



Universität Potsdam

Hopf, Diether & Ξωχέλλης, Παναγιώτης Δ.

**Γυμνάσιο και Λύκειο στην Ελλάδα : Διαχρονικά  
ερευνητικά δεδομένα ; κριτικές επισημάνσεις ;  
μελλοντικές προοπτικές**

First published in:

Γυμνάσιο και Λύκειο στην Ελλάδα : Διαχρονικά ερευνητικά δεδομένα ; κριτικές επισημάνσεις ; μελλοντικές προοπτικές / Diether Hopf ; Παναγιώτης Δ. Ξωχέλλης. - Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2003. - 336 S. - ISBN 960-406-394-4

Postprint published at the Institutional Repository of the Potsdam University:

In: Postprints der Universität Potsdam

Humanwissenschaftliche Reihe ; 265

<http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2012/5967/>

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus-59674>

Postprints der Universität Potsdam

Humanwissenschaftliche Reihe ; 265

Diether Hopf

Παναγιώτης Δ. Ξωχέλλης

Γυμνάσιο  
και Λύκειο  
στην Ελλάδα

Διαχρονικά ερευνητικά δεδομένα,  
κριτικές επισημάνσεις, μελλοντικές προοπτικές

Ελληνικά  
γράμματα

Ο Diether Hopf χρημάτισε αρχικά καθηγητής στο Πανεπιστήμιο του Βερολίνου και στη συνέχεια ερευνητής στο διεθνώς γνωστό ερευνητικό ίδρυμα Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Στη δεκαετία του 1990 άσκησε καθήκοντα καθηγητή και πραγματοποίησε σημαντικές έρευνες στο Πανεπιστήμιο του Potsdam, του οποίου είναι σήμερα ομότιμος καθηγητής. Τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα και η συγγραφική του δραστηριότητα επικεντρώνονται στην Παιδαγωγική Ψυχολογία και τη Διδακτική Έρευνα.

Ο Παναγιώτης Δ. Ξωχέλλης υπήρξε καθηγητής στο Πανεπιστήμιο του Μονάχου και από το 1975 είναι καθηγητής της Παιδαγωγικής στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα και η συγγραφική του δραστηριότητα εστιάζονται στη διδακτική έρευνα, στην εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και σε θέματα εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης.





## Γυμνάσιο και Λύκειο στην Ελλάδα

Διόρθωση: Αγγελική Τσαμπάζη  
Σελιδοποίηση: Παναγιώτα Δημοπούλου  
Εξώφυλλο: Μαρίνα Μπίτσινα

Copyright © 2003 «ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ» – D. Horf, Π.Δ. Ξωχέλλης  
για την ελληνική γλώσσα σε όλο τον κόσμο

Η πνευματική ιδιοκτησία αποκτάται χωρίς καμία διατύπωση και χωρίς την ανάγκη ρήτρας απαγορευτικής των προσβολών της. Επισημαίνεται πάντως ότι κατά το Ν. 2387/20 (όπως έχει τροποποιηθεί με το Ν. 2121/93 και ισχύει σήμερα) και κατά τη Διεθνή Σύμβαση της Βέρνης (που έχει κυρωθεί με το Ν. 100/1975) απαγορεύεται η αναδημοσίευση, η αποθήκευση σε κάποιο σύστημα διάσωσης και γενικά η αναπαραγωγή του παρόντος έργου με οποιονδήποτε τρόπο ή μορφή, τμηματικά ή περιληπτικά, στο πρωτότυπο ή σε μετάφραση ή άλλη διασκευή, χωρίς γραπτή άδεια του εκδότη.

Εκδόσεις «ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ»  
Εμμ. Μπενάκη 59, 106 81 Αθήνα. Τηλ.: 2103891800 - fax: 2103836658  
web: [www.ellinikagrammata.gr](http://www.ellinikagrammata.gr)

*Βιβλιοπωλεία*

- Γ. Γενναδίου 6, 106 78 Αθήνα. Τηλ.-fax: 2103817826
- Στοά Ορφέως, Στοά Βιβλίου, Πεσμαζόγλου 5, 105 59 Αθήνα. Τηλ.: 2103211246

*Κεντρική διάθεση*

- Ζωοδ. Πηγής 21 & Τζαβέλλα 1, 106 81 Αθήνα. Τηλ.: 2103302033 - fax: 2103817001
  - Μοναστηρίου 183, 546 27 Θεσσαλονίκη. Τηλ.: 2310500035 - fax: 2310500034
  - Μαιζώνος 1 & Καρόλου 32, 262 23 Πάτρα. Τηλ.: 2610620384 - fax: 2610272072

ISBN 960-406-394-4

Diether Hopf

Παναγιώτης Δ. Ξωχέλλης

# Γυμνάσιο και Λύκειο στην Ελλάδα

Διαχρονικά ερευνητικά δεδομένα,  
κριτικές επισημάνσεις, μελλοντικές προοπτικές

ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ  
ΑΘΗΝΑ 2003





## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

---

Πρόλογος.....	11
<b>1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....</b>	<b>15</b>
1.1. Αφετηρία και στόχοι της έρευνας .....	15
1.2. Το ιστορικό και νομικό πλαίσιο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχέση με τους στόχους της έρευνας .....	19
1.3. Σημασία των ερευνητικών ευρημάτων .....	25
<b>2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ .....</b>	<b>27</b>
2.1. Ερευνητικές φάσεις και δειγματοληψία .....	27
2.2. Η μελέτη περιπτώσεων .....	30
2.3. Ερευνητικά εργαλεία .....	38
2.3.1. Συνεντεύξεις με διευθυντές .....	40
2.3.2. Ερωτηματολόγιο για καθηγητές .....	41
2.3.3. Παρατηρήσεις σε τάξεις .....	41
2.3.4. Ερωτηματολόγιο για μαθητές .....	44
2.4. Στατιστική ανάλυση .....	45
<b>3. ΘΕΣΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΚΑΙ ΠΟΣΟΤΙΚΟΙ ΔΕΙΚΤΕΣ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ .....</b>	<b>51</b>
3.1. Μέγεθος σχολείων και τάξεων .....	52
3.2. Σχολικά κτίρια και εξοπλισμός σχολείων .....	66
3.3. Διευθυντές σχολείων .....	68
3.3.1. Ρόλος και αρμοδιότητες .....	68
3.3.2. Συνεργασία των διευθυντών με καθηγητές, μαθητές και γονείς .....	69
3.4. Εκπαιδευτικοί .....	70
3.4.1. Φύλο .....	70

3.4.2. Ηλικία	77
3.4.3. Κοινωνική προέλευση	80
3.4.4. Πρόσθετες σπουδές, μεταπτυχιακές σπουδές, επιμόρφωση και μετεκπαίδευση	82
3.5. Μαθητές	84
3.5.1. Φύλο	85
3.5.2. Κοινωνική προέλευση	89
3.5.3. Παιδιά παλιννοστούντων, αλλοδαπών και πολιτισμικών μειονοτήτων	92
<b>4. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΑΠΟ ΤΗ ΣΚΟΠΙΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ</b>	95
4.1. Μεθόδευση της διδασκαλίας	98
4.1.1. Σκοποθεσία και περιεχόμενο της διδασκαλίας	98
4.1.2. Σχεδιασμός και διεξαγωγή της διδασκαλίας	111
4.1.3. Ποιότητα της διδασκαλίας	128
4.2. Αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης	130
4.3. Κοινωνικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας	147
4.3.1. Σχέση εκπαιδευτικού-μαθητών και κλίμα τάξης	147
4.3.2. Σχέσεις των διευθυντών σχολείων με το διδακτικό προσωπικό, τους μαθητές και τους γονείς	149
4.3.3. Σχέσεις των εκπαιδευτικών με το διευθυντή του σχολείου και τους γονείς	152
4.3.4. Κοινωνική ζωή στο σχολείο	154
4.4. Προβλήματα σχολείου και συμπεριφοράς των μαθητών	156
4.5. Εξωδιδασκτικά καθήκοντα των καθηγητών	159
4.6. Προετοιμασία των εκπαιδευτικών από τις σπουδές τους για το έργο τους και ενημέρωσή τους για νέες μεθόδους διδασκαλίας	161
<b>5. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΑΠΟ ΤΗ ΣΚΟΠΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ</b>	165
5.1. Παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών – κίνητρα μάθησης	166

5.2. Προσανατολισμός της διδασκαλίας σε μια ομάδα μαθητών και μορφές διδασκαλίας . . . . .	172
5.2.1. Προσανατολισμός της διδασκαλίας σε μια ομάδα μαθητών . . .	172
5.2.2. Μορφές διδασκαλίας . . . . .	176
5.3. Εξετάσεις. . . . .	180
5.3.1. Οι επίσημες προδιαγραφές των εξετάσεων . . . . .	180
5.3.2. Μορφές ή τρόποι εξετάσεων και αποδοχή τους από τους μαθητές . . . . .	184
5.3.2.1. Τρόποι εξετάσεων που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί . . . . .	184
5.3.2.2. Αποδοχή των τρόπων εξετάσεων από τους μαθητές . . .	191
5.3.3. Αντικειμενικότητα της βαθμολογίας . . . . .	199
5.3.4. Εξετάσεις για τη μετάβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση . . . . .	202
5.3.5. Κριτήρια που παίζουν ρόλο στη διαμόρφωση της τελικής βαθμολογίας των μαθητών . . . . .	205
5.4. Φροντιστήρια και ιδιαίτερα μαθήματα . . . . .	206
5.5. Επιλογή τύπου σχολείου και επαγγελματικός προσανατολισμός των μαθητών . . . . .	212
5.6. Σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητών και μαθητών μεταξύ τους – κλίμα τάξης και σχολείου . . . . .	221
5.7. Κοινωνικές δραστηριότητες στο σχολείο . . . . .	226
5.8. Ελεύθερος χρόνος . . . . .	229
<b>6. ΓΕΝΙΚΕΣ ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ . . . . .</b>	<b>237</b>
6.1. Θεσμικά στοιχεία και ποσοτικοί δείκτες της ελληνικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης . . . . .	239
6.2. Μεθόδευση της διδασκαλίας – θέματα Διδακτικής . . . . .	248
6.3. Σχολική επίδοση και αξιολόγησή της . . . . .	251
6.3.1. Σχολική επίδοση . . . . .	251
6.3.1.1. Επίδοση και φύλο . . . . .	256
6.3.1.2. Επίδοση και κοινωνική προέλευση . . . . .	258
6.3.2. Εξετάσεις – αξιολόγηση . . . . .	261
6.3.2.1. Εξετάσεις στην καθημερινή σχολική πράξη . . . . .	261

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

6.3.2.2. Εξετάσεις για τη μετάβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση .....	265
6.3.2.3. Επιλογή κατεύθυνσης ή τύπου σχολείου και επαγγελματικός προσανατολισμός .....	271
6.4. Κοινωνικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας .....	273
6.5. Γενικά συμπεράσματα .....	279
6.5.1. Σχολεία, διεύθυνση σχολείων και γονείς .....	279
6.5.2. Εκπαιδευτική πολιτική .....	282
6.5.3. Επείγουσες μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις .....	284
Βιβλιογραφία .....	289
Παραρτήματα .....	295
Παράρτημα I: Οδηγός συνέντευξης με το διευθυντή του σχολείου ...	297
Παράρτημα II: Ερωτηματολόγιο για εκπαιδευτικούς .....	307
Παράρτημα III: Ερωτηματολόγιο για μαθητές .....	317
Παράρτημα IV: Φύλλο παρατήρησης της διδασκαλίας .....	329

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

---

Στο ανά χείρας δημοσίευμα παρουσιάζονται και ερμηνεύονται τα βασικότερα πορίσματα που προέκυψαν από ένα ερευνητικό πρόγραμμα, το οποίο καλύπτει χρονική διάρκεια συνολικά είκοσι ετών, δηλαδή από το σχολικό έτος 1980-81 έως το σχολικό έτος 2000-01. Κατά το διάστημα αυτό παρακολούθησαμε από κοντά και μελετήσαμε<sup>1</sup> σε τρεις διαφορετικές χρονικές περιόδους – για πρώτη φορά σε τέτοιο εύρος στην Ελλάδα – τους δύο κύκλους σπουδών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Γυμνάσιο και Λύκειο) σε όλες τις πτυχές τους, με εστίαση σε δύο βασικούς άξονες της διδακτικής διαδικασίας: στη μεθόδευση της διδασκαλίας και στην αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης σε πέντε βασικά μαθήματα (Αρχαία Ελληνικά, Νέα Ελληνικά, Ιστορία, Μαθηματικά και Φυσική).

Το βιβλίο απαρτίζεται από την εισαγωγή, που αποτελεί και το πρώτο κεφάλαιο, η οποία αναφέρεται στην αφετηρία και τους στόχους της έρευνας, εξετάζει πολύ σύντομα το ιστορικό πλαίσιο και τις νομικές προϋποθέσεις της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όπως αυτές διαμορφώθηκαν στη χώρα μας κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες, και σκιαγραφεί τη σημασία που έχουν τα πορίσματα της μελέτης αυτής για την εκπαιδευτική πολιτική και την εκπαιδευτική έρευνα. Στο δεύτερο κεφάλαιο εκτίθεται η μεθοδολογία της έρευνας, δηλαδή οι φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας, η δειγματοληψία, η περιγραφή των ερευνητικών εργαλείων, καθώς και η διαδικασία της στατιστικής επεξεργασίας και ανάλυσης των δεδομένων. Το τρίτο κεφάλαιο παρου-

---

1. Τους δύο συγγραφείς του βιβλίου συνδέει μακρόχρονη επιστημονική συνεργασία, η οποία αποτυπώνεται κυρίως τόσο στην εν λόγω έρευνα όσο και στο παρόν δημοσίευμα. Ο Diether Hopf γνωρίζει εκ του συστάδην την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα (συμμετείχε π.χ. σε επισκέψεις σχολείων της Ελλάδας κατά το σχολικό έτος 1980-81) και αρκετά καλά την ελληνική γλώσσα. Ωστόσο, τα κεφάλαια των οποίων την ευθύνη είχε κατά κύριο λόγο ο ίδιος γράφτηκαν αρχικά στη γερμανική γλώσσα και μεταφράστηκαν στα Ελληνικά από τον Παναγιώτη Ξωχέλλη.

σιάζει και ερμηνεύει θεσμικά στοιχεία και ποσοτικά μεγέθη για σχολικές μονάδες και τάξεις, για εκπαιδευτικούς και μαθητές, τόσο σε γενικό πλαίσιο όσο και με βάση το δείγμα της έρευνας. Το τέταρτο κεφάλαιο πραγματεύεται την εκπαιδευτική διαδικασία από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών, σε ό,τι αφορά τις επιδιώξεις της, τη μεθόδευση της διδασκαλίας και την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, την αποτίμηση της ποιότητας της διδασκαλίας, τη σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή, τη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, στο διευθυντή του σχολείου και στους γονείς, την κοινωνική ζωή και τα προβλήματα του σχολείου, τα εξωδιδασκικά καθήκοντα των εκπαιδευτικών, καθώς και τις απόψεις τους για τις σπουδές τους. Στο πέμπτο κεφάλαιο εξετάζονται θέματα σχολείου και εκπαιδευτικής διαδικασίας από τη σκοπιά των μαθητών, όπως είναι η σχολική επίδοση και οι παράγοντες που τη διαμορφώνουν, οι εξετάσεις και η βαθμολογία, η σχολική σταδιοδρομία και ο επαγγελματικός προσανατολισμός των μαθητών, το κλίμα του σχολείου και της τάξης, οι σχολικές δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν οι μαθητές, τα φροντιστήρια και τα ιδιαίτερα μαθήματα, καθώς και η διαμόρφωση του ελεύθερου χρόνου των μαθητών. Στο έκτο και τελευταίο κεφάλαιο συνάγονται και διατυπώνονται γενικά συμπεράσματα, με αναφορές στην τρέχουσα εκπαιδευτική πολιτική και σε μελλοντικές προοπτικές. Ακολουθούν η βιβλιογραφία, η οποία περιέχει μόνο τα λίγα επιλεγμένα δημοσιεύματα που συναντώνται στο κείμενο του βιβλίου, και το παράρτημα, όπου παρατίθενται τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν.

Το βιβλίο απευθύνεται σε ερευνητές, εκπαιδευτικούς, φοιτητές, μαθητές και γονείς, σε φορείς της εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς και σε κάθε ενδιαφερόμενο για τα τεκταινόμενα στην ελληνική εκπαίδευση. Για το λόγο αυτό, είναι σχετικά ευσύνοπτο και γραμμένο έτσι ώστε να μπορεί να διαβαστεί χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες, δηλαδή παραλείπονται εξειδικευμένα στοιχεία σχετικά με τη μεθοδολογία και τις στατιστικές αναλύσεις, χωρίς να παραβιάζονται βέβαια οι βασικοί κανόνες της επιστημονικής δεοντολογίας.

Θεωρούμε υποχρέωσή μας να εκφράσουμε από τη θέση αυτή τις εγκάρδιες ευχαριστίες μας προς όλους τους συνεργάτες και συναδέλφους που συνέβαλαν με τον τρόπο τους στη διεξαγωγή του ερευνητικού προγράμματος. Ευχαριστούμε (με αλφαβητική σειρά) τη Χρυσούλα Μαμόγλου, τη Λουκία Μάνο, τον Αλέκο Μπάρμπα, τον Πέτρο Οικονόμου, τον Σπύρο Ράση, την

Αγγελική Φράγκου και την Ελένη Χοντολίδου, που αποτέλεσαν το ερευνητικό επιτελείο καθ' όλη τη διάρκεια ή για ένα ορισμένο διάστημα της έρευνας, στο πρώτο μισό της δεκαετίας του 1980. Για τον ίδιο λόγο ευχαριστούμε την Άρτεμη Δημοκίδου και την Κυριακούλα Καραντώνη, που είχαν διαδοχικά την ευθύνη της γραμματείας – η πρώτη για μεγαλύτερο και η δεύτερη για μικρότερο χρονικό διάστημα – κατά τη διεξαγωγή του ερευνητικού προγράμματος. Ευχαριστίες απευθύνουμε επίσης στους τότε αποσπασμένους για το σκοπό αυτό εκπαιδευτικούς Νίκο Βαρμάζη, Νίκο Δαπόντε, Κατερίνα Δημητριάδου και Νίκο Κάκαλο, για τις συμβουλευτικές υπηρεσίες που μας παρείχαν κατά το πρώτο στάδιο διεξαγωγής της έρευνας. Το συνάδελφο Νίκο Βαρμάζη ευχαριστούμε επιπλέον για τις χρήσιμες φιλολογικές υποδείξεις του στο στάδιο της τελικής διαμόρφωσης του κειμένου.

Ευχαριστίες οφείλουμε επιπροσθέτως στην Ελένη Χοντολίδου, η οποία συνέβαλε στη συλλογή δεδομένων για την πραγματοποίηση των «μελετών περίπτωσης» για δύο ακόμη σχολικά έτη (1990-91 και 2000-01): για τον ίδιο λόγο ευχαριστούμε και την Ελένη Χειμαριού. Στη συλλογή δεδομένων βοήθησαν ακόμη η Σταυρούλα Αρβανιτοπούλου, η Ντίνα Διαμαντίδου, η Ελένη Κατσαρού, η Χαρούλα Κρομιάδου, ο Βασίλης Τσάφος και η Ελένη Χατζητάκη. Τις ευχαριστίες μας λοιπόν στους παραπάνω, αλλά και στη Νίκη Γακούδη και στη Ροζάνα Λαρδά, οι οποίες διεκπεραίωσαν την κωδικογράφηση των δεδομένων από τις παρατηρήσεις σε τάξεις κατά το σχολικό έτος 1980-81· στον Μανώλη Γκαβέζο για τη συνεισφορά του σε επιμέρους θέματα στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων κατά το σχολικό έτος 1990-91 και στην Ντίνα Διαμαντίδου για τη συμβολή της στην κωδικογράφηση των δεδομένων από τα ερωτηματολόγια για εκπαιδευτικούς και για μαθητές κατά το σχολικό έτος 2000-01.

Θερμές ευχαριστίες εκφράζουμε επίσης στο Ερευνητικό Ίδρυμα της Εταιρείας Volkswagen για τη χρηματοδότηση της έρευνας στη δεκαετία του 1980 και στο πρόγραμμα «Human Capital and Mobility» της Ευρωπαϊκής Ένωσης, που συνέβαλε εν μέρει στην οικονομική ενίσχυση της έρευνας στις αρχές της δεκαετίας του 1990. Ευχαριστούμε ακόμη το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που χορήγησε την άδεια για την πραγματοποίηση της έρευνας στα σχολεία, το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, καθώς και το Max-Planck-Institut für Bildungsforschung του Βερολίνου.



## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

νου, που έθεσαν στη διάθεσή μας τον εξοπλισμό τους για τη διεξαγωγή του ερευνητικού προγράμματος και τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων. Ευχαριστίες οφείλουμε τέλος στους διευθυντές, εκπαιδευτικούς και μαθητές των σχολείων που επισκεφτήκαμε· μας βοήθησαν με τη συνεργασία τους κατά τη συλλογή δεδομένων για το ερευνητικό πρόγραμμα.

Θεσσαλονίκη, Ιανουάριος 2003

Οι συγγραφείς



## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

---

### 1.1. Αφειρηρία και στόχοι της έρευνας

Η σημασία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη της Ελλάδας, από τη μια μεριά, και για τον κάθε μαθητή και την οικογένειά του, από την άλλη, έρχεται σε αντίθεση με τη μικρή σχετικά βαρύτητα που αποδίδεται στην εκπαιδευτική έρευνα στη χώρα μας. Βέβαια υπάρχουν μελέτες, ιστορικές, επικριτικές ή σε επίπεδο θέσεων και προτάσεων, οι οποίες αναφέρονται στην ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση<sup>2</sup>. Έχουν δημοσιευθεί επίσης κατά καιρούς εμπειρικές εργασίες, οι οποίες ωστόσο χαρακτηρίζονται από το γεγονός ότι δεν έχουν ως σημείο αναφοράς τους μια αντιπροσωπευτική έρευνα για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, που θα επέτρεπε τη συναγωγή γενικότερων συμπερασμάτων ή τη διεξαγωγή λεπτομερέστερων επιμέρους ερευνών. Οι συγγραφείς τους περιορίζονται ως επί το πλείστον στην καταγραφή προσωπικών εμπειριών και εκτιμήσεων ή σε μετρήσεις μικρού εύρους, τις οποίες πραγματοποίησαν με μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς. *Γενικά, επομένως, μπορεί να ειπωθεί ότι υπάρχει σοβαρή έλλειψη αξιοπίστων και ευρέως φάσματος εμπειρικού υλικού ως σταθερής αφειρηρίας για κριτική αποτίμηση του σημαντικού αυτού τομέα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και για περαιτέρω έρευνα.*

Η συγκεκριμένη κατάσταση δημιουργεί προβλήματα, γιατί, όπως γνωρίζουμε από την εκπαιδευτική έρευνα που έχει πραγματοποιηθεί σε άλλες

---

2. Πρβλ. π.χ. τα δημοσιεύματα των: Κ. Γαβρόγλου, 1991· Α. Καζαμία & Μ. Κασσωτάκη (Επιμ.), 1995· Κ. Μπαλάσκα, 1989, 1990 & 1999· Ν. Τερζή, 1988· Π. Χαράμη, 1992-93· Ι. Ψαθά, 2000.

χώρες, η κατανόηση του έργου του σχολείου και ειδικότερα της διδακτικής διαδικασίας, καθώς και οι επιτυχείς μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις προϋποθέτουν ακριβή και τεκμηριωμένη γνώση του εκπαιδευτικού συστήματος. Δηλαδή, δεν είναι δυνατόν να διατυπώσει κανείς έγκυρες κρίσεις για ένα επιμέρους θέμα, όπως είναι η μέθοδος ή το πρόγραμμα διδασκαλίας ή και η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή, χωρίς τη διερεύνηση και καταγραφή των λεπτομερειών και την ένταξή τους στα εκάστοτε συμφραζόμενα. *Το ίδιο ισχύει και για μεταρρυθμιστικές προτάσεις οι οποίες, εφόσον δεν στηρίζονται σε ασφαλή εμπειρική βάση, αποτελούν αποσπασματική θεραπεία συμπτωμάτων και συνήθως αστοχούν ή οδηγούν σε αντίθετα από τα επιδιωκόμενα και αναμενόμενα αποτελέσματα.*

Το ερευνητικό πρόγραμμα, του οποίου πορίσματα εκτίθενται στο παρόν δημοσίευμα, αποτελεί την πρώτη απόπειρα μιας διαχρονικής καταγραφής της υφιστάμενης κατάστασης σε όλο το φάσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας<sup>3</sup> στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο (πρώην Γενικό και τώρα Ενιαίο) στην Ελλάδα. Το εστιακό της σημείο αποτελούν δύο θεματικοί άξονες. Ο πρώτος είναι η *μεθόδευση της διδασκαλίας*, που περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα από χειρισμούς, ενέργειες και δραστηριότητες του διδάσκοντος, όπως είναι οι στόχοι που θέτει και επιδιώκει, στο πλαίσιο των επίσημων προδιαγραφών της πολιτείας, ο σχεδιασμός της διδασκαλίας τον οποίο κάνει και τα οργανωτικά σχήματα που επιλέγει, ώστε η μαθησιακή διαδικασία να ανταποκρίνεται όσο γίνεται καλύτερα στις προϋποθέσεις, τις ανάγκες και το ρυθμό εργασίας των μαθητών· όπως είναι επίσης η πορεία διδασκαλίας που ακο-

---

3. Η *εκπαιδευτική διαδικασία* αποτελεί το σύνολο του επιτελούμενου έργου στο σχολείο και υποδιαιρείται αφενός στη *διδασκαλία και μάθηση* ή *διδακτική διαδικασία*, ως παροχή και εκμάθηση γνώσεων και δεξιοτήτων, και αφετέρου στην *κοινωνικοποίηση*, ως διαδικασία ένταξης της νέας γενιάς στο κοινωνικό σύνολο μέσω της εκμάθησης κοινωνικών ρόλων και της εσωτερίκευσης αξιών και προτύπων συμπεριφοράς. Οι δύο αυτές λειτουργίες του σχολείου συνδέονται βέβαια στενά μεταξύ τους και συναποτελούν ένα ενιαίο σύνολο, διαχωρίζονται ωστόσο εδώ για μεθοδολογικούς λόγους αλλά και λόγω του γεγονότος ότι η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης, ιδιαίτερα στην επιλεκτική της εκδοχή – υπό την έννοια αυτή εξετάζεται κυρίως εδώ –, έχει αυτονομηθεί στην ελληνική εκπαίδευση, εκπαιδευτική κοινότητα και κοινωνία (πρβλ. σε ό,τι αφορά την *ορολογία* Π. Ξωχέλλης, 1987 & 1991 με βιβλιογραφικές αναφορές).

λουθεί, οι μορφές εργασίας που εφαρμόζει και τα εποπτικά μέσα που χρησιμοποιεί, καθώς και οι κατ' οίκον εργασίες που αναθέτει στους μαθητές. Εδώ ανήκουν ακόμη άλλες ενέργειες και δραστηριότητες του διδάσκοντος οι οποίες αποβλέπουν στην κινητοποίηση της συμμετοχής των μαθητών στο μάθημα (από την ερώτηση έως την ενθάρρυνση και από τη διόρθωση και συμπλήρωση έως τον έπαινο ή και την κριτική του μαθητή), καθώς και οι δραστηριότητες των μαθητών κατά τη διεξαγωγή της διδακτικής διαδικασίας. Εξετάζονται επίσης στοιχεία που αναφέρονται στην ποιότητα της διδασκαλίας ή του μαθήματος.

Η προσέγγισή μας στον άξονα αυτό εστιάζεται στη διαδικασία (process) και όχι στα αποτελέσματα (product) της διδασκαλίας. Όπως επισήμαναν ήδη, πριν από περίπου τρεις δεκαετίες, οι Dunkin και Biddle στο βιβλίο τους *The Study of Teaching*<sup>4</sup>, μετά τη δεκαετία του 1950 διαπιστώθηκε στροφή πολλών ερευνητών στη διαδικασία, ενώ ταυτόχρονα αναπτύχθηκε πληθώρα μέσων για παρατήρηση και καταγραφή των επιμέρους διαστάσεών της. Αυτή η αποδέσμευση από το αποτέλεσμα της διδασκαλίας προήλθε από την αναγνώριση των υφιστάμενων δυσκολιών για την παραγωγή έγκυρης γνώσης σε θέματα αποτελεσματικότητας του σχολείου. Επίσης, είναι γεγονός ότι η διδακτική έρευνα των τελευταίων δεκαετιών δεν αποβλέπει τόσο ή μόνο στην ανστηρή μέτρηση με τη χρησιμοποίηση συστημάτων παρατήρησης, αλλά αξιοποιεί ποικιλία μεθόδων και μέσων, με στόχο την ουσιαστική μελέτη της σύνθετης και πολύπτυχης διδακτικής διαδικασίας.

Ο δεύτερος άξονας εστίασης της έρευνας αφορά την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών και εξετάζει κυρίως τα εξής επιμέρους σημεία: τη διάρκεια, τη διαδικασία και τον τρόπο εξετάσεων, τη βαθμολόγηση της σχολικής επίδοσης και τις ενδεχόμενες επιδράσεις στις οποίες υπόκειται (όπως είναι η οικογενειακή κατάσταση του μαθητή ή χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του), τις εκτιμήσεις του διδάσκοντος για τα γνωρίσματα του «καλού» μαθητή, το επίπεδο επίδοσης της τάξης ή του τμήματος στο οποίο διδάσκει και τις προβλέψεις του για τη σχολική και επαγγελματική σταδιοδρομία των μαθητών, καθώς και την έκταση του υφιστάμενου στη χώρα μας καθεστώτος της παραπαιδείας (φροντιστήρια και ιδιαίτερα μαθήματα).

4. Πρβλ. M. J. Dunkin & B. J. Biddle, 1974.

Πέραν των παραπάνω, διερευνήθηκαν και εκτίθενται στο δημοσίευμα τούτο *κοινωνικές πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας*, όπως είναι η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή και το κλίμα της τάξης, οι σχέσεις του διευθυντή του σχολείου με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς, οι σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και με τους γονείς, η κοινωνική ζωή και τα προβλήματα του σχολείου, καθώς και θέματα που συνδέονται με τον επαγγελματικό προσανατολισμό των μαθητών και τη διαμόρφωση του ελεύθερου χρόνου τους. Τέλος, εξετάζονται τα εξωδιδασκικά καθήκοντα που αναλαμβάνουν και διεκπεραιώνουν οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο, οι απόψεις τους σε ό,τι αφορά την προετοιμασία που τους παρέχουν οι σπουδές τους για την εκτέλεση του έργου τους, καθώς και η ενημέρωσή τους για νέες μεθόδους διδασκαλίας.

Εκτός από τη διερεύνηση των απόψεων και στάσεων διευθυντών σχολείων και εκπαιδευτικών, και εκτός από τις παρατηρήσεις της διδασκαλίας οι οποίες έγιναν σε τάξεις, στο παρόν βιβλίο εντάσσονται ακόμη ευρήματα που αναφέρονται στο πώς οι μαθητές βιώνουν και αντιμετωπίζουν γενικά το σχολείο και τη σχολική τάξη, τη διδασκαλία και τη μεθόδευσή της, καθώς και την αξιολόγηση της σχολικής τους επίδοσης.

Η έρευνά μας ξεκίνησε από την αναγνώριση της ιδιαιτερότητας των συνθηκών στην Ελλάδα, όπως είναι η έλλειψη παράδοσης στην εμπειρική έρευνα και η ανάγκη για ερευνητική διείσδυση στο χώρο του σχολείου· χρησιμοποίησε επιλεκτικά και συνδυαστικά ποικιλία μεθόδων και τεχνικών<sup>5</sup>, και δεν αποσκοπούσε στην επαλήθευση ή απόρριψη αυστηρά διατυπωμένων υποθέσεων ή στη διαπίστωση αιτιακών σχέσεων κατά τον τύπο πειραματικού σχεδίου. *Ο στόχος της ήταν περιγραφικός, κάτι που υπαγορεύτηκε από τον περιορισμένο και αποσπασματικό χαρακτήρα των υφιστάμενων εμπειρικών ερευνών – όπως σημειώθηκε ήδη παραπάνω. Καταβλήθηκε ωστόσο προσπάθεια διερεύνησης και συσχέτισης μεταβλητών που απορρέουν τόσο από τις στάσεις, τα χαρακτηριστικά και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και των μαθητών, όσο και από το θεσμικό πλαίσιο και τα ποσοτικά μεγέθη της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Κάτι τέτοιο κατέστη εφικτό μέσω του εύ-*

---

5. Η μεθοδολογία και οι φάσεις της έρευνας, με τις απαραίτητες χρονολογικές αναφορές, παρουσιάζονται διεξοδικά στο δεύτερο κεφάλαιο του βιβλίου.

ρους και του διαχρονικού χαρακτήρα της έρευνας, η οποία – όπως αναπτύσσεται διεξοδικά στο επόμενο κεφάλαιο της μεθοδολογίας – διεξήχθη σε πέντε επιμέρους φάσεις εντός της τελευταίας εικοσαετίας, κάτι που γίνεται για πρώτη φορά στην Ελλάδα στην επιστημονική αυτή περιοχή.

Στο παρόν δημοσίευμα αντλούμε κυρίως από τα δεδομένα των τριών από τις συνολικά πέντε ερευνητικές φάσεις (δηλαδή από την πρώτη, την τέταρτη και την πέμπτη), οι οποίες έχουν ως κοινό γνώρισμα ότι χρησιμοποιήθηκε η μεθοδολογική προσέγγιση της «μελέτης περιπτώσεων». Προηγήθηκαν ήδη δημοσιεύματα από τη δεύτερη αντιπροσωπευτική φάση της έρευνας<sup>6</sup>, ενώ η τρίτη ερευνητική φάση είχε ως στόχο να συμβάλει στην καλύτερη ερμηνεία και στον έλεγχο εγκυρότητας των ερευνητικών ευρημάτων. Τα ερευνητικά δεδομένα που παρουσιάζονται και σχολιάζονται εδώ έχουν το σημαντικό πλεονέκτημα ότι αναφέρονται στα ίδια σχολεία. Δεν είναι δυνατόν βέβαια να συσχετίσουμε ατομικά δεδομένα, γνωρίζουμε όμως – για να αναφέρουμε ένα παράδειγμα – από τη μια μεριά τις στάσεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης, ενώ από την άλλη διαθέτουμε συγκεκριμένα στοιχεία από παρατηρήσεις σε τάξεις στα εν λόγω σχολεία για τη σχετική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών κατά τη διδακτική διαδικασία. Ταυτόχρονα, έχουμε πληροφορίες και από τους μαθητές των ίδιων εκπαιδευτικών ως προς τη συζητούμενη παράμετρο, καθώς επίσης τη γνώμη των διευθυντών των σχολείων για το θέμα αυτό. Καταβάλλεται έτσι προσπάθεια να συγκροτηθεί μια συνολική εικόνα, η οποία συμπληρώνεται, σε ορισμένες τουλάχιστον περιπτώσεις, και με την αξιοποίηση στοιχείων από τη δεύτερη αντιπροσωπευτική φάση της έρευνας: με αυτό τον τρόπο καθίσταται δυνατή η ένταξη των εξεταζόμενων σχολείων στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος.

## **1.2. Το ιστορικό και νομικό πλαίσιο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχέση με τους στόχους της έρευνας**

Για την κατανόηση της αφετηρίας της έρευνας απαιτείται μια πολύ σύντομη ιστορική αναδρομή στις σχετικές με τη θεματική της έρευνας μεταρρυθμι-

---

6. Πρβλ. Π. Ξωχέλλης κ.ά., 1986· Π. Ξωχέλλης, 1987.

στικές παρεμβάσεις, που έγιναν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κυρίως από το τέλος της δεκαετίας του 1970 έως σήμερα, δηλαδή κατά τη χρονική περίοδο στην οποία αναφέρεται η έρευνα.

Είναι γενικά γνωστό ότι μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο καταβλήθηκαν σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες επίμονες προσπάθειες για αναπροσαρμογή των εκπαιδευτικών τους συστημάτων στα μεταπολεμικά οικονομικά, πολιτικά και κοινωνικά δεδομένα. Κοινό σημείο των προσπαθειών αυτών ήταν η ιδιαίτερη έμφαση στην αρχή της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση, ενώ ταυτόχρονα επικρατούσε η αισιόδοξη πεποίθηση πως το σχολείο αποτελεί μοχλό για την οικονομική ανάπτυξη (η εκπαίδευση ως «κεφάλαιο» ή «επένδυση») και για την πραγμάτωση κοινωνικής δικαιοσύνης (το σχολείο «ως εστία διανομής κοινωνικών προνομίων»). Οι εν λόγω προσπάθειες, που διευρύνθηκαν και συστηματοποιήθηκαν μετά το 1960, μπορούν να σχηματοποιηθούν κατά βάση στις εξής τρεις δέσμες μεταρρυθμιστικών μέτρων<sup>7</sup>:

α) *Δομικές και ποσοτικές αλλαγές*, που αναφέρονταν, για παράδειγμα, στην επιμήκυνση της σχολικής φοίτησης, την ίδρυση νέων σχολικών τύπων, τη δημιουργία σχολικών κέντρων, την οριζόντια δόμηση του εκπαιδευτικού συστήματος (Ενιαίο Σχολείο) κ.λπ.

β) *Ποιοτικές αλλαγές*, που σχετίζονταν κυρίως με τους σκοπούς της εκπαίδευσης και τα περιεχόμενα διδασκαλίας και μάθησης, με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου γενικά. Οι αλλαγές αυτές επικεντρώνονταν στις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες για νέα προγράμματα διδασκαλίας, τα οποία χαρακτηρίζονται διεθνώς με τον όρο «Curriculum», και για τη βελτίωση του επιπέδου σπουδών των εκπαιδευτικών κυρίως της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς και για την αναμόρφωση του συστήματος αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών.

γ) *Μεθοδολογικές αλλαγές*, που ανάγονταν ουσιαστικά στις αρχές του 20ού αιώνα και εστιάζονταν σε ό,τι έχει σχέση με τη διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας, με στόχο την ενεργοποίηση του μαθητή και τη συσχέτιση της μαθησιακής διαδικασίας με τα ενδιαφέροντά του, από τη μια με-

---

7. Πρβλ. Β. Hamann, 1986, σ. 228. Βλ. επίσης Μ. Kelpanides, 1977, 1980 & 1983· Π. Ξωχέλλης, 1995, σσ. 51-60· Σ. Μπουζάκης, 2002· Ρ. Xochellis & Α. Kesidou, 2002.

ριά, και την υποστήριξη της διδασκαλίας με εκπαιδευτική τεχνολογία, από την άλλη.

Στην Ελλάδα καθυστέρησε η διαδικασία εκσυγχρονισμού και αναπροσαρμογής του εκπαιδευτικού συστήματος λόγω κυρίως των συνεπειών του Εμφύλιου Πολέμου και της κακής οικονομικής κατάστασης της χώρας, καθώς και της πολιτικής αστάθειας που επικράτησε μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Ύστερα από μερικά επιμέρους μεταρρυθμιστικά μέτρα στη λήξη της δεκαετίας του 1950 (π.χ. Επιτροπή Παιδείας του 1957, Ν.Δ. 3971 και 3973 του 1959), επιχειρήθηκε η *πρώτη μεταρρυθμιστική τομή το 1964*<sup>8</sup>. Με τη μεταρρύθμιση αυτή θεσπίστηκαν η αύξηση της υποχρεωτικής φοίτησης από έξι σε εννιά χρόνια, ο χωρισμός της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε δύο τριετείς κύκλους (το Γυμνάσιο και το Λύκειο), το «Ακαδημαϊκό Απολυτήριο» για την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, με την ταυτόχρονη κατάργηση των εισαγωγικών εξετάσεων στα ΑΕΙ, και η δημοτική γλώσσα ως όργανο και αντικείμενο διδασκαλίας και μάθησης. Κύριοι μεταρρυθμιστικοί στόχοι ήταν να γίνει η εκπαίδευση προσιτή σε όλες τις κοινωνικές τάξεις (δωρεάν παιδεία) και να διευθετηθεί ταυτόχρονα, με την ανάπτυξη ενός δεύτερου δικτύου τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, η ροή των μαθητών από τη μονολιθική έως τότε Δευτεροβάθμια στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Θα μπορούσε να πει κανείς επιγραμματικά ότι *η προώθηση όλων των μαθητών και η επιλογή των ικανότερων για σπουδές αποτελούσαν τα βασικά αξιώματα της παραπάνω μεταρρύθμισης*.

Τα εν λόγω μεταρρυθμιστικά μέτρα δεν πρόλαβαν να ολοκληρωθούν θεσμικά και να τεθούν στο σύνολό τους σε εφαρμογή λόγω της ανώμαλης πολιτικής κατάστασης μετά το 1965 και, στη συνέχεια, της επιβολής της δικτατορίας το 1967, εντάχθηκαν ωστόσο δέκα χρόνια αργότερα – αφού είχαν βέβαια μεταβληθεί αισθητά οι κοινωνικοοικονομικές και οι εκπαιδευτικές συνθήκες – στη μεταρρύθμιση του 1976<sup>9</sup>. Έτσι η μεταρρυθμιστική παρέμβαση του 1964 επαναλήφθηκε στην ουσία το 1976 με την ίδια περίπου φιλοσοφία. Εκτός όμως από τα βασικά σημεία που περιείχε ήδη η μεταρρύθμιση του 1964, θεσπίστηκε τώρα η Τεχνική και Επαγγελματική ως

8. Νόμος 4397/1964 (ΦΕΚ 182, τ. Α').

9. Νόμος 309/1976 (ΦΕΚ 100, τ. Α').



ισότιμη με τη Γενική Εκπαίδευση, καθιερώθηκαν οι Πανελλήνιες Εξετάσεις για την εισαγωγή στα ΑΕΙ, μεταγλωττίστηκαν ή αναθεωρήθηκαν σχολικά εγχειρίδια και έγιναν παρεμβάσεις στα Αναλυτικά Προγράμματα.

*Η ενιαία αυτή μεταρρύθμιση των ετών 1964 και 1976 αποτελεί το σημείο εκκίνησης για το παρόν ερευνητικό πρόγραμμα, το οποίο άρχισε κατά το σχολικό έτος 1980-81 με την εξής αφηρητική διαπίστωση: η διχοτόμηση της έως τότε ενιαίας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε δύο αυτοτελείς σχολικές βαθμίδες (Γυμνάσιο και Λύκειο) υποδήλωνε διαφοροποιήσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία στους δύο συγκεκριμένους κύκλους σπουδών και ιδιαίτερα στη μεθόδευση της διδασκαλίας, από τη μια μεριά, και στην αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, από την άλλη. Με αυτό το σκεπτικό η παρούσα έρευνα απέβλεπε στους παρακάτω δύο βασικούς στόχους:*

*α) Να απογράψει την υφιστάμενη κατάσταση στη δημόσια γενική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σε ό,τι αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία<sup>10</sup>, λαμβάνοντας ταυτόχρονα υπόψη θεσμικά στοιχεία και ποσοτικά μεγέθη που αφορούν τόσο τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση γενικά όσο και το δείγμα της έρευνας ειδικότερα (όπως κτίρια και εξοπλισμός σχολείων, ρόλος και αρμοδιότητες του διευθυντή, αρχεία σχολείου, δημογραφικά δεδομένα για εκπαιδευτικούς και μαθητές, καθώς και άλλα στοιχεία που μπορούν να επηρεάσουν άμεσα ή έμμεσα τη διδακτική διαδικασία και τη σχολική ζωή). β) Να ανιχνεύσει υφιστάμενες διαφορές στους δύο κύκλους σπουδών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Γυμνάσιο και Λύκειο), κυρίως σε ό,τι αφορά τους άξονες «μεθόδευση της διδασκαλίας» και «αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης», αλλά και τις κοινωνικές διαστάσεις της σχολικής εργασίας και ζωής, και να διατυπώσει υποθέσεις για τους παράγοντες που διαμορφώνουν τη διδακτική και γενικότερα την εκπαιδευτική διαδικασία.*

Υποθέσαμε γενικά ότι το Γυμνάσιο και το Λύκειο θα πρέπει να διαφοροποιούνται από άποψη εκπαιδευτικής διαδικασίας για τους εξής τρεις βασικούς λόγους: α) Πρόκειται για δύο διαφορετικά εκπαιδευτικά ιδρύματα το πρώτο είναι ενιαίο και υποχρεωτικό, το δεύτερο έως και πρόσφατα (1997-98) διαφοροποιημένο (Γενικό, Τεχνικό και Επαγγελματικό Λύκειο) και αρχικά (έως το 1982) επιλεκτικό (εισαγωγή των μαθητών με εξετάσεις).

---

10. Πρβλ. την ειδική ορολογία που αποσαφηνίζεται στην υποσημείωση 3.

β) Οι δύο αυτές σχολικές βαθμίδες έχουν διαφορετική αποστολή: το Γυμνάσιο ολοκληρώνει την εγκύκλια παιδεία για το μαθητικό πληθυσμό που θα κατευθυνθεί άμεσα στην αγορά εργασίας και ταυτόχρονα προετοιμάζει για τον επόμενο κύκλο σπουδών· το Λύκειο κατά βάση προετοιμάζει τους μαθητές για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και στη συνέχεια για ηγετικές θέσεις στο κοινωνικό σύνολο μέσω ενός μηχανισμού επιλογής (με διάφορους χαρακτηρισμούς και τύπους στην τελευταία εικοσαετία), ο οποίος διαμορφώνει έως σήμερα το προφίλ του Λυκείου. γ) Το Γυμνάσιο και το Λύκειο φιλοξενούν μαθητές διαφορετικής ηλικίας σε μια περίοδο της ζωής του ανθρώπου με έντονα εξελισσόμενες και ταχέως διαφοροποιούμενες μορφές σκέψης και συμπεριφοράς.

Λίγο μετά την έναρξη της έρευνας τα πολιτικά πράγματα στη χώρα άλλαξαν και μια σημαντική μεταρρυθμιστική παρέμβαση άρχισε, η οποία κατέληξε το 1985 σε ένα νόμο-πλαίσιο για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ο οποίος ισχύει σε πολλά σημεία του και σήμερα και ο οποίος στηρίζεται στις εξής βασικές αρχές<sup>11</sup>: «Η μέριμνα για την εκπαίδευση είναι υπόθεση του κράτους», ενώ «η παιδεία δεν είναι μόνο επενδυτικό αγαθό, αλλά ταυτόχρονα και αυτοσκοπός». Η παιδεία είναι επίσης υπόθεση όλου του λαού· συνεπώς, στους εκπαιδευτικούς θεσμούς και στον προγραμματισμό της μετέχουν η πολιτεία, οι εκπαιδευτικοί, οι φοιτητές-μαθητές και οι κοινωνικοί και επιστημονικοί φορείς. Με λίγα λόγια, θα μπορούσε κάποιος να πει ότι *η εκπαιδευτική αυτή πολιτική στηριζόταν σε δύο αξιώματα: κρατική εκπαίδευση και εκδημοκρατισμό των εκπαιδευτικών θεσμών.*

Οι βασικότερες, σχετικά με το υπό συζήτηση θέμα, αλλαγές που η μεταρρύθμιση αυτή επέφερε ήταν η κατάργηση των εισιτηρίων εξετάσεων για το Λύκειο και η τυπική μετατροπή του σε Ενιαίο Σχολείο (στην πράξη ωστόσο Ενιαίο Σχολείο ήταν και πριν από το 1981, γιατί το ποσοστό αποτυχίας των μαθητών στις εισιτηρίες εξετάσεις ήταν ελάχιστο), καθώς και η αλλαγή στο καθεστώς των εξετάσεων επιλογής για τα ΑΕΙ, δηλαδή η αντικατάσταση των Πανελληνίων από τις λεγόμενες Γενικές Εξετάσεις, με ταυτόχρονο συνυπολογισμό της σχολικής επίδοσης των μαθητών σε όλες

11. Βλ. την εισαγωγή στο Νόμο 1566/1985 (ΦΕΚ 167, τ. Α').

τις τάξεις του Λυκείου, κάτι που καταργήθηκε όμως πάλι το 1988<sup>12</sup>. Τα μεταρρυθμιστικά αυτά μέτρα επηρέασαν τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού του Λυκείου, ακύρωσαν την υφιστάμενη μέχρι τότε διαφοροποίηση των μαθημάτων σε μαθήματα «κορμού» και «επιλογής» και εισήγαγαν τις «δέσμες των προπαρασκευαστικών μαθημάτων», με ταυτόχρονη μετάθεση των εξετάσεων επιλογής για τα ΑΕΙ στην τρίτη τάξη του Λυκείου. Δεν μετέβαλαν όμως, κατά την εκτίμησή μας, το χαρακτήρα και τη λειτουργία του Λυκείου, που εξακολούθησε να έχει ως καθοριστικό γνώρισμα και προσανατολισμό του τις εξετάσεις επιλογής για πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και να αποτελεί έτσι «προθάλαμο» για τα ΑΕΙ και ΤΕΙ· επομένως, θεωρήσαμε ότι δεν ήταν αναγκαίο να μεταβληθούν οι αρχικοί στόχοι της έρευνας.

Στο τέλος της δεκαετίας του 1980 μεταβλήθηκε και πάλι η εκπαιδευτική πολιτική, δεν σημειώθηκαν ωστόσο αξιόλογες αλλαγές στους υπό συζήτηση τομείς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Η πιο σημαντική, από τούτη τη σκοπιά, μεταρρυθμιστική παρέμβαση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση επιχειρήθηκε στη δεκαετία του 1990 με το Νόμο 2525/1997*<sup>13</sup>. Οι σχετικές με το εξεταζόμενο θέμα διατάξεις αναφέρονταν στην ενιαιοποίηση του Λυκείου με την ενσωμάτωση των έως τώρα επιμέρους τύπων του (Γενικό, Τεχνικό-Επαγγελματικό, Ενιαίο, Πολυκλαδικό, Κλασικό Λύκειο κ.λπ.), και στην κατάργηση των Γενικών Εξετάσεων και την καθιέρωση του «Απολυτηρίου του Ενιαίου Λυκείου» ως προϋπόθεσης για την πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση<sup>14</sup>.

Ούτε όμως και τα τελευταία αυτά μεταρρυθμιστικά μέτρα άλλαξαν το προφίλ του Λυκείου ως «προθάλαμου» των ΑΕΙ/ΤΕΙ, ούτε επέφεραν αξιόλογες μεταβολές στη λειτουργία του. Επομένως μπορεί να υποστηριχτεί ότι, *παρά τις αλλαγές που σημειώθηκαν από την έναρξη της παρούσας έρευνας και μετά, η αφετηρία, η στοχοθεσία και τα δεδομένα της είναι και σήμερα έγκυρα και μπορούν να περιγραφούν με αξιόπιστο τρόπο την υφιστάμενη κατάσταση στην ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και να τροφοδοτή-*

12. Πρβλ. για σχετικές λεπτομέρειες το πέμπτο κεφάλαιο του βιβλίου.

13. Νόμος 2525/1997 (ΦΕΚ 188, τ. Α').

14. Πρβλ. το πέμπτο κεφάλαιο του βιβλίου. Επίσης Μ. Κασσωτάκης, 1992.

*σουν τη συζήτηση για αναγκαίες μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις γενικά στην εσωτερική της δομή και λειτουργία και ειδικότερα στη σχολική βαθμίδα του Λυκείου.*

### **1.3. Σημασία των ερευνητικών ευρημάτων**

Νομίζουμε ότι το παρόν δημοσίευμα έχει σημασία τόσο για την εκπαιδευτική πολιτική όσο και για την εκπαιδευτική έρευνα στην Ελλάδα, καθώς μπορεί να συνεισφέρει στο σχεδιασμό ουσιαστικών μεταρρυθμιστικών αλλαγών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και να αποτελέσει αφετηρία για περαιτέρω εμπειρικές έρευνες. Είναι σαφές ότι εμπειρικό υλικό τέτοιας εμβέλειας μπορεί να αξιοποιηθεί για ορθολογικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό, όπως μας είναι γνωστός από άλλες χώρες. Υπό την έννοια αυτή, η παρούσα έρευνα καλύπτει, κατά τη γνώμη μας, μια επιτακτική ανάγκη για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, της οποίας η ουσιαστική μεταρρύθμιση καθυστέρησε και καθυστερεί ακόμη, αν και έγιναν πολλές μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις στις τελευταίες περίπου τρεις δεκαετίες. Βέβαια, το εμπειρικό υλικό δεν εγγυάται την ορθότητα κάθε μεταρρυθμιστικής παρέμβασης που θα το επικαλεστεί· δεδομένα και ευρήματα ερευνών μπορεί να αξιοποιηθούν και θετικά και αρνητικά. Έχουμε όμως τη γνώμη ότι ο εξορθολογισμός που επιτυγχάνεται μέσω της έρευνας καθιστά ουσιαστικές τις συζητήσεις και προσπάθειες για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και διευρύνει τις δυνατότητες συμμετοχής σε αυτές όλων των ομάδων αναφοράς – π.χ. εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών – προωθώντας έτσι τις δημοκρατικές διαδικασίες στην εκπαίδευση.

Στη διεθνή βιβλιογραφία που ασχολείται με την αποτίμηση και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής έρευνας υποστηρίζεται συχνά η άποψη ότι όλες αυτές οι έρευνες – υπάρχει πληθώρα τέτοιων ερευνών – δεν έχουν παρά μόνο ακαδημαϊκό χαρακτήρα. Μεταξύ άλλων αναφέρεται, για παράδειγμα, ότι τα έως τώρα ερευνητικά ευρήματα δεν κατάφεραν να βελτιώσουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και της διδασκαλίας. Η εν λόγω άποψη μπορεί ίσως να θεωρηθεί υπό όρους ορθή για τη δεκαετία του 1960 ή έως τα μέσα της δεκαετίας του 1970, όμως δεν ευσταθεί πια για αργότερα, όπως

μπορεί να διαπιστώσει κανείς, για παράδειγμα, από τη μελέτη *Handbook of Research on Teaching*<sup>15</sup>, όπου εκτίθεται πλήθος εκπαιδευτικών ερευνών που μπορούν να μετασηματιστούν σε υποδείξεις για δράση, εφόσον συμφωνεί κανείς με τους στόχους που επιδιώκουν. Πρόκειται για έρευνες που στηρίζονται σε επισκοπήσεις, παρατηρήσεις και πειραματικά σχέδια και οι οποίες αποτελούν πολύτιμο υλικό για σχεδιασμό εκπαιδευτικών αλλαγών.

Βέβαια, τα ευρήματα ερευνών ισχύουν κατ' αρχήν μέσα στο συγκεκριμένο πλαίσιο στο οποίο παρήχθησαν και έχουν περιορισμένη αξία έξω από αυτό. Για τούτο ακριβώς το λόγο αποτελεί επιτακτική ανάγκη η «εγχώρια» έρευνα· ένα βήμα στην κατεύθυνση αυτή πιστεύουμε ότι μπορεί να αποτελέσει και η παρούσα εργασία, η οποία προσπαθεί να θέσει σε αξιόπιστη επιστημονική βάση τη συζήτηση για το σχολείο και την εκπαιδευτική διαδικασία. Τα ευρήματα που προσκομίζει θα μπορούσαν δηλαδή να αποτελέσουν χρήσιμο υλικό κατά το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής στον τομέα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Έχουν επίσης σημασία για την εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, γιατί ο εκπαιδευτικός αποτελεί το σπουδαιότερο παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και σημαντικό φορέα κάθε εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Εξάλλου, τα πορίσματα της έρευνας αυτής μπορούν να δώσουν ερεθίσματα για ευρύτερη συζήτηση σχετικά με την αναγκαιότητα εκπαιδευτικών αλλαγών σε βασικούς τομείς της ελληνικής εκπαίδευσης. Τα εκπαιδευτικά θέματα ενδιαφέρουν και αφορούν μεγάλα τμήματα της ελληνικής κοινωνίας (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, μέσα μαζικής επικοινωνίας, συνδικαλιστικές και επιστημονικές οργανώσεις, πολιτικούς, πολιτιστικούς και εκκλησιαστικούς φορείς), και επομένως η συζήτηση και κυρίως η διερεύνησή τους είναι πολύ χρήσιμες και απαραίτητες. Τα πορίσματα της συγκεκριμένης έρευνας πεδίου μπορούν άλλωστε να αποτελέσουν αφετηρία για περαιτέρω εξειδικευμένες έρευνες, που θα αναφέρονται σε επιμέρους θέματα και ερωτήματα.

---

15. R. Wittrock, 1986.



## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

---

Το κεφάλαιο αυτό εκτείνεται σε περισσότερες λεπτομέρειες από όσες ενδεχομένως προσδοκά ο αναγνώστης, και τούτο για τρεις βασικούς λόγους. Πρώτον, συζητούνται εκτενώς μεθοδολογικά ζητήματα που συνδέονται, πέρα από το σχεδιασμό, τις φάσεις και τη δειγματοληψία της έρευνας, κυρίως με τη χρησιμοποίηση της «μελέτης περιπτώσεων», επειδή η ελληνική βιβλιογραφία είναι πενιχρή σε ό,τι αφορά εφαρμογές της συγκεκριμένης μεθοδολογικής προσέγγισης<sup>16</sup>. Δεύτερον, εξετάζονται εκτενέστερα τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα, επειδή καταβλήθηκε προσπάθεια οι απαραίτητες σχετικές πληροφορίες να συγκεντρωθούν σε ένα κεφάλαιο αντί να διασπαρούν σε όλο το βιβλίο, κάτι που διευκολύνει –νομίζουμε– την ανάγνωση και κατανόηση του κειμένου. Τρίτον, στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας παρουσιάζονται όλοι οι χρησιμοποιούμενοι στατιστικοί δείκτες, ώστε ο αναγνώστης να μπορεί να παρακολουθεί και να ελέγχει κατά την ανάγνωση του κειμένου τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων. Συνεπώς, *ό,τι μεθοδολογικές πληροφορίες χρειάζεται ο αναγνώστης πρέπει να τις αναζητήσει στο παρόν κεφάλαιο του βιβλίου*. Καταβάλαμε γενικά προσπάθεια να διαμορφώσουμε όσο γίνεται απλούστερα το κείμενο, ώστε να αποφύγουμε την απομάκρυνση της προσοχής του αναγνώστη από το περιεχόμενο της εργασίας.

### 2.1. Ερευνητικές φάσεις και δειγματοληψία

Όπως αναφέρθηκε ήδη στην εισαγωγή, *το ερευνητικό πρόγραμμα σχεδιά-*

---

16. Αναφέρουμε ενδεικτικά τα εξής δημοσιεύματα για τη μελέτη περιπτώσεων: G. Allan, 1991· B. L. Berg, 1998· K. Flick, 1998· J. Platt, 1988· L. Cohen & L. Manion, 1997· X. Βιτσιλάκη-Σοφονιάτη, 1998.

στηκε και διεξήχθη σε πέντε φάσεις, από το σχολικό έτος 1980-81 έως το σχολικό έτος 2000-01, με εν μέρει διαφορετική μεθοδολογική προσέγγιση και με ειδικότερους στόχους η καθεμιά τους. Η πρώτη ερευνητική φάση (κατά το σχολικό έτος 1980-81) αφορούσε μελέτες περιπτώσεων και αξιοποίησε ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους προσέγγισης. Στη δεύτερη καθαρά ποσοτική φάση (επίσης κατά το σχολικό έτος 1980-81) – αφού προηγήθηκε ένα ερωτηματολόγιο προς τους διευθυντές όλων των σχολείων για τη συλλογή ποσοτικών στοιχείων – χρησιμοποιήθηκε ένα ευρύ αντιπροσωπευτικό δείγμα καθηγητών Γυμνασίου και Λυκείου από όλη την Ελλάδα, οι οποίοι δίδασκαν τη χρονική εκείνη περίοδο τα βασικά μαθήματα Αρχαία Ελληνικά, Νέα Ελληνικά, Ιστορία, Φυσική και Μαθηματικά. Η τρίτη φάση της έρευνας (στο ίδιο σχολικό έτος), που αποτελούσε από άποψη δειγματοληψίας μια «ηθελημένη αυθαιρεσία», είχε ως στόχο της να χρησιμεύσει αφενός ως ερμηνευτικό εργαλείο για την καλύτερη ανάλυση και αφετέρου ως συμπληρωματικός έλεγχος εγκυρότητας των δεδομένων της δεύτερης φάσης. Η τέταρτη φάση (κατά το σχολικό έτος 1990-91) στόχευε, μέσω μιας μεθοδολογικά όμοιας με την πρώτη φάση μέτρησης, να διαπιστώσει τυχόν υφιστάμενες ομοιότητες και διαφορές στο Γυμνάσιο και το Λύκειο στα ίδια σχολεία με μια χρονική διαφορά δέκα ετών (από το 1980-81 στο 1990-91). Δηλαδή, η φάση αυτή ενεργοποίησε κατά κάποιο τρόπο τα ερευνητικά ευρήματα που είχαν διαπιστωθεί δέκα χρόνια νωρίτερα. Η πέμπτη φάση (κατά το σχολικό έτος 2000-01) είχε τον ίδιο στόχο και ακολούθησε την ίδια μεθοδολογία όπως και η τέταρτη, με χρονική διαφορά πάλι δέκα ετών (από το 1990-91 στο 2000-01)· ωστόσο στην προκειμένη περίπτωση, για τεχνικούς και οικονομικούς λόγους, περιορίστηκε η διάρκεια παραμονής των ερευνητών στα σχολεία και επομένως και το εύρος συλλογής δεδομένων.

Όπως μνημονεύτηκε ήδη, τα δεδομένα που παρουσιάζονται και ερμηνεύονται στο παρόν δημοσίευμα προέρχονται κυρίως από τα ευρήματα της πρώτης, της τέταρτης και της πέμπτης φάσης της έρευνας, οι οποίες στηρίζονται σε μελέτες περιπτώσεων· εν μέρει όμως αξιοποιούνται στοιχεία και από τη δεύτερη αντιπροσωπευτική φάση της έρευνας<sup>17</sup>.

---

17. Πρβλ. σχετικά τα δημοσιεύματα Π. Ξωχέλλης κ.ά., 1986 και Π. Ξωχέλλης, 1987 (βλ. και υποσημείωση 6).

Σε ό,τι αφορά τη *δειγματοληψία* στην πρώτη, τέταρτη και πέμπτη φάση της έρευνας, επιλέξαμε προσεκτικά ένα μικρό αριθμό δέκα σχολικών μονάδων (έξι Γυμνασίων και τεσσάρων Λυκείων) από τη δημόσια γενική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση βάσει ορισμένων κριτηρίων. Ένα από τα κριτήρια αυτά ήταν το μέγεθος των σχολείων, δεδομένου ότι ένα μικρό σχολείο διαφέρει σε επιμέρους πτυχές του από ένα μεγάλο. Ένα άλλο κριτήριο αποτελούσε η έδρα του σχολείου. Τέλος, κατά την επιλογή των σχολείων θεωρήσαμε σημαντικό τον κοινωνικοοικονομικό συντελεστή με κριτήριο την προέλευση των μαθητών. Βέβαια, δεν ήταν δυνατόν να συμπεριλάβουμε σχολεία που να ανταποκρίνονται ταυτόχρονα και στα τρία παραπάνω κριτήρια· γενικά όμως μπορεί να ειπωθεί ότι εν τέλει τα επιλεγέντα σχολεία δεν διαφοροποιούνται αισθητά από τα συνήθη σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ενώ η επιλογή έγινε με τέτοιο τρόπο ώστε το δείγμα να παρουσιάζει κάποια διασπορά, η οποία να επιτρέπει τον ισχυρισμό ότι πρόκειται για διαφορετικές περιπτώσεις της σχολικής πραγματικότητας.

Με βάση τα παραπάνω, είχαμε σε κάποιο βαθμό τη δυνατότητα να συγκρίνουμε τα επιλεγέντα σχολεία με τις υπόλοιπες σχολικές μονάδες της χώρας ως προς ορισμένους συντελεστές. Έτσι, για παράδειγμα, ελέγξαμε κατά πόσο τα δέκα αυτά σχολεία διαφοροποιούνται από ένα μέσο σχολείο της χώρας· από το συγκεκριμένο έλεγχο προέκυψαν διαφορές που κινούνται σε τέτοια όρια, ώστε να μπορεί γενικά να ειπωθεί ότι οι δέκα σχολικές μονάδες του δείγματος αποτελούν «κανονικά» σχολεία (με κριτήριο το μέσο όρο και τη διασπορά). *Δεν πρόκειται δηλαδή για εξαιρετικές περιπτώσεις σχολείων αλλά για σχολικές μονάδες που αντικατοπτρίζουν το πλαίσιο και τις συνθήκες λειτουργίας ενός μέσου ελληνικού σχολείου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.*

Τα ερευνητικά ευρήματα που εκτίθενται στο βιβλίο προέρχονται κατά κύριο λόγο από τη μελέτη των δέκα επιλεγέντων σχολικών μονάδων, υποστηρίζονται όμως τόσο από την πλούσια δεξαμενή δεδομένων της αντιπροσωπευτικής δεύτερης φάσης όσο και από τη διαχρονική διάσταση της έρευνας. Αξιοποιούνται επίσης επίσημα στατιστικά στοιχεία που αναφέρονται σε ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα, δηλαδή αναλύονται και συσχετίζονται ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα από διάφορες πηγές. *Το πλεονέκτημα της εν λόγω έρευνας είναι η πολύπτυχη προσέγγιση που υιοθετεί από άποψη*



μεθοδολογίας και προοπτικής, υπό την έννοια ότι αφενός συνδυάζονται πολλές ερευνητικές μέθοδοι και αφετέρου αξιοποιούνται δεδομένα για σχολικές μονάδες, διευθυντές σχολείων, εκπαιδευτικούς και μαθητές, καθώς και στοιχεία για το θεσμικό πλαίσιο και τα ποσοτικά μεγέθη της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

## 2.2. Η μελέτη περιπτώσεων

Τα δέκα εξεταζόμενα σχολεία αποτελούν τις περιπτώσεις που μελετήθηκαν (*Case Studies*). Κατά την εν λόγω προσέγγιση, συγκριτικά με τις αντιπροσωπευτικές έρευνες που αναφέρονται κατά κανόνα σε μεγάλους αριθμούς υποκειμένων, εξετάζεται ένας ευσύνοπτος αριθμός ενοτήτων ή μονάδων, και έτσι παρέχεται η δυνατότητα να ερευνηθεί το αντικείμενο σε όλες τις πτυχές του. Η διερεύνηση αυτή επιτρέπει να ελεγχθούν υποθέσεις, ενώ συμβάλλει στη διαμόρφωση περαιτέρω υποθέσεων, οι οποίες θα μπορούσαν ενδεχομένως να αποτελέσουν αντικείμενο αντιπροσωπευτικών ερευνών ή πειραματικών σχεδίων. Χρησιμοποιώντας τη συγκεκριμένη προσέγγιση, δεν είναι δυνατόν βέβαια να προβεί κανείς σε γενικεύσεις των ευρημάτων, αν και η μελέτη περιπτώσεων δημιουργεί, υπό ορισμένους όρους, ένα ερευνητικό πλαίσιο που μπορεί να εκτείνεται και πέρα από τις διαπιστώσεις μιας αντιπροσωπευτικής έρευνας. Από τη δική μας έρευνα αποδεικνύεται ότι τα ερευνητικά ευρήματα παρουσιάζουν πάντως υψηλό βαθμό ενάργειας για κάθε «περίπτωση», ώστε να μπορεί να διακρίνει κανείς το γενικό στο μερικό, ενώ διευκολύνουν την ερμηνεία των δεδομένων σε ένα πλαίσιο από αλληλοσυμπληρούμενα στοιχεία και συμφραζόμενα.

Το γεγονός ότι η μελέτη περιπτώσεων είναι η κατάλληλη μέθοδος για *πολύπτυχη μεθοδολογική προσέγγιση (multimethod approach)* επιβεβαιώνεται και από τις δικές μας εμπειρίες. Έτσι, στην προκειμένη περίπτωση, είχαμε το πλεονέκτημα ότι τα δεδομένα των συνεντεύξεων, των ερωτηματολογίων και των παρατηρήσεων σε κάθε συγκεκριμένο σχολείο μπορούσαμε να τα ελέγξουμε ως προς την εγκυρότητά τους μέσω των δεδομένων του αντιπροσωπευτικού δείγματος. Μπορούμε να πούμε ότι επιτεύχθηκε σε υψηλό βαθμό εσωτερική εγκυρότητα των ευρημάτων αφενός με την παρα-

πληρωματικότητα των διαφορετικών ερευνητικών εργαλείων και αφετέρου μέσω της σύγκρισης των ευρημάτων (από τη διερεύνηση π.χ. των στάσεων και της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών σε ό,τι αφορά τη μεθόδευση της διδασκαλίας). Ένα άλλο ιδιαίτερο πλεονέκτημα της προσέγγισης αυτής είναι ότι οι ερευνητές<sup>18</sup> εξετάζαν σε κάθε περίπτωση το σχολείο ως σύνολο. Για παράδειγμα, κατά τη συζήτηση με μαθητές για τη διδακτική διαδικασία σε ένα συγκεκριμένο μάθημα, οι ερευνητές είχαν υπόψη τους τις παρατηρήσεις που έκαναν στην τάξη κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, καθώς και τις σχετικές απόψεις των εκπαιδευτικών. Γνώριζαν επίσης, μέσω της συνέντευξης του διευθυντή, την εικόνα του σχολείου, ενώ μπορούσαν να συνυπολογίσουν και τις δικές τους εντυπώσεις και εκτιμήσεις για όλες τις επιμέρους πτυχές της σχολικής εργασίας και ζωής, τις οποίες κατέγραφαν κατά τη διάρκεια μιας εβδομάδας που έμεναν σε κάθε σχολείο.

Τα επιλεγέντα δέκα σχολεία-περιπτώσεις μπορούν να περιγραφούν σύντομα στα βασικά τους χαρακτηριστικά ως εξής<sup>19</sup>:

### **ΣΧΟΛΕΙΟ 1 (Γυμνάσιο)**

Πρόκειται για ένα Γυμνάσιο μεγάλου αστικού κέντρου, το οποίο κατά τα σχολικά έτη 1980-81 (πρώτη φάση της έρευνας) και 1990-91 (δεύτερη φάση της έρευνας) στεγαζόταν σε ενοικιασμένο κτίριο – κτισμένο στο τέλος της δεκαετίας του 1950 με μεταγενέστερες προσθήκες – σε ένα ιδιαίτερα πυκνοκατοικημένο σημείο της πόλης. Συστεγαζόταν με Λύκειο, δηλαδή το κτίριο χρησιμοποιούνταν σε δύο βάρδιες, πρωί και απόγευμα, κάτι που ισχύει και σήμερα ακόμη για πολλά σχολεία των μεγάλων αστικών κέντρων της χώρας. Κατά το σχολικό έτος 2000-01 το κτίριο ήταν καινούριο, περιποιημένο και διακοσμημένο με έργα των μαθητών, και τα εποπτικά όργανα ήταν επαρκή.

Στο διδακτικό προσωπικό του σχολείου υπερείχαν και στις τρεις φάσεις της έρευνας οι γυναίκες, επιπλέον στη δεκαετία του 1980 οι μεσήλικες εκπαιδευτικοί.

18. Σε κάθε «περίπτωση» συμμετείχαν δύο τουλάχιστον ερευνητές-παρατηρητές.

19. Κατά την περιγραφή των δέκα σχολείων εδώ χρησιμοποιείται απλώς η αρίθμηση 1 έως 10· τα συγκεκριμένα στοιχεία για την ταυτοποίησή τους είναι γνωστά μόνο στους ερευνητές.

Από άποψη κοινωνικής προέλευσης, οι μαθητές προέρχονταν κατά μεγάλο μέρος από οικογένειες εργατών και υπαλλήλων, οι οποίες κατοικούσαν σε πολυκατοικίες σε μια εξαιρετικά θορυβώδη περιοχή με πυκνή δόμηση. Η αριθμητική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητών ήταν κατά το χρόνο της πρώτης συλλογής δεδομένων (1980-81) πολύ δυσμενής, ενώ διαπιστώθηκε μείωση του αριθμού μαθητών και αντίστοιχη βελτίωση της παραπάνω σχέσης κατά την επανάληψη της συλλογής δεδομένων στην τέταρτη (1990-91) και πέμπτη (2000-01) φάση της έρευνας. Στην πέμπτη φάση ο διευθυντής του σχολείου ήταν ο ίδιος, όπως και δέκα χρόνια πριν, ενώ το σύλλογο διδασκόντων απασχολούσε έντονα το πρόβλημα των παλινοστούτων μαθητών και οι ελλείψεις τους στην ελληνική γλώσσα.

### **ΣΧΟΛΕΙΟ 2 (Γυμνάσιο)**

Το σχολείο αυτό βρίσκεται επίσης σε μεγάλο αστικό κέντρο και στεγάζεται σε παλιό αλλά ανακαινισμένο κτίριο, το οποίο, όταν το επισκεφτήκαμε εμείς, εξυπηρετούσε πολλά και διαφορετικού τύπου σχολεία σε δύο βάρδιες: το Γυμνάσιο και το Λύκειο συστεγάζονταν σε χωριστή πτέρυγα του κτιρίου. Υπήρχαν εποπτικά όργανα, τα οποία ωστόσο χρησιμοποιούνταν ελάχιστα λόγω έλλειψης εργαστηρίου ή άλλου ειδικού χώρου για την εγκατάστασή τους. Το κτίριο δεν διέθετε βοηθητικούς χώρους και ήταν εμφανής η ανάγκη συντήρησης, κάτι που καθυστέρησε γιατί δεν υπήρχαν οι απαραίτητοι οικονομικοί πόροι. Στην περιοχή του σχολείου υπάρχουν και μονοκατοικίες, οι οποίες όμως εναλλάσσονται συχνά με σύγχρονα πολυώροφα κτίσματα με πυκνή δόμηση.

Και στις τρεις φάσεις της έρευνας ο διευθυντής ήταν νέος στη θέση αυτή. Στο διδακτικό προσωπικό υπερείχαν γενικά οι μεσήλικες, ενώ παρατηρήθηκε υπεροχή των γυναικών στην πρώτη (1980-81) και πέμπτη (2000-01) και ισοκατανομή των δύο φύλων στην τέταρτη φάση της έρευνας (1990-91).

Οι μαθητές προέρχονταν κυρίως από μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα (έμποροι, ελεύθεροι επαγγελματίες, υπάλληλοι και επιστήμονες), και το σχολείο διακρινόταν και στις τρεις φάσεις της έρευνας για την πολύ καλή αριθμητική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητών.

### ΣΧΟΛΕΙΟ 3 (Γυμνάσιο)

Πρόκειται για ένα σχολείο σε μια κωμόπολη παραθαλάσσιας περιοχής, το οποίο λειτουργεί ως Γυμνάσιο και Λύκειο πάντα πρωί. Το κτίριο ήταν κατά την πρώτη μας επίσκεψη (σχολικό έτος 1980-81) από τα καλύτερα που είχαμε επισκεφτεί, δηλαδή σύγχρονης και απλής κατασκευής, με φροντισμένη εξωτερική όψη, με άνετες αίθουσες διδασκαλίας και με βοηθητικούς χώρους (για Φυσική και Χημεία, γυμναστήριο με αποδυτήρια), καθώς και με επαρκή εποπτικά μέσα διδασκαλίας. Δέκα χρόνια αργότερα (σχολικό έτος 1990-91) το κτίριο ήταν ασφυκτικά γεμάτο και χωρίς βοηθητικούς χώρους, γιατί χρησιμοποιούνταν ως αίθουσες διδασκαλίας, κάτι που διαπιστώθηκε επίσης στην πέμπτη φάση της έρευνας (κατά το σχολικό έτος 2000-01). Εφόσον δεν παρατηρήθηκαν αλλαγές στον αριθμό των μαθητών Γυμνασίου, πρόκειται προφανώς για αύξηση του αριθμού των μαθητών του Λυκείου· δηλαδή, η συστέγαση Γυμνασίου και Λυκείου δημιούργησε προφανώς τα προβλήματα.

Ο διευθυντής του σχολείου ήταν νέος στην πρώτη (1980-81) και στην τέταρτη (1990-91) και μεγάλης ηλικίας στην πέμπτη (2000-01) φάση της έρευνας, και οι καθηγητές – εντόπιοι ή από τις γύρω περιοχές – μεσήλικες. Από άποψη φύλου, παρατηρήθηκε συγκριτικά μικρή συμμετοχή των γυναικών στο διδακτικό προσωπικό κατά το σχολικό έτος 1980-81 και το αντίστροφο δέκα χρόνια μετά· δηλαδή, η αριθμητική σχέση των δύο φύλων ήταν το 1980-81 τέσσερις καθηγητές προς μία καθηγήτρια, ενώ το 1990-91 η σχέση αυτή είχε αντιστραφεί πλήρως. Κατά το σχολικό έτος 2000-01 υπερερεύσαν και πάλι οι άνδρες εκπαιδευτικοί.

Η κοινωνική προέλευση των μαθητών καθοριζόταν από τις επαγγελματικές δραστηριότητες των γονέων τους, οι οποίοι ασχολούνταν με αγροτικές ή οικοδομικές εργασίες, με την αλιεία, αλλά και με τουριστικά επαγγέλματα κατά τη θερινή περίοδο του έτους. Οι μαθητές χαρακτηρίζονταν, σύμφωνα με το διευθυντή του σχολείου, από έλλειψη κινήτρων για σπουδές.

### ΣΧΟΛΕΙΟ 4 (Γυμνάσιο)

Το σχολείο αυτό βρίσκεται σε υποβαθμισμένη περιοχή μεγάλου αστικού κέντρου. Κατά το σχολικό έτος 1980-81 επρόκειτο για ένα άχαρο σχολείο-μαμούθ, σε κτίριο κτισμένο στη δεκαετία του 1960, με μεγάλη αυλή και ψη-

λους τοίχους, σε μια συνοικία όπου κατοικούν εργάτες ναυτικοί και μικροεπαγγελματίες, κάτι που προσδιορίζει και την κοινωνική προέλευση των μαθητών. Συστεγάζονταν δύο Γυμνάσια και δύο Λύκεια σε δύο βάρδιες, και υπήρχαν έντονα πειθαρχικά προβλήματα και αισθητή πολιτικοποίηση. Όμως δέκα χρόνια αργότερα (κατά το σχολικό έτος 1990-91) το κτίριο είχε ανακαινιστεί πλήρως και στέγαζε Γυμνάσιο και Λύκειο σε πρωινή βάρδια. Οι μαθητές, των οποίων ο αριθμός είχε μειωθεί στο μεταξύ αισθητά, συμμετείχαν ενεργά σε πολιτιστικές δραστηριότητες (θεατρικές παραστάσεις, τμήματα χορού κ.λπ.). Στο συγκεκριμένο σχολείο φοιτούσαν επίσης παλιννοστούντες μαθητές από την πρώην Σοβιετική Ένωση και το διδακτικό προσωπικό κατέβαλλε προσπάθειες για τη δημιουργία τμήματος ενισχυτικής διδασκαλίας στην ελληνική γλώσσα. Υπήρχε κοινό γραφείο διευθυντή και καθηγητών, κάτι που συνέβαλλε στη δημιουργία καλών σχέσεων μεταξύ τους.

Κατά το σχολικό έτος 2000-01 το κτίριο ήταν σε πολύ καλή κατάσταση, καινούριο, καθαρό, με μεγάλη αυλή και με φύλακα σε 24ωρη βάση. Οι αίθουσες διδασκαλίας ήταν χωρισμένες ανά μάθημα και όχι ανά τμήμα (το σχολείο συμμετείχε σε πρόγραμμα ΣΕΠΠΕ για την αναδιάρθρωση του σχολικού χώρου) και καλά εξοπλισμένες με εποπτικά μέσα διδασκαλίας.

Κατά το σχολικό έτος 1980-81 ο διευθυντής του σχολείου ήταν νέος και οι καθηγητές, στο μεγαλύτερο ποσοστό, επίσης νέοι στην ηλικία με περίπου ισοκατανομή των δύο φύλων. Είκοσι χρόνια αργότερα (σχολικό έτος 2000-01) το σχολείο διευθυνόταν από έναν έμπειρο και δραστήριο διευθυντή, του οποίου οι σχέσεις με τους καθηγητές ήταν συναδελφικές-φιλικές, χωρίς όμως να διαπιστώνεται οπωσδήποτε αμοιβαία επικοινωνία.

### **ΣΧΟΛΕΙΟ 5 (Γυμνάσιο)**

Πρόκειται για ένα σχολείο που βρίσκεται σε ορεινή περιοχή απομακρυσμένη από μεγάλο αστικό κέντρο, με μεγάλη ενδοχώρα και έντονα στοιχεία λαϊκής παράδοσης. Οι κάτοικοι ασχολούνται με την κτηνοτροφία και τον εποχικό τουρισμό. Στην πρώτη φάση της έρευνας (1980-81) το σχολείο λειτουργούσε με πρωινό ωράριο και στεγαζόταν σε ένα παλιό κτίριο χωρίς κεντρική θέρμανση και με στενότητα χώρου. Δέκα χρόνια αργότερα συναντήσαμε ένα νέο σχολικό κτίριο, κτισμένο σύμφωνα με την παραδοσιακή αρ-

χιτεκτονική, εναρμονισμένο με περιβάλλοντα χώρο (πρόκειται για παραδοσιακό οικισμό) και με τον αναγκαίο εξοπλισμό (αίθουσα ηλεκτρονικών υπολογιστών, χημείο, αίθουσα Φυσικής, γυμναστήριο, εποπτικά μέσα)· υπήρχε επίσης σχολική βιβλιοθήκη από τις μεγαλύτερες της χώρας. Τα ίδια ίσχυαν και για το σχολικό έτος 2000-01.

Ο διευθυντής του σχολείου ήταν και στις τρεις περιπτώσεις σχετικά νέος, οι εκπαιδευτικοί σε μεγάλο ποσοστό επίσης νέοι, με ελαφρά υπεροχή την πρώτη φορά (1980-81) των γυναικών και τη δεύτερη (1990-91) των ανδρών. Κατά το σχολικό έτος 2000-01 υπερείχαν πάλι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί. Οι καθηγητές μετακινούνται συνήθως από και προς μεγάλη γειτονική πόλη.

Οι μαθητές, των οποίων ο αριθμός μειώθηκε στις δύο τελευταίες φάσεις της έρευνας λόγω υπογεννητικότητας, προέρχονται από οικογένειες κτηνοτρόφων, υπαλλήλων και ανθρώπων που ασχολούνται με τη λαϊκή τέχνη. Η αριθμητική σχέση καθηγητή-μαθητών ήταν ευνοϊκή. Κατά το σχολικό έτος 2000-01 οι μαθητές (σε ένα ποσοστό και παιδιά από αλβανικές οικογένειες) εμφανίζονταν απείθαρχοι και χωρίς σεβασμό ούτε ως προς το χώρο ούτε ως προς τους διδάσκοντες. Κατά το διευθυντή του σχολείου, πολλοί μαθητές του Γυμνασίου δεν συνεχίζουν τις σπουδές τους στο Λύκειο.

### **ΣΧΟΛΕΙΟ 6 (Γυμνάσιο)**

Το σχολείο αυτό βρίσκεται στις παρυφές ενός γοργά αναπτυσσόμενου αστικού κέντρου. Το σχολικό κτίριο είναι νεόδμητο, με μικρή τιμμεντένια αυλή με βοηθητικούς χώρους (στελεχωμένη βιβλιοθήκη, γυμναστήριο, αίθουσα τελετών, εργαστήριο Φυσικής και Χημείας) και με άφθονα και ποικίλα εποπτικά όργανα. Η συστέγαση με δύο ΤΕΕ κατά το σχολικό έτος 2000-01 δημιούργησε προβλήματα.

Ο διευθυντής του σχολείου ήταν και στις τρεις φάσεις της έρευνας νέος στη θέση αυτή, και οι καθηγητές περίπου ισοκαταμεμημένοι κατά ηλικία και φύλο. Στην πέμπτη φάση της έρευνας (2000-01) συναντήσαμε ένα διευθυντή ευγενικό, φιλικό αλλά υποτονικό και αδιάφορο.

Ο μαθητικός πληθυσμός του σχολείου ήταν, από άποψη κοινωνικής προέλευσης, μεικτός, δηλαδή μικροαστικής αλλά και εργατικής τάξης, ενώ μια

μεγάλη ομάδα μαθητών προερχόταν από αρχικά αγροτικές οικογένειες, οι οποίες στη συνέχεια εγκαταστάθηκαν στην πόλη, καθώς και από οικογένειες μεταναστών. Στο σχολείο αυτό διαπιστώθηκε κατ' αρχάς ένας σχετικά μεγάλος αριθμός μαθητών ανά καθηγητή, ενώ εντυπωσιακή ήταν η πολύ μεγάλη μείωση του αριθμού των μαθητών κατά το χρονικό διάστημα που χωρίζει τις επιμέρους φάσεις της έρευνας.

### **ΣΧΟΛΕΙΟ 7 (Λύκειο)**

Πρόκειται για ένα Λύκειο μεγάλου αστικού κέντρου, του οποίου το κτίριο, παλιό αλλά περιποιημένο, χρησιμοποιείται ως Γυμνάσιο και Λύκειο.

Ο διευθυντής του σχολείου ήταν κατά το σχολικό έτος 1980-81 νέος στη θέση αυτή, ενώ οι καθηγητές είχαν στο μεγαλύτερό τους ποσοστό πολλά χρόνια υπηρεσίας και ήταν περίπου ισοκατανεμημένοι από άποψη φύλου. Κατά το σχολικό έτος 2000-01 ο διευθυντής ήταν μεγάλος σε ηλικία και οι καθηγητές πάλι ισοκατανεμημένοι ως προς το φύλο.

Οι μαθητές προέρχονται ως επί το πλείστον από μικρομεσαία κοινωνικά στρώματα, η αριθμητική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητών ήταν κατά την πρώτη επίσκεψή μας (1980-81) καλή, ενώ σημειώθηκε ελαφρά μείωση του αριθμού των μαθητών ανάμεσα στις δύο τελευταίες φάσεις της έρευνας.

### **ΣΧΟΛΕΙΟ 8 (Λύκειο)**

Το Λύκειο αυτό βρίσκεται επίσης σε μεγάλο αστικό κέντρο και στεγάζεται σε παλιό ανακαινισμένο κτίριο. Πρόκειται για σχολείο που συγκεντρώνει μαθητές υψηλών κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων και έχει πολλές ομοιότητες με το σχολείο υπ' αριθμόν 2. Κατά την πρώτη φάση της έρευνας υπήρχε καλό σχολικό κλίμα και συνοχή ανάμεσα στο διδακτικό προσωπικό, ενώ παρατηρούνταν επίσης πολλές δραστηριότητες από τους μαθητές. Κατά το σχολικό έτος 2000-01 η νέα, κάπως μεγάλης ηλικίας, διευθύντρια δέσποζε με τη δυναμική παρουσία της και διατηρούσε μάλλον σχέσεις εξουσίας με τους εκπαιδευτικούς και επιφανειακά φιλικές σχέσεις με τους μαθητές. Είναι το μόνο σχολείο όπου οι ερευνητές αντιμετωπίστηκαν αρνητικά και υποτιμητικά, με τη διευθύντρια να δηλώνει απροθυμία να απαντήσει σε ερωτήσεις ή να δώσει στοιχεία για το σχολείο (επικαλούμενη νομικές διατάξεις για την προστασία προσωπικών δεδομένων).

### **ΣΧΟΛΕΙΟ 9 (Λύκειο)**

Το σχολείο αυτό ανήκει σε μια μικρή πόλη σχετικά εύπορης αγροτικής περιοχής και λειτουργεί πάντα πρωί. Κατά το σχολικό έτος 1980-81 το κτίριο, κτισμένο στη δεκαετία του 1960, βρισκόταν στην είσοδο της πόλης, σε μια περιοχή με αραιά χαμηλά σπίτια και πολλά δέντρα, ευρύχωρο, καλά εξοπλισμένο και με μεγάλη αυλή. Κατά το σχολικό έτος 2000-01 το κτίριο ήταν καινούριο, με προσεγμένη αρχιτεκτονική, και οι αίθουσες διδασκαλίας χωρισμένες ανά μάθημα και όχι ανά τμήμα (και αυτό το σχολείο συμμετείχε σε πρόγραμμα ΣΕΠΠΕ για την αναδιάρθρωση του χώρου), καθώς και καλά εξοπλισμένες με εποπτικά μέσα διδασκαλίας.

Ο διευθυντής υπηρέτούσε πολλά χρόνια στο σχολείο αυτό· το διδακτικό προσωπικό, αποτελούμενο ως επί το πλείστον από νέους καθηγητές, με περισσότερους άνδρες στην πρώτη και ισοκατανομή των δύο φύλων στις δύο επόμενες ερευνητικές φάσεις, πηγαινοερχόταν –ορισμένα μέλη του– προς και από το πλησιέστερο μεγάλο αστικό κέντρο.

Οι μαθητές προέρχονται από οικογένειες αγροτών, ένα μεγάλο ποσοστό των οποίων είχε μεταναστεύσει μετά το 1960 για εργασία στη Γερμανία. Ένα ποσοστό μαθητών προέρχεται επίσης από οικογένειες αξιωματικών, λόγω των στρατοπέδων που εδρεύουν στην περιοχή. Κατά την πρώτη συλλογή δεδομένων (1980-81) υπήρχαν πολλά παιδιά παλιννοστούντων ανάμεσα στους μαθητές, αριθμός ο οποίος διαπιστώσαμε ότι μειώθηκε κατά το σχολικό έτος 2000-01. Γενικά, θα μπορούσε κάποιος να πει ότι οι μαθητές του συγκεκριμένου σχολείου ανήκαν, σε μεγάλο ποσοστό, σε μικρομεσαία κοινωνικοοικονομικά στρώματα.

### **ΣΧΟΛΕΙΟ 10 (Λύκειο)**

Πρόκειται για ένα Λύκειο σε υποβαθμισμένη περιοχή μεγάλου αστικού κέντρου, όπου κατοικούν πολλοί Τσιγγάνοι. Κατά την πρώτη επίσκεψή μας (σχολικό έτος 1980-81) το σχολείο στεγαζόταν σε ένα μισθωμένο κτίριο με μικρές αίθουσες και με μεγάλη ανεπάρκεια χώρων (λόγω στενότητας χώρου δεν γίνονταν π.χ. όλα τα διαλείμματα). Κατά το σχολικό έτος 2000-01 το κτίριο ήταν καινούριο, με ευρύχωρες αίθουσες και μεγάλη αυλή. Ο αρχικά ελλιπής εξοπλισμός βελτιώθηκε αργότερα, δεν φαινόταν ωστόσο να αξιοποιείται.

Ο διευθυντής του σχολείου ήταν στις δύο πρώτες φάσεις της έρευνας



(σχολικά έτη 1980-81 και 1990-91) σχετικά νέος στη θέση αυτή, και οι καθηγητές επίσης σε πολύ μεγάλο ποσοστό νέοι, κυρίως κατά την πρώτη φάση της έρευνας. Κατά το σχολικό έτος 2000-01 ο διευθυντής ήταν μεγαλύτερος σε ηλικία και με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας, τυπικός στο ρόλο του αλλά φιλικός στους συναδέλφους του, ενώ είχε καλή επικοινωνία και με τους μαθητές, που είναι παιδιά εργατών και ναυτικών.

### 2.3. Ερευνητικά εργαλεία

Συνεντεύξεις διευθυντών σχολείων, ερωτηματολόγια καθηγητών, παρατηρήσεις σε τάξεις και ερωτηματολόγια μαθητών, όπως επίσης ημερολόγια με σημειώσεις των ερευνητών αποτελούν τα *ερευνητικά εργαλεία* που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα αυτή, και τα οποία συνιστούν συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών προσεγγίσεων, οι οποίες αλληλοσυμπληρώνονται. Έτσι, για παράδειγμα, οι πληροφορίες που προέρχονται από τις συνεντεύξεις των διευθυντών των σχολείων δεν θα ήταν εφικτό να συλλεχθούν μέσω των ερωτηματολογίων των καθηγητών. Από την άλλη πλευρά, τα δεδομένα των συνεντεύξεων δεν μπορούν να οδηγήσουν σε γενίκευση διαπιστώσεων, ήδη για το λόγο ότι, ενώ εξετάζουν ουσιαστικές διαστάσεις του διερευνώμενου αντικειμένου, δεν αναφέρονται σε αντιπροσωπευτικά δείγματα. Εάν όμως πετύχει κανείς να συνδυάσει το διερευνητικό πλαίσιο των ποιοτικών προσεγγίσεων με τα «σκληρά» δεδομένα που προκύπτουν από ποσοτικές μεθόδους, είναι δυνατόν να καταλήξει σε ευρήματα με υψηλή στατιστική εγκυρότητα. Με αυτό το σκεπτικό χρησιμοποιήσαμε ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις και παρατηρήσεις. Τα ερωτηματολόγια δεν περιείχαν μόνο «κλειστές», με δυνατότητα συμφωνίας-διαφωνίας ή επιλογής απάντησης, αλλά και «ανοιχτές» ερωτήσεις που επέτρεπαν, όσον αφορά την απάντηση, τη διαμόρφωση και έκφραση προσωπικών απόψεων και εμπειριών. Οι παρατηρήσεις δεν ήταν απόλυτα ελεύθερες, αλλά περιείχαν τμήματα με προδιατυπωμένα στοιχεία, τα οποία στηρίζονταν σε προηγούμενο συστηματικό θεωρητικό προβληματισμό. Αξιοποιήθηκαν επίσης ημερολόγια με σημειώσεις των ερευνητών, οι οποίες αναφέρονται σε όλα τα παρατηρηθέντα συμβάντα κατά τη διάρκεια των επισκέψεών μας στα σχολεία και τις τάξεις.

**Πίνακας 2.1.**  
**Ερευνητικά εργαλεία και δείγματα κατά φάσεις**

Ερευνητικά εργαλεία	Φάση I (1980-81)	Φάση II (1980-81)	Φάση III (1982)	Φάση IV (1990-91)	Φάση V (2000-01)
Ερωτηματολόγια για διευθυντές (στατιστικά στοιχεία)		1.552			
Συνεντεύξεις με διευθυντές	10			10	10
Ερωτηματολόγια για καθηγητές	70	1.695		37	31
Παρατηρήσεις σε τάξεις	225 ώρες			89 ώρες	35 ώρες
Μαγνητοσκοπημένες παρατηρήσεις			33 ώρες		
Ερωτηματολόγια για μαθητές	673			275	468
Ημερολόγια ερευνητών	v			v	v
Επίσημα στατιστικά στοιχεία	v			v	v

Τα ποσοστά επιστροφής που επιτεύχθηκαν κατά τη συλλογή δεδομένων ήταν σε όλες τις φάσεις της έρευνας πολύ ικανοποιητικά. Οι συνεντεύξεις των διευθυντών ήταν πλήρεις, όπως πλήρη ήταν και τα στοιχεία των παρατηρήσεών μας στις τάξεις. Επίσης, δεν σημειώθηκαν απώλειες στα ερωτηματολόγια των μαθητών· κατά την επεξεργασία τους αποκλείστηκαν ελάχιστα λόγω λαθών. Μια μικρή απόκλιση από τον παραπάνω γενικό κανόνα διαπιστώθηκε στο ποσοστό επιστροφής των ερωτηματολογίων των καθηγητών, όπου σημειώθηκαν κάποιες απώλειες, γιατί ένας πολύ μικρός αριθ-

μός εκπαιδευτικών δεν μπορούσε ή δεν ήθελε να συμπληρώσει το ερωτηματολόγιο.

Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν παρουσιάζονται συνοπτικά στον πίνακα 2.1, μαζί με τα δεδομένα που συλλέχθηκαν ανά φάση έρευνας, και περιγράφονται αναλυτικά στη συνέχεια. Οι αριθμοί δίνουν τα πραγματικά στοιχεία του δείγματος, δηλαδή στην περίπτωση των ερωτηματολογίων δεν δίνονται όσα στάλθηκαν αλλά όσα επέστρεψαν και αξιοποιήθηκαν. Διευκρινίζεται ότι το αντιπροσωπευτικό δείγμα των εκπαιδευτικών της δεύτερης φάσης περιλάμβανε 974 ερωτηματολόγια για καθηγητές Γυμνασίου και 721 ερωτηματολόγια για καθηγητές Λυκείου, δηλαδή συνολικά 1.695 ερωτηματολόγια· από αυτά αναλογούσαν, αντίστοιχα προς τις δύο σχολικές βαθμίδες (Γυμνάσιο και Λύκειο), 202 και 105 σε διδάσκοντες το μάθημα της Ιστορίας, 195 και 121 των Νέων Ελληνικών, 210 και 131 των Αρχαίων Ελληνικών, 189 και 181 των Μαθηματικών και 178 και 183 της Φυσικής. Κατά την πρώτη φάση της έρευνας (1980-81) προηγήθηκε η συλλογή στατιστικών στοιχείων από τους διευθυντές όλων των Γυμνασίων και Λυκείων της χώρας (1.052 Γυμνάσια και 500 Λύκεια, δηλαδή 1.552 συνολικά). Στον πίνακα 2.1 σημειώνονται επίσης οι μαγνητοσκοπημένες παρατηρήσεις 33 ωρών διδασκαλίας στην τρίτη φάση της έρευνας, τα επίσημα στατιστικά στοιχεία που αξιοποιήθηκαν, καθώς και τα ημερολόγια των ερευνητών.

### **2.3.1. Συνεντεύξεις με διευθυντές**

Επρόκειτο για δομημένη συνέντευξη, στην οποία έπαιρναν μέρος δύο τουλάχιστον ερευνητές, έτσι ώστε να διασφαλίζεται η δυνατότητα για πλήρη και αξιόπιστη καταγραφή των απαντήσεων των διευθυντών των σχολείων. Οι ερωτήσεις αναφέρονταν στους εξής τομείς: σχολικά κτίρια και εξοπλισμός σχολείων, ρόλος και αρμοδιότητες του διευθυντή του σχολείου, οι σχέσεις του διευθυντή με καθηγητές, μαθητές και γονείς, οι απόψεις του για τη μεθόδευση της διδασκαλίας και για την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης του μαθητή, για την κοινωνική ζωή στο σχολείο, καθώς και για προβλήματα του σχολείου και συμπεριφοράς των μαθητών. Επρόκειτο συνεπώς για ένα ευρύ φάσμα ερωτήσεων, το οποίο στηριζόταν στην αντίληψη

ότι ο διευθυντής, ως κύριος φορέας ευθύνης στο σχολείο, οφείλει να είναι ενημερωμένος για θέματα που αφορούν συνολικά τη λειτουργία του σχολείου και τη σχολική ζωή.

### **2.3.2. Ερωτηματολόγιο για καθηγητές**

Το ερωτηματολόγιο αυτό περιείχε 58 ερωτήσεις, κατανεμημένες στις εξής ενότητες: ατομικά στοιχεία των υποκειμένων, σκοποί και στόχοι διδασκαλίας, σχολικά βιβλία, μεθόδευση της διδασκαλίας, επιμέρους στοιχεία για την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών, συνεργασία των καθηγητών με το διευθυντή του σχολείου, τους συναδέλφους τους και τους γονείς, κοινωνική ζωή και προβλήματα στο σχολείο, εξωδιδασκτικά καθήκοντα των διδασκόντων και απόψεις των τελευταίων για τις σπουδές τους. Κατά τη συλλογή των δεδομένων των σχολικών ετών 1990-91 και 2000-01 προστέθηκαν δύο ακόμη ερωτήσεις για αλλαγές που σημειώθηκαν στη δεκαετία η οποία μεσολάβησε ανάμεσα στις ερευνητικές φάσεις, μεταξύ αυτών και η παρουσία παλιννοστούντων μαθητών. Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου συμπληρώθηκε γραπτώς από τους καθηγητές, ενώ το δεύτερο, κατά την πρώτη φάση της έρευνας, σε εξαιρετικές περιπτώσεις και μόνο εν μέρει, συμπληρώθηκε από τους ερευνητές υπό μορφή συνέντευξης.

### **2.3.3. Παρατηρήσεις σε τάξεις**

Κατά τις επισκέψεις που πραγματοποιήσαμε στα δέκα επιλεγέντα σχολεία έγιναν ημιτυποποιημένες παρατηρήσεις, κατά τις οποίες αφενός χρησιμοποιήθηκε ένα φύλλο παρατήρησης με 62 προδιατυπωμένα σημεία και αφετέρου υπήρχε η δυνατότητα καταχώρισης πρόσθετων διαπιστώσεων. Για καθεμιά από τις 225 ώρες διδασκαλίας που παρατηρήσαμε κατά το σχολικό έτος 1980-81 και από τις 89 κατά το σχολικό έτος 1990-91 συμπληρωνόταν το φύλλο παρατήρησης σε τρεις διαφορετικές χρονικές περιόδους: στην αρχή της διδακτικής ώρας, μετά από δεκαπέντε και μετά από τριάντα λεπτά. Έτσι συγκεντρώθηκαν 1.350 συμπληρωμένα φύλλα παρατήρησης κατά το σχολικό έτος 1980-81 και 534 κατά το σχολικό έτος 1990-91, δηλαδή κατά μέσο όρο 135 φύλλα παρατήρησης για κάθε σχολείο κατά το scho-

λικό έτος 1980-81 και 53 κατά το σχολικό έτος 1990-91. Κατά την τρίτη συλλογή δεδομένων (σχολικό έτος 2000-01) η διαδικασία αυτή ήταν, όπως μνημονεύτηκε ήδη σε άλλο σημείο, συντεταγμένη χρονικά και ποσοτικά για τεχνικούς και οικονομικούς λόγους. Για τις 35 ώρες παρατηρήσεων που πραγματοποιήθηκαν στην περίπτωση αυτή, οι καταχωρίσεις έγιναν κατά κύριο λόγο εκτός προδιατυπωμένου φύλλου παρατήρησης, αφορούσαν μόνο τα φιλολογικά μαθήματα και αναλύθηκαν ποιοτικά. Σε όλες τις φάσεις της έρευνας δύο τουλάχιστον παρατηρητές-ερευνητές κατέγραφαν τις παρατηρήσεις τους ανεξάρτητα ο ένας από τον άλλο, ενώ, μέσω προηγούμενης εκπαίδευσης και άσκησης, διέθεταν ένα κοινό πλαίσιο (οδηγό παρατήρησης).

Σε ό,τι αφορά το ερώτημα αν οι παρατηρητές είχαν προτιμήσεις σε ορισμένο μάθημα σε κάθε σχολική βαθμίδα (Γυμνάσιο-Λύκειο), ο στατιστικός έλεγχος έδειξε μια εικόνα για πέντε βασικά μαθήματα (Αρχαία Ελληνικά, Νέα Ελληνικά, Ιστορία, Μαθηματικά, Φυσική) η οποία δεν διαφέρει από την τυχαία διασπορά. Επίσης, οι παρατηρούμενες διαφορετικές τάξεις (δευτέρα και τρίτη τάξη Γυμνασίου, από τη μια, και πρώτη και δευτέρα τάξη Λυκείου, από την άλλη) δεν επηρέασαν την επιλογή των προς παρατήρηση μαθημάτων. Διαπιστώθηκε βέβαια ότι στο Λύκειο παρατηρήθηκαν συχνότερα οι τελευταίες ώρες διδασκαλίας, κάτι που οφείλεται στο γεγονός ότι κατά τις πρώτες ώρες της ημέρας διδάσκονταν τις περισσότερες φορές μαθήματα κορμού (σχολικό έτος 1980-81), στα οποία οι παρατηρητές δεν είχαν εύκολα πρόσβαση. Διαφορές διαπιστώθηκαν επίσης ανάμεσα στις χρονικές στιγμές παρατήρησης, δηλαδή σημειώνονταν διαφορετικά «γεγονότα» στην αρχή, στο μέσο και στο τέλος κάθε διδακτικής ώρας, κάτι που θα καταστεί σαφές και θα σχολιαστεί αργότερα (στο τέταρτο κεφάλαιο του βιβλίου).

Όπως σημειώθηκε ήδη, τα ευρήματα που προέρχονται από τις παρατηρήσεις σε τάξεις στηρίζονται, εκτός από τα προδιατυπωμένα στοιχεία του φύλλου παρατήρησης, και σε ελεύθερες καταχωρίσεις των διαπιστώσεων των παρατηρητών. Οι καταχωρίσεις αυτές, οι οποίες περιέχουν πολύ ουσιαστικά στοιχεία για τη διδακτική διαδικασία, κατηγοριοποιήθηκαν εκ των υστέρων σύμφωνα με θεωρητικά κριτήρια και εντάχθηκαν σε υπερκείμενες παραμέτρους της διδακτικής διαδικασίας ως εξής: σκοποί και στόχοι της διδασκαλίας, οργάνωση και πορεία της διδασκαλίας, μορφές εργασίας, διάρ-

κεια, διαδικασία και τρόποι εξετάσεων, άλλες ενέργειες των διδασκόντων, δραστηριότητες των μαθητών, σχολικό κλίμα και εκτιμήσεις για την ποιότητα της διδασκαλίας ή του μαθήματος.

Σε ό,τι αφορά την *αξιοπιστία* και *εγκυρότητα των δεδομένων* παρατήρησης, επισημαίνουμε ότι τα κριτήρια αυτά διασφαλιζόνταν σε σημαντικό βαθμό με τη χρησιμοποίηση δύο παρατηρητών σε κάθε περίπτωση. Δεν αποκλείεται βέβαια οι παρατηρητές να επέδρασαν με την παρουσία τους στην τάξη αλλοιώνοντας σε κάποιο βαθμό τη συμπεριφορά εκπαιδευτικού και μαθητών. Δεν θα αναφέρουμε εδώ την εκτεταμένη σχετική βιβλιογραφία<sup>20</sup> για τα υπέρ και τα κατά της παρατήρησης, επισημαίνουμε ωστόσο σύντομα τους συντελεστές που καθιστούν – κατά τη γνώμη μας και σε συνδυασμό με τη σχετική συζήτηση στη βιβλιογραφία – απίθανη την ουσιαστική αλλοίωση των δεδομένων της παρούσας έρευνας. Από τη μια πλευρά, οι παρατηρητές δεν είχαν κανενός είδους εξουσία στο σχολείο, ούτε δημιουργούσαν με την παρουσία τους (ηλικία, συνήθως γυναικείου φύλου, ενδυμασία κ.λπ.) αυτή την εντύπωση, ενώ βεβαίως διευθυντή και εκπαιδευτικούς κάθε σχολείου για τη διακριτική και εμπιστευτική χρήση των στοιχείων που κατέγραφαν. Από την άλλη, οι ερευνητές έμεναν μια ολόκληρη εβδομάδα ή τουλάχιστον μερικές μέρες σε κάθε σχολείο και έτσι αναπτυσσόταν μια σχέση εμπιστοσύνης ανάμεσα στους παρατηρητές, στο διδακτικό προσωπικό των σχολείων και στους μαθητές. Τέλος, τα σχολεία επελέγησαν, όπως έχει ήδη ειπωθεί, σύμφωνα με κριτήρια που διασφάλιζαν σε κάποιο βαθμό ότι θα σκιαγραφηθεί μια εικόνα η οποία δεν θα αφίσταται σημαντικά από την πραγματική. Ούτε επρόκειτο για σχολεία τα οποία, λόγω ρουτίνας στην επαφή τους με ερευνητές, θα κατόρθωναν να αναπτύξουν αδιαφανείς τεχνικές αυτοπροβολής τους. Τα σχόλια αυτά γίνονται στο πλαίσιο των δεδομένων που προέκυψαν από τις παρατηρήσεις σε τάξεις, επειδή οι αλλοιώσεις συμπεριφοράς δημιουργούνται κυρίως κατά τη χρήση της συγκεκριμένης μεθόδου. Γίνονται ακόμη και για το λόγο ότι η γενική εικόνα που σκιαγραφείται βάσει των δικών μας δεδομένων στο κείμενο

---

20. Πρβλ. ενδεικτικά για τη μεθοδολογία παρατηρήσεων σε τάξεις την εργασία της Μ. Παπαδοπούλου, 1999 (με αναφορές στην ειδική βιβλιογραφία).

που ακολουθεί αποκλίνει εν μέρει θετικά, όπως θα φανεί στα επόμενα κεφάλαια του βιβλίου, από την έως τώρα βιβλιογραφία για την ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

#### **2.3.4. Ερωματολόγιο για μαθητές**

Το ερωματολόγιο για μαθητές περιείχε τόσο κλειστές όσο και ανοιχτές ερωτήσεις. Στις οδηγίες τονιζόταν ότι δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις, ότι το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στις απόψεις-στάσεις των μαθητών και ότι διασφαλίζεται η ανωνυμία των ερωτηματολογίων, τα οποία υπηρετούν καθαρά επιστημονικούς στόχους. Ορισμένες ερωτήσεις διαφοροποιούνταν στο Γυμνάσιο και το Λύκειο. Τα έξι μέρη του ερωτηματολογίου αναφέρονταν ειδικότερα:

- σε ατομικά στοιχεία, όπως έτος γέννησης και φύλο των μαθητών
- σε παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση και τη συμμετοχή των μαθητών στη διδασκαλία, στη μέθοδο διδασκαλίας και τους τρόπους αξιολόγησης που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός, σε εκτιμήσεις των μαθητών για την αντικειμενικότητα της βαθμολογίας και των εξετάσεων
- στις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους και στο κλίμα σχολείου και τάξης
- στα μελλοντικά σχέδια των μαθητών σε ό,τι αφορά τη σχολική και επαγγελματική τους σταδιοδρομία
- στο Λύκειο και τις εξετάσεις πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (υπήρξαν τρία διαφορετικά συστήματα επιλογής υποψηφίων στα είκοσι χρόνια που διήρκεσε η έρευνα)
- στις δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου των μαθητών, καθώς και στα φροντιστήρια και τα ιδιαίτερα μαθήματα.

Οι ερωτώμενοι ήταν μαθητές της δευτέρας και τρίτης τάξης του Γυμνασίου, καθώς και της πρώτης και δευτέρας τάξης Λυκείου. Εξαιρέθηκαν από τη συλλογή δεδομένων η πρώτη τάξη του Γυμνασίου, λόγω του ότι οι μαθητές δεν έχουν ακόμη προσαρμοστεί καλά στις απαιτήσεις και στο κλίμα της σχολικής αυτής βαθμίδας, και η τρίτη τάξη του Λυκείου λόγω της επιβάρυνσης των μαθητών με τις εξετάσεις για τη μετάβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

## 2.4. Στατιστική ανάλυση

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας ανταποκρίνεται στις συνθήκες, στις Κοινωνικές Επιστήμες, διαδικασίες και πραγματοποιήθηκε με το διεθνώς γνωστό πακέτο στατιστικής επεξεργασίας δεδομένων κοινωνικών επιστημών (SPSS). Αν και καταβάλαμε προσπάθεια να διαμορφώσουμε έτσι το κείμενο, ώστε να είναι κατανοητό από όλες τις ομάδες αναγνωστών στις οποίες απευθυνόμαστε, σε ορισμένα σημεία ήταν αδύνατον να μην αναφερθούν στατιστικοί δείκτες και πίνακες των οποίων η ανάγνωση και κατανόηση προϋποθέτει κάποιες στατιστικές γνώσεις. Επειδή όμως οι στατιστικές διαδικασίες είναι ως ένα βαθμό πολύπλοκες και η συστηματική τους παρουσίαση υπερβαίνει τους στόχους της παρούσας εργασίας, περιοριζόμαστε σε απλές και ίσως για τον ειδικό κάπως απλοϊκές επεξηγήσεις· για περαιτέρω διευκρινίσεις πρέπει να προσφύγει κανείς σε ειδική βιβλιογραφία<sup>21</sup>. Είναι απαραίτητο να επισημάνουμε επίσης ότι, επειδή η έλλειψη χώρου δεν επέτρεπε να παραθέτουμε κάθε φορά τη λογική και τις προϋποθέσεις μιας στατιστικής διαδικασίας, τηρήσαμε τους βασικούς στατιστικούς κανόνες. Επιπλέον, ο αναγνώστης δεν πρέπει να εκπλαγεί όταν διαπιστώσει ότι, σε περιπτώσεις που η στατιστική επεξεργασία παράγει πολλά δεδομένα, παρατίθενται και ερμηνεύονται ορισμένα μόνο από αυτά· το τεράστιο πλήθος των δεδομένων μάς υποχρέωσε να προχωρήσουμε σε επιλογές, γιατί αλλιώς θα ξεπερνούσαμε κατά πολύ την έκταση του παρόντος βιβλίου.

Σε κάθε περίπτωση αναφέρουμε πρώτα τις *κατανομές συχνοτήτων*, με ταυτόχρονη προσπάθεια να μείνουμε στο περιγραφικό επίπεδο· αυτό ισχύει ακόμη και για περιπτώσεις όπου χρησιμοποιήθηκαν και πιο σύνθετες στατιστικές διαδικασίες. Μαζί με τις κατανομές συχνοτήτων αξιοποιήθηκαν, κατά περίπτωση, ο *μέσος όρος* και η *τυπική απόκλιση*. Όταν επρόκειτο για περισσότερες από μία μεταβλητές προσφεύγαμε και σε *διαστανδούμενους πίνακες*· ο ενδεικνυόμενος στατιστικός δείκτης στην περίπτωση αυτή είναι το  $\chi^2$  με αναφορά στο κριτήριο της στατιστικής σημαντικότητας. Πέρα από τη διαπίστωση υφιστάμενων διαφορών, κρίθηκε απαραίτητος και ο

21. Πρβλ., για παράδειγμα, J. Borz, 1985.



έλεγχος της σχέσης που υπήρχε ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες μεταβλητές με το *στατιστικό δείκτη της συνάφειας* ( $\tau$ ).

Για τον *υπολογισμό των στατιστικών διαφορών* ανάμεσα στους μέσους όρους δύο ομάδων χρησιμοποιήθηκε το *κριτήριο t-test*, που ελέγχει, με συνυπολογισμό του μεγέθους των ομάδων και του βαθμού διασποράς, τη στατιστική σημαντικότητα της υφιστάμενης διαφοράς, δηλαδή αν οι μέσοι όροι διαφοροποιούνται κατά τυχαίο τρόπο. Βέβαια, το εν λόγω κριτήριο ελέγχει τις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα σε δύο ομάδες με αναφορά σε μία μεταβλητή, ενώ όταν πρόκειται για περισσότερες ανεξάρτητες μεταβλητές και περισσότερες από δύο ομάδες η κατάλληλη στατιστική διαδικασία είναι η *ανάλυση διασποράς*. Σχινά όμως ανακύπτουν ερωτήματα που αναφέρονται σε περισσότερες της μίας εξαρτημένες μεταβλητές, ενώ την ίδια στιγμή απαιτείται ο συνυπολογισμός μίας ή περισσότερων ανεξάρτητων μεταβλητών· η *πολλαπλή ανάλυση διασποράς* είναι στην παραπάνω περίπτωση η κατάλληλη στατιστική διαδικασία.

