

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ΦΡΑΣΗ του τίτλου «Τι έχουμε για αύριο;» αναφέρεται βέβαια στις κατ' οίκον εργασίες και είναι ενδεικτική μιας κυρίαρχης αντίληψης των γονέων στη χώρα μας. Η ερώτηση απευθύνεται στο παιδί, αλλά, αντί για το δεύτερο ενικό πρόσωπο —που θα ήταν το αναμενόμενο— χρησιμοποιείται το πρώτο πληθυντικό. Αν και η παρατήρηση αυτή φαίνεται να είναι ήσσονος σημασίας, ωστόσο δείχνει τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς αντιλαμβάνονται την εμπλοκή τους στις κατ' οίκον εργασίες. Άλλωστε, ο συγκεκριμένος τρόπος έκφρασης των γονέων δεν αφορά μόνο τις σχολικές υποχρεώσεις του παιδιού, αλλά επεκτείνεται και σε άλλα ζητήματα, όπως την περίπτωση που το παιδί ασθενήσει («Σήμερα είμαστε λίγο άρρωστοι») ή την επιτυχία σε διάφορες εξεταστικές δοκιμασίες με αποκορύφωμα τις εισαγωγικές εξετάσεις για το Πανεπιστήμιο («Πήγαμε πολύ καλά στις εξετάσεις») (Τσιριγώτης, 2015). Όταν οι γονείς ρωτούν το παιδί «Τι έχουμε για αύριο;», είναι σαν να του υπενθυμίζουν ότι οι εργασίες δεν είναι δική του, προσωπική υπόθεση, αλλά και δική τους. Αυτό βέβαια το κάνουν επειδή γνωρίζουν εκ πείρας ότι θα τους ζητηθεί να βοηθήσουν και ότι από την ποσότητα και τη δυσκολία των εργασιών που ανέθεσε ο εκπαιδευτικός εξαρτάται εάν θα κυλήσει ομαλά ή με προβλήματα το απόγευμα της οικογένειας.

Οι περισσότεροι γονείς στη χώρα μας θεωρούν τις κατ' οίκον εργασίες ως μία απολύτως δεδομένη εκπαιδευτική πρακτική,

ως ένα «αναγκαίο κακό». Πιστεύουν ότι μπορεί μεν να προκαλεί πολλά προβλήματα στην καθημερινότητα παιδιών και γονέων, ωστόσο συμβάλλει στη βελτίωση της μάθησης και των σχολικών επιδόσεων. Θεωρούν δηλαδή ότι μελετώντας το παιδί στο σπίτι, επεκτείνει τον χρόνο μάθησης και, συνεπώς, προκύπτουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Αυτή η διαπίστωση, αν και ακούγεται αυτονόητη, δεν είναι, αφού δεν επαληθεύεται πάντα από τα ερευνητικά δεδομένα. Αντιθέτως, στον χώρο του δημοτικού σχολείου οι σχετικές έρευνες έχουν δείξει ότι οι κατ' οίκον εργασίες, με τον τρόπο που δίνονται, δεν συμβάλλουν καθόλου ή συμβάλλουν ελάχιστα στη βελτίωση των επιδόσεων και σε κάθε περίπτωση συνιστούν μια υπερτιμημένη εκπαιδευτική πρακτική. Αν μπορούν να συμβάλουν σε κάτι, αυτό είναι στη δυνατότητα να αποκτήσει το παιδί καλές συνήθειες μελέτης, αυτονομία και δεξιότητες αυτορρύθμισης, όπως η διαχείριση του χρόνου, η διευθέτηση του περιβάλλοντος εργασίας, η αποφυγή διάσπασης της προσοχής, ο έλεγχος αρνητικών συναισθημάτων, η διατήρηση των κινήτρων, η αυτοαποτελεσματικότητα κ.ά. Ωστόσο, όλα αυτά είναι δύσκολο να επιτευχθούν, καθώς οι περισσότεροι γονείς δεν γνωρίζουν πώς να βοηθήσουν το παιδί τους να αναπτύξει αυτές τις ικανότητες και δεξιότητες. Και αυτό είναι, βέβαια, φυσικό.

