

Λ. ΑΘΑΝΑΣΙΟΥ - Π. ΞΗΝΤΑΡΑΣ - Κ. ΠΛΙΑΚΟΠΑΝΟΣ

ΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ  
ΠΡΟΣΘΕΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ (ΠΔΣ)  
ΣΤΟ ΛΥΚΕΙΟ : Τα όρια του εφικτού και της υπερβολής

1. Παρουσίαση του θέματος

Προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας (Ε.Δ.) ή πρόσθετης διδακτικής στήριξης<sup>1</sup> (ΠΔΣ) υλοποιούνται στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας μας από το σχολικό έτος<sup>2</sup> 1997-98. Η εφαρμογή τους άρχισε σταδιακά. Ξεκίνησαν πιλοτικά με την Α' Λυκείου σε πανελλήνια κλίμακα. Το σχολικό έτος 1998-99 επεκτάθηκαν και στη Β' Λυκείου και το επόμενο σχολικό έτος ολοκληρώθηκαν με την εφαρμογή τους και στη Γ' Λυκείου.

Προβλήθηκαν από το ΥΠΕΠΘ και τους συνεργάτες του, ακόμα και με διαφημίσεις στα ΜΜΕ<sup>3</sup>, ως πολύ σημαντικά, για την αντιμετώπιση πολλών και ποικίλων προβλημάτων στα σχολεία<sup>4</sup>, όπως για παράδειγμα:

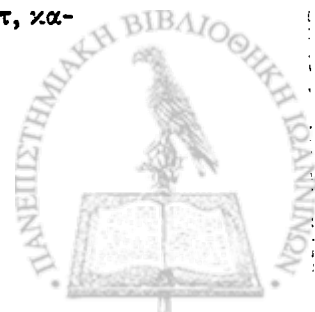
- \* Την αντιμετώπιση της σχολικής υποεπίδοσης και κατ' επέκταση της σχολικής αποτυχίας.
- \* Την καταπολέμηση των κοινωνικών ανισοτήτων.
- \* Την προστασία των μαθητών από πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου.
- \* Την προετοιμασία των μαθητών για τις εισαγωγικές εξετάσεις για την τριτοβάθμια εκπαίδευση και την οικονομική ανακούφιση των γονέων από τα πρόσθετα έξοδα για φροντιστήρια και ιδιαίτερα μαθήματα των παιδιών τους.

1. Οι όροι προγράμματα ΕΔ και ΠΔΣ είναι ταυτόσημοι. Χρησιμοποιούνται ο πρώτος για τη βοήθεια που παρέχεται στους μαθητές στο Γυμνάσιο και ο δεύτερος για τη βοήθεια των μαθητών στο Λύκειο.

2. Νόμος 2525/97 (ΦΕΚ 188/23-9-97).

3. Τα προγράμματα ΠΔΣ προβλήθηκαν από την ΤV με διαφημιστικά σποτ, καθώς και με ολοσέλιδες καταχωρήσεις στον ημερήσιο αθηναϊκό τύπο.

4. Απόφαση Γ2/1857/12-3-98 ΥΠΕΠΘ / Γρ. Π.Δ.Σ.



Αντίστοιχα προγράμματα είχαν και στο παρελθόν εξαγγελθεί από το ΥΠΕΠΘ και είχαν υλοποιηθεί, στη δεκαετία του 1980 και αρχές του 1990<sup>1</sup>. Τα προγράμματα όμως αυτά, όπως θα δούμε και στη συνέχεια, δεν έγιναν αποδεκτά από τη μαθητική κοινότητα, ούτε από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς και γι' αυτό σταμάτησαν, σχετικά σύντομα.

Είναι θετικό η πολιτεία και το ΥΠΕΠΘ συγκεκριμένα, να μεριμνά για την ενίσχυση της επίδοσης των μαθητών στο σχολείο με πρόσθετη διδασκαλία· να φροντίζει για την αντιμετώπιση δυσκολιών μάθησης και να δημιουργεί συνθήκες και προϋποθέσεις, που θα προστατεύουν τους μαθητές από χαμηλές επιδόσεις ή και αποτυχία στο σχολείο. Θετικό, επίσης, είναι το ότι φροντίζει να ανακουφίσει οικονομικά τους γονείς από τις πρόσθετες δαπάνες για φροντιστήρια και ιδιαίτερα μαθήματα των παιδιών τους προκειμένου αυτά να εισαχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αλλά και να προετοιμάζονται για τις σχολικές τους υποχρεώσεις, όσο ακόμα βρίσκονται στο σχολείο.

Μελετώντας όμως προσεκτικά τους τομείς αυτούς θα διαπιστώσει, ακόμα και ο πιο ευκολόπιστος και ρομαντικός πολίτης, ότι σ' αυτούς υπάρχει μια άλλοτε φανερή και άλλοτε υφέρπουσα υπερβολή αλλά και «ειρωνεία». Υπερβολή, γιατί όλα όσα το ΥΠΕΠΘ επαγγέλλεται ότι θα επιτευχθούν μέσω των προγραμμάτων ΠΔΣ είναι τόσο σημαντικά, που αποκλείεται να είναι αληθινά. «Ειρωνεία», γιατί το ΥΠΕΠΘ, για μια ακόμα φορά παίζει με τον «πόνο» των απλών πολιτών και δημιουργεί «φρούδες» ελπίδες στους μαθητές και στις οικογένειές τους<sup>2</sup>, που δεν είναι κοινωνικά προνοιούχοι.

Είναι πολύ δύσκολο να δεχτεί κανείς ότι με μερικές φροντιστηριακές ώρες (2-3) διδασκαλίας την ημέρα ή 10-12 ώρες την εβδομάδα και μάλιστα σε χρόνο, που δεν ενδείκνυται για το έργο αυτό και με συνθήκες καθόλου ελκυστικές, όπως θα δούμε στη συνέχεια, μπορούν να επιτευχθούν τόσο φιλόδοξοι στόχοι σε τόσο μάλιστα, σημαντικούς τομείς. Ούτε η πιο προπαγανδιστική διαφήμιση ιδιωτικών φροντιστηρίων δε θα τολμούσε τέτοιου είδους εξαγγελίες.

Από την άλλη πλευρά εξαγγελίες όπως αυτές, ενέχουν και το στοιχείο της ειρωνείας, γιατί αν πράγματι όσα εξαγγέλλονται μπορούν και να επιτευχθούν, τότε εύλογα θα μπορούσε κανείς να διερωτηθεί:

1. Πρόκειται για τα γνωστά προγράμματα Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης (ΠΔΣ) για τους αποφοίτους του Λυκείου και ενισχυτικής διδασκαλίας (ΕΔ) για το γυμνάσιο αλλά ένα μικρό διάστημα και για το δημοτικό σχολείο για τα οποία θα γίνει διεξοδικά λόγος στο αντίστοιχο κεφάλαιο.

2. Οι εμπειρίες που προέκυψαν από τη δεκάχρονη εφαρμογή των προγραμμάτων ΠΔΣ και ενισχυτικής διδασκαλίας δικαιολογούν τις σκέψεις αυτές, βλ. και Μαρκιανός Σ., 1986, Βώρος Φ, 1992, Κοντόζη Δ, 1987, Μπουβής, Α, 1983.



α. Αφού βασικά προβλήματα μάθησης μπορούν να ξεπεραστούν ή και να περιοριστούν στο ελάχιστο με 10-12 ώρες φροντιστηριακής διδασκαλίας στο σχολείο και μετά τη λήξη του κανονικού προγράμματος, χρειάζεται οι μαθητές να φοιτούν και επιπλέον 30-35 ώρες την εβδομάδα; Μήπως δηλαδή ο χρόνος αυτός είναι υπερβολικός και θα μπορούσε να περιοριστεί προς όφελος των μαθητών;

β. Είναι ανάγκη να δαπανώνται τόσα χρήματα για την εκπαίδευση, όταν με πολύ λιγότερα θα μπορούσαν να επιτευχθούν πολύ καλύτερα αποτελέσματα;

γ. Μήπως αντί οργανωμένου εκπαιδευτικού συστήματος θα μπορούσαμε να έχουμε άρτια οργανωμένες φροντιστηριακές μονάδες, οι οποίες θα είχαν τα ίδια ή καλύτερα αποτελέσματα σε μικρότερο χρόνο και με λιγότερο κόστος;

δ. Τελικά τα προγράμματα ΠΔΣ αντιμάχονται πράγματι τα φροντιστήρια, όπως ισχυρίζεται το ΥΠΕΠΘ ή τα διαφημίζουν και τα προβάλλουν με τον καλύτερο τρόπο;

Δεν αμφισβητεί κανείς το δικαίωμα σε μια ευνομούμενη πολιτεία να μεριμνά ποικιλότροπα για την ενίσχυση του διδακτικού έργου στα σχολεία και ειδικότερα για την ενίσχυση των μαθητών, οι οποίοι για πολλούς και ποικίλους λόγους, αντιμετωπίζουν δυσκολίες με τα μαθήματά τους.

Σε αρκετές άλλες χώρες λειτουργούν αντίστοιχα προγράμματα σε σχολεία, για την αντιμετώπιση παρεμφερών προβλημάτων. Τα προγράμματα όμως αυτά είναι ενταγμένα στο γενικότερο σχολικό πρόγραμμα. Λειτουργούν ιδιαίτερα σε σχολεία όπου υπάρχουν παιδιά μεταναστών ή από κοινωνικές ομάδες με ιδιαιτερότητες και αυτών των μαθητών φιλοδοξούν να βελτιώσουν τις επιδόσεις, ιδιαίτερα στη γλώσσα, για να μπορούν να παρακολουθούν στη συνέχεια την κανονική ροή του προγράμματος, ενταγμένα στις κανονικές τάξεις<sup>1</sup>.

Είναι δύσκολο, επίσης, να αρνηθεί κανείς την υλοποίηση αυτού του είδους των προγραμμάτων στα σχολεία, ιδιαίτερα όταν για το σκοπό αυτό υπάρχει μια πολύ σημαντική χρηματοδότηση, ύψους δισεκατομμυρίων, είτε από την Ευρωπαϊκή Ένωση<sup>2</sup> είτε από άλλους φορείς.

Δεν είναι θεμιτό, ωστόσο, από ψυχοπαιδαγωγική και κοινωνική σκοπιά, τουλάχιστον, προγράμματα, τα οποία προορίζονται, όπως το ΥΠΕΠΘ

1. Τα προγράμματα αυτά χρησιμοποιούνται με ιδιαίτερη έμφαση σε χώρες με επίσημη μεταναστευτική πολιτική, προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά των μεταναστών στην ταχύτερη εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής. βλ. και Σπυρόπουλος, Κ. 1996.

2. Για τα προγράμματα ΠΔΣ που το ΥΠΕΠΘ θέσπισε με το νόμο 2525/97 διατέθηκαν από την ευρωπαϊκή Ένωση 100 δις δρχ. για τα τρία χρόνια (1997-1999) που έχουν τεθεί ως όριο για την ολοκλήρωση του Ενιαίου Λυκείου. Βλ. Λιάτσου, Ο, 1998.



ομολογεί, για παιδιά που έχουν «μαθησιακές δυσκολίες» ή ελλείψεις στα διάφορα μαθήματα, που στοχεύουν στην αντιμετώπιση κοινωνικών ανισοτήτων κτλ. να προβάλλονται με αυτόν τον τρόπο, γιατί τότε η εγγραφή στα τμήματα αυτά δακτυλοδείχνει και τους μαθητές, που έχουν τα αντίστοιχα προβλήματα και αυτό φυσικά δεν είναι κολακευτικό ούτε για τους μαθητές ούτε για τους γονείς τους.

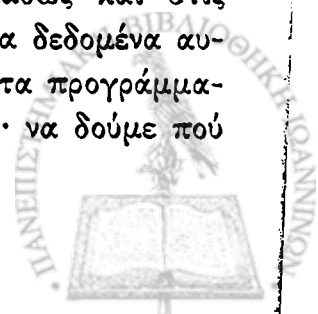
Μπορεί τα παιδιά αυτά να καταφεύγουν στα φροντιστήρια αλλά εκεί πηγαίνουν μαθητές με ποικίλες επιδόσεις, οπότε ούτε «στίγμα» θεωρείται ούτε χάσιμο χρόνου. Σε τμήματα αυτού του είδους υπάρχουν πάντα πολλαπλά οφέλη, για τα οποία θα μιλήσουμε εκτενέστερα στη συνέχεια.

Ορθότερο, από ψυχοπαιδαγωγική τουλάχιστον σκοπιά, θα ήταν, αν τα προγράμματα αυτά, καθόλα θεμιτά, προβάλλονταν με λιγότερο «στόμφο» και χωρίς υπερβολικές προσδοκίες, έτσι ώστε να προσελκύουν τους μαθητές στους οποίους κατεξοχήν απευθύνονται· να μη δημιουργούν ψεύτικες ελπίδες και να υλοποιούνται κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο στις δοσμένες χωροχρονικές συνθήκες, που λειτουργούν.

Είναι χρέος της πολιτείας να μεριμνά για την ενίσχυση και ενθάρρυνση των μαθητών για μάθηση· να εξασφαλίζει τις αναγκαίες προϋποθέσεις για το σκοπό αυτό· να εκδηλώνει αμέριστο το ενδιαφέρον της για τη αντιμετώπιση ή τον περιορισμό των προβλημάτων, τα οποία για χρόνια ταλανίζουν το εκπαιδευτικό μας σύστημα. Το ερώτημα είναι αν το ενδιαφέρον έχει νόημα να το εκδηλώνει μόνο όταν υπάρχουν αντίστοιχα προγράμματα περιορισμένης μάλιστα διάρκειας και με συγκεκριμένους αποδέκτες ή και κατά την υλοποίηση του κανονικού προγράμματος στα σχολεία κατά τη διάρκεια της φοίτησης των μαθητών σ' αυτά.

Με την εργασία μας αυτή φιλοδοξούμε να παρακολουθήσουμε την πορεία των προγραμμάτων ΠΔΣ στο Λύκειο στα πρώτα χρόνια της λειτουργίας τους. Συγκεκριμένα για τα τρία πρώτα χρόνια (1998-2000) θα βασιστούμε σε δεδομένα από σχολεία όλης σχεδόν της χώρας ενώ για τον τέταρτο χρόνο (2000-2001) από δεδομένα που συλλέξαμε από μερικούς νομούς, οι οποίοι όμως δε θεωρούνται και ως οι πλέον οικονομικά προνομιούχοι.

Κατεξοχήν στην εργασία αυτή έμφαση αποδίδεται: στη συμμετοχή των μαθητών, κατά τάξη, στα προγράμματα ΠΔΣ καθώς και στην ανταπόκριση των εκπαιδευτικών σ' αυτά· στα μαθήματα, που διδάχτηκαν και τα οποία προσέλκυσαν ιδιαίτερα το ενδιαφέρον των μαθητών· στα προβλήματα που προέκυψαν από την έως τώρα υλοποίησή τους καθώς και στις προτάσεις που διατυπώθηκαν από τους αρμόδιους φορείς. Τα δεδομένα αυτά θα μας βοηθήσουν να διαπιστώσουμε αν και κατά πόσο τα προγράμματα ΠΔΣ ανταποκρίνονται στους στόχους, που διακηρύσσουν· να δούμε πού



βρίσκονται τὰ όρια του εφικτού και της υπερβολής και τι θα μπορούσε τελικά να γίνει για την καλύτερη αξιοποίησή τους.

Δε μελετάμε στη φάση αυτή: το διδακτικό και εκπαιδευτικό έργο που συντελείται στα κέντρα ΠΔΣ, όπως π.χ. την ύλη η οποία διδάσκεται σε κάθε μάθημα· τα κριτήρια επιλογής αυτής της ύλης· τα σχολικά ή άλλα εγχειρίδια και βοηθήματα που χρησιμοποιούνται· τη σύνθεση των τμημάτων από άποψη μαθητικού δυναμικού· την εξατομίκευση της διδασκαλίας· το αν οι μαθητές, εκτός από τα προγράμματα αυτά παρακολουθούν και φροντιστήρια ή κάνουν ιδιαίτερα μαθήματα και άλλα συναφή θέματα.

Όλα αυτά είναι τομείς για διερεύνηση, εφόσον τα προγράμματα ΠΔΣ γίνουν αποδεκτά και εξασφαλιστεί η χρηματοδότησή τους και από το Γ' ΚΠΣ. Φιλοδοξία μας είναι να ασχοληθούμε με επόμενη εργασία μας και για τα θέματα αυτά, τα οποία, ωστόσο, μπορούν να διερευνηθούν και να μελετηθούν και από άλλους ερευνητές.

## 2. Σκοποί της έρευνας

Με την εργασία αυτή φιλοδοξούμε να δώσουμε απαντήσεις στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα.

- α. Μπορούν τα προγράμματα ΠΔΣ να ανταποκριθούν πράγματι στην επιτυχία των σκοπών που επαγγέλλονται και γιατί;
- β. Πού αρχίζουν στα προγράμματα αυτά και πού τελειώνουν τα όρια του εφικτού και της υπερβολής;
- γ. Ποια είναι τα αποτελέσματα από την έως τώρα εφαρμογή των προγραμμάτων αυτών και ποια η μελλοντική τους προοπτική;
- δ. Είναι πράγματι η οικονομική βοήθεια, που παρέχεται από το Β' ΚΠΣ η καλύτερη επένδυση στα προγράμματα αυτά και γιατί;

Απαντήσεις στα ερωτήματα αυτά, τεκμηριωμένες μάλιστα με ερευνητικά δεδομένα, αναμένουμε να βοηθήσουν τους αρμόδιους φορείς στους προβληματισμούς τους, για την εύρυθμη λειτουργία αυτών των προγραμμάτων και την καλύτερη αξιοποίηση των χρημάτων, τα οποία και μελλοντικά, ενδεχομένως, να διατεθούν για το σκοπό αυτό.

## 3. Το έργο του σχολείου

Το σχολείο είναι κοινωνικός θεσμός<sup>1</sup>, από τους πλέον σημαντικούς σε μια δημοκρατικά οργανωμένη κοινωνία. Το έργο του είναι πολύπλευρο και πολυποίκιλο. Επιγραμματικά εστιάζεται στους ακόλουθους τομείς<sup>2</sup>.

1. Φραγκουδάκη, Α. 1985, Blackledge, D. - Hunt, B. 1995 De Queiroz, J.M. 2000.

2. Νόμος 1566/85.



- \* Παρέχει στους μαθητές γνώσεις και καλλιεργεί ικανότητες και δεξιότητες αναγκαίες για τη σχολική αλλά και τη μετασχολική τους σταδιοδρομία.
- \* Μεταβιβάζει σ' αυτούς στάσεις, αξίες, πρότυπα ιδεολογίες και γενικότερες μορφές συμπεριφοράς αναγκαίες για τη λειτουργία του κοινωνικού συστήματος.
- \* Συμβάλλει ποικιλότροπα στην ενσωμάτωση των μελών του στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο στο οποίο θα ζήσουν.
- \* Δημιουργεί και μεταδίδει στους μαθητές κίνητρα για τη βελτίωση της επίδοσής τους, καθώς και για την ενίσχυση της συμπεριφοράς τους, έτσι ώστε να διατηρείται ομαλά η κοινωνική ισορροπία τόσο στο σχολείο, κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους, όσο και αργότερα στη ζωή.
- \* Επιδιώκει να βοηθήσει τους μαθητές να γίνουν ελεύθερα σκεπτόμενοι άνθρωποι, ικανοί να συμφωνούν, να διαφωνούν, να αμφισβητούν, να αντιπαραθέτουν, να κρίνουν, να αξιολογούν θέσεις και απόψεις άλλων και να αναδειχθούν σε υπεύθυνους δημοκρατικούς πολίτες.
- \* Ενισχύει τους μαθητές να διαπνέονται από αγάπη προς το συνάνθρωπό τους, την κοινωνία στην οποία ζουν, την πατρίδα, τη θρησκεία και γενικότερα την ιστορία και τις παραδόσεις του λαού στον οποίο ανήκουν.
- \* Επιχειρεί να τους βοηθήσει να αποκτήσουν κοινωνική ταυτότητα και ένα πνεύμα φιλίας και συνεργασίας με τους συνανθρώπους τους, ανεξάρτητα από την προέλευσή τους.
- \* Επενδύει στο ανθρώπινο δυναμικό και αυτή η επένδυση θεωρείται πολύ σημαντική. Οι γνώσεις που αποκτούν τα άτομα στο σχολείο, οι δεξιότητες και ικανότητες που αναπτύσσουν σε διάφορους τομείς, σε συνδυασμό και με την πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, τα καθιστούν παραγωγικά και αποδοτικά στον τομέα τους, εξασφαλίζοντας έτσι ατομική αλλά και κοινωνική ευημερία και πρόοδο.

### **Για να πετύχει το σχολείο τους στόχους αυτούς, βασίζεται:**

**α. Στο διδακτικό προσωπικό που εργάζεται σ' αυτά.** Ένα προσωπικό με ειδικές γνώσεις για κάθε μάθημα αλλά και με μια ευρύτερη κατάρτιση σε θέματα παιδαγωγικής και ψυχολογίας, ώστε να μπορεί να κάνει διάγνωση των ικανοτήτων και αδυναμιών των μαθητών σε συγκεκριμένους κάθε φορά τομείς και αντίστοιχα να επιχειρεί να τους βοηθήσει να επικοινωνεί αποδοτικά με τους μαθητές, τους άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου, τους γονείς και τα άλλα μέλη της κοινωνίας, τα οποία εμπλέκονται με οποιονδήποτε τρόπο με το διδακτικό και εκπαιδευτικό έργο.

**β. Στο αναλυτικό πρόγραμμα, που το ΥΠΕΠΘ δια των αρμοδίων οργάνων του, συντάσσει και στο οποίο προβλέπονται: τα μαθήματα, που**



θα διδάσκονται σε κάθε τάξη και η ύλη, που θα καλύπτει κάθε μάθημα. Τα σχολικά εγχειρίδια και τα άλλα βοηθήματα που θα χρησιμοποιούνται. Οι διδακτικοί σκοποί, που επιδιώκεται να επιτευχθούν με κάθε μάθημα. Γενικότερες διδακτικές οδηγίες για τη διδασκαλία και αξιολόγηση κάθε μαθήματος κτλ.

γ. Στα διοικητικά και εποπτικά όργανα, που έχουν ως αποστολή να παρακολουθούν την εύρυθμη λειτουργία των σχολείων αλλά και την επιτυχία των στόχων, που αυτό επιδιώκει να πετύχει.

δ. Στη συνεργασία με τους γονείς και όλους όσους εμπλέκονται με το διδακτικό και εκπαιδευτικό έργο, όπως π.χ. η τοπική και νομαρχιακή αυτοδιοίκηση.

ε. Στις εξωσχολικές δραστηριότητες του σχολείου και κυρίως στη σύνδεσή του με το ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο, μέσω αυτών των δραστηριοτήτων: ομιλίες, εκδηλώσεις στο σχολείο και έξω από αυτό, συγκεντρώσεις των γονέων, συνεργασίες με άλλους φορείς, κλπ.

στ. Σε επιμορφωτικά προγράμματα και γενικότερα στη συνεργασία του με ειδικούς προκειμένου να υπάρχει μια συνεχής ροή νέων πληροφοριών στο σχολείο, να ανανεώνονται οι γνώσεις όλων των εμπλεκόμενων φορέων και να παρακολουθούνται τα επιστημονικά και κοινωνικά επιτεύγματα στον καλύτερο δυνατό βαθμό.

Παρόλα αυτά το σχολείο επικρίνεται<sup>1</sup> μερικές φορές για το έργο του. Οι σημαντικότερες επικρίσεις εστιάζονται στους ακόλουθους τομείς:

α. Λειτουργεί ως μηχανισμός επιλογής των μαθητών. Συγκεκριμένα επιλέγει, κατατάσσει και ταξινομεί τους μαθητές με βάση τις επιδόσεις τους στα διάφορα μαθήματα, με κριτήρια μάλιστα υποκειμενικά και όχι την προσωπικότητα κάθε μαθητή. Εκτιμά, επίσης, επικυρώνει και νομιμοποιεί τη σχολική γνώση, με έναν τρόπο που δύσκολα αμφισβητείται λόγω και του κύρους, που αυτό διαθέτει.

β. Συντηρεί και αναπαράγει τις υπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες. Οι κρίσεις του δε διέπονται, συνήθως, από μια αξιολογική ουδετερότητα, ιδιαίτερα σε ότι αφορά την επιλογή και την κατάταξη των μαθητών σε κατηγορίες, ούτε σε ότι αφορά τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία. Μπορεί, για παράδειγμα η επίδοση των μαθητών στο σχολείο να σχετίζεται με την κοινωνικοοικονομική προέλευσή τους. Άλλοτε σχετίζεται με το διαφορετικό τρόπο, που το σχολείο αντιμετωπίζει τα άτομα από τις διάφορες κοινωνικές ομάδες, τα κίνητρα που παρέχει σ' αυτά, την ενίσχυση και ενθάρρυνσή τους, τις προσδοκίες, που έχουν οι εκπαιδευτικοί από αυτά κ.ο.κ. Όσο πιο παρατεταμένη είναι η στάση αυτή του σχολείου γενικότερα και των εκ-

1. Φραγκουδάκη, Α. 1985, Γκόττοβος, Α. 1986, Covington, N.W., 2000.



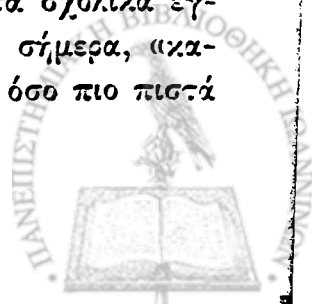
παιδευτικών ειδικότερα προς τους μαθητές, τόσο πιο καθοριστικά επηρεάζει τη σχολική και τη μετασχολική τους σταδιοδρομία.

γ. Είναι αυταρχικό. Διέπεται, συνήθως, από μια αυστηρή ιεραρχική δομή, όπου η κορυφή πιέζει τη βάση. Η πίεση αυτή είναι εμφανής σε ποικίλους τομείς: αναλυτικά προγράμματα, σχολικά εγχειρίδια, υλικότεχνική υποδομή, εμφαρμογή καινοτομιών στο διδακτικό έργο, κ.τ.λ. Οι εξετάσεις και οι βαθμοί στο σχολείο δε λειτουργούν μόνο ως μέσο επιβολής ποινής. Είναι πολύ ισχυρό όπλο στα χέρια των εκπαιδευτικών εναντίων των μαθητών και αρκετά εύχρηστο. Παράλληλα η αξιολόγηση είναι και ισχυρό όπλο στα χέρια του ΥΠΕΠΘ εναντίον των εκπαιδευτικών. Στην περίπτωση όμως αυτή, τα τελευταία είκοσι (20) χρόνια δεν αξιοποιείται. Προβάλλεται μόνο ως φόβητρο σε περιπτώσεις που οι συνδιαλλαγές του Υπουργείου με τις συνδικαλιστικές ηγεσίες των εκπαιδευτικών δεν προχωρούν προς την κατεύθυνση, που το ΥΠΕΠΘ επιθυμεί.

δ. Είναι συσσωρευτικό. Παρέχει στους μαθητές συσσωρευτικά γνώσεις ανεξάρτητα από το αν αυτές είναι χρησιμές, για την εποχή που ζουν και γι' αυτή στην οποία θα ζήσουν, μετά την αποφοίτησή τους. Γνώσεις δηλαδή οι οποίες σε πολλούς τομείς θεωρούνται αναχρονιστικές ή έχουν ήδη αντικατασταθεί από άλλες. Είναι αξιοσημείωτο ότι τόσο τα αναλυτικά προγράμματα όσο και τα σχολικά εγχειρίδια στα σχολεία μας αναθεωρούνται σπάνια. Η ύλη για παράδειγμα που διδάσκεται σε αρκετά μαθήματα σήμερα είναι η ίδια ή παρεμφερής με αυτή που διδάσκονταν και πριν από 30-40 χρόνια. Ακόμα κι όταν επιχειρούνται αναθεωρήσεις αυτές είναι «τυπικές» και όχι ουσιαστικές.

Με τις ποικίλες εξετάσεις, που κάνει το σχολείο, ιδιαίτερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, επιδιώκει τον έλεγχο αυτών των αναχρονιστικών γνώσεων και των αντίστοιχων ικανοτήτων και δεξιοτήτων, που απέκτησαν οι μαθητές, έστω κι αν αυτές έχουν μικρή χρηστικότητα και ενδιαφέρον για τη ζωή τους.

ε. Είναι παραδοσιακό και ξεκομμένο από τη σύγχρονη ζωή. Δεν παρακολουθεί συστηματικά τις εξελίξεις της ζωής, ούτε τους μετασχηματισμούς που γίνονται σε ποικίλους τομείς. Δε φαίνεται να ακούει τα μηνύματα των καιρών, που ζουν οι μαθητές και αυτών που έρχονται, γι' αυτό και ουσιαστικά προβάλλει μια πλαστή πραγματικότητα. Αναπαράγει, κυρίως, αξίες, στάσεις, επιθυμίες, προσδοκίες μιας κυρίαρχης κάθε φορά κοινωνικής ομάδας, που έχει κάθε συμφέρον να διατηρήσει τα κερκτημένα της. Αρέσκειται στη φλυαρία και στο δογματισμό. Οι μαθητές, κατά κανόνα, δέχονται παθητικά τις γνώσεις, που τους παρέχονται, είτε από τα σχολικά εγχειρίδια είτε από τους εκπαιδευτικούς. Γι' αυτό, ακόμα και σήμερα, «καλός» μαθητής θεωρείται αυτός ο οποίος μπορεί να αποδώσει όσο πιο πιστά





μπορεί την ύλη που διάβασε στα σχολικά εγχειρίδια και όχι αυτός που ξέρει να σκέφτεται, να προβληματίζεται, να κρίνει, να συμφωνεί, να διαφωνεί, να αντιπαραθέτει, να θέτει ο ίδιος προβλήματα και να αναζητά τη λύση τους.

στ. Είναι ανταγωνιστικό. Το σημερινό σχολείο, στη χώρα μας ιδιαίτερα αλλά και σε άλλες χώρες είναι έντονα ανταγωνιστικό. Συνδυάζει την ουσιαστική κατάκτηση της γνώσης και γενικότερα της πνευματικής καλλιέργειας των μαθητών με την επίδοσή τους. Μερικές φορές περιθωριοποιεί ή και αγνοεί μαθητές με χαμηλές επιδόσεις και προβάλλει αυτούς με υψηλές. Δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην ατομική εργασία και όχι στην ομαδική. Γι' αυτό και στη μεγάλη τους πλειοψηφία οι εντολές των εκπαιδευτικών για εργασία στο σχολείο και στο σπίτι απαιτούν ατομική προσπάθεια. Οι ομαδικές εργασίες είναι ελάχιστες. Γενικά το σχολείο φαίνεται να επιβραβεύει σήμερα τον ανταγωνισμό και την με κάθε τρόπο υπεροχή των μαθητών και όχι τη συνεργασία και την ομαδική προσπάθεια για την εκτέλεση ενός έργου.

Η αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων δεν είναι εύκολη. Ιδιαίτερα δεν μπορεί να επιτευχθεί με την επισήμανση ενός μόνο παράγοντα. Χρειάζεται ολιστική διερεύνηση του θέματος. Αυτό είναι αρκετά δύσκολο αν δεν είναι ανέφικτο και χρειάζεται συντονισμένες προσπάθειες και ενέργειες από όλους τους εμπλεκόμενους με το σχολικό έργο φορείς. Θετικά μπορεί να βοηθηθεί το σχολείο στο έργο του, όταν υπάρχει:

- \* Επαρκές διδακτικό προσωπικό σε όλους τους κλάδους και τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Ένα προσωπικό μάλιστα με καλή βασική παιδαγωγική, ψυχολογική, διδακτική, κοινωνική και γενικότερα επιστημονική κατάρτιση. Ένα προσωπικό, επίσης, το οποίο θα επιμορφώνεται αλλά και θα μετεκπαιδεύεται κατά τακτά χρονικά διαστήματα, ώστε να είναι, στον καλύτερο βαθμό, ενήμερο για τα επιστημονικά επιτεύγματα στο χώρο του και για την εξέλιξη της επιστήμης του, η οποία συντελείται με ταχύτατους ρυθμούς σε ποικίλους τομείς.
- \* Σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια, προσαρμοσμένα με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών για τους οποίους προορίζονται αλλά και στις ανάγκες της κοινωνίας στην οποία θα ζήσουν αργότερα αυτοί.
- \* Κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή (διδασκτήρια, αίθουσες διδασκαλίας, εργαστήρια, βιβλιοθήκες, εποπτικά μέσα και όργανα) έτσι ώστε να διευκολύνεται το έργο τους και να εξασφαλίζονται οι διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης στον καλύτερο επιθυμητό βαθμό και τον καλύτερο τρόπο.



- \* Συνεργασία με τους μαθητές, τους διοικητικούς και εποπτικούς παράγοντες της εκπαίδευσης, τους γονείς και γενικότερα την τοπική κοινωνία στην οποία λειτουργεί το σχολείο, έτσι ώστε καθένας από τη σκοπιά του και όλοι μαζί να βοηθήσουν το σχολείο να ανταποκριθεί με επιτυχία στο έργο του.
- \* Διαφορετική οργάνωση αλλά και αντίληψη για το διδακτικό και εκπαιδευτικό έργο. Συγκεκριμένα, όταν οι μαθητές έχουν ουσιαστικό λόγο στη διαδικασία της μάθησης και συμμετέχουν στα όργανα που λαμβάνουν γι' αυτούς αποφάσεις. Έχουν δυνατότητες επιλογής. Ευνοείται η αυτονομία τους και καλλιεργείται ο αυτοέλεγχος. Είναι γενικά ένα σχολείο για όλους τους μαθητές και όχι μόνο για μερικούς από αυτούς.