Μια άλλη στατιστική τεχνική που χρησιμοποιήσαμε ήταν η *ανάλυση παραγόντων*, η οποία αποτελεί την κατάλληλη διαδικασία για να ταξινομήσουμε ένα μεγάλο αριθμό μεταβλητών, των οποίων είναι γνωστή η συνάφεια, σε ανεξάρτητες μεταξύ τους ομάδες, ενώ είναι σαφής η βαρύτητα που έχει κάθε μεταβλητή (του παράγοντα) εντός της ομάδας. Η ανάλυση αυτή οδηγεί συνεπώς σε έναν περιορισμένο αριθμό παραγόντων, στους οποίους συνοψίζονται πολλές μεταβλητές που έχουν κοινά σημεία μεταξύ τους· έτσι περιορίζεται ο αριθμός των μεταβλητών σε ένα μικρό σχετικά αριθμό ερμηνεύσιμων παραγόντων. Από τεχνική άποψη, χρησιμοποιήσαμε στο πλαίσιο αυτό τις συνήθειες στο πρόγραμμα SPSS επιμέρους στατιστικές διαδικασίες (ο αριθμός των «περιστρεφόμενων» παραγόντων καθορίζεται από το συνολικό τους αριθμό «με ίδια αξία» πάνω από 1, ενώ η διασπορά είναι κατά κανόνα υψηλή). Κατά την ανάλυση αυτή υπολογίσαμε επίσης κατά περίπτωση *σکور παραγόντων* με στόχο την αναζήτηση των διαφορών (σε ό,τι αφορά τις ανεξάρτητες μεταβλητές) ανάμεσα στα «φορτία» που προέκυπταν από την ανάλυση παραγόντων ως εξής: πρώτα εξαιρούνταν οι ανεξάρτητες μεταβλητές, οι οποίες εισάγονταν μετά για να μετρηθεί χωριστά η επίδρασή τους, ενώ αντικαθιστούσαμε όλα τα «μίσσινγκ» των χρησιμοποιούμενων μεταβλητών από τους μέσους όρους τους.

Σε σχέση με τις ανεξάρτητες μεταβλητές, δημιουργήσαμε κατηγορίες, όπως «προνομιούχα» και «μη προνομιούχα» σχολεία (βλ. το τέταρτο και το πέμπτο κεφάλαιο του βιβλίου), με κριτήριο τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες της σχολικής περιφέρειας, όπως καθηγητές με κοινωνική προέλευση από κατώτερα και μεσαία ή από ανώτερα κοινωνικά στρώματα, με κριτήριο το επάγγελμα του πατέρα, καθώς και δύο ομάδες καθηγητών ανάλογα με την ειδικότητα, «φιλολόγους» και «φυσικομαθηματικούς». Εξάλλου, με κριτήριο το χρόνο λήψης του πτυχίου, χρησιμοποιήθηκε ως τομή το έτος 1974, η έναρξη δηλαδή της Μεταπολίτευσης μετά την επτάχρονη δικτατορία στην Ελλάδα, ενώ οι καθηγητές διαφοροποιήθηκαν επίσης ως προς τα χρόνια υπηρεσίας, με τομή τα δέκα χρόνια, και ως προς το φύλο. Ξεχωριστές κατηγορίες δημιουργήθηκαν ακόμη για τα σχολεία ανάλογα με τη σχολική βαθμίδα ή τον κύκλο σπουδών (Γυμνάσιο και Λύκειο). Τέλος, περιορίστηκε κατά περίπτωση ο αριθμός των παραγόντων προκειμένου να διαμορφωθούν με μεγαλύτερη ευκρίνεια.

Κατά την πορεία της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων ακολουθήσαμε την εξής σειρά: Πρώτα εξετάσαμε τα δεδομένα εντός των επιμέρους φάσεων της έρευνας, υπολογίσαμε τις συχνότητες, ελέγξαμε τις διαφορές κατά ανεξάρτητη μεταβλητή και συσχετίσαμε πολλές μεταβλητές μέσω της ανάλυσης παραγόντων. Μετά την ολοκλήρωση της συλλογής των δεδομένων κάθε επιμέρους φάσης προχωρήσαμε κατά περίπτωση σε στατιστικό έλεγχο κοινών σημείων και διαφορών ανάμεσα στις φάσεις της έρευνας. Σε περιπτώσεις όπου αυτό ήταν εφικτό, επιδιώξαμε και κάποιες συσχετίσεις με δεδομένα από τη δεύτερη αντιπροσωπευτική φάση της έρευνας.

*Σχετικά με τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων που προέκυψαν από τη χρήση των επιμέρους ερευνητικών εργαλείων (συνεντεύξεις με διευθυντές, παρατηρήσεις, ερωτηματολόγια καθηγητών και ερωτηματολόγια μαθητών) σημειώνουμε τα εξής: Οι συνεντεύξεις των διευθυντών των σχολείων, λόγω του μικρού τους αριθμού, υποβλήθηκαν σε απλή περιγραφική-ποιοτική ανάλυση και ερμηνεία κατά φάση και ενότητα, και στη συνέχεια έγιναν συγκρίσεις των δεδομένων από τις τρεις φάσεις της έρευνας (πρώτη, τέταρτη και πέμπτη).*

Όσον αφορά τα δεδομένα από τα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών και των μαθητών, μετά τον υπολογισμό των συχνοτήτων για κάθε μεταβλητή

και των σχέσεων μεταξύ επιλεγμένων μεταβλητών, προχωρήσαμε σταδιακά στην ανάλυση παραγόντων, δίνοντας προτεραιότητα στις μεταβλητές εκείνες που συνδέονται μεταξύ τους ουσιαστικά. Στη συνέχεια μεγάλες ομάδες μεταβλητών εντάχθηκαν στην ανάλυση παραγόντων για τη διαπίστωση σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών. Μετά συγκρίναμε σκορ παραγόντων ως προς τις ανεξάρτητες μεταβλητές (φύλο, κοινωνικοοικονομική προέλευση, τάξη, σχολική βαθμίδα κ.λπ.). Στις περιπτώσεις που αναδεικνυόταν μια ανεξάρτητη μεταβλητή ως ιδιαίτερα σημαντική, ελέγχαμε τη σχέση της με επιλεγμένες εξαρτημένες μεταβλητές. Σε ορισμένες ενδιαφέρουσες περιπτώσεις έγιναν και αναλύσεις διασποράς, ιδιαίτερα όταν υποθέταμε ότι υπάρχουν αλληλεπιδράσεις ανεξάρτητων μεταβλητών. Τέλος, πραγματοποιήθηκαν στατιστικές συσχετίσεις βασικών μεταβλητών από την πρώτη, τέταρτη και πέμπτη φάση της έρευνας, προκειμένου να διαπιστωθούν ομοιότητες και διαφορές στη διάρκεια των δέκα ετών που μεσολαβούσαν κάθε φορά ανάμεσα στις φάσεις της έρευνας.

Σε σχέση με τα δεδομένα από τις παρατηρήσεις σε τάξεις, υπήρχε βέβαια το πρόβλημα ότι διαπιστώνονταν πολλά κενά στην παρατήρηση (δηλαδή στα προδιατυπωμένα σημεία του φύλλου παρατήρησης), δεδομένου ότι ορισμένα συμβάντα παρουσιάζονταν κατά τη διάρκειά της είτε πολύ σπάνια είτε μόνο σε μια ορισμένη χρονική περίοδο της διδακτικής ώρας. Για το λόγο αυτό οι αναλύσεις παραγόντων ήταν εδώ εφικτές μονάχα σε λίγες περιπτώσεις: επομένως, συχνά ήμασταν υποχρεωμένοι να περιοριστούμε στις κατανομές συχνότητων επιμέρους μεταβλητών και στις μεταξύ τους σχέσεις και ερμηνεύαμε με τη βοήθεια των εκτεταμένων σημειώσεων των παρατηρητών. Επίσης, τα δεδομένα των παρατηρήσεων στις τάξεις κατά την πέμπτη φάση της έρευνας αναλύθηκαν, όπως σημειώθηκε ήδη, ποιοτικά. Η ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από την παρατήρηση πραγματοποιήθηκε σε διάφορα επίπεδα. Από τη μια πλευρά, εξετάζονται όλα τα δεδομένα στην ολότητά τους· η προσέγγιση αυτή στηρίζεται στην υπόθεση ότι υπάρχουν κοινά σημεία στη διδακτική διαδικασία, ανεξάρτητα από εκπαιδευτική βαθμίδα, από μαθήματα και χρονικές στιγμές στη διδακτική ώρα και μέρα· πρόθεσή μας δηλαδή ήταν να σκιαγραφήσουμε τη συνήθη, την «καθημερινή» εικόνα της διδακτικής διαδικασίας στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Από την άλλη πλευρά, έγιναν σε ορισμένες περιπτώσεις αναλύσεις

κατά ανεξάρτητη μεταβλητή, για παράδειγμα κατά σχολική βαθμίδα, τάξη ή μάθημα, από τις οποίες προέκυψαν διαπιστώσεις που επιτρέπουν να εκτιμήσει κανείς τη «δραματουργία» της διδασκαλίας και να φωτίσει τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στα διαφορετικά μαθήματα ή και το εύρος των διαφορών της διδασκαλίας στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο. Εκτός των παραπάνω, πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις εκκινούμενες από θεωρητικό ενδιαφέρον, στις οποίες συνδυάζονταν περισσότερες της μίας μεταβλητές, όπως «σχολική βαθμίδα» και «μάθημα».





## ΘΕΣΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΚΑΙ ΠΟΣΟΤΙΚΟΙ ΔΕΙΚΤΕΣ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

---

Στο παρόν κεφάλαιο εκτίθενται συγκεκριμένα στοιχεία για τους όρους και τις συνθήκες λειτουργίας των σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όπως είναι το μέγεθος των σχολείων και των τάξεων ή τμημάτων, ο ρόλος και οι αρμοδιότητες των διευθυντών των σχολικών μονάδων, οι κτιριακές εγκαταστάσεις και ο εξοπλισμός των σχολείων, το διδακτικό και λοιπό προσωπικό, καθώς και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών και μαθητών. Δεν περιοριζόμαστε ωστόσο στα δέκα σχολεία-περιπτώσεις που εξετάζουμε, αλλά αναφερόμαστε κατά περίπτωση και σε στοιχεία για το σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος. Στο ανά χείρας βιβλίο περιλάβαμε και τούτο το κεφάλαιο, γιατί πιστεύουμε ότι οι μεταβλητές πλαισίου και αφετηρίας έχουν σημασία για την εκπαιδευτική διαδικασία και για τα αποτελέσματά της. Αν και επισημάνθηκε εσχάτως<sup>22</sup> ότι τα δομικά χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης (π.χ. εξετάσεις σε εθνικό επίπεδο ή σε επίπεδο σχολείου, Ενιαίο Σχολείο ή κάθετη άρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος) έχουν μικρότερη βαρύτητα για τις επιδόσεις των μαθητών από ό,τι οι διδακτικές παράμετροι (τα θέματα αυτά αναπτύσσονται στο τέταρτο και στο πέμπτο κεφάλαιο του βιβλίου), γνωρίζουμε από

---

22. Πρβλ. σχετικά τη συζήτηση για τη διεθνή συγκριτική μέτρηση των επιδόσεων των μαθητών (IEA). Για παράδειγμα, οι σκανδιναβικές χώρες έχουν να επιδείξουν κορυφαίες επιδόσεις στο Ενιαίο Σχολείο, ενώ στη Γαλλία με κατά βάση συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα καταγράφονται επίσης εξαιρετικές επιδόσεις· το ίδιο ισχύει και για την Ελβετία με αποκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα (το γεγονός ότι η Ελλάδα παρουσιάζει κακές ή μέτριες επιδόσεις ξεφεύγει από το παρόν πλαίσιο συζήτησης). Πρβλ. σχετικά J. Baumert u.a., 1997 & 2000· Γ. Κοντογιαννοπούλου-Πολυθωρίδη κ.ά., 2000.

ένα μεγάλο αριθμό εμπειρικών ερευνών ότι και οι μεταβλητές πλαισίου και αφετηρίας παίζουν το ρόλο τους και ασκούν τις επιδράσεις τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Παράλληλα με τα στοιχεία που προέκυψαν από την πρώτη, τέταρτη και πέμπτη φάση της έρευνας<sup>23</sup>, αντλούνται εδώ κατά περίπτωση και δεδομένα από τη δεύτερη αντιπροσωπευτική της φάση, τα οποία επιτρέπουν να κατανοήσουμε συνολικά την εξέλιξη και την παρούσα κατάσταση του εκπαιδευτικού μας συστήματος γενικά και να ερμηνεύσουμε έτσι καλύτερα τις διαπιστώσεις μας για τα δέκα σχολεία-περιπτώσεις που εξετάζουμε<sup>24</sup>. Χρησιμοποιήθηκαν επίσης αδημοσίευτα στοιχεία που μας παραχώρησε η μηχανογραφική υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας.

### 3.1. Μέγεθος σχολείων και τάξεων

Ας ριξουμε κατ' αρχάς μια ματιά στις σχετικές συνθήκες στην Ελλάδα γενικά. Στη γραφική παράσταση 3.1 που ακολουθεί, το έτος έναρξης των δικών μας ερευνών (1980) χαρακτηρίζεται ως σημείο αναφοράς με τον αριθμό 100. Κατά το χρονικό αυτό διάστημα φοιτούσαν 409.027 μαθητές στο Γυμνάσιο και 196.252 στο Λύκειο.

Όπως δείχνει το γράφημα, ο αριθμός των μαθητών στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης – στην αρχή στο Γυμνάσιο και μετά στο Λύκειο – πρώτα αυξήθηκε και στη συνέχεια παρέμεινε σταθερός για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα. Η μεγάλη αύξηση των μαθητών στο Λύκειο στην

---

23. Πρβλ. για τις φάσεις της έρευνας το πρώτο και κυρίως το δεύτερο κεφάλαιο του βιβλίου.

24. Οι γραφικές παραστάσεις και οι πίνακες έχουν χωριστή αρίθμηση σε κάθε κεφάλαιο. Σε ορισμένες από τις γραφικές παραστάσεις που υπάρχουν στο κείμενο, ενσωματώνονται ποσοτικά στοιχεία και για το χρονικό διάστημα πριν από την πρώτη φάση της δικής μας έρευνας (δηλαδή πριν από το σχολικό έτος 1980-81). Με τον τρόπο αυτό επιχειρείται η ανασυγκρότηση των προγενέστερων συνθηκών, ενώ, κατά τη γνώμη μας, καθίσταται ευκολότερη η ερμηνεία των ερευνητικών δεδομένων. Δυστυχώς, δεν είχαμε στη διάθεσή μας πριν από την εκτύπωση του βιβλίου τα επίσημα αποτελέσματα από την απογραφή του πληθυσμού του 2001.

## ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΚΑΙ ΛΥΚΕΙΟ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ



**Γραφική παράσταση 3.1.**

Συνολικός αριθμός μαθητών στο Γυμνάσιο και το Λύκειο για τα έτη 1976-2000 στην Ελλάδα συνολικά (1=Γυμνάσιο, 2=Λύκειο, 100=1980)



**Γραφική παράσταση 3.2.**

Γεννήσεις στην Ελλάδα για τα έτη 1958-1997

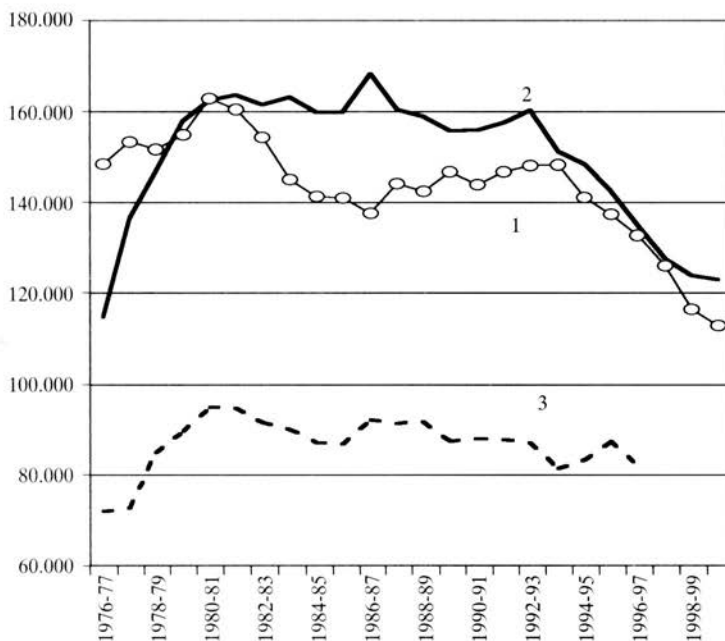


αρχή της δεκαετίας του 1980 οφείλεται πιθανόν σε μεγάλο βαθμό στην τότε κατάργηση των εξετάσεων για την εισαγωγή στο Λύκειο. Ανάμεσα στην τέταρτη (1990-91) και στην πέμπτη (2000-01) φάση της δικής μας έρευνας άρχισε μια σημαντική μείωση των μαθητών πρώτα στο Γυμνάσιο. Η διαπίστωση αυτή δεν εναρμονίζεται ωστόσο με την εξέλιξη των γεννήσεων<sup>25</sup>. Ήδη μια πρώτη ματιά στη γραφική παράσταση 3.2 αρκεί για να δει κανείς τη σημαντική μείωση των γεννήσεων από το 1968 και εξής (από περίπου 150.000 σε 100.000 γεννήσεις ετησίως), η οποία, ύστερα από μια κάποια σταθεροποίηση γύρω στο 1980, συνεχίζεται κατά δραματικό τρόπο. Αυτή η κάμψη είχε φυσικά συνέπειες – με την απαραίτητη χρονική απόσταση – και στο μαθητικό πληθυσμό των σχολείων.

Στη γραφική παράσταση 3.3 συσχετίζονται τρεις ομάδες στοιχείων (γεννήσεις, μαθητές στο Γυμνάσιο, μαθητές στο Λύκειο), και συγκρίνονται οι αριθμοί των μαθητών των πρώτων τάξεων του Γυμνασίου από το 1976 και του Λυκείου από το 1979 με τον αριθμό γεννήσεων από το 1963 και εξής (γιατί οι μαθητές που γεννήθηκαν το έτος αυτό εισήλθαν στο Γυμνάσιο το 1976 και στο Λύκειο το 1979).

Η εν λόγω γραφική παράσταση παρουσιάζει από ερμηνευτική άποψη κάποιες ιδιαιτερότητες. Η αύξηση του αριθμού των μαθητών στο Γυμνάσιο από το σχολικό έτος 1976-77 έως το σχολικό έτος 1979-80 δεν δικαιολογείται από την αύξηση των γεννήσεων· μπορεί να οφείλεται στις επιδράσεις που είχε η συστηματική εφαρμογή της εννιάχρονης υποχρεωτικής φοίτησης με τη μεταρρύθμιση του 1976. Περισσότερο αξιοπερίεργη είναι όμως η διαπίστωση ότι το μέγεθος του μαθητικού πληθυσμού από το σχολικό έτος 1980-81 και εξής δεν ακολούθησε την αισθητή μείωση των γεννήσεων (ήδη από το 1968). Η εξήγηση ότι τούτο οφείλεται σε αύξηση του αριθμού των στάσιμων μαθητών δεν ικανοποιεί, γιατί πρόκειται για μαθητές της πρώτης τάξης του Γυμνασίου. Μάλλον πρέπει να υποθέσει κανείς αυστηρότερη τήρηση της υποχρεωτικής φοίτησης μετά το Δημοτικό Σχολείο.

25. Πρβλ. ΕΣΥΕ, *Στατιστική Επετηρίς 1992-93*, σ. 66 (στην περίπτωση των Στατιστικών Επετηρίδων της ΕΣΥΕ, η χρονολογία δεν αφορά το έτος έκδοσης της επετηρίδας αλλά το σχολικό έτος το οποίο αυτή καλύπτει). Πρβλ. γενικότερα για την εικόνα του εκπαιδευτικού μας συστήματος τη μελέτη του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας, 2002.



**Γραφική παράσταση 3.3.**

Γεννήσεις για τα έτη 1963-1986 και αριθμοί μαθητών<sup>26</sup> στην πρώτη τάξη του Γυμνασίου για τα έτη 1976-2000 και στην πρώτη τάξη του Λυκείου για τα έτη 1979-2000 στην Ελλάδα συνολικά (1=αριθμός γεννήσεων, 2=A' Γυμνασίου, 3=A' Λυκείου)

Οι παράγοντες που αναφέρθηκαν μπορούν βέβαια να δικαιολογήσουν μόνο μια μικρή αύξηση του αριθμού μαθητών σε σχέση με τον αριθμό γεννήσεων. Ωστόσο, σημειώθηκαν διαφορές πάνω από 10%, εισήλθαν δηλαδή στο Γυμνάσιο μαθητές που οπωσδήποτε δεν εμπεριείχονταν στους αριθμούς γεννήσεων. Πρόκειται μάλλον για παιδιά παλιννοστούντων (κυρίως από τη Γερμανία) αλλά και επαναπατρισθέντων Ελλήνων ποντιακής καταγωγής (από χώρες της Ανατολικής Ευρώπης), τα οποία δεν περιλαμβάνονταν στο στατιστικό πίνακα των γεννήσεων. Η εν λόγω γραφική παράσταση δείχνει

26. Υπάρχει βέβαια μια κάποια διασπορά ηλικιών μέσα στην ίδια τάξη, συγκριτικά όμως με άλλες χώρες, η διασπορά αυτή είναι μικρή στην Ελλάδα, και επομένως μπορούμε να την αγνοήσουμε εδώ.

επομένως την αύξηση του μαθητικού πληθυσμού την οποία είχε να αντιμετωπίσει το Γυμνάσιο κατά το χρονικό αυτό διάστημα. Από το σχολικό έτος 1992-93 μειώθηκε ο αριθμός μαθητών στην πρώτη τάξη του Γυμνασίου, παρόλα αυτά με την έντονη μείωση του αντίστοιχου αριθμού γεννήσεων, κάτι που είχε ήδη τις συνέπειές του νωρίτερα στον αριθμό μαθητών του Δημοτικού Σχολείου<sup>27</sup>. Η εξέλιξη του αριθμού μαθητών στην πρώτη τάξη του Λυκείου συμβάδισε, περισσότερο από ό,τι εκείνη στο Γυμνάσιο, με την κίνηση του αριθμού γεννήσεων<sup>28</sup>, ωστόσο στην αρχή διαπιστώθηκε και εδώ μια μεγαλύτερη αύξηση του αριθμού μαθητών από όση δικαιολογείται από το συγκεκριμένο παράγοντα. Η μείωση του αριθμού μαθητών στο Λύκειο προβλέπεται ότι θα ενταθεί αισθητά στο άμεσο μέλλον.

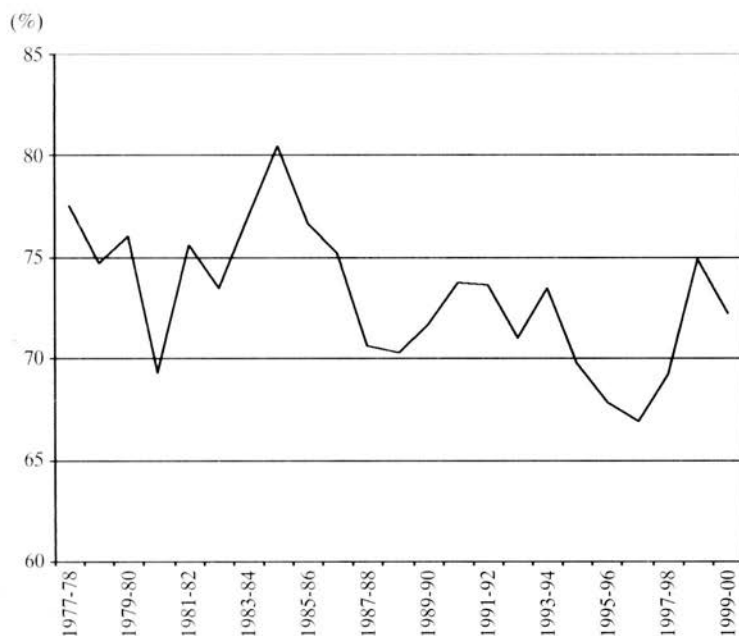
Αξιοσημείωτη είναι επίσης η διαπίστωση ότι, παρά την αύξηση του ενδιαφέροντος του πληθυσμού για καλύτερη μόρφωση, το ποσοστό των μαθητών που μεταβαίνει από την τρίτη τάξη του Γυμνασίου στην πρώτη τάξη του Λυκείου δεν παρουσιάζει αυξητική τάση. Κινείται γενικά κατά μέσο όρο μεταξύ 73% και 80% (το σχολικό έτος 1984-85 π.χ. φοιτούσαν 117.638 μαθητές στην τρίτη τάξη του Γυμνασίου, από τους οποίους μετέβησαν στην πρώτη τάξη του Λυκείου 94.683 μαθητές, δηλαδή ποσοστό 80%). Η γραφική παράσταση 3.4 δείχνει την εξέλιξη αυτή από το σχολικό έτος 1977-78 και εξής<sup>29</sup>.

Η δική μας έρευνα άρχισε σε ένα χρονικό σημείο (1980) κατά το οποίο το Γυμνάσιο είχε ήδη πίσω του μια αύξηση του μαθητικού πληθυσμού, ενώ το Λύκειο βρισκόταν μπροστά σε μια παρόμοια εξέλιξη (βλ. γραφική παράσταση 3.1). Ανάμεσα στην πρώτη (1980-81) και τη δεύτερη φάση (1990-91) της έρευνας ο αριθμός των μαθητών στο Γυμνάσιο παρέμεινε σταθερός, κάτι που δεν αντικατοπτρίζει την ποσοτική κάμψη του αριθμού των γεννήσεων. Κάτι τέτοιο εξηγείται πιθανόν έως ένα βαθμό από το έντονο ενδιαφέ-

27. Οι αριθμοί των μαθητών στα Δημοτικά Σχολεία μειώθηκαν σημαντικά κατά τη χρονική αυτή περίοδο (πρβλ. ΕΣΥΕ, 1997, σ. 53).

28. Αυτό ήταν αναμενόμενο λόγω του ότι οι νέες ομάδες μαθητών (παλινοοιτούντες και επαναπατρισθέντες) φοιτούσαν συνήθως σε μικρό ποσοστό στο Λύκειο.

29. Ασημαντοί παράγοντες, όπως ο αριθμός των στάσιμων μαθητών που επαναλάμβαναν τη φοίτηση στην πρώτη τάξη του Λυκείου, δεν ελήφθησαν υπόψη στον υπολογισμό.

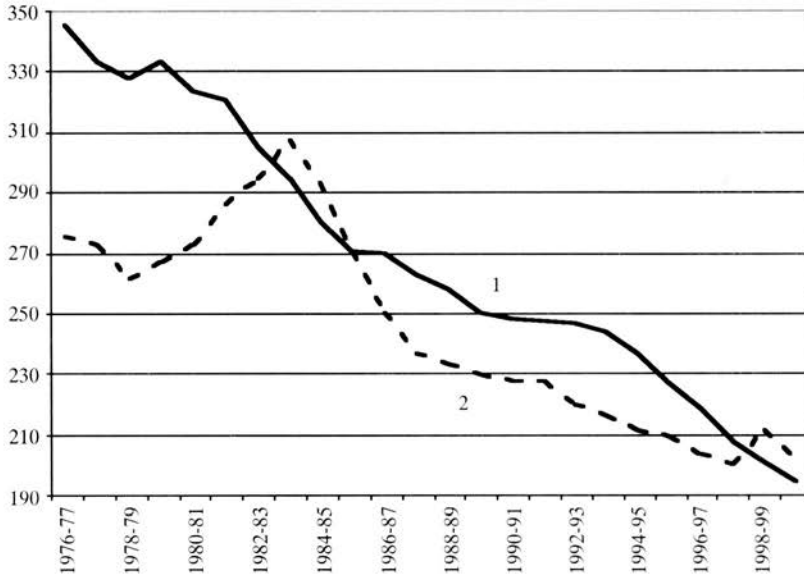


**Γραφική παράσταση 3.4.**

Η μετάβαση των μαθητών (σε ποσοστά) από την τρίτη τάξη του Γυμνασίου στην πρώτη τάξη του Λυκείου για τα έτη 1977-2000 στην Ελλάδα συνολικά

ρον των γονέων για μόρφωση των παιδιών τους, ίσως παράλληλα με αυστηρή συμμόρφωση στις διατάξεις της υποχρεωτικής φοίτησης· κυρίως όμως πρόκειται, όπως αναφέρθηκε ήδη, για ένα μεγάλο αριθμό παλινοσπουδών και επαναπατρισθέντων μαθητών. Στο Λύκειο παρατηρήθηκε σταθεροποίηση του αριθμού μαθητών από το σχολικό έτος 1984-85 και εξής, κάτι που συνεχίζεται και κατά το χρονικό διάστημα ανάμεσα στην τέταρτη (1990-91) και την πέμπτη φάση (2000-01) της έρευνας. Τα δέκα σχολεία που εξετάζουμε είχαν να αντιμετωπίσουν κατά την πρώτη δεκαετία (1980 κ.ε.) έναν αυξανόμενο αριθμό μαθητών, και μάλιστα μαθητών με ιδιαίτερες ανάγκες. Στην τελευταία φάση της έρευνάς μας (2000-01) διαπιστώθηκε μια επί πολλά χρόνια συνεχής μείωση του μαθητικού πληθυσμού στα Γυμνάσια, που επίκειται και στο Λύκειο αντίστοιχα.

Παρά την αρχικά μεγάλη αύξηση του αριθμού μαθητών, τα σχολεία στις δύο τελευταίες δεκαετίες, αν αγνοήσουμε μερικές αποκλίσεις, έγιναν σαφώς μικρότερα, όπως δείχνει η γραφική παράσταση 3.5<sup>30</sup>.



**Γραφική παράσταση 3.5.**

Μέγεθος σχολείων (αριθμός μαθητών ανά σχολείο) στο Γυμνάσιο και το Λύκειο για τα έτη 1976-2000 στην Ελλάδα συνολικά (1=Γυμνάσιο, 2=Λύκειο)

Στο Γυμνάσιο παρατηρήθηκε μια σαφής γραμμική μείωση του μεγέθους των σχολικών μονάδων από το 1976 έως το 1998-99. Η μείωση του αριθμού μαθητών – κατά μέσο όρο από 350 σε 190 ανά σχολείο – είναι αξιοσημείω-

30. Ο υπολογισμός έγινε σύμφωνα με τα στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας, τα οποία αναφέρονται στην αρχή κάθε σχολικού έτους. Για το λόγο αυτό υπάρχουν μικρές αποκλίσεις σε σύγκριση με τα επίσημα στοιχεία της Στατιστικής Υπηρεσίας, τα οποία αναφέρονται στο τέλος του σχολικού έτους (βλ. ΕΣΥΕ, ό.π., σ. 12, σημ. 1). Αυτό ισχύει και για άλλες γραφικές παραστάσεις στο παρόν κεφάλαιο.

τη, επειδή έως το σχολικό έτος 1981-82 αφενός αυξάνονταν οι αριθμοί μαθητών και αφετέρου είχε αρχίσει η συστηματική εφαρμογή της εννιάχρονης υποχρεωτικής φοίτησης. Πρόκειται πιθανώς για επιτυχία της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης από το 1981 και εξής, η οποία επιδίωξε ή είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία μικρών σχολικών μονάδων για μαθητές του Γυμνασίου ως σχολείου υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Στο Λύκειο διαπιστώθηκε αύξηση του μεγέθους των σχολείων ενδιαμέσως από το 1979 έως το 1983, ενώ στη συνέχεια μειώθηκε και εδώ ο αριθμός των μαθητών κατά σχολείο. Αυτό σημαίνει ότι η εκπαιδευτική πολιτική αντιμετώπισε αρχικά την αύξηση του αριθμού μαθητών όχι με ίδρυση νέων σχολείων αλλά με διεύρυνση των υπαρχόντων, λίγα χρόνια όμως αργότερα σημειώθηκε και εδώ σημαντική υποχώρηση του αριθμού μαθητών κατά σχολική μονάδα, η οποία οφειλόταν πιθανότατα σε ίδρυση νέων σχολείων. *Γενικά η εξέλιξη του μεγέθους των σχολείων αντικατοπτρίζει από παιδαγωγική άποψη ένα σχεδιασμό, ο οποίος είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ιδίων συνθηκών και για τους δύο κύκλους σπουδών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.*

Το μέγεθος των δέκα εξεταζόμενων σχολείων κυμαινόταν στην πρώτη φάση της δικής μας έρευνας (δεκαετία του 1980) κατά μέσο όρο στους 393 μαθητές στο Γυμνάσιο και στους 479 μαθητές στο Λύκειο (στοιχεία από τα ερωτηματολόγια των διευθυντών των σχολείων): επομένως, πάνω από τον εθνικό μέσο όρο με αριθμό μαθητών 323 στην πρώτη<sup>31</sup> και 273 στη δεύτερη περίπτωση<sup>32</sup>. Το αντιπροσωπευτικό δείγμα στη δεύτερη φάση της έρευνάς μας (πάλι σχολικό έτος 1980-81) έδωσε ως μέσους όρους τους 306 μαθητές για το Γυμνάσιο (με τυπική απόκλιση 207) και τους 281 μαθητές για το Λύκειο (με τυπική απόκλιση 198), δηλαδή τιμές κοντινές στις τιμές μέσων όρων της επίσημης στατιστικής. Το κατά μέσο όρο μέγεθος των σχολείων στην τέταρτη φάση της έρευνας (1990-91) ήταν 298 μαθητές για το Γυμνάσιο και 332 μαθητές για το Λύκειο, δηλαδή πάνω από τον εθνικό μέσο όρο των 248 και 227 μαθητών αντίστοιχα. Στην πέμπτη ερευνητική φάση (2000-01) είχαμε αριθμούς μαθητών 241 για το Γυμνάσιο και 264 για το Λύκειο (295 και 201 μαθητές αντίστοιχα ήταν ο εθνικός μέσος όρος): δηλαδή, τα Γυμνάσια ήταν κατά μέσο όρο

31. Βλ. ΕΣΥΕ, 1986, σσ. 77-78.

32. Ό.π.

μικρότερα και τα Λύκεια μεγαλύτερα από τον εθνικό μέσο όρο. Διαπιστώνεται πάντως γενικά μια σαφής τάση σμίκρυνσης των σχολικών μονάδων.

Μια σημαντική παράμετρος για το εκπαιδευτικό περιβάλλον και για το σχολικό κλίμα στο οποίο αναπτύσσονται οι μαθητές είναι η *διακύμανση του μεγέθους των σχολείων*, η οποία δεν προκύπτει από την επίσημη στατιστική<sup>33</sup>. Μια τυπική απόκλιση που έχει την τιμή περίπου 200 μαθητών σημαίνει ότι υπάρχουν πολύ μεγάλες διαφορές ανάμεσα στα σχολεία, και επομένως δεν είναι περίεργο ότι στην αντιπροσωπευτική φάση της δικής μας έρευνας (1980-81) διαπιστώσαμε ακραίες τιμές από 4 έως 1.073 μαθητές για το Γυμνάσιο και από 21 έως 1.118 μαθητές για το Λύκειο. Βέβαια, αν και συστηματικά γίνονται συχνά Γυμνάσιο και Λύκειο, τα δύο αυτά εκπαιδευτικά ιδρύματα λειτουργούν σε διαφορετικές ώρες στα ίδια κτίρια. Με τον τρόπο αυτό αποφεύγονται σχολικές μονάδες-μαμούθ που έχουν δυσμενή επίδραση στη σχολική εργασία, επειδή παράγουν ανωνυμία με αυξημένα προβλήματα στην επικοινωνία εκπαιδευτικών και μαθητών αλλά και των μαθητών μεταξύ τους, όπως προκύπτει από εμπειρίες άλλων χωρών. Πάντως, υπάρχουν ενδείξεις από τη δική μας έρευνα ότι σχολεία μεγάλου μεγέθους πρέπει να χαρακτηριστούν προβληματικά.

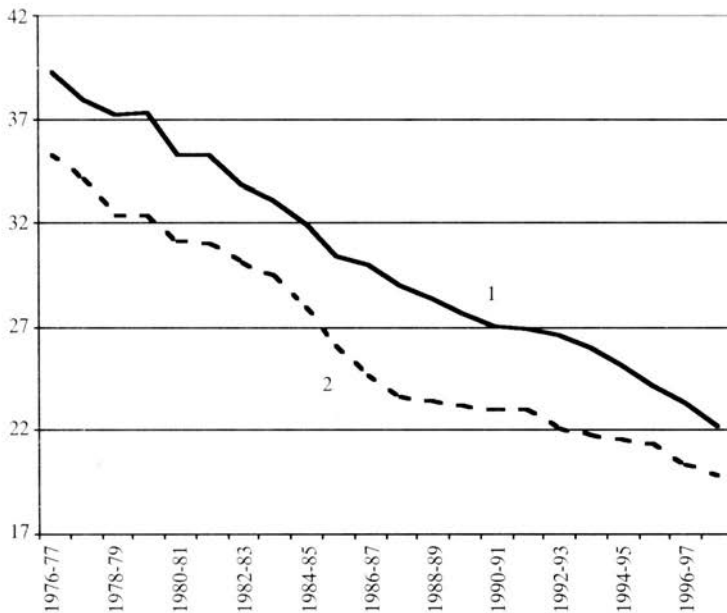
Οι ακραίες τιμές, σε ό,τι αφορά το μέγεθος των δέκα σχολείων που εξετάζουμε, κυμαίνονταν στην πρώτη φάση της έρευνας (1980-81) μεταξύ 226 και 697 μαθητών για το μικρότερο και το μεγαλύτερο Γυμνάσιο αντίστοιχα, και μεταξύ 331 και 610 μαθητών για το μικρότερο και το μεγαλύτερο Λύκειο αντίστοιχα. Στην τέταρτη φάση (1990-91) διαπιστώθηκαν τιμές μεταξύ 167 και 410 μαθητών για το Γυμνάσιο, και μεταξύ 225 και 435 μαθητών για το Λύκειο· στην πέμπτη φάση (2000-01) μεταξύ 130 και 300 μαθητών για το Γυμνάσιο και 220 και 309 μαθητών για το Λύκειο. Δηλαδή, τα σχολεία ήταν μεγαλύτερα από τον εθνικό μέσο όρο στην πρώτη και την τέταρτη φάση της έρευνας, ενώ στην πέμπτη φάση το Γυμνάσιο βρισκόταν κάπως χαμηλότερα και το Λύκειο κάπως ψηλότερα από το μέσο όρο σε εθνικό επίπεδο. Πρέπει να επισημανθεί ότι σχολεία με μεγάλες ποσοτικές διαφορές συνιστούν πολύ διαφορετικά περιβάλλοντα για τους μαθητές αλλά και για τους εκπαιδευτι-

---

33. Τουλάχιστον όχι με την επιθυμητή ακρίβεια. Ενδείξεις παρέχονται, για παράδειγμα, στον πίνακα 33 της Στατιστικής της Εκπαιδευσεως στο ΕΣΥΕ, ό.π., σ. 89.

κούς, και επομένως θα πρέπει κατά την ερμηνεία και την αξιοποίηση εκπαιδευτικών ερευνών να συνυπολογίζονται οι επιδράσεις του συγκεκριμένου παράγοντα. Στη δική μας έρευνα, για παράδειγμα, το μεγαλύτερο σχολείο ήταν ένα Γυμνάσιο με 697 μαθητές, όπου όντως διατυπώθηκαν παράπονα από τους εκπαιδευτικούς για φαινόμενα ανομίας, με ιδιαίτερα ανησυχητική την υποψία για χρήση ναρκωτικών ήδη το 1981.

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι το μέγεθος του σχολείου αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη, ακόμα πιο σημαντικό όμως είναι το μέγεθος της τάξης ή του τμήματος, καθώς και η αριθμητική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητών. Η γραφική παράσταση 3.6 δίνει μια εικόνα για την εν λόγω παράμετρο στην ελληνική πραγματικότητα με τις αλλαγές που σημειώθηκαν από το 1976 και εξής<sup>34</sup>.



**Γραφική παράσταση 3.6.**

Μέγεθος τάξεων (αριθμός μαθητών ανά τάξη) στο Γυμνάσιο και το Λύκειο για τα έτη 1976-1998 στην Ελλάδα συνολικά (1=Γυμνάσιο, 2=Λύκειο)

34. Ο υπολογισμός έγινε με βάση τον αριθμό μαθητών και τάξεων (στοιχεία του ΥΠΕΠΘ).



Από τη γραφική αυτή παράσταση προκύπτει ότι το μέσο μέγεθος των τάξεων κατά το παραπάνω χρονικό διάστημα μειωνόταν σημαντικά και σταθερά. Επίσης, και στις δύο δεκαετίες της δικής μας έρευνας (στοιχεία υπάρχουν έως και για το σχολικό έτος 1997-98) το μέγεθος των τάξεων μειώθηκε αισθητά: στο Γυμνάσιο από 35 σε 22 και στο Λύκειο από 31 σε 20. Εντυπωσιακό είναι – κάτι που ισχύει για πολλές δυτικές χώρες – ότι οι μαθητές του πρώτου κύκλου σπουδών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης υποχρεούνταν να μαθαίνουν σε αριθμητικά μεγαλύτερες τάξεις συγκριτικά με τους μεγαλύτερους μαθητές του δεύτερου κύκλου σπουδών, αν και δεν υπάρχει αμφιβολία ότι είναι περισσότερες οι ανάγκες για παροχή παιδαγωγικής φροντίδας στους ηλικιακά μικρότερους μαθητές. Γενικά πάντως, πρέπει να σημειωθεί ότι *το μέγεθος των τάξεων ή τμημάτων στην Ελλάδα βρίσκεται αυτή τη στιγμή σε ικανοποιητικά επίπεδα.*

Το μέγεθος των τάξεων ή τμημάτων στα σχολεία κατά την αντιπροσωπευτική φάση της έρευνάς μας (1980-81) αναφέρεται στην τρίτη τάξη του Γυμνασίου και στη δεύτερα τάξη του Λυκείου. Από το ερωτηματολόγιο όλων των διευθυντών των σχολείων προέκυψε μια τιμή 30,3 για την τρίτη τάξη του Γυμνασίου και 30,4 για τη δεύτερα τάξη του Λυκείου (για τις υπόλοιπες τάξεις δεν διαθέτουμε στοιχεία). Αυτό σημαίνει ότι ήδη στις ανώτερες τάξεις του Γυμνασίου η διδακτική διαδικασία διεξαγόταν σε μικρότερες κατά μέσο όρο τάξεις από ό,τι στο Γυμνάσιο συνολικά. Μία από τις αιτίες για το συγκεκριμένο φαινόμενο έχει να κάνει πιθανώς με το σχετικά μεγάλο ποσοστό μαθητικής διαρροής περί το τέλος της σχολικής φοίτησης<sup>35</sup>, ένα παιδαγωγικά σημαντικό συμβάν για το οποίο έως τα μέσα της δεκαετίας του 1990 δεν υπήρχαν συστηματικές έρευνες στην Ελλάδα. Τα τελευταία χρόνια βέβαια το πρόβλημα διακοπής της φοίτησης στα ελληνικά σχολεία υποχρεωτικής εκπαίδευσης φαίνεται ότι έχει αμβλυνθεί. Σύμφωνα με μελέτη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου<sup>36</sup>, το ποσοστό αυτό ανερχόταν σε εθνικό επίπεδο στο Γυμνάσιο κατά το σχολικό έτος 1997-98 σε 6,98%. Υπήρχαν όμως σημαντικές διαφοροποιήσεις: α) κατά γεωγραφικό διαμέρισμα: το μεγαλύτερο ποσοστό μαθητικής διαρροής, δηλαδή 12,88%, διαπιστώθηκε στη Θράκη

35. Πρβλ. ΕΣΥΕ, 1997, σ. 88.

36. Πρβλ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2001.

και το μικρότερο (3,81%) στην Ήπειρο· β) κατά σχολική τάξη: το μεγαλύτερο ποσοστό (προσεγγίζει το άθροισμα των μαθητών που διαρρέουν και στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου) αποτελούσαν οι μαθητές που δεν φοιτούσαν καν στην πρώτη τάξη, αν και τα απολυτήριά τους στέλλονταν από το Δημοτικό Σχολείο στο Γυμνάσιο της περιοχής τους, και το μικρότερο ποσοστό διαρροής (0,31%) αποτελούσαν μαθητές της τρίτης τάξης Γυμνασίου.

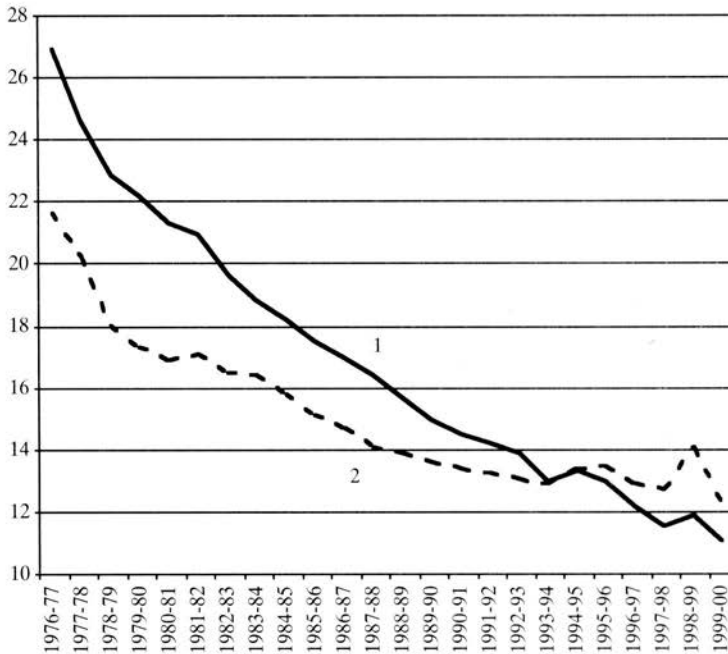
Κατά την ερμηνεία των δεδομένων που αφορούν το μέγεθος των σχολικών τάξεων πρέπει να ληφθεί βέβαια υπόψη ότι, λόγω της γεωγραφίας της χώρας, υπάρχουν τμήματα και τάξεις με πολύ μικρό αριθμό μαθητών, κάτι που δημιουργεί φυσικά αποκλίσεις από το μέσο όρο. Πράγματι, από το ερωτηματολόγιο του αντιπροσωπευτικού δείγματος των διευθυντών των σχολείων (σχολικό έτος 1980-81) προέκυψε ότι η τυπική απόκλιση στο Γυμνάσιο ήταν 7,8· αυτό σημαίνει ότι τα δύο τρίτα όλων των τάξεων είχαν ένα μέγεθος μεταξύ 38 και 22,5 μαθητών, 10% των τάξεων κατ' ανώτατο όριο κυμαινόταν μεταξύ 39 και 67 μαθητών, και ένα άλλο 10% κατ' ελάχιστο όριο μεταξύ 1 και 19 μαθητών (έξι τμήματα είχαν ένα μαθητή στην τρίτη τάξη). Στο Λύκειο η τυπική απόκλιση (στα μαθήματα κορμού τότε) ήταν 10,4· το 10% των μικρότερων τάξεων είχε λιγότερους από 17 και το 10% των μεγαλύτερων πάνω από 40 μαθητές. Συνολικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι στις τιμές που διαπιστώσαμε *παρουσιάζεται σημαντική βελτίωση των συνθηκών εργασίας στο σχολείο κατά τη διάρκεια των τελευταίων δύο δεκαετιών*, κάτι που συνιστά *μια θετική εικόνα με διεθνή συγκριτικά κριτήρια*<sup>37</sup>.

Μια άλλη προσέγγιση στα ποσοτικά δεδομένα, που έχουν σημασία για την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη, είναι η *εξέταση του αριθμού μαθητών που αναλογούν σε κάθε εκπαιδευτικό*. Αυτή η αναλογία δίνει μια άλλη διάσταση από ό,τι το πηλίκον που προκύπτει από το συσχετισμό του αριθμού μαθητών με τον αριθμό τάξεων ή τμημάτων. Η γραφική παράσταση 3.7 δίνει την αριθμητική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητών από το 1976-77 και εξής<sup>38</sup>.

Το 1980 αναλογούσαν σε έναν εκπαιδευτικό στο Γυμνάσιο 21,3 και στο Λύκειο 16,9 μαθητές· το 1990 η αριθμητική αυτή σχέση ήταν 14,5 και 13,4 και κατά το σχολικό έτος 1999-2000 ακόμη ευνοϊκότερη με 11,0 και 12,2

37. Πρβλ. OECD, 1993.

38. Ο υπολογισμός έγινε με βάση τον αριθμό μαθητών και τάξεων (στοιχεία του ΥΠΕΠΘ).



**Γραφική παράσταση 3.7.**

Αριθμός μαθητών ανά εκπαιδευτικό στο Γυμνάσιο και το Λύκειο για τα έτη 1976-2000 στην Ελλάδα συνολικά (1=Γυμνάσιο, 2=Λύκειο)

αντίστοιχα. Όπως προέκυψε από τις συνεντεύξεις των διευθυντών των δέκα σχολείων-περιπτώσεων της δικής μας έρευνας, στην πρώτη ερευνητική φάση (1980-81) η αριθμητική αυτή σχέση ήταν για το Γυμνάσιο 21,6 και για το Λύκειο 21,3· η χαμηλότερη τιμή (16,3) του συγκεκριμένου δείκτη ήταν σε ένα από τα Γυμνάσια και η υψηλότερη (27,7) σε ένα από τα Λύκεια. Στην τέταρτη φάση της έρευνας (1990-91) οι τιμές αυτές προσέγγιζαν το εθνικό επίπεδο (14,1 τόσο για το Γυμνάσιο όσο και για το Λύκειο): ως ακραία τιμή αυτού του δείκτη διαπιστώθηκε το 8,4 σε ένα Γυμνάσιο της επαρχίας και το 18,1 σε ένα Λύκειο μεγάλου αστικού κέντρου. Στην πέμπτη ερευνητική φάση (2000-01) οι εν λόγω τιμές ήταν ακόμη πιο ευνοϊκές, δηλαδή 9,0 για το Γυμνάσιο και 10,0 για το Λύκειο, με ακραίες τιμές 7,2 και 11,4 και τις δύο

φορές στο Γυμνάσιο. Θετικό για την εξέλιξη των σχολείων μας είναι το γεγονός ότι ένα σχολείο, το οποίο το 1980 είχε τη χειρότερη αριθμητική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητών (27,7), αν και βρισκόταν σε περιοχή όπου κατοικούσαν οικογένειες από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα και λειτουργούσε υπό δυσμενείς συνθήκες, στα επόμενα χρόνια η κατάστασή του αυτή βελτιώθηκε αισθητά. Προβληματική είναι πάντως η ανομοιογένεια της σχέσης αυτής στα διάφορα σχολεία, η οποία δείχνει ότι ορισμένα σχολεία είναι δύο φορές καλύτερα στελεχωμένα με διδακτικό προσωπικό από ό,τι άλλα. *Γενικά, είναι γεγονός ότι και στην Ελλάδα βελτιώθηκε η αριθμητική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητών.* Επίσης, διαπιστώθηκε ότι *οι σχετικές διαφορές μεταξύ Γυμνασίου και Λυκείου μειώνονται συνεχώς*, κάτι που πρέπει να αξιολογηθεί θετικά, γιατί «μικρά παιδιά έχουν ανάγκη από μικρές τάξεις», όπως υποστηρίζεται διεθνώς ήδη από τη δεκαετία του 1960.

Αξιοπρόσεκτο είναι ωστόσο το διασταυρωμένο εύρημα ότι, τόσο στην επίσημη στατιστική όσο και στα σχολεία που εμείς εξετάσαμε, *παρατηρήθηκε μια δυσαρμονία ανάμεσα στον αριθμό των μαθητών κατά τμήμα ή τάξη και στον αριθμό των μαθητών ανά εκπαιδευτικό.* Αξίζει τον κόπο να διερευνηθεί τι σημαίνει αυτό. Όσο γνωρίζουμε πάντως, η μείωση των υποχρεωτικών ωρών διδασκαλίας ανά εκπαιδευτικό λόγω ετών υπηρεσίας κινείται σε περιορισμένο πλαίσιο, ενώ οι εξωδιδακτικές δραστηριότητες των εκπαιδευτικών (π.χ. ευθύνη για τη βιβλιοθήκη ή για διάφορες συλλογές του σχολείου ή για τη συγκρότηση των Ωρολογίων Προγραμμάτων) με ταυτόχρονη μείωση των ωρών διδασκαλίας αποτελούν ίσως ελάχιστες εξαιρέσεις· επιπλέον, δεν υφίσταται ακόμη το καθεστώς της μερικής απασχόλησης στην ελληνική εκπαίδευση. Πρέπει να υποθέσουμε επομένως ότι μια μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών ή ένας σημαντικός αριθμός ωρών εργασίας δεν έχουν σχέση με τη διδακτική διαδικασία. Ο μεγάλος αριθμός των κατ' έτος αποσπασμένων εκπαιδευτικών σε διάφορες δημόσιες υπηρεσίες (Υπουργείο Παιδείας, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, πανεπιστήμια κ.λπ.) αποτελεί ίσως μια σημαντική αιτία για την παρατηρούμενη δυσαρμονία ανάμεσα στα παραπάνω μεγέθη. Πάντως, η άποψη που εκφράζεται σε ευκαιριακές άτυπες συζητήσεις, ότι ένας αριθμός εκπαιδευτικών δεν τηρεί τις νομικές διατάξεις που αφορούν το υποχρεωτικό ωράριο διδασκαλίας για κάθε εκπαιδευτικό, δεν είναι εύκολο να αποδειχθεί.

Τέλος, πρέπει να σημειωθεί ότι, εκτός από επιστάτη, καθαρίστριες και σε ορισμένες περιπτώσεις γραμματέα, δεν διαπιστώσαμε την ύπαρξη άλλου προσωπικού (π.χ. κοινωνικού λειτουργού ή σχολικού ψυχολόγου) στα σχολεία που επισκεφτήκαμε. Επίσης, δεν υπήρχαν γενικά περιπτώσεις κατά τις οποίες οι γονείς να συμμετέχουν ουσιαστικά στα θέματα του σχολείου, κάτι που αντικατοπτρίζει την *περιχαράκωση του ελληνικού σχολείου έναντι του κοινωνικού περιγύρου*. Αν κοιτάξει όμως κανείς πέρα από τα σύνορα, για παράδειγμα, τις εντυπωσιακές επιδράσεις του αγγλικού θεσμού *Community Education*<sup>39</sup> στο σχολείο και τη διδακτική διαδικασία, στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, έχει τη γνώμη ότι πρόκειται για έναν αξιοπρόσεκτο και παιδαγωγικά σημαντικό παράγοντα.

### 3.2. Σχολικά κτίρια και εξοπλισμός σχολείων

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας διαπιστώθηκε αρχικά ότι πολλά σχολικά κτίρια<sup>40</sup> ήταν συνήθως κτισμένα πριν από είκοσι ή και περισσότερα χρόνια· σε λίγες περιπτώσεις έγιναν ανακαινίσεις ή προσθήκες στα δέκα χρόνια που χωρίζουν τις δύο πρώτες φάσεις της έρευνας. Στις πόλεις και στα μεγάλα αστικά κέντρα τα σχολεία λειτουργούσαν σε δύο βάρδιες, δηλαδή πρωί και απόγευμα, ενώ στην επαρχία επικρατούσε γενικά το πρωινό ωράριο· σε ορισμένες περιπτώσεις αστικών σχολείων στα κτίρια στεγάζονταν μάλιστα περισσότερες από δύο σχολικές μονάδες. Στην πέμπτη φάση της έρευνας (2000-01) διαπιστώθηκε πάντως σημαντική βελτίωση: η καθιέρωση της πρωινής βάρδιας είχε ήδη επιτευχθεί στα περισσότερα από τα σχολεία που επισκεφτήκαμε, ενώ στο μεταξύ είχαν ανακαινιστεί πολλά σχολικά κτίρια.

Ως προς διαθέσιμους χώρους πέρα από αίθουσες διδασκαλίας, δηλαδή εργαστήρια Φυσικής και Χημείας, ηλεκτρονικών υπολογιστών, αίθουσες τε-

39. Πρβλ. C. Poster & A. Krueger, 1990.

40. Σύμφωνα με την ΕΣΥΕ, 1986: α) σε σύνολο 1.265 Γυμνασίων αντιστοιχούσαν 1.516 κτίρια και δευτερεύοντα σχολικά κτίρια και β) σε σύνολο 1.265 Ημερήσιων Γυμνασίων οι αίθουσες που χρησιμοποιούνταν ήταν 11.605, τα χρησιμοποιούμενα εργαστήρια Φυσικής και Χημείας 718 και τα χρησιμοποιούμενα γυμναστήρια 478.

λετών, γυμναστήρια, αίθουσες πολλαπλών χρήσεων κ.λπ., διαπιστώναμε σχετική επάρκεια όσο προχωρούσαμε από τα αστικά κέντρα προς την περιφέρεια. Επίσης, ολοένα περισσότερα σχολεία ήταν εξοπλισμένα με Εργαστήρια Πληροφορικής. Στις μεγάλες πόλεις παρατηρήθηκε ωστόσο ότι οι παραπάνω χώροι μετατρέπονταν ενίοτε σε αίθουσες διδασκαλίας, προκειμένου να καλυφθούν πιεστικές ανάγκες του προγράμματος διδασκαλίας. Σε ελάχιστες περιπτώσεις διαπιστώσαμε συγκροτημένη σχολική βιβλιοθήκη (για το διδακτικό προσωπικό και για τους μαθητές), ύπαρξη ειδικών χώρων για Καλλιτεχνικά ή Εικαστικά, ή ακόμη και βοηθητικών χώρων. *Τα τελευταία χρόνια φαίνεται πάντως γενικά ότι αμβλύνθηκε το παλιότερα πολύ έντονο πρόβλημα της έλλειψης χώρων στα σχολεία, γεγονός που επιδρά και στην ποιότητα της διδακτικής διαδικασίας.*

Στα περισσότερα σχολεία υπήρχε επαρκές *εποπτικό υλικό*, δηλαδή όργανα Φυσικής και Χημείας, ιστορικοί και γεωγραφικοί χάρτες, καθώς και – σε κάποιες περιπτώσεις – ηλεκτρονικοί υπολογιστές και συσκευές-δέκτες για τη λήψη του προγράμματος της εκπαιδευτικής τηλεόρασης. Σύμφωνα με δηλώσεις των διευθυντών των σχολείων, το εποπτικό υλικό προερχόταν κυρίως από το Υπουργείο Παιδείας αλλά και από δωρεές των συλλόγων γονέων και κηδεμόνων. Διαπιστώθηκε όμως σε πολλές περιπτώσεις έλλειψη τόσο ειδικών χώρων για την εγκατάσταση και αξιοποίηση των εποπτικών οργάνων, όσο και ειδικευμένου ή έστω επαρκώς ενημερωμένου διδακτικού προσωπικού για την αποτελεσματική χρήση των οργάνων αυτών.

Μια άλλη διαπίστωση που έγινε είναι ότι συνήθως δεν υπάρχει γραπτός *εσωτερικός κανονισμός λειτουργίας των σχολείων*<sup>41</sup>, αλλά και στις λίγες περιπτώσεις που υπήρχε δεν εφαρμόζοταν, σύμφωνα με δηλώσεις των διευθυντών των σχολείων. Σε ό,τι αφορά το *αρχείο των σχολείων*, οι διευθυντές δήλωσαν ότι τις περισσότερες φορές τηρούνταν τα απαραίτητα (σύμφωνα με το νόμο) υπηρεσιακά βιβλία και έντυπα<sup>42</sup>. Σε πολύ λίγες περιπτώσεις διαπι-

41. Δεν προβλεπόταν έως τώρα από το νόμο πρόσφατα έγινε και δόθηκε στη δημοσιότητα ένα σχέδιο κανονισμού, χωρίς ωστόσο να έχει πάρει ακόμη τη μορφή νομικής διάταξης.

42. Τα σχολεία υποχρεούνται να τηρούν και να ενημερώνουν μια σειρά από υπηρεσιακά βιβλία και έντυπα, μεταξύ των οποίων και τα εξής: το Μητρώο Μαθητών, το Βιβλίο Πράξεων του διευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων, το Ημερολόγιο του Σχολείου, τα Βιβλία Υλι-

στάθηκε στο αρχείο των σχολείων να τηρούνται και στοιχεία για την επιτυχία των αποφοίτων του σχολείου στις Γενικές Εξετάσεις, κάτι που θεωρείται τεκμήριο αποτελεσματικότητας του σχολείου, ενώ δεν περιέχονταν πληροφορίες για τις ικανότητες, τα ενδιαφέροντα, τις ιδιαιτερότητες ή άλλα σχετικά στοιχεία των μαθητών.

### 3.3. Διευθυντές σχολείων

#### 3.3.1. Ρόλος και αρμοδιότητες

Οι διευθυντές των σχολείων δήλωσαν ότι τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητές τους απορρέουν από τις εκάστοτε νομικές διατάξεις<sup>43</sup> και έχουν να κάνουν κυρίως με την επίβλεψη και ευθύνη για την ομαλή λειτουργία του σχολείου από άποψη κτιριακών εγκαταστάσεων, δηλαδή συντήρησης και καθαριότητάς του, καθώς και με την τήρηση του ωραρίου εργασίας του προσωπικού και του Ωρολογίου Προγράμματος διδασκαλίας. Αναφέρουν επιπλέον ως αρμοδιότητές τους τις ημερήσιες εκδρομές, τις συγκεντρώσεις γονέων, τις πολιτιστικές και άλλες εκδηλώσεις του σχολείου, καθώς και τις επαφές με άλλους φορείς (δήμο, αθλητικούς συλλόγους κ.λπ.). Σε ό,τι αφορά το χρόνο θητείας των διευθυντών στα συγκεκριμένα σχολεία, σε όλες τις φάσεις της έρευνας διαπιστώθηκε ότι πρόκειται ως επί το πλείστον για θητεία διάρκειας μικρότερης των πέντε ετών.

---

κού και Βιβλιοθήκης και το Πρωτόκολλο εισερχόμενων και εξερχόμενων εγγράφων· το Βιβλίο Επιβολής Κυρώσεων στους μαθητές, τα Ωρολόγια Προγράμματα διδασκαλίας μαθημάτων και τα Ατομικά Δελτία των μαθητών (στο μεταξύ τα δελτία αυτά συντάσσονται στο Λύκειο και σε ηλεκτρονική μορφή), το Βιβλίο διδασκόμενης ύλης, τα Έντυπα Ημερησίων Δελτίων Φοίτησης και οι Καταστάσεις Βαθμολογίας προφορικής επίδοσης (βλ. Α. Αλεξανδρίδης, 1995, σσ. 71-72 και Σ. Παπαδόπουλος, 1996, σ. 72).

43. Βλ. τις σχετικές Υπουργικές Αποφάσεις 18726/22.02.78 και 6492/11.01.1983, όπου παρατίθενται αναλυτικά τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των διευθυντών των σχολείων. Για την επιλογή και τοποθέτηση διευθυντών σχολικών μονάδων ίσχυε κατά τις δύο τελευταίες φάσεις της έρευνας ο Ν. 2043/92 (ΦΕΚ 79, τ. Α'). Σήμερα ισχύει το Π.Δ. 25/2002 (ΦΕΚ 20/7.2.2002, τ. Α').

Στις αρμοδιότητες των διευθυντών ανήκει επίσης η άσκηση εποπτείας από τη θέση του διοικητικού προϊσταμένου για το διδακτικό προσωπικό του σχολείου. Αυτό σημαίνει, για παράδειγμα, ότι οι διευθυντές μπορούν να μπαίνουν στις τάξεις κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (κάτι που διαπιστώσαμε ότι συνέβαινε σπάνια), να καθοδηγούν τους νέους καθηγητές και να ενημερώνουν γενικά το διδακτικό προσωπικό του σχολείου τους για θέματα διδακτικής μεθοδολογίας. Τα εν λόγω καθήκοντα, όπως δήλωσαν οι διευθυντές, δεν τα ασκούν ευχαρίστως, γιατί πιστεύουν ότι είναι πιθανό να διαταραχθούν οι σχέσεις με τους συναδέλφους τους. Με πρόσφατες νομικές διατάξεις ανατέθηκε επιπλέον στους διευθυντές των σχολείων η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Σε σχέση με τις πειθαρχικές αρμοδιότητες των διευθυντών<sup>44</sup> απέναντι στους μαθητές, διαπιστώθηκε ότι οι κυρώσεις που επιβάλλουν είναι παρατηρήσεις, επίπληξη, αποβολή μικρής διάρκειας (τρήμερη), ενώ σε σοβαρές περιπτώσεις το θέμα τίθεται στο σύλλογο διδασκόντων.

### 3.3.2. Συνεργασία των διευθυντών με καθηγητές, μαθητές και γονείς

Οι διευθυντές δήλωσαν σε όλες τις φάσεις της έρευνας<sup>45</sup> ότι οι σχέσεις τους με το διδακτικό προσωπικό είναι καλές, διευκρινίζοντας ότι η συνεργασία τους έχει να κάνει με την κατάρτιση του Ωρολόγιου Προγράμματος διδασκαλίας και με την κατανομή στο εκπαιδευτικό προσωπικό του διδακτικού έργου και άλλων δραστηριοτήτων του σχολείου. Ανέφεραν ακόμη ότι σε τακτά αλλά αραιά χρονικά διαστήματα συνεργάζονται με το διδακτικό προσωπικό για θέματα όπως ο σχεδιασμός εργασίας στο σχολείο, η επίδοση και η φοίτηση των μαθητών, η βαθμολογία και οι εξετάσεις· επίσης, δήλωσαν ότι μπορεί να συνεργαστούν εκτάκτως, κυρίως όταν πρόκειται για

44. Σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση 6492/11.01.83 (κεφ. Α', ενότ. α', παρ. 17) και σύμφωνα με το Ν. 1566/85 (άρθρο 11, εδ. στ'), οι πειθαρχικές αρμοδιότητες έναντι των μαθητών δεν αφορούν μόνο το διευθυντή αλλά και το σύλλογο διδασκόντων, στον οποίο βέβαια προεδρεύει ο διευθυντής. Στο άρθρο 27, κεφ. Η' του Π.Δ. 392/90 (ΦΕΚ 155, τ. Α') και στο άρθρο 24, κεφ. Η' του Π.Δ. 393/90 (ΦΕΚ 150, τ. Α') αναφέρονται, για παράδειγμα, ως μέτρα που πρέπει να λαμβάνονται: α) η προειδοποιητική παρατήρηση, β) η επίπληξη, γ) η ωριαία απομάκρυνση από μάθημα, δ) η αλλαγή τμήματος και στ) η αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος.

45. Πρβλ. επίσης σχετικά και Ζ. Παπαναούμ, 1995.



σοβαρά θέματα συμπεριφοράς των μαθητών. Οι διευθυντές χαρακτηρίσαν τις σχέσεις μεταξύ των καθηγητών πολύ καλές και αρμονικές, και τις σχέσεις τους με τους μαθητές επίσης πολύ καλές έως άριστες. Οι σχέσεις των διευθυντών των σχολείων με τους γονείς χαρακτηρίστηκαν γενικά καλές αλλά περιορισμένες· συγκεκριμένα, εκφράστηκαν παράπονα ότι οι γονείς των μαθητών επισκέπτονται τα σχολεία μόνο όταν πρόκειται να παραλάβουν τους βαθμούς των παιδιών τους (μία έως δύο φορές το χρόνο). Οι διευθυντές επισήμαναν ακόμη ότι δεν υπάρχουν σοβαρές αντιδράσεις από πλευράς γονέων για τη βαθμολογία των μαθητών, παρατηρούνται όμως βαθμοθηρικές τάσεις από μαθητές και γονείς. *Γενικά πάντως προξενεί εντύπωση και φαντάζει εξωπραγματική η πολύ θετική εικόνα που οι διευθυντές των σχολείων σκιαγραφούν για τις σχέσεις τους με τους καθηγητές, τους μαθητές και τους γονείς.*

### 3.4. Εκπαιδευτικοί

Στις περισσότερες χώρες της Ευρώπης<sup>46</sup> και ευρύτερα συζητούνται τα φαινόμενα αφενός της *επιγυμναίωσης* και αφετέρου της *γήρανσης* του σώματος των εκπαιδευτικών, κάτι που μπορεί να έχει αρνητικές επιπτώσεις στην αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης. Για το λόγο αυτό τίθεται το ερώτημα ποια είναι η σχετική εικόνα στην Ελλάδα κατά πρώτον γενικά και κατά δεύτερον στα σχολεία-περιπτώσεις που εξετάσαμε.

#### 3.4.1. Φύλο

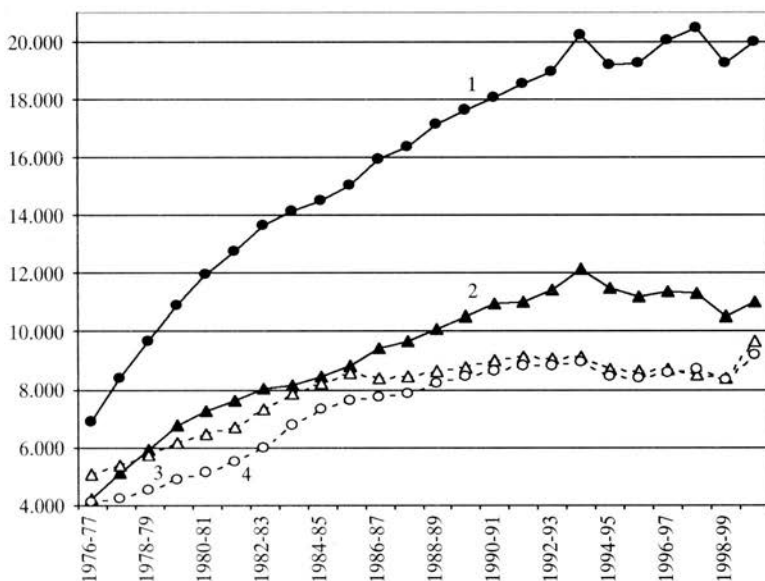
Για τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών στο σχολείο έχει σημασία αν διδάσκονται από καθηγητή ή καθηγήτρια<sup>47</sup>, όπως επίσης αν έχουν έναν αρχάριο νέο ή έναν έμπειρο και ηλικιωμένο εκπαιδευτικό στην τάξη τους. Μεταξύ

46 . Πρβλ. για δημογραφικά στοιχεία για τους εκπαιδευτικούς σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες π.χ. G. Neave, 1998, σσ. 124-134.

47. Πρβλ. σχετικά την αναφερόμενη στο ελληνικό σχολείο εμπειρική έρευνα των D. Hopf και Chr. Hatzichristou, 1999 (με αναφορές στη διεθνή κατάσταση σε σχέση με το συζητούμενο θέμα).

των δυτικοευρωπαϊκών χωρών, η Ελλάδα ανήκει στις εξαιρέσεις σε ό,τι αφορά την ποσοτικά μεγαλύτερη συμμετοχή των ανδρών εκπαιδευτικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, και κυρίως στο Δημοτικό Σχολείο<sup>48</sup> και στο Γυμνάσιο. Πριν προχωρήσουμε ωστόσο στην περιγραφή της κατάστασης στα δέκα σχολεία που εξετάσαμε, ας ρίξουμε πάλι μια ματιά στις πληροφορίες που απορρέουν από την επίσημη στατιστική.

Από τη γραφική παράσταση 3.8 προκύπτει ότι οι απόλυτοι αριθμοί ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών για το χρονικό διάστημα που εξετάζου-



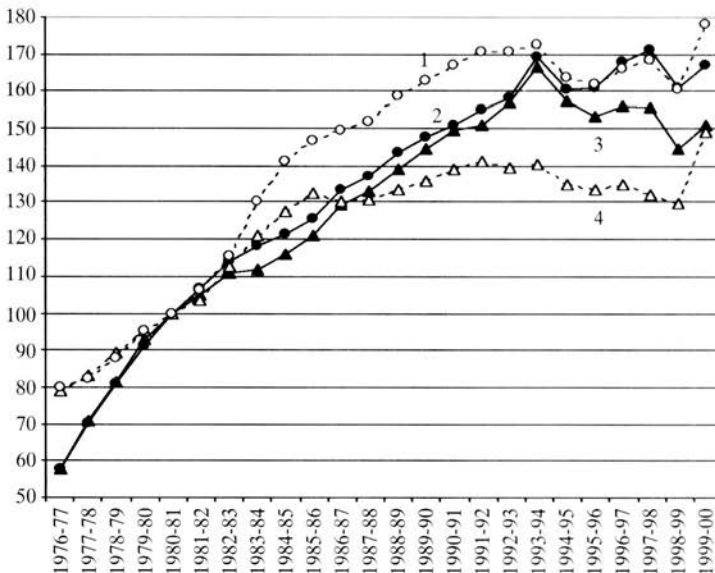
**Γραφική παράσταση 3.8.**

Αριθμός εκπαιδευτικών κατά φύλο στο Γυμνάσιο και το Λύκειο για τα έτη 1976-2000 στην Ελλάδα συνολικά (1=καθηγήτριες στο Γυμνάσιο, 2=καθηγητές στο Γυμνάσιο, 3=καθηγητές στο Λύκειο, 4=καθηγήτριες στο Λύκειο)

48. Στην προκειμένη περίπτωση, επίδραση άσκησε και το γεγονός ότι από την ίδρυση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών έως το 1982 (Π.Δ. 1286) ίσχυε η ποσοστιαία αναλογία αγοριών και κοριτσιών στο σύνολο των εισακτέων.

με αυξήθηκαν σχεδόν σταθερά, κάτι που επισημάνθηκε κατά την περιγραφή της μείωσης του μεγέθους των τάξεων και τμημάτων. Τη μεγαλύτερη, κατά πολύ, αύξηση παρουσίασε ο αριθμός των καθηγητριών στο Γυμνάσιο, όπου αποτελούσαν σαφώς την πλειονότητα· στο Λύκειο καθηγήτριες και καθηγητές ήταν σχεδόν ίσοι αριθμητικά.

Για να αποτιμήσουμε καλύτερα τις εξελίξεις που σημειώθηκαν στις δύο δεκαετίες της έρευνάς μας, χαρακτηρίζουμε πάλι το έτος 1980 (την έναρξη της έρευνάς μας) με την τιμή 100 και κάνουμε αναγωγή των ποσοτικών δεδομένων για τις περιόδους πριν και μετά αυτό το σημείο αναφοράς. Έτσι αποδεικνύεται ότι η σχετική αύξηση αφορά στο μέγιστο βαθμό τις γυναίκες εκπαιδευτικούς στο Λύκειο (βλ. γραφική παράσταση 3.9). Έως την πρώτη φάση της έρευνάς μας (1980) παρατηρήθηκε μια έντονη αύξηση του αριθμού όλων των εκπαιδευτικών, πιθανόν ως συνέπεια της μεταρρύθμισης του



**Γραφική παράσταση 3.9.**

Αριθμός εκπαιδευτικών κατά φύλο στο Γυμνάσιο και το Λύκειο για τα έτη 1976-2000 στην Ελλάδα συνολικά (1=καθηγήτριες στο Λύκειο, 2=καθηγήτριες στο Γυμνάσιο, 3=καθηγητές στο Γυμνάσιο, 4=καθηγητές στο Λύκειο, 100=1980)

1976. Ακολούθησε μια μικρή αύξηση των γυναικών στο σώμα των εκπαιδευτικών του Λυκείου: το 1976 υπηρετούσαν 55% άνδρες και 45% γυναίκες εκπαιδευτικοί στο Λύκειο, ενώ κατά το σχολικό έτος 1999-2000 οι αντίστοιχες τιμές ήταν 51% και 49%. Στο Γυμνάσιο παρέμεινε καθ' όλο το παραπάνω χρονικό διάστημα εντυπωσιακά σταθερή η αναλογία: 38% άνδρες και 62% γυναίκες (1976) και 36% άνδρες και 64% γυναίκες (1999-2000). Η σχετικοποίηση των δεδομένων καθιστά σαφές ότι μόνο στο Λύκειο διαπιστώθηκε μικρού βαθμού αύξηση της επιγυναικώσης από το 1976 και εξής.

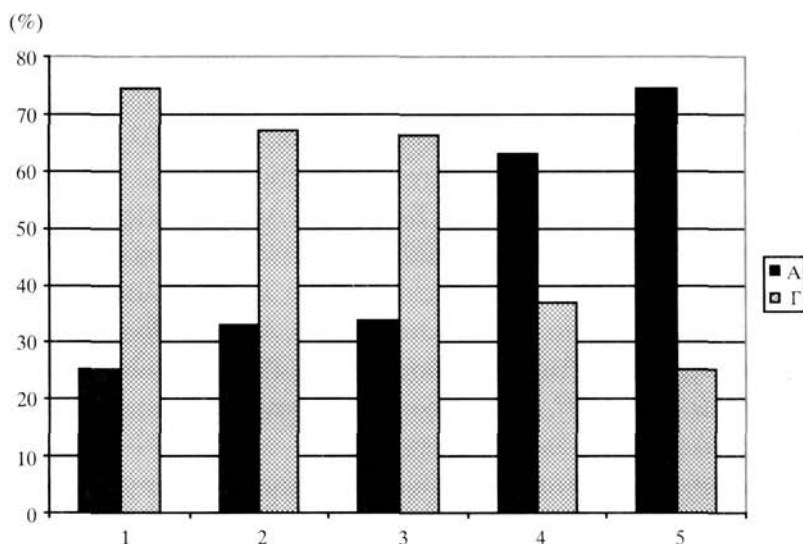
Έχει ενδιαφέρον ότι οι τάσεις που περιγράφηκαν επικαλύπτουν τις διαφορές στις ειδικότητες των εκπαιδευτικών (φιλόλογοι, φυσικοί, μαθηματικοί), οι οποίες είναι εντυπωσιακές. Με σημείο αναφοράς πάλι το σχολικό έτος 1980-81, ο αριθμός των *φιλόλογων καθηγητριών* αυξήθηκε σημαντικά στο Λύκειο (από 59% σε 72% κατά το σχολικό έτος 1999-2000), ενώ μειώθηκε αντίστοιχα ο αριθμός των *φιλόλογων καθηγητών*. Στην πραγματικότητα, η μεγάλη αύξηση του αριθμού των *φιλόλογων καθηγητριών* ευθύνεται πιθανότατα για τη γενική αύξηση των γυναικών εκπαιδευτικών στο Λύκειο· επίσης, στο Γυμνάσιο το μερίδιο συμμετοχής των γυναικών *φιλόλογων* αυξήθηκε ελαφρώς (από 80% σε 84%). Ένα ενδεικτικό παράδειγμα, που δείχνει ότι η εικόνα αυτή δεν πρόκειται να αλλάξει ούτε στο μέλλον, αποτελεί η κατά φύλο κατανομή των πρωτοετών φοιτητών/-τριών στα τρία Τμήματα της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης κατά το ακαδημαϊκό έτος 2001-02, όπου φοιτούσαν ως υποψήφιοι/-ες *φιλόλογοι καθηγητές/-τριες*: στο Τμήμα Φιλολογίας 45 άρρενες και 272 θήλεις, στο Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας 53 άρρενες και 250 θήλεις, και στο Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής 13 άρρενες και 144 θήλεις φοιτητές<sup>49</sup>. Αντίστοιχη ήταν πιθανώς η κατάσταση και στις υπόλοιπες Φιλοσοφικές Σχολές της χώρας.

Αντίστροφη εμφανίζεται η κατανομή των εκπαιδευτικών με βάση το φύλο στην *ειδικότητα του φυσικού*, όπου οι άνδρες και στις δύο σχολικές βαθμίδες υπερείχαν με σημείο αναφοράς πάλι το 1980. Κατά τη διάρκεια της δικής μας έρευνας το ποσοστό συμμετοχής ανδρών και γυναικών εκ-

---

49. Από τα στοιχεία που διατηρούν οι Γραμματείες των εν λόγω Τμημάτων για τους πρωτοετείς φοιτητές που εγγράφηκαν κατά το ακαδημαϊκό έτος 2001-02.

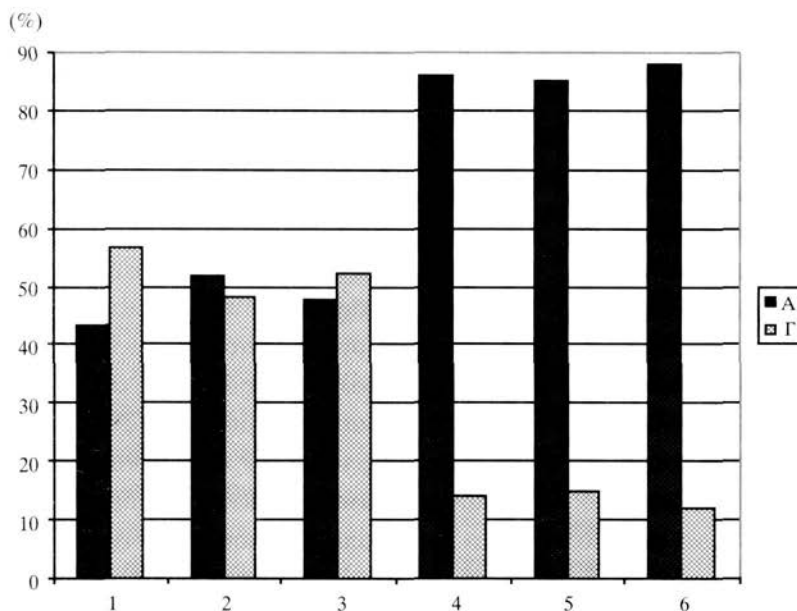
παιδευτικών στο Γυμνάσιο, γενικά στην Ελλάδα, άλλαξε από 55% και 45% αντίστοιχα για το σχολικό έτος 1980-81 σε 66% και 34% για το σχολικό έτος 1998-99· στο Λύκειο οι σχετικές τιμές μεταβλήθηκαν από 76% και 24% σε 85% και 15% αντίστοιχα. Ιδιαίτερα εντυπωσιακή ήταν η παρατηρούμενη τομή στο σχολικό έτος 1983-84, όταν άνοιξε πολύ η ψαλίδα μεταξύ ανδρών και γυναικών στην ειδικότητα αυτή· το ίδιο ισχύει και για το σχολικό έτος 1999-2000. Η προσπάθειά μας να εντοπίσουμε το ακριβές αίτιο του παραπάνω φαινομένου δεν απέδωσε· πιθανώς να οφείλεται στο διαφορετικό κάθε φορά προσδιορισμό της ομάδας των καθηγητών Φυσικής (π.χ. με ή χωρίς τους πτυχιούχους του Τμήματος Βιολογίας ή Γεωλογίας). Η εικόνα των φοιτητών, με ενδεικτικό και τούτη τη φορά παράδειγμα το Τμήμα Φυσικής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, είχε ως εξής: κατά το ακαδημαϊκό έτος 2001-02 φοιτούσαν στο Τμήμα αυτό 181 άρρενες και 83 θήλεις φοιτητές.



**Γραφική παράσταση 3.10.**

Ποσοστά εκπαιδευτικών κατά ειδικότητα και φύλο στο Γυμνάσιο για το έτος 1981 (1=Ιστορία, 2=Αρχαία, 3=Νέα, 4=Φυσική, 5=Μαθηματικά· μαύρο χρώμα=άνδρες, γκρι χρώμα=γυναίκες)

Ενδιαφέρουσα και σχετική είναι επίσης η διαπίστωση ότι στην *ειδικότητα του μαθηματικού* από τη δεκαετία του 1980 και εξής παρατηρήθηκε και στις δύο εκπαιδευτικές βαθμίδες σταθερή αύξηση του αριθμού των εκπαιδευτικών και των δύο φύλων. Στο Γυμνάσιο υπηρετούσαν το 1980 65% άνδρες και 35% γυναίκες μαθηματικοί και το 1999-2000 τα ποσοστά ήταν ταυτόσημα: στο Λύκειο οι αντίστοιχες τιμές ήταν 85% και 15% για το έτος 1980 και 83% και 17% για το έτος 2000. Κατά το σχολικό έτος 1999-2000 η αναλογία γυναικών και ανδρών ήταν 1 προς 5 στο Λύκειο και 1 προς 2 στο Γυμνάσιο. Τα στοιχεία αυτά φαίνονται καθαρά στις γραφικές παραστάσεις 3.10 και 3.11, οι οποίες αναφέρονται στο σχολικό έτος 1980-81 και παρουσιάζουν τα ποσοστά των εκπαιδευτικών κατά φύλο και ειδικότητα. Σε ό,τι αφορά τους φοιτητές, στο Τμήμα Μαθηματικών του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης κατά το ακαδημαϊκό έτος 2001-02 η αναλογία ήταν 104 άρρενες και 86 θήλεις.



**Γραφική παράσταση 3.11.**

Ποσοστά εκπαιδευτικών κατά ειδικότητα και φύλο στο Λύκειο για το έτος 1981 (1=Ιστορία, 2=Αρχαία, 3=Νέα, 4=Φυσική, 5=Μαθηματικά κορμού, 6=Μαθηματικά επιλογής: μαύρο χρώμα=άνδρες, γκρι χρώμα=γυναίκες)

Η άνιση κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο στις ειδικότητες είναι εντυπωσιακή. Κατά το χρονικό διάστημα που έγινε συλλογή δεδομένων του αναφερόμενου σχολικού έτους, πάνω από τα δύο τρίτα (69,3%) των εκπαιδευτικών που δίδασκαν τα γλωσσικά μαθήματα και την Ιστορία ήταν γυναικείου φύλου, ενώ αντίθετα στα Μαθηματικά και τη Φυσική οι γυναίκες ήταν λιγότερες από το ένα τρίτο (31,2%) του συνολικού αριθμού. Στο Λύκειο η διαφορά αυτή ήταν ακόμη σαφέστερη: στο 52,3% των φιλολόγων καθηγητριών αντιστοιχούσαν μόνο 13,6% καθηγήτριες Μαθηματικών και Φυσικής, δηλαδή υπήρχε μια αναλογία μεγαλύτερη από 6 προς 1.

Στα εξεταζόμενα δέκα σχολεία-περιπτώσεις, το σχολικό έτος 1980-81 δίδασκαν κατά μέσο όρο 20 εκπαιδευτικοί σε κάθε σχολείο, από τους οποίους στο Γυμνάσιο το 57,8% και στο Λύκειο το 53,3% ήταν γυναίκες, συνολικά δηλαδή το 55,8%. Αυτά τα ποσοστά συμβάδιζαν με τα στοιχεία της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας, σύμφωνα με τα οποία το 55,4% των εκπαιδευτικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ήταν γυναίκες<sup>50</sup>. Φυσικά, στα σχολεία υπήρχαν διαφορές φύλου, οι οποίες κυμαίνονταν στην προκειμένη περίπτωση ανάμεσα στις ακραίες τιμές 81,3% και 23,1%· η επίσημη στατιστική δεν δίνει ωστόσο στοιχεία για τις παιδαγωγικά σημαντικές αυτές διαφορές. Κατά το σχολικό έτος 1990-91 δίδασκαν στα παραπάνω σχολεία κατά μέσο όρο 22 εκπαιδευτικοί σε κάθε σχολείο (21,2 στα Γυμνάσια και 23,5 στα Λύκεια), δηλαδή περισσότεροι εκπαιδευτικοί συγκριτικά με δέκα χρόνια πριν, αν και τα σχολεία είχαν γίνει κατά μέσο όρο μικρότερα. Η κατανομή κατά φύλο ήταν 52% γυναίκες εκπαιδευτικοί στο Γυμνάσιο και 53,2% στο Λύκειο, συνολικά δηλαδή 52,5%. Κατά το σχολικό έτος 2000-01, αν και τα σχολεία είχαν γίνει ακόμη μικρότερα, δίδασκαν κατά μέσο όρο 26,6 εκπαιδευτικοί σε κάθε σχολείο, από τους οποίους το 55,6% ήταν γυναίκες στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο. Η παραπάνω κατανομή των εκπαιδευτικών κατά φύλο πρέπει να συνυπολογίζεται όταν κάποιος αποτιμά στοιχεία για ειδικότητες και σχολικές βαθμίδες ή σχολικούς τύπους. Γενικά, μπορούμε να πούμε ότι *οι εξεταζόμενες σχολικές μονάδες, αν παραβλέψουμε μικρές αποκλίσεις από τον εθνικό μέσο όρο, κινούνται στο πλαίσιο των «κανονικών» σχολείων σε ό,τι αφορά την κατανομή των δύο φύλων*. Τα δικά μας στοιχεία

50. Πρβλ. ΕΣΥΕ, 1986, σ. 78.

όμως δείχνουν επιπλέον τις διαφορές που υπήρχαν ανάμεσα στα επιμέρους σχολεία ως μονάδες, διαφορές που επικαλύπτονται από τους μέσους όρους.

### 3.4.2. Ηλικία

Ένα άλλο ζήτημα, που απασχολεί πολλές χώρες<sup>51</sup>, έχει σχέση με την ηλικία των εκπαιδευτικών. Αφορμή αποτελεί η διαπίστωση τις τελευταίες δεκαετίες ότι στα σχολεία υπηρετούν όλο και λιγότεροι νέοι εκπαιδευτικοί, ότι παρατηρείται δηλαδή σταδιακή *γήρανση στο σώμα των εκπαιδευτικών*. Αυτό συνιστά μειονέκτημα για το σχολείο και τους μαθητές, εάν υποθέσει κανείς ότι η είσοδος νέων εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση συνδέεται με καινούριες πρωτοβουλίες και καινούρια για τους μαθητές ερεθίσματα. Η μέση ηλικία των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ήταν κατά το σχολικό έτος 1980-81 34,7 έτη στο Γυμνάσιο<sup>52</sup> και 36,6 στο Λύκειο<sup>53</sup>, κατά το σχολικό έτος 1990-91 40,0 έτη στο Γυμνάσιο και 38,7 στο Λύκειο<sup>54</sup>, και το σχολικό έτος 1997-98 (το τελευταίο έτος για το οποίο υπάρχουν διαθέσιμα στατιστικά στοιχεία) ήταν 41,0 έτη για το Γυμνάσιο και 42,4 για το Λύκειο. Οι μέσοι όροι δείχνουν σαφή αύξηση της μέσης ηλικίας των εκπαιδευτικών κατά το παραπάνω χρονικό διάστημα, επικαλύπτουν όμως αξιοσημείωτες διακυμάνσεις (φαίνονται στις γραφικές παραστάσεις 3.12 και 3.13, οι οποίες δείχνουν μια πολύ ανησυχητική γήρανση του σώματος των εκπαιδευτικών).

Η εξέλιξη αυτή τόσο για το Γυμνάσιο όσο και για το Λύκειο είναι γνωστή και από άλλες χώρες, όπως και από τη Γερμανία το Βασικό Σχολείο<sup>55</sup>. Στην αρχή της δικής μας έρευνας υπήρχε ακόμη μια σχετική ισορροπία ανάμεσα στις τρεις ομάδες ηλικιών των γραφικών παραστάσεων (κάτω των 30, 30 έως 40 και άνω των 40 ετών), ωστόσο η ομάδα των νέων εκπαιδευτικών κάτω των 30 ετών μειώθηκε δραματικά μέσα στις δύο δεκαετίες της έρευνας

51. Πρβλ. G. Neave, *ό.π.*

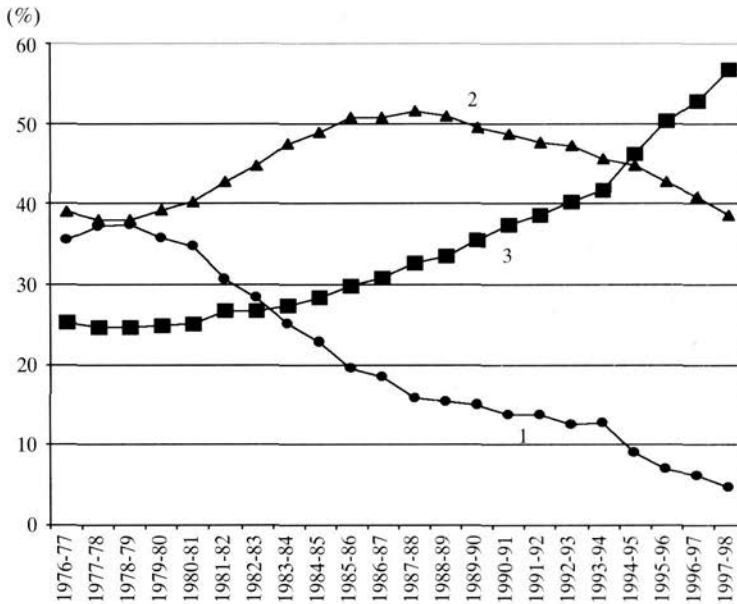
52. Ο υπολογισμός έγινε σύμφωνα με τα στοιχεία του ΥΠΕΠΘ, όπου αναφέρονται βέβαια μόνο ομάδες ηλικιών. Πρβλ. επίσης ΕΣΥΕ, *ό.π.*, σ. 95.

53. Ο υπολογισμός έγινε σύμφωνα με τα στοιχεία του ΥΠΕΠΘ. Βλ. επίσης ΕΣΥΕ, *ό.π.*, σ. 120.

54. Ο υπολογισμός έγινε σύμφωνα με τα στοιχεία του ΥΠΕΠΘ.

55. Πρβλ. Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 1994, κεφ. 5.



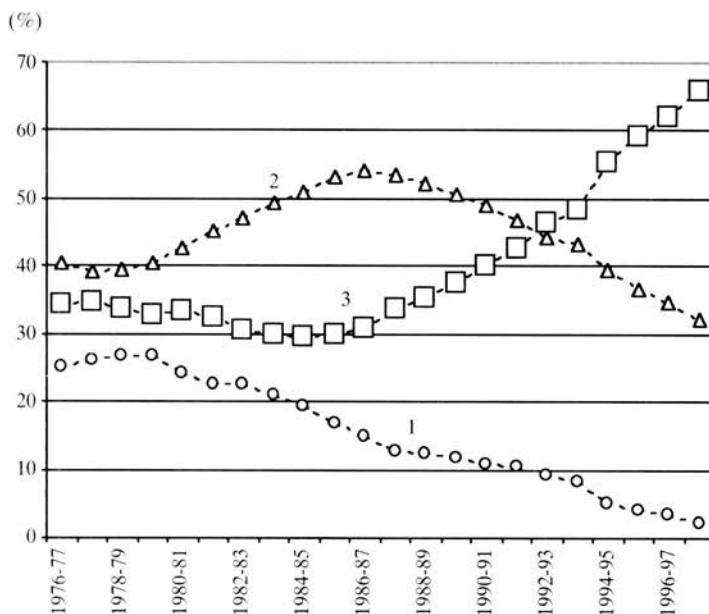


**Γραφική παράσταση 3.12.**

Ποσοστά εκπαιδευτικών κατά ομάδες ηλικίας στο Γυμνάσιο για τα έτη 1976-1998 – στοιχεία για όλους τους εκπαιδευτικούς κατά σχολικό έτος συνολικά στην Ελλάδα (1=κάτω των 30 ετών, 2=30 έως 40 ετών, 3=άνω των 40 ετών)

μας: το σχολικό έτος 1980-81 τα ποσοστά της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας ήταν 34,6% στο Γυμνάσιο και 24,1% στο Λύκειο, το σχολικό έτος 1990-91 τα αντίστοιχα ποσοστά ήταν 13,8% και 10,9%, και το σχολικό έτος 1997-98 τα εν λόγω ποσοστά μειώθηκαν σε 4,6% και 2,3%. Καθαρά φαίνεται επίσης η αντίστοιχη αύξηση της ομάδας ηλικίας άνω των 40 ετών και στις δύο εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Στα δέκα σχολεία που εξετάσαμε συναντήσαμε τις εξής συνθήκες: ο μέσος όρος ηλικίας των εκπαιδευτικών το 1980 ήταν τα 34 έτη, το 1990 τα 40 και το 2000 τα 44 έτη. Δηλαδή, στα είκοσι χρόνια της έρευνάς μας η μέση ηλικία των εκπαιδευτικών αυξήθηκε κατά δέκα χρόνια, σαφής απόδειξη ότι το σώμα των εκπαιδευτικών γηράσκει. Η ποσοστιαία κατανομή των ηλικιών στους συλλόγους διδασκόντων των εν λόγω σχολείων κατά το σχολικό έτος



**Γραφική παράσταση 3.13.**

Ποσοστά εκπαιδευτικών κατά ομάδες ηλικίας στο Λύκειο για τα έτη 1976-1998 – στοιχεία για όλους τους εκπαιδευτικούς κατά σχολικό έτος συνολικά στην Ελλάδα (1=κάτω των 30 ετών, 2=30 έως 40 ετών, 3=άνω των 40 ετών)

2000-01 ήταν, σύμφωνα με δηλώσεις των διευθυντών των σχολείων, η εξής: 5,9% κάτω των 30 ετών, 31,2% μεταξύ 30 και 40 ετών, 62,9% άνω των 40 ετών. Τα παραπάνω στοιχεία αντιστοιχούν στα δεδομένα για το σώμα των εκπαιδευτικών γενικά και αντικατοπτρίζουν τη δυσμενή τάση που επικρατεί στη σύνθεση των ηλικιών των εκπαιδευτικών. Εάν η ανησυχητική αυτή κατάσταση δεν αντιμετωπιστεί, τα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης θα βρεθούν σύντομα μπροστά σε δυσεπίλυτα προβλήματα, και η χώρα θα αντιμετωπίσει στο άμεσο μέλλον σοβαρή έλλειψη εκπαιδευτικών, μόλις οι μεγάλες ηλικίες αποχωρήσουν από την υπηρεσία. Εκτός όμως από αυτό, η διαταραγμένη ηλικιακή πυραμίδα στο σώμα των εκπαιδευτικών αποτελεί μειονέκτημα του παιδαγωγικού περιβάλλοντος με πιθανές δυσμενείς επιπτώσεις στους μαθητές. Μέχρι σήμερα δεν διαπιστώθηκαν σημεία αποκλιμάκωσης

στο συγκεκριμένο τομέα. Υπάρχει μόνο η ελπίδα ότι η εικόνα αυτή θα αλλάξει κάπως λόγω της πρόσφατης (από το 1998) κατάργησης της λεγόμενης επετηρίδας και του νέου τρόπου διορισμού των εκπαιδευτικών μέσω του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ, ο οποίος προσελκύει σε μεγάλο βαθμό νέες ηλικίες.

Βέβαια, στην επαρχία συναντούμε νεότερους εκπαιδευτικούς από ό,τι στις πόλεις. Η πρακτική σύμφωνα με την οποία οι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί τοποθετούνται στην επαρχία προέκυψε και από τα δικά μας δεδομένα. Στην αντιπροσωπευτική φάση της έρευνάς μας (σχολικό έτος 1980) διαπιστώθηκαν για τους φιλολόγους τόσο στο Γυμνάσιο όσο και στο Λύκειο πολύ σημαντικές συνάφειες μεταξύ της ηλικίας των εκπαιδευτικών και του μεγέθους της έδρας υπηρεσίας τους<sup>56</sup>, ενώ το ίδιο ισχύει για τους μαθηματικούς και των δύο εκπαιδευτικών βαθμίδων<sup>57</sup>. Ωστόσο, δεν θα πρέπει να παραβλέψει κανείς ότι οι ούτως ή άλλως υφιστάμενες διαφορές μεταξύ πόλεων και υπαίθρου μεγεθύνονται με τον τρόπο αυτό, όταν τοποθετούνται συστηματικά άπειροι εκπαιδευτικοί στην επαρχία.

### 3.4.3. Κοινωνική προέλευση

Στις μέχρι τώρα έρευνες έχει επισημανθεί ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί προέρχονται κατά ένα πολύ μεγάλο ποσοστό (πάνω από 50% το 1980-81) από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα και ότι, επομένως, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αποτελεί όχημα κοινωνικής κινητικότητας<sup>58</sup>.

Αν σχηματοποιήσουμε, με κριτήριο το επάγγελμα του πατέρα, δύο ομάδες κοινωνικής προέλευσης των εκπαιδευτικών (αγρότες και εργάτες από τη μια μεριά, και τα υπόλοιπα επαγγέλματα – έμποροι, υπάλληλοι, ελεύθεροι επαγγελματίες –, από την άλλη) ως δύο συμβατικά διαφορετικές κοινωνικές τάξεις, μπορεί να γίνει η διαπίστωση ότι οι περισσότεροι καθηγητές

---

56. Γυμνάσιο:  $\chi^2=144.9$ ,  $p<0.01$ , Spearman-Korrelation  $r=.29$ ,  $p<.01$ : όσο μεγαλύτερος ο αριθμός των κατοίκων στον τόπο εργασίας τόσο περισσότερα τα χρόνια υπηρεσίας. Λύκειο:  $\chi^2=99.04$ ,  $p<.05$ , Spearman-Korrelation  $r=.35$ ,  $p<.01$ .

57. Γυμνάσιο:  $\chi^2=137.3$ ,  $p<.01$ ,  $r=.36$ ,  $p<.01$ . Λύκειο: μαθήματα κορμού:  $\chi^2=87.5$ ,  $p<.05$ ,  $r=.21$ ,  $p<.05$ ; μαθήματα επιλογής:  $\chi^2=70.8$ , n.s.,  $r=.39$ ,  $p<.01$ .

58. Πρβλ. Π. Ξοχέλλης, 1984 & 1987· επίσης J. Pirgiotakis, 1979.

Γυμνασίου προέρχονται από κατώτερα κοινωνικά στρώματα<sup>59</sup>. Τα δεδομένα της δικής μας έρευνας επιβεβαίωσαν τα ευρήματα αυτά: περίπου το ένα τρίτο των γονέων των εκπαιδευτικών από την αντιπροσωπευτική φάση της έρευνάς μας ήταν αγρότες, ενώ 10% ήταν εργάτες<sup>60</sup>. σαφέστερη ήταν αυτή η κοινωνική προέλευση στους μαθηματικούς (βλ. πίνακα 3.1). Μπορεί να ειπωθεί ότι τα δεδομένα αυτά ισχύουν σε γενικές γραμμές και για τα δέκα σχολεία-περιπτώσεις για όλες τις σχετικές φάσεις της έρευνας.

**Πίνακας 3.1.**

**Ποσοστά εκπαιδευτικών από οικογένειες αγροτών και εργατών (1980-81) – στοιχεία από τη δεύτερη αντιπροσωπευτική φάση της έρευνας**

Νέα		Ιστορία		Μαθηματικά	
Γυμνάσιο	Λύκειο	Γυμνάσιο	Λύκειο	Γυμνάσιο	Λύκειο
42,1%	40,6%	32,7%	48,0%	44,1%	46,0%

Αν κατηγοριοποιήσει τώρα κανείς τα δέκα σχολεία-περιπτώσεις σε «προνομιούχα» και «μη προνομιούχα»<sup>61</sup>, διαπιστώνεται ότι περισσότεροι καθηγητές με την εν λόγω κοινωνική προέλευση υπηρετούσαν σε «μη προνομιούχα» παρά σε «προνομιούχα» σχολεία· ως προς την κοινωνική προέλευση των δύο φύλων δεν διαπιστώθηκαν αξιόλογες διαφορές. Η κοινωνική προέλευση των εκπαιδευτικών έχει ιδιαίτερη σημασία, γιατί επηρεάζει τις στάσεις και κατά προέκταση τη συμπεριφορά τους απέναντι στους μαθητές, καθώς και τη διαμόρφωση της διδακτικής διαδικασίας στο σχολείο. Δηλαδή οι καθηγητές, ανάλογα με την κοινωνική τους προέλευση, υπόκεινται σε μια

59. Η επίσημη στατιστική δεν παρέχει στοιχεία για το υπό συζήτηση χρονικό διάστημα.

60. Στην έρευνα του Π. Ξωχέλλη στις αρχές της δεκαετίας του 1980 το ποσοστό αυτό ήταν 58,4% (βλ. Π. Ξωχέλλης, 1984, σ. 169)· αντίστοιχα ήταν τα ποσοστά και στην αντιπροσωπευτική φάση της παρούσας έρευνας (βλ. Π. Ξωχέλλης, 1987, σ. 37).

61. Η εν λόγω κατηγοριοποίηση έγινε με κριτήριο την έδρα του σχολείου και την κοινωνικοοικονομική προέλευση του μαθητικού του πληθυσμού (τα απαραίτητα στοιχεία προέρχονται από τις συνεντεύξεις των διευθυντών). Σε τρεις από τις δέκα περιπτώσεις ωστόσο η κατηγοριοποίηση αυτή δεν μπορούσε να γίνει με σαφήνεια.

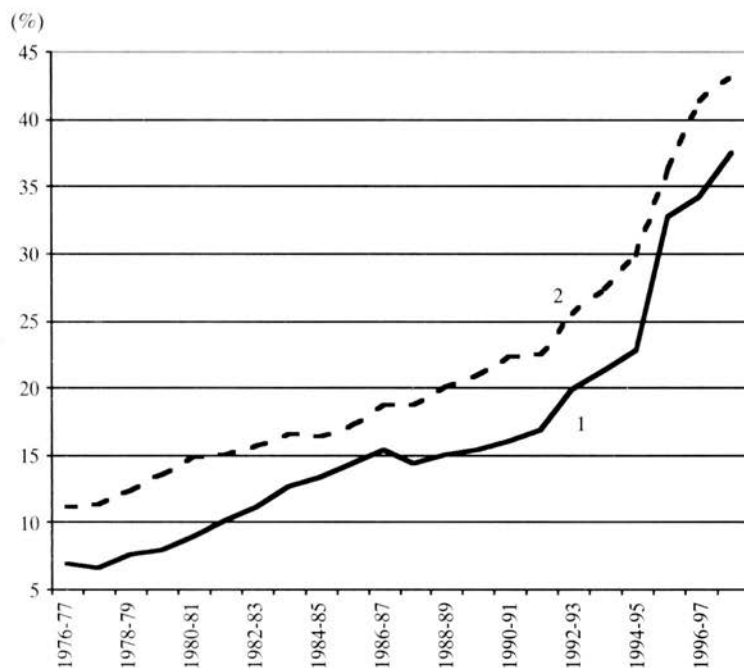
ορισμένη κοινωνικοποίηση στην οικογένεια, όπου υιοθετούν αξίες, νόρμες, γλωσσικούς κώδικες και πρότυπα συμπεριφοράς, στοιχεία τα οποία οι ίδιοι μεταφέρουν, με τη σειρά τους, στη διαδικασία κοινωνικοποίησης των μαθητών τους στο σχολείο.

#### **3.4.4. Πρόσθετες σπουδές, μεταπτυχιακές σπουδές, επιμόρφωση και μετεκπαίδευση**

Η γραφική παράσταση 3.14 δείχνει ότι κατά την έναρξη της δικής μας έρευνας (1980) μόνο 9% των εκπαιδευτικών στο Γυμνάσιο σε όλη την Ελλάδα και 15% στο Λύκειο είχαν πρόσθετες σπουδές. Στην τέταρτη φάση της έρευνας (1990-91) τα ποσοστά ήταν 16% και 22% αντίστοιχα, και στην πέμπτη (διαθέσιμα στοιχεία υπάρχουν έως το 1998) εκτιμούμε ότι θα πρέπει να κινούνταν σαφώς σε υψηλότερο επίπεδο. Κατά την ερμηνεία των δεδομένων αυτών πρέπει βέβαια να λαμβάνεται υπόψη ότι τα αναγραφόμενα ποσοστά επαναπροσδιορίζονται για κάθε σχολικό έτος και αναφέρονται στο γενικό πληθυσμό των εκπαιδευτικών· επομένως, τα αριθμητικά δεδομένα είναι σωρευτικά. *Γενικά πάντως πρόκειται για τιμές που μπορούν να χαρακτηριστούν εντυπωσιακές σε σύγκριση με ό,τι ισχύει διεθνώς, και οι οποίες δείχνουν τη βαρύτητα που έχουν οι πρόσθετες σπουδές στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού.*

Στο παραπάνω πλαίσιο εντάσσονται και οι μεταπτυχιακές σπουδές. Είναι γνωστό, για παράδειγμα, ότι με πρωτοβουλία του Τομέα Παιδαγωγικής του ΑΠΘ ξεκίνησε, λίγο πριν από την έναρξη της παρούσας έρευνας και για πρώτη φορά στην Ελλάδα, η λειτουργία κύκλου μεταπτυχιακών παιδαγωγικών σπουδών. Η πρωτοβουλία αυτή απέβη πολύ επιτυχής και μάλιστα ενισχύθηκε στα επόμενα χρόνια. Σήμερα λειτουργούν μεταπτυχιακά προγράμματα παιδαγωγικών σπουδών σε όλα τα πανεπιστήμια της χώρας.

Αξιόλογες είναι οι νεότερες εξελίξεις, που δείχνουν την ενισχυμένη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην *επιμόρφωση*, ιδιαίτερα στο Γυμνάσιο μετά το σχολικό έτος 1994-95. Οι σχετικές εξελίξεις και η πραγματικότητα που ισχύει στην Ελλάδα τα τελευταία είκοσι χρόνια συνοψίζονται στην επιμόρφωση που παρείχαν οι Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργιών Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης (ΣΕΛΔΕ και ΣΕΛΜΕ), τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ), καθώς και άλλοι φορείς (ΑΕΙ, σχολικές μονάδες κ.λπ.). Οι



**Γραφική παράσταση 3.14.**

Ποσοστά εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακές σπουδές για τα έτη 1976-1998 – στοιχεία κατά σχολικό έτος συνολικά στην Ελλάδα (1=Γυμνάσιο, 2=Λύκειο)

προτάσεις των διάφορων Ομάδων Εργασίας, που λειτούργησαν στο ΥΠΕΠΘ από το 1988 έως το 1995, τεκμηρίωσαν την ανάγκη μιας επιμορφωτικής πολιτικής, της οποίας τα κύρια σημεία έχουν ως εξής: α) Επιβάλλεται μια επιμόρφωση μικρής, ως επί το πλείστον, διάρκειας αλλά μεγάλης εμβέλειας (σε ό,τι αφορά τον αριθμό των επιμορφωζόμενων εκπαιδευτικών), αποκεντρωμένη και πολυμορφική, με αφετηρία τις εθνικές προτεραιότητες και τις διαπιστωμένες ανάγκες των εκπαιδευτικών. β) Η επιμόρφωση θα πρέπει να αποτελεί μια δέσμη δράσεων υποχρεωτικού ή προαιρετικού χαρακτήρα, που θα προσαρμόζονται, κατά περίπτωση, σε συγκεκριμένες απαιτήσεις και ανάγκες και θα αποβλέπουν στην επαγγελματική και προσωπική εξέλιξη του εκπαιδευτικού από την είσοδο στο επάγγελμα έως την αφυπηρέτησή

του. Οι προτάσεις αυτές τροφοδότησαν ορισμένες νομικές ρυθμίσεις (π.χ. τον καινοτόμο Νόμο 1824 του 1988) και συνέβαλαν στη διαμόρφωση επιμορφωτικών προγραμμάτων, που χρηματοδοτήθηκαν από το Κοινωνικό Πλαίσιο Στήριξης αλλά και από εθνικούς πόρους ύστερα από σχετική ενεργοποίησή τους, και τα οποία έδωσαν την ευκαιρία σε πολύ μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών από το 1995 και εξής να συμμετάσχει σε διάφορες μορφές επιμόρφωσης<sup>62</sup>. Ενδιαφέρουσες μαζί και απαραίτητες θα ήταν όμως ουσιαστικές αναλύσεις της σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών στην επιμόρφωση, προκειμένου να σκιαγραφηθεί μια εικόνα της επαγγελματοποίησής τους. Η ούτως ή άλλως αναγκαία επιμόρφωσή τους καθίσταται τέτοια και για το λόγο ότι ένα όχι ευκαταφρόνητο ποσοστό εκπαιδευτικών διδάσκει μαθήματα εκτός ειδικότητας. Από το ερωτηματολόγιο των καθηγητών της πρώτης φάσης προέκυψε ότι το ποσοστό αυτό το 1980-81 ήταν 20%· στην τελευταία φάση της έρευνάς μας (σχολικό έτος 2000-01) το ποσοστό ήταν πολύ μικρότερο, δηλαδή 6,7%.

Η αύξηση των ποσοστών σε ό,τι αφορά τις πρόσθετες σπουδές των εκπαιδευτικών δεν οφείλεται σε ενίσχυση των σπουδών στο εξωτερικό. Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι το ποσοστό των εκπαιδευτικών με τέτοιες σπουδές μειώθηκε σημαντικά (κατά το σχολικό έτος 1976-77 ήταν 30,2% και για το σχολικό έτος 1997-98 μόνο 3,2%). Σε απόλυτους αριθμούς, κατά το παραπάνω χρονικό διάστημα το ποσοστό των σπουδών στο εξωτερικό τριπλασιάστηκε, ενώ οι σπουδές στο εσωτερικό αυξήθηκαν 32 φορές. Εκπαιδευτικοί με διδακτορικό ήταν σχετικά λίγοι, συνολικά για το εν λόγω χρονικό διάστημα 0,62% στο Γυμνάσιο και 0,91% στο Λύκειο.

### 3.5. Μαθητές

Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήσαμε παρέχουν για τους μαθητές ένα πλήθος πληροφοριών, τις οποίες μπορούμε να συσχετίσουμε με τα στοιχεία της επίσημης στατιστικής. Αρχικά, θα σκιαγραφήσουμε και εδώ μια γενική εικόνα για τα ελληνικά σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

62. Πρβλ. Π. Ξωχέλλης & Ζ. Παπαναούμ, 2000.

### 3.5.1. Φύλο

Αν και το 1981 στις σχετικές ομάδες ηλικιών αγόρια και κορίτσια ήταν περίπου ισάριθμα (48,7% των μαθητών ηλικίας 10-14 ετών και 48,9% της ηλικίας 15-19 ετών ήταν κορίτσια)<sup>63</sup>, στις δύο σχολικές βαθμίδες διαπιστώθηκαν διαφορετικές αναλογίες των δύο φύλων, καθώς όσο προχωρούσαμε στην κλίμακα των τάξεων, το ποσοστό των κοριτσιών αυξανόταν. Ενώ συνολικά το 49,7% των μαθητών και στις δύο σχολικές βαθμίδες ήταν κατά το σχολικό έτος 1980-81 κορίτσια, στο Λύκειο το ποσοστό ήταν 54,1% και στο Γυμνάσιο μόνο 47,9%<sup>64</sup>. Την ενδιαφέρουσα αυτή εξέλιξη μπορεί να παρακολουθήσει κανείς στην ομάδα ηλικίας που άρχισε τη φοίτησή της κατά το σχολικό έτος 1974-75: το μερίδιο των κοριτσιών αυξήθηκε από 48% σε 52% κατά το σχολικό έτος 1979-80<sup>65</sup>. Η γραφική παράσταση 3.15 δείχνει ότι η συγκεκριμένη τάση που διαπιστώσαμε κατά την έναρξη της έρευνάς μας ενισχύθηκε στη συνέχεια.

Ενώ στο Γυμνάσιο, ως ίδρυμα υποχρεωτικής εκπαίδευσης, παρέμεινε περίπου σταθερή η συμμετοχή των δύο φύλων, τα ποσοστά διαφοροποιούνταν στο Λύκειο από την αρχή της έρευνάς μας<sup>66</sup>. Αν η παραπάνω διαπίστω-

63. Βλ. ΕΣΥΕ, *Στατιστική Επετηρίς 1980-81*, σ. 33 (με αναφορά στη χρονολογική τομή του Απριλίου 1981).

64. Πρβλ. ΕΣΥΕ, ό.π. Η Σκούρα-Βαρνάβα (1993) δίνει στοιχεία που αποκλίνουν αισθητά από την επίσημη στατιστική.

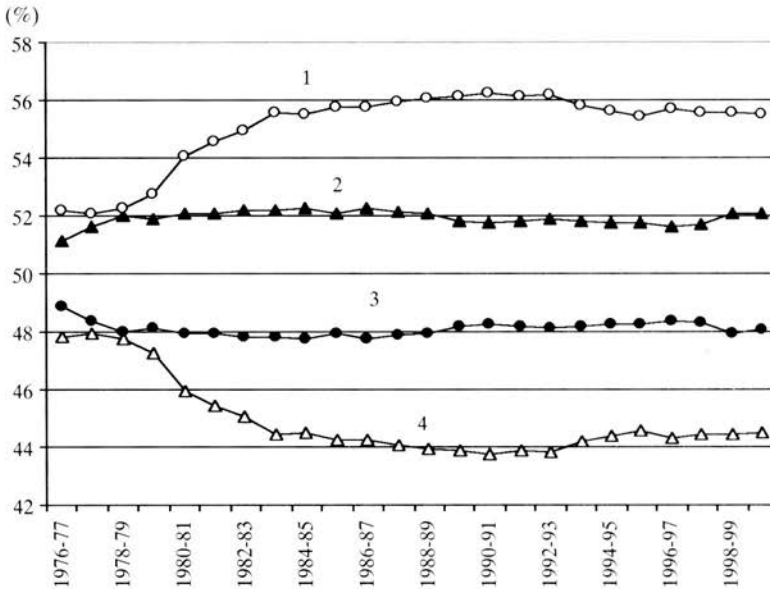
65. Ο υπολογισμός έγινε από τα στοιχεία της ΕΣΥΕ, 1983, σ. 123.

