

Παιδαγωγικό Πλαίσιο: Περιεχόμενο Σπουδών και Διδακτική Πράξη

2

Χριστίνα Βέικου, *Λέκτορας του Τμήματος Ιστορίας και Εθνολογίας του Δ.Π.Θ.,
τ. Σύμβουλος του Π.Ι. (Συντονίστρια)*

Ευαγγελία Βαρέση, *Διδάκτωρ Φιλοσοφίας, Αποσπασμένη στο Π.Ι.
Αναστασία Πατούνα*, *Καθηγήτρια Φιλολόγος, Αποσπασμένη στο Π.Ι.*

Ι. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ¹

Το θεωρητικό μέρος της ενότητας επικεντρώνεται στην κριτική θεώρηση σημαντικών παραμέτρων –Αναλυτικά Προγράμματα, Διδακτικό Υλικό και Μεθοδολογία, Σχολικό Κλίμα– που με τη διαλεκτική τους αλληλεπίδραση συνδιαμορφώνουν το παιδαγωγικό πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς το Περιεχόμενο Σπουδών και τη Διδακτική Πράξη. Η εστίαση της έμφασης βρίσκεται: α) στην ανάδειξη των βασικότερων χαρακτηριστικών τους, όπως αυτά αποτυπώνονται στα επίσημα κείμενα, β) στη συγκριτική τους θεώρηση σε σχέση με τα ισχύοντα στο ευρωπαϊκό και ευρύτερο διεθνές περιβάλλον, και γ) στον προσδιορισμό των ερευνητικών πεδίων και των περιορισμών της έρευνας.

1. Για την αρχική αναλυτική έκθεση της ενότητας «Περιεχόμενο σπουδών και διδακτική πράξη» στο πρόγραμμα «Αξιολόγηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης» εργάστηκε οκταμελής ομάδα αποτελούμενη από τους: Χρ. Βέικου, Ι. Δαγκλή, Κ. Καφετζόπουλο, Κ. Μπονίδη, Ε. Παπασταμούλη, Στ. Παπαστεργιόπουλο, Α. Σιγανού, Β. Τσάφο. Στη σύνοψη της αναλυτικής έκθεσης που δημοσιεύτηκε στην *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* (τ. 13, σελ. 55-68) συμμετείχαν οι: Χρ. Βέικου, Α. Σιγανού και Ε. Παπασταμούλη, ενώ την τελική επιμέλεια του κειμένου έκαναν οι Χρ. Βέικου, Αν. Πατούνα και Ευαγ. Βαρέση. Την επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας ανέλαβαν οι: Χρ. Βέικου, Αν. Πατούνα, Ευαγ. Βαρέση και Β. Τσάφος.

1. Προγράμματα Σπουδών

Διατυπωμένα με ευθύνη του αρμόδιου κρατικού φορέα, τα *Αναλυτικά Προγράμματα* ή *Προγράμματα Σπουδών* στη χώρα μας στοιχειοθετούν σε επίπεδο θεσμικών προδιαγραφών το υποχρεωτικό πλαίσιο αναφοράς του εκπαιδευτικού έργου. Αποτελούν την πυξίδα που προσανατολίζει την καθημερινή διδακτική πράξη, οργανώνοντας τον προγραμματισμό και τη διαδικασία της διδασκαλίας. Προκειμένου, άλλωστε, τα Αναλυτικά Προγράμματα να ανταποκρίνονται στις πολλαπλές απαιτήσεις που διαμορφώνονται στο μικροεπίπεδο της σχολικής τάξης αλλά και στο ευρύτερο σκηνικό της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας, χρήζουν διαρκούς αναμόρφωσης, η οποία οφείλει να πραγματοποιείται με επιστημονικά έγκυρες διαδικασίες. Για τον λόγο αυτό, τα Αναλυτικά Προγράμματα κατά κανόνα καταρτίζονται, δοκιμάζονται πειραματικά, αξιολογούνται και αναθεωρούνται σύμφωνα με τις εξελίξεις στον τομέα των γνώσεων, τις κοινωνικές ανάγκες και την πρόοδο των Επιστημών της Αγωγής.

Το περιεχόμενο των Αναλυτικών Προγραμμάτων, ως ιστορικό και ιδεολογικό προϊόν, συνιστά παράγοντα κοινωνικών διεργασιών, καθώς αποτελεί συνάρτηση των αντιλήψεων, των αξιών και των επιλογών που επικρατούν τη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο. Συνεπώς, το σχολικό πρόγραμμα είναι πάντοτε επιλεκτικό ως προς τις «αναγκαίες και απαραίτητες» γνώσεις και τους κατάλληλους τρόπους διδασκαλίας. Ακόμη και ο προφανής στόχος να αποκτήσουν όλοι οι μαθητές τον «στοιχειώδη εγγραμματισμό» έχει ως προϋποθέσεις τις πολιτικές επιλογές, τις κοινωνικές ανάγκες, τις πολιτισμικές αξίες και τους παιδαγωγικούς κανόνες (Bruner 2007).

1.1. Η ελληνική πραγματικότητα

Τη σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία στην υποχρεωτική εκπαίδευση (Δημοτικό και Γυμνάσιο) καθορίζουν τα *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών* (Α.Π.Σ.) κάθε γνωστικού αντικειμένου και το *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών* (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), τα οποία σχεδιάστηκαν από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2001) βάσει των προβλεπομένων στον Νόμο 1566/85 (βλ. άρθρο 1γ). Είχε προηγηθεί, με αφετηρία το άρθρο 7 του Νόμου 2525/1997, η σύνταξη (1998) του *Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών* (Ε.Π.Π.Σ.) από το Νηπιαγωγείο έως και το Λύκειο, με στόχο τη συνοχή της ύλης και την εξάλειψη της αποσπασματικότητας των Προγραμμάτων Σπουδών (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1998 & 2000).

Στα Προγράμματα αυτά επιχειρείται, σύμφωνα με την πρόθεση των συντακτών, η οριζόντια –κατά κύριο λόγο– διασύνδεση² των γνωστικών αντικειμένων και υιοθετείται η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης μέσα από ενεργητικές και ολιστικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις (διερευνητικές/ ανακαλυπτικές, ομαδοσυνεργατικές). Μια τέτοια καινοτομική προσπάθεια αναπροσαρμόζει τους στόχους της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας και εξασφαλίζει, διατηρώντας την αυτονομία των μαθημάτων, τη διαμόρφωση ενός ενιαίου συνόλου γνώσεων και δεξιοτήτων, με τη διάχυση των θεμελιωδών διαθεματικών εννοιών στο κείμενο των σχολικών εγχειριδίων και την εκπόνηση διαθεματικών εργασιών (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2002, 10-16).

Παράλληλα, στην ανώτερη βαθμίδα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τα Α.Π.Σ. του Λυκείου³ βασίζονται στον Ν. 2525/97 (Φ.Ε.Κ. 188 Α'/23-9-97) και εμφανίζουν σε γενικές γραμμές χαρακτηριστικά που εν μέρει συνδέονται με τη φιλοσοφία των Προγραμμάτων της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (απουσία διαθεματικής προσέγγισης), διατηρώντας τον αποσπασματικό χαρακτήρα των γνωστικών αντικειμένων.

Ως προς τη *δομή* του το *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών* διαθέτει την απαιτούμενη ευελιξία προσαρμογής του περιεχομένου του στις εκάστοτε εκπαιδευτικές ανάγκες και περιέχει, ανά διδακτικό αντικείμενο, τους γενικούς σκοπούς της διδασκαλίας, τους γενικούς γνωστικούς, συναισθηματικούς και ψυχοκινητικούς στόχους, συνοπτικά περιεχόμενα μάθησης και ενδεικτικές θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης, οι οποίες αποτελούν τη βάση για τον σχεδιασμό διαθεματικών δραστηριοτήτων στα αντίστοιχα *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών*. Στα τελευταία, που εξειδικεύονται ανά γνωστικό αντικείμενο, προσδιορίζονται οι σκοποί, οι στόχοι και οι θεματικές ενότητες, υπολογίζεται ο προβλεπόμενος χρόνος για τη διδασκαλία κάθε θεματικής ενότητας, υποδεικνύονται ενδεικτικές δραστηριότητες θεματικού ή διαθεματικού χαρακτήρα, συμπεριλαμβάνονται ενδεικτικά διαθεματικά σχέδια εργασίας, για τα οποία διατίθεται περίπου το 10% του διδακτικού χρόνου, καθώς

2. Εκτός από τη διασύνδεση των γνωστικών αντικειμένων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση επιχειρείται και η συγκρότηση ενιαίων «διαθεματικών διδακτικών αντικειμένων/ μαθημάτων, όπως λ.χ. η «Μελέτη του Περιβάλλοντος», η «Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή» κ.ά.

3. Το σχολικό έτος 2006/07 τα Ενιαία Λύκεια μετονομάζονται σε Γενικά Λύκεια. Με τον Ν. 3475/2006 (ΦΕΚ 146, τ. Α') για την Επαγγελματική Εκπαίδευση τα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (Τ.Ε.Ε.) μετατρέπονται σε Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ.) και Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠΑ.Σ.).

και προτάσεις για τη μεθόδευση και την αξιολόγηση της διδακτικής διαδικασίας (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2002, 13-19, www.pi-schools.gr, 2006).

Ως προς την *τυπολογία*⁴ τους το Ε.Π.Π.Σ., το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα νέα Α.Π.Σ. κάθε γνωστικού αντικειμένου εντάσσονται στην κατηγορία των *Αναλυτικών Προγραμμάτων μορφής ή τύπου curriculum*, τα οποία εμπεριέχουν εκτός από τα τέσσερα δομικά στοιχεία (γενικούς και ειδικούς στόχους, περιεχόμενα μάθησης / διδακτέα ύλη σε συνδυασμό με τον απαιτούμενο για κάθε ενότητα διδακτικό χρόνο, υποδείξεις για τη μεθόδευση της διδασκαλίας και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς της), πρόσθετο βοηθητικό υλικό για τον εκπαιδευτικό, οδηγίες και ενδεικτικά σχέδια μαθήματος. Ως προς τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους συνιστούν «ανοικτά» curricula, καθώς περιέχουν γενικούς κατά διδακτική ενότητα στόχους και εναποθέτουν την ευθύνη για τη διατύπωση ειδικών στόχων στη διακριτική ευχέρεια του εκπαιδευτικού, διασφαλίζοντας την ευελιξία του διδάσκοντα ως προς την προσαρμογή προδιαγραφών και πρακτικών στις ιδιαίτερες ανάγκες της τάξης του.

Όσον αφορά στη συνοχή του Περιεχομένου Σπουδών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, επιδιώχθηκε η διασφάλισή

4. Στη συζήτηση που διεξάγεται αναφορικά με τα Αναλυτικά Προγράμματα γίνεται αδρομερής διάκριση ανάμεσα σε «παραδοσιακά» *Αναλυτικά Προγράμματα* και σε *curricula*. Το «παραδοσιακό» Αναλυτικό Πρόγραμμα συνιστά έναν κατάλογο περιεχομένων καθώς και των προβλεπόμενων για κάθε γνωστικό αντικείμενο διδακτικών ωρών. Η διατύπωση προκαθορισμένων σκοπών και στόχων της διδασκαλίας, καθώς και οδηγιών για τη μεθόδευση της παραλείπεται, ενώ χαρακτηριστική είναι η χρήση παραδοσιακών μοντέλων αξιολόγησης και η ανάδειξη του διδάσκοντος σε αποκλειστικό φορέα της γνώσης. Το curriculum, που εφαρμόζεται από τη δεκαετία του 1960, συνιστά «πρόγραμμα σκοπών και στόχων» και εμπεριέχει τέσσερα δομικά στοιχεία: στόχους μάθησης, περιεχόμενα μάθησης, μεθόδευση διδασκαλίας και έλεγχο επίτευξης στόχων. Στη διεθνή πρακτική το curriculum εμφανίζεται με τρεις μορφές: 1) ως «κλειστό» ή «προδιαγεγραμμένο», 2) ως «ανοικτό» και 3) ως «Αναλυτικό Πρόγραμμα μορφής ή τύπου curriculum». Στα «κλειστά» curricula οι διατυπωμένοι ειδικοί στόχοι προδιαγράφουν πλήρως τη διδασκαλία, γεγονός που αποκλείει την προσαρμογή της σε επιμέρους ανάγκες των μαθητών. Ο συγκεκριμένος τύπος Προγράμματος επικεντρώνεται στο αποτέλεσμα και όχι στη διαδικασία της μάθησης, παρακάμπτει τη διεπιστημονική/διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και εμμένει σε δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας. Τα «ανοικτά» curricula έχουν ως κύριο χαρακτηριστικό την αποκεντρωτική διάσταση, διατυπώνοντας κατευθυντήριες γραμμές οι οποίες οριοθετούν απλώς το πεδίο δράσης και προσδιορίζουν τα όρια που δεν επιτρέπεται να υπερβεί ο εκπαιδευτικός στη διαμόρφωση της διδακτικής διαδικασίας. Τέλος, τα «Αναλυτικά Προγράμματα μορφής ή τύπου curriculum» είναι ως προς τη μορφή τους ανοικτά, διαθέτοντας τα χαρακτηριστικά που αναφέρθηκαν παραπάνω, και εμπεριέχουν, εκτός από τα τέσσερα δομικά στοιχεία του curriculum πρόσθετο βοηθητικό υλικό για τον εκπαιδευτικό, σύντομες οδηγίες και σχέδια μαθήματος, βλ. σχετικά Βέικου κ.ά. 2007, 56-58, Βρεττός & Καψάλης 1994, 16-28, Χρυσ αφίδης, 2004).

της με τη σύνταξη του Ε.Π.Π.Σ. (1998). Στη συνέχεια, με την εκπόνηση του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και των νέων Α.Π.Σ., επιτυγχάνεται η συνέχεια των Προγραμμάτων Σπουδών στην *υποχρεωτική εκπαίδευση*. Η πρόθεση, ωστόσο, των συντακτών του Ε.Π.Π.Σ. δεν έγινε τελικά πραγματικότητα, αφού τα Προγράμματα Σπουδών του Λυκείου δεν αποτελούν συνέχεια εκείνων του Γυμνασίου, ενώ η έλλειψη συνοχής παραμένει τόσο στον σχεδιασμό όσο και στη συγγραφή των εγχειριδίων και τη διδακτική πράξη.

Παράλληλα με τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών που προορίζονται για τα κοινά σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, υλοποιούνται εξατομικευμένα εκπαιδευτικά Προγράμματα για ειδικές κατηγορίες μαθητικού πληθυσμού, καθώς και πρόσθετα προγράμματα Διαπολιτισμικής και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, αλλά και αντισταθμιστικής αγωγής, όπως η Ενισχυτική Διδασκαλία⁵ στην υποχρεωτική εκπαίδευση (Δημοτικό-Γυμνάσιο) και η Πρόσθετη Διδακτική Στήριξη στην ανώτερη βαθμίδα της Δευτεροβάθμιας (Φ3/543/85333/Γ1/31-08-2005), βασικά χαρακτηριστικά των οποίων αναφέρονται στη συνέχεια.

1.1.α. Εκπαίδευση Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες

Άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται εκείνα που χαρακτηρίζονται από σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής λόγω σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων.

Σύμφωνα με τον Νόμο 2817 (Φ.Ε.Κ. 78/14-03-2000) η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συνδέεται με τους σκοπούς της Πρωτοβάθμιας, Δευτεροβάθμιας και Τεχνικής-Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και επικεντρώνεται στην ανάπτυξη της προσωπικότητας, των ικανοτήτων και δεξιοτήτων που θα διασφαλίσουν την ένταξη στο κοινό εκπαιδευτικό σύστημα, την κοινωνική προσαρμογή, την επαγγελματική κατάρτιση και ενεργό συμμετοχή στην παραγωγική διαδικασία, καθώς και την ισότιμη κοινωνική εξέλιξη.

Ο ίδιος νόμος αναφέρει ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν: στη συνήθη *σχολική τάξη*, με παράλληλη στήριξη Ειδικής Αγωγής, σε κατάλληλα στελεχωμένα *Τμήματα Ένταξης* μέσα σε σχολεία όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης, σε *αυτοτελείς σχολικές μονά-*

5. Το νομοθετικό πλαίσιο για την Ενισχυτική Διδασκαλία καθορίζεται από το άρθρο 4 του Ν. 1824/1988, το άρθρο 4 του Π.Δ. 429/91, την § 41 του άρθρου 13 του Ν. 3149/2003, καθώς και από διάφορες Υ.Α. Το αντίστοιχο νομοθετικό πλαίσιο για την Πρόσθετη Διδακτική Στήριξη καθορίζεται από τις διατάξεις της § 10 του άρθρου 1 του Ν.2525/97.

δες *Ειδικής Αγωγής*, ισότιμες με τα αντίστοιχα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σε σχολεία ή τμήματα που λειτουργούν σε *νοσοκομεία και ιδρύματα*, και στο *σπίτι* (σε εξαιρετικές περιπτώσεις).

Οι θεσμικές προδιαγραφές της διδασκαλίας για άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες αποτυπώνονται σε ένα Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος (Π.Α.Π.Ε.Α.), όπου προσδιορίζονται (βάσει του Ν. 2817/2000 και του Π.Δ. 301/1996) γενικοί σκοποί, ειδικοί διδακτικοί στόχοι και πεδία ενασχόλησης, παρέχοντας γενικές μεθοδολογικές αρχές και οδηγίες. Στο Ε.Π.Π.Σ. παραλείπεται οποιαδήποτε αναφορά για τα άτομα της συγκεκριμένης κατηγορίας, ενώ στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. τονίζεται η ανάγκη σχεδιασμού και υλοποίησης Εξατομικευμένων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων (Ε.Ε.Π.) προσαρμοσμένων στις ιδιαιτερότητες και τα ενδιαφέροντά τους, καθώς και η παροχή εξειδικευμένης βοήθειας για την παρακολούθηση του σχολικού προγράμματος, ανάλογα με το εμπόδιο που αντιμετωπίζουν, ενώ υποστηρίζεται ότι η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης τούς εξασφαλίζει τη δυνατότητα συμμετοχής στη διδασκαλία με τρόπο που να εξυπηρετούνται οι καθημερινές, πραγματικές τους ανάγκες (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. 2002: 11-12).

Με βάση τα ανωτέρω κατά τη διάρκεια των ετών 2000-2003 παράγεται διδακτικό και κατάλληλα διαμορφωμένο υποστηρικτικό εκπαιδευτικό υλικό για τους μαθητές που φοιτούν σε Σχολεία Ειδικής Αγωγής και εγκαινιάζεται (Ν. 2817/2000) η λειτουργία των *Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες* (Κ.Δ.Α.Υ.), με σκοπό την παροχή υπηρεσιών διάγνωσης, αξιολόγησης και υποστήριξης των μαθητών με ειδικές ανάγκες.

1.1.β. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Κύριος στόχος της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης είναι η αρμονική ενσωμάτωση των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής και γλωσσικής προέλευσης στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα και η αποδοχή τους από την ευρύτερη κοινωνία. Κατά συνέπεια απευθύνεται σε άτομα που εμφανίζουν εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες (παλιννοστούντες, μετανάστες, μουσουλμανόπαιδες, τοιγγανόπαιδες), με στόχους, πέραν του βασικού εγγραμματισμού και της εκπαιδευτικής ενσωμάτωσης, την υπέρβαση του κοινωνικού αποκλεισμού και τη διασφάλιση μεταξύ άλλων και της μελλοντικής επαγγελματικής τους εξέλιξης⁶.

6. Το νομοθετικό πλαίσιο για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση τίθεται από τον Ν. 2413/1996, τα μέτρα υποδοχής και εγκατάστασης των επαναπατριζόμενων Ελλήνων από

Η παρουσία πολλών αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα τις τελευταίες δεκαετίες μεταβάλλει υποχρεωτικά και το «σκηνικό» της σχολικής τάξης. Βάσει των στοιχείων του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Στατιστικός Απολογισμός 2004) το σχολικό έτος 2000-2001 φοίτησαν 82.000 αλλοδαποί μαθητές στα ελληνικά σχολεία, αριθμός ο οποίος κατά το σχολικό έτος 2002-2003 ανήλθε σε 98.241 μαθητές σε όλες τις βαθμίδες της ελληνικής εκπαίδευσης. Ο Ν. 2413/96, που αφορά και στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, θέτει ως στόχους τόσο την κατάρτιση των αλλόγλωσσων μαθητών στην ελληνική γλώσσα και τη συνεκπαίδευσή τους με τους γηγενείς μαθητές όσο και την προσωπική τους ολοκλήρωση παράλληλα με την ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία.

Για την επίτευξη των συγκεκριμένων στόχων προβλέπεται η λειτουργία *Τάξεων Υποδοχής* και *Φροντιστηριακών Τμημάτων* σε σχολεία με μεγάλο αριθμό αλλοδαπών. Το Πρόγραμμα των Τάξεων Υποδοχής ολοκληρώνεται σε δύο κύκλους (τάξεις υποδοχής I και II)⁷ και μέσα στο *Ωρολόγιο Πρόγραμμα* του σχολείου. Το πρόγραμμα των Φροντιστηριακών Τμημάτων απευθύνεται σε μαθητές, παλιννοστούντες ή αλλοδαπούς, που είτε δεν φοίτησαν σε Τάξεις Υποδοχής και αντιμετωπίζουν γλωσσικές δυσκολίες είτε εντάχθηκαν σε υποστηρικτικά μέτρα, αλλά εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην «κανονική» σχολική τάξη. Η λειτουργία των Φροντιστηριακών Τμημάτων πραγματοποιείται *εκτός Ωρολογίου Προγράμματος*. Στα Φροντιστηριακά Τμήματα παρέχεται υποστηρικτική

τον Ν. 2790/2000, ενώ το πλαίσιο υποδοχής και εγκατάστασης των μεταναστών από χώρες εκτός της Ευρωπαϊκής Ένωσης από τον Ν. 2910/2001. Το θεσμικό πλαίσιο για την ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης θέτει η Υ.Α. Φ2/378/Γ1/1124/8-12-94. Ο Ν. 3376/2005 θεσπίζει την ίδρυση Σχολείου Ευρωπαϊκής Παιδείας, το οποίο άρχισε να λειτουργεί από το σχολικό έτος 2005-2006 στο Ηράκλειο και αποσκοπεί στην κάλυψη εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών υπαλλήλων της Ε.Ε. Απευθύνεται όμως και στους Έλληνες μαθητές της περιοχής και φιλοδοξεί να τους παράσχει πολυγλωσσική εκπαίδευση με ευρωπαϊκό προσανατολισμό. Το Σχολείο Ευρωπαϊκής Παιδείας ακολουθεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα, τη μέθοδο διδασκαλίας καθώς και τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών στα Ευρωπαϊκά Σχολεία.

7. Στις Τάξεις Υποδοχής I εφαρμόζεται εντατικό πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας για μαθητές που θα ενταχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και η φοίτηση διαρκεί ένα διδακτικό έτος. Στις τάξεις Υποδοχής II εφαρμόζεται μικτό πρόγραμμα εσωτερικής και εξωτερικής γλωσσολογικής και μαθησιακής υποστήριξης των μαθητών το οποίο πραγματοποιείται μέσα στις κανονικές τάξεις με παράλληλη υποστηρικτική γλωσσική διδασκαλία, ενώ η φοίτηση διαρκεί μέχρι δύο διδακτικά έτη.

διδασκαλία μέχρι δέκα (10) ώρες την εβδομάδα, από τις οποίες οι δύο (2) διατίθενται για μελέτη. Στα τμήματα αυτά διδάσκονται τα μαθήματα στα οποία ο Σύλλογος Διδασκόντων κρίνει ότι οι αλλόγλωσσοι μαθητές αντιμετωπίζουν γλωσσικές ή και μαθησιακές δυσκολίες.

Παράλληλα, η υλοποίηση της πολιτικής για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση βασίστηκε και στην εφαρμογή ειδικών δράσεων από Πανεπιστημιακά Ιδρύματα της χώρας, στο πλαίσιο των οποίων εκπονήθηκαν Αναλυτικά Προγράμματα και διδακτικό υλικό για τη στήριξη της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας, ενώ παράλληλα δόθηκε έμφαση στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και στην ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας. Πρόκειται για τα Προγράμματα των *Παλινοστούτων και Αλλοδαπών μαθητών* (από το Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών), των *Μουσουλμανοπαίδων* (από το Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Αθηνών) και των *Τσιγγανοπαίδων* (από το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης). Σήμερα έχει ξεκινήσει η τρίτη φάση (2006-2008) αυτών των προγραμμάτων.

1.1.γ. Ενισχυτική Διδασκαλία και Πρόσθετη Διδακτική Στήριξη

Πρόκειται για αυτοτελή υποστηρικτικά προγράμματα διδασκαλίας που απευθύνονται σε μαθητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με στόχο την ενίσχυση του εκπαιδευτικού και μορφωτικού επιπέδου των μαθητών οι οποίοι αντιμετωπίζουν συγκεκριμένου τύπου μαθησιακές δυσκολίες (κατανόησης και αφομοίωσης της ύλης) και χρήζουν εκπαιδευτικής υποστήριξης, χωρίς ωστόσο να αποκλείονται από αυτά μαθητές που απλώς επιδιώκουν τη βελτίωση των επιδόσεών τους. Τα συγκεκριμένα Προγράμματα Αντισταθμιστικής Αγωγής λειτουργούν κατά κανόνα ως μέτρο επανένταξης στη μαθησιακή διαδικασία μέσω βελτίωσης της σχολικής επίδοσης, προσβλέποντας γενικότερα στην υπέρβαση των κοινωνικών ανισοτήτων αλλά και στην αντιμετώπιση φαινομένων όπως η σχολική διαρροή και ο κοινωνικός αποκλεισμός.

Η *Ενισχυτική Διδασκαλία* απευθύνεται στους μαθητές όλων των τάξεων του Δημοτικού και του Γυμνασίου που υστερούν σε ορισμένους τομείς γνώσης, με συνέπεια να μην διευκολύνεται η παρακολούθηση της διδασκαλίας και η αποδοτική συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, συγκεκριμένα, εφαρμόζεται Πρόγραμμα Ενισχυτικής Διδασκαλίας στη Γλώσσα και/ή στα Μαθηματικά, με στόχο την υποστήριξη μαθητών που εμφανίζουν δυσκολία στην κατανόηση και αφομοίωση της διδαχθείσας ύλης.

Η *Πρόσθετη Διδακτική Στήριξη* (Π.Δ.Σ.) απευθύνεται σε μαθητές όλων των τάξεων του Γενικού Λυκείου και των Επαγγελματικών Λυκείων. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα αντισταθμιστικής αγωγής παρακολουθούν όσοι μαθητές το επιθυμούν, ανεξάρτητα από την επίδοσή τους (στα τμήματα εγγράφεται έως και το 35% των μαθητών της τάξης, ανά μάθημα)⁸.

1.2. Άξονες διερεύνησης Αναλυτικών Προγραμμάτων

Βασικές πλευρές στο πλαίσιο των οποίων θα μπορούσε να διερευνηθεί η ποιότητα των Αναλυτικών Προγραμμάτων είναι οι ακόλουθες:

Α. *Διαδικασίες σύνταξης, αναμόρφωσης/ βελτίωσής τους*, με βάση τις αρχές ότι α) τα Αναλυτικά Προγράμματα οφείλουν να αναπροσαρμόζονται διαρκώς ώστε να ανταποκρίνονται στις επιδιώξεις και τις προοπτικές της κοινωνίας αλλά και στις επιστημονικές εξελίξεις και β) κάθε αναμόρφωση Α.Π. είναι σκόπιμο να στηρίζεται στην προηγούμενη άρτια αξιολόγησή τους. Επιμέρους θέματα διερεύνησης συνιστούν το είδος του ακολουθούμενου *μοντέλου σχεδιασμού*⁹ όπως και η *εγκυρότητα και η νομιμότητα* των διαδικασιών. Αναφορικά με τα μοντέλα σχεδιασμού διερευνάται αν η εστίαση της έμφασης βρίσκεται: α) στους σκοπούς της αγωγής και στους στόχους της διδασκαλίας (μοντέλο σκοπών και στόχων), οι οποίοι και καθορίζουν τις επιλογές στα περιεχόμενα, στη διδακτική μεθοδολογία και στην αξιολόγηση, β) στα ίδια τα περιεχόμενα της διδασκαλίας (μοντέλο περιεχομένων) τα οποία οδηγούν στην επιλογή των σκοπών (διαδικασία που συνδέεται περισσότερο με τα παραδοσιακά Α.Π.) και γ) στις μεθόδους μάθησης, π.χ. ανακαλυπτική/ διερευνητική, ομαδοσυνεργατική, που με τη σειρά τους καθορίζουν τους σκοπούς και τα περιεχόμενα (μοντέλο διαδικασίας). Από την πλευρά του, το πρόβλημα της εγκυρότητας συνδέεται αφενός με το ερώτημα «ποιος παίρνει τις αποφάσεις για το Α.Π.», ποιος προκαθορίζει τα επιδιωκόμενα αποτελέ-

8. Τα τμήματα Π.Δ.Σ. λειτουργούν ανεξάρτητα από το κανονικό Ωρολόγιο Πρόγραμμα, κατά κανόνα τις καθημερινές, αμέσως μετά τη λήξη του κανονικού ωραρίου. Κάθε τμήμα συγκροτείται από 7-14 μαθητές, ενώ η λειτουργία των τμημάτων μπορεί να αρχίζει συγχρόνως με την έναρξη των μαθημάτων του κανονικού προγράμματος, λήγει ωστόσο την παραμονή της έναρξης των προαγωγικών και απολυτήριων εξετάσεων κάθε τάξης. Κάθε μάθημα του προγράμματος Π.Δ.Σ. διδάσκεται έως και 4 ώρες (η διάρκεια της διδακτικής ώρας ανέρχεται σε 45') εβδομαδιαίως, ενώ κάθε μαθητής μπορεί να παρακολουθήσει έως και 14 ώρες εβδομαδιαίως. Στα ΕΠΑ.Λ. η Π.Δ.Σ. καλύπτει τις ανάγκες των μαθητών τόσο σε μαθήματα Γενικής Παιδείας όσο και σε μαθήματα Ειδικότητας, μέχρι 4 ώρες την εβδομάδα ανά μάθημα και έως 14 ώρες συνολικά.

9. Για τα μοντέλα σχεδιασμού των Αναλυτικών Προγραμμάτων βλ. μεταξύ άλλων Βρεττός & Καψάλης 1994: 29-34.

σματα της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας, και αφετέρου με την αποδοχή των αποφάσεων αυτών –στον βαθμό του δυνατού– από την εκπαιδευτική κοινότητα, η οποία επιτυγχάνεται με την ενσωμάτωση ευρύτερα αποδεκτών αρχών, αξιών και σκοπών της αγωγής στα επίσημα κείμενα. Συγχρόνως, η νομιμότητα του Α.Π. εξασφαλίζεται με την τήρηση ορισμένων κανόνων και αρχών κατά τη διαδικασία λήψης των αποφάσεων, που συνδέονται με τη συμμετοχή όχι μόνο των ειδικών επιστημόνων αλλά και των άμεσα ενδιαφερομένων, εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων, όπως επίσης με τη συζήτηση και τον κριτικό έλεγχο από διάφορες κοινωνικές ομάδες.

Ως προς τον σχεδιασμό Αναλυτικών Προγραμμάτων στις χώρες του Ο.Ο.Σ.Α. παρατηρούνται δύο τάσεις: στην πρώτη οι αποφάσεις για το περιεχόμενο των Α.Π.Σ. λαμβάνονται σε εθνικό επίπεδο ή περιφερειακό επίπεδο (Αυστρία, Αγγλία, Γαλλία, Γερμανία, Πορτογαλία, Ισπανία) και αφορούν σε όλους τους τύπους σχολείων και τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Στη δεύτερη, οι υπεύθυνοι –σε εθνικό επίπεδο– φορείς προσδιορίζουν τους σκοπούς της διδασκαλίας, ενώ αποκεντρωμένοι φορείς ή οι σχολικές μονάδες αναλαμβάνουν την προσαρμογή των εθνικών επιδιώξεων στις ιδιαίτερες συνθήκες τους (Βέλγιο, Τσεχία, Δανία, Κάτω Χώρες, Νέα Ζηλανδία). Παρά τις διαφορές στον βαθμό αποκέντρωσης κατά τον σχεδιασμό των Αναλυτικών προγραμμάτων, σε ό,τι αφορά στο Περιεχόμενο Σπουδών υπάρχει ένας αυξημένος βαθμός σύγκλισης (κοινά γνωστικά αντικείμενα και διατιθέμενος διδακτικός χρόνος, Ο.Ε.Σ.Δ., 2004, 358-59).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι διαδικασίες σύνταξης και αναμόρφωσης των Αναλυτικών Προγραμμάτων κατά τη μεταπολιτευτική περίοδο είναι συγκεντρωτικές και διαιρούνται σε τρεις βασικές περιόδους, που εμφανίζουν διαφορετικά χαρακτηριστικά. Ειδικότερα, στην πρώτη περίοδο (1974-1983) το αίτημα για αντικατάσταση των θεσμικών προδιαγραφών της διδασκαλίας που εφαρμόστηκαν κατά τη διάρκεια της επταετούς δικτατορίας αντιμετωπίστηκε με τη σύνταξη Αναλυτικών και Ωρολογίων Προγραμμάτων και για τις δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης. Ως προς την τεχνολογία σύνταξής τους τα Αναλυτικά Προγράμματα της συγκεκριμένης περιόδου στοιχειοθετούν παραδοσιακά προγράμματα περιεχομένων (Μπονίδης, 2007). Τη δεύτερη περίοδο (1983-1995) αναμορφώνονται τα Αναλυτικά Προγράμματα αρχικά της Πρωτοβάθμιας (1983-85) και στη συνέχεια της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (1991-93), ένα εγχείρημα που συνδέεται με την προσπάθεια εκδημοκρατισμού και εκσυγχρονισμού της ελληνικής εκπαίδευσης. Στην τρίτη περίοδο (1997-σήμερα) εκσυγχρονίζονται πρώτα τα Αναλυτικά Προγράμματα του Ενιαίου Λυκείου (1997-2000) και κατόπιν των βαθμίδων της υποχρεωτικής

εκπαίδευσης (2001-03), με βασικά χαρακτηριστικά την «κοινοτικοποίηση» του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και τον ευρωπαϊκό προσανατολισμό (Φλουρής & Πασιάς 2004: 129-135). Και στις τρεις περιόδους δεν τηρήθηκαν βασικά κριτήρια εγκυρότητας, με αποτέλεσμα οι προσπάθειες αναμόρφωσης να εμφανίζονται αποσπασματικές και ανεπαρκείς, ενώ συγχρόνως δεν συνοδεύτηκαν από μια αναδιαρθρωτική και εκτεταμένη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, με ενιαία φιλοσοφία, περιεχόμενο και κατευθύνσεις.

Β. *Βαθμός ευελιξίας του Αναλυτικού Προγράμματος*, ο οποίος συνδέεται με τους σκοπούς, τους στόχους και τα περιεχόμενα της διδασκαλίας (σαφείς και εξειδικευμένοι vs εναλλακτικές εμπειρίες μάθησης), την οργάνωση και την αξιολόγηση της διδασκαλίας (προώθηση εναλλακτικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων), τη διαδικασία σύνταξης (με την έννοια ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν θεωρείται ποτέ οριστικό, αλλά μεταβάλλεται με βάση την εφαρμογή του στην πράξη), και τη λειτουργική του διαφοροποίηση (δεν ισχύει γενικά και απόλυτα για όλα τα σχολεία της χώρας αλλά εξασφαλίζει διαφορετικές εμπειρίες μάθησης ανάλογα με τις μαθησιακές προϋποθέσεις και τις διαφορετικές ικανότητες των μαθητών).

Γ. *Διάρθρωση Αναλυτικών Προγραμμάτων*, η οποία εξετάζεται ως προς τον συντονισμό των στόχων, των περιεχομένων, των μεθόδων και μέσων διδασκαλίας και αξιολόγησης σε σχέση με τους γενικούς σκοπούς και τη φιλοσοφία του Α.Π.Σ., αλλά και σε σχέση με τις προϋποθέσεις μάθησης στην εκάστοτε σχολική τάξη. Επιπλέον εξετάζεται η αποτελεσματικότητα των επιλογών (διδασκτικών ενοτήτων, μεθοδολογικών προσεγγίσεων), αν πρόκειται για σπειροειδή διάταξη των περιεχομένων της διδασκαλίας, με βάση τα δεδομένα της Ψυχολογίας και τις αρχές της Παιδαγωγικής και της Διδακτικής.

Δ. *Το επίσημο και το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα/ παραπρόγραμμα*, όπου διερευνάται αν οι γενικότεροι όροι λειτουργίας του σχολείου (διαρρύθμιση του σχολικού χώρου, κατανομή του χρόνου, επιλεκτική λειτουργία του σχολείου, σχολικά πρότυπα γλωσσικής χρήσης, σχέσεις των εταίρων της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης κ.ά.) συμβάλλουν στην επίτευξη των σκοπών και των επιδιώξεων του επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος, ή αν τους αντιστρατεύονται και τους υπονομεύουν.

2. Ωρολόγια Προγράμματα και διδακτικός χρόνος

Τα Ωρολόγια Προγράμματα (Ω.Π.) συνιστούν αποτύπωση της αξιοποίησης του σχολικού χρόνου και της κατανομής του ανά διδακτικό

αντικείμενο και τάξη. Η χρήση και η κατανομή του σχολικού χρόνου δεν είναι απόρροια μιας τυχαίας επιλογής που αποσκοπεί απλώς να διευκολύνει τη λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά αποτελεί έκφραση και, συγχρόνως, μέσον επιβολής της «επίσημης» θεωρίας για τη διδασκαλία, η οποία εκφράζεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Ματσαγγούρας, 2001). Βασιζόμενο σε παιδαγωγικο-διδασκτικές αρχές και δομές που οφείλουν να διασφαλίζουν τον λειτουργικό του χαρακτήρα, το Ωρολόγιο Πρόγραμμα στοιχειοθετεί καθοριστικό παράγοντα υλοποίησης του Αναλυτικού Προγράμματος, καθώς οριοθετεί το ενδεδειγμένο χρονικό πλαίσιο αναφοράς και προσφέρει δυνατότητες για την ανάπτυξη του Περιεχομένου Σπουδών (ΥΠ.Ε.Π.Θ., Π.Ι., 1999, 84).

Αναφορικά με την κατανομή του διαθέσιμου διδακτικού χρόνου ανά γνωστικό αντικείμενο η διεθνής εμπειρία για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (στις τελευταίες τάξεις) αποδεικνύει ότι ο μισός διδακτικός χρόνος (μέσος όρος χωρών Ο.Ο.Σ.Α. 49%) αφιερώνεται στη διδασκαλία της Γλώσσας (24%, Ελλάδα 29%), των Μαθηματικών (16%, Ελλάδα 14%) και των Φυσικών Επιστημών (9%, Ελλάδα 11%), ποσοστό που μειώνεται ελαφρώς στην κατώτερη βαθμίδα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (μέσος όρος χωρών Ο.Ο.Σ.Α. 41%). Παράλληλα διαφαίνεται ότι κατά τη μετάβαση από την Πρωτοβάθμια στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση μειώνεται ο χρόνος διδασκαλίας της Γλώσσας (16%, Ελλάδα 12%) και των Μαθηματικών (13%, Ελλάδα 11%), ενώ αυξάνει εκείνος των Θετικών Επιστημών (12%, Ελλάδα 10%). Ως προς τα υπόλοιπα μαθήματα περισσότερες ώρες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση διατίθενται για τη διδασκαλία της Αισθητικής (12%, Ελλάδα 8%) και Φυσικής Αγωγής (9%, Ελλάδα 7%) και λιγότερες για τις Κοινωνικές Επιστήμες (8%, Ελλάδα 11%) και την εκμάθηση Ξένων Γλωσσών (6%, Ελλάδα 10%), και στη Δευτεροβάθμια στις Κοινωνικές Επιστήμες (12%, Ελλάδα 10%), τις Ξένες Γλώσσες (11%, Ελλάδα 15%)¹⁰ και τη Φυσική Αγωγή (8%, Ελλάδα 8%) (Ο.Ε.Κ.Δ. 2004, 359-366).

10. Για την προώθηση της γλωσσομάθειας στο ελληνικό σχολείο σε επίπεδο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από το σχολικό έτος 2003-4 η διδασκαλία της Αγγλικής αρχίζει από τη Γ' αντί της Δ' τάξης, ενώ από το 2006-7 εισάγεται και δεύτερη Ξένη Γλώσσα (Γαλλικά ή Γερμανικά κατ' επιλογήν), η διδασκαλία της οποίας απευθύνεται στην Ε' και στη Στ' τάξη για δύο (2) ώρες εβδομαδιαίως. Σε όλες τις τάξεις του Γυμνασίου διδάσκονται δύο ξένες γλώσσες: η Αγγλική που είναι υποχρεωτική και κατανέμεται σε δύο επίπεδα, ανάλογα με τον βαθμό γλωσσικής κατάρτισης των μαθητών, και η Γαλλική, Γερμανική, Ιταλική, Ισπανική κατ' επιλογήν. Στην ανώτερη βαθμίδα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης την υποχρεωτική διδασκαλία της Αγγλικής συνοδεύει η κατ' επιλογήν διδασκαλία της Γαλλικής ή Γερμανικής και συμπληρώνει η πιλοτική διδασκαλία της Ισπανικής ή Ιταλικής.