Πολλοί από τους γονείς, λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων, δεν διαθέτουν χρόνο για να εμπλακούν στις κατ' οίκον εργασίες, άλλοι έχουν χρόνο, αλλά δεν έχουν το γνωστικό υπόβαθρο για να το πράξουν, άλλοι δεν γνωρίζουν τον τρόπο και με τη συμπεριφορά τους προκαλούν το αντίθετο από αυτό που επιδιώκουν και άλλοι, έχοντας την οικονομική δυνατότητα, καταφεύγουν σε ιδιαίτερα μαθήματα, προκρίνουν δηλαδή μια λύση έξω από αυτούς, προκειμένου να αντιμετωπίσουν όλα τα παραπάνω προβλήματα. Στη χειρότερη θέση βρίσκονται, ασφαλώς, οι γονείς που δεν διαθέτουν ούτε χρόνο, ούτε το γνω-

στικό υπόβαθρο, ούτε τον τρόπο, ούτε το χρήμα. Για αυτούς η επιλογή του (δωρεάν) Ολοήμερου Σχολείου είναι μονόδρομος. Ωστόσο, ο θεσμός αυτός έχει σε μεγάλο βαθμό πολύ συχνά απαξιωθεί, αδυνατεί να ανταποκριθεί στον στόχο της προετοιμασίας και μελέτης και λειτουργεί κυρίως ως χώρος φύλαξης των παιδιών.

Ένα καθημερινό επακόλουθο της εμπλοκής των γονέων στις κατ' οίκον εργασίες είναι οι καθημερινές εντάσεις, οι προστριβές και οι απειλές προκειμένου να αποφασίσει επιτέλους το παιδί να ασχοληθεί με τις σχολικές του υποχρεώσεις. Οι γονείς, και κυρίως οι μητέρες, μετατρέπονται καθημερινά σε «δασκάλες του έθνους», αναλαμβάνοντας έναν ρόλο που δεν τους ανήκει, έναν ρόλο που θα μπορούσαν να αναλάβουν το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί. Στον ρόλο αυτό θα πρέπει να προσθέσουμε και εκείνον του «γονέα ταξιτζή» που περιφέρει καθημερινά το παιδί από δραστηριότητα σε δραστηριότητα, από το ένα σημείο της πόλης στο άλλο. Όλα αυτά οδηγούν σε σωματική και ψυχοσυναισθηματική επιβάρυνση παιδιών και γονέων. Αλλά και οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους αντιμετωπίζουν τα δικά τους προβλήματα στην προσπάθειά τους να επιλέξουν τις κατάλληλες εργασίες, να αναθέσουν, να ελέγξουν, να αξιολογήσουν, να δώσουν την απαραίτητη ανατροφολογία, ενώ έχουν και να αντιμετωπίσουν αφενός τις δικαιολογίες, τα ψέματα και τις απόπειρες εξαπάτησης από ορισμένους μαθητές, αφετέρου τις αιτιάσεις και απαιτήσεις των γονέων, άλλοτε για περισσότερες και άλλοτε για λιγότερες εργασίες. Στην εικόνα θα μπορούσαμε να προσθέσουμε και τις εντάσεις και τις διενέξεις μεταξύ των γονέων για το ποιος από τους δύο θα «διαβάσει» το παιδί.

Οι περισσότεροι γονείς είναι υπέρμαχοι των εργασιών στο σπίτι, πιστεύουν στην παιδευτική τους αξία, προσδοκούν από τον/την εκπαιδευτικό να αναθέτει εργασίες καθημερινά, ορισμένοι μάλιστα θεωρούν πως όσο περισσότερες αναθέτει τόσο

πιο καλός¹ εκπαιδευτικός είναι, γιατί νομίζουν ότι όσο περισσότερη δουλειά έχει το παιδί τους στο σπίτι τόσο καλύτερα θα είναι τα μαθησιακά του αποτελέσματα. Ωστόσο και οι δύο πεποιθήσεις των γονέων είναι εσφαλμένες. Η ανάθεση πολλών εργασιών για το σπίτι μπορεί να σημαίνει ανεπάρκεια του εκπαιδευτικού που προσπαθεί να καλύψει τα κενά του μεταφέροντας τη μάθηση εκτός σχολείου. Αντίθετα, ένας καλός εκπαιδευτικός μπορεί να μην αναθέτει καθόλου ή να αναθέτει ελάχιστες εργασίες, ακριβώς επειδή η διδασκαλία του είναι ποιοτική και αποτελεσματική και η μάθηση ολοκληρώνεται στην αίθουσα διδασκαλίας. Όσον αφορά τον μαθητή, οι έρευνες συγκλίνουν στη διαπίστωση πως από ένα χρονικό σημείο και μετά οι εργασίες όχι μόνο δεν του προσφέρουν τίποτα, αλλά λειτουργούν και αρνητικά για τη μάθηση. Για τον λόγο αυτό η επιστημονική άποψη για τον χρόνο μελέτης συνοψίζεται στον λεγόμενο «χρυσό κανόνα» των 10 λεπτών (Cooper, 2007). Σύμφωνα με αυτόν, ο χρόνος προετοιμασίας και μελέτης που απαιτείται για όλα τα μαθήματα ανά σχολική τάξη δεν θα πρέπει να ξεπερνά τα δέκα λεπτά προστιθέμενα ανά τάξη. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου προτείνονται 10 λεπτά, στη Β' 20, στην Γ' 30, στην ΣΤ' 60 λεπτά μελέτης κ.ο.κ. Περίπου στο ίδιο πνεύμα κινούνται και οι σχετικές οδηγίες του υπουργείου Παιδείας: Για τις Α' και Β' τάξεις έως 30 λεπτά, για τις Γ' και Δ' 40 λεπτά και για τις τάξεις Ε' και ΣΤ' 60 λεπτά. Αυτό είναι όμως θεωρητικό. Στην πράξη και στην καθημερινότητα των μαθητών/τριών οι χρόνοι που αφιερώνονται στις κατ' οίκον εργασίες υπερβαίνουν κατά πολύ αυτό που προτείνει το υπουργείο.

