

Γυμνάσιο και Λύκειο στην Ελλάδα: Δεδομένα μιας Διαχρονικής Έρευνας με Επιμέρους Συγκριτικές Αναφορές κυρίως στο Εκπαιδευτικό Σύστημα της Γερμανίας

Παναγιώτης Δ. Ξωχέλλης ■

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το άρθρο που ακολουθεί παρουσιάζει τα σημαντικότερα ευρήματα μιας διαχρονικής έρευνας που διεξήχθη τα τελευταία 20 χρόνια (1980-2000) στο Ελληνικό Β΄θμιο Σχολείο και των δύο κύκλων. Η έρευνα εστιάζει κυρίως στη μελέτη των μεθόδων διδασκαλίας σε πέντε βασικά μαθήματα (Αρχαία Ελληνικά, Νέα Ελληνικά, Ιστορία, Φυσική, Μαθηματικά), όπως και σε βασικές διαστάσεις της σχολικής ζωής στην ίδια αυτή βαθμίδα εκπαίδευσης. Με βάση τα ευρήματα της εν λόγω έρευνας, ο συγγραφέας καταλήγει σε μια σειρά προτάσεων για συγκεκριμένες «επείγουσες» μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις, που απαιτούνται για την άρση των διαπιστούμενων προβλημάτων.

I. Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Στο κείμενο που ακολουθεί παρουσιάζονται εν συντομία και σχολιάζονται, κριτικά και εν μέρει υπό συγκριτικό πρίσμα, πορίσματα από μια διαχρονική έρευνα¹ συνολικής διάρκειας είκοσι ετών (από το σχολικό έτος 1980/81 έως το σχολικό έτος 2000/01). Η έρευνα αυτή είχε ως στόχο την εξέταση όλων των πτυχών μεθόδευσης της διδασκαλίας, από το σχεδιασμό έως την αποτίμηση του αποτελέσματός της, σε πέντε βα-

σικά μαθήματα (Αρχαία Ελληνικά, Νέα Ελληνικά, Ιστορία, Φυσική και Μαθηματικά), καθώς και βασικών διαστάσεων της σχολικής ζωής στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο, και διεξήχθη σε πέντε φάσεις με διαφορετική εν μέρει μεθοδολογική προσέγγιση και με ειδικότερους στόχους η καθεμιά από αυτές². Οι πληροφορίες για τις φάσεις, τα δείγματα και τα μεθοδολογικά εργαλεία της έρευνας περιέχονται σε συνοπτική μορφή στον πίνακα που ακολουθεί.

Ερωτ/για εργ/λεία	φάση I (1980/81)	φάση II (1980/81)	φάση III (1980/81)	φάση IV (1990/91)	φάση V (2000/01)
Ερωτ/για διευ/τών		1.552			
συν/ξεις διευ/τών	10			10	10
Ερωτ/για καθ/τών	70	1.695		37	31
Παρ/σεις σε τάξεις	225 ώρες			89 ώρες	35 ώρες
μαγν/νες παρ/σεις			33		
ερωτ/γιο μαθ/των	673			275	468
Ημερ/για ερευνητών	✓			✓	✓
επ/μα στ. στοιχεία	✓			✓	✓

Εδώ μνημονεύονται ερευνητικά ευρήματα από την πρώτη, τέταρτη και πέμπτη φάση τής εν λόγω έρευνας, τα οποία προέκυψαν από συνεντεύξεις διευθυντών σχολικών μονάδων, από ερωτηματολόγια καθηγητών και μαθητών και από παρατηρήσεις της διδασκαλίας σε τάξεις³. Πρόκειται για δέκα «σχολικές μονάδες-περιπτώσεις» (έξι Γυμνάσια και τέσσερα Λύκεια), προσεκτικά επιλεγμένες, από τη δημόσια εκπαίδευση. Ένα από τα κριτήρια επιλογής ήταν το μέγεθος των σχολείων, δεδομένου ότι ένα μικρό σχολείο διαφέρει σε επιμέρους πτυχές του από ένα μεγάλο, και ένα άλλο η έδρα του σχολείου. Θεω-

ρήσαμε επίσης σημαντικό κατά την επιλογή των σχολείων το κοινωνικο-οικονομικό κριτήριο σε ό,τι αφορά την προέλευση των μαθητών. Γενικά η επιλογή των σχολικών μονάδων 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. Βέβαια δεν ήταν δυνατό να συμπεριλάβουμε σχολεία τα οποία να ανταποκρίνονται ταυτόχρονα και στα τρία παραπάνω κριτήρια, γενικά όμως μπορεί να λεχθεί εκ των υστέρων ότι τα επιλεγέντα σχολεία δε διαφοροποιούνται αισθητά από τα συνήθη σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης⁴.

II. Δημογραφικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών και μαθητών

1. Από άποψη ηλικίας, διαπιστώθηκε προοδευτική γήρανση στο σώμα των εκπαιδευτικών Γυμνασίου και Λυκείου: κατά το σχολικό έτος 1980/81 η μέση ηλικία των καθηγητών του δείγματος ήταν 34 ετών, δέκα χρόνια αργότερα 40 και ύστερα από δέκα χρόνια 45 ετών. Από άποψη φύλου, διατηρήθηκε σταθερό το ποσοστό των γυναικών στο διδακτικό προσωπικό των σχολείων τα τελευταία είκοσι χρόνια: στο Γυμνάσιο περίπου τα 2/3 των υπηρετούντων εκπαιδευτικών ήταν γυναίκες και το 1/3 άνδρες, ενώ στα Λύκεια ήταν περίπου διχοτομημένος ο αριθμός ανδρών και γυναικών. Τα ποσοστά αυτά διαφοροποιούνται ωστόσο κατά ειδικότητα, καθώς στους φιλόλογους υπερερούσαν σαφώς οι γυναίκες και στους φυσικούς και μαθηματικούς οι άνδρες. Σημειώνεται ότι μια ενδεικτική εξέταση της κατανομής των δύο φύλων μεταξύ των φοιτητών «καθηγητικών» Σχολών και Τμημάτων⁵ έδειξε ότι η εικόνα αυτή δε θα μεταβληθεί στο άμεσο μέλλον. Διεθνώς πάντως διαπιστώνεται έντονη επιγυναίκωση στη στελέχωση της εκπαίδευσης, ένα γεγονός που έχει άξιες λόγου παιδαγωγικές διαστάσεις, αλλά ίσως και αρνητικές επιπτώσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ως προς την κοινωνική προέλευση των εκπαιδευτικών, επιβεβαιώθηκαν παλαιότερες ελληνικές έρευνες⁶, που διαπιστώνουν την κύρια προέλευση των Ελλήνων εκπαιδευτικών από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα (οικογένειες εργατών και αγροτών).

2. Σε ό,τι αφορά τους μαθητές, διαπιστώθηκε σημαντική αύξηση του μαθητικού πληθυσμού από το 1980 και εξής, ιδιαίτερα στο Λύκειο. Η εξέλιξη αυτή έφερε αντιμέτωπη τη διοίκηση των σχολείων και τις

σχολικές μονάδες με σημαντικά προβλήματα. Δηλαδή, οι σχολικές μονάδες δεν ήταν προετοιμασμένες για την πρόσθετη αυτή επιβάρυνση με νέες υποχρεώσεις και ευθύνες, ενώ δεν υποστηρίχθηκαν από την πλευρά της κεντρικής διοίκησης της εκπαίδευσης ούτε στο ζήτημα της αύξησης των μαθητών ούτε σ' αυτό της παρουσίας μαθητικού πληθυσμού με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες (π.χ. παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές). Αλλά και οι επαγγελματικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών δε φαίνεται να ασχολήθηκαν, με την απαραίτητη σοβαρότητα και επάρκεια, με τις αντικειμενικές αυτές ανάγκες, πιθανώς γιατί δεν είχαν παρακολουθήσει ακριβώς την εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος. *Οι δικές μας πάντως διαπιστώσεις είναι ότι 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 προβλέψιμα και αντιμετώπισιμα προβλήματα στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Πάντως, ανάμεσα στα σχολικά έτη 1990/91 και 2000/01 παρατηρήθηκε σημαντική μείωση των μαθητών, πρώτα στο Γυμνάσιο και στη συνέχεια στο Λύκειο, μια εικόνα που χαρακτηρίζει σήμερα τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.*

3. Σχετικά με τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού των σχολείων, υπάρχουν αξιοπρόσεκτα δεδομένα, τα οποία, κατά τη γνώμη μας, δεν έχουν συζητηθεί έως τώρα επαρκώς στην Ελλάδα, αν και τα σχετικά στατιστικά στοιχεία ήταν και εξακολουθούν να είναι προσιτά.

Ένα πρώτο στοιχείο είναι ότι στις δύο εξεταζόμενες σχολικές βαθμίδες (Γυμνάσιο και Λύκειο) διαπιστώθηκαν διαφορετικές αναλογίες των δύο φύλων στους μαθητές, καθώς με ανοδική πορεία των τάξεων αυξάνεται το ποσοστό των κοριτσιών. Μια διαφορετικής τάξεως τομή είναι οι αλλαγές που σημειώθηκαν στην κοινωνική προέλευση των μαθητών. Στα είκοσι χρόνια που διήρκεσε η έρευνα, διαπιστώθηκαν στα μισά περίπου σχολεία έντονες μετατοπίσεις σε ό,τι αφορά τα κοινωνικο-οικονομικά κριτήρια των εκπαιδευτικών περιοχών των σχολείων. Σε πόλεις και μικρά χωριά η κοινωνικο-οικονομική εξέλιξη παρουσίασε τόσο έντονους ρυθμούς, ώστε να αξίζει τον κόπο να μελετηθεί λεπτομερώς και να ερμηνεύσει τα στοιχεία αυτά μια κοινωνιολογική έρευνα, η οποία θα μπορούσε να αποτελέσει στη συνέχεια την αφετηρία για σχεδιασμό μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων.

Ένα άλλο σημαντικό και με εξαιρετική, κατά τη γνώμη μας, βαρύτητα για το μέλλον φαινόμενο είναι η αυξανόμενη συμμετοχή παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία. Στις δύο δεκαετίες της έρευνάς μας η Ελλάδα μεταβλήθηκε από χώρα αποστολής σε χώρα υποδοχής μεταναστών, μια εξέλιξη που είχε προβλεφθεί σε πρώιμες σχετικές μελέτες⁷. Ωστόσο, όπως και σε άλλες χώρες υποδοχής μεταναστών, π.χ. στην Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας, έτσι και στη χώρα μας Πολιτεία και κοινωνία έλαβαν υπόψη τους πολύ αργά τη σημαντική αυτή εξέλιξη. Κατά συνέπεια, αν και το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών στην εκπαίδευση της Γερμανίας εμφανίζεται μειωμένο το 2000 (5,8%) συγκριτικά με τα στοιχεία της δεκαετίας του 1990⁸ (από 6,3%-7,8%) και ενώ η Γερμανία αντιμετωπίζει το πρόβλημα αυτό εδώ και σαράντα χρόνια⁹, δεν μπορεί να γίνει λόγος ακόμη για οριστική επίλυσή του. Στην Ελλάδα μόλις κατά το σχολικό έτος 2000/01 συνειδητοποιήθηκε η αλλαγή αυτή από εκπαιδευτικούς και διευθυντές σχολείων. Βέβαια είχαν δημιουργηθεί στο μεταξύ (από το 1996/97) σχετικοί θεσμοί (π.χ. το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, καθώς και το Πρόγραμμα Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στο πλαίσιο του ΕΠΕΑΕΚ), που αναδείκνυαν τα ανακύπτοντα προβλήματα, δεν μπορεί όμως να γίνει λόγος για έγκαιρη και επαρκή σε εύρος αντιμετώπισή τους, κάτι που ξεκίνησε μόλις πρόσφατα, ενώ ακόμη και σήμερα η υποστήριξη των μαθητικών αυτών ομάδων εξακολουθεί να είναι ελλειμματική.

