

Η ΕΠΙΚΡΑΤΗΣΗ ΤΟΥ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΟΥ ΚΑΙ Η ΑΠΑΞΙΩΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΤΗΝ  
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:

Έρευνα σε μαθητές/τριες φροντιστηρίων σε αστικές και ημιαστικές περιοχές του νομού  
Θεσσαλονίκης (2012)

## 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Παρά τη διαρκή κριτική στην ύπαρξη του φροντιστηρίου ως «ανωμαλίας», ως «εκπαιδευτικού παρασυστήματος» ή «εκπαιδευτικού παρα-θεσμού», το φροντιστήριο αποτελεί ένα άτυπο αλλά λειτουργικά εδραιωμένο δομικό στοιχείο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, γεγονός που αποδεικνύεται από την όχι μόνο αμείωτη αλλά και αυξανόμενη φοίτηση των μαθητών της λυκειακής βαθμίδας στα φροντιστήρια. Όταν μία υφιστάμενη δομή δεν επηρεάζεται από δημόσια εκφραζόμενες κριτικές και δεοντολογικά επιχειρήματα, τότε αυτό σημαίνει ότι ικανοποιεί μία αντικειμενικά υπαρκτή *κοινωνική ανάγκη* – ότι έχει δηλαδή μία *λειτουργία* – η οποία δεν καλύπτεται από τις τυπικά θεσμοθετημένες δομές, από το σχολείο, που στην περίπτωση αυτή είναι ο πολιτειακός θεσμός, ο οποίος σε όλες τις οργανωμένες κοινωνίες παρέχει γνώσεις, αγωγή, κοινωνικοποίηση και μάθηση. Ποιες είναι οι αιτίες που δημιούργησαν την εκπαιδευτική και κοινωνική ανάγκη, την οποία ικανοποιεί το φροντιστήριο; Και γιατί δεν ικανοποιείται η ανάγκη αυτή από τις θεσμοθετημένες δομές του εκπαιδευτικού συστήματος; Τα ερωτήματα αυτά παραπέμπουν στις εξελίξεις που συντελέστηκαν μεταπολεμικά στην ελληνική εκπαίδευση και οι οποίες ανέτρεψαν την προηγουμένως υφιστάμενη σχετική ισορροπία ανάμεσα στην δευτεροβάθμια και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Στην περίοδο ανάμεσα στο τέλος της δεκαετίας του 1950 και στις αρχές της δεκαετίας του 1970, δηλαδή μέσα σε λιγότερο από δύο δεκαετίες, συντελέστηκε στις δυτικές δημοκρατίες η μεγαλύτερη αύξηση της φοίτησης στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια Εκπαίδευση σε όλη τη διάρκεια του 20ού αιώνα (Κελπανίδης 2012α: 175-195). Στο διάστημα αυτό, στις περισσότερες χώρες τα ποσοστά φοίτησης στο σύνολο των αντίστοιχων ομάδων ηλικίας διπλασιάστηκαν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και τριπλασιάστηκαν στην τριτοβάθμια. Η εξαιρετικά μεγάλη αυτή ποσοτική αύξηση είχε ευρύτατες συνέπειες και άλλαξε το χαρακτήρα των ελιτιστικών πανεπιστημίων του παρελθόντος, στα οποία φοιτούσε ως τα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα ένα μικρό επιλεγμένο ποσοστό της τάξης του 3-4% της ομάδας ηλικίας, μεταβάλλοντάς τα σε ιδρύματα μαζικής και σταδιακά γενικευμένης φοίτησης.

Η εκπαίδευση κατέλαβε κεντρική θέση στη δημόσια συζήτηση από τα μέσα της δεκαετίας του 1950 αρχικά όχι ως κοινωνικό αγαθό, που θα έπρεπε για λόγους κοινωνικής ηθικής να ανακατανομηθεί στους οικονομικά ασθενέστερους πολίτες οι οποίοι δεν μπορούσαν να πληρώσουν γι' αυτό, αλλά ως **οικονομική επένδυση** – ως δημιουργία «ανθρώπινου κεφαλαίου»– από την οποία θα εξαρτιόταν η οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας στις επόμενες δεκαετίες (Κελπανίδης 1991: 49-65). Οι υψηλοί ρυθμοί της οικονομικής ανάπτυξης και η πλήρης απασχόληση, με συνακόλουθη τη μεγάλη ζήτηση για ανθρώπινη εργασία, που επικράτησαν στις πρώτες μεταπολεμικές δεκαετίες στις ευρωπαϊκές χώρες, οδήγησαν στη δημόσια αποδοχή της εκτίμησης ότι μακροπρόθεσμα ο κύριος περιοριστικός παρά-

γοντας της παραπέρα οικονομικής ανάπτυξης θα ήταν η έλλειψη κατάλληλα εκπαιδευμένου και ειδικευμένου ανθρώπινου δυναμικού. Στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος των οικονομολόγων τέθηκαν έτσι οι δυνατότητες πρόβλεψης της μελλοντικής ποσότητας και ποιότητας της ανθρώπινης εργασίας. Με βάση τη διαπίστωση ότι ο κύριος παράγοντας που επηρεάζει την ποιότητα της εργασίας είναι η εκπαίδευση, μεγάλο μέρος της επιστημονικής συζήτησης εστιάστηκε στην οικονομική σημασία της εκπαίδευσης και η Οικονομική της Εκπαίδευσης εγκαθιδρύθηκε μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα ως νέος διεπιστημονικός κλάδος.

Μολονότι οι οικονομολόγοι ήταν εξ αρχής προσεκτικοί, όσον αφορά την οικονομική αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών δαπανών και τόνιζαν ότι οι εκπαιδευτικές δαπάνες δεν συνεισφέρουν αυτόματα στην οικονομική ανάπτυξη, αλλά ότι η αποδοτικότητά τους εξαρτάται από πολλές προϋποθέσεις όπως το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος και άλλοι παράγοντες (Recum 1978), η συζήτηση αυτή είχε μεγάλο πολιτικό αντίκτυπο με την έννοια ότι έδωσε σε διεθνή κλίμακα την κύρια ώθηση στην πολιτική της διεύρυνσης των προσβάσεων στις ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Γεγονότα με διεθνή αντίκτυπο προς αυτή την κατεύθυνση ήταν τα δύο συνέδρια του ΟΟΣΑ στη Χάγη το 1957 και στην Ουάσιγκτον το 1961. Η διάχυση των αντιλήψεων σχετικά με τη σημασία της εκπαίδευσης για την οικονομική ανάπτυξη, συνέβαλε στη διαμόρφωση ενός γενικότερου κλίματος που ευνοούσε το «άνοιγμα» του εκπαιδευτικού συστήματος για εθνικούς, οικονομικούς και αναπτυξιακούς λόγους. Έτσι, έγινε αποδεκτό από ένα μεγάλο μέρος της κοινής γνώμης στις περισσότερες χώρες ότι η οικονομική ανάπτυξη εξαρτάται από την επιστημονική και τεχνολογική πρόοδο, η οποία απαιτεί την προσφορά περισσότερης εκπαίδευσης σε περισσότερα άτομα και ότι η οικονομική ανταγωνιστικότητα μιας χώρας θα βρισκόταν σε κίνδυνο, αν η κυβέρνησή της δεν έπαιρνε εγκαίρως τα κατάλληλα μέτρα για τη διεύρυνση της πρόσβασης στην εκπαίδευση.

Επιπλέον, στη διεθνή συζήτηση στις δυτικές δημοκρατίες έπαιξε ρόλο και το γεγονός ότι η Σοβιετική Ένωση έθεσε σε τροχιά τον πρώτο δορυφόρο, τον «Σπούτνικ» (1957), το οποίο ερμηνεύθηκε προπαγανδιστικά ως τεκμήριο της τεχνολογικής υπεροχής της Σοβιετικής Ένωσης και της υποτιθέμενης επιστημονικής και τεχνολογικής καθυστέρησης των δυτικών δημοκρατιών.

Στην Ελλάδα, η ταχύρυθμη αύξηση των αποφοίτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των οποίων ο αριθμός στην εικοσαετία 1956/57 – 1975/76 υπερδιπλασιάστηκε (από 20.853 σε 49.784) οδήγησε σε μία μεγάλη αναντιστοιχία ανάμεσα στη ζήτηση για πανεπιστημιακή εκπαίδευση και στην προσφορά θέσεων σπουδών στα ΑΕΙ. Σε όλη αυτή την περίοδο οι θέσεις σπουδών αντιστοιχούσαν στο 25% των υποψηφίων για τα ΑΕΙ, ώστε μόνο ο ένας στους τέσσερις υποψήφιους εισαγόταν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση πανεπιστημιακού επιπέδου (OECD 1979).

Είναι αλήθεια ότι και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες – δυτικές και ανατολικές – η αύξηση της πρόσβασης και αποφοίτησης από την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δημιούργησε στενότητα πρόσβασης στα ΑΕΙ και εντάσεις. Και στη Σοβιετική Ένωση η αναλογία των εισαγόμενων στα τριτοβάθμια ιδρύματα στο σύνολο των υποψηφίων ήταν στη δεκαετία του 1960 1:4 (Mitter & Novikov 1967). Στην Ελλάδα ωστόσο το πρόβλημα είχε μεγαλύτερες διαστάσεις που σχετίζονται με τις ιδιαιτερότητες της ελληνικής κοινωνίας και εκπαίδευσης. Συγκριτικά, το 1960 στην Ελλάδα το 17%

της ομάδας ηλικίας περίπου αποφοιτούσε από το τότε εξαετές γυμνάσιο και προσέρχονταν στις εισαγωγικές εξετάσεις για το πανεπιστήμιο. Από αυτούς τους υποψήφιους ωστόσο, όπως αναφέρθηκε, ο ένας στους τέσσερις εισέρχονταν σε κάποια πανεπιστημιακή σχολή, ενώ οι υπόλοιποι τρεις δεν επιτύγχαναν. Συγκριτικά, στη Γερμανία την ίδια χρονιά το 5% της ομάδας ηλικίας αποφοιτούσε από το γερμανικό «γυμνάσιο», που ήταν η ακαδημαϊκή οδός της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία οδηγούσε στο πανεπιστήμιο. Αυτό το 5% εισέρχονταν απευθείας, χωρίς εξετάσεις, στις πανεπιστημιακές σχολές με βάση το απολυτήριο του γερμανικού γυμνασίου («Abitur») (OECD 1965).

Όσον αφορά τις ιδιαιτερότητες της ελληνικής κοινωνίας που σχετίζονται με το πρόβλημα, στις οποίες έγινε αναφορά, αυτές είναι σχηματικά οι εξής:

Πρώτο, ως τις μεταρρυθμίσεις της μεταπολιτευτικής περιόδου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν υπήρχε καμία εσωτερική διαφοροποίηση διαφορετικών τύπων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, που να διαφοροποιούν τις μαθητικές ροές και να τις διοχετεύουν προς διαφορετικές κατευθύνσεις σπουδών και επαγγελμάτων, όπως για παράδειγμα στη Γερμανία, όπου το τριαδικό σύστημα του Κύριου Σχολείου, του Πρακτικού Σχολείου και του Γυμνασίου διαχώριζε νωρίς – πολύ νωρίς κατά τους κριτικούς του συστήματος – τις μαθητικές ροές (Ιακωβίδης 1998). Στην Ελλάδα κυριαρχούσε το εξαετές γυμνάσιο γενικής «ουμανιστικής» εκπαίδευσης, του οποίου το αναλυτικό πρόγραμμα είχε χαρακτήρα προπαρασκευαστικό για πανεπιστημιακές σπουδές και οπωσδήποτε δεν οδηγούσε σε επαγγελματικές κατευθύνσεις. Έτσι οι απόφοιτοι της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των οποίων ο αριθμός αυξήθηκε δραματικά στις δεκαετίες της «εκπαιδευτικής έκρηξης» (OECD 1979) δεν είχε άλλες διεξόδους παρά την είσοδο στα ΑΕΙ, στα οποία όμως εισέρχονταν, όπως αναφέρθηκε, μόνο ένας στους τέσσερις υποψήφιους. Παρόλα, αυτά σχεδόν το σύνολο των αποφοίτων του γυμνασίου προσέρχονταν στις εισαγωγικές εξετάσεις για τα ΑΕΙ.