Το ζήτημα των κατ' οίκον εργασιών αποτελεί για το ελληνικό σχολείο μεγάλο πρόβλημα μια και η χώρα μας καταλαμβάνει μία από τις πρώτες θέσεις παγκοσμίως όσον αφορά τον

1. Για αμιγώς πρακτικούς λόγους –και για να διευκολύνεται η ροή του κειμένου– στο βιβλίο χρησιμοποιούμε το αρσενικό γένος.

χρόνο μελέτης των μαθητών στο σπίτι. Αυτό προκύπτει από πολλές διεθνείς έρευνες και αξιολογήσεις οι οποίες δείχνουν ότι το αποτέλεσμα δεν είναι το επιθυμητό, αφού ο αυξημένος χρόνος μελέτης των μαθητών στην Ελλάδα δεν εκβάλλει και σε καλύτερη μάθηση. Αντιθέτως, η χώρα μας καταλαμβάνει μία από τις τελευταίες θέσεις όσον αφορά τις επιδόσεις των μαθητών σε διεθνείς εξεταστικές δοκιμασίες. Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν χώρες με ελάχιστες ή καθόλου κατ' οίκον εργασίες, αλλά με πολύ καλές επιδόσεις σε διεθνείς αξιολογήσεις (π.χ. Φιλανδία, Ολλανδία).

Η ανάθεση πολλών εργασιών για το σπίτι έχει επιπτώσεις και στους γονείς αλλά και, κυρίως, στον ελεύθερο χρόνο των μαθητών. Οι κατ' οίκον εργασίες σε συνδυασμό με τις πολλές εξωσχολικές υποχρεωτικές δραστηριότητες εκπαιδευτικού χαρακτήρα συμβάλλουν στον περιορισμό του ελεύθερου χρόνου των μαθητών στη χώρα μας, του χρόνου δηλαδή που έχουν στη διάθεσή τους για παιχνίδι, βόλτες, παρέες με τους φίλους, συνέντευξη και επαφή με τους γονείς, ξεκούραση, χαλάρωση ή και απραξία, μελέτη για ευχαρίστηση κ.ά.π. Τελικώς, για τους μαθητές στην Ελλάδα ο ελεύθερος χρόνος καταλήγει να είναι «σχο-λειοποιημένος», να λειτουργεί δηλαδή σε μεγάλο βαθμό ως συμπληρωματικός χρόνος της σχολικής μάθησης, αποδυναμωμένος από το εγγενές του χαρακτηριστικό της αυτοδιάθεσης και της επιλογής. Ο ελεύθερος χρόνος συρρικνώνεται, συνεπώς, από εξωσχολικές υποχρεώσεις που δεν ορίζονται από τον ίδιο τον μαθητή, με αποτέλεσμα να μην είναι πραγματικά τόσο ελεύθερος, όπως υποδηλώνει η ονομασία του «ελεύθερος χρόνος».

Απέναντι σε όλα αυτά τα προβλήματα που αναφέραμε ακροθιγώς υπάρχουν γονείς που αντιστέκονται και αντιδρούν, ζητώντας λιγότερες και ποιοτικότερες εργασίες, ενώ ορισμένες φωνές κάνουν λόγο για την ολική κατάργησή τους και την επιστροφή τους στο σχολείο, ώστε να αναλάβουν οι πλέον ειδικοί, δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί, τον ρόλο που έχουν οι («ερασιτέ-

χνες») γονείς στο σπίτι. Η στάση αυτή των γονέων υποστηρίζεται και από ερευνητικά δεδομένα και επιστημονικές απόψεις που καταλήγουν να προτείνουν —τουλάχιστον για τον χώρο του δημοτικού σχολείου— είτε την κατάργηση των κατ' οίκον εργασιών και τη μετατροπή τους σε σχολικές εργασίες, είτε τον δραστικό τους περιορισμό και ταυτόχρονα την ποιοτική τους αναβάθμιση.

