



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Πολιτικές για τις κατ' οίκον εργασίες και η
περίπτωση του προγράμματος «η τσάντα στο
σχολείο»: αντιλήψεις εκπαιδευτικών**

ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ: Διαμαντή Παναγιώτα

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ: Χανιωτάκης Νικόλαος

Βόλος, 2019

Δήλωση Λογοκλοπής

Η Παναγιώτα Διαμαντή, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «**Πολιτικές για τις κατ' οίκον εργασίες, η περίπτωση του προγράμματος «η τσάντα στο σχολείο»: αντιλήψεις εκπαιδευτικών**» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Παναγιώτα Διαμαντή

Περίληψη

Ανέκαθεν οι κατ' οίκον εργασίες προκαλούσαν ερωτήματα και προβληματισμούς, σχετικά με τη χρησιμότητα, την αποτελεσματικότητα, το σχεδιασμό και τις επιδράσεις στους μαθητές (Cooper, 2001: 17-18). Η έρευνα στο πεδίο αυτό, δημιούργησε τόσο υπέρμαχους και επικριτές των κατ' οίκον εργασιών, όσο και «μετριοπαθείς» οι οποίοι, αναγνωρίζοντας τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά τους, υποστηρίζουν την ανάθεσή τους υπό προϋποθέσεις.

Έρευνες έχουν δείξει πως η αποτελεσματική εφαρμογή των κατ' οίκον εργασιών επηρεάζεται - μεταξύ άλλων - από την ύπαρξη πολιτικής σε επίπεδο σχολικής μονάδας (Ndebele, 2018: 2). Στη χώρα μας ωστόσο δεν υπάρχει ξεκάθαρη πολιτική από το Υπουργείο. Τη σχολική χρονιά 2017-2018 το Υπουργείο Παιδείας έθεσε σε εφαρμογή ένα υποχρεωτικό πρόγραμμα ρύθμισης των κατ' οίκον εργασιών για όλα τα σχολεία. Καθιέρωσε τη δράση «η τσάντα στο σχολείο» σύμφωνα με την οποία η τσάντα των μαθητών θα παραμένει στο σχολείο και άρα οι μαθητές δεν θα χρειάζεται να διαβάσουν για ένα Σαββατοκύριακο. Ακολούθως την επόμενη σχολική χρονιά, το Υπουργείο διέυρνε τη δράση, ορίζοντάς την στα δύο Σαββατοκύριακα το μήνα.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εξετάσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά α) την επιλογή, την ανάθεση, τη διόρθωση και την αποτελεσματικότητα των κατ' οίκον εργασιών, β) τη δράση «η τσάντα στο σχολείο» και γ) το ενδεχόμενο διαμόρφωσης ενιαίας εσωτερικής πολιτικής, στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας, για τις κατ' οίκον εργασίες.

Τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα αφορούν τις λειτουργίες που υπηρετούν οι κατ' οίκον εργασίες, τις πρακτικές των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επιλογή και την ανάθεσή τους, τις στάσεις τους σχετικά με τη νέα δράση, ποια θεωρούν ως συνηθέστερα προβλήματα και οφέλη της, πώς αντιλαμβάνονται τη διαμόρφωση μιας ενιαίας πολιτικής στο σχολείο τους σχετικά με τις κατ' οίκον εργασίες και ποιες θα ήταν οι σημαντικότερες διαστάσεις της.

Προκειμένου να γίνει η διερεύνηση αυτή επιλέχθηκε μια μικτή προσέγγιση έρευνας με συλλογή δεδομένων από δύο πηγές, ώστε τα ποιοτικά δεδομένα να βοηθούν στην εξήγηση των ποσοτικών ευρημάτων και γενικών σχέσεων. Στο ποσοτικό μέρος εργαλείο της έρευνας ήταν το ερωτηματολόγιο και στο ποιοτικό ο οδηγός συνέντευξης. Το πρώτο κατασκευάστηκε στο πλαίσιο της διπλωματικής εργασίας και ήταν ημι-δομημένο.

Οι ερωτήσεις ήταν χωρισμένες σε τρεις άξονες: πολιτική, στάσεις – πρακτικές για τις κατ' οίκον εργασίες και αντιλήψεις σχετικά με το νέο μέτρο. Οι κλίμακες ήταν τύπου Likert με διαβάθμιση 1 έως 4. Στην τελευταία ενότητα υπήρχαν ορισμένες ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Το δείγμα αποτελούνταν από 215 εκπαιδευτικούς των νομών Φθιώτιδας και Μαγνησίας. Οι άντρες ήταν περίπου το 1/3 του δείγματος, η πλειονότητα των συμμετεχόντων ήταν δάσκαλοι, με 10-20 χρόνια υπηρεσίας και κατείχαν μόνο το βασικό τίτλο σπουδών. Η ποσοτική φάση διεξήχθη 23 Μαΐου - 20 Ιουνίου 2018 και η ποιοτική 3 – 21 Δεκεμβρίου 2018.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι θετικά διακείμενοι στη δημιουργία πολιτικής του σχολείου για τις κατ' οίκον εργασίες. Αναφορικά με τις πρακτικές τους βρέθηκε ότι οι περισσότεροι αναθέτουν κατ' οίκον εργασίες 3-4 φορές την εβδομάδα, για τις οποίες θεωρούν πως οι μαθητές αφιερώνουν 30-60 λεπτά προκειμένου να τις ολοκληρώσουν. Τέλος σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί αφιερώνουν μέχρι και 2 ώρες κάθε εβδομάδα για την επιλογή των εργασιών που θα αναθέσουν και για τη διόρθωσή τους. Ακολούθως φαίνεται να αναγνωρίζουν την αξία της μελέτης στο σπίτι και να τη θεωρούν αποτελεσματική. Τέλος οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν θετικά τη νέα δράση και προβάλλουν ως μεγαλύτερη ωφέλεια την ξεκούραση των μαθητών, αλλά ως μεγαλύτερα προβλήματα τον αποσυντονισμό τους και την κάλυψη της ύλης, δηλώνοντας πως προσπαθούν να βρουν άλλους τρόπους προκειμένου να φέρουν εις πέρας το έργο τους.

Λέξεις κλειδιά: κατ' οίκον εργασίες, ενιαία εσωτερική πολιτική, «τσάντα στο σχολείο»

Abstract

Homework has always raised questions and concerns about its usefulness, effectiveness, design and the effects it has on students (Cooper, 2001: 17-18). Research in this field has resulted in having both advocates and opponents, but also "moderates" who, recognizing the advantages and weaknesses of homework, support it should be assigned under certain conditions.

Extensive research has shown that the effective implementation of homework depends, among others things, on the existing school policy on this issue (Ndebele, 2018: 2). In our country, however, there is no clear policy available regarding homework by the Ministry of Education. However, in the school year 2017-2018, the Ministry of Education put into effect a mandatory homework scheme for all schools. They introduced the "leave the bag at school" system, according to which the students' bag will remain at school for one weekend per month, so students would not have to study during that weekend. The following school year, the Ministry extended the idea by applying it to two weekends per month.

The purpose of this work is to examine: a) the perceptions and practices of teachers regarding their selection, assignments, evaluation and effectiveness of homework, b) the perceptions of teachers about the scheme "leave the bag at school" and the c) Teachers' perceptions about the possibility of forming an internal uniform school policy for homework.

In particular, the research questions that are being examined here are: the functions of homework, what practices have teachers concerning their selection and assignment tasks, what their attitudes is towards the new "leave the bag at school" scheme, what they consider to be the most common problems and benefits of homework, how they perceive the development of a uniform school policy for homework and what its most important dimensions are.

In order to carry out this research, a combined survey approach was chosen, which collected data from two sources so that the qualitative data would help to explain the quantitative findings and general relationships. For the quantitative part of the survey we collected data through a questionnaire and for the qualitative part we used an interview guide. The first was developed in the context of thesis work and was semi-structured. The questions were divided into three axes: politics, attitudes and practices in regard to

homework and perceptions about the new scheme, "leave the bag at school". A Likert-type scale ranging from 1 to 4 was used and in the last section there were certain open-ended questions. The sample consisted of 215 teachers from the prefectures of Fthiotida and Magnesia. One third of the sample were men, the majority of the participants were teachers who had been working for 10-20 years and they only had basic teaching certification. The quantitative phase took place between 23 May and 20 June 2018 and the qualitative phase from 3 to 21 December 2018.

The results of the survey indicated that teachers have a positive attitude towards creating a uniform school policy for homework. With regard to teacher practices, it was found that most teachers assign homework 3-4 times each week and they consider that students need 30-60 minutes to complete them. Finally, almost half of the teachers spend up to 2 hours each week choosing the exercises that they will assign and marking them. Moreover teachers seem to have a positive outlook towards homework, recognizing the value of the study at home and considering that it is an effective strategy. Finally, teachers seem to be also positive towards the new "leave the bag at school" scheme, projecting children's relaxation as the strongest benefit. Even though, teachers highlight that there are problems such as children's disarray and difficulties to keep pace with the syllabus that obligate them to find other solutions in order to carry out their work.

Keywords: homework, internal uniform school policy, abolition of homework on weekends

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Χανιωτάκη Νικόλαο για τη μεθοδική καθοδήγηση με την οποία με κατεύθυνε καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας μου, όπως και για την υπομονή του. Επίσης, ευχαριστώ θερμά όλους τους εκπαιδευτικούς των σχολείων που απευθύνθηκα για την ανταπόκρισή τους στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και της συνεντεύξεως. Ακόμη, πολλές ευχαριστίες οφείλω στους καθηγητές του Πανεπιστημίου που ήταν πάντα εκεί και προσέφεραν τις πολύτιμες συμβουλές τους.

Πίνακας Περιεχομένων

Περίληψη.....	ii
Abstract	iv
Πίνακας Περιεχομένων	vii
Εισαγωγή.....	1
1. Ορισμός και ταξινόμηση των κατ' οίκον εργασιών.....	4
1.1 Σκοπός και στόχοι των κατ' οίκον εργασιών	5
1.2 Ζητήματα ποιότητας και ποσότητας.....	6
1.3 Διαφοροποίηση – Εξατομίκευση εργασιών.....	7
1.4 Ανάπτυξη δεξιοτήτων.....	8
1.5 Χρόνος διεκπεραίωσης και παράδοσης.....	8
1.6 Επιδράσεις των κατ' οίκον εργασιών	9
1.6.1 Θετικές επιδράσεις.....	10
1.6.2 Αρνητικές επιδράσεις.....	14
1.7 Προϋποθέσεις αποτελεσματικότητας	19
2. Εκπαιδευτικές πολιτικές για τις κατ' οίκον εργασίες.....	24
2.1 Ιστορική επισκόπηση και νομικό πλαίσιο	24
2.1.1 Κατ' οίκον εργασίες στις ΗΠΑ.....	24
2.1.2 Κατ' οίκον εργασίες στην Ευρώπη.....	27
2.1.3 Νομικό πλαίσιο στην Ελλάδα	30
2.2 Ενιαία εσωτερική πολιτική σχολείου για τις κατ' οίκον εργασίες	40
2.2.1 Πλεονεκτήματα.....	41
2.2.2 Περιεχόμενο.....	42
2.2.3 Πολιτικές για τον περιορισμό των κατ' οίκον εργασιών.....	44
3. Η έρευνα.....	46
3.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	46
3.2 Μεθοδολογική προσέγγιση.....	47
3.3 Ποσοτικό σκέλος (γραπτό ερωτηματολόγιο)	49
3.3.1 Δείγμα	49
3.3.2 Ερευνητικό εργαλείο.....	50
3.3.3 Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	54
3.4 Ποιοτικό σκέλος (συνέντευξη)	54
3.4.1 Σχεδιασμός - συμμετέχοντες - δειγματοληπτική μέθοδος.....	55
3.4.2 Εργαλείο.....	55

3.4.3 Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	56
3.5 Ανάλυση δεδομένων.....	56
4.A. Αποτελέσματα ποσοτικού μέρους.....	60
4.1 Ενιαία πολιτική στη σχολική μονάδα.....	60
4.2 Επιλογή, ανάθεση, αξιολόγηση και αποτελεσματικότητα των κατ' οίκον εργασιών.....	62
4.3 Η δράση: «η τσάντα στο σχολείο».....	66
4.4 Διαφορές βάση δημογραφικών χαρακτηριστικών.....	74
4.5 Αλληλοσυσχετίσεις.....	82
4.B. Αποτελέσματα ποιοτικού μέρους.....	85
5. Συζήτηση.....	97
5.1 Δημιουργία ενιαίας πολιτικής του σχολείου για τις κατ' οίκον εργασίες.....	97
5.2 Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών αποτελεσμάτων αναφορικά με τις πρακτικές και τις στάσεις απέναντι στις κατ' οίκον εργασίες.....	98
5.3 Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών αποτελεσμάτων αναφορικά με τη νέα δράση «η τσάντα στο σχολείο».....	104
5.4 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	107
5.5 Περιορισμοί έρευνας.....	108
Βιβλιογραφία.....	109
Παράρτημα.....	120
Ερωτηματολόγιο.....	120
Ερωτήσεις συνέντευξης.....	126
Πίνακες.....	128
Συνεντεύξεις.....	136

Εισαγωγή

Το ζήτημα των κατ' οίκον εργασιών είναι ένα διεπιστημονικό θέμα που αποτελεί αντικείμενο έρευνας διαφόρων επιστημών όπως της Ψυχολογίας, της Ιατρικής, και όχι μόνο της Παιδαγωγικής (Carr, 2013: 170· Χατζηδήμου, Στραβάκου & Κουγιουρούκη, 2007). Πρόκειται επιπλέον για ένα διαχρονικό και επίκαιρο θέμα, αφού οι εκπαιδευτικοί καθημερινά αντιμετωπίζουν το ζήτημα της ανάθεσής τους ως ένα αναπάντητο, επιστημονικά και θεσμικά, πρόβλημα. Αυτό συμβαίνει γιατί παρόλο που θεωρούνται μια καθιερωμένη και διαδεδομένη εκπαιδευτική πρακτική, που εφαρμόζεται σε όλα σχεδόν τα εκπαιδευτικά συστήματα, εγείρουν μέχρι σήμερα αντιπαραθέσεις σχετικά με τη χρησιμότητα, την αποτελεσματικότητα και τις επιδράσεις τους (Scott & Glaze, 2017: 1-2· Gill & Schlossman, 2004: 174).

Τα οφέλη που προκύπτουν για τους μαθητές από τη σωστή χρήση των κατ' οίκον εργασιών μπορεί να είναι πολλά. Αρκετοί ερευνητές αλλά και εκπαιδευτικοί θεωρούν τις κατ' οίκον εργασίες ως απαραίτητο συμπλήρωμα της διδασκαλίας του σχολείου, επειδή βοηθούν το μαθητή να εφαρμόσει και να εμπεδώσει αυτά που έχει διδαχθεί (Χατζηδήμου κ.ά., 2007· Cooper, 2007). Επιπλέον κάποιοι, εστιάζουν στα μη ακαδημαϊκά οφέλη που παρέχουν στους μαθητές όπως η προσωπική ανάπτυξη, η ενεργός και οικιοθελής συμμετοχή τους στη μάθηση και η εξέλιξη άλλων γενικών δεξιοτήτων (Scott & Glaze, 2017: 2· Cooper, 2007: 9). Από την άλλη πλευρά αρκετοί γιατροί, ερευνητές, γονείς αλλά και εκπαιδευτικοί τις αμφισβητούν και επισημαίνουν τις αρνητικές τους συνέπειες. Χαρακτηριστικά αναφέρουν πως μειώνουν τον ελεύθερο χρόνο των μαθητών, διαταράσσουν την ψυχική και σωματική τους υγεία, οξύνουν τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες, δημιουργούν συγκρούσεις στην οικογένεια και προκαλούν σύγχυση στα παιδιά (Χατζηδήμου κ.ά., 2007· Kohn, 2006· Cooper et al., 2006).

Πολλές έρευνες έχουν δείξει πως η αποτελεσματική εφαρμογή των κατ' οίκον εργασιών εξαρτάται, μεταξύ άλλων, από την ύπαρξη πολιτικής για το θέμα αυτό (Ndebele, 2018: 2· Δαρβούδης, 2010: 29· Brewster & Fager, 2000· Wiesenthal, Cooper, Greenblatt & Marcus, 1997· Salend & Schliff, 1989). Διαπίστωσαν ότι σε σχολεία που είχαν πολιτική για τις κατ' οίκον εργασίες οι εκπαιδευτικοί, διέφεραν σημαντικά και σε θετική κατεύθυνση σε σχέση με τους άλλους εκπαιδευτικούς. Ήταν πιο πιθανόν να αναγνωρίσουν τη σημασία της τακτικής ανάθεσης κατ' οίκον εργασιών και την αξία της ανατροφοδότησης. Όμοια η Protheroe αναφέρει ότι η ύπαρξη μιας καλής πολιτικής που θα

διαθέτει σαφείς προσδοκίες για τους εκπαιδευτικούς ως προς το τι συνιστά καλή κατ' οίκον εργασία, μπορεί να ενισχύσει τα οφέλη της, βοηθώντας τους μαθητές, μειώνοντας παράλληλα τα πιθανά προβλήματα και μετατρέποντας την εργασία σε ένα αποτελεσματικό και πολύτιμο εκπαιδευτικό εργαλείο (Protheroe, 2009: 44). Γι αυτό το λόγο, σε αρκετές χώρες μεγάλο ποσοστό των σχολείων εφαρμόζουν συγκεκριμένη ενιαία και καθολικά αποδεκτή πολιτική για τις κατ' οίκον εργασίες (Felgate & Kendall, 2002).

Στη χώρα μας ωστόσο δεν υπάρχει ξεκάθαρη πολιτική ούτε από το Υπουργείο αλλά ούτε σε επίπεδο σχολείου για το θέμα των κατ' οίκον εργασιών. Οι αποφάσεις που λαμβάνονται από την πολιτεία για τις κατ' οίκον εργασίες είναι πολλές φορές αντικρουόμενες κι έτσι το ζήτημα έχει αφηθεί στην υποκειμενική κρίση του κάθε εκπαιδευτικού (Χατζηδήμου κ.α., 2007). Αυτό έχει ως συνέπεια να υπάρχουν συχνά αντίθετες πρακτικές μέσα στο ίδιο σχολείο, γεγονός που προκαλεί σύγχυση σε γονείς και μαθητές (Rolfé, 2004). Κάθε εκπαιδευτικός αναθέτει κατ' οίκον εργασίες σύμφωνα με τα προσωπικά του πιστεύω αφού ποτέ δεν έχει εκπαιδευτεί, ούτε επιμορφωθεί σχετικά με το σχεδιασμό και την ανάθεση των κατ' οίκον εργασιών (Φύκαρης, 2008). Έτσι έχουμε ως αποτέλεσμα οι κατ' οίκον εργασίες να λειτουργούν απωθητικά και να προκαλούν ψυχικά προβλήματα στους μαθητές (Βρεττός, 2001: 78).

Την προηγούμενη σχολική χρονιά το Υπουργείο Παιδείας έθεσε σε εφαρμογή ένα υποχρεωτικό πρόγραμμα ρύθμισης των κατ' οίκον εργασιών για όλα τα σχολεία. Καθιέρωσε τη δράση «η τσάντα στο σχολείο» σύμφωνα με την οποία κάθε σχολείο θα αποφασίζει ένα σαββατοκύριακο το μήνα όπου η τσάντα των μαθητών θα παραμένει στο σχολείο και άρα οι μαθητές δεν θα χρειάζεται να διαβάσουν εκείνες τις ημέρες. Σύμφωνα με τη σχετική εγκύκλιο η δράση αυτή στοχεύει στην ενίσχυση του ποιοτικού χρόνου των παιδιών με τις οικογένειές τους και στην ενασχόλησή τους με άλλες δραστηριότητες (ΥΠΕΠΘ, 2017: 1). Ακολούθως τη σχολική χρονιά 2018-2019 διεύρυνε τη δράση ορίζοντας δύο Σαββατοκύριακα το μήνα όπου η τσάντα των μαθητών πρέπει να παραμένει στο σχολείο.

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια έρευνα μικτών μεθόδων που σκοπός της είναι να εξετάσει: α) τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών όσον αφορά την επιλογή, την ανάθεση, τη διόρθωση και την αποτελεσματικότητα των κατ' οίκον εργασιών, β) τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη δράση «η τσάντα στο σχολείο» και γ) τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά το ενδεχόμενο διαμόρφωσης ενιαίας εσωτερικής πολιτικής, στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας, για τις κατ' οίκον εργασίες.

Πρόκειται για μια έρευνα η οποία θα μελετήσει τα ζητήματα αυτά για πρώτη φορά στον ελληνικό χώρο και θα συμβάλει στην επιστημονική τους διερεύνηση, θέτοντας τη βάση για την έναρξη μιας εποικοδομητικής συζήτησης.

Πιο συγκεκριμένα η εργασία διαρθρώνεται σε δύο μέρη, το θεωρητικό και το εμπειρικό. Το θεωρητικό μέρος αποτελείται από τα δύο πρώτα κεφάλαια, όπου στο μεν πρώτο ορίζεται και οριοθετείται θεωρητικά και βιβλιογραφικά το ζήτημα των κατ' οίκον εργασιών και στο δε δεύτερο προσεγγίζονται και αναλύονται βιβλιογραφικά και ιστορικά οι εκπαιδευτικές πολιτικές. Ακολούθως το εμπειρικό μέρος αποτελείται από τα κεφάλαια τρία, τέσσερα και πέντε. Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύεται η μεθοδολογία έρευνας που ακολουθήθηκε, τα ερευνητικά ερωτήματα, το δείγμα, τα ερευνητικά εργαλεία και η διαδικασία συλλογής δεδομένων. Στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα και στο τελευταίο γίνεται συνάρθρωση των ποσοτικών και των ποιοτικών δεδομένων, συζήτηση των αποτελεσμάτων και παρατίθενται προτάσεις για μελλοντική έρευνα στα πεδία αυτά.

1. Ορισμός και ταξινόμηση των κατ' οίκον εργασιών

Πριν ξεκινήσουμε τη μελέτη, σκόπιμο είναι να αναφέρουμε πως οι κατ' οίκον εργασίες θεωρούνται ένα από τα πιο διαχρονικά και ταυτόχρονα επίκαιρα ζητήματα της Παιδαγωγικής που έχει αποτελέσει αντικείμενο έρευνας εδώ και εκατό χρόνια (Carr, 2013: 170). Μέσα από την αναδίφηση της σχετικής παιδαγωγικής βιβλιογραφίας θα μπορούσαμε να ορίσουμε τις «κατ' οίκον εργασίες» ως τις εργασίες που ανατίθενται στο σχολείο, με σκοπό να εξασκήσουν και να γενικεύσουν οι μαθητές τις ακαδημαϊκές τους δεξιότητες, σε άλλα περιβάλλοντα κατά τις ώρες που δε λειτουργεί το σχολείο (Olympria, Sheridan & Jenson, 1994: 61). Ο Cooper (2007: 4) ορίζει ως «κατ' οίκον εργασίες» τις εργασίες που ανατίθενται από τον εκπαιδευτικό και επιτελούνται από τους μαθητές εκτός του σχολικού ωραρίου και της σχολικής τάξης, χωρίς την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, (Χατζηδήμου κ.ά. 2007· Cooper & Valentine, 2001: 3) με πρωτεύοντα στόχο της εξάσκηση και την περαιτέρω αξιοποίηση της ήδη εμπειρωμένης γνώσης στο σχολείο. Συνάμα διευκρινίζει πως οι εργασίες αυτές αφορούν όλα τα μαθήματα του σχολείου και μπορούν να διεκπεραιωθούν εκεί, αλλά εκτός του τυπικού προγράμματος. Επιπλέον ξεχωρίζει τις κατ' οίκον εργασίες από τις εργασίες που γίνονται στο σχολείο με την βοήθεια του δασκάλου αλλά και από τις εξωσχολικές δραστηριότητες, όπως εργασίες από φροντιστήρια Αγγλικών κ.ά..

Οι κατ' οίκον εργασίες είναι μια συνήθης εκπαιδευτική πρακτική που χρησιμοποιείται ευρέως και αποτελεί ένα ιδιαίτερα περίπλοκο ζήτημα με πολλές συνιστώσες (Maharaj-Sharma & Sharma, 2016: 146). Διαρκώς στον διεθνή επιστημονικό κόσμο εγείρονται ερωτήματα σχετικά με την αναγκαιότητα, τη μορφή, τη συχνότητα αλλά και τον χρόνο διεκπεραίωσής τους. Για πολλούς ερευνητές όπως και τον Patton (1994: 570), «όπου υπάρχει σχολείο, θα υπάρχουν και κατ' οίκον εργασίες», γεγονός που μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η προετοιμασία των μαθητών για την επόμενη μέρα είναι σημαντικό στοιχείο στην πορεία τους, αφού αποτελεί σύνηθες συμπλήρωμα αλλά και επανάληψη της εργασίας του σχολείου. Η διεκπεραίωση όμως μιας εργασίας που έχει ανατεθεί για το σπίτι αποτελεί μια πολύπλευρη διαδικασία εξαιτίας της σύνθετης αλληλεπίδρασης παραγόντων τόσο στα πλαίσια του σχολείου όσο και του σπιτιού (Corno, 1996: 27-30).

Παρόλο που οι κατ' οίκον εργασίες ποικίλλουν, διακρίνονται μεταξύ τους και ταξινομούνται κυρίως σε 5 μεγάλες κατηγορίες με βάση: α) τον σκοπό τους, β) τον όγκο

τους, γ) τον βαθμό εξατομίκευσής τους, δ) την δεξιότητα που εξασκούν και ε) την προθεσμία ολοκλήρωσής τους (Cooper, 2007: 4-5· Χατζηδήμου κ.ά. 2007: 171-172).

1.1 Σκοπός και στόχοι των κατ' οίκον εργασιών

Ο σκοπός των κατ' οίκον εργασιών είναι διττός και περιλαμβάνει τόσο εκπαιδευτικούς όσο και μη εκπαιδευτικούς στόχους. Ωστόσο ο συνηθέστερος σκοπός τους είναι να εξασκηθούν οι μαθητές στη νέα γνώση ή να επαναλάβουν και να εμπεδώσουν παλαιότερες έννοιες (Cooper, 2007: 6-7· Gill & Schlossman, 2004). Αναλυτικότερα οι δάσκαλοι συχνά αναθέτουν κατ' οίκον εργασίες για να ενισχύσουν και να επεκτείνουν τη μάθηση και τη γνώση που έχει ήδη επιτευχθεί στην τάξη και να βοηθήσουν τους μαθητές να εξασκήσουν συγκεκριμένες δεξιότητες. Οι διδακτικοί στόχοι αυτοί υπαγορεύονται από τους στόχους διδασκαλίας στην τάξη και συνδέονται αναλογικά με τους γενικότερους σκοπούς της εκπαιδευτικής διαδικασίας που αυτές εξυπηρετούν.

Πιο συγκεκριμένα οι εργασίες που σκοπό τους έχουν την επέκταση της γνώσης παρακινούν τον μαθητή να εφαρμόσει τη γνώση που κατέχει σε νέες καταστάσεις. Απαιτείται δηλαδή η εφαρμογή αφηρημένων αρχών σε άγνωστες περιστάσεις (Cooper, 2007: 6-7). Ωστόσο μπορεί να εξυπηρετούν το σκοπό της ενοποίησης/ολοκλήρωσης των δεξιοτήτων, αφού οι σύνθετες ασκήσεις απαιτούν από τους μαθητές να συνδυάσουν πολλές χωριστές δεξιότητες μάθησης για να παράγουν ένα τελικό προϊόν. Τέτοια παραδείγματα μπορεί να είναι η συγγραφή έκθεσης ή τα διαθεματικά projects.

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Cooper, Steenbergen-Hu, & Dent, 2012· Trautwein et al., 2009· Βρεττός, Ταρατόρη, Χατζηδήμου, 2001: 141,143,151) οι κατ' οίκον εργασίες μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να γίνουν πιο υπεύθυνοι και να αυτορυθμίζονται καλύτερα έχοντας ως αποτέλεσμα να βελτιώνουν, δευτερογενώς, τη σχολική τους επίδοση. Εκπληρώνεται με αυτό τον τρόπο ένας μη εκπαιδευτικός σκοπός των κατ' οίκον εργασιών.

Ωστόσο υπάρχουν και άλλοι στόχοι, όπως είναι το να χτιστεί και να διατηρηθεί η επικοινωνία ανάμεσα σε γονείς, παιδί και σχολείο, αφού οι γονείς με αυτό τον τρόπο παρακολουθούν αλλά και εμπλέκονται στη σχολική πρόοδο των παιδιών τους (Cunha, Xu, Rosário & Núñez, 2018: 337· Trautwein et al., 2009· Alanne & Macgregor, 2007). Επιπλέον ο θεσμός αυτός χρησιμοποιείται κατά κόρον από τους δασκάλους και προτείνεται από τους επικεφαλής τους, οπότε ως ένα βαθμό είναι αναγκασμένοι, οι δάσκαλοι, να τον ακολουθούν παρόλο που ίσως δεν εξυπηρετεί κάποιον σκοπό γι' αυτούς

(Δαρβούδης, 2010). Τέλος πολλές φορές οι κατ' οίκον εργασίες δίνονται προκειμένου να τιμωρηθούν οι μαθητές (Cooper, 2007: 7).

1.2 Ζητήματα ποιότητας και ποσότητας

Ο όγκος των κατ' οίκον εργασιών διαφέρει και εξαρτάται πολλές φορές από τη συχνότητα ανάθεσης, τις ιδέες των δασκάλων και την εκτιμώμενη διάρκεια διεκπεραίωσής τους (Cooper, 2007: 6). Αν και υπάρχουν αντικρουόμενες απόψεις, γενικά υποστηρίζεται πως οι κατ' οίκον εργασίες πρέπει να περιλαμβάνουν μόνο λίγες δραστηριότητες που είναι απαραίτητες για να μη χάσει ο μαθητής την επαφή του με τα μαθήματα της ημέρας και να μη χρειαστεί πάρα πολύ χρόνο. Συμπληρωματικά πρέπει να είναι τόσες ώστε να είναι ελέγξιμες και ευσυνειδήτα διορθωμένες από το δάσκαλο προκειμένου να παράγεται εποικοδομητική ανατροφοδότηση μέσα στην ίδια ή την επόμενη μέρα (Vatterott, 2018· Χατζηδήμου κ.ά., 2007: 97· Cooper, 2007: 6-7).

Η αρχή «όσο περισσότερο τόσο καλύτερα» (“more is better”) δε φαίνεται να ισχύει για τις κατ' οίκον εργασίες (Cooper & Valentine, 2001· Epstein & Van Voorhis, 2001· Forster, 2000). Αυτό που έχει σημασία είναι η ποιότητα των κατ' οίκον εργασιών, η οποία εξασφαλίζεται με την καλή προετοιμασία τους, την ποικιλία και την εξατομίκευσή τους. Οι εργασίες πρέπει να προετοιμάζονται από το δάσκαλο, σταθμίζοντας τη δυσκολία και τη διάρκειά τους με βάση το μέσο μαθητή ή τις ιδιαίτερες ανάγκες του καθενός. Επιπλέον δεν πρέπει να περιέχουν άλλες δυσκολίες, εκτός από ό,τι προβλέπεται κάθε φορά να ελεγχθεί (Cooper, 2007· ΥΠΕΠΘ, 2003).

Οι ποιοτικές εργασίες, εξάλλου, έχουν συνολικά μια θετική επίδραση στα κίνητρα και στην προσπάθεια των μαθητών (Trautwein, Ludtke, Schnyder, & Niggli, 2006). Χαρακτηριστικά η Epstein (2001) επισημαίνει ότι η ανάθεση ακατάλληλων εργασιών ή περισσότερων από όσες μπορούν να ολοκληρώσουν οι μαθητές είναι αντιπαραγωγική και έχει αρνητικές συνέπειες στην επίδοσή τους. Γι' αυτό το λόγο και το Ελληνικό Υπουργείο Παιδείας (ΥΠΕΠΘ, 2003) τονίζει στους εκπαιδευτικούς ότι «οι κατ' οίκον εργασίες πρέπει να είναι δυνατόν να εκτελεστούν από τα παιδιά χωρίς βοήθεια των γονέων και όπου κρίνεται σκόπιμο, καλό είναι να εξατομικεύονται όσο είναι δυνατόν».

Η τάση λοιπόν που παρατηρείται τα τελευταία χρόνια είναι η ανάθεση πιο δημιουργικών κατ' οίκον εργασιών, που ο στόχος είναι η κατανόηση και όχι απλά η απομνημόνευση. Γι' αυτό το λόγο πολλές φορές οι δάσκαλοι αναθέτουν ως κατ' οίκον

εργασίες δραστηριότητες επέκτασης με τις οποίες οι μαθητές μεταβιβάζουν τις δεξιότητες ή τις ιδέες τους σε νέες καταστάσεις (Davidovitch, Yavich, & Druckman, 2016).

1.3 Διαφοροποίηση – Εξατομίκευση εργασιών

Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που αναθέτουν κατ' οίκον εργασίες στους μαθητές, συχνά τα αδέρφια ή οι γονείς είναι αυτοί που συμμετέχουν τόσο στην επίλυσή τους όσο και στην επεξήγησή τους, διευκολύνοντας ή παρεμποδίζοντας τη μελέτη (Cunha, Xu, Rosário & Núñez, 2018: 337). Αναγκαία κρίνεται λοιπόν η θέσπιση κριτηρίων και προϋποθέσεων ανάθεσής τους, ώστε οι εργασίες για το σπίτι να επιτυγχάνουν τον στόχο τους και να βοηθούν τον μαθητή, χωρίς να τον επιβαρύνουν και να του δημιουργούν περαιτέρω προβλήματα. Εξάλλου οι κατ' οίκον εργασίες αποτελούν για τον εκπαιδευτικό και ένα δείκτη αναγνώρισης και αξιολόγησης του γνωστικού επιπέδου των μαθητών του. Υπό αυτή την έννοια πρέπει να εξασκεί αλλά και να κρίνει κάθε μαθητή ανάλογα με το νοητικό και γνωστικό του υπόβαθρο και επίπεδο (ΥΠΕΠΘ, 2003· Cooper, 2007· Trautwein, 2007).

Δεδομένου ότι στην πράξη έχει αποδειχθεί πως δεν είναι όλοι οι μαθητές ίδιοι και πως δεν υπάρχει ο μέσος μαθητής, οι εργασίες που ανατίθενται για το σπίτι, προκειμένου να είναι αποτελεσματικές, θα πρέπει να διαφοροποιούνται, αφού οι ατομικές διαφορές των μαθητών διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο. Δηλαδή ο δάσκαλος καλό είναι να προετοιμάζει τις κατ' οίκον εργασίες σταθμίζοντας τη δυσκολία και τη διάρκειά τους με βάση το μέσο μαθητή, αλλά να τις διαφοροποιεί έστω και λίγο ανάλογα με τις ανάγκες κάποιων μαθητών (Cooper, 2007: 7-8).

Συγκεκριμένα οι εργασίες που ανατίθενται για το σπίτι μπορούν να διαφοροποιούνται τόσο ως προς το επίπεδο δυσκολίας τους όσο και ως προς το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο που κουβαλούν οι μαθητές. Πολλές εργασίες προκειμένου να διεκπεραιωθούν χρήζουν υποβοήθησης από κάποιο άλλο πρόσωπο (γονιός, φίλος ή αδέρφια), αρκετό χρόνο ή και αναδίφηση πηγών σε βιβλία, διαδίκτυο και βιβλιοθήκες. Ανέσεις που πολλοί μαθητές μπορεί να μην διαθέτουν (Bembenuitty, 2011:3· Cooper, 2007: 8· Alanne & Macgregor, 2007).

Πιο αναλυτικά όσων αφορά τη διαφοροποίηση ως προς το επίπεδο δυσκολίας των εργασιών, πρόδηλο είναι πως θα πρέπει να ποικίλει. Κάποιες εργασίες ίσως περιέχουν στοιχεία που ο δάσκαλος θεωρεί εύκολα για τους μαθητές ενώ μπορεί να έχουν μεγαλύτερη δυσκολία για ορισμένους. Ωστόσο όλες οι ασκήσεις θα πρέπει να είναι

σκόπιμα κατασκευασμένες με τέτοιο τρόπο ώστε να περιέχουν εύκολα και δύσκολα σημεία, αλλά αναγκαίο κρίνεται να είναι κατάλληλα προσαρμοσμένες στο επίπεδο του μαθητή και στα ενδιαφέροντά του. Αυτό τονίζεται γιατί πολλές φορές έχει φανεί πως οι κατ' οίκον εργασίες δεν αποδεικνύονται το ίδιο ελκυστικές και εύκολες για όλους τους μαθητές (Scott & Glaze, 2017: 3-4· Cooper, 2007: 6-8).

Για παράδειγμα ένας μαθητής χαμηλού επιπέδου, καθόλου δεν θα βοηθηθεί απ' τις κατ' οίκον εργασίες όταν του επιβληθεί η ίδια εργασία που ανατέθηκε σε όλους. Αντίθετα, θα επιβαρυνθεί με πολύ μελέτη που πρέπει μάλιστα να κάνει χωρίς τη βοήθεια του δασκάλου και θα αφορά αντικείμενα που ίσως δεν έχει κατανοήσει πλήρως ή που δεν έχει διδαχτεί ενδελεχώς, εξαιτίας έλλειψης χρόνου, στο σχολείο (Δαρβούδης, 2010: 17).

Άλλα παραδείγματα εξατομικευμένων, δημιουργικών εργασιών θα μπορούσαν να είναι οι οπτικές αναπαραστάσεις (γραμμές του χρόνου, διαγράμματα, κ.ά.), η επίλυση προβλημάτων, η δημιουργική γραφή (άρθρα για εφημερίδα, γράμματα, ιστορίες, ποιήματα) και οι χειρονακτικές δραστηριότητες όπως πειράματα με νερό, τροφές, φυτά, μαγνήτες ή βάρη (Rogueiro, Suárez, Valle, Núñez, & Rosario, 2015· Βρεττός κ.ά., 2001).

1.4 Ανάπτυξη δεξιοτήτων

Οι κατ' οίκον εργασίες μπορούν, επίσης, να ταξινομηθούν και να διαφοροποιηθούν ως προς τις δεξιότητες που εξασκούν. Οι μαθητές στις διάφορες κατ' οίκον εργασίες, μπορεί να κληθούν να διαβάσουν, να γράψουν μια περίληψη, να μάθουν απ' έξω, να εξασκήσουν τη μνήμη τους κ.ά.. Μπορεί να χρειαστεί να αναπτύξουν δεξιότητες στον τομέα της αναζήτησης και χρήσης πηγών, στον τομέα του αυτοελέγχου, της οργάνωσης, της αποστήθισης, της παραγωγής και της ανεξάρτητης μάθησης (Δαρβούδης, 2010: 16· Cooper, 2007: 7).

1.5 Χρόνος διεκπεραίωσης και παράδοσης

Τέλος, οι κατ' οίκον εργασίες που αναθέτουν οι δάσκαλοι πολλές φορές ποικίλουν ως προς τον απαιτούμενο χρόνο διεκπεραίωσης αλλά και παράδοσης. Κάποιες είναι βραχυπρόθεσμες και απαιτείται να γίνουν για την επόμενη ημέρα και άλλες είναι πιο μακροπρόθεσμες και δίνουν στους μαθητές την ευκαιρία να τις ολοκληρώσουν σε μία εβδομάδα ή περισσότερο (Cooper, 2007: 8).

1.6 Επιδράσεις των κατ' οίκον εργασιών

Η χρησιμότητα και η αναγκαιότητα ανάθεσης των κατ' οίκον εργασιών είναι επίσης ζητήματα που έχουν προκαλέσει κατά καιρούς έντονες αντιπαραθέσεις. Η σχετική βιβλιογραφία παρέχει διαφορετικές απόψεις, οι οποίες συνοψίζονται σε τρεις βασικές θέσεις (Maharaj-Sharma & Sharma, 2016:146· Trautwein et al., 2009· Cooper, 2007· Gill & Schlossman, 2004· Roderique et al., 1994). Οι συγκλίνουσες στην πρώτη θέση απόψεις θεωρούν τις κατ' οίκον εργασίες αναγκαίες, τονίζοντας τη θετική τους επίδραση στην εξέλιξη των μαθητών (Trautwein et al., 2009· Trautwein, et al., 2006· Cooper et al., 2006· Xu, 2005· Epstein 2001· Warton, 2001· Forster 2000). Οι υποστηρικτές της δεύτερης θέσης προβάλλουν τις αρνητικές επιπτώσεις των κατ' οίκον εργασιών (Cooper et al., 2006· Corno, 2000· Forster, 2000· Kohn, 2006· 2007· Kralovec & Buell, 2001· Warton, 2001) και οι εκφραστές της τρίτης θέσης προτείνουν την ανάθεσή τους με διαφοροποιήσεις και υπό προϋποθέσεις (Χατζηδήμου κ.ά., 2007· Forster, 2000). Ωστόσο οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, των επιστημόνων και της κοινωνίας έχουν αλλάξει αρκετές φορές κατά τη διάρκεια του προηγούμενου αιώνα και στηρίζονται περισσότερο στις προσωπικές απόψεις των επιστημόνων, του ευρύτερου κοινού και τις διεθνείς οικονομικές τάσεις παρά σε εμπειρικές έρευνες (Cooper, 2007).

Η ανάθεση των κατ' οίκον εργασιών εξυπηρετεί σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, μια πληθώρα σκοπών οι οποίοι μπορεί να διαιρεθούν σε εκπαιδευτικούς και μη εκπαιδευτικούς (Forster, 2000). Σύμφωνα με τον Cooper (2007: 8) τέσσερις είναι οι πιο συνηθισμένοι εκπαιδευτικοί σκοποί ανάθεσης εργασιών. Αυτοί είναι: α) η εξάσκηση και εμπέδωση αυτών που έχουν ήδη διδαχτεί οι μαθητές στην τάξη, β) η προετοιμασία για τα επόμενα μαθήματα, γ) η τιμωρία (η οποία θεωρείται ακατάλληλη ως εκπαιδευτική πρακτική) και δ) η ολόπλευρη μάθηση, η ανάπτυξη δεξιοτήτων και η επέκταση γνώσεων σε μελλοντικές άγνωστες καταστάσεις μέσα από την εφαρμογή και επίλυση σύνθετων εργασιών. Ωστόσο για πολλούς ειδικούς (Davidovitch et. al, 2016· Cooper, 2007· Cooper, Robinson & Patall, 2006: 2· Epstein, 2001· Warton, 2001· Forster, 2000) ο πρώτος είναι ο συνηθέστερος αλλά και σημαντικότερος εκπαιδευτικός σκοπός. Οποιοσδήποτε όμως κι αν είναι ο λόγος που οι δάσκαλοι αναθέτουν κατ' οίκον εργασίες, πιο σημαντικό είναι να ανακαλύψουμε γιατί τις επιλέγουν, και ποιες έχουν χαρακτηριστεί, από έρευνες, ως οι βασικότερες θετικές και αρνητικές επιδράσεις τους.

1.6.1 Θετικές επιδράσεις

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Cooper, 2007· Cooper et al., 2006· Epstein & Van Voorhis, 2001) οι υπέρμαχοι των κατ' οίκον εργασιών ομαδοποιούν τα θετικά αποτελέσματα σε 3 βασικές κατηγορίες. Καταρχήν θεωρούν πως οι μαθητές έχουν άμεσα-βραχυπρόθεσμα αλλά και μακρόχρονα μαθησιακά και ακαδημαϊκά οφέλη, βελτιώνουν δηλαδή τις επιδόσεις των μαθητών. Δευτερευόντως προβάλλουν τα πολύ σημαντικά μη ακαδημαϊκά οφέλη που προσφέρουν οι κατ' οίκον εργασίες όπως είναι, η εκπαίδευση των μαθητών στο σχεδιασμό και τη διαχείριση του χρόνου, η συγκέντρωση, η προσωπική οργάνωση και οι δεξιότητες μελέτης που βοηθούν στη διά βίου μάθηση. Τέλος, οι κατ' οίκον εργασίες, υποστηρίζουν πως είναι σημαντικές αφού διατηρούν ανοιχτό το δίαυλο επικοινωνίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια και παρέχουν χώρο στους γονείς ώστε να συμμετάσχουν στη μάθηση των παιδιών τους. Από αυτά η βελτίωση της επίδοσης των μαθητών και η αυτορρύθμιση είναι οι συχνότερες αιτιολογίες ανάθεσης κατ' οίκον εργασιών (Costley, 2013· Cooper et. al., 2012· Cooper, 2007· Χατζηδήμου κ.ά., 2007· Epstein & Van Voorhis, 2001).

Βελτίωση επιδόσεων - Μαθησιακά οφέλη

Αναλυτικότερα η άποψη για βελτίωση της επίδοσης των μαθητών βρίσκει σύμφωνους πάρα πολλούς ερευνητές, αφού θεωρούν τις κατ' οίκον εργασίες ως απαραίτητο συμπλήρωμα της διδασκαλίας του σχολείου, επειδή βοηθούν το μαθητή να εφαρμόσει και να εμπεδώσει αυτά που έχει διδαχθεί (Davidovitch & Roman, 2017:92· Alanne & Macgregor, 2007· Χατζηδήμου κ.ά., 2007). Του δίνουν τα απαραίτητα εφόδια για την πρόοδό του, τον παροτρύνουν να ασχολείται με τη μάθηση στον ελεύθερό του χρόνο και τον βοηθούν ν' αποτυπώσει στη μνήμη του, μέσω της επανάληψης, πληροφορίες που συμπληρώνουν το μάθημα που διδάχθηκε στην τάξη.

Σύμφωνα με τον Cooper «...με αυτό τον τρόπο θα διατηρήσουν καλύτερα στη μνήμη τους τις νέες πληροφορίες και θα κατανοήσουν περισσότερο το υλικό που διαπραγματεύονται» (Cooper, 2007: 10). Θα προετοιμαστούν για την επόμενη μέρα και θα τους δοθεί η ευκαιρία να διερευνήσουν ένα θέμα πληρέστερα, έξω από τα περιορισμένα χρονικά πλαίσια της τάξης. Επιπλέον, προκειμένου να βρουν πληροφορίες που χρειάζονται, θα αναζητήσουν και θα χρησιμοποιήσουν πηγές όπως βιβλιοθήκες, υλικά αναφοράς, ιστοσελίδες κ.ά.. Με αυτό τον τρόπο θα αποκομίσουν πολύτιμες γνώσεις και

εμπειρίες που αφορούν στον τρόπο εύρεσης της γνώσης και στην επιλογή του κατάλληλου υλικού με τη βοήθεια της κριτικής σκέψης (Kolikant, 2010· Alanne & Macgregor, 2007).

Συμπληρωματικά μεγάλο όφελος παρέχεται και από την επέκταση και γενίκευση της μάθησης, αφού οι μαθητές έχοντας κατανοήσει τις έννοιες που διδάχθηκαν στο σχολείο καλούνται έπειτα μόνοι τους να εφαρμόσουν τη γνώση αυτή σε νέες, «άγνωστες» καταστάσεις με τη βοήθεια δεξιοτήτων που ήδη κατέχουν. Με αυτό τον τρόπο, επιτυγχάνεται η ενοποίηση της ύλης και διαφαίνεται η ελικοειδής διάταξή της, αφού ολοκληρώνεται η μάθηση και εφαρμόζονται πολλές διαφορετικές δεξιότητες προκειμένου να λυθεί μια εργασία (Χατζηδήμου κ.ά., 2007· Cooper, 2007· Warton, 2001).

Παρόλα αυτά στα βραχυπρόθεσμα και μακρόχρονα ακαδημαϊκά οφέλη δεν περιλαμβάνονται μόνο η βελτίωση των επιδόσεων σε συγκεκριμένους ακαδημαϊκούς τομείς, αλλά και η καθιέρωση γενικότερων στρατηγικών που διευκολύνουν τη μάθηση (Cooper, 2007). Οι κατ' οίκον εργασίες βελτιώνουν τη στάση των μαθητών απέναντι στο σχολείο, τους ενθαρρύνουν να διαβάζουν με το δικό τους ρυθμό και τους βοηθούν να αναπτύσσουν συνήθειες και δεξιότητες μελέτης. (Davidovitch & Yavich, 2017: 90).

Όλα αυτά τα βιβλιογραφικά στοιχεία αποδεικνύονται και ερευνητικά από πολλές μελέτες. Χαρακτηριστικά από σειρά ερευνών των Paschal, Weinstein, & Walberg (1984) προέκυψε ότι οι κατ' οίκον εργασίες συνέβαλλαν θετικά στην επίδοση και στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων μελέτης. Όμοια στο διαγωνισμό PISA, του έτους 2006 (Δαρβούδης, 2010: 19-20) για τη σχολική επίδοση των μαθητών σε διάφορες χώρες, βρέθηκε θετική συσχέτιση του χρόνου μελέτης στο σπίτι και της επίδοσής τους στις περισσότερες χώρες. Συμπληρωματικά σύμφωνα με τον Cooper (2007: 18-20) και Cooper et al. (2006: 3), βρέθηκε ότι ο χρόνος που αφιερώνεται στη μελέτη έχει θετική συσχέτιση και με τις στάσεις των μαθητών. Συγκεκριμένα στην έρευνά τους διαπίστωσαν ότι οι κατ' οίκον εργασίες βελτιώνουν τις βαθμολογίες στα τεστ, αφού διαπιστώθηκε ότι ο μέσος όρος των μαθητών που έκαναν κατ' οίκον εργασίες είχαν υψηλότερο σκορ από το 73% των μαθητών που δεν έκαναν εργασίες στο σπίτι.

Όμοια ο Trautwein και οι συνεργάτες του με μια σειρά ερευνών που πραγματοποίησαν στη Γερμανία έδειξαν ότι υπάρχει συσχέτιση της ακαδημαϊκής επίδοσης με τις κατ' οίκον εργασίες, αλλά όχι με το χρόνο που αφιερώνεται γι' αυτές (Trautwein, 2007· Trautwein et al., 2006· Trautwein et al., 2002). Ενώ οι Ellefsen και Beran (2007) βρήκαν ότι συμπεριφορές μάθησης, όπως η ευσυνειδησία και η ολοκλήρωση

των κατ' οίκον εργασιών, είχαν την ισχυρότερη συσχέτιση με την επίδοση. Έτσι η ολοκλήρωση των εργασιών στο σπίτι μπορεί να βοηθάει τους μαθητές να παγιώσουν τις γνώσεις τους και να αυξήσουν την ετοιμότητά τους για νέα γνώση την επόμενη μέρα.

Μη ακαδημαϊκά οφέλη -Προσωπική ανάπτυξη - Αυτορρύθμιση

Διερευνώντας περισσότερο την πεποίθηση πως οι κατ' οίκον εργασίες παρέχουν μη ακαδημαϊκά οφέλη στους μαθητές, πολλοί ερευνητές, προσπάθησαν να τα περιγράψουν και να τα αναλύσουν, στηριζόμενοι στην υπάρχουσα βιβλιογραφία. Πιο αναλυτικά τα σημαντικότερα ευρήματα αφορούν την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών, την ενεργό και οικιοθελή συμμετοχή τους στη μάθηση και την εξέλιξη των γενικών τους δεξιοτήτων (Scott & Glaze, 2017: 2· Galloway, Conner & Pope, 2013: 492). Χαρακτηριστικά αναφέρονται: η ανάπτυξη υπευθυνότητας για τη σχολική εργασία, η επιμονή, η αυτοπεποίθηση, ο προγραμματισμός, η αντιμετώπιση των περισπασμών και γενικότερα η αυτορρύθμιση που τίθεται ως απώτερος σκοπός των κατ' οίκον εργασιών με όλες της, τις εκφάνσεις (Ekici, 2014: 595· Costley, 2013· Cooper, 2007· Χατζηδήμου κ.ά., 2007).

Επιπλέον η Κωσταρίδου - Ευκλείδη (2005) εξηγεί πως η μελέτη στο σπίτι προσφέρει στο μαθητή ευκαιρίες για εξάσκηση, η οποία καθοδηγείται από τον ίδιο και αποτελεί ένα από τα κύρια μέσα για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων για αυτορυθμιζόμενη μάθηση. Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να προγραμματίσουν, να οργανώσουν και να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους με ή χωρίς υποστήριξη από τους γονείς και να αποφασίσουν για το εάν, πότε και πώς θα κάνουν τις εργασίες τους (Galloway et al., 2013: 492· Trautwein & Koller, 2003· Warton, 2001). Ωστόσο προκειμένου να επιτευχθεί η αυτορρύθμιση πρέπει αρχικά να τεθεί το πλαίσιο μάθησης. Να τεθεί δηλαδή ο στόχος, ο προσανατολισμός και το ενδογενές ενδιαφέρον για το έργο. Ακολούθως η προσοχή πρέπει να επικεντρωθεί στο έργο. Να εφαρμόσει ο μαθητής γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές, να οργανώσει το χρόνο του και τα υλικά του, να διαχειριστεί πόρους και κίνητρα μάθησης και να ελέγξει τον εαυτό του. Τέλος πρέπει να αξιολογήσει το έργο του και την προσπάθειά του (Davidovitch & Yavich, 2017:81 Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005).

Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές πρέπει να διαχειριστούν όλες τις συνισταμένες της δουλειάς τους και να κατανοήσουν πως για να φέρουν εις πέρας την εργασία τους πρέπει να επιδείξουν υπευθυνότητα (Costley, 2013: 8). Έτσι μπορούν να εκπαιδευτούν και να γίνουν πιο ώριμοι, να αναπτύξουν κίνητρα επίτευξης των στόχων τους, να απαρνηθούν

χρόνο από την άμεση ψυχαγωγία τους κατά τη διάρκεια της μελέτης και να αναπτύξουν συνήθειες εργασίας. Επιπλέον μπορούν να καλλιεργήσουν δεξιότητες μελέτης που είναι απαραίτητες για την επιτυχία στις μεγαλύτερες τάξεις και την επαγγελματική τους ζωή, να γνωρίσουν τον τρόπο να μαθαίνουν αυτόνομα, έξω από το πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης, αυτό-καθοδηγούμενοι και με αφορμή εσωτερικά κίνητρα (Davidovitch et. al., 2016).

Ωστόσο σύμφωνα με τις θεωρίες προσδοκίας-αξίας η μελέτη στο σπίτι είναι πιθανόν να εξαρτάται από τις προσδοκίες των μαθητών για επιτυχία. Μερικοί μαθητές δεν ασχολούνται με μια άσκηση, επειδή θεωρούν ότι δε μπορούν να την φέρουν εις πέρας (Dettmers, Trautwein, Ludtke, Kunter & Baumert, 2010: 468• Trautwein & Koller, 2003). Αντίθετα οι μαθητές με υψηλή επίδοση έχουν πιο αναπτυγμένη αυτορρύθμιση, ενώ ζητούν πιο συχνά και πιο αποτελεσματικά βοήθεια από άλλους για τις εργασίες τους. Συμπληρωματικά οι μικροί μαθητές έχουν λιγότερο αποτελεσματικές δεξιότητες μελέτης και είναι λιγότερο ικανοί να εστιάσουν την προσοχή τους και να αποφύγουν τις διασπάσεις. Οι μαθητές στην ηλικία των επτά ετών θεωρούν ότι η μελέτη στο σπίτι ρυθμίζεται από άλλους, ενώ στα έντεκα θεωρούν ότι είναι δική τους ευθύνη και ρυθμίζεται από τους ίδιους. Άρα η χρήσιμη αυτορρύθμιση που καλλιεργούν οι κατ' οίκον εργασίες δεν επιτελείται πολλές φορές μέσα από τον τρόπο που οι μαθητές και οι γονείς επεξεργάζονται τις εργασίες αυτές. Παρόλα αυτά ελάχιστοι γονείς στο Δημοτικό παραχωρούν την πλήρη ευθύνη για τις κατ' οίκον εργασίες στο παιδί τους και λίγοι εκπαιδευτικοί διδάσκουν άμεσα δεξιότητες μελέτης και αυτορρύθμισης, όπως καθορισμό στόχων, διαχείριση χρόνου και αυτοέλεγχο (Warton, 2001).

Συνοψίζοντας οι κυριότερες θετικές επιδράσεις των κατ' οίκον εργασιών μπορεί να είναι τόσο μαθησιακές όσο και μη ακαδημαϊκές. Μέσω των κατ' οίκον εργασιών οι μαθητές εργάζονται μόνοι τους, επεκτείνουν και γενικεύουν τη γνώση που έχει κατακτηθεί στο σχολείο και βελτιώνουν τις επιδόσεις τους. Συμπληρωματικά ενθαρρύνονται να διαβάζουν με το δικό τους ρυθμό, αναπτύσσουν τεχνικές σχεδιασμού και διαχείρισης χρόνου, καθιερώνουν στρατηγικές που διευκολύνουν τη μάθηση, μαθαίνουν να συγκεντρώνονται και να οργανώνουν το διάβασμά τους. Τέλος οι κατ' οίκον εργασίες λειτουργούν ως διάυλος επικοινωνίας του σχολείου με το σπίτι και παρέχουν χώρο στους γονείς ώστε να συμμετάσχουν στη μάθηση των παιδιών τους.

1.6.2 Αρνητικές επιδράσεις

Προς το τέλος του 19ου αιώνα, με τις παρεμβάσεις του προοδευτικού εκπαιδευτικού κινήματος και την αρχική εφαρμογή της επιστημονικής μεθόδου στην εκπαιδευτική αξιολόγηση, η πρώτη συστηματική κριτική των κατ' οίκον εργασιών προέκυψε ως αποτέλεσμα ενός ερευνητικού προγράμματος που πραγματοποιήθηκε από τον Dr Joseph Mayer Rice, έναν ιατρό ο οποίος ενδιαφέρονταν γενικά για την υγεία και τη μάθηση των παιδιών. Ο Rise μηδενίστηκε στην παιδική ορθογραφία, την επιτομή του παιδαγωγικού σχήματος άσκηση / απομνημόνευση / απαγγελία και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι συχνά η επίπονη αφοσίωση των παιδιών να ασκήσουν την ορθογραφία στο σπίτι, ήταν άσχετη με την μετέπειτα ορθογραφική τους ικανότητα (Gill & Schlossman, 2004: 175).

Ακολούθως μέσα από σχετικές έρευνες (Scott & Glaze, 2017: 2 ·Cooper & Valentine, 2010: 1541) άρχισε να αποδομείται το επιχείρημα του ακαδημαϊκού οφέλους των μαθητών από τις κατ' οίκον εργασίες, αφού φάνηκε ότι υπάρχει γενικά θετική επίδραση των κατ' οίκον εργασιών στην επίδοση των μαθητών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όχι όμως εξίσου σημαντική και για τους μαθητές του Δημοτικού. Επίσης διαπιστώθηκε ότι για τους μικρούς μαθητές η μελέτη με επίβλεψη στο σχολείο είναι πιο αποτελεσματική σε σχέση με τη μελέτη στο σπίτι (Cooper, 2007).

Όμοια στο διαγωνισμό PISA του έτους 2006 (Δαρβούδης, 2010: 19-20) σε ορισμένες χώρες –μέσα σε αυτές και η Ελλάδα– βρέθηκε αρνητική συσχέτιση του χρόνου μελέτης με την επίδοση, ειδικά στις φυσικές επιστήμες. Επίσης σε άλλη έρευνα που χρησιμοποίησε τα αποτελέσματα του διαγωνισμού PISA του έτους 2003 για τα Μαθηματικά, βρέθηκε ότι η επίδοση των Ελλήνων μαθητών ήταν κάτω του μέσου όρου 40 κρατών, ενώ ο χρόνος που αφιερώνονταν για τη μελέτη των Μαθηματικών ήταν σχετικά υψηλός (Pieper, Trautwein, & Lódtke, 2009). Στοιχεία που μας δείχνουν πως ίσως η κατ' οίκον μελέτη δεν βοηθά σε όλες τις περιπτώσεις τους μαθητές.

Ωστόσο οι Trautwein & Koller (2003) ανέφεραν πως η πολυπλοκότητα του θέματος, καθιστά δύσκολη τη μελέτη του και πολλές εμπειρικές έρευνες υπέφεραν από σοβαρά μεθοδολογικά σφάλματα με αποτέλεσμα να αλλοιώνουν τα αποτελέσματα. Παρόμοια εξήγηση δόθηκε και από τους Sharp et al. (2001) και Cooper et al. (2001) που ανέφεραν πως οι μαθητές με χαμηλή επίδοση αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στη μελέτη κι αυτή ήταν πιθανώς η αιτία που διαφοροποιούσε το αποτέλεσμα. Για το Δημοτικό

σχολείο λοιπόν οι έρευνες δεν καταλήγουν σε ξεκάθαρα αποτελέσματα αφού υπάρχουν αντιφατικά ευρήματα τα οποία έχουν αντιμετωπιστεί με επιφύλαξη από πολλούς συγγραφείς (Ndebele, 2018: 3· Galloway et al., 2013: 491· Cooper, 2007· Kohn, 2006· Epstein & Van Voorhis, 2001).

Από τότε και έπειτα άρχισαν να αμφισβητούνται οι κατ' οίκον εργασίες και να επισημαίνονται όλο και περισσότερο από γονείς, ερευνητές, γιατρούς αλλά και εκπαιδευτικούς, οι αρνητικές τους συνέπειες. Χαρακτηριστικά τα κυριότερα μειονεκτήματα που αναφέρονται στη βιβλιογραφία (Costley, 2013· Kohn, 2006· Cooper 2007· Χατζηδήμου κ.ά., 2007· Cooper et al., 2006· Gill & Schlossman, 2004) μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τέσσερις ευρείες κατηγορίες, οι οποίες υποστηρίζουν πως οι κατ' οίκον εργασίες:

α) μειώνουν τον ελεύθερο χρόνο των παιδιών και τα απομακρύνουν από άλλες κοινωνικές τους δραστηριότητες - ενδιαφέροντα μειώνοντας τα κίνητρά τους για μάθηση,

β) διαταράσσουν την ψυχική και σωματική υγεία των μαθητών,

γ) οξύνουν τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες αποθαρρύνοντας τους μαθητές και

δ) δημιουργούν συγκρούσεις στην οικογένεια, προκαλούν σύγχυση στα παιδιά και «αναγκάζοντας» τους γονείς να συμμετάσχουν στην επίλυση των εργασιών για το σπίτι οδηγούν τους μαθητές στην πρόσκτηση έτοιμης γνώσης και όχι στην ανακάλυψή της.

Στέρξηση ελεύθερου χρόνου

Η πολύωρη ενασχόληση των μαθητών με τις σχολικές εργασίες και ο περιορισμός του ελεύθερου χρόνου τους μπορεί να οδηγήσει σε αρνητική στάση για τη σχολική εργασία και το σχολείο γενικότερα. Αυτή η «αίσθηση κορεσμού» που τους προκαλείται επειδή ξοδεύουν πολύ χρόνο στο σχολείο να διαβάζουν και συνεχίζουν να διαβάζουν στο σπίτι οδηγεί τους μαθητές στην υπερέκθεσή τους σε ακαδημαϊκές ασκήσεις. Έτσι υπονομεύονται οι θετικές στάσεις και τα κίνητρα των παιδιών για επιτυχία και περισσότερο καταστρέφονται παρά προάγονται τα ενδιαφέροντά τους (Galloway et al., 2013: 493). Αλλά ακόμη και αν θεωρηθούν οι κατ' οίκον εργασίες ως ένας πολύ καλός θεσμός, όπως αναφέρει ο Cooper (2007: 11), *«πάντα τόσο πολύ από ένα καλό πράγμα»*

οδηγεί σε γενικότερη φυσική και ψυχική κούραση αφού αυτός ο φόρτος και η μακρόχρονη αψύσικη ακινησία επιβάλλονται ακόμη και το απόγευμα».

Επιπλέον οι κατ' οίκον εργασίες μπορεί να στερούν από τους μαθητές τη δυνατότητα να ασχοληθούν με πιο δημιουργικές ασχολίες ή να αντικαθιστούν άλλες πολύτιμες εξωσχολικές και κοινωνικές δραστηριότητες (Costley, 2013· Cooper et al., 2006). Εξάλλου δεν είναι μόνο οι κατ' οίκον εργασίες δραστηριότητες από τις οποίες μπορούν να αποκομίσουν τα παιδιά εμπειρίες και να μάθουν. Υπάρχουν πολλές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στον ελεύθερο χρόνο των παιδιών και τους διδάσκουν σημαντικές ακαδημαϊκές και γνωστικές δεξιότητες (Kohn, 2006). Ακόμη όμως και αν δεν είναι τόσο μαθησιακά επικερδείς οι ασχολίες των παιδιών στον ελεύθερό τους χρόνο, ο χρόνος για εξωσχολικές δραστηριότητες και παιχνίδι τους ανήκει δικαιωματικά αφού είναι τόσο απαραίτητος για την εκτόνωση και την ψυχική ισορροπία των παιδιών (Alanne & Macgregor, 2007· Βουγιούκας, 1984-85: 85).

Διατάραξη ψυχικής και σωματικής υγείας

Οι κατ' οίκον εργασίες σύμφωνα με τους υποστηρικτές της απόψεως αυτής παραγωνίζουν τον ύπνο που είναι πολύ σημαντικός για τα παιδιά και τους προκαλούν σωματική και συναισθηματική κόπωση. Αρχικά η πρόκληση ψυχολογικής πίεσης από τους γονείς προκειμένου να διεκπεραιώσουν τις εργασίες τους, τους αυξάνει το άγχος και την ένταση (Galloway et al., 2013: 493). Συμπληρωματικά η μεγάλη ποσότητα εργασιών για το σπίτι και ο αρκετός χρόνος που αφιερώνουν οι μαθητές ώστε να τις διεκπεραιώσουν, τους προκαλεί πνευματική και συναισθηματική κούραση (Χατζηδήμου κ.ά., 2007: 169-170· Cooper, 2007: 11-12· Cooper, 2001: 35-36). Ως φυσικό επακόλουθο αυτών υποστηρίζεται ότι η εργασία για το σπίτι επηρεάζει αρνητικά τις διαδικασίες μάθησης και την ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών και δημιουργεί αρνητική στάση για τη μαθησιακή διαδικασία (Πετρίδου, Κουσιάπα & Αθανασίου, 2008· Χατζηδήμου κ.ά., 2007).

Παλιότερα είχαν υποστηριχθεί απόψεις πως οι κατ' οίκον εργασίες αποτελούν κίνδυνο για την σωματική υγεία των παιδιών, οι οποίες είχαν ενισχυθεί κατά καιρούς από την παιδιατρική. Μία από τις πιο σοβαρές κατηγορίες σημειώθηκε το 1930 από την Αμερικανική Ένωση για την Παιδική Υγεία, η οποία ένωσε την κατ' οίκον εργασία με την παιδική εργασία ως τις κυριότερες αιτίες της υψηλής θνησιμότητας και νοσηρότητας από φυματίωση και καρδιακή νόσο μεταξύ των εφήβων (Gill & Schlossman, 2004: 175).

Ωστόσο σήμερα δεν πιστεύεται πλέον αυτή η πεποίθηση αλλά πολλοί είναι οι γονείς που παραπονιούνται για τη βαριά τσάντα, τα πολλά βιβλία και την πολλή ώρα που κάθονται τα παιδιά στην καρέκλα.

Όξυνση εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων

Αρκετοί οπαδοί της πεποίθησης αυτής συμφωνούν ότι η μελέτη στο σπίτι μπορεί να αυξήσει την διαφορά ανάμεσα στους μαθητές υψηλού και χαμηλού μαθησιακού επιπέδου, ειδικότερα όταν η ανισότητα αυτή αντικατοπτρίζεται και σε κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο. Αυτό συμβαίνει γιατί οι μαθητές υψηλού επιπέδου που ανήκουν και σε υψηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο έχουν καλύτερη και περισσότερη φροντίδα και βοήθεια από το οικογενειακό περιβάλλον η οποία επιπλέον παρέχεται με κατάλληλες μορφές υποστήριξης (Scott & Glaze, 2017: 2 ·Lutz & Jayaram, 2015: 82). Αυτοί οι μαθητές είναι πιο πιθανό να έχουν τη δυνατότητα καλύτερης - καταλληλότερης μορφής βοήθεια και υποστήριξη από κάποιο γονιό ή φροντιστή σε συνδυασμό με ένα ήσυχο και καλά φωτιζόμενο ιδιωτικό δωμάτιο για να διαβάσουν, ώστε να ολοκληρώσουν επιτυχώς τις εργασίες τους (Lutz & Jayaram, 2015: 74· Regueiro et. al., 2015· Cooper, 2007: 12). Όμοια οι Χατζηδήμου κ.α. (2007) έχοντας ως εφελτήριο την υπόθεση πως δεν έχει αποδεχτεί εμπειρικά η θετική συμβολή των κατ' οίκον εργασιών στη σχολική επίδοση, υποστηρίζουν πως οι κατ' οίκον εργασίες συντηρούν ξεκάθαρα την κοινωνική ανισότητα, αποτελώντας ένα ισχυρό όργανο διάκρισης των τάξεων.

Συγκρούσεις και προβλήματα των μαθητών από την εμπλοκή των γονέων

Κοινή παραδοχή αποτελεί η πεποίθηση πως η εμπλοκή και η επέμβαση των γονέων πολλές φορές δημιουργούν αρνητικές συνέπειες στην σχολική πρόοδο των παιδιών και διαταράσσουν τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ μαθητών – γονιών και σχολείου – οικογένειας (Alanne & Macgregor, 2007·Χατζηδήμου κ.ά., 2007). Κάποιες φορές οι γονείς πιέζουν τα παιδιά να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους, γίνονται αρκετά αυστηροί και χρησιμοποιούν δυσλειτουργικές μεθόδους προκειμένου οι μαθητές να εκτελέσουν τις εργασίες τους. Δεν διασφαλίζουν την αυτενέργεια, την ελευθερία δράσης και την αυτονομία της σκέψης των μαθητών και συχνά τους δημιουργούν σύγχυση, προσπαθώντας να γίνουν οι ίδιοι δάσκαλοι και να εξηγήσουν ένα θέμα το οποίο ή δεν γνωρίζουν ή το προσεγγίζουν με διαφορετικό τρόπο από αυτόν που έχει διδαχθεί το παιδί στο σχολείο.