Η οργάνωση του σχολικού χρόνου καθορίζεται με εγκύκλιο του αρμόδιου υπουργείου σε κεντρικό επίπεδο. Παραδοσιακά, στα Ω.Π. του ελληνικού δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος (με εξαίρεση τα σχολεία της ιδιωτικής εκπαίδευσης, που διατηρούν το δικαίωμα της παρέκκλισης) ο σχολικός χρόνος είναι αυστηρά προγραμματισμένος, ανελαστικός, ευθύγραμμος και κατανομημένος σε ώρες μαθημάτων που διαδέχονται η μία την άλλη (μοντέλο του συνεχούς ωραρίου), γεγονός που εγείρει σημαντικά ερωτήματα ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής μη παραδοσιακών μεθόδων και διδακτικών μέσων (χάρτες, οπτικό υλικό, διαφάνειες, εκπαιδευτικό λογισμικό, εργαστήρια, Η/Υ κ.ά.) για την ποιοτική αξιοποίησή του (Σοφού, 2002).

Στις βασικές αδυναμίες των σχετικών προδιαγραφών της διδασκαλίας συγκαταλέγονται αφενός η ιεράρχηση της σχολικής γνώσης, με τη διάκριση των μαθημάτων σε πρωτεύοντα και δευτερεύοντα, η οποία μεταξύ άλλων αντανakλάται και στην κατανομή των μαθημάτων στα Ωρολόγια Προγράμματα, και αφετέρου η ανεπάρκεια του διδακτικού χρόνου. Ο όγκος της διδακτέας ύλης συχνά υπερβαίνει τα προβλεπόμενα χρονικά όρια, με αποτέλεσμα ο πραγματικός διδακτικός χρόνος να μην επαρκεί πάντοτε για την κάλυψή της, γεγονός που λειτουργεί επιβαρυντικά ως προς την επιδιωκόμενη ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας (Παλάτος, 2005).

Παράλληλα, χαρακτηριστική είναι η διαπίστωση πως οι αναθεωρήσεις ή οι αλλαγές στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα διακρίνονται απλώς και μόνον για τον «προσθετικό» τους χαρακτήρα (π.χ. επαναφορά της διδασκαλίας της Αρχαίας Ελληνικής από το πρωτότυπο σε όλες τις τάξεις του Γυμνασίου, εισαγωγή της δεύτερης Ξένης Γλώσσας και της Πληροφορικής στην ίδια βαθμίδα).

3. Διδακτικό υλικό

Με τον όρο «διδακτικό υλικό» αναφερόμαστε στα διδακτικά πακέτα (Βιβλίο Μαθητή, Βιβλίο Εκπαιδευτικού, Τετράδιο Εργασιών) και τα εκπαιδευτικά λογισμικά. Βιβλία του Εκπαιδευτικού συγγράφονται για πρώτη φορά στη δεκαετία του 1980 για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και στις αρχές της δεκαετίας του 1990 για τη Δευτεροβάθμια. Ως προς το περιεχόμενό τους τα βιβλία του εκπαιδευτικού συμπεριλαμβάνουν προτάσεις για τη μεθόδευση και την αξιολόγηση της διδασκαλίας, «σύντομες οδηγίες» και «διδακτικά παραδείγματα». Αναφορικά με τα εκπαιδευτικά λογισμικά, κατά τη διετία 1998-2000 παρήχθησαν ή προσαρμόστηκαν στις εκπαιδευτικές ανάγκες για το Ενιαίο Λύκειο ογδόντα

περίπου τέτοιου είδους διδακτικά βοηθήματα, ενώ δεν έγιναν ανάλογα για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Βασικά κριτήρια ποιότητας του διδακτικού υλικού είναι: η επιστημονική και παιδαγωγική εγκυρότητα, η ανταπόκρισή του στο επίπεδο των μαθητών, η αντιστοιχία του με τους διατυπωμένους στόχους της διδασκαλίας και την εν γένει φιλοσοφία του Αναλυτικού Προγράμματος, η δημιουργία κινήτρων μάθησης, η προώθηση εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων και δημιουργικών δραστηριοτήτων, η αποφυγή προκαταλήψεων και στερεοτύπων, η αισθητική πληρότητα, η ευκολία στην πρόσβαση και στη χρήση του κ.ά. Ένα επιπλέον κριτήριο ποιότητας για τα καινούρια βιβλία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης που παράγονται στο πλαίσιο του Δ.Ε.Π.Π.Σ. είναι η προώθηση της διαθεματικότητας (θεμελιώδεις διαθεματικές έννοιες και σχέδια εργασίας).

Εξετάζοντας την ποιότητα του διδακτικού υλικού με βάση τα κυριότερα από τα ανωτέρω κριτήρια ποιότητας παρατηρούμε ότι όσον αφορά την αντιστοιχία του διδακτικού υλικού προς το Αναλυτικό Πρόγραμμα, αυτή δεν ήταν δεδομένη μέχρι το σχολικό έτος 2006-2007, οπότε, στο πλαίσιο των νέων θεσμικών προδιαγραφών που καθόρισαν το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα νέα Α.Π.Σ. για την *υποχρεωτική* εκπαίδευση, πραγματοποιήθηκε η συγγραφή του αντίστοιχου διδακτικού υλικού. Μέχρι τότε τα περισσότερα βιβλία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης βασιζόνταν σε Αναλυτικά Προγράμματα που είχαν εκπονηθεί το διάστημα 1982-1985 (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1987), ενώ είχε ήδη θεσμοθετηθεί το Ε.Π.Π.Σ. (1998). Παρόμοια εικόνα σκιαγραφείται και για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, καθώς ένας αριθμός βιβλίων του Γυμνασίου είχε συγγραφεί το διάστημα 1985-1989 παρά τις αλλαγές στα Αναλυτικά Προγράμματα, ενώ τα τελευταία βιβλία του Ενιαίου Λυκείου (1998-2000) ήταν τα μόνα που ανταποκρίνονταν στο Ε.Π.Π.Σ.

Σε σχέση με τα εν χρήσει βιβλία του μαθητή από το 1981 μέχρι το σχολικό έτος 2005-2006 διαπιστώνεται (Μπονίδης, 2004 και 2005) ότι οι επιστημονικοί τομείς που εκπροσωπούνταν ως μαθήματα προβάλλονταν ως σύνολα γνώσης, οργανωμένα βάσει θετικιστικών αρχών που –στο πλαίσιο της επιστημονικής συναίνεσης και συμφωνίας– δεν επέτρεπαν την αντιπαράθεση απόψεων και ερμηνειών. Παρά τις όποιες πολιτικές μεταβολές ή αναθεωρήσεις των Αναλυτικών Προγραμμάτων, η επικαιροποίηση των διδακτικών εγχειριδίων συνήθως δεν συμβάδιζε με τις εξελίξεις στον χώρο της επιστήμης και της γνώσης, ενώ ο ιδεολογικός προσανατολισμός του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων είχε έντονα εθνοκεντρικό χαρακτήρα και έτεινε να παραβλέπει τα νέα κοινωνικά δεδομένα στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής συμβίωσης. Επιπλέον,

χαρακτηριστική είναι η διαπίστωση πως στην πλειονότητά τους εμφανίζουν τη μορφή ενός ακαδημαϊκού βιβλίου, με εξαίρεση τα «εργαστηριακής» υφής βιβλία του Δημοτικού που συντάχθηκαν κατά τη δεκαετία του 1980. Το γεγονός ότι η φιλοσοφία των συγκεκριμένων εγχειριδίων δεν ευνοούσε τη δημιουργία κινήτρων μάθησης και την υποκίνηση της αυτενέργειας των μαθητών είχε ως αποτέλεσμα τον εγκλωβισμό της διδακτικής πράξης σε παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας.

Όσον αφορά τα εκπαιδευτικά λογισμικά της περιόδου 1997-2000, αυτά εμφανίζουν συχνά τεχνικά προβλήματα εγκατάστασης, δεν εμπειρεύουν ενδεικτικά διδακτικά σενάρια και δεν υποκινούν τη διερευνητική μάθηση, καθώς στην πλειονότητά τους υιοθετούν τη μορφή ηλεκτρονικού βιβλίου και στοιχειοθετούν έκφραση παρωχημένων διδακτικών αντιλήψεων. Σημειωτέον ότι τα περισσότερα από τα λογισμικά αυτά δεν έχουν διανεμηθεί σε όλα τα σχολεία, καθώς δεν υπήρχε οργανωμένο δίκτυο που θα αναλάμβανε την αναπαραγωγή και την αποστολή του υλικού στις σχολικές μονάδες.

Αξίζει να σημειωθεί, επιπλέον, ότι, ενώ το νομικό πλαίσιο από το 1997 (Ν. 2525/97, άρθρο 7) επιτρέπει την εισαγωγή του «πολλαπλού βιβλίου», μια πρώτη απόπειρα εφαρμογής του απέτυχε κυρίως λόγω προβλημάτων ομοιογένειας του περιεχομένου τους, τα οποία εμπόδιζαν την ομαλή εφαρμογή του ισχύοντος εξεταστικού συστήματος. Καθώς το «πολλαπλό βιβλίο» δεν φαίνεται να εισάγεται και στο άμεσο μέλλον, η Ελλάδα θα παραμείνει η μόνη χώρα στην Ενωμένη Ευρώπη, η οποία χρησιμοποιεί ένα και μοναδικό βιβλίο σε όλη την επικράτεια για το σύνολο σχεδόν των μαθημάτων.

4. Διδακτική μεθοδολογία

Με βάση τις επίσημες προδιαγραφές της διδασκαλίας, στην υποχρεωτική εκπαίδευση οι προτεινόμενες διδακτικές πρακτικές κάθε γνωστικού αντικειμένου είναι σκόπιμο να προωθούν τη διαθεματική προσέγγιση, με την οργάνωση διαθεματικών δραστηριοτήτων και την αξιοποίηση των θεμελιωδών διαθεματικών εννοιών που αποτελούν τους βασικούς κρίκους οριζόντιας διασύνδεσης των μαθημάτων και τα φωτίζουν πολυπρισματικά. Η διαθεματική ολιστική προσέγγιση περιορίζει τον γνωσιοκεντρικό και δασκαλοκεντρικό προσανατολισμό της διδασκαλίας, αξιοποιώντας στον μέγιστο δυνατό βαθμό τον σχολικό χρόνο. Στο πλαίσιο αυτό ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως διαμεσολαβητής της μαθησιακής διαδικασίας, την οποία οι μαθητές ασκούν με την ενεργό συμμετοχή τους σε σχετικές δραστηριότητες. Παράλ-

ληλα τονίζεται ότι ο σχεδιασμός και η διεξαγωγή της διδασκαλίας οφείλει να μην επικεντρώνεται σε έναν μόνο τύπο μαθησιακής ικανότητας (π.χ. μόνο πληροφορίες ή στάσεις ή δεξιότητες), αλλά σ' έναν συνδυασμό που συντελεί στην ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή. Ο μαθητής δεν πρέπει απλώς να συσσωρεύει πληροφορίες και γνώσεις, αλλά, μέσω της ανακαλυπτικής ή και ομαδοσυνεργατικής μάθησης και σ' ένα πλαίσιο αποδοχής, ενθάρρυνσης, πειραματισμού και συμπιλίωσης με το ενδεχόμενο του λάθους, να αναπτύσσει νοητικές δεξιότητες που θα του εξασφαλίζουν τη δυνατότητα αντιμετώπισης προβλημάτων και διαμόρφωσης θετικών στάσεων συμπεριφορών ως προς τον εαυτό του και το κοινωνικό περιβάλλον. Συγχρόνως επισημαίνεται ότι οι διδακτικές πρακτικές οφείλουν να βρίσκονται σε αντιστοιχία με τους σκοπούς και τους στόχους κάθε γνωστικού αντικειμένου και να επλέγονται ανάλογα με τη διδακτική ενότητα, τις ανάγκες των μαθητών, τις συνθήκες του σχολείου ή τα μέσα που διαθέτει ο εκπαιδευτικός. Ανάμεσα στις προτεινόμενες διδακτικές στρατηγικές αναφέρονται: η διερεύνηση και ανακάλυψη, οι επιδείξεις με τη χρήση κατάλληλου εποπτικού υλικού (διαφάνειες, βιντεοταινίες, προσομοιώσεις σε Η/Υ κ.ά.), η συζήτηση σε ομάδες, η αφήγηση κ.τ.λ. (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2002, 10-11).

Ως εκ τούτου οι συνιστώμενες στις επίσημες προδιαγραφές της διδασκαλίας διδακτικές προσεγγίσεις είναι οι μαθητοκεντρικές και ανταποκρίνονται –σε επίπεδο διακηρύξεων τουλάχιστον– στις βασικές αρχές της σύγχρονης Παιδαγωγικής και Διδακτικής. Στις μαθητοκεντρικές μεθόδους, επιπλέον, μπορεί να συμπεριληφθεί και το σύνολο των καινοτόμων δράσεων που εφαρμόζονται και στο ελληνικό σχολείο (Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Ευέλικτης Ζώνης κ.ά., για τα οποία βλ. οικεία ενότητα). Στη συγκεκριμένη περίπτωση ο εκπαιδευτικός δεν λειτουργεί ως ο κύριος ρυθμιστής του περιεχομένου του προγράμματος και του χρόνου ενασχόλησης των μαθητών, οι οποίοι συνδιαμορφώνουν παρεμβαίνοντας στην οργανωτική διαδικασία, γεγονός που εξηγεί τον αυξημένο βαθμό συμμετοχής τους σε πολλές δραστηριότητες και ομάδες εργασίας.

Αξιοσημείωτο είναι, ακόμα, ότι ο εκπαιδευτικός έχει αρκετά περιθώρια ελευθερίας στην επιλογή της διδακτικής μεθοδολογίας, παρά το γεγονός ότι δεν εμπίπτει στην αρμοδιότητά του η επιλογή των διδακτικών εγχειριδίων ή του Περιεχομένου Σπουδών, όπως συμβαίνει σε ορισμένες χώρες (Αγγλία, Ουγγαρία, Ιταλία, Κάτω Χώρες, Νέα Ζηλανδία, Ο.Ε.Σ.Δ., 2004, 425), αρκεί, βέβαια, η διδακτική επιλογή να βρίσκεται σε συνάφεια με την αντίστοιχη φιλοσοφία των Αναλυτικών Προγραμμάτων.

Η ποιότητα της διδασκαλίας δεν καθορίζεται, ωστόσο, μόνο από την υιοθέτηση βασικών αρχών της σύγχρονης Παιδαγωγικής και Διδακτικής στα επίσημα κείμενα αλλά και από το περιεχόμενο της βασικής κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, τις συνθήκες λειτουργίας και τη δυναμική της σχολικής μονάδας, το μέγεθος και το κλίμα της σχολικής τάξης, τη διαρρύθμιση του σχολικού χώρου, τις προσφερόμενες υποδομές κ.ά., εφόσον αυτά αποτελούν τις ουσιαστικές προϋποθέσεις για τον σχεδιασμό και τη μεθόδευση της καθημερινής διδακτικής πράξης.

5. Ερευνητικά πεδία και περιορισμοί της έρευνας

Στις προσδοκίες της συγκεκριμένης ερευνητικής ενότητας συγκαταλέγεται η αντικειμενική, στο μέτρο του εφικτού, αποτύπωση βασικών διαστάσεων του Παιδαγωγικού Πλαισίου της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης καθώς και ο εντοπισμός παραμέτρων που ευνοούν ή ακυρώνουν τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και την αναβάθμιση του ελληνικού δημόσιου σχολείου γενικότερα.

Από τη φύση της, ωστόσο, η συγκεκριμένη ενότητα διαμορφώνει ένα ευρύ ερευνητικό πλαίσιο, για τις συνιστώσες του οποίου έγιναν αναφορές στις ενότητες που προηγήθηκαν. Από αυτές, δόθηκε προτεραιότητα στη διερεύνηση των απόψεων της εκπαιδευτικής κοινότητας ως προς τους ακόλουθους γενικούς άξονες: Αναλυτικά Προγράμματα, Διδακτικά Πακέτα, Διδακτική Μεθοδολογία, Εξωσχολική Βοήθεια / Φροντιστήρια, Σχολικό Κλίμα.

Ειδικότερα, όσον αφορά τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, η εστίαση της έμφασης βρίσκεται στην εκτίμηση του βαθμού στον οποίο: α) η εκπαιδευτική κοινότητα είναι ενημερωμένη και συμφωνεί με τη φιλοσοφία του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και των Α.Π.Σ., κυρίως ως προς τη *διαθεματικότητα* και τα *σχέδια εργασίας* που αποτελούν τις βασικές καινοτομικές τους παραμέτρους, β) τα Α.Π.Σ. λειτουργούν ως σημείο αναφοράς της διδακτικής πράξης και γ) ο νέος διδακτικός προσανατολισμός που προτείνουν κυρίως το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα νέα Α.Π.Σ. συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός νέου εκπαιδευτικού κλίματος και επηρεάζει τις δομές του σύγχρονου ελληνικού σχολείου.

Ως προς το χρησιμοποιούμενο –την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας– διδακτικό υλικό, το ερευνητικό ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην εκτίμηση της επιστημονικής εγκυρότητας και της παιδαγωγικής και διδακτικής καταλληλότητάς του για όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων των αλλοδαπών και των Α.Μ.Ε.Α.

Ως προς τη διδακτική μεθοδολογία διερευνάται αν: α) βρίσκεται σε συστοιχία με τις επίσημες προδιαγραφές (προώθηση της διαθεματικότητας, της διερευνητικής/ ομαδοσυνεργατικής μάθησης, χρήση εποπτικού υλικού, διενέργεια εργαστηριακών μαθημάτων, προώθηση των Νέων Τεχνολογιών, αξιοποίηση των προσφερόμενων υποδομών κ.λπ.), β) προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες ανάγκες της τάξης, γ) εξασφαλίζει την ουσιαστική εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, δ) ο διαθέσιμος σχολικός χρόνος εξυπηρετεί τις ανάγκες της διδακτικής πράξης, προσφέροντας στους μαθητές τη δυνατότητα εμπάθυνσης στις νέες γνώσεις που καλούνται να οικειοποιηθούν, ε) η μαθησιακή διαδικασία ολοκληρώνεται κατά τρόπο ουσιαστικό και ποιοτικό εντός του σχολικού περιβάλλοντος, χωρίς να μονοπωλεί τον ελεύθερο χρόνο των μαθητών, στ) η ένταξη στο κοινό σχολικό πρόγραμμα αλλοδαπών μαθητών και μαθητών με ειδικές ανάγκες συνοδεύεται από την εξασφάλιση των αναγκαίων διδακτικών προσαρμογών, και ζ) κρίνεται ελκυστική και αποτελεσματική.

Ως προς την εξωσχολική βοήθεια εξετάζονται: α) η έκταση του φαινομένου, β) οι λόγοι αναζήτησής της, γ) το είδος της προτιμώμενης πρόσθετης βοήθειας ανά γνωστικό αντικείμενο, δ) ο βαθμός στον οποίο τα Προγράμματα Αντισταθμιστικής Αγωγής (Ενισχυτική Διδασκαλία και Πρόσθετη Διδακτική Στήριξη) τυγχάνουν της αναμενόμενης αποδοχής ως μέσο βελτίωσης των σχολικών επιδόσεων και ε) αν η σχολική επίδοση αποτελεί συνάρτηση συγκεκριμένων μορφών υποστηρικτικής βοήθειας.

Τέλος, ως προς το σχολικό κλίμα επιδιώκεται να σκιαγραφηθεί κατά πόσον: α) προωθείται η διαπολιτισμική αντίληψη, β) ενθαρρύνονται οι σχέσεις συνεργασίας και η ανάπτυξη πρωτοβουλιών, γ) προκαλούνται αισθήματα ανασφάλειας λόγω φαινομένων βίας και παραβατικότητας και δ) ανταποκρίνεται το ελληνικό σχολείο στις προσδοκίες καλής διαπαιδαγώγησης.

Οι ανωτέρω επιλογές δεν εξαντλούν τα ερευνητικά πεδία που θα μπορούσαν δυνητικά να ενταχθούν στη συγκεκριμένη ενότητα. Η πληρέστερη και εγκυρότερη εκτίμηση της ποιότητας τους Παιδαγωγικού Πλαισίου και του Περιεχομένου Σπουδών προϋποθέτει τον επιμερισμό του ερευνητικού ενδιαφέροντος σε ειδικότερες παραμέτρους και τον συνδυασμό ποικίλων –ποσοτικών και ποιοτικών– ερευνητικών μεθόδων (συμμετοχική παρατήρηση, ανάλυση περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων, μελέτη των μαθητικών εργασιών ή των βιβλίων ύλης κ.ά.). Οι χρονικοί περιορισμοί, ωστόσο, καθόρισαν και τις σχετικές μεθοδολογικές επιλογές (χρήση ερωτηματολογίων και ημιδομημένων συνεντεύξεων).

II. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στα κεφάλαια που ακολουθούν επιχειρείται μια πρώτη, κατοπτρευτική προσέγγιση των ερευνητικών δεδομένων της ποσοτικής κυρίως έρευνας, που αναφέρονται στο Περιεχόμενο Σπουδών και στη Διδακτική Πράξη στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η ανάλυση και ο σχολιασμός που ακολουθεί είναι απλώς ενδεικτικός ενός τρόπου προσέγγισης των ερευνητικών αποτελεσμάτων, δεδομένου ότι αυτά μπορούν να αναταξινομούνται διαφορετικά κάθε φορά που αλλάζει η εστίαση του ενδιαφέροντός μας σε σχέση με τις ποικίλες μεταβλητές που περιλαμβάνονται στο ερευνητικό πλαίσιο. Η παρουσίαση των στοιχείων γίνεται με βάση τους αρχικούς γενικούς άξονες και τα κριτήρια που ορίστηκαν στο θεωρητικό μέρος της συγκεκριμένης ενότητας. Η δομή κάθε κεφαλαίου συνίσταται σε α. μία συνοπτική παρουσίαση των βασικών παραμέτρων του, β. σε έναν αδρομερή σχολιασμό των ευρημάτων, γ. στη συναγωγή βασικών διαπιστώσεων και δ. στην ανάδειξη θεμάτων που χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης.

1. Αναλυτικά Προγράμματα

Στην παρούσα ενότητα διερευνάται: α) ο βαθμός ενημέρωσης της εκπαιδευτικής κοινότητας για τη φιλοσοφία του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και των Α.Π.Σ. (νέων για τους εκπαιδευτικούς της υποχρεωτικής εκπαίδευσης), κυρίως ως προς τη *διαθεματικότητα* και τα *σχέδια εργασίας* που αποτελούν τις βασικές καινοτομικές τους παραμέτρους, β) η αξιοποίηση των Α.Π.Σ. από τους εκπαιδευτικούς και των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης κατά τη διδακτική πράξη, και γ) η εκτίμηση των Στελεχών της Εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών για το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ.

1.1. Η ενημέρωση για το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ.

Η εμβέλεια της ενημέρωσης για το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ. εξετάζεται με βάση τις απαντήσεις που δόθηκαν σε σχετικά ερωτήματα από διοικητικά στελέχη, Διευθυντές σχολικών μονάδων, εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς.

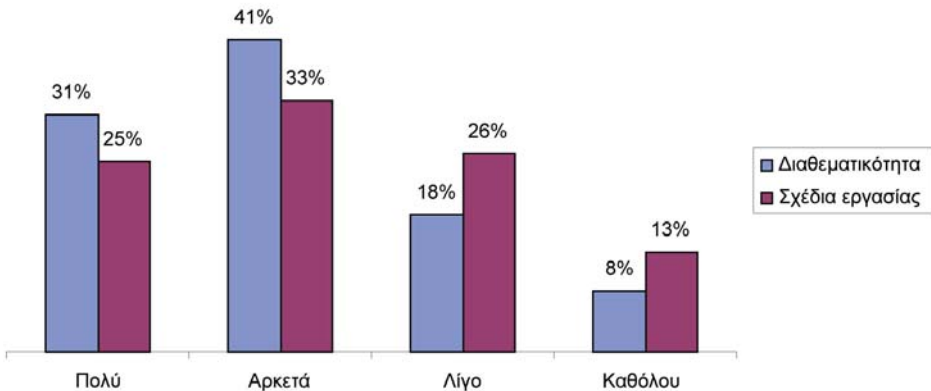
Οι Προϊστάμενοι και οι Διευθυντές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε συνολικό ποσοστό 97% γνωρίζουν ότι έχουν συνταχθεί και αποτελούν πλέον νόμο του κράτους το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα νέα Α.Π.Σ. Είναι βέβαιοι λιγότεροι (84%) αυτοί που τα έχουν στο αρχείο της Διεύθυνσης, ίσως γιατί ορισμένοι δεν θεωρούν ότι το Περιεχόμενο Σπουδών εμπίπτει στο διοικητικό πλαίσιο, τη λειτουργία του οποίου αισθάνονται την υποχρέ-

ωση να ελέγχουν. Παράλληλα, οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων στην πλειονότητά τους (96%) δηλώνουν ότι στα σχολεία τους υπάρχουν ήδη οι ενημερωτικοί τόμοι που περιλαμβάνουν το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ.

Από τη μεριά τους οι εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης, όπως αποτυπώνεται και στο γράφημα που ακολουθεί, σε ποσοστό 72% δηλώνουν «πολύ» και «αρκετά» ενημερωμένοι για την έννοια της *διαθεματικότητας* και σε ποσοστό 58% για τη διδακτική μέθοδο του *σχεδίου εργασίας (project)*, οι οποίες προβάλλονται ως οι βασικοί πυρήνες του «καινοτομικού» προσανατολισμού του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και των νέων Α.Π.Σ. Ωστόσο, υπάρχει και ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών που δηλώνουν ανεπαρκώς («λίγο» ή «καθόλου») ενημερωμένοι για τις συγκεκριμένες παραμέτρους. Η εικόνα αυτή επιβεβαιώνεται και σε ορισμένες συνευξείς με Σχολικούς Συμβούλους, Διευθυντές και εκπαιδευτικούς, όπου επισημαίνεται ότι οι καθηγητές δεν έχουν πραγματικά κατανοήσει τι πρέπει να κάνουν στην πράξη εφαρμόζοντας τη συγκεκριμένη μέθοδο, με αποτέλεσμα να μην έχουν πεισθεί για την αποτελεσματικότητά της και να φοβούνται τις αλλαγές.

Γράφημα 1

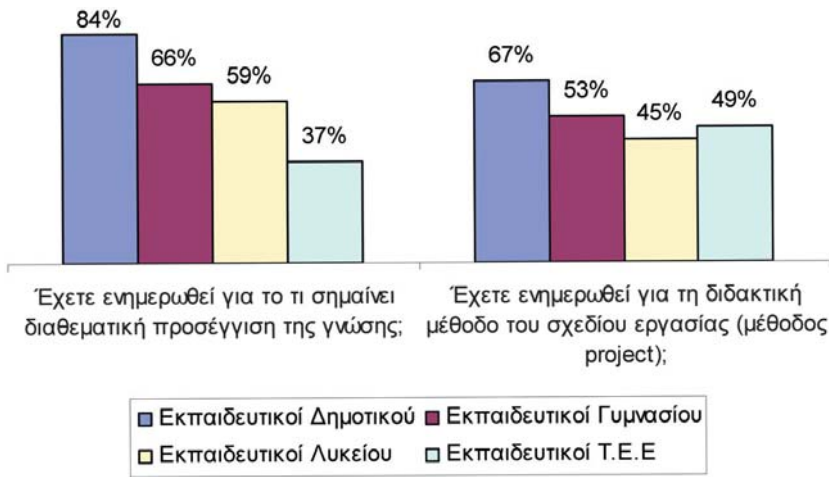
Έχετε ενημερωθεί (εκπαιδευτικοί) για τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και τη διδακτική μέθοδο σχεδίου εργασίας;



Η διαφοροποίηση των *θετικών απαντήσεων* ανά *βαθμίδα εκπαίδευσης* είναι αξιοσημείωτη: περισσότερο ενημερωμένοι δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί του Δημοτικού σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς της ανώτερης βαθμίδας της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όπου τα ποσοστά των αρνητι-

κών απαντήσεων προσεγγίζουν ή και ξεπερνούν αυτά των θετικών, τα οποία και αποτυπώνονται στο επόμενο σχήμα. Η μείωση του ποσοστού των θετικών απαντήσεων είναι εύλογη, καθώς η διαθεματικότητα προβλήθηκε ως το βασικό καινοτομικό στοιχείο για το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα νέα Α.Π.Σ. που αφορούν στην υποχρεωτική εκπαίδευση (Δημοτικό και Γυμνάσιο). Είναι, ωστόσο, δυσερμήνευτα τα ποσοστά ανεπαρκούς ενημέρωσης των εκπαιδευτικών, όπως οι ίδιοι δηλώνουν, εφόσον είχε ήδη πραγματοποιηθεί από το Π.Ι. το Πρόγραμμα Επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σχετικά με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα νέα Α.Π.Σ., το οποίο όφειλαν να έχουν παρακολουθήσει - εκτός κι αν με τον τρόπο αυτό βρίσκουν την ευκαιρία να υποδηλώσουν την κριτική τους απέναντι στην οργάνωση και την ποιότητα των επιμορφωτικών σεμιναρίων του συγκεκριμένου Προγράμματος.

Γράφημα 2



Ο βαθμός ενημέρωσης των εκπαιδευτικών για τη διαθεματικότητα και τα «σχέδια εργασίας» είναι συνάρτηση του φύλου (οι γυναίκες εκπαιδευτικοί υπερτερούν στις θετικές απαντήσεις με διαφορές της τάξης του 13% για τη διαθεματικότητα και 7% για το σχέδιο εργασίας), της υπηρεσιακής τους κατάστασης (οι ωρομίσθιοι / αναπληρωτές απαντούν θετικότερα των μονίμων κατά 7% και 20% αντίστοιχα) και της προϋπηρεσίας (μειώνεται σταδιακά προϊούσης της επαγγελματικής εμπειρίας / προϋπηρεσίας κατά 9% και 14% αντίστοιχα).

Όσον αφορά στη συσχέτιση των θετικών απαντήσεων με τον βαθμό αστι-

κότητας των σχολείων στα οποία υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί, φαίνεται ότι οι εργαζόμενοι σε αγροτικές περιοχές (πιθανόν λόγω νεαρότερης ηλικίας και μηδενικής προϋπηρεσίας εξαιτίας του πρόσφατου διορισμού) είναι περισσότερο ενημερωμένοι για τις νέες διδακτικές μεθόδους (διαφορές της τάξης του 14% και 19% αντίστοιχα, έναντι όσων υπηρετούν σε αστικές περιοχές).

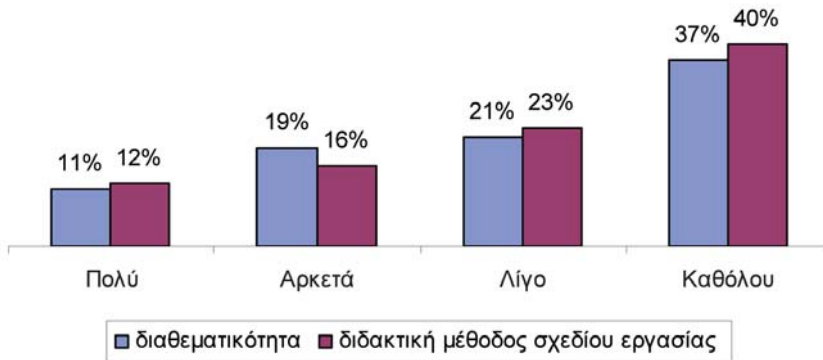
Με κριτήριο την *ειδικότητα* των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι οι διακοινούντες τις θεωρητικές επιστήμες είναι περισσότερο ευαισθητοποιημένοι στη διαθεματική προσέγγιση (ποσοστά θετικών απαντήσεων 70%, έναντι 53% των θετικών και 43% των τεχνολογικών ειδικοτήτων), εκεί που οι εκπαιδευτικοί των τεχνολογικών ειδικοτήτων είναι ελαφρώς πιο εξοικειωμένοι με το σχέδιο εργασίας (53%, έναντι 52% των θεωρητικών και 49% των θετικών ειδικοτήτων).

Από τη μεριά τους οι *γονείς* μαθητών και των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης δηλώνουν άγνοια ως προς τη *διαθεματικότητα* και τα *σχέδια εργασίας*, όπως φαίνεται και στο επόμενο σχήμα.

Το γεγονός μάλιστα ότι το ποσοστό των θετικών απαντήσεων δεν

Γράφημα 3

Η έννοια της διαθεματικότητας και η διδακτική μέθοδος σχεδίου εργασίας πόσο σας είναι γνωστές (γονείς);



αυξάνει ούτε για τους γονείς των μαθητών Δημοτικού και Γυμνασίου ίσως σημαίνει ότι τα παιδιά τους δεν αναφέρονται στις συγκεκριμένες προσεγγίσεις ούτε ως έννοιες ούτε ως πρακτικές, παρόλο που σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα νέα Α.Π.Σ. θα έπρεπε να αποτελούν βασικούς άξονες της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας. Συγχρόνως όμως η

–δικαιολογημένη– άγνοια των γονέων για τις συγκεκριμένες διδακτικές προσεγγίσεις έχει ως πιθανό αποτέλεσμα την έντονη τάση αναζήτησης εξωσχολικής βοήθειας για τα παιδιά τους, η οποία όμως δεν βρίσκεται σε απόλυτη συστοιχία με τον νέο διδακτικό προσανατολισμό του σχολείου, ακυρώνοντας έτσι, ενδεχομένως, τις σχετικές ανανεωτικές προσπάθειες.

1.2. Η αξιοποίηση των Α.Π.Σ.

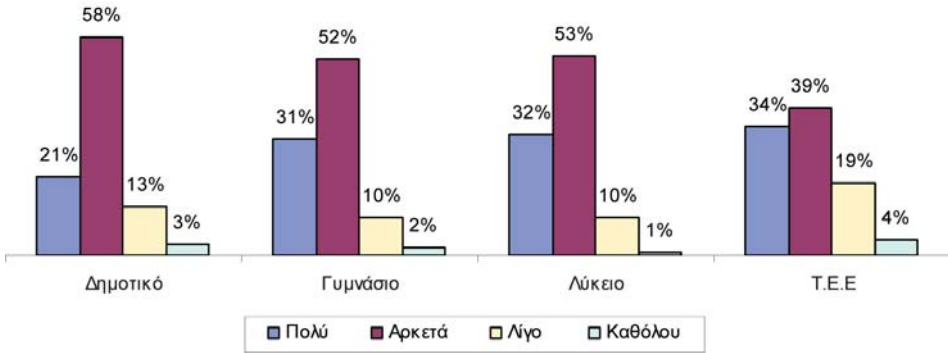
Όπως προκύπτει από την επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους συμβουλευονται «πολύ» ή «αρκετά» το Α.Π.Σ. του μαθήματος που διδάσκουν. Ωστόσο είναι λίγοι οι εκπαιδευτικοί που το συμβουλευονται «πολύ», και άρα το θεωρούν πυξίδα που καθορίζει τον διδακτικό τους προσανατολισμό. Είναι μάλιστα άξιο διερεύνησης το γεγονός ότι ο αριθμός των εκπαιδευτικών που συμβουλευέται «πολύ» το Αναλυτικό Πρόγραμμα μειώνεται ακόμη περισσότερο στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας (21%), τη στιγμή που το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα νέα Α.Π.Σ. διαφοροποιούν σημαντικά τον διδακτικό προσανατολισμό και ορίζουν επισήμως, σε επίπεδο θεσμικών κειμένων, ένα νέο εκπαιδευτικό πλαίσιο για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Περισσότεροι βέβαια από τους μισούς εκπαιδευτικούς (54%) δηλώνουν ότι συμβουλευονται «αρκετά» το Α.Π. Αυτό ίσως να σημαίνει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν το Α.Π. σημαντική παράμετρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφήνουν ωστόσο κάποιο περιθώριο για μια πιο προσωπική και παρεμβατική εκ μέρους τους εκπαιδευτική λειτουργία, που λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες της συγκεκριμένης κάθε φορά εκπαιδευτικής συνθήκης (σχολείο, τάξη, τμήμα) ή που επηρεάζεται, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, από την προσωπική εκπαιδευτική τους θεωρία. Είναι άλλωστε ενισχυτικό αυτής της προοπτικής και το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι προσπαθούν να οργανώσουν τη διδασκαλία τους με τρόπο που να ανταποκρίνεται στο επίπεδο των μαθητών (66% «πολύ» + 32% «αρκετά» = 98% θετική ή πολύ θετική ανταπόκριση, βλ. αντίστοιχη ενότητα στη συνέχεια).

Εντυπωσιακό πάντως είναι ότι υπάρχει ένα μικρό, αλλά όχι αμελητέο, ποσοστό εκπαιδευτικών που φαίνεται να συμβουλευέται «λίγο» ή «καθόλου» το Α.Π.: τουλάχιστον ένας στους δέκα (1/10) δηλαδή εκπαιδευτικούς –που γίνονται περισσότεροι από 2 στους 10 για όσους διδάσκουν στην Τ.Ε.Ε.– είτε ακολουθεί τις διδακτικές ρουτίνες, ό,τι

Γράφημα 4

Κατά πόσο συμβουλευέστε (εκπαιδευτικοί) τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών;



δηλαδή έχει συνηθίσει με τα χρόνια να κάνει και το έχει πια τυποποιήσει, είτε λειτουργεί καινοτομικά, αλλά «κατά βούλησιν», αδιαφορώντας για τους τρόπους που επισήμως προτείνονται, έστω κι αν το θεσμικό πλαίσιο δεν τους δίνει τυπικά μια τέτοια δυνατότητα. Είναι μάλιστα περισσότερο εντυπωσιακό ότι το ποσοστό αυτό αυξάνεται στους πρωτοδιόριστους εκπαιδευτικούς (16% «λίγο» και 4% «καθόλου»), από τους οποίους κανείς θα περίμενε μεγαλύτερη εξάρτηση από τα θεσμικά κείμενα, κυρίως λόγω μιας ενδεχόμενης επαγγελματικής ανασφάλειας.

Οι Διευθυντές, πάντως, των σχολείων επιβεβαιώνουν, με το συντριπτικό ποσοστό των θετικών απαντήσεών τους (91%), την ανταπόκριση των εκπαιδευτικών προς την υπηρεσιακή τουλάχιστον υποχρέωσή τους να ενημερώνονται για τα Α.Π.Σ. των μαθημάτων που διδάσκουν.

Πίνακας 1: Η αξιοποίηση των Α.Π.Σ. από μέρους των εκπαιδευτικών

	ΣΥΝΟΛΟ	Φύλο		Ειδικότητα			Υπηρεσιακή Κατάσταση		Προϋπηρεσία			Λοιπότητα		
		Ανδρας	Γυναίκα	ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ	ΘΕΤΙΚΗ	ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗ	Μόνιμος	Ωρομίσθιος/ Αναπληρωτής	Από 0 έως 5 έτη	Από 6 έως 15 έτη	Πάνω από 15 έτη	ΛΕΤΙΚΑ	ΗΜΙΑΣΤΙΚΑ	ΑΓΡΟΤΙΚΑ
Πολύ	27%	28%	25%	32%	28%	34%	27%	22%	23%	21%	31%	28%	32%	20%
Αρκετά	54%	53%	55%	49%	58%	45%	54%	57%	54%	58%	53%	53%	51%	58%
Λίγο	12%	13%	12%	11%	10%	19%	12%	11%	16%	14%	9%	12%	11%	13%
Καθόλου	2%	2%	3%	3%	1%	0%	2%	7%	4%	3%	1%	2%	2%	3%
ΔΞ / ΔΑ	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
ΔΕΝ ΣΥΜΠΛΗΡΩΘΗΚΕ	5%	3%	5%	5%	4%	2%	5%	2%	3%	4%	6%	5%	4%	5%

1.3. Η στάση απέναντι στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. και στα Α.Π.Σ.

Οι Σχολικοί Σύμβουλοι αναφέρονται μόνο στη φιλοσοφία του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και των νέων Α.Π.Σ., καθώς δεν ρωτήθηκαν για την πρακτική αξιοποίηση των βασικών τους παραμέτρων από τους εκπαιδευτικούς με τους οποίους συνεργάζονται. Οι περισσότεροι έχουν θετική στάση για το νέο διδακτικό πλαίσιο όπως αυτό ορίζεται από το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα νέα Α.Π.Σ., εφόσον θεωρούν πως:

- Επιτρέπουν είτε «πολύ» (36%) είτε «αρκετά» (51%) στους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να αυτενεργήσουν, λαμβάνοντας υπόψη τους τις τοπικές ιδιαιτερότητες.
- Επιτρέπουν είτε «πολύ» (25%) είτε «αρκετά» (61%) στους μαθητές να αναλάβουν πρωτοβουλίες.
- Προωθούν είτε «πολύ» (23%) είτε «αρκετά» (51%) νέους τρόπους αξιολόγησης των μαθητών.
- Είναι είτε «πολύ» (38%) είτε «αρκετά» (49%) απαλλαγμένα από προκαταλήψεις απέναντι σε ομάδες μαθητών άλλης υπηκοότητας και θρησκείας.
- Επικεντρώνονται είτε «πολύ» (30%) είτε «αρκετά» (53%) ως προς το περιεχόμενό τους στην ανάπτυξη γνώσεων και ικανοτήτων που θα επιτρέψουν την αποτελεσματική ένταξη των μαθητών στην κοινωνία.