Σε διεθνές επίπεδο οι διαφωνίες, οι αντιστάσεις και οι διεκδικήσεις των γονέων απέναντι στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στο σπίτι με τις σχολικές εργασίες εκβάλλουν αφενός στον δημόσιο διάλογο, αφετέρου σε πράξεις διαμαρτυρίας. Σε ορισμένες περιπτώσεις μάλιστα (π.χ. Γαλλία, Ισπανία) οι ομοσπονδίες γονέων έφτασαν ακόμα και στο σημείο να κηρύξουν «απεργία» από τις κατ' οίκον εργασίες, κάνοντας εμπόδιο για έναν μήνα στις σχολικές υποχρεώσεις των παιδιών τους. Στην Ελλάδα αντιθέτως, το πρόβλημα δεν εμφανίζεται στον δημόσιο διάλογο, δεν απασχολεί τα ΜΜΕ και μάλλον παραμένει στην ιδιωτική σφαίρα, όπου και εκτονώνονται οι όποιες αντιδράσεις και διαφωνίες. Πρόσφατες έρευνες, ωστόσο, δείχνουν πως και στη χώρα μας υπάρχουν αρκετοί γονείς που διαφωνούν με την ανάθεση πολλών εργασιών, λόγω των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν αυτοί και τα παιδιά τους (Παπάζογλου, 2022· Χανιωτάκης, 2022· Θωίδης & Χανιωτάκης, 2008).

Σκοπός του βιβλίου είναι να συμβάλει στην ανάπτυξη ενός δημόσιου διαλόγου που απουσιάζει μέχρι σήμερα από τη χώρα μας, ώστε να αναδειχθούν και να τονιστούν οι διαπιστωμένες αδυναμίες και τα προβλήματα των κατ' οίκον εργασιών, και να ακουστεί και η φωνή των γονέων που δεινοπαθούν καθημερινά και δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις συνεχώς αυξανόμενες απαιτήσεις τόσο του σχολείου όσο και των εξωσχολικών φορέων εκπαίδευσης. Πρωτίστως, όμως, το βιβλίο αποσκοπεί στην ενημέρωση και υποβοήθηση όλων των γονέων, προκειμένου, αφενός να κατανοήσουν και να συνειδητοποιή-

σουν την προβληματική λειτουργία αυτής της πρακτικής, αφετέρου να μπορέσουν με τον πλέον ενδεδειγμένο τρόπο να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν με το παιδί στις κατ' οίκον εργασίες του, αλλά και με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης του. Στο πνεύμα αυτό παρουσιάζονται δεδομένα και προτάσεις εφαρμογής που απορρέουν από την επιστημονική θεωρία και έρευνα και έχουν ως αποδέκτες, εκτός από τους γονείς, και τους εκπαιδευτικούς. Άλλωστε, συνιστά μία βασική υποχρέωση του εκπαιδευτικού αφενός να ενημερώνει τους γονείς για τον τρόπο που αντιμετωπίζει ο ίδιος τις κατ' οίκον εργασίες και τις προσδοκίες που έχει από αυτούς, αφετέρου να τους συμβουλεύει για τον τρόπο με τον οποίο εμπλέκονται και συμπεριφέρονται στο παιδί τους, προκειμένου να προκύψουν τα προσδοκώμενα οφέλη και οι πλέον θετικές προϋποθέσεις αποτελεσματικής επικοινωνίας, συνεργασίας και συνακόλουθα καλύτερης μάθησης. Κατά συνέπεια, το βιβλίο έχει ως αποδέκτες, όχι μόνο τους γονείς, αλλά και τους υποψήφιους και εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, προκειμένου να μπορέσουν να ανταποκριθούν με επιτυχία στον ενημερωτικό και συμβουλευτικό τους ρόλο.

Στο Πρώτο Κεφάλαιο παρουσιάζεται η προβληματική γύρω από το ζήτημα των κατ' οίκον εργασιών, εστιάζοντας στα είδη των εργασιών και στα κριτήρια με τα οποία αυτές ταξινομούνται, στο θεσμικό πλαίσιο που ισχύει στη χώρα μας, στη σχέση ανάμεσα στις κατ' οίκον εργασίες και τη διδασκαλία, αλλά και στην αμφισβητούμενη σχέση τους με τη μάθηση και τις σχολικές επιδόσεις.