#### 4. Σχολική επιτυχία και αποτυχία

Στα σχολεία φοιτούν κατά κανόνα μαθητές, οι οποίοι δεν μπορούν να ανταποκριθούν με ομοιόμορφο τρόπο στις προδιαγραφές και γενικότερα στις απαιτήσεις, που έχουν τα προγράμματα διδασκαλίας τους. Μερικοί, για παράδειγμα, ανταποκρίνονται πλήρως, άλλοι σε επίπεδο πάνω του μέσου όρου και άλλοι σε οριακό επίπεδο ή κάτω από αυτό.

Οι διαβαθμίσεις του προσδιορισμού της επιτυχίας ή αποτυχίας των μαθητών στις σχολικές απαιτήσεις προσδιορίζονται από την πολιτεία<sup>1</sup> (ΥΠΕΠΘ) σε πρώτο επίπεδο αλλά και από τους διδάσκοντες<sup>2</sup>, τα διάφορα μαθήματα, στη συνέχεια.

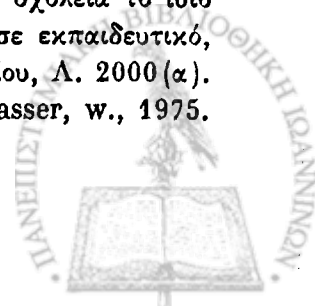
Οι μαθητές, οι οποίοι ανταποκρίνονται έστω και σε οριακό επίπεδο στις σχολικές απαιτήσεις, θεωρούνται ότι έχουν *σχολική επιτυχία*. Αν οι επιδόσεις τους είναι κάτω από αυτό το όριο, έχουν *σχολική αποτυχία*. Οι δύο αυτοί όροι κυριαρχούν στα σχολεία και έχουν σημαντικές επιπτώσεις<sup>3</sup>, τόσο στους ίδιους τους μαθητές όσο και στη διαδικασία της μάθησης γενικότερα.

Η *σχολική αποτυχία* ή η αδυναμία του μαθητή να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις που θέτει το σχολείο, ανεξάρτητα από το πόσο ρεαλιστικές ή μη είναι αυτές και ανεξάρτητα από τα κριτήρια με τα οποία θεσπίζονται δημιουργεί την αίσθηση στον ίδιο το μαθητή, στους συμμαθητές του αλλά και στο στενότερο οικογενειακό του περιβάλλον ότι ο μαθητής δεν έχει ικανό-

1. Νόμος 1566/85.

2. Είναι γνωστό ότι οι επιδόσεις των μαθητών, όπως τουλάχιστον εκφράζονται με τους βαθμούς, δεν έχουν για όλους τους εκπαιδευτικούς και όλα τα σχολεία το ίδιο νόημα. Αυτό ποικίλει από σχολείο σε σχολείο και από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό, ακόμα και ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς του ίδιου σχολείου. Βλ. Αθανασίου, Λ. 2000 (α).

3. Αθανασίου, Λ. 1997, Σακκάς, Β. 2000, Bates et. al 1972 Classer, w., 1975.



τητες και δεξιότητες για να μάθει ή ότι είναι νωθρός, αδιάφορος κλπ. Παράλληλα δημιουργεί πικρίες, απογοητεύσεις, οδηγεί σε απελπισία και γενικότερα λειτουργεί ως ανασταλτικός παράγοντας στην όλη διαδικασία της μάθησης<sup>1</sup>.

Τα αίτια της αδυναμίας των μαθητών να μάθουν αυτά που προβλέπονται στο σχολείο ή τα αίτια<sup>2</sup> της σχολικής τους αποτυχίας μπορεί να είναι πολλά. Μπορεί π.χ. να είναι βιολογικά (ασθένειες, χρόνιες κυρίως, προβλήματα στα αισθητήρια όργανα: ακοή, όραση, προβλήματα στο κεντρικό νευρικό σύστημα), ψυχολογικά (χαμηλό συναίσθημα αυτοεκτίμησης και αυτοεμπιστοσύνης, ελλιπή κίνητρα για μάθηση, απουσία ενίσχυσης και καθοδήγησης), παιδαγωγικά (ελλιπής διδασκαλία στο σχολείο, κενά σε τρόπους μελέτης και μάθησης, αδυναμία κατανόησης των σχολικών εγχειριδίων, ελλιπής υλικότεχνική υποδομή στα σχολεία (εργαστήρια, βιβλιοθήκες, όργανα, κλπ., που δυσχεραίνουν τη διδασκαλία και μάθηση), κοινωνικά (δυσκολία προσαρμογής του μαθητή στη σχολική ομάδα, μη αποδοχή του από τους συνομηλίκους, ελλιπής ή κακή κοινωνικοποίησή του από το σπίτι αλλά και το σχολείο, οικονομικά (χαμηλό οικονομικό επίπεδο της οικογένειας).

Η επίδραση<sup>3</sup> αυτών των αιτιών, ανεξάρτητα από πού προέρχεται είναι σημαντική και απαιτεί αυξημένη προσοχή και ευαισθησία στην επισήμανση αλλά και στην ερμηνεία της. Ιδιαίτερα σημαντικές είναι οι επιπτώσεις της σχολικής αποτυχίας, όταν αυτές αποδίδονται μόνο στους μαθητές, ενώ οι άλλοι παράγοντες, που είναι συνυπεύθυνοι, υποτιμώνται ή απαλλάσσονται κάθε ευθύνης.

Στην περίπτωση της μονόπλευρης χρέωσης των αποτελεσμάτων της σχολικής αποτυχίας, δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος για τους μαθητές με απροσδιόριστες συνέπειες. Αν, για παράδειγμα, ένας μαθητής «φορτωθεί» όλες τις ευθύνες για την αποτυχία του στο σχολείο, τότε μειώνεται το συναίσθημα της αυτοεκτίμησης, παύει να είναι αισιόδοξος, βλέπει την αποτυχία να συνοδεύει κάθε προσπάθειά του, αποθαρρύνεται, μελαγχολεί, απελπίζεται και παύει, συνήθως, να συμμετέχει στις απαιτήσεις του σχολείου. Είναι απαθής θεατής για ό,τι συμβαίνει σ' αυτό. Πηγαίνει στο σχολείο, επειδή αναγκάζεται ή υποχρεώνεται να πάει. Δε φροντίζει να βελτιωθεί σε κανένα τομέα. Μερικές φορές συμπεριφέρεται ως να μην αντιλαμβάνεται τα αποτελέσματα των πράξεών του και αδυνατεί να βγάλει ορθά συμπεράσματα ακόμα και όταν, εμφανώς, αποτυγχάνει.

1. Μυλωνάς, Θ., 1983, Cordieau, A., 1995, Perrenoud, Ph., 1996.

2. Αθανασίου, Α. 1997, Σακκάς, Β., 2000, Καλογρίδη, Σ., 1995.

3. Fijalkow, J., 1997, Μπαστέτας, Κ., 2000, Cordieau, 1995. Μακρή - Μπότσαρη, Ε. 2000.



Τα προβλήματα αυτά αποκτούν ιδιαίτερες διαστάσεις κυρίως για τα παιδιά, τα οποία, είτε από ιδιοσυγκρασία, είτε γιατί δεν είναι κοινωνικά προνομιούχα, ώστε να έχουν την απαιτούμενη κατανόηση και στήριξη από τους γονείς<sup>1</sup>, βιώνουν τις αρνητικές αξιολογήσεις των δασκάλων τους και ως αρνητικές αυτοαξιολογήσεις. Εκτιμούν, δηλαδή, ότι αφού οι δάσκαλοί τους, με τις αρνητικές τους κρίσεις τους θεωρούν ως «αδύνατους» ή «κακούς μαθητές» ενδεχομένως να έχουν δίκαιο. Επομένως δεν έχουν περιθώρια για βελτίωση, ούτε και αξίζει τον κόπο να προσπαθήσουν. Έτσι ή εγκαταλείπουν το σχολείο<sup>2</sup> και υποτάσσονται στο «πεπρωμένο τους» ή αναπτύσσουν άλλου είδους συμπεριφορές, συνήθως, αρνητικές, για να κάνουν εμφανή την παρουσία τους και να δείξουν ότι έχουν άλλου είδους ικανότητες και δεξιότητες<sup>3</sup>. Είναι, γενικά, αποδεκτό ότι, όταν μια επιτυχία ενισχυθεί, μπορεί να αποτελέσει αφορμή για περισσότερες και συνεχείς επιτυχίες. Αντίθετα όταν μια αποτυχία, υπερτονιστεί, μπορεί να σταθεί αφορμή και για συνεχείς αποτυχίες.

Μπορεί η κατάσταση αυτή να ανατραπεί; Μπορεί δηλαδή το παιδί να αντιμετωπίσει τη σχολική αποτυχία και να ανατρέψει τα δεδομένα, που αυτή συνεπάγεται; Η απάντηση δεν είναι απλή. Μπορεί εφόσον αυτή δεν οφείλεται σε οργανικά αίτια και εφόσον το παιδί έχει την ανάλογη ενίσχυση, ενθάρρυνση, καθώς και κίνητρα<sup>4</sup> για να συνεχίσει τις προσπάθειές του, τόσο από την οικογένεια και το στενότερο περιβάλλον στο οποίο ζει, όσο και από το σχολείο.

Το σχολείο από την άλλη πλευρά μπορεί να παίζει σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας. Μερικές πρακτικές, που ενδέχεται να έχουν θετικά αποτελέσματα στον τομέα αυτό, είναι και οι ακόλουθες:

- \* Να βοηθηθεί σταδιακά ο μαθητής να καλύψει τα γνωστικά κενά τα οποία έχει στα μαθήματα. Σταδιακή βοήθεια σημαίνει συστηματική διάγνωση αυτών των κενών με προφορική συζήτηση, γραπτές εργασίες εργασίες με test, με συστηματική παρατήρηση του μαθητή κτλ. Η διάγνωση αυτή οδηγεί και σε σταδιακή αντιμετώπιση. Αν, για παράδειγμα, ένας μαθητής έχει δυσκολίες στην ανάγνωση και αυτές έχουν διαγνωστεί, οι ασκήσεις που θα κάνει ο εκπαιδευτικός για την αντιμετώπιση των προβλημάτων πρέπει αρχικά να είναι απλές, κατανοητές,

1. Γεωργίου, Σ., 1993 και 2000, Δεληγιάννη, Μ., 1994, Μαργέλη, Α. 1996.

2. Κάτσικας, Χ. - Γ. Καββαδίας, 1994 - Βαρίνου, Ε., 2001.

3. Καλογρίδη, Σ., 1995, Μακρή - Μπότσαρη, Ε., 2000-2001. Μίχου, Μ. 1987, Πετρόπουλος, Ν. - Παπαστυλιανού, Α., 2001, Fleming, J., 1997.

4. Fontaine, A.M., 1994, Maehr, M.L - H.A. Mayer, 1997. Μακρή - Μπότσαρη, Ε., 2000, Κωσταρίδου - Ευκλείδη, Α., 1997.



σύντομες, έτσι ώστε ο μαθητής να μπορεί να ανταποκριθεί με επιτυχία, να ενθαρρυνθεί, να ενισχυθεί ότι τα καταφέρνει και σιγά σιγά να αποκτήσει την απαιτούμενη αυτοπεποίθηση.

Με την πάροδο του χρόνου οι ασκήσεις αυτές θα έχουν προοδευτικές δυσκολίες. Πάντα όμως οφείλουν να είναι προσαρμοσμένες στο επίπεδο (γνωστικό και γλωσσικό) των μαθητών, έως ότου ξεπεραστούν τα προβλήματα και κατορθώσουν να ενταχθούν χωρίς ιδιαίτερα κενά στην κανονική τους τάξη.

Το ίδιο μπορεί να γίνει και με το γραπτό λόγο ή τα άλλα μαθήματα όπως: μαθηματικά, φυσική, χημεία. Η άποψη του Bruner ότι τα πάντα μπορούν να διδαχτούν στο παιδί, αρκεί να διδαχθούν με επιστημονικό έντιμο τρόπο εξακολουθεί να έχει εφαρμογή και στην περίπτωση της σχολικής αποτυχίας.

- \* Να στηριχθεί συναισθηματικά ο μαθητής, που έχει δυσκολίες, από το δάσκαλό του<sup>1</sup>. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός έχει καθήκον να εξηγήσει στο μαθητή ότι η επιτυχία και η αποτυχία είναι συνδεδεμένες με τη ζωή του ανθρώπου. Για μια αποτυχία δεν ευθύνεται πάντα το ίδιο το άτομο, ούτε σημαίνει ότι έχει μειωμένες ικανότητες και δεξιότητες. Ευθύνονται και άλλοι εγγενείς και εξωγενείς παράγοντες<sup>2</sup>, όπως ο περιορισμένος, πιθανόν, χρόνος που διαθέτει για μελέτη, η μικρή προσπάθεια που καταβάλλει, γιατί έχει δώσει προτεραιότητες σε άλλους τομείς, οι ελλείψεις σε βοηθήματα, που υπάρχουν στο σχολείο και στο σπίτι, η ελλιπής καθοδήγηση στο σχολείο κλπ.
- \* Να ενισχύει και να ενθαρρύνει ο εκπαιδευτικός τις θετικές προσπάθειες των μαθητών και μάλιστα να τις προβάλλει στην τάξη, ώστε ο μαθητής να αποκατασταθεί και στις συνειδήσεις των συμμαθητών του, ως ικανός για μάθηση, με παρόμοιες ικανότητες και δεξιότητες με αυτούς και επομένως μπορεί να ενταχθεί χωρίς προβλήματα στην ομάδα των συνομηλίκων του.
- \* Να δημιουργεί κίνητρα που κεντρίζουν το ενδιαφέρον του μαθητή για μάθηση.
- \* Αντίστοιχη συμπεριφορά οφείλουν να επιδείξουν και οι γονείς στο σπίτι<sup>3</sup>. Η ενίσχυση και ενθάρρυνση των παιδιών, η παροχή κινήτρων, η αποφυγή συγκρίσεων με τα άλλα παιδιά της οικογένειας, η αποδοχή του παιδιού γενικότερα ως ισότιμου με τα άλλα μέσα στην οικογένεια,

1. Bandura, A., 1991, Cohens, S - T.A. Wills, 1985.

2. Αθανασίου, Α., 2000, Barrera, M., 1986, McCombs, B.L., 1991.

3. Γεωργίου, Σ., 1993, Δεληγιάννη, Μ. 1994, Καβούρη, Π., 1994, Amato, R., 1989, Meltzer, J., et. al, 1989 Williams, W.A., 1994.



είναι πολύ σημαντική για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας.

- \* Με τις πρακτικές αυτές, καθώς και με άλλες, που θα μπορούσαν να προστεθούν, ο μαθητής ξεπερνάει τις δυσκολίες, που αντιμετωπίζει σε κάθε μάθημα. Αναπτύσσει θετικά κίνητρα για μάθηση. Βλέπει με αισιοδοξία τη μαθητική του πορεία. Έχει θετικές προσδοκίες και στάσεις για το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς. Τονώνεται το συναίσθημα της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης<sup>1</sup>. Ελέγχει τις συμπεριφορές του και θέτει ο ίδιος πλέον βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους για επιτυχία στη ζωή του.

Συνοψίζοντας θα μπορούσαμε να οδηγηθούμε στις ακόλουθες βασικές διαπιστώσεις:

α. Η σχολική επιτυχία και αποτυχία είναι δύο όροι πολύ γνωστοί στη σχολική πράξη. Απασχολούν την εκπαιδευτική κοινότητα: εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, ειδικούς στο χώρο της εκπαίδευσης, κλπ., αρκετά έντονα.

β. Ο προσδιορισμός της σχολικής αποτυχίας και επιτυχίας είναι ρευστός. Εξαρτάται κάθε φορά από το ποιος την ορίζει, με ποια κριτήρια, ποιος θέτει τα κριτήρια αυτά, πώς τα ερμηνεύει κτλ. Αν αλλάξουν τα κριτήρια ενδέχεται να αλλάξει και η κατανομή της σχολικής επιτυχίας και αποτυχίας.

γ. Τα αίτια που οδηγούν τους μαθητές σε σχολική επιτυχία ή αποτυχία είναι επίσης πολλά και με αλληλεπιδράσεις. Μπορεί, για παράδειγμα, να είναι βιολογικά, παιδαγωγικά, ψυχολογικά, κοινωνικά, οικονομικά, συναισθηματικά, περιβαλλοντικά, κοκ., ή συνδυασμός τους.

δ. Η σχολική αποτυχία χρειάζεται ιδιαίτερη ευαισθησία και προσοχή στην ερμηνεία της και κατ' επέκταση στην αντιμετώπισή της. Δεν είναι ασθένεια. Αν δεν οφείλεται σε βασικά οργανικά αίτια, μπορεί να αντιμετωπιστεί και να ξεπεραστεί εύκολα. Είναι προϊόν αξιολογικών διαδικασιών και καθορίζεται μέσα στα πλαίσια του σχολείου. Δε σημαίνει μόνιμες αδυναμίες των μαθητών, ούτε χαμηλό επίπεδο γνώσεων και κυρίως δε σχετίζεται με την προσωπικότητα του μαθητή.

ε. Βασικοί εξωγενείς παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία θεωρούνται συνήθως:

- \* Οι συνθήκες διδασκαλίας και μάθησης στο σχολείο.
- \* Η υλικοτεχνική υποδομή.
- \* Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών από τους μαθητές. Συνήθως οι κοινωνικά προνομιούχοι μαθητές είναι σχολικά προνομιούχοι και αντίστροφα.
- \* Το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα και οι απαιτήσεις του.
- \* Τα σχολικά εγχειρίδια που μελετάει ο μαθητής.

1. Bryne, B., 2000, Συγκολίτου, Ε., 1997, Μακρή - Μπότσαρη, Ε., 2001.



\* Τα κίνητρα που δημιουργεί το σχολείο.

\* Το οικογενειακό περιβάλλον στο οποίο ζει ο μαθητής και το μορφωτικό κεφάλαιο που αποκτά σ' αυτό.

στ. Η σχολική αποτυχία, όταν είναι συνεχής και μόνιμη, απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή και αντιμετώπιση, γιατί εκτός από δυσμενείς ψυχολογικές επιπτώσεις στο μαθητή: άγχος, αγωνία, επιθετικότητα, μειωμένο συναίσθημα αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης, μπορεί να μετατραπεί σταδιακά και σε κοινωνική αποτυχία. Να θεωρηθεί δηλαδή αυτή από το μαθητή ως προσωπική αποτυχία τόσο στο σχολείο, όσο και στη ζωή με αντίστοιχες επιπτώσεις.

ζ. Οι σχολικές επιδόσεις των μαθητών, οποιεσδήποτε κι αν είναι, δεν πρέπει να σχετίζονται με την προσωπικότητά τους<sup>1</sup>. Ένας μαθητής, για παράδειγμα, με χαμηλή επίδοση σ' ένα ή περισσότερα μαθήματα, δε σημαίνει ότι είναι ανεπαρκής ή ανίκανος σε όλους τους τομείς. Ενδέχεται σε άλλους να έχει αυξημένες δυνατότητες και να επιτύχει. Ούτε ο μαθητής με υψηλές επιδόσεις σε ένα ή περισσότερα μαθήματα σημαίνει ότι είναι εξίσου ικανός σε όλους τους τομείς και ότι θα επιτύχει στη ζωή του. Έρευνες<sup>2</sup> που υπάρχουν στον τομέα αυτό έχουν δείξει ότι η σχολική επίδοση δεν έχει πάντα ευθέως ανάλογη σχέση με τη μετασχολική σταδιοδρομία. Αν παρερμηνευτεί η σχολική επίδοση τόσο από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές όσο και από τους γονείς μπορεί να οδηγήσει σε απρόσμενα αποτελέσματα με πολλές και δυσάρεστες ψυχοπαιδαγωγικές επιπτώσεις<sup>3</sup>.

## 5. Δυσκολίες μάθησης στο σχολείο

Ο όρος «δυσκολίες μάθησης» είναι εύχρηστος στην καθημερινή επικοινωνία. Υποδηλώνει, κατά κανόνα, τις δυσκολίες που συναντάει ένας μαθητής στα διάφορα μαθήματα, είτε λόγω εγγενών είτε λόγω εξωγενών παραγόντων<sup>4</sup>. Κατά καιρούς έχουν δοθεί διάφορα ονόματα. Ο Kirk, για παράδειγμα, το 1962 χρησιμοποιεί για πρώτη φορά τον όρο «Δυσκολίες μάθησης» (Learning disabilities). Άλλοι χρησιμοποιούν για τις μαθησιακές δυσκολίες όρους, όπως: «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες», «εξελικτικές διαταραχές», «δυσλεξία», «δυσορθογραφία», «ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία»<sup>5</sup> κτλ.

1. Αθανασίου, Λ., 2000.

2. Οπ., π.

3. Κάθε χρόνο τόσο στη χώρα μας, όσο και σε άλλες χώρες γίνονται από μαθητές (τριες) απόπειρες αυτοκτονίας ή και αυτοκτονίες είτε γιατί απέτυχαν σε εξετάσεις, είτε γιατί πήραν μικρούς βαθμούς στους ελέγχους τους και φοβούνται τις αντιδράσεις των γονιών τους και του κοινωνικού περιγυρού.

4. Μαρκοβίτης, Μ. - Τζουριάδου, Μ., 1991, Παντελιάδου, Σ. 2000.

5. Όπ., π.



Κατά τον Hammill (1990), ο όρος «μαθησιακές δυσκολίες» αναφέρεται<sup>1</sup> σε μια ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στη χρήση διαφόρων ικανοτήτων της γλώσσας όπως: ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση, γραφή, συλλογισμό κτλ. Οι διαταραχές αυτές αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος. Μερικές φορές συνοδεύονται ή ενδέχεται να συνυπάρχουν και με προβλήματα στη συμπεριφορά του ατόμου. Άλλοτε οι μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζονται και με προβλήματα σε κισθητήρια όργανα, σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές, νοητική καθυστέρηση.

Αξιοσημείωτο, ωστόσο, είναι ότι οι μαθησιακές δυσκολίες δεν εκδηλώνονται συσσωρευτικά στους μαθητές αλλά διαφοροποιημένα<sup>2</sup>. Έτσι είναι δύσκολο να εντοπιστούν κοινά χαρακτηριστικά τους σε όλους τους μαθητές. Μπορεί π.χ. να συνεπάγονται δυσκολίες στην αντίληψη, διαταραχές στη μνήμη, στην προσοχή, κοινωνικές διαταραχές, συναισθηματικές κλπ. αλλά αυτές δεν εκδηλώνονται ούτε όλες μαζί ούτε με τον ίδιο ομοιόμορφο τρόπο σε όλα τα άτομα.

Έρευνες<sup>3</sup>, στις δεκαετίες κυρίως του 1960 και 1970 στον τομέα της δυσλεξίας, στη λανθασμένη δηλαδή οπτική επεξεργασία των πληροφοριών, που διαβάζουμε, έδειξαν ότι αυτή θεωρείται και ως βασική αιτία για τις μαθησιακές δυσκολίες. Συγκεκριμένα έρευνες<sup>4</sup> έδειξαν ότι το 40% των δυσλεκτικών παιδιών παρουσιάζουν και οπτικο - χωρικά και ακουστικο - φωνητικά προβλήματα. Πάνω από 50% έχει μόνο ακουστικο - φωνητικές δυσκολίες, ενώ μόνο το 10% παρουσιάζει οπτικο - χωρικές δυσκολίες.

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, συνήθως, εντοπίζονται, αφού έχουν αποτύχει στο σχολείο. Από τη χαμηλή τους επίδοση ή την υποεπίδοση στα σχολικά μαθήματα. Θεωρητικά, μάλιστα, ένας μαθητής θεωρείται υποψήφιος για ένταξη στην κατηγορία των μαθησιακών δυσκολιών, όταν η σχολική επίδοσή του είναι, τουλάχιστον, κατά δύο χρόνια χαμηλότερη από την αναμενόμενη.

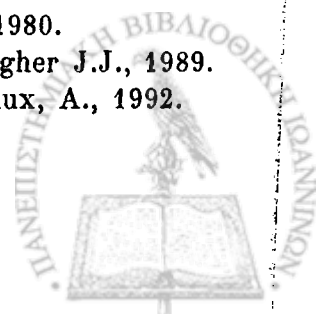
Αρκετές φορές ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες προβάλλεται ως έξυπνο, γενικά, παιδί, το οποίο όμως δεν τα καταφέρνει σε συγκεκριμένα μαθήματα στο σχολείο. Είναι χαρακτηριστικοί οι σχολιασμοί των εκπαιδευτικών για αντίστοιχες περιπτώσεις: [«είναι έξυπνος αλλά τεμπέλης», «έχει πολύ μυαλό αλλά δεν το αξιοποιεί», «αν χρησιμοποιούσε έστω και τις μισές από τις δυνατότητες που έχει, θα πήγαινε πολύ μπροστά!». Οι χαρα-

1. Hammill, D.D., 1990, Swanson, H.L. 1999, Wing, E.E. 1980.

2. Καραντάνος, Γ., 1987, Μίχου, Μ., 1987, Kirk, S.A. - Gallagher J.J., 1989.

3. Τζουριάδου, Μ., 1987, Ellis, W., 1993, Lorna, I., 1997, Vaux, A., 1992.

4. Kelly, B., 1998, Στασινός, Δ., 1999, Παντελιάδου, Σ., 2000.





κτηρισμοί αυτοί, συνήθως, αφορούν μαθητές με χαμηλή επίδοση ή υποεπίδοση, όπως τουλάχιστον αυτή ορίζεται με τα κριτήρια του σχολείου. Με άλλα λόγια οι εκπαιδευτικοί «χρυσώνουν το χάπι» στους γονείς. Επισημαίνουν το πρόβλημα αλλά η αιτιολογία που προβάλλουν δε θίγει ούτε δημιουργεί προβλήματα. Έτσι, οι περισσότεροι γονείς την αποδέχονται με κάποια ικανοποίηση, θα έλεγε κανείς, διότι η χαμηλή επίδοση του παιδιού τους δε σχετίζεται με παθολογικά ή άλλα αίτια. Είναι αναστρέψιμη η κατάσταση αρκεί να παρασχεθεί περισσότερη βοήθεια. Είναι μια περιγραφή που δεν είναι φορτισμένη αρνητικά, δεν εγκυμονεί κινδύνους και επιτρέπει παρεμβάσεις θεραπευτικές<sup>1</sup>.

Υπάρχει, όμως και άλλη ανάγνωση του όρου «μαθησιακές δυσκολίες», η οποία ανάγει το πρόβλημα σε ενδογενή αίτια<sup>2</sup>, τα οποία αίρουν, ως ένα βαθμό, τις ευθύνες των εκπαιδευτικών και των γονέων. Στη μεγάλη τους πλειοψηφία οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τον όρο «μαθησιακές δυσκολίες» με την έννοια ότι το παιδί χρειάζεται επιπλέον βοήθεια. Στην περίπτωση αυτή υπονοούνται, συνήθως, παιδιά, τα οποία έχουν προβλήματα μάθησης εξαιτίας οικογενειακών ή κοινωνικών αιτίων: παιδιά παλιννοστούντων και μεταναστών, που δε γνωρίζουν καλά την ελληνική ή την εκάστοτε επίσημη σχολική γλώσσα<sup>3</sup>. Παιδιά από κοινωνικές ομάδες με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, όπως π.χ. τσιγγάνοπουλα και παιδιά με προβλήματα κοινωνικής προσαρμογής ή με ελαφρά νοητική στέρηση.

Από τα ανωτέρω προκύπτει ότι είναι πολύ σημαντικό ο όρος «δυσκολίες μάθησης ή μαθησιακές δυσκολίες» να αποσαφηνίζεται, ώστε να καλύπτει, κάθε φορά, συγκεκριμένες περιπτώσεις και όχι να χρησιμοποιείται γενικά και να περιλαμβάνει όλες τις περιπτώσεις των μαθητών, που έχουν χαμηλές επιδόσεις στα μαθήματά τους στο σχολείο και οδηγούνται σε σχολική αποτυχία.

Είναι εύκολη αυτή η «ετικετοποίηση» αλλά συχνά είναι ανεδαφική και καμιά φορά επικίνδυνη, κυρίως όταν σχετίζεται και με άλλα εγγενή αίτια, όπως χαμηλή νοημοσύνη, νοητική στέρηση ή περιπτώσεις, οι οποίες ανάγονταν στο χώρο της ειδικής αγωγής.

Το ερώτημα, επομένως, που προκύπτει είναι αν οι όροι «μαθησιακές δυσκολίες» και «σχολική αποτυχία» είναι ταυτόσημοι, συνώνυμοι, συμπληρωματικοί ή ανεξάρτητοι ο ένας από τον άλλο. Είναι ένα ερώτημα στο οποίο οφείλουν να δώσουν απαντήσεις όλοι όσοι χρησιμοποιούν τους όρους αυτούς. Οφείλει κατά συνέπεια και η πολιτεία να απαντήσει για το πώς εν-

1. Κούκου, Κ., - Κ. Μαργέτη - Γέρου, Αθήνα 1995, Παντελιάδου, Σ., 1995.

Licht, B.G. - J.A. Kistner, 1986.

2. Hall, P. K. - Tomblin, J.B., 1978, Hammill, D.D. - N.R. Bartel, 1995.

3. Γκότοβος, Α., 1984, Δαμανάκης, Μ., 1997, Μάρκου, Γ. 1984.



νοεί τον όρο «δυσκολίες μάθησης» στα προγράμματα ΠΔΣ, που έχει δημιουργήσει και για τα οποία θα γίνει λόγος στη συνέχεια.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι ο όρος «μαθησιακές δυσκολίες» θα πρέπει να χρησιμοποιείται με φειδώ από τους εκπαιδευτικούς, γιατί είναι αρνητικά φορτισμένος και, όχι σπάνια, είναι και στίγμα για ένα μαθητή, κυρίως όταν αυτές οι δυσκολίες είναι εξωγενείς και για την ύπαρξή τους ευθύνονται πολλοί. Είναι ένας όρος που μόνο από ειδικούς επιστήμονες μπορεί να χρησιμοποιείται και μάλιστα ύστερα από προσεκτική μελέτη και έρευνα.

Αντί του όρου αυτού στο σχολείο είναι προτιμότερη η χρήση του όρου «προβλήματα μάθησης» συγκεκριμένων κάθε φορά μαθημάτων ή ενοτήτων αυτών των μαθημάτων. Μπορεί για παράδειγμα ένας μαθητής να έχει προβλήματα στη γραπτή έκφραση και κυρίως στην ορθογραφία ή στη σύνταξη. Δε σημαίνει ότι έχει «μαθησιακές δυσκολίες» στη γλώσσα, που είναι πολύ γενικός όρος και καλύπτει πολλούς τομείς<sup>1</sup>, όπως ομιλία - ακρόαση - κατανόηση - ανάγνωση - μη λεκτική επικοινωνία κλπ. Μπορεί επίσης να μην έχει μάθει μια συγκεκριμένη δυναστεία στην ιστορία π.χ. τους Ισαύρους ή τους Κομνηνούς αλλά να γνωρίζει τις προηγούμενες ή τις επόμενες. Αυτό το κενό στις γνώσεις του δε συνεπάγεται «μαθησιακές δυσκολίες» στην ιστορία αλλά δυσκολία στην κατανόηση μιας ενότητας ή μιας ιστορικής περιόδου.

Σ' αυτές τις περιπτώσεις οι μαθητές δε χρειάζονται απομόνωση σε ειδικά τμήματα και πρόσθετη ενισχυτική διδασκαλία. Η κάλυψη αυτών των αδυναμιών μπορεί να γίνει και μέσα στη σχολική τάξη<sup>2</sup>: με συγκεκριμένες υποδείξεις του εκπαιδευτικού, με ένα δύο επαναληπτικά μαθήματα της ύλης, με ομαδικές εργασίες, κτλ. όπου τα άτομα με κενά στο συγκεκριμένο χώρο, θα τα καλύψουν με τη βοήθεια και των συμμαθητών τους.

Ενισχυτική διδασκαλία σε ξεχωριστό τμήμα και χρόνο ενδείκνυται κατεξοχήν, όταν οι μαθητές έχουν βασικά κενά σε γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες, όπως π.χ. αυτά που παρουσιάζουν τα παιδιά των μεταναστών ή των παλιννοστούντων στη γλώσσα ή παιδιά που για διάφορους λόγους απουσίασαν από το σχολείο για μικρό χρονικό διάστημα και χρειάζονται ειδική βοήθεια για την κάλυψη των κενών, που έχουν δημιουργηθεί. Αν τα κενά αυτά επιχειρηθεί να καλυφθούν στις κανονικές τάξεις, επειδή είναι πολλά, ενδέχεται να προκαλέσουν τη δυσαρέσκεια των άλλων μαθητών και να καθυστερήσουν τη δική τους πρόοδο.

Η διάγνωση μόνο των δυσκολιών μάθησης στο σχολείο δεν είναι επαρκής. Ιδιαίτερα όταν αυτές οφείλονται σε εγγενή αίτια. Στην περίπτωση

1. Αθανασίου, Λ., 2001.

2. Καβούρη, Π., 1994, Κάτσικας, Χ., κα, 1998, Perrenoud, Ph., 1996.



αυτή η προσφυγή σε ειδικούς είναι απαραίτητη. Προβλήματα υπάρχουν, ωστόσο, και με τη διάγνωση<sup>1</sup> προβλημάτων μάθησης στο σχολείο. Κι αυτή απαιτεί προσοχή και αυξημένες γνώσεις εκ μέρους των εκπαιδευτικών, ώστε να είναι επιτυχής και να εντοπίζει με ακρίβεια τους τομείς, όπου χρειάζεται βοήθεια. Μια χαμηλή επίδοση για παράδειγμα, σ' ένα μάθημα δε συνεπάγεται αυτονόητα και δυσκολίες μάθησης. Μπορεί να οφείλεται σε τυχαίους παράγοντες.

