



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

Σχολή Επιστημών της Αγωγής
Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής
Εκπαίδευσης

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Κατεύθυνση: Κοινωνικές Νευροεπιστήμες, Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση

Διπλωματική Εργασία

**Η ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΤΗΝ
ΕΠΟΧΗ ΤΗΣ ΚΡΙΣΗΣ ΑΠΟ ΤΗ ΜΕΡΙΑ ΤΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ· ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ
ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΕΣ**

της Χατζηδάκη Αναστασίας - Μαρίας
Α.Μ. 216350

Επιβέπων καθηγητής:

κ. Κυρίδης Αργύρης,
Καθηγητής Τ.Ε.Π.Α.Ε., Α.Π.Θ.

Μέλη Επιτροπής:

κ. Μυλωνάκου - Κεκέ Ηρώ,
Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.

κ. Κουκουνάρας - Λιάγκης Μάριος,
Επίκουρος Καθηγητής Τ.Θ., Ε.Κ.Π.Α.

Αθήνα, 2020

Πίνακας περιεχομένων

Ευχαριστίες	5
Περίληψη	6
Abstract	7
Εισαγωγή	8
Α' Μέρος – Θεωρητικό	11
Κεφάλαιο 1: Η Φροντιστηριακή Εκπαίδευση	12
1.1. Ορισμός	12
1.2. Ιστορία της Φροντιστηριακής εκπαίδευσης στην Ελλάδα	15
1.2.1. Α.Ν. 2545/40. Η θεσμοθέτηση του Φροντιστηρίου	16
1.2.2 Η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση του 1964.....	19
1.2.3. Δικτατορία (1967- 1975).....	20
1.2.4. Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση 1976.....	21
1.2.5. Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση 1980.....	22
1.2.6. Δεκαετία 1990.....	23
1.2.7. Σήμερα.....	24
1.3. Φροντιστηριακή εκπαίδευση σε άλλες χώρες	26
• Γερμανία.....	27
• Γαλλία.....	28
• Ιταλία.....	29
• Μεγάλη Βρετανία.....	29
• Τουρκία	29
• Ασία.....	30
• Ιαπωνία	30
1.4. Υπάρχουσες έρευνες σχετικά με τη φροντιστηριακή εκπαίδευση	32
1.5. Φροντιστήριο και οικογένεια	39
Κεφάλαιο 2: Οικονομική Κρίση και φροντιστηριακή Εκπαίδευση	43
2.1. Η οικονομική κρίση στην Ελλάδα	43
2.2. Οικονομική κρίση και εκπαίδευση	45
Κεφάλαιο 3: Εκπαιδευτικοί ως μέλη της φροντιστηριακής Εκπαίδευσης	50
3.1. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών	50
3.1.1. Κοινωνιολογικές θεωρίες για την εκπαίδευση και κοινωνικο-παιδαγωγικές εφαρμογές	50

Δομολειτουργική θεωρία	51
Μαρξιστικές- Νεομαρξιστική θεωρία για την εκπαίδευση	53
Κριτική παιδαγωγική	55
Κοινωνικοπαιδαγωγικές εφαρμογές.....	56
3.1.2. Κοινωνική Παιδαγωγική και εκπαίδευση	57
3.2. Εκπαιδευτικοί στη φροντιστηριακή εκπαίδευση.....	59
3.2.1. Προϋποθέσεις εργασίας- Υποχρεώσεις.....	60
3.2.2. Καθεστώς εργασίας- Δικαιώματα	61
3.2.3. Παραβίαση επαγγελματικών Δικαιωμάτων.....	62
Β' Μέρος – Έρευνα	64
1. Η αναγκαιότητα της έρευνας.....	65
2. Σκοπός και ερωτήματα της έρευνας.....	65
3. Μέθοδος και εργαλείο της έρευνας	66
3.1. Χρόνος διεξαγωγής της έρευνας.....	66
Τρόπος διεξαγωγής της έρευνας	66
3.2.Αξιοπιστία εργαλείου.....	67
3.4.Περιορισμοί της έρευνας.....	68
3.5.Ανάλυση δεδομένων.....	68
3.6.Ερευνητικό Εργαλείο.....	71
4. Αποτελέσματα της έρευνας	72
4.1.Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.....	72
3.2.Οικονομικές προσαρμογές	79
3.3.Προσαρμογές σε σχέση με τους εργοδότες.....	80
3.4.Κοινωνικοπαιδαγωγικές προσαρμογές	81
3.5. Συσχετισμοί.....	82
• Φύλο και προσαρμογές.....	82
• Ηλικία και προσαρμογές	83
• Ειδικότητα και προσαρμογές.....	84
• Εκπαίδευση και προσαρμογές.....	85
• Οικογενειακή κατάσταση και προσαρμογές	86
• Προϋπηρεσία και προσαρμογές	87
• Περιοχή διαμονής και προσαρμογές	89
• Εισόδημα και προσαρμογές	90

4.Συμπεράσματα- Συζήτηση.....	91
5. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	95
Βιβλιογραφία	97
Παράρτημα Α. - Ερωτηματολόγιο	106
Παράρτημα Β. Έλεγχος κανονικής κατανομής και υπολογισμός παραμέτρων.....	112

Ευχαριστίες

Με την παρούσα εργασία ολοκληρώνεται ο κύκλος των Μεταπτυχιακών μου σπουδών στο πρόγραμμα «Κοινωνικές Νευροεπιστήμες, Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση». Η ολοκλήρωση αυτή δεν θα είχε πραγματοποιηθεί χωρίς της στήριξη του καθηγητή μου κ. Αργύρη Κυρίδη ο οποίος μου παρείχε ουσιαστική και συνεχή υποστήριξη κατά τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας εργασίας. Τόσο ως επιβλέπων καθηγητής όσο και ως καθηγητής στο μάθημα του Μεταπτυχιακού κύκλου σπουδών ήταν πάντα άμεσος και βοηθητικός σε όλες τις δυσκολίες που προέκυψαν. Του οφείλω πολλά, γιατί χωρίς αυτόν δεν θα είχε ολοκληρωθεί η παρούσα εργασία.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω την κ. Μυλωνάκου - Κεκέ και τον κ. Λίαγκη-Κουκουνάρα, ως μέλη της επιτροπής για τα σχόλιά τους και τον κ. Χρήστο Κεχαγιά για την πολύτιμη καθοδήγηση όλα αυτά τα χρόνια και για όλα όσα μου έμαθε στα πλαίσια της συνεργασίας μας.

Επιπρόσθετα θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τους συναδέλφους που απάντησαν και προώθησαν τα ερωτηματολόγια τόσο άμεσα γιατί χωρίς την πολύτιμη συμμετοχή τους δεν θα ήταν δυνατό να πραγματοποιηθεί αυτή η έρευνα.

Τελειώνοντας, θα ήθελα να ευχαριστήσω ολόψυχα τους φίλους μου και συμφοιτητές μου, Άλεξάνδρα, Άννυ, Γιώργο και Ελένη, για την συνεχή ενθάρρυνση και υποστήριξη καθ' όλη την διάρκεια των σπουδών μας. Στάθηκαν σαν οικογένεια, μοιράστηκα τις ανησυχίες μου και τους προβληματισμούς μου και μου έδωσαν κουράγιο. Το πιο μεγάλο ευχαριστώ το οφείλω στην οικογένεια μου Στέλιο, Βούλα, Ακριβή, Γιώργο που ήταν δίπλα μου σε όλα τα στάδια των σπουδών μου και με βοήθησε, ψυχικά αλλά και υλικά για να επιτύχω τους στόχους μου.

Περίληψη

Η σκιώδης, φροντιστηριακή εκπαίδευση, αποτελεί για την Ελλάδα μια μορφή εκπαίδευσης σχεδόν υποχρεωτική για τους μαθητές που έχουν υψηλούς στόχους. Ενυπάρχει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σχεδόν από την αρχή του Νέου Ελληνικού κράτους και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική πορεία των μαθητών καθώς επίσης και στην επαγγελματική αποκατάσταση μιας πληθώρας καθηγητών. Η φροντιστηριακή εκπαίδευση, άμεσα συνδεδεμένη με τις κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες της ελληνικής κοινωνίας, δεν έμεινε ανεπηρέαστη από την οικονομική κρίση που έπληξε τη χώρα στις αρχές της περασμένης δεκαετίας. Η παρούσα διπλωματική εργασία μελετά τις στάσεις των εκπαιδευτικών της φροντιστηριακής εκπαίδευσης κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης, σε σχέση με τις προσαρμογές στις οποίες προβαίνουν. Αποσκοπεί στο να απαντηθεί το ερώτημα αν και κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί της φροντιστηριακής εκπαίδευσης είναι προσαρμοστικοί ως προς τις οικονομικές τους απολαβές και σε ως προς τους εργοδότες έτσι ώστε να διερευνηθεί αν και κατά πόσο η οικονομική κρίση έχει επιδράσει σε αυτούς. Συμπληρωματικά διερευνάται η προσαρμοστικότητα των εκπαιδευτικών του φροντιστηρίου απέναντι στις ευπαθείς κοινωνικές ομάδες και το αν οι εκπαιδευτικοί του φροντιστηρίου εμφορούνται από αρχές της Κοινωνικής Παιδαγωγικής.

Λέξεις – κλειδιά: φροντιστηριακή εκπαίδευση, οικονομική κρίση, εκπαίδευση.

Abstract

Shadow education is in Greece, a form of education almost mandatory for high-achieving students. It exists in the Greek education system almost from the beginning of Modern Greece and plays an important role in the educational process of students as well as in the professional rehabilitation of a large number of teachers. Shadow education, directly linked to the social and economic conditions of Greek society, was not left unaffected by the economic crisis that erupted at the beginning of the last decade. This thesis seeks to answer the question of whether and to what extent shadow education teachers are adaptive to their financial earnings and relevance in order to investigate whether and to what extent the financial crisis has affected them. Further explores the adaptability of private tutors to vulnerable social groups and whether the school teachers are governed by the principles of Social Pedagogy.

Key - words: shadow education, Greek economic crisis, Greek education

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση, ως κοινωνικό αγαθό, παρέχεται σε όλα τα μέλη της ελληνικής κοινωνίας ανεξαιρέτως. με στόχο όχι μόνο το ατομικό όφελος των εκπαιδευομένων αλλά και το όφελος της κοινωνίας γενικότερα (Καραμαρινος, Κυριδης, Φωτοπουλος, & Χαλκιωτης, 2019). Οι μορφές της εκπαίδευσης, ανάλογα με τον φορέα που αναλαμβάνει την οργάνωση και τη χρηματοδότησή της, είναι οι εξής: α) δημόσια εκπαίδευση – η εκπαίδευση παρέχεται σε όλα τα μέλη της κοινωνίας από το κράτος ή τους φορείς του-, β) κρατική εκπαίδευση – αποκλειστικός φορέας της εκπαίδευσης είναι το κράτος, γ) δημόσια και δωρεάν εκπαίδευση - το κράτος αναλαμβάνει όλα τα έξοδα για τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, δ) ιδιωτική εκπαίδευση – όταν η εκπαίδευση παρέχεται σε μέλη της κοινωνίας που δύνανται να καταβάλουν το αντίστοιχο αντίτιμο που ορίζουν οι ιδιωτικοί φορείς (Κυρίδης, 2017).

Αν και η φροντιστηριακή εκπαίδευση δεν ανήκει στην τυπική εκπαίδευση, είναι αναγνωρισμένη μορφή και αποτελεί κοινωνική ανάγκη (Κελπανιδης & Πολυμιλη, 2012). Εφαρμόζεται από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και κορυφώνεται στη δευτεροβάθμια, αποτελώντας μια πτυχή της Ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας αναπόφευκτη για την επιτυχία των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα (Giannimis, Eleftherakis, & Koustourakis, 2018). Η σκιώδης, φροντιστηριακή εκπαίδευση δεν αποτελεί γνώρισμα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος καθώς υπάρχει, αυτούσια ή με μικρές τροποποιήσεις, σε πολλά κράτη ανά τον κόσμο (Λακασάς, 2003).

Η επιστημονική κοινότητα μελετά αυτή τη μορφή εκπαίδευσης, τόσο ως προς τις συνθήκες ανάδειξης και δραστηριοποίησής της, όσο και ως προς τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εμπλεκόμενων μελών. Οι διεξαχθείσες μελέτες εστιάζουν στους λόγους για τους οποίους η φροντιστηριακή εκπαίδευση καθίσταται αναγκαία στην Ελλάδα, στις στάσεις των μαθητών και των γονιών τους σχετικά με τη φροντιστηριακή εκπαίδευση, στις απόψεις των καθηγητών της τυπικής εκπαίδευσης, στις απόψεις των καθηγητών της φροντιστηριακής εκπαίδευσης και στις απόψεις των ιδιοκτητών των φροντιστηρίων. Προσπαθούν να διευκρινισθούν οι συνθήκες ανάδειξης του φροντιστηρίου, ο βαθμός ικανοποίησης από αυτό και οι συνθήκες εργασίας και διεξαγωγής του μαθήματος στις φροντιστηριακές δομές (Liodaki & Liodakis, 2016).

Η οικονομική κρίση, που εκδηλώθηκε στην Ελλάδα το 2010 ως απόρροια της διεθνούς οικονομικής κρίσης του 2008 (Ζιωντάκη, 2019), είχε ως αποτέλεσμα την αναδιάρθρωση τόσο της οικονομίας όσο και της κοινωνίας στην Ελλάδα και αναδείχθηκε σε μια κοινωνικοοικονομική κρίση (Mylonakou-Keke, 2015). Η εκπαίδευση, ως κρατικός θεσμός και συνάμα ως βασικός θεσμός κοινωνικοποίησης δεν δύναται να μην επηρεαστεί από την οικονομική κρίση η οποία συρρίκνωσε τις δαπάνες του κράτους για την δημόσια τυπική εκπαίδευση. Η φροντιστηριακή εκπαίδευση, ευρισκόμενη σε μια θέση αναδρασιακή με την τυπική εκπαίδευση, όπως είναι φυσικό, βίωσε τα συμπαρομαρτούντα της οικονομικής κρίσης. Πολλοί ισχυρίζονται ότι το φροντιστήριο επωφελήθηκε από την κατάσταση αυτή (IOBE, 2019), καθώς, εξαιτίας της μείωσης των δαπανών για την παιδεία, οι γονείς αποτάθηκαν στα φροντιστήρια συστηματικότερα για να εξασφαλίσουν καλύτερες συνθήκες μάθησης για τα παιδιά τους και επιτυχία στις εξετάσεις. Από την άλλη, οι ιδιοκτήτες και καθηγητές των φροντιστηρίων δεν φαίνεται να θεωρούν ότι η οικονομική κρίση τους ωφέλησε. Οι μεν πρώτοι είδαν τον τζίρο τους να μειώνεται, ενώ οι δεύτεροι ήρθαν αντιμέτωποι με πρωτοφανείς συνθήκες εργασίας που αγγίζουν τα όρια της εκμετάλλευσης (Liodaki et al., 2016; Σωματείο Μισθωτών Εκπαιδευτικών Θεσσαλονίκης, 2019),

Κατά πόσο, όμως, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στα φροντιστήρια έγιναν ανεκτικότεροι τόσο στις οικονομικές τους απαιτήσεις όσο και στη μη τήρηση των επαγγελματικών του δικαιωμάτων από τους εργοδότες; Η παρούσα εργασία διερευνά τις προσαρμογές των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην φροντιστηριακή εκπαίδευση σε τρεις βασικούς άξονες:

- Τις προσαρμογές στον οικονομικό τομέα
- Τις προσαρμογές σε σχέση με τους εργοδότες και τις συνθήκες εργασίας και
- Τις κοινωνικοπαιδαγωγικές προσαρμογές.

Οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν αποφασιστικά στην κοινωνικοποίηση των μαθητών καθώς αναλαμβάνουν να τους εφοδιάσουν με τις απαραίτητες γνώσεις, αλλά και αξίες που θα τους καταστήσουν χρήσιμα μέλη της κοινωνίας. Στα πλαίσια αυτού του ρόλου τους και οι ίδιοι παρουσιάζουν κοινωνικές ευαισθησίες για τους αδύναμους μαθητές. Διερευνάται κατά πόσο η οικονομική κρίση έχει ευαισθητοποιήσει περισσότερο τους εκπαιδευτικούς, κάνοντας τους προσαρμοστικούς στους μαθητές των οποίων οι οικογένειες έχουν πληγεί από αυτή.

Οι μελέτες που αφορούν τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στα φροντιστήρια στην Ελλάδα είναι ελάχιστες και μελετούν τις στάσεις τους συνδυαστικά με τις στάσεις των άλλων εμπλεκομένων. Ειδικότερα, όσον αφορά την οικονομική κρίση, η βιβλιογραφική ανασκόπηση δεν έφερε καμία σχετική έρευνα. Αυτή η πτυχή εσφαλμένα δεν έχει κεντρίσει το ενδιαφέρον την επιστημονικής κοινότητας έως τώρα, αν και έχει απασχολήσει κατά κόρον τον ειδησεογραφικό τύπο. Επομένως, η αναγκαιότητα για την διεξαγωγή της έρευνας είναι μεγάλη, καθώς θα δώσει απαντήσεις σε ερωτήματα που δεν έχουν διερευνηθεί σε βάθος μέχρι σήμερα.

Α' Μέρος – Θεωρητικό

Κεφάλαιο 1: Η Φροντιστηριακή Εκπαίδευση

1.1. Ορισμός

Ο ορισμός της φροντιστηριακής εκπαίδευσης δεν αμφιλεγόμενο ζήτημα για την επιστημονική κοινότητα. Αν και η ορολογία ποικίλει ανά τις χώρες (Bray, 2011) (shadow education, tutoring, cram school, parallel education, coaching), εντούτοις όλες από κοινού περιγράφουν την ίδια μορφή εκπαίδευσης: την ιδιωτική εκπαίδευση, που παρέχεται ταυτόχρονα με την τυπική με σκοπό τη βελτίωση της βαθμολογίας ή (και) την επίτευξη επιτυχίας σε εξετάσεις.

Ο Α.Ν. 2545/40, Αρ. 63, παρ. 1, με τον οποίο ουσιαστικά καθιερώνεται στην Ελλάδα η φροντιστηριακή εκπαίδευση, ορίζει τα φροντιστήρια ως τη «διδασκαλία μαθητών σε ομάδες περισσότερες από πέντε ή σε ομάδες που να μην ξεπερνάνε τους δέκα μαθητές σε μια εβδομάδα, με σκοπό την συμπλήρωση και την εμπέδωση γνώσεων που ανήκουν στον κύκλο των μαθημάτων της στοιχειώδους, της μέσης, της ανώτερης ή της ανώτατης εκπαίδευσης ή με σκοπό την εκμάθηση ξένων γλωσσών, ή μουσικής ή γενικών μαθημάτων ελεύθερων σπουδών». Γίνεται αντιληπτό ότι η εισαγωγή του θεσμού και του όρου στην ελληνική πραγματικότητα έχει μια πιο γενική εφαρμογή και αφορά όλες τις δραστηριότητες, χωρίς απαραίτητα να σχετίζονται με την τυπική εκπαίδευση που παρέχεται από τα σχολεία.

Ο Μπαμπινιώτης (2006), ορίζει το φροντιστήριο ως «το ιδιωτικό εκπαιδευτήριο που βοηθάει τους μαθητές στα σχολικά ή πανεπιστημιακά μαθήματα και στην προετοιμασία για τις εξετάσεις τους». Αναζητώντας την ετυμολογική προέλευση της λέξης, αναφέρει ότι το ρήμα φροντίζω, από το οποίο προέρχεται, σημαίνει στα αρχαία ελληνικά συλλογίζομαι, μεριμνώ, επιμελούμαι και εντοπίζεται ήδη από τον 6^ο αιώνα π.Χ. στο Θέογνη. Επιπρόσθετα, ο φροντιστής στα αρχαία ελληνικά είναι αυτός που εξετάζει σε βάθος, διατυπωμένο ήδη από τον Αριστοφάνη και αναφέρεται περιπαικτικά για τον Σωκράτη στις *Νεφέλες*. Ακόμα, η λέξη φροντιστήριο στα αρχαία ελληνικά μαρτυρείται ήδη από τον Αριστοφάνη και δηλώνει τον τόπο μελέτης και στοχασμού. Ο ορισμός του Μπαμπινιώτη αποτελεί μια εξαιρετική περιγραφή της πραγματικότητας, η οποία ισχύει στην Ελλάδα την εποχή μας.

Σύμφωνα με τον Ελληνικό Οργανισμό Τυποποίησης (ΕΛΟΤ), φροντιστήριο είναι ο «κρατικός ή ιδιωτικός εκπαιδευτικός οργανισμός, ο οποίος υλοποιώντας το θεσμό του ολοήμερου σχολείου ή/και της δια βίου εκπαίδευσης, λειτουργεί παράλληλα, συμπληρωματικά και ενισχυτικά στο υφιστάμενο τυπικό σύστημα εκπαίδευσης, προσαρμόζοντας τα προγράμματα των σπουδών του στις ειδικές απαιτήσεις των μαθητών ή/και των κηδεμόνων τους, ώστε να ικανοποιεί τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές τους ανάγκες και να καλύπτει τους προσωπικούς εκπαιδευτικούς τους στόχους» (Αμοιραδάκης, 2007). Ο ΕΛΟΤ, δηλαδή, συμπεριλαμβάνει στον ορισμό του ένα πλήθος δομών (ιδιωτικών και δημόσιων) που έχει στόχο την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων που θέτουν τόσο οι μαθητές όσο και οι γονείς τους. Ειδικότερα, *Φροντιστήριο Μέσης Εκπαίδευσης* είναι ένας εκπαιδευτικός οργανισμός θεσμοθετημένος και εποπτευόμενος από το Υπουργείο Παιδείας, που η λειτουργία του και τα προγράμματα των σπουδών του αφορούν στην ενίσχυση των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στην κάλυψη των μαθησιακών τους αναγκών, στη βελτίωση των στόχων τους για επιτυχή μετάβαση στην επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης (ΕΛΟΤ, 2008)

Ο Τσαούσης (στο Νοβα-Καλτσουνη, 2010) υποστηρίζει ότι η φροντιστηριακή εκπαίδευση είναι ένα σύστημα εκπαιδευτικών υπηρεσιών, που έχει αναπτυχθεί παράλληλα με το εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα και χωρίζεται σε δυο μέρη: ένα ανεπίσημα ενσωματωμένο στην εκπαίδευση και ένα το οποίο επιδιώκει μια θέση στο εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ενδιαφέρουσα είναι η προσέγγιση του Τσαούση, καθώς υπογραμμίζει την ανταγωνιστική σχέση που συχνά υπάρχει ανάμεσα στην τυπική και τη φροντιστηριακή εκπαίδευση.

Στην ελληνική κοινωνία η φροντιστηριακή εκπαίδευση καλείται συχνά παραπαιδεία (Kassotakis & Verdis, 2013; Ζιωντάκη, 2019). Η συγκεκριμένη ορολογία ενέχει αρνητική διάσταση καθώς αναφέρεται στην παράνομη εκπαιδευτική δραστηριότητα των ιδιαίτερων μαθημάτων. Για τους Liodaki et al (2016, σελ.7), ο όρος παραπαιδεία αναφέρεται στο σύνολο των εξωσχολικών δραστηριοτήτων των μαθητών, από τα ενισχυτικά μαθήματα για το σχολείο έως τα μαθήματα μουσικής ή υπολογιστών.

Διεθνώς, ο όρος shadow education (σκιάδης εκπαίδευση) εισήχθη το 1992 από τους Stevenson & Baker (1992) για να περιγράψει «ένα σύνολο εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται εκτός της επίσημης εκπαίδευσης και έχουν σχεδιαστεί για να ενισχύσουν την επίσημη σχολική σταδιοδρομία του μαθητή»

(Stevenson & Baker, 1992, σελ. 1639). Φαίνεται, λοιπόν, ότι ο όρος χρησιμοποιήθηκε αρχικά για να δηλώσει τη στενή σχέση μεταξύ του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και των εκτεταμένων εξωσχολικών δραστηριοτήτων.

Για τον Bray (1999), *σκιώδης εκπαίδευση* είναι η συμπληρωματική διδασκαλία που προσφέρεται (είτε σε ολιγομελή τμήματα είτε με τη μορφή ατομικής εκπαίδευσης) με σκοπό το κέρδος, πέρα από τα επίσημα κρατικά ή ιδιωτικά σχολεία και στοχεύει να βοηθήσει τους μαθητές στη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης ή να τα προετοιμάσει για εξετάσεις.

Οι Baker et al (2001) χρησιμοποιούν τον όρο *shadow education* για να περιγράψουν τις μαθητικές δραστηριότητες εκτός σχολείου, που παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά με την επίσημη εκπαίδευση και τα οποία χρησιμοποιούνται από τους μαθητές για να βελτιώσουν τις σχολικές του επιδόσεις και να αυξήσουν τις ευκαιρίες τους στην εκπαίδευση.

Ο όρος που χρησιμοποιείται παγκοσμίως για αυτή την μορφή της εκπαίδευσης έχει οπωσδήποτε μεγάλη σημασία. Η σκιώδης εκπαίδευση (Shadow Education) αποτελεί τον πιο δημοφιλή όρο. Μαζί του βρίσκονται και άλλοι όροι, όπως ο ελληνικός *παραπαιδεία*, *éducation parallèle* στα γαλλικά και *sistemul paralel de educatie* στα Ρουμάνικα (Bray, 2011) οι οποίοι δίνουν μια αρνητική χροιά στον όρο. Υπογραμμίζουν τη διαφορά από την τυπική εκπαίδευση, θέτοντας τη φροντιστηριακή εκπαίδευση ένα βήμα παράλληλα αλλά ταυτόχρονα κάτω από αυτήν. Επίσης, ο όρος *non-formal education* έχει χρησιμοποιηθεί και για τη φροντιστηριακή εκπαίδευση, αν και υποδηλώνει γενικώς την οποιαδήποτε «εκούσια συστηματική μαθησιακή επιχείρηση (εκτός της επίσημης σχολικής εκπαίδευσης), στην οποία τα μέσα και οι μέθοδοι προσαρμόζονται και επιλέγονται για συγκεκριμένους μαθητικούς πληθυσμούς ή καταστάσεις, προκειμένου να μεγιστοποιηθεί η επίτευξη της μαθησιακής αποστολής και να ελαχιστοποιηθούν οι περιορισμοί του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος» (Kleis, 1974, σελ. 5).

Συμπερασματικά, οι παραπάνω ορισμοί συγκλίνουν ως προς τη στοχοθεσία της φροντιστηριακής εκπαίδευσης, η οποία αφορά τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών και την επιτυχή έκβαση των εξετάσεων που σχετίζονται με το σχολείο. Ταυτόχρονα, αναδεικνύουν μια στενή σχέση με την τυπική εκπαίδευση, συχνά ανταγωνιστική και για πολλούς επιζήμια, οπωσδήποτε όμως σημαντική (Dierkes, 2010).

1.2. Ιστορία της Φροντιστηριακής εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Η ελληνική κοινωνία, από το λυκαυγές της δημιουργίας του Νέου Ελληνικού κράτους, μερίμνησε για την ελευθερία της ιδιωτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Το Σύνταγμα της Γ' Εθνοσυνέλευσης της Τροιζήνας (1827) στο άρθρο 20 ρητά αναφέρει πως «Οί Έλληνες ἔχουσι τό δικαίωμα να συνταίνωσιν καταστήματα παντός εἴδους, παιδείας [...] και να ἐκλέγωσι διδασκάλους διά την ἐκπαίδευσίν των». Η ιδιωτική εκπαίδευση, όμως, κατοχυρώνεται συνταγματικά με το άρθρο 11 του Συντάγματος του 1844 («Ἐκαστος ἔχει το δικαίωμα να συσταίη εκπαιδευτικά καταστήματα, συμμορφούμενος με τους νόμους του κράτους»). Από το 1850-1860 τα ιδιωτικά σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αυξάνουν συστηματικά (Ανδρέου, 1993). Από το 1856, με Διάταγμα προβλέπεται η «προγύμνασις» των μαθητών σε ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα, ενώ παράλληλα απαγορεύεται στους διορισμένους δασκάλους να διδάσκουν κατ' οίκον ή στις αίθουσες του σχολείου μαθητές τους χωρίς προηγούμενη άδεια (Δημαράς, 1990). Το πρώτο Φροντιστήριο ιδρύεται από τον Παναγιώτη Ζερβό, διδάκτορα μαθηματικών, το 1926 (Γκρέκου, 2017).

Για τους Κασσωτάκη και Βέρδη (2013), η Μικρασιατική καταστροφή το 1922, με την πολυάριθμη εισροή των προσφύγων, επέτεινε τις κοινωνικές διαφορές καθώς τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα διευρύνθηκαν ακόμη περισσότερο. Ταυτόχρονα, με την έλευση των προσφύγων, αυξήθηκε η ζήτηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, γεγονός που δεν μπορούσε να ικανοποιηθεί από τις υπάρχουσες πανεπιστημιακές δομές. Το εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορούσε να καλύψει τις νέες ανάγκες, με αποτέλεσμα η παρεχόμενη εκπαίδευση να είναι αρκετά χαμηλής ποιότητας, ανίκανη να ανταποκριθεί στις ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού. Οι παραπάνω λόγοι ανάγκασαν το κράτος να θέσει υπό την προστασία του την αγορά εργασίας, περιορίζοντας του απόφοιτους ανώτερης εκπαίδευσης, οι οποίοι δεν ήταν δυνατόν να απορροφήθουν τη δεδομένη στιγμή, θέτοντας περιορισμούς στην εισαγωγή στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Μέσα σε αυτούς του κόλπους, αναδύθηκε η αναγκαιότητα της φροντιστηριακής εκπαίδευσης στην Ελλάδα (Κασσωτάκης & Παπαγγελή-Βουλιούρη, 2009), η οποία έμελλε να στεριώσει και να συμβαδίσει με τις εκπαιδευτικές δομές, συμπορευόμενη και πάντα μισητή.

Επιπρόσθετα, ο εμφύλιος πόλεμος (1946-1949) έφερε τον διπολισμό στην ελληνική κοινωνία και οδήγησε τους εκπαιδευτικούς που είχαν συγκεκριμένη

ιδεολογική τοποθέτηση στην εξορία ή στην αναζήτηση εργασίας στον ιδιωτικό τομέα, εφόσον έχασαν την δουλειά τους στο δημόσιο (Τσιλόγλου, 2005). Σε όλες τις φάσεις της, όμως, η ιδιωτική εκπαίδευση ήταν άρρηκτα συνδεδεμένη με τη μετάβαση από τη μια βαθμίδα της εκπαίδευσης στην επόμενη (Kassotakis et al., 2013; Πολυχρονάκη, 2004).

1.2.1. Α.Ν. 2545/40. Η θεσμοθέτηση του Φροντιστηρίου

Οι εκπαιδευτικές πολιτικές των εκάστοτε κυβερνήσεων, που είχαν περιστασιακό χαρακτήρα σε συνδυασμό με τις αλλαγές στον αριθμό των εισακτέων και τον τρόπο εισαγωγής στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, οδήγησαν στην άνθιση της Φροντιστηριακής εκπαίδευσης, καθώς εντάθηκαν οι εκπαιδευτικές ανισότητες και ο ανταγωνισμός (Κυριδής, 2003). Στις τις αρχές του 20^{ου} αι., η είσοδος των υποψηφίων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση γινόταν χωρίς εξετάσεις. Ειδικότερα, μέχρι το 1930 οι εξετάσεις εισαγωγής στην Πανεπιστημιακή εκπαίδευση δεν αποτελούν κανόνα. Από τότε και εξής όμως, επεκτείνονται (Κασσωτάκης & Παπαγγλή-Βουλιούρη, 2009) και διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία στην Ελλάδα και στην πορεία της φροντιστηριακής εκπαίδευσης. Αρχικά, η εισαγωγή στην Πανεπιστημιακή εκπαίδευση γίνεται μετά από αίτηση του υποψηφίου και απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η κατοχή απολυτηρίου Δημόσιου Γυμνασίου (Β.Δ. «Περί προσωρινού κανονισμού του εν Αθήναις συστηθησομένου Πανεπιστημίου, Εφημερίς της Κυβερνήσεως αριθ.12, 14/26 Απριλίου 1837, άρθρο 11). Γίνεται, λοιπόν, κατανοητό ότι τα φροντιστήρια δεν παρουσιάζουν μεγάλη ανάπτυξη. Από το 1926-1927 και εξής, η εισαγωγή στα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα γίνεται με εξετάσεις (Παπαπάνος, 1970), ενώ από το 1932 τίθεται και ανώτατο όριο στον αριθμό των εισακτέων (Πολυχρονάκη, 2009). Καθώς η κτήση πτυχίου πανεπιστημιακής εκπαίδευσης την εποχή εκείνη συνεπαγόταν άμεση επαγγελματική αποκατάσταση και ταυτόχρονη κοινωνική ανέλιξη (Glass, 1954), λόγω της απορρόφησης των πτυχιούχων σε δημοσιοϋπαλληλικές θέσεις, από το 1920 και εξής, τα φροντιστήρια κάνουν τα πρώτα τους βήματα. Αρχικά, προοριζόταν για τη διδασκαλία των μαθηματικών και οι διδάσκοντες που αναλαμβάνουν την διδασκαλία στα φροντιστήρια ήταν εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εργάζονταν στην δημόσια εκπαίδευση. (Ο.Ι.Ε.Λ.Ε., 1980).

Η θεσμοθέτηση του φροντιστηρίου και των ιδιαίτερων μαθημάτων τοποθετείται επί δικτατορίας Ι. Μεταξά, με τον «Αναγκαστικό Νόμο 2545/40, Περί ιδιωτικών σχολείων, φροντιστηρίων και οικοτροφείων», ο οποίος έχει ισχύ έως τις μέρες μας. Η γενίκευση των εισαγωγικών εξετάσεων στις πανεπιστημιακές σχολές από κοινού με το πρόβλημα της ύλης των εξετάσεων, κατέστησε αναγκαίο τη νομική θεσμοθέτηση των φροντιστηρίων, καθώς η μέχρι τότε λειτουργία της ήταν άτυπη. Η ύλη των εισαγωγικών εξετάσεων δεν ήταν συγκεκριμένη και πολλές φορές ζητούνταν από τους υποψηφίους ζητούμενα, τα οποία δεν συμπεριλαμβάνονταν στη διδακτέα ύλη. Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με τον ανταγωνισμό για την εισαγωγή, οδήγησε στην ανάγκη για προγύμναση των μαθητών, ώστε να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις εξετάσεις.

Το άρθρο 63 του ίδιου νόμου παραθέτει τον προαναφερθέν ορισμό του φροντιστηρίου και θέτει ως περιορισμό τη διδασκαλία των μαθητών σε ομάδες, το πολύ τρεις ώρες την ημέρα. Ταυτόχρονα, διαφαίνεται η αναγκαιότητα της φροντιστηριακής εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες, καθώς τα φροντιστήρια κατατάσσονται στις εξής κατηγορίες:

- *Στοιχειώδους εκπαίδευσης*, τα οποία προετοιμάζουν τους μαθητές για τις εισαγωγικές εξετάσεις της μέσης εκπαίδευσης και λειτουργούν τους καλοκαιρινούς μήνες,
- *Μέσης εκπαίδευσης*, τα οποία σκοπό έχουν την ενίσχυση των μαθημάτων της μέσης εκπαίδευσης,
- *Ανωτάτης εκπαίδευσης*, τα οποία προετοιμάζουν τους μαθητές για τις εισαγωγικές εξετάσεις στην ανώτερη και ανώτατη εκπαίδευση, καθώς επίσης και τους φοιτητές των σχολών για τις πτυχιακές ή τις τμηματικές τους εξετάσεις. (ΦΕΚ 287/10-9-1940)

Τα φροντιστήρια Μέσης εκπαίδευσης μπορούσαν να ιδρυθούν ανάλογα με το είδος του μαθήματος το οποίο δίδασκαν. Τα φροντιστήρια Ανώτατης εκπαίδευσης ιδρύονταν είτε αποκλειστικά με βάση το είδος της σχολής για την οποία προετοίμαζαν τους μαθητές τους, είτε αφορούσαν το σύνολο των σχολών. Παράλληλα, σε επόμενο άρθρο, προβλεπόταν η ίδρυση φροντιστηρίων στα πλαίσια των ιδιωτικών σχολείων με σκοπό την εμπέδωση των παρεχόμενων γνώσεων.

Στον ίδιο νόμο ορίζεται ότι οι διδάσκοντες στα φροντιστήρια πρέπει να έχουν τα ίδια τυπικά προσόντα με αυτούς που διορίζονται στα δημόσια σχολεία και ότι οι

καθηγητές των ιδιωτικών σχολείων δεν μπορούν να έχουν φροντιστήριο αλλά μπορούν να διδάσκουν σε αυτό μέχρι 12 ώρες την εβδομάδα. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι μπορούν να διδάξουν στα φροντιστήρια Μέσης εκπαίδευσης βάσει των προσόντων τους, δύνανται να διδάξουν και στα φροντιστήρια της Ανώτατης εκπαίδευσης τα μαθήματα της ειδικότητάς τους.

Σε άλλα σημεία, ο νόμος ορίζει τους τρόπους χορήγησης της άδειας, καθώς επίσης και το όριο των διδασκτρων και τον μισθό των καθηγητών. Αξιοσημείωτος είναι ο περιορισμός, ο οποίος απαγορεύει στα φροντιστήρια να ονομάζονται «Ακαδημία», «Ακαδημαϊκόν» και «Εθνικόν», ενώ ταυτόχρονα υπογραμμίζεται ότι δεν μπορούν να εκδίδουν τίτλους σπουδών. Ο περιορισμός αυτός στην ονομασία ίσως να είχε ως στόχο να αρθεί η πεποίθηση ότι τα φροντιστήρια μπορούσαν να υποκαταστήσουν την εθνική, δημόσια παιδεία.

Με τον αναγκαστικό νόμο 818 του 1937 είχε οριστεί ο τρόπος αδειοδότησης των ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων. Ειδικότερα, αυτά λειτουργούν μετά από άδεια του κράτους που εκδίδεται από το Υπουργείο Παιδείας έπειτα από γνωμοδότηση του Επιτροπικού Συμβουλίου Στοιχειώδους Εκπαιδύσεως.

Ο παραπάνω νόμος ισχύει ακόμη και σήμερα, αλλά τυπικά μόνο. Ουσιαστικά, αναφέρεται σε ετεροχρονισμένο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο δεν συνάδει με τα δεδομένα της εποχής. Τα φροντιστήρια στοιχειώδους εκπαίδευσης, αν και για πολλά χρόνια είχαν καταργηθεί, στις μέρες μας έχουν αντικατασταθεί από τα Κέντρα Μελέτης (ή Μελετητήρια), τα οποία μάλιστα λειτουργούν, ενώ υπάρχει νόμος που απαγορεύει την ύπαρξή τους (αρ. 56 Ν. 682/77). Ταυτόχρονα, δεν διεξάγουν μαθήματά τους καλοκαιρινούς μήνες, καθώς οι προαγωγικές εξετάσεις για το Γυμνάσιο έχουν καταργηθεί. Απεναντίας, λειτουργούν καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους, συνήθως τις μεσημεριανές ώρες και προετοιμάζουν τους μαθητές για τα μαθήματα της επόμενης μέρας (Καραμαρίνος κ. ά. , 2019). Επιπλέον, στο Φροντιστήριο Μέσης εκπαίδευσης φοιτούν τόσο οι μαθητές που χρειάζονται ενίσχυση για τα μαθήματα του σχολείου όσο και εκείνοι που επιθυμούν να εισαχθούν στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Και αυτά λειτουργούν καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους. Τέλος, τα φροντιστήρια Ανώτατης Εκπαίδευσης, πλέον, προετοιμάζουν τους φοιτητές κυρίως την εξεταστική περίοδο για τα μαθήματα της σχολής τους. Τα περισσότερα βρίσκονται στην πρωτεύουσα και αφορούν τις πιο απαιτητικές σχολές (Νομική, Ιατρική, Πολυτεχνείο), ενώ στην επαρχία είναι λιγότερο διαδεδομένα (Πολυχρονάκη, 2004).

Ο εν λόγω νόμος φαίνεται πως ήρθε αρχικά να επικυρώσει και στην συνέχεια να θεραπεύσει τις ανεπάρκειες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Το κράτος έδωσε την άδεια σε ιδιώτες να θεραπεύσουν αυτές τις ανεπάρκειες (Δήμου, 1999). Το γεγονός, όμως, ότι η φροντιστηριακή εκπαίδευση εξακολουθεί να υφίσταται έως τις μέρες μας, αποδεικνύει ότι δεν επρόκειτο για ένα προσωρινό μέτρο που σκόπευε να θεραπεύσει συγκεκριμένες, ευκαιριακές ανεπάρκειες, αλλά ότι είναι συνυφασμένο με την ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας (Πολυχρονάκη, 2004).

1.2.2 Η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση του 1964

Μέχρι το 1976-77, η υποχρεωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα περιλάμβανε τις έξι τάξεις του δημοτικού. Οι έξι τάξεις του Γυμνασίου αποτελούσαν την προαιρετική εκπαίδευση, στην οποία ο υποψήφιος φοιτούσε έπειτα από επιτυχία σε εξετάσεις. Για την προετοιμασία σε αυτές, χρειάστηκε η φροντιστηριακή εκπαίδευση για αδύναμους μαθητές. Αργότερα, οι εξετάσεις στο γυμνάσιο καταργήθηκαν και η υποχρεωτική εκπαίδευση επεκτάθηκε στα εννέα χρόνια (Δημοτικό και Γυμνάσιο) (Kassotakis & Verdis, 2013). Για το λόγο αυτό, τα φροντιστήρια δε χρειαζόταν να προετοιμάζουν τους μαθητές για την εισαγωγή τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αλλά για την μετάβαση από το Γυμνάσιο στο Λύκειο, μέχρι και την κατάργησή τους το 1980, οπότε τα φροντιστήρια συνδέθηκαν με την είσοδο των μαθητών στην Ανώτατη εκπαίδευση.

Ο Β΄ Παγκόσμιος πόλεμος έφερε την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική στον μαρασμό. Οι δαπάνες για την παιδεία ήταν πενιχρές και πολλοί μαθητές εγκατέλειπαν πρόωρα το σχολείο, για να αναζητήσουν εργασία ώστε να ενισχύσουν το οικογενειακό τους εισόδημα. Μετά το 1960, όμως, παρατηρείται μια στροφή του ενδιαφέροντος προς την εκπαίδευση παγκοσμίως, αφού θεωρήθηκε ως μοχλός ενίσχυσης του «ανθρώπινου κεφαλαίου». Την περίοδο μεταξύ 1950 – 1970, αυξάνεται σε όλες τις χώρες της Δύσης ο αριθμός των εισακτέων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Κελπανίδης, 2012). Η εκπαίδευση προωθήθηκε, όχι άδικα, ως μέσο οικονομικής ανάπτυξης του κράτους, εφόσον δημιουργούσε πολίτες ικανούς να εργαστούν σε διάφορους τομείς πέραν της παραγωγής και να διευρύνουν τις οικονομικές προοπτικές της χώρας. Για την Ελλάδα, η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση βοήθησε όχι τόσο στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας, αλλά κυρίως στην κοινωνική κινητικότητα (Φραγουδακη, 1985), εφόσον επέτρεψε στα

μέλη των κατώτερων, κοινωνικών στρωμάτων να έχουν πρόσβαση στην Ανώτερη εκπαίδευση (Πολυχρονάκη, 2004), με όλα τα συμπαρομαρτούντα αυτής της εξέλιξης.

Σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του κλάδου διαδραμάτισε και η εφαρμογή των αρχών του νεοφιλελευθερισμού και ειδικότερα η «μικρή ελεύθερη αγορά», στις αρχές της δεκαετίας του '80 (Ball & Youdell, 2007; Giavrimis et al., 2018). Το 1864, συντελείται μια σημαντική τομή στην εκπαιδευτική ζωή της χώρας. Με νομοθετική μεταρρύθμιση του Γεωργίου Παπανδρέου (4379/1964), καθιερώνεται η δωρεάν παιδεία σε όλες τις βαθμίδες, καθώς επίσης και η δωρεάν παροχή σχολικών βιβλίων σε όλους του μαθητές. Επιπλέον, το Ακαδημαϊκό απολυτήριο αποτελεί τον τρόπο εισαγωγής στην Ανώτερη εκπαίδευση (Παπανούτσος, 1965). Ταυτόχρονα, ιδρύονται νέα πανεπιστημιακά ιδρύματα (Ιωάννινα, Πάτρα, Θράκη, Κρήτη), ενώ οι εισαγωγικές εξετάσεις αποκτούν πανελλήνιο χαρακτήρα, τα θέματα τίθενται από καθηγητές της Μέσης Εκπαίδευσης και όχι από πανεπιστημιακούς και η αξιολόγηση γίνεται ενιαία και αντικειμενικά (Πατρικίου, 1995). Με αυτόν τον τρόπο, η πρόσβαση στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση γίνεται πιο εφικτή και έτσι επιχειρείται ο περιορισμός της αναγκαιότητας της φροντιστηριακής εκπαίδευσης.

Τα φροντιστήρια, μέχρι τότε, κερδοσκοπούσαν, εφόσον ήταν τα μόνα που γνώριζαν την πανεπιστημιακή ύλη και συνεπώς προετοίμαζαν τους μαθητές για τις εξετάσεις. Βέβαια σύμφωνα με την Πολυχρονάκη (2004), συνέβαλαν σημαντικά στη βιβλιογραφία της εποχής, εφόσον τα βιβλία του σχολείου δεν διέθεταν πλούσια βιβλιογραφία και τα βοηθήματα της αγοράς ήταν ιδιαίτερος ακριβά. Παρά τις προσπάθειες, όμως, της πολιτείας να πλήξει την φροντιστηριακή εκπαίδευση, εκείνα εξακολουθούν να κυριαρχούν και σταδιακά επεκτείνονται και στην επαρχία. (Ανδρέου, 1993).

1.2.3. Δικτατορία (1967- 1975)

Την περίοδο της δικτατορίας (1967 - 1974), συντελείται μια οπισθοδρόμηση στην εκπαιδευτική «άνοιξη» των προηγούμενων ετών. Η υποχρεωτική φοίτηση περιλαμβάνει μόνο τις έξι τάξεις του Δημοτικού, ενώ η εισαγωγή στο Γυμνάσιο γίνεται εκ νέου με εξετάσεις (Ντούτσος, 1995). Την εποχή εκείνη, όμως, αυξάνεται ο αριθμός των εισακτέων στις πανεπιστημιακές σχολές. Συγκεκριμένα, το 1964, για 12.350 θέσεις εξετάστηκαν 27.000 υποψήφιοι, ενώ το 1975, για 18.700 θέσεις εξετάστηκαν 65.000

υποψήφιοι (Παπαγεωργίου, 1992). Εφόσον, λοιπόν, αυξάνεται ο ανταγωνισμός (Psacharopoulos, 2003) για την είσοδο στα Πανεπιστήμια, αυξάνεται και η ζήτηση για προετοιμασία στα φροντιστηριακά ιδρύματα, με συνακόλουθη αύξηση στις ώρες διδασκαλίας σε αυτά (Πολυχρονάκη, 2004). Ταυτόχρονα, λόγω της δημιουργίας πανεπιστημιακών μονάδων στην επαρχία, ανθίζει η ανάπτυξη των φροντιστηρίων και στις επαρχιακές πόλεις (Ανδρέου, 1993). Γίνεται λοιπόν κατανοητό, ότι όλο και περισσότερο μαθητές καταφεύγουν στα φροντιστήρια, ώστε να πετύχουν την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και ο κλάδος ανθίζει. Παρ' όλα αυτά, το Υπουργείο Παιδείας θεωρεί ότι η ανάπτυξη του κλάδου της φροντιστηριακής εκπαίδευσης εν πολλοίς οφείλεται στο γεγονός ότι η επικρατούσα άποψη θέλει την εκπαιδευτική οργάνωση του κράτους να είναι ανεπαρκής στην προετοιμασία των μαθητών για την εισαγωγή τους στην Ανώτατη εκπαίδευση. Παράλληλα, εκφράζονται προβληματισμοί για την αποτελεσματικότητα των φροντιστηρίων, καθώς δεν εγγυόνται την ποιότητα της αγωγής που προσφέρουν και δεν υπόκειται σε κανέναν ουσιαστικό έλεγχο (ΥΠ.Ε.Π.Θ, 1974).

1.2.4. Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση 1976

Το 1976 έρχεται να διορθώσει τα σφάλματα του παρελθόντος, με σκοπό τον εξορθολογισμό της παιδείας και την πάταξη της φροντιστηριακής εκπαίδευσης. Καθιερώνεται η εννιάχρονη υποχρεωτική φοίτηση, καταργούνται οι προαγωγικές εξετάσεις από την Πρωτοβάθμια στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ οι απόφοιτοι του Γυμνασίου μπορούν να φοιτήσουν είτε σε επαγγελματικές σχολές, είτε σε γενικό λύκειο, είτε σε επαγγελματικό (Μπουζάκης, 1987). Τα νομοθετήματα αυτά φέρνουν τον συνακόλουθο περιορισμό των φροντιστηρίων. Προτάθηκε, μάλιστα, η δημιουργία ενός έτους προετοιμασίας για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, στο οποίο θα φοιτούσαν οι απόφοιτοι του Λυκείου που επιθυμούσαν να συνεχίσουν στα Πανεπιστήμια (Πολυχρονάκη, 2004). Στόχος αυτής της πρότασης ήταν να περιοριστεί η παραπαιδεία, η οποία απορροφούσε δισεκατομμύρια από την αγορά (Παπαδακης, 1976, σ. 312).