Δεύτερο, όχι μόνο δεν προετοιμαζόταν η πλειονότητα των αποφοίτων του εξαετούς γυμνασίου για την μετάβαση στον επαγγελματικό χώρο ούτε για επαγγελματικές σπουδές αλλά και δεν υπήρχε το μεγάλο εύρος των επαγγελμάτων του βιομηχανικού τομέα, που υπήρχε σε άλλες χώρες για τον απλούστατο λόγο ότι στην Ελλάδα δεν αναπτύχθηκε ποτέ ο βιομηχανικός τομέας. Η χρόνια ασφυκτική στενότητα ευκαιριών απασχόλησης, που είναι το τυπικό χαρακτηριστικό της υπανάπτυξης, παρέμεινε ο μόνιμος βραχνάς της ελληνικής κοινωνίας. Με την απουσία της εκβιομηχάνισης και την έλλειψη της ευρείας γκάμας των επαγγελμάτων του βιομηχανικού τομέα, το ζήτημα της εξεύρεσης μίας μόνιμης ή τουλάχιστον σταθερής θέσης εργασίας έγινε το πρόβλημα πρώτης προτεραιότητας για τις οικογένειες με παιδιά στην ηλικία των 18-20 ετών. Συνακόλουθο της έλλειψης των τεχνολογικών επαγγελμάτων του βιομηχανικού τομέα ήταν, ότι τα τεχνολογικά επαγγέλματα μεσαίου επιπέδου είχαν ανέκαθεν πολύ χαμηλό γόητρο και ζήτηση σε σχέση με το γόητρο και τη ζήτηση που έχουν – αλλά και τις απολαβές, που προσφέρουν τα επαγγέλματα αυτά – στις βιομηχανικά ανεπτυγμένες κοινωνίες. Έτσι, για παράδειγμα, στην αντίληψη της ελληνικής κοινωνίας το επάγγελμα του υδραυλικού, καθορίζεται ακόμα από την εικόνα του «υδραυλικού της γειτονιάς», που έχει χαμηλό γόητρο και εισόδημα (όπως τουλάχιστον πιστεύεται) και υστερεί στην κατοχή της ελληνικής γλώσσας και στο επίπεδο της γενικής μόρφωσης. Αντίθετα, στις βιομηχανικά ανεπτυγμένες κοινωνίες ο συνειρμός είναι πολύ διαφορετικός και αντιστοιχεί σε μια κατηγορία ειδικευμένων και επαγγελματικά καταξιωμένων

ατόμων που εργάζονται στο χώρο των υδραυλικών εφαρμογών σε μεσαίο ή και ανώτερο τεχνολογικό επίπεδο με κατά κανόνα εισοδήματα άνω του μέσου όρου.

Τρίτο, το 75% των υποψηφίων που δεν πετύχαιναν στις εισαγωγικές εξετάσεις είχαν ως μόνες επιλογές α) να προετοιμαστούν στα φροντιστήρια – των οποίων η άνθιση αρχίζει ακριβώς αυτή την περίοδο, στην οποία διαμορφώθηκε η ανισορροπία ανάμεσα στην προσφορά και στη ζήτηση θέσεων για τα ΑΕΙ – και να ξαναδώσουν την επόμενη χρονιά εισαγωγικές εξετάσεις, β) να προσπαθήσουν να βρουν μία θέση εργασίας στον κορεσμένο τριτογενή τομέα των υπηρεσιών κυρίως στα μεγάλα αστικά κέντρα ή γ) να σπουδάσουν σε κάποιο Πανεπιστήμιο του εξωτερικού, εφόσον η οικογένειά τους ήταν σε θέση να χρηματοδοτήσει τις σπουδές τους.

Τέταρτο, η δομή της ελληνικής οικογένειας, στην οποία επικρατεί ακόμα μεγαλύτερη αλληλεγγύη ανάμεσα στις γενεές, από ό,τι στις υψηλά εξατομικευμένες κοινωνίες της βόρειας και δυτικής Ευρώπης, επιτρέπει στους νέους να μένουν για πολλά χρόνια εκτός της αγοράς εργασίας χρηματοδοτούμενοι από τις οικογένειές τους για να σπουδάσουν. Έτσι, μεγάλο μέρος των υποψηφίων για τα ΑΕΙ που δεν πετύχαινε με την πρώτη να εισαχθεί σε κάποια πανεπιστημιακή Σχολή έδινε και δεύτερη και τρίτη φορά εξετάσεις, καθώς η οικογένειά τους κατέβαλλε το κόστος του φροντιστηρίου, τα έξοδα διαβίωσής τους και τους παρείχε συγχρόνως δωρεάν κατοικία. Είναι γεγονός, ότι στην Ελλάδα, οι νέοι/ες εγκαταλείπουν το πατρικό σπίτι σε μεγαλύτερη ηλικία από ότι οι νέοι/ες συγκρίσιμων ηλικιών στις χώρες της ΕΕ (EUROSTAT 2011).

Συνέπεια της αντίληψης για το γόητρο και το status των επαγγελματιών, που επικρατεί στην ελληνική κοινωνία, είναι ότι οι φιλοδοξίες ενός δυσανάλογα μεγάλου μέρους των οικογενειών για τα παιδιά τους στρέφονται στις σπουδές που οδηγούν στα παραδοσιακά επαγγέλματα-professions, δηλαδή στα επαγγέλματα του γιατρού, δικηγόρου, πολιτικού μηχανικού και τα συναφή, χωρίς να γίνεται ευρύτερα κατανοητό, ότι τα επαγγέλματα αυτά είναι προ πολλού κορεσμένα. Σύμφωνα με τα δεδομένα του Νίκου Μαρουδιά (Μαρουδιάς 2000: 63-72) στην Ελλάδα υφίσταται σε σύγκριση με τα δεδομένα άλλων ευρωπαϊκών χωρών όσον αφορά το δείκτη «γιατρός ανά αριθμό κατοίκων» μία υπερπροσφορά γιατρών. Ενώ «(σ)την Αγγλία η αναλογία είναι 1 γιατρός σε 562 κατοίκους, στη Γαλλία 1: 336, στη Σουηδία 1: 360, στην Ισπανία 1: 296», στην Ελλάδα η αναλογία είναι μικρότερη από 1 γιατρό σε 216 κατοίκους (Μαρουδιάς 2000: 63). Ανάλογα είναι τα δεδομένα και για τα άλλα ελευθέρια επαγγέλματα υψηλού γοήτρου στην Ελλάδα, προς τα οποία, όπως ειπώθηκε ένα δυσανάλογα μεγάλο τμήμα των ελληνικών οικογενειών προσπαθεί με κάθε θυσία να προωθήσει τα παιδιά του.

Η αύξηση της πίεσης για πανεπιστημιακές σπουδές και το άγχος των οικογενειών αν το παιδί ή τα παιδιά τους θα μπουν στο Πανεπιστήμιο, έκαναν το θέμα της εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ένα μείζον πολιτικό θέμα, όπως απέδειξε η υψηλή προτεραιότητα που έδωσε στο θέμα ο Γεώργιος Παπανδρέου στην εκλογική εκστρατεία του το 1963/64. Η πολιτική βαρύτητα που συνέχισε αμείωτα να έχει το θέμα, οδήγησε στη μεταπολιτευτική περίοδο μετά από μία οδύσσεια εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και αντιμεταρρυθμίσεων στην αύξηση του αριθμού των τριτοβάθμιων ιδρυμάτων, σχολών και τμημάτων στην επικράτεια, και στην ανωτατοποίηση των ΤΕΙ, έτσι ώστε σήμερα σχεδόν ο κάθε υποψήφιος/α βρίσκει μία θέση σε κάποια Σχολή – αλλά όχι οπωσδήποτε στη Σχολή της προτίμησής του. Έτσι, το πρόβλημα δεν λύθηκε, διότι η πίεση του ανταγωνισμού μεγάλου αριθμού

υποψηφίων για λίγες πανεπιστημιακές θέσεις σπουδών σε εκείνες τις σπουδές που οδηγούν σε επιθυμητά επαγγέλματα υψηλού κοινωνικού γοήτρου παραμένει σήμερα εξίσου έντονη όπως και στο παρελθόν.

Συνεπώς, καθώς η ζήτηση για τις σχολές είναι διαφορετική, το ύψος των απαιτήσεων (οι «βάσεις» για την εισαγωγή στις σχολές) διαφέρει αντίστοιχα πολύ. Έτσι, για παράδειγμα η ζήτηση για την Ιατρική Αθηνών από τη μια πλευρά και για Σχολές του Πάντειου Πανεπιστημίου από την άλλη είναι σίγουρα πολύ διαφορετική (Κελπανίδης 2012α: 454-472). Αυτό είναι αναπόφευκτο σε κάθε κοινωνικό και εκπαιδευτικό σύστημα, στο οποίο υφίστανται «αγαθά» διαφορετικού βαθμού επιθυμητότητας και ζήτησης. Ακόμα και στην πρώην Σοβιετική Ένωση, στην οποία, σύμφωνα με την κομμουνιστική ιδεολογία θα έπρεπε να είχαν ακυρωθεί οι νόμοι της προσφοράς και ζήτησης που ισχύουν στην καπιταλιστική αγορά, ανάμεσα στους τέσσερις υποψήφιους για τα ΑΕΙ εισερχόταν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μόνο ο ένας, όπως αναφέρθηκε. Σήμερα αυξάνει και στις άλλες ευρωπαϊκές χώρες η πίεση για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση λόγω της αύξησης των αποφοίτων της ακαδημαϊκής οδού της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η καίρια διαφορά ωστόσο ανάμεσα στην Ελλάδα και στις άλλες ευρωπαϊκές χώρες είναι ότι στις άλλες κοινωνίες υφίσταται μεγάλη διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών και των επαγγελματικών οδών ώστε δεν δημιουργούνται ανισορροπίες προσφοράς και ζήτησης τέτοιων διαστάσεων, όπως συμβαίνει στην Ελλάδα κατά την πρόσβαση από την δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Με βάση αυτές τις ιδιαιτερότητες της ελληνικής εκπαίδευσης, η λειτουργία και οι διαστάσεις του φροντιστηρίου ως παράλληλου προς το σχολείο, αποκλειστικά προπαρασκευαστικού για την εισαγωγή στις τριτοβάθμιες σχολές ιδρύματος, είναι, ενάντια στους ισχυρισμούς του Χατζητέγας (Χατζητέγας 2008) – τουλάχιστον στην Ευρώπη – μοναδικές στην Ελλάδα. Εξίσου μοναδικό είναι, ότι το ενδιαφέρον των μαθητών και των οικογενειών τους έχει επικεντρωθεί στο φροντιστήριο, με συνέπεια το σχολείο – ο κύριος πολιτειακός θεσμός της αγωγής, κοινωνικοποίησης, εκπαίδευσης και «μόρφωσης» – να μείνει στο περιθώριο. Αυτό που συνέβη είναι, ότι με την *de facto* υποκατάσταση του σχολείου από το φροντιστήριο, στο οποίο συντελείται σήμερα στην πραγματικότητα η όποια μάθηση, συρρικνώθηκαν ουσιαστικά οι λειτουργίες της σχολικής κοινωνικοποίησης σε μία και μόνη: στην προετοιμασία για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το φροντιστήριο δεν παρέχει αγωγή, ούτε κοινωνικοποίηση (παρά μόνο με την έννοια του λανθάνοντος «κρυφού προγράμματος») ούτε «μόρφωση». Δίνει ουσιαστικά εργαλειακές συνταγές για τη συμπεριφορά σε εξεταστικά πλαίσια με την έννοια του «όταν σου θέσουν την ερώτηση X, να δώσεις την απάντηση Y». Επειδή ωστόσο η επαγγελματική δομή της ελληνική κοινωνίας είναι δεδομένη και απουσιάζουν οι κοινωνικές δυνάμεις που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε οικονομική ανάπτυξη και συνακόλουθα σε ευρείς κοινωνικούς μετασχηματισμούς, η πρόσβαση σε θέσεις διαφορετικών επιπέδων της κοινωνικής διαστρωμάτωσης δεν μπορεί να γίνει παρά μόνο μέσω συγκεκριμένων σπουδών που καταρτίζουν για αυτές τις θέσεις, με συνέπεια να υπάρχει υψηλός ανταγωνισμός για την εισαγωγή στις αντίστοιχες Σχολές.

