

3. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ & ΣΧΟΛΙΚΑ ΒΙΒΛΙΑ: Η ΣΙΩΠΗΡΗ ΔΙΑΠΡΑΓΜΑΤΕΥΣΗ

Αν σκοπός της έρευνας αυτής είναι η αποτύπωση της εμπειρίας των εκπαιδευτικών από τη χρήση των σχολικών βιβλίων, είναι απαραίτητο να προσδιοριστούν οι καθοριστικές παράμετροι του εγχειρήματος. Και απόλυτη προτεραιότητα έχει η αποσαφήνιση και ανάλυση του όρου "εμπειρία", που συναιρεί, ως κοινωνική κατασκευή, τη σχέση των εκπαιδευτικών με τα σχολικά βιβλία.

Όταν γίνεται λόγος για σχέση, άμεσα δηλώνεται ότι επιδιώκεται -και αυτό προκύπτει από την ίδια την εννοιολογική φόρτιση του όρου- η συγκεκριμένη καταγραφή των αλληλεξαρτήσεων μεταξύ των μερών που εμπλέκονται. Η σχέση δεν μπορεί να είναι γραμμική, μηχανική, ορισμένη, απόλυτη και σε ιστορικο-κοινωνικό κενό, αλλά αντίθετα εννοεί και περιλαμβάνει, δεν μπορεί να οριοθετηθεί παρά ως μεταβαλλόμενη, διακυμαινόμενη, δυναμική ανάπτυξη δεσμών συνάφειας, συνάρτησης και συνδυασμένης εξέλιξης δύο εμφανών, τουλάχιστον, στοιχείων ή μερών. Έτσι η αναζήτηση της σχέσης εκπαιδευτικών και σχολικών βιβλίων συνίσταται στην προσπάθεια αποτύπωσης ενός ορισμένου φάσματος "εμπειριών" που διαμορφώνονται και αναπτύσσονται σε ορισμένο θεσμικό πλαίσιο και οπωσδήποτε υπερκαθορίζονται από τους παράγοντες ορισμού της συγκεκριμένης ομάδας εκπαιδευτικών και συγκεκριμένων βιβλίων.

Οι εκπαιδευτικοί, αρχικά, της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης υπάρχουν και λειτουργούν σε συγκεκριμένο κοινωνικο-ιστορικό περιβάλλον και σε μια θεσμική πραγματικότητα που έχει de facto διαμορφωθεί και βρίσκεται σε αδιάκοπη εξέλιξη. Οι εκπαιδευτικοί συνιστούν σε κάθε περίπτωση μια οριοθετημένη κοινωνική ομάδα, που δεν λειτουργεί μόνο σε θεσμικό, αλλά κυρίως σε ορισμένο περιβάλλον και οι παράγοντες που φαίνεται ότι καθορίζουν τη λειτουργία τους είναι, με την ιδιαίτερη βαρύτητα του καθενός και τη δυναμική που εκκλύουν, η κοινωνική προέλευση, το σύστημα αρχικής "μόρφωσης", επιμόρφωσης και αυτομόρφωσης και κυρίως το καθοριστικό άμεσο θεσμικό περιβάλλον στο οποίο ασκείται και ξετυλίγεται καθημερινά το εκπαιδευτικό τους έργο.

Ασφαλώς οι παραπάνω παράγοντες θα πρέπει να γίνουν κατανοητοί στη λειτουργικότητά τους γιατί μόνο μ' αυτή τη θεώρηση μπορεί κανείς να συλλάβει την πολυπλοκότητα των επιδράσεων που δέχεται ο πόλος των εκπαιδευτικών στη σχέση με τα σχολικά βιβλία. Και, βεβαίως, ο κάθε εκπαιδευτικός είναι ο εαυτός του...

Με αφετηρία, λοιπόν, τη διαπίστωση ότι εκπαιδευτικοί και σχολικά βιβλία συγκροτούν, σύμφωνα με την παραπάνω ανάλυση, ένα δυναμικό πεδίο, **σκοπός του ερευνητικού σχεδίου είναι η αποτύπωση της εμπειρίας των εκπαιδευτικών**. Γιατί, ακριβώς, η εμπειρία συνοψίζει ή καλύτερα αντανάκλα το έργο των εκπαιδευτικών: ό,τι έχει με τρόπο σύνθετο και επεξεργασμένο προσλάβει, οργανώσει, κατακτήσει, δοκιμάσει, μετασχηματίσει, θεωρήσει ο εκπαιδευτικός της σχολικής πράξης. Δεν είναι μόνο το έργο του, όπως διακονείται ή και τελείται θεσμικά, αλλά και ό,τι φιλιτρώνει, διευθετεί, προτιμά και κυρίως επιλέγει να πράξει. Και η πράξη του έχει λογική, ενέχει επεξεργασία και νόημα, εμπιέχει κατεύθυνση και στόχευση, αντικατοπτρίζει μια προσωπική και εξελικτική διαδικασία διαμόρφωσης. Η υποκειμενική σφραγίδα, ως αποδεδειγμένη ταυτότητα, είναι δεδομένη και προσδίδει ενδιαφέρουσες και κάποτε ελκυστικές αποχρώσεις. Για αυτό και οι ανοικτές ερωτήσεις στο ερωτηματολόγιο, όπου αναφέρονται "καταθέσεις ψυχής", είναι όχι μόνο εμπειρίες, αλλά και γνώσεις και (κυρίως) συναισθηματικά φορτισμένες "εμπειρίες".

Αν, λοιπόν, η καθημερινή πράξη των εκπαιδευτικών, εστιασμένη στα νέα σχολικά βιβλία, καταγράφεται στη σχετική εμπειρία, αυτή οργανώνεται ή καλύτερα προκύπτει ως μια σιωπηρή διαπραγμάτευση ποικίλων δεδομένων, καταστάσεων, περιορισμών, δεσμεύσεων και πιέσεων. Έτσι, η καταγραφή/αποτύπωση εμπειριών είναι η συναίρεση

γνώσεων, βιωμάτων, πρακτικών, γνώμων/κρίσεων και αντιλήψεων, δηλαδή **προσωπικά** επεξεργασμένων νοητικών σχημάτων ή αισθητικών ερεθισμάτων. Όταν, συνεπώς, γίνεται λόγος για την αποτύπωση εμπειριών αναφορικά με τη χρήση των νέων σχολικών βιβλίων από τους εκπαιδευτικούς είναι φανερό ότι πρόκειται για τη διεξαγωγή μιας σιωπηρής διαπραγμάτευσης που κάνει **“κατά μόνας”**, προσωπικά, ο κάθε εκπαιδευτικός με αποτέλεσμα να οργανώνει τη δική του “κοινωνική κατασκευή”, καθώς εκτελεί το έργο του. Με προσωπικό τρόπο συγκροτεί την πολύτιμη εμπειρία του, η οποία προκύπτει ως παιδαγωγικά φορτισμένη διαμεσολήβηση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τα νέα σχολικά βιβλία. Αυτά συνιστούν το εργαλείο ή καλύτερα τη βάση για τη διεξαγωγή του διδακτικού του έργου. Χωρίς, λοιπόν, καμιά ψευδαίσθηση ότι το θέμα εξαντλείται εξαιτίας του πολυσύνθετου χαρακτήρα τόσο του **παιδαγωγικού bricolage**, όσο και της **διαμεσολήβησης** που λαμβάνει χώρα σε κοινωνικο-θεσμικό πλαίσιο, το ερευνητικό αυτό εγχείρημα, ως συμβολή, εστιάζει σε συγκεκριμένο πλέγμα **παραμέτρων**. Το πλέγμα αυτό επιχειρεί να προσκομίσει **εμπειρικά δεδομένα** που αφορούν στο χρονικό πλαίσιο διανομής των νέων σχολικών βιβλίων, τη σημασία που αυτά έχουν στη δυναμική των σχολικών μονάδων, τη θέση που επέχουν στη διδακτική διαδικασία, την οποία θεσμική πλαισίωση/στήριξη και τέλος, την οποία χρήση τους και από τους γονείς τους.