66. Από τα ερωτηματολόγια των διευθυντών των σχολείων από τη δεύτερη αντιπροσωπευτική φάση της δικής μας έρευνας (σχολικό έτος 1980-81) προέκυψαν οι ακόλουθες τιμές που συμφωνούν με αυτές της επίσημης στατιστικής:

**Πίνακας 3.2.**  
**Ποσοστά μαθητών κατά φύλο (1980-81) – στοιχεία από τη δεύτερη αντιπροσωπευτική φάση της έρευνας**

	Γυμνάσιο συνολικά	Λύκειο συνολικά	Γυμνάσιο τρύτη τάξη	Λύκειο δευτέρα τάξη
Αγόρια	52,5%	45,6%	50,8%	45,1%
Κορίτσια	47,5%	54,4%	49,2%	54,9%
Σύνολο	100%	100%	100%	100%



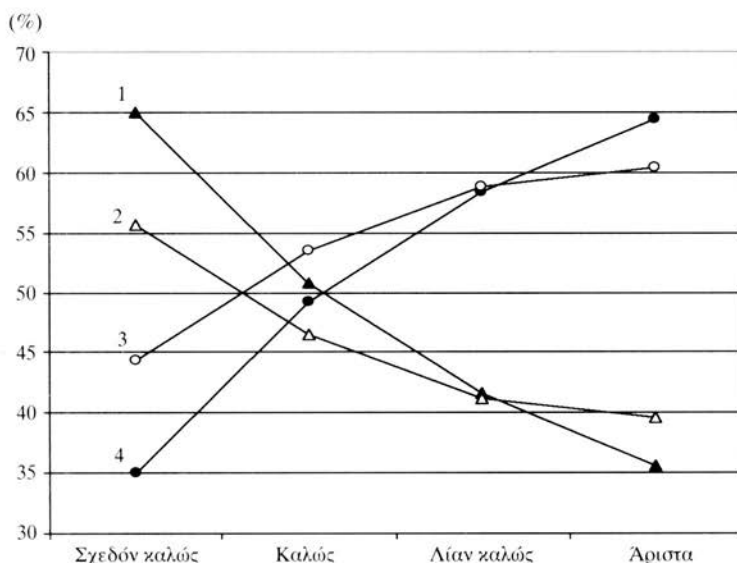


**Γραφική παράσταση 3.15.**

Ποσοστά μαθητών κατά φύλο στο Γυμνάσιο και το Λύκειο για τα έτη 1976-2000 συνολικά στην Ελλάδα (1=κορίτσια στο Λύκειο, 2=αγόρια στο Γυμνάσιο, 3=κορίτσια στο Γυμνάσιο, 4=αγόρια στο Λύκειο)

ση συνδέεται με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976, τότε πρόκειται για συνέπειες μιας μεταρρύθμισης τις οποίες πρέπει οπωσδήποτε κάποιος να μνημονεύσει και να ερμηνεύσει. Το εκ πρώτης όψεως εντυπωσιακό εύρημα ότι στο Γυμνάσιο φοιτούσαν μεγαλύτερα ποσοστά αγοριών παρά κοριτσιών οφείλεται πιθανώς στο γεγονός ότι το ποσοστό στασίμων στα αγόρια ήταν διπλάσιο<sup>67</sup>, που σημαίνει μεγαλύτερη διάρκεια παραμονής των αγοριών στο σχολείο. Το μεγαλύτερο ποσοστό κοριτσιών στο Λύκειο μπορεί να εξηγηθεί από το μικρότερο ενδεχομένως ποσοστό διαρροής των κο-

67. Ο υπολογισμός έγινε με βάση τα στοιχεία της ΕΣΥΕ (1983, σσ. 140 & 172). Βλ. επίσης ΕΣΥΕ, 1986, σ. 85, σύμφωνα με την οποία κατά το σχολικό έτος 1980-81 το ποσοστό των στάσιμων μαθητών ήταν κατά 34,9% κορίτσια.



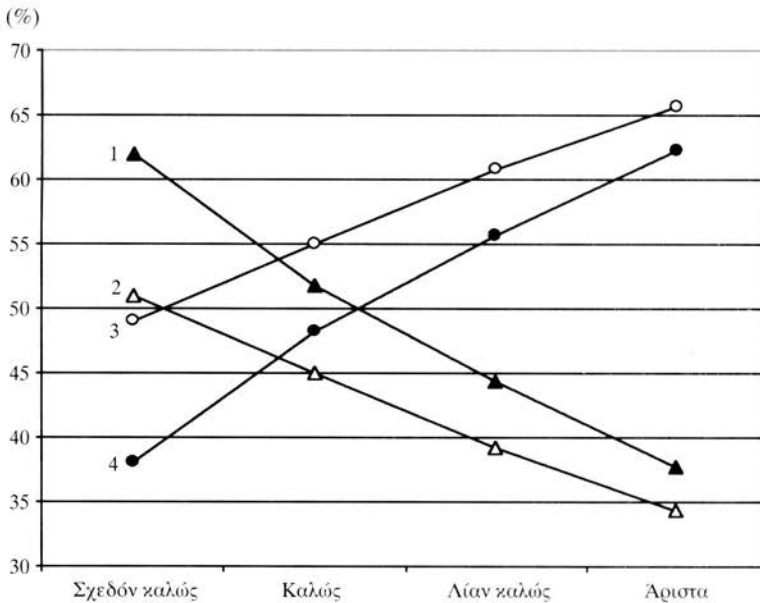
**Γραφική παράσταση 3.16.**

Βαθμοί αγοριών και κοριτσιών (σε ποσοστά) στο Γυμνάσιο και το Λύκειο για το έτος 1981 συνολικά στην Ελλάδα (1=αγόρια στο Γυμνάσιο, 2=αγόρια στο Λύκειο, 3=κορίτσια στο Λύκειο, 4=κορίτσια στο Γυμνάσιο)

κοριτσιών στη συγκεκριμένη σχολική βαθμίδα<sup>68</sup>. Μετά το 1983 το ποσοστό συμμετοχής των κοριτσιών στο Λύκειο, σύμφωνα με στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας, ήταν περίπου 56% και των αγοριών 44%. Η τάση αυτή είναι παρόμοια – αν και όχι τόσο σαφής όπως στην Ελλάδα – και σε άλλες δυτικές χώρες, όπου παρατηρήθηκε επίσης αυξημένη συμμετοχή του γυναικείου φύλου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση· τα εν λόγω ποσοστά μειώνονται κατά κανόνα στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση<sup>69</sup>, και ακόμη εντονότερα μετά, στον τομέα της επαγγελματικής δραστηριότητας.

68. Και στο Λύκειο το ποσοστό των στάσιμων μαθητών στα κορίτσια ήταν το ίδιο όπως στο Γυμνάσιο, δηλαδή 38,3%, με φθίνουσα τάση στις μεγαλύτερες τάξεις (βλ. ΕΣΥΕ, 1986, σ. 103).

69. Πρβλ. OECD, 1993.



**Γραφική παράσταση 3.17.**

Βαθμοί αγοριών και κοριτσιών (σε ποσοστά) στο Γυμνάσιο και το Λύκειο για το έτος 1991 συνολικά στην Ελλάδα (1=αγόρια στο Γυμνάσιο, 2=αγόρια στο Λύκειο, 3=κορίτσια στο Λύκειο, 4=κορίτσια στο Γυμνάσιο)

*Τα κορίτσια δεν αποτελούν μονάχα ένα αυξανόμενο μέγεθος στην ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, αλλά υπερέχουν και στις επιδόσεις τους έναντι των αγοριών. Έτσι τα κορίτσια αποτελούν το 53% επί του συνόλου των μαθητών στις απολυτήριες εξετάσεις, ενώ αντίθετα το ποσοστό συμμετοχής τους στους στάσιμους μαθητές είναι το μισό, όπως σημειώθηκε ήδη. Εντυπωσιακή ήταν η υπεροχή των κοριτσιών στις επιδόσεις κατά το σχολικό έτος 1980-81 και στις δύο σχολικές βαθμίδες, όπως φαίνεται στη γραφική παράσταση 3.16<sup>70</sup>.*

Δέκα χρόνια αργότερα εμφανίστηκε η ίδια εικόνα σε ό,τι αφορά τους βαθμούς<sup>71</sup>: όσο καλύτεροι ήταν οι βαθμοί, τόσο μεγαλύτερο ήταν το ποσο-

70. Βλ. ΕΣΥΕ, 1986, σσ. 82 κ.ε. & 107 κ.ε.

71. Βλ. ΕΣΥΕ, 1997, σσ. 88 & 109. Είναι ενδιαφέρον ότι διαπιστώθηκε σημαντική αύ-

στό των κοριτσιών. Οι διαφορές ήταν σαφείς και το 1991, όπως φαίνεται στη γραφική παράσταση 3.17. Ειδικότερα, οι καλύτεροι βαθμοί αφορούσαν κατά τα δύο τρίτα τα κορίτσια και κατά το ένα τρίτο τα αγόρια. Πρόκειται για ένα διεθνώς αξιοπρόσεκτο εύρημα, ότι συνήθως τα κορίτσια υπερέχουν στους μέσους όρους από τα αγόρια, ενώ οι ακραίες τιμές δεν είναι τόσο σαφείς υπέρ των κοριτσιών. Μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι *οι βαθμοί που δίνονται στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο αναφέρονται σε γνωστικές και μη επιδόσεις, στις οποίες αποδίδουν ιδιαίτερα καλά τα κορίτσια*<sup>72</sup>.

### 3.5.2. Κοινωνική προέλευση

Σε ό,τι αφορά την κοινωνική προέλευση των μαθητών, υπάρχουν πρώτα γενικές εκτιμήσεις των διευθυντών με κριτήριο την περιοχή έδρας του σχολείου. Σύμφωνα με αυτές, μπορούμε να διακρίνουμε – όπως σημειώθηκε ήδη – «προνομιούχα» και «μη προνομιούχα» σχολεία, ενώ είναι γεγονός ότι κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της παρούσας έρευνας σημειώθηκαν αλλαγές σε όχι μικρό αριθμό σχολείων. Γι' αυτό το λόγο, η μεταβλητή «κοινωνικο-οικονομική θέση» των σχολείων, που χρησιμοποιείται στις στατιστικές αναλύσεις (βλ. κεφάλαια 4 και 5 του βιβλίου), αναφέρεται μόνο σε εκείνα τα σχολεία που διατήρησαν σταθερό το συγκεκριμένο κριτήριο κατά τη διάρκεια της έρευνάς μας<sup>73</sup>.

Από την άλλη πλευρά, διαθέτουμε στοιχεία που προέκυψαν από τις δηλώσεις των μαθητών για τα επαγγέλματα των γονέων τους (πατέρας και μητέρα), τα οποία ομαδοποιήθηκαν σε τρεις κατηγορίες<sup>74</sup>. Σύμφωνα με τα

---

ξηση των καλών βαθμών γενικά. Έτσι το ποσοστό του βαθμού «άριστα» στο Γυμνάσιο αυξήθηκε από 5,24% το 1981 σε 11,95% το 1991 και στο Λύκειο από 5,99% το 1981 σε 8,16% το 1991.

72. Τα διαθέσιμα στοιχεία από το Υπουργείο Παιδείας, σύμφωνα με τα οποία αντιπαρατίθενται, για παράδειγμα, οι «προσελθόντες προς εξέταση» με τους «προαχθέντες» – κατά φύλο –, επιβεβαιώνουν τα ευρήματά μας γενικά έως το σχολικό έτος 1999-2000.

73. Πρβλ. υποσημείωση 61.

74. Οι κατηγορίες αυτές περιγράφονται στο κείμενο.

στοιχεία αυτά, η κατανομή των μαθητών στις κατηγορίες επαγγελματιών των γονέων τους αποκλίνει ελαφρώς από τις κατηγοριοποιήσεις οι οποίες αναφέρονται στην επίσημη στατιστική. Δηλαδή, η τρίτη ομάδα επαγγελματιών (εργάτες, αγρότες, κτηνοτρόφοι), που αναφέρεται στην κατώτερη κοινωνική τάξη, υποαντιπροσωπεύεται σε σύγκριση με το γενικό πληθυσμό. Αντίθετα, η δεύτερη μεσαία ομάδα επαγγελματιών (υπάλληλοι, βιοτέχνες, μικροεπιχειρηματίες κ.λπ.) υπεραντιπροσωπεύεται σε σύγκριση με το γενικό πληθυσμό, ενώ η πρώτη ομάδα, που εντάσσεται στην ανώτερη κοινωνική τάξη (μεγαλοεπιχειρηματίες, βιομήχανοι, ανώτατοι δημόσιοι υπάλληλοι, δικαστικοί κ.λπ.), συμμετέχει ποσοτικά στο δικό μας δείγμα όπως και στο γενικό πληθυσμό. Γενικά πάντως, τα στοιχεία που προέρχονται από τους μαθητές επιβεβαιώνουν τις εκτιμήσεις των διευθυντών των σχολείων για τις *κοινωνικοοικονομικές συνθήκες της περιοχής των σχολείων*.

Τα δεδομένα της τέταρτης φάσης της έρευνας (σχολικό έτος 1990-91) έδειξαν μεταβολές σε σύγκριση με την προηγούμενη δεκαετία: ενώ η πρώτη ομάδα επαγγελματιών έμεινε σταθερή στο μερίδιό της, η δεύτερη (υπάλληλοι, μικροεπιχειρηματίες, βιοτέχνες) ήταν σε χαμηλότερο επίπεδο από ό,τι κατά το σχολικό έτος 1980-81. Ιδιαίτερα όμως μειωμένο ήταν το μερίδιο της τρίτης ομάδας επαγγελματιών (εργάτες, αγρότες, κτηνοτρόφοι), κάτι που αντικατοπτρίζει τις μεταβολές που σημειώθηκαν στην επαγγελματική σύνθεση του πληθυσμού στα σχολεία στην Ελλάδα και γενικότερα<sup>75</sup>. Διαπιστώθηκε εδώ ότι τα υπό εξέταση σχολεία κατά τα πρώτα δέκα χρόνια της έρευνάς μας άλλαξαν σε ό,τι αφορά την κοινωνικοοικονομική σύνθεση του μαθητικού τους πληθυσμού, υπό την έννοια μιας κάπως καθοδικής τάσης, εάν ακολουθήσουμε τα στοιχεία που έδωσαν οι μαθητές για τα επαγγέλματα των γονέων τους. Δυστυχώς, τα δημοσιευμένα στοιχεία του έτους 1991 (απογραφή) επέτρεψαν συγκρίσεις σε πολύ μικρότερο βαθμό από ό,τι το 1981, επειδή δεν υπήρχε πια η κατηγορία «οικονομικώς ενεργός πληθυσμός κατά ομάδες ατομικών επαγγελματιών, φύλο, ομάδα ηλικιών και περιοχής», αλλά η λιγότερο αξιοποιήσιμη για τη δική μας έρευνα ομαδοποίηση «οικο-

---

75. Πρβλ. B. Steinert, 1991, η οποία αναφέρει ότι ήδη ανάμεσα στο 1971 και το 1981 διαπιστώθηκε μια σημαντική μεταβολή στη δομή των επαγγελματιών: αξιολογούμενο ήταν κυρίως το άλμα από τον πρωτογενή στον τριτογενή τομέα παραγωγής.

νομικώς ενεργός πληθυσμός κατά κλάδο οικονομικής δραστηριότητας, φύλο, ομάδα ηλικιών και περιοχή»<sup>76</sup>.

Τα κοινωνικοοικονομικά στοιχεία που προήλθαν από την πέμπτη φάση της έρευνας (2000-01) παρουσιάζουν δυσκολίες στην κατηγοριοποίησή τους λόγω των προοδευτικών αλλαγών στις επαγγελματικές κατηγορίες, και επομένως δύσκολα ερμηνεύονται. Η δεύτερη (υπάλληλοι, μικροεπιχειρηματίες, κ.λπ.) και τρίτη ομάδα (εργάτες, αγρότες, κτηνοτρόφοι) παρέμειναν στο ίδιο επίπεδο. Ωστόσο, υπήρχε ένας μεγάλος αριθμός περιπτώσεων τις οποίες θα μπορούσαμε να εντάξουμε στην έως τώρα ομαδοποίηση μόνο τότε, εάν ήταν δυνατόν να ελέγξουμε τα δηλωμένα επαγγέλματα ώστε να προσδιορίσουμε την κοινωνικοοικονομική θέση, κάτι που δεν είναι εφικτό στο πλαίσιο της εργασίας αυτής. Εκτός τούτου, δεν είχαμε στη διάθεσή μας πριν από τη δημοσίευση της εργασίας μας τα επίσημα στοιχεία από την απογραφή του πληθυσμού το 2001 για συγκριτική εξέταση.

Τις κοινωνικοοικονομικές μεταβολές, που αποκαλύπτονται στα στοιχεία των μαθητών και των διευθυντών των σχολείων, μπορούμε να παρακολουθήσουμε στα δέκα σχολεία-περιπτώσεις: αυτό σημαίνει ότι οι σημαντικές αλλαγές στην κοινωνικοοικονομική δομή γενικότερα και ειδικά της Ελλάδας που σημειώθηκαν κατά τη χρονική περίοδο της έρευνάς μας καθρεφτίζονται στα δεδομένα από τα σχολεία μας. Βέβαια, η εργασία αυτή δεν είναι δυνατόν να επεκταθεί ιδιαίτερα στο συγκεκριμένο θέμα: *είναι πάντως σαφές ότι υπάρχει συνάφεια ανάμεσα στην κοινωνική προέλευση και τη σχολική επίδοση* – όπως συμβαίνει στις περισσότερες χώρες της Ευρώπης – και στην Ελλάδα: ωστόσο, ξέρουμε ότι η εν λόγω σχέση είναι σημαντικά ασθενέστερη στην Ελλάδα από ό,τι σε άλλες χώρες<sup>77</sup>, γι' αυτό και δεν πρέπει να υπερεκτιμηθούν οι εδώ διαπιστωμένες αποκλίσεις.

76. Ενδιαφέρουσα είναι η αναφορά στην ΕΣΥΕ, *Στατιστική Επετηρίς 1992-93*, σσ. 96 & 115, ότι το 1991 το ποσοστό του πληθυσμού που ασχολιόταν με γεωργία, κτηνοτροφία και αλιεία δεν ήταν πια 27,4%, όπως το 1981, αλλά μόνο 22,2%.

77. Πρβλ. D. Hopf, 1987· J. Lambiri-Dimaki, 1983· Π. Ξωχέλλης κ.ά., 1990.

### 3.5.3. Παιδιά παλιννοστώντων, αλλοδαπών και πολιτισμικών μειονοτήτων

Στα ελληνικά σχολεία φοιτά ένας μεγάλος αριθμός μαθητών που ήρθαν από άλλες χώρες ή που ανήκουν σε οικογένειες οι οποίες επέστρεψαν στην Ελλάδα μετά από πολλά χρόνια αποδημίας<sup>78</sup>. Πρόκειται αφενός για παλιννοστούντες (οικογένειες εργατών) από ευρωπαϊκές χώρες, κυρίως από Γερμανία, Βέλγιο, Σουηδία κ.λπ., που επέστρεψαν στην πατρίδα τους μετά από μακρόχρονη απουσία, και αφετέρου για επαναπατριζόμενες οικογένειες από υπερπόντιες χώρες, όπως η Αυστραλία. Τέλος, είναι παιδιά οικογενειών, που για ιστορικο-πολιτικούς λόγους βρισκόνταν σε άλλη επικράτεια και κατά το χρονικό διάστημα της έρευνάς μας είχαν τη δυνατότητα να επιστρέψουν στην Ελλάδα· πρόκειται πρωτίστως για οικογένειες Ελλήνων ποντιακής καταγωγής από την πρώην Σοβιετική Ένωση. Αξιοσημείωτο είναι επίσης το μέγεθος του μαθητικού πληθυσμού των Τουγγάνων και κυρίως των παιδιών από αλβανικές οικογένειες.

Για να εξεταστεί η κατάσταση των παραπάνω παιδιών – συχνά έχουν γλωσσικές δυσχέρειες και κακούς βαθμούς, έστω και αν σε ορισμένα μαθήματα, για παράδειγμα στα Μαθηματικά, έχουν υψηλές επιδόσεις – ετέθησαν στους μαθητές κατά την τέταρτη και πέμπτη φάση της έρευνάς μας (1990-91 και 2000-01) σχετικές ερωτήσεις. Το έτος 1990 το 11,3% των μαθητών απάντησε θετικά στην ερώτηση αν ζούσαν στο εξωτερικό· ο αριθμός αυτός είναι μάλλον μικρότερος από τον εθνικό μέσο όρο<sup>79</sup>, δεν απέχει όμως πολύ. Από τους εν λόγω μαθητές 42% δήλωσε ότι επέστρεψε από τη Γερμανία, 21% από τις ΗΠΑ, 21% από την υπόλοιπη Ευρώπη, 8% από την Αυστραλία, 4% από τη Σουηδία και 4% από άλλες χώρες. Τα στοιχεία τούτα δείχνουν ότι η μετανάστευση προς τη Γερμανία και η παλιννόστηση από τη χώρα αυτή αποτελούσαν μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο το μεγαλύτερο ποσοστό μετακίνησης ανθρώπων από την Ελλάδα σε μια άλλη χώρα<sup>80</sup>. Τα παιδιά παρέμειναν κατά μέσο όρο περίπου πέντε χρόνια στο εξωτερικό· ωστόσο, πρέπει να γίνεται διάκριση ανάμεσα σε όσα παιδιά γεννήθηκαν στο

78. Για το ποσοτικό εύρος της ομάδας αυτής πρβλ. επίσης ενότητα 3.1.

79. Πρβλ. τα στοιχεία για την παλιννόστηση από τη Γερμανία στο D. Hopf & Chr. Hatzichristou, 1994· D. Hopf, 1991.

80. Πρβλ. D. Hopf, 1987.

εξωτερικό και σε όσα απλώς έμειναν εκεί για ορισμένο χρονικό διάστημα. Ο διάμεσος ως προς το έτος επιστροφής είναι το 1982, ενώ παρατηρήθηκε μια συσσώρευση στο τέλος των δεκαετιών του 1970 και του 1980. Αυτό συνδέεται πιθανότατα αφενός με την έναρξη της Μεταπολίτευσης στην Ελλάδα και αφετέρου με τις διατάξεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την Ελλάδα για ελεύθερη διακίνηση των πολιτών, από το 1988 και εξής. Κατά το σχολικό έτος 2000-01 (πέμπτη φάση της δικής μας έρευνας) το 10,7% των μαθητών δήλωσε ότι έζησε στο εξωτερικό. Από το παραπάνω ποσοστό μόνο το 15,6% προερχόταν από τη Γερμανία, ενώ η μεγάλη πλειονότητα (64,4%) από άλλες ευρωπαϊκές χώρες, στις οποίες μάλλον εννοείται η Αλβανία. Οι εν λόγω μαθητές έζησαν κατά μέσο όρο (με σημαντική τυπική απόκλιση) επτά χρόνια στο εξωτερικό. Από τις συνεντεύξεις των διευθυντών προέκυψε ότι κατά το σχολικό έτος 2000-01 το ποσοστό των παλιννοστούντων μαθητών στα δέκα σχολεία που εξετάστηκαν ήταν από 10% έως 13% και μόνο σε μία περίπτωση 20%.

Οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές των σχολείων οι οποίοι ερωτήθηκαν είχαν την εντύπωση έως το σχολικό έτος 1990-91 ότι δεν υπήρχαν προβλήματα παλιννοστούντων και αλλοδαπών στα σχολεία τους ή ότι, εν πάση περιπτώσει, δεν υπήρχαν προβλήματα άξια λόγου. Οι εκτιμήσεις αυτές εναρμονίζονται με ευρήματα της αντιπροσωπευτικής έρευνας που αναφέρθηκε ήδη<sup>81</sup>, όπου καθίσταται σαφές ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί υποτιμούσαν σε μεγάλο βαθμό το συγκεκριμένο πρόβλημα, ενώ συχνά δεν γνώριζαν καν ότι είχαν τέτοια παιδιά ανάμεσα στους μαθητές τους. Μόλις προσφάτως (σχολικό έτος 2000-01) συνειδητοποιήθηκε το πρόβλημα αυτό, δηλαδή πολύ αργότερα από ό,τι επιβαλλόταν: οι διευθυντές των σχολείων έδωσαν στοιχεία στις συνεντεύξεις τους και εξέθεσαν υφιστάμενα προβλήματα με τους μαθητές τους: κυρίως γλωσσικά και προβλήματα επίδοσης, όχι τόσο προβλήματα συμπεριφοράς. Επισήμαναν επίσης τη δυσκολία επικοινωνίας με τους γονείς των παιδιών: οι τελευταίοι έρχονται σπάνια στο σχολείο, έχουν γλωσσικά προβλήματα, δεν μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους στα σχολικά τους καθήκοντα. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν κατά το σχολικό αυτό έτος σε ποσοστό 71% (το 1990 το ποσοστό αυτό ήταν 22%) ότι είχαν μαθητές της

---

81. Πρβλ. D. Hopf & Chr. Hatzichristou, 1994.



παραπάνω κατηγορίας στις τάξεις τους, ενώ ως χώρες προέλευσης ανέφεραν την πρώην Σοβιετική Ένωση και την Αλβανία. Για προβλήματα επίδοσης έκαναν λόγο περισσότεροι από τα τρία τέταρτα των εκπαιδευτικών, ενώ προβλήματα συμπεριφοράς αναφέρθηκαν σε σαφώς μικρότερο ποσοστό, κάτι όμως που φαίνεται να ανατρέπεται τα τελευταία δέκα χρόνια.

Γενικά, από ευρήματα δικά μας και άλλων ερευνών συμπεραίνουμε ότι, αν εξαιρέσουμε λίγες μεμονωμένες περιπτώσεις, πολλοί εκπαιδευτικοί για μεγάλο χρονικό διάστημα δεν είχαν συνειδητοποιήσει πως ανέκλυψαν γι' αυτούς νέα παιδαγωγικά και κοινωνικά προβλήματα. Μόλις πρόσφατα άρχισε να σημειώνεται στον τομέα αυτό βελτίωση, ενώ διαπιστώθηκε ότι οι παλινοστούντες μαθητές εξακολουθούν να μένουν γενικά «απαρατήρητοι», καθώς η προσοχή περιορίζεται στους Ελληνοπόντιους και στους Αλβανούς. Πάντως, το γεγονός ότι μεταξύ των παλινοστούντων μαθητών υπάρχουν ιδιαίτερα ικανά παιδιά<sup>82</sup> θα έπρεπε να προσεχθεί ιδιαίτερα, και να καταβληθούν στο συγκεκριμένο τομέα περισσότερες προσπάθειες<sup>83</sup>, καμιά χώρα δεν επιτρέπεται να μην αξιοποιεί τα talέντα που υπάρχουν.

---

82. Πρβλ. D. Hopf, 1987 & 1991.

83. Οι ειδικοί θεσμοί που δημιουργήθηκαν για τη σχολική φοίτηση των παλινοστούντων μαθητών, όπως οι τάξεις υποδοχής, καλύπτουν μόνο ένα μικρό τμήμα των παιδιών αυτών (πρβλ. τη σχετική έρευνα του D. Hopf, 1992).

## 4



# Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΑΠΟ ΤΗ ΣΚΟΠΙΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

---

Το κεφάλαιο αυτό αναφέρεται κατά κύριο λόγο στους δύο βασικούς άξονες της διδακτικής διαδικασίας, δηλαδή στη μεθόδευση της διδασκαλίας και στην αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών· εξετάζει όμως γενικότερα και άλλες πτυχές και διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας<sup>84</sup>. Κατά την ανάπτυξη της ευρείας αυτής θεματικής, αξιοποιήθηκαν στοιχεία τα οποία προέρχονται από τις εξής πηγές: από το ερωτηματολόγιο για καθηγητές, από τις παρατηρήσεις που πραγματοποιήσαμε σε τάξεις, από τα σχετικά ημερολόγια των παρατηρητών-ερευνητών, καθώς και από τις συνεντεύξεις με τους διευθυντές των σχολείων.

Σε ό,τι αφορά τα δεδομένα του ερωτηματολογίου για εκπαιδευτικούς (το ερωτηματολόγιο επισυνάπτεται στο παράρτημα), σημειώνουμε ότι στην **πρώτη φάση της έρευνας** (κατά το σχολικό έτος 1980-81) το συμπλήρωσαν (με 58 ανοιχτές – κατά το μεγαλύτερο μέρος – ερωτήσεις) 70 καθηγητές στα δέκα σχολεία, 41 στο Γυμνάσιο και 29 στο Λύκειο. Από τους καθηγητές αυτούς 34 ήταν άνδρες και 34 γυναίκες (δύο καθηγητές δεν έκαναν σχετική δήλωση): πρόκειται επομένως για ισοκατανομή των δύο φύλων στα σχολεία του δείγματος. Η κατανομή των εκπαιδευτικών κατά ειδικότητα είχε ως εξής: 34 (περίπου 50%) ήταν φιλόλογοι, 16 (ποσοστό 23%) μαθηματικοί και 18 (ποσοστό 26%) φυσικοί, ενώ και πάλι, δύο καθηγητές δεν δήλωσαν ειδικότητα· 20% των καθηγητών δεν δίδασκε σύμφωνα με την ειδικότητά του.

---

84. Πρβλ. για τη χρησιμοποιούμενη ορολογία και για επιμέρους σχετικές διευκρινίσεις το πρώτο κεφάλαιο του βιβλίου (και υποσημείωση 3).

Η μέση ηλικία των εκπαιδευτικών του δείγματος ήταν 34 ετών. Αντίστοιχα, τα χρόνια υπηρεσίας τους στην εκπαίδευση είχαν ως εξής: το 69% μετρούσε έως δέκα και οι υπόλοιποι πάνω από δέκα χρόνια υπηρεσίας. Οι καθηγητές κατάγονταν σε ποσοστό 54% από χωριά και πόλεις κάτω των 10.000 κατοίκων, ενώ σε ποσοστό 51,4% προέρχονταν από κατώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα (με κριτήριο το επάγγελμα του πατέρα), δηλαδή από οικογένειες εργατών και αγροτών. Στο αντιπροσωπευτικό δείγμα της συγκεκριμένης φάσης της έρευνας το αντίστοιχο μέγεθος ήταν περίπου το ίδιο<sup>85</sup>, ενώ σε μια έρευνα στάσεων λίγα χρόνια πριν<sup>86</sup> το ποσοστό αυτό ήταν 58%. Οι μισοί περίπου καθηγητές του δείγματος (51%) είχαν κάνει τις σπουδές τους στη Θεσσαλονίκη, το 34% στην Αθήνα και το 15% στα Γιάννενα· πρόσθετες σπουδές δήλωσε ότι είχε κάνει το 19% των καθηγητών.

Στην **τέταρτη φάση της έρευνας** (σχολικό έτος 1990-91) συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο 37 καθηγητές, από τους οποίους 26 υπηρετούσαν στο Γυμνάσιο και 11 στο Λύκειο, δηλαδή ποσοστά 70% και 30% αντίστοιχα. Από τους εκπαιδευτικούς αυτούς το 60% ήταν άνδρες και το 40% γυναίκες. Η μέση ηλικία τους ήταν τα 40 έτη, και το 60% είχε μέχρι δέκα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση. Περίπου το 50% ήταν φιλόλογοι, το 40% μαθηματικοί και φυσικοί, και οι υπόλοιποι άλλων ειδικοτήτων. Οι μισοί περίπου καθηγητές δήλωσαν ότι δίδασκαν μαθήματα εκτός της ειδικότητάς τους. Το 65% των καθηγητών προερχόταν από χωριά και πόλεις κάτω των 50.000 κατοίκων, ενώ, ως προς την κοινωνική προέλευση, το 59% καταγόταν από οικογένειες αγροτών και εργατών. Το 54% των εκπαιδευτικών είχε κάνει σπουδές στη Θεσσαλονίκη, το 30% στην Αθήνα και το 16% στα Γιάννενα· πρόσθετες σπουδές δήλωσε το 24% των καθηγητών.

Στην **πέμπτη φάση της έρευνας** (σχολικό έτος 2000-01) συμπληρώθηκαν 31 ερωτηματολόγια, 18 στο Γυμνάσιο και 13 στο Λύκειο, δηλαδή ποσοστά 58% και 42% αντίστοιχα. Ως προς το φύλο, οι καθηγητές του δείγματος ήταν κατά 42% άνδρες και κατά 58% γυναίκες, ενώ ως προς την ειδικότητα η κατανομή είχε ως εξής: 45% φιλόλογοι, 23% μαθηματικοί και 23% φυσικοί. Μόνο το 6,7% των καθηγητών δίδασκε εκτός ειδικότητας. Η μέση ηλικία των

85. Βλ. Π. Ξωχέλλης, 1987, σ. 37.

86. Βλ. Π. Ξωχέλλης, 1984, σ. 169.

εκπαιδευτικών ήταν τα 45 χρόνια, με τη σχετική αντιστοιχία ως προς τα χρόνια υπηρεσίας. Όσον αφορά την κοινωνική προέλευση, το 42% προερχόταν από οικογένειες αγροτών και εργατών. Τις σπουδές τους είχαν κάνει σε ποσοστό 58% στη Θεσσαλονίκη, 19% στην Αθήνα και 16% στα Γιάννενα· πρόσθετες σπουδές είχε στο ενεργητικό του το 16% των καθηγητών.

Τα δεδομένα από τις παρατηρήσεις που έγιναν στη δεύτερα και τρίτη τάξη του Γυμνασίου και στην πρώτη και δεύτερα τάξη του Λυκείου, καταγράφονται κάθε φορά από δύο τουλάχιστον ερευνητές τόσο σε φύλλο παρατήρησης με προκαθορισμένα «συμβάντα» για τσεκάρισμα (το φύλλο παρατήρησης επισυνάπτεται στο παράρτημα), όσο και με ελεύθερες καταχωρίσεις των ερευνητών, οι οποίες κατηγοριοποιήθηκαν εκ των υστέρων. Πραγματοποιήθηκαν στην πρώτη φάση της έρευνας 225, στην τέταρτη 89 και στην πέμπτη 35 ώρες παρατήρησης σε τάξεις. Στην τελευταία (πέμπτη) φάση της έρευνας, οι παρατηρήσεις αναφέρονταν μόνο στα φιλολογικά μαθήματα.

*Οι συνεντεύξεις των διευθυντών* πραγματοποιούνταν στην αρχή της επίσκεψης των ερευνητών στα σχολεία και περιείχαν ερωτήσεις που αναφέρονταν σε όλους τους τομείς δραστηριότητας των σχολείων (ο οδηγός συνέντευξης επισυνάπτεται επίσης στο παράρτημα).

Σχετικά με τα χαρακτηριστικά των υποκειμένων του δείγματος στις τρεις φάσεις της έρευνας οι οποίες εξετάζονται εδώ, μπορούν να γίνουν οι εξής γενικές επισυμνήσεις: α) Οι εκπαιδευτικοί κατά το σχολικό έτος 1990-91 ήταν κατά μέσο όρο μεγαλύτεροι στην ηλικία σε σύγκριση με αυτούς από το σχολικό έτος 1980-81· η εν λόγω διαφορά συνεχίστηκε και κατά το σχολικό έτος 2000-01. Αντίστοιχα διαμορφώθηκε από την πρώτη έως την πέμπτη φάση της έρευνας και ο μέσος όρος ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών στα σχολεία που επισκεφτήκαμε. Εξάλλου, το έτος λήψης του πτυχίου των εκπαιδευτικών αείχε από το χρόνο συλλογής δεδομένων της έρευνας το 1980-81 περίπου δέκα, το 1990-91 δεκαέξι και το 2000-01 έως και είκοσι χρόνια. Τα παραπάνω στοιχεία καθιστούν σαφή μια τάση προσοδευτικής γήρανσης του διδακτικού προσωπικού των σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, λόγω της μακράς αδιοριστίας και αναμονής των πτυχιούχων τα τελευταία χρόνια (βλ. το τρίτο κεφάλαιο του βιβλίου). β) Στην πρώτη (σχολικό έτος 1980-81) αλλά κυρίως στην τέταρτη (σχολικό έτος 1990-91) φάση έρευνας ήταν αυξημένο το ποσοστό των καθηγητών που δεν δίδασκαν σύμφωνα με

την ειδικότητά τους, κάτι που έχει επιπτώσεις στην ποιότητα της διδακτικής διαδικασίας. Το ποσοστό αυτό μειώθηκε αισθητά στην πέμπτη φάση της έρευνας (σχολικό έτος 2000-01), το οποίο σημαίνει ότι έγιναν στο μεταξύ περισσότεροι διορισμοί καθηγητών σε θέσεις όλων των ειδικοτήτων. Πάντως, το πολύ μεγάλο ποσοστό των καθηγητών που δεν δίδασκαν σύμφωνα με την ειδικότητά τους κατά το σχολικό έτος 1990-91 νομίζουμε ότι οφείλεται σε τυχαίους λόγους, και επομένως δεν μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό.

## 4.1. Μεθόδευση της διδασκαλίας

### 4.1.1. Σκοποθεσία και περιεχόμενο της διδασκαλίας

Με τον όρο *σκοποί της διδασκαλίας* εννοούνται εδώ οι επιδιώξεις του διδάσκοντος κατά το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας σε γενικό επίπεδο, δηλαδή χωρίς εξειδικεύσεις κατά γνωστικό αντικείμενο ή μάθημα. Οι επιδιώξεις αυτές κινούνται μέσα στο πλαίσιο που καθορίζεται από τις επίσημες προδιαγραφές της πολιτείας για το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, δηλαδή τα *Αναλυτικά Προγράμματα*, τις οδηγίες για τη διδασκαλία των μαθημάτων και τα σχολικά βιβλία.

Τα *Αναλυτικά Προγράμματα*<sup>87</sup> περιλαμβάνουν κυρίως τους γενικούς και ειδικούς σκοπούς, τη διδακτέα ύλη και τις ώρες διδασκαλίας για κάθε μάθημα κατά σχολική βαθμίδα, σχολικό τύπο και τάξη. Οι σκοποί της διδασκαλίας απορρέουν από τους γενικότερους σκοπούς της εκπαίδευσης, όπως

---

87. Για το Ωρολόγιο και Αναλυτικό Πρόγραμμα Γυμνασίων προβλ., πέρα από το Νόμο 1566/85, το Π.Δ. 438/19.9.1985, ΦΕΚ 158, τ. Α', που τροποποιήθηκε με άλλα Π.Δ. (όπως τα Π.Δ. 174/6.7.1994, ΦΕΚ 113, τ. Α', Π.Δ. 78/2.5.1997, ΦΕΚ 65, τ. Α' και την Υ.Α. Γ2/4888/21.9. 2001), καθώς και με άλλες νομικές διατάξεις για ειδικούς σχολικούς τύπους, όπως τα Μουσικά Γυμνάσια. Για το Ωρολόγιο και Αναλυτικό Πρόγραμμα Λυκείων προβλ. το Π.Δ. 479/7.10. 1985, ΦΕΚ 170, τ. Α'· επίσης το Π.Δ. 78/2.5.1997, ΦΕΚ 65, τ. Α', διάφορες άλλες νομικές διατάξεις με τροποποιήσεις των Ωρολογίων και Αναλυτικών Προγραμμάτων των σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (π.χ. το Π.Δ. 257, ΦΕΚ 109, 1.6.1988), και τη σχετικά πρόσφατη Υ.Α. Γ2/3163/11.9.2000 («Ωρολόγιο Πρόγραμμα των μαθημάτων των Τάξεων Α', Β' και Γ' του Ενιαίου Λυκείου»).

αυτοί διατυπώνονται στο άρθρο 16 του Συντάγματος και στους εκπαιδευτικούς νόμους (στην προκειμένη περίπτωση στο Νόμο 309 του 1976 για το σχολικό έτος 1980-81, στο Νόμο-πλαίσιο 1566 του 1985 για το σχολικό έτος 1990-91, που ισχύει έως σήμερα, και στο Νόμο 2525 του 1997). Η συγκεκριμενοποίηση της σκοποθεσίας με διατύπωση διδακτικών στόχων επαφίεται, ως επί το πλείστον, στους διδάσκοντες, ενώ τα επίσημα Αναλυτικά Προγράμματα άρχισαν μόλις τα τελευταία χρόνια, και όχι σε όλα τα μαθήματα, να εκτείνονται και σε επίπεδο σκοποθεσίας.

Από άποψη δομής, τα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα για το Γυμνάσιο και το Λύκειο θεωρούνται στη σχετική βιβλιογραφία<sup>88</sup> παραδοσιακά, δηλαδή επισημαίνεται ότι πρόκειται κατά βάση για κλειστά προγράμματα, που δεν αφήνουν πολλά περιθώρια για ανάπτυξη πρωτοβουλιών από την πλευρά του σχολείου και του διδάσκοντος, ώστε η διδακτική διαδικασία να προσαρμόζεται στις εκάστοτε συγκεκριμένες απαιτήσεις και συνθήκες. Αυτό ισχύει βέβαια ιδιαίτερα για το Λύκειο, όπου η ακριβής τήρηση των επίσημων προδιαγραφών για τη διδακτέα ύλη αποτελεί κύριο μέλημα των διδασκόντων, λόγω της υποχρέωσης των σχολικών μονάδων να τηρούν την αρχή της ισότητας κατά τη διαδικασία επιλογής υποψηφίων για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, η οποία στηρίζεται στη διδαχθείσα ύλη.

Σε ό,τι αφορά το *περιεχόμενο των Αναλυτικών Προγραμμάτων*, η ειδική βιβλιογραφία τονίζει ότι κατά τη σύνταξή τους πρέπει να λαμβάνονται υπόψη ως βασικά κριτήρια για την επιλογή και ένταξη της ύλης η επιστημονική εξέλιξη στην περιοχή του προς διδασκαλία γνωστικού αντικειμένου, οι ανάγκες της κοινωνίας και η κοινωνική πραγματικότητα, καθώς και οι προϋποθέσεις για μάθηση και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, που είναι οι αποδέκτες του εκάστοτε συγκεκριμένου προγράμματος διδασκαλίας. Επομένως, τα στοιχεία αυτά οφείλουν να μετασχηματίσουν σε προδιαγραφές για την εκπαιδευτική πράξη οι συντάκτες των Αναλυτικών Προγραμμάτων και οι συγγραφείς των σχολικών βιβλίων. Στη βιβλιογραφία επισημαίνεται επίσης ότι τα ισχύοντα προγράμματα διδασκαλίας χαρακτηρίζονται από συσσω-

---

88. Πρβλ. γενικά Π. Ξωχέλλης, 1981, σσ. 20-28 & 1991, σσ. 55-62. Ειδικότερα, κυρίως Γ. Βρεττός & Α. Καψάλης, 1997· επίσης Φ. Βώρος, 1981· Κ. Westphalen, 1982· Γ. Φλουρής, 1983.

ρευση πολλών γνώσεων από διάφορους τομείς του επιστητού σε σχετικά ανεπαρκή διδακτικό χρόνο, ενώ θεωρούνται, εν μέρει τουλάχιστον, αναχρονιστικά σε ό,τι αφορά την εναρμόνισή τους τόσο με την τρέχουσα εξέλιξη της επιστημονικής γνώσης στα γνωστικά αντικείμενα που περιλαμβάνουν όσο και με τις συνθήκες της κοινωνικής πραγματικότητας. Η επικρατούσα διάταξη της ύλης είναι γραμμική, με κάποιες νεότερες τάσεις για θεματική διάταξη σε ορισμένα τουλάχιστον μαθήματα (όπως το μάθημα της Ιστορίας στο Λύκειο).

Ένα άλλο πρόβλημα που επισημαίνεται<sup>89</sup> είναι οι πολλές επαναλήψεις και επικαλύψεις της ύλης (ανάμεσα στις σχολικές βαθμίδες και στις διάφορες τάξεις). Ύστερα από σχετικές προδρομικές κινήσεις στο τέλος της δεκαετίας του 1980, άρχισαν προσφάτως προσπάθειες για ένα ενιαίο πρόγραμμα σπουδών στην υποχρεωτική εκπαίδευση, με στόχο τη διαμόρφωση κοινών αρχών για το σύνολο των μαθημάτων. Κάτι τέτοιο σημαίνει ότι ενδεχομένως θα εξουδετερωθούν οι παρατηρούμενες επικαλύψεις ανάμεσα στα προγράμματα διδασκαλίας των επιμέρους σχολικών βαθμίδων. Το *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ)*, που βρίσκεται αυτή τη στιγμή στη διαδικασία συγκεκριμενοποίησης και εφαρμογής του, υποδηλώνει αξιοσημειώτες τάσεις για διαθεματική προσέγγιση της διδασκτέας ύλης και της γνώσης<sup>90</sup>.

Μέρος του Αναλυτικού Προγράμματος αποτελούν οι *Οδηγίες για τη διδασκτέα ύλη και τη διδασκαλία των μαθημάτων στο Γυμνάσιο και το Λύκειο*<sup>91</sup>, που περιέχουν μεθοδολογικές υποδείξεις αλλά και (προσφάτως) διδακτικούς στόχους. Οι παρεχόμενες από τις εν λόγω οδηγίες υποδείξεις για την αξιολόγηση της διδακτικής διαδικασίας αφορούν βέβαια μονομερώς τη σχολική επίδοση του μαθητή και δεν ενσωματώνουν τον έλεγχο του αποτελέσματος της διδασκαλίας συνολικά, ο οποίος έχει μεγάλη σημασία τόσο για

89. Πρβλ. Ν. Τερζής, 1988 (με τις απαραίτητες βιβλιογραφικές αναφορές).

90. Πρβλ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1998· Η. Ματσαγγούρας, 2002.

91. Οι οδηγίες αυτές εκδίδονται κάθε χρόνο από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (παλιότερα από το ΚΕΜΕ) προς χρήση των εκπαιδευτικών. Πρβλ. σχετικά τις πιο πρόσφατες *Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο* (σχολικό έτος 2001-2002), Αθήνα 2001.

την ανατροφοδότηση του διδάσκοντος όσο και, γενικότερα, για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου, που επιτελείται στο σχολείο.

Μια πολύ σημαντική παράμετρο των επίσημων προδιαγραφών για το περιεχόμενο της διδακτικής διαδικασίας αποτελούν τα *σχολικά βιβλία*, τα οποία συμπληρώνουν και συγκεκριμενοποιούν το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Είναι γνωστό από τη βιβλιογραφία<sup>92</sup> ότι το σχολικό βιβλίο ή εγχειρίδιο παίζει σημαντικό ρόλο ως προς το ποσόν και ποιόν των γνώσεων που μεταδίδονται στη νέα γενιά στο πλαίσιο της διδασκαλίας και μάθησης στο σχολείο. Ακόμη μεγαλύτερη σημασία έχει όμως το γεγονός ότι μέσω του σχολικού εγχειριδίου ασκούνται επιδράσεις που αναφέρονται στη συναισθηματική περιοχή της προσωπικότητας των μαθητών, η οποία επηρεάζει, περισσότερο από όσο οι γνώσεις, τις επιλογές και τη συμπεριφορά τους. Υπό την έννοια αυτή, το σχολικό βιβλίο συμβάλλει σημαντικά στην κοινωνικοποίηση των μαθητών, καθώς καλλιεργεί στάσεις και μεταδίδει αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς στη νέα γενιά, που καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό τη σχέση και την επικοινωνία μεταξύ ατόμων, κοινωνικών ομάδων και λαών. *Οι διαπιστώσεις αυτές ισχύουν ιδιαίτερα για την ελληνική εκπαίδευση, όπου υπάρχει ένα και μοναδικό σχολικό βιβλίο για κάθε μάθημα.*

Τα ευρήματα της έρευνάς μας σχετικά με τη σκοποθεσία της διδασκαλίας μπορούν να κωδικοποιηθούν ως εξής:

Στην **πρώτη φάση της έρευνας** (δηλαδή κατά το σχολικό έτος 1980-81), από την *ανάλυση των συχνοτήτων και τη σύγκριση των μέσων όρων*, με βάση τα δεδομένα που προέρχονται από τα ερωτηματολόγια για εκπαιδευτικούς (ερωτήσεις Δ5 και Δ6), προέκυψε ότι οι τρεις σπουδαιότεροι κατά σειρά σκοποί διδασκαλίας είναι: *η σχέση των παρεχόμενων γνώσεων με τη σύγχρονη πραγματικότητα (27%), η κατανόηση και εμπέδωση από τους μαθητές των γνώσεων που προσφέρει το μάθημα (24%) και η γνώση των βασικών σημείων σε κάθε ενότητα του μαθήματος (21%)*. Στο επίκεντρο βρίσκονταν επομένως γνωστικοί στόχοι, χωρίς ωστόσο να παραβλέπεται η επιδίωξη για συσχέτιση των αποκτώμενων γνώσεων με τη σύγχρονη πραγματικότητα (πρόκειται για τις αρχές της δεκαετίας του 1980). Η αποστήθιση ως επιδίω-

---

92. Πρβλ. κυρίως Α. Καψάλης & Δ. Χαραλάμπους, 1995 (με βιβλιογραφικές αναφορές).



ξη της διδασκαλίας δεν φάνηκε να παίζει σημαντικό ρόλο, κατά την άποψη των εκπαιδευτικών.

Συχνότερα δήλωσαν οι καθηγητές του Λυκείου ότι επιδιώκουν την κατανόηση και εμπέδωση των γνώσεων που προσφέρει το μάθημα, καθώς και τη γνώση των βασικών του σημείων, πιθανώς λόγω των Πανελλήνιων Εξετάσεων (που ίσχυαν εκείνη τη χρονική περίοδο), οι οποίες συνδέονταν στενά με τη διδαχθείσα ύλη και την αναπαραγωγή της. Τη συσχέτιση με τη σύγχρονη πραγματικότητα ως επιδίωξη της διδασκαλίας δήλωσαν συχνότερα οι καθηγητές που προέρχονταν από κατώτερα κοινωνικά στρώματα και οι φιλόλογοι. Οι πρώτοι έδιναν πιθανώς προτεραιότητα στις παραπάνω επιδιώξεις λόγω των δικών τους εκπαιδευτικών εμπειριών και της δικής τους κοινωνικοποίησης, ενώ για τους φιλολόγους η παράμετρος αυτή συνδεόταν με τα αντικείμενα που διδάσκουν.

Η *ανάπτυξη κριτικού πνεύματος*, δηλαδή η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών ως επιδίωξη της διδασκαλίας (δηλώθηκε σε ποσοστό 16%), βρισκόταν σε συγκριτικά υποδεέστερη θέση. Τον εν λόγω σκοπό διδασκαλίας δήλωσαν ότι επιδιώκουν συχνότερα οι νεότεροι σε ηλικία και οι προερχόμενοι από μεσαία κοινωνικά στρώματα εκπαιδευτικοί, πιθανώς λόγω των εμπειριών και της κοινωνικοποίησής τους.

Τη *διάπλαση του χαρακτήρα* (αναφέρεται ως κύριος στόχος από το 10% των καθηγητών) δήλωσαν (με μεγαλύτερη συχνότητα) ότι επιδιώκουν οι καθηγητές Γυμνασίου· ο ίδιος αυτός σκοπός διδασκαλίας προείχε ακόμη για τις καθηγήτριες και για τους εκπαιδευτικούς που είχαν πολλά χρόνια υπηρεσίας. Για τις καθηγήτριες η συγκεκριμένη σκοποθεσία συνδεόταν πιθανώς με την κοινωνική προέλευση και κοινωνικοποίησή τους<sup>93</sup>, ενώ στην περίπτωση των καθηγητών με πολυετή υπηρεσία επρόκειτο ίσως για υιοθέτηση και εκδήλωση συντηρητικής νοοτροπίας. Επίσης, αυτός ο σκοπός διδασκαλίας ίσως να εναρμονίζεται περισσότερο με το Γυμνάσιο, ως ίδρυμα υποχρεωτικής φοίτησης στο οποίο οι μαθητές συνήθως δεν έχουν ακόμη τόσο άμεσες και συγκεκριμένες επιδιώξεις για ανώτερες σπουδές και ενα-

---

93. Είναι γνωστό από τη διεθνή βιβλιογραφία ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί προέρχονται συχνότερα από μικρομεσαία κοινωνικά στρώματα (βλ. π.χ. Π. Ξωχέλλης, 1984, με τις σχετικές βιβλιογραφικές αναφορές).

σχόληση με την επιστήμη (πρβλ. εδώ τις απόψεις των μαθητών στο πέμπτο κεφάλαιο του βιβλίου).

Μια συναφή και, συγκριτικά με τον προηγούμενο στόχο, συχνότερη επιδίωξη, την *αποκόμιση ηθικών μηνυμάτων* από τη διδασκαλία (δηλώθηκε σε ποσοστό 16%), ανέφεραν συχνότερα οι φιλόλογοι, κάτι που συνδέεται προφανώς με τα αντικείμενα που διδάσκουν. Το ίδιο ισχύει και σε ό,τι αφορά έναν άλλο σκοπό διδασκαλίας, τη *βελτίωση του τρόπου σκέψης και έκφρασης του μαθητή* (17%). Για τους φυσικούς και μαθηματικούς προείχε η κατανόηση του μαθήματος, κάτι που σχετίζεται επίσης με τα γνωστικά τους αντικείμενα και το βαθμό δυσκολίας που αυτά παρουσιάζουν για τους μαθητές.

Οι καθηγητές δήλωσαν σε πολύ μεγάλο ποσοστό (81%) πως θέτουν (*συγκεκριμένους*) στόχους στο καθημερινό τους μάθημα, αν και – όπως σημειώθηκε ήδη – στην κατεύθυνση αυτή δεν συμβάλλουν ούτε τα προγράμματα διδασκαλίας αλλά ούτε και η βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, η βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι, κατά γενική διαπίστωση, προσανατολισμένη σχεδόν αποκλειστικά στην ειδική επιστημονική τους κατάρτιση και δεν περιλαμβάνει αξιολογικά στοιχεία για τις παιδαγωγικές και διδακτικές διαστάσεις του έργου τους, όπως απαιτεί μια σωστή επαγγελματική προετοιμασία εκπαιδευτικών. Στις εν λόγω διαστάσεις ανήκει, για παράδειγμα, η ενημέρωση και κυρίως η πρακτική εξοικείωση των υποψήφιων εκπαιδευτικών με τη διαμόρφωση διδακτικών στόχων κατά το σχεδιασμό της διδασκαλίας.

Και οι *αναλύσεις παραγόντων*, οι οποίες έγιναν με μεταβλητές σχετικές με τις επιδιώξεις της διδασκαλίας, επιβεβαίωσαν τα ευρήματα που αναφέρθηκαν παραπάνω. Με βάση τις αναλύσεις αυτές μπορούν να γίνουν οι ακόλουθες διαπιστώσεις: α) Οι γνωστικοί στόχοι προέχουν στη σκοποθεσία της διδασκαλίας, η αποστήθιση όμως ως επιδίωξη της διδασκαλίας, παρά τους περί του αντιθέτου ισχυρισμούς, δεν φαίνεται να παίζει ιδιαίτερο ρόλο σύμφωνα με τις δηλώσεις των καθηγητών. Τη διάπλαση του χαρακτήρα δήλωσαν ότι επιδιώκουν συχνότερα στη διδασκαλία τους οι εκπαιδευτικοί που είχαν πολλά χρόνια υπηρεσίας, κάτι που αντανακλά πιθανώς έναν παραδοσιακό προσανατολισμό, ενώ για τους καθηγητές που προέρχονταν από κατώτερα κοινωνικά στρώματα βαραίνει συχνότερα η συσχέτιση των επιδιώ-

ξεων της διδασκαλίας με την εκάστοτε σύγχρονη πραγματικότητα: πρόκειται για ένα διαφορετικό προσανατολισμό, που είναι πιθανώς πιο οικείος στην κοινωνική αυτή τάξη, στις εμπειρίες και τα προβλήματά της. β) Διαπιστώθηκαν κάποιες συσχετίσεις ανάμεσα στη σκοποθεσία και στο σχεδιασμό της διδασκαλίας από την πλευρά των εκπαιδευτικών, κάτι που επισημάνθηκε ήδη σε άλλο σημείο. Έτσι, οι καθηγητές που δήλωσαν ότι επιδιώκουν με τη διδασκαλία οι μαθητές να καλλιεργούν το κριτικό τους πνεύμα, δεν σχεδίαζαν τη διδασκαλία τους σε μικροεπίπεδο σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, πιθανώς επειδή δεν ήταν τόσο προσηλωμένοι στις επίσημες προδιαγραφές της εκπαίδευσης. γ) Στη σκοποθεσία της διδασκαλίας διαφαίνονται επίσης ως ένα βαθμό αφενός η έμφαση στην εμπέδωση των γνώσεων και αφετέρου η προσπάθεια για βελτίωση του τρόπου σκέψης και έκφρασης των μαθητών, επιδιώξεις που χαρακτηρίζουν, όπως σημειώθηκε ήδη, κυρίως τους φιλολόγους και τα φιλολογικά μαθήματα.

Επίσης, από τα δεδομένα των παρατηρήσεων που έγιναν σε τάξεις στη συγκεκριμένη φάση της έρευνας επιβεβαιώθηκαν κατά βάση οι έως τώρα διαπιστώσεις μας. Δηλαδή, προέκυψε ότι κύριος σκοπός της διδασκαλίας είναι η κατανόηση του μαθήματος από όλους τους μαθητές, χωρίς να παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις κατά σχολική βαθμίδα και μάθημα. Η γνώση βασικών σημείων του μαθήματος καταχωρίστηκε συχνότερα από άλλες επιδιώξεις, ενώ διαπιστώθηκε ότι οι καθηγητές που δεν ενδιαφέρονται συχνά για την επιδίωξη του παραπάνω σκοπού διδάσκουν το μάθημα των Νέων Ελληνικών, πιθανώς λόγω της φύσης του μαθήματος, δηλαδή επειδή ο στόχος αυτός δεν έχει ουσιαστικά θέση στο γνωστικό τούτο αντικείμενο. Παρατηρήθηκε ακόμη και επιβεβαιώθηκε ότι σπάνια επιδιώκεται η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης του μαθητή, ενώ ούτε και η αποστήθιση αποτελεί βασική επιδίωξη της διδασκαλίας. Σημειώνεται βέβαια ότι οι σκοποί διδασκαλίας δεν είναι άμεσα παρατηρήσιμα μεγέθη (και επομένως ό,τι καταχωρίστηκε από τους ερευνητές-παρατηρητές ως προς το σημείο αυτό αποτελεί αναφορά στη σκοποθεσία της διδασκαλίας κατά τις εκτιμήσεις των ερευνητών).

Από την ανάλυση συχνοτήτων και από συγκρίσεις μέσωσιν όρων, με βάση τα δεδομένα των ερωτηματολογίων, διαπιστώθηκε στην **τέταρτη φάση της έρευνας** (σχολικό έτος 1990-91) ότι οι καθηγητές σε μεγάλο ποσοστό (54%)

επιδιώκουν τη γνώση βασικών σημείων του μαθήματος. Η επιδίωξη αυτή καταχωρίστηκε συχνότερα στο Λύκειο, κάτι που εναρμονίζεται με τον προσανατολισμό του συγκεκριμένου ιδρύματος στο πλαίσιο του καθεστώτος των Γενικών Εξετάσεων που ίσχυε την περίοδο εκείνη. Ακολουθούσαν ως επιδιώξεις της διδασκαλίας η αποκόμιση ηθικών αξιών και μηνυμάτων από το μάθημα (43%), η κατανόηση και εμπέδωση του μαθήματος (30%) και τέλος η ανάπτυξη κριτικού πνεύματος (19%). Και εδώ διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν το μάθημα των Νέων Ελληνικών αδιαφορούν συχνότερα ως προς την επιδίωξη του κυρίαρχου στόχου που είναι η γνώση βασικών σημείων του μαθήματος. Οι καθηγητές δήλωσαν επίσης σε ποσοστό 60% ότι θέτουν συγκεκριμένους στόχους για το καθημερινό τους μάθημα.

Από τις παρατηρήσεις σε τάξεις δεν προέκυψαν σε αυτή τη φάση της έρευνας νέα αξιολογικά σχετικά ευρήματα. Πάντως, συγκριτικά σπάνια καταχωρίστηκε η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης ως επιδίωξη της διδασκαλίας, ενώ επιβεβαιώθηκε ότι οι καθηγητές αποβλέπουν κυρίως στην κατανόηση του μαθήματος από όλους τους μαθητές. Η επιδίωξη του σκοπού αυτού παρατηρήθηκε συχνότερα στο Λύκειο, πιθανώς γιατί εναρμονίζεται με τον προσανατολισμό του παραπάνω σχολείου στο συγκεκριμένο καθεστώς των Γενικών Εξετάσεων. Και εδώ οι διδάσκοντες αδιαφορούσαν ως προς την επιδίωξη τούτου του σκοπού συχνότερα στο μάθημα των Νέων Ελληνικών για τον ίδιο λόγο που προαναφέρθηκε. Επιπλέον, ούτε εδώ παρατηρήθηκε συχνά ο καθηγητής να υποστηρίζει την αποστήθιση, ενώ εξαιρετικά σπάνια καταχωρίστηκε, κατά τις εκτιμήσεις των παρατηρητών, η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης ως επιδίωξη της διδασκαλίας.

Η *ανάλυση παραγόντων* με βάση τα δεδομένα από τα ερωτηματολόγια των καθηγητών από την τέταρτη φάση της έρευνας δεν έδωσε αξιοποιήσιμα ευρήματα.

Στην **πέμπτη φάση της έρευνας** (σχολικό έτος 2000-01) διαπιστώθηκε, από αναλύσεις συχνότητας και συγκρίσεις μέσω όρων, με βάση τα δεδομένα των ερωτηματολογίων των εκπαιδευτικών, ότι προέχουν ως σκοποί διδασκαλίας η γνώση βασικών σημείων του μαθήματος (45%) και η κατανόηση και εμπέδωση των γνώσεων που προσφέρει το μάθημα (39%)· συγκεκριμένους στόχους δήλωσε ότι θέτει στη διδασκαλία το 87% των καθηγητών.

Αξιολογες διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο, τη σχολική βαθμίδα και την ειδικότητα των εκπαιδευτικών δεν διαπιστώθηκαν. Στην περίπτωση αυτή δεν έγινε, λόγω του μικρού αριθμού υποκειμένων, ανάλυση παραγόντων, σύμφωνα άλλωστε και με τις εμπειρίες μας από την προηγούμενη φάση της έρευνας.

Από τις παρατηρήσεις σε τάξεις (εδώ πρόκειται μόνο για φιλολογικά μαθήματα) δεν προέκυψαν νέα αξιολογικά στοιχεία, απλώς επιβεβαιώθηκαν οι γνωστικοί στόχοι που επιδιώκονται στη διδασκαλία, όπως η κατανόηση και εμπέδωση των γνώσεων τις οποίες παρέχουν τα μαθήματα.

**Συγκρίνοντας τα ευρήματα από τις τρεις φάσεις της έρευνας**, μπορεί να σημειωθεί γενικά ότι κύριες επιδιώξεις της διδασκαλίας είναι η κατανόηση και εμπέδωση του μαθήματος από όλους τους μαθητές και η γνώση βασικών σημείων του μαθήματος σε κάθε ενότητα, δηλαδή κατά βάση γνωστικοί στόχοι. Μόνο σε ένα σημείο διαφοροποιείται η πρώτη φάση της έρευνας, κατά την οποία δόθηκε έμφαση στο συσχετισμό των παρεχόμενων γνώσεων με τη σύγχρονη πραγματικότητα, ο οποίος εξακολουθεί ωστόσο να αποτελεί στην ουσία γνωστικό στόχο. Στη συγκεκριμένη φάση της έρευνας είχε επομένως βαρύτητα, ως βασικός σκοπός της διδασκαλίας, και η σχέση των γνώσεων που αποκτώνται από το διδασκόμενο γνωστικό αντικείμενο με τη σύγχρονη πραγματικότητα, κάτι που δεν παρατηρείται αργότερα. Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης του μαθητή ως επιδίωξη της διδασκαλίας είχε γενικά στους καθηγητές πολύ μικρότερη βαρύτητα, κάτι που φαίνεται να χαρακτηρίζει γενικότερα το ελληνικό σχολείο. Στο σημείο αυτό διαφοροποιήθηκε ωστόσο θετικά η τέταρτη φάση της έρευνας, στην οποία η καλλιέργεια κριτικού πνεύματος και προβληματισμού στο μαθητή βρίσκεται από άποψη συχνότητας σε κάπως υψηλότερο συγκριτικά επίπεδο (24%), ενώ ο ίδιος τούτος στόχος εμφανίστηκε πάλι υποβαθμισμένος στην πέμπτη φάση της έρευνας. Η αποκόμιση ηθικών αξιών και μηνυμάτων από τη διδασκαλία ανήκει, κατά την εκτίμηση των διδασκόντων, στους βασικούς σκοπούς της διδασκαλίας μόνο στην τέταρτη φάση της έρευνας, η οποία φάνηκε να τείνει γενικά προς συντηρητικότερες επιδιώξεις. Αυτή η τάση των εκπαιδευτικών δεν είναι άσχετη με τα γενικότερα πολιτικά δρώμενα στην Ευρώπη στις αρχές της δεκαετίας του 1990. Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι οι καθηγητές δηλώνουν και στις τρεις φάσεις της έρευνας (με ιδιαίτερη έμφαση στην

πρώτη και κυρίως στην πέμπτη) ότι θέτουν συγκεκριμένους στόχους για το καθημερινό τους μάθημα (τα ποσοστά είναι 81%, 60% και 87% αντίστοιχα), αν και η εκπαίδευση και η επιμόρφωσή τους δεν συμβάλλουν στην κατεύθυνση αυτή, όπως σημειώθηκε ήδη. Η διαμόρφωση και διατύπωση διδακτικών στόχων πιθανώς δεν εννοείται από τους εκπαιδευτικούς με τη σημασία που έχει στην ειδική βιβλιογραφία.

Γενικά, μπορεί να ειπωθεί ότι *διαπιστώθηκε μια άξια λόγου διαφοροποίηση που αφορά τη βαρύτητα των επιδιώξεων της διδασκαλίας για το χρονικό διάστημα το οποίο καλύπτει η έρευνα*: στην πρώτη φάση τονίστηκε, πέρα από την κατανόηση και εμπέδωση των γνώσεων τις οποίες προσφέρουν τα μαθήματα, η σύνδεση των γνώσεων με την πραγματικότητα, ενώ στις επόμενες φάσεις αποκτούν διαφορετική βαρύτητα τόσο η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης του μαθητή όσο και η αποκόμιση ηθικών μηνυμάτων από τη διδασκαλία των μαθημάτων. Οι αλλαγές αυτές συνδέονται, αντίστοιχα, κατά πάσα πιθανότητα αφενός με το κλίμα που επικρατούσε στην Ελλάδα λόγω της μεταβολής της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας στις αρχές της δεκαετίας του 1980, και αφετέρου με μια γενικά συντηρητικότερη τάση από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 και έπειτα. Δεν ερμηνεύεται ωστόσο εύκολα και φαίνεται αντιφατική η κάπως ενισχυμένη βαρύτητα που παρατηρήθηκε στην τέταρτη φάση της έρευνας σε ό,τι αφορά την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης του μαθητή. Τούτο δεν αλλάζει ωστόσο σημαντικά τη γενικότερη εικόνα της διδακτικής διαδικασίας, η οποία αποβλέπει στην αναπαραγωγή γνώσεων, πιθανώς λόγω της αυξανόμενης πίεσης που ασκεί η διαδικασία επιλογής των υποψηφίων για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση με την αύξηση του εύρους των εξεταζόμενων γνωστικών αντικειμένων.

Σύμφωνα με όλες τις παραπάνω διαπιστώσεις, θα μπορούσε κάποιος να ισχυριστεί, από την πολύ γενική εικόνα που διαμορφώνεται, ότι *η σκοποθεσία της διδασκαλίας στην ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση δίνει προτεραιότητα στους γνωστικούς σκοπούς, οι οποίοι συνδέονται με την κατάρτιση και εμπέδωση αναπαραγωγίσιμων γνώσεων· αντίθετα, η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και η καλλιέργεια του προβληματισμού του μαθητή αποτελούν υποδεέστερο σκοπό της διδασκαλίας*. Ωστόσο, όπως προκύπτει από τις δηλώσεις των διδασκόντων αλλά και από τις παρατηρήσεις σε τάξεις, δεν φαίνεται να προωθείται κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας ως στόχος η

αποστήθιση σε καμιά από τις φάσεις της έρευνας. Αυτό εκπλήσσει, αν λάβει κανείς υπόψη του τη σχετική κριτική που ασκείται στο Λύκειο· η εικόνα δηλαδή που προκύπτει από τα δικά μας δεδομένα είναι σαφώς θετικότερη (βλ. σχετικά τις διαφορετικές απόψεις των μαθητών στο επόμενο κεφάλαιο του βιβλίου).

Τα σχολικά βιβλία (ερωτήσεις B1 και B2 στο ερωτηματολόγιο για καθηγητές), ως συγκεκριμενοποίηση του περιεχομένου της διδασκαλίας, εξετάστηκαν στην παρούσα έρευνα τόσο από επιστημονική άποψη, δηλαδή σε ό,τι αφορά το περιεχόμενό τους, όσο και από διδακτική άποψη, δηλαδή αν εξυπηρετούν τον καθηγητή στη διδασκαλία αλλά και αν θεωρούνται από τους εκπαιδευτικούς κατάλληλα για το μαθητή (αν είναι κατανοητά, ενδιαφέροντα και ελκυστικά).

Στην **πρώτη φάση της έρευνας** (δεκαετία του 1980) προέκυψε, από την ανάλυση συχνοτήτων και τη σύγκριση μέσων όρων, με βάση τα δεδομένα των ερωτηματολογίων των εκπαιδευτικών, ότι οι καθηγητές μόνο σε ποσοστό 20% θεωρούσαν τα σχολικά βιβλία καλά έως πολύ καλά από επιστημονική άποψη, ενώ σε μεγαλύτερο ποσοστό τα έκριναν ανεπαρκή τόσο από επιστημονική (37%) όσο και από διδακτική (40%) άποψη. Σε ό,τι αφορά ειδικότερα την καταλληλότητά τους για τους μαθητές, οι εκπαιδευτικοί εκφράστηκαν θετικά μόνο σε ποσοστό 22%. Πιο θετική γνώμη για τα σχολικά βιβλία ως προς την επιστημονική και διδακτική τους πληρότητα είχαν οι καθηγητές Γυμνασίου, πιθανώς γιατί έγιναν πράγματι (από το σχολικό έτος 1976-77 έως το σχολικό έτος 1980-81) αλλαγές στον τομέα αυτό. Επίσης, περισσότερο θετικά αντιμετώπιζαν τα σχολικά βιβλία οι αρχαιότεροι καθηγητές, ίσως γιατί έκαναν συγκρίσεις με τα σχολικά βιβλία του παρελθόντος· για τον ίδιο ενδεχομένως λόγο δεν ήταν αρνητικοί ως προς τα σχολικά βιβλία όσοι είχαν πάρει το πτυχίο τους πριν από το 1974. Με κριτήριο την ειδικότητα, περισσότερο θετική άποψη για τα σχολικά βιβλία είχαν οι μαθηματικοί και οι φυσικοί, σε σύγκριση με τους φιλόλογους· οι τελευταίοι αξιολογούσαν πιθανώς και λεπτομερέστερες πτυχές των σχολικών βιβλίων τόσο από άποψη ουσιαστική όσο και από άποψη ύφους και γλώσσας.

Μερικές σχετικές αναλύσεις παραγόντων, που έδωσαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα, συμπλήρωσαν και επιβεβαίωσαν εν μέρει τα παραπάνω ευρήματα. Πρόσθετο ενδιαφέρον παρουσίασε στις αναλύσεις αυτές η συ-

σχέτιση μεταβλητών για τα σχολικά βιβλία με τη μεθόδευση της διδασκαλίας, υπό την έννοια ότι οι καθηγητές που είχαν θετική γνώμη για τα σχολικά βιβλία επιδίωκαν τη συμμετοχή του μαθητή στην προετοιμασία και παρουσίαση της νέας διδακτικής ενότητας του μαθήματος, πιθανώς γιατί θεωρούσαν το σχολικό βιβλίο απαραίτητο εργαλείο για την προετοιμασία αυτή.

Από την *ανάλυση συχνοτήτων και τη σύγκριση των μέσων όρων*, με βάση τα δεδομένα του ερωτηματολογίου, στην **τέταρτη φάση της έρευνας** (δεκαετία του 1990) προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζουν τα σχολικά βιβλία σε μεγάλο ποσοστό (68%) καλά έως πολύ καλά από επιστημονική άποψη, ενώ σε μικρότερο ποσοστό (30%) αποδεκτά από διδακτική άποψη. Τούτο πιθανώς εξηγείται από το γεγονός ότι στη δεκαετία που μεσολάβησε από την πρώτη φάση της έρευνας σημειώθηκαν αναπροσαρμογές στα σχολικά βιβλία σε ό,τι αφορά το περιεχόμενό τους. Η συγκεκριμένη στάση των εκπαιδευτικών ίσως να συνδεόταν και με τη συντηρητικότερη τάση που παρατηρήθηκε στη δεκαετία αυτή στο χώρο της εκπαίδευσης, όπως επισημάνθηκε ήδη. Οι καθηγητές πίστευαν επίσης σε μεγάλο ποσοστό (54%) ότι τα σχολικά βιβλία ικανοποιούν τους μαθητές στους τομείς κατανόησης, ενδιαφέροντος και ελκυστικότητας. Συχνότερα υποστήριζαν κάτι τέτοιο καθηγητές που υπηρετούσαν σε «προνομιά» σχολεία<sup>94</sup>.

Οι αναλύσεις με μεταβλητές υψηλού φορτίου και ο *υπολογισμός «σκορ παραγόντων»* οδήγησαν μόνο στις εξής δύο επισημάνσεις: α) Οι νέοι καθηγητές με λίγα (έως δέκα) χρόνια υπηρεσίας θεωρούσαν συχνότερα τα σχολικά βιβλία ανεπαρκή από επιστημονική άποψη, κάτι που επιβεβαίωσαν οι προηγούμενες σχετικές διαπιστώσεις. β) Οι καθηγητές Λυκείου, από τη μια μεριά, και οι φυσικοί και μαθηματικοί, από την άλλη, πίστευαν συχνότερα ότι τα βιβλία ικανοποιούν τους μαθητές και τη διδασκαλία, κάτι που επίσης σημειώθηκε ήδη.

Κατά την *ανάλυση συχνοτήτων και τη σύγκριση των μέσων όρων*, με βάση τα δεδομένα των ερωτηματολογίων από την **πέμπτη φάση της έρευνας** (σχολικό έτος 2000-01), διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί, επίσης σε μεγάλο ποσοστό (68%), θεωρούσαν τα σχολικά βιβλία καλά έως και πολύ καλά από επιστημονική και από διδακτική άποψη (65%). Στο σημείο αυτό είχαν

94. Για την εν λόγω κατηγοριοποίηση των σχολείων βλ. την υποσημείωση 61.



πιο θετική στάση οι καθηγητές που υπηρετούσαν σε «προνομιούχα» σχολεία, όπως θετικότεροι ήταν απέναντι στα σχολικά βιβλία και το περιεχόμενό τους οι καθηγητές Λυκείου. Η γενικά θετική στάση των εκπαιδευτικών ως προς τα σχολικά βιβλία στη συγκεκριμένη φάση της έρευνας οφειλόταν πιθανώς στη νέα σημαντική βελτίωση στην ποιότητα των σχολικών βιβλίων κατά την προηγούμενη δεκαετία. Στο ερώτημα ωστόσο αν τα σχολικά βιβλία εξυπηρετούν τους μαθητές, δηλαδή αν είναι κατανοητά, ενδιαφέροντα και ελκυστικά, η κατ' αρχήν θετική στάση των καθηγητών ήταν πιο επιφυλακτική (σε ποσοστό 29% γενικώς και σε ποσοστό 68% μερικώς θετική).

**Κατά τη σύγκριση των δεδομένων από τις τρεις φάσεις της έρευνας** ως προς τα σχολικά βιβλία διαπιστώθηκαν κάποιες αλλαγές στις στάσεις των καθηγητών. Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη φάση οι καθηγητές δήλωσαν σε σχετικά υψηλά ποσοστά ότι τα σχολικά βιβλία είναι ανεπαρκή από επιστημονική και διδακτική άποψη, ενώ αντιθέτως στην τέταρτη και την πέμπτη φάση της έρευνας τα θεωρούσαν σε μεγάλο ποσοστό καλά και πολύ καλά από επιστημονική άποψη· η θετική στάση των καθηγητών ήταν επίσης δεδομένη ως προς τη διδακτική διάσταση των σχολικών βιβλίων, αλλά σε σημαντικά μικρότερο βαθμό. Πιθανώς αυτό εξηγείται από τις βελτιώσεις που έγιναν στα σχολικά βιβλία στις δεκαετίες του 1980 και του 1990 πρώτα στο Γυμνάσιο και μετά στο Λύκειο.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις επιβεβαιώθηκαν και από την *ανάλυση διακύμανσης* που έγινε, αφού συνενώθηκαν τα τρία αρχεία δεδομένων του 1980-81, του 1990-91 και του 2000-01. Δηλαδή, διαπιστώθηκε ότι ως προς τα σχολικά βιβλία και το περιεχόμενό τους οι καθηγητές ήταν πιο θετικοί στην τέταρτη συγκριτικά με την πρώτη φάση έρευνας. Η θετική αυτή στάση των εκπαιδευτικών ενισχύθηκε στην πέμπτη φάση της έρευνας, με μόνο κάποια επιφύλαξη σε ό,τι αφορά το ερώτημα αν τα σχολικά βιβλία εξυπηρετούν τους μαθητές· που σημαίνει ότι εδώ διαπιστώθηκαν κάποιες διαφοροποιήσεις για το αν τα σχολικά βιβλία είναι κατάλληλα για τους μαθητές από άποψη κατανόησης, ενδιαφέροντος και ελκυστικότητας. *Πάντως, η γενική εικόνα που διαγράφεται είναι ότι με την πάροδο του χρόνου έγινε θετικότερη η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα σχολικά βιβλία από επιστημονική και διδακτική άποψη. Η διαπίστωση αυτή αντικατοπτρίζει, κατά τη γνώμη μας, τη βελτίωση που σημειώθηκε στα σχολικά βιβλία τις τελευταίες*

δύο δεκαετίες. Φαίνεται ωστόσο ότι είναι απαραίτητες περαιτέρω διορθωτικές παρεμβάσεις, ώστε τα σχολικά βιβλία να γίνουν καταλληλότερα για τους μαθητές, δηλαδή πιο κατανοητά, ενδιαφέροντα και ελκυστικά.

#### 4.1.2. Σχεδιασμός και διεξαγωγή της διδασκαλίας

Η μεθόδευση της διδασκαλίας, εκτός από τη σκοποθεσία και το περιεχόμενο, περιλαμβάνει το σχεδιασμό της για ένα σχετικά μεγάλο χρονικό διάστημα (σχεδιασμός σε μακροεπίπεδο) και την προετοιμασία του καθημερινού μαθήματος (σχεδιασμός σε μικροεπίπεδο), καθώς και όλες τις επιλογές και ενέργειες του διδάσκοντος οι οποίες υλοποιούνται κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας και αφορούν κυρίως την πορεία και τις μορφές διδασκαλίας, τους τρόπους διαφοροποίησης της σχολικής εργασίας, τα χρησιμοποιούμενα εποπτικά μέσα και την ανάθεση κατ' οίκον εργασιών στους μαθητές. Εδώ εντάσσονται επίσης οι χειρισμοί και οι δραστηριότητες του διδάσκοντος κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας για το συντονισμό και έλεγχο της διδακτικής διαδικασίας και για την κινητοποίηση της συμμετοχής των μαθητών στο μάθημα, καθώς και οι δραστηριότητες των μαθητών. Τέλος, στο παρόν υποκεφάλαιο παρατίθενται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σε ό,τι αφορά την προετοιμασία που τους παρέχουν οι σπουδές τους για την επιτέλεση του έργου τους, καθώς και οι εκτιμήσεις των ερευνητών για την ποιότητα της διδασκαλίας. Ακολούθως παρουσιάζονται και ερμηνεύονται τα ερευνητικά ευρήματα που αναφέρονται σε όλες αυτές τις πτυχές σχεδιασμού και διεξαγωγής της διδασκαλίας.

Στην **πρώτη φάση της έρευνας** η *ανάλυση συχνοτήτων, οι συσχετίσεις μεταβλητών και η ανάλυση παραγόντων*, με βάση τα δεδομένα από τα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών και από τις παρατηρήσεις της διδασκαλίας σε τάξεις, οδήγησαν στην παρακάτω εικόνα.

Σε ό,τι αφορά το *σχεδιασμό της διδασκαλίας σε μακροεπίπεδο* (ερωτήσεις Δ1 έως Δ4), διαπιστώθηκε ότι οι καθηγητές σε ποσοστό 44% σχεδιάζουν τη διδασκαλία τους σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, κάτι που σημαίνει κατά κύριο λόγο χρονολογική κατανομή της διδακτέας ύλης. Ωστόσο, σε ποσοστό όχι αμελητέο (19%) οι καθηγητές δήλωσαν ότι δεν σχεδιάζουν καθόλου τη διδασκαλία τους. Η *προετοιμασία του καθημερινού μαθήματος* διαπι-

στώθηκε ότι συνίσταται κυρίως στην ανάγνωση του σχολικού εγχειριδίου και σχετικών βοηθημάτων<sup>95</sup> (60%), καθώς και στην προετοιμασία ερωτήσεων (43%). Ο παραπάνω σχεδιασμός της διδασκαλίας σε μικροεπίπεδο φαίνεται ότι επηρεάζεται από τη βαθμίδα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όπου διδάσκει ο εκπαιδευτικός (Γυμνάσιο ή Λύκειο), υπό την έννοια ότι απαιτείται περισσότερη προετοιμασία για το Λύκειο λόγω της ύλης των μαθημάτων αλλά και λόγω της ηλικίας των μαθητών. Ωστόσο, είναι περίεργο ότι οι καθηγητές δεν θεωρούσαν τις Πανελλήνιες Εξετάσεις (δεκαετία του 1980) σημαντικό λόγο ώστε να κάνουν περισσότερη προετοιμασία στο Λύκειο.

Ως προς επιμέρους διαφοροποιήσεις, διαπιστώθηκε ότι οι καθηγητές Λυκείου σχεδιάζουν τη διδασκαλία υπό μορφή χρονοδιαγράμματος, ενώ προετοιμαάζουν το καθημερινό τους μάθημα διαβάζοντας το σχολικό εγχειρίδιο και βοηθήματα. Από άποψη ειδικότητας, στο ερώτημα *αν η προετοιμασία των καθηγητών για το καθημερινό τους μάθημα επηρεάζεται από το αν διδάσκουν στο Γυμνάσιο ή το Λύκειο* (ερώτηση Δ4) απάντησαν θετικά με μεγαλύτερη συχνότητα οι φιλόλογοι, πιθανώς λόγω του ευρέος φάσματος μαθημάτων που καλούνται να διδάξουν, για τα οποία δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένοι από τις σπουδές τους. Με κριτήριο τα χρόνια υπηρεσίας, οι αρχαιότεροι καθηγητές δήλωσαν συχνότερα ότι δεν σχεδιάζουν καθόλου τη διδασκαλία τους στην αρχή της χρονιάς, κάτι που οφείλεται πιθανώς στη σιγουριά που τους προσφέρει η εμπειρία τους. Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι προετοιμαάζουν το καθημερινό τους μάθημα διαβάζοντας βοηθήματα και το εγχειρίδιο, και ετοιμαάζοντας ερωτήσεις και σημειώσεις.

Η *πορεία της διδασκαλίας* (ερωτήσεις Δ7 και Δ8) αρχίζει, σύμφωνα με την περιγραφή των καθηγητών, με την εξέταση του προηγούμενου μαθήματος, συνεχίζεται με την παράδοση της νέας ενότητας και με την επεξεργασία της, και ολοκληρώνεται συχνά με ανάθεση εργασιών στους μαθητές. Οι καθηγητές δήλωσαν ότι ακολουθούν αυτή την πορεία, γιατί υποδεικνύεται από την πείρα τους και γιατί τη θεωρούν αποδοτικότερη. Αν και δεν παρατηρήθηκαν διαφορές ανάμεσα στους καθηγητές Γυμνασίου και Λυκείου,

---

95. Με τον όρο «βοηθήματα» εννοούνται, ως γνωστόν, βιβλία που εκδίδονται και διακινούνται ευρέως από πολλούς εκδοτικούς οίκους, με κύριο στόχο να διευκολύνουν την προετοιμασία των μαθητών για τις εξετάσεις.

αναφέρθηκε συχνότερα, κατά την περιγραφή της πορείας της διδασκαλίας, το σχήμα εξέταση-παράδοση από τους νεότερους σε χρόνια υπηρεσίας καθηγητές, καθώς και από τους φιλόλογους. Η διαφοροποίηση αυτή οφείλεται αντίστοιχα πιθανώς στην ανασφάλεια των νέων εκπαιδευτικών και στην ιδιαιτερότητα των αντικειμένων που διδάσκουν οι φιλόλογοι.

Ως προς τις χρησιμοποιούμενες μορφές διδασκαλίας, όπως μονόλογος, διάφορες μορφές διαλόγου και δεικτική μορφή διδασκαλίας, διαπιστώθηκαν τα εξής: Η μονολογική μορφή διδασκαλίας παρατηρήθηκε συχνά και περιλαμβάνει ανάπτυξη από τον καθηγητή ενός θέματος υπό μορφή περιγραφής, αφήγησης ή ερμηνείας, καθώς και ανάγνωση κάποιου κειμένου. Σε αυτόν το μονολογικό τρόπο διδασκαλίας προείχε η αφηγηματική ανάπτυξη ενός θέματος και ακολουθούσαν, με μικρότερη συχνότητα, η περιγραφή και η ερμηνεία. Η περιγραφή, ως μονολογική μορφή εργασίας, παρατηρήθηκε συχνότερα στο Γυμνάσιο, κάτι που υπαγορεύεται ενδεχομένως από την ηλικία των μαθητών, ενώ η αφηγηματική ανάπτυξη ενός θέματος διαπιστώθηκε συχνότερα στα μαθήματα των Θετικών Επιστημών, στο Γυμνάσιο, κάτι που χαρακτηρίζει πιθανώς το θεωρητικό τρόπο διδασκαλίας που υπερισχύει στα μαθήματα αυτά. Από τις διαλογικές μορφές διδασκαλίας, πολύ πιο συχνά παρατηρήθηκε η ερωταπόκριση, και ακολουθούσαν σε συχνότητα ο εξελικτικός διάλογος και πολύ σπάνια ο ελεύθερος διάλογος. Η ερωταπόκριση ως μορφή διδασκαλίας διαπιστώθηκε συχνότερα στο Γυμνάσιο, όπου προφανώς το χρονοδιάγραμμα δεν είναι τόσο πιεστικό ως προς τη διεκπεραίωση της ύλης και συνεπώς δεν επιβάλλει το μονόλογο του καθηγητή, καθώς και στα μαθήματα των Αρχαίων και Νέων Ελληνικών. Στο πλαίσιο των διαλογικών μορφών διδασκαλίας πρέπει να εντάξει κανείς και την επίκληση της συνεργασίας των μαθητών από τον καθηγητή, την οποία ο τελευταίος ζητούσε πολύ συχνά, ιδιαίτερα στη δεύτερη χρονική περίοδο της διδακτικής ώρας, δηλαδή κατά την παροχή και επεξεργασία της νέας ύλης. Αυτό διαπιστώθηκε μάλιστα συχνότερα στα μαθήματα των Αρχαίων και Νέων Ελληνικών στο Γυμνάσιο, όπου ο καθηγητής είναι πιθανό να προσπαθεί περισσότερο να κινητοποιήσει τους μαθητές για τη συμμετοχή τους στο μάθημα. Η δεικτική μορφή διδασκαλίας, στις σπάνιες περιπτώσεις που παρατηρήθηκε, ήταν συχνότερα στο μάθημα της Φυσικής αλλά και στα Μαθηματικά (ίσως στη Γεωμετρία με την επίδειξη σχετικών οργάνων), στο Γυμνάσιο. Ως προς τις τρεις χρονικές

περιόδους της διδασκαλίας, δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις σε ό,τι αφορά τις μορφές διδασκαλίας (πρβλ. για τις μορφές διδασκαλίας από τη σκοπιά των μαθητών το επόμενο κεφάλαιο του βιβλίου).

Σε σχέση με τα *εποπτικά μέσα διδασκαλίας* (ερώτηση Δ9), οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν κυρίως χάρτες και γεωγραφικά όργανα (προφανώς για τα μαθήματα της Ιστορίας και της Γεωγραφίας, αντίστοιχα). Οι φιλόλογοι χρησιμοποιούσαν συχνότερα χάρτες και διαφάνειες, και οι μαθηματικοί γεωμετρικά όργανα, όπως επιβάλλεται από τα αντικείμενα διδασκαλίας τους. Ένα μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών (11%) ανέφερε ότι δεν υπάρχουν εποπτικά μέσα και όργανα διδασκαλίας στα σχολεία. Την έλλειψη αυτή επισήμαναν συχνότερα οι καθηγητές Λυκείου, ίσως γιατί πίστευαν ότι δεν ικανοποιούνται, λόγω μεγαλύτερης ηλικίας, οι απαιτήσεις των μαθητών τους, ή γιατί δεν ήταν ούτε και οι ίδιοι εξοικειωμένοι με τη χρήση τους. Ελλείψεις στον εν λόγω τομέα δήλωσαν επίσης οι νέοι καθηγητές, πιθανώς γιατί είχαν περισσότερες απαιτήσεις σχετικά με τον εξοπλισμό των σχολείων εξαιτίας της πιο σύγχρονης εκπαίδευσής τους.

Στο ερώτημα αν προσπαθούν να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους στις ιδιαιτερότητες των μαθητών με *διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας*<sup>96</sup> (ερώτηση Δ13) οι καθηγητές απάντησαν θετικά σε ποσοστό 68%. Ως συγκεκριμένο τρόπο εννοούσαν ωστόσο την προσαρμογή του μαθήματος στο επίπεδο του μέσου μαθητή, κάτι που αντιστρέφει το νόημα της διαφοροποίησης της διδασκαλίας, η οποία επιδιώκει την προσαρμογή της σχολικής εργασίας στις ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και το ρυθμό εργασίας του κάθε μαθητή ή, εν πάση περιπτώσει, μιας μικρής ομάδας μαθητών· θετικές απαντήσεις στο εν λόγω ερώτημα έδωσαν συχνότερα οι καθηγητές του Λυκείου και οι αρχαιότεροι καθηγητές. Η ίδια εικόνα διαμορφώθηκε και από τις παρατηρήσεις σε τάξεις. Σύμφωνα με τις σχετικές δηλώσεις, δεν χρησιμοποιούσαν τρόπους διαφοροποίησης της διδασκαλίας – λόγω μεγάλου αριθμού μαθητών ανά τάξη – σε κάπως μεγαλύτερο ποσοστό οι καθηγητές Γυμνασίου, καθώς και οι φυσικοί και οι μαθηματικοί. Η πρώτη διαπίστωση οφείλεται πιθανώς στο γεγονός ότι κατά το χρονικό διάστημα της συγκεκριμένης

---

96. Πρβλ., για παράδειγμα, ένα από τα πρώτα ελληνόγλωσσα δημοσιεύματα για τη διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας του D. Hopf, 1982.

φάσης της έρευνας υπήρχαν πράγματι μεγάλοι αριθμοί μαθητών στο Γυμνάσιο, ενώ στη δεύτερη περίπτωση έχουμε να κάνουμε ενδεχομένως με την ιδιαίτερα πλημμελή παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση που παρέχεται στην παραπάνω κατηγορία εκπαιδευτικών στα πανεπιστήμια.

Οι καθηγητές δήλωσαν σε ποσοστό 39% ότι κάνουν αναφορές σε άλλα μαθήματα κατά τη διδασκαλία (ερώτηση Δ10), κυρίως στο μάθημα της Ιστορίας, των Αρχαίων Ελληνικών και, κάπως αόριστα, «σε άλλα μαθήματα». Οι αναφορές αυτές έχουν διαθεματικές διαστάσεις και εμπλουτίζουν τη διδασκαλία και τις γνώσεις των μαθητών.

*Την κινητοποίηση και συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα* δήλωσαν ότι επιδιώκουν οι καθηγητές με ερωτήσεις, με παροχή κινήτρων και με φιλική συμπεριφορά: συμμετοχή του μαθητή σήμαινε για τους εκπαιδευτικούς κυρίως προετοιμασία του για την εκάστοτε νέα ενότητα του μαθήματος, η οποία ενδέχεται να ενθαρρύνει την ανάπτυξη ανταγωνιστικής συμπεριφοράς στην τάξη. Οι καθηγητές δήλωσαν σε μεγάλο ποσοστό (69%) ότι δίνουν ευκαιρίες στους μαθητές τους να συμμετέχουν στην παρουσίαση της νέας διδακτικής ενότητας και ότι υπάρχει θετική ανταπόκριση από τους μαθητές, κάτι που το αποδίδουν κυρίως στο φιλότιμο των τελευταίων.

*Οι κατ' οίκον εργασίες*<sup>97</sup> που ανατίθενται στους μαθητές (ερώτηση Δ17), περιλαμβάνουν ασκήσεις ή ερωτήσεις, προφανώς ανάλογα με το είδος του μαθήματος. Σε μικρότερο βαθμό δηλώθηκε από τους καθηγητές ότι αναθέτουν ως εργασία για το σπίτι τη μελέτη του μαθήματος που διδάχθηκε. Από τις παρατηρήσεις σε τάξεις προέκυψε σχετικά ότι κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας ή προς το τέλος της ο καθηγητής αναθέτει συχνά ασκήσεις στην τάξη ή και εργασίες για το σπίτι. Η ανάθεση εργασιών για το σπίτι γινόταν, από άποψη χρονικής περιόδου, συχνότερα στην τρίτη περίοδο της διδασκαλίας, δηλαδή στο στάδιο της εμπέδωσης, κάτι που είναι φυσικό. Η ανάθεση ασκήσεων προς διεκπεραίωση στην τάξη γινόταν συχνότερα στο Γυμνάσιο, στις μικρότερες τάξεις (περισσότερο στη δεύτερα σε σύγκριση με την τρίτη τάξη του Γυμνασίου), και συνδεόταν πιθανώς με την ηλικία των μαθητών. Σπάνια όμως ζητούσε ο καθηγητής από τους μαθητές να παρουσιάσουν κάποια εργασία τους, που σημαίνει ότι οι εργασίες αυτές ελέγ-

97. Πρβλ. για το θέμα αυτό γενικότερα Δ. Χατζηδήμου, 1995 (με τη σχετική βιβλιογραφία).

χονταν, στην καλύτερη περίπτωση, μόνο από τον καθηγητή και δεν συζητούσαν στην τάξη, ώστε όλοι οι μαθητές να ωφεληθούν από τη σχετική συζήτηση. Στις λίγες περιπτώσεις που ο καθηγητής ζητούσε από ένα μαθητή να παρουσιάσει την εργασία του στην τάξη, αυτό συνέβαινε συχνότερα στη δεύτερη χρονική περίοδο της διδασκαλίας, πράγμα που σημαίνει ότι η παρουσίαση της εργασίας εντασσόταν στη διαδικασία προσφοράς της νέας ύλης και όχι στο στάδιο της εμπέδωσης.

Μια γενική διαπίστωση είναι ότι η διδασκαλία σχεδιάζεται και διεξάγεται κατά τρόπο παραδοσιακό σε ό,τι αφορά το οργανωτικό της σχήμα, την πορεία και τις μορφές της, καθώς και την προσήλωσή της στη διδακτέα ύλη και στο σχολικό εγχειρίδιο. Ιδιαίτερα στον τομέα αυτό πιστεύουμε ότι φαίνονται καθαρά οι ανεπάρκειες τόσο της βασικής όσο και της ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Δηλαδή, οι καθηγητές είναι πλημμελώς ενημερωμένοι και εξοικειωμένοι με θέματα μεθόδευσης της διδασκαλίας, κυρίως σε ό,τι αφορά την εφαρμογή τρόπων διαφοροποίησης της σχολικής εργασίας. Η ελλιπής επαγγελματική προετοιμασία τους κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών τους και η αναποτελεσματική, από πρακτική διδακτική άποψη, επιμόρφωσή τους δεν μπορούν να αμφισβητηθούν, ειδικά αν μελετήσει κανείς και τη σχετική ελληνική βιβλιογραφία. Οι παραπάνω διαπιστώσεις καθιστούν αναγκαίο τον προβληματισμό των αρμόδιων φορέων ως προς το συγκεκριμένο σημείο.

Πέρα από τις έως τώρα διαπιστώσεις και εκτιμήσεις που σχετίζονται άμεσα με το σχεδιασμό, την οργάνωση, τις μορφές, την πορεία και τα μέσα διδασκαλίας, στη διεξαγωγή της διδακτικής διαδικασίας συμβάλλουν και άλλες δραστηριότητες τόσο των καθηγητών όσο και των μαθητών. Από τα δεδομένα των παρατηρήσεων σε τάξεις μπορεί να σκιαγραφήσει κανείς σχετικά την παρακάτω εικόνα:

Εξετάζοντας πρώτα τα συχνότερα και σπανιότερα συμβάντα που σημειώθηκαν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, μπορεί κάποιος να διαπιστώσει ότι οι πιο συχνές δραστηριότητες, αναμενόμενες και μη (δηλαδή, σύμφωνα με το προετοιμασμένο φύλλο παρατήρησης και πέρα από αυτό), ήταν κατά σειρά προτεραιότητας: ο μαθητής κινείται αυθόρμητα ή κινείται μετά από ερώτηση του καθηγητή, ο καθηγητής αναπτύσσει ένα θέμα, διευκρινίζει και επεξηγεί ή υποβάλλει ερωτήσεις στο μαθητή και προβαίνει σε συμπληρω-

ματικές παρεμβάσεις κατά την εξέτασή του. Αντίθετα, οι πιο σπάνιες δραστηριότητες ήταν, με σειρά προτεραιότητας, οι ακόλουθες: ο μαθητής μαλώνει την ώρα του μαθήματος, ο καθηγητής συγκρίνει το μαθητή με άλλο συμμαθητή του κατά τη διάρκεια της εξέτασης, ο μαθητής δείχνει τάσεις αμφισβήτησης απέναντι στον καθηγητή, ο καθηγητής ενθαρρύνει την ανταγωνιστικότητα, δεν επιβάλλεται, επιδιώκει γλωσσική τελειότητα. Η περιγραφή αυτή μπορεί να θεωρηθεί ότι αποδίδει τη γενική εικόνα των δραστηριοτήτων που παρατηρούνται σε μια συνήθη διδασκαλία. Η ανάλυση των επιμέρους σημείων που ακολουθεί αρχίζει με τις δραστηριότητες του καθηγητή και συνεχίζεται με σχετικές δραστηριότητες του μαθητή.

*Από την πλευρά του καθηγητή*, πρόκειται πρώτα για δραστηριότητες που σχετίζονται αφενός με το συντονισμό που κάνει και την κατεύθυνση που θέλει να δώσει στη διδασκαλία του και αφετέρου με τις ερωτήσεις που υποβάλλει στους μαθητές, καθώς και με τις διευκρινίσεις, συμπληρώσεις και επεξηγήσεις του, προκειμένου να ενεργοποιηθεί η συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα.

Ως προς τους χειρισμούς που ο εκπαιδευτικός κάνει προκειμένου να συντονίσει ή και να διατηρήσει τον έλεγχο της διδακτικής διαδικασίας, από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι πολύ συχνότερα κατευθύνει ο ίδιος άμεσα το μάθημα, σε σχέση με την περίπτωση που αυτού του είδους η κατεύθυνση και ο έλεγχος απουσιάζουν εντελώς· ως προς το σημείο αυτό δεν διαπιστώθηκαν διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις δύο σχολικές βαθμίδες και τις επιμέρους τάξεις. Ως προς άλλες δραστηριότητες του διδάσκοντος, παρατηρήθηκε ότι οι διευκρινίσεις και επεξηγήσεις του γίνονται συχνότερα στα Μαθηματικά και τη Φυσική στο Γυμνάσιο, κάτι που ίσως επιβάλλεται από τη φύση των γνωστικών αυτών αντικειμένων και από την ηλικία των μαθητών, καθώς και στα Αρχαία Ελληνικά στο Λύκειο, πιθανότατα λόγω του βαθμού δυσκολίας που παρουσιάζουν τα πρωτότυπα κείμενα. Διαπιστώθηκε επίσης ότι ο καθηγητής εκθέτει απόψεις του και κάνει σχόλια συχνότερα στα Νέα Ελληνικά στο Γυμνάσιο· και τούτες οι διαπιστώσεις συνδέονται τόσο με τη φύση του μαθήματος των Νέων Ελληνικών όσο και με την ηλικία των μαθητών στο Γυμνάσιο. Οι εν λόγω δραστηριότητες παρατηρήθηκαν επίσης, όπως είναι φυσικό, με μεγαλύτερη συχνότητα στη δεύτερη και ως ένα βαθμό στην τρίτη χρονική περίοδο της διδακτικής ώρας, δηλαδή κατά



την παράδοση και επεξεργασία της νέας ενότητας. Στην περίοδο αυτή δεν σημειώθηκαν ωστόσο συχνά ανακεφαλαιωτικές παρεμβάσεις του διδάσκοντος για την εμπέδωση της νέας ενότητας, ενώ ο καθηγητής ζητούσε από τους μαθητές να κάνουν επανάληψη στη διδαχθείσα ύλη συχνότερα στο Γυμνάσιο και στα μαθήματα των Θετικών Επιστημών, πιθανώς λόγω της ηλικίας των μαθητών στη συγκεκριμένη βαθμίδα και της ιδιαιτερότητας των αντικειμένων που περιλαμβάνουν οι παραπάνω επιστήμες.

Σημαντικό ρόλο κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας, και συγκεκριμένα στο στάδιο της παρουσίασης και επεξεργασίας της νέας ύλης, διαπιστώθηκε ότι παίζουν οι ερωτήσεις του διδάσκοντος προς τους μαθητές (δεν εννοούνται εδώ οι ερωτήσεις του καθηγητή που ανήκουν στη διαδικασία της εξέτασης στην αρχή της διδακτικής ώρας), δεδομένης μάλιστα της βαρύτητας που έχει η μορφή διδασκαλίας με ερωτήσεις. Συχνότερα γίνονταν από τον καθηγητή ερωτήσεις γνώσεων, με αναφορά στην ύλη του μαθήματος, ενώ με μικρότερη συχνότητα υποβάλλονταν ερωτήσεις κατανόησης και κρίσης. Υπάρχουν μάλιστα στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τις ερωτήσεις κατανόησης ανάμεσα στις δύο σχολικές βαθμίδες, υπό την έννοια ότι τέτοιου είδους ερωτήσεις γίνονταν συχνότερα στο Γυμνάσιο. Αντίθετα, οι ερωτήσεις γνώσεων δεν διαφοροποιούνταν, αν και θα περίμενε κανείς να γίνονται με ιδιαίτερη συχνότητα στο Λύκειο λόγω του ρόλου του ιδρύματος αυτού. Συχνότερα υποβάλλονταν ερωτήσεις γνώσεων στα μαθήματα των Θετικών Επιστημών στο Γυμνάσιο, ενώ ερωτήσεις κατανόησης σημειώθηκαν με μεγαλύτερη συχνότητα στα φιλολογικά μαθήματα των Νέων και Αρχαίων Ελληνικών στο Λύκειο. Ερωτήσεις κρίσης διαπιστώθηκε ότι τίθενται συχνότερα στο μάθημα της Φυσικής στο Γυμνάσιο και στα μαθήματα της Ιστορίας και των Μαθηματικών στο Λύκειο. *Όλες αυτές οι διαφοροποιήσεις εξηγούνται κυρίως από τη φύση των διδασκόμενων μαθημάτων.*

Ως προς την κατανομή των ερωτήσεων στη χρονική διάρκεια μιας διδακτικής ώρας, διαπιστώθηκε ότι ερωτήσεις γνώσεων, κατανόησης και κρίσης παρατηρούνται συχνότερα στη δεύτερη χρονική περίοδο, ενώ ερωτήσεις επανάληψης στην τρίτη χρονική περίοδο της διδακτικής ώρας. Ερωτήσεις γνώσεων υποβάλλονται δηλαδή, όπως είναι φυσικό, στη φάση της επεξεργασίας της νέας ενότητας και έτσι εμφανίζονται συχνότερα στο μέσο της διδακτικής ώρας, γιατί εξυπηρετούν προφανώς την επεξεργασία αυτή· τίθε-

νται επίσης με κάποια συχνότητα και στο τέλος της διδακτικής ώρας, δηλαδή μετά την παρουσίαση της νέας ενότητας, προφανώς για έλεγχο της εμπέδωσης της ενότητας που διδάχθηκε. Ερωτήσεις κρίσης υποβάλλονται με συγκριτικά πολύ μικρότερη συχνότητα και κυρίως κατά τη διαδικασία παράδοσης και επεξεργασίας της νέας ενότητας, ενώ ερωτήσεις επανάληψης είναι φυσικό να τίθενται στο τέλος της διδακτικής ώρας.

Στις δραστηριότητες του μαθητή κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας εντάσσονται σχετικά λίγες μεταβλητές. Από τις δραστηριότητες αυτές σε πολύ μεγάλη συχνότητα παρατηρήθηκε η αυθόρμητη κίνηση του μαθητή – μάλιστα με μεγαλύτερη συχνότητα στο Γυμνάσιο – και ακολουθούσε η κίνηση-αντίδραση του μαθητή ύστερα από ερώτηση του καθηγητή, επίσης με μεγαλύτερη συχνότητα στο Γυμνάσιο. Η συχνά παρατηρούμενη αυθόρμητη κίνηση του μαθητή (ο μαθητής κινείται χωρίς να το ζητήσει ο διδάσκων) έχει πιθανώς το νόημα ότι ο μαθητής με τον τρόπο αυτό δηλώνει την παρουσία του και ταυτόχρονα την επιθυμία του να ερωτήσει ή να συμπληρώσει κάτι. Η κίνηση του μαθητή μετά από ερώτηση του καθηγητή διαπιστώθηκε συχνότερα στο Λύκειο, κάτι που ίσως συνδέεται με τον τρόπο εργασίας και τις απαιτήσεις του Λυκείου. Και στις δύο περιπτώσεις, συχνότερα παρατηρήθηκε η κίνηση του μαθητή στα φιλολογικά μαθήματα, ιδιαίτερα σε εκείνα των Αρχαίων και των Νέων Ελληνικών· τα μαθήματα αυτά επιτρέπουν ή και επιβάλλουν την έκφραση απόψεων και τη διατύπωση ερμηνειών από την πλευρά των μαθητών. Οι μαθητές παρατηρήθηκε ότι υποβάλλουν συχνότερα ερωτήσεις στα μαθήματα των Θετικών Επιστημών, όπου προφανώς έχουν απορίες και ζητούν διευκρινίσεις. Για τις ερωτήσεις του μαθητή γίνεται εκτενέστερα λόγος και σε άλλο σημείο του βιβλίου.

Άλλες δραστηριότητες του μαθητή είναι να αναλαμβάνει κάποια πρωτοβουλία ή, σπανιότερα, να παρουσιάζει μια εργασία του στο μάθημα. Η ανάληψη πρωτοβουλίας από το μαθητή διαπιστώθηκε συχνότερα στα Αρχαία Ελληνικά στο Λύκειο, ενώ η δραστηριότητά του να παρουσιάζει εργασία ήταν πιο συχνή στο Γυμνάσιο στα μαθήματα των Νέων και Αρχαίων Ελληνικών. Σε πολύ μικρό ποσοστό παρατηρήθηκε ο μαθητής να διαφωνεί με τον καθηγητή – με μεγαλύτερη συχνότητα στο Λύκειο – ή να δυσανασχετεί και να διαμαρτύρεται· περιπτώσεις που συνέβαινε κάτι τέτοιο παρατηρήθηκαν με μεγαλύτερη συχνότητα στο Γυμνάσιο (φιλολογικά μαθήματα).

Πολύ σπάνια διαπιστώθηκε πάντως να εκδηλώνει ο μαθητής τάσεις για αμφισβήτηση του καθηγητή.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις σημαίνουν γενικά ότι *στη διδασκαλία έχουν μεγάλη βαρύτητα οι δραστηριότητες του καθηγητή, ο οποίος παίζει πρωτεύοντα ρόλο κατά τη διεξαγωγή της· ο ίδιος κατευθύνει και ελέγχει τη διδακτική διαδικασία, χωρίς όμως να περιορίζει σημαντικά την αυτενέργεια και πρωτοβουλία των μαθητών.* Η συχνά παρατηρούμενη αυθόρμητη κίνηση του μαθητή πιθανώς πρέπει να θεωρηθεί, τουλάχιστον κατά ένα σημαντικό ποσοστό, ότι έχει ως στόχο της να ζητηθούν διευκρινίσεις και επεξηγήσεις από τον καθηγητή, αποτελεί όμως ταυτόχρονα και κάποια ένδειξη ως προς το κλίμα της τάξης.

Στην **τέταρτη φάση της έρευνας**, από τις *αναλύσεις συχνοτήτων*, με βάση τα δεδομένα των ερωτηματολογίων και των παρατηρήσεων της διδασκαλίας, προέκυψαν συνοπτικά τα εξής:

Σε ό,τι αφορά το *σχεδιασμό της διδασκαλίας σε μακροεπίπεδο*, οι καθηγητές δήλωσαν σε ποσοστό 22% ότι δεν σχεδιάζουν καθόλου τη διδασκαλία τους. Από εκείνους που απάντησαν θετικά στο παραπάνω ερώτημα οι μισοί (51%) ανέφεραν ότι σχεδιάζουν τη διδασκαλία τους υπό μορφή χρονοδιαγράμματος, δηλαδή κατανέμουν τη διδακτέα ύλη στο διδακτικό έτος ή σε μικρότερα χρονικά διαστήματα. Σχετικά με την *προετοιμασία του καθημερινού μαθήματος*, οι καθηγητές ανέφεραν σε μεγάλο ποσοστό (73%) ότι προετοιμάζονται ανατρέχοντας στο σχολικό εγχειρίδιο και σε βοηθήματα, και σε ποσοστό 49% ετοιμάζοντας ερωτήσεις ή σημειώσεις· ένα μικρό σχετικά ποσοστό (11%) δήλωσε ότι δεν κάνει καμιά προετοιμασία ούτε καν για το καθημερινό μάθημα. Οι καθηγητές δήλωσαν επίσης (σε ποσοστό 46%) ότι η προετοιμασία τους επηρεάζεται από το αν διδάσκουν σε Γυμνάσιο ή Λύκειο, και ως βασικός λόγος αναφέρθηκε πρώτα η ύλη διδασκαλίας και μετά οι εξετάσεις επιλογής για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Δήλωσαν ακόμη (σε ποσοστό 40%) ότι απαιτείται, κατά τη γνώμη τους, περισσότερη προετοιμασία στο Λύκειο από ό,τι στο Γυμνάσιο.

Στην περιγραφή της *πορείας της διδασκαλίας*, την οποία κλήθηκαν να δώσουν οι καθηγητές, προηγούνταν, από άποψη συχνότητας, η παράδοση του μαθήματος και η εξέταση, καθώς και ο έλεγχος των εργασιών των μαθητών. Την τελευταία θέση κατέλαβε η ανακεφαλαίωση, κάτι που δείχνει ότι η

φάση αυτή δεν έχει βαρύτητα στην πορεία της διδασκαλίας τους, αν και οι καθηγητές τονίζουν ως κύριο σκοπό διδασκαλίας την απόκτηση και εμπέδωση βασικών γνώσεων στο πλαίσιο του μαθήματος.

Σχετικά με τις *χρησιμοποιούμενες μορφές εργασίας*, διαπιστώθηκε ότι η μονολογική μορφή διδασκαλίας χρησιμοποιείται σχετικά συχνά, κυρίως υπό την έννοια ότι ο καθηγητής αναπτύσσει ένα θέμα ή ερμηνεύει κάτι ή, σπανιότερα, αφηγείται κάτι στους μαθητές. Ως προς τη χρονική φάση, η ερμηνεία, ως μορφή εργασίας, παρατηρήθηκε συχνότερα στο μάθημα των Νέων Ελληνικών και στη δεύτερη χρονική περίοδο της διδασκαλίας (παράδοση και επεξεργασία της νέας ενότητας). Η συχνότερη μορφή εργασίας ήταν πάντως η ερωταπόκριση, ενώ ο εξελικτικός διάλογος παρατηρήθηκε σπάνια και μάλιστα πιο συχνά στο Γυμνάσιο σε σύγκριση με το Λύκειο· με την ίδια περίπου συχνότητα καταχωρίστηκε και ο ελεύθερος διάλογος, ενώ δεν παρατηρήθηκε ποτέ η εκτέλεση πειράματος στην τάξη.

Σε ό,τι αφορά τη *διαφοροποίηση της διδασκαλίας*, οι καθηγητές απάντησαν θετικά σε ποσοστό 76% και δήλωσαν ότι αυτό γίνεται κυρίως με ατομικές ή ομαδικές εργασίες, κάτι που βέβαια δεν ανταποκρίνεται ουσιαστικά σε ό,τι ονομάζεται διαφοροποίηση της διδασκαλίας, όπως τονίστηκε ήδη σε άλλο σημείο του βιβλίου.

Σχετικά με τα *εποπτικά μέσα διδασκαλίας*, στη συγκεκριμένη φάση της έρευνας ένα μικρό μόνο ποσοστό (8%) των καθηγητών δήλωσε ότι δεν υπήρχαν. Το 30% των καθηγητών χρησιμοποιούσε ως εποπτικό μέσο χάρτες και το 38% διάφορα όργανα εργαστηρίου, κάτι που φαίνεται να καλύπτει από τη μια μεριά τους φιλολόγους και από την άλλη τους φυσικούς.

Στο ερώτημα αν γίνονται κατά τη διδασκαλία *αναφορές σε άλλα μαθήματα* οι καθηγητές απάντησαν καταφατικά σε πολύ μεγάλο ποσοστό (97%). Ωστόσο, ο ισχυρισμός τους ότι γίνονται αναφορές σε «άλλα μαθήματα» αφορούσε το γενικό αυτόν όρο, ενώ συγκεκριμένα μνημονεύτηκαν μόνο τα Αρχαία Ελληνικά.

*Από τη συσχέτιση ανεξάρτητων με επιμέρους θεματικές μεταβλητές, από τη σύγκριση μέσων όρων και από αναλύσεις παραγόντων* δεν προέκυψαν στατιστικά πολύ σημαντικές διαπιστώσεις.