Λόγω της πολιτισμικής ανομοιογένειας του μαθητικού πληθυσμού, τα ελληνικά σχολεία βρίσκονται σήμερα μπροστά σε δύσκολα προβλήματα. Απαιτείται πρώτα η αποτελεσματική σχολική ένταξη ενός μεγάλου αριθμού παλιννοστούντων μαθητών, ενώ υπάρχουν ακόμη άλλα προβλήματα που συνδέονται με τον επαναπατρισμό ατόμων και οικογενειών ελληνικής καταγωγής, κυρίως από τις περιοχές του Πόντου. Εξάλλου υπάρχουν αυξημένες εκπαιδευτικές ανάγκες λόγω της συμμετοχής αλλοδαπών, κυρίως Αλβανών, στην εκπαίδευση. Για να ανταποκριθεί η εκπαίδευση σε αυτή την εξαιρετικά ανομοιογενή σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, απαιτούνται ευαισθητοποιημένοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι να διαθέτουν επαρκή ενημέρωση και κυρίως αποτελεσματικές στρατηγικές διαφοροποίησης της σχολικής εργασίας, και να υποστηρίζονται βέβαια ταυτόχρονα από κατάλληλο διδακτικό υλικό, από επιμορφωτικές δράσεις, καθώς και από το διοικητικό πλαίσιο της εκπαίδευσης.

III. Σχετικά με τη μεθόδευση της διδασκαλίας

Η μεθόδευση της διδασκαλίας περιλαμβάνει¹⁰ ένα ευρύ φάσμα από δραστηριότητες, ενέργειες και χειρισμούς του διδάσκοντος: οι στόχοι που θέτει και επιδιώκει, στο πλαίσιο των επίσημων προδιαγραφών για τη σκοποθεσία της εκπαίδευσης, ο σχεδιασμός της διδασκαλίας και τα οργανωτικά σχήματα που επιλέγει και εφαρμόζει κατά τη διεξαγωγή της, η πορεία διδασκαλίας που ακολουθεί και οι μορφές εργασίας που εφαρμόζει, τα εποπτικά μέσα που χρησιμοποιεί, καθώς και η αποτίμηση του αποτελέσματος της διδασκαλίας μέσω της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών (τρόποι και διαδικασία εξετάσεων, βαθμολόγηση κ.λπ.).

1. Η γενική εικόνα ως προς τη στοχοθεσία της διδασκαλίας είναι ότι επιδιώκονται κυρίως γνωστικοί στόχοι, οι οποίοι αποβλέπουν στην κατάκτηση και εμπέδωση της ύλης υπό μορφή αναπαραγωγής γνώσεων· η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης του μαθητή αποτελεί αντίθετα υποδεέστερο στόχο της διδασκαλίας. Σύμφωνα με τις δηλώσεις των καθηγητών, δεν προωθείται ως στόχος η αποστήθιση, πράγμα που εκπλήσσει, αν λάβει κανείς υπόψη του την κριτική που ασκείται σχετικά· διαφορετική είναι όμως η εικόνα που προκύπτει από τις απόψεις των μαθητών, τις οποίες θεωρούμε πιο αξιόπιστες στην περίπτωση αυτή.

Κατά τη χρονική διάρκεια της έρευνας διαπιστώθηκε μια αλλαγή, η οποία αφορά τη βαρύτητα των επιδιώξεων της διδασκαλίας. Δηλαδή, στη δεκαετία του 1980 τονιζόταν, πέρα από την κατανόηση και εμπέδωση των γνώσεων, η σύνδεσή τους με την πραγματικότητα, κάτι που δεν παρατηρήθηκε στις επόμενες φάσεις, στις οποίες απέκτησαν βαρύτητα άλλα στοιχεία, όπως, π.χ., η αποκόμιση ηθικών μηνυμάτων από τη διδασκαλία των μαθημάτων. Αυτό σημαίνει ότι με την πάροδο του χρόνου η μεθόδευση της διδασκαλίας έγινε πιο παραδοσιακή, υπό την έννοια ότι επιδίωκε περισσότερο την αναπαραγωγή γνώσεων και λιγότερο τη συσχέτιση με τις τρέχουσες εξελίξεις. Οι αλλαγές αυτές συνδέονται κατά πάσα πιθανότητα αφενός με το κλίμα και την εκπαιδευτική φιλοσοφία που επικρατούσε στην Ελλάδα στη δεκαετία του 1980 και αφετέρου με μια γενικότερα συντηρητική τάση που σημειώθηκε μετά το 1990. Πιθανώς έπαιξε κάποιο ρόλο και η αυξανόμενη πίεση που ασκεί η διαδικασία επιλογής των υποψηφίων για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

2. Και στις τρεις ερευνητικές φάσεις, καθώς και στις δύο εξεταζόμενες σχολικές βαθμίδες, οι διαπιστώσεις που αφορούν τους επιμέρους χειρισμούς και τις ενέργειες του εκπαιδευτικού κατά τη μεθόδευση της διδασκαλίας συμπίπτουν σε σημαντικό βαθμό, ενώ σε ορισμένα σημεία είναι μάλιστα πανομοιότυπες. Πιο συγκεκριμένα, ως προς την πορεία της διδασκαλίας, δε διαπιστώθηκαν αξιόλογες διαφοροποιήσεις, δηλαδή η διδασκαλία διεξαγόταν τα τελευταία είκοσι χρόνια σύμφωνα με το ίδιο παραδοσιακό σχήμα: εξέταση-παράδοση. Αυτό σημαίνει πιθανώς ότι δεν έπαιξαν σημαντικό ρόλο οι εξελίξεις στην εκπαιδευτική έρευνα και την εκπαιδευτική πολιτική, καθώς και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Δεν παρατηρήθηκαν επίσης σε αξιόλογο εύρος χειρισμοί του διδάσκοντος για διαφοροποίηση της διδασκαλίας, ώστε να προσαρμόζεται καλύτερα στις προϋποθέσεις και το ρυθμό εργασίας επιμέρους ομάδων μαθητών. Εξάλλου, ήταν γενικά σαφής ο πρωτεύων και καθοριστικός ρόλος του καθηγητή κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας, εις βάρος διαδικασιών και συμβάντων που θα διαμόρφωναν μια τελείως διαφορετική εικόνα της διδακτικής διαδικασίας. Δε διαπιστώθηκαν τέλος στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις σε ό,τι αφορά το ερώτημα κατά πόσο επηρεάζει τους καθηγητές το αν διδάσκουν στο Γυμνάσιο ή στο Λύκειο.

3. Ως συχνότεροι τρόποι εξετάσεων διαπιστώθηκαν η ταυτόχρονη εξέταση όλης της τάξης, οι ερωτήσεις γνώσεων και ο έλεγχος των γνώσεων μέσω της απομνημόνευσης. Είναι γνωστό ότι οι διάφοροι τρόποι εξετάσεων ενισχύουν και προωθούν διαφορετικές γνωστικές διαδικασίες, ενώ αποτελούν σαφείς ενδείξεις για τους μαθητές για το τι είδους επίδοση επιβραβεύεται από τους εκπαιδευτικούς. Η προτίμηση των τελευταίων για τον έναν ή τον άλλον τρόπο εξετάσεων επηρεάζει συνεπώς τη μάθηση, δηλαδή μέσω των εξετάσεων τονίζονται ορισμένες διαδικαστικές και ουσιαστικές πτυχές της σχολικής μάθησης. Ξέρουμε επίσης από διεθνείς έρευνες ότι στα επιμέρους σχολεία αλλά και στα μαθήματα εντός των σχολείων αντιμετωπίζεται διαφορετικά η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης. Αυτό ισχύει και για την Ελλάδα, παρά το γεγονός ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό. Ισχύει επίσης και για εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών, όπως, π.χ., αυτό της Γερμανίας¹¹, που είναι μεν αποκεντρωμένο στις περιφέρειες (κρατίδια) αλλά συγκεντρωτικό εντός των κρατιδίων. Στη δική μας περίπτωση, ακόμη και στο ίδιο σχολείο διαπιστώνονται συχνά ακραίες τιμές, κάτι που σημαίνει ότι ένας τρόπος εξετάσεων

που κυριαρχεί σε ένα μάθημα ενδέχεται να μη χρησιμοποιείται καθόλου σε ένα άλλο. Αυτό είναι μια περαιτέρω απόδειξη ότι στον τρόπο εξετάσεων δεν υπάρχει ένα «σχολικό στυλ» που να υπερκαλύπτει τα επιμέρους μαθήματα, αλλά ότι στην πράξη έγκειται στους εκπαιδευτικούς-άτομα, οι οποίοι διαμορφώνουν κατά την κρίση τους τον τρόπο εξετάσεων, με αποτέλεσμα οι μαθητές να εξαρτώνται από τυχαία «συμβάντα» που τους «προσφέρονται» ή τους επιβάλλονται από τους εκπαιδευτικούς.

Αξιοπρόσεκτα πιστεύουμε ότι είναι τα ευρήματα της έρευνάς μας σχετικά με τις προτιμήσεις που έχουν οι μαθητές σε ό,τι αφορά τους τρόπους εξετάσεων, οι οποίοι μάλιστα δε μεταβλήθηκαν ουσιωδώς κατά την εικοσαετή διάρκεια της έρευνας. Εάν ληφθούν υπόψη οι προτιμήσεις αυτές των μαθητών πιο σοβαρά απ' ό,τι έως τώρα και γίνει προσπάθεια σύγκλισής τους με τις συνήθειες πρακτικές των καθηγητών, τότε μπορεί να υπολογίζει κανείς σε αύξηση των κινήτρων μάθησης. Υπό την έννοια αυτή, ενδείκνυται, π.χ., να ενισχυθεί περισσότερο η προτίμηση των μαθητών σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός εξετάζει ταυτόχρονα όλη την τάξη. Επίσης υπάρχουν επιχειρήματα υπέρ τού να διατηρηθούν και να επεκταθούν ίσως σε μαθήματα που δεν έχουν έως τώρα προτεραιότητα οι γραπτές εξετάσεις, με αναφορά σε μια προσδιορισμένη θεματικά και διδαγμένη διδακτική ενότητα. Ο τρόπος αυτός εξετάσεων εμπεριέχει μια σαφή σχέση ανάμεσα σε διδαχθέντα και μαθημένα αντικείμενα, ενώ απαιτεί ταυτόχρονα γλωσσική συγκεκριμενοποίηση θεμάτων, δηλαδή ικανότητες που είναι σημαντικές για τη σχολική μάθηση σε όλα τα μαθήματα.

