις μαθητών απέναντι στις διαδικασίες «βαθμολογίας» - ιεράρχησης μέσα στο σχολικό μηχανισμό, στο ΧΙΩΤΑΚΗΣ Σ. (επιμ.), *Η κατάργηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, 1993, σ. 160.

⁵⁵⁵ Βλ. ΤΖΑΡΤΖΑΚΗ – ΓΚΟΥΝΤΡΑ ΑΙ., ό.π.

⁵⁵⁶ Βλ. Ξανθάκου Γ., Ανδρεαδάκη Ν., Καΐλα Μ., ό.π.

ΠΙΝΑΚΑΣ 78

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της φετινής επίδοσης των μαθητών για την παρακολούθηση φροντιστηρίων ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων για τη διευκόλυνση εισαγωγής τους στα ΑΕΙ/ΤΕΙ

| ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ | ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΕΙΣ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΑ Ή ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΓΙΑΤΙ ΘΑ ΒΟΗΘΗΣΟΥΝ ΤΗΝ ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΟΥ ΣΤΑ ΑΕΙ/ΤΕΙ; | | | | |
|------------|--|-------|--------|-------|------------------------|
| | ΝΑΙ | | ΟΧΙ | | ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΔΙΑΦΟΡΩΝ |
| | Μ.Ο. | Τ.Α. | Μ.Ο | Τ.Α | |
| ΦΕΤΟΣ | 17,123 | 1,685 | 16,041 | 1,842 | t = 10,086 p = ,000 |

ΠΙΝΑΚΑΣ 79

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της φετινής επίδοσης των μαθητών για την παρακολούθηση φροντιστηρίων ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων για τη διευκόλυνση μετάβασής τους από τη μια τάξη στην άλλη

| ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ | ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΕΙΣ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΑ Ή ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΝΑ ΠΕΡΝΑΣ ΤΗΝ ΤΑΞΗ; | | | | |
|------------|---|-------|--------|-------|---------------------------|
| | ΝΑΙ | | ΟΧΙ | | ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΔΙΑΦΟΡΩΝ |
| | Μ.Ο. | Τ.Α. | Μ.Ο | Τ.Α | |
| ΦΕΤΟΣ | 15,043 | 1,565 | 17,088 | 1,642 | t = - 17,773, p = ,000 |

Επιπλέον, η διάκριση μεταξύ μαθητών υψηλότερων και χαμηλότερων βαθμολογικών επιδόσεων αποτυπώνεται και στην εναλλακτική προτίμηση ανάμεσα στο φροντιστήριο και το ιδιαίτερο μάθημα. Έτσι, οι καλύτεροι μαθητές επιλέγουν το ιδιαίτερο μάθημα, συγκριτικά με το φροντιστήριο, ζητώντας εξειδικευμένη αντιμετώπιση των κενών και των αδυναμιών τους, των οποίων έχουν επίγνωση. Με αυτόν τον τρόπο φαίνεται να απορρίπτουν τη μαζικότητα και τον συνωστισμό των φροντιστηριακών τάξεων, που πιθανόν δεν ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες και απαιτητικές γνωστικές αναζητήσεις τους. Έτσι, για άλλη μια φορά προσηπικυρώνεται το κύρος και η υπεροχή των

ιδιαίτερων μαθημάτων, αφού γίνονται αντικείμενο φανεράς και αβίαστης επιλογής από τους καλούς μαθητές.

ΠΙΝΑΚΑΣ 80

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της φετινής επίδοσης των μαθητών για την επιλογή μεταξύ φροντιστηρίου και ιδιαίτερου μαθήματος

| ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ | ΑΝ ΕΙΧΕΣ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΘΑ ΠΡΟΤΙΜΟΥΣΕΣ : | | | | |
|------------|---|-------|------------------|-------|--------------------------|
| | ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΟ | | ΙΔΙΑΙΤΕΡΟ ΜΑΘΗΜΑ | | ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΔΙΑΦΟΡΩΝ |
| | Μ.Ο. | Τ.Α. | Μ.Ο | Τ.Α | |
| ΦΕΤΟΣ | 16,368 | 1,829 | 16,694 | 1,827 | T = - 2,804, P = ,005 |

Προξενεί εντύπωση το γεγονός ότι ενώ οι καλοί μαθητές – σύμφωνα με τον πίνακα 72 – δηλώνουν ότι τα φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα συμβάλλουν στη βαθμολογική τους βελτίωση, εν τούτοις αποτιμούν συνολικά ότι δεν είναι χρήσιμος θεσμός, σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα. Αυτό σημαίνει ότι αξιολογούν και κρίνουν την αποτελεσματικότητα αυτών των μαθημάτων όχι μόνο με βάση τα ποσοτικά κριτήρια της βαθμολογίας, αλλά και με άλλα περισσότερο ποιοτικά, που ίσως αισθάνονται ότι δεν καλύπτονται για μια ευρύτερη θετική εκτίμηση.

Εξάλλου, η χρονική επιβάρυνση και η ψυχολογική πίεση που βιώνουν, ιδιαίτερα οι καλοί μαθητές, λόγω των πρόσθετων αυτών μαθημάτων μεταφράζεται στη συνείδησή τους ως αναγκαίο κακό περισσότερο παρά ως θεσμός αποδεδειγμένης εκπαιδευτικής χρησιμότητας ή σκοπιμότητας.

ΠΙΝΑΚΑΣ 81

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της φετινής επίδοσης των μαθητών για τη χρησιμότητα του φροντιστηρίου ή/και ιδιαίτερου μαθήματος

| ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ | ΤΑ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΑ Ή ΤΑ ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΕΙΝΑΙ ΕΝΑΣ ΧΡΗΣΙΜΟΣ ΘΕΣΜΟΣ; | | | | ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΔΙΑΦΟΡΩΝ |
|------------|--|-------|--------|-------|---------------------------|
| | ΝΑΙ | | ΟΧΙ | | |
| | Μ.Ο. | Τ.Α. | Μ.Ο. | Τ.Α. | |
| ΦΕΤΟΣ | 16,514 | 1,828 | 17,222 | 1,856 | t= - 3,814, p = ,000 |

8.9 Σύνοψη συμπερασμάτων

Η επικράτηση των φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων παρουσιάζεται ως δεδομένη κατάσταση, μέσα από την συνειδητοποιημένη προσέλευση σε αυτά και την ομολογία παρακολούθησής τους από το 75% του μαθητικού δείγματος, ποσοστό που παραμένει περίπου σταθερό τα τελευταία είκοσι χρόνια, ενώ είναι χαρακτηριστικό ότι οι εκπαιδευτικές αλλαγές που εισήχθησαν με την πρόσφατη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1995 έπεφεραν κάποιες τροποποιήσεις στα φροντιστηριακά μεγέθη, που αποτυπώνονται κυρίως στη μετάθεση της εναρκτήριας συμμετοχής σε αυτά τα μαθήματα ένα χρόνο πριν (στην Α΄ Λυκείου, αντί της Β΄ Λυκείου) και στις διαφοροποιημένες προτεραιότητες στους λόγους παρακολούθησής τους, σε σχέση με την έρευνα του 1995. Έτσι, η διευκόλυνση και η ελαστικότητα για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, με την παράκαμψη του κλειστού αριθμού εισακτέων οδηγεί σε αποφόρτιση του άγχους για την είσοδο στα ΑΕΙ/ΤΕΙ και σε εντατικοποίηση των προσπαθειών για οργάνωση της εξεταστικής προετοιμασίας, κάλυψη σχολικών ελλείψεων και απόκτηση υψηλών βαθμών, μιας και η σχολική βαθμολογία προσμετράται στην πανεπιστημιακή είσοδο. Η ποιοτικά συνειδητοποιημένη προσφυγή στα ιδιωτικά προπαρασκευαστικά μαθήματα αποδεικνύεται από την απαξίωση που δείχνουν οι μαθητές του δείγματος σε εξωεκπαιδευτικούς παράγοντες ως κινητήριους για τη συμμετοχή τους σε αυτά τα μαθήματα, όπως είναι οι επιρροές των φίλων, των γονέων, του συρμού κ.ά., ενώ στη συγκριτική αποτίμησή του σχολικού με τον

φροντιστηριακό θεσμό υπερτιμούν στον τελευταίο κυρίως τη μέθοδο διδασκαλίας και την παροχή γνώσεων, σε σχέση με άλλα «εξωεκπαιδευτικά χαρακτηριστικά», δείχνοντας έτσι ότι έχουν εσωτερικοποιήσει τους στόχους για εξεταστική επιτυχία και μεταλυκειακές σπουδές. Αυτός ο «εξετασιοκεντρισμός» αποτυπώνεται και στην αναζήτηση ψυχοσυναισθηματικών στηριγμάτων σε σχέση με τις σχολικές απαιτήσεις στις δύο τελευταίες τάξεις του Λυκείου.

Παράλληλα, οι ερωτώμενοι αμφισβητούν το δημόσιο θεσμό της ενισχυτικής διδασκαλίας, καθώς εκτιμούν ότι δεν είναι δυνατό να αντικαταστήσει τις ιδιωτικές συμπληρωματικές υπηρεσίες. Ο προσανατολισμός αυτός μπορεί να προσφέρει αναδιπλώσεις και παρεμβάσεις για γόνιμη προσπέλαση των προβληματικών του σημείων, μιας και ο θεσμός της ενισχυτικής διδασκαλίας είναι σε θέση να παράσχει ουσιαστικά αντισταθμιστικά ερείσματα, αντί να τυγχάνει μιας χλιαρής αντιμετώπισης από τους μαθητές και να μετεωρίζεται μεταξύ σχολικών και εξωσχολικών υπηρεσιών.

Αντίθετα, ο φροντιστηριακός μηχανισμός καθίσταται δείκτης κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων αφού, λόγω του ιδιωτικοποιημένου χαρακτήρα του, δεν αφήνει περιθώρια για ίσους όρους στην εξεταστική προετοιμασία. Εξάλλου, οι ακαδημαϊκές προσδοκίες των κοινωνικών υποκειμένων εκφράζονται μέσα από το σκοπό της συμμετοχής στα φροντιστηριακά και ιδιαίτερα μαθήματα. Έτσι, όπως οι άνισες διαφορές στην οικογενειακή ιστορία αναπαράγονται στη σχολική πορεία του μαθητή με τον ίδιο τρόπο διπλασιάζονται και στην πορεία του στις παρασχολικές οδούς. Γι' αυτό, μαθητές που προέρχονται από οικογένειες υψηλού μορφωτικού υπόβαθρου, ανώτερων επαγγελματικών θέσεων, μεγάλης εισοδηματικής ευχέρειας και αστικών περιοχών θέτουν στόχους περισσότερο φιλόδοξους και μακρόπνοους από τη μετάβαση από τη μια τάξη στην άλλη επιλέγοντας γι' αυτό τη συνδρομή των εξατομικευμένων μαθημάτων, που αν και αποτελεσματικότερα, καθίστανται απρόσιτα για τους μαθητές «μειωμένων», σε σχέση με τα προαναφερόμενα χαρακτηριστικά, «προσόντων».

Επιπλέον, οι διαφοροποιημένες απαιτήσεις στις κατευθύνσεις σπουδών επηρεάζουν τα ποσοστά συμμετοχής στα ιδιωτικά μαθήματα, με άμεση απόρροια οι μαθητές της θετικής κατεύθυνσης να παρουσιάζουν πιο εντατικοποιημένη συμμετοχή σε σχέση με τους μαθητές της τεχνολογικής κατεύθυνσης, ενώ όσον αφορά το φύλο σημειώνεται μια ομοιομορφία στην αποδοχή του φροντιστηριακού θεσμού με μια μικρή διαφοροποίηση όσον αφορά τις αιτίες παρακολούθησής του,

που για τα κορίτσια συνοψίζεται στη βίωση θετικού αυτοσυναισθήματος, ενώ στα αγόρια στη θήρα της γνώσης.

Συνδυαστικά με το κοινωνικά προσδιορισμένο οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών, η επίδοση λειτουργεί, επίσης, ως πυξίδα ανάδειξης διαφοροποιημένων προτιμήσεων. Έτσι, οι καλοί μαθητές δείχνουν μια αβίαστη αποδοχή των παράλληλων, και κυρίως των ιδιαίτερων, μαθημάτων για τη βαθμολογική τους ανύψωση, χωρίς να τα θεωρούν απαραίτητα χρήσιμο θεσμό, αλλά ενδιάμεσο στάδιο για την επιθυμητή εισαγωγή τους στα τριτοβάθμια ιδρύματα. Αντίθετα, ο μαθητικός πληθυσμός των χαμηλών επιδόσεων βασίζεται σε μικροπρόθεσμες προοπτικές, που αφορούν το παρόν και ενδιαφέρεται κυρίως για τη διευκόλυνση της ροής του από τη μια τάξη στην άλλη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9 : ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΙΣ ΕΚΤΙΜΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΟ ΚΑΙ ΤΑ ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ

9.1 Λόγοι ενασχόλησης των εκπαιδευτικών με τα φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα πριν το διορισμό τους στο σχολείο

Από τα παρακάτω ποσοστά διαφαίνεται άμεσα η παρελθούσα εμπλοκή του μεγαλύτερου ποσοστού των ήδη διορισμένων εκπαιδευτικών στον ιδιωτικό κύκλο των μαθημάτων, ο οποίος φαίνεται να προσφέρει μια σημαντική εργασιακή διέξοδο στους άνεργους διπλωματούχους⁵⁵⁷, καθώς αποτελεί συνήθως το πρώτο στάδιο της επαγγελματικής τους κοινωνικοποίησης στο χώρο της εκπαίδευσης.

ΠΙΝΑΚΑΣ 82

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος παρέδιδαν φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα πριν το διορισμό τους στο σχολείο.

| Πριν το διορισμό σας στο σχολείο ασχοληθήκατε : | N | % |
|--|----|-------|
| Μόνο με φροντιστήριο | 17 | 17.5 |
| Μόνο με ιδιαίτερα μαθήματα | 14 | 14.4 |
| Και με τα δύο | 39 | 40.2 |
| Τίποτε από τα δύο | 27 | 27.8 |
| Σύνολο | 97 | 100.0 |

Επιπλέον, το φροντιστηριακό δίκτυο των μαθημάτων φαίνεται ν' αντιμετωπίζεται από τους εκπαιδευτικούς μόνο ως φορέας εκτόνωσης της ανεργίας τους, ενώ για τους περισσότερους η εντατικοποίηση της διδακτικής

⁵⁵⁷ Βλ. PANAYOTOPOULOS N., Les Frontistiria un concours d' entrée dans l' enseignement superieur, *Regards Sociologiques*, 2000, 19, 10-11.

διαδικασίας, που απαιτεί το ιδιωτικό δίκτυο των εξωσχολικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών, αποτελεί φθορά.

Σε ευθεία συνάρτηση και εναρμόνιση με τα παραπάνω βρίσκεται και η κατάθεση της μαρτυρίας τους σχετικά με τον οικονομικό παράγοντα, ο οποίος φαίνεται να βαρύνει περισσότερο από το συναισθηματικό στην επιλογή αυτής της ενασχόλησης. Επίσης, μπορεί να υποθέσει κανείς ότι η προτίμηση της φροντιστηριακής απασχόλησης παρουσιάζεται επιβεβλημένη για την αποφυγή άλλων εξωεκπαιδευτικών ασχολιών που δε συνάδουν με το εκπαιδευτικό επάγγελμα. Μάλιστα, όπως διαπιστώνεται από άλλη έρευνα, από τους εκπαιδευτικούς που δήλωσαν ότι είχαν εξασκήσει άλλη δουλειά τα τελευταία πέντε χρόνια το 60% δήλωσε ιδιαίτερα μαθήματα, το 26% σερβιτόροι, το 15% πλασιέ διαφόρων ειδών, το 12% οικοδόμοι, μπογιατζήδες κλπ, το 11% φύλακες κλπ⁵⁵⁸. «Η μέγγενη της επιβίωσης αναγκάζει όλους αυτούς τους αδιόριστους εκπαιδευτικούς να «μεταθέσουν» τις προσδοκίες τους για τη στιγμή που θα διοριστούν στο «σίγουρο» σχολείο»⁵⁵⁹.

ΠΙΝΑΚΑΣ 83

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με το αν η ενασχόληση των εκπαιδευτικών του δείγματος με τα φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα πριν το διορισμό τους στο σχολείο ήταν μια λύση ανάγκης για την επιβίωσή τους.

| Η παράδοση φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων ήταν μία λύση ανάγκης για την επιβίωσή σας ; | N | % | Valid % |
|--|----|-------|---------|
| Ναι | 51 | 52.6 | 71.8 |
| Όχι | 20 | 20.6 | 28.2 |
| Σύνολο | 71 | 73.2 | 100.0 |
| Δεν τους αφορά | 26 | 26.8 | |
| Γενικό Σύνολο | 97 | 100.0 | |

⁵⁵⁸ Βλ. ΚΑΤΣΙΚΑΣ Χ., *Σχολείο, Τάξη και Ιδεολογία. Τα παραμύθια της σχολικής μας ζωής...*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1999, σ. 131.

⁵⁵⁹ Βλ. ΚΑΛΟΥΔΗ Σ., Ο κοινωνικός ρόλος του εκπαιδευτικού σήμερα, στο *Τα Εκπαιδευτικά*, 1993, 29-30, σ. 9-16.

Με τον πίνακα 80 επιβεβαιώνονται ως ένα βαθμό οι όροι εκμετάλλευσης που τίθενται από τους εργοδότες των φροντιστηριακών καταστημάτων, οι οποίοι διατηρούν σε πολύ χαμηλές τιμές το ύψος της ωριαίας αποζημίωσης των εκπαιδευτικών που απασχολούν, ενώ τα ιδιαίτερα μαθήματα, αν και θεωρούνται πιο προσοδοφόρα, κοστολογούνται πολύ φθηνότερα στους αρχάριους εκπαιδευτικούς, που ούτως άλλως τα αντιμετωπίζουν ως μια ευκαιριακή απασχόληση.

ΠΙΝΑΚΑΣ 84

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με το αν η ενασχόληση των εκπαιδευτικών του δείγματος με τα φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα πριν το διορισμό τους στο σχολείο προέκυψε επειδή επρόκειτο για μια αρκετά κερδοφόρα απασχόληση.

| Η ενασχόληση με τα φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα έγινε επειδή επρόκειτο για μια κερδοφόρα απασχόληση ; | N | % |
|---|----------|----------|
| Ναι | 15 | 15.5 |
| Όχι | 56 | 57.7 |
| Δεν τους αφορά | 26 | 26.8 |
| Σύνολο | 97 | 100.0 |

Από τους παρακάτω πίνακες διαπιστώνεται ότι η αγάπη για τα παιδιά και το διδασκαλικό επάγγελμα, η ελαστικότητα του ωραρίου και η άνεση χρόνου, η ανάγκη για αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου, οι παρακλήσεις γνωστών και φίλων και η έλλειψη καλύτερης απασχόλησης δε φαίνεται να αξιολογούνται ως σημαντικοί παράγοντες, όσο οι βιοποριστικοί λόγοι, που ώθησαν τους εκπαιδευτικούς του δείγματος στην ενασχόλησή τους με τα φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα. Η απροθυμία των εκπαιδευτικών για παρα-εκπαιδευτικές δραστηριότητες και το αίσθημα αγγαρείας που φαίνεται να τους διακατέχει σε

σχέση με αυτές πρέπει να σχετίζεται με το γεγονός ότι πρόκειται για εργασία συμπληρωματική και δευτερεύουσα, που υπολείπεται των σχολικών ευθυνών, ενώ κατά διαστήματα δέχεται τη δημόσια κατακραυγή.

ΠΙΝΑΚΑΣ 85

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με το αν η ενασχόληση των εκπαιδευτικών του δείγματος με τα φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα πριν το διορισμό τους στο σχολείο προέκυψε από την αγάπη τους για το επάγγελμά τους και τα παιδιά.

| Η παράδοση φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων προέκυψε από την αγάπη σας για το επάγγελμά σας και τα παιδιά ; | N | % | Valid % |
|---|----|-------|---------|
| Ναι | 22 | 22.7 | 31.0 |
| Όχι | 49 | 50.5 | 69.0 |
| Σύνολο | 71 | 73.2 | 100.0 |
| Δεν τους αφορά | 26 | 26.8 | |
| Γενικό Σύνολο | 97 | 100.0 | |

ΠΙΝΑΚΑΣ 86

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με το αν η ενασχόληση των εκπαιδευτικών του δείγματος με τα φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα πριν το διορισμό τους στο σχολείο προέκυψε λόγω της ελαστικότητας του ωραρίου και της άνεσης του χρόνου.

| Η ενασχόληση με τα φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα έγινε λόγω της ελαστικότητας του ωραρίου και της άνεσης του χρόνου; | N | % |
|--|----|-------|
| Ναι | 5 | 5.2 |
| Όχι | 66 | 68.0 |
| Δεν τους αφορά | 26 | 26.8 |
| Σύνολο | 97 | 100.0 |

ΠΙΝΑΚΑΣ 87

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με το αν η ενασχόληση των εκπαιδευτικών του δείγματος με τα φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα πριν το διορισμό τους στο σχολείο προέκυψε λόγω της ανάγκης αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου τους.

| Η ενασχόληση με τα φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα προέκυψε λόγω της ανάγκης αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου σας; | N | % |
|---|----------|----------|
| Ναι | 1 | 1.0 |
| Όχι | 70 | 72.2 |
| Δεν τους αφορά | 26 | 26.8 |
| Σύνολο | 97 | 100.0 |

ΠΙΝΑΚΑΣ 88

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με το αν η ενασχόληση των εκπαιδευτικών του δείγματος με τα φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα πριν το διορισμό τους στο σχολείο προέκυψε λόγω των παρακλήσεων συναδέλφων και γνωστών.

| Η ενασχόληση με τα φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα έγινε λόγω των παρακλήσεων συναδέλφων και γνωστών; | N | % |
|--|----------|----------|
| Ναι | 10 | 10.3 |
| Όχι | 61 | 62.9 |
| Δεν τους αφορά | 26 | 26.8 |
| Σύνολο | 97 | 100.0 |

ΠΙΝΑΚΑΣ 89

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με το αν η ενασχόληση των εκπαιδευτικών του δείγματος με τα φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα πριν το διορισμό τους στο σχολείο προέκυψε επειδή δεν είχαν τίποτε καλύτερο να κάνουν.

| Η ενασχόληση με τα φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα προέκυψε επειδή δεν είχατε τίποτε καλύτερο να κάνετε; | N | % |
|---|----------|----------|
| Ναι | 3 | 3.1 |
| Όχι | 68 | 70.1 |
| Δεν τους αφορά | 26 | 26.8 |
| Σύνολο | 97 | 100.0 |

Είναι χαρακτηριστικό ότι οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν για τα παιδιά τους κυρίως τη συνδυαστική χρήση φροντιστηριακών και ιδιαίτερων μαθημάτων ή μόνο τα τελευταία, καθώς φαίνεται ότι και οι ίδιοι από την εμπειρία τους γνωρίζουν την αποτελεσματικότητα της κατ' οίκον παράδοσης.

ΠΙΝΑΚΑΣ 90

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με την παρακολούθηση φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων από τα παιδιά των εκπαιδευτικών του δείγματος.

| Τα παιδιά σας παρακολουθούν : | N | % | Valid % |
|--|----------|----------|----------------|
| Μόνο φροντιστήριο | 4 | 4.1 | 6.3 |
| Μόνο ιδιαίτερα μαθήματα | 14 | 14.4 | 22.2 |
| Και τα δύο | 15 | 15.5 | 23.8 |
| Τίποτε από τα δύο | 13 | 13.4 | 20.6 |
| Δεν είναι σε ηλικία να παρακολουθούν φροντιστήριο ή/και ιδιαίτερο μάθημα | 17 | 17.5 | 27.0 |
| Σύνολο | 63 | 64.9 | 100.0 |
| Δεν τους αφορά | 31 | 32.0 | |
| Δεν απάντησαν | 3 | 3.1 | |
| Σύνολο | 97 | 100.0 | |

9.2 Συστάσεις εκπαιδευτικών σε γονείς και μαθητές για τη βελτίωση της επίδοσης των τελευταίων

Το 32% των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει ότι οι γονείς ζητούν από αυτούς συστάσεις για την επιλογή των κατάλληλων εκπαιδευτικών που θα διδάξουν στα παιδιά τους φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα. Για τους Έλληνες γονείς, η μόρφωση των παιδιών, ως πεμπτούσια των οικογενειακών φροντίδων, αποτελεί πολυδάπανη υπόθεση. «Αυτό όμως γίνεται χωρίς τη συνεργασία και την καθοδήγηση του σχολείου. Οι δύο θεσμοί μοιάζουν να έχουν από τη μια κοινό στόχο στον οποίο αναλώνουν όλη τους την ενέργεια και από την άλλη, να κινούνται σε διαφορετικές κατευθύνσεις αγνοώντας το ένα τις προσπάθειες του άλλου. Αυτή η αντίφαση έχει αρνητικά αποτελέσματα για όλους τους ενδιαφερόμενους»⁵⁶⁰.

Πάντως, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να πρακτορεύσουν, δηλαδή να κάνουν συγκεκριμένες αναφορές για αρμόδιους καθηγητές, ενώ δεν αποφεύγουν γενικά να δώσουν πληροφορίες ή να αποτρέψουν τους γονείς από τη χρήση τέτοιων μαθημάτων, αφού και οι ίδιοι αναγνωρίζουν τελικά τη χρησιμότητά τους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 91

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με το αν οι γονείς ζητούν από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος συστάσεις για την επιλογή των κατάλληλων εκπαιδευτικών που θα διδάξουν στα παιδιά τους φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα.

| Οι γονείς ζητούν από εσάς συστάσεις για εκπ/κούς που θα διδάξουν φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα ; | N | % |
|--|----|-------|
| Ναι | 31 | 32.0 |
| Όχι | 66 | 68.0 |
| Σύνολο | 97 | 100.0 |

⁵⁶⁰ Βλ. ΨΑΛΤΗ Α., ΓΑΒΡΙΗΛΙΔΟΥ Μ., Συνεργασία Γονιών – Σχολείου : πραγματικότητα ή ουτοπία για την Ελλάδα ;, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 86, 1996, σελ. 57-60.

ΠΙΝΑΚΑΣ 92

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κάνουν συγκεκριμένες αναφορές σε κατάλληλους εκπαιδευτικούς που νομίζουν ότι είναι καλοί, σε γονείς που ζητούν συστάσεις για την επιλογή των κατάλληλων εκπαιδευτικών που θα διδάξουν στα παιδιά τους φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα.

| Κάνετε συγκεκριμένες αναφορές σε κατάλληλους εκπαιδευτικούς ; | N | % |
|--|----------|----------|
| Ναι | 10 | 10.3 |
| Όχι | 21 | 21.6 |
| Δεν τους αφορά | 66 | 68.0 |
| Σύνολο | 97 | 100.0 |

ΠΙΝΑΚΑΣ 93

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αρνούνται να δώσουν πληροφορίες σε γονείς που ζητούν συστάσεις για την επιλογή των κατάλληλων εκπαιδευτικών που θα διδάξουν στα παιδιά τους φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα.

| Αρνείστε να δώσετε πληροφορίες για κατάλληλους εκπαιδευτικούς ; | N | % |
|--|----------|----------|
| Ναι | 12 | 12.4 |
| Όχι | 19 | 19.6 |
| Δεν τους αφορά | 66 | 68.0 |
| Σύνολο | 97 | 100.0 |

ΠΙΝΑΚΑΣ 94

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αποτρέπουν τους γονείς των μαθητών τους από τη χρήση φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων.

| Αποτρέπετε τους γονείς από τη χρήση φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων ; | N | % |
|---|----------|----------|
| Ναι | 10 | 10.3 |
| Όχι | 21 | 21.6 |
| Δεν τους αφορά | 66 | 68.0 |

| | | |
|--------|----|-------|
| Σύνολο | 97 | 100.0 |
|--------|----|-------|

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος σε ένα πολύ μεγάλο ποσοστό παραδέχονται ότι οι μαθητές τους τους ζητούν συμβουλές για την καλύτερευση της επίδοσής τους (πίν. 91). Είναι αξιοσημείωτο ότι στην προσανατολιστική τους προσπάθεια για παροχή βοήθειας στα παιδιά δεν απεμπλέκονται από το πρόβλημα, ούτε επιλέγουν κυρίως να τους συστήσουν περισσότερο διάβασμα (πίν. 92) ή να τα παραπέμψουν σε κατάλληλα βιβλία (πίν. 93) ή αρμόδιους εκπαιδευτικούς (πίν. 94), αλλά με προσωπική ανάμειξη δοκιμάζουν να είναι πιο αναλυτικοί και να λύνουν τις απορίες τους (πίν. 95) και να τους παρέχουν συστηματικά ψυχολογική στήριξη (πίν. 96). Ομολογούν ότι είναι συμμετοχοί στα προβλήματα των μαθητών τους, ενώ είναι πολύ χαμηλά τα εκατοστιαία ποσοστά που τους παρουσιάζουν να πρακτορεύουν πελατειακά σε εκπαιδευτικούς που παραδίδουν εξωσχολικά μαθήματα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 95

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με το αν οι μαθητές ζητούν συμβουλές από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος για τη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης.

| Οι μαθητές σας ζητούν συμβουλές για τη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης ; | N | % |
|--|----|-------|
| Ναι | 83 | 85.6 |
| Όχι | 14 | 14.4 |
| Σύνολο | 97 | 100.0 |

ΠΙΝΑΚΑΣ 96

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος παρακινούν τους μαθητές, που ζητούν συμβουλές για τη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης, να διαβάζουν περισσότερο.

| Τους μαθητές, που ζητούν συμβουλές για τη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης, τους παρακινείτε να διαβάζουν περισσότερο ; | N | % |
|--|----|------|
| Ναι | 33 | 34.0 |
| Όχι | 49 | 50.5 |
| Δεν απάντησαν | 1 | 1.0 |
| Δεν τους αφορά | 14 | 14.4 |

| | | |
|--------|----|-------|
| Σύνολο | 97 | 100.0 |
|--------|----|-------|

ΠΙΝΑΚΑΣ 97

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος παραπέμπουν τους μαθητές, που ζητούν συμβουλές για τη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης, σε συγκεκριμένα βιβλία.

| Τους μαθητές, που ζητούν συμβουλές για τη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης, τους παραπέμπετε σε συγκεκριμένα βιβλία; | N | % |
|---|----|-------|
| Ναι | 27 | 27.8 |
| Όχι | 55 | 56.7 |
| Δεν απάντησαν | 1 | 1.0 |
| Δεν τους αφορά | 14 | 14.4 |
| Σύνολο | 97 | 100.0 |

ΠΙΝΑΚΑΣ 98

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συστήνουν στους μαθητές, που ζητούν συμβουλές για τη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης, αρμόδιους εκπαιδευτικούς για να καλύψουν τα κενά τους.

| Στους μαθητές, που ζητούν συμβουλές για τη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης, τους συστήνετε αρμόδιους εκπαιδευτικούς ; | N | % |
|---|----|-------|
| Ναι | 4 | 4.1 |
| Όχι | 78 | 80.4 |
| Δεν απάντησαν | 1 | 1.0 |
| Δεν τους αφορά | 14 | 14.4 |
| Σύνολο | 97 | 100.0 |

ΠΙΝΑΚΑΣ 99

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος προσπαθούν να είναι πιο αναλυτικοί και να λύνουν τις απορίες των μαθητών, που τους ζητούν συμβουλές για τη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης.

| Προσπαθείστε να είστε πιο αναλυτικοί και να λύνετε τις απορίες των μαθητών που ζητούν συμβουλές για τη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης; | N | % |
|--|----------|----------|
| Ναι | 71 | 73.2 |
| Όχι | 11 | 11.3 |
| Δεν απάντησαν | 1 | 1.0 |
| Δεν τους αφορά | 14 | 14.4 |
| Σύνολο | 97 | 100.0 |

ΠΙΝΑΚΑΣ 100

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φροντίζουν συστηματικά να παρέχουν ψυχολογική στήριξη στους μαθητές, που τους ζητούν συμβουλές για τη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης.

| Τους μαθητές, που ζητούν συμβουλές για τη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης, τους παρέχετε ψυχολογική στήριξη; | N | % |
|---|----------|----------|
| Ναι | 44 | 45.9 |
| Όχι | 38 | 39.2 |
| Δεν απάντησαν | 1 | 1.0 |
| Δεν τους αφορά | 14 | 14.4 |
| Σύνολο | 97 | 100.0 |

9.3 Διαπιστώσεις εκπαιδευτικών σχετικά με την παρακολούθηση φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων

Περίπου οι μισοί εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν την παρακολούθηση φροντιστηριακών μαθημάτων στους μαθητές τους, ενώ η παρακολούθηση μόνο ιδιαίτερων μαθημάτων περνάει απαρατήρητη, καθώς συχνά και τα ίδια τα παιδιά το αποσιωπούν ή το κρύβουν ή τέλος πάντων δε διευκρινίζεται πάντοτε ο τύπος της φροντιστηριακής βοήθειας που δέχονται. Επίσης, αρκετοί καθηγητές γνωρίζουν ότι οι μαθητές τους συμμετέχουν και στους δύο τύπους μαθημάτων εξωσχολικής ενίσχυσης.