Ενώ ο ανταγωνισμός για τις θέσεις σπουδών είναι, για τους λόγους που αναφέρθηκαν, αναπόφευκτος, το ερώτημα που πρέπει να τεθεί εδώ είναι, γιατί δεν προετοιμάζει το σχολείο τους μαθητές επί ίσοις όροις για τις εισαγωγικές εξετάσεις; Γιατί αναδύθηκε το φροντιστήριο παράλληλα με

το σχολείο ως «λανθάνων» – αλλά σπουδαιότερος από το σχολείο – άτυπος εκπαιδευτικός θεσμός; Μολονότι το θέμα είναι σύνθετο και θα απαιτούσε μία πραγματεία ευρύτερης θεωρητικής εμβέλειας, θα δώσουμε εδώ υπό μορφή σκίτσου μία υποθετική απάντηση σ' αυτό το καίριο ερώτημα.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι, παρά τις ιδεολογικές κριτικές, περισσότερο ανοιχτό, όσον αφορά την πρόσβαση των μη-ευνοημένων κοινωνικών στρωμάτων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση από ό,τι τα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων ευρωπαϊκών χωρών, όπως για παράδειγμα της Μ. Βρετανίας. Έτσι, μολονότι τα κοινωνικά στρώματα δεν αντιπροσωπεύονται εξίσου στην τριτοβάθμια εκπαίδευση – αυτό δεν συνέβαινε ούτε στη Σοβιετική Ένωση, στην οποία οι εκπαιδευτικές ευκαιρίες ήταν άνισα κατανομημένες προς όφελος των γόνων της νομενκλατούρας (Mitter & Novikov 1967, Matthews 1982, Heller & Nekrich 1986) – το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διάνοιξε σε σημαντικό βαθμό ευκαιρίες ανοδικής κινητικότητας στα μεσαία και στα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα. Έτσι, σήμερα πάνω από 37% του συνόλου των φοιτητών των ΑΕΙ προέρχονται από πατέρες αγρότες, εργάτες, τεχνίτες και πωλητές (ΕΛ.ΣΤΑ 2009/2010). Μολονότι, όπως ειπώθηκε, τα κοινωνικά αυτά στρώματα δεν αντιπροσωπεύονται στον φοιτητικό πληθυσμό ανάλογα προς το ποσοστό τους στο γενικό πληθυσμό και μολονότι η ποσοστιαία συμμετοχή τους διαφέρει στις επιλεκτικές και μη Σχολές, τα δεδομένα αυτά τεκμηριώνουν αναμφίβολα ότι η ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση λειτουργεί σε σημαντικό βαθμό ως οδός ανοδικής κοινωνικής κινητικότητας για τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα.

Έτσι με βάση την ισχυρή επιθυμία των οικογενειών αυτών των κοινωνικών στρωμάτων να ανέλθουν τα παιδιά τους κοινωνικά και επιπλέον με βάση τη στενότητα δυνατοτήτων επαγγελματικής αποκατάστασης στην ελληνική κοινωνία, που χαρακτηρίζεται ανέκαθεν από έλλειψη οικονομικής και κοινωνικής δυναμικής, η πανεπιστημιακή εκπαίδευση αντιμετωπίζεται από το μεγαλύτερο μέρος της ελληνικής κοινωνίας αποκλειστικά ως μέσο κοινωνικής και επαγγελματικής ανόδου και όχι μόρφωσης ή καλλιέργειας. Η ελληνική οικογένεια δεν είναι «μορφωσιογενής», όπως εσφαλμένα υποστηρίχθηκε, αλλά «πτυχοθηρική». Εκείνο που μετράει είναι, πόσο γρήγορα μετά τη λήψη του πτυχίου μπορεί ο ή η απόφοιτος να διοριστεί και αν η θέση που θα καταλάβει θα είναι μόνιμη. Με αυτή την έννοια, στην Ελλάδα η επιλογή ενός επαγγέλματος και των σπουδών που οδηγούν σ' αυτό είναι σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό ωφελμιστική και εργαλειακή, από ό,τι είναι στις κοινωνίες της βόρειας και δυτικής Ευρώπης. Αυτό σημαίνει ότι προέχει κατά πολύ η διασφάλιση μιας – οποιασδήποτε – μόνιμης θέσης μέσω του συγκεκριμένου επαγγέλματος, ενώ η εσωτερική ταύτιση και το ενδιαφέρον για το αντικείμενο είναι δευτερεύοντα στοιχεία. Έτσι, για παράδειγμα, όταν για ένα σύντομο διάστημα, λόγω της εισαγωγής του ολοήμερου σχολείου, διανοιχθήκαν δυνατότητες γρήγορου διορισμού για νηπιαγωγούς και δασκάλους υπήρξε μία μεγάλη αύξηση της ζήτησης για σπουδές στα Παιδαγωγικά Τμήματα, ενώ στη συνέχεια η ζήτηση επανήλθε στα προηγούμενα «φυσιολογικά» της επίπεδα.

Αυτή η θέση στηρίζεται και από το γεγονός ότι στη Ελλάδα δεν υπάρχει μία ιστορικά συγκροτημένη, με παράδοση γενεών, «μορφωμένη αστική τάξη» όπως είναι στη Γερμανία το κοινωνικό στρώμα που χαρακτηρίζεται ως «Bildungsbürgertum», το οποίο συγκροτήθηκε με τις μεταρρυθμίσεις της πεφωτισμένης μοναρχίας της Πρωσίας, όταν επί Φρειδερίκου Β' η πανεπιστημιακή εκπαίδευση θεσπίστηκε ως τυπική και ουσιαστική προϋπόθεση για την πρόσβαση στις ανώτερες θέσεις της πρωσσικής δημόσιας διοίκησης (Wehler 1989: 368-405). Τα άτομα που ανήκουν

στο στρώμα αυτό είναι, πέραν των επαγγελματικών γνώσεων και ειδικοτήτων τους, οι κατ' εξοχή φορείς της μόρφωσης στη γερμανική κοινωνία, άριστοι γνώστες των πολιτιστικών επιτευγμάτων της Τέχνης, της Μουσικής, της Λογοτεχνίας, και αποτέλεσαν ήδη από τον 18<sup>ο</sup> αιώνα το κοινό στο οποίο απευθύνθηκαν οι καλλιτέχνες, μουσικοσυνθέτες και συγγραφείς.

Στην Ελλάδα σήμερα ένα ελάχιστο τμήμα της ελληνικής κοινωνίας βλέπει τις πανεπιστημιακές σπουδές σε κάποιο βαθμό «και ως παροχή μόρφωσης» πέραν από την κύρια λειτουργία τους της επαγγελματικής ανόδου των παιδιών της με το πανεπιστημιακό τους πτυχίο. Με δεδομένη την επικράτηση αυτής της στάσης της ελληνικής κοινωνίας, υπερέχει το φροντιστήριο στην αποτελεσματικότητα της προετοιμασίας για την επιτυχία στις εξετάσεις, διότι η λογική του ανταγωνισμού αναγκάζει το φροντιστήριο, ως κερδοσκοπική επιχείρηση, να ελέγχει την αποδοτικότητα των επενδύσεών του και να εφαρμόζει την αρχή του «hire and fire», όταν οι συνεργάτες δεν ανταποκρίνονται επαρκώς στο ρόλο τους. Αυτό ακριβώς είναι αδύνατο για τη διεύθυνση του σχολείου, όπου ο συνδικαλισμός εμποδίζει επιτυχώς εδώ και 30 χρόνια ακόμα και την απλή αξιολόγηση του έργου των καθηγητών και δασκάλων. Έτσι, μολονότι ένα μέρος των εκπαιδευτικών, που έχει ενδογενή κίνητρα εργασίας, εκτελεί άριστα το ρόλο του και θα αποδεχόταν βασικά την εισαγωγή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (Κελπανίδης κ.α. 2007: 157-177), αυτό δεν ισχύει (όπως και σε κάθε άλλη επαγγελματική ομάδα) για το σύνολο των εκπαιδευτικών, ώστε στον στενό τομέα της προετοιμασίας για τα ΑΕΙ, που έχει άμεσα μετρήσιμα αποτελέσματα, το σχολείο δεν μπορεί να ανταγωνιστεί το φροντιστήριο. Αυτοί είναι κατά την άποψή μας οι κύριοι λόγοι της ανόδου του φροντιστηρίου ως άτυπου αλλά κυρίαρχου και αναντικατάστατου εκπαιδευτικού «παρα-θεσμού».

Από την άλλη πλευρά, με δεδομένο τον καθαρά «εργαλειακό» χαρακτήρα του φροντιστηρίου και συγχρόνως, όπως θα δούμε στην ανάλυση των δεδομένων, την επιθυμία τουλάχιστον ενός μέρους των μαθητών/τριών να λάβουν από το σχολείο γενική μόρφωση και προσωπική καλλιέργεια, το ερώτημα που προκύπτει είναι, αν το Λύκειο με το συγκεκριμένο πρόγραμμά του και με τις μεθόδους της μηχανικής αποστήθισης που εφαρμόζει, μπορεί να ανταποκριθεί σ' αυτή την προσδοκία. Το ερώτημα είναι δηλαδή, αν η υποτιθέμενη «ουμανιστική παιδεία», η οποία αντί να επικεντρώνεται στο πνεύμα των αρχαίων κειμένων και στην κατανόηση της κοινωνίας της αρχαίας πόλης-κράτους, βασίζεται αποκλειστικά στην γραμματικομεταφραστική προσέγγιση λίγων ενοτήτων αρχαίων κειμένων, είναι πράγματι εκείνη η γενική μόρφωση την οποία χρειάζεται η σύγχρονη μεταβιομηχανική κοινωνία της γνώσης (Κελπανίδης, 2009).

Η de facto αντικατάσταση του σχολείου από το φροντιστήριο είναι ταυτόσημη με την απώλεια των ευρύτερων λειτουργιών του σχολείου, διότι το φροντιστήριο, που αναδύθηκε ως ο «πραγματικός» χώρος μάθησης έχει μόνο μία, την προπαρασκευαστική για τα ΑΕΙ λειτουργία. Η κατάσταση είναι αρνητική όχι μόνο γιατί οι ευρύτερες λειτουργίες του σχολείου που ατόνησαν, είναι κοινωνικά σημαντικές, ώστε η απώλειά τους έχει αρνητικές κοινωνικοποιητικές επιπτώσεις, αλλά και γιατί η επιλογή για τις τριτοβάθμιες Σχολές με τον προπαρασκευαστικό τρόπο του φροντιστηρίου – τον οποίο φυσικά δεν καθόρισε το φροντιστήριο, αλλά το εξεταστικό σύστημα, προς το οποίο απλώς προσαρμόστηκε το φροντιστήριο – δεν διασφαλίζει την επιλογή των καλύτερων υποψηφίων. Είναι

σαφές ότι κάθε σύστημα επιλογής που βασίζεται στον στιγμιαίο έλεγχο μετρήσιμων γνώσεων, που αποστηθίστηκαν και μπορούν μηχανικά να αναπαραχθούν, δεν είναι σε θέση να ελέγξει τις συνθετικές ικανότητες παραγωγής γνώσης των υποψηφίων. Έτσι, κάθε τέτοιο σύστημα αξιολόγησης υστερεί σε σχέση με συστήματα επιλογής που βασίζονται στον έλεγχο των επιδόσεων οι οποίες παράγονται σε σχετικά μακρές χρονικές περιόδους ενός ή περισσότερων σχολικών ετών και συμπεριλαμβάνουν πολλαπλές διαστάσεις της επίδοσης. Αυτό το καίριο θέμα μεγάλης εμβέλειας τέθηκε επανειλημμένα στις παλινδρομικές αλλαγές του τρόπου εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα, οι οποίες οδηγούσαν τη μια φορά από τη στιγμιαία επιλογή στην αξιολόγηση των επιδόσεων μιας ολόκληρης χρονιάς σε συγκεκριμένα μαθήματα και την άλλη φορά αντίστροφα, από την αξιολόγηση των επιδόσεων μιας ολόκληρης χρονιάς πάλι στη στιγμιαία επιλογή, και *da capo*. Το παρόν σύστημα είναι ένα μείγμα των δύο τρόπων επιλογής. Αναμφισβήτητα, η αξιολόγηση σε μακρές χρονικές περιόδους είναι πολύ πιο έγκυρη και πιο αποτελεσματική από τη στιγμιαία αξιολόγηση, όσον αφορά τη διασφάλιση της επιλογής των καλύτερων υποψηφίων. Το σύστημα επιλογής με βάση το γερμανικό «Abitur» ήταν για την περίοδο εκείνη το καλύτερο σύστημα επιλογής: η επιλογή γίνονταν σε μία μακρά περίοδο φοίτησης περισσότερων ετών στο γυμνάσιο, έτσι ώστε η οφειλόμενη σε τυχαίους λόγους καλή ή κακή επίδοση απόδοση σε στιγμιαίες εξετάσεις δεν καθόριζε την εισαγωγή των υποψηφίων στα ΑΕΙ.