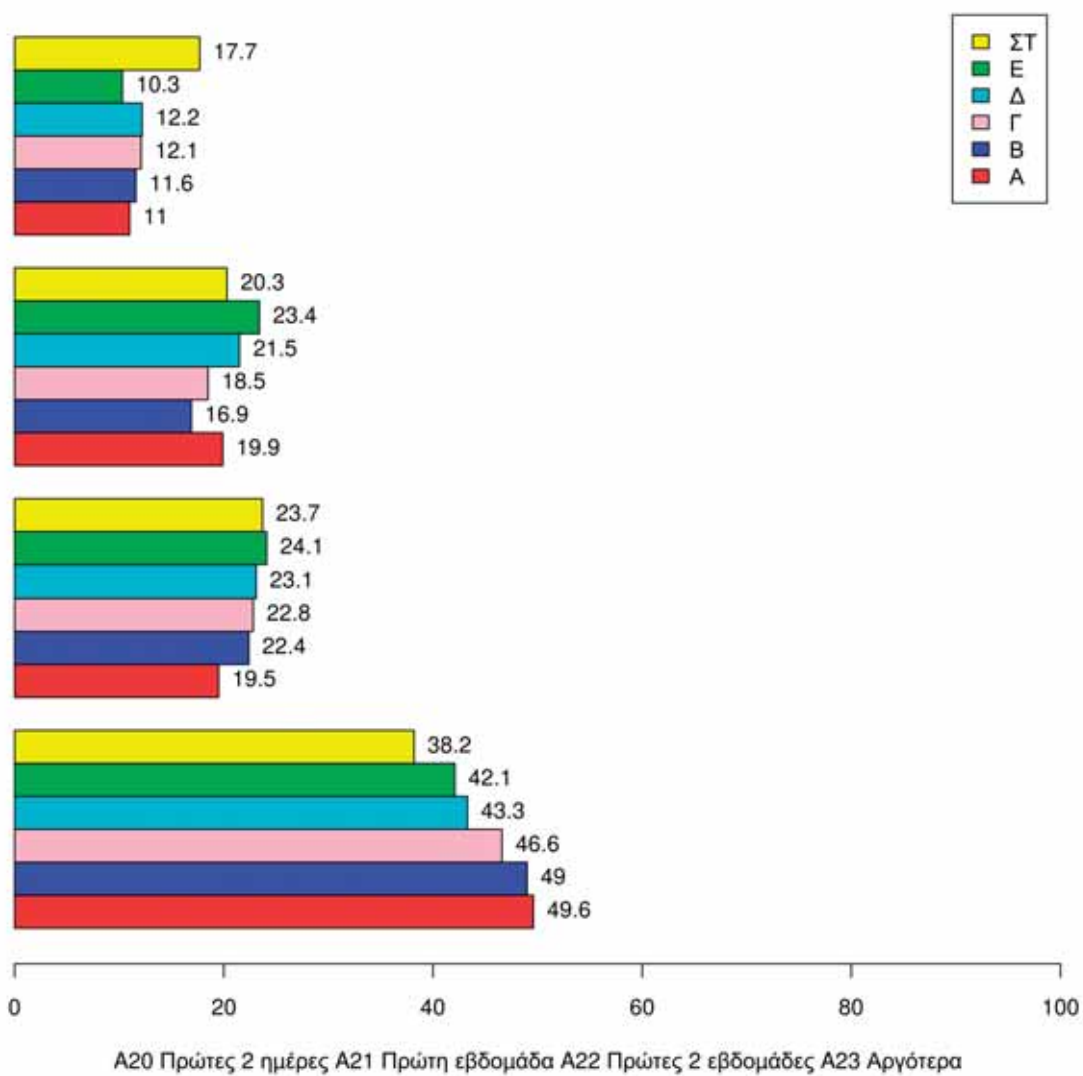
Έτσι, στη συνέχεια, αναπτύσσεται συνοπτικά και αρθρωτά ο επιμέρους προβληματισμός και τα συναφή ερευνητικά ερωτήματα.

Είναι περιττό να υπογραμμιστεί ότι ο παράγοντας “χρόνος” έχει αναδειχθεί και συνιστά μια πρώτη παράμετρο κομβικής σημασίας που συχνά χρησιμοποιείται ως κρίσιμη ένδειξη είτε για να δηλωθεί η “ετοιμότητα” λειτουργίας του σχολείου, είτε για να αναδειχθούν αδικαιολόγητες καθυστερήσεις, ασύγγνωστες αναστολές και επιλήψεις παραλείψεις που υπονομεύουν την απρόσκοπτη εκτέλεση του διδακτικού έργου ή την εφαρμογή νέων θεσμικών αλλαγών. Με τις παρακάτω ερωτήσεις καλούνται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος να παράσχουν μια πληροφορία γεγονотоλογικής/πραγματιστικής υφής, δηλαδή πότε, σε ποιο χρόνο έγινε η διανομή των νέων σχολικών βιβλίων. Από τον προβληματισμό αυτό προκύπτουν δύο σειρές αντιστοιχισμών ερωτημάτων:

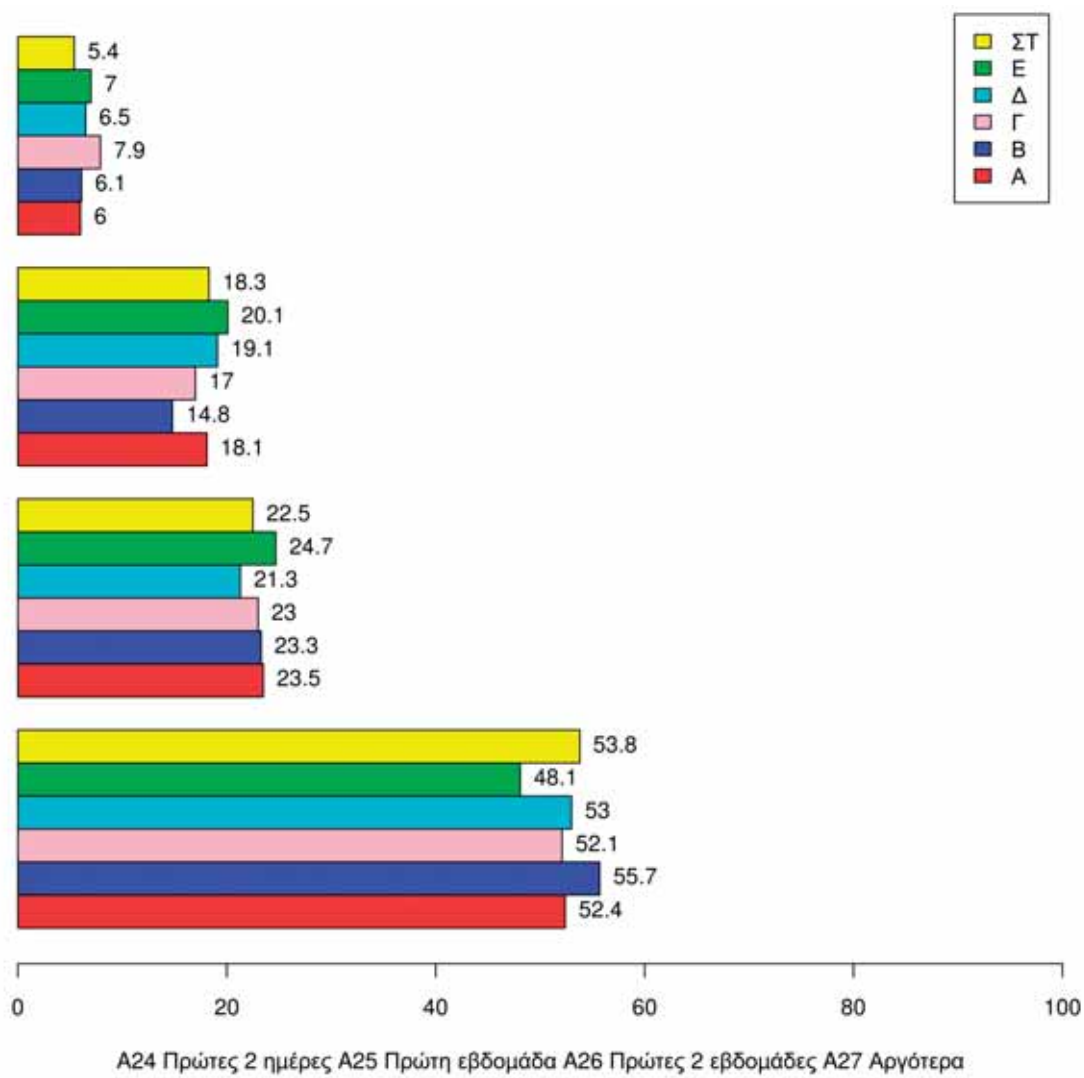
- (α) Ποιά είναι η εμπειρία υποδοχής (χρονικά), πλαισίωσης και στήριξης των σχολικών βιβλίων και θεώρησης/αντίληψης της χρήσης τους και
- (β) Ποιά είναι η αποτίμηση των σχολικών βιβλίων για τα μαθήματα που επιλέγησαν να εξεταστούν.

Με βάση τα δύο αυτά επίπεδα καταγραφής διατυπώνονται αντίστοιχα και τα ερευνητικά ερωτήματα:

- πότε (σε ποιο διαβαθμισμένο χρονικό διάστημα) έγινε η διανομή των νέων σχολικών βιβλίων¹ (A20-A23 & A24-A27);



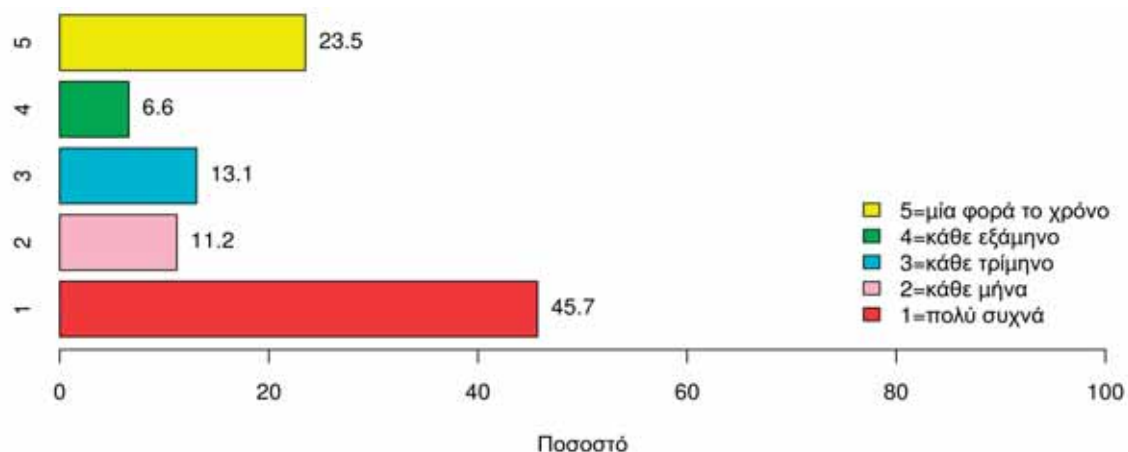
¹ Οι ερωτήσεις A24-A27 αφορούν στο σχολικό έτος 2008-2009. Οι ερωτήσεις A20-A23 αφορούν στο σχολικό έτος 2007-2008. Έτσι μπορεί κανείς να συγκεντρώσει συγκρίσιμα μεταξύ τους στοιχεία για το χρόνο διανομής.



Μια δεύτερη παράμετρος εστιάζει στο θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των σχολείων στο οποίο υπάρχει πρόβλεψη για συλλογικά όργανα και διαδικασίες στη λειτουργία των οποίων μπορεί να τεθεί ως θέμα ή "ζήτημα" η χρήση των νέων βιβλίων, η ανταλλαγή απόψεων για ορισμένα προβλήματα της πράξης ή για επιλέξιμες παιδαγωγικές πρακτικές. Στη βιβλιογραφία, αλλά και σε κοινωνικό πλαίσιο τίθενται συχνά παρόμοια ερωτήματα. Έτσι το ερευνητικό ερώτημα είναι:

- με ποια συχνότητα ο σύλλογος διδασκόντων συζητά απόψεις, εμπειρίες, δυσχέρειες αναφορικά με τη χρήση των νέων σχολικών βιβλίων (A30);