Σε ό,τι αφορά τις *δραστηριότητες του εκπαιδευτικού και των μαθητών* προέκυψε σε γενικές γραμμές η εξής εικόνα. Από την πλευρά του διδάσκο-

ντος, διαπιστώθηκαν συχνά συμπληρωματικές παρεμβάσεις κατά τη διαδικασία της εξέτασης του μαθητή στην αρχή της διδακτικής ώρας, καθώς επίσης διευκρινίσεις ή επεξηγήσεις κατά τον έλεγχο εκπλήρωσης των υποχρεώσεων των μαθητών. Σε ό,τι αφορά τις δραστηριότητες και τους χειρισμούς του διδάσκοντος για το συντονισμό και έλεγχο της διδακτικής διαδικασίας, διαπιστώθηκε συχνά ότι ο καθηγητής κατευθύνει το μάθημα και καθοδηγεί τους μαθητές, επίσης τους προτρέπει να του απευθύνουν ερωτήσεις και απορίες, αλλά συχνά απαντά ο ίδιος στα ερωτήματά τους αντί γι' αυτούς, κάνει αναφορές σε προηγούμενο μάθημα και αναθέτει ασκήσεις και εργασίες για το σπίτι. Όλα τα παραπάνω «συμβάντα» παρατηρήθηκαν συχνότερα στο Γυμνάσιο. Δεν παρατηρήθηκε πάντως συχνά ο εκπαιδευτικός να περιορίζει τις πρωτοβουλίες των μαθητών ή να μην επιτρέπει παρεκκλίσεις από την προδιαγεγραμμένη πορεία διδασκαλίας. Στη φάση παροχής και επεξεργασίας της νέας ύλης διαπιστώθηκε ότι ο καθηγητής θέτει με μεγαλύτερη συχνότητα ερωτήσεις γνώσεων στο μαθητή, με τις ερωτήσεις επανάληψης να ακολουθούν και τις ερωτήσεις κρίσης να έρχονται στην τελευταία θέση. Σε πολύ μικρό ποσοστό παρατηρήθηκαν δραστηριότητες όπως ο καθηγητής να παρέχει κίνητρα αυτενέργειας και να προτείνει εναλλακτικές λύσεις.

Τη *συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα* δήλωσαν ότι επιδιώκουν οι καθηγητές σε ποσοστό 68% με ερωτήσεις και σε ποσοστό 30% με φιλική συμπεριφορά προς τους μαθητές. Ανέφεραν επίσης (σε ποσοστό 62%) ότι δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να συμμετέχουν στην παρουσίαση του μαθήματος. Η ανταπόκριση των μαθητών στις εν λόγω δραστηριότητες των καθηγητών χαρακτηρίστηκε από τους τελευταίους θετική, κάτι που οφείλεται, κατά τη γνώμη τους, κυρίως στο φιλότιμο των μαθητών, ενώ στην περίπτωση που δεν υπάρχει ανταπόκριση, αυτό αποδίδεται στην έλλειψη ενδιαφέροντος.

Στις *δραστηριότητες του μαθητή*, που ήταν πολύ περιορισμένες συγκριτικά με εκείνες του διδάσκοντος, παρατηρήθηκε σε σχετικά μεγάλη συχνότητα ότι ο μαθητής απευθύνει ερωτήσεις προς τον εκπαιδευτικό, καθώς και ότι κινείται συχνότερα μετά από ερώτηση του καθηγητή παρά αυθόρμητα. Η αυθόρμητη κίνηση του μαθητή διαπιστώθηκε πάντως συχνότερα στο Γυμνάσιο, κάτι που συνδέεται πιθανώς με την ηλικία των μαθητών. Σημειώθηκε ακόμη ότι ο μαθητής πολύ σπάνια παρουσιάζει τάσεις αμφισβήτησης.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις οδηγούν και πάλι στο γενικό συμπέρασμα ότι, από άποψη οργάνωσης, πορείας και διαφοροποίησης της διδασκαλίας, πρόκειται για ένα παραδοσιακό μάθημα, κατευθυνόμενο και ελεγχόμενο κατά κύριο λόγο από το διδάσκοντα, στο οποίο δεν ενσωματώνονται επαρκώς η πρωτοβουλία και η αυτενέργεια του μαθητή. Τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της διδακτικής διαδικασίας εναρμονίζονται πλήρως με την εικόνα που σκιαγραφήθηκε ήδη κατά την πρώτη φάση της έρευνας.

Στην **πέμπτη φάση της έρευνας**, η στατιστική επεξεργασία με αναλύσεις συχνοτήτων, με βάση τα δεδομένα που προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια των καθηγητών και από τις παρατηρήσεις στη διδασκαλία, οδήγησε στις ακόλουθες διαπιστώσεις:

Ως προς το *σχεδιασμό της διδασκαλίας*, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 26% δεν σχεδιάζουν καθόλου τη διδασκαλία τους. Από το σύνολο των καθηγητών που σχεδιάζουν τη διδασκαλία, η πλειονότητα το κάνει με προετοιμασία ερωτήσεων (σε ποσοστό 61%), υπό μορφή χρονοδιαγράμματος (σε ποσοστό 42%), καθώς και με σχεδιάγραμμα πορείας (σε ποσοστό 39%). Οι καθηγητές δήλωσαν (σε ποσοστό 42%) ότι κατά την προετοιμασία τους στηρίζονται σε βοηθήματα και στο σχολικό εγχειρίδιο, και (σε ποσοστό 52%) ότι η διδασκαλία στο Λύκειο επηρεάζει την προετοιμασία τους, υπό την έννοια ότι απαιτείται περισσότερη προεργασία.

Ως προς την *οργάνωση της διδασκαλίας* παρατηρήθηκε πολύ συχνά μετωπική διδασκαλία, και ως προς την *πορεία της διδασκαλίας* το γνωστό σχήμα: προηγείται η εξέταση για έλεγχο των γνώσεων που αποκτήθηκαν στην προηγούμενη ενότητα του μαθήματος, ακολουθούν η παράδοση και επεξεργασία της νέας ενότητας, συνήθως με ερωταποκρίσεις – σπάνια παρατηρείται σύνοψη ή ανακεφαλαίωση –, και η διαδικασία ολοκληρώνεται συχνά με την ανάθεση κατ' οίκον εργασιών στους μαθητές. Οι *ερωτήσεις του καθηγητή* κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας είναι συνήθως ερωτήσεις γνώσεων και πολύ σπάνια κρίσης. *Εργασίες στο σπίτι* αναθέτουν οι καθηγητές σε μεγάλο ποσοστό (77%), από τις οποίες οι ασκήσεις διεκδικούν ποσοστό 48%.

Οι συχνότερα χρησιμοποιούμενες *μορφές διδασκαλίας* ήταν ο μονόλογος κατά την παρουσίαση της νέας ενότητας, και κυρίως η ερωταπόκριση κατά την επεξεργασία της. Συγκεκριμένους τρόπους για προσαρμογή της

διδασκαλίας τους στα μέτρα των μαθητών, δηλαδή *διαφοροποίηση της διδασκαλίας* διαπιστώθηκε ότι εφαρμόζει μόνο το 13% των καθηγητών. Επίσης, οι καθηγητές δήλωσαν σε μεγάλο ποσοστό (84%) ότι *ο τρόπος διδασκαλίας τους επηρεάζεται* θετικά από τη γνώμη τους για το μαθητή, για την οικογενειακή του κατάσταση (68%) αλλά και για την προσωπικότητά του (36%).

Σε ό,τι αφορά τα *εποπτικά μέσα διδασκαλίας*, οι καθηγητές δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν συχνότερα *χάρτες* (23%), *εικόνες-διαφάνειες* (19%) και *γεωμετρικά όργανα* (16%). Μόνο το 10% των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι δεν υπάρχουν τα απαραίτητα *εποπτικά όργανα*.

Οι καθηγητές δήλωσαν σε μεγάλο ποσοστό (84%) ότι *κάνουν αναφορές σε άλλα μαθήματα* κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, κυρίως στην *Ιστορία* (32%), στη *Φυσική* (19%) και στη *Βιολογία*, καθώς και στα *Μαθηματικά* (13%).

Οι καθηγητές ανέφεραν ότι *επιδιώκουν τη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα* κυρίως με ερωτήσεις (77%), και ότι οι μαθητές ανταποκρίνονται θετικά στις παρεχόμενες ευκαιρίες για συμμετοχή τους στην προετοιμασία του μαθήματος.

Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν σε μεγάλο ποσοστό (71%) για πρώτη φορά σε αυτή τη φάση της έρευνας ότι είχαν *παλινοστούντες μαθητές στο σχολείο* τους, και ότι οι εν λόγω μαθητές αντιμετώπιζαν κυρίως προβλήματα επίδοσης (σε ποσοστό 61%) και σε μικρότερο βαθμό (σε ποσοστό 26%) προβλήματα συμπεριφοράς.

Από τις *συσχετίσεις μεταβλητών με διασταυρούμενους πίνακες και από τις συγκρίσεις μέσων όρων* με βάση τα δεδομένα των ερωτηματολογίων των καθηγητών, προέκυψαν λίγα στατιστικά σημαντικά στοιχεία, επειδή ο σχετικά μικρός αριθμός υποκειμένων στη συγκεκριμένη φάση περιορίσε πολύ το εύρος της διακύμανσης. Έτσι διαπιστώθηκε, για παράδειγμα, ότι οι καθηγητές με περισσότερα από δέκα χρόνια υπηρεσίας χρησιμοποιούσαν συχνότερα κάποιο τρόπο ή μέθοδο προκειμένου να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους στις ιδιαιτερότητες των μαθητών. Εξάλλου, συχνότερα δήλωσαν ότι εφαρμόζουν μια νέα μέθοδο διδασκαλίας οι καθηγητές που υπηρετούσαν σε «προνομιούχα» σχολεία, πιθανόν γιατί είχαν περισσότερες δυνατότητες να προχωρήσουν σε τέτοιες προσπάθειες, ενώ αντίθετα συχνότερα θα ήθελαν να έχουν τη δυνατότητα αυτή οι καθηγητές που υπηρετούσαν

σε «μη προνομιούχα» σχολεία, καθώς επίσης οι καθηγητές Γυμνασίου. Αναφορές σε άλλα μαθήματα έκαναν συχνότερα κατά τη διδασκαλία τους οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, κάτι που σημαίνει ότι πρόκειται μάλλον για φιλολόγους. Η ομαδοποίηση των καθηγητών με κριτήριο την ενημέρωσή τους για θέματα μεθόδων διδασκαλίας, όπως συνέβη και με τα δεδομένα από προηγούμενη φάση της έρευνας, δεν έδωσε ερμηνεύσιμα ευρήματα.

**Η σύγκριση των δεδομένων που προέκυψαν και από τις τρεις φάσεις της έρευνας** οδηγεί στις ακόλουθες γενικές διαπιστώσεις σε ό,τι αφορά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας:

Ως προς το *σχεδιασμό της διδασκαλίας σε μακροεπίπεδο*, δεν διαπιστώθηκαν αξιόλογες διαφορές ανάμεσα στις τρεις ερευνητικές φάσεις. Οι καθηγητές δήλωσαν συχνότερα στις δύο πρώτες φάσεις της έρευνας ότι σχεδιάζουν τη διδασκαλία τους κυρίως υπό μορφή χρονοδιαγράμματος, ενώ στην τελευταία φάση τονίστηκε σε μεγάλο ποσοστό (61%) ότι αυτό γίνεται και με την προετοιμασία ερωτήσεων. Γενικά, διαπιστώθηκε ότι προέχει η θεματική προετοιμασία της διδασκαλίας, χωρίς να παίζουν σημαντικό ρόλο άλλα κριτήρια. Υπήρχε βέβαια ένα αξιοσημείωτο ποσοστό καθηγητών (20-25%) που δήλωσε ότι δεν σχεδιάζει καθόλου τη διδασκαλία του. Καμιά διαφοροποίηση δεν διαπιστώθηκε ως προς την *προετοιμασία του καθημερινού μαθήματος*, η οποία συνίσταται συνήθως στην ανάγνωση του σχολικού εγχειριδίου και σχετικών βοηθημάτων. Πλήρης απουσία προετοιμασίας για το καθημερινό μάθημα διαπιστώθηκε σε μικρό ποσοστό (7-11%) στις δύο πρώτες φάσεις, ενώ το ποσοστό αυτό ήταν ακόμη μικρότερο (3%) στην πέμπτη φάση της έρευνας. Η άποψη ότι βασικό ρόλο στην προετοιμασία του καθηγητή παίζει η σχολική βαθμίδα στην οποία αυτός διδάσκει παρέμεινε σταθερή σε όλες τις ερευνητικές φάσεις: οι καθηγητές δήλωσαν ότι χρειάζονται περισσότερο χρόνο για την προετοιμασία τους όταν διδάσκουν στο Λύκειο παρά στο Γυμνάσιο, και ως κύρια αιτία προέβαλαν την ύλη διδασκαλίας και την ηλικία των μαθητών. Οι εξετάσεις επιλογής υποψηφίων για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση δεν θεωρήθηκαν στην πρώτη φάση σημαντικός λόγος για περισσότερη προετοιμασία των καθηγητών στο Λύκειο, κάτι το οποίο τονίστηκε όμως στην τέταρτη φάση της έρευνας, πιθανώς γιατί με το σύστημα των δεσμών (Γενικές Εξετάσεις) αυξήθηκαν οι απαιτήσεις σε ό,τι αφορά την προετοιμασία των καθηγητών. Ανάλογη ήταν η εικόνα και



στην πέμπτη φάση της έρευνας, με το νέο τρόπο επιλογής των μαθητών για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση μέσω του Απολυτηρίου του Ενιαίου Λυκείου.

Κατά τη διεξαγωγή της διδακτικής διαδικασίας διαπιστώθηκε ότι ακολουθείται η γνωστή *πορεία διδασκαλίας* και ότι γίνονται οι ίδιες βασικές ενέργειες του εκπαιδευτικού και στην ίδια σειρά: εξέταση του προηγούμενου μαθήματος, παράδοση και επεξεργασία της νέας ύλης, ανάθεση κατ' οίκον εργασιών ή έλεγχος των ασκήσεων των μαθητών. Ως προς τις *μορφές διδασκαλίας*, μπορεί να ειπωθεί σε γενικές γραμμές και για τις τρεις φάσεις της έρευνας ότι ο μονόλογος ήταν ευρέως διαδεδομένος κυρίως στο στάδιο παράδοσης της νέας ενότητας, ενώ η ερωταπόκριση αποτελούσε τη συχνότερα εφαρμοζόμενη μορφή διδασκαλίας: διαλογικές μορφές, όπως εξελικτικός και ελεύθερος διάλογος, χρησιμοποιούνταν σπάνια. Σε ό,τι αφορά τη *διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας*, οι καθηγητές δήλωσαν σε μεγάλο ποσοστό (40% και 60% αντίστοιχα) στις πρώτες δύο φάσεις και σε μικρότερο ποσοστό (13%) στην πέμπτη φάση της έρευνας ότι προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους στις ιδιαιτερότητες των μαθητών. Είναι πάντως γεγονός ότι γενικά δεν αντιλαμβάνονται σωστά την έννοια της διαφοροποίησης της διδασκαλίας, καθώς την εννοούν ως προσαρμογή των ερωτήσεων και του μαθήματος στο επίπεδο του μέσου μαθητή: αυτό αποτελεί ένα πολλαπλώς τεκμηριωμένο εύρημα. Σχετικά με τα *εποπτικά μέσα*, διαπιστώθηκε ότι οι καθηγητές χρησιμοποιούν τα ίδια εποπτικά μέσα σε όλες τις φάσεις της έρευνας, δηλαδή κυρίως χάρτες και γεωγραφικά όργανα, ενώ ένα σχετικά μικρό ποσοστό (8-11%) επισημαίνει την έλλειψη εποπτικών μέσων.

Και στις τρεις φάσεις παρατηρήθηκε ότι οι καθηγητές επιδιώκουν τη *συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα* κυρίως με ερωτήσεις και φιλική συμπεριφορά. Δήλωσαν ακόμη ότι επιδιώκουν τη συμμετοχή τους και στην προετοιμασία του μαθήματος, καθώς επίσης (σε σχετικά μεγάλο ποσοστό στην πρώτη και την πέμπτη και σε μικρότερο ποσοστό στην τέταρτη φάση της έρευνας) ότι δίνουν στους μαθητές την ευκαιρία να συμμετέχουν στην παρουσίαση του μαθήματος. Τη σχετική ανταπόκριση των μαθητών τους την έκριναν θετικά και την απέδωσαν κυρίως στο φιλότιμό τους.

*Πολύ συνοπτικά, μπορεί να ειπωθεί ότι και στις τρεις ερευνητικές φάσεις, και στις δύο σχολικές βαθμίδες, οι διαπιστώσεις που αφορούν τη μεθόδευση της διδασκαλίας συμπίπτουν σε σημαντικό βαθμό, ενώ σε ορισμένα σημεία*

*μάλιστα είναι πανομοιότυπες.* Αυτό σημαίνει – γιατί δεν πρόκειται βέβαια για τους ίδιους καθηγητές στις τρεις χρονικές περιόδους – ότι δεν διαπιστώθηκαν διαφοροποιήσεις λόγω της αποστολής και του ρόλου των δύο διαφορετικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Δεν φαίνεται επίσης ότι έπαιξαν σημαντικό ρόλο ούτε οι εξελίξεις στην εκπαιδευτική έρευνα και την εκπαιδευτική πολιτική ούτε η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Γενικά, διαπιστώθηκε και εδώ ο πρωτεύων ρόλος του διδάσκοντος στην τάξη, καθώς και η παραδοσιακή οργάνωση και πορεία της διδασκαλίας. Ωστόσο, καταβάλλονταν συχνά προσπάθειες από το διδάσκοντα για κινητοποίηση της συμμετοχής των μαθητών στο μάθημα με ερωτήσεις, με δημιουργία ευκαιριών ώστε οι μαθητές να εκφράσουν τις απορίες τους, με έπαινο κ.λπ. Είναι αξιοσημείωτο ότι οι καθηγητές συνειδητοποίησαν πολύ αργά την ύπαρξη παλιννοστούτων μαθητών στις τάξεις τους και τα προβλήματα κυρίως επίδοσης αλλά και συμπεριφοράς που αντιμετωπίζουν οι μαθητές της εν λόγω κατηγορίας. Η δραστηριότητα του μαθητή κατά τη διδακτική διαδικασία διαπιστώθηκε ότι είναι γενικά περιορισμένη συγκριτικά με εκείνη του καθηγητή, ωστόσο είναι επίσης γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός αφήνει περιθώρια δραστηριοποίησης στο μαθητή. Πάντως, και στις τρεις φάσεις της έρευνας παρατηρήθηκε σπάνια ο μαθητής να διαφωνεί με τον καθηγητή ή να αμφισβητεί κάτι.

Στη συνέχεια αναφέρουμε κάποια συμπληρωματικά στοιχεία σχετικά με θέματα σκοποθεσίας, περιεχομένου και σχεδιασμού της διδασκαλίας, που προέκυψαν από *μια σύγκριση των μέσων όρων δύο ομάδων εκπαιδευτικών, εκείνων που δήλωσαν ότι ενημερώνονται για νέες μεθόδους διδασκαλίας και εκείνων που απάντησαν αρνητικά στο σχετικό ερώτημα.* Οι μεταβλητές για τις οποίες αναζητήθηκαν διαφοροποιήσεις αφορούσαν τους εξής τομείς: σκοποί της διδασκαλίας, σχολικά βιβλία, προετοιμασία κατά το στάδιο των σπουδών για διδασκαλία και αξιολόγηση στο σχολείο, και συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα. Με βάση το παραπάνω κριτήριο, διαπιστώθηκαν διαφοροποιήσεις στα ακόλουθα δύο σημεία:

α) Οι καθηγητές που δήλωσαν ότι δεν είναι ενημερωμένοι για νέες μεθόδους διδασκαλίας ήταν πιο αρνητικοί από τους ενημερωμένους σε ό,τι αφορά το ερώτημα αν τα σχολικά βιβλία εξυπηρετούν τους μαθητές. Επίσης, αισθάνονταν πιο συχνά ότι είναι ελλιπής η προετοιμασία τους μέσω των σπουδών τους για τη διδασκαλία και την αξιολόγηση στο σχολείο. Οι

διαπιστώσεις αυτές υποδηλώνουν έλλειψη ενημέρωσης σε ένα βασικό τομέα της Διδακτικής. Ως προς τα ατομικά στοιχεία των παραπάνω δύο ομάδων καθηγητών διαπιστώθηκε ότι εκείνοι που δήλωσαν ότι δεν ενημερώνονται για καινούριες μεθόδους διδασκαλίας ήταν πιο νέοι στην ηλικία και με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας, ίσως γιατί θεωρούσαν περιττή μια τέτοια ενημέρωση λόγω των πρόσφατων σπουδών τους.

β) Ενδιαφέρουσες και σχετικές είναι επίσης κάποιες διαπιστώσεις που προέκυψαν από τη διερεύνηση των στάσεων των καθηγητών που είχαν κάνει πρόσθετες σπουδές. Οι καθηγητές αυτοί τόνισαν συχνότερα την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης του μαθητή ως σκοπό της διδασκαλίας, δήλωσαν ότι είχαν δοκιμάσει νέες μεθόδους διδασκαλίας και ότι ήταν συχνότερα πρόθυμοι να το πράξουν. Εξάλλου, ανέφεραν με μεγαλύτερη συχνότητα ότι επιδιώκουν τη συμμετοχή των μαθητών στην προετοιμασία του μαθήματος, ενώ ήταν περισσότερο αρνητικοί ως προς τα σχολικά βιβλία από κάθε άποψη και αισθάνονταν καλύτερα προετοιμασμένοι από τις σπουδές τους για τη διδασκαλία, όχι όμως και για την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή.

#### 4.1.3. Ποιότητα της διδασκαλίας

Κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων σε τάξεις καταχωρίστηκαν ακόμη τα παρακάτω στοιχεία, που αφορούν την ποιότητα της διδασκαλίας ή του μαθήματος και αποτελούν καταγραφές για εκτιμήσεις των ερευνητών-παρατηρητών.

Κατά την **πρώτη φάση της έρευνας** το μάθημα χαρακτηρίστηκε, από ουσιαστική άποψη, περιεκτικό και θεματικά καλά διαρθρωμένο, ενώ από διδακτική άποψη ήταν συχνότερη η αναφορά σε ανεπάρκειες. Ειδικότερα, επισημάνθηκε ότι ο ρυθμός του μαθήματος ήταν στις περισσότερες περιπτώσεις χαλαρός, ενώ, ως προς την αξιοποίηση του χρόνου, δεν υπήρχαν αξιολογες διαφοροποιήσεις ούτε ανάμεσα στα σχολεία ούτε ανάμεσα στις δύο ομάδες των κύριων μαθημάτων (φιλολογικά και φυσικομαθηματικά). Γενικά πάντως, δεν παρατηρήθηκε κακή αξιοποίηση του χρόνου, και, όταν παρατηρήθηκε, αυτό συνέβαινε συχνότερα προς το τέλος της διδακτικής ώρας, όταν χαλαρώνει ο ρυθμός του μαθήματος και το μάθημα δεν ολοκληρώνεται προφανώς λόγω έλλειψης χρόνου. Συχνά καταχωρίστηκε ότι ο κα-

θηγητής αφιερώνει χρόνο στους μαθητές, το οποίο συνέβαινε περισσότερο στο μάθημα των Νέων Ελληνικών στο Γυμνάσιο αλλά και στο Λύκειο· αυτό εξηγείται πιθανώς από τη φύση του συγκεκριμένου μαθήματος.

Τα μαθήματα διεξάγονταν κατά τρόπο θεωρητικό, συμπέρασμα που προέκυψε από τα εξής δεδομένα: Παρά την έντονη παρουσία του, δεν παρατηρήθηκε συχνά ο καθηγητής να δίνει παραδείγματα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας· επίσης, πολύ σπάνια παρατηρήθηκε κάποιο πείραμα — κάτι που ισχύει βέβαια για το μάθημα της Φυσικής. Ως προς τα σημεία αυτά δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ούτε ανάμεσα στις δύο σχολικές βαθμίδες ούτε ανάμεσα στα επιμέρους μαθήματα. Εξάλλου, οι καθηγητές σπάνια αναφέρθηκαν σε καθημερινές εμπειρίες των μαθητών, οι οποίες, μέσω της συζήτησής τους στην τάξη, θα έκαναν το μάθημα ζωντανό και συγκεκριμένο. Ως προς το σημείο αυτό διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις προς όφελος του Γυμνασίου και των φιλολογικών μαθημάτων, κάτι που είναι αναμενόμενο. Παρ' όλα αυτά, οι παρεκκλίσεις τέτοιου είδους και οι αναφορές του διδάσκοντος σε άλλα μαθήματα δεν διαπιστώθηκε ότι ανήκουν σε δραστηριότητες που παρατηρούνται συχνά κατά τη διδακτική διαδικασία.

Σε γενικές γραμμές, τα μαθήματα μπορούν να χαρακτηριστούν βερμπαλιστικά, χωρίς συχνές αναφορές στα προβλήματα της ζωής και στις εμπειρίες των μαθητών. Αυτή την εικόνα επιβεβαιώνει και ενισχύει επιπλέον το γεγονός ότι πολύ σπάνια παρατηρήθηκε η χρήση πλούσιου εποπτικού υλικού, ακόμη και η αξιοποίηση του σχετικού υλικού που περιέχεται στο βιβλίο. Οι διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις δύο σχολικές βαθμίδες και ανάμεσα στις δύο ομάδες μαθημάτων (φιλολογικά και μαθήματα από την περιοχή των Θετικών Επιστημών) δεν ήταν αξιόλογες, κάτι που σημαίνει ότι ακόμη και τα τελευταία τούτα μαθήματα γίνονται συνήθως χωρίς τη χρήση εποπτικών μέσων.

Κατά την **τέταρτη φάση της έρευνας** η διδασκαλία χαρακτηρίστηκε ως επί το πλείστον φτωχή από άποψη ουσίας και μεθοδολογικά ανεπαρκής, ενώ σημειώθηκε ότι ο καθηγητής δεν αξιοποιεί το ενδιαφέρον και τη διάθεση συνεισφοράς των μαθητών. Ωστόσο, τονίστηκε από τους παρατηρητές ότι πρόκειται γενικά για μάθημα ανοιχτό σε πρωτοβουλίες των μαθητών και ότι ο ρυθμός του είναι χαλαρός, ενώ σπάνια καταχωρίστηκε ότι ο μαθητής έχει άγχος ή ότι ο καθηγητής ενθαρρύνει τον ανταγωνισμό των μαθητών στην τάξη.

Κατά την **πέμπτη φάση της έρευνας** διαπιστώθηκε επίσης ότι το μάθημα ήταν σπάνια περιεκτικό στην ουσία του και ότι έμενε προσηλωμένο στο σχολικό εγχειρίδιο, όμως σε πολλές περιπτώσεις φάνηκε ότι ήταν καλά οργανωμένο. Ο ρυθμός του μαθήματος ήταν από σφιχτός έως γρήγορος, ενώ η συμμετοχή των μαθητών ήταν δεδομένη σε μικρή κλίμακα, αν και διαπιστώθηκε ότι καταβάλλεται προσπάθεια από τους διδάσκοντες στον τομέα αυτό. Γενικά, σε λίγες περιπτώσεις παρατηρήθηκε ζωντανό και ενδιαφέρον μάθημα με μεγάλη συμμετοχή των μαθητών. Συνήθως γινόταν καλή αξιοποίηση του διαθέσιμου χρόνου, ενώ σε ελάχιστες περιπτώσεις διαπιστώθηκε ότι γίνεται φασαρία στην τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Συγκρίνοντας τις τρεις φάσεις της έρευνας με κριτήριο την ποιότητα της διδασκαλίας, οι εκτιμήσεις μας μπορούν να συνοψιστούν στην *εικόνα ενός γενικά ευέλικτου αλλά στεγνού μαθήματος, χωρίς πνοή και ζωντάνια· ως προς τα εν λόγω σημεία, δεν διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις τρεις ερευνητικές φάσεις*. Κοινή ήταν επίσης η διαπίστωση για ανεπαρκή διδασκαλία από άποψη διδακτική, με κάποια διαφοροποίηση προς θετική κατεύθυνση κατά το σχολικό έτος 2000-01. Υπάρχει εξάλλου σύμπτωση εκτιμήσεων στο ότι το μάθημα είναι ανοιχτό σε πρωτοβουλίες των μαθητών και ότι ο καθηγητής αφιερώνει χρόνο στους μαθητές του, ενώ ο ρυθμός του μαθήματος είναι γενικά μάλλον ευέλικτος παρά δύσκαμπτος.

## 4.2. Αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης

Οι σημερινές συνθήκες, που προσδιορίζονται από χαρακτηριστικά όπως κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας, παγκοσμιοποίηση σε πολλούς τομείς της κοινωνίας και πολυπολιτισμικότητα, καθιστούν το έργο της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού εξαιρετικά δύσκολο. Απαιτούνται επομένως συνεχείς προσπάθειες για καλύτερη υποστήριξη του εκπαιδευτικού, με στόχο τη μεγιστοποίηση της αποδοτικότητας και τη βελτίωση της ποιότητας του έργου του, αλλά και εγγυήσεις αφενός ότι η εκπαίδευση που παρέχεται στη νέα γενιά ικανοποιεί τις ανάγκες της από ποσοτική και ποιοτική άποψη, και αφετέρου ότι αξιοποιούνται οι διαθέσιμοι από το κοινωνικό σύνολο πόροι. Υπό την έννοια αυτή, για το έργο του σχολείου και του εκπαιδευτικού

απαιτείται συνεχής αξιολόγηση<sup>98</sup>. Άλλωστε, σε κάθε ευνομούμενη κοινωνία είναι απαραίτητο να αξιολογούνται όλες οι υπηρεσίες και οι δραστηριότητες, ένας γενικός κανόνας από τον οποίο δεν είναι δυνατόν να εξαιρεθεί ο τόσο σημαντικός τομέας της εκπαίδευσης. Η αξιολόγηση αφορά το σύνολο του παρεχόμενου από το σχολείο εκπαιδευτικού έργου και περιλαμβάνει τρεις τουλάχιστον παραμέτρους: α) τις επίσημες προδιαγραφές (όπως σκοποί και στόχοι της εκπαίδευσης, πρόγραμμα διδασκαλίας, σχολικά βιβλία), β) την υλικοτεχνική υποδομή (διδακτήρια και εξοπλισμός τους) και γ) τον εκπαιδευτικό και το μαθητή στη διδακτική διαδικασία.

*Στην παρούσα εργασία η αξιολόγηση αναφέρεται μόνο στην αποτίμηση της σχολικής επίδοσης, δηλαδή της ανταπόκρισης των μαθητών στις απαιτήσεις του σχολείου, το οποίο μεταφέρει στη νέα γενιά τις επιλογές και τα αιτήματα του κοινωνικού συνόλου.* Όπως σημειώθηκε ήδη στην αρχή του κεφαλαίου αυτού, ένας βασικός άξονας της έρευνας σχετίζεται με τις διάφορες πτυχές που περιλαμβάνει η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στο σχολείο (ερωτήσεις Γ1-Γ15 και Δ18 στο ερωτηματολόγιο για εκπαιδευτικούς), δηλαδή το χρόνο και τη διάρκεια, τον τρόπο και τη διαδικασία των εξετάσεων, τις σχετικές εκτιμήσεις των καθηγητών, τη βαθμολογία και τους παράγοντες που ενδεχομένως την επηρεάζουν, όπως είναι η οικογενειακή κατάσταση ή τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του μαθητή. Εξετάζονται επίσης οι εκτιμήσεις του διδάσκοντος για τα γνωρίσματα του «καλού» μαθητή και για το επίπεδο επίδοσης της τάξης ή του τμήματος στο οποίο διδάσκει, καθώς και οι προβλέψεις του για τη σχολική και επαγγελματική σταδιοδρομία των μαθητών.

Πρέπει να τονιστεί ακόμη ότι το αποτέλεσμα που προκύπτει από την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή αντανακλάται έμμεσα και στο επιτελούμενο από τον εκπαιδευτικό έργο. Κάτι τέτοιο σημαίνει ότι το αποτέλεσμα της αξιολόγησης του μαθητή πρέπει να αποτελεί δείκτη και ταυτόχρονα ερέθισμα για ανατροφοδότηση του διδάσκοντος, ώστε με αυτή την αφετηρία να μπορεί να ελέγχει όλα τα στάδια που διήλθε η μεθόδευση της διδασκαλίας του και να προβαίνει ενδεχομένως στις απαραίτητες διορθώσεις (σε ό,τι αφορά τη διαμόρφωση των διδακτικών στόχων, τον τρόπο παράδο-

98. Πρβλ. σχετικά Κ. Ingenkamp, 1993· Μ. Κασσωτάκης, 1993· Ε. Δημητρόπουλος, 1998.

σης της νέας διδακτικής ενότητας, την πορεία της διδασκαλίας και τις μορφές εργασίας, τα εποπτικά μέσα που χρησιμοποίησε, καθώς και τη στάση και συμπεριφορά του απέναντι στη δραστηριότητα του μαθητή κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας).

Από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων που προέρχονται από τα ερωτηματολόγια των καθηγητών και τις παρατηρήσεις σε τάξεις, κατά την **πρώτη φάση της έρευνας** (σχολικό έτος 1980-81), προέκυψαν τα εξής:

Διαπιστώθηκε πρώτα ότι οι καθηγητές *εξετάζουν τους μαθητές προφορικά συνήθως στην αρχή του μαθήματος* (το 61% εξετάζει στην αρχή της διδακτικής ώρας), μια ήδη γνωστή από τη μεθόδευση της διδασκαλίας πρακτική στα ελληνικά σχολεία. Η εξέταση αυτή συνίσταται κατά κανόνα στην απάντηση ερωτήσεων του διδάσκοντος, διαρκεί ως επί το πλείστον από 6-15 λεπτά της ώρας και απευθύνεται συχνότερα στους αδύνατους μαθητές της τάξης. Οι ερωτήσεις που υποβάλλει ο καθηγητής αποτελούν αφενός έναν απαραίτητο κρίκο στη διεξαγωγή της διδασκαλίας και αφετέρου ένα μέσο για την αξιολόγηση του μαθητή. Ως προς τούτο το δεύτερο σκέλος, ενδιαφέρουν εδώ οι ερωτήσεις του διδάσκοντος, γιατί για το πρώτο σκέλος έγινε ήδη λόγος στην προηγούμενη ενότητα που αφορά τη μεθόδευση της διδασκαλίας. Διαπιστώθηκε ότι οι υποβαλλόμενες από τον εκπαιδευτικό ερωτήσεις αποτελούν συχνότερα ερωτήσεις γνώσεων, ιδιαίτερα στο μάθημα της Ιστορίας και στο Γυμνάσιο, κάτι που είναι φυσικό, αν λάβει κανείς υπόψη τον τον τρόπο με τον οποίο διδάσκεται το εν λόγω μάθημα και την ηλικία των μαθητών Γυμνασίου. Στο Λύκειο οι ερωτήσεις γνώσεων γίνονται συχνότερα στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών, το οποίο αποτελεί, με τη μορφή που συνήθως διδάσκεται, κατεξοχήν μάθημα γνώσεων.

Κατά τη διαδικασία της εξέτασης είναι αξιωματικώς ορισμένες διαπιστώσεις που προέκυψαν από τις παρατηρήσεις σε τάξεις και αφορούν συμπληρωματικές και διορθωτικές παρεμβάσεις και βοήθειες του καθηγητή προς το μαθητή. Έτσι παρατηρήθηκε συχνά ότι ο καθηγητής βοηθά διακριτικά, ενθαρρύνει και προσφέρει συμπληρωματικά στοιχεία στο μαθητή, για να τον διευκολύνει στις απαντήσεις του. Οι παρεμβάσεις αυτές του καθηγητή διαπιστώθηκαν με μεγαλύτερη συχνότητα στο Λύκειο και στα μαθήματα των Μαθηματικών και της Φυσικής, προφανώς γιατί στις συγκεκριμένες περιπτώσεις απαιτείται περισσότερο η βοήθεια του καθηγητή. Η ονομαστική

εξέταση του μαθητή καταχωρίστηκε σπάνια και μόνο στο Λύκειο, όπου προφανώς εξυπηρετούσε την απαιτούμενη βαθμολόγηση, ενώ επίσης σπάνια διαπιστώθηκε να εξετάζεται ο μαθητής όρθιος. Κατά τη διαδικασία της εξέτασης παρατηρήθηκε ότι ο καθηγητής αποτιμά συχνότερα τις απαντήσεις του μαθητή θετικά, προφανώς για ενθάρρυνσή του· η αρνητική αξιολόγηση του μαθητή από τον εκπαιδευτικό και η σύγκρισή του με άλλο μαθητή αποτελούσαν σπάνια «συμβάντα». *Οι δραστηριότητες αυτές μαρτυρούν μια παιδαγωγική στάση των εκπαιδευτικών.*

Ως προς τον *τύπο των γραπτών εξετάσεων*, οι καθηγητές δήλωσαν σε μεγάλο ποσοστό (87%) ότι χρησιμοποιούν *τεστ*<sup>99</sup>, τα οποία περιέχουν συνήθως ερωτήσεις που κινούνται σε επίπεδο γνώσεων ή το πολύ κατανόησης, ενώ δεν εκτείνονται στον ίδιο βαθμό σε άλλα επίπεδα διδακτικών στόχων, όπως αξιολόγηση και εφαρμογή των γνώσεων που αποκτήθηκαν. Σε ό,τι αφορά τη βαρύτητα που έχουν η προφορική εξέταση, τα τεστ και η συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα, στη διαμόρφωση της εκτίμησης των καθηγητών για την επίδοση των μαθητών, διαπιστώθηκε ότι υπερέχει αισθητά η συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα· τη δεύτερη και τρίτη θέση κατέχουν το τεστ και η προφορική εξέταση αντίστοιχα.

Διαπιστώθηκε ότι ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών (60%) διαφωνεί με την *κατάργηση του συστήματος των γραπτών προαγωγικών εξετάσεων και με την εισαγωγή του συνεχούς ελέγχου της επίδοσης των μαθητών στο Γυμνάσιο*<sup>100</sup>. Ο κυριότερος λόγος που επικαλούνταν οι καθηγητές ήταν

99. Η χρήση του όρου «τεστ» διαφοροποιείται εδώ από την ψυχομετρική ορολογία και χρησιμοποιείται με την τρέχουσα στην ελληνική εκπαίδευση σημασία, δηλαδή σημαίνει την απροειδοποίητη «ολιγόλεπτη γραπτή δοκιμασία» στο μάθημα της ημέρας, σε αντιδιαστολή προς την «ωριαία γραπτή δοκιμασία» ή το «ωριαίο διαγώνισμα», που αναφέρεται σε μια ενότητα του μαθήματος και προϋποθέτει την προηγούμενη ενημέρωση των μαθητών.

100. Έως τότε ίσχυε το σύστημα να γίνονται γραπτές εξετάσεις σε κάθε εξάμηνο για τον έλεγχο κατανόησης της διδαχθείσας ύλης σε όλα τα μαθήματα. Αυτό το σύστημα αξιολόγησης είχε καταργηθεί κατά τη χρονική περίοδο της συλλογής των δεδομένων της έρευνας και είχε αντικατασταθεί από το συνεχή έλεγχο της επίδοσης των μαθητών. Το συγκεκριμένο θέμα απασχολούσε τους καθηγητές του Γυμνασίου και γι' αυτό θεωρήθηκε σκόπιμο να ζητηθεί η άποψή τους. Σημειώνεται ότι οι εξετάσεις που καταργήθηκαν επανεισήχθησαν με κάποιες αλλαγές στις αρχές του 1992.



ότι ο συνεχής έλεγχος προκαλεί άγχος στους μαθητές και συνεπάγεται πολλές διορθώσεις για τους ίδιους.

*Γνωρίσματα του καλού μαθητή* οι καθηγητές θεωρούσαν (σε ποσοστό 43-47%) πρώτα το ήθος και την επιμέλεια και μετά το ενδιαφέρον και την κριτική ικανότητα του μαθητή. Δήλωσαν επίσης (σε ποσοστό 57%) ότι υπάρχει, κατά τη γνώμη τους, σχέση ανάμεσα στο χαρακτήρα και στην επίδοση του μαθητή, υπό την έννοια ότι καλή επίδοση και καλός χαρακτήρας συχνά συμβαδίζουν. Αυτό δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν τους ήσυχους και μελετηρούς μαθητές, μια γενικότερη και παλιά τάση στην εκπαίδευση. Επίσης, οι καθηγητές ανέφεραν ότι μορφώνουν γνώμη για το μαθητή από την προσωπικότητα και την εν γένει συμπεριφορά του μέσα και έξω από την τάξη.

Κατά τη βαθμολόγηση των μαθητών οι καθηγητές δήλωσαν ότι *ζητούν τη γνώμη και άλλων συναδέλφων τους*, γιατί θεωρούν ότι με τον τρόπο αυτό μπορούν να πετύχουν σφαιρική αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, ή γιατί αυτό επιβάλλεται σε περιπτώσεις που ο μαθητής είναι νέος στην τάξη τους, ή γιατί πρόκειται για αμφισβητούμενη επίδοση. Οι καθηγητές έκριναν γενικά το τμήμα στο οποίο διδάσκουν καλό από άποψη επίδοσης και συμπεριφοράς των μαθητών (θετική προσδοκία).

Διαπιστώθηκε ότι *η βαθμολόγηση των καθηγητών επηρεάζεται θετικά από τη γνώμη τους κυρίως για την οικογενειακή κατάσταση αλλά και την προσωπικότητα των μαθητών*. Οι καθηγητές δήλωσαν επίσης σε σημαντικό ποσοστό (60%) ότι *η κρίση τους επηρεάζεται υπό ορισμένους όρους κατά την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στην τρίτη τάξη του Γυμνασίου*, καθώς ορισμένα παιδιά ενδέχεται, με την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής τους φοίτησης, να εγκαταλείψουν οριστικά τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, πιθανότητα που θα μπορούσε να οδηγήσει τους καθηγητές σε επιεική βαθμολόγηση. Στο πλαίσιο αυτό οι καθηγητές αισθάνονταν σε πολύ μεγάλο ποσοστό (94%) ευθύνη για την επίδραση που έχει η αξιολόγησή τους στην κατοπινή ζωή των μαθητών, κάτι που όμως δεν τους οδηγούσε σε επιεικείς αλλά σε όσο γινόταν πιο αντικειμενικές κρίσεις.

Από *συγκρίσεις μέσων όρων* προέκυψαν οι εξής ενδιαφέρουσες διαπιστώσεις: α) Ως προς το *χρόνο εξέτασης* των μαθητών (στην αρχή της διδακτικής ώρας), δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις. Απλώς οι

μεγαλύτεροι στην ηλικία και με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας καθηγητές και οι φιλόλογοι δήλωσαν συχνότερα ότι εξετάζουν κυρίως τους αδύνατους μαθητές, μια πρακτική που υπαγορεύεται πιθανώς από την πείρα τους. β) Ως προς τους *τρόπους των γραπτών εξετάσεων*, το τεστ χρησιμοποιούσαν συχνότερα οι καθηγητές του Λυκείου, οι νεότεροι καθηγητές και οι φυσικομαθηματικοί (με ασκήσεις). Η εξήγηση έγκειται τόσο στο χαρακτήρα του Λυκείου όσο βέβαια και στη φύση των διδασκόμενων αντικειμένων (Φυσική και Μαθηματικά): οι νεότεροι σε ηλικία καθηγητές ίσως προσπαθούν με τον τρόπο αυτό να διασφαλίσουν σωστότερη βαθμολογία. Η προφορική εξέταση είχε συγκριτικά κάπως μεγαλύτερη βαρύτητα για τους φιλόλογους (εξηγείται ίσως από τα γνωστικά αντικείμενα που ανήκουν στην αρμοδιότητά τους), ενώ για τους καθηγητές Γυμνασίου βάραινε η αξιολόγηση του μαθητή από τη συμμετοχή του στο μάθημα: αυτό είναι, κατά τη γνώμη μας, ευεξήγητο λόγω της φύσης του Γυμνασίου σε σύγκριση με το Λύκειο. γ) Στο ερώτημα *τι σημαίνει καλός μαθητής και πώς τον ξεχωρίζουν*, ανέφεραν με μεγαλύτερη συχνότητα ως κριτήρια το ήθος και την επίδοση οι καθηγητές Λυκείου, και την επιμέλεια οι καθηγήτριες και οι φιλόλογοι. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά εναρμονίζονται περισσότερο αφενός με φιλολογικά γνωστικά αντικείμενα και αφετέρου με το καθεστώς του Λυκείου, που απαιτεί μελετηρούς και ήσυχους μαθητές. δ) Στο ερώτημα *αν επηρεάζει την αξιολόγησή τους το γεγονός ότι στην τρίτη τάξη Γυμνασίου τελειώνει η υποχρεωτική φοίτηση και ορισμένοι μαθητές ενδέχεται να σταματήσουν εκεί*, πιο συχνά απάντησαν θετικά οι καθηγητές που προέρχονταν από κατώτερα κοινωνικά στρώματα και εκείνοι που υπηρετούσαν σε «μη προνομιά» σχολεία, κάτι που συνδέεται πιθανώς με δικές τους εμπειρίες σε σχέση με δυσχέρειες στη συνέχιση των σπουδών μετά το Γυμνάσιο. ε) Τη *γνώμη άλλων συναδέλφων τους σε θέματα αξιολόγησης* δήλωσαν ότι ζητούν συχνότερα οι καθηγητές Λυκείου, καθώς επίσης οι φυσικοί και οι μαθηματικοί. Η πιθανή εξήγηση για τους φυσικούς και τους μαθηματικούς είναι ότι οι καθηγητές των ειδικοτήτων αυτών έχουν, ως γνωστόν, τη λιγότερη προετοιμασία σε θέματα αξιολόγησης και έτσι διακατέχονται πιθανώς από μεγαλύτερη ανασφάλεια για τα εν λόγω δύσκολα γνωστικά αντικείμενα. Η ευαισθησία των καθηγητών Λυκείου σε θέματα αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης των μαθητών και επομένως η ανάγκη για διασφάλιση σωστότερης βαθμολογίας εί-

ναι κατανοητές, λόγω της βαρύτητας που έχουν και της επίδρασης που ασκούν οι εξετάσεις και η βαθμολογία στη σχολική αυτή βαθμίδα.

Από την *ανάλυση παραγόντων* προέκυψαν μερικές μόνο στατιστικά σημαντικές διαπιστώσεις, που επιβεβαιώνουν εν μέρει ό,τι ειπώθηκε παραπάνω και οι οποίες έχουν σχέση κυρίως τόσο με τα κριτήρια και τους τρόπους αξιολόγησης της επίδοσης και της συμπεριφοράς ή της προσωπικότητας των μαθητών (γνωρίσματα του καλού μαθητή), όσο και με τη μεταξύ τους συνεργασία που οι καθηγητές επιδιώκουν σε θέματα αξιολόγησης των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκαν τα εξής: α) Οι καθηγητές που αποδίδουν συγκριτικά μεγαλύτερη βαρύτητα στην προφορική εξέταση για την αξιολόγηση του μαθητή διαμορφώνουν τη γνώμη τους για τον καλό μαθητή από τη συμμετοχή του στο μάθημα. Προφανώς για το λόγο αυτό δεν ζητούν τη γνώμη συναδέλφων τους, γιατί τα κριτήρια που θεωρούν βασικά δεν είναι δυνατόν να μετρηθούν συγκριτικά και σε επίπεδο γνώσεων. β) Οι καθηγητές που προέρχονται από κατώτερα κοινωνικά στρώματα και θεωρούν κριτήριο του καλού μαθητή το ενδιαφέρον του για τα μαθήματα δεν ζητούν επίσης συχνά τη γνώμη των συναδέλφων τους, πιθανώς γιατί ούτε εδώ ενδείκνυται η συνεργασία αυτή ως προς το κριτήριο που προέχει κατά τη γνώμη τους για την αξιολόγηση του μαθητή. γ) Οι καθηγητές Λυκείου, που κρίνουν τον καλό μαθητή από την επίδοσή του – αυτό είναι ευεξήγητο για τη συγκεκριμένη σχολική βαθμίδα –, θεωρούν το τεστ πρώτο σε σπουδαιότητα στην αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών (σε σύγκριση με την προφορική εξέταση και τη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα) και το χρησιμοποιούν συχνά. Οι καθηγητές Γυμνασίου, αντίθετα, δεν αποδίδουν τόση βαρύτητα στο τεστ και δεν το χρησιμοποιούν συχνά. δ) Οι καθηγητές που έχουν τη γνώμη ότι είναι ανεπαρκείς η επίδοση και η προετοιμασία των μαθητών του τμήματός τους ζητούν τη γνώμη συναδέλφων τους σε θέματα αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης, κάτι που δείχνει μια προσπάθεια για τεκμηρίωση της κρίσης τους κατά την αποτίμηση της επίδοσης των μαθητών. ε) Οι καθηγητές που πιστεύουν ότι ένα βασικό γνώρισμα του μαθητή είναι η κριτική του ικανότητα δεν ζητούν τη γνώμη συναδέλφων τους σε θέματα αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης, πιθανώς επειδή η κριτική ικανότητα δεν σταθμίζεται με έλεγχο γνώσεων.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις επιτρέπουν την εξαγωγή των ακόλουθων επιμέρους συμπερασμάτων: α) *Η διαδικασία και οι τρόποι των εξετάσεων*

στο Γυμνάσιο και το Λύκειο βρίσκονται κατά βάση σε συνάρτηση αφενός με την αποστολή των δύο αυτών σχολικών βαθμίδων, όπως έχουν διαμορφωθεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, και αφετέρου με απόψεις των εκπαιδευτικών για τα βασικά γνωρίσματα και τη σχέση επίδοσης και συμπεριφοράς του μαθητή. Παρατηρούνται επίσης κάποιες διαφοροποιήσεις στάσεων ανάλογα με την κοινωνική προέλευση των εκπαιδευτικών και τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά των σχολείων. β) Οι δραστηριότητες και η συμπεριφορά του καθηγητή κατά τη διαδικασία της εξέτασης νομιμοποιούν τον ισχυρισμό ότι υπάρχουν ενδείξεις για μια παιδαγωγική στάση του διδάσκοντος απέναντι στο μαθητή (π.χ. ενθάρρυνση και ανατροφοδότηση του μαθητή και όχι συγκρίσεις και κριτική). Η στάση αυτή παρατηρείται συχνότερα στο Γυμνάσιο και στα φιλολογικά μαθήματα από ό,τι στο Λύκειο και στα μαθήματα των Θετικών Επιστημών, πιθανώς λόγω της ηλικίας των μαθητών αλλά και επειδή στα φιλολογικά μαθήματα υπάρχουν μεγαλύτερα περιθώρια για ερμηνείες και διατύπωση γνώμης. γ) Οι καθηγητές αξιολογούν το μαθητή κυρίως από τη συμμετοχή του στο μάθημα.

Από τις στατιστικές αναλύσεις των δεδομένων του ερωτηματολογίου για καθηγητές και των παρατηρήσεων της διδασκαλίας στην **τέταρτη φάση της έρευνας** (σχολικό έτος 1990-91) προέκυψαν οι παρακάτω διαπιστώσεις:

Οι μισοί καθηγητές δήλωσαν ότι *εξετάζουν στην αρχή της ώρας* κυρίως με προφορικές ερωτήσεις· η χρήση καταλόγου κατά τη διαδικασία αυτή φαίνεται ότι είναι πολύ περιορισμένη. Η εξέταση διαρκεί το πολύ έως δεκαπέντε λεπτά της ώρας και, από άποψη συχνότητας, συμβαίνει σχεδόν καθημερινά, ενώ εξετάζονται ως επί το πλείστον (σε ποσοστό 78%) οι αδύνατοι μαθητές. Οι ερωτήσεις που υποβάλλονται από τον καθηγητή είναι κυρίως ερωτήσεις γνώσεων και σπάνια κατανόησης ή κρίσης. Διαπιστώθηκε επίσης ότι κατά τη διαδικασία της εξέτασης ο καθηγητής παρεμβαίνει συνήθως με συμπληρώσεις και παροχή βοηθητικών στοιχείων, ώστε ο μαθητής να διευκολυνθεί να απαντήσει στις ερωτήσεις που του υποβάλλονται. Επίσης, ο καθηγητής αποτιμά τις απαντήσεις του μαθητή στις ερωτήσεις του πολύ συχνότερα θετικά παρά αρνητικά, ενισχύει και επαινεί δηλαδή συχνά το μαθητή· στο ίδιο πλαίσιο πρέπει να ερμηνευτεί και το γεγονός ότι ο καθηγητής πολύ σπάνια συγκρίνει τον εξεταζόμενο με άλλο μαθητή. Διαπιστώθηκε ακόμη ότι ο μαθητής εξετάζεται σπάνια όρθιος και, όταν αυτό συμβαίνει, παρατη-

ρείται συχνότερα στο μάθημα των Μαθηματικών, κάτι που επιβάλλεται από τη φύση του μαθήματος και τον τρόπο εργασίας που συνήθως επιλέγεται. Η εξέταση αναφέρεται τις περισσότερες φορές στο προηγούμενο μάθημα· πολύ σπάνια παρατηρήθηκε ο καθηγητής να εξετάζει το παρακάτω μάθημα.

Ως προς τον *τύπο της γραπτής εξέτασης*, διαπιστώθηκε ότι χρησιμοποιείται σε μεγάλο ποσοστό (84%) το τεστ, που περιλαμβάνει περισσότερα ερωτήσεις και λιγότερο ασκήσεις. Σε ό,τι αφορά τη βαρύτητα που έχουν στην αξιολόγηση η προφορική εξέταση, το τεστ και η συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα, προέχει σαφώς η συμμετοχή τους στο μάθημα. Και εδώ η πλειονότητα των καθηγητών (66%) δεν συμφωνούσε με την κατάργηση των γραπτών εξετάσεων στο τέλος κάθε εξαμήνου στο Γυμνάσιο.

Διαπιστώθηκε ότι *καλός μαθητής* σημαίνει για τους καθηγητές κυρίως εκείνος που έχει επίδοση και ήθος· ακολουθούν με την ίδια βαρύτητα η κριτική ικανότητα και η επιμέλεια. Οι καθηγητές δήλωσαν σε ποσοστό 38% ότι ξεχωρίζουν τον καλό μαθητή κυρίως από τη συμπεριφορά του, ενώ πιστεύουν ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στο χαρακτήρα του και στην επίδοσή του στα μαθήματα. Ανέφεραν επίσης σε μεγάλο ποσοστό (84%) ότι σχηματίζουν τη γνώμη τους για την προσωπικότητα του μαθητή πρώτον από τη συμπεριφορά του και δεύτερον από τις γνώσεις του. Η γνώμη τους αυτή θεωρούσαν ότι μπορεί να επηρεάσει τη βαθμολογία του μαθητή, αν και βραδύνουν συγκριτικά περισσότερο οι οικογενειακές του συνθήκες, όπως δηλώνει το 92% των καθηγητών.

Οι καθηγητές δήλωσαν επίσης σε μεγάλο ποσοστό (60%) ότι *ζητούν τη γνώμη άλλων συναδέλφων τους για τη βαθμολόγηση κάποιου μαθητή*, κυρίως επειδή θέλουν να πετύχουν σφαιρική αξιολόγηση, καθώς και σε περιπτώσεις αμφισβητούμενης επίδοσης. Όσοι δεν ζητούν τη γνώμη συναδέλφων τους ανέφεραν ότι αυτό γίνεται λόγω των πολλών εξετάσεων και ωρών διδασκαλίας. Το γεγονός εξάλλου ότι στην τρίτη τάξη του Γυμνασίου ορισμένοι μαθητές εγκαταλείπουν το σχολείο, γιατί ολοκληρώνεται η υποχρεωτική φοίτηση, διαπιστώθηκε ότι επηρεάζει τους καθηγητές στην αξιολόγηση των μαθητών σε μεγάλο μάλιστα ποσοστό (54%). Ως προς το αίσθημα ευθύνης που τους διακατέχει για την *επίδραση που μπορεί να έχει η βαθμολογία τους στην κατοπινή ζωή των μαθητών*, οι καθηγητές δήλωσαν σε πολύ μεγάλο ποσοστό (94%) ότι κάτι τέτοιο συμβαίνει πράγματι και το αντιμετωπίζουν με

αντικειμενική αξιολόγηση και όχι με επιείκεια. *Η γνώμη των καθηγητών για τους μαθητές του τμήματος ή της τάξης όπου διδάσκουν ήταν καλή* ως προς την κοινωνική συμπεριφορά και την επίδοση των μαθητών.

Από τη *σύγκριση μέσων όρων* δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικά και ουσιαστικά αξιοποιήσιμα ευρήματα. Ούτε η *ανάλυση παραγόντων* έδωσε αξιολογικά στοιχεία, λόγω του μικρού σχετικά αριθμού υποκειμένων στη συγκεκριμένη φάση της έρευνας. Πραγματοποιήθηκε ωστόσο μια *ανάλυση με σκορ παραγόντων*, από την οποία προέκυψαν μερικές διαπιστώσεις που δείχνουν μια συγκεκριμένη στάση και συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση του μαθητή, σε συσχέτιση με τους τρόπους αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης, που υπαγορεύεται από την άποψή τους για τη σχέση που ενδεχομένως υπάρχει ανάμεσα στην επίδοση και στο χαρακτήρα του μαθητή. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκαν τα εξής: α) Οι καθηγητές που θεωρούν ότι δεν υπάρχει σχέση ανάμεσα στο χαρακτήρα και στην επίδοση του μαθητή, δεν εξετάζουν συχνότερα τους αδύνατους μαθητές και έχουν τη γνώμη ότι οι μαθητές τους έχουν χαμηλή επίδοση λόγω ανεπαρκούς προετοιμασίας τους από την προηγούμενη χρονιά. Αυτή ακριβώς η γνώμη τους για το χαμηλό επίπεδο υπαγορεύει πιθανότατα τη συμπεριφορά τους σε ό,τι αφορά την αξιολόγηση των μαθητών του τμήματός τους. β) Αντίθετα, οι καθηγητές που νομίζουν ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στο χαρακτήρα και στην επίδοση του μαθητή και που έχουν καλή γνώμη για το τμήμα στο οποίο διδάσκουν ως προς την κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών, διαπιστώθηκε ότι χρησιμοποιούν συχνά τεστ και ότι θεωρούν την προφορική εξέταση τρίτη κατά σειρά σε βαρύτητα στην αξιολόγηση μετά το τεστ και τη συμμετοχή του μαθητή στο μάθημα. γ) Οι καθηγητές που δήλωσαν ότι αισθάνονται ευθύνη για την επίδραση που μπορεί να έχει η αξιολόγησή τους στην κατοπινή ζωή των μαθητών δέχτηκαν ότι επηρεάζονται στην αξιολόγησή τους από το γεγονός ότι στην τρίτη τάξη του Γυμνασίου τελειώνει η υποχρεωτική φοίτηση και για πολλά παιδιά σταματά εκεί η επαφή τους με το σχολείο. Επίσης, χρησιμοποιούσαν αραιά το τεστ το οποίο έρχεται, κατά τη γνώμη τους, τρίτο σε σπουδαιότητα μετά την προφορική εξέταση και τη συμμετοχή του μαθητή στο μάθημα, και το οποίο δεν τους επιτρέπει ενδεχομένως να εντάξουν στη βαθμολογία την προσωπική τους μάλλον επιεική αξιολόγηση.

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο των καθηγητών και τις παρατηρήσεις διδασκαλίας στην **πέμπτη φάση της έρευνας** (σχολικό έτος 2000-01) οδήγησε στις ακόλουθες διαπιστώσεις: Οι καθηγητές στη μεγάλη τους πλειονότητα (97%) διαπιστώθηκε ότι εξετάζουν τους μαθητές καθ' όλη τη διάρκεια, και σε μικρό συγκριτικά ποσοστό (29%) στην αρχή της διδακτικής ώρας. Η εξέταση γίνεται προφορικά χωρίς κατάλογο (μόνο 3% δήλωσε ότι τον χρησιμοποιεί) και διαρκεί ως επί το πλείστον (67%) έως 15 λεπτά της ώρας, κάτι που δεν εναρμονίζεται βέβαια με τη δήλωση των καθηγητών ότι εξετάζουν όχι τόσο στην αρχή αλλά καθ' όλη τη διάρκεια της διδακτικής ώρας. Κάθε μαθητής εξετάζεται σχεδόν καθημερινά (76%) κυρίως στο περιεχόμενο του προηγούμενου μαθήματος, ενώ συχνότερα εξετάζονται οι αδύνατοι μαθητές (69%) για όλο και όχι για μέρος μόνο του μαθήματος. Οι ερωτήσεις του καθηγητή απευθύνονται συνήθως προς όλη την τάξη και σπάνια προς τους καλούς μαθητές, σχετίζονται ως επί το πλείστον με το προηγούμενο μάθημα και αφορούν γενικά έλεγχο γνώσεων και σπάνια κατανόησης ή κρίσης. Κατά τη διαδικασία της εξέτασης και προφανώς για διευκόλυνση των ερωτώμενων μαθητών γίνονται από τον καθηγητή βοηθητικές ερωτήσεις ή δίνονται συμπληρωματικά στοιχεία.

Ως προς τον *τρόπο εξέτασης*, τη μεγαλύτερη βαρύτητα (83%) στην κρίση των καθηγητών είχε η συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα, και σε δεύτερη μοίρα (63%) ερχόταν η γραπτή εξέταση. Ως προς τη *μορφή των γραπτών εξετάσεων*, οι καθηγητές δήλωσαν ότι προκρίνουν τα ολιγόλεπτα τεστ (45%), ενώ σπάνια χρησιμοποιούν μορφές ερωτήσεων ανάπτυξης, ανοιχτού ή κλειστού τύπου, πολλαπλής επιλογής κ.λπ.

Οι καθηγητές δήλωσαν ότι *το τι σημαίνει καλός μαθητής* κρίνεται πρώτα από το ενδιαφέρον (52%) και μετά από την επίδοσή του (36%) και ότι τον ξεχωρίζουν κυρίως από την επίδοση (55%) αλλά και από τη συμμετοχή του στο μάθημα (29%). Είχαν πάντως σε μεγάλο ποσοστό (55%) τη γνώμη ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στο χαρακτήρα ενός παιδιού και στην επίδοσή του στα μαθήματα, ενώ αρκετοί (68%) δήλωσαν ότι στηρίζουν την κρίση τους για την προσωπικότητα του μαθητή στη συμπεριφορά του.

Διαπιστώθηκε ότι *η βαθμολόγηση των καθηγητών επηρεάζεται* σε κάποιον βαθμό (36%) από το γεγονός ότι στην τρίτη τάξη του Γυμνασίου τελειώνει η υποχρεωτική φοίτηση και ενδέχεται κάποιοι μαθητές να σταματή-

σουν εκεί. Στο πλαίσιο αυτό, οι καθηγητές δήλωσαν σε μεγάλο ποσοστό (84%) ότι αισθάνονται ευθύνη για την επίδραση που μπορεί να έχει η αξιολόγηση της επίδοσης στη ζωή των μαθητών αργότερα· δεν φάνηκε όμως να προκρίνουν ένα διακριτό τρόπο αντιμετώπισης.

Σε θέματα αξιολόγησης των μαθητών, οι καθηγητές δήλωσαν σε μεγάλο ποσοστό (65%) ότι *ζητούν τη γνώμη των συναδέλφων τους* για να πετύχουν σφαιρική αξιολόγηση των μαθητών, καθώς επίσης (σε ποσοστό 68%) ότι ο τρόπος βαθμολόγησης ενός μαθητή μπορεί να επηρεαστεί κυρίως από τη γνώμη τους για την οικογενειακή κατάσταση των μαθητών. *Η γνώμη των καθηγητών για το τμήμα όπου διδάσκουν* ήταν καλή όσον αφορά τη συμπεριφορά (39%) και την επίδοση (36%) των μαθητών.

*Από τη συσχέτιση των μεταβλητών και τη σύγκριση των μέσων όρων* προέκυψαν μερικά μόνο άξια λόγου στοιχεία. Έτσι διαπιστώθηκε ότι οι καθηγητές με περισσότερα από δέκα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση πιστεύουν συχνότερα πως υπάρχει θετική σχέση ανάμεσα στο χαρακτήρα και στην επίδοση του μαθητή. Από τη συσχέτιση με το φύλο των εκπαιδευτικών προέκυψε ότι οι άνδρες καθηγητές πιστεύουν συχνότερα πως υπάρχει η σχέση αυτή, υπό την έννοια ότι μαθητής με καλό χαρακτήρα έχει και καλή επίδοση (αφορά βέβαια τους καθηγητές που έδωσαν θετική απάντηση στο προηγούμενο ερώτημα, αν πιστεύουν κατ' αρχάς ότι υφίσταται τέτοια σχέση), κάτι που ενδέχεται να έχει επιπτώσεις στην αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών. Παρατηρήθηκε επίσης ότι οι ίδιοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν συχνότερα το διαγώνισμα (ωριαίο τεστ) για τη γραπτή εξέταση των μαθητών. Με κριτήριο την κοινωνική προέλευση των καθηγητών, από τις συσχετίσεις που έγιναν και από τη σύγκριση μέσων όρων προέκυψαν οι εξής δύο μόνο διαπιστώσεις: α) Οι καθηγητές που αισθάνονταν συχνότερα ευθύνη για την επίδραση που μπορεί να έχει αργότερα η αξιολόγησή τους στη ζωή των μαθητών προέρχονταν συχνότερα από μεσαία κοινωνικά στρώματα. β) Σε θέματα αξιολόγησης ζητούσαν συχνότερα τη γνώμη άλλων συναδέλφων τους οι εκπαιδευτικοί που προέρχονταν από κατώτερα κοινωνικά στρώματα.

**Από τη σύγκριση των δεδομένων των τριών φάσεων της έρευνας** προέκυψε ότι στη γενική εικόνα που διαγράφεται ως προς την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή *δεν διαπιστώνονται πολύ σημαντικές διαφοροποιήσεις*



*ούτε ανάμεσα στις τρεις φάσεις της έρευνας ούτε ανάμεσα στις δύο σχολικές βαθμίδες. Σε πολλές περιπτώσεις οι διαπιστώσεις είναι μάλιστα πανομοιότυπες, ενώ, όπου παρατηρήθηκαν αξιόλογες διαφοροποιήσεις, αυτές οφείλονταν ως επί το πλείστον σε αλλαγές των προδιαγραφών της πολιτείας. Πιθανοί λόγοι για την ενιαία γενική εικόνα που διαγράφεται νομίζουμε ότι είναι κυρίως το γεγονός ότι, κατά περιεργο τρόπο και ίσως λόγω των συχνών διοικητικών παρεμβάσεων από την πολιτεία, έχει αποχωριστεί από τη διδακτική διαδικασία και έχει αυτονομηθεί το τμήμα της αξιολόγησης και των εξετάσεων στο ελληνικό σχολείο. Αυτό γίνεται σαφές στις γραπτές εξετάσεις, όπου οι όποιες μεταβολές σημειώθηκαν συμβαδίζουν με τις επίσημες σχετικές προδιαγραφές και δεν αποτελούν επιλογές των διδασκόντων. Ένας άλλος πιθανός λόγος για τις ομοιότητες που διαπιστώθηκαν είναι ο κοινός τρόπος βασικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και η μικρή έως τώρα εμβέλεια, καθώς και η ασυνέχεια της επιμόρφωσής τους σε θέματα Διδακτικής. Όπως σημειώθηκε ήδη σε άλλο σημείο, διαπιστώθηκαν επίσης στοιχεία που αποτελούν ενδείξεις για μια παιδαγωγική στάση και συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στο μαθητή κατά την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης.*

Παρακάτω επισημαίνονται μερικά σημεία όπου, πέρα από τις πολλές ομοιότητες, διαπιστώθηκαν και κάποιες επιμέρους διαφορές ανάμεσα στις τρεις φάσεις της έρευνας.

α) Ως προς το χρόνο και τη διαδικασία της προφορικής εξέτασης, διαπιστώθηκε ότι οι καθηγητές εξετάζουν γενικά τους μαθητές στην αρχή κάθε διδακτικής ώρας, δηλαδή στην πρώτη φάση της πορείας της διδασκαλίας, με κάποια διαφοροποίηση ως προς το σημείο αυτό στην πέμπτη φάση της έρευνας, όπου οι καθηγητές δήλωσαν ότι προτιμούν να εξετάζουν τους μαθητές καθ' όλη τη διάρκεια της ώρας. Η εξέταση αναφέρεται συνήθως στην προηγούμενη ενότητα, διαρκεί γενικά το πολύ έως 15 λεπτά και αφορά συνήθως μέρος μόνο του μαθήματος, ενώ εδώ διαφοροποιείται και πάλι η πέμπτη φάση της έρευνας, όπου προκρίνεται από τους διδάσκοντες η εξέταση όλου του μαθήματος. Σε όλες τις περιπτώσεις παρατηρήθηκε ότι εξετάζονται συχνότερα οι αδύνατοι μαθητές, ενώ η χρήση του καταλόγου κατά τη διαδικασία της εξέτασης φαίνεται γενικά ότι είναι πολύ περιορισμένη· επίσης πολύ σπάνια εξετάζεται ο μαθητής όρθιος. Σε ό,τι αφορά τη *συχνότητα της εξέτα-*

σης, στην πρώτη φάση της έρευνας διεξαγόταν μία έως τρεις φορές το τρίμηνο για κάθε μαθητή, ενώ στην τέταρτη και την πέμπτη φάση αυτό συνέβαινε πολύ συχνότερα (έως και καθημερινά). Η εν λόγω εξέλιξη μπορεί να έχει δύο ερμηνείες: αφενός ότι ενισχύθηκε η εξεταστική διαδικασία στα σχολεία με την πάροδο του χρόνου και αφετέρου ότι μετατοπίστηκε το κέντρο βάρους για την αξιολόγηση του μαθητή από το στιγμιαίο στο διαρκή έλεγχο.

β) Ως προς τον τρόπο των γραπτών εξετάσεων, διαπιστώθηκαν γενικά ομοιότητες και στις τρεις φάσεις της έρευνας, υπό την έννοια ότι οι καθηγητές χρησιμοποιούν (σε υψηλό ποσοστό) ολιγόλεπτα τεστ, τα οποία περιλαμβάνουν συχνότερα ερωτήσεις και λιγότερο ασκήσεις, δηλαδή κινούνται σε επίπεδο γνωστικών στόχων. Χαρακτηριστικό είναι γενικά το γεγονός ότι οι καθηγητές προτιμούσαν να αξιολογούν τους μαθητές τους κυρίως από τη συμμετοχή τους στο μάθημα. Αξίζει να σημειωθεί επίσης ότι στις δύο πρώτες φάσεις της έρευνας οι καθηγητές διαφωνούσαν με την κατάργηση του συστήματος των γραπτών εξετάσεων στο Γυμνάσιο (γίνονταν δύο φορές το χρόνο, δηλαδή στο τέλος κάθε εξαμήνου) και με την αντικατάστασή του από το συνεχή έλεγχο της επίδοσης των μαθητών· ιδιαίτερα στην τέταρτη φάση της έρευνας, οι καθηγητές δήλωσαν σε μεγάλο ποσοστό (60%) τη διαφωνία τους αυτή. Οι εν λόγω εξετάσεις επανεισήχθησαν με κάπως διαφορετική μορφή κατά το σχολικό έτος 1991-92. Στην πέμπτη φάση της έρευνας το συγκεκριμένο θέμα δεν απασχολούσε τους καθηγητές, γιατί τα δεδομένα είχαν μεταβληθεί και πάλι.

γ) Κάποιες διαφοροποιήσεις διαπιστώθηκαν ακόμη ανάμεσα στις τρεις φάσεις της έρευνας ως προς τον ορισμό που οι καθηγητές δίνουν στον *καλό μαθητή*, με εξαίρεση την κοινή αναφορά τους στην επίδοση: στην πρώτη φάση της έρευνας δινόταν έμφαση στο ήθος, ενώ στην πέμπτη φάση τονιζόταν σε σχετικά μεγάλο ποσοστό (52%) το ενδιαφέρον του μαθητή· εμφανίστηκε όμως πολύ υποτονικά η κριτική ικανότητα ως γνώρισμα του καλού μαθητή. Από τις διαπιστώσεις αυτές προέκυψε πάντως ότι *οι καθηγητές προτιμούν τους μελετηρούς μαθητές έναντι των προβληματισμένων και ότι δηλώνουν πως υπάρχει σχέση ανάμεσα στο χαρακτήρα και στην επίδοση του μαθητή. Τη γνώμη τους για την προσωπικότητα του μαθητή τη σχηματίζουν κατά κύριο λόγο από τη συμπεριφορά του.*

δ) Διαπιστώθηκε γενικά ότι οι καθηγητές δέχονται πως η βαθμολόγησή τους επηρεάζεται από το γεγονός ότι μετά την τρίτη τάξη του Γυμνασίου ορισμένοι μαθητές τους θα εγκαταλείψουν το σχολείο, επειδή ολοκληρώνεται η υποχρεωτική τους φοίτηση. Για το λόγο αυτό δήλωσαν στην πρώτη φάση της έρευνας ότι αντιμετωπίζουν τη βαθμολόγηση με αντικειμενικότητα και όχι με επιείκεια· στην πέμπτη φάση δεν διαπιστώθηκε ένας διακριτός τρόπος αντιμετώπισης. Τέλος, οι καθηγητές δήλωσαν ότι η γνώμη που έχουν για την οικογενειακή κατάσταση του μαθητή είναι δυνατόν επίσης να επηρεάσει τη βαθμολογία του.

ε) Οι καθηγητές δήλωσαν σε μεγάλο ποσοστό ότι ζητούν τη γνώμη άλλων συναδέλφων τους για την αξιολόγηση των μαθητών τους. Ως λόγους προέβαλαν κυρίως την επιδίωξη για σφαιρική αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, όπως επίσης ότι η συνεργασία αυτή κρίνεται αναγκαία σε περιπτώσεις αμφισβητούμενης επίδοσής τους ή όταν πρόκειται για νέο μαθητή που εντάχθηκε στην τάξη· ως λόγο για τον οποίο δεν ζητούν τη γνώμη των συναδέλφων τους ανέφεραν τις πολλές εξετάσεις και ώρες διδασκαλίας.

στ) Ταύτιση απόψεων διαπιστώθηκε τέλος ως προς τη θετική γνώμη των καθηγητών, και στις τρεις φάσεις της έρευνας, για τους μαθητές του τμήματος ή της τάξης όπου διδάσκουν. Δήλωσαν ότι η γνώμη τους τούτη αφορά πρώτα την κοινωνική συμπεριφορά και μετά την επίδοση των μαθητών.

Είναι ενδιαφέρον να συγκρίνει κανείς τα παραπάνω δεδομένα με τις διαπιστώσεις που προέκυψαν από τις απόψεις και στάσεις των μαθητών, οι οποίες εκτίθενται και σχολιάζονται στο επόμενο κεφάλαιο του βιβλίου.

Αφού **συνενώθηκαν τα τρία αρχεία δεδομένων από τα ερωτηματολόγια των καθηγητών** (σχολικά έτη 1980-81, 1990-91 και 2000-01) στους άξονες «μεθόδευση της διδασκαλίας» και «αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης», έγινε μια γενική σύγκριση που οδήγησε στις ακόλουθες ενδιαφέρουσες διαπιστώσεις:

1) Σε ό,τι αφορά *στοιχεία που εντάσσονται* στους δύο βασικούς άξονες της διδακτικής διαδικασίας διαπιστώθηκε ότι: α) Ως προς τα *σχολικά βιβλία* έγινε σταδιακά θετικότερη η στάση των καθηγητών από την πρώτη προς την πέμπτη φάση της έρευνας, λόγω των βελτιώσεων που σημειώθηκαν στον εν λόγω τομέα. β) Ως προς την *πορεία διδασκαλίας* δεν διαπιστώθηκαν αξιόλογες διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις τρεις φάσεις της έρευνας, κάτι που

σημαίνει ότι η διδασκαλία διεξάγεται τα τελευταία είκοσι χρόνια σύμφωνα με το ίδιο παραδοσιακό σχήμα. γ) Ως προς την προετοιμασία που παρέχουν οι σπουδές, πιο θετική ήταν η στάση των εκπαιδευτικών στην πέμπτη φάση της έρευνας, κάτι που σημαίνει ότι βελτιώθηκαν οι συνθήκες των σπουδών τους και οι παρεχόμενες ευκαιρίες για επιμόρφωση. δ) Κατά τη διάρκεια της έρευνας διαπιστώθηκε ότι οι καθηγητές εξέταζαν όλο και συχνότερα τους μαθητές, κάτι που πιθανώς σημαίνει ότι το σχολείο μεταβαλλόταν όλο και περισσότερο σε εξεταστικό κέντρο. ε) Σημαντική διαφορά διαπιστώθηκε ως προς τη σχέση που οι καθηγητές πιστεύουν ότι υπάρχει ανάμεσα στο χαρακτήρα ενός παιδιού και στην επίδοσή του στα μαθήματα: κατά το σχολικό έτος 1990-91 οι καθηγητές ήταν πιο επιφυλακτικοί απέναντι στη σχέση αυτή από ό,τι κατά τα σχολικά έτη 1980-81 και 2000-01. Επίσης, πολύ πιο συχνά ζητούσαν τη γνώμη συναδέλφων τους στην τέταρτη και πέμπτη φάση της έρευνας σε ό,τι αφορά την αξιολόγηση κάποιου μαθητή. Αυτό σημαίνει ίσως ότι αυξήθηκαν οι υποχρεώσεις και η ευθύνη των εκπαιδευτικών στον τομέα αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης λόγω του συστήματος του συνεχούς ελέγχου που καθιερώθηκε. στ) Οι καθηγητές δήλωσαν συχνότερα κατά το σχολικό έτος 1980-81 από ό,τι κατά το σχολικό έτος 1990-91 ότι συμβαίνει ο τρόπος βαθμολόγησης ενός μαθητή να επηρεαστεί θετικά από τη γνώμη τους για την οικογενειακή του κατάσταση ή την προσωπικότητά του. Οι παράγοντες «προσωπικότητα» και κυρίως «οικογενειακή κατάσταση» του μαθητή βάραιναν δηλαδή περισσότερο στην πρώτη σε σύγκριση με τις δύο άλλες φάσεις της έρευνας. Πιθανώς αυτό να σημαίνει ότι βελτιώθηκαν στο χρονικό διάστημα που μεσολάβησε οι οικογενειακές συνθήκες των μαθητών. ζ) Δεν διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις τρεις φάσεις της έρευνας σε ό,τι αφορά το ερώτημα αν επηρεάζει την προετοιμασία των καθηγητών η διδασκαλία τους στο Γυμνάσιο ή στο Λύκειο, ενώ πιο θετική γνώμη για το τμήμα όπου διδάσκουν και συγκεκριμένα για την κοινωνική συμπεριφορά είχαν οι καθηγητές κατά το σχολικό έτος 1980-81 και ιδιαίτερα το 1990-91, ενώ λιγότερο θετική ήταν η στάση τους κατά το σχολικό έτος 2000-01. Αυτό σημαίνει ίσως ότι αυξήθηκαν τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών στο σχολείο, κατά τη γνώμη των καθηγητών, τα τελευταία δέκα χρόνια, γεγονός που οδηγεί τους τελευταίους σε πιο συγκεκριατημένη στάση απέναντι στο συγκεκριμένο ζήτημα.

Αξιζει επίσης να επισημανθεί γενικότερα ότι τόσο στον άξονα της μεθόδου όσο και στον άξονα της αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης δεν διαπιστώθηκαν ουσιαστικές διαφορές ανάμεσα στα δεδομένα που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο των καθηγητών και σε εκείνα από τις παρατηρήσεις σε τάξεις.

2) Εδώ πρέπει να αναφερθούν και οι απόψεις των καθηγητών για τις αλλαγές που σημειώθηκαν στην εκπαίδευση στα χρονικά διαστήματα που μεσολάβησαν ανάμεσα στην πρώτη και την τέταρτη και ανάμεσα στην τέταρτη και την πέμπτη φάση της έρευνας. Έτσι, κατά το σχολικό έτος 1990-91 οι καθηγητές είχαν τη γνώμη σε μεγάλο ποσοστό (70,3%) ότι σημειώθηκαν αλλαγές κυρίως σε ό,τι αφορά τους μαθητές και λιγότερο σχετικά με τη διδασκαλία (57%) και το σχολείο (26,3%). Κατά το σχολικό έτος 2000-01 οι αλλαγές στους παραπάνω τομείς ήταν, κατά τη γνώμη τους, μεγαλύτερες, πάλι κυρίως σε ό,τι αφορά τους μαθητές (77,4%), χωρίς να υστερούν ωστόσο, κατά τις εκτιμήσεις τους, οι αλλαγές που αφορούσαν τη διδασκαλία (68%) και το σχολείο (52%). Διαφοροποιήσεις παρατηρήθηκαν συχνότερα στους καθηγητές Λυκείου, στις καθηγήτριες και στους καθηγητές που υπηρετούσαν σε «μη προνομιούχα» σχολεία, υπό την έννοια ότι στις περιπτώσεις αυτές τονίζονταν περισσότερο οι αλλαγές. Το γενικό συμπέρασμα είναι ότι προβληματίζουν τους καθηγητές οι αλλαγές που σημειώθηκαν σε ό,τι αφορά τη συμπεριφορά των μαθητών, από φάση σε φάση και ιδιαίτερα στη δεκαετία του 1990. Στην τελευταία φάση της έρευνας (σχολικό έτος 2000-01) συνειδητοποιήθηκαν, όπως σημειώθηκε ήδη, και τα προβλήματα που συνδέονταν με τους παλινοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές στα σχολεία. Στη συγκεκριμένη φάση διερευνήθηκε και η στάση των εκπαιδευτικών σε ό,τι αφορά τις αλλαγές στο εξεταστικό σύστημα: διαπιστώθηκε σχετικά ότι οι καθηγητές κρίνουν πολύ αρνητικά (σε ποσοστό 97%) τις αλλαγές που σημειώθηκαν στο τέλος της δεκαετίας του 1990. Βασικά, θεωρούσαν ότι οι αλλαγές στο σύστημα εξετάσεων δημιουργούν άγχος και κόπωση στους μαθητές, καθώς επίσης ότι οι εξετάσεις καταστρέφουν τη χαρά και τη δημιουργικότητα των μαθητών. Εννοούνται εδώ οι αλλαγές που επιβλήθηκαν με τη μεταρρύθμιση του Νόμου 2525/1997, του οποίου η εφαρμογή συνοδεύτηκε, όπως είναι γνωστό, κατά το σχολικό έτος 2000-01 από πολλές διαμαρτυρίες εκπαιδευτικών και μαθητών.

### 4.3. Κοινωνικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Πέρα από τη μεθόδευση της διδασκαλίας και την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης του μαθητή, που εξετάστηκαν αναλυτικά στα προηγούμενα υποκεφάλαια, την εκπαιδευτική διαδικασία επηρεάζουν άμεσα ή έμμεσα ορισμένες κοινωνικές παράμετροι. Πρόκειται ειδικότερα για τη σχέση εκπαιδευτικού και μαθητών και το κλίμα της τάξης, για τη συνεργασία του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, και των μελών του διδακτικού προσωπικού μεταξύ τους, για τη σχέση του σχολείου με τους γονείς, για τις κοινωνικές και άλλες δραστηριότητες του σχολείου και της τάξης (ερωτήσεις A12 και A13 στο ερωτηματολόγιο για εκπαιδευτικούς). Τα ζητήματα αυτά εξετάζονται σύντομα στη συνέχεια.

#### 4.3.1. Σχέση εκπαιδευτικού-μαθητών και κλίμα τάξης

Ως προς τη σχέση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές και το κλίμα της τάξης, αξιοποιήθηκαν δεδομένα από τις παρατηρήσεις που έγιναν σε τάξεις, τα οποία αφορούν τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού απέναντι στους μαθητές, τις αντιδράσεις και τις δραστηριότητες των μαθητών, καθώς και διάφορα «συμβάντα» που μπορούν να επηρεάσουν ή που είναι ενδεικτικά για το κλίμα της τάξης. Σύμφωνα με τα εν λόγω κριτήρια, διαμορφώθηκε η παρακάτω εικόνα.

Στην **πρώτη φάση της έρευνας** (σχολικό έτος 1980-81) διαπιστώθηκε ότι οι σχέσεις του καθηγητή με τους μαθητές δεν μπορούν να χαρακτηριστούν απλώς υπηρεσιακές. Αντίθετα, παρατηρήθηκε ότι ο καθηγητής απευθύνεται συχνότερα με οικειότητα στους μαθητές παρά με συμπεριφορά που δηλώνει τυπικές σχέσεις ή ψυχρότητα απέναντί τους. Ελάχιστες ήταν ακόμη οι περιπτώσεις που διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές έχουν άγχος ή ότι ο καθηγητής ενθαρρύνει την ανταγωνιστικότητα στην τάξη, πολύ σπάνια παρατηρήθηκε επίσης κάποιος μαθητής να διαμαρτύρεται και να δυσανασχετεί ή να εκδηλώνει τάσεις αμφισβήτησης. Καταχωρίστηκε ακόμη ότι ο εκπαιδευτικός αστειεύεται συχνά, προφανώς για να χαλαρώσει την ένταση και να βελτιώσει την ατμόσφαιρα της τάξης, αλλά πολύ σπάνια ειρωνεύεται τους μαθητές ή μαλώνει ένα μαθητή ατομικά· συχνότερα ζητά ησυχία από όλη την τάξη.

Από την πλευρά των μαθητών, παρατηρήθηκαν σχετικά συχνά ψίθυροι και γέλια, χωρίς να γίνεται όμως με την ίδια συχνότητα φασαρία στην τάξη. Διαπιστώθηκε ότι σπάνια αστειεύεται κάποιος μαθητής κατά τη διάρκεια του μαθήματος και, όταν συμβαίνει αυτό, είναι συχνότερα στην τρίτη χρονική περίοδο της διδασκαλίας, πιθανώς επειδή τότε εκδηλώνονται συμπτώματα κόπωσης. Παρατηρήθηκε επίσης ότι ο καθηγητής συχνότερα επιτρέπει στους μαθητές να εκφράζουν τη γνώμη τους παρά επιβάλλει ο ίδιος τις απόψεις του. Ως προς τον τρόπο επιβολής του καθηγητή στην τάξη, διαπιστώθηκε συχνότερα η άνετη παρά η αυταρχική του επιβολή, ενώ σπάνια παρατηρήθηκε ο καθηγητής να μην επιβάλλεται στην τάξη. Η κίνηση του μαθητή η οποία παρατηρείται μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας – σχολιάστηκε ήδη σε άλλο σημείο από διαφορετική σκοπιά – αποτελεί ένδειξη για το είδος των διαπροσωπικών σχέσεων που επικρατούν μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή στην τάξη. Δηλαδή, όσο πιο άνετα – μέσα σε ορισμένα όρια που διασφαλίζουν την ακώλυτη εξέλιξη της διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης – μπορεί να κινείται αυθόρμητα ο μαθητής, τόσο πιο ελεύθερο κλίμα επικρατεί στην τάξη. Στην ίδια λογική πρέπει να ερμηνευτεί και το γεγονός ότι ο μαθητής σπάνια εξεταζόταν όρθιος, κάτι που ήταν σύνηθες στο παρελθόν και αντανakλούσε ένα διαφορετικό κλίμα και επίπεδο σχέσεων εκπαιδευτικού και μαθητή.

Αναφορικά με τη σχέση εκπαιδευτικού και μαθητών και το κλίμα της τάξης στην **τέταρτη φάση της έρευνας** (σχολικό έτος 1990-91), ισχύουν πολλά από τα παραπάνω. Συχνά διαπιστώθηκαν ψίθυροι στην τάξη, και μάλιστα στα μαθήματα της Φυσικής και των Μαθηματικών, ίσως από ανάγκη χαλάρωσης λόγω της δυσκολίας των συγκεκριμένων μαθημάτων· οι μαθητές συμμετείχαν στη χαλαρή αυτή ατμόσφαιρα και με αστεία. Σπάνια διαπιστώθηκε ο εκπαιδευτικός να μαλώνει ένα μαθητή, ενώ συγκριτικά συχνότερα μιλούσε αυστηρά στους μαθητές της τάξης γενικά, κάτι που συνέβαινε με μεγαλύτερη συχνότητα στο Γυμνάσιο. Πολύ σπάνια παρατηρήθηκε επίσης ότι ο εκπαιδευτικός ειρωνεύεται ένα συγκεκριμένο μαθητή, και εξίσου σπάνια καταχωρίστηκαν «συμβάντα» που μαρτυρούν ψυχρό κλίμα στην τάξη ή ότι ο καθηγητής δεν έχει επαφή με τους μαθητές· αντίθετα, ο καθηγητής επέτρεπε συχνά στους μαθητές να μιλούν ελεύθερα. Γενικά, παρατηρήθηκε ότι επικρατεί στην τάξη περισσότερο κλίμα άνετο και οικείο παρά τυπικές και υπηρεσιακές σχέσεις.

Στην **πέμπτη φάση της έρευνας** (σχολικό έτος 2000-01) προείχε, σύμφωνα με τις καταχωρίσεις των παρατηρητών για τα φιλολογικά μόνο μαθήματα, η ευγενική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και η χαλαρή και άνετη ατμόσφαιρα στην τάξη. Σε λίγες περιπτώσεις παρατηρήθηκαν ψίθυροι κατά τη διάρκεια του μαθήματος, και σπάνια φασαρία ή απειθαρχία μαθητών στην τάξη. Σε γενικές γραμμές, η ατμόσφαιρα στην τάξη δεν μπορεί να χαρακτηριστεί πειστική ή ανταγωνιστική, ενώ σπάνια διαπιστώθηκε κλίμα ψυχρότητας.

Τα παραπάνω στοιχεία επιτρέπουν επομένως τον ισχυρισμό ότι και **στις τρεις φάσεις της έρευνας η ατμόσφαιρα στο ελληνικό σχολείο δεν είναι τόσο τεταμένη και ψυχρή, ούτε η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού είναι τόσο αυταρχική, όπως σημειώνεται συχνά σε προεπιστημονικές εμπειρίες ή σε επικριτικά δημοσιεύματα.** Επιπλέον, η παραδοσιακή τακτική αντιμετώπισης του μαθητή, όπως εκφραζόταν στο παρελθόν ακόμη και συμβολικά στον τρόπο εξετάσεων ή με τον τονισμό του επικλινούς στη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, δεν παρατηρήθηκε, σύμφωνα με τα δικά μας δεδομένα, στα ελληνικά σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Δεν μπορεί επίσης να γίνει λόγος για κλίμα ψυχρότητας και έλλειψη επαφής μεταξύ διδάσκοντος και μαθητών. Σύμφωνα με τις διαπιστώσεις αυτές, μπορεί να ειπωθεί γενικά ότι *το ελληνικό σχολείο παρουσιάζει μια σαφώς θετική εικόνα, δηλαδή φαίνεται, από άποψη κλίματος και σχέσεων εκπαιδευτικού και μαθητών, να είναι καλύτερο από ό,τι ισχυρίζονται συχνά οι επικριτές του.* Βέβαια, υπάρχει το ενδεχόμενο η εμφάνιση παρατηρητών σε μια σχολική τάξη να οδηγήσει το διδάσκοντα σε κοινωνικά αποδεκτή ή επιθυμητή συμπεριφορά· από την άλλη πλευρά όμως, η εικόνα που σκιαγραφήσαμε για το κλίμα της τάξης επιβεβαιώνεται και από τα ερωτηματολόγια για μαθητές.

#### **4.3.2. Σχέσεις των διευθυντών σχολείων με το διδακτικό προσωπικό, τους μαθητές και τους γονείς**

Σε ό,τι αφορά τις σχέσεις και τη συνεργασία του διευθυντή του σχολείου με τους καθηγητές και τους μαθητές, τις σχέσεις μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού, καθώς και του σχολείου με τους γονείς, από τη στατι-



στική επεξεργασία των δεδομένων που προέρχονται από τις συνεντεύξεις με τους διευθυντές διαπιστώθηκαν τα εξής:

Κατά την **πρώτη φάση της έρευνας** (σχολικό έτος 1980-81) η *συνεργασία των διευθυντών των σχολείων με το διδακτικό προσωπικό* χαρακτηρίστηκε από τους ίδιους γενικά καλή και αρμονική. Πιο συγκεκριμένα, δηλώθηκε ότι η συνεργασία αυτή απαιτείται κυρίως για την κατάρτιση του Ωρολογίου Προγράμματος διδασκαλίας και για την κατανομή του διδακτικού έργου. Αναφέρθηκε ακόμη ότι σε αραιά χρονικά διαστήματα πραγματοποιούνται παιδαγωγικές συνεδριάσεις του συλλόγου των καθηγητών, όπου συζητούνται θέματα τα οποία αφορούν κυρίως το πρόγραμμα διδασκαλίας και το σχεδιασμό του διδακτικού έργου, τη φοίτηση, την επίδοση και τη διαγωγή των μαθητών, την οργάνωση της σχολικής ζωής κ.λπ. Οι σχέσεις των καθηγητών μεταξύ τους χαρακτηρίστηκαν από τους διευθυντές των σχολείων επίσης πολύ καλές.

Οι *σχέσεις των διευθυντών με τους μαθητές* χαρακτηρίστηκαν ομοίως πολύ καλές. Δηλώθηκε επίσης από τους διευθυντές ότι οι πειθαρχικές αρμοδιότητές τους απέναντι στους μαθητές ασκούνται σύμφωνα με τις ισχύουσες νομικές διατάξεις, ενώ οι κυρώσεις που επιβάλλονται αρχίζουν από την παρατήρηση και την επίπληξη και φτάνουν έως την τριήμερη αποβολή του μαθητή από το σχολείο. Μόνο σε σοβαρές περιπτώσεις δηλώθηκε ότι τα εν λόγω θέματα συζητούνται στο σύλλογο των καθηγητών.

Και οι *σχέσεις των διευθυντών των σχολείων με τους γονείς* χαρακτηρίστηκαν καλές. Οι διευθυντές δήλωσαν ωστόσο ότι οι γονείς ενημερώνονται απλώς στο τέλος κάθε τριμήνου για την επίδοση των παιδιών τους (χορήγηση ελέγχων επίδοσης και διαγωγής των μαθητών), και καλούνται στο σχολείο όταν ανακύπτουν προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών. Δεν δημιουργούνται, κατά τη γνώμη των διευθυντών, άξια λόγου προβλήματα από τους μαθητές και τους γονείς για την αξιολόγηση της επίδοσης των πρώτων: οι όποιες σχετικές ενστάσεις και διαμαρτυρίες περιορίζονται σε μικρό ποσοστό και αντιμετωπίζονται με συζήτηση και επιχειρηματολογία. Επισημάνθηκαν πάντως οι βαθμοθηρικές τάσεις των μαθητών και η υποκειμενική κρίση των γονέων στο σημείο αυτό, ενώ δηλώθηκε ότι οι σχέσεις του σχολείου με τους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων εξαντλούνται κυρίως στην κάλυψη οικονομικών αναγκών του σχολείου και σε συζητήσεις για θέματα βαθμολογίας και διαγωγής των μαθητών.

Στην **τέταρτη φάση της έρευνας** (σχολικό έτος 1990-91) οι διευθυντές δήλωσαν και πάλι ότι έχουν καλές σχέσεις και συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό, και ότι ο σύλλογος των καθηγητών συνεδριάζει σε τακτικά χρονικά διαστήματα ή εκτάκτως για σοβαρά θέματα. Οι σχέσεις τους με τους μαθητές χαρακτηρίστηκαν φιλικές και η συνεργασία τους με τους γονείς καλή αλλά περιορισμένη.

Και στην **πέμπτη φάση της έρευνας** (σχολικό έτος 2000-01) οι διευθυντές δήλωσαν ότι οι σχέσεις τους με τους καθηγητές ήταν από ικανοποιητικές έως πολύ καλές. Εξίσου πολύ καλές χαρακτηρίστηκαν οι σχέσεις των διευθυντών με τους μαθητές, ενώ οι πειθαρχικές ποινές ήταν σπάνιες και περιοριζόνταν σε παρατηρήσεις και σε συμβουλές. Ως προς τη *συνεργασία του σχολείου με τους γονείς*, εκφράστηκε και πάλι το παράπονο ότι είναι πολύ περιορισμένη, δεδομένου ότι οι γονείς προσεγγίζουν το σχολείο μόνο όταν πρόκειται να πάρουν τους βαθμούς των παιδιών τους.

Από τη **σύγκριση των τριών φάσεων της έρευνας** προέκυψε πως οι διευθυντές των σχολείων έχουν γενικά, κατά δήλωσή τους, καλές σχέσεις και αρμονική συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό. Κυρίως στην πρώτη φάση δηλώθηκε ότι πραγματοποιούνταν (παιδαγωγικές) συνεδριάσεις του συλλόγου των καθηγητών σε αραιά χρονικά διαστήματα, ενώ στην τέταρτη φάση πιο συχνά, τακτικά ή και εκτάκτως, για σοβαρά ζητήματα. Τα θέματα συζήτησης αυτών των συνεδριάσεων συγκεκριμενοποιήθηκαν ως ζητήματα που αφορούν το ωρολόγιο πρόγραμμα διδασκαλίας, τον προγραμματισμό και την κατανομή του διδακτικού έργου, το σχεδιασμό της εργασίας στο σχολείο γενικά, την επίδοση, φοίτηση και διαγωγή των μαθητών, καθώς και θέματα εξετάσεων και βαθμολογίας. Επίσης, οι διευθυντές χαρακτήρισαν γενικά τις σχέσεις μεταξύ των καθηγητών πολύ καλές έως και άριστες. Ως προς τις σχέσεις των διευθυντών με τους μαθητές, που χαρακτηρίστηκαν επίσης πολύ καλές, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει ομοιότητα και στις τρεις φάσεις της έρευνας.

Οι σχέσεις των διευθυντών με τους γονείς χαρακτηρίστηκαν κατά βάση καλές, αλλά μόνο σε περιορισμένη κλίμακα δεδομένες. Οι διευθυντές δήλωσαν, κυρίως στην πρώτη φάση της έρευνας, ότι δεν υπάρχουν αντιδράσεις από την πλευρά των γονέων και των μαθητών για τη βαθμολογία, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις τονίστηκαν οι βαθμοθηρικές τάσεις των μαθη-

τών, καθώς και η υποκειμενική κρίση των γονέων σε θέματα αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης των παιδιών. Επιπλέον, στην πρώτη φάση έγινε πιο συγκεκριμένη αναφορά στις σχέσεις του σχολείου με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, οι οποίες, κατά τη γνώμη των διευθυντών των σχολείων, εξαντλούνται κυρίως σε οικονομικά θέματα και σε συζητήσεις σχετικές με τη βαθμολογία και τη διαγωγή των μαθητών.

#### **4.3.3. Σχέσεις των εκπαιδευτικών με το διευθυντή του σχολείου και τους γονείς**

Από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών, σε ό,τι αφορά τη συνεργασία τους με το διευθυντή του σχολείου, με τους συναδέλφους τους και με τους γονείς, στην **πρώτη φάση της έρευνας** (σχολικό έτος 1980-81) και από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια για εκπαιδευτικούς (ερωτήσεις Δ22 και Δ23), διαπιστώθηκε ότι η συνεργασία με το διευθυντή του σχολείου χαρακτηρίζεται από καλή έως πολύ καλή. Τον κύριο τομέα συνεργασίας καταλάμβαναν κατά πρώτον προβλήματα λειτουργίας του σχολείου και κατά δεύτερον παιδαγωγικές συνεδρίες και διοικητικά θέματα, ενώ πολύ μικρότερη σημασία είχαν διδακτικά ζητήματα και προβλήματα των μαθητών. Καλή χαρακτηρίστηκε από τους καθηγητές και η *συνεργασία τους με τους συναδέλφους τους* (ερώτηση Α14), η οποία αφορούσε πρώτα ανταλλαγή πληροφοριών για θέματα παιδαγωγικού περιεχομένου και ειδικότερα ύλης διδασκαλίας, και μετά προβλήματα σχολείου και θέματα επίδοσης και συμπεριφοράς των μαθητών· η εν λόγω συνεργασία μεταξύ των καθηγητών δηλώθηκε ότι πραγματοποιείται πολύ συχνά. Και η *συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς* χαρακτηρίστηκε από τους καθηγητές σε μεγάλο ποσοστό (66%) από καλή έως πολύ καλή με κυριότερο τομέα συνεργασίας την επίδοση των μαθητών. Ωστόσο, το ενδιαφέρον των γονέων για συνεργασία δεν θεωρήθηκε δεδομένο, δηλαδή, κατά τη γνώμη των καθηγητών, οι γονείς είναι εκείνοι που ευθύνονται για την πλημμελή συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς.

Στην **τέταρτη φάση της έρευνας** (σχολικό έτος 1990-91) οι καθηγητές έκριναν σε μεγάλο ποσοστό (50%) ότι η *συνεργασία τους με τη διεύθυνση του σχολείου* ήταν καλή έως πολύ καλή. Ως θέματα συνεργασίας αναφέρθη-

καν κυρίως προβλήματα των μαθητών και προβλήματα λειτουργίας της τάξης. Αναφορικά με το είδος της συνεργασίας, οι καθηγητές δήλωσαν ότι πρόκειται για παιδαγωγικές συνεδρίες που έχουν να κάνουν με προβλήματα λειτουργίας του σχολείου. Στη *συνεργασία των καθηγητών με τους συναδέλφους τους*, που θεωρήθηκε επίσης πολύ καλή, περιλαμβάνονταν προβλήματα μαθητών και σχολείου συχνότερα από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς (φιλόλογους) και από καθηγητές με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας. Θέματα παιδαγωγικού περιεχομένου και ειδικότερα ύλης διδασκαλίας δήλωσαν ότι συζητούσαν με μεγαλύτερη συχνότητα οι καθηγήτριες και οι φιλόλογοι. Για τη συνεργασία αυτή το 59% των καθηγητών δήλωσαν ότι λαμβάνει χώρα συχνά ή και κάθε μέρα, ενώ ένα ποσοστό 26% δήλωσε ότι πραγματοποιείται σε αραιά χρονικά διαστήματα. Η *συνεργασία με τους γονείς* χαρακτηρίστηκε (σε ποσοστό 55%) από πολύ καλή έως αρκετά καλή και δηλώθηκε ότι εκτείνεται κυρίως σε θέματα επίδοσης των μαθητών. Την εν λόγω συνεργασία χαρακτήρισαν συχνότερα δεδομένη και καλή οι καθηγητές Γυμνασίου και οι αρχαιότεροι καθηγητές. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί πιθανώς από το γεγονός ότι οι αρχαιότεροι καθηγητές έχουν μεγαλύτερη πείρα και επομένως άνεση στα θέματα αυτά, ιδιαίτερα μάλιστα στο Γυμνάσιο όπου η διαδικασία επιλογής υποψηφίων για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση δεν πιέζει ακόμη.

Και στην **πέμπτη φάση της έρευνας** (σχολικό έτος 2000-01) η *συνεργασία των καθηγητών με τη διεύθυνση του σχολείου* χαρακτηρίστηκε από τους καθηγητές σε μεγάλο ποσοστό (περίπου 80%) πολύ καλή ή καλή, χωρίς να συγκεκριμενοποιούνται οι τομείς συνεργασίας. Πιο συχνά πραγματοποιούνταν τέτοιου είδους συνεργασία στο Λύκειο για ζητήματα σχετικά με θέματα επίδοσης και συμπεριφοράς των μαθητών. Καλή θεωρήθηκε και η *συνεργασία των καθηγητών μεταξύ τους*, χωρίς να διευκρινίζονται ούτε εδώ οι τομείς συνεργασίας. Η *συνεργασία των καθηγητών με τους γονείς* χαρακτηρίστηκε περισσότερο τυπική. Ως κύριοι τομείς της αναφέρθηκαν πρώτα η επίδοση και μετά η συμπεριφορά των μαθητών. Ωστόσο, οι καθηγητές δήλωσαν σε υψηλό ποσοστό (65%) ότι οι γονείς δεν ενδιαφέρονται για το σχολείο.

Κατά τη **σύγκριση των δεδομένων των τριών φάσεων** της έρευνας, σε ό,τι αφορά τη *συνεργασία των καθηγητών με τη διεύθυνση του σχολείου*, δια-

πιστώθηκε πως η άποψη των καθηγητών ότι η εν λόγω συνεργασία είναι από καλή έως πολύ καλή παραμένει σταθερή. Κάποια διαφοροποίηση σημειώθηκε μόνο σχετικά με τα θέματα της συνεργασίας τους: στην πρώτη φάση της έρευνας αναφέρθηκαν ως θέματα συνεργασίας κατ' αρχάς τα προβλήματα λειτουργίας του σχολείου, στη συνέχεια οι παιδαγωγικές συνειδησίες και τέλος τα διδακτικά προβλήματα και τα προβλήματα των μαθητών αντίστοιχα, στην τέταρτη φάση της έρευνας αναφέρθηκαν κυρίως προβλήματα των μαθητών και προβλήματα λειτουργίας της τάξης. Δηλαδή, φαίνεται ότι αυξήθηκαν κάπως τα προβλήματα των μαθητών στη δεκαετία που μεσολάβησε. Η παραπάνω διαφοροποίηση των προβλημάτων εναρμονίζεται άλλωστε τόσο με τις εκτιμήσεις που διατυπώνονται στη βιβλιογραφία όσο και με τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών. Στην πέμπτη φάση της έρευνας δεν διευκρινίστηκαν επακριβώς οι τομείς συνεργασίας των καθηγητών με τη διεύθυνση του σχολείου.

Ομοιότητες παρουσιάζει στις τρεις φάσεις και η *συνεργασία των καθηγητών μεταξύ τους*, η οποία αφορά στην ανταλλαγή πληροφοριών για τη διδασκτέα ύλη και στην επίλυση προβλημάτων των μαθητών. Συνεργασία με συναδέλφους για την επίλυση προβλημάτων του σχολείου και για τη συμπεριφορά και επίδοση των μαθητών αναφέρθηκε μόνο στην πρώτη φάση της έρευνας. Η συχνότητα της συνεργασίας αυτής μεταξύ των καθηγητών δεν είναι δυνατόν να προσδιοριστεί στατιστικά, φαίνεται πάντως ότι ήταν μεγαλύτερη στην τέταρτη και ιδιαίτερα στην πέμπτη φάση της έρευνας.

Και η *συνεργασία με τους γονείς* χαρακτηρίστηκε στις δύο πρώτες φάσεις της έρευνας καλή ή και πολύ καλή, ενώ στην πέμπτη φάση οι σχέσεις αυτές θεωρήθηκαν περισσότερο τυπικές. Τα θέματα που απασχολούσαν ήταν η επίδοση και η συμπεριφορά των μαθητών.

#### 4.3.4. Κοινωνική ζωή στο σχολείο

Σχετικά με την *κοινωνική ζωή στο σχολείο*, από τις συνεντεύξεις με τους διευθυντές των σχολείων διαπιστώθηκαν τα εξής:

Στην **πρώτη φάση της έρευνας** (σχολικό έτος 1980-81) έγιναν θετικές αναφορές σε πολιτιστικές δραστηριότητες του σχολείου (θέατρο, χορός, επισκέψεις μουσείων κ.λπ.) και σε οτιδήποτε έχει να κάνει με τη διοργάνωση

εορτών, ομιλιών και εκδρομών. Εδώ θα μπορούσε κανείς να αναφέρει επίσης τις Μαθητικές Κοινότητες, οι οποίες καλούνται να δραστηριοποιηθούν στον τομέα αυτό.

Στην **τέταρτη φάση της έρευνας** (σχολικό έτος 1990-91) αναφέρθηκαν πάλι οι συνηθισμένες γιορτές και αθλητικές δραστηριότητες, και σε πολύ λίγες περιπτώσεις δηλώθηκαν πολιτιστικές εκδηλώσεις (π.χ. συναυλίες). Και εδώ αναφέρθηκε σε πολλές περιπτώσεις η συμμετοχή των Μαθητικών Κοινοτήτων στις εν λόγω δραστηριότητες.

Στην **πέμπτη φάση της έρευνας** (σχολικό έτος 2000-01) αναφέρθηκαν ξανά οι γνωστές γιορτές, οι εκδρομές και οι αθλητικές δραστηριότητες, ενώ σε μερικά σχολεία έγιναν ακόμη ειδικότερες αναφορές σε θεατρικές ομάδες, σε συγκροτήματα μουσικής και σε φιλανθρωπικές δραστηριότητες. Στις δραστηριότητες που αποτελούν όλες μαζί την κοινωνική ζωή του σχολείου συμμετείχαν σε κάποιο βαθμό και οι γονείς, ενώ σε ελάχιστες περιπτώσεις αναφέρθηκε επίσης η συμμετοχή άλλων τοπικών φορέων. Κοινή πρόταση όλων των διευθυντών των σχολείων ήταν η ανάγκη διεύρυνσης των δραστηριοτήτων αυτών, το οποίο έρχεται όμως σε αντίθεση με την πίεση που ασκούν το φορτωμένο πρόγραμμα μαθημάτων και οι εξετάσεις. Στη συγκεκριμένη φάση τονίστηκε ακόμη από τους διευθυντές των σχολείων ότι ο θεσμός των Μαθητικών Κοινοτήτων έχει ατονίσει και ότι οι μαθητές δεν τον αξιοποιούν σωστά, δηλαδή δεν ασχολούνται εκεί με ουσιαστικά θέματα.

Από τη **σύγκριση των τριών φάσεων** διαπιστώθηκε ότι στον τομέα της κοινωνικής ζωής παρατηρούνται οι ίδιες περίπου δραστηριότητες χωρίς αξιόλογες διαφορές. Ο θεσμός των Μαθητικών Κοινοτήτων κρίθηκε κατ' αρχήν θετικά από τους διευθυντές και στις τρεις φάσεις της έρευνας, δηλώθηκε όμως ότι δεν αξιοποιείται για ουσιαστικά θέματα και ότι χρειάζεται βελτίωση (π.χ. να δοθούν περισσότερες ευθύνες στους μαθητές). Στην πρώτη φάση της έρευνας, για γνωστούς ιστορικο-πολιτικούς λόγους, επισημάνθηκε και ο κίνδυνος της πολιτικοποίησης ή και κομματικοποίησης των Μαθητικών Κοινοτήτων. *Γενικά, προκύπτει μια εικόνα που μας είναι ήδη γνωστή σε ό,τι αφορά την περιορισμένη κοινωνική ζωή του ελληνικού σχολείου* (βλ. επίσης σχετικά το επόμενο κεφάλαιο του βιβλίου για τις κοινωνικές και λοιπές δραστηριότητες των μαθητών στο σχολείο και στην τάξη).

#### 4.4. Προβλήματα σχολείου και συμπεριφοράς των μαθητών

Τα δεδομένα που προέκυψαν στον εν λόγω τομέα τόσο από τις συνεντεύξεις με τους διευθυντές των σχολείων όσο και από το ερωτηματολόγιο για εκπαιδευτικούς (ερώτηση Γ17) οδηγούν στη σκιαγράφηση της παρακάτω εικόνας.

Στην **πρώτη φάση της έρευνας** (σχολικό έτος 1980-81) από την *ανάλυση συχνοτήτων*, με βάση τα δεδομένα του ερωτηματολογίου για εκπαιδευτικούς, διαπιστώθηκε πως, σε ό,τι αφορά τα *προβλήματα του σχολείου*, οι καθηγητές θεωρούσαν ότι το πιο σημαντικό είναι τα κτιριακά προβλήματα, και ακολουθούσαν η έλλειψη εποπτικών μέσων, το φορτωμένο πρόγραμμα διδασκαλίας και ο μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τάξη. Από συσχετίσεις μεταβλητών και σύγκριση των μέσων όρων προέκυψε ότι, μεταξύ των προβλημάτων του σχολείου, συχνότερα τονιζόταν το κτιριακό πρόβλημα από τους νεότερους σε χρόνια υπηρεσίας καθηγητές και τους καθηγητές «μη προνομιούχων» σχολείων, κάτι που εξηγείται πιθανώς από τις προσδοκίες των νέων καθηγητών και από τις συνθήκες στα σχολεία της κατηγορίας αυτής. Οι νεότεροι καθηγητές και οι καθηγήτριες επισήμαναν επίσης το μεγάλο αριθμό μαθητών στις τάξεις.

Ως *προβληματική συμπεριφορά* οι διευθυντές των σχολείων θεωρούσαν τη μη συμμόρφωση των μαθητών στις προδιαγραφές και στις εντολές του σχολείου και ειδικότερα την απειθαρχία και αυθάδεια, τις αδικαιολόγητες απουσίες από τα μαθήματα, όπως επίσης τις καταστροφές και διαρρηξίες στο σχολείο. Σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, η συμπεριφορά αυτή αντιμετωπιζόταν με συζήτηση και συμβουλές, με ενημέρωση των γονέων, καθώς και με τις κυρώσεις που προβλέπονται από τις νομικές διατάξεις. Οι Μαθητικές Κοινότητες και οι γονείς δεν αντιδρούσαν, κατά την άποψη των διευθυντών των σχολείων, στην επιβολή των κυρώσεων στις περιπτώσεις προβληματικής συμπεριφοράς. Βέβαια, σημειώθηκε ότι τέτοια προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών ανακύπτουν κυρίως στα σχολεία των πόλεων και των αστικών κέντρων. Οι διευθυντές δήλωσαν επίσης ότι δεν υπήρχε στα σχολεία η δυνατότητα παροχής ειδικής βοήθειας σε προβληματικά παιδιά: απλώς παρακολουθούσαν από κάποιον καθηγητή, και ενδεχομένως τα σχετικά προβλήματα συζητούνταν σε παιδαγωγικές συνεδρίες του συλλόγου διδασκόντων.

Στην **τέταρτη φάση της έρευνας** (σχολικό έτος 1990-91), ως προς τα *προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι καθηγητές στο σχολείο*, διαπιστώθηκε ότι πρώτο στη σειρά έρχεται η έλλειψη εποπτικών μέσων (σε ποσοστό 22%). Σε σχέση με *προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών*, τιμωρητέα συμπεριφορά ή παραπτώματα θεωρούσαν οι διευθυντές των σχολείων θέματα αμφίεσης των μαθητών, την αυθάδεια, την απειθαρχία, τις ζημιές και καταστροφές στο σχολείο και την αδιαφορία των μαθητών. Η αντιμετώπιση συνίστατο σε συμβουλές, παρατηρήσεις, ποινολόγιο, καθώς και σε συζήτηση στο σύλλογο διδασκόντων<sup>101</sup>. Σημειώθηκε όμως ότι, όταν αντιμετωπίζουν προβλήματα αποκλίνουσας συμπεριφοράς, ζητούν τη βοήθεια ειδικών. Σε πολύ λίγες περιπτώσεις (σε τέσσερα από τα δέκα σχολεία), όταν υπήρχε αποκλίνουσα συμπεριφορά (επικρατεί βέβαια μεγάλη ασάφεια για το τι ακριβώς είναι αυτό) οι διευθυντές ζητούσαν βοήθεια από ειδικό (νευρολόγο-ψυχίατρο, κέντρο ψυχικής υγιεινής, κοινωνικό λειτουργό) ή συζητούσαν το θέμα στο σύλλογο καθηγητών.