Οι ενέργειες των καθηγητών κατά τη διαδικασία της εξέτασης (π.χ. συμπληρώσεις, παραινήσεις, έπαινος, και όχι κριτική ή φόγος) παρέχουν γενικά ενδείξεις για την παιδαγωγική στάση τους απέναντι στους μαθητές. Αυτό συμβαίνει συχνότερα στο Γυμνάσιο και στα φιλολογικά μαθήματα απ' ό,τι στο Λύκειο και στα μαθήματα των θετικών επιστημών, πιθανώς λόγω της ηλικίας των μαθητών, αλλά και επειδή στα φιλολογικά μαθήματα υπάρχουν αρκετά περιθώρια για διαφορετικές ερμηνείες και διατύπωση γνώμης. Θετικές ήταν επίσης γενικά οι εκτιμήσεις των καθηγητών για τις επιδόσεις και για τη συμπεριφορά των μαθητών στο τμήμα που διδάσκουν· λιγότερο θετική ήταν ωστόσο η γνώμη τους για τη συμπεριφορά των μαθητών κατά το σχολικό έτος 2000/01, πράγμα που σημαίνει ότι αυξήθηκαν τα προβλήματα συμπε-

ριφοράς των μαθητών, κατά τη γνώμη των καθηγητών, τα τελευταία χρόνια.

Γενικά, σε ό,τι αφορά τους τρόπους και τη διαδικασία αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης των μαθητών, δε διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές επιμέρους διαφορές ανάμεσα στις δύο σχολικές βαθμίδες, ως προς τα μαθήματα, και στις τρεις χρονικές περιόδους της έρευνας, αν και πρόκειται για διαφορετικά από άποψη αποστολής ιδρύματα, διδάσκονται, εν μέρει τουλάχιστον, διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα και πρόκειται για διαφορετικούς από άποψη ηλικίας μαθητές. Ένας βασικός λόγος για την κατά βάση ενιαία αυτή εικόνα είναι πιθανώς ο κοινός τρόπος βασικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, καθώς και η σχετικά μικρή έως τώρα εμβέλεια και ανεπαρκής επιμόρφωσή τους, ιδιαίτερα σε θέματα Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης. Βέβαια είναι γεγονός ότι γενικά οι στάσεις των καθηγητών, σε ό,τι αφορά την αξιολόγηση των μαθητών, συναρτώνται με την αποστολή του Λυκείου, όπως αυτή έχει διαμορφωθεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Διαπιστώθηκαν επίσης κάποιες διαφοροποιήσεις στάσεων και συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών ανάλογα με την κοινωνική προέλευση των μαθητών και τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά των σχολείων, κάτι που αναλύεται σε άλλο σημείο.

IV. Σχολική επίδοση των μαθητών και μετάβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

1. Στα ευρήματα της έρευνας που σχετίζονται με τη σχολική επίδοση των μαθητών και την αξιολόγησή της, εντοπίστηκαν πολλά σημεία στα οποία διαφοροποιούνται οι κοινωνικές τάξεις. Έτσι, π.χ., διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές που προέρχονται από «προνομιούχες» (με κοινωνικο-οικονομικά κριτήρια) οικογένειες δηλώνουν έναν εντονότερο προσανατολισμό των γονέων τους στην αρίστευση στο σχολείο και ταυτόχρονα μια προτίμηση για τις μονολογικές μορφές διδασκαλίας. Πέραν αυτού, παρατηρήθηκε ότι στα αντίστοιχα σχολεία τίθενται από τους καθηγητές συχνότερα ερωτήσεις κρίσης, ενώ σε σχολεία με μαθητικό πληθυσμό από κατώτερα κοινωνικά στρώματα προτιμάται η απομνημόνευση.

Επίσης, σε ό,τι αφορά τις προτιμήσεις των μαθητών για τρόπους

εξετάσεων, που αναφέρθηκαν ήδη, διαπιστώθηκαν σε όλες τις φάσεις της έρευνας σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις. Έτσι, παιδιά από χαμηλότερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα προτιμούν τις ερωτήσεις γνώσεων και την απομνημόνευση, ενώ αντιθέτως μαθητές από μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα τις ερωτήσεις κρίσης. Επίσης, οι μαθητές της δεύτερης ομάδας αιτιολογούν πιο συχνά γιατί προτιμούν κάποιους τρόπους εξετάσεων, ενώ ασχολούνται πιο συνειδητά με το σχολείο. Δηλαδή, η συμμετοχή στο μάθημα, η εμπέδωση των μαθημένων και η ανάπτυξη της κρίσης δηλώνονται από τους μαθητές αυτούς συχνότερα, προκειμένου να αιτιολογήσουν γιατί προτιμούν τη μια ή την άλλη μορφή εξετάσεων. Είναι σαφές ότι οι διαφορές αυτές οδηγούν σε πλεονεκτήματα επιδόσεων των μαθητών που προέρχονται από μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα.

Οι μαθητές της παραπάνω ομάδας αποκομίζουν σημαντικά οφέλη στη σχολική τους επίδοση και αξιολόγηση για έναν ακόμα λόγο: οι επιφυλάξεις τους απέναντι στην αντικειμενικότητα της βαθμολογίας είναι πολύ ισχυρότερες απ' ό,τι στους μαθητές που προέρχονται από οικογένειες εργατών, δηλαδή η γνώση τους για το θέμα αυτό τους καθιστά ικανούς να αντιμετωπίσουν πιο ορθολογικά το σχολείο. Η πλειονότητα των μαθητών αξιολογεί θετικά την αντικειμενικότητα και την αξιοπιστία της βαθμολογίας, πράγμα που θα εσήμαινε ότι η κατάσταση στα σχολεία είναι ικανοποιητική, εάν δεν προέρχονταν από τα μεσαία κοινωνικά στρώματα οι μαθητές που είναι πιο επιφυλακτικοί απέναντι στο ζήτημα αυτό. Επομένως, κοινωνικοί παράγοντες καθορίζουν το πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές την αντικειμενικότητα της βαθμολογίας, μια παιδαγωγικά δυσάρεστη κατάσταση, τη στιγμή μάλιστα που δε θεωρείται από επιστημονική άποψη ικανοποιητική η αντικειμενικότητα και η αξιοπιστία των βαθμών¹².

Από κοινωνικούς παράγοντες επηρεάζονται επίσης η επιλογή τύπου σχολείου, καθώς και οι επαγγελματικές προτιμήσεις των μαθητών. Έτσι, τα παιδιά των μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων επιλέγουν συχνότερα ακαδημαϊκούς τύπους σχολείων· ακόμη, π.χ., και στην τελευταία φάση της έρευνας, κατά το σχολικό έτος 2000/01, διαπιστώθηκε ότι το 89% των μαθητών που επέλεξαν ΤΕΕ προέρχονταν από κατώτερα κοινωνικά στρώματα. Αλλά και οι επαγγελματικές επιθυμίες και προτιμήσεις των μαθητών από μεσαίες κοινωνικές τάξεις ήταν πιο απαιτητικές. Αξιοσημείωτο είναι ακόμη το γεγονός ότι οι μαθητές από

κατώτερα κοινωνικά στρώματα χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη ανασφάλεια ως προς τις επαγγελματικές τους προσδοκίες και προτιμήσεις.

2. Αυτό που προσέλκυσε ιδιαίτερα την προσοχή μας είναι οι σημαντικά αυξημένες εκπαιδευτικές ευκαιρίες των κοριτσιών συγκριτικά με τα αγόρια. Η υπεροχή των κοριτσιών φαίνεται, π.χ., στο ποσοστό των μαθητριών που επαναλαμβάνουν τάξη, το οποίο είναι το μισό εκείνου των αγοριών και στις δύο σχολικές βαθμίδες. Φαίνεται επίσης στους καλύτερους βαθμούς των μαθητριών στο Γυμνάσιο και το Λύκειο, καθώς και στα υψηλότερα ποσοστά επιτυχίας τους στις εξετάσεις για τη μετάβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση· τα κορίτσια στην ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση υπερέχουν γενικά στις επιδόσεις τους έναντι των αγοριών. Μπορεί κανείς να υποθέσει βέβαια ότι οι βαθμοί που δίνονται στο Γυμνάσιο και το Λύκειο αναφέρονται κατά κύριο λόγο σε γνωστικές επιδόσεις, στις οποίες φαίνεται να αποδίδουν καλύτερα τα κορίτσια, πιθανώς λόγω εντονότερης και μεγαλύτερης διάρκειας μελέτης. Ελαφρώς διαφορετικές εμφανίζονται επίσης εν μέρει η στάση και η συμπεριφορά των καθηγητών απέναντι στους μαθητές ανάλογα με το φύλο τους.

Οι λόγοι για την υπεροχή των κοριτσιών δεν εντοπίζονται όμως μόνο στην περιοχή του σχολείου, αλλά είναι πολύπτυχοι και δύσκολα επηρεάσιμοι¹³. Ο κοινωνικός περίγυρος από τον οποίο προέρχονται οι μαθητές είναι συχνά διαφορετικός για αγόρια και κορίτσια. Οι μεταβλητές που εντοπίστηκαν στη δική μας έρευνα ως παράγοντες στους οποίους οφείλονται τα πλεονεκτήματα των κοριτσιών στις σχολικές επιδόσεις δείχνουν ότι η θετική γνώμη και οι υψηλές προσδοκίες των γονέων για το σχολείο και τη διδασκαλία οδηγούν σε υψηλότερες επιδόσεις¹⁴. Δεν αρκεί όμως να τονίσει κανείς ότι μαθητές και γονείς θα πρέπει να παίρνουν στα σοβαρά το σχολείο, γιατί αυτό γίνεται ήδη. Πρόκειται κυρίως για τη συστηματική ενασχόλησή τους με το σχολείο ως εκπαιδευτικό ίδρυμα, δηλαδή τον ορθολογικό συνυπολογισμό όλων των παραγόντων που οδηγούν στην επιτυχία ή στην αποφυγή της αποτυχίας στο σχολείο.

Ασφαλώς οι ευνοϊκές εκπαιδευτικές ευκαιρίες των κοριτσιών συνιστούν γενικά μια θετική εξέλιξη σε μια, από το τέλος του Δευτέρου Παγκοσμίου πολέμου και μετά, σταθερά εξελισσόμενη κοινωνία και

για ένα συνεχώς εκσυγχρονιζόμενο εκπαιδευτικό σύστημα. Στο μεταξύ, όμως, η παρατηρούμενη ανισότητα είναι τόσο αυξημένη, που απαιτεί, κατά τη γνώμη μας, συζήτηση και προβληματισμό για ενδεχόμενες διορθωτικές παρεμβάσεις προς όφελος των αρρένων μαθητών. Πριν όμως από κάθε παρέμβαση εκπαιδευτικής πολιτικής, απαιτείται συστηματική έρευνα, και έως τότε επιβάλλεται να διατηρηθεί το θετικό επίπεδο που επιτεύχθηκε στην εκπαίδευση των κοριτσιών.