Εξίσου αυξημένη προσοχή απαιτείται εκ μέρους των εκπαιδευτικών και για την αντιμετώπιση των δυσκολιών μάθησης κυρίως αυτών που οφείλονται σε εξωγενή αίτια<sup>2</sup>, όπως δυσκολίες κατανόησης των σχολικών εγχειριδίων· κακές συνθήκες διδασκαλίας και μάθησης στο σχολείο· ανεπαρκείς συνθήκες εργασίας στο σπίτι· πολλές εξωσχολικές υποχρεώσεις των μαθητών· κενά σε γνώσεις λόγω μακρόχρονης απουσίας από το σχολείο· ελλιπής διδασκαλία ή κατανόηση της ύλης των προηγούμενων ετών κλπ.

Για όλες τις παραπάνω περιπτώσεις δεν ισχύουν τα ίδια μέτρα, ούτε αυτά μπορούν να έχουν την ίδια ένταση και διάρκεια. Σε μερικές ενδέχεται μια συστηματική διδασκαλία να «θεραπεύσει» τα προβλήματα ή να καλύψει τα υπάρχοντα κενά. Σε άλλες απαιτείται συστηματική εξατομικευμένη διδασκαλία και καθοδήγηση, κοκ.

Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι με οποιονδήποτε τρόπο ασχολούνται με τις δυσκολίες, που έχουν οι μαθητές στο σχολείο στα διάφορα μαθήματα, πέρα από τη διάγνωση χρειάζεται να γνωρίζουν και τρόπους αντιμετώπισης αυτών των δυσκολιών.

Στη συγκεκριμένη περίπτωση των προγραμμάτων ΠΔΣ, επειδή το ΥΠΕΠΘ ισχυρίζεται ότι τα προγράμματα αυτά αποσκοπούν στην κατάποληση των «μαθησιακών δυσκολιών» των μαθητών, χρειάζεται ιδιαίτερη ενίσχυση και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, που διδάσκουν στα προγράμματα αυτά, τόσο για τη διάγνωση των συγκεκριμένων αναγκών των μαθητών όσο και για την αποτελεσματική αντιμετώπισή τους. Διαφορετικά τα προβλήματα θα εξακολουθούν να υπάρχουν ή και να αυξάνονται με όλες τις ευνόητες επιπτώσεις, για τους μαθητές ειδικότερα και τη διαδικασία της μάθησης γενικότερα.

1. Παντελιάδου, Σ., 2000 - Νάνου, Α. - Ε, Αναγνωστοπούλου, 2000, Λόξα, Γ., 2000.

2. Αθανασίου, Λ., 2000.



## 6. Τα προγράμματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας ή Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης (ΠΔΣ).

### 6.1. Η πρώτη εφαρμογή (1982-83/1988-89): Τα Μεταλυκειακά Προπαρασκευαστικά Κέντρα (ΜΠΚ).

Στις αρχές της δεκαετίας του 1980, η νεοεκλεγμένη τότε κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ, θέλοντας να βοηθήσει τους αποφοίτους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια, θέσπισε<sup>1</sup> τα μεταλυκειακά προπαρασκευαστικά κέντρα. Κέντρα στα οποία θα μπορούσαν να εγγράφονται δωρεάν όλοι οι απόφοιτοι του λυκείου, που ήθελαν να προετοιμαστούν για τις εισαγωγικές εξετάσεις στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Η δημιουργία αυτών των ΜΠΚ δημιούργησε πολλές προσδοκίες σε μαθητές και γονείς. Μέσω αυτών θα είχαν τη δυνατότητα όλοι οι μαθητές, απόφοιτοι του λυκείου να προετοιμάζονται δωρεάν για τις εισαγωγικές εξετάσεις στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Από την άλλη πλευρά τα κέντρα αυτά θα προσέφεραν μια σημαντική οικονομική ανακούφιση σε αρκετές οικογένειες, γιατί θα τις απάλλαζε από τα έξοδα των φροντιστηρίων και των ιδιαίτερων μαθημάτων, υπέρογκα μερικές φορές, ιδιαίτερα γι' αυτές, που τα έσοδά τους ήταν περιορισμένα.

Τα ΜΠΚ λειτούργησαν για μια δεκαετία περίπου (1982-3-1992-3). Τα δύο πρώτα χρόνια της λειτουργίας τους κατόρθωσαν να προσελκύσουν σημαντικό αριθμό υποψηφίων. Στη συνέχεια όμως ο αριθμός αυτός άρχισε να μειώνεται. Όπως προκύπτει από έρευνες της περιόδου αυτής στην αρχή παρακολουθούσαν τα μαθήματα στα ΜΠΚ 53.301 μαθητές, σε πανελλαδική κλίμακα και μετά από μια δεκαετία ο αριθμός περιορίστηκε στους 7.398 μαθητές σε όλη τη χώρα<sup>2</sup>.

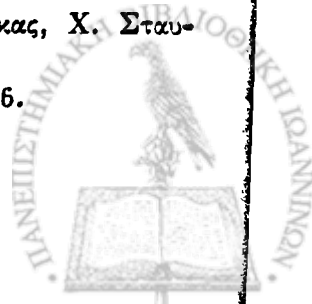
Αυτό σημαίνει ότι δεν κατόρθωσαν να κερδίσουν την εμπιστοσύνη των υποψηφίων μολονότι δίδασκαν σ' αυτά επιλεγμένοι εκπαιδευτικοί και η διδασκαλία ήταν δωρεάν. Δεν κατόρθωσαν επίσης να ανταγωνιστούν τα ιδιωτικά φροντιστήρια στα οποία κατέφυγαν και πάλι οι μαθητές, έστω κι αν σ' αυτά έπρεπε να καταβάλουν υψηλό τίμημα.

Δεν κατόρθωσαν τα κέντρα αυτά να διατηρηθούν επί μακρόν<sup>3</sup>, έστω και αν δαπανήθηκαν για τη λειτουργία τους σημαντικά ποσά από την πολιτεία, διότι οι μαθητές:

1. Νόμος 1304/82. Αντωνιάδης, Π.Ν., 1990, Βώρος 1998 και 1992.

2. Κασσωτάκη, Μ. - Παπαγγελή - Βουλγιούρη, Δ., 1996, Κάτσινας, Χ. Σταυρινιάδη, Σ., 1987.

3. Γρυντάκης, Γ., 1995, Καούρης, Γ., 1994, Μαρκιανός, Σ., 1986.



- \* Δεν ήταν ικανοποιημένοι από τον τρόπο διδασκαλίας των διαφόρων μαθημάτων και δε θεωρούσαν επαρκή την προετοιμασία τους για τις εισαγωγικές εξετάσεις.
- \* Υπήρχε μια χαλαρότητα στις σχέσεις υποψηφίων και διδασκόντων, η οποία δε βοηθούσε τη μάθηση. Αντίθετα, στα φροντιστήρια η οργάνωση και η λειτουργία ήταν πολύ αυστηρή, η παρακολούθηση των επιδόσεων συστηματική και η ενημέρωση των γονέων συνεχής και ως προς τη φοίτηση και ως προς την επίδοση.
- \* Δεν υπήρχε μόνιμο διδακτικό προσωπικό αλλά ευκαιριακό. Στελεχώνονταν, συνήθως, από αδιόριστους εκπαιδευτικούς με μικρή διδακτική πείρα. Το ποσοστό των εκπαιδευτικών αυτών το 1983 ήταν 36%, ενώ το 1988-89 ανήλθε στο 57%. Οι εκπαιδευτικοί με αυξημένα προσόντα, συνήθως, δε δίδασκαν στα κέντρα αυτά, γιατί η αποζημίωση ήταν μικρή. Επιπλέον υπήρχε και η φορολογία των αποδοχών στο τέλος του έτους, οπότε η αποζημίωση περιοριζόταν ακόμα περισσότερο.
- \* Δεν υπήρχαν μόνιμες κτηριακές εγκαταστάσεις. Τα μεταλυκειακά προπαρασκευαστικά κέντρα λειτουργούσαν κατά κανόνα σε αίθουσες δημόσιων σχολείων, τα οποία κάθε φορά προσφέρονταν για το σκοπό αυτό. Έτσι ουσιαστικά δεν υπήρχε καμία στοιχειώδης αλλαγή στη ζωή των μαθητών, όπως συνέβαινε με τα φροντιστήρια, ακόμα και αυτά που λειτουργούσαν στον τόπο διαμονής τους.

Επικρίθηκαν επίσης τα ΜΚΠ διότι στην πράξη αποτελούσαν αναγνώριση των φροντιστηρίων και της παραπαιδείας γενικότερα<sup>1</sup>. Μόνο που στην περίπτωση αυτή η παραπαιδεία είχε την κρατική υποστήριξη.

Αξιοσημείωτο είναι ότι τα ΜΠΚ λειτουργούσαν, στο σύνολό τους, με μικρό αριθμό μαθητών ανά τμήμα, σε ωράριο το οποίο διευκόλυνε τους υποψηφίους και με διευκολύνσεις στις μετακινήσεις τους.

Εκτός από τα ΜΠΚ, από το σχολικό έτος 1984-85 άρχισαν να λειτουργούν, σε πιλοτική εφαρμογή και προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας, για μαθητές, οι οποίοι για διάφορους λόγους, είχαν χαμηλή επίδοση στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας και στα μαθηματικά.

Σκοπός των προγραμμάτων αυτών ήταν η ενίσχυση των μαθητών με χαμηλές επιδόσεις, η πρόληψη του λειτουργικού αναλφαβητισμού και ο περιορισμός της σχολικής αποτυχίας. Τα προγράμματα αυτά πιλοτικά λειτούργησαν το ίδιο σχολικό έτος (1984-85) και για τα δημοτικά σχολεία<sup>2</sup>, ώστε και εκεί να γίνουν οι αναγκαίες επισημάνσεις των δυσκολιών που υ-

1. Καββαδίας, Γ., 1990, Καλογρίδη, Σ., 1992, Βαβαλέσκος, Δ., κ.α. 1988.

2. Μανίτσα, Κ., 1990. Σκούρα - Βαρνάβα, Ε. Α - Κωστάκη, 1992.



πήρχαν να διαγνωστούν οι ανάγκες των μαθητών στη μάθηση και να γίνουν προτάσεις για τη λειτουργία ενός ολοκληρωμένου προγράμματος. Μάλιστα η δοκιμαστική εφαρμογή των προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας για το δημοτικό σχολείο είχε ανατεθεί και στην τοπική αυτοδιοίκηση.

Γενικά τόσο τα μεταλλοκενικά προπαρασκευαστικά κέντρα όσο και τα προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας αυτής της περιόδου δεν πέτυχαν στην αποστολή τους, γιατί δε βρήκαν την αντίστοιχη ανταπόκριση, ούτε από τους μαθητές και τους γονείς τους, ούτε από τους εκπαιδευτικούς. Φαίνεται ότι στη γενική εκπαίδευση τα δωρεάν προγράμματα μαθημάτων από το ΥΠΕΠΘ δεν πείθουν για τη σπουδαιότητά τους και δεν προσελκύουν μαθητές. Φαίνεται, επίσης, ότι ο θεσμός της παραπαιδείας, τον οποίο θέλουν κατεξοχήν να «πολεμήσουν» τα προγράμματα αυτά είναι ισχυρός αντίπαλος, έχει σημαντικά ερείσματα και δεν αντιμετωπίζεται εύκολα.

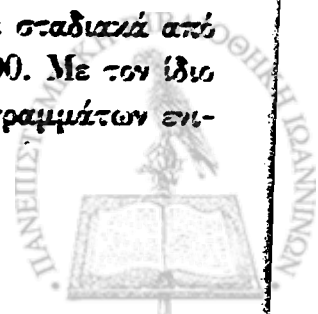
## 6.2. Η δεύτερη εφαρμογή (1997-8 έως σήμερα): Προγράμματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας (ΕΔ) ή πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης (ΠΑΣ).

### 6.2.1. Το ιστορικό της δημιουργίας τους.

Το σχολικό έτος 1996-97 ο τότε υπουργός Παιδείας κ. Γεράσιμος Αρσέντης με το νόμο 2525/97 επιχείρησε να κάνει μια μεγάλη μεταρρύθμιση στη γενική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα ο νόμος αυτός πρόβλεπε, μεταξύ των άλλων και την ενσωμάτωση όλων των έως τότε υπαρχόντων τύπων λυκείου: γενικό, ενιαίο, πολυκλαδικό, τεχνικό - επαγγελματικό σ' έναν τύπο με την ονομασία «Ενιαίο Λύκειο». Σκοπός αυτού του νέου τύπου λυκείου ήταν:

- \* Η παροχή γενικής παιδείας υψηλού επιπέδου.
- \* Η ανάπτυξη ικανοτήτων, πρωτοβουλίας, δημιουργικότητας και κριτικής σκέψης των μαθητών.
- \* Η προσφορά στους μαθητές ικανοτήτων, γνώσεων και εφοδίων για τη συνέχιση των σπουδών τους στην επόμενη βαθμίδα.
- \* Η καλλιέργεια δεξιοτήτων, οι οποίες θα διευκόλυναν την πρόσβασή τους στην αγορά εργασίας.

Η εφαρμογή του θεσμού του Ενιαίου Λυκείου θα άρχιζε σταδιακά από την Α' τάξη του λυκείου και θα ολοκληρωνόταν μέχρι το 2000. Με τον ίδιο νόμο προβλεπόταν για τα ενιαία λύκεια και η εφαρμογή προγραμμάτων εν-



σχυτικής διδασκαλίας, τα οποία θα συνέβαλαν στην επιτυχία των σκοπών του Ενιαίου Λυκείου.

Το επόμενο σχολικό έτος 1997-98 το ΥΠΕΠΘ με εγκύκλιό<sup>1</sup> του προς τις διευθύνσεις και τα γραφεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας προσδιόρισε με σαφήνεια τους σκοπούς των προγραμμάτων ΠΔΣ, όπως ονομάστηκε η ενισχυτική διδασκαλία στο Λύκειο. Επιγραμματικά τους σκοπούς τους αναφέραμε και στην αρχή της εργασίας. Αναλυτικότερα ωστόσο, στην εγκύκλιο μεταξύ των άλλων αναφέρονται και τα ακόλουθα:

- \* Τα προγράμματα ΠΔΣ αποσκοπούν στην ενίσχυση των μαθητών, που παρουσιάζουν ελλείψεις στη λυκειακή βαθμίδα. Συγκεκριμένα με αυτά επιχειρείται «η κάλυψη των γνωστικών κενών των μαθητών, έτσι ώστε να διασφαλιστεί σε όλους ισότητα πρόσβασης στο επίμαχο κάθε φορά γνωστικό αντικείμενο». Θεωρούνται τα προγράμματα αυτά ως «μια πολύπλευρη αντισταθμιστική δράση, η οποία μπορεί να λειτουργήσει γενικότερα ως εχέγγυο της δημοκρατικότητας του λυκείου, με απώτερο στόχο την υπέρβαση των μαθησιακών και κατ' επέκταση επαγγελματικών προβλημάτων, που συνεπάγονται οι κοινωνικο - οικονομικές ανισότητες, χωρίς την καταφυγή στην παραπαιδεία και την πρόσθετη επιβάρυνση του οικογενειακού περιβάλλοντος των μαθητών». Επισημαίνεται επίσης ότι τα προγράμματα αυτά:
- \* Χαρακτηρίζονται για την προσήλωση στην ατομική ιδιαιτερότητα των μαθητών και στις συγκεκριμένες ατομικές τους ανάγκες και απαιτήσεις.
- \* Αποτελούν μέτρο ενίσχυσης της μεταύποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
- \* Συνδέονται άμεσα με την καταπολέμηση του λειτουργικού αναλφαριθμητισμού, της σχολικής αποτυχίας και της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου, φαινόμενα ιδιαίτερος ανησυχητικά στη σύγχρονη εποχή.

Για την επιτυχία αυτών των σκοπών το ΥΠΕΠΘ απευθυνόμενο στους διδάσκοντες, οι οποίοι θα συμμετείχαν στην υλοποίηση των προγραμμάτων, τους προτρέπει:

α. Να καταβάλουν ιδιαίτερη προσπάθεια, ώστε να αντιμετωπίζουν με αποτελεσματικό τρόπο τις μαθησιακές δυσκολίες, τις οποίες ενδέχεται να παρουσιάζουν οι μαθητές.

β. Να συνεργάζονται στενά με τους σχολικούς συμβούλους, κυρίως για περιπτώσεις που έχουν προβλήματα επικοινωνίας με τους μαθητές, στη μετάδοση των γνώσεων, αδυναμία κατανόησης της ύλης, αδυναμία δημιουργίας κατάλληλων παιδαγωγικών σχέσεων και ψυχολογικών προσεγγί-

1. Γ2/1856/12-3-98/ΥΠΕΠΘ.



σεων κτλ., ώστε έγκαιρα να παρεμβαίνουν και να αποστέλλουν αιτιολογημένη έκθεση στον προϊστάμενο διεύθυνσης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Απευθυνόμενο, επίσης, στους σχολικούς συμβούλους και τους προϊσταμένους των διευθύνσεων και των γραφείων τους προτρέπει:

α. Να περιοδεύουν σε τακτικά χρονικά διαστήματα, τουλάχιστον μια φορά το δίμηνο, τα λύκεια της δικαιοδοσίας τους, στα οποία λειτουργούν προγράμματα ΠΔΣ και να εποπτεύουν το επιτελούμενο έργο.

β. Να παρακολουθούν, ιδιαίτερα οι σχολικοί σύμβουλοι, και διδασκαλίες μαθημάτων, να συζητούν με τους διδάσκοντες τα προβλήματα που διαπιστώνουν και να προτρέπουν για αλλαγή τρόπου διδασκαλίας ή προσέγγισης των μαθημάτων. Αν δεν τους πείσουν, και αυτό θα διαπιστώνεται σε επόμενες επαφές, τότε τους παραπέμπουν στον διοικητικό προϊστάμενο, ο οποίος μπορεί ακόμα να λήξει και τη σύμβαση εργασίας στα προγράμματα αυτά.

### 6.2.2. Προδιαγραφές λειτουργίας των προγραμμάτων (ΠΔΣ).

Σύμφωνα με νέα εγκύκλιο του ΥΠΕΠΘ<sup>1</sup>, προγράμματα ΠΔΣ μπορούν να λειτουργήσουν σε όλα τα λύκεια της χώρας, αν υπάρχει αντίστοιχο ενδιαφέρον εκ μέρους των μαθητών. Τα προγράμματα αυτά λειτουργούν με απόφαση του προϊσταμένου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κάθε νομού. Αν δεν υπάρχει ενδιαφέρον από τους μαθητές ενός λυκείου ή αν αυτό είναι πολύ μικρό, τότε μπορεί να λειτουργήσει ένα κοινό πρόγραμμα σε κάποιο σχολείο, για τους μαθητές περισσοτέρων, του ενός, λυκείων.

Κάθε τμήμα αποτελείται από 5-10 μαθητές και καλύπτει έως και 25% των μαθητών. Μόνο για τα εσπερινά λύκεια το ποσοστό αυτό ανέρχεται σε 50%.

Η εγγραφή των μαθητών στα τμήματα είναι προαιρετική. Προτεραιότητα σ'αυτά έχουν οι μαθητές, οι οποίοι παρουσιάζουν μαθησιακά κενά, στα μαθήματα που διδάσκονται. Για ένα μεταβατικό χρονικό διάστημα, επίσης, προτεραιότητα στην εγγραφή έχουν και οι μαθητές οι οποίοι απουσίαζαν για ικανό χρόνο από τα συγκεκριμένα μαθήματα.

Κάθε μάθημα διδάσκεται από 2-4 ώρες την εβδομάδα, ενώ το σύνολο των ωρών παρακολούθησης για κάθε μαθητή δεν μπορεί να υπερβαίνει τις 12 ώρες την εβδομάδα. Τα μαθήματα στα τμήματα αυτά διεξάγονται μετά το πέρας του ημερησίου προγράμματος για 2-3 ώρες ή και τα Σάββατα, ανάλογα με τις τοπικές συνθήκες. Η διάρκεια κάθε διδακτικής ώρας είναι 45', όπως και στο κανονικό σχολικό πρόγραμμα.

1. Γ2/1857/12-3-98/ΥΠΕΠΘ & Γ2/5445/12-10-98 ΥΠΕΠΘ.





Ως αίθουσες διδασκαλίας χρησιμοποιούνται κυρίως αίθουσες του σχολείου, στο οποίο λειτουργεί το πρόγραμμα ή γειτονικής σχολικής μονάδας. Ενδέχεται όμως να είναι και αίθουσες δημοτικών σχολείων ή αίθουσες του δήμου, της νομαρχίας ή άλλου φορέα.

### 6.2.3. Όργανα συντονισμού και διεύθυνσης των προγραμμάτων.

Τα όργανα του συντονισμού και διεύθυνσης των προγραμμάτων ΠΔΣ είναι τα ακόλουθα:

α. *Συντονιστής*: αυτός είναι κατά κανόνα ο διευθυντής του λυκείου ή ο υποδιευθυντής, σε περίπτωση που ο πρώτος δε δεχτεί. Ο συντονιστής ορίζει ως αναπληρωτή και συνεργάτη του εκπαιδευτικό της σχολικής μονάδας.

Έργο του συντονιστή είναι:

- \* Η εύρυθμη λειτουργία και η εποπτεία του προγράμματος.
- \* Η υλοποίηση των δράσεων, που έχουν σχεδιαστεί.
- \* Η συλλογή στοιχείων και αποστολή τους στη διεύθυνση δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
- \* Η υποβολή μηνιαίας έκθεσης για την πρόοδο με σύμφωνη γνώμη των προέδρων των συλλόγων γονέων και κηδεμόνων και των 15μελών συμβουλίων. Μπορεί παράλληλα να διδάσκει, με απόφαση του προϊστάμενου της διεύθυνσης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όταν υπάρχει ανάγκη σε προσωπικό, οπότε και αμείβεται ιδιαίτερα.

β. Στα προγράμματα ΠΔΣ διδάσκουν εκπαιδευτικοί του σχολείου ή άλλων σχολείων (λυκείων και γυμνασίων) της ίδιας ή άλλης πόλης. Οι εκπαιδευτικοί ορίζονται από τον προϊστάμενο διεύθυνσης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συνεκτιμώμενα προσόντα των εκπαιδευτικών είναι: ο χρόνος πραγματικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας. Οι μεταπτυχιακοί τίτλοι σπουδών. Η επιμόρφωση. Η συγγραφική δράση. Αποδεδειγμένη εμπειρία στο γνωστικό αντικείμενο των μαθημάτων, που διδάσκονται στα προγράμματα ΠΔΣ.

Κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να διδάσκει στα τμήματα ΠΔΣ μέχρι 5 ώρες την εβδομάδα. Δεν επιτρέπεται να διδάσκει τους ίδιους μαθητές, που διδάσκει στο κανονικό σχολικό πρόγραμμα, εκτός αν υπάρχει αντικειμενική αδυναμία κάλυψης από άλλον, η οποία διαπιστώνεται με απόφαση του συντονιστή.

Οι διδάσκοντες στα προγράμματα ΠΔΣ είναι υποχρεωμένοι να συντάσσουν ατομικό πρόγραμμα εργασίας για κάθε μαθητή. Ο συντονιστής παρακολουθεί την απόδοση των μαθητών. Συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους. Υποχρεώνεται να διοργανώνει δύο τουλάχιστον ενημερωτικές



συναντήσεις με τους οικείους συλλόγους των εκπαιδευτικών, όπως και του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων με συμμετοχή και των σχολικών συμβούλων.

Οι σχολικοί σύμβουλοι έχουν την επιστημονική και διδακτική εποπτεία της λειτουργίας των προγραμμάτων. Επισκέπτονται κατά τακτά χρονικά διαστήματα τις σχολικές μονάδες. Παρακολουθούν διδασκαλίες και συμβουλεύουν τους εκπαιδευτικούς για την καλύτερη εκτέλεση του έργου τους. Συζητούν μαζί τους καθώς και με τους μαθητές για το πρόγραμμα και τα προβλήματα, που αντιμετωπίζουν. Συνεργάζονται, επίσης, με τους γονείς αλλά και με παράγοντες της τοπικής και νομαρχιακής αυτοδιοίκησης.

Υπεύθυνοι για τη συνολική διαχείριση των προγραμμάτων σε κάθε νομό είναι ο διευθυντής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και οι προϊστάμενοι των γραφείων εκπαίδευσης.

#### 6.2.4. Λειτουργικά έξοδα των προγραμμάτων (ΠΔΣ).

Η ωριαία αποζημίωση των διδασκόντων στα προγράμματα ΠΔΣ ορίζεται σε 6.500 δρχ. μικτά. Ο συντονιστής αμείβεται ανάλογα με τον αριθμό των τμημάτων από 140-200.000 εφάπαξ. Ο βοηθός συντονιστή με το 60% της αμοιβής του συντονιστή. Οι προϊστάμενοι διευθύνσεων και γραφείων ανάλογα με τον αριθμό των σχολικών μονάδων, που εποπτεύουν, από 150 έως 250.000 εφάπαξ. Οι βοηθοί τους με το 60% της αμοιβής των προϊσταμένων τους. Οι σχολικοί σύμβουλοι, ανάλογα με τον αριθμό των τμημάτων από 100-150.000 εφάπαξ.

Οι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί αμείβονται με 4.200 δρχ. την ώρα μικτά. Δικαιούνται όμως επιπλέον αναλογικά και δώρα Χριστουγέννων και Πάσχα

Οι μαθητές δικαιούνται για διατροφή 550 δρχ. ημερησίως και αν απαιτείται μετακίνησή τους έως 1000 δρχ. Δικαιούνται επίσης για εκπαιδευτικό υλικό και αναλώσιμα έως και 130 δρχ. την ώρα ο καθένας.

Το σχολικό έτος 1998-99 οι αμοιβές αυτές τροποποιούνται και μετατρέπονται σε μηνιαίες, κυμαινόμενες από 45-65.000 και για τους βοηθούς το 60% των προϊσταμένων τους<sup>1</sup>.

Συνοψίζοντας τις προδιαγραφές του ΥΠΕΠΘ για τη δομή και τη λειτουργία των ΠΔΣ διαπιστώνουμε τα ακόλουθα:

α. Τα προγράμματα αυτά προορίζονται ουσιαστικά για συγκεκριμένη κατηγορία μαθητών και όχι για όλους τους μαθητές.

β. Λειτουργούν με μορφή φροντιστηριακών μαθημάτων μετά τη λήξη του κανονικού σχολικού προγράμματος. Αν δηλαδή ο μαθητής του λυ-

1. 'Οπ., π.



κείου είναι υποχρεωμένος να παρακολουθεί 6-7 ώρες την ημέρα το κανονικό σχολικό πρόγραμμα, καλείται στη συνέχεια να παρακολουθήσει άλλες 2-3 ώρες ενισχυτικής διδασκαλίας και να ανεβάσει έτσι το ωράριο εργασίας του στις 8-10 ώρες την ημέρα μόνο στο σχολείο.

γ. Στα προγράμματα αυτά απασχολούνται υπερωριακά αρκετοί διδάσκοντες στο σχολείο, αναπληρωτές και ωρομίσθιοι καθηγητές, διευθυντές σχολείων, σχολικοί σύμβουλοι, προϊστάμενοι γραφείων και διευθύνσεων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθαρίστριες σχολείων, κλπ. Όλοι αυτοί εισπράττουν μια επιπλέον αμοιβή, ανάλογα με τις υπηρεσίες, που παρέχει ο καθένας, κι αυτό είναι θετικό.

Οι μαθητές επίσης έχουν μια μικρή αποζημίωση για έξοδα μετακίνησης, για ένα σάντουιτς και για εκπαιδευτικό υλικό, που απαιτείται για κάθε μάθημα.

Φιλοδοξούν τα προγράμματα ΠΔΣ:

- \* Να καλύψουν τα υπάρχοντα κενά στις γνώσεις των μαθητών στα διάφορα μαθήματα.
- \* Να αναπτύξουν σ' αυτούς ικανότητες και δεξιότητες για αυτόνομη μάθηση.
- \* Να περιορίσουν στο ελάχιστο τις κοινωνικές ανισότητες.
- \* Να καταπολεμήσουν τη σχολική αποτυχία.
- \* Να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν σε μαθητές και γονείς θετικές στάσεις για το ρόλο του δημόσιου σχολείου.
- \* Να ευαισθητοποιηθεί η εκπαιδευτική κοινότητα για τις ανάγκες των μαθητών σε ατομικό επίπεδο αλλά και γενικά.
- \* Να προστατευτεί το εισόδημα των γονέων από άσκοπη δαπάνη χρημάτων στην παραπαιδεία.

Την επιτυχία αυτών των τόσο φιλόδοξων στόχων το ΥΠΕΠΘ τη βασιζει:

- \* Στην εξατομικευμένη μάθηση.
- \* Στον μικρό αριθμό των μαθητών ανά τμήμα.
- \* Στην επιλογή εκπαιδευτικών με αυξημένα προσόντα.
- \* Στην ενεργό συμμετοχή των σχολικών συμβούλων.
- \* Στα αυξημένα κίνητρα, που παρέχονται στους εκπαιδευτικούς.
- \* Στην εξασφάλιση καλής υλικοτεχνικής υποδομής για τη λειτουργία αυτών των προγραμμάτων.
- \* Στην ενεργό εμπλοκή στα προγράμματα ΠΔΣ όλων των φορέων που σχετίζονται με την εκπαίδευση.

Όλες όμως οι προδιαγραφές αναγορεύουν τα προγράμματα ΠΔΣ σε προγράμματα υψηλών απαιτήσεων, η επιτυχία των οποίων θα ήταν αρκετή να υποκαταστήσει ακόμα και το έργο των ημερήσιων επίσημων σχο-



λείων. Εκτός αν προβάλλονται με έμφαση οι προδιαγραφές αυτές ως «κράχτες» για την προσέλκυση μαθητών, όπως κάνουν τα ιδιωτικά φροντιστήρια.

### 7. Τα προγράμματα Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης; (ΠΔΣ) Vs Φροντιστηρίων.

Επισημάναμε ήδη σε προηγούμενη ενότητα ότι ένας από τους σκοπούς λειτουργίας των προγραμμάτων ΠΔΣ ήταν και ο περιορισμός της ροής των μαθητών προς τα φροντιστήρια<sup>1</sup>. Φιλοδοξία μάλιστα του κ. Αρσένη, υπουργού παιδείας τότε, ήταν τα προγράμματα αυτά όχι μόνο να αναχαιτίσουν το ρεύμα των μαθητών προς τα φροντιστήρια και να ανακουφίσουν έτσι οικονομικά τις οικογένειές τους αλλά και να τα περιορίσουν στον ελάχιστο δυνατό αριθμό, αν δεν τα υποχρεώσουν να κλείσουν. Αιθεροβάμων ο τότε υπουργός ή ουτοπιστής; Ένα ερώτημα την απάντηση του οποίου θα επιχειρήσουμε να αναζητήσουμε με την μελέτη της έως τώρα ιστορίας του θεσμού των φροντιστηρίων, της προσφορά τους και του ρόλο που παίζουνε στην εκπαίδευση της χώρας μας.

Δεν είναι ακριβώς γνωστό πότε πρωτοεμφανίστηκαν τα φροντιστήρια στην Ελλάδα<sup>2</sup>. Δεδομένο είναι ότι ήδη από τη δεκαετία του 1950 υπάρχουν οργανωμένα φροντιστήρια στις μεγάλες ελληνικές πόλεις, ιδιαίτερα στην Αθήνα και στη Θεσσαλονίκη, τα οποία προετοίμαζαν τους υποψηφίους για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Υπενθυμίζουμε ότι έως και τις αρχές της δεκαετίας του 1960, που οι εισαγωγικές εξετάσεις διενεργούνται από τα ίδια τα ΑΕΙ<sup>3</sup> και τις σχολές τους, τα μαθήματα στα εξατάξια τότε γυμνάσια σταματούσαν τον Ιούνιο και οι εισαγωγικές εξετάσεις για τα ΑΕΙ διενεργούνταν το Σεπτέμβριο. Μεσολαβούσε έτσι ένα χρονικό διάστημα δύο μηνών περίπου, όπου οι υποψήφιοι κατέφευγαν στα φροντιστήρια για να ενισχύσουν τα εφόδιά τους και να διεκδικήσουν μια θέση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ήταν μάλιστα τόσο αισθητή η ανάγκη αυτή των φροντιστηρίων, που ο αείμνηστος Ε. Παπανούτσος έχει γράψει σε μια επιφυλλίδα του στις αρχές της δεκαετίας του 1960, ότι «το γυμνασιακό απολυτήριο δεν ανοίγει πια στους νέους μας την πόρτα κανενός πανεπιστημίου, αν δεν οπισθογραφηθεί από τους προπονητές των φροντιστηρίων<sup>4</sup>...».

Μετά το 1964-65, που οι εισαγωγικές εξετάσεις περνούν πλέον από τη δικαιοδοσία των ΑΕΙ στη δικαιοδοσία του ΥΠΕΠΘ και διενεργούνται τον Ιούνιο, λίγες μέρες μετά τη λήξη των μαθημάτων και αποκεντρωμένα

1. Εφ. τα ΝΕΑ 15-9-1987.

2. Κασσωτάκη, Μ. - Παπαγγελή - Βολιούρη, Δ., 1996. Δήμου, Γ.Η., 1999.

3. Κασσωτάκη, Μ., 1992, Αθανασίου, Λ., 2000 (β).

4. Εφ. το ΒΗΜΑ 16-2-1962.



πλέον σε μεγάλα αστικά κέντρα, ο αριθμός των φροντιστηρίων άρχισε να αυξάνει με αλματώδεις ρυθμούς και να αποκεντρώνεται και αυτός. Ήδη σε όλες τις μεγάλες πόλεις άνοιξαν φροντιστήρια για την προετοιμασία των υποψηφίων για την τριτοβάθμια εκπαίδευση<sup>1</sup>. Μια προετοιμασία η οποία άρχιζε συνήθως με τη φοίτηση των μαθητών στην Α' τάξη του Λυκείου.