ΠΙΝΑΚΑΣ 101

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με τη διαπίστωση παρακολούθησης φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων από τους μαθητές των εκπαιδευτικών του δείγματος.

| Η πλειοψηφία των μαθητών σας παρακολουθεί : | N | % |
|--|----------|----------|
| Μόνο φροντιστήριο | 49 | 50.5 |
| Μόνο ιδιαίτερα μαθήματα | 1 | 1.0 |
| Και τα δύο | 25 | 25.8 |
| Τίποτε από τα δύο | 15 | 15.5 |
| Δεν απάντησαν | 7 | 7.2 |
| Σύνολο | 97 | 100.0 |

ΠΙΝΑΚΑΣ 102

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με το αν οι μαθητές που παρακολουθούν φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα παρουσιάζουν βαθμολογική βελτίωση σε σχέση με τους μαθητές που δεν παρακολουθούν, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος.

| Οι μαθητές που παρακολουθούν φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα παρουσιάζουν βαθμολογική βελτίωση ; | N | % |
|---|----------|----------|
| Ναι | 69 | 71.1 |

| | | |
|---------------|----|-------|
| Όχι | 21 | 21.6 |
| Δεν απάντησαν | 7 | 7.2 |
| Σύνολο | 97 | 100.0 |

Είναι χαρακτηριστικό ότι για την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών όλοι οι μαθητές χρειάζονται φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα.

Οι μαθητές που παρουσιάζουν καλύτερη εκπαιδευτική ιστορία δεν έχουν άμεση ανάγκη για φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα, σύμφωνα με τους καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αντίθετα, οι μέτριοι και οι αδύναμοι μαθητές χρήζουν ιδιαίτερης και ενισχυμένης εξωσχολικής βοήθειας.

ΠΙΝΑΚΑΣ 103

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με την αναγκαιότητα των φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων ανάλογα με τη βαθμολογική επίδοση των μαθητών, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος.

| Τα φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα είναι περισσότερο χρήσιμα σε μαθητές : | N | % |
|--|----------|----------|
| Άριστους | 5 | 5.2 |
| Μέτριους | 26 | 26.8 |
| Αδύναμους | 26 | 26.8 |
| Όλους | 34 | 35.1 |
| Κανένα | 5 | 5.2 |
| Δεν απάντησαν | 1 | 1.0 |
| Σύνολο | 97 | 100.0 |

Για άλλη μια φορά διαπιστώνεται η υπεροχή των ιδιαίτερων μαθημάτων στην παροχή ουσιαστικής και αποτελεσματικής βοήθειας στους μαθητές, σε σύγκριση με τα φροντιστηριακά.

ΠΙΝΑΚΑΣ 104

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με το αν βοηθάνε περισσότερο τα φροντιστηριακά ή τα ιδιαίτερα μαθήματα σύμφωνα με την εμπειρία των εκπαιδευτικών του δείγματος.

| Με βάση την πείρα σας διαπιστώνετε ότι βοηθάει περισσότερο : | N | % |
|---|----------|----------|
| Το φροντιστήριο | 14 | 14.4 |
| Το ιδιαίτερο μάθημα | 78 | 80.4 |
| Δεν τους αφορά | 5 | 5.2 |
| Σύνολο | 97 | 100.0 |

9.4 Λόγοι παρακολούθησης φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος σε υψηλό ποσοστό εκτιμούν ότι ο κυριότερος λόγος συμμετοχής των μαθητών στα φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα είναι η επιθυμία τους για εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ο λόγος αυτός, αν και δεν κατατάσσεται πρώτος στα ερωτηματολόγια των μαθητών, είναι ένας από τους σημαντικότερους, σύμφωνα και με άλλα ερευνητικά πορίσματα ότι η πλειοψηφία των μαθητών του λυκείου διατηρεί προσδοκίες για πανεπιστημιακή εκπαίδευση και επάγγελμα ανάλογου κύρους⁵⁶¹. Η προτεραιότητα, που δόθηκε στην παρουσίασή του από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, συνιστά ίσως, εκτός από εμπειρικό βίωμα, προβολή και των δικών τους πεποιθήσεων και αξιών, καθώς η μετουσίωση των εξετάσεων σε γενικό στόχο της ελληνικής εκπαιδευτικής δραστηριότητας αντανακλάται στις οικογένειες των μαθητών, από το επίσημο κράτος, τους εκπαιδευτικούς, τους φροντιστές και κάθε επίσημο ή μη εκπαιδευτικό φορέα⁵⁶². Έτσι, υπό την ψυχολογική απειλή της βαθμολογίας και της απόρριψης, που η κρισιμότητα των γενικών εξετάσεων μεταφράζει σε σχολική αποτυχία, οι μαθητές επιδιώκουν την εντατική προετοιμασία τους στην αντιμετώπιση αυτών των εξεταστικών διαδικασιών (βλ. πίν....).

⁵⁶¹ Βλ. ΚΟΣΤΑΚΗΣ Α.Γ., *The Occupational Choices of Greek Youth : An Empirical Analysis of the Contribution of Information and Socioeconomic Variables*, Centre of Planning and Economic Research, Athens 1990, σ. 102.

⁵⁶² Βλ. ΚΥΡΙΑΔΗ Α., *Πανελλαδικές Γενικές εξετάσεις : στρατηγικός σχεδιασμός για «μια θέση στον ήλιο»*, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 1998, 74, σ. 34-37.

Μέσα σε αυτά τα πλαίσια, οι οικογένειες των μαθητών μετέρχονται όλων των δυνατών μεθοδεύσεων, που συμπυκνώνονται στον καθορισμό προτεραιοτήτων των οικονομικών τους πόρων και αφορούν το επίπεδο του συμπληρωματικού, άτυπου, αλλά νομιμοποιημένου εκπαιδευτικού φορέα των φροντιστηρίων, προκειμένου ν' αυξηθούν οι πιθανότητες εισαγωγής των γόνων τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση⁵⁶³. Με αυτό τον τρόπο «τα κίνητρα για επίδοση εξυπηρετούν την απόκτηση επιθυμητών τίτλων και ιδιαίτερα την εισαγωγή στα ΑΕΙ/ΤΕΙ. Σε αυτή τη βάση, όμως, δεν υπάρχει δυνατότητα να οικοδομηθούν επικοινωνιακές δραστηριότητες στο σχολικό βίκοσμο, παρά μόνο συμπεριφορές που επιδιώκονται με σκοπιμότητες. Έτσι, η στάση των νέων απέναντι στο σχολείο μπορεί να χαρακτηριστεί ως ένας χρησιμοθηρικός και υστερόβουλος τρόπος προσαρμογής στη μαθησιακή διαδικασία και στις απαιτήσεις του σχολείου»⁵⁶⁴.

Δεύτερο, πλειοψηφικά, κίνητρο για την έναρξη φροντιστηριακών σπουδών είναι, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, η αναζήτηση βαθμολογικής προμοδότησης των μαθητών, εφόσον «η θετική αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης αποτελεί την αναγκαία και ικανή συνθήκη για την ολοκλήρωση των σπουδών και κατά συνέπεια της εντάξεως του πρώην εκπαιδευόμενου σε κάποια επαγγελματική ομάδα, που κατά τα αναμενόμενα, θα αποτελέσει την ταυτότητα της κοινωνικής του θέσης»⁵⁶⁵. Έτσι, η επιδίωξη ολοένα και υψηλότερης επίδοσης λειτουργεί ως αυτονόητος σκοπός της σχολικής ζωής για τους νέους και όχι ως κίνητρο μάθησης. «Υπεύθυνες γι' αυτό είναι η φιλοσοφία και η σκοποθεσία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς επίσης το είδος και οι στρατηγικές με τις οποίες αυτές πραγματοποιούνται, όπως π.χ. οι επιλεκτικοί μηχανισμοί»⁵⁶⁶.

⁵⁶³ Βλ. ό.π.

⁵⁶⁴ Βλ. ΓΟΥΔΗΡΑ Δ., Αξιολογική διάσταση των σχέσεων δασκάλων και μαθητών στον παιδαγωγικό βίκοσμο, στο *Νέα Παιδεία*, 1996, 78, σ. 129-149.

⁵⁶⁵ Βλ. ΚΥΡΙΑΔΗ Α., Οι κοινωνικές προεκτάσεις του συστήματος αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 1994, 79, σ. 24-31.

⁵⁶⁶ Βλ. ΓΟΥΔΗΡΑ Δ., Αξιολογική διάσταση των σχέσεων δασκάλων και μαθητών στον παιδαγωγικό βίκοσμο, στο *Νέα Παιδεία*, 1996, 78, σ. 129-149.

Αυτή η «θήρα» υψηλότερων επιδόσεων, αποδυναμώνει την εκπαιδευτική λειτουργία του εποικοδομητικού διαλόγου διδασκόντων και διδασκομένων και τη δημιουργική και συμμετοχική κατάκτηση της γνώσης⁵⁶⁷, ενώ αντίκειται στις τάσεις των παιδιών για αυτοπραγμάτωση και ανεξαρτησία, αυξάνοντας την ψυχική τους κόπωση⁵⁶⁸.

Αξίζει να σημειωθεί ότι παρατηρείται ένα φαινόμενο απονομής υψηλών βαθμών στο Λύκειο, γεγονός που δρα ως μηχανισμός διατήρησης του μαθητικού πληθυσμού στο σχολικό σύστημα, ενώ καμιά απολύτως επίσημη εκπαιδευτική πολιτική δεν επέβαλε αυτήν την ελαστικοποίηση του τρόπου βαθμολόγησης. «Οι καθηγητές υπό την πίεση γενικότερων κοινωνικών παραγόντων, αλλά και δικών τους επιλογών (άτυπη σύνδεση με παραπαιδεία και αφορολόγητα οικονομικά συμφέροντα) μετατράπηκαν σε «κέντρο χάραξης» και εφαρμογής εκπαιδευτικής πολιτικής και μάλιστα σε ένα θέμα εκπαιδευτικής και οικονομικής αιχμής χάνοντας έτσι την ευκαιρία να πρωτοπορήσουν και ν' αναβαθμίσουν το ρόλο τους»⁵⁶⁹.

Σε συνάρτηση με τις πεπαιθώσεις των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα των φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων στους μέτριους ή αδύναμους μαθητές βρίσκεται και ο τρίτος ποσοστιαία λόγος παρακολούθησης των μαθημάτων αυτών. Έτσι, οι μαθητές οριακών εκπαιδευτικών επιδόσεων είναι αναγκασμένοι να κάνουν χρήση αυτών των μαθημάτων, προκειμένου να εξασφαλίσουν τη στοιχειώδη σχολική κινητικότητα μέχρι τη λήψη του ακαδημαϊκού απολυτηρίου.

⁵⁶⁷ Βλ. ΚΥΡΙΔΗ Α., Κριτική της αποστήθισης ως μαθησιακής μεθόδου και κριτηρίου για την αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 1994, 77, σ. 21-28.

⁵⁶⁸ Βλ. ΓΟΥΔΗΡΑΣ

⁵⁶⁹ Βλ. ΣΤΑΜΕΛΟΥ., Εξέλιξη μαθητικών ροών και βαθμολογιών στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Ελλάδας, στο *Τα Εκπαιδευτικά*, 1994, 33, σ. 98-107.

ΠΙΝΑΚΑΣ 105

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με το αν οι μαθητές παρακολουθούν φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα γιατί θα βοηθήσουν την εισαγωγή τους σε ΑΕΙ/ΤΕΙ, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος.

| Οι μαθητές παρακολουθούν φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα γιατί θα βοηθήσουν την εισαγωγή τους σε ΑΕΙ/ΤΕΙ; | N | % |
|--|----------|----------|
| Ναι | 55 | 56.7 |
| Όχι | 41 | 42.3 |
| Δεν απάντησαν | 1 | 1.0 |
| Σύνολο | 97 | 100.0 |

ΠΙΝΑΚΑΣ 106

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με το αν οι μαθητές παρακολουθούν φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα για να έχουν υψηλούς βαθμούς στο σχολείο σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος.

| Οι μαθητές παρακολουθούν φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα για να έχουν υψηλούς βαθμούς στο σχολείο; | N | % |
|---|----------|----------|
| Ναι | 46 | 47.4 |
| Όχι | 50 | 51.5 |
| Δεν απάντησαν | 1 | 1.0 |
| Σύνολο | 97 | 100.0 |

ΠΙΝΑΚΑΣ 107

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με το αν οι μαθητές παρακολουθούν φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα για να περνούν την τάξη σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος.

| Οι μαθητές παρακολουθούν φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα για να περνούν την τάξη ; | N | % |
|---|----------|----------|
| Ναι | 44 | 45.4 |
| Όχι | 52 | 53.6 |
| Δεν απάντησαν | 1 | 1.0 |
| Σύνολο | 97 | 100.0 |

ΠΙΝΑΚΑΣ 108

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με το αν οι μαθητές παρακολουθούν φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα γιατί τους προετοιμάζουν συστηματικά και οργανωμένα για τις εξετάσεις, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος.

| Οι μαθητές παρακολουθούν φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα γιατί τους προετοιμάζουν συστηματικά και οργανωμένα για τις εξετάσεις ; | N | % |
|---|----------|----------|
| Ναι | 40 | 41.2 |
| Όχι | 56 | 57.7 |
| Δεν απάντησαν | 1 | 1.0 |
| Σύνολο | 97 | 100.0 |

Παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος επισημαίνουν, όπως θα φανεί παρακάτω, μια πληθώρα ενδοσχολικών παραγόντων, που υπολειπουργούν, ωθώντας έτσι τους μαθητές στο παρασχολικό δίκτυο των ιδιωτικών μαθημάτων, εν τούτοις οι σχολικές ελλείψεις δεν αναφέρονται πλειοψηφικά στις πρώτες αιτίες παρακολούθησης αυτών των μαθημάτων. Αντίθετα, η ευθύνη για την αναζήτηση παρακολούθησης των φροντιστηριακών

ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων αποδίδεται στον «εκπαιδευτικό φетиχισμό» των μαθητών, ο οποίος όμως, όπως έχει παρουσιαστεί, είναι αποτέλεσμα της πολιτικής και φιλοσοφίας του ίδιου του σχολείου.

ΠΙΝΑΚΑΣ 109

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με το αν οι μαθητές παρακολουθούν φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα γιατί το σχολείο παρουσιάζει ελλείψεις, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος.

| Οι μαθητές παρακολουθούν φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα γιατί το σχολείο παρουσιάζει ελλείψεις ; | N | % |
|--|----------|----------|
| Ναι | 27 | 27.8 |
| Όχι | 69 | 71.1 |
| Δεν απάντησαν | 1 | 1.0 |
| Σύνολο | 97 | 100.0 |

Αυτή η τάση «απενοχοποίησης», ως ένα βαθμό, των εκπαιδευτικών φανερώνεται και από τα ποσοστά με τα οποία δηλώνονται οι εξωσχολικοί παράγοντες έναρξης φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων, όπως τα αισθήματα κατωτερότητας, ο συρμός, οι φίλοι και οι γονικές πιέσεις. Αυτοί οι παράγοντες, αν και συγκαταλέγονται τελευταίοι, υπερτιμώνται στη συνείδηση των καθηγητών και δηλώνονται με πολύ υψηλότερα ποσοστά (βλ. παράρτημα) σε σχέση με τους μαθητές.

9.5 Παράγοντες καθοριστικοί στην εξάπλωση των φροντιστηριακών και ιδιαίτερων μαθημάτων σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος

Στην ενότητα αυτή οι απόψεις των εκπαιδευτικών προσφέρουν πληροφορίες για την αλληλεπίδραση ενδογενών και εξωγενών παραγόντων οι οποίοι διαμορφώνουν τις επικρατούσες συνθήκες λειτουργίας του σχολείου, και συνεκδοχικά και έμμεσα του φροντιστηρίου, και για τον τρόπο που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν τη σχολική εμπειρία, δρουν και συμπεριφέρονται, στοιχεία τα οποία θεωρούνται εξίσου σημαντικά για το νόημα που αποκτά ο εκπαιδευτικός θεσμός στην πράξη. Έτσι, μέσα στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος ο ρόλος του εκπαιδευτικού συντίθεται από δύο όψεις : της κανονιστικής νομοθεσίας και της δυναμικής της σχολικής πράξης, όμως ειδικά η τελευταία μέσα από την αλληλεπίδραση των ατόμων καθιστά συνδιαμορφωτικό το ρόλο του εκπαιδευτικού στην πραγματοποίηση των εκπαιδευτικών αλλαγών⁵⁷⁰.

Είναι όμως χαρακτηριστικό ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος σε πολύ υψηλό ποσοστό και βαθμό θεωρούν ότι με τον μεγάλο αριθμό μαθητών ανά τάξη απονευρώνεται βαθμιαία η θετική επίδραση της διδασκαλίας τους και δημιουργείται πρόσφορο έδαφος στην ανάπτυξη παραεκπαιδευτικών θεσμών διδασκαλίας και μάθησης. Το κλίμα συνωστισμού που προκαλεί η πολυπληθής παρουσία των παιδιών αποσυντονίζει συχνά τη διδασκαλία και την οδηγεί σε μια παρέκκλιση των στόχων του περιεχομένου της προς χάριν παρατηρήσεων πειθαρχίας και ησυχίας μέσα στην τάξη. Εξάλλου, ο μεγάλος αριθμός ατόμων σε μια αίθουσα δυσχεραίνει τον άξονα της ορατότητας και τον άξονα της εξατομίκευσης και της φυσικής προσέγγισης των μαθητών, άξονες που θεωρούνται απαραίτητοι στην άντληση της γνώσης⁵⁷¹.

Σε συνάρτηση με το παραπάνω βρίσκεται και ο δεύτερος, κατά σειρά πλειοψηφίας, παράγοντας που ευνοεί την επέκταση των φροντιστηριακών ιδρυμάτων, σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών του δείγματος, και είναι ο περιορισμένος χρόνος διδασκαλίας. Έτσι, στις τάξεις με μεγάλο αριθμό ατόμων

⁵⁷⁰ Βλ. ΚΩΤΤΟΥΛΑ Μ., *Ενιαίο Σχολείο και Εκπαιδευτικοί*, εκδ. Δαρδάνος, Αθήνα 2000, σ. 19.

⁵⁷¹ Βλ. ΣΟΛΟΜΩΝ Ι., *Η αρχιτεκτονική της αξιολόγησης : μια κοινωνιολογική προσέγγιση του σχολικού χώρου ως μηχανισμού αξιολόγησης*, στο ΧΙΩΤΑΚΗΣ Σ. (επιμ.), *Η κατάργηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, 1993, σ. 167.

επιβάλλεται εκ των πραγμάτων η περιστολή του διδακτικού χρόνου, ενώ ειδικά για το Λύκειο οι πολλές αργίες αποτελούν σημαντική χρονική επιβάρυνση στην ολοκλήρωση της διδακτέας και εξεταστέας ύλης, καθώς υπονομεύεται σημαντικά ο χρόνος των επαναλήψεων. Γι' αυτό άλλωστε υιοθετείται από τους μαθητές η παράλληλα και θεσμικά προστατευμένη «παραπαιδεία» ως εκπαιδευτική στρατηγική και πρακτική στην προσπάθειά τους για την αντιμετώπιση των εξεταστικών δοκιμασιών.

ΠΙΝΑΚΑΣ 110

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι ο μεγάλος αριθμός των μαθητών ανά τάξη δημιουργεί πρόσφορο έδαφος στην εξάπλωση των φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων.

| Ο μεγάλος αριθμός των μαθητών ανά τάξη ευνοεί την εξάπλωση των φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων; | N | % | Valid % |
|---|----------|----------|----------------|
| Πολύ | 65 | 67.0 | 81.3 |
| Αρκετά | 10 | 10.3 | 12.5 |
| Λίγο | 5 | 5.2 | 6.3 |
| Καθόλου | | | |
| Σύνολο | 80 | 82.5 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 17 | 17.5 | |
| Γενικό Σύνολο | 97 | 100.0 | |

ΠΙΝΑΚΑΣ 111

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι ο περιορισμένος χρόνος διδασκαλίας των μαθημάτων δημιουργεί πρόσφορο έδαφος στην εξάπλωση των φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων.

| Ο περιορισμένος χρόνος διδασκαλίας ευνοεί την εξάπλωση των φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων; | N | % | Valid % |
|--|-----|-------|---------|
| Πολύ | 4,8 | 49.5 | 60.0 |
| Αρκετά | 21 | 21.6 | 26.3 |
| Λίγο | 7 | 7.2 | 8.8 |
| Καθόλου | 4 | 4.1 | 5.0 |
| Σύνολο | 80 | 82.5 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 17 | 17.5 | |
| Γενικό Σύνολο | 97 | 100.0 | |

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν, σε σημαντικό βαθμό, το χαμηλό επίπεδο των μαθητών ως βασικό λόγο αναζήτησης φροντιστηριακής αντιστάθμισης, θεώρηση που συνάδει και με την προηγούμενη επισήμανση τους για την αναγκαιότητα παρακολούθησης φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων κυρίως από τους μέτριους και αδύναμους μαθητές. Το θέμα όμως είναι κατά πόσο φέρουν εκπαιδευτική ευθύνη για τις μικρές επιδόσεις των μαθητών τους, αφού «η μαθησιακή συμπεριφορά εκλαμβάνεται ως πρωτογενής πρόθεση των μαθητών για ενέργεια ή παράλειψη ή ως μη δυνατότητά τους και όχι ως προϊόν της διαλεκτικής σχέσης του φορέα της γνώσης και των υποκειμένων προς τα οποία αυτή η γνώση κατευθύνεται»⁵⁷².

Σύμφωνα με έρευνα το 89% των μαθητών θεωρούν ότι η σχολική επιτυχία/αποτυχία σχετίζεται άμεσα ή έμμεσα με τον εκπαιδευτικό⁵⁷³. Είναι όμως παρακινδυνευμένο να υποστηριχθεί ότι οι προσδοκίες των διδασκόντων εν γένει

⁵⁷² Βλ. ΓΚΑΝΙΔΟΥ Α., - ΣΤΕΡΓΙΟΠΟΥΛΟΥ Ι., Οι στόχοι του ελληνικού σχολείου και η απόδοση των μαθητών, στο *Φιλολόγος*, 1990, 61, σ. 212-225.

⁵⁷³ Βλ. ΜΠΟΜΠΑ Λ., Η φωνή των ίδιων των μαθητών : αυτά πιστεύω για τον εκπαιδευτικό, στο *Νέα Παιδεία*, 1995, 75, σ.148-169.

προκαθορίζουν το επίπεδο μάθησης και επίδοσης των μαθητών, ενώ «το καλύτερο είναι να δεχθούμε ότι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών με την έννοια μάλλον ότι τις διατηρούν στο επίπεδο που βρίσκονται ή ενεργοποιούν τις δυνάμει λανθάνουσες ικανότητες να εκδηλωθούν ... και όχι ότι μεταβάλλουν ριζικά και δραματικά την πορεία εξέλιξης της επίδοσης των μαθητών»⁵⁷⁴.

Γενικά όσο κομβικός και αν είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού, η αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού, μαθητή και μορφωτικού υλικού καθορίζει συνολικά τη μαθησιακή διαδικασία και γι' αυτό δεν είναι αποδεκτό να χρεώνονται τα οποιαδήποτε αποτελέσματα σε έναν μόνο από αυτούς τους παράγοντες⁵⁷⁵.

ΠΙΝΑΚΑΣ 112

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι το χαμηλό επίπεδο των μαθητών δημιουργεί πρόσφορο έδαφος στην εξάπλωση των φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων.

| Το χαμηλό επίπεδο των μαθητών ευνοεί την εξάπλωση των φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων; | N | % | Valid % |
|---|----|-------|---------|
| Πολύ | 39 | 40.2 | 52.0 |
| Αρκετά | 29 | 29.9 | 38.7 |
| Λίγο | 7 | 7.2 | 9.3 |
| Καθόλου | | | |
| Σύνολο | 75 | 77.3 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 22 | 22.7 | |
| Γενικό Σύνολο | 97 | 100.0 | |

Η ακαταλληλότητα των βιβλίων, για τους μαθητές και τους καθηγητές, είναι ένας επίσης σημαντικός ανασχετικός παράγοντας στην ομαλή λειτουργία του

⁵⁷⁴ Βλ. ΤΖΑΡΤΖΑΚΗ – ΓΚΟΥΝΤΡΑ ΑΙ., Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών και οι επιδόσεις των μαθητών, στο *Νέα Παιδεία*, 1995, 74, σ. 101-120.

⁵⁷⁵ Βλ. ΑΘΑΝΑΣΙΟΥ Λ., Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στο σχολείο. Δυσκολίες – Προϋποθέσεις – Δυσκολίες στο ΧΙΩΤΑΚΗΣ Σ. (επιμ.), *Η κατάρτιση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, 1993, σ. 230.

σχολείου, αλλά ευνοϊκός στην καθιέρωση του φροντιστηρίου. Η προτεραιότητα με την οποία δηλώνεται αυτή η παράμετρος πρέπει να συσχετιστεί με τη δυσφορία των εκπαιδευτικών σχετικά με τις ανακατατάξεις στην ύλη και την εισαγωγή νέων βιβλίων, που έγιναν με την πρόσφατη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Η έλλειψη προσαρμογής και εξοικείωσης με τους νέους τρόπους εργασίας των καινούριων σχολικών εγχειριδίων από τους δημόσιους εκπαιδευτικούς μπορεί να αποτελέσει ισχυρό άλλοθι για τους ιδιοκτήτες των φροντιστηρίων για την αύξηση της πελατείας τους. Βιβλία δυσνόητα σε συνδυασμό με τον μεγάλο αριθμό ατόμων ανά τάξη, τον περιορισμένο χρόνο διδασκαλίας, για την επίλυση των αποριών, και το χαμηλό επίπεδο των μαθητών, που περιγράφηκαν παραπάνω, οδηγούν σε μια συνονθυλευματική ανάμειξη πληθώρας εκπαιδευτικών επιδιώξεων, που δημιουργούν τελικά μια εκρηκτική κατάσταση για βιώσιμες και πραγματοποιήσιμες διδακτικές στρατηγικές. Επιπλέον, η προσκόλληση των δημόσιων εκπαιδευτικών στο ένα και μοναδικό σχολικό βιβλίο και η οργάνωση της μάθησης και της προσέγγισης ενός γνωστικού αντικείμενου γύρω από αυτό οδηγεί σε μια μονόπλευρη αξίωση επιβολής της γνώσης πάνω στην αναζήτηση της αλήθειας. Αξίζει να αντιπαρατεθεί εδώ η διαφοροποιημένη μεθοδολογία των φροντιστηριακών διδακτηρίων, τα οποία χρησιμοποιούν πλούσια βιβλιογραφική παραγωγή⁵⁷⁶ για την προσέγγιση/κάλυψη ενός γνωστικού περιεχομένου και επιμένουν στην έμπρακτη κατανόησή του, ανεξάρτητα από τις λεκτικές διατυπώσεις ενός συγκεκριμένου εγχειριδίου. Έτσι, «σχετικοποιείται η απόλυτη εγκυρότητα του επίσημου βιβλίου και η ταύτιση του αντικείμενου της διδασκαλίας με τη συγκεκριμένη παρουσίασή του στο υποχρεωτικό βιβλίο», γεγονός που διευρύνει τους μαθησιακούς ορίζοντες των μαθητών.

⁵⁷⁶ Χρειάζεται ν' αναφερθεί εδώ ότι «η ανάπτυξη των εξωσχολικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων συνοδεύτηκε και με την παραγωγή εξωσχολικού διδακτικού υλικού, κυρίως διδακτικών βιβλίων. Αναπτύχθηκε σταδιακά ένας ολόκληρος εκδοτικός κόσμος από επαγγελματίες εκδότες, εκδότες συγγραφείς, εκπαιδευτικούς – συγγραφείς, διανομείς, βιβλιοπώλες που απευθύνονται στο κοινό των φροντιστηρίων και ιδιαίτερων μαθημάτων. Στο ογκώδες αυτό υλικό αποτυπώνεται με αρκετά προφανή τρόπο ο συμπληρωματικός ρόλος της εξωσχολικής δραστηριότητας και η αναπαραγωγή της σχέσης με τη γνώση που παράγεται στο σχολικό σύστημα», βλ. ΚΑΛΑΒΑΣΗΣ Φ., ΜΕΪΜΑΡΗΣ Μ., (επιμ.), *Θέματα Διδακτικής Μαθηματικών II Σχολείο-Φροντιστήριο-Ιδιαίτερο*, Ρόδος, εκδ. Παν/μιο Αιγαίου, 1994, σ. 89-90.

ΠΙΝΑΚΑΣ 113

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι τα ακατάλληλα βιβλία για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς δημιουργούν πρόσφορο έδαφος στην εξάπλωση των φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων.

| Τα ακατάλληλα βιβλία για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς ευνοούν την εξάπλωση των φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων; | N | % | Valid % |
|--|----|-------|---------|
| Πολύ | 39 | 40.2 | 53.4 |
| Αρκετά | 29 | 29.9 | 39.7 |
| Λίγο | 4 | 4.1 | 5.5 |
| Καθόλου | 1 | 1.0 | 1.4 |
| Σύνολο | 73 | 75.3 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 29 | 24.7 | |
| Γενικό Σύνολο | 97 | 100.0 | |

Η συχνότητα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων –φαινόμενο τακτικής περιοδικότητας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα- αποτελεί παρεμποδιστικό παράγοντα για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και ενισχυτικό για τον πολλαπλασιασμό των παραεκπαιδευτικών κέντρων, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Αξίζει να σημειωθεί σε αυτό το σημείο ότι το σχετικά υψηλό ποσοστό καταγραφής αυτής της παρατήρησης ενδέχεται να είναι απόρροια της συναισθηματικής φόρτισης που βίωναν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στις αλληπάλληλες και καινοφανείς μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις, που άρχισαν να εισάγονται από το 1995, ενώ το συγκεκριμένο διάστημα διεξαγωγής της έρευνας υπήρχε μια σχετική αναστάτωση λόγω των επερχόμενων εξετάσεων, που συμπλήρωναν μόλις δύο χρόνια εφαρμογής τους με το νέο σύστημα.

Η εμβρυακή μορφή της νέας μεταρρύθμισης δεν άφηνε περιθώρια για οικειοποίηση των εκπαιδευτικών ιδεών της από τους καθηγητές του δείγματος, ενώ η πολυδιάσπαση των μαθητών σε ένα μεγάλο αριθμό γνωστικών αντικειμένων, στα οποία εξετάζονταν πανελληνίως, θεωρήθηκε εξ αρχής ως προπομπός της φροντιστηριακής εξάπλωσης. Το κλίμα έντασης, που προκαλείται με κάθε εκπαιδευτική αλλαγή και συχνά πυροδοτείται ακόμα

περισσότερο από τα ίδια τα φροντιστήρια, αυξάνει τα αισθήματα ανασφάλειας και άγχους των μαθητών, οι οποίοι ως αντιστάθμισμα καταφεύγουν στα ιδιωτικά εξωσχολικά κέντρα για την ενίσχυση των δυνατοτήτων τους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 114

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι οι συχνές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις δημιουργούν πρόσφορο έδαφος στην εξάπλωση των φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων.

| Οι συχνές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις ευνοούν την εξάπλωση των φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων; | N | % | Valid % |
|---|----|-------|---------|
| Πολύ | 36 | 37.1 | 51.4 |
| Αρκετά | 20 | 20.6 | 28.6 |
| Λίγο | 12 | 12.4 | 17.1 |
| Καθόλου | 2 | 2.1 | 2.9 |
| Σύνολο | 70 | 72.2 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 27 | 27.8 | |
| Γενικό Σύνολο | 97 | 100.0 | |

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εκτιμούν επίσης ότι η υποτίμηση του έργου του σχολείου από την κοινωνία, λόγω της αδυναμίας του να εξασφαλίσει κάποιο επαγγελματικό μέλλον στους μαθητές, οδηγεί στην προσφυγή τους στα φροντιστήρια για την αναζήτηση καλύτερης τύχης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, η οποία αναμένεται να προσπορίσει στον υποψήφιο ορισμένα οφέλη. Είναι χαρακτηριστικό ότι μέσα από αυτή την υποβάθμιση των σχολικών τίτλων σπουδών δημιουργείται μια κατωφερή τάση στο κύρος και το γόητρο των διδασκόντων για το εκπαιδευτικό έργο που επιτελούν. Από άλλα ερευνητικά ευρήματα διαπιστώνεται ότι το κύρος του διδασκαλικού επαγγέλματος δεν αποτελεί λόγο ικανοποίησης μεταξύ των δέκα πρώτων⁵⁷⁷. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θα κατεύθυναν τα παιδιά τους σε μια εσκεμμένη στροφή προς σταδιοδρομίες άλλες από τη διδασκαλία, όμως πάνω από τους μισούς καθηγητές

⁵⁷⁷ Βλ. ΑΓΓΕΛΗ Λ., Απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών για το επάγγελμά τους, στο *Τα Εκπαιδευτικά*, 1987, 9, σ. 103-110.

απάντησαν ότι θα επέλεγαν το ίδιο επάγγελμα, αν είχαν μια δεύτερη ευκαιρία απόφασης στις σπουδές τους και επαγγελματικής σταδιοδρομίας – με δεδομένη την εκπαιδευτική τους πείρα⁵⁷⁸. Γενικά, η επιλογή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού δεν αποφασίζεται στην τύχη, ούτε αποτελεί λύση ανάγκης, αλλά στηρίζεται σε σταθμισμένες και εκλογικευμένες ενέργειες μέσα από τη χρησιμοποίηση ρεαλιστικών, συνδυαστικών και ποιοτικών κριτηρίων⁵⁷⁹.

Πάντως η κοινωνική παραβίαση του «σχολικού συμβολαίου», σύμφωνα με το οποίο η συμμόρφωση στους σχολικούς κανόνες εγγυάται επαγγελματική και κοινωνική καταξίωση, μπορεί να επιφέρει έντονους κραδασμούς στο εσωτερικό των σχολείων και μπορεί να οδηγήσει μέχρι και στην οργάνωση κουλτούρας εναντίον του⁵⁸⁰.