Στην **πέμπτη φάση της έρευνας** (σχολικό έτος 2000-01) διαπιστώθηκε από τους καθηγητές ότι πρώτα στη σειρά έρχονται προβλήματα πειθαρχίας και συμπεριφοράς των μαθητών, και ακολουθούν η αδιαφορία και σε μικρότερο βαθμό προβλήματα επίδοσης των μαθητών· ένα ποσοστό περίπου 20% των καθηγητών δεν διαπίστωσε πάντως προβλήματα. Δεν διαπιστώθηκαν επίσης διαφοροποιήσεις στη στάση των καθηγητών ως προς το φύλο, τη βαθμίδα και την κοινωνική τους προέλευση. Από τους διευθυντές των σχολείων *προβληματική (και τιμωρητέα) συμπεριφορά* θεωρήθηκε η παρακώλυση του μαθήματος, η ασέβεια στο πρόσωπο του καθηγητή, η παρέκκλιση από τους σχολικούς κανόνες, οι εκδηλώσεις βίας. Τέτοιου είδους συμπεριφορά δήλωσαν ότι αντιμετωπίζεται με παρατηρήσεις, επιπλήξεις, συμβουλές, αναπλήρωση των ζημιών από τους ίδιους τους μαθητές και, σε σπάνιες περιπτώσεις, με μονοήμερη ή διήμερη αποβολή. Από το σύνολο των διευθυντών μόνο οι μισοί δήλωσαν ότι συζητούν τέτοια θέματα στο σύλλογο διδασκόντων. Αντιδράσεις στις ποινές από την πλευρά των μαθητών ή των γονέων δεν δηλώθη-

---

101. Πρβλ. για τους ισχύοντες κανονισμούς Α. Αλεξανδρίδης, 1995. Πρβλ. επίσης γενικότερα για θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης Κ. Σ. Τσουντας & Μ. Γ. Χρονοπούλου, 1995· Χρ. Σαΐτης, 2000.



καν, γιατί, σύμφωνα με τους διευθυντές, οι επιβαλλόμενες κυρώσεις ήταν δίκαιες και οι ακρότητες αποφεύγονταν. *Η αποκλίνουσα κοινωνική συμπεριφορά ταυτιζόταν, κατά τη γνώμη των διευθυντών των σχολείων, με τα παραπάνω προβλήματα, ενώ η αποκλίνουσα ψυχολογική συμπεριφορά με την τάση απομόνωσης του παιδιού ή με την επιθετικότητα. Στην πρώτη περίπτωση, τα προβλήματα αντιμετωπιζόνταν συνήθως με συζήτηση με το μαθητή ή/και με το οικογενειακό του περιβάλλον, ενώ τα προβλήματα στη δεύτερη περίπτωση συζητούνταν επιπλέον στις συνεδριάσεις των καθηγητών. Σε έξι από τα δέκα σχολεία οι διευθυντές δήλωσαν ότι ανατρέχουν ακόμη για βοήθεια σε κέντρα ψυχικής υγιεινής, σε συμβουλευτικούς σταθμούς ή σε ψυχολόγο/ψυχίατρο.*

Από τη **σύγκριση των τριών φάσεων** προέκυψε ότι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι καθηγητές στα σχολεία συμβαδίζουν με τις εξελίξεις στην εκπαίδευση, ενώ σημειώνονται μικρές διαφοροποιήσεις στα είκοσι χρόνια που διήρκεσε η έρευνα. Έτσι η έλλειψη, για παράδειγμα, κτιριακών εγκαταστάσεων, που εμφανίστηκε έντονα στην πρώτη φάση της έρευνας, δεν αναφέρθηκε καθόλου στην τέταρτη και την πέμπτη φάση, όπου σημειώθηκε μεγάλη βελτίωση στις κτιριακές εγκαταστάσεις και την υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων. Εξάλλου, το φορτωμένο πρόγραμμα διδασκαλίας και ο μεγάλος αριθμός των μαθητών ανά τάξη δεν καταγράφηκαν στην τέταρτη και πέμπτη φάση της έρευνας, γιατί στο μεταξύ σημειώθηκε μείωση του μαθητικού πληθυσμού. *Στις δύο τελευταίες φάσεις της έρευνας και ιδιαίτερα στην πέμπτη (σχολικό έτος 2000-01) απασχολούσαν περισσότερο τους καθηγητές προβλήματα πειθαρχίας και συμπεριφοράς, καθώς και αδιαφορίας ή επίδοσης των μαθητών. Για πρώτη φορά δηλώθηκαν επίσης προβλήματα που προκύπτουν από τη μεταβολή της σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού με τη συρροή παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών.*

Στις δύο πρώτες φάσεις οι διευθυντές των σχολείων δήλωσαν ότι προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών ανέκυπταν κυρίως στα σχολεία των πόλεων και των αστικών κέντρων και ότι δεν υπήρχαν πολλές δυνατότητες για παροχή ειδικής βοήθειας. Η προσφυγή σε ειδικούς τονίστηκε ωστόσο στην τέταρτη και την πέμπτη φάση της έρευνας, προφανώς γιατί δημιουργήθηκαν στο μεταξύ ευνοϊκότερες συνθήκες για υποστήριξη και βοήθεια. Στις αρχές της δεκαετίας του 1980 οι διευθυντές των σχολείων δήλωναν συνήθως ότι τα «προβληματικά» παιδιά παρακολουθούνταν απλώς από έναν κα-

θηγητή, και σε συνεδριάσεις του συλλόγου τους συζητούσαν το σχετικό θέμα. Γενικά πάντως επισημάνθηκε ότι *η απρεπής συμπεριφορά των μαθητών αντιμετωπίζεται με συζήτηση και συμβουλές, με ενημέρωση των γονέων και με κυρώσεις που προβλέπονται από τις νομικές διατάξεις*. Δηλώθηκε επίσης ότι δεν αντιδρούν ούτε οι Μαθητικές Κοινότητες ούτε οι γονείς στις επιβολές κυρώσεων στους μαθητές για προβληματική συμπεριφορά.

#### 4.5. Εξωδιδασκτικά καθήκοντα των καθηγητών

Εδώ εντάσσονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα εξωδιδασκτικά καθήκοντα που τους ανατίθενται ή που οι ίδιοι αναλαμβάνουν στο σχολείο (ερώτηση A11).

Στην **πρώτη φάση της έρευνας** (σχολικό έτος 1980-81) οι καθηγητές σε ένα μεγάλο ποσοστό (78%) ασκούσαν, κατά δήλωσή τους, εξωδιδασκτικά καθήκοντα στο σχολείο, όπως σύνταξη Ωρολογίων Προγραμμάτων, έκδοση βαθμολογίων και λοιπά διοικητικά καθήκοντα (δραστηριότητες του σχολείου και της τάξης τους). Τα διοικητικά καθήκοντα αποτελούσαν λόγο για τον οποίο διαμαρτύρονταν συχνά οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες και απαιτούσαν το διορισμό επαρκούς διοικητικού προσωπικού στα σχολεία. Οι πολιτιστικές δραστηριότητες<sup>102</sup> της τάξης και του σχολείου στις οποίες συμμετείχαν οι καθηγητές (ερωτήσεις A12 και A13) φαίνεται ότι αποτελούσαν τις κύριες δραστηριότητές τους, πέρα από το διδασκτικό έργο και τα διοικητικά τους καθήκοντα.

Πιο συχνά δήλωσαν ότι ασκούν εξωδιδασκτικά καθήκοντα στο σχολείο οι καθηγητές Γυμνασίου· οι ίδιοι αυτοί καθηγητές δήλωσαν ότι ακόμη συχνότερα παίρνουν μέρος στις πολιτιστικές και άλλες δραστηριότητες του σχολείου. Στα εξωδιδασκτικά καθήκοντα δεν διαπιστώθηκαν γενικά διαφορές ανάμεσα στους άνδρες και στις γυναίκες εκπαιδευτικούς, αλλά μόνο στον

---

102. Σε ό,τι αφορά τις πολιτιστικές δραστηριότητες, όπως μουσικές εκδηλώσεις, θεατρικές παραστάσεις, θεατρικό εργαστήριο, παραδοσιακοί χοροί, τοπική ιστορία, λαογραφία κλπ., πρβλ. το Νόμο 1566/1985, άρθρο 47 και την Υπουργική Απόφαση Γ2/4867/28.8.1992. Πρβλ. επίσης Α. Αλεξανδρίδης, ό.π., σσ. 132-134.

επιμερισμό των εν λόγω καθηκόντων: στη σύνταξη των βαθμολογιών συμμετείχαν συχνότερα οι καθηγήτριες, ενώ οι άνδρες καθηγητές αναλάμβαναν συχνότερα τη σύνταξη των Ωρολογίων Προγραμμάτων. Στις πολιτιστικές δραστηριότητες της τάξης συμμετείχαν επίσης περισσότερες καθηγήτριες. Εξωδιδασκτικά καθήκοντα διαπιστώθηκε ότι αναλαμβάνουν συχνότερα οι νεότεροι καθηγητές, σε σύγκριση με τους μεγαλύτερους στην ηλικία και με τους αρχαιότερους, καθώς και οι φιλόλογοι, σε σύγκριση με τους φυσικούς και τους μαθηματικούς. Οι καθηγητές των δύο τελευταίων αυτών ειδικοτήτων συμμετείχαν συχνότερα στη σύνταξη των Ωρολογίων Προγραμμάτων, ενώ στα βαθμολογία και τα λοιπά διοικητικά καθήκοντα είχαν συχνότερη συμμετοχή οι φιλόλογοι.

Και στην **τέταρτη φάση της έρευνας** (σχολικό έτος 1990-91) οι καθηγητές δήλωσαν σε πολύ μεγάλο ποσοστό (80%) ότι ασκούσαν λοιπά διοικητικά καθήκοντα πέρα από τα συνήθη, δηλαδή σύνταξη Ωρολογίων Προγραμμάτων και συμπλήρωση βαθμολογιών. Οι καθηγητές δήλωσαν επίσης σε ποσοστό 54% ότι δεν ήταν σύμβουλοι σε δραστηριότητες των μαθητών της τάξης τους, ενώ ως προς τις δραστηριότητες του σχολείου γενικά υπερερούσαν (με ποσοστό συμμετοχής 38%) οι πολιτιστικές δραστηριότητες. Οι συσχετίσεις μεταβλητών στη φάση αυτή δεν έδωσαν αξιόλογα ευρήματα.

Στην **πέμπτη φάση της έρευνας** (σχολικό έτος 2000-01) ένα συγκριτικά πολύ μικρότερο ποσοστό, δηλαδή το ένα τρίτο των ερωτώμενων καθηγητών (33%), δήλωσε ότι ασκεί εξωδιδασκτικά καθήκοντα, τα οποία συνίστανται κυρίως σε σύνταξη Ωρολογίων Προγραμμάτων διδασκαλίας και συμπλήρωση βαθμολογιών, αλλά και σε άλλα διοικητικά καθήκοντα. Δεν διαπιστώθηκαν διαφορές ως προς τα εξωδιδασκτικά καθήκοντα ανάμεσα στους καθηγητές Γυμνασίου και Λυκείου, συχνότερα όμως ασκούσαν τέτοια καθήκοντα οι άνδρες καθηγητές. Οι συσχετίσεις μεταβλητών δεν έδωσαν αξιοποιήσιμα στοιχεία σε ό,τι αφορά διαφοροποιήσεις ως προς τα χρόνια υπηρεσίας, την εκπαιδευτική βαθμίδα και την κοινωνική προέλευση των καθηγητών. Αναφορικά με το είδος δραστηριότητας της τάξης τους, πρώτες στη σειρά ήταν οι πολιτιστικές (13%) και ακολουθούσαν οι αθλητικές δραστηριότητες (10%): το ίδιο ισχύει και για τις δραστηριότητες ολόκληρου του σχολείου, στις οποίες οι καθηγητές δήλωσαν ότι συμμετέχουν σε μεγάλο ποσοστό (88%).

Η γενική εικόνα που προκύπτει **από τις τρεις φάσεις της έρευνας** ως προς τα εξωδιδασκτικά καθήκοντα των εκπαιδευτικών δεν παρουσιάζει πολύ αξιολογικές διαφορές από φάση σε φάση. Είναι γεγονός ότι οι καθηγητές ασκούν σε κάποιο βαθμό εξωδιδασκτικά καθήκοντα αφενός διοικητικής φύσης, όπως είναι η σύνταξη Ωρολογίων Προγραμμάτων διδασκαλίας και η συμπλήρωση βαθμολογίων, και αφετέρου υπό μορφή δραστηριοτήτων, πρωτίτως πολιτιστικών και αθλητικών, που αφορούν την τάξη ή ολόκληρο το σχολείο. Το εύρος των εξωδιδασκτικών καθηκόντων μειώθηκε αισθητά στην πέμπτη φάση της έρευνας, προφανώς γιατί στο μεταξύ τοποθετήθηκε σε πολλά σχολεία προσωπικό για γραμματειακή υποστήριξη. Οι διαφοροποιήσεις φύλου, εκπαιδευτικής βαθμίδας και ετών υπηρεσίας δεν είναι άξιες λόγου, αν εξαιρέσουμε τον επιμερισμό των εξωδιδασκτικών καθηκόντων στην πρώτη φάση της έρευνας, όπου διαπιστώθηκαν κάποιες διαφορές ανάμεσα στα εκπαιδευτικά ιδρύματα με αύξηση της συμμετοχής στα εν λόγω καθήκοντα των καθηγητών Γυμνασίου και των νεότερων σε χρόνια υπηρεσίας καθηγητών.

#### **4.6. Προετοιμασία των εκπαιδευτικών από τις σπουδές τους για το έργο τους και ενημέρωσή τους για νέες μεθόδους διδασκαλίας**

Στην παρούσα ενότητα εντάσσονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρησιμότητα των σπουδών τους, με κριτήριο την προετοιμασία που τους παρέχουν για την επιτέλεση του έργου τους· επίσης, περιλαμβάνονται οι γνώμες τους σε ό,τι αφορά την ενημέρωσή τους για νέες μεθόδους διδασκαλίας.

Στο πρώτο ερώτημα, πώς αποτιμούν την *προετοιμασία τους από τις σπουδές τους ως προς τη διδασκαλία και την αξιολόγηση στο σχολείο* (ερώτηση Γ16 στο ερωτηματολόγιο για εκπαιδευτικούς), οι καθηγητές απάντησαν στην **πρώτη φάση της έρευνας** (σχολικό έτος 1980-81) σε μεγάλο ποσοστό (77% και 82% αντίστοιχα) ότι οι σπουδές τους δεν τους έδωσαν τα απαραίτητα εφόδια για τη διεκπεραίωση αυτών των αρμοδιοτήτων. Μάλιστα, δήλωσαν ότι προσπαθούν να αναπληρώσουν τις ελλείψεις τους κυρίως μελετώντας βιβλία και περιοδικά.

Στο δεύτερο ερώτημα, που αφορά την *ενημέρωσή τους για νέες μεθόδους διδασκαλίας* (ερώτηση Δ11), οι καθηγητές ανέφεραν ότι η ενημέρωσή τους γίνεται κυρίως από περιοδικά και βιβλία, καθώς και μέσω σεμιναρίων· πάντως, σε ποσοστό 24% δήλωσαν ότι δεν ενημερώνονται καθόλου για τις νέες μεθόδους διδασκαλίας. Σε σχετική ερώτηση (Δ12) οι μισοί περίπου καθηγητές του δείγματος απάντησαν ότι δεν έχουν δοκιμάσει ποτέ να εφαρμόσουν μια νέα μέθοδο διδασκαλίας στην τάξη τους, αν και σε πολύ μεγάλο ποσοστό (84%) θα ήθελαν να είχαν τη δυνατότητα αυτή. Λέγοντας «νέα μέθοδο» εννοούσαν κυρίως τρόπους εργασίας που να δίνουν βαρύτητα στην πρωτοβουλία των μαθητών, καθώς και τη διεξαγωγή του μαθήματος με εργαστηριακή μορφή και επαγωγική μέθοδο. Συχνότερα δήλωσαν ότι δεν ενημερώνονται καθόλου για νέες μεθόδους διδασκαλίας οι καθηγητές που είχαν λιγότερα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση, προφανώς λόγω των πιο πρόσφατων σπουδών τους, καθώς επίσης οι φυσικοί και οι μαθηματικοί, οι οποίοι αποτελούν τους εκπαιδευτικούς εκείνους που αποκτούν τα λιγότερα εφόδια παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης κατά τη διάρκεια των βασικών τους σπουδών. Τα εκπαιδευτικά περιοδικά και τα βιβλία παιδαγωγικού περιεχομένου ανέφεραν ως τρόπο ενημέρωσης πιο συχνά οι καθηγητές Λυκείου και οι φιλόλογοι, ενώ οι φυσικοί και οι μαθηματικοί ενημερώνονταν συχνότερα μέσω σεμιναρίων, τα οποία προσιδιάζουν στην ειδικότητά τους και στον τρόπο προσέγγισης του γνωστικού αντικειμένου τους. Στο ερώτημα *αν έχουν ποτέ δοκιμάσει να εφαρμόσουν κάποια καινούρια μέθοδο διδασκαλίας*, θετικά απάντησαν συχνότερα οι φιλόλογοι, μια ειδικότητα που είναι πιο δεκτική σε καινοτομίες στην εκπαίδευση.

Στην **τέταρτη φάση της έρευνας** (σχολικό έτος 1990-91) οι καθηγητές απάντησαν αρνητικά στο ερώτημα *αν αισθάνονται προετοιμασμένοι από τις σπουδές τους για την επιτέλεση του έργου τους σε ποσοστό 91% ως προς τη διδασκαλία και σε ποσοστό 88% ως προς την αξιολόγηση*. Την κατάσταση αυτή δήλωσαν ότι αντιμετωπίζουν κυρίως με μελέτη. Στο ερώτημα *αν ενημερώνονται για νέες μεθόδους διδασκαλίας* οι καθηγητές απάντησαν θετικά σε ποσοστό 35%. Κάπως λιγότεροι από τους μισούς καθηγητές δήλωσαν ότι είχαν δοκιμάσει κάποια νέα μέθοδο διδασκαλίας.

Στην **πέμπτη φάση της έρευνας** (σχολικό έτος 2000-01) η στάση των καθηγητών ως προς την *προετοιμασία που τους παρέχουν οι σπουδές τους* έγι-

νε σαφώς θετικότερη και για τα δύο σκέλη του έργου τους (διδασκαλία και αξιολόγηση) με τα ποσοστά να κυμαίνονται μεταξύ 42% και 52% αντίστοιχα για τα δύο αυτά σκέλη. Η ενημέρωσή τους για νέες μεθόδους διδασκαλίας γινόταν με σεμινάρια αλλά και με βιβλία και εκπαιδευτικά περιοδικά, ενώ ένα ποσοστό 16% των καθηγητών δήλωσε ότι δεν έχει καμιά ενημέρωση για καινούριες μεθόδους διδασκαλίας. Οι καθηγητές σε πολύ μεγάλο ποσοστό (81%) δεν είχαν δοκιμάσει να εφαρμόσουν στη διδασκαλία τους μια νέα μέθοδο, αν και οι περισσότεροι από τους μισούς (58%) θα το ήθελαν.

**Συγκρίνοντας τις τρεις φάσεις της έρευνας** διαπιστώσαμε, ως προς το ερώτημα αν οι καθηγητές αισθάνονται προετοιμασμένοι από τις σπουδές τους σε θέματα μεθόδευσης της διδασκαλίας και αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, ότι απάντησαν στις δύο πρώτες ερευνητικές φάσεις σε πολύ μεγάλο ποσοστό αρνητικά ως προς τη διδασκαλία και κυρίως ως προς την αξιολόγηση· θετικότερη έγινε η στάση των καθηγητών στην τελευταία φάση της έρευνας. Θα έπρεπε να υποθέσει κανείς ότι βελτιώθηκε ως προς το συγκεκριμένο σημείο το καθεστώς της βασικής εκπαίδευσης των καθηγητών, κάτι που δεν προκύπτει όμως από τα πραγματικά δεδομένα στην εκπαίδευση ή από την όντως μεγαλύτερη προσφορά ευκαιριών για επιμόρφωση.

Η ενημέρωση των εκπαιδευτικών για νέες μεθόδους διδασκαλίας διαπιστώθηκε ότι γίνεται γενικά κυρίως μέσω περιοδικών και παιδαγωγικών βιβλίων. Υπήρχε ωστόσο ένα αξιολόγο ποσοστό εκπαιδευτικών (24% και 35% στις δύο πρώτες φάσεις της έρευνας αντίστοιχα) που δεν ενημερωνόταν καθόλου για νέες μεθόδους διδασκαλίας· το ποσοστό αυτό μειώθηκε αισθητά (16%) στην τελευταία φάση της έρευνας, κάτι που σημαίνει ότι αξιοποιήθηκε η όντως μεγάλη προσφορά επιμορφωτικών δράσεων στη δεκαετία του 1990. Περισσότεροι όμως από τους μισούς καθηγητές (στην πέμπτη φάση της έρευνας το ποσοστό αυτό ήταν μάλιστα της τάξεως του 81%) δήλωσαν ότι δεν είχαν δοκιμάσει να εφαρμόσουν μια νέα μέθοδο διδασκαλίας, παρόλο που ήταν πρόθυμοι να το πράξουν. Τις ελλείψεις τους σε θέματα μεθόδευσης της διδασκαλίας και αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης δήλωσαν οι καθηγητές ότι προσπαθούν να τις καλύψουν κυρίως μελετώντας βιβλία και περιοδικά. *Σχετικά με την επιμόρφωση, και στις τρεις φάσεις της έρευνας οι καθηγητές φάνηκαν να μην πιστεύουν ότι μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση της παραπάνω έλλειψης.*





## ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΑΠΟ ΤΗ ΣΚΟΠΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ

---

Στο παρόν κεφάλαιο εκτίθενται τα ευρήματα που προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια για μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου. Πρόκειται για απόψεις, εκτιμήσεις και περιγραφές σχετικά με τη θεματική της έρευνας, οι οποίες καταγράφηκαν σε τρεις διαδοχικές ερευνητικές φάσεις: κατά τα σχολικά έτη 1980-81, 1990-91 και 2000-01. Και στις τρεις περιπτώσεις χρησιμοποιήθηκε το ίδιο ερωτηματολόγιο με μικρές μόνο αλλαγές ή προσθήκες στην τέταρτη και την πέμπτη φάση της έρευνας (σχετικά με την ονομασία του Λυκείου και σε ό,τι αφορά τους παλινοστούντες και επαναπατρισθέντες μαθητές). Η επιστροφή των ερωτηματολογίων ήταν σε όλες τις ερευνητικές φάσεις πλήρης με ελάχιστα άκυρα ερωτηματολόγια. Έτσι στην πρώτη φάση της έρευνας (σχολικό έτος 1980-81) αξιοποιήθηκαν 673, στην τέταρτη (σχολικό έτος 1990-91) 275 και στην πέμπτη (σχολικό έτος 2000-01) 468 ερωτηματολόγια, επομένως συνολικά 1.416 ερωτηματολόγια μαθητών.

Τα ερευνητικά ευρήματα παρουσιάζονται και ερμηνεύονται κατά θεματικές ενότητες, με αναφορά στις υφιστάμενες διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα των μαθητών, στις δύο σχολικές βαθμίδες και στις τρεις ερευνητικές φάσεις, καθώς και σε άλλες σημαντικές μεταβλητές. Για τη μεταβλητή «σχολείο» γίνεται λόγος σε λίγες μόνο περιπτώσεις, γιατί είναι αδύνατον να παραθέσουμε και να σχολιάσουμε όλα τα σχετικά ευρήματα. Θα ήταν βέβαια ενδιαφέρουσα η σκιαγράφηση ενός είδους πορτρέτου κάθε σχολείου, το μέγεθος του βιβλίου όμως είναι απαγορευτικό για ένα τέτοιο εγχείρημα, δεδομένου ότι η πρόθεσή μας είναι να δημοσιευθεί ένα ευσύνοπτο και ευρύτερα κατανοητό κείμενο· για τον ίδιο λόγο είναι πολύ περιορισμένες και οι αναφορές σε στατιστικά στοιχεία. Όπως και στο προηγούμενο κεφάλαιο, τα πορίσματα της έρευνας παρουσιάζονται πρώτα χωριστά κατά φάση και



στη συνέχεια υποβάλλονται σε συγκριτική εξέταση, κατά την οποία γίνονται παρατηρήσεις, ερμηνείες και σχόλια που αναφέρονται στη συνολική διάρκεια της έρευνας.

### **5.1. Παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών – κίνητρα μάθησης**

Η πρώτη ερώτηση (B1) στο ερωτηματολόγιο για μαθητές (επισυνάπτεται στο παράρτημα), αφού ζητήσει τα ατομικά τους στοιχεία, περιλαμβάνει το σημαντικό θέμα των κινήτρων μάθησης και ειδικότερα τους παράγοντες που οι μαθητές θεωρούν ότι επηρεάζουν την επίδοσή τους στο σχολείο, σε συνάρτηση με πτυχές της διδακτικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τις δηλώσεις των μαθητών, στην **πρώτη φάση της έρευνας** (σχολικό έτος 1980-81) τη μεγαλύτερη σημασία για την επίδοσή τους είχε η *μέθοδος ή ο τρόπος διδασκαλίας του εκπαιδευτικού*. Δηλαδή, οι μαθητές θεωρούσαν σε ποσοστό 73% ότι η μέθοδος διδασκαλίας ασκεί σημαντική επίδραση στην επίδοσή τους· μόνο ένα μικρό ποσοστό των μαθητών (9,5%) θεωρούσε τον παράγοντα αυτό μη σημαντικό. Η διαπίστωση αυτή υπογραμμίζει την κεφαλαιώδη σημασία που έχει η διερεύνηση θεμάτων Διδακτικής Μεθοδολογίας και επιβεβαιώνει τη δική μας επιλογή να αφιερώσουμε ένα διεξοδικό μέρος του τέταρτου κεφαλαίου του βιβλίου στη θεματική αυτή. Γενικά, μπορεί κανείς να υποθέσει ότι *με κατάλληλες και αποδεκτές από τους μαθητές μεθόδους διδασκαλίας όχι μόνο αυξάνεται η επίδοση των μαθητών αλλά βελτιώνεται και το σχολικό κλίμα*.

Πολύ μικρή σημασία είχε, κατά την άποψη των μαθητών, *το μάθημα ως γνωστικό αντικείμενο*, κάτι που συμφωνεί με την πολλαπλώς διασταυρωμένη διαπίστωση ότι η προτίμηση των μαθητών για ένα μάθημα καθορίζεται συνήθως από την ποιότητα του έργου του εκπαιδευτικού. Υπό την έννοια αυτή, πολύ αγαπητά μαθήματα γίνονται μισητά και, αντίθετα, μαθήματα για τα οποία οι μαθητές αδιαφορούσαν αποκτούν ξαφνικά μεγάλο ενδιαφέρον όταν αλλάξει ο διδάσκων. Στο ίδιο πλαίσιο είναι όμως αξιοσημείωτη η διαπίστωση ότι οι μαθητές δεν αποδίδουν μεγάλη βαρύτητα στην *προσωπικότητα του εκπαιδευτικού*. Έτσι επιβεβαιώνεται έμμεσα και εκ νέου η σημα-

σία της διδακτικής ικανότητας του εκπαιδευτικού, η οποία φαίνεται ότι είναι σε μεγάλο βαθμό υπεύθυνη για τη σχολική επίδοση των μαθητών.

Η ανάλυση παραγόντων ανέδειξε δύο παράγοντες, εκ των οποίων ο πρώτος σχετίζεται με τη μέθοδο διδασκαλίας, σε συνδυασμό με την επιστημονική επάρκεια του καθηγητή, ενώ ο δεύτερος αναφέρεται στον τρόπο εξετάσεων, καθώς και στον τρόπο αντίδρασης του εκπαιδευτικού στη συμπεριφορά του μαθητή. Ως προς τον πρώτο παράγοντα, επισημαίνεται ότι *υπάρχει συνάφεια – κατά την άποψη των μαθητών – ανάμεσα στη διδακτική ικανότητα και στην επιστημονική επάρκεια του εκπαιδευτικού*, εύρημα το οποίο μνημονεύεται επίσης σε εκπαιδευτικές έρευνες άλλων χωρών αλλά επιβεβαιώνεται και από την εμπειρία. Δηλαδή, η στέρεη επιστημονική κατάρτιση διευκολύνει τον εκπαιδευτικό στη διαμόρφωση της διδασκαλίας του με τέτοιο τρόπο ώστε το μάθημα να ενδιαφέρει τους μαθητές. Η εν λόγω διαπίστωση έχει ιδιαίτερη σημασία για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών· θα μπορούσε, για παράδειγμα, να αξιοποιηθεί ως επιχείρημα για τον εμπλουτισμό της επιστημονικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών στο μέλλον, υπό την έννοια ότι χωρίς συγκροτημένη επιστημονική κατάρτιση στο εκάστοτε διδασκόμενο αντικείμενο δεν είναι πιθανή μια επαρκής, από διδακτική άποψη, διαμόρφωση της διδασκαλίας. Με άλλα λόγια, εάν ο εκπαιδευτικός δεν γνωρίζει καλά το αντικείμενό του, δεν μπορεί και να το διδάξει, ακόμη και αν είναι διδακτικά πολύ επιδέξιος.

Η επίδοση του μαθητή επηρεάζεται επίσης από τις μεταβλητές που κυριαρχούν στο δεύτερο παράγοντα, δηλαδή *τον τρόπο εξετάσεων σε συνδυασμό με τον τρόπο αντίδρασης του καθηγητή στη συμπεριφορά του μαθητή*. Μπορεί να φανταστεί κανείς εκπαιδευτικούς οι οποίοι χρησιμοποιούν τον τρόπο εξετάσεων ως μέσο πειθαρχίας για τους μαθητές και ασκούν έτσι αρνητικές επιδράσεις στα αποτελέσματα της μάθησης. Από την άλλη πλευρά, οι επιδόσεις μαθητών που σχετίζονται με τον παράγοντα αυτό φαίνεται ότι εξαρτώνται ιδιαίτερα από την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού. Επομένως, και οι δύο παραπάνω παράγοντες επηρεάζουν την επίδοση του μαθητή, ο ένας μέσω του αντικειμένου διδασκαλίας και ο άλλος μέσω της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού.

Τα ζητήματα που εξετάζονται εδώ εμφανίζουν διαφορετικές όψεις ανάλογα με το φύλο του μαθητή και με άλλες ανεξάρτητες μεταβλητές. Σε ό,τι

αφορά τις διαφορές μεταξύ των δύο φύλων, προέκυψε το απροσδόκητο εύρημα ότι τα κορίτσια εξαρτούν τις επιδόσεις τους περισσότερο συγκριτικά με τα αγόρια από τον τρόπο διδασκαλίας αλλά και από τον τρόπο εξετάσεων. Οι μαθητές από σχολεία με διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον διαφοροποιούνται σε δύο σημεία: οι προερχόμενοι από «προνομιούχα» σχολεία<sup>103</sup> δήλωσαν ότι επηρεάζονται πιο έντονα στις επιδόσεις τους από το μάθημα, ενώ μαθητές από «μη προνομιούχα» σχολεία ανέφεραν ότι αποδίδουν μεγαλύτερη βαρύτητα στις αντιδράσεις του εκπαιδευτικού στη συμπεριφορά τους. *Γενικά πάντως, η ανεξαρτησία από την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και ο προσανατολισμός των μαθητών στο αντικείμενο είναι, από παιδαγωγική άποψη, η προτιμότερη επιλογή.*

*Οι μαθητές των δύο σχολικών βαθμίδων, Γυμνασίου και Λυκείου, απάντησαν διαφορετικά στην παραπάνω ερώτηση. Έτσι διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές Λυκείου αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία σε όλες τις μεταβλητές που επηρεάζουν την επίδοσή τους σε σύγκριση με τους μαθητές Γυμνασίου. Δεν παρατηρήθηκαν ωστόσο διαφορές ανάμεσα στις δύο σχολικές βαθμίδες σε ό,τι αφορά τον τρόπο εξετάσεων, αν και θα περίμενε κανείς η παράμετρος αυτή να έχει μεγαλύτερη βαρύτητα στο Λύκειο. Διαφορές διαπιστώθηκαν όμως ανάμεσα στις επιμέρους τάξεις, δηλαδή στις εξετάσεις αποδίδεται μεγαλύτερη σημασία από τους μαθητές της τρίτης τάξης του Γυμνασίου παρά από εκείνους της πρώτης και της δεύτερας τάξης του Λυκείου. Σημειώνεται ότι κατά το σχολικό τούτο έτος (1980-81) υπήρχαν ακόμη οι εισαγωγικές εξετάσεις από το Γυμνάσιο στο Λύκειο, οι οποίες ασκούσαν οπωσδήποτε κάποια επίδραση, έστω και αν σχεδόν όλοι οι μαθητές πετύχαιναν σε αυτές. Στο Λύκειο μετρούσε βέβαια και τότε η επίδοση των μαθητών στο σχολείο, αλλά σημασία είχαν κυρίως οι στιγμιαίες εξετάσεις στο τέλος της φοίτησης. Από την αυξημένη βαρύτητα των μεταβλητών που συνδέονται με τη διδασκαλία και με τον εκπαιδευτικό στο Λύκειο, προέκυψε ότι γενικά στις εκτιμήσεις των μαθητών του δεύτερου κύκλου σπουδών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είχε ιδιαίτερη σημασία το σχολείο. Αυτό επιβεβαιώθηκε από τις χαρακτηριστικές διαφορές ανάμεσα στη δεύτερα και στην τρίτη τάξη του*

---

103. Η εν λόγω κατηγοριοποίηση των σχολείων διευκρινίστηκε ήδη σε άλλο σημείο (πρβλ. υποσημείωση 61).

Γυμνασίου: όλες οι μεταβλητές (με εξαίρεση την επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού) είχαν για τη σχολική επίδοση των μαθητών μεγαλύτερη βαρύτητα στην τρίτη σε σύγκριση με τη δεύτερα τάξη Γυμνασίου. Με άλλα λόγια, εντοπίστηκε εδώ ο έντονος προσανατολισμός των μαθητών στο σχολείο στο τέλος του Γυμνασίου λόγω των εξετάσεων μετάβασης στο Λύκειο· αντίθετα, δεν διαπιστώθηκαν διαφορές ανάμεσα στην πρώτη και στη δεύτερα τάξη του Λυκείου. Μόνο ο τρόπος με τον οποίο ο καθηγητής αντιμετωπίζει τη συμπεριφορά του μαθητή θεωρήθηκε σημαντικός παράγοντας στην πρώτη τάξη του Λυκείου, δηλαδή στην αρχή μιας νέας σχολικής βαθμίδας, κάτι που συνδέεται πιθανώς με τις δυσχέρειες προσαρμογής του μαθητή στο νέο σχολικό περιβάλλον. Αφού εντάξαμε στην ανάλυση και τις τέσσερις τάξεις που εξετάζουμε στην έρευνα αυτή, η μικρότερη επιβάρυνση διαπιστώθηκε στη δεύτερα τάξη του Γυμνασίου, από την οποία διαφοροποιούνταν όλες οι υπόλοιπες. Πάντως, έως και στις λεπτομέρειες της ερώτησης Β1 από το ερωτηματολόγιο για μαθητές καθρεφτίζεται η αυξανόμενη αναφορά στη σχολική επίδοση, ανάλογα με την τάξη και τη σχολική βαθμίδα.

Στις σχετικές απαντήσεις των μαθητών δέκα χρόνια αργότερα, στην **τέταρτη φάση της έρευνας** (κατά το σχολικό έτος 1990-91), διαπιστώθηκαν, όπως και κατά το σχολικό έτος 1980-81, διαφορές ανάμεσα στις έξι επιλογές που προσφέρονταν στους μαθητές ως απάντηση στην εν λόγω ερώτηση. Στην πρώτη θέση οι μαθητές τοποθέτησαν *τη μέθοδο ή τον τρόπο διδασκαλίας* του εκπαιδευτικού και μετά το μάθημα ως γνωστικό αντικείμενο, τις αντιδράσεις του καθηγητή στη συμπεριφορά τους, τον τρόπο εξετάσεων και την επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού· την τελευταία θέση κατέλαβε η προσωπικότητα του καθηγητή.

Στην ανάλυση παραγόντων εντοπίστηκαν, όπως και στην πρώτη φάση της έρευνας, δύο παράγοντες. Ο πρώτος συνενώνει τα βασικά στοιχεία της διδασκαλίας που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση του μαθητή, και ο δεύτερος περιλαμβάνει κοινωνικά-προσωπικά στοιχεία που επιδρούν στη σχολική επίδοση. Διαφορές διαπιστώθηκαν *ανάμεσα στα δύο φύλα*: τα κορίτσια, σε σύγκριση με τα αγόρια, θεωρούσαν και αυτή τη φορά σημαντικότερα κίνητρα για την επίδοσή τους τη μέθοδο διδασκαλίας και την επιστημονική επάρκεια του καθηγητή· αυτή η συσχέτιση ήταν μάλιστα πιο σαφής εδώ από ό,τι στην πρώτη φάση της έρευνας. Σε ό,τι αφορά τις επιμέρους *σχολικές τά-*

ξεις, διαπιστώθηκε ότι οι κοινωνικο-ψυχολογικές μεταβλητές παίζουν σημαντικό ρόλο μόνο στη δευτέρα τάξη του Λυκείου, δηλαδή το γεγονός ότι πλησιάζουν οι εξετάσεις καθιστά πιθανώς τους μαθητές πιο ευαίσθητους σε σχέση με το προσωπικό ενδιαφέρον τους για τον καθηγητή.

Η σειρά των παραγόντων που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση του μαθητή παρέμεινε κατά βάση η ίδια και στην **πέμπτη φάση της έρευνας**. Στην πρώτη θέση των επιλογών των μαθητών ήταν και πάλι ο τρόπος διδασκαλίας και ακολουθούσαν η αντίδραση του εκπαιδευτικού στη συμπεριφορά τους και το μάθημα ως γνωστικό αντικείμενο, ενώ στην τελευταία θέση βρέθηκε πάλι η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού.

Από την ανάλυση παραγόντων προέκυψαν εκ νέου δύο παράγοντες, από τους οποίους ο ένας συνδέεται με το γνωστικό αντικείμενο του μαθήματος και ο άλλος με την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού. Επομένως, διαπιστώθηκαν ξανά δύο ανεξάρτητοι μεταξύ τους προσανατολισμοί των μαθητών αφενός σε πρόσωπα και αφετέρου στο αντικείμενο διδασκαλίας. Και τούτη τη φορά η επιστημονική επάρκεια του καθηγητή, ο τρόπος διδασκαλίας και ο τρόπος εξετάσεων, καθώς και το μάθημα ήταν για τα κορίτσια πιο σημαντικές μεταβλητές από ό,τι για τα αγόρια. Η παραπάνω διαπίστωση επιβεβαιώνει την εντονότερη εξάρτηση των μαθητριών από το αντικείμενο ως παράγοντα που επηρεάζει τα κίνητρα επίδοσής τους. Ως προς τις επιμέρους σχολικές τάξεις, διαπιστώθηκε ότι η σημασία όλων των μεταβλητών αυξάνεται παράλληλα με την άνοδο του μαθητή στις τάξεις, δηλαδή όσο μεγαλύτερη η τάξη τόσο σημαντικότερη γίνεται, κατά την άποψη των μαθητών, μια μεταβλητή η οποία επηρεάζει την επίδοσή τους. Αυτό σημαίνει πιθανώς ότι λόγω των εξετάσεων γίνονται όλο και περισσότερο συνείδηση στο μαθητή και προσελκύουν την προσοχή του οι παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοσή του.

Από τις αλλαγές που σημειώθηκαν **στο χρονικό διάστημα των είκοσι ετών που καλύπτει η έρευνα**, διαμορφώθηκε η γενική εικόνα ότι οι παράγοντες «μάθημα» («γνωστικό αντικείμενο»), «επιστημονική επάρκεια» και «προσωπικότητα του εκπαιδευτικού», καθώς και «τρόπος διδασκαλίας» μεταβλήθηκαν ως προς τη βαρύτητά τους.

Ιδιαίτερα αξιοσημείωτες είναι οι αλλαγές στον παράγοντα «μάθημα»: κατά το σχολικό έτος 1980-81 είχε μικρή σημασία, ενώ σταδιακά απέκτησε μεγαλύτερη, δηλαδή τα μαθήματα έγιναν προφανώς ένας σταθερός παρά-

γοντας για τη διαμόρφωση των κινήτρων μάθησης των μαθητών. Υπάρχουν ενδείξεις ότι στην εξέλιξη αυτή έπαιξε σημαντικό ρόλο η εναλλασσόμενη σημασία των μαθημάτων στο πλαίσιο των εξετάσεων μετάβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Έτσι μια παιδαγωγικά θετική, εκ πρώτης όψεως, εικόνα αποκτά προβληματικό χαρακτήρα όταν διαπιστώνονται επιδράσεις των εξετάσεων επιλογής.

Η βαρύτητα της επιστημονικής επάρκειας του εκπαιδευτικού ήταν στην αρχή μεγάλη αλλά υποχώρησε σταδιακά, μια εξέλιξη που συνοδεύτηκε από την αύξηση της σημασίας του τρόπου διδασκαλίας ως κινήτρου μάθησης. Πιθανόν οι εκπαιδευτικοί να απέκτησαν στο μεταξύ πιο ειδικές γνώσεις στο αντικείμενο διδασκαλίας, που θα μπορούσαν να οφείλονται στην ενισχυμένη επιμόρφωσή τους. Πάντως η διδακτική διάσταση, η οποία από την αρχή της έρευνάς μας συγκέντρωνε την προτίμηση των μαθητών, απέκτησε σταδιακά μεγαλύτερο βάρος.

Αλλαγές υπήρξαν, τέλος, ως προς την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού ως κίνητρο μάθησης για τους μαθητές. Δηλαδή, η εξαρχής μικρή σημασία του παράγοντα αυτού μειώθηκε ακόμη περισσότερο κατά τη διάρκεια της έρευνας, ιδιαίτερα μάλιστα στη δεκαετία του 1980. Είναι ωστόσο αξιοσημείωτο ότι ο συγκεκριμένος παράγοντας σε όλες τις μετρήσεις αποκτούσε μεγαλύτερη βαρύτητα με την άνοδο του μαθητή στις τάξεις. Φαίνεται ότι όσο περισσότερο πλησιάζουν οι εξετάσεις επιλογής για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, τόσο περισσότερο συνειδητοποιούν οι μαθητές την εξάρτησή τους από τον εκπαιδευτικό.

Κατά το χρονικό διάστημα στο οποίο αναφερόμαστε, μεγάλη σημασία είχαν το μάθημα και ο τρόπος διδασκαλίας ως παράγοντες για τη διαμόρφωση της επίδοσης του μαθητή, κάτι που σημαίνει ότι οι μαθητές αντιμετωπίζουν πολύ σοβαρά το σχολείο. Αυτή η ερμηνεία υποστηρίζεται και από τις σταδιακές αλλαγές στην παραγοντική δομή των μεταβλητών, υπό την έννοια ότι οι μαθητές σε αυξανόμενο βαθμό κάνουν διάκριση ανάμεσα στη διδασκαλία καθεαυτήν και σε κοινωνικο-ψυχολογικές παραμέτρους, ενώ αισθάνονται ότι επηρεάζονται εντονότερα από μεταβλητές που συνδέονται στενά με τη διδασκαλία. Τα κορίτσια διακρίνονται για τον εντονότερο προσανατολισμό τους στη διδασκαλία και στο αντικείμενό της, ενώ τα αγόρια αποδίδουν μεγαλύτερη βαρύτητα στις εξαρτώμενες από πρόσωπα μεταβλητές. Αυτό έρχεται σε αντίθεση

με το γνωστό παραδοσιακό στερεότυπο του φύλου, σύμφωνα με το οποίο τα κορίτσια εξαρτώνται στην επίδοσή τους, περισσότερο από ό,τι τα αγόρια, από παράγοντες που συνδέονται με πρόσωπα, στην προκειμένη περίπτωση με τον καθηγητή· εξηγεί επίσης σε μεγάλο βαθμό το προβάδισμα των μαθητριών στη σχολική επίδοση, ένα θέμα για το οποίο θα γίνει λόγος παρακάτω.

## 5.2. Προσανατολισμός της διδασκαλίας σε μια ομάδα μαθητών και μορφές διδασκαλίας

### 5.2.1. Προσανατολισμός της διδασκαλίας σε μια ομάδα μαθητών

Με την ερώτηση Β2 του ερωτηματολογίου για μαθητές το ζητούμενο ήταν να διαπιστωθεί, μέσα από τις απαντήσεις τους, αν ο καθηγητής απευθύνεται με τη διδασκαλία του στους καλύτερους και τους άριστους ή σε όλους τους μαθητές της τάξης<sup>104</sup>. Το ερώτημα αυτό είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον λόγω του μη επιλεκτικού τύπου σχολείου που χαρακτηρίζει κατά βάση την ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στις σχολικές τάξεις βρίσκονται ωστόσο μαθητές διαφορετικών ικανοτήτων, εξαιτίας μάλιστα και του εκτεταμένου φαινομένου των φροντιστηρίων και των ιδιαίτερων μαθημάτων, οπότε υποθέσαμε ότι οι καθηγητές θα ήταν δυνατόν να υποκύπτουν στον πειρασμό να απευθύνονται στους καλύτερους και τους άριστους μαθητές εις βάρος βέβαια των υπολοίπων.

Στην **πρώτη φάση της έρευνας** οι απαντήσεις των μαθητών για το ποιοι από αυτούς συμμετέχουν στα πέντε γνωστά βασικά μαθήματα είχαν ως εξής:

**Πίνακας 5.1.**

**Ποσοστά συμμετοχής ομάδων μαθητών στα πέντε βασικά μαθήματα**

	Αρχαία	Νέα	Ιστορία	Μαθημ/κά	Φυσική
<b>Οι καλύτεροι</b>	31%	27%	38%	53%	55%
<b>Η πλειονότητα</b>	69%	73%	62%	47%	45%

104. Πρβλ. U. Dahllöf, 1973.

Ο παραπάνω πίνακας δείχνει ότι Μαθηματικά και Φυσική παίζουν έναν ξεχωριστό ρόλο, καθώς στα μαθήματα αυτά επικρατεί, κατά την άποψη των μαθητών, ο προσανατολισμός της διδασκαλίας στους καλύτερους και τους άριστους μαθητές (στην ελίτ της τάξης). Περισσότερο στην πλειονότητα των μαθητών απευθυνόταν, κατά τις εκτιμήσεις των ίδιων, η διδασκαλία στα Νέα Ελληνικά, μετά στα Αρχαία Ελληνικά και μετά στην Ιστορία. Ακόμη όμως και στην καλύτερη περίπτωση των Νέων Ελληνικών, το ένα τέταρτο περίπου των μαθητών αισθανόταν ότι προέχουν για το διδάσκοντα οι καλύτεροι και οι άριστοι μαθητές.

Σε ό,τι αφορά τις σχολικές βαθμίδες, οι απαντήσεις των μαθητών του Λυκείου διαφοροποιούνταν προς αναμενόμενες κατευθύνσεις συγκριτικά με τις απαντήσεις των μαθητών του Γυμνασίου. Κυρίως για τα Μαθηματικά αλλά και για τα Αρχαία και τα Νέα Ελληνικά στο Λύκειο οι μαθητές δήλωσαν ότι το μάθημα απευθυνόταν περισσότερο στους καλύτερους και τους άριστους μαθητές, ενώ για την Ιστορία και τη Φυσική δεν διαπιστώθηκαν αξιόλογες διαφορές. Είναι βάσιμη η υπόθεση ότι οι Πανελλήνιες Εξετάσεις (που ίσχυαν κατά τη χρονική αυτή περίοδο), σε συνδυασμό με τα φροντιστήρια και τα ιδιαίτερα μαθήματα, προωθούσαν τον προσανατολισμό αυτό της διδασκαλίας στους καλύτερους και τους άριστους μαθητές. Με άλλα λόγια, λόγω της διαδικασίας επιλογής υποβαθμίζονται βασικοί παιδαγωγικοί στόχοι, όπως είναι η όμοια αντιμετώπιση όλων των μαθητών στη διδασκαλία.

Ιεραρχώντας τα μαθήματα με βάση το τελευταίο αυτό κριτήριο, διαπιστώθηκε ότι στο Γυμνάσιο απευθυνόταν σε όλους τους μαθητές πρώτα το μάθημα των Νέων Ελληνικών, και ακολουθούσαν τα Αρχαία Ελληνικά, η Ιστορία, τα Μαθηματικά και η Φυσική. Στο Λύκειο η σειρά είχε ως εξής: Ιστορία, Νέα Ελληνικά, Αρχαία Ελληνικά και Φυσική· με σαφή απόσταση, το μάθημα των Μαθηματικών απευθυνόταν στους καλύτερους και τους άριστους μαθητές, ενώ κανένα μάθημα δεν διδασκόταν, κατά την άποψη των μαθητών, έτσι ώστε να απευθύνεται σε όλους τους μαθητές. Με την παραπάνω ερμηνεία συμβαδίζει και το εύρημα ότι με τη μετάβαση των μαθητών στις μεγαλύτερες τάξεις ενισχυόταν ο προσανατολισμός της διδασκαλίας στους καλύτερους και τους άριστους μαθητές. Επομένως, φαίνεται ότι γενικά προωθούνται στο σχολείο όλο και περισσότερο οι καλύτεροι μαθητές και όχι η πλειονότητά τους, ούτε βέβαια οι αδύνατοι μαθητές.



Οι διαφορές μεταξύ των σχολείων του δείγματος ήταν άλλοτε ασήμαντες, όπως στα μαθήματα των Αρχαίων και των Νέων Ελληνικών, και άλλοτε σαφείς, όπως στα Μαθηματικά. Σε ένα από τα σχολεία που εξετάσαμε όλοι οι μαθητές δήλωσαν ότι η διδασκαλία απευθυνόταν στους καλύτερους μαθητές, ενώ σε ένα άλλο κυριαρχούσε η αντίθετη εικόνα. Τα συγκεκριμένα ευρήματα δείχνουν πόσο διαφορετικά είναι τα σχολεία ως προς το στιλ διδασκαλίας των εκπαιδευτικών και πόσες εναλλαγές παρουσιάζουν ως προς τις διαφορές μεταξύ των μαθημάτων.

Στην **τέταρτη φάση της έρευνας** (σχολικό έτος 1990-91) διαπιστώθηκε ο ίδιος προσανατολισμός της διδασκαλίας όπως και πριν από δέκα χρόνια, αλλά σε εντονότερο βαθμό στα Μαθηματικά και στη Φυσική: σχεδόν τα δύο τρίτα των μαθητών δήλωσαν ότι η διδασκαλία στα μαθήματα αυτά απευθυνόταν στους καλύτερους και τους άριστους και όχι στην πλειονότητα των μαθητών. Αντίθετα, τα μαθήματα των Αρχαίων Ελληνικών και της Ιστορίας φαίνεται ότι έγιναν «δημοκρατικότερα», καθώς μόνο ένα μικρό ποσοστό των μαθητών αισθανόταν ότι η διδασκαλία στα εν λόγω μαθήματα απευθυνόταν στους καλύτερους και τους άριστους μαθητές. Οι διαφορές ανάμεσα στις δύο αυτές φάσεις της έρευνας ήταν σε όλα τα μαθήματα στατιστικά σημαντικές, και οι διαφορές μεταξύ των σχολείων και πάλι μεγάλες.

Στην **πέμπτη φάση της έρευνας**, κατά το σχολικό έτος 2000-01 προέκυψε απροσδόκητα ότι τα Αρχαία Ελληνικά έγιναν ξαφνικά ένα μάθημα που απευθύνεται στους καλύτερους και τους άριστους μαθητές: με απαντήσεις τους στη σχετική ερώτηση, κάτι τέτοιο υποστήριζε κατά το σχολικό έτος 1980-81 το 31% των μαθητών, το σχολικό έτος 1990-91 το 39% και το σχολικό έτος 2000-01 το 61%. Εξαιρετικά πιθανή αιτία για την παραπάνω αλλαγή πρέπει να θεωρηθεί η μεγαλύτερη βαρύτητα που απέκτησαν τα Αρχαία Ελληνικά στο πλαίσιο των εξετάσεων μετάβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση κατά το τελευταίο αυτό σχολικό έτος. Όπως είναι γνωστό, τα Αρχαία Ελληνικά εντάχθηκαν από τη σχολική χρονιά 2000-01 στα έξι μαθήματα γενικής παιδείας του Λυκείου, των οποίων οι βαθμοί συνυπολογίζονται στη βαθμολογία για την πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση· έτσι κατανοεί κανείς, χωρίς απαραίτητα να συμφωνεί κιόλας, ότι οι καθηγητές άρχισαν να προσανατολίζουν τη διδασκαλία τους επιλεκτικά. Την ίδια χρονιά, σύμφωνα με την αντίληψη των μαθητών, η διδασκαλία απευθυνόταν σε μεγαλύ-

τερο βαθμό στους καλύτερους και τους άριστους μαθητές και στην Ιστορία, κάτι που μπορεί να ειπωθεί επίσης για τα μαθήματα των Μαθηματικών και της Φυσικής.

Διεθνή ερευνητικά ευρήματα επισημαίνουν επίσης ότι στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση τα κορίτσια ελκύνονται και προωθούνται περισσότερο στα γλωσσικά μαθήματα και τα αγόρια στα μαθήματα Θετικών Επιστημών. Αυτές οι διαφορές φύλων είναι όμως στα δικά μας ευρήματα απροσδόκητα μικρές: μόνο στη Φυσική τα κορίτσια και στα Νέα Ελληνικά τα αγόρια αντιλαμβάνονταν, και όχι ιδιαίτερα έντονα, τον προσανατολισμό της διδασκαλίας στους καλύτερους και τους άριστους μαθητές, ενώ ακόμη και στη μεγαλύτερη σχολική τάξη δεν διαπιστώθηκαν σαφείς διαφορές. Το παραπάνω εύρημα μπορεί να ερμηνευτεί στο πλαίσιο της διαπίστωσης που κάναμε ήδη στο τρίτο κεφάλαιο του βιβλίου ότι *το ελληνικό σχολείο αντιμετωπίζει σαφώς θετικότερα τα κορίτσια από ό,τι τα αγόρια*. Η ένταξη επιπλέον των *σχολικών τάξεων* στην ανάλυσή μας έδειξε ότι η διδασκαλία στα Μαθηματικά και στη Φυσική προσανατολιζόταν, με κατεύθυνση από τις μικρότερες προς τις μεγαλύτερες τάξεις, ιδιαίτερα έντονα στους καλύτερους και τους άριστους μαθητές, δηλαδή οι μαθητές είχαν σχεδόν αποκλειστικά αυτή την αίσθηση σε ποσοστό 83% στη δευτέρα τάξη του Λυκείου. *Πρόκειται πάντως για μια δυσμενή κρίση των μαθητών για την παιδαγωγική ποιότητα της διδασκαλίας*.

Οι σημαντικότερες αλλαγές που σημειώθηκαν **κατά τη διάρκεια των είκοσι ετών** αφορούν όλες τις εξεταζόμενες μεταβλητές και διαφέρουν ανά μάθημα ως προς την έκταση, την κατεύθυνση και το χρόνο. Η πιο εντυπωσιακή εξέλιξη σημειώνεται στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών με τον προσανατολισμό της διδασκαλίας στους καλύτερους και τους άριστους μαθητές. Δεν υπάρχει, κατά τη γνώμη μας, αμφιβολία ότι οι αλλαγές στην περίπτωση αυτή οφείλονται σε παρεμβάσεις που έγιναν στο σύστημα εξετάσεων για τη μετάβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, πράγμα που σημαίνει ότι η διαδικασία επιλογής επηρεάζει έντονα την καθημερινή *σχολική πράξη*. Τα Αρχαία Ελληνικά ανήκαν ήδη στα μαθήματα των οποίων η διδασκαλία απευθυνόταν στους καλύτερους και τους άριστους μαθητές μαζί με τα Μαθηματικά και τη Φυσική, το φαινόμενο όμως αυτό ενισχύθηκε στα παραπάνω τρία μαθήματα, μέσα στα είκοσι χρόνια της έρευνάς μας, στη δεκαετία του 1980 και κατά το σχολικό έτος 2000-01. Αντίθετα, τα Νέα Ελληνικά

ήταν και είναι σε μεγαλύτερο βαθμό ένα μάθημα που απευθύνεται σε όλους τους μαθητές της τάξης. Η εν λόγω διαπίστωση δεν είναι τόσο αυτονόητη, αν λάβει κανείς υπόψη του, για παράδειγμα, τις μελέτες του Β. Bernstein, που επισημαίνουν ότι οι κοινωνικές διακρίσεις εισέρχονται στην εκπαίδευση κυρίως μέσω της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας. Αυτό επιβεβαιώνει πιθανώς το δημοκρατικό προσανατολισμό της ελληνικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που επισημάνθηκε ήδη και σε άλλο σημείο. Στο μάθημα της Ιστορίας διαπιστώθηκε μια όχι και τόσο κατανοητή διακύμανση σε ό,τι αφορά το υπό συζήτηση θέμα, αλλά για τον ιδιαίτερο ρόλο του μαθήματος αυτού γίνεται λόγος σε πολλές περιπτώσεις στο παρόν κεφάλαιο.

Συμπερασματικά, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι *τα σχολεία ήταν πολύ διαφορετικά ως προς τις εξεταζόμενες μεταβλητές, ενώ ακόμη και εντός του ίδιου σχολείου δεν υπήρχε ένα ενιαίο στιλ, δηλαδή ο προσανατολισμός της διδασκαλίας μεταβαλλόταν ανάλογα με το μάθημα*: για παράδειγμα, σε ένα σχολείο από τα δέκα που εξετάσαμε, η διδασκαλία στο μάθημα της Ιστορίας απευθυνόταν στους καλύτερους και τους άριστους μαθητές, ενώ ταυτόχρονα στα Μαθηματικά απευθυνόταν στην πλειονότητα των μαθητών. Επομένως, δεν μπορεί κάποιος να συναγάγει το γενικό συμπέρασμα ότι υπάρχουν «δημοκρατικά» σχολεία ή «σχολεία-ελίτ», γιατί ο εκπαιδευτικός παίζει καθοριστικό ρόλο στον προσανατολισμό της διδασκαλίας. Κάτι άλλο που προκύπτει επίσης είναι ότι δεν μπορεί να γίνει λόγος για ένα κοινό πνεύμα (corporate identity) σε κάθε σχολείο, τη στιγμή μάλιστα που οι διευθυντές των σχολείων δεν φαίνεται ότι είναι πρόθυμοι ή σε θέση να ασκήσουν την επίδρασή τους προς την κατεύθυνση αυτή. Τα ευρήματά μας είναι εύκολα ερμηνεύσιμα, δεδομένου ότι πρόκειται για τους ίδιους μαθητές που εξέφρασαν τις απόψεις και εκτιμήσεις τους για τη διδακτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών στα διάφορα μαθήματα.

### 5.2.2. Μορφές διδασκαλίας

Με την ερώτηση Β3 του ερωτηματολογίου οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν ποια από τις δύο προτεινόμενες μορφές διδασκαλίας (η μονολογική ή η διαλογική) προέχει, κατά τη γνώμη τους, στα πέντε εξεταζόμενα μαθήματα. Οι απαντήσεις τους στην **πρώτη φάση της έρευνας** έχουν ως εξής:

**Πίνακας 5.2.**  
**Ποσοστά μονολογικής και διαλογικής μορφής διδασκαλίας**  
**στα πέντε βασικά μαθήματα**

	<b>Αρχαία</b>	<b>Νέα</b>	<b>Ιστορία</b>	<b>Μαθηματικά</b>	<b>Φυσική</b>
<b>Διάλογος</b>	89%	92%	40%	71%	64%
<b>Μονόλογος</b>	11%	8%	60%	29%	36%

Ο παραπάνω πίνακας δείχνει τις απροσδόκητα μεγάλες διαφορές που υπήρχαν ανάμεσα στα μαθήματα. Η διαλογική μορφή διδασκαλίας εφαρμοζόταν, σύμφωνα με τις δηλώσεις των μαθητών, κυρίως στα μαθήματα των Αρχαίων και των Νέων Ελληνικών. Εννέα στους δέκα μαθητές χαρακτήρισαν τη διδασκαλία στα μαθήματα αυτά διαλογική, ενώ στα Μαθηματικά και τη Φυσική ήταν μόνο έξι ή επτά στους δέκα μαθητές που είχαν την ίδια γνώμη. Το μάθημα που διδασκόταν σε έντονα μονολογική μορφή ήταν η Ιστορία, ένα μάθημα που παρουσιάζει σίγουρα κάποια ιδιορρυθμία.

Από τις (μη παραμετρικές) συνάφειες μεταξύ των πέντε μεταβλητών προέκυψαν δύο στατιστικά σημαντικές τιμές. Η συνάφεια μεταξύ Αρχαίων και Νέων Ελληνικών ήταν υψηλή ( $r=0,38$ ), και έτσι μπορούμε να πούμε ότι οι ομοιότητες μεταξύ των δύο αυτών μαθημάτων σε ό,τι αφορά τη μορφή διδασκαλίας είναι εμφανείς· άλλωστε, τα συγκεκριμένα μαθήματα διδάσκουν συνήθως οι ίδιοι καθηγητές σε μια τάξη. Η τιμή της συνάφειας μεταξύ Μαθηματικών και Φυσικής ( $r=0,31$ ) δείχνει επίσης την ομοιότητα δύο μαθημάτων από ένα διαφορετικό «κόσμο» ως προς τη μορφή διδασκαλίας. Η Ιστορία είχε και πάλι μια ξεχωριστή θέση, όπως δείχνουν πολλές από τις αναλύσεις μας.

Η σύγκριση των δύο σχολικών βαθμίδων ανέδειξε ενδιαφέρουσες διαφορές. Συγκεκριμένα, η διδασκαλία της Φυσικής διεξαγόταν περισσότερο σε διαλογική μορφή στο Λύκειο παρά στο Γυμνάσιο, αλλά στην Ιστορία και στα Νέα Ελληνικά οι εκπαιδευτικοί προτιμούσαν τη μονολογική μορφή διδασκαλίας. Για τους καθηγητές της Φυσικής στο Λύκειο – πιθανώς λόγω των γνώσεων των μαθητών από τα φροντιστήρια – φαίνεται ότι δεν ήταν απαραίτητη η μονολογική μορφή διδασκαλίας, ενώ το αντίθετο συνέβαινε στην Ιστορία: η ύλη του μαθήματος γίνεται σταδιακά δυσκολότερη και ίσως για το

λόγο αυτό οι καθηγητές προτιμούν να έχουν οι ίδιοι, μέσω της μονολογικής μορφής διδασκαλίας, τον πλήρη έλεγχο του μαθήματος. Διαφορές *ανάμεσα στις τάξεις* διαπιστώθηκαν μόνο στο Γυμνάσιο, όπου στα μαθήματα των Αρχαίων Ελληνικών, των Μαθηματικών και της Φυσικής ο μονόλογος στη διδασκαλία παρατηρήθηκε συχνότερα στην τρίτη από ό,τι στη δευτέρα τάξη. Αυτό οφείλεται πιθανώς στην προσπάθεια να ολοκληρωθεί η διδακτέα ύλη πριν από την είσοδο των μαθητών στο Λύκειο ως προετοιμασία για τις ισχυρούς ακόμη κατά το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα εξετάσεις μετάβασης από τη μια σχολική βαθμίδα στην άλλη. Δηλαδή, στην προκειμένη περίπτωση η μονολογική μορφή διδασκαλίας δεν θεωρείται τόσο χρονοβόρα όσο η διαλογική και επομένως συμβάλλει στη διεκπεραίωση περισσότερης ύλης.

Σε όλες τις περιπτώσεις υπήρχαν *διαφορές ανάμεσα στα σχολεία*. Με άλλα λόγια, διαπιστώθηκε ότι τα σχολεία παρουσιάζουν διαφορές ως προς την επιλεγόμενη μορφή διδασκαλίας – σύμφωνα πάντα με τις δηλώσεις των μαθητών – από μάθημα σε μάθημα. Ιδιαίτερα σαφείς ήταν οι διαφορές στα Μαθηματικά και στη Φυσική, ενώ στην Ιστορία διαπιστώθηκαν επιπλέον ακραίες εναλλαγές μεταξύ των σχολείων.

Στην **τέταρτη φάση της έρευνας** παρέμεινε σταθερή η εικόνα μόνο στα Νέα Ελληνικά και στην Ιστορία. Αντίθετα, στα Αρχαία Ελληνικά, τα Μαθηματικά και τη Φυσική αυξήθηκε σημαντικά το τμήμα των μαθητών που παρατήρησε ότι προέχει η μονολογική μορφή διδασκαλίας: σε απόλυτους αριθμούς αύξηση του μονολόγου στα Μαθηματικά και στη Φυσική διαπίστωσαν οι μαθητές με τα ποσοστά να μεταβάλλονται από 29% σε 46% και από 36% σε 60% για τα δύο μαθήματα αντίστοιχα. Από τον έλεγχο της συνάφειας ανάμεσα στις πέντε μεταβλητές προέκυψε το γνωστό ήδη σε μας συμπέρασμα ότι Αρχαία και Νέα Ελληνικά αφενός και Μαθηματικά και Φυσική αφετέρου παρουσιάζουν ομοιότητες σε ό,τι αφορά τις μορφές διδασκαλίας, ενώ το μάθημα της Ιστορίας έχει ξεχωριστή θέση· τις διαπιστώσεις αυτές επιβεβαίωσε επιπλέον η ανάλυση παραγόντων.

Δεν διαπιστώθηκαν διαφορές ως προς το *φύλο* και την *κοινωνική προέλευση των μαθητών*, ενώ διαφορές υπήρχαν *μεταξύ των σχολικών βαθμίδων* στα Αρχαία και τα Νέα Ελληνικά, με τη μονολογική μορφή διδασκαλίας να εμφανίζεται εντονότερα στο Λύκειο· και σε αυτή τη φάση της έρευνας τα σχολεία διέφεραν σαφώς μεταξύ τους. Η μεγαλύτερη διασπορά διαπιστώ-

θηκε στο μάθημα της Ιστορίας όπου, όπως και κατά το σχολικό έτος 1980-81, στο ένα σχολείο επικρατούσε η διαλογική και στο άλλο σχεδόν αποκλειστικά η μονολογική μορφή διδασκαλίας.

Στην **πέμπτη φάση της έρευνας** αυξήθηκε ακόμη περισσότερο το μερίδιο της μονολογικής μορφής διδασκαλίας στα Αρχαία Ελληνικά και τα Μαθηματικά, ενώ μειώθηκε στη Φυσική. Στα «προνομιούχα» σχολεία οι μαθητές δήλωσαν ότι παρατήρησαν σπανιότερα την παραπάνω μορφή διδασκαλίας στην Ιστορία, πράγμα που σημαίνει ότι οι μαθητές οι προερχόμενοι από μεσαία κοινωνικά στρώματα συζητούν περισσότερο στην τάξη. *Σχολική βαθμίδα και σχολική τάξη* διέφεραν ως προς τις περισσότερες μεταβλητές: στο Λύκειο προείχε η μονολογική μορφή διδασκαλίας, η οποία μάλιστα εμφανιζόταν συχνότερα στις μεγαλύτερες τάξεις και κυρίως στα Μαθηματικά, όπου τα δύο τρίτα των μαθητών χαρακτήρισαν τη διδασκαλία μονόλογο.

Από τα βασικότερα πορίσματα και **των τριών φάσεων της έρευνας** διαμορφώνεται η εξής εικόνα: Κατ' αρχάς στα μαθήματα της Ιστορίας, των Μαθηματικών και της Φυσικής κυριαρχεί η μονολογική μορφή διδασκαλίας. Βέβαια, υπάρχουν κάποιες διαφοροποιήσεις: ενώ διαπίστωση αυτή ισχύει για το μάθημα της Ιστορίας καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας, τα Μαθηματικά και η Φυσική έφτασαν ή και ξεπέρασαν το όριο του 50% μόλις από το σχολικό έτος 1990-91. Γραμμική αύξηση παρατηρήθηκε επίσης στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών, σε μικρότερο όμως βαθμό.

Πέραν αυτού, πρέπει να σημειωθεί ότι αναφορικά με τις μορφές διδασκαλίας διαπιστώθηκαν μεγάλες διαφορές από σχολείο σε σχολείο, καθώς και από τάξη σε τάξη εντός του ίδιου σχολείου. Η εν λόγω διαπίστωση είναι αφενός θετική, γιατί υπογραμμίζει την ελευθερία του εκπαιδευτικού από άποψη μεθόδευσης της διδασκαλίας, αφετέρου όμως αρχίζει να αποκτά αρνητική σημασία από τη στιγμή που ενισχύεται, για παράδειγμα, ο προσανατολισμός της διδασκαλίας στους καλύτερους και τους άριστους μαθητές, ενώ παρατηρείται επίσης στενή σύνδεση με τη μονολογική μορφή διδασκαλίας. Το γεγονός ότι οι απόψεις και κρίσεις των μαθητών, που αποτελούν εδώ την πηγή από την οποία αντλούμε στοιχεία, πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη το τεκμηριώσαμε μέσω της τρίτης φάσης της έρευνας. Οι μαγνητοσκοπημένες παρατηρήσεις της διδασκαλίας που διαθέτουμε από την εν λόγω φάση δείχνουν ότι υπάρχουν σημαντικές μεθοδολογικές διαφορές, των οποίων τις αιτίες θα

άξιζε τον κόπο να διερευνηθεί κανείς. Γενικά πάντως ισχύει ότι *δεν υπάρχει ένα ενιαίο στιλ διδασκαλίας, αλλά ότι ο κάθε εκπαιδευτικός αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την επιλογή των μορφών διδασκαλίας και επομένως και για τις συνέπειες που οι μορφές αυτές μπορεί να έχουν στη μάθηση των μαθητών*. Μόνο μια ενεργός παρέμβαση του διευθυντή του σχολείου – οι σημερινές δυνατότητες των διευθυντών των σχολείων είναι βέβαια πολύ περιορισμένες –, σε συνδυασμό με ένα συνεργαζόμενο στην περίπτωση αυτή σύλλογο διδασκόντων, θα μπορούσε να επιφέρει αλλαγές, οι οποίες θα ήταν θετικές, αν λάβει κανείς υπόψη του τους σκοπούς της ελληνικής εκπαίδευσης, καθώς και τα πορίσματα της διεθνούς εκπαιδευτικής έρευνας. Σε ό,τι αφορά τις σχολικές τάξεις, η γενική διαπίστωση είναι ότι όσο ανεβαίνουμε στην κλίμακα επικρατεί η τάση για συχνότερη χρησιμοποίηση της μονολογικής μορφής διδασκαλίας, με εξαίρεση το μάθημα των Νέων Ελληνικών.

### 5.3. Εξετάσεις

#### 5.3.1. Οι επίσημες προδιαγραφές των εξετάσεων

Για να σταθμίσουμε τη σημασία των απαντήσεων των μαθητών στις ερωτήσεις Β4 έως Β7 του ερωτηματολογίου, πρέπει να λάβουμε υπόψη μας τις νομικές διατάξεις που καθόριζαν και καθορίζουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο διενεργούνται οι διαδικασίες επιλογής, οι οποίες υπάρχουν από παλιά<sup>105</sup> στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι νομικές αυτές διατάξεις, όπως εξελίχθηκαν τα τελευταία πενήντα χρόνια, είναι διαφορετικές και στις τρεις φάσεις της έρευνας, ενώ τα ερευνητικά ευρήματα αντικατοπτρίζουν τις αντιδράσεις των μαθητών σε αυτές.

Από το 1954 έως το 1963 ίσχυε ο Νόμος 3011/1954, σύμφωνα με τον οποίο διενεργούνταν εισαγωγικές εξετάσεις στις σχολές των πανεπιστημίων, οι οποίες καθόριζαν και τα αντικείμενα και την ύλη των εξετάσεων.

Από το 1964 έως το 1966 (Νόμος 4379/1964) η πρόσβαση των μαθητών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση καθοριζόταν από το Ακαδημαϊκό Απολυτήριο σε δύο τύπους, έναν για τις θετικές και έναν για τις ανθρωπιστικές επι-

---

105. Πρβλ. Μ. Κασσωτάκης & Δ. Παπαγγελή-Βουλιογρή, 1995.

στήμες. Οι εξετάσεις διεξάγονταν σε περιφερειακά εξεταστικά κέντρα και είχαν ως σημείο αναφοράς τους τη διδαχθείσα ύλη στο σχολείο, ενώ συνυπολογιζόταν και η επίδοση των μαθητών στις τελευταίες δύο τάξεις του εξατάξιου τότε Γυμνασίου.

Το 1967 η δικτατορία επέβαλε (με τον Αναγκαστικό Νόμο 40/1967) αλλαγές στο σύστημα των εξετάσεων, οι οποίες διήρκεσαν έως το 1979. Τα μαθήματα ταξινομήθηκαν σε «κύκλους» (στην αρχή έξι και μετά δεκατρείς) «συγγενικών επιστημών» και οι εξετάσεις διεξάγονταν σε έναν καθορισμένο αριθμό μαθημάτων. Οι επιδόσεις των μαθητών στο σχολείο υπολογιζόνταν μόνο εν μέρει, και η διδασκόμενη στο σχολείο ύλη δεν λαμβανόταν υπόψη. Τα περιφερειακά εξεταστικά κέντρα διατηρήθηκαν όμως στην ίδια μορφή.

Η μεταρρύθμιση του 1976 επέφερε εκ νέου σημαντικές αλλαγές και στο σύστημα των εξετάσεων, οι σπουδαιότερες από τις οποίες είναι οι εξής:<sup>106</sup>

α) Ανάμεσα στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο παρεμβλήθηκαν εισιτήριες εξετάσεις, στις οποίες ωστόσο πετύχαιναν περίπου όλοι οι μαθητές του Γυμνασίου. β) Για τη μετάβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ίσχυσαν από το σχολικό έτος 1978-79 (Π.Δ. 339/10.5.1979) οι Πανελλήνιες Εξετάσεις, δηλαδή μια στιγμιαία δοκιμασία εθνικής εμβέλειας που διεξαγόταν στη δευτέρα και την τρίτη τάξη του Λυκείου. Τα μαθήματα διακρίνονταν σε δύο κατηγορίες, στα μαθήματα «κορμού» και στα «επιλογής», ενώ οι υποψήφιοι για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση επιλέγονταν με βάση την προτίμησή τους για μια κατεύθυνση σπουδών και τις επιδόσεις τους στη δευτέρα και την τρίτη τάξη του Λυκείου και στις στιγμιαίες εξετάσεις (σε τρία μαθήματα επιλογής των δύο αυτών τάξεων και στο μάθημα της Έκθεσης – Νόμος 1035/1980).

Μετά το 1981 μεταβλήθηκαν και πάλι οι σχετικές νομικές ρυθμίσεις ως εξής: Για τη μετάβαση από το Γυμνάσιο στο Λύκειο καταργήθηκαν οι εισαγωγικές εξετάσεις, ενώ για τη μετάβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση αντικαταστάθηκαν (με το Νόμο 1351/1983) οι Πανελλήνιες από τις Γενικές Εξετάσεις στην τρίτη τάξη του Λυκείου. Τα μαθήματα διαχωρίζονταν τώρα σε μαθήματα «γενικής παιδείας» και σε μαθήματα «προπαρασκευαστικών δεσμών», τα τελευταία ανάλογα με την κατεύθυνση σπουδών. Η αξιολόγηση των υποψηφίων στηριζόταν κατά 75% στα αποτελέσματα των στιγμιαίων

106. Πρβλ. σχετικά Γ. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1995.



Γενικών Εξετάσεων και κατά 25% στην επίδοση του μαθητή στις τρεις τάξεις του Λυκείου (με ποσοστά 5%, 8% και 12% αντίστοιχα). Οι εξετάσεις μπορούσαν να επαναληφθούν κατά βούληση για τη διόρθωση των βαθμών. Το 1988 καταργήθηκε ωστόσο ο συνυπολογισμός της επίδοσης του μαθητή στις τρεις τάξεις του Λυκείου και περιορίστηκε η δυνατότητα επανάληψης των Γενικών Εξετάσεων. Ταυτόχρονα με τις παραπάνω αλλαγές θεσμοθετήθηκαν τα «Μεταλυκειακά Προπαρασκευαστικά Κέντρα» (Νόμος 1304/1982) με στόχο τον περιορισμό των ιδιωτικών φροντιστηρίων, κάτι που ωστόσο δεν τελεσφόρησε.

Η επόμενη αλλαγή στο σύστημα εξετάσεων πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο των μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων από το 1997 και εξής (Νόμοι 2525/1997 και 2909/2001). Οι Γενικές Εξετάσεις αντικαταστάθηκαν από το Απολυτήριο του Ενιαίου Λυκείου με συνυπολογισμό της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο· οι ρυθμίσεις αυτές – με κάποιες τροποποιήσεις – ισχύουν και σήμερα. Η επιλογή των υποψηφίων για τα ΑΕΙ και τα ΤΕΙ γίνεται διά εξετάσεων εθνικού επιπέδου σε εννέα (αρχικά ήταν δεκατέσσερα) μαθήματα του Λυκείου<sup>107</sup>. Η πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση καθορίζεται με υπολογισμό μορίων, τα οποία προκύπτουν αφενός από τις επιδόσεις των μαθητών στις παραπάνω εξετάσεις (η δεύτερα τάξη συμμετέχει με ποσοστό 30% και η τρίτη με ποσοστό 70%) και αφετέρου από τη βαθμολογία σε δύο μαθήματα «ειδικής βαρύτητας» της τρίτης τάξης του Λυκείου, τα οποία είναι διαφορετικά σε κάθε επιστημονικό πεδίο<sup>108</sup> και έχουν διαφορετικό συντελεστή το καθένα (1,3 το πρώτο και 0,7 το δεύτερο). Η εφαρμογή ενός επιπλέον, αρχικά προβλεφθέντος, τρίτου δείκτη (τεστ γενικών γνώσεων και δεξιοτήτων) ανεστάλη προς το παρόν και θα εφαρμοστεί ενδεχομένως αργότερα, αφού

---

107. Στη δεύτερα τάξη του Λυκείου εξετάζονται έξι μαθήματα γενικής παιδείας (Αρχαία Ελληνικά, Νέα Ελληνικά, Ιστορία, Άλγεβρα, Γεωμετρία, Φυσική) και τρία μαθήματα κατεύθυνσης, ανάλογα με την κατεύθυνση σπουδών· στην τρίτη τάξη του Λυκείου εξετάζονται πέντε μαθήματα γενικής παιδείας (Νέα Ελληνικά, Ιστορία, Μαθηματικά και Στατιστική, Φυσική, Βιολογία) και τέσσερα μαθήματα κατεύθυνσης. Οι κατευθύνσεις σπουδών είναι τρεις: η θεωρητική, η θετική και η τεχνολογική.

108. Διακρίνονται πέντε επιστημονικά πεδία: α) ανθρωπιστικές, νομικές και κοινωνικές επιστήμες, β) θετικές επιστήμες, γ) επιστήμες υγείας, δ) τεχνολογικές επιστήμες και ε) επιστήμες οικονομίας και διοίκησης.

υποστεί πρώτα δοκιμαστικό έλεγχο (βλ. εγκύκλιο του ΥπεΠΘ Γ2/3265/14.9.2000). Η μοριοδότηση αποκτά ιδιαίτερη σημασία όταν οι αιτήσεις των υποψηφίων υπερβαίνουν τις διαθέσιμες θέσεις, όπως συμβαίνει σε τμήματα και σχολές της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης με υψηλή ζήτηση.

Αν μεταφέρουμε το εκάστοτε ισχύον καθεστώς εξετάσεων στη δική μας έρευνα, διαμορφώνεται η παρακάτω εικόνα:

Στην **πρώτη φάση της έρευνας** (σχολικό έτος 1980-81) η μετάβαση των μαθητών από το Γυμνάσιο στο Λύκειο γινόταν ακόμη με εισαγωγικές εξετάσεις, οι οποίες καταργήθηκαν με την πράξη νομοθετικού περιεχομένου της 11.11.1981. Για τους μαθητές του Λυκείου όμως η κατάσταση είχε αλλάξει δύο χρόνια πριν, με τη θεσμοθέτηση των Πανελληνίων Εξετάσεων, στις οποίες συνυπολογίζονταν οι επιδόσεις των μαθητών στη δευτέρα και την τρίτη τάξη, έτσι ώστε η πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση να μην εξαρτάται μόνο από στιγμιαίες εξετάσεις. Οι μαθητές που συμμετείχαν στη δική μας έρευνα είχαν όμως υπόψη τους και την προηγούμενη ρύθμιση και έτσι μπορούσαν να κρίνουν το νέο τρόπο εξετάσεων έχοντας αυτό το σημείο σύγκρισης και αναφοράς, στο οποίο στηρίχτηκε και η ερώτηση του ερωτηματολογίου: «Νομίζεις ότι το νέο είναι πιο δίκαιο από το προηγούμενο σύστημα;». Κατά το εν λόγω χρονικό διάστημα το ποσοστό επιτυχόντων στις Πανελλήνιες Εξετάσεις κυμαινόταν κατά μέσο όρο γύρω στο 30% των υποψηφίων<sup>109</sup>. Η πλειονότητα επομένως των αποφοίτων του Λυκείου δεν μπορούσε να προσδοκά επιτυχία στις συγκεκριμένες εξετάσεις.

Στην **τέταρτη φάση της έρευνας** (σχολικό έτος 1990-91) δεν υπήρχαν πια εισιτήριες εξετάσεις από το Γυμνάσιο στο Λύκειο. Η μετάβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση καθοριζόταν από τις Γενικές Εξετάσεις, στις οποίες όμως δεν μετρούσαν (ήδη από το 1988) οι επιδόσεις των μαθητών στο σχολείο αλλά μόνο τα αποτελέσματα στις στιγμιαίες αυτές εξετάσεις στο τέλος του Λυκείου, οι οποίες διαφοροποιούνταν από άποψη εξεταζόμενων αντικειμένων ανάλογα με την κατεύθυνση σπουδών.

Στην **πέμπτη φάση της έρευνας** (σχολικό έτος 2000-01) δεν υπήρχε ούτε διαδικασία επιλογής για την εισαγωγή στο Λύκειο, ενώ η μετάβαση στην

---

109. Βλ. Γ. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1995, σ. 36. Το 1980 το ποσοστό των επιτυχόντων ήταν 27,3% και το 1990 33,8%.

Τριτοβάθμια Εκπαίδευση γινόταν και εξακολουθεί να γίνεται και σήμερα με βάση το Απολυτήριο Ενιαίου Λυκείου και την επίδοση των μαθητών (συνυπολογισμός) κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο σχολείο.

### 5.3.2. Μορφές ή τρόποι εξετάσεων και αποδοχή τους από τους μαθητές

#### 5.3.2.1. Τρόποι εξετάσεων που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί

Στην ερώτηση Β4 οι μαθητές κλήθηκαν να δηλώσουν ποιο τρόπο εξετάσεων χρησιμοποιούν οι καθηγητές τους: ως απάντηση μπορούσαν να σημειώσουν μία από τις ακόλουθες προδιατυπωμένες επιλογές: α) «Λέει όλο το μάθημα ένας ή πολλοί μαθητές», β) «Γίνονται ερωτήσεις γνώσεων», γ) «Γίνονται ερωτήσεις κρίσης», δ) «Γίνονται ωριαία διαγωνίσματα»<sup>110</sup>, ε) «Εξετάζεται όλη η τάξη συγχρόνως με ερωτήσεις» και στ) «Εξετάζεται το παρακάτω μάθημα με βαθμό». Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι δύο σπουδαιότεροι από άποψη συχνότητας εφαρμογής τους τρόποι εξετάσεων (η πρώτη και η πέμπτη επιλογή) για τα πέντε βασικά μαθήματα που περιλαμβάνονται στην έρευνά μας.

**Πίνακας 5.3.**

**Ποσοστά δύο τρόπων εξετάσεων στα πέντε βασικά μαθήματα**

	<b>Αρχαία</b>	<b>Νέα</b>	<b>Ιστορία</b>	<b>Μαθηματικά</b>	<b>Φυσική</b>
<b>Επιλογή α</b>	53%	45%	72%	48%	53%
<b>Επιλογή ε</b>	66%	57%	33%	50%	49%

Ο τρόπος εξετάσεων που περιγράφεται στην πρώτη επιλογή («Λέει όλο το μάθημα ένας ή πολλοί μαθητές») ήταν ευρέως διαδεδομένος, ιδιαίτερα στο μάθημα της Ιστορίας, για το οποίο σχεδόν τα τρία τέταρτα των μαθητών

110. Πρβλ. την υποσημείωση 99. Στη διατύπωση των τρόπων εξετάσεων υπήρχαν μικρές αποκλίσεις σε σύγκριση με το ερωτηματολόγιο, οι οποίες εξηγηρετούν την καλύτερη διαμόρφωση των κειμένων και των σχετικών πινάκων.

στην **πρώτη φάση της έρευνας** επέλεξαν τη συγκεκριμένη απάντηση. Επομένως, η απλή αναπαραγωγή του περιεχομένου του μαθήματος με απομνημόνευση απολάμβανε, κατά την άποψη των μαθητών, μεγάλης εκτίμησης σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα και ιδιαίτερα στην Ιστορία. Οι πληροφορίες που προέρχονται από τους μαθητές θεωρούμε ότι έχουν υψηλή εγκυρότητα, δεδομένου ότι δεν αφορούν ένα μάθημα αλλά σκιαγραφούν μια γενική εικόνα στη διδασκαλία.

Ως προς το συγκεκριμένο σημείο δεν διαπιστώθηκαν διαφορές ανάμεσα στις δύο *σχολικές βαθμίδες* – αν εξαιρέσουμε το μάθημα των Νέων Ελληνικών –, παρατηρήθηκαν όμως διαφορές ανάμεσα στις *τάξεις*: στη δευτέρα τάξη του Γυμνασίου εμφανίστηκε πολύ συχνά η παραπάνω μορφή εξετάσεων, ενώ στην τρίτη τάξη εξαιρετικά σπάνια, κάτι που αφορά όλα τα μαθήματα. Αυτό σημαίνει ενδεχομένως ότι, ενώ στη δευτέρα τάξη του Γυμνασίου εφαρμόζονταν ακόμη πολύ απλοί τρόποι εξετάσεων (αναπαραγωγή γνώσεων με απομνημόνευση), οι καθηγητές άλλαξαν τον τρόπο εξετάσεων στην τρίτη τάξη του Γυμνασίου, πιθανώς εν όψει της μετάβασης των μαθητών στην επόμενη σχολική βαθμίδα, όπου πλέον απαιτούνται συνθετότερα αποτελέσματα μάθησης. Στα «προνομιούχα» σχολεία χρησιμοποιούνταν σπάνια ο εν λόγω τρόπος εξετάσεων.

Οι απαντήσεις των μαθητών που αφορούσαν την πέμπτη προσφερόμενη επιλογή («Εξετάζεται όλη η τάξη συγχρόνως με ερωτήσεις») παρουσίασαν μια άλλη διασπορά: αυτή η μορφή εξετάσεων παρατηρήθηκε πολύ συχνότερα στα γλωσσικά μαθήματα, λιγότερο συχνά στα Μαθηματικά και τη Φυσική και πολύ πιο σπάνια στην Ιστορία (μόνο το ένα τρίτο των μαθητών δήλωσε ότι ο συγκεκριμένος τρόπος εξέτασης χρησιμοποιείται στο μάθημα αυτό).

Ο διαχωρισμός των σχολείων με *κοινωνικά κριτήρια* έχει και εδώ σημασία: στα «προνομιούχα» σχολεία διαπιστώθηκε αφενός ότι δεν εφαρμόζονταν συχνά ο πρώτος τρόπος εξετάσεων («Λέει όλο το μάθημα ένας ή πολλοί μαθητές») και αφετέρου ότι η πέμπτη επιλογή («Εξετάζεται όλη η τάξη συγχρόνως με ερωτήσεις») παρατηρούνταν συχνότερα κυρίως στα Νέα Ελληνικά και στα Μαθηματικά. Δηλαδή, στα σχολεία των «καλύτερων» περιοχών φαίνεται ότι χρησιμοποιούνταν τρόποι εξετάσεων οι οποίοι ανταποκρίνονται στο γενικότερο στίλ των μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων.

Γενικά πάντως διαπιστώθηκε ότι σε όλα τα μαθήματα χρησιμοποιείται κατά μέσο όρο συχνότερα ο πρώτος τρόπος εξετάσεων, ο οποίος απαιτεί αναπαραγωγή γνώσεων με απομνημόνευση, κάτι που αποτελεί σίγουρα ανησυχητικό εύρημα.

Στην **τέταρτη φάση της έρευνας** (σχολικό έτος 1990-91) διαπιστώθηκαν κάποιες μικρές αλλαγές συγκριτικά με το σχολικό έτος 1980-81, ενώ είχαν αλλάξει στο μεταξύ και οι νομικές διατάξεις για το σύστημα εξετάσεων. Στην περίπτωση αυτή αφαιρέθηκαν από το ερωτηματολόγιο οι ερωτήσεις για τις Πανελλήνιες Εξετάσεις και προστέθηκε μια νέα ερώτηση για τη βαρύτητα που έχουν, κατά την εκτίμηση των μαθητών, διάφορα κριτήρια στη βαθμολογία.

Κατ' αρχάς διαπιστώθηκε ότι η χρησιμοποίηση του πρώτου τρόπου εξετάσεων («Λέει το μάθημα ένας ή πολλοί μαθητές») μειώθηκε στα δέκα χρόνια που μεσολάβησαν (υπάρχουν ως προς αυτό στατιστικά σημαντικές διαφορές σε όλα τα μαθήματα εκτός από τα Αρχαία Ελληνικά)<sup>111</sup>. Η Ιστορία είναι ένα μάθημα στο οποίο παρατηρήθηκε συχνά ο παραπάνω τρόπος εξετάσεων, είναι όμως ενδιαφέρουσα και εδώ η σημειωθείσα αλλαγή (ποσοστό 57% στην τέταρτη έναντι 72% στην πρώτη φάση της έρευνας). Τίθεται επομένως άμεσα το ερώτημα για τους λόγους αυτής της αλλαγής: δεν πρόκειται πάντως για ανανέωση του διδακτικού προσωπικού (πρβλ. το τρίτο κεφάλαιο του βιβλίου), οπότε δεν μπορεί να υποθέσει κανείς ότι εισήλθαν νέα ερεθίσματα στα σχολεία. Πιθανόν να έπαιξε κάποιο ρόλο η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, για την οποία, όπως τονίστηκε ήδη σε άλλο σημείο, προσφέρθηκαν πολλές ευκαιρίες κατά το κρίσιμο χρονικό διάστημα. Δεν διαπιστώθηκαν επίσης στατιστικά σημαντικές διαφορές σχετικά με τη μετα-

---

111. Επειδή δεν μπορεί να αποκλειστεί ότι οι μαθητές στις διάφορες ερευνητικές φάσεις είχαν διαφορετική τάση στις απαντήσεις τους (π.χ. στην τέταρτη φάση έδωσαν γενικά λιγότερες απαντήσεις από ό,τι στην πρώτη φάση – υπήρχε η δυνατότητα για περισσότερες από μία απαντήσεις), αντιμετωπίζουμε τις συγκρίσεις μεταξύ των ερευνητικών φάσεων με κάποια επιφύλαξη. Ωστόσο, διαπιστώθηκαν διαφορές προς κάθε κατεύθυνση και αργότερα ανάμεσα στην τέταρτη και την πέμπτη φάση της έρευνας, ώστε να είναι δυνατή μια ερμηνεία. Πρέπει να δεχτούμε πάντως ότι οι ερωτώμενοι μαθητές παρατηρούσαν τους τρόπους εξετάσεων στη διδασκαλία, οπότε ήταν σε θέση να δώσουν τις απαντήσεις τους στα σχετικά ερωτήματα, τις οποίες μετά ιεραρχήσαμε εμείς.

βλητή αυτή ούτε ως προς το φύλο ούτε ως προς την κοινωνική προέλευση των μαθητών, αλλά ούτε και ως προς τη σχολική βαθμίδα. Σε ό,τι αφορά τις τάξεις, οι μαθητές επέλεξαν λιγότερο το συγκεκριμένο τρόπο εξετάσεων στα Νέα Ελληνικά όσο μεγάλωναν σε ηλικία, ένα εύρημα που θα το περιέμενε βέβαια κανείς και για άλλα μαθήματα.

Σχετικά με τον τρόπο εξετάσεων κατά τον οποίο ο εκπαιδευτικός εξετάζει συγχρόνως όλη την τάξη, παρατηρήθηκε μια μέτρια μείωση στη συχνότητα εφαρμογής του στη συγκεκριμένη φάση της έρευνας, συγκριτικά με την πρώτη φάση, στα Αρχαία Ελληνικά και στα Μαθηματικά και μια αύξηση στο μάθημα της Ιστορίας. Ούτε εδώ διαπιστώθηκαν διαφορές ως προς το φύλο και την κοινωνική προέλευση των μαθητών.

Ο δεύτερος τρόπος εξετάσεων («Γίνονται ερωτήσεις γνώσεων») παρατηρήθηκε συχνότερα στο μάθημα της Φυσικής (σε ποσοστό 50%) και λιγότερο συχνά στα Νέα Ελληνικά (σε ποσοστό 35%): οι διαφορές όμως δεν είναι τόσο σημαντικές, δεδομένου ότι σε όλα τα μαθήματα απαιτούνται ερωτήσεις γνώσεων. Ο εν λόγω τρόπος εξετάσεων χρησιμοποιήθηκε επίσης συχνότερα σε «προνομιούχα» σχολεία, καθώς και στη δεύτερα τάξη του Λυκείου στο μάθημα των Μαθηματικών.

Διαφορετική ήταν η εικόνα σχετικά με τις ερωτήσεις κρίσης ως τρόπο εξετάσεων: τα Νέα Ελληνικά κατέλαβαν εδώ την πρώτη θέση (με ποσοστό 46%) και ακολουθούσαν τα Αρχαία Ελληνικά (με ποσοστό 37%). Στα μαθήματα αυτά παίζει σημαντικό ρόλο η κατανόηση βαθύτερων νοημάτων και η κριτική απόψεων, κάτι που δεν ισχύει για μαθήματα από το χώρο των Θετικών Επιστημών, ιδιαίτερα δε για τα Μαθηματικά, όπου η συγκεκριμένη μορφή εξετάσεων ήταν σπάνια (14%). Στο μάθημα της Ιστορίας οι ερωτήσεις κρίσης ως τρόπος εξέτασης καταχωρίστηκαν συχνότερα στο Λύκειο, κάτι που μπορεί να ερμηνευτεί θετικά για το εν λόγω μάθημα.

Η αξιοποίηση των ωριαίων διαγωνισμάτων ως τρόπου εξετάσεων παρατηρήθηκε απροσδόκητα συχνά σε όλα τα μαθήματα και κυρίως στα Μαθηματικά (49%), κάτι που οφείλεται φυσικά και στις σχετικές νομικές διατάξεις. Από τη στατιστική ανάλυση των συχνοτήτων ως προς τις σχολικές τάξεις προέκυψε ότι αυτός ο τρόπος εξετάσεων εφαρμοζόταν σε όλα τα μαθήματα ιδιαίτερα στη δεύτερα τάξη Γυμνασίου και στην πρώτη τάξη Λυκείου, δηλαδή σε τάξεις οι οποίες δεν επιβαρύνονταν άμεσα από εξετάσεις.

Τέλος, η εξέταση του παρακάτω μαθήματος με βαθμό δηλώθηκε εξαιρετικά σπάνια από τους μαθητές, ειδικά μάλιστα στα Νέα Ελληνικά. Στη Φυσική γινόταν χρήση του συγκεκριμένου τρόπου εξετάσεων στους μικρούς μαθητές πιθανόν ως μέσου πειθαρχίας, ενώ η συχνότητά του μειωνόταν στις μεγαλύτερες τάξεις.

Αν συμπεριλάβει κανείς στην ανάλυση *όλα τα μαθήματα*, διαπιστώνει ότι στην ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση κατά το σχολικό έτος 1990-91 οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν συχνότερα ως τρόπο εξετάσεων την ταυτόχρονη εξέταση όλης της τάξης με ερωτήσεις. Δεύτερη στη σειρά ερχόταν η έντονα προσανατολισμένη στην πρώτη επιλογή μορφή των εξετάσεων («Λέει το μάθημα ένας ή πολλοί μαθητές»). Την τρίτη θέση καταλάμβανε η «εξέταση με ερωτήσεις γνώσεων», ή πιο σπάνια εφαρμοζόταν η «εξέταση του παρακάτω μαθήματος με βαθμολόγηση». Από τη συσχέτιση των τρόπων εξετάσεων με στόχους μάθησης διαπιστώθηκε ότι *προέχουν στη διδασκαλία επιδιώξεις με αναπαραγωγικές μορφές μάθησης σε σύγκριση με ποιοτικά ανώτερους στόχους, όπως είναι η ανάπτυξη της κρίσης των μαθητών*.

Η διασπορά των απαντήσεων στην **πέμπτη φάση της έρευνας** κατά το σχολικό έτος 2000-01 παρουσίασε πάλι κάποιες ιδιαιτερότητες. Η Ιστορία ήταν και εδώ ένα μάθημα στο οποίο κυριαρχούσε ο πρώτος τρόπος εξετάσεων, δηλαδή η αναπαραγωγή γνώσεων με απομνημόνευση (σε ποσοστό 55%), ενώ στα Αρχαία Ελληνικά σημειώθηκε μια σημαντική μείωση στη συχνότητα του παραπάνω τρόπου εξέτασης συγκριτικά με την προηγούμενη φάση της έρευνας. Σχετικά με την επιλογή «Ο καθηγητής εξετάζει συγχρόνως όλη την τάξη με ερωτήσεις» εμφανίστηκε η ίδια περίπου εικόνα όπως και δέκα χρόνια πριν.

Η χρησιμοποίηση ερωτήσεων γνώσεων κατά την εξέταση παρατηρήθηκε μόνο στα Αρχαία Ελληνικά με αυξημένη συχνότητα συγκριτικά με μια δεκαετία πριν. Για τα μαθήματα της Ιστορίας, των Μαθηματικών και των Νέων Ελληνικών διαπιστώθηκαν ερμηνεύσιμες ενδείξεις για συχνότερη χρήση του συγκεκριμένου τρόπου εξετάσεων σε σχολεία με μαθητικό πληθυσμό από μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα, κάτι που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί συμπεριφέρονταν στις εξετάσεις ανάλογα με την κοινωνική προέλευση των μαθητών. Παρόμοια ήταν η κατάσταση σχετικά με τις ερω-

τήσεις κρίσης στα μαθήματα των Αρχαίων και των Νέων Ελληνικών και της Ιστορίας. Όπως ήταν αναμενόμενο, διαπιστώθηκε ότι αυτός ο τρόπος εξετάσεων εφαρμοζόταν συχνότερα στο Λύκειο, ιδιαίτερα στα Αρχαία και Νέα Ελληνικά, και μάλιστα με αυξητική τάση παράλληλα με την άνοδο στην κλίμακα των τάξεων. Διαφορετική ήταν η εικόνα στο μάθημα της Φυσικής, στο οποίο μειώθηκε η συχνότητα εφαρμογής του παραπάνω τρόπου εξετάσεων με την άνοδο στην κλίμακα των τάξεων. Συγκριτικά με την προηγούμενη φάση της έρευνας, παρατηρήθηκαν συχνότερα κατά το σχολικό έτος 2000-01 οι ερωτήσεις κρίσης στο μάθημα της Ιστορίας.

Τα ωριαία διαγωνίσματα χρησιμοποιήθηκαν, όπως προκύπτει από τις δηλώσεις των μαθητών, κατά το σχολικό έτος 2000-01 συχνότερα από ό,τι πριν από δέκα χρόνια στο μάθημα της Ιστορίας, ενώ στα υπόλοιπα μαθήματα δεν διαπιστώθηκαν διαφορές. Συχνότερα παρατηρήθηκε επίσης ο συγκεκριμένος τρόπος εξετάσεων στο Λύκειο, και μάλιστα προοδευτικά από τάξη σε τάξη, κάτι που υπαγορεύθηκε πιθανώς από τις ισχύουσες νομικές διατάξεις.

Η «εξέταση του παρακάτω μαθήματος με βαθμό» ως τρόπος εξετάσεων αυξήθηκε από άποψη συχνότητας σε στατιστικά σημαντικό βαθμό σε όλα τα μαθήματα. Από τη διαπίστωση αυτή προκύπτει ότι η αύξηση της βαρύτητας των σχολικών επιδόσεων για το Απολυτήριο του Ενιαίου Λυκείου οδήγησε πιθανώς στη συγκεκριμένη μορφή ελέγχου των αποτελεσμάτων μάθησης. Για τον ίδιο μάλλον λόγο αυτός ο τρόπος εξετάσεων παρατηρήθηκε συχνότερα στο Λύκειο, και μάλιστα στις μεγαλύτερες τάξεις, ιδιαίτερα στα μαθήματα των Αρχαίων Ελληνικών, των Μαθηματικών και της Φυσικής. Από άποψη φύλου των μαθητών, τα αγόρια δήλωσαν συχνότερα ότι ο εν λόγω τρόπος εξετάσεων χρησιμοποιείται στα Αρχαία και τα Νέα Ελληνικά και στη Φυσική. Και με βάση *κοινωνικά κριτήρια* η μεταβλητή αυτή έχει σημασία: σε όλα τα μαθήματα (εκτός από τα Μαθηματικά) παρατηρήθηκε συχνότερα, κατά την άποψη των μαθητών, αυτός ο τρόπος εξετάσεων σε σχολεία με μαθητές από μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα· φαίνεται λοιπόν ότι υπήρχαν και εδώ διαφορές ως προς τους τρόπους εξετάσεων ανάμεσα στα «προνομιούχα» και στα «μη προνομιούχα» σχολεία. Τα Μαθηματικά αποτελούσαν όμως την εξαίρεση, όπου η σχέση αυτή ήταν αντίστροφη.



Αν ρίξουμε μια ματιά **σε όλη τη χρονική διάρκεια της έρευνας**, προκύπτουν κάποιες ενδιαφέρουσες διαπιστώσεις που αναφέρονται σε αλλαγές ως προς τον πρώτο και τον πέμπτο τρόπο εξετάσεων (βλ. τον πίνακα 5.4 στο παρόν κεφάλαιο) και στις τρεις ερευνητικές φάσεις.

Στο ερώτημα αν υπάρχουν *χαρακτηριστικοί τρόποι εξετάσεων για διάφορα μαθήματα*, μπορεί να απαντήσει κανείς ότι στα *Αρχαία Ελληνικά* σε όλες τις φάσεις της έρευνας προέχει ως τρόπος εξετάσεων η ταυτόχρονη εξέταση όλης της τάξης με ερωτήσεις. Με σαφή διαφορά ακολουθούν δύο άλλοι τρόποι εξετάσεων: «Λέει όλο το μάθημα ένας ή πολλοί μαθητές», δηλαδή αναπαράγονται γνώσεις με απομνημόνευση, και «γίνονται ερωτήσεις γνώσεων»· ο πιο σπάνιος τρόπος εξετάσεων είναι οι ερωτήσεις κρίσης και η εξέταση του παρακάτω μαθήματος. Και στα *Νέα Ελληνικά* η ταυτόχρονη εξέταση όλης της τάξης με ερωτήσεις έρχεται σε πρώτη θέση, και ακολουθούν οι ερωτήσεις γνώσεων και οι ερωτήσεις κρίσης. Στο μάθημα της *Ιστορίας* κυριαρχεί η αναπαραγωγή γνώσεων με απομνημόνευση και ακολουθούν οι ερωτήσεις γνώσεων, ενώ ο σπανιότερος τρόπος εξετάσεων είναι η ταυτόχρονη εξέταση όλης της τάξης με ερωτήσεις. Το προφίλ εξετάσεων στα *Μαθηματικά* είναι διαφορετικό: εδώ κυριαρχούν τα ωριαία διαγωνίσματα, με την ταυτόχρονη εξέταση όλης της τάξης με ερωτήσεις να ακολουθεί και με τις ερωτήσεις κρίσης να είναι πολύ σπάνιες. Τέλος, στη *Φυσική* διαπιστώνεται ότι η ταυτόχρονη εξέταση όλης της τάξης με ερωτήσεις αποτελεί το συχνότερα χρησιμοποιούμενο τρόπο εξετάσεων. Ακολουθούν οι ερωτήσεις γνώσεων και το να λέει όλο το μάθημα ένας ή πολλοί μαθητές· πολύ σπάνια τίθενται και εδώ ερωτήσεις κρίσης. Γενικά, μπορεί να ειπωθεί ότι *σε κάθε μάθημα συναντά κανείς όλους τους τρόπους εξετάσεων αλλά με διαφορετική συχνότητα*.

*Αν ιεραρχήσει κάποιος τις έξι μορφές εξετάσεων και θέσει το ερώτημα σε ποια μαθήματα θεωρούνται πιο σημαντικές και αξιοποιούνται περισσότερο* – και εδώ πρόκειται για ιεράρχηση και όχι για απόλυτες συχνότητες –, διαπιστώνει ότι η αναπαραγωγή γνώσεων με απομνημόνευση επικρατεί στην Ιστορία και μετά στα Αρχαία Ελληνικά και στη Φυσική. Στο μάθημα της Ιστορίας υποχωρούν βέβαια οι τιμές με την πάροδο του χρόνου, ωστόσο ακόμη και κατά το σχολικό έτος 2000-01 εξακολουθεί να αποτελεί ένα μάθημα απομνημόνευσης. Οι ερωτήσεις γνώσεων έρχονται πρώτες στην Ιστο-

ρία και μετά στη Φυσική και στα Αρχαία Ελληνικά. Οι ερωτήσεις κρίσης αξιοποιούνται επίσης με κάποια συχνότητα στα μαθήματα της Ιστορίας και των Νέων Ελληνικών, και τα ωριαία διαγωνίσματα κατά κύριο λόγο στα Μαθηματικά και μετά στην Ιστορία και στα Αρχαία Ελληνικά, κάτι που υπαγορεύεται βέβαια από τις νομικές διατάξεις. Η ταυτόχρονη εξέταση όλης της τάξης με ερωτήσεις, *ο συνολικά συχνότερος τρόπος εξέτασεων*, είναι χαρακτηριστική πρώτα για τα Αρχαία Ελληνικά και μετά για τα Νέα Ελληνικά και τη Φυσική, ενώ την εξέταση του παρακάτω μαθήματος με βαθμό, τον πιο σπάνιο τρόπο εξέτασεων, τη συναντά κανείς μόνο στα Μαθηματικά και στην Ιστορία.

Σε ό,τι αφορά τις *αλλαγές των τρόπων εξέτασης στο ίδιο μάθημα κατά τη διάρκεια της έρευνας*, διαπιστώθηκε ότι ο πρώτος τρόπος εξέτασεων («Λέει όλο το μάθημα ένας ή πολλοί μαθητές») υποχώρησε σε όλα τα μαθήματα. Επίσης, ο πέμπτος τρόπος εξέτασεων («Εξετάζεται όλη η τάξη συγχρόνως με ερωτήσεις») χρησιμοποιήθηκε σταδιακά πιο σπάνια στα Αρχαία Ελληνικά, στα Νέα Ελληνικά και στα Μαθηματικά, και συχνότερα στην Ιστορία. Στο μάθημα της Φυσικής δεν σημειώθηκαν αλλαγές.

#### 5.3.2.2. Αποδοχή των τρόπων εξέτασεων από τους μαθητές

Με την ερώτηση Β5 του σχετικού ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους μαθητές να δηλώσουν ποιον από τους παραπάνω έξι τρόπους εξέτασης θεωρούν τον καλύτερο (σχολιάζεται η πρώτη τους προτίμηση) και για ποιο λόγο.

Στην **πρώτη φάση της έρευνας** η σειρά προτίμησης των μαθητών είχε ως εξής<sup>112</sup>: 63% των μαθητών θεωρούσε καλύτερο τρόπο εξέτασεων την ταυτόχρονη εξέταση όλης της τάξης με ερωτήσεις. Στη δεύτερη θέση, και με αρκετή απόσταση, οι μαθητές δήλωσαν τις ερωτήσεις γνώσεων (14%), μετά τις ερωτήσεις κρίσης (10%), το να λέει όλο το μάθημα ένας ή πολλοί μαθητές (8%), τα ωριαία διαγωνίσματα (4%) και, τέλος, την εξέταση του παρακάτω μαθήματος με βαθμό (0,5%). Η κατανομή αυτή δείχνει αφενός ότι υπήρχαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις προτιμήσεις των μαθητών και στην πρακτική που εφαρμόζαν οι καθηγητές σχετικά με τους τρόπους εξέτασης. Δηλαδή, ενώ οι μαθητές δήλωσαν – κατά μέσο όρο για όλα τα μαθήματα – ότι

112. Τα αναφερόμενα ποσοστά βρίσκονται στον πίνακα 5.4 στο τέλος της ενότητας αυτής.

οι καθηγητές τους χρησιμοποιούσαν πιο συχνά (πάνω από 50%) τον πρώτο τρόπο εξέτασης («Λέει όλο το μάθημα ένας ή πολλοί μαθητές»), οι ίδιοι τον ενέτασσαν πολύ χαμηλά (8%) στις προτιμήσεις τους. Αφετέρου, η παραπάνω κατανομή δείχνει ότι θα έπρεπε, σύμφωνα με τις προτιμήσεις των μαθητών, η ταυτόχρονη εξέταση όλης της τάξης με ερωτήσεις να εφαρμόζεται από τους καθηγητές ως τρόπος εξέτασης συχνότερα από ό,τι συνέβαινε στην πραγματικότητα. Επίσης, είναι αξιοσημείωτο ότι δεν ήταν αποδεκτή από τους μαθητές ως τρόπος εξέτασης η εξέταση του παρακάτω μαθήματος με βαθμό. Αλλά και τα ωριαία διαγωνίσματα δεν τα αποδέχονταν τόσο πολύ οι μαθητές (ιδιαίτερα τα αγόρια). Λίγους υποστηρικτές συναντούσαν εξάλλου και οι ερωτήσεις κρίσης (εκτός από τα κορίτσια). Κατά περίεργο τρόπο ωστόσο, πολλοί μαθητές θεωρούσαν τις ερωτήσεις γνώσεων καλό τρόπο εξέτασης.

Ως λόγοι των προτιμήσεων των μαθητών για τους επιμέρους τρόπους εξέτασης (υπήρχε η δυνατότητα να αναφερθούν περισσότεροι από έναν λόγους) δηλώθηκαν οι ακόλουθοι: το 41% των μαθητών ανέφερε ως λόγο για την προτίμηση της ταυτόχρονης εξέτασης όλης της τάξης με ερωτήσεις τη συμμετοχή όλων των μαθητών στην εξέταση, το 31% τη δίκαιη βαθμολογία, το 29% ψυχολογικούς λόγους (απελευθέρωση από άγχος και στρες, ελευθερία λόγου και καλό κλίμα στην τάξη), το 20% τον καλύτερο έλεγχο της επίδοσης, το 16% την ανάπτυξη της κρίσης, το 13% την εμπέδωση του μαθήματος και το 0,4% τον ανταγωνισμό. Αυτό σημαίνει ότι, εάν ένας ορισμένος τρόπος εξέτασης εξασφαλίζει την κοινή συμμετοχή των μαθητών, κερδίζει την προτίμησή τους. Η δεύτερη κατά σειρά προτίμηση είναι βέβαιο ότι σχετίζεται με τη δυνατότητα της κοινής συμμετοχής να εξασφαλίζει δικαιοσύνη στη βαθμολογία. Γενικά, διαπιστώθηκε ότι η προτίμηση των μαθητών για την ταυτόχρονη εξέταση όλης της τάξης με ερωτήσεις ως τρόπο εξετάσεων συγκεντρώνει πολλά επιχειρήματα: κοινή συμμετοχή των μαθητών, δίκαιη βαθμολογία, καλύτερη ψυχολογία, καθώς και (σε μικρότερο βαθμό) εμπέδωση του μαθήματος και ανάπτυξη της κρίσης. Η συχνότερη μορφή εξετάσεων που παρατηρήθηκε στην πραγματικότητα, δηλαδή το να λέει όλο το μάθημα ένας ή πολλοί μαθητές (εμφανίστηκε με πολύ υψηλό ποσοστό κατά τη διαδικασία εξέτασης – 54% κατά μέσο όρο σε όλα τα μαθήματα), δεν έχει την προτίμηση των μαθητών (μόνο σε ποσοστό 8%). Αξι-

ζει επομένως να τεθεί ένας γενικότερος προβληματισμός, γιατί ο συγκεκριμένος τρόπος εξετάσεων στηρίζεται στην αναπαραγωγή των γνώσεων με απομνημόνευση και δεν εναρμονίζεται και με τις προτιμήσεις των μαθητών. Γενικά πάντως, οι απόψεις των μαθητών αποκλίνουν από τις συνήθεις πρακτικές των καθηγητών κατά τη διαδικασία της εξέτασης.

Μελετώντας τις διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια, με βάση και την ιεράρχηση των λόγων για τους οποίους οι μαθητές προτιμούν ορισμένους τρόπους εξετάσεων, διαπιστώσαμε ό,τι τα κορίτσια αποδίδουν μεγαλύτερη βαρύτητα σε ψυχολογικούς λόγους από ότι τα αγόρια· η ίδια διαπίστωση ισχύει για τους μαθητές Λυκείου σε σύγκριση με τους μαθητές Γυμνασίου. Ψυχολογικοί παράγοντες δηλώθηκαν επίσης συχνότερα από μαθητές που φοιτούσαν σε «προνομιούχα» σχολεία, ενώ η δίκαιη βαθμολόγηση, ως επιχείρημα για την προτίμηση ενός τρόπου εξετάσεων από τους μαθητές, έπαιξε το σπουδαιότερο ρόλο για τους μαθητές που φοιτούσαν σε «μη προνομιούχα» σχολεία.

Στην **τέταρτη φάση της έρευνας** (σχολικό έτος 1990-91) διαπιστώθηκε ότι οι προτιμήσεις των μαθητών επικεντρώνονται στην πέμπτη επιλογή (εξέταση όλης της τάξης με ερωτήσεις, ποσοστό 67%), και ακολουθούσαν οι ερωτήσεις κρίσης (10%), οι ερωτήσεις γνώσεων (9%), το να λείει όλο το μάθημα ένας ή πολλοί μαθητές (8%), τα ωριαία διαγωνίσματα (5%) και, τέλος, η εξέταση του παρακάτω μαθήματος με βαθμό (0,8%).

Η σύγκριση με τις προτιμήσεις των μαθητών δέκα χρόνια πριν έδειξε ότι υπάρχουν γενικά πολλές ομοιότητες· διαπιστώθηκε μόνο μια μικρή αλλαγή, καθώς υποχώρησαν ελαφρώς οι ερωτήσεις κρίσης έναντι των ερωτήσεων γνώσεων. Γενικά πάντως, εξακολουθούσε να παραμένει στο επίκεντρο των προτιμήσεων των μαθητών η ταυτόχρονη εξέταση όλης της τάξης με ερωτήσεις. Επίσης, διαπιστώθηκε και πάλι η γνωστή απόκλιση των προτιμήσεων των μαθητών από τις πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στις εξετάσεις. Παρατηρήθηκε βέβαια πιο συχνά στην πράξη ο τρόπος εξετάσεων που συγκεντρώνει τις περισσότερες προτιμήσεις των μαθητών (ταυτόχρονη εξέταση όλης της τάξης με ερωτήσεις), αλλά οι καθηγητές χρησιμοποιούσαν ακόμη πολλές άλλες μορφές εξετάσεων οι οποίες δεν γίνονταν αποδεκτές από τους μαθητές. Ιδιαίτερα εμφανής ήταν η διαφορά μεταξύ των επιλογών των καθηγητών και των προτιμήσεων των μαθητών

σε ό,τι αφορά τον πρώτο τρόπο εξέτασης («Λέει όλο το μάθημα ένας ή πολλοί μαθητές»).