Ο θεσμός των φροντιστηρίων στη χώρα μας θα λέγαμε ότι έχει μια πρωτοτυπία. Μπορεί και σε άλλες χώρες να ενισχύονται οι μαθητές με επιπλέον βοήθεια στα μαθήματά τους από τις οικογένειές τους αλλά πουθενά σχεδόν στον κόσμο δε θα συναντήσει κανείς δίπλα ή κοντά στα επίσημα δημόσια σχολεία και φροντιστήρια, μερικά από τα οποία φημίζονται και για την αρτιότερη οργάνωσή τους και για την καλύτερη υλικοτεχνική υποδομή τους. Κυρίως όμως φημίζεται για τη συνέπεια με την οποία εκτελούν το έργο τους, τη συστηματική παρακολούθηση των επιδόσεων των μαθητών, τη συνεχή επικοινωνία με τους γονείς και τις εξωφρονιστηριακές τους δραστηριότητες: πολιτιστικές εκδηλώσεις, επιστημονικές ημερίδες, επιμορφωτικά μαθήματα κλπ.

Συνήθως τα φροντιστήρια και μαζί με αυτά και τα ιδιαίτερα μαθήματα που γίνονται στους μαθητές κατ' οίκον ή σε μικρές ομάδες των 3-5 ατόμων σε σπίτια ή σε ειδικά μισθωμένους χώρους, αποκαλούνται και «παραπαιδεία». Μερικοί όμως τα θεωρούν ως «παράλληλη παιδεία»<sup>2</sup> γιατί ήδη έχουν εδραιωθεί τόσο πολύ στην ελληνική κοινωνία, που θεωρείται αδιανόητο σε κάποια φάση της μαθητικής σταδιοδρομίας ένας μαθητής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και μάλιστα του λυκείου να μην πάει στο φροντιστήριο.

Μια περίοδο μάλιστα, όπως στη δεκαετία του 1950 έως και τις αρχές του 1960 και από τα τέλη της δεκαετίας του 1960 έως τα μέσα της δεκαετίας του 1970, που υπήρχαν εισαγωγικές εξετάσεις για εισαγωγή των μαθητών από το δημοτικό στο γυμνάσιο, τα φροντιστήρια ανθούσαν και για τους μαθητές του δημοτικού σχολείου. Με την κατάργηση αυτών των εξετάσεων περιορίστηκαν μόνο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Σήμερα υπολογίζεται ότι ο αριθμός των φροντιστηρίων που λειτουργεί με άδεια από το ΥΠΕΠΘ, ανέρχεται σε 5000. Στις αρχές της δεκαετίας του 1980 ο αριθμός ανέρχονταν σε 1000. Μέσα σε μια εικοσαετία πεπλασιάστηκαν. Φοιτούν σ' αυτά 300 - 350.000 μαθητές και απασχολούνται περισσότερα από 50.000 άτομα<sup>3</sup>.

Εκτός από τα «επίσημα» φροντιστήρια, σύμφωνα με στοιχεία της ομοσπονδίας εκπαιδευτικών φροντιστών Ελλάδας (ΟΕΦΕ) υπολογίζεται

1. Τουλιάτος, Σ., 1980.

2. Αθανασίου, Α., 2000 (β).

3. Λαμπρόπουλος, Β.Γ., 1998. Τσαπραλής, Γ., 1998.



ότι λειτουργούν «παράνομα» και περισσότερα από 2000 «γκρουπάδικα». Φροντιστήρια δηλαδή 3-5 ατόμων, που λειτουργούν κυρίως από διορισμένους εκπαιδευτικούς του δημοσίου ή και αδιόριστους σε διαμερίσματα πολυκατοικιών και με μυστικό τρόπο, ώστε να μη φορολογούνται τα αποκτώμενα επιπλέον εισοδήματα<sup>1</sup>. Αυτά θεωρούνται ως ο κυριότερος αντίπαλος των φροντιστηρίων, που λειτουργούν νόμιμα. Αντίπαλός τους επίσης είναι και τα ιδιαίτερα κατ' οίκον μαθήματα σε μαθητές, που για διάφορους λόγους δεν ικανοποιούνται με τα φροντιστήρια λόγω του μεγάλου αριθμού μαθητών στα τμήματα.

Τα έξοδα που επιβαρύνουν τις οικογένειες των μαθητών για τα φροντιστήρια είναι πολύ σημαντικά<sup>2</sup>, ιδιαίτερα για τα μικρομεσαία εισοδήματα. Για τους μαθητές της Γ' λυκείου, οι οποίοι σε ποσοστό 90-95% φοιτούν σε κάποιο φροντιστήριο το ποσό ανέρχεται στο 1-1,5 εκατομμύρια το χρόνο, με πακέτο μαθημάτων (3-4 μαθήματα η αξία των οποίων κυμαίνεται από 80-150.000 το μήνα). Υπολογίζεται ότι 4-5 μαθητές αρκούν για να καλύψουν τα μηνιαία έξοδα ενός φροντιστηρίου. Οι τιμές στα «γκρουπάδικα» κυμαίνονται από 3.000 έως 15.000 την ώρα, κατά μέσο όρο. Υπολογίζεται ότι τα έσοδα αυτών των «παράνομων» φροντιστηρίων είναι τριπλάσια των αντίστοιχων εσόδων των επίσημα λειτουργούντων φροντιστηρίων<sup>3</sup>.

Στις αρχές της δεκαετίας του 1980 τα ποσά, που δαπανούσαν οι ελληνικές οικογένειες για τα φροντιστήρια των παιδιών τους ανέρχονταν περίπου σε 12 δισεκατομμύρια. Στις αρχές της δεκαετίας του 1990 το ποσό ανήλθε στα 150 δισεκατομμύρια<sup>4</sup>. Αν στα ποσά αυτά προστεθούν και αυτά που δαπανώνται για ιδιαίτερα μαθήματα ή στα «κρυφά σχολεία της παραπαιδείας», όπως αποκαλούνται, τότε το ποσό αναμένεται να είναι ακόμα υψηλότερο.

Η πολιτεία και συγκεκριμένα το ΥΠΕΠΘ γνωρίζει αυτή την κατάσταση και κυρίως για τα ιδιαίτερα μαθήματα, που γίνονται σε μαθητές κατ' οίκον ή σε «γκρουπάδικα», γιατί όχι μόνο οι απλοί πολίτες αλλά και τα μέλη του κρατικού μηχανισμού τα ενισχύουν στέλνοντας και τα δικά τους παιδιά σ' αυτά<sup>5</sup>.

Πρόκειται για μια λύση ανάγκης και για μια ανοχή της πολιτείας, γιατί με τον τρόπο αυτό ενισχύει τα χαμηλά εισοδήματα των εκπαιδευτι-

1. Όπ., π.

2. Παπαματθαίου, Μ., 1999, Τσίφρου, Θ., 1997, Λακασα, Α., 2001, Λιάλιου, Γ.-Α. Γιάνναρου, 2001.

3. Όπ., π.

4. Εφ. το ΒΗΜΑ 26-7-98.

5. Εφ. Απογευματική 1-9-2001.



κών. Κατά καιρούς, το θέμα έρχεται στην επικαιρότητα. Κυρίως, όταν η πολιτεία θέλει να ασκήσει πίεση στους εκπαιδευτικούς, προβάλλει ως φόβητρο τα ιδιαίτερα μαθήματα. Μερικές φορές, όταν τα πράγματα φτάνουν στο απροχώρητο ή όταν υπάρχουν επώνυμες καταγγελίες, παρεμβαίνει αλλά για «στάχτη» στα μάτια του κόσμου. Για παράδειγμα από 9 περιπτώσεις καθηγητών που συνέλαβαν επ' αυτοφώρω όργανα του ΣΔΟΕ τον Ιούνιο του 1999 σε διάφορες επαρχιακές πόλεις να παραδίδουν παράνομα ιδιαίτερα μαθήματα, οι ποινές που επιβλήθηκαν ήταν αστείες<sup>1</sup>. Δύο εκπαιδευτικοί από τη Ρόδο τιμωρήθηκαν με 3ήμερη περικοπή του μισθού τους. Ένας από τον Έβρο με αργία 7 μηνών και οι άλλοι πέντε από Βόλο - Κόρινθο - Κυπαρισσία - Μεσσηνία, με ποινές αργίας από 20 μέρες έως 2-5-μήνες. Ο νόμος φυσικά για τις περιπτώσεις αυτές είναι πολύ αυστηρός. Προβλέπει ακόμα και ποινή οριστικής απόλυσης. Μόνο που δεν ενεργοποιείται, γιατί σε αντίθετη περίπτωση θα υπάρχει πολύ μεγάλο πρόβλημα.

Μετά την ψήφιση του 2525/97 όπου και για 2 χρόνια η προφορική βαθμολογία των μαθητών συνυπολογιζόταν για την εισαγωγή σε ΤΕΙ - ΑΕΙ, ο αριθμός των εκπαιδευτικών, που έκανε ιδιαίτερα μαθήματα, αυξήθηκε σημαντικά ακόμα και σε μικρές επαρχιακές πόλεις. Αυτό εξανάγκασε τους ιδιοκτήτες των επίσημα λειτουργούντων φροντιστηρίων να πάρουν το θέμα στα χέρια τους και να προβούν σε καταγγελίες<sup>2</sup>.

Τα προγράμματα ΠΔΣ είναι γεγονός ότι μείωσαν για ένα διάστημα την προσέλευση των μαθητών στα φροντιστήρια σε ποσοστό 20%. Ιδιαίτερα κατά τη διετία 1999-2000, η μείωση αυτή ήταν αισθητή και προκάλεσε την αγανάκτηση των φροντιστών. Δεδομένα<sup>3</sup> από την ομοσπονδία φροντιστών Ελλάδας σε 27 μεγάλα φροντιστήρια της χώρας έδειξαν ότι από τους 7010 μαθητές που φοιτούσαν σ' αυτά το 1998, ο αριθμός μειώθηκε στο 6440 (8%) το 1999 και σε 5210 το 2000 (24%).

Η διαρροή βέβαια αυτή δεν είναι σίγουρο ότι απορροφήθηκε από τα προγράμματα ΠΔΣ μόνο. Κυρίως απορροφήθηκε από τα ιδιαίτερα μαθήματα και ενδεχομένως από τα προγράμματα ΠΔΣ.

Οι λόγοι για τους οποίους οι μαθητές στρέφονται στα φροντιστήρια είναι πολλοί και έχουν επισημανθεί από διάφορες έρευνες τα τελευταία είκοσι (20) χρόνια<sup>4</sup>. Επιγραμματικά θα μπορούσαν να συνοψιστούν στους ακόλουθους:

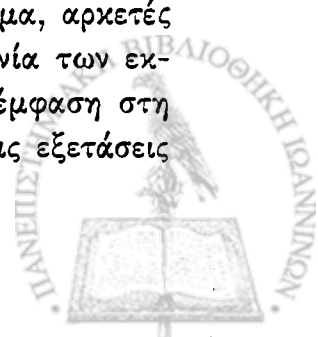
1. Μάστορας, Ν., 2000.
2. 'Οπ.,π. και Σταφιλάκης Θ., 1999.
3. Λακασα, Α., 2001.
4. Κασσωτάκης, Μ., 1993, Δήμου, Γ.Η., 1999.



- \* Καλύτερη προετοιμασία για τις εισαγωγικές εξετάσεις για τα ΑΕΙ - ΤΕΙ από αυτή που έχουν στα δημόσια σχολεία, ιδιαίτερα για μερικές σχολές που έχουν μεγάλη ζήτηση, όπως: ιατρική, νομική, πολυτεχνείο, πληροφορική κλπ.
- \* Ανασφάλεια, που αισθάνονται οι μαθητές, λόγω του μεγάλου ανταγωνισμού που υπάρχει.
- \* Αδυναμία κάλυψης των γνωστικών κενών, που έχουν οι μαθητές στα διάφορα μαθήματα μέσα στο σχολείο τους, είτε γιατί οι τάξεις είναι πολυπληθείς είτε γιατί οι εκπαιδευτικοί δεν επιδεικνύουν και το αντίστοιχο ενδιαφέρον για όλους τους μαθητές.
- \* Συστηματοποίηση της διδακτέας ύλης καθώς και της προβλεπόμενης ύλης για τα ΑΕΙ - ΤΕΙ, έτσι ώστε αυτή να απομνημονεύεται εύκολα και να ανακαλείται στη μνήμη χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια.
- \* Τρόποι «κλισέ» για τη λύση ασκήσεων ή το γράψιμο εκθέσεων.
- \* Καλύτερη κατάρτιση των εκπαιδευτικών, που εργάζονται σ'αυτά, τουλάχιστον στα μαθήματα που διδάσκουν.
- \* Προβλήματα που υπάρχουν στη δημόσια εκπαίδευση, όπως: ελλείψεις σε διδακτικό προσωπικό, απεργίες εκπαιδευτικών, καταλήψεις από μαθητές, ελλείψεις, σε σχολικά εγχειρίδια, πλημμελής έλεγχος επιδόσεων και συμπεριφορών στο σχολείο κλπ.
- \* Πιέσεις εκ μέρους των γονέων, ιδιαίτερα αυτών που θέλουν τα παιδιά τους να σπουδάσουν και μάλιστα συγκεκριμένες επιστήμες είτε για να τους διαδεχθούν είτε για λόγους γοήτρου.
- \* Από μιμητισμό, επειδή πηγαίνουν άλλοι συμμαθητές τους.
- \* Αναζήτηση νέων φίλων.
- \* Εκτόνωση από την πίεση του σχολικού προγράμματος, το άγχος της σχολικής επιτυχίας, ή εποτυχίας την επιθυμία για ανέλιξη και πρόοδο. Διαφέρει το διδακτικό και εκπαιδευτικό έργο των σχολείων από αυτό των φροντιστηρίων;

Αναμφίβολα ναι. Το έργο του σχολείου είναι πολύπλευρο και πολυποίκιλο. Δεν επιχειρεί μόνο να προσφέρει γνώσεις στους μαθητές αλλά και να αναπτύξει πολύπλευρα την προσωπικότητά τους, να τους κοινωνικοποιήσει, να μεταβιβάσει σ' αυτούς αξίες, στάσεις, ιδεολογίες και γενικότερα να τους προετοιμάσει για τη ζωή, βοηθώντας τους να αποκτήσουν ταυτότητα και συνείδηση κοινωνική, ώστε να μπορούν να ζουν αρμονικά με τους άλλους συναδέλφους τους.

Αυτό το πολύπλευρο έργο των σχολείων έχει ως αποτέλεσμα, αρκετές φορές, να μειώνεται η διδακτική του προσφορά και η επικοινωνία των εκπαιδευτικών με όλους τους μαθητές. Με άλλα λόγια ατονεί η έμφαση στη διδασκαλία και στην παροχή των απαιτούμενων γνώσεων για τις εξετάσεις





στα ΑΕΙ ή ΤΕΙ καθώς και η συστηματική αντιμετώπιση των δυσκολιών που έχουν οι μαθητές σε διάφορα μαθήματα.

Το κενό αυτό ακριβώς έρχονται να καλύψουν τα φροντιστήρια. Αυτά δεν αποσκοπούν στο να ασκήσουν συστηματικά αγωγή και να διαπλάσσουν την προσωπικότητα των μαθητών. Ενδιαφέρονται κυρίως να διδάξουν συγκεκριμένα μαθήματα, συστηματοποιώντας μάλιστα έτσι τη σχολική γνώση, ώστε να γίνει προσιτή στους μαθητές. Διδάσκουν συγκεκριμένους τρόπους εκμάθησης της ύλης ή λύσεις προβλημάτων έτσι ώστε να ανταποκριθούν με επιτυχία στις απαιτήσεις των εξετάσεων για τα ΑΕΙ - ΤΕΙ.

Τα φροντιστήρια, γενικά, εμπορευματοποιούν τη σχολική γνώση και μάλιστα με πολύ καλό τρόπο συσκευασίας. Έχουν, επίσης, αναπτύξει ένα πολύ καλό marketing. Προβάλλουν ποικιλότροπα το έργο τους, εκμεταλλευόμενα με αποκλειστικότητα, μερικές φορές, τις επιτυχίες των μαθητών ως δικές τους επιτυχίες και όχι του δημόσιου σχολείου.

Τα φροντιστήρια έχουν ήδη δημιουργήσει πολύ στέρες βάσεις στην Ελλάδα. Θα εξακολουθούν να λειτουργούν με επιτυχία, όσο θα υπάρχουν μαθητές και γονείς με φιλοδοξίες για σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και όσο οι σχολές υψηλού «κύρους» θα έχουν υψηλά στάνταρ για επιτυχία.

Θα εξακολουθούν, επίσης, να υπάρχουν, διότι το κράτος εισπράττει αρκετά έσοδα από αυτά, τα οποία σε καμιά περίπτωση δε θα ήθελε να χάσει<sup>1</sup>. Είναι «επιχειρήσεις», που απασχολούν ένα σημαντικό αριθμό ατόμων, νέων ουσιαστικά στην ηλικία και έτσι διευκολύνουν το κράτος, έστω και με αυτή την όχι και τόσο επιθυμητή λύση για απασχόληση.

Κατά συνέπεια είναι υπερβολική αν δεν είναι ουτοπική η φιλοδοξία του ΥΠΕΠΘ για περιορισμό των φροντιστηρίων στο ελάχιστο ή και για το κλείσιμό τους, γιατί τότε η πολιτεία θα είχε να αντιμετωπίσει πολλά προβλήματα, όπως η ανεργία νέων ανθρώπων, η ενίσχυση χαμηλών εισοδημάτων, κενά στον προϋπολογισμό, κλπ.

Με τα προγράμματα ΠΔΣ η πολιτεία και συγκεκριμένα το ΥΠΕΠΘ, δεν καταπολεμά ούτε στρέφεται εναντίον των φροντιστηρίων. Αντίθετα τα ενισχύει και τα προβάλλει, γιατί είναι αδιανόητο να θεωρείς επιζήμιο ένα θεσμό που λειτουργεί από ιδιώτες και χρήσιμο όταν ο ίδιος θεσμός λειτουργεί κάτω από κρατική επίβλεψη. Χρήματα εισπράττουν τα φροντιστήρια. Χρήματα και τα προγράμματα ΠΔΣ. Μόνο η πηγή διαφέρει. Τα πρώτα συντηρούνται από τους γονείς, ενώ τα δεύτερα από τα κονδύλια της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Η ομοσπονδία Ελλήνων φροντιστών από την αρχή έδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα προγράμματα πρόσθετης διδακτικής στήριξης. Ζήτησε μά-

1. Κακρυδής, Φ., 1998, Βέργου, Ν., 1998.



λιστα από το ΥΠΕΠΘ να ανατεθεί στα φροντιστήρια αυτό το έργο. Συγκεκριμένα να επιδοτηθούν αυτά με το ποσό των 7 δισεκατομμυρίων από τα κονδύλια του Β' Κ.Π.Σ. με δικαίωμα όμως επιλογής των μαθητών που θα πηγαίνουν σ' αυτά. Το ΥΠΕΠΘ αρνήθηκε αυτή την ανάθεση<sup>1</sup>.

Τον Απρίλη του 2001, οι φροντιστές Αθηνών έκαναν εξετάσεις προσομοίωσης, όμοιες δηλαδή με αυτές που θα δίνονταν για εισαγωγή σε ΑΕΙ - ΤΕΙ, για τους μαθητές της Β' λυκείου στα αρχαία ελληνικά. Τα θέματα όμως που δόθηκαν για ανάπτυξη στους μαθητές αυτής της προσπάθειας, υποστηρίχθηκε ότι δόθηκαν και στις τελικές εξετάσεις του Ιουνίου και έτσι οι μαθητές της Β' λυκείου, που έλαβαν μέρος σε αυτές, βρέθηκαν κερδισμένοι, γιατί γνώριζαν ήδη το θέμα<sup>2</sup>.

Το γεγονός αυτό έδωσε αφορμή για πολλά και ποικίλα σχόλια στον αθηναϊκό τύπο. Το χαρακτηριστικότερο από αυτά ήταν ότι τα φροντιστήρια παίζουν κυρίαρχο ρόλο, διδάσκοντας καλύτερα τις τεχνικές για τις πανελλαδικές εξετάσεις, και ότι οι πανελλήνιες εξετάσεις «προσομοιώθηκαν με τις εξετάσεις των φροντιστηρίων».

Γενικά τα φροντιστήρια φαίνεται να έχουν μέλλον ακόμα στη χώρα μας. Όσο το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα θα έχει προβλήματα σε διδακτικό προσωπικό, σε υλικοτεχνική υποδομή, στο αναλυτικό πρόγραμμα και στα σχολικά εγχειρίδια, στις αποδοχές των εκπαιδευτικών κλπ., τόσο τα φροντιστήρια θα εξακολουθούν να έχουν λόγους ύπαρξης και να αυξάνουν συνεχώς με επέκταση όχι μόνο σε μεγάλες πόλεις αλλά και σε κωμοπόλεις και κεφαλοχώρια (1000-5000) κατοίκων. Το ίδιο θα συμβαίνει και με τα ιδιαίτερα μαθήματα. Η άποψη αυτή ενισχύεται ακόμα περισσότερο και από τις προσπάθειες που κάνουν αρκετά φροντιστήρια σήμερα, ώστε να λειτουργήσουν με συνθήκες, που θα τις ζήλευαν αρκετά δημόσια σχολεία. Αυξάνουν δηλαδή τις πιστώσεις τους για το μηχανολογικό εξοπλισμό τους και κυρίως σε Η/Υ, για εμπλουτισμό των βιβλιοθηκών τους και γενικότερα για την αρτιότερη λειτουργία τους. Αρκετά επιμορφώνουν το διδακτικό προσωπικό τους και παρακολουθούν συστηματικά κάθε αλλαγή στην εκπαίδευση. Γι' αυτό και είναι πάντα ενημερωμένα. Προσαρμόζονται ταχύτατα στις νέες εξελίξεις και απαιτήσεις. Αντίθετα τα δημόσια σχολεία παρακολουθούν με αργούς ρυθμούς τις κάθε είδους καινοτομίες του ΥΠΕΠΘ. Επομένως τα προγράμματα ΠΔΣ δεν καταπολεμούν ούτε ζημιώνουν, ουσιαστικά, τα φροντιστήρια. Αντίθετα τα ενισχύουν και εδραιώνουν περισσότερο στις συνειδήσεις των μαθητών και των γονιών τους το ρόλο αλλά και την προσφορά τους.

1. Εφ. το ΒΗΜΑ 13-12-1998, Εφ. ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ 3-12-98.  
2. Λιάτσου, Ο., 2001. Μιχαηλίδης, Κ., 2001.



**B. ΤΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ****8. Πρώτη φάση: Τα δεδομένα της πιλοτικής εφαρμογής στην Α' Λυκείου**

Τα προγράμματα ΠΔΣ, όπως ήδη έχουμε αναφέρει, προβλέπονται από τον Ν. 2525/97. Η ανακοίνωση<sup>1</sup> της λειτουργίας τους έγινε από τον τότε υπουργό Παιδείας κ. Γ. Αρσένη στις 26/1/98 και η εφαρμογή τους άρχισε στις 23/3/98 έως τις 25/5/98. Η φάση αυτή θεωρήθηκε ως πιλοτική. Έγινε σε πανελλήνια κλίμακα αλλά μόνο στους μαθητές της Α' Λυκείου. Σκοπός της ήταν να διαπιστωθούν οι όποιες αντιδράσεις: θετικές και αρνητικές των μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων και φορέων, που σχετίζονται με την εκπαίδευση, να επισημανθούν οι δυσκολίες και τα προβλήματα και να γίνουν οι αναγκαίες διορθωτικές κινήσεις.

Η πιλοτική εφαρμογή έγινε σε Λύκεια 59 διευθύνσεων και 73 γραφείων εκπαίδευσης, τα οποία γεωγραφικά καλύπτουν σχεδόν το σύνολο του ελλαδικού χώρου<sup>2</sup>.

Στα δημιουργηθέντα τμήματα προσφέρονταν τα ακόλουθα μαθήματα: Αρχαία Ελληνικά, Μαθηματικά, Φυσική, Χημεία, Νέα Ελληνικά.

Στον πίνακα 8.1, που ακολουθεί, παραθέτουμε τον αριθμό των σχολείων, των μαθητών, των εκπαιδευτικών, που έλαβαν μέρος στην πιλοτική εφαρμογή, τον αριθμό των τμημάτων, που δημιουργήθηκαν και τους μαθητές, που διέκοψαν το πρόγραμμα στο μεσοδιάστημα.

Πίνακας 8.1

Δείγμα της πιλοτικής εφαρμογής των προγραμμάτων ΠΔΣ στην Α' Λυκείου (Μάρτης - Μάης 1998)

Περιπτώσεις	Συχνότητα	Ποσοστό	
1. Αριθμός σχολείων που έλαβαν μέρος στην πιλοτική εφαρμογή (πανελλαδικά).	1284	86,3	N=1488
2. Αριθμός μαθητών που συμμετείχαν στην πιλοτική εφαρμογή.	59560	53,2	N=112013
3. Αριθμός εκπαιδευτικών που δίδαξαν στο σχολείο	6958		
4. Αριθμός τμημάτων ΠΔΣ που λειτούργησαν την περίοδο αυτή.	10600		
5. Αριθμός μαθητών που διέκοψαν το πρόγραμμα.	6322	10,6	
6. Αριθμός μαθητών που μετακινήθηκαν για την παρακολούθηση του προγράμματος.	3811	6,4	

1. Εφ. ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ 13-3-98.

2. Τα δεδομένα αυτά προέρχονται από στατιστικά στοιχεία του ΥΠΕΠΘ τα οποία αργότερα δόθηκαν στη δημοσιότητα. Βλ. και Λακασα, Α., 2001.



Από τα δεδομένα του πίνακα αυτού πληροφορούμαστε ότι:

α. Στην πιλοτική εφαρμογή των προγραμμάτων ΠΔΣ έλαβαν μέρος 1284 σχολεία ή το 86,3% των Λυκείων της χώρας.

β. Στην πρώτη λυκείου την περίοδο αυτή φοιτούσαν 112.013 μαθητές και στις πιλοτικές εφαρμογές έλαβαν μέρος 59560 μαθητές ή το 53,2%

γ. Δίδαξαν 6.958 εκπαιδευτικοί σε όλη τη χώρα στα 10.600 τμήματα, που δημιουργήθηκαν.

δ. Ένας μικρός αριθμός μαθητών 6.322 ή το 10,6% των μαθητών διέκοψε την παρακολούθηση του προγράμματος κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου και ένα μικρότερο ακόμα ποσοστό 6,4% ήταν υποχρεωμένο να μετακινείται από το χώρο διεξαγωγής των μαθημάτων προς τα σπίτια τους. Πρόκειται για παιδιά, τα οποία έμεναν εκτός της πόλης, που λειτουργούσε το σχολείο, στο οποίο υλοποιούνταν τα προγράμματα ΠΔΣ.

Στον πίνακα 8.2 παραθέτουμε τα μαθήματα που διδάχτηκαν στην πιλοτική φάση, τον αριθμό των μαθητών, που παρακολούθησε κάθε μάθημα, καθώς και τον αριθμό των τμημάτων, που δημιουργήθηκαν για κάθε μάθημα.

Πίνακας 8.2

Μαθήματα, αριθμός μαθητών και τμημάτων ανά μάθημα στην πιλοτική φάση εφαρμογής του προγράμματος.

Μαθητές

Μαθήματα	Συχνότητα	Ποσοστό	Αριθμός τμημάτων	Σύνολο μαθητών.
1. Αρχαία ελληνικά	20.255	34,0	24222	N = 59560
2. Νέα ελληνικά	8481	14,2	1118	
3. Μαθηματικά	23434	39,3	2740	
4. Φυσική	21365	35,9	2457	
5. Χημεία	15650	26,3	1863	

Από τα δεδομένα του πίνακα αυτού διαπιστώνουμε ότι:

α. Από το σύνολο των μαθητών, οι οποίοι παρακολούθησαν στην πρώτη φάση, προγράμματα πρόσθετης διδακτικής στήριξης, το μεγαλύτερο ποσοστό, (39,3%) των περιπτώσεων, εξεδήλωσε ενδιαφέρον για τα Μαθηματικά. Δεύτερο σε προτίμηση μάθημα ήταν η Φυσική, (35,9%) των περιπτώσεων και αμέσως μετά τα Αρχαία Ελληνικά, (34,0%) των περιπτώσεων.



β. Το ποσοστό των μαθητών το οποίο παρακολούθησε τη Χημεία ήταν μικρότερο από της Φυσικής, (26,3%) των περιπτώσεων. Σημαντικά μειωμένο ήταν το ποσοστό των μαθητών, οι οποίοι παρακολούθησαν μαθήματα στα Νέα Ελληνικά (Νεοελληνική Λογοτεχνία και Έκθεση), 14,2% των περιπτώσεων.

Η κατανομή αυτή ήταν προφανώς και αναμενόμενη. Τα μαθήματα των θετικών επιστημών, όπως συνήθως αποκαλούνται τα μαθηματικά, η φυσική και η χημεία, θεωρούνται από τα πιο δύσκολα στο σχολείο για αρκετούς, τουλάχιστον, μαθητές, γιατί και η θεωρία τους είναι άγνωστη και οι ασκήσεις, συνήθως, είναι δύσκολες, ιδιαίτερα για τους μαθητές, που δεν έχουν και επαρκείς βάσεις σ' αυτά.

Ένα μεγάλο, σχετικά, ποσοστό (34,0%) παρακολούθησε και Αρχαία Ελληνικά. Αναμενόμενο και αυτό, γιατί στην Α' Λυκείου για πρώτη φορά τα αρχαία ελληνικά διδάσκονται από το πρωτότυπο και εύλογο είναι να παρουσιάζουν δυσκολίες για αρκετούς μαθητές. Το μάθημα της χημείας προσέλκυσε την προτίμηση μικρότερου ποσοστού μαθητών από τα τρία προηγούμενα μαθήματα. Προφανώς, πειδή είναι μονόωρο μάθημα και η ύλη του είναι σχετικά περιορισμένη σε έκταση. Επομένως, μπορούν και με δική τους προσπάθεια οι μαθητές να την καλύψουν.

Το μάθημα των νέων ελληνικών συγκέντρωσε, ίσως, το μικρότερο ποσοστό μαθητών, γιατί τα νέα σχολικά εγχειρίδια για τη γλωσσική διδασκαλία έχουν, πλέον, πολλές πληροφορίες. Έτσι και μόνοι τους οι μαθητές μπορούν να καλύψουν την ύλη. Είναι από τα μαθήματα, που προκαλούν τις λιγότερες δυσκολίες στους μαθητές. Δε γράφουν πια οι μαθητές, κατά κανόνα τουλάχιστον, εκθέσεις σε τελείως άγνωστα θέματα, όπως συνέβαινε τα προηγούμενα χρόνια, ούτε επηρεάζεται η επίδοσή τους μόνο από το βαθμό της έκθεσης. Το μάθημα των νέων ελληνικών, τόσο στο ενιαίο Λύκειο όσο και στις πανελλήνιες εξετάσεις, μελετάται και εξετάζεται ως ενιαίο σύνολο: κατανόηση κειμένου - γραμματικές και συντακτικές γνώσεις - ικανότητα ανάλυσης και σύνθεσης ενός θέματος και ως τελικός βαθμός θεωρείται ο μέσος όρος των επιδόσεων σε όλους τους τομείς αυτούς.

Ενδέχεται, ωστόσο, στο μάθημα των νέων ελληνικών καθώς και στη χημεία, όπου υπήρχε μικρότερη συμμετοχή, οι μαθητές να πηγαίνουν σε οργανωμένα φροντιστήρια, μια που τα μαθήματα αυτά, συνήθως, ανήκουν σε «πακέτα» μαθημάτων, για τα οποία η αμοιβή είναι μικρότερη, επειδή συμφιζείται με τα «κύρια» μαθήματα.



### 8.1. Προβλήματα που διαπιστώθηκαν κατά την πιλοτική εφαρμογή. Αντιμετώπιση

Τα βασικότερα προβλήματα, που προέκυψαν από την πιλοτική εφαρμογή, σύμφωνα με τις παρατηρήσεις των αρμοδίων παραγόντων, εστιάζονται στους ακόλουθους τομείς:

1. Η εξατομίκευση της διδασκαλίας, στα τμήματα που δημιουργήθηκαν, ήταν αρκετά δύσκολη, λόγω της ανομοιογένειας που υπήρχε στο γνωστικό και γλωσσικό επίπεδο των μαθητών, οι οποίοι είχαν εγγραφεί στα τμήματα.

2. Ο χρόνος υλοποίησης της Π.Δ.Σ. αμέσως μετά τη λήξη του κανονικού προγράμματος ή έστω και μετά από μικρό διάλειμμα ήταν ανασταλτικός παράγοντας για τη διδασκαλία και μάθηση. Μετά από ένα έντονο εξάωρο ή επτάωρο των μαθητών η παράταση του χρόνου για 2-4 ώρες ακόμα ήταν πολύ κουραστική και ανασταλτικός παράγοντας για τη μάθηση. Ήταν επίσης σε βάρος και του ελεύθερου χρόνου των μαθητών και της ενασχόλησής τους με άλλες δραστηριότητες.

3. Η εξεύρεση διδακτικού προσωπικού με προσόντα στη φάση αυτή ήταν αρκετά δύσκολη.

4. Η υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων, στα οποία υλοποιήθηκαν τα προγράμματα, δεν ήταν επαρκής. Οι συνθήκες, επίσης, σε πολλά από αυτά δεν ευνοούσαν την επιτυχία ενός τέτοιου έργου.

5. Οι μετακινήσεις των μαθητών, ιδιαίτερα αυτών που έμεναν σε χωριά ή σε μακρινές αποστάσεις από τα σχολεία τους, δημιούργησαν αρκετά προβλήματα και δυσκόλεψαν την αποδοτική εφαρμογή των προγραμμάτων.