Γράφημα 5

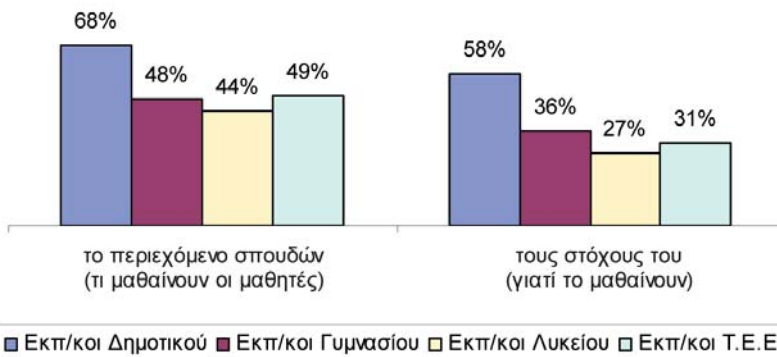
Αξιολογώντας τη συνολική φιλοσοφία του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και των Α.Π.Σ. κατά πόσο πιστεύετε (Σχολικοί Σύμβουλοι) ότι αυτά έχουν τα παρακάτω χαρακτηριστικά;



Αναφορικά με την ανταπόκριση του Περιεχομένου Σπουδών στις αναμονές των εκπαιδευτικών παρατηρούμε ότι οι θετικές ανταποκρίσεις υπερβαίνουν τις αρνητικές μόνον στους εκπαιδευτικούς του Δημοτικού. Παράλληλα, η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών εμφανίζεται ενισχυμένη σε σχέση με τους στόχους του σημερινού σχολείου, οι οποίοι καθορίζονται από το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ. κάθε γνωστικού αντικείμενου.

Γράφημα 6

Σε ποιο βαθμό το σημερινό σχολείο ανταποκρίνεται στις προσδοκίες σας (εκπαιδευτικοί) σχετικά με τα παρακάτω;



Η διαφοροποίηση των απαντήσεων με βάση την ειδικότητα, την ηλικία, την επαγγελματική εμπειρία και την περιοχή στην οποία υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί εμφανίζεται στον επόμενο πίνακα.

Πίνακας 2: Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών για το περιεχόμενο σπουδών και τους στόχους του σημερινού σχολείου

	ΣΥΝΟΛΟ	Ηλικία					Ειδικότητα			Υπηρεσιακή Κατάσταση		Προϋπηρεσία			Αστικότητα		
		Έως και 29	Από 30 έως 40	Από 41 έως 50	Από 51 και άνω	ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ	ΘΕΤΙΚΗ	ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗ	Μόνιμος	Ωρομίσθιος/Αναπληρωτής	Από 0 έως 5 έτη	Από 6 έως 15 έτη	Πάνω από 15 έτη	ΑΣΤΙΚΑ	ΗΜΙΑΣΤΙΚΑ	ΑΓΡΟΤΙΚΑ	
Περιεχόμενο Σπουδών	57%	70%	63%	53%	50%	49%	45%	53%	56%	71%	66%	58%	53%	53%	62%	69%	
Στόχοι	45%	48%	49%	42%	39%	36%	25%	40%	44%	51%	46%	44%	45%	43%	42%	53%	

1.4. Διαπιστώσεις – Θέματα προς διερεύνηση

Τα Α.Π.Σ., ως θεσμικά τουλάχιστον κείμενα, αποτελούν σε σημαντικό βαθμό, κείμενα αναφοράς για τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο ο νέος διδακτικός προσανατολισμός, που προτείνουν κυρίως το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα νέα Α.Π.Σ., και ο οποίος υποστηρίζεται από τους Σχολικούς Συμβούλους, δεν φαίνεται να διαμορφώνει ένα νέο εκπαιδευτικό κλίμα στα σχολεία.

Το γεγονός ίσως να είναι εύλογο, καθώς είναι πολύ μικρό το χρονικό διάστημα που τα προγράμματα αυτά έχουν εισαχθεί στην υποχρεωτική εκπαίδευση και χρειάζεται χρόνος τόσο για να κατανοήσουν οι εκπαιδευτικοί τη νέα φιλοσοφία όσο και για να τη μεταφράσουν σε διδακτική πράξη. Η διαφαινόμενη ωστόσο τάση ίσως να οφείλεται και στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί της υποχρεωτικής εκπαίδευσης είναι επιφυλακτικοί ως προς την επιβαλλόμενη καινοτομία, επειδή δεν αισθάνονται να υποστηρίζονται επιμορφωτικά.

Για τους εκπαιδευτικούς της λυκειακής βαθμίδας, είτε του Γενικού Λυκείου είτε της Τ.Ε.Ε., αφενός δεν υπάρχει σχετικό μεταρρυθμιστικό

εγχείρημα και αφετέρου οι επικείμενες εξετάσεις ίσως να μην αφήνουν περιθώρια για τέτοιου είδους καινοτομικές διαδικασίες.

Θα άξιζε πάντως να διερευνηθεί εκ νέου σε ποιον βαθμό οι διαπιστώσεις αυτές παραμένουν ίδιες και για τις επόμενες σχολικές χρονιές, όταν γενικευθεί η χρήση των νέων σχολικών βιβλίων για όλα τα μαθήματα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ώστε να εντοπισθούν και οι σχετικές αιτίες και να επιχειρηθούν ανάλογες ερμηνείες.

Όσον αφορά την επάρκεια του διαθέσιμου διδακτικού χρόνου είναι σκόπιμο να διερευνηθεί αν η ασφυκτική του πίεση είναι συνάρτηση των απαιτήσεων του Αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος ορισμένων μαθημάτων ή αν η ανεπάρκειά του προκύπτει από τον τρόπο με τον οποίο αυτός αξιοποιείται (αποτελεσματικότητα διδακτικών προσεγγίσεων) ή αναλώνεται (απώλεια διδακτικών ωρών για διάφορους λόγους).

2. Διδακτικό υλικό

Στην παρούσα ενότητα διερευνάται η ποιότητα του χρησιμοποιούμενου στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης διδακτικού υλικού (Βιβλία Μαθητή και Εκπαιδευτικού), όπως αυτή εκτιμάται από τις απαντήσεις που έδωσαν εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς στα σχετικά ερωτήματα της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας. Είναι σκόπιμο, ωστόσο, να τονισθεί εξ αρχής ότι τα υπάρχοντα ευρήματα εν μέρει μόνο αποτυπώνουν τη σημερινή κατάσταση, επειδή την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας (άνοιξη 2007) δεν είχαν εισαχθεί στην υποχρεωτική εκπαίδευση καινούργια διδακτικά πακέτα για όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Όσο για την αποτίμηση των σχολικών βιβλίων του Λυκείου, δεν μπορούν να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα για τα μαθήματα κατεύθυνσης ή ειδικότητας, καθώς δεν συγκεντρώθηκαν επαρκή ερευνητικά στοιχεία.

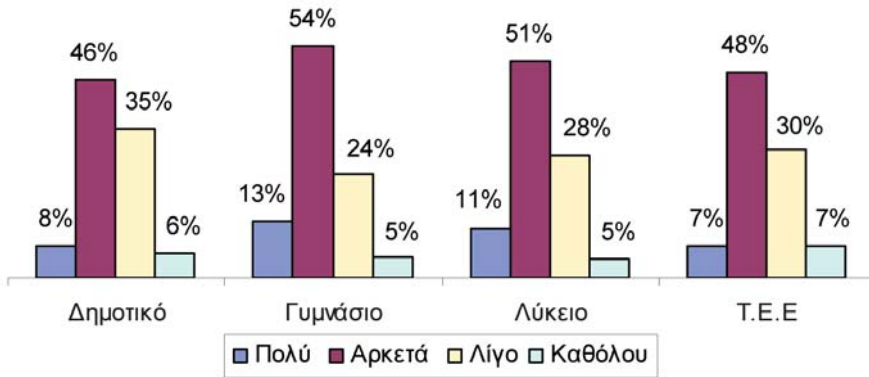
2.1. Επιστημονική Εγκυρότητα

Η διερεύνηση της επιστημονικής εγκυρότητας των σχολικών εγχειριδίων στηρίζεται στην εκτίμηση μόνο των εκπαιδευτικών και όχι και των Σχολικών Συμβούλων, οι οποίοι δεν ερωτήθηκαν σχετικά. Όπως φαίνεται και στο ακόλουθο γράφημα, οι θετικές κρίσεις της πλειονότητας των εκπαιδευτικών υπερβαίνουν τις αρνητικές, με θετικότερες εκείνες των εκπαιδευτικών του Γυμνασίου (67% έναντι 62% του Λυκείου και 55% της Τ.Ε.Ε.) και λιγότερες, μόλις 54%, του Δημοτικού. Η επιφυλακτικότητα

των εκπαιδευτικών του Δημοτικού για την επιστημονική εγκυρότητα των σχολικών εγχειριδίων χρήζει περαιτέρω διερεύνησης, με δεδομένη την αλλαγή των σχολικών εγχειριδίων στη συγκεκριμένη βαθμίδα εκπαίδευσης.

Γράφημα 7

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε (εκπαιδευτικοί) ότι τα σχολικά βιβλία περιέχουν έγκυρη επιστημονική γνώση που ανταποκρίνεται στις σύγχρονες εξελίξεις της επιστήμης;



Τα ποσοστά των θετικών κρίσεων των εκπαιδευτικών είναι συνάρτηση του φύλου (οι άντρες κρίνουν θετικότερα από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς), της ειδικότητάς τους (οι εκπαιδευτικοί τεχνολογικών ειδικοτήτων είναι επεικέστεροι στις κρίσεις τους έναντι των θεωρητικών και θετικών ειδικοτήτων), της υπηρεσιακής τους κατάστασης (οι μόνιμοι κρίνουν θετικότερα των ωρομισθίων/ αναπληρωτών), της προϋπηρεσίας (οι πρωτοδιόριστοι είναι πιο αυστηροί στις κρίσεις τους) και, τέλος, του βαθμού ασυκότητας της περιοχής στην οποία υπηρετούν (οι υπηρετούντες σε αγροτικές περιοχές δίνουν υψηλότερα ποσοστά θετικών απαντήσεων), όπως αποτυπώνεται αναλυτικά και στον επόμενο πίνακα.

Πίνακας 3: Η επιστημονική εγκυρότητα των σχολικών εγχειριδίων κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών

	ΣΥΝΟΛΟ	Φύλο		Ειδικότητα			Υπηρεσιακή Κατάσταση		Προϋπηρεσία			Αστικότητα		
		Άνδρας	Γυναίκα	ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ	ΘΕΤΙΚΗ	ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗ	Μόνιμος	Ωρομίσθιος/Αναπληρωτής	Από 0 έως 5 έτη	Από 6 έως 15 έτη	Πάνω από 15 έτη	ΑΣΤΙΚΑ	ΗΜΙΑΣΤΙΚΑ	ΑΓΡΟΤΙΚΑ
Πολύ	10%	11%	9%	12%	6%	15%	9%	10%	11%	7%	11%	10%	13%	7%
Αρκετά	49%	49%	49%	48%	52%	47%	50%	37%	44%	50%	50%	49%	47%	52%
Λίγο	30%	32%	30%	25%	33%	28%	30%	34%	31%	35%	28%	30%	28%	34%
Καθόλου	6%	3%	7%	8%	4%	8%	5%	7%	8%	4%	5%	6%	7%	4%
ΔΞ / ΔΑ	2%	3%	2%	3%	1%	0%	2%	5%	4%	2%	3%	3%	1%	1%
ΔΕΝ ΣΥΜΠΛΗΡΩΘΗΚΕ	3%	1%	4%	3%	3%	2%	3%	7%	3%	2%	3%	3%	4%	3%

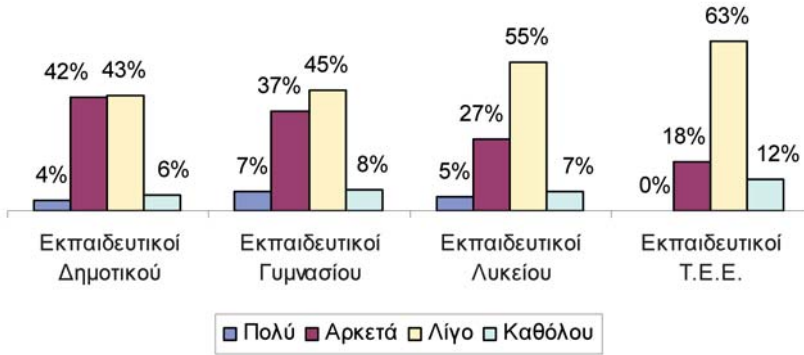
2.2. Ανταπόκριση στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες των μαθητών

Η ανταπόκριση των σχολικών εγχειριδίων στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες των μαθητών διερευνάται σε σχέση με την εκτίμηση εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων γι' αυτά. Ειδικότερα, όπως προκύπτει από την επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας, η γνώμη της πλειονότητας των εκπαιδευτικών για τη συγκεκριμένη παράμετρο των σχολικών εγχειριδίων είναι αρνητική: 41% θετικές κρίσεις (5% «πολύ» + 36% «αρκετά») και 54% αρνητικές (47% «λίγο» + 7% «καθόλου»). Η αρνητική στάση είναι πιο έντονη όσο ανεβαίνουμε βαθμίδα και απομακρυνόμαστε από τα αστικά κέντρα [στις αγροτικές περιοχές οι θετικές απαντήσεις (53%) υπερτερούν των αρνητικών (44%)].

Σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς, η στάση των γονέων είναι περισσότερο θετική (57% θετικές κρίσεις και 41% αρνητικές), όταν κρίνουν τα βιβλία με κριτήριο την ανταπόκριση του περιεχομένου στις ανάγκες των παιδιών, οι οποίες ωστόσο δεν καθορίζονται, αφού σε αυτές θα μπορούσε να συμπεριλαμβάνεται και η ανάγκη να ανταποκριθούν επιτυχώς στις εξετάσεις. Η

Γράφημα 8

Σε ποιο βαθμό πιστεύετε (εκπαιδευτικοί) ότι τα σχολικά εγχειρίδια ανταποκρίνονται με το περιεχόμενό τους στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των μαθητών;

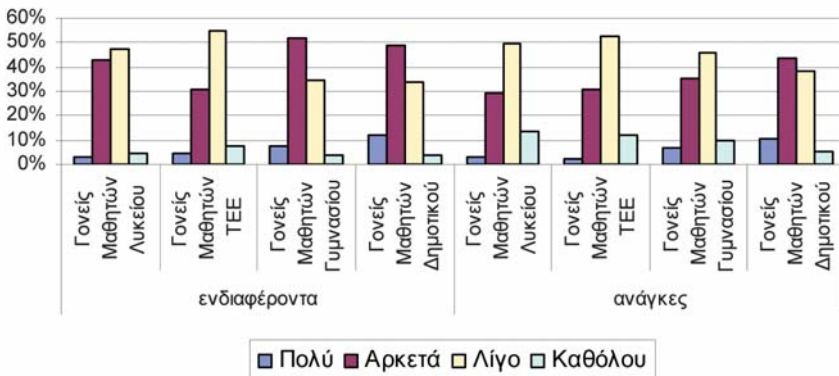


εικόνα αυτή ανατρέπεται, και μάλιστα σε στατιστικά σημαντικό βαθμό, στους γονείς των μαθητών Λυκείου (46% θετικές κρίσεις και 52% αρνητικές) και των μαθητών Τ.Ε.Ε. (36% θετικές κρίσεις και 62% αρνητικές).

Αντίθετα, η στάση των γονέων γίνεται αρνητική, όταν κρίνουν τα βιβλία με κριτήριο την ανταπόκριση του περιεχομένου στα ενδιαφέροντα των μαθητών (46% θετικές κρίσεις και 51% αρνητικές). Η τάση αυτή εντείνεται στους γονείς των μαθητών Λυκείου (32% θετικές κρίσεις και 64% αρνητικές) και Τ.Ε.Ε. (33% θετικές κρίσεις και 64% αρνητικές), ενώ ανατρέπεται, σε σημαντικό στατιστικά βαθμό, στους γονείς των μαθητών του Δημοτικού (54% θετικές κρίσεις και 43% αρνητικές).

Γράφημα 9

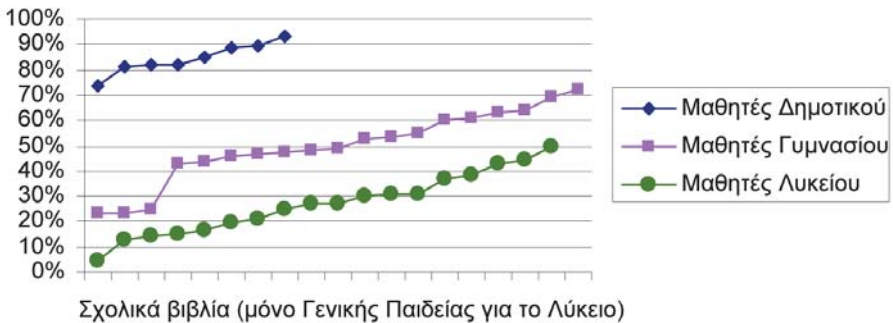
Το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων πόσο ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες του παιδιού σας;



Οι μαθητές με τη σειρά τους, εκτιμώντας την ανταπόκριση των σχολικών βιβλίων στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες τους, παρουσιάζουν διάσταση απόψεων: οι θετικές κρίσεις των μαθητών του Δημοτικού για όλα τα σχολικά εγχειρίδια είναι εντυπωσιακά υψηλές (74% έως 93%), εκεί που των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης επιμερίζονται ανάλογα με το διδακτικό βιβλίο και, πάντως, κυμαίνονται σε πολύ χαμηλότερα ποσοστά (23% έως 72% στο Γυμνάσιο και 4% έως 50% στο Λύκειο), όπως αποτυπώνεται και στο ακόλουθο γράφημα.

Γράφημα 10

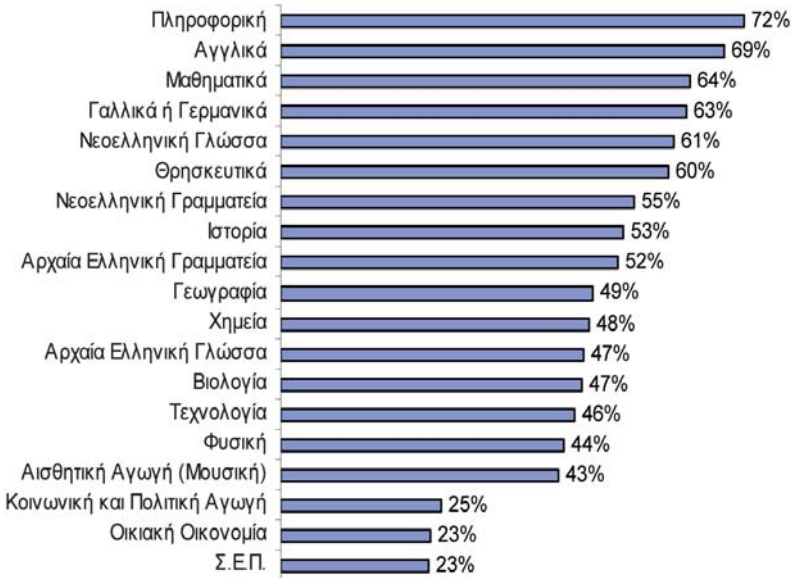
Το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων πόσο ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντά σου; (% "πολύ" & "αρκετά")



Οι θετικές απαντήσεις των μαθητών του Γυμνασίου και του Λυκείου ανά διδακτικό εγχειρίδιο αποτυπώνονται παραστατικά στα δύο επόμενα σχήματα. Παρατηρούμε ότι στο Γυμνάσιο οι θετικές απαντήσεις υπερτερούν των αρνητικών για τα μισά περίπου μαθήματα, αν και ιδιαίτερα υψηλές τιμές εμφανίζονται σε λίγα μόνο μαθήματα (Ξένη Γλώσσα, Πληροφορική, Μαθηματικά, Νεοελληνική Γλώσσα), ενώ στο Λύκειο σε όλα τα μαθήματα Γενικής Παιδείας, εκτός από τη Νεοελληνική Γλώσσα, οι αρνητικές απαντήσεις υπερτερούν των θετικών.

Γράφημα 11

Το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων πόσο ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντά σου (μαθητές Γυμνασίου);



Γράφημα 12

Το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων πόσο ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντά σου (μαθητές Λυκείου);

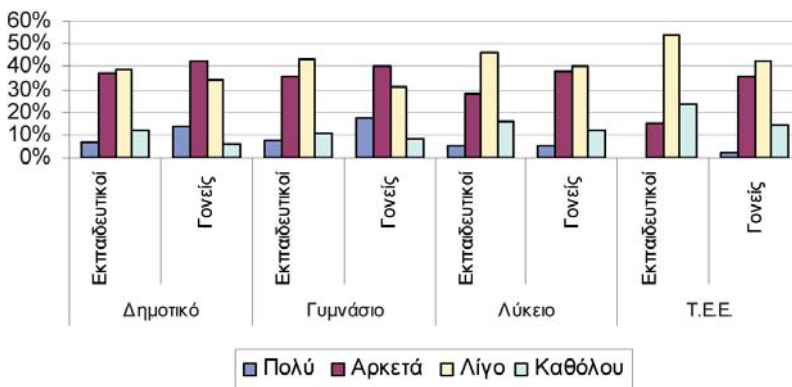


2.3. Προώθηση της κριτικής σκέψης

Για τη συγκεκριμένη παράμετρο των σχολικών εγχειριδίων απάντησαν εκπαιδευτικοί και γονείς, των οποίων οι εκτιμήσεις δεν φαίνονται να ταυτίζονται απόλυτα. Οι εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης δεν πιστεύουν ότι τα σχολικά βιβλία συμβάλλουν στην προώθηση της κριτικής σκέψης των μαθητών: 39% θετικές κρίσεις (6% «πολύ» + 33% «αρκετά») και 55% αρνητικές (42% «λίγο» + 13% «καθόλου»), με σημαντική στατιστικά διαφοροποίηση όσο ανεβαίνουμε βαθμίδα (63% αρνητικές απαντήσεις για τα βιβλία του Λυκείου, και 78% για εκείνα της Τ.Ε.Ε.). Αντίθετα, η πλειονότητα των γονέων είναι επικέστηρη στις κρίσεις της (54% θετικές κρίσεις και 43% αρνητικές), αν και η θετική αυτή αποτίμηση, περισσότερο έντονη στις αγροτικές περιοχές (62% θετικές απαντήσεις και 32% αρνητικές), ανατρέπεται για τους μεγαλύτερους σε ηλικία γονείς (44% θετικές απαντήσεις και 55% αρνητικές) και τους γονείς των μαθητών Λυκείου (44% θετικές απαντήσεις και 52% αρνητικές) και Τ.Ε.Ε. (38% θετικές απαντήσεις και 57% αρνητικές).

Γράφημα 13

Τα σχολικά βιβλία προωθούν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών;

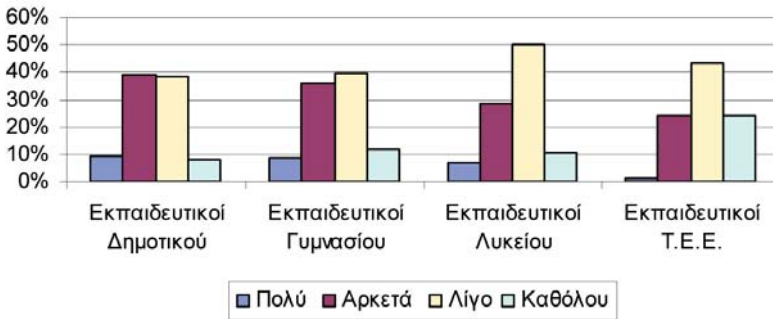


2.4. Πολλαπλή μεθόδευση της διδασκαλίας

Οι εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης εκτιμούν ότι τα σχολικά εγχειρίδια δεν παρέχουν τη δυνατότητα για *πολλαπλή μεθόδευση της διδασκαλίας*: 43% θετικές κρίσεις (8% «πολύ» + 35% «αρκετά») και 51% αρνητικές (41% «λίγο» + 10% «καθόλου»), με την αρνητική στάση να γίνεται πιο έντονη όσο ανεβαίνουμε βαθμίδα (61% αρνητικές κρίσεις για τα βιβλία του Λυκείου και 67% για εκείνα της Τ.Ε.Ε.).

Γράφημα 14

Τα σχολικά εγχειρίδια δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να μεθοδεύσει πολλαπλώς τη διδασκαλία του;

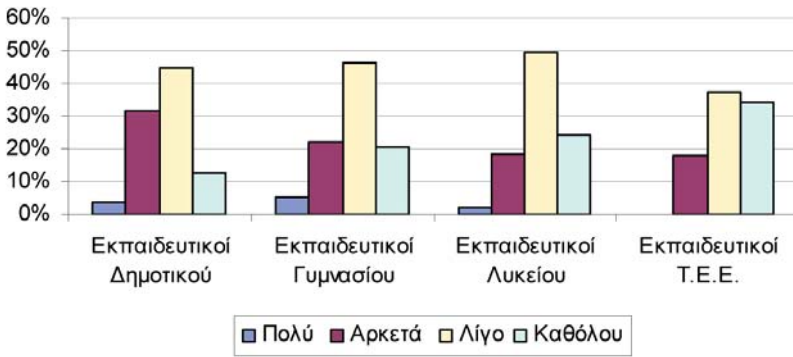


2.5. Ανταπόκριση στις συνθήκες εργασίας της τάξης (χρόνος και διαθέσιμα μέσα)

Η συγκεκριμένη παράμετρος των σχολικών εγχειριδίων συγκεντρώνει τις εντονότερες αρνητικές κρίσεις των εκπαιδευτικών: 30% θετικές απαντήσεις (4% «πολύ» + 26% «αρκετά») και 65% αρνητικές απαντήσεις (46% «λίγο» + 19% «καθόλου»), με την αρνητική στάση να εντείνεται όσο ανεβαίνουμε βαθμίδα (58% αρνητικές κρίσεις για τα βιβλία Δημοτικού, 68% για εκείνα του Γυμνασίου, 73% για του Λυκείου, 18% θετικές απαντήσεις και 71% για στις Τ.Ε.Ε.) και απομακρυνόμαστε από τα αστικά κέντρα [στις αγροτικές περιοχές οι θετικές απαντήσεις (43%) υπολείπεται των αρνητικών (55%)].

Γράφημα 15

Τα σχολικά εγχειρίδια προτείνουν διδακτικές προσεγγίσεις που ανταποκρίνονται στις συνθήκες εργασίας της τάξης;

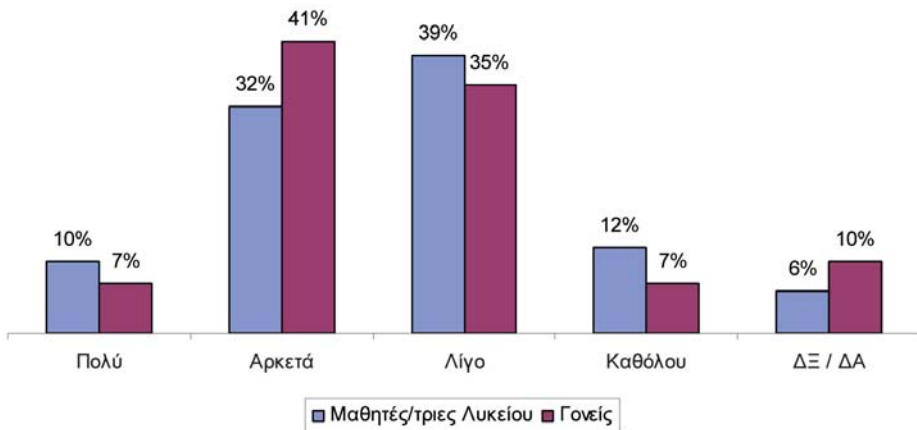


2.6. Εξασφάλιση ισότητας ευκαιριών

Η συγκεκριμένη παράμετρος αναφέρεται στη δυνατότητα των σχολικών εγχειριδίων να ικανοποιούν τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών και των μαθητών με αναπηρία. Για το συγκεκριμένο κριτήριο αξιολόγησης ζητήθηκε η γνώμη μόνον των μαθητών και των γονέων τους, η οποία και απεικονίζεται στο επόμενο γράφημα.

Γράφημα 16

Το διδακτικό υλικό που χρησιμοποιείται στο σχολείο σε ποιο βαθμό εξασφαλίζει σε όλους τους μαθητές (γηγενείς, αλλοδαπούς, μαθητές με ειδικές ανάγκες) ισότητα ευκαιριών;



Ειδικότερα, όσον αφορά τις αντιλήψεις των ίδιων των *μαθητών* που φοιτούν σε Γενικά και Επαγγελματικά Λύκεια σχετικά με τη βοήθεια που παρέχεται σε αλλοδαπούς μαθητές και μαθητές με ειδικές ανάγκες κατά την φοίτησή τους στα κοινά σχολεία, διαπιστώνουμε ότι θεωρούν τη βοήθεια αυτή μάλλον ανεπαρκή, αφού σε συγκεντρωτικό ποσοστό 71% κρίνουν πως το υπάρχον διδακτικό υλικό ανταποκρίνεται «λίγο» ή «αρκετά» (39% και 32 % αντίστοιχα) στις ανάγκες των συγκεκριμένων μαθητών να έχουν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση. Τα ποσοστά των θετικών απαντήσεων είναι συνάρτηση του *τύπου Λυκείου* (θετικότερες κρίσεις διατυπώνουν οι μαθητές της Τ.Ε.Ε.) και της *τάξης φοίτησης* (αυστηρότερα κρίνουν το υπάρχον διδακτικό υλικό οι φοιτώντες στη Γ' τάξη), όπως αποτυπώνεται και στον επόμενο πίνακα.

Πίνακας 4: Η εξασφάλιση ισότητας ευκαιριών κατά τη γνώμη των μαθητών

	ΣΥΝΟΛΟ	Τύπος Λυκείου		Φύλο		Τάξη		
		ΕΝΙΑΙΟ	ΤΕΕ	Αγόρι	Κορίτσι	Α'	Β'	Γ'
Πολύ	10%	9%	14%	8%	12%	13%	8%	12%
Αρκετά	32%	31%	34%	34%	29%	31%	34%	29%
Λίγο	39%	43%	27%	34%	43%	41%	36%	41%
Καθόλου	12%	12%	12%	15%	10%	6%	14%	15%
ΔΞ / ΔΑ	6%	4%	10%	8%	4%	6%	6%	3%
ΔΕΝ ΣΥΜΠΛΗΡΩΘΗΚΕ	1%	1%	2%	1%	2%	3%	1%	0%

Από τη μεριά τους οι μισοί σχεδόν *γονείς* (48%) θεωρούν ότι το υπάρχον διδακτικό υλικό, μέρος του οποίου είναι και τα σχολικά βιβλία, εξασφαλίζει σε όλους τους μαθητές (γηγενείς, αλλοδαπούς, μαθητές με ειδικές ανάγκες) ισότητα ευκαιριών. Υπάρχει ωστόσο και ένας μεγάλος αριθμός γονέων (42%) που στέκεται κριτικά απέναντι στα βιβλία ως προς αυτή την παράμετρο. Διαφοροποιήσεις υπάρχουν ανά: *φύλο* (οι άνδρες γονείς δηλώνουν περισσότερο ικανοποιημένοι από ό,τι οι γυναίκες), *εθνικότητα* (οι αλλοδαποί γονείς φαίνονται περισσότερο ικανοποιημένοι), *αστικότητα* (περισσότερο ικανοποιημένοι οι γονείς αγροτικών περιοχών) και *βαθμίδα εκπαίδευσης* του παιδιού τους (οι γονείς μαθητών Λυκείου και Τ.Ε.Ε. υπερτερούν σε αρνητικές κρίσεις), όπως φαίνεται και στον ακόλουθο πίνακα.

Πίνακας 5: Η εξασφάλιση ισότητας ευκαιριών κατά τη γνώμη των γονέων

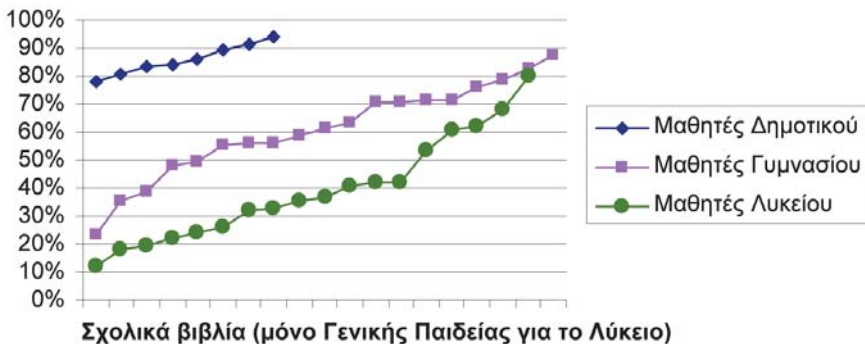
	ΣΥΝΟΛΟ	Φύλο		Αστικότητα			Εθνικότητα		Βαθμίδα			
		Ανδρας	Γυναίκα	ΑΣΤΙΚΑ	ΗΜΙΑΣΤΙΚΑ	ΑΓΡΟΤΙΚΑ	ΕΛΛΗΝΕΣ	ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ	Γονείς Μεσθητών Λυκείου	Γονείς Μεσθητών ΓΕΕ	Γονείς Μεσθητών Γυμνασίου	Γονείς Μεσθητών Δημοτικού
Πολύ	7%	10%	5%	6%	9%	10%	6%	10%	6%	10%	6%	7%
Αρκετά	41%	41%	41%	40%	45%	45%	41%	51%	34%	31%	43%	43%
Λίγο	35%	29%	38%	38%	31%	26%	37%	27%	42%	38%	34%	33%
Καθόλου	7%	7%	7%	8%	7%	6%	7%	3%	11%	10%	4%	7%
ΔΞ / ΔΑ	10%	12%	9%	9%	9%	13%	9%	10%	8%	12%	11%	9%

2.7. Κατανόηση και πρόσληψη

Στο ερώτημα κατά πόσο το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων είναι κατανοητό για τους μαθητές οι θετικές κρίσεις των μαθητών του Δημοτικού για όλα τα σχολικά εγχειρίδια είναι εντυπωσιακά υψηλές (78% έως 94%), εκεί που των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης επιμερίζονται ανάλογα με το διδακτικό βιβλίο και, πάντως, κυμαίνονται σε πολύ χαμηλότερα ποσοστά (24% έως 87% στο Γυμνάσιο και 12% έως 80% στο Λύκειο), όπως αποτυπώνεται και στο ακόλουθο γράφημα.

Γράφημα 17

Πόσο κατανοητό είναι το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων; (% "πολύ" & "αρκετά")



Οι θετικές απαντήσεις των μαθητών του Γυμνασίου και του Λυκείου ανά διδακτικό εγχειρίδιο αποτυπώνονται παραστατικά στα δύο επόμενα σχήματα. Παρατηρούμε ότι στο Γυμνάσιο οι θετικές απαντήσεις υπερτερούν των αρνητικών για όλα σχεδόν τα μαθήματα, αν και υψηλές τιμές εμφανίζονται σε λίγα μόνο μαθήματα (Ξένη Γλώσσα, Πληροφορική, Θρησκευτικά, Νεοελληνική Γλώσσα), ενώ στο Λύκειο σε όλα τα μαθήματα Γενικής Παιδείας, εκτός από τη Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία, τα Αγγλικά, την Ιστορία και τα Θρησκευτικά, οι αρνητικές απαντήσεις υπερτερούν των θετικών.

Η προσληπτικότητα του περιεχομένου των διδακτικών εγχειριδίων είναι συνάρτηση του τρόπου γραφής και οργάνωσης της ύλης αλλά και της έκτασης της διδακτέας ύλης, η οποία συχνά υπόκειται σε αναγκαστικό περιορισμό προκειμένου να καθοριστεί η εξεταστέα ύλη του μαθήματος. Διαφορετικά, η μείωση απλώς της έκτασης του βιβλίου δεν διασφαλίζει αυξημένη αναγνωσιμότητα. Έτσι, ενώ έχουν γίνει θετικές προσπάθειες προς αυτήν την κατεύθυνση, το αποτέλεσμα δεν είναι πάντα το αναμενόμενο, όπως επιβεβαιώνεται και από μαρτυρία μαθητή: «Τα έχουν συμπτύξει τα βιβλία, αλλά θέλει πολύ εξήγηση κάθε κομμάτι.»

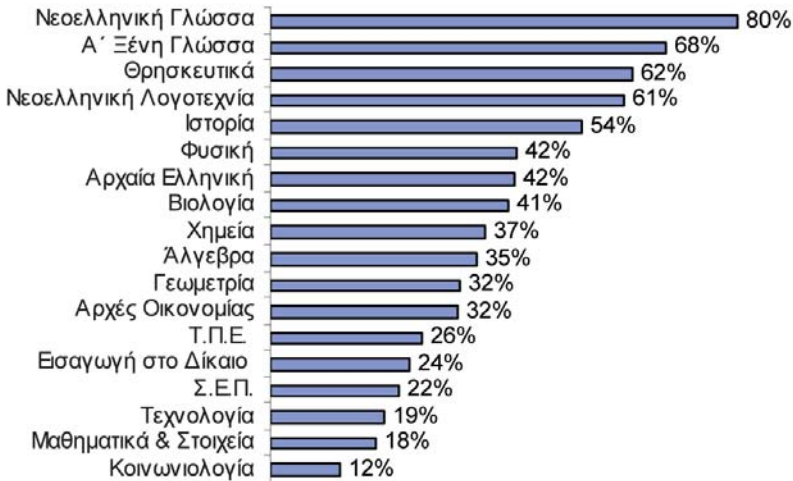
Γράφημα 18

**Πόσο κατανοητό είναι το περιεχόμενο των
σχολικών βιβλίων που χρησιμοποιείς
(μαθητές Γυμνασίου) στα παρακάτω μαθήματα;**



Γράφημα 19

Πόσο κατανοητό είναι το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων που χρησιμοποιεί (μαθητές Λυκείου) στα παρακάτω μαθήματα;

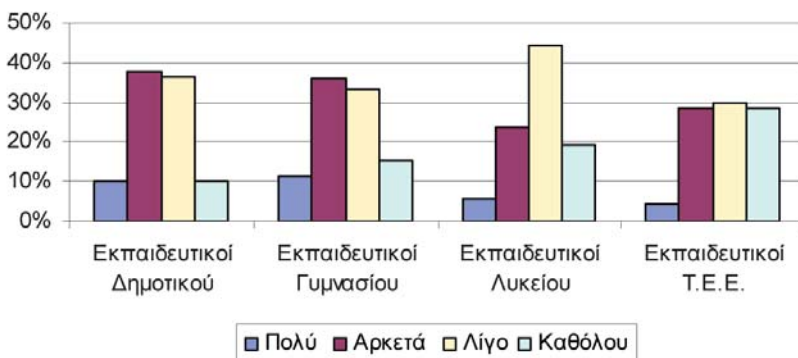


2.8. Ελκυστικότητα από αισθητική άποψη

Η γνώμη της πλειονότητας των *εκπαιδευτικών* για την αισθητική των σχολικών εγχειριδίων είναι αρνητική: 44% θετικές κρίσεις (9% «πολύ» + 35% «αρκετά») και 51% αρνητικές (36% «λίγο» + 15% «καθόλου»), με αρκετές –αν και όχι μεγάλες– διαφοροποιήσεις ως προς την *υψηλειακή*

Γράφημα 20

Σε ποιο βαθμό τα σχολικά εγχειρίδια είναι ευχάριστα στους μαθητές από αισθητική άποψη;

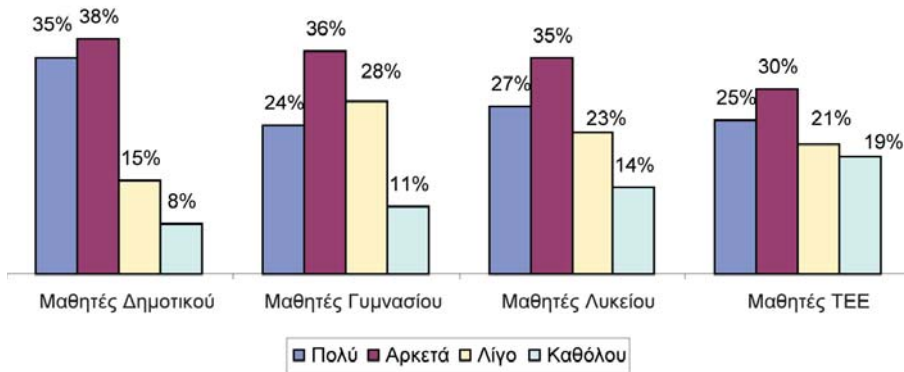


κατάσταση [οι λιγότεροι έμπειροι έχουν λιγότερο θετική άποψη (39%) σε σχέση με τους έμπειρους (45%)] και τη *βαθμίδα εκπαίδευσης* (οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στο Δημοτικό δίνουν τις περισσότερες θετικές απαντήσεις).