Η επιχείρηση, όμως, δεν είχε τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Σε αυτό βοήθησε και το γεγονός ότι, κατά την περίοδο της δικτατορίας, οι εκπαιδευτικοί που έχασαν τη δουλειά τους εργάστηκαν στην φροντιστηριακή εκπαίδευση, γεγονός που αύξησε

θεαματικά το επίπεδο της ποιότητας της παρεχόμενης γνώσης. Ιδιαίτερα, από το 1979 και μετά, ο κλάδος παρουσιάζει υψηλή ζήτηση, γεγονός που οδηγεί στην αύξηση των εισπράξεων. Ο τζίρος των φροντιστηρίων έφτασε να ξεπερνά κατά πολύ τον ετήσιο προϋπολογισμό για τη μέση εκπαίδευση (Μηχανή του χρόνου, 2019) Παράλληλα, η φοίτηση των μαθητών στα φροντιστήρια, οδηγούσε σε μια συνακόλουθη βελτίωση του κοινωνικού τους γοήτρου. Εφόσον επιτύγχαναν καλύτερες βαθμολογικές επιδόσεις, θεωρούταν καλύτεροι από τους συμμαθητές τους (Παπαδάκης, 1976)

1.2.5. Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση 1980

Με τον Ν. 1035/1980, ΦΕΚ 60/1980 καθιερώνονται οι Πανελλήνιες εξετάσεις, καθώς επίσης θεσπίζονται και εξετάσεις στη Β' Λυκείου, γεγονός που ενίσχυσε ξανά τον ρόλο του Φροντιστηρίου (Kassotakis et al., 2013). Μέχρι τότε, η φροντιστηριακή εκπαίδευση σχετιζόταν μόνο με την είσοδο στην Ανώτατη εκπαίδευση και δεν εμπλεκόταν στην εκπαιδευτική διαδικασία του Λυκείου. Με τα νομοθετήματα του 1980, ιδρύονταν τα Μεταλυκειακά Προπαρασκευαστικά Κέντρα (Ν. 1304/1982), τα οποία, με δημόσια δαπάνη, προετοίμαζαν τους μαθητές οι οποίοι απέτυχαν στις Πανελλήνιες εξετάσεις και επιθυμούσαν να ξαναπροσπαθήσουν. Στόχος είναι να ενισχυθούν οι ασθενέστερες οικονομικά τάξεις, οι οποίες δεν είχαν την δυνατότητα να υποστηρίξουν την φοίτηση στα φροντιστήρια (ανυπόγραφο, 1984). Πρόκειται, δηλαδή, για μια προσπάθεια αντιμετώπισης των φροντιστηρίων με τη θέσπιση ενός είδους δημοσίου φροντιστηρίου. Η οικονομική κρίση του 1985, έπληξε τα Κέντρα, τα οποία οδηγήθηκαν σε μαρασμό, για να κλείσουν τελικά το 1990 (Πολυχρονάκη, 2004).

Με άλλα άρθρα, θεσπίζεται η ενισχυτική διδασκαλία για τους μαθητές των υπόλοιπων τάξεων του Λυκείου (Αρ. 27) και καταργούνται οι εξετάσεις από το Γυμνάσιο στο Λύκειο (Ν. 1566/85). Όπως γίνεται φανερό, η κρατική μέριμνα έχει ως στόχο την υποστήριξη των οικονομικά αδύναμων στρωμάτων, ώστε να μπορέσουν να επιτύχουν την είσοδο στα πανεπιστημιακά ιδρύματα, χωρίς να στερούνται από τον οικογενειακό τους προϋπολογισμό φοιτώντας στα φροντιστήρια.

1.2.6. Δεκαετία 1990

Τη δεκαετία του 1990 πραγματοποιούνται αλλαγές στη Λυκειακή εκπαίδευση. Με τον Ν. 2525/97 καθιερώνεται το Ενιαίο Λύκειο, το οποίο καταργεί τους τρεις τύπους Λυκείου που υπήρχαν έως τότε (Γενικό Λύκειο, Τεχνικό και Επαγγελματικό Λύκειο και Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο). Παράλληλα, προβλέπεται η ύπαρξη των Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων (ΤΕΕ), στα οποία φοιτούσαν οι μαθητές μετά το Γυμνάσιο, με στόχο να διδαχθούν κάποιο τεχνικό επάγγελμα με απώτερο σκοπό την άμεση σύνδεσή τους με την αγορά εργασίας (Κασσωτάκης, 1997)

Στα πλαίσια της αναμόρφωσης του Ενιαίου Λυκείου, θεσπίζεται νέο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, τα διδακτικά αντικείμενα εμπλουτίζονται και διευρύνεται το διδακτικό υλικό. Η φροντιστηριακή εκπαίδευση κρίνεται αναγκαία με τα νέα δεδομένα, καθώς το ενιαίο λύκειο αποτελεί το στάδιο της τριετούς προετοιμασίας των παιδιών για την εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Παράλληλα, με την αύξηση της εξεταστέας ύλης και την αναγκαστική, μέσω του γραφειοκρατικού μηχανισμού, προσήλωση στο αναλυτικό πρόγραμμα, οι εξετάσεις προαγωγής στην επόμενη τάξη γίνονται ολοένα και πολυπλοκότερες (Πολυχρονάκη, 2009) Έτσι, τα φροντιστήρια καλούνται να διαδραματίσουν ακόμη πιο κομβικό ρόλο, καθώς είναι αυτά που διευκολύνουν τους μαθητές στην απόκτηση της γνώσης. Επιπρόσθετα, από την Α' Λυκείου, οι μαθητές καλούνται να προσανατολιστούν στα μαθήματα τα οποία θα επικεντρωθούν, ώστε να διαλέξουν στην επόμενη τάξη την κατεύθυνση που πιστεύουν όχι μόνο ότι θα τους οδηγήσει στην καταλληλότερη πανεπιστημιακή σχολή, αλλά θα τους οδηγήσει και ευκολότερα στην είσοδό τους στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η επιλογή αυτή «άνοιγε» στους μαθητές αντίστοιχα πεδία πανεπιστημιακών σχολών, μέσω της εξέτασης σε συγκεκριμένα μαθήματα. Έτσι, τα φροντιστήρια παρουσιάζονται ως «προσανατολιστές» σε αυτή την επιλογή των μαθητών (Κοντογιαννοπούλου – Πολυδωρίδη, 1998).

Ταυτόχρονα, με τον ίδιο νόμο, καθιερώθηκε το ολοήμερο δημοτικό σχολείο, στο οποίο οι γονείς, οι οποίοι εργάζονταν έως τις απογευματινές ώρες, είχαν τη δυνατότητα να αφήνουν στο σχολείο τα παιδιά τους. Εκεί, οι μαθητές προετοιμάζονταν από δασκάλους δημόσιας εκπαίδευσης για τα μαθήματα της επόμενης ημέρας, κάνοντας και διάφορες δραστηριότητες. Έτσι, η ανάγκη για φροντιστηριακή

εκπαίδευση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σε συνδυασμό με την απουσία εξετάσεων για την επόμενη βαθμίδα, έγινε περιττή (Kassotakis et al., 2013).

Παρά τη σταδιακή αύξηση των θέσεων στα Πανεπιστήμια και την συνεχόμενη δημιουργία νέων τμημάτων τόσο στην Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη όσο και στις άλλες επαρχιακές πόλεις, ο ανταγωνισμός εξακολουθούσε να είναι ιδιαίτερος υψηλός. Οι Κασσωτάκης κ. ά. (2013) μαρτυρούν πως το 1975, κατά μέσο όρο, υπήρχαν 4 υποψήφιοι για 1 θέση στην Ανώτατη εκπαίδευση ενώ το 1980 3 υποψήφιοι για 5 θέσεις.

1.2.7. Σήμερα

Μέχρι σήμερα, οι αλλαγές στον τρόπο εισαγωγής στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση έχουν καταστήσει σχεδόν απαραίτητη την φροντιστηριακή υποστήριξη των μαθητών για την επιτυχή είσοδό τους στην ανώτατη εκπαίδευση. Οι διάφορες μορφές των Πανελληνίων εξετάσεων, από τις *δέσμες* (μέχρι το 1999, Ν. 1351/83 ΦΕΚ 56), τις *κατευθύνσεις* (έως το 2015, Ν. 2525/1997 (ΦΕΚ 188 Α'), Ν. 2909/2001 (ΦΕΚ 90 Α'), το Νέο Λύκειο των *ομάδων προσανατολισμού* (από το 2013 Ν. 4186/2014), το *Νέο Σύστημα* του 2016 (Ν. 4327/2015) (Λιτίνας, 2019) και τις αλλαγές του 2019, οι οποίες, λόγω αλλαγής Κυβέρνησης εξακολουθούν να μην έχουν σταθεροποιηθεί, περιέπλεξαν ακόμη περισσότερο τα εκπαιδευτικά ζητήματα. Η σύγχυση που επικρατεί ακόμα και στους εκπαιδευτικούς της τυπικής εκπαίδευσης σχετικά με τον τρόπο εξέτασης των μαθημάτων για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθιστά το φροντιστήριο απαραίτητο στην επίτευξη του στόχου.

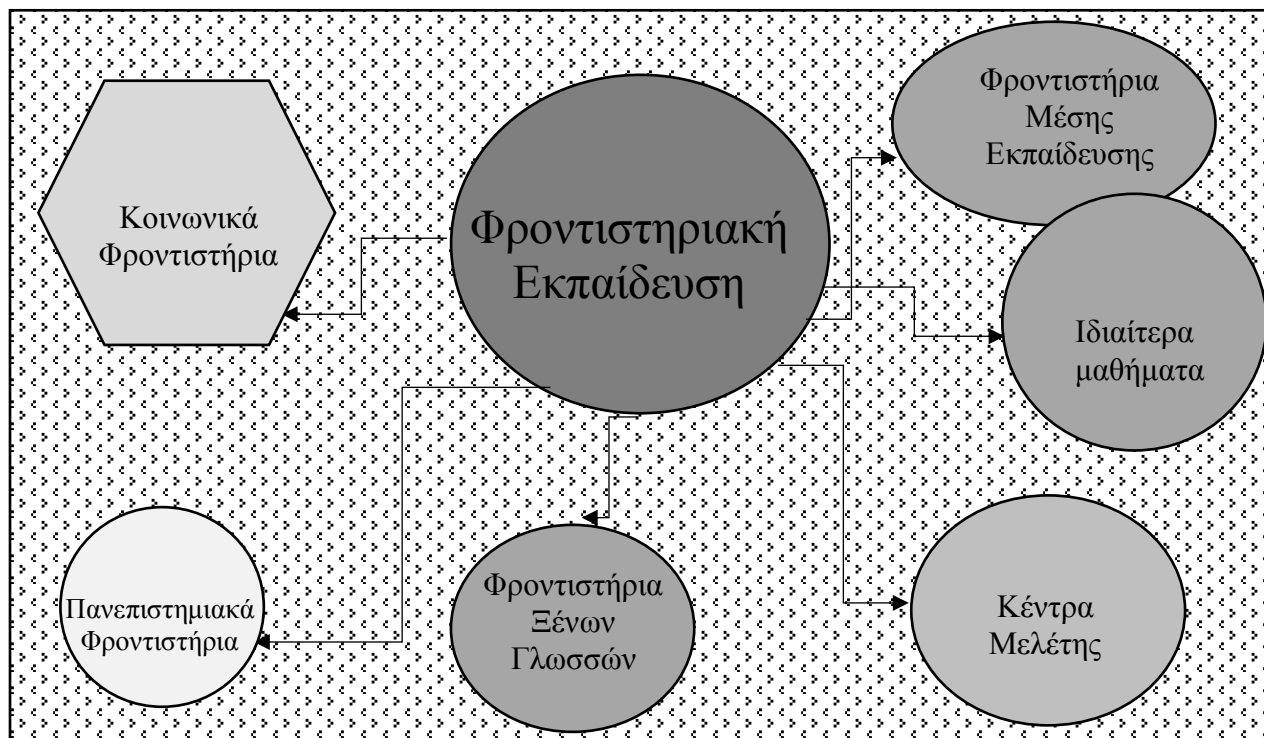
Το νομικό πλαίσιο των φροντιστηρίων, έως σήμερα, δεν έχει υποστεί θεαματικές αλλαγές. Ως επί τω πλείστον ισχύουν τα ανωτέρω. Στα φροντιστήρια Μέσης εκπαίδευσης, Πανεπιστημιακής εκπαίδευσης και τα Κέντρα Ξένων Γλωσσών έχουν προστεθεί τα τελευταία χρόνια τα Κέντρα Μελέτης και, ενόψει της οικονομικής κρίσης, τα Κοινωνικά Φροντιστήρια.

Τα Κέντρα Μελέτης αναλαμβάνουν το καθημερινό διάβασμα των μαθητών έως 12 χρονών, με σκοπό τόσο την ενίσχυση του μαθητή όσο και τη βοήθεια του εργαζόμενου γονιού. Τα Κέντρα αυτά λειτουργούν, συνήθως, σε ήδη υπάρχουσες δομές, κυρίως σε φροντιστήρια Μέσης Εκπαίδευσης (Καραμαρίνος κ. ά. , 2019). Το ωράριο τους εκτείνεται από το τέλος του σχολικού μαθήματος μέχρι και τις 21:00, ενώ πολλές φορές πραγματοποιούνται δραστηριότητες δημιουργικής απασχόλησης και τα Σάββατα. Παρόλα αυτά, είναι γεγονός ότι λειτουργούν χωρίς να υπάρχει συγκεκριμένο

θεσμικό πλαίσιο, το οποίο να προβλέπει την λειτουργία τους (Λάσκας, 2014; Διαλεκτή, 2017) και προκύπτουν πολλαπλά κενά ως προς το πρόγραμμα σπουδών, τις εργασιακές σχέσεις, την υγιεινή και την ασφάλεια των μαθητών, τα δικαιώματα των εργαζομένων κ.ά. (Καραμαρίνος κ. ά. , 2019).

Τα Κοινωνικά φροντιστήρια λειτουργούν υπό την αιγίδα των δήμων ή της εκκλησίας και παρέχουν δωρεάν ενίσχυση στους μαθητές, των οποίων η οικογένειες δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν οικονομικά στα δίδακτρα των ιδιωτικών φροντιστηρίων. Ανήκουν στην κατηγορία της αλληλέγγυας παιδείας και τηρούν προϋποθέσεις, τόσο ως προς τα κοινωνικοοικονομικά κριτήρια των μαθητών, αλλά περισσότερο στη συνέπεια της φοίτησης. Στα συγκεκριμένα φροντιστήρια, οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν δωρεάν, έπειτα από δική τους αίτηση.

Σχηματικά, οι κατηγορίες της φροντιστηριακής εκπαίδευσης στην Ελλάδα το 2019 παρουσιάζονται στο Σχήμα 2. Στη δεξιά πλευρά του σχήματος βρίσκονται οι ιδιωτικοί φορείς, που αφορούν την φροντιστηριακή μέση εκπαίδευση. Τα φροντιστήρια συνδέονται με τα ιδιαίτερα μαθήματα, καθώς οι περισσότεροι μαθητές κάποια στιγμή θα επιλέξουν και τις δυο μορφές ενισχυτικής διδασκαλίας, συχνά και παράλληλα. Τα κέντρα μελέτης βρίσκονται χαμηλότερα και σε μικρότερο μέγεθος, επειδή επιλέγονται από τους μαθητές μέχρι το Γυμνάσιο και δε σχετίζονται περισσότερο με τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης. Ταυτόχρονα, λειτουργούν υπό διαφορετικές προϋποθέσεις εν συγκρίσει με τα φροντιστήρια. Στο κάτω μέρος βρίσκονται τα κέντρα ξένων γλωσσών, τα οποία δε σχετίζονται με τη σχολική επίδοση, παρ' όλα αυτά αποτελούν ένα σημαντικό μερίδιο της φροντιστηριακής εκπαίδευσης και επιλέγονται από την πλειονότητα των μαθητών. Στα αριστερά βρίσκονται τα Πανεπιστημιακά φροντιστήρια, τα οποία ενδέχεται να επιλεγθούν κάποια στιγμή κατά την διάρκεια των σπουδών τους από κάποιους φοιτητές. Τέλος, με άλλο σχήμα, επισημαίνονται τα κοινωνικά φροντιστήρια, τα οποία αποτελούν κομμάτι της φροντιστηριακής εκπαίδευσης, όμως δεν έχουν δίδακτρα.

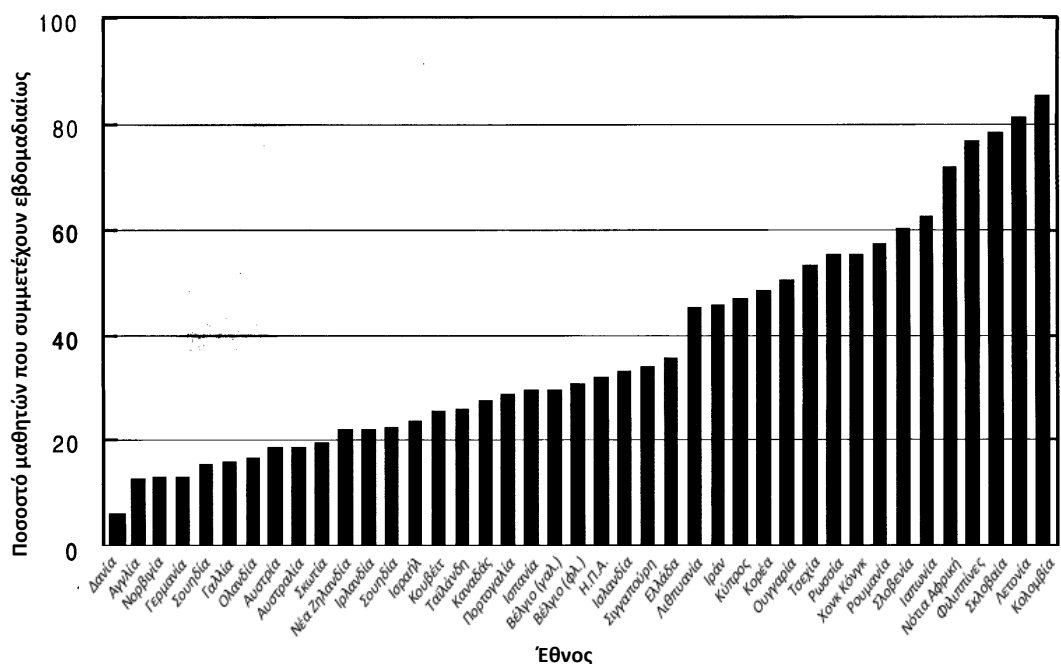


Σχήμα 1- Η φροντιστηριακή Εκπαίδευση στην Ελλάδα το 2020

1.3. Φροντιστηριακή εκπαίδευση σε άλλες χώρες

Αν και στην Ελλάδα επικρατεί η ψευδαίσθηση ότι ο θεσμός του φροντιστηρίου είναι ίδιον της ελληνικής κοινωνίας, δεν αποτελεί εντούτοις ελληνική πρωτοτυπία (Λακασάς, 2003). Σε πολλές χώρες ανά τον κόσμο, το σχολείο θεωρείται ανεπαρκές, με αποτέλεσμα να ανακύπτει η ανάγκη ίδρυσης φροντιστηριακών δομών (Liodaki et al., 2016). Τέτοιες χώρες είναι οι Η.Π.Α., ο Καναδάς, η Νέα Ζηλανδία, η Αυστραλία, η Ιαπωνία, η Γερμανία, η Γαλλία, η Ιταλία, η Πορτογαλία, η Ιρλανδία, η Μεγάλη Βρετανία, η Κορέα, η Κίνα, το Χονγκ Κονγκ, η Βραζιλία, η Τουρκία, η Λατινική Αμερική, η Ινδία και αλλού (Γκρέκου, 2017; Ιωάννου, 2011). Μάλιστα, η Ιαπωνία, οι Η.Π.Α., η Τουρκία και η Κορέα είναι πρώτες χώρες στην κατάταξη φροντιστηρίων ανά κάτοικο (Γαϊτάνη, 2017). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι στη Βόρεια Ευρώπη η φροντιστηριακή εκπαίδευση παρουσιάζει μικρότερη ζήτηση από ότι στην Νότια Ευρώπη (Bray, 2011). Η φροντιστηριακή εκπαίδευση αποτελεί, δηλαδή, ένα γενικευμένο παγκόσμιο φαινόμενο (Baker, Akiba, LeTendre, & Wisema, 2001) με κοινωνικές, οικονομικές και εκπαιδευτικές προεκτάσεις. Στο Σχήμα 3 παρουσιάζεται ενδεικτικά το ποσοστό των μαθητών του Γυμνασίου που παρακολουθούν εβδομαδιαία φροντιστηριακά μαθήματα μαθηματικών ανά χώρα, με σκοπό να αποτυπωθεί τόσο η

γενικευμένη εφαρμογή του φροντιστηρίου, όσο και ο βαθμός συμμετοχής κάθε χώρας στην φροντιστηριακή εκπαίδευση.



Σχήμα 2- Κατανομή μαθητών Γυμνασίου στη διδασκαλία Μαθηματικών σε φροντιστήριο ανά χώρα. Πηγή: Baker κ. ά. (2001)

Σκόπιμη κρίνεται η μελέτη του φαινομένου στις παρακάτω χώρες, ώστε να αποσαφηνιστούν οι στόχοι, το εύρος, οι λόγοι και ο τρόπος λειτουργίας του φροντιστηρίου στον υπόλοιπο κόσμο.

- Γερμανία

Στη Γερμανία το φροντιστήριο ονομάζεται Nachhilfe (Γκρέκου, 2017; Entrich, 2014) και αποτελεί τον φορέα φροντιστηριακής εκπαίδευσης, ο οποίος, σύμφωνα με το σχολικό νόμο του Βερολίνου, διαχωρίζεται από τα εναλλακτικά σχολεία (ή σχολεία ολοκλήρωσης) (Ιωάννου, 2011). Αν και στη Γερμανία, παραδοσιακά, επιλέγουν τα ιδιαίτερα μαθήματα ως τρόπο ενίσχυσης των μαθητών, τα τελευταία χρόνια η επιλογή των φροντιστηρίων παρουσιάζει άνοδο, καθώς αποτελούν οικονομικότερη επιλογή (Ιωάννου, 2011). Ένας στους δυο μαθητές φοιτεί σε φροντιστήριο, σχεδόν 1,1 εκατομμύρια μαθητές τον χρόνο (Entrich, 2014), τα οποία λειτουργούν με κουπόνια εκπαίδευσης παρεχόμενων από το κράτος (Γκρέκου, 2017), ενώ πολλά φροντιστήρια αποτελούν αλυσίδες του εξωτερικού (Ιωάννου, 2011). Το φροντιστήριο στη Γερμανία

έρχεται να καλύψει, όπως και στην πλειονότητα των χωρών, τις ανεπάρκειες του σχολείου ή να βοηθήσει τους μαθητές στην επίτευξη καλύτερης βαθμολογίας (Γκρέκου, 2017). Παρ' όλα αυτά, τα *Nachhilfe* είναι ιδωμένα ως εκπαιδευτική παθογένεια, καθώς η αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να προετοιμάσει κατάλληλα τους μαθητές θεωρείται «εθνικό ζήτημα ανησυχίας» (Entrich, 2014), αφού εντείνει τις κοινωνικές ανισότητες (Schneider, 2004).

- *Γαλλία*

Στη Γαλλία, τα *Soutien Scolaire* (= σχολική υποστήριξη) παρουσιάζουν μεγάλη απήχηση, καθώς θεωρούν ότι έρχονται να καλύψουν τις ανεπάρκειες του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος (Γκρέκου, 2017). Τα φροντιστήρια στη Γαλλία υποστηρίζουν τους μαθητές τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ λόγω της υποχρέωσης με νόμο των φοιτητών να ολοκληρώσουν τα δυο πρώτα χρόνια πανεπιστημιακής εκπαίδευσης το πολύ σε τρία χρόνια, ένας στους τρεις παρακολουθούν μαθήματα ιδιωτικά, ώστε να ανταπεξέλθουν (Ιωάννου, 2011). Ταυτόχρονα, το κίνητρο στη Γαλλία για την παρακολούθηση μαθημάτων σε φροντιστήρια δεν είναι μόνο η επιτυχία στις εξετάσεις ή η επίτευξη καλύτερης βαθμολογίας, αλλά και η μείωση της φορολογίας των νοικοκυριών που κάνουν χρήση υπηρεσιών εξωσχολικής εκπαίδευσης (Γαϊτάνη, 2017).

Στη Γαλλία είναι δημοφιλέστερη η επιλογή των ιδιαίτερων μαθημάτων, τα οποία αυξάνονται κατά 10% κάθε χρόνο (Χατζητέγας, 2010). Οι καθηγητές των ιδιαίτερων, συχνά ανήκουν στον μεγαλύτερο φροντιστηριακό όμιλο, *Acadomia*. Η φροντιστηριακή εκπαίδευση παρουσιάζει πολύ μεγάλη οργάνωση, καθώς ο εν λόγω φροντιστηριακός όμιλος δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές που επιλέγουν καθηγητές του δικτύου τους για πρόσθετες υπηρεσίες, όπως προσομοιωτικά διαγωνίσματα και επιπλέον ενίσχυση σε μικρές ομάδες μαθητών ακόμη και κατά την περίοδο των διακοπών (Bray, 2011), καθώς επίσης και συμβούλους που παρακολουθούν και αναλύουν την επίδοση των μαθητών κατά τη διάρκεια του έτους (Ιωάννου, 2011). Βέβαια, τα φροντιστήρια στη Γαλλία χαίρουν της κοινωνικής εκτίμησης (Ιωάννου, 2011), αφού οι γονείς συμφωνούν ότι τα σχολεία δεν προσφέρουν στους μαθητές τις αναγκαίες γνώσεις (Γκρέκου, 2017)

- *Ιταλία*

Στην Ιταλία τα Preparazione Universitaria σχετίζονται άμεσα με την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ειδικότερα, το απολυτήριο του Λυκείου αποτελεί το εισιτήριο της εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, με εξαίρεση τις σχολές υψηλής ζήτησης, οι οποίες απαιτούν εξετάσεις (Γκρέκου, 2017). Για τον λόγο αυτό, τα ιταλικά φροντιστήρια επιλέγονται κυρίως από τελειόφοιτους και αποφοίτους Λυκείου και φοιτητές.

- *Μεγάλη Βρετανία*

Τα cram schools στη Μεγάλη Βρετανία αποτελούν προπαρασκευαστικά ιδιωτικά σχολεία με στόχο την επιτυχημένη εισαγωγή στις ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης, είτε το Λύκειο είτε το κολλέγιο είτε το πανεπιστήμιο (Γκρέκου, 2017). Ειδικότερα, όσον αφορά την εισαγωγή στα πανεπιστήμια, λόγω της μεγάλης ζήτησης που έχουν, οι μαθητές προετοιμάζονται από πολύ μικροί για την εισαγωγή τους σε αυτά (Γαϊτάνη, 2017). Οι γονείς στη Μεγάλη Βρετανία, κυρίως, επιλέγουν τα ιδιαίτερα μαθήματα μέσα από πρακτορεία καθηγητών και εν συνεχεία τα διαδικτυακά μαθήματα. Για το λόγο αυτό, τα cram school έχουν ως στόχο συχνά την καλλιέργεια δεξιοτήτων σκέψης και όχι την εμβάθυνση των γνώσεων (Sharma, 2002).

- *Τουρκία*

Τα Dershane (Entrich, 2014) στην γειτονική χώρα είναι πολύ διαδομένα. Οι ανάγκες που ωθούν τους Τούρκους μαθητές προς τη φροντιστηριακή εκπαίδευση είναι λίγο πολύ οι ίδιοι με τις υπόλοιπες χώρες: η βελτίωση της σχολικής επίδοσης και η εισαγωγή στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Μάλιστα, είναι πολύ συνηθισμένο οι μαθητές να φοιτούν στα φροντιστήρια από την τέταρτη τάξη του Δημοτικού σχολείου για να βελτιώσουν την επίδοσή τους, ενώ πολλοί ενήλικες παρακολουθούν μαθήματα για να συμμετέχουν σε δημόσιους διαγωνισμούς προσλήψεων. Στη χώρα λειτουργούν περί τα 3.800 φροντιστήρια με μέσο αριθμό μαθητών τους 30 ανά τάξη. Το ετήσιο κόστος για τη φοίτηση στα φροντιστήρια ανέρχεται στις 5.000 τουρκικές λίρες. Επιπρόσθετα, το 50% των φροντιστηρίων ανήκει σε μεγάλους ομίλους, μερικοί από τους οποίους έχουν παραρτήματα στην Κύπρο και το Αζερμπαϊτζάν (esos.gr, 2013).

- *Ασία*

Ο φροντιστηριακός θεσμός κυριαρχεί σε ολόκληρη την Ασία. Εφόσον η εκπαίδευση αποτελεί το διαβατήριο της επαγγελματικής αποκατάστασης, οι γονείς των ασιατικών χωρών επενδύουν στην μόρφωση των παιδιών τους. Πιο συγκεκριμένα, στη Σιγκαπούρη το 1/3 των μαθητών, από τη νηπιακή ήδη ηλικία, βασίζεται στα φροντιστήρια για να επιτύχει στις απαιτητικές εξετάσεις για την ανώτατη εκπαίδευση με απώτερο σκοπό την επαγγελματική αποκατάσταση και την κοινωνική καταξίωση (Fung, 2003).

Στην Κίνα, κατά την κομφουκιανή άποψη, η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται ως το κλειδί για την επιτυχημένη πορεία στη ζωή. Επομένως, οι γονείς πρόθυμα απευθύνονται στα ιδιωτικά φροντιστήρια με σκοπό την επιτυχία στις εξετάσεις. Κατά την Fung (2003) όπου υπάρχουν εξετάσεις, υπάρχουν και φροντιστήρια. Μάλιστα, κάθε χρόνο από όλες τις πόλεις, συρρέουν στο Πεκίνο μαθητές προκειμένου να παρακολουθήσουν μαθήματα από εξειδικευμένους καθηγητές για να πετύχουν στις εξετάσεις των ανώτατων ιδρυμάτων του εξωτερικού, τα οποία πολλές φορές απαιτούν προεγγραφή. Το κόστος ανά μάθημα ανέρχεται περίπου στο μισό του μηνιαίου μισθού στην Κίνα.

Στην Ταιβάν (Bu-shyi-ban) (Baker, Akiba, LeTendre, & Wisema, 2001) τα φροντιστήρια είναι συγκεντρωμένα σε ένα δρόμο και έχουν γίνει ακόμα και τουριστικό σποτ, προετοιμάζουν τους μαθητές για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς επίσης βοηθούν τους πτυχιούχους στην απόκτηση μεταπτυχιακών ή διδακτορικών διπλωμάτων. Στο Χονκ Κονγκ δημιουργήθηκαν τη δεκαετία του '80 για τη διδασκαλία Αγγλικών, ενώ από το '90 και μετά επεκτάθηκαν και στη διδασκαλία και άλλων μαθημάτων.

- *Ιαπωνία*

Η Ιαπωνία έχει βαθιά παράδοση στη φροντιστηριακή εκπαίδευση. Τα φροντιστήρια (Juku) έχουν σημαντική θέση την ιαπωνική εκπαίδευση (Dierkes, 2010) ενώ κατά τον Ιωάννου (2011) η ιστορία ίσως είναι παλαιότερη και από της Ελλάδας. Τα Juku έχουν μακροχρόνια παράδοση: ξεκίνησαν ως υποστηρικτικά ακαδημαϊκών μαθημάτων σε ενήλικες ή πολεμικών τεχνών, ενώ το '70 επεκτάθηκαν περαιτέρω λόγω της μεγάλης αύξησης των εκπαιδευτικών προσδοκιών του ιαπωνικού πληθυσμού. Ο όρος Juku δεν περιλαμβάνει μόνο τα εκπαιδευτήρια που αφορούν τη σχολική προετοιμασία, αλλά όλες τις εξωσχολικές δραστηριότητες (τέχνες, χειροτεχνίες, αγγλικά, αθλήματα). Τα

εκπαιδευτήρια που αφορούν τη σχολική επίδοση των μαθητών ονομάζονται *gakushūjuku* (Entrich, 2014) και σε αυτά συμμετέχουν οι μαθητές από την προσχολική ηλικία έως και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στις απογευματινές ώρες, παράλληλα προς την επίσημη εκπαίδευση. Τα *yobiko* προετοιμάζουν τους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που απέτυχαν στις εξετάσεις, για τις επαναληπτικές δοκιμασίες.

Η πλειονότητα των Ιαπώνων μαθητών παρακολουθεί μαθήματα στα *Juku*, ιδιαίτερα στις αστικές περιοχές, με σκοπό την επίτευξη υψηλότερης βαθμολογίας (Dierkes, 2010). Τα *juku* αποτελούν ταυτόχρονα μια κοινωνική τάση και υπολογίζονται γύρω στα 50.000, ενώ τα σχολεία υπολογίζονται περί τα 39.000 (Entrich, 2014) με αναλογία 320 μαθητών ανά εκπαιδευτήριο. Τα δίδακτρα ποικίλουν από 65 έως 1000 δολάρια τον μήνα ανάλογα την τάξη και τις παροχές. Τα μαθήματα έχουν στόχο τον εμπλουτισμό της ύλης, την προετοιμασία για τις εξετάσεις, καθώς επίσης και την επέκταση των γνώσεων πέραν από των άλλων μαθητών (Entrich, 2014).



Σχήμα 3- Ο ρόλος της φροντιστηριακής εκπαίδευσης – Σιγκαπουριανή προσέγγιση. Πηγή: Straits Times (1992).

Στις υπόλοιπες χώρες του κόσμου, η φροντιστηριακή εκπαίδευση είναι παρούσα για τους ίδιους λόγους. Στην Ισπανία και στη Λατινική Αμερική υπάρχουν τα *Preuniversitario*, τα *Explicacoes* στην Πορτογαλία, τα *Grind Schools* στην Ιρλανδία, τα *Hagwon* στην Κορέα, τα *Tutorial Schools* στο Χόνγκ Κόνγκ, τα *Cursiho Prevestibular* στη Βραζιλία, τα *Finishing Schools* στην Ινδία και τα *Lerning Centers* στις ΗΠΑ, τον Καναδά, την Αυστραλία και τη Ν. Ζηλανδία (Entrich, 2014).

Από τα παραπάνω, εξάγεται το συμπέρασμα ότι η φροντιστηριακή εκπαίδευση αποτελεί παγκόσμιο φαινόμενο, το οποίο σε πολλές περιπτώσεις οδηγεί όχι μόνο στην επίτευξη υψηλότερης σχολικής επίδοσης, αλλά ταυτόχρονα αποτελεί δείκτη κοινωνικού γοήτρου. Είναι, λοιπόν, μια μορφή εκπαίδευσης που συμβαδίζει με την τυπική εκπαίδευση σε όλον τον κόσμο εδώ και πολύ καιρό και το οποίο, όπως φαίνεται, εξελίσσεται ολοένα και περισσότερο.

1.4. Υπάρχουσες έρευνες σχετικά με τη φροντιστηριακή εκπαίδευση

Οι διεξαχθείσες έρευνες σχετικά με τη φροντιστηριακή εκπαίδευση στην ελληνική και τη διεθνή βιβλιογραφία αφορούν πολλές πτυχές του θέματος. Εξετάζουν το φαινόμενο του φροντιστηρίου, είτε από την πλευρά των εκπαιδευτικών της τυπικής εκπαίδευσης, είτε από την πλευρά των γονέων και των μαθητών, είτε από την πλευρά των ιδιοκτητών και των καθηγητών. Μελετούν τις αιτίες αύξησης του φαινομένου, τους τρόπους επιλογής του φροντιστηρίου, τα οικονομικά δεδομένα από την φροντιστηριακή δραστηριοποίηση και τις στάσεις των εμπλεκόμενων μελών απέναντι στον θεσμό του φροντιστηρίου. Το παρόν κεφάλαιο επικεντρώνεται στις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα και αφορούν το σύνολο της φροντιστηριακής δραστηριότητας. Εν συνεχεία, επικεντρώνεται στις έρευνες που αφορούν την περίοδο της οικονομικής κρίσης στη χώρα μας σχετικά με το φροντιστήριο.

Το Επαγγελματικό Σωματείο Ιδιοκτητών Φροντιστών Μέσης Εκπαίδευσης Αττικής (ΕΣΙΜΦΕΑ) διεξήγαγε έρευνα το 2008 σχετικά με τις στάσεις και τις συνήθειες των μαθητών απέναντι στα φροντιστήρια. Από την έρευνα προέκυψε ότι το 84% (360 μαθητές) των ερωτηθέντων είχε παρακολουθήσει μαθήματα σε δομές φροντιστηριακής εκπαίδευσης, με την πλειονότητα αυτών να παρακολουθούν στις τρεις τελευταίες τάξεις του Λυκείου με απώτερο σκοπό την εισαγωγή τους στο Πανεπιστήμιο. Από αυτούς, το 80% δήλωσε απόλυτα έως πολύ ικανοποιημένο από τη συμμετοχή στη φροντιστηριακή εκπαίδευση για την επίτευξη του στόχου του. Η έρευνα μελετούσε ταυτόχρονα και τη στάση τους απέναντι στα ιδιαίτερα μαθήματα, συγκριτικά με αυτή απέναντι στα φροντιστήρια. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές έχουν θετική στάση απέναντι στα φροντιστήρια αναφορικά με την υπευθυνότητά τους απέναντι στους μαθητές, τα προσομοιωτικά διαγωνίσματα που διεξάγονται ανά τακτά χρονικά διαστήματα και τον επαγγελματικό προσανατολισμό

που παρέχεται. Ταυτόχρονα, φάνηκε πως τα ιδιαίτερα μαθήματα επιλέγονται από μαθητές που έχουν αυξημένες οικονομικές δυνατότητες και οι λόγοι επιλογής σχετίζονται περισσότερο με την αποτελεσματικότερη επίτευξη του επιδιωκόμενου στόχου και την μεγαλύτερη αίσθηση ελέγχου που παρέχουν στους γονείς που παρέχεται (Επαγγελματικό Σωματείο Ιδιοκτητών Φροντιστών Μέσης & Εκαπιδευσης, 2008).

Οι Κελπανίδης κ. ά. διεξήγαγαν έρευνα σε 596 μαθητές του Νομού Θεσσαλονίκης (2012) σχετικά με τις στάσεις των μαθητών για τη φροντιστηριακή εκπαίδευση, από την οποία έγινε φανερό ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων (52%) φοιτά στο φροντιστήριο στις 2 τελευταίες τάξεις του Λυκείου. Επιπρόσθετα, οι ώρες που αφιερώνουν οι περισσότεροι μαθητές (48,2 %) κυμαίνονται από 16-20 ανά εβδομάδα, με μέσο όρο τις 14,5 ώρες ανά εβδομάδα. Ταυτόχρονα, ο συνολικός φόρτος εργασίας της πλειονότητας των μαθητών είναι 56-64 ώρες ανά εβδομάδα, αν συνυπολογιστούν στις ώρες παρακολούθησης των μαθημάτων οι ώρες προετοιμασίας στο σπίτι, καθώς επίσης και τα εβδομαδιαία διαγωνίσματα. Αξίζει να σημειωθεί ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών (48,8%) δαπανά 300 έως 400 ευρώ τον μήνα για τη φοίτηση στο φροντιστήριο, βάρος αρκετά μεγάλο για τις οικογένειες. Ως προς την σύγκριση του σχολείου με το φροντιστήριο, τα αποτελέσματα δεν αποτελούν μάλλον έκπληξη. Το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών θεώρησε ότι το φροντιστήριο παρέχει καλύτερη κατάρτιση από το σχολείο (52%), ότι προετοιμάζει καλύτερα τους μαθητές για τις εξετάσεις (64%), ότι ελέγχει καλύτερα την πρόοδο των μαθητών (44,7%) και ότι διδάσκει αποτελεσματικότερα από το σχολείο (55,6%). Καταλήγοντας, οι περισσότεροι μαθητές δήλωσαν μη ικανοποιημένοι από το σχολείο, κυρίως λόγω του τρόπου διδασκαλίας, της αδιαφορίας των καθηγητών και της ανεπαρκούς τους κατάρτισης.

Η Μονάδα Ερευνών Κοινής Γνώμης και Αγοράς του Ερευνητικού Πανεπιστημιακού Ινστιτούτου του Πανεπιστημίου της Μακεδονίας για λογαριασμό του Επαγγελματικού Επιμελητηρίου Αθηνών διεξήγαγε έρευνα σχετικά με τις στάσεις των χρηστών φροντιστηριακής εκπαίδευσης στην Αττική (2012). Σχετικά με τους λόγους επιλογής ενός συγκεκριμένου φροντιστηρίου, η πλειονότητα των συμμετεχόντων (65%) έθεσε ως πρωταρχικό κριτήριο την ποιότητα του προσωπικού και δευτερευόντως τις παλαιότερες επιτυχίες των μαθητών που φοιτούσαν στο φροντιστήριο. Μόλις το 35% θέτει ως κριτήριο επιλογής το κόστος των διδάκτρων, ενώ λιγότερο σημαντική είναι η απόσταση από την περιοχή διαμονής του μαθητή και

το περιβάλλον της μάθησης. Στην ερώτηση για τις αιτίες αλλαγής φροντιστηρίου, το 72% αρχικά δήλωσε ότι μέσα στην ίδια χρονιά έχει αλλάξει φροντιστήριο κυρίως λόγω της κακής εντύπωσης για το προσωπικό (45%) και δευτερευόντως (12%) λόγω της αδυναμίας κάλυψης των διδάκτρων. Σε επόμενη ερώτηση αναφορικά με την επιλογή του φροντιστηρίου έναντι των ιδιαιτέρων μαθημάτων, οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι επιλέγουν τα φροντιστήρια κυρίως λόγω του χαμηλότερου κόστους (34%) και δευτερευόντως (30%) λόγω της καλύτερης οργάνωσης και της κάλυψης των αναγκών του μαθητή. Τέλος, η έρευνα έδειξε ότι το βάρος επιλογής τους φροντιστηρίου το επωμίζεται τόσο ο γονέας όσο και το παιδί (62%).

Σε έρευνα της Παναγιωτοπούλου (2016), που διεξήχθη σε δείγμα δώδεκα μαθητών σχετικά με τις στάσεις και τους λόγους επιλογής της φροντιστηριακής εκπαίδευσης, προέκυψαν τα εξής: οι μαθητές παρακολουθούν συστηματικά μαθήματα στα φροντιστήρια, ενώ κάποιοι επιλέγουν και ιδιαίτερα μαθήματα για να έχουν μεγαλύτερη ενίσχυση. Τα μαθήματα που επιλέγουν σχετίζονται κυρίως με τα μαθήματα που θα κληθούν να δώσουν στις εξετάσεις για την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και ξεκινούν να φοιτούν στα φροντιστήρια από την αρχή της Λυκειακής εκπαίδευσης. Για την πλειονότητα των μαθητών, τα φροντιστήρια χρειάζονται κυρίως ως συμπληρωματικά των σχολικών γνώσεων και μετέπειτα ως αναγκαία για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ μόλις ένας θεώρησε πως χρειάζονται για την επαγγελματική αποκατάσταση των αδιόριστων εκπαιδευτικών. Σε αυτά, χρειάζεται να προστεθούν οι λόγοι για τους οποίους οι μαθητές επιλέγουν να αναζητούν συμπληρωματική βοήθεια. Κύριος λόγος είναι η πεποίθηση ότι το φροντιστήριο έρχεται να καλύψει τις ελλείψεις του σχολικού εκπαιδευτικού συστήματος. Συμπληρωματικός λόγος είναι η αποτελεσματικότερη εισαγωγή στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ εντύπωση προκαλεί η πεποίθηση για την αναγκαιότητα των φροντιστηριακών μαθημάτων που προκύπτει μέσα από την κοινή γνώμη. Επιπρόσθετα, τα φροντιστήρια πλεονεκτούν σε σχέση με το σχολείο ως προς την παρεχόμενη γνώση, καθώς παρέχουν πλούσιο υλικό και στοχεύουν στη βαθύτερη γνώση των αντικειμένων και την εξατομικευμένη βοήθεια, ενώ δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να συμμετέχουν συχνότερα σε περισσότερες εξετάσεις, ώστε να εξοικειωθούν. Από την άλλη, τα φροντιστήρια, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, μειονεκτούν σε σχέση με το σχολείο ως προς την πολύωρη απασχόληση, καθώς τα πολύωρα φροντιστηριακά μαθήματα σε συνδυασμό με τις πολλές ώρες του σχολείου επιδρούν αρνητικά στην κόπωση των παιδιών και κατ' επέκταση στο διάβασμά τους.

Επιπρόσθετα, τα φροντιστήρια επηρεάζουν αρνητικά την ίδια τη διδακτική πράξη στο σχολείο, καθώς και οι μαθητές είναι πιο χαλαροί απέναντι στην σχολική παράδοση και οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να επαναπαύονται, αφού αμφότεροι γνωρίζουν ότι τα ίδια πράγματα θα ειπωθούν ξανά στα φροντιστήρια. Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στα φροντιστήρια, αυτοί φαίνεται να παρουσιάζουν θετικότερη εικόνα ως προς τις διαπροσωπικές σχέσεις, το γνωστικό επίπεδο, καθώς επίσης και στο κλίμα της τάξης. Αυτό δε σημαίνει απαραίτητα ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου υστερούν σε αυτά συλλήβδην, καθώς οι απόψεις πάνω σε αυτό το ζήτημα ποικίλουν, ενώ για τις αρνητικές πεποιθήσεις συχνά ευθύνονται οι συνθήκες του σχολείου και όχι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί.

Η Γαϊτάνη (2017), σε έρευνα που διεξήγαγε σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών δημόσιας εκπαίδευσης και των γονέων των μαθητών αναφορικά με την φροντιστηριακή και τη δημόσια εκπαίδευση, αναφέρει τα εξής: τόσο οι εκπαιδευτικοί του σχολείου όσο και των φροντιστηρίων έδειξαν δυσαρεστημένοι με τις συνθήκες λειτουργίας του σχολείου. Και οι συνθήκες και ο τρόπος λειτουργίας οδηγεί σε μονομερές ενδιαφέρον για τη μάθηση και όχι στην καλλιέργεια των ταλέντων ή των δεξιοτήτων του μαθητή, ενώ ταυτόχρονα δίνει βάση στην κάλυψη της ύλης των εξετάσεων και όχι στην ουσιαστική παροχή γνώσεων, χρήσιμων για την «κοινωνική πραγματικότητα». Επιπλέον, κάποιοι καθηγητές θεωρούν ότι πλέον ο ρόλος του σχολείου είναι η επίτευξη της εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ άλλοι κάνουν λόγο για μετάδοση κοινωνικής συμπεριφοράς και παροχή γνώσεων για την μετέπειτα επαγγελματική και πνευματική τους εξέλιξη. Από την άλλη, οι καθηγητές που εργάζονται στα φροντιστήρια βλέπουν με σκεπτικισμό το έργο των συναδέλφων τους, καθώς κρίνουν ότι χρήζει βελτίωσης, αλλά συχνά κατανοούν τις συνθήκες που οδηγούν στην οκνηρία (μισθός, οδηγίες υπουργείου, κάλυψη ύλης κλπ.). Σχετικά με τους λόγους για τους οποίους η φροντιστηριακή εκπαίδευση ανθίζει στη χώρα μας, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων ποικίλουν. Οι περισσότεροι θεωρούν ότι η παρακολούθηση μαθημάτων σε κέντρα μελέτης από τους μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οφείλεται εν πολλοίς στην έλλειψη χρόνου από τους γονείς, λόγω αυξημένων επαγγελματικών υποχρεώσεων. Επιπρόσθετα, το αυξημένο επίπεδο των μαθημάτων του δημοτικού θεωρείται ένας ακόμα παράγοντας, ενώ ένας ακόμα λόγος είναι ότι η φοίτηση στα κέντρα μελέτης θεωρείται «μόδα» και ίδιον της κοινωνικής καταξίωσης των γονέων. Στην επιλογή της επί πληρωμή ενίσχυσης στα φροντιστήρια σε σχέση με τη δωρεάν ενισχυτική διδασκαλία στα σχολεία, οδηγούνται οι

περισσότεροι κυρίως εξαιτίας της αναποτελεσματικότητας του σχολείου και γενικότερα του αισθήματος απογοήτευσης για αυτό. Ό,τι συμβαίνει στο σχολείο θεωρείται λιγότερο ποιοτικό και αποτελεσματικό, με αποτέλεσμα οι γονείς να προτιμούν να πληρώνουν για κάτι που τους παρέχεται δωρεάν από το κράτος. Ταυτόχρονα, η δουλειά στα φροντιστήρια θεωρείται πιο σίγουρη και ασφαλής επιλογή. Από την άλλη, κάποιιοι θεωρούν ότι στιγματίζονται αν επιλέξουν τη δημόσια ενισχυτική διδασκαλία, ενώ αντίθετα η φοίτηση στα φροντιστήρια προσδίδει κοινωνικό γόητρο. Ως προς το έργο των καθηγητών του φροντιστηρίου, αυτό κατά γενική ομολογία χαιρεί της εκτίμησης των καθηγητών της δημόσιας εκπαίδευσης, καθώς θεωρείται ότι οδηγεί στην επίλυση των αποριών και κατ' επέκταση στην επιτυχία των εξετάσεων. Οι ίδιοι οι καθηγητές του φροντιστηρίου θεωρούν ότι η επιτυχία του κλάδου οφείλεται στα ολιγομελή τμήματα, καθώς επίσης και στο καθεστώς εργασίας, μέσα στο οποίο πρέπει να αποδεικνύουν διαρκώς ότι είναι ικανοί, ώστε να διατηρήσουν τη δουλειά τους. Καταλήγοντας, οι γονείς θεωρούν το φροντιστήριο απαραίτητο για την επίτευξη του επιδιωκόμενου στόχου στις εξετάσεις εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, κατηγορώντας το σχολείο για τις ανεπάρκειές του και το εκπαιδευτικό σύστημα συλλήβδην. Παράλληλα, και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί των σχολείων θεωρούνται από τους γονείς ανεπαρκείς, ενώ και οι μαθητές θεωρούν ότι δε δίνουν τη δέουσα προσοχή στο σχολείο, γιατί γνωρίζουν ότι θα αναπληρώσουν τις χαμένες γνώσεις στο φροντιστήριο.