Για την αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων, από τους αρμόδιους φορείς, προτάθηκαν:

α. Τα προγράμματα Π.Δ.Σ. να αρχίζουν με την έναρξη του σχολικού έτους, ώστε οι μαθητές να ρυθμίζουν τις υποχρεώσεις τους και να αποφεύγουν τα φροντιστήρια ή τα ιδιαίτερα μαθήματα για ενίσχυση των επιδόσεών τους.

β. Να γίνεται σαφής και έγκαιρη ενημέρωση για τη λειτουργία αυτών των προγραμμάτων με πολλούς τρόπους και κυρίως μέσω των ΜΜΕ.

γ. Να επιμορφωθούν όλοι οι διδάσκοντες στα προγράμματα αυτά σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας και κυρίως στην εξατομικευμένη διδασκαλία αλλά και σε θέματα αντιμετώπισης μαθησιακών προβλημάτων και δυσκολιών.

δ. Να δοθούν περισσότερα ή διαφορετικά κίνητρα στους εκπαιδευτικούς, ώστε να αντιμετωπιστεί η απροθυμία τους.

ε. Να βοηθηθούν οι διδάσκοντες και οι μαθητές στο έργο τους με τη δημιουργία χρηστικών βιβλιοθηκών σε κάθε σχολείο.



στ. Να παραχθεί βοηθητικό διδακτικό υλικό καθώς και δειγματικά μοντέλα διδασκαλίας, προσαρμοσμένα στις ποικίλες διδακτικές ανάγκες και περιπτώσεις των μαθητών.

### 9. Η δεύτερη φάση της υλοποίησης των προγραμμάτων (ΠΔΣ) 1998-99 στην Α' και Β' Λυκείου

Με την έναρξη του σχολικού έτους 1998-99 και ύστερα από τα πρώτα μηνύματα, που προέκυψαν από την πιλοτική εφαρμογή στην Α' Λυκείου, τα προγράμματα πρόσθετης διδακτικής στήριξης γενικεύτηκαν και στη Β' Λυκείου. Η συμμετοχή και πάλι σχολείων και μαθητών δεν ήταν υποχρεωτική αλλά προαιρετική.

Στον πίνακα 9.1. που ακολουθεί παραθέτουμε δεδομένα σχετικά με τον αριθμό των σχολείων, που έλαβαν μέρος στη φάση αυτή, τον αριθμό των μαθητών, καθώς και τον αριθμό των εκπαιδευτικών, που δίδαξαν σ' αυτά σε πανελλαδική, επίσης, κλίμακα.

Πίνακας 9.1.

Δείγμα σχολείων, μαθητών και εκπαιδευτικών, οι οποίοι συμμετείχαν στα προγράμματα ΠΔΣ το σχολικό έτος 1998-99.

Περιπτώσεις	Α' Λυκείου		Β' Λυκείου		Σύνολο
	Συχνότητα	%	Συχνότητα	%	
1. Αριθμός εγγεγραμμένων μαθητών στα σχολεία που δήλωσαν συμμετοχή στα προγράμματα ΠΔΣ.	88091	53,8	75662	46,2	N = 163753
2. Αριθμός μαθητών που έλαβαν τελικά μέρος στο πρόγραμμα ΠΔΣ.	36800	41,8	19036	25,2	N = 55836 34,1 %
3. Αριθμός τμημάτων που λειτούργησαν	9054	63,1	5305	36,9	N = 14359
4. Σύνολο λυκείων στις περιοχές που έγινε η έρευνα.					1367
5. Σύνολο λυκείων που συμμετείχαν στα προγράμματα ΠΔΣ.					1231 (90,1 %)
6. Εκπαιδευτικοί που δίδαξαν α. Μόνιμοι : 7280 (81,5 %) β. Ωρομίσθιοι, αναπληρωτές : 1652 (18,5 %)					8932



Από τα ευρήματα του πίνακα αυτού πληροφορούμαστε ότι:

α. Ο αριθμός των εγγεγραμμένων μαθητών στα σχολεία, που δήλωσαν συμμετοχή, ήταν 163.753. Από αυτούς το 53,8% φοιτούσαν στην Α' Λυκείου και το 46,2% στην Β' Λυκείου.

β. Δήλωσαν συμμετοχή στα προγράμματα ΠΔΣ μόνο 55.836 μαθητές ή ποσοστό 34,1% των εγγεγραμμένων. Από αυτούς 41,8% φοιτούσαν στην Α' τάξη και το 25,2% στην Β' τάξη.

γ. Δημιουργήθηκαν 14.359 τμήματα. Από αυτά το 63,1% στην Α' Λυκείου και το 36,9% στη Β' Λυκείου.

δ. Από τα 1367 Λύκεια των περιοχών που έγινε η έρευνα, έλαβαν μέρος στα προγράμματα ΠΔΣ τα 1231 (90,1%).

ε. Στα προγράμματα αυτής της περιόδου δίδαξαν 8932 εκπαιδευτικοί. Από αυτούς το 81,5% ήταν μόνιμο διδακτικό προσωπικό και το 18,5% ήταν αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι.

#### 10. Η τρίτη φάση υλοποίησης των προγραμμάτων (ΠΔΣ) 1999-2000 στις τρεις τάξεις του Λυκείου

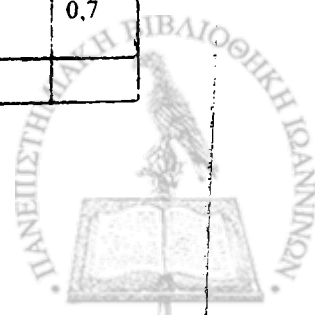
Το σχολικό έτος 1999-2000 η εφαρμογή των προγραμμάτων ΠΔΣ επεκτάθηκε και στην Γ' λυκείου και έτσι ολοκληρώθηκε η εφαρμογή του στις τρεις Λυκειακές τάξεις. Το χρόνο αυτό προστέθηκε στα διδασκόμενα μαθήματα και αυτό της ξένης γλώσσας με δύο επιλογές: Αγγλικά ή Γαλλικά.

Στον πίνακα 10.1, που ακολουθεί, παραθέτουμε τα μαθήματα που δίδαχτηκαν την περίοδο αυτή κατά τάξη και τον αριθμό των μαθητών, που τα παρακολούθησε.

Πίνακας 10.1

Μαθήματα ΠΔΣ και αριθμός μαθητών που τα παρακολούθησε κατά τάξη το ακαδημαϊκό έτος 1999-2000.

	Α' Λυκείου		Β' Λυκείου		Γ' Λυκείου		Σύνολο	
Μαθήματα								
Αρχαία ελληνικά	11096	70,5	4076	25,9	564	3,6	15736	19,3
Νέα ελληνικά	3089	42,9	1919	26,7	2185	30,3	7193	8,8
Μαθηματικά	14621	60,3	6211	25,6	3401	14,1	24233	29,8
Φυσική	11721	60,4	5297	27,3	2392	12,3	19410	23,8
Χημεία	8194	63,8	4269	33,3	372	2,9	12835	15,8
Αγγλικά	893	61,7	419	28,9	136	9,4	1448	1,8
Γαλλικά	330	66,1	149	29,8	20	4,0	499	0,7
	49944	61,4	22340	27,5%	9070	11,1%	81354	





Τα ευρήματα του πίνακα 10.1 μας παρέχουν τις ακόλουθες πληροφορίες:

α. Στις τρεις τάξεις του Λυκείου, το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα παρακολούθησαν τα προγράμματα πρόσθετης διδακτικής στήριξης 81.354.

β. Τα μαθήματα που συγκέντρωσαν περισσότερο το ενδιαφέρον των μαθητών και στις τρεις τάξεις συνολικά ήταν:

Μαθηματικά	29,8%
Φυσική	23,9%
Αρχαία Ελληνικά	18,9%
Χημεία	15,8%
Νέα Ελληνικά	8,9%

γ. Οι ξένες γλώσσες, που προστέθηκαν το έτος αυτό, προσέλκυσαν πολύ μικρό ποσοστό μαθητών: Αγγλικά 1,8% και Γαλλικά 0,7% αντίστοιχα.

δ. Αξιοσημείωτο είναι ότι στην Α' Λυκείου η κατανομή των μαθητών ανά μάθημα είναι υψηλή (60-70%) περίπου. Μειωμένο είναι το ενδιαφέρον τους για τα Νέα Ελληνικά (42,9%).

Στη Β' Λυκείου όμως το ενδιαφέρον των μαθητών μειώνεται κατά πολύ σε σχέση με την Α' τάξη (25-35%). Η προτίμηση των μαθημάτων επίσης μεταβάλλεται.

Στη Γ' λυκείου ο αριθμός των μαθητών μειώνεται δραματικά σε όλα τα μαθήματα με εξαίρεση το μάθημα των Νέων Ελληνικών, όπου φαίνεται να υπάρχει ένα αυξημένο ενδιαφέρον (30,3%).

Τα δεδομένα του πίνακα αυτού δεν είναι αδικαιολόγητα. Υπενθυμίζουμε ότι μέχρι και το σχολικό έτος 1999-2000 η εισαγωγή των μαθητών από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση γινόταν με το σύστημα των δεσμών. Οι καινοτομίες, που είχε εξαγγείλει ο τότε υπουργός παιδείας κ. Αρσένης με το νόμο 2525/97, θα ίσχυαν από το νέο σχολικό έτος 2000-2001. Επομένως, δεν είχαν ισχύσει ακόμα οι πανελλαδικές εξετάσεις της Β' και Γ' Λυκείου. Ωστόσο, οι μαθητές των τότε δύο πρώτων τάξεων θα ήταν οι πρώτοι, που θα διεκδικούσαν εισαγωγή με το νέο σύστημα, αφού αυτό των δεσμών θα έπαυε να υπάρχει. Γι' αυτό και φαίνεται να υπάρχει ένα αυξημένο ενδιαφέρον για την προετοιμασία τους, περισσότερο στην Α' Λυκείου και λιγότερο στη Β' Λυκείου.



Η τάξη που δεχόταν τη μεγαλύτερη πίεση τη χρονιά αυτή ήταν η Γ' Λυκείου, γιατί έπρεπε να προετοιμαστεί για τις εξετάσεις και η προετοιμασία για τις δέσμες τη χρονιά αυτή στα νέα προγράμματα ΠΔΣ, δεν ενέπνεε εμπιστοσύνη, για τους λόγους που ήδη έχουμε τονίσει και που σχετίζονται με τους σκοπούς της δημιουργίας τους (μαθητές με κενά σε γνώσεις, με δυσκολίες μάθησης κλπ.). Έτσι θα μπορούσε να δικαιολογηθεί και η κάθετη πτώση του ενδιαφέροντος των μαθητών της τάξης αυτής για τα προγράμματα ΠΔΣ. Διατηρείται κάπως αυξημένο το ενδιαφέρον για το μάθημα των νέων ελληνικών, γιατί ακόμα δεν είχαν τεθεί σε εφαρμογή οι νέες καινοτομίες και οι μαθητές θα εξετάζονταν μόνο στην έκθεση ιδεών με το γνωστό ως τότε σύστημα.

Τα προγράμματα ΠΔΣ ήταν ακόμα νέα, είχαν να αντιμετωπίσουν πολλά προβλήματα, οι ανακοινώσεις του ΥΠΕΠΘ για τις επερχόμενες αλλαγές ήταν ρευστές και οι μαθητές της Β' και κυρίως της Γ' Λυκείου δεν μπορούσαν να τα εμπιστευθούν. Τα οργανωμένα φροντιστήρια, τα «γκρουπάδικα» και τα ιδιαίτερα μαθήματα ενέπνεαν σ' αυτούς πολύ μεγαλύτερη εμπιστοσύνη για την εξασφάλιση μιας θέσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

### **10.1. Αξιολόγηση των προγραμμάτων (ΠΔΣ) του σχολικού έτους 1999-2000 από τους συμμετέχοντες**

Το σχολικό έτος 1999-2000 ζητήθηκε από τους μαθητές, οι οποίοι παρακολούθησαν προγράμματα ΠΔΣ, από τους εκπαιδευτικούς, που δίδαν σ' αυτά, από τους κρμόδιους σχολικούς συμβούλους και από τους προϊσταμένους των διευθύνσεων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να αξιολογήσουν, με βάση ένα ειδικό ερωτηματολόγιο, που τους στάλθηκε από το ΥΠΕΠΘ, τη λειτουργία των προγραμμάτων ΠΔΣ και να διατυπώσουν τις προτάσεις τους.

Τα αποτελέσματα αυτών των αξιολογήσεων συνοπτικά και κατά περίπτωση παρουσιάζονται στους πίνακες που ακολουθούν.



## Πίνακας 10.1.1

## Αξιολόγηση των προγραμμάτων ΠΔΣ από τους μαθητές.

α. Αριθμός σχολείων στα οποία εστάλησαν τα ερωτηματολόγια.	1168	
β. Ανταποκρίθηκαν σ' αυτά.	1028	88%
γ. Αριθμός μαθητών που φοιτούσαν στα προγράμματα.	45144	
δ. Απάντησαν στα ερωτηματολόγια.	24829	55%
Ερ.1 Ο θεσμός των προγραμμάτων ΠΔΣ θα πρέπει να συνεχιστεί;	ΝΑΙ : 23955 ΟΧΙ : 572 ΔΑ /Δ.Ξ./ 302	96,5 2,3 1,2
Ερ2. Χρόνος λειτουργίας αυτών των προγραμμάτων.		
α. Αμέσως μετά το κανονικό πρόγραμμα (μισή ώρα διάλειμμα).	11730	47,2
β. Μια ώρα πριν το κανονικό πρόγραμμα και μία ώρα μετά.	1826	7,4
γ. Δύο τρεις ώρες μετά το πρωινό σχολικό πρόγραμμα ή 2-3 ώρες μετά το απογευματινό.	6348	25,6
δ. Τα Σάββατα.	4079	16,4
ε. Άλλες προτάσεις.	497	2,0
στ. ΔΑ / ΔΞ.	349	1,4
Ερ.3. Πόσο συνέβαλαν τα προγράμματα ΠΔΣ στη βελτίωση της επίδοσης.	α. πολύ 13474 β. λίγο 10113 γ. καθόλου 908 δ. Δ.Α/ΔΞ. 334	54,4 40,7 3,6 1,3
Ερ.4. Ένα επαναληπτικό test το μήνα βοηθάει στην καλύτερη κατανόηση της ύλης;	ΝΑΙ : 20437 ΟΧΙ : 3727 ΔΑ. ΔΞ. 665	82,3 15,0 2,7
Ερ.5. Πόσοι από τους εκπαιδευτικούς που σας δίδαξαν στα προγράμματα ΠΔΣ επέδειξαν τον απαιτούμενο ζήλο;	α. Όλοι: 11791 β. Ουπερισ7877 γ. Λίγοι: 3292 δ. Κανένας: 598 ε. ΔΑ /ΔΞ. 1291	47,0 32,0 13,0 2,0 6,0



Από τις απαντήσεις των μαθητών του πίνακα αυτού προκύπτουν οι ακόλουθες διαπιστώσεις:

α. Στη μεγάλη τους πλειοψηφία οι μαθητές (96,5%) επιθυμούν τη συνέχεια των προγραμμάτων ΠΔΣ.

β. Διχάζονται οι απόψεις τους όσον αφορά το χρόνο λειτουργίας των προγραμμάτων. Ένα σημαντικό ποσοστό, 47,2%, επιθυμεί τα προγράμματα αυτά να λειτουργούν αμέσως μετά τη λήξη του κανονικού σχολικού προγράμματος, με ένα ημίωρο διάλειμμα. Προφανώς πρόκειται για μαθητές, οι οποίοι ή μένουν εκτός πόλης λειτουργίας του σχολείου και θέλουν να προλάβουν τις συγκοινωνίες για επιστροφή στα σπίτια τους ή έχουν και άλλες υποχρεώσεις (φροντιστήρια, ιδιαίτερα κλπ.) και θέλουν να τις προλάβουν όλες.

Ένα άλλο εξίσου σημαντικό ποσοστό (42,0%) προτείνει η λειτουργία των προγραμμάτων ΠΔΣ να γίνεται ή τα απογεύματα (2-3 ώρες πριν το κανονικό σχολικό πρόγραμμα) ή τα Σάββατα.

γ. Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων μαθητών (54,4%) θεωρεί θετική τη συμβολή των προγραμμάτων ΠΔΣ για τη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης.

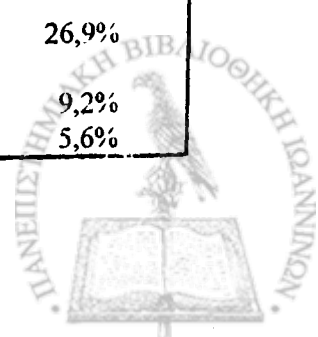
Σημαντικό όμως είναι και το ποσοστό 45,6% το οποίο θεωρεί ως μικρή ή ανύπαρκτη αυτή τη συμβολή.

δ. Θετικές είναι οι απόψεις των μαθητών και για το ζήτημα που επέδειξαν οι διδάσκοντες στα προγράμματα αυτά αφού το 79,0% υποστηρίζει ότι στην πλειοψηφία τους οι διδάσκοντες επέδειξαν τον απαιτούμενο ζήλο.

#### Πίνακας 10.1.2

Αξιολόγηση των προγραμμάτων ΠΔΣ από τους διδάσκοντες.

α. Ερωτηματολόγια τα οποία εστάλησαν για αξιολόγηση σε εκπαιδευτικούς.	6831	
β. Απάντησαν σ' αυτά.	5670	83%
Ερώτ. 1. Γιατί λάβατε μέρος ως διδάσκοντες στα προγράμματα ΠΔΣ;		
α. Επειδή πιστεύατε στο θεσμό;	4797	84,6%
β. Για οικονομικούς λόγους;	1905	33,6%
γ. Επειδή είστε αδιόριστος/η;	359	6,4%
δ. Για ποιον άλλο λόγο;	124	2,2%
Ερώτ. 2. Ποιος θεωρείται ότι είναι ο καταλληλότερος χρόνος για την υλοποίηση των προγραμμάτων ΠΔΣ;		
α. Μια ώρα πριν από το σχολικό πρόγραμμα και μια μετά.	2968	52,3%
β. Αμέσως μετά από το κανονικό πρόγραμμα.	1525	26,9%
γ. Δύο ή τρεις ώρες μετά το πρωινό σχολικό πρόγραμμα ή δύο τρεις ώρες πριν το απογευματινό.	3294	9,2%
δ. Κάθε Σάββατο.	321	5,6%



Ερ. 3. Είχαμε τη δυνατότητα να ασχοληθείτε με τα μαθησιακά κενά του κάθε μαθητή σας ξεχωριστά;

ΝΑΙ : 1532	27.0 %
ΟΧΙ : 4138	73.0 %

Ερ. 4. Με δεδομένο ότι τα προγράμματα ΠΔΣ απευθύνονται σε αδύνατους μαθητές και έχουν σκοπό να καλύψουν τα μαθησιακά τους κενά από προηγούμενη ύλη, εργαστήκατε σ' ένα τέτοιο πλαίσιο;

ΝΑΙ :	1183	20.9 %
ΟΧΙ :	4140	73.0 %
ΔΑ. / ΔΞ :	347	6.1%

Ερ. 5. Αν η απάντησή σας είναι ΟΧΙ, γιατί δεν εργαστήκατε σ' ένα τέτοιο πλαίσιο;

α. Υπήρχε πίεση από τους μαθητές για διδασκαλία του μαθήματος της επόμενης μέρας;	2547	61.5%
β. Υπήρχε πίεση από τους μαθητές για την προετοιμασία τους σε εξετάσεις και διαγωνίσματα.	1370	33,1
γ. Δ.Α. --- Δ.Ξ.	233	5,4

Ερ. 6. Σας δόθηκαν οδηγίες (γραπτές ή προφορικές) για το τρόπο διδασκαλίας στα προγράμματα ΠΔΣ;

ΝΑΙ :1480	26,1%
ΟΧΙ : 4190	73,9 %

Ερ. 7. Θα ξανασυμμετείχατε ως διδάσκων σε προγράμματα ΠΔΣ;

ΝΑΙ :	1058	18,7 %
ΟΧΙ :	2214	39,0 %
Με άλλες προϋποθέσεις	2302	40,6 %
Δ.Α /Δ.Ξ.	96	1,7 %



Ερ. 8. Αν η απάντησή σας είναι ΟΧΙ τι είναι αυτό που κυρίως σας αποθαρρύνει για νέα συμμετοχή;

α. Η μικρή αποζημίωση	458	20,7%
β. Το ωράριο εργασίας	314	14,2 %
γ. Οι ανευλημμένες εξωδίδακτικές υποχρεώσεις.	508	22,9
δ. Η μη έγκαιρη αποζημίωση.	398	18,0 %
ε. Η ελλιπής εκπαίδευση.	252	11,4 %
στ. Διάφοροι άλλοι λόγοι.	154	6,9 %
ζ. Δ.Α. / Δ.Ξ.	130	5,9 %

Ερ. 9. Πιστεύετε ότι στα προγράμματα ΠΔΣ θα πρέπει να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές ανεξάρτητα από την επίδοσή τους;

ΝΑΙ	2007	35,4
ΟΧΙ	3123	55,1
Δ.Α / Δ.Ξ.	540	9,5

Ερ. 10. Πιστεύετε ότι η εφαρμογή του προγράμματος ΠΔΣ σε κάποιον ενιαίο σχολικό χώρο, σε επίπεδο μικρών περιφερειών, θα είχε καλύτερα αποτελέσματα;

ΝΑΙ	1455	25,7
ΟΧΙ	3840	67,7
Δ.Α / ΔΞ.	37,5	6,6

Τα ευρήματα που προκύπτουν από τα δεδομένα του πίνακα 10.1.2. μας παρέχουν τις ακόλουθες πληροφορίες:

α. Η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, (84,6%) των περιπτώσεων, δήλωσε ότι συμμετείχε στα προγράμματα ΠΔΣ, επειδή πίστευε στον θεσμό αυτό και ήθελε να τον στηρίξει.

Το 40% των περιπτώσεων, ωστόσο δήλωσε ότι συμμετείχε σ' αυτά και για οικονομικούς λόγους (βελτίωση αποδοχών - αδιριστία).

β. Στη μεγάλη τους πλειοψηφία, (69,2% των περιπτώσεων) οι εκπαιδευτικοί, θεωρούν ως τον καταλληλότερο χρόνο για την έναρξη των προγραμμάτων ΠΔΣ 2-3 ώρες μετά τη λήξη του κανονικού προγράμματος ή αντίστοιχο χρόνο πριν την έναρξή του, εφόσον τα σχολεία λειτουργούν απογευματινές ώρες.

γ. Μόνο το 26,9% των περιπτώσεων προτείνει τη λειτουργία αμέσως μετά το σχολικό πρόγραμμα (με μισή ώρα διάλειμμα).



δ. Αξιοσημείωτο είναι ότι η περίπτωση της λειτουργίας των προγραμμάτων αυτών το Σάββατο δεν υποστηρίχτηκε από τους διδάσκοντες, παρά μόνο από ένα πολύ μικρό ποσοστό (5,6% των περιπτώσεων). Προφανώς, γιατί θα επιθυμούσαν και αυτοί να ξεκουραστούν, ύστερα από ένα έντονο ωράριο εργασίας κατά τη διάρκεια της εβδομάδας ή για άλλους προσωπικούς λόγους.

ε. Πολύ ενδιαφέρουσα φαίνεται να είναι η άποψη των διδασκόντων ότι κατά τη διδασκαλία τους στα προγράμματα ΠΔΣ στη μεγάλη τους πλειοψηφία (73,0%) δεν είχαν τη δυνατότητα να ασχοληθούν με τα κενά, που είχε σε γνώσεις κάθε μαθητής και να κάνουν εξατομικευμένη διδασκαλία. Θεωρούμε τη διαπίστωση αυτή πολύ σημαντική, γιατί ένας από τους βασικούς λόγους λειτουργίας αυτών των προγραμμάτων, ήταν σύμφωνα με τους ισχυρισμούς της πολιτείας, η εξατομίκευση της μάθησης και η ενίσχυση των μαθητών με κενά στις γνώσεις τους. Αν αυτό, για διάφορους λόγους, δεν επιτυγχάνεται, τότε εξασθενεί σημαντικά και το σκεπτικό της δημιουργίας τους.

Ο αριθμός των μαθητών στα προγράμματα αυτά προβλέπεται να είναι περιορισμένος (5-10) ακριβώς για εξατομικευμένη διδασκαλία και για αντιμετώπιση των δυσκολιών ή των προβλημάτων του κάθε μαθητή σε ατομικό επίπεδο.

Η δυσκολία των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν σ' αυτή την απαίτηση, οφείλει να δημιουργήσει προβληματισμούς στους αρμόδιους φορείς και να αναζητήσουν τα αίτια αυτής της αδυναμίας, τα οποία ενδέχεται να είναι πολλαπλά, όπως:

- \* Ανομοιογένεια των μαθητών στο γνωστικό και γλωσσικό επίπεδο.
- \* Μεγάλος αριθμός μαθητών στα τμήματα.
- \* Απειρία των εκπαιδευτικών στην εξατομικευμένη διδασκαλία και στη συστηματική ενασχόληση με κάθε μαθητή.
- \* Ελλιπής καθοδήγηση των εκπαιδευτικών.
- \* Ελλείψεις σε διδακτικό υλικό, μέσα κτλ.

Ο,τιδήποτε όμως κι αν συμβαίνει είναι μια διαπίστωση αξιόλογη, η οποία χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση και μελέτη από τους αρμόδιους φορείς. Είναι αξιοσημείωτο ότι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις 3,4 συμπίπτουν, γεγονός που εξασφαλίζει και την αξιοπιστία αυτών των απαντήσεων.

στ. Ως αιτιολογίες οι εκπαιδευτικοί για τη μη εξατομίκευση της διδασκαλίας τους ανέφεραν την πίεση που δέχονται από τους μαθητές (61,5%) για προετοιμασία τους στα μαθήματα της επόμενης σχολικής ημέρας ή για τις απαιτήσεις των εξετάσεων και πρόχειρων διαγωνισμάτων (33,1%).



Αν πράγματι ασκούνται πιέσεις και οι εκπαιδευτικοί υποκύπτουν και πάλι οι αρμόδιοι φορείς οφείλουν να μελετήσουν με προσοχή αυτές τις περιπτώσεις. Τα προγράμματα ΠΔΣ προβάλλονται ως μέσα κάλυψης κενών των μαθητών και συστηματικής ενίσχυσής τους για να ξεπεράσουν τις όποιες αδυναμίες έχουν στα διάφορα μαθήματα και όχι ως τμήματα προετοιμασίας τους για την επόμενη σχολική ημέρα. Αυτό υποβαθμίζει το ρόλο τους και γενικά δεν αιτιολογεί ούτε την προβολή τους ούτε τη δαπάνη τόσο σημαντικών κονδυλίων.

ζ. Η έλλειψη οδηγιών προς τους διδάσκοντες, από τους αρμόδιους φορείς, προκειμένου να ανταποκριθούν με απαιτήσεις στο έργο τους στα προγράμματα αυτά, επισημαίνεται από τη μεγάλη πλειοψηφία των ερωτηθέντων (73,9%). Είναι και αυτό μια ενδιαφέρουσα διαπίστωση, η οποία οφείλει να μελετηθεί.

Ενδεχομένως, θα μπορούσε να προβληθεί ως αιτιολογία ότι η εφαρμογή αυτών των προγραμμάτων, βρήκε ανέτοιμους όλους τους φορείς, σε επιμέρους τομείς. Επομένως τα προβλήματα, που υπάρχουν, σταδιακά θα ξεπεραστούν. Αυτό είναι λογικό και πιθανόν να συμβαίνει. Είναι όμως και μια διαπίστωση που «χτυπάει» συναγερμό και πρέπει να προβληματίσει όλους όσους σχετίζονται με την εύρυθμη λειτουργία των ΠΔΣ.

η. Με τις παρούσες προϋποθέσεις λειτουργίας των προγραμμάτων ΠΔΣ δε φαίνονται πρόθυμοι για συνέχιση οι διδάσκοντες στη μεγάλη τους πλειοψηφία. Το 39,0% αυτών δήλωσε ρητά όχι, ενώ το 40,6% υποστήριξε ότι ίσως ξανασυμμετάσχουν αλλά με άλλες προϋποθέσεις.

Προφανώς οι προϋποθέσεις αυτές, όπως προκύπτει από την ερώτηση 7 σχετίζονται: με τη μικρή, σχετικά, ωριαία αποζημίωσή τους· με τη μη έγκαιρη καταβολή των αποδοχών· με το βεβαρημένο ωράριο· με την ελλιπή κατάρτιση και ενημέρωση που έχουν κτλ.

θ. Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (55,1%) δε θεωρεί ότι τα προγράμματα αυτά απευθύνονται αδιάκριτα σε όλους τους μαθητές. Έχουν συγκεκριμένους αποδέκτες και αυτό χρειάζεται ιδιαίτερα να προσεχθεί από τους αρμόδιους φορείς.

### Πίνακας 10.1.3.

Αξιολόγηση του προγράμματος από Σχεδιαστές - Αξιολογητές. (Σ/Α)

Αριθμός Σ/Α που συμπλήρωσε φύλλο αξιολόγησης:		
995	85,0%	N=1169
1. Είστε ικανοποιημένος/η από την εφαρμογή των προγραμμάτων ΠΔΣ στο σχολείο σας;		
ΝΑΙ	653 (65,7%)	
ΟΧΙ	341 (34,3%)	





1.α. Αν όχι, που αποδίδετε τη μη ικανοποίησή σας;

• στις μεγάλες ελλείψεις των μαθητών.	109	32,0
• στη δική σας απειρία.	10	3,0
• στην ακατάλληλη ώρα που γίνεται το μάθημα	123	36,1
• *στην ανομοιογενή σύνθεση του τμήματος	93	27,3
• στην έλλειψη ενδιαφέροντος από τους μαθητές.	162	47,5
• στην έλλειψη εποπτικών μέσων.	17	5,0
• στην έλλειψη ενημέρωσης από ειδικούς.	26	7,6
• σε άλλους λόγους.	41	12,0

2. Η συνεργασία σας με τους γονείς ήταν:

καλή	467	47,0
κακή	14	1,4
μέτρια	345	34,7
ανύπαρκτη	168	16,9

3. Οι διδάσκοντες στο σχολικό πρόγραμμα δίδαξαν το ίδιο μάθημα στους ίδιους μαθητές;

ΝΑΙ	396	39,8
ΟΧΙ	548	55,1
Δεν απάντησαν	50	5,1

4. Οι διδάσκοντες εφάρμοσαν εξατομικευμένη διδασκαλία στο ΠΔΣ;

ΝΑΙ	777	78,2
ΟΧΙ	182	18,3
Δεν απάντησαν	35	3,5

5. Πραγματοποιήσατε δύο ενημερωτικές συναντήσεις για γονείς-μαθητές;

ΝΑΙ	613	61,6
ΟΧΙ	335	33,7
Δεν απάντησαν	46	4,7

6. Διδάξατε στο πρόγραμμα ΠΔΣ.

ΝΑΙ	286	28,8
ΟΧΙ	708	71,2

7. Πιστεύετε ότι πρέπει να συμμετέχουν και οι μαθητές στην οργάνωση των προγραμμάτων ΠΔΣ;

ΝΑΙ	903	90,8
ΟΧΙ	79	7,9

8. Πιστεύετε ότι θα πρέπει να διδάσκονται περισσότερα μαθήματα στα προγράμματα ΠΔΣ;

ΝΑΙ	679	68,3
ΟΧΙ	264	31,7



## 9. Πιστεύετε στα test αξιολόγησης:

ΝΑΙ	726	73,0
ΟΧΙ	235	24,0

## 10. Θα συμμετείχατε και πάλι στα προγράμματα ΠΔΣ:

ΝΑΙ	785	79,0
ΟΧΙ	209	21,0

## 11. Γιατί δε θα συμμετείχατε;

Λόγω γραφειοκρατίας	143	68,4
Έχω ανειλημμένες εξωδιδασκτικές υποχρεώσεις.	38	18,2
Λόγω μη έγκαιρης αποζημίωσης.	84	40,2
Λόγω ωραρίου	45	21,5
Λόγω ελλιπούς ενημέρωσης.	15	7,2

Τα ευρήματα του πίνακα αυτού αναφέρονται στις απόψεις των ανθρώπων, οι οποίοι τελικά έχουν την άμεση ευθύνη για τον σχεδιασμό και τη λειτουργία των προγραμμάτων ΠΔΣ. Σύμφωνα με αυτά:

α. Οι Σχεδιαστές - Αξιολογητές στην πλειοψηφία τους (65,7%) είναι ευχαριστημένοι από την εφαρμογή των προγραμμάτων, στο σχολείο του ο καθένας. Το 34,3%, που δεν είναι ευχαριστημένο, αποδίδει αυτό το αποτέλεσμα σε πολλούς παράγοντες, όπως: οι μεγάλες ελλείψεις των μαθητών· η έλλειψη ενδιαφέροντος και η ανομοιογένεια στη σύνθεση των τμημάτων· η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής· η ελλιπής ενημέρωση που έχουν.

β. Η συνεργασία τους με τους γονείς για την πλειοψηφία των Σ/Α (53,0%) ήταν από κακή έως ανύπαρκτη. Μια διαπίστωση, που δεν προβληματίζει ιδιαίτερα, όσους ασχολούνται με το διδακτικό και εκπαιδευτικό έργο, γιατί το ίδιο ισχύει και με τη συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων και στην κανονική λειτουργία των σχολείων, όχι πάντα με αποκλειστική ευθύνη ενός μόνο φορέα.

γ. Κατά τους Σ/Α (55,1%), οι συμμετέχοντες στα προγράμματα ΠΔΣ δε διδάσκουν στους μαθητές των τάξεων, που διδάσκουν στο κανονικό πρόγραμμα. Ωστόσο, ένα σημαντικό ποσοστό 39,8% δε συμφώνησε με αυτή την άποψη. Προφανώς αυτό συμβαίνει σε περιφερειακά σχολεία, όπου δεν υπάρχει πάντα η δυνατότητα εξεύρεσης πρόσθετου διδακτικού προσωπικού.