Στο Δεύτερο Κεφάλαιο προσεγγίζουμε τις κατ' οίκον εργασίες, εστιάζοντας στον ρόλο των γονέων. Εξετάζουμε λοιπόν τη στάση και συμπεριφορά τους απέναντι στην ανάθεση εργασιών, τους λόγους για τους οποίους προκρίνουν ή αμφισβητούν τις εργασίες, τόσο στη χώρα μας όσο και σε διεθνές επίπεδο.

Στο Τρίτο και Τέταρτο Κεφάλαιο παρουσιάζουμε τα υπέρ και τα κατά των κατ' οίκον εργασιών. Από τη μία πλευρά εστιάζ-

ζουμε στις πιθανές θετικές τους επιδράσεις στη σχέση γονέων - παιδιού, στη σχολική επίδοση και στην προσωπικότητα του μαθητή. Από την άλλη πλευρά επικεντρωνόμαστε στα «δεινά» που επιφέρουν οι εργασίες αυτές στον ελεύθερο χρόνο των μαθητών, στην ψυχοσυναισθηματική τους κατάσταση αλλά και στα προβλήματα που προκύπτουν από την ανάθεση εργασιών στις διακοπές και στα Σαββατοκύριακα.

Το Πέμπτο Κεφάλαιο είναι αφιερωμένο στα προβλήματα που αφορούν τους γονείς και προκύπτουν από την εμπλοκή τους στις κατ' οίκον εργασίες, όπως για παράδειγμα η υπερβολική βοήθεια προς το παιδί, οι καθημερινές εντάσεις και καβγάδες στο σπίτι, καθώς και οι δυσκολίες που απορρέουν από την αδυναμία των γονέων να βοηθήσουν λόγω άγνοιας ή έλλειψης χρόνου. Ιδιαίτερα εξετάζεται ο ρόλος του κοινωνικο-οικονομικού και μορφωτικού επιπέδου της οικογένειας σε σχέση με τη βοήθεια που μπορεί να προσφέρει στο παιδί και οι εκπαιδευτικές ανισότητες που προκύπτουν από αυτή τη σχέση.

Στο Έκτο και Έβδομο Κεφάλαιο διατυπώνονται προτάσεις προς τους γονείς, προκειμένου να μπορέσουν αφενός να διαμορφώσουν μία ισορροπημένη σχέση με το παιδί τους, αφετέρου να το υποστηρίξουν έμπρακτα και να το βοηθήσουν με τον καλύτερο τρόπο στη φάση της ενασχόλησής του με τις κατ' οίκον εργασίες. Οι προτάσεις αφορούν τον χρόνο και τη διαμόρφωση του κατάλληλου περιβάλλοντος μελέτης του παιδιού, αλλά κυρίως την ποιοτική διάσταση της συμμετοχής των γονέων, τον τρόπο βοήθειας και την αντιμετώπιση περιπτώσεων άρνησης ή δυσκολίας του παιδιού να ανταποκριθεί στις σχολικές του υποχρεώσεις.

Στο τελευταίο κεφάλαιο εξετάζουμε κριτικά τη σχέση σχολείου και οικογένειας, αναρωτιόμαστε για το δικαίωμα παρέμβασης του σχολείου στην οικογενειακή σφαίρα μέσω των κατ' οίκον εργασιών που αναθέτει και διατυπώνουμε προτάσεις βελτίωσης της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού και γονέων.

1.

Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΩΝ ΚΑΤ' ΟΙΚΟΝ ΕΡΓΑΣΙΩΝ

1.1. *Εννοιολογήσεις και ταξινομήσεις*

ΜΕ ΤΟΝ ΟΡΟ *κατ' οίκον εργασίες* εννοούμε τις σχολικές εργασίες που αναθέτει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές του προκειμένου να πραγματοποιηθούν σε ώρες εκτός σχολείου (Cooper, 2007). Το ίδιο ακριβώς εννοούμε, όταν αναφερόμαστε σε *σχολικές εργασίες για το σπίτι* ή όταν μιλούμε για την *προετοιμασία και μελέτη* των μαθημάτων της επόμενης ημέρας. Ο προσδιορισμός «κατ' οίκον» δεν ισχύει στην κυριολεξία, αφού οι εργασίες μπορεί να πραγματοποιούνται και σε χώρους εκτός σπιτιού, όπως στο Ολοήμερο Σχολείο, σε Κέντρα Μελέτης, σε Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης κ.α. (Θωίδης & Χανιωτάκης, 2018).