*Ως συχνότερους λόγους για τις προτιμήσεις τους οι μαθητές ανέφεραν και στη φάση αυτή τους ίδιους με πριν: κοινή συμμετοχή, δικαιοσύνη στη βαθμολογία και ψυχολογικούς παράγοντες. Η ομοιότητα που διαπιστώθηκε στην ιεράρχηση των παραπάνω λόγων μεταξύ των δύο ερευνητικών φάσεων ήταν εντυπωσιακή.*

Από τη συσχέτιση των τρόπων εξέτασης με την αιτιολόγηση των προτιμήσεων των μαθητών προέκυψαν τα εξής: για την πρώτη μορφή εξέτασης («Λέει όλο το μάθημα ένας ή πολλοί μαθητές») η αιτιολογία είναι πρωτίστως η κοινή συμμετοχή των μαθητών στην εξέταση και δευτερευόντως οι ψυχολογικοί λόγοι. Σε ό,τι αφορά τις ερωτήσεις γνώσεων, αναφέρθηκε ως βασικότερος λόγος για την προτίμηση των μαθητών η δίκαιη βαθμολόγηση, και ακολούθησαν ο έλεγχος και η εμπέδωση των μαθημένων. Σχετικά με τις ερωτήσεις κρίσης, αναφέρθηκε ως κύριος λόγος η ανάπτυξη της κρίσης των μαθητών. Για την αιτιολόγηση της τέταρτης επιλογής (ωριαία διαγωνίσματα) αναφέρθηκαν πιο συχνά πρώτα ψυχολογικοί παράγοντες και μετά η δίκαιη βαθμολόγηση. Οι μαθητές δικαιολόγησαν την προτίμησή τους για ταυτόχρονη εξέταση όλης της τάξης με ερωτήσεις με το επιχείρημα ότι επιτρέπει την κοινή συμμετοχή τους και τη δίκαιη βαθμολόγηση και λαμβάνει υπόψη ψυχολογικούς παράγοντες. Αν συγκρίνει κανείς τα παραπάνω δεδομένα με εκείνα από την πρώτη φάση της έρευνας (σχολικό έτος 1980-81), διαπιστώνει πολλές ομοιότητες. Η πιο αξιοσημείωτη απόκλιση αφορά μια αλλαγή που σημειώθηκε στις ερωτήσεις γνώσεων ως τρόπου εξέτασεων: η συγκεκριμένη προτίμηση των μαθητών αιτιολογούνταν δέκα χρόνια πριν με το επιχείρημα της συνεισφοράς στην εμπέδωση των μαθημένων, ενώ κατά το σχολικό έτος 1990-91 το επιχείρημα ήταν η συμβολή στη δίκαιη βαθμολόγηση. Επίσης, πολύ συχνότερα αναφέρονταν στην πρώτη φάση της έρευνας οι ψυχολογικοί παράγοντες (απελευθέρωση από άγχος, καλύτερο κλίμα τάξης).

*Γενικά, διαπιστώθηκε στις δύο φάσεις της έρευνας (πρώτη και τέταρτη) ότι η πρώτη προτίμηση των μαθητών είναι ο πέμπτος τρόπος εξέτασεων («Εξετάζεται όλη τάξη συγχρόνως με ερωτήσεις»). Ως επιχειρήματα για την προτίμηση αυτή αναφέρονται κυρίως η κοινή συμμετοχή των μαθητών στην*

εξέταση, η δίκαιη βαθμολόγηση και ψυχολογικοί λόγοι. Και πάλι διαπιστώθηκε ότι οι προτιμήσεις των μαθητών αποκλίνουν από τις σχετικές πρακτικές των εκπαιδευτικών. Η μορφή εξετάσεων που χρησιμοποιείται συχνά από τους εκπαιδευτικούς και ο οποίος στηρίζεται στην απομνημόνευση («Λέει όλο το μάθημα ένας ή πολλοί μαθητές») δεν γνώρισε ούτε κατά το σχολικό έτος 1990-91 την αποδοχή των μαθητών. Διαπιστώθηκε επίσης ότι τα κορίτσια αποδίδουν μεγαλύτερη βαρύτητα στη συμμετοχή όλων των μαθητών στην εξέταση ως λόγο προτίμησης γι' αυτό τον τρόπο εξετάσεων. Ψυχολογικοί παράγοντες αναφέρθηκαν για προφανείς λόγους συχνότερα στο Λύκειο. Σε «προνομιούχα» σχολεία διαπιστώθηκε ότι υπερτερούν στις προτιμήσεις των μαθητών οι λόγοι «κοινή συμμετοχή στην εξέταση» και «δίκαιη βαθμολόγηση». Παρατηρήθηκε επίσης ότι τα σχολεία διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την αιτιολόγηση των προτιμήσεων των μαθητών.

Στην **πέμπτη φάση της έρευνας** διαπιστώθηκε ότι οι σχετικές προτιμήσεις των μαθητών διαμορφώνονται ως εξής: οι μαθητές σε ποσοστό 55% επιλέγουν τον πέμπτο τρόπο εξέτασης («Εξετάζεται όλη η τάξη συγχρόνως με ερωτήσεις»), σε ποσοστό 17% τις ερωτήσεις γνώσεων, σε ποσοστό 10% τον πρώτο τρόπο εξέτασης («Λέει όλο το μάθημα ένας ή πολλοί μαθητές»), σε ποσοστό 9% τις ερωτήσεις κρίσης, σε ποσοστό 7% τα ωριαία διαγωνίσματα και σε ποσοστό 2% την εξέταση του παρακάτω μαθήματος με βαθμό. Και πάλι διαπιστώθηκαν εδώ ομοιότητες στις προτιμήσεις των μαθητών σε σύγκριση με τις προηγούμενες φάσεις της έρευνας, αλλά και ορισμένες διαφορές. Συγκεκριμένα, εξακολούθησε να βρίσκεται στην κορυφή των προτιμήσεων των μαθητών ο πέμπτος τρόπος εξετάσεων («Εξετάζεται όλη η τάξη συγχρόνως με ερωτήσεις»), ενώ αντίθετα τα ωριαία διαγωνίσματα και η εξέταση του παρακάτω μαθήματος με βαθμό τοποθετήθηκαν στην τελευταία θέση. Οι μορφές εξετάσεων οι οποίες απαιτούν γνωστικές διεργασίες που σχετίζονται με την ύλη διδασκαλίας εμφανίζονται πιο ενισχυμένες σε σύγκριση με την τέταρτη φάση της έρευνας. Ταυτόχρονα όμως οι ερωτήσεις κρίσης, που αναφέρονται σε απαιτητικότερες γνωστικές ικανότητες, έχουν μικρότερη βαρύτητα. Σημαντική είναι ακόμη η μείωση της βαρύτητας της πιο επιθυμητής από τους μαθητές μορφής εξετάσεων («Εξετάζεται όλη η τάξη συγχρόνως με ερωτήσεις»): από 67% το σχολικό έτος 1990-91 μειώθηκε στο 55% το σχολικό έτος 2000-01.

*Οι διαφορές ανάμεσα στις παρατηρούμενες από τους μαθητές μορφές εξετάσεων και στις δικές τους προτιμήσεις ήταν και κατά το σχολικό έτος 2000-01 εμφανείς: η πιο επιθυμητή από τους μαθητές μορφή εξετάσεων («Εξετάζεται όλη η τάξη συγχρόνως με ερωτήσεις») προτιμήθηκε από σαφώς περισσότερους μαθητές, αλλά δεν παρατηρήθηκε με την ίδια συχνότητα στη σχολική πράξη. Ιδιαίτερα σαφείς ήταν οι αποκλίσεις αυτές στην εξέταση του παρακάτω μαθήματος με βαθμό, την οποία παρατήρησαν οι μαθητές στην τάξη συχνότερα από ό,τι επιθυμούσαν. Καταχωρίζεται θετικά ότι η εξέταση ως αναπαραγωγή των μαθημένων («Λέει όλο το μάθημα ένας ή πολλοί μαθητές») υποχώρησε σε αυτή τη φάση της έρευνας, παρατηρήθηκε όμως στην πράξη συχνότερα από όσο επιθυμούσαν οι μαθητές.*

Η ιεράρχηση των τρόπων εξετάσεων στην πέμπτη φάση της έρευνας εναρμονίζεται με εκείνη της προηγούμενης φάσης, δηλαδή και εδώ αναφέρονται ως κύριοι λόγοι προτίμησης η κοινή συμμετοχή (30%), η δίκαιη βαθμολόγηση (24%) και οι ψυχολογικοί παράγοντες (22%). Κατά τη συσχέτιση των τρόπων εξέτασης με τα επιχειρήματα των μαθητών για τις συγκεκριμένες προτιμήσεις τους, διαπιστώθηκε ότι για την επιλογή του πρώτου τρόπου εξετάσεων («Λέει όλο το μάθημα ένας ή πολλοί μαθητές») προέβαλαν ως αιτιολογία περισσότεροι μαθητές την κοινή συμμετοχή τους στην εξέταση και ψυχολογικούς παράγοντες: για τη δεύτερη επιλογή («Γίνονται ερωτήσεις γνώσεων») ανέφεραν κυρίως το επιχείρημα της δίκαιης βαθμολόγησης. Όσον αφορά την προτίμηση των ερωτήσεων κρίσης οι μαθητές επικαλούνταν την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας αλλά και τη δίκαιη βαθμολόγηση: για τα δε ωριαία διαγωνίσματα υποστήριζαν λόγους ψυχολογικούς και λόγους δικαιοσύνης. Για την προτίμηση που οι μαθητές έδειξαν στον τρόπο εξέτασης κατά τον οποίο ο καθηγητής εξετάζει συγχρόνως όλη την τάξη με ερωτήσεις, ανέφεραν ως αιτιολογία πρώτα τη συμμετοχή όλων στην εξέταση, κατά δεύτερον ψυχολογικούς λόγους και τέλος τη δίκαιη βαθμολόγηση. Οι λίγοι μαθητές που προτιμούσαν την εξέταση του παρακάτω μαθήματος με βαθμό επικαλούνταν κυρίως τη δίκαιη βαθμολόγηση. *Γενικά, διαπιστώθηκε ότι η ομοιότητα με την τέταρτη φάση της έρευνας ήταν εξαιρετικά μεγάλη.*

Οι σπουδαιότερες διαπιστώσεις που προκύπτουν από τη **σύγκριση των τριών φάσεων της έρευνας** μπορούν να συνοψιστούν σχηματικά ως εξής:

**Πίνακας 5.4.**

**Ποσοστά προτιμήσεων των μαθητών για τους έξι προτεινόμενους τρόπους εξέτασης σε όλες τις ερευνητικές φάσεις**

	«Λέει όλο το μάθημα ένας ή πολλοί μαθητές»	«Γίνονται ερωτήσεις γνώσεων»	«Γίνονται ερωτήσεις κρίσης»	«Γίνονται ωριαία διαγωνίσματα»	«Εξετάζεται όλη η τάξη συγχρόνως με ερωτήσεις»	«Εξετάζεται το παρακάτω μάθημα με βαθμούς»
<b>Φάση I</b>	8% (4)	14% (2)	10% (3)	4% (5)	63% (1)	0,5% (6)
<b>Φάση IV</b>	8% (4)	9% (3)	10% (2)	5% (5)	67% (1)	0,8% (6)
<b>Φάση V</b>	10% (3)	17% (2)	9% (4)	7% (5)	55% (1)	2% (6)
<b>Όλες οι φάσεις</b>	9% (4)	14% (2)	10% (3)	5% (5)	61% (1)	1% (6)
<b>Παρατ/σεις</b>	47% (2)	44% (3)	30% (5)	43% (4)	50% (1)	16% (6)

Όπως φαίνεται καθαρά από τον πίνακα 5.4<sup>113</sup>, οι προτιμήσεις των μαθητών για ορισμένους τρόπους εξετάσεων παρέμειναν σταθερές – ανεξάρτητα από τα μαθήματα – στα είκοσι χρόνια που καλύπτει η έρευνα. Ιδιαίτερα, στον πέμπτο τρόπο εξέτασης («Εξετάζεται όλη η τάξη συγχρόνως με ερωτήσεις») συγκεντρώνονται οι πρώτες προτιμήσεις των μαθητών. Η συχνότητα των επιλογών στην προκειμένη περίπτωση είναι πολύ μεγαλύτερη από ό,τι στην αμέσως επόμενη επιλογή (ερωτήσεις γνώσεων). Αντίθετα, η έκτη επιλογή («Εξετάζεται το παρακάτω μάθημα με βαθμό») συγκεντρώνει τη μι-

113. Οι τιμές δίνονται κατά προσέγγιση· οι αναφορές στην πρώτη και την πέμπτη επιλογή τρόπου εξετάσεων στηρίζονται στα δεδομένα και των τριών ερευνητικών φάσεων, ενώ οι υπόλοιπες μόνο στην τέταρτη και την πέμπτη φάση της έρευνας. Οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να δώσουν περισσότερες από μία απαντήσεις. Διευκρινίζεται ότι οι δηλώσεις τους για τις μορφές εξετάσεων που παρατήρησαν στην τάξη μεταφέρθηκαν, με υπολογισμό του μέσου όρου, σε όλα τα μαθήματα, για να είναι δυνατή η σύγκριση με τις προτιμήσεις τους οι οποίες δεν διερευνήθηκαν κατά μάθημα. Σε κάθε στήλη ο πρώτος αριθμός δηλώνει το ποσοστό προτίμησης των τρόπων εξέτασεων από τους μαθητές και ο δεύτερος, που είναι σε παρένθεση, τη σειρά προτίμησης.



κρότερη προτίμηση των μαθητών. Στις αλλαγές που σημειώθηκαν ανάμεσα στις ερευνητικές φάσεις αναφεροθήκαμε ήδη.

Οι υφιστάμενες διαφορές ανάμεσα στους παρατηρούμενους από τους μαθητές τρόπους εξετάσεων και στις δικές τους προτιμήσεις είναι επίσης σαφείς. Ενώ οι μαθητές είχαν συγκεκριμένες προτιμήσεις ως προς τον τρόπο εξέτασης, οι καθηγητές χρησιμοποιούσαν, σύμφωνα με τις δηλώσεις των ίδιων των μαθητών, τους περισσότερους τρόπους εξετάσεων ομοιόμορφα. Μόνο η τρίτη μορφή εξετάσεων (ερωτήσεις κρίσης) και η έκτη (εξέταση του παρακάτω μαθήματος με βαθμό) χρησιμοποιούνταν πιο σπάνια, αλλά και πάλι σίγουρα συχνότερα από όσο επιθυμούσαν οι μαθητές. Τα επιχειρήματα των μαθητών κατά την αιτιολόγηση των προτιμήσεών τους δεν άλλαξαν ουσιωδώς στα είκοσι χρόνια· η ιεράρχησή τους είναι μάλιστα η ίδια σε κάθε φάση της έρευνας, με μία μοναδική εξαίρεση: η κοινή συμμετοχή στην εξέταση (συχνότητα σε όλες τις φάσεις 53%) τοποθετήθηκε στην κορυφή των λόγων προτίμησης, και ακολουθούσε η δίκαιη βαθμολόγηση (συχνότητα 44%). Οι ψυχολογικοί λόγοι (42%) κατέλαβαν την τρίτη θέση· ακολουθούσαν ο καλύτερος έλεγχος του αποτελέσματος του μαθήματος (29%), η ανάπτυξη της κρίσης (18%), η εμπέδωση των μαθημένων (16%) και ο ανταγωνισμός (1%).

Αν λάβουμε υπόψη ότι υπήρχε δυνατότητα για περισσότερες από μία απαντήσεις, στις πιο πολλές μεταβλητές διαπιστώνουμε ομοιότητα των προτιμήσεων των μαθητών σε όλη τη διάρκεια της έρευνας. *Κατά την εκτίμησή μας, οι προτιμήσεις των μαθητών για ορισμένες μορφές εξετάσεων στηρίζονται σε σοβαρή επιχειρηματολογία και είναι καλό να προσεχθούν.* Ο κοινωνικός χαρακτήρας της εξέτασης η οποία αντιστοιχεί στην πέμπτη επιλογή («Εξετάζεται όλη η τάξη συγχρόνως») ανταποκρίνεται περισσότερο στις προτιμήσεις των μαθητών και επιπλέον ικανοποιεί την ανάγκη του εκπαιδευτικού για έλεγχο του αποτελέσματος της διδασκαλίας· επομένως, η συχνότερη χρησιμοποίηση αυτού του τρόπου εξετάσεων από τον καθηγητή μπορεί, λόγω της αποδοχής του και από την πλευρά των μαθητών, να αυξήσει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Αντίθετα, η εξέταση του παρακάτω μαθήματος με βαθμό και η αναπαράγωγή των γνώσεων με απομνημόνευση («Λέει όλο το μάθημα ένας ή πολλοί μαθητές») θα έπρεπε να παίζουν μικρότερο ρόλο στις επιλογές των εκπαιδευτικών από ό,τι συμβαίνει στην πραγματικότητα.

Από τη συσχέτιση των προτιμήσεων των μαθητών με τα επιχειρήματα που επικαλούνται σχετικά προέκυψε επίσης μια σταθερή εικόνα. Για τον πρώτο τρόπο εξέτασεων («Λέει όλο το μάθημα ένας ή πολλοί μαθητές») αναφέρονται γενικά ως λόγοι προτίμησης από τους μαθητές η κοινή συμμετοχή στην εξέταση και ψυχολογικοί παράγοντες. Η δεύτερη επιλογή («Γίνονται ερωτήσεις γνώσεων») αιτιολογείται πρώτα με το επιχείρημα της εμπέδωσης των μαθημένων και αργότερα κυρίως με το επιχείρημα της δίκαιης βαθμολογίας. Για την τρίτη επιλογή («Γίνονται ερωτήσεις κρίσης») οι μαθητές επικαλούνται ως κύριο λόγο προτίμησης την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας. Τα ωριαία διαγωνίσματα αιτιολογούνται με το επιχείρημα της δίκαιης βαθμολόγησης, πρωτίστως όμως με ψυχολογικούς λόγους. Η πέμπτη επιλογή («Εξετάζεται όλη η τάξη συγχρόνως με ερωτήσεις») συσχετίζεται σε όλες τις φάσεις της έρευνας με τα εξής επιχειρήματα: κοινή συμμετοχή των μαθητών στην εξέταση, δίκαιη βαθμολόγηση και ψυχολογικοί λόγοι. *Αν ληφθούν υπόψη οι παραπάνω διαπιστώσεις, είναι δυνατόν να βελτιωθούν στο ελληνικό σχολείο η σχολική μάθηση και τα αποτελέσματά της.*

### 5.3.3. Αντικειμενικότητα της βαθμολογίας

Όπως γνωρίζουμε από αξιόπιστες έρευνες σε πολλές χώρες, οι βαθμοί του σχολείου δεν είναι αντικειμενικοί, αλλά δείχνουν την κατανομή και ιεράρχηση των αποτελεσμάτων μάθησης των μαθητών μέσα σε μια σχολική τάξη. Η ίδια επίδοση ενός μαθητή μπορεί να αξιολογηθεί από έναν καθηγητή σε μια τάξη ή τμήμα ως πολύ καλή και σε μια άλλη τάξη ή τμήμα ως μέτρια ή και κακή, ακόμη και όταν οι δύο αυτές τάξεις ή τα δύο τμήματα ανήκουν στο ίδιο σχολείο. Δηλαδή, οι βαθμοί κάθε μαθητή εξαρτώνται από την τάξη ή το τμήμα στο οποίο τυχαία ανήκει ή από τον εκπαιδευτικό που βαθμολογεί, καθώς μια αλλαγή του εκπαιδευτικού μπορεί να οδηγήσει σε αλλαγές στην αξιολόγηση των μαθητών. *Από επιστημονική άποψη, η αντικειμενικότητα της βαθμολογίας είναι επομένως επίμαχη*<sup>114</sup>, και όποιος έχει συνειδη-

114. Πρβλ. π.χ. K. Ingenkamp, 1993· M. Κασσωτάκης, 1993· E. Δημητρόπουλος, 1998. Ακόμη πιο πρόσφατα μια γερμανική μελέτη κατέστησε και πάλι σαφές πόσο επισφαλείς είναι οι βαθμοί για σχολικές επιδόσεις που μετρήθηκαν με αντικειμενικά τεστ (βλ. Köller u.a., 1999).

τοποιήσει το γεγονός αυτό αντιμετωπίζει με επιφύλαξη τους βαθμούς του σχολείου.

Με την ερώτηση Β7 του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους μαθητές να δηλώσουν αν είναι ικανοποιημένοι από την αντικειμενικότητα της βαθμολογίας στο σχολείο στα μαθήματα στα οποία αναφέρεται η παρούσα έρευνα. Οι απαντήσεις τους στην **πρώτη φάση της έρευνας** (σχολικό έτος 1980-81) κατανέμονταν ως εξής: το 12% των μαθητών δεν ήταν καθόλου, το 60% λίγο και το 28% πολύ ευχαριστημένο· επομένως, κατά μέσο όρο οι μαθητές ήταν ευχαριστημένοι από την αντικειμενικότητα της βαθμολογίας. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές κατέθεσαν τις εκτιμήσεις τους για τη βαθμολογία των καθηγητών τους, οι οποίες αποκαλύπτουν μια όχι τεκμηριωμένη εμπιστοσύνη στους βαθμούς του σχολείου. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές δεν προβληματίζονται, ορμώμενοι από τις αναμφίβολα πλούσιες εμπειρίες τους, σχετικά με τη βαθμολογία στο σχολείο.

Τίθεται βέβαια το ερώτημα κατά πόσο οι μαθητές διαμορφώνουν όλοι με τον ίδιο τρόπο την κρίση τους αυτή. Κατ' αρχάς διαπιστώθηκε ότι δεν διαφοροποιούνταν *τα δύο φύλα* ως προς το συγκεκριμένο σημείο, αντίθετα, ανάμεσα στις *σχολικές βαθμίδες* υπήρχε μια διαφορά, υπό την έννοια ότι οι μαθητές του Λυκείου ήταν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό λιγότερο πεπεισμένοι για την αντικειμενικότητα της βαθμολογίας σε σύγκριση με τους μαθητές του Γυμνασίου. Από την εξέταση των ερευνητικών ευρημάτων σχετικά με τις *επιμέρους τάξεις*, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές της τρίτης τάξης του Γυμνασίου αντιμετώπιζαν με μεγαλύτερο σκεπτικισμό τη βαθμολογία από ό,τι οι μαθητές της δευτέρας τάξης, ενώ εντός του Λυκείου δεν υπήρχαν τέτοιες διαφορές. Αυτό σημαίνει ότι η αλλαγή στάσης των μαθητών λαμβάνει χώρα κατά τη μετάβαση από τη δεύτερα στην τρίτη τάξη του Γυμνασίου, δηλαδή σε τούτο το σημείο τομής οι μαθητές χάνουν την εμπιστοσύνη τους στην αντικειμενικότητα των βαθμών. Πιθανώς οι μαθητές, εν όψει της μετάβασής τους από το Γυμνάσιο στο Λύκειο (τη συγκεκριμένη περίοδο υπήρχαν ακόμη εισιτήριες εξετάσεις), συνειδητοποιούσαν τη βαρύτητα που αποκτούν οι βαθμοί και έτσι οδηγούνταν σε μια πιο ρεαλιστική εκτίμηση της βαθμολογίας. Και *τα υπό εξέταση σχολεία* διαφοροποιούνταν κατά στατιστικά σημαντικό τρόπο μεταξύ τους, υπό την έννοια ότι ο σκεπτικισμός ήταν εντονότερος στο Λύκειο. Το ίδιο ισχύ-

ει και ανάμεσα στα «προνομιούχα» και στα «μη προνομιούχα» σχολεία, δηλαδή στα τελευταία υπήρχε μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στην κρίση του εκπαιδευτικού στον τομέα της βαθμολόγησης.

Η κατανομή των απαντήσεων στην **τέταρτη φάση της έρευνας** (σχολικό έτος 1990-91) έδειξε ότι οι μαθητές σε ποσοστό 11% δεν ήταν καθόλου, σε ποσοστό 63% ήταν λίγο και σε ποσοστό 26% πολύ ευχαριστημένοι. Προέκυψε δηλαδή η ίδια περίπου εικόνα όπως και πριν από δέκα χρόνια, και δεν μπορεί να ειπωθεί ότι η στάση των μαθητών έγινε πιο επιφυλακτική στο χρονικό διάστημα που μεσολάβησε. Πρέπει να σημειωθεί βέβαια ότι οι βαθμοί του σχολείου κατά το σχολικό έτος 1990-91 δεν ήταν τόσο σημαντικοί, δεδομένου ότι δεν συνυπολογίζονταν στις Γενικές Εξετάσεις.

Τα δύο φύλα δεν διαφοροποιούνται, όμως οι *σχολικές βαθμίδες* εμφάνιζαν διαφορές όπως και κατά το σχολικό έτος 1980-81, υπό την έννοια ότι υπήρχε μεγαλύτερος σκεπτικισμός στο Λύκειο. Παρατηρήθηκε μάλιστα ότι οι επιφυλάξεις ως προς την αντικειμενικότητα της βαθμολογίας εξελίσσονται παράλληλα με τις τάξεις και με κατεύθυνση από τη δεύτερα τάξη του Γυνασίου στη δεύτερα τάξη του Λυκείου. Διαφορές διαπιστώθηκαν επίσης ανάμεσα στα *υπό εξέταση σχολεία*, καθώς και ανάμεσα στα «προνομιούχα» και στα «μη προνομιούχα» σχολεία, όπως και στην πρώτη φάση της έρευνας.

Στην **πέμπτη φάση της έρευνας** (σχολικό έτος 2000-01) η κατανομή των απαντήσεων των μαθητών είχε ως εξής: 11% των μαθητών δεν ήταν καθόλου, 57% ήταν λίγο και 32% πολύ ευχαριστημένο. Επομένως, δεν διαπιστώθηκαν διαφορές ανάμεσα σε αυτή και στις προηγούμενες δύο φάσεις της έρευνας, κάτι που πρέπει να μας προβληματίσει, επειδή στο χρονικό διάστημα που μεσολάβησε σημειώθηκαν σημαντικές αλλαγές στο καθεστώς των εξετάσεων. Σημαίνει κάτι τέτοιο ενδεχομένως ότι οι μαθητές δεν ήταν σωστά ενημερωμένοι ή ότι δεν προβληματίζονταν για το ζήτημα αυτό; Από την εξέταση των διαφορών που υπήρχαν στις απαντήσεις των μαθητών προέκυψε πάντως ότι επικρατούσε και πάλι κάποιος σκεπτικισμός, ο οποίος αυξανόταν από τάξη σε τάξη. Και πάλι ήταν πιο επιφυλακτικοί οι μαθητές στα «προνομιούχα» σε σύγκριση με τα «μη προνομιούχα» σχολεία, δεν διαπιστώθηκαν όμως διαφορές ανάμεσα στα *αγόρια και στα κορίτσια*. ωστόσο, διαφοροποιήσεις υπήρξαν ανάμεσα στα *υπό εξέταση σχολεία*.

### 5.3.4. Εξετάσεις για τη μετάβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Στο θέμα αυτό αναφέρονται οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου για μαθητές E2-E5, οι οποίες απαντήθηκαν μόνο από τους μαθητές του Λυκείου (οι ερωτήσεις αυτές υπάρχουν στην πρώτη εκδοχή του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 1980-81, ενώ στο παράρτημα επισυνάπτεται μόνο η μορφή του ερωτηματολογίου του 2000-01). Στην **πρώτη φάση της έρευνας**, κατά το σχολικό έτος 1980-81, οι μαθητές ερωτήθηκαν πρώτα αν το νέο σύστημα εξετάσεων που είχε εισαχθεί (βλ. υποενότ. 5.3.1) ήταν πιο δίκαιο από το προηγούμενο και διαπιστώθηκε ότι σε ποσοστό 56% συνηγόρησαν υπέρ του νέου συστήματος (δηλαδή των Πανελληνίων Εξετάσεων). Ωστόσο, κάπως λιγότεροι από τους μισούς μαθητές είχαν τη γνώμη ότι το νέο αυτό εξεταστικό σύστημα δεν ήταν δίκαιο, ότι απαιτούσε περισσότερη δουλειά (87%) και ότι προκαλούσε άγχος (83%), ενώ το σχολείο δεν τους προετοίμαζε επαρκώς για τις εξετάσεις. *Πρόκειται δηλαδή για μια συνολικά πολύ δυσμενή κρίση για ένα νέο εξεταστικό σύστημα, για το οποίο οι μεταρρυθμιστές έκριναν προφανώς ότι ήταν καλύτερο από το προηγούμενο.* Ότι το σχολείο δεν προετοίμαζε σωστά τους μαθητές για τις εξετάσεις δήλωσαν ακόμη και οι μαθητές εκείνοι που υποστήριζαν ότι η διδασκαλία στα Μαθηματικά προσανατολιζόταν στους καλούς και τους άριστους μαθητές· είναι επομένως εύλογο να υποστηριχτεί ότι οι μαθητές αξιοποιούσαν ιδιαίτερα συχνά τα φροντιστήρια ή τα ιδιαίτερα μαθήματα<sup>115</sup>.

Στο παραπάνω πλαίσιο πρέπει να επισημανθεί ότι κατά το χρονικό αυτό διάστημα δεν υπήρχε καμιά εμπειρική έρευνα στην Ελλάδα για την αξιοπιστία και εγκυρότητα του συστήματος εξετάσεων, η οποία να δίνει ερείσματα ώστε να απαντηθεί επιστημονικά το ερώτημα αν το προηγούμενο εξεταστικό σύστημα ήταν προβληματικό και αν το νέο ήταν καλύτερο. Για τα δύο αυτά εξεταστικά συστήματα δεν έχουμε κανένα ερευνητικό δεδομένο σύγκρισης έως σήμερα<sup>116</sup>, και επομένως οι σχετικές μεταρρυθμίσεις της εποχής εκείνης αλλά και οι μεταγενέστερες στηρίζονταν απλώς σε υποθέσεις ως προς την

115. Πρβλ. σχετικά Γ. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1995.

116. Παραπέμπουμε στις μεταγενέστερες αξιολογικές έρευνες της Γ. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη (1995 & 1996), οι οποίες όμως δεν αναφέρουν συγκριτικά στοιχεία.

υπεροχή του ενός ή του άλλου συστήματος εξετάσεων. Για το λόγο αυτό, θα έπρεπε να λάβει κανείς στα σοβαρά υπόψη του τις εκτιμήσεις και τις αντιδράσεις των μαθητών και να προσπαθήσει να καθιερώσει ένα σύστημα εξετάσεων το οποίο να προωθεί τη μάθηση και να δημιουργεί λιγότερο άγχος και μόχθο. Γιατί κανείς δεν ξέρει αν θα πετύχει με το εκάστοτε σύστημα αξιολόγησης τις επιθυμητές επιδιώξεις, ή ενδεχομένως το αντίθετό τους. *Απόψεις των μαθητών, όπως αυτές που συγκεντρώνονται εδώ, πρέπει να προσελκύουν την προσοχή των αρμοδίων όταν σχεδιάζουν αλλαγές στο εξεταστικό σύστημα.*

Στις απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση για το πιο δίκαιο σύστημα εξετάσεων δεν διαπιστώθηκαν διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα. Οι μαθητές των «προνομιούχων» σχολείων θεωρούσαν ωστόσο το σύστημα των Πανελληνίων Εξετάσεων πιο δίκαιο από το προηγούμενο. Πιθανώς το νέο αυτό σύστημα να ανταποκρινόταν καλύτερα στις προτιμήσεις μαθητών από μεσαία κοινωνικά στρώματα από ό,τι σε εκείνες μαθητών που προέρχονταν από οικογένειες εργατών και αγροτών· η παραπάνω υπόθεση δίνει επίσης αφορμή για κάποιο προβληματισμό. Επιπλέον, μαθητές που φοιτούσαν σε «προνομιούχα» σχολεία διαμαρτύρονταν λιγότερο για την περισσότερη εργασία που συσσωρεύεται με τις Πανελλήνιες Εξετάσεις· πιθανώς επιβαρύνονταν λιγότερο στο σχολείο λόγω των φροντιστηρίων που επισκέπτονταν συχνότερα από τους μαθητές από «μη προνομιούχα» σχολεία· υπό την έννοια αυτή, όσο περισσότερες ώρες διδασκαλίας παρακολουθεί κανείς στο φροντιστήριο, τόσο λιγότερο φαίνεται ότι δυσανασχετεί για την πρόσθετη εργασία στο σχολείο. Το ίδιο ισχύει και ως προς το ερώτημα αν το νέο σύστημα εξετάσεων δημιουργούσε περισσότερο άγχος· πάλι πιέζονταν συγκριτικά περισσότερο μαθητές από «μη προνομιούχα» σχολεία. Η ανάλυση διακύμανσης ως προς υφιστάμενες διαφορές ανάμεσα στα υπό εξέταση σχολεία κατέληξε στη διαπίστωση ότι οι μαθητές σε ένα Λύκειο, εφόσον προέρχονται από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα, υπόκεινται σε μεγαλύτερη πίεση, με άλλα λόγια έχουν δηλώσει ότι το νέο σύστημα εξετάσεων συνεπάγεται γι' αυτούς περισσότερη δουλειά και περισσότερο άγχος, ενώ επιπροσθέτως είναι άδικο. *Πιθανώς ευνοήθηκαν από το νέο σύστημα εξετάσεων, χωρίς να υπάρχει η πρόθεση αυτή, οι μαθητές από μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα.*

Λόγω αλλαγής των νομικών διατάξεων για το σύστημα επιλογής υποψηφίων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην **τέταρτη φάση της έρευνας** (σχο-

λικό έτος 1990-91), στους μαθητές τέθηκε μόνο το ερώτημα αν το σχολείο τους προετοιμάζει σωστά για τις Γενικές Εξετάσεις. Το 26% των μαθητών του Λυκείου απάντησε θετικά και το 74% αρνητικά, δηλαδή περίπου όπως και δέκα χρόνια νωρίτερα. Διαφορές ανάμεσα στα σχολεία δεν διαπιστώθηκαν ως προς το ερώτημα αυτό.

Στην **πέμπτη φάση της έρευνας** (σχολικό έτος 2000-01), ύστερα από την εισαγωγή ενός νέου καθεστώτος στη διαδικασία επιλογής για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, το 47% των μαθητών του Λυκείου απάντησε ότι το σχολείο τους προετοιμάζει σωστά για τις εν λόγω εξετάσεις, ενώ το 53% απάντησε αρνητικά. Υπήρχαν επομένως αξιοσημείωτες διαφορές τόσο σε σύγκριση με την πρώτη όσο και με την τέταρτη φάση της έρευνας. Φαίνεται δηλαδή ότι η αυξημένη βαρύτητα των βαθμών του σχολείου, που συνυπολογίζονταν κατά το σχολικό έτος 2000-01 για την πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, ενίσχυσε την αξία του έργου του σχολείου και το κατέστησε πιο ικανοποιητικό. Βέβαια, στις μεγαλύτερες τάξεις διαπιστώθηκαν κάπως περισσότερες επιφυλάξεις σχετικά με την ποιότητα της προετοιμασίας μέσω του σχολείου. Από τα *σχολεία που εξετάστηκαν* διαπιστώθηκε και πάλι ότι σε ένα σχολείο με μαθητές από κατώτερα κοινωνικά στρώματα ήταν πιο αρνητική η αποτίμηση των μαθητών για το έργο του σχολείου. Αυτό ίσως σημαίνει ότι, όταν οι μαθητές φοιτούν σε σχολεία στα οποία δεν έχουν μεγάλη ευχέρεια να επισκεφτούν φροντιστήρια, είναι μεγαλύτερη η εξάρτησή τους από το έργο που επιτελείται στο σχολείο, το οποίο και αξιολογούν πιο προσεκτικά ως προς τα αρνητικά του σημεία.

Οι σπουδαιότερες διαπιστώσεις για αλλαγές **καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας** σχετίζονται με το ερώτημα που αναφέρεται στην προετοιμασία των μαθητών μέσω του σχολείου για τις εξετάσεις μετάβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Κυρίως από την τέταρτη φάση της έρευνας και μετά διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές που φοιτούν σε «μη προνομιούχα» σχολεία χαρακτηρίζουν την προετοιμασία τους από το σχολείο για τις εξετάσεις λιγότερο ικανοποιητική από ό,τι οι μαθητές από «προνομιούχα» σχολεία. Γενικά, πιστεύουμε ότι *επιβάλλεται ένας προβληματισμός σχετικά με το σύστημα επιλογής για την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση υπό το πρίσμα της αρχής της εκπαιδευτικής ισότητας: η αποκατάσταση ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση εξακολουθεί να αποτελεί ως προς το σημείο αυτό ένα σημαντικό στόχο.*

### 5.3.5. Κριτήρια που παίζουν ρόλο στη διαμόρφωση της τελικής βαθμολογίας των μαθητών

Για να αιτιολογηθεί καλύτερα η διαμόρφωση της τελικής βαθμολογίας κατά την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών τέθηκε, στην τέταρτη και την πέμπτη φάση της έρευνας, μια ερώτηση (B6) που αναφερόταν σε τέσσερα κριτήρια ή παράγοντες ως προς τη βαρύτητα που είχαν στην τελική βαθμολογία. Δηλαδή, οι μαθητές εκλήθησαν να εκτιμήσουν τη σημασία που είχαν για τη βαθμολόγησή τους στα πέντε γνωστά μαθήματα τα εξής κριτήρια: η απόδοση στην προφορική εξέταση, η συμμετοχή τους στο μάθημα, οι βαθμοί στα ωριαία διαγωνίσματα και η γενική εντύπωση που ο καθηγητής σχηματίζει για το μαθητή. Η κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε είχε ως εξής: 1=καμιά σημασία, 2=μικρή σημασία και 3=μεγάλη σημασία.

Οι απαντήσεις τους στην **τέταρτη φάση της έρευνας** έδειξαν ότι όλα αυτά τα κριτήρια παίζουν σημαντικό ρόλο. Εξαίρεση αποτελούσε μόνο η γενική εντύπωση που σχηματίζει ο καθηγητής για ένα μαθητή, η οποία είχε μικρή βαρύτητα. Όποιος αναγνωρίζει ότι το παραπάνω κριτήριο έχει μεγάλη σημασία δεν είναι ευχαριστημένος από την αντικειμενικότητα των βαθμών. Στην προκειμένη περίπτωση λοιπόν, το γεγονός ότι το εν λόγω κριτήριο δεν είχε μεγάλη σημασία αποτελεί ένα καλό πιστοποιητικό για τους εκπαιδευτικούς, υπό την έννοια ότι επιδιώκουν να εξουδετερώσουν υποκειμενικούς παράγοντες κατά την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. *Ανάμεσα στα μαθήματα* διαπιστώθηκαν μικρές διαφορές από στατιστική άποψη· έτσι στα Μαθηματικά η απόδοση στην προφορική εξέταση είχε μικρότερη σημασία από ό,τι στα άλλα μαθήματα, ωστόσο 59% των μαθητών απέδιδε γενικά σημασία στο κριτήριο αυτό.

Στην **πέμπτη φάση της έρευνας**, κατά το σχολικό έτος 2000-01, διαπιστώθηκε ότι η συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα απέκτησε μεγαλύτερη βαρύτητα· το κριτήριο αυτό έλαβε μάλιστα την υψηλότερη τιμή. Επίσης, αυξήθηκε η βαρύτητα του κριτηρίου που αναφέρεται στην εντύπωση που σχηματίζει ο καθηγητής για το μαθητή. Μπορούμε να υποθέσουμε ότι σε αυτό συνέβαλε η ρύθμιση για τον υπολογισμό πολλών μαθημάτων στην τελική βαθμολογία κατά το κρίσιμο σχολικό έτος. Από τη σύγκριση των *σχολικών βαθμίδων* προέκυψε ότι στα Λύκεια καταχωρίστηκαν υψηλότερες τιμές σε



όλα τα παραπάνω κριτήρια, ενώ δεν διαπιστώθηκαν διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα. Τα «προνομιούχα» από τα «μη προνομιούχα» σχολεία διέφεραν επουσιωδώς, ενώ διαφοροποιούνταν πολλαπλώς *τα υπό εξέταση σχολεία* και στις δύο φάσεις της έρευνας κυρίως σε ό,τι αφορά τη βαρύτητα της προφορικής εξέτασης και των ωριαίων διαγωνισμάτων.

#### 5.4. Φροντιστήρια και ιδιαίτερα μαθήματα

Όπως σημειώθηκε και σε άλλο σημείο του βιβλίου, τα φροντιστήρια και τα ιδιαίτερα μαθήματα αποτελούν ένα χαρακτηριστικό φαινόμενο για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, το οποίο δεν συναντά κανείς σε τέτοια συστηματικά οργανωμένη μορφή σε καμιά άλλη ευρωπαϊκή χώρα. Θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι πρόκειται για έναν «παραπαιδαγωγικό θεσμό» ή, καλύτερα, για ένα «εκπαιδευτικό παρασύστημα», το οποίο ασκεί συνοδευτικές και ενδεχομένως συμπληρωματικές λειτουργίες σε σχέση με το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα. Είναι επίσης γεγονός ότι δεν υπάρχει καμιά επιστημονική έρευνα για το μείζον αυτό θέμα, ίσως για το λόγο ότι είναι πολύ δύσκολο ή και αδύνατο να συγκεντρωθούν ακριβή στοιχεία από όλα τα εμπλεκόμενα στην εν λόγω δραστηριότητα μέρη. *Πάντως, έχουν επισημανθεί συχνά οι εκπαιδευτικές, κοινωνικές και οικονομικές επιπτώσεις των φροντιστηρίων και των ιδιαίτερων μαθημάτων.* Εκθέτουμε στη συνέχεια στοιχεία που προέρχονται από ερωτηματολόγια για μαθητές κατά τις τρεις γνωστές φάσεις της έρευνας, τα οποία (στοιχεία) αναφέρονται στις δραστηριότητες αυτές.

Στην **πρώτη φάση της έρευνας** (σχολικό έτος 1980-81) αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονταν μειωμένη την επιβάρυνση της σχολικής εργασίας από τις Πανελλήνιες Εξετάσεις όταν παρακολουθούσαν φροντιστήρια. Στην ερώτηση (ΣΤ9) αν επισκέπτονται φροντιστήρια, απάντησε θετικά το 64% και αρνητικά το 36% των ερωτώμενων μαθητών. Κατά μέσο όρο οι μαθητές παρακολουθούσαν κατά το σχολικό τούτο έτος έξι έως δέκα ώρες την εβδομάδα φροντιστήρια. Σε αυτά πρέπει να προστεθούν τα ιδιαίτερα μαθήματα (ερώτηση ΣΤ10), τα οποία δήλωσε ότι παρακολουθεί το 21% των μαθητών (με λιγότερες βέβαια ώρες την εβδομάδα συγκριτικά με

το φροντιστήριο). Οι μαθητές παρακολουθούσαν με μεγαλύτερη συχνότητα ιδιαίτερα μαθήματα στα Μαθηματικά και λιγότερο συχνά στα μαθήματα της Φυσικής, της Χημείας και των Αρχαίων Ελληνικών· τα υπόλοιπα μαθήματα αναφέρονταν πολύ σπάνια. Φροντιστήρια και ιδιαίτερα μαθήματα ταυτόχρονα δήλωσε ότι παρακολουθεί κάθε έννατος μαθητής. Από τα διαθέσιμα στοιχεία προέκυψε γενικά ότι οι τρεις στους τέσσερις μαθητές (συνυπολογίζονται και οι μαθητές που παρακολουθούσαν ταυτόχρονα φροντιστήρια και ιδιαίτερα μαθήματα) αξιοποιούσαν κατά το σχολικό έτος 1980-81 το εκπαιδευτικό παρασύστημα, γεγονός που πρέπει να μας προβληματίσει ιδιαίτερα ως προς τη λειτουργία του σχολείου.

Δεν διαπιστώθηκαν διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα σχετικά με τα φροντιστήρια αλλά μόνο σε ό,τι αφορά τα ιδιαίτερα μαθήματα, τα οποία παρακολουθούσαν συχνότερα τα κορίτσια κυρίως στην Ξένη Γλώσσα (προφανώς για την απόκτηση σχετικού πιστοποιητικού γλωσσομάθειας). Αντίθετα, τα αγόρια παρακολουθούσαν με μεγαλύτερη συχνότητα ιδιαίτερα μαθήματα στην Έκθεση, πιθανώς για να ενισχύσουν τις όχι τόσο καλές επιδόσεις τους στα γλωσσικά μαθήματα και για να προετοιμαστούν έτσι καλύτερα για τις τελικές εξετάσεις. Στατιστικά σημαντικές διαφορές διαπιστώθηκαν ανάμεσα στις σχολικές τάξεις, υπό την έννοια ότι η συμμετοχή σε φροντιστήρια αυξανόταν γραμμικά από τη δεύτερα τάξη του Γυμνασίου στη δεύτερα τάξη του Λυκείου· το ίδιο συνέβαινε και με τα ιδιαίτερα μαθήματα. Η συχνότητα της ταυτόχρονης παρακολούθησης φροντιστηρίων και ιδιαίτερων μαθημάτων αυξανόταν επίσης κατά τον ίδιο τρόπο. Φαίνεται γενικά πως το γεγονός ότι πλησιάζουν οι εξετάσεις για τη μετάβαση στο Λύκειο (οι εισιτήριες εξετάσεις της εποχής εκείνης) ή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση αποτελεί την αιτία για την παραπάνω διαπίστωση. Τα σχολεία διαφοροποιούνταν και πάλι και ως προς τη μεταβλητή αυτή.

Μια άλλη σημαντική διαπίστωση είναι ότι τα φροντιστήρια και τα ιδιαίτερα μαθήματα αξιοποιούνταν συχνότερα από μαθητές των μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων. Δηλαδή, αν αναλύσει κανείς προσεκτικότερα τα ερευνητικά δεδομένα, διαπιστώνει ότι παιδιά εργατών και αγροτών παρακολουθούσαν πολύ λιγότερο φροντιστήρια και ιδιαίτερα μαθήματα. Τα παιδιά από οικογένειες μικροεπαγγελματιών και άλλων συναφών επαγγελματιών προτιμούσαν τα φροντιστήρια, ενώ τα παιδιά των ελεύθερων επαγγελμα-

τιών τα ιδιαίτερα μαθήματα, όπως φαίνεται στον πίνακα 5.5 που ακολουθεί. Διαπιστώθηκε επίσης ότι οι επαγγελματικές επιθυμίες των μαθητών ασκούν επιδράσεις, υπό την έννοια ότι όποιος έχει υψηλότερες απαιτήσεις πηγαίνει συχνότερα στο φροντιστήριο.

**Πίνακας 5.5.**

**Ποσοστά μαθητών από κάθε κοινωνική τάξη (με κριτήριο το επάγγελμα του πατέρα) που παρακολουθούσαν φροντιστήρια και ιδιαίτερα μαθήματα**

Κοινωνική τάξη	Φροντιστήρια	Ιδιαίτερα μαθήματα
εργάτες κ.λπ.	38%	7%
μικροεπαγγελματίες κ.λπ.	74%	20%
ελεύθ. επαγγελματίες κ.λπ.	62%	36%

Αλλά και η ανίχνευση των διαφορών ανάμεσα στα «προνομιούχα» και στα «μη προνομιούχα» σχολεία επιβεβαιώνει τα παραπάνω. Είναι ενδιαφέρον επίσης ότι τα Μεταλυκειακά Προπαρασκευαστικά Κέντρα («κρατικά φροντιστήρια»), που λειτουργούσαν στις αρχές της δεκαετίας του 1980 και καταργήθηκαν το 1990, δεν έλαβαν υπόψη τους το γεγονός ότι, πέρα από τα φροντιστήρια, υπήρχαν και τα ιδιαίτερα μαθήματα.

Αν αντιστρέψει κανείς τη σκοπιά εξέτασης, δηλαδή θέσει το ερώτημα ποιοι μαθητές δεν αξιοποιούσαν το «εκπαιδευτικό παρασύστημα» κατά το σχολικό αυτό έτος, διαπιστώνει ότι το 70% των μαθητών τούτων φοιτούσε στο Γυμνάσιο και το 30% στο Λύκειο· τους μαθητές αυτούς συναντούσε επίσης κανείς συχνότερα στις μικρές τάξεις. Το 68% των μαθητών που δεν ήταν «πελάτες» φροντιστηρίων και ιδιαίτερων μαθημάτων προερχόταν από «μη προνομιούχα» και το 32% από «προνομιούχα» σχολεία. Με κριτήριο το επάγγελμα των γονέων, οι μαθητές που δεν έκαναν φροντιστήρια και ιδιαίτερα μαθήματα προέρχονταν σε ποσοστό 48% από οικογένειες εργατών και αγροτών, σε ποσοστό 38% από οικογένειες μικροεπαγγελματιών κ.ά. και σε ποσοστό 14% από οικογένειες ελεύθερων επαγγελματιών. Και υπό το πρίσμα αυτό επομένως, γίνεται σαφής η άμεση συσχέτιση του κοινωνικού παράγοντα με τα φροντιστήρια και τα ιδιαίτερα μαθήματα. Τα αγόρια

απήχαν συχνότερα πιθανόν γιατί πολλά από αυτά προγραμματίζαν να αναλάβουν κάποια δραστηριότητα του πατέρα τους, που δεν προϋποθέτει σπουδές. Καθώς στο «εκπαιδευτικό παρασύστημα» επιδρά ο παράγοντας της κοινωνικής επιλογής, υπονομεύεται έτσι ο στόχος της πολιτείας για παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλους, όπως αυτός εκφράζεται, για παράδειγμα, στο μη επιλεκτικό σχολείο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Πρόκειται για ένα σοβαρό λόγο για τον οποίον υπέρ-αντιπροσωπεύονται στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση τα παιδιά που προέρχονται από τα μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα<sup>117</sup>.

117. Πρβλ. για το υπό συζήτηση θέμα τους πίνακες που ακολουθούν:

**Πίνακας 5.6.**  
**Συχνότητα επαγγέλματος πατέρα των Ελλήνων φοιτητών ΑΕΙ (1979-80) και συχνότητα των επαγγελμάτων (σε παρένθεση) στον ανδρικό πληθυσμό (1981)**

ελεύθεροι επαγγελματίες και τεχνικοί βοηθοί τους	15,3%	(7,9%)
διευθύνοντες και ανώτερα στελέχη	0,7%	(2,1%)
υπάλληλοι γραφείων κ.λπ.	17,8%	(7,2%)
έμποροι και πωλητές	14,8%	(8,7%)
απασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών	5,1%	(7,2%)
απασχολούμενοι στη γεωργία, ζωοκομία, δασοκομία κ.λπ.	17,9%	(26,4%)
τεχνίτες, εργάτες, χειριστές μηχανημάτων κ.λπ.	23,6%	(37,2%)

Πηγή: Με βάση στοιχεία από την ΕΣΥΕ, *Στατιστική Επετηρίς 1983*, σ. 67 και *Στατιστική της Εκπαίδευσης 1979-80*, σσ. 322 & 330.

**Πίνακας 5.7.**  
**Μορφωτικό επίπεδο πατέρα των Ελλήνων φοιτητών ΑΕΙ (1979-80) και μορφωτικό επίπεδο (σε παρένθεση) του ελληνικού ανδρικού πληθυσμού άνω των 45 ετών (1981)**

Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	17,85%	(5,2%)
Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	27,0%	(11,0%)
Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	42,3%	(45,5%)
ανολοκλ. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	11,7%	(23,0%)
αναλφάβητοι	0,9%	(7,0%)

Πηγή: Με βάση στοιχεία από την ΕΣΥΕ, *Στατιστική Επετηρίς 1983*, σ. 103 και *Στατιστική της Εκπαίδευσης 1979-80*, σσ. 322 & 331 (στον πίνακα αυτό έγινε αναπροσαρμογή των κατηγοριών από τους συγγραφείς του βιβλίου).

Ενδιαφέρουσα είναι ακόμη η διαπίστωση ότι οι μαθητές που δήλωσαν πως οι καθηγητές τους απευθύνονταν με τη διδασκαλία τους στους καλύτερους και τους άριστους μαθητές και όχι στην πλειονότητα των μαθητών παρακολουθούσαν συχνότερα φροντιστήρια και ιδιαίτερα μαθήματα. Έτσι ο αριθμός ωρών για φροντιστήρια και ιδιαίτερα μαθήματα συμμεταβαλλόταν σε στατιστικά υψηλό βαθμό με τις απαντήσεις των μαθητών ότι το μάθημα των Μαθηματικών προσανατολίζεται κυρίως στους καλύτερους και στους άριστους μαθητές. *Εδώ εμφανίζεται κατά κάποιο τρόπο ένας φαύλος κύκλος: πολλοί μαθητές κάνουν συχνά φροντιστήρια και ιδιαίτερα μαθήματα και οι καθηγητές στο σχολείο επικεντρώνουν τη διδακτική τους δραστηριότητα ακριβώς σε αυτή την κατηγορία των μαθητών.* Σε μια δημοκρατική κοινωνία όμως θα περίμενε κανείς το αντίθετο, δηλαδή την προσπάθεια των εκπαιδευτικών να αντισταθμίσουν αντί να ενισχύσουν τις διαφορές επίδοσης μεταξύ των μαθητών, οι οποίες προκαλούνται από τα φροντιστήρια και τα ιδιαίτερα μαθήματα.

Στην **τέταρτη φάση της έρευνας** (σχολικό έτος 1990-91) το 62% των μαθητών απάντησε θετικά στην ερώτηση αν κάνει φροντιστήρια, και το 38% αρνητικά. Οι μαθητές παρακολουθούσαν πάλι κατά μέσο όρο έξι έως δέκα ώρες την εβδομάδα φροντιστήρια. Σε αυτά προστίθενται και εδώ τα ιδιαίτερα μαθήματα, τα οποία δήλωσαν ότι παρακολουθούσαν οι μαθητές σε ποσοστό 32% (με λιγότερες βέβαια ώρες την εβδομάδα σε σύγκριση με τα φροντιστήρια). Ιδιαίτερα μαθήματα έκαναν οι μαθητές συχνότερα στα Μαθηματικά, τη Φυσική και τη Χημεία, και λιγότερο συχνά στα Αρχαία Ελληνικά, τα Νέα Ελληνικά, την Ιστορία και τα Λατινικά. Από τη σύγκριση των παραπάνω στοιχείων με εκείνα της προηγούμενης φάσης της έρευνας δέκα χρόνια νωρίτερα προέκυψε ότι μειώθηκε λίγο η παρακολούθηση φροντιστηρίων, ενώ αυξήθηκαν τα ιδιαίτερα μαθήματα. Διαπιστώθηκε επίσης στη φάση αυτή της έρευνας ότι φροντιστήρια και ταυτόχρονα ιδιαίτερα μαθήματα παρακολουθούσε κάθε τέταρτος μαθητής, ενώ κατά το σχολικό έτος 1980-81 ήταν κάθε έννατος μαθητής. Αν συνυπολογίσουμε τις τελευταίες αυτές περιπτώσεις, προκύπτει με βάση τα δικά μας δεδομένα ότι *το 70% των μαθητών παράλληλα με το σχολείο παρακολουθούσε φροντιστήρια ή/και ιδιαίτερα μαθήματα.*

Ως προς το συγκεκριμένο σημείο δεν διαπιστώθηκε ότι διαφοροποιούνται *αγόρια και κορίτσια*. Σημειώνεται βέβαια ότι είχε μεταβληθεί η βαρύ-

τητα των μαθημάτων στο πλαίσιο των εξετάσεων για τη μετάβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, επειδή η επίδοση του μαθητή στο σχολείο δεν συνυπολογιζόταν κατά το σχολικό έτος 1990-91. Αντίθετα, εμφανίστηκε ενισχυμένος ο *κοινωνικός παράγοντας*: περισσότεροι μαθητές προερχόμενοι από τη μεσαία κοινωνική τάξη, και μάλιστα από το ανώτερο συγκριτικά με το κατώτερο τμήμα της, παρακολουθούσαν φροντιστήρια και ιδιαίτερα μαθήματα και ελάχιστοι από κατώτερα κοινωνικά στρώματα. Αντίστοιχες διαπιστώσεις προέκυψαν και από τη σύγκριση «προνομιούχων» και «μη προνομιούχων» σχολείων: στην πρώτη κατηγορία ήταν ενισχυμένα από στατιστική άποψη τα φροντιστήρια και τα ιδιαίτερα μαθήματα.

Όπως είναι αναμενόμενο, οι μαθητές Γυμνασίου παρακολουθούσαν σε μικρότερο βαθμό φροντιστήρια και ιδιαίτερα μαθήματα από ό,τι οι μαθητές Λυκείου. Ενδιαφέρουσες ήταν επίσης οι σχετικές διαφορές ανά μάθημα: ενώ οι μαθητές στο Λύκειο παρακολουθούσαν συχνότερα ιδιαίτερα μαθήματα στα Μαθηματικά, τη Φυσική και τη Χημεία, στο Γυμνάσιο ήταν αυξημένη η συχνότητα στην Ξένη Γλώσσα, πιθανότατα βέβαια, όπως σημειώθηκε ήδη, όχι ως προετοιμασία για τη διαδικασία επιλογής αλλά για την απόκτηση των σχετικών πιστοποιητικών γλωσσομάθειας πριν από την έναρξη της φοίτησης στο Λύκειο, όπου οι απαιτήσεις είναι περισσότερες. Η αύξηση των ωρών στα φροντιστήρια και στα ιδιαίτερα μαθήματα από τάξη σε τάξη διαπιστώθηκε και πάλι, όπως και κατά το σχολικό έτος 1980-81. Παρατηρήθηκαν επίσης διαφορές ανάμεσα στα *υπό εξέταση σχολεία* σε ό,τι αφορά την αξιοποίηση του «εκπαιδευτικού παρασυστήματος».

Οι μαθητές που δεν παρακολουθούσαν ούτε φροντιστήρια ούτε ιδιαίτερα μαθήματα φοιτούσαν κατά 73% στο Γυμνάσιο και κατά 27% στο Λύκειο. Επίσης, πρόκειται κατά πολύ μεγαλύτερο ποσοστό για μαθητές που φοιτούσαν σε «μη προνομιούχα» σχολεία, καθώς και γενικότερα για παιδιά από κατώτερα κοινωνικά στρώματα.

Και στην **πέμπτη φάση της έρευνας** (σχολικό έτος 2000-01) παρακολουθούσε το 73% των μαθητών φροντιστήρια κατά μέσο όρο από έξι έως δέκα ώρες την εβδομάδα. Το 38% των μαθητών παρακολουθούσε ιδιαίτερα μαθήματα, τα οποία κατανέμονταν με φθίνουσα συχνότητα στα Μαθηματικά, τα Αρχαία Ελληνικά, τη Φυσική, τα Νέα Ελληνικά, τη Χημεία, την Ιστορία και τα Λατινικά. Συγκριτικά με τα στοιχεία που είχαν συγκεντρωθεί δέκα

χρόνια νωρίτερα, διαπιστώθηκε ότι αυξήθηκαν οι ώρες παρακολούθησης των φροντιστηρίων, ενώ παρέμεινε σταθερή η κατάσταση σε ό,τι αφορά τα ιδιαίτερα μαθήματα. Και στη φάση αυτή της έρευνας, όπως και στις δύο προηγούμενες, παρατηρήθηκε ότι πολλοί μαθητές παρακολουθούσαν ταυτόχρονα φροντιστήρια και ιδιαίτερα μαθήματα, δηλαδή περίπου κάθε τρίτος μαθητής έκανε το συνδυασμό αυτό (το σχολικό έτος 1990-91 ήταν κάθε τέταρτος και το σχολικό έτος 1980-81 κάθε έννατος μαθητής). Το ποσοστό των μαθητών που δεν παρακολουθούσαν ούτε φροντιστήρια ούτε ιδιαίτερα μαθήματα μειώθηκε στη συγκεκριμένη φάση ακόμη περισσότερο στο 20% (το σχολικό έτος 1990-91 το ποσοστό αυτό ήταν 30%).

*Κορίτσια και αγόρια* δεν διαφοροποιούνταν. Διαπιστώθηκε όμως και πάλι η *επίδραση του κοινωνικού παράγοντα*: μαθητές που φοιτούσαν σε «προνομιούχα» σχολεία παρακολουθούσαν συχνότερα ιδιαίτερα μαθήματα, τα οποία βέβαια έχουν σε εντονότερο βαθμό επιλεκτικό χαρακτήρα από κοινωνική άποψη από ό,τι τα φροντιστήρια. Και πάλι διαπιστώθηκε ότι στο Λύκειο και στις μεγαλύτερες τάξεις αυξανόταν η παρακολούθηση φροντιστηρίων και ιδιαίτερων μαθημάτων. Στα ιδιαίτερα μαθήματα τον πρωτεύοντα ρόλο είχαν η Φυσική και η Χημεία στο Λύκειο και η Ξένη Γλώσσα στο Γυμνάσιο. Διαφορές υπήρχαν επίσης ανάμεσα στα *υπό εξέταση σχολεία* σε ό,τι αφορά την αξιοποίηση του «εκπαιδευτικού παρασυστήματος».

Εκείνοι που δεν παρακολουθούσαν ούτε φροντιστήρια ούτε ιδιαίτερα μαθήματα ήταν συχνότερα μαθητές Γυμνασίου, αγόρια, καθώς και μαθητές προερχόμενοι από «μη προνομιούχα» σχολεία και κατώτερα κοινωνικά στρώματα.

*Γενικά, διαπιστώθηκε ότι στα είκοσι χρόνια της έρευνας διευρύνθηκε η παραεκπαιδευτική δραστηριότητα, ενώ αξιολογείται ότι είναι και η κοινωνική επίδρασή της, που σχολιάζεται στο τελευταίο κεφάλαιο του βιβλίου.*

## **5.5. Επιλογή τύπου σχολείου και επαγγελματικός προσανατολισμός των μαθητών**

Στην ερώτηση *αν σκοπεύουν να συνεχίσουν τις σπουδές τους* μετά το Γυμνάσιο – ερωτήθηκαν σχετικά μόνο μαθητές Γυμνασίου – στην **πρώτη φάση**

**της έρευνας** (κατά το σχολικό έτος 1980-81) οι μαθητές απάντησαν θετικά σε ποσοστό 91% και αρνητικά σε ποσοστό 9%. Οι μαθητές που δήλωσαν ότι δεν θα συνεχίσουν τις σπουδές τους μετά την αποφοίτησή τους από το Γυμνάσιο εκπροσωπούνταν ποσοστιαία σε όλες τις κοινωνικές τάξεις και δεν υπήρχαν διαφοροποιήσεις ως προς τα επιμέρους σχολεία. Ήταν όμως κατά το ένα τρίτο περισσότερα αγόρια από ό,τι κορίτσια και επρόκειτο συχνότερα για απομονωμένους κάπως μαθητές (δηλαδή μαθητές χωρίς παρέες και σχέσεις με τους συμμαθητές τους), καθώς και για παιδιά με αθλητικές φιλοδοξίες· κατά τα άλλα επρόκειτο για κανονικούς μαθητές, που είχαν απλώς άλλες προθέσεις και επιδιώξεις από το να συνεχίσουν τις σπουδές τους.

Όσοι μαθητές δήλωσαν την πρόθεσή τους να συνεχίσουν τις σπουδές τους και μετά το Γυμνάσιο ερωτήθηκαν στη συνέχεια *ποιο τύπο σχολείου θα επέλεγαν*: απάντησαν σε ποσοστό 68% το Γενικό, σε ποσοστό 27% το Τεχνικό-Επαγγελματικό Λύκειο και μόνο σε ποσοστό 5% άλλο τύπο σχολείου (αυτοί ήταν τότε οι τύποι του Λυκείου). Εδώ γίνεται σαφής μια στατιστικά σημαντική συσχέτιση της μεταβλητής αυτής με κοινωνικά χαρακτηριστικά των γονέων, υπό την έννοια ότι λιγότεροι μαθητές από κατώτερα κοινωνικά στρώματα θα επέλεγαν το Γενικό Λύκειο και πολλοί μαθητές άλλο τύπο σχολείου, συγκριτικά με τους μαθητές από μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα όπου η σχέση αυτή ήταν αντεστραμμένη. Μια ανάλογη διαπίστωση προέκυψε και από τη σύγκριση «προνομιούχων» και «μη προνομιούχων» σχολείων. *Η συσχέτιση της επιλογής τύπου σχολείου με κοινωνικοοικονομικά κριτήρια είναι γνωστή από άλλες χώρες που έχουν κάθετη άρθρωση στο εκπαιδευτικό τους σύστημα: δεν θα την περιέμενε όμως κανείς σε τέτοιο βαθμό στην ελληνική εκπαίδευση, η οποία χαρακτηρίζεται από οριζόντια και χωρίς επιλεκτικούς μηχανισμούς άρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.*

Σε ό,τι αφορά την επιλογή τύπου σχολείου, διαπιστώθηκαν ακόμη διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα: 75% των κοριτσιών έναντι 55% των αγοριών θα επέλεγε το Γενικό Λύκειο, ενώ για το Τεχνικό-Επαγγελματικό Λύκειο τα ποσοστά ήταν 19% και 36% αντίστοιχα. Παρατηρήθηκαν εξάλλου διαφορές ανάμεσα στα σχολεία: ενώ σε κάποια σχολεία η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών θα επέλεγε το Γενικό Λύκειο, σε άλλα σχολεία το ποσοστό αυτό ήταν μόνο περίπου 50%. Δεν είναι γνωστό αν στην επιλογή των



μαθητών συνέβαλε και ο προβληματισμός τους για το επίπεδο απαιτήσεων του συγκεκριμένου σχολικού τύπου, είναι όμως σαφές ότι έπαιξαν σημαντικό ρόλο κοινωνικές παράμετροι.

Η επόμενη ερώτηση (Δ3) ζητούσε από τους μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου να δηλώσουν *αν είχαν ήδη αποφασίσει για το μελλοντικό τους επάγγελμα και, αν ναι, ποιο είναι αυτό* (ερώτηση Δ4). Οι μαθητές απάντησαν σε ποσοστό 56% ότι είχαν ήδη σταθερά επαγγελματικά σχέδια. Τα κορίτσια είχαν πάρει τις σχετικές αποφάσεις τους με μεγαλύτερη συχνότητα συγκριτικά με τα αγόρια, ενώ για πολύ λίγα παιδιά από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα συνέβαινε κάτι τέτοιο. *Η παραπάνω διαπίστωση υπογραμμίζει γενικά τη σημασία του επαγγελματικού προσανατολισμού για την αρχή της ισότητας στις ευκαιρίες εκπαίδευσης.* Μια πιο προσεκτική ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε όμως και άλλες λεπτομέρειες. Για παράδειγμα, από την ανάλυση διακύμανσης με δύο παράγοντες προέκυψε ότι υφίσταται στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ επαγγελματικού σχεδιασμού και τύπου σχολείου. Στο Γυμνάσιο δεν υπήρχαν διαφορές, ενώ στο Λύκειο διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις: οι μαθητές Λυκείου που προέρχονταν από κατώτερα κοινωνικά στρώματα ήταν πολύ πιο ανασφαλείς στις απαντήσεις τους σε ό,τι αφορά το μελλοντικό τους επάγγελμα από ό,τι οι μαθητές Γυμνασίου. Δηλαδή, παράλληλα με την ηλικία των μαθητών αυτών φαίνεται ότι αυξάνεται η ανασφάλειά τους ως προς το μελλοντικό τους επάγγελμα, ενώ αντίθετα στις άλλες κοινωνικές τάξεις είναι η βεβαιότητα που αυξάνεται σχετικά με την απόφαση αυτή.

Οι μαθητές που είχαν σταθερά επαγγελματικά σχέδια – έγινε ταξινόμηση σε κατηγορίες επαγγελμάτων – αποφάσισαν ως εξής: σε ποσοστό 19% δήλωσαν ότι θέλουν να γίνουν μικροεπαγγελματίες, τεχνικοί και κατώτεροι υπάλληλοι και σε ποσοστό 81% επέλεξαν ανώτερες κατηγορίες επαγγελμάτων (ελεύθεροι επαγγελματίες, επιστήμονες, έμποροι, ανώτεροι υπάλληλοι). Τα στοιχεία αυτά τεκμηριώνουν ότι *οι Έλληνες μαθητές έχουν σαφή εικόνα για δυνατότητες και σαφείς προσδοκίες ανόδου, καθώς και υψηλά κίνητρα για επίδοση, κάτι που έχει διαπιστωθεί πολλές φορές και για Έλληνες μετανάστες που ζουν σε άλλες χώρες.* Οι στόχοι των μαθητών για επαγγελματική εξέλιξη είναι πολύ υψηλοί δεν είναι όμως ρεαλιστικοί, αν τους συσχετίσει κανείς με τις δυνατότητες επαγγελματικής αποκατάστασης.

Διαπιστώθηκε επίσης ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στις επαγγελματικές επιθυμίες των μαθητών και στα επαγγέλματα των γονέων τους, δηλαδή η κοινωνική θέση των γονέων επηρεάζει τις επαγγελματικές επιθυμίες των παιδιών. Μαθητές των οποίων οι γονείς ανήκαν σε ποσοστό 18% στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα επιθυμούσαν μόνο σε ποσοστό 1,6% κάποιο επάγγελμα της ίδιας κατηγορίας· αντίθετα, σε ποσοστό 26% προσέβλεπαν σε μια κατηγορία επαγγέλματος η οποία ανήκει στην αμέσως επόμενη κοινωνική τάξη. Μάλιστα το 72% από αυτούς επιθυμούσε κατηγορία επαγγέλματος της ανώτερης κοινωνικής τάξης. Οι μαθητές που προέρχονταν από την κατώτερη ζώνη της μεσαίας κοινωνικής τάξης, στην οποία ανήκε το 55% των γονέων, επιθυμούσαν σε ποσοστό 21% επάγγελμα της κατηγορίας αυτής, ενώ σε ποσοστό 79% επιδίωκαν κοινωνική άνοδο. Στην ανώτερη ζώνη της μεσαίας κοινωνικής τάξης, όπου ανήκε το 26% των γονέων, οι μαθητές σε ποσοστό 90% επιθυμούσαν ένα επάγγελμα της ίδιας κατηγορίας και μόνο ένα μικρό ποσοστό της τάξεως του 9% θα αποδεχόταν ένα επάγγελμα από την αμέσως χαμηλότερη κατηγορία. Γενικά, τα κορίτσια εντυπωσιάζουν με τις υψηλότερες επαγγελματικές τους φιλοδοξίες· συγκεκριμένα, ένα υψηλό ποσοστό τους (91%) δήλωσε ότι επιδιώκει επαγγέλματα της υψηλότερης κατηγορίας και μόνο το 9% της μεσαίας κατηγορίας.

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα, θεωρήσαμε σημαντικό από παιδαγωγική άποψη να εξετάσουμε την ομάδα εκείνων των μαθητών που δεν είχαν την τάση κοινωνικής ανόδου. Από την εξέταση αυτή προέκυψε γενικά ότι τα εν λόγω παιδιά διακρίνονταν για αδιαφορία ή έλλειψη ενδιαφέροντος για το σχολείο<sup>118</sup>, στον ελεύθερο χρόνο τους ενδιαφέρονταν περισσότερο για αθλητικές δραστηριότητες, ενώ παρακολουθούσαν σπανίως φροντιστήρια. Από την ανάλυση των επαγγελματικών επιθυμιών προέκυψε ότι η επιδίωξη κοινωνικής ανόδου βρίσκεται σε στενή σχέση με τον προσανατολισμό στη μόρφωση και στο σχολείο αλλά και με την ικανοποίηση από το σχολείο. Στο επίκεντρο του προβληματισμού για παρεμβάσεις στην εκπαίδευση πρέπει επομένως να τεθεί και η φροντίδα για το μαθητικό αυτό πλη-

118. Οι μαθητές αυτοί δεν ήταν ικανοποιημένοι από την αντικειμενικότητα της βαθμολογίας (ερώτηση Β7), επίσης αισθάνονταν πιεσμένοι (ερώτηση Γ2), ενώ είχαν ένα δυσάρεστο γενικά συναίσθημα στο σχολείο (ερώτηση Γ3).

θυσμό, του οποίου η ταυτοποίηση συνδέεται με δείκτες που σχετίζονται οπωσδήποτε με την κοινωνική θέση και τις επαγγελματικές επιθυμίες τους.

Η επόμενη ομάδα ερωτήσεων (Δ5 και Δ6) θέλησε να διερευνήσει τις πηγές πληροφοριών για τις επαγγελματικές επιθυμίες και επιδιώξεις των μαθητών. Πρέπει να σημειωθεί σχετικά ότι κατά το έτος έναρξης της έρευνάς μας (1980) είχαν εισαχθεί νέες ρυθμίσεις για τον επαγγελματικό προσανατολισμό των μαθητών στο σχολείο (ΣΕΠ). Στην ερώτηση αν είχαν ικανοποιητικές πληροφορίες για τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό αλλά και για τις απαραίτητες για το επάγγελμα που επιθυμούσαν ικανότητες οι μαθητές απάντησαν θετικά σε ποσοστό 37% και αρνητικά σε ποσοστό 63%. Το αποτέλεσμα αυτό είναι δύσκολο να αποτιμηθεί, γιατί αφενός η δήλωση των μαθητών απήχε χρονικά πολύ ακόμη από την ώρα που θα έπρεπε να αποφασίσουν για το επάγγελμά τους (αν εξαιρέσει κανείς την επαγγελματική διάσταση του επιλεγμένου σχολικού τύπου), και αφετέρου γιατί το ερώτημα που τέθηκε είχε υψηλές απαιτήσεις, υπό την έννοια ότι προϋποθέτει γνώσεις για τις ικανότητες που είναι απαραίτητες στα διάφορα επαγγέλματα. Πάντως τα κορίτσια έδειξαν ότι ήταν λιγότερο καλά ενημερωμένα από τα αγόρια, ενώ δεν διαπιστώθηκε ότι παίζει ρόλο η κοινωνική προέλευση ως προς την ενημέρωση των μαθητών.

Οι απαντήσεις των μαθητών στην ανοιχτή ερώτηση (Δ6) από πού αντλούσαν τις πληροφορίες τους για τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό κατηγοριοποιήθηκαν εκ των υστέρων και διαπιστώθηκαν τα εξής: οι λιγότερες πληροφορίες (7%) προέρχονταν από κρατικές υπηρεσίες ή από τα ΜΜΕ, ακολουθούσαν έντυπα και βιβλία ως πηγές πληροφόρησης (17%) και το σχολείο (22%). Η ισχυρότερη πηγή πληροφοριών ήταν η οικογένεια και τα φιλικά πρόσωπα (54%).

Από τη συσχέτιση των ερωτήσεων Δ3 (αν είχε ληφθεί απόφαση για το μελλοντικό τους επάγγελμα) και Δ5 (αν ήταν ικανοποιητικές οι πληροφορίες για την επαγγελματική τους σταδιοδρομία) προέκυψε η ενδιαφέρουσα διαπίστωση ότι οι μισοί από τους μαθητές που δήλωσαν ότι είχαν πάρει τη σχετική απόφαση επισήμαναν ταυτόχρονα ότι δεν είχαν ικανοποιητικές πληροφορίες, πράγμα που σημαίνει ότι αποφάσισαν στα τυφλά. Ανάμεσα στην πηγή πληροφοριών για το μελλοντικό επάγγελμα και στη νοοτροπία κοινωνικής ανόδου των μαθητών διαπιστώθηκε επίσης μια αξιοπρόσθετη

σχέση: η πληροφόρηση μέσω του σχολείου συνδέεται με υψηλές επαγγελματικές επιλογές, ενώ αντίθετα οι μαθητές που επέλεξαν ένα επάγγελμα από την κατηγορία της μεσαίας κοινωνικής τάξης δεν στηρίχθηκαν στο συμβουλευτικό ρόλο του σχολείου. Εδώ λειτουργούσε ιδιαίτερα έντονα η πληροφόρηση μέσω της οικογένειας και φιλικών προσώπων, η οποία ενδεχομένως αποτρέπει τα παιδιά να επιλέξουν επαγγέλματα που ανήκουν σε έναν τελείως διαφορετικό «κόσμο».

Οι επόμενες ερωτήσεις (E1-E5) απευθύνονταν σε μαθητές Λυκείου, οι οποίοι καλούνταν να δηλώσουν *ποιο τύπο Λυκείου επέλεξαν και γιατί*. Όπως ήταν αναμενόμενο, διαπιστώθηκε και εδώ μια στενή σχέση της συγκεκριμένης μεταβλητής με το φύλο των μαθητών: 78% των κοριτσιών, σε σύγκριση με το 58% των αγοριών, επέλεξε το Γενικό Λύκειο. Ως λόγοι για τις επιλογές τους αναφέρονταν συχνά οι σχολικές τους επιδόσεις, τα επαγγελματικά σχέδια και τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα. Επειδή όμως ένας συγκριτικά μεγάλος αριθμός μαθητών δεν έκανε καμιά δήλωση σχετικά, δεν θα παρακολουθήσουμε περαιτέρω το ζήτημα αυτό.

Στην **τέταρτη φάση της έρευνας** (σχολικό έτος 1990-91), στην ερώτηση *αν σκοπεύουν να συνεχίσουν τις σπουδές τους μετά το Γυμνάσιο* οι μαθητές απάντησαν σε ποσοστό 86% θετικά και σε ποσοστό 14% αρνητικά. Οι μαθητές που δήλωσαν ότι δεν θα συνεχίσουν τις σπουδές τους προέρχονταν από όλες τις κοινωνικές τάξεις, εμφάνιζαν την ίδια αναλογία ως προς τα δύο φύλα, ωστόσο ήταν διπλάσιοι οι μαθητές από την τρίτη συγκριτικά με τη δεύτερα τάξη του Γυμνασίου. *Γενικά, στη φάση αυτή δεν διαπιστώθηκαν αξιοσημείωτες αλλαγές σε σύγκριση με την προηγούμενη φάση της έρευνας, δέκα χρόνια νωρίτερα.*

Από τους μαθητές που απάντησαν ότι σκοπεύουν να συνεχίσουν τις σπουδές τους μετά το Γυμνάσιο, ποσοστό 68% δήλωσε ως επιλογή τύπου σχολείου το Γενικό Λύκειο, 17% το Τεχνικό-Επαγγελματικό Λύκειο και 15% άλλους τύπους σχολείων. Η πρώτη επιλογή ανταποκρίνεται στα δεδομένα της δεκαετίας του 1980, ενώ στο μεταξύ μειώθηκε το ποσοστό των μαθητών που επέλεξαν το Τεχνικό-Επαγγελματικό Λύκειο. Διαπιστώθηκε, όπως και δέκα χρόνια πριν, ότι *έχει σημασία η κοινωνική τάξη των γονέων*, υπό την έννοια ότι παιδιά από κατώτερα κοινωνικά στρώματα μόνο σε ποσοστό 42% (δηλαδή το μισό του ποσοστού που θα αντιστοιχούσε στο γενικό

μαθητικό πληθυσμό) είχαν την πρόθεση να επιλέξουν το Γενικό Λύκειο, ενώ στη μεσαία κοινωνική τάξη το ποσοστό αυτό ήταν 66%. Από την ανώτερη κοινωνική τάξη το ποσοστό ήταν 74%. Αντίστροφη ήταν η ποσοστιαία κατανομή στην επιλογή του Τεχνικού-Επαγγελματικού Λυκείου και των λοιπών σχολικών τύπων. Επομένως, κατά το σχολικό έτος 1990-91 διαπιστώθηκε και εδώ η σαφής αποστασιοποίηση των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων από το Γενικό Λύκειο, δεν σημειώθηκε δηλαδή καμιά βελτίωση σε σύγκριση με το σχολικό έτος 1980-81. Στην τέταρτη φάση της έρευνας διαπιστώθηκαν ακόμη διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα: το 73% των κοριτσιών και το 60% των αγοριών επέλεξαν το Γενικό Λύκειο, ενώ τα ποσοστά για το Τεχνικό-Επαγγελματικό Λύκειο ήταν 14% και 22% αντίστοιχα· οι διαφορές επομένως δεν ήταν τόσο χαρακτηριστικές όπως δέκα χρόνια νωρίτερα. Τέλος, σημειώθηκαν διαφορές ανάμεσα στα υπό εξέταση σχολεία: ενώ σε ορισμένα σχολεία η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών προτιμούσε το Γενικό Λύκειο, σε άλλα το αντίστοιχο ποσοστό ανερχόταν μόνο στο 50%. Εκτός από μικρές εξαιρέσεις πρόκειται πάντως για τα ίδια σχολεία όπως και κατά το σχολικό έτος 1980-81.

Σταθερά επαγγελματικά σχέδια είχε κατά το σχολικό έτος 1990-91 το 68% των μαθητών, δηλαδή περισσότεροι μαθητές από ό,τι δέκα χρόνια πριν. Και τούτη τη φορά ήταν λιγότεροι οι μαθητές από την κατώτερη κοινωνική τάξη που είχαν ήδη αποφασίσει, πράγμα που υπογραμμίζει και πάλι τη σημασία που έχει ο επαγγελματικός προσανατολισμός από την άποψη της αρχής των ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών. Οι μαθητές που είχαν ήδη επαγγελματικά σχέδια – στο βαθμό που ήταν δυνατόν να κατηγοριοποιηθούν οι επαγγελματικές επιθυμίες – σε ποσοστό 11% θα επέλεγαν επαγγέλματα της κατηγορίας των μικροεπαγγελματιών (μικροεπιχειρηματίες, τεχνικοί, κατώτεροι υπάλληλοι) και σε ποσοστό 89% ανώτερα επαγγέλματα (ελεύθεροι επαγγελματίες, επιστήμονες, έμποροι, ανώτεροι δημόσιοι υπάλληλοι). Οι σπουδές και οι επαγγελματικοί στόχοι ήταν όμως για μια ακόμη φορά σε υψηλό βαθμό μη ρεαλιστικοί. Και κατά το σχολικό έτος 1990-91 διαπιστώθηκε ότι υφίσταται στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις επαγγελματικές επιθυμίες των μαθητών και στα επαγγέλματα των γονέων τους. Διαφορές διαπιστώθηκαν επίσης ανάμεσα στα δύο φύλα: όπως και κατά το σχολικό έτος 1980-81, τα κορίτσια διακρίνονταν για τις επαγγελμα-

τικές τους φιλοδοξίες, δηλαδή σε ποσοστό 94% επιθυμούσαν ένα επάγγελμα της ανώτερης και μόνο σε ποσοστό 6% ένα επάγγελμα της μεσαίας κατηγορίας.

Κατά το σχολικό έτος 1990-91 το 56% των μαθητών, δηλαδή περισσότεροι μαθητές από ό,τι δέκα χρόνια νωρίτερα, είχε επαρκή *πληροφόρηση για την επαγγελματική του σταδιοδρομία και τις προϋποθέσεις της*. Η υστέρηση των κοριτσιών σε πληροφόρηση είχε εκλείψει στο μεταξύ. Ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις δεν διαπιστώθηκαν διαφορές, αλλά και η σχολική τάξη δεν έπαιζε κατά περίεργο τρόπο ούτε εδώ κάποιο ρόλο σε ό,τι αφορά τη στάθμη της πληροφόρησης των μαθητών.

Οι απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση για τις πηγές των πληροφοριών κατανέμονταν με τον ίδιο τρόπο όπως και στην προηγούμενη φάση της έρευνας. Οι λιγότερες πληροφορίες για το επάγγελμα (6%) προέρχονταν από κρατικές υπηρεσίες και τα ΜΜΕ, ακολουθούσε το σχολείο (29%) με το μάθημα του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΣΕΠ) και μετά τα έντυπα και τα βιβλία (30%). Η επικρατέστερη πηγή πληροφοριών ήταν και πάλι η οικογένεια και τα φιλικά πρόσωπα (36%), ενώ μικρή ήταν η σημασία της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών. Από τη σύγκριση με τα ευρήματα της προηγούμενης φάσης της έρευνας διαπιστώθηκε ότι είχε κάπως ενισχυθεί στο μεταξύ ο ρόλος του σχολείου, καθώς επίσης των βιβλίων και των εντύπων, ενώ μειώθηκε αντίστοιχα αυτός της οικογένειας. Πιθανώς πρόκειται εδώ για μια βελτιωμένη κατάσταση στο εκπαιδευτικό σύστημα σε ό,τι αφορά την ενημέρωση και την προετοιμασία των μαθητών για τη μετασχολική περίοδο της ζωής τους. Και στη φάση αυτή διαπιστώθηκε ότι υφίσταται συσχέτιση της πληροφόρησης για το επάγγελμα με τις επαγγελματικές επιλογές, πράγμα που υπογραμμίζει τη σημασία του επαγγελματικού προσανατολισμού.

Στην επόμενη ερώτηση (E1) οι μαθητές του Λυκείου κλήθηκαν να δηλώσουν ποιο τύπο σχολείου (Γενικό Λύκειο, Τεχνικό-Επαγγελματικό Λύκειο, Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο ή άλλο τύπο σχολείου) επέλεξαν και γιατί. Διαπιστώθηκε ότι η τάση για επιλογή του Γενικού Λυκείου αυξήθηκε έναντι του σχολικού έτους 1980-81. Αν και η σύγκριση είναι δύσκολη, γιατί άλλαξαν κάπως οι σχολικοί τύποι, είναι σαφές ότι οι επιλογές για τους υπόλοιπους σχολικούς τύπους υποχώρησαν έντονα, κάτι που πιθανώς δεν ανταπο-

κρίνεται στις προθέσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι λόγοι που αναφέρθηκαν από τους μαθητές για τις επιλογές των σχολικών τύπων ήταν τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα και οι επαγγελματικοί τους στόχοι.

Στην **πέμπτη φάση της έρευνας** (σχολικό έτος 2000-01) οι μαθητές Γυμνασίου δήλωσαν σε ποσοστό 96% ότι *επιθυμούσαν να συνεχίσουν τις σπουδές τους μετά το Γυμνάσιο*, μια σημαντική αύξηση επομένως συγκριτικά με τις προηγούμενες φάσεις της έρευνας σε ό,τι αφορά τον προσανατολισμό των μαθητών στην ανώτατη εκπαίδευση. Η επιθυμία για συνέχιση των σπουδών ήταν εντονότερη στα κορίτσια από ό,τι στα αγόρια. Οι κατευθύνσεις σπουδών στο Λύκειο ήταν διαφορετικές κατά το σχολικό αυτό έτος, και η κατανομή διαμορφώθηκε ως εξής: 24% των προτιμήσεων στη θεωρητική, 35% στη θετική και 17% στην τεχνολογική κατεύθυνση. Οι μαθητές επέλεξαν σε ποσοστό 19% τα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια και σε ποσοστό 5% άλλους σχολικούς τύπους. Η σύγκριση με τις προηγούμενες φάσεις της έρευνας είναι βέβαια προβληματική, γιατί οι κατευθύνσεις σπουδών άλλαξαν. Εάν όμως αθροίσει κανείς τις επιλογές και για τις τρεις κατευθύνσεις του Λυκείου, διαπιστώνεται ότι δεν διαφέρουν σημαντικά οι προτιμήσεις των μαθητών για τον ακαδημαϊκό τύπο Λυκείου, ενώ το αντίστοιχο ισχύει και για τα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια του σχολικού έτους 1990-91 σε σύγκριση με το Τεχνικό-Επαγγελματικό Λύκειο του σχολικού έτους 1980-81.

Η κοινωνική τάξη του μαθητή και η περιοχή του σχολείου είχαν σημασία για την επιλογή του σχολικού τύπου, υπό την έννοια ότι μόνο οι μισοί μαθητές που προέρχονταν από «μη προνομιούχα» σχολεία θα επέλεγαν τη θεωρητική κατεύθυνση του Λυκείου, ενώ ποσοστό πενταπλάσιο (σε σύγκριση με τους μαθητές από «προνομιούχα» σχολεία) θα επέλεγε τα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια. Τα κορίτσια επιθυμούσαν συχνότερα τη θεωρητική κατεύθυνση και τα αγόρια την τεχνολογική. Σχετικά όμοια ήταν η κατάσταση και κατά το σχολικό έτος 1990-91· αυτή τη φορά όμως δεν υπήρχαν διαφορές ανάμεσα στα σχολεία, μια ενδιαφέρουσα διαπίστωση, καθώς τα σχολεία διέφεραν σχεδόν πάντα ως προς τις εξεταζόμενες μεταβλητές.

Επαρκή πληροφόρηση για τους επαγγελματικούς τους στόχους δήλωσαν ότι είχαν οι μαθητές σε ποσοστό 50%, ελαφρώς καλύτερα από το σχολικό

έτος 1980-81. Δεν διαπιστώθηκαν *διαφορές φύλου*, ενώ ως προς τις σχολικές τάξεις παρατηρήθηκε η ίδια τάση: όσο πιο μεγάλοι ήταν οι μαθητές τόσο πιο ανασφαλείς εμφανίζονταν ως προς τις γνώσεις τους για τον επαγγελματικό τους σχεδιασμό. Η κατανομή ως προς τις πηγές πληροφόρησης είχε ως εξής: 15% από κρατικές υπηρεσίες και τα ΜΜΕ, 19% από το σχολείο (ΣΕΠ), 23% από βιβλία και έντυπα και 43% από το οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον. Η βαρύτητα του σχολείου μειώθηκε επομένως συγκριτικά με το σχολικό έτος 1990-91, ενώ αυξήθηκε αυτή της οικογένειας. Μπροστά στην εν λόγω εξέλιξη δεν πρέπει να υποτιμήσει κανείς τον κίνδυνο αναπαραγωγής επαγγελματικών δραστηριοτήτων στο πλαίσιο της οικογένειας. Και στην πέμπτη φάση της έρευνας υπήρχε στενή σχέση ανάμεσα στις ερωτήσεις Δ3 και Δ5. Οι μαθητές σε ποσοστό 40% εξακολουθούσαν, αν και είχαν λάβει ήδη τις επαγγελματικές τους αποφάσεις, να αισθάνονται ταυτόχρονα ότι έχουν ανεπαρκή σχετική πληροφόρηση.

Σε ό,τι αφορά τις απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση Ε1 για την επιλογή τύπου Λυκείου, δεν ήταν δυνατή η σύγκριση με την προηγούμενη φάση της έρευνας, γιατί άλλαξαν στο μεταξύ οι κατευθύνσεις σπουδών. Ως λόγοι για τις συγκεκριμένες επιλογές των μαθητών αναφέρθηκαν προσωπικά ενδιαφέροντα, επαγγελματικοί στόχοι και εκτιμήσεις των σχολικών επιδόσεων. Για τις αλλαγές που σημειώθηκαν σε όλη τη διάρκεια της έρευνας γίνεται λόγος στο επόμενο κεφάλαιο του βιβλίου.

## **5.6. Σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητών και μαθητών μεταξύ τους - κλίμα τάξης και σχολείου**

Οι ερωτήσεις Γ1-Γ3 του ερωτηματολογίου για μαθητές αναφέρονται στη συναισθηματική κατάσταση των τελευταίων στο σχολείο. Στο ερώτημα αν ήταν ευχαριστημένοι οι μαθητές από τις *σχέσεις τους με τους καθηγητές τους* απάντησαν στην **πρώτη φάση της έρευνας** (σχολικό έτος 1980-81) σε ποσοστό 12% αρνητικά, σε ποσοστό 53% ότι ήταν λίγο και σε ποσοστό 35% πολύ ευχαριστημένοι. Σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ήταν λιγότερο ευχαριστημένα τα κορίτσια συγκριτικά με τα αγόρια και οι μαθητές Λυκείου συγκριτικά με τους μαθητές Γυμνασίου, ενώ παρατηρήθηκε μια γραμμική αύ-



ξηση της δυσαρέσκειας των μαθητών με κατεύθυνση από τη δεύτερα τάξη του Γυμνασίου στη δεύτερα τάξη του Λυκείου. Οι μαθητές από «μη προνομιούχα» σχολεία δήλωσαν περισσότερο ευχαριστημένοι από τους μαθητές που φοιτούσαν σε «προνομιούχα» σχολεία. Επίσης, τα σχολεία που συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα διέφεραν σαφώς μεταξύ τους ως προς το σημείο αυτό.

Στο ερώτημα *πώς αισθάνονται μέσα στην τάξη*, οι μαθητές απάντησαν σε ποσοστό 44% ότι αισθάνονται ελεύθεροι και σε ποσοστό 56% ότι αισθάνονται πιεσμένοι. Λιγότερο πιεσμένοι δήλωσαν ότι αισθάνονται οι μαθητές Γυμνασίου συγκριτικά με τους μαθητές Λυκείου. Σε ό,τι αφορά τις επιμέρους τάξεις, οι μαθητές στη δεύτερα τάξη του Γυμνασίου δήλωσαν ότι αισθάνονταν πιο άνετα· ακολουθούσαν οι μαθητές της πρώτης τάξης του Λυκείου, μετά της τρίτης τάξης του Γυμνασίου και τέλος της δεύτερας τάξης του Λυκείου. Αυτό σημαίνει ότι όσο η σχολική τάξη είναι πιο κοντινή σε εξετάσεις, τόσο οι μαθητές της αισθάνονται λιγότερο ευχαριστημένοι. Επίσης, στα δέκα σχολεία που εξετάζουμε διαπιστώθηκαν διαφοροποιήσεις ως προς το σημείο αυτό. Επιπλέον, μαθητές που αισθάνονταν πιεσμένοι στην τάξη δεν ήταν ευχαριστημένοι ούτε με την αντικειμενικότητα της βαθμολογίας (βλ. ερώτηση B7).

Η επόμενη ερώτηση προχώρησε ακόμη ένα βήμα, διερευνώντας *πώς αισθάνονται οι μαθητές στο σχολείο*. Διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές αισθάνονταν ευχάριστα σε ποσοστό 35%, ούτε ευχάριστα ούτε δυσάρεστα σε ποσοστό 59%, τέλος, δυσάρεστα σε ποσοστό 6%. Όπως ήταν αναμενόμενο, οι μαθητές Γυμνασίου αισθάνονταν πιο ευχάριστα από τους μαθητές Λυκείου, ενώ η δυσαρέσκεια των μαθητών αυξανόταν με την άνοδό τους στις τάξεις από τη δεύτερα τάξη του Γυμνασίου και πάνω. Τα υπό εξέταση σχολεία διαφοροποιούνταν επίσης μεταξύ τους. Γενικά, μπορεί κανείς να υποθέσει βάσιμα ότι η *δυσαρέσκεια αυξάνεται παράλληλα με την αύξηση της πίεσης για καλή επίδοση και με τις εξετάσεις*.

Στην **τέταρτη φάση της έρευνας** (σχολικό έτος 1990-91) διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές σε ποσοστό 9% ήταν γενικά δυσανεστήσιμοι από τις *σχέσεις τους με τους καθηγητές τους*, ενώ σε ποσοστό 52% ήταν λίγο και σε ποσοστό 39% πολύ ευχαριστημένοι. Δεν διαπιστώθηκαν διαφορές σε σχέση με το σημείο αυτό συγκριτικά με την πρώτη φάση της έρευνας. Οι ίδιες διαπι-

στώσεις, όπως και στην πρώτη φάση της έρευνας, ισχύουν ως προς τους μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου, καθώς επίσης ως προς τις επιμέρους τάξεις. Μεταξύ των δέκα εξεταζόμενων σχολείων διαπιστώθηκε μια διαφορά σε σύγκριση με την πρώτη φάση της έρευνας: μαθητές που φοιτούσαν σε «προνομιούχα» σχολεία χαρακτηρίσαν πιο κακές τις σχέσεις τους με τους καθηγητές τους.

Στο αν αισθάνονται καλά μέσα στην τάξη οι μαθητές απάντησαν ομοίως με δέκα χρόνια πριν (σχολικό έτος 1980-81), δηλαδή σε ποσοστό 43% απάντησαν ότι αισθάνονταν ελεύθεροι και σε ποσοστό 57% πιεσμένοι. Κατά περίεργο όμως τρόπο, δεν υπήρχαν στη φάση αυτή διαφορές ανάμεσα στους μαθητές ανάλογα με τον τύπο του σχολείου, τη σχολική τάξη και την περιοχή έδρας του σχολείου.

Επίσης, οι απαντήσεις των μαθητών κατανέμονταν κατά τον ίδιο περίπου τρόπο όπως και στην πρώτη φάση της έρευνας ως προς την επόμενη ερώτηση για το πώς αισθάνονται γενικά στο σχολείο: σε ποσοστό 38% αισθάνονταν ευχάριστα, σε ποσοστό 56% ούτε ευχάριστα ούτε δυσάρεστα και σε ποσοστό 6% δυσάρεστα. Τα κορίτσια αισθάνονταν πιο ευχάριστα από ό,τι τα αγόρια και οι μαθητές Γυμνασίου πιο άνετα από ό,τι οι μαθητές Λυκείου. Η δυσανεξία των μαθητών ήταν σε μεγαλύτερο βαθμό δεδομένη στη δεύτερα τάξη του Λυκείου και σε μικρότερο βαθμό στη δεύτερα τάξη του Γυμνασίου. Οι μαθητές των «προνομιούχων» σχολείων απάντησαν συχνότερα αρνητικά στην ερώτηση αυτή.

Στην **πέμπτη φάση της έρευνας** (σχολικό έτος 2000-01) οι απαντήσεις των μαθητών ως προς τις σχέσεις τους με τους καθηγητές τους κατανέμονταν ως εξής: 9% δυσανεξισμένοι, 44% λίγο και 47% πολύ ευχαριστημένοι. Σε σύγκριση με το σχολικό έτος 1990-91 δεν υπήρχαν επομένως αξιοσημείωτες διαφορές, ενώ σε σύγκριση με το σχολικό έτος 1980-81 οι σχέσεις των μαθητών με τους καθηγητές τους ήταν τώρα καλύτερες. Δεν διαπιστώθηκαν διαφορές ως προς το φύλο, ενώ πιο ευχαριστημένοι ήταν μαθητές προερχόμενοι από οικογένειες εργατών. Το ίδιο ισχύει και για τους μαθητές Γυμνασίου έναντι αυτών του Λυκείου, καθώς και για τις επιμέρους σχολικές τάξεις με μέγιστη θετική τιμή στη δεύτερα Γυμνασίου και ελάχιστη στη δεύτερα Λυκείου. Τα υπό εξέταση σχολεία διαφοροποιούνταν και πάλι μεταξύ τους.

Στο ερώτημα για τη *συναισθηματική τους κατάσταση στην τάξη* οι μαθητές απάντησαν ότι αισθάνονται σε ποσοστό 41% ελεύθεροι και σε ποσοστό 59% πιεσμένοι. Δεν διαπιστώθηκαν διαφορές ως προς το σημείο αυτό σε σύγκριση με την πρώτη και την τέταρτη φάση της έρευνας, ούτε επίσης με κριτήριο το φύλο, τον τύπο σχολείου, την τάξη και την κοινωνική προέλευση του μαθητή. Διαπιστώθηκε μόνο ότι τα δέκα εξεταζόμενα σχολεία διαφέρουν και πάλι μεταξύ τους.

Αναφορικά με τη *συναισθηματική τους κατάσταση στο σχολείο*, οι μαθητές απάντησαν σε ποσοστό 33% ότι αισθάνονται ευχάριστα, σε ποσοστό 58% ούτε ευχάριστα ούτε δυσάρεστα και σε ποσοστό 8% δυσάρεστα. Δεν διαπιστώθηκαν αξιολογικές διαφορές σε σύγκριση με τις δύο προηγούμενες φάσεις, ούτε παρατηρήθηκαν διαφορές με βάση τα κοινωνικά κριτήρια. Και στην πέμπτη φάση της έρευνας τα κορίτσια αισθάνονταν πιο ευχάριστα από ό,τι τα αγόρια, και οι μαθητές Γυμνασίου καλύτερα από τους μαθητές Λυκείου. Η δυσαρέσκεια των μαθητών στο σχολείο αυξανόταν και πάλι γραμμικά με κατεύθυνση από τις μικρότερες προς τις μεγαλύτερες τάξεις· η πίεση για καλή επίδοση και το άγχος των εξετάσεων είναι πιθανότατα οι αιτίες του φαινομένου. Σαφείς διαφορές διαπιστώθηκαν ανάμεσα στα δέκα σχολεία.

Από την εξέταση όλων των σχετικών δεδομένων **καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας** διαπιστώθηκε ότι *οι σχέσεις των μαθητών με τους καθηγητές τους γενικά βελτιώθηκαν κατά το χρονικό αυτό διάστημα*. Λιγότερο ευχαριστημένοι ήταν οι μαθητές σε σύγκριση με τις μαθήτριες. Σε ό,τι αφορά το κλίμα της τάξης, σχεδόν οι μισοί μαθητές δήλωσαν ότι αισθάνονταν ελεύθεροι στην τάξη και οι υπόλοιποι όχι. Θετικό συναίσθημα στο σχολείο είχε το ένα τρίτο περίπου των μαθητών, δυσάρεστα αισθανόταν το 6-8% των μαθητών και οι υπόλοιποι ούτε ευχάριστα ούτε δυσάρεστα, δηλαδή επικρατεί μια κάπως συγκεχυμένη κατάσταση. *Το κλίμα της τάξης και του σχολείου επιδεινώθηκε ελαφρώς στην εικοσαετή διάρκεια της έρευνας*. Άσχημο κλίμα επικρατεί συχνότερα στο Λύκειο συγκριτικά με το Γυμνάσιο, επίσης συχνότερα στα αγόρια παρά στα κορίτσια, ενώ ολοένα πιο δυσάρεστο γίνεται από τάξη σε τάξη με κατεύθυνση από τη δευτέρα τάξη του Γυμνασίου προς τη δευτέρα τάξη του Λυκείου.

Στο πλαίσιο αυτό εντάσσονται και *οι σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους* (ερωτήσεις ΣΤ5 και ΣΤ6), που συμβάλλουν επίσης στη διαμόρφωση του κλί-

ματος σχολείου και τάξης. Από μια συνοπτική εξέταση της συγκεκριμένης παραμέτρου, καθ' όλο το χρονικό διάστημα που διήρκεσε η έρευνα, προέκυψε η παρακάτω εικόνα:

Στην **πρώτη φάση της έρευνας** (σχολικό έτος 1980-81) οι μαθητές ήταν πολύ ευχαριστημένοι σε ποσοστό 35%. Κυρίως τα αγόρια και οι μαθητές από κατώτερα κοινωνικά στρώματα και από «μη προνομιούχα» σχολεία ανήκαν συχνότερα στην εν λόγω κατηγορία. Στην ερώτηση αν συναντούσαν και εκτός σχολείου τους συμμαθητές τους οι μαθητές απάντησαν θετικά σε ποσοστό 74%. Ως προς τη συχνότητα των εξωσχολικών αυτών επαφών τους, τα παιδιά δήλωσαν σε ποσοστό 34% ότι είχαν αραιές και σε ποσοστό 66% συχνές επαφές μεταξύ τους, κυρίως τα αγόρια και οι μαθητές Γυμνασίου. Η έλλειψη επαφών αιτιολογήθηκε με προσωπικούς λόγους (34%), τις μεγάλες αποστάσεις (29%), καθώς και με λοιπούς λόγους (37%). Οι απομονωμένοι μαθητές ήταν συχνότερα κορίτσια και παιδιά από «προνομιούχα» σχολεία.

Πολύ ευχαριστημένοι από τις σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους δήλωσαν σε μεγαλύτερο ποσοστό (71%) οι μαθητές κατά το **σχολικό έτος 1990-91**, δηλαδή η κατάσταση ήταν σαφώς καλύτερη από ό,τι δέκα χρόνια νωρίτερα. Σε μεγάλο ποσοστό (86%) είχαν επίσης οι μαθητές και εκτός σχολείου επαφές με τους συμμαθητές τους, χωρίς να διαπιστώνονται διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια. Ως λόγοι για την έλλειψη τέτοιων επαφών αναφέρθηκαν και πάλι οι ίδιοι, με σημαντική ωστόσο μείωση των προσωπικών λόγων και σαφή αύξηση της σημασίας των μεγάλων αποστάσεων.

Κατά το **σχολικό έτος 2000-01** οι μαθητές εμφανίστηκαν ευχαριστημένοι από τις σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους σε ποσοστό 74%, ενώ δήλωσαν επίσης ότι συναντώνται με τους συμμαθητές τους και εκτός σχολείου με μεγαλύτερη συχνότητα από ό,τι οι μαθητές είκοσι χρόνια νωρίτερα. Οι λόγοι για την έλλειψη επαφών μεταξύ των μαθητών άλλαξαν με το χρόνο: οι προσωπικοί λόγοι μειώθηκαν από 34% σε 15%, ενώ απέκτησαν μεγαλύτερη βαρύτητα οι μεγάλες αποστάσεις μεταξύ των μαθητών (από 29% σε 46%). Γενικά, μπορεί να ειπωθεί ότι *οι σχέσεις των μαθητών με τους συμμαθητές τους βελτιώθηκαν σταδιακά και ότι σημειώθηκαν σαφείς αλλαγές κυρίως ανάμεσα στα σχολικά έτη 1980-81 και 1990-91*, κάτι που τονίστηκε και σε άλλα σημεία του βιβλίου.

## 5.7. Κοινωνικές δραστηριότητες στο σχολείο

Οι ερωτήσεις ΣΤ1-ΣΤ4 αναφέρονται στις κοινωνικές δραστηριότητες<sup>119</sup> των μαθητών σε επίπεδο τάξης και σχολείου.

Στην **πρώτη φάση της έρευνας** (σχολικό έτος 1980-81) διερευνήθηκαν πρώτα οι *δραστηριότητες της τάξης* ως προς το περιεχόμενό τους. Διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές αναφέρουν σε ποσοστό 21% ψυχαγωγικές, σε ποσοστό επίσης 21% πολιτιστικές, σε ποσοστό 5% φιλανθρωπικές και σε ποσοστό 4% αθλητικές δραστηριότητες. Στο ερώτημα αν συμμετείχαν προσωπικά στις παραπάνω δραστηριότητες απάντησαν σε ποσοστό 46% θετικά και σε ποσοστό 54% αρνητικά, ενώ δεν διαπιστώθηκαν διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια. Ως λόγοι για τη μη συμμετοχή των μαθητών στις εν λόγω δραστηριότητες αναφέρθηκαν η έλλειψη χρόνου (31%), η έλλειψη ενδιαφέροντος (21%) και άλλοι λόγοι (48%). Παρ' όλα αυτά, η στάση των μαθητών απέναντι στις δραστηριότητες της τάξης ήταν γενικά σε πολύ μεγάλο ποσοστό (90%) θετική.

Στη συνέχεια οι μαθητές ερωτήθηκαν για το *είδος των δραστηριοτήτων τους σε επίπεδο σχολείου* και δήλωσαν ότι συμμετείχαν σε ψυχαγωγικές (10%), σε πολιτιστικές (15%), σε φιλανθρωπικές (3%) και σε αθλητικές (14%) δραστηριότητες. Δηλαδή, σε επίπεδο σχολείου συμμετοχή σε δραστηριότητες είχαν λιγότεροι μαθητές από ό,τι σε επίπεδο τάξης. Οι πολιτιστικές δραστηριότητες ήταν μειωμένες και οι φιλανθρωπικές τελείως περιορισμένες, ενώ οι αθλητικές δραστηριότητες είχαν μεγαλύτερη αποδοχή από ό,τι οι αντίστοιχες σε επίπεδο τάξης. Όπως ήταν αναμενόμενο, τα αγόρια συμμετείχαν συχνότερα σε αθλητικές δραστηριότητες, ενώ τα κορίτσια υπερέιχαν στις πολιτιστικές. Σχετικά με τις ψυχαγωγικές δραστηριότητες, παρατηρήθηκε μια γραμμική αύξηση από τάξη σε τάξη, πιθανώς ως ένα είδος χαλάρωσης της πίεσης για επίδοση που υφίστανται οι μαθητές, ενώ στις πολιτιστικές δραστηριότητες διαπιστώθηκε μια αύξηση στην τελευταία τάξη του Γυμνασίου, ίσως ως προετοιμασία για την αποχώρηση των μαθητών από το σχολείο· οι ίδιες αυτές δραστηριότητες είχαν μικρή βαρύτητα στην πρώ-

---

119. Για τα αντικείμενα αυτών των σχολικών δραστηριοτήτων βλ. Α. Αλεξανδρίδης, 1995, σ. 132.

τη τάξη του Λυκείου, πιθανώς λόγω της ένταξης των μαθητών σε ένα νέο σχολικό περιβάλλον. Οι ισχνές φιλανθρωπικές δράσεις παρατηρήθηκαν συχνότερα σε «προνομιούχα» σχολεία, σε αντίθεση με τα «μη προνομιούχα» όπου υπερείχαν οι αθλητικές δραστηριότητες.

Οι δραστηριότητες των μαθητών σε επίπεδο τάξης στην **τέταρτη φάση της έρευνας** (σχολικό έτος 1990-91) κατανέμονταν διαφορετικά σε σχέση με δέκα χρόνια νωρίτερα: 44% ψυχαγωγικές, 36% πολιτιστικές, 1% φιλανθρωπικές και 3% αθλητικές δραστηριότητες. Επομένως οι φιλανθρωπικές δράσεις μειώθηκαν, ενώ οι ψυχαγωγικές και οι πολιτιστικές αυξήθηκαν. Η συμμετοχή των μαθητών σε όλες τις παραπάνω δραστηριότητες ήταν επίσης μειωμένη, καθώς μόνο σε ποσοστό 34% οι μαθητές απάντησαν θετικά για την ενασχόλησή τους με αυτές. Ως λόγοι για τη μη συμμετοχή των μαθητών αναφέρθηκαν, όπως και κατά το σχολικό έτος 1980-81, η έλλειψη χρόνου (35%), η έλλειψη ενδιαφέροντος (21%) και άλλοι λόγοι (44%). Ωστόσο, διαπιστώθηκε και πάλι η θετική στάση των μαθητών απέναντι στις κοινωνικές δραστηριότητες της τάξης σε υψηλό ποσοστό (87%). Διαφορές ανάμεσα στις σχολικές βαθμίδες διαπιστώθηκαν στις πολιτιστικές και τις ψυχαγωγικές δραστηριότητες, οι οποίες ήταν συχνότερες στο Γυμνάσιο από ό,τι στο Λύκειο.

Η κατανομή των δραστηριοτήτων σε επίπεδο σχολείου είχε ως εξής: 14% ψυχαγωγικές, 24% πολιτιστικές, 3% φιλανθρωπικές και 19% αθλητικές δραστηριότητες. Η συμμετοχή των μαθητών σε αυτές αυξήθηκε ελαφρώς συγκριτικά με την πρώτη φάση της έρευνας. Κατά το σχολικό έτος 1990-91 συμμετείχαν λιγότεροι μαθητές σε ψυχαγωγικές και σε πολιτιστικές δραστηριότητες στο πλαίσιο του σχολείου από ό,τι σε επίπεδο τάξης. Πολύ ισχνή ήταν και πάλι η ανάληψη φιλανθρωπικών δράσεων, ενώ αυξήθηκαν οι αθλητικές δραστηριότητες συγκριτικά με το επίπεδο τάξης· την ίδια διαπίστωση κάναμε και στην πρώτη φάση της έρευνας. Και κατά το σχολικό έτος 1990-91 τα αγόρια είχαν μεγαλύτερη συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες από ό,τι τα κορίτσια· σε αυτές τις δραστηριότητες σε επίπεδο σχολείου, η μεγαλύτερη συμμετοχή μαθητών σημειώθηκε στις «ήσυχες» τάξεις της δευτέρας Γυμνασίου και της πρώτης Λυκείου. Οι φιλανθρωπικές δραστηριότητες, στο βαθμό που υπήρχαν, ήταν συχνότερες σε «προνομιούχα» σχολεία, στα οποία παρατηρήθηκαν επίσης περισσότερες πολιτιστικές αλ-

λά λιγότερες αθλητικές δραστηριότητες. Σε όλα τα επιμέρους σημεία τα δέκα υπό εξέταση σχολεία διέφεραν μεταξύ τους.

Στην **πέμπτη φάση της έρευνας** (σχολικό έτος 2000-01) παρατηρήθηκαν σε επίπεδο τάξης ψυχαγωγικές δραστηριότητες σε ποσοστό 29%, πολιτιστικές σε ποσοστό 20%, φιλανθρωπικές σε ποσοστό 1% και αθλητικές σε ποσοστό 5%. Επομένως, οι κοινωνικές δραστηριότητες γενικά ήταν μειωμένες σε σύγκριση με δέκα χρόνια νωρίτερα, ενώ βρίσκονταν περίπου στο ίδιο επίπεδο με εκείνο του σχολικού έτους 1980-81. Οι μαθητές συμμετείχαν σε όλες αυτές τις δραστηριότητες σε ποσοστό 35%, που αντιστοιχεί περίπου στο επίπεδο της προηγούμενης φάσης της έρευνας. Ως λόγους για τη μη συμμετοχή τους οι μαθητές επικαλέστηκαν την έλλειψη χρόνου (συχνότερα τα κορίτσια) σε ποσοστό 34%, την έλλειψη ενδιαφέροντος (συχνότερα τα αγόρια) σε ποσοστό 33% και άλλους λόγους σε ποσοστό 34%. Η θετική στάση των μαθητών απέναντι σε δραστηριότητες της τάξης ήταν δεδομένη και πάλι σε ποσοστό 86%.

Οι δραστηριότητες των μαθητών σε επίπεδο σχολείου κατανέμονταν στη συγκεκριμένη φάση της έρευνας ως εξής: 8% ψυχαγωγικές, 21% πολιτιστικές, 0,4% φιλανθρωπικές και 9% αθλητικές. Επομένως, παρατηρήθηκε αφενός μια σαφής υποχώρηση των ψυχαγωγικών και αθλητικών δραστηριοτήτων, σε σύγκριση με την κατάσταση που επικρατούσε δέκα χρόνια νωρίτερα, και αφετέρου μια σχεδόν πλήρης ανυπαρξία φιλανθρωπικών δράσεων. Σε επίπεδο σχολείου διαπιστώθηκαν επίσης, όπως και στην προηγούμενη φάση της έρευνας, λιγότερες ψυχαγωγικές και περισσότερες αθλητικές δραστηριότητες, ενώ παρατηρήθηκαν και πάλι διαφορές ανάμεσα στα δέκα εξεταζόμενα σχολεία.

Από την εξέταση των σπουδαιότερων διαπιστώσεων, **καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας**, προκύπτει η εξής εικόνα: Οι φιλανθρωπικές δραστηριότητες παίζουν έναν ασήμαντο ρόλο και φθίνουν συνεχώς τόσο σε επίπεδο τάξης όσο και σχολείου. Οι ψυχαγωγικές και πολιτιστικές δραστηριότητες σε επίπεδο τάξης και σχολείου και οι αθλητικές σε επίπεδο σχολείου χαιρούν ιδιαίτερης εκτίμησης από τους μαθητές. Κατά τη χρονική διάρκεια της έρευνας παρατηρήθηκε μια ξεχωριστή αύξηση στη συχνότητα των δραστηριοτήτων σε επίπεδο τάξης κατά το σχολικό έτος 1990-91, ενώ ταυτόχρονα μειώθηκε κάπως η συμμετοχή των μαθητών σε αυτές – μόνο το ένα τρίτο των μαθητών έλαβε μέρος. Η συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες του σχολεί-

ου βρίσκεται στο ίδιο περίπου επίπεδο, αν εξαιρέσουμε το σχολικό έτος 1990-91.

Γενικά, διαπιστώθηκε ότι τα αγόρια συμμετέχουν περισσότερο σε αθλητικές και τα κορίτσια σε φιλανθρωπικές (επίπεδο τάξης) και σε πολιτιστικές (επίπεδο σχολείου) δραστηριότητες. Μεγαλύτερη είναι επίσης η συμμετοχή των «μη προνομιούχων» σχολείων σε ψυχαγωγικές (επίπεδο τάξης και σχολείου) και πολιτιστικές (επίπεδο τάξης), καθώς και σε αθλητικές δραστηριότητες (επίπεδο σχολείου). Οι μαθητές από οικογένειες μεσαίας και ανώτερης κοινωνικής τάξης διακρίνονται περισσότερο για τη συμμετοχή τους σε πολιτιστικές και φιλανθρωπικές δραστηριότητες σε επίπεδο σχολείου. Στα Γυμνάσια συναντά κανείς πολιτιστικές και φιλανθρωπικές, σε επίπεδο τάξης και σχολείου, καθώς και αθλητικές δραστηριότητες σε επίπεδο τάξης συχνότερα από ό,τι στα Λύκεια, όπου όμως είναι πιο συχνές οι ψυχαγωγικές δραστηριότητες. Με την άνοδο στην κλίμακα των τάξεων οι ψυχαγωγικές δραστηριότητες αυξάνονται σε επίπεδο τάξης και σχολείου, ενώ αντίθετα μειώνονται οι πολιτιστικές και φιλανθρωπικές, καθώς επίσης οι αθλητικές δραστηριότητες ιδιαίτερα μάλιστα στη δεύτερα τάξη του Λυκείου. Είναι επομένως σαφές ότι στην παραπάνω εξέλιξη τον πρώτο ρόλο παίζει η προετοιμασία των μαθητών για τις εξετάσεις. Η στάση των μαθητών απέναντι στις δραστηριότητες σχολείου και τάξης δεν άλλαξε ουσιαστικά κατά τη διάρκεια της έρευνας και είναι σαφώς θετική, η συμμετοχή ωστόσο των μαθητών παρουσιάζει μια διαφορετική εικόνα από φάση σε φάση.