δ. Γενικά οι Σ/Α βλέπουν αισιόδοξα το θεσμό των προγραμμάτων ΠΔΣ στην πλειοψηφία τους γι' αυτό και θα συμμετείχαν και πάλι σ' αυτά με την ίδια ιδιότητα (79,0%).



## Πίνακας 10.1.4.

Αξιολόγηση των προγραμμάτων ΠΔΣ από τους σχολικούς συμβούλους.

Αριθμός σχολικών συμβούλων, που συμπλήρωσε φύλλο αξιολόγησης. 89 (48,6%) από σύνολο 185.
---

## 1. Τρόποι ενημέρωσης εκπαιδευτικών για τα προγράμματα ΠΔΣ.

α. με ειδικό σεμινάριο για διδάσκοντες	72	80,9
β. με ενημερωτική συνάντηση όλων των διδασκόντων.	51	57,3
γ. με επισκέψεις στα σχολεία και συνεργασία με διδάσκοντες.	87	97,8
δ. με παρακολούθηση διδασκαλιών.	34	38,2
ε. με σχετικά έγγραφα	34	38,2

## 2. Η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων ΠΔΣ ήταν:

α. Μεγάλη	23	25,8
β. Μέτρια	61	68,5
γ. Μικρή	5	5,7
δ. Ανύπαρκτη	--	--

## 3. Η συνεργασία σας στα προγράμματα ΠΔΣ ήταν:

	πολύ καλή		καλή		μέτρια		ανύπαρκτη	
α. με τους διδάσκοντες	58	65,2	31	34,8	--	---	---	---
β. με τους σχεδιαστές - αξιολογητές.	42	47,2	38	42,7	7	7,2	2	2,2
γ. με τους προϊστάμενους - επόπτες διευθύνσεων και γραφείων	58	65,2	19	21,3	9	10,1	3	3,4



## 4. Βασικά προβλήματα στη λειτουργία των προγραμμάτων ΠΔΣ.

-Οι μεγάλες ελλείψεις των μαθητών.	32	36,0
-Η έλλειψη κατάλληλων και έμπειρων εκπαιδευτικών	35	39,3
-Η ακατάλληλη ώρα των μαθημάτων.	66	74,2
-Η έλλειψη βασικής υποδομής	30	33,7
-Η ανομοιογενής σύνθεση των τμημάτων. (αλλοδαποί - παλιννοστούντες - γηγενείς)	27	30,3
-Η έλλειψη ουσιαστικού ενδιαφέροντος εκ μέρους των μαθητών.	24	27,0
-Η γραφειοκρατία	41	46,1
-Η χαμηλή ωριαία αποζημίωση των εκπαιδευτικών	20	22,5
-Η καθυστέρηση στην πληρωμή των εκπαιδευτικών και των συντονιστών.	56	62,9
-Η διαρροή των μαθητών.	44	49,4
-Η μη εφαρμογή των προγραμμάτων ΠΔΣ σε μαθήματα κατεύθυνσης.	43	48,3
-Η μη έγκαιρη έναρξη της ΠΔΣ στην αρχή του σχολικού έτους.	35	39,3
-Ανεπαρκής και μη έγκαιρη ενημέρωση γονέων και μαθητών.	18	20,2
-Επιφυλάξεις των γονέων και δυσπιστία των μαθητών για την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων ΠΔΣ.	42	47,2
-Η μη εφαρμογή προκαταρκτικών ψυχοδιαγνωστικών test για τις δυνατότητες και αδυναμίες των μαθητών	17	19,1
-Η πεποίθηση των μαθητών ότι η βοήθεια στα εξωσχολικά φροντιστήρια είναι μεγαλύτερη.	32	36,0
-Η έλλειψη ειδικών βοηθημάτων.	12	13,5
-Η απαίτηση πολλών μαθητών τα προγράμματα ΠΔΣ να λειτουργούν με στόχο την προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης ημέρας.	25	28,1

## 5. Περιοδεύσαμε μια φορά στο τρίμηνο στα Λύκεια που λειτούργησαν προγράμματα ΠΔΣ;

ΝΑΙ	62	69,7
ΟΧΙ	27	30,3

## 6. Αν Όχι, γιατί δεν περιοδεύσατε;

α. Έχω πολλά σχολεία στην ευθύνη μου και ήταν δύσκολο να πάω σε όλα.	21	27,7
β. Είναι μακρινές οι αποστάσεις στην περιοχή μου.	17	62,7
γ. Απαιτούνται έξοδα μετακίνησης.	13	48,1



Από τα ευρήματα του πίνακα αυτού, οδηγούμαστε στις ακόλουθες διαπιστώσεις

α. Ως υπεύθυνοι για την επιστημονική καθοδήγηση των διδασκόντων στα προγράμματα ΠΔΣ οι σχολικοί σύμβουλοι, ισχυρίστηκαν ότι ενημέρωναν τους εκπαιδευτικούς με ποικίλους τρόπους: σεμινάρια (80,9% των περιπτώσεων), συναντήσεις των διδασκόντων (57,3% των περιπτώσεων), επισκέψεις στα σχολεία (97,8% των περιπτώσεων).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η περίπτωση της μη παρακολούθησης διδασκαλιών στα τμήματα αυτών των προγραμμάτων από την πλειοψηφία των σχολικών συμβούλων. Αυτό δημιουργεί πολλά προβλήματα και ερωτηματικά. Είναι μια υποχρέωσή τους η οποία σαφώς επισημαίνεται από την πολιτεία αλλά τελικά δεν υλοποιείται. Ολιγωρία των σχολικών συμβούλων; Αποφυγή ενοχλητικών καταστάσεων; Άρνηση των διδασκόντων να τους δεχτούν; Έλλειψη χρόνου για το σκοπό αυτό; Ο,τιδήποτε και να συμβαίνει, είναι ένα κενό, που και αυτό χρειάζεται συστηματική διερεύνηση και μελέτη.

β. Αξιοσημείωτο είναι ότι οι σχολικοί σύμβουλοι, στη μεγάλη τους πλειοψηφία (74,2%), θεωρούν από μέτρια έως μικρή την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων ΠΔΣ. Είναι πολύ σημαντική αυτή η διαπίστωση, γιατί προέρχεται από τα κατεξοχήν αρμόδια όργανα να κρίνουν.

Προφανώς η άποψη αυτή τεκμηριώνεται και από τα προβλήματα που επισημαίνουν ότι επηρεάζουν τη λειτουργία τους, όπως αυτά στην ερώτηση 4.

#### Πίνακας 10.1.5.

Αξιολόγηση των προγραμμάτων ΠΔΣ από τους προϊσταμένους γραφείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Αριθμός προϊσταμένων που συμπλήρωσαν φύλλα αξιολόγησης.

81 (51%) από σύνολο 158.

1. Τρόποι ενημέρωσης των σχεδιαστών - αξιολογητών για την ΠΔΣ από προϊσταμένους γραφείων:

α. Με ειδικό σεμινάριο μόνο για Σ/Α.	42	52,5
β. Με ενημερωτική συνάντηση όλων των Σ/Α	50	62,5
γ. Με επισκέψεις στα σχολεία και συνεργασία με τους Σ/Α.	63	78,8
δ. Με άλλο τρόπο.	2	2,5

2. Η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων ΠΔΣ ήταν:

Πολύ καλή	18	22,2
Καλή	49	60,5
Μέτρια	14	17,3



3. Λαμβάνατε τακτικά τις εκθέσεις των Σ/Α για την πορεία των προγραμμάτων ΠΔΣ;

ΝΑΙ	52	64,2
ΟΧΙ	29	35,8

4. Πώς κρίνετε τη συνεργασία που είχατε;

Περιπτώσεις	Με διδάσκοντες		Με σχολικούς συμβούλους		Με σχεδιαστές αξιολογητές	
Πολύ καλή	38	46,9	35	43,2	58	71,6
Καλή	--	--	19	23,5	22	27,1
Μέτρια	15	18,5	17	21,0	1	1,2
Ανύπαρκτη	13	16,0	6	7,4	--	--
Δ / Α, Δ / Ξ.	15	18,5	--	--	--	--

Οι πληροφορίες που προκύπτουν από τα ευρήματα του πίνακα αυτού μας πληροφορούν ότι:

α. Οι προϊστάμενοι των γραφείων εκπαίδευσης επικοινωνούσαν ποικιλότροπα με τους υπεύθυνους σχεδιαστές - αξιολογητές των προγραμμάτων.

β. Στη μεγάλη τους πλειοψηφία το (82,7%) θεωρούν αποτελεσματική τη λειτουργία τους.

γ. Είναι γενικά ικανοποιημένοι από τη συνεργασία που έχουν με τους άλλους φορείς: διδάσκοντες, σχολικούς συμβούλους, σχεδιαστές - αξιολογητές.

### 11. Η τέταρτη φάση:

#### Τα προγράμματα (ΠΔΣ) το σχολικό έτος 2000-2001

Τα δεδομένα, τα οποία παραθέσαμε έως τώρα, προερχόταν από συγκεντρωτικές πληροφορίες του ΥΠΕΠΘ και αφορούσαν την εφαρμογή των προγραμμάτων ΠΔΣ σε πανελλαδική, σχεδόν, κλίμακα.

Μετά το 2000, που άρχισε η εφαρμογή της μεταρρύθμισης, που προέβλεπε ο νόμος 2525/97, με τις όποιες βελτώσεις έγιναν στην πορεία, δεν υπήρχε η δυνατότητα προσφυγής σε πανελλαδικά δεδομένα, γιατί αυτά ακόμα ήταν στο στάδιο της επεξεργασίας.



Θέλαμε, -ωστόσο να έχουμε στην έρευνά μας μια εικόνα από την πορεία των προγραμμάτων αυτών και μετά την έναρξη της μεταρρύθμισης. Έτσι προσφύγαμε, δειγματικά, στην παρακολούθηση της πορείας τους σε ορισμένους νομούς, όπως Αρκαδία, Αργολίδα, Μεσσηνία, Κορινθία, Ιωάννινα<sup>1</sup>, οι οποίοι δε θεωρούνται και ως οι πλέον προνομιούχοι της χώρας. Στον πίνακα 11.1 παραθέτουμε δεδομένα από το νομό Αρκαδίας.

---

1. Ευχαριστούμε θερμά όλους όσους συνεργάστηκαν μαζί μας για τη συλλογή αυτών των δεδομένων.



(Δείγμα σχολείων, μαθητών κατά τάξη και μάθημα, εκπαιδευτικών, οι οποίοι συμμετείχαν στην ΠΔΣ το σχολικό έτος 2000-01 στο νομό Αρκαδίας).

Περιπτώσεις	Α' Λυκείου		Β' Λυκείου		Γ' Λυκείου		Σύνολο	
	συχνότητα	ποσοστό	συχνότητα	ποσοστό	συχνότητα	ποσοστό	συχνότητα	ποσοστό
1. Σύνολο Ενιαίων Λυκείων :		15						
2. Σύνολο εγγεγραμμένων μαθητών στα Λύκεια αυτά.	636	32,3	695	35,3	638	32,4	1969	
3. Σύνολο μαθητών οι οποίοι παρακολούθησαν προγράμματα ΠΔΣ.	245	39,6	203	32,8	170	27,5	618	31,4
4. Αριθμός μαθητών ανά μάθημα και τάξη.								
* Αρχαία ελληνικά	105	44,5	103	43,6	28	11,9	236	43,0
* Νέα ελληνικά	21	25,6	36	43,9	25	30,5	82	14,9
* Μαθηματικά	132	59,2	74	33,2	17	7,6	223	40,6
* Φυσική	122	57,5	74	34,9	16	7,5	212	30,6
* Χημεία	83	57,2	62	42,7	--	--	145	26,4
* Βιολογία	--	--	10	21,7	36	78,3	46	8,4
* Λατινικά	--	--	12	46,1	14	53,8	26	4,7
* Τεχνολογία -επικοινωνιών	--	--	5	100,0	--	--	5	0,9
* Ανάπτυξη εφαρμογών	--	--	--	--	62	100,0	62	11,3
* Αρχές οικονομικής θεωρίας	--	--	--	--	23	100,0	23	4,2
5. Σύνολο τμημάτων.	78		65		46		179	
6. Διδάσκοντες :							114	
α. Μόνιμοι :	99						86,8	
β. Αναπληρωτές :	12						10,5	
γ. Ωρομίσθιοι :	3						2,7	



Τα δεδομένα του πίνακα αυτού μας παρέχουν τις ακόλουθες πληροφορίες:

α. Από τους 1969 εγγεγραμμένους μαθητές στα 15 γενικά Λύκεια του νομού Αρκαδίας, προγράμματα ΠΔΣ παρακολούθησαν μόνο 618 ή 31,4%.

β. Η κατανομή των μαθητών αυτών στις λυκειακές τάξεις είναι φθίνουσα. Το μεγαλύτερο ποσοστό (39,6%) των μαθητών, που παρακολουθεί τα προγράμματα, φοιτά στην Α' Λυκείου και το μικρότερο (27,5%) στη Γ' Λυκείου.

γ. Η κατανομή των μαθητών στα διδασκόμενα μαθήματα, επικεντρώνεται ιεραρχικά στα: Αρχαία Ελληνικά 43,0%, Μαθηματικά 40,6%, Φυσική 30,6%, Χημεία 26,4% και Νέα Ελληνικά 14,9%.

δ. Κατά τάξεις η αναλογία αυτή διατηρείται στην Α' και Β' τάξη, με μικρές αλλαγές στη σειρά προτεραιότητας. Αξιοσημείωτο είναι ότι στη Γ' Λυκείου ο αριθμός φοιτούντων μαθητών μειώνεται αισθητά στα προηγούμενα μαθήματα. Προβάδισμα παρατηρείται στα Νέα Ελληνικά, από τα παλαιότερα μαθήματα του προγράμματος, καθώς και στα νεοεισαχθέντα μαθήματα, (Βιολογία και Λατινικά).

ε. Λειτούργησαν 179 τμήματα εκ των οποίων τα 78 στην Α' Λυκείου, τα 65 στη Β' Λυκείου και τα 46 στη Γ' Λυκείου.

στ. Αξιοσημείωτο είναι, όπως προκύπτει από τους σχετικούς πίνακες, ότι στη Β' Λυκείου σε δύο σχολεία δε λειτούργησε κανένα τμήμα, ενώ στη Γ' Λυκείου σε 5 σχολεία δε λειτούργησε κανένα τμήμα.

ζ. Δίδαξαν συνολικά 114 εκπαιδευτικοί εκ των οποίων το 86,8% ήταν μόνιμοι.

Στον πίνακα 11.2. παραθέτουμε δεδομένα από το νομό Αργολίδας.

Δείγμα σχολείων, μαθητών κατά τάξη και μάθημα, εκπαιδευτικών, οι οποίοι συμμετείχαν στην ΠΔΣ το σχολικό έτος 2000-01 στο νομό Αργολίδας.





Τα ευρήματα του πίνακα 11.2. μας παρέχουν τις ακόλουθες πληροφορίες:

α. Στα δέκα (10) γενικά λύκεια του νομού, τα οποία οργάνωσαν και λειτούργησαν προγράμματα ΠΔΣ, ήταν εγγεγραμμένοι 2.188 μαθητές με ισοτίμη περίπου κατανομή κατά τάξη.

β. Από αυτούς παρακολούθησαν τα προγράμματα ΠΔΣ μόνο το 19,7%. Μεγαλύτερη συμμετοχή είχαν οι μαθητές της Α' Λυκείου (44,3%) και τη μικρότερη οι μαθητές της Β' τάξης (19,5%) με ενδιάμεση τη Γ' τάξη (36,2%).

γ. Λειτούργησαν στο νομό αυτό 120 τμήματα με αναλογία 4 μαθητές, περίπου, στο κάθε τμήμα.

δ. Δίδαξαν στα τμήματα αυτά 69 εκπαιδευτικοί, στη συντριπτική τους πλειοψηφία μόνιμοι (88,4%) με αναλογία διδασκόντων - μαθητών 1:6.

Στον πίνακα 11.3. παραθέτουμε δεδομένα από μαθητές των ΤΕΕ του νομού Αργολίδας.

Πίνακας 11.3

Περιπτώσεις	Α' Λυκείου		Β' Λυκείου		Γ' Λυκείου		
	Συχνότητα.	%	Συχνότητα.	%	Συχνότητα.	%	
1. Σύνολο σχολείων: 4							
2. Αριθμός εγγεγραμμένων μαθητών στις τάξεις.	403	75,7	129	24,3	--	--	532
3. Αριθμός μαθητών που παρακολούθησαν την ΠΔΣ.	120	67,0	59	33,0			179 33,6%
4. Σύνολο τμημάτων που λειτούργησαν.	32	71,1	13	28,9			45
5. Σύνολο διδασκόντων							26
α. μόνιμοι: 13							
β. αναπληρωτές: 11							
γ. ωρομίσθιοι: 2							
6. Αναλογία μαθητών ανά τμήμα.							1 : 4
7. Αναλογία διδασκόντων ανά μαθητή.							1 : 7



Από τα ευρήματα του πίνακα αυτού διαπιστώνουμε ότι:

α. Έλαβαν μέρος στο πρόγραμμα ΠΔΣ 4 ΤΕΕ με 532 εγγεγραμμένους μαθητές.

β. Από αυτούς παρακολούθησαν το πρόγραμμα μόνο το  $1/3$ , ήτοι 33,6%. Είναι ενδιαφέρουσα η διαπίστωση αυτή γιατί οι μαθητές αυτών των σχολείων, στο σύνολό τους, είχαν στο παρελθόν διατυπώσει πολλές διαμαρτυρίες, όσον αφορά τις ελλείψεις σε διδακτικό προσωπικό, σχολικά εγχειρίδια, υλικοτεχνική υποδοχή κτλ. Θα ανέμενε, επομένως, κανείς μεγαλύτερη συμμετοχή, μια και τους δόθηκε αυτή η ευκαιρία.

γ. Λειτουργήσαν 45 τμήματα με αναλογία 4 μαθητές ανα τμήμα και δίδαξαν 26 εκπαιδευτικοί κατά το ήμισυ μόνιμοι και οι υπόλοιποι αναπληρωτές και ωρομίσθιοι. Αναλογία μαθητών προς διδάσκοντες 1:7.

Στον πίνακα 11.4. παραθέτουμε δεδομένα από το νομό Μεσσηνίας.

Τα δεδομένα του πίνακα αυτού μας παρέχουν τις ακόλουθες πληροφορίες.

α. Τα αρχαία ελληνικά προηγούνται στις επιλογές από τα άλλα μαθήματα με φθίνουσα όμως γεωμετρική πρόοδο κατά τάξεις.

Στην Α' Λυκείου τα επιλέγει το 60,9% των μαθητών και στη Γ' Λυκείου μόλις το 4,5%.

β. Με σειρά προτεραιότητας ακολουθούν τα Μαθηματικά, η Φυσική, η Χημεία, τα Νέα Ελληνικά. Όλα όμως αυτά τα μαθήματα στη Α' Λυκείου τα επιλέγει η πλειοψηφία των μαθητών. Στη Β' Λυκείου το ποσοστό περιορίζεται, σημαντικά, ενώ στη Γ' Λυκείου ελαχιστοποιείται.

γ. Τα νέα μαθήματα που προστέθηκαν το έτος 2001 στη Β' και στη Γ' Λυκείου δεν προσελκύουν παρά ελάχιστο αριθμό μαθητών.



Περιπτώσεις	Α΄ Λυκείου		Β΄ Λυκείου		Γ΄ Λυκείου		Σύνολο	
	Συχνότητα.	Ποσοστο.	Συχνότητα.	Ποσοστό.	Συχνότητα.	Ποσοστο.		
1. Σύνολο Ενιαίων Λυκείων του νομού :28								
2. Αριθμός μαθητών ανά μάθημα κατά τάξη.								
* Αρχαία ελληνικά	351	60,9	199	34,5	26	4,5	576	28,1
* Νέα ελληνικά	125	56,1	64	28,7	34	15,2	223	10,9
* Μαθηματικά	239	56,9	130	30,9	51	12,1	420	20,5
* Φυσική	209	56,3	130	35,0	32	8,6	371	18,1
* Χημεία	170	74,5	108	38,0	6	2,1	284	13,8
* Αγγλικά	38	71,7	11	20,7	4	7,5	53	2,6
* Γαλλικά	15	45,4	18	54,5	--	--	33	1,6
* Βιολογία	--	--	18	58,1	13	41,9	31	1,5
* Λατινικά	-	--	26	70,3	11	29,7	37	1,8
* Τεχνολογία επικοινωνιών.	-	--	4	100	--	--	4	0,2
* Ανάπτυξη εφαρμογών.	-	--	-	-	10	100	10	0,5
* Οργάνωση και διοίκηση επιχειρήσεων.	-	--	-	-	1	100	1	-
* Αρχές οικονομικής θεωρίας.	-	--	-	-	10	100	10	0,5
							2055	

Πίνακας 11.4.

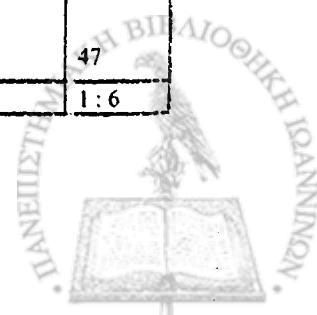
Για προγράμματα πρόσθετης διδακτικής στήριξης (ΠΔΣ) στο Λύκειο.

Στον πίνακα 11.5. παραθέτουμε δεδομένα από το νομό Κορινθίας.  
Πίνακας 11.5.

Περιπτώσεις	Α' Τάξη		Β' Τάξη		Γ' Τάξη		Σύνολο	
	Συ- χνό- τητα.	%	Συ- χνό- τητα.	%	Συ- χνό- τητα.	%	Συ- χνό- τητα.	%
1. Σύνολο Ενιαίων Λυκείων : 15								
2. Σύνολο εγγεγραμμένων μα- θητών στα Λύκεια αυτά κατά τάξη.	1270	42,5	1017	34,1	698	23,4	2985	
3. Σύνολο μαθητών που πα- ρακολούθησαν τα προγράμμα- τα κατά τάξη	441	55,4	239	30,0	116	14,6	796	26,7
4. Σύνολο τμημάτων που λει- τούργησαν κατά τάξη	119	56,4	69	32,7	23	10,9	211	
5. Αναλογία μαθητών ανά τμη- μα								1:4
6. Σύνολο διδασκόντων στα τμήματα αυτά :								138
α. Μόνιμοι : 68								
β. Αναπληρ. : 10								
γ. Ωρομίσθ. : 60								
7. Αναλογία μαθητών ανά δι- δάσκοντα.								1:6

Στον πίνακα 11.6, που ακολουθεί παραθέτουμε δεδομένα από τα ΤΕΕ  
του νομού Κορινθίας.

Περιπτώσεις	Α' Τάξη		Β' Τάξη		Σύνολο	
	Συχνό- τητα.	Ποσο- στό.	Συχνό- τητα.	Ποσο- στό.		
1. Σύνολο ΤΕΕ που έλαβαν μέρος : 7						
2. Σύνολο εγγεγραμμένων μαθητών στα σχολεία αυτά.	565	81,4	129	18,6	694	
3. Σύνολο μαθητών που παρακολούθησαν τα προγράμματα ΠΔΣ.	216	71,0	88	28,9	304	43,8
4. Σύνολο τμημάτων που λειτούργησαν	57	68,7	26	31,3	83	
5. Αναλογία μαθητών ανά τμήμα.						1:4
6. Σύνολο εκπαιδευτικών που δίδαξαν :						
α. Μόνιμοι : 30						
β. Αναπληρωτές : 12						
γ. Ωρομίσθιοι : 5						47
7. Αναλογία μαθητών ανά διδάσκοντα.						1:6



Τα ευρήματα του πίνακα αυτού μας πληροφορούν ότι:

α. Από το νομό Κορινθίας έλαβαν μέρος στα προγράμματα ΠΔΣ 15 Λύκεια με 2985 εγγεγραμμένους μαθητές. Ο αριθμός των μαθητών στις τάξεις παρουσιάζει μια φθίνουσα γεωμετρική πρόοδο. Το μεγαλύτερο ποσοστό 42,5% προέρχεται από την Α' Λυκείου, το μικρότερο 23,4% από τη Γ' Λυκείου και ο μέσος όρος περίπου των δύο προηγούμενων 34% από τη Β' Λυκείου.

β. Από το σύνολο όμως αυτών των εγγεγραμμένων μαθητών τα προγράμματα ΠΔΣ τα παρακολούθησε μόνο το 26,7% των μαθητών.

γ. Αξιοσημείωτη στο νομό αυτό είναι η πολύ μικρή συμμετοχή 14,6% μαθητών από την Γ' Λυκείου, ενώ από τη Β' μόνο το 1/3 περίπου δήλωσαν συμμετοχή.

δ. Λειτουργήσαν, ωστόσο, 211 τμήματα με αναλογία 4 μαθητές ανά τμήμα. Δίδαξαν επίσης 138 εκπαιδευτικοί. Από αυτούς οι μισοί ήταν μόνιμοι και οι άλλοι αναπληρωτές και ωρομίσθιοι. Αναλογία εκπαιδευτικών - μαθητών 1:6.

Από τον νομό Κορινθίας δήλωσαν συμμετοχή και επτά (7) ΤΕΕ με 694 εγγεγραμμένους μαθητές στις δύο πρώτες Λυκειακές τάξεις. Όπως προκύπτει από τα ευρήματα του πίνακα 6.

α. Από τους μαθητές αυτούς στα προγράμματα ΠΔΣ συμμετείχε τελικά μόνο το 43,8%. Μεγάλο ενδιαφέρον φαίνεται ότι έδειξαν οι μαθητές της Α' Λυκείου (71,0%) ενώ το ποσοστό των μαθητών της Β' τάξης μειώθηκε σημαντικά (28,9%).

β. Λειτουργήσαν 83 τμήματα με αναλογία 4 μαθητές ανά τμήμα. Δίδαξαν επίσης 47 εκπαιδευτικοί, στην πλειοψηφία τους μόνιμοι με αναλογία ένας εκπαιδευτικός για έξι (6) μαθητές.



Στον πίνακα 11.7 παραθέτουμε δεδομένα από το νομό Ιωαννίνων.

Τα δεδομένα του πίνακα αυτού από το νομό Ιωαννίνων μας παρέχουν τις ακόλουθες πληροφορίες:

Περιπτώσεις	Α Λυκείου		Β Λυκείου		Γ Λυκείου		Σύνολο	
	Συχνότητα	%	Συχνότητα	%	Συχνότητα	%		
1. Σύνολο λύκειων που έλαβαν μέρος : 24								
2. Σύνολο εγγεγραμμένων μαθητών κατά τάξη	939	32,2	1100	37,8	874	30,0	2913	
3. Σύνολο μαθητών κατά τάξη που παρακολούθησαν τα προγράμματα ΠΔΣ	428	47,6	363	40,4	108	12,0	899	30,9
4. Σύνολο τμημάτων που λειτούργησαν κατά τάξη	158	41,6	122	32,1	100	26,3	380	
5. Αναλογία μαθητών ανά τμήμα								1:3
6. Σύνολο διδασκόντων								
α. Μόνιμοι : 116	64,1							
β. Αναπληρωτές : 1	0,5							
γ. Ωρομίσθιοι : 64	35,4							181
7. Αναλογία μαθητών ανά διδάσκοντα								1:5

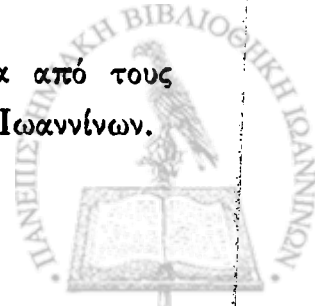
α. Έλαβαν μέρος στα προγράμματα ΠΔΣ 24 Λύκεια με σύνολο εγγεγραμμένων μαθητών 2913. Μεγαλύτερο ενδιαφέρον στην περίπτωση αυτή φαίνεται να εκδηλώθηκε από τους μαθητές της Β' λυκείου (37,8%) και μικρότερο από αυτούς της Γ' λυκείου (30,0%).

β. Από το σύνολο των εγγεγραμμένων μαθητών παρακολούθησαν τα προγράμματα ΠΔΣ μόνο το 30,9%. Μεγαλύτερο ήταν το ποσοστό στην Α' Λυκείου (47,6%) και το μικρότερο στη Γ' Λυκείου (12,0%). Μια διαπίστωση αξιόλογη, γιατί η διαφορά του ποσοστού των μαθητών αυτής της τάξης με τις δύο προηγούμενες είναι πολύ σημαντική.

γ. Λειτούργησαν 380 τμήματα με αναλογία τρεις μαθητές περίπου ανά τμήμα.

δ. Δίδαξαν 181 εκπαιδευτικοί. Το 64,0% αυτών μόνιμοι και οι υπόλοιποι 36,0% ήταν ωρομίσθιοι. Η αναλογία εκπαιδευτικών - μαθητών ήταν 1-5.

Στον πίνακα 11.8 παραθέτουμε συγκεντρωτικά δεδομένα από τους τέσσερις νομούς της χώρας: Αρκαδίας, Αργολίδας, Κορινθίας, Ιωαννίνων.





Πίνακας 11.8.

Περιπτώσεις	Α΄ ΛΥΚΕΙΟΥ		Β΄ ΛΥΚΕΙΟΥ		Γ΄ ΛΥΚΕΙΟΥ		ΣΥΝΟΛΟ	
	Συχνότητα.	Ποσοστό.	Συχνότητα	Ποσοστό.	Συχνότητα.	Ποσοστό.		
1. Σύνολο σχολείων. :	75							
2. Σύνολο εγγεγραμμένων μαθητών κατά τάξη.	4531	40,2	3824	33,9	2926	25,9	11281	
3. Παρακολούθησαν μαθήματα κατά τάξη.	1641	50,8	1036	32,1	550	17,1	3227	28,6
4. Αριθμός τμημάτων που λειτούργησαν.							1018	
5. Αναλογία μαθητών ανά τμήμα.							1 : 3	
Αριθμός διδασκόντων :							575	
Μόνιμοι :							387	67,3
Αναλογία μαθητών ανά διδάσκοντα.								1 : 6

Τα προγράμματα πρόσθετης διδακτικής στήριξης (ΠΔΣ) στο Λύκειο. Συγκριτικός πίνακας με δεδομένα από 4 μεγάλους νομούς της χώρας (Αρκαδίας, Αργολίδας, Κορινθίας, Ιωαννίνων).

Από την παράθεση των συγκεντρωτικών δεδομένων του πίνακα αυτού διαπιστώνουμε ότι:

α. Παρακολούθησαν προγράμματα ΠΔΣ 75 λύκεια με συνολικό αριθμό εγγεγραμμένων μαθητών 11281. Η κατανομή των μαθητών αυτών κατά τάξη και στα συγκεντρωτικά δεδομένα είναι φθίνουσα. Το μεγαλύτερο ποσοστό (40,2%) φοιτά στην Α' Λυκείου, το μικρότερο (25,9%) στη Γ' και το 33,9% στη Β' Λυκείου.

β. Από το σύνολο των μαθητών παρακολούθησαν τα προγράμματα ΠΔΣ μόνο το 28,6%. Στην περίπτωση αυτή η αναλογία των μαθητών κατά τάξη είναι αξιοσημείωτη. Το 50,8% ήταν μαθητές της Α' Λυκείου. Το 32,1% μαθητές της Β' Λυκείου και μόλις το 17,1% μαθητές της Γ' Λυκείου. Η φθίνουσα δηλαδή πορεία αντικατοπτρίζεται και στην περίπτωση αυτή της τελικής παρακολούθησης των προγραμμάτων.

γ. Λειτουργήσαν συνολικά 1018 τμήματα με αναλογία 3 μαθητές, περίπου, ανά τμήμα.

δ. Δίδαξαν 387 εκπαιδευτικοί εκ των οποίων το 67,3% ήταν μόνιμοι και το 32,7% ήταν αναπληρωτές και ωρομίσθιοι. Η αναλογία εκπαιδευτικών μαθητών είναι 1:6.

Τα ευρήματα αυτά είναι ενδιαφέροντα, γιατί δείχνουν ότι και μετά την κατάργηση του παλιού συστήματος των δεσμών για την εισαγωγή των υποψηφίων στα ΑΕΙ - ΤΕΙ και την ισχύ του νέου τρόπου από το 2000, σύμφωνα με το νόμο 2525/97, τα προγράμματα ΠΔΣ δε φαίνεται να έχουν πείσει τους μαθητές για την αποτελεσματικότητά τους. Αυτό προκύπτει από το γεγονός ότι από τους 11281 μαθητές των 75 Λυκείων, που δήλωσαν συμμετοχή στο πρόγραμμα το σχολικό έτος 2000-2001, μόνο το 28,6% των μαθητών παρακολούθησε τα μαθήματα.

Αξιοσημείωτο είναι επίσης ότι το ποσοστό των μαθητών της Γ' Λυκείου, το οποίο ενδιαφέρεται άμεσα για τις εξετάσεις, είναι μόλις 17,1% του συνολικού αριθμού των μαθητών, ενώ το ποσοστό των μαθητών της Β' Λυκείου ανέρχεται στο 32,1%. Μόνο στα τμήματα των μαθητών της Α' Λυκείου φαίνεται να υπάρχει μεγαλύτερη προσέλευση. Μετά όμως το ενδιαφέρον μειώνεται.

Είναι ένα θέμα το οποίο θα το σχολιάσουμε εκτενέστερα στη συνέχεια, συνεκτιμώντας τα ευρήματα της έρευνας. Ένα θέμα, επίσης, που θα πρέπει να απασχολήσει και τους αρμόδιους φορείς, γιατί τα προγράμματα ΠΔΣ, δημιουργήθηκαν για να λειτουργούν όχι μόνο δωρεάν αλλά και με πολλές άλλες διευκολύνσεις για τους μαθητές (μικρά τμήματα - κλή υλικοτεχνική υποδομή-μικρή οικονομική επιχορήγηση κλπ.).