## 2.Η ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΤΩΝ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΩΝ

### 2.1 Σκοπός, ερωτήματα και Μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να συμβάλει στη διερεύνηση του χώρου της άτυπης αλλά σήμερα πια γενικευμένης φροντιστηριακής εκπαίδευσης. Παρά την «πανταχού παρουσία» των φροντιστηρίων στην Ελλάδα και παρά τη συνεχή κριτική που ασκείται στο φροντιστήριο ως υποκατάστατο του σχολείου, η έρευνα στο χώρο αυτό είναι ουσιαστικά ανύπαρκτη. Η έλλειψη ερευνητικών δεδομένων μας ενίσχυσε στη λήψη της απόφασης να εστιαστεί η έρευνα που σχεδιάζαμε, στα φροντιστήρια.

Τα κύρια ερωτήματα της έρευνας είναι τα εξής. Πρώτο, ποια είναι η *διάρκεια της φοίτησης στο φροντιστήριο* των μαθητών της λυκειακής βαθμίδας, από ποια τάξη δηλαδή φοιτούν και αν κάνουν παράλληλα και ιδιαίτερα μαθήματα. Δεύτερο, *πόσο χρόνο διαθέτουν* οι μαθητές την εβδομάδα για τη φοίτηση στο φροντιστήριο και για την προετοιμασία τους και *ποιος είναι ο συνολικός εβδομαδιαίος εργάσιμος χρόνος* τους. Τρίτο, ποια *περιθώρια ελεύθερου χρόνου* τους μένουν κάτω από αυτές τις προϋποθέσεις. Τέταρτο, *ποιο είναι το κόστος* του φροντιστηρίου και ποια η *αναλογία του προς το οικογενειακό εισόδημα*, που σημαίνει, ποια είναι η επιβάρυνση του οικογενειακού προϋπολογισμού από το κόστος του φροντιστηρίου. Πέμπτο, πώς εκτιμούν οι μαθητές την *αποτελεσματικότητα του σχολείου συγκριτικά με το φροντιστήριο* και ποια είναι τα σημεία, στα οποία εστιάζεται η κριτική τους στο σχολείο.

Το ερωτηματολόγιο περιείχε 41 ερωτήσεις, ανάμεσα στις οποίες συγκαταλέγονται και ερωτήσεις για τα οικογενειακά και δημογραφικά δεδομένα των μαθητών. Συμπληρώθηκε σε 21



φροντιστήρια εκ των οποίων 13 στο νομό Θεσσαλονίκης (σε 3 φροντιστήρια των Δυτικών περιοχών, σε 3 φροντιστήρια Ανατολικά, 2 στην περιοχή της Τούμπας, 1 στην Άνω Πόλη, 1 στα βόρεια προάστια και σε 3 φροντιστήρια του κέντρου που συγκεντρώνουν μαθητές από όλους τους δήμους) και 8 σε ημιαστικές περιοχές, (3 στις Σέρρες, 2 στην Αλεξάνδρεια Ημαθίας και 3 στα Γιαννιτσά του νομού Πέλλας) εξασφαλίζοντας ικανοποιητική προσέγγιση ως προς την κοινωνική διαστρωμάτωση, βάσει της κατανομής των επαγγελματιών και του επιπέδου εκπαίδευσης των γονέων.

Το ερωτηματολόγιο υποβλήθηκε συνολικά σε 596 μαθητές της Γ΄ Λυκείου, σε 267 αγόρια (45,1%) και σε 325 κορίτσια (54,9%). Από τις αστικές περιοχές που προαναφέρθηκαν προέρχεται το 80,4% (476 ερωτηματολόγια) των μαθητών και το 19,6% (116 ερωτηματολόγια) από τις ημιαστικές περιοχές. Διεξήχθη κατά τη διάρκεια των μαθημάτων με τη σύμφωνη γνώμη των διδασκόντων και των ιδιοκτητών των φροντιστηρίων, οι οποίοι εκτιμώντας δεόντως την επιστημονική σημασία της έρευνας, δέχθηκαν να διαθέσουν τον απαιτούμενο χρόνο για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Ο χρόνος που απαιτήθηκε για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν κατά μέσο όρο 15 λεπτά.

Το ερωτηματολόγιο περιείχε 22 ερωτήσεις κλειστού τύπου με προδιατυπωμένες δυνατότητες απάντησης και 4 ερωτήσεις ανοικτού τύπου στις οποίες οι μαθητές καλούνταν να απαντήσουν με δικά τους λόγια. Περιείχε όπως προείπαμε και ερωτήσεις οικογενειακών και δημογραφικών χαρακτηριστικών, μερικώς τροποποιημένες από προηγούμενη έρευνα (Κελαπνίδης 2012β, υπό δημοσίευση). Οι ερωτήσεις ήταν κοινές για όλους τους μαθητές/τριες που συμμετείχαν στην έρευνα.

Ανάμεσα στις εισαγωγικές ερωτήσεις που έχουν άμεση σχέση με τη φοίτηση στο φροντιστήριο, συμπεριλήφθηκαν ο τύπος του Λυκείου (Γενικό/ΕΠΑΛ/Πειραματικό), αν ήταν ιδιωτικό ή δημόσιο, η κατεύθυνση που παρακολουθεί ο μαθητής/τρια στο Λύκειο και οι τρεις πρώτες σε προτεραιότητα Σχολές, που θα επιλέξει. Οι μαθητές/τριες που έλαβαν μέρος στην έρευνα φοιτούν σε ποσοστό 95,6% (562 μαθητές/τριες) σε δημόσιο σχολείο και 4,4% (26) σε ιδιωτικό. Το 97% του συνόλου (575) φοιτά σε Γενικό Λύκειο, ενώ το 1,2% (N=7) σε ΕΠΑΛ και το 1,5% (N=9) σε Πειραματικό. Το 38,8% (N=227) παρακολουθεί τη Θεωρητική κατεύθυνση, το 18,5% (N=108) τη Θετική και το 42,7% (N=250) την Τεχνολογική. Οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να δηλώσουν, όπως αναφέρθηκε, κατά σειρά προτεραιότητας τις τρεις πρώτες σχολές που θα συμπληρώσουν στο μηχανογραφικό τους δελτίο.

## 2.2 Αποτελέσματα

Ανάμεσα στις πρώτες ερωτήσεις τέθηκε η ερώτηση σχετικά με την επιλογή της Σχολής, η οποία είναι μία ιδιαίτερα σημαντική απόφαση, που καθορίζει κατά κανόνα όλη τη σταδιοδρομία του μαθητή/τριας. Η απόφαση σχετικά με την επιλογή των σπουδών, η οποία προκύπτει από τους κοινωνικούς προσανατολισμούς, τους επαγγελματικούς στόχους, τα προσωπικά κίνητρα και τις κλίσεις του νέου ατόμου, τέθηκε ανάμεσα στις αρχικές ερωτήσεις και ακολουθήθηκε από την ερώτηση σχετικά με τους λόγους, για τους οποίους ο μαθητής/τρια επέλεξε τις τρεις πρώτες σε προτεραιότητα Σχολές. Στη συνέχεια παρατίθεται η συχνότητα με την οποία επελέγησαν οι Σχολές των ΑΕΙ ως πρώτη

επιλογή, την οποία θεωρούμε ως σημαντικότερη, ώστε για λόγους χώρου δεν παραθέτουμε τη δεύτερη και τρίτη επιλογή. Οι Σχολές κωδικοποιήθηκαν ως εξής:

Πίνακας 1: Συχνότητα με την οποία επελέγησαν οι Σχολές των ΑΕΙ ως πρώτη επιλογή

ΣΧΟΛΕΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ (%)
Ιατρικές	8,2
Νομικές	5,6
Πολυτεχνείο, Πληροφορική, Τεχνολογία	16,8
Οικονομικές Σχολές	7,7
Καθηγητικές: Φυσικομαθηματικές Σχολές	8,2
Καθηγητικές: Φιλολογικές Σχολές	15,3
Σχολές Θετικών επιστημών (όχι καθηγητικές)	2,7
Καλλιτεχνικές Σχολές (Καλών Τεχνών, Θεατρολογίας, Μουσικής)	1,4
Κοινωνικές Σχολές, Ψυχολογία	8,8
Στρατιωτικές Σχολές και Σχολές Αστυνομίας	15,6
Σχολές Επιστημών Υγείας	6,6
ΤΕΙ (Λογιστικά, Διοίκηση, Τουριστικά, Παραϊατρικά Επαγγέλματα)	0,5
ΤΕΙ (Τεχνικά Επαγγέλματα)	2,6
ΣΥΝΟΛΟ	100,0 (588)

Μετά την ερώτηση σχετικά με την επιλογή Σχολών προτεραιότητας ακολούθησε, όπως αναφέρθηκε, η ερώτηση σχετικά με τους λόγους της επιλογής, οι οποίοι περιέχονταν σε 9 δηλώσεις (statements) που δόθηκαν μαζί με μία επιπλέον δυνατότητα ανοιχτής απάντησης. Οι ερωτώμενοι είχαν τη δυνατότητα, σύμφωνα με την οδηγία που τους δόθηκε, να επιλέξουν περισσότερες της μίας δηλώσεις. Όπως ήταν αναμενόμενο, διαφορετικά κίνητρα και ενδιαφέροντα οδηγούν στην επιλογή διαφορετικών Σχολών. Έτσι, για παράδειγμα, η «προσωπική καλλιέργεια» ως λόγος επιλογής συγκεκριμένων σπουδών επελέγη σε μέγιστο ποσοστό από όσους/ες επέλεξαν τις Σχολές Καλλιτεχνικών Σπουδών, ενώ αντίθετα επελέγη σε ελάχιστο ποσοστά από εκείνους/ες που επέλεξαν το Πολυτεχνείο, Σχολές Πληροφορικής, ΤΕΙ, Στρατιωτικές Σχολές και Επιστήμες Υγείας.

Οι λόγοι επιλογής των σπουδών διατυπώθηκαν με το σκεπτικό, ότι οι σπουδές και το επάγγελμα στο οποίο οδηγούν, επιλέγονται – στην καθαρή, θεωρητική περίπτωση, διότι υπάρχουν φυσικά πολλές ενδιάμεσες – είτε ως μέσο προς σκοπό είτε ως αυτοσκοπός. Το υποκείμενο επιλέγει συνεπώς τις σπουδές και το επάγγελμά με βάση την εσωτερική (intrinsic) ή την εξωτερική (extrinsic) σχέση του προς αυτό. Η ανάλυση παραγόντων, που εφαρμόστηκε στις 9 δηλώσεις επιβεβαίωσε αυτή τη θεωρητική υπόθεση και προσέφερε κάποιες επιπλέον διαπιστώσεις. Χωρίς να εισέλθουμε εδώ στις λεπτομέρειες της ανάλυσης παραγόντων, που θα απαιτούσε περισσότερο χώρο, παραθέτουμε τον

πίνακα με τους τέσσερις παράγοντες που προέκυψαν από την ανάλυση. Οι παράγοντες αυτοί εξηγούν το 57,4% της συνολικής διακύμανσης.