Συμπληρωματικά πολλές φορές τα παιδιά, και ιδίως τα πιο μικρά, εξαρτώνται από τους άλλους για να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους. Έτσι αν και λίγη επίβλεψη μπορεί να ενισχύσει την αυτοπειθαρχία και την αυτονομία των μαθητών, μπορεί ωστόσο να τους οδηγήσει στην αντιγραφή των ασκήσεών τους ή στην αναζήτηση ακατάλληλων πηγών βοήθειας από τους άλλους (Cooper, 2007: 11-12).

Όμοια οι γονείς και τα άλλα άτομα που εμπλέκονται στις κατ' οίκον εργασίες πολλές φορές μπορεί να αντιλαμβάνονται το ρόλο τους πέρα από απλό δάσκαλο ή βοηθό και «να κλέβουν - να κάνουν ζαβολιές» θέλοντας να βοηθήσουν περισσότερο τα παιδιά τους ή μην έχοντας άλλο τρόπο. Χαρακτηριστικά αναφέρεται από τους υποστηρικτές αυτής της άποψης, πως υπάρχει περίπτωση να αντιγράφουν τις ασκήσεις από άλλους μαθητές ή βιβλία και να περιορίζουν την ελευθερία δράσης τους και την αυτονομία της σκέψης των μαθητών. Όμως πιθανό είναι να φτάσουν ως το σημείο που να τους ετοιμάζουν αυτοί οι ίδιοι τις εργασίες των παιδιών, ενέχοντας τον κίνδυνο να τα κάνουν νωθρά πνευματικά και γι' αυτό ανήμπορα να κατακτήσουν τη μάθηση με προσωπική προσπάθεια (Πετρίδου κ.ά., 2008· Alanne, & Macgregor, 2007· Χατζηδήμου κ.ά., 2007).

Συνοψίζοντας τα κυριότερα μειονεκτήματα των κατ' οίκον εργασιών τα οποία αναφέρονται είναι πως διαταράσσουν την ψυχική και σωματική υγεία των μαθητών, οξύνουν τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες και δημιουργούν συγκρούσεις στην οικογένεια. Στερούν δηλαδή από τους μαθητές τη δυνατότητα να ασχοληθούν με πιο δημιουργικές ασχολίες, εντείνουν την ανισότητα αφού μαθητές που ανήκουν και σε υψηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο έχουν περισσότερες και καταλληλότερες μορφές υποστήριξης και πολλές φορές προκαλούνται προστριβές στην οικογένεια αφού οι γονείς πιέζουν τα παιδιά να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους, γίνονται αρκετά αυστηροί και χρησιμοποιούν δυσλειτουργικές μεθόδους παρέχοντας ουσιαστικά έτοιμη γνώση στους μαθητές.

Ωστόσο, γενικά η κατ' οίκον εργασία θεωρείται ωφέλιμη και αναγνωρίζονται ταυτόχρονα τόσο τα πλεονεκτήματα όσο και τα μειονεκτήματά της, με κοινή αποδοχή την ανάθεσή τους υπό προϋποθέσεις. Εξάλλου σύμφωνα με τον Cooper (2007: 12) με ορισμένες μόνο εξαιρέσεις, οι θετικές και αρνητικές συνέπειες των κατ' οίκον εργασιών εμφανίζονται μαζί. Για παράδειγμα η κατ' οίκον εργασία μπορεί να βελτιώσει συνήθειες διαβάσματος, την ίδια στιγμή που αφαιρεί ελεύθερο χρόνο. Όμοια, κάποιιοι τύποι της μπορεί να έχουν θετικές επιδράσεις ενώ άλλοι να προκαλούν αρνητικές συνέπειες. Στην πραγματικότητα οι κατ' οίκον εργασίες που ανατίθενται πρέπει να κατασκευάζονται

κατάλληλα και να αναμένονται πολύπλοκα σχήματα αποτελεσμάτων. μειώνουν τον ελεύθερο χρόνο των παιδιών και τα απομακρύνουν από άλλες κοινωνικές τους δραστηριότητες - ενδιαφέροντα μειώνοντας τα κίνητρά τους για μάθηση,

1.7 Προϋποθέσεις αποτελεσματικότητας

Παρόλο που η σημασία των κατ' οίκον εργασιών και οι επιδράσεις τους συγκεντρώνουν αρκετούς υποστηρικτές και επικριτές, φαίνεται να υπάρχει μια «χρυσή τομή» η οποία υποστηρίζεται από ερευνητές και δασκάλους και τονίζει πως οι κατ' οίκον εργασίες είναι ένα εκπαιδευτικό εργαλείο, που ανάλογα με το πώς θα χρησιμοποιηθεί μπορεί να έχει πολύ θετικά αλλά και πολύ αρνητικά αποτελέσματα. Το ποιο θα είναι το αποτέλεσμα τους εξαρτάται, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, από το πώς θα εφαρμοστούν (Ndebele, 2018: 2· Cooper, 2007). Χαρακτηριστικά όπως αναφέρεται στο Δαρβούδη, (2010: 17) σύμφωνα με τους Hong & Milgram (2000), οι κατ' οίκον εργασίες είναι ένα ισχυρό εργαλείο που, αν χρησιμοποιηθεί σωστά, μπορεί να είναι ο πιο αποτελεσματικός και αποδοτικός τρόπος για την αντιμετώπιση μερικών από τα πιο σημαντικά εκπαιδευτικά προβλήματα.

Σε όλους τους μαθητές κατά καιρούς έχουν ανατεθεί μονότονες, χρονοβόρες και άσχετες κατ' οίκον εργασίες. Αυτές οι αναθέσεις συχνά οδηγούν σε απογοήτευση και πλήξη των μαθητών και μειώνουν την αποτελεσματικότητά τους. Οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία πρέπει να επανεκτιμήσουν τον τρόπο και τον λόγο για τον οποίο αναθέτουν κατ' οίκον εργασίες στους μαθητές. Οποιαδήποτε ανατεθείσα εργασία θα πρέπει να έχει κάποιο σκοπό (Ndebele, 2018: 2). Η αντιστοίχιση της εργασίας με ένα σκοπό σημαίνει ότι, με την ολοκλήρωση της, ο μαθητής θα μπορέσει να αποκτήσει νέες γνώσεις, νέες δεξιότητες ή να αποκτήσει μια νέα εμπειρία που διαφορετικά δεν μπορεί να έχει. Η εργασία δεν πρέπει να αποτελείται από μια στοιχειώδη δραστηριότητα που ανατίθεται απλώς και μόνο γιατί έπρεπε κάτι να ανατεθεί. Η εργασία πρέπει να έχει νόημα. Πρέπει να θεωρείται ως μια ευκαιρία που επιτρέπει στους μαθητές να κάνουν πραγματικές συνδέσεις με το περιεχόμενο που μαθαίνουν στην τάξη (Dettmers et. al., 2010: 467).

Συμπληρωματικά, έρευνες δείχνουν ότι οι κατ' οίκον εργασίες πρέπει να έχουν ποικιλία περιεχομένων, να είναι κατάλληλα οργανωμένες, περιορισμένες σε έκταση, δημιουργικές, να προσαρμόζονται στις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, να εντάσσονται στο διδακτικό σχεδιασμό και να εναρμονίζονται με συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους (Ndebele, 2018: 2· Protheroe 2009: 42· Πετρίδου κ.ά., 2008·

Χατζηδήμου κ.ά., 2007). Ιδιαίτερη σημασία πρέπει να δίνεται στην ποιότητα των κατ' οίκον εργασιών που εξασφαλίζεται με την καλή προετοιμασία τους και την εξατομίκευσή τους. Οι ποιοτικές και ελκυστικές εργασίες διεγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών και έχουν συνολικά μια πιο θετική επίδραση στα κίνητρα και στην προσπάθειά τους (Dettmers et al., 2010: 468· Trautwein et al., 2006).

Ωστόσο η αρχή «όσο περισσότερο τόσο καλύτερα» δε φαίνεται να ισχύει για τις κατ' οίκον εργασίες ούτε και για τη συμμετοχή των γονέων σ' αυτές (Cooper & Valentine, 2001· Epstein & Van Voorhis, 2001). Η ανάθεση ακατάλληλων εργασιών ή περισσότερων από όσες μπορούν να ολοκληρωθούν είναι αντιπαραγωγική και έχει αρνητικές συνέπειες για την επίδοση των μαθητών. Πολλές ασκήσεις εξάσκησης και εμπέδωσης, που απαιτούν τη μηχανική αναπαραγωγή και απομνημόνευση γνώσεων, δεν σχετίζονται απαραίτητα με την βελτίωση των δεξιοτήτων των μαθητών και επιφέρουν αρνητικά αποτελέσματα (Ndebele, 2018: 3).

Επιπλέον ο στόχος των εργασιών αυτών διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην αποτελεσματικότητά τους. Συγκεκριμένα σκοπός τους θα πρέπει να είναι η κατανόηση, η αυτόνομη επεξεργασία προβλημάτων, η διερευνητική μάθηση, η κριτική σκέψη, η μεταβίβαση δεξιοτήτων ή ιδεών σε νέες καταστάσεις, καθώς και η δημιουργική στάση απέναντι στη γνώση και όχι απλά η απομνημόνευση (Ndebele, 2018: 2· Βρεττός, 2001). Προκειμένου όμως να επιτευχθούν οι στόχοι αυτοί και να είναι αποτελεσματικές οι κατ' οίκον εργασίες θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να τις ελέγχουν όσο πιο σύντομα γίνεται και να δίνουν ανατροφοδότηση στους μαθητές. Αν οι μαθητές δεν πάρουν ποτέ απάντηση ή αυτή έρθει όταν έχουν ξεχάσει τις ασκήσεις και τον τρόπο που τις έλυσαν, οι κατ' οίκον εργασίες χάνουν το νόημά τους και υποτιμάται η σημασία τους από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό (Ndebele, 2018: 2· Vatterott, 2018).

Ένας εξίσου σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την αποτελεσματικότητα των κατ' οίκον εργασιών είναι ο χρόνος που πρέπει να αφιερώσουν οι μαθητές προκειμένου να τις ολοκληρώσουν. Ο χρόνος αυτός θα πρέπει να είναι καθορισμένος και περιορισμένος. Χαρακτηριστικά ο Cooper (2007) προτείνει τον κανόνα των 10 λεπτών, τον οποίο αποδέχεται και το μεγαλύτερο μέρος της επιστημονικής κοινότητας. Σύμφωνα με αυτόν οι μαθητές θα πρέπει να αφιερώνουν κάθε ημέρα για τη μελέτη τους 10 λεπτά επί την τάξη τους.

Συμπληρωματικά καλό είναι οι εκπαιδευτικοί να έχουν υπόψη τους ότι η ανάθεση κατ' οίκον εργασιών στις μικρές τάξεις σχετίζεται περισσότερο με την καλλιέργεια αποτελεσματικών δεξιοτήτων μελέτης, τη διαχείριση του χρόνου και την ανάπτυξη υπευθυνότητας και κινήτρων, παρά με τη βελτίωση των επιδόσεών τους (Ndebele, 2018: 2). Έτσι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν την εργασία ως ευκαιρία για να διαφοροποιήσουν τη μάθηση προς όλους τους μαθητές. Η εργασία θα πρέπει σπάνια να δίνεται με μια γενική προσέγγιση "ενός μεγέθους που ταιριάζει σε όλους". Ένας δάσκαλος μπορεί να δώσει στους μαθητές του υψηλότερου επιπέδου πιο απαιτητικές αναθέσεις, ενώ ταυτόχρονα καλύπτει τα κενά για εκείνους τους μαθητές που μπορεί να έχουν μείνει πίσω. Οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν την εργασία ως ευκαιρία να διαφοροποιήσουν όχι μόνο βλέπουμε αυξημένη ανάπτυξη στους μαθητές τους, αλλά θα βρουν επίσης ότι έχουν περισσότερο χρόνο στην τάξη για να αφιερώσουν στην διδασκαλία στην ολομέλεια της τάξης (Scott & Glaze, 2017: 3-4 Carr, 2013: 173).

Πέραν όμως των «τεχνικών χαρακτηριστικών» που πρέπει να διαθέτουν οι κατ' οίκον εργασίες ώστε να είναι αποτελεσματικές πολλοί ερευνητές τονίζουν την αναγκαιότητα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στην αποτελεσματική σχεδίαση και χρήση των κατ' οίκον εργασιών τόσο κατά τη διάρκεια των βασικών τους σπουδών όσο και σε ενδοϋπηρεσιακό επίπεδο (Epstein & Van Voorhis, 2001). Κοινή είναι η διαπίστωση ότι οι εκπαιδευτικοί δε διδάσκονται επαρκώς σχετικά με το θέμα των κατ' οίκον εργασιών (Cooper et al., 2006: 3· Bryan & Burstein, 2004· Gill & Schlossman, 2004· Eilam, 2001· Polloway et al., 1994).

Εκτιμάται ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί, ωφελούνται από την εκπαίδευσή τους στη χρήση των κατ' οίκον εργασιών ως παιδαγωγικής στρατηγικής (Cooper & Nye, 1994· Eilam, 2001). Εκπαιδευτικοί που είχαν εκπαίδευση στις κατ' οίκον εργασίες ήταν περισσότερο πιθανό να προβλέψουν και να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα στη χρήση τους, ενώ οι εκπαιδευτικοί που δεν είχαν εκπαίδευση για τις κατ' οίκον εργασίες συναντούσαν περισσότερα εμπόδια στην εφαρμογή τους. Για το λόγο αυτό τονίζουν την ανάγκη για μεγαλύτερη προσοχή στις κατ' οίκον εργασίες στα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Παρά τη σημασία του θέματος από τους εκπαιδευτικούς που επιμορφώθηκαν στην ειδική αγωγή λιγότερο από το 30% αναφέρουν ότι έγιναν ουσιαστικές αναφορές στο θέμα των κατ' οίκον εργασιών στο πλαίσιο αυτής της επιμόρφωσης (Δαρβούδης, 2010: 31· Polloway et al., 1994).

Ο Patton (1994: 575) τονίζει την ανάγκη να δοθεί η κατάλληλη προσοχή σ' αυτό το θέμα τόσο στη βασική όσο και την ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Αναφέρει χαρακτηριστικά: *«Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να γνωρίζουν πραγματικά τις σχετιζόμενες με τη μάθηση ανάγκες των μαθητών τους, να αναγνωρίζουν την πολυπλοκότητα της χρήσης των κατ' οίκον εργασιών, να ξέρουν τις τεχνικές για τις κατ' οίκον εργασίες και να είναι ικανοί να τις εφαρμόσουν στην πράξη. Αν δεν είναι γνώστες αυτών των περιοχών, οι μαθητές θα μαραζώνουν σ' έναν εκπαιδευτικό κόσμο που είναι άσκοπα δυσάρεστος γι' αυτούς».*

Ένας άλλος καθοριστικός παράγοντας που βρέθηκε πως επηρεάζει την αποτελεσματική εφαρμογή των κατ' οίκον εργασιών, είναι η ύπαρξη πολιτικής για το ζήτημα αυτό (Ndebele, 2018: 2· Δαρβούδης, 2010: 29· Brewster & Fager, 2000). Η ύπαρξη και εφαρμογή μιας πολιτικής για τις κατ' οίκον εργασίες είναι ένα προαπαιτούμενο για τη χρήση τους. Σε σχολεία που υπάρχει πολιτική για τις κατ' οίκον εργασίες οι εκπαιδευτικοί διέφεραν σημαντικά και σε θετική κατεύθυνση σε σχέση με τους άλλους εκπαιδευτικούς. Ήταν πιο πιθανόν να αναγνωρίσουν τη σημασία της τακτικής ανάθεσης κατ' οίκον εργασιών και την αξία της ανατροφοδότησης.

Χαρακτηριστικά σύμφωνα με τον Ndebele (Ndebele, 2018: 2) θα πρέπει να υπάρχει μια ξεκάθαρη πολιτική για το ζήτημα των κατ' οίκον εργασιών η οποία να έχει δομηθεί σε συνεργασία με τους δασκάλους, τους γονείς και τα παιδιά. Αυτή θα πρέπει να εκφράζει με σαφή τρόπο τις προσδοκίες από τη συμπλήρωση των κατ' οίκον εργασιών, τις κατευθυντήριες γραμμές και συμβουλές για βοήθεια των μαθητών και των γονέων. Τέλος, προκειμένου να ενθαρρύνει τους μαθητές να συμπληρώσουν τις εργασίες τους και να τους δώσει κίνητρα θα πρέπει να εξηγεί σε αυτούς και τους γονείς τους τα θετικά αποτελέσματα που συνεπάγονται από την ολοκλήρωση των εργασιών. Μια καλή πολιτική λοιπόν πρέπει να καθορίζει τον σκοπό των εργασιών, την ποσότητα, τη συχνότητα και τις υποχρεώσεις των μαθητών, των γονέων και των δασκάλων (Cooper, 2007).

Σύμφωνα με τον Simplicio (2005: 139) ένα βασικό πρόβλημα με τις κατ' οίκον εργασίες είναι πως δεν υπάρχει σταθερότητα, κάποιιοι δάσκαλοι δίνουν πολλές, άλλοι δίνουν λίγες χωρίς να ελέγχεται και να υπάρχει μέτρο. Χαρακτηριστικά σύμφωνα με έρευνα του Πανεπιστημίου του Michigan φάνηκε ότι υπήρχαν περιπτώσεις που μαθητές του Δημοτικού είχαν περισσότερες κατ' οίκον εργασίες απ' ό,τι μαθητές του Γυμνασίου και του Λυκείου. Αυτή η πρακτική είχε ως αποτέλεσμα την αναπαραγωγή κουραστικών,

μονότονων και βαρετών εργασιών που έκαναν τους μαθητές να χάνουν το ενδιαφέρον τους.

Συνοψίζοντας οι κατ' οίκον εργασίες φαίνεται να είναι ένα εκπαιδευτικό εργαλείο που ανάλογα με τον τρόπο που θα χρησιμοποιηθεί μπορεί να επιφέρει τόσο θετικές όσο και αρνητικές επιπτώσεις στους μαθητές. Για να είναι αποτελεσματικές και να αποδειχθούν χρήσιμες θα πρέπει να υπηρετούν ένα ξεκάθαρο σκοπό και να έχουν νόημα. Να είναι ποιοτικές, να προσαρμόζονται στις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών αλλά επίσης να είναι περιορισμένες σε έκταση. Προκειμένου όμως να πληρούν όλα αυτά τα κριτήρια αναγκαία κρίνεται η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, στην αποτελεσματική σχεδίαση και χρήση τους. Τέλος ένας άλλος καθοριστικός παράγοντας που βρέθηκε πως επηρεάζει την επιτυχή εφαρμογή των κατ' οίκον εργασιών, είναι η ύπαρξη πολιτικής σε επίπεδο σχολικής μονάδας για το ζήτημα αυτό. Η ύπαρξη μιας σταθερής και ξεκάθαρης πολιτικής που θα έχει δομηθεί από τους δασκάλους και περιλαμβάνει κατευθυντήριες γραμμές για τη χρήση των κατ' οίκον εργασιών μπορεί να αυξήσει την αποτελεσματικότητά τους.

2. Εκπαιδευτικές πολιτικές για τις κατ' οίκον εργασίες

2.1 Ιστορική επισκόπηση και νομικό πλαίσιο

2.1.1 Κατ' οίκον εργασίες στις ΗΠΑ

Κατά το πρώτο μισό του 19ου αιώνα οι κατ' οίκον εργασίες σπάνια αντιμετωπιζόνταν ως πρόβλημα. Οι μαθητές στο Γυμνάσιο ήταν οι μόνοι που επιβαρύνονταν με πολλή δουλειά και η κοινή προσδοκία ήταν 2-3 ώρες κάθε απόγευμα, συμπεριλαμβανομένων των Σαββατοκύριακων (Gill & Schlossman, 2004: 174). Η οργανωμένη κατ' οίκον εργασία στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου (1-4), συχνά ήταν αδύνατη, δεδομένης της βραχυπρόθεσμης και ακανόνιστης φοίτησης των μαθητών. Ενώ αντίθετα οι εργασίες στις σχολικές βαθμίδες 5-8 ήταν συχνά δυσβάσταχτες αφού η βασική μέθοδος διδασκαλίας: μάθημα - άσκηση - απομνημόνευση και απαγγελία, απαιτούσε παρατεταμένη προετοιμασία των μαθητών στο σπίτι προκειμένου να επιτευχθεί ένα ικανοποιητικό αποτέλεσμα (Gill & Schlossman, 2004: 175).

Κατά το δεύτερο μισό του 19^{ου} αιώνα οι κατ' οίκον εργασίες ανατίθεντο περισσότερο στους μαθητές του Λυκείου και ελάχιστα στους μαθητές του Δημοτικού. Όταν, όμως, η γενική εκπαίδευση έγινε υποχρεωτική τότε άρχισαν οι αντιπαραθέσεις για τις κατ' οίκον εργασίες. Εκπαιδευτικοί, επιστήμονες και κοινωνία άλλαζαν τις απόψεις τους βασισμένοι περισσότερο σε προσωπικές αντιλήψεις, οικονομικές τάσεις και άλλους παράγοντες, παρά σε μελέτες και έρευνες (Cooper & Valentine, 2001).

Προς το τέλος του 19ου αιώνα ακόμη και η κατ' οίκον προετοιμασία της ορθογραφίας, θεωρούνταν μάταιη, αφού όχι μόνο κούραζε τους μαθητές και τους αποξένωνε από το σχολείο, αλλά δεν είχε αποδειχθεί και καμία σύνδεση ανάμεσα στις κατ' οίκον εργασίες και την επίτευξη υψηλότερης επίδοσης. Από τότε μέχρι και τα μέσα του 20^{ου} αιώνα (1940), το σχήμα άσκηση - απομνημόνευση - απαγγελία έμοιαζε ως απειλή για την ψυχική και σωματική υγεία των μαθητών της προ-εφηβικής ηλικίας. Γι αυτό το λόγο οι τοπικές και κρατικές οργανώσεις γυναικών πίεζαν τα σχολικά συμβούλια για τη ρύθμιση και την ελαχιστοποίηση των κατ' οίκον εργασιών που θα μπορούσαν να αναθέσουν οι εκπαιδευτικοί (Gill & Schlossman, 2004: 175).

Μία από τις πιο σοβαρές κατηγορίες εναντίον των κατ' οίκον εργασιών εξυψώθηκε το 1930 από την Αμερικανική Ένωση για την Παιδική Υγεία, η οποία ένωσε την κατ' οίκον εργασία με την παιδική εργασία και τις θεώρησε ως "τις κυριότερες αιτίες

της υψηλής θνησιμότητας και νοσηρότητας από φυματίωση και καρδιακή νόσο μεταξύ των εφήβων" (Gill & Schlossman, 2004: 175). Επιπλέον, στις αρχές του 20ου αιώνα, γιατροί και σύγχρονοι παιδαγωγοί ενοχοποιούσαν τις κατ' οίκον εργασίες, υποστηρίζοντας ότι περιορίζουν τον ελεύθερο χρόνο των μαθητών, διακυβεύουν την υγεία τους με την υπερφορτωμένη τσάντα και οδηγούν σε ρήξη τις οικογενειακές σχέσεις, επηρεάζοντας αρνητικά την ψυχολογία των μαθητών.

Έτσι, μεταξύ του 1920 και 1940, αρκετές κοινότητες καταργούσαν τις κατ' οίκον εργασίες σε μερικές ή όλες τις τάξεις και κανείς δεν πρότεινε την επισημοποίηση και συστηματοποίησή τους στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Αντίθετα, σε αμέτρητες άλλες κοινότητες προσπάθησαν να τις περιορίσουν στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού και τις αρχές του Γυμνασίου (Gill & Schlossman, 2004: 175).

Ακολούθως μέχρι και το 1957, και την εκτόξευση του δορυφόρου Sputnik εκ μέρους των Σοβιετικών, ολόκληρη η κοινωνία κατηγορούσε τις κατ' οίκον εργασίες θεωρώντας τις απειλητικές για την υγεία των παιδιών τους αφού τους στερούσαν το παιχνίδι και άλλες εξωσχολικές δραστηριότητες που ήταν απαραίτητες για την υγιά και ολοκληρωμένη ανάπτυξή τους. *«Γι' αυτό, για το παιδί του Δημοτικού σχολείου αλλά και του Γυμνασίου, η κατ' οίκον εργασία δεν ήταν τίποτα λιγότερο από «νομιμοποιημένη εγκληματικότητα»* (Nash, 1930: 7). Ωστόσο από την βιβλιογραφία διαπιστώνουμε πως η κατ' οίκον μελέτη, την οποία κατηγορούσαν, δεν ήταν τίποτα παραπάνω από περίπου 1 ώρα μελέτης για τις τάξεις 4-6 και λίγο περισσότερο για τις τάξεις 7-8. (Gill & Schlossman, 2004: 177).

Η εκτόξευση του Sputnik μεταφράστηκε από την Αμερική ως μια εθνική κρίση που αποδόθηκε, εκτός των άλλων, και στην έλλειψη των κατ' οίκον εργασιών. Οι Η.Π.Α. θεώρησαν πως άρχισαν να χάνουν στον Ψυχρό Πόλεμο και ένιωσαν ότι έχουν μείνει πίσω στην εκπαίδευση, επειδή τα παιδιά της Ρωσίας ήταν εξυπνότερα αφού εργάζονταν πιο σκληρά και πετύχαιναν περισσότερα στο σχολείο. Άρχισε λοιπόν να αλλάζει ξανά η στάση της κοινωνίας για την ανάθεση εργασιών στο σπίτι και επιστήμονες και περιοδικά συνέβαλλαν στο να δίδονται περισσότερες κατ' οίκον εργασίες και πιο εμπλουτισμένες που να μη στοχεύουν μόνο στην εξάσκηση και στην απομνημόνευση (Gill & Schlossman, 2004: 177).

Μέχρι τη δεκαετία του '80 και μετά, από έρευνες οι Αμερικανοί θεωρούσαν ότι οι μαθητές τους υστερούσαν σε γνώσεις σε σύγκριση με μαθητές άλλων χωρών και πως οι

περισσότερες κατ' οίκον εργασίες θα μπορούσαν να τους βοηθήσουν να ξεπεράσουν αυτό το πρόβλημα αφού συστήνονταν ανεπιφύλακτα (Δαρβούδης, 2010: 10). Έτσι καλές πλευρές των κατ' οίκον εργασιών άρχισαν να τονίζονται, παρουσιάζοντας τη μελέτη στο σπίτι ως ένα φυσιολογικό και απαραίτητο εργαλείο για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Ωστόσο, η εργασία στις μικρές τάξεις εξακολουθούσε να θεωρείται αφύσικη.

Χαρακτηριστικά σύμφωνα με τον Polloway et al., 1994, στις Η.Π.Α. οι περισσότεροι μαθητές του δημοτικού είχαν εργασίες που απαιτούσαν μισή ώρα με σαράντα λεπτά για την ολοκλήρωσή τους ενώ μόνο το 5% των μαθητών του δημοτικού διάβαζαν περισσότερες από δύο ώρες (Van Voorhis, 2004· Currie, Roberts, Morgan, Smith, Settertobulte, Samdal & Rasmussen, 2004· Trautwein et al., 2006).

Όμως τα τελευταία 20 χρόνια παρατηρήθηκε πως οι κατ' οίκον εργασίες αυξήθηκαν ξανά και κυρίως για τους μαθητές των μικρών τάξεων του δημοτικού (Polloway, Bursuck, Jayanthi, Epstein & Nelson, 1996). Έτσι τα τελευταία χρόνια, σε μια σειρά από δημοσιεύματα, επισημαίνεται ξανά η υπερφόρτωση των παιδιών με πολλές εργασίες και οι αρνητικές συνέπειές τους για τους μαθητές και τις οικογένειές τους (Kralovec & Buell, 2001). Σύμφωνα με τον Cooper (2001) όμως αυτό θα μπορούσε να είναι το προμήνυμα για νέα αλλαγή στην στάση απέναντι στις κατ' οίκον εργασίες.

Όπως φαίνεται λοιπόν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, των επιστημόνων και της κοινωνίας είχαν αλλάξει αρκετές φορές κατά τη διάρκεια του προηγούμενου αιώνα στις Η.Π.Α. και στηρίζονταν περισσότερο στις προσωπικές απόψεις των επιστημόνων και του ευρύτερου κοινού (Roderique et al., 1994) ή τις διεθνείς οικονομικές τάσεις (Cooper & Valentine, 2001) παρά σε εμπειρικές έρευνες.

Όμως ίσως τελικά αρχίζει να εκπληρώνεται η προφητεία του Cooper (2001) αφού εδώ και λίγα χρόνια γίνεται συζήτηση, όχι μόνο στην Αμερική αλλά και σε όλο τον κόσμο, για εργασίες που θα πρέπει να ξεφεύγουν από το πλαίσιο του βιβλίου, της εξάσκησης και της απομνημόνευσης. Οι εργασίες πρέπει να προωθούν τη μάθηση μέσα από την πράξη ενώ αναγκαία κρίνεται και η αναγνώριση των ατομικών διαφορών των μαθητών ώστε να υπάρξει εξατομίκευση των εργασιών (Scott & Glaze, 2017: 3-4).

Συνοψίζοντας, όλο το 19^ο αιώνα αλλά και μέχρι τα μέσα του 20^{ου} αιώνα οι κατ' οίκον εργασίες δεν θεωρούνταν χρήσιμες και τονίζοντας ιδιαίτερα οι αρνητικές τους συνέπειες για τους μαθητές. Μετά την εκτόξευση όμως του δορυφόρου Sputnik εκ μέρους των Σοβιετικών, η στάση των Αμερικάνων άρχισε να αλλάζει και οι κατ' οίκον άρχισαν

να θεωρούνται απαραίτητο συμπλήρωμα της διδασκαλίας. Τονίζονταν περισσότερο οι θετικές επιδράσεις τους και οι δάσκαλοι άρχισαν να αναθέτουν όλο και περισσότερες εργασίες στους μαθητές. Έτσι τα τελευταία 20 χρόνια παρατηρήθηκε πως είχαν αυξηθούν αρκετά και κυρίως για τους μαθητές των μικρών τάξεων του δημοτικού, με αποτέλεσμα να επισημαίνεται η υπερφόρτωση των παιδιών με πολλές εργασίες και να αναζωπυρώνεται η συζήτηση για τις αρνητικές τους συνέπειες.

2.1.2 Κατ' οίκον εργασίες στην Ευρώπη

Η πορεία της εκπαίδευσης άρα κατά συνέπεια και των κατ' οίκον εργασιών, κατά το 19^ο αιώνα στα ευρωπαϊκά κράτη, καθορίστηκε και διαμορφώθηκε από δύο παράγοντες. Ο ένας ήταν πολιτικός και ο δεύτερος ιδεολογικός. Καταρχήν λόγω του σχηματισμού εθνικών κρατών και της ανόδου του αστικού εθνικισμού δημιουργήθηκαν νέες ανάγκες. Αυτές επαφίονταν κυρίως στην δημιουργία και επιβολή εθνικής γλώσσας, κουλτούρας και στοιχείων που θα περιχαράκωναν και θα καλλιεργούσαν την ιδέα μιας νέας ομοιόμορφης εθνικότητας, κατασκευάζοντας έτσι τεχνητά το νέο «έθνος» που θα προωθούσε τα δικά του κοινωνικά συμφέροντα (Hobsbawm, 2005: 147). Η εκπαίδευση φυσικά θεωρήθηκε το ισχυρότερο όπλο για την επίτευξη αυτού του σκοπού αφού η “εθνική γλώσσα” μόνο μέσα από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση μπορεί να γίνει η γραπτή και καθομιλούμενη γλώσσα του λαού (Hobsbawm, 2006: 149).

Ο Γερμανός συγγραφέας και ερευνητής Rolf Winkeler, το 1977, στην ερευνητική του εργασία *Hausaufgaben in der Schule* (εργασίες στο σπίτι και τη σχολική τάξη) ανέφερε ότι η πλειονότητα των γονέων, των μαθητών και των εκπαιδευτικών θεωρούσαν τις κατ' οίκον εργασίες αναγκαίες για τη σχολική πράξη και αναγνώριζαν τον ιδιαίτερο ρόλο που διαδραματίζουν στη μάθηση, αλλά επεσήμαιναν την έλλειψη διδακτικής θεωρίας για τον χειρισμό των εργασιών αυτών (Γκονέλα, 2006: 186).

Ωστόσο πολλοί επιφανείς ερευνητές που ασχολήθηκαν, κατά καιρούς, με το θέμα των κατ' οίκον εργασιών έχουν αντικρουόμενες απόψεις. Όπως αναφέρουν οι Μιχαλαρέα, Μπόνια & Παρλάτζα (2009: 30) τα παιδιά που αφιέρωναν πολύ χρόνο στις κατ' οίκον εργασίες εξασφάλιζαν καλύτερη βαθμολογία στα A-levels και τα παιδιά ηλικίας 6 ετών που ασχολούνταν με τα βιβλία στο σπίτι τους, είχαν καλύτερη επίδοση στην ανάγνωση Plewis et al. (1990). Αντίθετα ο Kohn υποστήριζε ότι οι κατ' οίκον εργασίες δεν βοηθούν τους μαθητές να πετύχουν καλύτερους βαθμούς στα διαγωνίσματα (Kohn, 2006). Η χρυσή τομή όμως φάνηκε στην τρίτη Διεθνή Μαθηματική και Επιστημονική έρευνα που

δημοσιεύτηκε το 1998 και διαπίστωσε ότι οι μαθητές που είχαν ένα λογικό αριθμό εργασιών για το σπίτι, τα πήγαιναν καλύτερα από αυτούς που είχαν να κάνουν πολλές ή λίγες εργασίες

Διεθνείς εκθέσεις που παρέχουν δεδομένα ως προς τον χρόνο που αφιερώνεται καθημερινά στην κατ' οίκον εργασία δείχνουν ότι αυτός μπορεί να κυμαίνεται από ελάχιστος, όπως για παράδειγμα στη Σουηδία που στις μικρές τάξεις διαβάζουν περίπου 10 λεπτά κάθε μέρα, μέχρι πολλές ώρες. Σε μεγάλη έρευνα της Παγκόσμιας Οργάνωσης Υγείας που πραγματοποιήθηκε σε 35 χώρες της Ευρώπης και των ΗΠΑ (Currie et al., 2004), βρέθηκε ότι το 47,8% των εντεκάχρονων αγοριών στην Ελλάδα και το 62,1% των κοριτσιών ασχολούνται με τη μελέτη στο σπίτι πάνω από 3 ώρες την ημέρα. Τα ποσοστά αυτά είναι τα υψηλότερα ανάμεσα στις 35 χώρες της Ευρώπης και της Βόρειας Αμερικής. Ο μέσος όρος για τις 35 χώρες ήταν 13% για τ' αγόρια και 17,2% για τα κορίτσια. Ανάλογα είναι τα ευρήματα και για τις ηλικίες των 11, 13 και 15 ετών, με τους Έλληνες μαθητές να κατέχουν με διαφορά την πρώτη θέση στην πολύωρη μελέτη (Χατζηδήμου κ.ά., 2007: 45-46).

Πιο αναλυτικά, στη Μεγάλη Βρετανία οι κατ' οίκον εργασίες είχαν σκοπό να βελτιώσουν και να αναπτύξουν, στους μαθητές, δεξιότητες και στάσεις που θεωρούνται ακρογωνιαίοι λίθοι της δια βίου μάθησης, στηριζόμενοι στην ατομική ικανότητα και ανεξαρτησία του κάθε μαθητή (Δαρβούδης, 2010: 34). Συγκεκριμένα σύμφωνα με το έντυπο: "Homework: guidelines for primary and secondary schools", που εξέδωσε το 1998 ο Γραμματέας (Υπουργός) Εκπαίδευσης, David Blunkett, δίνονταν σαφείς οδηγίες για τον σκοπό και τη σημασία των κατ' οίκον εργασιών, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, που ήταν η ανάπτυξη δεξιοτήτων ανεξάρτητης μάθησης. Προκειμένου όμως να επιτευχθεί αυτό όλα τα σχολεία έπρεπε να έχουν ενιαία πολιτική για τις κατ' οίκον εργασίες και να συνεργάζονται με τους γονείς.

Αναλυτικότερα το πρόγραμμά του, το οποίο βρίσκεται ακόμα σε ισχύ σήμερα στη Βρετανία, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Department for Education and Employment, 1998) πρότεινε κάθε μέρα:

- Οι μαθητές τεσσάρων έως πέντε ετών να ασχολούνται μόνο 20 λεπτά με τις εργασίες τους. Τα πρώτα 10 λεπτά να διαβάζουν με τους γονείς τους και τα υπόλοιπα 10 μόνα τους ή να κάνουν ανακεφαλαίωση με τους γονείς τους.

- Οι μαθητές έξι και επτά ετών, να μελετούν στο σπίτι 30 λεπτά. Τα πρώτα 20 λεπτά να διαβάζουν με τους γονείς και τα 10 υπόλοιπα λεπτά να διαβάζουν μόνο τους και να κάνουν ανακεφαλαίωση.
- Οι μαθητές οχτώ έως εννέα ετών, να μελετούν κατ' οίκον 40 λεπτά. Μοιράζοντας 20 λεπτά σε διάβασμα με τους γονείς και 20 λεπτά αυτόνομο διάβασμα.
- Οι μαθητές δέκα έως έντεκα ετών, να μελετούν στο σπίτι 50 λεπτά. Τα πρώτα 20 λεπτά με τους γονείς και έπειτα 30 λεπτά μόνοι τους.

Στις μικρές τάξεις, μεγάλη έμφαση δινόταν στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά, ενώ στις μεγαλύτερες οι μαθητές εστίαζαν στην ανάγνωση βιβλίων, την πρωτότυπη σύνθεση, συγγραφή και παρουσίαση των δικών τους βιβλίων.

Οι οδηγίες του Blunkett βασίστηκαν σε μία έρευνα η οποία έδειξε ότι μόλις το 5% των σχολείων της Μεγάλης Βρετανίας έδινε στα Μαθηματικά ασκήσεις για το σπίτι τρεις φορές την εβδομάδα για παιδιά 9 με 10 ετών. Το ποσοστό αυτό ήταν σαφέστατα μικρότερο από ότι στη Γαλλία, στην Ιταλία, στην Ουγγαρία, στην Ελβετία και στις Ηνωμένες Πολιτείες όπου έφτανε στο 80% των σχολείων (ό.π. 32).

Όσον αφορά τη Γερμανία υπήρχε ενιαίος σκοπός για τις κατ' οίκον εργασίες για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Το κράτος καθόριζε τον σκοπό, τους στόχους και το μέγεθος των κατ' οίκον εργασιών. Κι εδώ παρατηρούμε πως κύριος σκοπός τους είναι η βελτίωση και ανάπτυξη δεξιοτήτων μελέτης και ειδικότερα των δεξιοτήτων μάθησης. Ωστόσο παρόλο που οι εκπαιδευτικοί είχαν και έχουν τη δικαιοδοσία να κάνουν αλλαγές ή προσαρμογές όπου νομίζουν ότι χρειάζεται, δεν φαίνεται να το εφαρμόζουν (Trautwein et al., 2006).

Ο χρόνος που αφιερώνεται στις κατ' οίκον εργασίες αλλά και οι αντιλήψεις και οι προσδοκίες γι' αυτές διαφέρουν από χώρα σε χώρα. Από έρευνες έχει διαπιστωθεί, πως χώρες που οι μαθητές τους έχουν πετυχαίνουν υψηλές επιδόσεις στο σχολείο, θεωρούν πως ένας από τους λόγους αυτής της υπεροχής είναι το γεγονός ότι αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στη μελέτη και τις κατ' οίκον εργασίες (Faulkner & Blyth, 1995).

Ωστόσο στη Φινλανδία εκτιμούν, ότι η μελέτη των μαθητών πρέπει να περιορίζεται στη μισή ώρα την ημέρα, έτσι ώστε τα παιδιά να έχουν χρόνο για ξεκούραση και διασκέδαση ενώ στη Σκανδιναβία εφαρμόζονται εναλλακτικές εκπαιδευτικές μέθοδοι και αποφεύγονται οι κατ' οίκον εργασίες. Και παρόλο που οι Φινλανδοί είχαν λιγότερο

διάβασμα για το σπίτι από όλους τους παραπάνω, τα πήγαιναν και τα πηγαίνουν καλύτερα στα διεθνή διαγωνίσματα, κατά τη διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και βρίσκονται στην κορυφή σχεδόν κάθε πίνακα που αφορά τα επιτεύγματα των μαθηματικών και των επιστημών (Μιχαλαρέα κ.ά., 2009: 30-31). Η φιλοσοφία τους δηλαδή είναι, ότι η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να γίνεται μόνο στο σχολείο και να μην συνεχίζεται στο σπίτι. Γι' αυτό ο χρόνος για τις προσωπικές εργασίες των μαθητών δεν πρέπει να ξεπερνάει τη μισή ώρα. Εξάλλου μερικά παιδιά χρειάζονται ακόμη λιγότερη ώρα για να κάνουν τα μαθήματά τους (Horsley & Walker, 2013: 216).

Συνοψίζοντας στην Ευρώπη βλέπουμε πως ακολουθούνται διάφορες πολιτικές αναφορικά με τις κατ' οίκον εργασίες. Ο χρόνος που αφιέρωναν και αφιερώνουν καθημερινά οι μαθητές στην κατ' οίκον μελέτη διαφέρει ανά χώρα αλλά ο σκοπός τους στις περισσότερες χώρες είναι να βελτιώσουν και να αναπτύξουν τις γνώσεις των μαθητών και τις δεξιότητες μελέτης τους.

2.1.3 Νομικό πλαίσιο στην Ελλάδα

Ιστορικά

Στην Ελλάδα παρατηρούμε την εφαρμογή του θεσμού των κατ' οίκον εργασιών από το 1830 ωστόσο το ζήτημα αυτό διαχρονικά δεν φαίνεται να απασχολούσε ιδιαίτερα την εκπαιδευτική πολιτική, την επιστημονική κοινότητα τους δασκάλους αλλά και τους γονείς. Χαρακτηριστικά επίσημες οδηγίες από το Υπουργείο Παιδείας, για τις κατ' οίκον εργασίες, εκδόθηκαν από το 1985 και έπειτα. Παρόλα αυτά, ανέκαθεν το επίσημο πλαίσιο της πολιτείας, μέσα στο οποίο έπρεπε να εντάσσονται οι εργασίες για το σπίτι, δινόταν από Επιθεωρητές ή διάφορους παιδαγωγούς καθ' όλη τη διάρκεια εφαρμογής τους. Χαρακτηριστικά τον 19^ο αιώνα ο Ιωάννης Κοκκώνης, ένας σπουδαίος παιδαγωγός, εξέδιδε οδηγίες για την εφαρμογή τους, τον όγκο τους αλλά και την ποιότητά τους, δίνοντας τη «γραμμή» του υπουργείου (Διαμαντή, 2015: 65).

Στόχος των οδηγιών του ήταν να αποκτήσουν οι μαθητές ευχέρεια στην ανάγνωση, να εξασκηθούν, να θυμούνται πληροφορίες από μνήμης και να εξηγούν έννοιες, αλλά όχι να αποστηθίζουν μηχανικά (Κοκκώνης, 1864: 232, 237). Αυτή η αποφυγή της «ψιτακιστής απομνημόνευσης» τονιζόταν συνεχώς, αλλά παρατηρούνταν πως στην πράξη δεν εφαρμοζόταν από τους δασκάλους, αφού η μελέτη στο σπίτι στρεφόταν κυρίως στην ανάγνωση και στην απομνημόνευση. Επιπλέον ο Κοκκώνης (1850: 58) θεωρούσε πως έπρεπε οι μαθητές να διαβάζουν ορισμένα μαθήματα στο σπίτι, όπως για

παράδειγμα τη Γραμματική, για να προοδεύσουν πιο γρήγορα και υποστήριζε την επιβράβευση των μαθητών που απήγγειλαν χωρίς λάθος το μάθημα. Οι κατ' οίκον εργασίες λοιπόν αποτελούσαν οργανικό τμήμα της καθημερινής διδασκαλίας και γίνονταν πάντοτε προσπάθειες εξυγίανσής τους και μείωσης της απομνημόνευσης.

Πέραν όμως της εκπαιδευτικής πολιτικής αυτοί που φαίνεται να απουσιάζουν παντελώς από τα εκπαιδευτικά τεκταινόμενα, μέχρι το 1970, είναι οι γονείς των μαθητών. Φυσικά αυτό είναι απολύτως λογικό, αν σκεφτούμε την κατάσταση που επικρατούσε στην ελληνική κοινωνία όλα αυτά τα χρόνια. Η ελληνική οικογένεια είχε να αντιμετωπίσει ανέκαθεν πολλά προβλήματα, ακόμη και πολέμους, έχοντας ως αποτέλεσμα να παραγκωνίζει τα σχολικά θέματα των παιδιών και πολύ περισσότερο το γεγονός της ανάθεσης ή μη κατ' οίκον εργασιών από τους δασκάλους. Παρόλα αυτά οι εκπαιδευτικοί ζητούσαν πάντα από τους μαθητές να είναι διαβασμένοι και πολλές φορές το απαιτούσαν.

Κατά το 19^ο αιώνα αλλά και τις αρχές του 20^{ου} αιώνα η ύλη των μαθημάτων και οι απαιτήσεις των δασκάλων διογκώθηκαν και η εξέταση των κατ' οίκον εργασιών έγινε πολύ σκληρή και επίπονη. Κάποιες φορές ήταν τόσο αυστηρή, που συνοδευόταν από ξυλοδαρμό μαθητών σε περίπτωση που ήταν αδιάβαστοι (Χριστοβασίλης, 1940: 37-46). Ωστόσο η εικόνα και η πρακτική των κατ' οίκον εργασιών αρχίζει να αλλάζει με τις μεταρρυθμίσεις του 1981-85. Με την νέα προσέγγιση που υιοθετήθηκε στην εκπαίδευση, πολλές ασκήσεις που είχαν παλιότερα οι μαθητές για το σπίτι, εντάχθηκαν στο πρόγραμμα εργασιών που γίνονταν μέσα στην τάξη. Επίσης η εξέταση του προηγούμενου μαθήματος περιορίστηκε στον έλεγχο της ορθογραφίας και της ανάγνωσης και οι κανόνες γραμματικής πλέον δεν αποστηθίζονταν (Βουγιούκας 1984-1985: 23, 45). Τότε για πρώτη φορά εκδόθηκαν και οι χρόνοι που θα πρέπει να αφιερώνουν οι μαθητές για κατ' οίκον μελέτη ανά τάξη. Έτσι για τις τάξεις Α' και Β' προβλέπονταν 20 λεπτά εργασίας στο σπίτι, για τις Γ' και Δ' 40 λεπτά και για τις Ε' και ΣΤ' 60 λεπτά (Βουγιούκας 1984-1985: 60).

Παρόλα αυτά παρατηρήθηκε πως οι δάσκαλοι συνέχιζαν να μην εφαρμόζουν τις οδηγίες και να υπερφορτώνουν τους μαθητές. Όμως οι απόψεις για τις κατ' οίκον εργασίες φαίνεται να είχαν αλλάξει τόσο πολύ που από τα πρώτα στοιχεία που έχουμε από έρευνες το 1995 και 1998 η πλειονότητα των γονέων αποδέχονταν τις κατ' οίκον εργασίες ως είχαν, δέχονταν την παιδαγωγική τους αξία και εκτιμούσαν τον δάσκαλο που έβαζε πολλές εργασίες, θεωρώντας τον καλύτερο και πιο εργατικό. Ενώ το 1970, σύμφωνα με μαρτυρίες του σχολικού αρχείου της Κατερίνης, ο Νομαρχιακός Επιθεωρητής εξέφραζε

την δυσαρέσκειά του για την υπερφόρτωση των μαθητών με κατ' οίκον μελέτη, λόγω του σάλου που είχε προκληθεί από τους γονείς (Κουτσοπούρα, 2008: 169).

Μεταρρυθμίσεις - Εξορθολογισμός

Περίοδος 2000-2005

Ωστόσο και μετά την είσοδο του 21^{ου} αιώνα η αποστήθιση φαίνεται να κατέχει πρωτεύοντα ρόλο στο εκπαιδευτικό μας σύστημα και στις κατ' οίκον εργασίες. Η υπερφόρτωση των μαθητών συνεχιζόταν παρόλο που τα βιβλία του δασκάλου έδιναν οδηγίες για το ποιες και πόσες πρέπει να είναι οι κατ' οίκον εργασίες (Μουσταϊράς & Σαββάκη, 2004: 12-13· Βρεττός, 2001: 81). Έτσι το 2003 το Υπουργείο με σκοπό να μειώσει τον όγκο τους και να καθοδηγήσει τους εκπαιδευτικούς, εξέδωσε μια εγκύκλιο με αναλυτικές οδηγίες για τις εργασίες που μπορούν να δίνουν οι δάσκαλοι, για το σπίτι, σε κάθε μάθημα. Το πνεύμα των οδηγιών αυτών ήταν: όχι στην αποστήθιση και στη μηχανική λύση ασκήσεων, όχι στην υπερφόρτωση, ναι στις πιο δημιουργικές και ποιοτικές ασκήσεις, ναι στις ομαδικές κατ' οίκον εργασίες και στα σχέδια εργασίας.

Σύμφωνα με τις οδηγίες αυτές πρέπει οι εργασίες που θα ανατίθενται στο σπίτι για τους μαθητές:

1. Να μην είναι απλές αντιγραφές και απομνημονεύσεις από βιβλία και εγκυκλοπαίδειες, αλλά εάν χρειάζεται να ανατρέχουν σε πηγές, να ερευνούν και να αποδίδουν γραπτά με δημιουργικό συνθετικό τρόπο αυτά που έμαθαν.

2. Να είναι δυνατόν να εκτελεστούν από τα παιδιά χωρίς τη βοήθεια των γονέων. Γι' αυτό κρίνεται σκόπιμο να εξατομικεύονται όσο είναι δυνατόν.

3. Να τις έχει προετοιμάσει ο δάσκαλος σταθμίζοντας και τη δυσκολία και τη διάρκειά τους με βάση το μέσο μαθητή.

4. Να μην περιέχουν δυσκολίες άλλες εκτός από ό, τι συγκεκριμένο προβλέπεται κάθε φορά να ελεγχθεί.

5. Να δίνονται έπειτα από συζήτηση με τους μαθητές, ώστε να διευκρινίζονται οι δυσκολίες τους και να εξασφαλίζεται η συγκατάθεσή τους.

6. Να μη δίνονται ως τιμωρίες.

7. Να είναι δυνατή η παρακολούθηση και διόρθωσή τους από το δάσκαλο και να μη δίνονται όταν δεν πρόκειται να ελεγχθούν.

8. Να είναι απαραίτητες για την απόκτηση μιας δεξιότητας και να κινούνται στις αρχές και τη φιλοσοφία των ΔΕΠΠΣ, ΑΠΣ καθώς και των οδηγιών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

9. Να συμβάλλουν στην προετοιμασία της επόμενης ενότητας, χωρίς αυτό να γίνεται κατά σύστημα και υποχρεωτικά.

10. Στην περίπτωση εργασιών και ασκήσεων που περιέχονται στα βιβλία να μην απαιτείται αντιγραφή των εκφωνήσεων στο τετράδιο.

11. Να μην απαιτείται γραπτή εκτέλεση εργασιών που μπορούν να γίνουν με ευκολότερο και οικονομικότερο τρόπο όπως είναι για παράδειγμα η επισήμανση με σημάδια στοιχείων πάνω στο κείμενο και προφορική τους ανακοίνωση.

12. Να μη δίνονται εργασίες τεχνικής φύσεως (χάρτες, κατασκευές κ.ά.), αν προηγουμένως ο δάσκαλος δεν έχει διδάξει στους μαθητές πώς γίνονται και δεν τους έχει ασκήσει μέσα στην τάξη.

13. Να μη δίνονται για τις ημέρες αργίας του σχολείου περισσότερες εργασίες από όσες τις άλλες μέρες.

14. Η εκτέλεσή τους για όλα τα μαθήματα να μην απαιτεί περισσότερο από περίπου 30 λεπτά για τις Α' και Β', 40 λεπτά για τις Γ' και Δ' και 60 λεπτά για τις Ε' και Στ' τάξεις.

Οι οδηγίες αυτές για τον χρόνο που απαιτείται ανάλογα με την τάξη για τις κατ' οίκον εργασίες, ήταν ανάλογες με αυτά που είχαν τεθεί σε άλλες χώρες. Παρόλα αυτά δεν φαίνεται να τηρούνταν στην πράξη από τους εκπαιδευτικούς (Δαρβούδης, 2010: 36).

Συμπληρωματικά στην ίδια εγκύκλιο (ΥΠΕΠΘ, 2003: 2) διευκρινιζόταν πως στο μάθημα της Γλώσσας, εκτός από αυτά που αναφέρονταν στο βιβλίο δασκάλου, οι μαθητές των μικρότερων τάξεων (Α' και Β'), για περισσότερη άσκηση στη γραφή, έπρεπε να αντιγράφουν σε χωριστό τετράδιο το κείμενο της άσκησης «Γράφω και μαθαίνω» του βιβλίου. Αντίστοιχα οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων ως κατ' οίκον εργασία στο γλωσσικό μάθημα μπορούσαν στο τετράδιο εργασιών να συμπληρώσουν ασκήσεις που συνέβαλλαν στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου τους και συγκεκριμένα ασκήσεις που τους βοηθούσαν να συλλάβουν τη σημασία των λέξεων. Τέτοιες ασκήσεις μπορεί να ήταν η σύνδεση των λέξεων με πράγματα ή συμφραζόμενα, η κυριολεκτική και μεταφορική χρήση τους, η παραγωγή και σύνθεσή τους, οι περιφράσεις, οι ιδιωτισμοί και οι

ιδιοματισμοί, η συσχέτιση συνωνύμων και αντιθέτων λέξεων, τα σχήματα λόγου κ.ά. (ΥΠΕΠΘ, 2003: 3)

Στο ίδιο τετράδιο οι μαθητές μπορούσαν ως κατ' οίκον εργασία να συνθέτουν περιληπτικά κείμενα από το μάθημα της Γλώσσας ή και από άλλα μαθήματα, με την προϋπόθεση ότι είχαν διδαχθεί συστηματικά στην τάξη, να επισημαίνουν τα ουσιώδη μέσα σε μια πρόταση ή μια παράγραφο, καθώς επίσης και να πυκνώνουν μια πρόταση, μια παράγραφο ή ένα κείμενο. «Εάν δεν έχουν ασκηθεί οι μαθητές σε παρόμοιες δραστηριότητες, δε θα μπορέσουν να συνθέσουν μια ικανοποιητική περίληψη, γι' αυτό και δεν πρέπει να τους το απαιτούμε» (ΥΠΕΠΘ, 2003: 3). Ωστόσο τονιζόταν πως σε καμία περίπτωση δεν έπρεπε να ανατίθενται ως κατ' οίκον εργασίες ασκήσεις παραγωγής λόγου όπως το «Σκέφτομαι και γράφω», ή ασκήσεις χρονικών αντικαταστάσεων.

Το ίδιο πλαίσιο ίσχυε και για τα υπόλοιπα μαθήματα. Ενδεικτικά για το μάθημα της Ιστορίας αναφερόταν πως οι μαθητές έπρεπε να μελετούν μια - δυο φορές τη συγκεκριμένη ενότητα και να εντοπίζουν τα κυριότερα σημεία και τις νέες έννοιες που διδάχθηκαν. Στόχος δηλαδή της κατ' οίκον μελέτης τους ήταν να αποδώσουν το περιεχόμενο της ενότητας χωρίς να αποστηθίσουν το κείμενο (ΥΠΕΠΘ, 2003: 3).

Συμπερασματικά λοιπόν, έπρεπε ο δάσκαλος να αναθέτει για το σπίτι ασκήσεις που να είναι σχετικές με το μάθημα, να είναι καλής ποιότητας, να έχουν εξασκηθεί πρώτα στο σχολείο και να ανταποκρίνονται κάθε φορά στη διδακτική και μαθησιακή επιδίωξη, χωρίς να ωθούν σε αντιγραφές και απομνημονεύσεις. Εξάλλου εάν πληρούνταν αυτές οι προϋποθέσεις, τότε οι μαθητές θα μπορούσαν να εκτελέσουν μόνοι τους, το μεγαλύτερο μέρος των εργασιών τους, που είναι άλλωστε και ένας σκοπός της κατ' οίκον μελέτης που τίθεται και από το Υπουργείο (Χατζηδήμου κ.ά., 2007· Δαρβούδης, 2010: 40).

Με αυτό τον τρόπο υποστήριζε η βιβλιογραφία (Λιγνός, 2004: 102) ότι *«ο μαθητής θα ξέρει τι έχει να κάνει, από πού να ξεκινήσει και πώς να πραγματοποιεί κάθε εργασία. Θα είναι ικανός να ελέγξει τα παρόμοια γραμμένα παραδείγματα που έχει στο τετράδιο του και να θυμηθεί τον τρόπο λύσης των εργασιών σε περίπτωση που δυσκολευτεί.»*

Εξάλλου αν ο μαθητής δυσκολευτεί στο σπίτι μπορεί οι γονείς να προσπαθήσουν να του εξηγήσουν με τον δικό τους τρόπο προκαλώντας σύγχυση στο παιδί ή μπορεί να οδηγηθεί από μόνος του σε αντιορθολογικούς τρόπους επίλυσης που θα είναι πολύ επιζήμιοι. Για παράδειγμα αν έχει να λύσει ένα μαθηματικό πρόβλημα και στόχος του είναι να βρει σωστό αποτέλεσμα μπορεί να σκεφτεί πως καλό θα ήταν να μετρήσει με τα

δάχτυλα. Με την μέθοδο όμως αυτή όχι μόνο δεν εξασκεί τους νέους τρόπους που διδάχτηκε στο σχολείο αλλά παρεμποδίζεται και η προσπάθειά του να γίνει καλύτερος (Βρεττός κ.ά., 2001 : 142).

Ωστόσο ακόμη και μετά τις οδηγίες αυτές, πολλές φορές, σχολικοί σύμβουλοι δέχονταν καταγγελίες από γονείς μορφωμένους για το είδος και το πλήθος των κατ' οίκον εργασιών με τη μορφή φωτοτυπιών. Οι περισσότερες, όπως έλεγαν, ήταν από βοηθήματα που κυκλοφορούσαν στο εμπόριο και σε πολλές φαίνονταν ακόμα και η σελίδα ή ο τίτλος του βιβλίου (Λιγνός, 2004: 102). Τα όποια βιβλία – βοηθήματα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για να παίρνουν ιδέες οι δάσκαλοι ή να ενημερώνονται προκειμένου, όπου και όταν χρειαστεί, να φτιάξουν τις δικές τους εργασίες, προσαρμοσμένες στις δυνατότητες των μαθητών τους (Οικονομίδης, Ντόντουλος, & Τσιπούρας, 2006: 378).

Το 2005 το Υπουργείο εκδίδει άλλη μια εγκύκλιο για τις κατ' οίκον εργασίες (ΥΠΕΠΘ, 2005α: 2-3) και συμπληρώνοντας την εγκύκλιο του 2003 προβλέπει, αναλυτικά, ποιο ήταν το ισχύον πλαίσιο για την ανάθεση κατ' οίκον εργασιών σε όλα τα μαθήματα. Αυτή η εγκύκλιος σε συνδυασμό με την εγκύκλιο του 2003 ισχύει μέχρι και σήμερα.

Ειδικότερα, στο Γλωσσικό μάθημα τονίζεται ότι η ορθογραφία πρέπει να υπαγορεύεται στους μαθητές από τον εκπαιδευτικό ώστε να μην την αποστηθίζουν στο σπίτι. Στα Μαθηματικά πρέπει, οι δάσκαλοι, να είναι ιδιαίτερα φειδωλοί όσον αφορά την ανάθεση κατ' οίκον εργασιών, οι οποίες πρέπει να εξυπηρετούν ειδικούς στόχους, όπως ανακεφαλαιώσεις ενοτήτων ή περαιτέρω εμπέδωση και επέκταση της ύλης. Επιπλέον οι εργασίες αυτές πρέπει να απαιτούν την ελάχιστη εξωτερική βοήθεια (από γονείς κ.ά.) για να ολοκληρωθούν και να μην είναι χρονοβόρες. Συμπληρωματικά, σε περιπτώσεις που οι μαθητές εκπονούν στην τάξη σχέδια εργασίας, να ενθαρρύνεται η «κατ' οίκον» ομαδική εργασία για την επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου. Οδηγία που πρώτα φορά εμφανίζεται και εκφράζεται από τους ιθύνοντες.

Στην Μελέτη του Περιβάλλοντος οι δάσκαλοι μπορούν να ανατεθούν όποτε χρειαστεί κατ' οίκον εργασίες που δεν θα υπερβαίνουν τα 15-20 λεπτά και δεν θα προωθούν την απομνημόνευση κειμένων. Τέτοιες μπορεί να είναι εργασίες που στόχο έχουν να βοηθήσουν τους μαθητές να οργανώσουν όσα έμαθαν ή να τα ανασυνθέσουν δημιουργικά. Για παράδειγμα μπορούν να συνθέτουν περιλήψεις, να σχεδιάζουν πινάκες ή διαγράμματα με τις βασικές έννοιες της ενότητας, να δημιουργούν αφίσες κ.ά. Επίσης, και

εδώ προτάθηκε να ενθαρρύνεται η συνεργασία ομάδας μαθητών «κατ' οίκον», εφόσον συναινούν οι γονείς και το επιτρέπουν οι συνθήκες (ΥΠΕΠΘ, 2005α: 3).

Στη Φυσική, την Ιστορία, την Γεωγραφία, τα Θρησκευτικά και την Φυσική Αγωγή δεν κρίνεται σκόπιμο να δίνονται πρόσθετες εργασίες για το σπίτι πέρα από αυτές που προτείνονται στο βιβλίο του μαθητή και στο βιβλίο του εκπαιδευτικού. Όμοια και στην Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή δεν δίνονται εργασίες για το σπίτι αλλά ενδείκνυται, στο πλαίσιο εκπόνησης σχεδίων εργασίας (projects), η συνεργασία των μαθητών σε εξωσχολικό χρόνο, ύστερα και από συνεννόηση των γονέων. (ΥΠΕΠΘ, 2005α: 3)

Τέλος στην εγκύκλιο τονίζεται πως το θέμα αυτό πρέπει να αποτελέσει θέμα ειδικής συνεδρίασης του Συλλόγου Διδασκόντων και πρέπει οι σχολικοί σύμβουλοι να το συμπεριλαμβάνουν ως θέμα εισήγησης στα επιμορφωτικά σεμινάρια καθώς και στις παιδαγωγικές συναντήσεις που πραγματοποιούν. (ΥΠΕΠΘ, 2005α: 4)

Με την έναρξη της σχολικής χρονιάς 2005-2006 το Υπουργείο στην εγκύκλιο που έστειλε στα σχολεία περιλαμβάνει ξανά ένα κεφάλαιο για τις κατ' οίκον εργασίες και καλεί τους δασκάλους να εφαρμόζουν τις οδηγίες του Παιδαγωγικού ινστιτούτου διότι παρατηρήθηκε και πάλι κατάχρησή τους (ΥΠΕΠΘ, 2005β: 8). Χαρακτηριστικά αναφέρει: *«Ευθύνη όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας πρέπει να είναι ο εξορθολογισμός των κατ' οίκον εργασιών. Προς αυτή την κατεύθυνση συμβάλλουν η συστηματική ενημέρωση των γονέων, η συνεργασία των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, η συνεργασία με τον σύμβουλο, ο σωστός προγραμματισμός και η ενιαία πολιτική της σχολικής μονάδας»* (ΥΠΕΠΘ, 2005β: 9). Επιπλέον τονίζεται ξανά πως ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο ρόλος των σχολικών συμβούλων που πρέπει να καθοδηγούν τους εκπαιδευτικούς για τον τρόπο αντιμετώπισης των κατ' οίκον εργασιών.

Περίοδος 2006-2019

Από τότε και έπειτα κάθε χρόνο το υπουργείο στις εγκυκλίους που έστειλε στα σχολεία περιελάμβανε το θέμα των κατ' οίκον εργασιών. (ΥΠΕΠΘ, 2006: 8· ΥΠΕΠΘ, 2011: 2· ΥΠΕΠΘ, 2013). Σε κάθε εγκύκλιο αναφερόταν πως παρατηρήθηκαν ξανά και ξανά φαινόμενα κατάχρησής τους και παρέπεμπαν στην εγκύκλιο του 2003 και του 2005 προκειμένου να ενημερώνονται οι δάσκαλοι για το ισχύον πλαίσιο. Έτσι, το Υπουργείο Παιδείας με σειρά εγκυκλίων προσπαθούσε και προσπαθεί να σταματήσει την κατάχρηση και αντιγραφή εργασιών. Ωστόσο στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, μέρος της εμπέδωσης της σχολικής γνώσης είναι και οι κατ' οίκον εργασίες. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τον

Δαρβούδη (2010), ο οποίος υποστηρίζει ότι δίνονται στους μαθητές κατ' οίκον εργασίες όχι για να αναπληρώσουν τη διδασχία των μαθημάτων στο σχολείο αλλά για την εμπέδωση ή επανάληψη όπου χρειάζεται και επειδή μπορεί να υπάρχει χρονικός περιορισμός στην τάξη.

Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2017-2018 και συγκεκριμένα 13 Δεκεμβρίου του 2017, εκδόθηκε απόφαση από το Υπουργείο Παιδείας για την υλοποίηση της εκπαιδευτικής δράσης «Η τσάντα στο σχολείο». Με τη συγκεκριμένη δράση καθιερώθηκε η παραμονή της σχολικής τσάντας των μαθητών των Δημοτικών Σχολείων της χώρας, για τουλάχιστον ένα Σαββατοκύριακο το μήνα, στο σχολείο. «*Η τσάντα παραμένει στο σχολείο την Παρασκευή, πριν από το Σαββατοκύριακο που έχει αποφασιστεί από τον Σύλλογο Διδασκόντων του σχολείου, έως την Δευτέρα*» (ΥΠΠΕΘ, 2017: 1). Στην εγκύκλιο αναφέρεται ότι η παραμονή της τσάντας στο σχολείο δεν αποτελεί μια συμβολική παρέμβαση, αλλά επιδιώκεται οι μαθητές να μην ασχολούνται με την προετοιμασία μαθημάτων κατά τη διάρκεια αυτού του Σαββατοκύριακου.

Επιπλέον διευκρινίζεται πως η δράση αυτή εντάσσεται στο πλαίσιο αναβάθμισης της σχολικής ζωής και σύνδεσής της με την κοινωνική πραγματικότητα. Υλοποιείται με σεβασμό στις ανάγκες της παιδικής ηλικίας, στοχεύοντας στην πολύπλευρη ανάπτυξη των παιδιών (συναισθηματική, κοινωνική και ψυχοκινητική) και με σκοπό να υποστηρίξει ουσιαστικά τον μειωμένο χρόνο δημιουργικής επαφής και επικοινωνίας γονέων – παιδιών (ΥΠΠΕΘ, 2017: 1-2). Ωστόσο η εγκύκλιος επεσήμαινε ότι η δράση αυτή αποτελεί εφαλτήριο για μια γενικότερη επανεκτίμηση της σημασίας και του ρόλου των κατ' οίκον εργασιών σε σχέση με τον ελεύθερο χρόνο των μαθητών.

Η εφαρμογή της δράσης αυτής, όμως, προκάλεσε αναστάτωση στα σχολεία. Χαρακτηριστικά η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος εξέδωσε ανακοίνωση, στα τέλη Ιανουαρίου του 2018, στην οποία ανέφερε πως η δράση δεν θα πρέπει να είναι υποχρεωτική αλλά να εναπόκειται στην παιδαγωγική κρίση των Συλλόγων Διδασκόντων. Υπογράμμισε ότι η ρητορική για το σεβασμό του ελεύθερου χρόνου των μαθητών και συνολικά των αναγκών της παιδικής ηλικίας έρχεται σε αντίθεση με την εκπαιδευτική πολιτική του Υπουργείου, γιατί ο χρόνος που απαιτείται καθημερινά για την υλοποίηση των κατ' οίκον εργασιών συναρτάται άμεσα με τα αναλυτικά προγράμματα, τους διδακτικούς στόχους κάθε τάξης και τα σχολικά εγχειρίδια. Επιπλέον εξήγησε ότι η αναβάθμιση της σχολικής ζωής συνδέεται άμεσα με τις συνολικές εκπαιδευτικές πολιτικές

που αφορούν στην αναβάθμιση των όρων λειτουργίας του σχολείου και στήριξης των δομών του (ΔΟΕ, 2018).

Τέλος, επεσήμανε ότι οι πολιτικές των τελευταίων χρόνων λειτουργούν στην αντίθετη κατεύθυνση και πως το Υπουργείο φαίνεται για μια ακόμη φορά να αγνοεί την σχολική πραγματικότητα. Πιο συγκεκριμένα ανέφερε ότι υπάρχει σειρά πρακτικών ζητημάτων που προκύπτουν κατά την υλοποίηση της δράσης, όπως η απουσία κατάλληλων χώρων για τη φύλαξη της σχολικής τσάντας, η λειτουργία τμημάτων ολόημερων στις ίδιες αίθουσες που καλούνται να αφήσουν τις τσάντες τους οι μαθητές, η ανάγκη που θα προκύψει για τους μαθητές να μεταφέρουν το απαραίτητο υλικό τη Δευτέρα το πρωί και άλλες (ΔΟΕ, 2018).