3. Εξαιρετικής σημασίας για την εκτίμηση των επιδόσεων των Ελλήνων μαθητών είναι οι διεθνείς συγκριτικές μελέτες, κυρίως οι TIMSS και PISA. Και στις δύο αυτές μελέτες δεν είναι τόσο ευνοϊκή η εικόνα για τις επιδόσεις των Ελλήνων μαθητών, ενώ σε κάποια σημεία μάλιστα παρουσιάζεται ιδιαίτερα αρνητική. Ενώ όμως τα αποτελέσματα της πρώτης από τις παραπάνω μελέτες έχουν εκτεθεί αναλυτικά¹⁵, δε συμβαίνει το ίδιο και για τη δεύτερη, οι διαπιστώσεις της οποίας δεν έχουν προσεχθεί επαρκώς. Στη μελέτη PISA διαπιστώθηκε ότι οι δεκαπεντάχρονοι Έλληνες μαθητές καταλαμβάνουν στην αναγνωστική επίδοση την 26η (από συνολικά 32 χώρες), στις μαθηματικές τους επιδόσεις την 29η και στις φυσικές επιστήμες την 27η θέση¹⁶. 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 έχουν ικανοποιητικές επιδόσεις στα τεστ αυτά. Από τη μια μεριά παίζει ρόλο σε ποια ομάδα μαθητών απευθύνεται κυρίως ο καθηγητής στη διδασκαλία του· διαπιστώθηκε σχετικά ότι τα Αρχαία Ελληνικά, τα Μαθηματικά και η Φυσική αποτελούν μαθήματα στα οποία, κατά τη γνώμη των μαθητών, η διδασκαλία προσανατολίζεται σε υψηλές επιδόσεις, ενώ στο επίκεντρο της τάξης βρίσκεται η ομάδα των καλύτερων ή άριστων μαθητών. Ο προσανατολισμός αυτός της διδασκαλίας γίνεται πιο έντονος όσο ψηλότερη είναι η σχολική τάξη για την οποία πρόκειται. Επίσης στα μαθήματα αυτά κυριαρχεί ο μονόλογος ως μορφή εργασίας (την άποψη αυτή εξέφρασε, π.χ., το 83% των μαθητών της δευτέρας τάξης του Λυκείου). Από την άλλη μεριά, το γεγονός ότι οι ερωτήσεις κρίσης ήταν πολύ σπάνιο φαινόμενο στη δική μας έρευνα αποτελεί πρόβλημα, σε συσχέτισμό με τις ελεγχόμενες από τη μελέτη PISA γνωστικές ικανότητες των μαθητών· δηλαδή, ο τρόπος εξετάσεων εξηγεί πιθανώς εν μέρει τα όχι και τόσο ευχάριστα αποτελέσματα της Ελλάδας στη διεθνή αυτή σύγκριση.

Από συγκριτική άποψη, σημαντικό είναι επίσης το εύρημα της παραπάνω μελέτης ότι οι υψηλές ή οι πολύ υψηλές συνολικά σχολικές επιδόσεις σε μια χώρα βαίνουν παράλληλα με μικρές διαφορές ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις. Η Ιαπωνία και η Κορέα, καθώς και η Ισλανδία αλλά και η Φινλανδία, αποτελούν παραδείγματα για τη διαπίστωση αυτή. Το εύρημα αυτό ισχύει επίσης και για τη Γερμανία¹⁷, όπου οι σχετικές επιδόσεις των μαθητών δεν ήταν ικανοποιητικές, καθώς, π.χ., στη Βαυαρία, με 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 κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων· υψηλό επίπεδο επιδόσεων και μείωση των κοινωνικών διαφορών δεν επιτυγχάνονται μόνο ταυτόχρονα αλλά βαίνουν νομοτελειακά παράλληλα. Στη Γερμανία όμως έγιναν και γίνονται πολλές προσπάθειες σε διάφορα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος, από την προσχολική αγωγή έως την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, για τη συναγωγή συμπερασμάτων και την αντίστοιχη διαμόρφωση διορθωτικών παρεμβάσεων από την πλευρά της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στην Ελλάδα, αντίθετα, το Υπουργείο Παιδείας και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, με σαθρά επιχειρήματα και χωρίς να δημοσιοποιηθούν στο σύνολό τους, θεώρησαν τα ευρήματα αυτά ως μη σημαντικά.

4. Είναι γνωστό ότι οι εξετάσεις για τη μετάβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση επηρεάζουν περισσότερο από κάθε άλλον παράγοντα τη σχολική εργασία και τη ζωή των Ελλήνων μαθητών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Διαπιστώσαμε μια σειρά από επιπτώσεις των εξετάσεων αυτών στους μαθητές, στο σχολείο ως εκπαιδευτικό ίδρυμα και στη διδασκαλία, κατά τα χρονικά διαστήματα πριν από τη διεξαγωγή τους. Έτσι, π.χ., οι μαθητές συνειδητοποιούν την εξάρτησή τους από τον εκπαιδευτικό όσο περισσότερο πλησιάζουν οι εξετάσεις και εξαρτώνται στα κίνητρα μάθησής τους περισσότερο από την προσωπικότητά του παρά από ουσιαστικά ενδιαφέροντα· αλλά και η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές μεταβάλλεται. Πέραν αυτού, διαπιστώθηκε ότι στις μεγαλύτερες τάξεις είναι για τον ίδιο λόγο μεγαλύτερη η έλλειψη ικανοποίησης των μαθητών από το σχολείο και ότι η έλλειψη αυτή γίνεται εντονότερη όσο πλησιάζουν οι εξετάσεις για τη μετάβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Διαπιστώσαμε ακόμη ότι τόσο το κλίμα της τάξης όσο και το σχολικό κλίμα επιδεινώνονται όσο

πλησιάζουν οι εξετάσεις, και αυτό ισχύει για όλες τις φάσεις της έρευνας, ανεξάρτητα από τη μορφή των τελικών εξετάσεων. Επίσης, ο γνωστός προσανατολισμός της διδασκαλίας στους άριστους μαθητές, στα Αρχαία Ελληνικά, στα Μαθηματικά και στη Φυσική, αυξάνεται όσο προχωρούν οι μαθητές στις τάξεις. Δηλαδή, όσο περισσότερο πλησιάζουν οι εξετάσεις, τόσο εντονότερα απευθύνονται οι καθηγητές κατά τη διδασκαλία τους στους καλύτερους και όχι στην πλειονότητα των μαθητών. Αυτή η διαπίστωση ήταν πολύ σαφής, θα έλεγε κανείς χειροπιαστή, στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών. Το γεγονός αυτό δημιουργεί επιφυλάξεις όχι μόνο με αναφορά στην αρχή της εκπαιδευτικής ισότητας, αλλά και σε ό,τι αφορά την ποιότητα της διδασκαλίας από παιδαγωγική σκοπιά, η οποία (διδασκαλία) φαίνεται να αποβλέπει στη δημιουργία μιας μικρής ομάδας αριστούχων μαθητών για τις εξετάσεις μετάβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. *Θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί γενικά ότι η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, και ιδιαίτερα το Λύκειο, απεμπολεί την παιδαγωγική αποστολή του προς όφελος της διαδικασίας επιλογής για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.*

5. Ένα συναφές εύρημα είναι ότι η *βαρύτητα των «παραεκπαιδευτικών θεσμών»* (φροντιστήρια και ιδιαίτερα μαθήματα) αυξήθηκε κατά τη διάρκεια της έρευνας, κυρίως υπό τη μορφή της ταυτόχρονης επίσκεψης από τους μαθητές φροντιστηρίων και ιδιαίτερων μαθημάτων. Το 80% των μαθητών δήλωσε ότι παρακολουθεί φροντιστήρια ή ιδιαίτερα μαθήματα, ενώ το ένα τρίτο των μαθητών αυτών χρησιμοποιούσε κατά το σχολικό έτος 2000/01 και τις δύο δυνατότητες (το σχολικό έτος 1980/81 το ποσοστό αυτό ήταν μόλις 11%). Διαπιστώθηκε επίσης ότι η συμμετοχή των μαθητών στους παραεκπαιδευτικούς αυτούς «θεσμούς» αυξάνεται όσο πλησιάζουν οι εξετάσεις. Η πλειονότητα των μαθητών δήλωσε πως δεν προετοιμάζονται επαρκώς στο σχολείο για τις εξετάσεις, *μια διαπίστωση που πρέπει να προσεχθεί, γιατί σημαίνει ότι το σχολείο στα μάτια των μαθητών δεν εκπληρώνει την αποστολή του.* Στο ανησυχητικό αυτό εύρημα προστίθεται ακόμη και το γεγονός ότι *φροντιστήρια και ιδιαίτερα μαθήματα λειτουργούν επιλεκτικά από κοινωνική άποψη, κάτι που ισχύει για όλες τις φάσεις της έρευνάς μας· η κοινωνικά επιλεκτική λειτουργία τους οφείλεται βέβαια στο οικονομικό κόστος τους, το οποίο ως γνωστόν είναι πολύ υψηλό.* Η εισαγωγή της Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης και της Ενισχυτικής Διδασκαλίας δεν οδήγησαν σε αισθητή βελτίωση της κατάστασης ως προς το σημείο αυτό. Δηλαδή, επειδή οι μαθητές των υψη-

λότερων κοινωνικών στρωμάτων αξιοποιούν στο έπακρο τα ιδιαίτερα μαθήματα, ενώ ταυτόχρονα εκτιμούν ότι το σχολείο δεν τους προετοιμάζει καλά για τις εξετάσεις, δεν είναι εύκολο τα παραπάνω μέτρα να πετύχουν το στόχο τους.

Παρά την υψηλή όμως επένδυση σε χρόνο και χρήμα και τη μεγάλη διάδοσή τους, τα φροντιστήρια και τα ιδιαίτερα μαθήματα δεν αποδεικνύονται αποτελεσματικά με κριτήριο τις διεθνείς συγκριτικές μελέτες TIMSS και PISA. Έχει επισημανθεί, π.χ., ότι στην Ιαπωνία, η οποία από άποψη δομής έχει παρόμοιο εκπαιδευτικό σύστημα με την Ελλάδα, καθώς και ανάλογη παραπαιδεία, οι μαθητές έχουν εξαιρετικές σχολικές επιδόσεις, ενώ η Ελλάδα καταλαμβάνει χαμηλή θέση στο συγκριτικό πίνακα με το κριτήριο αυτό. Είναι επομένως καιρός να ρίξουμε μια κριτική ματιά γενικά στους παράγοντες που διαμορφώνουν την επίδοση και τα αποτελέσματα μάθησης των μαθητών στο σχολείο.

V. Σχολική ζωή, σχολικό κλίμα και διαμόρφωση του ελεύθερου χρόνου των μαθητών

1. Η κοινωνική ζωή στο ελληνικό σχολείο είναι πενιχρή και οι σχολικές μονάδες χωρίς ανοίγματα στον κοινωνικό περίγυρο¹⁸. Αναφέρονται κυρίως μόνο εθνικές και θρησκευτικές γιορτές, καθώς και αθλητικές δραστηριότητες, ενώ δεν αξιοποιούνται σχετικά ούτε οι Μαθητικές Κοινότητες. Ωστόσο, από άποψη κλίματος και σχέσεων μεταξύ των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας, σύμφωνα με τις δικές μας διαπιστώσεις, η εικόνα του ελληνικού σχολείου είναι γενικά ικανοποιητική. Έτσι, φαίνεται να επικρατούν θετικές σχέσεις ανάμεσα στους καθηγητές και τους μαθητές, δηλαδή μια ατμόσφαιρα που δεν μπορεί να χαρακτηριστεί πιεστική ή ανταγωνιστική· επίσης οι καθηγητές φαίνεται να επιβάλλονται άνετα και χωρίς να δρουν αυταρχικά στην τάξη.

Οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών βελτιώθηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνάς μας: στη δεκαετία του 1980, μόνο το ένα τρίτο των μαθητών δήλωνε ευχαριστημένο ως προς το σημείο αυτό από το σχολείο, κατά το σχολικό έτος 2000/01 το ποσοστό αυτό είχε τριπλασιαστεί, ενώ οι δυσαρεστημένοι 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 στοιχεία αυτά τεκμηριώνουν ότι υφίσταται ένα καλό δίκτυο κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών, χωρίς να αποκλείονται επιμέρους περιπτώσεις απομονωμένων μαθητών, ιδιαίτερα στην πρώτη φάση της έρευνας, κυρίως μεταξύ των κοριτσιών· αυτό ενδεχομένως μπορεί να θεωρηθεί συνέπεια της στενής σχέσης των κοριτσιών με την οικογένεια κατά τη χρονική αυτή περίοδο, κάτι που άλλαξε στη συνέχεια. Στη διαμόρφωση των σχέσεων εκτός σχολείου παίζουν βέβαια σημαντικό ρόλο και οι αποστάσεις που χωρίζουν τις κατοικίες των μαθητών στις μεγάλες πόλεις, καθώς και η επιβάρυνση των μαθητών από φροντιστήρια και ιδιαίτερα μαθήματα· αυτό εξηγεί και τις συγκριτικά πιο αραιές επαφές μεταξύ των μαθητών που προέρχονται από μεσαία κοινωνικά στρώματα.

Οι διευθυντές των σχολείων χαρακτήρισαν τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς από πολύ καλές ως φιλικές και άριστες. Όπως και στις σχέσεις των διευθυντών με τους μαθητές, που χαρακτηρίστηκαν επίσης πολύ καλές, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει ομοιότητα και στις τρεις φάσεις της έρευνας. Τέλος, οι σχέσεις των διευθυντών με τους γονείς χαρακτηρίστηκαν γενικά καλές αλλά περιορισμένες· επισημάνθηκε δηλαδή ότι οι γονείς ενημερώνονται για την επίδοση των παιδιών τους μόνο στο τέλος κάθε τριμήνου και όταν καλούνται στο σχολείο για προβλήματα διαγωγής των μαθητών.

Ομοιότητες παρουσιάζει και η συνεργασία των καθηγητών μεταξύ τους. Ωστόσο σημειώθηκε κάποια διαφοροποίηση σχετικά με τα θέματα της συνεργασίας τους: κατά την πρώτη φάση της έρευνας, αναφέρθηκαν ως θέματα πρώτα τα προβλήματα λειτουργίας του σχολείου και στη συνέχεια διοικητικά και διδακτικά ζητήματα, καθώς και προβλήματα των μαθητών. Αντίθετα, στην τέταρτη φάση της έρευνας, δηλώθηκαν κυρίως προβλήματα των μαθητών και προβλήματα στη λειτουργία της τάξης. Δηλαδή, φαίνεται ότι αυξήθηκαν κάπως τα προβλήματα των μαθητών στις τάξεις κατά τη δεκαετία που μεσολάβησε. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς χαρακτηρίστηκε από τους καθηγητές καλή, ενώ ως θέματα συνεργασίας αναφέρθηκαν η επίδοση και η συμπεριφορά των μαθητών.

2. Σε ό,τι αφορά τις εξωσχολικές δραστηριότητες και τη διαμόρφωση του ελεύθερου χρόνου των μαθητών, από την έρευνά μας προέκυ-

ψαν ενδιαφέρουσες διαπιστώσεις για τον «πολιτισμό των νέων» κατά τη διάρκεια των είκοσι ετών. Αξιοσημείωτο είναι, π.χ., το γεγονός ότι μετά το 1980 διευρύνθηκε σημαντικά ο χρόνος των μαθητών που διατίθεται για δραστηριότητες οι οποίες έχουν σχέση με την κατανάλωση. Ένα παράδειγμα είναι η τηλεόραση, που μετακινήθηκε από την έβδομη στην πρώτη επιλογή, ενώ σε ποσοστιαία βάση αυξήθηκε από το 12% το 1980/81 στο 82% των μαθητών κατά το σχολικό έτος 2000/01.

Από άποψη φύλου, οι δραστηριότητες των αγοριών στον ελεύθερο χρόνο τους παρέμειναν οι ίδιες καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνάς μας: αθλητισμός, παιχνίδι, περιστασιακή απασχόληση. Αντίθετα, οι επιλογές των κοριτσιών μεταβλήθηκαν με την πάροδο του χρόνου: στην πρώτη φάση της έρευνας ήταν κυρίως οικιακές ασχολίες και κάποιες καλλιτεχνικές δραστηριότητες, κατά το σχολικό έτος 1990/91 προστέθηκαν σε αυτές και καταναλωτικές δραστηριότητες (π.χ. η τηλεόραση) και κατά το σχολικό έτος 2000/01 διαπιστώθηκαν διαφορές μόνο στο νοικοκυριό, στην ακρόαση μουσικής και στο χορό. Γενικά έλαβε χώρα μια εξομοίωση των ενδιαφερόντων των κοριτσιών με αυτά των αγοριών· πρόκειται δηλαδή κατά βάση για όμοια ενδιαφέροντα με μικρές αποκλίσεις. Από ποσοτική άποψη, ωστόσο, παρουσιάζονται διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα: ο αθλητισμός, π.χ., παίζει στα αγόρια αλλά και στα κορίτσια σημαντικό ρόλο, ο αριθμός όμως των αγοριών που επιλέγουν αυτή τη δραστηριότητα στον ελεύθερο χρόνο τους είναι διπλάσιος από αυτόν των κοριτσιών. Αντίθετη είναι η εικόνα στο διάβασμα· σε αυτό οφείλονται πιθανώς, εν μέρει τουλάχιστον, οι καλύτερες επιδόσεις των κοριτσιών στην ανάγνωση, όπως προέκυψε από τη μελέτη PISA, που μνημονεύτηκε ήδη σε άλλο σημείο.

Οι δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου των μαθητών διαφοροποιούνται με κριτήριο την κοινωνική τους προέλευση. Οι μαθητές που προέρχονται από μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα ασκούν περισσότερες εξωσχολικές δραστηριότητες από τους μαθητές οικογενειών εργατών και αγροτών. Το «καταναλωτικό σύνδρομο» των μαθητών που προέρχονται από μεσαία κοινωνικά στρώματα περιλαμβάνει τηλεόραση, ακρόαση μουσικής, παρέες, κινηματογράφο και χορό, ενώ παρατηρήθηκε συνολικά αυξητική τάση από ερευνητική φάση σε ερευνητική φάση. Στην κατώτερη κοινωνική τάξη κυριαρχούν ασχολίες όπως περιστασιακή εργασία, βοήθεια στο νοικοκυριό και παιχνίδι· εδώ παι-

ζει σαφώς ρόλο και ο οικονομικός παράγοντας, γιατί βέβαια η εργασία στο σπίτι και το παιχνίδι «κοστίζουν» λιγότερο από τον κινηματογράφο, το χορό κ.λπ.

Με κριτήριο τις σχολικές βαθμίδες, διαπιστώθηκαν περισσότερες δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου στο Γυμνάσιο (παιχνίδι, χειροτεχνία, περιστασιακή εργασία, κατηχητικό) και πολύ λίγες στο Λύκειο (ακρόαση μουσικής, χορός, κινηματογράφος). Η μείωση των δραστηριοτήτων του ελεύθερου χρόνου στο Λύκειο οφείλεται οπωσδήποτε στην αύξηση των σχολικών και «φροντιστηριακών» υποχρεώσεων των μαθητών και γενικά στην εντατική προετοιμασία τους για τις εξετάσεις: αντίστοιχη είναι η εικόνα με κριτήριο τη σχολική τάξη και την ηλικία των μαθητών. Διαπιστώθηκε συνεπώς και εδώ, όπως και σε άλλα σημεία, η επίδραση των εξετάσεων επιλογής υποψηφίων για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στη διαμόρφωση του ελεύθερου χρόνου των μαθητών.

VI. Γενικές διαπιστώσεις και προτάσεις

1. Από τα ερευνητικά ευρήματα που εκτέθηκαν παραπάνω προκύπτει ότι υπάρχουν προβλήματα και αδυναμίες στην ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, που απαιτούν επείγουσες μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις, μερικές από τις οποίες αναφέρονται στη συνέχεια.

α) Το ελληνικό σχολείο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι έντονα προσανατολισμένο στη μετάδοση και αναπαραγωγή γνώσεων· στις συνθήκες αυτές αντιστοιχεί επίσης μια συγκεκριμένη μεθόδευση της διδασκαλίας, η οποία αποβλέπει στις τελικές εξετάσεις, δίνει έμφαση στην απομνημόνευση και σε μονολογικές μορφές εργασίας και ευνοεί τη βερμπαλιστική μάθηση. Η διδακτική διαδικασία κινείται επίσης γενικά σε παραδοσιακά σχήματα από άποψη οργάνωσης και πορείας. Απαιτούνται, επομένως, μέτρα που θα δίνουν κυρίως έμφαση στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών, καθώς και στη διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας, ιδιαίτερα λόγω της αύξησης της ανομοιογένειας των μαθητών στις σχολικές τάξεις τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια.

β) Οι σχολικές μονάδες δεν έχουν αξιόλογη κοινωνική ζωή, προφίλ

και ιστορία, ενώ είναι κλειστές προς την κοινωνία. Αναφορικά με το σημείο αυτό, το παράδειγμα της «community education» στη Βρετανία¹⁹ ή και άλλα μοντέλα θα μπορούσαν να φανούν χρήσιμα σε μια σχετική μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην Ελλάδα. Πρόκειται πάντως για ένα μείζον πρόβλημα του ελληνικού σχολείου, και συνεπώς οι παρεμβάσεις για αλλαγές στις κοινωνικές παραμέτρους της εκπαίδευσης πρέπει να αποτελέσουν έναν από τους βασικούς στόχους των μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων. Σε συνδυασμό με τις προτεινόμενες αυτές παρεμβάσεις και αλλαγές, επιβάλλεται η αποκέντρωση της ελληνικής εκπαίδευσης με κατεύθυνση την αυτονομία της σχολικής μονάδας, ένα ζήτημα που συζητείται και επιδιώκεται σήμερα επίμονα σε πολλές χώρες, όπως και στη Γερμανία²⁰.