Σε έρευνα που διεξήγαγαν οι Γιαβρίμης κ. ά. (2018), σχετικά με τις στάσεις των πρωτοετών φοιτητών και των αποφοίτων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που κατοικούσαν στα νησιά του Βορείου Αιγαίου απέναντι στη δημόσια και την φροντιστηριακή εκπαίδευση, φάνηκε ότι μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων (39%) θεωρούν τη δημόσια εκπαίδευση κατώτερης ποιότητας από το μέσο όρο. Αυτό οφείλεται, εν πολλοίς, τόσο στη μικρή χρηματοδότηση που λαμβάνει στη χώρα μας η εκπαίδευση, όσο και στη δημοσιονομική νοοτροπία των καθηγητών της δημόσιας εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, το 38 % των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι έχουν παρακολουθήσει φροντιστηριακά ή ιδιαίτερα μαθήματα ή μαθήματα στα πλαίσια της ενισχυτικής διδασκαλίας που προσφέρεται από το κράτος, ενώ η πλειονότητα (40%), δήλωσε ότι δεν θεωρεί καθόλου περιττό έξοδο τις δαπάνες για τη φροντιστηριακή εκπαίδευση, αν και είναι μεγάλο (από 70 έως 150 ευρώ την εβδομάδα). Ταυτόχρονα, μόνο το 1% των συμμετεχόντων δεν θεωρεί αναγκαία την φροντιστηριακή εκπαίδευση για την εισαγωγή των μαθητών στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ οι περισσότεροι

θεωρούν ότι αν δεν υπήρχε φροντιστηριακή εκπαίδευση οι εισακτέοι στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση θα ήταν σαφώς πολύ λιγότεροι. Ως προς τους λόγους επιλογής της φροντιστηριακής εκπαίδευσης, η οργάνωση και η αποτελεσματικότητα των μαθημάτων, η εμπειρία των εκπαιδευτικών, το ολοκληρωμένο πρόγραμμα σπουδών και η καλή αναλογία κόστους- μαθησιακής επίδοσης αποτελούν τους συνηθέστερους λόγους επιλογής. Τέλος, από τις συνεντεύξεις, προέκυψε πως η ανάγκη των μαθητών να έχουν δίπλα τους έναν καθηγητή που θα τους εξηγεί και θα τους βοηθά να κατανοούν ευκολότερα τα μαθήματα είναι ένας άλλος βασικός παράγοντας επιλογής της φροντιστηριακής εκπαίδευσης.

Με την έλευση της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα, οι μελέτες επικεντρώθηκαν συστηματικά στην αλλαγή ή όχι του θεσμού του φροντιστηρίου. Οι ερευνητές μελέτησαν αν το φροντιστήριο εξακολουθεί, εν μέσω οικονομικής κρίσης, να αποτελεί δημοφιλές μέσο ενίσχυσης της σχολικής επίδοσης και αποτελεσματικής εισόδου στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επιπρόσθετα, μελετήθηκαν οι αλλαγές που παρουσιάζει ο κλάδος είτε όσον αφορά τα δίδακτρα και τις απολαβές των εμπλεκομένων είτε τις συνθήκες εργασίας.

Σε έρευνα των Τσικαλάκη κ. ά. (2016) το 91,1% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι δέχεται πρόσθετη εξωσχολική βοήθεια. Από αυτούς, το 81,5% φοιτεί σε φροντιστήρια, το 30,3% δέχεται βοήθεια μέσω ιδιαίτερων μαθημάτων και το 10,4% φοιτεί σε κοινωνικά φροντιστήρια ή παρακολουθεί μαθήματα αμισθί από καθηγητές. Η διαφορά αυτή στο ποσοστό ανάμεσα στα ιδιαίτερα μαθήματα και τα φροντιστήρια είναι λογική, καθώς λόγω της οικονομικής κρίσης παρατηρήθηκε σημαντική αύξηση του ποσοστού που παρακολουθεί μαθήματα σε φροντιστήρια σε σχέση με το αντίστοιχο των ιδιαίτερων μαθημάτων, εξαιτίας των μειωμένων κατά πολύ διδάκτρων που αυτά παρουσίασαν (Τσιλογλου, 2005). Τα ενισχυτικά μαθήματα, λοιπόν, εξακολουθούν να επιλέγονται από τους γονείς και τους μαθητές και στην οικονομική κρίση. Βέβαια, αποδεικνύεται ότι η οικονομική κρίση δεν έχει αφήσει ανεπηρέαστο τον κλάδο του φροντιστηρίου, καθώς οι γονείς και οι μαθητές επιλέγουν λιγότερο συχνά τα ιδιαίτερα μαθήματα λόγω της αυξημένης οικονομικής επιβάρυνσης που συχνά τα συνοδεύει.

Η έρευνα των Liodaki κ. ά. (2016), που αφορούσε τις επιπτώσεις της κρίσης στον θεσμό του φροντιστηρίου, παρουσιάζει τα εξής: λόγω της μείωσης των πανελλαδικώς εξεταζόμενων μαθημάτων από 6 σε 4 από το 2016 κ. έ., τα δίδακτρα στα φροντιστήρια έχουν μειωθεί σημαντικά, καθώς οι μαθητές παρακολουθούν λιγότερα

μαθήματα. Το κόστος, πριν την μείωση των μαθημάτων, κυμαινόταν από 1,530 €/χρόνο για την Α' Λυκείου έως τα 5.000 €/χρόνο για την Γ' Λυκείου, συμπεριλαμβανομένης και της θερινής προετοιμασίας. Μετά την μείωση των μαθημάτων, τα αντίστοιχα κόστη ανέρχονταν από 1,080 €/χρόνο για την Α' Λυκείου έως 4.150 €/χρόνο για την Γ' Λυκείου. Ταυτόχρονα, οι εγγραφές των μαθητών μειώθηκαν κατά 10% σε σχέση με αυτές πριν την κρίση. Μάλιστα, οι νέοι καθηγητές με μικρότερη προϋπηρεσία έχουν μειώσει το ωριαίο κόστος των μαθημάτων τους, προσφέροντας ιδιαίτερα μαθήματα σε πολύ χαμηλότερες τιμές. Μάλιστα, αν και τα ιδιαίτερα μαθήματα πλήγηκαν πρώτα από την οικονομική κρίση, τελικά τα φροντιστήρια πλήγηκαν περισσότερο. Επιπρόσθετα, στην έρευνα πολλοί ιδιοκτήτες φροντιστηρίου δήλωσαν ότι οι γονείς συχνά, αν και έκαναν χρήση των υπηρεσιών των φροντιστηρίων, δεν πλήρωναν για αυτές. Από την άλλη, μερικοί εκπαιδευτικοί που εργάζονται στα φροντιστήρια θεωρούν ότι η οικονομική κρίση έχει αυξήσει τους μαθητές των φροντιστηρίων λόγω της κατάστασης που επικρατεί στην τυπική εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, με τη οικονομική κρίση έχει αυξηθεί ο αριθμός των μαθητών ανά τμήμα, ενώ οι τοποθετήσεις των αναπληρωτών εκπαιδευτικών καθυστερούν συχνά έως και τέσσερις μήνες, με αποτέλεσμα οι γονείς να καταφεύγουν στα φροντιστήρια ως λύση ποιοτικότερης και αποτελεσματικότερης εκπαίδευσης. Οι περισσότεροι συμφωνούν ότι οι ώρες διδασκαλίας στα φροντιστήρια έχουν μειωθεί σημαντικά (από τις 15 ώρες/εβδομάδα στις 7 ώρες) γεγονός που συμβάλλει, μαζί με την αύξηση των μαθητών ανά τμήμα, στην οικονομική επιβίωση των φροντιστηρίων. Αναφορικά με τις μειώσεις των ωρομισθίων, η πλειονότητα των καθηγητών υποστήριξε ότι λόγω της οικονομικής κρίσης, οι ιδιοκτήτες των φροντιστηρίων προσλαμβάνουν καθηγητές χωρίς εμπειρία, δίνοντάς τους πολύ χαμηλά ωρομίσθια (4 €/ώρα) ενώ οι καθηγητές με εμπειρία έχουν υποστεί σημαντικές μειώσεις. Μάλιστα, οι καθηγητές παραδέχτηκαν ότι μειώνουν και οι ίδιοι το ωριαίο κόστος των ιδιαίτερων μαθημάτων, ενώ και στα ιδιαίτερα μαθήματα οι καθηγητές με μεγαλύτερη προϋπηρεσία αξιώνουν μεγαλύτερες απολαβές. Επιπλέον, οι απολαβές των ιδιαίτερων μαθημάτων δεν ποικίλουν μόνο λόγω της εμπειρίας του καθηγητή, αλλά και ανά τάξη και ανά περιοχή με σαφές προβάδισμα στις αστικές έναντι των αγροτικών περιοχών, ανά επίδοση του μαθητή και ανά διδακτικό αντικείμενο. Συμπληρωματικά, η οικονομική κατάσταση των γονέων διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επιλογή αρχικά του είδους της φροντιστηριακής εκπαίδευσης (φροντιστήρια ή ιδιαίτερα μαθήματα) και έπειτα στην επιλογή του καθηγητή (όσον αφορά τα ιδιαίτερα). Πολλοί

γονείς, λοιπόν, αναγκάζονται να κάνουν εκπτώσεις στις συνθήκες μάθησης των παιδιών τους, επειδή δεν μπορούν να ανταποκριθούν οικονομικά στις καλύτερες.

Οι υπό μελέτη έρευνες ενίσχυσαν τις θεωρητικές παραδοχές για τους λόγους επιλογής της φροντιστηριακής εκπαίδευσης, καθώς επίσης και το γεγονός ότι τα φροντιστήρια εξακολουθούν να αποτελούν μονόδρομο για την ελληνική οικογένεια και κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης. Έγινε φανερό, λοιπόν, ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς και οι μαθητές θεωρούν τη φροντιστηριακή εκπαίδευση αναπόφευκτη, καθώς τους επιτρέπει να αντιμετωπίζουν τις ασυνέπειες του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος και να αντλήσουν όφελος από τα αυξημένο πολιτιστικό τους κεφάλαιο ((Bourdieu, 1997; Γιανγίμις, κ. ά. , 2018). Ταυτόχρονα, η ραγδαία άνοδος του φροντιστηρίου και η αλώβητη επικράτησή του την περίοδο της οικονομικής κρίσης συνδέεται με την ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης και την εφαρμογή κανόνων νεοφιλελεύθερης αγοράς στη μάθηση (Γιανγίμις, κ. ά. , 2018). Η ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης οδήγησε συνεκδοχικά στην αποδιοργάνωση της δημόσιας εκπαίδευσης, στην αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών και στη διαφοροποίηση της αξιολόγησης των μαθητών. Επέφερε, ακόμα, αλλαγές στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών και τους μισθούς τους, καθώς επίσης και την μεταβολή της αντίληψης των μαθητών και των γονιών τους για το εκπαιδευτικό σύστημα και τους εκπαιδευτικούς του (Ball & Youdell, 2007). Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την απαξίωση της τυπικής εκπαίδευσης και την ανάδειξη του φροντιστηρίου ως μονόδρομο τόσο για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων όσο και για την επιτυχή είσοδο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Παρ' όλα αυτά, οι έρευνες αποδεικνύουν ότι αν και οι μαθητές εξακολουθούν να επιλέγουν τα φροντιστήρια, εντούτοις, αυτό συμβαίνει γιατί οι ιδιοκτήτες έχουν αναγκαστεί εξαιτίας της κρίσης να μειώσουν τα δίδακτρα, χειροτερεύοντας συνεκδοχικά τις συνθήκες εργασίας για τους εκπαιδευτικούς.

1.5. Φροντιστήριο και οικογένεια

Το φροντιστήριο, αποτελεί κομμάτι της ελληνικής εκπαίδευσης, καθώς θεωρείται, όπως προκύπτει από τα παραπάνω, «αναγκαίο κακό» για μια επιτυχημένη σχολική πορεία και για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων των μαθητών. Η οικογένεια των μαθητών σχετίζεται άμεσα με το φροντιστήριο, καθώς δεν είναι μόνο εκείνη που χρηματοδοτεί την πρόσθετη εξωσχολική βοήθεια των μαθητών, αλλά συναποφασίζει με το μαθητή ή πολλές φορές χωρίς την γνώμη του τελευταίου, για την επιλογή του

φροντιστηρίου και έχει απαιτήσεις ως προς την επίδοση του μαθητή και την εξέλιξή του. Η γονεϊκή εμπλοκή (Parental Involvement) στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει αποτελέσει αντικείμενο ενδεδειγμένης μελέτης, με τις έρευνες να μη συγκλίνουν πάντα ως προς τα ευρήματα (Θεοχάρη, 2013).

Σε περιόδους οικονομικής κρίσης, όπως αυτή που βιώνει η Ελλάδα την εποχή αυτή, ο προϋπολογισμός της οικογένειας έχει μειωθεί συστηματικά (Πρώτο Θέμα, 2014). Παρά τις αντικειμενικές δυσκολίες, όμως, στον οικογενειακό προϋπολογισμό εξακολουθεί να καταλαμβάνει ένα αξιοσημείωτο μερίδιο η δαπάνη για την πρόσθετη εκπαιδευτική στήριξη των παιδιών, είτε αυτή έχει τη μορφή των ιδιαίτερων μαθημάτων είτε των φροντιστηρίων είτε και των δυο. Αν και οι οικογενειακές δαπάνες για την ιδιωτική εκπαίδευση, λόγω της οικονομικής κρίσης, έχουν μειωθεί σε σχέση με παλαιότερα (Καραμαρίνος κ. ά. , 2019), εντούτοις εξακολουθούν να αποτελούν πάγιο οικογενειακό έξοδο, ιδίως στις οικογένειες των παιδιών που φοιτούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σε έρευνα του Πανεπιστημίου Μακεδονίας το 2012 προέκυψε ότι το 1/9 του οικογενειακού προϋπολογισμού δαπανάται για τα φροντιστήρια των μαθητών (iefimerida, 2013). Πιο συγκεκριμένα, το ετήσιο κόστος της φροντιστηριακής εκπαίδευσης, σύμφωνα με την έρευνα, κυμαίνεται από 2.200 ευρώ έως 4.000 ευρώ. Οι γονείς στην πλειοψηφία τους θεωρούν το φροντιστήριο μονόδρομο για την είσοδο των παιδιών τους στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, γι' αυτό και επωμίζονται το βάρος των διδασκτρών. Αν και οι ιδιοκτήτες των φροντιστηρίων στα πλαίσια της οικονομικής κρίσης έχουν μειώσει τα δίδακτρα τους (Liiodaki et al., 2016), η οικογενειακή δαπάνη έχει μειωθεί πολύ λίγο, υποδηλώνοντας ότι η ζήτηση των φροντιστηρίων είναι μεγάλη. Σε πιο πρόσφατη έρευνα των Καραμαρίνος κ. ά. (2019), φάνηκε πως η δαπάνη για τα φροντιστήρια δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μειώθηκε τα 651 εκατ. ευρώ το 2008 και στα 390 εκατ. Ευρώ το 2016. Εξαιτίας της μειωμένης δαπάνης για την εκπαίδευση, οι γονείς των παιδιών αναγκάζονται να ξοδεύουν περισσότερα χρήματα έτσι ώστε να αυξήσουν τις πιθανότητες για την είσοδο των μαθητών στη τριτοβάθμια εκπαίδευση. Εντύπωση προκαλεί σε έρευνα του IOBE το γεγονός ότι η οικογενειακή δαπάνη για την φροντιστηριακή εκπαίδευση παιδιών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τα 3 εκτ. ευρώ το 2008 εκτοξεύθηκε στα 11,4 εκατ. Ευρώ το 2016 (IOBE, 2019). Το γεγονός αυτό συμπίπτει με τη ραγδαία άνοδο των Κέντρων Μελέτης. Από τη συγκεκριμένη μελέτη, απορρέει το γεγονός ότι το 87% της ιδιωτικής δαπάνης των οικογενειών για την εκπαίδευση ξοδεύεται στα φροντιστήρια και τα ιδιαίτερα μαθήματα.

Εφόσον το κόστος της δαπάνης των νοικοκυριών για τα φροντιστήρια είναι ιδιαίτερος υψηλό, είναι φυσικό οι γονείς να διαλέγουν προσεκτικά το φροντιστήριο στο οποίο θα φοιτήσουν τα παιδιά τους. Σε έρευνα του Ερευνητικού Πανεπιστημιακού Ινστιτούτου του Πανεπιστημίου Μακεδονίας (2012), μελετήθηκαν μεταξύ άλλων και τα κριτήρια επιλογής φροντιστηρίου από τους γονείς. Πιο συγκεκριμένα η πλειονότητα των γονέων έθεσε ως πρωταρχικό κριτήριο για την επιλογή του φροντιστηρίου την ποιότητα του προσωπικού και τις επιδόσεις και τις επιτυχίες των αποφοίτων μαθητών του φροντιστηρίου. Τρίτο στη σειρά θέτουν το κόστος των διδάκτρων, την απόσταση από τον τόπο κατοικίας και το μέγεθος των τμημάτων, ενώ λιγότερο ενδιαφέρονται για τον έλεγχο της πορείας των μαθητών και για το περιβάλλον της μάθησης. Παρόμοια ήταν τα ευρήματα του Σακελλαρίου, σχετικά με τα κριτήρια επιλογής των φροντιστηρίων από τους γονείς (2019). Οι ποιότητα των καθηγητών των φροντιστηρίων διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην επιλογή του φροντιστηρίου (το 71% των συμμετεχόντων έθεσε αυτό ως πρωταρχικό κριτήριο). Εν συνεχεία, σημαντική θεωρείται η φήμη του φροντιστηρίου, τρίτο κατά σειρά το κόστος και τελευταία η ευκολία πρόσβασης σε αυτό. Ειδικότερα, τώρα, τα κριτήρια που θέτουν οι γονείς για τους καθηγητές είναι πρωτίστως η μεταδοτικότητα, οι γνώσεις και η οργάνωση. Η έρευνα έδειξε ταυτόχρονα ότι σημαντικό ρόλο στη φήμη του φροντιστηρίου έχει η γνώμη των συγγενών και των φίλων για αυτό. Δευτερευόντως, οι γονείς δήλωσαν ότι προβαίνουν στην επιλογή φροντιστηρίου λόγω της επωνυμίας τους και σε πολύ χαμηλά ποσοστά βρίσκονται η διαφήμιση από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, την τηλεόραση και το ραδιόφωνο. Τέλος, σχετικά με τις παροχές, κυρίαρχη θέση κατέχουν τα ολιγομελή τμήματα και το δωρεάν παρεχόμενο εκπαιδευτικό υλικό, ενώ λιγότερο ενδιαφέρονται για την ποιότητα της εξυπηρέτησης και την ηλεκτρονική ενημέρωση.

Οι διεξαχθείσες έρευνες, συχνά, συσχετίζουν και άλλους παράγοντες, οι οποίοι δεν έχουν να κάνουν με το φροντιστήριο αυτό καθαυτό. Πιο συγκεκριμένα, σε έρευνα των Βέικου, Βαρέση, & Πατούνα (2008) φάνηκε ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων επηρεάζει το είδος της φροντιστηριακής εκπαίδευσης που θα επιλέξουν για τα παιδιά τους. Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς που ήταν απόφοιτοι λυκείου ή ανώτατης εκπαίδευσης επέλεξαν κατά κόρον τα ιδιαίτερα, ενώ οι γονείς, που είχαν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση ή ήταν απόφοιτοι επαγγελματικών λυκείων, επέλεξαν κυρίως τα φροντιστήρια. Επιπρόσθετα, σημαντικό κριτήριο ως προς την επιλογή του είδους της φροντιστηριακής ενίσχυσης που θα επιλεγεί είναι και η οικονομική

κατάσταση της οικογένειας. Οι γονείς, που ανήκουν σε υψηλότερη κατηγορία εισοδήματος, φαίνεται να επιλέγουν τα ιδιαίτερα μαθήματα, ενώ τα φροντιστήρια επιλέγονται από τις οικογένειες με χαμηλότερα εισοδήματα (Σιάνου – Κύργιου, 2005). Το γεγονός αυτό είναι απολύτως λογικό, εφόσον τα ιδιαίτερα μαθήματα είναι αρκετά πιο δαπανηρά από τα δίδακτρα του φροντιστηρίου. Άλλοι παράγοντες που επιδρούν στην επιλογή του φροντιστηρίου, όπως αυτοί εντοπίζονται στη διεθνή βιβλιογραφία είναι: το φύλο του γονέα, με τις μητέρες να αποτελούν το βασικότερο παράγοντα που καθορίζει την επιλογή (Θεοχάρη, 2013) και οι φιλοδοξίες των γονιών (Bray, 2011).

Σκοπός του φροντιστηρίου δεν είναι μόνο η βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών και η επίτευξη των στόχων τους, αλλά και η διατήρηση της εμπιστοσύνης των γονέων ως προς την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του. Οι γονείς, ελέγχουν την αποτελεσματικότητα του φροντιστηρίου σε όλη τη διάρκεια της φοίτησης των μαθητών και δύνανται να προβούν σε αλλαγή φροντιστηρίου αν δεν είναι απολύτως ικανοποιημένοι. Ως βασική αιτία αλλαγής φροντιστηρίου, οι γονείς προβάλλουν την κακή εντύπωση για την ποιότητα του προσωπικού και, δευτερευόντως, την αδυναμία κάλυψης των διδασκτρών ή τις χαμηλές επιδόσεις των μαθητών (Ε.Π.Ι., 2012).

Φαίνεται, λοιπόν, ότι υπάρχει μια στενή σχέση ανάμεσα στο φροντιστήριο και στην οικογένεια, όχι μόνο ως προς την επιλογή του είδους (φροντιστήρια – ιδιαίτερα μαθήματα), αλλά ως προς την επιλογή του φροντιστηρίου και τη διατήρηση της φοίτησης σε αυτό. Τα φροντιστήρια, λοιπόν, και οι καθηγητές που εργάζονται σε αυτά, χρειάζεται να επαγρυπνούν διαρκώς, ώστε να διατηρούν την εμπιστοσύνη του οικογενειακού περιβάλλοντος των μαθητών, όχι μόνο για να διασφαλίσουν τη διαρκή φοίτησή τους σε αυτό, αλλά και για να επιτύχουν τις απαραίτητες συστάσεις σε οικογένειες μελλοντικών μαθητών.

Κεφάλαιο 2: Οικονομική Κρίση και φροντιστηριακή Εκπαίδευση

2.1. Η οικονομική κρίση στην Ελλάδα

Η οικονομική κρίση, που βίωσε η Ελλάδα κατά τα προηγούμενα έτη, αρχής γενομένης το 2009, και οι κοινωνικές επιπτώσεις της οποίας ήταν, και εξακολουθούν να είναι, ιδιαίτερα ειδικές για μια χώρα, η οποία ανήκει στον αναπτυσσόμενο κόσμο, συνδέεται στενά με την ευρύτερη κρίση του παγκόσμιου χρηματοπιστωτικού συστήματος του 2008. Για πολλούς, αυτή η οικονομική κρίση ξεπερνά αυτή του 1929, αφού απέτυχαν όλα τα σχετικά μέτρα περιορισμού της (Ζιωντακη, 2014).

Ενώ τα βαθύτερα αίτια της παγκόσμιας κρίσης θεωρούνται μακροχρόνια και δεν αποτελούν αντικείμενο μελέτης της παρούσας διατριβής, αφορμή της θεωρήθηκε η ταυτόχρονη παρουσία χαμηλών επιτοκίων κατά τη δεκαετία του 2000 με κερδοσκοπικές συμπεριφορές στις κτηματομεσιτικές και χρηματοπιστωτικές αγορές, κυρίως των ΗΠΑ και του Ηνωμένου Βασιλείου (History Extra, 2019). Καθώς, όμως, η ποσότητα χρέους και τα εισοδήματα δεν αυξάνονταν με ανάλογο ρυθμό, ενώ οι τιμές των διεθνών προϊόντων ενέργειας αυξάνονταν σημαντικά μετά το 2005 (U.S. Energy Information Administration, 2020), μεγάλο ποσοστό των δανειοληπτών βρέθηκαν να μην μπορούν να εξυπηρετήσουν τα χρέη τους. Αυτό προκάλεσε ένα ντόμινο εξελίξεων με σημείο καμπής περί τα μέσα Σεπτεμβρίου του 2008, την περίοδο δηλαδή που η τράπεζα επενδύσεων Lehman Brothers, με σημαντική παρουσία στο χρηματιστήριο της Wall Street κατέρρευσε και υπέβαλλε αίτημα πτώχευσης (Βαρουφάκης, Πλατωκος, Τσερκεζης, & Κουτσοπετρος, 2011). Η πτώχευση της Lehman Brothers θεωρείται από την πλειοψηφία των αναλυτών η έναρξη της κρίσης του 2008. Η αμερικάνικη κυβέρνηση δε διέσωσε την τράπεζα, με αποτέλεσμα μια εταιρία αξίας περισσότερων των 90 δισεκατομμυρίων αγγλικών λιρών να χάσει εντελώς την αξία της, παρά το γενικότερο αίσθημα που επικρατούσε στις χρηματοπιστωτικές αγορές μέχρι τότε, ότι μερικές τράπεζες είναι πολύ μεγάλες για να αποτύχουν (too big to fail) (The Telegraph).

Η κρίση επεκτάθηκε και σε άλλες αγορές, εκτός των ΗΠΑ και ΗΒ, με τα κράτη μέλη της ΕΕ και ιδιαιτέρως μέλη της Ευρωζώνης να πλήττονται ιδιαιτέρως. Στην περίπτωση της Ευρωζώνης, η κρίση μεγεθύνθηκε καθώς συγκεκριμένα μέλη της, μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα, βίωσαν ταυτόχρονα και σοβαρά προβλήματα

εξυπηρέτησης του εθνικού δανεισμού τους (sovereign dept). Η δημιουργία της Ευρωζώνης είχε δώσει στις χώρες - μέλη της, ακόμα και στις πιο αδύναμες οικονομικά, πρόσβαση σε φθηνό δανεισμό μέσω χρηματοπιστωτικών προϊόντων, καθώς οι επενδυτές προεξοφλούσαν ότι η Ευρωπαϊκή Κεντρική Τράπεζα θα εξυπηρετήσει τον δανεισμό σε περίπτωση αδυναμίας των ιδίων. Καθώς το χρέος ορισμένων μελών μεγάλωνε και ο φθηνός δανεισμός σταμάτησε λόγω της στενότητας των παγκόσμιων χρηματοπιστωτικών ιδρυμάτων και την αβεβαιότητα που ακολούθησε η κατάρρευση της Lehman Brothers, οι ίδιες έφτασαν σε σημείο να μην μπορούν να ανατροφοδοτήσουν το χρέος τους (Zanaldá, 2015). Η Ευρωπαϊκή Κεντρική Τράπεζα, μαζί με άλλους φορείς, όπως η Ευρωπαϊκή Επιτροπή και το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο, ανέλαβε τελικά την εξυπηρέτηση του χρέους των χωρών που αιτήθηκαν οικονομική βοήθεια, με αντάλλαγμα την υιοθέτηση ποικίλων μέτρων λιτότητας, έτσι ώστε να περιορίσουν τα δημοσιονομικά ελλείματα σε εκείνα τα κράτη μέλη της Ευρωζώνης, και χωρίς να υποτιμηθεί το νόμισμα της (ευρώ).

Οι οικονομικές και κοινωνικές συνέπειες της κρίσης ήταν σημαντικές. Στην Ευρώπη μειώθηκαν οι εξαγωγές (λόγω περιορισμού της παγκόσμιας ζήτησης), καθώς περιορίστηκε σημαντικά η κατανάλωση, με συνέπεια η ανάπτυξη του ΑΕΠ να επιβραδύνεται σημαντικά και σε αρκετές περιπτώσεις να βρίσκεται σε ύφεση. Ταυτόχρονα, τα CDO (δάνεια με εγγύηση χρεών) και τα παράγωγα αυξήθηκαν υπέρμετρα και δεν μπορούσαν πλέον να εξυπηρετηθούν (Βαρουφακής κ. ά. 2011). Επιπρόσθετα, οι περισσότερες χώρες της δυτικής Ευρώπης (με εξαίρεση την Γερμανία) και της Βόρειας Αμερικής πλήχθηκαν από μεγάλα ποσοστά δομικής ανεργίας.

Στην Ελλάδα, τα αποτελέσματα της παγκόσμια οικονομικής ύφεσης δεν έγιναν αμέσως αισθητά (το 2008 η Ελλάδα σημείωσε ανάπτυξη 1,3%, ενώ η αντίστοιχη στην Ευρωζώνη ήταν 0,4%), κάνοντας πολλούς, εσφαλμένα, να θεωρήσουν ότι η χώρα μας θα μείνει ανεπηρέαστη. Παρόλα αυτά, από το 2009 και έπειτα, το δημόσιο χρέος της Ελλάδας αυξήθηκε (ως απόρροια της σταδιακής αύξησης ήδη από το 1980) και έφτασε στο 82,5 % του ΑΕΠ κυρίως λόγω του εξωτερικού δανεισμού των κυβερνήσεων (Βαρουφάκης κ. ά., 2011). Από το 2010 και εξής, έγιναν ορατές οι δυσμενείς επιπτώσεις της παγκόσμιας κρίσης στην Ελλάδα και εν συνεχεία σε άλλες χώρες της νότιας Ευρώπης, αποδεικνύοντας ότι η νομισματική Ένωση είναι δύσκολο να συντελεστεί σε χώρες που βρίσκονται σε διαφορετικό επίπεδο οικονομικής εξέλιξης (Ζιωντάκη, 2014), καθώς επιβάλλονται εξωτερικοί περιορισμοί από μια ογκώδη και διεθνοποιημένη κεφαλαιαγορά (Bilbao-Ubillos & Fernández-Sainz, 2014).

Στην περίπτωση της Ελλάδας, αρχή της κρίσης μπορεί να θεωρηθεί το 2009, όταν ο οίκος αξιολόγησης Standard and Poor's υποβάθμισε την αξιολόγηση του εθνικού ελληνικού δανεισμού από A σε A- (ο δανεισμός προς την Ελλάδα θεωρήθηκε ότι εμπεριέχει περισσότερο ρίσκο). Μετά το 2008, ακολούθησαν 4 χρονιές συνεχόμενης ύφεσης (ύφεση είχε σημειωθεί τελευταία φορά το 1993). Το χρέος ξεπέρασε το πρώτο τέταρτο του 2009 σε απόλυτα μεγέθη το μέγεθος ολόκληρης της εθνικής οικονομίας (111.5% του ΑΕΠ). Το ισοζύγιο τρεχουσών πληρωμών κατά το 2008 είχε ήδη ξεπεράσει το 12.8% (Gibson, Hall, & Tavlás, 2012) και η αδυναμία πρόσβασης σε διεθνείς αγορές τις επόμενες χρονιές σήμαιναν ότι το ελληνικό κράτος σύντομα θα ερχόταν σε θέση που θα αδυνατούσε, όχι μόνο να ανατροφοδοτήσει το εθνικό τους χρέος, αλλά και τις υποχρεώσεις του προς τον δημόσιο τομέα (μισθοί δημοσίων υπαλλήλων, συντάξεις, αναλήπτες δημοσίων έργων κλπ). Προς αποφυγή επίσημης χρεοκοπίας του κράτους, αρχής γενομένης το 2010, τρία μνημόνια συνεργασίας με μια τρόικα που περιλαμβάνει αντιπροσώπους από την ΕΚΤ, την ΕΕ και το ΔΝΤ υπεγράφησαν (2010, 2012, 2015), με αντάλλαγμα την υιοθέτηση μέτρων λιτότητας από πλευράς του ελληνικού κράτους. Μετά την τετραετή ύφεση κατά την περίοδο 2009-2012, αύξηση του ΑΕΠ σημειώθηκε το 2013. Συρρίκνωση της οικονομίας παρουσιάστηκε ξανά το 2015. Από το 2016 και έπειτα το ΑΕΠ παρουσιάζει αυξητική τάση (OECD, 2020). Από την έναρξη της κρίσης μέχρι και το 2019, επτά διαφορετικά πρόσωπα διατέλεσαν πρωθυπουργοί της Ελλάδος, κάτι που αναδεικνύει την πολιτική αναταραχή που επικράτησε κατά τα χρόνια της κρίσης (Andreou, Andrikopoulos, & Nastoroulos, 2017). Η αντιμετώπιση της Ελληνικής κρίσης, και το κατά πόσο αυτήν ήταν η πρόβλεψη είναι αντικείμενο έντονης αμφισβήτησης από τους οικονομικούς αναλυτές. Σαν εφιαλτήριο της επιχειρηματολογίας χρησιμοποιούνται διάφοροι δείκτες, όπως η δραματική αύξηση του ποσοστού ανεργίας από λιγότερο από 8% το 2008, σε περίπου 27,3% το καλοκαίρι του 2013 (Ελληνική Στατιστική Αρχή, 2019), καθώς η έκρηξη του ποσοστού του πληθυσμού που ζουν κάτω από το όριο της φτώχειας σε 21.2% το 2017 από λιγότερο από 2.2% το 2009 (Eurostart, 2019).

2.2. Οικονομική κρίση και εκπαίδευση

Η οικονομική κρίση πλήττει, όπως είναι φυσικό, όλες τις πτυχές της κοινωνίας ενός κράτους. Η εκπαίδευση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την κοινωνία και τις κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις, καθώς όχι μόνο επηρεάζει τις στάσεις και τις

αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την κρίση, αλλά ταυτόχρονα επηρεάζει είτε τον ζήλο του εκπαιδευτικού για το διδακτικό έργο είτε την αφύπνισή του (Ζιωντάκη, 2014). Παράλληλα, ο ίδιος ο εκπαιδευτικός συνδέεται άρρηκτα με την κοινωνικοοικονομική πραγματικότητα (Ζιωντάκη, 2014), εφόσον η εκπαιδευτική διαδικασία δεν αφορά μόνο την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού αλλά και την «κοινωνική αλληλεπίδραση» (Μλεκάνης, 2005), καθώς δεν αναλαμβάνει μόνο την μόρφωση των παιδιών μέσω της μετάδοσης γνώσεων αλλά συνδέει τους μαθητές με την κοινωνία.

Όπως είναι φυσικό, η οικονομική κρίση δεν έπληξε μόνο τις οικονομικές δραστηριότητες της Ελλάδας, αλλά έφερε καίριες αλλαγές στην τυπική εκπαίδευση, όπως και σε όλες τις δραστηριότητες της ελληνικής κοινωνίας. Από το 2010, έτος εμφάνισης στην Ελλάδα των συμπαρομαρτούντων της διεθνούς οικονομικής κρίσης, και εξής ψηφίστηκαν και τέθηκαν σε εφαρμογή μια σειρά νομοσχεδίων τα οποία επηρέασαν την πορεία της τυπικής εκπαίδευσης. Οι διορισμοί των εκπαιδευτικών έπαψαν, καθώς σταμάτησαν να διενεργούνται διαγωνισμοί ΑΣΕΠ μέσω των οποίων μέχρι τότε γίνονταν οι προσλήψεις μονίμων (Σκλάβος, 2014). Το γεγονός αυτό είχε ως αποτέλεσμα την αύξηση του ποσοστού ανεργίας των εκπαιδευτικών και τη δημιουργία λειτουργικών κενών τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Παράλληλα, η συγχώνευση και κατάργηση πολλών σχολείων ανά περιφέρεια, μαζί με την καθιέρωση της διαδικασίας αξιολόγησης των εκπαιδευτικών μέσω της Αρχής Διασφάλισης και Πιστοποίησης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (ΑΔΙΠ) (Υ.Δ. 152/2013) και την αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων (Ν. 3848/2010) προκάλεσε σύγχυση στον τρόπο λειτουργίας της δημόσιας εκπαίδευσης. Ταυτόχρονα, τα υποχρεωτικά μέτρα που έλαβε η ελληνική κυβέρνηση, με στόχο την παροχή δανείου από την Ευρωπαϊκή Ένωση, επέβαλαν την αύξηση του ωραρίου των εκπαιδευτικών από τις 21 στις 23 ώρες (Νόμος 4152/2013, υποπαράγραφος Θ2), και την αύξηση του αριθμού των μαθητών ανά τάξη (Botou, Mylonakou-Keke, Kalouri, & Tsergas, 2017) μαζί με τις αλλαγές στο ωρολόγιο πρόγραμμα, στο περιεχόμενο και στο πλαίσιο λειτουργίας της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Σκλάβος, 2014), υποβάθμισαν την ποιότητα της δωρεάν παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Οι παραπάνω αλλαγές ήρθαν ως αποτέλεσμα των αναγκαστικών μέτρων που έλαβε η κυβέρνηση με αφορμή το αίτημά της στην Κεντρική Ευρωπαϊκή Τράπεζα για παροχή δανείου, με σκοπό να ανταπεξέλθει στις υποχρεώσεις που προέκυψαν. Τα μέτρα αυτά έπληξαν καίρια την εκπαίδευση, καθώς δυσχέραναν το έργο του εκπαιδευτικού, υπονομεύοντας ολόκληρη την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι

εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να διδάξουν σε τάξεις γεμάτες από μαθητές, για περισσότερες ώρες, με σαφώς μειωμένες οικονομικές απολαβές, με αποτέλεσμα να εξαντληθούν οικονομικά και ψυχολογικά. Τα παραπάνω επέδρασαν αρνητικά, όχι μόνο στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, αλλά και στην ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία.

Σε μια πρόσφατη έρευνα των Καραμαρινού κ. ά. (2019), διαφαίνονται οι αλλαγές που έφερε οι οικονομική κρίση στην εκπαίδευση. «Η δαπάνη για τη «σκιώδη εκπαίδευση», ως ποσοστό της εκπαιδευτικής δαπάνης, ανέρχεται στο 34,7% για τη δημόσια εκπαίδευση και στο 40,1% για την ιδιωτική εκπαίδευση για το 2014».

Παράλληλα, η δημόσια δαπάνη στην Ελλάδα για την εκπαίδευση είναι κατά μέσο όρο περίπου 20% πιο χαμηλή σε σχέση με τις άλλες χώρες της ευρωπαϊκής ένωσης, ενώ το ποσοστό της ιδιωτικής δαπάνης για την ιδιωτική εκπαίδευση είναι σχεδόν τετραπλάσια. Από αυτά, συνάγεται το συμπέρασμα ότι η οικονομική κρίση, με την συρρίκνωση των δαπανών για τη δημόσια εκπαίδευση, οδήγησε τους γονείς στην αύξηση των δαπανών για την φροντιστηριακή εκπαίδευση, δαπάνες, που όπως φάνηκε, δεν ήταν σε θέση συχνά να ανταπεξέλθουν.

Η οικονομική του 2010 στην Ελλάδα μετουσιώθηκε ταυτόχρονα και σε κοινωνική κρίση (Mylonakou-Keke, 2015). Πέραν από τις επιπτώσεις της στην τυπική εκπαίδευση, οδήγησε στη συνακόλουθη αδυναμία των γονέων ορισμένων κοινωνικών στρωμάτων να ανταπεξέλθουν στο μεγάλο κόστος των ιδιωτικών εξωσχολικών δαπανών των παιδιών τους (Τσικαλάκη & Κλάδη-Κοκκίνου, 2016). Οι γονείς, λόγω της περικοπής των μισθών τους ή ακόμα και την απουσία αυτών εξαιτίας της υψηλής ανεργίας, δεν μπορούσαν να ανταποκριθούν στις αυξημένες οικονομικές απαιτήσεις της πρόσθετης εκπαιδευτικής υποστήριξης. Το 2012, σε έρευνα των Pulse RC, φάνηκε ότι το 39% των μαθητών με οικονομικές δυσκολίες δεν είχαν πρόσθετη εξωσχολική βοήθεια, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό μαθητών με μέτριες οικονομικές δυσκολίες φτάνει στο 24% (Σκλάβος, 2014). Επιπρόσθετα, οι γονείς που αντιμετωπίζουν οικονομικές δυσκολίες φαίνεται ότι δεν μπορούν να στηρίξουν τα παιδιά τους οικονομικά, με αποτέλεσμα να αδυνατούν να διεκδικήσουν μια θέση σε Πανεπιστημιακή σχολή υψηλής ζήτησης ή μακριά από τον τόπο κατοικίας τους (Τσικαλάκη κ. ά. , 2016). Η είσοδος στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα, όπως ήδη αποδείχθηκε, είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την φροντιστηριακή εκπαίδευση. Εφόσον λοιπόν, οι γονείς αδυνατούν να ανταπεξέλθουν οικονομικά στο κόστος του φροντιστηρίου, οι μαθητές συχνά αποκλείονται από την Πανεπιστημιακή εκπαίδευση.

Το γεγονός αυτό φαίνεται απολύτως λογικό αν αναλογιστεί κανείς ότι το κόστος της φροντιστηριακής δαπάνης ανέρχεται περίπου στα 2.293 ευρώ ετησίως για κάθε μαθητή (Γκρέκου, 2017). Χαρακτηριστικό παράδειγμα μείωσης των δαπανών για την φροντιστηριακή εκπαίδευση αποτελεί το γεγονός ότι το 2009 η δαπάνη ανερχόταν στα 3,3 δις ευρώ, ενώ το 2016 στα 2,1 δις (Καραμαρίνος κ. ά. , 2019) Ταυτόχρονα, το κόστος διαβίωσης σε μια πόλη μακριά από τον τόπο κατοικίας των γονιών, έγινε με την έλευση της οικονομικής κρίσης εξαιρετικά υψηλό, με αποτέλεσμα μαθητές που προέρχονται από χαμηλά οικονομικά στρώματα, ακόμη και αν είχαν μια θέση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μακριά από τον τόπο διαμονής τους, να μην μπορούν να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους.

Παρ' όλα αυτά, εν μέσω οικονομικής κρίσης η φροντιστηριακή εκπαίδευση εξακολουθεί να αποτελεί βασική προτεραιότητα του οικογενειακού οικονομικού προϋπολογισμού. Ειδικότερα, από το 1999 έως το 2014, έχει διπλασιαστεί το κόστος που επωμίζεται η οικογένεια για την πρόσθετη φροντιστηριακή υποστήριξη των παιδιών τους (από 176 ευρώ σε 363 ευρώ), παρά τις μειώσεις των φροντιστηριακών διδασκτρων (έως και 34%) λόγω της οικονομικής κρίσης και την μείωση των μαθητών ανά τμήμα (Παπακωνσταντίνου, 2017). Τόσο οι γονείς όσο και οι ιδιοκτήτες των φροντιστηρίων παρουσιάζονται δυσαρεστημένοι από την οικονομική κρίση (Liodaki et al., 2016). Οι πρώτοι γιατί εξακολουθούν να θεωρούν υψηλό το κόστος των φροντιστηριακών διδασκτρων και οι δεύτεροι γιατί, παρά τις μειώσεις που έχουν υποστεί τα δίδακτρα, εξακολουθούν να μη βλέπουν τα επιθυμητά οικονομικά αποτελέσματα, καθώς οι μαθητές έχουν μειωθεί και πολλοί γονείς δεν εξοφλούν τις οικονομικές τους υποχρεώσεις. Η μείωση των δαπανών, βέβαια, για την παιδεία περί το 36% κατά τη διάρκεια της κρίσης (European Commission, 2016) από κοινού με την μείωση των θέσεων εργασίας (το ποσοστό της ανεργίας το 2015 ανερχόταν στο 24,5%) και την ολοένα και αυξανόμενη ανάγκη για εισαγωγή στην ανώτατη εκπαίδευση, εύλογα οδηγεί στο συμπέρασμα φροντιστήρια καθίσταντο σχεδόν υποχρεωτικά λόγω της οικονομικής κρίσης (Liodaki et al., 2016). Σημαντική πτυχή της οικονομικής κρίσης στην φροντιστηριακή εκπαίδευση αποτελεί και η ανάδειξη του θεσμού του Κοινωνικού Φροντιστηρίου. Τα κοινωνικά φροντιστήρια έδωσαν λύση στην οικονομική δυσπραγία των γονιών των μαθητών που είχαν υψηλούς εκπαιδευτικούς στόχους, πλήττοντας όμως τους ιδιοκτήτες των φροντιστηρίων, οι οποίοι είδαν τον αριθμό των μαθητών τους να μειώνεται.

Ένα ακόμα αποκόμια της οικονομικής κρίσης στην φροντιστηριακή εκπαίδευση αποτελεί και η μη τήρηση των επαγγελματικών δικαιωμάτων των εκπαιδευτικών από τους εργοδότες. Στην προσπάθειά τους οι ιδιοκτήτες των φροντιστηρίων να εξοικονομήσουν τα χρήματα, τα οποία έχασαν είτε από τη μείωση των διδάκτρων είτε από την απώλεια μαθητών, επιδόθηκαν σε άνομες πράξεις εκμεταλλεόμενοι τους υπαλλήλους τους. Το ωρομίσθιο των καθηγητών μειώθηκε (Liodaki et al., 2016) κατά 48% το 2012, με την κατάργηση των συλλογικών συμβάσεων εργασίας (Ο.Ι.Ε.Λ.Ε., 2019). Σε αυτό ήρθε να προστεθεί και η προσφυγή των ιδιοκτητών των φροντιστηρίων στο Συμβούλιο της Επικρατίας (ΣτΕ) με αίτημα την μείωση του ημερομισθίου στο 50% (δηλ. 3,5 ευρώ/ ώρα), προσφυγή που δεν δικαιώθηκε. Επιπρόσθετα, συχνά οι εκπαιδευτικοί παραδέχονται ότι οι συνθήκες εργασίας στα Φροντιστήρια είναι δύσκολες (Liodaki et al., 2016). Πολύ συχνά εργάζονται χωρίς ασφάλεια, με συμβάσεις ορισμένου χρόνου, ενώ συχνά δεν λαμβάνουν τα νόμιμα από το κράτος επιδόματα. Η επικράτηση αυτής της ανομίας επήλθε σταδιακά και κορυφώθηκε κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης, δυσχεραίνοντας το έργο των εκπαιδευτικών, οι οποίοι εργάζονται υπό αβέβαιες συνθήκες.

Γίνεται αντιληπτό ότι η οικονομική κρίση επηρέασε συλλήβδην το σύνολο της Ελληνικής κοινωνίας με ιδιαίτερο αντίκτυπο στην εκπαίδευση. Τόσο οι μαθητές όσο και οι γονείς τους, οι καθηγητές και οι ιδιοκτήτες των φροντιστηρίων βρέθηκαν ζημιωμένοι είτε οικονομικά είτε ψυχολογικά. Η οικονομική κρίση οδήγησε συνακόλουθα στην κρίση αξιών, που επέφεραν την επικράτηση συνθηκών ανομίας στον τομέα της φροντιστηριακής εκπαίδευσης.

Κεφάλαιο 3: Εκπαιδευτικοί ως μέλη της φροντιστηριακής Εκπαίδευσης

3.1. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών

Η εκπαίδευση αποτελεί κατ' εξοχήν φορέα κοινωνικοποίησης του ατόμου. Μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία, οι μαθητές δεν αποκτούν μόνο τις απαραίτητες ακαδημαϊκές γνώσεις, αλλά και τα εφόδια που θα τους καταστήσουν χρήσιμα μέλη της κοινωνίας. Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης επιχειρεί να παράσχει επιστημολογική γνώση για τα κοινωνικά φαινόμενα, καθώς τα ερμηνεύει αξιολογώντας συγκεκριμένες επιστημονικές μεθόδους, ενώ ταυτόχρονα εφοδιάζει με πληροφορίες για την κοινωνική πραγματικότητα με στόχο να κινητοποιήσει την κοινωνική δράση (Κωντογιαννοπούλου- Πολυδωρίδη, 1987). Επομένως, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι εκ φύσεως κοινωνικός. Αποτελεί το συνδετικό κρίκο των εν δυνάμει μελών της κοινωνίας με την ίδια την κοινωνία, αφού τους εμψυχεί όλες τις απαραίτητες αξίες. Παρακάτω παρατίθενται οι πιο σημαντικές κοινωνιολογικές θεωρίες για την εκπαίδευση, έτσι ώστε να αναδειχθεί εναργέστερα ο κοινωνικός ρόλος του εκπαιδευτικού.

3.1.1. Κοινωνιολογικές θεωρίες για την εκπαίδευση και κοινωνικο-παιδαγωγικές εφαρμογές

Ο εκπαιδευτικός στη σύγχρονη πραγματικότητα καλείται να επιτελέσει το έργο του λαμβάνοντας υπόψιν παράγοντες όπως την κοινωνική και οικονομική προέλευση των μαθητών, την σύνθεση των μαθητών και τα εκπαιδευτικά μέσα που διαθέτουν (Ζιωντάκη, 2014) και τις αντιλήψεις όλων των υπολοίπων εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία (μαθητές, καθηγητές, διευθυντές, γονείς) (Μλεκάνης, 2005). Όλοι αυτοί οι παράγοντες επηρεάζονται και εξαρτώνται στενά από τις οικονομικές συνθήκες και τις πολιτικές εξελίξεις σε ολόκληρη την Ευρώπη, καθώς το σχολείο συνδέεται θεωρητικά και πρακτικά με την πολιτική και οικονομική συγκυρία. Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης μελετά αυτή ακριβώς την σύνδεση, μεταξύ των στόχων που τίθενται από την εκπαίδευση και την πολιτική εξουσία και τους κοινωνικούς θεσμούς και φορείς. Ειδικότερα, η κοινωνιολογία του σχολείου βρήκει θεωριών που επηρεάζονται είτε από τον δομολειτουργισμό είτε από τον μαρξισμό.

Δομολειτουργική θεωρία

Για την θεωρία του λειτουργισμού, το σχολείο έχει ως απώτερο στόχο την ισορροπία και την ευδαιμονία της κοινωνίας μέσω «της συναίνεσης (consensus) αξιών, ιδεολογιών και προτύπων» (Ζιωντάκη, 2014, σ. 19). Μέσω αυτής της συναίνεσης, οι μαθητές γίνονται λειτουργικοί και παραγωγικοί ώστε να δρουν ανεξάρτητα και ικανοποιητικά στο οικονομικό και κοινωνικό πλαίσιο. Παράλληλα, το σχολείο εξασφαλίζει για όλους τους μαθητές ισότητα ευκαιριών, καθώς μέσω της μάθησης μπορούν να κινηθούν κοινωνικά. Επιπρόσθετα, εξασφαλίζεται η κοινωνική συνοχή, καθώς μέσω της εκπαίδευσης οι μαθητές αποκτούν κοινές αξίες και ιδεολογίες.