Όμοια σε συνέντευξή του ο συγγραφέας, δάσκαλος και διευθυντής του Δημοτικού Σχολείου Φύλλων Χαλκίδας Κλωτσοτύρας Δημήτρης επεσήμανε τις προβληματικές παραμέτρους του μέτρου. Μεταξύ άλλων αναφέρθηκε στον αποπροσανατολισμό της σχολικής κοινότητας, τα πρακτικά ζητήματα που προκύπτουν (για παράδειγμα κάποιος μαθητής ξεχνάει τα κλειδιά του σπιτιού στην τσάντα, τις πιθανές κλοπές κλπ) και την εμφανή υποβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού με ένα μέτρο που «επιβάλλεται» χωρίς να του αφήσει περιθώρια δημιουργικότητας. Ωστόσο υποστήριξε πως υπό προϋποθέσεις θα μπορούσε το μέτρο αυτό να είναι μια πρακτική ενδυνάμωσης της επικοινωνίας γονέων – παιδιών, αλλά η δράση θα πρέπει να διατηρήσει την κεντρική ιδέα του Σαββατοκύριακου χωρίς εργασίες, όμως να δώσει την ελευθερία στα σχολεία να την πραγματοποιήσουν όπως αυτά θέλουν (Κλωτσοτύρας, 2018).

Παρόλα αυτά, το σχολικό έτος 2018-2019 η δράση διευρύνεται και μέσω σχετικής απόφασης του Υπουργείου, από την αρχή της σχολικής χρονιάς, τα σχολεία πρέπει να ορίσουν δύο Παρασκευές κάθε μήνα όπου η τσάντα των μαθητών θα παραμένει στο σχολείο για όλο το Σαββατοκύριακο (ΥΠΠΕΘ, 2018: 1). Επισημαίνεται ξανά πως η παραμονή της τσάντας στο σχολείο δεν αποτελεί μια συμβολική παρέμβαση, αλλά στοχεύει στην ενίσχυση του ποιοτικού χρόνου των παιδιών με τις οικογένειές τους και παράλληλα, διευρύνει τις δυνατότητες ενασχόλησής τους με δραστηριότητες που άπτονται των προσωπικών τους ενδιαφερόντων, συμβάλλοντας έτσι όχι μόνο στην γνωστική, αλλά και στη συναισθηματική και κοινωνική τους ανάπτυξη. Ωστόσο προστίθεται ότι «σκοπός της συγκεκριμένης δράσης είναι να συμβάλλει στην ποιοτική αναβάθμιση της σχέσης των μαθητών με το σχολείο, εντάσσοντας οργανικά τη διαδικασία της εμπέδωσης των γνώσεων μέσα στο ίδιο το σχολικό περιβάλλον» και πως «στόχος είναι να προχωρήσουμε σε όλες

εκείνες τις ρυθμίσεις ώστε να μετριαστεί το άγχος που έχει συσχετιστεί με την μελέτη για την επόμενη ημέρα και το μεγαλύτερο μέρος των εργασιών να ολοκληρώνεται εντός του σχολείου» (ΥΠΠΕΘ, 2018: 1).

Την ίδια περίοδο το Διοικητικό Συμβούλιο της Πανελλήνιας Επιστημονικής Ένωσης Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης εκδίδει ανακοίνωση όπου επισημαίνει ότι «η παραμονή της τσάντας των μαθητών/τριών στο σχολείο για τουλάχιστον δύο Σαββατοκύριακα το μήνα, χωρίς να συνοδεύεται από τις απαραίτητες αλλαγές στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, το Εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα Διδασκαλίας, την αναγκαία αναδιάρθρωση και εξορθολογισμό της διδακτέας ύλης των μαθημάτων, και κυρίως χωρίς την εισαγωγή του γνωστικού αντικείμενου της Μελέτης-Προετοιμασίας των μαθημάτων για την επόμενη ημέρα για όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες στο υποχρεωτικό πρόγραμμα, δεν έχει να προσφέρει απολύτως τίποτα στην εκπαιδευτική διαδικασία». Τονίζει, δε, πως η δράση θα μπορούσε να είναι αποτελεσματική αν διέπονταν όχι από πρόχειρες, μεμονωμένες και αποσπασματικές παρεμβάσεις αλλά από καλά μελετημένες, σχεδιασμένες και συνολικές αλλαγές (Πανελλήνια Επιστημονική Ένωση Διευθυντών Σχολικών Μονάδων, 2018:1).

Ακολούθως στις 4 Φεβρουαρίου του 2019 και εν μέσω της σχολικής χρονιάς 2018-2019 όπου η δράση αυτή είχε διευρυνθεί, το Υπουργείο Παιδείας εκδίδει μια Υπουργική απόφαση με θέμα: «Παραμονή των διδακτικών βιβλίων στο Δημοτικό Σχολείο για τουλάχιστον δύο Σαββατοκύριακα το μήνα». Σε αυτή επισημαίνεται ότι η δράση υλοποιείται τουλάχιστον δύο φορές τον μήνα, για όλους τους μήνες του διδακτικού έτους και με έντονο ύφος τονίζεται πως σε καμία περίπτωση δεν ανατίθενται εργασίες και δεν προγραμματίζονται επαναληπτικές εμπεδωτικές δοκιμασίες για τη Δευτέρα μετά το Σαββατοκύριακο υλοποίησης της δράσης (ΥΠΠΕΘ, 2019:1). Φαίνεται λοιπόν πως το Υπουργείο αφαιρεί την λέξη «τσάντα» από τον τίτλο και εξηγεί πως η ουσία της δράσης είναι η παραμονή των διδακτικών βιβλίων στο σχολείο. Με αυτό τον τρόπο λοιπόν θα λέγαμε πως δίνει ίσως «το ελεύθερο» σε όποιους μαθητές θέλουν να παίρνουν μαζί τους τις τσάντες τους χωρίς όμως τα βιβλία. Επιπλέον γίνεται φανερό πως μάλλον οι εκπαιδευτικοί δεν ακολουθούν ακριβώς τις οδηγίες που έχουν τεθεί.

Στη χώρα μας, λοιπόν, είναι σαφές πως δεν υπάρχει ξεκάθαρη και καθ' όλα αποδεκτή πολιτική του κράτους και των σχολείων για το θέμα των κατ' οίκον εργασιών. Χαρακτηριστικά οι αποφάσεις που λαμβάνονται από την Πολιτεία είναι πολλές φορές αντικρουόμενες. Άλλοτε αφορούν τη μείωση των εργασιών, άλλοτε την αύξησή τους, ενώ

ορισμένες φορές αποφεύγεται οποιαδήποτε αναφορά στο θέμα αυτό (Χατζηδημού κ.ά., 2007). Έτσι το ζήτημα έχει αφεθεί στην υποκειμενική κρίση του κάθε εκπαιδευτικού με συνέπεια να υπάρχουν συχνά αντίθετες πρακτικές μέσα στο ίδιο σχολείο, γεγονός που προκαλεί σύγχυση σε γονείς και μαθητές (Rolfe, 2004).

Συμπληρωματικά στην Ελλάδα οι κατ' οίκον εργασίες απουσιάζουν από τα προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών, ούτε υπάρχει κάποια θεσμοθετημένη ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση για το ζήτημα (Βρεττός, 2001· Χατζηδημού κ.ά., 2007). Στην έρευνα του Φύκαρη (2008) η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι δεν έχουν εκπαιδευτεί ούτε επιμορφωθεί σχετικά και με το σχεδιασμό και την οργάνωση των κατ' οίκον εργασιών. Οι κατ' οίκον εργασίες δε διδάσκονται ως αυτοτελές αντικείμενο διδασκαλίας στις σχολές παραγωγής εκπαιδευτικών και αυτό έχει αρνητικές συνέπειες για τους μαθητές, καθώς όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Βρεττός (2001: 78) *«ο εκπαιδευτικός δεν αποκτά στο πλαίσιο της εκπαίδευσής του τις απαιτούμενες γνώσεις σχετικά με την αντιμετώπιση του θέματος αυτού, με αποτέλεσμα οι κατ' οίκον εργασίες να λειτουργούν απωθητικά και να προκαλούν ψυχικά προβλήματα στους μαθητές»*.

2.2 Ενιαία εσωτερική πολιτική σχολείου για τις κατ' οίκον εργασίες

Η ανυπαρξία κοινής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών για τις κατ' οίκον εργασίες και άρα η μεγάλη απόκλιση στην ανάθεση και χρήση τους, έχει απασχολήσει ερευνητές του εξωτερικού εδώ και σχεδόν τρεις δεκαετίες. Ο Simplicio (2005) διαπίστωσε ότι υπήρχαν προβλήματα στη συνέπεια εφαρμογής των κατ' οίκον εργασιών από σχολείο σε σχολείο και από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό καθώς και έλλειψη συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με αποτέλεσμα αυτό να προκαλεί σοκ στους μαθητές, όταν αλλάζουν τάξη.

Πράγματι σύμφωνα με τον Cooper (2007: 90) εκείνη την περίοδο οι περισσότερες σχολικές περιφέρειες δεν είχαν πολιτική για τις κατ' οίκον εργασίες και όσες είχαν, την είχαν δημιουργήσει ως απάντηση στη διαμάχη της κοινωνίας σχετικά με το πόσες εργασίες πρέπει να ανατίθενται. Ωστόσο, εξηγεί, πως αυτό δεν σήμαινε ότι λειτουργούσαν χωρίς πολιτική. Πολλά σχολεία έδιναν στους γονείς μια πολύ σύντομη πολιτική και τους ενημέρωναν για τις πρακτικές τους. Όμοια στις Η.Π.Α μόνο το 35% των εκπαιδευτικών περιφερειών είχαν πολιτική για τις κατ' οίκον εργασίες (Roderique et al., 1994).

Αντίθετα στη Μεγάλη Βρετανία το 90% των σχολείων ακολουθούσαν ενιαία εκπαιδευτική πολιτική (Felgate & Kendall, 2002) και σιγά σιγά όλο και περισσότερες περιφέρειες συνέτασσαν τις δικές τους πολιτικές. Ωστόσο δεν έχουν γίνει επαρκείς έρευνες για τον προσδιορισμό του ποσοστού των σχολικών περιφερειών ανά χώρα, που ακολουθούν κάποια ενιαία πολιτική, όμως πολλές περιφέρειες και σχολεία έχουν δομήσει πολιτικές τις οποίες ακολουθούν. Τέτοια παραδείγματα αποτελούν η εκπαιδευτική πολιτική που έχει εκδώσει η West Chester Area School District (2017), η κυβέρνηση της Δυτικής Αυστραλίας (Department of Education, 2014), η Κυβέρνηση της Νότιας Ουαλίας (NSW Department of Education & Communities, 2012), η Κυβέρνηση της Μάλτας (Ministry of Education & Employment, 2018) και η κυβέρνηση της Νορβηγίας (OECD, 2013).

2.2.1 Πλεονεκτήματα

Ήδη από τον προηγούμενο αιώνα ερευνητές έχουν διαπιστώσει ότι σε σχολεία που υπάρχει πολιτική για τις κατ' οίκον εργασίες οι εκπαιδευτικοί, διαφέρουν σημαντικά και σε θετική κατεύθυνση σε σχέση με τους άλλους εκπαιδευτικούς. Είναι πιο πιθανόν να αναγνωρίσουν τη σημασία της τακτικής ανάθεσης κατ' οίκον εργασιών και την αξία της ανατροφοδότησης (Heller, Spooner, Anterson & Mires, 1988). Όμοια πολλοί ερευνητές τονίζουν ότι, όταν οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν μια καλή πολιτική, οι κατ' οίκον εργασίες μπορούν να είναι ένα αποτελεσματικό και πολύτιμο εκπαιδευτικό εργαλείο, ειδικά για τα παιδιά με μαθησιακά προβλήματα (Sartain, Glenn, Jones & Merritt 2015, Salend & Schliff 1989).

Στη διαπίστωση της σημασίας της πολιτικής του σχολείου για τις κατ' οίκον εργασίες κατέληξε και η έρευνα του Wiesenthal και των συνεργατών του (1997) η οποία επισημαίνει ότι η ύπαρξη και εφαρμογή μιας πολιτικής για τις κατ' οίκον εργασίες είναι ένα προαπαιτούμενο για τη χρήση τους. Συμπληρωματικά οι Roderique et al. (1994) στα αποτελέσματα της πολύ μεγάλης τους έρευνας, που διεξήχθη σε 550 σχολικές περιφέρειες, αναφέρουν πως παρόλο που πολλοί δάσκαλοι θέλουν να έχουν την ελευθερία να αναθέτουν εργασίες σύμφωνα με τα δικά τους πιστεύω, η έλλειψη συνοχής, σταθερότητας και συνέπειας ανάμεσα στις εργασίες που αναθέτει ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να προκαλέσει προβλήματα και σύγχυση στους μαθητές και τους γονείς, οι οποίοι πρέπει να συμβαδίζουν με τις διαφορετικές προσδοκίες κάθε εκπαιδευτικού.

Η Protheroe (2009: 44) υποστηρίζει ότι οι πολιτικές για τις κατ' οίκον εργασίες που έχουν ξεκάθαρες προσδοκίες για τους δασκάλους σχετικά με το τι είναι «καλές» κατ' οίκον εργασίες, μπορούν να ενδυναμώσουν την αποτελεσματικότητά τους και να μειώσουν πιθανά προβλήματα. Επιπλέον μια ενιαία πολιτική για τις κατ' οίκον εργασίες μπορεί να «λύσει τα χέρια» των εκπαιδευτικών αφού ανάμεσα στα άλλα εξηγεί τους λόγους ανάθεσης εργασιών, την αξία τους, το χρόνο που πρέπει να αφιερώνουν οι μαθητές στην κατ' οίκον μελέτη αλλά και την ποσότητα των εργασιών. Έτσι γίνεται ξεκάθαρο στους μαθητές ποιο είναι το πλάνο δράσης και για ποιο λόγο πρέπει να τηρηθεί, αφήνοντας στην άκρη πιθανά παράπονα (Bembenuity, 2011: 347).

Συμπληρωματικά σύμφωνα με τους Lutz & Jayaram (2015: 74) στους περισσότερους γονείς δεν είναι ξεκάθαρο τι πρέπει να κάνουν με τις κατ' οίκον εργασίες. Συχνά λαμβάνουν διαφορετικά μηνύματα από τον κάθε εκπαιδευτικό για το πώς και πόσο να βοηθήσουν τα παιδιά τους, έχοντας ως αποτέλεσμα να μπερδεύονται. Ενώ αντίθετα, όπως φάνηκε από έρευνες, γονείς οι οποίοι ενημερώνονται για την πολιτική που εφαρμόζει το σχολείο για τις κατ' οίκον εργασίες και μαθαίνουν πώς να βοηθούν τα παιδιά τους, φάνηκε να έχουν μια σημαντική θετική επίδραση στην ολοκλήρωση των εργασιών και να αναφέρουν λιγότερα προβλήματα κατά τη συμπλήρωσή τους στο σπίτι (Cooper et al., 2006). Αναλογικά, οι μαθητές των οποίων οι γονείς είχαν μάθει πώς να τους βοηθούν, ήταν πιο δεκτικοί να κάνουν τις εργασίες τους, δεν παραπονιόντουσαν σχετικά με τις εργασίες, δεν απογοητεύονταν και δεν είχαν άσχημη συμπεριφορά (Cooper et al., 2006).

Τέλος, οι μαθητές είναι πιο εύκολο να επιτύχουν όταν ακολουθείται μια ενιαία πολιτική με συγκεκριμένες κατευθυντήριες οδηγίες παρά όταν ακολουθούν διαφορετικές πολιτικές και πρακτικές που έχει κάθε δάσκαλος (Pasi, 2006: 8). Ακατάλληλες κατ' οίκον εργασίες μπορούν να βλάψουν τους μαθητές τόσο μαθησιακά όσο και ψυχολογικά, γι αυτό πρέπει να ρυθμίζονται από κάποια πολιτική (Sartain et al., 2015)

2.2.2 Περιεχόμενο

Μια καλή πολιτική για τις κατ' οίκον εργασίες πρέπει να περιλαμβάνει κάποιους βασικούς άξονες. Αρχικά θα πρέπει να δηλώνεται ο γενικός σκοπός της κατ' οίκον μελέτης, να παρατίθενται κάποια στοιχεία σχετικά με την αξία της και να παρουσιάζεται μια λίστα με τους στόχους των εργασιών και τους λόγους ανάθεσης. Ακολούθως θα πρέπει να δηλώνει ξεκάθαρα ότι τόσο οι γονείς και οι μαθητές, όσο οι δάσκαλοι και η

διοίκηση αναμένεται να διαδραματίσουν ένα σημαντικό ρόλο στην όλη διαδικασία και για αυτό το λόγο να αποσαφηνίζονται οι υπευθυνότητες κάθε μέρους (Costley, 2013: 8).

Ενδεικτικά οι υποχρεώσεις των μαθητών συνήθως είναι τέσσερις. Οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν ποιες εργασίες τους έχουν ανατεθεί, να τις διεκπεραιώνουν στην ώρα τους, να τις εκτελούν με κατάλληλο τρόπο (να μην τις αντιγράφουν ή να μη χρησιμοποιούν αθέμιτα μέσα) και να ενημερώνουν το δάσκαλο όταν δεν κατάλαβαν ή δεν μπορούσαν να κάνουν τις ασκήσεις. Μια καλή πολιτική ορίζει επίσης και το χρόνο που πρέπει να αφιερώνει ένας μαθητής στην διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών του (Cooper, 2007: 97).

Οι υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών είναι να δηλώνουν: α) το σκοπό των κατ' οίκον εργασιών, β) πώς σχετίζονται οι εργασίες με το προς μελέτη ζήτημα που διδάχθηκαν, γ) ποιος είναι ο καταλληλότερος τρόπος για να λυθεί αυτή η εργασία, παρέχοντας κάποιες γενικές οδηγίες για τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσουν οι μαθητές ώστε να ολοκληρώσουν επιτυχώς τις εργασίες τους και δ) τι χρειάζεται να προσκομίσουν οι μαθητές ώστε να αποδείξουν ότι έλυσαν την άσκηση. Επιπλέον σε σχολεία που διδάσκονται διαφορετικά μαθήματα από διαφορετικούς εκπαιδευτικούς, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν α) ποιες μέρες της εβδομάδας είναι διαθέσιμες ώστε να αναθέσουν εργασίες και β) πόσο χρόνο πρέπει να ξοδέψουν οι μαθητές για να κάνουν την κατ' οίκον μελέτη για το μάθημα αυτό (Bembenutty, 2011: 345-346• Cooper, 2007: 97).

Οι υποχρεώσεις της Διεύθυνσης είναι: α) να ενημερώνει τους γονείς για την εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθείται, β) να ελέγχει την εφαρμογή της πολιτικής, γ) να συντονίζει το πρόγραμμα των κατ' οίκον εργασιών ανάμεσα στα διάφορα μαθήματα που διδάσκονται στην ίδια τάξη, δ) να λύνει τις διαφωνίες μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών (Bembenutty, 2011: 347• Cooper, 2007: 95).

Οι υποχρεώσεις των γονέων είναι να διασφαλίζουν ένα ήσυχο μέρος όπου ο μαθητής μπορεί να κάνει την κατ' οίκον μελέτη του και διαθέτει όλα τα απαραίτητα υλικά (ψαλίδια, χάρακες, μολύβια κλπ), να ενθαρρύνουν το παιδί να κάνει τις εργασίες του διότι είναι σημαντικές για να μάθει και εάν το παιδί ζητήσει βοήθεια, να το βοηθήσουν αλλά όχι λέγοντάς του τη λύση αλλά καθοδηγώντας το (Cooper, 2007:107).

Ακολούθως θα πρέπει να αναγράφονται γενικές οδηγίες για τη συχνότητα και την αναμενόμενη διάρκεια ολοκλήρωσης των εργασιών που ανατίθενται. Παρόλο που δεν υπάρχει κάποια καθολική νόρμα που εφαρμόζεται σε όλα τα σχολεία, μια καλή πρακτική

που συστήνεται από τη βιβλιογραφία ένας ο κανόνας των 10 λεπτών του Cooper. Ο χρόνος που πρέπει να ασχολείται δηλαδή ένας μαθητής με τις κατ' οίκον εργασίες του είναι το γινόμενο της τάξης του επί 10 λεπτά. Οπότε 10 λεπτά για την Α Δημοτικού, 20 για τη Β Δημοτικού κ.ό.κ. (Cooper, 2007: 94). Επιπλέον στον Bembenutty (2011: 346) ο Cooper αναφέρει πως από την έρευνα έχει προκύψει ότι οι εργασίες που είναι μικρότερες αλλά δίνονται με μεγαλύτερη συχνότητα έχουν καλύτερα αποτελέσματα από αυτές που είναι πολύ μεγάλες.

Τέλος καλό είναι η πολιτική για τις κατ' οίκον εργασίες να περιλαμβάνει μια ενότητα που θα καθορίζει τον τρόπο διόρθωσης, αξιολόγησης και ανατροφοδότησης των εργασιών και να διευκρινίζεται τι ρόλο θα διαδραματίσουν στον τελικό βαθμό του μαθητή (Cooper, 2007: 100).

Σε γενικές γραμμές οι πολιτικές θα πρέπει να έχουν κάποια ευελιξία ώστε όλες οι τάξεις να μπορέσουν να υιοθετήσουν τις συγκεκριμένες πρακτικές αλλά να τις εντάξουν στις δικές τους συνθήκες. Θα πρέπει δηλαδή να αναγνωρίζονται οι διαφορετικές γνωστικές και συναισθηματικές ικανότητες και ανάγκες των μαθητών σε κάθε ηλικιακό στάδιο και άρα η πολιτική να επιδέχεται μικρές τροποποιήσεις στο σκοπό, την ποσότητα, τη συχνότητα και τη διάρκεια των κατ' οίκον εργασιών για ορισμένους μαθητές.

Επιπλέον θα πρέπει να τονίζεται ότι για τους μικρότερους μαθητές οι κατ' οίκον εργασίες χρησιμοποιούνται για να ενδυναμώσουν τις βασικές δεξιότητες που έμαθαν στην τάξη, να καλλιεργήσουν θετική στάση για το σχολείο και να βοηθήσουν στην προσωπική ανάπτυξή του και την υπευθυνότητα (Bembenutty, 2011: 346). Ενώ για τους μεγαλύτερους μαθητές η λειτουργία των κατ' οίκον εργασιών θα πρέπει να μετατοπίζεται προς α) την εκμάθηση συγκεκριμένων θεμάτων που συζητήθηκαν και β) στην ολοκλήρωση διάφορων δεξιοτήτων

Φυσικά μία αποτελεσματική πολιτική θα πρέπει να επανεξετάζεται κάθε χρόνο, ώστε να ελεγχθεί η αποτελεσματικότητά της και αν πράγματι επετεύχθησαν οι στόχοι της ή αν πρέπει να αναπροσαρμόσει ή να τροποποιήσει κάποια χαρακτηριστικά της (Vatterott, 2018).

2.2.3 Πολιτικές για τον περιορισμό των κατ' οίκον εργασιών

Θέτοντας μια καλή πολιτική, η κάθε σχολική μονάδα μπορεί πιο αποτελεσματικά να διαχειριστεί τις κατ' οίκον εργασίες και να δώσει κατευθυντήριες γραμμές στους εκπαιδευτικούς ώστε η μελέτη των μαθητών να είναι τόση όση χρειάζεται και να μην τους

επιβαρύνει προκαλώντας αρνητικές συνέπειες. Τα τελευταία χρόνια έχει παρατηρηθεί πως οι πολιτικές που εκπορεύονται από τα σχολεία ή τους αρμόδιους φορείς των Υπουργείων κινούνται σε ένα πνεύμα εξορθολογισμού και περιορισμού των κατ' οίκον εργασιών.

Από το 2000 η κυβέρνηση του New Jersey εφάρμοσε μια πολιτική για το περιορισμό των κατ' οίκον εργασιών όπου μείωσε την ποσότητα των εργασιών που ανατίθενται. Συγκεκριμένα έθεσε ως ανώτατο όριο ενασχόλησης των μαθητών με τις κατ' οίκον εργασίες τα 30 λεπτά και «αποθάρρυνε» την ανάθεση εργασιών τα Σαββατοκύριακα. Όμοια στο Τορόντο η εθνική πολιτική για τις κατ' οίκον εργασίες απαγορεύει την ανάθεση εργασιών κατά τη διάρκεια των διακοπών και των Σαββατοκύριακων (Kralovec, 2007). Σχεδόν πλήρως έχουν εξαλείψει και οι Σκανδιναβικές χώρες τις κατ' οίκον εργασίες με πρωτοστάτη τη Φιλανδία όπου όταν ανατίθενται εργασίες αυτές δεν απαιτούν περισσότερα από 20 λεπτά και ποτέ δεν δίνονται στους μαθητές πριν τις γιορτές ή το Σαββατοκύριακο (Malaty, 2006).

Το 2006 στην Καλιφόρνια και τον Καναδά τα σχολεία άρχισαν να περιορίζουν τις κατ' οίκον εργασίες που αναθέτουν στους μαθητές και άνοιξαν ξανά τη συζήτηση αναφορικά με τη διαχείρισή τους και την υπερφόρτωση των μαθητών (Vatterott, 2018: 9). Στο ίδιο πλαίσιο στην Αυστραλία οι αρμόδιες υπηρεσίες ξεκίνησαν να επαναξιολογούν τις πρακτικές που ακολουθούνται σχετικά με τις κατ' οίκον εργασίες και άρχισαν να περιορίσουν την κατ' οίκον μελέτη για τους μαθητές του Δημοτικού (Kralovec, 2007). Συμπληρωματικά στην Αγγλία το 2009, οι ακαδημαϊκοί έθεσαν στη συζήτηση το ζήτημα της πρόκλησης άγχους στους μαθητές λόγω των πολλών εργασιών και οδήγησαν έτσι στη δραστική μείωση της κατ' οίκον μελέτης (Vatterott, 2018: 9).

Διεθνώς έχουν εκφραστεί ανησυχίες αναφορικά με τις κατ' οίκον εργασίες ιδιαίτερα για τους μαθητές του Δημοτικού. Η Ιρλανδία, η Ελλάδα, η Γαλλία, οι Φιλιππίνες, η Ινδία, η Ιαπωνία, η Σιγκαπούρη και η Αυστραλία είναι χώρες που έχουν αρχίσει να κάνουν προσπάθειες ώστε να μειώσουν το φόρτο των μαθητών με κατ' οίκον εργασίες. Ακόμη και στην Κίνα η οποία αναφέρεται ως παράδειγμα προς μίμηση για τις επιτυχίες των μαθητών της σε ακαδημαϊκό επίπεδο, η κυβέρνησή της έχει εφιστήσει την προσοχή σχολείων και γονέων επισημαίνοντας πως η υπερβολική κατ' οίκον μελέτη δεν βοηθά στην υγεία των μαθητών (Vatterott, 2018: 10).

3. Η έρευνα

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται αναλυτικά ο σκοπός, τα επιμέρους ερωτήματα της έρευνας καθώς και η πορεία της ερευνητικής διαδικασίας. Αναλύεται, επίσης, η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε και περιγράφεται το δείγμα του πληθυσμού που έλαβε μέρος στην έρευνα από όπου εξήχθησαν τα δεδομένα. Τέλος, επεξηγείται η συνολική διαδικασία και τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων και αναλύονται ζητήματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας.

3.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εξετάσει: α) τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών όσον αφορά την επιλογή, την ανάθεση, τη διόρθωση και την αποτελεσματικότητα των κατ' οίκον εργασιών, β) τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη δράση «η τσάντα στο σχολείο» και γ) τις στάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ενδεχόμενο διαμόρφωσης ενιαίας εσωτερικής πολιτικής, στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας, για τις κατ' οίκον εργασίες. Πρόκειται για μια έρευνα η οποία θα μελετήσει τα ζητήματα των πολιτικών και των αντιλήψεων αναφορικά με τη νέα δράση για πρώτη φορά στον ελληνικό χώρο και θα συμβάλει στην επιστημονική τους διερεύνηση, θέτοντας τη βάση για την έναρξη μιας εποικοδομητικής συζήτησης.

Τα επιμέρους ερωτήματα στα οποία θα επιχειρήσουμε να δώσουμε απάντηση είναι:

1. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τη διαμόρφωση μίας ενιαίας πολιτικής στο σχολείο τους σχετικά με τις κατ' οίκον εργασίες που αναθέτουν στους μαθητές;
2. Ποιες είναι οι σημαντικότερες διαστάσεις -σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς- μίας ενιαίας πολιτικής για τις κατ' οίκον εργασίες σε επίπεδο σχολικής μονάδας.
3. Ποιες λειτουργίες θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι υπηρετούν οι κατ' οίκον εργασίες;
4. Ποιες πρακτικές υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί όσον αφορά στην επιλογή των κατ' οίκον εργασιών.
5. Ποιες πρακτικές υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί όσον αφορά τη διαδικασία ανάθεσης των κατ' οίκον εργασιών στους μαθητές;

6. Ποιες στάσεις υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί όσον αφορά στην εκπαιδευτική δράση «η τσάντα στο σχολείο»;
7. Ποια είναι τα συνηθέστερα προβλήματα και οφέλη της νέας δράσης «η τσάντα στο σχολείο»;

3.2 Μεθοδολογική προσέγγιση

Κατά το σχεδιασμό της έρευνας βασική επιδίωξη ήταν να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των ερευνητικών δεδομένων και να αποφευχθούν όσο ήταν δυνατό οι περιορισμοί των προηγούμενων ερευνών στην ίδια ερευνητική περιοχή. Έτσι επιλέχθηκε μια μικτή προσέγγιση έρευνας με συλλογή δεδομένων από δύο πηγές. Οι μικτές προσεγγίσεις συνδυάζουν ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους κατά τον μεθοδολογικό τους σχεδιασμό για να αξιοποιήσουν καλύτερα τα πλεονεκτήματα κάθε μεθόδου και αντιμετωπίζουν αποτελεσματικότερα τις αδυναμίες της καθεμιάς. Οι ποιοτικές προσεγγίσεις βοηθούν στην εξήγηση ποσοτικών ευρημάτων και γενικών σχέσεων (Creswell, 2005: 510· Μπάρμπας κ.α., 2006).

Η Έρευνα Μεικτών Μεθόδων μπορεί να οριστεί ως μία διαδικασία όπου ο ερευνητής συλλέγει, αναλύει και «αναμιγνύει» ή συνδυάζει ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα σε μία έρευνα και αναγνωρίζεται ως η τρίτη ερευνητική προσέγγιση ή το τρίτο «παράδειγμα». Είναι μία επεκτατική και δημιουργική μορφή έρευνας που συνδυάζει πολλαπλές προσεγγίσεις για την απάντηση ερευνητικών ερωτημάτων, χωρίς να περιορίζει τις επιλογές των ερευνητών. Πιο συγκεκριμένα, μπορεί να ελεγχθεί η ύπαρξη σχέσεων ανάμεσα σε μεμονωμένα χαρακτηριστικά ενός φαινομένου, έπειτα να διερευνηθεί το πώς και το γιατί των συσχετίσεων που επαληθεύτηκαν και έτσι, να αναδυθεί μία ερμηνεία με βάση το νόημα που αποδίδουν τα άτομα. Ως μέθοδος, έχει το πλεονέκτημα ότι μπορεί να εκπληρώσει το στόχο μιας πυκνής περιγραφής, που παράγει ερωτήματα ή/και θεωρία και να επαληθεύσει ή όχι αυτή τη θεωρία (Σαραφίδου, 2011: 96).

Οι Creswell & Tashakkori (2007), αντιλαμβάνονται τη χρήση Έρευνας Μεικτών Μεθόδων ως: α) μία μέθοδο που δίνει έμφαση στην ανάπτυξη και τη χρήση στρατηγικών συλλογής, ανάλυσης και ερμηνείας ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων, β) ένα νέο «παράδειγμα», γ) μία οπτική που εστιάζει σε φιλοσοφικά θέματα και δ) μία ανάγκη για την εξεύρεση απαντήσεων σε ερευνητικά ερωτήματα.

Επίσης, οι Greene, Caracelli & Graham (1989: 266-269), προσδιόρισαν πέντε λόγους για τη διεξαγωγή Έρευνας Μεικτών Μεθόδων. Αυτοί είναι: α) η τριγωνοποίηση που αφορά την ταυτόχρονη συλλογή ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων, τη συγχώνευση των δεδομένων και τη χρήση των αποτελεσμάτων για να κατανοηθεί το ερευνητικό πρόβλημα, με τρόπο τέτοιο όπου η μία μορφή συλλογής δεδομένων να παρέχει στήριξη για να αντισταθμιστούν οι αδυναμίες της άλλης μορφής (Creswell, 2005: 514), β) η συμπληρωματικότητα που αφορά τη βελτίωση, την επεξεργασία και την αποσαφήνιση των αποτελεσμάτων της μιας μεθόδου με τα αποτελέσματα της άλλης μεθόδου, γ) η ανάπτυξη που αφορά τη χρήση των αποτελεσμάτων της μιας μεθόδου για να βοηθήσει την ανάπτυξη ή την ενημέρωση της άλλης μεθόδου, δ) η αφετηρία που αφορά την αποκάλυψη παραδοξοτήτων και αντιφάσεων στις δύο μεθόδους που θα αποτελέσουν τη βάση νέων ερωτημάτων στην έρευνα και ε) η επέκταση που αφορά τη διεύρυνση του εύρους και του φάσματος της έρευνας.

Εξάλλου η διασταύρωση των θεματικών κατηγοριών της ποιοτικής ανάλυσης με τα θέματα που φορτίζουν τους παράγοντες της ποσοτικής ανάλυσης αποτελεί μία πρόσθετη διαδικασία συνεργιστικής αξιοποίησης των ποιοτικών και ποσοτικών αποτελεσμάτων για μεγαλύτερη εμβάθυνση στην κατανόηση των σχέσεων μεταξύ των θεματικών κατηγοριών αλλά και τριγωνοποίηση ποσοτικών και ποιοτικών ευρημάτων. Αυτή η διαδικασία συνδυασμού ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων διευρύνει την έρευνα με πρόσθετους σκοπούς επέκτασης και τριγωνοποίησης πέραν του αρχικού στόχου της ανάπτυξης (Σαραφίδου, 2011: 125).

Η μεθοδολογική τριγωνοποίηση που εφαρμόζεται σε αυτή την έρευνα είναι ακολουθιακή, δηλαδή η ποσοτική φάση προηγείται, παράγει ερευνητικά ερωτήματα και καθορίζει την επιλογή των κατάλληλων ατόμων για συμμετοχή στην ποιοτική φάση. Τα ερωτήματα αυτά συνήθως αφορούν πιθανές ερμηνείες των διαφορών ή των συσχετίσεων που βρέθηκαν και ερευνώνται στην ποιοτική φάση για πληρέστερη κατανόηση των αποτελεσμάτων της ποσοτικής φάσης (Σαραφίδου, 2011: 110). Επιπλέον ο συνδυασμός των δύο μεθόδων έρευνας ακολούθησε το μοντέλο του κυρίαρχου - λιγότερου κυρίαρχου σχεδιασμού (Creswell, 2005), με κυρίαρχο μοντέλο το ποσοτικό (ερωτηματολόγια). Η ποιοτική έρευνα ήταν συμπληρωματική με σκοπό να συμβάλει στην εγκυρότητα της ποσοτικής και στην απόδοση μιας διαφορετικής ερμηνείας του ίδιου φαινομένου, αφού πολλές φορές ενδυναμώνει την επανερμηνεία των αποτελεσμάτων της ποσοτικής έρευνας

και την προσέγγιση του θέματος από μια διαφορετική οπτική γωνία (Σαραφίδου, 2011: 110).

3.3 Ποσοτικό σκέλος (γραπτό ερωτηματολόγιο)

3.3.1 Δείγμα

Για την εξέταση των ερευνητικών υποθέσεων της παρούσας έρευνας, επιλέχθηκε ένα δείγμα 215 δασκάλων και ειδικοτήτων Αγγλικών, Γαλλικών και Γερμανικών, που υπηρετούν σε δημόσια δημοτικά σχολεία των νομών Μαγνησίας και Φθιώτιδας. Η έρευνα απευθύνθηκε σε εκπαιδευτικούς των δύο νομών, καθαρά για λόγους οικονομίας και διευκόλυνσης της διαδικασίας. Από αυτούς επιλέχθηκε ένα μέρος του πληθυσμού (δείγμα) για να διανεμηθεί το ερωτηματολόγιο. Από τη λίστα των δημοτικών σχολείων επιλέχθηκαν τυχαία κάποιες σχολικές μονάδες όπου εστάλη το ερωτηματολόγιο. Η επίδοσή του έγινε ηλεκτρονικά, αλλά και σε έντυπη μορφή όπου αυτό κατέστη δυνατό.

Το μέγεθος του δείγματος όπου δόθηκε το ερωτηματολόγιο (N=215 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης) ήταν αριθμός αρκετά ικανοποιητικός για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας. Οι άντρες ήταν περίπου το 1/3 και οι γυναίκες το υπόλοιπο. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων ήταν δάσκαλοι 180 (ποσοστό 83.7%), ενώ 25 (ποσοστό 11.6%) ήταν καθηγητές Αγγλικών, 7 (ποσοστό 3.3%) ήταν καθηγητές Γερμανικών και μόνο 3 (ποσοστό 1.4%) ήταν καθηγητές Γαλλικών. Αναφορικά με τα έτη υπηρεσίας τους, το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών (N=83, ποσοστό 38.6%) είχαν 10-20 χρόνια, οι 81 (ποσοστό 37.7%) είχαν περισσότερα από 20 χρόνια, οι 32 (ποσοστό 14.9%) είχαν 5-10 χρόνια και μόνο οι 19 (ποσοστό 8.8%) είχαν λιγότερα από 5 χρόνια υπηρεσίας. Όσον αφορά το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών, οι περισσότεροι κατείχαν μόνο το βασικό τίτλο σπουδών 134 (ποσοστό 62,3%), οι 48 (ποσοστό 22.3%) κατείχαν επιπλέον μεταπτυχιακό τίτλο, οι 29 (ποσοστό 13.5%) διέθεταν δεύτερο πτυχίο και μόνο οι 4 (ποσοστό 1.9%) ήταν κάτοχοι διδακτορικού. Τέλος μοιρασμένα ήταν τα ποσοστά των εκπαιδευτικών ως προς τις τάξεις που διδάσκουν. Χαρακτηριστικά περίπου το 11% - 16% διδάσκει σε κάθε τάξη ενώ το 10.7% διδάσκει σε όλες τις τάξεις και το 4.2% μόνο στην Ε' και τη Στ'. Οι δύο τελευταίες κατηγορίες δεν μας ξενίζουν διότι εκφράζουν μόνο καθηγητές ειδικοτήτων. Όλα τα παραπάνω φαίνονται αναλυτικά στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος (N=215)

		N	%
Φύλο	Άνδρας	72	33.5
	Γυναίκα	143	66.5
Χρόνια υπηρεσίας	Λιγότερα από 5	19	8.8
	5-10	32	14.9
	10-20	83	38.6
	Περισσότερα από 20	81	37.7
Τάξη	A	27	12.6
	B	34	15.8
	Γ	32	14.9
	Δ	34	15.8
	E	31	14.4
	ΣΤ	25	11.6
	Όλες*	23	10.7
	E & ΣΤ*	9	4.2
Ειδικότητα	ΠΕ70_Δάσκαλοι	180	83.7
	ΠΕ06_Αγγλικών	25	11.6
	ΠΕ07_Γερμανικών	7	3.3
	ΠΕ05_Γαλλικών	3	1.4
Σπουδές	1 ^ο πτυχίο	134	62.3
	2 ^ο πτυχίο	29	13.5
	Μεταπτυχιακό	48	22.3
	Διδακτορικό	4	1.9

*Ειδικότητες

3.3.2 Ερευνητικό εργαλείο

Για να καταλήξουμε σε έγκυρα και επιστημονικά αποτελέσματα, προκύπτουν δύο βασικά ζητήματα, στα οποία πρέπει να εστιάσει: Στη συλλογή ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος του υπό μελέτη πληθυσμού και στην επιλογή ή διαμόρφωση κατάλληλων εργαλείων συλλογής δεδομένων. Για την επίτευξη των στόχων του ποσοτικού μέρους αυτής της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο το ερωτηματολόγιο.

Το ερωτηματολόγιο είναι ένα εργαλείο συλλογής δεδομένων για επισκοπήσεις, το οποίο είναι ευρέως διαδεδομένο και εύχρηστο, παρέχει δομημένα δεδομένα, μπορεί να επιδοθεί χωρίς την παρουσία του ερευνητή και είναι σχετικά εύληπτο και εύκολο στην ανάλυσή του. Δίνει βάση σε αντικειμενικά κριτήρια μέτρησης και τα αριθμητικά του αποτελέσματά μπορούν να αναλυθούν στατιστικά προκειμένου να εξαχθούν ένα ή περισσότερα συμπεράσματα. Επιπλέον, εξασφαλίζει την ανωνυμία και την αδυναμία ταυτοποίησης των ερωτώμενων, πράγμα που ενθαρρύνει την ειλικρινή και έντιμη ανταπόκριση κατά τη συμπλήρωσή του (Σαραφίδου, 2011: 53-58). Αυτά τα πλεονεκτήματα, ωστόσο, μπορεί να μετριάζονται κάπως από τον εγγενή περιορισμό της ποσοτικής μεθόδου. Η αυστηρή οργάνωση του ερωτηματολογίου δε δίνει ευελιξία στην όλη διαδικασία καθώς οι διαθέσιμες απαντήσεις μπορεί να μην εκφράζουν πάντα τη γνώμη των υποκειμένων, αλλά να είναι περίπου αυτό που πιστεύουν (Cohen, Manion & Morrison, 2007: 317).

Το ερωτηματολόγιο της παρούσας εργασίας κατασκευάστηκε στο πλαίσιο της διπλωματικής εργασίας και είναι ημι-δομημένο. Περιλαμβάνει κυρίως ερωτήσεις κλειστού τύπου όμως στην τελευταία ενότητα όπου διερευνώνται οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο νέο πρόγραμμα «η τσάντα στο σχολείο» υπάρχουν ορισμένες ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Επιλέχθηκαν διότι το μέτρο αυτό εφαρμόστηκε για πρώτη φορά και θέλαμε να δώσουμε την ελευθερία στους εκπαιδευτικούς να εκφραστούν και να προσθέσουν στην ερευνά μας στοιχεία που ίσως δεν είχαμε λάβει υπόψη.

Πιο αναλυτικά το ερωτηματολόγιο απαρτίζεται από τις εξής ενότητες:

Ενότητα 1: Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών. (ερωτήσεις 1.1 – 1.5 του ερωτηματολογίου)

Εδώ εξετάζονται το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας, η τάξη στην οποία διδάσκει ο εκπαιδευτικός, η ειδικότητά του και οι σπουδές του.

Ενότητα 2: Κλίμακα μέτρησης στάσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δημιουργία ενιαίας πολιτικής του σχολείου για τις κατ' οίκον εργασίες. (ερωτήσεις 2.1 – 2.3ε του ερωτηματολογίου)

Η κλίμακα αυτή έχει διαμορφωθεί με βάση την κλίμακα: «Homework policy survey» των T.W. Roderique, E.A. Polloway, C. Cumblad, M.H. Epstein και W.D.

Bursuck, η οποία είχε χρησιμοποιηθεί στη μεγαλύτερη έρευνα σχετικά με τις πολιτικές για τις κατ' οίκον εργασίες (Homework: A Survey of Policies in the United States) το 1993 και απευθυνόταν σε 550 σχολικές περιφέρειες των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής. Από αυτή αφαιρέθηκαν ορισμένες ερωτήσεις που δεν ταίριαζαν με το προς μελέτη ζήτημα και οι υπόλοιπες μεταφράστηκαν στην ελληνική γλώσσα. Η απόδοσή τους έγινε σε υποτακτική έγκλιση διότι στόχος μας είναι να διερευνήσουμε τις στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το περιεχόμενο που *μπορεί να έχει* μια ενιαία πολιτική του σχολείου για τις κατ' οίκον εργασίες, παρόλο που δεν εφαρμόζεται κάτι τέτοιο ακόμη στην Ελλάδα.

Η διαμορφωμένη μας κλίμακα λοιπόν αποτελείται από 18 items και είναι τύπου Likert, με τετράβαθμη διαβάθμιση από το «διαφωνώ απόλυτα» μέχρι το «συμφωνώ απόλυτα», όπου ο συμμετέχων καλείται να δηλώσει το βαθμό συμφωνίας του σε κάθε δήλωση. Ο λόγος που επιλέχθηκε μια κλίμακα ζυγού αριθμού ήταν ώστε να μην υπάρχει μεσαίο σημείο. Η αξιοπιστία του με βάση το συντελεστή Alpha του Cronbach είναι $\alpha=0.807$, άρα υπάρχει υψηλή εσωτερική συνοχή και αξιοπιστία του εργαλείου. Οι δηλώσεις 2.2.θ και 2.3.γ είχαν αρνητική χροιά και για τον λόγο αυτό αντιστράφηκαν ούτως ώστε οι υψηλές βαθμολογίες σε όλες τις προτάσεις να δείχνουν θετικότερη στάση ως προς τη θέσπιση ενιαίας πολιτικής του σχολείου για τις κατ' οίκον εργασίες.

Ενότητα 3: Μέτρηση των πρακτικών και των στάσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη δημιουργία, την ανάθεση, τη διόρθωση και την αποτελεσματικότητα των κατ' οίκον εργασιών. (ερωτήσεις 3.1-3.16 του ερωτηματολογίου)

Για τις πρακτικές των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκαν 3 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής (3.1 – 3.3) και για τις στάσεις τους η κλίμακα: «*Homework Attitude and Behaviour Inventory for Teachers (HABIT)*» των Richard Wiesenthal, Bruce S. Cooper, Ruth Greenblatt και Sheldon Marcus που έχει χρησιμοποιηθεί στις έρευνες: Relating school policies and staff attitudes to the homework behaviors of teachers: An empirical study (1996) και Relationships Between Teachers' Attitudes and Homework Practices in a Rural Public Middle School (Dettelis, 2010). Από το εργαλείο αφαιρέθηκαν οι 5 πρώτες ερωτήσεις που αφορούσαν δημογραφικά χαρακτηριστικά και οι υπόλοιπες μεταφράστηκαν και προσαρμόστηκαν κατάλληλα στην ελληνική γλώσσα μέσω αντίστροφων μεταφράσεων.

Η κλίμακα HABIT αποτελείται από 13 items (3.4 – 3.16) και είναι τύπου Likert, με τετράβαθμη διαβάθμιση από το «διαφωνώ απόλυτα» μέχρι το «συμφωνώ απόλυτα», όπου ο συμμετέχων καλείται να δηλώσει το βαθμό συμφωνίας του σε κάθε δήλωση. Ο λόγος που επιλέχθηκε μια κλίμακα ζυγού αριθμού ήταν ώστε να μην υπάρχει μεσαίο σημείο. Η αξιοπιστία της με βάση το συντελεστή Alpha του Cronbach είναι $\alpha=0.809$, άρα υπάρχει υψηλή εσωτερική συνοχή και αξιοπιστία του εργαλείου. Τέλος καμία δήλωση δεν είχε αρνητική χροιά ώστε να αντιστραφεί.

Ενότητα 4: Ανίχνευση και μέτρηση των στάσεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το νέο μέτρο «η τσάντα στο σχολείο». (ερωτήσεις 4.1 – 4.22)

Προκειμένου να δομηθούν οι ερωτήσεις και η κλίμακα διερεύνησης των στάσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το νέο πρόγραμμα «η τσάντα στο σχολείο», μελετήθηκαν σχετικά έγγραφα του Υπουργείου Παιδείας, καθώς επίσης κείμενα και σχόλια εκπαιδευτικών δημοσιευμένα στο διαδίκτυο. Επιπλέον έγιναν μη δομημένες συνεντεύξεις με τρεις εκπαιδευτικούς, όπου ζητήθηκε η γνώμη τους για το συγκεκριμένο ερευνητικό ζήτημα και πιθανές προτάσεις τους για τις πλευρές του θέματος που θα έπρεπε να διερευνηθούν. Τέλος μελετήθηκε ενδελεχώς η αγγλική βιβλιογραφία που σχετιζόταν με τη μείωση των κατ' οίκον εργασιών και την ολοκλήρωση της μελέτης στο σχολείο. Μια τέτοια προκαταρκτική διερεύνηση κρίθηκε αναγκαία λόγω της έλλειψης σχετικής με το θέμα ελληνικής βιβλιογραφίας.

Έτσι διαμορφώθηκαν κάποιες ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, μία κλίμακα και ορισμένες ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Οι πολλαπλής επιλογής ερωτήσεις 4.1 και 4.2 δημιουργήθηκαν προκειμένου να ελέγξουν το επίπεδο ενημέρωσης των εκπαιδευτικών σχετικά με το νέο μέτρο και την ικανοποίησή τους από την ενημέρωση αυτή. Η κλίμακα που δομήθηκε περιλαμβάνει 24 items (4.3 – 4.16γ) και είναι τύπου Likert με τετράβαθμη διαβάθμιση από το «διαφωνώ απόλυτα» μέχρι το «συμφωνώ απόλυτα», όπου ο συμμετέχων καλείται να δηλώσει το βαθμό συμφωνίας του σε κάθε δήλωση. Ο λόγος που επιλέχθηκε μια κλίμακα ζυγού αριθμού ήταν ώστε να μην υπάρχει μεσαίο σημείο. Η αξιοπιστία της με βάση το συντελεστή Alpha του Cronbach είναι $\alpha=0.827$, άρα υπάρχει υψηλή εσωτερική συνοχή και αξιοπιστία του εργαλείου. Επιπλέον καμία δήλωση δεν χρειάστηκε αντιστροφή. Ακολούθως οι ερωτήσεις 4.17, 4.18, 4.19 και 4.22 είναι ανοιχτού τύπου και δημιουργήθηκαν προκειμένου να ανιχνευτούν και να καταγραφούν επιπλέον οφέλη, προβλήματα, αντιδράσεις ή τρόποι βελτίωσης του μέτρου που δεν είχαν ληφθεί υπόψη κατά τη δόμηση του ερωτηματολογίου. Τέλος οι ερωτήσεις 4.20 και 4.21 είναι

πολλαπλής επιλογής και στόχος τους είναι να ελέγξουν τις προθέσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή του μέτρου την επόμενη χρονιά.

3.3.3 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Τα ποσοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν με ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς τα οποία δόθηκαν σε εκπαιδευτικούς σχολείων της Μαγνησίας και της Φθιώτιδας. Η πρώτη φάση πραγματοποιήθηκε από τις 23 Μαΐου μέχρι τις 20 Ιουνίου του 2018, όπου προωθήθηκαν και συγκεντρώθηκαν τα ερωτηματολόγια. Κατά την πιλοτική φάση, το Μάιο, χορηγήθηκαν δοκιμαστικά 5 ερωτηματολόγια σε εκπαιδευτικούς και έγινε έλεγχος εγκυρότητας περιεχομένου (σαφήνεια, κατανόηση). Τα ερωτηματολόγια επιδόθηκαν προσωπικά στους εκπαιδευτικούς και όπου δεν υπήρχε δυνατότητα πρόσβασης απεστάλησαν διαδικτυακά στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των σχολείων, μαζί με ένα εισαγωγικό κείμενο, στο οποίο αναφερόταν με σαφήνεια ο σκοπός της έρευνας και η συμβολή των υποκειμένων στην προσπάθεια αυτή, η διασφάλιση της ανωνυμίας τους και οι εκ των προτέρων ευχαριστίες προς τους συμμετέχοντες. Οι Διευθυντές διένειμαν, στη συνέχεια, το ερωτηματολόγιο στους δασκάλους της σχολικής τους μονάδας και τους καθηγητές ξένων γλωσσών. Ο χρόνος συμπλήρωσης δεν υπερέβαινε τα 7-8 λεπτά. Στη συνέχεια, τα δεδομένα καταχωρήθηκαν στον ηλεκτρονικό υπολογιστή και δημιουργήθηκε αρχείο βάσης δεδομένων με την κωδικοποίηση των ερωτήσεων και την καταχώρηση των απαντήσεων. Για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS 20.

3.4 Ποιοτικό σκέλος (συνέντευξη)

Τα αποτελέσματα του ποσοτικού σκέλους έκριναν αναγκαία τη βαθύτερη κατανόηση των συνθηκών εκείνων που συμβάλλουν στην διαμόρφωση των στάσεων των εκπαιδευτικών και έτσι καθοδήγησαν τη διαδικασία σχεδιασμού της ποιοτικής έρευνας. Κατέδειξαν ζητήματα που πρέπει να μελετηθούν βαθύτερα και καθόρισαν τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί που θα συμμετάσχουν σε αυτό το μέρος. Με αυτό το συμπληρωματικό ποιοτικό κομμάτι γίνεται μια προσπάθεια εις βάθος μελέτης του φαινομένου και κατανόησης των παραγόντων που οδήγησαν σε αυτά τα αποτελέσματα, αφού μέσω της επισκόπησης είναι δύσκολο να γίνει κατανοητό πώς ερμηνεύονται από τους εκπαιδευτικούς οι μεταβλητές που σχετίζονται με τις κατ' οίκον εργασίες και τη νέα δράση «η τσάντα στο σχολείο». Μέσα από τη διαδικασία αυτή, δεν

επιτυγχάνεται μόνο μια συμπληρωματική οπτική του υπό διερεύνηση θέματος, αλλά και εμπλουτίζεται και διευρύνεται ο σκοπός της έρευνας (Σαραφίδου, 2011).

3.4.1 Σχεδιασμός - συμμετέχοντες - δειγματοληπτική μέθοδος

Ο σχεδιασμός της έρευνας με μικτές ερευνητικές μεθόδους είναι διαδοχικού ακολουθιακού ερμηνευτικού τύπου σύμφωνα με τον οποίο το ποσοτικό σκέλος προηγείται του ποιοτικού και τα ποιοτικά δεδομένα ερμηνεύουν τα ευρήματα που προέκυψαν από το ποσοτικό σκέλος. Η δειγματοληπτική μέθοδος στηρίζεται στις αρχές της διαδοχικής ακολουθιακής δειγματοληψίας η οποία είναι στοχοθετημένη και στηρίζεται στην τεχνική της εντατικότητας (Teddlie & Tashakkori, 2009). Οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας επιλέχθηκαν με βάση χαρακτηριστικά που αφορούσαν την ηλικία, την ειδικότητα, τα χρόνια υπηρεσίας και την εκπροσώπηση του φύλου, με τρόπο που να υπάρχει παρόμοια αναλογία με αυτή που προέκυψε από τους συμμετέχοντες στην ποσοτική φάση. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται η ετερογένεια των συμμετεχόντων και διευρύνεται το φάσμα των διαφορετικών οπτικών και εμπειριών πράγμα που στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας ενδεχομένως να μην ήταν εφικτό στην περίπτωση που η επιλογή βασιζόταν σε ένα και μοναδικό κριτήριο (Σταυρόπουλος, 2013).

Οι συμμετέχοντες στην ποιοτική φάση ήταν 20 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και καθηγητές Αγγλικών και Γαλλικών που διδάσκουν σε δημοτικά σχολεία. Οι άντρες ήταν περίπου το 1/3 των συμμετεχόντων. Το μεγαλύτερο ποσοστό ήταν δάσκαλοι (85%) και 15% ήταν καθηγητές ειδικοτήτων. Όσον αφορά τα χρόνια υπηρεσίας το 55% των συμμετεχόντων είχαν 10-20 χρόνια, το 25% είχαν πάνω από 20 χρόνια, ενώ 10% είχαν 5-10 χρόνια και άλλο ένα 10% είχαν κάτω από 5 χρόνια εργασίας.

3.4.2 Εργαλείο

Για τις ανάγκες του ποιοτικού μέρους της έρευνας σχεδιάστηκε ένας οδηγός συνέντευξης που περιελάμβανε 12 ημιδομημένες ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις αυτές κατηγοριοποιούνται σε 3 βασικές θεματικές περιοχές:

A) Στην ανάθεση κατ' οίκον εργασιών (λόγο ανάθεσης, χρόνο επιλογής εργασιών, τύπος εργασιών, επιρροή γονέων, αντιλήψεις για την ποσότητα, διαφοροποίηση εργασιών και γνώσεις σχετικά με τις κατ' οίκον εργασίες). Ερωτήσεις 1, 2, 3, 7, 9, 10, 11.

Β) Στη αξιολόγησή τους (χρόνο και τρόπο διόρθωσης, προσμέτρηση κατ' οίκον εργασιών στο τελικό βαθμό, τρόπος χειρισμού μαθητών που δεν λύνουν τις εργασίες τους). Ερωτήσεις 4, 5, 6

Γ) Τις αντιλήψεις τους σχετικά με τη νέα εκπαιδευτική δράση «η τσάντα στο σχολείο». Ερώτηση 8.

Επιπλέον περιλαμβάνονταν και μια ερώτηση στο τέλος όπου αφορούσε δημογραφικά χαρακτηριστικά του συμμετέχοντος. Ερώτηση 12

3.4.3 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε 3 – 21 Δεκεμβρίου του 2018. Η συνεννόηση για το ραντεβού με τον κάθε συνεντευξιζόμενο γινόταν μέσω τηλεφώνου ή δια ζώσης στο κάθε σχολείο. Αρχικά, μου έδιναν την άδεια να εισέλθω στο σχολείο και έπειτα συμφωνούσαν να χρησιμοποιήσω χρόνο από τα κενά των εκπαιδευτικών. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί μου επέτρεψαν τη χρήση μαγνητόφωνο προκειμένου να ηχογραφηθεί η συνομιλία μας ενώ άλλοι προτιμούσαν να κρατώ ιδιόχειρες σημειώσεις όσο συζητούσαμε. Το κλίμα της συνέντευξης ήταν πολύ χαλαρό, έθετα την αρχική ερώτηση και σύμφωνα με τις απαντήσεις ζητούσα ορισμένες φορές διευκρινίσεις κάνοντας κάποια επιπλέον ερώτηση. Χρονικά η συνέντευξη διαρκούσε 8-10 λεπτά. Αξίζει να σημειωθεί ότι από την πλευρά μου, δεν έγινε καμία αναφορά σχετικά με πιθανές απαντήσεις που έχουν δώσει άλλοι εκπαιδευτικοί.

3.5 Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση δεδομένων στην Έρευνα Μικτών Μεθόδων σημαίνει τη χρήση τόσο ποσοτικών όσο και ποιοτικών μεθόδων ανάλυσης με παράλληλο, ταυτόχρονο ή επαναληπτικό τρόπο. Η μικτή ανάλυση καθοδηγείται από μια στρατηγική για την εξαγωγή συμπερασμάτων που παρέχει μια περισσότερο συνεκτική και ολοκληρωμένη εικόνα από αυτή που μπορεί να προκύψει με την ανάλυση των δεδομένων καθεμιάς από τις δύο προσεγγίσεις ξεχωριστά. Μια τέτοια στρατηγική παράγει πλουσιότερα νοήματα εμπλουτίζοντας τις ερμηνείες (Σαραφίδου, 2011: 114).

Στη βιβλιογραφία εμφανίζονται τρία είδη ανάλυσης, η παράλληλη μικτή ανάλυση, η ακολουθιακή μικτή ανάλυση και η ταυτόχρονη ή συντρέχουσα ανάλυση. Στην πρώτη, η ποσοτική και η ποιοτική φάση ολοκληρώνονται ανεξάρτητα, χωρίς να αξιοποιεί η μία στοιχεία της άλλης. Στη δεύτερη, η οποία ακολουθείται και σε αυτή την έρευνα, η

μια φάση ολοκληρώνεται ανεξάρτητα από τη δεύτερη αλλά χρησιμοποιείται για να πληροφορήσει τη δεύτερη φάση. Για παράδειγμα, μια πρώτη φάση ποσοτικής ανάλυσης μπορεί να προσδιορίσει δύο ομάδες ακραία αντίθετες ως προς κάποιο χαρακτηριστικό και στη δεύτερη φάση μπορεί να αναλυθούν ποιοτικά δεδομένα συνεντεύξεων, που συλλέγονται από άτομα αυτών των ομάδων, με στόχο να κατανοηθούν οι διαδικασίες διαφοροποίησής τους (Σαραφίδου, 2011: 115).

Το πρώτο στάδιο της ανάλυσης στην Έρευνα Μικτών Μεθόδων αφορά τη χρήση τεχνικών συμπύκνωσης των δεδομένων που έχουν συλλεχθεί. Πιο συγκεκριμένα στην ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων περιλαμβάνονται: η χρήση μεθόδων περιγραφικής στατιστικής, η διερευνητική παραγοντική ανάλυση, οι μέθοδοι ταξινόμησης, όπως η ανάλυση συστάδων κ.λπ. Αντίστοιχα, για τα ποιοτικά δεδομένα γράφονται σχόλια (memos) και περιλήψεις, αναδύονται οι θεματικές κατηγορίες και κωδικοποιούνται τα αποσπάσματα του υλικού, με διάφορες μεθόδους διάκρισης. Οι διαδικασίες λοιπόν οργάνωσης των ποσοτικών και των ποιοτικών δεδομένων διεξάγονται ξεχωριστά (Σαραφίδου, 2011: 115).

Το δεύτερο στάδιο αφορά την απεικόνιση των δεδομένων με πίνακες και διαγράμματα, για τα ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Τέτοιες απεικονίσεις, ιδιαίτερα όταν διασταυρώνουν ποσοτικά και ποιοτικά στοιχεία, μπορεί να οδηγήσουν απευθείας σε τελικά, ολοκληρωμένα συμπεράσματα, χωρίς περαιτέρω επεξεργασία (Σαραφίδου, 2011: 115). Τρίτο στάδιο αφορά τον μετασχηματισμό δεδομένων από τον ένα τύπο στον άλλο, δηλαδή την ποσοτικοποίηση των ποιοτικών δεδομένων ή/και το αντίστροφο. Η συστηματικότητα των διαδικασιών ποσοτικοποίησης βοηθάει στην φερεγγυότητα των αποτελεσμάτων, επιτρέπει ελέγχους αξιοπιστίας και συνεπώς κάνει τα συμπεράσματα περισσότερο πειστικά και αξιόπιστα. Το τελικό στάδιο είναι αυτό των συσχετίσεων των αποτελεσμάτων των δύο φάσεων, όπου τα θέματα της ποιοτικής ανάλυσης συνδυάζονται με μεταβλητές που προέκυψαν από την ποσοτική ανάλυση (Σαραφίδου, 2011: 116).

Όσον αφορά το μετασχηματισμό των δεδομένων, η ποσοτικοποίηση των ποιοτικών δεδομένων γίνεται με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου. Το περιεχόμενο υποδηλώνει τι περιέχεται και η ανάλυση περιεχομένου είναι η ανάλυση του τι περιέχεται σε ένα μήνυμα. Σε γενικές γραμμές, μπορεί να θεωρηθεί ως μια μέθοδος όπου το περιεχόμενο του μηνύματος αποτελεί τη βάση για να εξάγουμε συμπεράσματα (Prasad, 2008: 174). Η ανάλυση αυτή εφαρμόζεται σε δεδομένα υπό μορφή κειμένου με την ευρεία έννοια του όρου, που δεν περιορίζεται μόνο στο λόγο, γραπτό ή προφορικό, αλλά μπορεί

να περιλαμβάνει εικόνες, χειρονομίες, συστήματα αντικειμένων, σύμβολα οτιδήποτε δηλαδή μπορεί να «διαβαστεί» (Prasad, 2008: 174-175• Elo & Kyngas, 2008).

Η ανάλυση περιεχομένου ενσωματώνει το κείμενο σε ένα μοντέλο επικοινωνίας εντός του οποίου καθορίζονται οι στόχοι της ανάλυσης. Η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου αυτοπροσδιορίζεται ως μία εμπειρική προσέγγιση, μεθοδολογικά ελεγχόμενη ανάλυση κειμένων, που ακολουθεί κανόνες και αναλυτικά πρότυπα χωρίς βιαστική ποσοτικοποίηση και έχει ως στόχο να παρέχει γνώση και κατανόηση του υπό μελέτη φαινομένου. Πιο συγκεκριμένα, ο στόχος της ανάλυσης περιεχομένου είναι να μετατρέψει καταγεγραμμένα «ακατέργαστα» φαινόμενα σε δεδομένα, τα οποία μπορούν να αντιμετωπιστούν με επιστημονικό τρόπο ώστε να δημιουργηθεί ένα σώμα γνώσης. (Prasad, 2008: 183).

Ο Krippendorff (1980: 21), ορίζει την ανάλυση περιεχομένου ως μια ερευνητική τεχνική για την κατασκευή αναπαραγόμενων και έγκυρων συμπερασμάτων από τα δεδομένα με το πλαίσió τους. Είναι μία συστηματική και αντικειμενική μέθοδος περιγραφής και ποσοτικοποίησης φαινομένων. Επιτρέπει στον ερευνητή να ελέγξει θεωρητικά θέματα για την καλύτερη κατανόηση των δεδομένων. Ο στόχος είναι να επιτευχθεί μια συμπυκνωμένη και ευρεία περιγραφή του φαινομένου, και το αποτέλεσμα της ανάλυσης είναι έννοιες ή κατηγορίες που περιγράφουν το φαινόμενο. Συνήθως, ο σκοπός αυτών των εννοιών ή των κατηγοριών είναι να δημιουργηθεί ένα μοντέλο, ένα εννοιολογικό σύστημα, ένας εννοιολογικός χάρτης ή κατηγορίες (Elo & Kyngas, 2008).

Η ανάλυση περιεχομένου είναι μια μέθοδος που μπορεί να χρησιμοποιηθεί είτε με ποιοτικά είτε με ποσοτικά στοιχεία. Επιπλέον, μπορεί να χρησιμοποιηθεί με επαγωγικό ή απαγωγικό (αφαιρετικό) τρόπο και αυτό καθορίζεται από τον σκοπό της μελέτης. Στη συγκεκριμένη έρευνα, ακολουθείται η επαγωγική μέθοδος ανάλυσης και οι κατηγορίες προέρχονται από τα δεδομένα με επαγωγική ανάλυση περιεχομένου. Κινείται από το ειδικό προς το γενικό, παρατηρούνται οι ιδιαίτερες περιπτώσεις και στη συνέχεια συνδυάζονται σε ένα μεγαλύτερο σύνολο ή σε μία γενική κατάσταση (Elo & Kyngas, 2008).

Η διαδικασία ανάλυσης περιλαμβάνει τρεις κύριες φάσεις: την προετοιμασία, την οργάνωση και την αναφορά. Παρόλο που δεν υπάρχουν συστηματικοί κανόνες για την ανάλυση των δεδομένων, το βασικό χαρακτηριστικό όλων των αναλύσεων περιεχομένου είναι ότι τα πολλά λόγια του κειμένου ταξινομούνται σε πολύ μικρότερες κατηγορίες

περιεχομένου. Η φάση προετοιμασίας ξεκινά με την επιλογή μονάδας ανάλυσης που μπορεί να είναι μία λέξη ή ένα θέμα (Elo & Kyngas, 2008).

Το επόμενο βήμα είναι να οργανωθούν τα ποιοτικά δεδομένα. Αυτή η διαδικασία περιλαμβάνει ανοιχτή κωδικοποίηση, δημιουργώντας κατηγορίες. Έπειτα, οι κατάλογοι των κατηγοριών ομαδοποιούνται κάτω από ανώτερης τάξεως κατηγορίες. Ο σκοπός της ομαδοποίησης δεδομένων είναι να μειωθεί ο αριθμός των κατηγοριών συμπύσσοντας εκείνες που είναι παρόμοιες ή ανόμοιες σε ευρύτερες κατηγορίες. Η δημιουργία κατηγοριών παρέχει μία μέθοδο περιγραφής του φαινομένου, καλύτερης κατανόησης και δημιουργίας γνώσης.

Κατά τη διαμόρφωση κατηγοριών με επαγωγική ανάλυση περιεχομένου, ο ερευνητής μέσω της ερμηνείας, θα πρέπει να λάβει μία απόφαση ως προς το ποιες μονάδες ανάλυσης τοποθετούνται στην ίδια κατηγορία. Κάθε κατηγορία ονομάζεται χρησιμοποιώντας λέξεις ή χαρακτηριστικά από το περιεχόμενο. Υποκατηγορίες με παρόμοια γεγονότα ομαδοποιούνται και σχηματίζονται κατηγορίες και οι κατηγορίες ομαδοποιούνται σε κύριες κατηγορίες (Elo & Kyngas, 2008).