- γ) Είναι γενικά γνωστό ότι υπάρχει *συνάφεια ανάμεσα στην κοινωνική προέλευση των μαθητών και τη σχολική τους επίδοση*. Στην Ελλάδα η συνάφεια αυτή είναι σημαντικά ασθενέστερη απ' ό,τι σε άλλες χώρες, υπάρχουν ωστόσο προβλήματα στον τομέα αυτόν και απαιτούνται παρεμβάσεις και αλλαγές στην εκπαίδευση, εφόσον στόχος είναι να προωθείται η ανάπτυξη της σχολικής επίδοσης ανεξάρτητα από κοινωνικές παραμέτρους. *Επιβάλλονται ειδικότερα ρυθμίσεις ενάντια σε ό,τι παρεμποδίζει τη μόρφωση μειονοτικών ομάδων του πληθυσμού, δηλαδή τους αλλοδαπούς μαθητές (κυρίως Αλβανούς), τα παιδιά παλινοστούντων και επαναπατρισθέντων Ελλήνων, καθώς και πολιτισμικές μειονότητες, όπως είναι οι τσιγγάνοι (Ρομ).*
- δ) Επείγουσα κρίνεται επίσης μια *παρέμβαση στη διαδικασία μετάβασης από τη Δευτεροβάθμια στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση*. Είναι ευρέως γνωστό και επιβεβαιώνεται και από τη δική μας έρευνα ότι το Λύκειο αλλά και το Γυμνάσιο αποτελούν τα θύματα των αρνητικών επιπτώσεων του επιλεκτικού αυτού μηχανισμού. Για τον ίδιο λόγο υφίσταται και το καθεστώς των φροντιστηρίων και των ιδιαίτερων μαθημάτων με συνέπειες κοινωνικής ανισότητας. Προβλήματα στη διαδικασία επιλογής για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση αντιμετωπίζουν βέβαια και άλλες χώρες, όπως, π.χ., η Γερμανία²¹, όπου καταβάλλονται προσπάθειες για την προσέγγισή τους κυρίως με μια δέσμη εναλλακτικών μέτρων, όπως είναι η διεύρυνση και βελτίωση του δικτύου της τεχνικής και επαγγελματικής εκ-

παίδευσης, η ιδιαίτερη βαρύτητα του βαθμού του απολυτηρίου του Λυκείου στα κριτήρια επιλογής, η εφαρμογή, κατά περίπτωση, λίστας αναμονής και τεστ, η δυνατότητα έναρξης των σπουδών μετά την απόκτηση κάποιας επαγγελματικής εμπειρίας κ.λπ. Δεν υπάρχουν βέβαια για το θέμα αυτό και στη χώρα μας μαγικές λύσεις, απαιτούνται όμως προσπάθειες για άμβλυνση των προβλημάτων έως τη στιγμή (πιθανότατα σχετικά σύντομα λόγω της πληθυσμιακής εξέλιξης) που δεν θα είναι απαραίτητος ο μηχανισμός επιλογής υποψηφίων για τα ΑΕΙ, τουλάχιστον για τους περισσότερους τομείς και κλάδους σπουδών. Μια κάποια βελτίωση της κατάστασης προς το παρόν θα μπορούσε, κατά τη γνώμη μας, να αναζητηθεί με δύο τρόπους: αφενός με τη σταδιακή κατάργηση της διαδικασίας επιλογής σε τομείς σπουδών που δεν έχουν ιδιαίτερη ζήτηση, με ταυτόχρονη ενίσχυση της υποδομής των ΑΕΙ στους τομείς αυτούς, και αφετέρου με τη μετακίνηση του μηχανισμού επιλογής, για όσο χρονικό διάστημα και για όποιους τομείς σπουδών είναι αυτή απαραίτητη, σε μια μεταλυκειακή βαθμίδα, διάρκειας ενός έτους, ώστε να απαλλαγεί το Λύκειο από την ασφυκτική πίεση που ασκεί η διαδικασία επιλογής για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και τις σοβαρές συνέπειες που αυτή συνεπάγεται. Η συχνά προτεινόμενη μετακίνηση της διαδικασίας επιλογής από το Λύκειο στα ΑΕΙ μεταθέτει απλώς τα προβλήματα και δημιουργεί άλλες επιφυλάξεις, ενώ βέβαια δεν υφίστανται οι απαραίτητες προϋποθέσεις για το σκοπό αυτό.

- ε) Μια γενική διαπίστωση της έρευνάς μας είναι οι ανεπάρκειες τόσο της βασικής όσο και της ενδούπηρεσιακής εκπαίδευσης (επιμόρφωσης) των καθηγητών Γυμνασίου και Λυκείου. Εννοούμε την ελλιπή επαγγελματική προετοιμασία τους κατά τη διάρκεια των βασικών τους σπουδών και την αναποτελεσματική, σε ορισμένους τομείς, επιμόρφωσή τους, όπως είναι, π.χ., οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις και οι τρόποι διαφοροποίησης της σχολικής εργασίας και αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης στην πρακτική τους εφαρμογή· αυτό επισημαίνεται και από τη σχετική ελληνόγλωσση βιβλιογραφία²². Οι διαπιστώσεις αυτές καθιστούν αναγκαίο έναν προβληματισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής σε ό,τι αφορά την πληρότητα και την αποτελεσματικότητα της αρχικής ή βασικής εκπαίδευσης των υποψήφιων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που δίνει αποκλειστική σχεδόν βαρύτητα στις ειδικές

σπουδές. Αντίθετα, σε άλλες χώρες, η βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι προσανατολισμένη στο σχολείο ως μελλοντικό πεδίο επαγγελματικής δραστηριότητας των υποψήφιων εκπαιδευτικών. Ένα παράδειγμα αποτελεί η Γερμανία²³ με τις δύο φάσεις σπουδών για υποψήφιους εκπαιδευτικούς: αφενός τετραετείς πανεπιστημιακές σπουδές ειδικότητας και αφετέρου διετής περίπου συμπληρωματική εκπαίδευση («προπαρασκευαστική υπηρεσία») με παιδαγωγική κατάρτιση και διδακτική άσκηση σε άμεση σχέση με την εκπαιδευτική πράξη και με ανάληψη μειωμένων διδακτικών καθηκόντων στο σχολείο· πρόκειται δηλαδή για συστηματική επαγγελματική κοινωνικοποίηση των εκπαιδευτικών. Σε ό,τι αφορά την ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση (επιμόρφωση) των εκπαιδευτικών, απαιτείται η δημιουργία και προσφορά, με συνέχεια και συνέπεια, μιας δέσμης επιμορφωτικών δράσεων μικρής διάρκειας και επαναλαμβανόμενων με σημείο αναφοράς τις συγκεκριμένες ανάγκες των εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Στον τομέα αυτό, σημαντικό ρόλο μπορεί να παίξει η ενδοσχολική επιμόρφωση²⁴, η οποία για το λόγο αυτό πρέπει να αποκτήσει προτεραιότητα στις σχετικές επιλογές της εκπαιδευτικής πολιτικής.

στ) *Επιβάλλεται, τέλος, η χωρίς καθυστέρηση ενίσχυση της εκπαιδευτικής έρευνας στη χώρα μας, η οποία αφορά πρωτίστως τις απαραίτητες δευτερογενείς αναλύσεις υφιστάμενων ήδη στατιστικών στοιχείων που δεν έχουν αξιοποιηθεί. Επίσης πρέπει να αξιοποιούνται δεόντως πορίσματα διεθνών συγκριτικών μελετών. Ιδιαίτερα σημαντικές είναι ακόμη οι διαχρονικές έρευνες, οι οποίες μπορούν να αποσαφηνίσουν υφιστάμενες σχέσεις στα εκπαιδευτικά πράγματα μιας χώρας. Ευρήματα εμπειρικών ερευνών μπορούν γενικά να υποστηρίξουν εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις: δεν υφίστανται βέβαια αιτιώδεις σχέσεις ανάμεσα στην εκπαιδευτική έρευνα και στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, ενώ δεν μπορεί να προσδοκά κανείς βραχυπρόθεσμες μεταβολές στην εκπαίδευση. Πρέπει να επισημανθεί επίσης ότι δεν μπορεί να αποτελεί στόχο η αποσπασματική μεταρρύθμιση επιμέρους πτυχών του εκπαιδευτικού συστήματος χωρίς ενιαία σύλληψη του συνόλου των υπό υλοποίηση ρυθμίσεων.*

2. Το γεγονός ότι αντιμετωπίζει προβλήματα η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα και απαιτεί μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις δε

δικαιολογεί την αποσιώπηση κάποιων θετικών σημείων που διαπιστώσαμε στη δική μας έρευνα, όπως είναι τα παρακάτω.

- α) Μια πολλαπλώς διασταυρωμένη διαπίστωση είναι ότι η επικρατούσα στη βιβλιογραφία συνολικά αρνητική εικόνα για το Γυμνάσιο και το Λύκειο δεν είναι στο σύνολό της ορθή και απαιτείται η αναθεώρησή της. Έτσι, π.χ., η ατμόσφαιρα στο ελληνικό σχολείο δεν είναι τόσο τεταμένη και ψυχρή, ούτε η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών είναι τόσο αυταρχική, όπως σημειώνεται συχνά σε προεπιστημονικές εμπειρίες ή και σε επικριτικά δημοσιεύματα. Πιστεύουμε ότι η απόκλιση των δικών μας ευρημάτων σε θετική κατεύθυνση, ως προς το σημείο αυτό, από την επικρατούσα αντίληψη μπορεί να ερμηνευθεί υπό την έννοια ότι η έως τώρα βιβλιογραφία δε στηριζόταν σε ευρέως φάσματος εμπειρικό υλικό, διασφαλισμένο από μεθοδολογική άποψη. Πρόκειται κατά κανόνα για αξιολογές κατά τα άλλα μελέτες, οι οποίες όμως αντλούν ως επί το πλείστον από προσωπικές εμπειρίες και εκτιμήσεις. Εξάλλου, τα δημοσιεύματα αυτά έχουν κριτική πρόθεση και αποβλέπουν στην παρουσίαση προτάσεων για εκπαιδευτικές αλλαγές· είναι φυσικό συνεπώς ότι δεν προέχει η ευρέως σταθμισμένη περιγραφή της πραγματικότητας, αλλά η πρόθεση να εξάρουν εκείνες τις πτυχές της που χρίζουν βελτιώσεων και αλλαγών.
- β) Κατά την εικοσαετή χρονική περίοδο που εξελίχθηκε η δική μας έρευνα, διαπιστώθηκε επίσης μια σαφής τάση σμίκρυνσης των σχολικών μονάδων. Πρέπει ωστόσο να επισημανθεί ότι τα σχολεία που έχουν μεγάλες διαφορές ως προς το μέγεθός τους έχει παρατηρηθεί πως συνιστούν πολύ διαφορετικά περιβάλλοντα για τους μαθητές αλλά και για τους εκπαιδευτικούς. Το δεδομένο αυτό σημαίνει ότι στο σχεδιασμό εκπαιδευτικών αλλαγών θα πρέπει να συνυπολογίζονται οι επιδράσεις και αυτού του παράγοντα· υπάρχουν, π.χ., ενδείξεις στη δική μας έρευνα ότι σχολεία μεγάλου μεγέθους πρέπει να χαρακτηριστούν προβληματικά, ένα θέμα που –απ’ όσο ξέρουμε– δεν αντιμετωπίζεται συστηματικά από καμιά ελληνική μελέτη. Γενικά πάντως, το μέγεθος των τάξεων ή των τμημάτων στην Ελλάδα βρίσκεται αυτή τη στιγμή σε ικανοποιητικά επίπεδα. Σε θετική κατεύθυνση κινήθηκε επίσης τα τελευταία είκοσι χρόνια η αριθμητική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητών, που βρίσκεται σήμερα σε πολύ καλό επίπεδο (περίπου 1 προς 10-12), ένας δείκτης που

διαμορφώνει μια ευνοϊκή εικόνα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με συγκριτικά κριτήρια. Καλύτερη είναι, π.χ., η εικόνα αυτή από τα σχετικά δεδομένα της Γερμανίας, όπου ο δείκτης αυτός το 2000 κυμαινόταν από 1/12,4 έως 1/17,8 στους διαφόρους τύπους σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης²⁵.