Ας σημειωθεί ότι η παράμετρος της αισθητικής των σχολικών εγχειριδίων κρίνεται ως ιδιαίτερα σημαντική, καθώς οι ίδιοι οι *μαθητές* σε όλες τις βαθμίδες δηλώνουν ότι η εμφάνιση του βιβλίου επηρεάζει «αρκετά» το ενδιαφέρον τους για το μάθημα, όπως απεικονίζεται και στο ακόλουθο γράφημα.

Γράφημα 21

Η εμφάνιση ενός σχολικού βιβλίου πόσο επηρεάζει το ενδιαφέρον σου για το μάθημα;



Ως προς την ελκυστικότητα της εικαστικής εμφάνισης και του τρόπου γραφής των σχολικών βιβλίων, οι γονείς φαίνεται να διχάζονται (48% θετικές κρίσεις και 49% αρνητικές). Διαφοροποιήσεις υπάρχουν ανά: *μόρφωση, βαθμίδα εκπαίδευσης των παιδιών, εθνικότητα και αστικότητα*, όπως φαίνεται και στον επόμενο πίνακα.

Πίνακας 6: Η ελκυστικότητα των σχολικών βιβλίων κατά τη γνώμη των γονέων

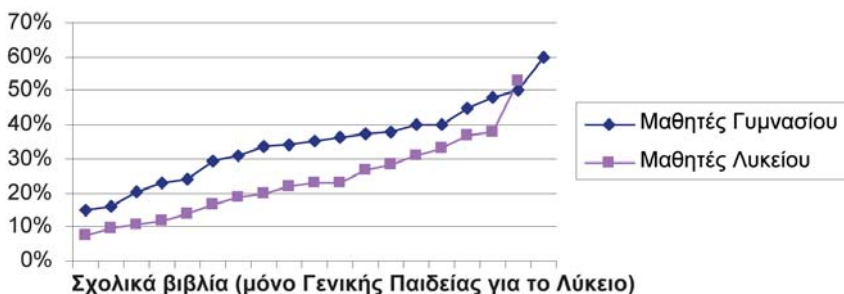
	ΣΥΝΟΛΟ	Μόρφωση					Εθνικότητα		Αστικότητα			Βαθμίδα			
		ΑΠΟΦ. ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	ΑΠΟΦ. ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	ΑΠΟΦ. ΛΥΚΕΙΟΥ	ΕΠΑΓΓΕΛΜ. ΛΥΚΕΙΟ/ΣΧΟΛΗ	ΑΝΩΤΕΡΗ/ΑΝΩΤΑΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	ΕΛΛΗΝΕΣ	ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ	ΑΣΤΙΚΑ	ΗΜΙΑΣΤΙΚΑ	ΑΓΡΟΤΙΚΑ	Γονείς Μαθητών Λυκείου	Γονείς Μαθητών ΤΕΕ	Γονείς Μαθητών Γυμνασίου	Γονείς Μαθητών Δημοτικού
Πολύ	15%	22%	16%	16%	17%	9%	15%	25%	14%	16%	18%	11%	14%	16%	16%
Αρκετά	33%	34%	37%	34%	28%	33%	32%	37%	33%	27%	37%	28%	17%	30%	37%
Λίγο	33%	25%	24%	34%	33%	40%	34%	25%	32%	37%	33%	33%	40%	35%	31%
Καθόλου	16%	16%	18%	15%	20%	15%	17%	8%	18%	17%	9%	25%	26%	16%	13%

2.9. Παρώθηση σε δημιουργικές δραστηριότητες

Ως προς την παρώθησή τους μέσω των σχολικών βιβλίων σε διάφορες δημιουργικές δραστηριότητες που θα μπορούσαν να προσδώσουν νόημα στη διαδικασία της μάθησης, οι μαθητές θεωρούν ότι τα περισσότερα σχολικά βιβλία δεν παρέχουν τέτοια δυνατότητα: οι θετικές κρίσεις κυμαίνονται στο Γυμνάσιο από 15% έως 60% και στο Λύκειο από 8% έως 53%.

Γράφημα 22

Κατά πόσο το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων σου δίνει ιδέες να πραγματοποιήσεις διάφορες δημιουργικές δραστηριότητες; (% "πολύ" & "αρκετά")



Οι θετικές κρίσεις των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ανά διδακτικό βιβλίο αποτυπώνονται στα δύο επόμενα γραφήματα. Παρατηρούμε ότι στο Γυμνάσιο οι θετικές απαντήσεις υπερτερούν των αρνητικών μόνο για την Πληροφορική και τα Αγγλικά, ενώ για ορισμένα φιλολογικά βιβλία το ποσοστό των αρνητικών κρίσεων είναι πολύ υψηλό (Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Ιστορία). Στο Λύκειο οι μαθητές θεωρούν ότι όλα τα σχολικά βιβλία Γενικής Παιδείας, εκτός από τη Νεοελληνική Γλώσσα, δεν παρέχουν τέτοια δυνατότητα.

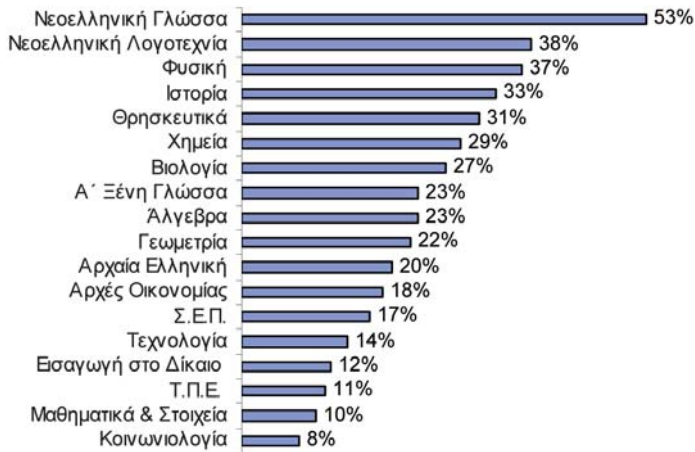
Γράφημα 23

Κατά πόσο το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων σου δίνει ιδέες προκειμένου να πραγματοποιήσεις (μαθητές Γυμνασίου) διάφορες δραστηριότητες;



Γράφημα 24

Κατά πόσο το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων σου δίνει ιδέες προκειμένου να πραγματοποιήσεις (μαθητές Λυκείου) διάφορες δραστηριότητες;

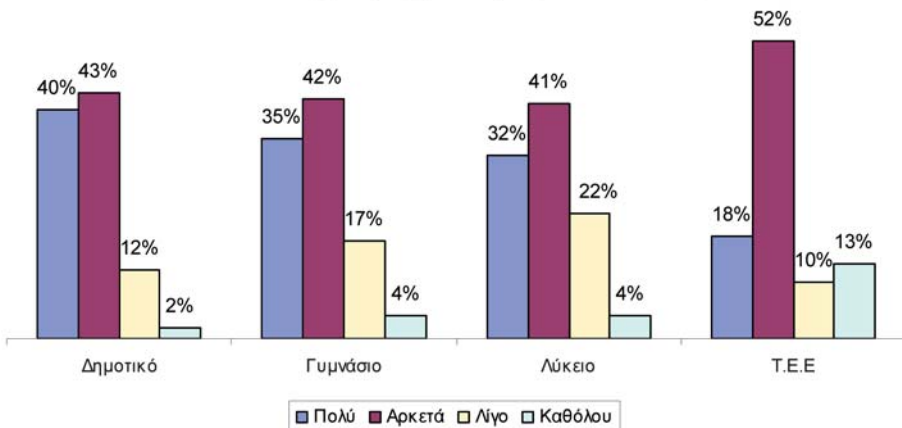


2.10. Βιβλία του Εκπαιδευτικού

Όπως αποτυπώνεται και στο ακόλουθο γράφημα, οι εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας συμβουλευτόνται «πολύ» ή «αρκετά» το «Βιβλίο του Εκπαιδευτικού / Οδηγίες διδασκαλίας», με τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης να υπερτερούν στις θετικές απαντήσεις.

Γράφημα 25

Συμβουλευέστε (εκπαιδευτικοί) το βιβλίο του εκπαιδευτικού / οδηγίες διδασκαλίας για την οργάνωση της διδασκαλίας σας;



Παράλληλα, η τάση για οργάνωση της διδασκαλίας με βάση το Βιβλίο του Εκπαιδευτικού μεγαλώνει με την αύξηση του χρόνου προϋπηρεσίας, άρα και της συσσωρευμένης εμπειρίας (κατά 8%). Όσον αφορά τη συσχέτιση των θετικών απαντήσεων με τον *βαθμό αστικότητας* των σχολείων στα οποία υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί, φαίνεται ότι οι εργαζόμενοι σε αγροτικές περιοχές συμβουλευόμαστε περισσότερο το Βιβλίο του Εκπαιδευτικού (διαφορά 7% από εκείνους των αστικών περιοχών). Με κριτήριο την *ειδικότητα* των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι οι διακονούντες τις θεωρητικές επιστήμες είναι περισσότερο ευαισθητοποιημένοι στην αξιοποίηση του Βιβλίου του Εκπαιδευτικού (79%, έναντι 67% των θετικών και 70% των τεχνολογικών ειδικοτήτων).

2.11. Διαπιστώσεις – Θέματα προς διερεύνηση

Διαπιστώνεται ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές, όσοι δηλαδή έρχονται σε άμεση επαφή με τα σχολικά βιβλία, είτε ως διδάσκοντες είτε ως διδασκόμενοι, κρίνουν αρνητικά τα περισσότερα απ' αυτά.

Η αρνητική αυτή στάση είναι εντονότερη όσο μεγαλύτερη είναι η βαθμίδα της εκπαίδευσης. Είναι μάλιστα ενδεικτικό ότι ακόμη και ανάμεσα στους γονείς των μαθητών, που είναι θετικότερα διακείμενοι απέναντι στα σχολικά βιβλία, οι γονείς των μαθητών της λυκειακής βαθμίδας έχουν τη λιγότερο θετική άποψη. Μια πιθανή εξήγηση αυτής της «αυστηρότητας» στην κρίση τους είναι ίσως η μεγαλύτερη δυσκολία που παρουσιάζουν κυρίως τα βιβλία του Λυκείου σε σύγκριση με αυτά των άλλων βαθμίδων. Μια άλλη αιτία είναι βέβαια και η αυξημένη κριτική ικανότητα των μαθητών αυτής της ηλικίας σε συνδυασμό με το απαιτητικότερο εκπαιδευτικό πλαίσιο, που εστιάζει την προσοχή μαθητών και εκπαιδευτικών στο περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων και στις παρεπόμενες εξεταστικές διαδικασίες.

Είναι επίσης αξιοσημείωτο ότι, αν και οι μαθητές που απαντούν δεν φαίνεται να έχουν προβλήματα κατανόησης με τα περισσότερα από τα σχολικά βιβλία, οι ίδιοι ωστόσο (με εξαίρεση τους μαθητές του Δημοτικού) δηλώνουν ότι τα βιβλία δεν τους ελκύουν όχι μόνο γιατί δεν ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντά τους, αλλά και γιατί δεν είναι διδακτικά οργανωμένα έτσι που να ευνοούν την αυτόνομη μάθηση και να τους κατευθύνουν σε διερευνητικές δραστηριότητες οι οποίες θα τους έκαναν πιο ενεργητικούς και θα προσέδιδαν διαφορετικό νόημα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το πρόβλημα μάλιστα φαίνεται και πάλι να είναι μεγαλύτερο στο Λύκειο, όπως επιβεβαιώνουν εκπαιδευτι-

κοί και γονείς. Χαρακτηριστική είναι στο σημείο αυτό η μαρτυρία γονέα: «Ένα συμπέρασμα που έχω βγάλει εγώ είναι ότι απαξιώνονται τα βιβλία και τα παιδιά απ' την πρώτη δημοτικού. Θέλουν λυσάρι σε κάθε μάθημα. Έχω προσπαθήσει κι εγώ να λύσω ασκήσεις των μαθηματικών και δεν τα κατάφερα (...) τα βιβλία είναι έτσι φτιαγμένα ώστε να μην διευκολύνουν την αυτόνομη λειτουργία του μαθητή.»

Άξια διερεύνησης είναι επίσης η θετική άποψη που διατυπώνουν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές του Δημοτικού και η άμβλυση της κριτικής στάσης των ιδίων όσο απομακρυνόμαστε από τα αστικά κέντρα. Για μια πληρέστερη κατανόηση αυτής της διαφοροποίησης θα έπρεπε εδώ να διερευνηθεί επιπλέον αν οι εμπλεκόμενοι στη βαθμίδα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι περισσότερο δεκτικοί και ευέλικτοι στις αλλαγές και για ποιους λόγους συμβαίνει αυτό. Όπως επίσης, επιτόπια και σε βάθος διερεύνηση απαιτεί και το γεγονός ότι ιδιαίτερα στις αγροτικές περιοχές διαπιστώνεται συχνότερα η έκφραση θετικής στάσης γενικά από εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές: ενδεχομένως αυτή επηρεάζεται και από άλλες τοπικές συνθήκες και ιδιαιτερότητες (ηλικία και υπηρεσιακή κατάσταση εκπαιδευτικών, λιγότερες εμπειρίες μαθητών και γονέων, πλαίσιο κλειστής κοινωνίας κ.τ.λ.).

Όσον αφορά την καταλληλότητα του διδακτικού υλικού για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες χρειάζεται να γίνουν οι ακόλουθες επισημάνσεις:

- Οι απαντήσεις δεν προέρχονται από μαθητές με ειδικές ανάγκες και τους γονείς τους – οι απόψεις των οποίων πρέπει να διερευνηθούν ιδιαίτερα.
- Στα γενικά σχολεία δεν υπάρχει μέχρι τώρα πρόβλεψη χωροταξικών και διδακτικών προσαρμογών που να διευκολύνουν την ένταξη των Α.Μ.Ε.Α. στο κοινό σχολικό πρόγραμμα.
- Το ειδικό αναλυτικό πρόγραμμα και το διδακτικό υλικό που έχει ήδη εκπονηθεί από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο απευθύνεται στους μαθητές με ειδικές ανάγκες που φοιτούν σε εξειδικευμένα σχολεία.
- Επιπλέον δεν έχει ερευνηθεί αν οι μαθητές με ειδικές ανάγκες και οι γονείς τους, καθώς και οι διδάσκοντες εκπαιδευτικοί, θα επιθυμούσαν την ένταξή τους σε κοινά σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Αυτό πρέπει να διερευνηθεί σε συνδυασμό με τα ευρήματα και τις προτάσεις των ειδικών σε θέματα Α.Μ.Ε.Α.

Αναφορικά με την καταλληλότητα του διδακτικού υλικού για τους αλλοδαπούς μαθητές είναι σκόπιμο να τονισθεί ότι το χρησιμοποιούμε-

νο στα κοινά σχολεία διδακτικό υλικό δεν είναι επαρκές και κατάλληλο για τη συγκεκριμένη κατηγορία μαθητικού πληθυσμού και πρέπει να αναμορφωθεί κατά περίπτωση. Με δεδομένο αυτό το γεγονός θα πρέπει, επίσης, να διερευνηθεί η θετική στάση που φαίνεται να έχουν οι αλλοδαποί γονείς για τα υπάρχοντα διδακτικά εγχειρίδια: φανερώνει πραγματικά ικανοποίηση από τις σχολικές συνθήκες ή ίσως αυτολογοκρισία από επιφύλαξη έναντι των κυρίαρχων θεσμών, φορέων και προσώπων;

Είναι σκόπιμο, τέλος, να διερευνηθεί αναλυτικά η εκτίμηση των εκπαιδευτικών για την ποιότητα των βιβλίων του εκπαιδευτικού / οδηγίων διδασκαλίας (ανταπόκριση στις καθημερινές συνθήκες εργασίας της τάξης, ενσωμάτωση εναλλακτικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων, σύγχρονη βιβλιογραφική ενημέρωση κ.ά.), όπως και ο τρόπος με τον οποίο αυτά αξιοποιούνται στη διδακτική – μαθησιακή διαδικασία.

3. Διδακτική μεθοδολογία

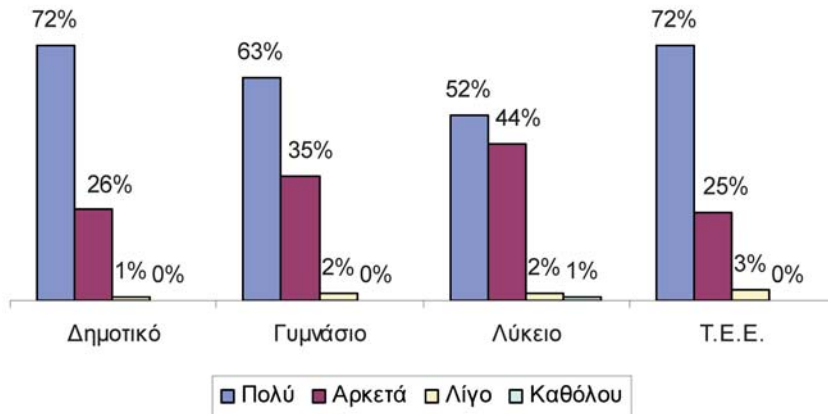
Στην παρούσα ενότητα η αποτελεσματικότητα της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας διερευνάται σε σχέση με τα ακόλουθα βασικά κριτήρια ποιότητας: α) ανταπόκριση στο επίπεδο των μαθητών/τριών της τάξης, β) κάλυψη της διδακτέας ύλης, γ) υλοποίηση διερευνητικών, ομαδικών δραστηριοτήτων / εργασιών, δ) χρήση εποπτικού υλικού κατά τη διδασκαλία όλων των μαθημάτων, ε) διεξαγωγή εργαστηριακών μαθημάτων, στ) αξιοποίηση της βιβλιοθήκης, των αθλητικών εγκαταστάσεων, της αίθουσας πολλαπλών χρήσεων, ζ) προώθηση των νέων τεχνολογιών, η) ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, θ) επάρκεια του διδακτικού χρόνου, και ι) ελκυστικότητα της διδασκαλίας.

3.1. Ανταπόκριση στο επίπεδο των μαθητών

Όσον αφορά την προσπάθεια των εκπαιδευτικών να οργανώσουν τη διδασκαλία τους με τρόπο που να ανταποκρίνεται στο επίπεδο των μαθητών οι εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης, σε συνολικό ποσοστό 98% και χωρίς σημαντικές διαφοροποιήσεις ανά μεταβλητή (διαφορές κάτω από 3%), δηλώνουν ότι το λαμβάνουν «πολύ» και «αρκετά» υπόψη, όπως φαίνεται και στο επόμενο σχήμα. Παρατηρούμε ωστόσο ότι έμφαση στην κατηγορία «πολύ» δίνεται στο Δημοτικό και την Γ.Ε.Ε., ενώ η μείωση των τιμών της στο Γενικό Λύκειο συνδέεται προφανώς με τη λειτουργία του ως προθαλάμου για την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Γράφημα 26

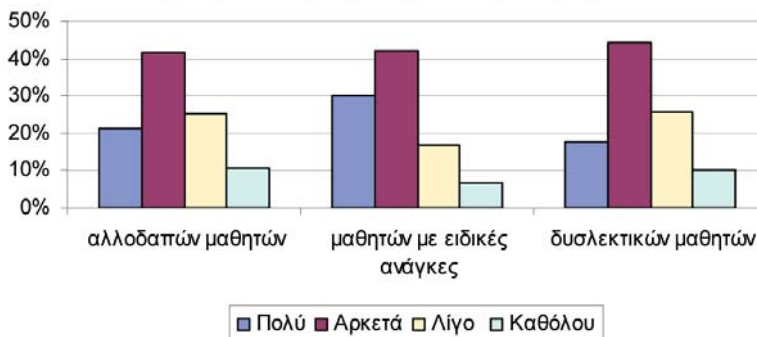
Λαμβάνετε υπόψη το επίπεδο των μαθητών κατά την οργάνωση της διδασκαλίας σας;



Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε σχολεία με μαθητές αλλοδαπούς ή με ειδικές ανάγκες σε σημαντικό ποσοστό παραδέχονται ότι η εκπαιδευτική διαδικασία επηρεάζεται «πολύ» ή «αρκετά» από την παρουσία αλλοδαπών μαθητών και μαθητών με ειδικές ανάγκες. Ωστόσο σημαντικό είναι να παρατηρήσουμε την αμφίσημη, αν και όχι εκπεφρασμένα αρνητική, στάση που τηρούν οι εκπαιδευτικοί ως προς το διδακτικό αποτέλεσμα και το γενικότερο κλίμα της σχολικής τάξης από τη συμμετοχή των συγκεκριμένων μαθητών στο κοινό πρόγραμμα. Ειδικότερα, θεωρούν ότι η διδακτική διαδικασία επηρεάζεται «πολύ» ή «αρκετά» από την κοινή διδασκαλία, χωρίς όμως να εξειδικεύουν και να χαρακτηρίζουν περαιτέρω την άποψή τους.

Γράφημα 27

Σε ποιο βαθμό πιστεύετε (εκπαιδευτικοί) ότι η εκπαιδευτική διαδικασία επηρεάζεται από την παρουσία αλλοδαπών μαθητών και μαθητών με ειδικές ανάγκες;



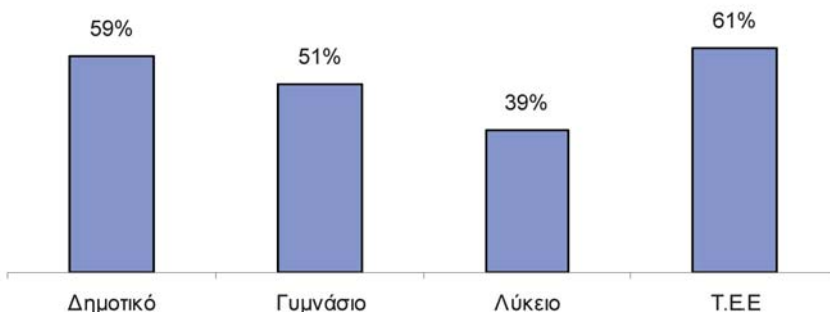
Οι χαρακτηρισμοί για τον βαθμό επίδρασης που ασκεί η συμμετοχή των αλλοδαπών μαθητών στην όλη διδακτική διαδικασία παρουσιάζουν ευρεία διακύμανση («λίγο» / «αρκετά» / «πολύ») χωρίς να εντοπίζονται φαινόμενα ή αιτίες αυτής της επίδρασης. Το σημείο αυτό επιβάλλεται να διερευνηθεί περισσότερο, με εστίαση σε in situ συνθήκες σε σχολεία με μικτό μαθητικό πληθυσμό. Διαφορετικά, ένα πιθανό αποτέλεσμα θα είναι να ακυρώνεται η κατ' αρχήν θετική στάση των διδασκόντων από τις δυσχέρειες της καθημερινής διδακτικής πράξης. Παρ' όλα αυτά οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν emphatically ότι καταβάλλουν έντονες προσπάθειες να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους στις ιδιαιτερότητες των μαθητών τους.

Το γενικό συμπέρασμα στο οποίο φαίνεται να καταλήγουν οι διδάσκοντες εκπαιδευτικοί είναι ότι γενικά οι μαθησιακές δυσκολίες των συγκεκριμένων μαθητών, χωρίς να τις αναφέρουν εξειδικευμένα, δυσκολεύουν την προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον, δυσχεραίνουν τη διδακτική διαδικασία και οδηγούν τους μαθητές σε αναζήτηση πρόσθετης, φροντιστηριακής ή άλλης, βοήθειας (βλ. επόμενη ενότητα).

Η αναντιστοιχία προθέσεων και μαθησιακού αποτελέσματος διαφαίνεται, επιπλέον, και στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο ερώτημα κατά πόσο η μαθησιακή διαδικασία προσαρμόζεται στις ιδιαιτερότητες των μαθητών, όπου τα ποσοστά των θετικών ανταποκρίσεων φτάνουν μόλις στο 54%, με χαμηλότερες θετικές ανταποκρίσεις στο Γενικό Λύκειο και υψηλότερες στην Τ.Ε.Ε. Στο ίδιο μήκος κύματος κινούνται και οι εκτιμήσεις ορισμένων μαθητών που συνοψίζονται στην εξής κρίση: *«Κάποιοι καθηγητές ασχολούνται με κάποια συγκεκριμένα παιδιά και απ' ό,τι έχω παρατηρήσει μ' αυτά που έχουν υψηλή βαθμολογία, ενώ αυτούς που έχουν λίγο λιγότερη τους παραμελούν.»*

Γράφημα 28

Σε ποιο βαθμό η μαθησιακή διαδικασία στο σχολείο προσαρμόζεται στις ιδιαιτερότητες των μαθητών;

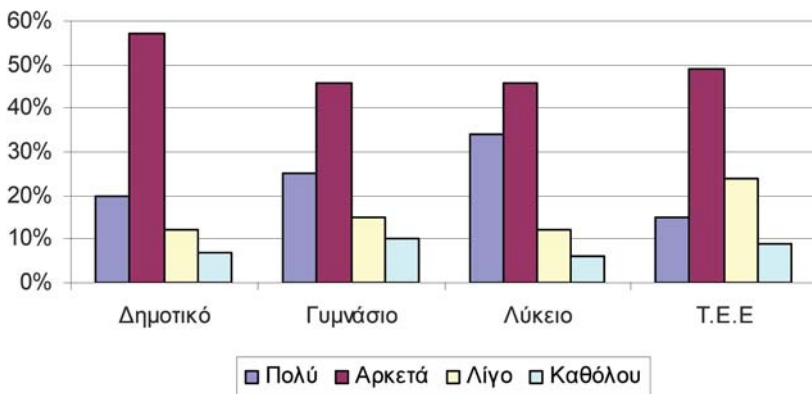


3.2. Κάλυψη διδακτέας ύλης

Οι εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης σε ποσοστό 75% πιστεύουν ότι είναι απαραίτητη «πολύ» και «αρκετά» η κάλυψη της διδακτέας ύλης, πεποίθηση που ενισχύεται κατά 7% με την αύξηση της προϋπηρεσίας. Η αντίληψη αυτή δεν φαίνεται να επηρεάζεται σημαντικά από το φύλο, την *υπηρεσιακή κατάσταση* και τον βαθμό *αστικότητας* του σχολείου, αντίθετα εξαρτάται από την *ειδικότητα* και τη *βαθμίδα εκπαίδευσης* στην οποία υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί. Ειδικότερα, τα χαμηλότερα ποσοστά θετικών απαντήσεων δίνονται από τους εκπαιδευτικούς της Τ.Ε.Ε. (64%) και τα υψηλότερα από εκείνους του Γενικού Λυκείου (80%), όπως αποτυπώνεται και στο ακόλουθο γράφημα.

Γράφημα 29

Είναι απαραίτητη η κάλυψη όλης της διδακτέας ύλης;



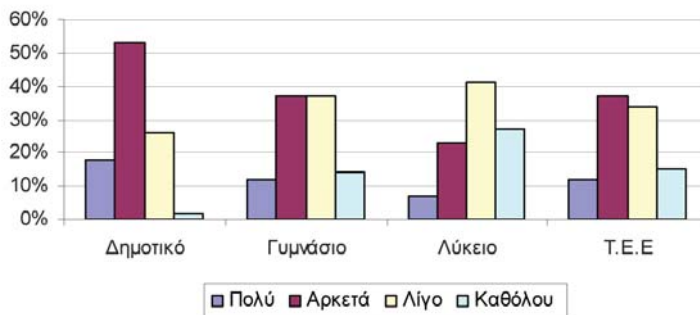
3.3. Πραγματοποίηση διερευνητικών - ομαδικών δραστηριοτήτων / εργασιών

Οι εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης σε συνολικό ποσοστό 56% δηλώνουν ότι αναθέτουν «πολύ» και «αρκετά» ομαδικές εργασίες στους μαθητές, με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς να υπερτερούν κατά 9% έναντι των ανδρών. Τα ποσοστά των θετικών απαντήσεων φαίνεται να συνδέονται με την *ειδικότητα* (οι διακονούντες τις θεωρητικές και τεχνολογικές επιστήμες αναθέτουν ομαδικές εργασίες κατά 4% περισσότερο από εκείνους των θετικών επιστημών), την *προϋπηρεσία* (μειώνονται κατά 5% με την αύξηση της επαγγελματικής εμπειρίας), την *υπηρεσιακή κατάσταση* (διαφορά 7% υπέρ των ωρομισθίων / αναπληρωτών), την *αστικότητα* (67% στις αγροτι-

κές περιοχές, 66% στις ημιαστικές και 51% στις αστικές) και τη *βαθμίδα εκπαίδευσης* (71% στο Δημοτικό, 49% στο Γυμνάσιο και στην Τ.Ε.Ε. και 31% στο Λύκειο), όπως φαίνεται και στο επόμενο γράφημα.

Γράφημα 30

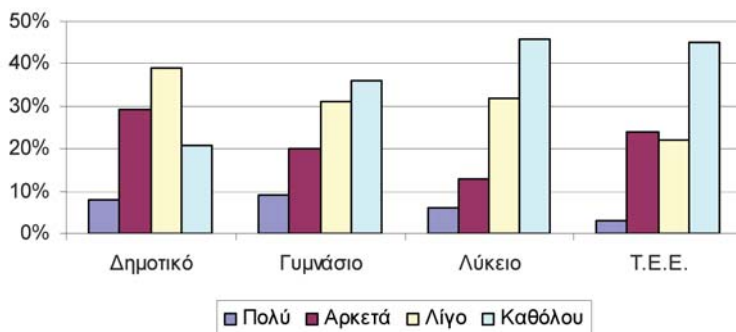
Αναθέτετε ομαδικές εργασίες στους μαθητές κατά τη διάρκεια του μαθήματος;



Η συχνότητα της εκπόνησης ομαδικών εργασιών εξετάζεται επιπλέον σε σχέση με τον βαθμό αξιοποίησης της διδακτικής μεθόδου του σχεδίου εργασίας, την οποία οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν εφαρμόζουν στην πράξη σε συνολικό ποσοστό μόλις 31% («πολύ» και «αρκετά»), με σημαντική διαφοροποίηση *ανά βαθμίδα εκπαίδευσης* (37% στο Δημοτικό, 29% στο Γυμνάσιο, 19% στο Λύκειο και 27% στα Τ.Ε.Ε.), όπως εικονίζεται στο επόμενο σχήμα. Το μεγαλύτερο ποσοστό αρνητικών απαντήσεων στο Λύκειο συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με το εξετασιοκεντρικό σύστημα της μετάβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Γράφημα 31

Χρησιμοποιείτε κατά τη διδασκαλία σας τη διδακτική μέθοδο του σχεδίου εργασίας;



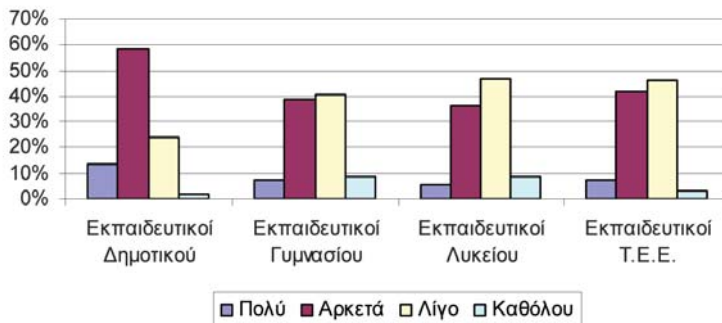
Τα ποσοστά των θετικών απαντήσεων φαίνεται να συνδέονται, ακόμα, με: το *φύλο* [οι γυναίκες υπερτερούν (33%) έναντι των ανδρών (28%)], την *ηλικία* (οι θετικές απαντήσεις μειώνονται σταδιακά προόδου της ηλικίας κατά 11%), την *ειδικότητα* (οι διακονούντες τις θεωρητικές επιστήμες εφαρμόζουν την συγκεκριμένη διδακτική μέθοδο σε ποσοστά 29%, έναντι 22% των θετικών και 25% των τεχνολογικών ειδικοτήτων), την *υπηρεσιακή κατάσταση* (διαφορά 9% υπέρ των ωρομισθίων), και τον *βαθμό αστικότητας* (28% σε αστικές περιοχές έναντι 38% των ημιαστικών και 39% των αγροτικών περιοχών).

Την περιορισμένη εφαρμογή της συγκεκριμένης διδακτικής προσέγγισης έρχονται να επιβεβαιώσουν οι μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου, οι οποίοι σε ποσοστά 66% και 82% αντίστοιχα (86% στο Ενιαίο Λύκειο και 68% στην Τ.Ε.Ε.) δηλώνουν ότι δεν τη γνωρίζουν. Το ποσοστό των αρνητικών απαντήσεων σχετίζεται –κατά κύριο λόγο– με το *φύλο* (διαφορά 17% στο Γυμνάσιο και 5% στο Λύκειο, υπέρ των αγοριών), την *τάξη φοίτησης* (αύξηση από την Α' στην Γ' τάξη κατά 5% στο Γυμνάσιο και 2% στο Λύκειο), τη *σχολική επίδοση* (στο Λύκειο οι έχοντες Γ.Μ.Ο. βαθμολογίας πάνω από 17,7 υπερτερούν στις αρνητικές απαντήσεις κατά 9% έναντι όσων έχουν Γ.Μ.Ο. έως 13,7) και τον *βαθμό αστικότητας* (τα υψηλότερα ποσοστά αρνητικών απαντήσεων δίνονται από τους μαθητές Γυμνασίων αστικών περιοχών: 72% έναντι 58% ημιαστικών περιοχών και 51% αγροτικών).

Και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, άλλωστε, στο ερώτημα αν το σχολείο προωθεί τελικά τη σημασία της ομαδικής δράσης απαντούν ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία υπηρετούν: οι θετικές ανταποκρίσεις υπερβαίνουν τις αρνητικές μόνο για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (72% έναντι 46% στο Γυμνάσιο, 42% στο Λύκειο και 49% στην Τ.Ε.Ε.).

Γράφημα 32

Το σχολείο εν γένει προωθεί τη σημασία της ομαδικής δράσης;

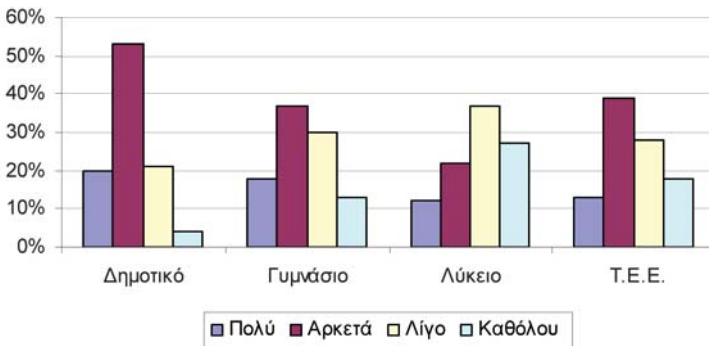


3.4. Χρήση εποπτικού υλικού

Οι εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης σε συνολικό ποσοστό 60% δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν «πολύ» και «αρκετά» διάφορα εποπτικά μέσα στη διδακτική πράξη, με τις γυναίκες να υπερτερούν κατά 10% και τους ωρομισθίους / αναπληρωτές κατά 5%. Τα ποσοστά των θετικών απαντήσεων σχετίζονται με τη βαθμίδα εκπαίδευσης (73% στο Δημοτικό, 55% στο Γυμνάσιο, 52% στην Τ.Ε.Ε. και 34% στο Ενιαίο Λύκειο) και την περιοχή στην οποία εργάζονται (υπεροχή των σχολείων αγροτικών περιοχών κατά 11% έναντι των αστικών), ενώ παρουσιάζουν έντονη πτωτική τάση προΐουσας της προϋπηρεσίας (κατά 3%).

Γράφημα 33

Χρησιμοποιείτε κατά τη διδασκαλία σας εποπτικό υλικό;

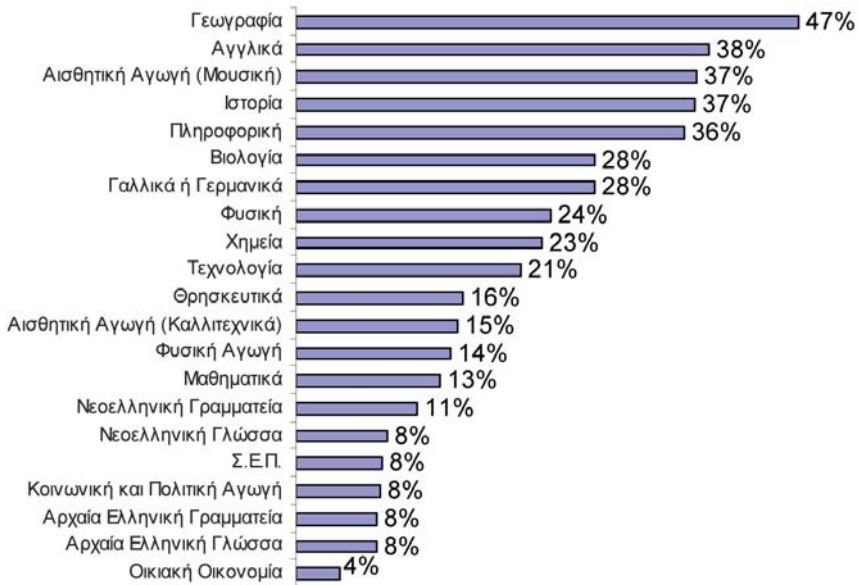


Οι μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με τη σειρά τους επιβεβαιώνουν ότι η χρήση εποπτικού υλικού κάθε είδους είναι περιορισμένη και μειώνεται περαιτέρω κατά τη μετάβαση από την κατώτερη στην ανώτερη βαθμίδα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Ειδικότερα, όσον αφορά στο Γυμνάσιο σε κανένα μάθημα το ποσοστό των θετικών απαντήσεων (κατηγορίες «πολύ» και «αρκετά») δεν υπερβαίνει το 50%, όπως φαίνεται και στο ακόλουθο γράφημα. Άξιο μνείας είναι το γεγονός ότι τα υψηλότερα ποσοστά στην κατηγορία «καθόλου» εντοπίζονται στα μαθήματα: Αρχαία Ελληνική Γλώσσα 78%, Αρχαία Ελληνική Γραμματεία 72%, Νεοελληνική Γλώσσα 74%, Νεοελληνική Γραμματεία 69% και Μαθηματικά 72%.

Γράφημα 34

Πόσο συχνά χρησιμοποιούν οι καθηγητές σου εποπτικό υλικό κατά τη διδασκαλία των παρακάτω μαθημάτων;



Η διαφοροποίηση των *θετικών απαντήσεων* συνδέεται με το *φύλο* (τα κορίτσια είναι –σε γενικές γραμμές– πιο συγκρατημένα στις αρνητικές απαντήσεις) και τη *σχολική επίδοση* (για τα περισσότερα μαθήματα οι μαθητές που συγκεντρώνουν Γ.Μ.Ο. βαθμολογίας από 10,5 έως 14,5 είναι πιο επιεικείς στις εκτιμήσεις τους, με άλλα λόγια δίνουν περισσότερες θετικές απαντήσεις). Παράλληλα, σε γενικές γραμμές, οι θετικές απαντήσεις μειώνονται από την Α' στη Γ' τάξη (λ.χ. Αγγλικά κατά 12%, Γεωγραφία κατά 58%, Βιολογία κατά 45%, Πληροφορική κατά 5%, Τεχνολογία κατά 17%).

Η εικόνα που σκιαγραφείται για το *Ενιαίο Λύκειο* και την *T.E.E.*, στον βαθμό που το επιτρέπουν τα διαθέσιμα στοιχεία, είναι περισσότερο αρνητική σε σχέση με το Γυμνάσιο: σε κανένα μάθημα τα ποσοστά των θετικών απαντήσεων δεν υπερβαίνουν το 20%. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι για τα μαθήματα Γενικής Παιδείας η κατηγορία «καθόλου» συγκεντρώνει γενικώς τα υψηλότερα ποσοστά, τα οποία σε ορισμένα μαθήματα υπερβαίνουν το 60%: Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία 64%, Νεοελληνική Γλώσσα 77%, Νεοελληνική Λογοτεχνία 65%.

Γράφημα 35

Πόσο συχνά χρησιμοποιούν οι καθηγητές σου εποπτικό υλικό κατά τη διδασκαλία των παρακάτω μαθημάτων;



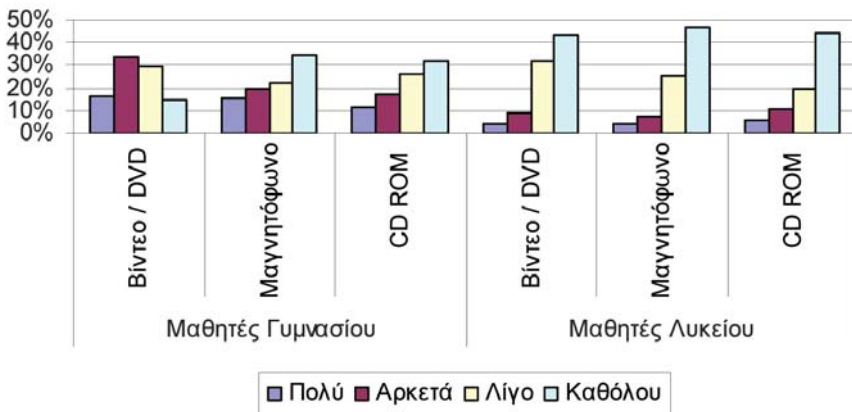
Ως προς τη διαφοροποίηση των απαντήσεων ανά *τύπο Λυκείου* δεν παρατηρούνται ξεκάθαρες τάσεις: σε άλλα μαθήματα το υψηλότερο ποσοστό θετικών απαντήσεων εντοπίζεται στο Ενιαίο Λύκειο (λ.χ. Ιστορία 18% έναντι 11%, πρώτη Ξένη Γλώσσα 22% έναντι 14%) και σε άλλα στην Τ.Ε.Ε. (λ.χ. Νεοελληνική Γλώσσα 10% έναντι 5%), Μαθηματικά και Στοιχεία Στατιστικής 9% έναντι 0%). Παρουσιάζεται ωστόσο διαφοροποίηση ανά *φύλο* (τα κορίτσια είναι –σε γενικές γραμμές– πιο συγκρατημένα στις αρνητικές απαντήσεις) και *σχολική επίδοση* (για τα περισσότερα μαθήματα οι μαθητές που συγκεντρώνουν Γ.Μ.Ο. βαθμολογίας έως 13,7 είναι πιο επιεικείς στις εκτιμήσεις τους, με άλλα λόγια δίνουν περισσότερες θετικές απαντήσεις). Παράλληλα, σε γενικές γραμμές οι θετικές απαντήσεις μειώνονται από την Α' στη Γ' τάξη, (λ.χ. Θρησκευτικά 18%, Α' Ξένη Γλώσσα 17%, Τεχνολογία 11%, Γεωμετρία 9%, Άλγεβρα 8%).