Την θεωρία του λειτουργισμού έρχεται να επικρίνει η δομολειτουργική θεωρία του Parsons (1949), ο οποίος υποστήριξε ότι η κοινωνία διέπεται από ένα σύστημα ανεξάρτητων δράσεων. Βασικό στοιχείο στη θεωρία του αποτέλεσε το πρόβλημα της κοινωνικής ευταξίας. Για τη διερεύνησή της, μελέτησε το πως τα κοινωνικά συστήματα διατηρούν τα όρια στις μεταξύ τους σχέσεις αλλά και πως επιτυγχάνεται η ισορροπία μεταξύ τους (Λάσκος, 2006). Στα πλαίσια αυτού, η εκπαίδευση μέσω της επιλογής και της κοινωνικοποίησης εξασφαλίζει την κοινωνική συνοχή. Πιο συγκεκριμένα, οι ανεξάρτητες αυτές δράσεις προϋποθέτουν την ύπαρξη ενός είδους προσαρμοστικότητας ούτως ώστε να επιτευχθεί η ποικιλία στη δράση. Εν συνεχεία, η δράση χαρακτηρίζεται από συνειδητοποίηση των πράξεων που απαιτούνται για την εκπλήρωση των προς επιδίωξη στόχων. Εξ αφορμής αυτών των προϋποθέσεων δράσης, ο Parsons (1977) διαχώρισε τέσσερις υποσυστήματα στην κοινωνία: το *Βιολογικό Οργανισμό*, απαρτίζεται από φυσικές και χημικές διαδικασίες και αποτελεί το συνδεδετικό κρίκο ανάμεσα στον κόσμο και στο νόημα των δράσεων, την *Προσωπικότητα*, η οποία δημιουργείται καθώς το άτομο κατακτά τους πολιτιστικές αξίες και τους κοινωνικούς κανόνες, έτσι ώστε να επιτύχει τους στόχους της δράσης, το *Πολιτιστικό σύστημα*, το οποίο ορίζει τους πολιτιστικούς κανόνες που υπαγορεύουν τη δράση και τέλος το *Κοινωνικό σύστημα*, το οποίο εκπληρώνει την ενσωμάτωση της δράσης (Ζιωντάκη, 2014).

Ταυτόχρονα, απαιτείται η διατήρηση της δράσης και η εποπτεία ώστε να αντιμετωπισθούν οι τυχόν αποκλίσεις (Ζιωντάκη, 2014). Η επίτευξη της ισορροπίας στα κοινωνικά συστήματα φαντάζει εξαιρετικά δύσκολη, αν αναλογιστεί κανείς ότι

κάθε υποσύστημα έχει διαφορετικές επιδιώξεις. Τελικά, η ισορροπία επιτυγχάνεται εφόσον ικανοποιηθούν όλες οι λειτουργικές απαιτήσεις των υποσυστημάτων, ώστε να μπορέσουν να αναπαραχθούν (Λάσκος, 2006). Σύμφωνα με τον Parsons, πρέπει να ικανοποιούνται οι εξής λειτουργίες των υποσυστημάτων έτσι ώστε να επέλθει η κοινωνική ευταξία σε ολόκληρο το σύστημα: η προσαρμογή του περιβάλλον, η επίτευξη των στόχων, η ενσωμάτωση και η διατήρηση προτύπων. Πιο συγκεκριμένα, η προσαρμογή σχετίζεται με τις σχέσεις του συστήματος με το περιβάλλον. Η λειτουργία της προσαρμογής, στην περίπτωση του κοινωνικού συστήματος, επαφίεται στους οικονομικούς θεσμούς, οι οποίοι ικανοποιούν τις απαιτήσεις των μελών του υποσυστήματος. Η οικονομία, λοιπόν, σχετίζεται άμεσα με τα κοινωνικά σύμβολα. Κατ' επέκταση, η οικονομική κρίση, την οποία βιώνει η χώρα μας, είναι ταυτόχρονα κρίση πολιτική και εκπαιδευτική. Κρίση εξαιρετικά πολύπλοκη, η οποία για να αντιμετωπιστεί χρειάζεται να συνυπολογιστούν όλα τα αλληλοσυνδεόμενα υποσυστήματα που συγκροτούν την κοινωνία (Ζιωντάκη, 2014). Οι πολιτικοί θεσμοί, αναλαμβάνουν την λειτουργία της επίτευξης στόχων, καθώς επιλύουν τυχόν προβλήματα που ενσκήπτουν και συντονίζουν τις δραστηριότητες για την επίτευξη των στόχων. Η ενσωμάτωση πραγματοποιείται από τους άτυπους και τυπικούς θεσμούς του κοινωνικού ελέγχου, οι οποίοι συντονίζουν της δραστηριότητες για να επιτευχθεί ο επιδιωκόμενος στόχος. Τέλος, διατήρηση των προτύπων επιτυγχάνεται μέσω της κοινωνικοποίησης και της μετάδοσης των κοινωνικών κανόνων και εντοπίζεται στην ενσωμάτωση από τα μέλη των κοινωνικών συστημάτων των κανόνων, που αυτοί τα διέπουν.

Σε αυτό, το τελευταίο υποσύστημα, εντάσσεται και ο εκπαιδευτικός εφόσον αποτελεί θεσμό κοινωνικοποίησης (Πάρσονς, 1985). Η βασική επιδίωξη του εκπαιδευτικού, στα πλαίσια του κοινωνικού του ρόλου, είναι να εμφυσήσει στους μαθητές και μελλοντικά μέλη της κοινωνίας εκείνες τις κοινωνικές αξίες, οι οποίες θα συντελέσουν στην επίτευξη της ισορροπίας του κοινωνικού συστήματος (Κυρίδης, 2017). Μέσω της εκπαίδευσης, επιτυγχάνεται για όλα τα μέλη της κοινωνίας ισότητα ευκαιριών, με απώτερο κοινωνιολογικό στόχο την εξάλειψη των κοινωνικών εντάσεων που προκύπτουν. Παράλληλα, η εκπαίδευση εφοδιάζει τα μέλη της κοινωνίας με τους κανόνες (της ανεξαρτησίας, του επιτεύγματος, της καθολικότητας και της μερικότητας (Dreeben, 1997)) που είναι απαραίτητη για την εύρυθμη λειτουργία της τελευταίας. Επομένως, για τους δομολειτουργικούς, ο εκπαιδευτικός έχει έναν κατ' εξοχήν ρόλο

κοινωνικοποίησης, καθώς αναλαμβάνει την μετάδοση των απαραίτητων κανόνων και αξιών που επιφέρουν την τάξη και την ισορροπία στην κοινωνία (Λάσκος, 2006).

Ο Merton (1968) αναζήτησε τις δυσλειτουργίες που ενυπάρχουν στα κοινωνικά συστήματα και τα εμποδίζουν να εκπληρώνουν επαρκώς τις ανάγκες τους. Αυτό συμβαίνει γιατί, εξαιτίας του σχεδιασμού, πολλές πράξεις αποδεικνύονται συχνά δυσλειτουργικές ή εν μέρει δυσλειτουργικές για κάποια μέρη του συστήματος. Επομένως, μέσα από την μελέτη των υποσυστημάτων δύνανται να αντιμετωπιστούν αυτές οι δυσλειτουργίες. Στη θεωρία του Merton, η οποία επηρεάστηκε από τις θεωρίες του Durkheim και του Marx Merton & Nisbet (1976) ενέχει πολλά στοιχεία από τις θεωρίες της σύγκρουσης. Για τον Merton, οι κοινωνικές συγκρούσεις συχνά αναδύονται από τις ίδιες τις κοινωνικές δομές, οι οποίες αποδεικνύονται πολλές φορές δυσλειτουργικές. Αυτό συμβαίνει, γιατί στην κοινωνία δεν υπάρχει συναίνεση σχετικά με τις «νόρμες, τις αξίες, τα ενδιαφέροντα» (Ζιωντάκη, 2014, σ. 25), ενώ ταυτόχρονα αποδέχεται ότι χρειάζεται κοινή ύπαρξη αξιών των κοινωνικών στοιχείων που βρίσκονται σε σύγκρουση, εφόσον υπάρχει κοινωνική σύγκρουση. Στο πρόσωπο του δασκάλου εντοπίζονται πολλαπλοί -πολλές φορές και αντικρουόμενοι- κοινωνικοί ρόλοι, που περιπλέκουν την κοινωνική δομή του σχολείου. Η εκπαίδευση, εκτός από τον κοινωνικό και πολιτισμικό της ρόλο, έχει και έναν οικονομικό. Στον οικονομικό ρόλο της εκπαίδευσης στηρίχτηκε και η θεωρία του κοινωνικού κεφαλαίου. Αυτό συμβαίνει γιατί αποτελεί οικονομική κατανάλωση, τόσο οι μαθητές όσο και το οικογενειακό τους περιβάλλον θέτουν την εκπαίδευση στη βάση των οικονομικών δραστηριοτήτων τους, ώστε να επιτύχουν τους επιδιωκόμενους στόχους, ενώ ταυτόχρονα, η ίδια η εκπαίδευση, αποτελεί οικονομική επένδυση εφόσον συνεισφέρει την οικονομική ανάπτυξη (Ζιωντάκη, 2014) και στην κοινωνική ευημερία μιας χώρας (Schultz, 1960). Στον αντίποδα αυτής της θεωρίας, βρίσκεται η άποψη ότι, κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης, η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται ως άμυνα απέναντι στην ανεργία που πλήττει μια χώρα, καθώς αποτελεί το εισιτήριο για την επαγγελματική αποκατάσταση.

Μαρξιστικές- Νεομαρξιστική θεωρία για την εκπαίδευση

Για την Μαρξιστική θεωρία, ο ρόλος του σχολείου είναι διττός: ιδεολογικός και κατανομητικός. Αυτό σημαίνει ότι η εκπαίδευση παρέχει τις κατάλληλες γνώσεις στους ανθρώπους, έτσι ώστε αυτοί να τοποθετηθούν στο μέλλον στον καταμερισμό της

εργασίας, ενώ ταυτόχρονα μεταλαμπαδεύει στους μαθητές μια κυρίαρχη ιδεολογία (Κυρίδης, 2015). Η έννοια της ιδεολογίας στη μαρξιστική θεωρία ενέχει πολλαπλές ερμηνείες. Συχνά, υποδηλώνει την «ταξική συνείδηση που δίνει τη δυνατότητα στο προλετάριο να καταστρέψει τον καπιταλισμό και να προχωρήσει σε μια χειραφετημένη κοινωνία, εφόσον η αντικειμενική ταξική θέση του επιτρέπει την αναίρεση της ψευδούς συνείδησης» (Λάσκος, 2006, σ. 21). Παράλληλα, η ιδεολογία αποτελεί μέσο επιβολής της κυρίαρχης τάξης, με στόχο την αποφυγή συγκρότησης από τις λαϊκές τάξεις ομάδων εναντίον των ηγεμόνων, με απώτερο στόχο την αμφισβήτηση της εγκαθιδρυμένης κυριαρχίας. Το ρόλο της κυρίαρχης τάξης τον επωμίζεται το κράτος, το οποίο έχει ως στόχο τη διαμόρφωση μιας ορισμένης ιδεολογίας, η οποία θα εξυπηρετεί τη διατήρηση της εξουσίας του μέσω των θεσμών (ιδιωτικών και δημοσίων) του, οι οποίοι παράγουν και διαχειρίζονται αυτή την διαμόρφωση. Κατ' ουσίαν, η ιδεολογία αποτελεί τις αναπαραστάσεις του τρόπου με τον οποίο τα μέλη μιας κοινωνίας βιώνουν την πραγματικότητα και αφορά επιθυμίες και ελπίδες για την πραγματικότητα. Αποτελεί, σύμφωνα με τον Althusser, μια «“αναπαράσταση” της φανταστικής σχέσης των ατόμων με τις πραγματικές συνθήκες της ύπαρξής τους» (Λάσκος, 2006, σ. 23). Σημαντική για την κατανόηση της ιδεολογίας αποτελεί η έννοια της ψευδούς συνείδησης (camera obscura). Σύμφωνα με αυτή, τα άτομα δεν αναζητούν τις βαθύτερες αλήθειες αλλά αποδέχονται ως ορθή την ιδεολογία της κυρίαρχης εξουσίας. Έτσι, η ιδεολογία δημιουργεί στα άτομα μια ψευδή αίσθηση της πραγματικότητας ανάλογα με τις εκάστοτε οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες (Marx & Engels, 1947). Οι ιδεολογίες ρυθμίζονται από τις τελετουργίες, τις δραστηριότητες δηλαδή της καθημερινής ζωής στις οποίες λαμβάνουν μέρος τα μέλη μια κοινωνίας και διαμορφώνουν τους ιδεολογικούς μηχανισμούς. Οι ιδεολογικοί μηχανισμοί αναλαμβάνουν την οργάνωση της μετάδοσης της ιδεολογίας μέσω της διαμόρφωσης μια υποκειμενικότητας. Συντονιστής της όλης διαδικασίας είναι το κράτος, το οποίο εγγυάται την αποτελεσματικότητα της μετάδοσης. Σε συνθήκες καπιταλισμού, βασικός ιδεολογικός μηχανισμός είναι το σχολείο. Στόχος, λοιπόν, του σχολείου για τους μαρξιστές είναι η αναπαραγωγή της κυρίαρχης ιδεολογίας με ταυτόχρονο στόχο την μετάδοση των γνώσεων και των δεξιοτήτων, προκειμένου να επιτευχθεί η αναπαραγωγή της κοινωνικής διαίρεσης της εργασίας (Λάσκος, 2006).

Η Νεομαρξιστική θεωρία επιχειρεί να εξηγήσει τα κοινωνικά γεγονότα μελετώντας τις συνθήκες μέσα από τις οποίες αυτά προέκυψαν. Έτσι, οδηγήθηκε στη διατύπωση κριτικών θεωριών οι οποίες, θέτοντας στο επίκεντρο τον άνθρωπο,

εξετάζουν ταυτόχρονα έννοιες όπως τη δικαιοσύνη, την ελευθερία και την ειλικρίνεια. Βασικοί εκφραστές τέτοιων θεωριών είναι ο Horkheimer, ο Adorno, ο Marcuse, ο Fromm και ο Habermas. Οι κριτικές θεωρίες του νεομαρξισμού ασκούν κριτική στις παραδοσιακές θεωρίες της επιστήμης, καθώς έχουν στόχο όχι μόνο την αναγνώριση των κοινωνικών προβλημάτων αλλά και τη διερεύνηση της αλλαγής (Ζιωντάκη, 2014). Επιδιώκουν, δηλαδή, να επέλθει η αλλαγή στα μέλη της κοινωνίας που βρίσκονται σε δυσχερέστερη θέση (Horkheimer, Adorno, & Noeri, 2002). Έτσι, προσπαθούν όχι μόνο να ερμηνεύσουν τα κοινωνικά προβλήματα, αλλά να δώσουν λύσεις σε αυτά.

Βασική έννοια στη σκέψη των νεομαρξιστικών θεωριών αποτελεί η αλλοτρίωση. Πιο συγκεκριμένα, θεωρείται ότι οι οικονομικές σχέσεις που δημιουργούνται μέσα από την τεχνοκρατική εργασία αποτελούν προϊόν ανθρώπινης δημιουργίας και δε συνάδουν με τις κοινωνικές δομές. Κατ' επέκταση, αποξενώνουν τον άνθρωπο, όχι μόνο από το προϊόν της εργασίας, αλλά και από τους συναθρώπους του και τον ίδιο (Ζιωντάκη, 2014). Για να απελευθερωθεί ο άνθρωπος από αυτή την ψευδή εικόνα, πρέπει να αποκτήσει μια κριτική αντίληψη για τον κόσμο μέσω της γνώσης και του κριτικού αναστοχασμού, ώστε να οδηγηθεί στη θέαση της αληθινής κοινωνικής πραγματικότητας (Freire, 2009). Για τους υποστηρικτές αυτής της θεωρίας, η σκέψη και η νόηση δε σχετίζονται με τις ψυχολογικές διεργασίες αλλά με την κοινωνία και διαμορφώνονται μέσα σε συγκεκριμένες κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες. Η εκπαιδευτική διαδικασία, χρησιμοποιώντας ως εργαλεία τα σχολικά εγχειρίδια, ερμηνεύει τη πραγματικότητα με συγκεκριμένες κατευθύνσεις μέσα στις οποίες διαμορφώνεται ο τρόπος σκέψης των μαθητών, με απώτερο στόχο να επωφεληθούν συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες (Μπονίδης, & Χοντολίδου, 1997). Οι μαθητές, λοιπόν, χρειάζεται να προσπαθήσει να απελευθερωθεί από αυτό το δεσμευτικό πλέγμα και να επαναπροσδιορίσει την γνώση του για την πραγματικότητα, αφού πρώτα την αναζητήσει.

Κριτική παιδαγωγική

Η κριτική παιδαγωγική εμφανίζεται ως τρόπος σκέψης το 1980 στις ΗΠΑ (Acker, 1990) και αφορά ένα σύνολο θεωριών συχνά αντίθετων μεταξύ τους που αναδύθηκαν στα πλαίσια του αιτήματος για κοινωνική αλλαγή, που επικράτησε την εποχή εκείνη. Βασική θέση της κριτικής παιδαγωγικής αποτελεί η ανάγκη δημιουργίας του αναλυτικού προγράμματος με στόχο την επίτευξη της κοινωνικής αλλαγής (Ζιωντάκη,

2014). Βασικό μέσο για την εκπλήρωση αυτού του στόχου είναι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, ο οποίος μέσω της αγωγής θα οδηγήσει τον μαθητή στην θέαση της αληθινής πραγματικότητας. Θα πρέπει, λοιπόν, η εκπαιδευτική διαδικασία να αντιμετωπίζεται σε σχέση με την κοινωνική πραγματικότητα και η ύλη, τα εγχειρίδια και η μορφή διδασκαλίας να έχουν στόχο τη σύνδεση αγωγής – κοινωνίας με απώτερο στόχο την επίτευξη κοινωνικής ανασυγκρότησης. Ο εκπαιδευτικός δεν μεταλαμπαδεύει απλά στους μαθητές γνώσεις, αλλά ταυτόχρονα τις αξίες που έχει υιοθετήσει ο ίδιος για την κοινωνική πραγματικότητα. Ο εκπαιδευτικός επιδιώκει μέσα από τον κριτικό διάλογο να μορφώσει τους μαθητές και παράλληλα να τους κάνει να κατανοήσουν τις οικονομικές και κοινωνικές συνιστώσες, που επιδρούν στην ζωή (Θερινάος, 2019).

Κοινωνικοπαιδαγωγικές εφαρμογές

Οι παραπάνω θεωρίες, αν και αποκλίνουν ως προς τις μεθόδους, τις διαδικασίες και τους τρόπους εφαρμογής, ενέχουν όλες κοινωνικοπαιδαγωγικό προσανατολισμό (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2013). Πιο συγκεκριμένα, στοχεύουν στη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων μελών της σχολικής κοινότητας με σκοπό, μέσω της διδασκαλίας, να καταστήσουν τους μαθητές αυτεξούσιους «ευκαιρίες, αξιοσύνη, αίσθηση καθήκοντος, θετικές σχέσεις με τους άλλους, προσφορά και πληρότητα. Να επιδιώκουν, ταυτοχρόνως, την κοινωνική πρόοδο και ευημερία, προσπαθώντας -με οργανωμένο μεθοδολογικά τρόπο- να αλλάξουν και να βελτιώσουν τις υφιστάμενες συνθήκες, αναλαμβάνοντας ουσιαστική ατομική και συνεργατική δράση» (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2017, σ. 85). Η Κοινωνική Παιδαγωγική βασίζεται στην ιδέα της εκπαίδευσης, τόσο διαμέσου της κοινωνίας όσο και για χάριν αυτής (Hämäläinen, 2003). Υπό αυτό το πρίσμα, οι κοινωνιολογικές θεωρίες της εκπαίδευσης έχουν έναν βαθιά κοινωνικοπαιδαγωγικό προσανατολισμό, εφόσον επιδιώκουν μέσω της εκπαίδευσης, την σύνδεση του ατόμου με την κοινωνία, με απώτερο σκοπό την θετική αλληλεπίδραση των δύο και την βελτίωση τόσο της κοινωνίας όσο και την πρόοδο της ατομικής υπόστασης των μελών της. Το άτομο συνειδητοποιεί το μερίδιο της κοινωνικής του ευθύνης, αναγνωρίζοντας με τη βοήθεια της εκπαίδευσης την σχέση του με τον κόσμο και τους συνανθρώπους του και συμβάλει στην ευημερία της κοινωνίας.

3.1.2. Κοινωνική Παιδαγωγική και εκπαίδευση

Η κοινωνική παιδαγωγική, ως επιστήμη, έχει συνδεθεί με πολλές διαφορετικές έννοιες της ανθρωπότητας και της κοινωνίας καθώς και με ηθικά ζητήματα, τη φιλοσοφία της επιστήμης και τις πολιτικές φιλοδοξίες . Οι τρεις κυριότεροι τομείς της εφαρμογής αυτής της παιδαγωγικής, συναρτήσει της κοινωνικής της διάστασης, είναι:

- Ως παιδαγωγική, η οποία στρέφει την προσοχή της στις κοινωνικές συνθήκες της εκπαίδευσης και της ανθρώπινης ανάπτυξης,
- Ως παιδαγωγική, η οποία συμβάλει στην κοινωνική ευημερία, εστιάζοντας κυρίως στους κοινωνικά αδίκημένους, τους άπορους, τους φτωχούς και τους καταπιεσμένους με απώτερο στόχο την αποφυγή του κοινωνικού αποκλεισμού και την προώθηση της κοινωνικής ένταξης,
- Ως παιδαγωγική, η οποία βασίζεται στην κοινότητα και εξαίρει την σημασία της στην εκπαίδευση και την ανθρώπινη ύπαρξη (Hämäläinen, 2012).

Η παραπάνω κατηγοριοποίηση δεν αποδίδει ευκόλως διακριτές λειτουργίες της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και περιλαμβάνει πολλαπλές εφαρμογές με διαφορετικές αποχρώσεις και νοηματοδοτήσεις. Για τους μελετητές της Κοινωνικής Παιδαγωγικής , αυτή δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως εργαλειοθήκη παιδαγωγικών μεθόδων, αλλά ως τρόπος σκέψης στον οποίο οι εκπαιδευτικοί και κοινωνικοί προβληματισμοί αποτελούν από κοινού τα κίνητρα της εκπαίδευσης και της δραστηριοποίησης (Hämäläinen, 2012; 2003). Υπό αυτό το πρίσμα, η Κοινωνική Παιδαγωγική αντιμετωπίζεται ως μια προοπτική για την ανθρωπότητα και την κοινωνία και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους.

Η Κοινωνική Παιδαγωγική θέτει ως βασικές αρχές και προτεραιότητες τη δημιουργία ενός ισχυρού αξιακού συστήματος και ενός ευρύτερου κοινωνικοπαιδαγωγικού ήθους, την προσωπική και κοινωνική ευημερία και πρόοδο, την εξασφάλιση κοινωνικής δικαιοσύνης, τον κριτικό αναστοχασμό, την ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου, και την ενίσχυση και ανάπτυξη συναισθημάτων και κοινωνικών δεξιοτήτων (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2013).

Ως προς την επίτευξη κοινωνικής ευημερίας, προωθεί την κοινωνική ένταξη, την κοινωνική ευημερία προλαμβάνοντας την εξαθλίωση, τη φτώχεια και τα κοινωνικά και ψυχολογικά προβλήματα. Όσον αφορά την πρόληψη του κοινωνικού αποκλεισμού, η Κοινωνική Παιδαγωγική αναπτύσσει τα κατάλληλα παιδαγωγικά μέσα με τα οποία

θα βοηθήσει τις ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες από τα δεινά που προκαλούνται λόγω των κοινωνικών διαδικασιών και των δομών της σύγχρονης κοινωνίας, οι οποίες εμποδίζουν τους ανθρώπους να εκπληρώσουν τις προσδοκίες τους και να διαχειριστούν τη ζωή τους (Hämäläinen, 2009). Ταυτόχρονα, στοχεύει στην παροχή ευκαιριών στα άτομα να «καταστούν ικανά να ζήσουν μια ποιοτική ζωή και να νιώθουν ολοκληρωμένα μέλη της κοινωνίας» (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2013, σελ. 94). Επιπρόσθετα, μέσω της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, το άτομο αποβλέπει στην διατήρηση ενός κράτους δικαίου, το οποίο θεμελιώνεται στον πλουραλισμό και τη δίκαιη παροχή ευκαιριών. Για τον σκοπό αυτό, στόχος τίθεται η εξάλειψη της κοινωνικής ένδειας και της περιθωριοποίησης των μελών της κοινωνίας. «Με τις διαδικασίες κοινωνικοποίησης το άτομο περνά στο σύστημα κοινωνικών σχέσεων δια μέσου της απόκτησης των κανόνων και των αξιών της κοινότητας στην οποία ανήκει» (Παπαδημητρίου, 2014).

Υπό την προοπτική της εκπαίδευσης, η Κοινωνική Παιδαγωγική εστιάζει στις εκπαιδευτικές διαδικασίες που προωθούν την ανθρώπινη ανάπτυξη και τη σύνδεση με την κοινωνία (Hämäläinen, 2012). Ειδικότερα, ενδιαφέρεται για την παροχή κοινωνικής μέριμνας ειδικά για τους ανθρώπους που δεν λαμβάνουν την δέουσα φροντίδα από τα «φυσικά κοινωνικά δίκτυα» (Hämäläinen, 2012,). Η κοινωνική μέριμνα αποτελεί έναν ειδικό τομέα της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, όχι όμως τον μοναδικό. Συμπληρωματικά, θεμελιώδης διάσταση της Κοινωνικής Παιδαγωγικής είναι η λειτουργική διασύνδεση θεωρίας και πράξης (Mylonakou – Keke, 2015). Μέσα από τον κριτικό αναστοχασμό ο Κοινωνικός Παιδαγωγός αντιλαμβάνεται τις δράσεις του και τις συνέπειές τους τόσο για τον ίδιο όσο και για την εξέλιξη του υπό εξέταση κοινωνικοπαιδαγωγικού ζητήματος και στοχεύει στη «βελτίωση των προηγούμενων αποτελεσμάτων» (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2013, σελ. 141)

Η Κοινωνική Παιδαγωγική αποτελεί, στη σύγχρονη θεωρία του σχολείου, ένα ζήτημα που βρίσκεται υπό συζήτηση. Στόχος της Κοινωνικής Παιδαγωγικής αποτελεί η ανάδειξη του πλαισίου μέσα στο οποίο δημιουργούνται τα κοινωνικά προβλήματα (Coussée. et al., 2010), ώστε οι γονείς και οι μαθητές να τα κατανοήσουν και τελικά να τα επιλύσουν. Η συζήτηση έγκειται στο αν ο Κοινωνικός Παιδαγωγός θα πρέπει να θεωρείται ως αυτοτελές άτομο στη σχολική κοινότητα ή αν η Κοινωνική Παιδαγωγική θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μια γενικότερη διαδικασία, στην οποία εμπλέκονται όλοι οι παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Λεπιντζη, 2019).

Βασικός στόχος της Κοινωνικής παιδαγωγικής στη σχολική τάξη δεν αποτελεί η φροντίδα των μαθητών που βρίσκονται σε κρίσιμες καταστάσεις, αλλά η δημιουργία ενός κλίματος φροντίδας και συνεργασίας στο σύνολο της σχολικής κοινότητας (Black, Bettencourt, & Cameron, 2017), στόχος που ξεπερνά τη μαθησιακή διαδικασία (Κυργιάκου, 2014). Βασική επιδίωξη είναι η ευημερία, η ολιστική μάθηση και η ανάπτυξη του ατόμου μέσα από τη συνεργασία για τη δημιουργία ενός ισχυρού ανθρώπινου δυναμικού (Eichsteller & Holthoff, 2012). Ο εκπαιδευτικός, προβάλλοντας ως παράδειγμα το δικό του κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2013; Mylonakou-Keke I. , 2015), στοχεύει στην ευεξία και την ψυχική ισορροπία του παιδιού και τους διδάσκει τον σεβασμό και την κατανόηση με απώτερο σκοπό να μετουσιώσουν αυτό το παράδειγμα σε τρόπο ζωής στις κοινωνικές τους συναναστροφές (Παυλόπουλος & Τσιάντης, 2000). Οι εκπαιδευτικοί, ως κοινωνικοί παιδαγωγοί, πρέπει λοιπόν να αποτελέσουν το παράδειγμα μέσα από το οποίο θα πραγματοποιηθεί η αλλαγή (Κουκουνάρας – Λιάγκης), 2011. Για να το πετύχουν αυτό χρειάζεται να αναγνωρίσουν ότι ο κάθε μαθητής αποτελεί μια φυσική και πνευματική ολότητα που σκέφτεται, δρα και δημιουργεί. Επιπλέον, μέσω της σύνδεσης θεωρίας και πράξης (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2013), ο εκπαιδευτικός προσαρμόζει τις θεωρητικές του γνώσεις στην πρακτική εφαρμογή ανάλογα με τις ανάγκες του μαθητή, ενώ ταυτόχρονα αναγνωρίζει και τη δική του υπόσταση ως ολοκληρωμένη προσωπικότητα πάνω στην οποία επιδρούν οι δικές του αξίες και πιστεύω.

Όπως αποδείχθηκε, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ταυτόχρονα παιδευτικός αλλά και κοινωνικός στον ίδιο βαθμό. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να βρίσκονται κοντά στα κοινωνικά προβλήματα, να είναι ικανοί να τα εντοπίζουν και να εξοπλίζουν τους μαθητές με τα απαραίτητα εφόδια ώστε να μπορούν να τα αντιμετωπίζουν. Εφόσον αποτελούν μέρη αυτής της διαδικασίας, χρειάζεται να είναι κοινωνικά ευαίσθητοι και να προσαρμόζονται στις εκάστοτε συνθήκες, έτσι ώστε να βρίσκονται κοντά στις αλλαγές που βιώνουν οι μαθητές τους, οι οποίες προέρχονται από τις αλλαγές της κοινωνίας. Οι εκπαιδευτικοί των φροντιστηρίων αποτελούν μέλη του κοινωνικοπαιδαγωγικού προσανατολισμού της εκπαίδευσης.

3.2. Εκπαιδευτικοί στη φροντιστηριακή εκπαίδευση

Στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, αν και το ενδιαφέρον για τη φροντιστηριακή εκπαίδευση είναι μεγάλο, εντούτοις οι έρευνες που εστιάζουν στους

ίδιους τους καθηγητές της φροντιστηριακής εκπαίδευσης είναι λίγες. Κυρίως, μελετούν τις απόψεις τους για τη δημόσια εκπαίδευση, για την επαγγελματική τους εξουθένωση (Σταφυλά, 2019 ; Ferreira & Martinez, 2012), το βαθμό της επαγγελματικής τους ικανοποίησης (Tabassum, Ali, & Bibi, 2011) και την επιμόρφωσή τους (Μπορουτζή, 2015).

Στόχος του παρόντος κεφαλαίου είναι να διερευνηθούν τα επαγγελματικά δικαιώματα και οι υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών, που εργάζονται στην φροντιστηριακή εκπαίδευση. Εν συνεχεία, μελετώνται οι περιπτώσεις παραβίασης των επαγγελματικών δικαιωμάτων από τους εργοδότες στα πλαίσια της οικονομικής κρίσης.

3.2.1. Προϋποθέσεις εργασίας- Υποχρεώσεις

Με την Υπουργική Απόφαση 10139/ΙΑ/2012 καθορίζονται τα δικαιολογητικά που υποβάλλουν οι αιτούμενοι για χορήγηση άδεια διδασκαλίας σε φροντιστήρια, Κέντρα ξένων γλωσσών και κατ' οίκον διδασκαλία στον ΕΟΠΕΠ (Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων & Επαγγελματικού Προσανατολισμού). Για την πρόσληψη των καθηγητών στα φροντιστήρια είναι απαραίτητη η κτήση αυτής της πιστοποίησης. Σύμφωνα με τη νομοθεσία, οι καθηγητές χρειάζεται να είναι κάτοχοι πτυχίου ημεδαπής ή αλλοδαπής, να μην υποβάλλουν υπεύθυνη δήλωση στην οποία βεβαιώνουν ότι δεν είναι δημόσιοι υπάλληλοι, δεν έχουν καταδικαστεί ή παραπεμφθεί με τελεσίδικο βούλευμα, δεν έχουν απολυθεί από θέση δημοσίου υπαλλήλου, ιδιωτικού εκπαιδευτικού ή διδάσκοντος σε φροντιστήρια και κέντρα ξένων γλωσσών για λόγους πειθαρχικούς ή για ανεπαρκή εκτέλεση των καθηκόντων του και δεν υπηρετούν σε ιδιωτικό σχολείο πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η τελευταία αυτή ρύθμιση αίρεται υπό προϋποθέσεις με πρόσφατη εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, στην οποία εξισώνονται οι υποχρεώσεις των ιδιωτικών εκπαιδευτικών με αυτές των εκπαιδευτικών που εργάζονται στη δημόσια εκπαίδευση, γιατί *«η ιδιωτική εκπαίδευση τελεί κατά συνταγματική επιταγή υπό την προστασία του Κράτους και όποιοι περιορισμοί επιβάλλονται από το νομοθέτη σχετικά με τον τρόπο άσκησης αυτής και τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα των εργαζομένων σε αυτή είναι θεμιτοί ως επιβαλλόμενοι από λόγους που αφορούν το δημόσιο συμφέρον (Εκπαίδευση) και συγκεκριμένα την όσο το δυνατόν καλύτερη απόδοση αυτών στο έργο τους προς*

όφελος των μαθητών» (αρ. πρωτοκόλλου 85453N1/ 2019). Επιπρόσθετες προϋποθέσεις για τη χορήγηση της άδειας είναι η κατάθεση αποσπάσματος του ποινικού μητρώου του ενδιαφερομένου και πιστοποίηση Πρωτοβάθμιας Υγειονομικής Επιτροπής για την υγεία και την αρτιμέλεια του αιτούντος. Έπειτα από τη χορήγηση της πιστοποίησης, οι καθηγητές μπορούν να ασκήσουν το εκπαιδευτικό τους έργο στα φροντιστήρια.

Η Συλλογική Σύμβαση Εργασίας (Αρ. ΦΕΚ 114, τευχ. Β, 7/2/11) προβλέπει τις εξής υποχρεώσεις του καθηγητή κατά τη διάρκεια της εργασίας του: υποχρεούται να βρίσκεται στον χώρο διδασκαλίας το λιγότερο 5 λεπτά νωρίτερα από την έναρξη του μαθήματος, και να εισέρχεται στην αίθουσα αμέσως μετά το χτύπημα του κουδουνιού. Αναλαμβάνει την ενημέρωση των γονέων σε χρόνο εκτός των ωρών διδασκαλίας τους, αλλά σε ώρες που συνάπτονται με αυτή. Στην περίπτωση των προγραμματισμένων ενημερώσεων, ο καθηγητής, αμείβεται κανονικά. Επιπρόσθετα, ο καθηγητής υποχρεούται να αναλαμβάνει τις επιτηρήσεις των διαγωνισμάτων των μαθητών, στα πλαίσια του ωραρίου του. Για επιτηρήσεις εκτός ωραρίου, προβλέπεται κανονική καταβολή του ωρομισθίου. Τέλος, δεν επιτρέπεται να παραδίδουν ιδιαίτερα μαθήματα σε μαθητές του φροντιστηρίου, χωρίς την έγκριση του ιδιοκτήτη.

3.2.2. Καθεστώς εργασίας- Δικαιώματα

Με το αρ. 30 παρ. 3 του Ν. 4415/16 (ΦΕΚ 159 Α΄) καθορίζεται το καθεστώς εργασίας των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, ορίζεται ως ωράριο πλήρους απασχόλησης στα φροντιστήρια τις 21 ώρες ανά εβδομάδα. Οι ώρες αυτές αντιστοιχούν σε 25 ένσημα τον μήνα, ανεξάρτητα από την κατανομή των διδακτικών ωρών μέσα στην εβδομάδα. Το ωρομίσθιο υπολογίζεται ως εξής: 6/21/25 x Νόμιμος ή συμφωνημένος Μισθός (Ευστρατίου, 2019). Για άγαμους εργαζομένους, άνω των 25 ετών, ο κατώτατος μισθός ορίζεται σε 586,08 ευρώ (Ν.4093/2012). Ο ίδιος νόμος προβλέπει (παρ. 2) ότι κατά τη διάρκεια των αργιών οι καθηγητές αμείβονται κανονικά χωρίς να υποχρεούνται να εργάζονται, ενώ αν απασχολούνται τις Κυριακές ή στις διακοπές οι αποδοχές τους προσαυξάνονται σύμφωνα με την νομοθεσία που υπάρχει. Η διδακτική ώρα υπολογίζεται στα 45 λεπτά της ώρας.

Τα επαγγελματικά δικαιώματα των εκπαιδευτικών ορίζονται από την ανωτέρω Συλλογική Σύμβαση Εργασίας. Οι εκπαιδευτικοί δικαιούνται τα εξής επιδόματα από τους εργοδότες:

1. Επίδομα 5% για κάθε τριετία προϋπηρεσίας σε οποιονδήποτε εργοδότη, το ανώτατο μέχρι πέντε τριετίες.
2. Επίδομα γάμου 10%
3. Επίδομα σπουδών, 8% για κατόχους Μεταπτυχιακού Τίτλου, 12% για κατόχους Διδακτορικού.
4. Επίδομα Πάσχα, Χριστουγέννων και επίδομα αδειάς ή αποζημίωση σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις. Το Επίδομα Χριστουγέννων ισούται με δυο ημερομίσθια για κάθε 19 ημέρες εργασίας από 1/5- 31/12 μαζί με προσαύξηση του συντελεστή αδειάς. Το επίδομα Πάσχα ισούται με δυο ημερομίσθια για κάθε 13 ημέρες εργασίας από 1/1- 30/4 (Άρθρο 1, παρ. 5 της 19040/81 απόφασης Υπουργείου Οικονομικών και Εργασίας, ΦΕΚ 742. 941/86)

Η Συλλογική Σύμβαση εργασίας καταργήθηκε το 2012 με την έλευση της οικονομικής κρίσης, αλλά το 2016 με τον Νόμο 4415 ορίστηκε εκ νέου ο τρόπος υπολογισμού του μισθού, οι αργίες και τα δικαιώματα των εκπαιδευτικών.

3.2.3. Παραβίαση επαγγελματικών Δικαιωμάτων

Στην Ελλάδα έχουν δημιουργηθεί πολλοί Σύλλογοι, οι οποίοι αναλαμβάνουν να ενημερώσουν τους καθηγητές για να δικαιώματά τους και να τα προασπιστούν. Μέσα από τις διακηρύξεις αυτών των συλλόγων και τα αιτήματά τους γίνονται γνωστές οι παραβάσεις των δικαιωμάτων των εκπαιδευτικών.

Οι εκπαιδευτικοί, που εργάζονται στα φροντιστήρια, συχνά αναφέρονται στην καταπάτηση των δικαιωμάτων τους από τους ιδιοκτήτες και στη μη τήρηση της κείμενης νομοθεσίας. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο για εργασία χωρίς την απαραίτητη δήλωση στον αρμόδιο φορέα ασφάλισης, για μη καταβολή των προβλεπόμενων επιδομάτων (ή και χειρότερα για καταβολή και επιστροφή του ποσού στους εργοδότες) και μη τήρηση των ρυθμίσεων σχετικά με τις υπερωρίες και τις ώρες των διαγωνισμάτων (Σωματείο Μισθωτών Εκπαιδευτικών Θεσσαλονίκης, 2019).

Επιπρόσθετα, οι καθηγητές αναφέρουν ότι, από την κατάργηση των συλλογικών συμβάσεων εργασίας το 2012, οι μισθοί τους υποδιπλασιάστηκαν, η διδακτική ώρα άτυπα διαρκούσε 60 λεπτά αντί για 45 και το πλήρες ωράριο εργασίας, το οποίο θα

τους παρείχε πλήρη ασφαλιστική κάλυψη, ανήλθε στις 40 ώρες. Μάλιστα ο ΟΕΦΕ είχε προσφύγει στο Συμβούλιο της Επικρατείας προκειμένου να νομιμοποιήσει τα ανωτέρω, γεγονός που προκάλεσε κύμα ανησυχίας στους εκπαιδευτικούς (Βαφειαδάκης, 2019). Η προσφυγή όμως αυτή δε δικαιώθηκε.

Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι η οικονομική κρίση δε δυσχέρανε απλώς τις συνθήκες εργασίας των καθηγητών στα φροντιστήρια, αλλά οδήγησε στην εξ' ολοκλήρου καταπάτηση των επαγγελματικών τους δικαιωμάτων.

Β' Μέρος – Έρευνα

1. Η αναγκαιότητα της έρευνας

Η μελέτη των ερευνών που αφορούν την φροντιστηριακή εκπαίδευση ανάδειξαν την ανάγκη διεξαγωγής της συγκεκριμένης έρευνας. Οι διεξαχθείσες έρευνες μελετούν τις στάσεις των εκπαιδευτικών της τυπικής εκπαίδευσης, των μαθητών ή των γονέων για τη φροντιστηριακή εκπαίδευση. Η πρωτοτυπία της έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι μελετά τις προσαρμογές των εκπαιδευτικών που εργάζονται στις φροντιστηριακές δομές στα πλαίσια της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα. Αποτελεί ένα ακανθώδες ζήτημα, το οποίο αν και έχει εντοπισθεί, δεν έχει ερευνηθεί έως τώρα. Το γεγονός αυτό αποτελεί πρόκληση για την παρούσα έρευνα, αλλά ταυτόχρονα εγείρει σοβαρά προσκόμματα ως προς την επιβεβαίωση ή διάψευση των αποτελεσμάτων από άλλη πηγή.

2. Σκοπός και ερωτήματα της έρευνας

Η μακρόχρονη παρουσία της φροντιστηριακής εκπαίδευσης στην Ελλάδα σε συνδυασμό με την οικονομική κρίση που πλήττει τη χώρα μας τα τελευταία χρόνια, έκριναν επιβεβλημένη τη μελέτη των συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών στις δομές αυτές. Πιο συγκεκριμένα, *σκοπός* τις παρούσας έρευνας είναι αποδειχθεί μέσω της ποσοτικής ερευνητικής προσέγγισης αρχικά αν οι εκπαιδευτικοί αναγκάζονται να είναι προσαρμοστικοί λόγω της οικονομικής κρίσης. Επιπρόσθετα, γίνεται προσπάθεια να αναδειχθούν οι τομείς στους οποίους αυτοί προσαρμόζονται. Κατά κύριο λόγο, εξετάζεται το παρόν ζήτημα σε τρεις τομείς: στις οικονομικές προσαρμογές, τις κοινωνικοπαιδαγωγικές προσαρμογές και τις προσαρμογές σε σχέση με τους εργοδότες. Με τον όρο φροντιστηριακή εκπαίδευση, στην παρούσα έρευνα, περιλαμβάνονται όλες οι μορφές που αφορούν την ενισχυτική διδασκαλία των μαθητών εκτός της τυπικής εκπαίδευσης.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν από τη βιβλιογραφική επισκόπηση και από την εξέταση του υπό διερεύνηση υλικού, είναι τα εξής:

1. Ανέχονται οι εκπαιδευτικοί, την περίοδο της κρίσης, την μη τήρηση των επαγγελματικών τους δικαιωμάτων από τους εργοδότες;
2. Υπάρχει η τάση να διαφοροποιούν τις τιμές των μαθημάτων με βάση την περιοχή του μαθητή;

3. Είναι ευέλικτοι ως προς την τιμή που θα ζητήσουν λόγω της οικονομικής αδυναμίας των μαθητών τους;
4. Οι εκπαιδευτικοί στις επαρχιακές πόλεις κάνουν λιγότερες υποχωρήσεις από αυτούς στην πρωτεύουσα;
5. Οι εκπαιδευτικοί προσαρμόζονται περισσότερο στον οικονομικό τομέα, στον κοινωνικό ή σε σχέση με τους εργοδότες;
6. Παρουσιάζουν μεγάλη συχνότητα οι θετικές απαντήσεις που αφορούν τις κοινωνικοπαιδαγωγικές προσαρμογές;
7. Είναι πιο ανεκτικές οι γυναίκες στην μη τήρηση των επαγγελματικών τους δικαιωμάτων από τους εργοδότες;
8. Είναι πιο δημοφιλής η ερώτηση για το αν μειώνουν τις τιμές των διδάκτρων σε παιδιά της ίδιας οικογένειας;
9. Κάνουν περισσότερες υποχωρήσεις ως προς τις νόμιμες απολαβές ή ως προς τις συνθήκες εργασίας;

3. Μέθοδος και εργαλείο της έρευνας

3.1. Χρόνος διεξαγωγής της έρευνας

Ύστερα από ενδελεχή μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας και μέσα από την ανάδειξη των κενών στην προϋπάρχουσα έρευνα, πραγματοποιήθηκε ο σχεδιασμός της διεξαγωγής της έρευνας. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το Φθινόπωρο του 2019. Το δείγμα των συμμετεχόντων αποτελείται τόσο από άντρες όσο και από γυναίκες όλων των ηλικιακών ομάδων που κατοικούσαν σε όλα τα μέρη της Ελλάδας και εργάζονταν ως εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων στη **φροντιστηριακή εκπαίδευση**. Οι 120 συμμετέχοντες κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο (ερευνητικό εργαλείο).

Τρόπος διεξαγωγής της έρευνας

Για τη συλλογή του δείγματος, στα πλαίσια της έρευνας, το εργαλείο διαμοιράστηκε τόσο ηλεκτρονικά όσο και δια ζώσης. Η ηλεκτρονική του μορφή κωδικοποιήθηκε στη φόρμα του Google (<https://docs.google.com/forms/u/0/>) και

κοινοποιήθηκε στις ομάδες *Φιλολόγοι online*, *Οικονομολόγοι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, *Φυσική-*, *Askisiopolis*, *Κλασικοί φιλόλογοι*, *Εκπαιδευτικοί*, *Έλληνες βιολόγοι στην εκπαίδευση* του Facebook. Τα υπόλοιπα ερωτηματολόγια διαμοιράστηκαν σε φροντιστήρια του νομού Αττικής και συμπληρώθηκαν δια ζώσης από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονταν σε αυτά. Μετά το πέρας της διαδικασίας, τα δεδομένα καταχωρήθηκαν σε υπολογιστικό φύλλο του MS Excel προς περαιτέρω επεξεργασία.

3.2.Αξιοπιστία εργαλείου

Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας κάθε παραγοντικής δομής των 3 θεματικών ενοτήτων του εργαλείου, υπολογίστηκε ο δείκτης Cronbach's Alpha. Η αξιοπιστία αφορά την έκταση σύμφωνα με την οποία ένα σύνολο μεταβλητών είναι συνεπής στο προς μέτρηση αντικείμενο (Hair, Anderson, Tatham, & Black, 1995). Προς επίρρωση της αξιοπιστίας, ελέγχθηκε αν οι τιμές του είναι μεγαλύτερος από το 0,6 ο οποίο θεωρείται ικανοποιητικό (Spector, 1992; Nunally, 1978). Πράγματι, στη θεματική που αφορά τις οικονομικές προσαρμογές των εκπαιδευτικών, ο δείκτης Cronbach's Alpha είναι 0,642, στη θεματική που αφορά τις προσαρμογές σε σχέση με τους εργοδότες ο δείκτης Cronbach's Alpha είναι 0,651, στην ενότητα που αφορά τις Κοινωνικοπαιδαγωγικές προσαρμογές ο δείκτης είναι 0,654 και τέλος, στον έλεγχο που αφορούσε το σύνολο του εργαλείου, ο δείκτης είναι 0,651 (Πίνακας 1).

Πίνακας 1- Συντελεστής Αξιοπιστίας δεδομένων

Θεματική Περιοχή	Τιμή συντελεστή Cronbach A (άλφα)
Οικονομικές προσαρμογές	0,642
Προσαρμογές σε σχέση με τους εργοδότες	0,651
Κοινωνικοπαιδαγωγικές προσαρμογές	0,654
Σύνολο ερωτήσεων	0,651

Cronbach A > 0,6 = αποδεκτό

3.4. Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα ενέχει κάποιους περιορισμούς. Αρχικά, το δείγμα είναι μεν επαρκές για να εγγυηθεί την αξιοπιστία της έρευνας, είναι ωστόσο μικρό και δεν μπορεί να έχει καθολική ισχύ. Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα δε δύνανται να γενικευτούν σε όλους τους εκπαιδευτικούς που απασχολούνται στην φροντιστηριακή εκπαίδευση αφού, αν και οι συμμετέχοντες προέρχονται από αρκετά μέρη της Ελλάδας, δεν προέρχονται από το σύνολο της χώρας και δεν κατανέμονται ομοιόμορφα τόσο ως προς την περιοχή διαμονής, την ηλικία ή την ειδικότητα.

Ως προς το ερευνητικό εργαλείο, το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε και χρησιμοποιήθηκε πρώτη φορά στη συγκεκριμένη έρευνα. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με την έλλειψη ερευνών πάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα, έχει ως αποτέλεσμα να μην επιβεβαιώνεται η αξιοπιστία του από άλλη μελέτη.

Τέλος, τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν στις υποκειμενικές στάσεις των εκπαιδευτικών πάνω στα υπό μελέτη ζητήματα.

3.5. Ανάλυση δεδομένων

Τα συλλεχθέντα δεδομένα αναλύθηκαν μέσω του στατιστικού προγράμματος Spss version 21. Σε πρώτο στάδιο χρησιμοποιήθηκαν περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες μονομεταβλητών. Εφόσον αποδείχθηκε ότι η κατανομή ήταν κανονική, επιλέχθηκαν παραμετρικά τεστ. Πραγματοποιήθηκε η ανάλυση των εξαρτημένων δειγμάτων μέσω T- test και συσχέτιση περισσότερων των δύο μέσων όρων μέσω της ανάλυσης διακύμανσης Anova (Παυλόπουλος, 2006).