## 5.8. Ελεύθερος χρόνος

Οι ερωτήσεις ΣΤ7 και ΣΤ8 του ερωτηματολογίου για μαθητές αναφέρονται στο περιεχόμενο που αυτοί δίνουν και στο χρόνο τον οποίο επενδύουν στις ασχολίες τους στον ελεύθερο χρόνο τους εκτός σχολείου.

Από την ανάλυση των δεδομένων στην **πρώτη φάση της έρευνας** (σχολικό έτος 1980-81) διαπιστώθηκε ότι το διάβασμα και ο αθλητισμός αποτελούσαν τις συχνότερες ενασχολήσεις των μαθητών στον ελεύθερο χρόνο τους· ακολουθούσαν οι παρέες, η διεκπεραίωση κατ' οίκον εργασιών για το σχολείο, η ακρόαση μουσικής («ακούω μουσική»), τα παιχνίδια, η τηλεόραση και η εκ-



μάθηση ξένης γλώσσας. Καθόλου ή πολύ σπάνια αναφέρονταν το κατηχητικό σχολείο, ο προσκοπισμός ή οδηγισμός, το θέατρο και η εργασία («jobben»).

Διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές διαφοροποιούνται στις επιλογές τους *ανάλογα με το φύλο*: τα αγόρια ασχολούνταν συχνότερα με παιχνίδι, αθλητισμό, εργασία, και τα κορίτσια με νοικοκυριό και χειροτεχνία-εργόχειρο, ξένες γλώσσες, διάβασμα, ζωγραφική και ακρόαση μουσικής· δηλαδή στις ασχολίες των μαθητών αποτυπώνονται τα παραδοσιακά στερεότυπα των φύλων. Με κριτήριο την *κοινωνική προέλευση*, διαπιστώθηκαν λογικοφανείς αλλά και επίμαχες διαφορές: ακρόαση μουσικής, ξένες γλώσσες και κινηματογράφος ήταν οι συχνότερες ενασχολήσεις των μαθητών από ανώτερα στρώματα, ενώ αντίθετα ο αθλητισμός, το εργόχειρο-χειροτεχνία και η βοήθεια στο νοικοκυριό (κυρίως στα κορίτσια) αποτελούσαν τις πιο συχνές ασχολίες στον ελεύθερο χρόνο των μαθητών που προέρχονταν από οικογένειες εργατών και αγροτών. Ως προς την *ηλικία* εντοπίστηκαν διαφορές, υπό την έννοια ότι το παιχνίδι ήταν περισσότερο διαδεδομένο σε μαθητές Γυμνασίου και οι ξένες γλώσσες, η ακρόαση μουσικής και ο κινηματογράφος περισσότερο σε μαθητές Λυκείου. Οι διαφορές έγιναν σαφέστερες με βάση τις *επιμέρους τάξεις*: βοήθεια στο νοικοκυριό εμφανιζόταν συχνότερα στη δεύτερη τάξη του Γυμνασίου και στην πρώτη τάξη του Λυκείου, ενώ στις δύο άλλες τάξεις οι μαθητές ήταν επιφορτισμένοι με εξετάσεις. Το παιχνίδι αναφερόταν συνήθως στη δεύτερη τάξη του Γυμνασίου και όχι αργότερα. Ξένες γλώσσες, τηλεόραση, ακρόαση μουσικής και χορός αποτελούσαν τις συνήθεις δραστηριότητες στον ελεύθερο χρόνο των μαθητών στην πρώτη τάξη του Λυκείου, ενώ είναι χαρακτηριστικό ότι ο χορός αναφέρθηκε για πρώτη φορά στο Λύκειο. Ακρόαση μουσικής και χορός ήταν δραστηριότητες («hobbies») τις οποίες συναντούσε κανείς στις δύο τάξεις του Λυκείου συχνότερα από ό,τι σε άλλες ηλικίες. Τα υπό εξέταση σχολεία διαφοροποιούνταν σε όλες σχεδόν τις παραπάνω μεταβλητές. Από την ομαδοποίηση των σχολείων με βάση κοινωνικά κριτήρια διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές που φοιτούσαν σε «προνομιούχα» σχολεία δραστηριοποιούνταν συχνότερα στις ξένες γλώσσες, στον κινηματογράφο και στο θέατρο, τη μουσική και το χορό, ενώ το παιχνίδι τους απασχολούσε λιγότερο. Ο αθλητισμός διαπιστώθηκε ότι παίζει γενικά έναν ιδιάζοντα ρόλο, δηλαδή όποιος ασχολούνταν με τον αθλητισμό δεν ανέπτυξε άλλες δραστηριότητες, όπως μουσική, παιχνίδι, εργόχειρο, διάβασμα και κατ' οίκον

εργασίες. Αλλά και οι κατ' οίκον εργασίες είχαν την τάση να αποκλείουν άλλες δραστηριότητες, όπως διάβασμα (λογοτεχνία), μουσική, παρέες κ.λπ.

Στην **τέταρτη φάση της έρευνας** (σχολικό έτος 1990-91) έγιναν κάποιες μικρές αλλαγές στο ερωτηματολόγιο, δηλαδή δύο μεταβλητές από την πρώτη φάση της έρευνας («μαθαίνω ξένες γλώσσες» και «παιζώ μουσική») παραλείφθηκαν, ενώ παραλλάχθηκε λίγο η διατύπωση των όρων «προσκοπισμός» και «οδηγισμός».

Διαπιστώθηκε ότι η συχνότητα των ασχολιών των μαθητών στον ελεύθερο χρόνο τους μεταβλήθηκε στα δέκα χρόνια που μεσολάβησαν. Σχεδόν όλες οι δραστηριότητες δηλώθηκαν τώρα σημαντικά συχνότερα από ό,τι δέκα χρόνια νωρίτερα, με εξαίρεση τη δραστηριότητα «χειροτεχνία-εργόχειρο». Τηλεόραση και ακρόαση μουσικής<sup>120</sup> ήταν στη συγκεκριμένη φάση οι σαφώς πιο συχνές ενασχολήσεις των μαθητών στον ελεύθερο χρόνο τους και ακολουθούσαν οι παρέες, το γράψιμο, οι κατ' οίκον εργασίες, ο αθλητισμός, ο κινηματογράφος και το νοικοκυριό. Πολύ σπάνια αναφέρθηκαν ο προσκοπισμός, η χειροτεχνία-εργόχειρο, το κατηχητικό σχολείο, η εργασία και το θέατρο. Όσον αφορά τις πέντε συχνότερες δραστηριότητες, σε σύγκριση με την πρώτη φάση της έρευνας, η τηλεόραση πέρασε σαφώς στην πρώτη θέση (ποσοστό 84% έναντι 12% το 1980-81), ενώ αντίθετα ο αθλητισμός δεν είχε την ίδια προτεραιότητα στις προτιμήσεις των μαθητών όπως πριν. Ανάμεσα στις πέντε λιγότερο συχνές δραστηριότητες εμφανίστηκε εκ νέου η δραστηριότητα «χειροτεχνία-εργόχειρο», ενώ το γράψιμο κέρδισε μεγαλύτερη προτίμηση. Γενικά, έχει κανείς την εντύπωση ότι *ανάμεσα στα σχολικά έτη 1980-81 και 1990-91 εμφανίστηκε μια νέα γενιά σε ό,τι αφορά τη διαμόρφωση του ελεύθερου χρόνου, η οποία ωστόσο επενδύει περισσότερο χρόνο στο διάβασμα και στο νοικοκυριό.*

Φυσικά, διαπιστώθηκαν διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα: όπως και στην πρώτη φάση της έρευνας, η εργασία, ο αθλητισμός και το παιχνίδι παρατηρήθηκαν συχνότερα στα αγόρια, ενώ το νοικοκυριό, η τηλεόραση, το θέατρο, το γράψιμο, η ζωγραφική, ο χορός και η μουσική συχνότερα στα

---

120. Το μερίδιο της ακρόασης μουσικής πρέπει και στη φάση αυτή να ήταν μεγαλύτερο από ό,τι η ενεργός ενασχόληση με τη μουσική («παιζώ μουσική»): τα δεδομένα μας δεν επιτρέπουν ωστόσο μια ακριβή διαφοροποίηση.

κορίτσια. Δεν άλλαξαν σε καμιά περίπτωση οι ανά φύλο χαρακτηριστικές δραστηριότητες, απλώς προστέθηκαν κάποιες στα κορίτσια, στις οποίες αυτά εμφανίστηκαν πιο δραστήρια. Γενικά, μπορεί να διαπιστωθεί ότι και κατά το σχολικό έτος 1990-91 κυριαρχούσαν τα κλασικά στερεότυπα των δύο φύλων αναφορικά με τις δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου: εργασία, παιχνίδι, αθλητισμός για τα αγόρια, νοικοκυριό, καλλιτεχνικές ανησυχίες και εργασίες σχετικές με το σχολείο για τα κορίτσια.

Μεταξύ των κοινωνικών τάξεων κατά το σχολικό έτος 1990-91 διαπιστώθηκαν μικρές μόνο διαφορές συγκριτικά με την προηγούμενη φάση της έρευνας: με τον κινηματογράφο ασχολούνταν στον ελεύθερο χρόνο τους μαθητές από ανώτερα κοινωνικά στρώματα, ενώ με την εργασία γέμιζαν τις ελεύθερες ώρες τους μαθητές από οικογένειες εργατών και αγροτών. Παρατηρήθηκαν επίσης διαφορές ως προς την ηλικία των μαθητών, υπό την έννοια ότι παιχνίδι, κατηχητικό και χειροτεχνία/εργόχειρο διαπιστώθηκαν περισσότερο στο Γυμνάσιο από ό,τι στο Λύκειο. Οι διαφορές αυτές έγιναν σαφέστερες με κριτήριο τις επιμέρους σχολικές τάξεις: η βοήθεια στο νοικοκυριό εμφανιζόταν συχνότερα στη δευτέρα τάξη του Γυμνασίου και στην πρώτη τάξη του Λυκείου, ενώ η ενασχόληση με τη χειροτεχνία-εργόχειρο μειωνόταν σταθερά με την άνοδο στην κλίμακα των τάξεων, όπως και το παιχνίδι. Τα δέκα υπό εξέταση σχολεία διαπιστώθηκε ότι διαφέρουν μεταξύ τους σε πολλά σημεία.

Στην **πέμπτη φάση της έρευνας** (σχολικό έτος 2000-01) οι μαθητές δεν ερωτήθηκαν για ξένες γλώσσες (λόγω κάποιου λάθους στο ερωτηματολόγιο), ενώ ο όρος «προσκοπισμός» αντικαταστάθηκε από τον όρο «οδηγισμός», όπως και στην πρώτη ερευνητική φάση. Η ιεράρχηση των δραστηριοτήτων του ελεύθερου χρόνου των μαθητών δεν άλλαξε σημαντικά σε σύγκριση με την τέταρτη φάση της έρευνας, αλλά καταχωρίστηκε γενικά ένα ποσοτικά ακόμη υψηλότερο επίπεδο δραστηριοτήτων από ό,τι κατά το σχολικό έτος 1990-91. Η ακρόαση μουσικής παραμέρισε την τηλεόραση από την πρώτη θέση: παρέες, διάβασμα, κινηματογράφος και αθλητισμός ήταν και πάλι αγαπητές δραστηριότητες των μαθητών. Συγκριτικά με το σχολικό έτος 1990-91, όπου μόνο δύο ενασχολήσεις ήταν συχνότερες, το νοικοκυριό και οι κατ' οίκον εργασίες, εμφάνισαν μεγαλύτερη συχνότητα τώρα ο προσκοπισμός, το κατηχητικό, το παιχνίδι, ο κινηματογράφος, οι παρέες, η ζωγραφική, η μουσική και ο αθλητισμός.

Διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα διαπιστώθηκαν ξανά, αν και σε λιγότερους τομείς δραστηριοτήτων σε σύγκριση με το σχολικό έτος 1990-91. Τα αγόρια ασχολούνταν και τούτη τη φορά περισσότερο με εργασία, παιχνίδι και αθλητισμό, τα κορίτσια πιο πολύ με νοικοκυριό, ακρόαση μουσικής και χορό. Σχετικά με τη δραστηριότητα «χειροτεχνία-εργόχειρο» δεν υπήρχε πια διαφοροποίηση ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι η εν λόγω ενασχόληση αυξήθηκε στα αγόρια από 9% στην προηγούμενη σε 11% στην παρούσα φάση της έρευνας, ενώ μειώθηκε στα κορίτσια κατά το ίδιο χρονικό διάστημα από 51% σε 35%.

Σαφείς ήταν οι διαφορές στις ενασχολήσεις των μαθητών στον ελεύθερο χρόνο τους ανάλογα με την *κοινωνικοοικονομική κατάστασή τους*. Παιδιά από οικογένειες εργατών ασχολούνταν περισσότερο με το νοικοκυριό, μαθητές από μεσαία κοινωνικά στρώματα πιο πολύ εργάζονταν, ενώ μαθητές από ανώτερα κοινωνικά στρώματα πήγαιναν συχνότερα στον κινηματογράφο ή στο θέατρο· όλες οι παραπάνω διαφορές ήταν στατιστικά πολύ σημαντικές. Παράλληλα, καταχωρίστηκε ότι οι μαθητές που φοιτούσαν σε «προνομιά» σχολεία, εκτός από συχνότερες επισκέψεις στο θέατρο, ασχολούνταν ενεργά με τη μουσική («παίζω μουσική») δύο φορές περισσότερο.

Ανάμεσα στους *μαθητές Γυμνασίου και στους μαθητές Λυκείου* διαπιστώθηκαν διαφορές σε πολλά σημεία, με σαφή γενική τάση περισσότερες δραστηριότητες να ασκούνται από τους νεότερους μαθητές στο Γυμνάσιο: κατηχητικό, εργασία, παιχνίδι, ζωγραφική, αθλητισμός· στους μαθητές Λυκείου καταχωρίστηκε συχνότερα ο κινηματογράφος. Διαπιστώθηκε ακόμη ότι τα δέκα εξεταζόμενα σχολεία διέφεραν και πάλι μεταξύ τους στις περισσότερες μεταβλητές.

Ο πίνακας 5.8 παρουσιάζει τη συχνότητα και ιεράρχηση των δραστηριοτήτων<sup>121</sup> των μαθητών στον ελεύθερο χρόνο τους στην κάθε φάση της έρευνας. Οι δραστηριότητες έχουν ταξινομηθεί κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να εί-

---

121. Επειδή δύο ερωτήσεις δεν περιλήφθηκαν στο ερωτηματολόγιο σε όλες τις φάσεις της έρευνας (η ερώτηση για την ξένη γλώσσα δεν τέθηκε στην τέταρτη και την πέμπτη φάση και η ερώτηση για ενεργό ενασχόληση με τη μουσική επίσης απουσίαζε από την τέταρτη φάση), οι αντίστοιχες δραστηριότητες δεν εμφανίζονται στον πίνακα· οι σχετικές απαντήσεις των μαθητών σχολιάζονται όμως στο κείμενο.

**Πίνακας 5.8.**  
**Συχνότητα και ιεράρχηση των δραστηριοτήτων των μαθητών**  
**στον ελεύθερο χρόνο τους (φάσεις I, IV και V)**

Δραστηριότητα	Ποσοστά			Θέση		
	Φάση I	Φάση IV	Φάση V	Φάση I	Φάση IV	Φάση V
διάβασμα	39,6%	63,5%	66,5%	1	4	4
αθλητισμός	39,6%	46,7%	55,8%	2	6	6
παρέες	19,9%	71,2%	80,5%	3	3	3
μαθήματα	15,4%	58,5%	50,4%	4	5	7
μουσική	15,2%	74,4%	90,3%	5	2	1
παιχνίδι	11,8%	28,1%	43,3%	6	11	8
τηλεόραση	11,6%	83,6%	82,0%	7	1	2
κινημ/φος	9,9%	35,0%	65,0%	8	7	5
νοικοκυριό	6,3%	32,5%	23,1%	9	8	12
ζωγραφική	6,1%	24,8%	32,8%	10	12	9
χειροτεχνία -εργόχειρο	5,1%	8,4%	10,3%	11	16	15
χορός	4,9%	30,7%	31,3%	12	10	10
εργασία (δουλεύω)	2,6%	9,9%	8,8%	13	14	16
γράψιμο	2,4%	31,4%	29,8%	14	9	11
θέατρο	2,2%	13,9%	17,2%	15	13	13
οδηγισμός	0,6%	3,3%	8,1%	16	17	17
κατηχητικό	0%	9,1%	13,7%	17	15	14

και εύκολη η διαπίστωση των αλλαγών που σημειώθηκαν στη διάρκεια της έρευνας.

Εδώ εξετάζονται σύντομα μερικά μόνο ευρήματα – ο περαιτέρω σχολιασμός του θέματος αυτού εκτίθεται στο επόμενο κεφάλαιο του βιβλίου. Κατ' αρχάς διαπιστώνεται ότι οι δηλώσεις των μαθητών για δραστηριότητες στον εκτός σχολείου χρόνο τους αυξάνονται συνολικά από την πρώτη προς την τελευταία φάση της έρευνας, ιδιαίτερα μάλιστα στις δύο τελευταίες φάσεις της. Στην εν λόγω διαπίστωση οδηγούν οι απαντήσεις στο ερώτημα για το χρόνο

που διατίθεται στις δραστηριότητες αυτές: κατά το σχολικό έτος 1980-81 οι μαθητές δήλωσαν σε ποσοστό 27% ότι διέθεταν λίγο χρόνο, τα σχολικά όμως έτη 1990-91 και 2000-01 οι μαθητές μίλησαν για λίγο χρόνο σε ποσοστά μόνο 7% και 8% αντίστοιχα. Ως προς τις τρεις σπουδαιότερες δραστηριότητες των μαθητών στον ελεύθερο χρόνο τους, το σχολικό έτος 1980-81 ήταν το διάβασμα, ο αθλητισμός και οι παρέες, το 1990-91 η τηλεόραση, η μουσική και οι παρέες και το 2000-01 οι ίδιες όπως και δέκα χρόνια νωρίτερα. Αντίθετα, οι τρεις λιγότερο σημαντικές δραστηριότητες στον ελεύθερο χρόνο των μαθητών ήταν το σχολικό έτος 1980-81 το κατηχητικό, ο προσκοπισμός και το θέατρο, το 1990-91 ο προσκοπισμός, η χειροτεχνία-εργόχειρο και το κατηχητικό, το 2000-01 ο προσκοπισμός, η εργασία και η χειροτεχνία-εργόχειρο.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου των μαθητών στις οποίες διαφοροποιούνται τα αγόρια από τα κορίτσια. Στα αγόρια αντιστοιχούν πιο έντονα σε όλες τις φάσεις της έρευνας ο αθλητισμός, το παιχνίδι και η εργασία· στα κορίτσια η εικόνα ήταν πιο σύνθετη, όπως φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί.

**Πίνακας 5.9.**

**Δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου που ασκούνται περισσότερο από τα κορίτσια**

Δραστηριότητες	Φάση I (1980-81)	Φάση IV (1990-91)	Φάση V (2000-01)
νοικοκυριό	X	X	X
ακρόαση μουσικής	X	X	X
χειροτεχνία-εργόχειρο	X	X	
ζωγραφική	X	X	
διάβασμα	X		
χορός		X	X
τηλεόραση		X	
θέατρο		X	
γράψιμο		X	
κατ' οίκον εργασίες		X	
<b>Συνολικά</b>	5	9	3

Μελετώντας τα δεδομένα του πίνακα 5.9, προκαλεί εντύπωση ότι οι διαφορές ανάμεσα στα κορίτσια και στα αγόρια μειώθηκαν στη διάρκεια της έρευνας: στην αρχή οι διαφορές αφορούσαν πέντε δραστηριότητες, μετά εννέα αλλά στο τέλος μόλις τρεις. Εάν εξετάσει κανείς όχι τις διαφορές αλλά τις υψηλότερες από άποψη συχνότητας δραστηριότητες κατά φύλο, διαπιστώνει τα εξής: Κατά πρώτον, οι συχνότερες δραστηριότητες αγοριών και κοριτσιών διαφοροποιούνταν λιγότερο από άποψη περιεχομένου και ποσοστότερο ποσοτικά. Από τις έξι πιο συχνές κατά το σχολικό έτος 1980-81 δραστηριότητες ήταν κοινές σε κορίτσια και αγόρια ο αθλητισμός, το διάβασμα, οι παρέες και οι κατ' οίκον εργασίες – οι δύο υπόλοιπες ήταν για τα αγόρια το παιχνίδι και ο κινηματογράφος και για τα κορίτσια η μουσική και οι ξένες γλώσσες. Κατά το σχολικό έτος 1990-91 οι κοινές συχνότερες δραστηριότητες αγοριών και κοριτσιών ήταν η τηλεόραση, η ακρόαση μουσικής, οι παρέες, το διάβασμα και οι κατ' οίκον εργασίες, με μόνες διαφορετικές τον αθλητισμό (στα αγόρια) και το νοικοκυριό (στα κορίτσια). Κατά το σχολικό έτος 2000-01 οι πιο συχνές κοινές δραστηριότητες στα δύο φύλα ήταν η ακρόαση μουσικής, η τηλεόραση, οι παρέες και ο κινηματογράφος και διαφορετικές ο αθλητισμός και το παιχνίδι (στα αγόρια), και το διάβασμα και οι κατ' οίκον εργασίες (στα κορίτσια). Κατά δεύτερον, διαπιστώνει κανείς μεγάλες διαφορές ως προς τη δημοτικότητα των δραστηριοτήτων στα αγόρια και στα κορίτσια αντίστοιχα. Για παράδειγμα, κατά το σχολικό έτος 1980-81 αγόρια και κορίτσια δήλωσαν ως δραστηριότητα του ελεύθερου χρόνου τους τον αθλητισμό (πρώτη ή δεύτερη θέση στην ιεράρχηση), αλλά στα αγόρια το ποσοστό ήταν 55% και στα κορίτσια 26%. Αντίστροφα ήταν τα πράγματα στο διάβασμα (πρώτη και δεύτερη θέση στην ιεράρχηση), όπου τα ποσοστά ήταν 25% στα αγόρια και 52% στα κορίτσια. Διαφορές ως προς τη διαμόρφωση του ελεύθερου χρόνου των μαθητών υπήρχαν επίσης ανάλογα με την κοινωνική προέλευση των μαθητών, τον τύπο σχολείου και την τάξη (μικρότερη ή μεγαλύτερη).



## ΓΕΝΙΚΕΣ ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

---

Στο παρόν έκτο και τελευταίο κεφάλαιο του βιβλίου εκτίθενται πολύ συνοπτικά και συσχετίζονται τα σημαντικότερα πορίσματα της έρευνας, σε συνάρτηση με τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα τα τελευταία είκοσι πέντε περίπου χρόνια. Στο πλαίσιο αυτό επισημαίνονται προβλήματα, γίνονται εκτιμήσεις, συνάγονται συμπεράσματα και διατυπώνονται προτάσεις για την εκπαιδευτική πολιτική. Οι διαπιστώσεις, ερμηνείες και προτάσεις μας αναφέρονται αφενός σε θεσμικά γνωρίσματα και ποσοτικά μεγέθη της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και αφετέρου κυρίως σε ουσιαστικές πτυχές της διδακτικής διαδικασίας, που σχετίζονται με τους δύο βασικούς της άξονες, τη μεθόδευση της διδασκαλίας και την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών. Πέραν αυτών, εξετάζονται θέματα που δεν ανήκουν άμεσα και με τη στενή έννοια των όρων στη διδακτική διαδικασία, αλλά που όμως την επηρεάζουν σημαντικά: η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή και το κλίμα της τάξης, οι σχέσεις του διευθυντή του σχολείου με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς, οι σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και με τους γονείς, η κοινωνική ζωή και τα προβλήματα του σχολείου, η σχολική σταδιοδρομία και ο επαγγελματικός προσανατολισμός των μαθητών, το καθεστώς των φροντιστηρίων και και των ιδιαίτερων μαθημάτων, καθώς επίσης οι δραστηριότητες των μαθητών στον ελεύθερο χρόνο τους.

Σημειώνουμε ήδη από την αρχή του παρόντος κεφαλαίου ότι ένα πολύ γενικό συμπέρασμα, το οποίο απορρέει από τη συνεκτίμηση όλων των δεδομένων τα οποία προσκομίζει η εν λόγω έρευνα, είναι η πολλαπλώς διασταυρωμένη διαπίστωση ότι η επικρατούσα στη βιβλιογραφία αρνητική εικόνα για το Γυμνάσιο και κυρίως για το Λύκειο δεν είναι στο σύνολό της ορθή. Από τη δική μας διαχρονική έρευνα έχουμε αποκομίσει μια γενικά θετική



εικόνα για την ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, η οποία (εικόνα) αφορά το μέγεθος και τον εξοπλισμό των σχολείων, την ποιότητα των σχολικών βιβλίων, το κλίμα του σχολείου και της σχολικής τάξης, τη σχέση των διευθυντών των σχολείων με το διδακτικό προσωπικό, με τους μαθητές και τους γονείς, καθώς επίσης τη σχέση των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και με τους γονείς. Πιστεύουμε ότι η απόκλιση των δικών μας ευρημάτων προς τη θετική κατεύθυνση, σε σύγκριση με την επικρατούσα αντίληψη, μπορεί να ερμηνευτεί από το γεγονός ότι η έως τώρα βιβλιογραφία δεν στηριζόταν σε ευρέως φάσματος και διαχρονικά διασταυρωμένο εμπειρικό υλικό. Πρόκειται δηλαδή για ενδεχομένως αξιόλογες κατά τα άλλα μελέτες, οι οποίες όμως στηρίζονταν ως επί το πλείστον σε προσωπικές εμπειρίες και εκτιμήσεις ή σε μικρού φάσματος και στιγμιαίες μετρήσεις με πολύ περιορισμένη επομένως δυνατότητα γενίκευσης. Εξάλλου, τα δημοσιεύματα αυτά είχαν συνήθως κριτική πρόθεση ή απέβλεπαν στην παρουσίαση προτάσεων για εκπαιδευτικές αλλαγές. Συνεπώς, όπως είναι φυσικό, στις παραπάνω περιπτώσεις δεν προέχει η ευρέως σταθμισμένη περιγραφή της πραγματικότητας, αλλά η πρόθεση να εξαρθούν εκείνες οι πτυχές της που χρήζουν βελτιώσεων και αλλαγών.

Ταυτόχρονα όμως διαπιστώσαμε ότι στη *Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση υπάρχουν ελλείψεις και προβλήματα που απαιτούν άμεση και αποτελεσματική αντιμετώπιση*. Πολλά από τα προβλήματα αυτά επισημάνθηκαν και σχολιάστηκαν ήδη σε προηγούμενα κεφάλαια, ενώ άλλα θα συζητηθούν στο παρόν κεφάλαιο. Στο πλαίσιο αυτό αξιοποιήσαμε, πέρα από τις διαπιστώσεις που προέκυψαν από τη δική μας έρευνα, στοιχεία και επιχειρήματα που προέρχονται από διεθνείς συγκριτικές μελέτες και έρευνες, όπως είναι η μελέτη *Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)* και η μελέτη *Programme for International Student Assessment (PISA)*, στις οποίες συμμετείχε και συμμετέχει και η Ελλάδα. Συχνά μάλιστα, τα πορίσματα των ερευνών αυτών δεν είναι κολακευτικά για τη χώρα μας, προσφέρουν όμως ενδιαφέροντα στοιχεία, τα οποία θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν κατάλληλα, ώστε να επιτευχθούν βελτιωτικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Επισημαίνουμε πάντως ότι γενικά *δεν υπάρχουν συνταγές για την αύξηση της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης· οι αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα αποτελούν μια σύνθετη και μακράς διάρκειας διαδικασία, την οποία όμως αξίζει*

τον κόπο να ακολουθήσει κανείς. Κάτι τέτοιο βέβαια απαιτεί την ακριβή γνώση της υφιστάμενης κατάστασης στο εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε να μπορέσουν να γίνουν οι απαραίτητες παρεμβάσεις (οι σχετικές πληροφορίες για τις δικές μας προτάσεις εμπεριέχονται στα προηγούμενα κεφάλαια του βιβλίου).

### **6.1. Θεσμικά στοιχεία και ποσοτικοί δείκτες της ελληνικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης**

Στο τρίτο κεφάλαιο του βιβλίου αναφέρονται τα επίσημα στατιστικά στοιχεία από την έναρξη της έρευνάς μας έως σήμερα (σχολικά έτη 1980-81 έως 2000-01), ώστε να είναι έτσι δυνατόν το δείγμα και τα ευρήματα της έρευνας να ενταχθούν στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας. Κατά την εξέταση όλων των σχετικών δεδομένων προέκυψαν ενδιαφέρουσες, από άποψη εκπαιδευτικής πολιτικής, διαπιστώσεις για σχολικές μονάδες, για εκπαιδευτικούς και μαθητές, οι σπουδαιότερες των οποίων παρατίθενται και σχολιάζονται σύντομα στη συνέχεια ως εξής:

α) *Μετά από μια πρώτη μείωση των γεννήσεων στη δεκαετία του 1960, το έτος 1980 αποτέλεσε τομή για την περαιτέρω δυσμενή στον τομέα αυτό εξέλιξη, η οποία έφερε τη διοίκηση των σχολείων και τις σχολικές μονάδες αντιμέτωπες με σημαντικά προβλήματα, οι συνέπειες των οποίων δεν έχουν ακόμη ξεπεραστεί. Αν εξετάσει κανείς τα στοιχεία του μαθητικού πληθυσμού Γυμνασίου και Λυκείου, διαπιστώνει μια αύξηση στη δεκαετία του 1980, η οποία δεν δικαιολογείται από την εξέλιξη των γεννήσεων. Ένας λόγος για την παραπάνω κατάσταση έγκειται πιθανώς στην αρχικά ενθουσιώδη αποδοχή της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1976, μέσα στο γενικό ενθουσιασμό των πρώτων ετών της μεταπολιτευτικής περιόδου, και ένας δεύτερος στο επίσης θετικό εκπαιδευτικό κλίμα που δημιουργήθηκε με την άνοδο του ΠΑΣΟΚ στην εξουσία το 1981. Εξάλλου, το χρονικό αυτό διάστημα σημειώθηκε και μια σημαντική τάση επιστροφής και επαναπατρισμού μεταναστών εργατών και ομογενών μαζί με τις οικογένειές τους. Τη συγκεκριμένη φάση αύξησης του μαθητικού πληθυσμού ακολούθησε μια αισθητή σταδιακή μείωσή του πρώτα στο Γυμνάσιο και αργότερα στο Λύκειο, καθώς από έτος σε έτος ο αριθμός των μαθητών ελαττωνόταν.*

Οι σχολικές μονάδες και η διοίκηση των σχολείων δεν ήταν όμως επαρκώς προετοιμασμένες να επωμιστούν νέες υποχρεώσεις και ευθύνες, ούτε υποστηρίχθηκαν από την κεντρική διοίκηση της εκπαίδευσης ως προς την αύξηση των μαθητών και κυρίως ως προς την παρουσία μαθητικού πληθυσμού με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες (π.χ. παλιννοστούντες και επαναπατρισθέντες). Και από την πλευρά τους όμως, οι οικείες επαγγελματικές και συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών δεν φαίνεται ότι ενδιαφέρθηκαν, με την απαιτούμενη συστηματικότητα και επάρκεια, να καλύψουν τις αντικειμενικές ανάγκες και τα θεμιτά αιτήματα των «πελατών» τους, πιθανώς γιατί δεν είχαν παρακολουθήσει ακριβώς την εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι δικές μας πάντως διαπιστώσεις είναι ότι *τα υπάρχοντα – σημαντικά από πολιτική και παιδαγωγική άποψη – στοιχεία δεν ελήφθησαν υπόψη εγκαίρως ούτε από τις αρμόδιες αρχές ούτε από την ελληνική κοινωνία, ώστε να αποφευχθούν προβλήματα και αντιμετώπιση προβλήματα στο εκπαιδευτικό μας σύστημα.*

β) *Κατά την εικοσαετή χρονική περίοδο την οποία καλύπτει η δική μας έρευνα (σχολικά έτη 1980-81 έως 2000-01) διαπιστώθηκε μια σαφής και σταθερή τάση σμίκρυνσης του μεγέθους των σχολικών μονάδων και τάξεων. Τα επίσημα στατιστικά στοιχεία αποκαλύπτουν ως προς το σημείο αυτό μια εικόνα που φαίνεται να αντικατοπτρίζει, εκ του αποτελέσματος τουλάχιστον, ένα σχεδιασμό με στόχο τη δημιουργία καλύτερων συνθηκών και για τους δύο κύκλους σπουδών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Έτσι, κατά το έτος 2000 το μέσο μέγεθος των σχολείων και στους δύο κύκλους σπουδών ήταν περίπου 200 μαθητές, και το μέσο μέγεθος των τάξεων περίπου 20 μαθητές. Όπως προέκυψε ωστόσο από τα δεδομένα της δεύτερης αντιπροσωπευτικής φάσης της έρευνάς μας (σχολικό έτος 1980-81), υπήρχαν σημαντικές διαφορές μεγέθους μεταξύ των επιμέρους σχολείων, οι οποίες μεταφράζονται – από παιδαγωγική άποψη – σε διαφορετικά περιβάλλοντα για τους μαθητές αλλά και για τους εκπαιδευτικούς. Τα παραπάνω δεδομένα θα πρέπει να συνυπολογίζονται κατά την ερμηνεία εκπαιδευτικών ερευνών, ενώ αποτελεί – νομίζουμε – καθήκον της διοίκησης της εκπαίδευσης να λαμβάνει υπόψη της τη σχετική εξέλιξη που σημειώνεται σε όλη την επικράτεια και να μεριμνά, ώστε οι αποκλίσεις των επιμέρους σχολείων από το μέσο όρο να διατηρούνται σε αποδεκτά επίπεδα και επομένως να μην αποβαί-*

νουν εις βάρος μαθητών και εκπαιδευτικών. *Γενικά πάντως το μέγεθος των σχολικών μονάδων και τάξεων ή τμημάτων στην Ελλάδα βρίσκεται αυτή τη στιγμή σε διεθνώς ικανοποιητικά επίπεδα.*

Στο πλαίσιο αυτό ανέκυψε όμως ένα απροσδόκητο αλλά διασταυρωμένο εύρημα τόσο από την επίσημη στατιστική όσο και από τα στοιχεία των σχολείων που εξετάστηκαν στην έρευνά μας: *μια δυσαρμονία ανάμεσα στον αριθμό των μαθητών ανά τμήμα ή τάξη και στον αριθμό των μαθητών ανά εκπαιδευτικό.* Όπως σημειώθηκε ήδη, ο αριθμός μαθητών κατά τάξη μειώθηκε, αλλά παράλληλα εκδηλώθηκε πολύ μεγαλύτερη μείωση μαθητών ανά εκπαιδευτικό. Ο δείκτης της αριθμητικής σχέσης εκπαιδευτικού προς μαθητές παρουσιάζει σήμερα μια πολύ ευνοϊκή εικόνα και κυμαίνεται κατά μέσο όρο στους περίπου 12 μαθητές ανά εκπαιδευτικό. Δεν είναι εύκολο να εξηγήσει κανείς με τα υπάρχοντα στοιχεία πού οφείλεται ο σχετικά μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών που δεν προσφέρουν διδακτικό έργο, και επομένως απαιτείται περαιτέρω διερεύνηση, γιατί φαίνεται ότι υποκρύπτονται μεγάλα αποθέματα εκπαιδευτικού δυναμικού τα οποία, με κατάλληλη αξιοποίηση, θα μπορούσαν να βελτιώσουν ακόμη περισσότερο τις συνθήκες στην εκπαίδευση ή να δώσουν τη δυνατότητα για περιορισμό των δαπανών για πρόσληψη νέου διδακτικού προσωπικού. Αν λάβουμε μάλιστα υπόψη μας τον πολύ μικρότερο αριθμό ωρών διδασκαλίας που αναλογεί ετησίως σε κάθε μαθητή στην Ελλάδα συγκριτικά με άλλες χώρες ανά τον κόσμο – σύμφωνα με τα διεθνή στοιχεία είναι 790 ώρες, ενώ ο μέσος όρος του ΟΟΣΑ στις εξεταζόμενες στη μελέτη PISA χώρες<sup>122</sup> είναι 951 ώρες –, θα ήταν σκόπιμο και εύκολο να αυξηθεί ποσοτικά το προσφερόμενο διδακτικό έργο στο ελληνικό σχολείο. Ο μικρότερος αριθμός ωρών διδασκαλίας ανά μαθητή στην Ελλάδα ίσως εξηγεί εν μέρει και τη συγκριτικά μειονεκτική θέση της χώρας, που σχολιάστηκε ήδη στο προηγούμενο κεφάλαιο, σε ό,τι αφορά τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών. Επομένως, στο σημείο αυτό θα μπορούσε να παρέμβει βελτιωτικά η εκπαιδευτική πολιτική με την αξιοποίηση των εκπαιδευτικών που παραμένουν ανενεργοί.

γ) *Το ποσοστό των μαθητών που μεταβαίνει από το Γυμνάσιο στο Λύκειο παρέμεινε αρκετά σταθερό – περίπου στο 75% – στις δύο δεκαετίες που καλύπτει η δική μας έρευνα. Οι υψηλές εκπαιδευτικές προσδοκίες των μα-*

122. Βλ. J. Baumert u.a., 2001, σ. 417.

θητών αλλά και των γονέων για τα παιδιά τους, οι οποίες αποτελούσαν γεγονός από την αρχή της έρευνάς μας, προφανώς προετοιμάζουν από πολύ νωρίς τη μετάβαση του μαθητή από τον πρώτο στο δεύτερο κύκλο σπουδών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Βέβαια, από την άλλη πλευρά πρέπει να σημειωθεί ότι μόνο ένα μέρος των μαθητών αυτών ολοκληρώνει επιτυχώς το Λύκειο και ότι μόνο ένα μέρος από το σύνολό τους εισέρχεται στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Σε ό,τι αφορά το ποσοστό των μαθητών που ολοκληρώνουν επιτυχώς τις σπουδές τους στο δεύτερο κύκλο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, η Ελλάδα βρίσκεται συγκριτικά σε καλή θέση. Ας σημειωθεί ότι έχει βελτιωθεί ακόμη το πρόβλημα της διακοπής της φοίτησης στην υποχρεωτική εκπαίδευση και ότι τώρα είναι σχετικά μικρό (το σχολικό έτος 1997-98, για το οποίο υπάρχουν στοιχεία, το ποσοστό αυτό ήταν γύρω στο 7% στο Γυμνάσιο).

δ) Στα εξεταζόμενα δέκα σχολεία της δικής μας έρευνας διαπιστώσαμε, κατά τη διάρκεια των τελευταίων δύο δεκαετιών, μια σημαντική βελτίωση των συνθηκών που συγκροτούν το πλαίσιο εργασίας στο σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, έχει αμβλυνθεί σημαντικά το προηγούμενως πολύ έντονο πρόβλημα της έλλειψης χώρων, ενώ συνεχίζεται, ωστόσο με συχνότητα που σταδιακά μειώνεται, η χρησιμοποίηση των διδακτηρίων σε δύο βάρδιες. Έχουν επίσης βελτιωθεί η ποιότητα και ο εξοπλισμός των διδακτηρίων, κάτι που συνδέεται με την ποιότητα της διδακτικής διαδικασίας. Σημειώνεται ότι τα πορίσματα της διεθνώς αναγνωρισμένης μελέτης PISA συνηγορούν με σημαντικά επιχειρήματα υπέρ της εισαγωγής του Ολοήμερου Σχολείου για τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών. Στην περίπτωση όμως αυτή απαιτούνται αυτοδύναμες κτιριακές εγκαταστάσεις και κατάλληλος εξοπλισμός για κάθε σχολική μονάδα, όπως αξιοποιήσιμη από μαθητές και εκπαιδευτικούς βιβλιοθήκη. Είναι γεγονός ότι ακόμη και σήμερα πολλά σχολεία στην Ελλάδα δεν διαθέτουν βιβλιοθήκη, τη στιγμή μάλιστα που γνωρίζουμε<sup>123</sup> ότι η ανάγνωση και η κατανόηση κειμένων αποτελεί ικανότητα-κλειδί για τη σχολική και την επαγγελματική σταδιοδρομία του μαθητή.

---

123. Σε ό,τι αφορά την αναγνωστική δεξιότητα, η Ελλάδα βρίσκεται στην 26η θέση ανάμεσα σε 32 χώρες (βλ. J. Baumert u.a., ό.π., σ. 106). Το θέμα αυτό εξετάζεται πιο αναλυτικά παρακάτω.

ε) Αξιζει τον κόπο να επισημανθούν στη συνέχεια μερικά στοιχεία που αφορούν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών.

Από τη μελέτη των επίσημων στοιχείων διαπιστώθηκε μια προοδευτική αύξηση της μέσης ηλικίας των καθηγητών που υπηρετούν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Κατά το σχολικό έτος 1980-81 περίπου το ένα τρίτο των καθηγητών Γυμνασίου και το ένα τέταρτο των καθηγητών Λυκείου είχαν ηλικία μικρότερη των τριάντα ετών, ενώ είκοσι χρόνια αργότερα μόνο το 4,6% των καθηγητών στο Γυμνάσιο και το 2,3% στο Λύκειο είχαν την ηλικία αυτή. Από τα σχετικά στοιχεία των τριών φάσεων της δικής μας έρευνας προέκυψε ότι οι καθηγητές το σχολικό έτος 1990-91 ήταν κατά μέσο όρο σημαντικά μεγαλύτεροι στην ηλικία σε σύγκριση με εκείνους του σχολικού έτους 1980-81, μια διαφορά που συνεχίστηκε και κατά το σχολικό έτος 2000-01. Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη φάση της έρευνάς μας η μέση ηλικία των εκπαιδευτικών των δέκα εξεταζόμενων σχολείων ήταν τα 34, στη δεύτερη τα 40 και στην τρίτη τα 45 έτη. Εξάλλου, το έτος που οι εκπαιδευτικοί έλαβαν το πτυχίο τους απείχε από το χρόνο συλλογής των ερευνητικών δεδομένων το 1980-81 περίπου δέκα και το 2000-01 έως και είκοσι χρόνια. Οι παραπάνω διαπιστώσεις δείχνουν μια σαφή τάση προοδευτικής γήρανσης του σώματος των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης λόγω της μακράς αδιοριστίας και αναμονής των πτυχιούχων, κάτι που έχει και θα έχει βέβαια και μελλοντικά σημαντικές παιδαγωγικές συνέπειες. Ίσως το νέο σύστημα διορισμού των εκπαιδευτικών μέσω ΑΣΕΠ να αντιμετωπίσει κάπως το σημαντικό αυτό πρόβλημα, γενικότερα πάντως απαιτούνται άμεσες και συστηματικές παρεμβάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής.

Από τα επίσημα στατιστικά στοιχεία προέκυψε ότι το ποσοστό συμμετοχής του γυναικείου φύλου στο διδακτικό προσωπικό των σχολείων παρέμεινε σταθερό τα τελευταία είκοσι χρόνια: στο Γυμνάσιο περίπου τα δύο τρίτα των υπηρετούντων εκπαιδευτικών ήταν γυναίκες και το ένα τρίτο άνδρες, ενώ στο Λύκειο ο αριθμός ανδρών και γυναικών ήταν διχοτομημένος. Τα εν λόγω ποσοστά διαφοροποιούνταν ωστόσο κατά ειδικότητα, καθώς στους φιλόλογους υπερερούσαν σαφώς οι γυναίκες και στους φυσικούς και μαθηματικούς οι άνδρες. Στο Γυμνάσιο κυριαρχούσαν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί στα μαθήματα των Αρχαίων Ελληνικών, των Νέων Ελληνικών και της Ιστορίας (φιλόλογοι), στο Λύκειο ήταν κυρίως άνδρες οι εκπαιδευτικοί που

δίδασκαν Μαθηματικά και Φυσική. Επιπλέον, η εξέταση της κατανομής των φοιτητών των «καθηγητικών» σχολών και τμημάτων στα δύο φύλα έδειξε ότι η παραπάνω εικόνα δεν θα μεταβληθεί ούτε στο μέλλον. Κατά πόσο πρέπει να γίνουν παρεμβάσεις για το λόγο αυτό από την πλευρά της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι κάτι που χρειάζεται συζήτηση. *Διεθνώς πάντως διαπιστώνεται έντονη επιγυναίκωση στη στελέχωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ένα φαινόμενο που έχει παιδαγωγικές διαστάσεις, ίσως και επιπτώσεις, στην εκπαιδευτική διαδικασία.*

Ως προς την *κοινωνική προέλευση των εκπαιδευτικών*, επιβεβαιώθηκαν παλιότερες ελληνικές έρευνες που είχαν διαπιστώσει ότι οι εκπαιδευτικοί προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα (οικογένειες εργατών και αγροτών). Η διαπίστωση αυτή ισχύει λοιπόν και στην προκειμένη περίπτωση, ενώ παρατηρήθηκαν μικρές μόνο διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις τρεις φάσεις της έρευνας.

*Από τα επίσημα στατιστικά στοιχεία προέκυψε ακόμη ότι οι πρόσθετες σπουδές και η επιμόρφωση-μετεκπαίδευση των καθηγητών* παίζουν σημαντικό ρόλο και εμφανίζονται ενισχυμένες στη δεκαετία του 1990. Πρόκειται για μια θετική εξέλιξη η οποία, αν συνεχιστεί, μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της ελληνικής εκπαίδευσης. Τα δικά μας στοιχεία πάντως τεκμηριώνουν σαφώς την ανάγκη για ενίσχυση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών — ιδιαίτερα σε θέματα Διδακτικής — εν όψει μάλιστα της γήρανσης του σώματος των εκπαιδευτικών η οποία μνημονεύτηκε ήδη παραπάνω. Μέσω της επιμόρφωσης παρέχεται στους εκπαιδευτικούς η δυνατότητα για συνεχή ενημέρωση και για εκσυγχρονισμό των γνώσεών τους· δημιουργούνται επίσης οι προϋποθέσεις για μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις στη σχολική πράξη με ρυθμούς ταχύτερους από εκείνους που επιτυγχάνονται μέσω αλλαγών στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

στ) *Υπάρχουν αξιοπρόσεκτα δεδομένα σχετικά με την εξέλιξη και τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, τα οποία δεν συζητήθηκαν, κατά τη γνώμη μας, έως τώρα επαρκώς στην Ελλάδα, αν και τα σχετικά στατιστικά στοιχεία ήταν και εξακολουθούν να είναι προσιτά.*

Κατ' αρχάς, και στις δύο εξεταζόμενες σχολικές βαθμίδες (Γυμνάσιο και Λύκειο) διαπιστώθηκαν διαφορετικές αναλογίες των δύο φύλων των μαθητών, καθώς με ανοδική πορεία στην κλίμακα των τάξεων το ποσοστό των κο-

ριτσιών αυξάνεται. Αυτό όμως που προσέλκυσε ιδιαίτερα την προσοχή μας ήταν οι *σημαντικά αυξημένες εκπαιδευτικές ευκαιρίες των κοριτσιών συγκριτικά με τις αντίστοιχες των αγοριών*. Είναι βέβαια γνωστή από παλιότερα η μεγαλύτερη, συγκριτικά με άλλες χώρες, προώθηση των κοριτσιών στην ελληνική εκπαίδευση, στο μεταξύ όμως η συγκεκριμένη εξέλιξη έχει λάβει πολύ σημαντικές διαστάσεις. Έτσι αυξήθηκε το ποσοστό συμμετοχής των κοριτσιών στο Λύκειο και παραμένει από τότε σταθερό. Η υπεροχή των κοριτσιών φαίνεται επίσης στο ποσοστό των μαθητών που επαναλαμβάνουν την τάξη, το οποίο είναι το μισό εκείνου των αγοριών και στις δύο σχολικές βαθμίδες. Είναι επιπλέον φανερό στους καλύτερους βαθμούς των μαθητριών στο Γυμνάσιο και το Λύκειο, καθώς και στα υψηλότερα ποσοστά επιτυχίας τους στις εξετάσεις για την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Τα κορίτσια στην ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση υπερέχουν γενικά στις επιδόσεις τους έναντι των αγοριών, και μπορεί κανείς να υποθέσει βέβαια ότι οι βαθμοί που δίνονται στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο αναφέρονται κατά κύριο λόγο σε γνωστικές επιδόσεις, στις οποίες φαίνεται ότι τα κορίτσια τα καταφέρνουν καλύτερα πιθανώς λόγω εντονότερης και μεγαλύτερης διάρκειας μελέτης από μέρους τους. Ασφαλώς, η εν λόγω εξέλιξη είναι θετική για μια σταθερά εξελισσόμενη κοινωνία από το τέλος του Β' Παγκόσμιου Πολέμου και μετά και για ένα συνεχώς εκσυγχρονιζόμενο εκπαιδευτικό σύστημα. Στο μεταξύ όμως, η παρατηρούμενη διαφορά είναι τόσο αυξημένη που απαιτεί, κατά τη γνώμη μας, συζήτηση και προβληματισμό με κατεύθυνση ενδεχόμενες διορθωτικές παρεμβάσεις προς όφελος των αργέτων μαθητών. Ωστόσο, πριν από κάθε παρέμβαση της εκπαιδευτικής πολιτικής απαιτείται συστηματική σχετική έρευνα<sup>124</sup>, έως τότε επιβάλλεται βέβαια να διατηρηθεί το θετικό επίπεδο που επιτεύχθηκε στην εκπαίδευση των κοριτσιών.

*Μια άλλου είδους διαπίστωση αφορά τις αλλαγές που σημειώθηκαν στην*

124. Πρβλ. για το θέμα αυτό H. Diefenbach & M. Klein, 2002. Επισημαίνεται επίσης η υπεροχή των κοριτσιών στα τεστ αναγνωστικής δεξιότητας της μελέτης PISA, ενώ δεν διαπιστώθηκαν πλεονεκτήματα των αγοριών στα Μαθηματικά και τη Φυσική (βλ. J. Baumert u.a, ό.π., σ. 252). Σύμφωνα και με αυτή την έρευνα, περίπου 10% περισσότερα κορίτσια από ό,τι αγόρια ολοκλήρωναν το δεύτερο κύκλο σπουδών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, και μάλιστα ήδη στη γενιά των γονέων των σημερινών 15χρονων μαθητών (ό.π., σ. 348).



*κοινωνική προέλευση των μαθητών.* Στα είκοσι χρόνια που διήρκεσε η δική μας έρευνα διαπιστώθηκαν στα μισά περίπου σχολεία έντονες μετατοπίσεις σε ό,τι αφορά τα κοινωνικοοικονομικά κριτήρια των εκπαιδευτικών περιοχών των σχολείων. Σε πόλεις και μικρά χωριά η κοινωνικοοικονομική εξέλιξη πραγματοποιείται με τόσο έντονους ρυθμούς, ώστε αξίζει τον κόπο τα νέα δεδομένα να μελετηθούν λεπτομερώς και να ερμηνευτούν στο πλαίσιο μιας κοινωνιολογικής έρευνας, η οποία θα αποτελέσει την αφετηρία για μετέπειτα μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις από την πλευρά του κράτους ή/και της τοπικής αυτοδιοίκησης. Είναι εξάλλου σαφές ότι υπάρχει συνάφεια ανάμεσα στην κοινωνική προέλευση και τη σχολική επίδοση, όπως συμβαίνει στις περισσότερες χώρες της Ευρώπης. Ωστόσο, η εν λόγω σχέση είναι σημαντικά ασθενέστερη στην Ελλάδα από ό,τι σε άλλες χώρες.

*Ένα σημαντικό φαινόμενο με εξαιρετική, κατά τη γνώμη μας, βαρύτητα για το μέλλον είναι η αυξανόμενη παρουσία παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία.* Στις δύο δεκαετίες της έρευνάς μας η Ελλάδα μεταβλήθηκε από χώρα αποστολής σε χώρα υποδοχής μεταναστών, μια εξέλιξη απόλυτα σύμφωνη με τις πρώιμες σχετικές προβλέψεις<sup>125</sup>. Ωστόσο, όπως και σε άλλες χώρες υποδοχής μεταναστών – π.χ. στην Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας –, έτσι και στην Ελλάδα πολιτεία και κοινωνία έλαβαν υπόψη τους πολύ αργά τη σημαντική αυτή εξέλιξη. Μόλις πρόσφατα, δηλαδή κατά το σχολικό έτος 2000-01, διαπιστώσαμε ότι συνειδητοποιήθηκε η εν λόγω αλλαγή από εκπαιδευτικούς και διευθυντές σχολείων. Βέβαια, δημιουργήθηκαν στο μεταξύ σχετικοί θεσμοί στην Ελλάδα<sup>126</sup> που αναδεικνύουν τα ανακύπτοντα προβλήματα, δεν μπορεί όμως να γίνει λόγος για έγκαιρη και επαρκή αντιμετώπισή τους· δηλαδή, ακόμη και σήμερα η αντιμετώπιση των συγκεκριμένων ομάδων μαθητών είναι ελλιπής. Εξάλλου, είναι γεγονός πως μεταξύ των παλινοστούντων μαθητών υπάρχουν ιδιαίτερα ικανά και προικισμένα παιδιά, κάτι που πρέπει να προσεχθεί περισσότερο στο πλαίσιο των προσπαθειών για επαρκή αντιμετώπιση του φαινομένου, με κύρια μεταξύ αυτών την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

125. Πρβλ. Μ. Nikolinos, 1973.

126. Αξίζει να μνημονευθούν εδώ οι σχετικές εργασίες των Α. Γκότσοβου, Γ. Μάρκου και Μ. Δαμανάκη.

*Η Ελλάδα πάντως βρίσκεται – λόγω της ανομοιογένειας του μαθητικού πληθυσμού στα σχολεία – αντιμέτωπη με δύσκολα προβλήματα. Από τη μια μεριά, απαιτείται η αποτελεσματική επανένταξη ενός μεγάλου (μέχρι και σήμερα ακόμη όχι επακριβώς γνωστού) αριθμού παλιννοστούντων μαθητών, κυρίως από τη Γερμανία αλλά και από την Αυστραλία και άλλες χώρες<sup>127</sup>. Από την άλλη μεριά, παραμένουν άλυτα προβλήματα που συνδέονται με τον επαναπατρισμό ατόμων και οικογενειών ελληνικής καταγωγής κυρίως από τις περιοχές του Πόντου. Οι παλιννοστούντες, λόγω των συχνά καλών προφορικών επιδόσεών τους στη μητρική γλώσσα, δεν είναι πάντα εύκολο να εντοπιστούν. Έτσι συμβαίνει οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία να μην αντιλαμβάνονται γρήγορα τις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών αυτών, κυρίως στο γραπτό λόγο και στα μαθήματα, όπου είναι μεγάλες οι αποκλίσεις από την εκπαίδευση της χώρας προέλευσής τους: οι επαναπατρισθέντες πρέπει πρώτα βέβαια να μάθουν συστηματικά την ελληνική γλώσσα. Εξάλλου, στην Ελλάδα αυξημένες εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσιάζουν οι Τσιγγάνοι (Ρομ) και οι αλλοδαποί, κυρίως οι Αλβανοί. Για να ανταποκριθεί η ελληνική εκπαίδευση σε αυτή την εξαιρετικά ανομοιογενή σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, απαιτούνται ιδιαίτερα ικανοί εκπαιδευτικοί, οι οποίοι θα διαθέτουν κυρίως αποτελεσματικές στρατηγικές εσωτερικής διαφοροποίησης της σχολικής εργασίας και θα υποστηρίζονται από κατάλληλες οργανωτικές συνθήκες. Πρέπει ακόμη να προσδιοριστεί η βαρύτητα της επίσημης γλώσσας και των γλωσσών των χωρών προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών. Είναι γεγονός βέβαια ότι η συνήθης τακτική στην Ελλάδα να μην υποστηρίζονται οι γλώσσες των χωρών από τις οποίες τα παιδιά προέρχονται βοηθά τη συγκεκριμένη κατηγορία μαθητών στη γρήγορη ενσωμάτωσή τους στο ελληνικό σχολείο και τεκμηριώνεται από τη σημερινή στάθμη των σχετικών συζητήσεων. Πρέπει επίσης να ενισχύεται η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. *Με τα ζητήματα που εντοπίζονται εδώ πρέπει να αρχίσει αμέσως να καταπιάνεται η χώρα μας, αν δεν θέλει να βρεθεί, όπως η Γερμανία<sup>128</sup>, μπροστά σε σημαντικά εκπαιδευτικά ελλείμματα με πολλές συνέπειες και μεγάλο κόστος για την κοινωνία.**

127. Πρβλ. D. Hopf, 1992.

128. Βλ. J. Baumert u.a., 2001, σσ. 340 κ.ε.

## 6.2. Μεθόδευση της διδασκαλίας – θέματα Διδακτικής

Όπως σημειώθηκε ήδη στο τέταρτο κεφάλαιο του βιβλίου, η μεθόδευση της διδασκαλίας περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα από επιλογές, χειρισμούς και δραστηριότητες του διδάσκοντος, από τη διατύπωση των διδακτικών στόχων έως την αποτίμηση των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας. Υπό την έννοια αυτή, αναφέρονται στη συνέχεια στα βασικά τους σημεία και σχολιάζονται σύντομα ορισμένα αξιόλογα, κατά τη γνώμη μας, πορίσματα της έρευνάς μας.

α) Η γενική εικόνα που διαμορφώσαμε ως προς τη σκοποθεσία της διδασκαλίας στην ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είναι ότι επιδιώκονται κυρίως γνωστικοί στόχοι, οι οποίοι αποβλέπουν στην κατάκτηση και εμπέδωση γνώσεων που αναπαράγονται μέσω απομνημόνευσης. Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και η καλλιέργεια της δημιουργικότητας του μαθητή αποτελούν υποδεέστερες επιδιώξεις της διδασκαλίας. Ωστόσο, από τα ερωτηματολόγια για εκπαιδευτικούς και τις παρατηρήσεις που έγιναν σε τάξεις δεν προέκυψε σε καμιά από τις φάσεις της έρευνας ότι προωθείται ως στόχος η αποστήθιση. Η διαπίστωση αυτή εκπλήσσει, αν λάβει κανείς υπόψη του αφενός την κριτική που ασκείται ως προς το συγκεκριμένο θέμα στο Λύκειο, και αφετέρου τις διαφορετικές και, κατά τη γνώμη μας, περισσότερο ανταποκρινόμενες στην πραγματικότητα απόψεις των μαθητών. Το παραπάνω φαινόμενο ίσως μπορεί να ερμηνευτεί ως προσπάθεια των εκπαιδευτικών να παρουσιάσουν στους ερευνητές μια όσο γίνεται θετικότερη και σύμφωνη με κοινωνικά αποδεκτούς ή επιθυμητούς στόχους εικόνα του έργου τους.

Ειδικότερα, διαπιστώθηκαν κάποιες αλλαγές στο χρονικό διάστημα που καλύπτει η έρευνα ως προς τη βαρύτητα των επιδιώξεων της διδασκαλίας: στην πρώτη ερευνητική φάση τονίστηκε, πέρα από την κατανόηση και εμπέδωση των γνώσεων τις οποίες προσφέρουν τα μαθήματα, η σύνδεση των γνώσεων με τη σημερινή πραγματικότητα, ενώ στις επόμενες φάσεις απέκτησαν διαφορετική κάπως βαρύτητα η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης του μαθητή και η αποκόμιση ηθικών μηνυμάτων από τη διδασκαλία των μαθημάτων. Νομίζουμε ότι οι αλλαγές αυτές συνδέονται κατά πάσα πιθανότητα με το κλίμα που επικρατούσε στην Ελλάδα και την αλλαγή της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας και πρακτικής στις αρχές της δεκαετίας του 1980, και με μια γενικότερα συντηρητική τάση που παρατηρήθηκε στις αρχές της δεκαε-

τίας του 1990. Η διδασκαλία, κατά το χρονικό διάστημα που μεσολάβησε ανάμεσα στις φάσεις της έρευνας, έγινε πιο συντηρητική ή πιο παραδοσιακή, υπό την έννοια ότι επιδίωκε περισσότερο την αναπαραγωγή γνώσεων, πιθανώς λόγω της συνεχιζόμενης αλλά και αυξανόμενης πίεσης που ασκεί η διαδικασία επιλογής των υποψηφίων για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

β) Παρατηρήθηκε ότι *ο σχεδιασμός της διδασκαλίας και στις δύο σχολικές βαθμίδες (Γυμνάσιο και Λύκειο) γίνεται κατά βάση με θεματικά κριτήρια και είναι βραχυπρόθεσμος*. Μια κάποια διαφοροποίηση διαπιστώθηκε μόνο σε ό,τι αφορά την καθημερινή προετοιμασία των καθηγητών στο Λύκειο, προφανώς λόγω των απαιτήσεων των εξετάσεων επιλογής για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Γενικότερα ωστόσο, ούτε η διαφορετική αποστολή των δύο σχολικών βαθμίδων ούτε οι διαφορετικοί αποδέκτες της διεξαγόμενης σε αυτές εκπαιδευτικής διαδικασίας φάνηκαν να προβληματίζουν τους εκπαιδευτικούς. Όλα αυτά σημαίνουν πιθανότατα αφενός ότι η καθ' όλα ομοιόμορφη προετοιμασία των εκπαιδευτικών για το έργο τους στις βασικές τους σπουδές, για δύο κατά βάση διαφορετικά ιδρύματα, δεν επιτρέπει διαφοροποιήσεις, και αφετέρου ότι η επιμόρφωσή τους δεν κατάφερε να αλλάξει τις στάσεις και τη συμπεριφορά τους ως προς ειδικότερες πτυχές της διδακτικής διαδικασίας.

γ) *Απέναντι στα σχολικά βιβλία, κρινόμενα από επιστημονική και διδακτική άποψη, διαπιστώθηκε γενικά μια σταδιακά θετικότερη στάση των εκπαιδευτικών, κάτι που αντικατοπτρίζει, κατά τη γνώμη μας, τη βελτίωση που σημειώθηκε στα σχολικά εγχειρίδια τις τελευταίες δύο δεκαετίες*. Ταυτόχρονα ωστόσο, προέκυψε από την έρευνα η αναγκαιότητα για περαιτέρω διορθωτικές παρεμβάσεις, προκειμένου τα σχολικά βιβλία να γίνουν καταλληλότερα για τους μαθητές, δηλαδή πιο κατανοητά, ενδιαφέροντα και ελκυστικά, καθώς και η αναγκαιότητα για ενίσχυση, μέσω των σχολικών βιβλίων, των γνωστικών εκείνων διεργασιών που συνδέονται με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών.

δ) *Οι διαπιστώσεις σχετικά με τους ειδικότερους οργανωτικούς χειρισμούς του εκπαιδευτικού κατά τη μεθόδευση της διδασκαλίας συμπίπτουν σε σημαντικό βαθμό στις τρεις ερευνητικές φάσεις, καθώς και στις δύο σχολικές βαθμίδες*. Δηλαδή, η διδασκαλία διεξαγόταν τα τελευταία είκοσι χρόνια σύμφωνα με το ίδιο οργανωτικό σχήμα και χωρίς την αξιοποίηση νέων

τρόπων μεθοδολογικής προσέγγισης και διαφοροποίησης της σχολικής εργασίας. Παρατηρήθηκε επίσης ότι στη διδασκαλία έχουν πολύ μεγάλη βαρύτητα οι δραστηριότητες του καθηγητή, οπότε και η συχνά παρατηρούμενη κίνηση του μαθητή ίσως να αποτελεί κατά ένα σημαντικό ποσοστό την ανταπόκρισή του σε ερωτήσεις του διδάσκοντος ή να έχει ως στόχο να ζητηθούν διευκρινίσεις για ό,τι λέει ο καθηγητής. Με άλλα λόγια, διαπιστώθηκε γενικά ο καθοριστικός ρόλος του καθηγητή στη διδακτική διαδικασία, εις βάρος διαδικασιών και συμβάντων που θα διαμόρφωναν μια τελείως διαφορετική εικόνα της σχολικής εργασίας με πιο ενεργό συμμετοχή των μαθητών. Από τα ερωτηματολόγια για καθηγητές και τις παρατηρήσεις στη διδασκαλία προέκυψε ακόμη ότι η πορεία της διδασκαλίας κινείται στο δίπολο εξέταση-παράδοση και ότι η χρήση των εποπτικών μέσων, καθώς επίσης η αξιοποίηση των βιωμάτων και εμπειριών των μαθητών κατά τη διδασκαλία είναι περιορισμένες. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται ότι συσχετίζουν τη διδακτική διαδικασία με τις εκάστοτε συνθήκες που επικρατούν στην εκπαίδευση.

Γενικά, μπορεί να ειπωθεί ότι και στις τρεις ερευνητικές φάσεις οι διαπιστώσεις μας στην περιοχή της μεθόδευσης της διδασκαλίας ήταν πανομοιότυπες, κάτι που σημαίνει ότι δεν έπαιξαν σημαντικό ρόλο ως προς το σημείο αυτό ούτε η εκπαίδευση-επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ούτε οι εξελίξεις στην εκπαιδευτική πολιτική. Με άλλα λόγια, αν και πρόκειται για διαφορετικές από άποψη αποστολής και ρόλου σχολικές βαθμίδες, αν και διδάσκονται στην καθεμιά ορισμένα διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα και φιλοξενούνται διαφορετικής ηλικίας και με διαφορετικές προσδοκίες και επιδιώξεις μαθητές, δεν διαπιστώθηκαν αξιοσημείωτες διαφορές στις διδακτικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών κατά τις τρεις χρονικές περιόδους της έρευνας. Βέβαια, δεν υπάρχει αμφιβολία ότι οι στάσεις και η όλη συμπεριφορά των καθηγητών στο Λύκειο προσανατολίζονται γενικά στη διαδικασία επιλογής υποψηφίων για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, όπως αυτή έχει διαμορφωθεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ παρατηρούνται επίσης κάποιες διαφοροποιήσεις στάσεων ανάλογα με την κοινωνική προέλευση των εκπαιδευτικών και τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά των σχολείων.

ε) Σε ό,τι αφορά την ποιότητα της διδασκαλίας, τα ευρήματα της δικής μας έρευνας παραπέμπουν στην εικόνα ενός κατά κύριο λόγο θεωρητικού

και βερμπαλιστικού μαθήματος, χωρίς πνοή και ζωντάνια, ενώ κοινή είναι η διαπίστωση για διδακτικές ανεπάρκειες. Ως προς το συγκεκριμένο σημείο, δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις τρεις φάσεις της έρευνας και στους δύο κύκλους σπουδών. Σε όλες τις περιπτώσεις διαπιστώθηκε βέβαια ότι ο εκπαιδευτικός, συγκριτικά με το μαθητή, κυριαρχεί στη διδακτική διαδικασία με τη δραστηριότητά του, ωστόσο είναι κοινή επίσης η εκτίμηση ότι ο καθηγητής αφήνει περιθώρια για πρωτοβουλίες και αυτενέργεια στο μαθητή και αφιερώνει χρόνο στους μαθητές του. Εξάλλου, σύμφωνα με τη γενική εικόνα που επικρατεί, ο ρυθμός του μαθήματος είναι μάλλον ευέλικτος παρά δύσκαμπτος.

*Όλες οι παραπάνω διαπιστώσεις, που αναφέρονται στη μεθόδευση της διδασκαλίας, επιβάλλουν, κατά τη γνώμη μας, βελτιωτικές παρεμβάσεις και αλλαγές κυρίως σε επιμέρους τομείς της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με έμφαση σε θέματα Διδακτικής Μεθοδολογίας.*

### **6.3. Σχολική επίδοση και αξιολόγησή της**

#### **6.3.1. Σχολική επίδοση**

Οι σχολικές επιδόσεις έχουν για όλους όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία – μαθητές, γονείς και κοινωνία – εξαιρετικό ενδιαφέρον. Από τη δική μας έρευνα διαθέτουμε αξιολογες, κατά τη γνώμη μας, πληροφορίες για τις προϋποθέσεις μάθησης, οι οποίες (πληροφορίες) δεν προκύπτουν στο σύνολό τους άμεσα από τα ερευνητικά ευρήματα αλλά από την αξιοποίηση και άλλων μελετών. Σύμφωνα με τα εν λόγω στοιχεία, διαγράφεται η παρακάτω εικόνα για τη σχολική επίδοση των Ελλήνων μαθητών.

*Μια πρώτη διαπίστωση, που επαναλαμβάνεται στα επίσημα στοιχεία της Στατιστικής Υπηρεσίας Ελλάδος, είναι η συνήθης κατανομή της βαθμολογίας των μαθητών που μας είναι γνωστή από πολλές χώρες· επισημάναμε βέβαια ήδη την ανισότητα των δύο φύλων ως προς τους βαθμούς τους, την οποία θα συζητήσουμε και παρακάτω. Μια δεύτερη διαπίστωση αφορά πληροφορίες που προκύπτουν από τα στοιχεία των εξετάσεων για τη μετά-*

βαση σε ανώτερη βαθμίδα εκπαίδευσης. Το 1980 υπήρχαν ακόμη εισιτήριες εξετάσεις για τους μαθητές που επιθυμούσαν από το Γυμνάσιο να περάσουν στο Λύκειο, κυρίως όμως πρόκειται – κάτι που ισχύει και σήμερα – για τους επιτυχόντες στη διαδικασία εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Επίσης, είναι αξιοπρόσεκτα τα ποσοστά των μαθητών συγκεκριμένης ηλικίας που φοιτούν στην τελευταία τάξη του Λυκείου, αυτά των μαθητών που διαγωνίζονται και, τέλος, τα ποσοστά εκείνων που πετυχαίνουν την εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση<sup>129</sup>. *Ενώ το ποσοστό των αποφοίτων Λυκείου στην Ελλάδα βρίσκεται διεθνώς σε καλό επίπεδο, το ποσοστό των μαθητών που εισέρχονται στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση είναι συγκριτικά χαμηλό.*

Εξαιρετικής σημασίας για την εκτίμηση των επιδόσεων των Ελλήνων μαθητών – αυτό δεν έχει συζητηθεί έως τώρα επαρκώς στην Ελλάδα – είναι οι δύο διεθνείς συγκριτικές μελέτες που μνημονεύθηκαν ήδη, η TIMSS<sup>130</sup> και η PISA<sup>131</sup>. Και στις δύο παραπάνω μελέτες δεν είναι τόσο ευνοϊκή η εικόνα για τις επιδόσεις των Ελλήνων μαθητών, κάποτε μάλιστα παρουσιάζεται ιδιαίτερα αρνητική. Ενώ όμως τα αποτελέσματα της πρώτης από τις εν λόγω μελέτες έχουν εκτεθεί αναλυτικά, δεν συμβαίνει το ίδιο για τη δεύτερη, της οποίας οι διαπιστώσεις δεν έχουν προσεχθεί επαρκώς· χαρακτηριστήκαν μάλιστα βιαστικά και με επίμαχα επιχειρήματα αναξιόπιστες<sup>132</sup>. Στη μελέτη PISA διαπιστώθηκε ότι οι δεκαπεντάχρονοι Έλληνες μαθητές καταλαμβάνουν στις αναγνωστικές επιδόσεις την 26η θέση (από συνολικά 32 χώ-

---

129. Πρβλ. σχετικά τα αξιολογικά δημοσιεύματα της Γ. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, τα οποία αναφέρονται στη βιβλιογραφία.

130. Για τη μελέτη TIMSS πρβλ. Γ. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 2000· J. Baumert u.a., 1997 & 2000. Συστηματική επεξεργασία των ευρημάτων της μελέτης PISA δεν έχει γίνει στην Ελλάδα, και τα πορίσματά της δεν έχουν δημοσιοποιηθεί στο σύνολό τους.

131. Πρβλ. J. Baumert u.a., 2000. Η μελέτη PISA αναφέρεται κυρίως στους μαθητές Λυκείου: 76% των συμμετεχόντων προέρχεται από την πρώτη τάξη και 16% από τη δεύτερα και την τρίτη τάξη του Λυκείου (βλ. J. Baumert u.a., 2001, σ. 413).

132. Για παράδειγμα, ο Μ. Κασσωτάκης στην εφημερίδα *Καθημερινή* (αγγλική έκδοση της 6.12.2001). Από το Υπουργείο Παιδείας και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο υποστηρίχτηκε μάλιστα το αβάσιμο επιχειρήμα ότι οι μετρήσεις αυτές είναι δήθεν προσαρμοσμένες στα αγγλοσαξονικά πρότυπα και επομένως δεν αφορούν την ελληνική εκπαίδευση.

ρες), στις μαθηματικές επιδόσεις την 29η (μόνο η Βραζιλία, το Μεξικό και το Λουξεμβούργο πέτυχαν χαμηλότερες τιμές)<sup>133</sup> και στις φυσικές επιστήμες την 27η θέση. Μια ιδιαιτερότητα των δοκιμίων (τεστ) που χρησιμοποιήθηκαν στη συγκεκριμένη μελέτη (τα οποία κατασκευάζονται με τη σύμπραξη όλων των χωρών που παίρνουν μέρος) είναι ότι αποδίδουν μεγάλη βαρύτητα στην κριτική σκέψη· δηλαδή, εξετάζονται βασικές και όχι αναπαραγωγίσιμες και λεπτομερείς γνώσεις, ικανότητες-κλειδιά, κατανόηση και ικανότητα προσανατολισμού. Το γεγονός ότι οι Έλληνες μαθητές υστερούν στις απαιτήσεις αυτές πρέπει να μας προβληματίσει δεόντως.

Τα ευρήματα της δικής μας έρευνας καθιστούν – νομίζουμε – σαφές γιατί οι μαθητές μας δεν είχαν ικανοποιητικές επιδόσεις στα εν λόγω τεστ. Από τη μια μεριά παίζει ρόλο σε ποια ομάδα μαθητών απευθύνεται ο καθηγητής κατά τη διδασκαλία του. Διαπιστώσαμε σχετικά ότι τα Αρχαία Ελληνικά, τα Μαθηματικά και η Φυσική αποτελούν, κατά τη γνώμη των μαθητών, τα μαθήματα στα οποία οι εκπαιδευτικοί κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας απευθύνονται στους καλούς και στους άριστους μαθητές. Μάλιστα, ο συγκεκριμένος προσανατολισμός της διδασκαλίας είναι πιο έντονος όσο μεγαλύτερη είναι η σχολική τάξη για την οποία πρόκειται. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι στα παραπάνω μαθήματα κυριαρχεί ο μονόλογος ως μορφή διδασκαλίας. *Εδώ τίθεται γενικότερα το ερώτημα αν σε ένα δημοκρατικό σχολείο είναι δυνατόν να τοποθετείται μια ομάδα μαθητών και όχι η πλειονότητά τους στο επίκεντρο της διδασκαλίας.*

Ίσως να μην ενδιαφέρει πολλούς ποια θέση κατέλαβε η Ελλάδα διεθνώς, αλλά να θεωρούν σημαντικά τα ευρήματα που αναφέρονται στο περιεχόμενο της μάθησης. Παραμένοντας στο παράδειγμα των Μαθηματικών, διαπιστώνουμε ότι στις προσδιορισμένες από την παραπάνω μελέτη πέντε (I-V) βαθμίδες ικανοτήτων οι Έλληνες μαθητές έχουν τις ακόλουθες επιδόσεις:

- Η επίδοση για ποσοστό 20% των Ελλήνων μαθητών βρίσκεται χαμηλότερα από τη βαθμίδα I, δηλαδή η μαθηματική τους συγκρότηση δεν

---

133. Ο μέσος όρος στην Ελλάδα βρίσκεται κατά μία μονάδα τυπικής απόκλισης κάτω από το γενικό μέσο όρο όλων των χωρών του ΟΟΣΑ – μια σημαντική διαφορά (βλ. J. Baumert u.a., 2001, σ. 174).



επαρκεί για επιτυχή ολοκλήρωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Εάν λάβει κανείς υπόψη του και τις απαιτήσεις της βαθμίδας I, τότε οι μαθηματικές γνώσεις και επιδόσεις περίπου του 40% των δεκαπεντάχρονων Ελλήνων μαθητών δεν ξεπερνούν το επίπεδο του Δημοτικού Σχολείου.

- Η πλειονότητα των Ελλήνων μαθητών δεν μπορεί να επιλύσει με ασφάλεια μαθηματικά προβλήματα που εντάσσονται στη βαθμίδα επιδόσεων III (γενικό επίπεδο γνώσεων).
- Δεν υπάρχει, σύμφωνα με τα παραπάνω, στην ελληνική εκπαίδευση μια υψηλών επιδόσεων ομάδα μαθητών η οποία να μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της βαθμίδας V, δηλαδή την αυτοτελή μαθηματική σκέψη και την επιχειρηματολογία.
- Αξιοπρόσεκτη είναι και η μεγάλη διασπορά των μαθηματικών επιδόσεων των μαθητών στην Ελλάδα – διαπιστώνεται η μεγαλύτερη τυπική απόκλιση από όλες τις συμμετέχουσες χώρες – με ταυτόχρονα χαμηλό μέσο όρο. Χώρες όπως η Ιαπωνία και η Κορέα όχι μόνο βρίσκονται συγκριτικά μία μονάδα τυπικής απόκλισης υψηλότερα από την Ελλάδα στο μέσο όρο αλλά παρουσιάζουν και σημαντικά μικρότερη διασπορά. Αυτό σημαίνει ότι η ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση δεν είναι σε θέση να προωθήσει επαρκώς τους αδύνατους μαθητές.

Δεν μπορούμε βέβαια να συνδέσουμε άμεσα τα δικά μας ερευνητικά ευρήματα, που αναφέρονται στη μεθόδευση της διδασκαλίας, με τα πορίσματα της μελέτης PISA, είναι όμως πρόδηλο ότι η διδασκαλία των Μαθηματικών στο σχολείο, όταν είναι, για παράδειγμα, προσανατολισμένη στους καλούς και τους άριστους μαθητές, έχει αρνητικές επιδράσεις στις μαθηματικές επιδόσεις της πλειονότητας των μαθητών. Επιπλέον, είναι σαφές ότι μια διδασκαλία που χαρακτηρίστηκε από τους μαθητές, ακόμη και κατά το σχολικό έτος 2000-01, μονόλογος και που απευθυνόταν στους καλύτερους της τάξης – στη δεύτερα τάξη του Λυκείου εξέφρασε την άποψη αυτή το 83% των μαθητών – δεν προωθεί τους μέτριους και τους αδύνατους μαθητές.

Σε όλα τα παραπάνω προστίθεται και το γεγονός ότι ο προσανατολισμός της διδασκαλίας σε μια μικρή ομάδα μαθητών και η αντίστοιχη μεθό-

δευση της αποτελούν συµµεταβαλλόµενα µεγέθη και ξέρουμε ότι η µέθοδος διδασκαλίας παίζει σηµαντικό ρόλο στα κίνητρα επίδοσης του µαθητή. Κυρίως στα µαθήµατα της Ιστορίας, των Μαθηµατικών και της Φυσικής διαπιστώθηκε ότι κυριαρχεί ο µονόλογος ως µορφή διδασκαλίας. Η συσχέτιση της µεταβλητής αυτής µε τον αναφερόµενο προσανατολισµό της διδασκαλίας δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί που προτιµούν το µονόλογο ως µορφή διδασκαλίας απευθύνονται στη µειονότητα των καλύτερων µαθητών, ενώ όσοι επιλέγουν διαλογικές µορφές διδασκαλίας απευθύνονται στην πλειονότητα των µαθητών. Πρόκειται για µια αξιοπρόσηπη και σηµαντική για την εκπαιδευτική πράξη διαπίστωση, που σηµαίνει ότι οι µονολογικές µορφές διδασκαλίας προσανατολίζονται κατά κανόνα σε οµάδες πολύ καλών και αριστούχων µαθητών, ενώ οι διαλογικές µπορούν να χαρακτηριστούν δηµοκρατικές. Σε ό,τι αφορά τη διαµόρφωση της διδασκαλίας στο µέλλον, θα µπορούσε κανείς να προσδοκά βελτιώσεις στις επιδόσεις των µαθητών, αν εθίσει τους εκπαιδευτικούς σε διαλογικές µορφές σχολικής εργασίας και κινητοποιήσει µε τον τρόπο αυτό την ενεργό συµµετοχή όλων των µαθητών στη διδασκαλία. Η ενίσχυση των αδύνατων µαθητών συµβάλλει επιπλέον σηµαντικά στη συνολική αύξηση του επιπέδου επιδόσεων· η Ελλάδα (και η Γερµανία) είναι ως προς το σηµείο τούτο αναπτυσσόµενες χώρες.

*Για τις µη ικανοποιητικές επιδόσεις των Ελλήνων µαθητών στα τεστ της µελέτης PISA ευθύνονται πιθανώς και οι τρόποι εξέτασεων που χρησιµοποιούν οι καθηγητές. Σύµφωνα µε τις δηλώσεις των µαθητών, οι καθηγητές χρησιµοποιούσαν ως τρόπο εξέτασεων – µε µεγάλη συχνότητα και σε πολλά µαθήµατα – τον έλεγχο της απλής αναπαγωγής των µαθηµένων («να λένε το µάθηµα»). Ο συγκεκριµένος τρόπος εξέτασης όχι µόνο είναι ακατάλληλος για απαιτητικές γνωστικές διαδικασίες, αλλά είναι και µισητός στους µαθητές, οπότε η κατάργησή του θα οδηγούσε µάλλον σε καλύτερο σχολικό κλίµα. Ανάµεσα στους χρησιµοποιούµενους σήµερα τρόπους εξέτασεων υπάρχουν και πιο απαιτητικές µορφές γραπτών εξετάσεων που καλύπτουν µια οριοθετηµένη διδακτική ενότητα (ωριαίο διαγώνισµα)· στην προκειµένη περίπτωση, µπορούν να λαµβάνονται υπόψη κατά τη διόρθωση των γραπτών κυρίως οι πλευρές της επίδοσης στις οποίες θέλει να δώσει κανείς βαρύτητα, έτσι ώστε να ενισχύονται οι γνωστικές διεργασίες.*

*Ένα σημαντικό παράγοντα για τη βελτίωση του επιπέδου επιδόσεων αποτελεί η ενίσχυση των κινήτρων μάθησης· και για το θέμα αυτό προσφέρονται στοιχεία από την έρευνά μας. Συγκεκριμένα διαπιστώθηκε ότι δεν είναι τόσο η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού η οποία ενισχύει τη διάθεση των μαθητών για μάθηση, όσο κυρίως η μεθόδευση της διδασκαλίας και το μάθημα ως γνωστικό αντικείμενο. Βέβαια, η σημασία του μαθήματος ως κινήτρου μάθησης εξαρτάται από τη βαρύτητα που αυτό έχει στις εξετάσεις, κυρίως στις εξετάσεις εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Για το λόγο αυτό πρόκειται για ένα προβληματικό, από παιδαγωγική άποψη, κίνητρο μάθησης, καθώς δεν σχετίζεται άμεσα με το περιεχόμενο του μαθήματος αλλά με τη θέση του τελευταίου στο εξεταστικό σύστημα. Σε επίπεδο Λυκείου μόνο η αποδέσμευση από τη διαδικασία επιλογής υποψηφίων για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση θα επιτρέψει την ανάπτυξη ουσιαστικών ενδιαφερόντων. Υπό την έννοια αυτή, προβληματικό είναι και το εύρημα ότι η αρχικά μικρή βαρύτητα της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού για την επίδοση των μαθητών αυξάνεται από τάξη σε τάξη, κάτι που οφείλεται στο γεγονός ότι οι μαθητές αισθάνονται περισσότερο εξαρτημένοι από τον εκπαιδευτικό όσο πλησιάζουν οι εξετάσεις και όχι στο γνήσιο ενδιαφέρον τους για το μάθημα.*

### 6.3.1.1. Επίδοση και φύλο

Στο σημείο αυτό επανερχόμαστε σε ένα εύρημα που θίχτηκε ήδη στο τρίτο και το πέμπτο αλλά και στο παρόν κεφάλαιο: *πρόκειται για την υπεροχή των κοριτσιών στις σχολικές επιδόσεις σε σύγκριση με τα αγόρια. Διαπιστώσαμε ήδη ότι τα κορίτσια παίρνουν καλύτερους βαθμούς από τα αγόρια, ότι δεν μένουν τόσο συχνά στην ίδια τάξη, ότι αποτελούν μεγαλύτερο ποσοστό στο Λύκειο και ότι υπερέχουν στις εξετάσεις εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση<sup>134</sup>. Το φαινόμενο αυτό δεν παρατηρείται μόνο στην Ελλάδα, είναι ωστόσο ιδιαίτερα έντονο στη χώρα μας πιθανώς επειδή στην Ελλάδα ξεκίνησε νωρίτερα η προώθηση των κοριτσιών στη Γενική Εκπαίδευση. Και η μελέτη PISA επισημαίνει την υπεροχή των κοριτσιών στην Ελλάδα στην αναγνωστική δεξιότητα, ενώ στα Μαθηματικά και στη Φυσική δεν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα.*

134. Πρβλ. G. Polydoridis, 1985.

Κατά την αναζήτηση των λόγων στους οποίους οφείλεται η υπεροχή των κοριτσιών *υπάρχουν σαφείς ενδείξεις στα δικά μας ευρήματα για ορισμένους τρόπους συμπεριφοράς, καθώς και για στάσεις που σχετίζονται με όσα συμβαίνουν στη διδασκαλία*. Κυρίως, είναι αξιοσημείωτος ο εντονότερος – σε σύγκριση με τα αγόρια – προσανατολισμός των κοριτσιών στο αντικείμενο και όχι σε πρόσωπα στη διδασκαλία. Δηλαδή, η μέθοδος διδασκαλίας, ο τρόπος εξέτασεων και η επιστημονική επάρκεια του εκπαιδευτικού είναι σημαντικότερα στοιχεία για τα κορίτσια από ό,τι για τα αγόρια, τα οποία εμφανίζονται περισσότερο εξαρτώμενα από την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και από τον τρόπο με τον οποίο τα αντιμετωπίζει.

Όμως και άλλοι παράγοντες παίζουν ρόλο. Για παράδειγμα, τα κορίτσια προτιμούν στα γλωσσικά μαθήματα και στα Μαθηματικά η διδασκαλία του καθηγητή να είναι υπό μορφή διαλόγου, στον οποίο συμμετέχουν περισσότερο από ό,τι τα αγόρια. Επιπλέον, οι προτιμήσεις των κοριτσιών για τρόπους εξέτασεων σχετίζονται περισσότερο από ό,τι των αγοριών με τις απαιτητικότερες από γνωστική άποψη ερωτήσεις κρίσης (βέβαια πρέπει να λάβει κανείς υπόψη του ότι η εξέταση όλης της τάξης είναι η συχνότερη μορφή προφορικής εξέτασης). Τα κορίτσια αποδίδουν εξάλλου μεγαλύτερη σημασία στις προφορικές εξετάσεις και στη συμμετοχή στο μάθημα σε ό,τι αφορά τη βαθμολόγηση· αυτό συμβαίνει περισσότερο στα γλωσσικά μαθήματα, στα οποία τα κορίτσια υπερέχουν αισθητά στις επιδόσεις τους έναντι των αγοριών. Επίσης, τα κίνητρα μάθησης γενικά εμφανίζονται ισχυρότερα στα κορίτσια, κάτι που γίνεται σαφές, για παράδειγμα, στο γεγονός ότι κυρίως τα αγόρια τερματίζουν συχνότερα τη σχολική σταδιοδρομία τους μετά το Γυμνάσιο, ότι τα κορίτσια επιλέγουν συχνότερα τον ακαδημαϊκό τύπο του Λυκείου και ότι έχουν πιο απαιτητικά επαγγελματικά σχέδια από τα αγόρια.

*Οι λόγοι για την υπεροχή των κοριτσιών δεν εντοπίζονται βέβαια μόνο στην περιοχή του σχολείου και της διδασκαλίας, αλλά είναι πολύπτυχοι και δύσκολα επηρεάσιμοι, όπως δείχνουν νεότερες έρευνες*<sup>135</sup>. Ειδικότερα, ο κοινωνικός περίγυρος από τον οποίο προέρχονται οι μαθητές επιδρά διαφορετικά σε αγόρια και σε κορίτσια. Παίζει επίσης ρόλο το φύλο του εκ-

135. Πρβλ. H. Diefenbach & M. Klein, 2002.

παιδευτικού, καθώς τα αγόρια σημειώνουν καλύτερες σχολικές επιδόσεις με άνδρες από ό,τι με γυναίκες εκπαιδευτικούς<sup>136</sup>. Θεωρούμε γενικά επιτακτική ανάγκη να δοθεί περισσότερη έμφαση στην προώθηση των αγοριών, ώστε να μην προκύψει μια νέα ομάδα αδικημένων στο εκπαιδευτικό σύστημα. Το γεγονός ότι οι γυναίκες υπολείπονται έναντι των ανδρών σε διάφορους τομείς μετά το σχολείο δεν είναι λόγος για να αποδεχθούμε την υστέρηση των αγοριών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Οι μεταβλητές που εντοπίστηκαν στη δική μας έρευνα ως παράγοντες οι οποίοι συνδέονται με την υπεροχή των κοριτσιών στις σχολικές επιδόσεις δείχνουν ότι η δραστηριότητα και το ενδιαφέρον από την πλευρά του μαθητή, καθώς επίσης η συστηματική ενασχόληση με το σχολείο και τη διδασκαλία οδηγούν σε υψηλότερες επιδόσεις. Δεν αρκεί όμως να τονίσει κανείς ότι μαθητές και γονείς πρέπει να παίρνουν στα σοβαρά το σχολείο, γιατί αυτό γίνεται ήδη. Πρόκειται κυρίως για τη συστηματική ενασχόληση με το σχολείο ως εκπαιδευτικό ίδρυμα, δηλαδή για τον ορθολογικό συνυπολογισμό όλων των παραγόντων που οδηγούν στην επιτυχία στο σχολείο ή στην αποφυγή της σχολικής αποτυχίας. Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επιλέγουν τρόπους μεθόδευσης της διδασκαλίας και των εξετάσεων οι οποίοι να προτρέπουν τους μαθητές σε δραστηριότητα, επομένως όχι το μονόλογο και την απομνημόνευση. *Πολλά από τα ευρήματα της έρευνάς μας επιτρέπουν την εξαγωγή συγκεκριμένων συμπερασμάτων για την εκπαιδευτική πολιτική και μπορούν να αποτελέσουν, για παράδειγμα, αντικείμενο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.* Τα μέσα ενημέρωσης μπορούν επίσης να συμβάλουν σε μια πιο συστηματική αντιμετώπιση του σχολείου από τους αποδέκτες των υπηρεσιών του, αν ενημερώνουν σωστά για αξιόπιστα ερευνητικά ευρήματα και προκαλούν σχετικές δημόσιες συζητήσεις.

#### 6.3.1.2. Επίδοση και κοινωνική προέλευση

Πέρα από τις διαφορές επιδόσεων μεταξύ των δύο φύλων, από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας προέκυψαν στοιχεία και για διαφορές επιδόσεων ανά-

---

136. Σχετικά με τις επιδράσεις που ασκεί το φύλο των εκπαιδευτικών στους μαθητές υπάρχουν λίγες έρευνες (πρβλ. την έρευνα D. Hopf & Chr. Hatzichristou, 1999, η οποία αναφέρεται στα ελληνικά δεδομένα).

μεσα σε μαθητές διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης. Ως απόδειξη για το ότι υφίστανται επί πολλά χρόνια τέτοιες διαφορές μπορεί κανείς να επικαλεστεί στοιχεία τόσο από τις δημοσιεύσεις της Στατιστικής Υπηρεσίας Ελλάδος όσο και από επιστημονικά δημοσιεύματα<sup>137</sup>. Βέβαια, οι διαφορές αυτές δεν είναι τόσο έντονες στην Ελλάδα όσο σε πολλές άλλες χώρες. Και για το συγκεκριμένο θέμα η μελέτη PISA<sup>138</sup> προσφέρει ενδιαφέροντα ευρήματα. Έτσι η διαφορά στις επιδόσεις αναγνωστικής δεξιότητας δεκαπεντάχρονων μαθητών από οικογένειες που ανήκουν στο κατώτερο και στο ανώτερο τμήμα της κοινωνικής διαστρωμάτωσης στην Ελλάδα βαθμολογήθηκε με 76 μόρια<sup>139</sup>. Αντίστοιχες διαφορές ισχύουν ως προς τη μαθηματική ικανότητα, όπου η διαφορά βαθμολογίας είναι 87 μόρια, ενώ στη Φυσική 73 μόρια. Τα ευρήματα για την Ελλάδα στο σύνολό τους διαφοροποιούνται από κοινωνική άποψη, δηλαδή μαθητές από κατώτερα και από ανώτερα κοινωνικά στρώματα διαφέρουν στη σύγκριση των χωρών μόνο ως προς το μέσο όρο· σε σχέση, για παράδειγμα, με την Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας, διαπιστώνονται εν μέρει και ακραίες τιμές. Κατά βάση και κατ' ουσίαν, όλα τα παραπάνω σημαίνουν ότι στην Ελλάδα διαπιστώνεται απόκλιση ανάμεσα στις επιδόσεις των κοινωνικά αδικημένων και σε εκείνες των προνομιούχων.

Σημαντικό στην εν λόγω μελέτη είναι το εύρημα ότι υψηλές ή πολύ υψηλές στο σύνολό τους σχολικές επιδόσεις σε μια χώρα βαίνουν παράλληλα με μικρές διαφορές ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις. Η Ιαπωνία και η Κορέα, η Ισλανδία αλλά και η Φινλανδία αποτελούν παραδείγματα της διαπίστωσης αυτής. Το ίδιο ισχύει και για τη Γερμανία όπου, για παράδειγμα, στη Βαυαρία πάλι στις σχετικά μικρές κοινωνικές διαφοροποιήσεις παρατηρούνται υψηλές συνολικές επιδόσεις, ενώ αντίθετη είναι η εικόνα στη Ρηνανία-Βεστφαλία. Αυτό σημαίνει ότι οι σχολικές επιδόσεις σε μια χώρα είναι αισθητά καλύτερες, εάν επιτευχθεί η προώθηση των μαθητών από κατώτερα κοινωνικά στρώματα: υψηλό επίπεδο επιδόσεων και μείωση των

137. Πρβλ. π.χ. J. Lambiri-Dimakí, 1983· Γ. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1985.

138. Τα στοιχεία αυτά προέρχονται και πάλι από το δημοσίευμα των J. Baumert u.a., 2001, επειδή δεν υπάρχει η επεξεργασία των δεδομένων για την Ελλάδα.

139. Βλ. J. Baumert, ό.π., σ. 384. Στη Γερμανία είναι μεγαλύτερη (111 μόρια)· στα Μαθηματικά οι τιμές είναι 102 μόρια και στη Φυσική 98 μόρια.

*κοινωνικών διαφορών επιτυγχάνονται ταυτόχρονα κατά ένα νομοτελειακό τρόπο.*

Στα ευρήματα της δικής μας έρευνας εντοπίστηκαν πολλά σημεία στα οποία διαφοροποιούνται οι κοινωνικές τάξεις. Για παράδειγμα, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές από «προνομιούχες» οικογένειες εκδηλώνουν έναν εντονότερο προσανατολισμό σε αρίστευση στο σχολείο και ταυτόχρονα μια προτίμηση για μονολογικές μορφές διδασκαλίας. Αναφέραμε ήδη παραπάνω ότι αυτές οι δύο μεταβλητές συσχετίζονται και συνιστούν προϋποθέσεις της διδασκαλίας που απευθύνεται σε αριστούχους μαθητές (ελίτ). Πέραν τούτου, παρατηρήθηκε ότι σε σχολεία με μαθητές ανώτερης κοινωνικής προέλευσης οι καθηγητές θέτουν συχνότερα ερωτήσεις κρίσης, ενώ σε σχολεία με μαθητικό πληθυσμό από κατώτερα κοινωνικά στρώματα προτιμάται η απομνημόνευση. Σε ό,τι αφορά τις προτιμήσεις των μαθητών για τρόπους εξετάσεων, διαπιστώθηκαν σε όλες τις φάσεις της έρευνας σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις: παιδιά από χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα προτιμούν την απομνημόνευση και τις γραπτές εξετάσεις, ενώ αντιθέτως μαθητές από μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα τις ερωτήσεις κρίσης. Επίσης, οι μαθητές της δεύτερης κατηγορίας αιτιολογούν πιο συχνά γιατί προτιμούν ορισμένους τρόπους εξετάσεων, ενώ ασχολούνται πιο συνειδητά με το σχολείο. Μεταξύ των λόγων τους οποίους οι συγκεκριμένοι μαθητές προβάλλουν συχνότερα, προκειμένου να αιτιολογήσουν την προτίμησή τους για τη μια ή την άλλη μορφή εξέτασης, είναι η συμμετοχή στο μάθημα, οι ψυχολογικοί παράγοντες, η εμπέδωση των γνώσεων και η ανάπτυξη της κρίσης. Από τις παραπάνω διαφορές καθίσταται σαφής η *πλεονεκτική ως προς τις σχολικές επιδόσεις θέση των μαθητών που προέρχονται από μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα.*

Και για έναν άλλο λόγο αποκομίζουν σημαντικά οφέλη για τη σχολική επίδοση και την αξιολόγησή της μαθητές προερχόμενοι από οικογένειες μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων. Διαπιστώθηκε ότι οι επιφυλάξεις τους απέναντι στην *αντικειμενικότητα της βαθμολογίας* είναι πολύ ισχυρότερες από ό,τι των μαθητών που προέρχονται από οικογένειες εργατών· δηλαδή, η γνώση τους για το θέμα αυτό τους καθιστά ικανούς να αντιμετωπίζουν πιο ορθολογικά το σχολείο. Με το παραπάνω εναρμονίζεται και το γεγονός ότι οι εν λόγω μαθητές θεωρούσαν (σχολικό έτος 1980-81) τις Πανελλήνιες (τυποποιημένες

εξωτερικές εξετάσεις) πιο δίκαιες από τις ενδοσχολικές εξετάσεις. Όλα τούτα τα δεδομένα πρέπει να ερμηνευτούν υπό το πρίσμα κοινωνικών στρεβλώσεων τις οποίες υφίστανται υπέρ των μαθητών από οικογένειες μεσαίων εισοδημάτων, πιθανώς και λόγω του «εκπαιδευτικού παρασυστήματος» (φροντιστήρια και ιδιαίτερα μαθήματα), το οποίο αξιοποιείται καλύτερα από αυτούς.

*Από κοινωνικούς παράγοντες επηρεάζονται εξάλλου η επιλογή τύπου σχολείου και οι επαγγελματικές προτιμήσεις των μαθητών.* Έτσι διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά των μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων επιλέγουν συχνότερα ακαδημαϊκούς σχολικούς τύπους· ακόμη και στην τελευταία φάση της έρευνας, κατά το σχολικό έτος 2000-01, καταχωρίστηκε ότι το 89% των μαθητών που επέλεξαν ΤΕΕ προερχόταν από «μη προνομιούχα» σχολεία, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό μαθητών που φοιτούσαν σε «προνομιούχα» σχολεία ήταν μόνο 11%. Επιπλέον, οι επαγγελματικές επιθυμίες και προτιμήσεις των μαθητών από μεσαίες κοινωνικές τάξεις είναι πιο απαιτητικές. Αξιοσημείωτο είναι ακόμη το γεγονός ότι οι μαθητές από κατώτερα κοινωνικά στρώματα χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη ανασφάλεια όταν ερωτώνται για τις επαγγελματικές τους προσδοκίες και προτιμήσεις.

*Οι παραπάνω διαπιστώσεις επιβάλλουν, κατά τη γνώμη μας, αντίστοιχες βελτιωτικές παρεμβάσεις στην εκπαίδευση, εφόσον στόχος ήταν και είναι η σχολική επίδοση να υποστηρίζεται ανεξάρτητα από κοινωνικές παραμέτρους.*

### **6.3.2. Εξετάσεις – αξιολόγηση**

#### **6.3.2.1. Εξετάσεις στην καθημερινή σχολική πράξη**

*Ένας βασικός άξονας της διδακτικής διαδικασίας, στον οποίο αναφερθήκαμε διεξοδικά, αφορά την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών και περιλαμβάνει πολλά επιμέρους σημεία, από τη διαδικασία των εξετάσεων και την αποτίμηση της επίδοσης των μαθητών μέσω της βαθμολογίας έως τις προβλέψεις των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική σταδιοδρομία των μαθητών. Περιλαμβάνει επίσης τις απόψεις και στάσεις των μαθητών για όλα τα θέματα που σχετίζονται με την αξιολόγηση της επίδοσής τους στο σχολείο.*

Από τη διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών αλλά και από τις παρατηρήσεις που πραγματοποιήθηκαν σε τάξεις προέκυψε γενικά ότι στον



άξονα της αξιολόγησης, αν εξαιρέσουμε τον υπαρκτό βασικό προσανατολισμό του Λυκείου στις εξετάσεις επιλογής για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, δεν υφίστανται σημαντικές επιμέρους διαφορές ανάμεσα στις δύο σχολικές βαθμίδες και ανάμεσα στις τρεις χρονικές περιόδους της έρευνας ως προς τη διαδικασία και τους τρόπους αξιολόγησης των μαθητών.

Οι συχνότεροι τρόποι εξετάσεων είναι, σύμφωνα με τις δηλώσεις των μαθητών, η εξέταση όλης της τάξης, οι ερωτήσεις γνώσεων και ο έλεγχος της απομνημόνευσης των μαθημένων<sup>140</sup>. Η εξέταση με κατάλογο βρίσκεται στην τελευταία θέση προτίμησης, κάτι που είναι θετικό, γιατί ο συγκεκριμένος τρόπος εξετάσεων επιβαρύνει το σχολικό κλίμα. Το γεγονός όμως ότι οι ερωτήσεις κρίσης είναι πολύ σπάνιο φαινόμενο στην εκπαιδευτική πραγματικότητα αποτελεί ένα πρόβλημα, σε συνδυασμό μάλιστα με τις διαπιστώσεις της μελέτης PISA ειδικά για τις γνωστικές ικανότητες των μαθητών. Ο τρόπος εξετάσεων πιθανώς εξηγεί εν μέρει τα όχι τόσο ευχάριστα αποτελέσματα για την Ελλάδα στη διεθνή αυτή σύγκριση<sup>141</sup>. Είναι γνωστό ότι οι διάφοροι τρόποι εξετάσεων ενισχύουν και προωθούν διαφορετικές γνωστικές διεργασίες, ενώ αποτελούν σαφείς ενδείξεις για τους μαθητές τι είδους επίδοση επιβραβεύεται από τον εκπαιδευτικό. Η προτίμηση για τον ένα ή τον άλλο τρόπο εξετάσεων επηρεάζει και διαμορφώνει συνεπώς τη μάθηση, δηλαδή μέσω των εξετάσεων τονίζονται διαδικαστικές και ουσιαστικές πτυχές της σχολικής μάθησης. Υπό την έννοια αυτή, η συσχέτιση μαθήματος και τρόπου εξετάσεων, την οποία επισημάναμε ήδη στο πέμπτο κεφάλαιο του βιβλίου, μπορεί να οδηγήσει σε προβληματισμούς για το ποιοι στόχοι μάθησης θα έπρεπε να έχουν προτεραιότητα. Το γεγονός ότι σε κάθε μάθημα μπορεί να χρησιμοποιηθεί οποιαδήποτε μορφή εξετάσεων ενισχύει την άποψη ότι θα μπορούσε να συζητηθεί συστηματικά ποιοι τρόποι εξετάσεων ενδείκνυνται για ένα συγκεκριμένο μάθημα, σε συνδυασμό με τους προσ-

140. Η εικόνα που σχηματίζεται από τους μαθητές με βάση τις απαντήσεις τους είναι σαφής. Οι συχνότητες αποκλίνουν ωστόσο από τις δηλώσεις των καθηγητών, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά την απομνημόνευση (βλ. κεφ. 4 και 5). Κατά τη δική μας εκτίμηση, οι εκπαιδευτικοί, με τις σχετικές απόψεις και περιγραφές τους, αποβλέπουν στο κοινωνικά αποδεκτό ή επιθυμητό για το λόγο αυτό θεωρούμε πιο έγκυρες τις σχετικές παρατηρήσεις των μαθητών.

141. Πρβλ. J. Baumert u.a., ό.π.

διορισμένους στόχους μάθησης· μια τέτοια συζήτηση θεωρούμε ότι είναι αναγκαία και επείγουσα.

Πολύ ενδιαφέρουσες διαπιστώσεις προέκυψαν από τη *διερεύνηση των απόψεων και στάσεων των μαθητών κατά τη διάρκεια της έρευνάς μας*. Αξιοπρόσεκτα είναι τα ευρήματα για τις *προτιμήσεις των μαθητών σε ό,τι αφορά τους τρόπους εξετάσεων*. Οι προτιμήσεις αυτές είναι σαφείς και δεν μεταβλήθηκαν ουσιωδώς κατά το χρονικό διάστημα που καλύπτει η έρευνα. Εάν τις λάβει κανείς υπόψη πιο σοβαρά από ό,τι έως τώρα, μπορεί να υπολογίζει σε αύξηση των κινήτρων μάθησης για τους μαθητές. Για παράδειγμα, η εξέταση όλης της τάξης από τον εκπαιδευτικό ενδείκνυται να ενισχυθεί περισσότερο ως τρόπος εξετάσεων που προτιμάται από τους μαθητές, καθώς έτσι προτιμήσεις μαθητών και συνήθειες πρακτικές καθηγητών συμπίπτουν ως προς το συγκεκριμένο θέμα. Αξίζει επίσης να προσεχθεί η άποψη των μαθητών για κατάργηση των εξετάσεων με κατάλογο, επειδή η εν λόγω μορφή εξετάσεων πιέζει χωρίς ουσιαστικό λόγο τους μαθητές. Αντίθετα, υπάρχουν επιχειρήματα ώστε οι γραπτές εξετάσεις πάνω σε μια προσδιορισμένη θεματικά, διδαγμένη διδακτική ενότητα (ωριαία διαγωνίσματα) να διατηρηθούν και ίσως να επεκταθούν σε μαθήματα στα οποία είχαν έως τώρα προτεραιότητα. Ο τρόπος αυτός εξετάσεων εμπεριέχει μια άμεση και σαφή σχέση ανάμεσα σε διδαχθέντα και σε μαθημένα αντικείμενα και απαιτεί γλωσσική συγκεκριμενοποίηση θεμάτων, δηλαδή ικανότητες που είναι σημαντικές για τη σχολική μάθηση σε όλα τα μαθήματα γενικά<sup>142</sup>.

Πέρα από θέματα διαδικαστικά – σε τέτοια αναφερθήκαμε έως τώρα –, αξία προσοχής είναι επίσης *ουσιαστικά θέματα των εξετάσεων*. Εδώ συμφωνούμε με την άποψη που υποστηρίζει τις ερωτήσεις κρίσης ως κατάλληλες για την επεξεργασία των μαθημένων, η οποία καθιστά τα δεδομένα διαθέσιμα για το μαθητή. Το δικό τους ρόλο παίζουν βέβαια και οι ερωτήσεις γνώσεων, ενώ είναι σαφές ότι η απομνημόνευση δεν συμβάλλει με κανένα τρόπο στη διαμόρφωση κρίσης για τη σχολική επίδοση· για το λόγο αυτό πρέπει να περιοριστεί η χρήση της σε όσα μαθήματα εμφανίζεται συχνά. Δεν πρέπει φυσικά να παραβλέψει κανείς ότι ο εν λόγω τρόπος εξετάσεων προτιμάται ιδιαίτερα από μαθητές προερχόμενους από τα κατώτερα κοινωνικά

142. Πρβλ. τα ευρήματα της μελέτης PISA (βλ. J. Baumert u.a., ό.π.).

στρώματα και επομένως συμβάλλει κατά κάποιο τρόπο στην αρχή της εκπαιδευτικής ισότητας. Η δική μας έρευνα επιβεβαίωσε τη συσχέτιση των τρόπων εξετάσεων με την κοινωνική διαστρωμάτωση. Συνεπώς, σε ενδεχόμενες αλλαγές πρέπει να λάβει κανείς υπόψη του, πέρα από τις επιταγές των γνωστικών διεργασιών, και στοιχεία που σχετίζονται με την αρχή της εκπαιδευτικής ισότητας. Αυτό δεν αναιρεί βέβαια τη *βασική αρχή ότι μάθηση και εξετάσεις πρέπει να αποβλέπουν στην ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων των μαθητών.*

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η διαπίστωση που κάναμε ότι τα δέκα υπό εξέταση σχολεία, σε όλες τις φάσεις της έρευνας και σε όλα τα μαθήματα (με ελάχιστες εξαιρέσεις), διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τους τρόπους εξετάσεων. Εκείνο που ξέρουμε από διεθνείς έρευνες, δηλαδή ότι σε επίπεδο σχολείων αλλά και σε επίπεδο μαθημάτων εντός των σχολείων αντιμετωπίζεται πολύ διαφορετικά η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης<sup>143</sup>, ισχύει επομένως και για την Ελλάδα, παρά το γεγονός ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό. Ακόμη και στο ίδιο σχολείο διαπιστώθηκαν συχνά μεγάλες διαφορές ή και ακραίες τιμές, κάτι που σημαίνει ότι ένας τρόπος εξετάσεων που κυριαρχεί σε ένα μάθημα ενδέχεται να μη χρησιμοποιείται καθόλου σε ένα άλλο. Η παραπάνω διαπίστωση αποτελεί μια περαιτέρω απόδειξη ότι στον τρόπο εξετάσεων – όπως και στις μορφές διδασκαλίας – δεν υπάρχει ένα «σχολικό στυλ» το οποίο να υπερκαλύπτει τα μαθήματα. Πρόκειται στην πράξη για εκπαιδευτικούς-άτομα, οι οποίοι διαμορφώνουν κατά την κρίση τους τον τρόπο εξετάσεων· συνεπώς, οι μαθητές εξαρτώνται από τυχαία «συμβάντα» που τους «προσφέρονται» από τους εκπαιδευτικούς. *Το ότι δεν υπάρχει σαφής συσχέτιση μαθήματος με τρόπο εξετάσεων – σε κάθε μάθημα χρησιμοποιούνται όλες οι μορφές εξετάσεων με διαφορετική συχνότητα – σημαίνει πως αφήνονται σημαντικά περιθώρια στον εκπαιδευτικό να διαμορφώσει την εξεταστική διαδικασία. Επομένως, η συζήτηση για ομοιόμορφη αντιμετώπιση στο κάθε μάθημα θα ήταν πολύ σημαντική.*

Ξεχωριστή σημασία για την αποδοχή του σχολείου από τους μαθητές έχει η *αντικειμενικότητα και η δικαιοσύνη στη βαθμολόγηση.* Σχεδόν οι μισοί μαθη-

143. Πρβλ. π.χ. K. Ingenkamp, 1993.

τές σε όλες τις φάσεις της έρευνας θεωρούν τη δίκαιη βαθμολογία αιτία για την προτίμηση ενός τρόπου εξετάσεων. Με βάση λοιπόν το εύρημα ότι η πλειονότητα των μαθητών αξιολόγησε θετικά την αντικειμενικότητα της βαθμολογίας, θα μπορούσε να γίνει λόγος για ικανοποιητική κατάσταση, εάν δεν ήταν οι μαθητές από τα μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα οι οποίοι ήταν καλύτερα πληροφορημένοι και πιο επιφυλακτικοί απέναντι στην αντικειμενικότητα της βαθμολογίας. Πέραν αυτού, διαπιστώσαμε ότι στις μεγαλύτερες τάξεις ήταν μεγαλύτερη η έλλειψη ικανοποίησης των μαθητών σχετικά με τη βαθμολογία και μάλιστα, από τη σύγκριση των τριών φάσεων της έρευνας, διαπιστώθηκε ότι αυτή η έλλειψη ικανοποίησης γινόταν εντονότερη όσο πλησίαζαν οι εξετάσεις για τη μετάβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Για παράδειγμα, κατά το σχολικό έτος 1990-91, όταν οι βαθμοί του σχολείου δεν έπαιζαν ρόλο στις εν λόγω εξετάσεις διαπιστώθηκε σε μικρό βαθμό έλλειψη ικανοποίησης. *Επομένως, κοινωνικοί παράγοντες και η εκάστοτε διαδικασία επιλογής για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αντιμετωπίζουν τη βαθμολογία* – μια παιδαγωγικά δυσάρεστη κατάσταση, τη στιγμή μάλιστα που δεν κρίνεται ικανοποιητική η αντικειμενικότητα των βαθμών. Βέβαια, η καθημερινή σχολική πράξη έχει περισσότερο απρόσκοπτη ροή όταν οι μαθητές δεν γνωρίζουν πόσο μετράει η βαθμολογία: από την άλλη μεριά όμως, είναι απαραίτητο να μένουν γονείς και μαθητές χωρίς την απαραίτητη πληροφόρηση για μια τόσο σημαντική πτυχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το ζήτημα αυτό αποκτά μάλιστα ιδιαίτερη βαρύτητα όταν ο βαθμός πληροφόρησης αντικατοπτρίζει τις κοινωνικές διαφοροποιήσεις – κάτι που παρατηρήσαμε σε όλες τις φάσεις της έρευνας –, γεγονός που προσθέτει ένα ακόμη πλεονέκτημα στα ούτως ή άλλως ευνοημένα παιδιά των μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών τάξεων. *Είναι επομένως αναγκαία η πληροφόρηση και η διαφώτιση γονέων και μαθητών για τη βαρύτητα των βαθμών και την αντικειμενικότητα της βαθμολογίας.*

#### 6.3.2.2. Εξετάσεις για τη μετάβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Είναι γνωστό ότι οι εν λόγω εξετάσεις είναι κρίσιμες για κάθε είδους επαγγελματική σταδιοδρομία και ότι επηρεάζουν περισσότερο από κάθε άλλο παράγοντα τη ζωή των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στη δική μας έρευνα διαπιστώσαμε μια σειρά από επιπτώσεις των εξετάσεων αυ-

τών στους μαθητές, στο σχολείο και στη διδασκαλία κατά τα χρονικά διαστήματα πριν την εξεταστική περίοδο.

Έτσι παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές συνειδητοποιούν την εξάρτησή τους από τον εκπαιδευτικό όσο περισσότερο πλησιάζουν οι εξετάσεις, ενώ τα κίνητρα μάθησής τους εξαρτώνται περισσότερο από την *προσωπικότητα του εκπαιδευτικού* παρά από ουσιαστικά προσωπικά ενδιαφέροντα. Εκτός αυτού, είναι σαφές ότι αλλαγές στο σύστημα επιλογής για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση οδηγούν σε μεταβολές των κριτηρίων αξιολόγησης, καθώς η συνεργασία και η καλή συμπεριφορά των μαθητών αναδεικνύονται σε σημαντικά στοιχεία όταν αποκτούν βαρύτητα οι βαθμοί.