Τα ποσοστά των θετικών απαντήσεων σε κάθε μάθημα δεν φαίνεται να είναι ευθέως ανάλογα με τον διδακτικό χρόνο που του αναλογεί στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα: λ.χ. μαθήματα όπως η Αρχαία και Νέα Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, αν και καταλαμβάνουν το 1/3 περίπου του διδακτικού χρόνου κάθε τάξης στο Γυμνάσιο, εμφανίζουν χαμηλά ποσοστά θετικών απαντήσεων, σε αντίθεση με μονόωρα μαθήματα όπως η Αισθητική Αγωγή και η Πληροφορική που παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά. Διαπιστώνουμε ακόμα ότι η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων, πλην της Ιστορίας, είναι άκρως θεωρητική.

Ως προς το είδος του χρησιμοποιούμενου εποπτικού υλικού φαίνεται ότι το πλέον διαδεδομένο, σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών, είναι το βίντεο / DVD (50% θετικές απαντήσεις στο Γυμνάσιο, 10% στο Ενιαίο Λύκειο, 22% στην Τ.Ε.Ε.), ακολουθεί το μαγνητόφωνο (35%, 12% και 8% αντίστοιχα) και τελευταίο το CD-ROM (28%, 15% και 20% αντίστοιχα), όπως εμφανίζεται και στο ακόλουθο σχήμα. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η κατηγορία «καθόλου» στο Λύκειο προσεγγίζει το 50%.

Γράφημα 36

Πόσο αξιοποιούνται στο σχολείο σου τα παρακάτω;



3.5. Διεξαγωγή εργαστηριακών μαθημάτων

Όσον αφορά την αξιοποίηση των εργαστηρίων (Φυσικής, Χημείας-Βιολογίας, Ηλεκτρονικών Υπολογιστών) φαίνεται ότι συστηματικότερη χρήση τους γίνεται στο Γυμνάσιο. Τα ποσοστά των θετικών απαντήσεων ανά κατηγορία εργαστηρίων και βαθμίδα εκπαίδευσης απεικονίζονται στο ακόλουθο γράφημα: στο Δημοτικό 13% για τα Εργαστήρια και 47% για τους Ηλεκτρονικούς Υπολογιστές, στο Γυμνάσιο 21% για τα Εργαστήρια Φυσικής, 62% για τα Εργαστήρια Χημείας-Βιολογίας και 87% τους Ηλεκτρονικούς Υπολογιστές, στο Λύκειο 21%-22% για τις δύο πρώτες κατηγορίες εργαστηρίων και 75% για τους Ηλεκτρονικούς Υπολογιστές, με διαφορά 14% υπέρ του Ενιαίου Λυκείου.

Η περιορισμένη διεξαγωγή εργαστηριακών μαθημάτων τονίζεται κατ' εξακολούθηση στις συνεντεύξεις των μαθητών, κυρίως της Δευτεροβάθμιας, όπως διαπιστώνεται και από την ακόλουθη μαρτυρία: «Είναι

Χημείας τα εργαστήρια (...) κάναμε μάθημα εκεί στην κατεύθυνση, αλλά πείραμα με Χημεία και Φυσική δεν έχουμε δει. Είμαι 6 χρόνια σ' αυτό το σχολείο, πείραμα δεν έχουμε δει (...), ουσιαστικά δεν ξέρουμε ότι υπάρχει βιβλιοθήκη και μπορούμε να πάρουμε βιβλία.»

Γράφημα 37



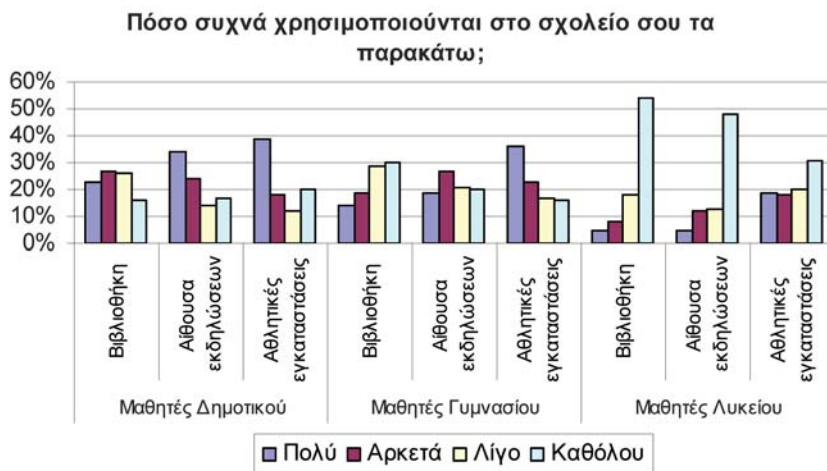
Η εικόνα είναι συνάρτηση του φύλου (τα κορίτσια απαντούν θετικότερα από τα αγόρια), της σχολικής επίδοσης [οι έχοντες χαμηλότερο Γ.Μ.Ο. βαθμολογίας απαντούν (με εξαίρεση τα εργαστήρια Φυσικής στο Γυμνάσιο) θετικότερα κατά 2% στο Δημοτικό, 6% στο Γυμνάσιο, 4-6% στο Λύκειο], του βαθμού αστικότητας [στο Δημοτικό τα υψηλότερα ποσοστά θετικών απαντήσεων δίνονται από μαθητές που φοιτούν σε ολιγοθέσια σχολεία (διαφορά 12% από τα εξαθέσια) και σε αγροτικές περιοχές (διαφορά 13% έναντι των αστικών)] και, τέλος, της εθνικότητας (οι αλλοδαποί μαθητές απαντούν θετικότερα κατά 5%). Παράλληλα, η συχνότητα διεξαγωγής εργαστηριακών μαθημάτων φαίνεται να είναι συνάρτηση του είδους εργαστηρίου και της τάξης φοίτησης. Ειδικότερα, όσον αφορά τα εργαστήρια Φυσικής και Χημείας-Βιολογίας, στο Δημοτικό χρησιμοποιούνται περισσότερο στην Ε' τάξη (διαφορά 7%), στο Γυμνάσιο η χρήση των Εργαστηρίων Φυσικής αυξάνει από την Α' στη Γ' τάξη κατά 38%, αλλά μειώνεται κατά 12% εκείνη των εργαστηρίων της Χημείας και, τέλος, στο Λύκειο αυξάνεται κατά 19% και 15% αντίστοιχα. Συγχρόνως, όσον αφορά τα Εργαστήρια Ηλεκτρονικών Υπολογιστών στο Δημοτικό,

η χρήση τους αυξάνει κατά 17% από την Ε' στη Στ' τάξη, αλλά μειώνεται από την Α' στη Γ' τάξη στο Γυμνάσιο κατά 3% και στο Λύκειο κατά 16%.

3.6. Αξιοποίηση της Βιβλιοθήκης, της Αίθουσας Εκδηλώσεων και των Αθλητικών Εγκαταστάσεων

Από τα ποσοστά των θετικών απαντήσεων των μαθητών προκύπτει ότι η Βιβλιοθήκη και η Αίθουσα Εκδηλώσεων αξιοποιούνται περισσότερο στο Δημοτικό (Βιβλιοθήκη: 50%, έναντι 33% στο Γυμνάσιο και 13% στο Λύκειο, Αίθουσα Εκδηλώσεων: 58%, έναντι 46% στο Γυμνάσιο και 17% στο Λύκειο), ενώ για τις Αθλητικές Εγκαταστάσεις παρατηρείται ελαφρώς αυξημένη χρήση στο Γυμνάσιο (59%, έναντι 57% στο Δημοτικό και 36% στο Λύκειο).

Γράφημα 38



Τα ποσοστά των θετικών απαντήσεων είναι συνάρτηση του φύλου (τα κορίτσια απαντούν θετικότερα, εκτός από τις ερωτήσεις για τις αθλητικές εγκαταστάσεις). Όσον αφορά τη σχέση των θετικών απαντήσεων με τη σχολική επίδοση δεν παρατηρείται ξεκάθαρη τάση: αυτοί που έχουν χαμηλότερο Γ.Μ.Ο. βαθμολογίας τονίζουν την ανάγκη χρήσης της Βιβλιοθήκης, ενώ αυτοί που έχουν υψηλότερο Γ.Μ.Ο. βαθμολογίας τονίζουν την ανάγκη χρήσης της Αίθουσας Εκδηλώσεων. Το ίδιο ισχύει και για τη σύνδεση των θετικών απαντήσεων με τον βαθμό αστικότητας: τη χρήση της Βιβλιοθήκης ευνοούν οι μαθητές αστικών

περιοχών, ενώ τις Αθλητικές Εγκαταστάσεις οι μαθητές αγροτικών περιοχών.

Συσχετίζοντας τα ποσοστά των θετικών απαντήσεων με την *τάξη φοίτησης*, παρατηρούμε ότι η χρήση:

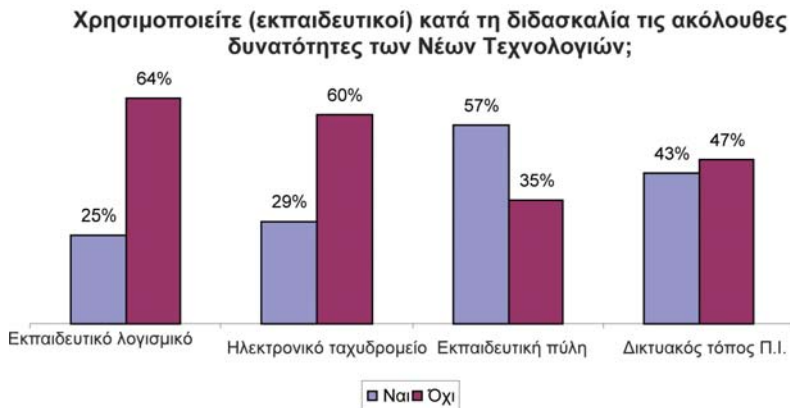
- της Βιβλιοθήκης μειώνεται από την Ε' στη Στ' τάξη του Δημοτικού κατά 15%, στο Γυμνάσιο αυξάνει από την Α' στη Γ' τάξη κατά 7%, αλλά μειώνεται στο Λύκειο κατά 11%,
- της Αίθουσας Εκδηλώσεων μειώνεται κατά 8% από την Ε' στη Στ' τάξη του Δημοτικού και κατά 5% από την Α' στη Γ' τάξη του Γυμνασίου, αλλά αυξάνει κατά 2% στο Λύκειο, και
- των Αθλητικών Εγκαταστάσεων μειώνεται από τη μια τάξη στην άλλη κατά 8% στο Δημοτικό, κατά 18% στο Γυμνάσιο και κατά 41% στο Λύκειο.

Με άλλα λόγια, η συστηματικότερη αξιοποίηση της Βιβλιοθήκης και της Αίθουσας Εκδηλώσεων σε ολόκληρη την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση γίνεται στην Ε' Δημοτικού (53% και 62% θετικές απαντήσεις αντίστοιχα), ενώ των Αθλητικών Εγκαταστάσεων στην Α' Γυμνασίου (71% θετικές απαντήσεις). Αν στα προηγούμενα ποσοστά αντιπαραβάλλουμε τα αντίστοιχα της Γ' τάξης Λυκείου (7% θετικές απαντήσεις για τη Βιβλιοθήκη, 19% για την Αίθουσα Πολλαπλών Χρήσεων και 13% για τις Αθλητικές Εγκαταστάσεις), θα διαπιστώσουμε την αποστέωση της λυκειακής σχολικής ζωής.

3.7. Προώθηση των Νέων Τεχνολογιών

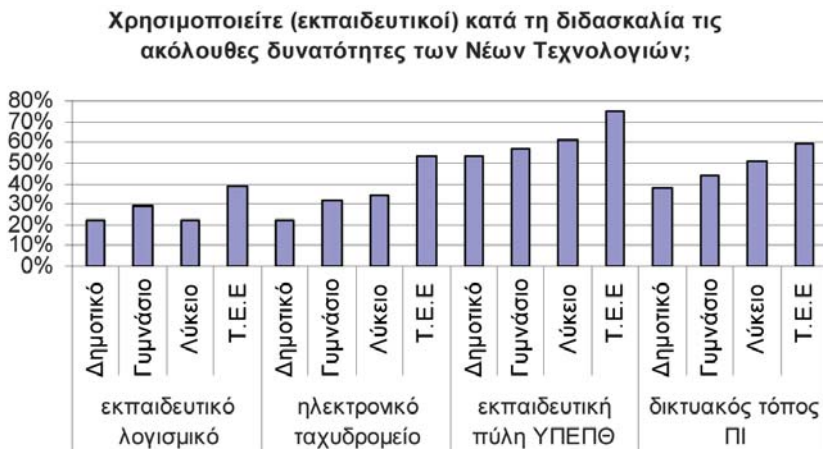
Ως προς την ενσωμάτωση των Νέων Τεχνολογιών στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν κυρίως το περιεχόμενο της Εκπαιδευτικής Πύλης του ΥΠ.Ε.Π.Θ. και δευτερευόντως της ιστοσελίδας του Π.Ι., ενώ χαμηλά ποσοστά θετικών απαντήσεων παρουσιάζουν η χρήση εκπαιδευτικού λογισμικού και ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Η προσέγγιση της Εκπαιδευτικής Πύλης του ΥΠ.Ε.Π.Θ. γίνεται, πιθανόν, για να αντληθούν σχέδια μαθημάτων που αξιοποιούν τις νέες τεχνολογίες και δεν εμπεριέχονται στο «Βιβλίο του Εκπαιδευτικού». Η περιορισμένη χρήση εκπαιδευτικού λογισμικού, από την άλλη, συνδέεται πιθανόν με την εστίαση της έμφασης στο σχολικό εγχειρίδιο κατά τη βασική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, αλλά και με τη μη συστηματική προώθηση των εκπαιδευτικών λογισμικών στα σχολεία.

Γράφημα 39



Όσον αφορά στη διαφοροποίηση των απαντήσεων ανά βαθμίδα εκπαίδευσης φαίνεται ότι τα υψηλότερα ποσοστά θετικών απαντήσεων για όλες τις κατηγορίες συγκεντρώνονται στην Τ.Ε.Ε., όπως φαίνεται και στο ακόλουθο γράφημα.

Γράφημα 40

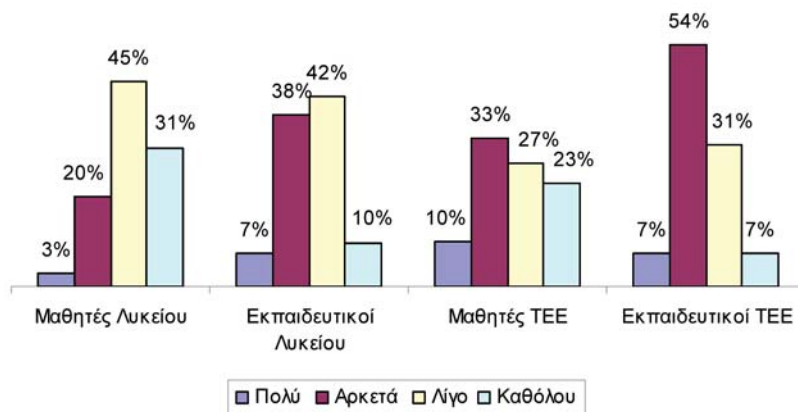


Την περιορισμένη χρήση των Νέων Τεχνολογιών έρχονται να επιβεβαιώσουν και οι μαθητές της λυκειακής βαθμίδας, των οποίων οι θετικές απαντήσεις υπολείπονται περίπου 20% των αντίστοιχων που δίνονται από τους εκπαιδευτικούς, απόκλιση που ερμηνεύεται από τη μεγαλύτερη εξοικείωση των μαθητών με τις Νέες Τεχνολογίες. Παρατηρούμε

επίσης σημαντική διαφοροποίηση ανά τύπο Λυκείου: οι αρνητικές απαντήσεις των μαθητών στο Γενικό Λύκειο υπερβαίνουν τις αντίστοιχες των μαθητών της Τ.Ε.Ε. κατά 25% περίπου.

Γράφημα 41

Σε ποιο βαθμό προωθούνται στο σχολείο σας οι Νέες Τεχνολογίες;



3.8. Ανάπτυξη της κριτικής σκέψης

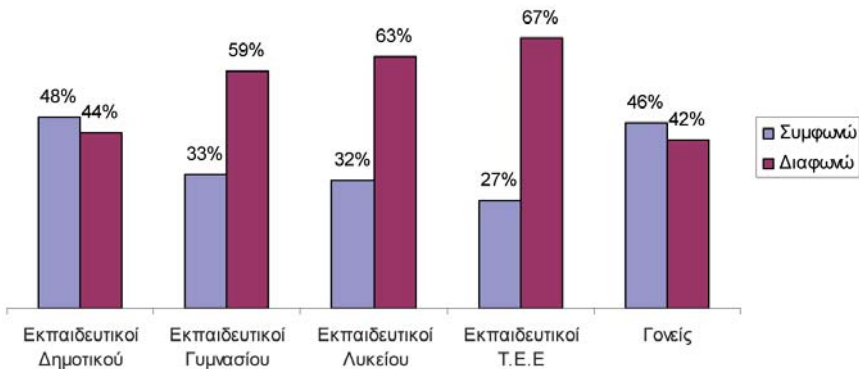
Στο ερώτημα αν αναπτύσσεται η κριτική σκέψη των μαθητών στο ελληνικό σχολείο οι απόψεις εκπαιδευτικών και γονέων ταυτίζονται στην αρνητική κρίση, αλλά διαφοροποιούνται ως προς την «ένταση» της: το συνολικό ποσοστό των αρνητικών κρίσεων των εκπαιδευτικών ανέρχεται στο 53%, ενώ των γονέων στο 42%. Διαφορές εμφανίζονται ανά βαθμίδα εκπαίδευσης, με περισσότερο αρνητικούς τους εκπαιδευτικούς στην ανώτερη βαθμίδα της Δευτεροβάθμιας και πιο επιεικείς εκείνους της Πρωτοβάθμιας, όπου άλλωστε οι θετικές απαντήσεις υπερβαίνουν τις αρνητικές και προσεγγίζουν το 50%. Αντίστροφη τάση εμφανίζεται στις απαντήσεις των γονέων: τις λιγότερες θετικές απαντήσεις δίνουν οι γονείς μαθητών Δημοτικού (36%) και τις περισσότερες οι γονείς μαθητών Λυκείου.

Την αρνητική κρίση γονέων και εκπαιδευτικών ως προς τη δυνατότητα της εκπαιδευτικής πράξης να καλλιεργεί την κριτική σκέψη επιβεβαιώνουν και αντίστοιχες εκτιμήσεις μαθητών, μία από τις οποίες είναι, χαρακτηριστικά, η ακόλουθη: «Το θέμα για μένα είναι ο τρόπος που μας ζητάνε να μαθαίνουμε. Συχνά έχουμε πολλή αποστήθιση και δεν εμβαθύνουμε. Υπάρχει

μα τυπική ύλη που πρέπει να καλύφουμε και δεν υπάρχει χρόνος για κάτι παραπάνω.»

Γράφημα 42

Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών καλλιεργείται στο ελληνικό σχολείο.



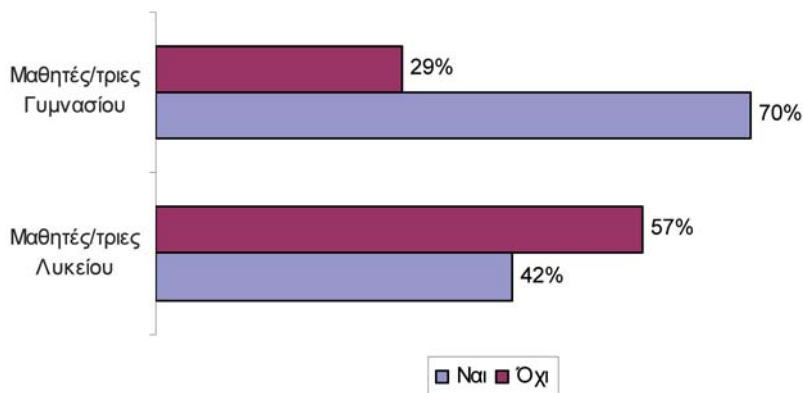
3.9. Επάρκεια διδακτικού χρόνου

Τα δεδομένα της παρούσας ποσοτικής έρευνας δεν παρέχουν πληροφορίες για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την κατανόηση των γνωστικών αντικειμένων και των αντίστοιχων διδακτικών ωρών στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα κάθε τάξης. Κατ' επέκταση, είναι ελλιπής η πληροφόρηση μας για την επάρκεια του διδακτικού χρόνου που αφιερώνεται στη διδασκαλία κάθε γνωστικού αντικειμένου.

Η αντίληψη των μαθητών για την επάρκεια του διδακτικού χρόνου μειώνεται κατά 28% κατά τη μετάβαση από την κατώτερη στην ανώτερη βαθμίδα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (70% θετικές απαντήσεις στο Γυμνάσιο, 53% στην Τ.Ε.Ε. και 38% στο Ενιαίο Λύκειο), εύρημα που μάλλον συνδέεται με τη σημασία που δίνεται στην κατανόηση της διδακτέας ύλης στο Λύκειο και, συνακόλουθα, με την αυξημένη ευαισθησία των μαθητών στο θέμα αυτό. Αποκαλυπτικό είναι στο σημείο αυτό το παράπονο μαθητή Λυκείου από την Άρτα: «Το θέμα για μένα είναι ο τρόπος που μας ζητάνε να τα μαθαίνουμε. Συχνά έχουμε πολλή αποστήθιση και δεν εμβαθύνουμε. Υπάρχει μια τυπική ύλη που πρέπει να καλύφουμε και δεν υπάρχει χρόνος για κάτι παραπάνω.»

Γράφημα 43

Ο χρόνος που αφιερώνεται στη διδασκαλία κάθε μαθήματος επαρκεί για να κατανοήσεις την ύλη;



Τα ποσοστά των θετικών απαντήσεων είναι συνάρτηση του φύλου (τα αγόρια απαντούν θετικότερα κατά 5% στο Γυμνάσιο και 11% στο Λύκειο), του Γ.Μ.Ο. βαθμολογίας (οι έχοντες χαμηλότερο Γ.Μ.Ο. δίνουν υψηλότερα ποσοστά θετικών απαντήσεων) και του βαθμού αστικότητας (θετικότερα απαντούν οι μαθητές ημιαστικών περιοχών, με διαφορά 7% έναντι των αστικών περιοχών).

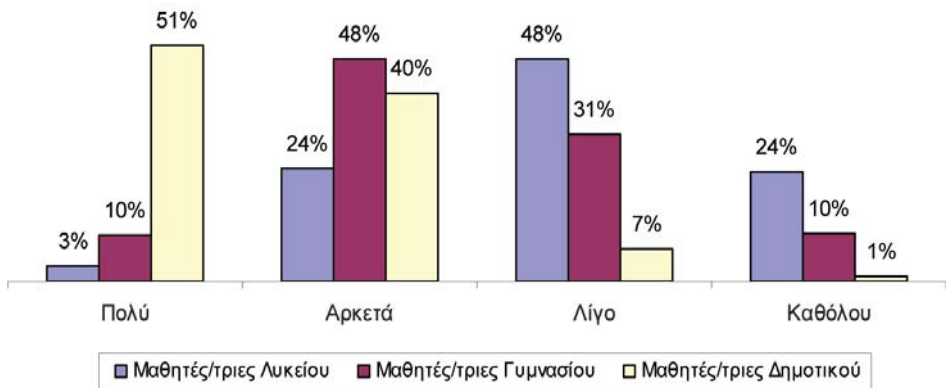
Η ανεπάρκεια του σχολικού χρόνου επιβεβαιώνεται κατ' επανάληψη στις συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς, Διευθυντές, Σχολικούς Συμβούλους και Προϊσταμένους. Επισημαίνεται μάλιστα ότι ο ανεπαρκής διδακτικός χρόνος συμπερίζεται ακόμα περισσότερο λόγω εορταστικών εκδηλώσεων, εκδρομών, καταλήψεων ή απεργιών. Συγχρόνως, ενώ κρίνεται θετικά η ευχέρεια κάθε εκπαιδευτικού να ορίζει ο ίδιος τις προτεραιότητες στην κάλυψη της διδακτέας ύλης σύμφωνα με τις ανάγκες της τάξης του (τις οποίες γνωρίζει ο ίδιος καλύτερα από οποιονδήποτε), θεωρείται απαραίτητη από όλους τους εκπαιδευτικούς μια κεντρική καθοδήγηση, σχετική με τις προτεραιότητες που πρέπει να τίθενται. Αξιομνημόνευτη είναι, ωστόσο, μία διαφορετική εκτίμηση του διδακτικού χρόνου που διατυπώνεται από Διευθυντή Δημοτικού σχολείου της Αθήνας, ο οποίος εκφράζει τη δυσφορία του για την αύξηση των ωρών διδασκαλίας, γεγονός που κατά τη γνώμη του λειτουργεί σε βάρος της ποιότητας, μιας και οι μαθητές δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν και να παρακολουθήσουν το μάθημα: «παλιά με το 5ωρο τα παιδιά ήταν καλύτερα στα μαθήματα και είχαν και περισσότερο χρόνο (...) να παίζουν (...) αυξάνουμε τις ώρες σε βάρος της ποιότητας (...) ποιότητα θέλουμε όχι ποσότητα».

3.10. Ελκυστικότητα του τρόπου διδασκαλίας

Για όλους τους ανωτέρω λόγους αλλά και λόγω της σταδιακής ωρίμανσης των μαθητών/τριών το ποσοστό των θετικών απαντήσεων ως προς την ελκυστικότητα του τρόπου διδασκαλίας μειώνεται σταδιακά: 91% στο Δημοτικό, 58% στο Γυμνάσιο, 38% στην Τ.Ε.Ε. και 23% στο Ενιαίο Λύκειο. Ενδεικτική της προϊούσας απαξίωσης του τρόπου διδασκαλίας είναι η σταδιακή μείωση των θετικών απαντήσεων από το Γυμνάσιο (διαφορά 24% από την Α' στη Γ' τάξη) στο Λύκειο (διαφορά 18% από την Α' στη Γ' τάξη): 67% στην Α' Γυμνασίου και 15% στη Γ' Λυκείου.

Γράφημα 44

Ο τρόπος με τον οποίο μαθαίνεις στο σχολείο πόσο είναι ελκυστικός;



Η διαφοροποίηση των θετικών απαντήσεων με βάση το φύλο είναι ιδιαίτερα έντονη στο Γυμνάσιο: τα κορίτσια απαντούν θετικότερα από τα αγόρια κατά 21%. Παράλληλα, στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο οι τιμές των θετικών απαντήσεων είναι συνάρτηση του βαθμού αστικότητας: τα υψηλότερα ποσοστά θετικών απαντήσεων δίνονται από τους μαθητές που προέρχονται από αγροτικές περιοχές. Όσον αφορά στη σχέση των θετικών απαντήσεων με τον *Γ.Μ.Ο. βαθμολογίας* δεν διακρίνεται ξεκάθαρη τάση: στο Δημοτικό τα υψηλότερα ποσοστά θετικών απαντήσεων δίνονται από τους έχοντες υψηλότερη βαθμολογία, ενώ στο Γυμνάσιο από τους έχοντες τη χαμηλότερη βαθμολογία (έως 10) και στο Λύκειο από τους έχοντες *Γ.Μ.Ο.* από 13,8 έως 15,7.

3.11. Διαπιστώσεις – Θέματα προς διερεύνηση

Συγκεκριμένα τα ευρήματα της ποσοτικής και της ποιοτικής έρευνας, διαπιστώνουμε ότι, παρά την υιοθέτηση βασικών αρχών της σύγχρονης Παιδαγωγικής και Διδακτικής στις επίσημες προδιαγραφές της διδασκαλίας (λ.χ. μαθητοκεντρική ή / και ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, διαθεματική προσέγγιση), η διδακτική πράξη φαίνεται να παραμένει –κυρίως στην ανώτερη βαθμίδα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης– αρκετά θεωρητική ή παραδοσιακή, προσκολλημένη σε μεθόδους που εν μέρει μόνον ανταποκρίνονται στις επίσημες προδιαγραφές. Επίσης δεν ενεργοποιεί στον επιθυμητό βαθμό τους μαθητές και μάλλον δεν συμβάλλει επαρκώς στην υλοποίηση των Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. κάθε γνωστικού αντικειμένου. Χαρακτηριστική σχετικά είναι η επισήμανση που έκαναν στη συνέντευξή τους ορισμένοι Σχολικοί Σύμβουλοι οι οποίοι τόνισαν ότι σημαντικό μειονέκτημα για την αποτελεσματικότητα των μεθόδων διδασκαλίας αποτελεί η μη υποχρεωτική και μη γενικευμένη εφαρμογή των νέων τρόπων μάθησης (διαθεματικό πλαίσιο διδασκαλίας, μέθοδος σχεδίου εργασίας κ.τ.λ.), έλλειψη που στερεί τους μαθητές από την απόκτηση της σχετικής μεταγνώσης. Σημαντικό επίσης είναι και το σχόλιο που έγινε από ορισμένους εκπαιδευτικούς και στελέχη της Τ.Ε.Ε. ότι *«η έλλειψη σύνδεσης της τεχνικής εκπαίδευσης με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας και τις αλματώδεις εξελίξεις στις τεχνικές ειδικότητες καθυστερεί σημαντικά την απόκτηση πολύτιμων γνώσεων τόσο από τους καθηγητές όσο και από τους μαθητές»*. Αξίζει να επισημανθεί επίσης ότι η ελκυστικότητα και η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας είναι συχνά συνάρτηση της σπουδαιότητας που αποδίδουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί σε ορισμένα μαθήματα με κριτήριο τις απαιτήσεις του εξεταστικού συστήματος. Το αποτέλεσμα είναι ότι αρκετοί γονείς και εκπαιδευτικοί υποβαθμίζουν την αξία γνωστικών αντικειμένων που δεν περιλαμβάνονται στις Γενικές Εξετάσεις, όπως με ιδιαίτερο τρόπο αναφέρει ένας Διευθυντής σχολικής μονάδας: *«Πολλοί γονείς αλλά και εκπαιδευτικοί, και εδώ είναι το δυστύχημα, θεωρούν ότι το μάθημα είναι καλό, αν είναι Αρχαία, ή Νέα, ή Μαθηματικά, ή Φυσική (...). Εγώ λέω ότι το μάθημα είναι ανεβασμένο, όταν ο ίδιος ο εκπαιδευτικός θέλει να το ανεβάσει (...), ο δάσκαλος κατά κύριο λόγο πρέπει να εμπνεύσει, εάν δεν εμπνεύσει δεν πρόκειται να πετύχει τίποτα.»*

Συμπερασματικά, τα ερευνητικά ευρήματα φαίνεται να επικεντρώνονται στα εξής σημεία:

- Στην πλημμελή εφαρμογή της διαθεματικότητας, η οποία θεωρήθηκε η αιχμή του δόρατος για την ανανέωση της διδακτικής – μαθησιακής διαδικασίας. Οι εκπαιδευτικοί ωστόσο δεν φαίνεται

να έχουν πεισθεί γι' αυτήν, πιθανόν επειδή και η σχετική ενημέρωση ήταν επιφανειακή και μόνο θεωρητική. Αξίζει άλλωστε να διερευνηθεί περαιτέρω αν η εφαρμογή της διαθεματικότητας είναι απλώς θέμα ενημέρωσης ή/και βούλησης των εκπαιδευτικών ή αν χαρακτηριστικά του ευρύτερου συστήματος (λ.χ. πίεση διδακτικού χρόνου, τρόπος αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών/τριών) δεν επιτρέπουν την ουσιαστική αξιοποίησή της.

- Στην περιορισμένη χρήση εποπτικού υλικού κατά τη διδασκαλία των περισσότερων γνωστικών αντικειμένων και ιδιαίτερα των θεωρητικών, γεγονός που πιθανώς συνδέεται με το περιεχόμενο της βασικής κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, αλλά και με τον όγκο της διδακτέας ύλης σε συνάρτηση με τον περιορισμένο διδακτικό χρόνο, με τη λειτουργία του Λυκείου ως χώρου προετοιμασίας για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση κ.ά. Θα ήταν ενδιαφέρον, ακόμα, να διερευνηθεί το είδος των εποπτικών μέσων που αξιοποιείται ανά μάθημα (μήπως αναπαράγεται το αυτονόητο, όπως λ.χ. χάρτες για τη Γεωγραφία και την Ιστορία, μαγνητόφωνο για τις Ξένες Γλώσσες;) και, κυρίως, η λειτουργικότητα (και όχι μόνο η συχνότητα) της χρήσης τους, εφόσον η σποραδική αξιοποίηση ενός βίντεο ή ενός μαγνητοφώνου δεν συνεπάγεται αυτόματα και την ενεργητικότερη εμπλοκή των μαθητών στη διδακτική διαδικασία.
- Στην αξιοποίηση των εργαστηρίων κυρίως στο πλαίσιο των αντίστοιχων μαθημάτων (Φυσική, Χημεία, Βιολογία, Πληροφορική) και στον βαθμό που το επιτρέπουν ο όγκος της διδακτέας ύλης και το Ωρολόγιο Πρόγραμμα (μονώωρα και δίωρα μαθήματα). Αντί άλλου σχολίου μάλιστα αξίζει να μεταφέρουμε εδώ την απάντηση ενός μαθητή Γυμνασίου της Αττικής σε σχετική ερώτηση: «*Αν πηγαίνουμε στο εργαστήριο, τότε έχουμε Χημεία ή Φυσική; ...Μια φορά έχουμε πάει μόνο*». Θα έπρεπε, ακόμα, να διερευνηθεί η συχνότητα και το είδος της χρήσης των Εργαστηρίων Ηλεκτρονικών Υπολογιστών από εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων, και ειδικότερα των θεωρητικών επιστημών. Αν επιπλέον σκεφτούμε τις δυνατότητες που προσφέρει η υπολογιστική τεχνολογία σήμερα για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων, θα έπρεπε να δώσουμε ιδιαίτερη προσοχή στους παράγοντες εκείνους που καθιστούν δυσχερή την υλοποίηση των εργαστηριακών μαθημάτων στα σχολεία μας.
- Στη μη ουσιαστική εμπλοκή των μαθητών στη διδακτική-μαθη-

σιακή διαδικασία, όπως συνάγεται τόσο από την περιορισμένη αξιοποίηση των εποπτικών μέσων, των νέων τεχνολογιών και των εργαστηρίων, όσο και από το είδος των δραστηριοτήτων που οι μαθητές αναλαμβάνουν, λ.χ. εργασίες που γίνονται ερήμην της σχολικής βιβλιοθήκης ή της υπολογιστικής τεχνολογίας, κυρίως στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, όπου η ωριμότητα και η αφαιρετική σκέψη των μαθητών θα επέτρεπαν την ουσιαστική αξιοποίησή της. Τη διαπίστωση αυτή ενισχύουν τα περιορισμένα ποσοστά θετικών απαντήσεων όσον αφορά την εκπόνηση σχεδίων εργασίας και, γενικότερα, ομαδικών εργασιών, όπως και στην αξιοποίηση της Αίθουσας Πολλαπλών Χρήσεων / Εκδηλώσεων. Θα ήταν ίσως χρήσιμο να διερευνηθεί σε ποια γνωστικά αντικείμενα εκπονούνται οι περισσότερες εργασίες τύπου project και αν ενδιαφέρουν τους μαθητές/τριες. Παράλληλα, θα άξιζε να ερευνηθεί το είδος των εκδηλώσεων που διεξάγονται στην Αίθουσα Πολλαπλών Χρήσεων (μήπως λ.χ. η αξιοποίησή της εξαντλείται στις εθνικές επετειούς) καθώς και η σχέση των εκδηλώσεων αυτών με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών κάθε μαθήματος.

- Στην αδυναμία της διδακτικής διαδικασίας να ανταποκριθεί ικανοποιητικά στις εκπαιδευτικές ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών και των μαθητών με αναπηρία. Ένα κρίσιμο, άλλωστε, θέμα που χρειάζεται εντοπισμένη διερεύνηση είναι η αμφιθυμία που φαίνεται να διακατέχει τους διδάσκοντες εκπαιδευτικούς σχετικά με την ένταξη μαθητών με ειδικές ανάγκες στο κοινό πρόγραμμα. Ιδιαίτερα θα πρέπει να ερευνηθεί διαζευκτικά αν οι συγκεκριμένοι μαθητές και οι γονείς τους επιθυμούν να παρακολουθούν κοινά ή ειδικά σχολεία.

Θα ήταν χρήσιμο στο σημείο αυτό, πέραν των ανωτέρω γενικών διαπιστώσεων, να αναδειχθούν ζητήματα που προκύπτουν από τον τρόπο με τον οποίο απάντησαν στα ερωτήματα της έρευνας ορισμένες κατηγορίες ερωτωμένων. Ενδεικτικά, αναφέρουμε τα ακόλουθα:

- Πόσο αξιόπιστα είναι τα αυξημένα (σε σχέση με το Γυμνάσιο και το Λύκειο) ποσοστά των θετικών απαντήσεων από τους μαθητές του Δημοτικού; Με άλλα λόγια, αντικατοπτρίζουν μια πραγματική αναβάθμιση στην ποιότητα της διδακτικής μεθοδολογίας ή είναι αποτέλεσμα της δεδομένης ελαστικής και επηρεαζόμενης κριτικής ικανότητας των μαθητών/τριών αυτής ηλικίας; Αλλά και αντίστροφα, τα αυξημένα ποσοστά αρνητικών απαντήσεων από τους μαθητές του Γυμνασίου ή του Λυκείου σε ποιον βαθμό συνδέονται με

χαρακτηριστικές αντιστάσεις της εφηβικής ηλικίας ή και με τη σταδιακή ανάπτυξη της κριτικής σκέψης;

- Πόσο αξιόπιστα είναι τα αυξημένα ποσοστά θετικών απαντήσεων από μαθητές ολιγοθέσιων σχολείων αγροτικών περιοχών; Η τάση αυτή μπορεί να συνδέεται από τη μία με το γεγονός ότι σε αυτά υπηρετούν –κατά κανόνα– πρωτοδιόριστοι εκπαιδευτικοί νεαρότερης ηλικίας (με κέφι, μεράκι, πιο σύγχρονη κατάρτιση κ.λπ.) και από την άλλη (σε κάποιο βαθμό) με χαρακτηριστικά μιας μικρής κοινωνίας ελλειμματικής σε ευρύτερη πληροφόρηση και επικοινωνία με εξωσχολικούς μορφωτικούς φορείς;
- Σε ποιον βαθμό τα αυξημένα (σε σχέση με τα κορίτσια) ποσοστά αρνητικών απαντήσεων από μέρους των αγοριών μπορούν να ερμηνευθούν με βάση χαρακτηριστικά του φύλου;
- Κατά πόσον τα αυξημένα (σε σχέση με τους Έλληνες μαθητές) ποσοστά των θετικών απαντήσεων από αλλοδαπούς μαθητές αντικατοπτρίζουν διδακτικές προσεγγίσεις που σέβονται τη διαφορετικότητα ή αποκαλύπτουν τη διάθεση αλλά και την προσπάθεια των μαθητών αυτών να ενταχθούν στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον, να γίνουν αποδεκτοί και να βελτιώσουν τη «θέση» τους;
- Γιατί η μέθοδος διδασκαλίας αξιολογείται αυστηρότερα από μαθητές με υψηλό Γ.Μ.Ο. βαθμολογίας; Έχουν υψηλότερες απαιτήσεις, αυξημένες δυνατότητες κριτικής και ανταγωνισμού, με «μέτρο σύγκρισης» τα εξωσχολικά ενισχυτικά μαθήματα που επιλέγουν;

4. Εξωσχολική βοήθεια / φροντιστήρια

Στην παρούσα ενότητα διερευνάται η αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου των μαθητών καθώς και η προσφυγή τους στη χρήση πρόσθετης βοήθειας: η μορφή την οποία προσλαμβάνει, τα μαθήματα στα οποία επικεντρώνεται και οι αιτίες που οδηγούν στη συγκεκριμένη αναζήτηση.