Πίνακας 2- Έλεγχος κανονικότητας

Posterior Distribution Characterization for One-Sample Mean						
	Συχνότητα	Posterior			95% Credible Interval	
		Mode	Μέση τιμή	Variance	Lower Bound	Upper Bound

Μειώνω τις τιμές των μαθημάτων μου επειδή έχω λιγότερους μαθητές από την περασμένη χρονιά.	119	3,706	3,706	,009	3,515	3,897
Χρειάζεται να εργαστώ και σε άλλο τομέα ώστε να ανταπεξέλθω οικονομικά.	119	3,336	3,336	,020	3,062	3,610
Διαφοροποιώ τις τιμές των μαθημάτων μου ανάλογα με την περιοχή του φροντιστηρίου ή του μαθητή.	118	2,831	2,831	,013	2,603	3,058
Διανύω μεγάλες αποστάσεις για να καλύψω τις ανάγκες σε ώρες ή χρήματα.	119	3,294	3,294	,011	3,086	3,502
Η οικονομική κρίση ευθύνεται για τις χαμηλότερες απολαβές στον κλάδο των καθηγητών.	119	2,176	2,176	,011	1,973	2,380
Έχω αναζητήσει μαθητές σε πιο μακρινές περιοχές επειδή θεωρώ ότι θα αμείβομαι περισσότερο.	119	3,857	3,857	,012	3,640	4,075
Πραγματοποιώ μαθήματα στον δικό μου χώρο για να μην μετακινούμαι και να έχω χαμηλότερες τιμές.	119	3,462	3,462	,020	3,183	3,741
Οι μέσες αποδοχές μου έχουν μειωθεί σε σχέση με τις αντίστοιχες προ κρίσης.	118	2,627	2,627	,013	2,406	2,849
Δέχομαι να εργάζομαι με λιγότερα ένσημα.	119	3,134	3,134	,017	2,878	3,391
Δέχομαι να εργάζομαι με λιγότερα ή χωρίς τα νόμιμα δώρα (Χριστουγέννων, Πάσχα).	118	2,941	2,941	,020	2,664	3,217
Δέχομαι να εργάζομαι ενώ ο εργοδότης μου με δηλώνει ως διαφορετική ειδικότητα (π.χ. γραμματεία).	117	3,838	3,838	,017	3,584	4,091

Αμείβομαι επιπλέον για τις υπερωρίες ή για τις ενισχυτικές διδασκαλίες.	118	2,898	2,898	,021	2,615	3,181
Εξυπηρετώ τον εργοδότη μου κάνοντας δουλειές μη σχετικές με το αντικείμενό μου χωρίς επιπλέον αμοιβή.	116	3,974	3,974	,014	3,740	4,208
Δέχομαι να εργάζομαι με μειωμένο ωράριο.	115	3,035	3,035	,016	2,784	3,285
Δέχομαι να εργάζομαι με λιγότερα χρήματα από τα νόμιμα.	114	3,439	3,439	,016	3,188	3,689
Λαμβάνω αποζημίωση σε περίπτωση απόλυσης.	115	3,452	3,452	,020	3,176	3,728
Δέχομαι να κάνω μάθημα σε μαθητές διαφορετικής τάξης ταυτόχρονα στην ίδια αίθουσα για να μην απασχολούμαι περισσότερες ώρες.	117	3,957	3,957	,020	3,682	4,232
Ενημερώνομαι για τα κοινωνικά προβλήματα.	118	1,636	1,636	,010	1,441	1,830
Διδάσκω δωρεάν μαθητές των οποίων η οικογένεια δεν μπορεί να ανταπεξέλθει οικονομικά.	119	3,059	3,059	,014	2,822	3,295
Μειώνω την τιμή αν κάνω μάθημα σε παραπάνω από ένα παιδί της ίδιας οικογένειας.	117	2,308	2,308	,012	2,093	2,523
Διδάσκω σε κοινωνικά φροντιστήρια ή εθελοντικά.	118	3,847	3,847	,014	3,612	4,083
Διδάσκω δωρεάν ή με λιγότερα χρήματα παιδιά του οικογενειακού μου περιβάλλοντος.	118	2,559	2,559	,015	2,318	2,800

Είμαι ελαστικός στις διαπραγματεύσεις για την τιμή ανεξαρτήτως της οικονομικής κατάστασης της οικογένειας των μαθητών μου.	118	3,076	3,076	,013	2,854	3,298
Μειώνω τις τιμές μου λόγω της οικονομικής κατάστασης της οικογένειας των μαθητών μου.	118	2,542	2,542	,012	2,329	2,756
Κάνω μάθημα σε παιδιά προσφύγων.	116	3,966	3,966	,015	3,722	4,209
Κάνω μάθημα διαδικτυακά σε μαθητές απομακρυσμένων περιοχών που δεν έχουν πρόσβαση σε καθηγητές.	116	4,026	4,026	,017	3,766	4,285

3.6.Ερευνητικό Εργαλείο

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 34 δηλώσεις, οι οποίες μπορούν να διακριθούν σε 4 θεματικές ενότητες: Η πρώτη αφορά τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων και περιλαμβάνει 8 ερωτήσεις. Η δεύτερη μελετά τις οικονομικές προσαρμογές τις οποίες κάνουν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στις φροντιστηριακές δομές και περιλαμβάνει 8 ερωτήσεις. Η τρίτη κατηγορία αφορά ερωτήσεις σχετικά με τις προσαρμογές που κάνουν σε σχέση με τους εργοδότες και περιλαμβάνει 9 ερωτήσεις. Η τέταρτη και τελευταία κατηγορία, περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικά με τις κοινωνικοπαιδαγωγικές προσαρμογές των εκπαιδευτικών και έχει 9 ερωτήσεις.

Στην πρώτη θεματική ενότητα χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις κλειστού τύπου, ενώ στις υπόλοιπες τρεις χρησιμοποιήθηκε πεντάβαθμη κλίμακα μέτρησης συχνότητας βαθμολογημένη από το 1 (= Πάντα) έως το 5 (= Ποτέ).

4. Αποτελέσματα της έρευνας

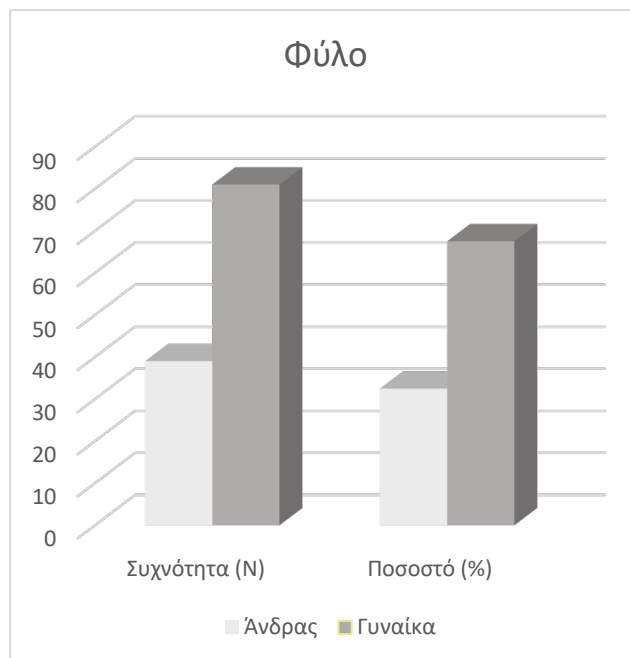
4.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Από τους 120 συμμετέχοντες της έρευνας, οι 39 συμμετέχοντες είναι άντρες και οι 81 Γυναίκες. Οι γυναίκες είναι περίπου διπλάσιες από τους άντρες όπως φαίνεται και στον Πίνακα 3.

Πίνακας 3- Κατανομή φύλου συμμετεχόντων

Φύλο		
	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Άνδρας	39	32,5
Γυναίκα	81	67,5
Σύνολο	120	100,0

Διάγραμμα 1- Κατανομή φύλου συμμετεχόντων



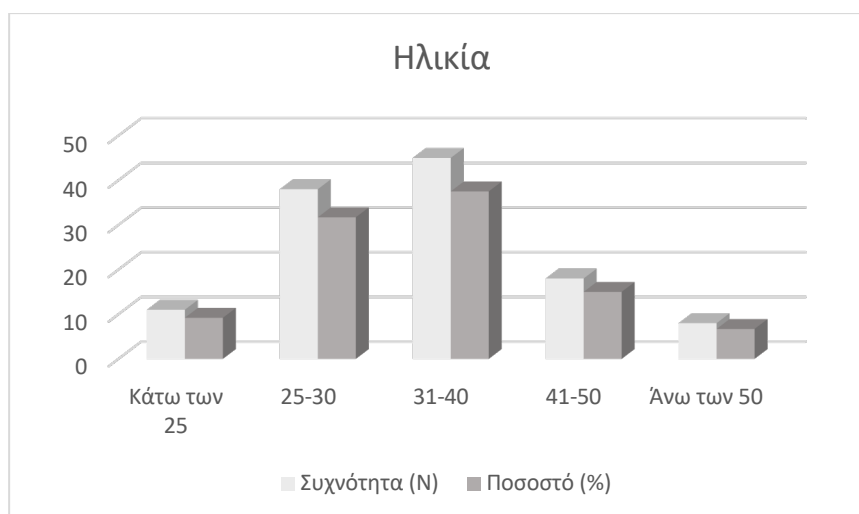
Οι 120 συμμετέχοντες κλήθηκαν να δηλώσουν την ηλικία τους επιλέγοντας από 5 ηλικιακές ομάδες (Κάτω των 25, 25-30, 31-40, 41-50, Άνω των 50). Από αυτούς οι 11 ανήκουν στην πρώτη κατηγορία (Κάτω των 25 ετών), οι 38 στη δεύτερη (25-30

ετών). Η πλειονότητα των συμμετεχόντων (45) ανήκει στην ηλικιακή ομάδα της τρίτης κατηγορίας (31-40 ετών), ενώ στην τέταρτη κατηγορία (41-50 ετών) περιλαμβάνονται 18 συμμετέχοντες και μόλις 8 στην τελευταία κατηγορία (Άνω των 50 ετών). Ο Πίνακας 4 παρουσιάζει αναλυτικά τα παραπάνω δεδομένα.

Πίνακας 4- Ηλικία συμμετεχόντων

Ηλικία σε έτη		
	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Κάτω των 25	11	9,2
25-30	38	31,7
31-40	45	37,5
41-50	18	15,0
Άνω των 50	8	6,7
Σύνολο	120	100,0

Διάγραμμα 2- Ηλικία συμμετεχόντων



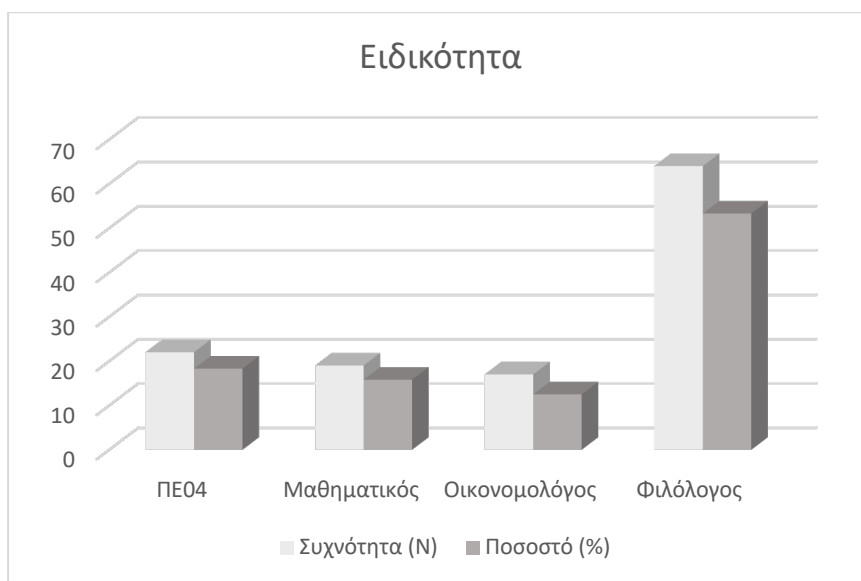
Ο Πίνακας 5 παρουσιάζει την ειδικότητα των συμμετεχόντων. Τα αποτελέσματα δείχνουν πως οι περισσότεροι (64) είναι φιλόλογοι, ακολουθούν (22) οι εκπαιδευτικοί της κατηγορίας ΠΕ04 (Βιολόγοι, Χημικοί, Φυσικοί), στη συνέχεια οι Μαθηματικοί (19) και τέλος οι Οικονομολόγοι (17).

Πίνακας 5- Ειδικότητα συμμετεχόντων

Ειδικότητα

	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
ΠΕ04	22	18,3
Μαθηματικός	19	15,8
Οικονομολόγος	17	12,5
Φιλολόγος	64	53,3
Σύνολο	120	100,0

Διάγραμμα 3- Ειδικότητα συμμετεχόντων

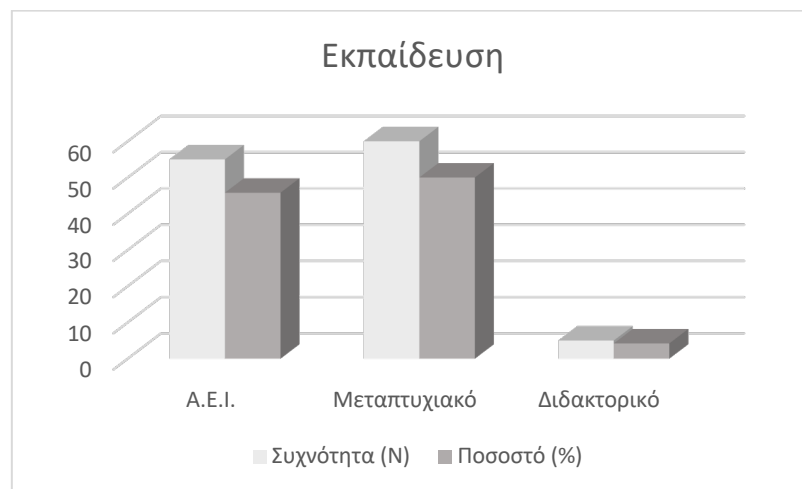


Ο Πίνακας 6 παρουσιάζει την κατάρτιση των συμμετεχόντων σε επίπεδο εκπαίδευσης. Σε ποσοστό 50% (60 συμμετέχοντες) είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού Διπλώματος, σε μικρότερο ποσοστό (45,8 %, 55 συμμετέχοντες) είναι κάτοχοι μόνο πτυχίου Α.Ε.Ι., ενώ μόλις το 4,2% έχει Διδακτορική διατριβή.

Πίνακας 6- Εκπαίδευση συμμετεχόντων

Εκπαίδευση		
	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Α.Ε.Ι.	55	45,8
Μεταπτυχιακό	60	50,0
Διδακτορικό	5	4,2
Σύνολο	120	100,0

Διάγραμμα 4- Εκπαίδευση συμμετεχόντων

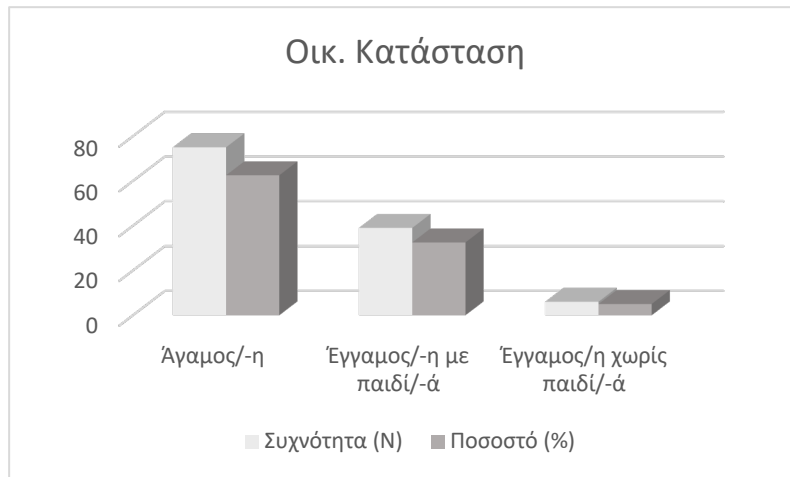


Οι συμμετέχοντες της έρευνας ερωτήθηκαν σχετικά με την οικογενειακή τους κατάσταση. Ο Πίνακας 7 παρουσιάζει ότι οι 75 από αυτούς είναι Άγαμοι, οι 39 έγγαμοι με παιδιά και οι 6 Έγγαμοι χωρίς παιδιά.

Πίνακας 7- Οικογενειακή Κατάσταση συμμετεχόντων

Οικ. Κατάσταση		
	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Άγαμος/-η	75	62,5
Έγγαμος/-η με παιδί/-ά	39	32,5
Έγγαμος/η χωρίς παιδί/-ά	6	5,0
Σύνολο	120	100,0

Διάγραμμα 5- Οικ. Κατάσταση συμμετεχόντων

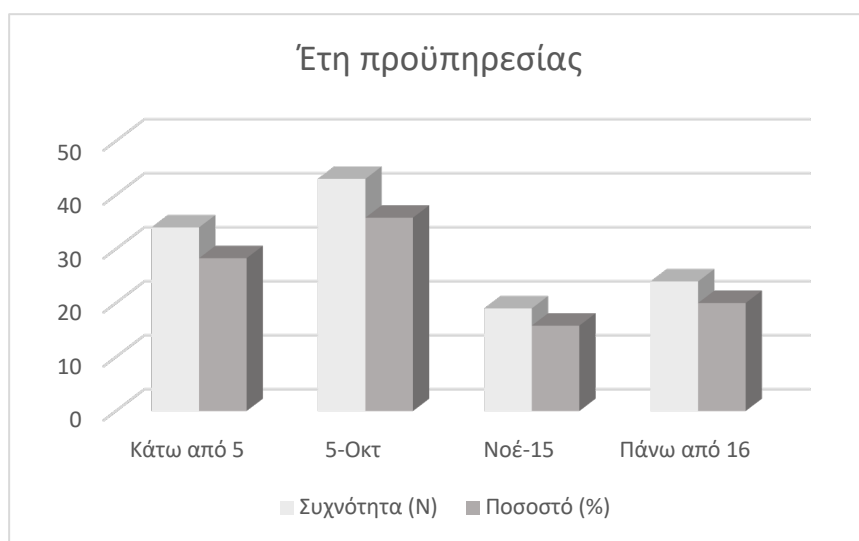


Στην ερώτηση σχετικά με τα έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων, όπως φαίνεται και από τον Πίνακα 8, οι 34 συμμετέχοντες έχουν κάτω από 5 έτη προϋπηρεσίας, οι 43 5-10 έτη, οι 19 έχουν 11-15 έτη ενώ οι 24 έχουν πάνω από 16 έτη προϋπηρεσίας.

Πίνακας 8- Έτη προϋπηρεσίας συμμετεχόντων

Έτη προϋπηρεσίας		
	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Κάτω από 5	34	28,3
5-10	43	35,8
11-15	19	15,8
Πάνω από 16	24	20,0
Σύνολο	120	100,0

Διάγραμμα 6- Έτη προϋπηρεσίας

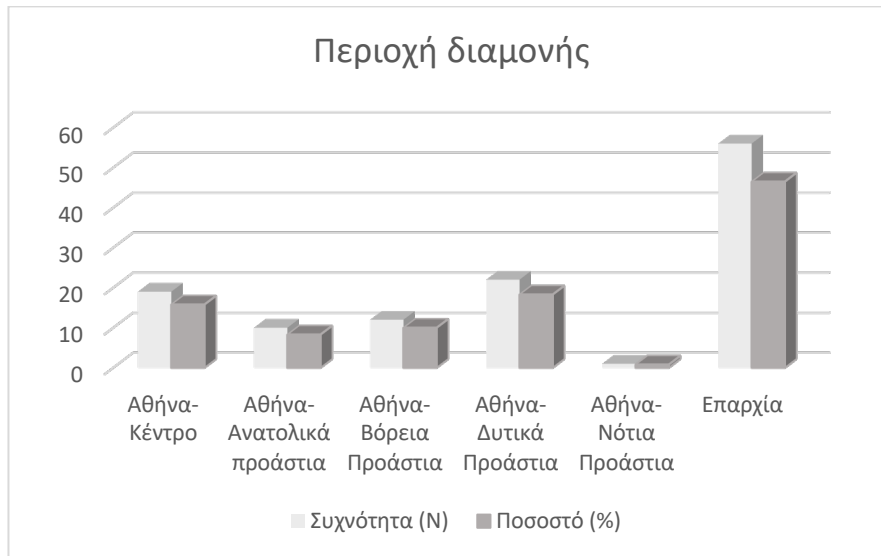


Οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν για τον τόπο διαμονής τους. Το 46,5 % διαμένει σε επαρχιακές πόλεις, το 18,3% διαμένει στα Δυτικά προάστια της Αθήνας, το 15,8% στο Κέντρο της Αθήνας, το 10% στα Βόρεια προάστια, το 8,3% στα Ανατολικά προάστια της πρωτεύουσας και μόλις το 0,8% στα Νότια προάστια. Τα δεδομένα παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 9.

Πίνακας 9- Περιοχή διαμονής συμμετεχόντων

Περιοχή διαμονής		
	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Αθήνα- Κέντρο	19	15,8
Αθήνα- Ανατολικά προάστια	10	8,3
Αθήνα- Βόρεια Προάστια	12	10,0
Αθήνα- Δυτικά Προάστια	22	18,3
Αθήνα- Νότια Προάστια	1	,8
Επαρχία	56	46,5
Σύνολο	120	100,0

Διάγραμμα 7- Περιοχή διαμονής

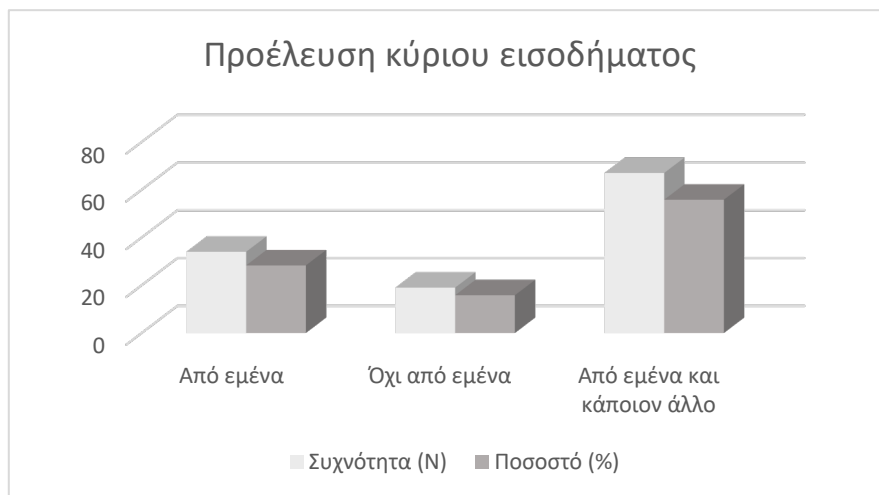


Η τελευταία ερώτηση, η οποία αφορούσε τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος, σχετιζόταν με το αν το κύριο εισόδημα στο νοικοκυριό του ερωτηθέντα, προερχόταν από τον ίδιο ή από κάποιον άλλο. Οι 34 συμμετέχοντες (28,3 %) απάντησαν ότι το εισόδημα του νοικοκυριού τους προερχόταν από τους ίδιους, οι 19 συμμετέχοντες (15,8%) απάντησαν ότι δεν προερχόταν από τους ίδιους, ενώ οι 67 συμμετέχοντες (55,8 %) απάντησαν ότι τόσο οι ίδιοι όσο και κάποιος άλλος συμμετείχαν στο εισόδημα του νοικοκυριού τους, όπως φαίνεται και από τον Πίνακα 10.

Πίνακας 10- Προέλευση κύριου εισοδήματος νοικοκυριού συμμετεχόντων

Το κύριο εισόδημα του νοικοκυριού μου προέρχεται:		
	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Από εμένα	34	28,3
Όχι από εμένα	19	15,8
Από εμένα και κάποιον άλλο	67	55,8
Σύνολο	120	100,0

Διάγραμμα 8- Προέλευση κύριου εισοδήματος νοικοκυριού συμμετεχόντων



3.2. Οικονομικές προσαρμογές

Στη δεύτερη ενότητα των ερωτήσεων, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να δηλώσουν το πόσο συχνά προβαίνουν σε συγκεκριμένες οικονομικές προσαρμογές. Οι οικονομικές προσαρμογές αφορούσαν τις τιμές, την ανάγκη για περαιτέρω οικονομική ενίσχυση μέσω εργασίας σε άλλον τομέα και τις προσαρμογές που τους αποφέρουν μεγαλύτερο οικονομικό όφελος. Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 11, εκπαιδευτικοί σπάνια μειώνουν τις τιμές των μαθημάτων τους, επειδή έχουν λιγότερους μαθητές από την προηγούμενη χρονιά. Επιπρόσθετα, δήλωσαν ότι δε χρειάζεται να εργάζονται και σε άλλους τομείς για να ανταπεξέλθουν οικονομικά στις ανάγκες τους, ενώ εξαιρετικά σπάνια αναζητούν μαθητές σε μακρινές περιοχές θεωρώντας ότι θα πετύχουν καλύτερη τιμή στο ωρομίσθιο. Συμπληρωματικά, σπάνια πραγματοποιούν μαθήματα στο δικό τους χώρο για να εξοικονομήσουν χρήματα και χρόνο από τη μετακίνηση. Από την άλλη, πολύ συχνά, διαφοροποιούν τις τιμές του ανάλογα με την περιοχή διαμονής του μαθητή ή του φροντιστηρίου στο οποίο εργάζονται. Φαίνεται ταυτόχρονα, να θεωρούν πως συχνά η οικονομική κρίση ευθύνεται για τις χαμηλές τους απολαβές καθώς αυτές έχουν μειωθεί σε σχέση με την περίοδο πριν την οικονομική κρίση στη χώρα μας.

Πίνακας 11- Οικονομικές προσαρμογές: Μέσες τιμές & τυπική απόκλιση

Οικονομικές προσαρμογές		
Δήλωση	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Μειώνω τις τιμές των μαθημάτων μου επειδή έχω λιγότερους μαθητές από την περασμένη χρονιά.	3,706	1,0444

Χρειάζεται να εργαστώ και σε άλλο τομέα ώστε να ανταπεξέλθω οικονομικά.	3,336	1,4973
Διαφοροποιώ τις τιμές των μαθημάτων μου ανάλογα με την περιοχή του φροντιστηρίου ή του μαθητή.	2,831	1,2355
Διανύω μεγάλες αποστάσεις για να καλύψω τις ανάγκες σε ώρες ή χρήματα.	3,294	1,1376
Η οικονομική κρίση ευθύνεται για τις χαμηλότερες απολαβές στον κλάδο των καθηγητών.	2,176	1,1096
Έχω αναζητήσει μαθητές σε πιο μακρινές περιοχές επειδή θεωρώ ότι θα αμείβομαι περισσότερο.	3,857	1,1881
Πραγματοποιώ μαθήματα στον δικό μου χώρο για να μην μετακινούμαι και να έχω χαμηλότερες τιμές.	3,462	1,5227
Οι μέσες αποδοχές μου έχουν μειωθεί σε σχέση με τις αντίστοιχες προ κρίσης.	2,627	1,2040

1 = Πάντα, 2 = Συχνά, 3 = Μερικές φορές, 4 = Σπάνια, 5 = Ποτέ

3.3. Προσαρμογές σε σχέση με τους εργοδότες

Στην κατηγορία των προσαρμογών σχετικά με τους εργοδότες, οι συμμετέχοντες έδωσαν απαντήσεις σχετικά με τη συχνότητα των επιλογών τους. Οι συμμετέχοντες δήλωσαν (Πίνακας 12) ότι μερικές φορές αναγκάζονται να εργαστούν με λιγότερα ένσημα, ενώ πολύ συχνά δεν λαμβάνουν τα νόμιμα δώρα (για το Πάσχα και τα Χριστούγεννα). Ταυτόχρονα, μερικές φορές αμείβονται επιπλέον για τις υπερωρίες ή τις ενισχυτικές διδασκαλίες. Στην ίδια συχνότητα εργάζονται με μειωμένο ωράριο, ενώ δήλωσαν ότι σπάνια λαμβάνουν αποζημίωση σε περίπτωση που απολυθούν. Αντιθέτως, σπάνια αποδέχονται να εργάζονται ενώ ο εργοδότης δηλώνει διαφορετική ειδικότητα στον αρμόδιο φορέα, όπως επίσης πιο σπάνια δέχονται να εξυπηρετούν τους εργοδότες κάνοντας αμισθί δουλειές, που δεν άπτονται των αρμοδιοτήτων τους. Επιπρόσθετα, οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι σπάνια δέχονται να αμείβονται με λιγότερα χρήματα από αυτά που ορίζει ο νόμος, ενώ σχεδόν ποτέ δε δέχονται να διδάσκουν διαφορετικής ηλικίας μαθητές ταυτόχρονα, έτσι ώστε να μην απασχολούνται πολλές ώρες.

Πίνακας 12- Προσαρμογές σε σχέση με τους εργοδότες: Μέσες τιμές & τυπική απόκλιση

Προσαρμογές σε σχέση με τους εργοδότες		
Δήλωση	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Δέχομαι να εργάζομαι με λιγότερα ένσημα.	3,134	1,4017
Δέχομαι να εργάζομαι με λιγότερα ή χωρίς τα νόμιμα δώρα (Χριστουγέννων, Πάσχα).	2,941	1,5038
Δέχομαι να εργάζομαι ενώ ο εργοδότης μου με δηλώνει ως διαφορετική ειδικότητα (π.χ. γραμματεία).	3,838	1,3706
Αμείβομαι επιπλέον για τις υπερωρίες ή για τις ενισχυτικές διδασκαλίες.	2,898	1,5381
Εξυπηρετώ τον εργοδότη μου κάνοντας δουλειές μη σχετικές με το αντικείμενό μου χωρίς επιπλέον αμοιβή.	3,974	1,2612
Δέχομαι να εργάζομαι με μειωμένο ωράριο.	3,035	1,3438
Δέχομαι να εργάζομαι με λιγότερα χρήματα από τα νόμιμα.	3,439	1,3372
Λαμβάνω αποζημίωση σε περίπτωση απόλυσης.	3,452	1,4823
Δέχομαι να κάνω μάθημα σε μαθητές διαφορετικής τάξης ταυτόχρονα στην ίδια αίθουσα για να μην απασχολούμαι περισσότερες ώρες.	3,957	1,4878

1 = Πάντα, 2 = Συχνά, 3 = Μερικές φορές, 4 = Σπάνια, 5 = Ποτέ

3.4. Κοινωνικοπαιδαγωγικές προσαρμογές

Η τρίτη και τελευταία κατηγορία ερωτήσεων αφορά τις κοινωνικοπαιδαγωγικές προσαρμογές, στις οποίες προβαίνουν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στη φροντιστηριακή εκπαίδευση στα πλαίσια της οικονομικής κρίσης. Οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι πάντα φροντίζουν να ενημερώνονται για κοινωνικά προβλήματα. Συχνά, μειώνουν τις τιμές τους αν διδάσκουν σε παραπάνω από ένα παιδί της ίδιας οικογένειας, ενώ διδάσκουν με χαμηλότερα δίδακτρα ή ακόμη και δωρεάν παιδιά της δικής τους οικογένειας. Από την άλλη μεριά, σπάνια διδάσκουν σε κοινωνικά φροντιστήρια ή εθελοντικά, παιδιά προσφύγων ή επιλέγουν να πραγματοποιήσουν μαθήματα διαδικτυακά σε παιδιά απομακρυσμένων περιοχών. Μερικές φορές, όμως, διδάσκουν δωρεάν μαθητές αν η οικογένεια δεν μπορεί να ανταπεξέλθει οικονομικά

στα δίδακτρα, ενώ παρουσιάζονται μερικές φορές ελαστικοί στις διαπραγματεύσεις για την τιμή ακόμα και αν η οικογένεια του μαθητή δεν αντιμετωπίζει οικονομικά προβλήματα, ενώ γενικά δεν δήλωσαν ότι είναι ελαστικοί αν δεν υπάρχει οικονομική αδυναμία από την οικογένεια των μαθητών (Πίνακας 13).

Πίνακας 13- Κοινωνικοπαιδαγωγικές προσαρμογές: Μέσες τιμές & τυπική απόκλιση

Κοινωνικοπαιδαγωγικές προσαρμογές		
Δήλωση	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Ενημερώνομαι για τα κοινωνικά προβλήματα.	1,636	1,0595
Διδάσκω δωρεάν μαθητές των οποίων η οικογένεια δεν μπορεί να ανταπεξέλθει οικονομικά.	3,059	1,2907
Μειώνω την τιμή αν κάνω μάθημα σε παραπάνω από ένα παιδί της ίδιας οικογένειας.	2,308	1,1631
Διδάσκω σε κοινωνικά φροντιστήρια ή εθελοντικά.	3,847	1,2785
Διδάσκω δωρεάν ή με λιγότερα χρήματα παιδιά του οικογενειακού μου περιβάλλοντος.	2,559	1,3110
Είμαι ελαστικός στις διαπραγματεύσεις για την τιμή ανεξαρτήτως της οικονομικής κατάστασης της οικογένειας των μαθητών μου.	3,076	1,2065
Μειώνω τις τιμές μου λόγω της οικονομικής κατάστασης της οικογένειας των μαθητών μου.	2,542	1,1595
Κάνω μάθημα σε παιδιά προσφύγων.	3,966	1,3117
Κάνω μάθημα διαδικτυακά σε μαθητές απομακρυσμένων περιοχών που δεν έχουν πρόσβαση σε καθηγητές.	4,026	1,3985

1 = Πάντα, 2 = Συχνά, 3 = Μερικές φορές, 4 = Σπάνια, 5 = Ποτέ

3.5. Συσχετισμοί

- *Φύλο και προσαρμογές*

Για τη συσχέτιση του φύλου και των προσαρμογών των εκπαιδευτικών (Οικονομικών, σε σχέση με τους εργοδότες και Κοινωνικές) διενεργήθηκε T- test. Τα ευρήματα δεν έδειξαν σημαντικές στατιστικές διαφορές ανάμεσα στους άντρες και τις γυναίκες.

- *Ηλικία και προσαρμογές*

Από τον συσχετισμό της ηλικίας και των οικονομικών προσαρμογών των εκπαιδευτικών (Πίνακας 14) δεν προκύπτουν σημαντικά στατιστικά ευρήματα στις διαφορετικές ηλικιακές ομάδες. Φαίνεται, στον Πίνακα 14, ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να εργαστούν και σε άλλους τομείς για να ανταπεξέλθουν οικονομικά στις υποχρεώσεις τους ($F= 2,662$, $df=4$, $Sig= 0,036 < 0,05$). Ειδικότερα, Πάντα έως Συχνά δήλωσε το 54,6% από τους συμμετέχοντες της ηλικιακής ομάδας κάτω των 25, το 36,9% των συμμετεχόντων ηλικίας 25-30, το 35,5% των συμμετεχόντων ηλικίας 31-40, το 11,2% των συμμετεχόντων της ηλικιακής ομάδας 41-50 και το 32,7% της ηλικιακής ομάδας άνω των 50.

Όσον αφορά τις προσαρμογές σε σχέση με τους εργοδότες, στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις προκύπτουν σχετικά με το γεγονός ότι δέχονται να εργάζονται ενώ ο εργοδότης τους δηλώνει ως διαφορετική ειδικότητα ($F= 5,506$, $df=4$ $Sig= 0,000 < 0,05$). Επιπρόσθετα, η ηλικία φαίνεται να επηρεάζει το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δέχονται να πραγματοποιούν μαθήματα στον ίδιο χώρο σε μαθητές διαφορετικών τάξεων, ώστε να απασχολούνται λιγότερες ώρες ($F= 3,940$, $df=4$ $Sig= 0,05 < 0,05$). Από αυτούς, απάντησε Πάντα έως Συχνά το 54,6% των συμμετεχόντων της ηλικιακής ομάδας κάτω των 25, το 31,5% των συμμετεχόντων της ηλικιακής ομάδας 25-30, το 17,8 % της ηλικιακής ομάδας 31-40, το 5,9% της ηλικιακής ομάδας 41-50 και κανείς της ηλικιακής ομάδας αν των 50 ετών.

Τέλος, ως προς τις κοινωνικοπαιδαγωγικές προσαρμογές δε φαίνεται η ηλικία να επηρεάζει τις δηλώσεις των συμμετεχόντων.

Πίνακας 14- Προσαρμογές & Ηλικία (ANOVA)

ANOVA						
		Άθροισμα τετραγώνων	df	Απόκλιση τετραγώνου	F	Sig.
Οικονομικές προσαρμογές						
Χρειάζεται να εργαστώ και σε άλλο τομέα ώστε να ανταπεξέλθω οικονομικά.	Between Groups	22,599	4	5,650	2,662	,036
	Within Groups	241,956	114	2,122		
	Σύνολο	264,555	118			

Προσαρμογές σε σχέση με τους εργοδότες						
Δέχομαι να εργάζομαι με λιγότερα ένσημα.	Between Groups	4,666	4	1,166	,585	,674
	Within Groups	227,183	114	1,993		
	Σύνολο	231,849	118			
Δέχομαι να κάνω μάθημα σε μαθητές διαφορετικής τάξης ταυτόχρονα στην ίδια αίθουσα για να μην απασχολούμαι περισσότερες ώρες.	Between Groups	31,675	4	7,919	3,940	,005
	Within Groups	225,112	112	2,010		
	Σύνολο	256,786	116			

- *Ειδικότητα και προσαρμογές*

Ο συσχετισμός της ειδικότητας των συμμετεχόντων με τις προσαρμογές λόγω της οικονομικής κρίσης (Πίνακας 15) έδειξε ότι στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις εντοπίζονται τόσο στις οικονομικές προσαρμογές όσο και στις κοινωνικές. Ειδικότερα, φαίνεται ότι η ειδικότητα επηρεάζει τη θετική απάντηση στη δήλωση για το αν οι εκπαιδευτικοί διανύουν μεγάλες αποστάσεις για να καλύψουν τις ανάγκες τους σε ώρες ή χρήματα ($F= 4,600$, $df= 4$, $Sig.= 0,02$). Πιο συγκεκριμένα, το 54,6% των συμμετεχόντων της ειδικότητας ΠΕ04 απάντησαν πάντα ή συχνά στη συγκεκριμένη ερώτηση, το 27,8% της ειδικότητας των Μαθηματικών, το 41,7% των Οικονομολόγων και το 17,2% στο σύνολο των Φιλολόγων. Επιπρόσθετα, σημαντικό ρόλο παίζει η ειδικότητα για το αν οι εκπαιδευτικοί πραγματοποιούν μαθήματα στο δικό τους χώρο για να εξοικονομούν χρήματα και να πετυχαίνουν χαμηλότερες τιμές. Αναλυτικά, απάντησε θετικά το 13,6% των συμμετεχόντων της κατηγορίας ΠΕ04, το 38,9% των Μαθηματικών, το 25% των Οικονομολόγων και το 21% των Φιλολόγων.

Η κατανομή των απαντήσεων στη δήλωση «Μειώνω τις τιμές μου λόγω της οικονομικής κατάστασης της οικογένειας των μαθητών μου» κατά ειδικότητα δείχνει ότι θετική απάντηση στη συγκεκριμένη δήλωση έδωσε το 86,4% των ειδικοτήτων ΠΕ03, το 41,2% των Μαθηματικών, το 58,3% των Οικονομολόγων και το 31,6 των Φιλολόγων.

Πίνακας 15- Ειδικότητα και προσαρμογές (ANOVA)

ANOVA						
		Άθροισμα τετραγώνων	df	Απόκλιση τετραγώνου	F	Sig.
Οικονομικές προσαρμογές						
Διανύω μεγάλες αποστάσεις για να καλύψω τις ανάγκες σε ώρες ή χρήματα.	Between Groups	21,224	4	5,306	4,600	,002
	Within Groups	131,482	114	1,153		
	Σύνολο	152,706	118			
Πραγματοποιώ μαθήματα στον δικό μου χώρο για να μην μετακινούμαι και να έχω χαμηλότερες τιμές.	Between Groups	32,431	4	8,108	3,833	,006
	Within Groups	241,149	114	2,115		
	Σύνολο	273,580	118			
Κοινωνικοπαιδαγωγικές προσαρμογές						
Μειώνω τις τιμές μου λόγω της οικονομικής κατάστασης της οικογένειας των μαθητών μου.	Between Groups	16,156	4	4,039	3,234	,015
	Within Groups	141,132	113	1,249		
	Σύνολο	157,288	117			

- *Εκπαίδευση και προσαρμογές*

Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η εκπαίδευση των συμμετεχόντων τόσο στις οικονομικές όσο και στις προσαρμογές σε σχέση με τους εργοδότες και τις κοινωνικές (Πίνακας 16). Η κατανομή της δήλωσης «*Αμείβομαι επιπλέον για τις υπερωρίες ή για τις ενισχυτικές διδασκαλίες*» κατά ειδικότητα, έδειξε ότι πάντα έως συχνά αμείβεται περισσότερο το 59,1% των αποφοίτων Α.Ε.Ι, το 36,4% των κατόχων διδακτορικών τίτλων και το 0% των κατόχων διδακτορικών τίτλων. Επιπρόσθετα, για το αν λαμβάνουν αποζημίωση σε περίπτωση απόλυσης, θετικά απάντησε το 21,1% των αποφοίτων Α.Ε.Ι., το 37,2% των κατόχων διδακτορικών και το 0% των κατόχων διδακτορικών.

Όσον αφορά τις κοινωνικοπαιδαγωγικές προσαρμογές, διδάσκουν σε κοινωνικά φροντιστήρια ή εθελοντικά το 10,9% των αποφοίτων Α.Ε.Ι., το 25,5% των κατόχων Μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών και το 0% των κατόχων διδακτορικού

διπλώματος. Επιπλέον, μάθημα σε παιδιά προσφύγων κάνει το 7,5% των πτυχιούχων Α.Ε.Ι., το 32,2% των κατόχων μεταπτυχιακού και το 0% των κατόχων διδακτορικού.

Πίνακας 16- Εκπαίδευση και προσαρμογές (ANOVA)

ANOVA						
		Άθροισμα τετραγώνων	df	Απόκλιση τετραγώνου	F	Sig.
Προσαρμογές σε σχέση με τους εργοδότες						
Αμείβομαι επιπλέον για τις υπερωρίες ή για τις ενισχυτικές διδασκαλίες.	Between Groups	17,046	2	8,523	3,774	,026
	Within Groups	259,733	115	2,259		
	Σύνολο	276,780	117			
	Σύνολο	202,070	113			
Λαμβάνω αποζημίωση σε περίπτωση απόλυσης.	Between Groups	21,197	2	10,599	5,177	,007
	Within Groups	229,290	112	2,047		
	Σύνολο	250,487	114			
Κοινωνικοπαιδαγωγικές προσαρμογές						
Διδάσκω σε κοινωνικά φροντιστήρια ή εθελοντικά.	Between Groups	15,327	2	7,663	5,009	,008
	Within Groups	175,928	115	1,530		
	Σύνολο	191,254	117			
Κάνω μάθημα σε παιδιά προσφύγων.	Between Groups	25,234	2	12,617	8,259	,000
	Within Groups	172,628	113	1,528		
	Σύνολο	197,862	115			

- *Οικογενειακή κατάσταση και προσαρμογές*

Ο συσχετισμός της οικογενειακής κατάστασης με τις προσαρμογές των συμμετεχόντων (Πίνακας 17) έφερε τα εξής αποτελέσματα: Η κατανομή της δήλωσης «Χρειάζεται να εργαστώ και σε άλλο τομέα ώστε να ανταπεξέλθω οικονομικά» κατά οικογενειακή κατάσταση, έδειξε ότι το 40% των άγαμων πάντα έως συχνά έχει αυτήν την ανάγκη, το 21,1% των έγγαμων με παιδί/-ά και το 16,7% των έγγαμων χωρίς παιδί.

Από την άλλη, το 32% των έγγαμων δήλωσε ότι πάντα ή συχνά δέχεται να κάνει μάθημα σε μαθητές διαφορετικής τάξης στην ίδια αίθουσα, ώστε να μην απασχολείται πολλές ώρες και να αμείβεται λιγότερο, το 8,4% των έγγαμων με παιδί/-ά, ενώ οι έγγαμοι χωρίς παιδιά δεν το αποδέχονται ποτέ.

Πίνακας 17- Οικογενειακή κατάσταση και προσαρμογές (ANOVA)

ANOVA						
		Άθροισμα τετραγώνων	df	Απόκλιση τετραγώνου	F	Sig.
Οικονομικές προσαρμογές						
Χρειάζεται να εργαστώ και σε άλλο τομέα ώστε να ανταπεξέλθω οικονομικά.	Between Groups	18,596	2	9,298	4,385	,015
	Within Groups	245,959	116	2,120		
	Σύνολο	264,555	118			
Προσαρμογές σε σχέση με τους εργοδότες						
Δέχομαι να κάνω μάθημα σε μαθητές διαφορετικής τάξης ταυτόχρονα στην ίδια αίθουσα για να μην απασχολούμαι περισσότερες ώρες.	Between Groups	27,064	2	13,532	6,715	,002
	Within Groups	229,722	114	2,015		
	Σύνολο	256,786	116			

- Προϋπηρεσία και προσαρμογές

Στατιστικά σημαντικοί συσχετισμοί εντοπίζονται και στις προσαρμογές και τα έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων (Πίνακας 18). Ειδικότερα, η κατανομή της δήλωσης «Χρειάζεται να εργαστώ και σε άλλο τομέα ώστε να ανταπεξέλθω οικονομικά.» κατά έτη προϋπηρεσίας, έδειξε ότι το 44,1% των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία κάτω από 5 έτη έχει αυτή την ανάγκη, το 39,5% των ατόμων με προϋπηρεσία 5-10 έτη, το 21,1% των ατόμων με προϋπηρεσία 11-15 έτη και το 13% των ατόμων με προϋπηρεσία άνω των 15 ετών.

Ως προς τις προσαρμογές σε σχέση με τους εργοδότες, δέχονται να εργάζονται με λιγότερα ένσημα το 44,1% των συμμετεχόντων που έχουν προϋπηρεσία κάτω από 5 έτη, το 39,6% των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία 5-10 έτη, το 31,5% με προϋπηρεσία 11-15 έτη και το 26% με προϋπηρεσία άνω των 15 ετών. Επιπρόσθετα, δέχεται να εργάζεται, ενώ ο εργοδότης τον/την δηλώνει με διαφορετική ειδικότητα, το 35,3% των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία κάτω από 5 έτη, το 19,1% των συμμετεχόντων με

προϋπηρεσία 5-10 έτη, το 26,3% με προϋπηρεσία 11-15 έτη και το 9% των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία άνω των 15 ετών.

Ως προς τις κοινωνικοπαιδαγωγικές προσαρμογές, η κατανομή της δήλωσης «Κάνω μάθημα σε παιδιά προσφύγων» κατά έτη προϋπηρεσίας έδειξε ότι το 29,6% των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία κάτω των 5 ετών απάντησε θετικά, το 24,4% με προϋπηρεσία 5-10 έτη, το 5,3% των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία κάτω των 11-15 ετών, το 9% με προϋπηρεσία άνω των 5 ετών.

Πίνακας 18- Προϋπηρεσία και προσαρμογές (ANOVA)

ANOVA						
		Άθροισμα τετραγώνων	df	Απόκλιση τετραγώνου	F	Sig.
Οικονομικές προσαρμογές						
Χρειάζεται να εργαστώ και σε άλλο τομέα ώστε να ανταπεξέλθω οικονομικά.	Between Groups	30,364	3	10,121	4,970	,003
	Within Groups	234,190	115	2,036		
	Σύνολο	264,555	118			
Προσαρμογές σε σχέση με τους εργοδότες						
Δέχομαι να εργάζομαι με λιγότερα ένσημα.	Between Groups	15,135	3	5,045	2,677	,050
	Within Groups	216,714	115	1,884		
	Σύνολο	231,849	118			
Δέχομαι να εργάζομαι ενώ ο εργοδότης μου με δηλώνει ως διαφορετική ειδικότητα (π.χ. γραμματεία).	Between Groups	26,272	3	8,757	5,164	,002
	Within Groups	191,643	113	1,696		
	Σύνολο	217,915	116			
Δέχομαι να εργάζομαι με λιγότερα χρήματα από τα νόμιμα.	Between Groups	16,130	3	5,377	3,181	,027
	Within Groups	185,940	110	1,690		
	Σύνολο	202,070	113			
	Between Groups	28,813	3	9,604	4,809	,003

Λαμβάνω αποζημίωση σε περίπτωση απόλυσης.	Within Groups	221,674	111	1,997		
	Σύνολο	250,487	114			
Κοινωνικοπαιδαγωγικές προσαρμογές						
Κάνω μάθημα σε παιδιά προσφύγων.	Between Groups	13,872	3	4,624	2,815	,042
	Within Groups	183,990	112	1,643		
	Σύνολο	197,862	115			

- *Περιοχή διαμονής και προσαρμογές*

Η περιοχή διαμονής είναι ένας ακόμα παράγοντας που επηρεάζει τις απαντήσεις των συμμετεχόντων (Πίνακας 19). Λόγω του μικρού ποσοστού συμμετεχόντων (1 άτομο) στην κατηγορία που αφορούσε τη διαμονή στα Νότια προάστια της Αθήνας, δε θα συμπεριληφθεί στα αποτελέσματα. Η κατανομή της δήλωσης «Δέχομαι να κάνω μάθημα σε μαθητές διαφορετικής τάξης ταυτόχρονα στην ίδια αίθουσα για να μην απασχολούμαι περισσότερες ώρες.» κατά περιοχή διαμονής, έδειξε ότι το 26,5% των συμμετεχόντων που διαμένουν στο κέντρο της Αθήνας απάντησαν θετικά, το 22,2% των συμμετεχόντων που διαμένουν στα Ανατολικά προάστια της Αθήνας, το 41,7% των συμμετεχόντων που μένουν στα Βόρεια προάστια, το 31,8% των συμμετεχόντων που μένουν στα Δυτικά προάστια και το 9,5% των συμμετεχόντων που μένουν στην Επαρχία.