ΠΙΝΑΚΑΣ 115

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι η υποτίμηση του σχολικού έργου από την κοινωνία, λόγω της αδυναμίας του να εξασφαλίσει κάποιο επαγγελματικό μέλλον στους μαθητές, δημιουργεί πρόσφορο έδαφος στην εξάπλωση των φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων.

| Η κοινωνική υποτίμηση του σχολικού έργου ευνοεί την εξάπλωση των φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων; | N | % | Valid % |
|--|----|------|---------|
| Πολύ | 36 | 37.1 | 47.4 |
| Αρκετά | 31 | 32.0 | 40.8 |
| Λίγο | 5 | 5.2 | 6.6 |
| Καθόλου | 4 | 4.1 | 5.3 |
| Σύνολο | 76 | 78.4 | 100.0 |

⁵⁷⁸ Βλ. ό.π. και επίσης βλ. ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΣ Ε., Πόσο ικανοποιημένοι είναι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί από το επάγγελμά τους, στο Χάρης Κ.Π. – Πετρουλάκης Ν.Π. – Νικόδημος Σ., (επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου, Ναύπακτος*, Αθήνα, εκδ. Ατραπός, 1999, σ. 427.

⁵⁷⁹ Βλ. ΧΑΛΚΙΑ Κ., & ΑΘΑΝΑΣΟΥΛΑ ΡΕΠΠΑ Α., Λόγοι ένταξης των διαφόρων επαγγελματιών στην αγορά εκπαιδευτικής εργασίας, στο Χάρης Κ.Π. – Πετρουλάκης Ν.Π. – Νικόδημος Σ., (επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου, Ναύπακτος*, Αθήνα, εκδ. Ατραπός, 1999, σ. 414-415.

⁵⁸⁰ Βλ. ΣΚΑΥΔΗ Δ., «Συμμόρφωση» και «αντίδραση» στο ελληνικό σχολείο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στο *Νέα Παιδεία*, 1995, 74, σ. 36-74.

| | | | |
|---------------|----|-------|--|
| Δεν απάντησαν | 21 | 21.6 | |
| Γενικό Σύνολο | 97 | 100.0 | |

Η δομημένη επαγγελματική κατάρτιση θεωρείται γενικά ότι αποτελεί βασικό όρο αυτοπραγμάτωσης μέσα στο εργασιακό γίνεσθαι. Ειδικά, όμως, όσον αφορά τον εκπαιδευτικό, ο βαθμός κατάρτισής του αναδεικνύει και το βαθμό σχέσης του με τη γνώση και τις δυνατότητες επιλογών των παιδαγωγικών πρακτικών⁵⁸¹.

Ωστόσο, συχνά και λόγω κάλυψης σχολικών αναγκών, υπάρχει η αδιαμαρτύρητη αποδοχή της διδασκαλίας γνωστικών αντικειμένων, στα οποία οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν εξειδικευτεί. Είναι λογικό να αναμένει κανείς ότι εφόσον πρόκειται για μαθήματα, που εξετάζονται σε πανελλήνιο επίπεδο, αυτή η έλλειψη γνωστικής κατάρτισης θα σπρώξει τους μαθητές στην αναζήτηση επικουρικής υποστήριξης από τους ιδιωτικούς εξωσχολικούς θεσμούς. Ευρύτερα, ένα επιπλέον πρόβλημα στην επαγγελματική κοινωνικοποίηση των εκπαιδευτικών είναι το λεγόμενο «σοκ της πράξης», καθώς «η εκπαίδευση των υποψήφιων καθηγητών Γυμνασίου και Λυκείου δε συμβάλλει ικανοποιητικά στη συνειδητοποίηση του ρόλου τους στο σχολείο, δηλαδή η κατάρτισή τους δεν επικεντρώνεται θεωρητικά στην παιδαγωγική τους αποστολή, στον προβληματισμό τους γύρω από την εκπαιδευτική διαδικασία και στη μεθοδευμένη μύησή τους στη σχολική πράξη»⁵⁸². Αντίθετα, οι φροντιστηριακές συνθήκες εργασίας είναι διαφορετικές για τους εκπαιδευτικούς, καθώς απαιτείται απόλυτη εξειδίκευση στο διδακτικό αντικείμενο και η πίεση για λογοδότηση, σε περίπτωση γνωστικών κενών ή αποτυχίας των μαθητών, είναι μεγάλη.

⁵⁸¹ Βλ. ΓΙΑΝΝΑΚΑΚΗ Π., Ο εκπαιδευτικός και η σχέση του με τη γνώση, στο *Τα Εκπαιδευτικά*, 1993, 29-30, σ. 214-221.

⁵⁸² Βλ. ΞΩΧΕΛΛΗ Π., *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος. Μια έρευνα για την αυτοαντίληψη και τις στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών*, Θεσσαλονίκη, εκδ. Κυριακίδη, 1984, σ. 103.

ΠΙΝΑΚΑΣ 116

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι η διδασκαλία μαθημάτων από καθηγητές που δεν είναι εξειδικευμένοι σε αυτά δημιουργεί πρόσφορο έδαφος στην εξάπλωση των φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων.

| Η έλλειψη εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών ευνοεί την εξάπλωση των φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων; | N | % | Valid % |
|---|----------|----------|----------------|
| Πολύ | 32 | 33.0 | 42.1 |
| Αρκετά | 26 | 26.8 | 34.2 |
| Λίγο | 15 | 15.5 | 19.7 |
| Καθόλου | 3 | 3.1 | 3.9 |
| Σύνολο | 76 | 78.4 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 21 | 21.6 | |
| Γενικό Σύνολο | 97 | 100.0 | |

Ο «αναχρονισμός» των Αναλυτικών Προγραμμάτων αναφέρεται στη δυσαρέσκεια που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος σε σχέση με τα νέα αναλυτικά προγράμματα, στα οποία αισθάνονται μάλλον να υπολανθάνει μια θεώρηση των υποκειμένων ως αντικειμένων, τα οποία ουδέποτε ρωτήθηκαν για τους στόχους και τη νοηματοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην οποία εμπλέκονται⁵⁸³, ενώ το περίγραμμα των παιδαγωγικών αρχών που υφίστανται μέσα σε αυτό το πρόγραμμα αποδεικνύεται αρκετά ακαθόριστο και ασαφές. Επιπλέον, οι ενδείξεις γνωστικής υστέρησης και στασιμότητας ανάμεσα σε σημαντικά ποσοστά μαθητών Λυκείου⁵⁸⁴, όπως διαπιστώνουν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, δείχνουν πέρα από μια αποτυχία των προηγούμενων εκπαιδευτικών βαθμίδων για οικοδόμηση στέρεου γνωστικού υποβάθρου για τις λυκειακές σπουδές και μια έλλειψη συμβατότητας και συντονισμού μεταξύ των απαιτήσεων των Αναλυτικών Προγραμμάτων και της

⁵⁸³ Βλ. ΓΚΑΝΙΔΟΥ Α., - ΣΤΕΡΓΙΟΠΟΥΛΟΥ Ι., Οι στόχοι του ελληνικού σχολείου και η απόδοση των μαθητών, στο *Φιλολόγος*, 1990, 61, σ. 212-225.

⁵⁸⁴ Βλ. ΒΑΛΑΒΑΝΙΔΗ Ν., Γνωστική ανάπτυξη μαθητών Λυκείου : Θεωρητικές και εκπαιδευτικές επιπτώσεις, στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 1997, τ. 25, σ. 7-41.

γνωστικής ανάπτυξης των μαθητών. Γενικά, αυτή η εμμονή σε διδακτικές προσεγγίσεις «κάλυψης της ύλης» και σε αξιολογικές μεθόδους «αναμετάδοσης των γνώσεων» οδηγούν σε άρση της γνωστικής αυτονομίας των μαθητών και της επάρκειάς τους σε νοητικά εφόδια, ενώ αυτό που διαπιστώνεται πίσω από όλα αυτά είναι η αναντιστοιχία ανάμεσα στο επίσημο και στο πραγματικό σχολικό πρόγραμμα, καθώς οι επίσημες διακηρύξεις και προδιαγραφές ενός προγράμματος αποδεικνύονται συχνά ψευδώνυμες σε σχέση με τη βιωμένη πραγματικότητα αποτελώντας μέρος μιας δημαγωγικής εκπαιδευτικής πολιτικής⁵⁸⁵.

ΠΙΝΑΚΑΣ 117

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι τα αναχρονιστικά αναλυτικά προγράμματα δημιουργούν πρόσφορο έδαφος στην εξάπλωση των φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων.

| Τα αναχρονιστικά αναλυτικά προγράμματα ευνοούν την εξάπλωση των φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων; | N | % | Valid % |
|---|----|-------|---------|
| Πολύ | 31 | 32.0 | 45.6 |
| Αρκετά | 28 | 28.9 | 41.2 |
| Λίγο | 7 | 7.2 | 10.3 |
| Καθόλου | 2 | 2.1 | 2.9 |
| Σύνολο | 68 | 70.1 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 29 | 29.9 | |
| Γενικό Σύνολο | 97 | 100.0 | |

Η ανεπάρκεια σε οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας λαμβάνεται επίσης ως παράγοντας, που επηρεάζει αρνητικά την ομαλή λειτουργία του σχολείου ευνοώντας την εξάπλωση των φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων.

Τα οπτικο-ακουστικά μέσα και υλικά θεωρούνται χρήσιμα κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. «Η επένδυση ενός λόγου με εικόνες και ήχους

⁵⁸⁵ Βλ. ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΥ Γ., Σχολικό πρόγραμμα και παραπρόγραμμα, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 1983, 13, σ. 74-81.

αποτελεί εμπλουτισμό και προσφέρει σε διδάσκοντα και διδασκομένους μια αντικειμενικότητα εύκολα αφομοιώσιμη. Οφείλουν όμως, διδασκων και διδασκόμενοι να έχουν μυηθεί... στη σημειολογία του ήχου και της εικόνας»⁵⁸⁶.

Βέβαια, αποτελεί συχνό φαινόμενο στα σχολεία η φθορά των οπτικοακουστικών μέσων πληροφόρησης λόγω αχρηστίας, καθώς οι εκπαιδευτικοί αρκετές φορές εξωτερικεύουν αισθήματα αντιπαλότητας και περιφρόνησης απέναντί τους εξαιτίας της άγνοιας χρησιμοποίησής τους⁵⁸⁷, ενώ άλλες φορές «...οχυρώνονται συχνά πίσω από τη δικαιολογία ότι δεν κάνουν πολλά πράγματα, γιατί δεν έχουν τα μέσα, εφόσον δεν έχουν τα πάντα»⁵⁸⁸.

Μάλιστα ερευνητικά δεδομένα παρουσιάζουν τους νεότερους στην υπηρεσία εκπαιδευτικούς (1-5 έτη) να επιμένουν περισσότερο στη χρήση τους σε σχέση με τους παλιούς εκπαιδευτικούς (11-35 έτη) και τους μέσης υπηρεσιακής αρχαιότητας (6-10 έτη)⁵⁸⁹.

⁵⁸⁶ Βλ. Βλ. ΒΑΜΒΟΥΚΑ Μ., ΚΑΝΑΚΗ Ι., Στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στα οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας και μάθησης, στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 1997, 25, σ. 81.

⁵⁸⁷ Βλ. ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗ Ι.Ε., *Έλληνες Δάσκαλοι : Εμπειρική προσέγγιση των συνθηκών εργασίας*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, 1992, σ. 100.

⁵⁸⁸ Βλ. ΒΑΜΒΟΥΚΑ Μ., ΚΑΝΑΚΗ Ι., Στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στα οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας και μάθησης, στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 1997, 25, σ. 61-86.

⁵⁸⁹ Βλ. ΒΑΜΒΟΥΚΑΣ Μ., ΚΑΝΑΚΗΣ Ι., Στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στα οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας και μάθησης, στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 1997, 25, σ. 61-86.

ΠΙΝΑΚΑΣ 118

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι η ανεπάρκεια σε οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας δημιουργεί πρόσφορο έδαφος στην εξάπλωση των φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων.

| Η ανεπάρκεια σε οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας ευνοεί την εξάπλωση των φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων; | N | % | Valid % |
|---|----------|----------|----------------|
| Πολύ | 26 | 26.8 | 37.7 |
| Αρκετά | 25 | 25.8 | 36.2 |
| Λίγο | 13 | 13.4 | 18.8 |
| Καθόλου | 5 | 5.2 | 7.2 |
| Σύνολο | 69 | 71.1 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 28 | 28.9 | |
| Γενικό Σύνολο | 97 | 100.0 | |

Η ανεπαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι ένας επιπλέον παράγοντας που ευνοεί «αρκετά» την άνθιση των φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων, σύμφωνα με τους καθηγητές του δείγματος. Παρά το γεγονός ότι επιμόρφωση εφαρμόζεται σε διάφορα στάδια της θητείας των εκπαιδευτικών και όχι μόνο στην αρχή, ωστόσο συχνά βιώνουν ότι υπάρχει διάσταση εφαρμογής ανάμεσα στα πραγματικά προβλήματα της εκπαιδευτικής καθημερινότητας που αντιμετωπίζουν και της εκπαιδευτικής θεωρίας των σεμιναριακών διαλέξεων των οποίων καθίστανται κοινωνοί.

«Το ζητούμενο πίσω απ' όλα αυτά είναι να πάψουν οι εκπαιδευτικοί να είναι μόνοι τους σε μια νησίδα θεωριών, νομοθετημάτων, αναδιαρθρώσεων και συσσωρευμένων προβλημάτων, μόνοι τους αντιμετώπι με την αναγκαία πράξη που δεν είναι δυνατή και της οποίας την ολοκλήρωση, με τα εφόδια που διαθέτουν αδυνατούν να υποσχεθούν. Θα πρέπει, πάντως, να επαναλάβουμε ότι η ενεργός εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε ειδικά προγράμματα κατάρτισης και ευαισθητοποίησης, προγράμματα σχεδιασμένα με τόλμη και σοβαρότητα, μπορεί

να προκαλέσει κατά ένα συστηματικό τρόπο και την αλλαγή των αναπαραστάσεων και στάσεων τους, οι οποίες είναι ουσιαστικά εξελίξιμες και σύστοιχες των ευρύτερων, υποβοηθητικών ή απαγορευτικών περιστάσεων⁵⁹⁰».

Προτείνεται, λοιπόν, η εμπλοκή των ίδιων των εκπαιδευτικών στη δημιουργία προγραμμάτων πειραματικής υφής με εγγυητές της εξέλιξης τους επίσημους εκπαιδευτικούς - ερευνητικούς φορείς, όπως είναι το πανεπιστήμιο, που να μπορούν να διατυπώσουν αρχές και να διευθύνουν ερευνητικές εργασίες με στοχοθετημένο και χρονοθετημένο πλαίσιο εργασίας.

ΠΙΝΑΚΑΣ 119

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι η ανεπαρκής επιμόρφωση δημιουργεί πρόσφορο έδαφος στην εξάπλωση των φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων.

| Η ανεπαρκής επιμόρφωση ευνοεί την εξάπλωση των φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων; | N | % | Valid % |
|---|----------|----------|--------------------|
| Πολύ | 23 | 23.7 | 33.3 |
| Αρκετά | 37 | 38.1 | 53.6 |
| Λίγο | 6 | 6.2 | 8.7 |
| Καθόλου | 3 | 3.1 | 4.3 |
| Σύνολο | 69 | 71.1 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 28 | 28.9 | |
| Γενικό Σύνολο | 97 | 100.0 | |

Η απροθυμία ορισμένων εκπαιδευτικών ν' αναπτύξουν το διδακτικό τους έργο είναι ένας ακόμα παράγοντας «ήπιων ποσοστών», που αναφέρεται από τους καθηγητές του δείγματος, ως επιβαρυντικός στη διεύρυνση των παρασχολικών υπηρεσιών. Η χρησιμοποίηση ατομοκεντρικών ή/και κερδοσκοπικών μεθοδεύσεων και η ύπαρξη ιδιοτελών προθέσεων για την κωλυσιεργία της διδασκαλίας δεν αποτελούν εύκολα μια εμπειρικά ελέγξιμη πραγματικότητα, καθώς και τα ποσοστά μέσα από τα οποία δηλώνονται τέτοιες καταγγελίες είναι,

⁵⁹⁰ ΚΑΪΛΑ Μ. – ΘΕΟΔΩΡΟΠΟΥΛΟΥ Ε., *Ο εκπαιδευτικός*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1999, σ. 147.

κάποιες φορές, επίπλαστα λόγω συναδελφικότητας. Πάντως, αρκετές φορές, η συχνή γεωγραφική κινητικότητα των εκπαιδευτικών, ειδικότερα των νέων, και η επίγνωση της κατάστασης αυτής από μέρους τους συντελεί στην εξασθένηση του ενδιαφέροντός τους, εφόσον δε διαβλέπουν τις επαγγελματικές τους προοπτικές στη δυναμική του συγκεκριμένου σχολείου.

ΠΙΝΑΚΑΣ 120

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι η απροθυμία μερικών συναδέλφων ν' αναπτύξουν το διδακτικό τους έργο δημιουργεί πρόσφορο έδαφος στην εξάπλωση των φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων.

| Η απροθυμία μερικών εκπαιδευτικών ευνοεί την εξάπλωση των φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων; | N | % | Valid % |
|--|----------|----------|----------------|
| Πολύ | 21 | 21.6 | 31.3 |
| Αρκετά | 26 | 26.8 | 38.8 |
| Λίγο | 16 | 16.5 | 23.9 |
| Καθόλου | 4 | 4.1 | 6.0 |
| Σύνολο | 67 | 69.1 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 30 | 30.9 | |
| Γενικό Σύνολο | 97 | 100.0 | |

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι η περιορισμένη παιδαγωγική ελευθερία αποτελεί έναν επιπλέον παράγοντα της φροντιστηριακής επέκτασης, καθώς συχνά αισθάνονται ότι το εκπαιδευτικό τους έργο αποτελεί μέρος μιας διεγκυστίνας μεταξύ της προσωπικής τους βούλησης και των υπουργικών υποδείξεων. Αυτή η δέσμευση της ελευθερίας για παιδαγωγική δράση και πρωτοβουλία παρακάμπτεται ως ένα βαθμό από τα φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα, των οποίων η παραεκπαιδευτική διάσταση, αν και θεσμικά προστατευμένη, δικαιολογεί την ελαστικότητα στον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος και προγραμματισμού της διδακτέας ύλης. Αντίθετα, «η ιεραρχική διοίκηση και ο γραφειοκρατικός έλεγχος του εκπαιδευτικού συστήματος υπονομεύουν την υπευθυνότητα του εκπαιδευτικού, στεγανοποιούν την

εκπαιδευτική διαδικασία και αντίκεινται στο βασικό αξίωμα της αυτονομίας του ατόμου ως κύριου στόχου της αγωγής»⁵⁹¹, ενώ η συνειδητοποίηση του χρέους του εκπαιδευτικού απέναντι στον μαθητή πυροδοτεί αντιστάσεις στην προσπάθεια χειραγώγησής του από την επίσημη ιδεολογία. Επίσης, και σε άλλες ερευνητικές προσπάθειες επισημαίνεται ως σημαντικότερη η ανάγκη των εκπαιδευτικών για αυτονομία, δηλαδή η ανάγκη για άσκηση ελέγχου στις συνθήκες δουλειάς τους, για επιρροή στην οργάνωση και συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για τη χρησιμοποίηση των πηγών και των μέσων οργάνωσης, που τους αφορούν⁵⁹².

ΠΙΝΑΚΑΣ 121

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι η περιορισμένη παιδαγωγική ελευθερία δημιουργεί πρόσφορο έδαφος στην εξάπλωση των φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων.

| Η περιορισμένη παιδαγωγική ελευθερία ευνοεί την εξάπλωση των φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων; | N | % | Valid % |
|--|----|-------|---------|
| Πολύ | 14 | 14.4 | 23.7 |
| Αρκετά | 23 | 23.7 | 39.0 |
| Λίγο | 17 | 17.5 | 28.8 |
| Καθόλου | 5 | 5.2 | 8.5 |
| Σύνολο | 59 | 60.8 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 38 | 39.2 | |
| Γενικό Σύνολο | 97 | 100.0 | |

Η συστέγαση με ένα ή περισσότερα σχολεία και η εναλλαγή ωραρίου αποτελούν ένα ζεύγος παραμέτρων που αλληλοκαθορίζονται και συνδιαμορφώνονται λόγω του αυξημένου στεγαστικού προβλήματος που συναντάται στα μεγάλα αστικά κέντρα και σημειώνονται από τους εκπαιδευτικούς

⁵⁹¹ Βλ. ΞΩΧΕΛΛΗ Π., *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος. Μια έρευνα για την αυτοαντίληψη και τις στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών*, Θεσσαλονίκη, εκδ. Κυριακίδη, 1984, σ. 107.

⁵⁹² Βλ. ΖΑΒΛΑΝΟΥ Μ., *Ελλείψεις στον τομέα των ανθρωπίνων αναγκών των εκπαιδευτικών της Μέσης Εκπαίδευσης, στο Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 1985, 3, σ. 47-56.

του δείγματος ως έσχατες στην εξάπλωση της φροντιστηριακής αγοράς, καθώς ήδη λαμβάνονται μέτρα για τον περιορισμό της «διπλοβάρδιας». Η λειτουργία των σχολείων με κυλιόμενο ωράριο έχει κριθεί προβληματική καθώς παρουσιάζεται μειωμένη η διανοητική δραστηριοποίηση τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών⁵⁹³. Πάντως, «το πρόβλημα παρουσιάζει βέβαια μεγαλύτερη οξύτητα για τους μαθητές, οι οποίοι εκτός από το υποχρεωτικό επισκέπτονται και μια σειρά «παράλληλων σχολείων», τα οποία προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες της πελατείας τους, φροντίζουν να συγκροτούν τμήματα τέτοια που να καλύπτουν όλες τις εκδοχές»⁵⁹⁴.

ΠΙΝΑΚΑΣ 122

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι η συστέγαση με άλλο σχολείο δημιουργεί πρόσφορο έδαφος στην εξάπλωση των φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων.

| Η συστέγαση με άλλο σχολείο ευνοεί την εξάπλωση των φροντιστηριακών ή / και ιδιαίτερων μαθημάτων; | N | % | Valid % |
|--|----|-------|------------|
| Πολύ | 6 | 6.2 | 10.0 |
| Αρκετά | 22 | 22.7 | 36.7 |
| Λίγο | 14 | 14.4 | 23.3 |
| Καθόλου | 18 | 18.6 | 30.0 |
| Σύνολο | 60 | 61.9 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 37 | 38.1 | |
| Γενικό Σύνολο | 97 | 100.0 | |

⁵⁹³ Βλ. ΚΥΡΙΔΗ Α., ΛΕΟΝΤΑΡΗ Α., ΜΑΥΡΙΚΑΚΗ Ε., Στάσεις των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευομένων απέναντι στη λειτουργία των σχολείων με κυλιόμενο ωράριο, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 1996, 90-91, σ. 68-76.

⁵⁹⁴ Βλ. ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗ Ι.Ε., *Έλληνες Δάσκαλοι : Εμπειρική προσέγγιση των συνθηκών εργασίας*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, 1992, σ. 77.

ΠΙΝΑΚΑΣ 123

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι η εναλλαγή ωραρίου δημιουργεί πρόσφορο έδαφος στην εξάπλωση των φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων.

| Η εναλλαγή του ωραρίου ευνοεί την εξάπλωση των φροντιστηριακών ή / και ιδιαίτερων μαθημάτων; | N | % | Valid % |
|--|----|-------|---------|
| Πολύ | 12 | 12.4 | 22.2 |
| Αρκετά | 20 | 20.6 | 37.0 |
| Λίγο | 5 | 5.2 | 9.3 |
| Καθόλου | 17 | 17.5 | 31.5 |
| Σύνολο | 54 | 55.7 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 43 | 44.3 | |
| Γενικό Σύνολο | 97 | 100.0 | |

Σε αρκετά μικρό ποσοστό, σε σχέση με τις άλλες παραμέτρους, και πλειοψηφικά στην κατηγορία «λίγο» οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι οι παλαιότεροι συνάδελφοι προσπαθούν να επιβάλουν τις απόψεις τους στους νεότερους και αυτό μπορεί να λειτουργήσει ως μια μικρή εστία προβλημάτων για την εξάπλωση των φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων. Η παράμετρος αυτή ως παρεμποδιστική σχετίζεται και με την περιορισμένη παιδαγωγική ελευθερία, αλλά και την ανεπαρκή επιμόρφωση, που περιγράφηκαν παραπάνω. Οι παλαιοί εκπαιδευτικοί, λόγω της πείρας που διαθέτουν, θεωρούν τους εαυτούς τους περισσότερο αρμόδιους ν' αναλάβουν, κατά κάποιο τρόπο, τη μύηση των νεότερων στη σχολική πράξη αμφισβητώντας, πολλές φορές, τη σύγχρονη επιστημονική γνώση που οι τελευταίοι εισηγούνται⁵⁹⁵. Οι νέοι όροι πρόσληψης και διορισμού των εκπαιδευτικών μέσα από ένα «σύνθετο σύστημα»⁵⁹⁶ εξεταστικών δοκιμασιών και άλλων συνεκτιμώμενων κριτηρίων για τη διακρίβωση

⁵⁹⁵ Βλ. ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗ Ι.Ε., *Έλληνες Δάσκαλοι : Εμπειρική προσέγγιση των συνθηκών εργασίας*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, 1992, σ. 109.

⁵⁹⁶ Βλ. ΠΑΠΑ Γ., Τα σχέδια για ανώτερες σπουδές των τελειόφοιτων Γενικών Λυκείων. Μια εμπειρική κοινωνικοοικονομική ανάλυση βασισμένη σε στοιχεία της περιοχής Αθηνών, στο Σύλλογο Αποφοίτων Βαρβακείου, *Η μετάβαση από το Λύκειο στο Πανεπιστήμιο (πρακτικά)*, Αθήνα, εκδ. Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών, 1989.

ειδικών και γενικών γνώσεων, αναμένεται να επιφέρει πόλωση στις σχέσεις μεταξύ των διαφορετικών γενεών, ειδικά σε απόπειρες επιβολής κατεστημένων ιδεών των πρεσβύτερων στους νεοδιόριστους, που αυτοπροβάλλονται ως γνώστες των εκπαιδευτικών πραγμάτων επικαλούμενοι τα αξιοκρατικά κριτήρια πλήρωσης της θέσης τους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 124

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι η προσπάθεια των παλαιότερων συναδέλφων να επιβάλουν τις απόψεις τους στους νέους δημιουργεί πρόσφορο έδαφος στην εξάπλωση των φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων.

| Η προσπάθεια των παλαιότερων εκπαιδευτικών να επιβάλουν τις απόψεις τους στους νέους ευνοεί την εξάπλωση των φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων; | N | % | Valid % |
|--|----|-------|---------|
| Πολύ | 3 | 3.1 | 5.3 |
| Αρκετά | 11 | 11.3 | 19.3 |
| Λίγο | 22 | 22.7 | 38.6 |
| Καθόλου | 21 | 21.6 | 36.8 |
| Σύνολο | 57 | 58.8 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 40 | 41.2 | |
| Γενικό Σύνολο | 97 | 100.0 | |

ΠΙΝΑΚΑΣ 125

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος πιστεύουν ότι είναι ουσιαστικό το έργο που προσφέρουν οι συνάδελφοι τους που ασχολούνται με την ιδιωτική αγορά των μαθημάτων.

| Πιστεύετε ότι είναι ουσιαστικό το έργο που προσφέρουν οι συνάδελφοι σας που ασχολούνται με την ιδιωτική αγορά των μαθημάτων ; | N | % |
|---|----|------|
| Συμφωνώ απόλυτα | 7 | 7.2 |
| Συμφωνώ αρκετά | 54 | 55.7 |

| | | |
|-----------------|----|-------|
| Διαφωνώ αρκετά | 19 | 19.6 |
| Διαφωνώ απόλυτα | 9 | 9.3 |
| Δεν απάντησαν | 8 | 8.2 |
| Σύνολο | 97 | 100.0 |

Οι καθηγητές της φροντιστηριακής – παρασχολικής αγοράς, λόγω συγκυριών που δεν τους επέτρεψαν την επαγγελματική εξασφάλιση του Δημοσίου, είναι αυτοί που ελέγχουν και κυριαρχούν στα πεδία της ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς η ανεργία που υφίστανται νομιμοποιεί, ως ένα βαθμό, την ενασχόλησή τους με αυτήν.

9.6 Συγκριτική αποτίμηση σχολικού και φροντιστηριακού θεσμού σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι η υπεροχή του σχολείου έναντι των φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων έγκειται κυρίως στην αντικειμενικότερη αξιολόγηση, στην περισσότερη και καλύτερη γνώση και στην ψυχοσυναισθηματική στήριξη που παρέχει στους μαθητές του.

Όσον αφορά την αντικειμενικότητα της αξιολόγησης, είναι αναμενόμενο να έχει τα πρωτεία το σχολείο, εφόσον θεωρείται πρωταρχικός θεσμός στην εισαγωγή και εφαρμογή τυπικών και επίσημων αξιολογικών κριτηρίων σχετικά όχι μόνο με την επίδοση, αλλά και με τη διαγωγή των μαθητών του. Αντίθετα με τα σχολικά, στα φροντιστηριακά διδακτήρια ο στόχος δεν είναι κυρίως η διάγνωση των νοητικών και αντιληπτικών ικανοτήτων των μαθητών και η κατάταξή τους σε ορισμένες βαθμολογικές ιεραρχήσεις, όσο η παροχή εκπαιδευτικών στρατηγικών για την επιτυχή ανταπόκριση στις ενδο - εξωσχολικές εξεταστικές δοκιμασίες και η γενικότερη βελτίωση της επίδοσής τους. Εξάλλου, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται να θεωρούν ότι η ιδιωτικοποίηση των εξωσχολικών μαθημάτων λειτουργεί στερητικά στη διακρίβωση της αντικειμενικότητας, καθότι συχνά οι εκπαιδευτικοί των φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων παρουσιάζονται χαριστικοί στην αξιολόγηση της επίδοσής τους χάριν εμπορικών σκοπιμοτήτων.

ΠΙΝΑΚΑΣ 126

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι το φροντιστήριο ή το σχολείο προσφέρει αντικειμενικότερη αξιολόγηση.

| Προσφέρει αντικειμενικότερη αξιολόγηση : | N | % |
|---|----------|----------|
| Το σχολείο | 71 | 73.2 |
| Το φροντιστήριο | 7 | 7.2 |
| Δεν απάντησαν | 19 | 19.6 |
| Σύνολο | 97 | 100.0 |

Με βάση τα ποσοστά του παρακάτω πίνακα επισημαίνεται ότι οι καθηγητές ως υλοποιητές των σχολικών προγραμμάτων αυτοαποκαλούνται ως οι κυριότεροι εκπρόσωποι στην παροχή περισσότερης και καλύτερης γνώσης στους μαθητές τους, εφόσον «αισθάνονται ότι ο ρόλος τους συναρτάται με την τήρηση των όρων ενός θεσμοποιημένου παιχνιδιού, το οποίο νομιμοποιείται εξαιτίας και εν ονόματι της γνώσης της δικής τους και της γνώσης ως αδιαμφισβήτητου αγαθού... Οι συγκεκριμένοι κανόνες επιφυλάσσουν στον καθηγητή την εξουσία του ως κατόχου της γνώσης του και ως διαμεσολαβητή και κάθε επιχείρηση διατάραξης της ισορροπίας του τελετουργικού σε σχέση με τον εξουσιαστικό του ρόλο συνιστούν αμφισβήτηση του αγαθού της γνώσης και διακινδύνευση του συστήματος αξιών εν ονόματι του οποίου λειτουργεί το σχολείο»⁵⁹⁷.

Έτσι, το σχολείο θεωρείται η κυψέλη μετάδοσης των βασικών γνώσεων, των οποίων η εντατική συστηματοποίηση και οργάνωση γίνεται στο φροντιστήριο, το οποίο φαίνεται να λειτουργεί ως συμπληρωματικό εργαλείο μάθησης της σχολικής ύλης. Από την άλλη, όμως, το σχολείο ενοχοποιείται ότι μετέτρεψε τη γνώση σε αντικείμενο, που παρέχεται σαν κάτι δεδομένο, υπέρκοσμο και

⁵⁹⁷ Βλ. ΣΚΑΥΔΗ Δ., «Συμμόρφωση» και «αντίδραση» στο ελληνικό σχολείο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στο *Νέα Παιδεία*, 1995, 74, σ. 36-74.

αδιαπραγμάτευτο, ενώ απουσίασε η διαδικασία, η οικοδόμηση, η γνώση-προϊόν, η οποία οδηγεί σε αναζήτηση απαντήσεων πάνω σε ερωτήματα που τα ίδια τα άτομα θέτουν και δίνει νόημα ύπαρξης στα δρώντα πρόσωπα⁵⁹⁸. Έτσι «επιχειρείται εμφύτευση γνώσεων κοινών για όλους χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η ατομικότητα»⁵⁹⁹.

Όσον αφορά την παράμετρο αυτή, παρουσιάζεται μια διάσταση απόψεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, καθώς οι τελευταίοι διατείνονται ότι η περισσότερη και καλύτερη γνώση είναι το δεύτερο συγκριτικό πλεονέκτημα των φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων έναντι του σχολείου (βλ.....σ. 136;). Εξάλλου στη γνώση βασίζεται η αναγκαιότητα της προσθετικής παρέμβασης αυτών των εξωσχολικών μαθημάτων, στα οποία συχνά η γνωστική ύλη ολοκληρώνεται πρωιμότερα του σχολείου.