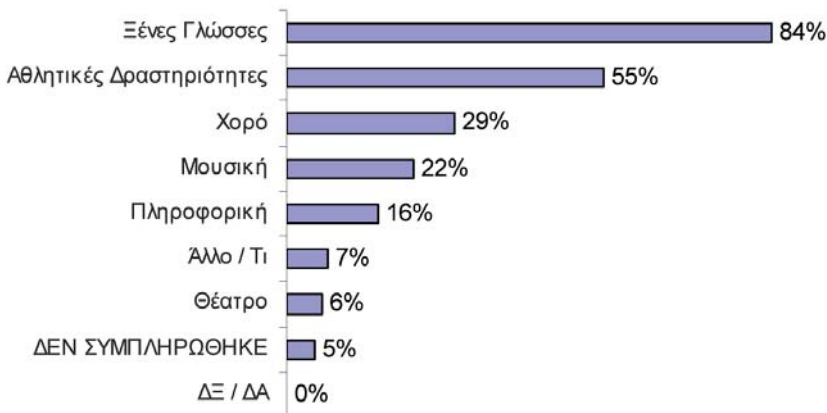
4.1. Δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου

Όπως προκύπτει από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, οι μαθητές του Δημοτικού αφιερώνουν τον εξωσχολικό τους χρόνο κατά κύριο λόγο στην εκμάθηση Ξένων Γλωσσών και στις Αθλητικές Δραστηριότητες. Το υψηλό ποσοστό προτιμήσεων στην κατηγορία «Ξένες Γλώσσες» επιβεβαιώνει πιθανότατα την ανάγκη για καλύτερη παροχή και επέκταση της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας σε εξωσχολικό

περιβάλλον με τη μορφή εναλλακτικών εκπαιδευτικών διαδικασιών (φροντιστήρια, ιδιαίτερα μαθήματα) που θα διασφαλίσουν την απόκτηση πιστοποιητικών τίτλων γλωσσομάθειας κατά κανόνα πριν από την εμπλοκή στην προπαρασκευαστική διαδικασία για την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Κατά συνέπεια, από την υψηλή ποσότητα στην κατηγορία «Ξένες Γλώσσες» τεκμαίρεται πως ο «ελεύθερος χρόνος» παραμένει στην ουσία «διδακτικός χρόνος» για τη συντριπτική πλειονότητα των μαθητών του Δημοτικού. Από την άλλη μεριά, οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης δηλώνουν ότι αναγνωρίζουν την ανάγκη των μαθητών τους να απασχοληθούν σε εξωσχολικές δραστηριότητες (Αγγλικά, Χορός, Αθλήματα): στην προσπάθειά τους να διευκολύνουν τους μαθητές στη διαχείριση του διατιθέμενου εξωσχολικού χρόνου επιζητούν την αποφόρτιση από τον όγκο των εξωδιδασκτικών εργασιών, επιδιώκοντας το μεγαλύτερο μέρος της μαθησιακής διαδικασίας να ολοκληρώνεται εντός του σχολικού περιβάλλοντος.

Γράφημα 45

Με τι από τα παρακάτω ασχολείσαι εκτός σχολείου;



Η διαφοροποίηση των απαντήσεων των μαθητών φαίνεται να συνδέεται με: το φύλο [με διαφορές που κυμαίνονται από 3%-21% έναντι των αντίστοιχων επιλογών από τα αγόρια, τα κορίτσια δίνουν υψηλότερα ποσοστά στις Ξένες Γλώσσες (88%), τον Χορό (39%) και τη Μουσική (23%), ενώ τα αγόρια υπερέχουν στις Αθλητικές Δραστηριότητες (69%), την Πληροφορική (19%) και το Θέατρο (7%)], την τάξη (σε όλες τις κατηγορίες εξωσχολικών δραστηριοτήτων, πλην των Ξένων Γλωσσών).

σών, οι μαθητές της Στ' τάξης δίνουν υψηλότερα ποσοστά συμμετοχής σε σχέση με εκείνους της Ε' τάξης), τη *σχολική επίδοση* (οι αριστούχοι μαθητές απαντούν πιο θετικά σε όλες τις κατηγορίες εκτός από το Θέατρο, το οποίο πριμοδοτούν περισσότερο οι μαθητές με Μ. Ο. βαθμολογίας από 7 έως και 8,9), την *εθνικότητα* (σε όλες τις κατηγορίες τα υψηλότερα ποσοστά προέρχονται από Έλληνες μαθητές), την *αστικότητα* (τα υψηλότερα ποσοστά προέρχονται από μαθητές αστικών περιοχών, με εξαίρεση τις κατηγορίες «Πληροφορική» και «Χορός», τις οποίες υπερθεματίζουν οι μαθητές ημιαστικών (23%) και αγροτικών περιοχών (31%) αντίστοιχα). Πάντως, οι συγκεκριμένες επιλογές φαίνεται να ενισχύουν την εντύπωση ότι ο διατιθέμενος ελεύθερος χρόνος των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναλώνεται κατεξοχήν σε δραστηριότητες που αντανακλούν στερεοτυπικές αντιλήψεις για τον ρόλο των δύο φύλων.

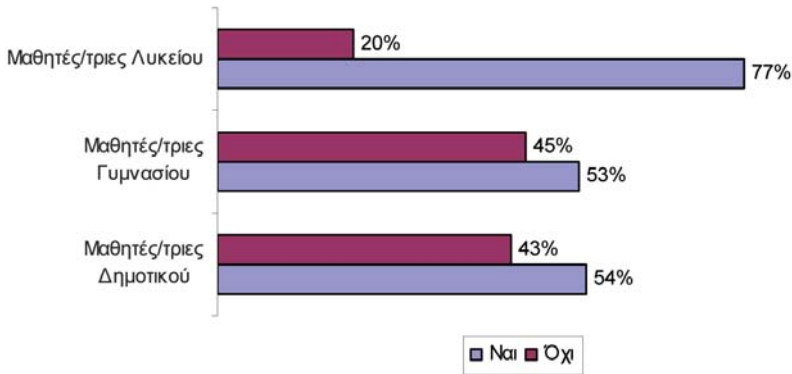
Τέλος πρέπει να σημειωθεί ότι δεν υπάρχει αντίστοιχη ερώτηση για τους μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, κατηγορία στην οποία η συρρίκνωση του «πραγματικού» ελεύθερου χρόνου αντιμετωπίζεται ως ιδιαίτερος σημαντικό πρόβλημα. Το μεγαλύτερο μέρος του εξωσχολικού χρόνου των μαθητών/τριών Γυμνασίου διοχετεύεται σε φροντιστήρια και ιδιαίτερα μαθήματα, συμπεριλαμβανομένης και της εκμάθησης ξένων γλωσσών, ενώ δραστηριότητες άλλου τύπου (π.χ. αθλητισμός) είναι ουσιαστικά περιορισμένες (σύμφωνα με μαρτυρίες γονέων). Στην ανώτερη βαθμίδα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ο εξετασιοκεντρικός χαρακτήρας του Λυκείου συνεπάγεται την περαιτέρω εντατικοποίηση των εξωσχολικών υποχρεώσεων με τη μορφή παρακολούθησης φροντιστηρίων και ιδιαίτερων μαθημάτων που περιορίζουν τον ελεύθερο χρόνο, καθιστώντας τον πλασματικό, δηλαδή ουσιαστικά ανύπαρκτο.

4.2. Αναγνώριση ανάγκης για πρόσθετη βοήθεια

Οι μαθητές/τριες και των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης αναγνωρίζουν την ανάγκη να βοηθηθούν στα μαθήματα του σχολείου τους, ενώ τα ποσοστά των θετικών απαντήσεων αυξάνουν κατά 25% περίπου κατά τη μετάβαση από την κατώτερη στην ανώτερη βαθμίδα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όπως φαίνεται και στο επόμενο γράφημα.

Γράφημα 46

Χρειάζεσαι βοήθεια στα μαθήματα του σχολείου σου;



Ειδικότερα, οι θετικές απαντήσεις των *μαθητών/τριών του Δημοτικού* διαφοροποιούνται: ανά *φύλο*, με υπεροχή των θετικών απαντήσεων στα κορίτσια (61%), ανά *τάξη*, με χαρακτηριστική την υπεροχή της Ε' τάξης (62%), ανά *σχολική επίδοση*, με τους αριστούχους μαθητές να απαντούν θετικά σε ποσοστό σχεδόν διπλάσιο (62%) από εκείνους που ο Μ. Ο. βαθμολογίας τους κυμαίνεται από 7 έως 8,9 (ποσοστό 35%), ανά *εθνικότητα*, με διαφορά της τάξης του 6% υπέρ των Ελλήνων μαθητών (59%), ανά *αστικότητα*, με τους μαθητές αστικών περιοχών να δίνουν περισσότερες θετικές απαντήσεις έναντι των μαθητών που προέρχονται από αγροτικές περιοχές (55%).

Η ίδια εικόνα σκιαγραφείται και για το *Γυμνάσιο*, όπου το ποσοστό των θετικών απαντήσεων φαίνεται να επηρεάζεται κυρίως από: το *φύλο* (τα κορίτσια δίνουν υψηλότερα ποσοστά θετικών απαντήσεων [56%]), την *τάξη* [η ανάγκη προσφυγής σε χρήση βοήθειας αυξάνεται με μια διαφορά της τάξης του 8% από την Α' στη Γ' τάξη (54%)], τη *σχολική επίδοση* [οι αδύνατοι μαθητές (με Μ. Ο. βαθμολογίας από 10,5 έως 14,5) απαντούν θετικά (79%) σε ποσοστό σχεδόν διπλάσιο των αριστούχων (40%)], την *αστικότητα* [οι μαθητές αστικών και αγροτικών περιοχών δίνουν περισσότερες θετικές απαντήσεις (54%) σε σχέση με τους μαθητές που προέρχονται από ημιαστικές περιοχές].

Τέλος, στην *άνωτη βαθμίδα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* το ποσοστό των θετικών απαντήσεων δείχνει να εξαρτάται από τα ακόλουθα: τον *τύπο Λυκείου* [οι μαθητές του Ενιαίου Λυκείου υπερέρχουν συντριπτικά (91%) έναντι των μαθητών της Τ.Ε.Ε.], το *φύλο* [η υπεροχή των θετικών απαντήσεων κατοχυρώνεται στα κορίτσια (82%)], την *τάξη* [η διαφορά ανέρχεται στο 14% μεταβαίνοντας από την Α' (72%) στη Γ' τάξη (86%)],

τη *σχολική επίδοση* [οι άριστοι μαθητές φαίνεται να απαντούν θετικότερα (90%) συγκριτικά με τις άλλες κατηγορίες που πάντως συγκεντρώνουν υψηλά ποσοστά (πάνω από 60%)].

Από τη μεριά τους οι *γονείς* μαθητών και των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης (Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας) ισχυρίζονται ότι τα παιδιά τους χρειάζονται βοήθεια για τα μαθήματα του σχολείου σε ποσοστό 71%. Οι θετικές απαντήσεις διαφοροποιούνται κατά κανόνα ανά: *ηλικία* (το μεγαλύτερο ποσοστό θετικών απαντήσεων (78%) δίνεται από γονείς άνω των 51 ετών), *μορφωτικό επίπεδο* [οι απόφοιτοι Δημοτικού και Γυμνασίου δεν διαφοροποιούνται σημαντικά μεταξύ τους, με δεδομένη την υπεροχή των θετικών απαντήσεων στην κατηγορία των αποφοίτων επαγγελματικών λυκείων ή σχολών με ποσοστό 75%], *εθνικότητα* (οι Έλληνες γονείς απαντούν θετικότερα (72%) έναντι των αλλοδαπών), *αστικότητα* [οι γονείς αστικών και αγροτικών περιοχών δίνουν περισσότερες θετικές απαντήσεις (73%) σε σχέση με τους γονείς ημιαστικών περιοχών], και *βαθμίδα εκπαίδευσης* [οι γονείς μαθητών/τριών που φοιτούν στο Ενιαίο Λύκειο απαντούν θετικότερα (84%) συγκριτικά με τις υπόλοιπες κατηγορίες. Στη συγκεκριμένη περίπτωση οι θετικές απαντήσεις υπερβαίνουν κατά 16 ποσοστιαίες μονάδες εκείνες των γονέων μαθητών Γυμνασίου και κατά 14% των γονέων μαθητών Δημοτικού].

4.3. Είδος πρόσθετης βοήθειας

Οι μαθητές του *Δημοτικού* δηλώνουν ότι δέχονται βοήθεια κατά κύριο λόγο από τον *δάσκαλο της τάξης τους* [ποσοστά που κυμαίνονται από 17% (Αγγλικά) έως 36% (Μαθηματικά)] και τους *γονείς* [ποσοστά που κυμαίνονται από 2% (Γεωγραφία) έως 47% (Μαθηματικά)]. Αντίθετα η κατηγορία «*ιδιαίτερα μαθήματα*» δεν συγκεντρώνει ποσοστά πάνω από 5% (Αγγλικά) και η κατηγορία «*φροντιστήρια*» συγκεντρώνει την υψηλότερη τιμή (22%) στο μάθημα των Αγγλικών. Πρέπει πάντως να επισημανθούν τα ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά των μαθητών/τριών που δεν συμπλήρωσαν τη σχετική ερώτηση, με αποτέλεσμα τα αναφερόμενα ποσοστά να χρίζουν προσεκτικής αντιμετώπισης.

Η μεγαλύτερη βοήθεια από δασκάλους (36%) και γονείς (47%) επικεντρώνεται στα *Μαθηματικά* και ακολουθούν η *Γλώσσα* (31% και 35% αντίστοιχα) και η *Ιστορία* (31% και 33% αντίστοιχα).

Πίνακας 7: Η προτιμώμενη ανά μάθημα πρόσθετη βοήθεια στο Δημοτικό

	Θρησκευτικά	Γλώσσα	Μαθηματικά	Γεωγραφία	Ιστορία	Φυσικά	Κοινωνική & Πολιτική Αγωγή	Μουσική	Αγγλικά	Άλλο./ Ποιο;
Από τον δάσκαλό μου	29%	35%	36%	28%	31%	31%	25%	20%	17%	2%
Από δάσκαλο άλλης τάξης	1%	2%	2%	1%	1%	1%	5%	4%	3%	2%
Από τους γονείς μου	25%	31%	47%	2%	33%	24%	17%	4%	12%	3%
Πηγαίνω φροντιστήριο	0%	0%	1%	1%	1%	0%	1%	1%	22%	0%
Κάνω ιδιαίτερα μαθήματα	1%	3%	5%	1%	1%	2%	1%	2%	5%	0%
Άλλο. Τι;	3%	2%	2%	2%	2%	2%	2%	2%	3%	1%
ΔΞ / ΔΑ	3%	1%	1%	2%	2%	2%	4%	7%	3%	0%
ΔΕΝ ΣΥΜΠΛΗΡΩΘΗΚΕ	41%	30%	13%	62%	32%	42%	48%	60%	39%	93%

Οι μαθητές του *Γυμνασίου* δηλώνουν ότι δέχονται βοήθεια κατά κύριο λόγο από *φροντιστήρια* [ποσοστά που κυμαίνονται από 50% (Αγγλικά) έως 6% (Ιστορία)] και *ιδιαίτερα μαθήματα* [ποσοστά που κυμαίνονται από 1% (Πληροφορική) έως 31% (Μαθηματικά)]. Ειδικότερα, η κατηγορία «*ιδιαίτερα μαθήματα*» είναι η πρώτη επιλογή για όλα ανεξαιρέτως τα φιλολογικά μαθήματα [Αρχαία Ελληνική Γλώσσα (25%), Αρχαία Ελληνική Γραμματεία (15%), τη Νεοελληνική Γλώσσα (13%), Ιστορία (9%)], τα *Μαθηματικά* (31%) και τη *Φυσική – Χημεία* (13%), ενώ η κατηγορία «*φροντιστήρια*» είναι η κύρια επιλογή για τις δύο ξένες γλώσσες [(50% Αγγλικά και 18% Γαλλικά/Γερμανικά)] και την *Πληροφορική* (11%). Αντίθετα, η κατηγορία «*ενισχυτική διδασκαλία*» δεν αποτελεί την πρώτη επιλογή για την παροχή βοήθειας σε κανένα μάθημα, συγκεντρώνει ωστόσο τα υψηλότερα ποσοστά (13%) στην Αρχαία Ελληνική Γλώσσα με αμέσως επόμενα (9%) τα *Μαθηματικά*. Οι τιμές της κατηγορίας «*ενισχυτική διδασκαλία*» υπολείπονται των τιμών που συγκεντρώνουν οι κατηγορίες «*φροντιστήρια*» και «*ιδιαίτερα μαθήματα*» σε όλα τα μαθήματα πλην της Πληροφορικής (διαφορά 2%). Εστιάζοντας ειδικότερα στις διαφορές των τιμών ανάμεσα στην «*ενισχυτική διδασκαλία*», τα «*φροντιστήρια*» και τα «*ιδιαίτερα μαθήματα*» παρατηρεί κανείς ότι ως προς την Αρχαία Ελληνική Γλώσσα η διαφορά της ενισχυτικής από τα φροντιστήρια είναι 1% και από τα ιδιαίτερα

μαθήματα 12%, ενώ στην περίπτωση των Μαθηματικών 8% από τα φροντιστήρια και 22% από τα ιδιαίτερα μαθήματα.

Η ανάγκη για παροχή εξωσχολικής βοήθειας φαίνεται πως είναι ιδιαίτερα αυξημένη για το σύνολο των φιλολογικών μαθημάτων, των Μαθηματικών και της Φυσικής-Χημείας. Από την άλλη, δεν προκύπτει ότι η ενισχυτική διδασκαλία έχει κερδίσει την εμπιστοσύνη των μαθητών/τριών.

Πίνακας 8: Η προτιμώμενη ανά μάθημα πρόσθετη βοήθεια στο Γυμνάσιο

	Αρχαία Ελληνική Γλώσσα	Αρχαία Ελληνική Γραμματεία	Νεοελληνική Γλώσσα	Νεοελληνική Γραμματεία	Ιστορία	Αγγλικά	Γαλλικά ή Γερμανικά	Μαθηματικά	Φυσική/Χημεία	Πληροφορική	Άλλο/Ποιο;
Φροντιστήρια	12%	9%	10%	10%	6%	50%	18%	17%	9%	11%	0%
Ιδιαίτερα Μαθήματα	25%	15%	13%	9%	9%	5%	7%	31%	13%	1%	1%
Ενισχυτική Διδασκαλία	13%	8%	7%	7%	7%	4%	5%	9%	6%	3%	0%
Άλλο/ Τι;	13%	13%	11%	11%	10%	3%	7%	9%	7%	8%	4%
ΔΞ / ΔΑ	38%	55%	59%	63%	68%	38%	63%	35%	64%	77%	94%

Όσον αφορά την *ανώτερη βαθμίδα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, η λειτουργία της ως προθάλαμος για την εισαγωγή στην Ανώτερη και Ανώτατη Εκπαίδευση και η προοπτική των Πανελλαδικών Εξετάσεων προκαθορίζει την εκπαιδευτική διαδικασία και σημασιοδοτεί τη συμπεριφορά των μαθητών. Οι τελευταίοι καλούνται εκ των πραγμάτων να προσαρμόσουν με ανάλογο τρόπο τη γνωστική σκευή και τον τρόπο σκέψης τους με απώτατη επιδίωξη την επιτυχία στις εξετάσεις. Η προσπάθεια για την επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου εύλογα προβληματίζει και δημιουργεί ανησυχία για τη διασφάλιση σωστής προετοιμασίας και καλών επιδόσεων, γεγονός που εκδηλώνεται με την αναζήτηση και τελική επιλογή μιας κατά κανόνα εναλλακτικής εκπαιδευτικής διαδικασίας (φροντιστήρια, ιδιαίτερα) που –παρά το οποιοδήποτε οικονομικό κόστος– θεωρείται ικανή να διασφαλίσει το προσδοκώμενο αποτέλεσμα.

Όπως προκύπτει από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, οι μαθητές Λυκείου και Τ.Ε.Ε. δηλώνουν ότι δέχονται βοήθεια από φρο-

ντιστήρια/ ιδιαίτερα μαθήματα (και ξένη γλώσσα) σε ποσοστό 71%. Η παροχή βοήθειας διαφοροποιείται σημαντικά ανά *τύπο Λυκείου* (Ενιαία Λύκεια 85%, Τ.Ε.Ε. μόλις 33%). Με την αφαίρεση της ξένης γλώσσας το ποσοστό ανέρχεται σε 66% [(79% και 27% αντίστοιχα για κάθε τύπο Λυκείου. Επισημαίνεται ότι και σε αυτήν την κατηγορία το ποσοστό των μαθητών/τριών που δεν συμπλήρωσαν την ερώτηση είναι ιδιαίτερα υψηλό (63%)]. Η διαφοροποίηση ανά *φύλο* στην πρώτη περίπτωση (συμπεριλαμβανομένης της ξένης γλώσσας) είναι της τάξης του 6%, ενώ στη δεύτερη (χωρίς ξένη γλώσσα) 2%, με τα κορίτσια να υπερτερούν με ποσοστά 74% και 66% αντίστοιχα. Όσον αφορά στη διαφοροποίηση των απαντήσεων ανά *τάξη* παρατηρείται μια αυξητική τάση και για τις δύο κατηγορίες απαντήσεων [12% από την Α' στη Γ' τάξη για την πρώτη κατηγορία (με ξένη γλώσσα) και 27% για τη δεύτερη κατηγορία (χωρίς ξένη γλώσσα)]. Η διαφοροποίηση των απαντήσεων με βάση τη *σχολική επίδοση* αναδεικνύει το γεγονός ότι τα υψηλότερα ποσοστά θετικών απαντήσεων συνδέονται και στις δύο κατηγορίες με τις υψηλότερες σχολικές επιδόσεις (90% και 82% αντίστοιχα). Σημειωτέον ότι, παρά τα υψηλά ποσοστά «αποχής», δεν θεωρείται παρακινδυνευμένη η επισήμανση (συνολολογεί σχετική μαρτυρία Διευθυντή σχολείου) πως συγκριτικά με την αμέσως προηγούμενη βαθμίδα (Γυμνάσιο) στο Λύκειο παρατηρείται ιδιαίτερα αυξημένο ενδιαφέρον για παροχή εξωσχολικής βοήθειας, γεγονός που προσλαμβάνει στην τελευταία τάξη διαστάσεις καθολικής συμμετοχής σε φροντιστήρια κατά κύριο λόγο.

Όσον αφορά τη διαφοροποίηση των απαντήσεων ανά μάθημα ισχύουν οι ακόλουθες διαπιστώσεις:

- Η κατηγορία «φροντιστήρια», η οποία είναι και η πρώτη προτίμηση των μαθητών/τριών για την εξασφάλιση βοήθειας, επιλέγεται για τα ακόλουθα μαθήματα (φθίνουσα σειρά): Μαθηματικά (42%), Νεοελληνική Γλώσσα (39%), Φυσική – Χημεία (32%), Αρχαία Ελληνική Γλώσσα (24%), Αγγλικά (23%), Αρχαία Ελληνική Γραμματεία (16%), Νεοελληνική Γραμματεία (13%), Γαλλικά-Γερμανικά (10%), Βιολογία (6%), Αρχές Οικονομικής Θεωρίας (5%), Ιστορία (5%), Πληροφορική (3%).
- Την κατηγορία «ιδιαίτερα μαθήματα» επιλέγουν οι μαθητές για τα ακόλουθα μαθήματα (φθίνουσα σειρά): Μαθηματικά (21%), Φυσική – Χημεία (14%), Νεοελληνική Γλώσσα (13%), Αρχαία Ελληνική Γλώσσα (11%), Αρχαία Ελληνική Γραμματεία (7%), Αγγλικά (7%), Γαλλικά-Γερμανικά (5%), Νεοελληνική Γραμματεία (5%), Ιστορία (3%), Βιολογία (3%), Αρχές Οικονομικής Θεωρίας (1%), Πληρο-

φορική (1%). Παρατηρούμε ότι τα ποσοστά της συγκεκριμένης κατηγορίας υπολείπονται περίπου κατά το ήμισυ της ποσόστωσης για την κατηγορία «φροντιστήρια».

- Η κατηγορία «πρόσθετη διδακτική στήριξη», η οποία δεν φαίνεται να απολαμβάνει ιδιαίτερης εκτίμησης, επιλέγεται από τους μαθητές για τα ακόλουθα μαθήματα (φθίνουσα σειρά): Μαθηματικά (13%), Φυσική – Χημεία (12%), Αρχαία Ελληνική Γλώσσα (9%), Νεοελληνική Γλώσσα (9%), Αρχαία Ελληνική Γραμματεία (7%), Νεοελληνική Γραμματεία (4%), Πληροφορική (4%), Ιστορία (3%), Αγγλικά (2%), Βιολογία (2%), Αρχές Οικονομικής Θεωρίας (2%), Γαλλικά-Γερμανικά (1%).

Πίνακας 9: Η προτιμώμενη ανά μάθημα πρόσθετη βοήθεια στο Λύκειο

	Αρχαία Ελληνική Γλώσσα	Αρχαία Ελληνική Γραμματεία	Νεοελληνική Γλώσσα	Νεοελληνική Γραμματεία	Ιστορία	Αγγλικά	Γαλλικά/Γερμανικά	Μαθηματικά	Φυσική/Χημεία	Βιολογία	Αρχές Οικονομικής Θεωρίας	Πληροφορική
Φροντιστήρια	24%	16%	39%	13%	5%	23%	10%	42%	32%	6%	5%	3%
Ιδιαίτερα Μαθήματα	11%	7%	13%	5%	3%	7%	5%	21%	14%	3%	1%	1%
Πρόσθετη Διδακτική Στήριξη	9%	7%	9%	4%	3%	2%	1%	13%	12%	2%	2%	4%
Άλλο / Τι;	4%	4%	2%	4%	3%	1%	2%	2%	2%	1%	2%	2%
Δεν παίρνω βοήθεια σε αυτό το μάθημα	53%	68%	39%	75%	85%	68%	82%	26%	42%	88%	90%	89%

Από τη διασταύρωση των καταγεγραμμένων δεδομένων προκύπτει σε γενικές γραμμές ότι η διαφοροποίηση των απαντήσεων αποτυπώνει διπλάσια (ή και υπερδιπλάσια) ανά μάθημα ποσόστωση για την κατηγορία «φροντιστήρια» έναντι της επιλογής «ιδιαίτερα μαθήματα». Συγχρόνως οι δηλωθείσες προτιμήσεις καταγράφουν τη διακριτή υπεροχή και των δύο κατηγοριών έναντι της Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης.

Από την άλλη, τα μαθήματα στα οποία οι μαθητές δηλώνουν ότι δεν χρειάζονται βοήθεια είναι τα εξής (σε φθίνουσα σειρά): Αρχές Οικονομικής

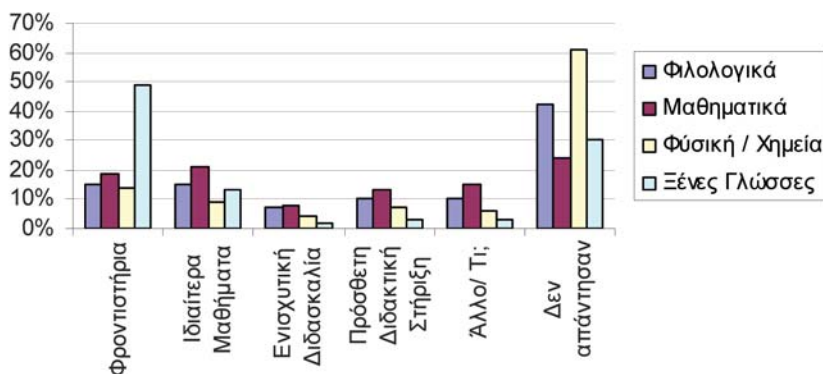
κής Θεωρίας (90%), Πληροφορική (89%), Βιολογία (88%), Ιστορία (85%), Γαλλικά-Γερμανικά (82%), Νεοελληνική Γραμματεία (75%), Αρχαία Ελληνική Γραμματεία (68%), Αγγλικά (68%), Αρχαία Ελληνική Γλώσσα (53%), Φυσική – Χημεία (42%), Νεοελληνική Γλώσσα (39%), Μαθηματικά (26%).

Επισημαίνεται επίσης ότι υψηλότερα ποσοστά αρνητικών απαντήσεων για όλα τα μαθήματα [(εξαιρούνται Αρχές Οικονομικής Θεωρίας (84%), Γαλλικά-Γερμανικά (78%), Ιστορία (75%), Πληροφορική (57%)] δίνονται από τους μαθητές της Τ.Ε.Ε.

Τέλος, οι *γονείς* μαθητών και των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης (Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας) που δηλώνουν ότι καταφεύγουν στη χρήση βοήθειας για τα παιδιά τους εστιάζουν τις προτιμήσεις τους κατά κανόνα στην επιλογή των *φροντιστηρίων* και της εξατομικευμένης διδασκαλίας με τη μορφή *ιδιαίτερων μαθημάτων* (ποσοστό 15% και για τις δύο κατηγορίες). Ακολουθούν σε φθίνουσα σειρά κατάταξης η Πρόσθετη Διδακτική Στήριξη (10%) και η Ενισχυτική Διδασκαλία (7%), ενώ συγχρόνως αξίζει να επισημανθεί ότι η αδιευκρίνιστη κατηγορία «άλλο/τι» συγκεντρώνει ένα σχετικά υψηλό ποσοστό (10%) προτιμήσεων.

Γράφημα 47

Σε ποια από τα παρακάτω μαθήματα παρέχετε βοήθεια στο παιδί σας και με ποιον τρόπο;



Οι θετικές απαντήσεις διαφοροποιούνται κατά κανόνα με τα ακόλουθα κριτήρια.

- Την *ηλικία*: τα ποσοστά των θετικών απαντήσεων αυξάνονται για όλες τις κατηγορίες προέλευσης της ηλικίας, με εξαίρεση την Πρόσθετη Διδακτική Στήριξη που φαίνεται να κυριαρχεί ως πρώτη επιλογή στις μέσες ηλικίες (41 έως 50 ετών) με ποσοστό 11%.

- Το *μορφωτικό επίπεδο*: οι απόφοιτοι ανώτερης ή ανώτατης εκπαίδευσης έχουν ως πρώτη επιλογή για όλες τις κατηγορίες μαθημάτων τα ιδιαίτερα μαθήματα (Μαθηματικά 24%, Φιλολογικά 16%, Φυσική-Χημεία 13%). Η κατηγορία «Φροντιστήρια» δηλώνεται ως πρώτη προτίμηση από αποφοίτους Γυμνασίου (Μαθηματικά 25%, Φιλολογικά 21%) και Επαγγελματικών Σχολών (Φυσική-Χημεία 18%). Η Ενισχυτική Διδασκαλία (Φυσική-Χημεία 7%) και η Πρόσθετη Διδακτική Στήριξη (Μαθηματικά 19%, Φιλολογικά 16%) επιλέγονται κατά κανόνα από αποφοίτους Δημοτικού.
- Την *εθνικότητα*: οι Έλληνες γονείς επιλέγουν κατά κανόνα τα φροντιστήρια και τα ιδιαίτερα μαθήματα (Μαθηματικά 21% και στις δύο κατηγορίες, Φιλολογικά μαθήματα 16% και στις δύο κατηγορίες, Φυσική-Χημεία 15% και 9% αντίστοιχα για κάθε κατηγορία), ενώ οι αλλοδαποί συγκεντρώνουν τις προτιμήσεις τους στις υπόλοιπες κατηγορίες, με προεξάρχουσα προτίμηση την επιλογή της Ενισχυτικής Διδασκαλίας (11% για Φιλολογικά και 15% Μαθηματικά). Από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας προκύπτει ωστόσο ότι οι αλλοδαποί υπερτερούν στην επιλογή των φροντιστηρίων για την εκμάθηση ξένων γλωσσών με ποσοστό 58% έναντι 48% των Ελλήνων γονέων.
- Την *αστικότητα*: οι γονείς αστικών και αγροτικών περιοχών επιλέγουν σε ποσοστό 16% τα φροντιστήρια και τα ιδιαίτερα μαθήματα (διαφορά της τάξης του 6% έναντι εκείνων που προέρχονται από ημιαστικές περιοχές). Η Πρόσθετη Διδακτική Στήριξη συγκεντρώνει τα υψηλότερα ποσοστά (14%) από γονείς αγροτικών περιοχών, ενώ η Ενισχυτική Διδασκαλία εμφανίζει σε γενικές γραμμές χαμηλά ποσοστά, με την υψηλότερη τιμή της (8%) να προέρχεται από γονείς αστικών περιοχών. Στις αγροτικές περιοχές, και συγκριτικά με την Πρόσθετη Διδακτική Στήριξη, η Ενισχυτική Διδασκαλία συγκεντρώνει εξαιρετικά χαμηλότερο ποσοστό προτιμήσεων (μόλις 5%).
- Την *βαθμίδα εκπαίδευσης*: οι γονείς μαθητών/τριών που φοιτούν στο Ενιαίο Λύκειο απαντούν θετικότερα (38%) για την κατηγορία «φροντιστήρια» σε σχέση με τους γονείς μαθητών/τριών Γυμνασίου που υπολείπονται κατά 23 ποσοστιαίες μονάδες και δείχνουν να προτιμούν την Ενισχυτική Διδασκαλία με ποσοστό 12% ως τρίτη κατά φθίνουσα σειρά επιλογή. Η επιλογή της εξατομικευμένης διδασκαλίας (ιδιαίτερα μαθήματα) συγκεντρώνει το ίδιο ακριβώς ποσοστό (19%) και στις δύο κατηγορίες γονέων. Συγκεντρώνοντας ποσοστό 8%, η Πρόσθετη Διδακτική Στήριξη υπολείπεται εμφανώς σε σχέση με την επιλογή των κατηγοριών «φροντιστήρια» (38%) και «ιδιαίτε-

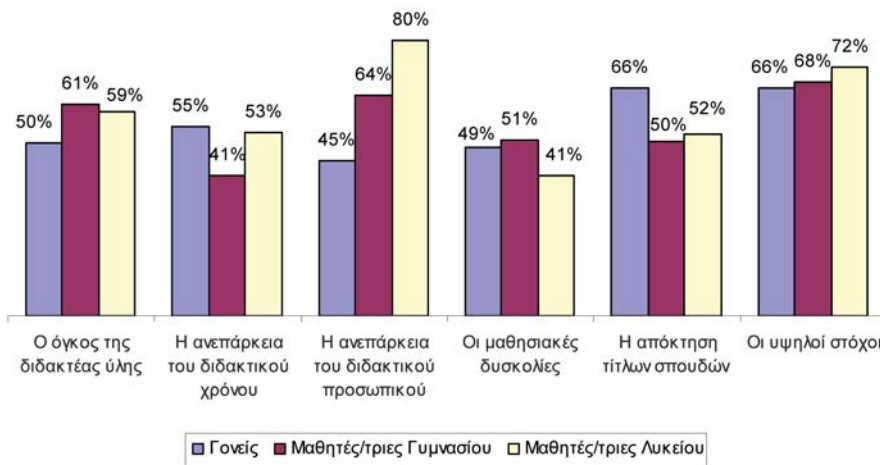
ρα μαθήματα» (19%). Τέλος, υψηλότερη ποσόστωση στην Πρόσθετη Διδακτική Στήριξη (18%) δίνεται από γονείς μαθητών /τριών που φοιτούν στην Τ.Ε.Ε. και οι οποίοι υπολείπονται κατά 15 ποσοστιαίες μονάδες στην κατηγορία «φροντιστήρια» έναντι των γονέων μαθητών/τριών που φοιτούν στο Ενιαίο Λύκειο.

4.4. Λόγοι αναζήτησης πρόσθετης βοήθειας

Αναφορικά με τους λόγους που οδηγούν μαθητές και γονείς στην αναζήτηση πρόσθετης βοήθειας, οι μαθητές *Γυμνασίων* θεωρούν βασική αιτία προσφυγής σε φροντιστηριακά μαθήματα τους *υψηλούς στόχους* τους (68%), σε ποσοστό ίδιο περίπου μ' εκείνο στο οποίο κυμαίνονται οι απαντήσεις των γονέων, οι οποίοι εξίσου σημαντική θεωρούν και την *απόκτηση τίτλων σπουδών*. Οι μαθητές Λυκείων, αντίθετα, θεωρούν ως βασική αιτία για την προσφυγή σε φροντιστηριακά μαθήματα τον *ανεπαρκή τρόπο διδασκαλίας*, όπως απεικονίζεται και στο επόμενο γράφημα.

Γράφημα 48

Σε ποιο βαθμό νομίζετε ότι οι παρακάτω λόγοι οδηγούν τους μαθητές/τριες στην παρακολούθηση φροντιστηριακών μαθημάτων;



Αναλυτικότερα, οι μαθητές *Γυμνασίων* θεωρούν ως βασικές αιτίες προσφυγής σε φροντιστηριακά μαθήματα, μετά τους υψηλούς στόχους, τον προβληματικό τρόπο της σχολικής διδασκαλίας, τον όγκο της διδακτέας ύλης, τις μαθησιακές δυσκολίες, την απόκτηση τίτλων σπουδών και την ανεπάρκεια του διαθέσιμου διδακτικού χρόνου.

Υψηλότερα ποσοστά σε όλες τις κατηγορίες (εκτός από την κατηγορία «υψηλοί στόχοι») δίνουν οι μαθήτριες έναντι των μαθητών, με διαφορές που κυμαίνονται από 9-21%. Αξιοπρόσεκτη είναι επίσης η διαπίστωση ότι η διαφοροποίηση των απαντήσεων ανά τάξη δεν είναι ομοιόμορφη: αυξήσα στην περίπτωση του τρόπου διδασκαλίας και στην απόκτηση τίτλων σπουδών (διαφορά 5% και 8% αντίστοιχα), φθίνουσα στην περίπτωση του όγκου της διδασκτέας ύλης (διαφορά 13%). Ενδιαφέρουσα είναι η διαφοροποίηση των απαντήσεων με βάση τη σχολική επίδοση: τον όγκο της διδασκτέας ύλης (65%) και την ανεπάρκεια του διδακτικού χρόνου (44%) επικαλούνται περισσότερο των υπολοίπων οι μαθητές με γενικό μέσο όρο βαθμολογίας 10, ενώ τον προβληματικό τρόπο διδασκαλίας επικαλούνται περισσότερο οι μαθητές που έχουν από 18 και πάνω (75%). Εντυπωσιακό είναι επίσης το γεγονός ότι οι μαθητές με επίδοση γύρω στο 10 ή από 15-18 επικαλούνται επίσης ως βασική αιτία παρακολούθησης φροντιστηριακών μαθημάτων τους υψηλούς τους στόχους (ποσοστό 71%).

Πίνακας 10: Οι λόγοι αναζήτησης πρόσθετης βοήθειας κατά τη γνώμη των μαθητών Γυμνασίου

	ΣΥΝΟΛΟ	Φύλο		Τάξη			Γ. Μ. Ό. Βαθμολογίας			
		Αγόρι	Κορίτσι	Α'	Β'	Γ'	Έως 10	Από 10,5 έως 14,5	Από 15 έως 17,9	Από 18 και άνω
Είναι πολλή η ύλη	61%	57%	65%	67%	64%	54%	65%	60%	66%	53%
Είναι λίγος ο διδακτικός χρόνος	41%	30%	51%	44%	36%	42%	44%	37%	39%	41%
Δεν καταλαβαίνουν το μάθημα με τον τρόπο που διδάσκεται	64%	61%	67%	60%	66%	65%	58%	56%	64%	75%
Έχουν μαθησιακές δυσκολίες	51%	46%	55%	53%	48%	52%	52%	45%	48%	57%
Θέλουν να αποκτήσουν τίτλους	50%	45%	55%	48%	46%	56%	48%	41%	51%	58%
Έχουν υψηλούς στόχους	68%	68%	67%	70%	63%	69%	71%	67%	71%	61%
Άλλο, τι	5%	7%	2%	3%	7%	4%	2%	5%	5%	6%

Οι μαθητές *Ενιαίων Λυκείων και Τ.Ε.Ε.*, μετά τον ανεπαρκή τρόπο διδασκαλίας, θεωρούν ως βασικές αιτίες αναζήτησης πρόσθετης βοήθειας (σε φθίνουσα σειρά) τους υψηλούς στόχους, τον όγκο της διδακτέας ύλης, την ανεπάρκεια του διαθέσιμου διδακτικού χρόνου, την απόκτηση τίτλων σπουδών (52%) και τις μαθησιακές δυσκολίες.

Η διαφοροποίηση των απαντήσεων ανά *τύπο Λυκείου* είναι ιδιαίτερα σημαντική για τις κατηγορίες: «τρόπος διδασκαλίας» (86% Ενιαίο Λύκειο και 62% Τ.Ε.Ε.), «υψηλοί στόχοι» (76% Ενιαίο Λύκειο, 60% Τ.Ε.Ε.), «τίτλοι σπουδών» (55% Ενιαίο Λύκειο, 46% Τ.Ε.Ε.), «μαθησιακές δυσκολίες» (38% Ενιαίο Λύκειο, 47% Τ.Ε.Ε.), «ανεπάρκεια διδακτικού χρόνου» (54% Ενιαίο Λύκειο, 51% Τ.Ε.Ε.), «όγκος διδακτέας ύλης» (58% Ενιαίο Λύκειο, 62% Τ.Ε.Ε.).