Αναμφίβολα το μικρό ποσοστό των μαθητών, που εγγράφεται σ' αυτά δε δικαιολογείται και πολύ περισσότερο δε δικαιολογείται η μικρή προσέλευση στις δύο τελευταίες τάξεις του Λυκείου.



Υπενθυμίζουμε ότι από το σχολικό έτος 2000-2001 το ΥΠΕΠΘ προέθεσε και νέα μαθήματα στη Β' και στη Γ' Λυκείου, όπως:

α. την ξένη γλώσσα (Αγγλικά - Γαλλικά), Α,Β,Γ.

β. τη Βιολογία, τα Λατινικά, την Ανάπτυξη Εφαρμογών σε προγραμματικό περιβάλλον, την Ηλεκτρολογία, τις αρχές οργάνωσης και διοίκησης επιχειρήσεων, τις αρχές οικονομικής θεωρίας στη Γ' Λυκείου.

**Προτάσεις των εμπλεκόμενων με τα προγράμματα ΠΔΣ φορέων για την αντιμετώπιση των προβλημάτων, που διαπιστώθηκαν και την αποτελεσματικότερη λειτουργία τους.**

Προτάσεις	Σχολ. σύμβ.	Δ /ντές προιστ.
	α	β
<b>A. Για τους διδάσκοντες</b>		
1. Να επιμορφώνονται πριν αναλάβουν να διδάξουν στα προγράμματα ΠΔΣ σχετικά με: την εξατομίκευση της διδασκαλίας· τη διάγνωση δυσκολιών μάθησης· την παραγωγή διδακτικού υλικού.	V	V
2. Να προηγείται της διδασκαλίας στα προγράμματα ΠΔΣ τρίμηνη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ή ενδοσχολικά σεμινάρια 40-50 ωρών.	V	—
3. Να γίνονται, κατά τη διάρκεια των προγραμμάτων, ημερίδες για συζήτηση των προβλημάτων, που προκύπτουν κατά την εφαρμογή και αναζήτηση λύσεων.	V	—
4. Να εξασφαλιστεί στα σχολεία η αναγκαία υλικοτεχνική υποδομή: όργανα-βιβλία-αίθουσες κτλ.	V	—
5. Να δοθεί στους εκπαιδευτικούς πλούσιο διδακτικό υλικό, ώστε να καλύπτονται τα προβλήματα, που αντιμετωπίζουν.	V	—
6. Να αξιολογείται από επιτροπή, χωριστά κατά νομούς, το έργο και η επάρκεια των διδασκόντων στα προγράμματα ΠΔΣ.	V	V
7. Να δημιουργηθούν πυρήνες από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα αναλαμβάνουν, στη συνέχεια, την παρακολούθηση αλλά και στήριξη του έργου των άλλων συναδέλφων τους στα προγράμματα.	V	—



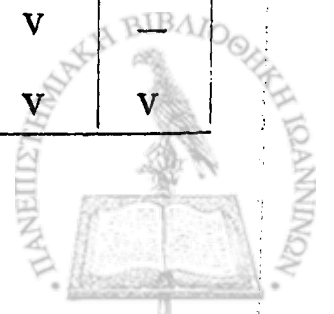
	α	β
8. Οι διδάσκοντες στα προγράμματα ΠΔΣ να επιλέγονται με αυστηρά κριτήρια από επιτροπή με συμμετοχή και των σχολικών συμβούλων.	V	—
9. Να υπάρχει στενή συνεργασία των διδασκόντων στα ΠΔΣ με τους καθηγητές της κανονικής τάξης, για ανταλλαγή απόψεων σχετικά με την επίδοση και τα προβλήματα των μαθητών.	V	—
10. Να δίνονται στους διδάσκοντες οδηγίες μεθοδολογικές αλλά και παιδαγωγικές από τους προϊσταμένους τους, με ιδιαίτερη έμφαση σε θέματα γνωστικά και συναισθηματικά.	V	—
11. Να παρέχεται η δυνατότητα στους διδάσκοντες στα προγράμματα ΠΔΣ να διδάσκουν και σε μαθητές των τάξεών τους. Αυτό θα βοηθήσει στην εύρυθμη λειτουργία του προγράμματος.	—	V
12. Να μη διδάσκουν στην ΠΔΣ οι διδάσκοντες στους μαθητές των κανονικών τάξεών τους.	—	V
13. Στα προγράμματα ΠΔΣ να διδάσκουν μόνο οι μόνοι εκπαιδευτικοί των σχολείων.	—	V
14. Οι προσλήψεις των ωρομισθίων εκπαιδευτικών να γίνονται με βάση το βιογραφικό τους και όχι τη σειρά που έχουν στην επετηρίδα.	—	V
15. Να προσλαμβάνονται ή να αποσπώνται εκπαιδευτικοί στα προγράμματα ΠΔΣ με πλήρες ωράριο απασχόλησης.	—	V
16. Η αξιολόγηση των διδασκόντων στη ΠΔΣ να γίνεται με κριτήριο τα αποτελέσματα, που προκύπτουν από τους συγκεκριμένους μαθητές.	—	V
17. Οι διδάσκοντες να επιλέγονται από τους ίδιους τους μαθητές.	—	V
18. Όσοι αδιόριστοι ωρομισθιοί διδάσκουν σε ιδιωτικά φροντιστήρια, να μην έχουν δικαίωμα διδασκαλίας στην ΠΔΣ.	—	V
19. Να καταβληθεί προσπάθεια για προσέλκυση στην ΠΔΣ εκπαιδευτικών με πλούσια διδακτική εμπειρία και επιστημονική κατάρτιση.	V	V



	α	β
<b>Β. Για τους μαθητές</b>		
1. Να ενημερώνονται έγκαιρα για τη λειτουργία των προγραμμάτων ΠΔΣ στην αρχή κάθε σχολικού έτους.	V	—
2. Να γίνεται στα προγράμματα ΠΔΣ συνδιδασκαλία μαθητών με διαφορετικές επιδόσεις και όχι μόνο σε μαθητές της αυτής δυναμικότητας.	V	—
3. Η συμμετοχή στα προγράμματα ΠΔΣ μαθητών με προβλήματα μάθησης να είναι υποχρεωτική.	V	—
4. Να μη συμμετέχουν στα προγράμματα ΠΔΣ οι «καλοί» μαθητές, γιατί αλλοιώνεται ο χαρακτήρας τους και δημιουργούνται πολλά προβλήματα.	V	—
5. Να συμμετέχουν στα προγράμματα αυτά και μαθητές με υψηλές επιδόσεις.	—	V
6. Να περιοριστούν τα test αξιολόγησης, γιατί θεωρούνται ως μια πρόσθετη εξεταστική επιβάρυνση.	V	V
7. Να φοιτούν στα προγράμματα ΠΔΣ μόνο μαθητές, οι οποίοι ουσιαστικά ενδιαφέρονται γι' αυτά.	—	V
8. Να καθιερωθούν ειδικά κίνητρα για τους μαθητές, οι οποίοι έχουν προβλήματα μάθησης, για να παρακολουθούν τα προγράμματα ΠΔΣ.	—	V
<b>Γ. Για τους σχολικούς συμβούλους.</b>		
1. Να οργανωθούν σεμινάρια για τους σχολικούς συμβούλους σχετικά με την οργάνωση και λειτουργία των προγραμμάτων ΠΔΣ, ώστε να ανταποκριθούν με απαιτήσεις στο έργο τους.	V	—
2. Να ενισχυθούν οι αρμοδιότητες των σχολικών συμβούλων, ιδίως όσον αφορά την ποιότητα του παρεχόμενου έργου.	V	—
3. Οι σχολικοί σύμβουλοι να είναι αποκλειστικά αρμόδιοι για θέματα επιμόρφωσης, αξιολόγησης και βελτίωσης των προγραμμάτων ΠΔΣ.	V	—
4. Να ανατροφοδοτούνται συστηματικά οι σχολικοί σύμβουλοι και με δεδομένα από άλλες εκπαιδευτικές περιφέρειες.	V	—
5. Να διεξαχθεί ένα συνέδριο για την ΠΔΣ με συμμετοχή των σχολικών συμβούλων και των άλλων φορέων.	V	—



	α	β
6. Να γίνονται συνεχείς ημερίδες ή σεμινάρια τα πρωινά του Σαββάτου από τους σχολικούς συμβούλους και τους προϊσταμένους διευθύνσεων.	V	—
7. Να υπάρχει στενή συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων φορέων στα προγράμματα ΠΔΣ με ευθύνη των σχολικών συμβούλων.	V	—
8. Να υπάρχει συνεχής και συστηματική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, που διδάσκουν στην ΠΔΣ από τους σχολικούς συμβούλους.	—	V
9. Σε μερικά κέντρα η συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους είναι ανύπαρκτη.	V	V
<i>Δ. Για το χρόνο λειτουργίας της ΠΔΣ.</i>		
1. Τα μαθήματα ΠΔΣ να διεξάγονται τρεις (3) ώρες, τουλάχιστον, μετά το κανονικό πρόγραμμα μαθημάτων. Είναι παιδαγωγικά απαράδεκτη η συνέχιση του διδακτικού έργου για 7η - 8η - 9η ώρα.	V	V
2. Να λειτουργήσει η ΠΔΣ ως ολοήμερο σχολείο, ώστε να καλύψει τις ανάγκες των μαθητών σε όλους τους τομείς.	V	—
3. Να λειτουργήσουν τα προγράμματα ΠΔΣ με εντατικότερους ρυθμούς κατά τη διάρκεια των διακοπών και αργιών.	V	V
4. Να αυξηθούν οι ώρες διδασκαλίας σε περισσότερες από 12 την εβδομάδα, κυρίως για τους αδύνατους μαθητές.	V	V
5. Το ωράριο λειτουργίας να είναι υποχρεωτικό τα απογεύματα αλλά και τα Σάββατα.	—	V
<i>Ε. Για συνεργασία με άλλους φορείς.</i>		
1. Να υπάρχει στενή συνεργασία με τους γονείς των μαθητών κατά τη διάρκεια λειτουργίας της ΠΔΣ.	V	—
2. Να υπάρχει συνεργασία στενή όλων των εμπλεκόμενων φορέων στα προγράμματα ΠΔΣ, ώστε η ανατροφοδότηση να είναι πολυεπίπεδη και ποικίλη.	V	—
3. Τα προγράμματα ΠΔΣ να παραχωρηθούν στην ιδιωτική πρωτοβουλία (φροντιστήρια).	V	V



	α	β
4. Τα προγράμματα ΠΔΣ να ανατεθούν στα κατά τόπους ιδιωτικά φροντιστήρια, κάτω όμως από την εποπτεία των προϊσταμένων δ/νσης και γραφείων της εκπαίδευσης και με την παιδαγωγική καθοδήγηση των σχολικών συμβούλων.	—	V
5. Να συναντώνται ανά δίμηνο οι διδάσκοντες, οι υπεύθυνοι των προγραμμάτων και οι γονείς για ενημέρωση σχετικά με το έργο αλλά και τα προβλήματα των ΠΔΣ.	—	V
<b>ΣΤ. Για το πρόγραμμα μαθημάτων.</b>		
1. Να αντικατασταθεί ο όρος «Προγράμματα ΠΔΣ» από άλλους, όπως «Σχολικά Κέντρα Αρωγής» (ΣΚΑ), ή «Σχολικά Φροντιστηριακά Κέντρα» (ΣΦΚ).	V	—
2. Να γραφούν ειδικά βοηθήματα για την εξατομικευμένη διδασκαλία με αρκετά παραδείγματα εφαρμογής.	V	—
3. Να αναβαθμιστεί το έργο στα Προγράμματα ΠΔΣ, ώστε να είναι αυτό εφάμιλλο με αυτό των φροντιστηρίων.	V	—
4. Να μη γίνεται στη ΠΔΣ προετοιμασία των μαθητών για την επόμενη ημέρα αλλά ουσιαστικά κάλυψη των κενών, που έχουν σε διάφορους τομείς.	V	—
5. Να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη γλωσσική κατάρτιση των μαθητών.	V	—
6. Να πειστούν οι μαθητές και οι γονείς ότι το πρόγραμμα των ΠΔΣ είναι αποδοτικότερο από αυτό των φροντιστηρίων.	—	V
7. Η ύλη των μαθημάτων στην ΠΔΣ να καθορίζεται με συμμετοχή του συλλόγου των εκπαιδευτικών και με ουσιαστικό διάλογο με τους μαθητές και τους γονείς τους.	—	V
8. Σε αρκετά κέντρα ΠΔΣ διαπιστώνεται επανάληψη της διδασκαλίας, που γίνεται στο σχολείο και όχι διάγνωση και αντιμετώπιση των κενών που έχουν οι μαθητές στα διάφορα μαθήματα.	—	V



	α	β
<b>Z. Για την εύρυθμη λειτουργία των Προγραμμάτων ΠΔΣ.</b>		
1. Να επεκταθεί το πρόγραμμα και στο γυμνάσιο.	V	—
2. Να ενισχυθούν τα προγράμματα αυτά και από την τοπική και νομαρχιακή αυτοδιοίκηση.	V	—
3. Να εξασφαλιστούν ελκυστικότερες συνθήκες λειτουργίας και από άποψη κτηριακής και από άποψη υλικοτεχνικής υποδομής.	V	V
4. Τακτική και έγκαιρη αποζημίωση όλων όσων με οποιοδήποτε τρόπο ασχολούνται στα προγράμματα αυτά.	—	V
5. Να αυξηθούν τα ποσά για τη διατροφή και τη διακίνηση των μαθητών.	—	V
6. Σε δυσπρόσιτες περιοχές να παρέχεται μηνιαίο επίδομα στους γονείς για την αντιμετώπιση βασικών δαπανών.	—	V
7. Οι δαπάνες για την ΠΔΣ να αποδίδονται με ΧΕΠ, ώστε να μην υπάρχει καθυστέρηση στις πληρωμές.	—	V
8. Τα προγράμματα ΠΔΣ να ενταχθούν στα πλαίσια του κανονικού σχολικού προγράμματος.	V	—
9. Οι μαθητές της Γ' Λυκείου δεν παρακολουθούν συστηματικά τα προγράμματα ΠΔΣ και λόγω του συγκεκριμένου χρόνου λειτουργίας (αμέσως μετά το κανονικό πρόγραμμα) και λόγω της ανομοιογένειας των τμημάτων σε γνώσεις.	V	—
10. Να περιοριστούν οι πολλές γραφειοκρατικές διατυπώσεις, ώστε τα προγράμματα να είναι ευέλικτα.	—	V

## 12. Συνεκτίμηση των ευρημάτων - Συμπεράσματα

Με την εργασία αυτή επιδιώξαμε, όπως και εισαγωγικά επισημάναμε, να διερευνήσουμε και να μελετήσουμε την πορεία των προγραμμάτων πρόσθετης διδακτικής στήριξης τα οποία από το 1998 λειτουργούν στη χώρα μας για τους μαθητές των Λυκείων. Προγράμματα τα οποία, από το σχεδιασμό τους τουλάχιστον, φαίνεται να έχουν υψηλούς στόχους· προβλήθηκαν ποικιλότροπα από το ΥΠΕΠΘ και τους άλλους αρμόδιους φορείς μέσω του τύπου αλλά και της τηλεόρασης και χρηματοδοτούνται από το δεύτερο κοινοτικό πλαίσιο στήριξης (Β' ΚΠΣ) με πολλά χρήματα, της τάξεως των δισεκατομμυρίων.





Πρόθεσή μας ήταν, στη φάση αυτή, να καταγράψουμε τα πρώτα δεδομένα από την τετραετή εφαρμογή και κυρίως την ανταπόκριση των μαθητών και των εκπαιδευτικών, τα προβλήματα που υποέκυψαν και τις προτάσεις που διατυπώθηκαν από τους αρμόδιους φορείς για την αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων.

Ειδικότερα με την εργασία μας αυτή επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε και να διαπιστώσουμε:

α. Αν τα προγράμματα ΠΔΣ, με τον τρόπο που οργανώθηκαν και λειτούργησαν, μπορούσαν να ανταποκριθούν στους στόχους, που φιλοδοξούσαν να πετύχουν.

β. Αν οι προδιαγραφές τους αλλά και το αποτέλεσμα από την εφαρμογή τους δικαιολογούσαν την υποστήριξή τους από τους μαθητές. Με άλλα λόγια αν αυτά, που υπόσχονταν, ήταν εφικτά ή δημιουργούσαν μόνο φρούδες ελπίδες στους ενδιαφερόμενους.

γ. Την ως τώρα πορεία των προγραμμάτων ΠΔΣ, των προβλημάτων που προκλήθηκαν από την εφαρμογή τους τα πρώτα χρόνια της λειτουργίας και τη μελλοντική τους προοπτική.

Συνεκτιμώντας τα ευρήματα που προέκυψαν, μπορούμε να οδηγηθούμε στις ακόλουθες διαπιστώσεις:

1. Έως σήμερα τα προγράμματα ΠΔΣ δε φαίνεται να έχουν κερδίσει την εμπιστοσύνη των μαθητών του Λυκείου, αφού η συμμετοχή τους, σύμφωνα με τα δεδομένα των πινάκων 8.1-9.1,10 και 11.8 περιορίζεται, κατά μέσο όρο, στο  $1/3$  του μαθητικού δυναμικού. Μεγαλύτερη είναι η προσέλευση των μαθητών της Α' Λυκείου, η οποία ξεπερνά τα όρια της πλειοψηφίας των εγγεγραμμένων μαθητών στην τάξη αυτή. Στις δύο επόμενες τάξεις το ποσοστό μειώνεται σημαντικά με αισθητή τη μείωση στους μαθητές της Γ' Λυκείου.
2. Η λειτουργία των προγραμμάτων άρχισε με διδασκαλία των γνωστών παλιότερα, ως πρωτευόντων μαθημάτων θετικής και θεωρητικής κατεύθυνσης, όπως Μαθηματικά, Φυσική, Χημεία, Αρχαία, Νέα. Στη συνέχεια προστέθηκαν και άλλα μαθήματα, όπως π.χ. Ξένες Γλώσσες, Βιολογία, Λατινικά, Αρχές Οικονομικής Θεωρίας, Τεχνολογία Επικοινωνίας κτλ. και ενδεχομένως να υπάρχει πρόθεση εκ μέρους των αρμοδίων και για περαιτέρω αύξηση αυτών. Τα δεδομένα όμως έδειξαν ότι από τα προσφερόμενα μαθήματα οι μαθητές προτιμούν τα φυσικομαθηματικά και τα αρχαία ελληνικά. Τα υπόλοιπα προσέλκυσαν πολύ μικρό αριθμό μαθητών.
3. Οι διδάσκοντες στα προγράμματα ΠΔΣ στη μεγάλη τους πλειοψηφία είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί, διορισμένοι είτε στο σχολείο στο οποίο λειτουργούν αυτά είτε σε άλλα σχολεία. Ο αριθμός των αναπληρωτών και

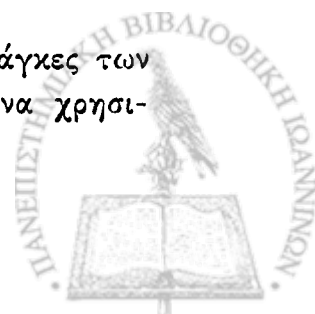


των ωρομισθίων εκπαιδευτικών περιορίζεται κατά μέσο όρο στο 20% του συνολικού αριθμού των διδασκόντων.

4. Στην πλειοψηφία τους τα προγράμματα ΠΔΣ λειτουργούν αμέσως μετά τη λήξη του ημερησίου προγράμματος (με μισή ή μία ώρα διάλειμμα). Αυτό έχει προκαλέσει αρκετές επιφυλάξεις ή και αντιρρήσεις τόσο στους μαθητές όσο και στους άλλους άμεσα σχετιζόμενους φορείς. Πρόκειται, αναμφίβολα, για λύση ανάγκης, ιδιαίτερα σε σχολεία με μαθητές από απόμακρα χωριά, όπου υπάρχει δυσκολία στη μετακίνησή τους. Μια λύση όμως με πολλές αρνητικές συνέπειες, γιατί είναι ευνόητο ότι ένα συνεχόμενο ωράριο 8-9 ωρών είναι πολύ εξαντλητικό και για τους μαθητές και για τους διδάσκοντες και τελείως αρνητικό για ουσιαστική μάθηση.
5. Από τα προβλήματα λειτουργίας, που επισημάνθηκαν από τους εμπλεκόμενους φορείς, ιδιαίτερα από τους διδάσκοντες, τους σχολικούς συμβούλους και τους προϊσταμένους γραφείων και διευθύνσεων, επισημαίνουμε επιγραμματικά τα σημαντικότερα, όπως:
  - \* Λειτουργία τμημάτων με μαθητές ποικίλων αποδόσεων. Σε πολλά τμήματα δηλαδή εγγράφονται κατά παρέκκλιση των ιδρυτικών διατάξεων και μαθητές με ποικιλία σε γνώσεις και επιδόσεις. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη δυσκολία εφαρμογής εξατομικευμένης διδασκαλίας, όπως με έμφαση επισήμαναν οι διδάσκοντες και οι σχολικοί σύμβουλοι.
  - \* Έλλιπής κατάρτιση και καθοδήγηση του διδακτικού προσωπικού, αφού δεν προηγήθηκε ούτε συστηματική επιμόρφωσή τους ούτε σεμινάρια ειδικά για το σκοπό αυτό. Η ενημέρωση γινόταν προφορικά από σχολικούς συμβούλους, όταν αυτοί επισκέπτονταν τα σχετικά κέντρα και εφόσον υπήρχε σχετικός χρόνος για το σκοπό αυτό.

Κατά συνέπεια οι διδάσκοντες και να ήθελαν να εφαρμόσουν εξατομικευμένη διδασκαλία, να ασχοληθούν με μαθησιακές δυσκολίες και κυρίως με τη διάγνωση και την αντιμετώπισή τους, με σχολική αποτυχία ή υποεπίδοση, να ενισχύσουν, να ανατροφοδοτήσουν και να ενθαρρύνουν μαθητές με διαφορετικές νοοτροπίες, στάσεις, κίνητρα κλπ. για το σχολείο και τη μάθηση, δε θα ήταν αποτελεσματικοί, λόγω έλλειψης ειδικών γνώσεων, που απαιτούνται στους τομείς αυτούς.

- \* Την ανάγκη της επιμόρφωσης επισήμαναν και οι σχολικοί σύμβουλοι για τους εαυτούς τους. Κι αυτοί αντιμετώπιζαν δυσκολίες και προβλήματα στην επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς και την επίλυση των προβλημάτων που τους έθεταν.
- \* Απουσία ειδικού διδακτικού υλικού για τις συγκεκριμένες ανάγκες των μαθητών στα διάφορα μαθήματα. Αποτέλεσμα αυτού ήταν να χρησι-



μποιούνται τα σχολικά εγχειρίδια και να περιορίζεται το έργο των εκπαιδευτικών στην προετοιμασία των μαθητών για την επόμενη ημέρα ή στην προετοιμασία τους για την ανταπόκριση στα διάφορα διαγωνίσματα.

- \* Αδυναμία προσέλκυσης προσοντούχων και έμπειρων εκπαιδευτικών για τα προγράμματα αυτά, καθώς και συχνές αλλαγές των διδασκόντων, με αποτέλεσμα το διδακτικό έργο να δυσχεραίνεται ακόμα περισσότερο.

Παρόλα αυτά οι μαθητές, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις τους σε ειδικά ερωτηματολόγια για την αξιολόγηση των προγραμμάτων ΠΔΣ, στη μεγάλη τους πλειοψηφία (96,5%) επιθυμούν τη συνέχιση αυτών των προγραμμάτων. Το 54,4% ανέφερε ότι τα προγράμματα συνέβαλαν στη βελτίωση των επιδόσεών τους στο σχολείο.

Οι σχολικοί σύμβουλοι όμως για το ίδιο θέμα είχαν διαφορετικές εκτιμήσεις. Το 68,5% αυτών χαρακτήρισε ως μέτρια την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων. Με τις εκτιμήσεις των μαθητών προσεγγίζουν και αυτές των προϊσταμένων και διευθυντών γραφείων και διευθύνσεων, που χαρακτήρισαν ως «καλή» την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων (60,5%).

Από τη σκοπιά τους οι εκπαιδευτικοί, που δίδαξαν στα προγράμματα, σε μεγάλο ποσοστό (79,6%) δήλωσαν ότι δε θα συμμετείχαν σ' αυτά κάτω από τις ίδιες προϋποθέσεις και συνθήκες λειτουργίας. Κυρίως έδειξαν να διαφωνούν με τη δημιουργία τμημάτων με μαθητές διαφορετικών γνώσεων και επιδόσεων (67,7%), με την ελλιπή καθοδήγηση, που είχαν στο διδακτικό τους έργο (73,9%) και τις γραφειοκρατικές διατυπώσεις, που υπάρχουν, όσον αφορά την αποζημίωσή τους.

Οι προτάσεις που διατυπώθηκαν από τους συμμετέχοντες στα προγράμματα αυτά είναι ενδιαφέρουσες. Συνοψίζουμε επιγραμματικά τις συστηματικότερες από αυτές:

- \* Συστηματική επιμόρφωση των διδασκόντων με μακροπρόθεσμα και βραχυπρόθεσμα σεμινάρια για την αποτελεσματική ανταπόκριση στο έργο τους.
- \* Επιμόρφωση των σχολικών συμβούλων, ώστε και αυτοί να μπορούν να παρακολουθούν και να καθοδηγούν αποτελεσματικά τους εκπαιδευτικούς.
- \* Δημιουργία πυρήνων από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, ώστε και εκ των έσω να υπάρχει ανατροφοδότηση και καθοδήγηση των διδασκόντων.
- \* Επιλογή του διδακτικού προσωπικού με αυστηρά κριτήρια, ώστε να υπάρχουν εγγυήσεις για αποδοτικό έργο.
- \* Παροχή διδακτικού υλικού στους εκπαιδευτικούς, αναλόγου με τις ανάγκες που αντιμετωπίζουν.



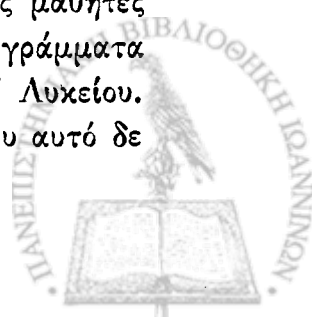
- \* Λειτουργία των προγραμμάτων 2-3 ώρες μετά ή πριν το κανονικό σχολικό πρόγραμμα.
- \* Να αναπροσαρμοστούν οι αμοιβές των διδασκόντων και συμμετεχόντων σ' αυτά και κυρίως να απλοποιηθούν οι γραφειοκρατικές διατυπώσεις για την εκταμίευση των χρημάτων.
- \* Να λειτουργούν τμήματα με ομοιογένεια των μαθητών στις γνώσεις και στις ανάγκες τους.
- \* Να αναβαθμιστεί το έργο των προγραμμάτων, γιατί μόνο έτσι θα είναι εφάμιλλα των φροντιστηρίων και θα μπορούν να τα ανταγωνιστούν.
- \* Να υπάρχει στενή συνεργασία των διδασκόντων στα προγράμματα αυτά με τους καθηγητές των κανονικών τάξεων των μαθητών, καθώς και συνεργασία με τους γονείς τους.

Τα ευρήματα που προέκυψαν από την έρευνα αυτή δε φαίνεται να δικαιώνουν τους φιλόδοξους στόχους των εμπνευστών των προγραμμάτων. Είναι σαφές ότι με την έως σήμερα δομή και λειτουργία τους τα προγράμματα ΠΔΣ δεν κατόρθωσαν να προσελκύσουν την πλειοψηφία των μαθητών στους οποίους απευθύνονταν. Μπορεί αυτό να συμβαίνει στην Α' Λυκείου. Στις δύο επόμενες τάξεις όμως και ιδιαίτερα στη Γ' Λυκείου ο αριθμός των μαθητών μειώνεται αισθητά.

Δεν προέκυψε από τα ευρήματα, επίσης, ότι τα προγράμματα αυτά απευθύνονται σε μαθητές που έχουν κενά στις γνώσεις τους στα διάφορα μαθήματα, για ποικίλους λόγους ούτε σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Μπορεί στην αρχή να ξεκίνησαν με αυτό το στόχο, στη συνέχεια όμως έχουν διαμορφωθεί σε τμήματα με μαθητές ποικίλων γνώσεων, ικανοτήτων και επιδόσεων.

Η μεταβολή αυτή στη σύνθεση του μαθητικού δυναμικού στα τμήματα ΠΔΣ δεν επιτρέπει εξατομίκευση της διδασκαλίας. Αυτό, βέβαια, ακόμα κι αν τα τμήματα δεν ήταν μικτά θα ήταν δύσκολο να επιτευχθεί, γιατί όπως διαπιστώθηκε από τις απαντήσεις των διδασκόντων, δεν υπήρχε και το αντίστοιχο γνωστικό υπόβαθρο σ' αυτούς για ένα τέτοιο εγχείρημα. Ούτε οι πιο έμπειροι και προσοντούχοι εκπαιδευτικοί εργάζονταν στα προγράμματα αυτά, ούτε επιμορφωτικά σεμινάρια είχαν προηγηθεί, ώστε να ενισχυθούν στο έργο τους.

Το μικρό, σχετικά, ποσοστό των μαθητών των λυκειακών τάξεων, που παρακολουθεί τα προγράμματα πρόσθετης διδακτικής στήριξης, δε δικαιολογεί, επίσης, ανακούφιση οικονομική των γονέων από τα φροντιστήρια ή τα ιδιαίτερα μαθήματα. Μπορεί, πράγματι, για ορισμένους μαθητές που ζουν σε χωριά μακριά από μεγάλα αστικά κέντρα, τα προγράμματα ΠΔΣ να είναι πολύ χρηστικά. Ιδιαίτερα για τους μαθητές της Α' Λυκείου. Για τους μαθητές των δύο μεγαλύτερων τάξεων όμως του Λυκείου αυτό δε



φαίνεται να λειτουργεί, αν κρίνουμε από το μικρό ποσοστό προσέλκυσής τους. Μπορεί να παρακολουθούν μερικοί τα προγράμματα αυτά, δε γνωρίζουμε όμως αν παράλληλα φοιτούν και σε φροντιστήρια ή κάνουν ιδιαίτερα μαθήματα.

Κατά συνέπεια είναι υπερβολικές οι διακηρύξεις ότι μέσω των προγραμμάτων αυτών καταπολεμούνται: η σχολική αποτυχία και η υποεπίδοση των μαθητών· οι μαθησιακές δυσκολίες· οι κοινωνικές ανισότητες και ότι η παραπαιδεία, που σήμερα ανθεί στη χώρα μας, θα περιοριστεί εξαιτίας αυτών στο ελάχιστο, αν δεν εκλείψει.

Εξάλλου και τα ποικίλα προβλήματα, που επισήμαναν όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς από την ως τώρα λειτουργία των προγραμμάτων, δε δικαιολογούν υπερβολικές φιλοδοξίες από αυτά. Μπορούν να βοηθήσουν μια συγκεκριμένη κατηγορία μαθητών στις σχολικές τους υποχρεώσεις, στη βελτίωση των επιδόσεών τους σε ορισμένα μαθήματα αλλά τίποτε περισσότερο.

Οι προτάσεις που διατυπώθηκαν από μαθητές, εκπαιδευτικούς, σχολικούς συμβούλους και διοικητικούς φορείς της εκπαίδευσης είναι πολύ ενδιαφέρουσες. Αν μάλιστα επρόκειτο να ληφθούν υπόψη έστω οι μισές από αυτές, τότε τα προγράμματα ΠΔΣ θα μπορούσαν να προσεγγίσουν με επιτυχία αρκετούς από τους στόχους τους.

## 1.22. Μια εναλλακτική πρόταση

Τα προγράμματα ΠΔΣ λειτουργούν, όπως είδαμε, με χρηματοδότηση από την Ενωμένη Ευρώπη. Δε γνωρίζουμε, ωστόσο, αν η δομή και ο τρόπος λειτουργίας τους, έτσι όπως ακολουθείται στη χώρα μας, είναι από την Ενωμένη Ευρώπη, ή ελληνική επιλογή.

Γνωρίζουμε όμως ότι προγράμματα αυτής της μορφής με τόσο φιλόδοξους μάλιστα στόχους, θα ήταν πολύ πιο αποδοτικά και επιτυχή αν λειτουργούσαν ενταγμένα στο κανονικό ημερήσιο πρόγραμμα.

Στην περίπτωση αυτή θα μπορούσαν να ωφεληθούν από τα προγράμματα το σύνολο των μαθητών και των εκπαιδευτικών των σχολείων και όχι ένας αριθμός από αυτούς. Συγκεκριμένα στο ημερήσιο πρόγραμμα:

α. Θα μπορούσαν να λειτουργήσουν για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα τμήματα για μαθητές, που έχουν προβλήματα με την ελληνική γλώσσα, όπως π.χ. τα παιδιά των μεταναστών, των παλιννοστούντων αλλά και από άλλες κοινωνικές ομάδες, όπως τα τσιγγανόπουλα, μουσουλμάνοπαιδα κτλ. Στα τμήματα αυτά θα γίνεται ενισχυτική διδασκαλία, προσαρμοσμένη στις ανάγκες των συγκεκριμένων μαθητών, την ίδια ώρα (εξ) που οι άλλοι συμμαθητές τους θα διδάσκονται κανονικά το γλωσσικό μάθημα στην τάξη τους. Η ένταξη των μαθητών αυτών στις κανονικές τάξεις τους



και για το γλωσσικό μάθημα θα γίνεται προοδευτικά και εφόσον βελτιώνουν τις επιδόσεις τους, ώστε να μπορούν να το παρακολουθούν. Τα υπόλοιπα μαθήματα θα τα παρακολουθούν κανονικά, ώστε να μην αποκόπτονται από το βασικό κορμό των συμμαθητών τους.