4.A. Αποτελέσματα ποσοτικού μέρους

4.1 Ενιαία πολιτική στη σχολική μονάδα

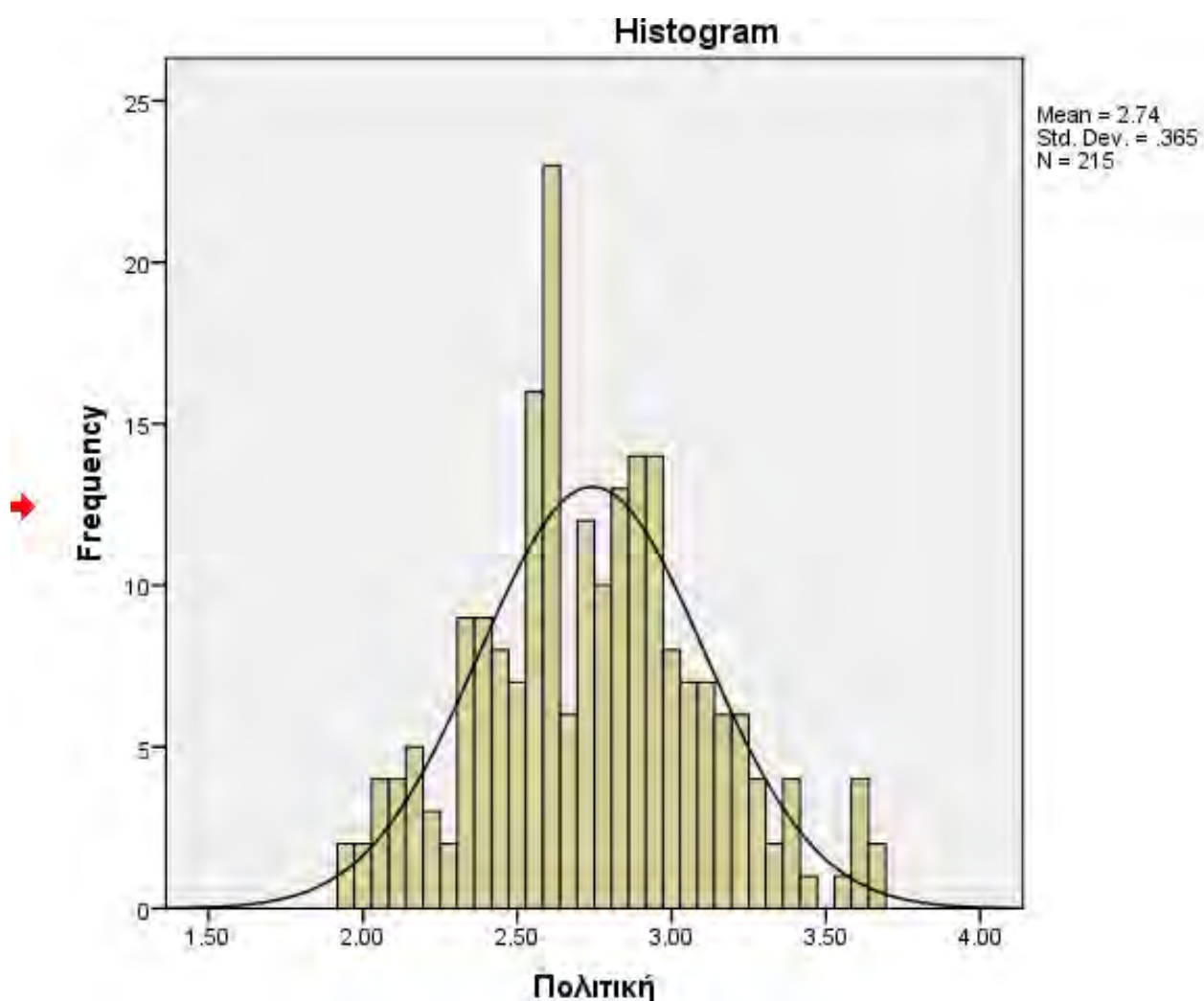
Το πρώτο σκέλος του ερωτηματολογίου αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ενδεχόμενο διαμόρφωσης ενιαίας εσωτερικής πολιτικής της σχολικής μονάδας. Πιο αναλυτικά διερευνώνται οι αντιλήψεις τους σχετικά με την αναγκαιότητα ύπαρξης πολιτικής για το ζήτημα αυτό, το περιεχόμενό της και τα πιθανά αποτελέσματα που θα μπορούσε να έχει.

Η μεταβλητή «Πολιτική» είναι ο μέσος όρος των απαντήσεων που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί στις ερωτήσεις του άξονα της πολιτικής για τις κατ' οίκον εργασίες. Η κατανομή αυτή είναι κανονική (Kolmogorov-Smirnov = 1.142, με $p > 0.05$) και δείχνει πως οι εκπαιδευτικοί είναι γενικά, θετικά διακείμενοι στην δημιουργία πολιτικής του σχολείου για τις κατ' οίκον εργασίες (M.T. 2.74, T.A. 0.365). Χαρακτηριστικά το 69.3% των εκπαιδευτικών συμφωνεί απόλυτα ή μάλλον συμφωνεί στη δημιουργία ενιαίας πολιτικής του σχολείου για το ζήτημα αυτό (Διάγραμμα 1).

Όσον αφορά τα επιμέρους χαρακτηριστικά της πολιτικής οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με τα περισσότερα με αποκορύφωμα ότι το 99% των εκπαιδευτικών που θεωρεί πως είναι απαραίτητο η πολιτική να επιτρέπει διευκολύνσεις / τροποποιήσεις των κατ' οίκον εργασιών για μαθητές με δυσκολίες μάθησης.

Ωστόσο υπήρχαν και τέσσερις πτυχές της πολιτικής στις οποίες οι εκπαιδευτικοί διαφωνούσαν και κατά τη γνώμη τους δεν πρέπει να περιλαμβάνονται σε μια ενιαία πολιτική του σχολείου για τις κατ' οίκον εργασίες. Αρχικά το 80% θεωρεί πως θα πρέπει να αφήνεται στη δικαιοδοσία του δασκάλου αν θα αναθέσει εργασίες ή όχι, ενώ το 59.1% διαφωνεί στη δήλωση ότι πρέπει να ορίζεται ο αριθμός των ημερών ανά εβδομάδα που μπορούν να αναθέσουν κατ' οίκον εργασίες. Ακολούθως το 52.1% των εκπαιδευτικών διαφωνεί στη δήλωση ότι πρέπει να ορίζονται τα μαθήματα στα οποία δίνονται εργασίες και τέλος το 58.1% δεν συμφωνεί να αναρτώνται οι κατ' οίκον εργασίες στην ιστοσελίδα του σχολείου για καλύτερη ενημέρωση μαθητών και γονέων. Αναλυτικότερα οι σημαντικότερες απαντήσεις των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον πίνακα 2 και οι απαντήσεις τους σε όλα τα ερωτήματα φαίνονται στο παράρτημα.

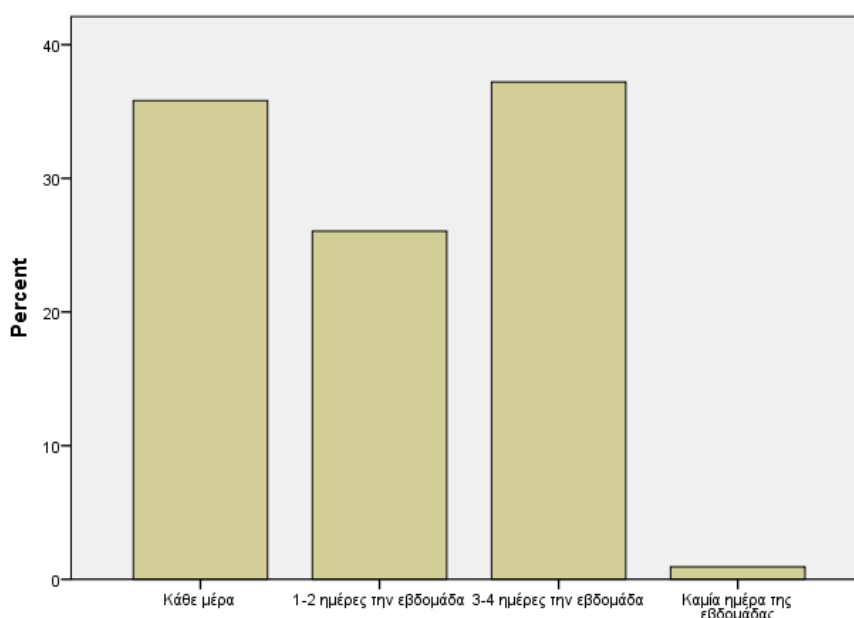
Πίνακας 2. Πτυχές που δεν θα πρέπει να περιλαμβάνονται στην Πολιτική	N	%
Να υποχρεώνονται οι εκπαιδευτικοί να αναθέσουν ή να μην αναθέσουν κατ' οίκον εργασίες.	172	80
Να ορίζεται ο αριθμός των ημερών ανάθεσης εργασιών.	127	59.1
Να ορίζονται τα μαθήματα στα οποία δίνονται εργασίες.	112	52.1
Να αναρτώνται οι κατ' οίκον εργασίες στην ιστοσελίδα του σχολείου για καλύτερη ενημέρωση μαθητών και γονέων.	125	58.1



Διάγραμμα 1. Μεταβλητή "Πολιτική". Πρόθεση δημιουργίας πολιτικής για τις κατ' οίκον εργασίες στη σχολική μονάδα

4.2 Επιλογή, ανάθεση, αξιολόγηση και αποτελεσματικότητα των κατ' οίκον εργασιών

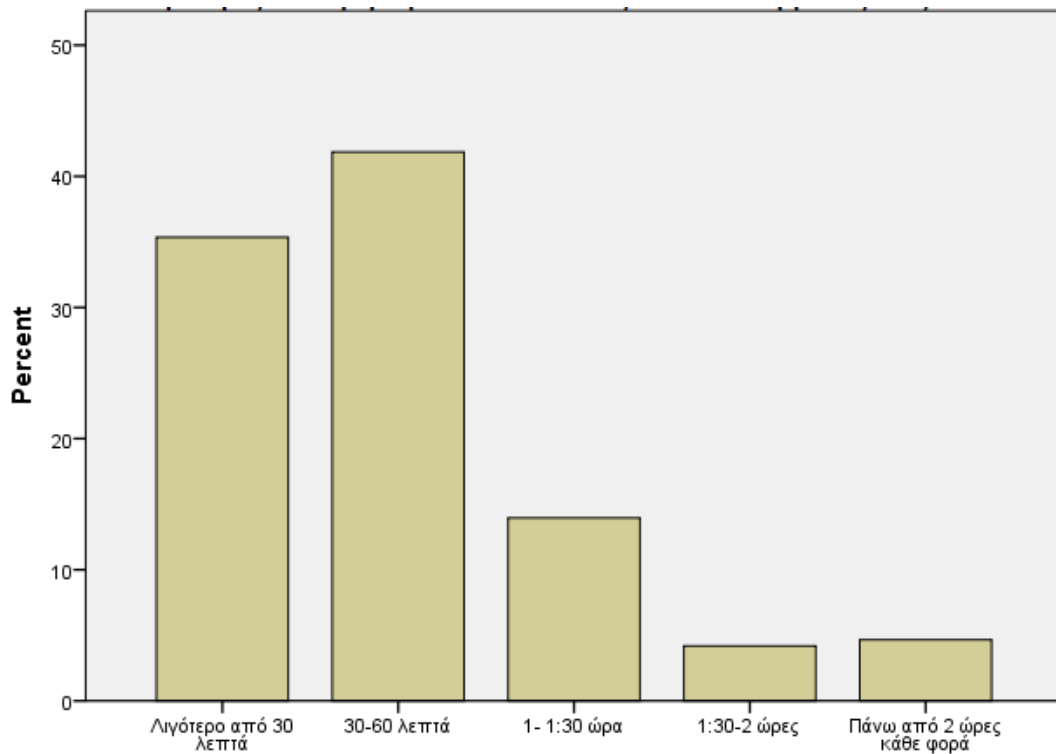
Το ερωτηματολόγιο συνεχίζεται με τρεις ερωτήσεις για τις πρακτικές των εκπαιδευτικών. Όσον αφορά τη συχνότητα ανάθεσης κατ' οίκον εργασιών το 37.7% των συμμετεχόντων αναθέτουν εργασίες 3-4 φορές την εβδομάδα, το 35.8% αναθέτει κάθε μέρα, το 26% 1-2 φορές την εβδομάδα και μόνο το 0.9% δεν αναθέτει καμία φορά την εβδομάδα (Διάγραμμα 2).



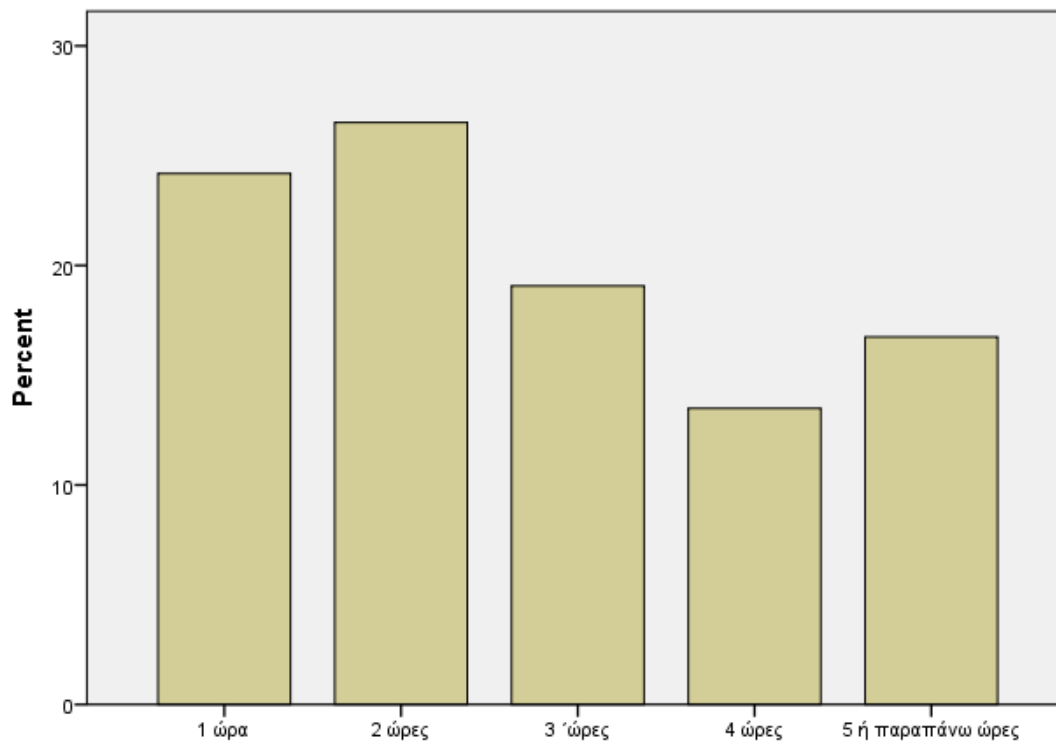
Διάγραμμα 2. Συχνότητα ανάθεσης κατ' οίκον εργασιών

Ακολούθως σχετικά με το χρόνο που πρέπει να αφιερώσουν οι μαθητές για να ολοκληρώσουν τις κατ' οίκον εργασίες τους, το 41.9% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι χρειάζονται 30-60 λεπτά, το 35.3% ότι απαιτούνται λιγότερο από 30 λεπτά, το 14% ότι χρειάζονται 1-1:30 ώρα, το 4.2% ότι χρειάζονται 1:30-2 ώρες και το 4.7% ότι απαιτούνται πάνω από 2 ώρες μελέτης (Διάγραμμα 3).

Τέλος, σχετικά με τον χρόνο που αφιερώνουν οι εκπαιδευτικοί κάθε εβδομάδα για να επιλέξουν και να ελέγξουν / αξιολογήσουν τις κατ' οίκον εργασίες θα μπορούσαμε να τον χωρίσουμε σε δύο μεγάλες κατηγορίες. Το 50.7% των εκπαιδευτικών αφιερώνει δύο ή λιγότερες ώρες και το 49.3% τρεις ή περισσότερες ώρες. Πιο αναλυτικά το 24.2% δηλώνει πως κάθε εβδομάδα αφιερώνει 1 ώρα, το 26.5% χρειάζεται 2 ώρες, το 19.1% ασχολείται 3 ώρες, το 13.5% ξοδεύει 4 ώρες και για το 16.7% των εκπαιδευτικών απαιτούνται 5 ή περισσότερες ώρες (Διάγραμμα 4).



Διάγραμμα 3. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για το χρόνο που αφιερώνουν οι μαθητές κάθε φορά για να τις κατ' οίκον εργασίες τους



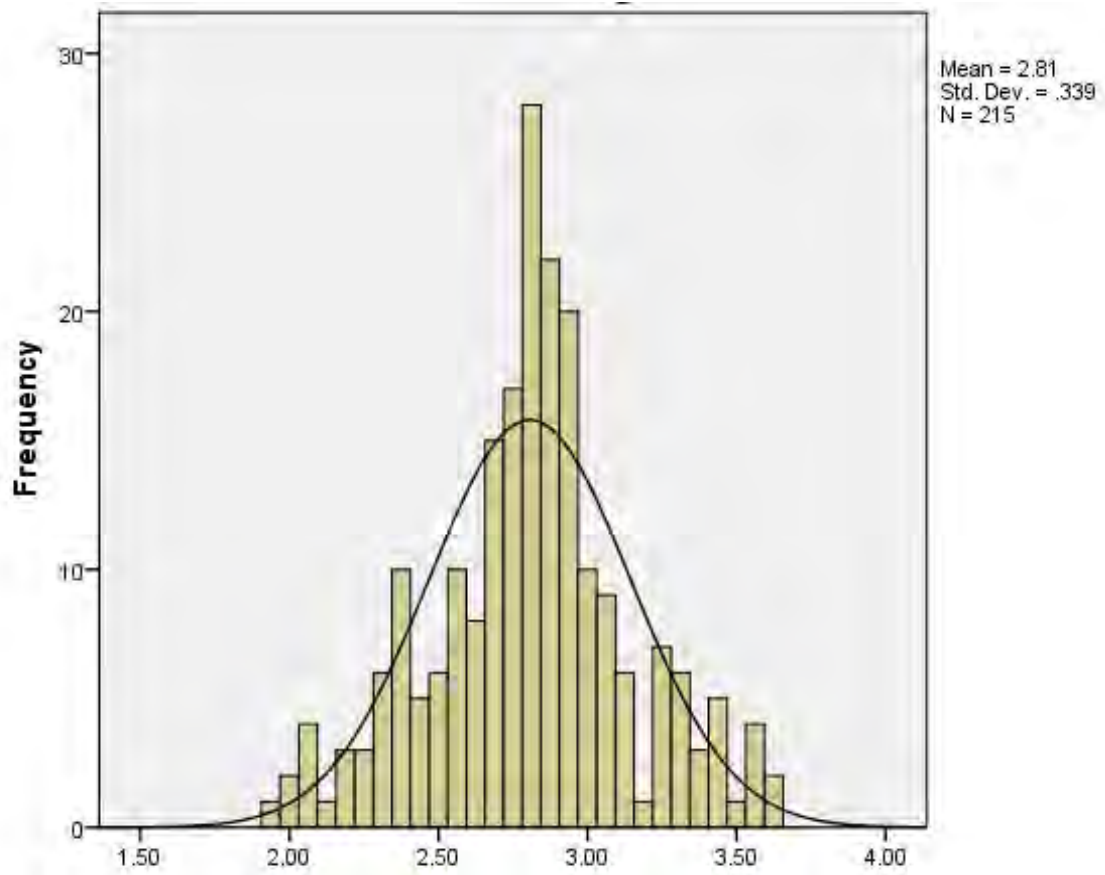
Διάγραμμα 4. Χρόνος επιλογής και διόρθωσης / αξιολόγησης κατ' οίκον εργασιών

Επόμενος άξονας είναι αυτός των στάσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη αξία των κατ' οίκον εργασιών. Πιο αναλυτικά διερευνώνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές από την ολοκλήρωσή τους και γενικότερα για τη χρησιμότητα των εργασιών αυτών. Η μεταβλητή «Στάσεις για την αξία και την αποτελεσματικότητα των κοε» που έχει δημιουργηθεί για αυτόν τον άξονα, είναι ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών. Η κατανομή αυτή είναι κατά προσέγγιση κανονική διότι παρόλο που το κριτήριο Kolmogorov-Smirnov βγάζει $P= 0.032$ δηλαδή $P<0.05$, η τιμή του είναι $Z=1.440$, οι τιμές της μέσης τιμής (Mean=2.81), της διαμέσου (Median=2.80) και της επικρατούσας τιμής (Mode=2.81) είναι πολύ κοντινές και ο λόγος της κύρτωσης προς τη λοξότητα βγαίνει 0.77 που είναι μικρότερο από μία μονάδα.

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αντιμετωπίζουν θετικά τις κατ' οίκον εργασίες (M.T.=2.81, T.A.=0.339), αναγνωρίζοντας την αξία της μελέτης στο σπίτι και θεωρώντας της αποτελεσματική. Χαρακτηριστικά στον πίνακα 3 φαίνονται τα υψηλότερα ποσοστά συμφωνίας των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 3: Υψηλότερα ποσοστά συμφωνίας	N	%
Η ολοκλήρωση των εργασιών βοηθά τους μαθητές να βελτιώσουν τις γνώσεις τους.	196	91.3
Οι μαθητές που πραγματοποιούν τις κατ' οίκον εργασίες τους, τείνουν να αναπτύσσουν μια αίσθηση προσωπικής ευθύνης.	194	90.2
Η διόρθωση των κατ' οίκον εργασιών δίνει μια εικόνα των ελλείψεων των μαθητών και βοηθάει τον δάσκαλο να εστιάσει σε αυτά την επόμενη μέρα.	186	86.5

Επιπλέον σχετικά με τις πρακτικές που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί όσον αφορά την επιλογή των κατ' οίκον εργασιών το 92.6% δήλωσε πως λαμβάνει υπόψη τις ικανότητες των μαθητών όταν επιλέγει τις ασκήσεις που θα αναθέσει και το 73% λαμβάνει υπόψη και τα ενδιαφέροντα των μαθητών στην επιλογή των εργασιών. Τέλος σε καμία απάντηση της κλίμακας δεν φάνηκε να διαφωνούν οι εκπαιδευτικοί.

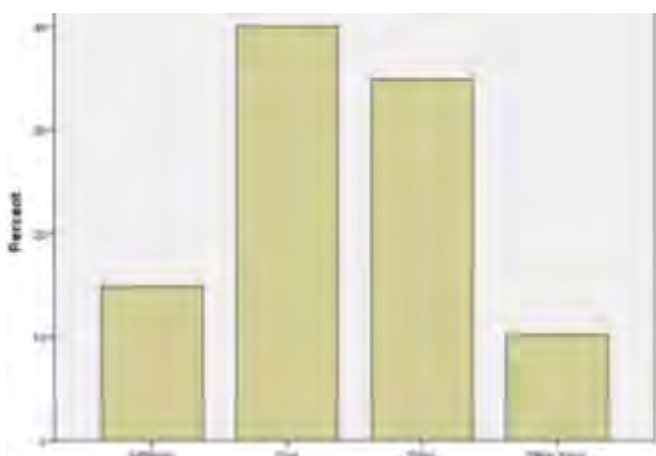


Διάγραμμα 5. Στάσεις για την αξία και την αποτελεσματικότητα των κατ' οίκον εργασιών

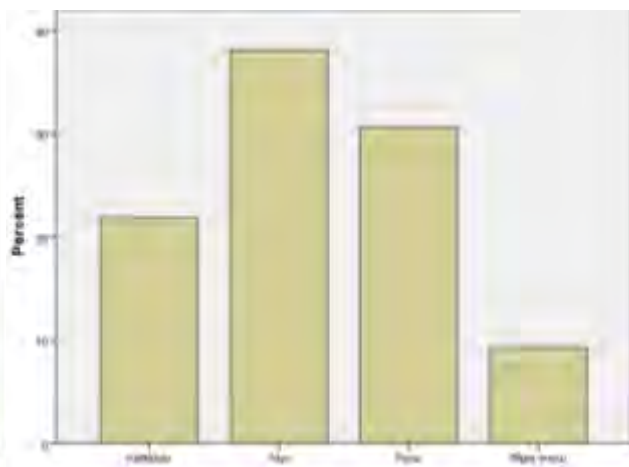
4.3 Η δράση: «η τσάντα στο σχολείο»

Η επόμενη και τελευταία ενότητα του ερωτηματολογίου αποτελείται από τέσσερα μέρη: το επίπεδο ενημέρωσής τους σχετικά με τη δράση, τις απόψεις τους για το νέο μέτρο, τις αντιλήψεις τους για την ύπαρξη επιπλέον προβλημάτων ή οφελών και τέλος τις στάσεις τους σχετικά με την εφαρμογή του μέτρου μελλοντικά.

Οι ερωτήσεις 4.1 και 4.2 δημιουργήθηκαν προκειμένου να ελέγξουν το επίπεδο ενημέρωσης των εκπαιδευτικών σχετικά με το νέο μέτρο και την ικανοποίησή τους από την ενημέρωση αυτή. Το 40% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι ενημερώθηκε «λίγο», ενώ το 34.9% «πολύ». Από τους συμμετέχοντες το μεγαλύτερο ποσοστό (50.2%) φαίνεται να ενημερώθηκε από τη Διεύθυνση του σχολείου, ωστόσο το 60% δηλώνει καθόλου ή λίγο ικανοποιημένος/η από την ενημέρωση αυτή.

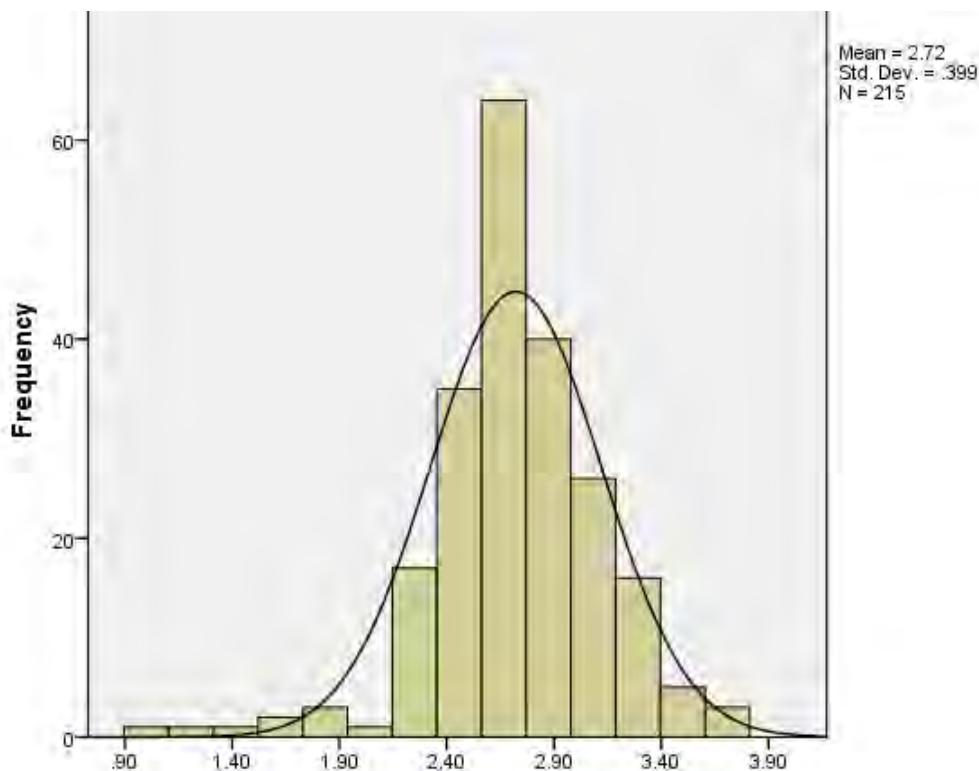


Διάγραμμα 6. Ενημέρωση για το νέο μέτρο



Διάγραμμα 7. Ικανοποίηση από την ενημέρωση

Ακολουθώς η κλίμακα μετράει τις απόψεις των δασκάλων για τη χρησιμότητα του μέτρου, την καταλληλότητά του, την εφαρμογή του, τα οφέλη του και τα προβλήματα που εμφανίζονται. Η μεταβλητή «απόψεις για το μέτρο η τσάντα στο σχολείο» είναι ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών. Πρόκειται για μία μεταβλητή η οποία θεωρείται κατά προσέγγιση κανονική γιατί οι τιμές της μέσης τιμής (Mean=2.72), της διαμέσου (Median=2.70) και της επικρατούσας τιμής (Mode=2.71) είναι πολύ κοντινές και το κριτήριο Kolmogorov-Smirnov βγάζει $P=0.072$ δηλαδή $P>0.05$ ενώ ταυτόχρονα η τιμή του είναι $Z=1.290$ (Διάγραμμα 8).



Διάγραμμα 8. Απόψεις για το μέτρο «η τσάντα στο σχολείο»

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν θετική στάση προς την καινούρια αυτή δράση (Μ.Τ.=2.72, Τ.Α.=0.339). Στις περισσότερες απαντήσεις η ομάδα των «μάλλον συμφωνώ ή συμφωνώ απόλυτα» συγκέντρωσε τα μεγαλύτερα ποσοστά. Πιο συγκεκριμένα στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται τα μεγαλύτερα οφέλη που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι συνεπάγεται η δράση.

Πίνακας 4: Οφέλη της νέας δράσης «η τσάντα στο σχολείο»	N	%
Ξεκούραση των μαθητών	179	83.3
Μείωση του άγχους των μαθητών	178	82.8
Αύξηση του ελεύθερου χρόνου για παιχνίδι	173	80.5
Μείωση του άγχους των γονέων	168	78.1

Όσον αφορά τα πιθανά προβλήματα που μπορεί να επιφέρει το νέο μέτρο στους μαθητές οι απόψεις των εκπαιδευτικών με βάση της δηλώσεις του ερωτηματολογίου διαμορφώθηκαν όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 5: Προβλήματα της νέας δράσης «η τσάντα στο σχολείο»	Διαφωνώ & Διαφωνώ Απόλυτα	
	N	%
Η δράση αυτή προκαλεί μαθησιακά κενά στους μαθητές λόγω αποχής από το διάβασμα ένα σαββατοκύριακο το μήνα.	151	70.2
Οι μαθητές χάνουν το ρυθμό τους.	128	59.5
Η δράση μπορεί να συνεπάγεται ως πρόβλημα την ασχολία των μαθητών με μη δημιουργικές δραστηριότητες το σαββατοκύριακο.	107	49.8
Μια τέτοια πολιτική οδηγεί στον περιορισμό της παιδαγωγικής αυτονομίας του εκπαιδευτικού	138	64.2

Βλέπουμε λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν πως δημιουργούνται μαθησιακά κενά στους μαθητές, ούτε ότι χάνουν το ρυθμό τους αλλά η τελευταία δήλωση αναφορικά με τον τρόπο που εκμεταλλεύονται οι μαθητές τον επιπλέον ελεύθερο χρόνο τους διχάζει και συγκεντρώνει ποσοστά 49.8% διαφωνώ και 50.2%. Ακολούθως παρόλο που οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως η δράση δεν περιορίζει την παιδαγωγική τους αυτονομία, το 80.9% αυτών πιστεύει πως οι μόνοι αρμόδιοι και ικανοί να αποφασίσουν για τις σχολικές εργασίες που θα αναθέσουν για το σπίτι είναι οι ίδιοι, γεγονός που έμμεσα δηλώνει διαφωνία με το μέτρο, αφού οι εκπαιδευτικοί θέλουν μόνοι τους να κάνουν την επιλογή.

Επιπλέον σχετικά με την εφαρμογή του μέτρου το 55.8% διαφωνεί στη δήλωση ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν λιγότερη πίεση όσον αφορά την ανάθεση και τη διόρθωση κατ' οίκον εργασιών μετά την εφαρμογή του μέτρου και το 81.9% των εκπαιδευτικών πιστεύει πως η δράση έπρεπε να εφαρμοστεί από την αρχή της χρονιάς ώστε να δομηθεί κατάλληλα το πρόγραμμα. Τέλος το 52.1% διαφωνεί πως η τσάντα αποτελεί περιουσία των παιδιών και αυτά με την οικογένειά τους θα πρέπει να αποφασίζουν αν θα παραμείνει στο σχολείο αφού όπως δηλώνει το 65.6% δεν υπάρχει κίνδυνος απώλειας ή φθοράς της τσάντας των μαθητών όταν μένει το σαββατοκύριακο μέσα στο σχολείο.

Έπειτα οι ερωτήσεις 4.17, 4.18, 4.19 και 4.22 είναι ανοιχτού τύπου και δημιουργήθηκαν προκειμένου να ανιχνευτούν και να καταγραφούν επιπλέον οφέλη, προβλήματα, αντιδράσεις ή τρόποι βελτίωσης του μέτρου που δεν είχαν ληφθεί υπόψη κατά τη δόμηση του ερωτηματολογίου.

Η πρώτη ερώτηση ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν επιπλέον οφέλη που έχουν εντοπίσει και δεν περιλαμβάνονταν στο ερωτηματολόγιο. Λάβαμε 4 απαντήσεις εκ των οποίων οι 3 ομαδοποιήθηκαν σε μια κατηγορία με τίτλο «είναι μια διαφορετική χαρούμενη ημέρα» και η άλλη απάντηση ανέφερε ως όφελος της δράσης το γεγονός ότι το υπουργείο αντιλαμβάνεται το φόρτο των μαθητών.

Στην ερώτηση 4.18 έπρεπε οι εκπαιδευτικοί να αναφέρουν επιπλέον προβλήματα που εντοπίζουν όσον αφορά τη δράση. Οι ερωτήσεις που λάβαμε ήταν 15 και ομαδοποιήθηκαν σε 3 κατηγορίες: α) απώλεια χρόνου και προβλήματα με την κάλυψη της ύλης, β) προβληματική φιλοσοφία του μέτρου και γ) προβλήματα κατά την εφαρμογή του μέτρου. Αναλυτικότερα οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών και οι κατηγοριοποιήσεις φαίνονται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 6. Πρόσθετα προβλήματα (ερώτηση 4.18)	Συχνότητα
A) Απώλεια χρόνου και προβλήματα με την κάλυψη της ύλης:	8/15
Χάνεται χρόνος	1
Δεν καλύπτεται η ύλη	3
Η διδακτέα ύλη μετατίθεται σε άλλες μέρες	1
Πρόβλημα στην προετοιμασία των μαθητών για τα επαναληπτικά διαγωνίσματα ή για τα υπόλοιπα μαθήματα της εβδομάδας	2
Ανάθεση εργασιών από προηγούμενες ημέρες	1
B) Προβληματική φιλοσοφία του μέτρου:	5/15
Προβληματικό το ίδιο το μέτρο	1
Ανούσιο	1
Άσκοπο και αποσπασματικό μέτρο	1
Αντιπαιδαγωγικό μέτρο	1
Μη δημιουργική αξιοποίηση χρόνου και απαξίωση του έργου του εκπαιδευτικού απ τους γονείς	1
Γ) Προβλήματα κατά την εφαρμογή του μέτρου:	2/15
Μετακίνηση υπερφορτωμένων τσαντών	1

Φόβος απώλειας ή φθοράς της τσάντας και των βιβλίων	1
---	---

Η ερώτηση 4.19 αποτελούνταν από δύο σκέλη, ένα ποσοτικό και ένα ποιοτικό. Στο πρώτο οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να επιλέξουν αν έχουν δεχθεί αντιδράσεις από τους γονείς και στο δεύτερο να αναφέρουν κάποιο παράδειγμα. Στο ποσοτικό σκέλος απάντησαν όλοι οι συμμετέχοντες και από τα αποτελέσματα μόνο το 30.2% δήλωσαν πως είχαν δεχθεί αντιδράσεις. Στο ποιοτικό σκέλος απάντησαν μόνο 38 άτομα και οι απαντήσεις τους ομαδοποιήθηκαν σε τέσσερις θεματικές κατηγορίες. Οι κατηγορίες που δομήθηκαν καθώς και οι απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 7. Αντιδράσεις από τους γονείς (ερώτηση 4.19)	Συχνότητα
A) Άρνηση ή διαφωνία με το μέτρο:	6 στους 10
Αρνούνταν	13
Διαφωνούν με το μέτρο	2
Φόβος απώλειας ή φθοράς τσάντας (ανασφάλεια παιδιών & γονέων)	7
B) Ακαδημαϊκοί λόγοι διαφωνίας:	3 στους 10
Επανάληψη και προετοιμασία μαθημάτων άλλων ημερών	6
Ζητούσαν εργασίες	3
Θέλουν να διαβάσουν με τα παιδιά τους το σκ που έχουν χρόνο για να ελέγχουν την πρόοδο	1
Γ) Παιδαγωγικοί λόγοι διαφωνίας:	1 στους 10
Αποδιοργάνωση παιδιών	3
Μη δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου	1
Δ) Απαξίωση του ρόλου του εκπαιδευτικού	< 1 στους 10
Το μέτρο υπάρχει για να μην δουλεύουν πολύ οι εκπαιδευτικοί	1
Ειρωνικά σχόλια	1

Όπως φαίνεται, σύμφωνα πάντα με τους εκπαιδευτικούς, κάποιοι γονείς δεν συμφωνούν να αφήσουν τα παιδιά τους την τσάντα στο σχολείο, χωρίς όμως να εξηγούν το λόγο στους εκπαιδευτικούς. Το γεγονός αυτό μας δίνει μια εικόνα για τη στάση τους απέναντι στο μέτρο, αλλά δεν μπορεί να μας δώσει επιπλέον στοιχεία ώστε να εξηγήσουμε τις προθέσεις τους. Ωστόσο από τις υπόλοιπες απαντήσεις παρατηρούμε δύο δηλώσεις που εμφανίζουν μεγαλύτερη συχνότητα. Η μια υποστηρίζει πως δημιουργείται ανασφάλεια στο παιδί για τα πράγματά του και πως οι ίδιοι οι γονείς φοβούνται ότι μπορεί να υπάρξει απώλεια ή φθορά της τσάντας και των περιεχομένων της. Η άλλη επισημαίνει ότι οι γονείς θέλουν να διαβάσουν με το παιδί το σαββατοκύριακο ώστε να ελέγξουν την πρόοδό του, αλλά και για να προετοιμαστεί το ίδιο το παιδί για κάποιο τεστ ή να ολοκληρώσει μέσα στο Σαββατοκύριακο κάποια μαθήματα της εβδομάδας.

Φαίνεται λοιπόν πως τα προβλήματα που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί πως απασχολούν τους γονείς δεν ταυτίζονται με αυτά που πιστεύουν οι ίδιοι εκπαιδευτικοί. Οι βασικές ενστάσεις που προέβαλαν οι γονείς στους εκπαιδευτικούς σχετικά με τη μελέτη το Σαββατοκύριακο και το φόβο απώλειας ή φθοράς της τσάντας, δεν απασχόλησαν τους εκπαιδευτικούς στην προηγούμενη κλίμακα, ενώ η διχογνωμία των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν ο επιπλέον χρόνος των παιδιών αξιοποιείται δημιουργικά δεν φαίνεται να αναφέρθηκε ως πρόβλημα από κανένα γονέα σε κάποιο δάσκαλο.

Τέλος η ερώτηση 4.22 αφορά τις προτάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το πώς θα μπορούσε το μέτρο να βελτιωθεί μελλοντικά. Η ανάλυση των απαντήσεων έγινε μέσω ανάλυσης περιεχομένου όπου υπογραμμίστηκαν οι σημαντικότερες ιδέες και ομαδοποιήθηκαν. Στην ερώτηση αυτή απάντησαν 54 εκπαιδευτικοί (25.1%) και προέκυψαν τέσσερις κατηγορίες όπως φαίνονται παρακάτω.

Πίνακας 8. Προτάσεις βελτίωσης του μέτρου μελλοντικά	Συχνότητα
A) Ενημέρωση γονέων και εκπαιδευτικών για χρήση πιο δημιουργικών δραστηριοτήτων:	34/79 4 στους 10
Ενημέρωση γονέων και παροχή υλικού για δημιουργική απασχόληση	17
Επιμόρφωση εκπαιδευτικών	12
Ανάθεση πιο δημιουργικών και βιωματικών δραστηριοτήτων	4
Ενίσχυση ανάγνωσης εξωσχολικών βιβλίων εκείνο το	1

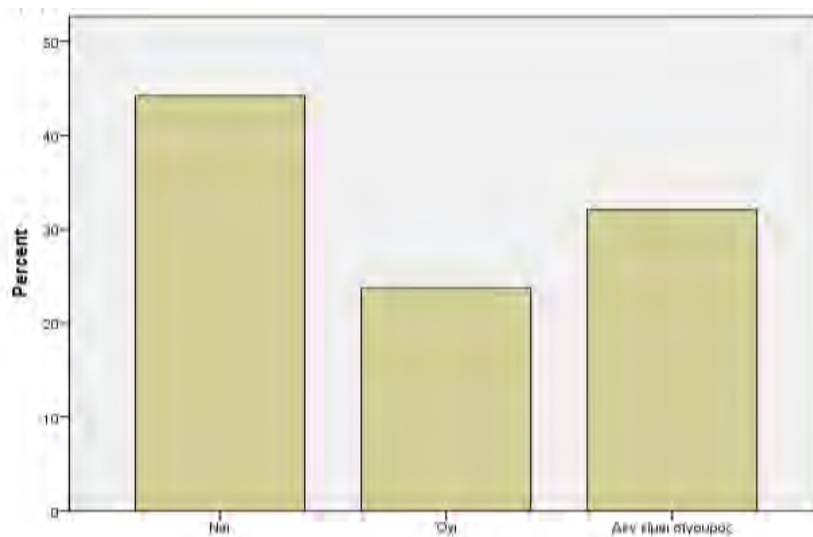
σαββατοκύριακο	
B) Μεγαλύτερη ευελιξία του μέτρου:	18/79 2 στους 10
Ελευθερία επιλογής σαββατοκύριακου από τον εκπαιδευτικό	10
Μεταφορά των τσαντών στο σπίτι χωρίς ανάθεση εργασιών εκείνο το σαββατοκύριακο	4
Προαιρετικότητα	1
Καλύτερα να εφαρμόζεται το μέτρο μέσα στην εβδομάδα	1
Παραμονή μόνο ορισμένων βιβλίων ή τετραδίων στο σχολείο, όχι όλης της τσάντας	1
Καθημερινή εφαρμογή	1
Γ) Αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα και εξορθολογισμός κατ' οίκον εργασιών:	17/79 2 στους 10
Εξορθολογισμός ύλης	6
Εξορθολογισμός κατ' οίκον εργασιών	4
Εμπέδωση της ύλης στο σχολείο	4
Προγραμματισμός της ύλης του μήνα από τους εκπαιδευτικούς	1
Βελτίωση λειτουργίας του ολοήμερου	1
Αλλαγή εκπαιδευτικής φιλοσοφίας	1
Δ) Άλλες:	10/79 1 στους 10
Οργάνωση ωρολογίου προγράμματος	6
Δημιουργία υποδομών για ασφαλή φύλαξη	4

Το μεγαλύτερο μέρος των απαντήσεων σχετίζεται με την ενημέρωση και ουσιαστικά την αλλαγή νοοτροπίας από την πλευρά τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των γονέων έτσι ώστε να χρησιμοποιούνται καλύτερα οι κατ' οίκον εργασίες και να γίνουν πιο δημιουργικές. Ακολούθως ένα μικρότερο μέρος των απαντήσεων αφορά την αλλαγή

κάποιων παραμέτρων της νέας δράσης έτσι ώστε να προσαρμόζεται καλύτερα στη σχολική ζωή. Σημαντικότερη τροποποίηση σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς είναι η ελευθερία επιλογής του Σαββατοκύριακου που θα μένει η τσάντα στο σχολείο. Τέλος 2 στους 10 εκπαιδευτικούς επιθυμεί την αλλαγή ορισμένων στοιχείων στο εκπαιδευτικό μας σύστημα και στις κατ' οίκον εργασίες, με πιο χαρακτηριστική τον εξορθολογισμό της ύλης.

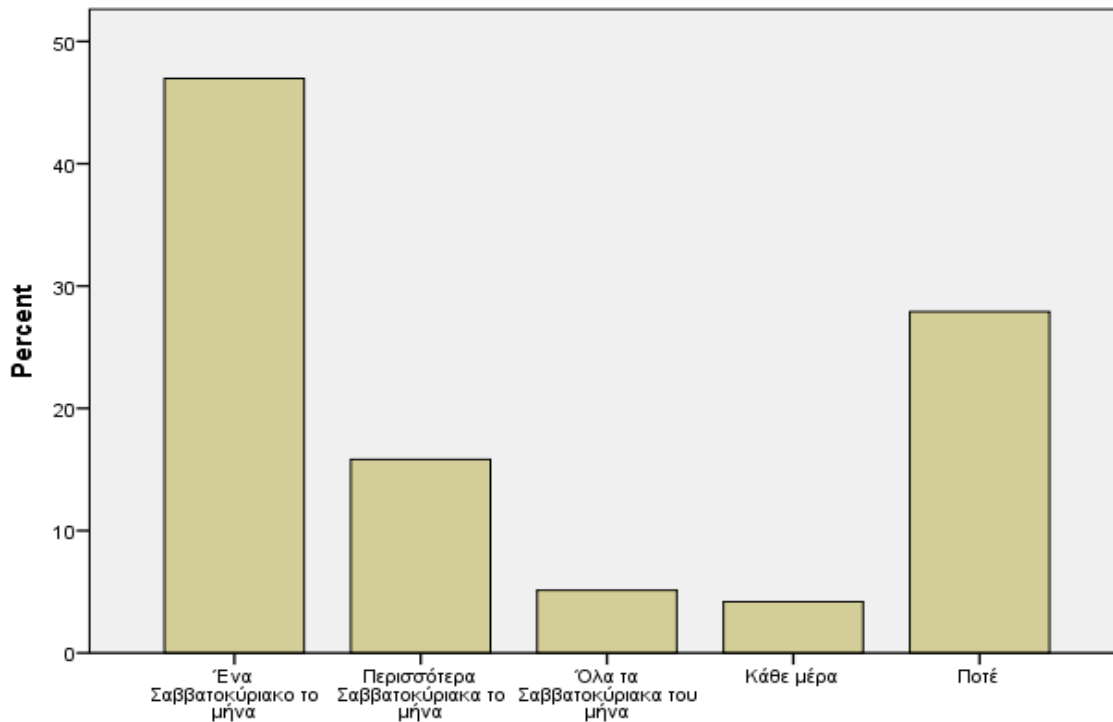
Τέλος οι ερωτήσεις 4.20 και 4.21 είναι πολλαπλής επιλογής και στόχος τους είναι να ελέγξουν τις προθέσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή του μέτρου την επόμενη χρονιά. Στις ερωτήσεις αυτές απάντησε το 100% των ερωτηθέντων.

Στην ερώτηση αν θα ήθελαν να συνεχιστεί το μέτρο και τη επόμενη χρονιά το 44.2% των ερωτηθέντων συμφωνεί, το 32.1% δεν είναι σίγουρο ενώ το 23.7% δεν θέλει να συνεχιστεί το μέτρο. Βλέπουμε λοιπόν πως υπάρχει αρκετά μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών που δεν έχει ξεκαθαρίσει αν θέλει το μέτρο ή όχι (Διάγραμμα 9).



Διάγραμμα 9. Πρόθεση εκπαιδευτικών για συνέχιση του μέτρου την επόμενη χρονιά

Ακολούθως η ερώτηση 4.21 αφορά τη μορφή που θα ήθελαν να πάρει το μέτρο τη νέα χρονιά. Το 47% δηλώνει πως θα ήθελε να μείνει ένα Σαββατοκύριακο το μήνα, το 27.9% αναφέρει πως θα ήθελε να μην εφαρμόζεται ποτέ, το 15.8% δηλώνει πως θα ήθελε περισσότερα Σαββατοκύριακα το μήνα να μένει η τσάντα στο σχολείο, το 5.1% να μένει όλα τα σαββατοκύριακα ενώ το 4.2% δηλώνει πως θέλει να μένει η τσάντα στο σχολείο κάθε μέρα (Διάγραμμα 10).



Διάγραμμα 10. Προτάσεις εφαρμογής της δράσης την επόμενη χρονιά

4.4 Διαφορές βάση δημογραφικών χαρακτηριστικών

Αυτοί ήταν οι τρεις βασικοί θεματικοί άξονες του ερωτηματολογίου. Θεωρήθηκε όμως σκόπιμο να γίνουν και κάποιες επιπλέον αναλύσεις. Τα υποκείμενα απάντησαν στις ερωτήσεις με βάση τις προσωπικές τους απόψεις και στάσεις, καθώς και σύμφωνα με την μέχρι τώρα πείρα τους. Πώς διαφοροποιούνται αυτές οι απαντήσεις, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του δείγματος;

Όλα τα δημογραφικά χαρακτηριστικά συσχετίστηκαν με τις μεταβλητές των τριών αξόνων και συγκεκριμένα σε κάθε ένα εξετάστηκε αν και με ποιο τρόπο επηρεάζει τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά:

- 1) Με τη δημιουργία ενιαίας πολιτικής
- 2) Με τις πρακτικές τους όσον αφορά τις κατ' οίκον εργασίες
- 3) Με τις στάσεις τους σχετικά στην αξία των κατ' οίκον εργασιών
- 4) Με τις αντιλήψεις τους για το νέο μέτρο «η τσάντα στο σχολείο»

Διαφοροποιήσεις βάσει φύλου

Όσον αφορά το φύλο παρατηρήθηκε μόνο μία στατιστικά σημαντική διαφορά που έρχιζε αναφοράς. Η συσχέτιση αυτή βρέθηκε ανάμεσα στο φύλο και στο χρόνο που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι χρειάζονται οι μαθητές για να λύσουν τις εργασίες τους. Ο έλεγχος χ^2 μέσω Crosstabs έδειξε αποτέλεσμα [$\chi^2(4)=12.576, p= 0.014$]. Ακολούθως η εξέταση τυποποιημένων υπολοίπων έδειξε ότι τα ποσοστά χρόνου που πρέπει να αφιερώσουν οι μαθητές για τις κατ' οίκον εργασίες τους είναι αυξημένα στους άντρες εκπαιδευτικούς. Αντίθετα στις γυναίκες το μεγαλύτερο ποσοστό χρόνου που αφιερώνουν οι μαθητές για την κατ' οίκον μελέτη τους εμφανίζεται στην κατηγορία «Λιγότερα από 30 λεπτά». Οι άντρες λοιπόν θεωρούν πως αναθέτουν εργασίες που απαιτούν περισσότερο χρόνο από τα παιδιά για να τις λύσουν.

φύλο * Χρόνο που αφιερώνουν οι μαθητές για να ολοκληρώσουν τις κατ' οίκον εργασίες τους Crosstabulation

			Χρόνο που αφιερώνουν οι μαθητές για να ολοκληρώσουν τις κατ' οίκον εργασίες τους					Total
			Λιγότερο από 30 λεπτά	30-60 λεπτά	1- 1:30 ώρα	1:30-2 ώρες	Πάνω από 2 ώρες κάθε φορά	
φύλο	Ανδρας	Count	16	35	11	3	7	72
		Expected Count	25.5	30.1	10.0	3.0	3.3	72.0
		% within φύλο	22.2%	48.6%	15.3%	4.2%	9.7%	100.0%
		Adjusted Residual	-2.9	1.4	.4	.0	2.5	
Γυναίκα	Count	60	55	19	6	3	143	
	Expected Count	50.5	59.9	20.0	6.0	6.7	143.0	
	% within φύλο	42.0%	38.5%	13.3%	4.2%	2.1%	100.0%	
	Adjusted Residual	2.9	-1.4	-.4	.0	-2.5		
Total	Count	76	90	30	9	10	215	
	Expected Count	76.0	90.0	30.0	9.0	10.0	215.0	
	% within φύλο	35.3%	41.9%	14.0%	4.2%	4.7%	100.0%	

Διαφοροποιήσεις βάσει των χρόνων υπηρεσίας

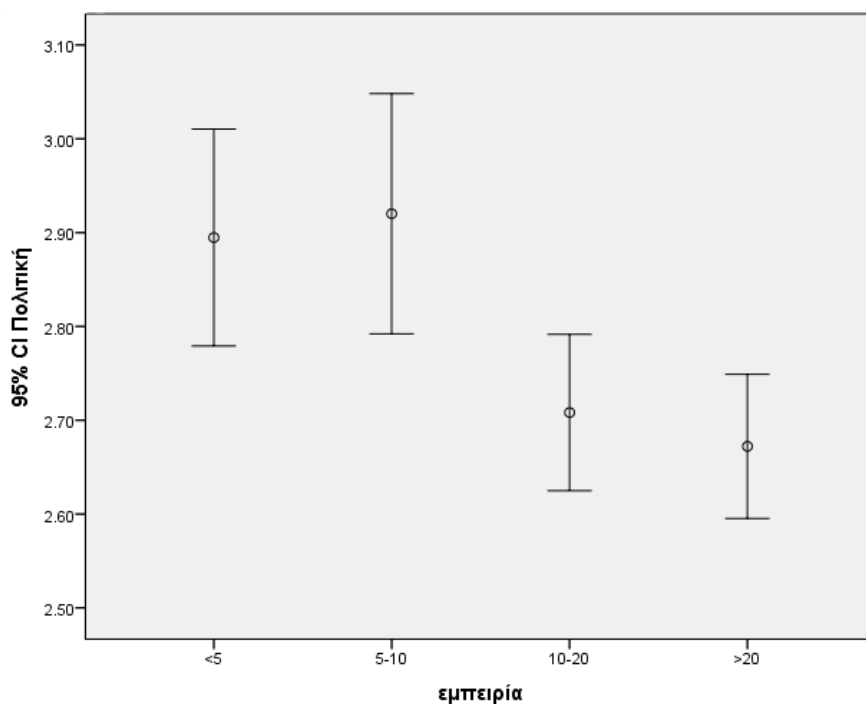
Όσον αφορά τα χρόνια υπηρεσίας μετά από μία σειρά ελέγχων βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά με την πρόθεση δημιουργίας ενιαίας πολιτικής του σχολείου για τις κατ' οίκον εργασίες και με τις στάσεις των εκπαιδευτικών για την αξία και την αποτελεσματικότητα των εργασιών αυτών.

Dependent Variable: Πολιτική Bonferroni

(I) εμπειρία	(J) εμπειρία	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
<5	5-10	-.02540	.10279	1.000	-.2992	.2484
	10-20	.18657	.09026	.240	-.0538	.4270
	>20	.22258	.09047	.088	-.0184	.4635
5-10	<5	.02540	.10279	1.000	-.2484	.2992
	10-20	.21197*	.07385	.027	.0153	.4087
	>20	.24799*	.07410	.006	.0506	.4453
10-20	<5	-.18657	.09026	.240	-.4270	.0538
	5-10	-.21197*	.07385	.027	-.4087	-.0153
	>20	.03601	.05543	1.000	-.1116	.1836
>20	<5	-.22258	.09047	.088	-.4635	.0184
	5-10	-.24799*	.07410	.006	-.4453	-.0506
	10-20	-.03601	.05543	1.000	-.1836	.1116

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Σχετικά με το πρώτο σκέλος -την πολιτική- έγινε έλεγχος συσχετίσεων μέσω Anova και παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά [$F(3)=5.158$, $P=0.02$] ($Sig<0.05$). Ακολούθως έγινε έλεγχος με Post hoc tests και συγκεκριμένα με το Bonferroni test επειδή υπήρχε ομοιογένεια διασπορών. Εκεί βρέθηκε πως πράγματι τα χρόνια υπηρεσίας σχετίζονται με τις απόψεις για τη δημιουργία ενιαίας πολιτικής του σχολείου σχετικά με τις κατ' οίκον εργασίες. Συγκεκριμένα η ομάδα των εκπαιδευτικών με 5-10 χρόνια υπηρεσίας διαφέρει από τις ομάδες των παλιότερων εκπαιδευτικών με 10-20 χρόνια και με περισσότερα από 20 χρόνια προϋπηρεσίας, έχοντας φανερά πιο θετική στάση στη δημιουργία ενιαίας πολιτικής του σχολείου (Διάγραμμα 11).



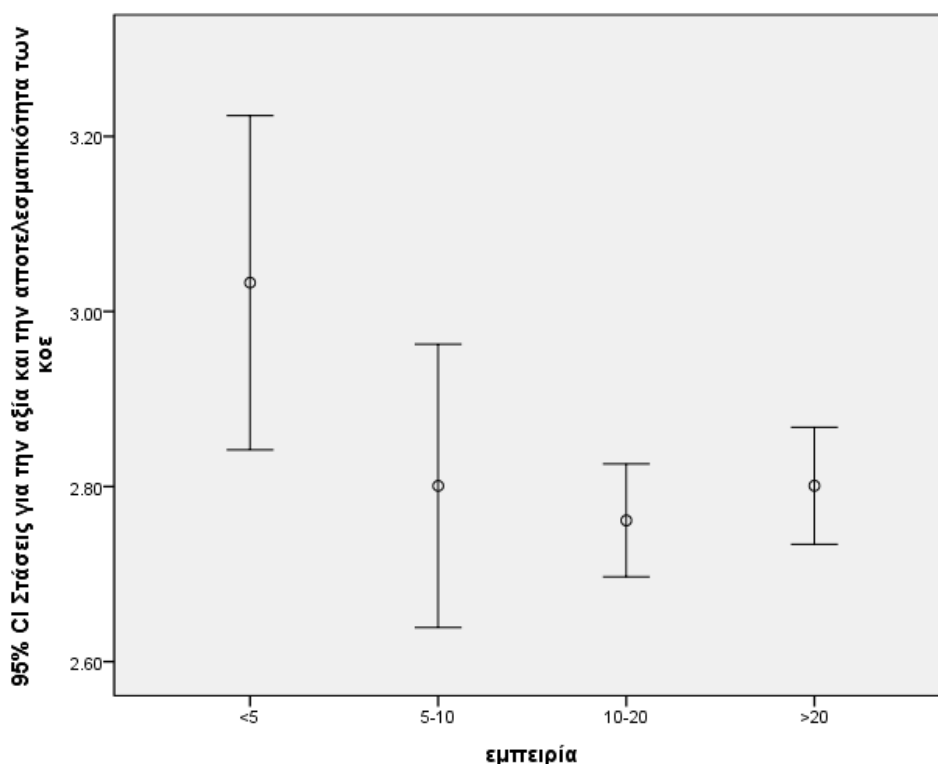
Διάγραμμα 11. Μέσες τιμές επιθυμίας δημιουργίας πολιτικής του σχολείου για τις κατ' οίκον εργασίες κατά χρόνια υπηρεσίας

Σχετικά με το δεύτερο σκέλος -τις στάσεις τους για την αξία και την αποτελεσματικότητα των κατ' οίκον εργασιών- έγινε συσχέτιση μέσω Anova και παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά. Ύστερα ακολούθησε το Post Hoc test Dunnett's T3 διότι παρατηρήθηκε και ανομοιογένεια διασπορών. Ωστόσο δεν εμφανίστηκε κάποια διαφοροποίηση ($sig<0.05$). Άρα τελικά η διαφορά που βρέθηκε στο δείγμα μάλλον ήταν τυχαία και δεν αντιπροσωπεύει τον πληθυσμό. Ωστόσο μεγαλύτερη απόκλιση βλέπουμε ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών που έχουν λιγότερο από πέντε χρόνια εμπειρίας, με τους εκπαιδευτικούς που έχουν 10-20 χρόνια προϋπηρεσίας.

Multiple Comparisons

Dependent Variable: Στάσεις για την αξία και την αποτελεσματικότητα των κοε
Dunnnett T3

(I) εμπειρία	(J) εμπειρία	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
<5	5-10	.23211	.12063	.306	-.1001	.5644
	10-20	.27160	.09646	.056	-.0046	.5478
	>20	.23197	.09685	.135	-.0449	.5089
5-10	<5	-.23211	.12063	.306	-.5644	.1001
	10-20	.03949	.08571	.998	-.1966	.2756
	>20	-.00014	.08615	1.000	-.2372	.2369
10-20	<5	-.27160	.09646	.056	-.5478	.0046
	5-10	-.03949	.08571	.998	-.2756	.1966
	>20	-.03963	.04664	.950	-.1638	.0845
>20	<5	-.23197	.09685	.135	-.5089	.0449
	5-10	.00014	.08615	1.000	-.2369	.2372
	10-20	.03963	.04664	.950	-.0845	.1638

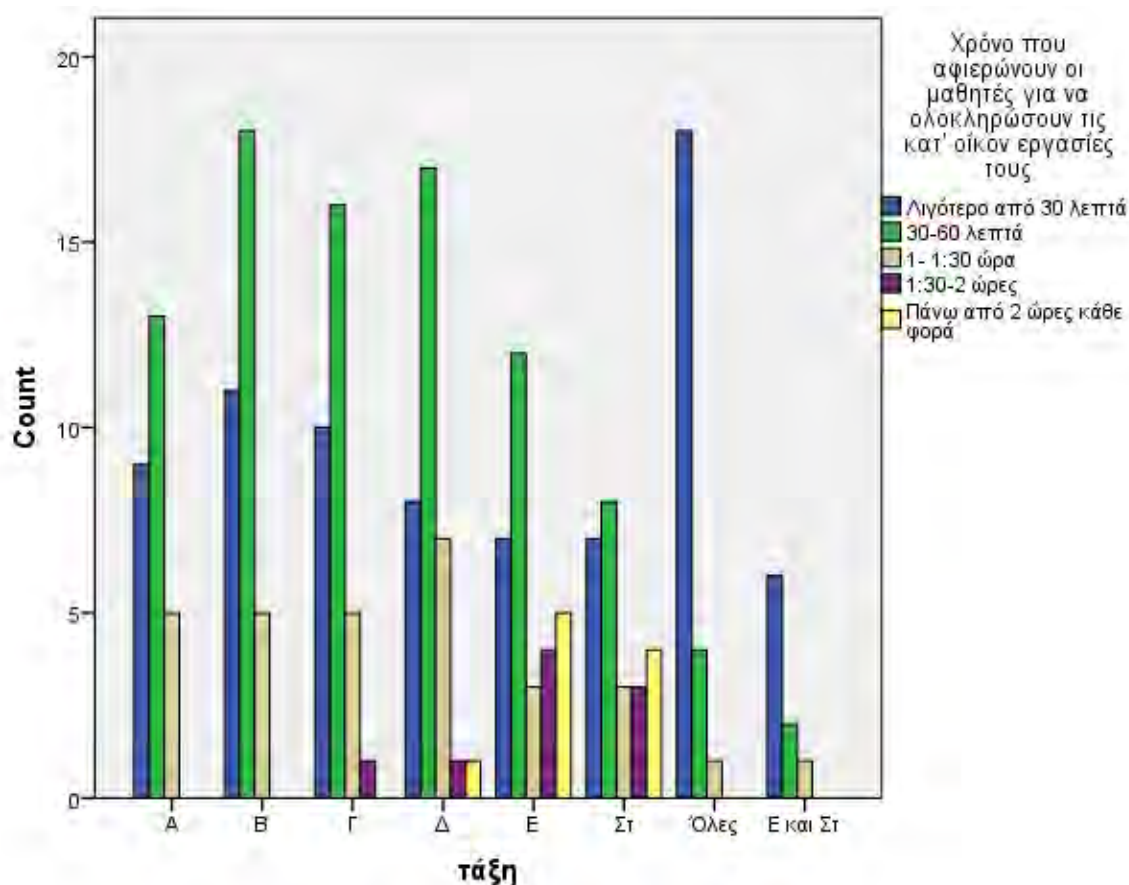


Διάγραμμα 12. Μέσες τιμές στάσεων εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα των κατ' οίκον εργασιών κατά χρόνια υπηρεσίας

Διαφοροποιήσεις βάση της τάξης διδασκαλίας

Αναφορικά με την τάξη διδασκαλίας, στατιστικά σημαντική διαφορά φάνηκε μόνο στο συσχετισμό της με το χρόνο που αφιερώνουν οι μαθητές για να λύσουν τις ασκήσεις τους. Ο έλεγχος χ^2 μέσω Crosstabs έδειξε αποτέλεσμα [$\chi^2(28)=63.685$, $p<0.01$] οπότε υπάρχει σχέση ανάμεσα στην τάξη και τον χρόνο που αφιερώνουν οι μαθητές. Συγκεκριμένα η κατηγορία λιγότερο από 30 λεπτά κυριαρχεί στην ειδικότητα των

Αγγλικών (78.3%) και άρα σε όλες τις τάξεις, η κατηγορία 30-60 λεπτά συναντάται σε μεγαλύτερο ποσοστό στη Β΄ Δημοτικού (52.9%), η κατηγορία 1-1:30 ώρα απαντάται περισσότερο στη Δ΄ Δημοτικού (20.6%), η κατηγορία 1:30-2 ώρες στην Ε΄ Δημοτικού (12.9%) και η κατηγορία πάνω από 2 ώρες ξανά στην Ε΄ Δημοτικού με ποσοστό (16.1%) όπου οριακά υπερτερεί έναντι της Στ΄ τάξης που συγκεντρώνει ποσοστό 16% (Διάγραμμα 13).

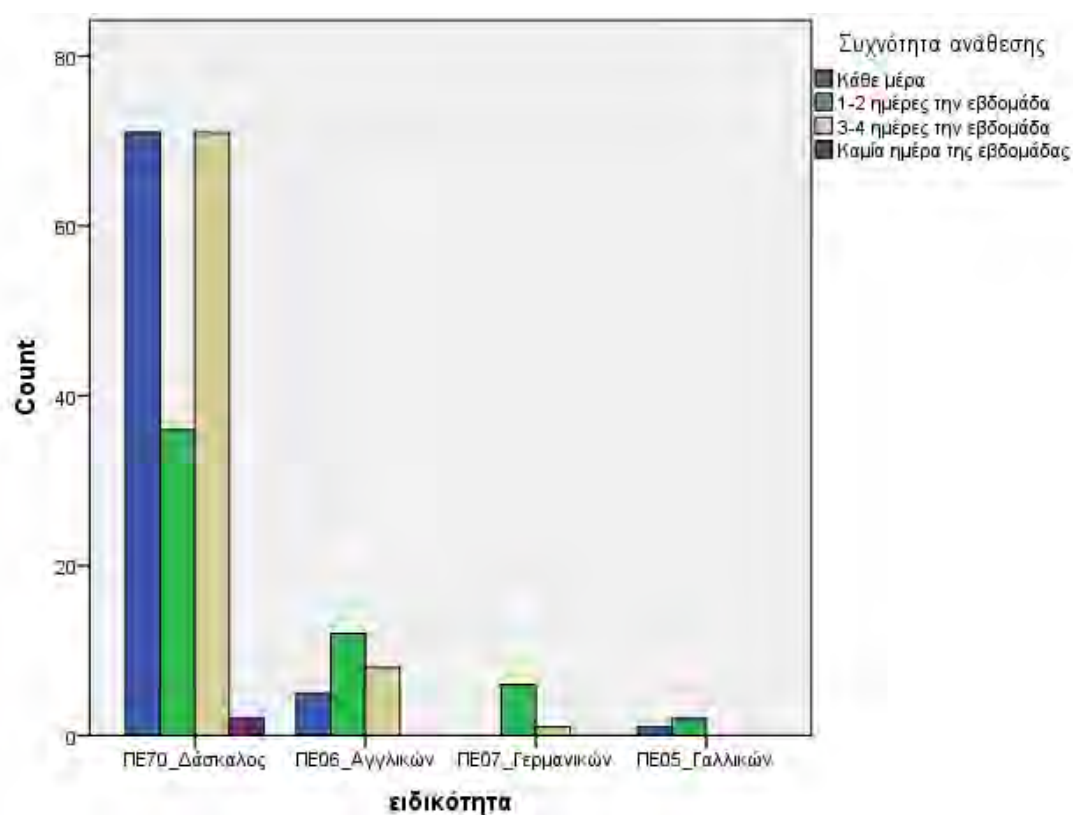


Διάγραμμα 13. Κατανομή του χρόνου που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι αφιερώνουν οι μαθητές για να ολοκληρώσουν τις κατ' οίκον εργασίες τους σε κάθε τάξη

Διαφοροποιήσεις αναφορικά με την ειδικότητα

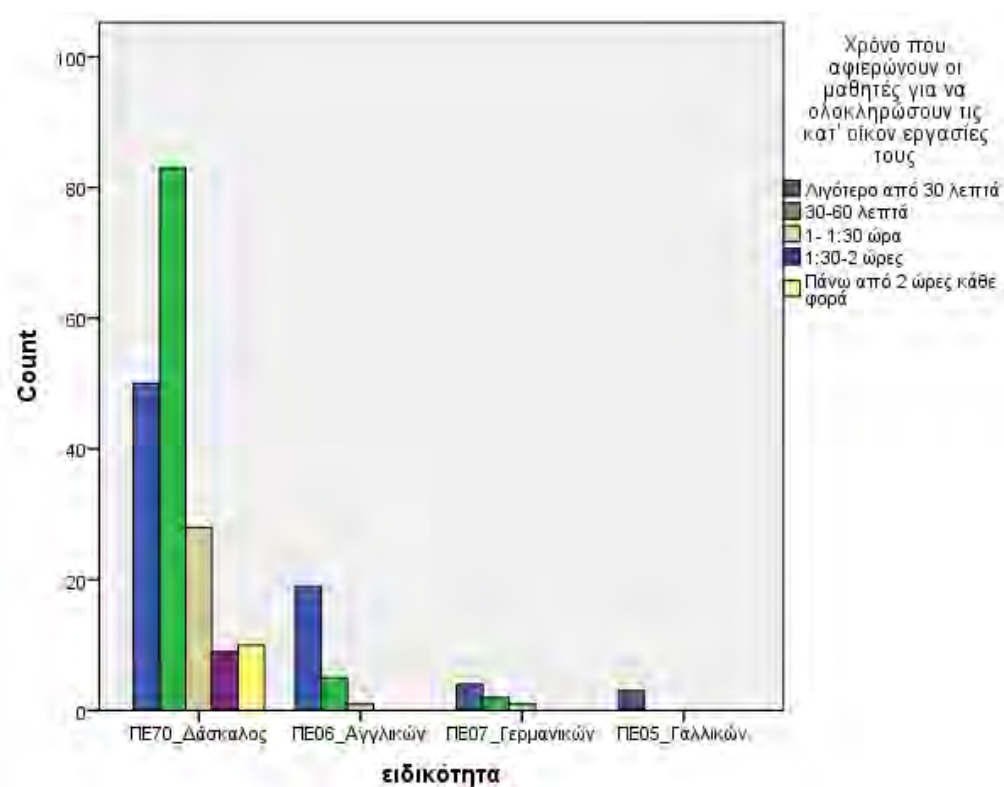
Όσον αφορά την ειδικότητα βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στη συχνότητα ανάθεσης κατ' οίκον εργασιών και στο χρόνο που αφιερώνουν οι μαθητές για να τις λύσουν. Πιο συγκεκριμένα ο έλεγχος χ^2 μέσω Crosstabs έδειξε [$\chi^2(9)=26.459$, $p=0.02$], άρα φαίνεται πως σχετίζεται η ειδικότητα με τη συχνότητα ανάθεσης κατ' οίκον εργασιών. Το 78.8% των δασκάλων αναθέτει εργασίες κάθε μέρα ή 3-4 φορές την εβδομάδα, το 80% των καθηγητών αγγλικών αναθέτει εργασίες 1-2 ή 3-4 φορές και όλοι

οι καθηγητές Γαλλικών και Γερμανικών του δείγματος αναθέτουν κάθε μέρα ή 1-2 φορές την εβδομάδα. Όμως λόγω του γεγονότος πως η Δεύτερη Ξένη Γλώσσα στο Δημοτικό διδάσκεται μόνο 2 ώρες την εβδομάδα, γίνεται κατανοητό πως οι εκπαιδευτικοί αυτοί που δηλώνουν ότι αναθέτουν κατ' οίκον εργασίες 1-2 φορές την εβδομάδα, ουσιαστικά αναθέτουν σε κάθε μάθημα, οπότε κατά συνθήκη μπορούμε να το θεωρήσουμε «κάθε μέρα». Όμοια, οι καθηγητές των Αγγλικών διδάσκουν 1 ώρα στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού και 3 ώρες στις υπόλοιπες, οπότε έχοντας ως ότι αναθέτουν κατ' οίκον εργασίες 1-2 ή 3-4 φορές την εβδομάδα και πάλι κατά συνθήκη μπορούμε να πούμε πως και αυτοί αναθέτουν εργασίες σχεδόν σε κάθε μάθημα. Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφέρουμε ότι μια δήλωση από καθηγητή Γερμανικών πως αναθέτει κατ' οίκον μελέτη 3-4 φορές την εβδομάδα, δεν θα τη λάβουμε υπόψη διότι προφανώς επιλέχθηκε κατά λάθος αφού στο Δημοτικό διδάσκουν μόνο 2 φορές την εβδομάδα. Πιο αναλυτικά παρατίθενται τα δεδομένα στο Διάγραμμα 14.