Πίνακας 2: Λόγοι επιλογής των σπουδών

ΛΟΓΟΙ	Συχνότητα επιλογής (%)
Με ενδιαφέρει το αντικείμενο	87,8%
Για προσωπική καλλιέργεια και μόρφωση	33,2%
Οι σπουδές αυτές διανοίγουν καλές προοπτικές εξεύρεσης εργασίας	46,6%
Για να έχω τη δυνατότητα να βοηθήσω άλλους ανθρώπους	29,0%
Για να έχω υψηλό εισόδημα	25,8%
Για να συμβάλω στη βελτίωση της κοινωνίας	20,8%
Οι σπουδές αυτές μπορεί να οδηγήσουν σε υψηλές κοινωνικές θέσεις	11,5%
Είχα ήδη από νωρίς ιδιαίτερη κλίση για αυτές τις σπουδές	40,8%
Για να ακολουθήσω το επάγγελμα του πατέρα / της μητέρας μου	4,6%
Άλλος λόγος; ποιος;	3,7%
ΣΥΝΟΛΟ	100,0

Η ανάλυση παραγόντων εφαρμόζεται όταν ανάμεσα σε περισσότερες μεταβλητές προκύπτουν στατιστικές συσχετίσεις που υποδηλώνουν ότι οι μεταξύ τους συσχετιζόμενες μεταβλητές έχουν κάποια λανθάνουσα κοινή ιδιότητα. Αυτή η υποθετική ιδιότητα ή μέγεθος είναι ο «παράγοντας», ο οποίος είναι ένα καθαρά στατιστικό κατασκεύασμα που ορίζεται με βάση εκείνες τις μεταβλητές που «φορτίζονται» ισχυρότερα – εμφανίζουν δηλαδή υψηλές συσχετίσεις – στον συγκεκριμένο παράγοντα.

Πίνακας 3: Ανάλυση παραγόντων: εξαγωγή των κύριων συνιστωσών με τη μέθοδο περιστροφής oblimin (Δομική μήτρα)

Δηλώσεις	Παράγοντες που προέκυψαν από την ανάλυση			
	1	2	3	4
Ενδιαφέρον για το αντικείμενο	-,160	,223	,621	,052
Προσωπική καλλιέργεια	,075	,412	,197	-,430
Εξεύρεση εργασίας	,368	,065	-,557	,074
Να βοηθήσω άλλους ανθρώπους	-,058	,742	,034	,044
Υψηλό εισόδημα	,808	,007	-,212	,088
Βελτίωση της κοινωνίας	,164	,751	-,025	-,156
Υψηλή κοινωνική θέση	,805	,083	-,003	-,144
Κλίση	,100	-,083	,752	-,065
Επάγγελμα πατέρα/μητέρας	-,005	-,001	,050	,900

Έτσι παρατηρούμε ότι στον παράγοντα 1 εμφανίζουν τις υψηλότερες φορτίσεις οι εξής μεταβλητές – δηλαδή οι λόγοι, για τους οποίους επελέγησαν οι σπουδές, που εκφράζονται με τις αντίστοιχες δηλώσεις:

- Για να έχω υψηλό εισόδημα
- Οι σπουδές αυτές μπορούν να οδηγήσουν σε υψηλές κοινωνικές θέσεις
- Οι σπουδές αυτές διανοίγουν καλές προοπτικές εξεύρεσης εργασίας

Συνεπώς ο πρώτος παράγοντας φορτίζεται από εκείνους τους λόγους που εκφράζουν μία *εξωτερική* (extrinsic), ωφελμιστική και εργαλειακή σχέση προς τις σπουδές, ως μέσο για απόκτηση εισοδήματος, εξεύρεσης εργασίας και ανόδου σε υψηλές θέσεις. Ο ορισμός του παράγοντα 1 είναι συνεπώς: «ωφελμιστικοί και εργαλειακοί λόγοι επιλογής των σπουδών».

Αντίθετα, ο παράγοντας 2 φορτίζεται ισχυρότερα από εκείνες τις μεταβλητές (τους λόγους επιλογής) που εκφράζουν *εσωτερική* (intrinsic) σχέση προς τις σπουδές ως αυτοσκοπό με ιδεαλιστικά, όχι ωφελμιστικά κίνητρα:

- Για προσωπική καλλιέργεια και μόρφωση
- Για να συμβάλω στη βελτίωση της κοινωνίας
- Για να έχω τη δυνατότητα να βοηθήσω άλλους ανθρώπους

Ο ορισμός του παράγοντα 2 είναι συνεπώς «ύπαρξη ενδογενών κινήτρων επιλογής των σπουδών».

Εκτός από τους δύο πρώτους, σημαντικότερους παράγοντες, που εξηγούν το μεγαλύτερο ποσοστό της διακύμανσης, ο παράγοντας 3, που εξήχθη επίσης στη διαδικασία της ανάλυσης παραγόντων, φορτίζεται από τις μεταβλητές:

- Είχα ήδη από νωρίς ιδιαίτερη κλίση για αυτές τις σπουδές
- Με ενδιαφέρει το αντικείμενο

Έτσι ο παράγοντας 3 μπορεί να οριστεί ως «κλίση και ενδιαφέρον ως λόγοι επιλογής σπουδών».

Τέλος ο παράγοντας 4 φορτίζεται ισχυρά από έναν μόνο λόγο:

- Για να ακολουθήσω το επάγγελμα του πατέρα / της μητέρας μου

Αντίθετα, άλλοι λόγοι, όπως η «προσωπική καλλιέργεια» φορτίζονται αρνητικά στον παράγοντα αυτό. Έτσι ο ορισμός του παράγοντα 4 μπορεί να διατυπωθεί ως «κληροδότηση του επαγγέλματος των γονέων».

Η συλλογή των δεδομένων έγινε το Μάρτιο του τρέχοντος έτους (2012) και η επεξεργασία τους έγινε με το στατιστικό πρόγραμμα ανάλυσης δεδομένων για τις κοινωνικές επιστήμες SPSS, εκδοχή 17.

Όσον αφορά πρώτα τη *διάρκεια των ετών της φοίτησης στο φροντιστήριο* των μαθητών της λυκειακής βαθμίδας, που είναι ένας σημαντικός δείκτης της θέσης που καταλαμβάνει το φροντιστήριο στη μαθησιακή διαδικασία, τα 3/4 των μαθητών φοιτούν στη διάρκεια δύο ή και τριών ετών στο φροντιστήριο. Συγκεκριμένα από το σύνολο των μαθητών της Γ' Λυκείου που φοιτούσαν την άνοιξη του 2012 στο φροντιστήριο και οι οποίοι απάντησαν το ερωτηματολόγιο:

- Το 24,7% φοίτησε στην διάρκεια και των τριών τάξεων του Λυκείου στο φροντιστήριο,
- Το 52,0% φοίτησε στο φροντιστήριο στη διάρκεια της Β' και Γ' Λυκείου, και

– Το 21,5% φοίτησε στο φροντιστήριο στη διάρκεια μόνο της Γ΄ Λυκείου.

Ο εβδομαδιαίος χρόνος φοίτησης στο φροντιστήριο είναι ο δεύτερος σημαντικός δείκτης, ο οποίος εκφράζει τη δαπάνη χρόνου του μαθητή που απαιτεί το φροντιστήριο:

– Ως 10 ώρες φοιτά στο φροντιστήριο την εβδομάδα το 6,8%,

– Από 11-15 ώρες φοιτά το 45,0%, και

– Από 16-20 ώρες φοιτά το 48,2%.

Πίνακας 4: Ώρες παρακολούθησης μαθημάτων φροντιστηρίου την εβδομάδα

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό (χωρίς missing)	Σωρευτική ποσοστιαία συχνότητα
6-10	40	6,7	6,8	6,8
11-15	265	44,6	45,0	51,8
16-20	284	47,8	48,2	100,0
Σύνολο	589	99,2	100,0	
Ελλείπουσες τιμές	5	,8		
Σύνολο	594	100,0		

Τα δεδομένα αυτά δείχνουν ότι η μέγιστη πλειοψηφία των μαθητών/τριών (το 93,2%) φοιτά πάνω από 11 ώρες την εβδομάδα στο φροντιστήριο. Ο μέσος εβδομαδιαίος όρος των ωρών φοίτησης είναι κατά προσέγγιση 14,9 ώρες. Η εκτίμησή μας είναι υψηλότερη σε σχέση με την εκτίμηση των Horf & Ξωχέλλη, οι οποίοι διαπίστωσαν για το έτος 1980-81 ότι «κατά μέσο όρο... οι μαθητές παρακολουθούσαν έξι ως δέκα ώρες την εβδομάδα φροντιστήρια» (Horf & Ξωχέλλης 2003: 206). Προφανώς συντελέστηκε σημαντική αύξηση των ωρών παρακολούθησης στο διάστημα των 30 ετών που παρήλθε.

Η πραγματική επιβάρυνση του χρόνου και της ενέργειας των μαθητών/τριών γίνεται ωστόσο σαφής, όταν προστεθούν στις ώρες φοίτησης στο φροντιστήριο δύο ακόμα μεγέθη, *ο συνολικός χρόνος της προετοιμασίας των μαθημάτων (του σχολείου και του φροντιστηρίου) στο σπίτι και οι εβδομαδιαίες ώρες φοίτησης στο σχολείο.*

Αναλυτικά, οι ώρες της *συνολικής προετοιμασίας* στο σπίτι που ανέφεραν οι μαθητές στην αντίστοιχη ερώτηση έχουν ως εξής:

Πίνακας 5: Συνολικός χρόνος προετοιμασίας στο σπίτι

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Σωρευτική ποσοστιαία συχνότητα
6-10	134	22,6	22,9	22,9
11-15	186	31,3	31,8	54,8
16-20	264	44,4	45,2	100,0
Σύνολο	584	98,3	100,0	
Ελλείπουσες τιμές	10	1,7		
Γενικό Σύνολο	594	100,0		

Ο παρακάτω Πίνακας 6 μας δίνει το άθροισμα των ωρών της *συνολικής προετοιμασίας στο σπίτι* και των *εβδομαδιαίων ωρών φοίτησης στο φροντιστήριο* με τη διασταύρωση των δύο μεταβλητών.

Πίνακας 6: Ώρες παρακολούθησης φροντιστηρίου κατά ώρες μελέτης στο σπίτι

Ώρες παρακολούθησης φροντιστηρίου	Ώρες μελέτης στο σπίτι			Σύνολο
	6-10	11-15	16-20	
6-10	17 2,9%	9 1,5%	14 2,4%	40 6,9%
11-15	59 10,1%	77 13,2%	127 21,8%	263 45,1%
16-20	57 9,8%	100 17,2%	123 21,1%	280 48,0%
Σύνολο	133 22,8%	186 31,9%	264 45,3%	583 100,0%

Για να διευκολύνουμε τους αναγνώστες που δεν έχουν εμπειρία ανάγνωσης στατιστικών πινάκων, αναδιατυπώνουμε την πληροφόρηση που περιέχεται στον παραπάνω Πίνακα 6 στον πιο ευανάγνωστο Πίνακα 7 προσθέτοντας επιπλέον τις 3 ώρες του τρίωρου διαγωνίσματος της Κυριακής στο φροντιστήριο και τις 31 ώρες φοίτησης στο σχολείο. Το γεγονός είναι ωστόσο ότι η πενήμερη εργάσιμη εβδομάδα που ισχύει για τη μέγιστη πλειοψηφία των εργαζομένων, δεν ισχύει για τους μαθητές του Λυκείου με δεδομένο ότι πολλοί από αυτούς παρακολουθούν μαθήματα και το Σάββατο και εξετάζονται επιπλέον σε 3ωρα διαγωνίσματα τις Κυριακές όπως προαναφέρθηκε. Παίρνοντας συνεπώς ως βάση την εβδομάδα των 7 ημερών, διαπιστώνουμε με τα δεδομένα του Πίνακα 7 ότι ο *ελάχιστος* εργάσιμος χρόνος της «λιγότερο φορτωμένης» κατηγορίας (2,9% των μαθητών) είναι 6,6 ώρες ενώ ο *μέγιστος* χρόνος της «πιο φορτωμένης» (21,1% των μαθητών) είναι 10,6 ώρες ανά ημέρα.

Πίνακας 7: Άθροισμα των ωρών της *συνολικής προετοιμασίας στο σπίτι*, των *εβδομαδιαίων ωρών φοίτησης στο φροντιστήριο* και των *ωρών φοίτησης στο σχολείο*.