Παράλληλα, υψηλότερα ποσοστά σε όλες τις κατηγορίες δίνουν οι μαθήτριες (εκτός από την κατηγορία «ανεπαρκής διδακτικός χρόνος») με διαφορές που διακυμαίνονται από 7-13% έναντι των αγοριών. Με κριτήριο την *τάξη φοίτησης* η διαφοροποίηση των απαντήσεων από την Α' στη Γ' τάξη είναι αύξουσα σε όλες τις κατηγορίες εκτός από τις μαθησιακές δυσκολίες και την απόκτηση τίτλων σπουδών. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η επιλογή των κατηγοριών «τρόπος διδασκαλίας», και «υψηλοί στόχοι» ξεπερνά στη Γ' τάξη το 80%. Ενδιαφέρονσα είναι και η διαφοροποίηση των απαντήσεων με βάση τη *σχολική επίδοση*: τον όγκο της διδακτέας ύλης (72%) και τις μαθησιακές δυσκολίες (47%) επικαλούνται περισσότερο οι μαθητές με Γ. Μ. Ο. βαθμολογίας μέχρι 13,7, ενώ τον ανεπαρκή διδακτικό χρόνο, τον προβληματικό τρόπο διδασκαλίας, τους τίτλους σπουδών και τους υψηλούς στόχους επικαλούνται περισσότερο οι μαθητές που συγκεντρώνουν βαθμολογία από 17,7 και άνω.

Πίνακας 11: Οι λόγοι αναζήτησης πρόσθετης βοήθειας κατά τη γνώμη των μαθητών Λυκείου

	Τύπος Λυκείου			Φύλο		Τάξη			Γ. Μ. Ό. Βαθμολογίας			
	ΣΥΝΟΛΟ	ΕΝΙΑΙΟ	ΤΕΕ	Αγόρι	Κορίτσι	Α'	Β'	Γ'	Έως 13,7	Από 13,8 - 15,7	Από 15,8 - 17,6	Από 17,7 και άνω
Είναι πολλή η ύλη	59%	58%	62%	65%	55%	55%	58%	69%	72%	64%	55%	48%
Είναι λίγος ο διδακτικός χρόνος	53%	54%	51%	46%	58%	43%	53%	67%	49%	53%	54%	54%
Δεν καταλαβαίνουν το μάθημα με τον τρόπο που διδάσκεται	80%	86%	62%	73%	86%	81%	77%	84%	69%	79%	87%	86%
Έχουν μαθησιακές δυσκολίες	41%	38%	47%	40%	41%	42%	45%	31%	47%	40%	35%	39%
Θέλουν να αποκτήσουν τίτλους (π.χ. πιστοποιητικά γλωσσομάθειας κ.ά.)	52%	55%	46%	45%	58%	57%	55%	43%	42%	43%	60%	70%
Έχουν υψηλούς στόχους	72%	76%	60%	68%	75%	68%	70%	80%	64%	73%	77%	77%
Άλλο. / Τι;	7%	7%	8%	9%	6%	4%	5%	14%	8%	3%	4%	11%

Τέλος, οι γονείς των μαθητών και των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης (Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας) κλιμακώνουν (σε φθίνουσα σειρά θετικών απαντήσεων) τις αιτίες προσφυγής των παιδιών τους σε φροντιστηριακά μαθήματα ως εξής: υψηλοί στόχοι, απόκτηση τίτλων σπουδών, ανεπάρκεια διαθέσιμου διδακτικού χρόνου, όγκος διδακτέας ύλης, μαθησιακές δυσκολίες, ανεπάρκεια διδακτικού προσωπικού. Επιπρόσθετα, υψηλό ποσοστό θετικών απαντήσεων (39%) συγκεντρώνει και η κατηγορία «άλλο», χωρίς ωστόσο να διευκρινίζεται το περιεχόμενό της. Θα μπορούσε κανείς να εικάσει ότι στη συγκεκριμένη κατηγορία συμπεριλαμβάνεται και η αδυναμία των ίδιων των γονέων να βοηθήσουν τα παιδιά τους. Η εν λόγω κατηγορία συγκεντρώνει ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά, τα οποία κυμαίνονται από 32% έως 57%.

Η διαφοροποίηση των απαντήσεων ανά φύλο κυμαίνεται από 2% (στην κατηγορία «ανεπάρκεια διδακτικού χρόνου», γεγονός που υποδηλώνει περισσότερη επαφή με το σχολείο) έως 9% (στην κατηγορία «ανεπάρκεια διδακτικού προσωπικού»), με τις γυναίκες να δίνουν υψηλότερα ποσοστά θετικών απαντήσεων σε όλες τις κατηγορίες.

Όσον αφορά στη διαφοροποίηση των απαντήσεων ανά επάγγελμα διαπιστώνουμε ότι και οι τέσσερις κατηγορίες ερωτωμένων προβάλλουν δύο ως τις βασικότερες αιτίες του φαινομένου της παραπαιδείας: την απόκτηση τίτλων σπουδών και τους υψηλούς στόχους, με ποσοστά που υπερβαίνουν το 60% των θετικών απαντήσεων. Φαίνεται ακόμα ότι έναντι των ελεύθερων επαγγελματιών, μισθωτών και ανέργων, οι δημόσιοι υπάλληλοι δίνουν στις συγκεκριμένες κατηγορίες τις περισσότερες θετικές απαντήσεις (74% και 69% αντίστοιχα). Από την άλλη, το υψηλότερο ποσοστό (57%) στην κατηγορία «μαθησιακές δυσκολίες» προέρχεται από τους ανέργους.

Η διαφοροποίηση των θετικών απαντήσεων ανά μορφωτικό επίπεδο εμφανίζεται ως εξής: η κατηγορία «μαθησιακές δυσκολίες» συγκεντρώνει τις υψηλότερες τιμές (65%) στους αποφοίτους Δημοτικού, ενώ η υψηλότερη τιμή (75%) στην κατηγορία «απόκτηση τίτλων σπουδών» δίνεται από τους πτυχιούχους Ανώτερης και Ανώτατης Εκπαίδευσης. Παράλληλα, φαίνεται πως οι τελευταίοι εστιάζουν με ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά έναντι των υπολοίπων στις κατηγορίες «ανεπάρκεια διδακτικού χρόνου» και «ανεπάρκεια διδακτικού προσωπικού» (59% και 48% αντίστοιχα), γεγονός που υποδηλώνει κατά πάσα πιθανότητα και μεγαλύτερη επαφή με το σχολείο.

Τέλος, οι γονείς μαθητών Λυκείου δίνουν σε όλες τις κατηγορίες τα υψηλότερα ποσοστά θετικών απαντήσεων, με εξαίρεση την κατηγορία «μαθησιακές δυσκολίες», όπου υπερτερούν οι γονείς μαθητών Γυμνασίου (ποσοστό 50%).

Πίνακας 12: Οι λόγοι αναζήτησης πρόσθετης βοήθειας κατά τη γνώμη των γονέων

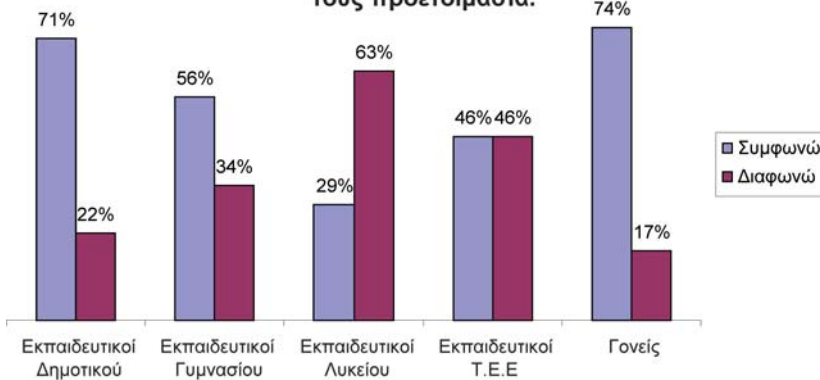
	ΣΥΝΟΛΟ	Φύλο		Εργασία				Μόρφωση					Βαθμίδα			
		Άντρας	Γυναίκα	ΔΗΜΟΣΙΟ	ΕΛΕΥΘΕΡΟΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΑΣ	ΜΙΣΘΩΤΟΣ	ΑΝΕΡΓΟΣ	ΑΠΟΦ. ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	ΑΠΟΦ. ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	ΑΠΟΦ. ΛΥΚΕΙΟΥ	ΕΠΑΓΓΕΛΜ. ΛΥΚΕΙΟ / ΣΧΟΛΗ	ΑΝΩΤΕΡΗ / ΑΝΩΤΑΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	Γονείς Μεσθριτών Λυκείου	Γονείς Μεσθριτών Τ.Ε.Ε.	Γονείς Μεσθριτών Γυμνασίου	Γονείς Μεσθριτών Δημοτικού
Όγκος διδακτέας ύλης	50%	48%	51%	51%	47%	50%	53%	52%	48%	49%	51%	50%	58%	45%	50%	48%
Ανεπάρκεια διδακτικού χρόνου	55%	49%	58%	55%	61%	53%	55%	53%	48%	56%	52%	59%	61%	50%	52%	55%
Ανεπάρκεια διδακτικού προσωπικού	45%	44%	46%	41%	47%	44%	45%	39%	41%	47%	45%	48%	57%	38%	40%	44%
Μαθησιακές δυσκολίες	49%	49%	49%	47%	45%	48%	57%	65%	54%	45%	43%	46%	42%	50%	52%	49%
Απόκτηση τίτλων σπουδών	66%	62%	68%	74%	68%	66%	63%	54%	56%	69%	63%	75%	71%	45%	66%	65%
Υψηλοί στόχοι	66%	68%	65%	69%	67%	66%	62%	64%	60%	70%	57%	71%	78%	64%	66%	62%
Άλλο, τι	39%	36%	41%	38%	40%	38%	47%	44%	46%	42%	35%	34%	34%	38%	37%	42%

Η αναζήτηση πρόσθετης βοήθειας συνδέεται στην αντίληψη της κοινής γνώμης κυρίως με την αδυναμία του δημόσιου σχολείου να προετοιμάσει επαρκώς τους μαθητές, ώστε να ανταποκριθούν με επιτυχία στις εξετάσεις για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Φαίνεται όμως ότι η εκτίμηση αυτή διακατέχει και ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών, όπως αποτυπώνεται και στο ακόλουθο γράφημα, όπου επικυρώνεται

από τους ίδιους η συμβολή του φροντιστηρίου στην εισαγωγή των μαθητών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Παρατηρούμε ότι κυρίως οι εκπαιδευτικοί της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και οι γονείς απαξιώνουν τη δυνατότητα του δημόσιου σχολείου να προετοιμάζει τους μαθητές για την οριακή εξεταστική δοκιμασία. Την αντίληψη αυτή υπερθεματίζει και ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς Γενικού Λυκείου και περίπου οι μισοί από τους υπηρετούντες στην Τ.Ε.Ε.

Γράφημα 49

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



Η καθοριστική συμβολή του φροντιστηρίου σε ό, τι αφορά στην πρόσβαση των μαθητών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση συνδέεται, όπως ισχυρίζονται οι εκπαιδευτικοί, με την ευρύτερη αποδοχή που απολαμβάνει από μέρους των μαθητών. Αντίθετα, παρόμοιες ενισχυτικές μαθησιακές διαδικασίες, στο πλαίσιο της δημόσιας εκπαίδευσης, αντιμετωπίζονται απαξιωτικά, όπως αναδεικνύεται και από τα δύο επόμενα σχόλια, ενός εκπαιδευτικού το πρώτο και ενός μαθητή το δεύτερο: «*Το φροντιστήριο έχει την πολυτέλεια της ανοχής, όσα τεστ και να βάλω εγώ εδώ στο σχολείο θα θεωρηθεί ότι πιέζω τα παιδιά.*» «*Άλλη η οικειότητα που έχεις στο φροντιστήριο, εδώ πέρα έχεις και τον φόβο της βαθμολογίας, είναι διαφορετική η σχέση που έχεις στο φροντιστήριο από ό,τι έχεις εδώ. Εδώ είναι λίγο πιο ψυχροί πιστεύω (...) γιατί στο φροντιστήριο, αν κάνεις ένα λάθος, πιστεύω ότι δεν έχεις το πρόβλημα τι θα πει ο καθηγητής, ενώ εδώ φοβάσαι.*» Παράλληλα, από ορισμένους εκπαιδευτικούς υποστηρίζεται η άποψη ότι η διδακτική μέθοδος των φροντιστηρίων υπερέχει ποιοτικά με το ισχυρισμό ότι: «*Το φροντιστήριο*

έχει το εξής χαρακτηριστικό, ότι πρέπει συνεχώς να ανανεώνεται (...) να ψάχνεις τη βιβλιογραφία, να αλλάζεις τις ασκήσεις σου, να βρίσκεις νέες μεθόδους διδασκαλίας, γιατί άμα δεν δώσεις αποτέλεσμα, δεν θα σε κρατήσει ο φροντιστής στη δουλειά του.»

4. 5. Διαπιστώσεις-Θέματα προς διερεύνηση

Από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας προκύπτουν σε γενικές γραμμές οι ακόλουθες διαπιστώσεις.

- Σχετικά με τη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου παρατηρείται το γεγονός πως ήδη για την πλειονότητα των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ο ελεύθερος χρόνος είναι ουσιαστικά πλασματικός, αφού ο διαθέσιμος εξωσχολικός χρόνος διατίθεται με τη μορφή φροντιστηρίων κατά κανόνα στην εκμάθηση των Ξένων Γλωσσών. Η επιλογή της συγκεκριμένης εναλλακτικής εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτυπώνει την καθιερωμένη αντίληψη γονέων και μαθητών για την απαξίωση της δημόσιας παιδείας και συγχρόνως εγείρει σημαντικά ερωτήματα για την ποιότητα της παρεχόμενης από το δημόσιο σχολείο γλωσσομάθειας.
- Η προσφυγή σε εναλλακτικές εκπαιδευτικές διαδικασίες με τη μορφή φροντιστηρίων και ιδιαίτερων μαθημάτων καταγράφεται ως αυξητική μεταβαίνοντας από την Πρωτοβάθμια στην ανώτερη βαθμίδα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με σημεία αιχμής την Ε' τάξη του Δημοτικού (φταίει ο αυξημένος βαθμός δυσκολίας σε σχέση με την Στ' τάξη) και τη Γ' τάξη του Λυκείου. Η προσφυγή σε βοήθεια αφορά κυρίως στους μαθητές με πολύ καλές έως άριστες επιδόσεις για το Δημοτικό και το Λύκειο (η σχολική επιτυχία ερμηνεύεται σε συνάρτηση με την εξωσχολική βοήθεια;), σε αντίθεση με το Γυμνάσιο όπου η «υποστήριξη» αφορά κατά κανόνα μαθητές με χαμηλές επιδόσεις που ενδιαφέρονται ενδεχομένως να εξασφαλίσουν ένα «πολυπόθητο» Απολυτήριο.
- Ειδικά στην ανώτερη βαθμίδα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης το φαινόμενο της μαζικής προσφυγής στη χρήση εξωσχολικής βοήθειας συνδέεται με τον εξετασιοκεντρικό χαρακτήρα του Λυκείου, γεγονός που επιβάλλει τη σωστά οργανωμένη προετοιμασία του υποψηφίου, αλλά στο πλαίσιο εναλλακτικών εξωσχολικών εκπαιδευτικών διαδικασιών. Το γεγονός της κυριαρχίας των φροντιστηρίων (τα ιδιαίτερα μαθήματα –λόγω αυξημένου κόστους συγκριτικά με τα φροντιστήρια– παραμένουν η δεύτερη κατά σειρά επιλογή) δηλώνει μια γενικότερη απαξίωση του δημόσιου

σχολείου, που κρίνεται ότι αδυνατεί να επιτελέσει στις υπάρχουσες συνθήκες τον μαθησιακό και παιδαγωγικό του ρόλο, ανεξάρτητα από τις προσπάθειες που καταβάλλονται, όπως αποτυπώνεται και στο ακόλουθο σχόλιο εκπαιδευτικού: *«Ξεκινώντας την προετοιμασία από το καλοκαίρι, (...) σταματάνε λίγο τον Αύγουστο και τα παιδιά έρχονται σε μας καλό Σεπτέμβριο-Οκτώβρη έχοντας βγάλει σχεδόν την μισή ύλη για τις Πανελλαδικές. Ένα το κρατούμενο αυτό, θεωρούν λοιπόν το σχολείο ως ένα χώρο όπου δεν έχουν να μάθουν τίποτα επιπλέον. Στα μαθήματα της κατεύθυνσης προσπαθούμε με τρнк, με πειράματα να τους κινήσουμε το ενδιαφέρον, είτε με πράγματα που τα ξέρουν προσθέτοντας πληροφορίες, είτε με τεστ, είτε με επαναλήψεις. Είναι τα μόνα μαθήματα που θα δεις τους μαθητές της Γ' Λυκείου να ενδιαφέρονται για τεστ».*

- Η επιλογή εξωσχολικών εναλλακτικών εκπαιδευτικών διαδικασιών συνοδεύεται και από μια αντίστοιχη υποτίμηση της δημόσιας, δωρεάν παρεχόμενης, υποστηρικτικής βοήθειας με τη μορφή της Ενισχυτικής Διδασκαλίας (Γυμνάσιο) και Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης (Λύκειο). Πρόκειται για θεσμό που, σύμφωνα με όλες τις ενδείξεις, δεν κατόρθωσε να προσελκύσει το ενδιαφέρον μαθητών και γονέων αλλά και δεν υποστηρίχτηκε επαρκώς από τους εκπαιδευτικούς. Το γεγονός μάλλον συνδέεται με τα ιδιαίτερα προβλήματα που πλαισιώνουν και χαρακτηρίζουν τη λειτουργία του (προβλήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και υλοποίησης του θεσμού), στελέχωσης των τμημάτων με έμπειρους εκπαιδευτικούς ανάλογης αμοιβής, συγκρότησης των μαθητικών ομάδων με ενδεδειγμένα παιδαγωγικά κριτήρια και διδακτικούς στόχους. Όλα τα παραπάνω θέτουν σε αμφισβήτηση το κύρος και την αξιοπιστία ενός θεσμού που, αν και προβλήθηκε ως μια πολλά υποσχόμενη δημοκρατική θεσμική υποστήριξη του έργου του σχολείου, δεν κατόρθωσε να πείσει για την αξιοπιστία και την αποτελεσματικότητά του.
- Άξιο προσοχής είναι, τέλος, το υψηλό ποσοστό αρνητικών απαντήσεων που δίνονται από τους μαθητές της Τ.Ε.Ε. για όλα τα μαθήματα [(εξαιρούνται Αρχές Οικονομικής Θεωρίας (84%), Γαλλικά-Γερμανικά (78%), Ιστορία (75%), Πληροφορική (57%)] σχετικά με την ανάγκη να λάβουν ή όχι εξωσχολική βοήθεια. Ενδεχόμενοι, και ερευνητέοι, λόγοι αυτού του φαινομένου είναι ίσως η απαξίωση της Τ.Ε.Ε. όσον αφορά τον μορφωτικό της ρόλο αλλά και την επαγγελματική κατάρτιση που μπορεί να προσφέρει στους μαθητές, καθώς και η παραίτηση των συγκεκριμένων μαθητών από υψηλότερους μορφωτικούς στόχους.

5. Σχολικό κλίμα

Θα πρέπει αρχικά να ορίσουμε τι ακριβώς εννοούμε με τον όρο «σχολικό κλίμα». Αν λοιπόν ως «σχολικό κλίμα» θεωρούμε τη γενικότερη ατμόσφαιρα που επικρατεί στον σχολικό χώρο, την αρμονική ή όχι συνύπαρξη και συνεργασία όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και τη δυνατότητα ή όχι ελευθερίας στην έκφραση γνώμης, τότε τα ποσοτικά δεδομένα που έχουμε στη διάθεσή μας από την παρούσα έρευνα αποδίδουν μια περιορισμένη εικόνα των πραγματικών σχέσεων μεταξύ διδασκόντων, μαθητών και γονέων, αφού ως γνωστόν η δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ τους μπορεί να αποκαλυφθεί μόνον με επιτόπια συμμετοχική παρατήρηση στις πραγματικές συνθήκες της σχολικής ζωής. Η ποιοτική έρευνα που έγινε σε ορισμένα μόνον από τα σχολεία που έλαβαν μέρος στη συνολική έρευνα είχε μικρή χρονική διάρκεια και πήρε τη μορφή συνεντεύξεων με βάση τους άξονες του ερωτηματολογίου. Έτσι οι πληροφορίες που συγκεντρώθηκαν δεν εμπλουτίζουν καθοριστικά τα ποσοτικά στοιχεία.

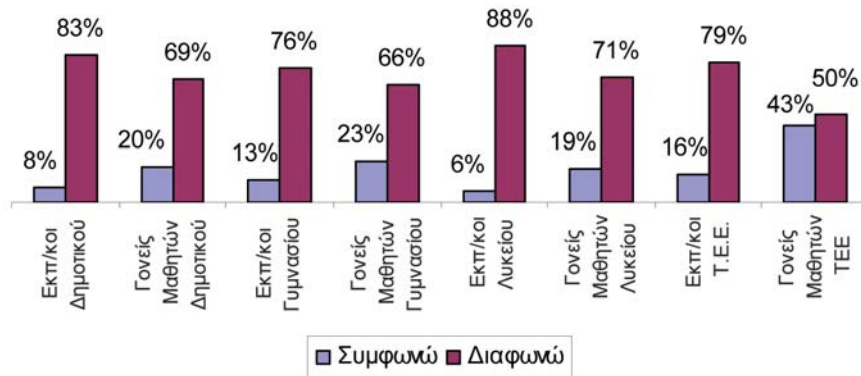
Ως προς το σχολικό κλίμα τα διαθέσιμα ερευνητικά στοιχεία παρέχουν πληροφορίες για: α) την προώθηση ή όχι της πολυπολιτισμικότητας, β) τις σχέσεις συνεργασίας μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, γ) τις δυνατότητες ανάπτυξης πρωτοβουλιών και εξωσχολικών δραστηριοτήτων, και δ) την ύπαρξη ή όχι φαινομένων βίας και παραβατικότητας.

5.1. Η προώθηση της πολυπολιτισμικότητας

Το σημαντικότερο εύρημα στο συγκεκριμένο τμήμα της έρευνας είναι η εξαιρετικά θετική στάση των *γονέων* και των *διδασκόντων εκπαιδευτικών* όσον αφορά την αποδοχή των αλλοδαπών μαθητών και τη συμμετοχή τους στο ελληνικό σχολείο. Στη συντριπτική πλειονότητά τους (ποσοστά 67% και 82% αντίστοιχα) και οι δύο ομάδες δηλώνουν ότι διαφωνούν με την άποψη πως η επαφή των Ελλήνων μαθητών με τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους επηρεάζει αρνητικά τον ελληνικό πολιτισμό.

Γράφημα 50

Η επαφή των Ελλήνων μαθητών με τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους επηρεάζει αρνητικά τον ελληνικό πολιτισμό.



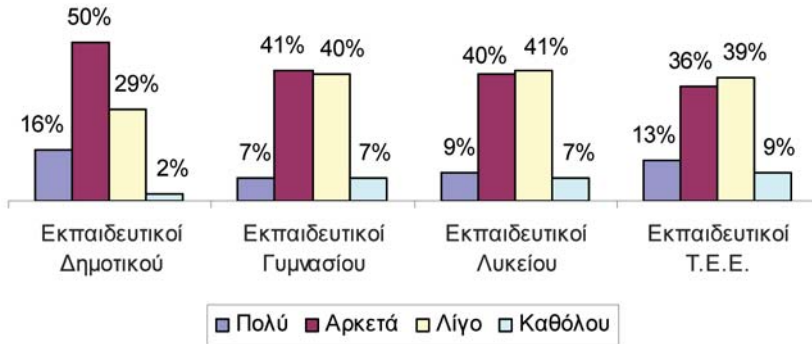
Ως προς τη διαφοροποίηση των απαντήσεων *ανά βαθμίδα εκπαίδευσης* παρατηρούμε ότι η εντονότερη διαφωνία εκφράζεται από τους εκπαιδευτικούς του Γενικού Λυκείου και από γονείς με παιδιά στο Γυμνάσιο. Αξίζει όμως να προσεχθεί η στάση των γονέων με παιδιά στην Τ.Ε.Ε., όπου τα ποσοστά θετικών και αρνητικών κρίσεων είναι περίπου ίσα. Παράλληλα, οι αρνητικές κρίσεις συνδέονται με την *ειδικότητα* των εκπαιδευτικών (οι θετικές ειδικότητες διαφωνούν περισσότερο στην αρνητική επίδραση των αλλοδαπών, με διαφορά 7% από τις θεωρητικές και 14% από τις τεχνολογικές) και την *υψηλότερη τους κατάσταση* (οι μόνιμοι διαφωνούν περισσότερο από τους αναπληρωτές, με διαφορά 6%). Από την άλλη, οι αλλοδαποί γονείς εκφράζουν εντονότερα από τους Έλληνες τη διαφωνία τους (διαφορά 9%), όπως και οι απόφοιτοι Ανώτερης / Ανώτατης Εκπαίδευσης (διαφορά 13% από τους αποφοίτους Δημοτικού και 16% από τους αποφοίτους Γυμνασίου).

Οι διδάσκοντες *εκπαιδευτικοί*, μάλιστα, δηλώνουν στο συγκεντρωτικό ποσοστό 57%, ότι η βιωματική γνώση που αποκτούν οι Έλληνες μαθητές για το «διαφορετικό» εμπλουτίζεται «πολύ» (12%) και «αρκετά» (45%) από την επαφή με τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους, εκεί που ένα ποσοστό 35% θεωρεί ότι εμπλουτίζεται «λίγο». Η διαφοροποίηση των απαντήσεων *ανά βαθμίδα εκπαίδευσης* είναι αξιοπρόσεκτη: οι θετικές απαντήσεις υπερβαίνουν τις αρνητικές μόνο στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (διαφορά 18% από τις αντίστοιχες του Γυμνασίου), ενώ στην ανώτε-

ρη βαθμίδα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης οι θετικές και οι αρνητικές απαντήσεις είναι περίπου ίσες.

Γράφημα 51

Η βιωματική γνώση των μαθητών για το "διαφορετικό" εμπλουτίζεται από την επαφή τους με αλλοδαπούς συμμαθητές τους;



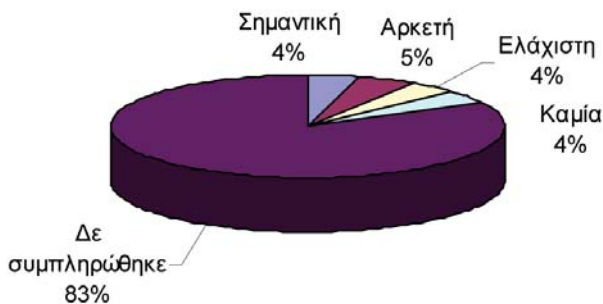
Η άποψη αυτή έχει ιδιαίτερη βαρύτητα, αν συνδυασθεί με το γεγονός ότι οι διδάσκοντες εκπαιδευτικοί, οι οποίοι άμεσα και προσωπικά αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες της καθημερινής διδακτικής πράξης, διατηρούν έντονα θετική στάση έναντι των αλλοδαπών μαθητών, παρότι αναγνωρίζουν, όπως αναφέρθηκε στην προηγούμενη ενότητα, ότι η εκπαιδευτική διαδικασία επηρεάζεται από την παρουσία και την ενίοτε προβληματική μαθησιακή προσαρμογή των αλλοδαπών μαθητών, όπως χαρακτηριστικά τονίζεται και στην ακόλουθη μαρτυρία εκπαιδευτικού: «Πριν το γράψω εδώ το παιδί, προσπαθούσα να το γράψω σε ένα ολοήμερο, δεν τα κατάφερα και εκεί έγινα λίγο ρατσίστρια, γιατί όλα τα Αλβανάκια, δεν ξέρω με τι τρόπο, γράφονται σε ολοήμερα σχολεία, και εδώ έχουμε πολύ λίγα σε σχέση με άλλα σχολεία. (...) Η τάξη είχε 30 παιδιά και τα 15 παιδιά ήταν ξένα, και έβαζε ένα Ελληνάκι-ένα ξένο, οπότε το ξένο παιδάκι δεν καταλάβαινε όπως το Ελληνάκι, και όλο ρωτούσε τον γιο μου, και παρασυρόταν το παιδί, και αυτό ήταν ολέθριο για το παιδί...επί δύο χρόνια το παιδί δεν είχε μάθει τίποτα».

Στην ερώτηση, ωστόσο, αν διαπίστωσαν βελτίωση της στάσης των μαθητών τους από τη συμμετοχή τους σε κοινά Ευρωπαϊκά Προγράμματα μαθητικής συνεργασίας (π.χ. Comenius, Leonardo Da Vinci κ.λπ.) η διασπορά των απαντήσεων είναι μεγάλη, σε ίση περίπου ποσοστώση, και κυμαίνεται μεταξύ «καμίας» βελτίωσης, «ελάχιστης», «αρκετής» και «σημαντικής», ενώ στο συντριπτικό ποσοστό 82% η ερώτηση δεν απα-

ντήθηκε. Αυτό δηλώνει αμηχανία μάλλον παρά μια αποφασιστική γνώμη, πράγμα που σημαίνει είτε ανεπαρκή πληροφόρηση είτε ασαφή αποτελέσματα. Και οι δύο όμως συνθήκες είναι μάλλον αποθαρρυντικές ως προς την αποδοτικότητα της εκπαιδευτικής πρακτικής, η οποία υποστηρίζεται με ενθουσιασμό σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες.

Γράφημα 52

Διαπιστώσατε βελτίωση της στάσης των μαθητών σας με τη συμμετοχή τους σε Ευρωπαϊκά Προγράμματα;



Όσον αφορά το κατά πόσον επωφελήθηκαν οι ίδιοι οι *μαθητές Γυμνασίων* από τις ευκαιρίες συμμετοχής στα συγκεκριμένα προγράμματα, ώστε να ευαισθητοποιηθούν ως προς την πολυπολιτισμική συνύπαρξη και να αναπτύξουν ευρύτερες διαπολιτισμικές αντιλήψεις και δραστηριότητες, η πραγματικότητα φαίνεται να είναι απογοητευτική έναντι του πλήθους του δυνατοτήτων που υπάρχουν μέσω των ευρωπαϊκών σχολικών δικτύων συνεργασίας: μόλις το 10% των μαθητών/τριών έχει συμμετάσχει σε τέτοιες δραστηριότητες, ενώ το 79% δεν έχει ποτέ λάβει μέρος.

Ένα σημείο που πρέπει να συνεκτιμηθεί είναι αν τα αίτια αυτής της απροθυμίας οφείλονται σε έλλειψη ενδιαφέροντος, απουσία ενημέρωσης, άγνοια ξένης γλώσσας και, επίσης, αν έχουν ανάλογη ευθύνη οι διδάσκοντες εκπαιδευτικοί (βλ. και κεφάλαιο για καινοτόμα προγράμματα). Το θέμα μάλιστα κρίνεται ακόμη σοβαρότερο, αν συνδυασθεί με το γεγονός ότι και από τους μαθητές που είχαν κάποια συμμετοχή σε τέτοιου είδους προγράμματα μόνον το 18% δηλώνει ότι επηρεάστηκε θετικά («πολύ») και άλλαξε στάση σε κοινωνικά ζητήματα, ενώ το 14% δηλώνει ότι η στάση του δεν άλλαξε «καθόλου», χωρίς να αποδίδει γενικά θετικά ή αρνητικά χαρακτηριστικά στη συγκεκριμένη στάση. Από

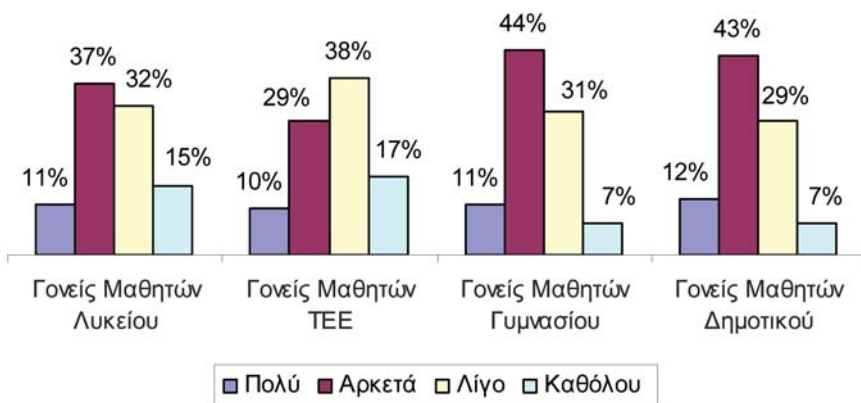
τους υπόλοιπους μαθητές το 17% δηλώνει ότι βελτίωσε «λίγο» τη στάση του και το 22% ότι τη βελτίωσε «αρκετά».

Οι γονείς, ωστόσο, των μαθητών σε ένα συνολικό ποσοστό 65% θεωρούν ότι η συμμετοχή του παιδιού τους στα παραπάνω προγράμματα βελτίωσε «αρκετά» ή «πολύ» (49% και 16% αντίστοιχα) τη στάση του απέναντι στο σχολείο, με σημαντικές διαφοροποιήσεις ανά *μορφωτικό επίπεδο* (οι απόφοιτοι του Δημοτικού απαντούν θετικότερα κατά 16% έναντι των πτυχιούχων ανώτερων/ ανώτατων σχολών) και ανά *εθνικότητα* (οι αλλοδαποί απαντούν θετικότερα των Ελλήνων γονέων κατά 18%).

Σημαντικό είναι, ακόμη, ότι και οι *γονείς*, παρά τη θετική στάση που έχουν έναντι των αλλοδαπών μαθητών, αναγνωρίζουν τις δυσκολίες που προκύπτουν μέσα στο σχολικό περιβάλλον, το οποίο θεωρούν μάλλον ανεπαρκές στην υποστήριξη που τους παρέχει. Η απάντηση που δίνουν στο ερώτημα κατά πόσο το ελληνικό σχολείο πετυχαίνει να εντάξει ομαλά τους αλλοδαπούς μαθητές στο σχολικό περιβάλλον είναι μάλλον εφεκτική, αφού στο μεγαλύτερο ποσοστό (72% συγκεντρωτικά) θεωρούν ότι μόνο «λίγο» ή «αρκετά» (42% και 30% αντίστοιχα) το ελληνικό σχολείο επιτυγχάνει τον συγκεκριμένο στόχο, με ισχυρότερους «υποστηρικτές» τους αλλοδαπούς γονείς (διαφορά 11% από τους Έλληνες γονείς στην κατηγορία «πολύ»), τους αποφοίτους Δημοτικού (διαφορά 10% από τους έχοντες ανώτερη/ ανώτατη μόρφωση) και τους γονείς μαθητών στην υποχρεωτική εκπαίδευση, όπως εικονίζεται και στο επόμενο γράφημα.

Γράφημα 53

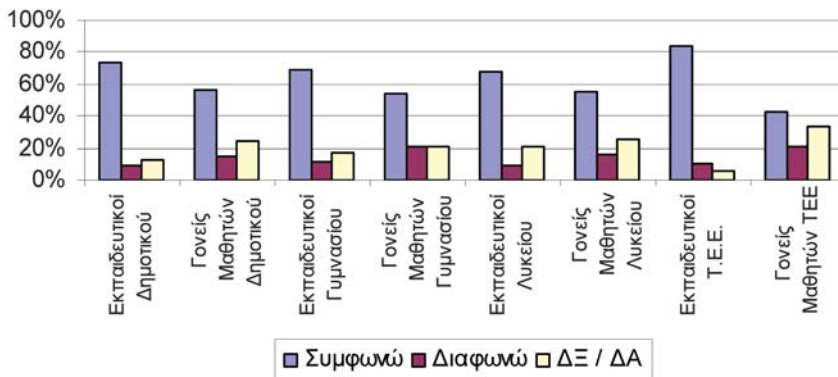
Το σημερινό σχολείο εντάσσει ομαλά τους αλλοδαπούς μαθητές στο σχολικό περιβάλλον;



Επιπρόσθετα, *εκπαιδευτικοί* και *γονείς* συμφωνούν με την άποψη ότι η παρουσία αλλοδαπών μαθητών συμβάλλει στη διατήρηση των οργανικών θέσεων των εκπαιδευτικών σε αρκετά σχολεία της χώρας, με τις θετικές απαντήσεις των εκπαιδευτικών να υπερβαίνουν τις αντίστοιχες των γονέων κατά 18% (συνολικό ποσοστό 72% και 54% αντίστοιχα), ενώ συγχρόνως καταγράφεται μια ενδιαφέρουσα διάσταση απόψεων ανά βαθμίδα εκπαίδευσης: οι εκπαιδευτικοί της Τ.Ε.Ε. είναι οι πιο ένθερμοι θιασώτες της συγκεκριμένης άποψης (διαφορά 10% από τους εκπαιδευτικούς του Δημοτικού και 16% από εκείνους του Γυμνασίου και Γενικού Λυκείου), σε αντίθεση με τους γονείς μαθητών στην Τ.Ε.Ε., των οποίων οι θετικές απαντήσεις υπολείπονται των άλλων κατηγοριών (διαφορά 11%-12% από τους γονείς μαθητών στο Δημοτικό, στο Γυμνάσιο και Γενικό Λύκειο). Είναι όμως αξιοπρόσεκτο το ποσοστό εκπαιδευτικών (15%) και κυρίως των γονέων (24%) που δηλώνουν άγνοια (για τους γονείς μαθητών στην Τ.Ε.Ε το ποσοστό ανέρχεται στο 33%), πράγμα το οποίο θα μπορούσε να εκληφθεί ως συγκαλυμμένη αρνητική απάντηση. Παράλληλα, τα υψηλότερα ποσοστά συμφωνίας αποδίδονται στους γονείς ανώτερης/ ανώτατης μόρφωσης (διαφορά 13% από τους αποφοίτους Δημοτικού) και στους μόνιμους εκπαιδευτικούς που έχουν μεγαλύτερη προϋπηρεσία (διαφορά 9% από τους ωρομίσθιους και τους πρωτοδιόριστους).

Γράφημα 54

Οι αλλοδαποί μαθητές συμβάλλουν στη διατήρηση των οργανικών θέσεων των εκπαιδευτικών σε αρκετά σχολεία της χώρας;

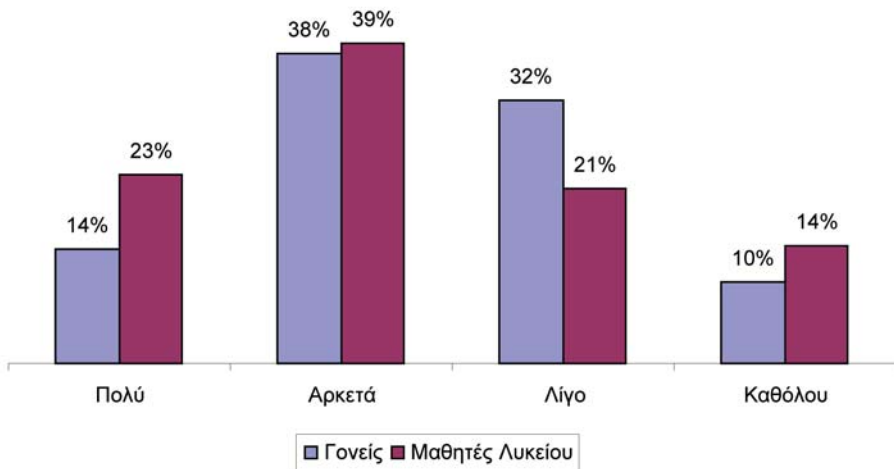


5.2. Σχέσεις συνεργασίας

Στο ερώτημα κατά πόσο η εκπαιδευτική διαδικασία προάγει συνεργατικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών οι γονείς διατυπώνουν μια μάλλον εφεκτική γνώμη, θεωρώντας στην πλειονότητά τους ότι «λίγο» ή «αρκετά» (32% και 38% αντίστοιχα) προάγονται συνεργατικές σχέσεις στο σχολείο. Αντίθετα, οι θετικές απαντήσεις των μαθητών υπερβαίνουν τις αντίστοιχες των γονέων κατά 10% περίπου, όπως εικονίζεται και στο επόμενο σχήμα.