ΠΙΝΑΚΑΣ 127

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι το φροντιστήριο ή το σχολείο προσφέρει περισσότερη και καλύτερη γνώση.

| Προσφέρει περισσότερη και καλύτερη γνώση : | N | % |
|---|----------|----------|
| Το σχολείο | 57 | 58.8 |
| Το φροντιστήριο | 20 | 20.6 |
| Δεν απάντησαν | 20 | 20.6 |
| Σύνολο | 97 | 100.0 |

Είναι αξιοσημείωτο ότι οι μαρτυρίες των μαθητών που προηγήθηκαν, όπως και άλλα παραγόμενα ερευνητικά πονήματα κλυδωνίζουν τον ισχυρισμό του δημόσιου διδακτικού προσωπικού της έρευνας για την άντληση περισσότερης ψυχοσυναισθηματικής στήριξης των μαθητών από το σχολείο παρά από το φροντιστήριο. Ερευνητικά ευρήματα επισημαίνουν ότι οι φοιτητές εγκαταλείποντας τη σχολική πραγματικότητα είναι «επιφορτισμένοι» περισσότερο με συναισθήματα δυσaréσκειας και απογοήτευσης από τη

⁵⁹⁸ Βλ. ΓΙΑΝΝΑΚΑΚΗ Π., Ο εκπαιδευτικός και η σχέση του με τη γνώση, στο *Τα Εκπαιδευτικά*, 1993, 29-30, σ. 214-221.

⁵⁹⁹ Βλ. ΚΥΡΙΑΔΗ Α., Κριτική της αποστήθισης ως μαθησιακής μεθόδου και κριτηρίου για την αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 1994, 77, σ. 21-28.

συμπεριφορά του εκπαιδευτικού⁶⁰⁰, ο οποίος δρα περισσότερο ως δημόσιος υπάλληλος, δηλαδή ως γραφειοκράτης, παρά ως παιδαγωγός⁶⁰¹. Μάλιστα στην ίδια έρευνα επισημαίνεται ότι «οι καθηγητές Λυκείου είναι εκείνοι που εκδηλώνουν περισσότερο αρνητική στάση απέναντι στους μαθητές τους⁶⁰²».

Άλλωστε, οι εκτιμήσεις των καθηγητών ότι τα φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα υπερτερούν από το σχολείο σε σχέση με το περιβάλλον, το εκπαιδευτικό προσωπικό και το παιδαγωγικό κλίμα δε συνάδουν με την παρούσα καταγραφή για παροχή περισσότερης ψυχοσυναισθηματικής στήριξης των μαθητών από την επίσημη εκπαίδευση. Η αλήθεια αυτής της άποψης, έτσι όπως την εννοούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, μπορεί να βρίσκεται στις μακροχρόνιες σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, ιδιαίτερα των αστικών σχολείων, και στην απουσία ιδιοτελών σκοπιμοτήτων, χαρακτηριστικό που προσδίδει στη σχέση περισσότερο συναισθηματική αυθεντικότητα και ειλικρίνεια.

ΠΙΝΑΚΑΣ 128

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι το φροντιστήριο ή το σχολείο παρέχει περισσότερη συναισθηματική και ψυχολογική στήριξη.

| Παρέχει περισσότερη συναισθηματική και ψυχολογική στήριξη : | N | % |
|---|----|-------|
| Το σχολείο | 39 | 40.2 |
| Το φροντιστήριο | 34 | 35.1 |
| Δεν απάντησαν | 24 | 24.7 |
| Σύνολο | 97 | 100.0 |

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αναγνωρίζουν ότι το περιβάλλον των φροντιστηριακών μονάδων είναι περισσότερο άνετο και ευχάριστο από αυτό των σχολικών. Έτσι, παρά το γεγονός ότι έρευνες που αφορούν την περιβαλλοντική ψυχοκοινωνιολογία αποδυναμώνουν τη σχέση υλικών χαρακτηριστικών ενός

⁶⁰⁰ Βλ. ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ Χ., *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή. Σκιαγράφηση των Κοινωνικοποιητικών Μηνυμάτων του Σχολείου και των Εκπαιδευτικών*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1997, σ. 194.

⁶⁰¹ Βλ. ό.π., σ. 205.

κτηρίου και συμπεριφοράς, καθώς «ο χρήστης δεν αντιδρά παθητικά στα περιβαλλοντικά ερεθίσματα, αλλά συνεργάζεται μαζί τους κατά τρόπους σύνθετους ανάλογα με τις εμπειρίες του, τη λειτουργία που συντελείται στο συγκεκριμένο χώρο, τα κίνητρά του, τις προσδοκίες του και πολλούς άλλους παράγοντες»⁶⁰³, είναι χαρακτηριστικό ότι γενικά στην Ελλάδα δεν προωθούνται αλλαγές στην αρχιτεκτονική των σχολικών κτιρίων, καθώς εξακολουθούν να χτίζονται με ενιαία σχέδια του Οργανισμού Σχολικών Κτιρίων και με κατασκευαστικές αδυναμίες, που βασίζονται στην προχειρότητα και στην εξασφάλιση του εύκολου κέρδους⁶⁰⁴. Αντίθετα, τα φροντιστήρια ακολουθώντας τις αλλαγές των Αναλυτικών Προγραμμάτων, τη διάδοση των αρχών της ανοιχτής εκπαίδευσης, την έμφαση στην ανοιχτή διδασκαλία δίνουν βαρύτητα στο θέμα του περιβάλλοντος της μάθησης, καθώς διαπιστώνεται ότι η καταλληλότερη υλικοτεχνική υποδομή εξασφαλίζει καλύτερες προϋποθέσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία⁶⁰⁵. Επιπλέον, ο σχετικά περιορισμένος φρονιστηριακός χώρος, σε σχέση με τον σχολικό, υποστηρίζεται ότι έχει καλύτερα αποτελέσματα και στην κοινωνικοποίηση των μαθητών, αφού έχουν εποπτεία των όσων συμβαίνουν στον κοινωνικό περίγυρο του μαθησιακού περιβάλλοντός τους⁶⁰⁶.

ΠΙΝΑΚΑΣ 129

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι το φροντιστήριο ή το σχολείο προσφέρει πιο άνετο και ευχάριστο περιβάλλον.

| Προσφέρει πιο άνετο και ευχάριστο περιβάλλον : | N | % |
|--|----|-------|
| Το σχολείο | 28 | 28.9 |
| Το φροντιστήριο | 59 | 60.8 |
| Δεν απάντησαν | 10 | 10.3 |
| Σύνολο | 97 | 100.0 |

⁶⁰² Βλ. ό.π., σ. 203.

⁶⁰³ Βλ. ΣΑΡΑΦΑΝΑ – ΡΕΓΚΟΥΚΟΥ Γ., Η αρχιτεκτονική σαν παράγοντας επέμβασης στην εκπαιδευτική λειτουργία, στο *Σύγχρονα Θέματα*, 1985, 25, σ. 73-75.

⁶⁰⁴ Βλ. ΒΑΣΙΛΑΚΑΚΗ Σ., Οργάνωση του φυσικού χώρου του σχολείου και συμπεριφορά των μαθητών, στο *Νέα Παιδεία*, 74, 1995, σ. 135-146.

⁶⁰⁵ Βλ. ό.π.

⁶⁰⁶ Βλ. ό.π.

Προξενεί ιδιαίτερη εντύπωση η παραδοχή των εκπαιδευτικών του δείγματος για τους καλύτερους και νεότερους καθηγητές που διαθέτει το φροντιστήριο σε σχέση με το σχολείο. Πέρα από το γεγονός ότι ο ισχυρισμός αυτός, εκ πρώτης όψεως, μοιάζει επιδεικτικά ή υποκριτικά αυτοκριτικός, ωστόσο έχει μια δικαιολογητική βάση σχετικά με το νεαρό της ηλικίας, καθώς οι εκπαιδευτικοί που παραδίδουν ιδιωτικά μαθήματα είναι κυρίως νέοι, που δεν έχουν προλάβει να διοριστούν, ενώ έρευνες αποδεικνύουν ότι τα θετικά σχόλια των μαθητών επικεντρώνονται κυρίως στους νεότερους καθηγητές⁶⁰⁷, οι περισσότεροι από τους οποίους δηλώνουν με τη σειρά τους ότι βρίσκονται κοντά στους μαθητές τους μέσα και έξω από το σχολείο, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς μεγάλης ηλικίας που τους κρατούν σε απόσταση⁶⁰⁸. Από την άλλη, είναι γεγονός ότι για να είναι βιώσιμη η θητεία των ιδιωτικών εκπαιδευτικών μέσα στις ανταγωνιστικές συνθήκες της ελεύθερης αγοράς των παρασχολικών μαθημάτων οφείλουν να είναι αποτελεσματικοί και καλύτεροι από τους δημόσιους εκπαιδευτικούς, προκειμένου ο μαθητής – πελάτης να αισθάνεται την πλεονεκτικά διαφοροποιημένη συμβολή τους. Εξάλλου, η φήμη ενός φροντιστηρίου βασίζεται κυρίως στο ικανό στελεχιακό δυναμικό του και γι' αυτό εφαρμόζονται αυστηρά κριτήρια επιλογής, γεγονός που ευνοείται από την υπερπροσφορά διπλωματούχων καθηγητών, ενώ στο σχολείο ο τρόπος διορισμού μέχρι πρόσφατα δε βασιζόταν σε αξιοκρατικούς δείκτες, αλλά στη χρονική προτεραιότητα κτήσης του πτυχίου.

ΠΙΝΑΚΑΣ 130

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι το φροντιστήριο ή το σχολείο παρέχει καλύτερους και νεώτερους καθηγητές.

| Προσφέρει καλύτερους και νεότερους καθηγητές : | N | % |
|--|----|------|
| Το σχολείο | 19 | 19.6 |
| Το φροντιστήριο | 51 | 52.6 |

⁶⁰⁷ Βλ. ΜΠΟΜΠΑ Λ., Η φωνή των ίδιων των μαθητών : αυτά πιστεύω για τον εκπαιδευτικό, στο *Νέα Παιδεία*, 1995, 75, σ.148-169.

⁶⁰⁸ Βλ. ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ Ν., ΑΘΑΝΑΣΙΑΔΗ Η., ΓΙΟΚΡΟΥΣΗ – ΚΟΛΣ Δ., Το σχολικό κλίμα : Θέσεις και κρίσεις των καθηγητών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στο *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 1993, 10, σ. 139-155.

| | | |
|---------------|----|-------|
| Δεν απάντησαν | 27 | 27.8 |
| Σύνολο | 97 | 100.0 |

Όπως έχει επισημανθεί ήδη στην ανάλυση του ερωτηματολογίου των μαθητών, οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ εκπαιδευτικών των φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων και μαθητών είναι πιο φιλικές και δημοκρατικές από ό,τι των εκπαιδευτικών του σχολείου, γεγονός που το παραδέχονται και οι τελευταίοι. Αυτή η παραδοχή πρέπει να έχει ως ένα βαθμό βιωματική αξία και να στηρίζεται στην προηγούμενη εμπειρία των νυν διορισμένων καθηγητών στο φροντιστηριακό δίκτυο των μαθημάτων, ενώ από την άλλη είναι ορθολογικό να υποστηρίξει κανείς ότι το ζεστό και δημοκρατικό κλίμα μέσα στις φροντιστηριακές τάξεις πηγάζει και από την αδέσμευτη και την κατά προαίρεση παρακολούθησή τους και την απουσία αξιολογικής διαβάθμισης.

ΠΙΝΑΚΑΣ 131

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι το φροντιστήριο ή το σχολείο παρέχει πιο φιλικές και δημοκρατικές σχέσεις με τους διδάσκοντες.

| Παρέχει πιο φιλικές και δημοκρατικές σχέσεις με τους διδάσκοντες : | N | % |
|--|----|-------|
| Το σχολείο | 30 | 30.9 |
| Το φροντιστήριο | 44 | 45.4 |
| Δεν απάντησαν | 23 | 23.7 |
| Σύνολο | 97 | 100.0 |

Παρουσιάζει ενδιαφέρον, επίσης, η εκτίμηση των δημόσιων εκπαιδευτικών για την εφαρμογή αποτελεσματικότερης μεθόδου διδασκαλίας από τους συναδέλφους τους, που εργάζονται στην παρασχολική – φροντιστηριακή αγορά. Έτσι, ενώ έχει ειπωθεί ότι το φροντιστήριο δε λειτουργεί ως χώρος εκπαιδευτικών πειραματισμών, αλλά ως συμπληρωματικός, σε σχέση με το σχολείο, θεσμός μάθησης, αναγκάζοντας τον ωρομίσθιο φροντιστή να παραμένει πιστός στη διδασκόμενη στο σχολείο ύλη και μετατρέποντάς τον έτσι σε ακούσιο εκτελεστή

των σχολικών επιταγών⁶⁰⁹, ωστόσο οι περιορισμοί αυτοί δεν τον εμποδίζουν να επινοεί νέους τρόπους για να παρακάμπτει τον έλεγχο που περιέχεται στο διδακτικό υλικό ή να μετασχηματίζει τη λογική του. Ο ανταγωνισμός, όχι μόνο με το σχολείο αλλά κυρίως με τους άλλους ομοειδείς οργανισμούς, είναι αυτός που αναγκάζει τον ιδιωτικό εκπαιδευτικό να αναζητά διαρκώς εστίες πληροφοριών και συνταγών δράσης στην κατάσχεση εκπαιδευτικών στρατηγικών και διδασκαλίας. Έτσι, ακολουθεί ένα ενεργητικό τρόπο παρέμβασης στο διδακτικό έργο, καθώς χειρίζεται τους γνωστικούς και αξιολογικούς του κώδικες διαφοροποιημένα, όταν οδηγεί διαφορετικά παιδιά στην κατάκτηση της γνώσης, και αναγνωρίζοντας την προσωπική πορεία των μαθητών του οργανώνει ένα δίκτυο επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, που στηρίζει το εκπαιδευτικό έργο⁶¹⁰.

Αντίθετα, ο δημόσιος εκπαιδευτικός λόγω των ενδοσχολικών και εξωσχολικών δυσκολιών που αντιμετωπίζει, έτσι όπως περιγράφηκαν παραπάνω, και κυρίως στη διαχείριση του χρόνου και της ύλης, παρεμποδίζεται στην άσκηση μετασχηματιστικών μεθοδεύσεων μέσα από τον προγραμματισμό της διδασκαλίας και την επιλογή των μέσων για τη διεξαγωγή της. Το αποτέλεσμα είναι ότι μέσα από την οργάνωση των διδακτικών και μαθησιακών διαδικασιών ο εκπαιδευτικός δεν καθιστά τον μαθητή συμμετοχο και συνυπεύθυνο των σχολικών δραστηριοτήτων ούτε του παρέχει δυνατότητες αυτενέργειας⁶¹¹, αφού «η διδακτική ευθύνη ... σε συνδυασμό με την επιστημολογική ευθύνη οδηγεί τους καθηγητές να αντιλαμβάνονται για μάθημα και άρα για διδακτική διαδικασία μόνο αυτή κατά την οποία οι ίδιοι παρουσιάζουν ένα θέμα και τα παιδιά παρακολουθούν»⁶¹².

Επιπλέον, καθηγητές, θετικών κυρίως ειδικοτήτων, με περιορισμένη ειδική μόρφωση σε θέματα Διδακτικής και Παιδαγωγικών υιοθετούν συμπεριφορές «διδακτικής μνήμης»⁶¹³ που έχουν οικοδομηθεί από την εποχή που οι ίδιοι ήταν μαθητές ή φοιτητές ή από την πολύχρονη δοκιμασία τους στη σχολική τάξη.

⁶⁰⁹ Βλ. ΚΑΛΟΥΔΗ Σ., Ο κοινωνικός ρόλος του εκπαιδευτικού σήμερα, στο *Τα Εκπαιδευτικά*, 1993, 29-30, σ. 9-16.

⁶¹⁰ Βλ. ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ Π., *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*, Αθήνα, εκδ. Έκφραση, 1993, σ. 151-152.

⁶¹¹ Βλ. ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ Χ., *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή. Σκιαγράφηση των Κοινωνικοποιητικών Μηνυμάτων του Σχολείου και των Εκπαιδευτικών*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1997, σ. 177.

⁶¹² Βλ. ΤΖΕΚΑΚΗ Μ., Διδασκαλία των Μαθηματικών : Το όνομα του Ρόδου, στο ΚΑΛΑΒΑΣΗΣ Φ., ΜΕΪΜΑΡΗΣ Μ., (επιμ.), *Θέματα Διδακτικής Μαθηματικών II Σχολείο-Φροντιστήριο-Ιδιαίτερο*, Ρόδος, εκδ. Παν/μιο Αιγαίου, 1994, σ. 49-50.

⁶¹³ Βλ. ό.π.

ΠΙΝΑΚΑΣ 132

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι το φροντιστήριο ή το σχολείο προσφέρει αποτελεσματικότερη μέθοδο διδασκαλίας.

| Προσφέρει αποτελεσματικότερη μέθοδο διδασκαλίας : | N | % |
|--|----------|----------|
| Το σχολείο | 35 | 36.1 |
| Το φροντιστήριο | 39 | 40.2 |
| Δεν απάντησαν | 23 | 23.7 |
| Σύνολο | 97 | 100.0 |

9.7 Λόγοι ενασχόλησης των δημόσιων εκπαιδευτικών με το ιδιωτικό δίκτυο των μαθημάτων

Με βάση τη συνεκτίμηση των απαντήσεων της πλειοψηφίας, είναι αξιοπρόσεκτο ότι υπάρχει απροσχημάτιστη παραδοχή, από ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών του δείγματος, ότι η παράδοση ιδιαίτερων μαθημάτων από δημόσιους εκπαιδευτικούς είναι αληθής, επιβεβαιώνοντας έτσι, εκ των έσω, τις μέχρι τώρα «ανυπόστατες εντυπώσεις» του κοινωνικού περιγύρου για τις δραστηριότητες αυτές. Αυτή η αξιολογημένη ανοιχτή ομολογία των εκπαιδευτικών του δείγματος αποδεικνύει, αν μη τι άλλο, μια έντιμη και καλοπροαίρετη διάθεση αποφυγής εκπαιδευτικού στρουθοκαμηλισμού και έναν προβληματισμό για επανατοποθέτηση του φαινομένου σε νέες βάσεις μέσα από τις προσωπικές, βιωματικές τους καταθέσεις.

ΠΙΝΑΚΑΣ 133

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος έχουν διαπιστώσει από την εμπειρία τους ότι κάποιοι συνάδελφοί τους παραδίδουν ιδιαίτερα μαθήματα στο σπίτι.

| Έχετε διαπιστώσει ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί παραδίδουν ιδιαίτερα μαθήματα στο σπίτι ; | N | % |
|--|----------|----------|
| Ναι, είναι πολλοί | 31 | 32.0 |
| Ναι, είναι αρκετοί | 40 | 41.2 |
| Ναι, είναι λίγοι | 22 | 22.7 |
| Όχι, δεν είναι κανένας | 3 | 3.1 |
| Δεν απάντησαν | 1 | 1.0 |
| Σύνολο | 97 | 100.0 |

Σε αρμονία με τη δικαιολογητική βάση που τέθηκε στην αρχή για το βασικότερο λόγο ενασχόλησης των δημόσιων εκπαιδευτικών με τα φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα βρίσκεται, επίσης, αυτή η ομολογία για τη μειονεκτική οικονομική θέση τους, η οποία αποτελεί έναν ακόμα ενδεικτικό παράγοντα υποχρηματοδότησης της δημόσιας εκπαίδευσης.

Η εκτίμηση αυτή περιέχει σίγουρα έναν πυρήνα αλήθειας, καθώς «...το επίπεδο ζωής του εκπαιδευτικού Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπως τουλάχιστον εκφράζεται από τα επίσημα εισοδήματά του, μειώνεται όχι μόνο απόλυτα, αλλά και ως προς το μέσο επίπεδο ζωής στη χώρα, όπως αυτό εκφράζεται από το κατά κεφαλή ΑΕΠ, το οποίο αντιθέτως βαίνει βελτιούμενο»⁶¹⁴. Ακόμα, από άλλη έρευνα έχει διαπιστωθεί ότι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που αναγκάζονται να στραφούν σε δεύτερη δουλειά ποικίλλει ανάλογα με την ειδικότητά τους. Έτσι, στην αναγκαστική αναζήτηση άλλων πόρων στρέφονται το 31,2 % των θεολόγων, το 45,8% των φιλολόγων, το 54,5% των γυμναστών, το 58,3% των εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών⁶¹⁵, ενώ από την άλλη οι προσδοκίες, που υφίστανται σε άλλους εργασιακούς τομείς, για οικονομική αναβάθμιση μέσω

⁶¹⁴ Βλ. ΚΑΡΑΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΥ Ε., *Δαπάνες, κόστος, χρηματοδότηση της δημόσιας εκπαίδευσης την εικοσαετία 1970-1980. Τάσεις-εξελίξεις*, Αθήνα, ΥΠΕΠΘ, 1990.

⁶¹⁵ Βλ. ΜΟΥΧΑΓΙΕΡ Χ.Σ., *Συγκρούσεις ρόλων στο έργο του εκπαιδευτικού. Μια έρευνα για τον Έλληνα εκπαιδευτικό της Μέσης Εκπαίδευσης*, εκδ. Κυριακίδη, Θεσ/νίκη 1985, σ. 25.

υπηρεσιακής ανέλιξης είναι ανύπαρκτες για το διδακτικό προσωπικό της δημόσιας εκπαίδευσης, αφού είναι περιορισμένος ο αριθμός των θέσεων για προϊστάμενες αρχές. Γι' αυτό και η κινητικότητά τους είναι περισσότερο οριζόντια -επιλογή σχολείου με βάση γεωγραφικά ή κοινωνικο-οικονομικά κριτήρια- παρά ιεραρχική –βελτίωση βαθμού ή προαγωγές⁶¹⁶.

Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί ότι στην ανοιχτή ερώτηση που δόθηκε σε αυτή την ενότητα σχετικά με τους λόγους ενασχόλησης των δημόσιων εκπαιδευτικών με τα ιδιαίτερα μαθήματα, καταγράφηκαν πολλά σχόλια, τα περισσότερα από τα οποία αφορούν ακριβώς την οικονομική διάσταση του θέματος. Έτσι, σύμφωνα με αυτές τις μαρτυρίες «το κράτος θα πρέπει να αμείβει ικανοποιητικά τους εκπαιδευτικούς ώστε να μην κάνουν ιδιαίτερα μαθήματα», «οι καθηγητές να πληρώνονται με μισθούς Ευρώπης», «όσοι παραδίδουν ιδιαίτερα μαθήματα βασικά το κάνουν για να συμπληρώσουν το εισόδημά τους και λιγότερο για να αποκτήσουν πλούτο, γι' αυτό και όταν σταματήσει η οικονομική στενότητα, τα σταματούν». Υπάρχει όμως και ο αντίλογος : «Παν μέτρον άριστον. Αρκετοί έχουν περισσότερες ώρες στα ιδιαίτερα μαθήματα απ' όσες στο σχολείο». Γενικά, όμως περιπτώσεις σαν την τελευταία θα πρέπει να θεωρηθούν μεμονωμένες και όχι ενδεικτικές, όπως ήταν και το συγκεκριμένο σχόλιο.

ΠΙΝΑΚΑΣ 134

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι οι συνάδελφοί τους που παραδίδουν ιδιαίτερα μαθήματα στο σπίτι προσπαθούν να συμπληρώσουν τα πενιχρά τους εισοδήματα.

| Οι εκπ/κοί που παραδίδουν ιδιαίτερα μαθήματα προσπαθούν να συμπληρώσουν τα πενιχρά τους εισοδήματα; | N | % |
|--|----------|----------|
| Ναι | 85 | 87.6 |
| Όχι | 8 | 8.2 |
| Δεν τους αφορά | 1 | 1.0 |
| Δεν απάντησαν | 3 | 3.1 |

⁶¹⁶ Βλ. ΔΗΜΗΤΡΙΑΔΟΥ Κ., *Με ποια κριτήρια επιλέγει ο Έλληνας εκπαιδευτικός το επάγγελμά του*, Θεσσαλονίκη, εκδ. Αφοι Κυριακίδη, 1982, σ. 23.

| | | |
|--------|----|-------|
| Σύνολο | 97 | 100.0 |
|--------|----|-------|

Είναι χαρακτηριστικό ότι με το ίδιο ακριβώς ποσοστό που οι δημόσιοι εκπαιδευτικοί του δείγματος παραδέχονται ότι οι συνάδελφοι τους παραδίδουν ιδιαίτερα μαθήματα για να συμπληρώσουν τις γλίσχρες αποδοχές τους, με το ίδιο ποσοστό απαντούν ότι οι τελευταίοι δεν έχουν τάσεις κερδοσκοπίας εκμεταλλεόμενοι την αγωνία των παιδιών (βλ. πίν.131), αλλά ούτε και υποτιμούν το διδακτικό τους έργο μέσα στην τάξη (βλ. πίν. 132), προκειμένου να αναδείξουν καλύτερες διδακτικές πτυχές τους στο εξατομικευμένο μάθημα. Γι' αυτό, εξάλλου, δεν κρίνουν την ενέργεια αυτή ως παράνομη και αντιδεοντολογική (βλ. πίν.133).

ΠΙΝΑΚΑΣ 135

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι οι συνάδελφοι τους που παραδίδουν ιδιαίτερα μαθήματα στο σπίτι κερδοσκοπούν σε βάρος των παιδιών εκμεταλλεόμενοι την αγωνία τους.

| Οι εκπ/κοί που παραδίδουν ιδιαίτερα μαθήματα κερδοσκοπούν σε βάρος των παιδιών εκμεταλλεόμενοι την αγωνία τους; | N | % |
|--|----------|----------|
| Ναι | 8 | 8.2 |
| Όχι | 85 | 87.6 |
| Δεν τους αφορά | 1 | 1.0 |
| Δεν απάντησαν | 3 | 3.1 |
| Σύνολο | 97 | 100.0 |

ΠΙΝΑΚΑΣ 136

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι οι συνάδελφοι τους που παραδίδουν ιδιαίτερα μαθήματα στο σπίτι υποτιμούν το διδακτικό τους έργο μέσα στην τάξη.

| Οι εκπ/κοί που παραδίδουν ιδιαίτερα μαθήματα υποτιμούν το διδακτικό τους έργο μέσα στην τάξη; | N | % |
|--|----------|----------|
| Ναι | 8 | 8.2 |
| Όχι | 85 | 87.6 |
| Δεν τους αφορά | 1 | 1.0 |
| Δεν απάντησαν | 3 | 3.1 |
| Σύνολο | 97 | 100.0 |

ΠΙΝΑΚΑΣ 137

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι η παράδοση ιδιαίτερων μαθημάτων στο σπίτι από δημόσιους εκπαιδευτικούς δεν είναι μόνο μια πράξη παράνομη, αλλά και αντιδεοντολογική.

| Οι εκπ/κοί που παραδίδουν ιδιαίτερα μαθήματα κάνουν μια πράξη παράνομη και αντιδεοντολογική; | N | % |
|---|----------|----------|
| Ναι | 18 | 18.6 |
| Όχι | 75 | 77.3 |
| Δεν τους αφορά | 1 | 1.0 |
| Δεν απάντησαν | 3 | 3.1 |
| Σύνολο | 97 | 100.0 |

Μάλιστα, η διαμαρτυρία των δημόσιων εκπαιδευτικών για τη μειονεκτική μισθολογική τους κατάσταση, ως βασικού κινήτρου ενασχόλησης με τα ιδιωτικά μαθήματα, ισχυροποιείται ακόμα περισσότερο από την καθολική σχεδόν άρνηση

τους ν' αποδεχθούν τον υπερβολικό ζήλο ή την αγάπη για τα παιδιά ως κινητήρια πρόφαση ανάμειξης τους με το παρασχολικό δίκτυο των μαθημάτων (βλ. πίν.134).

Επίσης, δε φαίνεται να τρέφουν ρομαντικές αυταπάτες, ότι τάχα οι δημόσιοι διδάσκοντες των ιδιαίτερων μαθημάτων ανταποκρίνονται απλώς στις επίμονες εκκλήσεις των μαθητών τους για περαιτέρω γνωστική ενίσχυση προσφέροντας έτσι κοινωνικό έργο (βλ. πίν.135).

ΠΙΝΑΚΑΣ 138

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι οι συνάδελφοι τους που παραδίδουν ιδιαίτερα μαθήματα στο σπίτι διακατέχονται από υπέρμετρο ζήλο και αγάπη για τα παιδιά και προσπαθούν ακόμα και στον ελεύθερο χρόνο τους να τα βοηθήσουν.

| Οι εκπ/κοί που παραδίδουν ιδιαίτερα μαθήματα διακατέχονται από υπερβολικό ζήλο και αγάπη για τα παιδιά; | N | % |
|--|----------|----------|
| Ναι | 4 | 4.1 |
| Όχι | 89 | 91.8 |
| Δεν τους αφορά | 1 | 1.0 |
| Δεν απάντησαν | 3 | 3.1 |
| Σύνολο | 97 | 100.0 |

ΠΙΝΑΚΑΣ 139

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι οι συνάδελφοι τους που παραδίδουν ιδιαίτερα μαθήματα στο σπίτι ανταποκρίνονται απλώς στις εκκλήσεις των μαθητών για την περαιτέρω γνωστική ενίσχυσή τους προσφέροντας κοινωνικό έργο.

| Οι εκπ/κοί που παραδίδουν ιδιαίτερα μαθήματα ανταποκρίνονται απλώς στις εκκλήσεις των μαθητών για γνωστική ενίσχυση ; | N | % |
|--|----------|----------|
| Ναι | 17 | 17.5 |
| Όχι | 76 | 78.4 |

| | | |
|----------------|----|-------|
| Δεν τους αφορά | 1 | 1.0 |
| Δεν απάντησαν | 3 | 3.1 |
| Σύνολο | 97 | 100.0 |

Ωστόσο, όλες οι παραπάνω πεποιθήσεις, που ως ένα βαθμό διακατέχονται και από ένα πνεύμα συναδελφικής αλληλεγγύης, φαίνεται να αποτελούν αμφιλεγόμενες διατυπώσεις σε σχέση με την πλειοψηφική θεώρηση των εκπαιδευτικών του δείγματος ότι το κράτος δε θα έπρεπε να παρέχει την ελευθερία και τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να προσφέρουν εξωσχολικά μαθήματα, αν το επιθυμούν, ανεξάρτητα από το αν εργάζονται στη δημόσια ή ιδιωτική εκπαίδευση. Η αντίφαση αυτή μπορεί να υπερβαθεί μόνο με τη συνεκτίμηση του πίνακα 137 στον οποίο διατυπώνεται η πίστη ότι η καθιέρωση της ενισχυτικής διδασκαλίας στο σχολείο μπορεί να αντικαταστήσει εξ' ολοκλήρου το φροντιστηριακό ή/και ιδιαίτερο μάθημα. Είναι ευλογοφανές και αναμενόμενο οι δημόσιοι εκπαιδευτικοί να υπερασπίζονται το θεσμό της ενισχυτικής διδασκαλίας, στον οποίο οι ίδιοι έχουν τον πρώτο λόγο και τη μεγαλύτερη δυνητική ευχέρεια διδασκαλίας μέσα σε αυτόν, ενώ από την άλλη αποτελεί μια νόμιμη διέξοδο εκτόνωσης των οικονομικά δυσχερών απολαβών τους. Έτσι, με αυτό το σκεπτικό μάλλον αποποιούνται την ασύδοτη παράδοση των εξωσχολικών μαθημάτων, η οποία ως ένα βαθμό απειλεί με εκτοπισμό και αχρηστία το ίδιο το σχολείο.

Είναι χαρακτηριστικό ότι σε σχέση με αυτή την ερώτηση, που αφορά τη δυνατότητα αντικατάστασης των φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων από την ενισχυτική διδασκαλία ορισμένοι εκπαιδευτικοί διατύπωσαν γραπτά τις επιφυλάξεις τους, όπως : «μπορεί να γίνει, αν οργανωθεί σωστά και με την έναρξη του σχολικού έτους», «αν οι καθηγητές πληρώνονται αμέσως, και όχι όπως τώρα, θ' ασχοληθούν οι καλύτεροι και αυτό θα κρατήσει τα παιδιά στην ενισχυτική» ή αλλού αναφέρεται με θυμηδία ότι «αυτό μπορεί να γίνει μετά από τριάντα χρόνια». Ο προβληματισμός των εκπαιδευτικών γύρω από αυτό το θέμα της ενισχυτικής διδασκαλίας αποτυπώνει ευκρινώς την αναγνώρισή τους για την προβληματική λειτουργία του θεσμού, τον οποίο φαίνεται ότι θέλουν να τον διατηρήσουν και γι' αυτό προτείνουν όρους για την εξυγίανσή του.

ΠΙΝΑΚΑΣ 140

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι το κράτος θα έπρεπε να παρέχει την ελευθερία και τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να προσφέρουν εξωσχολικά μαθήματα αν το επιθυμούν, ανεξάρτητα από το αν εργάζονται στη δημόσια ή ιδιωτική εκπαίδευση.

| Το κράτος πρέπει να παρέχει την ελευθερία και τη δυνατότητα σε όλους τους εκπ/κούς να προσφέρουν εξωσχολικά μαθήματα; | N | % |
|--|----------|----------|
| Ναι | 29 | 29.9 |
| Όχι | 64 | 66.0 |
| Δεν τους αφορά | 1 | 1.0 |
| Δεν απάντησαν | 3 | 3.1 |
| Σύνολο | 97 | 100.0 |

ΠΙΝΑΚΑΣ 141

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος πιστεύουν ότι η καθιέρωση της ενισχυτικής διδασκαλίας στο σχολείο μπορεί ν' αντικαταστήσει εξ' ολοκλήρου το φροντιστηριακό ή/και ιδιαίτερο μάθημα.

| Πιστεύετε ότι η καθιέρωση της ενισχυτικής διδασκαλίας στο σχολείο μπορεί ν' αντικαταστήσει εξ' ολοκλήρου το φροντιστηριακό ή/και ιδιαίτερο μάθημα; | N | % |
|---|----------|----------|
| Ναι | 59 | 60.8 |
| Όχι | 37 | 38.1 |
| Δεν απάντησαν | 1 | 1.0 |
| Σύνολο | 97 | 100.0 |

9.8 Σύνοψη συμπερασμάτων

Αποκτά ιδιαίτερη παιδαγωγική – ερευνητική σημαντικότητα το πόσο ομόγνωμοι παρουσιάζονται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος απέναντι στα παράλληλα ιδιωτικά μαθήματα, μέσα από τα υψηλά ποσοστά αποδοχής της καταλληλότητας αυτών των μαθημάτων, κυρίως των ιδιαίτερων, για όλους τους μαθητές και ακόμα περισσότερο για τα παιδιά τους, γεγονός που «νομιμοποιεί» ακόμα περισσότερο την αναγκαιότητα επέκτασης των εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε εξωεκπαιδευτικούς θεσμικούς χώρους.