Στον όρο «κατ' οίκον εργασίες» δεν περιλαμβάνεται η προετοιμασία για διάφορες σχολικές και εξωσχολικές εξεταστικές διαδικασίες, ούτε οι εξωσχολικές δραστηριότητες εκπαιδευτικού χαρακτήρα, όπως για παράδειγμα η εκμάθηση ξένων γλωσσών ή η μελέτη ενός μουσικού οργάνου. Δεν περιλαμβάνονται, ασφαλώς, οι επιπλέον εργασίες που μπορεί να αναθέτουν κάποιοι γονείς στο παιδί τους, όπως και

οι υποχρεώσεις που προκύπτουν από τα διάφορα ιδιαίτερα ή φροντιστηριακά μαθήματα. Όλα αυτά δεν ανήκουν στον όρο *κατ' οίκον εργασίες*, επιβάλλουν, ωστόσο, πολλαπλές υποχρεώσεις στον μαθητή, οι οποίες αθροιζόμενες επιβαρύνουν τον ελεύθερο χρόνο του και προκαλούν προβλήματα τόσο στον ίδιο όσο και στην οικογένειά του (Kiritsis, 2018).

Δύο βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα των *κατ' οίκον* εργασιών είναι η *ποσότητα* και η *ποιότητα*. Η ποσότητα περιλαμβάνει τη *συχνότητα* και τη *διάρκεια*. Η συχνότητα αναφέρεται στο πόσο συχνά ο εκπαιδευτικός αναθέτει εργασίες, ενώ η διάρκεια αναφέρεται στον χρόνο που απαιτείται για να ολοκληρωθούν οι εργασίες από τον μαθητή. Ένας εκπαιδευτικός, για παράδειγμα, μπορεί να αναθέτει κάθε μέρα εργασίες διάρκειας μίας ώρας —με βάση τον μέσο μαθητή— ένας άλλος εκπαιδευτικός αναθέτει δύο μόνο ημέρες την εβδομάδα από δύο ώρες κάθε φορά, ενώ ένας τρίτος εκπαιδευτικός μπορεί να αναθέτει σπανίως ή καθόλου εργασίες για το σπίτι. Είναι σαφές ότι αυτές οι διαφορετικές πρακτικές επηρεάζουν με διαφορετικό τρόπο τους μαθητές, αλλά και τους γονείς που εμπλέκονται.

Όσον αφορά την ποιότητα, ερευνητικά δεδομένα επιβεβαιώνουν ότι εφόσον οι εργασίες που δίνονται για το σπίτι είναι προσεκτικά επιλεγμένες και στοχευμένες και όχι «εμπνεύσεις» της τελευταίας στιγμής, οι μαθητές κινητοποιούνται και προσπαθούν περισσότερο, ανταποκρίνονται καλύτερα στις υποχρεώσεις τους με αποτέλεσμα να προκύπτουν περισσότερα μαθησιακά οφέλη, αλλά και οι γονείς να συμμετέχουν περισσότερο (Dettmers et al., 2010· Núñez, et al., 2015b· Van Voorhis, 2004· Trautwein et al., 2006· Trautwein & Lüdtke, 2009). Έρευνες που μελέτησαν την επίδραση της ποιότητας των εργασιών στην ικανοποίηση και κινητοποίηση των μαθητών έδειξαν ότι τα καλύτερα αποτελέσματα

προκύπτουν όταν α) οι εργασίες έχουν το στοιχείο της πρόκλησης για τους μαθητές, β) συνδέονται με καταστάσεις ζωής, γ) προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών και δ) η χρησιμότητά τους γίνεται άμεσα αντιληπτή (Zhou, Zhou, & Traynor, 2020· Suárez et al., 2019).

Ο βαθμός δυσκολίας των κατ' οίκον εργασιών είναι, επίσης, μία σχετική έννοια, αφού αυτό που για έναν μαθητή είναι πολύ δύσκολο, για έναν άλλο μπορεί να είναι αρκετά εύκολο. Όταν οι εργασίες δεν είναι οι ίδιες για όλους, αλλά διαφοροποιούνται κάθε φορά, τότε δίνεται η ευκαιρία σε όλους τους μαθητές να βιώσουν την επιτυχία. Αυτό συμβαίνει, όταν, για παράδειγμα, ένας μαθητής ή μία μικρή ομάδα μαθητών παίρνουν εργασίες για το σπίτι που είναι προσαρμοσμένες στις δυνατότητες και στις ανάγκες τους. Συχνά κάνουμε λόγο για τον μέσο βαθμό δυσκολίας, ο οποίος αναφέρεται στον μέσο μαθητή και μπορεί να διαφέρει από τάξη σε τάξη. Από έρευνες γνωρίζουμε πως όταν οι κατ' οίκον εργασίες είναι πολύ δύσκολες, οι μαθητές απογοητεύονται και ασχολούνται λιγότερο με αυτές (Lynch, Hurley, Cumiskey, Nolan, & McGlynn, 2018· Rosário, Cunha, Nunes, Moreira, Núñez, & Xu, 2019b).