- γ) Κατά το χρονικό διάστημα στο οποίο εκτείνεται η δική μας έρευνα, διαπιστώθηκε εξάλλου σημαντική βελτίωση των συνθηκών εργασίας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο, κάτι που αποτελεί επίσης μια θετική εικόνα. Πιο συγκεκριμένα, τα τελευταία χρόνια αμβλύθηκε σημαντικά το οξύμένο στο παρελθόν πρόβλημα της έλλειψης χώρων στα σχολεία, κάτι που είχε και εξακολουθεί να έχει επιπτώσεις στην ποιότητα της διδακτικής διαδικασίας. Επίσης βελτιώθηκε αισθητά το πρόβλημα της διακοπής φοίτησης στα ελληνικά σχολεία υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με μια μελέτη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου²⁶, το πρόβλημα της διακοπής φοίτησης στο Γυμνάσιο κατά τη διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης είναι σχετικά μικρό, δηλαδή το σχολικό έτος 1997/98, για το οποίο υπάρχουν στοιχεία, το ποσοστό αυτό ήταν περίπου 7%.

3. Κλείνοντας, και υπό μορφή επιλόγου, θα θέλαμε να σταθούμε ιδιαίτερα σε ένα σημείο που το θεωρούμε κομβικό για την ελληνική εκπαίδευση. Συνοψίζοντας, θα μπορούσε να πει κανείς γενικά ότι το δευτεροβάθμιο ελληνικό σχολείο, σύμφωνα με τα δικά μας ερευνητικά δεδομένα, δεν είναι ελκυστικό (αυτό γίνεται σαφές ήδη στην εσωτερική του αρχιτεκτονική), δεν έχει δικό του προφίλ και δεν παρουσιάζει αξιολογη σχολική ζωή, με δραστηριότητες (π.χ. μουσική, θέατρο, χορό, εικαστικά) που θα απέβλεπαν στην καλλιέργεια και άλλων πτυχών της προσωπικότητας του μαθητή πέρα από τη γνωστική σφαίρα. Ακόμη όμως και στη γνωστική σφαίρα, που καλλιεργείται έντονα, προέχει η συσσώρευση και η μέσω απομνημόνευσης αναπαραγωγή γνώσεων αντί για την αυτενεργό προσέγγιση της γνώσης, την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, την καλλιέργεια της δημιουργικότητας του μαθητή και της κοινωνικής ζωής της ομάδας.

Ενόψει της κατάστασης αυτής, απαιτείται μια γενναία μεταρρυθμιστική τομή, με κύριο στόχο την ουσιαστική αναμόρφωση του ελληνικού σχολείου, μια μεταρρύθμιση που δεν έχει γίνει ακόμη, παρά τις πολλές μεταρρυθμίσεις που πραγματοποιήθηκαν επί μισόν περίπου

αιώνα. Μια τέτοια μεταρρυθμιστική παρέμβαση επιβάλλει πρωτίστως αλλαγή σκόπευσης στην εκπαίδευση, η οποία θα μπορούσε να χαρακτηριστεί γενικά από την *αύξηση της βαρύτητας στις ποιοτικές της διαστάσεις*. Αυτό σημαίνει ειδικότερα τη συγκρότηση μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας, στο πλαίσιο της οποίας θα προέχουν η ανάπτυξη της πρωτοβουλίας και οι κοινωνικές δεξιότητες του ατόμου, οι διανοητικές σχέσεις και η καλλιέργεια στάσεων, καθώς και αξιών, όπως είναι η ευαισθησία του ατόμου απέναντι στους συνανθρώπους και το περιβάλλον, ο σεβασμός της ανθρώπινης ελευθερίας και αξιοπρέπειας, η φιλειρηνική διάθεση και συμπεριφορά, η αλληλεγγύη, η ανοχή και ο σεβασμός της πολιτισμικής ετερότητας κ.λπ. Υπό την έννοια αυτή, δεν έχει τόση σημασία, στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης, η ποσότητα των γνώσεων και η αναπαραγωγή τους, όσο έχουν τα ποιοτικά στοιχεία, όπως είναι η αυτενεργός πρόσκτηση της γνώσης και η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης του μαθητή. *Κοντολογίς και επιγραμματικά: το σχολείο των επιδόσεων, δηλαδή των ποσοτικά μετρήσιμων και αναπαραγωγίσιμων γνώσεων και της μπιχεβιοριστικά προσδιορισμένης έννοιας της αποτελεσματικότητας, δεν ικανοποιεί και δεν επαρκεί, όσο και αν τελειοποιήσουμε τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης με τα σύγχρονα επιστημονικά και τεχνολογικά μέσα που διαθέτουμε. Χρειαζόμαστε και πρέπει να δημιουργήσουμε ένα διαφορετικό σχολείο, το οποίο να απελευθερώνει τη σκέψη και τη βούληση του νέου ανθρώπου και να αποτελεί εστία σπουδής και δημιουργικού προβληματισμού των νέων σε κλίμα ελευθερίας· ας τολμήσουμε επιτέλους εκπαιδευτικές καινοτομίες προς την κατεύθυνση αυτή.*

Βέβαια, για να πραγματοποιηθεί ένας τέτοιος στόχος, πρέπει να αλλάξει ριζικά και ο τρόπος σχεδιασμού, υλοποίησης και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στη χώρα μας. Γιατί αυτές που έγιναν τα τελευταία σαράντα χρόνια αγνόησαν υπάρχοντα εμπειρικά δεδομένα για παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς και κοινωνιολογικές μελέτες και αναλύσεις για το ρόλο και τις βασικές λειτουργίες του σχολείου. Αγνοήθηκε δηλαδή το γεγονός ότι για την επιτυχία των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων αποτελεί βασικό και απαραίτατο όρο τόσο η στήριξη σε ερευνητικά δεδομένα όσο και ο σεβασμός των επιστημονικών κανόνων σχεδιασμού, δοκιμαστικής εφαρμογής και αξιολόγησης των επιδιωκόμενων εκπαιδευτικών αλλαγών. Είναι γνωστό και αποδεκτό ότι μια μεταρρύθμιση που δε σέβεται τις προϋποθέσεις αυτές διατρέχει εξαρχής τον κίνδυνο να αστοχήσει ή να απο-

δειχθεί αναποτελεσματική· όλα τα σχετικά παραδείγματα από την ιστορία της εκπαίδευσής μας μαρτυρούν την ορθότητα της αρχής αυτής. Δεν καταβλήθηκε επίσης ποτέ συστηματική προσπάθεια για την επίτευξη της απαραίτητης πολιτικής και κοινωνικής συναίνεσης ως προς τα επιχειρούμενα μεταρρυθμιστικά μέτρα, ακόμη και σε περιπτώσεις που αυτό θα ήταν οπωσδήποτε εφικτό. Συνέπεια αυτού ήταν και είναι να μη ριζώνουν οι μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις στη συνείδηση της εκπαιδευτικής κοινότητας και να μην έχουν διάρκεια και σταθερότητα, αλλά να αποδομούνται από τη μια παράταξη εξουσίας στην άλλη ή ακόμη και από τον έναν υπουργό Παιδείας στον άλλον της ίδιας κυβερνητικής παράταξης. Αυτό οδηγεί σε μια ατέρμονη διαδικασία μεταρρυθμίσεων, χωρίς σταθερές βελτιώσεις από ουσιαστική-ποιοτική άποψη· υπάρχει πλήθος σχετικών παραδειγμάτων στην εκπαιδευτική μας ιστορία.

Τίθεται βέβαια το ερώτημα: είναι τόσο δύσκολο για τους έχοντες την εξουσία να συνειδητοποιήσουν επιτέλους τις απλές αυτές αλήθειες και να τις κάνουν οδηγό στις προσπάθειές τους; Η δική μας απάντηση είναι ναι, και ένας βασικός λόγος είναι το γεγονός ότι οι μεταρρυθμίσεις σχεδιάζονται διοικητικά, χωρίς ερευνητικά στοιχεία, χωρίς δοκιμαστικά στάδια και συνοδευτικό επιστημονικό έλεγχο, πάντα υπό την πίεση του πολιτικού κόστους αλλά και του χρόνου, μολονότι είναι γνωστό ότι οι μεταρρυθμίσεις προϋποθέτουν μεγάλους χρονικούς ορίζοντες. Σχεδιάζονται επίσης ως επί το πλείστον από αδαείς «συμβούλους» της εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας, καθώς και από άλλους πολύ συχνά άσχετους, που καλούνται να διευθύνουν τους αντίστοιχους εκπαιδευτικούς θεσμούς. Η αρχή «ο κατάλληλος άνθρωπος στην κατάλληλη θέση» δεν είναι δυστυχώς γνωστή ή δεν εφαρμόζεται στη χώρα μας. Με αφετηρία την πολύχρονη εμπειρία μας, δεν είμαστε αισιόδοξοι ότι η κατάσταση θα αλλάξει στο άμεσο μέλλον με κεντρικές μόνο πρωτοβουλίες· στηρίζουμε όμως τις ελπίδες μας στη βάση της εκπαιδευτικής πυραμίδας, δηλαδή στην ενημέρωση και στον προβληματισμό ευαισθητοποιημένων εκπαιδευτικών και στελεχών της εκπαίδευσης. Η δική μας πείρα λέει ότι οι εκπαιδευτικές αλλαγές που προέρχονται από τη βάση της εκπαίδευσης προχωρούν με μικρά βήματα και απαιτούν πολύ χρόνο, είναι όμως πιο αποδεκτές από την εκπαιδευτική κοινότητα και την κοινωνία και πιο ανθεκτικές στο χρόνο.

Σημειώσεις

¹ Στο τέλος του περασμένου έτους (2003) δημοσιεύτηκε από μένα και τον Diether Hopf, ομότιμο καθηγητή του Πανεπιστημίου του Βερολίνου, ένα βιβλίο υπό τον τίτλο *Γυμνάσιο και Λύκειο στην Ελλάδα* (εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα), που περιέχει όλα τα στοιχεία της εν λόγω έρευνας.

² Η πρώτη φάση (σχολικό έτος 1980/81) στηριζόταν στη μελέτη ενός μικρού αριθμού περιπτώσεων («μελέτη περιπτώσεων»). Η δεύτερη φάση (στο ίδιο σχολικό έτος) αποτελούσε μια μέτρηση στάσεων ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος διευθυντών σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών Γυμνασίου και Λυκείου. Η τρίτη φάση (επίσης κατά το σχολικό έτος 1980/81) αναφερόταν σε μια επιλογή εκπαιδευτικών από το δείγμα της δεύτερης φάσης και πραγματοποίησε μαγνητοσκοπημένες παρατηρήσεις της διδασκαλίας σε τάξεις, με στόχο τον έλεγχο της εγκυρότητας και την ερμηνευτική συνεισφορά κατά την ανάλυση των δεδομένων. Στην τέταρτη (σχολικό έτος 1990/91) εφαρμόστηκε η ίδια μεθοδολογία όπως και στην πρώτη φάση. Το ίδιο σκεπτικό και η ίδια μεθοδολογική πορεία ακολουθήθηκε και στην πέμπτη φάση της έρευνας (σχολικό έτος 2000/01).