Οι ερμηνευτικές καταγραφές για την παρακολούθηση των ιδιωτικών μαθημάτων, που ασπάζονται οι διδάσκοντες, συμβαδίζουν σε γενικές γραμμές με αυτές των διδασκομένων, καθώς το πρίσμα αντιμετώπισης των εισαγωγικών εξετάσεων ως κομβικών στο μεταίχμιο της σχολικής και κοινωνικής ζωής είναι κοινό. Έτσι, παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί εμφορούνται από τη φιλοσοφία της άμεσης και επιτόπιας αντιμετώπισης των γνωστικών κενών των μαθητών και την άρνηση πρακτόρευσης στα ιδιωτικά προπαρασκευαστικά μαθήματα με οποιοδήποτε τρόπο, ωστόσο η προσφυγή στα μαθήματα αυτά κρίνεται αναγκαία λόγω της συλλογικής βούλησης και νοοτροπίας για θήρα της γνώσης, των βαθμών και των τριτοβάθμιων σπουδών.

Μέσα στα πλαίσια αυτά, η συγκριτική αποτίμηση μεταξύ σχολικού και φροντιστηριακού θεσμού, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών, δείχνει τον πρώτο να υπερτερεί στην αξιολόγηση, στη γνωστική και ψυχοσυναισθηματική στήριξη, ενώ τον δεύτερο να υπερिशύχει στο περιβάλλον, στο εκπαιδευτικό δυναμικό και στις σχέσεις που αυτό αναπτύσει με τους μαθητές του και στη μέθοδο διδασκαλίας.

Παράλληλα, επισημαίνεται έμμεσα η αναγκαιότητα να απονευρωθεί η αρνητική επίδραση ορισμένων παραγόντων που δρουν παρεμποδιστικά στο εργασιακό τους γίνεσθαι τροφοδοτώντας έτσι τα παράλληλα του σχολείου μαθήματα και οι σπουδαιότεροι από αυτούς είναι όχι μόνο υλικής, αλλά και παιδαγωγικής φύσεως, όπως είναι ο μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τάξη, ο περιορισμένος χρόνος διδασκαλίας, το χαμηλό επίπεδο των μαθητών, η ακαταλληλότητα των βιβλίων, η συχνότητα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, η κοινωνική υποτίμηση του σχολικού έργου, η έλλειψη εξειδίκευσης των καθηγητών κ.ά.

Οικονομικοί είναι οι κυριότεροι λόγοι εμπλοκής των εκπαιδευτικών με το δίκτυο των φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων, είτε με τη μορφή του βιοπορισμού πριν το διορισμό τους, είτε με τη μορφή της πενιχρότητας των αποδοχών μετά τη μονιμοποίησή τους. Η παραοικονομική αυτή δραστηριότητα δηλώνεται ευθαρσώς και τονίζεται ότι δεν πρόκειται για μια δυναμική οικονομική επιλογή, αλλά για μια επιβεβλημένη συνθήκη δυσχερών μισθοδοτικών δεδομένων. Μέσα σε αυτές τις συνθήκες η ενισχυτική διδασκαλία αντιμετωπίζεται ευοίωνα ως προοπτική, όσον αφορά την πράξη και τη ρεαλιστική παρέμβαση, που μπορεί να προσιδιάσει στο μέγεθος του προβλήματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10 : ΚΑΤΑΛΗΚΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ – ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ

10.1 Καταληκτικές επισημάνσεις

Το σχολείο ως κρατικός θεσμός και ως εκπαιδευτικός χωρόχρονος αντιμετωπίζει δυσχέρειες εσωτερικής λειτουργικότητας, ενδοεπικοινωνίας και ανάληψης κοινωνικού ρόλου και αποτελεσματικότητας. Παρά την ανοιχτότητα του ερωτήματος για την επιλεκτική ή πολυσυλλεκτική έκφανση του σχολικού θεσμού, το ζήτημα είναι ότι και οι δύο αυτές πτυχές τροφοδοτούν το εξωσχολικό φαινόμενο των φροντιστηριακών και ιδιαίτερων μαθημάτων, που καλείται να προσφέρει τη συνδρομή του σε υστερούντες και υπερτερούντες μαθητές⁶¹⁷, λειτουργώντας κυρίως ως διδακτική και όχι ως μετα-διδακτική βοήθεια, δηλαδή παρεμβαίνοντας στη μαθησιακή διαδικασία της ίδιας σχολικής σχέσης με τη γνώση και όχι στη σχέση με τη γνώση αυτή καθ' εαυτή.

Οι συγκεκριμένες ερευνητικές διαπιστώσεις που προέκυψαν συνοψίζονται στην καθολικότητα της αποδοχής των ιδιωτικών παρασχολικών δικτύων τόσο από τους μαθητές όσο και από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος και στην αναπόσβεστη τάση συμμετοχής σε αυτά, παρά την καθιέρωση της έσχατης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, που άρχισε να εφαρμόζεται το 1995, και της οποίας σημαντική επιδίωξη ήταν και η μείωση των παραεκπαιδευτικών υπηρεσιών, ως «φαινομένου κοινωνικής παρενέργειας»⁶¹⁸, με την κατάργηση του κλειστού αριθμού εισακτέων και την εισαγωγή ενός πιο ανοικτού και ευέλικτου συστήματος πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση⁶¹⁹.

Έτσι, ενώ «το Ενιαίο Σχολείο, ως παιδαγωγική φιλοσοφία, θεωρήθηκε ότι θα προσφέρει το αντίδοτο στα άνισα κοινωνικά αποτελέσματα που προκαλούσε η

⁶¹⁷ Βλ. ΚΑΛΑΒΑΣΗ Φ., ΜΕΪΜΑΡΗ Μ., (επιμ.), *Θέματα Διδακτικής Μαθηματικών II Σχολείο-Φροντιστήριο-Ιδιαίτερο*, Ρόδος, εκδ. Παν/μιο Αιγαίου, 1994, σ. 84.

⁶¹⁸ Βλ. ΚΑΣΣΩΤΑΚΗ Μ., στο Σύλλογο Αποφοίτων Βαρβακείου, *Η μετάβαση από το Λύκειο στο Πανεπιστήμιο (πρακτικά)*, Αθήνα, εκδ. Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών, 1989, Σ. 63.

⁶¹⁹ Βλ. ΚΑΣΣΩΤΑΚΗ Μ., στο Σύλλογο Αποφοίτων Βαρβακείου, *Η μετάβαση από το Λύκειο στο Πανεπιστήμιο (πρακτικά)*, Αθήνα, εκδ. Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών, 1989, Σ. 63.

κάθετη διάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος»⁶²⁰ με το νεότευκτο νομοθετικό πλαίσιο η δυνατότητα επιλογής κλάδων προεπαγγελματικής κατάρτισης είναι εφικτή μόνο στα Τεχνικά – Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (Τ.Ε.Ε.), ενώ το Ενιαίο Λύκειο και ως γνωστικό περιεχόμενο και ως σύστημα απολυτηρίων εξετάσεων κατευθύνει αποκλειστικά τους μαθητές στην επόμενη βαθμίδα σπουδών⁶²¹.

Τελικά, η επιβίωση των ιδιωτικών θεσμών και πρακτικών που μορφοποιήθηκαν παράλληλα προς το εκπαιδευτικό σύστημα, παρά τις αλληπάλληλες μεταρρυθμιστικές ενέργειες στον εξεταστικό μηχανισμό, αποδεικνύει τις εξαρτήσεις τους όχι τόσο από τις σχολικές διαδικασίες όσο από την κοινωνική νοοτροπία της απόκτησης μορφωτικών πιστοποιητικών με απώτερο στόχο την κοινωνική κινητικότητα διαμέσου της εκπαιδευτικής⁶²².

Το φροντιστήριο, με οποιαδήποτε μορφή του, αποτελώντας μια ιστορική πραγματικότητα διαμορφωμένη από ένα σύνολο κοινωνικών και εκπαιδευτικών συγκυριών, έχει εμφιλοχωρήσει στη συνείδηση των Ελλήνων ως μια πρακτική εξασφάλισης ατομικής και οικογενειακής καταξίωσης διαμέσου των αυξημένων ευκαιριών που παρέχει για εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Η επέκταση της ιδιωτικής παροχής εκπαιδευτικών αγαθών θεωρείται ότι συμβαδίζει με τις αξίες της ελευθερίας, της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης, ενώ ταυτόχρονα συμβάλει στην αύξηση της αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού έργου. Όμως, για το κόστος και την αποδοτικότητα μιας κοινωνικής υπηρεσίας, όπως είναι η εκπαίδευση, χρειάζεται να συνεκτιμάται, εκτός από το ατομικό, και το κοινωνικό όφελος, που συνεπάγεται την προώθηση πολιτιστικών και κοινωνικών στόχων⁶²³.

Έτσι, η αποδοχή συμπίεσης της επίσημης εκπαίδευσης με το ιδιωτικό παραεκπαιδευτικό δίκτυο μαθημάτων και η οικοδόμηση της σχολικής αξιολόγησης με κριτήρια κοινωνικής προέλευσης και οικονομικών δεδομένων

⁶²⁰ Βλ. ΚΩΤΤΟΥΛΑ Μ., *Ενιαίο Σχολείο και Εκπαιδευτικοί*, εκδ. Δαρδάνος, Αθήνα 2000, σ. 34.

⁶²¹ Βλ. ό.π., σ. 217-218.

⁶²² Βλ. ΚΑΡΑΤΖΙΑ – ΣΤΑΥΛΙΩΤΗ Ε., ΡΟΥΣΣΑΚΗ Γ., *Η Μετάβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση : Κόστος, Προσδοκίες και Πολιτικές*, στο Χάρης Κ.Π. – Πετρουλάκης Ν.Π. – Νικόδημος Σ., (επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Πρακτικά 1^ο Πανελληνίου Συνεδρίου, Ναύπακτος*, Αθήνα, εκδ. Ατραπός, 1999, σ. 908.

⁶²³ Βλ. ΠΕΤΜΕΖΙΔΟΥ – ΤΣΟΥΛΟΥΒΗ Μ., *Κοινωνικές τάξεις και μηχανισμός κοινωνικής αναπαραγωγής*, Εξάντας, Αθήνα 1987, σελ. 186-190.

οδηγεί στη σμίλευση ανισωτικών εκπαιδευτικών προτύπων, που αντιβαίνουν στις προθέσεις της επίσημης πολιτείας και σε πρωταρχικά ζητήματα ηθικής τάξης⁶²⁴.

Εξάλλου, «με βάση την αρχή της ίσης δημοσιονομικής μεταχείρισης των πολιτών θα έπρεπε να παρέχεται η ίδια δυνατότητα αξιοποίησης εκπαιδευτικών ευκαιριών, ευκολιών και εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία όλων των παιδιών ανεξαρτήτως οικογενειακής και κοινωνικής καταγωγής»⁶²⁵ και όχι «το πολιτιστικό μειονέκτημα να χρησιμεύει ως άλλοθι για τη συγκάλυψη των άνισων αποτελεσμάτων του σχολείου και τη μείωση των ευθυνών του»⁶²⁶.

«Αυτό που διαπιστώνεται είναι ότι στην Ελλάδα «πρώτον ουδέποτε υλοποιήθηκε η αρχική «κρίσιμη» και αναγκαία μάζα επενδύσεων στο συνολικό εκπαιδευτικό και ερευνητικό σύστημα που θα επέτρεπε την «άριστη αξιοποίηση» και την πλήρη απασχόληση του συνολικού εκπαιδευτικού και ερευνητικού δυναμικού»⁶²⁷. Αυτή η ανεπαρκής οικονομική στήριξη του εκπαιδευτικού συστήματος σε τέτοιο βαθμό, ώστε οι δαπάνες των «παράλληλων» εκπαιδευτικών υπηρεσιών να πλησιάζουν τις δημόσιες δαπάνες για τη μέση εκπαίδευση οδήγησε σε ένα φαύλο κύκλο αλληλεπίδρασης χαμηλών δαπανών και υπολειτουργικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος. Η έλλειψη κονδυλίων και η μη αξιοποίηση των διατιθέμενων αποτελούν τις δύο όψεις μίας και μόνης πραγματικότητας : της απουσίας ολοκληρωμένης εκπαιδευτικής θεώρησης και πολιτικής και πιο συγκεκριμένα, της απουσίας προγραμματισμού, για την ιεράρχηση των εκπαιδευτικών προβλημάτων⁶²⁸.

Διαφαίνεται, λοιπόν, το σύνθετο του ζητήματος στην απόδοση ευθυνών για τις ανισότητες επιτυχίας, δηλαδή για το αν οι σχολικές δομές και η ύπαρξη παραπληρωματικών εκπαιδευτικών διόδων γεννούν ανισότητες, ή στην

⁶²⁴ Βλ. ΜΑΡΓΕΛΗ Α., Η σχέση επαγγέλματος γονέων με την επίδοση των μαθητών, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 1996, 90-91, σ.99-102.

⁶²⁵ Βλ. ΣΑΪΤΗ Α., Management στη δημόσια εκπαίδευση : η περίπτωση χρηματοδότησης των σχολικών μονάδων, στο *Νέα Παιδεία*, 2001, 98, σ. 92-109.

⁶²⁶ ΚΩΤΤΟΥΛΑ Μ., *Ενιαίο Σχολείο και Εκπαιδευτικοί*, εκδ. Δαρδάνος, Αθήνα 2000, σ. 128.

⁶²⁷ Βλ. ΠΕΣΜΑΖΟΓΛΟΥ Σ., *Εκπαίδευση και Ανάπτυξη στην Ελλάδα 1948-1985. Το ασύμπτωτο μιας σχέσης*, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα 1987, σ. 553.

⁶²⁸ Βλ. ΠΕΣΜΑΖΟΓΛΟΥ Σ., *ό.π.*

πραγματικότητα οι κοινωνικές ανισότητες, με τη μορφή μορφωτικών, εισοδηματικών ή χωροταξικών διαιρέσεων, υπερκεράζουν τις σχολικές δομές και τις μετατρέπουν σε απλούς ανακλαστές της ήδη υπάρχουσας διάκρισης⁶²⁹.

Χρειάζεται, όμως, να υπογραμμιστεί ότι η τμήση της ανισότητας ευκαιριών σε ξεχωριστές μεταβλητές κοινωνικών κατηγοριών είναι υπεραπλουστευμένη, μιας και η εκπαιδευτική ανισότητα είναι ένας κόμβος συμπαραδηλώσεων και πολλαπλών νοημάτων και «αποτέλεσμα ενός δείκτη κοινωνικών διακρίσεων και προνομίων που εκφράζει ένα σύνολο από ανισότητες, που λειτουργούν αθροιστικά⁶³⁰».

Επιπλέον, η εκπαιδευτική ανισότητα είναι το ένα επίπεδο της ολότητας των ανισοτήτων του ελληνικού κοινωνικού σχηματισμού, αφού η εκπαίδευση λειτουργεί μέσα στο κοινωνικό σώμα όχι μονοσήμαντα ως θεσμός ιδιαίτερων γνωρισμάτων, αλλά συνυπάρχει ιδεολογικά και με τους άλλους κοινωνικούς θεσμούς και τα μορφώματα που δημιουργήθηκαν για να εξυπηρετήσουν συγκεκριμένες ανάγκες. Γι' αυτό και η εκπαίδευση, με τις πολύμορφες εκφάνσεις και πτυχές της, επίσημες και μη, θα πρέπει ν' αντιμετωπιστεί στα πλαίσια μιας ολιστικής θεώρησης και οπτικής.

10.2 Προτάσεις

Πρόθεσή μου είναι η εργασία αυτή, όχι να δώσει ένα «συνταγολόγιο» έτοιμων και γι' αυτό αμφίβολων σε εφαρμογή λύσεων, αλλά να συμβάλει στον προβληματισμό και στο διάλογο ανάμεσα στους ερευνητές και στους εκπροσώπους της εκπαιδευτικής – κοινωνικής πολιτικής.

Συχνά θεωρείται ότι η διαπίστωση του προβλήματος και μόνο αρκεί για την κωδικογράφηση απαντήσεων και την προώθηση λύσεων. Έτσι, όμως, το σύμπτωμα του προβλήματος εικονοποιείται και μεταφράζεται χωρίς να κατανοείται στην ολότητά του, εφόσον δε γίνεται η αποδόμησή του απέναντι στις πολλαπλές αιτίες που συντελούνται. Γι' αυτό και η καταμέτρηση της αποδοτικότητας μιας δημόσιας ή ιδιωτικής κοινωνικής υπηρεσίας κρίνεται

⁶²⁹ Βλ. ΚΑΪΛΑ Μ. – ΘΕΟΔΩΡΟΠΟΥΛΟΥ Ε., *Ο εκπαιδευτικός*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1999, σ. 178.

⁶³⁰ Βλ. ΚΥΡΙΑΔΗ Α., *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση και η πρόσβαση στο πανεπιστήμιο (1955-85)*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1997, σ. 264.

ιδιαίτερα δύσκολη, σύμφωνα με τη διεθνή εμπειρία και βιβλιογραφία⁶³¹, εφόσον η έξοδος από το συγκεκριμένο πρόβλημα δεν μπορεί να είναι απλουστευτικά μονοσήμαντη, γιατί έτσι και η λύση μένει βραχύπνοη και αρίζωτη.

«Το ερώτημα που προκύπτει κατά το σχεδιασμό εκπαιδευτικών καινοτομιών είναι κατά πόσο η δευτερογενής κοινωνικοποίηση, η οποία συντελείται στο σχολείο, μπορεί να λειτουργήσει αντισταθμιστικά στους ήδη περιορισμένους κοινωνικούς ορίζοντες εκτεταμένων αριθμητικά ομάδων του μαθητικού πληθυσμού»⁶³², καθώς ο περισχολικός χώρος αφήνεται στην ανεξέλεγκτη, αν και όχι αναγκαστικά κακής ποιότητας, ιδιωτική πρωτοβουλία, η οποία όμως χαρακτηρίζεται, κυρίως, από την εμπορικότητα και την πλήρη έλλειψη συνεργασίας με το σχολείο.

Το φαινόμενο των φροντιστηριακών μαθημάτων είναι αδύνατο να καταγραφεί με κάποιες αξιώσεις εξαντλητικότητας, αν δε γίνει συνεκτίμηση των ερευνητικών ευρημάτων και άλλων χωρών όπου λειτουργούν φροντιστήρια. Η εστία κινήτρων που ωθεί στο φροντιστηριακό θεσμό, η δικαιολογητική βάση του κοινωνικού μηχανισμού λειτουργίας των φροντιστηρίων και το πρίσμα πολιτικής αντιμετώπισης του θεσμού στις χώρες ευδοκίμησής του μπορούν να οδηγήσουν σε μια κατάσταση συνολικότερης θέασης και συνειδητοποίησης των συντεταγμένων του προβλήματος και στην υιοθέτηση περισσότερο μεστών πρακτικών στη διαχείρισή του.

Ως προς αυτό το σημείο, παρουσιάζουν ζωτικό ερευνητικό ενδιαφέρον οι - ανεξερεύνητες μέχρι σήμερα - εκτιμήσεις των γονέων των μαθητών, που συμμετέχουν ή απέχουν από την αγορά των φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων, καθώς η αποτύπωση των απόψεων τους μπορεί να δώσει, περισσότερο εμπειριστατωμένα, ψήγματα της κοινωνικής νοοτροπίας και τη διάχυση των αντιλήψεων για την εκπαίδευση, καθώς αποτελούν ευρύ τμήμα του κοινωνικού σώματος. Παράλληλα, ειδικό διερευνητικό ενδιαφέρον αποκτά και η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με το φροντιστηριακό θεσμό, μιας και σίγουρα μπορούν να σκιαγραφήσουν σε βάθος

⁶³¹ Βλ. ΚΑΖΑΜΙΑ Α., Η ιδιωτικοποίηση στην εκπαίδευση : Διεθνείς προοπτικές και προβληματισμοί για την Ελλάδα, στο *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*, 1991, 3, σ. 18.

⁶³² Βλ. ΚΩΤΤΟΥΛΑ Μ., *Ενιαίο Σχολείο και Εκπαιδευτικοί*, εκδ. Δαρδάνος, Αθήνα 2000, σ. 128.

τον τρόπο λειτουργίας όχι μόνο της εξωσχολικής ιδιωτικής διδασκαλίας, αλλά και τις ελλείψεις στο περιεχόμενο της σχολικής διδασκαλίας.

Βέβαια, «...την ίδια στιγμή δεκάδες χιλιάδες διπλωματούχοι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν το φάσμα της ανεργίας, της προσωρινής, αγχώδους υποαπασχόλησης ή της ετεροαπασχόλησης, ενώ ... η δημιουργία ενός δικτύου περισχολικών υπηρεσιών, μη ιδιωτικών και καλής ποιότητας, είναι όχι μόνο ευκαταία αλλά και εφικτή στην Ελλάδα, χάρη στην ευτυχή συγκυρία της ύπαρξης αυτού του ανεκμετάλλετου δυναμικού καταρτισμένων εκπαιδευτικών»⁶³³.

Μέσα σε αυτά τα πλαίσια, ο θεσμός της ενισχυτικής διδασκαλίας δεν είναι δυνατό να αντιμετωπίζεται ούτε ως «παρα-διδακτική» μορφή διδασκαλίας, αλλά ούτε ως πλοηγός της εκπαιδευτικής πολιτικής και πράξης. Χρειάζεται να περιέλθει στο μικροσκόπιο της ερευνητικής επαγρύπνησης υπό την προϋπόθεση της επινόησης και εφαρμογής συγκεκριμένων πολιτικών που θα ενισχύουν τη συνεργασία μεταξύ σχολικού δικτύου και ενισχυτικής διδασκαλίας, περιορίζοντας ταυτόχρονα τις παρενέργειες της παράλληλης και συχνά αλληλοεπικαλυπτόμενης λειτουργίας τους⁶³⁴, ενώ παράλληλα απαιτούνται εσωτερικές ανατροπές απόψεων και παραστάσεων για τη διδακτική διαδικασία, καθώς η παράπλευρη λειτουργία των φροντιστηριακών και ιδιαίτερων μαθημάτων έχει οικοδομήσει ένα συμπαγές σύνολο αντιλήψεων για τη διδασκαλία των μαθημάτων δυσχεραίνοντας κάθε προσπάθεια αλλαγής τους.

Ο μετασχηματισμός της κοινωνικής πολιτικής και η ολοκλήρωση της ανακατανομής των κοινωνικών παροχών και υπηρεσιών μπορούν να πραγματοποιηθούν μέσα από τη δημιουργία νέων ενδιάμεσων κοινωνικών θεσμών για την εφαρμογή εξειδικευμένων και ευέλικτων κοινωνικών προγραμμάτων, τα οποία θα υλοποιηθούν από την τοπική κοινωνία. Κοινωνικές και εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες μπορούν να επωμιστούν ένα μεγάλο μέρος αρμοδιοτήτων του δημόσιου φορέα επιτυγχάνοντας έτσι μείωση του κόστους και βελτίωση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών⁶³⁵.

⁶³³ Βλ. ΣΠΥΡΟΠΟΥΛΟΥ Κ., Τοπικές περισχολικές δράσεις για την καταπολέμηση της σχολικής αποτυχίας, στο *Νέα Παιδεία*, 1996, 78, σ. 33-48.

⁶³⁴ Βλ. ΣΠΥΡΟΠΟΥΛΟΥ Κ., Η θέση των φροντιστηρίων και των ιδιαίτερων μαθημάτων στον εκπαιδευτικό προϋπολογισμό των ελληνικών νοικοκυριών, στο ΚΑΛΑΒΑΣΗ Φ., ΜΕΪΜΑΡΗ Μ., *Θέματα Διδακτικής Μαθηματικών II, Σχολείο, Φροντιστήριο, Ιδιαίτερο*, Ρόδος, Παν/μιο Αιγαίου, 1994, σ. 177.

⁶³⁵ Βλ. ΧΤΟΥΡΗ Σ.Ν., *Μεταβιομηχανική κοινωνία και η κοινωνία της πληροφορίας. Παγκόσμια Δίκτυα. Ο ρόλος τους στη Νέα Κοινωνική Διαφοροποίηση*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997, σ. 101-102.

Μέσα από την ωρίμανση μιας ανοιχτόθωρης αντίληψης για την ενσωμάτωση του σχολείου στο περιβάλλον του μπορεί να επιτευχθεί η «αποσυγκέντρωση» του εκπαιδευτικού συστήματος, δηλαδή η ανάθεση παιδαγωγικών αρμοδιοτήτων σε κέντρα νεότητας, παιδαγωγικά σωματεία, πολιτιστικούς συλλόγους, ώστε να αναλάβουν πρωτοβουλίες συνεργασίας με εξωτερικούς φορείς⁶³⁶.

Αυτό που απαιτείται είναι να παρακαμφθούν τα σημερινά στενά δημοσιονομικά περιθώρια και να υπάρξει «ταχεία αύξηση της δημόσιας χρηματοδότησης ανά μαθητή με στόχο τη βέλτιστη αξιοποίηση του υπηρετούντος αλλά και του πλεονάζοντος εκπαιδευτικού δυναμικού της χώρας και την πλήρη αξιοποίηση της υπάρχουσας σχολικής υλικοτεχνικής υποδομής, ώστε να εμπλουτιστούν τα προγράμματα των σχολείων με πρόσθετες υπηρεσίες ποιότητας για τις οποίες υπάρχει έντονη κοινωνική ζήτηση»⁶³⁷.

Πηγές χρηματοδότησης για τις δράσεις ενός τέτοιου δικτύου θα μπορούσαν να αποδειχθούν πολλοί φορείς, εκτός του υπουργείου Παιδείας, οι οποίοι επηρεάζονται άμεσα ή έμμεσα από τις διαστάσεις της σχολικής αποτυχίας ως κοινωνικού προβλήματος, όπως είναι οργανισμοί ή επιχειρήσεις, δημόσιες και ιδιωτικές, των οποίων ο χώρος ευθύνης εμπλέκεται με τον ένα ή τον άλλο τρόπο με το φαινόμενο και τις συνέπειές του ευνοώντας έτσι την αριστοποίηση της χρήσης των δημόσιων και ιδιωτικών πόρων⁶³⁸.

Σταδιακά χρειάζεται να μετασχηματιστεί και η «νομιμοποίηση» της οικονομικής νοοτροπίας των Ελλήνων, «σύμφωνα με την οποία κάθε ενεργός φορέας προσβλέπει στην εξασφάλιση εισοδήματος μέσα από μικροπολιτικούς χειρισμούς, παρά μέσα από τη βελτίωση της παραγωγικότητας και της αποτελεσματικότητάς του στην αγορά (οποιαδήποτε αγορά, των αγαθών και υπηρεσιών ή των εκπαιδευτικών προσόντων και των ακαδημαϊκών θέσεων),

⁶³⁶ Βλ. ΣΠΥΡΟΠΟΥΛΟΥ Κ., Τοπικές περισχολικές δράσεις για την καταπολέμηση της σχολικής αποτυχίας, στο *Νέα Παιδεία*, 1996, 78, σ. 33-48.

⁶³⁷ Βλ. ΣΠΥΡΟΠΟΥΛΟΥ Κ., Η θέση των φροντιστηρίων και των ιδιαίτερων μαθημάτων στον εκπαιδευτικό προϋπολογισμό των ελληνικών νοικοκυριών, στο ΚΑΛΑΒΑΣΗ Φ., ΜΕΪΜΑΡΗ Μ., *Θέματα Διδακτικής Μαθηματικών II, Σχολείο, Φροντιστήριο, Ιδιαίτερο*, Ρόδος, Παν/μιο Αιγαίου, 1994, σ. 178.

⁶³⁸ Βλ. ό.π.

καθώς μια τέτοια λογική επιδρά διασπαστικά στην οργανωμένη συλλογική δράση και εμποδίζει την ανάπτυξη συλλογικής συνείδησης»⁶³⁹.

Ανεξάρτητα από τις παραπάνω προτάσεις, σύμφωνα με την Γ. Κοντογιαννοπούλου Πολυδωρίδη ο κυβερνητικός στόχος για μείωση της έκτασης των φροντιστηριακών μαθημάτων απέχει πολύ από το να αρχίσει να πραγματοποιείται, ενώ συνεχίζει ότι «η πρόβλεψη είναι ότι δε θα πραγματοποιηθεί, όσο η ζήτηση για πανεπιστημιακή εκπαίδευση παραμένει σε υψηλά επίπεδα»⁶⁴⁰, καθώς προκαλεί, αλλά και βασίζεται στον εκπαιδευτικό πληθωρισμό των επαγγελμάτων⁶⁴¹, αφού επαγγέλματα, που πριν στελεχώνονταν από απόφοιτους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τώρα απαιτούν άτομα με μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση. «Η καταχρηστική, όμως, υπερπλήρωση των πανεπιστημίων δεν αποτελεί τη λύση για την αντιμετώπιση του προβλήματος της πληθώρας των υποψηφίων»⁶⁴².

Έτσι, παράλληλα με την ενισχυτική διδασκαλία είναι απαραίτητη η «αναβάθμιση του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού στο Λύκειο, ο οποίος θα βοηθήσει τους υποψηφίους να μη συγκεντρώνουν τις προτιμήσεις τους μόνο σε σχολές με υψηλό κοινωνικό προφίλ και να αποκτήσουν δυνατότητα συνειδητότερης επιλογής για το μέλλον τους»⁶⁴³. Επιπλέον, οι παρεμβάσεις στην αγορά εργασίας μπορούν να διευρύνουν τις δυνατότητες επιλογών των αποφοίτων του Λυκείου και να βελτιώσουν τη συμβατότητα του περιεχομένου των σπουδών του τόσο με τις σπουδές στην επόμενη βαθμίδα, όσο και με κάθε πιθανή μελλοντική άμεση ή έμμεση απασχόληση⁶⁴⁴.

⁶³⁹ Βλ. ΠΕΤΜΕΖΙΔΟΥ – ΤΣΟΥΛΟΥΒΗ Μ., *Κοινωνικές τάξεις και μηχανισμός κοινωνικής αναπαραγωγής*, Εξάντας, Αθήνα 1987, σελ. 186-190.

⁶⁴⁰ Βλ. ΚΟΝΤΟΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΥ-ΠΟΛΥΔΩΡΙΔΗ Γ., *Κοινωνιολογική ανάλυση της ελληνικής εκπαίδευσης. Οι εισαγωγικές, εξετάσεις*, τόμ.1. εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1998, σ.110.

⁶⁴¹ Βλ. TROW Μ., Προβλήματα της μετάβασης από την ελιτιστική στην μαζική τριτοβάθμια εκπαίδευση, στο Κελπανίδης Μ. (επιμ.), *Κράτος Πρόνοιας και Εκπαίδευση II*, εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1991, σ. 371.

⁶⁴² Βλ. ΚΥΡΙΔΗ Α., *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση και η πρόσβαση στο πανεπιστήμιο (1955-85)*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1997, σ. 96.

⁶⁴³ Βλ. ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗ Ι. – ΚΑΣΣΩΤΑΚΗ Μ., *Η πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και τα προβλήματά της*, Ηράκλειο, Παν/μιο Κρήτης, 1988.

⁶⁴⁴ Βλ. ΚΑΡΑΤΖΙΑ – ΣΤΑΥΛΙΩΤΗ Ε., ΡΟΥΣΣΑΚΗ Γ., *Η Μετάβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση : Κόστος, Προσδοκίες και Πολιτικές*, στο Χάρης Κ.Π. – Πετρουλάκης Ν.Π. – Νικόδημος Σ., (επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Πρακτικά 1^ο Πανελληνίου Συνεδρίου, Ναύπακτος*, Αθήνα, εκδ. Ατραπός, 1999, σ. 919.

Είναι αντικειμενική η ανάγκη να περιοριστεί ο κοινωνιογενής φόβος απώλειας του προνομίου της διανοητικής εργασίας, λύση που μπορεί να προκύψει μέσα από την «αποδέσμευση των πανεπιστημιακών πτυχίων από την άμεση επαγγελματική τους χρήση, δηλαδή το πτυχίο να μη δίνει αυτόματο δικαίωμα άσκησης ορισμένου διανοητικού επαγγέλματος, αλλά να χρειάζεται πρόσθετη ειδίκευση με πρόσθετο δίπλωμα επαγγελματικής επάρκειας»⁶⁴⁵.

Για την υποβοήθηση της γνωστικής ανάπτυξης και αυτονόμησης των μαθητών, έτσι ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν τη μαζική εισροή της νέας γνώσης και τεχνολογίας και να αποκτήσουν τον απαραίτητο “επιστημονικό και τεχνολογικό αλφαριθμητισμό”⁶⁴⁶ απαιτείται διαφοροποίηση ως προς τους στόχους, τα αποτελέσματα, τη μαθησιακή δραστηριότητα, την ανατροφοδότηση, το βαθμό δυσκολίας των διδακτικών υλικών μέσα από μια ποικιλία μεθόδων συνεργατικής ενεργητικής μάθησης και εξατομίκευσης, έτσι ώστε να μην καθίσταται ατελέσφορη η διδασκαλία σε τάξεις μεικτής ικανότητας⁶⁴⁷, αφού «εκδημοκρατισμός στην εκπαίδευση σημαίνει ποιότητα σπουδών με παράλληλη εξατομίκευση της διδασκαλίας και διαφοροποίηση των προγραμμάτων»⁶⁴⁸.