Αλλά και η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές μεταβάλλεται. Από τη διερεύνηση των αλλαγών που σημειώνονται στον *προσανατολισμό της διδασκαλίας στους καλούς και τους άριστους μαθητές* προέκυψε σε γενικές γραμμές ότι σε κάθε ερευνητική φάση η διδασκαλία στα Αρχαία Ελληνικά, στα Μαθηματικά και στη Φυσική εμφάνιζε το συγκεκριμένο προσανατολισμό ολοένα περισσότερο όσο οι μαθητές προχωρούσαν στις τάξεις. Δηλαδή, όσο πλησιάζουν οι εξετάσεις, τόσο εντονότερα απευθύνονται οι καθηγητές κατά τη διδασκαλία τους στους καλύτερους και τους άριστους και όχι στην πλειονότητα των μαθητών. Η παραπάνω διαπίστωση ήταν πολύ σαφής, θα έλεγε κανείς χειροπιαστή, για παράδειγμα, στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών, όταν άλλαξε το σύστημα εξετάσεων. Το γεγονός αυτό δημιουργεί προβληματισμό και επιφυλάξεις σε ό,τι αφορά την ποιότητα της διδασκαλίας, η οποία φαίνεται ακόμη και σήμερα να αποβλέπει στη δημιουργία μιας μειονότητας αριστούχων μαθητών για τις εξετάσεις μετάβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Διαπιστώσαμε εξάλλου ότι τόσο το κλίμα της τάξης όσο και το σχολικό κλίμα γενικότερα επιδεινώνονται όσο περισσότερο πλησιάζουν οι τελικές εξετάσεις, κάτι που ισχύει για όλες τις φάσεις της έρευνας, ανεξάρτητα από τη μορφή των τελικών εξετάσεων. Θα μπορούσε επομένως να ισχυριστεί κανείς ότι η *Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα, και ιδιαίτερα το Λύκειο, απεμπολεί την παιδαγωγική αποστολή του προς όφελος της διαδικασίας επιλογής για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.*

Ένα άλλο εύρημα είναι ότι η *βαρύτητα του «εκπαιδευτικού παρασυστήματος»* (φροντιστήρια και ιδιαίτερα μαθήματα) αυξήθηκε κατά τη διάρκεια

της έρευνάς μας. Διαπιστώσαμε ότι το 70% έως και 80% των μαθητών παρακολουθούσαν φροντιστήρια και ιδιαίτερα μαθήματα, ενώ το ένα τρίτο των μαθητών αυτών αξιοποιούσε κατά το σχολικό έτος 2000-01 και τις δύο δυνατότητες (το σχολικό έτος 1980-81 το συγκεκριμένο ποσοστό ήταν μόλις 11%). Η συμμετοχή των μαθητών σε φροντιστήρια και ιδιαίτερα μαθήματα παρατηρήθηκε επίσης ότι αυξάνεται όσο πλησιάζουν οι εξετάσεις. Συνέπεια των παραπάνω δεδομένων αποτελεί το γεγονός ότι *η μεγάλη πλειονότητα των μαθητών δήλωσε πως δεν προετοιμάζεται επαρκώς στο σχολείο για τις εξετάσεις. Η διαπίστωση αυτή πρέπει να προσεχθεί, γιατί σημαίνει ότι στα μάτια των μαθητών το σχολείο δεν εκπληρώνει την αποστολή του.*

Σε όλα τούτα προστίθεται το γεγονός ότι το «εκπαιδευτικό παρασύστημα» λειτουργεί επιλεκτικά από κοινωνική άποψη, κάτι που ισχύει για όλες τις φάσεις της έρευνάς μας. Ούτε η εισαγωγή της Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης (ενισχυτική διδασκαλία) κατά το σχολικό έτος 1998-99 οδήγησε σε αισθητή βελτίωση της κατάστασης ως προς το σημείο αυτό· επειδή οι μαθητές των υψηλότερων κοινωνικών στρωμάτων αξιοποιούν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό τα ιδιαίτερα μαθήματα, δεν είναι εύκολο τα παραπάνω μέτρα να πετύχουν το στόχο τους σε ό,τι αφορά την αρχή της εκπαιδευτικής ισότητας. Η κοινωνικά επιλεκτική λειτουργία των φροντιστηρίων και των ιδιαίτερων μαθημάτων οφείλεται εξάλλου στο οικονομικό κόστος τους, το οποίο, σύμφωνα με μια έρευνα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, υπολογίζεται περίπου σε επτά εκατομμύρια Ευρώ (230 δισ. δραχμές) κάθε χρόνο.

Το γεγονός ότι φροντιστήρια και ιδιαίτερα μαθήματα αυξάνονται με την άνοδο των μαθητών στις τάξεις καθιστά σαφές ότι η παραπαιδεία απευθύνεται κατά κύριο λόγο σε περιεχόμενα μάθησης στενά συνδεδεμένα με τις εξετάσεις, και ότι σε πολύ μικρό βαθμό μόνο πρόκειται για μάθηση σχετιζόμενη με τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Εδώ φωτίζονται για άλλη μια φορά οι αρνητικές επιπτώσεις των εξετάσεων μετάβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Έχει ωστόσο ενδιαφέρον ότι αυτή η διαδικασία επιλογής, παρά τις διαφορετικές εκδοχές της στις τελευταίες δύο δεκαετίες και παρά τη διαφορετική βαρύτητα της ενδοσχολικής επίδοσης των μαθητών, δεν φαίνεται ότι επιδρούσε σημαντικά στο βαθμό αξιοποίησης των φροντιστηρίων και των ιδιαίτερων μαθημάτων, δηλαδή ο ρόλος των τελευταίων αυξανόταν σταθερά. *Η εν λόγω εξέλιξη έρχεται σε αντίθεση με τους διακηρυγμένους με-*

ταρρυθμιστικούς στόχους των κυβερνήσεων του ΠΑΣΟΚ, που ήταν κατά το μεγαλύτερο χρονικό διάστημα στην εξουσία τις τελευταίες δύο δεκαετίες.

Διαπιστώθηκε επίσης ότι, παρά την υψηλή επένδυση σε χρόνο και σε χρήμα και παρά τη μεγάλη διάδοσή του, το «εκπαιδευτικό παρασύστημα» δεν αποδεικνύεται αποτελεσματικό, σύμφωνα με τις διεθνείς συγκριτικές έρευνες που αφορούν τη σχολική επίδοση των μαθητών<sup>144</sup>. Για παράδειγμα, έχει επισημανθεί ότι η Ιαπωνία έχει από άποψη δομής ένα όμοιο εκπαιδευτικό σύστημα με την Ελλάδα, καθώς και παραπαιδεία<sup>145</sup>. Εν αντιθέσει όμως προς την Ιαπωνία, της οποίας οι μαθητές είχαν – σύμφωνα με τις συχνά αναφερόμενες διεθνείς μελέτες TIMSS και PISA – εξαιρετικές σχολικές επιδόσεις, η Ελλάδα καταλαμβάνει συγκριτικά χαμηλή θέση με βάση το κριτήριο αυτό. Είναι επομένως καιρός να αντιμετωπιστούν κριτικά οι παράγοντες που διαμορφώνουν τα αποτελέσματα μάθησης στο σχολείο.

Ένα απροσδόκητο για μας εύρημα ήταν η διαπίστωση ότι δεν έχει τόσο σημασία η μορφή των εξετάσεων στη διαδικασία επιλογής όσο το γεγονός των εξετάσεων αυτό καθεαυτό. Δηλαδή, διαπιστώσαμε μικρές μόνο αλλαγές στο σχολείο και στη διδασκαλία οι οποίες να συμβαδίζουν με τις αλλαγές του τρόπου εξετάσεων (Πανελλήνιες Εξετάσεις, Γενικές Εξετάσεις, Απολυτήριο Ενιαίου Λυκείου) στα είκοσι χρόνια που εκτείνεται η έρευνά μας. Τη μεγαλύτερη επίδραση ασκούν οι βαθμοί του σχολείου, ανάλογα με τη βαρύτητα που έχουν στο αποτέλεσμα της διαδικασίας επιλογής. Έτσι διαπιστώθηκε ότι το σχολικό έτος 2000-01, όταν η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης εντός του σχολείου απέκτησε μεγάλη βαρύτητα, οι παραμορφώσεις που περιγράψαμε εμφανίστηκαν ακόμη εντονότερες σε σύγκριση με τις συνθήκες που επικρατούσαν στις προηγούμενες στιγμιαίες εξετάσεις<sup>146</sup>.

---

144. Για την αποτελεσματικότητα των φροντιστηρίων ως προς τις επιδόσεις των μαθητών δεν υπάρχει γενικά αμφιβολία (πρβλ. Γ. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1985). Τα φροντιστήρια περιορίζονται αυστηρά στην ύλη των εξετάσεων, οι οποίες δεν σχετίζονται με τις ικανότητες-κλειδιά και με τις βασικές γνώσεις που απαιτούνται, για παράδειγμα, στα τεστ της μελέτης PISA.

145. Βλ. J. Baumert u.a., 2001, σ. 420.

146. Αυτό θυμίζει κατά περίεργο τρόπο τη λειτουργία των στιγμιαίων τεστ νοημοσύνης στα αγγλικά Grammer School, κάτι που διαπιστώθηκε από τον P. E. Vernon (1957).

*Από επιστημονική άποψη δεν νομιμοποιούνται πάντως οι συνεχείς αλλαγές στη διαδικασία επιλογής για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, οι οποίες έχουν σοβαρές επιπτώσεις στη σχολική και στην επαγγελματική σταδιοδρομία πολλών μαθητών, χωρίς μάλιστα να γνωρίζει κανείς εκ των προτέρων τις συνέπειες των παρεμβάσεων της εκπαιδευτικής πολιτικής βάσει ερευνητικών δεδομένων. Δεν μπορούσαμε να εντοπίσουμε ούτε μία επιστημονική μελέτη για την προγνωστική εγκυρότητα, η οποία να παρέχει πληροφορίες για τις σχετικές προϋποθέσεις δημιουργίας των έως τώρα συστημάτων επιλογής για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα<sup>147</sup>. Μέχρι σήμερα, τα συστήματα επιλογής προέκυψαν βάσει πολιτικών ενδιαφερόντων και προθέσεων, αν και μια επιστημονική αποσαφήνιση θα είχε οδηγήσει σε σαφώς περισσότερο ορθολογισμό. Έτσι χάθηκαν πολλές ευκαιρίες, ενώ πολυάριθμοι μαθητές και οι γονείς τους υπέστησαν και υφίστανται τις συνέπειες.*

*Οι επιπτώσεις που αναφέρθηκαν δεν αποτελούν ωστόσο ιδιαιτερότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος: παντού όπου υπάρχουν παρόμοιοι μηχανισμοί επιλογής στην εκπαίδευση, η εκπαιδευτική διαδικασία επιβαρύνεται και παραμορφώνεται, ενώ δημιουργούνται και καλλιεργούνται λανθασμένα κίνητρα μάθησης. Πέραν αυτού, πρέπει να λάβει κανείς υπόψη του ότι όπου χρησιμοποιούνται διαγνωστικά εργαλεία για επιλογή, στα οποία εμφολωθούν σφάλματα μέτρησης – ισχύει για όλα τα συστήματα επιλογής –, διαπράττονται λάθη κατά την ένταξη των διαγωνιζόμενων υποψηφίων στις κατηγορίες των επιτυχόντων και των αποτυχόντων. Τα εν λόγω σφάλματα είναι συνήθως δύο ειδών: από τη μια μεριά, γίνονται κακώς αποδεκτοί υποψήφιοι που δεν είναι κατάλληλοι («false positives») και, από την άλλη, απορρίπτονται άδικα υποψήφιοι οι οποίοι θα ήταν ικανοί («misses»). Γενικά, μέσω της διαδικασίας επιλογής αποκλείεται ένας μεγάλος αριθμός ικανών στελεχών και σημειώνονται έτσι απώλειες για την παραγωγική διαδικασία και την κοινωνία<sup>148</sup>.*

147. Περισσότερο προσεγγίζει το ζήτημα αυτό η ενδιαφέρουσα έρευνα της Γ. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη (1985). Δεν μπορούσαμε όμως να διαπιστώσουμε τη συστηματική αξιοποίηση των εν λόγω ευρημάτων στην εκπαιδευτική πολιτική.

148. Πρβλ. σχετικά D. Hopf, 1982 (στην ελληνική γλώσσα).



Οι επιπτώσεις που οι εξετάσεις επιλογής για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση έχουν στο σχολείο και στους μαθητές δεν μειώνονται αισθητά με την αλλαγή της εξεταστικής διαδικασίας, ακόμη και αν αξιοποιηθούν όλες οι γνώσεις της Ψυχοδιαγνωστικής. Όπως γνωρίζουμε από διεθνείς έρευνες, οι επιπτώσεις αυτές μπορούν να αποφευχθούν μόνο με ένα λειτουργικό αντιστάθμισμα των εξετάσεων επιλογής σε ένα τέτοιο σημείο της σχολικής σταδιοδρομίας του μαθητή, ώστε να είναι δυνατόν να αναπτυχθούν τα γνήσια ενδιαφέροντά του. Δηλαδή, η απαλλαγή των σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από την παραμορφωτική πίεση των εξετάσεων μπορεί να επιτευχθεί μόνο με την κατάργησή τους στη σημερινή μορφή και λειτουργία τους και από τη χρονική περίοδο στην οποία λαμβάνουν χώρα. Στην προκειμένη περίπτωση, *τα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης θα απαλλάσσονταν από την αλλοτρίωσή τους λόγω των εξετάσεων επιλογής, εάν οι εξετάσεις αυτές μετακινούνταν ίσως σε μια μεταλυκειακή βαθμίδα ή στην αρχή της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, για παράδειγμα, με τη δημιουργία μιας φάσης σπουδών προσανατολισμού.* Επιλογή βάσει επίδοσης και ενδιαφερόντων, ενταγμένη σε ένα συγκεκριμένο τομέα σπουδών, επιτρέπει μια σημαντικά καλύτερη πρόγνωση των επιδόσεων στις σπουδές και στο επάγγελμα, σε σύγκριση με τις ισχύουσες εξετάσεις στο σχολείο σε πολλά και ετερογενή μαθήματα. Μια τέτοια αλλαγή θα μείωνε ή και θα καθιστούσε ίσως περιττή τη λειτουργία των φροντιστηρίων – με τη σημερινή τους μορφή – και των ιδιαίτερων μαθημάτων στο πλαίσιο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ενώ θα υποχωρούσε επίσης ο κοινωνικός χαρακτήρας της επιλογής. Βέβαια, η δραστηριότητα όσων ασχολούνται στην παραπαιδεία θα συγκεντρωνόταν πιθανώς σε άλλους τομείς. Η μετάβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση από τη μια μεριά θα είχε ως προϋπόθεση το απολυτήριο Λυκείου και θα στηριζόταν σε ενδοσχολική μέτρηση της επίδοσης – οι επιδόσεις θα πρέπει βέβαια να προσανατολίζονται σε γενικά «standarts» –, και από την άλλη θα διέθετε μια διαδικασία επιλογής εκτός του Λυκείου ή εντός του πεδίου σπουδών. *Εκτός από την επιλογή, θα πρέπει να φροντίζεται η κατάταξη,* δηλαδή να υποδεικνύεται σε κάθε υποψήφιο η κατάλληλη γι' αυτόν σταδιοδρομία μετά το Λύκειο. Έτσι οι εξετάσεις δεν θα σημαίνουν επιτυχία για τους λίγους και αποτυχία για τους πολλούς, αλλά αφενός θα υποστηρίζουν τους υποψηφίους στην αναζήτηση της κατάλληλης για τους ίδιους

επιλογής και αφετέρου θα εφοδιάζουν τα ιδρύματα με τους κατάλληλους ανθρώπους.

Πάντως, έως ότου βρεθούν νέες μορφές μετάβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, πρέπει να τηρηθούν δύο βασικές αρχές. Αφενός, πρέπει να τοποθετήσει κανείς το σημείο τομής τόσο χαμηλά, ώστε να μην αποκλείονται κατά λάθος ικανοί υποψήφιοι από τις σπουδές λόγω σφαλμάτων μέτρησης κατά τη διαδικασία της επιλογής· αυτό σημαίνει αισθητή αύξηση των επιτυχόντων, από την οποία θα προκύψει βέβαια αυτομάτως η αύξηση του αριθμού<sup>149</sup> των μαθητών που κακώς θα εισέρχονται στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Από παιδαγωγική άποψη όμως, αυτή είναι η μόνη αποδεκτή στρατηγική, γιατί από τους «κακώς εισαχθέντες» αναδύεται σταδιακά, σύμφωνα με τις εμπειρίες μας, ένας όχι ευκαταφρόνητος αριθμός επιτυχόντων. Αφετέρου, οι εξετάσεις επιλογής θα πρέπει να οργανωθούν κατά τέτοιο τρόπο, ώστε οι μαθητές να μην επιβαρύνονται χωρίς λόγο και η σχολική τους σταδιοδρομία να μην επισκιάζεται κάθε φορά από τις επικείμενες εξετάσεις.

### 6.3.2.3. *Επιλογή κατεύθυνσης ή τύπου σχολείου και επαγγελματικός προσανατολισμός*

Η σχολική επίδοση και η αξιολόγησή της έχουν σημασία για την αυτοεικόνα, τον αυτοπροσδιορισμό και άλλα χαρακτηριστικά των μαθητών, βάσει των οποίων διαμορφώνονται τα μελλοντικά τους σχέδια για τη σχολική σταδιοδρομία και το επάγγελμά τους. Σε ό,τι αφορά τη συνέχιση του σχολείου μετά την υποχρεωτική εκπαίδευση, στις τρεις μετρήσεις μας κατά τη διάρκεια των δύο δεκαετιών διαπιστώθηκαν στο Γυμνάσιο έντονες και αυξανόμενες προσδοκίες των μαθητών για μόρφωση, κάτι που αποτελεί ένα θετικό στοιχείο για την κοινωνία. Η τάση αυτή κινείται ανοδικά περισσότερο στην κατεύθυνση της γενικής παιδείας, ιδιαίτερα στα μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα και στα κορίτσια, και λιγότερο στην κατεύθυνση των τεχνολογικών και θετικών επιστημών, κάτι που συνιστά μια όχι και τόσο ευχάριστη εξέλιξη.

Οι μισοί έως και τα δύο τρίτα των μαθητών αποφασίζουν νωρίς για το επάγγελμά τους· ωστόσο, παιδιά από κατώτερα κοινωνικά στρώματα είναι

149. Πρβλ. αναλυτικά D. Hopf, ό.π.

πιο ανασφαλή στη συγκεκριμένη επιλογή τους. Πρέπει βέβαια να σημειωθεί ότι στην τελευταία φάση της έρευνάς μας (σχολικό έτος 2000-01) οι διαφορές αυτές δεν παρατηρήθηκαν, αλλά είναι απαραίτητο να παρακολουθήσει κανείς την εξέλιξη μήπως εμφανιστούν και πάλι δυσμενείς συνθήκες για τους μαθητές της συγκεκριμένης κοινωνικής προέλευσης. *Πάντως, οι μαθητές που είναι ενημερωμένοι για επαγγελματικές δυνατότητες αποφασίζουν νωρίτερα, μια διαπίστωση που αποτελεί λόγο για παρέμβαση της εκπαιδευτικής πολιτικής σε ό,τι αφορά τη συστηματικότερη και μεθοδικότερη οργάνωση του επαγγελματικού προσανατολισμού στα σχολεία.*

Σε συνδυασμό με τα παραπάνω, σημειώνουμε ότι και στις τρεις φάσεις της έρευνας διαπιστώσαμε κάτι που απαιτεί επίσης αντιμετώπιση: *οι επαγγελματικές επιθυμίες των μαθητών δεν είναι ρεαλιστικές*, δηλαδή οι μαθητές εκδηλώνουν προτιμήσεις για τομείς επαγγελμάτων που δεν μπορούν να υπάρξουν σε τέτοιο βαθμό σε μια κοινωνία. Όσοι προέρχονται από μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα, όπως ήταν αναμενόμενο, επιδιώκουν σε μεγαλύτερο βαθμό υψηλούς επαγγελματικούς στόχους. Επομένως, προδιαγράφονται απογοητεύσεις που θα μπορούσαν να αποφευχθούν με σωστή ενημέρωση των μαθητών για τις υφιστάμενες επαγγελματικές δυνατότητες. Στην τελευταία φάση της έρευνας διαπιστώθηκε ότι οι μισοί περίπου μαθητές δεν είχαν επαρκή ενημέρωση. Η σωστή ενημέρωση, σε συνδυασμό με τις απαιτούμενες ικανότητες για κάθε επάγγελμα, θα αποτελούσε πολύτιμη συνεισφορά της εκπαίδευσης προς τους μαθητές.

Πολύ ενδιαφέρον έχει επίσης να ριζει κανείς μια ματιά στις *πηγές ενημέρωσης των μαθητών για τα διάφορα επαγγέλματα*. Και στις τρεις φάσεις της έρευνας διαπιστώσαμε ότι οι πιο σημαντικές πηγές πληροφόρησης για τους μαθητές είναι η οικογένεια και οι φίλοι· τα βιβλία, τα έντυπα και το σχολείο ακολουθούν με σαφή διαφορά, ενώ τη μικρότερη σημασία έχουν οι διάφορες υπηρεσίες και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Επειδή όμως η οικογένεια και οι φίλοι επιδρούν μάλλον συντηρητικά στην επιλογή του επαγγέλματος, πρέπει να ενισχυθούν τρόποι ενημέρωσης οι οποίοι, ιδιαίτερα για τους μαθητές που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα, θα εγγυώνται μια διαφοροποιημένη προοπτική· δηλαδή, υπηρεσίες και μέσα ενημέρωσης μπορούν και πρέπει να αναπτύξουν το χρήσιμο ρόλο τους στον εν λόγω τομέα.

#### 6.4. Κοινωνικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας

*Η κοινωνικο-συναισθηματική κατάσταση του μαθητή στο σχολείο επιδρά σημαντικά στη σχολική του επίδοση. Στο ερώτημα αν είναι ευχαριστημένοι από τις σχέσεις τους με τους καθηγητές τους, οι μαθητές απάντησαν θετικά σε όλη τη διάρκεια της έρευνάς μας: μόνο σε ποσοστό 10% δήλωσαν ότι δεν είναι ευχαριστημένοι. Αυτό είναι ένα θετικό στοιχείο, αν λάβουμε μάλιστα υπόψη μας ότι η κατάσταση βελτιώθηκε με την πάροδο του χρόνου. Λιγότερο ευχαριστημένοι ήταν οι μαθητές συγκριτικά με τις μαθήτριες και οι μαθητές Λυκείου και «προνομιούχων» σχολείων συγκριτικά με τους μαθητές Γυμνασίου και «μη προνομιούχων» σχολείων. Επίσης, το συναίσθημα μη ικανοποίησης από το σχολείο εκδηλώνεται εντονότερα στις μεγαλύτερες τάξεις του Λυκείου, πιθανότατα λόγω των τελικών εξετάσεων που πλησιάζουν.*

*Η ατμόσφαιρα στην τάξη και στο σχολείο γενικά δεν μπορεί να χαρακτηριστεί, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών και τις παρατηρήσεις στη διδασκαλία, πειστική ή ανταγωνιστική: δεν φαίνεται δηλαδή ότι είναι τόσο τεταμένη και ψυχρή, ενώ η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού δεν μπορεί να θεωρηθεί αυταρχική. Γενικότερα, φαίνεται ότι επικρατούν θετικές σχέσεις ανάμεσα στους παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι διευθυντές των σχολείων χαρακτήρισαν και στις τρεις φάσεις της έρευνας τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς πολύ καλές έως και άριστες: το ίδιο ισχύει και για τις σχέσεις τους με τους μαθητές. Οι σχέσεις των διευθυντών με τους γονείς χαρακτηρίστηκαν γενικά καλές, αλλά υποστηρίχθηκε ότι περιορίζονται σε θέματα επίδοσης και διαγωγής των μαθητών. Οι καθηγητές έκριναν τη συνεργασία με τους γονείς στις δύο πρώτες φάσεις καλή ή πολύ καλή, ενώ στην τελευταία φάση της έρευνας περισσότερο τυπική: ως θέματα συνεργασίας αναφέρθηκαν η επίδοση και η συμπεριφορά των μαθητών. Δεν υπήρχαν όμως περιπτώσεις κατά τις οποίες οι γονείς να συμμετέχουν ουσιαστικά στις δραστηριότητες του σχολείου, όπως γνωρίζουμε από άλλες χώρες, κάτι που αντικατοπτρίζει την περιχαράκωση του ελληνικού σχολείου έναντι του κοινωνικού περιβάλλοντος. Ομοιότητες παρουσιάζει στις τρεις φάσεις της έρευνας η καλή και συχνή συνεργασία μεταξύ των καθηγητών, οι οποίοι δήλωσαν ότι αφορά κυρίως την ανταλλαγή πληροφοριών για*

τη διδακτέα ύλη και για την επίλυση προβλημάτων συμπεριφοράς και επίδοσης των μαθητών.

Πρέπει επομένως να σημειωθεί γενικά ότι *το ελληνικό σχολείο παρουσιάζει, σύμφωνα με τις απόψεις και εκτιμήσεις των διευθυντών των σχολείων και των εκπαιδευτικών, μια σαφώς θετικότερη εικόνα από εκείνη που εμφανίζεται σε σχετικές συζητήσεις και δημοσιεύματα*. Είναι ωστόσο θεμιτό να υπάρχουν ορισμένες επιφυλάξεις<sup>150</sup> για το αν αποδίδεται σωστά η πραγματικότητα από τους διευθυντές των σχολείων και τους καθηγητές, εφόσον ληφθούν υπόψη τόσο οι προεπιστημονικές μας εμπειρίες και εκτιμήσεις όσο και οι διαφορετικές σε κάποια σημεία απόψεις και εκτιμήσεις των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι οι μισοί περίπου μαθητές αισθάνονταν ότι δεν είναι ελεύθεροι στην τάξη, ενώ σύμφωνα με τα δεδομένα αυτά το κλίμα στο σχολείο και στην τάξη φαίνεται ότι επιδεινώθηκε κατά τη χρονική διάρκεια της έρευνάς μας. Η εικόνα εμφανίστηκε πιο αρνητική στο Λύκειο από ό,τι στο Γυμνάσιο, με κατεύθυνση από τις μικρότερες προς τις μεγαλύτερες τάξεις – ένα επαναλαμβανόμενο και εύκολα ερμηνεύσιμο εύρημα. Ανάμεσα στα σχολεία υπήρχαν επίσης σαφείς διαφορές ως προς το σχολικό κλίμα: είναι μάλιστα ιδιαίτερα ενδιαφέρον το εύρημα ότι πρόκειται για τα ίδια δέκα σχολεία στα οποία διαπιστώθηκε ένα εξαιρετικά θετικό ή αρνητικό σχολικό κλίμα κατά τη διάρκεια των είκοσι ετών που διήρκεσε η έρευνα. Υποθέτουμε ότι σε όλη την επικράτεια υπάρχουν παρόμοιες διαφορές με εκείνες που διαπιστώσαμε εμείς. Επομένως, απαιτούνται σχετικές παρεμβάσεις, όπως αμοιβαίες επισκέψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων από διάφορα σχολεία, οι οποίες μπορούν να λειτουργήσουν παραδειγματικά<sup>151</sup>. *Θα είχε γενικότερο νόημα να αναπτυχθούν και να δοκιμαστούν μοντέλα, σύμφωνα με τα οποία θα μπορούσε να οργανωθεί καλύτερα η μεταφορά και ανταλλαγή θετικών εμπειριών μεταξύ των σχολείων.*

150. Στις συνεντεύξεις με τους διευθυντές σκιαγραφήθηκε σε όλες τις φάσεις μια πολύ θετική εικόνα για τις σχέσεις τους με τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς (βλ. κεφ. 4). Ωστόσο, οι σαφώς πιο αρνητικές δηλώσεις των μαθητών κρίνονται πολύ πειστικές.

151. Πρβλ. σχετικά παρακάτω τόσο για τις δυνατότητες παρέμβασης των διευθυντών των σχολείων όσο και για τις δυνατότητες συνεργασίας σχολείου και γονέων.

*Οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών στο σχολείο* βελτιώθηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνάς μας: στην αρχή (δεκαετία του 1980) μόνο το ένα τρίτο των μαθητών δήλωσε ότι ήταν ευχαριστημένο, ενώ κατά το σχολικό έτος 2000-01 το ποσοστό αυτό είχε αυξηθεί στα τρία τέταρτα: οι δυσαρεστημένοι από τις μεταξύ τους σχέσεις μαθητές μειώθηκαν από 9% στο 3%. Οι μαθητές δήλωσαν επίσης με αυξητική τάση (από 74% το 1980-81 σε 87% το 2000-01) ότι συναντώνται με τους συμμαθητές τους και εκτός σχολείου. Τα εν λόγω στοιχεία αποδεικνύουν ότι υφίσταται ένα καλό δίκτυο κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών, χωρίς να αποκλείονται περιπτώσεις απομονωμένων μαθητών, ιδιαίτερα στην πρώτη φάση της έρευνας και κυρίως μεταξύ των κοριτσιών, ενδεχομένως – κατά τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο – ως συνέπεια της στενότερης σχέσης με την οικογένεια, σχέση που υπέστη βέβαια αλλαγές στη συνέχεια. Στη διαμόρφωση των εκτός σχολείου σχέσεων των μαθητών παίζουν σημαντικό ρόλο οι αποστάσεις που χωρίζουν τις κατοικίες τους, καθώς και ο φόρτος υποχρεώσεων των μαθητών από φροντιστήρια και ιδιαίτερα μαθήματα: αυτό εξηγεί και τις συγκριτικά πιο αραιές επαφές μεταξύ των μαθητών που προέρχονται από μεσαία κοινωνικά στρώματα.

*Στον τομέα των κοινωνικών δραστηριοτήτων και της κοινωνικής ζωής στις τάξεις και στο σχολείο η εικόνα δεν ήταν ενιαία: κατ' αρχάς, είναι γεγονός ότι μέσα στα είκοσι χρόνια της έρευνας παρατηρήθηκαν οι ίδιες περίπου κοινωνικές δραστηριότητες (διάφορες εθνικές και άλλες γιορτές, πολιτιστικές και αθλητικές δραστηριότητες), οι οποίες όμως δεν είχαν ιδιαίτερο εύρος και μεγάλη βαρύτητα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η παραπάνω διαπίστωση δείχνει την ένδεια του ελληνικού σχολείου στον τομέα των κοινωνικών παραμέτρων της εκπαίδευσης. Εξειδικεύοντας τα πράγματα, διαπιστώθηκε το μικρό μερίδιο των φιλανθρωπικών δραστηριοτήτων, που είναι ωστόσο κάπως περισσότερες στα «προνομιούχα» σχολεία. Οι ψυχαγωγικές και πολιτιστικές δραστηριότητες είναι αυξημένες σε επίπεδο σχολείου και τάξης, και οι πολιτιστικές και αθλητικές δραστηριότητες σε επίπεδο σχολείου. Ο θεσμός των Μαθητικών Κοινοτήτων κρήθηκε γενικά θετικά από τους διευθυντές των σχολείων και στις τρεις φάσεις της έρευνας, δηλώθηκε όμως ότι δεν αξιοποιείται για ουσιαστικά θέματα. Κατά το σχολικό έτος 1980-81 επισημάνθηκε μάλιστα, για γνωστούς ιστορικο-πολιτικούς λόγους, ο κίνδυνος της κομματικοποίησης ή πολιτικοποίησης των Μαθητι-*

κών Κοινοτήτων. Γενικά, διαπιστώθηκε ότι περίπου το ένα τρίτο των μαθητών ασκεί κοινωνικές δραστηριότητες σε επίπεδο σχολείου ή τάξης και είναι σαφές ότι, εφόσον τους αποδίδεται βαρύτητα, *οι δραστηριότητες αυτές πρέπει να ενισχυθούν, δεδομένου μάλιστα ότι παρατηρήθηκε μείωσή τους μεταξύ 1980 και 1990.* Και στον τομέα των δραστηριοτήτων διαφοροποιούνται σαφώς τα σχολεία μεταξύ τους: διαπιστώνονται διαφορετικά σχολικά στιλ κυρίως ως προς το περιεχόμενο των εξωδιδακτικών δραστηριοτήτων.

Σε ό,τι αφορά τις εξωσχολικές δραστηριότητες και τη διαμόρφωση του ελεύθερου χρόνου των μαθητών, *προέκυψαν από τη δική μας έρευνα ενδιαφέρουσες διαπιστώσεις για την «κουλτούρα» των νέων κατά τη διάρκεια των τελευταίων είκοσι ετών.* Ειδικότερα, είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι στη δεκαετία του 1980 αυξήθηκε σημαντικά το ποσοστό των μαθητών που συμμετείχαν σε δραστηριότητες στον ελεύθερο χρόνο τους, οι οποίες σχετίζονταν όχι τόσο με τη δημιουργία όσο με την κατανάλωση. Ένα παράδειγμα είναι η τηλεόραση, που από έβδομη έγινε η πρώτη επιλογή των μαθητών, με το ποσοστό όσων τη δήλωσαν ως δραστηριότητα του ελεύθερου χρόνου τους να αυξάνεται από το 12% το 1980-81 στο 82% κατά το σχολικό έτος 2000-01. Παρόμοια είναι η εικόνα σε ό,τι αφορά την ακρόαση μουσικής. Ωστόσο, και η ενεργός ενασχόληση με τη μουσική ως δραστηριότητα του ελεύθερου χρόνου των μαθητών αυξήθηκε από 5% το 1980-81 σε 20% το 2000-01. Αξιοσημείωτη και δυσσερμηνεύτη είναι επίσης η αυξανόμενη συμμετοχή των μαθητών στα κατηχητικά σχολεία μετά το 1980.

*Οι δραστηριότητες των αγοριών στον ελεύθερο χρόνο τους παρέμειναν απροσδόκητα οι ίδιες καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνάς μας:* αθλητισμός, παιχνίδι, εργασία (σε συνδυασμό με μείωση της επίσκεψης φροντιστηρίων). *Αντίθετα, οι επιλογές των κοριτσιών μεταβλήθηκαν με την πάροδο του χρόνου:* στην πρώτη φάση της έρευνας ήταν κυρίως οικιακές και καλλιτεχνικές δραστηριότητες, κατά το σχολικό έτος 1990-91 προστέθηκαν οι καταναλωτικές συνήθειες (π.χ. η τηλεόραση) και κατά το σχολικό έτος 2000-01 διαπιστώθηκαν τελικά διαφορές μόνο στο νοικοκυριό, στην ακρόαση μουσικής και στο χορό. *Αυτό σημαίνει ότι έλαβε χώρα μια εξομοίωση των ενδιαφερόντων των κοριτσιών με αυτά των αγοριών· πρόκειται δηλαδή για όμοια ενδιαφέροντα με μικρές εξαιρέσεις.* Τα παραδοσιακά στερεότυπα των δύο φύλων δεν εμφανίζονται έντονα, δηλαδή τα κορίτσια παύουν με

το πέρασμα του χρόνου να είναι «αρμόδια» για το νοικοκυριό σε σύγκριση με τα αγόρια. Σε καμιά φάση της έρευνας δεν υπήρχαν διαφορές φύλου στις ακόλουθες δραστηριότητες: προσκοπισμός, καθηγητικό σχολείο, κινηματογράφος, παρέες και ενεργός ενασχόληση με μουσική. Από ποσοτική άποψη όμως διαπιστώθηκαν διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα σε δραστηριότητες που η σειρά προτίμησης ήταν η ίδια σε αγόρια και κορίτσια. Για παράδειγμα, ο αθλητισμός έπαιζε στα αγόρια αλλά και στα κορίτσια σημαντικό ρόλο, τα πρώτα ωστόσο, που επιλέγουν αυτή τη δραστηριότητα στον ελεύθερο χρόνο τους, ήταν διπλάσια από τα κορίτσια. Αντίθετη ήταν η εικόνα στο διάβασμα, κάτι που οφείλεται πιθανώς, εν μέρει τουλάχιστον, στις καλύτερες επιδόσεις των κοριτσιών στην ανάγνωση, όπως προέκυψε από τη μελέτη PISA<sup>152</sup>.

*Οι δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου των μαθητών διαφοροποιούνται με κριτήριο την κοινωνική προέλευση των τελευταίων.* Αυτό σημαίνει ότι καθ' όλη τη χρονική περίοδο που διεξήχθη η έρευνα, οι μαθητές που προέρχονταν από μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα ασκούσαν περισσότερες δραστηριότητες από τους μαθητές που ήταν από οικογένειες εργατών και αγροτών· μόνο στο παιχνίδι και στη συμμετοχή σε οικιακές δραστηριότητες ήταν οι τελευταίοι πιο δραστήριοι. Το καταναλωτικό σύνδρομο των μαθητών που κατάγονται από μεσαία κοινωνικά στρώματα έχει να κάνει με τηλεόραση, ακρόαση μουσικής, παρέες, κινηματογράφο, θέατρο, χορό. Στις συγκεκριμένες δραστηριότητες παρατηρήθηκε συνολικά αυξητική τάση από ερευνητική φάση σε ερευνητική φάση. Επίσης, η ενεργός ενασχόληση με τη μουσική και ο προσκοπισμός εμφανίστηκαν εντονότερα στους μαθητές αυτής της κατηγορίας. Στη μεσαία και ανώτερη κοινωνική τάξη κυριαρχούσε η διασκέδαση, ενώ στην κατώτερη ασχολίες όπως περιστασιακή εργασία, βοήθεια στο νοικοκυριό και παιχνίδι. Εδώ παίζει ρόλο σαφώς και ο οικονομικός παράγοντας: βοήθεια στο σπίτι και παιχνίδι «κοστίζουν» λιγότερο από κινηματογράφο, θέατρο, χορό κ.λπ. Στη σειρά διαδοχής των δραστηριοτήτων δεν διαπιστώθηκαν διαφορές ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις.

Ως προς τη *διαφοροποίηση με κριτήριο τις σχολικές βαθμίδες*, διαπιστώθηκαν περισσότερες δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου στο Γυμνάσιο (παι-

152. Βλ. J. Baumert u.a., 2001, σ. 252.



χνίδι, χειροτεχνία, περιστασιακή εργασία, καθηγητικό) και πολύ λίγες στο Λύκειο (ακρόαση μουσικής, χορός, κινηματογράφος): το καταναλωτικό σύνδρομο ήταν όμως εντονότερο στο Λύκειο. Η μείωση των δραστηριοτήτων του ελεύθερου χρόνου στο Λύκειο οφείλεται οπωσδήποτε στην αύξηση των σχολικών και «φροντιστηριακών» υποχρεώσεων των μαθητών. Αντίστοιχη είναι η εικόνα που διαμορφώνεται με βάση τη σχολική τάξη και την ηλικία των μαθητών. Έχουμε συνεπώς και εδώ, όπως σε πολλά σημεία, την επίδραση των εξετάσεων επιλογής υποψηφίων για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση όχι μόνο στη σχολική διδασκαλία και εργασία αλλά και στη διαμόρφωση του ελεύθερου χρόνου των μαθητών.

Σε ό,τι αφορά τις εξωδιδασκτικές δραστηριότητες των καθηγητών, η γενική εικόνα που προέκυψε δεν παρουσιάζει πολύ αξιόλογες διαφορές από φάση σε φάση της έρευνας. Οι καθηγητές δήλωσαν αφενός ότι ασκούν σε ένα βαθμό εξωδιδασκτικά καθήκοντα διοικητικής φύσης, όπως είναι η σύνταξη Ωρολογίων Προγραμμάτων διδασκαλίας και η συμπλήρωση βαθμολογίων, και αφετέρου ότι συμμετέχουν σε δραστηριότητες της τάξης τους και του σχολείου, στις οποίες προέχουν οι πολιτιστικές και οι αθλητικές δραστηριότητες. Το εύρος των διοικητικών καθηκόντων μειώθηκε πάντως αισθητά κατά το σχολικό έτος 2000-01, προφανώς γιατί στο μεταξύ σε πολλά σχολεία τοποθετήθηκε προσωπικό για τη γραμματειακή υποστήριξη. Οι διαφοροποιήσεις φύλου, εκπαιδευτικής βαθμίδας και ετών υπηρεσίας δεν ήταν άξιες λόγου.

Μνημονεύουμε εδώ ακόμη πολύ σύντομα μια διαφοροποίηση που σημειώθηκε σταδιακά σε ό,τι αφορά τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι καθηγητές στα σχολεία: η έλλειψη κτιριακών εγκαταστάσεων, που εμφανιζόταν έντονα στην πρώτη, δεν αναφέρθηκε καθόλου στην τέταρτη και την πέμπτη φάση της έρευνας· φαίνεται δηλαδή ότι οι υποδομές των σχολείων βελτιώθηκαν στις δύο δεκαετίες που μεσολάβησαν. Επίσης, το φορτωμένο πρόγραμμα διδασκαλίας και ο μεγάλος αριθμός των μαθητών ανά τάξη δεν καταγράφηκαν πια μετά το 1990, προφανώς γιατί σημειώθηκε στο μεταξύ μείωση του μαθητικού πληθυσμού. Απασχολούσαν όμως τους καθηγητές προβλήματα πειθαρχίας και συμπεριφοράς, καθώς και αδιαφορίας από πλευράς των μαθητών, ενώ δηλώθηκαν για πρώτη φορά κατά το σχολικό έτος 2000-01 προβλήματα που προκύπτουν από τη μεταβολή της σύνθεσης

του μαθητικού πληθυσμού με τη συρροή παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία. Τότε αναφέρθηκε επίσης για πρώτη φορά από τους διευθυντές των σχολείων η δυνατότητα να απευθύνονται σε ειδικούς για βοήθεια σε δύσκολες περιπτώσεις προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών, πιθανώς γιατί είχαν δημιουργηθεί ανάλογες υπηρεσίες με το πέρασμα του χρόνου.

## 6.5. Γενικά συμπεράσματα

Έχοντας ως δεδομένα όλα όσα προαναφέρθηκαν, μπορούμε στο παρόν υποκεφάλαιο να εμβαθύνουμε σε μερικές από τις διαπιστώσεις και προτάσεις μας και ταυτόχρονα να τις συμπληρώσουμε ως προς τρία σημεία που δεν εξετάστηκαν συνεχόμενα έως τώρα: σχολεία, διευθυντές σχολείων και γονείς. Εκτός τούτου, επισημαίνουμε ό,τι απαιτεί, κατά τη γνώμη μας, επείγουσα αντιμετώπιση με μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής και διατυπώνουμε σχετικές προτάσεις.

### 6.5.1. Σχολεία, διεύθυνση σχολείων και γονείς

Στο πέμπτο κεφάλαιο του βιβλίου κατατέθηκαν πολλά στοιχεία, τα οποία επισημαίνουν ότι οι υπό συζήτηση μεταβλητές στα εξεταζόμενα δέκα σχολεία παρουσιάζουν έντονες διαφορές. Πρόκειται για διαφορές εντός του ίδιου σχολείου αλλά και μεταξύ των σχολείων. Συχνά μάλιστα οι διαφορές μεταξύ μαθημάτων στο ίδιο σχολείο ήταν μεγαλύτερες από εκείνες μεταξύ των σχολείων για το ίδιο μάθημα. Αποκλίσεις αυτού του είδους είναι γνωστές από τη διεθνή εμπειρική έρευνα<sup>153</sup>, ωστόσο είναι αξιοπρόσεκτο το εύρος των διαφορών στα ελληνικά σχολεία, αν και πρόκειται για ένα συγκριτικό εκπαιδευτικό σύστημα με ταυτόσημες επίσημες προδιαγραφές για το έργο του σχολείου και τη διδασκαλία. Τέτοια παραδείγματα είναι ο διαφορετικός προσανατολισμός της διδασκαλίας, οι τρόποι εξέτασεων, καθώς και διαφορές στη διδακτική μέθοδο, όπως οι μονολογικές και διαλογικές

153. Πρβλ. σχετικά, για παράδειγμα, M. Rutter et al., 1979.

μορφές διδασκαλίας κ.ά. Έτσι ένα από τα δέκα σχολεία ήταν, για παράδειγμα, έντονα προσανατολισμένο στους άριστους μαθητές στο μάθημα της Ιστορίας, ενώ την ίδια στιγμή απευθυνόταν στους περισσότερους μαθητές στη διδασκαλία των Μαθηματικών. Επίσης, οι κρίσεις των μαθητών για τους τρόπους εξετάσεων, καθώς και οι απόψεις τους για την αντικειμενικότητα της βαθμολογίας και για τα χρησιμοποιούμενα κριτήρια αξιολόγησης διαφοροποιούνταν από σχολείο σε σχολείο και από μάθημα σε μάθημα. Τέτοια στοιχεία είναι οπωσδήποτε αξιόπιστα, δεδομένου ότι πρόκειται για τους ίδιους μαθητές που δίνουν τις πληροφορίες για τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών στα διάφορα μαθήματα. Πέραν αυτού, διαπιστώσαμε ότι σε ορισμένα σχολεία οι μαθητές παρακολουθούσαν πολύ συχνότερα φροντιστήρια και ιδιαίτερα μαθήματα από ό,τι σε άλλα. Εξάλλου, το κλίμα σχολείου και τάξης, οι κοινωνικές δραστηριότητες σχολείου και τάξης, το δίκτυο κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών, καθώς και η αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου από τους μαθητές διέφεραν πολύ σημαντικά από σχολείο σε σχολείο.

*Επομένως από τη μια μεριά, ήταν πολύ περιορισμένη η ομοιότητα μεταξύ των σχολείων, κάτι που σημαίνει ότι για το μαθητή υπάρχουν διαφορές ανάλογα με το σχολείο στο οποίο φοιτά, οι οποίες μπορεί να φτάνουν έως και την παραβίαση της αρχής της εκπαιδευτικής ισότητας. Από την άλλη μεριά, υπήρχαν διαφορές εντός του ίδιου σχολείου, και ο εκπαιδευτικός αποτελεί την πιο σημαντική μεταβλητή που τις προκαλεί. Αυτή η διαφοροποίηση αποδεικνύει βέβαια την ελευθερία έκφρασης του εκπαιδευτικού, ιδιαίτερα σε θέματα Διδακτικής Μεθοδολογίας. Ωστόσο, σε περιπτώσεις προβληματικής συμπεριφοράς ή ανεπάρκειας των εκπαιδευτικών, πρέπει να απασχολεί η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και, ενδεχομένως και εδώ, η παραβίαση της αρχής της εκπαιδευτικής ισότητας. Οι εκπαιδευτικοί στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση προφανώς δεν καθοδηγούνται και δεν υποστηρίζονται συμβουλευτικά από τη διεύθυνση του σχολείου, ούτε φαίνεται ότι λειτουργεί ρυθμιστικά ο σύλλογος διδασκόντων στα σχολεία. Γενικά, όπως προέκυψε από τις επισκέψεις που πραγματοποιήσαμε στα σχολεία, λείπει ένα κοινό πνεύμα (corporate identity), ένα στίλ ή προφίλ το οποίο να ενοποιεί τα επίμέρους σχολεία, ενώ οι διευθυντές των σχολείων είτε δεν είναι αρμόδιοι είτε δεν έχουν τη διάθεση να παρέμβουν στην κατεύθυνση αυτή.*

Το γεγονός της διαφοροποίησης των σχολικών μονάδων δείχνει ότι υπάρχουν σημαντικά περιθώρια παρεμβάσεων από την πλευρά των εκπαιδευτικών, τα οποία διερωτάται κανείς γιατί δεν αξιοποιούνται για τη βελτίωση των σχολείων. Ένας σημαντικός λόγος είναι, κατά τη γνώμη μας, ο περιορισμένος ρόλος της διεύθυνσης των σχολείων. Από τη μια μεριά, οι διευθυντές των σχολείων έχουν μικρή θητεία· δεν συναντήσαμε, για παράδειγμα, παρά μόνο ένα διευθυντή σχολείου να διατηρεί την ιδιότητα αυτή δύο συνεχόμενες φορές κατά τη διάρκεια της έρευνάς μας. Τα τέσσερα χρόνια είναι μικρό χρονικό διάστημα για παραγωγική εργασία, ενώ για αποτελεσματική διεύθυνση σχολείου απαιτείται σταθερότητα. Από την άλλη μεριά, είναι απαραίτητες για το αξίωμα του διευθυντή σχολικής μονάδας σαφείς και επαρκείς αρμοδιότητες, ανάλογη αμοιβή και υποστηρικτικό προσωπικό. Επίσης, παίζει σημαντικό ρόλο η σωστή επιλογή των διευθυντών των σχολείων με δημόσια προκήρυξη της θέσης και αξιοκρατία στη διαδικασία επιλογής τους, στην οποία πρέπει να έχει λόγο και ο σύλλογος διδασκόντων του συγκεκριμένου σχολείου. Πόσο σημαντικός είναι ο θεσμός της διεύθυνσης του σχολείου φαίνεται σε άλλες χώρες, όπως στη Βρετανία ή στη Σουηδία, όπου στις αρμοδιότητες του διευθυντή του σχολείου υπάγεται, για παράδειγμα, η πρόσληψη του διδακτικού προσωπικού. *Νομίζουμε ότι μια μεταρρυθμιστική παρέμβαση στο θέμα της διεύθυνσης των σχολείων θα επιφέρει πολύ γρήγορα σημαντικές αλλαγές στην καθημερινή εργασία του σχολείου.*

Στα βασικά καθήκοντα του διευθυντή του σχολείου εντάσσεται και η συνεργασία με τους γονείς. Όπως σημειώθηκε ήδη στο τέταρτο αλλά και στο παρόν κεφάλαιο του βιβλίου, οι διευθυντές των σχολείων χαρακτήρισαν καλή τη σχέση τους με τους γονείς. Επιστημάνθηκε βέβαια το γεγονός ότι επικοινωνούν σε αραιά χρονικά διαστήματα μαζί τους και κυρίως όταν πρόκειται για βαθμούς και για ελέγχους επίδοσης των μαθητών. Αυτό σημαίνει ότι το άνοιγμα του σχολείου προς τον κοινωνικό περίγυρο είναι πολύ περιορισμένο. Εδώ νομίζουμε ότι υπάρχουν αναξιοποίητες δυνατότητες για τους διευθυντές και εκπαιδευτικούς των σχολείων, οι οποίοι, αν εντείνουν και εμπλουτίσουν την επικοινωνία και συνεργασία τους με τους γονείς, θα συμβάλουν στη βελτίωση της σχολικής εργασίας, συμπεριλαμβανομένης της επίδοσης των μαθητών, και στην ενίσχυση του ρόλου του σχολείου στο πλαίσιο της κοινότητας. *Προς το παρόν, οι γονείς δεν έχουν καμιά ουσιαστική*

*δυνατότητα επίδρασης στο έργο του σχολείου. Το παράδειγμα της «community education» στη Βρετανία ή άλλα μοντέλα θα μπορούσαν να φανούν χρήσιμα σε μια σχετική μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην Ελλάδα.*

### **6.5.2. Εκπαιδευτική πολιτική**

Στην έκθεση των ευρημάτων μας (ιδιαίτερα στο τέταρτο και το πέμπτο κεφάλαιο) διαπιστώσαμε ότι οι πιο μεγάλες εκπαιδευτικές αλλαγές σημειώθηκαν την περίοδο μεταξύ 1980 και 1990. Οι αλλαγές αυτές συνδέονται βασικά με επιλογές της εκπαιδευτικής πολιτικής. Έτσι τα δεδομένα που περιγράφονται στην πρώτη φάση της έρευνάς μας (σχολικό έτος 1980-81) αντικατοπτρίζουν εκπαιδευτικές συνθήκες που διαμορφώθηκαν μετά το τέλος του Β' Παγκόσμιου και του Εμφύλιου Πολέμου – είναι γνωστό ότι η εκπαίδευση εξελίσσεται με αργούς ρυθμούς – και τα οποία τροποποιήθηκαν με τη μεταρρύθμιση του 1976 επί κυβερνήσεως Νέας Δημοκρατίας. Η δομή της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και οι Πανελλήνιες Εξετάσεις για τη μετάβαση των μαθητών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση συνδέονται με τη μεταρρύθμιση αυτή. Η τέταρτη φάση της έρευνας (σχολικό έτος 1990-91) έλαβε χώρα σε μια χρονική στιγμή κατά την οποία κυβερνούσε ήδη επί μία περίπου δεκαετία το ΠΑΣΟΚ· στα ερευνητικά ευρήματα της συγκεκριμένης φάσης αποτυπώνονται επομένως οι προθέσεις της παραπάνω κυβέρνησης για την εκπαιδευτική πολιτική, κυρίως μέσω της μεταρρύθμισης με την ψήφιση του εκπαιδευτικού Νόμου του 1985. Στην τελευταία φάση της έρευνας (2000-01) εκφράζεται βασικά η εκπαιδευτική πολιτική της ίδιας κυβέρνησης με μια βραχύχρονη ενδιάμεση διακοπή (1990-1993) από την κυβέρνηση της Νέας Δημοκρατίας. Για το λόγο αυτό εμφανίζεται εδώ μια λιγότερο ενιαία εικόνα και με λιγότερο σαφείς επιδράσεις.

Όταν γίνεται λόγος για τη συσχέτιση της εκπαιδευτικής πολιτικής με τις διαπιστωμένες συνθήκες στα σχολεία, δεν πρόκειται για αιτιώδη σχέση. *Γενικά δεν είναι δυνατόν να μιλά κανείς για αιτιώδεις σχέσεις στην εκπαιδευτική πολιτική*· σε μερικά από τα παραδείγματα που μνημονεύονται παρακάτω γίνεται σαφές ότι οι διαπιστωμένες αλλαγές στον εκπαιδευτικό χώρο έχουν μικρή άμεση σχέση με την εκπαιδευτική πολιτική. Έτσι είναι πολύ πιθανό, λόγω της αισιοδοξίας που προκάλεσαν οι πολιτικές αλλαγές στις αρχές της

δεκαετίας του 1980, να σημειώθηκαν εκπαιδευτικές αλλαγές που δεν συνδέονταν άμεσα με τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική πολιτική. Επίσης, πολλές από τις αλλαγές που έλαβαν χώρα κατά το χρονικό διάστημα 1980-1990 βρίσκονται μόνο εν μέρει σε άμεση σχέση με τις σαφείς προθέσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής, ενώ κατά ένα άλλο μέρος τους έρχονται μάλιστα σε αντίθεση με την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική. Ως παραδείγματα αναφέρουμε την ενίσχυση του προσανατολισμού της διδασκαλίας στους καλούς και τους άριστους μαθητές, τη συνδεδεμένη με το παραπάνω χαρακτηριστικό μονολογική μορφή διδασκαλίας, καθώς επίσης την αλματώδη αύξηση των φροντιστηρίων. Σημειώθηκαν ακόμη αλλαγές στον κοινωνικό χαρακτήρα του σχολείου, όπως είναι η αύξηση των σχετικών δραστηριοτήτων στα σχολεία και τις τάξεις ή η σχέση των μαθητών με τους συνομηλίκους τους. Τέλος, εντοπίστηκαν αλλαγές στον εντονότερο προσανατολισμό ενός αυξανόμενου αριθμού μαθητών σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου. Πέραν αυτών, μπορούμε να μιλήσουμε και για αλλαγές που φαίνεται ότι λαμβάνουν χώρα τελείως ανεξάρτητα από εμπρόθετες πολιτικές ενέργειες ή ως παρενέργειες, όπως είναι η χειραφέτηση των κοριτσιών τα οποία, ενώ το 1980 ήταν σταθερά προσηλωμένα στο νοικοκυριό και την οικογένεια, δέκα χρόνια αργότερα είχαν οικοδομήσει πλήρως το κοινωνικό τους δίκτυο εκτός σχολείου και εκτός σπιτιού.

Τίθεται επίσης συχνά το ερώτημα αν οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις αφήνουν τα ίχνη τους στην καθημερινότητα του σχολείου ή αν στην εκπαίδευση είναι ευδιάκριτο κάποιο σχέδιο εκπαιδευτικής πολιτικής. Στη διεθνή βιβλιογραφία υποστηρίζεται κατά κανόνα ότι οι ρυθμίσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής φτάνουν σε πολύ μικρό βαθμό ή με καθυστέρηση «κάτω» στα σχολεία. Συμμεριζόμαστε την άποψη αυτή, επισημαίνουμε όμως τις εξής δύο περιπτώσεις όπου ήταν πολύ σαφής η επίδραση της εκπαιδευτικής πολιτικής: α) στο σύστημα επιλογής των υποψηφίων για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και β) στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Το σύστημα επιλογής υποψηφίων για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση είναι κυρίως ο παράγοντας που ασκεί σημαντικές επιδράσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία. Είμαστε βέβαιοι ότι η κατάργηση ή η μετακίνηση της διαδικασίας επιλογής μετά τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση θα έχει ως αποτέλεσμα μια σημαντική βελτίωση της εργασίας στο σχολείο — παραπέμπουμε σχετικά στο μεγάλο

αριθμό τεκμηρίων που προσκομίζει η παρούσα έρευνα για τις αρνητικές επιδράσεις του συγκεκριμένου παράγοντα στο έργο του σχολείου. Στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών δεν είναι βέβαια τόσο σαφείς οι επιδράσεις, όπως στο σύστημα επιλογής υποψηφίων για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, η ενίσχυση όμως της επιμόρφωσης των καθηγητών ήταν τα τελευταία χρόνια αισθητή. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα απαραίτητη: ένα εκπαιδευτικό σύστημα, στο οποίο δεν εισέρχονται και τόσο πολλοί νέοι εκπαιδευτικοί, έχει μεγάλη ανάγκη από αλλαγές, οι οποίες επιδρούν πιο άμεσα και ταχύτερα στο σχολείο και στην εκπαιδευτική διαδικασία από ό,τι το νέο αίμα εκπαιδευτικών.

### **6.5.3. Επείγουσες μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις**

Μετά από τις γενικές αυτές επισημάνσεις, αναφέρουμε παρακάτω μερικά σημεία που απαιτούν, κατά τη γνώμη μας, *επείγουσες παρεμβάσεις στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής*.

1. Σε ό,τι αφορά τη διδακτική διαδικασία, *δεν υπάρχει αμφιβολία ότι το ελληνικό σχολείο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι έντονα προσανατολισμένο στη μετάδοση και αναπαραγωγή γνώσεων*, έστω και αν δεν δηλώνεται ρητά ή δεν παρατηρείται άμεσα στις επιδιώξεις και στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών το υπαρκτό φαινόμενο της αποστήθισης, που λειτουργεί εις βάρος της αξιοποίησης και μεταφοράς των μαθημένων, καθώς και της καλλιέργειας της κριτικής σκέψης. Τις συνθήκες αυτές διαμορφώνει επίσης μια συγκεκριμένη μεθόδευση της διδασκαλίας, η οποία δίνει έμφαση σε μονολογικές μορφές εργασίας. Η διδακτική διαδικασία είναι εξάλλου γενικά προσηλωμένη σε παραδοσιακά οργανωτικά σχήματα και ευνοεί κατά κανόνα τη στεγνή μάθηση και το βερβαλισμό. *Για το λόγο αυτό απαιτούνται πολύ άμεσα μέτρα κυρίως για διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας*, ιδιαίτερα μάλιστα τη στιγμή που η ανομοιογένεια των μαθητών στις σχολικές τάξεις έχει ενταθεί τις τελευταίες δεκαετίες. Έτσι μόνο οι εκπαιδευτικοί θα καταστούν ικανοί να ανταποκρίνονται στις προϋποθέσεις και στο ρυθμό εργασίας και μάθησης των μαθητών.

2. *Επείγουσα κρίνεται επίσης μια μεταρρύθμιση της διαδικασίας μετάβασης από τη Δευτεροβάθμια στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση*. Είναι ευρέως

γνωστό, και επιβεβαιώνεται και από τη δική μας έρευνα, ότι το Λύκειο αλλά ακόμη και το Γυμνάσιο αποτελούν τους δέκτες των αρνητικών επιπτώσεων της διαδικασίας επιλογής. Εξαιτίας αυτής υφίσταται επίσης το καθεστώς των φροντιστηρίων και των ιδιαίτερων μαθημάτων με κύρια συνέπεια την κοινωνική ανισότητα. *Η λύση στο συγκεκριμένο ζήτημα θα μπορούσε – όπως σημειώθηκε ήδη – να αναζητηθεί στη μετάθεση της διαδικασίας επιλογής υποψηφίων, για όσο διάστημα χρειάζεται, σε μια μεταλυκειακή βαθμίδα ή στην αρχή της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.*

3. Είναι διαπιστωμένο γεγονός ότι *οι σχολικές μονάδες δεν έχουν αξιολογη κοινωνική ζωή ούτε κοινωνικό προφίλ και φυσιογνωμία*: αυτό είναι, κατά τη γνώμη μας, ένα από τα μείζονα προβλήματα του ελληνικού σχολείου. *Επομένως, βασικό στόχο μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων πρέπει να αποτελέσουν οι κοινωνικές παράμετροι της εκπαίδευσης, γιατί, παρά τις πολλές και συχνές μεταρρυθμίσεις που έγιναν τα τελευταία τριάντα πέντε χρόνια, δεν σημειώθηκε ουσιαστική πρόοδος ως προς το σημείο αυτό.*

4. Το μέγεθος των σχολικών τάξεων και η αριθμητική σχέση εκπαιδευτικού προς μαθητές βελτιώθηκαν αισθητά κατά τη διάρκεια της έρευνάς μας. Εάν θέλει κανείς να διατηρήσει το επίπεδο αυτό, *πρέπει να αντιμετωπίσει εγκαίρως την έλλειψη ιδιαίτερα νέων σε ηλικία εκπαιδευτικών στα σχολεία.* Υπό τις παραπάνω συνθήκες, όπως σημειώθηκε ήδη, καθίσταται επίσης επιτακτική η επιμόρφωση των ήδη υπηρετούντων εκπαιδευτικών, τη στιγμή μάλιστα που αυξάνεται συνεχώς η συμμετοχή μεγαλύτερων ηλικιών στο σώμα των διδασκόντων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

5. *Απαιτούνται ακόμη ρυθμίσεις για την απρόσκοπτη εκπαίδευση μειονοτικών ομάδων του μαθητικού πληθυσμού.* Εδώ εννοούνται οι αλλοδαποί μαθητές (κυρίως Αλβανοί), τα παιδιά παλιννοστούντων και επαναπατρισθέντων Ελλήνων, καθώς και πολιτισμικές μειονότητες, όπως είναι οι Τσιγγάνοι (Ρομ). Επίσης, πρέπει να προσέξει κανείς ιδιαίτερα εκπαιδευτικές ανισότητες στα σχολεία οι οποίες προκύπτουν με γεωγραφικά κριτήρια, καθώς και με τον καθορισμό των σχολικών περιφερειών: σε όλες αυτές τις περιπτώσεις παραβιάζεται η αρχή της εκπαιδευτικής ισότητας. Επισημαίνουμε ακόμη στο ίδιο πλαίσιο ότι, σύμφωνα με τα δικά μας ερευνητικά ευρήματα, φαίνεται να εμφανίζεται ένας νέος τομέας ανισότητας στην εκπαίδευση εις βάρος των αγοριών σε σύγκριση με τα κορίτσια, η οποία (ανισότητα) εκδη-



λώνεται, για παράδειγμα, στη σχολική επίδοση και στα ποσοστά συμμετοχής των δύο φύλων στις ανώτερες τάξεις του Λυκείου.

6. Μια γενική διαπίστωση της έρευνάς μας είναι εξάλλου *οι ανεπάρκειες τόσο στη βασική εκπαίδευση όσο και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*: δηλαδή, η ελλιπής επαγγελματική προετοιμασία τους κατά τη διάρκεια των βασικών τους σπουδών και η αναποτελεσματική επιμόρφωσή τους σε ό,τι αφορά νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις και τρόπους διαφοροποίησης της σχολικής εργασίας. Οι διαπιστώσεις μας καθιστούν αναγκαίες *μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις σε ό,τι αφορά την πληρότητα των βασικών σπουδών στα ιδρύματα όπου εκπαιδεύονται οι καθηγητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αλλά και την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσής τους*. Ως προς αυτή την τελευταία σημαντικό ρόλο μπορεί να παίξει η ενδοσχολική επιμόρφωση<sup>154</sup>, η οποία πρέπει συνεπώς να μπει σε προτεραιότητα στις επιλογές της εκπαιδευτικής πολιτικής.

7. *Επιβάλλεται ακόμη η χωρίς καθυστέρηση ενίσχυση της εκπαιδευτικής έρευνας*. Πρόκειται κατ' αρχάς για απαραίτητες δευτερογενείς αναλύσεις ήδη υφιστάμενων στατιστικών στοιχείων, που δεν έχουν αξιοποιηθεί: επίσης, δεν έχουν αξιοποιηθεί δεόντως πορίσματα διεθνών συγκριτικών μελετών. Σε πολλές χώρες παρατηρείται έλλειψη αξιοπιστίας εμπειρικής έρευνας, ενώ, όπου υπάρχει και αξιοποιείται, διαπιστώνονται οι θετικές επιδράσεις της στην εκπαίδευση. Τα ευρήματα των εμπειρικών ερευνών μπορούν να υποστηρίξουν εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις: βέβαια τονίστηκε ήδη —προκύπτει εξάλλου και από τη μελέτη PISA— ότι: α) δεν μπορεί να προσδοκά κανείς βραχυπρόθεσμες μεταβολές στο εκπαιδευτικό σύστημα και β) δεν υφίστανται μονοδιάστατες αιτιώδεις σχέσεις στην εκπαίδευση. Πρέπει ακόμη να επισημανθεί *ότι δεν μπορεί να αποτελεί στόχο η αποσπασματική μεταρρύθμιση επιμέρους πτυχών του εκπαιδευτικού συστήματος χωρίς σφαιρική αντιμετώπιση των υπό υλοποίηση ρυθμίσεων*.

Ιδιαίτερα σημαντικές είναι οι *διαχρονικές έρευνες*, οι οποίες μπορούν να αποσαφηνίσουν υφιστάμενες σχέσεις στα εκπαιδευτικά πράγματα μιας χώρας. Οι ερευνητές πρέπει επίσης να είναι σε θέση, με την εξασφάλιση

---

154. Πρβλ. Π. Ξοχέλλης & Ζ. Παπαναούμ, 2000. Πρβλ. επίσης τα Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου, 2001.

επαρκούς χρηματοδότησης, να αρχίζουν σε μικρή ηλικία τη διεξαγωγή εκπαιδευτικών ερευνών. Ακόμη, ωφέλιμη θα ήταν η συσχέτιση των ευρημάτων υφιστάμενων ερευνών, γιατί συχνά παρατηρεί κανείς, για παράδειγμα, ότι δεν χρησιμοποιούνται υπάρχοντα ερευνητικά εργαλεία, αλλά κατασκευάζονται νέα με απώλειες οικονομικών πόρων και χρόνου. Χρήσιμη θα ήταν γενικά η συγκρότηση ενός αρχείου εκπαιδευτικής εμπειρικής έρευνας με στόχο την αξιοποίησή του τόσο από τους ερευνητές όσο και από τους αρμόδιους για την εκπαιδευτική πολιτική.

8. Σήμερα διαθέτουμε τις γνώσεις σχετικά με την κατάσταση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς και με παράγοντες που ευθύνονται για τις επιτυχίες ή τις αποτυχίες της. Για τη συσχέτιση και αξιοποίηση των γνώσεων αυτών απαιτείται συστηματική εργασία, η οποία θα μπορούσε να αναληφθεί από ένα ολιγομελές εξειδικευμένο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο, ανεξάρτητο από την πολιτική εξουσία, από τις συνδικαλιστικές οργανώσεις και από άλλες αρχές, το οποίο θα μπορούσε να επεξεργάζεται μεσοπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα σχέδια για μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις στην εκπαίδευση. Οι υφιστάμενοι θεσμοί δεν ανταποκρίνονται στους όρους αυτούς, ενώ άλλοι που προβλέπονται σε νομικές διατάξεις (όπως το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας) δεν έχουν καν ενεργοποιηθεί.



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

---

### Ι. Ελληνόγλωσση

- Αλεξανδρίδης, Α.: *Μαθητικά θέματα*. Κωδικοποίηση, Θεσσαλονίκη 1995.
- Apple, M: *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα* (μετ. Τ. Δαρβέρη), Θεσσαλονίκη 1986.
- Westphalen, K.: *Αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων* (μετ. Ι. Πυργιωτάκη), Θεσσαλονίκη 1982.
- Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Χ.: Η συμπληρωματικότητα ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων στην κοινωνιολογική και εκπαιδευτική έρευνα, στο: Γ. Παπαγεωργίου (Επιμ.): *Μέθοδοι στην κοινωνιολογική έρευνα*, Αθήνα 1998, σσ. 255-289.
- Βρεττός, Γ. & Καψάλης, Α.: *Αναλυτικό Πρόγραμμα. Σχεδιασμός, αξιολόγηση, αναμόρφωση*, Θεσσαλονίκη 1997.
- Βώρος, Φ.: Φιλοσοφία των Αναλυτικών Προγραμμάτων, στο: *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 3/1981, σσ. 7-12.
- Γαβρόγλου, Κ.: Μήπως πρέπει να καταργηθούν οι εισαγωγικές εξετάσεις;, στο: *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 58/1991, σσ. 75-80.
- Δημητρόπουλος, Ε.: *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Μέρος Β: Αξιολόγηση του μαθητή*, Αθήνα 1998.
- Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδος (ΕΣΥΕ): *Στατιστικές Επετηρίδες 1981 έως 1993*, Αθήνα 1982 έως 1995.
- Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδος (ΕΣΥΕ): *Στατιστική της Εκπαιδύσεως 1979-80*, Αθήνα 1983.
- Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδος (ΕΣΥΕ): *Στατιστική της Εκπαιδύσεως 1980-81*, Αθήνα 1986.
- Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδος (ΕΣΥΕ): *Στατιστική της Εκπαιδύσεως 1986-87 – 1991-92*, Αθήνα 1997.
- Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδος (ΕΣΥΕ): *Στατιστική της Εκπαιδύσεως 1992-93 – 1993-94*, Αθήνα 2000.
- Ingenkamp, K.: *Εγχειρίδιο Παιδαγωγικής Διαγνωστικής* (μετ. Α. Κουτσούκη), Θεσσαλονίκη 1993.
- Cohen, L. & Manion, L.: *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μετ. Χρ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου), Αθήνα 1997.
- Καζαμιάς, Α. & Κασσωτάκης, Μ. (Επιμ.): *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές ανασγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, Αθήνα 1995.

- Κασσωτάκης, Μ.: Η πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και η εκπαιδευτική κρίση στην Ελλάδα, στο: Ι. Πυργιωτάκης & Ι. Κανάκης (Επιμ.), *Παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση*, Αθήνα 1992, σσ. 266-294.
- Κασσωτάκης, Μ.: *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών*, τέταρτη έκδοση, Αθήνα 1993.
- Κασσωτάκης, Μ. & Παπαγγελή-Βουλιουρή, Δ.: Οι διαδικασίες μετάβασης από τη Δευτεροβάθμια στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Η διαχρονική τους εξέλιξη και τα προβλήματά τους, στο: Α. Καζαμιάς & Μ. Κασσωτάκης, 1995, σσ. 263-304.
- Καψάλης, Α. & Χαρολάμπους, Δ.: *Σχολικά εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*, Αθήνα 1995.
- Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας: *Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Πρώτη και δεύτερη βαθμίδα. Δομές και ποσοτικά δεδομένα*, επιμ. Γ. Σταμελός, Αθήνα 2002.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ.: *Η αξιολόγηση των εξετάσεων για την επιλογή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση*, ΥΠΕΠΘ/ΚΕΜΕ, Αθήνα 1985.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ.: *Κοινωνιολογική ανάλυση της ελληνικής εκπαίδευσης. Οι Εισαγωγικές Εξετάσεις, τόμος Ι*, Αθήνα 1995.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ.: *Κοινωνιολογική ανάλυση της αξιολόγησης και της επίδοσης. Οι Εισαγωγικές Εξετάσεις, τόμος ΙΙ*, Αθήνα 1996.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. κ.ά.: *Ανιχνεύοντας την επίδοση στην ελληνική εκπαίδευση. Η τρίτη διεθνής έρευνα για την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής επίδοσης στα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες*, Αθήνα 2000.
- Ματσαγγούρας, Η.: *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*, Αθήνα 2002.
- Μπαλάσκας Κ.: Ρόλος και φυσιογνωμία του Γυμνασίου, στο: *Νέα Παιδεία*, 49/1989, σσ. 29-34.
- Μπαλάσκας Κ.: Προβλήματα της ελληνικής Μέσης Εκπαίδευσης, στο: *Νέα Παιδεία*, 54/1990, σσ. 27-33.
- Μπαλάσκας Κ.: Η μεταρρύθμιση στο Λύκειο, στο: *Νέα Παιδεία*, 91/1999, σσ. 18-22.
- Μπουζάκης, Σ.: *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, τόμοι Α και Β*, τρίτη έκδοση, Αθήνα 2002.
- Neave, G.: *Οι εκπαιδευτικοί. Προοπτικές για το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ευρώπη* (μετ. Μ. Δεληγιάννη), Αθήνα 1998.
- Ξωχέλλης, Π.: *Θέματα εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Σημερινά προβλήματα και μελλοντικοί στόχοι*, Αθήνα 1981.
- Ξωχέλλης, Π.: *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*, Θεσσαλονίκη 1984.
- Ξωχέλλης, Π. κ.ά.: Μεθόδευση της διδασκαλίας και αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης στο Γυμνάσιο και Λύκειο, στο: *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 26, 27 και 28/1986, σσ. 85-103, 17-31 και 69-87 (αντίστοιχα).
- Ξωχέλλης Π.: *Η διδασκαλία της Ιστορίας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο*, Θεσσαλονίκη 1987.

- Ξωχέλλης, Π. κ.ά.: Αξιολόγηση του προγράμματος γλωσσικής διδασκαλίας στο Γυμνάσιο. Αδημοσίευτη έκθεση έρευνας, Θεσσαλονίκη 1990.
- Ξωχέλλης, Π.: *Παιδαγωγική του Σχολείου*, τέταρτη έκδοση, Θεσσαλονίκη 1991.
- Ξωχέλλης, Π.: Τριάντα χρόνια εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στην Ελλάδα (1964-1994) – κριτικός απολογισμός από τη σκοπιά της Παιδαγωγικής Επιστήμης, στο: Ένωση Φίλων του Πνευματικού Ιδρύματος «Γεώργιος Παπανδρέου». *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση 1964: Τριάντα χρόνια μετά*, Πάτρα 1995, σσ. 51-60.
- Ξωχέλλης, Π. & Παπαναούμ, Ζ.: *Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ελληνικές εμπειρίες 1997-2000*, Θεσσαλονίκη 2000.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: *Ενιαίο Λύκειο. Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Ε.Π.Π.Σ.)*, Αθήνα 1998.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: *Μαθητική διαρροή στο Γυμνάσιο (σχολικό έτος 1997-98)*, Αθήνα 2001.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*, Τόμοι Α' και Β', Αθήνα 2002.
- Παπαδόπουλος Σ.: *Οργάνωση και διοίκηση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, Αθήνα 1996.
- Παπαδοπούλου, Β.: *Παρατήρηση διδασκαλίας: Θεωρητικό πλαίσιο και εφαρμογές*, Θεσσαλονίκη 1999.
- Παπαναούμ, Ζ.: *Η διεύθυνση του σχολείου. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*, Θεσσαλονίκη 1995.
- Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου: *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση εκπαιδευτικών και ανάπτυξη σχολείου*, Θεσσαλονίκη 2001.
- Σαϊτης, Χρ.: *Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα 2000.
- Σκούρα-Βαρνάβα, Τζ. κ.ά.: *Η εκπαίδευση στην Ελλάδα. Ποσοτικά στοιχεία 1960-1990*, Αθήνα 1993.
- Τερζής, Ν.: *Το Γυμνάσιο ως βαθμίδα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης: Κριτική απογραφή και συγκριτική έρευνα*, Θεσσαλονίκη 1988.
- Τσουντας, Κ. Σ. & Χρονοπούλου Μ. Γ.: *Η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και το εκπαιδευτικό προσωπικό της*, Αθήνα 1995.
- Φλουρής, Γ.: *Αναλυτικά Προγράμματα για μια νέα εποχή*, Αθήνα 1983.
- Χαραμής Π.: Εξωτερική και εσωτερική μεταρρύθμιση στο ελληνικό Λύκειο, στο: *Λόγος και Πράξη*, 51/1992-93, σσ. 20-34.
- Χατζηδήμου, Δ.: *Οι κατ' οίκον εργασίες των μαθητών*, Θεσσαλονίκη 1995.
- Horf, D.: *Διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας* (μετ. Β. Δεληγιάννη-Κουμιτζή), Θεσσαλονίκη 1982.
- Horf, D.: *Τριάντα χρόνια ελληνογερμανικής μετανάστευσης και παλιννόστησης. Σχολικά προβλήματα και κοινωνική ένταξη των παιδιών των μεταναστών στην*

- Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας και στην Ελλάδα. Έκδοση Γερμανικού Ινστιτούτου Γκαίτε, Θεσσαλονίκη 1991.
- Ψαθάς, Ι.: *Ενιαίο Λύκειο*, Θεσσαλονίκη 2000.

## II. Ξενόγλωσση

- Allan, G.: Qualitative Research, in: G. Allan & C. Skinner (Eds.): *Handbook for Research Students in Social Sciences*, London 1991.
- Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*, Reinbek 1994.
- Baumert, J. u.a.: *TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich*. Deskriptive Befunde, Opladen 1997.
- Baumert, J. u.a.: TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik-und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Band 1: *Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit*. Band 2: *Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe*, Opladen 2000.
- Baumert, J. u.a. (Hrsg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich (Deutsches PISA-Konsortium)*, Opladen 2001.
- Berg, B. L.: *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*, London 1998.
- Bortz, J.: *Lehrbuch der Statistik für Sozialwissenschaftler*, Berlin 1985.
- Dahllöf, U.: Rahmenfaktoren und zielerreichendes Lernen, in: W. Edelstein und D. Hopf (Hrsg.): *Bedingungen des Bildungsprozesses. Psychologische und pädagogische Forschungen zum Lehren und Lernen in der Schule*, Stuttgart 1973, S. 271-284.
- Diefenbach, H. & Klein, M.: Bringing Boys Back, in: Soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern im Bildungssystem zu ungunsten von Jungen am Beispiel der Sekundarschulabschlüsse, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 6/2002, S. 938-958.
- Dunkin, M. J. & Biddle B. J.: *The Study of Teaching*, New York 1974.
- European Commission: *Key data on Education in Europe*, Luxemburg 2000.
- Flick, K.: *Qualitative Forschung*, Hamburg 1998.
- Hamann, B.: *Geschichte des Schulwesens*, Bad Heilbrunn 1986.
- Hatzichristou, Chr. & Hopf, D.: School adaptation of Greek children after remigration: Age differences in multiple domains, in: *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Vol. 26, No. 5, 995, pp. 505-522.
- Hatzichristou, Ch. & Hopf D.: A multiperspective comparison of peer sociometric status groups in childhood and adolescence, in: *Child Development*, 1996, 67, pp. 1085-1102.

- Hopf, D.: *Herkunft und Schulbesuch ausländischer Kinder. Eine Untersuchung am Beispiel griechischer Schüler*. Studien und Berichte Band 44, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin 1987.
- Hopf, D.: *Schulische Wiedereingliederung von Remigrantenkindern in Griechenland. Integrationshilfen durch Förderkurse*. Band 5 der Schriftenreihe "Migrantenkinder in den Schulen Europas", hrsg. von H. H. Reich und I. Gogolin, Münster/New York 1992.
- Hopf, D. & Hatzichristou, Chr.: Die Rückkehr in die Heimat: Zur schulischen und sozialpsychologischen Situation der griechischen Schüler nach der Remigration, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 1/1994, S. 147-170.
- Hopf, D. & Hatzichristou, Chr.: Teacher gender-related influences in Greek schools, in: *British Journal of Educational Psychology*, March 1999.
- Kelpanides, M.: Die Reform des griechischen Bildungswesens. Dargestellt an der Entwicklung im Sekundarbereich 1957-1977, in: *Mitteilungen und Nachrichten des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung*, 88-89, 1977, S. 30-81.
- Kelpanides, M.: *Gesellschaftsentwicklung und Reform des Sekundarschulwesens in Griechenland*. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt 1983.
- Kelpanides, M.: Schulsystem und Volksbildung, in: Grothusen, K.-D. (Hrsg.): *Südosteuropa-Handbuch, Band III: Griechenland*, Göttingen 1980, S. 448-471.
- Köller, O. u.a.: Wege zur Hochschulreife: Offenheit des Systems und Sicherung vergleichbarer Standards. Analysen am Beispiel der Mathematikleistungen von Oberstufenschülern an Integrierten Gesamtschulen und Gymnasien in Nordrhein-Westfalen, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3/1999, S. 385-422.
- Lambiri-Dimaki, J.: *Social Stratification in Greece 1962-1982*, Athens 1983.
- Nikolinakos, M.: Politische Oekonomie der Gastarbeiterfrage. Migration und Kapitalismus, Hamburg 1973.
- OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development): *Education at a Glance*. OECD Indicators, Paris: 1993 etc. (various years).
- Pirgiotakis, I.: *Zum Selbstverständnis des griechischen Volksschullehrers*, Frankfurt/M. 1979.
- Platt, J.: What can case studies do, in: *Studies in Qualitative Methodology*, Vol.1, 1988, pp. 5-20.
- Polydorides, Georgia K., Women's Participation in the Greek Educational System. In: *Comparative Education*, 21/1985, 3, pp. 229-240.
- Poster, C. & Krueger, A. (Eds.): *Community education in the Western world*, London/New York 1990.



- Rutter, M. et al.: *Fifteen thousand hours. Secondary Schools and their effects on children*, London 1979.
- Steinert, B.: *Bildung und Regionalentwicklung in Griechenland. Eine Untersuchung über die regionalstrukturellen Wirkungen der griechischen Bildungspolitik*. Frankfurter Studien zur Bildungsforschung, Band 8, Baden-Baden 1991.
- Vernon, P. E. (Ed.): *Secondary School Selection. A British Psychological Society Inquiry*, London 1957.
- Walberg, H.: *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*, Oxford 1990.
- Weinert, F. E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*, Weinheim 2001.
- Wittrock, R. (Ed.): *Handbook of Research on Teaching*, London 1986.
- Xochellis, P. & Kesidou, A.: Das griechische Schulsystem, in: H. Döbert u.a. (Hrsg.), *Die Schulsysteme Europas*, Hohengehren 2002, S. 182-197.

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ**

Στο παράρτημα περιέχονται τα τέσσερα ερευνητικά εργαλεία: οδηγός συνέντευξης με τους διευθυντές των σχολείων, ερωτηματολόγιο για εκπαιδευτικούς, ερωτηματολόγιο για μαθητές και φύλλο παρατήρησης. Επισημαίνονται σχετικά τα εξής:

Ο οδηγός συνέντευξης με τους διευθυντές των σχολείων έμεινε ο ίδιος καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας. Τα ερωτηματολόγια για εκπαιδευτικούς και μαθητές δέχθηκαν προσαρμογές ανάλογα με την εκάστοτε εκπαιδευτική πραγματικότητα κατά τη διάρκεια των είκοσι ετών της έρευνας. Εδώ δημοσιεύεται για λόγους οικονομίας η μορφή των ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκε στην τελευταία φάση της έρευνας (σχολικό έτος 2000-01). Το φύλλο παρατήρησης έμεινε το ίδιο σε όλες τις φάσεις της έρευνας.

Στα ερωτηματολόγια για εκπαιδευτικούς και για μαθητές, καθώς και στις παρατηρήσεις στις τάξεις έγινε εκ των υστέρων κωδικοποίηση των ανοιχτών ερωτήσεων, καθώς και των σημειώσεων των ερευνητών (που περιείχονταν στον ελεύθερο χώρο του φύλλου παρατήρησης).

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι



### ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΜΕ ΤΟ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

---

---

#### A. ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

1. Όνομα και τύπος σχολείου:

.....  
.....

2. Πότε χτίστηκε το κτίριο;

.....  
.....

3. Πόσα σχολεία εξυπηρετεί το κτίριο;

.....  
.....

4. Ώρες λειτουργίας του σχολείου:

.....  
.....

5. Πόσες και τι είδους αίθουσες έχει το σχολείο;

.....  
.....

6. Τι εποπτικό υλικό υπάρχει, πώς αγοράζεται, πώς χρησιμοποιείται,  
είναι προσιτό στους μαθητές και με ποια διαδικασία;

.....  
.....

7. Υπάρχει εσωτερικός κανονισμός του σχολείου;

.....  
.....

8. Τι αρχεία τηρούνται στο σχολείο;

.....  
.....

**B. ΑΡΜΟΔΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ**

1. Πόσα χρόνια διευθύνετε το σχολείο;

.....  
.....

2. Με ποιο τρόπο συνεργάζεστε:

α) με το διδακτικό προσωπικό;

.....  
.....

β) με τους γονείς;

.....  
.....

3. Ποιες είναι οι σχέσεις σας με τους μαθητές;

.....  
.....

4. Μπαίνετε σε τάξεις, για ποιο λόγο, πόσο συχνά;

.....  
.....

5. Ασκείτε πειθαρχικές αρμοδιότητες στο προσωπικό και τους μαθητές;

.....  
.....

6. Πέρα από τις τυπικές αρμοδιότητές σας, αναλαμβάνετε άλλες πρωτοβουλίες;

.....  
 .....

**Γ. ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΚΑΙ ΑΛΛΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ**

1. Αριθμός εκπαιδευτικών κατά ηλικία και φύλο

<b>Ηλικία</b>	<b>Άνδρας</b>	<b>Γυναίκα</b>
Έως 30		
30-39		
40 και άνω		
<b>Σύνολο</b>		

2. Πόσοι διδάσκουν σύμφωνα με την ειδικότητά τους και πόσοι όχι;

.....  
 .....

3. Επιπλέον ακαδημαϊκά προσόντα του διδακτικού προσωπικού (πρόσθετες σπουδές, μεταπτυχιακοί τίτλοι):

.....  
 .....

4. Ποιες οι σχέσεις των μελών του διδακτικού προσωπικού;

.....  
 .....

5. Υπάρχει άλλο προσωπικό; Αν ναι, έκτακτο ή μόνιμο; Ποια η δραστηριότητά του;

.....  
 .....

**Δ. ΜΑΘΗΤΕΣ**

1. Αριθμός μαθητών:
2. Κοινωνική προέλευση των μαθητών (δική σας γνώμη):  
.....  
.....
3. Υπάρχει ατομικός φάκελος για κάθε μαθητή; Αν ναι, τι περιέχει;  
.....  
.....
4. Υπάρχουν άλλα στοιχεία για τις ικανότητες των μαθητών που προέκυψαν, για παράδειγμα, από τεστ; Ποιος τα διεξήγαγε, πότε και γιατί;  
.....  
.....
5. Έχετε στο σχολείο σας παλιννοστούντες μαθητές (από Αυστραλία, Γερμανία, πρώην Σοβιετική Ένωση κ.λπ.); Αν ναι, πόσους;  
.....  
.....
6. Παρουσιάζουν οι μαθητές αυτοί κάποια προβλήματα στην επίδοση ή τη συμπεριφορά τους σε σύγκριση με τους άλλους μαθητές;  
.....  
.....
7. Υπάρχουν κάποια προβλήματα στην επικοινωνία σας με τους γονείς τους;  
.....  
.....
8. Έκτος από το καθιερωμένο μάθημα Σχολικού και Επαγγελματικού Προσανατολισμού, υπάρχει κάποιος άλλος τρόπος ενημέρωσης των μαθητών; Αν ναι, ποιος;  
.....  
.....

9. Νομίζετε ότι έχει σημασία να γνωρίζει το σχολείο την εξέλιξη των παιδιών μετά την αποφοίτησή τους από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση;

.....  
.....

10. Ενημερώνεστε για τη σταδιοδρομία των μαθητών σας;

.....  
.....

11. Πόσοι μαθητές διακόπτουν τη φοίτησή τους;

.....  
.....

#### **Ε. ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΕΥΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ**

1. Χρησιμοποιείτε συστήματα διαφοροποίησης (ομαδοποίηση-εξατομίκευση) εκτός από το χωρισμό σε τάξεις στο σχολείο; Ποια; Με ποια κριτήρια το κάνετε; Πείτε μας την άποψή σας.

.....  
.....

2. Λειτουργούν ειδικά μαθήματα για τα παιδιά που υστερούν, ή προβλέπεται κάποια άλλη βοήθεια γι' αυτά; Υπάρχουν άλλες διαδικασίες ενθάρρυνσης και ενίσχυσης;

.....  
.....

3. Τι είδους ενημέρωση γίνεται για τις καινούριες μεθόδους διδασκαλίας;

.....  
.....



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

4. Έχουν δυνατότητα πρωτοβουλίας οι καθηγητές στην εφαρμογή νέων μεθόδων διδασκαλίας;

.....  
.....

5. Πώς συνεργάζεστε με τους Σχολικούς Συμβούλους της περιοχής σας;

.....  
.....

6. Υπάρχει κάποια μέθοδος διδασκαλίας που εφαρμόζεται γενικότερα στο σχολείο και θεωρείται κατάλληλη;

.....  
.....

### ΣΤ. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

1. Δημιουργούνται προβλήματα σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών:

α) από τους μαθητές;

.....  
.....

β) από γονείς;

.....  
.....

γ) από άλλους καθηγητές;

.....  
.....

δ) από τη γνώμη του ίδιου;

.....  
.....

2. Πώς τα αντιμετωπίζετε;

.....  
.....

## **Z. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ**

1. Τι είδους δραστηριότητες και γιορτές πραγματοποιούνται στο σχολείο; Πώς προγραμματίζονται και οργανώνονται (Μαθητικές Κοινότητες, δι-εύθυνση σχολείου, άλλος φορέας);

.....  
.....

2. Κατά τη γνώμη σας, είναι αρκετές ή θα έπρεπε να διευρυνθούν;

.....  
.....

3. Ποιες από αυτές έχουν, κατά τη γνώμη σας, στόχο την κοινωνικοποίηση των μαθητών;

.....  
.....

4. Υπάρχει και πώς εκδηλώνεται η συνεργασία του σχολείου με τους γονείς και τους άλλους φορείς στις διάφορες εκδηλώσεις;

.....  
.....

5. Ποια είναι η γνώμη σας για τις Μαθητικές Κοινότητες;

.....  
.....

## **H. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ**

1. Ποια συμπεριφορά θεωρείται στο σχολείο σας προβληματική και συνεπώς τιμωρητέα;

.....  
.....

2. Πώς αντιμετωπίζονται τα πειθαρχικά προβλήματα στο σχολείο σας;  
Ποιες ποινές εφαρμόζονται και για ποια παραπτώματα;  
(Πρακτική του σχολείου – παιδαγωγικά ή διοικητικά μέτρα.)

.....  
.....

3. Γίνονται συζητήσεις στα συμβούλια των καθηγητών για τις ποινές;

.....  
.....

4. Πώς αντιδρούν στις ανακοινώσεις των ποινών:

α) οι Μαθητικές Κοινότητες;

.....  
.....

β) ο σύλλογος γονέων;

.....  
.....

5. Πώς ορίζετε και πώς κάνετε διάγνωση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς:

α) της κοινωνικής;

.....  
.....

β) της ψυχολογικής;

.....  
.....

6. Πώς την αντιμετωπίζετε;

.....  
.....

7. Πού ανατρέχετε για ειδική βοήθεια;

.....  
.....

8. Συζητούνται τέτοιου είδους θέματα στις συνεδρίες των καθηγητών;

.....  
.....

9. Σημειώθηκαν στα τελευταία δέκα χρόνια  
(από το σχολικό έτος 1990-91) αλλαγές στο σχολείο σας;

.....  
.....

10. Ποιες αλλαγές:

α) στο σχολείο ως ίδρυμα;

.....

β) στη σύνθεση των μαθητών;

.....

γ) στο διδακτικό προσωπικό;

.....

δ) σε άλλα σημεία;

.....

11. Έχετε να προσθέσετε κάτι;

.....  
.....



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ



### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

---

---

#### A. ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο: Άνδρας  Γυναίκα
2. Χρονολογία γέννησης: .....
3. Επάγγελμα πατέρα: .....
4. Τόπος σπουδών: .....
5. Πότε πήρατε πτυχίο; .....
6. Κάνατε άλλες σπουδές; Αν ναι, ποιες;  
.....  
.....
7. Ειδικότητα: .....
8. Διδάσχετε σύμφωνα με αυτήν;  
ΝΑΙ  ΟΧΙ
9. Σε ποιες τάξεις διδάσχετε φέτος;  
.....
10. Πόσα χρόνια διδάσχετε; .....

11. Ασκείτε εξωδιδασκτικά καθήκοντα στο σχολείο; Αν ναι, ποια;  
.....  
.....
12. Τι δραστηριότητες έχουν τα παιδιά της τάξης στην οποία είστε υπεύθυνος;  
.....  
.....
13. Τι δραστηριότητες έχει το σχολείο γενικά και πώς συμμετέχετε εσείς σε αυτές;  
.....  
.....
14. Τι συνεργασίες έχετε με τους συναδέλφους σας και πόσο συχνά;  
.....

**B. ΣΧΟΛΙΚΑ ΒΙΒΛΙΑ**

1. Τι γνώμη έχετε για τα σχολικά βιβλία των μαθημάτων που διδάσχετε εξετάζοντάς τα από:  
α) επιστημονική άποψη;  
.....  
.....
- β) διδακτική άποψη;  
(Σας εξυπηρετούν στη διδασκαλία του μαθήματός σας.)  
.....  
.....
2. Πιστεύετε ότι τα σχολικά βιβλία είναι έτσι γραμμένα ώστε να εξυπηρετούν τους μαθητές;  
(Είναι κατανοητά, ενδιαφέροντα, ελκυστικά...)  
.....  
.....

## Γ. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

1. Πότε εξετάζετε;  
.....
2. Πώς εξετάζετε;  
.....
3. Πόση ώρα κρατάει η εξέταση;  
.....
4. Πόσο συχνά εξετάζετε κάθε μαθητή;  
.....
5. Εξετάζετε συχνότερα τους αδύνατους μαθητές;  
.....
6. Εξετάζετε όλο το μάθημα ή μέρος του μαθήματος;  
.....
7. Ποια μορφή γραπτών εξετάσεων εφαρμόζετε, πόσο συχνά;  
.....
8. Στην αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών σας ποια είναι, κατά τη γνώμη σας, η βαρύτητα:
  - α) της προφορικής εξέτασης;  
.....  
.....
  - β) της γραπτής εξέτασης;  
.....  
.....
  - γ) της συμμετοχής στο μάθημα;  
.....  
.....



9. Τι σημαίνει για σας καλός μαθητής;

.....  
.....

Πώς τον ξεχωρίζετε;

.....  
.....

10. Νομίζετε ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στο χαρακτήρα ενός παιδιού και στην επίδοσή του στα μαθήματα;

ΝΑΙ       ΟΧΙ

Αν ναι, ποια;

.....  
.....

11. Με ποια κριτήρια σχηματίζετε την εντύπωσή σας για την προσωπικότητα ενός μαθητή;

.....  
.....

12. Επηρεάζει την αξιολόγησή σας το γεγονός ότι στην Γ' Γυμνασίου τελειώνει η υποχρεωτική εκπαίδευση και ότι ορισμένα παιδιά ενδέχεται να σταματήσουν εκεί;

.....  
.....

13. Αισθάνεστε ευθύνη για την επίδραση που μπορεί να έχει η δική σας αξιολόγηση στη ζωή των παιδιών αργότερα; Αν ναι, πώς το αντιμετωπίζετε;

.....  
.....

14. Σε θέματα αξιολόγησης ζητάτε τη γνώμη άλλων καθηγητών για κάποιο μαθητή; Αν ναι, γιατί;

.....  
.....

15. Ποια είναι η γνώμη σας για το τμήμα που παρακολουθούμε από άποψη:

α) επίδοσης;

.....  
.....

β) προετοιμασίας από προηγούμενη χρονιά;

.....  
.....

γ) κοινωνικής συμπεριφοράς;

.....  
.....

16. Αισθάνεστε προετοιμασμένος από τις σπουδές σας για τη διδασκαλία και την αξιολόγηση; Αν όχι, πώς το αντιμετωπίζετε;

.....  
.....

17. Τι δυσκολίες αντιμετωπίζετε γενικότερα στο σχολείο;

.....  
.....

#### **Δ. ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΕΥΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ**

1. Προγραμματίζετε τη διδασκαλία του μαθήματός σας στην αρχή της χρονιάς; Αν ναι, με ποιο τρόπο;

.....  
.....

2. Πώς προετοιμάζετε το καθημερινό σας μάθημα; (Δηλαδή, τι κάνετε την προηγούμενη στο σπίτι;)

.....  
.....

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

3. Ποια συγκεκριμένα βοηθήματα χρησιμοποιείτε ή τι άλλες πηγές;  
.....  
.....
4. Επηρεάζει την προετοιμασία σας για το καθημερινό μάθημα το αν διδάσκετε στο Γυμνάσιο ή στο Λύκειο; Αν ναι, σε τι;  
.....  
.....
5. Τι κυρίως επιδιώκετε με τη διδασκαλία του μαθήματός σας;  
(Ποιος είναι για σας ο σκοπός του μαθήματος που διδάσκετε;)  
.....  
.....
6. Θέτετε συγκεκριμένους στόχους για το καθημερινό σας μάθημα;  
.....  
.....
7. Περιγράψτε σε αδρές γραμμές μια διδακτική σας ώρα ως προς την πορεία διδασκαλίας.  
.....  
.....
8. Γιατί ακολουθείτε αυτή την πορεία;  
.....  
.....
9. Τι εποπτικά μέσα χρησιμοποιείτε κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος;  
.....  
.....
10. Όταν διδάσκετε κάνετε αναφορές σε άλλα μαθήματα; Αν ναι, σε ποια;  
.....  
.....

11. Ενημερώνεστε για νέες μεθόδους διδασκαλίας; Αν ναι, πώς;

.....  
 .....

12. Έχετε δοκιμάσει ποτέ να εφαρμόσετε κάποια καινούρια μέθοδο διδασκαλίας; Αν ναι, ποια;

.....  
 .....

Αν όχι, θα θέλατε να είχατε τη δυνατότητα;

.....  
 .....

13. Χρησιμοποιείτε κάποιο συγκεκριμένο τρόπο ή μέθοδο έτσι ώστε να προσαρμόζεται η διδασκαλία σας στην ιδιαιτερότητα κάθε παιδιού (ικανότητα, ενδιαφέροντα...); Αν ναι, ποιο συγκεκριμένο τρόπο;

.....  
 .....

14. Επιδιώκετε τη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα;

ΝΑΙ  ΟΧΙ

Αν ναι, με ποιο συγκεκριμένο τρόπο;

.....  
 .....

15. Επιδιώκετε τη συμμετοχή τους στην προετοιμασία του μαθήματος που θα παραδώσετε; Αν ναι, με ποιο τρόπο (ατομικά, σε ομάδες);

.....  
 .....

Αν την επιδιώκετε, τους δίνετε την ευκαιρία να συμμετάσχουν και στην παρουσίαση του μαθήματος;

.....  
 .....

16. (Στην περίπτωση που η απάντηση στην ερώτηση 15 είναι καταφατική)

Πώς ανταποκρίνονται οι μαθητές σε αυτές τις προσπάθειές σας;

.....  
.....

Γιατί νομίζετε ότι συμβαίνει αυτό;

.....  
.....

17. Τι είδους εργασίες τούς δίνετε για το σπίτι;

.....  
.....

18. Σας έχει συμβεί ποτέ να επηρεαστεί ο τρόπος βαθμολόγησης ενός μαθητή από τη γνώμη σας:

α) για την προσωπικότητά του;

.....  
.....

β) για τις οικογενειακές του συνθήκες;

.....  
.....

19. Έχετε εξωδιδασκτικές σχέσεις με τους μαθητές σας;

.....  
.....

20. Έχετε στην τάξη σας παλινοστούντες μαθητές;  
(Από Αυστραλία, Γερμανία, πρώην Σοβιετική Ένωση...)

.....  
.....

21. Αν ναι, παρουσιάζουν οι μαθητές αυτοί προβλήματα, σε σύγκριση με τους άλλους μαθητές:

α) στην επίδοση;

.....  
.....

β) στη συμπεριφορά τους;

.....  
.....

22. Πώς συνεργάζεστε με τη διεύθυνση του σχολείου;

.....  
.....

23. Πώς συνεργάζεστε με τους γονείς;

.....  
.....

Για ποια θέματα;

.....  
.....

Πόσο συχνά;

.....  
.....

Ενδιαφέρονται οι γονείς γενικά για το σχολείο;

.....  
.....

24. Σημειώθηκαν αλλαγές τα τελευταία δέκα χρόνια (1990-2000):

α) στη διδασκαλία σας;

.....  
.....

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

β) στους μαθητές;

.....  
.....

γ) στο σχολείο που διδάσκετε;

.....  
.....

δ) αλλού; Πού;

.....  
.....

Πώς κρίνετε τις αλλαγές αυτές ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά το εξεταστικό σύστημα;

.....  
.....

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ



### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ

---

Το ερωτηματολόγιο αυτό περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικά με το σχολείο και τη σχολική ζωή. Απάντησε βάζοντας ένα σταυρό δίπλα στο ΝΑΙ ή στο ΟΧΙ, ή δίνοντας ολοκληρωμένη απάντηση όπου χρειάζεται. Σε μερικές ερωτήσεις υπάρχουν συγκεκριμένες οδηγίες δίπλα στην ερώτηση. Δεν υπάρχουν απαντήσεις σωστές ή λανθασμένες. Όλες είναι το ίδιο καλές, γιατί μας δίνουν πληροφορίες και εκφράζουν απόψεις.

Παράκλησή μας είναι να γράφεις ξεκάθαρα και ελεύθερα τη γνώμη σου. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και υπηρετεί αποκλειστικά και μόνο ερευνητικούς σκοπούς.

Παρακαλούμε, πριν προχωρήσεις στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, να συμπληρώσεις τα παρακάτω στοιχεία:

#### A.

1. Έτος γέννησης:

.....

2. Φύλο:

Αγόρι

Κορίτσι

3. Επάγγελμα πατέρα:

.....

4. Τάξη που φοιτάς:

.....



**B.**

1. Τι επηρεάζει την επίδοσή σου σε ένα μάθημα [βάλε σταυρό (+) στη στήλη που εκφράζει τη γνώμη σου για όλα τα κριτήρια]

	καθόλου	λίγο	πολύ
- το είδος του μαθήματος			
- η επιστημονική κατάρτιση του καθηγητή			
- η προσωπικότητα του καθηγητή			
- ο τρόπος που ο καθηγητής αντιμετωπίζει τη συμπεριφορά μου			
- ο τρόπος διδασκαλίας			
- ο τρόπος εξέτασης			

2. Ποιοι συμμετέχουν στη διεξαγωγή του μαθήματος [σημείωσε με σταυρό (+) μία από τις δύο απαντήσεις, για όλα τα μαθήματα]

	ΑΡΧΑΙΑ	ΝΕΑ	ΙΣΤΟΡΙΑ	ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	ΦΥΣΙΚΗ	ΧΗΜΕΙΑ
- οι πιο καλοί μαθητές						
- οι περισσότεροι μαθητές						

3. Στην παράδοση του μαθήματος [σημείωσε με σταυρό (+) μία από τις δύο απαντήσεις, για όλα τα μαθήματα]

	ΑΡΧΑΙΑ	ΝΕΑ	ΙΣΤΟΡΙΑ	ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	ΦΥΣΙΚΗ	ΧΗΜΕΙΑ
- γίνεται κυρίως διάλογος						
- επικρατεί κυρίως ο μονόλογος του καθηγητή						

4. Ποιους από τους παρακάτω τρόπους εξέτασης χρησιμοποιεί ο καθηγητής σας; (Μπορείς να σημειώσεις παραπάνω από έναν τρόπο για κάθε μάθημα.)

	ΑΡΧΑΙΑ	ΝΕΑ	ΙΣΤΟΡΙΑ	ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	ΦΥΣΙΚΗ	ΧΗΜΕΙΑ
α. Λέει όλο το μάθημα ένας ή πολλοί μαθητές						
β. Γίνονται ερωτήσεις γνώσης						
γ. Γίνονται ερωτήσεις κρίσης						
δ. Γίνονται ωριαία διαγωνίσματα						
ε. Εξετάζει όλη την τάξη συγχρόνως με ερωτήσεις						
στ. Εξετάζει το παρακάτω μάθημα με βαθμό						

5. Ποιο από τους παραπάνω τρόπους εξέτασης θεωρείς καλύτερο και γιατί; (Σημείωσε το αντίστοιχο γράμμα.)

α.	<input type="checkbox"/>
β.	<input type="checkbox"/>
γ.	<input type="checkbox"/>
δ.	<input type="checkbox"/>
ε.	<input type="checkbox"/>
στ.	<input type="checkbox"/>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

6. Πόσο συμβάλλουν, κατά τη γνώμη σου, οι παρακάτω παράγοντες στην τελική βαθμολογία; (Γράψε στις στήλες «λίγο», «πολύ» ή «καθόλου» για το κάθε μάθημα.)

	ΑΡΧΑΙΑ	ΝΕΑ	ΙΣΤΟΡΙΑ	ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	ΦΥΣΙΚΗ	ΧΗΜΕΙΑ
- Απόδοση στην προφορική εξέταση						
- Συμμετοχή στο μάθημα						
- Βαθμοί ωριαίων διαγωνισμάτων						
- Εντύπωση που έχει σχηματίσει ο καθηγητής για σένα						

7. Είσαι ικανοποιημένος/-η από την αντικειμενικότητα της βαθμολογίας; (Σημείωσε αυτό που πιστεύεις ότι γίνεται στα περισσότερα κύρια μαθήματα.)

Καθόλου       Λίγο       Πολύ

**Γ.**

1. Είσαι ικανοποιημένος/-η από τις σχέσεις σου με τους καθηγητές γενικά;

Καθόλου       Λίγο       Πολύ

2. Πώς αισθάνεσαι γενικά όταν βρίσκεσαι σε τάξη;

Ελεύθερος/-η

Περιορισμένος/-η

Δεν έχω γνώμη

3. Πώς αισθάνεσαι γενικά όταν βρίσκεσαι στο σχολείο;

Ευχάριστα

Ούτε ευχάριστα ούτε δυσάρεστα

Δυσάρεστα

**Δ.**

1. Σκοπεύεις να συνεχίσεις τις σπουδές σου μετά το Γυμνάσιο;  
(Μόνο για μαθητές Γυμνασίου)

ΝΑΙ  ΟΧΙ

2. Αν ναι, πού θέλεις να φοιτήσεις; (Μόνο για μαθητές Γυμνασίου)

Ενιαίο Λύκειο: α) Θεωρητική κατεύθυνση

β) Θετική κατεύθυνση

γ) Τεχνολογική κατεύθυνση

Τεχνικό Επαγγελματικό Εκπαιδευτήριο

Αλλού

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

3. Έχεις αποφασίσει για το επάγγελμα που θα κάνεις στο μέλλον;

ΝΑΙ  ΟΧΙ

4. Αν ναι, ποιο είναι αυτό;

.....  
.....

5. Νομίζεις ότι έχεις ικανοποιητικές πληροφορίες για την επαγγελματική σου σταδιοδρομία και για τα προσόντα που απαιτεί κάθε επάγγελμα;

ΝΑΙ  ΟΧΙ

6. Αν ναι, από πού προέρχεται η πληροφόρησή σου;

Από το σχολείο (ΣΕΠ)

Από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης ή  
τον Οργανισμό Απασχολήσεως Εργατικού Δυναμικού

Από την οικογένεια ή και τους φίλους μου

Από έντυπα και βιβλία

**Ε. (Μόνο για μαθητές Λυκείου)**

1. Ποιο τύπο Λυκείου διάλεξες και γιατί;

Ενιαίο Λύκειο: α) Θεωρητική κατεύθυνση

β) Θετική κατεύθυνση

γ) Τεχνολογική κατεύθυνση

.....

2. Νομίζεις ότι προετοιμάζεσαι σωστά από το σχολείο σου για το Απολυτήριο του Ενιαίου Λυκείου;

ΝΑΙ  ΟΧΙ

**ΣΤ.**

1. Τι δραστηριότητες έχει η Μαθητική Κοινότητα της τάξης σας φέτος;

.....  
.....

2. Εσύ προσωπικά συμμετέχεις ενεργά σε αυτές τις δραστηριότητες;

ΝΑΙ  ΟΧΙ

Αν ναι, τι ακριβώς κάνεις;

.....  
.....

Αν όχι, γιατί; .....

Δεν έχω χρόνο

Δεν με ενδιαφέρει

Άλλος λόγος

3. Ποια είναι η γνώμη σου για τις Μαθητικές Κοινότητες;

.....  
.....  
.....  
.....

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

4. Σε ποιες εκδηλώσεις που έγιναν ή σε ποιες ομάδες που λειτουργούν στο σχολείο σου πήρες μέρος φέτος;

.....  
.....

5. Γενικά, είσαι ευχαριστημένος από τις σχέσεις σου με τους συμμαθητές σου στο σχολείο;

Καθόλου       Λίγο       Πολύ

6. Κάνεις παρέα με τους συμμαθητές σου έξω από το σχολείο;

ΝΑΙ       ΟΧΙ

Αν ναι, πόσο συχνά;

Λίγο       Πολύ

Αν όχι, γιατί; .....

Για προσωπικούς λόγους

Εξαιτίας αποστάσεων που χωρίζουν τα σπίτια μας

Άλλο

7. Με τι άλλο ασχολείσαι έξω από το σχολείο;

Πηγαίνω στον προσκοπισμό

Πηγαίνω στο κατηχητικό

Δουλεύω

- |                              |                          |
|------------------------------|--------------------------|
| Ασχολούμαι με το νοικοκυριό  | <input type="checkbox"/> |
| Ασχολούμαι με τη χειροτεχνία | <input type="checkbox"/> |
| Ασχολούμαι με τον αθλητισμό  | <input type="checkbox"/> |
| Παίζω                        | <input type="checkbox"/> |
| Πηγαίνω σινεμά               | <input type="checkbox"/> |
| Βλέπω τηλεόραση              | <input type="checkbox"/> |
| Διαβάζω                      | <input type="checkbox"/> |
| Πηγαίνω στο θέατρο           | <input type="checkbox"/> |
| Βλέπω τις παρέες μου         | <input type="checkbox"/> |
| Γράφω                        | <input type="checkbox"/> |
| Ζωγραφίζω                    | <input type="checkbox"/> |
| Ακούω μουσική                | <input type="checkbox"/> |
| Παίζω μουσική                | <input type="checkbox"/> |
| Χορεύω                       | <input type="checkbox"/> |
| Ασχολούμαι με τα μαθήματα    | <input type="checkbox"/> |
| Άλλο                         | <input type="checkbox"/> |



8. Πόσο χρόνο αφιερώνεις σε αυτές τις ασχολίες σου;

Όλο τον ελεύθερο χρόνο μου

Όχι όσο θα ήθελα

Λίγο

9. Κάνεις φροντιστήριο;

ΝΑΙ  ΟΧΙ

Αν ναι, πόσες ώρες την εβδομάδα;

1-5

6-10

11 και πάνω

10. Κάνεις ιδιαίτερα;

ΝΑΙ  ΟΧΙ

Σε ποια μαθήματα;

Αρχαία  Χημεία

Νέα  Λατινικά

Ιστορία  Ξένη γλώσσα

Μαθηματικά  Άλλο

Φυσική

Πόσες ώρες την εβδομάδα συνολικά;

1-5

6-10

11 και πάνω

11. Έχεις ζήσει στο εξωτερικό;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

12. Αν ναι, πού (σε ποια χώρα);

.....  
.....

13. Για πόσο χρονικό διάστημα;

.....  
.....

14. Πότε (ποιο έτος) επέστρεψες;

.....  
.....

15. Υπάρχουν προβλήματα που σχετίζονται με τη διαμονή σου στο εξωτερικό ή την επιστροφή σου;

.....  
.....











---

ΣΤΟ ΒΙΒΛΙΟ ΤΩΝ  
DIETHER HOPF & ΠΑΝΑΓΙΩΤΗ Δ. ΞΩΧΕΛΛΗ  
«ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΚΑΙ ΛΥΚΕΙΟ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ»  
ΤΑ ΦΙΛΜ ΚΑΙ ΤΟ ΜΟΝΤΑΖ ΕΚΑΝΕ Ο Π. ΚΟΝΤΟ-  
ΜΗΝΑΣ. Η ΕΚΤΥΠΩΣΗ ΕΓΙΝΕ ΑΠΟ ΤΗ Χ. ΖΑ-  
ΧΑΡΟΠΟΥΛΟ, Δ. ΣΙΤΑΡΑ, Σ. ΖΑΧΑΡΟΠΟΥΛΟΥ  
ΟΕ ΤΟΝ ΙΟΥΝΙΟ ΤΟΥ 2003 ΓΙΑ ΛΟΓΑΡΙΑΣΜΟ  
ΤΩΝ ΕΚΔΟΣΕΩΝ  
«ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ»

---









Το βιβλίο αυτό στηρίζεται σε μια συστηματική και διεξοδική έρευνα που πραγματοποίησαν οι συγγραφείς στις δύο βαθμίδες της ελληνικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Γυμνάσιο και Λύκειο) επί είκοσι συνεχόμενα έτη (δεκαετίες 1980 και 1990) – για πρώτη φορά σε τέτοιο εύρος στην Ελλάδα –, εστιάζοντας στη μεθόδευση της διδασκαλίας και την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης.

Γραμμένο από δύο έμπειρους ερευνητές και καλούς γνώστες της εκπαιδευτικής πραγματικότητας στη χώρα μας, πραγματεύεται πρώτα την εκπαιδευτική διαδικασία από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών σε ό,τι αφορά τις επιδιώξεις της, τη μεθόδευση της διδασκαλίας και την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, τη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή, τη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, στο διευθυντή του σχολείου και στους γονείς, την κοινωνική ζωή στο σχολείο, τα εξωδιδακτικά καθήκοντα των εκπαιδευτικών, καθώς και τις απόψεις τους για τις σπουδές τους. Στη συνέχεια εξετάζονται θέματα σχολείου και εκπαιδευτικής διαδικασίας από τη σκοπιά των μαθητών, όπως είναι η σχολική επίδοση και οι παράγοντες που τη διαμορφώνουν, οι εξετάσεις και η βαθμολογία, η σχολική σταδιοδρομία και ο επαγγελματικός προσανατολισμός των μαθητών, το κλίμα του σχολείου και της τάξης, οι πολιτιστικές, αθλητικές, ψυχαγωγικές και λοιπές δραστηριότητες του σχολείου στις οποίες συμμετέχουν οι μαθητές, τα φροντιστήρια και τα ιδιαίτερα μαθήματα, καθώς και η διαμόρφωση του ελεύθερου χρόνου των μαθητών. Με βάση τα ερευνητικά ευρήματα για τους παραπάνω τομείς επιχειρείται τέλος η εξαγωγή και διατύπωση γενικών συμπερασμάτων, με αναφορές στην τρέχουσα εκπαιδευτική πολιτική και στις μελλοντικές προοπτικές.

Το παρόν δημοσίευμα απευθύνεται σε ερευνητές, εκπαιδευτικούς, φοιτητές, μαθητές και γονείς, σε φορείς εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς και σε κάθε ενδιαφερόμενο για τα τεκταινόμενα στην ελληνική εκπαίδευση. Για το λόγο αυτό είναι σχετικά ευσύνοπτο και γραμμένο έτσι ώστε να μπορεί να διαβαστεί χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες, τηρώντας βέβαια βασικούς κανόνες επιστημονικής δεοντολογίας.



9 789604 063949

ISBN 960-406-394-4