Άθροισμα εβδομαδιαίων ωρών φοίτησης στο φροντιστήριο + συνολικής προετοιμασίας στο σπίτι (για σχολείο και φροντιστήριο), όπως ανέφεραν τα αντίστοιχα ποσοστά των μαθητών	Πρόσθεση 3ωρου διαγωνίσματος κάθε Κυριακή	Πρόσθεση των 31 ωρών φοίτησης στο σχολείο	Συνολικός εβδομαδιαίος φόρτος εργασίας για τον μαθητή/ τρια
Το 2,9% διαθέτει 12 – 20 ώρες	+3	+ 31	= 46 ως 54
Το 11,6% διαθέτει 17 – 25 ώρες	+3	+ 31	= 51 ως 60
Το 25,4% διαθέτει 22 – 30 ώρες	+3	+ 31	= 56 ως 64
Το 39% διαθέτει 27 – 35 ώρες	+3	+ 31	= 61 ως 69
Το 21,1% διαθέτει 32-40 ώρες	+3	+ 31	= 56 ως 74

Ο φόρτος αυτός της εργασίας για μαθητές της Λυκειακής βαθμίδας είναι υπερβολικός και αποτελεί από παιδαγωγική, ψυχολογική και κοινωνιολογική σκοπιά μία απαράδεκτη προς τους μαθητές αυτής της ηλικίας απαίτηση. Απορεί κανείς πότε ξεκουράζονται ή κοιμούνται.

Παρόλα αυτά, στην ερώτηση: «Έχεις στη διάρκεια της εβδομάδας ελεύθερο χρόνο;» το 74,3% απάντησε ότι *έχει*. Στη διασταύρωση με την ερώτηση σχετικά με τις ώρες προετοιμασίας στο σπίτι

(«Πόσες ώρες μελετάς στο σπίτι συνολικά κατά τη διάρκεια μιας εβδομάδας;») διαπιστώθηκε ότι το ποσοστό, που απάντησε ότι έχει ελεύθερο χρόνο, ήταν μικρότερο (68,2%) στο υποσύνολο των μαθητών/τριών που ανέφεραν ότι προετοιμάζονται περισσότερες ώρες από τους άλλους. Η σχέση των δύο μεταβλητών: «Πόσες ώρες μελετάς στο σπίτι συνολικά κατά τη διάρκεια μιας εβδομάδας;» και «Έχεις στη διάρκεια της εβδομάδας ελεύθερο χρόνο;» είναι στατιστικά σημαντική (Gamma=0,21  $p < 0.006$ ).

Ανάμεσα στις δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου που αναφέρθηκαν συχνότερα ήταν, όπως άλλωστε είναι αναμενόμενο για αυτή την ηλικιακή ομάδα:

- ο αθλητισμός σε ποσοστό 31,5%, με Μ.Ο. 4,5 ώρες την εβδομάδα,
- η έξοδος («βγαίνω με φίλους/ες») σε ποσοστό 84,3%, με Μ.Ο. σχεδόν 5 φορές το μήνα,
- το Internet σε ποσοστό 54,3%, με Μ.Ο. 3,4 ώρες την εβδομάδα.

Όσον αφορά τώρα το κόστος του φροντιστηρίου, η κατανομή των δαπανών είναι η εξής:

Πίνακας 8: Κατανομή των δαπανών: «Πόσα χρήματα το μήνα δαπανά κατά μέσο όρο η οικογένειά σου για σένα στο φροντιστήριο και στα ιδιαίτερα μαθήματα;»

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Σωρευτική ποσοστιαία συχνότητα
Ως 200	45	7,6	7,8	7,8
Πάνω από 200 ως 300	132	22,2	22,8	30,5
Πάνω από 300 ως 400	283	47,6	48,8	79,3
Πάνω από 400	120	20,2	20,7	100,0
Σύνολο	580	97,6	100,0	
Ελλείπουσες τιμές	14	2,4		
Γενικό Σύνολο	594	100,0		

Όπως βλέπουμε, σχεδόν οι μισοί μαθητές (48,8%) αναφέρουν ότι το μηνιαίο κόστος που καταβάλλει η οικογένειά τους για τη φοίτησή τους στο φροντιστήριο ανέρχεται σε 300 ως 400 Ευρώ. Για το 20,7% των ερωτηθέντων το κόστος αυτό είναι ακόμα υψηλότερο και ξεπερνά τα 400 Ευρώ το μήνα. Αν λάβουμε υπόψη μας το γεγονός ότι το 65% των ελληνικών οικογενειών έχει δύο παιδιά, τότε το κόστος αυτό διπλασιάζεται.

Πίνακας 9: Αναλογία δαπανών για το φροντιστήριο επί του οικογενειακού Εισοδήματος

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Σωρευτική ποσοστιαία συχνότητα
25%	155	26,1	36,1	36,1
33%	208	35,0	48,5	84,6
50%	66	11,1	15,4	100,0
Σύνολο	429	72,2	100,0	
Ελλείπουσες τιμές	165	27,8		
Γενικό Σύνολο	594	100,0		

Στο ερωτηματολόγιο συμπεριλάβαμε μία δεύτερη ερώτηση οικονομικού περιεχομένου, που αφορούσε την αναλογία αυτών των δαπανών προς το οικογενειακό εισόδημα. Για ευνόητους λόγους δεν θέσαμε απευθείας την ερώτηση σχετικά με το μηνιαίο εισόδημα της οικογένειας του μαθητή/τριας. Έτσι η ερώτηση τέθηκε με έμμεσο τρόπο: «Σε ποια αναλογία του μηνιαίου εισοδήματος της οικογένειάς σου αντιστοιχούν αυτά τα χρήματα περίπου;». Η κατανομή των απαντήσεων περιέχεται στον Πίνακα 9. Όπως βλέπουμε, ένα σχετικά μεγάλο ποσοστό (27,8%) δεν απάντησε στην ερώτηση αυτή. Οι κύριοι λόγοι είναι πιθανώς ότι οι μαθητές είτε έχουν μόνο περιορισμένη γνώση των συνολικών οικονομικών εσόδων της οικογένειας τους είτε δεν θέλησαν λόγω της διαδεδομένης στην ελληνική κοινωνία καχυποψίας απέναντι σε ερωτήσεις που αφορούν οικονομικά θέματα οικογενειακού εισοδήματος κλπ. να απαντήσουν.

Η παραπάνω υπόθεση ότι δεν έχουν επαρκή γνώση των οικονομικών της οικογένειας ενισχύεται και από τη διασταύρωση των δύο μεταβλητών «Μηνιαίες δαπάνες για το φροντιστήριο» και «Αναλογία των δαπανών ως προς το μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα» στον πίνακα 10:

Πίνακας 10: Δαπάνες για το φροντιστήριο κατά αναλογία εισοδήματος

Δαπάνες για το φροντιστήριο	Αναλογία Εισοδήματος			Σύνολο
	,25	,33	,50	
Ως 200	11 42,3%	14 53,8%	1 3,8%	26 100,0%
Πάνω από 200 ως 300	40 38,8%	49 47,6%	14 13,6%	103 100,0%
Πάνω από 300 ως 400	80 37,9%	106 50,2%	25 11,8%	211 100,0%
Πάνω από 400	24 27,0%	39 43,8%	26 29,2%	89 100,0%
Σύνολο	155 36,1%	208 48,5%	66 15,4%	429 100,0%

Είναι μάλλον απίθανο ότι – διαβάζοντας την πρώτη σειρά του πίνακα – οι οικογένειες του υποσυνόλου των 11 μαθητών του πρώτου φατνίου έχουν μηνιαίο εισόδημα μόνο 800 Ευρώ το μήνα από το οποίο δαπανούν 200 Ευρώ για τα δίδακτρα του φροντιστηρίου του γιού ή της κόρης τους. Εξίσου απίθανο είναι ότι οι οικογένειες του υποσυνόλου των 14 μαθητών του δεύτερου φατνίου έχουν μηνιαίο εισόδημα μόνο 600 Ευρώ το μήνα από το οποίο δαπανούν 200 Ευρώ για τα δίδακτρα του φροντιστηρίου του γιού ή της κόρης τους. Αντίστοιχες διαπιστώσεις προκύπτουν από τις κατανομές και άλλων φατνίων.

Παρόλα αυτά, η συνολική εικόνα που δίνει ο πίνακας – μολονότι τα δεδομένα αυτά πρέπει να ερμηνευθούν προσεκτικά, για τους λόγους που αναφέρθηκαν – είναι ότι το οικονομικό βάρος του κόστους του φροντιστηρίου για τις οικογένειες είναι αρκετά μεγάλο.

Περνάμε τώρα στη συγκριτική εκτίμηση του σχολείου και του φροντιστηρίου από τον/την μαθητή/τρια. Για το σκοπό αυτό διατυπώσαμε 7 δηλώσεις (statements) με την οδηγία να εκφράσουν οι ερωτώμενοι τη συμφωνία ή διαφωνία τους με την κάθε μία από αυτές τις δηλώσεις, με βάση μία



πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert (Συμφωνώ πλήρως / συμφωνώ / ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ / διαφωνώ / διαφωνώ πλήρως). Αυτές οι δηλώσεις και οι αντίστοιχες συχνότητες με τις οποίες απαντήθηκαν ήταν οι εξής:

Πίνακας 11: Συγκριτική εκτίμηση του σχολείου και του φροντιστηρίου. Κατανομές συχνότητας (σε ποσοστά).

	Συμφωνώ πλήρως	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ πλήρως
Το φροντιστήριο παρέχει καλύτερη κατάρτιση από το σχολείο	52,0	36,0	9,8	1,2	1,0
Το φροντιστήριο προετοιμάζει καλύτερα για τις εξετάσεις από το σχολείο	64,1	30,3	4,9		0,7
Το φροντιστήριο καλύπτει τις ατέλειες του σχολείου	53,8	37,9	6,5	1,5	0,3
Το φροντιστήριο έχει περισσότερους ειδικευμένους εκπαιδευτικούς από το σχολείο	28,4	71,6	28,9	9,6	2,7
Στο φροντιστήριο υπάρχει καλύτερος έλεγχος προόδου από το σχολείο	44,7	33,8	18,6	2,0	0,9
Το φροντιστήριο εφαρμόζει πιο σύγχρονες μεθόδους από το σχολείο	37,0	30,7	24,7	6,0	1,7
Η διδασκαλία στο φροντιστήριο είναι πιο αποτελεσματική από το σχολείο	55,6	33,8	8,8	1,2	0,5

Όπως ήταν αναμενόμενο, οι απαντήσεις στις επιμέρους δηλώσεις ήταν σαφώς πιο θετικές για το φροντιστήριο παρά για το σχολείο. Από αυτές τις δηλώσεις σχηματίστηκε αθροιστικά ο συνολικός «Δείκτης της συγκριτικής εκτίμησης σχολείου και φροντιστηρίου». Με δεδομένη τη θετικότερη εκτίμηση του φροντιστηρίου από το σύνολο των μαθητών/τριών, το ερευνητικό ενδιαφέρον στράφηκε στην αναζήτηση υποσυνόλων των μαθητών, οι οποίοι ενδεχομένως θα διαφοροποιούνταν από το γενικό σύνολο σε ό,τι αφορά αυτή την εκτίμηση.

Από τη συσχέτιση του δείκτη με την *σχολική επίδοση* (γενικός βαθμός της Β΄ Λυκείου), το *επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων* και *τους λόγους της επιλογής των σπουδών* προέκυψαν πράγματι κάποιες στατιστικές συσχετίσεις που υποδηλώνουν ορισμένες διαφοροποιήσεις, οι οποίες ωστόσο δεν είναι ισχυρές και τις περισσότερες φορές δεν είναι στατιστικά σημαντικές. Έτσι, οι συσχετίσεις αυτές μπορούν να ληφθούν υπόψη μόνο ως υποθέσεις με στόχο τον μελλοντικό έλεγχό τους. Το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα εμφανίζει μία όχι ισχυρή, στατιστικά ωστόσο σημαντική, *αρνητική* σχέση με τον «Δείκτη συγκριτικής εκτίμησης σχολείου και φροντιστηρίου». Επίσης αρνητική, αλλά όχι ισχυρή και στατιστικά μη σημαντική είναι η συσχέτιση του δείκτη με δύο από τους λόγους επιλογής των σπουδών: «Για προσωπική καλλιέργεια και μόρφωση» και «Για να συμβάλω στη βελτίωση της κοινωνίας».