Οι κατ' οίκον εργασίες μπορεί να διαφοροποιούνται και ως προς το κοινωνικό πλαίσιο, εντός του οποίου πραγματοποιούνται. Συνήθως τις διακρίνουμε σε ατομικές και ομαδικές. Οι εκπαιδευτικοί, βέβαια, συνηθίζουν να αναθέτουν ατομικές εργασίες, οι οποίες είναι υποχρεωτικές για όλους και απαιτούν την αυτόνομη εργασία του μαθητή. Σπανίως δίνονται ομαδικές εργασίες, οι οποίες προϋποθέτουν τη συνεργασία μαθητών σε ομάδες. Με κριτήριο την υποχρεωτικότητα οι εργασίες μπορεί να είναι προαιρετικές ή υποχρεωτικές. Οι δεύτερες —όπως και οι ομαδικές— θεωρούνται πολύ αποτελεσματικές για τη μάθηση (Θωίδης & Χανιωτάκης, 2009).

Με κριτήριο τον σκοπό για τον οποίο δίνονται οι σχολικές εργασίες για το σπίτι επιδιώκουν να ασκηθούν οι μαθητές σε κάποια δεξιότητα, να επεκτείνουν και να εφαρμόσουν τη μάθηση που επιτεύχθηκε στο σχολείο, αλλά και για να διαπιστώσει ο εκπαιδευτικός εάν οι μαθητές κατανόησαν το μάθημα. Συνήθως οι εργασίες ταξινομούνται στις εξής κατηγορίες:

- εργασίες εξάσκησης,
- εργασίες επέκτασης και εφαρμογής,
- εργασίες ελέγχου της κατανόησης και
- εργασίες για την προετοιμασία του επόμενου μαθήματος.

1.2. Εργασίες αλληλεπίδρασης παιδιού - γονέων

Τα τελευταία χρόνια δοκιμάζονται προγράμματα ανάθεσης κατ' οίκον εργασιών που στοχεύουν στη βελτίωση της σχέσης του παιδιού με τους γονείς του, αλλά και στην πιο ενεργητική και δημιουργική εμπλοκή των γονέων στις σχολικές του υποχρεώσεις (π.χ. TIPS, «Teachers Involve Parents In Schoolwork»: «Εκπαιδευτικοί εμπλέκουν γονείς στη σχολική εργασία»· Epstein, Mac Iver, Mac Iver & Sheldon, 2021). Οι εργασίες αυτές έχουν ως στόχο να μοιράζονται οι μαθητές την εργασία τους πρωτίστως με το οικογενειακό τους περιβάλλον, αλλά και με φίλους, συνομηλίκους ή άλλα πρόσωπα της κοινότητας, να συζητούν μαζί τους για μία δεξιότητα που έμαθαν στην τάξη και να επεκτείνουν τη γνώση τους στην καθημερινή τους ζωή. Οι εργασίες που προωθούν αυτού του είδους την αλληλεπίδραση δίνουν ένα περιθώριο χρόνου στον μαθητή (π.χ. το Σαββατοκύριακο, μερικές ημέρες), ώστε και οι γονείς να βρουν τον χρόνο να ασχοληθούν.

Σε κάποιες περιπτώσεις οι εργασίες αυτές συμπληρώνουν και δεν αντικαθιστούν τις κλασικές κατ' οίκον εργασίες.

Οι μαθητές δείχνουν στους γονείς τι έμαθαν, ανταλλάσσουν ιδέες, εκτελούν πειράματα Φυσικής στο σπίτι ή διεξάγουν έρευνες, παίρνουν συνεντεύξεις, καταγράφουν αναμνήσεις, ιδέες και εμπειρίες γονέων, παππούδων, γιαγιάδων κ.ά. (Epstein & Van Voorhis, 2001· Pressman et al., 2015· Van Voorhis, 2011). Οι γονείς έχουν κυρίως έναν ενθαρρυντικό ρόλο κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης με το παιδί τους, χωρίς να πρέπει να του διδάξουν νέα πράγματα. Αυτό σημαίνει ότι δίνεται η δυνατότητα σε όλους ανεξαιρέτως τους γονείς να συμμετέχουν και όχι μόνο σε αυτούς που «γνωρίζουν» Μαθηματικά, Φυσική, Γλώσσα κ.λπ.