Αναφορικά με τις κοινωνικοπαιδαγωγικές προσαρμογές, η κατανομή της δήλωσης «Διδάσκω δωρεάν μαθητές των οποίων η οικογένεια δεν μπορεί να ανταπεξέλθει οικονομικά» κατά περιοχή διαμονής, απάντησε θετικά το 15,3% των συμμετεχόντων που διαμένουν στο Κέντρο της Αθήνας, το 11,1% των συμμετεχόντων που διαμένει στα Ανατολικά προάστια, το 41,6% των συμμετεχόντων που κατοικούν στα Βόρεια προάστια, το 35,3% των συμμετεχόντων που μένουν στα Δυτικά προάστια και το 40% των συμμετεχόντων που μένουν στην επαρχία.

Πίνακας 19- Περιοχή διαμονής και προσαρμογές (ANOVA)

ANOVA						
		Άθροισμα τετραγώνων	df	Απόκλιση τετραγώνου	F	Sig.
Προσαρμογές σε σχέση με τους εργοδότες						
Δέχομαι να κάνω μάθημα σε μαθητές διαφορετικής τάξης ταυτόχρονα στην ίδια αίθουσα για να μην απασχολούμαι περισσότερες ώρες.	Between Groups	36,110	6	6,018	3,000	,009
	Within Groups	220,676	110	2,006		
	Σύνολο	256,786	116			
Κοινωνικοπαιδαγωγικές προσαρμογές						
Διδάσκω δωρεάν μαθητές των οποίων η οικογένεια δεν μπορεί να ανταπεξέλθει οικονομικά.	Between Groups	24,680	6	4,113	2,680	,018
	Within Groups	171,908	112	1,535		
	Σύνολο	196,588	118			

- *Εισόδημα και προσαρμογές*

Ο τελευταίος συσχετισμός αφορούσε το αν το κύριο εισόδημα του νοικοκυριού του συμμετέχοντα προέρχεται από τον/την ίδιο/α, από κάποιον άλλο ή σε συνδυασμό με κάποιον άλλο (Πίνακας 19). Τα αποτελέσματα έδειξαν τα εξής: Η κατανομή της δήλωσης «Δέχομαι να εργάζομαι ενώ ο εργοδότης μου με δηλώνει ως διαφορετική ειδικότητα (π.χ. γραμματεία)» κατά προέλευση εισοδήματος, έδειξε ότι θετική απάντηση έδωσε το 11,7% των συμμετεχόντων οι οποίοι συνεισφέρουν το κύριο εισόδημα στο νοικοκυριό τους, το 33,3% των συμμετεχόντων οι οποίοι δεν προσφέρουν το κύριο εισόδημα στο νοικοκυριό τους και το 26,1% των συμμετεχόντων, οι οποίοι προσφέρουν σε συνδυασμό με άλλον το κύριο εισόδημα στο νοικοκυριό τους.

Πίνακας 19- Εισόδημα και προσαρμογές (ANOVA)

ANOVA						
		Άθροισμα τετραγώνων	df	Απόκλιση τετραγώνου	F	Sig.
Προσαρμογές σε σχέση με τους εργοδότες						
Δέχομαι να εργάζομαι ενώ ο εργοδότης μου με δηλώνει ως διαφορετική ειδικότητα (π.χ. γραμματεία).	Between Groups	11,460	2	5,730	3,164	,046
	Within Groups	206,455	114	1,811		
	Σύνολο	217,915	116			

4.Συμπεράσματα- Συζήτηση

Η παρούσα εργασία ξεκίνησε με στόχο να διερευνηθεί το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί της φροντιστηριακής εκπαίδευσης, εξαιτίας της κρίσης, παρουσιάζονται προσαρμοστικοί στον οικονομικό τομέα, σε σχέση με τους εργοδότες και απέναντι στις ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες. Για το σκοπό αυτό, πραγματοποιήθηκε έρευνα στην οποία συμμετείχαν εκπαιδευτικοί οι οποίοι εργάζονται σε φροντιστήρια, άντρες και γυναίκες, από όλη την Ελλάδα. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί ανέχονται να εργάζονται σε δυσμενείς συνθήκες, χωρίς να τηρούνται τα επαγγελματικά τους δικαιώματα την περίοδο της κρίσης. Ταυτόχρονα, διαφοροποιούν τις τιμές τους ανάλογα με την περιοχή στην οποία βρίσκεται το φροντιστήριο ή οι μαθητές. Επιπρόσθετα, θετικές δηλώσεις έλαβαν οι προτάσεις σχετικά με τις κοινωνικοπαιδαγωγικές προσαρμογές, γεγονός που αποδεικνύει ότι και οι καθηγητές του φροντιστηρίου λαμβάνουν υπόψιν τις ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες. Συμπληρωματικά, αποδείχθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί υποχωρούν το ίδιο και ως προς τις νόμιμες απολαβές τους όσο και τις συνθήκες εργασίας. Από την άλλη, η έρευνα δεν έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι προσαρμοστικοί σε έναν μόνο από τους υπό διερεύνηση τρεις τομείς. Και οι τρεις τομείς λαμβάνουν θετικές απαντήσεις. Επιπλέον, δεν προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην επαρχία είναι περισσότερο υποχωρητικοί σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που διαμένουν στην πρωτεύουσα, ενώ οι γυναίκες δεν φάνηκαν

περισσότερο προσαρμοστικές σε σχέση με τους άντρες, αφού αποδείχθηκε ότι το φύλο δεν επηρεάζει τις δηλώσεις των συμμετεχόντων.

Πιο αναλυτικά, στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 120 εκπαιδευτικοί, άντρες και γυναίκες όλων των ειδικοτήτων, εργαζόμενοι στη φροντιστηριακή εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να δηλώσουν τη συχνότητα με την οποία οι ίδιοι προβαίνουν σε οικονομικές, κοινωνικοπαιδαγωγικές προσαρμογές και σε σχέση με τους εργοδότες. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες (67,5%), εργάζονταν ως φιλόλογοι (53,3%), είχαν προϋπηρεσία 5-10 χρόνια (35,8 %) και ήταν άγαμοι (62,2%).

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί, λόγω της οικονομικής κρίσης, αποδείχθηκε ότι είναι προσαρμοστικοί και στους τρεις υπό διερεύνηση τομείς. Εφόσον οι περισσότεροι παραδέχονται ότι οι απολαβές τους έχουν μειωθεί σε σχέση με αυτές πριν την οικονομική κρίση (O.E.C.D., 2017), είναι λογικό να θεωρούν ότι ευθύνεται αυτή για τις μειώσεις στους μισθούς τους. Φάνηκε, λοιπόν, πως και των τριών κατηγοριών οι προσαρμογές λαμβάνουν θετικές δηλώσεις.

Ως προς τις οικονομικές προσαρμογές:

- οι νεότεροι ηλικιακά και οι άγαμοι εκπαιδευτικοί συχνότερα χρειάζεται να εργαστούν και σε άλλο τομέα για να ανταπεξέλθουν οικονομικά στις υποχρεώσεις τους
- οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι είτε λόγω ηλικίας είτε λόγω σπουδών δεν έχουν μεγάλη προϋπηρεσία, δεν δύνανται να βιοποριστούν αποκλειστικά από το επάγγελμα του καθηγητή.

Το γεγονός οφείλεται στο ό,τι ότι λόγω της μικρής εμπειρίας τους (Liodaki et al., 2016), δυσκολεύονται να καλύψουν όλες τις διαθέσιμες ώρες τους. Το υψηλό ποσοστό, όμως, της ηλικιακής ομάδας άνω των 50 αποτελεί έκπληξη. Οι συμμετέχοντες της συγκεκριμένης ομάδας έχουν την απαραίτητη προϋπηρεσία και τις γνώσεις, ώστε να επιτυγχάνουν υψηλότερες αμοιβές (O.I.E.A.E., 2019). Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί της ειδικότητας ΠΕ04 δήλωσαν ότι αναγκάζονται περισσότερο από τις άλλες ειδικότητες να διανύουν μεγαλύτερες αποστάσεις για να καλύψουν τις ώρες τους σε χρήματα. Το γεγονός αυτό οφείλεται στον περιορισμένο αριθμό διδακτικών ωρών που προβλέπονται από τα φροντιστήρια για τα συγκεκριμένα μαθήματα (Πολύζος, 2019). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί αναζητούν περισσότερους εργοδότες, οι οποίοι συχνά βρίσκονται σε μακρινές μεταξύ τους αποστάσεις. Επιπρόσθετα, οι άγαμοι

εκπαιδευτικοί, δήλωσαν ότι χρειάζεται να εργαστούν και σε άλλους τομείς για να ανταπεξέλθουν οικονομικά στις υποχρεώσεις τους.

Ως προς τις προσαρμογές σε σχέση με τους εργοδότες:

- Οι μικρότερης ηλικίας εκπαιδευτικοί (κάτω των 25 ετών) και κυρίως οι κάτοικοι των Ανατολικών προαστίων της Αθήνας δέχονται να εργάζονται στην ίδια αίθουσα με μαθητές διαφορετικών ηλικιακών ομάδων,
- οι εκπαιδευτικοί με μικρότερη προϋπηρεσία ανέχονται να εργάζονται σε δυσμενείς συνθήκες,
- ενώ οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν μόνο τίτλο Α.Ε.Ι. φαίνεται ότι είναι λιγότερο ανεκτικοί στην μη τήρηση των νόμιμων δικαιωμάτων τους από τους εργοδότες και λαμβάνουν τόσο τα χρήματα από τις υπερωρίες τους όσο και την αποζημίωση που δικαιούνται στην περίπτωση απόλυσης.

Το πρώτο εύρημα δεν αποτελεί έκπληξη καθώς οι νεαρότεροι εκπαιδευτικοί εργάζονται ως επί το πλείστον σε κέντρα μελέτης, στα οποία συνυπάρχουν μαθητές όλων των τάξεων του δημοτικού, μαζί ή και ξεχωριστά με μαθητές όλων των τάξεων του Γυμνασίου (ΟΙΛΕ, 2018). Συμπληρωματικά, οι συμμετέχοντες, οι οποίοι είτε δεν προσφέρουν το κύριο εισόδημα στο νοικοκυριό τους, είτε το προσφέρουν συνδυαστικά με κάποιο άλλο μέλος της οικογένειας, παραδέχθηκαν ότι αποδέχονται να εργάζονται ενώ ο εργοδότης τους τους ασφαρίζει ως διαφορετική ειδικότητα για να πληρώνει μικρότερες εισφορές ή να προσφέρει χαμηλότερο ημερομίσθιο (Ο.Ι.Ε.Λ.Ε., 2019).

Αναφορικά με τις κοινωνικοπαιδαγωγικές προσαρμογές:

- σε μεγαλύτερο ποσοστό δήλωσαν ότι διδάσκουν δωρεάν, αν οι γονείς δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν οικονομικά στο κόστος των μαθημάτων.

Οι εκπαιδευτικοί, φάνηκε να είναι ιδιαίτερος προσαρμοστικοί με τις ευπαθείς κοινωνικές ομάδες, οι οποίες έχουν πληγεί περισσότερο από την οικονομική κρίση. Θετικοί στην δήλωση αυτή είναι σε υψηλότερο ποσοστό οι κάτοικοι της επαρχίας, οι κάτοικοι των Βορείων και Δυτικών προαστείων της Αθήνας. Από την έρευνα προέκυψε επιπρόσθετα ότι οι κάτοχοι Μεταπτυχιακού τίτλου φαίνεται να είναι περισσότερο προσαρμοστικοί στα κοινωνικά ζητήματα και ιδίως στη διδασκαλία σε κοινωνικά φροντιστήρια ή σε πρόσφυγες μαθητές.

Τα ευρήματα έρχονται να επιβεβαιώσουν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, την περίοδο της οικονομικής κρίσης, όχι μόνο δεν εγκαταλείπουν το εκπαιδευτικό τους έργο όπως πολύ συχνά συμβαίνει σε άλλες χώρες του δυτικού κόσμου (Day & Gu,

2010), αλλά προσπαθούν μέσα από το έργο τους να βοηθήσουν τους οικονομικότερα αδύναμους μαθητές να έχουν δίκαιες εκπαιδευτικές ευκαιρίες (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2017). Οι εκπαιδευτικοί στην φροντιστηριακή εκπαίδευση, επιδεικνύοντας στοιχεία κοινωνικοπαιδαγωγικού ήθους (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2017). Με αυτό τον τρόπο, μπορεί να οδηγηθούμε στο συμπέρασμα ότι φαίνεται να υποστηρίζουν στοιχεία κοινωνικοπαιδαγωγικού ρόλου. Το γεγονός ότι επιλέγουν να θυσιάσουν από τον μισθό τους, διδάσκοντας δωρεάν ατομικά ορισμένους μαθητές ή σε κοινωνικά φροντιστήρια σε μια περίοδο που έχει αποδειχθεί δυσμενής όχι μόνο για αυτούς αλλά για το σύνολο της ελληνικής κοινωνίας, δείχνει ότι ενδιαφέρονται για την κοινωνική ευημερία των μαθητών τους. Με τη συμβολή τους, οι μαθητές καταφέρνουν να επιτύχουν δίκαιες εκπαιδευτικές ευκαιρίες ακόμα ασχέτως των οικονομικών δυνατοτήτων τους. Επιπρόσθετα, το γεγονός ότι υποστήριξαν ότι μειώνουν τις τιμές των μαθημάτων τους αν η οικογένεια των μαθητών δεν μπορεί να ανταπεξέλθει στο κόστος των μαθημάτων, συνδυαστικά με το μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι ανεξαιρέτως της οικονομικής κατάσταση των μαθητών τους παρουσιάζονται ελαστικοί ως προς την τιμή των μαθημάτων, δείχνει το βαθμό στον οποίο λαμβάνουν υπόψιν τους τις οικονομικές δυνατότητες των Κοικμαθητών στη διαμόρφωση της τιμής. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να μειώνουν τις τιμές για να δώσουν την ευκαιρία στους μαθητές να βελτιώσουν τις σχολικές επιδόσεις τους, παρά να τους αποκλείσουν από τη μόρφωση και μάλιστα όταν δεν επιλέγουν γενικά να είναι ελαστικοί στις οικονομικές διαπραγματεύσεις, όπως δήλωσαν. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι εργάζονται στη φροντιστηριακή εκπαίδευση εφαρμόζουν μια θεμελιώδη αρχή της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, τη διασύνδεση της θεωρίας με την πράξη (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2013 ; Mylonakou – Keke, 2015), εφόσον αναλαμβάνουν δωρεάν να βελτιώσουν τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες των μαθητών τους όταν εκείνοι και οι οικογένειές τους δεν δύνανται να ανταποκριθούν στο κόστος των μαθημάτων.

Αναδεικνύεται, λοιπόν, ο κοινωνικός ρόλος των καθηγητών του φροντιστηρίου και ο εν δυνάμει κοινωνικοπαιδαγωγικός. Στη παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στη φροντιστηριακή εκπαίδευση, πιθανόν να εμφορούνται από κοινωνικοπαιδαγωγικές αξίες. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί στοχεύουν στην προσωπική ενδυνάμωση των ατόμων ενώ προνοούν και για την κοινωνική ευημερία των μαθητών. Τα δωρεάν μαθήματα που δήλωσαν ότι παραδίδουν και η ευελιξία που παρουσιάζουν στις οικονομικά αδύναμες οικογένειες, έχουν ως στόχο να βοηθήσουν τους μαθητές να επιτύχουν τους εκπαιδευτικούς τους στόχους και

να διεκδικήσουν μια θέση στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, η οποία, όπως έχει ήδη λεχθεί, οδηγεί στην βελτίωση όχι μόνο του γοήτρου των μαθητών, αλλά συχνά οδηγεί και στην κοινωνική ανέλιξη (Glass, 1954). Προσπαθούν, λοιπόν, να βοηθήσουν όλους τους μαθητές να έχουν πρόσβαση στη μάθηση, η οποία αποτελεί κοινωνικό πόρο, έτσι ώστε να βιώσουν μια διαρκή ανάπτυξη μέσω της εκπαίδευσής τους. Μέσα από τα δωρεάν ή οικονομικότερα μαθήματα των εκπαιδευτικών επιτυγχάνεται η μόρφωση των μαθητών και η ανάπτυξή τους, τα οποία αποτελούν παραμέτρους της προσωπικής και κοινωνικής ευημερίας η οποία είναι επιδίωξη της Κοινωνικής Παιδαγωγικής (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2013)

Συμπερασματικά, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εργάζονται στην φροντιστηριακή εκπαίδευση, πλήχθηκαν από την οικονομική κρίση. Αναγκάστηκαν, όχι μόνο να κάνουν εκπτώσεις στις συνθήκες εργασίας τους και τις οικονομικές τους απαιτήσεις, αλλά, στα πλαίσια της γενικότερης κρίσης αξιών, αποδέχθηκαν την εκμετάλλευση από τους εργοδότες κάνοντας εκπτώσεις στα εργασιακά τους δικαιώματα (Σωματείο Μισθωτών Εκπαιδευτικών Θεσσαλονίκης, 2019). Στο δύσκολο αυτό πλαίσιο εργασίας, αποδεικνύεται ότι, ως σημαντικά μέλη της κοινωνίας, επιδεικνύουν εξαιρετικά επίπεδα κοινωνικής ευαισθησίας, εφόσον φαίνεται ότι προσαρμόζουν τις απαιτήσεις τους, όταν οι οικογένειες ανήκουν σε ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες. Επομένως, αποδεικνύεται ότι η οικονομική κρίση, με την συνακόλουθη κοινωνική κρίση, επέβαλε αλλαγές όχι μόνο τον οικονομικό τομέα των εκπαιδευτικών των φροντιστηρίων αν και συλλήβδην στον τρόπο σκέψης τους και τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν το εκπαιδευτικό τους έργο.

5. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η παρούσα έρευνα μελέτησε τις προσαρμογές των εκπαιδευτικών που εργάζονται στη φροντιστηριακή εκπαίδευση στην Ελλάδα, την εποχή της οικονομική κρίσης. Εξετάστηκε κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται προσαρμοστικοί στις οικονομικές τους απαιτήσεις, στις συνθήκες εργασίας τους και τα εργασιακά τους δικαιώματα, καθώς επίσης και σε σχέση με τις ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες που βιώνουν περισσότερο τις επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης.

Η έρευνα, που αφορά τη φροντιστηριακή εκπαίδευση στη χώρα μας, έχει μελετήσει διεξοδικά το ζήτημα κυρίως από την πλευρά των καθηγητών της τυπικής

εκπαίδευσης, των μαθητών και των γονέων, λιγότερο από την πλευρά των ιδιοκτητών των φροντιστηρίων και ελάχιστα από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Ειδικά, όσον αφορά την περίοδο της οικονομικής κρίσης, μία μόνο έρευνα (Liodaki et al., 2016) μελέτησε το υπό εξέταση ζήτημα και από την πλευρά των εκπαιδευτικών, όμως συμπληρωματικά με την εξέταση των λοιπών εμπλεκομένων. Φαίνεται, λοιπόν, ότι το ζήτημα χρήζει περαιτέρω διερεύνησης καθώς δεν έχει μελετηθεί σε βάθος ακόμα. Επιπρόσθετα, μέσα από την έρευνα αναδείχθηκε ο εν δυνάμει κοινωνικοπαιδαγωγικός ρόλος του φροντιστηρίου. Ο ρόλος αυτός, άδηλος έως τώρα, αποτελεί μια σημαντική πτυχή που χρειάζεται να μελετηθεί εις βάθος. Πολύ σημαντικό είναι να διερευνηθούν οι αρχές της Κοινωνικής Παιδαγωγικής οι οποίες εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς της φροντιστηριακής εκπαίδευσης και να μελετηθούν διεξοδικά οι αξίες τις οποίες λαμβάνουν υπόψιν τους κατά την τέλεση τους εκπαιδευτικού τους έργου. Επιπλέον, χρήζει περαιτέρω διερεύνησης ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν υπό αυτό το πρίσμα και οι λόγοι που επιλέγουν να το κάνουν. Πρόκληση αποτελεί ο βαθμός που παρουσιάζουν συγκεκριμένα στοιχεία κοινωνικοπαιδαγωγικού ήθους, όπως ο σεβασμός της αξιοπρέπειας των μαθητών, η θετική στάση απέναντι στους άλλους, η αγάπη, η ταπεινότητα κ. ά. (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2013).

Η έρευνα θα πρέπει να επεκταθεί στο σύνολο της Ελληνικής επικράτειας, με μεγαλύτερο δείγμα. Ταυτόχρονα, χρειάζεται να μελετηθούν ενδελεχέστερα τα είδη των προσαρμογών στα οποία προβαίνουν οι εκπαιδευτικοί και να μετρηθούν τα μεγέθη των οικονομικών προσαρμογών τους και οι συνθήκες που υπαγορεύουν τις προσαρμογές σε σχέση με τους εργοδότες. Επιπρόσθετα, εφόσον οι κοινωνικοπαιδαγωγικές προσαρμογές έλαβαν θετικές δηλώσεις, χρειάζεται να μελετηθούν οι μορφές που αυτές λαμβάνουν, οι στάσεις των εκπαιδευτικών, αλλά και των μαθητών και των γονέων τους προς αυτού του είδους τις προσαρμογές.

Συμπερασματικά, προτείνεται η περαιτέρω μελέτη του κλάδου της φροντιστηριακής εκπαίδευσης από τη μεριά των καθηγητών, όχι μόνο από παιδαγωγικής και κοινωνικής άποψης, αλλά και από οικονομικής και νομικής, ώστε να αποσαφηνιστούν οι συνθήκες που οδηγούν σε αυτές και να περισταλούν οι συνθήκες ανομίας που παραδέχτηκαν οι εκπαιδευτικοί ότι επικρατούν.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αμοιραδάκης, Μ. (2007). *Σύστημα διαχείρισης της Ποιότητας υπηρεσιών των Φροντιστηρίων Μέσης Εκπαίδευσης*. Ανάκτηση 20 Ιανουαρίου 202, από <http://pop.elot.gr/announcement/amoirparousiasi.pdf>
- Ανδρέου, Α. (1993). *Θέματα Ιστορίας της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*. Θεσ/νίκη: Αριστοτέλειο Παν/μιο Θεσ/νίκης.
- Ανυπόγραφο. (1984). Σημειώματα. Μεταλυκειακά προπαρασκευαστικά κέντρα. *Φιλολόγος*, 36, 69-70.
- Βαρουφάκης, Γ., Πλατώκος, Τ., Τσερκέζης, Λ., & Κουτσοπέτρος, Χ. (2011). *Η οικονομική κρίση στην Ελλάδα και την Ευρώπη το 2011*. Ανάκτηση 2 Ιανουαρίου 2020, από <https://www.inegsee.gr/wp-content/uploads/2014/04/files/study-17.pdf>
- Βαφειαδάκης, Γ. (2019, Φεβρουάριος). *Ο Γ.Βαφειαδάκης στο ραδιόφωνο του Alpha για την προσφυγή της ΟΕΦΕ στο Συμβούλιο της Επικρατίας (ΣτΕ)*. Ανάκτηση 3 Δεκεμβρίου 2019 από (https://www.youtube.com/watch?time_continue=100&v=JYt6ysiQ_lc&feature=emb_title, Δημοσιογράφος)
- Βέικου, Χ., Βαρέση, Ε., & Πατούνα, Α. (2008). Παιδαγωγικό Πλαίσιο: Περιεχόμενο Σπουδών και Διδακτική πράξη. Στο Β. Γκιζέλη, *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Έρευνα για την Αξιολόγηση Ποιοτικών Χαρακτηριστικών του Συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* (σελ. 89 - 196). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Γαϊτάνη, Χ. (2017). *Δημόσια εκπαίδευση και φροντιστηριακή δραστηριότητα: οι απόψεις των καθηγητών Λυκείου και των γονιών των μαθητών*. (Μεταπτυχιακή Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστρικό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Ελλάδα)
- Γκρέκου, Α. (2017). *Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες. Αντιλήψεις των γονέων για το ρόλο των φροντιστηριακών μαθημάτων*. (Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Ελλάδα). Ανακτήθηκε 12 Σεπτεμβρίου 2019, από <http://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/4064>
- Δημαράς, Α. (1990). Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε (Τεκμήρια ιστορίας). Στο Δήμου Γ., *Φροντιστηριακή δραστηριότητα στην Ελλάδα. Εμπειρική διερεύνηση του φαινομένου* (σελ. 30-45). Αθήνα: Gutenberg.
- Δήμου, Η. (1999). *Φροντιστηριακή δραστηριότητα στην Ελλάδα. Εμπειρική διερεύνηση του φαινομένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Διαλεκτή, Α. (17 Ιουλίου 2017). *Κέντρα Μελέτης παιδιών Δημοτικού από τους ιδιοκτήτες φροντιστηρίων*. Ανάκτηση 19 Δεκεμβρίου 2019, από: https://www.efsyn.gr/ellada/ekpaideysi/116893_kentra-meletis-paidion-dimotikoy-apo-toys-idioktites-frontistirion
- Ελληνική Στατιστική Αρχή. (2019, Οκτώβριος). *Εργατικό Δυναμικό (Μηνιαία)*. Ανάκτηση 2 Ιανουαρίου 2020, από <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SJO02/->
- ΕΛΟΤ. (2008). *ΤΠ 1433-2008, Υπηρεσίες Εκπαίδευσης –Κριτήρια Αξιολόγησης της Ποιότητας Υπηρεσιών Φροντιστηρίων Μέσης Εκπαίδευσης και Κέντρων Ξένων Γλωσσών*.

- Επαγγελματικό Σωματείο Ιδιοκτητών Φροντιστών Μέσης, & Εκπαίδευσης. (2008). *Στάσεις και συνήθειες απέναντι στα φροντιστήρια και τα ιδιαίτερα μαθήματα*. Ανάκτηση 12 Σεπτεμβρίου 2019, από <http://www.sfbe.gr/pdf/students.pdf>
- Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο (Ε.Π.Ι.). (2012). *Μέτρηση στάσεων χρηστών φροντιστηριακής εκπαίδευσης στην Αττική. Έρευνα για λογαριασμό του Επαγγελματικού Επιμελητηρίου Αθηνών*. Ανάκτηση 12 Ιανουαρίου 2020, από www.sefa.edu.gr/files/sefa_ereuna_2012.ppsx
- Ευστρατίου, Σ. (2019, Ιούνιος). *Κωδικοποίηση Νομοθεσίας Φροντιστηρίων*. Ανάκτηση 6 Ιανουαρίου 2020, από <http://users.sch.gr/efstratiou/a1.pdf>
- Ζιωντάκη, Ζ. (2014). *Απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την οικονομική κρίση: οι επιπτώσεις της συρρίκνωσης των μισθών και των εκπαιδευτικών πόρων στο εκπαιδευτικό έργο*. (Μεταπτυχιακή Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ελλάδα). Ανάκτηση 2 Δεκεμβρίου 2020, από <http://ikee.lib.auth.gr/record/135826?ln=el>
- Ζιωντάκη, Ζ. (2019). *Οι εκπαιδευτικές επιλογές των οικογενειών κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης: το εκπαιδευτικό "μονοπάτι" των μαθητών και των οικογενειών τους από το νηπιαγωγείο μέχρι το πανεπιστήμιο*. (Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ελλάδα). Ανάκτηση 2 Ιανουαρίου 2020, από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/46445>
- Πρώτο Θέμα (2014). *Πώς επηρεάζει η οικονομική κρίση τους δεσμούς της οικογένειας*. Ανάκτηση 6 Νοεμβρίου 2019, από <https://www.protothema.gr/ugeia/article/360357/pos-epireazei-i-oikonomiki-krisi-tous-desmous-tis-oikogeneias/>
- Θεοχάρη, Ι. (2013). *Διερεύνηση των παραγόντων που επιδρούν στη διαμόρφωση των κριτηρίων επιλογής της εξωσχολικής υποστήριξης των μαθητών από τους γονείς τους*. (Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Ελλάδα).
- Θερινάος, Κ. (2019, Φεβρουάριος). *Κριτική Παιδαγωγική: τι είναι και τι δεν είναι*. Ανάκτηση 20 Ιανουαρίου 2020, από http://criticeduc.blogspot.com/2013/02/blog-post_4154.html
- Ίδρυμα Οικονομικών και Βιομηχανικών Ερευνών (IOBE). (2019, Μάρτιος). *Εκπαίδευση στην Ελλάδα: Κρίση και εξέλιξη της δημόσιας και ιδιωτικής δαπάνης*. Ανάκτηση 5 Δεκεμβρίου 2019, από: <https://www.cnn.gr/images/news/2019/03/20/iove.pdf>
- Ιωάννου, Δ. (2011). *Ανάπτυξη της ελληνικής τεχνικής προδιαγραφής ΕΛΟΤ 1433-2008 για φροντιστήριο μέσης εκπαίδευσης*. (Μεταπτυχιακή Διατριβή, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Ελλάδα).
- Καραμαρίνος, Γ., Κυρίδης, Α., Φωτόπουλος, Ν., & Χαλκιώτης, Δ. (2019). *Το δημόσιο σχολείο στην Ελλάδα Όψεις και τάσεις μιας αναδυόμενης ιδιωτικοποίησης*. Ανάκτηση 5 Δεκεμβρίου 2019, από <https://www.alfavita.gr/sites/default/files/2019-11/ΕΡΕΥΝΑ%20ΙΔΙΩΤΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ.pdf>
- Κασσωτάκης, Μ. (1997). Η αναβάθμιση της ελληνικής δημόσιας εκπαίδευσης και η πρόσφατη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. *Εκπαιδευτικό Συνέδριο, Αναβάθμιση της δημόσιας μέσης εκπαίδευσης – Έκθεση Εργασιών* (σ. 178). Λευκωσία: Οργάνωση Ελλήνων Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης Κύπρου (Ο.Ε.Λ.Μ.Ε.Κ.)
- Κασσωτάκης, Μ., & Παπαγγέλη-Βουλιούρη, Μ. (2009). *Η πρόσβαση στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Κελπανίδης, Μ. (2012). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες και πραγματικότητα*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Κελπανίδης, Μ., & Πολυμίλη, Κ. (2012). Η επικράτηση του φροντιστηρίου και η απαξίωση του σχολείου στην Ελληνική εκπαίδευση: Έρευνα σε μαθητές/τριες φροντιστηρίων σε αστικές και ημιαστικές περιοχές του νομού Θεσσαλονίκης. *Νέα Παιδεία*, 1-24. Ανάκτηση 6 Ιανουαρίου 2020, από <http://www.neapaideia-glossa.gr/pdf/143g.pdf>
- Κοντογιαννοπούλου – Πολυδωρίδη, Γ. (1998). *Κοινωνιολογική ανάλυση της ελληνικής εκπαίδευσης. Οι Εισαγωγικές Εξετάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουκουνάρας – Λιάγκης, Μ. (2011). *Εκπαιδευτικοί εν δράσει. Νέα πολυτροπική διδακτική*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κυρίδης, Α. (2003). *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση και η πρόσβαση στο πανεπιστήμιο. 1955-1985*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κυρίδης, Α. (2015). *Εκπαιδευτική ανισότητα. Οριοθέτηση και προσπάθειες θεωρητικής προσέγγισής της*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Κυρίδης, Α. (2017). Δημόσια και δωρεάν εκπαίδευση. Στο Α. Κυρίδης, Θ. Θάνος, Γ. Καμαρίνος, & Ν. Φωτόπουλος, *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης : Εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κυρίδης, Α. (2017). Οι κοινωνικοί σκοποί της εκπαίδευσης και οι κοινωνικές της λειτουργίες - Οι βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις. Συλλογικός τόμος, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωντογιαννοπούλου- Πολυδωρίδη, Γ. (1987). Εννοιολογικό περιεχόμενο, πραγματολογικά δεδομένα και θεωρία στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Επιστημών*, 64 (64) 3-19.
- Λακασάς, Α. (2003). *Ε.Ε.: συστήματα αξιολόγησης Πανεπιστημίων*. Ανάκτηση 20 Ιουνίου 2019, από: http://www.ntua.gr/posdep/MME/Jan_2003/2003-01-19_kathimerini.htm
- Λάσκας, Α. (2014, Απρίλιος 12). *Χωρίς προδιαγραφές λειτουργούν τα Κέντρα Μελέτης*. Ανάκτηση 6 Δεκεμβρίου 2019, από <https://www.kathimerini.gr/762396/article/epikairothta/ellada/xwris-prodiagrafes--leitoyrgoyn-ta-kentra-meleths---anagnwshs>
- Λάσκος, Χ. (2006). *Η κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Θεωρητικές Τάσεις και Θεμελίωση*. Θεσσαλονίκη. (Διδακτωρική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Ελλάδα). Ανάκτηση 5 Ιανουαρίου 2020, από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/15030>
- Λεπιντζή, Π. (2019). *Ο Κοινωνικοπαιδαγωγικός ρόλος του σχολείου. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για ζητήματα Κοινωνικής Παιδαγωγικής*. (Μεταπτυχιακή Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Ελλάδα). Ανάκτηση 3 Ιανουαρίου 2020, από <https://pergamon.lib.uoa.gr/uoa/dl/frontend/file/lib/default/data/2865738/theFile>
- Λιτίνας, Κ. (2019, Ιούνιος 13). *Αυτή είναι η ιστορία των πανελλαδικών εξετάσεων*. Ανάκτηση 6 Νοεμβρίου 2019, από <https://www.in.gr/2019/06/13/plus/features/ayti-einai-istoria-ton-panelladikon-eksetaseon/>
- Μηχανή του χρόνου. (2019, Σεπτέμβριος 26). *Ιστορία των φροντιστηρίων. Τα νομιμοποίησε ο Μεταξάς και απογειώθηκαν επί χούντας, λόγω των διώξεων των εκπαιδευτικών. Πότε ο τζίρος τους ξεπέρασε τον προϋπολογισμό του υπουργείου Παιδείας...* Ανάκτηση 4 Ιανουαρίου 2020, από

- <http://www.mixanitouxronou.gr/i-istoria>: <https://www.mixanitouxronou.gr/i-istoria-ton-frontistirion-ta-nomimopoiise-o-metaxas-kai-apogeiiothikan-epi-choyntas-logo-ton-dioxeon-ton-ekpaideytikon-pote-o-tziros-toys-xeperase-ton-proypologismo-toy-ypourgeioug-raideias/>
- Μλεκάνης, Μ. (2005). *Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω: Δαρδανός.
- Μπαμπινιώτης Γ. (2006, Φεβρουάριος). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπονίδης, Κ., & Χοντολίδου, Ε. (1997). Έρευνα σχολικών εγχειριδίων: από την ποσοτική Ανάλυση Περιεχομένου σε ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης - το παράδειγμα της Ελλάδας. Στο Ε. Βάμβουκας, & Α. Χουρδάκης, *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στη Ευρώπη Τάσεις και προοπτικές* (σελ. 188-224). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπορουτζή, Δ. (2015). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε φροντιστήρια μέσης εκπαίδευσης: μια εμπειρική έρευνα βασισμένη στις απόψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών σπουδών φροντιστηρίων*. (Διπλωματική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Ελλάδα). Ανάκτηση 4 Μαρτίου, από <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/17562>
- Μπουζάκης, Σ. (1987). *Νεοελληνική εκπαίδευση (1821-1985)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μυλωνάκου - Κεκέ, Η. (2013). *Κοινωνική Παιδαγωγική. Θεωρητικές, Επιστημολογικές και Μεθοδολογικές Διαστάσεις*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2017). Σχέσεις Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας με κοινωνικοπαιδαγωγικό προσανατολισμό: Εκκινώντας την έρευνα από τους εκπαιδευτικούς /Relationships between School, Family and Community with a social pedagogical focus: Commencing the research with teachers, *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 84-113
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2010). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ντούτσος, Χ. (1995). Η ιστορικότητα των γενικών εξετάσεων. *Μηχανισμοί και όροι επιλογής για την Τριτοβάθμια εκπαίδευση* (σελ. 108-109). Αθήνα: Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας.
- Ομοσπονδία Ιδιωτικών Εκπαιδευτικών Λειτουργιών Ελλάδας (Ο.Ι.Ε.Λ.Ε.) (1980). *Προβλήματα της ελληνικής εκπαίδευσης. Α' Συνέδριο Παιδείας της Ο.Ι.Ε.Λ.Ε.* (σσ. 181-194). Αθήνα: Τεκμήριο.
- Ομοσπονδία Ιδιωτικών Εκπαιδευτικών Λειτουργιών Ελλάδας (Ο.Ι.Ε.Λ.Ε.) (2019, Απρίλιος). *Ολοκληρώνεται η ριζική αλλαγή στο τοπίο των φροντιστηρίων και των κέντρων ξένων γλωσσών με το νέο νομοσχέδιο του Υπ. Παιδείας*. Ανάκτηση 4 Δεκεμβρίου 2019, από <https://www.oiele.gr/oloklironetai-i-riziki-allagi-sto-topio-ton-frontistirion-kai-ton-kentron-ksenon-glosson-me-to-neo-nomoschedio-tou-yp-raideias/>
- Ομοσπονδία Ιδιωτικών Εκπαιδευτικών Λειτουργιών Ελλάδας (Ο.Ι.Ε.Λ.Ε.) (2019, Ιανουάριος 24). *Μεσαιωνας και Εργοδοτική Βαναυσότητα: Προκλητικοί οι φροντιστηριάρχες ζητούν με προσφυγή τους στο ΣτΕ ωρομίσθιο 3,50ΕΥΡΩ την ώρα για τους εκπαιδευτικούς!*. Ανάκτηση 5 Δεκεμβρίου 2019, από <https://www.oiele.gr/μεσαιωνας-και-εργοδοτικη-βαναυσοτητ/>
- Ομοσπονδία Ιδιωτικών Εκπαιδευτικών Λειτουργιών Ελλάδας (Ο.Ι.Ε.Λ.Ε.) (2018). *ΟΙΕΛΕ: Σε κτήρια - αποθήκες και σε δραματικές συνθήκες υγιεινής λειτουργούν τα κέντρα μελέτης*. Ανάκτηση 5 Νοεμβρίου 2019, από https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/242117_oiele-se-ktiria-apothikes-kai-se-dramatikes-synthikes-ygieinis-leitoyrgoyn-ta

- Παναγιωτοπούλου, Κ. (2016). Η άποψη των μαθητών για το θεσμό του φροντιστηρίου και η επίδρασή του στη μάθηση και διδασκαλία των μαθηματικών στη σχολική τάξη, (Μεταπτυχιακή Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Ελλάδα). Ανάκτηση 5 Δεκεμβρίου 2019, από <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/frontend/el/browse/1317618>
- Παπαγεωργίου, Β. (1992). Το επάγγελμα και η κοινωνική θέση του εκπαιδευτικού. *Τα Εκπαιδευτικά*, 114-127.
- Παπαδάκης, Γ. (1976). *Νομοθεσία της Εκπαιδύσεως, Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση*. Αθήνα: Κνωσός.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2017). Οι γενικές εξετάσεις και οι κοινωνικοοικονομικές τους ορίζουσες. *Εκπαίδευση, δια βίου μάθηση. Έρευνα και τεχνολογική ανάπτυξη, καινοτομία και οικονομία, 1*, 138-151.
- Παπανούτσος, Ε. (1965). *Αγώνες και αγωνία για την παιδεία*. Αθήνα: Ίκαρος.
- Παπαπάνος, Κ. (1970). *Χρονικό – Ιστορία της Ανωτάτης μας Εκπαιδύσεως*. Αθήνα: Αμερικανικό Κολλέγιο Θηλέων Αθηνών.
- Πάρσονς, Τ. (1985). Η σχολική τάξη ως κοινωνικό σύστημα: μερικές από τις λειτουργίες της στην αμερικανική κοινωνία. Στο Α. Φραγκουδάκη, *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο* (σελ. 257- 270). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Πατρικίου, Ρ. (1995). Γενικές εξετάσεις : ο φαύλος κύκλος των συνεπειών. Στο *Μηχανισμοί και όροι επιλογής για την Τριτοβάθμια εκπαίδευση* (σελ. 87-9). Αθήνα: Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας.
- Παυλόπουλος, Γ. (5 Ιανουαρίου 2006). *Εισαγωγή στη Στατιστική Επεξεργασία Δεδομένων με το SPSS for Windows*. Ανάκτηση 4 Ιανουαρίου 2020, από <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP125/Χρηστικοί%20οδηγοί/Στατιστική%20με%20το%20SPSS%3A%20Εισαγωγή.pdf>
- Παυλόπουλος, Χ., & Τσιάντης, Ι. (2000). *Αγωγή Υγείας. Ψυχική υγεία – Διαπροσωπικές σχέσεις 11-14 ετών. Τόμος Ι – Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ. Διεύθυνση Σπουδών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Γραφείο Αγωγής Υγείας. Εθνικό ίδρυμα Νεότητας.
- Πολύζος, Α. (2019, Μάιος). *Μια ανάλυση και μια πρόταση για τις υπεραριθμίες του κλάδου ΠΕ04*. Ανάκτηση 7 Νοεμβρίου 2019, από alfavita.gr: https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/287543_mia-analysi-kai-mia-protasi-gia-tis-yperarithmies-toy-kladoy-pe04
- Πολυχρονάκη, Μ. (2004). *Εκπαιδευτική κινητικότητα και παραεκπαιδευτικοί μηχανισμοί. Οι εκτιμήσεις μαθητών και δημόσιων εκπαιδευτικών για το ρόλο των φροντιστηριακών και ιδιαίτερων μαθημάτων στη μετάβαση από το δευτεροβάθμιο στο τριτοβάθμιο επίπεδο εκπαίδευσης*. (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ελλάδα) Ανάκτηση 6 Δεκεμβρίου 2019, από <https://elocus.lib.uoc.gr/dlib/f/7/f/metadata-dlib-2004polychronaki.tkl#>
- Πολυχρονάκη, Μ. (2009, Σεπτέμβριος 25). *Φροντιστήριο: ένας αλώβητος θεσμός υπέρβασης των συστημάτων εισαγωγής στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση*. Ανάκτηση 6 Οκτωβρίου 2019, από <http://www.eriande.edmedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio4/praktika1/polychronaki.htm>
- Πρώτο Θέμα. (2014, Μάρτιος). *Πώς επηρεάζει η οικονομική κρίση τους δεσμούς της οικογένειας* Ανάκτηση 5 Νοεμβρίου 2019, από <https://www.protothema.gr/ugeia/article/360357/pos-epireazei-i-oikonomiki-krisi-tous-desmous-tis-oikogeneias/>

- Σακελλαρίου, Ν. (2019). *Διερεύνηση της διαδικασίας επιλογής φροντιστηρίου με ποσοτική προσέγγιση*. (Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Ελλάδα), Ανάκτηση 7 Νοεμβρίου 2020, από <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/23382?mode=full>
- Σιάνου – Κύργιου, Ε. (2005). *Εκπαίδευση και Κοινωνικές Ανισότητες. Η μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην ανώτατη εκπαίδευση (1997-2004)*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Σκλάβος, Δ. (2014). *Οι συνέπειες της οικονομικής κρίσης στην ελληνική τυπική εκπαίδευση*. Ανάκτηση 6 Νοεμβρίου 2019, από <http://nemertes.lis.upatras.gr/jsrui/handle/10889/8296>
- Σταφυλά, Α. (2019). *Αιτίες και αντιμετώπιση του άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης εκπαιδευτικών που εργάζονται σε φροντιστήρια μέσης εκπαίδευσης*. (Μεταπτυχιακή Διατριβή, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Ελλάδα). Ανάκτηση 4 Σεπτεμβρίου 2020, από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/43851?locale=el>
- Σωματείο Μισθωτών Εκπαιδευτικών Θεσσαλονίκης. (2019, Φεβρουάριος). *Οι φροντιστηριάρχες θέλουν καθηγητές-δούλους*. Ανάκτηση 5 Δεκεμβρίου 2020, από <https://thesstoday.gr/διαμαρτυρία-καθηγητών-οι-φροντιστηρ/>
- Τσικαλάκη, Ι., & Κλάδη-Κοκκίνου, Μ. (2016). *Οικονομική κρίση και κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση*. Ανάκτηση 6 Μαρτίου 2019 από <http://academia.lis.upatras.gr/>
- Τσιλόγλου, Λ. (2005). *Τα φροντιστήρια στην Ελλάδα η ιστορία και οι άνθρωποι*. Αθήνα: Κέρδος.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1974). *Πορίσματα Επιτροπής Παιδείας 1971-73*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Φραγουδακη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Χατζητεγας, Γ. (23 Φεβρουαρίου 2010). *Το ιστολόγιο ενός φροντιστή*. Ανάκτηση 5 Δεκεμβρίου 2020, από <http://www.hagitegas.gr/2010/02/sxoliki-ekpaideysi-kai-frontistirio/>
- esos.gr. (& Ιουλίου 2013). *Ποιος είπε ότι Φροντιστήρια υπάρχουν μόνο στην Ελλάδα;* Ανάκτηση 6 Νοεμβρίου 2019, από <https://www.esos.gr/arhra/frontistiria/poios-eipe-oti-frontisthria-yparchoyn-mono-sthn-ellada>
- iefimerida. (2013, Αύγουστος). *Ακριβή μου εκπαίδευση-3.500 ευρώ τον χρόνο δίνει μία μέση οικογένεια για φροντιστήρια* Ανάκτηση 5 Ιανουαρίου 2020, από <https://www.iefimerida.gr/news/120092/ακριβή-μου-εκπαίδευση-3500-ευρώ-τον-χρόνο-δίνει-μία-μέση-οικογένεια-για-φροντιστήρια>

Ξενόγλωσση

- Acker, S. (1990). Teachers' Culture in an English Primary School: Continuity and Change. *British Journal of Sociology of Education*, 11(3), 257-273.
- Andreou, A., Andrikopoulos, A., & Nastopoulos, C. (2017). Debt markets, financial crises, and public finance in the Eurozone: Action, structure, and experience in Greece. *Handbook of Investors' Behavior During Financial Crises*, 3-28. Academic Press

- Baker, P., Akiba, M., LeTendre, K., & Wisema, A. (2001). Worldwide shadow education: Outside-school learning, institutional quality of schooling, and cross-national mathematics achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(1), 1-17.
- Ball, S., & Youdell, D. (2007). Hidden privatisation in public education. Preliminary report. *Education International 5th World Congress. July 2007*. London: Institute of Education, University of London.
- Bilbao-Ubillos, J., & Fernández-Sainz, A. (2014). The impact of austerity policies in the eurozone: Fiscal multipliers and 'adjustment fatigue'. *Applied Economics Letters*, 21(14) 955-959.
- Black, E., Bettencourt, M., & Cameron, C. (2017). Social Pedagogy in the Classroom. Supporting children and young people in care. Στο D. Colley, & P. Cooper , *Attachment and Emotional development in the classroom. Theory and Practice* (σελ. 203-215). Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Bourdieu, P. (1997). The forms of capital. Στο A. Halsey , H. Lauder, P. Brown,, & A. Wells, *Education: Culture, economy, and society* (σελ. 46-58). Oxford: Oxford University Press.
- Bray, M., & Lykins, C. (2012). *Shadow education: Private supplementary tutoring and its implications for policy makers in Asia. (No. 9)*. Asian Development Bank.
- Bray, M. (1999). *The shadow education system: Private tutoring and its implications for planners*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP).
- Bray, M. (2011). The Challenge of Shadow Education: Private tutoring and its implications for policy makers in the European Union. *NESSE for the European Commission*. Brussels: Directorate - General for Education and Culture.
- Chatzidaki, N., & Kechagias, C. (2019). Can We Teach Creativity? Extending Socrates's Criteria to Modern Education. *Journal of Aesthetic Education*, 53 (4), 86-98.
- Coussée, F., Bradt, L., Roose, R., & Bie, M. (2010). The emerging social pedagogical paradigm in the UK child and youth care: deus ex machina or walking the beaten path? *British Journal of Social Work*, 40 (3) 789–805.
- Dierkes, J. (2010). Teaching in the shadow: operators of small shadow education institutions in Japan. *Asia Pacific Education Review*, 11(1), 25–35.
- Dreeben, R. (1997). Η συνεισφορά της σχολικής διαδικασίας στην εκμάθηση κανόνων: ανεξαρτησία, επίτευγμα, καθολικότητα, μερικότητα. Στο Γ. Μιχαλακόπουλος, *Το σχολείο και η σχολική τάξη: Κοινωνιολογικές προοπτικές*, (σελ. 195-230). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Eichsteller, G., & Holthoff, S. (2012). The Art of Being a Social Pedagogue: Developing Cultural Change in Children's Homes in Essex. *International Journal of Social Pedagogy*, 1(1), 30-46.
- Entrich, S. (2014). German and Japanese Education in the Shadow-Do Out-of-School Lessons Really Contribute to Class Reproduction? *IAFOR Journal of Education*, 2(2) 17-53.
- European Commission. (2016). *GREECE: Economy shows some resilience in face of capital controls*. Brussels: Member States Annual Report Greece.
- Eurostart. (2019, Μάιος). *Eurostart Income poverty statistics*. Ανάκτηση 12 Δεκέμβριος 2019, από <https://ec.europa.eu/eurostat/statistics->

- explained/index.php?title=Income_poverty_statistics&oldid=440992#At-risk-of-poverty_rate_and_threshold
- Ferreira, A., & Martinez, L. (2012). Presenteeism and burnout among teachers in public and private Portuguese elementary schools. *The International Journal of Human Resource Management*, 21(20), 4380–4390.
- Freire, P. (2009). *Teachers as Cultural Workers: Letters to Those Who Dare Teach*. New York: Routledge.
- Fung, A. (2003). Cram Schooling in Hong Kong: The Privatization of Public Education. *Asian Anthropology*, 2(1), 179-195.
- Giavrimis, P., Eleftherakis, T., & Koustourakis, G. (2018). An Approach of Shadow Education in Greece: Sociological Perspectives. *Open Journal for Sociological Studies*, 2, 71-82.
- Gibson, H., Hall, S., & Tavlas, G. (2012). The Greek financial crisis: growing imbalances and sovereign spreads. *Journal of International Money and Finance*, 31(3), 498–516.
- Glass, V. (1954). *Social Mobility in Britain*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Hair, F., Anderson, R., Tatham, R., & Black, W. (1995). *Multivariate Data Analysis with Readings*. London: Prentice-Hall International.
- Hämäläinen, J. (2003). The Concept of Social Pedagogy in the Field of Social Work. *Journal of Social Work*, 3(1), 69-80.
- Hämäläinen, J. (2009). Anforderungen der Informationsgesellschaft. In: B. Dollinger & F. Merdian (Eds.), *Vertrauen als Basiselement sozialer Ordnung* (p. 273-281). Augsburg: MaroVerlag.
- Hämäläinen, J. (2012). Social pedagogical eyes in the midst of diverse understandings, conceptualisations and activities. *International Journal of Social Pedagogy*. 1(1), 3-16
- History Extra. (2019, Αύγουστος). *The 2008 financial crisis explained*. Ανάκτηση 12 Δεκέμβριος 2019, από history extra:
<https://www.historyextra.com/period/modern/financial-crisis-crash-explained-facts-causes/>
- Horkheimer, M., Adorno, T., & Noeri, G. (2002). *Dialectic of enlightenment*. California: Stanford University Press.
- Kassotakis, M., & Verdis, A. (2013). Shadow Education in Greece. στο M. Bray, E. Mazawi, & G. Sultana, *Private Tutoring Across the Mediterranean. Comparative and International Education (A Diversity of Voices)* (σελ. 93-113). Rotterdam: Sense Publishers.
- Kleis, J. (1974). Non-Formal Education: The Definitional Problem. *Program of Studies in Non-Formal Education Discussion Papers Number 2*.
- Kyriacou, C. (2014). Bullying interventions in schools: six basic approaches. *British Journal of Educational Studies*, 74-75.
- Liodaki N. and N. Liodaki (2016), "Some Effects of the Economic Crisis on Shadow Education in Greece", paper presented at the *International Conference in Contemporary Social Studies*, Ανάκτηση 12 Σεπτεμβρίου 2019, από <http://icconss.soc.uoc.gr/en/papers/item/193-some-effects-of-the-economic-crisis-on-shadow-education-in-greece.html>.
- Marx, K., & Engels, F. (1947). *The German Ideology*. New York: International Publishers.
- Merton, R. (1968). *Social Theory and Social Structure*. New York: The Free Press.
- Merton, R., & Nisbet, R. (1976). *Contemporary Social Problems*. New York: Harcourt Brace.