Από αυτές τις διαπιστώσεις μπορούμε να υποθέσουμε ότι οι υποομάδες των μαθητών πρώτο, με προέλευση από πατέρες με υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης και δεύτερο, μαθητών οι οποίοι δεν επέλεξαν τις σπουδές τους για εργαλειακούς λόγους αλλά με σκοπό την προσωπική τους καλλιέργεια και τη βελτίωση της κοινωνίας, διαφοροποιούνται ελαφρώς από τους υπόλοιπους, όσον αφορά την γενικά πολύ θετική εκτίμηση του φροντιστηρίου – το οποίο λειτουργεί αποκλειστικά εργαλειακά, ως μέσο της εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση – και την αντίστοιχα πολύ αρνητική εκτίμηση του σχολείου. Αυτά τα υποσύνολα των μαθητών/τριών δεν εκφράζουν, με άλλα λόγια μία εξίσου αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο με βάση τον «Δείκτη συγκριτικής εκτίμησης σχολείου και φροντιστηρίου». Η ερμηνεία αυτή στηρίζεται και από το γεγονός ότι ο δείκτης εμφανίζει, αντίθετα, μία υψηλά σημαντική θετική συσχέτιση με την «εξεύρεση εργασίας» ως λόγο επιλογής σπουδών ( $r=0,11$   $p<0,008$ ). Αυτό σημαίνει, εάν η ερμηνεία μας είναι σωστή, ότι εκείνοι οι μαθητές και μαθήτριες που εκφράζουν μία καθαρά εργαλειακή σχέση προς τις σπουδές τους, καθώς τις επέλεξαν ως μέσο προς το σκοπό της εξεύρεσης εργασίας και εισοδήματος, εκτιμούν θετικότερα το εργαλειακά προσανατολισμένο φροντιστήριο από ό,τι οι άλλοι μαθητές/τριες με *εσωτερικά* κίνητρα σπουδών.

Εκτός από τις προδιατυπωμένες δηλώσεις, που αφορούν τη σύγκριση σχολείου και φροντιστηρίου, τέθηκε στην αρχή η απευθείας ερώτηση που αφορούσε το Λύκειο, χωρίς σύγκριση με το φροντιστήριο: «Σε ποιο βαθμό σε ικανοποιεί η εκπαίδευση που σου παρέχεται στο Λύκειο;» με δυνατότητες απάντησης «πολύ / λίγο / καθόλου». Η κατανομή της περιέχεται στον Πίνακα 12.

Πίνακας 12: «Σε ποιο βαθμό σε ικανοποιεί η εκπαίδευση που σου παρέχεται στο Λύκειο;»

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Σωρευτική ποσοστιαία συχνότητα
ΠΟΛΥ	84	14,1	14,2	14,2
ΛΙΓΟ	388	65,3	65,7	79,9
ΚΑΘΟΛΟΥ	119	20,0	20,1	100,0
Σύνολο	591	99,5	100,0	
Ελλείπουσες τιμές	3	,5		
Γενικό Σύνολο	594	100,0		

Σε όσους/ες απάντησαν «λίγο» ή «καθόλου», που ήταν η πλειοψηφία, τέθηκε επιπλέον η ανοιχτή ερώτηση σχετικά με τους λόγους της μη-ικανοποίησής τους από το Λύκειο.

Οι ανοιχτές απαντήσεις κατηγοριοποιήθηκαν από δύο ανεξάρτητους ερευνητές που πέτυχαν, μετά από στενή συνεργασία στον ορισμό των κατηγοριών και στην ένταξη των ανοιχτών απαντήσεων σ' αυτές, υψηλή συμφωνία στις κατηγοριοποιήσεις τους ( $r=0,79$ ). Οι ανοιχτές απαντήσεις κατηγοριοποιήθηκαν από τη μια πλευρά (α) σε ένα μικρότερο αριθμό γενικότερων κατηγοριών, για να διασφαλιστεί κατά το δυνατό η συγκρισιμότητα των απαντήσεων, και από την άλλη πλευρά (β) σε περισσότερες αναλυτικότερες κατηγορίες, οι οποίες εντάσσονται στις αντίστοιχες γενικές κατηγορίες

και τις εξειδικεύουν, έτσι ώστε να διατηρηθούν, όσο ήταν δυνατό, η ατομικότητα και η διαφορετικότητα των απαντήσεων. Όποιες ανοιχτές ερωτήσεις ήταν εκτενέστερες και περιείχαν στην (ελεύθερη) διατύπωσή τους περισσότερα σημασιολογικά στοιχεία, εντάχθηκαν σε περισσότερες κατηγορίες, συχνά σε μία γενική και σε μία ή περισσότερες αναλυτικές κατηγορίες. Οι γενικές κατηγορίες και οι αντίστοιχες προς αυτές αναλυτικότερες περιέχονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 13: Ανάλυση των ανοιχτών απαντήσεων στην ερώτηση 11: «Για ποιους λόγους δεν σε ικανοποιεί η εκπαίδευση που σου παρέχεται στο Λύκειο;»

ΓΕΝΙΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ κατά συχνότητα εμφάνισής τους	ΑΝΑΛΥΤΙΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ κατά συχνότητα εμφάνισής τους
Ελλιπής οργάνωση του σχολείου (5,5%)	Ανύπαρκτη εργαστηριακή ή/και λοιπή υποδομή (12,1%) Δυσμενής αναλογία διδασκόντων/διδασκομένων (12,1%) Κακό πρόγραμμα (7,5%) Ακατάλληλα εγχειρίδια (2,8%)
Αναποτελεσματική προετοιμασία για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (13,7%)	Μεγάλη ύλη / αποστήθιση / λίγες οι ώρες (5,6%) Ελλιπής εξειδίκευση μαθημάτων (10,7%) Αναποτελεσματικό / Χάσιμο χρόνου (5,1%)
Δεν παρέχει γενική ανθρωπιστική παιδεία, μόρφωση, καλλιέργεια, ποιότητα (12,0%)	Δεν προωθεί την εξατομίκευση, την ανακάλυψη των κλίσεων των μαθητών (0,9%) Δεν αναπτύσσει την κριτική ικανότητα (0,9%) Μεγάλη εξειδίκευση, δεν παρέχει γενικές γνώσεις, είναι τεχνοκρατικό σύστημα (14,5%) Προκαλεί άγχος και πίεση (9,9%)
Αρνητικές συνθήκες αλληλεπίδρασης στη σχολική τάξη (1,5%)	Αδιαφορία των μαθητών (3,3%) Απειθαρχία, φασαρία (6,5%)
Κακός τρόπος διδασκαλίας (15,8%)	
Αδιαφορία καθηγητών (15,2%)	
Ανεπαρκής κατάρτιση καθηγητών (13,7%)	
Συμπεριφορά καθηγητών (1,9%)	
Το φροντιστήριο ως υποκατάστατο του σχολείου (7,2%)	Οι καθηγητές του σχολείου επαναπαύονται λόγω της ύπαρξης του φροντιστηρίου. (13,6%)
Απαξίωση του εκπαιδευτικού συστήματος (11,4%)	«Η εκπαίδευση παρέχεται στο φροντιστήριο» (3,3%)
ΣΥΝΟΛΟ 100% (474)	ΣΥΝΟΛΟ 100% (214)

Όπως φαίνεται από τον πίνακα, από τις γενικές κατηγορίες αναφέρθηκαν με τις συγκριτικά μεγαλύτερες συχνότητες ο «κακός τρόπος διδασκαλίας» (15,8%), η «αδιαφορία των καθηγητών» (15,2%) και η «ανεπαρκής κατάρτιση των καθηγητών» (13,7%). Οι δύο κατηγορίες που αναφέρονται με τις αμέσως επόμενες συχνότητες είναι αντιφατικές στο περιεχόμενό τους και προέρχονται εμφανώς από μαθητές/τριες με αντίθετους προσανατολισμούς απέναντι στο Λύκειο. Ότι το Λύκειο παρέχει «αναποτελεσματική προετοιμασία για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση» υποστηρίζει το 13,7%. Είναι η τυπική απάντηση που δίνουν εκείνοι οι μαθητές και μαθήτριες που επιδιώκουν να εισαχθούν σε επιλεκτικές τεχνολογικές και άλλες σχολές (Πολυτεχνείο, Νομική Αθηνών) και ενδιαφέρονται μόνο για την αποτελεσματική προετοιμασία τους για τη συγκεκριμένη σχολή και όχι για ευρύτερη μόρφωση που θεωρητικά θα μπορούσε να τους προσφέρει το Λύκειο. Γι' αυτή την κατηγορία των μαθητών/τριών το αναλυτικό πρόγραμμα του Λυκείου δεν είναι επαρκώς «εξειδικευμένο», εφόσον δεν είναι εστιασμένο στην προετοιμασία για την εισαγωγή στις πανεπιστημιακές Σχολές. Τα μαθήματα που δεν σχετίζονται άμεσα με την προετοιμασία τα χαρακτηρίζουν ως «απώλεια χρόνου». Η αναλυτικότερη κατηγορία που εντάσσεται στη γενική κατηγορία «αναποτελεσματική προετοιμασία για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση» είναι η «ελλιπής εξειδίκευση μαθημάτων», που αναφέρθηκε συχνά από αυτή την κατηγορία των μαθητών/τριών (10,7%).

Η αντίθετη άποψη, ότι το Λύκειο «δεν παρέχει γενική ανθρωπιστική παιδεία, μόρφωση, καλλιέργεια, ποιότητα» εκφράζεται από ένα 12,0% μαθητών/τριών, οι οποίοι/ες προσδοκούν από το Λύκειο όχι αποκλειστικά προετοιμασία για την τριτοβάθμια εκπαίδευση αλλά γενική μόρφωση. Η αντίστοιχη αναλυτική κατηγορία που εντάσσεται σ' αυτή τη γενική κατηγορία και την οποία επέλεξαν σε μεγάλο ποσοστό οι ίδιοι ερωτώμενοι/ες, είναι «μεγάλη εξειδίκευση, δεν παρέχει γενικές γνώσεις, είναι τεχνοκρατικό σύστημα» (14,5%). Αυτή είναι σαφώς η ακριβώς αντίθετη κατηγορία από την κατηγορία «ελλιπής εξειδίκευση μαθημάτων», στην οποία εντάσσονται οι ανοιχτές απαντήσεις του προηγούμενου υποσυνόλου των μαθητών/τριών, που ενδιαφέρονται αποκλειστικά για την εισαγωγή σε κάποια συγκεκριμένη πανεπιστημιακή Σχολή. Από τις γενικές κατηγορίες εμφανίζουν επίσης κάπως μεγαλύτερη συχνότητα οι κατηγορίες «απαξίωση του εκπαιδευτικού συστήματος» (11,4%) και «το φροντιστήριο ως υποκατάστατο του σχολείου» (7,2%).

Από τις αναλυτικότερες κατηγορίες, που δεν αναφέρθηκαν ως το σημείο αυτό (βλ. Πίνακα 13), είναι σημαντικό να αναφερθούν η «ανύπαρκτη εργαστηριακή ή/και λοιπή υποδομή» (12,1%), η «δυσμενής αναλογία διδασκόντων/διδασκομένων» (12,1%) και «οι καθηγητές του σχολείου επαναπαύονται λόγω της ύπαρξης του φροντιστηρίου» (13,6%). Πρέπει να αναφερθεί στο σημείο αυτό ότι η κατηγορία αυτή χρησιμοποιήθηκε πρόσφατα και σε μία άλλη έρευνα σχετικά με το θέμα των καταλήψεων σε πανελλαδικό δείγμα μαθητών/τριών (N=8.335) στην κατηγοριοποίηση εκείνων των ανοιχτών απαντήσεων, που ασκούσαν κριτική στους καθηγητές του λυκείου αναφέροντας ως λόγο την ύπαρξη του φροντιστηρίου. Αυτό δείχνει ότι είναι αρκετά διαδεδομένη η κριτική που υποστηρίζει ότι λόγω της ύπαρξης του φροντιστηρίου οι καθηγητές του Λυκείου «επαναπαύονται» και ατονεί το ενδιαφέρον και η ενέργειά τους.

Μία απάντηση στην κριτική αυτή δεν προκύπτει από τα δεδομένα της έρευνάς μας, διότι τα υποκείμενα της έρευνας δεν ήταν καθηγητές αλλά μαθητές και μαθήτριες. Ο αντίλογος στην κριτική αυτή ωστόσο διατυπώθηκε σε άλλες εργασίες, οι οποίες διεξήχθησαν σε καθηγητές της Μέσης Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τη Δήμητρα Θωμά (Thoma 2004) οι καθηγητές/τριες του δείγματός της απάντησαν στις ερωτήσεις που αφορούσαν τη σχέση σχολείου και φροντιστηρίου, ότι η ύπαρξη του φροντιστηρίου δυσχεραίνει το έργο τους, επειδή οι μαθητέ/τριες δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στην προετοιμασία για το φροντιστήριο και αδιαφορούν για το σχολείο. Οι καθηγητές του σχολείου αισθάνονται ότι οι μαθητές τους αντιμετωπίζουν ως υποδεέστερους σε σύγκριση με τους καθηγητές του φροντιστηρίου και η κατάσταση αυτή επιδρά αρνητικά στην ενεργοποίηση των κινήτρων τους (Thoma 2004: 152-158). Δεν πρέπει βέβαια να παραβλέψει κανείς στο σημείο αυτό, ότι ένα ποσοστό των καθηγητών διδάσκει και στο φροντιστήριο, ώστε έχει «διπλή ταυτότητα».