Είναι αναγκαίο να υπερβαθεί στο σχεδιασμό των Α.Π. η αντίληψη της νεοτερικότητας, η οποία αναφέρεται στην περιοριστική κανονικότητα του ορθολογισμού και της γραφειοκρατίας, στη θεώρηση του ανθρώπου ως παράγωγου και καταναλωτή και στην αντιμετώπιση του μαθητικού πληθυσμού ως αντικειμενικοποιημένου συνόλου με τυπική συμμετοχή σε διαδικασίες ρουτίνας και να επικρατήσει ο μετανεοτερισμός, που «αναζητά την ανάδειξη της διαφορετικότητας, της ιδιοπροσωπίας, της «χαράς» στην εμπειρία της μάθησης και της ζωής, την ολική ανάπτυξη προσώπων που επικοινωνούν δημιουργικά».

Η καλοπροαίρετη πρόθεση των εκπαιδευτικών δεν είναι αρκετή από μόνη της αν δε μεταφραστεί στην εκπαιδευτική πολιτική σε θεσμικές, ριζοσπαστικές τομές, βιώσιμες λύσεις με ανταποδοτικότητα του συστήματος, τέτοιας μορφής που θα στοχεύουν στη γενίκευση της σχολικής επιτυχίας.

⁶⁴⁵ Βλ. ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ Α., Ανώτατη εκπαίδευση : αύξηση της ζήτησης και κοινωνικές προοπτικές, στο *Δελτίο της Εταιρείας Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού*, 1984, 7, σ. 105-106.

⁶⁴⁶ Βλ. ό.π.

⁶⁴⁷ Βλ. ό.π.

⁶⁴⁸ Βλ. ΗΛΙΟΥ Μ., Μια αντιθετική σχέση : επιλογή και εκπαιδευτική διαδικασία στην Ελλάδα, στο Σύλλογο Αποφοίτων Βαρβακείου, *Η μετάβαση από το Λύκειο στο Παν/μιο, πρακτικά, Αθήνα*, εκδ. Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών, 1989.

Όλες αυτές οι παρεμβάσεις θα πρέπει να είναι ικανές, όχι μόνο να αναβαθμίσουν τις σπουδές στο λύκειο καθεαυτό και να πείσουν για την ποιότητά του, αλλά και να επηρεάσουν τις απόψεις του κοινωνικού συνόλου για τη μορφωτική σημασία των σπουδών στο λύκειο, που δεν περιορίζεται στην πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και την αγορά εργασίας»⁶⁴⁹.

«Σε κάθε περίπτωση, η εθελουφλία απέναντι στην ύπαρξη και ταχεία ανάπτυξη της παράλληλης ιδιωτικής εκπαίδευσης και ειδικά των φροντιστηρίων και ιδιαίτερων μαθημάτων είναι βέβαιο πως δεν αποτελεί τον καλύτερο σύμβουλο μιας υπεύθυνης κοινωνικά εκπαιδευτικής πολιτικής, που ενδιαφέρεται από διάφορες σκοπιές και με διαφορετικές λογικές για τη μείωση της ανισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών αλλά και για τη συνολική βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, εκτός αν υιοθετηθεί η επιπόλαιη δογματική πίστη στις μαγικές αυτορρυθμιστικές ιδιότητες της εκπαιδευτικής αγοράς.

Η επιστημονική καταγραφή της πραγματικότητας και η διερεύνηση νέων δρόμων γύρω από τις σχέσεις α) αγοραίου και μη στην εκπαίδευση, β) οικογενειών και δημόσιων σχολείων, γ) δημόσιων σχολείων και φροντιστηρίων ή ιδιαίτερων μαθημάτων, αξίζουν τον κόπο να ερεθίσουν τόσο την ερευνητική προσπάθεια των ειδικών στις επιστήμες της εκπαίδευσης όσο και τη δημιουργική φαντασία και πολιτική διορατικότητα των υπευθύνων, των εκπαιδευτικών, αλλά και των απλών πολιτών»⁶⁵⁰.

⁶⁴⁹ Βλ. ΚΑΡΑΤΖΙΑ – ΣΤΑΥΛΙΩΤΗ Ε., ΡΟΥΣΣΑΚΗ Γ., Η Μετάβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση : Κόστος, Προσδοκίες και Πολιτικές, στο Χάρης Κ.Π. – Πετρουλάκης Ν.Π. – Νικόδημος Σ., (επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Πρακτικά 1^ο Πανελληνίου Συνεδρίου, Ναύπακτος*, Αθήνα, εκδ. Ατραπός, 1999, σ. 918.

⁶⁵⁰ Βλ. ΣΠΥΡΟΠΟΥΛΟΥ Κ., Η θέση των φροντιστηρίων και των ιδιαίτερων μαθημάτων στον εκπαιδευτικό προϋπολογισμό των ελληνικών νοικοκυριών, στο ΚΑΛΑΒΑΣΗ Φ., ΜΕΪΜΑΡΗ Μ., *Θέματα Διδακτικής Μαθηματικών II, Σχολείο, Φροντιστήριο, Ιδιαίτερο*, Ρόδος, Παν/μιο Αιγαίου, 1994, σ. 179.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

- ΑΓΓΕΛΗΣ Λ., Απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών για το επάγγελμά τους, στο *Τα Εκπαιδευτικά*, 1987, 9, σ. 103-110.
- ΑΓΓΕΛΗΣ Λ., Από το ΕΠΛ στο Ενιαίο Λύκειο, στο *Τα Εκπαιδευτικά*, 1999, 49-50, σ. 171-177.
- ΑΛΑΜΑΝΗΣ Θ., *Η ιδιωτικοποίηση της Ανώτατης εκπαίδευσης στην Ελλάδα*, Αθήνα, Κομοτηνή, εκδ. Αντ. Σάκκουλα, 1989.
- ΑΝΘΟΓΑΛΙΔΟΥ – ΒΑΣΙΛΑΚΑΚΗ Θ., *Η οργάνωση της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα πριν και μετά τη μετά τη μεταρρύθμιση του 1976*, Ιωάννινα, Φιλοσοφική Σχολή Παν/μίου Ιωαννίνων, 1980.
- ΑΝΘΟΓΑΛΙΔΟΥ Θ., *Κοινωνική Κριτική και Ιδεολογία στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας, 1990.
- APPLE M., *Εκπαίδευση και Εξουσία*, Θεσσαλονίκη, εκδ. Παρατηρητής, 1993.
- ΒΑΛΑΒΑΝΙΔΗΣ Ν., Γνωστική ανάπτυξη μαθητών Λυκείου : Θεωρητικές και εκπαιδευτικές επιπτώσεις, στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 1997, τ. 25, σ. 7-41.
- ΒΑΜΒΟΥΚΑΣ Μ., ΚΑΝΑΚΗΣ Ι., Στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στα οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας και μάθησης, στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 1997, 25, σ. 61-86.
- ΒΑΣΙΛΑΚΑΚΗΣ Σ., Οργάνωση του φυσικού χώρου του σχολείου και συμπεριφορά των μαθητών, στο *Νέα Παιδεία*, 74, 1995, σ. 135-146.
- ΒΕΪΚΟΥ Θ., *Αναλυτική Φιλοσοφία*, Αθήνα, εκδ. Σμίλη, 1990.
- ΒΕΛΤΣΟΥ Γ., *Κοινωνιολογία των θεσμών. Ο θεσμικός λόγος και η εξουσία*, Αθήνα, εκδ. Παπαζήση, 1977, σ. 30.
- ΒΕΝΙΕΡΑΤΟΣ Δ., Περί εισαγωγικών εξετάσεων και μέσης παιδείας γενικότερα, στο *Σύγχρονα Θέματα*, 1995, 56, σ. 16-20.
- BERNSTEIN B., *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*, (Σολομών Ι., μτφ), Αθήνα, εκδ. Αλεξάνδρεια, 1991.
- BLACKLEDGE D., - HUNT B., *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Αθήνα, εκδ. Έκφραση, 1995.
- ΒΟΥΪΔΑΣΚΗΣ Β.Κ., Δικαίωμα ή υποχρέωση η εννιάχρονη σχολική εκπαίδευση; Η περίπτωση της μαθητικής διαρροής στα γυμνάσια του νομού Ρεθύμνης, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1996.

BOURDIEU P., PASSERON J.C., (Παναγιωτόπουλος Ν., Βιδάλη Μ., μτφ), *Οι κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα*, Αθήνα, Ινστιτούτο του Βιβλίου Μ.Καρδαμίτσα, 1993.

ΒΩΡΟΣ Φ.Κ., Τα ιδιαίτερα μαθήματα, στο *Νέα Παιδεία*, 1990, 55, σ. 6-7.

ΓΕΩΡΓΙΟΥ Σ. & ΧΡΙΣΤΟΥ Κ., Δομικά και λειτουργικά χαρακτηριστικά της οικογένειας ως παράμετροι της σχολικής επίδοσης του παιδιού, στο Χάρης Κ.Π. – Πετρουλάκης Ν.Π. – Νικόδημος Σ., (επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου, Ναύπακτος*, Αθήνα, εκδ. Ατραπός, 1999.

ΓΙΑΛΑΜΑ Β., ΚΑΣΙΜΑΤΗ ΑΙΚ., ΚΑΡΑΓΕΩΡΓΟΣ Δ., Η επίδραση του ψυχοκοινωνικού περιβάλλοντος της τάξης, στις στάσεις των μαθητών και στην επίδοσή τους στο μάθημα των Μαθηματικών, στο *Τα Εκπαιδευτικά*, 1999, 49-50, σ. 62-74.

ΓΙΑΝΝΑΚΑΚΗ Π., *Ο εκπαιδευτικός διαμεσολαβητής*, Αθήνα, εκδ. Κυριακής Αθ. Βασδέκη, 1997.

ΓΙΑΝΝΑΚΑΚΗ Π., Ο εκπαιδευτικός και η σχέση του με τη γνώση, στο *Τα Εκπαιδευτικά*, 1993, 29-30, σ. 214-221.

ΓΚΑΝΙΔΟΥ Α., - ΣΤΕΡΓΙΟΠΟΥΛΟΥ Ι., Οι στόχοι του ελληνικού σχολείου και η απόδοση των μαθητών, στο *Φιλολόγος*, 1990, 61, σ. 212-225.

ΓΚΟΤΟΒΟΣ Θ., *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*, Αθήνα, εκδ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 1985.

ΓΚΟΤΟΒΟΣ Θ., ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΣ Γ., ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ Π., *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*, Αθήνα, εκδ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 1986.

CHARLOT B., *Το σχολείο αλλάζει*, Αθήνα, εκδ. Προτάσεις, 1992.

GLOWKA D., Η δομή της λυκειακής βαθμίδας και η μεταρρύθμιση των εκπαιδευτικών συστημάτων σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες, στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 1990, 12, σ. 1-15.

ΓΟΥΔΗΡΑΣ Δ., Αξιολογική διάσταση των σχέσεων δασκάλων και μαθητών στον παιδαγωγικό βίοκοσμο, στο *Νέα Παιδεία*, 1996, 78, σ. 129-149.

ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ Μ., *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα : διαπολιτισμική προσέγγιση*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1998.

ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ Μ., *Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό : πρακτικά πανελληνίου – πανομογενειακού συνεδρίου*, Ρέθυμνο, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, 1999.

ΔΗΜΑΡΑΣ Α., Ανώτατη και γενική εκπαίδευση : μεταρρυθμιστικοί συσχετισμοί, στο *Δελτίο της Εταιρείας Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού*, 7, 1984, σ.137-139.

- ΔΗΜΑΡΑΣ Α., Διαδικασίες επιλογής : διαπιστώσεις και προβληματισμοί, στο Σύλλογο Αποφοίτων Βαρβακείου, *Η μετάβαση από το Λύκειο στο Παν/μιο, Πρακτικά*, Αθήνα, εκδ. Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών, 1989.
- ΔΗΜΑΡΑΣ Α., *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, τόμ. Α΄ και Β΄, Αθήνα, εκδ. Ερμής, 1990.
- ΔΗΜΗΤΡΙΑΔΟΥ Κ., *Με ποια κριτήρια επιλέγει ο Έλληνας εκπαιδευτικός το επάγγελμά του*, Θεσσαλονίκη, εκδ. Αφοι Κυριακίδη, 1982.
- ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΣ Ε., *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, 1991.
- ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΣ Ε., *Οι εξετάσεις για εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο : προκλήσεις, αμφισβητήσεις, αδιέξοδα*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1994.
- ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΣ Ε. – ΚΑΛΟΥΣΗ Κ., Σχολική αποτυχία : αποτυχία του σχολείου (II), στο *Νέα Παιδεία*, τ. 85, 1998, σ. 22-40.
- ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΣ Ε., Πόσο ικανοποιημένοι είναι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί από το επάγγελμά τους, στο Χάρης Κ.Π. – Πετρουλάκης Ν.Π. – Νικόδημος Σ., (επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου, Ναύπακτος*, Αθήνα, εκδ. Ατραπός, 1999.
- ΔΗΜΟΥ Γ.Η., *Φροντιστηριακή δραστηριότητα στην Ελλάδα. Εμπειρική διερεύνηση του φαινομένου*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1999.
- ΔΡΕΤΤΑΚΗΣ Μ., *Οι εισαγωγικές εξετάσεις για τα Α.Ε.Ι.*, Μέρος Α, Αθήνα 1979.
- ΔΡΕΤΤΑΚΗΣ Μ.Γ., *Προβλήματα της ελληνικής εκπαίδευσης*, Αθήνα 1998.
- ΥΠΕΠΘ, *Πορίσματα Επιτροπής Παιδείας 1971-73*, Αθήναι, Εθνικό Τυπογραφείο, 1974.
- ΥΠΕΠΘ, *Ενημερωτικό Δελτίο*, αρ. 21, Φεβρουάριος 1985.
- ΕΥΑΓΓΕΛΟΠΟΥΛΟΣ Σ., *Ελληνική Εκπαίδευση*, τόμ. Β΄, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1998.
- ΖΑΒΛΑΝΟΣ Μ., Ελλείψεις στον τομέα των ανθρωπίνων αναγκών των εκπαιδευτικών της Μέσης Εκπαίδευσης, στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 1985, 3, σ. 47-56.
- ΗΛΙΟΥ Μ., *Εκπαιδευτική και Κοινωνική Δυναμική*, Αθήνα, εκδ. Πορεία, 1984.
- ΗΛΙΟΥ Μ., Μια αντιθετική σχέση : επιλογή και εκπαιδευτική διαδικασία στην Ελλάδα, στο Σύλλογο Αποφοίτων Βαρβακείου, *Η μετάβαση από το Λύκειο στο Παν/μιο, πρακτικά*, Αθήνα, εκδ. Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών, 1989.
- ΙΝΤΖΕΣΙΛΟΓΛΟΥ Ν.Γ., *Κοινωνία και Νέα Τεχνολογία. Δοκίμια βιομηχανικής κοινωνιολογίας, ανθρώπινων σχέσεων και κοινωνιολογίας των επαγγελματιών*, Θεσσαλονίκη, εκδ. Σάκκουλα, 1992.

ΚΑΖΑΜΙΑΣ Α., Η ιδιωτικοποίηση στην εκπαίδευση : Διεθνείς προοπτικές και προβληματισμοί για την Ελλάδα, στο *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*, 1991, 3, σελ. 9-21.

ΚΑΖΑΜΙΑΣ Α., ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ Μ., (επιμ.), *Ελληνική εκπαίδευση : προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, Αθήνα, εκδ. Σείριος, 1995.

ΚΑΪΛΑ Μ. – ΘΕΟΔΩΡΟΠΟΥΛΟΥ Ε., *Ο εκπαιδευτικός*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1999.

ΚΑΛΑΒΑΣΗΣ Φ., ΜΕΪΜΑΡΗΣ Μ., (επιμ.), *Θέματα Διδακτικής Μαθηματικών II Σχολείο-Φροντιστήριο-Ιδιαίτερο*, Ρόδος, εκδ. Παν/μιο Αιγαίου, 1994.

ΚΑΛΟΥΔΗΣ Σ., Ο κοινωνικός ρόλος του εκπαιδευτικού σήμερα, στο *Τα Εκπαιδευτικά*, 1993, 29-30, σ. 9-16.

ΚΑΛΟΦΩΛΙΑ Α., Ενιαίο πολυκλαδικό λύκειο. Μια κριτική επισκόπηση της μέχρι τώρα πορείας του, στο *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*, 1991-92, 3, σ. 85-90.

ΚΑΝΕΛΛΟΠΟΥΛΟΣ Ν.Κ., *Ανθρώπινοι πόροι : πληθυσμός, αγορά εργασίας, εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. ΚΕΠΕ, 1994.

ΚΑΠΠΗ Χ., Κοινωνικές παράμετροι και οικογενειακό περιβάλλον : μια ψυχολογική προσέγγιση, στο *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 1990, 78, σ. 91-110.

ΚΑΡΑΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΣ Ε., *Δαπάνες, κόστος, χρηματοδότηση της δημόσιας εκπαίδευσης την εικοσαετία 1970-1980. Τάσεις-εξελίξεις*, Αθήνα, ΥΠΕΠΘ, 1990.

ΚΑΡΑΝΤΙΝΟΣ Δ., ΜΑΡΑΤΟΥ – ΑΛΙΜΠΡΑΝΤΗ Λ., ΦΡΟΝΙΜΟΥ Ε., *Διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα. Κύρια θέματα και προσδιορισμός προτεραιοτήτων πολιτικής*, Αθήνα, εκδ. ΕΚΚΕ, 1996.

ΚΑΡΑΠΟΣΤΟΛΗΣ Β., *Η καταναλωτική συμπεριφορά στην ελληνική κοινωνία 1960-1975*, Αθήνα, εκδ. Εξάντας, 1984.

ΚΑΡΑΤΖΙΑ – ΣΤΑΥΛΙΩΤΗ Ε., ΡΟΥΣΣΑΚΗΣ Γ., Η Μετάβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση : Κόστος, Προσδοκίες και Πολιτικές, στο Χάρης Κ.Π. – Πετρουλάκης Ν.Π. – Νικόδημος Σ., (επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου, Ναύπακτος*, Αθήνα, εκδ. Ατραπός, 1999.

ΚΑΡΜΑ Κ.Α., *Η ελληνική εκπαίδευση στον ορίζοντα του 2000*, Αθήνα, εκδ. ΚΕΠΕ, 1995.

ΚΑΣΙΜΑΤΗ Κ., *Επιλογή Επαγγέλματος. Πραγματικότητα ή Μύθος ;*, Αθήνα, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, 1989.

ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ Μ., Η πρόσβαση στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση και η εκπαιδευτική κρίση στην Ελλάδα, στο *Παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση*, Αθήνα εκδ. Γρηγόρη, 1991.

ΚΑΤΡΙΒΕΣΗΣ Ν., Παραοικονομία : προσέγγιση σ' ένα παλιό πρόβλημα, στο *Νέα Κοινωνιολογία*, 1988, 74, σ. 38-42.

ΚΑΤΣΙΚΑΣ Χ., Οικογένεια και σχολική επίδοση. Η σύμπτωση μιας σχέσης, στο *Νέα Παιδεία*, 1995, 74 σ. 121-128.

ΚΑΤΣΙΚΑΣ Χ., Πόσο κοστίζει η εκπαίδευση των παιδιών μας, *περιοδ. Ενημέρωση ΙΝΕ/ΓΣΕΕ*, 18, 1996, σελ. 2-8.

ΚΑΤΣΙΚΑΣ Χ., ΚΑΒΒΑΔΙΑΣ Γ.Κ., *Η Ελληνική Εκπαίδευση στον Ορίζοντα του 2000*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1996.

ΚΑΤΣΙΚΑΣ Χ., *Σχολείο, Τάξη και Ιδεολογία. Τα παραμύθια της σχολικής μας ζωής...*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1999.

ΚΑΤΣΙΛΛΗΣ Ι., ΛΩΛΟΥ Χ., Επίδραση Σημαντικών Άλλων και Εκπαιδευτικές Φιλοδοξίες, στο Χάρης Κ.Π. – Πετρουλάκης Ν.Π. – Νικόδημος Σ., (επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου, Ναύπακτος*, Αθήνα, εκδ. Ατραπός, 1999.

ΚΕΛΠΑΝΙΔΗΣ Μ., *Κράτος Πρόνοιας και Εκπαίδευση. Ισότητα ευκαιριών και ισότητα αποτελεσμάτων : Εκπαίδευση ως ατομικό επίτευγμα ή κοινωνική παροχή*, Θεσσαλονίκη, εκδ. Αδελφών Κυριακίδη α.ε., 1997.

ΚΕΝΤΡΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ, *20 Εκθέσεις*, Αθήνα, εκδ. ΚΕΠΕ, 1995.

ΚΙΝΤΗΣ Α., *Η ανώτατη παιδεία στην Ελλάδα*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1980.

ΚΙΣΣΑ Ε.Ι., Κατανομή του ελεύθερου χρόνου των μαθητών των Γυμνασίων : 2^{ου} Βριλησσιών και Λυκόβρυσης, *περ. Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 1997, 96-97, σ. 82-88.

ΚΛΑΔΗΣ Δ., *Προβληματισμοί για θέματα παιδείας (1989-1991)*, Αθήνα 1991.

ΚΟΝΤΟΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΥ – ΠΟΛΥΔΩΡΙΔΗ Γ., Ο εξισωτικός και αναπαραγωγικό ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος : Ανάλυση με στόχο τη διαμόρφωση θεωρητικού ερευνητικού πλαισίου, στο *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 1985, 56, σ. 105-128.

ΚΟΝΤΟΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΥ – ΠΟΛΥΔΩΡΙΔΗ Γ., Οι εξετάσεις για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, στο *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 1990, 76, σ. 85-111.

ΚΟΝΤΟΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΥ-ΠΟΛΥΔΩΡΙΔΗ Γ., *Κοινωνιολογική ανάλυση της ελληνικής εκπαίδευσης. Οι Εισαγωγικές Εξετάσεις*, τόμ.1. Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1998.

ΚΟΝΤΟΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΥ-ΠΟΛΥΔΩΡΙΔΗ Γ., *Κοινωνιολογική ανάλυση της Επίδοσης και της Αιτιολόγησής. Οι Εισαγωγικές Εξετάσεις*, τόμ. 2, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1998.

ΚΟΣΜΙΔΟΥ – HARDY Χ., Η συμβουλευτική διάσταση του έργου του εκπαιδευτικού, στο *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, (ειδικό τεύχος : Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, Αθήνα 25-26 Νοεμβρίου 1995), 1996, 38-39, σ. 151-155.

ΚΟΥΤΣΟΥΛΗΣ Μ., Φιλοδοξίες των μαθητών και σχολική επίδοση : Εμπειρικά δεδομένα και διαπιστώσεις από λύκεια της Κύπρου, στο *Νέα Παιδεία*, 1996, 79, σ. 25-39.

ΚΟΥΦΑΚΗ – ΠΡΕΠΗ Ε., Οικογένεια, Παιδί και Εκπαιδευτικές αξίες, περ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 1997, 96-97, σ. 119-129.

ΚΥΡΙΔΗΣ Α., Κριτική της αποστήθισης ως μαθησιακής μεθόδου και κριτηρίου για την αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 1994, 77, σ. 21-28.

ΚΥΡΙΔΗΣ Α., Οι κοινωνικές προεκτάσεις του συστήματος αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 1994, 79, σ. 24-31.

ΚΥΡΙΔΗΣ Α., *Τα Κοινωνικά και τα Δευτεροβάθμια εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των φοιτητών της Παιδαγωγικής Σχολής Φλώρινας*, Θεσσαλονίκη, εκδ. Αδελφών Κυριακίδη α.ε., 1997.

ΚΥΡΙΔΗΣ Α., *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση και η πρόσβαση στο πανεπιστήμιο (1955-85)*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1997.

ΚΥΡΙΔΗΣ Α., Πανελλαδικές Γενικές εξετάσεις : στρατηγικός σχεδιασμός για «μια θέση στον ήλιο», στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 1998, 74, σ. 34-37.

ΚΥΡΙΔΗΣ Α., ΛΕΟΝΤΑΡΗ Α., ΜΑΥΡΙΚΑΚΗ Ε., Στάσεις των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευομένων απέναντι στη λειτουργία των σχολείων με κυλιόμενο ωράριο, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 1996, 90-91, σ. 68-76.

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΙΔΗΣ Θ.Ε., *Κοινωνιολογία του σχολείου και της σχολικής τάξης*, εκδ. Αδελφών Κυριακίδη α.ε., Θεσσαλονίκη 1997.

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ Χ., *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή. Σκιαγράφηση των Κοινωνικοποιητικών Μηνυμάτων του Σχολείου και των Εκπαιδευτικών*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1997.

ΚΩΝΣΤΑΝΤΟΠΟΥΛΟΥ Δ., Η μετάβαση από το σχολείο στην αγορά εργασίας και τα όρια της μεταρρύθμισης, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 1999, 105, σ. 71-82.

ΚΩΣΤΑΚΗ Α., *Πορίσματα από μια ανάλυση των επιτυχιών στις εισιτήριες εξετάσεις Λυκείου*, Αθήνα, εκδ. ΚΕΠΕ, 1984.

ΚΩΣΤΑΡΙΔΟΥ – ΕΥΚΛΕΙΔΗ Α. (επιμ.), *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1998.

ΚΩΤΤΟΥΛΑ Μ., *Ενιαίο Σχολείο και Εκπαιδευτικοί*, Αθήνα, εκδ. Δαρδάνος, 2000.

ΛΑΜΠΙΡΗ – ΔΗΜΑΚΗ Ι., *Προς μίαν Ελληνικήν Κοινωνιολογίαν της Παιδείας*, Αθήναι, Εθνικόν Κέντρον Κοινωνικών Ερευνών, 1974, τόμ. 1.

ΛΑΜΠΙΡΗ – ΔΗΜΑΚΗ Ι., *Η Κοινωνιολογία και η Μεθοδολογία της*, Κομοτηνή, εκδ. Σάκκουλα, 1990.

- ΛΑΜΠΙΡΗ – ΔΗΜΑΚΗ Ι., ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΠΟΥΛΟΣ Ν., (επιμ.), *Συλλογή κειμένων Pierre Bourdieu, Κοινωνιολογία της Παιδείας. Δέκα ανακοινώσεις*, Αθήνα, εκδ. Καρδαμίτσα – Δελφίни, 1995.
- ΛΑΜΠΙΡΗ – ΔΗΜΑΚΗ Ι., ΚΥΡΙΑΖΗΣ Ν., (επιμ.) *Η ελληνική κοινωνία στο τέλος του 20ού αιώνα : Δημογραφία, Οικογένεια, Απασχόληση, Υγεία, Κοινωνική Ασφάλιση, Παιδεία*, Αθήνα, εκδ. Παπαζήση, 1995.
- ΜΑΛΟΥΤΑΣ Θ., ΟΙΚΟΝΟΜΟΥ Δ., (επιμ.), *Ανάπτυξη κράτους πρόνοιας στην Ελλάδα*, Αθήνα, εκδ. Εξάντας, 1988.
- ΜΑΝΙΑΤΗΣ Γ.Μ., Το πρόβλημα της επιλογής για την Τριτοβάθμια εκπαίδευση στο Σύλλογο Αποφοίτων Βαρβακείου, *Η μετάβαση από το Λύκειο στο Πανεπιστήμιο (πρακτικά)*, Αθήνα, εκδ. Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών, 1989.
- ΜΑΡΓΕΛΗ Α., Η σχέση επαγγέλματος γονέων με την επίδοση των μαθητών, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 1996, 90-91, σ.99-102.
- ΜΑΣΟΥΡΗΣ Δ., Προσεγγίσεις στη μαθητική νοοτροπία και σκέψη, στο *Τα Εκπαιδευτικά*, 1990, 18-19, σ. 132-138.
- ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΣ Γ., Σχολικό πρόγραμμα και παραπρόγραμμα, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 1983, 13, σ. 74-81.
- ΜΙΧΑΛΑΚΟΠΟΥΛΟΣ Γ., Ο γραφειοκρατικός χαρακτήρας του ελληνικού σχολικού συστήματος και η παιδαγωγική – εκπαιδευτική διαδικασία, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 1987, 7, σ.149-194.
- ΜΙΧΑΛΑΚΟΠΟΥΛΟΣ Γ., *Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση*, Θεσ/νίκη, εκδ. Κυριακίδη, 1990.
- ΜΙΧΟΠΟΥΛΟΣ Α., *Νομικό πλαίσιο και Θεσμοί της Εκπαίδευσης*, Αθήνα 1994.
- ΜΟΥΧΑΓΙΕΡ Χ.Σ., *Συγκρούσεις ρόλων στο έργο του εκπαιδευτικού. Μια έρευνα για τον Έλληνα εκπαιδευτικό της Μέσης Εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη, εκδ. Αφών Κυριακίδη, 1985.
- ΜΠΑΚΑΛΑΚΟΣ Χ., Μηχανισμοί και όροι επιλογής για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, στο *Επιστημονικό Συμπόσιο : Μηχανισμοί και όροι επιλογής για την Τριτοβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα, Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, 1995.
- ΜΠΑΡΚΑΤΣΑ Α., Αιτίες αποτυχίας καινοτόμων μεταρρυθμίσεων, στο *Τα Εκπαιδευτικά*, 1998, 47-48, σ.129-138.
- ΜΠΟΜΠΑΣ Λ., Η φωνή των ίδιων των μαθητών : αυτά πιστεύω για τον εκπαιδευτικό, στο *Νέα Παιδεία*, 1995, 75, σ.148-169.
- ΜΠΟΜΠΟΤΣΙΑΡΗΣ ΝΤ., Αποτελέσματα γενικών εξετάσεων 1986-87 Νομού Ευρυτανίας ή η ανισότητα της εκπαίδευσης, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 1988, 41, σ. 46-48.
- ΜΠΟΥΖΑΚΗΣ Σ., *Νεοελληνική εκπαίδευση (1821-1985)*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1987.

ΜΥΛΩΝΑΣ Θ., *Η αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, 1982.

ΜΥΛΩΝΑΣ Θ., Ο Έλληνας εκπαιδευτικός και οι κοινωνικές του εξαρτήσεις : Το παράδειγμα της επιβολής των εισιτηρίων εξετάσεων στο Ελληνικό σχολείο από τους Ελληνοδιδασκάλους κατά την περίοδο 1834-1867, στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 1989, 10, σ. 5-38.

ΜΥΛΩΝΑΣ Θ., Ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης. Λύση ή παράλυση ; στο Καζαμιάς Α. και Κασσωτάκης Μ., (επιμ.), *Ελληνική εκπαίδευση : Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, Αθήνα, εκδ. Σείριος, 1995.

ΜΥΛΩΝΑΣ Θ., *Κοινωνική Αναπαραγωγή στο Σχολείο. Θεωρία και εμπειρία*, Αθήνα, εκδ. Αρμός, 1995.

ΜΥΛΩΝΑΣ Θ., *Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης (Συμβολές)*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1998.

ΝΑΣΙΑΚΟΥ Μ., Μορφωσιογόνος τάση στην ελληνική ύπαιθρο, στο *Προβλήματα ελληνικής εκπαίδευσης, Α΄ Συνέδριο Παιδείας της Ο.Ι.Ε.Λ.Ε.*, Αθήνα, εκδ. Τεκμήριο, 1980.

NEAVE G. (μετ. Γ. Δεληγιάννη), *Οι εκπαιδευτικοί : Προοπτικές για το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ευρώπη*, Αθήνα, εκδ. Έκφραση, 1998.

ΝΗΜΑ Ε., ΓΑΛΛΑΡΙΝΙΩΤΗΣ Ν., ΚΑΨΑΛΗΣ Α., Το άγχος των εξετάσεων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, στο Χάρης Κ.Π. – Πετρουλάκης Ν.Π. – Νικόδημος Σ., (επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου, Ναύπακτος*, Αθήνα, εκδ. Ατραπός, 1999.

ΝΟΥΤΣΟΣ Χ., *Προγράμματα μέσης εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος (1931-1973)*, Αθήνα, εκδ. Θεμέλιο, 1979.

ΞΩΧΕΛΛΗΣ Π., *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος. Μια έρευνα για την αυτοαντίληψη και τις στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών*, Θεσσαλονίκη, εκδ. Κυριακίδη, 1984.

ΞΩΧΕΛΛΗΣ Π., Κρίση στην εκπαίδευση : διαπιστώσεις και προτάσεις, στο Κελπανίδης Μ. (επιμ.), *Κράτος Πρόνοιας και Εκπαίδευση II*, Θεσσαλονίκη, εκδ. Αφών Κυριακίδη, 1991.

ΞΩΧΕΛΛΗΣ Π., Αξιολόγηση-Εξετάσεις κατά τη μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση : Το σύστημα επιλογής των υποψηφίων για τα ΑΕΙ και τα ΤΕΙ στην Ελλάδα. Προβλήματα και προτεινόμενες λύσεις στο Χιωτάκης Σ. (επιμ.), *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και των βαθμών στο σχολείο*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, 1993.

Ο.Ι.Ε.Λ.Ε., *Προβλήματα της ελληνικής εκπαίδευσης*, Αθήνα, εκδ. Τεκμήριο, 1980.

Ο.Ε.Λ.Μ.Ε.Κ., *Εκπαιδευτικό Συνέδριο, Αναβάθμιση της Δημόσιας Μέσης Εκπαίδευσης, Έκθεση εργασιών*, Λευκωσία 1997.

ΠΑΛΑΙΟΛΟΓΟΣ Γ., *Προς καλύτεραν Μέσσην εκπαίδευσιν. Τα προβλήματα της Μέσης Εκπαιδεύσεως. Η ενδεικνυόμενη μεταρρύθμισις αυτής*, εν Αθήναις, εκδ. οίκος Δημητράκου, 1929.

ΠΑΛΗΟΣ Ζ. (επιμ.), *Κατάρτιση και Απασχόληση*, Αθήνα, Ινστιτούτο Εργασίας – ΓΣΕΕ, ΑΔΕΔΥ, 2003

ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΠΟΥΛΟΥ Ι., *Η γεωγραφία των εκπαιδευτικών διαφοροποιήσεων. Η μέση επαγγελματική εκπαίδευση στη μεταπολεμική Ελλάδα*, Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας, 1993.

ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ Ν., ΑΘΑΝΑΣΙΑΔΗΣ Η., ΓΙΟΚΡΟΥΣΗ – ΚΟΛΣ Δ., Το σχολικό κλίμα : Θέσεις και κρίσεις των καθηγητών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στο *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 1993, 10, σ. 139-155.

ΠΑΠΑΓΕΩΡΓΙΟΥ Β., Το επάγγελμα και η κοινωνική θέση του εκπαιδευτικού, *Τα Εκπαιδευτικά*, 1992, 25-26, σ. 114-127.

ΠΑΠΑΓΕΩΡΓΙΟΥ Κ., *Έρευνα αποφοίτων Γυμνασίου*, Αθήνα, εκδ. Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, 1979.

ΠΑΠΑΓΙΑΝΝΗΣ Α., Μετά τις πανελλαδικές εξετάσεις, στο *Το Σχολείο και το Σπίτι*, 1986, 9, σ. 321-322.

ΠΑΠΑΔΑΚΗΣ Γ., *Νομοθεσία της Εκπαιδεύσεως, Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση*, τόμ. Α΄, Αθήναι, εκδ. «Κνωσός», 1976.

ΠΑΠΑΔΗΜΗΤΡΙΟΥ Γ., Συστήματα εισαγωγικών εξετάσεων και η επίδρασή τους στη δομή του φοιτητικού πληθυσμού των οικονομικών σχολών, στο Πάντειο Πανεπιστήμιο, 1^ο Συνέδριο, *Το Παν/μιο στην Ελλάδα σήμερα, οικονομικές και πολιτικές διαστάσεις*, Αθήνα, εκδ. Σάκη Καραγιωργα, 1991.

ΠΑΠΑΔΗΜΗΤΡΙΟΥ Γ. – ΦΛΩΡΟΥ Γ., Παράγοντες που οδήγησαν τους πρωτοετείς φοιτητές του Πανεπιστημίου Μακεδονίας στην επιλογή του τμήματος, στο *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 1992, Β΄, 9, σ. 139-154.

ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ Ν., ΑΘΑΝΑΣΙΑΔΗΣ Η., ΓΙΟΚΡΟΥΣΗ Δ., Σχέσεις καθηγητών – μαθητών : μια εμπειρική ψυχοπαιδαγωγική έρευνα, στο *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 1994, 13, σ. 141-156.

ΠΑΠΑΖΟΓΛΟΥ Μ., *Σχέσεις Σχολείου – Οικογένειας*, Αθήνα, εκδ. Επικαιρότητα, 1984.

ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ Π., *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*, Αθήνα, εκδ. Έκφραση, 1993.

ΠΑΠΑΝΟΥΤΣΟΣ Ε., *Αγώνες και αγωνία για την παιδεία*, Αθήνα, 1965.

ΠΑΠΑΠΑΝΟΣ Κ., *Χρονικό – Ιστορία της Ανωτάτης μας Εκπαιδεύσεως*, εκδ. Αμερικανικού Κολλεγίου Θηλέων Αθηνών, Αθήνα, Pierce College, 1970.

ΠΑΠΑΣ Γ., Τα σχέδια για ανώτερες σπουδές των τελειόφοιτων Γενικών Λυκείων. Μια εμπειρική κοινωνικοοικονομική ανάλυση βασισμένη σε στοιχεία της περιοχής Αθηνών, στο Σύλλογο Αποφοίτων Βαρβακείου, *Η μετάβαση από το Λύκειο στο Πανεπιστήμιο (πρακτικά)*, Αθήνα, εκδ. Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών, 1989.

ΠΑΠΑΣ Γ., ΨΑΧΑΡΟΠΟΥΛΟΣ Γ., Από τα γενικά λύκεια στα ΤΕΙ : ποιός πάει σ' αυτά και γιατί, στο *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*, 1989, 2, σ. 9-20.

ΠΑΣΙΑΡΔΗ Γ., Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση από τη σκοπιά των Κυπρίων εκπαιδευτικών, στο *Νέα Παιδεία*, 2001, 97, 27-46.

ΠΕΣΜΑΖΟΓΛΟΥ Σ., *Εκπαίδευση και Ανάπτυξη στην Ελλάδα 1948-1985. Το ασύμπτωτο μιας σχέσης*, Αθήνα, εκδ. Θεμέλιο, 1987.

ΠΕΤΜΕΖΙΔΟΥ – ΤΣΟΥΛΟΥΒΗ Μ., Κοινωνικές τάξεις και μηχανισμός κοινωνικής αναπαραγωγής, Αθήνα, εκδ. Εξάντας, 1987.

ΠΕΤΜΕΖΙΔΟΥ – ΤΣΟΥΛΟΥΒΗ Μ., *Κοινωνικές ανισότητες και κοινωνική πολιτική*, Αθήνα, εκδ. Εξάντας, 1992.

ΠΙΝΤΕΡΗΣ Γ., Οι «απομέσα» και οι «απέξω» (Το δικαίωμα στη μόρφωση), στο *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού*, 1990, 14-15, σ. 48-54.

ΠΛΑΚΙΑΣ Ε., Γενικές εξετάσεις : αναλύσεις και εκτιμήσεις αποτελεσμάτων, αντιδράσεις των μαθητών για τον τρόπο επιλογής, στο *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 1990, 14-15, σ. 43-48.

ΠΛΕΙΟΣ Γ., Η κρίση της εκπαίδευσης στον ώριμο καπιταλισμό, στο *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 1996, τόμ. Ε', 19.

ΠΟΛΥΧΡΟΝΑΚΗ Μ., *Φροντιστηριακά και ιδιαίτερα μαθήματα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, 1995.

ΠΟΥΛΑΝΤΖΑΣ Π., Παιδεία και Κοινωνικό περιβάλλον, στο *Εκπαιδευτική Φωνή*, 1985, σ. 40-41.

PRAHL H.W., Η λειτουργική σημασία των εξετάσεων στην εκπαίδευση και την εκπαιδευτική πράξη στο Χιωτάκης Σ. (επιμ.), *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και των βαθμών στο σχολείο*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, 1993.

ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗΣ Ι. – ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ Μ., *Η πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και τα προβλήματά της*, Ηράκλειο, Παν/μιο Κρήτης, 1988.

ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗΣ Ι.Ε., Η ελληνική εκπαιδευτική κρίση : Μύθοι και πραγματικότητες, στο Πυργιωτάκης Ι.Ε. - Κανάκη Ι.Ν. (επιμ.), *Παγκόσμια κρίση στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, 1991, σ. 191.

ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗΣ Ι.Ε., *Έλληνες Δάσκαλοι : Εμπειρική προσέγγιση των συνθηκών εργασίας*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, 1992.

ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗΣ Ι.Ε., *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1999.

ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗΣ Ι.Ε., Εκπαιδευτική και Κοινωνική Δυναμική. Διαπιστώσεις από την ελληνική εκπαίδευση και προοπτικές για το μέλλον, στο *Τα Εκπαιδευτικά*, 1988, 12, σ.18-28.

ΣΑΪΤΗ Α., Management στη δημόσια εκπαίδευση : η περίπτωση χρηματοδότησης των σχολικών μονάδων, στο *Νέα Παιδεία*, 2001, 98, σ. 92-109.

ΣΑΡΑΦΑΝΑ – ΡΕΓΚΟΥΚΟΥ Γ., Η αρχιτεκτονική σαν παράγοντας επέμβασης στην εκπαιδευτική λειτουργία, στο *Σύγχρονα Θέματα*, 1985, 25, σ. 73-75.

ΣΚΑΥΔΗ Δ., «Συμμόρφωση» και «αντίδραση» στο ελληνικό σχολείο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στο *Νέα Παιδεία*, 1995, 74, σ. 36-74.

ΣΠΥΡΕΛΛΗΣ Ν.Σ., Επιδράσεις του συστήματος των γενικών εξετάσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, στο Επιστημονικό Συμπόσιο, *Μηχανισμοί και όροι επιλογής για την Τριτοβάθμια εκπ/ση*, Αθήνα, εκδ. Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, 1995, σ. 71-79.

ΣΠΥΡΟΠΟΥΛΟΣ Κ., Η θέση των φροντιστηρίων και των ιδιαίτερων μαθημάτων στον εκπαιδευτικό προϋπολογισμό των ελληνικών νοικοκυριών, στο ΚΑΛΑΒΑΣΗ Φ., ΜΕΪΜΑΡΗ Μ., *Θέματα Διδακτικής Μαθηματικών ΙΙ, Σχολείο, Φροντιστήριο, Ιδιαίτερο*, Ρόδος, Παν/μιο Αιγαίου, 1994.

ΣΠΥΡΟΠΟΥΛΟΣ Κ., Τοπικές περισχολικές δράσεις για την καταπολέμηση της σχολικής αποτυχίας, στο *Νέα Παιδεία*, 1996, 78, σ. 33-48.

ΣΤΑΜΕΛΟΣ Γ., Εξέλιξη μαθητικών ροών και βαθμολογιών στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Ελλάδας, στο *Τα Εκπαιδευτικά*, 1994, 33, σ. 98-107.

ΣΤΑΥΡΙΔΗ – ΠΑΤΡΙΚΙΟΥ Ρ., Γενικές εξετάσεις : ο φαύλος κύκλος των συνεπειών, στο Επιστημονικό Συμπόσιο, *Μηχανισμοί και όροι επιλογής για την Τριτοβάθμια εκπ/ση*, Αθήνα, εκδ. Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, 1995, σ. 87-95.

ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΑΠΟΦΟΙΤΩΝ ΒΑΡΒΑΚΕΙΟΥ, *Η μετάβαση από το Λύκειο στο Πανεπιστήμιο (πρακτικά)*, Αθήνα, εκδ. Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών, 1989.

ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΛΕΙΤΟΥΡΓΩΝ ΚΟΛΛΕΓΙΟΥ ΑΘΗΝΩΝ, *Η εκπαίδευση στην Ελλάδα, 1975-1990. Προοπτικές*, Αθήνα, 5-6 Μαΐου 1990, Πρακτικά, 1991.

ΤΑΜΙΣΟΓΛΟΥ Τ., Απόψεις Μαθητών για τους Εκπαιδευτικούς, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 1996, 88, σ. 77-82.

ΤΕΡΛΕΞΗΣ Π., Δημόσιος και Ιδιωτικός Τομέας : Εννοιολογικές και Λειτουργικές Ασυμμετρίες Κοινωνικής Οργάνωσης στο *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 1989, 1, σ. 34-63.

- ΤΖΑΝΗ Μ., *Σχολική Επιτυχία. Ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, 1988.
- ΤΖΑΡΤΖΑΚΗ – ΓΚΟΥΝΤΡΑ ΑΙ., Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών και οι επιδόσεις των μαθητών, στο *Νέα Παιδεία*, 1995, 74, σ. 101-120.
- TROW M., Προβλήματα της μετάβασης από την ελιτιστική στην μαζική τριτοβάθμια εκπαίδευση, στο Κελπανίδης Μ. (επιμ.), *Κράτος Πρόνοιας και Εκπαίδευση II*, Θεσσαλονίκη, εκδ. Αφών Κυριακίδη, 1991.
- ΤΣΕΛΙΚΑ Η., *Νεολαία και κοινωνική δυναμική*, Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας, 1991.
- ΤΣΙΜΠΟΥΚΗΣ Κ., *Ο θεσμός των εισαγωγικών διαγωνισμάτων για τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα*, Αθήνα 1983.
- ΤΣΙΠΡΑΣ Α., Οι ατέλειες του εκπαιδευτικού μας συστήματος ως συντελεστές άγχους στους έφηβους-μαθητές Α΄-Β΄ Λυκείου, στο *Νεοελληνική Παιδεία*, 1989, 19, σ. 117-133.
- ΤΣΟΥΚΑΛΑΣ Κ., *Εξάρτηση και Αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*, Αθήνα, εκδ. Θεμέλιο, 1987.
- ΤΣΟΥΚΑΛΑΣ Κ., *Κοινωνική ανάπτυξη και κράτος : η συγκρότηση του δημόσιου χώρου στην Ελλάδα*, Αθήνα, εκδ. Θεμέλιο, 1993.
- ΦΑΚΙΟΛΑΣ Ρ., Δημόσια και Ιδιωτική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, στο *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*, 1991, 3, σ. 23-28.
- ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ Α., Η τεχνική εκπαίδευση και η μυθολογία της, στο *Σύγχρονα Θέματα*, 1979, 4, σ. 9-22.
- ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ Α., Ανώτατη εκπαίδευση : αύξηση της ζήτησης και κοινωνικές προοπτικές, στο *Δελτίο της Εταιρείας Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού*, 1984, 7, σ. 105-106.
- ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ Α., *Η Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Αθήνα, εκδ. Παπαζήση, 1985.
- ΧΑΛΚΙΑ Κ., & ΑΘΑΝΑΣΟΥΛΑ ΡΕΠΠΑ Α., Λόγοι ένταξης των διαφόρων επαγγελματιών στην αγορά εκπαιδευτικής εργασίας, στο Χάρης Κ.Π. – Πετρουλάκης Ν.Π. – Νικόδημος Σ., (επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου, Ναύπακτος*, Αθήνα, εκδ. Ατραπός, 1999.
- ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΥΣ Δ., Το αίτημα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Από τη μεταπολεμική στη μεταπολιτευτική Ελλάδα, στο Σύλλογος Εκπαιδευτικών Λειτουργών Κολλεγίου Αθηνών, *Η εκπαίδευση στην Ελλάδα, 1975-1990. Προοπτικές*, Αθήνα, 5-6 Μαΐου 1990, Πρακτικά, Αθήνα 1991.
- ΧΑΤΖΗΣΤΕΦΑΝΙΔΗΣ Θ., *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης (1821-1986)*, Αθήνα, εκδ. Παπαδήμα, 1986.

ΧΙΩΤΑΚΗΣ Σ. (επιμ.), *Η κατάργηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, 1993.

ΧΡΟΝΗΣ Σ., *Διδακτική πράξη και Κοινωνικός Έλεγχος. Η κρατική παρέμβαση στο έργο του εκπαιδευτικού*, Αθήνα, εκδ. Όμιλος συγγραφέων καθηγητών, 1993.

ΧΡΥΣΑΚΗΣ Μ., Οικογενειακές επενδυτικές πρακτικές των φτωχών και εκπαιδευτικές ανισότητες, στο *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 1989, 75, σ. 89-120.

ΧΤΟΥΡΗΣ Σ.Ν., *Μεταβιομηχανική κοινωνία και η κοινωνία της πληροφορίας. Παγκόσμια Δίκτυα. Ο ρόλος τους στη Νέα Κοινωνική Διαφοροποίηση*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1997.

ΨΑΛΤΗΣ Α., ΓΑΒΡΙΗΛΙΔΟΥ Μ., Συνεργασία Γονιών – Σχολείου : πραγματικότητα ή ουτοπία για την Ελλάδα ;, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 1996, 86, σ. 57-60.

ΨΑΧΑΡΟΠΟΥΛΟΣ Γ., ΠΑΛΑΙΟΚΡΑΣΑΣ Γ., Η τεχνική επαγγελματική και τεχνολογική εκπαίδευση : προβλήματα και προοπτικές ενόψει του 2000, στο *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*, 1990, 12, σ.130-217.

Ξενόγλωσση

BOWLES S., GINTIS H., *Schooling in capitalist America educational reform and the contradictions of economic life*, London, Routledge and Kegan Paul, 1976.

GEIGER R.L., *Privatisation of Higher Education : International Trends and Issues*, International Council for Educational Development, Princeton 1988.

KAMERMAN S.B., KAHN A.J., *Privatisation and the Welfare State*, Princeton University Press, 1989.

KARMAS C.A., KOSTAKIS G.A., DRAGONAS Th.G., *Occupational and Educational Demand of Lyceum Students : Development Over Time*, Centre of Planning and Economic Research, Athens 1990.

KOSTAKIS A.G., *The Occupational Choices of Greek Youth : An Empirical Analysis of the Contribution of Information and Socioeconomic Variables*, Centre of Planning and Economic Research, Athens 1990.

KOSTAKIS A., Vocational and Academic Secondary education in Greece : Public and private costs compared, *Economics of Education Review*, 1990, Vol. 9, n. 4, pp. 395-399).

PALIOS Z., *The development of education within the political, economic and social structures of Greece*, unpublished PhD Thesis, University College Cardiff, UK, 1987.

PALIOS Z. (ed.), *Cultural and National Identity in Education History and Theory of Education and Comparative Education*, Amsterdam, NESA, 1998.

PALIOS Z., VASSILAKI E., Esami scolastici e controllo sociale, *Study di Sociologia*, 1995, n. 4, Milan, pubblicazioni dell' Università Cattolica.

PANAYOTOPOULOS N., Les Frontistiria un concours d' entrée dans l' enseignement superieur, *Regards Sociologiques*, 2000, 19, 9-27.

WALKER A., The Political Economy of Privatisation, στο Le Grand J. και Robinson R., eds., *Privatisation and the Welfare State*, George Allen and Unwin, London 1984.

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ
ΠΙΝΑΚΕΣ**

Π. 1 Πίνακες συχνοτήτων και διασταυρώσεων που αφορούν το φύλο των μαθητών του δείγματος

ΠΙΝΑΚΑΣ 142

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με το φύλο των μαθητών του δείγματος

| Είσοι : | N | % | Valid % |
|----------------|----------|----------|----------------|
| ΑΓΟΡΙ | 579 | 38.8 | 39.0 |
| ΚΟΡΙΤΣΙ | 905 | 60.7 | 61.0 |
| Σύνολο | 1484 | 99.5 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 7 | 0.5 | |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 100.0 | |

Η σημαντικά αυξημένη αντιπροσώπευση των κοριτσιών έναντι των αγοριών στο δείγμα δεν ερμηνεύεται βέβαια μόνο με τη δημογραφική υπερίσχυση του γυναικείου έναντι του ανδρικού πληθυσμού, αλλά κυρίως με την προθυμία και το ενδιαφέρον που έδειχναν τα κορίτσια στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και την επιμέλεια που τα διέκρινε στην επιστροφή του εντύπου, σε αντίθεση με τα αγόρια, που πολλές φορές κράτησαν αδιάφορη στάση.

ΠΙΝΑΚΑΣ 143

Ποσοστιαία κατανομή σχετικά με το αν οι μαθητές του δείγματος παρακολουθούν φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα γιατί τους πίεζαν οι γονείς τους με βάση το φύλο. Έλεγχος της σημαντικότητάς τους.

| ΦΥΛΟ | ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΕΙΣ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΟ Ή/ΚΑΙ ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΓΙΑΤΙ ΣΕ ΠΙΕΖΑΝ ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ ΣΟΥ; | |
|-----------------------------------|--|---------------|
| | Ναι | Όχι |
| Αγόρι | 38 8.7% | 401 91.3% |
| Κορίτσι | 19 2.7% | 672 97.3% |
| Σύνολο | 57 5.0% | 1073 95.0% |
| $\chi^2 = 19.552, p = .000, df=1$ | | |

ΠΙΝΑΚΑΣ 144

Ποσοστιαία κατανομή σχετικά με το αν τα φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα κρίνονται χρήσιμος θεσμός από τους μαθητές του δείγματος με βάση το φύλο. Έλεγχος της σημαντικότητάς τους.

| ΦΥΛΟ | ΤΟ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΟ Ή/ΚΑΙ ΤΑ ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΕΙΝΑΙ ΧΡΗΣΙΜΟΣ ΘΕΣΜΟΣ ; | |
|----------------------------------|--|--------------|
| | Ναι | Όχι |
| Αγόρι | 380 86.6% | 59 13.4% |
| Κορίτσι | 632 92.0% | 55 8.0% |
| Σύνολο | 1012 89.9% | 114 10.1% |
| $\chi^2 = 8.691, p = .003, df=1$ | | |

ΠΙΝΑΚΑΣ 145

Ποσοστιαία κατανομή σχετικά με το αν τα φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα, συγκριτικά με το σχολείο, προσφέρουν καλύτερους και νεότερους καθηγητές με βάση το φύλο. Έλεγχος της σημαντικότητάς τους.

| ΦΥΛΟ | ΤΟ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΟ Ή/ΚΑΙ ΤΑ ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΠΡΟΣΦΕΡΟΥΝ ΚΑΛΥΤΕΡΟΥΣ ΚΑΙ ΝΕΟΤΕΡΟΥΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ ; | |
|-----------------------------------|---|--------------|
| | Ναι | Όχι |
| Αγόρι | 174 40.1% | 260 59.9% |
| Κορίτσι | 181 26.4% | 504 73.6% |
| Σύνολο | 355 31.7% | 764 68.3% |
| $\chi^2 = 22.917, p = .000, df=1$ | | |

Π. 2 Πίνακες διασταυρώσεων που αφορούν την περιοχή διαμονής ή σχολείου των μαθητών του δείγματος

ΠΙΝΑΚΑΣ 146

Ποσοστιαία κατανομή σχετικά με το αν οι μαθητές του δείγματος νομίζουν ότι συγκριτικά με το σχολείο τα φροντιστηριακά ή / και ιδιαίτερα μαθήματα διαθέτουν καλύτερους και νεώτερους καθηγητές με βάση την περιοχή διαμονής τους. Έλεγχος της σημαντικότητάς τους.

| ΠΕΡΙΟΧΗ ΔΙΑΜΟΝΗΣ | ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΑ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΑΚΑ Ή/ΚΑΙ ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΔΙΑΘΕΤΟΥΝ ΚΑΛΥΤΕΡΟΥΣ ΚΑΙ ΝΕΩΤΕΡΟΥΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ ; | |
|-----------------------------------|---|--------------|
| | Ναι | Όχι |
| Αστική | 260 37.1% | 441 62.9% |
| Ημιαστική | 48 27.6% | 126 72.4% |
| Αγροτική | 48 19.4% | 199 80.6% |
| Σύνολο | 356 31.7% | 766 68.3% |
| $\chi^2 = 27.918, p = .000, df=2$ | | |

ΠΙΝΑΚΑΣ 147

Ποσοστιαία κατανομή σχετικά με το αν οι μαθητές του δείγματος νομίζουν ότι συγκριτικά με το σχολείο τα φροντιστηριακά ή / και ιδιαίτερα μαθήματα διαθέτουν καλύτερους και νεώτερους καθηγητές με βάση την περιοχή σχολείου. Έλεγχος της σημαντικότητάς τους.

| ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ | ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΑ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΑΚΑ Ή/ΚΑΙ ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΔΙΑΘΕΤΟΥΝ ΚΑΛΥΤΕΡΟΥΣ ΚΑΙ ΝΕΩΤΕΡΟΥΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ ; | |
|-----------------------------------|---|--------------|
| | Ναι | Όχι |
| Αστική | 268 36.7% | 462 63.3% |
| Ημιαστική | 76 26.3% | 213 73.7% |
| Αγροτική | 12 11.5% | 92 88.5% |
| Σύνολο | 356 31.7% | 767 68.3% |
| $\chi^2 = 31.892, p = .000, df=2$ | | |

Π. 3 Πίνακες συχνοτήτων που αφορούν οικογενειακά χαρακτηριστικά των μαθητών του δείγματος

ΠΙΝΑΚΑΣ 148

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα των μαθητών του δείγματος

| ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΑΤΕΡΑ: | N | % | Valid % |
|----------------------------|----------|----------|----------------|
| Δεν τελείωσε το Δημοτικό | 55 | 3.7 | 3.7 |
| Απόφοιτος Δημοτικού | 374 | 25.1 | 25.4 |
| Απόφοιτος Γυμνασίου | 302 | 20.3 | 20.5 |
| Απόφοιτος Λυκείου | 304 | 20.4 | 20.6 |
| Πτυχιούχος Ανώτερης Σχολής | 213 | 14.3 | 14.4 |
| Πτυχιούχος Πανεπιστημίου | 227 | 15.2 | 15.4 |
| Σύνολο | 1475 | 98.9 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 16 | 1.1 | |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 100.0 | |

ΠΙΝΑΚΑΣ 149

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας των μαθητών του δείγματος

| ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΗΤΕΡΑΣ: | N | % | Valid % |
|----------------------------|----------|----------|----------------|
| Δεν τελείωσε το Δημοτικό | 35 | 2.3 | 2.4 |
| Απόφοιτος Δημοτικού | 308 | 20.7 | 20.9 |
| Απόφοιτος Γυμνασίου | 272 | 18.2 | 18.4 |
| Απόφοιτος Λυκείου | 475 | 31.9 | 32.2 |
| Πτυχιούχος Ανώτερης Σχολής | 191 | 12.8 | 12.9 |
| Πτυχιούχος Πανεπιστημίου | 194 | 13.0 | 13.2 |
| Σύνολο | 1475 | 98.9 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 16 | 1.1 | |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 100.0 | |

ΠΙΝΑΚΑΣ 150

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με την επαγγελματική θέση του πατέρα των μαθητών του δείγματος

| ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΘΕΣΗ ΠΑΤΕΡΑ : | N | % | Valid % |
|------------------------------------|----------|----------|----------------|
| Ανώτερο μεσαίο στρώμα | 80 | 5.4 | 5.6 |
| Ενδιάμεσο μεσαίο στρώμα | 182 | 12.2 | 12.7 |
| Κατώτερο μεσαίο στρώμα | 482 | 32.3 | 33.6 |
| Άνω κατώτερο κοινωνικό στρώμα | 658 | 44.1 | 45.9 |
| Κάτω κατώτερο κοινωνικό στρώμα | 31 | 2.1 | 2.2 |
| Σύνολο | 1433 | 96.1 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 58 | 3.9 | |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 100.0 | |

ΠΙΝΑΚΑΣ 151

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με την επαγγελματική θέση της μητέρας των μαθητών του δείγματος

| ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΘΕΣΗ ΜΗΤΕΡΑΣ: | N | % | Valid % |
|------------------------------------|----------|----------|----------------|
| Ανώτερο μεσαίο στρώμα | 69 | 4.6 | 4.8 |
| Ενδιάμεσο μεσαίο στρώμα | 141 | 9.5 | 9.8 |
| Κατώτερο μεσαίο στρώμα | 245 | 16.4 | 17.1 |
| Άνω κατώτερο κοινωνικό στρώμα | 312 | 20.9 | 21.8 |
| Κάτω κατώτερο κοινωνικό στρώμα | 666 | 44.7 | 46.5 |
| Σύνολο | 1433 | 96.1 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 58 | 3.9 | |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 100.0 | |

ΠΙΝΑΚΑΣ 152

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με το συνολικό μηνιαίο εισόδημα της οικογένειας των μαθητών του δείγματος

| ΜΗΝΙΑΙΟ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΕΙΣΟΔΗΜΑ : | N | % | Valid % |
|--|----------|----------|----------------|
| Μέχρι 200.000 δρχ | 67 | 4.5 | 4.5 |
| 200.000 – 400.000 δρχ | 273 | 18.3 | 18.4 |
| 400.000 – 600.000 δρχ | 277 | 18.6 | 18.7 |
| 600.000 – 800.000 δρχ | 138 | 9.3 | 9.3 |
| Πάνω από 800.000 δρχ | 92 | 6.2 | 6.2 |
| Δε γνωρίζω | 638 | 42.8 | 43.0 |
| Σύνολο | 1485 | 99.6 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 6 | .4 | |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 100.0 | |

Π. 4 Πίνακες συχνοτήτων που αφορούν εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των μαθητών του δείγματος

ΠΙΝΑΚΑΣ 153

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με την επιλογή ή μη κατεύθυνσης σπουδών από τους μαθητές του δείγματος

| ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ : | N | % | Valid % |
|-----------------------------|----------|----------|----------------|
| Θεωρητική | 590 | 39.6 | 39.8 |
| Θετική | 507 | 34.0 | 34.2 |
| Τεχνολογική | 235 | 15.8 | 15.8 |
| Δεν ξέρω ακόμη | 152 | 10.2 | 10.2 |
| Σύνολο | 1484 | 99.5 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 7 | .5 | |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 100.0 | |

ΠΙΝΑΚΑΣ 154

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με τον μέσο όρο βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος στα μαθήματα την προηγούμενη χρονιά, από αυτήν της έρευνας

| ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ ΠΕΡΥΣΙ : | N | % | Valid % |
|--|----------|----------|--------------------|
| Έως 9.4 | 1 | .1 | .1 |
| 9.5 - 10.4 | 33 | 2.2 | 2.5 |
| 10.5 – 11.4 | 50 | 3.4 | 3.8 |
| 11.5 – 12.4 | 73 | 4.9 | 5.5 |
| 12.5 – 13.4 | 121 | 8.1 | 9.1 |
| 13.5 – 14.4 | 168 | 11.3 | 12.7 |
| 14.5 – 15.4 | 192 | 12.9 | 14.5 |
| 15.5 – 16.4 | 190 | 12.7 | 14.3 |
| 16.5 – 17.4 | 208 | 14.0 | 15.7 |
| 17.5 – 18.4 | 153 | 10.3 | 11.5 |
| 18.5 – 19.4 | 105 | 7.0 | 7.9 |
| 19.5 – 20.0 | 31 | 2.1 | 2.3 |
| Σύνολο | 1325 | 88.9 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 166 | 11.1 | |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 100.0 | |

Αυτό που παρατηρεί κανείς από τον παραπάνω πίνακα είναι η λεγόμενη «πλήνη κεντρικής τάσεως», δηλαδή η συσσώρευση βαθμών στο μέσο της κλίμακας, που «...προέρχεται από την προσπάθεια αποφυγής της αδικίας με τη χρήση ακραίων βαθμών»⁶⁵¹.

ΠΙΝΑΚΑΣ 155

⁶⁵¹ Βλ. ΚΑΣΣΩΤΑΚΗ Μ., *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, 1989, σ. 55.