- Mylonakou-Keke, I. (2015). 1844-2014: 170 years of social pedagogy – Can Greece’s economic crisis highlight the potential of social pedagogy? *International Journal of Social Pedagogy – Special Issue ‘Social pedagogy in times of crisis in Greece’*, 4(1) 5-26.
- Nunally, J. (1978). *Psychometric Theory*. New Delhi.: McGraw- Hill.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (O.E.C.D.) (2017). O.E.C.D Indicators .*Education at a Glance 2017*. Paris: O.E.C.D Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2020). *Gross domestic product (GDP) (indicator)*. Ανάκτηση 6 Ιανουάριος 2020, από [oecd.org: https://data.oecd.org/gdp/gross-domestic-product-gdp.htm](https://data.oecd.org/gdp/gross-domestic-product-gdp.htm)
- Parsons, T. (1949). *Structure of social action: a study in social theory with special reference to a group of recent European writers*. New York: The Free Press.
- Parsons, T. (1967). *Sociological Theory and Modern Society* . New York: The Free Press.
- Psacharopoulos, G. (2003). The social cost of an outdated law. *European Journal of Law and Economics*, 16(2) 123–137.
- Schneider, T. (2004). *German Institute for Economic Research*. Ανάκτηση 3 Νοέμβριος 2019, από Nachhilfe als Strategie zur Verwirklichung von Bildungszielen. Eine empirische Untersuchung mit Daten des Sozio-oekonomischen Panels: www.econstor.eu/bitstream/10419/18299/1/dp447.pdf.
- Schultz, T. (1960). Capital Formation and Education. *Journal of Political Economy*, 68(6) 571-583.
- Sharma, Y. (2002). Chase for Places is a Real London Marathon. *South China Morning Post*, 5.
- Spector, P. (1992). *Summated rating scale construction: An Introduction, in Quantitative Applications in the Social Sciences*. Beverly Hills CA: Sage.
- Stevenson, D. L., & Baker, D. P. (1992). Shadow education and allocation in formal schooling: Transition to university in Japan. *American Journal of Sociology*, 97(6) 1639–1657.
- Tabassum, F., Ali, M., & Bibi, F. (2011). Comparison of professional self-esteem of public and private teachers. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(18) 301-304.
- The Telegraph.(2008) *Lehman Brother collapse: How the worst economic crisis in living memory began*. Retrieved 20 Ιανουαρίου 2020, from <https://www.telegraph.co.uk/finance/recession/3917584/Lehman-Brothers-collapse-How-the-worst-economic-crisis-in-living-memory-began.html>
- U.S. Energy Information Administration. Spot Prices for Crude Oil and Petroleum Products. Retrieved 20 Ιανουαρίου 2020, from <https://www.eia.gov/dnav/pet/hist/LeafHandler.ashx?n=PET&s=RWTC&f=A>
- Zanalda , G. (2015). Financial Crises, History of. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (Second Edition)*, 183-190.

Παράρτημα Α. - Ερωτηματολόγιο

Ερωτηματολόγιο: Η Φροντιστηριακή Εκπαίδευση στην Ελλάδα την εποχή της κρίσης από την μεριά των εκπαιδευτικών.

Κοινωνικοπαιδαγωγικές προσαρμογές.

Αγαπητοί συνάδελφοι, στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας για το ΠΜΣ "Κοινωνικές Νευροεπιστήμες Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση" του ΠΤΔΕ, θα σας παρακαλούσα να αφιερώσετε λίγο χρόνο απατώντας στις παρακάτω ερωτήσεις. Η έρευνα μελετά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την Φροντιστηριακή Εκπαίδευση στην Ελλάδα την εποχή της κρίσης αναφορικά με τις κοινωνικοπαιδαγωγικές προσαρμογές.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου αναμένεται να διαρκέσει 2-3 λεπτά

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο.

Ατομικά στοιχεία

Φύλο: Άνδρας Γυναίκα

Ηλικία: Κάτω των 25 25-30 31-40 41-50
Άνω των 50

Ειδικότητα: ΠΕ04 Μαθηματικός Οικονομολόγος
 Φιλολόγος

Εκπαίδευση: Α.Ε.Ι. Μεταπτυχιακό Διδακτορικό

Οικογενειακή κατάσταση Άγαμος Έγγαμος με παιδιά
 Έγγαμος χωρίς παιδιά

Έτη προϋπηρεσίας: Κάτω από 5 5-10 11-15
 Πάνω από 16

Περιοχή διαμονής: Αθήνα - Κέντρο
 Αθήνα - Ανατολικά Προάστια
 Αθήνα - Βόρεια Προάστια
 Αθήνα - Δυτικά Προάστια
 Επαρχία

Το κύριο εισόδημα στο νοικοκυριό μου Εμένα Όχι εμένα
προέρχεται από:
Εμένα και κάποιον άλλο.

Παρακαλώ σημειώστε δίπλα από κάθε δήλωση το βαθμό συχνότητας: 1= Πάντα,
2= Συχνά 3= Μερικές φορές, 4= Σπάνια, 5= Ποτέ

Α. Οικονομικές προσαρμογές

Μειώνω τις τιμές των μαθημάτων μου επειδή έχω λιγότερους μαθητές από την περασμένη χρονιά.	1	2	3	4	5
Χρειάζεται να εργαστώ και σε άλλο τομέα ώστε να ανταπεξέλθω οικονομικά.	1	2	3	4	5
Διαφοροποιώ τις τιμές των μαθημάτων μου ανάλογα με την περιοχή του φροντιστηρίου ή του μαθητή.	1	2	3	4	5
Διανύω μεγάλες αποστάσεις για να καλύψω τις ανάγκες σε ώρες ή χρήματα.	1	2	3	4	5
Η οικονομική κρίση ευθύνεται για τις χαμηλότερες απολαβές στον κλάδο των καθηγητών.	1	2	3	4	5
Έχω αναζητήσει μαθητές σε πιο μακρινές περιοχές επειδή θεωρώ ότι θα αμείβομαι περισσότερο.	1	2	3	4	5
Πραγματοποιώ μαθήματα στον δικό μου χώρο για να μην μετακινούμαι και να έχω χαμηλότερες τιμές.	1	2	3	4	5
Οι μέσες αποδοχές μου έχουν μειωθεί σε σχέση με τις αντίστοιχες προ κρίσης.	1	2	3	4	5

Β. Προσαρμογές σε σχέση με τους εργοδότες					
Δέχομαι να εργάζομαι με λιγότερα ένσημα	1	2	3	4	5
Δέχομαι να εργάζομαι με λιγότερα ή χωρίς τα νόμιμα δώρα (Χριστουγέννων, Πάσχα)	1	2	3	4	5
Δέχομαι να εργάζομαι ενώ ο εργοδότης μου με δηλώνει ως διαφορετική ειδικότητα (π.χ. γραμματεία)	1	2	3	4	5
Αμείβομαι επιπλέον για τις υπερωρίες ή για τις ενισχυτικές διδασκαλίες.	1	2	3	4	5
Εξυπηρετώ τον εργοδότη μου κάνοντας δουλειές μη σχετικές με το αντικείμενο μου χωρίς επιπλέον πληρωμή (π.χ. να καθίσω μερικές ώρες στη γραμματεία).	1	2	3	4	5
Δέχομαι να εργάζομαι με μειωμένο ωράριο.	1	2	3	4	5
Δέχομαι να εργάζομαι με λιγότερα χρήματα από τα νόμιμα.	1	2	3	4	5
Λαμβάνω αποζημίωση σε περίπτωση απόλυσης.	1	2	3	4	5
Δέχομαι να κάνω μάθημα σε μαθητές διαφορετικής τάξης ταυτόχρονα στην ίδια αίθουσα για να μην απασχολούμαι περισσότερες ώρες.	1	2	3	4	5

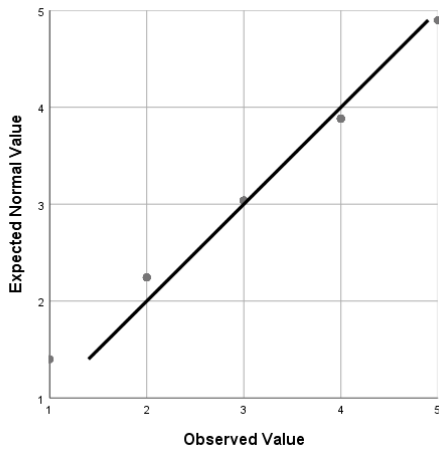
Γ. Κοινωνικοπαιδαγωγικές προσαρμογές

Ενημερώνομαι για τα κοινωνικά προβλήματα.	1	2	3	4	5
Διδάσκω δωρεάν μαθητές των οποίων η οικογένεια δεν μπορεί να ανταπεξέλθει οικονομικά.	1	2	3	4	5
Μειώνω την τιμή αν κάνω μάθημα σε παραπάνω από ένα παιδί της ίδιας οικογένειας.	1	2	3	4	5
Διδάσκω σε κοινωνικά φροντιστήρια ή εθελοντικά.	1	2	3	4	5
Διδάσκω δωρεάν ή με λιγότερα χρήματα παιδιά του οικογενειακού μου περιβάλλοντος.	1	2	3	4	5
Είμαι ελαστικός στις διαπραγματεύσεις για την τιμή ανεξαρτήτως της οικονομικής κατάστασης της οικογένειας των μαθητών μου.	1	2	3	4	5
Μειώνω τις τιμές μου λόγω της οικονομικής κατάστασης της οικογένειας των μαθητών μου.	1	2	3	4	5
Κάνω μάθημα σε παιδιά προσφύγων.	1	2	3	4	5
Κάνω μάθημα διαδικτυακά σε μαθητές απομακρυσμένων περιοχών που δεν έχουν πρόσβαση σε καθηγητές.	1	2	3	4	5

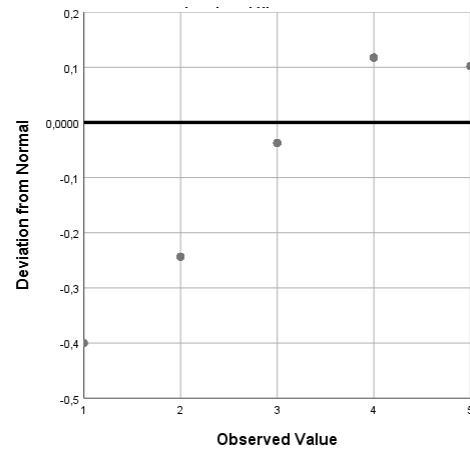
Ευχαριστώ για τον χρόνο σας.

**Παράρτημα Β. Έλεγχος κανονικής κατανομής και
υπολογισμός παραμέτρων**

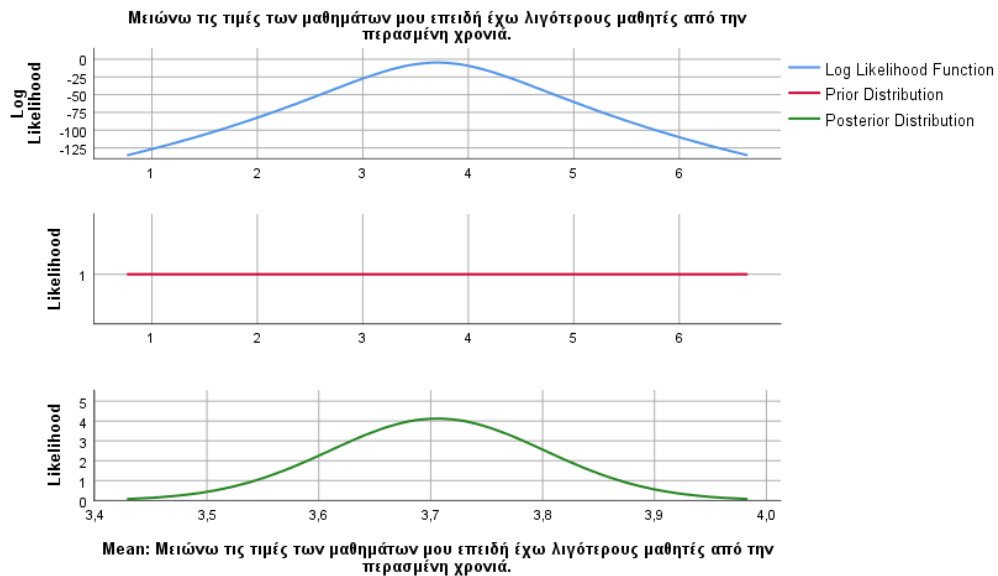
Μειώνω τις τιμές των μαθημάτων μου επειδή έχω λιγότερους μαθητές από την περασμένη χρονιά.



(α) q-q plot

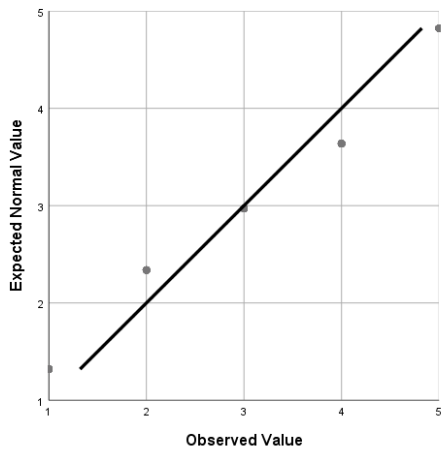


(β) detrended q-q plot

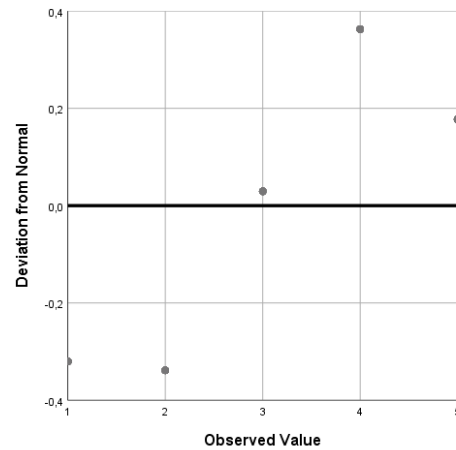


Σχήμα 3- Έλεγχος καλής προσαρμογής της κανονικής κατανομής στο δείγμα των απαντήσεων της ερώτησης: Μειώνω τις τιμές των μαθημάτων μου επειδή έχω λιγότερους μαθητές από την περασμένη χρονιά.

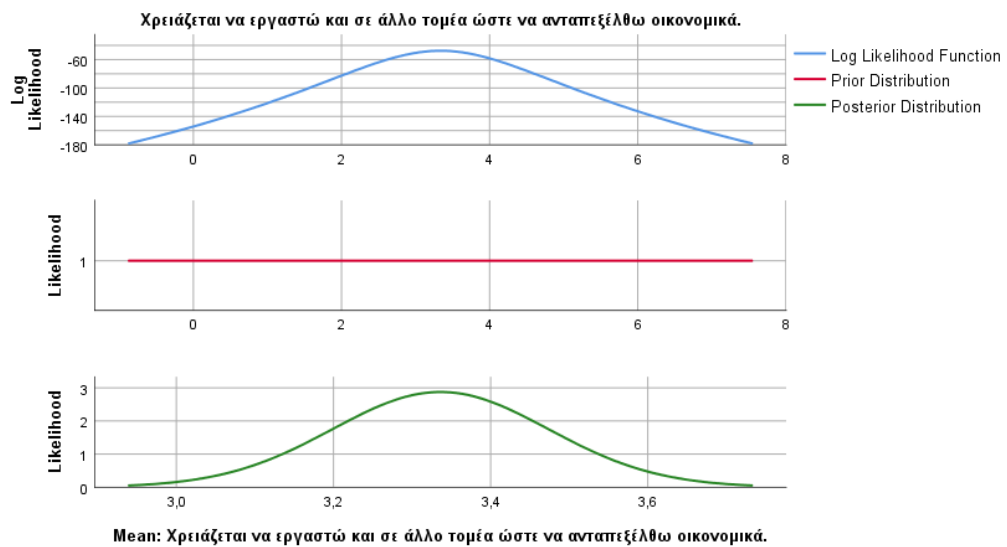
Χρειάζεται να εργαστώ και σε άλλο τομέα ώστε να ανταπεξέλθω οικονομικά.



(α) q-q plot

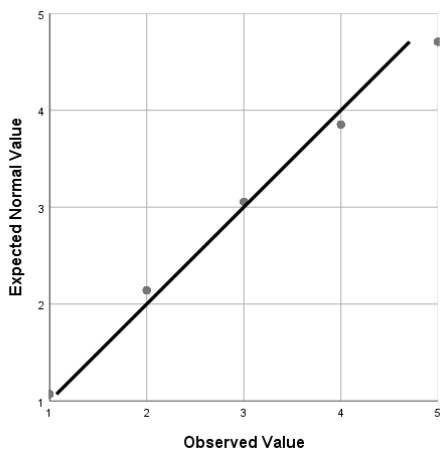


(β) detrended q-q plot

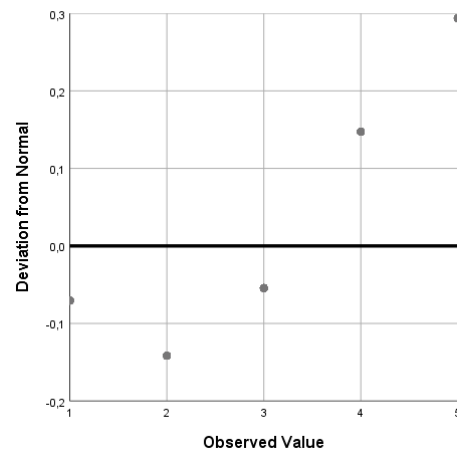


Σχήμα 4- Έλεγχος καλής προσαρμογής της κανονικής κατανομής στο δείγμα των απαντήσεων της ερώτησης: Χρειάζεται να εργαστώ και σε άλλο τομέα ώστε να ανταπεξέλθω οικονομικά.

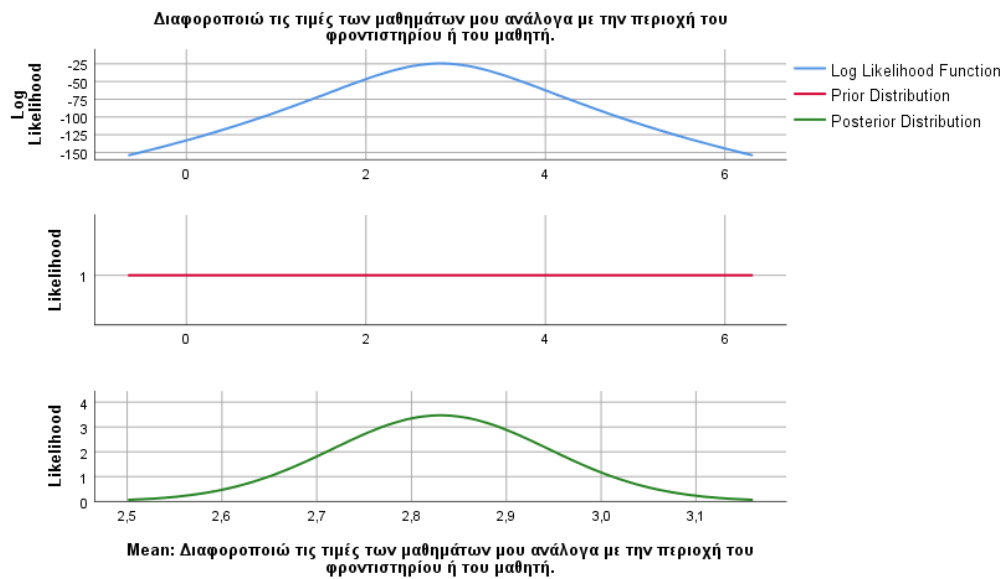
Διαφοροποιώ τις τιμές των μαθημάτων μου ανάλογα με την περιοχή του φροντιστηρίου ή του μαθητή.



(α) q-q plot

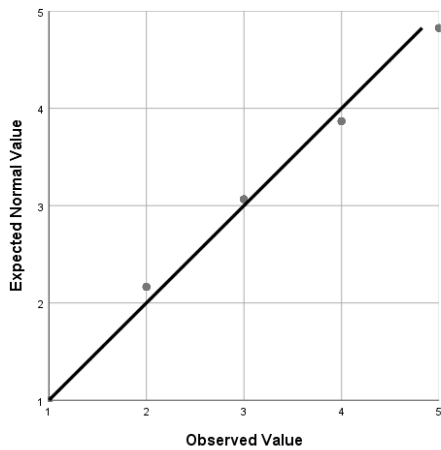


(β) detrended q-q plot

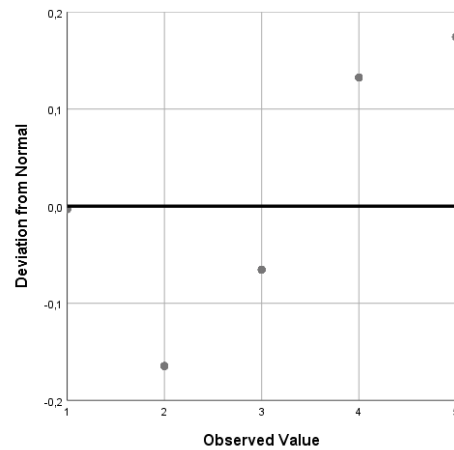


Σχήμα 5- Έλεγχος καλής προσαρμογής της κανονικής κατανομής στο δείγμα των απαντήσεων της ερώτησης: Διαφοροποιώ τις τιμές των μαθημάτων μου ανάλογα με την περιοχή του φροντιστηρίου ή του μαθητή.

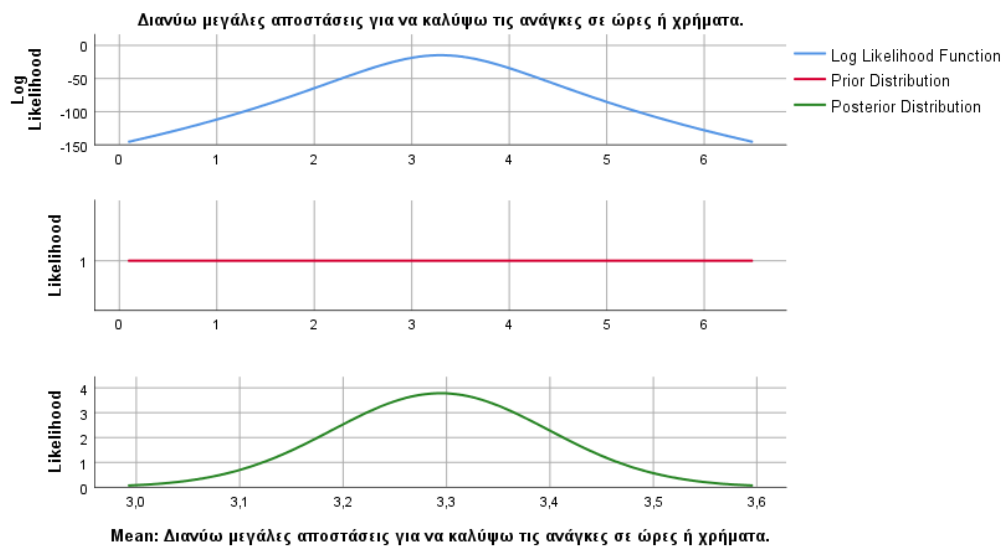
Διανύω μεγάλες αποστάσεις για να καλύψω τις ανάγκες σε ώρες ή χρήματα.



(α) q-q plot

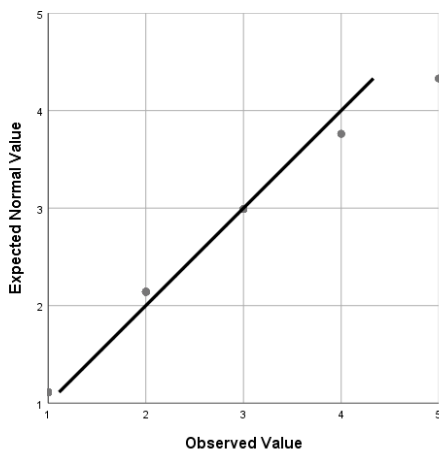


(β) detrended q-q plot

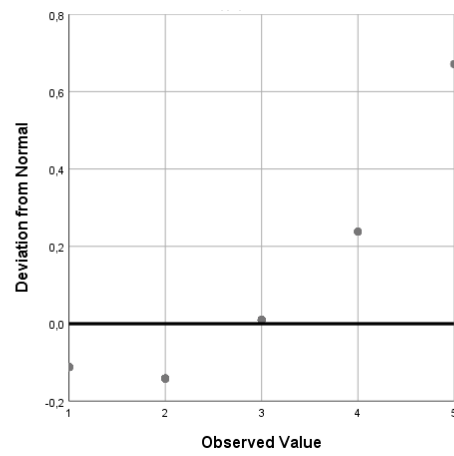


Σχήμα 6- Έλεγχος καλής προσαρμογής της κανονικής κατανομής στο δείγμα των απαντήσεων της ερώτησης: Διανύω μεγάλες αποστάσεις για να καλύψω τις ανάγκες σε ώρες ή χρήματα.

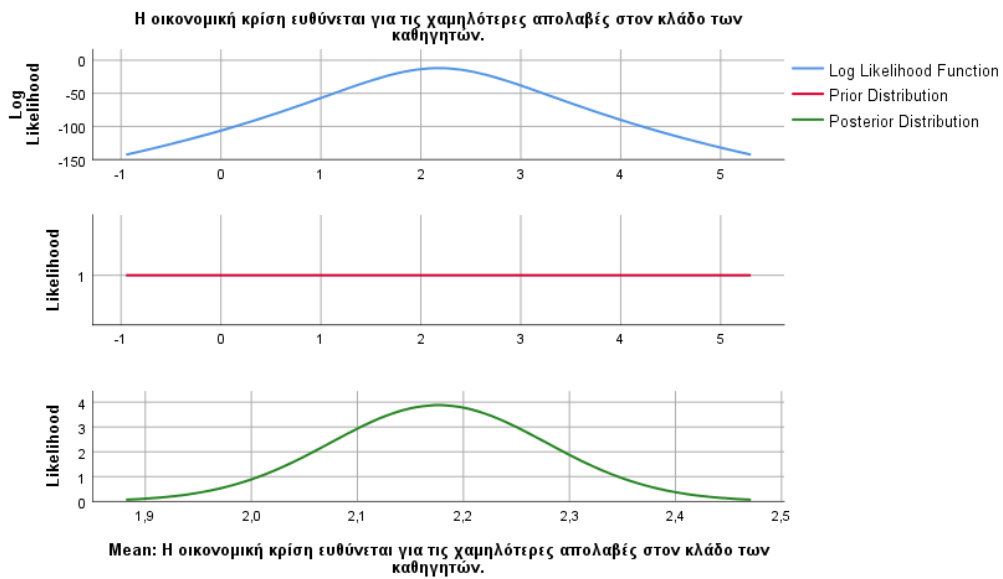
Η οικονομική κρίση ευθύνεται για τις χαμηλότερες απολαβές στον κλάδο των καθηγητών.



(α) q-q plot

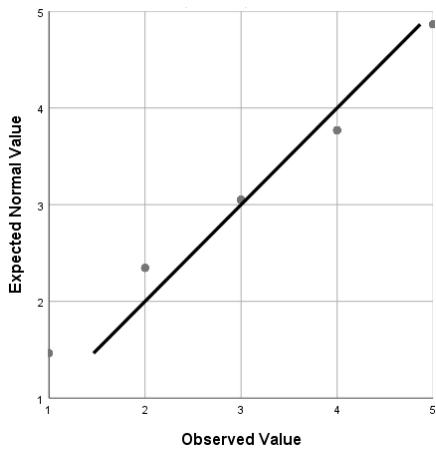


(β) detrended q-q plot

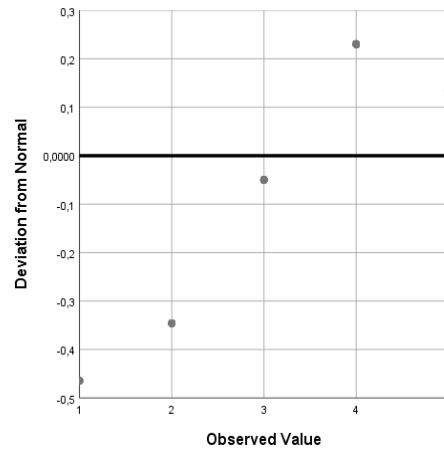


Σχήμα 7- Έλεγχος καλής προσαρμογής της κανονικής κατανομής στο δείγμα των απαντήσεων της ερώτησης: Η οικονομική κρίση ευθύνεται για τις χαμηλότερες απολαβές στον κλάδο των καθηγητών.

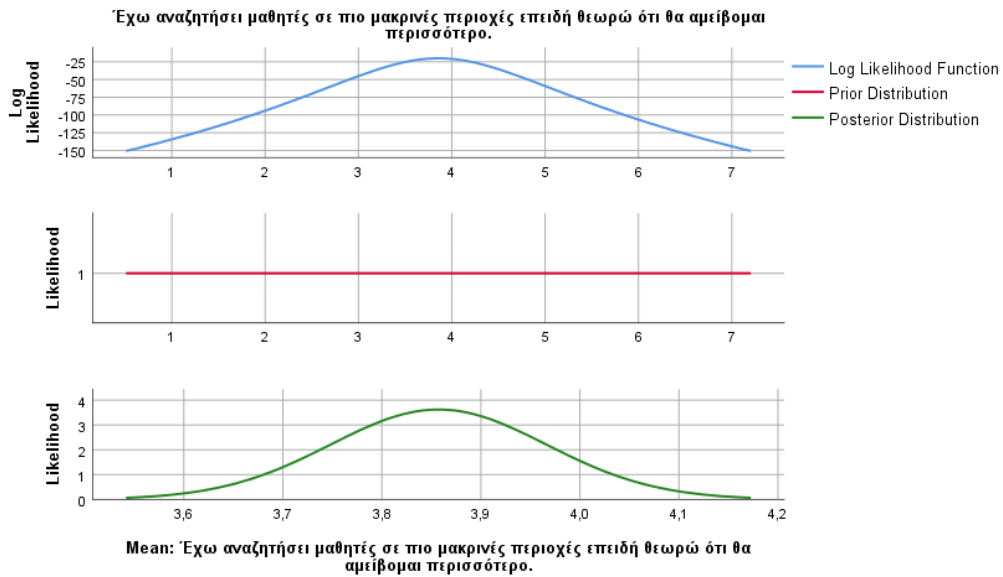
Έχω αναζητήσει μαθητές σε πιο μακρινές περιοχές επειδή θεωρώ ότι θα αμείβομαι περισσότερο.



(α) q-q plot

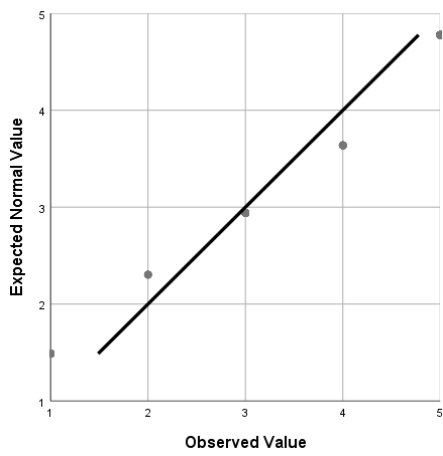


(β) detrended q-q plot

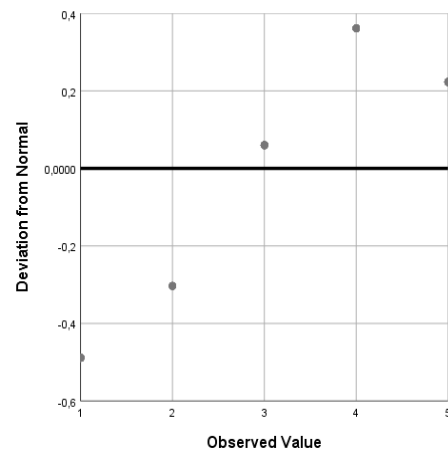


Σχήμα 8- Έλεγχος καλής προσαρμογής της κανονικής κατανομής στο δείγμα των απαντήσεων της ερώτησης: Έχω αναζητήσει μαθητές σε πιο μακρινές περιοχές επειδή θεωρώ ότι θα αμείβομαι περισσότερο.

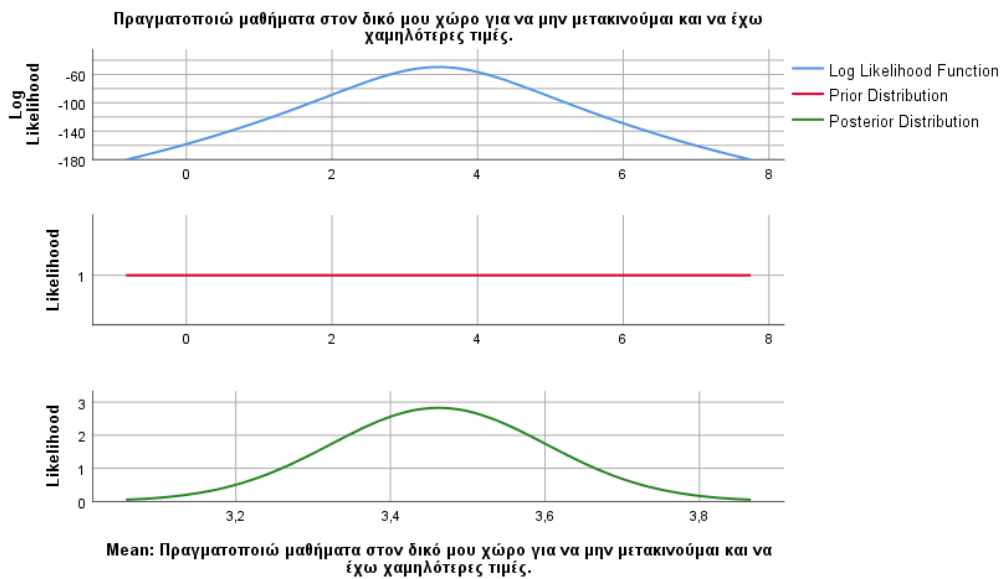
Πραγματοποιώ μαθήματα στον δικό μου χώρο για να μην μετακινούμαι και να έχω χαμηλότερες τιμές.



(α) q-q plot

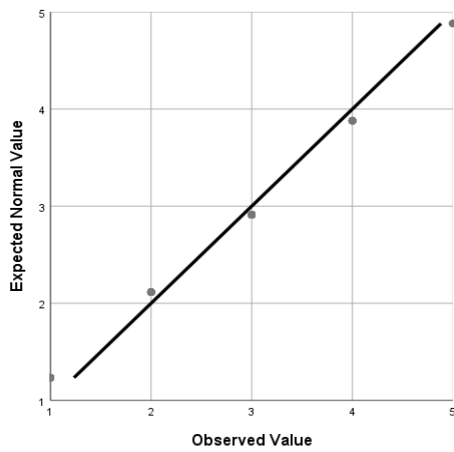


(β) detrended q-q plot

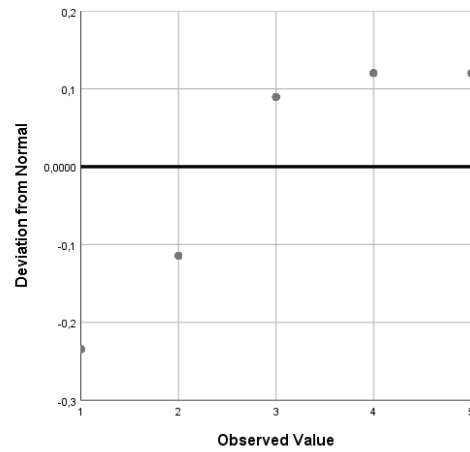


Σχήμα 9- Έλεγχος καλής προσαρμογής της κανονικής κατανομής στο δείγμα των απαντήσεων της ερώτησης: Πραγματοποιώ μαθήματα στον δικό μου χώρο για να μην μετακινούμαι και να έχω χαμηλότερες τιμές.

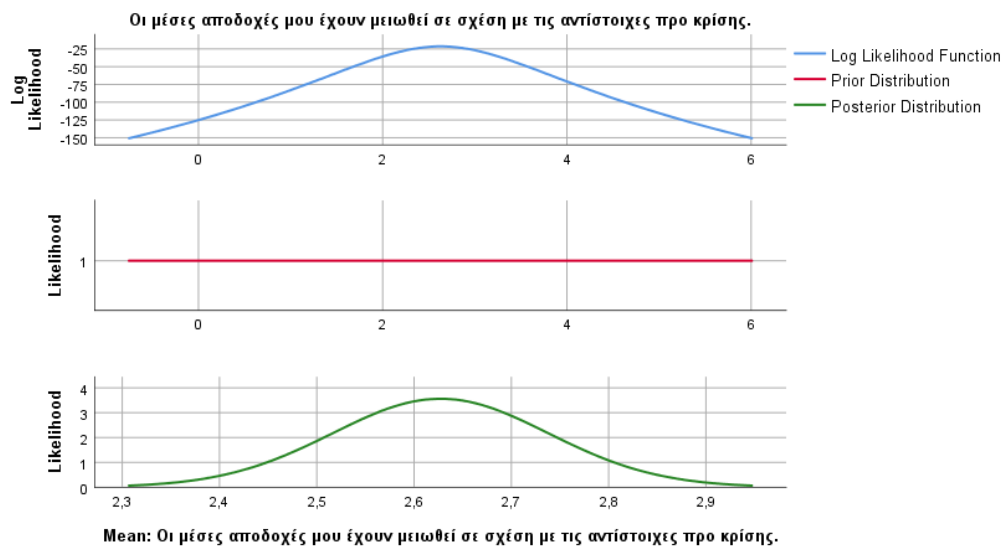
Οι μέσες αποδοχές μου έχουν μειωθεί σε σχέση με τις αντίστοιχες προ κρίσης.



(α) q-q plot

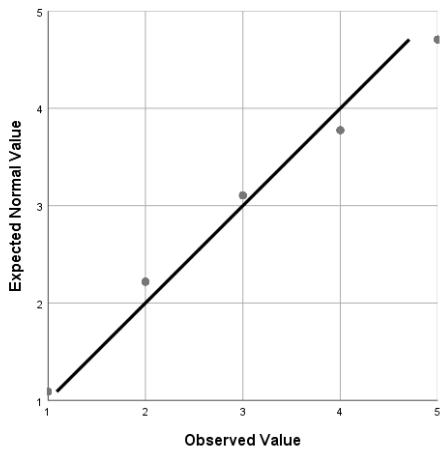


(β) detrended q-q plot

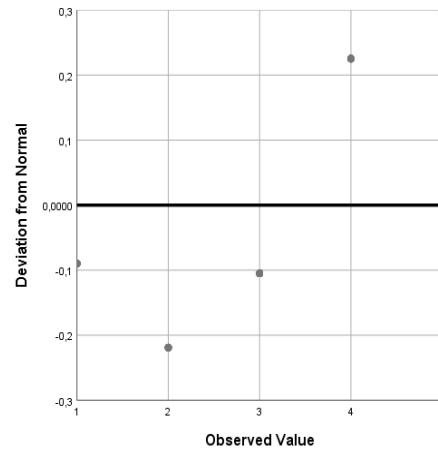


Σχήμα 10- Έλεγχος καλής προσαρμογής της κανονικής κατανομής στο δείγμα των απαντήσεων της ερώτησης: Οι μέσες αποδοχές μου έχουν μειωθεί σε σχέση με τις αντίστοιχες προ κρίσης.

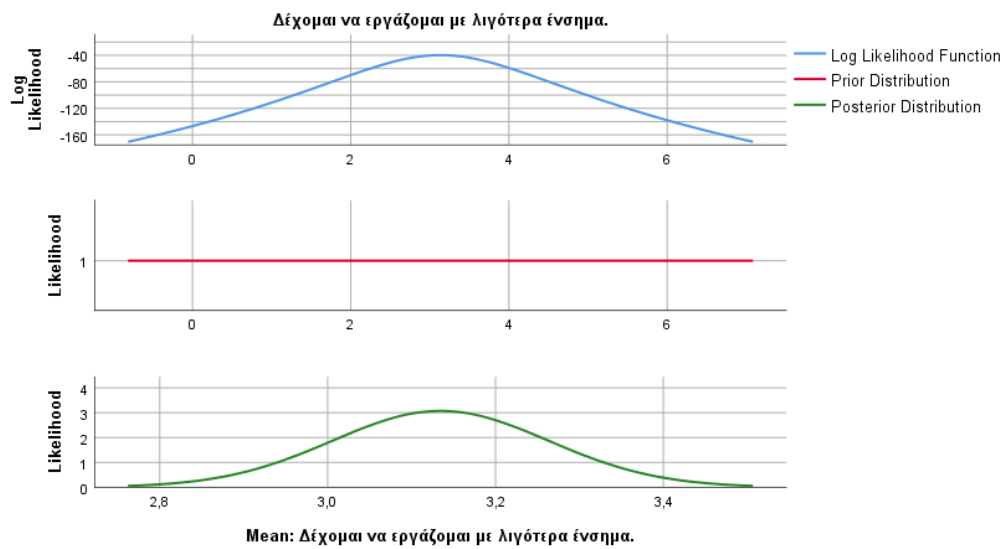
Δέχομαι να εργάζομαι με λιγότερα ένσημα.



(α) q-q plot

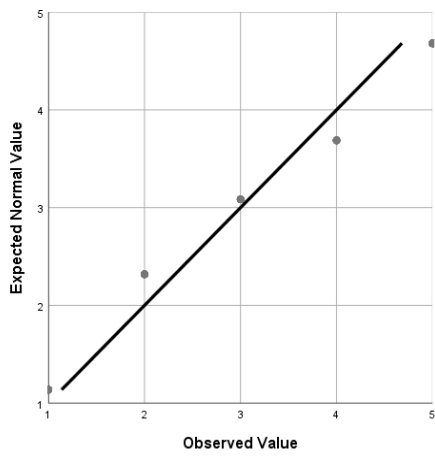


(β) detrended q-q plot

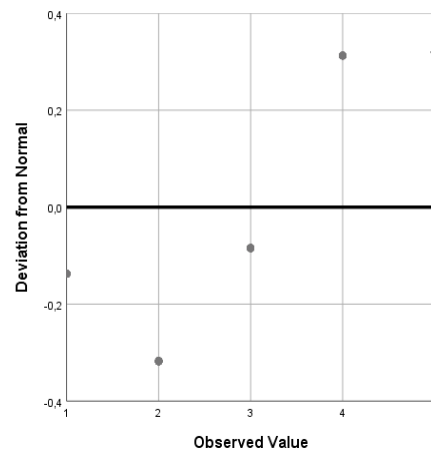


Σχήμα 11- Έλεγχος καλής προσαρμογής της κανονικής κατανομής στο δείγμα των απαντήσεων της ερώτησης: Δέχομαι να εργάζομαι με λιγότερα ένσημα.

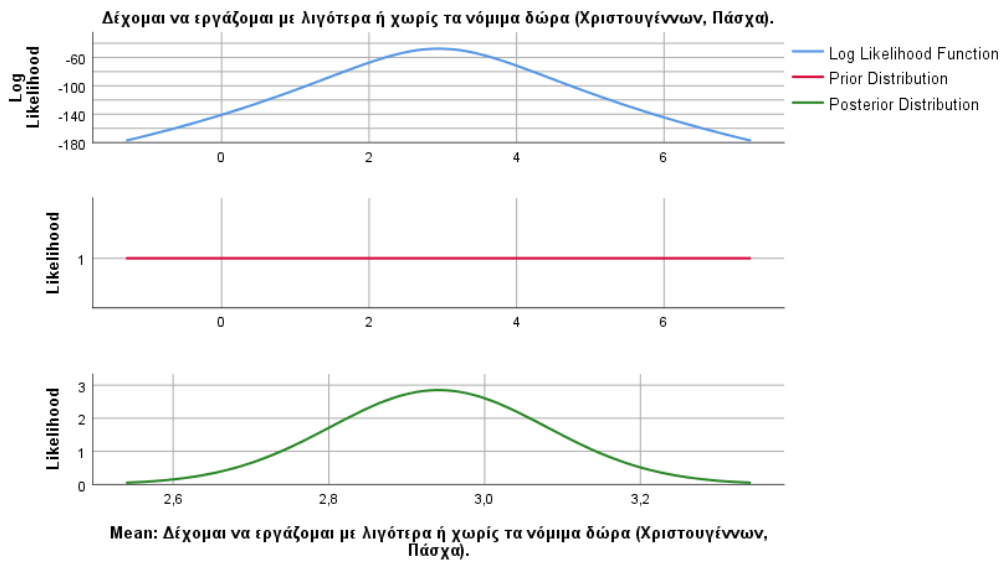
Δέχομαι να εργάζομαι με λιγότερα ή χωρίς τα νόμιμα δώρα (Χριστουγέννων, Πάσχα).



(α) q-q plot

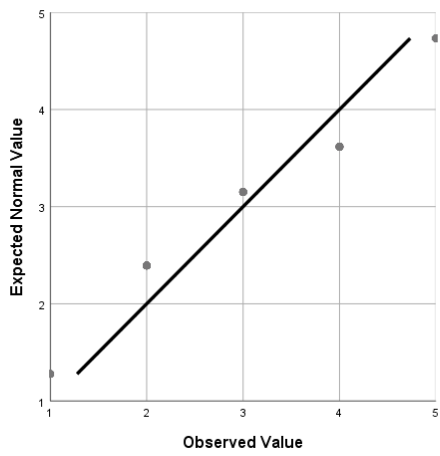


(β) detrended q-q plot

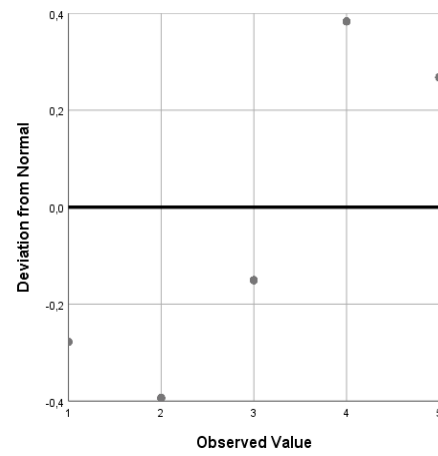


Σχήμα 12- Έλεγχος καλής προσαρμογής της κανονικής κατανομής στο δείγμα των απαντήσεων της ερώτησης: Δέχομαι να εργάζομαι με λιγότερα ή χωρίς τα νόμιμα δώρα (Χριστουγέννων, Πάσχα).

Δέχομαι να εργάζομαι ενώ ο εργοδότης μου με δηλώνει ως διαφορετική ειδικότητα (π.χ. γραμματεία).



(α) q-q plot

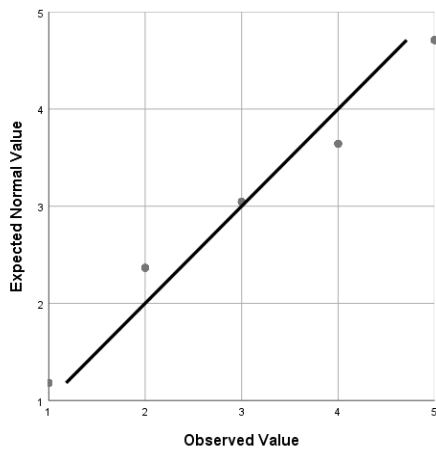


(β) detrended q-q plot

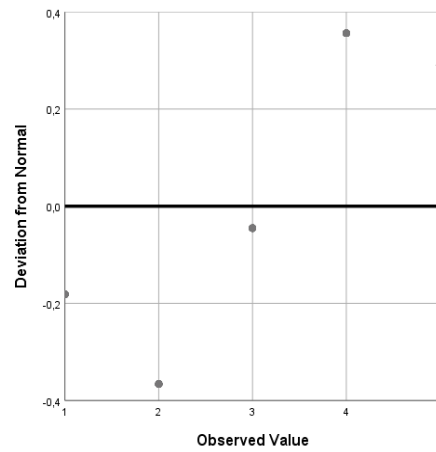


Σχήμα 13- Έλεγχος καλής προσαρμογής της κανονικής κατανομής στο δείγμα των απαντήσεων της ερώτησης: Δέχομαι να εργάζομαι ενώ ο εργοδότης μου με δηλώνει ως διαφορετική ειδικότητα (π.χ. γραμματεία).