Μπορεί κανείς να υποθέσει, ότι εδώ πρόκειται για έναν φαύλο κύκλο, με την έννοια ότι η de facto γενίκευση της φοίτησης στο φροντιστήριο και η συνακόλουθη επικράτησή του ως αναντικατάστατου εκπαιδευτικού «παρα-θεσμού» συνετέλεσε σε μεγάλο βαθμό στην απαξίωση του σχολείου και του status των καθηγητών του. Κάτω από αυτές τις προϋποθέσεις είναι κατανοητό ότι τα κίνητρα μεγάλου μέρους των καθηγητών ατονούν, με συνέπεια να αυξάνει ακόμα περισσότερο η λειτουργική βαρύτητα και το κοινωνικό γόητρο του φροντιστηρίου, το οποίο κατέκτησε σήμερα, όπως αναπτύχθηκε παραπάνω, το μονοπώλιο της προετοιμασίας για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

### 3. Επίλογος: Ποιες προοπτικές διαγράφονται;

Στο πλαίσιο των διαδικασιών της ενσωμάτωσης της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση, στράφηκαν οι προσπάθειες των ευρωπαϊκών φορέων και οργανισμών στην ανάλυση των προβλημάτων της ελληνικής εκπαίδευσης και διατυπώθηκαν επανειλημμένα προτάσεις για τον εναρμονισμό των περιεχομένων και των δομών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος προς εκείνες των ανεπτυγμένων ευρωπαϊκών χωρών. Ο ΟΟΣΑ αφιέρωσε στην προτελευταία Οικονομική Έκθεσή του για την Ελλάδα (OECD 2009) ένα ολόκληρο κεφάλαιο στην εκπαίδευση εκφράζοντας έτσι τις ανησυχίες του ότι η αναποτελεσματικότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, του οποίου οι αδυναμίες επισημαίνονται αναλυτικά στην Έκθεση, θα συνεχίσουν να αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα για την οικονομική ανάπτυξη της χώρας. Όπως αναφέρεται στην εισαγωγή του κεφαλαίου που αφορά την εκπαίδευση,

«Η ποιότητα της εκπαίδευσης στο πρωτοβάθμιο και δευτεροβάθμιο επίπεδο αντικατοπτρίζει έλλειψη κινήτρων για απόδοση των εκπαιδευτικών, ανεπαρκές αναλυτικό πρόγραμμα, αδύναμη αυτονομία του σχολείου και έλλειψη δυνατοτήτων απόδοσης λογαριασμού. Αυτά ώθησαν τα παιδιά να καταφεύγουν σε συμπληρωματικά ιδιωτικά μαθήματα για να προετοιμαστούν για τις εξετάσεις εισαγωγής στο πανεπιστήμιο ...Ένα μείζον παράδειγμα της αναποτελεσματικότητας [της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι συγγρ.] είναι το γεγονός ότι οι μαθητές καταφεύγουν σε μεγάλη κλίμακα στα ιδιωτικά μαθήματα (φροντιστήρια).» (OECD 2009: 123, 141).

Η ανεπάρκεια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να προετοιμάζει τους μαθητές/τριες για την εισαγωγή στο πανεπιστήμιο και η συνακόλουθη γενικευμένη φοίτηση των μαθητών/τριών στο φροντιστήριο επισημαίνεται στην Έκθεση του ΟΟΣΑ ως μείζον μεν αλλά ωστόσο ως ένα ανάμεσα σε πολλά λειτουργικά μειονεκτήματα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Είναι εντυπωσιακό με την αρνητική έννοια, ότι η Έκθεση αυτή δεν είναι, στο κεφάλαιό της που αφορά την εκπαίδευση, ουσιαστικά σε κανένα σημείο θετικότερη από την Έκθεση του ΟΟΣΑ για το Εκπαιδευτικό Σύστημα της Ελλάδας (Reviews of National Policies for Education – Greece 1996), που εκπονήθηκε 13 χρόνια προηγουμένως και στην οποία οι αδυναμίες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος επισημάνθηκαν – παρά τις διπλωματικές συμβατικότητες – με ασυνήθιστη δριμύτητα. Συνεπώς από καθαρά επιστημονική σκοπιά και ανεξάρτητα από κάθε πολιτική ή διπλωματική σκοπιμότητα, δεν μπορούμε με κανένα τρόπο να διαπιστώσουμε ότι συντελέστηκε κάποια πρόοδος στην ελληνική εκπαίδευση στο διάστημα αυτό.

Οι ίδιες αδυναμίες, όπως η μηχανική αποστήθιση και η έλλειψη δημιουργικότητας στο σχολείο, η χαμηλή ποιότητα της εκπαίδευσης, η χαμηλή συμβατότητα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προς τις ανάγκες της βιομηχανίας, η υπερφόρτωση του αναλυτικού προγράμματος της γενικής εκπαίδευσης με τα Αρχαία Ελληνικά και φυσικά το παράλληλο εκπαιδευτικό σύστημα των φροντιστηρίων είχαν αποτελέσει αντικείμενο της κριτικής του ΟΟΣΑ και στην Έκθεση του 1996.

«Τα φροντιστήρια είναι ήδη ένα αρκετά συνηθισμένο φαινόμενο στο επίπεδο του γυμνασίου. Κατά γενική πεποίθηση, αυτά είναι απαραίτητα για να αντισταθμίσουν τις αδυναμίες του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος... Ο κυρίαρχος ρόλος των φροντιστηρίων δεν σημαίνει παρά την ανοιχτή ομολογία της ανεπάρκειας του δημόσιου συστήματος. Η κατάπτωση του ηθικού στο δημόσιο λύκειο είναι τεράστια.» (ΟΟΣΑ 1996: 28, 32, η μετάφραση του ΥΠΕΠΘ)

Η έρευνα που διεξήγαμε τεκμηρίωσε με βάση τις απαντήσεις των άμεσα εμπλεκόμενων, των μαθητών/τριών, ότι το φροντιστήριο έχει αποκτήσει θεσμικό κύρος, ενώ ο θεσμός του σχολείου έχει αντίθετα απαξιωθεί, όπως αποδείχθηκε και στην πρόσφατη, μεγαλύτερων διαστάσεων έρευνα των καταλήψεων, που αναφέρθηκε παραπάνω. Δεδομένου ότι δεν διαφαίνονται σε κανένα χώρο της ελληνικής κοινωνίας δυνάμεις, οι οποίες θα μπορούσαν να αντιστρέψουν αυτή την κατάσταση στο εκπαιδευτικό σύστημα, είναι προβλέψιμο, ότι οι υφιστάμενες τάσεις της απαξίωσης του σχολείου και της ανόδου της λειτουργικής σημασίας του φροντιστηρίου ως οδού για την εισαγωγή στα ΑΕΙ, θα συνεχιστούν αμείωτες.

## Βιβλιογραφία

- Γεωργίου, Σ. (1993). Ο ρόλος της οικογένειας στη σχολική επίδοση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 19, 1993, 347-368.
- Γεωργίου, Σ. (1996). Γονεϊκή συμπεριφορά και σχολική επίδοση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 23, 1996, 131-155.
- Δήμου, Γ. (1999). *Φροντιστηριακή δραστηριότητα στην Ελλάδα: εμπειρική διερεύνηση του φαινομένου*. Αθήνα: Gutenberg.

- ΕΛ.ΣΤΑ 2009/2010, [http://www.statistics.gr/portal/page/portal/ESYE/BUCKET/A1403/Other/A1403\\_SED34\\_TB\\_AN\\_00\\_2009\\_11E\\_F\\_GR.pdf](http://www.statistics.gr/portal/page/portal/ESYE/BUCKET/A1403/Other/A1403_SED34_TB_AN_00_2009_11E_F_GR.pdf)
- European Union. *Europe in figures, Eurostat Yearbook 2011*
- Heller, M. & A. Nekrich (1986). *Utopia in Power. The History of the Soviet Union from 1917 to the Present*. New York: Summit Books.
- Hopf, D. & Ξωχέλλης, Π. (2003). *Γυμνάσιο και Λύκειο στην Ελλάδα: διαχρονικά ερευνητικά δεδομένα, κριτικές επισημάνσεις, μελλοντικές προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ιακωβίδης, Γ. (1998). *Η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα: προσέγγιση μέσα από τη σύγκριση του ελληνικού και γερμανικού συστήματος*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κελπανίδης, Μ. (2012α). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες και πραγματικότητα*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Κελπανίδης, Μ. (2012β). *Καταλήψεις σχολείων από μαθητές και μαθήτριες ως συνέπεια αδύναμων πολιτικών και εκπαιδευτικών θεσμών. Πανελλαδική έρευνα σε 8.335 μαθητές δημοσίων λυκείων (υπό δημοσίευση)*.
- Κελπανίδης, Μ. με Ερευνητική Ομάδα Μεταπτυχιακών Φοιτητών και Φοιτητριών, Οι απόψεις των καθηγητών και των μαθητών/τριών για το μάθημα των Αρχαίων: Η έρευνα στους καθηγητές που έγινε, η έρευνα στους μαθητές/τριες που δεν έγινε, και οι αιτίες του τορπιλισμού της από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. *Νέα Παιδεία*, 131, 2009, 21-70.
- Κελπανίδης, Μ. κ.α.(2007). Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την αξιολόγηση του έργου τους: ερευνητικές διαπιστώσεις. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 44, 157-177.
- Κελπανίδης, Μ. (1991). *Κράτος Πρόνοιας και Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Μαρουδιάς, Ν. (2000). Πληθωρισμός και Ανισοκατανομή στο Ιατρικό Σώμα στην Ελλάδα, στο: Γεωργόπουλος, Δ, & Μ. Τσαγκαράκης (επιμ.), *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός στην Επιστήμη και Τέχνη της Ιατρικής*. Αθήνα: Έκδοση Αγγειοχειρουργικού Τμήματος, Κωνσταντοπούλειο ΠΓΝ Ν. Ιωνίας Αγία Όλγα, σελ. 63-72.
- Matthews, M. (1982). *Education in the Soviet Union. Policies and Institutions Since Stalin*. London: George Allen & Unwin.
- Mitter W. & L. Novikov (1967). *Sekundarabschlüsse mit Hochschulreife im Internationalen Vergleich*, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Frankfurt: Böhlau.
- Ξωχέλλης, Π. (2010). *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση σήμερα*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- OECD (1965). *The Mediterranean Regional Project – Greece*. Paris: OECD.
- OECD (1979). *Individual Demand for Education. General Report and Case Studies: Case Study Greece*. Paris: OECD, 247-334.
- OECD (1996). *Reviews of National Policies for Education – Greece*. Ελληνική μετάφραση: ΥΠΕΠΘ (1996). *Επισκόπηση του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας. Έκθεση εμπειρογνομόνων*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- OECD (2009). *Economic Surveys – Greece*. Paris: OECD.
- OECD (2011). *Economic Surveys – Greece*. Paris: OECD

- Psacharopoulos, G. (2004). *The Social Cost of an Outdated Law: Article 16 of the Greek Constitution*, Paper presented at the 19<sup>th</sup> Annual Conference of the European Association of Law and Economics, Athens, 19-21 September 2002.
- Recum, H.v. (1978) *Bildungsökonomie im Wandel*. Braunschweig: Westermann.
- Thoma, D. (2004). Teachers' Labour Process; Proletarianisation and the Greek Case. Thesis submitted for the Degree of PhD. Institute of Education, University of London.
- Wehler, H.- U. (1989). *Deutsche Gesellschaftsgeschichte 1700-1815*. München: Beck.
- Χατζητέγας, Η. (2008). *Η ανατροπή του ελληνικού μύθου. Το ιδεόγραμμα ενός φροντιστή*. Αθήνα: Λιβάνης.