και η "αντίδραση" των εκπαιδευτικών εμφανίζεται στον γράφημα που ακολουθεί



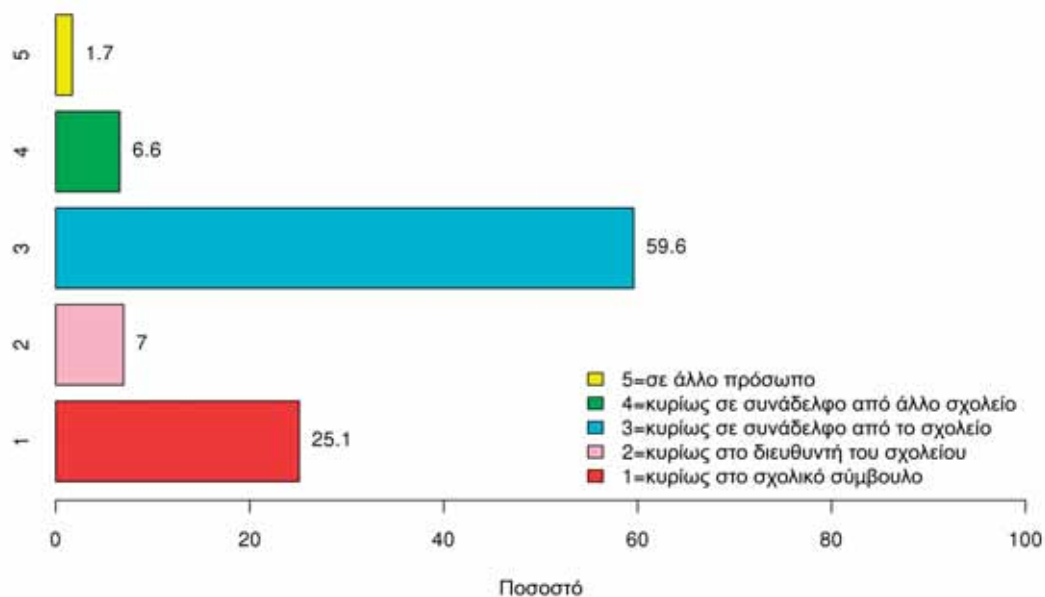
Από το γράφημα προκύπτει ότι ο σύλλογος διδασκόντων συζητά συχνά απόψεις, εμπειρίες και δυσχέρειες αναφορικά με τη χρήση των νέων σχολικών βιβλίων.

Μια άλλη παράμετρος αφορά τους συνομιλητές των εκπαιδευτικών. Όταν εντοπίζονται/διαπιστώνονται προβλήματα, που ενδεχομένως δυσχεραίνουν το εκπαιδευτικό έργο, σχετικά με τη χρήση των βιβλίων, με ποιους ο εκπαιδευτικός νοιώθει ότι "καλύπτεται", ποιους δηλαδή εμπιστεύεται και σε ποιους "ανοίγεται";

Έτσι το ερευνητικό ερώτημα είναι:

- σε ποιους απευθύνεται/προστρέχει για την επίλυση κάποιας δυσκολίας ή προβλήματος σχετικά με τη χρήση των βιβλίων (A31);

Το παρακάτω γράφημα είναι επίσης αποκαλυπτικό.

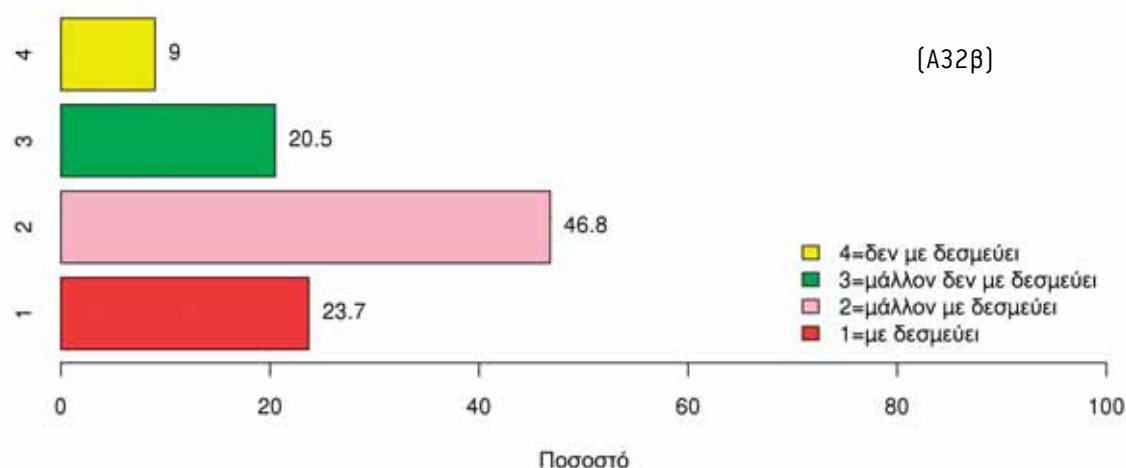
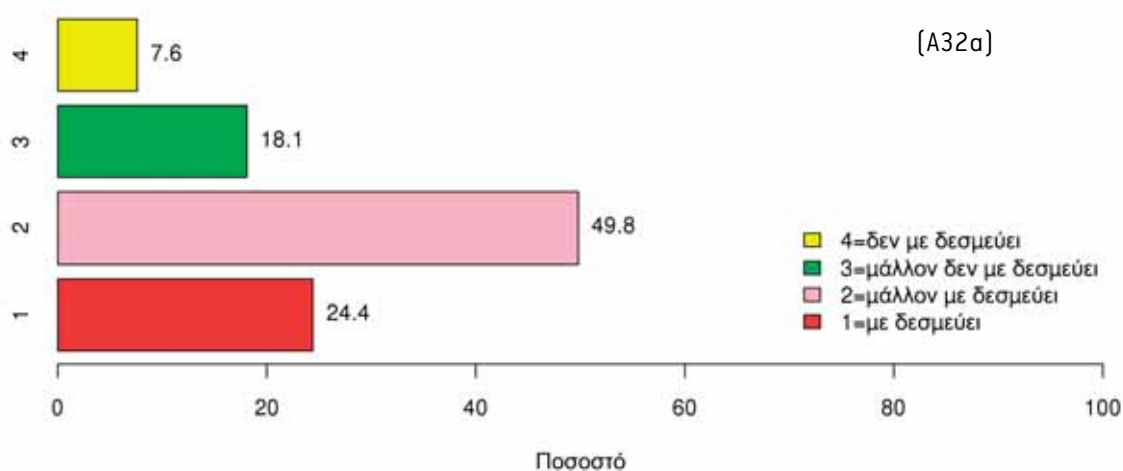


Φαίνεται ότι οι κύριοι συνομιλητές, τα πρόσωπα στα οποία απευθύνονται οι εκπαιδευτικοί για την επίλυση κάποια δυσκολίας ή προβλήματος αναφορικά με τη χρήση των βιβλίων είναι οι συνάδελφοί τους εκπαιδευτικοί και λιγότερο οι σχολικοί σύμβουλοι

Το νεοελληνικό σχολείο είχε παραδοσιακά χαρακτηριστεί ως “εγκυκλοπαιδίστικο”, ως θεσμός που παρείχε ή αποσκοπούσε στη συσσώρευση των γνώσεων εκείνων που θεωρούνταν ότι μόρφωναν τους πολίτες. Οι γνώσεις λειτούργησαν κυρίως ως εργαλείο διαμόρφωσης πολιτών, παρά ως χρηστικό μέσο για την άσκηση παραγωγικής δραστηριότητας. Όσο και αν συνέδραμε και ο κλασικισμός, οι γνώσεις αποτέλεσαν, κυρίως ως ποσότητα ή επίπεδο κατάρκτησης, το αναγνωριστικό στοιχείο του εκπαιδευτικού συστήματος. Ο υλοκεντρισμός, δηλαδή η προσήλωση στην προδιαγραφμένη ύλη, ιδίως όπως αποτυπώνεται στα σχολικά βιβλία, αποτελεί ένα ζητούμενο. Έτσι τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούν στη συγκέντρωση στοιχείων για το “βαθμό δέσμευσης” που τα σχολικά βιβλία ασκούν στους εκπαιδευτικούς:

- σε ποιο βαθμό ο εκπαιδευτικός νομίζει/αισθάνεται:
 - ότι το (όποιο) σχολικό βιβλίο τον δεσμεύει στη διδασκαλία συγκεκριμένης ύλης (A32α);
 - ότι τον/την δεσμεύει στην επίτευξη των διδακτικών στόχων (A32β);

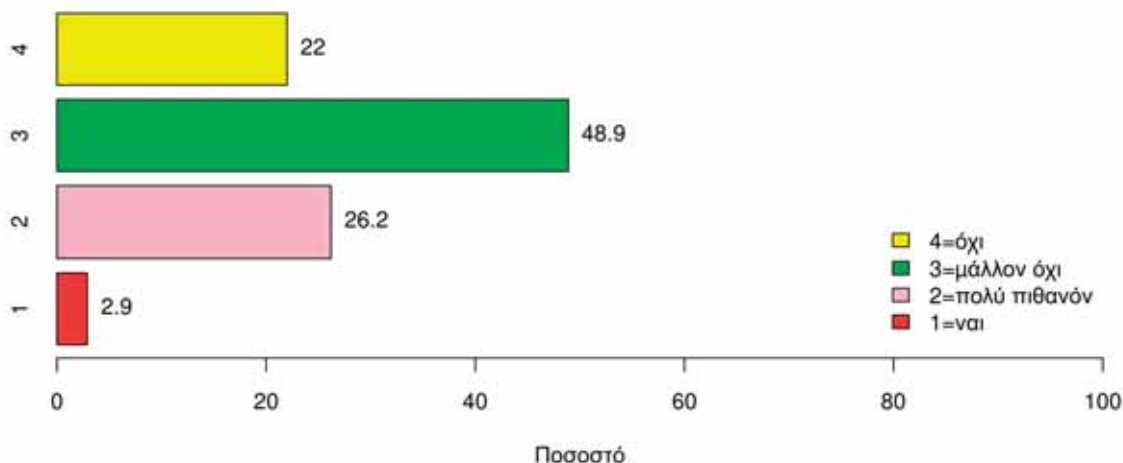
Η αντίδραση των εκπαιδευτικών του δείγματος αποκαλύπτει την “υπαρκτή σχολική πραγματικότητα”



Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν εγκλωβισμένοι ανάμεσα στη διδασκαλία συγκεκριμένης ύλης και την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων.

Στο δημόσιο διάλογο για τη λειτουργία του σχολείου και ειδικότερα για το έργο των εκπαιδευτικών, κυρίως το διδακτικό, συχνά γίνεται αναφορά σε κανονιστικά πλαίσια, διδακτικές κατευθύνσεις, θεσμικούς περιορισμούς και κάθε είδους "πιέσεις" που φέρεται να δέχεται ο εκπαιδευτικός της πράξης. Άλλοτε πάλι γίνεται λόγος για αυστηρές μεθοδολογικές επιλογές, που στενεύουν το περιθώριο εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων. Έτσι είναι εύλογο το ερευνητικό ερώτημα:

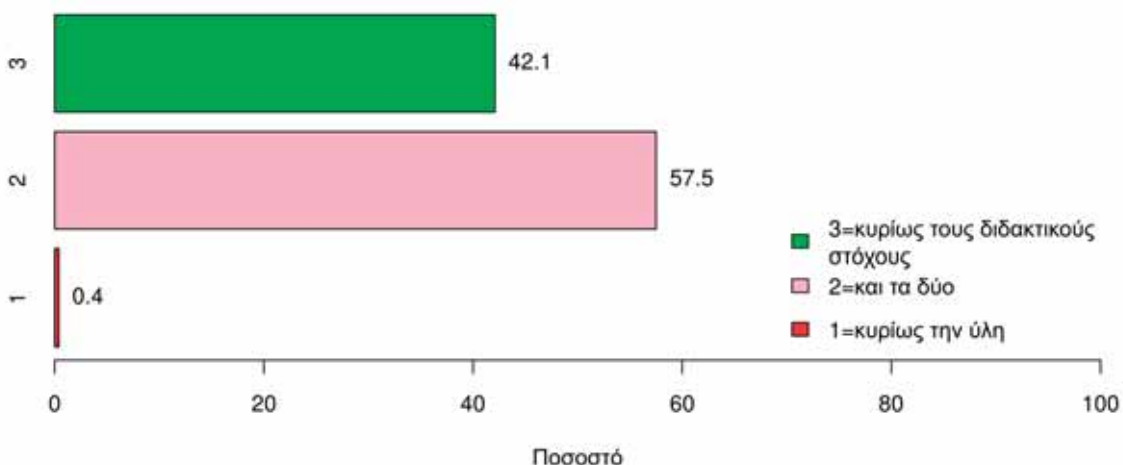
- θα αντιμετωπίζατε πρόβλημα αν χρησιμοποιούσε το βιβλίο με εναλλακτικό τρόπο (A33);



Τα ερευνητικά δεδομένα που προκύπτουν από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος δεν ανησυχούν. Οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους ισχυρίζονται ότι μάλλον δεν θα αντιμετωπίζαν προβλήματα εάν προσπαθούσαν να πετύχουν διδακτικούς στόχους με εναλλακτικούς τρόπους. Διαπιστώνεται μάλιστα η απουσία στατιστικά σημαντικών διαφορών ανάμεσα στις τάξεις

Αν θεωρητικά το έργο του/της εκπαιδευτικού συνίσταται σ' αυτό που ορίζει η θεσμική του λειτουργία, δηλαδή κατά προτεραιότητα η διδασκαλία, αυτή τι πραγματικά είναι; Πως ο/η εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τη διδακτική του πράξη; Τι νομίζει ότι τη συγκροτεί; Και αυτό σε τι συνίσταται; Το ερευνητικό ερώτημα διαμορφώνεται ως εξής:

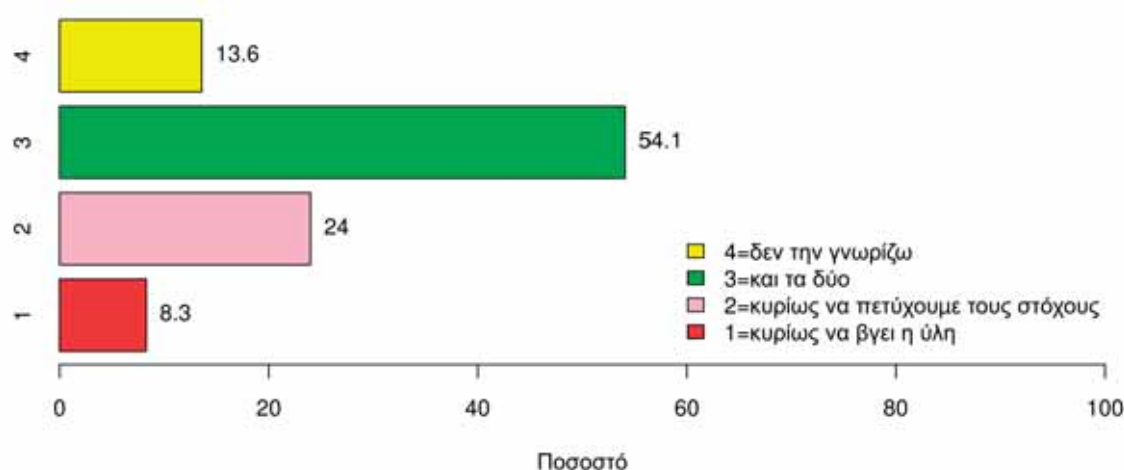
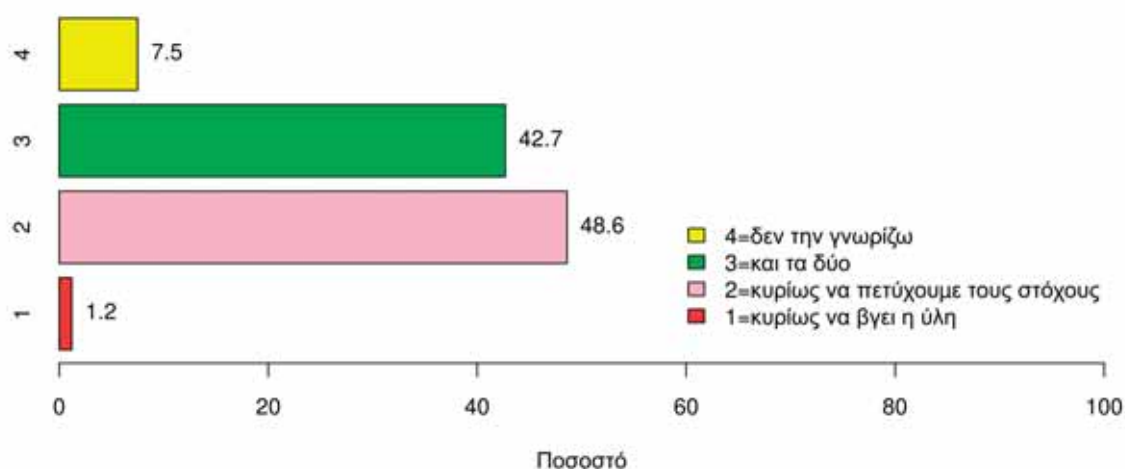
- τι ενδιαφέρεστε να κάνετε όταν διδάσκετε: να πετύχετε τους διδακτικούς στόχους ή να βγάλετε την ύλη (A34);

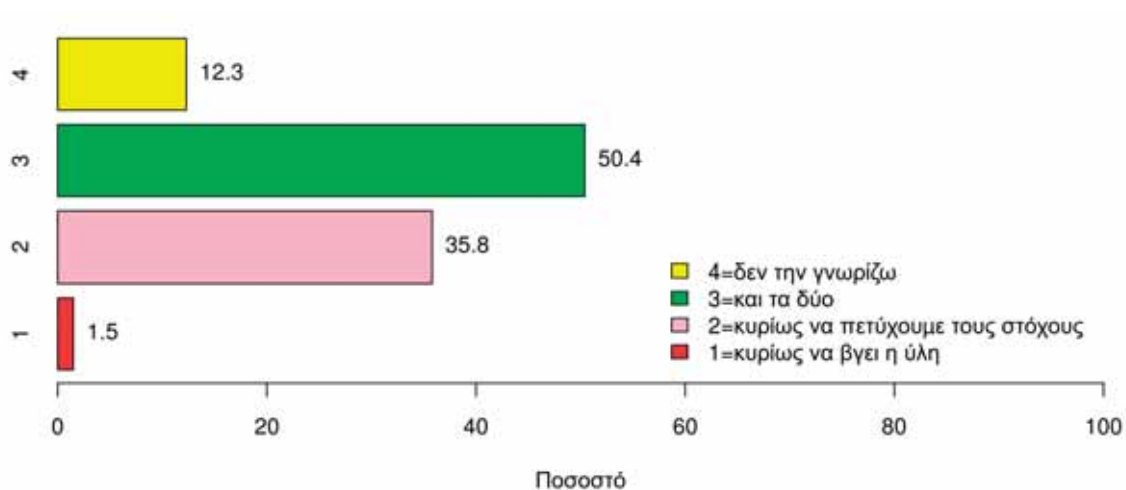


Και στην περίπτωση του συγκεκριμένου ερωτήματος, η αντίδραση των εκπαιδευτικών έχει ενδιαφέρον, καθώς οι επιλογές περιορίζονται στην επίτευξη "και των δύο" (επίτευξη διδακτικών στόχων και ολοκλήρωση της προβλεπόμενης ύλης). Οι συγκεντρώσεις στην επιλογή "κυρίως να βγάλω την ύλη" είναι εξαιρετικά ισχνές.

Η οργάνωση του μαθήματος και η διεξαγωγή της διδασκαλίας, έτσι όπως τελούνται σε θεσμικό -δηλ. ιεραρχικά δομημένο περιβάλλον- δέχονται οργανικού χαρακτήρα και διαβαθμισμένης ισχύος επιδράσεις ή ποικιλώνυμες "πιέσεις". Ίσως και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να μεταφράζουν σε "οδηγίες" ("γραμμές") τις διάφορες νύξεις, τις έμμεσες κατευθύνσεις, τις υπόρρητες επιλογές ως επιθυμητές, από την πλευρά του συστήματος και των στελεχών του, διοικητικά αποδεκτές δεσμευτικές υποδείξεις. Πρόκειται συχνά για τον ψυχολογικό μηχανισμό της εσωτερίκευσης, δηλαδή της αποδοχής και ιδιοποίησης εξωτερικά επιβαλλόμενων επιλογών, που το υποκείμενο και στην περίπτωση αυτή ο εκπαιδευτικός εκτελεί "πειθαναγκασζόμενος" ότι ενεργεί με προσωπικό τρόπο. Έτσι, είτε ως προβολή, είτε ως διοικητική "γραμμή" είναι ενδιαφέρον να συλλεγούν εμπειρικά δεδομένα για τον προσανατολισμό που παίρνει η διδακτική πράξη, με άλλα λόγια η αναζήτηση συγκεκριμένων πόλων στήριξης και πλαισίωσης της διδασκαλίας από τους διοικητικά και εκπαιδευτικά προϊσταμένους. Αν, λοιπόν οι σχολικοί σύμβουλοι, το Υπ.Ε.Π.Θ. και ο διευθυντής της σχολικής μονάδας θεωρηθούν φορείς/ κάτοχοι εξουσίας και γνώσης να παράσχουν ή να διοχετεύσουν προς εκτέλεση την όποια επιλογή, η τεκμηρίωση με συγκεκριμένα στοιχεία θα είχε ξεχωριστή σημασία. Τα ερευνητικά ερωτήματα λοιπόν είναι:

- πώς αντιλαμβάνεται ο εκπαιδευτικός "τη γραμμή" στο παραπάνω θέμα που έχει η εκπαιδευτική ιεραρχία και συγκεκριμένα:
 - ο σχολικός σύμβουλος (Α35);
 - το Υπ.Ε.Π.Θ./Π.Ι. (Α36);
 - ο διευθυντής της σχολικής μονάδας (Α37);