Αμείβομαι επιπλέον για τις υπερωρίες ή για τις ενισχυτικές διδασκαλίες.



(α) q-q plot

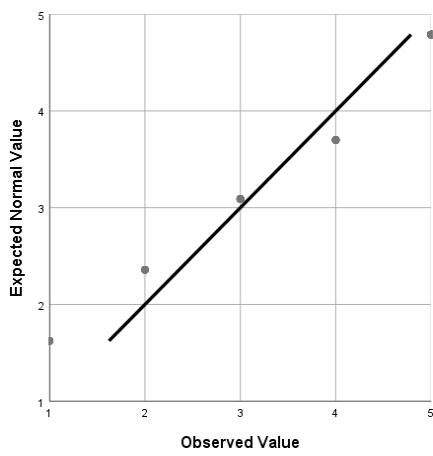


(β) detrended q-q plot

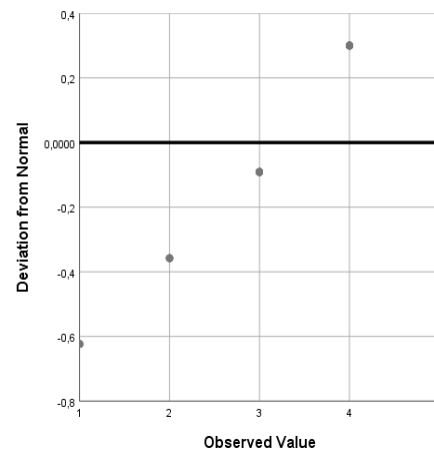


Σχήμα 14- Έλεγχος καλής προσαρμογής της κανονικής κατανομής στο δείγμα των απαντήσεων της ερώτησης: Αμείβομαι επιπλέον για τις υπερωρίες ή για τις ενισχυτικές διδασκαλίες.

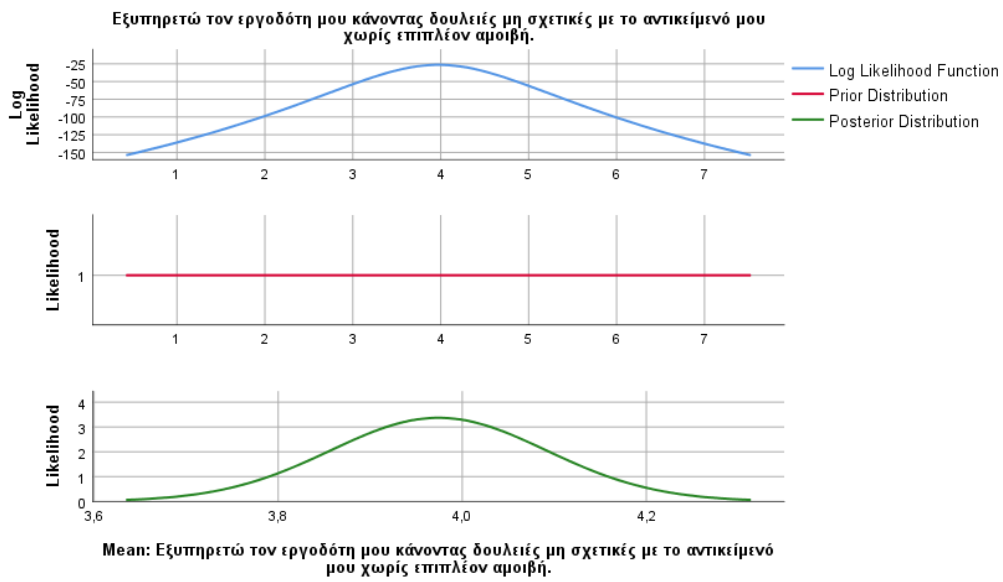
Εξυπηρετώ τον εργοδότη μου κάνοντας δουλειές μη σχετικές με το αντικείμενό μου χωρίς επιπλέον αμοιβή.



(α) q-q plot

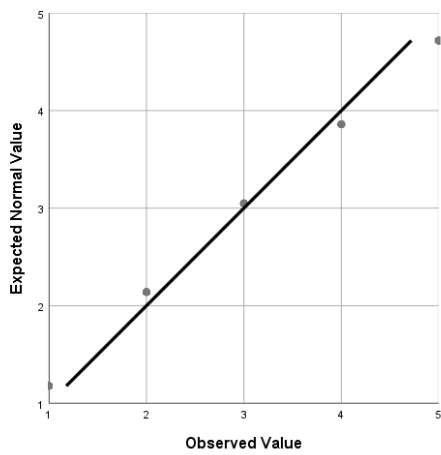


(β) detrended q-q plot

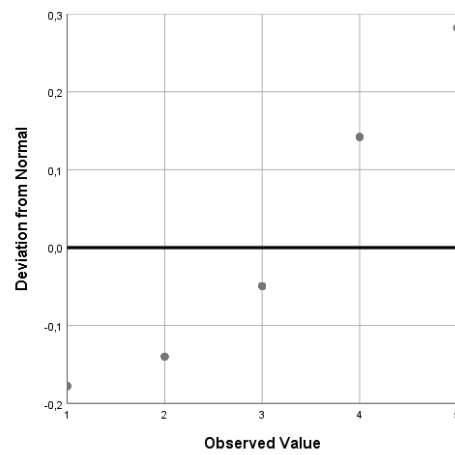


Σχήμα 15- Έλεγχος καλής προσαρμογής της κανονικής κατανομής στο δείγμα των απαντήσεων της ερώτησης: Εξυπηρετώ τον εργοδότη μου κάνοντας δουλειές μη σχετικές με το αντικείμενό μου χωρίς επιπλέον αμοιβή.

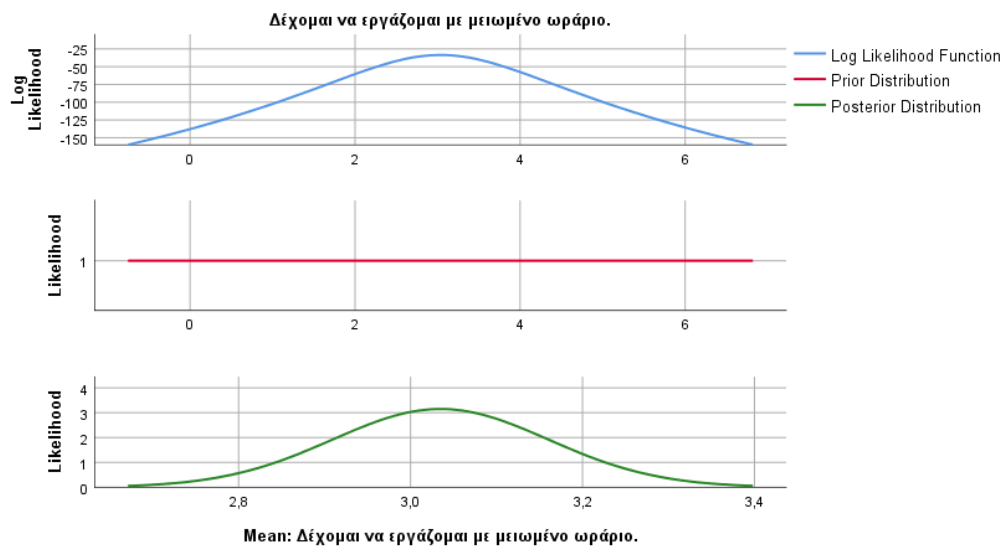
Δέχομαι να εργάζομαι με μειωμένο ωράριο.



(α) q-q plot

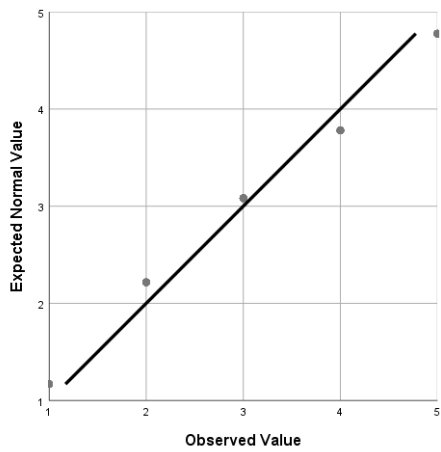


(β) detrended q-q plot

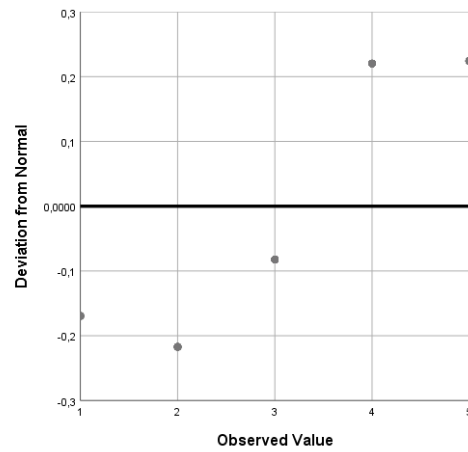


Σχήμα 16- Έλεγχος καλής προσαρμογής της κανονικής κατανομής στο δείγμα των απαντήσεων της ερώτησης: Δέχομαι να εργάζομαι με μειωμένο ωράριο.

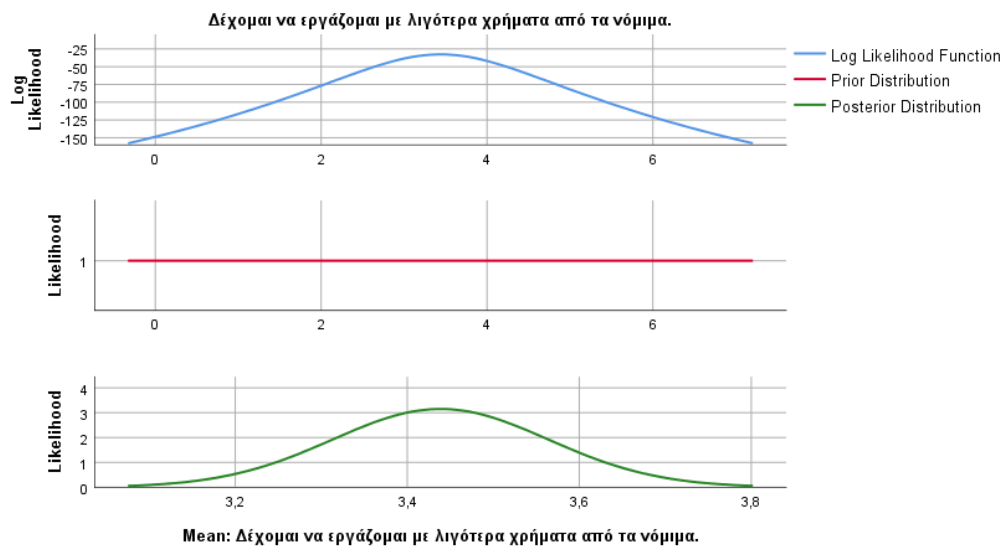
Δέχομαι να εργάζομαι με λιγότερα χρήματα από τα νόμιμα.



(α) q-q plot

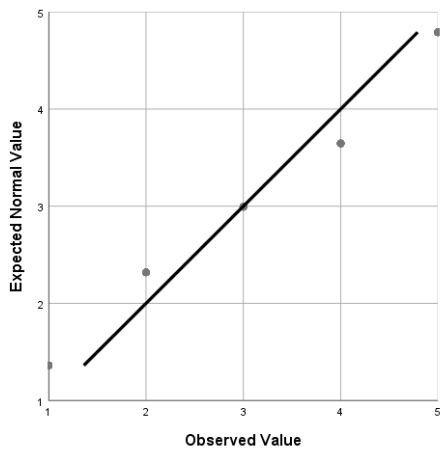


(β) detrended q-q plot

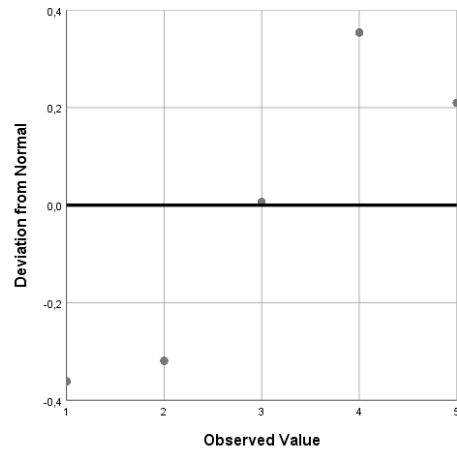


Σχήμα 17- Έλεγχος καλής προσαρμογής της κανονικής κατανομής στο δείγμα των απαντήσεων της ερώτησης: Δέχομαι να εργάζομαι με λιγότερα χρήματα από τα νόμιμα.

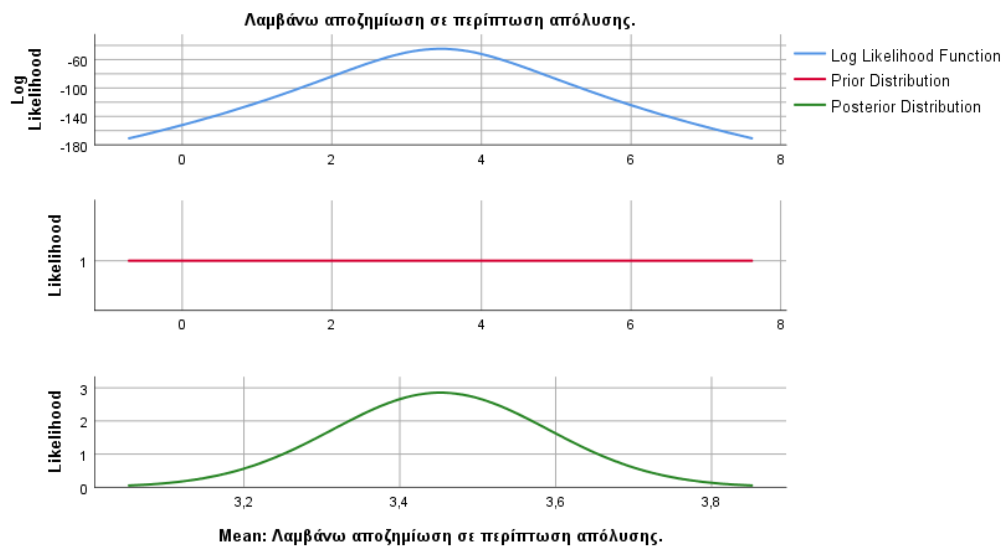
Λαμβάνω αποζημίωση σε περίπτωση απόλυσης.



(α) q-q plot

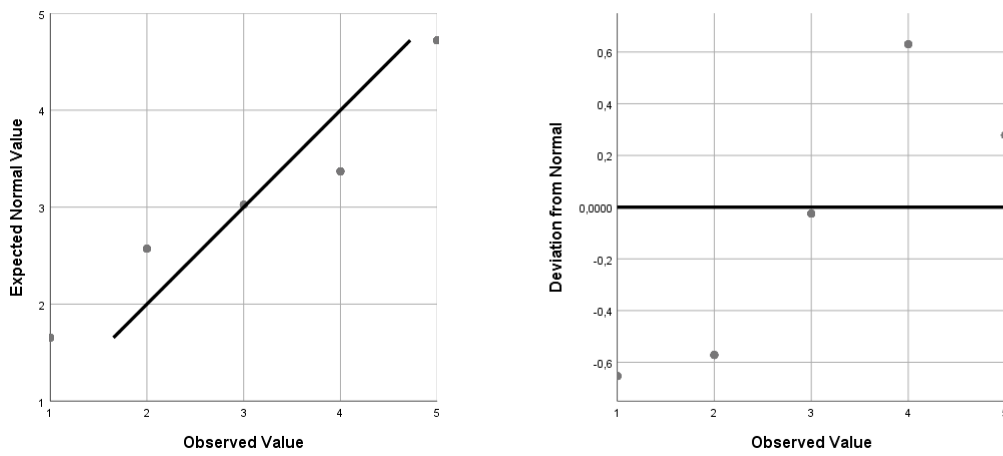


(β) detrended q-q plot



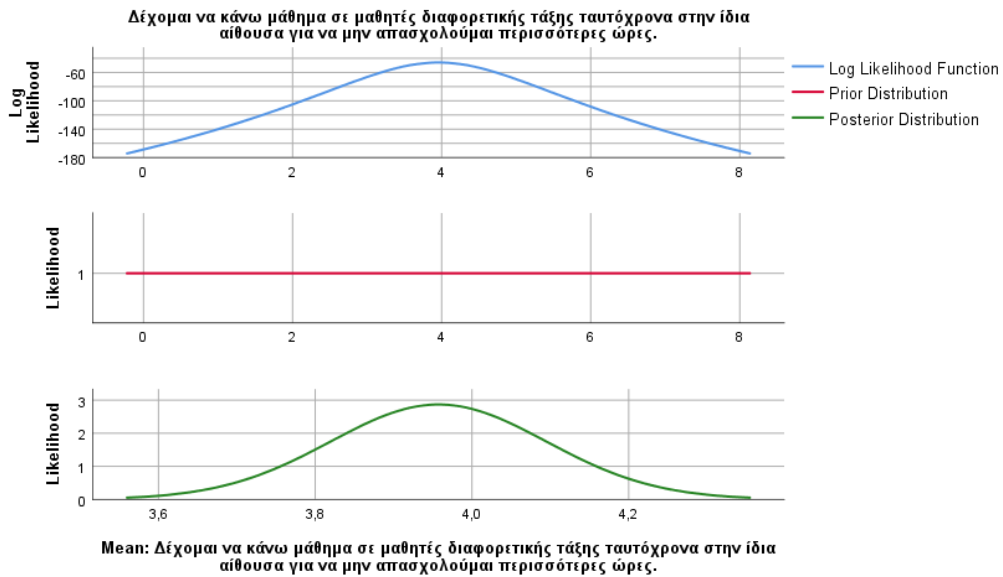
Σχήμα 18- Έλεγχος καλής προσαρμογής της κανονικής κατανομής στο δείγμα των απαντήσεων της ερώτησης: Λαμβάνω αποζημίωση σε περίπτωση απόλυσης.

Δέχομαι να κάνω μάθημα σε μαθητές διαφορετικής τάξης ταυτόχρονα στην ίδια αίθουσα για να μην απασχολούμαι περισσότερες ώρες.



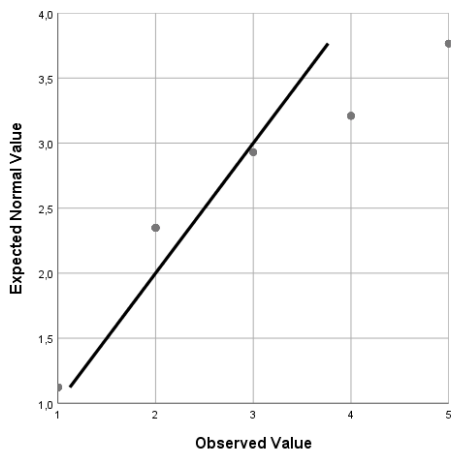
(α) q-q plot

(β) detrended q-q plot

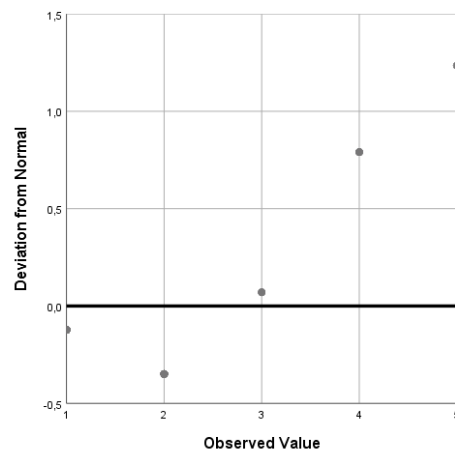


Σχήμα 19- Έλεγχος καλής προσαρμογής της κανονικής κατανομής στο δείγμα των απαντήσεων της ερώτησης: Δέχομαι να κάνω μάθημα σε μαθητές διαφορετικής τάξης ταυτόχρονα στην ίδια αίθουσα για να μην απασχολούμαι περισσότερες ώρες.

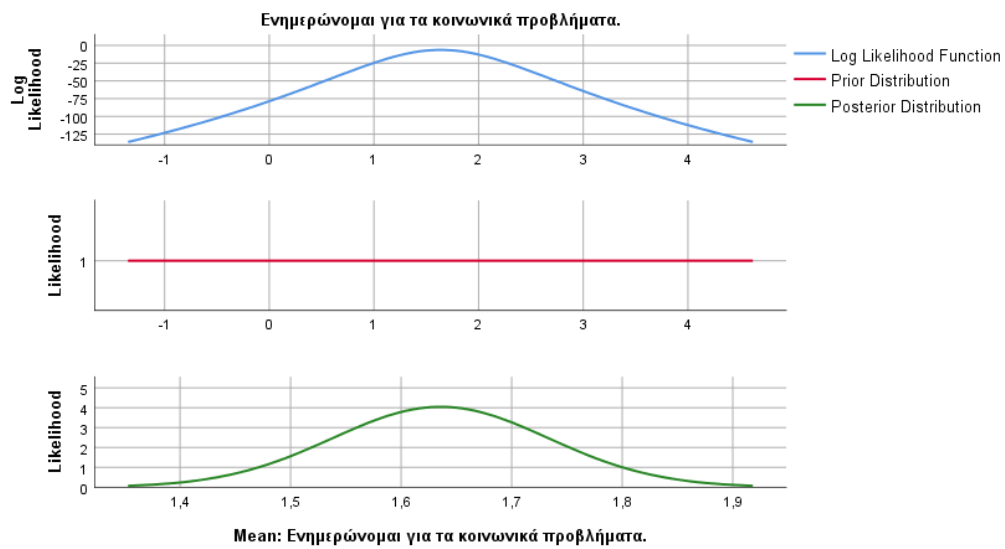
Ενημερώνομαι για τα κοινωνικά προβλήματα.



(α) q-q plot

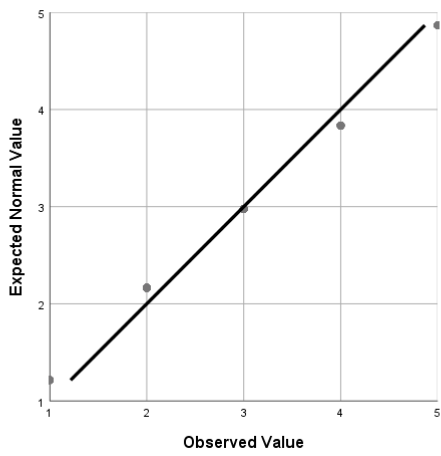


(β) detrended q-q plot

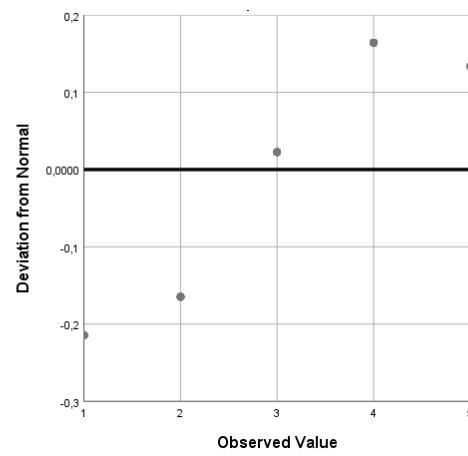


Σχήμα 20- Έλεγχος καλής προσαρμογής της κανονικής κατανομής στο δείγμα των απαντήσεων της ερώτησης: Ενημερώνομαι για τα κοινωνικά προβλήματα.

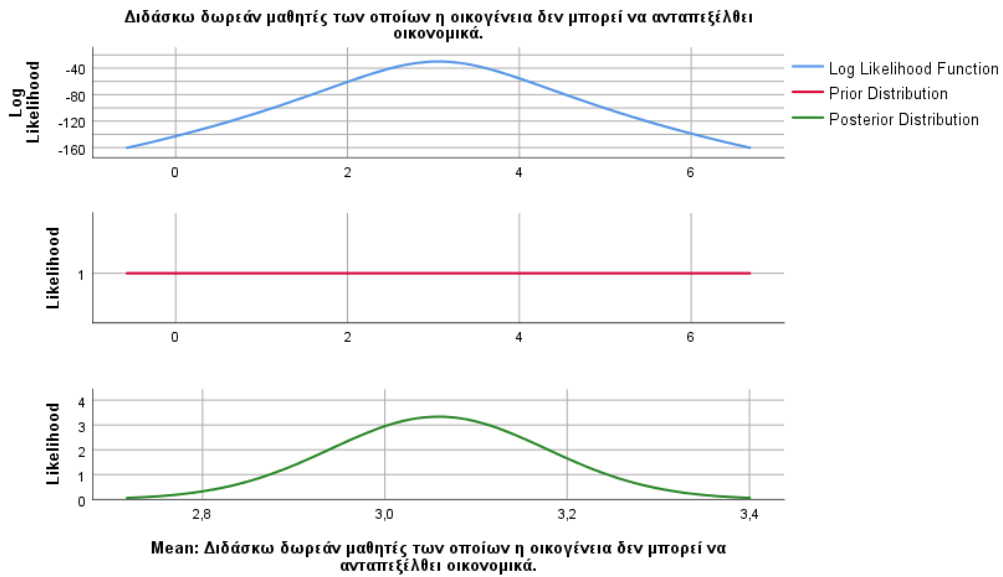
Διδάσκω δωρεάν μαθητές των οποίων η οικογένεια δεν μπορεί να ανταπεξέλθει οικονομικά.



(α) q-q plot

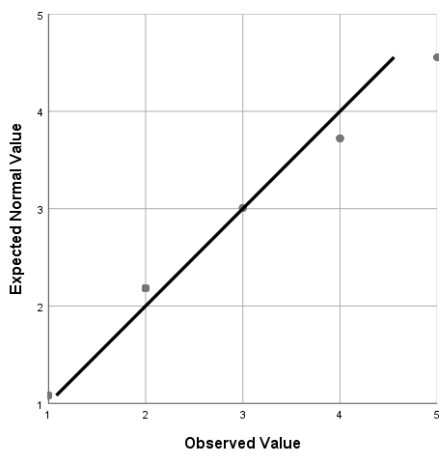


(β) detrended q-q plot

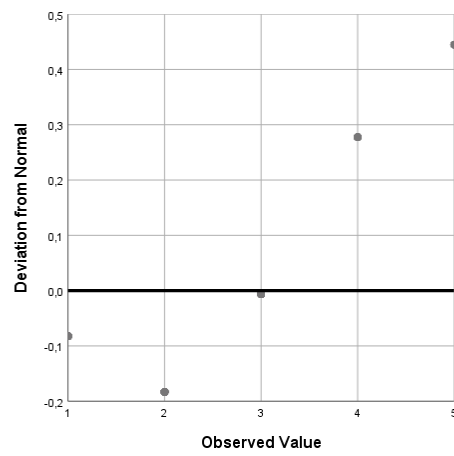


Σχήμα 21- Έλεγχος καλής προσαρμογής της κανονικής κατανομής στο δείγμα των απαντήσεων της ερώτησης: Διδάσκω δωρεάν μαθητές των οποίων η οικογένεια δεν μπορεί να ανταπεξέλθει οικονομικά.

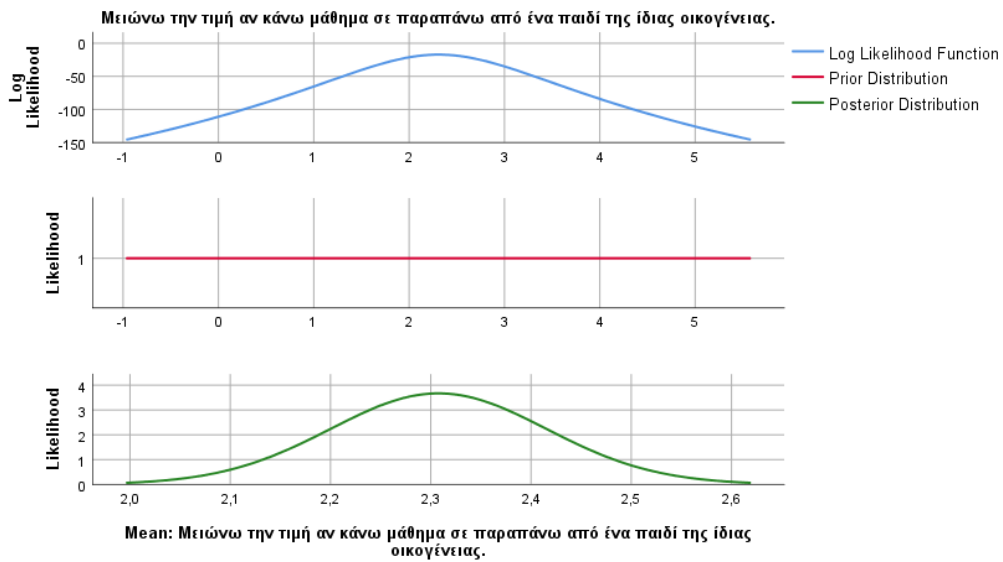
Μειώνω την τιμή αν κάνω μάθημα σε παραπάνω από ένα παιδί της ίδιας οικογένειας.



(α) q-q plot

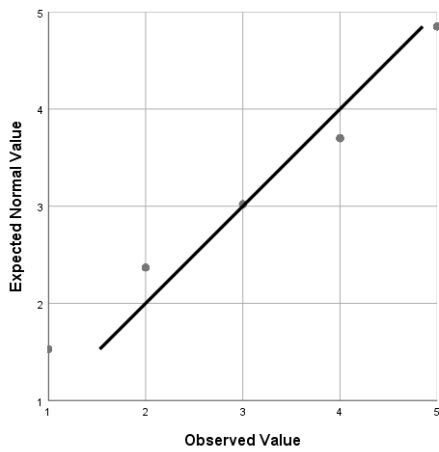


(β) detrended q-q plot

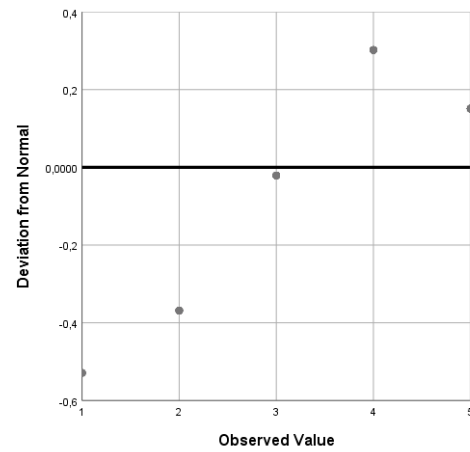


Σχήμα 22- Έλεγχος καλής προσαρμογής της κανονικής κατανομής στο δείγμα των απαντήσεων της ερώτησης: Μειώνω την τιμή αν κάνω μάθημα σε παραπάνω από ένα παιδί της ίδιας οικογένειας.

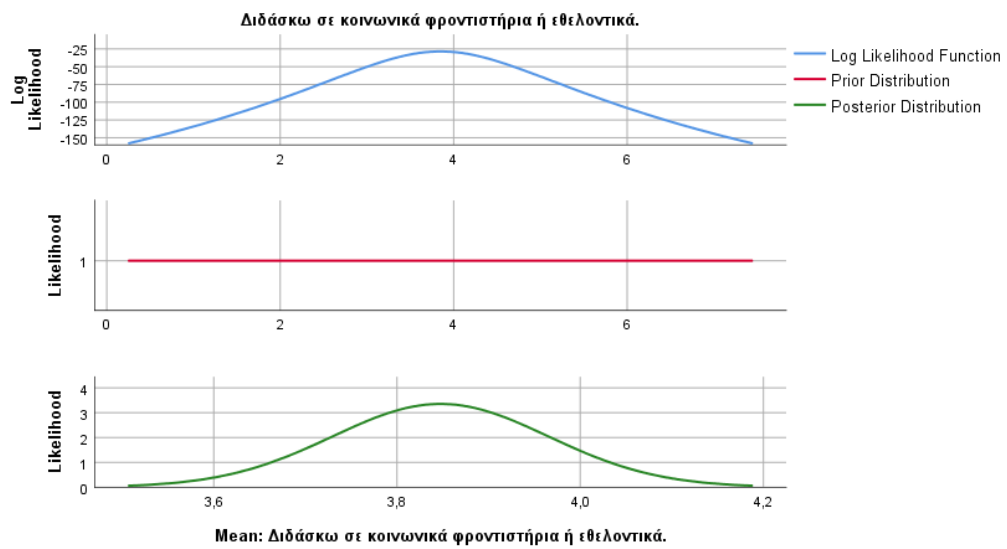
Διδάσκω σε κοινωνικά φροντιστήρια ή εθελοντικά.



(α) q-q plot

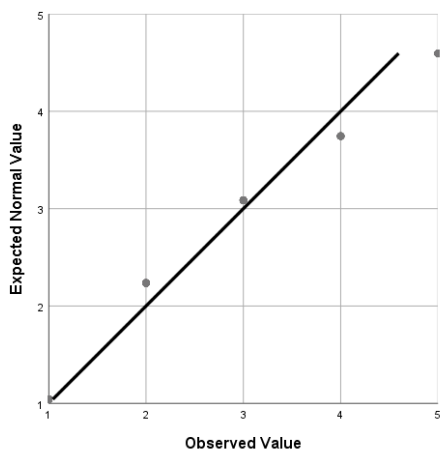


(β) detrended q-q plot

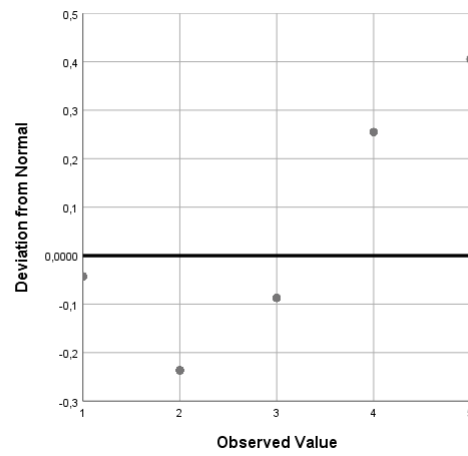


Σχήμα 23- Έλεγχος καλής προσαρμογής της κανονικής κατανομής στο δείγμα των απαντήσεων της ερώτησης: Διδάσκω σε κοινωνικά φροντιστήρια ή εθελοντικά.

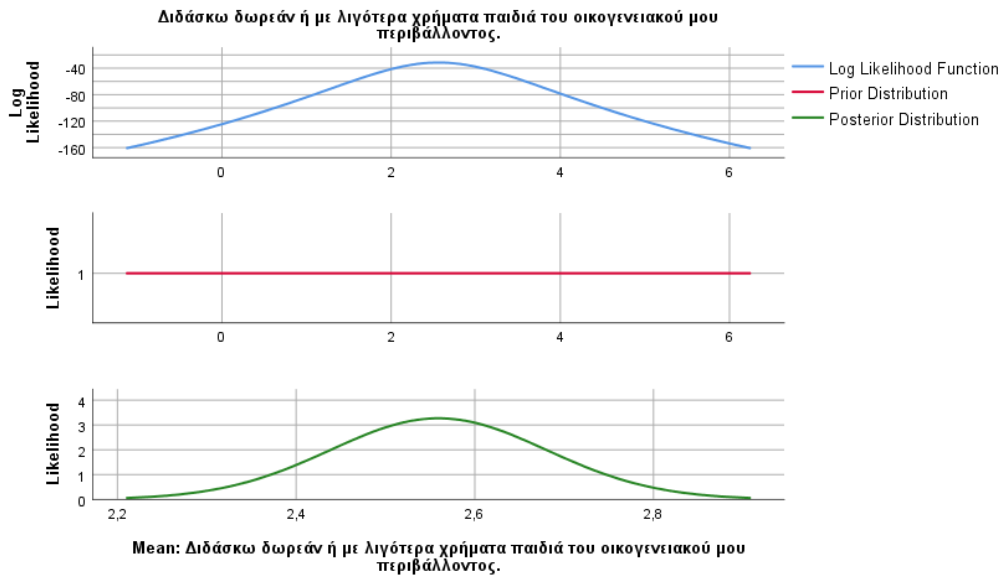
Διδάσκω δωρεάν ή με λιγότερα χρήματα παιδιά του οικογενειακού μου περιβάλλοντος.



(α) q-q plot

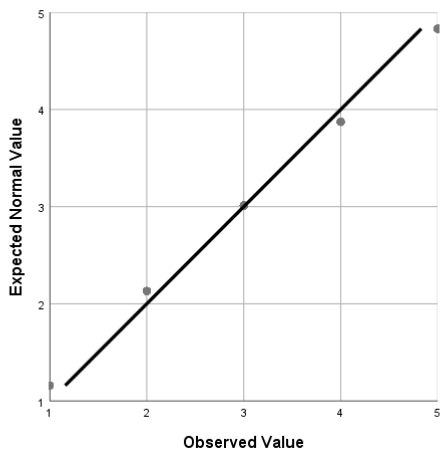


(β) detrended q-q plot

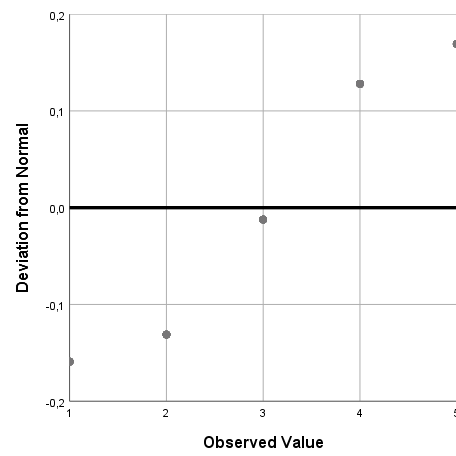


Σχήμα 24- Έλεγχος καλής προσαρμογής της κανονικής κατανομής στο δείγμα των απαντήσεων της ερώτησης: Διδάσκω δωρεάν ή με λιγότερα χρήματα παιδιά του οικογενειακού μου περιβάλλοντος.

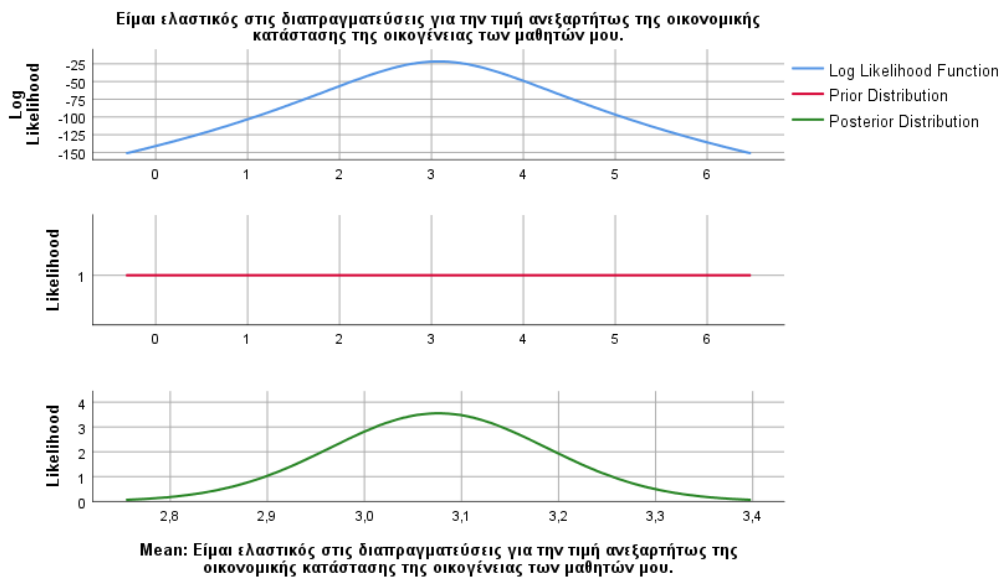
Είμαι ελαστικός στις διαπραγματεύσεις για την τιμή ανεξαρτήτως της οικονομικής κατάστασης της οικογένειας των μαθητών μου.



(α) q-q plot

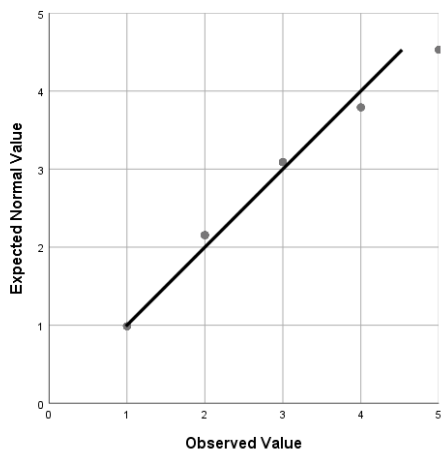


(β) detrended q-q plot

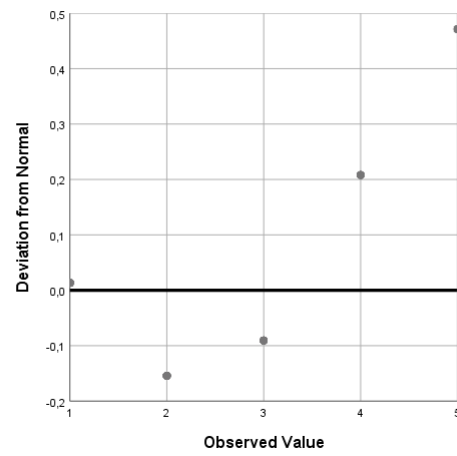


Σχήμα 25- Έλεγχος καλής προσαρμογής της κανονικής κατανομής στο δείγμα των απαντήσεων της ερώτησης: Είμαι ελαστικός στις διαπραγματεύσεις για την τιμή ανεξαρτήτως της οικονομικής κατάστασης της οικογένειας των μαθητών μου.

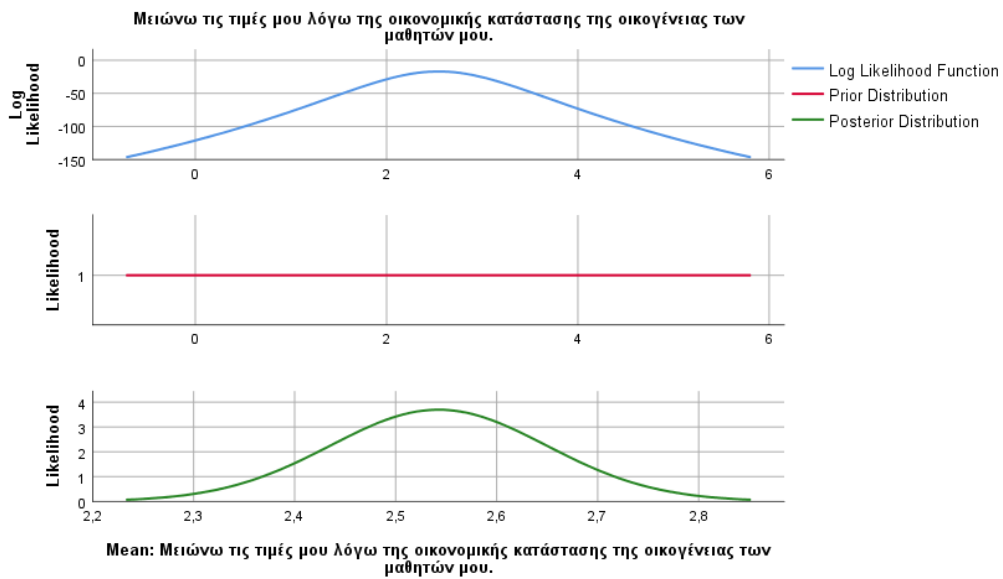
Μειώνω τις τιμές μου λόγω της οικονομικής κατάστασης της οικογένειας των μαθητών μου.



(α) q-q plot

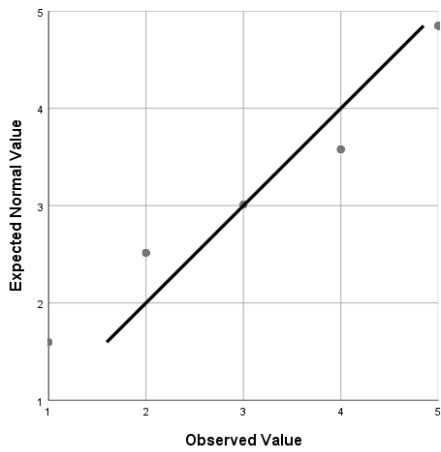


(β) detrended q-q plot

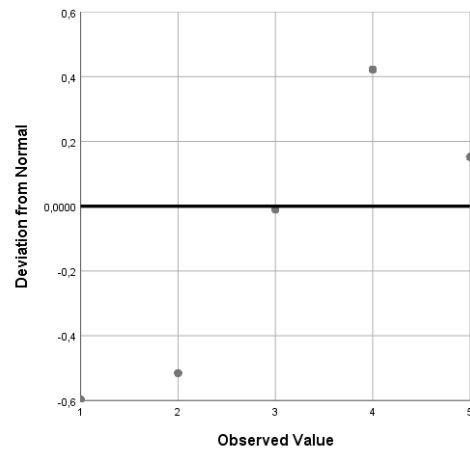


Σχήμα 26- Έλεγχος καλής προσαρμογής της κανονικής κατανομής στο δείγμα των απαντήσεων της ερώτησης: Μειώνω τις τιμές μου λόγω της οικονομικής κατάστασης της οικογένειας των μαθητών μου.

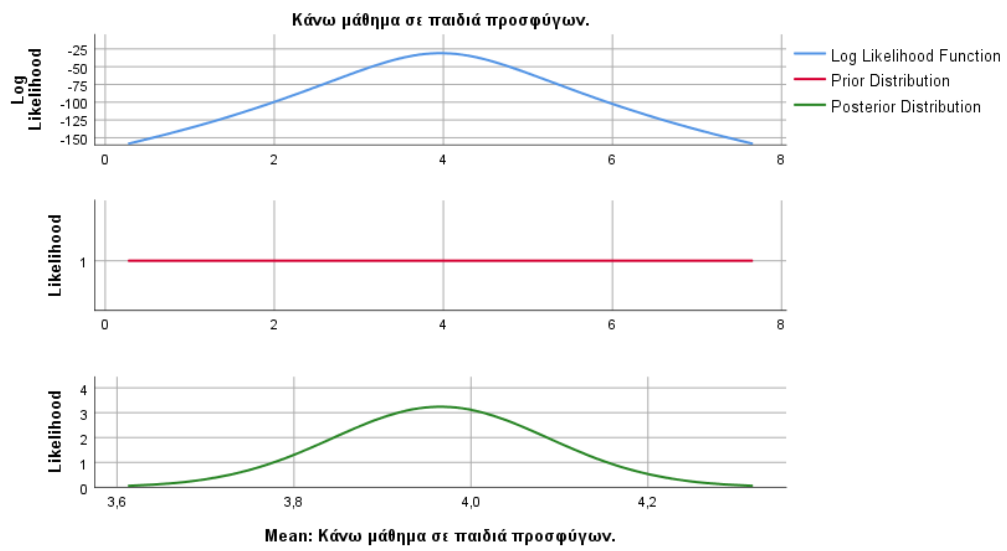
Κάνω μάθημα σε παιδιά προσφύγων.



(α) q-q plot

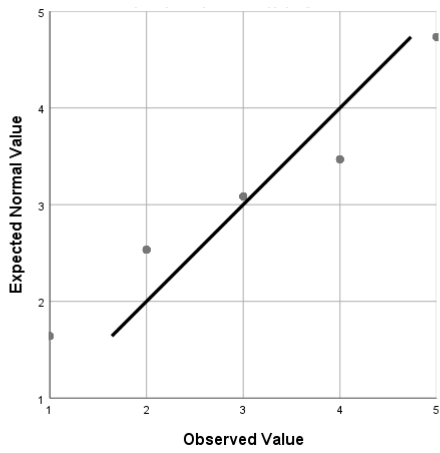


(β) detrended q-q plot



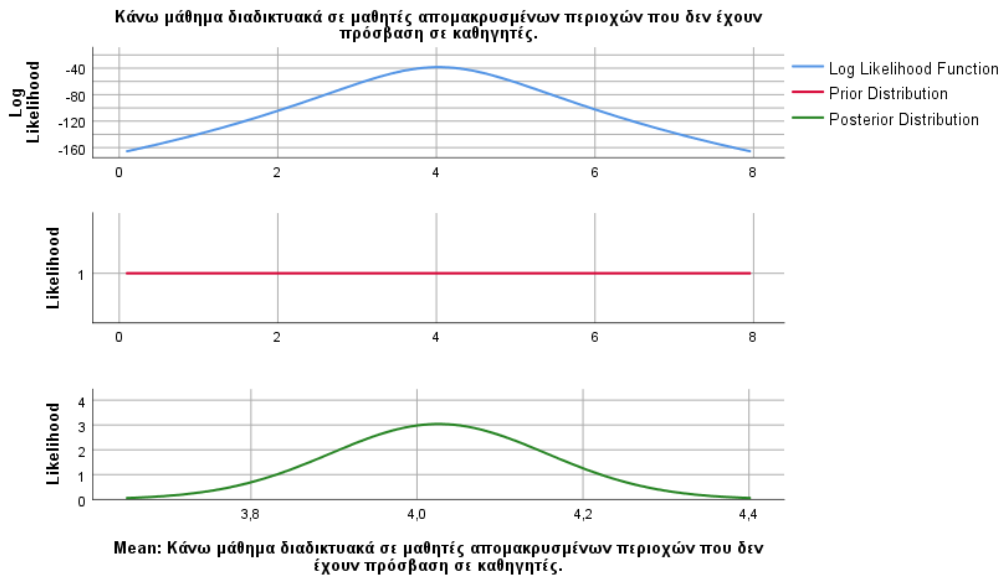
Σχήμα 27- Έλεγχος καλής προσαρμογής της κανονικής κατανομής στο δείγμα των απαντήσεων της ερώτησης: Κάνω μάθημα σε παιδιά προσφύγων.

Κάνω μάθημα διαδικτυακά σε μαθητές απομακρυσμένων περιοχών που δεν έχουν πρόσβαση σε καθηγητές.



(α) q-q plot

(β) detrended q-q plot



(γ)

Σχήμα 28- Έλεγχος καλής προσαρμογής της κανονικής κατανομής στο δείγμα των απαντήσεων της ερώτησης: Κάνω μάθημα διαδικτυακά σε μαθητές απομακρυσμένων περιοχών που δεν έχουν πρόσβαση σε καθηγητές.