³ Αξιοποιήθηκαν επίσης τα ημερολόγια των ερευνητών, καθώς και τα επίσημα στατιστικά στοιχεία για την ελληνική εκπαίδευση.

⁴ Η εκτίμηση αυτή στηρίζεται στα ευρήματα της δεύτερης αντιπροσωπευτικής φάσης της έρευνας, από τα οποία αντλούμε κατά περίπτωση, δεδομένου ότι επιτρέπουν γενικευτικές διαπιστώσεις.

⁵ Σύμφωνα με στοιχεία που πήραμε από τις Γραμματείες των τριών «ελληνόγλωσσων» Τμημάτων της Φιλοσοφικής Σχολής (Φιλολογίας, Ιστορίας και Αρχαιολογίας, Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής), του Τμήματος Φυσικής και του Τμήματος Μαθηματικών του ΑΠΘ κατά το ακαδημαϊκό έτος 2001/02 (βλ. D. Hopf & Π. Ξωχέλλης, 2003, σ. 73 και 74).

⁶ Βλ., π.χ., Π. Ξωχέλλης, 1984. Α. Φρειδερίκου & Φ. Τσερούλη-Φολερού, 1991. Ι. Πυργιωτάκης, 1992.

⁷ Βλ. Μ. Nikolinakos, 1973.

⁸ Βλ. *Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft*, 2002, σ. 80.

⁹ Πρβλ. D. Hopf, 1987. Επίσης, *Arbeitsgruppe Bildungsbericht*, 1994, σσ. 364-402.

¹⁰ Βλ. Π. Ξωχέλλης, 2003α, σ. 90.

¹¹ Πρβλ., π.χ., J. Petersen & G.-B. Reinert, 1996-98. H. Döbert, 2002.

¹² Βλ., π.χ., K. Ingenkamp, 1993. E. Δημητρόπουλος, 1998.

¹³ Πρβλ. H. Diefenbach & M. Klein, 2002.

¹⁴ Βλ., π.χ., για το θέμα αυτό κυρίως Σ. Γεωργίου, 1996 (με βιβλιογραφία).

¹⁵ Βλ. Γ. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη κ.ά., 2000.

¹⁶ Βλ. D. Hopf & Π. Ξωχέλλης, 2003, σσ. 252-256.

¹⁷ Πρβλ. Deutsches PISA-Konsortium (επιμ.), 2001 και 2002. J. Baumert κ.ά. 2000 και 2001. Βλ., επίσης, H. Döbert κ.ά. (επιμ.), 2002, σσ. 109-111.

¹⁸ Βλ. Π. Ξωχέλλης, 2003β.

¹⁹ Πρβλ. C. Poster & A. Krueger (επιμ.), 1990.

- ²⁰ Προβλ., π.χ., για την αυτονομία της σχολικής μονάδας, το συλλογικό έργο P. Daschner κ.ά. (επιμ.), 1995. Βλ., επίσης, Z. Παπαναούμ (επιμ.), 2000.
- ²¹ Βλ. Π. Ξωχέλλης, 1995. Προβλ., επίσης, P. Xochellis & A. Kesidou, 2002.
- ²² Προβλ., π.χ., Z. Παπαναούμ, 2003.
- ²³ Προβλ. O. Anweiler κ.ά., 1996, σ. 48/49. H. Döbert κ.ά. (επιμ.), 2002, σ. 101. Βλ., επίσης, γενικά H. Merckens (επιμ.), 2003.
- ²⁴ Βλ. Π. Ξωχέλλης & Z. Παπαναούμ, 2000.
- ²⁵ Βλ. *Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft*, 2002, σ. 106 και 107.
- ²⁶ Βλ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2001.

Βιβλιογραφία

- Anweiler, O. κ.ά. (1996), *Bildungssysteme in Europa*, Weinheim.
- Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck, Institut für Bildungsforschung (1994), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*, Reinbeck bei Hamburg.
- Baumert, J. κ.ά. (2000), 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.
- Baumert, J. κ.ά. (επιμ.) (2001), *PISA 2000, «Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich»* (Deutsches PISA-Konsortium), Opladen.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2002), *Grund und Strukturdaten 2001/2002*, Bonn.
- Daschner κ.ά. (επιμ.) (1995), *Schulautonomie-Chancen und Grenzen*, Weinheim/München.
- Deutsches PISA-Konsortium (επιμ.) (2001), *PISA 2000*, Opladen.
- Deutsches PISA-Konsortium (επιμ.) (2002), *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*, Opladen.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998), *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Μέρος Β΄: Αξιολόγηση του μαθητή*, Αθήνα.
- Diefenbach, H. & Klein, M. (2002), «Bringing boys back. Soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern im Bildungssystem zu ungunsten von Jungen am Beispiel der Sekundarschulabschlüsse», στο *Zeitschrift für Pädagogik*, τ. 6, σσ. 938-958.
- Döbert, H. (2002), «Deutschland», στο H. Döbert κ.ά. (επιμ.), *Die Schulsysteme Europas*, Hohengehren, σσ. 92-114.

- Φρειδερίκου, Α. & Τσερούλη-Φολερού, Φ. (1991), *Οι δάσκαλοι του Δημοτικού Σχολείου. Μια κοινωνιολογική προσέγγιση*, Αθήνα.
- Γεωργίου Σ. (1996), «Γονεϊκή συμπεριφορά και σχολική επίδοση», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 23, σσ. 131-155.
- Hopf, D. (1987), *Herkunft und Schulbesuch ausländischer Kinder. Eine Untersuchung am Beispiel griechischer Schüler. Studien und Berichte, Band 44*, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin.
- Hopf, D. & Π. Ξωχέλλης (2003), *Γυμνάσιο και Λύκειο στην Ελλάδα. Διαχρονικά ερευνητικά δεδομένα, κριτικές επιστημονικές, μελλοντικές προοπτικές*, Αθήνα.
- Ingenkamp, K. (1993), *Εγχειρίδιο Παιδαγωγικής Διαγνωστικής*, μετ. Α. Κουτσούκη, Θεσσαλονίκη.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. κ.ά. (2000), *Ανιχνεύοντας την επίδοση στην ελληνική εκπαίδευση. Η τρίτη διεθνής έρευνα για την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής επίδοσης στα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες*, Αθήνα.
- Nikolinakos, M. (1973), *Politische Oekonomie der Gastarbeiterfrage. Migration und Kapitalismus*, Hamburg.
- Παπαναούμ, Ζ. (επιμ.) (2000), *Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*, Θεσσαλονίκη.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003), *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*, Αθήνα.
- Petersen, J. & Reinert G.-B. (επιμ.) (1996-98), *Bildung in Deutschland*, Band I-III, Doanauwötrh.
- Poster, C. & Krueger, A. (1990), *Community education in the Western World*, London/New York.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1992), *Έλληνες δάσκαλοι. Προσέγγιση των συνθηκών εργασίας*, Αθήνα.
- Ξωχέλλης, Π. (1984), *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*, Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης.
- Ξωχέλλης, Π. (1995), «Η μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: το παράδειγμα της Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας της Γερμανίας», *Νέα Παιδεία*, τ. 76, σσ. 17-26.
- Ξωχέλλης, Π. (2003α), *Σχολική Παιδαγωγική*, Θεσσαλονίκη.
- Ξωχέλλης, Π. (2003β), «Απόψεις διευθυντών Γυμνασίου και Λυκείου για κοινωνικές παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας: πορίσματα μιας διαχρονικής έρευνας», στο Ζ. Παπαναούμ & Π. Χατζηπαναγιώτου (επιμ.), *Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας: τάσεις και προοπτικές*, Θεσσαλονίκη, σσ. 149-158.
- Ξωχέλλης, Π. & Παπαναούμ, Ζ. (2000), *Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ελληνικές εμπειρίες 1997-2000*, Θεσσαλονίκη.
- Xochellis, P. & Kesidou, A. (2002), «Griechenland», στο H. Döbert κ.ά. (επιμ.), *Die Schulsysteme Europas*, Hohengehren, σσ. 182-197.

ABSTRACT**Lower (Gymnasium) and higher (Lyceon) secondary school in Greece: Findings of a longitudinal study with some comparative references especially to the German system of education***

Professor Xohelis presents in this article the main findings of a longitudinal research performed at the secondary school level in Greece over the last 20 years. The research focuses on the teaching methods in five core subjects of the curriculum namely, Ancient and Modern Greek, History, Physics and Mathematics as well as on various important aspects of school life.

Some of the most important research findings summarized in the article include:

1. Demographic findings concerning teachers and pupils: The teaching force is gradually aging and feminized, while most of its members come from lower socio-economic background. On the pupils' side there is an increase in the participation of girls in secondary schools and of young people from lower socio-economic backgrounds as well, while there is also a substantial increase in the number of repatriate and foreign students, a development that has presented school with a number of difficulties not yet fully accounted for.
2. Findings concerning the teaching process from planning the course to its evaluation: It is noticed that over the 20 year period examined emphasis has been constantly given by the school to cognitive objectives and to memorization rather than to the development of critical thinking. On the other hand, the relative emphasis of the 80s in making school courses more relative to the realities of social life has been substituted in the 90s by a rather moralistic sort of objectives, reflecting perhaps both a conservative turn in the Greek society and the pressure from the university entrance examination system. On the contrary, no major change has been observed in the teaching methods which stick to the traditional schema "examination plus lecturing", a fact that is basically attributed to the teachers' inadequate initial and in-service pedagogical training.
3. Findings concerning pupils' school records and their transition to higher education: The first finding verifies that the socio-economically privileged pupils have more learning incentives, are supported financially and morally by their parents, get high-

* The English abstract was prepared by Hara Mattheou, M.A. student in Comparative Education at the University of Athens.

er scores in all school subjects, show preference to general education type of school (89% of the pupils who were enrolled in technical vocational schools in 2000/01 were of lower socio-economic background) and have a better rate of success in university entrance examinations.

The second finding of major significance, especially in comparative terms, is that girls' rate of success in school as well as in the university entrance examinations is much higher than that of boys, a state of affairs attributed to the greater diligence girls normally demonstrate. The third very important finding asserts that the upper secondary school has been increasingly losing its pedagogical character under the pressure of external examinations while at the same time it cannot also provide proper tutorial to the pupil/university candidate, who is thus obliged to turn to private cramming courses, a which that in turn further enhances social inequality in school.

4. Findings concerning school life and pupils' free time: School life—in the sense of pupils' participating in non-cognitive, leisure or cultural activities within the walls of the school—is almost non-existent in the Greek school. This is attributed to the school timetable with its successive teaching periods and short breaks as well to a longstanding tradition which considers the school a place for work. The situation has not improved over the years despite the fact that some attempts have been made to relax the cognitive character of the school, mainly through the introduction in the curriculum of various cultural activities.

On the other hand, relationships among students both inside and outside the school have been steadily improving, while student-teacher relationships are also found to be satisfactory, despite the fact that student behavioural problems have been deteriorating. Parent-teacher relationships remain good, although rather formal and limited.

A significant change is observed as far as students' free time is concerned. In addition to athletics and play, pupils spend increasingly more time watching TV, listening to music and going to the cinema. Leisure activities are highly dependent on the pupils' socio-economic background (working class pupils occasionally work part-time), on gender (increasingly leisure activities of both sexes converge) and on the school level (Gymnasium allows for more free time).

Finally, building on the research findings, the article provides some suggestions as to the measures that should be taken from state officials and teachers.