β. Αν υπάρχουν μαθητές με ουσιαστικές δυσκολίες μάθησης, λόγω εγγενών παραγόντων, μπορούν, εφόσον κριθεί απαραίτητο, να παρακολουθούν και μαθήματα πρόσθετης διδακτικής στήριξης σε κάποιες ξεχωριστές ώρες του σχολικού προγράμματος ή μερικά απογεύματα. Οι περιπτώσεις όμως αυτές θα είναι λίγες. Μπορεί να επιλεγεί παράλληλα και ειδικό διδακτικό προσωπικό για το σκοπό αυτό, έτσι ώστε σε πολύ σύντομο χρόνο να επιτευχθούν επιθυμητά αποτελέσματα.

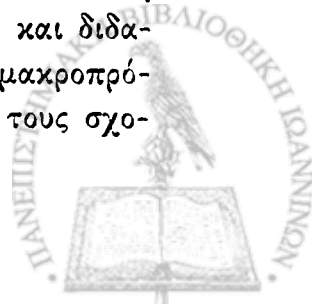
γ. Για μαθητές με χαμηλές επιδόσεις ή κενά σε γνώσεις, κυρίως λόγω εξωγενών παραγόντων θα μπορούσαν να προσληφθούν στα σχολεία και βοηθοί εκπαιδευτικοί, εφόσον θα υπήρχε η ευχέρεια της χρηματοδότησης, ώστε σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς της τάξης να βοηθήσουν τους μαθητές αυτούς να καλύψουν τα κενά που έχουν και να προχωρήσουν στη συνέχεια κανονικά στις τάξεις τους.

Ένα πρόγραμμα πρόσθετης διδακτικής στήριξης ή ενισχυτικής διδασκαλίας είναι πιο χρήσιμο και αποδεκτό, όταν λειτουργεί στα κανονικά χωροχρονικά πλαίσια του σχολικού προγράμματος παρά σε άλλο χρόνο και ιδιαίτερα τόσο ακατάλληλο, όσο αυτός που λειτουργούν σήμερα αρκετά από τα προγράμματα ΠΔΣ.

Από την άλλη πλευρά οι οποιοσδήποτε διευκολύνσεις και ενισχύσεις, που προβλέπονται σήμερα για τους μαθητές, που παρακολουθούν προγράμματα πρόσθετης διδακτικής στήριξης, όπως π.χ. οι 130 δραχ. την ώρα ανά μαθητή για διδακτικό υλικό, θα μπορούσαν να αποτελέσουν ένα πολύ καλό έσοδο για κάθε σχολείο, ώστε να ανταποκριθεί με μεγαλύτερη επιτυχία στο έργο του. Το ίδιο χρήσιμο για όλους τους μαθητές θα ήταν επιπλέον έξοδα που διατίθενται στα προγράμματα για την καθαριότητα των χώρων που αυτά λειτουργούν, τη θέρμανση, την υλικοτεχνική υποδομή κλπ

Όσον αφορά τις επιπλέον αποδοχές που εισπράττουν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σήμερα στα προγράμματα ΠΔΣ, οι σχολικοί σύμβουλοι και οι διοικητικοί φορείς της εκπαίδευσης και αυτές θα μπορούσαν να υπάρχουν με μια ορθολογικότερη κατανομή των κονδυλίων που διατίθενται.

Εάν τα προγράμματα ΠΔΣ μπορούσαν να ενταχθούν στο κανονικό σχολικό πρόγραμμα τότε και η υλοποίηση πολλών ή όλων των προτάσεων που διατυπώθηκαν από τους φορείς ή που μελετήθηκαν στην έρευνα αυτή θα ήταν αποτελεσματική και επ' ωφελεία όλων των διδασκόντων και διδασκόμενων. Θα μπορούσαν, για παράδειγμα, να λειτουργήσουν μακροπρόθεσμα και βραχυπρόθεσμα σεμινάρια για τους εκπαιδευτικούς και τους scho-



λικούς συμβούλους, ώστε να ανταποκριθούν με μεγαλύτερη επιτυχία στο έργο τους. Να παραχθεί διδακτικό υλικό και με πρωτοβουλία των ίδιων των εκπαιδευτικών αλλά και με συνεργασία μεταξύ τους, είτε κατά σχολείο είτε κατά ευρύτερες εκπαιδευτικές περιφέρειες. Να υπάρχει στενή συνεργασία μεταξύ μαθητών - εκπαιδευτικών - γονέων σε ποικίλους τομείς. Να δημιουργηθούν νέες θέσεις εργασίας για νέους εκπαιδευτικούς οι οποίοι όμως θα είναι ενταγμένοι στο σχολικό σύστημα, θα συνεργάζονται με έμπειρους συναδέλφους και θα παρέχουν αποτελεσματικότερο έργο, με παράλληλη προσωπική ανέλιξη. Να παρακολουθείται το διδακτικό έργο και να ανατροφοδοτείται συστηματικά, ώστε αυτό ποιοτικά να βελτιώνεται συνεχώς.

Τα χρήματα που διατίθενται για τα προγράμματα ΠΔΣ είναι σημαντικά. Μια συστηματική οικονομοτεχνική μελέτη και μια διαφορετική αξιοποίησή τους θα μπορούσε να βοηθήσει όλα τα σχολεία ή τουλάχιστον τα περισσότερα από αυτά να ανταποκριθούν με επιτυχία στο έργο τους.

Συνοψίζοντας, επισημαίνουμε ότι τα προγράμματα ΠΔΣ μπορούν να βοηθήσουν θετικά τους μαθητές να καλύψουν κενά σε γνώσεις που έχουν ή να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους κτλ., όταν είναι ενταγμένα στο επίσημο σχολικό πρόγραμμα, όταν είναι διαγνωσμένες οι ανάγκες των μαθητών και όταν εξασφαλιστούν βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχία τους.

Είναι χρέος της πολιτείας γενικότερα και του ΥΠΕΠΘ ειδικότερα να μεριμνά για την καλύτερη απόδοση των σχολείων σε όλους τους τομείς των δραστηριοτήτων τους. Η μέριμνα όμως αυτή είναι αποτελεσματική, όταν είναι ενταγμένη σε εφικτά πλαίσια και όχι σε μεγαλόστομες διακηρύξεις με σαφή τα στοιχεία της υπερβολής.

Αισθάνεται ικανοποίηση ο μαθητής, ο εκπαιδευτικός, ο γονιός και γενικότερα ο πολίτης μιας χώρας, όταν νιώθει έντονο το ενδιαφέρον της πολιτείας στα σχολεία για να έχουν όλα τα παιδιά ισότιμη πρόσβαση στα μορφωτικά αγαθά· να αντιμετωπίζονται με επιτυχία οι όποιες δυσκολίες μάθησης υπάρχουν· να έχουν τις ίδιες ευκαιρίες για πρόοδο· να περιοριστούν στο ελάχιστο οι κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο κοκ.

Από την άλλη πλευρά όμως αισθάνεται πικρία, απογοήτευση, εμπαιγμό όταν διαπιστώνει ότι πίσω από μερικές προσπάθειες των αρμοδίων φορέων υπάρχει μια φανερή ή υφέρπουσα υπερβολή. Μια υπερβολή που ενέχει και το στοιχείο της ειρωνείας και η οποία δημιουργεί «φρούδες» ελπίδες στους μαθητές και στις οικογένειές τους, κυρίως αυτών που δεν είναι κοινωνικά προνομιούχοι.

Γνωρίζει το ΥΠΕΠΘ ότι δεν μπορεί να λειτουργήσει ως επιχειρηματίας και να ανταγωνιστεί την παραπαιδεία. Γνωρίζει επίσης ότι δε θέλει να την ανταγωνιστεί, ακόμα κι αν μπορούσε, γιατί τα προβλήματα που θα



προέκυπταν από αυτόν τον ανταγωνισμό θα ήταν πολύ περισσότερα και οξύτερα από αυτά που ενδεχομένως επιλύνονταν. Γνωρίζει ότι όσα επαγγέλλεται με τα προγράμματα ΠΔΣ δεν μπορούν να επιτευχθούν, γιατί δεν έχουν εξασφαλιστεί οι προϋποθέσεις στα σχολεία, τόσο από άποψη υλικοτεχνική όσο και από την άποψη της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν σε ειδικές περιπτώσεις του διδακτικού και εκπαιδευτικού έργου.

Κατά συνέπεια το ΥΠΕΠΘ, με βάση τα στοιχεία τα οποία ήδη διαθέτει από την εφαρμογή αυτών των προγραμμάτων τα τελευταία 4 - 5 χρόνια, τις εμπειρίες του παρελθόντος από αντίστοιχα προγράμματα αλλά και τις απόψεις και τα δεδομένα που παρέχουν όλοι όσοι ασχολούνται με το θέμα, οφείλει να συγκεκριμενοποιήσει:

- α. Τους σκοπούς, που επιδιώκουν να πετύχουν τα προγράμματα αυτά.
- β. Τους μαθητές για τους οποίους προορίζονται.
- γ. Τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα αναλάβουν την υλοποίησή τους.
- δ. Τις συνθήκες κάτω από τις οποίες θα λειτουργήσουν.

Δεν μπορεί τα προγράμματα ΠΔΣ να προβάλλονται ως μέσο αντιμετώπισης δυσκολιών μάθησης, καταπολέμησης της σχολικής αποτυχίας και των κοινωνικών ανισοτήτων, αντιμετώπισης του κοινωνικού αναλφαριθμητισμού κτλ., να προσδιορίζεται συγκεκριμένη κατηγορία μαθητών και στην πράξη να καλούνται να τα παρακολουθήσουν όλοι όσοι επιθυμούν.

Προγράμματα αυτής της μορφής έχουν συγκεκριμένους αποδέκτες και επιδιώκουν να πετύχουν συγκεκριμένους στόχους. Αν απευθύνονται σε όλους τους μαθητές, τότε απαιτούν διαφορετική οργάνωση, διαφορετικούς στόχους και διαφορετική φιλοσοφία. Είναι αδικαιολόγητο, από κάθε άποψη, να δαπανώνται τόσο πολλά χρήματα με τόσο μικρά αποτελέσματα. Είναι προγράμματα χρήσιμα και μπορούν να πετύχουν πολλούς σκοπούς, αν λειτουργήσουν με προσεκτικό σχεδιασμό, στα πλαίσια πάντα του εφικτού, και χωρίς μεγαλόστομες διακηρύξεις, που κανέναν και σε τίποτε, τελικά, δεν ωφελούν.





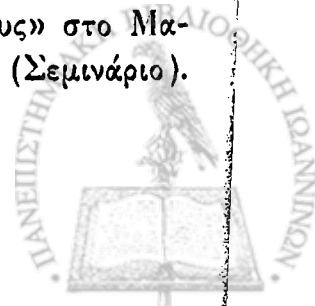
## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Α' Ελληνόγλωσση

- Αθανασίου Λ. «Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στο σχολείο και του διδακτικού έργου», Ιωάννινα 2000 (α).
- Αθανασίου, Λ. «Η μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: καινοτομίες και παλινδρομήσεις (1964-2000)», στο ΔΩΔΩΝΗ, Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος ΦΠΨ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα 2000 (β) том. ΚΘ: 61-102.
- Αθανασίου, Λ. «Σχολική αποτυχία: Για ποιον χτυπάει η καμπάνα», στο ΔΩΔΩΝΗ, Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος ΦΠΨ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα 1997 том. ΚΣΤ: 87-106.
- Αθανασίου, Λ. Γλώσσα - Γλωσσική επικοινωνία και διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Ιωάννινα 2001.
- Αντωνιάδης, Π.Ν. «Μεταλλυκειακά προπαρασκευαστικά κέντρα» στο «Λόγος και Πράξη», 1990, 11,4: 113-122.
- Βαβαλέσκος, Ε. - Δημήτριεφ, Ν. - Μπερσίμης, Π. «Πορίσματα ομάδας εργασίας για την πρόσθετη διδακτική στήριξη στα Λύκεια, ΥΠΕ ΠΘ, Δ/ση Σπουδών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Αθήνα 1988.
- Βαρίνου, Ε. «Ο ένας στους πέντε φεύγει από τη Β' Λυκείου» Εφ. Ελευθεροτυπία 21-6-2001.
- Βέργου, Ν. «Τα παιδιά έστησαν...στον πίνακα τον Σημίτη», εφ. Ελευθεροτυπία 16-9-1998.
- Blackledge, D.B. Hunt. «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης», εκδ. «Εκφραση, Αθήνα, 1995.
- Βώρος, Φ.Κ. «Ενίσχυση της αδυναμίας στην εκπαιδευτική διαδικασία» στο «Νέα Παιδεία», 1998,85: 8-10.
- Βώρος, Φ.Κ. «Ενισχυτική διδασκαλία: παιδαγωγική πράξη ή πολιτική φενάκη;» στο «Νέα Παιδεία». 1992, 61: 5-6.
- Γεωργίου, Σ. «Ο ρόλος της οικογένειας στη σχολική επίδοση» στο «Παιδαγωγική Επιθεώρηση», 1993, 19: 347-368.



- Γεωργίου, Σ. «Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξης του παιδιού», εκδ. «Ελληνικά Γράμματα», Αθήνα 2000.
- Γκότοβος, Α. - Γ. Μάρκου (επιμ.) Σχολική επανένταξη παλινοστούντων μαθητών: προβλήματα και προοπτικές / ΥΠΕΠΘ - UNESCO, Αθήνα 1984.
- Γρυντάκης, Γ. «Τα μεταλυκειακά προπαρασκευαστικά κέντρα» στο «*Τα Εκπαιδευτικά*», 1995, 16, 5-7.
- Δαμανάκης, Μ. Η εκπαίδευση των παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1997.
- DE QUEIROZ, J.M. Το σχολείο και οι κοινωνιολογίες του, μετ. Χριστοδούλου, Ι. - Σταμέλος, Γ., εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2000.
- Δεληγιάννη, Μ. «Μορφωτικό επίπεδο γονιών και επίδοση παιδιών» στο *Ελεύθερο Παιδαγωγικό Βήμα*, Ιούλιος - Αύγουστος 1994, 3.
- Δημητρόπουλος, Ε.Τ. - Καλούση, Κ.Χ. «Σχολική αποτυχία: Η αποτυχία του σχολείου», στο «*Νέα Παιδεία*», 1997, 84, 24-48.
- Δήμου, Γ.Η. Φροντιστηριακή δραστηριότητα στην Ελλάδα: εμπειρική διερεύνηση του φαινομένου», εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1999.
- Καββαδίας, Γ. «Ενίσχυση της ιδιωτικής εκπαίδευσης σε βάρος της δημόσιας» στο «*Αντιτετράδια της εκπαίδευσης*», 1990, 12: 37-38.
- Καβούρη, Π. «Οι καινοτομίες των εκπαιδευτικών» στο «*Εκπαιδευτική κοινότητα*», 1994, 28: 26-28.
- Κακριδής, Φ. «Το δικό μου όραμα για την παιδεία και η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του κ. Αρσένη» εφ. Παρουσία, Ιωάννινα, Νοέμ. 1998.
- Καλογρίδη, Σ. «Μια πρόταση για την ενισχυτική διδασκαλία» στο «*Εκπαιδευτική κοινότητα*», 1992, 16-20.
- Καλογρίδη, Σ. «Σχολική αποτυχία, χαμηλή αυτοεκτίμηση, νεανική παραβατικότητα» στο «*Σύγχρονη Εκπαίδευση*», 1995, 82-3: 157-161.
- Καούρης, Γ. «Οργάνωση και μεθόδευση ενισχυτικής διδασκαλίας» στο «*Ανοιχτό σχολείο*», 1994, 47: 28-30 και 48: 24-30.
- Καραντάνος, Γ. «Η παιδοψυχιατρική εκτίμηση στις μαθησιακές δυσκολίες. Διάφορα διαγνωστικά προβλήματα και η σημασία τους» στο *Μαθησιακές δυσκολίες. Σύγχρονες απόψεις και τάσεις (Σεμινάριο)*. Εκδ. ΕΕΥΥΝΠ, Αθήνα 1987: 83-93.



- Κασσωτάκη, Μ. «Η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και η εκπαιδευτική κρίση στην Ελλάδα» στο Παγκόσμια κρίση στην Εκπαίδευση, επιμ. Πυργιωτάκη, Ι-Ι. Κανάκη, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1992: 266-233.
- Κασσωτάκης, Μ. - Παπαγγελή-Βουλιούρη, Δ. Η πρόσβαση στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση: ιστορική αναδρομή - Προβλήματα - Προοπτικές, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1996.
- Κάτσικα, Χ. κ.α., «Ενισχυτική διδασκαλία: Από τις «μαθησιακές δυσκολίες στην πρόσθετη διδακτική στήριξη» στο «Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης», 1998, 49: 33-39.
- Κάτσικα, Χ. - Σταυρινάδη, Σ. «Οι περιπέτειες της ενισχυτικής διδασκαλίας στο ελληνικό σχολείο: απίθανα, εκπαιδευτικά και ...μεταρρυθμιστικά» στο «Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης», 1987, 48:52.
- Κάτσικας, Χ. - Καββαδίας, Γ. Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση. Η εξέλιξη των ευκαιριών πρόσβασης στην ελληνική εκπαίδευση (1960-1994), εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1994.
- Κατσούλάκου, Σ.Θ. «Η ενισχυτική διδασκαλία και τα μαθηματικά» στο «Τα Εκπαιδευτικά», 1999, 53-4: 233.
- Κοντόζη, Δ. «Για τα μεταλυκειακά προπαρασκευαστικά κέντρα» στο «Σύγχρονη Εκπαίδευση», 1987, Μάρτιος-Απρίλιος, τ. 33: 100-1.
- Cordieau, A. Κουμπούρες δεν υπάρχουν: Ψυχανάλυση και σχολική αποτυχία, μετ. Α. Αλεξιάδη, εκδ. Ολκός, Αθήνα 1995.
- Κούκου, Κ.-Κ. Μαργαρίτη - Γέρου, Σχολική αποτυχία και ενισχυτική διδασκαλία, Αθήνα 1995.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. Ψυχολογία Κινήτρων, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997.
- Λαμπρόπουλος, Β.Γ. «Τα κρυφά σχολεία της παραπαιδείας», εφ. Το ΒΗΜΑ, 26-6-1988.
- Lens, W. «Ο ρόλος της προοπτικής του μέλλοντος χρόνου στα κίνητρα των μαθητών» στο Κωσταρίδου - Ευκλείδη, Α (επ) Τα κίνητρα στην εκπαίδευση, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998: 59-87.
- Λακασα, Α. «Δωρεάν εκπαίδευση με υπέρογκο κόστος» εφ. Η Καθημερινή, 12-8-2001.



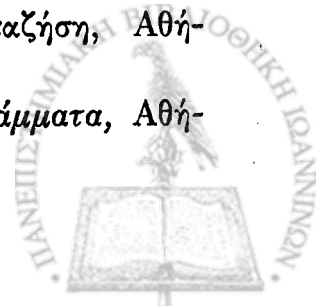
- Λακασα, Α. «Οι μαθητές απαιτούν φροντιστήριο» εφ. Η Καθημερινή 14-10-2001.
- Λιάλιου, Γ.- Α. Γιάνναρου, Τα σχολεία αρχίζουν, τα πορτοφόλια ανοίγουν, εφ. Η Καθημερινή 9-9-2001.
- Λαμπρόπουλος, Β.Γ. Πανάκριβα τα παράνομα φροντιστήρια. Χωρίς άδεια λειτουργίας πωλούν στη νεολαία την προσδοκία της επιτυχίας». εφ. το ΒΗΜΑ 26-7-98.
- Λιάτσου, Ο. «Θα λειτουργήσουν αντιφροντιστήρια» εφ. Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία 1-3-1998.
- Λιάτσου, Ο. «Τα ιδιωτικά πήραν κεφάλι», εφ. ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ, 9-2-2001.
- Λιάτσου, Ο. κα. «Φροντιστήριο... λαμπρό φέγγε μου να περπατώ», εφ. ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ 3-12-1998.
- Λιάτσου, Ο. Πανελλαδικές: Γκάφα - αβάντα στα φροντιστήρια, εφ. ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ 1-6-2001.
- Λόξα, Γ. «Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και διεπιστημονική προσέγγιση στην εκπαιδευτική πράξη - Η εμπειρία της δυσορθογραφίας» στο πρακτικά συνεδρίου Ειδικής Αγωγής, Ρέθυμνο 12-14/5/2000: 406-419.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2001.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. «Έννοια του εαυτού, σχέσεις με τους γονείς και γονεϊκή στήριξη κατά την εφηβεία» στο «Παιδαγωγική Επιθεώρηση» 2000, 30: 163-91.
- Μακρής, Χ. «Η πρόσθετη διδακτική στήριξη» στο «Νέα Παιδεία», 1999, 91: 14-15.
- Μανίτσα, Κ. «Προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας: μια προσωπική μαρτυρία» στο «Σύγχρονη Εκπαίδευση», 1990, τ. 51: 41-48.
- Μαργέλη, Α. «Η σχέση επαγγέλματος γονέων με την επίδοση των μαθητών» στο «Σύγχρονη Εκπαίδευση», 1996, 90-91: 99-102.
- Μαρκιανός, Σ. «Διάλογος για το θεσμό των μεταλυκειακών προπαρασκευαστικών κέντρων» στο «Νέα Παιδεία», 1986, 39.
- Μαρκοβίτης, Μ. - Τζουριάδου, Μ. Μαθησιακές δυσκολίες: Θεωρία και πράξη, εκδ. Προμηθεύς, Θεσσαλονίκη 1991.



- Μάστορας, Ν.: «2000 κρυφά φροντιστήρια με όνομα και διεύθυνση» Εφ. Τα ΝΕΑ 19-10-2000.
- Μπασέτας, Κ. Οι μαθησιακές δυσκολίες ως αποτέλεσμα μάθησης και οι τεχνικές αντιμετώπισής τους: Το παράδειγμα της «μαθημένης απελπισίας» στο πρακτικά συνεδρίου Ειδικής Αγωγής, Ρέθυμνο 12-14/5/2000: 393-405.
- Μπασέτας, Κ. Οι προσδοκίες των δασκάλων και οι επιδράσεις τους στους μαθητές, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1999.
- Μιχαηλίδης, Κ. «Διαφημίζουν τα δημόσια αλλά προτιμούν τα ιδιωτικά» Εφ. Απογευματινή, 1-9-2001.
- Μίχου, Μ. «Γνωστικά, Κοινωνικά και Νευροψυχολογικά χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακά προβλήματα» στο «Μαθησιακές δυσκολίες. Σύγχρονες απόψεις και τάσεις» (Σεμινάριο), εκδ. ΕΕΨΥΝΠ, Αθήνα 1987: 27-41.
- Μπουβής, Α. «Τα μεταλυκειακά προπαρασκευαστικά κέντρα», στο «Νέα Παιδεία», 1983, 26: 20-22.
- Μυλωνάς, Θ. «Μερικοί από τους παράγοντες που καθορίζουν την πορεία του μαθητή στο σχολείο» στο «Νέα Παιδεία», Αθήνα 1983, 26: 71-85.
- Νάνου, Α. - Ε. Αναγνωστοπούλου, «Πρώιμες ενδείξεις σχολικών δυσχερειών» στα πρακτικά συνεδρίου Ειδικής Αγωγής. Ρέθυμνο 12-14/5/2000: 406-419.
- ΟΛΜΕ, Πρακτικά Α' εκπαιδευτικού συνεδρίου ΟΛΜΕ, Αθήνα 1982.
- Παντελιάδου, Σ. «Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη», εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2000.
- Παντελιάδου, Σ. «Σχολική αποτυχία και μαθησιακές δυσκολίες» στο «Εκπαιδευτικά», 1995, 39-40: 144-154.
- Παπαγεωργίου, Κ. «Έρευνα αποφοίτων Γυμνασίου», ΕΚΚΕ, Αθήνα 1979.
- Παπαματθαίου, Μ. «Οικογένειες στα πρόθυρα... χρεοκοπίας» εφημ. το ΒΗΜΑ 19-9-99.
- Perrenoud, Ph. «Η σχολική αποτυχία σας ενοχλεί; Ίσως μπορείτε κάτι να κάνετε» μετ. Χ. Παπαδόπουλος στο «Σύγχρονη Εκπαίδευση», 1996, 88: 27-37.



- Πετρόπουλος, Ν. - Παπαστυλιανού, Α. «Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρίας στο σχολείο», ΥΠΕΠΘ/Π.Ι., Αθήνα 2001.
- Ράπτη, Σ. «Οι εννέα μύθοι για την Παιδεία», εφ. Το ΒΗΜΑ, 2-2-1997.
- Ρουγγέρη, Ν. «Όλα όσα πρέπει να γνωρίζουν μαθητές και γονείς για τα μυστικά της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης» Εφ. το ΒΗΜΑ 19-9-99.
- Σακκάς, Β. «Σχολική επιτυχία και αποτυχία» στο πρακτικά συνεδρίου Ειδικής Αγωγής, Ρέθυμνο 12-14/5/2000: 429-452.
- Σκούρα Βαρνάβα, Ε.-Κωστάκη, Α. «Η ενισχυτική διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση» ΥΠΕΠΘ, Δ/ση Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Αθήνα 1992.
- Σπυρόπουλος, Κ. «Τοπικές περισχολικές δράσεις για την καταπολέμηση της σχολικής αποτυχίας (Γαλλικές εμπειρίες) στο «Νέα Παιδεία», 1996, 78: 33-45.
- Συγκολίτου, Ε. «Προσδοκίες των γονέων και οι συνέπειες των κινήτρων στην επίδοση των παιδιών» στο Αναγνωστόπουλος κ.α. (επιμ.) Σύγχρονη Ψυχολογία στην Ελλάδα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997: 156-173.
- Συγκολλίτου, Ε. «Σχολική επίδοση και αλλαγή στο κοινωνικό κύρος και στην αυτοεκτίμηση των μαθητών» στο «Ψυχολογία», τ. 4, (ι): 32-47.
- Τζουριάδου, Μ. «Εξελικτική διαταραχή Λόγου-Μάθησης» στο Μαθησιακές δυσκολίες - Σύγχρονες απόψεις και τάσεις (Σεμινάριο), εκδ. ΕΕΨΥΝΠ, Αθήνα 1987: 11-25.
- Τζουριάδου, Μ. - Μπιτζαράκης, Π. «Μοντέλα αντιμετώπισης μαθησιακών δυσκολιών» στο Μαθησιακές δυσκολίες - Σύγχρονες απόψεις και τάσεις (Σεμινάριο), εκδ. ΕΕΨΥΝΠ, Αθήνα 1987: 95-104.
- Τσαρπαλή, Γ. «Το φροντιστήριο μπορεί το σχολείο αντιδρά» Εφ. Ελευθεροτυπία 5-12-98.
- Τουλιάτος, Σ. «Φροντιστήρια Γενικής Εκπαίδευσης» στο «ΟΙΕΛΕ, Προβλήματα της ελληνικής εκπαίδευσης» εκδ. Τεκμήριο, Αθήνα 1980: 181-86.
- Φραγκουδάκη, Α. Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1985.
- Fijalkow, J., Κακοί αναγνώστες, Γιατί; εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997.



Χατζιδης, Κ. «Γιατί κάνουμε ιδιαίτερα», εφ. Τα ΝΕΑ, 8-2-1994.

Ψαχαρόπουλος, Γ. - Α. Καζαμίας, «Παιδεία και ανάπτυξη στην Ελλάδα», ΕΚΚΕ, Αθήνα 1985.

«Όταν το Υπουργείο Παιδείας διαφημίζει τα φροντιστήρια»  
Εφ. Ριζοσπάστης, Ιούνης 2001.

«Όταν οι υπουργοί δίνουν...το καλό παράδειγμα»  
Εφ. Απογευματινή 1/9/2001.

#### Νομοθεσία

Νόμος 1566/85

Νόμος 2525/97

Νόμος 1304/82 Αρθ. 27

Αποφ. Γ2/1857/12-3-98 ΥΠΕΠΘ/Γρ. Π.Δ.Σ.

Αποφ. Γ2/471/7-7-2000 ΥΠΕΠΘ/Γρ. Π.Δ.Σ.

Αποφ. Γ2/1856/12-3-98 ΥΠΕΠΘ

Αποφ. Γ2/5445/12-10-98 ΥΠΕΠΘ

#### Β' Ξενόγλωσση

Amato, P.R. "Family processes and the competence of adolescents and primary aschool children" in *Journal of Youth and Adolescence*, 1989, 18: 39-53.

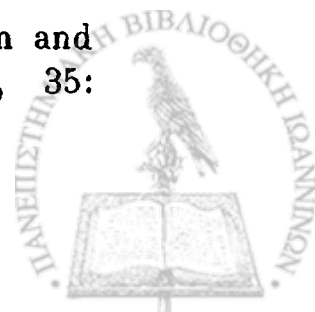
Bandura, A. "Self - regulation of motivation throught anticipatory and self - reactive mechanismus" In Dienstbier (ed) *Perspectives on motivation*, University of Nebraska Press, 1991, v. 38: 69-164.

Barrera, M. "Distinction between Social Support concepts,measures and models" in *American Journal of Community Psychology*, 1986,14: 413-45.

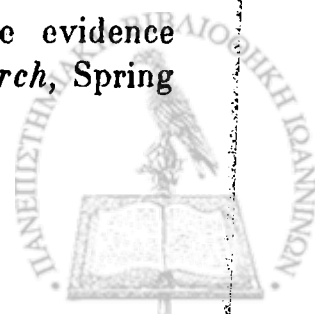
Bates et al, *Stop School Failure*, Harper and Row Pu. New York 1972.

Bebe, M.C. - Mueller, F. "Categorical offenses of juvenile delinquents and their relationship to achievement" in *Journal of Correctional Education*, 1993 v. 44,4.

Byrne, B. "Relationships between anxiety fear, self-esteem and coping strategies in adolescence" in *Adolescence*, 2000, 35: 137-49.



- Classer, W. *Schools without Failure*, Harper Colophon Books, New York 1975.
- Cohens, S. T.A. Wills, *Stress, social support and the buffering hypothesis* in *Psychological Bulletin*, 1985, 98: 310-57.
- Coleman, J. et al, *Equality of educational opportunity*, U. S. Government Printing Office, Washington, D.C., 1986.
- Covington, M.V. "Goal theory, motivation and school achievement: An integrative review" in *Annual Review of Psychology*, 2000,51: 171-201.
- Drew, P.Y. - D. Watkins, "Affective variables learning approaches and academic achievement: A causal modeling investigation with Hong Kong tertiary students" in "*British Journal of educational Psychology*", 1998, 68: 173-188.
- Ellis, W. *Reading, Writing and Dyslexia, A cognitive Analysis*, Lawrence Erlbaum Associates, U, K, 1993.
- Fleming, J. "Successful life skills" in "*Adult Learning*", 1997, 8:10-12.
- Fountaine, A.M. "Self concept and motivation during adolescence: Their influence on school achievement" in Oosterwegel, A. - R.A. - Wicklund (Eds) *The self in European and North American culture: Development processes*, Kluwer Academic Pub., London, 1994: 205-17.
- Gerber, S.B. "Extracurricular activities and academic achievement" in *Journal of research and development in Education*, 1996, v. 30,1:42-50.
- Hall, P.K. & Tomblin, J.B. *A follow up study of children with articulation and language disorders*, J. Speech Hear Disord 1978.
- Hammill, D.D. "A brief history of Learning Disabilities" in Myers, P-D.D., Hammill, *Learning Disabilities: basic concepts, assessment practices and instructional strategies*, Austin, Texas 1990.
- Hammill, D.D. - Bartel, N.R., *Teaching students with learning and behavior problems* (6th ed) Austin, Texas 1995.
- Hattie, J. *Self concept*, Erlbaum, Hills dale, N.J., 1992.
- Kelly, B. "Dyslexia - Reading difficulty: reassessing the evidence for a developmental model" in *Educational Research*, Spring 1998, 401: 3-13.





- Kirk, S.A., Gallagher, J.J., Education of exceptional children (6th ed), Houghton Mifflin CO, Boston 1989.
- Licht, B.G. - J.A. Kistner, "Motivational problems of learning disabled children: Individual differences and their implications for treatment" in Torgesen, J.K. - B. Wong (Eds) Psychological and Educational Perspectives on Learning Disabilities, Academic Press, New York 1986: 225-56.
- Lorna, I., Reading Success. A specialized literacy program for learners with challenging reading needs, Austin, Texas 1997.
- Maehr, M.L. - H.A. Mayer, "Understanding motivation and schooling: where we've been, where we are and where we need to go" in *Educational Psychology Review*, 1997, 9.: 371-409.
- McCombs, B.L., "Motivation and life long learning" in *Educational Psychologist*, 1991, 26: 117-27.
- Meltzer., J. et al "A developmental study of problem solving strategies in children with and without learning difficulties" in *Journal of Applied Developmental Psychology*, 1989, 10: 171-93.
- Mercer, C.D. Students with learning disabilities, (3th ed), Merrill, Pu. Co Columbus. OH, 1987.
- Myers, P. - O. Hammill, Methods for Learning Disorders, Wiley & Sons, New York 1976.
- Nicholls, J.G. "Students as educational theorists" in Schink, D.H. - J.L. Meece (Eds) Students perception in the classroom, Erlbaum, Hillsdale, N.J., 1992.
- Silliker, S.A. - Quirk, ST. "The effect of extracurricular activity participation in the academic performance of male and female high school students" in *School Counselor*, 1997 v. 44,4: 288-93.
- Swanson, H.L. "Reading research for student with L.D.: A meta-analysis of Intermention outcomes" in *Journal of Learning Disabilities (LA)*, 1999, 32,6: 504-32.
- Vaux, A. "Assessment of social support" in H.O.F. Veiel & U. Baumann (Eds)" The meaning and measurement of social support Hemisphere, New York, 1992: 193-216.



Williams, W.A., Test scores, school performance and parenting issues: Assuring academic achievement, Eric Database, 1994  
Pub. 32.

Wing, E., - E. Semel, Language Assessment and Intervention for the Learning Disabled, Charles Merrill, Columbus, O.H. 1980.