Διάγραμμα 14. Κατανομή της συχνότητας ανάθεσης κατ' οίκον εργασιών ανά ειδικότητα

Ακολούθως όπως αναφέρθηκε παραπάνω παρατηρήθηκε μια επιπλέον στατιστικά σημαντική διαφορά, ανάμεσα στην ειδικότητα και στον χρόνο που αφιερώνουν οι μαθητές για να κάνουν τις κατ' οίκον εργασίες τους. Έγινε έλεγχος μέσω Crosstabs και το κριτήριο χ^2 είχε ως αποτέλεσμα [$\chi^2(12)=30.496, p= 0.02$]. Άρα σχετίζεται η ειδικότητα με το χρόνο που αφιερώνουν οι μαθητές. Πιο συγκεκριμένα στις ξένες γλώσσες το μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών αφιερώνει κατά κύριο λόγο λιγότερο από 30 λεπτά για να ολοκληρώσει τις εργασίες του (Αγγλικά 76%, Γερμανικά 57.1% και Γαλλικά 100%) ενώ για τα υπόλοιπα μαθήματά τους το μεγαλύτερο ποσοστό (46.1%) αφιερώνει 30-60 λεπτά (Διάγραμμα 15).



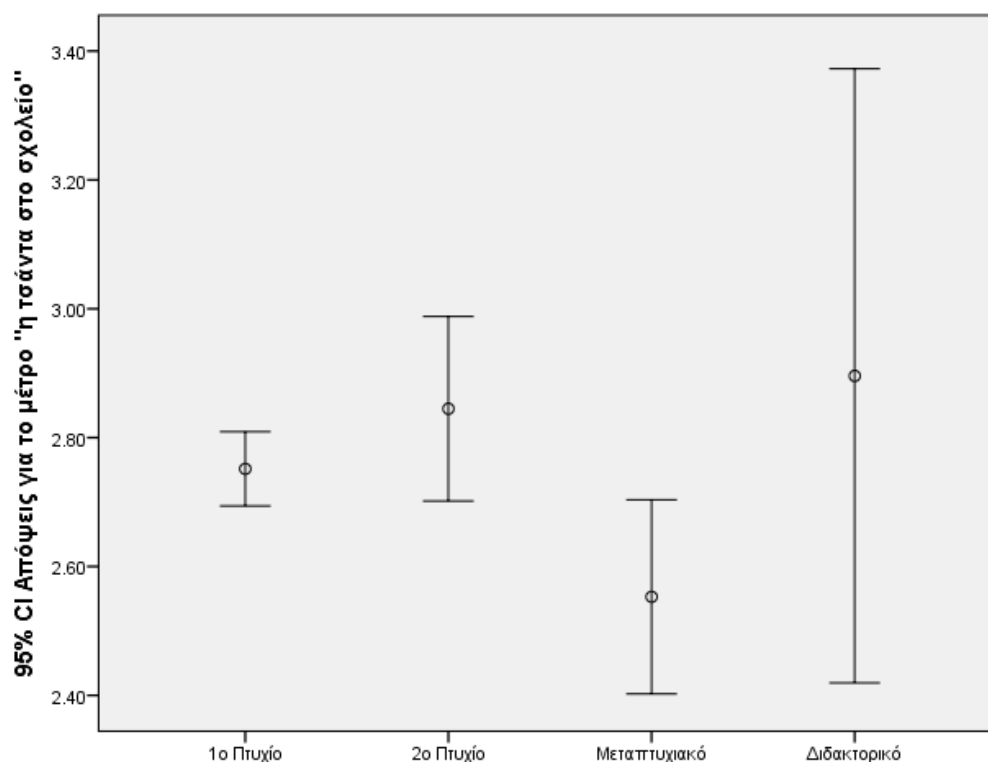
Διάγραμμα 15. Κατανομή χρόνου που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι αφιερώνουν οι μαθητές για να ολοκληρώσουν τις κατ' οίκον εργασίες τους ανά ειδικότητα εκπαιδευτικών

Διαφοροποιήσεις αναφορικά με τις σπουδές

Σχετικά με τις σπουδές έπειτα από μία σειρά ελέγχων βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά με την πρόθεση δημιουργίας ενιαίας πολιτικής του σχολείου για τις κατ' οίκον εργασίες και με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το νέο μέτρο «η τσάντα στο σχολείο» οπότε έγιναν επιπλέον έλεγχοι που αξίζει να αναφερθούν.

Αναλυτικότερα έγινε συσχέτιση των σπουδών με τις απόψεις για τη δημιουργία πολιτικής μέσω Ανονα και παρατηρήθηκε $Sig < 0.05$, $[F(3)=2.839, P=0.039]$. Ακολούθησε το Post Hoc Test Dunnett's T3 διότι υπήρχε επίσης ανομοιογένεια διασπορών. Από τα αποτελέσματα του ελέγχου, ωστόσο, δεν προέκυψε κάποια σημαντική διαφοροποίηση οπότε η διαφορά που υπήρξε στο δείγμα ήταν τυχαία και δεν αντιπροσωπεύει τον πληθυσμό. Δεν σχετίζονται λοιπόν οι σπουδές με την πρόθεση δημιουργίας πολιτικής.

Ακολούθως ερευνήθηκε η στατιστικά σημαντική διαφορά που ανιχνεύθηκε μέσω Ανονα -μεταξύ των σπουδών και των απόψεων των εκπαιδευτικών για το νέο μέτρο «η τσάντα στο σχολείο»- $[F(3)=4.497, P=0.04]$. Πραγματοποιήθηκε το Post Hoc Test Bonferroni, επειδή υπήρχε ικανοποιητική ομοιογένεια των διασπορών και φάνηκε πως πράγματι υπήρχαν διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών που είχαν μεταπτυχιακό και αυτών που είχαν μόνο βασικό πτυχίο ($Sig=0.016$) ή δεύτερο πτυχίο ($Sig=0.010$). Άρα επηρεάζεται η άποψη των εκπαιδευτικών από το επίπεδο σπουδών τους και συγκεκριμένα οι κάτοχοι μεταπτυχιακού φαίνεται να είναι περισσότερο αρνητικοί απέναντι στο νέο μέτρο με (Μ.Τ.=2.55, Τ.Α=0.51) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν μόνο βασικό πτυχίο (Μ.Τ.=2.75, Τ.Α=0.33), δεύτερο πτυχίο (Μ.Τ.=2.84, Τ.Α=0.37) και διδακτορικό (Μ.Τ.=2.89, Τ.Α=0.29). Τα ευρήματα αυτά παρουσιάζονται στο διάγραμμα 16.

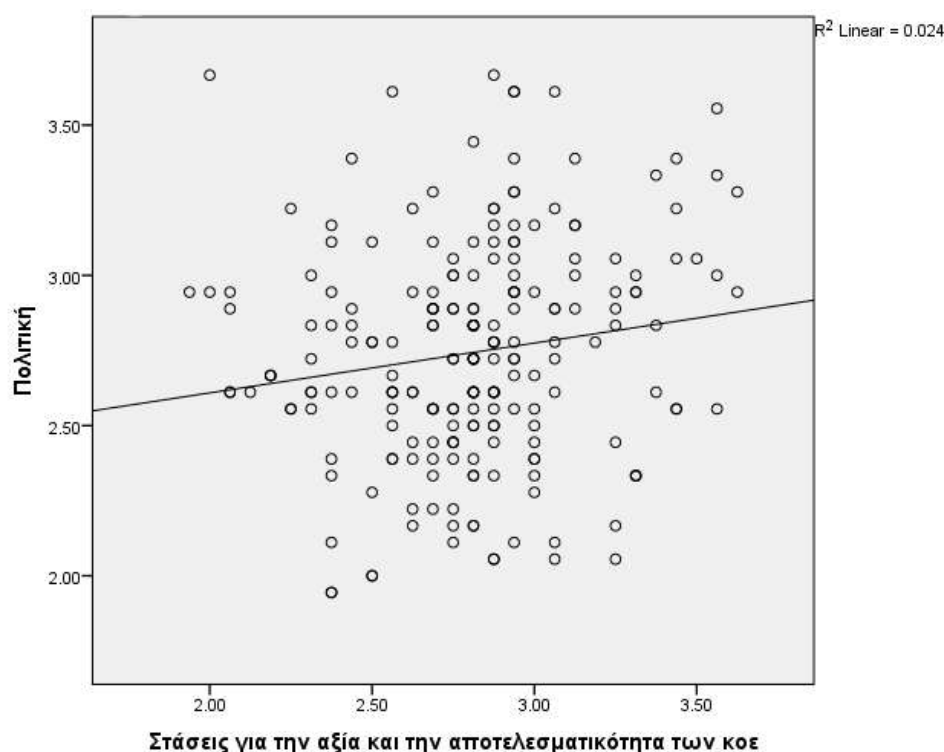


Διάγραμμα 16. Μέσες τιμές αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το νέο μέτρο «η τσάντα στο σχολείο» κατά επίπεδο σπουδών

4.5 Αλληλοσυσχετίσεις

Στη συνέχεια εξετάστηκε, με έλεγχο Pearson r , αν σχετίζονται μεταξύ τους οι απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί στους τρεις άξονες (πολιτική, αξία και αποτελεσματικότητα κατ' οίκον εργασιών και στάσεις για το νέο μέτρο «η τσάντα στο σχολείο»).

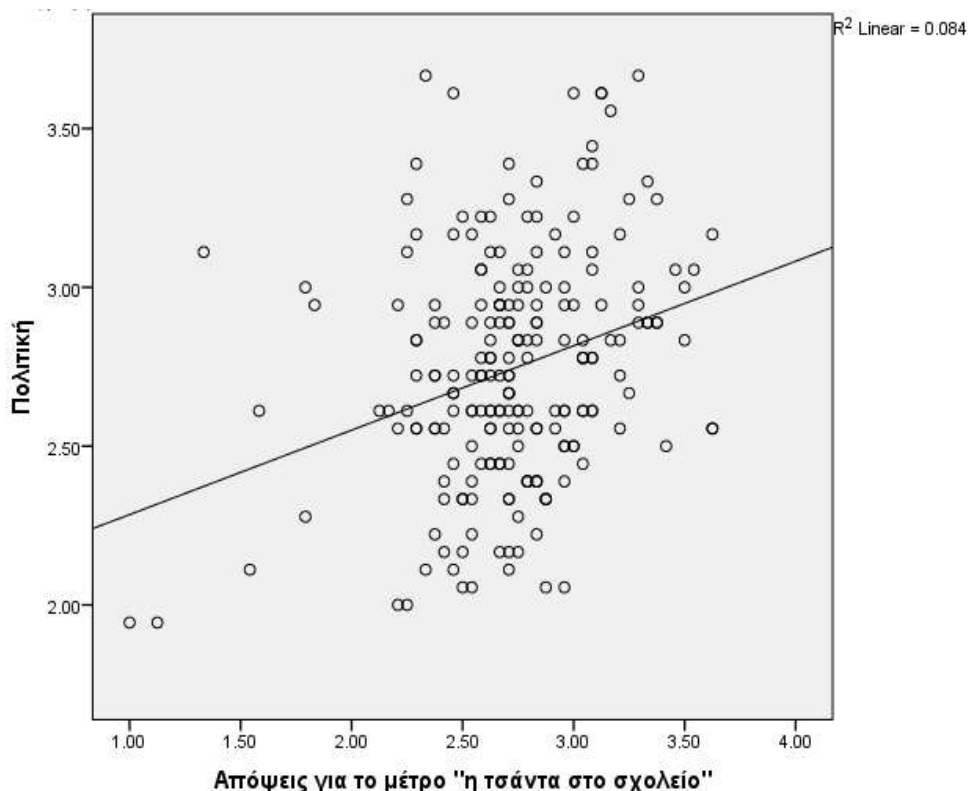
Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι υπάρχει θετική αλλά ελάχιστη συσχέτιση (Pearson $r= 0.154$ με $p=0.024$) ανάμεσα στην πρόθεση δημιουργίας ενιαίας πολιτικής του σχολείου για τις κατ' οίκον εργασίες (Μ.Τ= 2.74, Τ.Α.=0.36) και τις απόψεις τους για την αξία και την αποτελεσματικότητα των κατ' οίκον εργασιών (Μ.Τ= 2.80, Τ.Α.=0.33), που δείχνει ωστόσο ότι υπάρχει κάποια πολύ μικρή σύνδεση στον τρόπο που απάντησαν τα υποκείμενα στους άξονες αυτούς.



Διάγραμμα 16. Συσχέτιση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη δημιουργία ενιαίας εσωτερικής πολιτικής για τις κατ' οίκον εργασίες με τις στάσεις τους για την αξία και την αποτελεσματικότητα των κατ' οίκον εργασιών

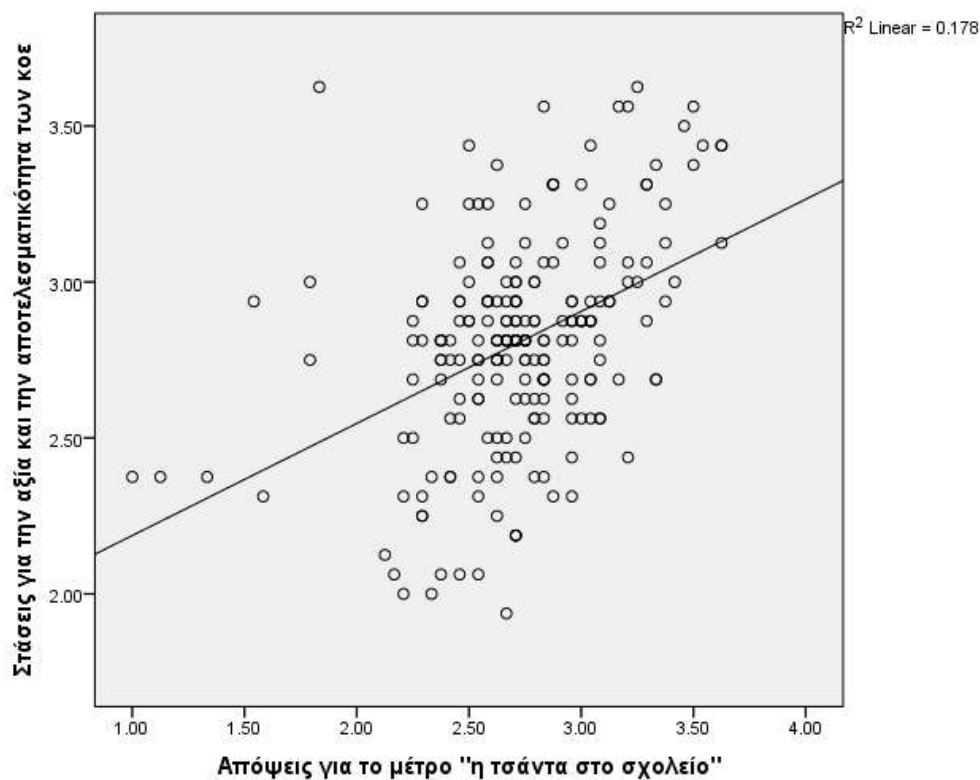
Κατά τον ίδιο τρόπο εξετάστηκε αν σχετίζονται η πρόθεση δημιουργίας ενιαίας πολιτικής του σχολείου για τις κατ' οίκον εργασίες (Μ.Τ= 2.74, Τ.Α.=0.36) με τις απόψεις τους σχετικά με το νέο μέτρο «η τσάντα στο σχολείο» (Μ.Τ= 2.72, Τ.Α.=0.39). Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι υπάρχει κάποια θετική αλλά σχετικά χαμηλή συσχέτιση

(Pearson $r= 0.291$ με $p<0.01$) που επίσης δείχνει ότι υπάρχει μια μικρή σύνδεση στον τρόπο που απάντησαν τα υποκείμενα στους άξονες αυτούς.



Διάγραμμα 17. Συσχέτιση απόψεων εκπαιδευτικών για τη δημιουργία ενιαίας εσωτερικής πολιτικής για τις κατ' οίκον εργασίες με τις απόψεις τους για το νέο μέτρο «η τσάντα στο σχολείο»

Τέλος με τον ίδιο τρόπο εξετάστηκε αν σχετίζονται οι στάσεις των εκπαιδευτικών για την αξία και την αποτελεσματικότητα των κατ' οίκον εργασιών με τις απόψεις τους για το νέο μέτρο «η τσάντα στο σχολείο». Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι έχουμε περισσότερο υψηλή θετική συσχέτιση (Pearson $r= 0.422$ με $p<0.01$) που δείχνει ότι υπάρχει σύνδεση στον τρόπο που απάντησαν τα υποκείμενα στους άξονες αυτούς. Υψηλές τιμές αναγνώρισης της αξίας και της αποτελεσματικότητας των κατ' οίκον εργασιών (Μ.Τ=2.80, Τ.Α.=0.33) συνυπάρχουν με μέτριες τιμές συμφωνίας με το νέο μέτρο «η τσάντα στο σχολείο» (Μ.Τ=2.72, Τ.Α.=0.39). Άρα όσο πιο πολύ χρήσιμες θεωρούν οι εκπαιδευτικοί τις κατ' οίκον εργασίες τόσο πιο πολύ συμφωνούν με την πρακτική να αφήνουν την τσάντα στο σχολείο οι μαθητές για ένα σαββατοκύριακο το μήνα.



Διάγραμμα 18. Συσχέτιση των στάσεων των εκπαιδευτικών για την αξία και την αποτελεσματικότητα των κατ' οίκον εργασιών με τις απόψεις τους για το νέο μέτρο «η τσάντα στο σχολείο»

Τέλος προκειμένου να περιγράψουμε τη στοχαστική εξάρτηση των δύο μεταβλητών, για να ελέγξουμε δηλαδή πόσο τις εκατό μπορούμε να προβλέψουμε τη μία από την άλλη έγινε απλή γραμμική παλινδρόμηση. Από αυτή φάνηκε ότι συντελεστής R^2 είναι 0.178 και άρα το 17.8% των στάσεων των εκπαιδευτικών για το νέο μέτρο «η τσάντα στο σχολείο» μπορεί να προβλεφτεί από τις απόψεις τους σχετικά με την αξία και την αποτελεσματικότητα των κατ' οίκον εργασιών.

4.B. Αποτελέσματα ποιοτικού μέρους

Η συνέντευξη περιελάμβανε 12 ημιδομημένες ερωτήσεις που κατηγοριοποιούνται σε 3 βασικές θεματικές περιοχές: στην ανάθεση κατ' οίκον εργασιών (λόγο ανάθεσης, χρόνο επιλογής εργασιών, τύπος εργασιών, επιρροή γονέων, αντιλήψεις για την ποσότητα, διαφοροποίηση εργασιών και γνώσεις σχετικά με τις κατ' οίκον εργασίες), στη αξιολόγησή τους (χρόνο και τρόπο διόρθωσης, προσμέτρηση κατ' οίκον εργασιών στον τελικό βαθμό, τρόπος χειρισμού μαθητών που δεν λύνουν τις εργασίες τους) και στις αντιλήψεις τους σχετικά με τη νέα εκπαιδευτική δράση «η τσάντα στο σχολείο». Τέλος μια ερώτηση αφορούσε τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων.

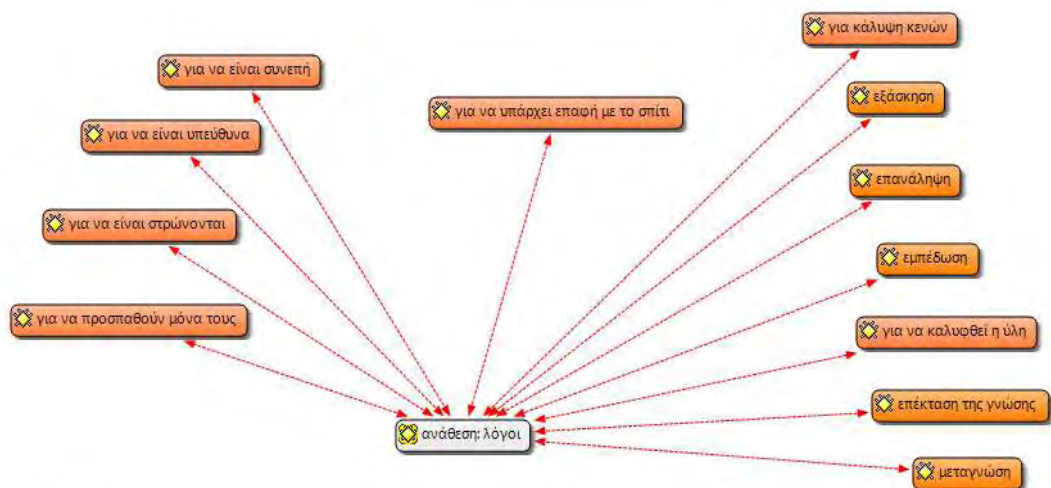
Ξεκινώντας με την πρώτη θεματική κατηγορία, οι λόγοι ανάθεσης κατ' οίκον εργασιών λειτουργούν ως μια βάση προσδιορισμού των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη χρησιμότητα και την αξία που τους αποδίδουν. Στην ερώτηση αυτή ενδεικτικές απαντήσεις που πήραμε ήταν:

«Εργασίες κυρίως για να κάνουν εξάσκηση και στο σπίτι και να τα θυμούνται καλύτερα. Ωστόσο και για να μαθαίνουν να είναι πιο τακτικά πιο υπεύθυνα... να ξέρουν ότι έχουν κάτι να κάνουν και πρέπει να το παραδώσουν.» (Σ5)

«Βασικά για να μαθαίνουν καλύτερα, να δουλεύουν μόνα τους, να κάνουν εξάσκηση και φυσικά να καλυφθεί η ύλη γιατί δεν επαρκεί ο σχολικός χρόνος για όλα! Βέβαια ένας άλλος λόγος που δίνω κατ' οίκον εργασίες είναι και για να κρατάμε μια επαφή με το σπίτι, να βλέπει και ο γονιός που είμαστε.» (Σ8)

«Με το εκπαιδευτικό σύστημα που έχουμε η εμπέδωση και η επανάληψη γίνεται στο σπίτι. Οπότε κυρίως για γνωστικούς λόγους αλλά και να ασχολούνται λίγο και οι γονείς, να τους εμπλέκουμε.» (Σ13)

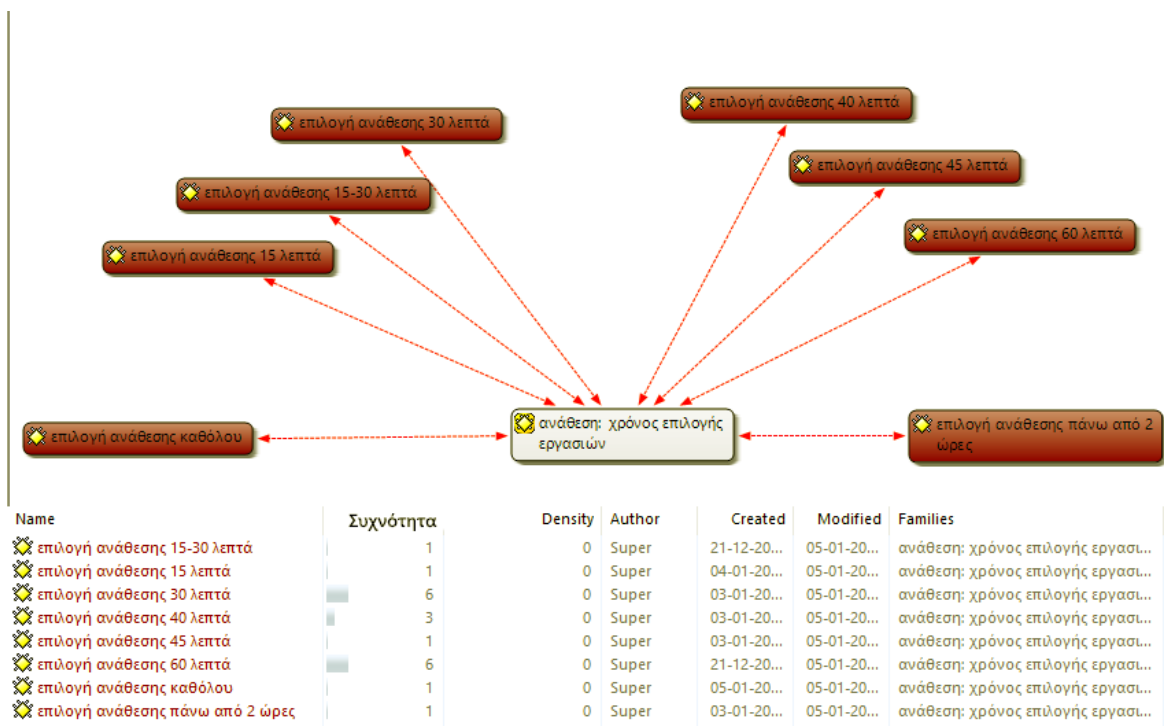
Από τα αποτελέσματα φαίνεται πως 7 στους 10 εκπαιδευτικούς αναθέτουν κατ' οίκον εργασίες κυρίως για γνωστικούς λόγους όπως εμπέδωση της γνώσης, εξάσκηση ή επανάληψη. Επιπλέον 2 στου 10 τις χρησιμοποιούν ως μέσο για να διατηρούν ανοιχτό το διάυλο επικοινωνίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια και να παρέχουν χώρο στους γονείς ώστε να συμμετάσχουν στη μάθηση των παιδιών τους. Τέλος ένα μικρότερο μέρος των εκπαιδευτικών ανέφεραν πως αναθέτουν εργασίες έτσι ώστε να καλλιεργούν μη ακαδημαϊκά μαθησιακά οφέλη όπως η αυτορρύθμιση, η συνέπεια κ.ά.. Οι απαντήσεις τους διαμορφώθηκαν όπως φαίνεται παρακάτω:



Name	Grounded	Density	Author	Created	Modified	Families
για κάλυψη κενών	1	0	Super	05-01-20...	05-01-20...	ανάθεση: λόγιοι
για να είναι στρώνονται	4	0	Super	03-01-20...	05-01-20...	ανάθεση: λόγιοι
για να είναι συνεπή	1	0	Super	03-01-20...	05-01-20...	ανάθεση: λόγιοι
για να είναι υπεύθυνα	2	0	Super	03-01-20...	05-01-20...	ανάθεση: λόγιοι
για να καλυφθεί η ύλη	4	0	Super	03-01-20...	05-01-20...	ανάθεση: λόγιοι
για να προσπαθούν μόνο τους	2	0	Super	03-01-20...	05-01-20...	ανάθεση: λόγιοι
για να υπάρχει επαφή με το σπίτι	11	0	Super	03-01-20...	05-01-20...	ανάθεση: λόγιοι
εμπέδωση	11	0	Super	21-12-20...	05-01-20...	ανάθεση: λόγιοι
εξάσκηση	11	0	Super	21-12-20...	05-01-20...	ανάθεση: λόγιοι
επανάληψη	10	0	Super	21-12-20...	05-01-20...	ανάθεση: λόγιοι
επέκταση της γνώσης	2	0	Super	03-01-20...	05-01-20...	ανάθεση: λόγιοι
μεταγνώση	1	0	Super	21-12-20...	05-01-20...	ανάθεση: λόγιοι

Γνωστικοί λόγοι : 40 απαντήσεις
 Επαφή με το σπίτι: 11 απαντήσεις
 Μη ακαδημαϊκά μαθησιακά οφέλη: 9 απαντήσεις

Ακολουθώσ όσον αφορά τον χρόνο που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί για να



Name	Συχνότητα	Density	Author	Created	Modified	Families
επιλογή ανάθεσης 15-30 λεπτά	1	0	Super	21-12-20...	05-01-20...	ανάθεση: χρόνος επιλογής εργασι...
επιλογή ανάθεσης 15 λεπτά	1	0	Super	04-01-20...	05-01-20...	ανάθεση: χρόνος επιλογής εργασι...
επιλογή ανάθεσης 30 λεπτά	6	0	Super	03-01-20...	05-01-20...	ανάθεση: χρόνος επιλογής εργασι...
επιλογή ανάθεσης 40 λεπτά	3	0	Super	03-01-20...	05-01-20...	ανάθεση: χρόνος επιλογής εργασι...
επιλογή ανάθεσης 45 λεπτά	1	0	Super	03-01-20...	05-01-20...	ανάθεση: χρόνος επιλογής εργασι...
επιλογή ανάθεσης 60 λεπτά	6	0	Super	21-12-20...	05-01-20...	ανάθεση: χρόνος επιλογής εργασι...
επιλογή ανάθεσης καθόλου	1	0	Super	05-01-20...	05-01-20...	ανάθεση: χρόνος επιλογής εργασι...
επιλογή ανάθεσης πάνω από 2 ώρες	1	0	Super	03-01-20...	05-01-20...	ανάθεση: χρόνος επιλογής εργασι...

επιλέξουν τις εργασίες που θα αναθέσουν στους μαθητές, οι μισοί φάνηκε να χρειάζονται

30-60 λεπτά, ενώ ένα αρκετά μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών ανέφερε πως χρειάζεται το πολύ 30 λεπτά. Οι απαντήσεις τους αναλυτικά φαίνονται παρακάτω:

Αναφορικά με το είδος των εργασιών που αναθέτουν συνηθέστερα οι εκπαιδευτικοί, οι απαντήσεις τους ήταν ότι αναθέτουν κυρίως εργασίες από το διαδίκτυο (12 απαντήσεις), δικές τους εργασίες (10 απαντήσεις), εργασίες από το σχολικό εγχειρίδιο (9 απαντήσεις) και φωτοτυπίες (7 απαντήσεις).

Επόμενη ερώτηση αφορούσε την ποσότητα των εργασιών που αναθέτουν οι εκπαιδευτικοί και αν αυτό επηρεάζεται από τα χρόνια υπηρεσίας. Πάνω από τους μισούς συμμετέχοντες δήλωσαν πως δεν αναθέτουν ούτε πολλές ούτε λίγες εργασίες. Ωστόσο 3 εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως το ποσό των εργασιών που αναθέτουν εξαρτάται από τις απαιτήσεις των γονέων. Επιπλέον 9 στους 10 εκπαιδευτικούς ανέφεραν πως επηρεάζονται οι κατ' οίκον εργασίες από τα χρόνια υπηρεσίας και συγκεκριμένα περισσότεροι από τους μισούς δήλωσαν ότι αυξάνεται η ποιότητα και 3 στους 10 ότι μειώνεται η ποσότητα. Χαρακτηριστικά κάποιες απαντήσεις ήταν:

«Πιστεύω τόσες – όσες. Στη μέση περίπου... Εξαρτάται βέβαια και από την ημέρα και το μάθημα που κάνουμε... Μια μέρα μπορεί να βάλω 3 φωτοτυπίες, την άλλη τίποτα.»(Σ2)

«Αναθέτω ότι χρειάζεται.» (Σ4)

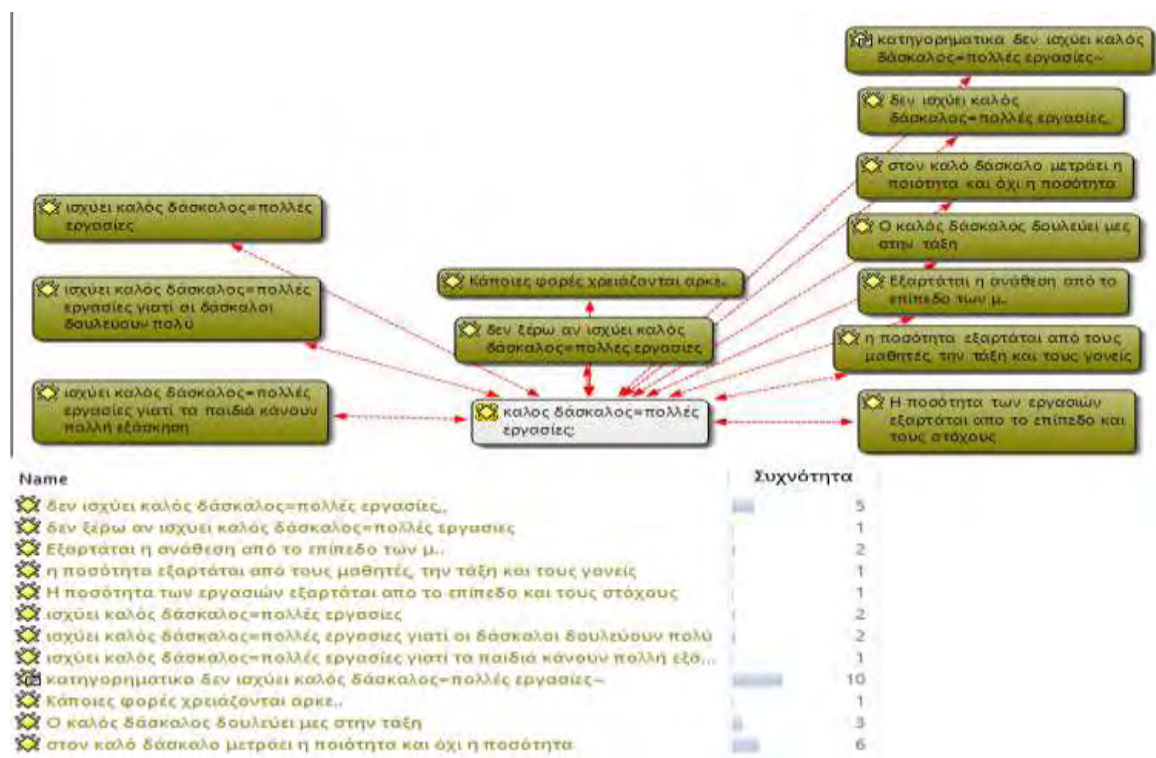
«Οι γονείς αρέσκονται να βλέπουν εργασίες για το σπίτι οπότε κι εγώ αναθέτω κάθε μέρα. Νομίζουν ότι αν έχουν εργασίες για το σπίτι τότε είσαι καλός δάσκαλος και δουλεύει καλά το σχολείο.» (Σ9)

«Δίνω αρκετές ασκήσεις.» (Σ12)

«Πιστεύω αναθέτω λίγες εργασίες γιατί όσες και να βάλεις άμα το παιδί δεν μπορεί να τις κάνει άδικος κόπος.» (Σ16)

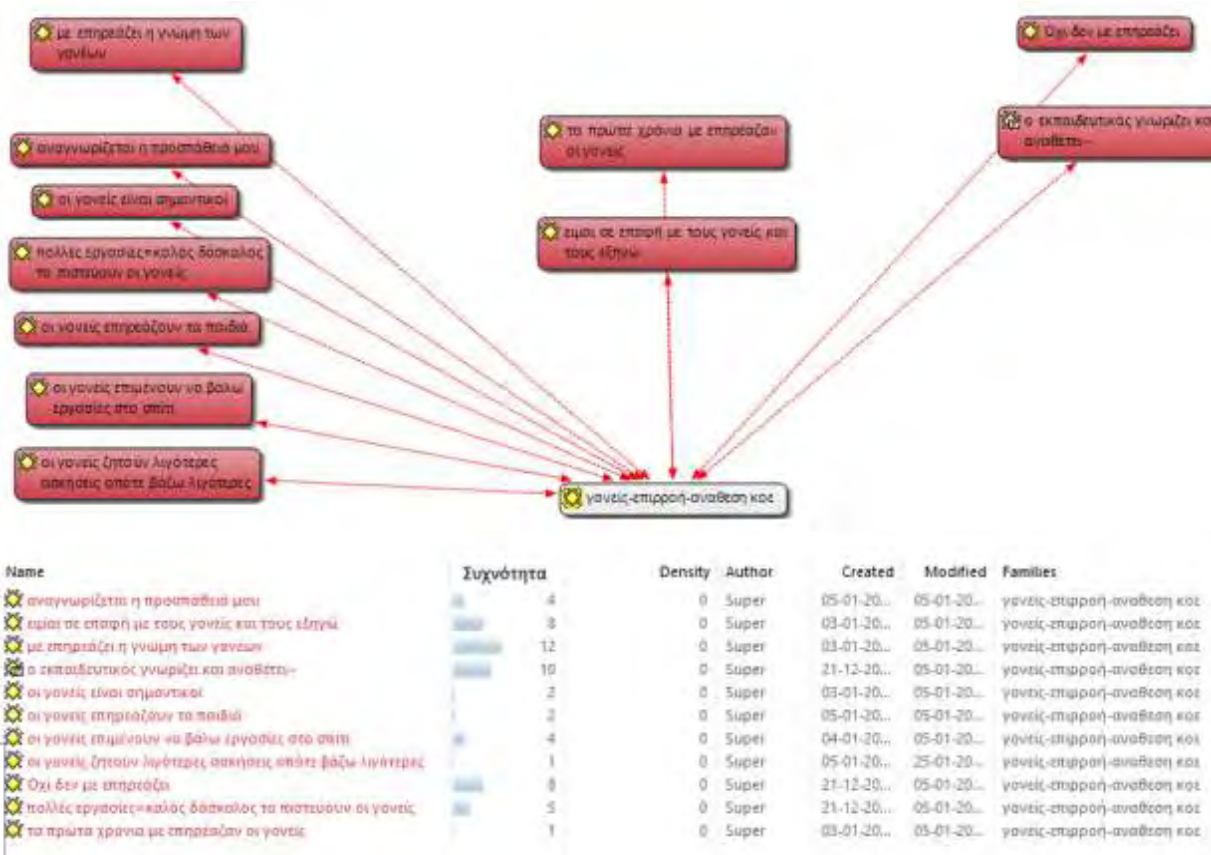
Σχετικά με την ποσότητα των εργασιών έγινε άλλη μία ερώτηση στους εκπαιδευτικούς που τους ζητούσε να τοποθετηθούν απέναντι στη άποψη που υποστηρίζεται συχνά, ότι οι καλοί εκπαιδευτικοί βάζουν πολλές εργασίες. Οι απαντήσεις που λάβαμε σε αυτό το κομμάτι ήταν στην πλειοψηφία τους αρνητικές (7/10). Χαρακτηριστικά οι μισοί εκπαιδευτικοί ήταν κατηγορηματικά αρνητικοί. Το πιο βασικό τους επιχείρημα ενάντιας στην άποψη αυτή ήταν ότι στον καλό δάσκαλο μετράει η ποιότητα και όχι η ποσότητα των εργασιών. Αντίθετα από τους εκπαιδευτικούς που

συμφώνησαν με την παραπάνω άποψη, το μεγαλύτερο μέρος τους δήλωσε πως ισχύει γιατί έτσι οι εκπαιδευτικοί δουλεύουν πολύ. Τέλος ένας εκπαιδευτικός απάντησε πως δεν



είναι σίγουρος και ένας ακόμη ότι κάποιες φορές ισχύει. Αναλυτικότερα οι απαντήσεις τους φαίνονται παρακάτω:

Ακολουθώ στην ερώτηση αν επηρεάζονται οι εκπαιδευτικοί από το γεγονός ότι οι γονείς περιμένουν εργασίες για το σπίτι, έξι στους δέκα εκπαιδευτικούς συμφώνησαν. Ωστόσο τρεις στους δέκα ανέφεραν πως προσπαθούν να είναι σε επικοινωνία με τους γονείς ώστε να τους εξηγούν πως ο δάσκαλος γνωρίζει τι πρέπει να αναθέσει και τότε, ενώ δύο στους δέκα δήλωσε πως οι γονείς πιστεύουν ότι αυτός που αναθέτει πολλές εργασίες είναι καλός δάσκαλος, οπότε αυτό τους κάνει να αναθέτουν περισσότερες εργασίες.. Όλες οι απαντήσεις φαίνονται παρακάτω:



Σχετικά με τη διαφοροποίηση των κατ' οίκον εργασιών και πιθανούς παράγοντες, που μπορούν να σκεφτούν οι εκπαιδευτικοί, για τους οποίους αυτή δεν πραγματοποιείται λάβαμε απαντήσεις οι οποίες ακολούθως χωρίστηκαν σε τρεις κατηγορίες. Η μια αφορούσε τα πρακτικά προβλήματα που ίσως αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί (4/10) , η άλλη τον μαθητή και την ίδια την εργασία (3/10) και η τρίτη τις πιθανές ενστάσεις από γονείς και μαθητές (3/10). Πιο συγκεκριμένα στην πρώτη κατηγορία οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως δεν δίνουν διαφορετικές ασκήσεις λόγω έλλειψης ή εξοικονόμησης χρόνου, στη δεύτερη κατηγορία μεγαλύτερη συχνότητα είχε η άποψη πως δεν διαφοροποιούν για να μην ξεχωρίζει ο μαθητής και στην τρίτη κατηγορία αναφέρθηκε πιο πολλές φορές πως δεν γίνεται κάποια διαφοροποίηση επειδή οι γονείς διαφωνούν. Μια πληρέστερη εικόνα των απαντήσεων παρουσιάζεται παρακάτω:



Σχετικά με το σχεδιασμό, την ανάθεση, την ποιότητα, την ποσότητα και γενικότερα το χειρισμό

των κατ' οίκον εργασιών 8 στους 10 εκπαιδευτικούς φαίνεται να δρουν βάσει την εμπειρία τους. Ωστόσο κάποια σεμινάρια, οι σπουδές ή η προσωπική ενασχόληση φαίνεται να έχουν βοηθήσει ορισμένους εκπαιδευτικούς αναφορικά με το ζήτημα των κατ' οίκον εργασιών. Χαρακτηριστικά κάποιες απαντήσεις είναι οι παρακάτω:

«Εγώ αυτά που γνωρίζω τα έχω μάθει κυρίως από την εμπειρία μου αλλά και από κάποιες διαλέξεις που έχω παρακολουθήσει.» (Σ2)

«Αυτά που ξέρω τα έμαθα από την εμπειρία μου αλλά και από σεμινάρια... Δεν υπήρχε ΠΕΚ που να γίνει και να μην πάω... Μου έκανε πάρα πάρα πάρα πολύ καλό το πανεπιστήμιο με τις δράσεις του.» (Σ4)

«Και σίγουρα αυτό είναι αποτέλεσμα της εμπειρίας.» (Σ10)

«Εντάξει λίγο από τις σπουδές μας λίγο από την εμπειρία, λίγο από την προσωπική ενασχόληση, φτιάχνεις μια εικόνα του τι θα κάνεις και γιατί.» (Σ18)

Σχεδόν όλοι φαίνεται να έχουν κάνει κάποιες συζητήσεις με το διευθυντή του σχολείου, το σύλλογο διδασκόντων ή το σύμβουλο και μόνο ένας στους δέκα εκπαιδευτικούς αναφέρει πως δεν έχει συζητήσει με κανέναν. Ωστόσο ακόμη και οι πρώτοι δηλώνουν πως οι συζητήσεις ήταν πολύ αδρές, γενικές και έδιναν απλά κάποιες βασικές οδηγίες που αναφέρονται στις εγκυκλίους, χωρίς ουσιαστικά να δίνουν κάποια βοήθεια στους εκπαιδευτικούς. Κάποιες τέτοιες απαντήσεις είναι οι εξής:

«Ναι μας έχει μιλήσει ο Σύμβουλος, ότι πλέον πρέπει να δίνουμε πιο πολύ σημασία στην ποιότητα, όχι πολλές εργασίες στο σπίτι... Μόνο αυτές που είναι αναγκαίες.»(Σ3)

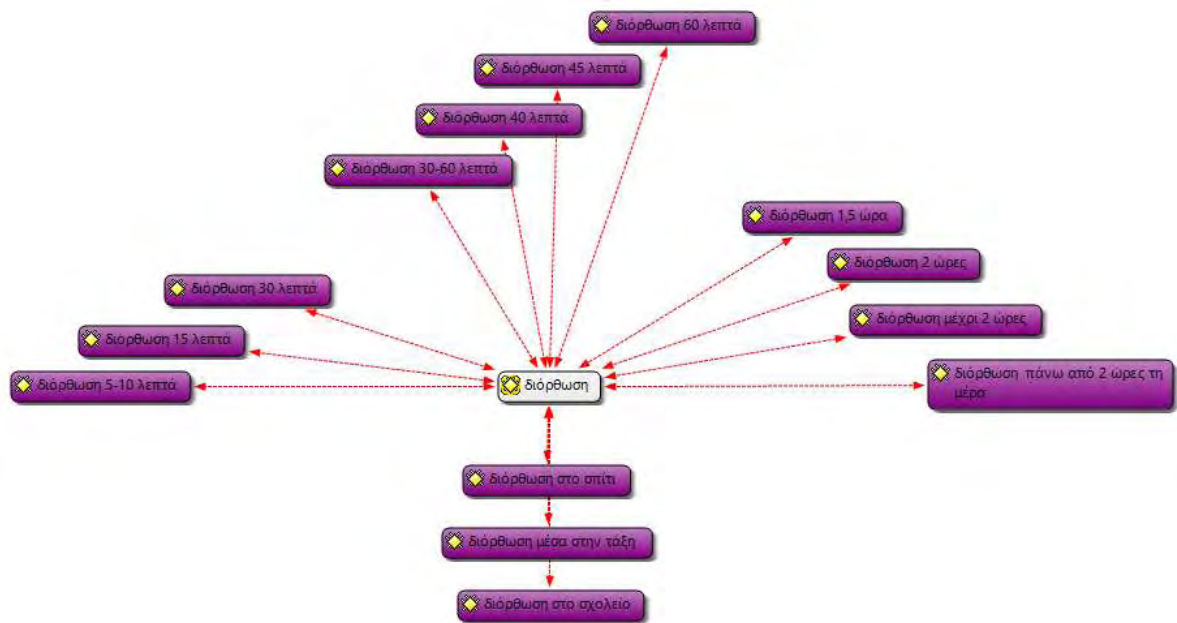
«Όλοι μας έχουν μιλήσει αλλά μόνο η εμπειρία βοηθάει.. Όλα τα άλλα είναι γενικότητες του τύπου «μην βάζετε πολλά, να είναι δημιουργικά κλπ» (Σ8)

«Ναι όλοι μας έχουν πει από μια συμβουλή γενικά και αόριστα.» (Σ17)

«Ναι στο σύλλογο διδασκόντων και με τον διευθυντή πιο πολύ» (Σ19)

Τέλος στην ερώτησή μας αν θα ήθελαν να επιμορφωθούν και αν πιστεύουν πως χρειάζονται επιμόρφωση, 7 στους 10 συμφωνούν στην επιμόρφωση και δηλώνουν ρητά πως θα πρέπει να είναι πρακτική (πχ να περιέχει προτεινόμενο υλικό) και όχι θεωρητική.

Αναφορικά με τη δεύτερη κατηγορία ερωτήσεων που σχετίζεται με την αξιολόγηση των κατ' οίκον εργασιών, διερευνήθηκε αρχικά πόσο χρόνο αφιερώνουν οι εκπαιδευτικοί για να διορθώσουν τις κατ' οίκον εργασίες. Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι οι μισοί εκπαιδευτικοί αφιερώνουν 30-60 λεπτά κάθε μέρα, 3 στους 10 αφιερώνουν μέχρι 30 λεπτά και ακόμη λιγότεροι αφιερώνουν πάνω από 1.5 ώρα. Οι απαντήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στο παρακάτω διάγραμμα.

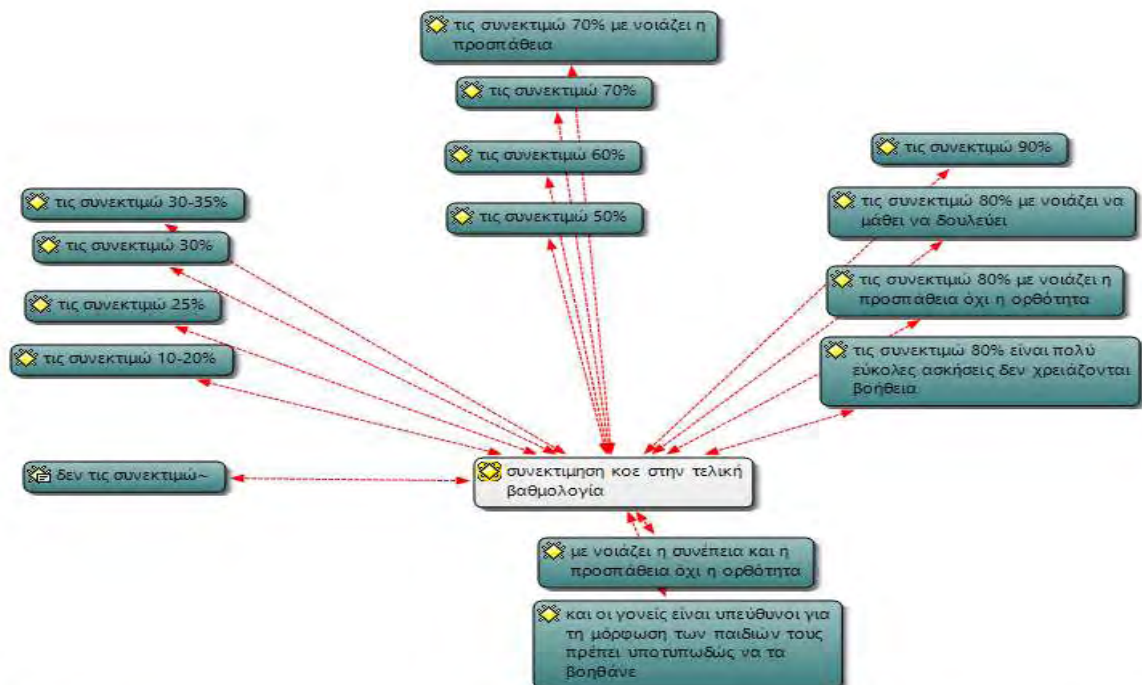


Name	Συχνότητα	Density	Author	Created	Modified	Families
Διόρθωση 1,5 ώρα	1	0	Super	05-01-20...	05-01-20...	Διόρθωση
Διόρθωση 15 λεπτά	1	0	Super	03-01-20...	05-01-20...	Διόρθωση
Διόρθωση 2 ώρες	1	0	Super	05-01-20...	05-01-20...	Διόρθωση
Διόρθωση 30-60 λεπτά	1	0	Super	04-01-20...	05-01-20...	Διόρθωση
Διόρθωση 30 λεπτά	4	0	Super	21-12-20...	05-01-20...	Διόρθωση
Διόρθωση 40 λεπτά	1	0	Super	03-01-20...	05-01-20...	Διόρθωση
Διόρθωση 45 λεπτά	2	0	Super	05-01-20...	05-01-20...	Διόρθωση
Διόρθωση 5-10 λεπτά	1	0	Super	05-01-20...	05-01-20...	Διόρθωση
Διόρθωση 60 λεπτά	6	0	Super	21-12-20...	05-01-20...	Διόρθωση
Διόρθωση μέσα στην τάξη	2	0	Super	05-01-20...	05-01-20...	Διόρθωση
Διόρθωση μέχρι 2 ώρες	1	0	Super	30-12-20...	05-01-20...	Διόρθωση
Διόρθωση πάνω από 2 ώρες τη μέρα	1	0	Super	03-01-20...	05-01-20...	Διόρθωση
Διόρθωση στο σπίτι	12	0	Super	21-12-20...	05-01-20...	Διόρθωση
Διόρθωση στο σχολείο	10	0	Super	03-01-20...	05-01-20...	Διόρθωση

Επιπλέον σχετικά με τον τρόπο διόρθωσης ή αξιολόγησης των κατ' οίκον εργασιών εννιά στους δέκα ανέφεραν πως τις βαθμολογούν, ενώ οι υπόλοιποι πως απλά τις ελέγχουν και σημειώνουν τα λάθη. Από τους πρώτους το μεγαλύτερο μέρος τους βαθμολογούν τις εργασίες με χαρακτηρισμό «Άριστα, Μπράβο, Πολύ Καλά κλπ» και οι λιγότεροι χρησιμοποιούν αριθμητική βαθμολογία.

Επόμενη ερώτηση αφορούσε την προσμέτρηση ή μη των κατ' οίκον εργασιών στην τελική βαθμολογία των μαθητών. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι 9 στους 10 εκπαιδευτικούς τις συνεκτιμούν και το μεγαλύτερο μέρος αυτών τις λαμβάνει υπόψη του σε ένα ποσοστό 50-70% όταν διαμορφώνουν τον τελικό βαθμό του μαθητή. Άρα οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συνεκτιμούν αρκετά τις κατ' οίκον εργασίες. Ωστόσο από τους εκπαιδευτικούς που δήλωσαν τα υψηλότερα ποσοστά -άνω του 70%-, αναφέρθηκε πως δίνουν περισσότερη έμφαση στη συνέπεια και την προσπάθεια που δείχνουν οι μαθητές παρά στην ορθότητα και την πληρότητα των εργασιών.

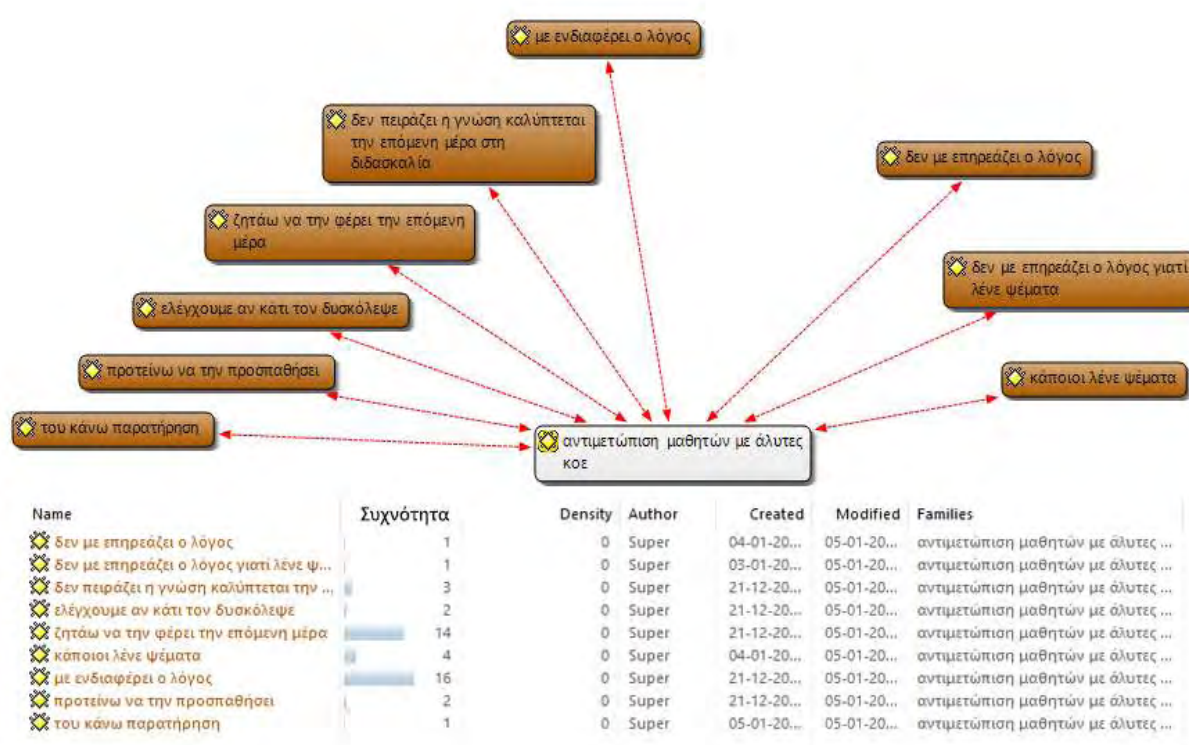
Στο σημείο αυτό τέθηκε η διευκρινιστική ερώτηση: «Πιστεύεται ότι με αυτό τον τρόπο αξιολογείται και τις συνθήκες στο σπίτι;» στους εκπαιδευτικούς που ανέφεραν μεγάλα ποσοστά. Οχτώ στις δέκα απαντήσεις που λάβαμε ανέφεραν πως πράγματι ισχύει αυτό αλλά είναι θεμιτό, γιατί και οι γονείς είναι υπεύθυνοι για τη μάθηση των παιδιών τους και πρέπει να βοηθούν ενώ οι υπόλοιπες απαντήσεις ήταν αρνητικές. Αναλυτικότερα οι απαντήσεις φαίνονται παρακάτω:



Name	Συχνότητα	Density
δεν τις συνεκτιμώ~	2	0
και οι γονείς είναι υπεύθυνοι για τη μόρφωση των παιδιών τους πρέπει υπο...	5	0
με νοιάζει η συνέπεια και η προσπάθεια όχι η ορθότητα	1	0
τις συνεκτιμώ 10-20%	1	0
τις συνεκτιμώ 25%	1	0
τις συνεκτιμώ 30-35%	1	0
τις συνεκτιμώ 30%	1	0
τις συνεκτιμώ 50%	1	0
τις συνεκτιμώ 60%	2	0
τις συνεκτιμώ 70%	2	0
τις συνεκτιμώ 70% με νοιάζει η προσπάθεια	3	0
τις συνεκτιμώ 80% είναι πολύ εύκολες ασκήσεις δεν χρειάζονται βοήθεια	1	0
τις συνεκτιμώ 80% με νοιάζει η προσπάθεια όχι η ορθότητα	3	0
τις συνεκτιμώ 80% με νοιάζει να μάθει να δουλεύει	1	0
τις συνεκτιμώ 90%	1	0

Η τελευταία ερώτηση σχετικά με την αξιολόγηση, αναφερόταν στον τρόπο χειρισμού των μαθητών που σποραδικά ή επανειλημμένα δεν κάνουν τις κατ' οίκον εργασίες τους.

Σχετικά με το πρώτο σκέλος, δηλαδή την αντιμετώπιση των μαθητών που δεν έχουν κάνει μια μέρα τις κατ' οίκον εργασίες τους οι 8 στους 10 εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι τους ενδιαφέρει ο λόγος που δεν έφερε την εργασία του το παιδί, ενώ κάποιιοι ανέφεραν πως δεν τους ενδιαφέρει, γιατί συχνά λένε ψέματα. Ακολουθώντας πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς ανέφεραν ως πιο συνηθισμένη τεχνική αντιμετώπισης να ζητήσουν από το μαθητή να φέρει την εργασία λυμένη την επόμενη μέρα. Αναλυτικότερα παρουσιάζονται όλες οι απαντήσεις παρακάτω:



Αναφορικά με το δεύτερο σκέλος της ερώτησης και την αντιμετώπιση καταστάσεων όπου κάποιος μαθητής επανειλημμένα δεν κάνει τις κατ' οίκον εργασίες του, 8 στους 10 εκπαιδευτικούς δήλωσαν πως ενημερώνουν τους γονείς, οι δύο γράφοντας πάνω στο βιβλίο και οι υπόλοιποι τηλεφωνικά ή δια ζώσης. Πιο αναλυτικά κάποιες απαντήσεις είναι οι εξής:

«Αν δεν έχει φέρει κάποιες δεν πειράζει, Κάποιες γίνονται στην τάξη οπότε καλύπτεται η δουλειά. Αν δεν έχει φέρει πολλές φορές τότε καλώ το γονέα. Βέβαια στην αρχή της χρονιάς έχω κάνει συζήτηση στους γονείς γιατί αναθέτω και πόσες αναθέτω και

από κει και πέρα είναι δική τους επιλογή. Βέβαια με επηρεάζει ο λόγος που δεν τις κάνει... Αν είναι άρρωστο το παιδί τι να κάνω... Να του πω καν' τες απ το κρεβάτι;» (Σ1)

«Ρωτάω το λόγο και του προτείνω όταν θέλει να τις κάνει, όταν νιώσει έτοιμος ή να τις δούμε μαζί αν κάτι τον δυσκόλεψε. Δεν μου έχει τύχει κατ εξακολούθηση κάποιος μαθητής να μην φέρνει τις εργασίες του αλλά φαντάζομαι θα προσπαθούσα να το κάνουμε μαζί, να του δείξω ότι δεν ήταν τόσο δύσκολο ή μετά θα έπαιρνα τους γονείς.» (Σ2)

«Του λέω να την φέρει αύριο. Αν πάλι δεν την φέρει ενημερώνω τηλεφωνικά τους γονείς ή προσωπικά και ανάλογα με τον λόγο πράττουμε. Όσοι δεν φέρνουν συχνά, λένε διάφορα ψεματάκια: δεν το ήξερα, το ξέχασα, δεν το σημείωσα κλπ.» (Σ11)

«Του λέω να την φέρει αύριο, αν συνεχίζει καλώ τους γονείς στο σχολείο και τους φέρνω προ των ευθυνών τους απέναντι στα παιδιά, άσχετα με τον λόγο. Εγώ έχω κάνει συνέλευση στην αρχή της χρονιάς και έχω εξηγήσει τι θα κάνουμε... Τότε δεν μου είχε εκφράσει κάποιος αντίρρηση ή δεν μου είχε πει ότι έχουμε αυτό το πρόβλημα και θα είναι δύσκολο για μας να διαβάζει το παιδί μια ώρα στο σπίτι...» (Σ14)

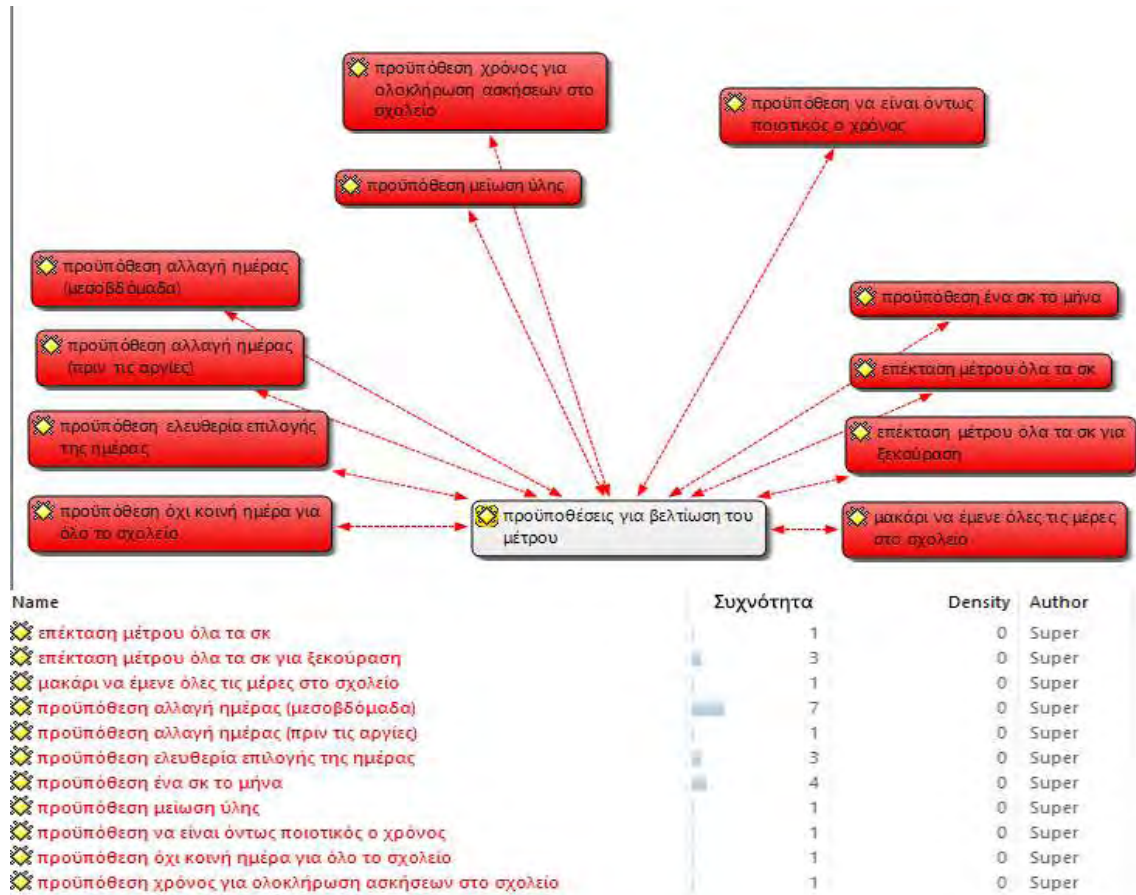
«Τον ρωτάω γιατί δεν την έφερε και την κάνουμε όλοι μαζί εκεί. Αν συνεχίζεται γράφω πάνω στο βιβλίο άγραφος και ζητάω να υπογραφεί από το γονέα.» (Σ18)

«Πρώτον του κάνω παρατήρηση και προσπαθώ να καταλάβω τον λόγο που δεν το έκανε. Αν είναι συνεπής γενικά θα δείξω επιείκεια και θα του πω να το φέρει αύριο. Αν γίνεται επανειλημμένα τον αφήνω στο διάλλειμα να τα κάνει. Αν είναι πολύ συχνό το φαινόμενο ενημερώνω τηλεφωνικά.» (Σ20)

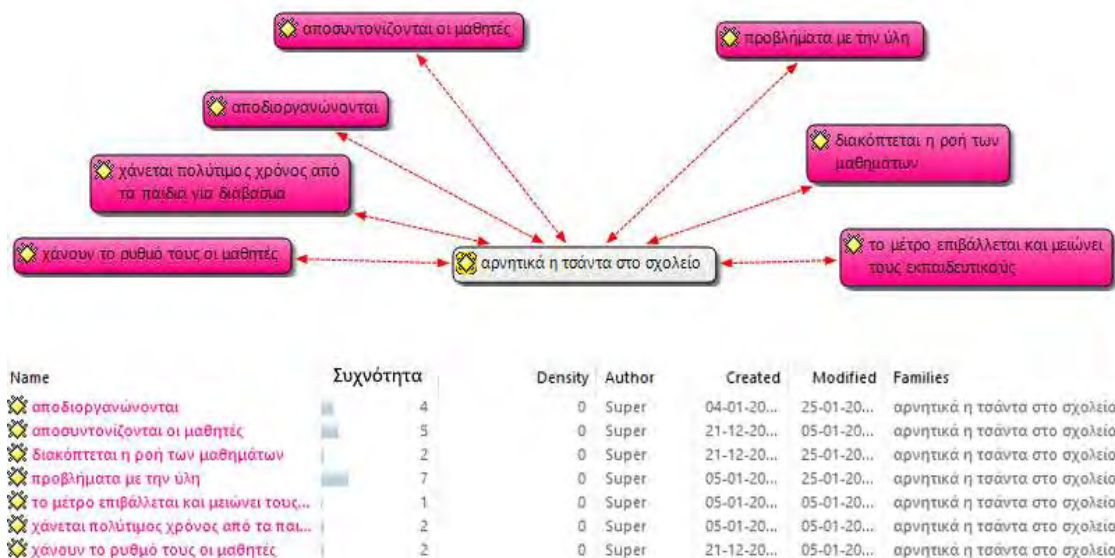
Η τρίτη και τελευταία ενότητα της συνέντευξης αφορούσε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη νέα δράση «η τσάντα στο σχολείο». Μέσα από την ερώτηση: «Αν ήταν στο χέρι σας να επιλέξετε, τι θα κάνατε όσον αφορά τη δράση η τσάντα στο σχολείο;» μπορέσαμε να αποκομίσουμε σημαντικές πληροφορίες για την στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη δράση. Επιπλέον διαφάνηκαν οι σημαντικότεροι λόγοι που συνθέτουν τη γνώμη τους, τα μεγαλύτερα μειονεκτήματα και προτερήματα που θεωρούν ότι συνεπάγεται η δράση καθώς και οι ιδέες-απόψεις που έχουν για τη βελτίωση του μέτρου.

Πιο αναλυτικά 7 στους 10 εκπαιδευτικούς είχε θετική στάση απέναντι στο μέτρο και οι υπόλοιποι αρνητική. Ωστόσο σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί ήταν θετικοί, δήλωσαν πως θα ήθελαν το μέτρο αυτό να συνεχιστεί αλλά υπό προϋποθέσεις. Σημαντικότερη προϋπόθεση που τέθηκε ήταν η αλλαγή ημέρας, είτε αυτό σήμαινε διαφορετική για κάθε

δάσκαλο, είτε πριν τις αργίες, είτε μεσοβδόμαδα. Πιο αναλυτικά όλες οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών φαίνονται παρακάτω:



Τέλος 6 στους 10 εκπαιδευτικούς ανέφερε ότι βασικό πρόβλημα της δράσης είναι ότι οι μαθητές αποσυντονίζονται και χάνουν το ρυθμό τους και 3 στους 10 εστίασε στα προβλήματα που δημιουργούνται με την κάλυψη της ύλης. Πιο αναλυτικά όλες οι απαντήσεις παρουσιάζονται παρακάτω:



5. Συζήτηση

5.1 Δημιουργία ενιαίας πολιτικής του σχολείου για τις κατ' οίκον εργασίες

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι θετικά προδιατεθειμένοι στην ιδέα δημιουργίας ενιαίας πολιτικής του σχολείου για τις κατ' οίκον εργασίες. Ενστάσεις, ωστόσο, παρουσιάζονται σε τέσσερις βασικές πτυχές της, οι οποίες θεωρούν πως δεν θα έπρεπε να περιλαμβάνονται σε μια ενιαία πολιτική. Μία από αυτές είναι ότι θα έπρεπε να αφήνεται στην δικαιοδοσία του δασκάλου αν θα αναθέσει εργασίες ή όχι. Το εύρημα αυτό όμως δεν μας προκαλεί έκπληξη, διότι και στην έρευνα των Roderique et. al. (1994) η οποία χρησιμοποίησε το ίδιο ερωτηματολόγιο για να ανιχνεύσει τις υπάρχουσες πολιτικές, φάνηκε πως δεν υπήρχε απαίτηση από τους εκπαιδευτικούς να αναθέτουν συγκεκριμένες μέρες αλλά οριζόταν ένα ανώτατο όριο. Επιπλέον σχεδόν τα 3/4 των πολιτικών που είχαν οι περιφέρειες περιελάμβαναν προτεινόμενες οδηγίες -κατευθυντήριες γραμμές και όχι υποχρεωτικές «διαταγές» (Rodrigues et. al., 1994: 483). Όμοια οι περισσότερες πολιτικές αναφορικά με τις κατ' οίκον εργασίες δεν απαιτούν, αλλά συνιστούν στους εκπαιδευτικούς να ακολουθούν κάποιες κατευθυντήριες γραμμές που θέτουν χρονικά πλαίσια - ανώτατα όρια και δίνουν την ευελιξία στους εκπαιδευτικούς να τις προσαρμόζουν στις εκάστοτε ανάγκες της τάξης (Ministry of Education & Employment, 2018• West Chester Area School District, 2017• Department of Education, 2014• OECD, 2013• NSW Department of Education & Communities, 2012).