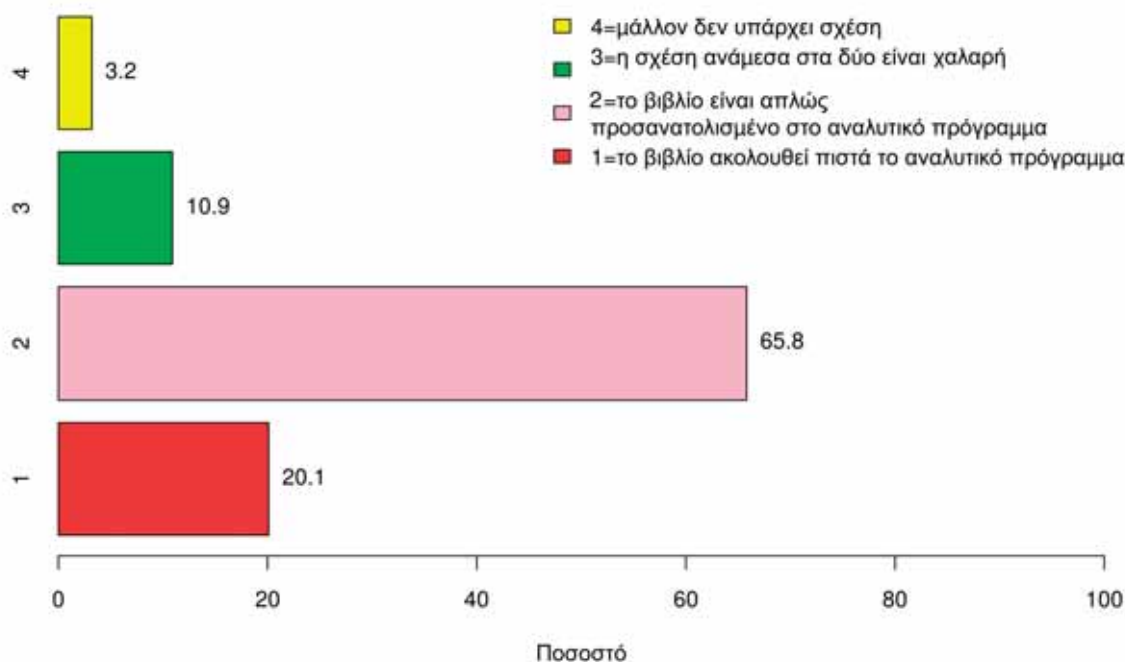




Οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν στα ερωτήματα διχάζονται ανάμεσα σε δύο επιλογές: να πετύχουν τους διδακτικούς στόχους ή να επιχειρήσουν να συμβιβάσουν την επίτευξη των στόχων με την ολοκλήρωση της προβλεπόμενης ύλης.

Στην ελληνική αλλά και στη διεθνή βιβλιογραφία γίνεται συχνά αναφορά (ορισμένες φορές με έμφαση) στη διάσταση που παρατηρείται ανάμεσα στο αναλυτικό και στο πραγματικό (σχολικό) πρόγραμμα. Το κρυφό πρόγραμμα έχει - ή καλύτερα κατέκτησε - και αυτό τη δική του θέση και σημασία. Είναι εύλογο, ωστόσο, να διερευνηθεί, γειωμένη στη διδακτική πράξη, η σχέση αναλυτικού προγράμματος και διδακτικού βιβλίου. Έτσι διατυπώνεται το παρακάτω ερευνητικό ερώτημα:

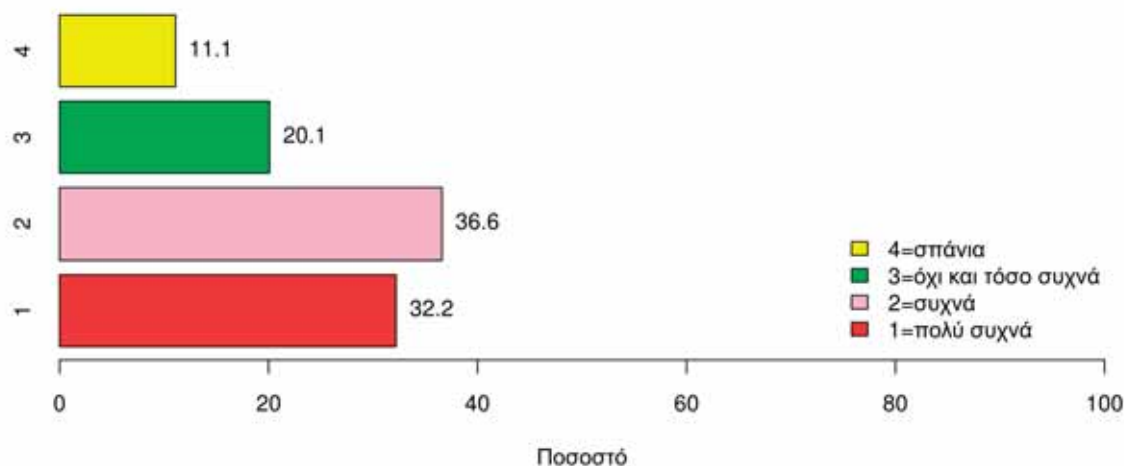
- ποια είναι η εμπειρία από τη διδασκαλία σας αναφορικά με τη σχέση αναλυτικού προγράμματος και διδακτικού βιβλίου (Α38);



Οι εκπαιδευτικοί με τις δηλώσεις τους αναγνωρίζουν τον προσανατολισμό των σχολικών βιβλίων στα αναλυτικά προγράμματα.

Το βιβλίο του δασκάλου συγκέντρωσε σε διάφορες περιπτώσεις πολλές κριτικές και συχνά θεωρήθηκε ως κωδικοποίηση οδηγιών που ενισχυοποιούσε και ομογενοποιούσε τη διδακτική πράξη. Όμως αυτό συνιστά, αν κρίνει κανείς από τη διαδρομή του, ένα κάποιο “βοήθημα” και “στήριγμα” του διδακτικού έργου. Η αναζήτηση εμπειρικών δεδομένων αναφορικά με τη συχνότητα προσφυγής σε αυτό μπορεί να αναδείξει και τη σημασία που έχει. Το ερευνητικό ερώτημα που προκύπτει έχει ως εξής:

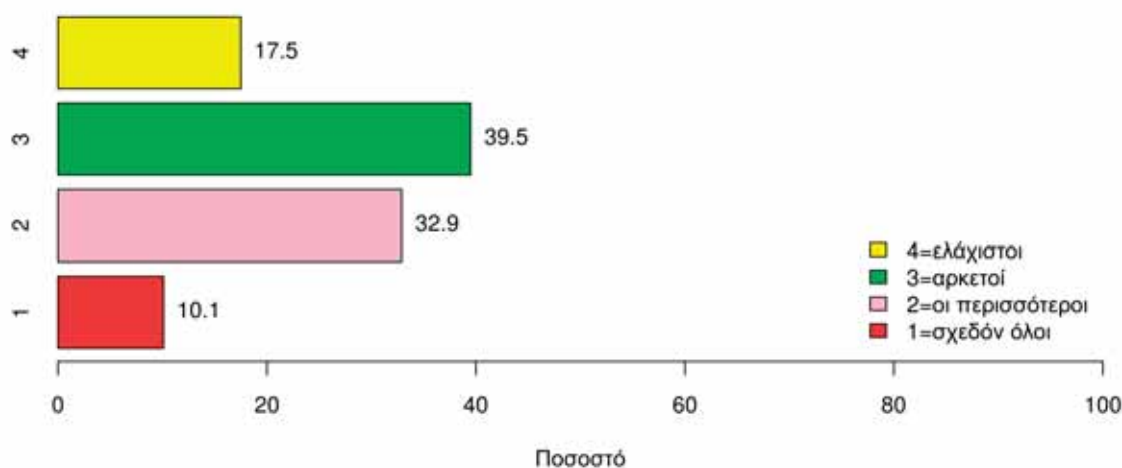
- πόσο συχνά ο εκπαιδευτικός προστρέχει στο βιβλίο του δασκάλου (A39);



Οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν στη συγκεκριμένη ερώτηση του ερωτηματολογίου προσδιορίζουν με σαφήνεια την τάση. Το βιβλίο του εκπαιδευτικού είναι ένα “βοήθημα” στο οποίο προστρέχουν συχνά (ή πολύ συχνά), με το ποσοστό να μειώνεται όταν κινούμαστε προς τις μεγαλύτερες τάξεις.

Το σχολικό βιβλίο είναι ένα “εργαλείο” -κοινωνό αγαθό - κάθε οικογένειας. Τα εγχειρίδια διαμορφώνουν άποψη, διατυπώνουν κρίσεις, εκδηλώνουν ποικιλότροπα το ενδιαφέρον και τις “θέσεις” τους. Έχει ενδιαφέρον να εξετάσει κανείς

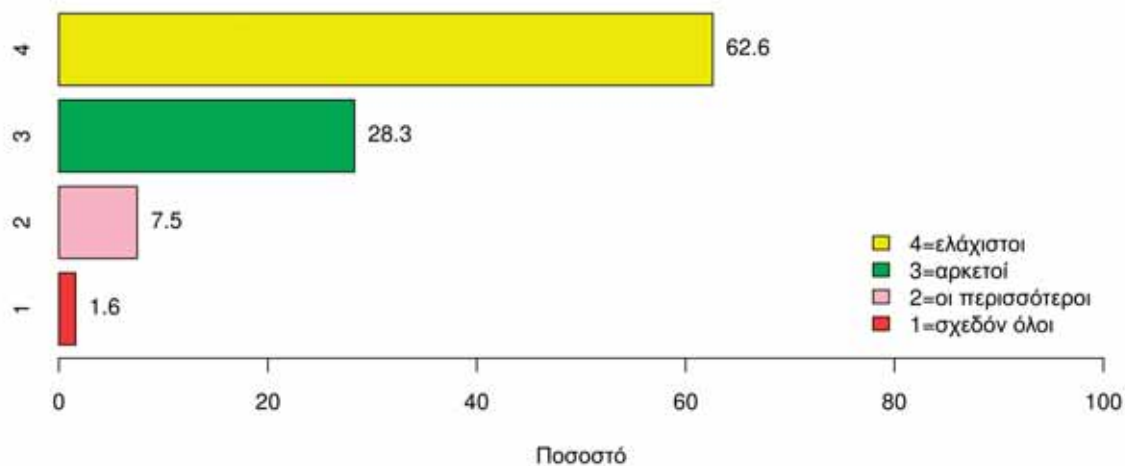
- τι ποσοστό γονέων νομίζει ο εκπαιδευτικός ότι καταπιάνονται με τα σχολικά βιβλία και καταγίνονται με τις κατ'οίκον εργασίες (A40);



Από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι πολλοί γονείς ασχολούνται με τα σχολικά βιβλία και τις κατ'οίκον εργασίες των παιδιών τους. Το ποσοστό ενασχόλησης όμως μειώνεται όσο μεγαλώνει η σχολική τάξη.

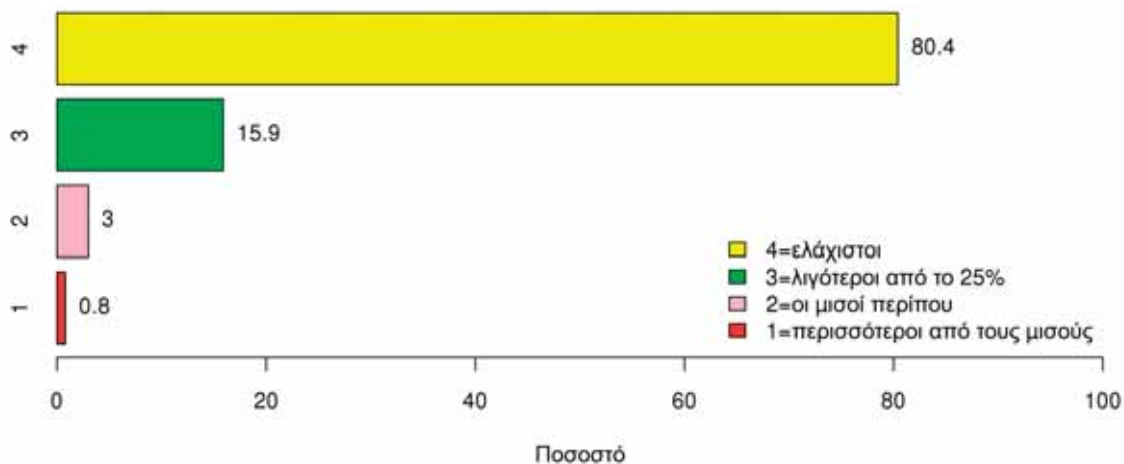
Το ερευνητικό σχέδιο που περιγράφεται εδώ παρέχει, ανάμεσα σε άλλους "αντικειμενικούς" στόχους τη δυνατότητα αναζήτησης των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη "συμμετοχή" των γονέων στην εκπαιδευτική/μαθησιακή προσπάθεια των παιδιών τους. Το παραπάνω ερώτημα αποδίδει το σχετικό προβληματισμό. Ωστόσο πόσοι γονείς συντρέχουν το μάθημα της επόμενης μέρας και πόσοι προστρέχουν σε φροντιστήρια και ιδιαίτερα; Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν στην αποτύπωση της κατάστασης. Έτσι προκύπτουν τα παρακάτω δύο ερωτήματα:

- πόσοι γονείς προετοιμάζουν το παιδί τους για το μάθημα της επόμενης ημέρας (A41);



Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι η συμμετοχή των γονέων στην προετοιμασία των παιδιών τους για τα μαθήματα της επόμενης ημέρας είναι μάλλον η εξαίρεση.

- τι ποσοστό μαθητών (εκτιμά ο εκπαιδευτικός) ότι "πάνε φροντιστήριο" ή "παρακολουθούν ιδιαίτερο μάθημα" (A42);



Στη συγκεκριμένη ερώτηση διαπιστώνεται μια ελαφρά μετατόπιση αυξημένης συμμετοχής σε φροντιστηριακά ή ιδιαίτερα μαθήματα όσο κινούμαστε προς τις μεγαλύτερες τάξεις.