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με τον μέσο όρο βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος στα μαθήματα την ίδια χρονιά με αυτήν της έρευνας

| ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ ΦΕΤΟΣ : | N | % | Valid % |
|---|----------|----------|--------------------|
| 9.5 - 10.4 | 4 | .3 | .3 |
| 10.5 – 11.4 | 6 | .4 | .5 |
| 11.5 – 12.4 | 37 | 2.5 | 2.8 |
| 12.5 – 13.4 | 56 | 3.8 | 4.2 |
| 13.5 – 14.4 | 122 | 8.2 | 9.2 |
| 14.5 – 15.4 | 197 | 13.2 | 14.9 |
| 15.5 – 16.4 | 219 | 14.7 | 16.6 |
| 16.5 – 17.4 | 246 | 16.5 | 18.6 |
| 17.5 – 18.4 | 201 | 13.5 | 15.2 |
| 18.5 – 19.4 | 168 | 11.3 | 12.7 |
| 19.5 – 20.0 | 65 | 4.4 | 4.9 |
| Σύνολο | 1321 | 88.6 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 170 | 11.4 | |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 100.0 | |

ΠΙΝΑΚΑΣ 156

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με το μέσο όρο των ωρών μελέτης ημερησίως για τα μαθήματα του σχολείου από τους μαθητές του δείγματος

| ΩΡΕΣ ΔΙΑΒΑΣΜΑΤΟΣ ΓΙΑ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ : | N | % | Valid % |
|--|----------|----------|----------------|
| 1 ώρα | 150 | 10.1 | 11.7 |
| 2 ώρες | 337 | 22.6 | 26.3 |
| 3 ώρες | 302 | 20.3 | 23.5 |
| 4 ώρες | 217 | 14.6 | 16.9 |
| 5 ώρες | 153 | 10.3 | 11.9 |
| 6 ώρες | 72 | 4.8 | 5.6 |
| 7 ώρες | 23 | 1.5 | 1.8 |
| 8 ώρες | 19 | 1.3 | 1.5 |
| Περισσότερες από 8 ώρες | 10 | .7 | .8 |
| Σύνολο | 1283 | 86.0 | 100.0 |

| | | |
|---------------|------|-------|
| Δεν απάντησαν | 208 | 14.0 |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 100.0 |

ΠΙΝΑΚΑΣ 157

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με το μέσο όρο των ωρών μελέτης ημερησίως για τα μαθήματα του φροντιστηρίου από τους μαθητές του δείγματος

| ΩΡΕΣ ΔΙΑΒΑΣΜΑΤΟΣ ΓΙΑ ΤΟ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΟ : | N | % | Valid % |
|--|------|-------|---------|
| 1 ώρα | 268 | 18.0 | 30.6 |
| 2 ώρες | 322 | 21.6 | 36.8 |
| 3 ώρες | 168 | 11.3 | 19.2 |
| 4 ώρες | 64 | 4.3 | 7.3 |
| 5 ώρες | 35 | 2.3 | 4.0 |
| 6 ώρες | 11 | .7 | 1.3 |
| 7 ώρες | 3 | .2 | 0.3 |
| 8 ώρες | 2 | .1 | 0.2 |
| Περισσότερες από 8 ώρες | 2 | .1 | 0.2 |
| Σύνολο | 875 | 58.7 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν/δεν τους αφορά | 616 | 41.3 | |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 100.0 | |

ΠΙΝΑΚΑΣ 158

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με το μέσο όρο των ωρών μελέτης ημερησίως για τα ιδιαίτερα μαθήματα από τους μαθητές του δείγματος

| ΩΡΕΣ ΔΙΑΒΑΣΜΑΤΟΣ ΓΙΑ ΤΟ ΙΔΙΑΙΤΕΡΟ ΜΑΘΗΜΑ : | N | % | Valid % |
|--|-----|------|---------|
| 1 ώρα | 147 | 9.9 | 30.7 |
| 2 ώρες | 171 | 11.5 | 35.7 |
| 3 ώρες | 87 | 5.8 | 18.2 |
| 4 ώρες | 42 | 2.8 | 8.8 |
| 5 ώρες | 18 | 1.2 | 3.8 |
| 6 ώρες | 11 | .7 | 2.3 |
| 8 ώρες | 1 | .1 | .2 |
| Περισσότερες από 8 ώρες | 2 | .1 | 0.4 |
| Σύνολο | 479 | 32.1 | 100.0 |

| | | |
|------------------------------|------|-------|
| Δεν απάντησαν/δεν τους αφορά | 1012 | 67.9 |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 100.0 |

Π. 5 Πίνακες συχνότητων που αφορούν τα μαθήματα παρακολούθησης στο φροντιστήριο από τους μαθητές του δείγματος

ΠΙΝΑΚΑΣ 159

Κατανομή συχνότητων σχετικά με την παρακολούθηση ή μη φροντιστηρίου στα Μαθηματικά κατεύθυνσης από τους μαθητές του δείγματος

| Παρακολουθείς Μαθηματικά Κ. στο φροντιστήριο ; | N | % | Valid % |
|--|------|-------|---------|
| Ναι | 361 | 24.2 | 39.6 |
| Όχι | 551 | 37.0 | 60.4 |
| Σύνολο | 912 | 61.2 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 10 | .7 | |
| Δεν τους αφορά | 569 | 38.2 | |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 100.0 | |

ΠΙΝΑΚΑΣ 160

Κατανομή συχνότητων σχετικά με την παρακολούθηση ή μη φροντιστηρίου στα Μαθηματικά γενικής παιδείας από τους μαθητές του δείγματος

| Παρακολουθείς Μαθηματικά Γ.Π. στο φροντιστήριο ; | N | % | Valid % |
|--|------|-------|---------|
| Ναι | 729 | 48.9 | 79.9 |
| Όχι | 183 | 12.3 | 20.1 |
| Σύνολο | 912 | 61.2 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 10 | .7 | |
| Δεν τους αφορά | 569 | 38.2 | |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 100.0 | |

ΠΙΝΑΚΑΣ 161

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με την παρακολούθηση ή μη φροντιστηρίου στη Φυσική κατεύθυνσης από τους μαθητές του δείγματος

| Παρακολουθείς Φυσική Κ. στο φροντιστήριο ; | N | % | Valid % |
|--|------|-------|---------|
| Ναι | 367 | 24.6 | 40.2 |
| Όχι | 545 | 36.6 | 59.8 |
| Σύνολο | 912 | 61.2 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 10 | .7 | |
| Δεν τους αφορά | 569 | 38.2 | |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 100.0 | |

ΠΙΝΑΚΑΣ 162

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με την παρακολούθηση ή μη φροντιστηρίου στη Φυσική γενικής παιδείας από τους μαθητές του δείγματος

| Παρακολουθείς Φυσική Γ.Π. στο φροντιστήριο ; | N | % | Valid % |
|--|------|-------|---------|
| Ναι | 684 | 45.9 | 75.0 |
| Όχι | 228 | 15.3 | 25.0 |
| Σύνολο | 912 | 61.2 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 10 | .7 | |
| Δεν τους αφορά | 569 | 38.2 | |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 100.0 | |

ΠΙΝΑΚΑΣ 163

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με την παρακολούθηση ή μη φροντιστηρίου στη Χημεία από τους μαθητές του δείγματος

| Παρακολουθείς Χημεία στο φροντιστήριο ; | N | % | Valid % |
|---|-----|------|---------|
| Ναι | 562 | 37.7 | 61.6 |
| Όχι | 350 | 23.5 | 38.4 |
| Σύνολο | 912 | 61.2 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 10 | .7 | |

| | | | |
|----------------|------|-------|--|
| Δεν τους αφορά | 569 | 38.2 | |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 100.0 | |

ΠΙΝΑΚΑΣ 164

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με την παρακολούθηση ή μη φροντιστηρίου στη Βιολογία από τους μαθητές του δείγματος

| Παρακολουθείς Βιολογία στο φροντιστήριο ; | N | % | Valid % |
|---|------|-------|---------|
| Ναι | 215 | 14.4 | 23.6 |
| Όχι | 697 | 46.7 | 76.4 |
| Σύνολο | 912 | 61.2 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 10 | .7 | |
| Δεν τους αφορά | 569 | 38.2 | |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 100.0 | |

ΠΙΝΑΚΑΣ 165

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με την παρακολούθηση ή μη φροντιστηρίου στα Αρχαία Ελληνικά κατεύθυνσης από τους μαθητές του δείγματος

| Παρακολουθείς Αρχαία Ελληνικά Κ. στο φροντιστήριο ; | N | % | Valid % |
|---|------|-------|---------|
| Ναι | 223 | 15.0 | 24.5 |
| Όχι | 689 | 46.2 | 75.5 |
| Σύνολο | 912 | 61.2 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 10 | .7 | |
| Δεν τους αφορά | 569 | 38.2 | |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 100.0 | |

ΠΙΝΑΚΑΣ 166

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με την παρακολούθηση ή μη φροντιστηρίου στα Αρχαία Ελληνικά γενικής παιδείας από τους μαθητές του δείγματος

| Παρακολουθείς Αρχαία Ελληνικά Γ.Π. στο φροντιστήριο ; | N | % | Valid % |
|--|----------|----------|--------------------|
| Ναι | 274 | 18.4 | 30.0 |
| Όχι | 638 | 42.8 | 70.0 |
| Σύνολο | 912 | 61.2 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 10 | .7 | |
| Δεν τους αφορά | 569 | 38.2 | |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 100.0 | |

ΠΙΝΑΚΑΣ 167

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με την παρακολούθηση ή μη φροντιστηρίου στη Νεοελληνική Λογοτεχνία κατεύθυνσης από τους μαθητές του δείγματος

| Παρακολουθείς Νεοελ.Λογοτεχνία Κ. στο φροντιστήριο; | N | % | Valid % |
|--|----------|----------|--------------------|
| Ναι | 61 | 4.1 | 6.7 |
| Όχι | 851 | 57.1 | 93.3 |
| Σύνολο | 912 | 61.2 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 10 | .7 | |
| Δεν τους αφορά | 569 | 38.2 | |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 100.0 | |

ΠΙΝΑΚΑΣ 168

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με την παρακολούθηση ή μη φροντιστηρίου στη Νεοελληνική Λογοτεχνία γενικής παιδείας από τους μαθητές του δείγματος

| Παρακολουθείς Νεοελ. Λογοτεχνία Γ.Π στο φροντιστήριο ; | N | % | Valid % |
|---|----------|----------|----------------|
| Ναι | 183 | 12.3 | 20.1 |
| Όχι | 729 | 48.9 | 79.9 |
| Σύνολο | 912 | 61.2 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 10 | .7 | |
| Δεν τους αφορά | 569 | 38.2 | |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 100.0 | |

ΠΙΝΑΚΑΣ 169

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με την παρακολούθηση ή μη φροντιστηρίου στην Έκθεση από τους μαθητές του δείγματος

| Παρακολουθείς Έκθεση στο φροντιστήριο ; | N | % | Valid % |
|--|----------|----------|----------------|
| Ναι | 351 | 23.5 | 38.5 |
| Όχι | 561 | 37.6 | 61.5 |
| Σύνολο | 912 | 61.2 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 10 | .7 | |
| Δεν τους αφορά | 569 | 38.2 | |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 100.0 | |

ΠΙΝΑΚΑΣ 170

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με την παρακολούθηση ή μη φροντιστηρίου στην Ιστορία κατεύθυνσης από τους μαθητές του δείγματος

| Παρακολουθείς Ιστορία Κ. στο φροντιστήριο ; | N | % | Valid % |
|--|----------|----------|----------------|
| Ναι | 66 | 4.4 | 7.2 |
| Όχι | 846 | 56.7 | 92.8 |
| Σύνολο | 912 | 61.2 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 10 | .7 | |
| Δεν τους αφορά | 569 | 38.2 | |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 100.0 | |

ΠΙΝΑΚΑΣ 171

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με την παρακολούθηση ή μη φροντιστηρίου στην Ιστορία γενικής παιδείας από τους μαθητές του δείγματος

| Παρακολουθείς Ιστορία Γ.Π. στο φροντιστήριο ; | N | % | Valid % |
|--|----------|----------|----------------|
| Ναι | 87 | 5.8 | 9.5 |
| Όχι | 825 | 55.3 | 90.5 |
| Σύνολο | 912 | 61.2 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 10 | .7 | |
| Δεν τους αφορά | 569 | 38.2 | |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 100.0 | |

ΠΙΝΑΚΑΣ 172

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με την παρακολούθηση ή μη φροντιστηρίου στα Λατινικά από τους μαθητές του δείγματος

| Παρακολουθείς Λατινικά στο φροντιστήριο ; | N | % | Valid % |
|--|----------|----------|----------------|
| Ναι | 170 | 11.4 | 18.6 |
| Όχι | 742 | 49.8 | 81.4 |
| Σύνολο | 912 | 61.2 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 10 | .7 | |
| Δεν τους αφορά | 569 | 38.2 | |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 100.0 | |

ΠΙΝΑΚΑΣ 173

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με την παρακολούθηση ή μη φροντιστηρίου στις Αρχές Οικονομίας από τους μαθητές του δείγματος

| Παρακολουθείς Αρχές Οικονομίας στο φροντιστήριο; | N | % | Valid % |
|---|----------|----------|----------------|
| Ναι | 107 | 7.2 | 11.7 |
| Όχι | 805 | 54.0 | 88.3 |
| Σύνολο | 912 | 61.2 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 10 | .7 | |
| Δεν τους αφορά | 569 | 38.2 | |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 100.0 | |

**Π. 6 Πίνακες συχνότητων που αφορούν τα μαθήματα παρακολούθησης στο
ιδιαίτερο μάθημα από τους μαθητές του δείγματος**

ΠΙΝΑΚΑΣ 174

Κατανομή συχνότητων σχετικά με την παρακολούθηση ή μη ιδιαίτερων μαθημάτων στα
Μαθηματικά κατεύθυνσης από τους μαθητές του δείγματος

| Παρακολουθείς ιδιαίτερα μαθήματα στα Μαθηματικά Κ. ; | N | % | Valid % |
|---|----------|----------|--------------------|
| Ναι | 161 | 10.8 | 31.7 |
| Όχι | 347 | 23.3 | 68.3 |
| Σύνολο | 508 | 34.1 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 9 | .6 | |
| Δεν τους αφορά | 974 | 65.3 | |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 100.0 | |

ΠΙΝΑΚΑΣ 175

Κατανομή συχνότητων σχετικά με την παρακολούθηση ή μη ιδιαίτερων μαθημάτων στα
Μαθηματικά γενικής παιδείας από τους μαθητές του δείγματος

| Παρακολουθείς ιδιαίτερα μαθήματα στα Μαθηματικά Γ.Π. ; | N | % | Valid % |
|---|----------|----------|--------------------|
| Ναι | 314 | 21.1 | 61.8 |
| Όχι | 194 | 13.0 | 38.2 |
| Σύνολο | 508 | 34.1 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 9 | .6 | |
| Δεν τους αφορά | 974 | 65.3 | |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 100.0 | |

ΠΙΝΑΚΑΣ 176

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με την παρακολούθηση ή μη ιδιαίτερων μαθημάτων στη Φυσική κατεύθυνσης από τους μαθητές του δείγματος

| Παρακολουθείς ιδιαίτερα μαθήματα στη Φυσική Κ. ; | N | % | Valid % |
|---|----------|----------|----------------|
| Ναι | 142 | 9.5 | 28.0 |
| Όχι | 366 | 24.5 | 72.0 |
| Σύνολο | 508 | 34.1 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 9 | .6 | |
| Δεν τους αφορά | 974 | 65.3 | |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 100.0 | |

ΠΙΝΑΚΑΣ 177

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με την παρακολούθηση ή μη ιδιαίτερων μαθημάτων στη Φυσική γενικής παιδείας από τους μαθητές του δείγματος

| Παρακολουθείς ιδιαίτερα μαθήματα στη Φυσική Γ.Π. ; | N | % | Valid % |
|---|----------|----------|----------------|
| Ναι | 248 | 16.6 | 48.8 |
| Όχι | 260 | 17.4 | 51.2 |
| Σύνολο | 508 | 34.1 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 9 | .6 | |
| Δεν τους αφορά | 974 | 65.3 | |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 100.0 | |

ΠΙΝΑΚΑΣ 178

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με την παρακολούθηση ή μη ιδιαίτερων μαθημάτων στη Χημεία από τους μαθητές του δείγματος

| Παρακολουθείς ιδιαίτερα μαθήματα στη Χημεία ; | N | % | Valid % |
|--|----------|----------|----------------|
| Ναι | 206 | 13.8 | 40.6 |
| Όχι | 302 | 20.3 | 59.4 |

| | | | |
|----------------|------|-------|-------|
| Σύνολο | 508 | 34.1 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 9 | .6 | |
| Δεν τους αφορά | 974 | 65.3 | |
| Γενικό σύνολο | 1491 | 100.0 | |

ΠΙΝΑΚΑΣ 179

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με την παρακολούθηση ή μη ιδιαίτερων μαθημάτων στη Βιολογία από τους μαθητές του δείγματος

| Παρακολουθείς ιδιαίτερα μαθήματα στη Βιολογία ; | N | % | Valid % |
|---|------|-------|---------|
| Ναι | 62 | 4.2 | 12.2 |
| Όχι | 446 | 29.9 | 87.8 |
| Σύνολο | 508 | 34.1 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 9 | .6 | |
| Δεν τους αφορά | 974 | 65.3 | |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 100.0 | |

ΠΙΝΑΚΑΣ 180

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με την παρακολούθηση ή μη ιδιαίτερων μαθημάτων στα Αρχαία Ελληνικά κατεύθυνσης από τους μαθητές του δείγματος

| Παρακολουθείς ιδιαίτερα μαθήματα στα Αρχαία Κ. ; | N | % | Valid % |
|--|------|-------|---------|
| Ναι | 77 | 5.2 | 15.2 |
| Όχι | 431 | 28.9 | 84.8 |
| Σύνολο | 508 | 34.1 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 9 | .6 | |
| Δεν τους αφορά | 974 | 65.3 | |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 100.0 | |

ΠΙΝΑΚΑΣ 181

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με την παρακολούθηση ή μη ιδιαίτερων μαθημάτων στα Αρχαία Ελληνικά γενικής παιδείας από τους μαθητές του δείγματος

| Παρακολουθείς ιδιαίτερα μαθήματα στα Αρχαία Γ.Π.; | N | % | Valid % |
|--|----------|----------|--------------------|
| Ναι | 126 | 8.5 | 24.8 |
| Όχι | 382 | 25.6 | 75.2 |
| Σύνολο | 508 | 34.1 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 9 | .6 | |
| Δεν τους αφορά | 974 | 65.3 | |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 100.0 | |

ΠΙΝΑΚΑΣ 182

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με την παρακολούθηση ή μη ιδιαίτερων μαθημάτων στα Νεοελληνικά Κείμενα κατεύθυνσης από τους μαθητές του δείγματος

| Παρακολουθείς ιδιαίτερα μαθήματα στα Νεοελληνικά Κείμενα Κ.; | N | % | Valid % |
|---|----------|----------|--------------------|
| Ναι | 22 | 1.5 | 4.3 |
| Όχι | 486 | 32.6 | 95.7 |
| Σύνολο | 508 | 34.1 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 9 | .6 | |
| Δεν τους αφορά | 974 | 65.3 | |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 100.0 | |

ΠΙΝΑΚΑΣ 183

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με την παρακολούθηση ή μη ιδιαίτερων μαθημάτων στα Νεοελληνικά Κείμενα γενικής παιδείας από τους μαθητές του δείγματος

| Παρακολουθείς ιδιαίτερα μαθήματα στα Νεοελ. Κείμενα Γ.Π.; | N | % | Valid % |
|--|----------|----------|--------------------|
| Ναι | 51 | 3.4 | 10.0 |

| | | | |
|----------------|------|-------|-------|
| Όχι | 457 | 30.7 | 90.0 |
| Σύνολο | 508 | 34.1 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 9 | .6 | |
| Δεν τους αφορά | 974 | 65.3 | |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 100.0 | |

ΠΙΝΑΚΑΣ 184

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με την παρακολούθηση ή μη ιδιαίτερων μαθημάτων στην Έκθεση από τους μαθητές του δείγματος

| Παρακολουθείς ιδιαίτερα μαθήματα στην Έκθεση; | N | % | Valid % |
|---|------|-------|------------|
| Ναι | 120 | 8.0 | 23.6 |
| Όχι | 388 | 26.0 | 76.4 |
| Σύνολο | 508 | 34.1 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 9 | .6 | |
| Δεν τους αφορά | 974 | 65.3 | |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 100.0 | |

ΠΙΝΑΚΑΣ 185

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με την παρακολούθηση ή μη ιδιαίτερων μαθημάτων στην Ιστορία κατεύθυνσης από τους μαθητές του δείγματος

| Παρακολουθείς ιδιαίτερα μαθήματα στην Ιστορία Κ.; | N | % | Valid % |
|---|------|-------|------------|
| Ναι | 24 | 1.6 | 4.7 |
| Όχι | 484 | 32.5 | 95.3 |
| Σύνολο | 508 | 34.1 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 9 | .6 | |
| Δεν τους αφορά | 974 | 65.3 | |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 100.0 | |

ΠΙΝΑΚΑΣ 186

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με την παρακολούθηση ή μη ιδιαίτερων μαθημάτων στην Ιστορία γενικής παιδείας από τους μαθητές του δείγματος

| Παρακολουθείς ιδιαίτερα μαθήματα στην Ιστορία Γ.Π.; | N | % | Valid % |
|--|----------|----------|--------------------|
| Ναι | 22 | 1.5 | 4.3 |
| Όχι | 486 | 32.6 | 95.7 |
| Σύνολο | 508 | 34.1 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 9 | .6 | |
| Δεν τους αφορά | 974 | 65.3 | |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 100.0 | |

ΠΙΝΑΚΑΣ 187

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με την παρακολούθηση ή μη ιδιαίτερων μαθημάτων στα Λατινικά από τους μαθητές του δείγματος

| Παρακολουθείς ιδιαίτερα μαθήματα στα Λατινικά; | N | % | Valid % |
|---|----------|----------|--------------------|
| Ναι | 69 | 4.6 | 13.6 |
| Όχι | 439 | 29.4 | 86.4 |
| Σύνολο | 508 | 34.1 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 9 | .6 | |
| Δεν τους αφορά | 974 | 65.3 | |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 100.0 | |

ΠΙΝΑΚΑΣ 188

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με την παρακολούθηση ή μη ιδιαίτερων μαθημάτων στις Αρχές Οικονομίας από τους μαθητές του δείγματος

| Παρακολουθείς ιδιαίτερα μαθήματα στις Αρχές Οικονομίας; | N | % | Valid % |
|--|----------|----------|--------------------|
| Ναι | 27 | 1.8 | 5.3 |
| Όχι | 481 | 32.3 | 94.7 |
| Σύνολο | 508 | 34.1 | 100.0 |

| | | | |
|----------------|------|-------|--|
| Δεν απάντησαν | 9 | .6 | |
| Δεν τους αφορά | 974 | 65.3 | |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 100.0 | |

Π. 7 Πίνακες συχνοτήτων που αφορούν τη βαθμολογική βελτίωση των μαθητών του δείγματος στα σχολικά μαθήματα με τη βοήθεια των φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων

ΠΙΝΑΚΑΣ 189

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με τη βαθμολογική βελτίωση των μαθητών του δείγματος στα Μαθηματικά κατεύθυνσης με τη βοήθεια των φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων

| Τα παράλληλα μαθήματα σε βοήθησαν να βελτιωθείς στα Μαθηματικά Κ.; | N | % | Valid % |
|--|------|-------|---------|
| Ναι | 165 | 11.1 | 16.1 |
| Όχι | 857 | 57.5 | 83.9 |
| Σύνολο | 1022 | 68.5 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 39 | 2.6 | |
| Δεν τους αφορά | 430 | 28.8 | |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 100.0 | |

ΠΙΝΑΚΑΣ 190

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με τη βαθμολογική βελτίωση των μαθητών του δείγματος στα Μαθηματικά γενικής παιδείας με τη βοήθεια των φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων

| Τα παράλληλα μαθήματα σε βοήθησαν να βελτιωθείς στα Μαθηματικά Γ.Π.; | N | % | Valid % |
|--|------|-------|---------|
| Ναι | 486 | 32.6 | 32.6 |
| Όχι | 536 | 35.9 | 35.9 |
| Σύνολο | 1022 | 68.5 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 39 | 2.6 | |
| Δεν τους αφορά | 430 | 28.8 | |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 100.0 | |

ΠΙΝΑΚΑΣ 191

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με τη βαθμολογική βελτίωση των μαθητών του δείγματος στη Φυσική κατεύθυνσης με τη βοήθεια των φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων

| Τα παράλληλα μαθήματα σε βοήθησαν να βελτιωθείς στη Φυσική Κ; | N | % | Valid % |
|---|------|-------|---------|
| Ναι | 133 | 8.9 | 8.9 |
| Όχι | 889 | 59.6 | 59.6 |
| Σύνολο | 1022 | 68.5 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 39 | 2.6 | |
| Δεν τους αφορά | 430 | 28.8 | |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 100.0 | |

ΠΙΝΑΚΑΣ 192

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με τη βαθμολογική βελτίωση των μαθητών του δείγματος στη Φυσική γενικής παιδείας με τη βοήθεια των φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων

| Τα παράλληλα μαθήματα σε βοήθησαν να βελτιωθείς στη Φυσική Γ.Π; | N | % | Valid % |
|---|------|-------|---------|
| Ναι | 395 | 26.5 | 38.6 |
| Όχι | 627 | 42.1 | 61.4 |
| Σύνολο | 1022 | 68.5 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 39 | 2.6 | |
| Δεν τους αφορά | 430 | 28.8 | |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 100.0 | |

ΠΙΝΑΚΑΣ 193

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με τη βαθμολογική βελτίωση των μαθητών του δείγματος στη Χημεία με τη βοήθεια των φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων

| Τα παράλληλα μαθήματα σε βοήθησαν να βελτιωθείς στη Χημεία; | N | % | Valid % |
|--|----------|----------|----------------|
| Ναι | 272 | 18.2 | 26.6 |
| Όχι | 750 | 50.3 | 73.4 |
| Σύνολο | 1022 | 68.5 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 39 | 2.6 | |
| Δεν τους αφορά | 430 | 28.8 | |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 100.0 | |

ΠΙΝΑΚΑΣ 190

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με τη βαθμολογική βελτίωση των μαθητών του δείγματος στη Βιολογία με τη βοήθεια των φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων

| Τα παράλληλα μαθήματα σε βοήθησαν να βελτιωθείς στη Βιολογία; | N | % | Valid % |
|--|----------|----------|----------------|
| Ναι | 53 | 3.6 | 5.2 |
| Όχι | 969 | 65.3 | 94.8 |
| Σύνολο | 1022 | 68.5 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 39 | 2.6 | |
| Δεν τους αφορά | 430 | 28.8 | |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 100.0 | |

ΠΙΝΑΚΑΣ 191

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με τη βαθμολογική βελτίωση των μαθητών του δείγματος στα Αρχαία Ελληνικά κατεύθυνσης με τη βοήθεια των φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων

| Τα παράλληλα μαθήματα σε βοήθησαν να βελτιωθείς στα Αρχαία Κ.; | N | % | Valid % |
|---|----------|----------|----------------|
| Ναι | 66 | 4.4 | 6.5 |
| Όχι | 956 | 64.1 | 93.5 |
| Σύνολο | 1022 | 68.5 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 39 | 2.6 | |

| | | | |
|----------------|------|-------|--|
| Δεν τους αφορά | 430 | 28.8 | |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 100.0 | |

ΠΙΝΑΚΑΣ 194

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με τη βαθμολογική βελτίωση των μαθητών του δείγματος στα Αρχαία Ελληνικά γενικής παιδείας με τη βοήθεια των φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων

| Τα παράλληλα μαθήματα σε βοήθησαν να βελτιωθείς στα Αρχαία Γ.Π.; | N | % | Valid % |
|--|------|-------|---------|
| Ναι | 185 | 12.4 | 18.1 |
| Όχι | 837 | 56.1 | 81.9 |
| Σύνολο | 1022 | 68.5 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 39 | 2.6 | |
| Δεν τους αφορά | 430 | 28.8 | |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 100.0 | |

ΠΙΝΑΚΑΣ 195

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με τη βαθμολογική βελτίωση των μαθητών του δείγματος στα Νεοελληνικά Κείμενα κατεύθυνσης με τη βοήθεια των φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων

| Τα παράλληλα μαθήματα σε βοήθησαν να βελτιωθείς στα Νεοελ. Κείμενα Κ.; | N | % | Valid % |
|--|------|-------|---------|
| Ναι | 11 | .7 | 1.1 |
| Όχι | 1011 | 67.8 | 98.9 |
| Σύνολο | 1022 | 68.5 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 39 | 2.6 | |
| Δεν τους αφορά | 430 | 28.8 | |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 100.0 | |

ΠΙΝΑΚΑΣ 196

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με τη βαθμολογική βελτίωση των μαθητών του δείγματος στα Νεοελληνικά Κείμενα γενικής παιδείας με τη βοήθεια των φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων

| Τα παράλληλα μαθήματα σε βοήθησαν να βελτιωθείς στα Νεοελ. Κείμενα Γ.Π.; | N | % | Valid % |
|---|----------|----------|----------------|
| Ναι | 28 | 1.9 | 2.7 |
| Όχι | 994 | 66.7 | 97.3 |
| Σύνολο | 1022 | 68.5 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 39 | 2.6 | |
| Δεν τους αφορά | 430 | 28.8 | |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 100.0 | |

ΠΙΝΑΚΑΣ 197

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με τη βαθμολογική βελτίωση των μαθητών του δείγματος στην Έκθεση με τη βοήθεια των φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων

| Τα παράλληλα μαθήματα σε βοήθησαν να βελτιωθείς στην Έκθεση; | N | % | Valid % |
|---|----------|----------|----------------|
| Ναι | 118 | 7.9 | 11.5 |
| Όχι | 904 | 60.6 | 88.5 |
| Σύνολο | 1022 | 68.5 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 39 | 2.6 | |
| Δεν τους αφορά | 430 | 28.8 | |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 100.0 | |

ΠΙΝΑΚΑΣ 198

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με τη βαθμολογική βελτίωση των μαθητών του δείγματος στην Ιστορία κατεύθυνσης με τη βοήθεια των φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων

| Τα παράλληλα μαθήματα σε βοήθησαν να βελτιωθείς στην Ιστορία Κ.; | N | % | Valid % |
|---|----------|----------|----------------|
| Ναι | 11 | .7 | 1.1 |
| Όχι | 1011 | 67.8 | 98.9 |
| Σύνολο | 1022 | 68.5 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 39 | 2.6 | |
| Δεν τους αφορά | 430 | 28.8 | |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 100.0 | |

ΠΙΝΑΚΑΣ 199

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με τη βαθμολογική βελτίωση των μαθητών του δείγματος στην Ιστορία γενικής παιδείας με τη βοήθεια των φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων

| Τα παράλληλα μαθήματα σε βοήθησαν να βελτιωθείς στην Ιστορία Γ.Π.; | N | % | Valid % |
|---|----------|----------|----------------|
| Ναι | 19 | 1.3 | 1.9 |
| Όχι | 1003 | 67.3 | 98.1 |
| Σύνολο | 1022 | 68.5 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 39 | 2.6 | |
| Δεν τους αφορά | 430 | 28.8 | |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 100.0 | |

ΠΙΝΑΚΑΣ 200

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με τη βαθμολογική βελτίωση των μαθητών του δείγματος στα Λατινικά με τη βοήθεια των φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων

| Τα παράλληλα μαθήματα σε βοήθησαν να βελτιωθείς στην Λατινικά; | N | % | Valid % |
|---|----------|----------|----------------|
| Ναι | 57 | 3.8 | 5.6 |
| Όχι | 965 | 64.7 | 94.4 |
| Σύνολο | 1022 | 68.5 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 39 | 2.6 | |
| Δεν τους αφορά | 430 | 28.8 | |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 100.0 | |

ΠΙΝΑΚΑΣ 201

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με τη βαθμολογική βελτίωση των μαθητών του δείγματος στην Οικονομία με τη βοήθεια των φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων

| Τα παράλληλα μαθήματα σε βοήθησαν να βελτιωθείς στην Οικονομία; | N | % | Valid % |
|--|----------|----------|----------------|
| Ναι | 18 | 1.2 | 1.8 |
| Όχι | 1004 | 67.3 | 98.2 |
| Σύνολο | 1022 | 68.5 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 39 | 2.6 | |
| Δεν τους αφορά | 430 | 28.8 | |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 100.0 | |

Π. 8 Πίνακες συχνοτήτων που αφορούν τη χρονική επιβάρυνση των μαθητών του δείγματος για τη μεταφορά τους στα φροντιστηριακά / ιδιαίτερα μαθήματα

ΠΙΝΑΚΑΣ 202

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με την απώλεια χρόνου σε λεπτά, που συνεπάγεται η μεταφορά των μαθητών του δείγματος στα φροντιστηριακά μαθήματα

| Πόσο χρόνο χρειάζεσαι για να πας και να γυρίσεις από το σπίτι σου στο φροντιστήριο ; | Συχνότητα | % | Valid % |
|---|------------------|----------|----------------|
| Έως 15 λεπτά | 370 | 24.8 | 41.1 |
| 15-30 λεπτά | 318 | 21.3 | 35.3 |
| 30-45 λεπτά | 92 | 6.2 | 10.2 |
| 45-60 λεπτά | 83 | 5.6 | 9.2 |
| 60-75 λεπτά | 7 | .5 | .8 |
| 75-90 λεπτά | 9 | .6 | 1.0 |
| 90-105 λεπτά | 3 | .2 | .3 |
| 105-120 λεπτά | 15 | 1.0 | 1.7 |
| 120-135 λεπτά | 3 | .2 | .3 |
| Σύνολο | 900 | 60.4 | 100.0 |
| Δεν τους αφορά | 591 | 39.6 | |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 100.0 | |

ΠΙΝΑΚΑΣ 203

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με το αν οι μαθητές του δείγματος παρακολουθούν τα ιδιαίτερα μαθήματα στο σπίτι τους

| Τα ιδιαίτερα μαθήματα γίνονται σπίτι σου ; | N | % | Valid % |
|---|----------|----------|----------------|
| Ναι | 198 | 13.3 | 39.5 |
| Όχι | 303 | 20.3 | 60.5 |
| Σύνολο | 501 | 33.6 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 9 | .6 | |
| Δεν τους αφορά | 974 | 65.3 | |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 100.0 | |

ΠΙΝΑΚΑΣ 204

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με την απώλεια χρόνου σε λεπτά, που συνεπάγεται η μεταφορά των μαθητών του δείγματος στα ιδιαίτερα μαθήματα

| Πόσο χρόνο χρειάζεσαι για να πας και να γυρίσεις από το σπίτι σου στο ιδιαίτερο μάθημα; | Συχνότητα | % | Valid % |
|---|-----------|-------|---------|
| Έως 15 λεπτά | 119 | 8.0 | 40.5 |
| 15-30 λεπτά | 111 | 7.4 | 37.8 |
| 30-45 λεπτά | 23 | 1.5 | 7.8 |
| 45-60 λεπτά | 32 | 2.1 | 10.9 |
| 75-90 λεπτά | 6 | .4 | 2.0 |
| 105-120 λεπτά | 3 | .2 | 1.0 |
| Σύνολο | 294 | 19.7 | 100.0 |
| Δεν τους αφορά | 1197 | 80.3 | |
| Γενικό Σύνολο | 1491 | 100.0 | |

Π. 9 Πίνακες συχνοτήτων που αφορούν τους λόγους παρακολούθησης των φροντιστηριακών ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων από τους μαθητές του δείγματος

ΠΙΝΑΚΑΣ 205

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με το αν οι μαθητές παρακολουθούν φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα για να μην αισθάνονται κατωτερότητα σε σχέση με τους συμμαθητές τους, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος.

| Οι μαθητές παρακολουθούν φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα για να μην αισθάνονται κατωτερότητα σε σχέση με τους συμμαθητές τους; | N | % | Valid % |
|--|----|-------|---------|
| Ναι | 26 | 26.8 | 27.1 |
| Όχι | 70 | 72.2 | 72.9 |
| Σύνολο | 96 | 99.0 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 1 | 1.0 | |
| Γενικό Σύνολο | 97 | 100.0 | |

ΠΙΝΑΚΑΣ 206

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με το αν οι μαθητές παρακολουθούν φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα γιατί είναι ένα είδος μόδας, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος.

| Οι μαθητές παρακολουθούν φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα γιατί είναι ένα είδος μόδας ; | N | % | Valid % |
|---|----------|----------|----------------|
| Ναι | 25 | 25.8 | 26.0 |
| Όχι | 71 | 73.2 | 74.0 |
| Σύνολο | 96 | 99.0 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 1 | 1.0 | |
| Γενικό Σύνολο | 97 | 100.0 | |

ΠΙΝΑΚΑΣ 207

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με το αν οι μαθητές παρακολουθούν φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα γιατί πηγαίνουν και οι φίλοι τους σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος.

| Οι μαθητές παρακολουθούν φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα γιατί πηγαίνουν και οι φίλοι τους ; | N | % | Valid % |
|---|----------|----------|----------------|
| Ναι | 24 | 24.7 | 25.0 |
| Όχι | 72 | 74.2 | 75.0 |
| Σύνολο | 96 | 99.0 | 100.0 |
| Δεν απάντησαν | 1 | 1.0 | |
| Γενικό Σύνολο | 97 | 100.0 | |

ΠΙΝΑΚΑΣ 208

Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με το αν οι μαθητές παρακολουθούν φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα γιατί τους πιέζουν οι γονείς τους, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος.

| Οι μαθητές παρακολουθούν φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα γιατί τους πιέζουν οι γονείς τους ; | N | % | Valid % |
|---|-----------|--------------|----------------|
| Ναι | 19 | 19.6 | 19.8 |
| Όχι | 77 | 79.4 | 80.2 |
| Σύνολο | 96 | 99.0 | 100.0 |
| <i>Δεν απάντησαν</i> | <i>1</i> | <i>1.0</i> | |
| <i>Γενικό Σύνολο</i> | <i>97</i> | <i>100.0</i> | |