Μια άλλη ένσταση των εκπαιδευτικών ήταν πως δεν πρέπει να ορίζεται ο αριθμός των ημερών που μπορούν να δίνουν κατ' οίκον εργασίες. Ωστόσο το μεγαλύτερο μέρος τους φάνηκε πως αναθέτουν 3-4 φορές την εβδομάδα, που είναι μέσα στα πλαίσια των ορίων που θέτουν οι περισσότερες πολιτικές (Rodrigues et. al, 1994: 484• Cooper, 2007• Dettelis, 2010: 37• Bembenuitty, 2011). Ίσως λοιπόν λόγω άγνοιας σχετικά με το ζήτημα των πολιτικών, οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να υπερασπιστούν τις πρακτικές τους.

Επόμενη ένστασή τους ήταν να μην ορίζονται τα μαθήματα στα οποία μπορούν να αναθέσουν κατ' οίκον εργασίες. Ωστόσο και πάλι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως αναθέτουν εργασίες κυρίως για εμπέδωση της γνώσης και επανάληψη γραμματικών φαινομένων και μαθηματικών εννοιών, οπότε μας δημιουργείται η εντύπωση πως

αναθέτουν εργασίες κυρίως στα πιο βασικά μαθήματα. Έτσι και αυτή τους η άποψη αντικατοπτρίζει έναν φόβο των εκπαιδευτικών απέναντι στο περιεχόμενο που θα μπορούσε να έχει μια πολιτική. Παρόλα αυτά οι οδηγίες του υπουργείου αλλά και η βιβλιογραφία αναφέρουν πως κατ' οίκον εργασίες πρέπει να δίνονται κατά κύριο λόγο στα βασικά μαθήματα και λιγότερο συχνά στα υπόλοιπα μαθήματα, όπου πρέπει να είναι πιο απλές και να μην απαιτούν πολύ χρόνο (ΥΠΕΠΘ, 2005α• Dettelis, 2010).

Η τελευταία τους ένσταση ήταν να μην αναρτώνται οι κατ' οίκον εργασίες στο ίντερνετ. Η άποψή τους αυτή ίσως βασίζεται στο γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν πολύ περιορισμένο χρόνο ή στην ύπαρξη διάφορων τεχνικών προβλημάτων όπως για παράδειγμα έλλειψης γνώσης των ίδιων και των γονέων ή έλλειψη υποδομής στην ιστοσελίδα των σχολείων.

5.2 Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών αποτελεσμάτων αναφορικά με τις πρακτικές και τις στάσεις απέναντι στις κατ' οίκον εργασίες

Στο πλαίσιο της συνάρθρωσης των ποσοτικών και των ποιοτικών ευρημάτων που ακολουθεί, επιχειρείται να δοθεί μια πιο ολοκληρωμένη ερμηνευτική προσέγγιση των ευρημάτων του ποσοτικού σκέλους, καθόσον υιοθετείται η διαδοχική ερμηνευτική προσέγγιση στο πλαίσιο εφαρμογής των μικτών ερευνητικών μεθόδων.

Αναφορικά λοιπόν με τις πρακτικές των εκπαιδευτικών, όπως προαναφέρθηκε, σχεδόν τα τρία τέταρτα των εκπαιδευτικών αναθέτει εργασίες 3-4 φορές την εβδομάδα ή κάθε μέρα και οι κύριοι λόγοι ανάθεσης είναι γνωστικοί (εμπέδωση, εξάσκηση, επανάληψη, επέκταση της γνώσης, κάλυψη κενών, μεταγνώση). Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται από τη βιβλιογραφία η οποία αναφέρει πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναθέτουν κατ' οίκον εργασίες διότι πιστεύουν ότι βελτιώνουν τις επιδόσεις των μαθητών, αλλά επιπλέον ενισχύεται η σύνδεση σχολείου – οικογένειας και δίνονται περισσότερα κίνητρα στους μαθητές (Dettelis, 2010: 34• Trautwein et al., 2009• Cooper, 2007• Wiesenthal et al, 1996: 357).

Ακολούθως το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών ανέφεραν πως η ανάθεση των κατ' οίκον εργασιών επηρεάζεται από δύο παράγοντες. Ο πρώτος αφορά τα χρόνια υπηρεσίας, όπου με την εμπειρία αυξάνεται η ποιότητα και μειώνεται η ποσότητα των κατ' οίκον εργασιών. Φαίνεται λοιπόν πως λόγω έλλειψης κατάρτισης των δασκάλων σχετικά με την κατ' οίκον μελέτη, οι πρακτικές τους βελτιώνονται με τα χρόνια μέσα από

την επαφή με τους μαθητές και τη δοκιμή. Για να αποφευχθεί αυτό το φαινόμενο οι Trautwein et al. υποστηρίζουν ότι πρέπει να συμπεριλαμβάνονται σοβαρές συζητήσεις σχετικά με τις κατ' οίκον εργασίες κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Θα πρέπει να γίνεται λόγος σχετικά με τα πιθανά θετικά αποτελέσματα και τις πιθανές αρνητικές συνέπειες. *«Εάν οι εκπαιδευτικοί αποκτήσουν την τάση να αναθέτουν μόνο ουσιαστικές κατ' οίκον εργασίες και να τις αναθέτουν λιγότερο συχνά τότε οι μαθητές θα αποκομίσουν περισσότερες ωφέλειες και θα είναι πιο θετικοί απέναντι στις κατ' οίκον εργασίες»* (Trautwein et al, 2009: 186).

Ο δεύτερος παράγοντας που επηρεάζει την ανάθεση κατ' οίκον μελέτης φάνηκε από την έρευνα ότι είναι η στάση και οι απαιτήσεις των γονέων. Το εύρημα αυτό συνάδει με τα αποτελέσματα της έρευνας της Dettelis (2010: 40) όπου αναφέρθηκε πως *«κάποιοι εκπαιδευτικοί αναγκάζονται να αναθέσουν κατ' οίκον εργασίες παρόλο που θεωρούν πως δεν είναι πάντα απαραίτητο»*. Έτσι παράγοντες όπως οι επαφή με άλλους εκπαιδευτικούς, οι οδηγίες της διεύθυνσης, οι πολιτικές του σχολείου για τις κατ' οίκον εργασίες και οι προσδοκίες των γονιών δρουν αποφασιστικά στο αν ή όχι θα αναθέσουν εργασίες οι δάσκαλοι και πότε. Συμπληρωματικά η εθνική έρευνα της MetLife το 2007 αποκάλυψε πως το 1/3 των γονέων θεωρούσε πως η ποσότητα των κατ' οίκον εργασιών που είχαν οι μαθητές σχετιζόταν με τη δουλειά που έγινε στο σχολείο και με το τι έμαθαν (Markow, Kim & Liebman, 2007). Η άποψη αυτή λοιπόν των γονέων και η απαίτησή τους για περισσότερες εργασίες φαίνεται πως πολλές φορές επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς.

Ωστόσο πάνω από το 90% των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει την αξία των κατ' οίκον εργασιών και δηλώνει πως οι μαθητές που ολοκληρώνουν τις εργασίες τους αναπτύσσουν ένα αίσθημα ευθύνης και μαθαίνουν να δουλεύουν ανεξάρτητα. Επιπλέον λόγω του γεγονότος πως η κατ' οίκον μελέτη βοηθά τους μαθητές να βελτιώνουν τις γνώσεις τους, οι μαθητές αυτοί είναι πιο πιθανό να συμμετέχουν στην τάξη και να έχουν καλύτερη επίδοση στα τεστς (Dettelis, 2010: 35• Wiesenthal et al, 1996: 365).

Η επόμενη διαπίστωση της έρευνας μας ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί αναθέτουν εργασίες που απαιτούν από τους μαθητές κατά κύριο λόγο 30-60 λεπτά για να επιλύσουν, που είναι μια πολύ συχνά αναφερόμενη διάρκεια ενασχόλησης των μαθητών με τις εργασίες τους. Ωστόσο αρκετές φορές από τη βιβλιογραφία αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί αναθέτουν κατ' οίκον εργασίες που απαιτούσαν περισσότερο χρόνο από τους μαθητές (Rodrigues et. al, 1994: 483-4). Αυτό όμως σύμφωνα με τον Cooper δεν είναι αποδοτικό διότι από τις έρευνές του έχει καταλήξει στο συμπέρασμα ότι όταν

απαιτείται από τους μαθητές να αφιερώσουν πολύ χρόνο για να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους, οι εργασίες αυτές δεν θα είναι τόσο αποτελεσματικές. Αντίθετα μπορεί να μειωθεί η επίδοσή τους (Cooper, 2007).

Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί η Ελλάδα, η οποία στο διαγωνισμό PISA του έτους 2006 ήταν από τις λίγες χώρες που βρέθηκε αρνητική συσχέτιση του χρόνου μελέτης με την επίδοση, ειδικά στις φυσικές επιστήμες (Δαρβούδης, 2010: 19-20). Επίσης σε άλλη έρευνα που χρησιμοποίησε τα αποτελέσματα του διαγωνισμού PISA του έτους 2003 για τα Μαθηματικά, βρέθηκε ότι η επίδοση των Ελλήνων μαθητών ήταν κάτω του μέσου όρου 40 κρατών, ενώ ο χρόνος που αφιερώνονταν για τη μελέτη των Μαθηματικών ήταν σχετικά υψηλός (Pieper, Trautwein, & Lódtke, 2009).

Επιπλέον οι συμμετέχοντες της έρευνάς μας συμφωνούν με την άποψη του Cooper πως η ποιότητα των εργασιών είναι πολύ πιο σημαντική από την ποσότητά τους. Περίπου το 80% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι λαμβάνει υπόψη τα ενδιαφέροντα και το επίπεδο των μαθητών όταν επιλέγει τις κατ' οίκον εργασίες που θα αναθέσει, εύρημα που δείχνει πως ενδιαφέρονται για την ποιότητα των εργασιών. Όπως αναφέρουν οι Trautwein et al. (2009) πιο αποτελεσματικές αποδεικνύονται οι κατ' οίκον εργασίες που έχουν φτιαχτεί λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των μαθητών. Τέτοιες εργασίες, προσαρμοσμένες στους μαθητές, δημιουργούν θετικές στάσεις απέναντι στην κατ' οίκον μελέτη και το σχολείο γενικά (Dettelis, 2010: 36• Cooper, 2007• Xu, 2005).

Παρόλα αυτά στις κατ' οίκον εργασίες που αναθέτουν οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας δεν υπάρχει κάποια διαφοροποίηση για μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες, διότι όπως αναφέρουν υπάρχουν πρακτικά προβλήματα όπως: έλλειψη γνώσης χειρισμού της κάθε περίπτωσης, έλλειψη χρόνου και μεγάλα τμήματα. Παρόμοια ήταν τα ευρήματα της έρευνας του Δαρβούδη όπου φάνηκε πως λιγότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς διαφοροποιούν τις εργασίες που αναθέτουν στους μαθητές και εάν προβούν σε κάποια διαφοροποίηση αυτή είναι συνήθως σε θέματα ποσότητας, δηλαδή μπορεί να μην αναθέσουν και τις 5 ασκήσεις μιας φωτοτυπίας σε κάποιο μαθητή. (Δαρβούδης, 2010). Αντίθετα οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είναι αυτοί που διαφοροποιούν κατά κύριο λόγο τις εργασίες και κάποιες φορές συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής προκειμένου να βρουν τρόπους και να διευκολύνουν της επιτυχία των μαθητών αυτών που χρειάζονται έναν πιο συγκεκριμένο χειρισμό (Hoover & Patton, 2008).

Όσον αφορά το χρόνο που απαιτεί η προετοιμασία των εργασιών που θα αναθέσουν και η αξιολόγηση των εργασιών οι μισοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως χρειάζονται μέχρι και 2 ώρες κάθε εβδομάδα και οι υπόλοιποι μισοί ότι χρειάζονται πάνω από 3 ώρες. Συγκεκριμένα δήλωσαν ότι χρειάζονται περίπου 30-60 λεπτά κάθε μέρα για να επιλέξουν τις εργασίες - που στην πλειοψηφία τους προέρχονται από το διαδίκτυο. Επιπλέον αφιερώνουν 30-60 λεπτά κάθε μέρα για να διορθώσουν τις εργασίες που αναθέτουν. Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι τις βαθμολογούν αλλά οι περισσότεροι με χαρακτηρισμό και όχι με αριθμητική βαθμολογία. Επιπλέον πάνω από τα 4/5 των εκπαιδευτικών ανέφερε πως η διόρθωσή τους του δίνει μια εικόνα των ελλείψεων των μαθητών.

Φαίνεται λοιπόν πως οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αφιερώνουν αρκετό εξωδιδακτικό χρόνο στις κατ' οίκον εργασίες ενώ σύμφωνα με την έρευνα της Dettelis, η οποία στηρίχθηκε στο ίδιο ερωτηματολόγιο, πάνω από το 36% των εκπαιδευτικών ξοδεύει λιγότερο από μία ώρα την εβδομάδα για να επιλέξει και να διορθώσει κατ' οίκον εργασίες. Ωστόσο από τη βιβλιογραφία υποστηρίζεται πως οι εκπαιδευτικοί που ξοδεύουν περισσότερο χρόνο είναι πιο πιθανό να φτιάξουν εργασίες που είναι πιο ενδιαφέρουσες για τα παιδιά. Επιπλέον αφιερώνοντας χρόνο στην διόρθωση και την ανατροφοδότησή τους, η αποτελεσματικότητά τους αυξάνεται και γίνονται ένα πολύτιμο και πολύ χρήσιμο μέρος της διδακτικής (Dettelis, 2010: 36• Vatterott, 2018• Cooper, 2007).

Συμπληρωματικά σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί προσμετρούν την επίδοση των μαθητών στην τελική τους βαθμολογία, με το μεγαλύτερο μέρος τους να τις συνεκτιμά σε ποσοστό 50-70%. Ανέφεραν ωστόσο ότι τους ενδιαφέρει η συνέπεια και η προσπάθεια των μαθητών και όχι η πληρότητα και ορθότητα όλων των εργασιών. Παρόλα αυτά σύμφωνα με τη βιβλιογραφία οι ερευνητές φαίνεται να διαφωνούν με την άποψη ότι η αξιολόγηση των κατ' οίκον εργασιών θα πρέπει να συμπεριλαμβάνεται στην τελική βαθμολογία των μαθητών. Συγκεκριμένα αναφέρεται ότι αν αυτό δεν είναι εφικτό, καλό θα ήταν να περιορίζεται το ποσοστό που προσμετράται σε ένα 10%, διότι οι εκπαιδευτικοί δεν μπορεί να είναι σίγουροι εάν πράγματι οι μαθητές έκαναν μόνοι τους τις ασκήσεις τους, άρα θα ήταν άδικο να λαμβάνεται υπόψη η βαθμολογία της δουλειάς που δεν έχει ελεγχθεί ο τρόπος που έγινε (Trautwein, et. al., 2009• Cooper, 2007).

Επιπλέον συνίσταται οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιούν αριθμητική βαθμολογία κυρίως σε εργασίες οι οποίες είναι επαναληπτικές και πρόκειται να χρησιμοποιηθούν για την τελική τους αξιολόγηση. Σε γενικές γραμμές είναι περισσότερο αποτελεσματικό να

αναγράφονται σχόλια και μια μικρή ανατροφοδότηση στις εργασίες των μαθητών γιατί έτσι δίνεται έμφαση στην κατανόηση και την προσπάθεια και όχι τόσο στο αποτέλεσμα και τον βαθμό (Vatterott, 2018).

Τέλος αναφορικά με την αντιμετώπιση των μαθητών που περιοδικά ή επανειλημμένα δεν φέρνουν εργασίες οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως ενδιαφέρονται να μάθουν το λόγο και πως ζητούν από το μαθητή να συμπληρώσει την εργασία και να τη φέρει την επόμενη μέρα. Ωστόσο αν αυτό συμβεί επανειλημμένα ο δάσκαλος καλεί τους γονείς. Όμοια σε άλλες έρευνες έχει διαπιστωθεί πως όταν ένας μαθητής δεν καταφέρνει να ολοκληρώσει την εργασία του, ο δάσκαλος συνήθως προσπαθεί να βρει την αιτία και έπειτα μια από τις πιο συνηθισμένες πρακτικές είναι να καλούνται οι γονείς όταν ο μαθητής έρχεται για τρίτη φορά άγραφος ((Vatterott, 2018· Kukliansky, Shosberger & Eshach, 2014: 242). Επιπλέον η πιο συνηθισμένη συνέπεια που εφαρμοζόταν όταν οι μαθητές δεν έκαναν τις εργασίες τους ήταν να μειώνεται ο βαθμός τους (Polloway et al, 1994:505).

Στο παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οργανωμένα τα σημαντικότερα ευρήματα της συνάρθρωσης των δεδομένων από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 9: Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων (συμπληρωματικότητα):
 Πρακτικές των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη δημιουργία, την ανάθεση, τη διόρθωση
 και την αποτελεσματικότητα των κατ' οίκον εργασιών.

Ποσοτική ανάλυση		Ποιοτική ανάλυση
Παράγοντες	Ευρήματα	Θεματικές κατηγορίες
Πρακτικές των εκπαιδευτικών σχετικά με τις κατ' οίκον εργασίες	1. Συχνότητα: 3-4 φορές την εβδομάδα.	Λόγοι ανάθεσης: γνωστικοί Η ανάθεση επηρεάζεται από: α) τα χρόνια υπηρεσίας (αυξάνεται η ποιότητα, μειώνεται η ποσότητα.) β) από τους γονείς. Επιθυμία επιμόρφωσης, με πρακτικό τρόπο.
	2. Διάρκεια: Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως ένας μέσος μαθητής χρειάζεται κατά κύριο λόγο 30-60 λεπτά για τις κατ' οίκον εργασίες του.	Ανάθεση ούτε πολλών ούτε λίγων εργασιών Στον καλό δάσκαλο μετράει η ποιότητα και όχι η ποσότητα των εργασιών που αναθέτει. Στις εργασίες δεν υπάρχει διαφοροποίηση λόγω πρακτικών προβλημάτων: έλλειψη γνώσης χειρισμού της κάθε περίπτωσης, έλλειψη χρόνου και μεγάλα τμήματα.
	3. Οι μισοί εκπαιδευτικοί χρειάζονται μέχρι και 2 ώρες κάθε εβδομάδα για να επιλέξουν και να ελέγξουν τις κατ' οίκον εργασίες. Ενώ οι υπόλοιποι πάνω από 3 ώρες.	Χρειάζονται 30-60 ώρα κάθε μέρα για να επιλέξουν τις εργασίες. Οι ασκήσεις προέρχονται από το διαδίκτυο. Αφιερώνουν 30-60 λεπτά κάθε μέρα για να διορθώσουν τις εργασίες. Τις βαθμολογούν αλλά οι περισσότεροι με χαρακτηρισμό Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί τις προσμετρούν στην τελική βαθμολογία του μαθητή

5.3 Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών αποτελεσμάτων αναφορικά με τη νέα δράση «η τσάντα στο σχολείο»

Αναφορικά με το νέο αυτό μέτρο οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν θετική στάση απέναντί του. Πιο συγκεκριμένα στο ποσοτικό μέρος που πραγματοποιήθηκε στο τέλος του πρώτου έτους εφαρμογής της δράσης το 44% των εκπαιδευτικών είχε θετική στάση, αλλά υπήρχε ένα εξίσου μεγάλο ποσοστό της τάξης του 32.1% που δεν είχε διαμορφώσει άποψη. Ακολούθως από τα αποτελέσματα του ποιοτικού μέρους που πραγματοποιήθηκε στα μέσα του δεύτερου έτους εφαρμογής της δράσης, φάνηκε ότι πάνω από τα 2/3 των εκπαιδευτικών έχουν θετική στάση απέναντι στο μέτρο και το υπόλοιπο 1/3 αρνητική. Ωστόσο ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών που συμφωνούν, δηλώνει πως έχει συμφωνεί με το μέτρο αλλά υπό κάποιες προϋποθέσεις.

Τα ευρήματα αυτά αν και σε μια πρώτη ανάγνωση φαίνονται αντικρουόμενα στην πραγματικότητα δεν είναι. Την πρώτη χρονιά η δράση άρχισε να εφαρμόζεται από τα μέσα του έτους όπου τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί είχαν δομήσει το πρόγραμμά τους. Έτσι η έναρξη της δράσης εκείνη την περίοδο ανατάραξε το σχολικό σύστημα και τους εκπαιδευτικούς με αποτέλεσμα να την αντιμετωπίσουν με επιφύλαξη. Την επόμενη σχολική χρονιά, παρόλο που το μέτρο διευρύνθηκε και άρχισε να εφαρμόζεται 2 σαββατοκύριακα το μήνα, οι εκπαιδευτικοί είχαν χρόνο από την αρχή της χρονιάς να δομήσουν κατάλληλα το πρόγραμμα, να οργανώσουν τη διδασκαλία τους και να βρουν τρόπους να καλύψουν την ύλη και τους στόχους τους παρόλο που οι μαθητές θα αφήνουν την τσάντα τους στο σχολείο για δύο Σαββατοκύριακα. Έτσι ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών που δεν είχαν διαμορφώσει την άποψή τους προστέθηκαν σε αυτούς που συμφωνούν με το νέο μέτρο.

Σύμφωνα με το Υπουργείο σημαντικότερος λόγος παραμονής της τσάντας στο σχολείο είναι προκειμένου οι μαθητές να μην ασχολούνται με την προετοιμασία μαθημάτων κατά τη διάρκεια αυτών των δύο Σαββατοκύριακων (ΥΠΠΕΘ, 2018: 1). Στην εγκύκλιο διευκρινίζεται πως η δράση αυτή εντάσσεται στο πλαίσιο αναβάθμισης της σχολικής ζωής και σύνδεσής της με την κοινωνική πραγματικότητα. Υλοποιείται με σεβασμό στις ανάγκες της παιδικής ηλικίας, στοχεύοντας στην πολύπλευρη ανάπτυξη των παιδιών (συναισθηματική, κοινωνική και ψυχοκινητική) και με σκοπό να υποστηρίξει ουσιαστικά τον μειωμένο χρόνο δημιουργικής επαφής και επικοινωνίας γονέων – παιδιών (ΥΠΠΕΘ, 2017: 1-2).

Πράγματι 8 στους 10 εκπαιδευτικούς αναγνωρίζει πως σημαντικότερο όφελος για τους γονείς φαίνεται να είναι η μείωση της πίεσης και του άγχους, ενώ οι μαθητές απολαμβάνουν περισσότερο χρόνο ξεκούρασης και λιγότερη πίεση. Όμοια στο New Jersey η πολιτική που εφαρμόστηκε για το περιορισμό των κατ' οίκον εργασιών και όριζε ως ανώτατο όριο ενασχόλησης των μαθητών με τις κατ' οίκον εργασίες τα 30 λεπτά, αποθάρρυνε την ανάθεσή τους τα Σαββατοκύριακα προκειμένου οι μαθητές και οι οικογένειές τους να ξεκουράζονται και να ασχολούνται σε άλλες δραστηριότητες. Για τον ίδιο ακριβώς λόγο η εθνική πολιτική του Τορόντο για τις κατ' οίκον εργασίες απαγορεύει την ανάθεση εργασιών κατά τη διάρκεια των διακοπών και των Σαββατοκύριακων (Kralovec, 2007). Στην ίδια φιλοσοφία κινείται και η Φιλανδία η οποία πέρα από τη διακοπή ανάθεσης κατ' οίκον εργασιών τα Σαββατοκύριακα και τις γιορτές έχει μειώσει την ποσότητα των εργασιών που ανατίθενται στους μαθητές μέσα στην εβδομάδα (Malaty, 2006). Εξάλλου σύμφωνα με τη βιβλιογραφία για πολλούς ανθρώπους το Σαββατοκύριακο είναι αφιερωμένο στην οικογένεια και δεν θα πρέπει ο πολύτιμος αυτός χρόνος να ξοδεύεται για τις κατ' οίκον εργασίες. Επίσης οι κατ' οίκον εργασίες μπορεί να στερούν από τους μαθητές τη δυνατότητα να ασχοληθούν με πιο δημιουργικές ασχολίες ή να αντικαθιστούν άλλες πολύτιμες εξωσχολικές και κοινωνικές δραστηριότητες (Vatterott, 2018: 30· Costley, 2013· Cooper et al., 2006).

Ακολούθως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν θεωρεί πως δημιουργούνται μαθησιακά κενά στους μαθητές από τη μη ενασχόλησή τους με τα μαθήματα για δύο Σαββατοκύριακα. Ομοίως όπως υποστηρίζεται η πολύωρη ενασχόληση των μαθητών με τις σχολικές εργασίες και ο περιορισμός του ελεύθερου χρόνου τους μπορεί να οδηγήσει σε αντίθετα αποτελέσματα και συγκεκριμένα σε αρνητική στάση για τη σχολική εργασία και το σχολείο γενικότερα. Προκαλείται στα παιδιά πνευματική και συναισθηματική κούραση ενώ επιπλέον υπονομεύονται οι θετικές στάσεις και τα κίνητρα τους για επιτυχία, με αποτέλεσμα περισσότερο να καταστρέφονται παρά να προάγονται τα ενδιαφέροντά τους (Galloway et al., 2013: 493· Χατζηδήμου κ.ά., 2007: 169-170· Cooper, 2007: 11-12 · Cooper, 2001: 35-36).

Επιπλέον η αρχή αυτή φαίνεται να υποστηρίζεται και από άλλες χώρες οι οποίες εφαρμόζουν παρόμοια μέτρα. Πιο συγκεκριμένα στη Φιλανδία δεν αναθέτουν κατ' οίκον εργασίες πριν το Σαββατοκύριακο (Malaty, 2006) και στο New Jersey από το 2000 η κυβέρνηση είχε εφαρμόσει μια παρόμοια πολιτική για το περιορισμό των κατ' οίκον

εργασιών όπου μείωνε την ποσότητα των εργασιών και «αποθάρρυνε» την ανάθεσή τους τα Σαββατοκύριακα (Vatterott, 2018: 9).

Ωστόσο οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνά μας διαπίστωσαν δύο προβλήματα που συνεπάγεται η δράση. Το ένα από αυτά σχετίζεται με την αποδιοργάνωση των μαθητών και το άλλο αφορά τα προβλήματα με την κάλυψη της ύλης. Από τα αποτελέσματα του ποσοτικού μέρους προέκυψε ότι 4 στους 10 εκπαιδευτικούς θεωρούν πως τα παιδιά αποσυντονίζονται, ενώ από τα αποτελέσματα του ποιοτικού μέρους φαίνεται πως το ποσοστό αυτό αυξήθηκε και πλέον 6 στους 10 εκπαιδευτικούς συμφωνούν πως οι μαθητές αποδιοργανώνονται. Αυτό ίσως συνέβη επειδή την πρώτη χρονιά όπου έγινε το ποσοτικό μέρος η δράση εφαρμοζόταν ένα Σαββατοκύριακο το μήνα ενώ τη δεύτερη χρονιά που πραγματοποιήθηκε το ποιοτικό σκέλος η δράση διευρύνθηκε και εφαρμοζόταν δύο Σαββατοκύριακα το μήνα.

Τέλος σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί του δείγματος που συμφωνούν με το μέτρο, έχουν «θετική άποψη υπό προϋποθέσεις». Θέτουν δηλαδή κάποιες προϋποθέσεις – τροποποιήσεις που πρέπει να γίνουν στον τρόπο εφαρμογής του μέτρου ώστε να είναι αποτελεσματικό και πράγματι να το στηρίζουν οι δάσκαλοι. Σημαντικότερη τροποποίηση είναι η αλλαγή ημέρας, είτε αυτό σημαίνει διαφορετική για κάθε δάσκαλο, είτε πριν τις αργίες, είτε μεσοβδόμαδα. Αίτημα που φαίνεται να σχετίζεται καθαρά με τον προγραμματισμό της ύλης και της διδασκαλίας και όχι με τη φιλοσοφία του μέτρου.

Στο παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οργανωμένα τα σημαντικότερα ευρήματα της συνάρθρωσης των δεδομένων από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 10: Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων (συμπληρωματικότητα): Στάσεις εκπαιδευτικών αναφορικά με τη νέα δράση «η τσάντα στο σχολείο».

Ποσοτική ανάλυση		Ποιοτική ανάλυση
Παράγοντες	Ευρήματα	Θεματικές κατηγορίες
	4. Θετική στάση απέναντι στη νέα δράση.	Θετική στάση απέναντι στο μέτρο όμως με προϋποθέσεις.
	5. Σημαντικότερο όφελος για τους μαθητές θεωρείται η ξεκούραση.	Ομοίως πιο σημαντική θετική επίδραση θεωρείται η ξεκούραση των μαθητών.

Τσάντα στο σχολείο	6. Δεν δημιουργούνται μαθησιακά κενά στους μαθητές.	Δημιουργούνται προβλήματα με την κάλυψη της ύλης.
	7. Το 59.5% διαφωνούσαν ότι χάνουν το ρυθμό τους οι μαθητές.	6 στους 10 εκπαιδευτικούς αναφέρουν ως σημαντικό πρόβλημα τον αποσυντονισμό και την αποδιοργάνωση των μαθητών.
	8. Το 44.2% επιθυμεί να συνεχιστεί η δράση.	Τα 2/3 των εκπαιδευτικών επιθυμεί να συνεχιστεί η δράση αλλά με προϋποθέσεις. Σημαντικότερη προϋπόθεση για το 50% των εκπαιδευτικών είναι η αλλαγή ημέρας.

Οι δάσκαλοι λοιπόν φαίνεται να συμφωνούν με τη δράση αλλά επίσης φαίνεται να μη μπορούν να διαχειριστούν την ύλη και τους στόχους που τίθενται από το αναλυτικό πρόγραμμα. Ωστόσο από το Υπουργείο δεν έγινε κάποια αλλαγή στην ύλη των μαθημάτων ούτε στον τρόπο εφαρμογής του μέτρου οπότε οι εκπαιδευτικοί βρήκαν άλλους τρόπους για να φέρουν εις πέρας το έργο τους. Συγκεκριμένα έχοντας την ευκαιρία με τη νέα σχολική χρονιά να δομήσουν το πρόγραμμα όπως θέλουν, δεν έβαλαν ορισμένα μαθήματα την Παρασκευή, ώστε οι μαθητές να έχουν τα βιβλία στο σπίτι τους το Σαββατοκύριακο, για να μπορούν να διαβάσουν και να προετοιμαστούν για κάποιο τεστ που θα γράψουν τη Δευτέρα ή την Τρίτη. Οι πρακτικές όμως αυτές ορισμένων εκπαιδευτικών έγιναν αντιληπτές από το Υπουργείο το οποίο με τη νέα Υπουργική Απόφαση που εξέδωσε στις 4 Φεβρουαρίου του 2019 υπογραμμίζει πως σε καμία περίπτωση δεν ανατίθενται εργασίες και δεν προγραμματίζονται επαναληπτικές εμπεδωτικές δοκιμασίες για τη Δευτέρα μετά το Σαββατοκύριακο υλοποίησης της δράσης.

5.4 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η έρευνα αυτή αφορούσε τρία ξεχωριστά ζητήματα τα οποία μπορούν να μελετηθούν εις βάθος ανεξάρτητα το ένα από το άλλο. Αρχικά σχετικά με τη δημιουργία ενιαίας πολιτικής του σχολείου για τις κατ' οίκον εργασίες, θα μπορούσε να διερευνηθεί η έρευνα στους εκπαιδευτικούς πανελλαδικά και να περιλάβει επίσης τις απόψεις των γονέων σχετικά με την πρόθεσή τους να εφαρμοστεί πολιτική στα σχολεία για αυτό το ζήτημα. Ακολούθως θα μπορούσε να εκπονηθεί μια έρευνα – δράση όπου να δομηθεί και

να εφαρμοστεί σε ορισμένα σχολεία μια ενιαία πολιτική για τις κατ' οίκον εργασίες και σε βάθος ενός ή δύο χρόνων εφαρμογής να ελεγχθούν τα αποτελέσματά της και να διερευνηθούν ξανά οι απόψεις των γονέων και των εκπαιδευτικών σχετικά με το επίπεδο ικανοποίησης και τις επιδράσεις - θετικές ή αρνητικές - που επέφερε «το πείραμα» αυτό.

Επιπλέον σχετικά με τη νέα δράση «η τσάντα στο σχολείο», το κύριο κομμάτι της παρούσας έρευνας διεξήχθη το πρώτο έτος εφαρμογής της, όπου τα σχολεία δεν είχαν προσαρμοστεί στην αλλαγή αυτή. Συγκεκριμένα ενώ είχαν ήδη δομήσει το πρόγραμμά τους, η δράση ξεκίνησε να λειτουργεί 4 μήνες αφότου είχε ξεκινήσει η σχολική χρονιά με αποτέλεσμα «να αναταραχθούν» σχολεία και εκπαιδευτικοί και να δημιουργηθεί ένα φορτισμένο κλίμα. Ωστόσο όπως φάνηκε από το ποιοτικό κομμάτι που διεξήχθη στα μέσα σχεδόν του δεύτερου έτους εφαρμογής της δράσης, όπου οι εκπαιδευτικοί είχαν την ευκαιρία εξ αρχής να δομήσουν το πρόγραμμά τους, η στάση τους απέναντι στο μέτρο ήταν περισσότερο θετική και είχαν ξεκαθαρίσει τις προϋποθέσεις που πιστεύουν πως απαιτούνται ώστε να βελτιωθεί ακόμη περισσότερο το μέτρο. Χρήσιμο θα ήταν λοιπόν να επαναληφθεί η ίδια έρευνα μετά από λίγα χρόνια όπου τα σχολεία θα έχουν προσαρμοστεί και φυσικά να διευρυνθεί σε όλη την Ελλάδα, περιλαμβάνοντας επίσης τις απόψεις των μαθητών και των γονέων.

5.5 Περιορισμοί έρευνας

Σχετικά με τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας, επισημαίνεται ότι το προς μελέτη δείγμα αφορά μόνο σε σχολικές μονάδες των νομών Φθιώτιδας και Μαγνησίας. Προκύπτει, επομένως, μια γεωγραφική οριοθέτηση. Για να είναι ακόμα πιο αντιπροσωπευτική η αποτύπωση της τάσης του πληθυσμού, και ακόμα πιο αντιπροσωπευτικά τα αποτελέσματα της έρευνας, κρίνεται σκόπιμο αυτή να επαναληφθεί με επέκταση της δειγματοληψίας και σε άλλους νομούς της επικράτειας. Με τον τρόπο, αυτό, θα είναι εφικτή μια πληρέστερη αποτύπωση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στα προς μελέτη ζητήματα. Επιπλέον όσον αφορά τα ποιοτικά δεδομένα υπάρχουν περιορισμοί που προκύπτουν ως προς τη γενίκευση των αποτελεσμάτων κι αυτό γιατί το δείγμα των συμμετεχόντων είναι μικρό και μη αντιπροσωπευτικό ενός ευρύτερου πληθυσμού. Ωστόσο τα βασικά ευρήματα του ποιοτικού μέρους επιβεβαιώνονται από αυτά του ποσοτικού και με τη σειρά τους τα τελευταία συνάδουν και συμφωνούν με τη βιβλιογραφία.

Βιβλιογραφία

Alanne, N., & Macgregor, R. (2007). *Homework: The upsides and downsides—towards an effective policy and practice in Australian schools*. Διαθέσιμο από <http://blogs.sch.gr/agghr/files/2010/04/homework.pdf>

Bembenutty, H. (2011). The Last Word: An Interview With Harris Cooper— Research, Policies, Tips, and Current Perspectives on Homework. *Journal of Advanced Academics*, 22(2), 340-349.

Brewster, C., & Fager, J. (2000). *Increasing Student Engagement and Motivation: From Time on Task to Homework*. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory.

Bryan, T., & Burstein, K. (2004). Improving homework completion and academic performance: Lessons from special education. *Theory Into Practice*, 43(3), 213-219.

Carr, N.C. (2013). Increasing the Effectiveness of Homework for All Learners in the Inclusive Classroom. *School Community Journal*, 23(1), 169-182.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.

Cooper, H., & Valentine, J. (2001). Using Research to Answer Practical Questions About Homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 143-153.

Cooper, H. (2007). *The Battle over Homework: Common Ground for Administrators, Teachers, and Parents*. California: Corwin Press.

Cooper, H., Robinson, J. C., & Patall, E. A. (2006). Does Homework Improve Academic Achievement? A Synthesis of Research, 1987–2003. *Review of Educational Research*, 76(1), 1-62.

Cooper, H., Steenbergen-Hu, S., & Dent, A. (2012). Homework. In: K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, A. G. Bus, S. Major, & H. L. Swanson (Eds.), *APA educational psychology handbook, Vol 3: Application to learning and teaching* (pp. 475-495). US: American Psychological Association.

Corno, L. (1996). Homework Is a Complicated Thing. *Educational Researcher*, 25(8), 27-30.

Costley, K. (2013). Does Homework really improve achievement? *Education Resources Information Center (ERIC)*. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριος, 20, 2018 από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED542436.pdf>

Creswell, J. W. (2005). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. New Jersey: Upper Saddle River.

Creswell, J. W., & Tashakkori, A. (2007). Editorial: Differing Perspectives on Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(4), 303-308.

Cunha, J., Xu, J., Rosário, P., & Núñez, J. C. (2018). Validity and reliability of the Parental Homework Management Scale. *Psicothema*, 30(3), 337-343.

Currie, C., Roberts, C., Morgan, A., Smith, R., Settertobulte, W., Samdal O. & Rasmussen, V. (2004). Health and health behavior among young people. International report from the HBSC 1997/98 survey, in “*World Health Organization. Young people’s health in context. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: International report from the 2001/2002 survey*”. (1-6). Copenhagen, Retrieved on 20/01/2019, from: http://www.who.int/immunization/hpv/target/young_peoples_health_in_context_who_2011_2012.pdf

Davidovitch, N., & Yavich, R. (2017). Views of Students, Parents, and Teachers on Homework in Elementary School. *International Education Studies*, 10(10), 90-108.

Davidovitch, N., Yavich, R., & Druckman, E. (2016). Don’t throw out paper and pens yet: on the reading habits of students. *Journal of International Education Research*, 12(4), 129-144.

Department for Education and Employment. (1998). *Homework Guidelines for Primary and Secondary Schools and Extending Opportunity: A National Framework for Study Support*. London: DFEE.

Department of Education. (2014). *Homework. K-12 Curriculum, Assessment and Reporting*. Western Australia. Διαθέσιμο στο: http://det.wa.edu.au/policies/detcms/cms-service/download/asset/?asset_id=14701191

Dettelis, D. M. (2010). *Relationships Between Teachers' Attitudes and Homework Practices in a Rural Public Middle School*. Unpublished Master's Theses, New York College at Brockport, United States.

Dettmers, S., Trautwein, U., & Ludtke, O. (2010). Homework Works if Homework Quality Is High: Using Multilevel Modeling to Predict the Development of Achievement in Mathematics, *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 467–482.

Eilam, B. (2001). Primary strategies for promoting homework performance. *American Educational Research Journal*, 38(3), 691-725.

Ekici, F. T. (2014). Elementary school students' views on the homework given in science courses. *Educational Research and Reviews*, 9(17), 594-605.

Ellefsen, G., & Beran, N. (2007). Individuals, Families, and Achievement: A Comprehensive Model in a Canadian Context. *Canadian Journal of School Psychology*, 22(2), 167-181.

Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115.

Epstein, J., & Van Voorhis, F. (2001). More Than Minutes: Teachers' Roles in Designing Homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 181-193.

Epstein, J. (2001). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Colorado: Westview Press.

Faulkner, J., & Blyth, C. (1995). Homework: is it really worth all the bother?. *Educational Studies*, 21(3), 447-454.

Felgate, R., & Kendall, L. (2002). *Headteachers' Main Concerns. Annual Survey of Trends in Education*. Slough: NFER.

Forster, K. (2000). Homework: A bridge too far?. *Issues In Educational Research*, 10(1), 21-37.

- Galloway, M., Conner, J., & Pope D. (2013). Nonacademic Effects of Homework in Privileged, High-Performing High Schools. *The Journal of Experimental Education*, 81(4), 490-510.
- Gill, B., & Schlossman, S. (2004). Villain or savior? The American discourse on homework, 1850-2003. *Theory into practice*, 43(3), 174-181.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274.
- Heller, H. W., Spooner F., Anterson D., & Mires A. (1988). Homework: A review of special education practices in the southwest. *Teacher Education and Special Education*, 11(2), 43-51.
- Hobsbawm, E. (2005). *Η εποχή των επαναστάσεων 1789-1848*. Αθήνα: MIET.
- Hobsbawm, E. (2006). *Η εποχή του κεφαλαίου 1848-1875*. Αθήνα: MIET.
- Hoover, J. J. & Patton, J. R. (2008) The Role of Special Educators in a Multitiered Instructional System. *Intervention in School and Clinic*, 43 (4), 195-202.
- Horsley, M., & Walker, R. (2013). *Reforming Homework: Practices, learning and policy*. Queensland: Palgrave Macmillan.
- Jenson, W. R., Sheridan, S. M., Olympia, D., & Andrews, D. (1994). Homework and students with learning disabilities and behavior disorders: A practical parentbased approach. *Journal of Learning Disabilities*, 27(9), 538-549.
- Kohn, A. (2006). *The homework myth: Why our kids get too much of a bad thing*. New York: Da Capo Press.
- Kolikant, B.D.Y. (2010). Students' attitudes towards use of the Internet after school hours for school assignments. In: Y. Eshet-Alakalai, A. Caspi, S. Eden, N. Geri, & Y. Yair (Eds.), *The Learning Person in the Technological Era* (pp. 32-37). Raanana: Open University.
- Kralovec, E. (2007). A Brief History of Homework. *Encounter. Education for Meaning and Social Justice*, 20(4), 8-11.

- Kralovec, E., & Buell, J. (2001). End Homework Now. *Educational Leadership*, 58(7), 39-42.
- Krippendorff, K. (1980). *Content Analysis: An Introduction to its Methodology*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Kukliansky, I., Shosberger, I., & Eshach, H. (2016). Science teachers' voice on homework: beliefs, attitudes, and behaviors. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 14(1), 229-250.
- Lutz, A. & Jayaram, L. (2015). Getting the Homework Done: Social Class and Parents' Relationship to Homework. *International Journal of Education and Social Science*, 2(6), 73-84.
- Maharaj-Sharma, R., & Sharma, A. (2016). What students say about homework – views from a secondary school science classroom in Trinidad and Tabago. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(7), 146–157.
- Malaty, G. (2006). What are the reasons behind the success of Finland in PISA?. *Research Gate*. Ανακτήθηκε Ιανουάριος 15, 2019, από Research Gate database.
- Markow, D., Kim, A., & Liebman, M. (2007). The MetLife survey of the American teacher: The homework experience. *Education Resources Information Center*. Ανακτήθηκε Δεκέμβριος, 20, 2018, από ERIC database.
- Ministry of Education & Employment. (2018). *National Homework Policy*. Malta.
- Nash, J. (1930). What price home study?. *The School Parent*, 9, 6-12.
- Ndebele, M. (2018). Homework in the Foundation Phase: Perceptions of principals of eight public primary schools in Johannesburg. *South African Journal of Education*, 38(2), 1-11.
- NSW Department of Education & Communities. (2012). *Homework policy. Guidelines*. New South Wales. Διαθέσιμο στο: https://education.nsw.gov.au/policy-library/associated-documents/Hwk_Pol_guide.pdf

OECD. (2013). Education Policy Outlook: Norway. Διαθέσιμο στο: <http://www.oecd.org/education/profiles.htm>

Paschal, R., Weinstein, T., & Walberg, H. (1984). The effects of homework on learning: A quantitative synthesis. *Journal of Educational Research*, 78(2), 97-104.

Pasi, R. (2006). Homework that helps. *Principal Leadership*, 7(1), 8–9.

Patton, J. (1994). Practical recommendations for using homework with students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 27(7), 570-578.

Polloway, E. A., Epstein, M. H., Bursuck, W. D., Jayanthi, M., & Cumblad, X. (1994). Homework practices of general education teachers. *Journal of Learning Disabilities*, 27(8), 500-509.

Polloway, E., Bursuck, W., Jayanthi, M., Epstein, M., & Nelson, J. (1996). Treatment acceptability: Determining appropriate interventions within inclusive classrooms. *Intervention in School and Clinic*, 31(3), 133-144.

Prasad, D. B. (2008). Content analysis: A method of Social Science Research. In: D. K. Lal Das & V. Bhaskaran (Eds), *Research Methods for Social Work* (pp.173-193). New Delhi: Rawat Publications.

Protheroe, N. (2009). Good homework policy. *Principal*, 89(1), 42–45.

Regueiro, B., Suárez, N., Valle, A., Núñez, J. C., & Rosário, P. (2015). Homework motivation and engagement throughout compulsory education. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 47-63.

Roderique, T. W., Polloway, E. A., Cumblad, C., Epstein, M.H., & Bursuck, W.H. (1994). Homework: A survey of policies in the United States. *Journal of Learning Disabilities*, 27(8), 481–487.

Rolfe, C.M. (2004). *A study of the effect of a homework club on the completion of homework by students with and without learning disabilities*. Unpublished Master Thesis, Rowan University.

- Salend, S. J., & Schliff, J. (1989). An examination of the homework practices of teachers of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 22(10), 621-623.
- Sartain, C., Glenn, L., Jones, J., & Merritt, D. (2015). *A policy analysis of district homework policies*. Unpublished doctoral dissertation, Saint Louis University.
- Scott, M. C. & Glaze, N. (2017). Homework Policy and Student Choice: Findings From a Montessori Charter School. *Journal of Montessori Research*, 3(2), 1-18.
- Sharp, C. (2001). What does research say have to say about homework?. *Education Journal*, (56). 28-29.
- Simplicio, J.S. (2005). Homework in the 21st Century: The Antiquated and Ineffectual Implementation of a Time Honored Educational Strategy. *Education*, 126 (1), 138-142.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of Mixed Methods Research: Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Trautwein, U. (2007). The homework–achievement relation reconsidered: Differentiating homework time, homework frequency, and homework effort. *Learning and Instruction*, 17(3), 372-388.
- Trautwein, U., Ludtke, O., Schnyder, I., & Niggli, A. (2006). Predicting Homework Effort: Support for Domain-Specific, Multilevel Homework Model. *Journal of Educational Psychology*, 58(2), 438-456.
- Trautwein, U., Niggli, A., Schnyder, I., & Ludtke, O. (2009). Between-teacher differences in homework assignments and the development of students' homework effort, homework emotions, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 176.
- Vatterott, C. (2018). *Rethinking homework: Best practices that support diverse needs*. Virginia : ASCD.
- Warton, P. (2001). The Forgotten Voices in Homework: Views of Student, *Educational Psychologist*, 36(3), 155-165.

Wiesenthal, R., Cooper, B., Greenblatt, R., & Marcus, S. (1997). Relating school policies and staff attitudes to the homework behaviours of teachers. *Journal of Educational Administration*, 35(4), 348-370.

Zimmerman, B. (1998). Academic Studying and the Development of Personal Skill: a Self-Regulatory Perspective. *Educational Psychologist*, 33(2), 73-86.

Βουγιούκας, Α. (1984 – 1985). Τα νέα αναλυτικά προγράμματα και τα βιβλία για μαθητές και δασκάλους. Στο: Χ. Κορυφίδης, Σ. Μπουζάκης & Σ. Χριστοδουλέας (Επιμ.), *Επιστημονικό βήμα του δασκάλου* (σ. 7 - 76). Αθήνα: Εκδόσεις Διδασκαλική ομοσπονδία Ελλάδος.

Βρεττός, Γ., Ταρατόρη, Ε., & Χατζηδήμου, Δ. (2001). Το πρόβλημα των εργασιών των μαθητών και η αντιμετώπισή του. Στο: Ι. Πυργιωτάκης (Επιμ.), *Ολοήμερο Σχολείο. Λειτουργία και προοπτικές* (σσ. 141-157). Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Βρεττός, Ι. (2001). Το ολοήμερο σχολείο ως πρόταση για εσωτερική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: το πρόγραμμα διδασκαλίας και οι κατ' οίκον εργασίες. *Μακεδόν*, 8, 71-86.

Γκονέλα, Ε. (2006). Οι «κατ' οίκον» εργασίες στο Δημοτικό Σχολείο και στην προετοιμασία-μελέτη του Ολοήμερου Σχολείου. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 182-190.

Δαρβούδης, Α. (2010). *Κατ' οίκον εργασίες και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή ΠΤΕΑ Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Βόλος.

ΔΟΕ (2018), «Η τσάντα στο σχολείο»: Η θέση της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας, ΕΡΤ <http://www.ert.gr/eidiseis/ellada/kinonia/tsanta-sto-scholio-thesi-tis-didaskalikis-omospondias/>

Κλωτσοτύρας, Δ. (2018). *Η τσάντα στο σχολείο*. Ανακτήθηκε Δεκέμβριος 10, 2018, από <https://www.esos.gr/arthra/55168/i-tsanta-sto-sholeio>

Κοκκώνης, Ι. (1850). *Εγχειρίδιον ή Οδηγός της Αλληλοδιδασκαλικής μεθόδου νέος*. Αθήνα: Βλαστός.

Κοκκώνης, Ι. (1864). *Εγχειρίδιον ή Οδηγός της Αλληλοδιδασκτικής μεθόδου νέος, τελειοποιημέ-νος και πληρέστερος του μέχρι τούδε εν χρήσει Οδηγού του Σαραζίνου*. Αθήνα: Βλαστός.

Κουτσουρά, Ζ. (2008). *Δικτατορία (1967-1974) και Σχολείο: οι αποκαλύψεις ενός σχολικού αρχείου*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή ΠΤΔΕ Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2005). *Μεταγνωστικές Διεργασίες και αυτο-ρύθμιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λιγνός, Δ. (2004). Οι κατ' οίκον εργασίες και οι επιπτώσεις τους στη σχολική επίδοση των παιδιών. *Παιδαγωγικό Βήμα Αιγαίου*, 53, 101-107.

Μιχαλαρέα, Α., Μπόνια, Β., & Παρλάτζα, Ε. (2009). Έρευνα δράσης για τις κατ' οίκον εργασίες. *Ανοιχτό Σχολείο*, 113, 30-36.

Μουσταϊράς, Π. & Σαββάκη, Χρ. (2004). Η εργασία στο σπίτι των μαθητών του Δημοτικού σχολείου: Μύθοι και αλήθειες σε μια προσπάθεια για μια ρεαλιστική – επιστημονική προσέγγιση. *Αναγέννηση*, (399). 10-15.

Μπάρμπας, Γ., Ψαθάς, Σ., Λαζοπούλου, Ε., & Τζουριάδου, Μ. (2006). Παιδαγωγική και κοινωνική ένταξη μαθητών με δυσκολίες μάθησης. Στο: Δ. Χατζηδήμου, Κ. Μπίκος, Π. Στραβάκου, & Κ. Χατζηδήμου, (Επιμ.), *5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο. Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Τόμος Β* (σσ. 145-152). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Οικονομίδης, Α., Ντόντουλος, Β., & Τσιπούρας Σ. (2006). Κατ' οίκον εργασίες – Προετοιμασία επόμενης ημέρας και εμπεδωτική διδασκαλία σε Γλώσσα και Μαθηματικά στο ολοήμερο σχολείο. *Το σχολείο και το Σπίτι*, 480, 369-382.

Πανελλήνια Επιστημονική Ένωση Διευθυντών Σχολικών Μονάδων. (2018). Διαθέσιμο από: <http://www.panenosi.gr/index.php/27-anakoinoseis-deltia-typou/73-180906-anakoinh-tsanta-sto-sxoleio>

Πετρίδου, Μ., Κουσιάππα, Μ., & Αθανασίου, Κ. (2008). Η κατ' οίκον εργασία από τη σκοπιά των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο: Ε. Φτιάκα, Σ. Συμεωνίδου & Μ. Σωκράτους (Επίμ.), *Ποιότητα στην εκπαίδευση: έρευνα και διδασκαλία* (σσ. 761-774). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Σαραφίδου, Γ. Ο. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων. Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.

Σταυρόπουλος, Β. (2013). *Παράγοντες που σχετίζονται με την αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής: προσέγγιση με μικτές ερευνητικές μεθόδους*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Ελλάδα.

ΥΠΕΠΘ. (2003). Κατ' οίκον εργασίες. *Εγκύκλιος (Φ.12/428/85241/Γ1/18-8-2003)*. Ελλάδα.

ΥΠΕΠΘ. (2005α). Κατ' οίκον εργασίες. *Εγκύκλιος (Φ.12/342/35602/Γ1/9-5-2005)*. Ελλάδα.

ΥΠΕΠΘ. (2005β). Λειτουργία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης - Έναρξη νέου σχολικού έτους. *Εγκύκλιος (Φ.3/543/85333/Γ1/31-08-2005)*. Ελλάδα.

ΥΠΕΠΘ, (2006). Λειτουργία σχολείων με την έναρξη του νέου σχολικού έτους 2006 – 2007. *Εγκύκλιος (Φ.3/823/88155/Γ1/5-09-2006)*. Ελλάδα

ΥΠΕΠΘ, (2013). *Κατ' οίκον εργασίες στο Δημοτικό σχολείο*. Διαθέσιμο από: <http://dipe.koz.sch.gr/cms/attachments/article/2269/17.pdf>

ΥΠΕΠΘ, (2017). Έγκριση υλοποίησης δράσης με τίτλο «Η τσάντα στο σχολείο». *Εγκύκλιος (Φ.7/219218 /Δ1)*. Ελλάδα

ΥΠΠΕΘ (2018). «Για δεύτερη χρονιά, "Η τσάντα στο σχολείο"». Διαθέσιμο από <https://www.minedu.gov.gr/dimotiko-2/sxolika-nea-dimot/36639-31-08-18-gia-deyteri-xronia-i-tsanta-sto-sxoleio-4>

ΥΠΠΕΘ (2018). Υλοποίηση δράσης με τίτλο «Η τσάντα στο σχολείο». *Εγκύκλιος (Φ.7/ΦΜ/139107/Δ1)*. Ελλάδα.

ΥΠΠΕΘ (2019). Παραμονή των διδακτικών βιβλίων στο Δημοτικό Σχολείο για τουλάχιστον δύο (2) Σαββατοκύριακα το μήνα. *Υπουργική Απόφαση (Φ.7/16592/Δ1)*. Ελλάδα.

Φύκαρης, Ι. (2008). *Οι κατ' οίκον εργασίες ως διδακτική στρατηγική. Θεωρητική προσέγγιση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Χατζηδήμου, Δ., Στραβάκου, Π., & Κουγιουρούκη, Μ. (2007). *Οι κατ' οίκον εργασίες μέσα από την ανίχνευση της ελληνικής και διεθνούς εμπειρίας. Ένα πολυδιάστατο παιδαγωγικό ζήτημα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Χριστοβασίλης, Χ. (1940). *Διηγήματα του μικρού σχολείου, μαθητικά απομνημονεύματα*. Αθήνα: Μαυρίδης.

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο



Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

Ερωτηματολόγιο Έρευνας

Αγαπητέ/ή συνάδελφε,

Το παρόν ερωτηματολόγιο διερευνά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις πολιτικές που αφορούν τις κατ' οίκον εργασίες και ειδικότερα το πρόσφατο μέτρο «**η τσάντα στο σχολείο**». Ζητούμε, λοιπόν, τη συνδρομή σας και σας παρακαλούμε να διαθέσετε το χρόνο των 7 περίπου λεπτών που απαιτεί η συμπλήρωσή του. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και τα αποτελέσματά του θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Η συμπλήρωση και η επιστροφή του ερωτηματολογίου αποτελεί την αποδοχή σας να συμμετέχετε στην έρευνα.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για την πολύτιμη συμβολή σας.

Με εκτίμηση,

Διαμαντή Παναγιώτα, Εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ70

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του ΠΜΣ «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

Επικοινωνία: giotadiam@hotmail.com

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Κωδικός ερωτηματολογίου _____

1. Παρακαλώ σημειώστε X στο σωστό κουτάκι:

1.1 Φύλο: Άνδρας Γυναίκα

1.2 Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός; <5 5-10 10-20 >20

1.3 Σε ποια/ες τάξη/εις διδάσκετε; _____

1.4 Ειδικότητα: ΠΕ _____ 1.5 Σπουδές: 1^ο Πτυχίο 2^ο Πτυχίο Μεταπτυχιακό Διδακτορικό

2. Παρακαλώ σημειώστε X στο κουτάκι που σας εκφράζει περισσότερο σε κάθε δήλωση.

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
2.1 Κάθε σχολική μονάδα θα πρέπει να έχει μία κοινή γραμμή (ενιαία πολιτική) στο θέμα των κατ' οίκον εργασιών μετά από απόφαση του συλλόγου διδασκόντων				
2.2 Μία ενιαία πολιτική για τις κατ' οίκον εργασίες σε μία σχολική μονάδα θα έπρεπε να περιλαμβάνει τα εξής:				
α) Να ορίζεται η ποσότητα των εργασιών ανά τάξη με βάση τις υποδείξεις του Υπουργείου Παιδείας.				
β) Να ορίζεται ο αριθμός των ημερών ανά εβδομάδα στις οποίες θα δίνονται κατ' οίκον εργασίες.				
γ) Να ορίζονται τα μαθήματα στα οποία θα δίνονται/δεν θα δίνονται εργασίες.				
δ) Να δίνονται οδηγίες για το περιεχόμενο των κατ' οίκον εργασιών.				
ε) Να αναφέρεται το μέγιστο χρονικό διάστημα (ανά τάξη) που θα πρέπει να αφιερώνεται καθημερινά από τους μαθητές στις κατ' οίκον εργασίες τους.				
στ) Να περιγράφεται τι προσδοκά το σχολείο από τους γονείς κατά την εμπλοκή τους στις κατ' οίκον εργασίες του παιδιού τους.				
ζ) Να είναι ενημερωμένοι γραπτώς οι γονείς για τις οδηγίες του σχολείου σε σχέση με τις εργασίες στο σπίτι.				
η) Να περιγράφεται η μορφή της ανατροφοδότησης που θα δίνουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές όσον αφορά τις κατ' οίκον εργασίες.				
θ) Να αφήνεται στη δικαιοδοσία του κάθε εκπαιδευτικού, αν θα αναθέτει εργασίες ή όχι.				
ι) Να γνωστοποιούνται γραπτώς στους μαθητές οι υποχρεώσεις τους σε σχέση με τις εργασίες τους στο σπίτι.				
κ) Να επιτρέπονται τροποποιήσεις/ διευκολύνσεις στις κατ' οίκον εργασίες που δίνονται σε μαθητές με δυσκολίες μάθησης.				

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
λ) Να αναρτώνται οι κατ' οίκον εργασίες στην ιστοσελίδα του σχολείου για την καλύτερη ενημέρωση μαθητών και γονέων.				
2.3 Αν υπήρχε μία ενιαία πολιτική για τις κατ' οίκον εργασίες σε κάθε σχολείο:				
α) Τα προβλήματα των μαθητών και των γονέων θα ήταν λιγότερα.				
β) Οι μαθητές και οι γονείς τους θα γνώριζαν καλύτερα τις απαιτήσεις και υποχρεώσεις.				
γ) Θα ήταν πιο περιορισμένη η αυτονομία των εκπαιδευτικών.				
δ) Θα αποφεύγονταν οι σημερινές υπερβολές ως προς τον όγκο των εργασιών για το σπίτι.				
ε) Οι γονείς θα ήταν πιο ευχαριστημένοι.				
Άλλο...				

3. Παρακαλώ σημειώστε X στο κουτάκι που σας εκφράζει περισσότερο.

3.1 Συνήθως αναθέτω κατ' οίκον εργασίες στους μαθητές μου:

- κάθε μέρα 1-2 ημέρες την εβδομάδα 3-4 ημέρες την εβδομάδα Καμία ημέρα της εβδομάδας

Άλλο:.....

3.2 Όταν αναθέτω κατ' οίκον εργασίες, ο χρόνος που -κατά μέσο όρο- αφιερώνουν οι μαθητές για να τις ολοκληρώσουν είναι:

- Λιγότερο από 30 λεπτά 30 - 60 λεπτά 1- 1:30 ώρα
 1:30-2 ώρες Πάνω από 2 ώρες κάθε φορά

3.3 Ο χρόνος που αφιερώνω για να επιλέξω και να ελέγξω/αξιολογήσω τις κατ' οίκον εργασίες που αναθέτω κάθε εβδομάδα, είναι κατά μέσο όρο:

- 1 ώρα 2 ώρες 3 ώρες 4 ώρες 5 ή περισσότερες ώρες

Παρακαλώ σημειώστε X στο κουτάκι που σας εκφράζει περισσότερο σε κάθε πρόταση.

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
3.4 Η εκτέλεση των κατ' οίκον εργασιών «μαθαίνει» στους μαθητές ότι πρέπει να ολοκληρώνουν τις υποχρεώσεις που αναλαμβάνουν.				
3.5 Οι μαθητές που πραγματοποιούν κατ' οίκον εργασίες τείνουν να αναπτύξουν μια αίσθηση προσωπικής ευθύνης.				
3.6 Η ολοκλήρωση των κατ' οίκον εργασιών βοηθά τους μαθητές να βελτιώσουν τις γνώσεις τους.				

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
3.7 Όταν οι μαθητές ολοκληρώνουν τις κατ' οίκον εργασίες τους αισθάνονται περισσότερο ασφαλείς και σίγουροι μέσα στην τάξη.				
3.8 Οι μαθητές που ολοκληρώνουν τις κατ' οίκον εργασίες τους έχουν καλύτερη <u>αυτοεικόνα</u> .				
3.9 Οι κατ' οίκον εργασίες με βοήθούν, ως εκπαιδευτικό της τάξης, να καλύψω πιο εύκολα τη διδακτέα ύλη.				
3.10 Η διόρθωση των κατ' οίκον εργασιών μου δίνει μια εικόνα των ελλείψεων των μαθητών και με βοηθά να εστιάσω σε αυτά την επόμενη ημέρα.				
3.11 Ανταμειβοντας τους μαθητές για την έγκαιρη ολοκλήρωση των κατ' οίκον εργασιών, έχουμε ως αποτέλεσμα περισσότεροι μαθητές να ολοκληρώνουν τις εργασίες τους έγκαιρα.				
3.12 Συνήθως λαμβάνω υπόψη μου τις ικανότητες των μαθητών μου όταν επιλέγω τις κατ' οίκον εργασίες που θα αναθέσω.				
3.13 Συνήθως λαμβάνω υπόψη μου τα ενδιαφέροντα των μαθητών όταν επιλέγω τις κατ' οίκον εργασίες που θα αναθέσω.				
3.14 Ως εκπαιδευτικός, πιστεύω πως η επίδοση των μαθητών στις κατ' οίκον εργασίες πρέπει να περιλαμβάνεται στην τελική βαθμολογία τους.				
3.15 Η ανάθεση κατ' οίκον εργασιών ενισχύει την επικοινωνία σχολείου – γονέων.				
3.16 Τα σχολεία στα οποία οι μαθητές τείνουν να ολοκληρώνουν καθημερινά τις κατ' οίκον εργασίες τους, είναι συνήθως πιο αποτελεσματικά.				

Οι παρακάτω ερωτήσεις αφορούν την δράση «Η τσάντα στο σχολείο».

4.1 Ενημερωθήκατε πριν από την εφαρμογή του μέτρου «Η τσάντα στο σχολείο»;

Καθόλου Λίγο Πολύ Πάρα πολύ

Αναφέρετε τον τρόπο ενημέρωσης:

4.2 Είστε ικανοποιημένοι από την ενημέρωση που είχατε σχετικά με το μέτρο «Η τσάντα στο σχολείο» ;

Καθόλου Λίγο Πολύ Πάρα πολύ

Παρακαλώ δηλώστε το βαθμό συμφωνίας σας στην κάθε πρόταση βάζοντας X στο αντίστοιχο κουτάκι.

	Διαφωνώ απόλυτα	Μάλλον διαφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
4.3 Πρόκειται για μια θετική παιδαγωγική παρέμβαση.				
4.4 Θα έπρεπε να είχε προηγηθεί επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για το νέο μέτρο.				

	Διαφωνώ απόλυτα	Μάλλον διαφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
4.5 Τέτοιες πολιτικές οδηγούν στον περιορισμό της παιδαγωγικής αυτονομίας του εκπαιδευτικού.				
4.6 Η δράση έπρεπε να εφαρμοστεί από την αρχή του επόμενου σχολικού έτους, ώστε μέσω της κατάλληλης αναμόρφωσης των ωρολογίων προγραμμάτων να μην αναγκάζονται οι μαθητές κάθε Δευτέρα να μεταφέρουν τα βιβλία «στα χέρια» τους.				
4.7 Πρέπει κάθε εκπαιδευτικός να έχει την ελευθερία να επιλέγει το Σαββατοκύριακο κατά το οποίο οι μαθητές της τάξης του θα αφήνουν την τσάντα στο σχολείο.				
4.8 Οι εκπαιδευτικοί είναι οι μόνοι αρμόδιοι και ικανοί να αποφασίσουν για τις σχολικές εργασίες που θα αναθέσουν για το σπίτι.				
4.9 Οι εκπαιδευτικοί μετά την εφαρμογή του μέτρου έχουν λιγότερη πίεση όσον αφορά την ανάθεση και τη διόρθωση των κατ' οίκον εργασιών.				
4.10 Οι περισσότεροι γονείς εμφανίζονται ικανοποιημένοι, όσον αφορά τη συγκεκριμένη δράση.				
4.11 Η δράση αυτή συνεπάγεται τα εξής οφέλη για τους γονείς:				
α) Λιγότερη πίεση και άγχος.				
β) Λιγότερες εντάσεις και συγκρούσεις.				
γ) Περισσότερη επαφή με τα παιδιά τους.				
δ) Βελτίωση ενδοοικογενειακών σχέσεων.				
4.12 Η τσάντα αποτελεί περιουσία του μαθητή και οι γονείς με τα παιδιά θα πρέπει να αποφασίζουν αν θα παραμείνει στο σχολείο ή όχι.				
4.13 Υπάρχει κίνδυνος απώλειας ή φθοράς της τσάντας στο σχολείο.				
4.14 Θα έπρεπε να δημιουργηθούν κατάλληλοι χώροι όπου θα φυλάσσονται οι τσάντες.				
4.15 Η δράση αυτή συνεπάγεται τα εξής οφέλη για τους μαθητές:				
α) Δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου.				
β) Περισσότερος χρόνος για παιχνίδι.				
γ) Δραστηριότητες με τους γονείς.				
δ) Ξεκούραση.				
ε) Λιγότερο άγχος.				
στ) Μεγαλύτερη ικανοποίηση από το σχολείο.				
4.16 Η δράση αυτή συνεπάγεται τα εξής προβλήματα για τους μαθητές:				
α) Δημιουργούνται μαθησιακά κενά λόγω αποχής από το «διάβασμα» εκείνο το Σαββατοκύριακο.				
β) Οι μαθητές χάνουν το ρυθμό τους και αποδιοργανώνονται.				
γ) Ασχολούνται με μη δημιουργικές δραστηριότητες				

4.17 Υπάρχουν κατά τη γνώμη σας και άλλα οφέλη -εκτός αυτών που αναφέρθηκαν παραπάνω- όσον αφορά το μέτρο «Η τσάντα μένει στο σχολείο»;

4.18 Υπάρχουν άλλα προβλήματα που εντοπίζετε;

4.19 Έχετε δεχθεί αντιδράσεις από γονείς; Ναι Όχι Αν ναι, περιγράψτε σύντομα.

4.20 Θα θέλατε να συνεχιστεί το μέτρο αυτό και κατά την επόμενη σχολική χρονιά;

Ναι Όχι Δεν είμαι σίγουρος/η

4.21 Θα θέλατε το μέτρο να εφαρμόζεται:

- | | | | |
|-----------------------------------|--------------------------|---------------------------------------|--------------------------|
| α) Ένα Σαββατοκύριακο το μήνα | <input type="checkbox"/> | β) Περισσότερα Σαββατοκύριακα το μήνα | <input type="checkbox"/> |
| γ) Όλα τα Σαββατοκύριακα του μήνα | <input type="checkbox"/> | δ) Κάθε μέρα | <input type="checkbox"/> |
| ε) Καθόλου | <input type="checkbox"/> | | |

4.22 Πώς θα μπορούσε το μέτρο αυτό να βελτιωθεί κατά τη γνώμη σας;

Ερωτήσεις συνέντευξης

Ερωτήσεις συνέντευξης εκπαιδευτικών σχετικά με τις κατ' οίκον εργασίες και την εκπαιδευτική δράση «η τσάντα στο σχολείο».