Γράφημα 55

Σε ποιο βαθμό προάγονται συνεργατικές σχέσεις μεταξύ των μαθητων στο σχολείο;



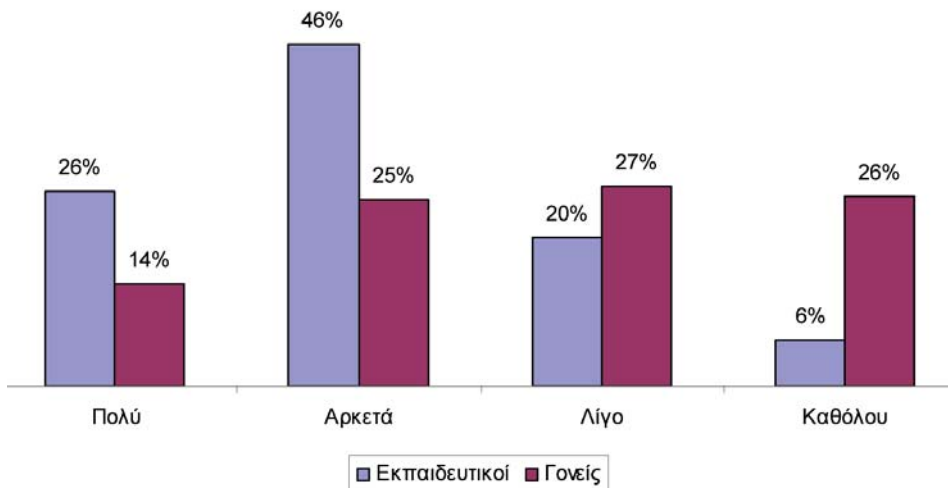
Τα ποσοστά των θετικών απαντήσεων των γονέων φαίνεται να συνδέονται με: το επάγγελμα (τα υψηλότερα ποσοστά θετικών απαντήσεων δίνονται από ανέργους και τα χαμηλότερα από δημοσίους υπαλλήλους, με διαφορά 10%), το μορφωτικό επίπεδο [τα υψηλότερα ποσοστά θετικών απαντήσεων (66%) δίνονται από αποφοίτους Δημοτικού και τα χαμηλότερα (40%) από τους πτυχιούχους Ανώτερης/ Ανώτατης Εκπαίδευσης], την εθνικότητα (οι αλλοδαποί απαντούν θετικότερα κατά 15%) και τη βαθμίδα εκπαίδευσης (58% θετικές απαντήσεις από γονείς με παιδιά στο Δημοτικό, 48% στο Γυμνάσιο, 43% στην Τ.Ε.Ε. και 38% στο Ενιαίο Λύκειο). Αντίστοιχα, των μαθητών συνδέονται με τον τύπο Λυκείου (διαφορά 18% υπέρ των μαθητών Γενικού Λυκείου) και την τάξη φοίτησης (οι θετικές απαντήσεις μειώνονται κατά 20% από την Α' στη Γ' τάξη).

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί, στη συντριπτική τους πλειοψηφία, θεωρούν ότι η συνεργασία με τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων είναι «πολύ» ή «αρκετά» (26% και 46% αντίστοιχα) βοηθητική για το εκπαιδευτικό έργο τους, με πιο ένθερμους υποστηρικτές της συνεργασίας αυτής τους αναπληρωτές (διαφορά 10% από τους μόνιμους) ή τους έχοντες λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας (διαφορά 5% από τους έχοντες πάνω από 15 έτη) και τους υπηρετούντες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (78% θετικές απαντήσεις στο Δημοτικό, έναντι 72% στο Γυμνάσιο, 67% στο Λύκειο και 55% στην Τ.Ε.Ε.).

Αντίθετα, οι απόψεις των γονέων στο συγκεκριμένο ερώτημα εμφανίζονται αρκετά αβέβαιες: οι απαντήσεις τους κυμαίνονται σε ίσα περίπου ποσοστά μεταξύ του «καθόλου» (26%), του «λίγο» (27%) και του «αρκετά» (25%), με θετικότερες απαντήσεις από γονείς μαθητών Δημοτικού (διαφορά πάνω από 10% σε σχέση με τους έχοντες μαθητές στην ανώτερη βαθμίδα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης), αλλοδαπούς (διαφορά 8% από τους Έλληνες) και αποφοίτους Δημοτικού (διαφορά 10% από τους πτυχιούχους ανώτερης/ ανώτατης σχολής). Μόνο το 14% των γονέων θεωρεί «πολύ» σημαντική αυτή τη συνεργασία. Γενικά η άποψή τους φαίνεται μάλλον αρνητικά διακεείμενη και οι αιτίες ίσως θα έπρεπε να διερευνηθούν περισσότερο.

Γράφημα 56

Σε ποιο βαθμό η εκπαιδευτική διαδικασία επηρεάζεται από τη σχέση των εκπαιδευτικών με τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων;

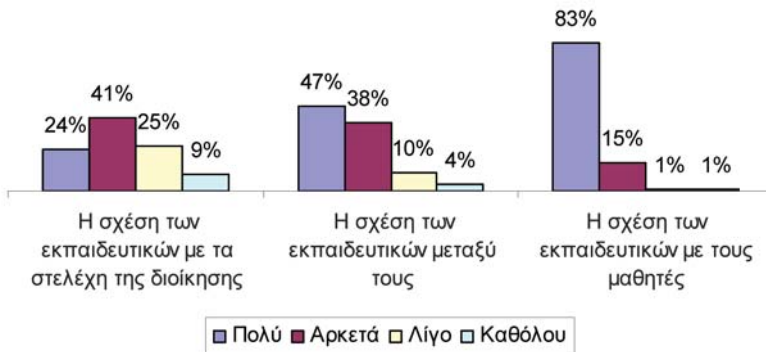


Αναφορικά με τον βαθμό στον οποίο επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία οι σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, με τους μαθητές και με τα Στελέ-

χη της διοίκησης, οι εκπαιδευτικοί, στο συντριπτικό ποσοστό της τάξης του 98%, υποστηρίζουν ότι αυτή καθορίζεται κυρίως από την ποιότητα των σχέσεων με τους μαθητές τους, λιγότερο (85%) από τη μεταξύ τους επικοινωνία και ακόμα λιγότερο (65%) από τη σχέση τους με τα διοικητικά στελέχη, παρόλο που σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως το ελληνικό, βασικές αποφάσεις λαμβάνονται σε επίπεδο εκτός σχολικής μονάδας.

Γράφημα 57

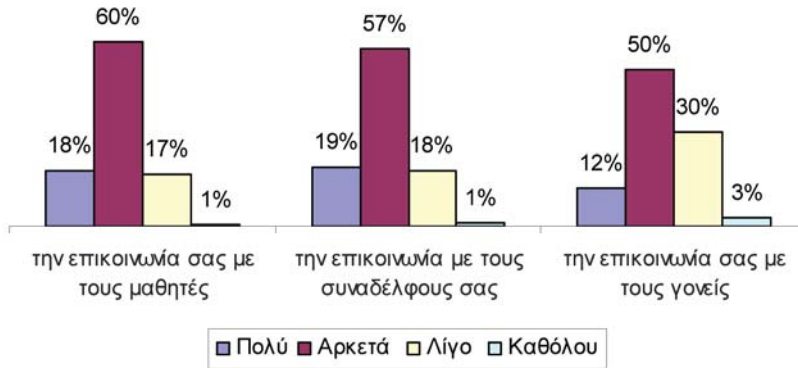
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε (εκπαιδευτικοί) ότι επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία τα παρακάτω;



Δεν φαίνεται, ωστόσο, ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πλήρως ικανοποιημένοι, σε σχέση με τις προσδοκίες που είχαν, από τον τρόπο με τον οποίο εξασφαλίζεται η επικοινωνία με τους μαθητές τους μέσα στο σχολείο. Στο μεγαλύτερο ποσοστό (60%) θεωρούν ότι επικοινωνούν απλώς «αρκετά» με τους μαθητές, ενώ υπάρχει ένα περίπου ίσο ποσοστό εκείνων των οποίων η γνώμη διχάζεται ανάμεσα σ' έναν βαθμό μικρής επικοινωνίας («λίγο» 17%) και σ' έναν βαθμό «πολλής» επικοινωνίας (18%). Αν όμως λάβουμε υπόψη το συγκεντρωτικό ποσοστό «αρκετής» και «πολλής» επικοινωνίας, έχουμε ένα μέγεθος της τάξης του 78%, που δείχνει ένα μάλλον αισιόδοξο επικοινωνιακό σχολικό κλίμα. Η ίδια περίπου εικόνα σκιαγραφείται και ως προς την επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους τους, ενώ λιγότερο ικανοποιημένοι εμφανίζονται για την επικοινωνία τους με τους γονείς, όπως απεικονίζεται και στο επόμενο γράφημα.

Γράφημα 58

Σε ποιο βαθμό το σημερινό σχολείο ανταποκρίνεται στις προσδοκίες σας (εκπαιδευτικοί) σχετικά με τα παρακάτω;

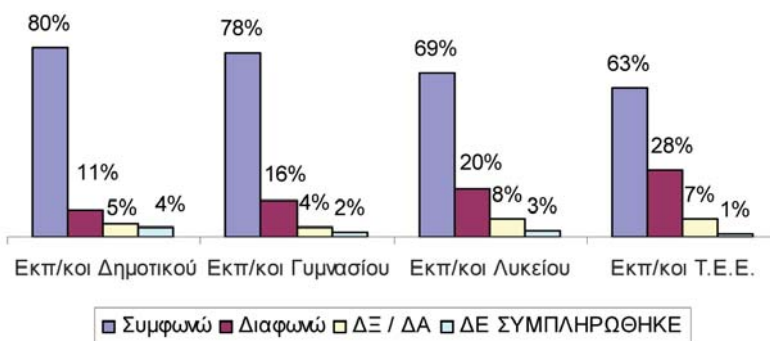


5.3. Ενθάρρυνση πρωτοβουλιών

Η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών (76%) και των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης θεωρεί την ελευθερία κινήσεων των μαθητών ως απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη της μαθητικής δημιουργικότητας, όπως αποτυπώνεται και στο επόμενο γράφημα.

Γράφημα 59

Η ελευθερία κινήσεων του μαθητή στο σχολείο βοηθά την ανάπτυξη της μαθητικής δημιουργικότητας.

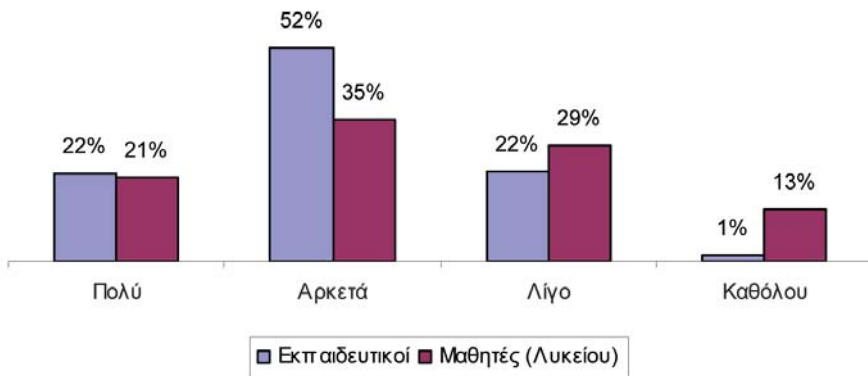


Ως προς τις δυνατότητες, ωστόσο, ανάπτυξης προσωπικών απόψεων, πρωτοβουλιών και δραστηριοτήτων φαίνεται ότι τα περιθώρια ελευθερίας είναι μάλλον περιορισμένα στο ελληνικό σχολείο, καθώς

τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές εκφράζουν συγκρατημένες απόψεις. Το 52% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι υπάρχουν «αρκετές» σχετικές δυνατότητες, ενώ ίσες είναι οι διαμετρικές απόψεις ότι υπάρχουν «λίγες» (22%) ή «πολλές» δυνατότητες (22%). Οι απόψεις των μαθητών σκιαγραφούν μια περισσότερο αρνητική εικόνα, καθώς οι θετικές απαντήσεις υπολείπονται εκείνων των εκπαιδευτικών κατά 20% περίπου, ενώ σε ίσα περίπου ποσοστά διατυπώνονται διαμετρικές απόψεις ότι υπάρχουν «λίγες» (29%) ή «πολλές» δυνατότητες (21%). Αξιοπρόσεκτο είναι επίσης ότι η κατηγορία «καθόλου» συγκεντρώνει το διόλου ευκαταφρόνητο ποσοστό του 13%. Η ομόλογη αντιστοιχία των απαντήσεων αποτελεί σαφή ένδειξη ότι αυτές απεικονίζουν την πραγματικότητα.

Γράφημα 60

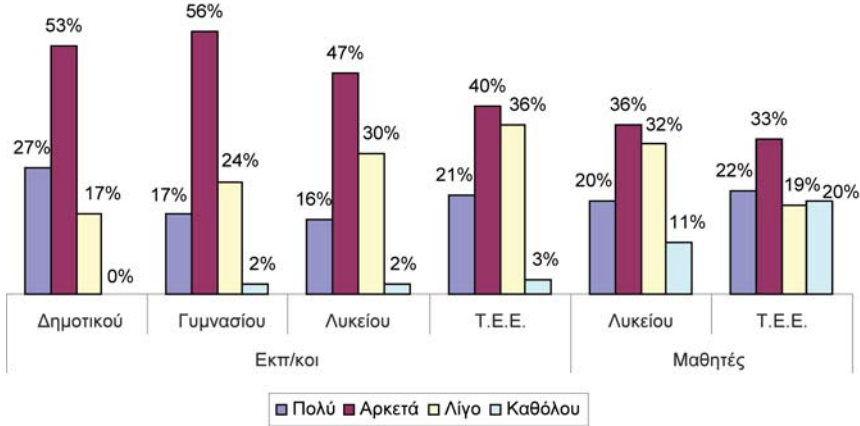
Σε ποιο βαθμό οι μαθητές εκφράζουν ελεύθερα τις ιδέες τους και αναπτύσσουν πρωτοβουλίες στο σχολείο;



Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών καθορίζονται από την *ειδικότητα* (οι διακονούντες τις θεωρητικές επιστήμες απαντούν θετικότερα εκείνων των θετικών και τεχνολογικών ειδικοτήτων κατά 10% και 18% αντίστοιχα) και *τη βαθμίδα εκπαίδευσης* (οι θετικές απαντήσεις μειώνονται σταδιακά από την Πρωτοβάθμια στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση), όπως φαίνεται και στο επόμενο σχήμα.

Γράφημα 61

Σε ποιο βαθμό οι μαθητές εκφράζουν ελεύθερα τις ιδέες τους και αναπτύσσουν πρωτοβουλίες στο σχολείο;

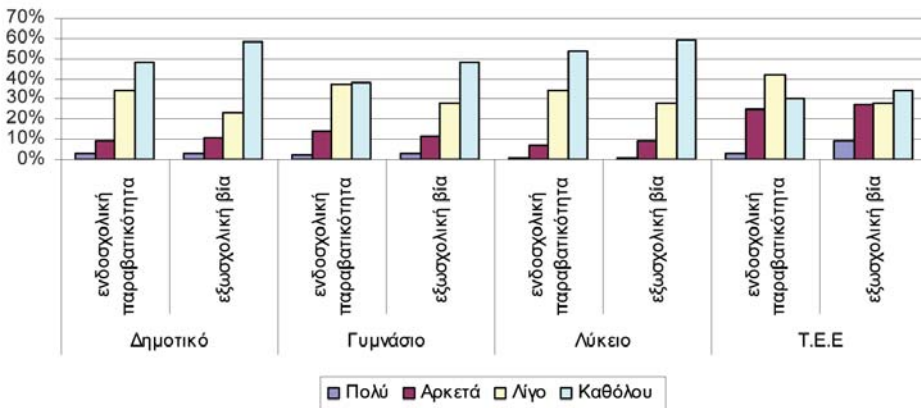


5.4. Φαινόμενα βίας και παραβατικότητας

Αναφορικά με την αίσθηση ασφάλειας ή ανασφάλειας που βιώνουν εκπαιδευτικοί και μαθητές από τα πιθανά φαινόμενα *ενδοσχολικής ή εξωσχολικής βίας* διαπιστώνεται ότι υπάρχει αυξημένη αναμονή τέτοιων φαινομένων στην T.E.E., σε αντίθεση με το Γενικό Λύκειο όπου τα ποσοστά των θετικών απαντήσεων κινούνται γύρω στο 10%. Στο μεγαλύτερο όμως ποσοστό οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι δεν ανησυχούν «καθόλου».

Γράφημα 62

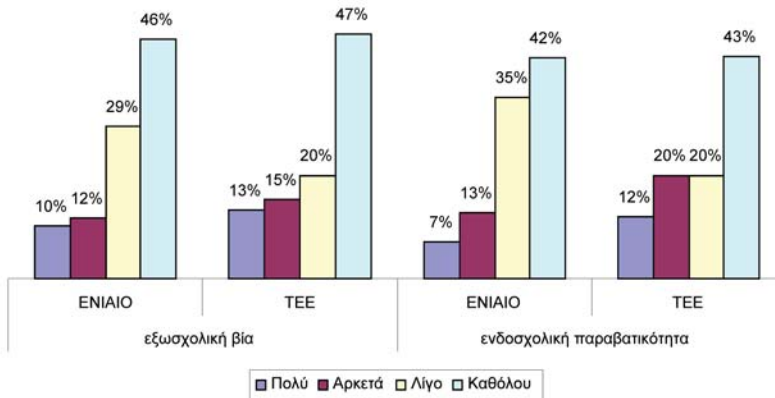
Αισθάνεστε (εκπαιδευτικοί) κάποιο βαθμό ανασφάλειας μέσα στο σχολείο για μία ή περισσότερες από τις παρακάτω αιτίες;



Από την πλευρά τους, οι *μαθητές*, περίπου οι μισοί, δηλώνουν ότι δεν νιώθουν «καμία» ανασφάλεια για φαινόμενα εξωσχολικής βίας (46%) κι οι άλλοι μισοί ότι νιώθουν «λίγη» (27%), «αρκετή» (13%) ή «πολλή» ανασφάλεια (11%). Η ίδια τάση παρατηρείται για τα φαινόμενα ενδοσχολικής παραβατικότητας (46% «καμία» ανασφάλεια, 31% «λίγη», 15% «αρκετή» και 8% «πολλή»), με εντονότερα αισθήματα ανασφάλειας να εντοπίζονται στους μαθητές της Τ.Ε.Ε. και για τις δύο κατηγορίες φαινομένων.

Γράφημα 63

Αισθάνεστε (μαθητές) κάποιο βαθμό ανασφάλειας μέσα στο σχολείο για μία ή περισσότερες από τις παρακάτω αιτίες;



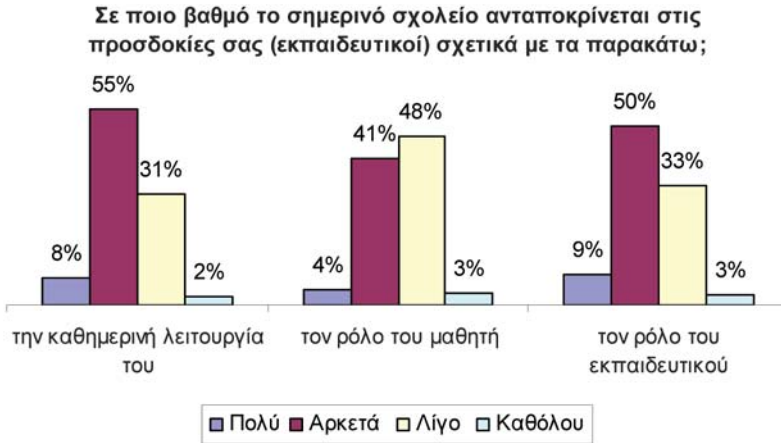
5.5. Ανταπόκριση του σχολείου στις προσδοκίες καλής διαπαιδαγώγησης

Ο βαθμός ανταπόκρισης του ελληνικού σχολείου στις αναμονές της εκπαιδευτικής κοινότητας διερευνάται σε σχέση με: α) την καθημερινή λειτουργία του και τους ρόλους εκπαιδευτικού και μαθητή, β) τη συμβολή του στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών και στη διαπαιδαγώγησή τους, γ) τη συνδρομή του στην ενίσχυση του ενδιαφέροντος των μαθητών για το περιεχόμενο των μαθημάτων, δ) την αποτελεσματικότητά του στη διαμόρφωση της επαγγελματικής εξέλιξης των μαθητών, και ε) την αναπαραγωγή ή όχι κοινωνικών ανισοτήτων.

Ειδικότερα, αναφορικά με την ανταπόκριση του σημερινού σχολείου στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών ως προς τις συνθήκες λειτουργία του, οι οποίες –σε έναν βαθμό– προσδιορίζουν και τους ρόλους εκπαιδευτικού και μαθητή, ισχύουν τα ακόλουθα: ο σχετικά μεγαλύτερος βαθμός ικανο-

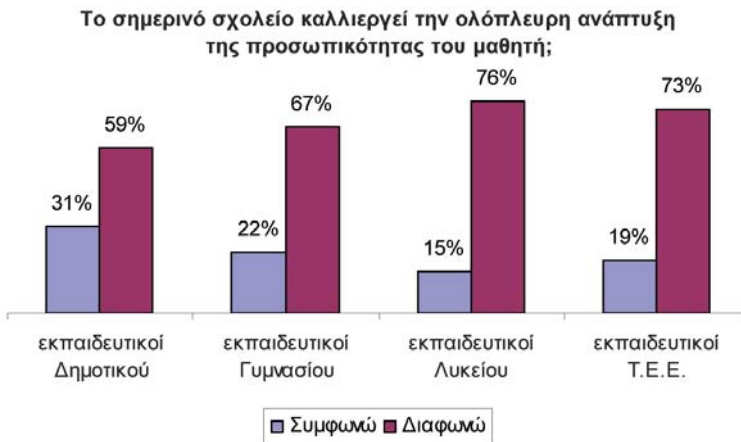
ποίησης των *εκπαιδευτικών* συνδέεται με την καθημερινή λειτουργία του σχολείου (θετικές κρίσεις 63%) και τον ρόλο τους (θετικές κρίσεις 59%), και ο μικρότερος για τον ρόλο του μαθητή (αρνητικές κρίσεις 51%).

Γράφημα 64



Παράλληλα, οι *εκπαιδευτικοί*, όταν καλούνται να αξιολογήσουν το συνολικό εκπαιδευτικό αποτέλεσμα για την ολοκλήρωση της προσωπικότητας των μαθητών, δηλώνουν κατηγορηματικά και σε υψηλό ποσοστό (65%) ότι *το σημερινό σχολείο δεν καλλιεργεί την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών*.

Γράφημα 65

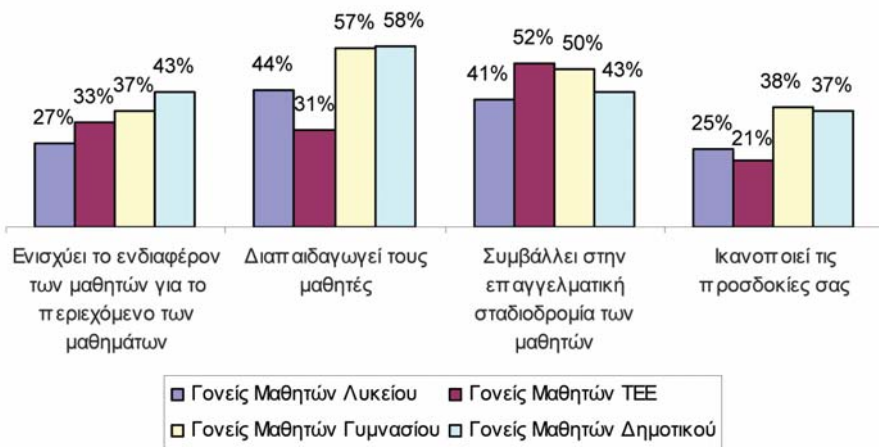


Τέλος, όσον αφορά στον βαθμό στον οποίο το σχολείο ανταποκρίνεται στις προσδοκίες για μια καλή διαπαιδαγώγηση των μαθητών, οι

γονείς συνολικά απαντούν μάλλον διστακτικά και ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης των παιδιών τους: οι θετικές κρίσεις υπερβαίνουν τις αρνητικές, όταν δίνονται από γονείς μαθητών Δημοτικού και Γυμνασίου, όπως αποτυπώνεται και στο επόμενο γράφημα. Στο ερώτημα αν το σχολείο συμβάλλει στην επαγγελματική σταδιοδρομία των μαθητών οι θετικές εκτιμήσεις, που λίγο αποκλίνουν από τις αρνητικές, αφορούν κυρίως στην Τ.Ε.Ε. (52%), ενώ το μειωμένο ποσοστό τους για το Δημοτικό (43%) ίσως ερμηνεύεται από τον κοινωνικοποιητικό μάλλον παρά μορφωτικό ρόλο της συγκεκριμένης βαθμίδας εκπαίδευσης. Πιο αρνητική εικόνα σκιαγραφείται, ωστόσο, ως προς τη δυνατότητα του σχολείου να προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών για γνώση, όπου τα ποσοστά των θετικών απαντήσεων για καμία βαθμίδα εκπαίδευσης δεν υπερβαίνουν το 43%, με χαμηλότερα εκείνα για το Γενικό Λύκειο. Εξαιρετικά μειωμένα είναι τα ποσοστά των θετικών ανταποκρίσεων σε σχέση με το ερώτημα αν το σχολείο ικανοποιεί τις προσδοκίες τους: μόνο ένας στους τρεις γονείς μαθητών στην υποχρεωτική εκπαίδευση δηλώνει ικανοποιημένος, αναλογία που μειώνεται περαιτέρω για τους γονείς μαθητών στο Λύκειο και ιδιαίτερα στην Τ.Ε.Ε., όπου ένα ποσοστό της τάξης του 21% είναι μάλλον εύλογο για τα τεχνικά σχολεία που, κατά τη γενικότερη αντίληψη, θεωρείται ότι παρέχουν χαμηλής ποιότητας μόρφωση και κατάρτιση σε μαθητές που υπολείπονται σε ενδιαφέροντα ή ικανότητες. Το σημείο όμως αυτό χρήζει περισσότερης και επείγουσας έρευνας.

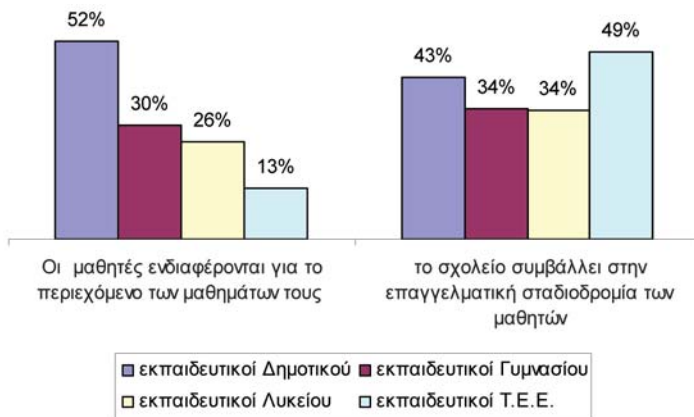
Γράφημα 66

Κατά πόσο το ελληνικό σχολείο πετυχαίνει τα παρακάτω;



Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στα αντίστοιχα ερωτήματα διαμορφώνουν την ακόλουθη εικόνα. Στο ερώτημα αν το σχολείο κινητοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών για γνώση οι εκτιμήσεις τους ταυτίζονται με εκείνες των γονέων για το Ενιαίο Λύκειο, είναι θετικότερες κατά 10% περίπου για το Δημοτικό και αρνητικότερες κατά 20% για την Τ.Ε.Ε. Στο ερώτημα για τη συμβολή του σχολείου στην επαγγελματική σταδιοδρομία των μαθητών οι θετικές εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών ταυτίζονται με εκείνες των γονέων για το Δημοτικό και είναι αρνητικότερες για τις άλλες κατηγορίες σχολείων.

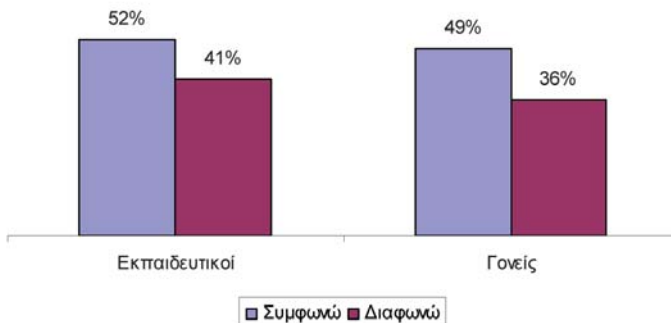
Γράφημα 67



Συμφωνία ακόμη φαίνεται ότι υπάρχει και στις απόψεις γονέων και εκπαιδευτικών σχετικά με το ότι το σχολείο *αναπαράγει κοινωνικές ανισότητες*. Στο σημείο αυτό οι θετικές γνώμες γονέων και εκπαιδευτικών υπερβαίνουν τις αρνητικές κατά 10% περίπου, όπως αποτυπώνεται και στο επόμενο σχήμα.

Γράφημα 68

Το σχολείο εξακολουθεί να αναπαράγει κοινωνικές ανισότητες;



5.6. Διαπιστώσεις – Θέματα προς διερεύνηση

Αξιοσημείωτη είναι η κατ' αρχήν εξαιρετικά θετική στάση των *γονέων* και των διδασκόντων *εκπαιδευτικών* όσον αφορά την αποδοχή των αλλοδαπών μαθητών και τη συμμετοχή τους στο ελληνικό σχολείο, όπως και η διάθεση των διδασκόντων να προσαρμόσουν τη διδακτική διαδικασία προς διευκόλυνση αυτών των μαθητών. Προκύπτουν, όμως, αμφιβολίες σχετικά με τη λειτουργικότητα των τρόπων και των διαδικασιών που εφαρμόζονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, προκειμένου να διευκολυνθεί η μαθητική κινητικότητα, η πολυπολιτισμική ευαισθητοποίηση και ανάμειξη του μαθητικού πληθυσμού και η επιτυχημένη εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των μαθητών. Το γεγονός αυτό αναδεικνύεται καθαρά στην αμφιθυμία που παρουσιάζουν οι απαντήσεις των διδασκόντων εκπαιδευτικών σχετικά με τα αποτελέσματα της συμμετοχής των μαθητών σε ευρωπαϊκά προγράμματα συνεργασίας, σε συνδυασμό με την περιορισμένη διάθεση συμμετοχής των Ελλήνων μαθητών σε αυτά.

Είναι χρήσιμο να τονίσουμε ότι το κοινό στοιχείο που φαίνεται να απορρέει από τις απόψεις γονέων και εκπαιδευτικών είναι ότι δεν αρκεί μια θετική αντιμετώπιση της συμμετοχής των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο, αφού αυτή δεν υλοποιείται αποτελεσματικά εξαιτίας των δυσχερειών ή των ελλείψεων στη συνολική εκπαιδευτική διαδικασία.

Ερευνητέα ζητήματα είναι αν η διάθεση αυτή καλύπτει όλο το φάσμα των ξένων μαθητών ή επιμερίζεται ανάλογα με την καταγωγή και προέλευσή τους, καθώς και οι λόγοι για τους οποίους μαθητές και καθηγητές δεν βλέπουν ευνοϊκά τη συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα αλλά και οι τρόποι με τους οποίους θα ήταν δυνατό να μεταβληθεί η στάση τους.

Θα πρέπει, επίσης, να γίνει πρόσθετη συγκριτική αντιπαράθεση των ευρημάτων αυτής της έρευνας με άλλες που εστιάζουν στα προβλήματα των αλλοδαπών μαθητών, ώστε να εξακριβωθεί η εγκυρότητα μιας διαφανόμενης ανοιχτής διάθεσης για έναν πολυπολιτισμικό χαρακτήρα του ελληνικού σχολείου. Μια κρίσιμη έλλειψη, ακόμη, στην παρούσα έρευνα είναι ότι δεν έχουμε επαρκή δεδομένα για να χαρακτηρίσουμε τις απόψεις και κυρίως τη στάση των Στελεχών της εκπαίδευσης σχετικά με τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα της ελληνικής εκπαίδευσης.

Το γενικό συμπέρασμα που φαίνεται ότι προκύπτει είναι ότι το κλίμα στο σχολείο είναι μάλλον καλό, αλλά υπάρχουν ακόμη πολλά περιθώρια βελτίωσης. Για να επιτευχθεί ένα βέλτιστο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα, σύμ-

φωνα με τα λόγια Διευθυντή Γυμνασίου της Αττικής, χρειάζεται όραμα: «να ανοιχτεί το σχολείο στην κοινωνία με έναν τρόπο τέτοιο, που να συγκεντρώνει, να γίνεται πόλος συσπείρωσης είτε με βιβλιοθήκες, είτε με δραστηριότητες, είτε με εκδρομές, είτε με σεμινάρια και τέτοιες διαδικασίες, να γίνει ένας πυρήνας που να σταθεί ουσιαστικά στον χώρο όπου λειτουργεί, συσπειρωτικά και απελευθερωμένα ταυτόχρονα προς την κοινωνία. Θα σας πω και κάτι που μπορεί να φαίνεται ουτοπικό αλλά μέσα σε αυτήν την ουτοπία λειτουργώ όλα αυτά τα χρόνια: θα ήθελα να φτάσει ένα σχολείο, όπου ο μαθητής όχι να μην θέλει να έρθει, αλλά να μην θέλει να φύγει. Πρέπει επίσης ανάμεσα στους λειτουργούς να αναπτυχθεί πνεύμα προσφοράς και όχι σιηνής ανταποδοτικότητας: εάν κι αυτοί λειτουργήσουν στο πνεύμα της προσφοράς μέσα στον σχολικό χώρο, με δραστηριότητες τέτοιες που θα ξεφεύγουν από το τυπικό, και αυτοί θα έχουν χρόνο και τρόπο να δώσουν πράγματα. Αυτό κανείς δεν μας το μαθαίνει, πρέπει μόνοι μας και με το ένστικτό μας να δουλέψουμε».

6. Αντί επιλόγου

Η παρούσα έρευνα φέρνει στο φως μερικές αλήθειες σχετικά με την εκπαιδευτική πραγματικότητα, άλλες ευχάριστες και άλλες δυσάρεστες. Οι αλήθειες όμως είναι μάλλον προϊόντα τεκμηρίωσης, επιχειρημάτων και κατασκευής παρά προϊόντα αυθεντίας. Γι' αυτό και τέτοιες έρευνες είναι χρήσιμο και σκόπιμο όχι μόνον να πραγματοποιούνται αλλά και να επαναλαμβάνονται σε τακτά διαστήματα, ώστε να επικαιροποιούν τη γνώση που αποκτούμε και να ανοίγουν εκ νέου τον σχετικό διάλογο. Η εκπαίδευση δεν είναι ένα «νησί», αλλά τμήμα ενός ευρύτερου πολιτισμού. Συνεπώς, οφείλουμε να εστιάζουμε την προσοχή μας στις αμοιβαίες και διαλεκτικές σχέσεις της εκπαίδευσης με τις εκάστοτε κοινωνικές συνθήκες. Κατά συνέπεια, το ερευνητικό ενδιαφέρον πρέπει περισσότερο να εντοπίζεται στην ερμηνεία και στην κατανόηση των σχέσεων αυτών παρά στην απλή καταγραφή και την απόκτηση πραγματολογικής γνώσης.

Τίποτα απ' όσα διαπιστώνει ή και προτείνει η συγκεκριμένη έρευνα δεν λέγεται για πρώτη φορά. Το εκπαιδευτικό σύστημα έχει πάντοτε σχέση με την εξουσία, τις διακρίσεις και τις ανταμοιβές. Γι' αυτό και κάθε εκπαιδευτικός νεωτερισμός αντιμετωπίζεται αρχικά με επιφύλαξη και θεωρείται ριψοκίνδυνος. Όμως ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που δεν τολμά να αναλάβει τους συνεπαγόμενους κινδύνους καταλήγει να γίνει αδρανές κι εντέλει αλλοτριωτικό. Η αποτελεσματική εκπαίδευση πάντοτε διατρέχει κινδύνους, είτε μέσα στο γενικό πλαίσιο του πολιτισμού είτε σε περιοχές που είναι προσκολλημένες

περισσότερο στη συντήρηση της καθεστηκυίας τάξης. Πρέπει παρόλ' αυτά να έχουμε υπόψη μας πως, όταν η εκπαίδευση στενεύει το εύρος των διερευνησέών της, τότε μειώνει τη δύναμη της κοινωνίας να προσαρμόζεται στις αλλαγές - και στον σύγχρονο κόσμο η αλλαγή είναι ο κανόνας.

Ωστόσο, είναι πάντα ρεαλιστικές οι αλλαγές που μπορεί να προτείνει μια εκπαιδευτική έρευνα; Με δεδομένη την πίεση κάτω από την οποία λειτουργούν τα σχολεία, σε ποιον βαθμό μπορούν άραγε να επιτευχθούν οι αναγκαίες αλλαγές; Κανείς δεν αμφισβητεί πως υπάρχουν μεγάλοι περιορισμοί σε όσα μπορούν να κάνουν τα σχολεία. Ποτέ δεν είναι αρκετά ελεύθερα ακόμα και για να δοκιμάσουν όλα όσα θεωρούν ότι θα βοηθούσαν· ούτε, όμως, είναι και άβουλα όργανα της καθεστηκυίας τάξης. Συνήθως υποτιμούμε τον αντίκτυπο που έχει κάθε απόπειρα, έστω και περιορισμένης εμβέλειας, εκπαιδευτικών καινοτομιών. Όμως και οι ατομικές ακόμη προσπάθειες κάποιων φωτισμένων δασκάλων μπορούν να αποφέρουν κάποτε εντυπωσιακά αποτελέσματα. Κάθε προσπάθεια για αλλαγή και βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση είναι η αρχή ενός νέου δρόμου που προσφέρεται ως ένα αντίδοτο στην αδιαφορία για όλα εκείνα τα κοινωνικά και πολιτισμικά προβλήματα που θέτουν φραγμούς στην εκπαίδευση και στη μόρφωση. Ας μην ξεχνούμε ότι η αδιαφορία είναι ένα από τα σημαντικότερα εμπόδια για την αλλαγή!

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Apple, M. (1980). *Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Apple, M. & Christian-Smith, K.L (1991). *The politics of the Textbook*. New York-London: Routledge.
- Βέικου, Χρ. (2005). Απολογισμός-συμπεράσματα Συνεδρίου. Στο ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. *Διδακτικό υλικό και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί-Δυνατότητες-Προοπτικές (Πρακτικά συνεδρίου 17/19-02-2005)*. Θεσσαλονίκη: ΖΗΤΗ, σ. 217-8.
- Βέικου, Χρ., Σιγανού, Α. & Παπασταμούλη, Ε. (2007). Σύντομη επισκόπηση του Παιδαγωγικού Πλαισίου του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 55-68.
- Βρεττός, Γ. & Καψάλης, Α. (1994). *Αναλυτικά Προγράμματα. Θεωρία και τεχνολογία σχεδιασμού και αναμόρφωσης*. Θεσσαλονίκη: Art of Text.
- Bruner, J. (2007). *Ο πολιτισμός της εκπαίδευσης*, μτφρ. Α Βουγιούκα, επιστ. επιμ. Χρ. Βέικου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Θεωρία της διδασκαλίας. Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η., Δαμανάκης, Μ. & Μερακλής Μ. (2004). *Η Εξέλιξη της Διδακτικής: Επιστημονική Θεώρηση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπονίδης, Κ. (2007). Οι επίσημες προδιαγραφές της διδασκαλίας (προγράμματα διδασκαλίας και σχολικά βιβλία) της μεταπολίτευσης: κριτική επισκόπηση. Στο Χαραλάμπους, Δ. (επιμ.), *Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική: παρελθόν, παρόν μέλλον, Πρακτικά Συνεδρίου* (Θεσσαλονίκη 7-8 Οκτωβρίου 2005). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπονίδης, Κ. (2005). Η αξιολόγηση των σχολικών βιβλίων: διαδικασία και κριτήρια αξιολόγησης. Στο ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., *Διδακτικό υλικό και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί-Δυνατότητες-Προοπτικές* (Πρακτικά συνεδρίου 17/19-02-2005). Θεσσαλονίκη: ΖΗΤΗ, σσ. 106-119.
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπονίδης, Κ. (2003). Τα σύγχρονα προγράμματα διδασκαλίας και σχολικά βιβλία στην Ελλάδα: διαδικασία παραγωγής, μορφή και περιεχόμενο, «πραγματικό» πρόγραμμα, προοπτικές. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 131, σσ. 25-40.
- Μπονίδης, Κ., Λουκίδου, Δ., Αντωνίου, Φ., Μπαλαμπάνη, Κ. & Μπουραντάς, Ό., (2002). Το μάθημα της Ιστορίας στη Γ' τάξη του Γυμνασίου: Μία έρευνα δράσης με στόχο την ποιοτική αναβάθμισή του. *Νέα Παιδεία*, 101, σσ. 140-151.
- Ο.Ε.Κ.Δ., (2004). *Education at a Glance*. France: O.E.C.D. Publications
- Παλάτος, Γ. (2005). Το σχολικό βιβλίο: πώς είναι και πώς θα θέλατε να είναι. Στο ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., *Διδακτικό υλικό και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί-Δυνατότητες-Προοπτικές* (Πρακτικά συνεδρίου 17/19-02-2005). Θεσσαλονίκη: ΖΗΤΗ, σσ. 32-38.
- Σοφού, Ε. (2002). Αιχμάλωτοι του χρόνου: η αναγκαιότητα της ευέλικτης χρήσης του χρόνου στη σύγχρονη εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, σσ. 223-238.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*, Τόμος Α', Β', Γ'. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., (2000). *1997-2000: Το έργο μας τριετίας*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., (1998). *Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Ε.Π.Π.Σ.): Η εισήγηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., (1997). *Δράσεις, συνοπτικός απολογισμός 1997*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- ΥΠ.Ε.Π.Θ., (1987). *Αναλυτικά Προγράμματα Μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Φλουρίης, Γ. & Πασιάς, Γ. (2004). Σχολική γνώση και προγράμματα σπουδών: «συστήματα γνώσης», «καθεστώτα αλήθειας» και «πολιτικές ρύθμισης» στη γενική εκπαίδευση (1980-2000). Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Ο Εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 125-137.
- Χρυσοφίδης, Κ. (2004). Το ελληνικό σχολείο και η συζήτηση γύρω από τα ανοικτά και κλειστά αναλυτικά προγράμματα. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Ο Εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.77-90.