- 1) Ποιος είναι ο πιο βασικός λόγος για τον οποίο αναθέτετε εργασίες;
- 2) Το γεγονός ότι οι περισσότεροι γονείς περιμένουν εργασίες για το σπίτι, σας επηρεάζει; Γιατί; Με ποιον τρόπο;
- 3) Α. Πόση ώρα αφιερώνετε συνήθως για να επιλέξετε ή να φτιάξετε τις εργασίες που θα αναθέσετε;
Β. Προετοιμάζετε δικές σας εργασίες, φωτοτυπίες, από το διαδίκτυο, από το μαθητικό βιβλίο;
- 4) Τι κάνετε συνήθως όταν ένας μαθητής ή μία μαθήτρια δεν φέρει την εργασία της; Εάν αυτό συμβαίνει κατ' εξακολούθηση;
- 5) Α. Συνηθίζετε να βαθμολογείτε τις εργασίες των μαθητών σας;
Β. Συνεκτιμάτε στον τελικό βαθμό τις κατ' οίκον εργασίες;
Γ. Αν ναι, σε τι ποσοστό μετράνε στον τελικό βαθμό;
- 6) Πόσο χρόνο αφιερώνετε συνολικά στην διόρθωση/αξιολόγησή τους;
- 7) Ισχύει τελικά αυτό που λένε ότι "οι καλοί δάσκαλοι δίνουν πολλές εργασίες;"
- 8) Αν ήταν στο χέρι σας να επιλέξετε, τι θα κάνατε όσον αφορά τη δράση «Η τσάντα στο σχολείο»; Γιατί;
- 9) Α. Ανήκετε σε αυτούς/ές που αναθέτουν πολλές εργασίες, λίγες εργασίες ή στη μέση;
Β. Επηρεάζεται αυτό πιστεύετε από τα χρόνια υπηρεσίας;
- 10) Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να διαφοροποιούν ή να εξατομικεύουν τις εργασίες που δίνουν, αναθέτουν μία για όλους τους μαθητές, γιατί πιστεύετε ότι το κάνουν αυτό;

11) Α. Στο σχολείο έχετε συζητήσει για τις εργασίες στο σύλλογο διδασκόντων, με τον διευθυντή ή τον σύμβουλο; Έχετε πει κάποια πράγματα, για το τι να κάνετε ή να μην κάνετε, (ποσότητα, ποιότητα, αξιολόγηση κλπ.);

Β. Αυτά που ξέρετε για τις κατ' οίκον εργασίες από πού τα γνωρίζετε;

Γ. Νομίζετε ότι χρειάζεστε επιμόρφωση;

12) Πόσα χρόνια διδάσκετε; Σε ποια τάξη διδάσκετε τώρα; Έχετε κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο ή άλλο πτυχίο; Άντρας ή Γυναίκα;

Πίνακες

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
2.1 Κάθε σχολική μονάδα θα πρέπει να έχει μία κοινή γραμμή (ενιαία πολιτική) στο θέμα των κατ' οίκον εργασιών μετά από απόφαση του συλλόγου διδασκόντων	N=8 3.7%	N=58 27.0%	N=87 40.5%	N=62 28.8%
2.2 Μία ενιαία πολιτική για τις κατ' οίκον εργασίες σε μία σχολική μονάδα θα έπρεπε να περιλαμβάνει τα εξής:				
α) Να ορίζεται η ποσότητα των εργασιών ανά τάξη με βάση τις υποδείξεις του Υπουργείου Παιδείας.	N=19 8.8%	N=80 37.2%	N=93 43.3%	N=23 10.7%
β) Να ορίζεται ο αριθμός των ημερών ανά εβδομάδα στις οποίες θα δίνονται κατ' οίκον εργασίες.	N=20 9.3%	N=107 49.8%	N=70 32.6%	N=18 8.4%
γ) Να ορίζονται τα μαθήματα στα οποία θα δίνονται/δεν θα δίνονται εργασίες.	N=16 7.4%	N=96 44.7%	N=82 38.1%	N=21 9.8%
δ) Να δίνονται οδηγίες για το περιεχόμενο των κατ' οίκον εργασιών.	N=6 2.8%	N=44 20.5%	N=121 56.3%	N=44 20.5%
ε) Να αναφέρεται το μέγιστο χρονικό διάστημα (ανά τάξη) που θα πρέπει να αφιερώνεται καθημερινά από τους μαθητές στις κατ' οίκον εργασίες τους.	N=9 4.2%	N=61 28.4%	N=115 53.5%	N=30 14%
στ) Να περιγράφεται τι προσδοκά το σχολείο από τους γονείς κατά την εμπλοκή τους στις κατ' οίκον εργασίες του παιδιού τους.	N=5 2.3%	N=22 10.2%	N=132 61.4%	N=56 26%
ζ) Να είναι ενημερωμένοι γραπτώς οι γονείς για τις οδηγίες του σχολείου σε σχέση με τις εργασίες στο σπίτι.	N=3 1.4%	N=55 25.6%	N=109 50.7%	N=48 22.3%

η) Να περιγράφεται η μορφή της ανατροφοδότησης που θα δίνουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές όσον αφορά τις κατ' οίκον εργασίες.	N=6 2.8%	N=48 22.3%	N=121 56.3%	N=40 18.6%
θ) Να αφήνεται στη δικαιοδοσία του κάθε εκπαιδευτικού, αν θα αναθέτει εργασίες ή όχι.	N=9 4.2%	N=34 15.8%	N=114 53%	N=58 27%
ι) Να γνωστοποιούνται γραπτώς στους μαθητές οι υποχρεώσεις τους σε σχέση με τις εργασίες τους στο σπίτι.	N=8 3.7%	N=38 17.7%	N=131 60.9%	N=38 17.7%
κ) Να επιτρέπονται τροποποιήσεις/ διευκολύνσεις στις κατ' οίκον εργασίες που δίνονται σε μαθητές με δυσκολίες μάθησης.	N=1 0.5%	N=1 0.5%	N=106 49.3%	N=107 49.8%
λ) Να αναρτώνται οι κατ' οίκον εργασίες στην ιστοσελίδα του σχολείου για την καλύτερη ενημέρωση μαθητών και γονέων.	N=33 15.3%	N=92 42.8%	N=67 31.2%	N=23 10.7%
2.3 Αν υπήρχε μία ενιαία πολιτική για τις κατ' οίκον εργασίες σε κάθε σχολείο:				
α) Τα προβλήματα των μαθητών και των γονέων θα ήταν λιγότερα.	N=9 4.2%	N=75 34.9%	N=97 45.1%	N=34 15.8%
β) Οι μαθητές και οι γονείς τους θα γνώριζαν καλύτερα τις απαιτήσεις και υποχρεώσεις.	N=7 3.3%	N=57 26.5%	N=112 52.1%	N=39 18.1%
γ) Θα ήταν πιο περιορισμένη η αυτονομία των εκπαιδευτικών.	N=13 6%	N=73 34%	N=94 43.7%	N=35 16.3%
δ) Θα αποφεύγονταν οι σημερινές υπερβολές ως προς τον όγκο των εργασιών για το σπίτι.	N=8 3.7%	N=44 20.5%	N=108 50.2%	N=55 25.6%
ε) Οι γονείς θα ήταν πιο ευχαριστημένοι.	N=12 5.6%	N=73 34%	N=101 47%	N=29 13.5%
Άλλο...				

3.1 Συνήθως αναθέτω κατ' οίκον εργασίες στους μαθητές μου:

<input type="checkbox"/> Κάθε μέρα	N=77	35.8%
<input type="checkbox"/> 1-2 ημέρες την εβδομάδα	N=56	26%
<input type="checkbox"/> 3-4 ημέρες την εβδομάδα	N=80	37.2%
<input type="checkbox"/> Καμία ημέρα της εβδομάδας	N=2	0.9%

3.2 Όταν αναθέτω κατ' οίκον εργασίες, ο χρόνος που -κατά μέσο όρο- αφιερώνουν οι μαθητές για να τις ολοκληρώσουν είναι:

<input type="checkbox"/> Λιγότερο από 30 λεπτά	N=76	35.3%
<input type="checkbox"/> 30 - 60 λεπτά	N=90	41.9%
<input type="checkbox"/> 1- 1:30 ώρα	N=30	14%
<input type="checkbox"/> 1:30-2 ώρες	N=9	4.2%
<input type="checkbox"/> Πάνω από 2 ώρες κάθε φορά	N=10	4.7%

3.3 Ο χρόνος που αφιερώνω για να επιλέξω και να ελέγξω/αξιολογήσω τις κατ' οίκον εργασίες που αναθέτω κάθε εβδομάδα, είναι κατά μέσο όρο:

<input type="checkbox"/> 1 ώρα	N=52	24.2%
<input type="checkbox"/> 2 ώρες	N=57	26.5%
<input type="checkbox"/> 3 ώρες	N=41	19.1%
<input type="checkbox"/> 4 ώρες	N=29	13.5%
<input type="checkbox"/> 5 ή περισσότερες ώρες	N=36	16.7%

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
3.4 Η εκτέλεση των κατ' οίκον εργασιών «μαθαίνει» στους μαθητές ότι πρέπει να ολοκληρώνουν τις υποχρεώσεις που αναλαμβάνουν.	N=8 3.7%	N=33 15.3%	N=143 66.5%	N=31 14.4%

3.5 Οι μαθητές που πραγματοποιούν κατ' οίκον εργασίες τείνουν να αναπτύσσουν μια αίσθηση προσωπικής ευθύνης.	N=2 0.9%	N=19 8.8%	N=151 70.2%	N=43 20%
3.6 Η ολοκλήρωση των κατ' οίκον εργασιών βοηθά τους μαθητές να βελτιώσουν τις γνώσεις τους.	N=4 1.9%	N=15 7%	N=152 70.7%	N=44 20.5%
3.7 Όταν οι μαθητές ολοκληρώνουν τις κατ' οίκον εργασίες τους αισθάνονται περισσότερο ασφαλείς και σίγουροι μέσα στην τάξη.	N=2 0.9%	N=33 15.3%	N=149 69.3%	N=31 14.4%
3.8 Οι μαθητές που ολοκληρώνουν τις κατ' οίκον εργασίες τους έχουν καλύτερη αυτοεικόνα.	N=4 1.9%	N=31 14.4%	N=142 66%	N=38 17.7%
3.9 Οι κατ' οίκον εργασίες με βοηθούν, ως εκπαιδευτικό της τάξης, να καλύψω πιο εύκολα τη διδακτέα ύλη.	N=15 7%	N=74 34.4%	N=99 46%	N=27 12.6%
3.10 Η διόρθωση των κατ' οίκον εργασιών μου δίνει μια εικόνα των ελλείψεων των μαθητών και με βοηθά να εστιάσω σε αυτά την επόμενη ημέρα.	N=4 1.9%	N=25 11.6%	N=124 57.7%	N=62 28.8%
3.11 Ανταμείβοντας τους μαθητές για την έγκαιρη ολοκλήρωση των κατ' οίκον εργασιών, έχουμε ως αποτέλεσμα περισσότεροι μαθητές να ολοκληρώνουν τις εργασίες τους έγκαιρα.	N=6 2.8%	N=44 20.5%	N=133 61.9%	N=32 14.9%
3.12 Συνήθως λαμβάνω υπόψη μου τις ικανότητες των μαθητών μου όταν επιλέγω τις κατ' οίκον εργασίες που θα αναθέσω.	N=2 0.9%	N=14 6.5%	N=116 54%	N=83 38.6%
3.13 Συνήθως λαμβάνω υπόψη μου τα ενδιαφέροντα των μαθητών όταν επιλέγω τις κατ' οίκον εργασίες που θα αναθέσω.	N=10 4.7%	N=48 22.3%	N=119 55.3%	N=38 17.7%

3.14 Ως εκπαιδευτικός, πιστεύω πως η επίδοση των μαθητών στις κατ' οίκον εργασίες πρέπει να περιλαμβάνεται στην τελική βαθμολογία τους.	N=20 9.3%	N=60 27.9%	N=109 50.7%	N=26 12.1%
3.15 Η ανάθεση κατ' οίκον εργασιών ενισχύει την επικοινωνία σχολείου – γονέων.	N=8 3.7%	N=61 28.4%	N=115 53.5%	N=31 14.4%
3.16 Τα σχολεία στα οποία οι μαθητές τείνουν να ολοκληρώνουν καθημερινά τις κατ' οίκον εργασίες τους, είναι συνήθως πιο αποτελεσματικά.	N=11 5.1%	N=58 27%	N=111 51.6%	N=35 16.3%

Οι παρακάτω ερωτήσεις αφορούν την δράση «Η τσάντα στο σχολείο».

4.1 Ενημερωθήκατε πριν από την εφαρμογή του μέτρου «Η τσάντα στο σχολείο»;

<input type="checkbox"/> Καθόλου	N=32	14.9%
<input type="checkbox"/> Λίγο	N=86	40.0%
<input type="checkbox"/> Πολύ	N=75	34.9%
<input type="checkbox"/> Πάρα πολύ	N=22	10.2%

Αναφέρετε τον τρόπο ενημέρωσης:

Εγκύκλιος	N=51	23.7%
Ίντερνετ	N=46	21.4%
Διεύθυνση	N=73	34%

4.2 Είστε ικανοποιημένοι από την ενημέρωση που είχατε σχετικά με το μέτρο «Η τσάντα στο σχολείο» ;

<input type="checkbox"/> Καθόλου	N=47	21.9%
<input type="checkbox"/> Λίγο	N=82	38.1%
<input type="checkbox"/> Πολύ	N=66	30.7%
<input type="checkbox"/> Πάρα πολύ	N=20	9.3%

	Διαφωνώ απόλυτα	Μάλλον διαφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
4.3 Πρόκειται για μια θετική παιδαγωγική παρέμβαση.	N=42 19.5%	N=50 23.3%	N=86 40 %	N=37 17.2%
4.4 Θα έπρεπε να είχε προηγηθεί επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για το νέο μέτρο.	N=10 4.7%	N=66 30.7%	N=90 41.9%	N=49 22.8%
4.5 Τέτοιες πολιτικές οδηγούν στον περιορισμό της παιδαγωγικής αυτονομίας του εκπαιδευτικού.	N=38 17.7%	N=100 46.5%	N=60 27.9%	N=17 7.9%
4.6 Η δράση έπρεπε να εφαρμοστεί από την αρχή του επόμενου σχολικού έτους, ώστε μέσω της κατάλληλης αναμόρφωσης των ωρολογίων προγραμμάτων να μην αναγκάζονται οι μαθητές κάθε Δευτέρα να μεταφέρουν τα βιβλία «στα χέρια» τους.	N=13 6%	N=26 12.1%	N=86 40%	N=90 41.9%
4.7 Πρέπει κάθε εκπαιδευτικός να έχει την ελευθερία να επιλέγει το Σαββατοκύριακο κατά το οποίο οι μαθητές της τάξης του θα αφήνουν την τσάντα στο σχολείο.	N=29 13.5%	N=43 20%	N=75 34.9%	N=68 31.6%
4.8 Οι εκπαιδευτικοί είναι οι μόνοι αρμόδιοι και ικανοί να αποφασίσουν για τις σχολικές εργασίες που θα αναθέσουν για το σπίτι.	N=14 6.5%	N=27 12.6%	N=85 39.5%	N=89 41.4%
4.9 Οι εκπαιδευτικοί μετά την εφαρμογή του μέτρου έχουν λιγότερη πίεση όσον αφορά την ανάθεση και τη διόρθωση των κατ' οίκον εργασιών.	N=36 16.7%	N=84 39.1%	N=74 34.4%	N=21 9.8%
4.10 Οι περισσότεροι γονείς εμφανίζονται ικανοποιημένοι, όσον αφορά τη συγκεκριμένη δράση.	N=20 9.3%	N=51 23.7%	N=108 50.2%	N=36 16.7%
4.11 Η δράση αυτή συνεπάγεται τα εξής οφέλη για τους γονείς:				
α) Λιγότερη πίεση και άγχος.	N=11	N=36	N=122	N=46

	5.1%	16.7%	56.7%	21.4%
β) Λιγότερες εντάσεις και συγκρούσεις.	N=9 4.2%	N=46 21.4%	N=114 53%	N=46 21.4%
γ) Περισσότερη επαφή με τα παιδιά τους.	N=22 10.2%	N=60 27.9%	N=90 41.9%	N=43 20%
δ) Βελτίωση ενδοοικογενειακών σχέσεων.	N=24 11.2%	N=61 28.4%	N=92 42.8%	N=38 17.7%
4.12 Η τσάντα αποτελεί περιουσία του μαθητή και οι γονείς με τα παιδιά θα πρέπει να αποφασίζουν αν θα παραμείνει στο σχολείο ή όχι.	N=38 17.7%	N=74 34.4%	N=69 32.1%	N=34 15.8%
4.13 Υπάρχει κίνδυνος απώλειας ή φθοράς της τσάντας στο σχολείο.	N=60 27.9%	N=81 37.7%	N=52 24.2%	N=22 10.2%
4.14 Θα έπρεπε να δημιουργηθούν κατάλληλοι χώροι όπου θα φυλάσσονται οι τσάντες.	N=32 14.9%	N=44 20.5%	N=74 34.4%	N=65 30.2%
4.15 Η δράση αυτή συνεπάγεται τα εξής οφέλη για τους μαθητές:				
α) Δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου.	N=25 11.6%	N=49 22.8%	N=91 42.3%	N=50 23.3%
β) Περισσότερος χρόνος για παιχνίδι.	N=15 7%	N=27 12.6%	N=109 50.7%	N=64 29.8%
γ) Δραστηριότητες με τους γονείς.	N=21 9.8%	N=50 23.3%	N=95 44.2%	N=49 22.8%
δ) Ξεκούραση.	N=6 2.8%	N=30 14%	N=109 50.7%	N=70 32.6%
ε) Λιγότερο άγχος.	N=7 3.3%	N=30 14%	N=100 46.5%	N=78 36.3%
στ) Μεγαλύτερη ικανοποίηση από το σχολείο.	N=15	N=54	N=94	N=52

	7%	25.1%	43.7%	24.2%
4.16 Η δράση αυτή συνεπάγεται τα εξής προβλήματα για τους μαθητές:				
α) Δημιουργούνται μαθησιακά κενά λόγω αποχής από το «διάβασμα» εκείνο το Σαββατοκύριακο.	N=54 25.1%	N=97 45.1%	N=46 21.4%	N=18 8.4%
β) Οι μαθητές χάνουν το ρυθμό τους και αποδιοργανώνονται.	N=46 21.4%	N=82 38.1%	N=56 26%	N=31 14.4%
γ) Ασχολούνται με μη δημιουργικές δραστηριότητες	N=30 14%	N=77 35.8%	N=74 34.4%	N=34 15.8%

4.19 Έχετε δεχθεί αντιδράσεις από γονείς;

<input type="checkbox"/> Ναι	N=65	30.2%
<input type="checkbox"/> Όχι	N=150	69.8%

4.20 Θα θέλατε να συνεχιστεί το μέτρο αυτό και κατά την επόμενη σχολική χρονιά;

<input type="checkbox"/> Ναι	N=95	44.2%
<input type="checkbox"/> Όχι	N=51	23.7%
<input type="checkbox"/> Δεν είμαι σίγουρος/η	N=69	32.1%

4.21 Θα θέλατε το μέτρο να εφαρμόζεται:

α) Ένα Σαββατοκύριακο το μήνα	N=101	47.0%
β) Περισσότερα Σαββατοκύριακα το μήνα	N=34	15.8%
γ) Όλα τα Σαββατοκύριακα του μήνα	N=11	5.1%
δ) Κάθε μέρα	N=9	4.2%
ε) Καθόλου	N=60	27.9%

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 1

1) Ποιος είναι ο πιο βασικός λόγος για τον οποίο αναθέτετε εργασίες;

Κυρίως για εμπέδωση γραμματικών φαινομένων αλλά και φαινομένων στα μαθηματικά. Για γνωστικούς λόγους θα έλεγα.

2) Το γεγονός ότι οι περισσότεροι γονείς περιμένουν εργασίες για το σπίτι, σας επηρεάζει; Γιατί; Με ποιον τρόπο;

Όχι δεν με επηρεάζει καθόλου, μόνος μου κρίνω πότε πρέπει να δώσω ή όχι.

3) Πόση ώρα αφιερώνετε συνήθως για να επιλέξετε ή να φτιάξετε τις εργασίες που θα αναθέσετε; (Προετοιμάζετε δικές σας εργασίες; φωτοτυπίες; Από το διαδίκτυο; Υπάρχουν εργασίες από το βιβλίο που αναθέτετε επειδή δεν προλάβετε στην τάξη;)

Εξαρτάται από το επίπεδο των μαθητών, κάθε χρόνο είναι διαφορετικά. Περίπου μια ώρα την ημέρα. Οι εργασίες μου είναι δικές μου, από φωτοτυπίες, από ίντερνετ είναι μίγμα.

4) Τι κάνετε συνήθως όταν ένας μαθητής δεν φέρει την εργασία του;

Αν δεν έχει φέρει κάποιες δεν πειράζει, Κάποιες γίνονται στην τάξη οπότε καλύπτεται η δουλειά. Αν δεν έχει φέρει πολλές φορές τότε καλώ το γονέα. Βέβαια στην αρχή της χρονιάς έχω κάνει συζήτηση στους γονείς γιατί αναθέτω και πόσες αναθέτω και από κει και πέρα είναι δική τους επιλογή. Βέβαια με επηρεάζει ο λόγος που δεν τις κάνει... Αν είναι άρρωστο το παιδί τι να κάνω... Να του πω καν' τες απ το κρεβάτι;;

5) Συνηθίζετε να βαθμολογείτε τις εργασίες των μαθητών σας; Συνεκτιμάτε στον τελικό βαθμό τις κατ' οίκον εργασίες; Αν ναι, σε τι ποσοστό μετράνε στον τελικό βαθμό; Τις βαθμολογώ με επιεική χαρακτηρισμό «Μπράβο, Άριστα, Πολύ καλά». Όχι δεν τις συνεκτιμώ όμως στον τελικό βαθμό γιατί αν βλέπω ότι το παιδί μπορεί να κάνει πολλαπλασιασμό, είναι δηλαδή λειτουργικό, δεν με νοιάζει αν δεν έκανε την εργασία του πολλαπλασιασμού που είχα βάλει για το σπίτι.

6) Πόσο χρόνο αφιερώνετε συνολικά στην διόρθωση/αξιολόγησή τους;

Ανάλογα με τον όγκο. Περίπου μισή ώρα χρειάζομαι στο σπίτι. Ορθογραφία και αντιγραφή διορθώνω στο διάλλειμα.

7) Ισχύει τελικά αυτό που λένε ότι "οι καλοί δάσκαλοι δίνουν πολλές εργασίες;"

Όχι. Οι εργασίες πάνε ανάλογα με τους στόχους. Εξαρτάται το επίπεδο των μαθητών, οι ποιότητα των εργασιών... Αν έχω βάλει πολύ δύσκολους στόχους πάνω από το αναλυτικό πρόγραμμα θα χρειάζονται ίσως και πιο πολύ δουλειά.

8) Αν ήταν στο χέρι σας να επιλέξετε, τι θα κάνατε όσον αφορά τη δράση «Η τσάντα στο σχολείο»; Γιατί;

Κατάργηση. Αποσυντονίζουν τους μαθητές, χάνουν το ρυθμό τους, ιδιαίτερα οι μικρές τάξεις. Πρέπει να υπάρχει συνεχής ροή.

9) Ανήκετε σε αυτούς/ές που αναθέτουν πολλές εργασίες ή λίγες εργασίες; Ή στη μέση; Επηρεάζεται αυτό πιστεύετε από τα χρόνια υπηρεσίας;

Περίπου στη μέση. Ναι επηρεάζεται από τα χρόνια υπηρεσίας. Το ίδιο γραμματικό φαινόμενο όταν ήμουν νέος μπορεί να το έκανα πιο πολύ ώρα και πιο πολλές ασκήσεις αλλά τώρα ξέρω πως σκέφτονται τα παιδιά λόγω εμπειρίας . Οπότε ναι επηρεάζεται και η ποιότητα.

10) Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να διαφοροποιούν ή να εξατομικεύουν τις εργασίες που δίνουν, αναθέτουν μία για όλους τους μαθητές, γιατί πιστεύετε ότι το κάνουν αυτό;

Για εξοικονόμηση χρόνου ξεκάθαρα.

11) Στο σχολείο έχετε συζητήσει για τις εργασίες στο σύλλογο διδασκόντων, έχετε πει κάποια πράγματα, για το τι να κάνετε ή να μην κάνετε, (ποσότητα, ποιότητα, αξιολόγηση κλπ.), σας έχει μιλήσει ο διευθυντής; Ο σύμβουλος; Αυτά που ξέρετε για τις κατ' οίκον εργασίες από που τα ξέρετε; Από την εμπειρία σας, από τις σπουδές σας; Δηλαδή; Από κάποιο σεμινάριο, ποιο; Νομίζετε ότι χρειάζεστε επιμόρφωση;

Έχουμε συζητήσει στο σύλλογο διδασκόντων και ο διευθυντής και ο σύμβουλος μας έχει μιλήσει για την ποσότητα, την ποιότητα και την αξιολόγηση. Εγώ αυτά που ξέρω τα ξέρω από την εμπειρία και κάποια σεμινάρια. Ναι χρειαζόμαστε επιμόρφωση αλλά όχι θεωρητική, από κάποιον που έχει εμπειρία στην τάξη.

12) Πόσα χρόνια διδάσκετε; Σε ποια τάξη διδάσκετε τώρα; Έχετε κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο ή άλλο πτυχίο; Άντρας ή γυναίκα;

Έχω 27 χρόνια υπηρεσίας και διδάσκω στην Β τάξη. Δεν έχω κάποιο άλλο πτυχίο ή μεταπτυχιακό Άντρας

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 2

1) Ποιος είναι ο πιο βασικός λόγος για τον οποίο αναθέτετε εργασίες;

Για μένα κυρίως για εμπέδωση και μεταγνώση. Γιατί η επανάληψη είναι μήτηρ πάσης μαθήσεως! Είναι σημαντικό να τα ξαναβλέπουν λίγο τα παιδιά στο σπίτι.

2) Το γεγονός ότι οι περισσότεροι γονείς περιμένουν εργασίες για το σπίτι, σας επηρεάζει; Γιατί; Με ποιον τρόπο;

Όχι δεν με επηρεάζει καθόλου. Ποτέ δεν με επηρέασε και με κανένα τρόπο. Με τους γονείς συζητάμε στην αρχή της χρονιάς και τους εξηγώ πως θα κυλήσει η χρονιά.

3) Πόση ώρα αφιερώνετε συνήθως για να επιλέξετε ή να φτιάξετε τις εργασίες που θα αναθέσετε; (Προετοιμάζετε δικές σας εργασίες; φωτοτυπίες; Από το διαδίκτυο; Υπάρχουν εργασίες από το βιβλίο που αναθέτετε επειδή δεν προλάβετε στην τάξη;)

15 λεπτά με μισή ώρα. Κυρίως δικές μου εργασίες ανάλογα το επίπεδο των μαθητών βέβαια.

4) Τι κάνετε συνήθως όταν ένας μαθητής δεν φέρει την εργασία του;

Ρωτάω το λόγο και του προτείνω όταν θέλει να τις κάνει, όταν νιώσει έτοιμος ή να τις δούμε μαζί αν κάτι τον δυσκόλεψε. Δεν μου έχει τύχει κατ' εξακολούθηση κάποιος μαθητής να μην φέρνει τις εργασίες του αλλά φαντάζομαι θα προσπαθούσα να το κάνουμε μαζί, να του δείξω ότι δεν ήταν τόσο δύσκολο ή μετά θα έπαιρνα τους γονείς.

5) Συνηθίζετε να βαθμολογείτε τις εργασίες των μαθητών σας; Συνεκτιμάτε στον τελικό βαθμό τις κατ' οίκον εργασίες; Αν ναι, σε τι ποσοστό μετράνε στον τελικό βαθμό;

Δεν τις βαθμολογώ με νούμερο.... Βαθμολογώ με χαρακτηρισμό «Μπράβο, Πολύ καλή προσπάθεια κλπ» και συνεκτιμώ ελάχιστα στον τελικό βαθμό τις κατ' οίκον εργασίες. Ένα 10-20%.

6) Πόσο χρόνο αφιερώνετε συνολικά στην διόρθωση/αξιολόγησή τους;

Πάρα πολύ!!! Μία ώρα τουλάχιστον κάθε μέρα! Κυρίως τις παίρνω στο σπίτι για να τις διορθώσω αλλά και την άλλη μέρα στο σχολείο συζητάμε αν δω ότι πολλά παιδιά έχουν κάνει κάποιο λάθος.

7) Ισχύει τελικά αυτό που λένε ότι "οι καλοί δάσκαλοι δίνουν πολλές εργασίες;"

Όχι βέβαια!! Καθόλου!! Ανοησία!!! Ακριβώς το αντίθετο!! Είναι μόνο για τους γονείς αυτό, μόνο για να φαίνονται και καλά ότι κάνουν δουλειά. Ο καλός ο δάσκαλος την κάνει τη δουλειά στο σχολείο.

8) Αν ήταν στο χέρι σας να επιλέξετε, τι θα κάνατε όσον αφορά τη δράση «Η τσάντα στο σχολείο»; Γιατί;

Εγώ έχω καθιερώσει εδώ και χρόνια την Τετάρτη ως «μέρα ξεκούρασης», την ημέρα εκείνη τα παιδιά δεν έχουν καθόλου εργασίες και έχουν χρόνο να ασχοληθούν με ότι άλλο θέλουν ή να ξεκουραστούν. Θεωρώ ότι είναι πιο χρήσιμη μια μέρα ξεκούρασης μέσα στην εβδομάδα και όχι την Παρασκευή. Γι αυτό δεν μου φαίνεται «ξένο» το μέτρο αφήνω την τσάντα στο σχολείο, δεν έχω ασκήσεις για το σπίτι. Θα ήθελα να συνεχιστεί αλλά όχι τις Παρασκευές, γιατί εκεί υπάρχουν 2 μέρες που κάπου θα βρεθούν 10-15 λεπτά να διαβάσουν τα παιδιά, να κάνουν μια επανάληψη... Ενώ μεσοβδόμαδα είναι πιο πιεσμένα τα πράγματα. Θα ήθελα να είχαμε την ελευθερία να διαλέξουμε την ημέρα που θα αφήσουν την τσάντα στο σχολείο.

9) Ανήκετε σε αυτούς/ές που αναθέτουν πολλές εργασίες ή λίγες εργασίες; Ή στη μέση; Επηρεάζεται αυτό πιστεύετε από τα χρόνια υπηρεσίας;

Πιστεύω τόσες – όσες. Στη μέση περίπου... Εξαρτάται βέβαια και από την ημέρα και το μάθημα που κάνουμε... Μια μέρα μπορεί να βάλω 3 φωτοτυπίες, την άλλη τίποτα. Όχι δεν πιστεύω ότι επηρεάζεται από τα χρόνια υπηρεσίας... Εγώ τα ίδια έβαζα και τότε, τα ίδια και τώρα... Ίσως έχει διαφοροποιηθεί λίγο η ποιότητα.

10) Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να διαφοροποιούν ή να εξατομικεύουν τις εργασίες που δίνουν, αναθέτουν μία για όλους τους μαθητές, γιατί πιστεύετε ότι το κάνουν αυτό;

Δεν ξέρω... Εγώ πάντα διαφοροποιώ! Και η φωτοτυπία έχει διαφοροποιημένες ασκήσεις. Δηλαδή 3 που θα τις λύσουν όλοι και άλλες δύο που είναι πιο δύσκολες. Σε αυτούς που είναι πιο αδύναμοι τους λέω: «εσείς μόνο την μπροστά σελίδα». Και φυσικά αν κάποιος γονιός παραπονεθεί του εξηγώ πως αυτό είναι το καλύτερο για το παιδί του και πως σταματώντας το μόνο κακό θα του κάνει.

11) Στο σχολείο έχετε συζητήσει για τις εργασίες στο σύλλογο διδασκόντων, έχετε πει κάποια πράγματα, για το τι να κάνετε ή να μην κάνετε, (ποσότητα, ποιότητα, αξιολόγηση κλπ.), σας έχει μιλήσει ο διευθυντής; Ο σύμβουλος; Αυτά που ξέρετε για τις κατ' οίκον εργασίες από που τα ξέρετε; Από την εμπειρία σας, από τις σπουδές σας; Δηλαδή; Από κάποιο σεμινάριο, ποιο; Νομίζετε ότι χρειάζεστε επιμόρφωση;

Όχι δεν έχουμε συζητήσει ούτε στο σύλλογο, ούτε με τον Διευθυντή, ούτε με τον σύμβουλο... Off the record ο διευθυντής μας λέει «μην βάζετε πολλά για το σπίτι» αυτό μόνο. Εγώ αυτά που γνωρίζω τα έχω μάθει κυρίως από την εμπειρία μου αλλά και από κάποιες διαλέξεις που έχω παρακολουθήσει. Οποσδήποτε χρειαζόμαστε επιμόρφωση σε αυτό το ζήτημα αλλά και σε πολλά άλλα!

12) Πόσα χρόνια διδάσκετε; Σε ποια τάξη διδάσκετε τώρα; Έχετε κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο ή άλλο πτυχίο; Άντρας ή γυναίκα;

Διδάσκω 25 χρόνια, φέτος έχω τη Β δημοτικού, έχω μεταπτυχιακό στις αναγνωστικές δυσκολίες. Γυναίκα

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 3

1) Ποιος είναι ο πιο βασικός λόγος για τον οποίο αναθέτετε εργασίες;

Είναι καθαρά για εξάσκηση των παιδιών και για εμπέδωση της θεωρίας που έχουν διδαχθεί. Εξάσκηση όχι σε μεγάλη ποσότητα... Προσπαθώ οι εργασίες να είναι σύντομες και περιεκτικές.

2) Το γεγονός ότι οι περισσότεροι γονείς περιμένουν εργασίες για το σπίτι, σας επηρεάζει; Γιατί; Με ποιον τρόπο;

Όχι δεν με επηρεάζει καθόλου η άποψη των γονέων. Κάνω αυτό που θεωρώ σωστό τη δεδομένη στιγμή.

3) Πόση ώρα αφιερώνετε συνήθως για να επιλέξετε ή να φτιάξετε τις εργασίες που θα αναθέσετε; (Προετοιμάζετε δικές σας εργασίες; φωτοτυπίες; Από το διαδίκτυο; Υπάρχουν εργασίες από το βιβλίο που αναθέτετε επειδή δεν προλάβετε στην τάξη;)

Εξαρτάται κάθε φορά με το είδος της θεωρίας που έχω διδάξει. Περίπου μια ώρα την ημέρα.... Βάζω καθαρά δικές μου εργασίες ή εργασίες από το βιβλίο που μας έχουν μείνει.

4) Τι κάνετε συνήθως όταν ένας μαθητής δεν φέρει την εργασία του;

Του δίνω το περιθώριο να την φέρει την επόμενη μέρα. Αν δεν την κάνει πάλι, θα του δώσω λίγο χρόνο να την κάνει μέσα στην τάξη. Εξηγώ ξανά σε περίπτωση που δεν την έχει καταλάβει. Καταρχήν αν δεν την έχει καταλάβει θα την καταλάβει γιατί τις κάνουμε όλες τις εργασίες στο σχολείο την επόμενη μέρα.

5) Συνηθίζετε να βαθμολογείτε τις εργασίες των μαθητών σας; Συνεκτιμάτε στον τελικό βαθμό τις κατ' οίκον εργασίες; Αν ναι, σε τι ποσοστό μετράνε στον τελικό βαθμό;

Ναι πάντα τις βαθμολογώ όλες, με αριθμητική βαθμολογία όπως είναι κανονικά στην Πέμπτη και στην Έκτη τάξη. Συνεκτιμώ και τον βαθμό αυτό απ τις κατ οίκον εργασίες στον τελικό βαθμό. Περίπου στο 1/3.

6) Πόσο χρόνο αφιερώνετε συνολικά στην διόρθωση/αξιολόγησή τους; Στην τάξη; Εκτός τάξης (διάλειμα, κενό, σπίτι);

Πάλι εξαρτάται από το είδος της εργασίας. Πολλές φορές παίρνω και εργασίες στο σπίτι για να έχω πιο πολύ ησυχία να τις εξετάσω... Για παράδειγμα στις εκθέσεις αφιερώνω περισσότερο χρόνο απ ότι στην αντιγραφή.. Στις εκθέσεις μπορεί να χρειαστώ και 2 ώρες. Αντιγραφή γίνεται πιο σύντομα και εδώ στο σχολείο.

7) Ισχύει τελικά αυτό που λένε ότι "οι καλοί δάσκαλοι δίνουν πολλές εργασίες;"

Όχι! Είμαι κατά τελείως! Δηλαδή δεν μετράει η ποσότητα για μένα αλλά η ποιότητα... Και με μία άσκηση και με δύο ασκήσεις να κατανοήσει ο μαθητής ακριβώς τι θέλω να του μάθω

8) Αν ήταν στο χέρι σας να επιλέξετε, τι θα κάνατε όσον αφορά τη δράση «Η τσάντα στο σχολείο»; Γιατί;

Θα το συνέχιζα ως έχει. Είμαι ευχαριστημένη με τη δράση, θεωρώ πως ξεκουράζονται τα παιδιά. Φυσικά πάντα είναι υποκειμενικός ο ποιοτικός χρόνος χωρίς τις τσάντες... Εγώ πιστεύω ότι το κάνουν αυτό για να ασχοληθούν και με αθλήματα τα παιδιά, να διαβάσουν κάποια άλλα βιβλία. Αν το μέτρο λειτουργεί έτσι θεωρώ ότι είναι πολύ καλό... Αν λειτουργεί όμως με αντίθετο τρόπο αν ένα παιδάκι το βρίσκει ως ευκαιρία να μένει απ το πρωί έως το βράδυ μπροστά στον υπολογιστή , τότε του κάνει μεγάλο κακό.

9) Ανήκετε σε αυτούς/ές που αναθέτουν πολλές εργασίες ή λίγες εργασίες; Ή στη μέση; Επηρεάζεται αυτό πιστεύετε από τα χρόνια υπηρεσίας;

Τόσες όσες πρέπει, ακριβώς... Ναι επηρεάζεται από τα χρόνια υπηρεσίας... Όσο αποκτάς εμπειρία ξέρεις ακριβώς που να στοχεύσεις. Βελτιώνεται η ποιότητα και μειώνεται η ποσότητα.

10) Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να διαφοροποιούν ή να εξατομικεύουν τις εργασίες που δίνουν, αναθέτουν μία για όλους τους μαθητές, γιατί πιστεύετε ότι το κάνουν αυτό; (απάντηση π.χ. για να μη στιγματιστούν, ερώτηση: και είναι καλύτερα να παίρνει ένα παιδί μια εργασία που θα την κάνει η μαμά του ή θα την αντιγράψει;)

Γιατί απαιτεί περισσότερο χρόνο εργασίας. Ίσως να σκέφτονται ότι δεν θέλουν να διαφοροποιήσουν το ένα παιδί από το άλλο... Αλλά μπορεί να βρεθεί μια λύση.. Για παράδειγμα να αναθέσουν μια φωτοτυπίας μετρίας δυσκολίας

11) Στο σχολείο έχετε συζητήσει για τις εργασίες στο σύλλογο διδασκόντων, έχετε πει κάποια πράγματα, για το τι να κάνετε ή να μην κάνετε, (ποσότητα, ποιότητα, αξιολόγηση κλπ.), σας έχει μιλήσει ο διευθυντής; Ο σύμβουλος; Αυτά που ξέρετε για τις κατ' οίκον εργασίες από που τα ξέρετε; Από την εμπειρία σας, από τις σπουδές σας; Δηλαδή; Από κάποιο σεμινάριο, ποιο; Νομίζετε ότι χρειάζεστε επιμόρφωση;

Ναι μας έχει μιλήσει ο Σύμβουλος, ότι πλέον πρέπει να δίνουμε πιο πολύ σημασία στην ποιότητα, όχι πολλές εργασίες στο σπίτι... Μόνο αυτές που είναι αναγκαίες

Αυτά που έχω μάθει είναι κυρίως από την εμπειρία, τη συνεργασία μου με άλλους δασκάλους.

Βεβαίως! Πάρα πολύ θα ήθελα να επιμορφωθώ! Και να μας δείξουν και έναν διαφορετικό τρόπο

12) Πόσα χρόνια διδάσκετε; Σε ποια τάξη διδάσκετε τώρα; Έχετε κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο ή άλλο πτυχίο; Άντρας ή γυναίκα;

Διδάσκω 17 χρόνια, φέτος έχω την Ε δημοτικού, δεν έχω κάποιες άλλες σπουδές. Γυναίκα

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 4

1) Ποιος είναι ο πιο βασικός λόγος για τον οποίο αναθέτετε εργασίες;

Εργασίες δίνονται για επέκταση και εμπέδωση του γνωστικού αντικειμένου που έχει γίνει μέσα στην τάξη. Κυρίως για γνωστικούς λόγους, για να τα ξανακάνουν.

2) Το γεγονός ότι οι περισσότεροι γονείς περιμένουν εργασίες για το σπίτι, σας επηρεάζει; Γιατί; Με ποιον τρόπο; (ζητούν κάποιοι λιγότερες ή καθόλου, αν ναι, τι τους λέτε;)

Παλιά με επηρέαζε όταν ήμουν σε πιο νεαρή ηλικία. Περίπου στα 5 πρώτα χρόνια την καριέρας μου. Από κει και πέρα το έχω βγάλει... Το δούλεψα με τον εαυτό μου και κάνω ότι αισθάνομαι εγώ με τη συνείδησή μου. Απλά έκανα συνέλευση γονέων κάθε 15 μέρες και συζητούσαμε και αν έχριζε να δώσω κάτι στο σπίτι το έδινα. Τους εξηγούσα γιατί δεν δίνω κάθε μέρα. Και εφόσον έβλεπαν οι γονείς ότι κάναμε φωτοτυπίες αλλά στο σχολείο, έβλεπαν ότι γινόταν δουλειά οπότε ηρεμούσαν.

- 3) Πόση ώρα αφιερώνετε συνήθως για να επιλέξετε ή να φτιάξετε τις εργασίες που θα αναθέσετε; (Προετοιμάζετε δικές σας εργασίες; φωτοτυπίες; Από το διαδίκτυο; Υπάρχουν εργασίες από το βιβλίο που αναθέτετε επειδή δεν προλάβετε στην τάξη;)**

Αααα... Αρκετή ώρα στο σπίτι αφιερώνω... Πάνω από δύο ώρες κάθε μέρα. Οι εργασίες μου δεν ήταν ποτέ από το διαδίκτυο! Είναι χειρόγραφες και κάθε Παρασκευή βάζω ένα τεστάκι και όπου δω ότι τα παιδιά κάνουν λάθος επικεντρώνομαι σ αυτό και ίσως τους ξαναβάλω κάποια τέτοια άσκηση.

- 4) Τι κάνετε συνήθως όταν ένας μαθητής δεν φέρει την εργασία του;**

Το συζητάμε μαζί, τον ρωτάω γιατί δεν τις έφερε. Ρωτάω τον λόγο και με επηρεάζει πάρα πολύ ο λόγος... Γιατί μπορεί στο σπίτι να έχει συμβεί κάτι, να είναι θέμα υγείας, να εργάζονται οι γονείς και να μην είναι δίπλα του, μπορεί, μπορεί, μπορεί χίλια δυο... Αν δεν την φέρνει επανειλημμένα καλώ τη μάνα.

- 5) Συνηθίζετε να βαθμολογείτε τις εργασίες των μαθητών σας; Συνεκτιμάτε στον τελικό βαθμό τις κατ' οίκον εργασίες; Αν ναι, σε τι ποσοστό μετράνε στον τελικό βαθμό;**

Βάζω ένα «ν». Βαθμολογώ την προσπάθεια. Δεν βάζω ποτέ αριθμούς, ούτε με κόκκινο στυλό. Το λάθος πάντα το αγαπούμε, μας βοηθάει Φοφοφο... Γενικά όχι και πολύ... Ίσως στην ακραία περίπτωση που δεν φέρνει καθόλου εργασίες, μετρήσει... Βαθμολογώ την προσπάθεια..

- 6) Πόσο χρόνο αφιερώνετε συνολικά στην διόρθωση/αξιολόγησή τους;**

Την ορθογραφία την διορθώνουμε επι τόπου, εταιρικά ή με αλληλοδιόρθωση... Τα άλλα... Τι να σου πώ τώρα ντρέπομαι... Στο σχολείο τα διορθώνω αλλά... Με έχει πάρει και 3:30 η ώρα να φύγω... Φεύγαν οι καθαρίστριες και γω δεν είχα τελειώσει ακόμη.. Πάνω από 2 ώρες κάθε μέρα... Αλλά θεωρώ απαράδεκτο να μην εξηγείς την άλλη μέρα στο παιδί τι έκανε λάθος κλπ... Προτιμώ να μην την πάρω καθόλου την εργασία αν είναι να μην την διορθώσω

- 7) Ισχύει τελικά αυτό που λένε ότι "οι καλοί δάσκαλοι δίνουν πολλές εργασίες;"**

Καθόλου δεν συμφωνώ! Ακριβώς το αντίθετο! Ο δάσκαλος που δουλεύει μέσα στην τάξη και είναι πάνω από τα παιδιά, αυτός είναι ο καλός δάσκαλος. Όμως στα σχολεία υπάρχει αυτή η εσφαλμένη αντίληψη και την έχουν δημιουργήσει και την πιστεύουν οι γονείς... Είναι στο χέρι μας όμως να τους πείσουμε για το αντίθετο..

8) Αν ήταν στο χέρι σας να επιλέξετε, τι θα κάνατε όσον αφορά τη δράση «Η τσάντα στο σχολείο»; Γιατί;

Καλό είναι η τσάντα στο σπίτι να μην πηγαίνει καθόλου αλλά δεν υπάρχει αυτή η οργάνωση, δεν είναι έτσι στημένο το εκπαιδευτικό σύστημα. Απλά από την εμπειρία μου θέλω να πω ότι τα παιδιά κλαίνε γιατί θέλουν να πάρουν την τσάντα μαζί και αυτό εξαιτίας των γονέων. Είμαι υπέρ της δράσης, είναι χαρούμενα πλέον τα παιδιά αλλά θέλει βελτιώσεις... Οποσδήποτε λιγότερη ύλη και χρόνος να κάνουν τις ασκήσεις στο σχολείο. Ευτυχώς φέτος φτιάξαμε το πρόγραμμα έτσι ώστε κάπως να τα βολεύουμε με την ύλη...

9) Ανήκετε σε αυτούς/ές που αναθέτουν πολλές εργασίες ή λίγες εργασίες; Ή στη μέση; Επηρεάζεται αυτό πιστεύετε από τα χρόνια υπηρεσίας;

Αναθέτω ότι χρειάζεται. Επηρεάζεται πάρα πολύ από τα χρόνια υπηρεσίας. Στην αρχή σκοτωνόμουν... Να βάλω φωτοτυπίες, πολλές ασκήσεις... Μετά με την εμπειρία μείωσα την ποσότητα και αύξησα την ποιότητα... Θέλει πολύ προετοιμασία για αυτό το πράγμα

10) Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να διαφοροποιούν ή να εξατομικεύουν τις εργασίες που δίνουν, αναθέτουν μία για όλους τους μαθητές, γιατί πιστεύετε ότι το κάνουν αυτό; (απάντηση π.χ. για να μη στιγματιστούν, ερώτηση: και είναι καλύτερα να παίρνει ένα παιδί μια εργασία που θα την κάνει η μαμά του ή θα την αντιγράψει;)

Απαπα... Εγώ εντελώς διαφοροποιημένες... Σίγουρα το κάνουν για τους γονείς... Για να μη γκρινιάζουν αλλά δεν καταλαβαίνουν ότι είναι λάθος και το πληρώνουν τα παιδιά...

11) Στο σχολείο έχετε συζητήσει για τις εργασίες στο σύλλογο διδασκόντων, έχετε πει κάποια πράγματα, για το τι να κάνετε ή να μην κάνετε, (ποσότητα, ποιότητα, αξιολόγηση κλπ.), σας έχει μιλήσει ο διευθυντής; Ο σύμβουλος; Αυτά που ξέρετε για τις κατ' οίκον εργασίες από που τα ξέρετε; Από την εμπειρία σας, από τις σπουδές σας; Δηλαδή; Από κάποιο σεμινάριο, ποιο; Νομίζετε ότι χρειάζεστε επιμόρφωση;

Η σχολική σύμβουλος μας μιλούσε αλλά όλοι οι δάσκαλοι δίνουν ότι θέλουν, και όλοι από ίντερνετ. Ο καθένας λέει λέει αλλά κάνει ότι θέλει...

Αυτά που ξέρω τα έμαθα από την εμπειρία μου αλλά και από σεμινάρια... Δεν υπήρχε ΠΕΚ που να γίνει και να μην πάω... Μου έκανε πάρα πάρα πάρα πολύ καλό το πανεπιστήμιο με τις δράσεις του.

Πιστεύω ότι χρειάζονται σεμινάρια και επιμορφώσεις.. Το έχουμε πάρα πολύ ανάγκη... Είναι ένα μεγάλο πρόβλημα αυτό..... Είναι στο κενό οι εκπαιδευτικοί, δεν ξέρουν.. και νομίζουν ότι πρέπει να δίνουν για να είναι αρεστοί στους γονείς...

12) Πόσα χρόνια διδάσκετε; Σε ποια τάξη διδάσκετε τώρα; Έχετε κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο ή άλλο πτυχίο; Άντρας ή γυναίκα;

Διδάσκω 36 χρόνια, φέτος έχω την 8 δημοτικού, δεν έχω κάποιο άλλο πτυχίο. Γυναίκα

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 5

1) Ποιος είναι ο πιο βασικός λόγος για τον οποίο αναθέτετε εργασίες;

Εργασίες κυρίως για να κάνουν εξάσκηση και στο σπίτι και να τα θυμούνται καλύτερα. Ωστόσο και για να μαθαίνουν να είναι πιο τακτικά πιο υπεύθυνα... να ξέρουν ότι έχουν κάτι να κάνουν και πρέπει να το παραδώσουν

2) Το γεγονός ότι οι περισσότεροι γονείς περιμένουν εργασίες για το σπίτι, σας επηρεάζει; Γιατί; Με ποιον τρόπο;

Όχι δεν με επηρεάζει καθόλου. Εγώ ξέρω πόσες εργασίες θα βάλω κάθε μέρα. Εγώ είμαι η αρμόδια , οπότε δεν λαμβάνω υπόψην τους γονείς.

3) Πόση ώρα αφιερώνετε συνήθως για να επιλέξετε ή να φτιάξετε τις εργασίες που θα αναθέσετε; (Προετοιμάζετε δικές σας εργασίες; φωτοτυπίες; Από το διαδίκτυο; Υπάρχουν εργασίες από το βιβλίο που αναθέτετε επειδή δεν προλάβετε στην τάξη;)

Περίπου μισή ώρα κάθε μέρα.... Εεεε.. Τις φτιάχνω παίρνοντας ιδέες από το διαδίκτυο.

4) Τι κάνετε συνήθως όταν ένας μαθητής δεν φέρει την εργασία του;

Του λέω να την φέρει την επόμενη μέρα. Αν δεν την φέρει ξανά τότε ενημερώνω τηλεφωνικά τους γονείς. Είμαι αρκετά αυστηρή σε αυτό το κομμάτι περιμένω κάποια συνέπεια. Αν μου εξηγήσει το λόγο ή υπάρχει εν πάσει περιπτώσει σοβαρός λόγος το προσπερνάω...

- 5) **Συνηθίζετε να βαθμολογείτε τις εργασίες των μαθητών σας; Συνεκτιμάτε στον τελικό βαθμό τις κατ' οίκον εργασίες; Αν ναι, σε τι ποσοστό μετράνε στον τελικό βαθμό; Με αυτόν τον τρόπο δεν είναι σαν να βαθμολογείτε τους γονείς του παιδιού ή τις συνθήκες στο σπίτι;**

Ναι με χαρακτηρισμό. Ναι φυσικά τις συνεκτιμώ. Δεν με νοιάζει να τις κάνουν τέλειες ή να τις κάνουν όλες... Με νοιάζει να τις κάνουν... Εγώ τα διδάσκω τα φαινόμενα στο σχολείο και τα παιδιά οφείλουν να τις κάνουν στο σπίτι όπως μπορούν και όσες μπορούν. Ας έρθουν την άλλη μέρα και ας μου πουν δεν την κατάλαβα την άσκηση. Κανένα πρόβλημα... Θα την ξαναδείξω στην τάξη. Τις συνεκτιμώ σε ένα ποσοστό 70%.

- 6) **Πόσο χρόνο αφιερώνετε συνολικά στην διόρθωση/αξιολόγησή τους;**

Περίπου 30 λεπτά. Κυρίως διορθώνω στο σχολείο, στο διάλειμα ή σε κάποιο κενό αλλά κάποιες φορές παίρνω και δουλειά για το σπίτι... Για παράδειγμα όταν έχω βάλει κάποιο τεστ.

- 7) **Ισχύει τελικά αυτό που λένε ότι "οι καλοί δάσκαλοι δίνουν πολλές εργασίες;"**

Όχι δεν ισχύει... Χρειάζονται στοχευμένες εργασίες... Άλλοτε μπορεί να είναι πολλές άλλοτε λίγες... Αυτό δεν είναι κανόνας πολλές εργασίες = καλός δάσκαλος.

- 8) **Αν ήταν στο χέρι σας να επιλέξετε, τι θα κάνατε όσον αφορά τη δράση «Η τσάντα στο σχολείο»; Γιατί;**

Θα το άφηνα όπως ήταν πέρυσι. Ένα σαββατοκύριακο το μήνα είναι αρκετό, για να μην ξεφεύγουν από το πρόγραμμα και το διάβασμα...

- 9) **Ανήκετε σε αυτούς/ές που αναθέτουν πολλές εργασίες ή λίγες εργασίες; Ή στη μέση; Επηρεάζεται αυτό πιστεύετε από τα χρόνια υπηρεσίας;**

Θα έλεγα λίγες... Ναι φυσικά επηρεάζεται... Όσο περνάνε τα χρόνια μειώνεται η ποσότητα.

- 10) **Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να διαφοροποιούν ή να εξατομικεύουν τις εργασίες που δίνουν, αναθέτουν μία για όλους τους μαθητές, γιατί πιστεύετε ότι το κάνουν αυτό;**

Για εξοικονόμηση χρόνου καθαρά...

11) Στο σχολείο έχετε συζητήσει για τις εργασίες στο σύλλογο διδασκόντων, έχετε πει κάποια πράγματα, για το τι να κάνετε ή να μην κάνετε, (ποσότητα, ποιότητα, αξιολόγηση κλπ.), σας έχει μιλήσει ο διευθυντής; Ο σύμβουλος; Αυτά που ξέρετε για τις κατ' οίκον εργασίες από που τα ξέρετε; Από την εμπειρία σας, από τις σπουδές σας; Δηλαδή; Από κάποιο σεμινάριο, ποιο; Νομίζετε ότι χρειάζεστε επιμόρφωση;
Ναι ναι με όλους έχουμε συζητήσει λίγο πολύ... Σε πολύ γενικές γραμμές όμως... Εγώ αυτά που κάνω τα γνωρίζω από την εμπειρία μου... Γενικά χρειαζόμαστε επιμόρφωση φυσικά!

12) Πόσα χρόνια διδάσκετε; Σε ποια τάξη διδάσκετε τώρα; Έχετε κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο ή άλλο πτυχίο; Άντρας ή γυναίκα;
Διδάσκω 8 χρόνια, είμαι Καθηγήτρια Γαλλικών, δεν έχω κάποιο άλλο πτυχίο ή μεταπτυχιακό. Γυναίκα

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 6

1) Ποιος είναι ο πιο βασικός λόγος για τον οποίο αναθέτετε εργασίες;

Για να μάθουν καλύτερα τα παιδιά. Για να στρωθούν, να τα ξαναδιαβάσουν, να τα ξαναδούν. Έτσι θα τα θυμούνται καλύτερα

2) Το γεγονός ότι οι περισσότεροι γονείς περιμένουν εργασίες για το σπίτι, σας επηρεάζει; Γιατί; Με ποιον τρόπο;

Όχι δεν με νοιάζει... Εγώ κρίνω τι εργασίες και πόσες εργασίες χρειάζονται...

3) Πόση ώρα αφιερώνετε συνήθως για να επιλέξετε ή να φτιάξετε τις εργασίες που θα αναθέσετε; (Προετοιμάζετε δικές σας εργασίες; φωτοτυπίες; Από το διαδίκτυο; Υπάρχουν εργασίες από το βιβλίο που αναθέτετε επειδή δεν προλάβετε στην τάξη;)

Σχεδόν μισή ώρα την ημέρα αφιερώνω. Οι εργασίες μου κυρίως είναι από το διαδίκτυο, κόβω ράβω βέβαια ότι χρειάζεται

4) Τι κάνετε συνήθως όταν ένας μαθητής δεν φέρει την εργασία του;

Του λέω να την φέρει την άλλη μέρα... Ναι βέβαια ρωτάω και τον λόγο... Γενικά το λαμβάνω υπόψη αυτό που θα μου πει, δεν το κάνω θέμα... Ότι και αν μου πουν λέω «εντάξει φερ το αύριο»

5) Συνηθίζετε να βαθμολογείτε τις εργασίες των μαθητών σας; Συνεκτιμάτε στον τελικό βαθμό τις κατ' οίκον εργασίες; Αν ναι, σε τι ποσοστό μετράνε στον τελικό βαθμό; Με αυτόν τον τρόπο δεν είναι σαν να βαθμολογείτε τους γονείς του παιδιού ή τις συνθήκες στο σπίτι;

Ναι με χαρακτηρισμό. Τις βαθμολογώ εκεί μέσα στην τάξη... Και γενικά πάρα πολύ τις μετρώ για τον τελικό βαθμό.... Σε ποσοστό 70%... Είναι λίγες γενικά και εύκολες οπότε φαίνεται ποιος ασχολήθηκε έστω λίγο...

6) Πόσο χρόνο αφιερώνετε συνολικά στην διόρθωση/αξιολόγησή τους;

Το πολύ 15 λεπτά εκεί στην τάξη όπως σου είπα. Το πολύ - πολύ σπάνια και στο διάλειμμα.

7) Ισχύει τελικά αυτό που λένε ότι "οι καλοί δάσκαλοι δίνουν πολλές εργασίες;"

Όχι χρειάζονται λίγες εργασίες στοχευμένες για να είσαι καλός δάσκαλος.

8) Αν ήταν στο χέρι σας να επιλέξετε, τι θα κάνατε όσον αφορά τη δράση «Η τσάντα στο σχολείο»; Γιατί;

Θα το έκανα 4 σκ το μήνα για να ξεκουράζονται όλοι. Δάσκαλοι, μαθητές και γονείς!

9) Ανήκετε σε αυτούς/ές που αναθέτουν πολλές εργασίες ή λίγες εργασίες; Ή στη μέση; Επηρεάζεται αυτό πιστεύετε από τα χρόνια υπηρεσίας;

Λίγες... Λίγες εργασίες δίνω. Φυσικά αυτό επηρεάστηκε με τα χρόνια. Η ποιότητα όλο και αυξανόταν.

10) Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να διαφοροποιούν ή να εξατομικεύουν τις εργασίες που δίνουν, αναθέτουν μία για όλους τους μαθητές, γιατί πιστεύετε ότι το κάνουν αυτό;

Γιατί πολλούς λόγους πιστεύω... Καταρχάς δεν ξέρουν τι να δώσουν στον καθένα, επιπλέον για να μην κουράζονται οι ίδιοι γιατί θέλει πολύ προετοιμασία όλο αυτό... Σου λέει ας κάνουν όλες τις ίδιες ακόμη και με βοήθεια δεν πειράζει...

11) Στο σχολείο έχετε συζητήσει για τις εργασίες στο σύλλογο διδασκόντων, έχετε πει κάποια πράγματα, για το τι να κάνετε ή να μην κάνετε, (ποσότητα, ποιότητα,

αξιολόγηση κλπ.), σας έχει μιλήσει ο διευθυντής; Ο σύμβουλος; Αυτά που ξέρετε για τις κατ' οίκον εργασίες από που τα ξέρετε; Από την εμπειρία σας, από τις σπουδές σας; Δηλαδή; Από κάποιο σεμινάριο, ποιο; Νομίζετε ότι χρειάζεστε επιμόρφωση;

Ναι ναι απ όλα... Με όλους έχουμε μιλήσει αλλά αυτά που ξέρω τα γνωρίζω από την εμπειρία μου... Χρειαζόμαστε πράγματι επιμόρφωση... Πρακτική όμως... Όχι ιστορίες για αγρίους....

- 12) Πόσα χρόνια διδάσκετε; Σε ποια τάξη διδάσκετε τώρα; Έχετε κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο ή άλλο πτυχίο; Άντρας ή γυναίκα;**
15 χρόνια γυναίκα Αγγλικών

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 7

- 1) Ποιος είναι ο πιο βασικός λόγος για τον οποίο αναθέτετε εργασίες;**

Για να μάθουν να στρώνονται, να είναι συνεπείς, να κάνουν επανάληψη και για να κρατάμε μια επαφή με το σπίτι.

- 2) Το γεγονός ότι οι περισσότεροι γονείς περιμένουν εργασίες για το σπίτι, σας επηρεάζει; Γιατί; Με ποιον τρόπο;**

Ναι με επηρεάζει η γνώμη των γονέων. Θέλω να έχω καλές σχέσεις με τους γονείς διότι είναι σημαντικοί στην όλη διαδικασία.. Οπότε αφού ζητούν εργασίες, αναθέτω!

- 3) Πόση ώρα αφιερώνετε συνήθως για να επιλέξετε ή να φτιάξετε τις εργασίες που θα αναθέσετε; (Προετοιμάζετε δικές σας εργασίες; φωτοτυπίες; Από το διαδίκτυο; Υπάρχουν εργασίες από το βιβλίο που αναθέτετε επειδή δεν προλάβετε στην τάξη);**

Χρειάζομαι σχεδόν μία ώρα για να φτιάξω τις εργασίες. Κυρίως είναι δικές μου αλλά και από το διαδίκτυο.

- 4) Τι κάνετε συνήθως όταν ένας μαθητής δεν φέρει την εργασία του;**

Του λέω να την φέρει την επόμενη μέρα. Αν συνεχίσει τηλεφωνώ στους γονείς ή αν έχει συμβεί αρκετές φορές τους καλώ έρθουν στο σχολείο, να μιλήσουμε προσωπικά. Βέβαια με νοιάζει ο λόγος. Ανάλογα τι θα μου πει και ανάλογα το παιδί. Μου έχει τύψει να λένε και ψέματα και να τα ανακαλύπτω μετά που καλώ τον γονέα...

5) Συνηθίζετε να βαθμολογείτε τις εργασίες των μαθητών σας; Συνεκτιμάτε στον τελικό βαθμό τις κατ' οίκον εργασίες; Αν ναι, σε τι ποσοστό μετράνε στον τελικό βαθμό; Με αυτόν τον τρόπο δεν είναι σαν να βαθμολογείτε τους γονείς του παιδιού ή τις συνθήκες στο σπίτι;

Ναι τις βαθμολογώ με αριθμητική βαθμολογία. Ναι τις συνεκτιμώ. Σε ένα ποσοστό 80% μη σου πω.... Εεεε δεν νομίζω ότι βαθμολογώ τις συνθήκες ή τους γονείς.... Υπάρχουν παιδιά που μου τις φέρνουν μισές αλλά προσπαθούν πολύ... Εννοείται ότι αυτό μετράει σαν να μου τις έφερε ολόκληρες.

6) Πόσο χρόνο αφιερώνετε συνολικά στην διόρθωση/αξιολόγησή τους;

Περίπου 1 ώρα... Τα παίρνω πάντα στο σπίτι.

7) Ισχύει τελικά αυτό που λένε ότι "οι καλοί δάσκαλοι δίνουν πολλές εργασίες;"

Όχι, η αλήθεια είναι κάπου στη μέση... Αλλά εξαρτάται από την τάξη, τους μαθητές και τους γονείς... Σίγουρα δεν είναι ντεφάκτο ότι «ααα δίνει πολλά, καλός δάσκαλος!»

8) Αν ήταν στο χέρι σας να επιλέξετε, τι θα κάνατε όσον αφορά τη δράση «Η τσάντα στο σχολείο»; Γιατί;

Θα το καταργούσα... Δεν γίνεται να καλυφθεί η ύλη με δυο σαββατοκύριακα Off... Αναγκαζόμαστε να βρίσκουμε άλλους τρόπους για να έχουν τα παιδιά κάποια βασικά βιβλία στο σπίτι ώστε να διαβάσουν για ένα τεστ που θα έχουμε τη βδομάδα.

9) Ανήκете σε αυτούς/ές που αναθέτουν πολλές εργασίες ή λίγες εργασίες; Ή στη μέση; Επηρεάζεται αυτό πιστεύετε από τα χρόνια υπηρεσίας;

Κάπου στη μέση, ούτε λίγες ούτε πολλές, όσες πρέπει... Φυσικά επηρεάζεται... τι λες τώρα... Βελτιώνεται η ποιότητα

10) Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να διαφοροποιούν ή να εξατομικεύουν τις εργασίες που δίνουν, αναθέτουν μία για όλους τους μαθητές, γιατί πιστεύετε ότι το κάνουν αυτό;

Για να μην κουράζονται και για να δείχνουν ότι δεν διαφέρει κανένας στην τάξη, για να μην στοχεύουν τους μαθητές... Ναι κακό τους κάνει αλλά αφού οι γονείς δεν θέλουν να διαφοροποιήσεις

11) Στο σχολείο έχετε συζητήσει για τις εργασίες στο σύλλογο διδασκόντων, έχετε πει κάποια πράγματα, για το τι να κάνετε ή να μην κάνετε, (ποσότητα, ποιότητα, αξιολόγηση κλπ.), σας έχει μιλήσει ο διευθυντής; Ο σύμβουλος; Αυτά που ξέρετε για τις κατ' οίκον εργασίες από που τα ξέρετε; Από την εμπειρία σας, από τις σπουδές σας; Δηλαδή; Από κάποιο σεμινάριο, ποιο; Νομίζετε ότι χρειάζεστε επιμόρφωση;) Ναι έχουμε μιλήσει με όλους... Εγώ κυρίως από την εμπειρία μου πράττω...

12) Πόσα χρόνια διδάσκετε; Σε ποια τάξη διδάσκετε τώρα; Έχετε κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο ή άλλο πτυχίο; Άντρας ή γυναίκα;
25 χρόνια, άντρας. Στ , μεταπτυχιακό

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 8

1) Ποιος είναι ο πιο βασικός λόγος για τον οποίο αναθέτετε εργασίες;

Βασικά για να μαθαίνουν καλύτερα, να δουλεύουν μόνα τους, να κάνουν εξάσκηση και φυσικά να καλυφθεί η ύλη γιατί δεν επαρκεί ο σχολικός χρόνος για όλα! Βέβαια ένας άλλος λόγος που δίνω κοε είναι και για να κρατάμε μια επαφή με το σπίτι, να βλέπει και ο γονιός που είμαστε.

2) Το γεγονός ότι οι περισσότεροι γονείς περιμένουν εργασίες για το σπίτι, σας επηρεάζει; Γιατί; Με ποιον τρόπο;

Όχι. Εγώ κρίνω πόσες θα δώσω και πότε...

3) Πόση ώρα αφιερώνετε συνήθως για να επιλέξετε ή να φτιάξετε τις εργασίες που θα αναθέσετε; (Προετοιμάζετε δικές σας εργασίες; φωτοτυπίες; Από το διαδίκτυο; Υπάρχουν εργασίες από το βιβλίο που αναθέτετε επειδή δεν προλάβετε στην τάξη;)

Συνήθως 40 λεπτά... Φωτοτυπίες δίνω που τις φτιάχνω με βάση το διαδίκτυο.

4) Τι κάνετε συνήθως όταν ένας μαθητής δεν φέρει την εργασία του;

Του λέω να την φέρει αύριο... Αν πάλι δεν... Καλώ τους γονείς τηλεφωνικά. Δεν με επηρεάζει ο λόγος, γιατί συνήθως αυτοί που το κάνουν συχνά λένε ψέματα. Εγώ έχω εξηγηθεί εξ αρχής με τους γονείς όμως.. Τους έχω εξηγήσει τι θα κάνω, τι θα δώσω, πότε. Είμαι ξεκάθαρη στο πρόγραμμά μου...

5) Συνηθίζετε να βαθμολογείτε τις εργασίες των μαθητών σας; Συνεκτιμάτε στον τελικό βαθμό τις κατ' οίκον εργασίες; Αν ναι, σε τι ποσοστό μετράνε στον τελικό βαθμό; Με αυτόν τον τρόπο δεν είναι σαν να βαθμολογείτε τους γονείς του παιδιού ή τις συνθήκες στο σπίτι;

Ναι πάντα τις βαθμολογώ με αριθμητική βαθμολογία και τις μετρώ και πάρα πολύ...
Σχεδόν 80%

Όχι δεν νομίζω ότι αξιολογώ έτσι τις συνθήκες στο σπίτι... Δεν θεωρώ δεδομένο ότι είναι κάποιος εκεί, πάντα, που να ξέρει,... Τα μαθήματα γίνονται στο σχολείο και οι ασκήσεις είναι τέτοιες που σχεδόν όλες μπορεί να τις κάνει μόνο του το παιδί.

6) Πόσο χρόνο αφιερώνετε συνολικά στην διόρθωση/αξιολόγησή τους;

Περίπου 40 λεπτά... Κυρίως στα κενά μου αλλά και στο διάλειμμα.

7) Ισχύει τελικά αυτό που λένε ότι "οι καλοί δάσκαλοι δίνουν πολλές εργασίες;"

Ναι γιατί δουλεύουν πολύ και στην τάξη και για να βρουν και να αξιολογήσουν μετά τις εργασίες.

8) Αν ήταν στο χέρι σας να επιλέξετε, τι θα κάνατε όσον αφορά τη δράση «Η τσάντα στο σχολείο»; Γιατί;

Νομίζω 2 σκ το μήνα αρκούν για να ξεκουράζονται αλλά και να μην ξεφεύγουν από το διάβασμα και το σχολείο.

9) Ανήκετε σε αυτούς/ές που αναθέτουν πολλές εργασίες ή λίγες εργασίες; Ή στη μέση; Επηρεάζεται αυτό πιστεύετε από τα χρόνια υπηρεσίας;

Περίπου στη μέση θα έλεγα... Όχι δεν νομίζω ότι επηρεάζεται από τα χρόνια υπηρεσίας αλλά από το επίπεδο των μαθητών και την τάξη κάθε φορά.

10) Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να διαφοροποιούν ή να εξατομικεύουν τις εργασίες που δίνουν, αναθέτουν μία για όλους τους μαθητές, γιατί πιστεύετε ότι το κάνουν αυτό;

Γιατί βαριούνται και δεν προλαβαίνουν να φτιάξουν ασκήσεις. Κάποιοι μπορεί να πιστεύουν και ότι όλοι οι μαθητές είναι ικανοί να λύσουν τις ασκήσεις αρκεί να προσέξουν ή να έχουν κάποια βοήθεια.

- 11) Στο σχολείο έχετε συζητήσει για τις εργασίες στο σύλλογο διδασκόντων, έχετε πει κάποια πράγματα, για το τι να κάνετε ή να μην κάνετε, (ποσότητα, ποιότητα, αξιολόγηση κλπ.), σας έχει μιλήσει ο διευθυντής; Ο σύμβουλος; Αυτά που ξέρετε για τις κατ' οίκον εργασίες από που τα ξέρετε; Από την εμπειρία σας, από τις σπουδές σας; Δηλαδή; Από κάποιο σεμινάριο, ποιο; Νομίζετε ότι χρειάζεστε επιμόρφωση; Όλοι μας έχουν μιλήσει αλλά μόνο η εμπειρία βοηθάει.. Όλα τα άλλα είναι γενικότητες του τύπου «μην βάζετε πολλά, να είναι δημιουργικά κλπ» Θέλουμε επιμόρφωση με πραγματικά παραδείγματα και κάποιο υλικό ίσως
- 12) Πόσα χρόνια διδάσκετε; Σε ποια τάξη διδάσκετε τώρα; Έχετε κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο ή άλλο πτυχίο; Άντρας ή γυναίκα;
- 16 χρόνια, γυναίκα, στ , μεταπτυχιακό

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 9

- 1) Ποιος είναι ο πιο βασικός λόγος για τον οποίο αναθέτετε εργασίες;
- Για να κάνουν εξάσκηση και να καλύπτουν κενά του σχολείου. Δεν γίνονται όλα σε 45 λεπτά! Επιπλέον έτσι βλέπουν και οι γονείς τι κάνουμε στο σχολείο. Σίγουρα βέβαια υπάρχει και η σκέψη ότι αν έχουν δουλειά να κάνουν θα μάθουν να είναι και υπεύθυνα για κάτι.
- 2) Το γεγονός ότι οι περισσότεροι γονείς περιμένουν εργασίες για το σπίτι, σας επηρεάζει; Γιατί; Με ποιον τρόπο;
- Ναι με επηρεάζει σίγουρα. Ο γονιός είναι πολύ σημαντικός, επηρεάζει και το παιδί. Οι γονείς αρέσκονται να βλέπουν εργασίες για το σπίτι οπότε κι εγώ αναθέτω κάθε μέρα. Νομίζουν ότι αν έχουν εργασίες για το σπίτι τότε είσαι καλός δάσκαλος και δουλεύει καλά το σχολείο.
- 3) Πόση ώρα αφιερώνετε συνήθως για να επιλέξετε ή να φτιάξετε τις εργασίες που θα αναθέσετε; (Προετοιμάζετε δικές σας εργασίες; φωτοτυπίες; Από το διαδίκτυο; Υπάρχουν εργασίες από το βιβλίο που αναθέτετε επειδή δεν προλάβετε στην τάξη;)
- Περίπου 45 λεπτά, κυρίως σε φωτοτυπίες από το διαδίκτυο ή εργασίες απ το βιβλίο που μας έχουν μείνει.

4) Τι κάνετε συνήθως όταν ένας μαθητής δεν φέρει την εργασία του;

Του λέω να την φέρει αύριο... Αν το κάνει συνέχεια καλώ τους γονείς τηλεφωνικά να έρθουν στο σχολείο να το συζητήσουμε. Φυσικά με νοιάζει και ο λόγος και αυτός που θα μου πει ο γονιός και αυτός που θα μου πει το παιδί. Πολλές φορές τα λυπάμαι και τα πιστεύω ότι κι αν μου λένε.

5) Συνηθίζετε να βαθμολογείτε τις εργασίες των μαθητών σας; Συνεκτιμάτε στον τελικό βαθμό τις κατ' οίκον εργασίες; Αν ναι, σε τι ποσοστό μετράνε στον τελικό βαθμό; Με αυτόν τον τρόπο δεν είναι σαν να βαθμολογείτε τους γονείς του παιδιού ή τις συνθήκες στο σπίτι;

Ναι τις βαθμολογώ με χαρακτηρισμό και σίγουρα τις μετρώ για το τέλος... Σχεδόν στο 80%! Ναι είναι σαν να βαθμολογώ και τους γονείς, ισχύει αυτό... Αλλά αφού οι γονείς τις ζητάνε τις εργασίες, τα βοηθάνε κιόλας τα παιδιά.

6) Πόσο χρόνο αφιερώνετε συνολικά στην διόρθωση/αξιολόγησή τους;

Περίπου μια ώρα είτε στο κενό είτε στο σπίτι.

7) Ισχύει τελικά αυτό που λένε ότι "οι καλοί δάσκαλοι δίνουν πολλές εργασίες;"

Όχι, για να είσαι καλός δάσκαλος πρέπει να ξέρεις το δυναμικό των μαθητών και να δίνεις τόσες όσες πρέπει ανάλογα με το επίπεδο που έχεις.

8) Αν ήταν στο χέρι σας να επιλέξετε, τι θα κάνατε όσον αφορά τη δράση «Η τσάντα στο σχολείο»; Γιατί;

2 σκ το μήνα είναι καλά για να ξεκουραζόμαστε όλοι αλλά όχι παραπάνω γιατί θα χαθούμε, θα ξεχάσουμε τι κάνουμε, θα αποσυντονιστούμε... Μη σου πω καλύτερα να ήταν δυο μέρες το μήνα μες στη βδομάδα... Είναι δύσκολο να προγραμματίσεις τα διαγωνίσματα Γλώσσα, Μαθηματικά, Ιστορία, Γεωγραφία αλλά ευτυχώς φτιάξαμε έτσι το πρόγραμμα και τα έχουμε Τρίτη, Πέμπτη οπότε τα παιδιά έχουμε τα βιβλία στο σπίτι το σκ και διαβάσουν για το τεστ της Τρίτης.

9) Ανήκετε σε αυτούς/ές που αναθέτουν πολλές εργασίες ή λίγες εργασίες; Ή στη μέση; Επηρεάζεται αυτό πιστεύετε από τα χρόνια υπηρεσίας;

Θεωρώ ούτε λίγες ούτε πολλές. Ναι σχετίζεται με τα χρόνια υπηρεσίας, βελτιώνεται η ικανότητα αλλά και σίγουρα επηρεάζεται από τα παιδιά.

- 10) Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να διαφοροποιούν ή να εξατομικεύουν τις εργασίες που δίνουν, αναθέτουν μία για όλους τους μαθητές, γιατί πιστεύετε ότι το κάνουν αυτό;**

Γιατί δεν μπορούν να το κάνουν στην τάξη με πολλούς και διαφορετικούς μαθητές και να καλύψει τις διαφορετικές ανάγκες του καθενός, Συν ότι δεν προλαβαίνουν να το κάνουν αυτό, απαιτεί χρόνο.

- 11) Στο σχολείο έχετε συζητήσει για τις εργασίες στο σύλλογο διδασκόντων, έχετε πει κάποια πράγματα, για το τι να κάνετε ή να μην κάνετε, (ποσότητα, ποιότητα, αξιολόγηση κλπ.), σας έχει μιλήσει ο διευθυντής; Ο σύμβουλος; Αυτά που ξέρετε για τις κατ' οίκον εργασίες από που τα ξέρετε; Από την εμπειρία σας, από τις σπουδές σας; Δηλαδή; Από κάποιο σεμινάριο, ποιο; Νομίζετε ότι χρειάζεστε επιμόρφωση;**

Στο σύλλογο κυρίως και ο σύμβουλος λίγο. Μόνο από την εμπειρία όμως ότι κάνουμε... Σίγουρα θα χρειαζόμασταν επιμόρφωση

- 12) Πόσα χρόνια διδάσκετε; Σε ποια τάξη διδάσκετε τώρα; Έχετε κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο ή άλλο πτυχίο; Άντρας ή γυναίκα;**

14 χρόνια , γυναίκα, ε, άλλο πτυχίο

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 10

- 1) Ποιος είναι ο πιο βασικός λόγος για τον οποίο αναθέτετε εργασίες;**

Για να κάνουν επανάληψη, εξάσκηση, εμπέδωση στο σπίτι αφού δεν υπάρχει αυτός ο χρόνος στο σχολείο και να έχουμε μια σχέση με το σπίτι, να βλέπει και ο γονιός τι δουλειά κάνουμε.

- 2) Το γεγονός ότι οι περισσότεροι γονείς περιμένουν εργασίες για το σπίτι, σας επηρεάζει; Γιατί; Με ποιον τρόπο;**

Ναι με επηρεάζει η γνώμη των γονέων. Στην δική μου περίπτωση όμως δεν ζητούν εργασίες. Γενικά ακούω τους γονείς και προσπαθώ να τους βοηθήσω, να τους δείξω πώς μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους.

- 3) **Πόση ώρα αφιερώνετε συνήθως για να επιλέξετε ή να φτιάξετε τις εργασίες που θα αναθέσετε; (Προετοιμάζετε δικές σας εργασίες; φωτοτυπίες; Από το διαδίκτυο; Υπάρχουν εργασίες από το βιβλίο που αναθέτετε επειδή δεν προλάβετε στην τάξη;)**
Σχεδόν μισή ώρα. Κυρίως δίνω φωτοτυπίες από το διαδίκτυο ή ασκήσεις από το βιβλίο.
- 4) **Τι κάνετε συνήθως όταν ένας μαθητής δεν φέρει την εργασία του;**
Τον ρωτάω το λόγο, χωρίς να επιμένω ούτε για τις εργασίες ούτε γιατί δεν τις έκανε. Του λέω αν θέλει να τις φέρει αύριο και αν συνεχίζεται αυτό καλώ τους γονείς τηλεφωνικά να δούμε τι συμβαίνει. Αν και ο γονιός τώρα μου πει ...μα... μου.... εντάξει τι να κάνω;; Του εξηγώ ότι εγώ αυτό το πρόγραμμα έχω.. αυτό θεωρώ σωστό και έτσι θα βοηθηθεί το παιδί... Αν δεν θέλει να ακολουθήσει το παιδί θα χάσει...
- 5) **Συνηθίζετε να βαθμολογείτε τις εργασίες των μαθητών σας; Συνεκτιμάτε στον τελικό βαθμό τις κατ' οίκον εργασίες; Αν ναι, σε τι ποσοστό μετράνε στον τελικό βαθμό; Με αυτόν τον τρόπο δεν είναι σαν να βαθμολογείτε τους γονείς του παιδιού ή τις συνθήκες στο σπίτι;**
Ναι τις βαθμολογώ με αριθμητική βαθμολογία και τις λαμβάνω υπόψη περίπου στο 70%. Όχι όχι δεν αξιολογώ το σπίτι.. Δεν συμβαίνει αυτό γιατί οι εργασίες είναι πολύ εύκολες για να κάνουν επανάληψη και όλα τα παιδιά μπορούν να τις κάνουν...
- 6) **Πόσο χρόνο αφιερώνετε συνολικά στην διόρθωση/αξιολόγησή τους;**
Μισή ώρα. Κυρίως τα διορθώνω στο διάλειμμα ή στο κενό.
- 7) **Ισχύει τελικά αυτό που λένε ότι "οι καλοί δάσκαλοι δίνουν πολλές εργασίες;"**
Όχι καθόλου!!! Φορτώνουν άδικα τα παιδιά με πολλές εργασίες και εύκολα βαριούνται και κουράζονται.
- 8) **Αν ήταν στο χέρι σας να επιλέξετε, τι θα κάνατε όσον αφορά τη δράση «Η τσάντα στο σχολείο»; Γιατί;**
Θα άφηνα την τσάντα στο σχολείο όλα τα σκ του μήνα για να ξεκουράζονται και οι μαθητές και οι γονείς.

9) Ανήκете σε αυτούς/ές που αναθέτουν πολλές εργασίες ή λίγες εργασίες; Ή στη μέση; Επηρεάζεται αυτό πιστεύετε από τα χρόνια υπηρεσίας;

Λίγες εργασίες δίνω εγώ. Και σίγουρα αυτό είναι αποτέλεσμα της εμπειρίας. Με τα χρόνια μειώνεται η ποσότητα.

10) Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να διαφοροποιούν ή να εξατομικεύουν τις εργασίες που δίνουν, αναθέτουν μία για όλους τους μαθητές, γιατί πιστεύετε ότι το κάνουν αυτό;

Αν ήμουν ένας απ αυτούς θα έλεγα ότι είναι εύκολες οι εργασίες οπότε μπορούν να τις κάνουν όλοι. Δεν χρειάζεται να μπούμε σ αυτή τη διαδικασία.

11) Στο σχολείο έχετε συζητήσει για τις εργασίες στο σύλλογο διδασκόντων, έχετε πει κάποια πράγματα, για το τι να κάνετε ή να μην κάνετε, (ποσότητα, ποιότητα, αξιολόγηση κλπ.), σας έχει μιλήσει ο διευθυντής; Ο σύμβουλος; Αυτά που ξέρετε για τις κατ' οίκον εργασίες από που τα ξέρετε; Από την εμπειρία σας, από τις σπουδές σας; Δηλαδή; Από κάποιο σεμινάριο, ποιο; Νομίζετε ότι χρειάζεστε επιμόρφωση;

Ναι ο σύμβουλος μας έχει πει κάποια θεωρητικά. Εντάξει τώρα από την εμπειρία ξέρουμε τι αν κάνουμε. Εμείς νομίζω οι παλιοί δεν χρειαζόμαστε ότι ήταν να μάθουμε το μάθαμε.

12) Πόσα χρόνια διδάσκετε; Σε ποια τάξη διδάσκετε τώρα; Έχετε κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο ή άλλο πτυχίο; Άντρας ή γυναίκα;

Γυναίκα, 14 χρόνια, ε τάξη μεταπτυχιακό

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 11

1) Ποιος είναι ο πιο βασικός λόγος για τον οποίο αναθέτετε εργασίες;

Γιατί δεν καλύπτεται όλη η ύλη και οι ασκήσεις στο σχολείο και τα παιδιά δεν μπορούν να τα θυμούνται μόνο απ το σχολείο. Φυσικά και για να βλέπουν και οι γονείς πως πάει το πράγμα. Τι κάνουν, τι μπορούν να κάνουν κλπ

2) Το γεγονός ότι οι περισσότεροι γονείς περιμένουν εργασίες για το σπίτι, σας επηρεάζει; Γιατί; Με ποιον τρόπο;

Ναι με νοιάζει φυσικά. Φαίνεται η δουλειά μου που γίνεται στο σχολείο, τα παιδιά καταφέρνουν τις ασκήσεις μόνα τους οπότε και με τους γονείς τα πηγαίνουμε καλά.

Βέβαια κάποιες φορές μου ζητούν παραπάνω όμως εγώ τους λέω ότι εγώ θα κρίνω πότε πρέπει να δώσω παραπάνω και τους εξηγώ το πρόγραμμά μου.

3) Πόση ώρα αφιερώνετε συνήθως για να επιλέξετε ή να φτιάξετε τις εργασίες που θα αναθέσετε; (Προετοιμάζετε δικές σας εργασίες; φωτοτυπίες; Από το διαδίκτυο; Υπάρχουν εργασίες από το βιβλίο που αναθέτετε επειδή δεν προλάβετε στην τάξη;)
Περίπου 40 λεπτά. Φωτοτυπίες δίνω που τις κολλάνε στο τετράδιο. Από το διαδίκτυο συνήθως. Αλλιώς ότι έχει μείνει από το βιβλίο.

4) Τι κάνετε συνήθως όταν ένας μαθητής δεν φέρει την εργασία του;
Του λέω να την φέρει αύριο. Αν πάλι δεν την φέρει ενημερώνω τηλεφωνικά τους γονείς ή προσωπικά και ανάλογα με τον λόγο πράττουμε. Όσοι δεν φέρνουν συχνά, λένε διάφορα ψεματάκια: δεν το ήξερα, το ξέχασα, δεν το σημείωσα κλπ.

5) Συνηθίζετε να βαθμολογείτε τις εργασίες των μαθητών σας; Συνεκτιμάτε στον τελικό βαθμό τις κατ' οίκον εργασίες; Αν ναι, σε τι ποσοστό μετράνε στον τελικό βαθμό; Με αυτόν τον τρόπο δεν είναι σαν να βαθμολογείτε τους γονείς του παιδιού ή τις συνθήκες στο σπίτι;
Ναι τις βαθμολογώ με χαρακτηρισμό και τις συνεκτιμώ αρκετά, ένα 60%. Όχι δεν σχετίζεται αυτό γιατί οι ασκήσεις είναι εύκολες και μπορούν να τις κάνουν μόνοι τους.

6) Πόσο χρόνο αφιερώνετε συνολικά στην διόρθωση/αξιολόγησή τους;
Σχεδόν μια ώρα. Παντού διορθώνω!

7) Ισχύει τελικά αυτό που λένε ότι "οι καλοί δάσκαλοι δίνουν πολλές εργασίες;"
Όχι κατηγορηματικά, καμία σχέση.

8) Αν ήταν στο χέρι σας να επιλέξετε, τι θα κάνατε όσον αφορά τη δράση «Η τσάντα στο σχολείο»; Γιατί;
Θα το έκανα ένα σκ το μήνα, για να ξεκουράζονται οι μαθητές αλλά να μην αποδιοργανώνονται και για να έχουμε χρόνο να προχωράμε την ύλη, να κάνουμε επαναλήψεις κλπ. Πρέπει να μειωθεί η ύλη αλλιώς ή δεν θα τα κάνουμε όλα ή θα βρούμε άλλους τρόπους να την καλύψουμε.

9) Ανήκете σε αυτούς/ές που αναθέτουν πολλές εργασίες ή λίγες εργασίες; Ή στη μέση; Επηρεάζεται αυτό πιστεύετε από τα χρόνια υπηρεσίας;

Στη μέση. Ναι με τα χρόνια βλέπω τι χρειάζεται και πόσες εργασίες.

10) Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να διαφοροποιούν ή να εξατομικεύουν τις εργασίες που δίνουν, αναθέτουν μία για όλους τους μαθητές, γιατί πιστεύετε ότι το κάνουν αυτό;

Χρειάζεται πολύς χρόνος και δεν ξέρω ακριβώς τι να κάνω για τον καθένα. Άλλο που ούτε οι γονείς ούτε τα παιδιά δεν θέλουν.

11) Στο σχολείο έχετε συζητήσει για τις εργασίες στο σύλλογο διδασκόντων, έχετε πει κάποια πράγματα, για το τι να κάνετε ή να μην κάνετε, (ποσότητα, ποιότητα, αξιολόγηση κλπ.), σας έχει μιλήσει ο διευθυντής; Ο σύμβουλος; Αυτά που ξέρετε για τις κατ' οίκον εργασίες από που τα ξέρετε; Από την εμπειρία σας, από τις σπουδές σας; Δηλαδή; Από κάποιο σεμινάριο, ποιο; Νομίζετε ότι χρειάζεστε επιμόρφωση;

Από το διευθυντή κάποια πράγματα λίγα και αγνά. Μόνο από την εμπειρία ότι κάνω. Εννοείται χρειαζόμαστε επιμόρφωση!

12) Πόσα χρόνια διδάσκετε; Σε ποια τάξη διδάσκετε τώρα; Έχετε κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο ή άλλο πτυχίο; Άντρας ή γυναίκα;

16 χρόνια, γυναίκα. Δ τάξη. Μόνο βασικό πτυχίο.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 12

1) Ποιος είναι ο πιο βασικός λόγος για τον οποίο αναθέτετε εργασίες;

Για να κάνουν πιο πολλή εξάσκηση γιατί έτσι μαθαίνουν καλύτερα και για να βλέπουν και οι γονείς που είμαστε.

2) Το γεγονός ότι οι περισσότεροι γονείς περιμένουν εργασίες για το σπίτι, σας επηρεάζει; Γιατί; Με ποιον τρόπο;

Ναι με επηρεάζει γιατί βλέπουν από τις εργασίες ότι δουλεύω πολύ, ότι προσπαθώ πολύ να μάθουν και τους πείθω ότι πρέπει να έχουν πολλές εργασίες τα παιδιά.

- 3) **Πόση ώρα αφιερώνετε συνήθως για να επιλέξετε ή να φτιάξετε τις εργασίες που θα αναθέσετε; (Προετοιμάζετε δικές σας εργασίες; φωτοτυπίες; Από το διαδίκτυο; Υπάρχουν εργασίες από το βιβλίο που αναθέτετε επειδή δεν προλάβετε στην τάξη;)**
Περίπου 1 ώρα. Βάζω φωτοτυπίες από το διαδίκτυο
- 4) **Τι κάνετε συνήθως όταν ένας μαθητής δεν φέρει την εργασία του;**
Του λέω να τη φέρει την άλλη μέρα, αν συνεχίζει καλώς τους γονείς τηλεφωνικά να τους ενημερώσω ή τους ζητάω να έρθουν στο σχολείο. Δεν έχουμε βέβαια θέματα γιατί όλοι ξέρουν πως μπορούν και πρέπει να κάνουν τις εργασίες τους για να μάθουν καλύτερα.
- 5) **Συνηθίζετε να βαθμολογείτε τις εργασίες των μαθητών σας; Συνεκτιμάτε στον τελικό βαθμό τις κατ' οίκον εργασίες; Αν ναι, σε τι ποσοστό μετράνε στον τελικό βαθμό; Με αυτόν τον τρόπο δεν είναι σαν να βαθμολογείτε τους γονείς του παιδιού ή τις συνθήκες στο σπίτι;**
Ναι τις βαθμολογώ και τις προσμετρώ. Σχεδόν στο 80%. Δεν ξέρω να σου πω την αλήθεια... Πρέπει να μάθει το παιδί να δουλεύει είτε μόνο του είτε με τους γονείς για να κάνουν τις εργασίες τους και άρα να μάθουν καλύτερα.
- 6) **Πόσο χρόνο αφιερώνετε συνολικά στην διόρθωση/αξιολόγησή τους;**
Εεεε περίπου μία ώρα. Είτε στο σχολείο είτε στο σπίτι.
- 7) **Ισχύει τελικά αυτό που λένε ότι "οι καλοί δάσκαλοι δίνουν πολλές εργασίες;"**
Ναι γιατί προσπαθεί και στο σχολείο και ετοιμάζει και εργασίες για το σπίτι έτσι κάνουν πολλή εξάσκηση και μαθαίνουν πιο καλά.
- 8) **Αν ήταν στο χέρι σας να επιλέξετε, τι θα κάνατε όσον αφορά τη δράση «Η τσάντα στο σχολείο»; Γιατί;**
Κανένα σκ δεν θα τις άφηνα στο σχολείο γιατί δεν προλαβαίνω την ύλη και τα παιδιά χαζεύουν και δεν μπαίνουν μετά εύκολα στο πρόγραμμα τη Δευτέρα.
- 9) **Ανήκετε σε αυτούς/ές που αναθέτουν πολλές εργασίες ή λίγες εργασίες; Ή στη μέση; Επηρεάζεται αυτό πιστεύετε από τα χρόνια υπηρεσίας;**
Δίνω αρκετές ασκήσεις... Ναι επηρεάζεται όμως από τα χρόνια υπηρεσίας γιατί πιστεύω ότι έτσι μαθαίνουν τελικά με αρκετή δουλειά.

10) Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να διαφοροποιούν ή να εξατομικεύουν τις εργασίες που δίνουν, αναθέτουν μία για όλους τους μαθητές, γιατί πιστεύετε ότι το κάνουν αυτό;

Γιατί δεν έχουν χρόνο για κάθε παιδί ξεχωριστά και όταν βάζουν πολλές εργασίες κάποιες θα μπορέσει να κάνει δεν γίνεται....

11) Στο σχολείο έχετε συζητήσει για τις εργασίες στο σύλλογο διδασκόντων, έχετε πει κάποια πράγματα, για το τι να κάνετε ή να μην κάνετε, (ποσότητα, ποιότητα, αξιολόγηση κλπ.), σας έχει μιλήσει ο διευθυντής; Ο σύμβουλος; Αυτά που ξέρετε για τις κατ' οίκον εργασίες από που τα ξέρετε; Από την εμπειρία σας, από τις σπουδές σας; Δηλαδή; Από κάποιο σεμινάριο, ποιο; Νομίζετε ότι χρειάζεστε επιμόρφωση;

Ο διευθυντής μας έχει μιλήσει λίγο αλλά εγώ κάνω αυτό που ξέρω από την εμπειρία μου

12) Πόσα χρόνια διδάσκετε; Σε ποια τάξη διδάσκετε τώρα; Έχετε κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο ή άλλο πτυχίο; Άντρας ή γυναίκα;

Άντρας, 32 έτη υπηρεσίας δ τάξη, μόνο βασικό πτυχίο

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 13

1) Ποιος είναι ο πιο βασικός λόγος για τον οποίο αναθέτετε εργασίες;

Με το εκπαιδευτικό σύστημα που έχουμε η εμπέδωση και η επανάληψη γίνεται στο σπίτι. Οπότε κυρίως για γνωστικούς λόγους αλλά και να ασχολούνται λίγο και οι γονείς, να τους εμπλέκουμε.

2) Το γεγονός ότι οι περισσότεροι γονείς περιμένουν εργασίες για το σπίτι, σας επηρεάζει; Γιατί; Με ποιον τρόπο;

Ναι με επηρεάζει γιατί θεωρούν ότι το παιδί τους τεμπελιάζει στο σπίτι ή ότι δεν έγινε μάθημα στο σχολείο αν δεν βάζω φωτοτυπίες για το σπίτι. Τους λέω την τακτική μου, ότι βάζω τόσες όσες πρέπει για την τάξη και την ηλικία τους και το επίπεδο της τάξης αλλά αυτοί επιμένουν.

- 3) **Πόση ώρα αφιερώνετε συνήθως για να επιλέξετε ή να φτιάξετε τις εργασίες που θα αναθέσετε; (Προετοιμάζετε δικές σας εργασίες; φωτοτυπίες; Από το διαδίκτυο; Υπάρχουν εργασίες από το βιβλίο που αναθέτετε επειδή δεν προλάβετε στην τάξη;)**
Μισή ώρα. Βάζω δικές μου εργασίες αλλά και έτοιμες φωτοτυπίες
- 4) **Τι κάνετε συνήθως όταν ένας μαθητής δεν φέρει την εργασία του;**
Του λέω να την φέρει αύριο. Αν γίνεται συνέχεια μιλάω με το γονιό και ρωτάω το λόγο που γίνεται αυτό. Φυσικά με νοιάζει ο λόγος. Βέβαια λέγονται και ψέματα από τους μαθητές πχ την έχασα, δεν πρόλαβα κλπ
- 5) **Συνηθίζετε να βαθμολογείτε τις εργασίες των μαθητών σας; Συνεκτιμάτε στον τελικό βαθμό τις κατ' οίκον εργασίες; Αν ναι, σε τι ποσοστό μετράνε στον τελικό βαθμό; Με αυτόν τον τρόπο δεν είναι σαν να βαθμολογείτε τους γονείς του παιδιού ή τις συνθήκες στο σπίτι;**
Ναι τις βαθμολογώ με χαρακτηρισμό. Κοίτα τις μετράω στον τελικό βαθμό... Περίπου ένα 50%. Όχι δεν θεωρώ ότι βαθμολογώ και τους γονείς γιατί η εκπαίδευσή μας περιλαμβάνει δυστυχώς και τη συμμετοχή των γονέων.
- 6) **Πόσο χρόνο αφιερώνετε συνολικά στην διόρθωση/αξιολόγησή τους;**
Συνήθως μισή με μία ώρα. Τις πιο εύκολες τις διορθώνω στην τάξη τις άλλες ή στο κενό ή στο σπίτι.
- 7) **Ισχύει τελικά αυτό που λένε ότι "οι καλοί δάσκαλοι δίνουν πολλές εργασίες;"**
Όχι οι καλοί δάσκαλοι κάνουν τη δουλειά τους στο σχολείο και οι εργασίες στο σπίτι είναι μόνο στοχευμένες
- 8) **Αν ήταν στο χέρι σας να επιλέξετε, τι θα κάνατε όσον αφορά τη δράση «Η τσάντα στο σχολείο»; Γιατί;**
Θα την ακύρωνα, γιατί οι μαθητές ξεφεύγουν από την καθημερινή μάθηση και πολλές φορές δεν θυμούνται όσα έχουν διδαχθεί τις προηγούμενες ημέρες....
- 9) **Ανήκετε σε αυτούς/ές που αναθέτουν πολλές εργασίες ή λίγες εργασίες; Ή στη μέση; Επηρεάζεται αυτό πιστεύετε από τα χρόνια υπηρεσίας;**
Όχι στη μέση περίπου. Η εμπειρία σου δείχνει τι και πόσες εργασίες θα μπουν στο σπίτι.

10) Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να διαφοροποιούν ή να εξατομικεύουν τις εργασίες που δίνουν, αναθέτουν μία για όλους τους μαθητές, γιατί πιστεύετε ότι το κάνουν αυτό;

Απαιτεί χρόνο καθημερινά να γίνεται αυτό αλλά πολλές φορές δεν το θέλει ούτε ο μαθητής ούτε οι γονείς για να μην φαίνεται ότι υπάρχει μαθησιακή δυσκολία ή για να μην εφησυχάζεται ο μαθητής σε λιγότερες εργασίες

11) Στο σχολείο έχετε συζητήσει για τις εργασίες στο σύλλογο διδασκόντων, έχετε πει κάποια πράγματα, για το τι να κάνετε ή να μην κάνετε, (ποσότητα, ποιότητα, αξιολόγηση κλπ.), σας έχει μιλήσει ο διευθυντής; Ο σύμβουλος; Αυτά που ξέρετε για τις κατ' οίκον εργασίες από που τα ξέρετε; Από την εμπειρία σας, από τις σπουδές σας; Δηλαδή; Από κάποιο σεμινάριο, ποιο; Νομίζετε ότι χρειάζεστε επιμόρφωση;

Μας λέει ο διευθυντής να μην βάζουμε πολλές, να είναι στοχευμένες, να μπαίνουν μόνο όταν δεν είναι επαρκώς ανεπτυγμένο το θέμα στο βιβλίο ή αν είναι δυσνόητα στο βιβλίο ή για επανάληψη. Ναι στην επιμόρφωση.

12) Πόσα χρόνια διδάσκετε; Σε ποια τάξη διδάσκετε τώρα; Έχετε κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο ή άλλο πτυχίο; Άντρας ή γυναίκα;

Άντρας α τάξη 24 χρόνια, όχι άλλο πτυχίο

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 14

1) Ποιος είναι ο πιο βασικός λόγος για τον οποίο αναθέτετε εργασίες;

Για να μαθαίνουν περισσότερο τα παιδιά και να ασχολούνται και οι γονείς με τα παιδιά και την μάθηση.

2) Το γεγονός ότι οι περισσότεροι γονείς περιμένουν εργασίες για το σπίτι, σας επηρεάζει; Γιατί; Με ποιον τρόπο;

Ναι με επηρεάζει, γιατί δεν ξέρουν τι έχει διδαχθεί στο σχολείο το παιδί και οι εργασίες είναι απόδειξη ότι κάτι διδάχθηκε και τώρα στο σπίτι γίνεται εμπέδωση.

- 3) **Πόση ώρα αφιερώνετε συνήθως για να επιλέξετε ή να φτιάξετε τις εργασίες που θα αναθέσετε; (Προετοιμάζετε δικές σας εργασίες; φωτοτυπίες; Από το διαδίκτυο; Υπάρχουν εργασίες από το βιβλίο που αναθέτετε επειδή δεν προλάβετε στην τάξη;)**

15λεπτα. Βάζω δικές μου εργασίες αλλά και κάποιες φωτοτυπίες από βοηθήματα και εννοείται ασκήσεις από το βιβλίο.

- 4) **Τι κάνετε συνήθως όταν ένας μαθητής δεν φέρει την εργασία του;**

Του λέω να την φέρει αύριο, αν συνεχίζει καλώς τους γονείς στο σχολείο και τους φέρνω προ των ευθυνών τους απέναντι στα παιδιά, άσχετα με τον λόγο. Εγώ έχω κάνει συνέλευση στην αρχή της χρονιάς και έχω εξηγήσει τι θα κάνουμε.. Τότε δεν μου είχε εκφράσει κάποιος αντίρρηση ή δεν μου είχε πει ότι έχουμε αυτό το πρόβλημα και θα είναι δύσκολο για μας να διαβάζει το παιδί μια ώρα στο σπίτι...

- 5) **Συνηθίζετε να βαθμολογείτε τις εργασίες των μαθητών σας; Συνεκτιμάτε στον τελικό βαθμό τις κατ' οίκον εργασίες; Αν ναι, σε τι ποσοστό μετράνε στον τελικό βαθμό; Με αυτόν τον τρόπο δεν είναι σαν να βαθμολογείτε τους γονείς του παιδιού ή τις συνθήκες στο σπίτι;**

Ναι με χαρακτηρισμό. Και τις μετρώ και πάρα πολύ. Σχεδόν 90%. Δεν ξέρω αν βαθμολογώ τους γονείς. Θεωρώ πως είναι υποχρεωμένοι να αφιερώσουν λίγη μόνο ώρα να βοηθήσουν τα παιδιά τους.

- 6) **Πόσο χρόνο αφιερώνετε συνολικά στην διόρθωση/αξιολόγησή τους;**

Μισή ώρα και πάντα διορθώνω στο σχολείο.

- 7) **Ισχύει τελικά αυτό που λένε ότι "οι καλοί δάσκαλοι δίνουν πολλές εργασίες;"**

Ναι γιατί μοιράζονται την ευθύνη με τους γονείς

- 8) **Αν ήταν στο χέρι σας να επιλέξετε, τι θα κάνατε όσον αφορά τη δράση «Η τσάντα στο σχολείο»; Γιατί;**

Να ήταν 1 σκ γιατί έτσι ξεκουράζονται τα παιδιά αλλά δεν απέχουν από τη μάθηση, δεν διακόπτεται πολύ η ροή. Γλώσσα που τους βάζω από την Πέμπτη για τη Δευτέρα ανάθεμα και αν έχουμε κάνει... Τα μισά ξεχνάνε να τη φέρουν τη Δευτέρα, άλλα δεν κάνουν τις ασκήσεις γιατί δεν διάβασαν καθόλου εκείνα τα σκ κλπ....

- 9) **Ανήκετε σε αυτούς/ές που αναθέτουν πολλές εργασίες ή λίγες εργασίες; Ή στη μέση; Επηρεάζεται αυτό πιστεύετε από τα χρόνια υπηρεσίας;**

Αρκετές εργασίες αναθέτω... Για να μαθαίνουν καλύτερα τα παιδιά.

- 10) **Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να διαφοροποιούν ή να εξατομικεύουν τις εργασίες που δίνουν, αναθέτουν μία για όλους τους μαθητές, γιατί πιστεύετε ότι το κάνουν αυτό;**

Για να μην στιγματιστεί το παιδί. Και ο γονιός οφείλει να βοηθήσει το παιδί του.

- 11) **Στο σχολείο έχετε συζητήσει για τις εργασίες στο σύλλογο διδασκόντων, έχετε πει κάποια πράγματα, για το τι να κάνετε ή να μην κάνετε, (ποσότητα, ποιότητα, αξιολόγηση κλπ.), σας έχει μιλήσει ο διευθυντής; Ο σύμβουλος; Αυτά που ξέρετε για τις κατ' οίκον εργασίες από που τα ξέρετε; Από την εμπειρία σας, από τις σπουδές σας; Δηλαδή; Από κάποιο σεμινάριο, ποιο; Νομίζετε ότι χρειάζεστε επιμόρφωση;**

Ναι από τον διευθυντή και τον σύμβουλο. Όμως από την εμπειρία γνωρίζω τι και πότε πρέπει να δώσω για το σπίτι. Δεν νομίζω ότι χρειαζόμαστε επιμόρφωση... Έτσι κι αλλιώς δεν μάθαμε και τίποτα ποτέ από τις επιμορφώσεις...

- 12) **Πόσα χρόνια διδάσκετε; Σε ποια τάξη διδάσκετε τώρα; Έχετε κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο ή άλλο πτυχίο; Άντρας ή γυναίκα;**

Γυναίκα 18 χρόνια α τάξη μόνο βασικό πτυχίο

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 15

- 1) **Ποιος είναι ο πιο βασικός λόγος για τον οποίο αναθέτετε εργασίες;**

Για να συμπληρώνουν τα κενά απ το σχολείο και να συνεχίζουν τη μάθηση. Να εξασκούνται δηλαδή στο σπίτι... Σίγουρα και για να βλέπουν και οι γονείς ότι γίνεται δουλειά στο σχολείο.

- 2) **Το γεγονός ότι οι περισσότεροι γονείς περιμένουν εργασίες για το σπίτι, σας επηρεάζει; Γιατί; Με ποιον τρόπο;**

Ναι γιατί φαίνεται ότι κάνω δουλειά στο σχολείο συγκεντρώνω – βαθμολογώ – αξιολογώ συνέχεια τους μαθητές. Κάποιοι επεμβαίνουν στο είδος και στην ποσότητα των εργασιών αλλά τους λέω ότι εγώ είμαι ο ειδικός στην τάξη και έχω ένα πρόγραμμα που ακολουθώ.

- 3) Πόση ώρα αφιερώνετε συνήθως για να επιλέξετε ή να φτιάξετε τις εργασίες που θα αναθέσετε; (Προετοιμάζετε δικές σας εργασίες; φωτοτυπίες; Από το διαδίκτυο; Υπάρχουν εργασίες από το βιβλίο που αναθέτετε επειδή δεν προλάβετε στην τάξη;)**
Μισή ώρα. Προετοιμάζω δικές μου εργασίες ή βάζω ασκήσεις από το βιβλίο ή κάποιες φωτοτυπίες.
- 4) Τι κάνετε συνήθως όταν ένας μαθητής δεν φέρει την εργασία του;**
Του λέω να την φέρει την άλλη μέρα. Αν συνεχίσει ενημερώνω τους γονείς. Γενικά ρωτάω τους λόγους.
Και όταν γίνεται συνέχεια ζητάω απ τους γονείς να με ενημερώνουν όταν υπάρχει πρόβλημα στο σπίτι.
- 5) Συνηθίζετε να βαθμολογείτε τις εργασίες των μαθητών σας; Συνεκτιμάτε στον τελικό βαθμό τις κατ' οίκον εργασίες; Αν ναι, σε τι ποσοστό μετράνε στον τελικό βαθμό; Με αυτόν τον τρόπο δεν είναι σαν να βαθμολογείτε τους γονείς του παιδιού ή τις συνθήκες στο σπίτι;**
Ναι τις βαθμολογώ με χαρακτηρισμό και τις μετράω αρκετά... 70% θα έλεγα. Είναι υποχρεωμένοι οι γονείς να συμμετέχουν στην μάθηση των παιδιών τους οπότε όχι δεν ισχύει αυτό.
- 6) Πόσο χρόνο αφιερώνετε συνολικά στην διόρθωση/αξιολόγησή τους;**
1 ώρα, στο κενό ή στο σπίτι
- 7) Ισχύει τελικά αυτό που λένε ότι "οι καλοί δάσκαλοι δίνουν πολλές εργασίες;"**
Ναι, γιατί βάζει στη διαδικασία της μάθησης και τους γονείς και ξέρουν κι αυτοί τι γίνεται στο σχολείο
- 8) Αν ήταν στο χέρι σας να επιλέξετε, τι θα κάνατε όσον αφορά τη δράση «Η τσάντα στο σχολείο»; Γιατί;**
Θα την διεύρυνα. Θα την έκανα όλα τα σκ του μήνα γιατί βλέπω και μεγάλη διαφορά στο διάβασμα είτε είναι στο σχολείο είτε στο σπίτι από ορισμένους μαθητές. Είναι πιο χαρούμενα και ξεκούραστα και έχουν άλλη διάθεση.

9) Ανήκете σε αυτούς/ές που αναθέτουν πολλές εργασίες ή λίγες εργασίες; Ή στη μέση; Επηρεάζεται αυτό πιστεύετε από τα χρόνια υπηρεσίας;

Πολλές εργασίες για να καλύπτονται τυχόν κενά του μαθητή.

10) Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να διαφοροποιούν ή να εξατομικεύουν τις εργασίες που δίνουν, αναθέτουν μία για όλους τους μαθητές, γιατί πιστεύετε ότι το κάνουν αυτό;

Είναι κοπιαστικό και δύσκολο και ειδικά όταν έχεις μεγάλο τμήμα. Επίσης δεν το δέχονται ούτε οι μαθητές ούτε οι γονείς για να μη στοχοποιούνται. Τουλάχιστον θα ασχολείται και στο σπίτι και με τη μαμά.

11) Στο σχολείο έχετε συζητήσει για τις εργασίες στο σύλλογο διδασκόντων, έχετε πει κάποια πράγματα, για το τι να κάνετε ή να μην κάνετε, (ποσότητα, ποιότητα, αξιολόγηση κλπ.), σας έχει μιλήσει ο διευθυντής; Ο σύμβουλος; Αυτά που ξέρετε για τις κατ' οίκον εργασίες από που τα ξέρετε; Από την εμπειρία σας, από τις σπουδές σας; Δηλαδή; Από κάποιο σεμινάριο, ποιο; Νομίζετε ότι χρειάζεστε επιμόρφωση;

Ναι απ όλους έχω ακούσει συμβουλές αλλά από την εμπειρία μου βλέπω πότε, πόσο και τι χρειάζεται για εργασία στο σπίτι.

12) Πόσα χρόνια διδάσκετε; Σε ποια τάξη διδάσκετε τώρα; Έχετε κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο ή άλλο πτυχίο; Άντρας ή γυναίκα;

Άντρας, β τάξη, 15 χρόνια , όχι άλλα πτυχία

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 16

1) Ποιος είναι ο πιο βασικός λόγος για τον οποίο αναθέτετε εργασίες;

Για εξάσκηση και εμπέδωση βασικά, αλλά και για να ασχολούνται και οι γονείς με το διάβασμα των παιδιών, να το επιβλέπουν, να το βοηθάνε κλπ

2) Το γεγονός ότι οι περισσότεροι γονείς περιμένουν εργασίες για το σπίτι, σας επηρεάζει; Γιατί; Με ποιον τρόπο;

Ναι με επηρεάζει γιατί περιμένουν εργασίες για να έχει και δουλειά στο σπίτι να μην κάθεται όλη την ημέρα το παιδί και τεμπελιάζει. Άλλοι θέλουν περισσότερες για να μαθαίνει καλύτερα το παιδί.

- 3) Πόση ώρα αφιερώνετε συνήθως για να επιλέξετε ή να φτιάξετε τις εργασίες που θα αναθέσετε; (Προετοιμάζετε δικές σας εργασίες; φωτοτυπίες; Από το διαδίκτυο; Υπάρχουν εργασίες από το βιβλίο που αναθέτετε επειδή δεν προλάβετε στην τάξη;)**
Μισή ώρα, βάζω κυρίως δικές μου εργασίες και κάποιες από το διαδίκτυο ή ότι μείνει από το βιβλίο
- 4) Τι κάνετε συνήθως όταν ένας μαθητής δεν φέρει την εργασία του;**
Τον ρωτάω γιατί δεν την έφερε και του λέω να τη φέρει αύριο. Αν συνεχίζει τηλεφωνώ στους γονείς. Έχω ακούσει πολλά ψέματα κάθε μέρα «δεν μπόρεσα, ήταν δύσκολη, την ξέχασα κλπ»
- 5) Συνηθίζετε να βαθμολογείτε τις εργασίες των μαθητών σας; Συνεκτιμάτε στον τελικό βαθμό τις κατ' οίκον εργασίες; Αν ναι, σε τι ποσοστό μετράνε στον τελικό βαθμό; Με αυτόν τον τρόπο δεν είναι σαν να βαθμολογείτε τους γονείς του παιδιού ή τις συνθήκες στο σπίτι;**
Ναι με χαρακτηρισμό. Τις μετρώ σχεδόν 80%. Όχι δεν έχει σχέση αυτό γιατί οι ασκήσεις που αναθέτω μπορούν να γίνουν και χωρίς τη βοήθεια των γονέων.
- 6) Πόσο χρόνο αφιερώνετε συνολικά στην διόρθωση/αξιολόγησή τους;**
45 λεπτά περίπου. Συνήθως διορθώνω στο σχολείο.
- 7) Ισχύει τελικά αυτό που λένε ότι "οι καλοί δάσκαλοι δίνουν πολλές εργασίες;"**
Όχι. Ο καλός δάσκαλος πρέπει να δίνει 5 ασκήσεις αλλά να μπορούν τα παιδιά να τις κάνουν μόνα τους. Να τις ξέρουν.
- 8) Αν ήταν στο χέρι σας να επιλέξετε, τι θα κάνατε όσον αφορά τη δράση «Η τσάντα στο σχολείο»; Γιατί;**
Κανένα σκ το μήνα. Τα παιδιά ξεφεύγουν τελείως και η ύλη πρέπει να καλυφθεί. Ας γίνει 2 φορές το μήνα σε μια καθημερινή. Εδώ μετά από ένα απλό σκ δυσκολεύονται να προσαρμοστούν όχι το σκ που αφήνουν και την τσάντα!

9) Ανήκете σε αυτούς/ές που αναθέτουν πολλές εργασίες ή λίγες εργασίες; Ή στη μέση; Επηρεάζεται αυτό πιστεύετε από τα χρόνια υπηρεσίας;

Πιστεύω αναθέτω λίγες εργασίες γιατί όσες και να βάλεις άμα το παιδί δεν μπορεί να τις κάνει άδικος κόπος.

10) Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να διαφοροποιούν ή να εξατομικεύουν τις εργασίες που δίνουν, αναθέτουν μία για όλους τους μαθητές, γιατί πιστεύετε ότι το κάνουν αυτό;

Γιατί δεν υπάρχει χρόνος. Συν ότι δεν το δέχονται οι γονείς. Μπορούν απλά να μην βάζουν πολύ δύσκολες ασκήσεις για το σπίτι.

11) Στο σχολείο έχετε συζητήσει για τις εργασίες στο σύλλογο διδασκόντων, έχετε πει κάποια πράγματα, για το τι να κάνετε ή να μην κάνετε, (ποσότητα, ποιότητα, αξιολόγηση κλπ.), σας έχει μιλήσει ο διευθυντής; Ο σύμβουλος; Αυτά που ξέρετε για τις κατ' οίκον εργασίες από που τα ξέρετε; Από την εμπειρία σας, από τις σπουδές σας; Δηλαδή; Από κάποιο σεμινάριο, ποιο; Νομίζετε ότι χρειάζεστε επιμόρφωση;

Απ όλους αλλά μόνο η εμπειρία βοηθάει... Τα άλλα είναι θεωρίες.

12) Πόσα χρόνια διδάσκετε; Σε ποια τάξη διδάσκετε τώρα; Έχετε κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο ή άλλο πτυχίο; Άντρας ή γυναίκα;

Γυναίκα 18 χρόνια γ δημοτικού, μόνο βασικός τίτλος

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 17

1) Ποιος είναι ο πιο βασικός λόγος για τον οποίο αναθέτετε εργασίες;

Για να καλυφθεί η ύλη που δεν προλαβαίνω στο σχολείο, για να γίνει εμπέδωση και εξάσκηση, για να δουλεύουν μόνα τους τα παιδιά, να αυτοπειθαρχούν και για να υπάρχει μια επαφή του παιδιού με το γονιό και τη μάθηση.

2) Το γεγονός ότι οι περισσότεροι γονείς περιμένουν εργασίες για το σπίτι, σας επηρεάζει; Γιατί; Με ποιον τρόπο;

Ναι, γιατί μόνο έτσι πιστεύουν ότι γίνεται δουλειά στο σχολείο. Ζητούν αλλά τους εξηγώ ότι ξέρω εγώ τι πρέπει να δώσω και πόσες.

- 3) **Πόση ώρα αφιερώνετε συνήθως για να επιλέξετε ή να φτιάξετε τις εργασίες που θα αναθέσετε; (Προετοιμάζετε δικές σας εργασίες; φωτοτυπίες; Από το διαδίκτυο; Υπάρχουν εργασίες από το βιβλίο που αναθέτετε επειδή δεν προλάβετε στην τάξη;)**
40 λεπτά. Είναι κυρίως δικές μου ανάλογα με τα παιδιά, αλλά και από το διαδίκτυο βάζω σε μορφή φωτοτυπιών.
- 4) **Τι κάνετε συνήθως όταν ένας μαθητής δεν φέρει την εργασία του;**
Τον ρωτάω γιατί δεν την έφερε και του λέω να τη φέρει αύριο. Αν συνεχίζει ενημερώνω τηλεφωνικά τους γονείς και μετά ανάλογα το λόγο.... Συνήθως δε λέγεται ο πραγματικός λόγος και χρησιμοποιούν ψέματα που τα καταλαβαίνω.
- 5) **Συνηθίζετε να βαθμολογείτε τις εργασίες των μαθητών σας; Συνεκτιμάτε στον τελικό βαθμό τις κατ' οίκον εργασίες; Αν ναι, σε τι ποσοστό μετράνε στον τελικό βαθμό; Με αυτόν τον τρόπο δεν είναι σαν να βαθμολογείτε τους γονείς του παιδιού ή τις συνθήκες στο σπίτι;**
Ναι τις βαθμολογώ με χαρακτηρισμό και τις μετράω πολύ. 70% θα έλεγα σε ποσοστό. Όχι δεν συμφωνώ γιατί συμμετέχουν στη μόρφωση των παιδιών τους και μαθαίνουν κι αυτοί κάτι.
- 6) **Πόσο χρόνο αφιερώνετε συνολικά στην διόρθωση/αξιολόγησή τους;**
45 λεπτά πάντα διορθώνω όμως εκτός τάξης.
- 7) **Ισχύει τελικά αυτό που λένε ότι "οι καλοί δάσκαλοι δίνουν πολλές εργασίες;"**
Δεν ξέρω, είναι ανάλογα την περίπτωση. Κάποιες φορές χρειάζονται αρκετές εργασίες.
- 8) **Αν ήταν στο χέρι σας να επιλέξετε, τι θα κάνατε όσον αφορά τη δράση «Η τσάντα στο σχολείο»; Γιατί;**
Δεν θα άφηνα την τσάντα σκ. Θα την άφηνα μια άλλη μέρα. Πχ την Τετάρτη γιατί αν τα παιδιά δε διαβάζουν ή δε θέλουν να διαβάσουν είναι καλή δικαιολογία. Χάνονται πολύτιμες ελεύθερες ώρες διαβάσματος για τα παιδιά που θέλουν να διαβάσουν. Άλλο που δεν ξέρουμε πότε να βάλουμε διαγωνίσματα.... Τα βάζουμε από την προηγούμενη Πέμπτη για τη Δευτέρα ή Τρίτη ώστε να χουν το βιβλίο σπίτι να διαβάσουν... Πότε θα διαβάσουν τεστ από την Τρίτη για την Πέμπτη; Με τόσες δραστηριότητες;

9) Ανήκετε σε αυτούς/ές που αναθέτουν πολλές εργασίες ή λίγες εργασίες; Ή στη μέση; Επηρεάζεται αυτό πιστεύετε από τα χρόνια υπηρεσίας;

Τόσες – όσες. Στη μέση. Εεε ναι με τα χρόνια υπηρεσίας έχει βελτιωθεί η ποιότητα.

10) Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να διαφοροποιούν ή να εξατομικεύουν τις εργασίες που δίνουν, αναθέτουν μία για όλους τους μαθητές, γιατί πιστεύετε ότι το κάνουν αυτό;

Γιατί τα παιδιά μαθαίνουν ότι όλα είναι ίσα και όλα μπορούν να τα καταφέρουν, να μάθουν, να είναι συνεπείς κλπ αν προσπαθήσουν πολύ.

11) Στο σχολείο έχετε συζητήσει για τις εργασίες στο σύλλογο διδασκόντων, έχετε πει κάποια πράγματα, για το τι να κάνετε ή να μην κάνετε, (ποσότητα, ποιότητα, αξιολόγηση κλπ.), σας έχει μιλήσει ο διευθυντής; Ο σύμβουλος; Αυτά που ξέρετε για τις κατ' οίκον εργασίες από που τα ξέρετε; Από την εμπειρία σας, από τις σπουδές σας; Δηλαδή; Από κάποιο σεμινάριο, ποιο; Νομίζετε ότι χρειάζεστε επιμόρφωση;

Ναι όλοι μας έχουν πει από μια συμβουλή γενικά και αόριστα. Σίγουρα χρειαζόμαστε επιμόρφωση... Από εμπειρία τα κάνουμε όλα

12) Πόσα χρόνια διδάσκετε; Σε ποια τάξη διδάσκετε τώρα; Έχετε κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο ή άλλο πτυχίο; Άντρας ή γυναίκα;

Γυναίκα 14 χρόνια γ δημοτικού μεταπτυχιακό

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 18

1) Ποιος είναι ο πιο βασικός λόγος για τον οποίο αναθέτετε εργασίες;

Εεεε... βασικά για επανάληψη ή για να επέκταση της γνώσης που διδάχθηκαν μέσα στην τάξη

2) Το γεγονός ότι οι περισσότεροι γονείς περιμένουν εργασίες για το σπίτι, σας επηρεάζει; Γιατί; Με ποιον τρόπο;

Ναι με επηρεάζει λίγο... Κοίταξε από εμένα δεν ζητάνε... Αν και είναι βασικό μάθημα τα Αγγλικά, επειδή τα παιδιά πάνε φροντιστήριο έξω, δεν δίνουν βάση στο σχολείο.

- 3) **Πόση ώρα αφιερώνετε συνήθως για να επιλέξετε ή να φτιάξετε τις εργασίες που θα αναθέσετε; (Προετοιμάζετε δικές σας εργασίες; φωτοτυπίες; Από το διαδίκτυο; Υπάρχουν εργασίες από το βιβλίο που αναθέτετε επειδή δεν προλάβετε στην τάξη;)**
Καθόλου. Οι ασκήσεις που βάζω είναι πάντοτε από το βιβλίο.
- 4) **Τι κάνετε συνήθως όταν ένας μαθητής δεν φέρει την εργασία του;**
Τον ρωτάω γιατί δεν την έφερε και την κάνουμε όλοι μαζί εκεί. Αν συνεχίζεται γράφω πάνω στο βιβλίο άγραφος και ζητάω να υπογραφεί από το γονέα.
- 5) **Συνηθίζετε να βαθμολογείτε τις εργασίες των μαθητών σας; Συνεκτιμάτε στον τελικό βαθμό τις κατ' οίκον εργασίες; Αν ναι, σε τι ποσοστό μετράνε στον τελικό βαθμό; Με αυτόν τον τρόπο δεν είναι σαν να βαθμολογείτε τους γονείς του παιδιού ή τις συνθήκες στο σπίτι;**
Ναι με ένα bravo, excellent, αυτοκολλητάκια κλπ. Περίπου ένα 30% τις προσμετρώ. Κι αυτό γιατί με νοιάζει λίγο να ασχολούνται...
- 6) **Πόσο χρόνο αφιερώνετε συνολικά στην διόρθωση/αξιολόγησή τους;**
Η διόρθωση και η αξιολόγηση γίνεται μέσα στην τάξη και συνήθως μας παίρνει 5-10 λεπτάκια.
- 7) **Ισχύει τελικά αυτό που λένε ότι "οι καλοί δάσκαλοι δίνουν πολλές εργασίες;"**
Όχι δεν νομίζω... Ειδικά στους καθηγητές Αγγλικών δεν νομίζω... Δεν σχετίζεται η ποιότητα του δασκάλου με την ποσότητα των εργασιών.
- 8) **Αν ήταν στο χέρι σας να επιλέξετε, τι θα κάνατε όσον αφορά τη δράση «Η τσάντα στο σχολείο»; Γιατί;**
Θα την άφηνα όλα τα σκ για να ξεκουράζονται όλοι. Πιστεύω ότι είναι καλό το μέτρο βέβαια δεν ξέρω αν θα ήθελα να είναι Παρασκευή ή κάποια ενδιάμεση μέρα, γιατί μέσα στο σκ τα παιδιά μπορούν να διαβάσουν κάποια μαθήματα για όλη την εβδομάδα (Ιστορία, Θρησκευτικά, Γεωγραφία) οπότε είναι κρίμα να μην έχουν τσάντα...
- 9) **Ανήκετε σε αυτούς/ές που αναθέτουν πολλές εργασίες ή λίγες εργασίες; Ή στη μέση; Επηρεάζεται αυτό πιστεύετε από τα χρόνια υπηρεσίας;**

Λίγες εργασίες δίνω... Ναι πιστεύω σίγουρα έχει παίξει το ρόλο του, βελτιώνεται με τα χρόνια.

10) Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να διαφοροποιούν ή να εξατομικεύουν τις εργασίες που δίνουν, αναθέτουν μία για όλους τους μαθητές, γιατί πιστεύετε ότι το κάνουν αυτό;

Γιατί δεν ξέρουν ή βαριούνται ή δεν θέλουν τα παιδιά ίσως. Εγώ εντάξει βάζω εύκολες ασκήσεις που όλοι μπορούν να τις κάνουν.

11) Στο σχολείο έχετε συζητήσει για τις εργασίες στο σύλλογο διδασκόντων, έχετε πει κάποια πράγματα, για το τι να κάνετε ή να μην κάνετε, (ποσότητα, ποιότητα, αξιολόγηση κλπ.), σας έχει μιλήσει ο διευθυντής; Ο σύμβουλος; Αυτά που ξέρετε για τις κατ' οίκον εργασίες από που τα ξέρετε; Από την εμπειρία σας, από τις σπουδές σας; Δηλαδή; Από κάποιο σεμινάριο, ποιο; Νομίζετε ότι χρειάζεστε επιμόρφωση;

Όχι δεν νομίζω... Εγώ δεν έχω ακούσει τίποτα σχετικό... Εντάξει λίγο από τις σπουδές μας λίγο από την εμπειρία, λίγο από την προσωπική ενασχόληση, φτιάχνεις μια εικόνα του τι θα κάνεις και γιατί. Ναι καλό θα ήταν κάποιο σεμινάριο... Όμως να μου φέρει ασκήσεις να δω, να μου δείξει ένα παράδειγμα στην τάξη...

12) Πόσα χρόνια διδάσκετε; Σε ποια τάξη διδάσκετε τώρα; Έχετε κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο ή άλλο πτυχίο; Άντρας ή γυναίκα;

4 χρόνια, Αγγλικών, μεταπτυχιακό

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 19

1) Ποιος είναι ο πιο βασικός λόγος για τον οποίο αναθέτετε εργασίες;

Ο πιο βασικός λόγος είναι για εμπέδωση και επανάληψη. Βάζω μόνο κάποια απλά βασικά πράγματα για επανάληψη όταν χρειάζεται.

2) Το γεγονός ότι οι περισσότεροι γονείς περιμένουν εργασίες για το σπίτι, σας επηρεάζει; Γιατί; Με ποιον τρόπο;

Ναι σίγουρα με επηρεάζει γιατί οι γονείς επηρεάζουν και τα παιδιά. Ζητούν να μην έχουν τα παιδιά αρκετές ασκήσεις οπότε κι εγώ δεν βάζω πολλές.

- 3) **Πόση ώρα αφιερώνετε συνήθως για να επιλέξετε ή να φτιάξετε τις εργασίες που θα αναθέσετε; (Προετοιμάζετε δικές σας εργασίες; φωτοτυπίες; Από το διαδίκτυο; Υπάρχουν εργασίες από το βιβλίο που αναθέτετε επειδή δεν προλάβετε στην τάξη;)**
Μια ώρα τη μέρα περίπου γιατί δεν έχω μεγάλο αρχείο και τις φτιάχνω όλες απ την αρχή. Συνήθως παίρνω ιδέες από το ίντερνετ αλλά φτιάχνω και δικές μου εργασίες.
- 4) **Τι κάνετε συνήθως όταν ένας μαθητής δεν φέρει την εργασία του;**
Εντάξει το ρωτάω γιατί δεν την έκανε, μετά αν βλέπω ότι συνεχίζεται θα το γράψω στο βιβλίο επικοινωνίας για να ενημερωθεί ο γονιός και βλέπουμε μετά.
- 5) **Συνηθίζετε να βαθμολογείτε τις εργασίες των μαθητών σας; Συνεκτιμάτε στον τελικό βαθμό τις κατ' οίκον εργασίες; Αν ναι, σε τι ποσοστό μετράνε στον τελικό βαθμό; Με αυτόν τον τρόπο δεν είναι σαν να βαθμολογείτε τους γονείς του παιδιού ή τις συνθήκες στο σπίτι;**
Εεε τις βαθμολογώ με μπράβο, άριστα, προσπάθησε λίγο πιο πολύ, ξαναδιάβασε αυτό το κομμάτι κλπ. Μετράνε αρκετά 60% περίπου.
- 6) **Πόσο χρόνο αφιερώνετε συνολικά στην διόρθωση/αξιολόγησή τους;**
Πάρα πολύ!! 2 ώρες κάθε μέρα!
- 7) **Ισχύει τελικά αυτό που λένε ότι "οι καλοί δάσκαλοι δίνουν πολλές εργασίες;"**
Ίσως ισχύει, γιατί σίγουρα αυτός ο δάσκαλος προσπαθεί πολύ, διαβάζει, διορθώνει, ασχολείται..
- 8) **Αν ήταν στο χέρι σας να επιλέξετε, τι θα κάνατε όσον αφορά τη δράση «Η τσάντα στο σχολείο»; Γιατί;**
Θα την έβαζα μια άλλη μέρα μέσα στην εβδομάδα ή θα τις άφηνα την Παρασκευή πριν τις αργίες. Δύο φορές το μήνα ίσως είναι αρκετά. Καλύτερα μία για να βγαίνει η ύλη. Επίσης θα βόλευε να το ρυθμίζει ο δάσκαλος πότε θέλει... Όχι όλο το σχολείο να έχει μια κοινή μέρα.
- 9) **Ανήκετε σε αυτούς/ές που αναθέτουν πολλές εργασίες ή λίγες εργασίες; Ή στη μέση; Επηρεάζεται αυτό πιστεύετε από τα χρόνια υπηρεσίας;**
Στη μέση πιστεύω. Ναι επηρεάζεται αρκετά η ποιότητα κυρίως.

10) Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να διαφοροποιούν ή να εξατομικεύουν τις εργασίες που δίνουν, αναθέτουν μία για όλους τους μαθητές, γιατί πιστεύετε ότι το κάνουν αυτό;

Για να μην στιγματιστεί το παιδί ίσως δεν ξέρω, πολλές φορές δεν θέλουν και οι γονείς.

11) Στο σχολείο έχετε συζητήσει για τις εργασίες στο σύλλογο διδασκόντων, έχετε πει κάποια πράγματα, για το τι να κάνετε ή να μην κάνετε, (ποσότητα, ποιότητα, αξιολόγηση κλπ.), σας έχει μιλήσει ο διευθυντής; Ο σύμβουλος; Αυτά που ξέρετε για τις κατ' οίκον εργασίες από που τα ξέρετε; Από την εμπειρία σας, από τις σπουδές σας; Δηλαδή; Από κάποιο σεμινάριο, ποιο; Νομίζετε ότι χρειάζεστε επιμόρφωση;

Ναι στο σύλλογο διδασκόντων και με τον διευθυντή πιο πολύ. Σίγουρα χρειαζόμαστε... και μεις οι νέοι εκπαιδευτικοί δεν ξέρουμε! Ψαχνόμαστε πάρα πολύ στο ίντερνετ...

12) Πόσα χρόνια διδάσκετε; Σε ποια τάξη διδάσκετε τώρα; Έχετε κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο ή άλλο πτυχίο; Άντρας ή γυναίκα;

Άντρας, στ δημοτικού, 3 χρόνια εμπειρίας, μεταπτυχιακό

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 20

1) Ποιος είναι ο πιο βασικός λόγος για τον οποίο αναθέτετε εργασίες;

Ωστε να γίνει επανάληψη των πραγμάτων, εμπέδωση και για εξάσκηση. Να δω πώς ανταποκρίνονται στις ασκήσεις.

2) Το γεγονός ότι οι περισσότεροι γονείς περιμένουν εργασίες για το σπίτι, σας επηρεάζει; Γιατί; Με ποιον τρόπο;

Όχι δεν με επηρεάζει καθόλου. Δεν έχει τύχει να γκρινιάζουν.

3) Πόση ώρα αφιερώνετε συνήθως για να επιλέξετε ή να φτιάξετε τις εργασίες που θα αναθέσετε; (Προετοιμάζετε δικές σας εργασίες; φωτοτυπίες; Από το διαδίκτυο; Υπάρχουν εργασίες από το βιβλίο που αναθέτετε επειδή δεν προλάβετε στην τάξη;)

Μια ώρα περίπου. Κυρίως από το εγχειρίδιο το τετράδιο εργασιών ή από βοηθήματα επιλογή ασκήσεων.

4) Τι κάνετε συνήθως όταν ένας μαθητής δεν φέρει την εργασία του;

Πρώτον του κάνω παρατήρηση και προσπαθώ να καταλάβω τον λόγο που δεν το έκανε. Αν είναι συνεπής γενικά θα δείξω επιείκεια και θα του πω να το φέρει αύριο. Αν γίνεται επανειλημμένα τον αφήνω στο διάλλειμα να τα κάνει. Αν είναι πολύ συχνό το φαινόμενο ενημερώνω τηλεφωνικά.

5) Συνηθίζετε να βαθμολογείτε τις εργασίες των μαθητών σας; Συνεκτιμάτε στον τελικό βαθμό τις κατ' οίκον εργασίες; Αν ναι, σε τι ποσοστό μετράνε στον τελικό βαθμό;

Όχι δεν βαθμολογώ, μόνο διορθώνω. Βάζω ένα «ν» ή σημειώνω το λάθος και ζητάω να το διορθώσουν. Συνεκτιμώ τη συνέπεια, δεν με πειράζει αν θα τις κάνει όλες σωστές. Κάποιους τους βοηθάνε οι γονείς οπότε δεν με νοιάζει.... Θα έλεγα ένα 25%.

6) Πόσο χρόνο αφιερώνετε συνολικά στην διόρθωση/αξιολόγησή τους;

Αρκετό... Αναλόγως τον αριθμό των μαθητών. Περίπου μιαμιση ώρα, το σαββατοκύριακο στο σπίτι, μαζεμένο από όλη την εβδομάδα.

7) Ισχύει τελικά αυτό που λένε ότι "οι καλοί δάσκαλοι δίνουν πολλές εργασίες;"

Όχι δεν το πιστεύω. Δεν έχει να κάνει με την ποσότητα... Αντίθετα πρέπει να υπάρχει ισορροπία. Βάζεις όσες χρειάζεται.

8) Αν ήταν στο χέρι σας να επιλέξετε, τι θα κάνατε όσον αφορά τη δράση «Η τσάντα στο σχολείο»; Γιατί;

Δεν θα το τηρούσα αν μπορούσα. Και άλλοι συνάδελφοι δεν το τηρούσαν. Δεν χρειάζεται επιβολή συγκεκριμένων ημερών από το κράτος και να μας πηγαίνει πίσω... Μπορούμε να το κάνουμε και μόνοι μας. Θα άλλαζα τη μέρα. Πιο λίγες ασκήσεις στη μέση της εβδομάδας. Μας πάει πίσω στον προγραμματισμό και αποσυντονίζονται οι μαθητές.

9) Ανήκετε σε αυτούς/ές που αναθέτουν πολλές εργασίες ή λίγες εργασίες; Ή στη μέση; Επηρεάζεται αυτό πιστεύετε από τα χρόνια υπηρεσίας;

Βάζω από τη μέση και πάνω. Όχι λίγες. Ναι θεωρώ επηρεάζεται. Πιο πολλά έβαζα περισσότερες.. Δεν αντιλαμβάνομαι κάποιες συνθήκες. Πιο ποιοτικές, λιγότερη ποσότητα.

10) Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να διαφοροποιούν ή να εξατομικεύουν τις εργασίες που δίνουν, αναθέτουν μία για όλους τους μαθητές, γιατί πιστεύετε ότι το κάνουν αυτό;

Τα τμήματα είναι μεγάλα και είναι πολύ δύσκολο να το οργανώσουν. Δεν ξέρουν να το κάνουν. Θα ήταν χαοτικό.

11) Στο σχολείο έχετε συζητήσει για τις εργασίες στο σύλλογο διδασκόντων, έχετε πει κάποια πράγματα, για το τι να κάνετε ή να μην κάνετε, (ποσότητα, ποιότητα, αξιολόγηση κλπ.), σας έχει μιλήσει ο διευθυντής; Ο σύμβουλος; Αυτά που ξέρετε για τις κατ' οίκον εργασίες από που τα ξέρετε; Από την εμπειρία σας, από τις σπουδές σας; Δηλαδή; Από κάποιο σεμινάριο, ποιο; Νομίζετε ότι χρειάζεστε επιμόρφωση;

Μόνο στο ιδιωτικό σχολείο... Ποτέ στο Δημόσιο. Από την εμπειρία γνωρίζω ότι κάνω... Εεεεε κακό δεν θα ήταν το σεμινάριο αλλά πρέπει να είναι πρακτικό.

12) Πόσα χρόνια διδάσκετε; Σε ποια τάξη διδάσκετε τώρα; Έχετε κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο ή άλλο πτυχίο; Άντρας ή γυναίκα;

10 χρόνια, στ , άντρας, βασικός τίτλος.