Η συνέντευξη, για παράδειγμα, με κάποιο μέλος της οικογένειας είναι πάντα μία ευχάριστη δραστηριότητα που δεν είναι δύσκολο να πραγματοποιηθεί. Με ιδέες από τη συνέντευξη μπορούν οι μαθητές να δημιουργήσουν μία ιστορία που δείχνει ότι κατανόησαν τα επιρρήματα, τα επίθετα, τις παρομοιώσεις, τις υπερβολές, τις μεταφορές κ.ά. Τέτοιες εργασίες είναι πολύ πιο διασκεδαστικές από τις παραδοσιακές γραπτές εργασίες, προάγουν τη συνεργασία του παιδιού με τους γονείς του ή με άλλα πρόσωπα και αυξάνουν τον χρόνο που ασχολούνται από κοινού με κάτι ευχάριστο και δημιουργικό. Οι μαθητές εμπλέκονται πιο ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, όταν ο εκπαιδευτικός τους ζητά να εντάσσουν στις εργασίες τους συμβάντα της εξωσχολικής τους ζωής, ή να συζητούν με τους γονείς τους πώς μπορούν να εφαρμόσουν στην πραγματική ζωή μία δεξιότητα που έμαθαν στο σχολείο και γενικότερα όταν συσχετίζουν τον πραγματικό κόσμο με τις σχολικές εμπειρίες τους (Epstein et al., 2021). Ο εκπαιδευτικός που αξιοποιεί στην πράξη τις εργασίες αλληλεπίδρασης συνειδητοποιεί τη μεγάλη σημα-

σία που έχει για το παιδί η σχέση με τους γονείς του, τους ανθρώπους της κοινότητας και γενικότερα το περιβάλλον του. Στο πνεύμα αυτό φροντίζει ώστε όλοι οι γονείς να είναι σε θέση να συμμετέχουν —ανεξάρτητα από την τυπική τους μόρφωση— και να έχουν στο σπίτι έναν ρόλο βοηθού, όχι δασκάλου. Κατά τη διαδικασία της ανάθεσης διασαφηνίζεται σε ποιο ακριβώς σημείο ο μαθητής επιζητά την εμπλοκή των γονέων του. Ερευνητικά προέκυψε ότι γονείς και μαθητές που συμμετείχαν σε πειραματικές δράσεις με διαδραστικές εργασίες εξέφρασαν πολύ θετική στάση και ευχαρίστητα συναισθήματα και παρουσίασαν μεγαλύτερα ποσοστά εμπλοκής σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου. Επιπλέον, μαθητές που συμμετείχαν σε αλληλεπιδραστικού τύπου εργασίες εμφάνισαν καλύτερες επιδόσεις σε σταθμισμένα τεστ (Van Voorhis, 2011).

Η κριτική που ασκείται στις εργασίες αυτές είναι ότι συχνά οι γονείς δεν ξεφεύγουν από τις γνωστές πρακτικές («κηρύγματα», καλοπιάσματα, φωνές, δωροδοκίες κ.λπ.), προκειμένου να «στρωθεί» το παιδί και να δραστηριοποιηθεί (Bennett & Kalish, 2006). Ένα ακόμα πρόβλημα σε αυτού του τύπου τις εργασίες —σε σύγκριση με τις παραδοσιακές— είναι ότι απαιτείται περισσότερος χρόνος για τον σχεδιασμό τους από τον εκπαιδευτικό, όπως, βέβαια, απαιτείται και χρόνος για την επιμόρφωσή του.

1.3. *Κατ' οίκον εργασίες και επίδοση*

Η σχέση ανάμεσα στις κατ' οίκον εργασίες και στην επίδοση είναι ένα από τα πιο πολυσυζητημένα θέματα στις επισημίες της εκπαίδευσης και ταυτόχρονα ένα από τα πιο αμφιλεγόμενα. Ο Fan και οι συνεργάτες του (2017) βρήκαν

ότι μέχρι το τέλος του 2015 είχαν δημοσιευτεί 8.365 μελέτες με θέμα τις κατ' οίκον εργασίες, από τις οποίες οι 2.328 αφορούσαν τη σχέση τους με την επίδοση (βλ. και Ozyildirim, 2022). Οι περισσότερες από αυτές τις έρευνες είναι μικρού βεληνεκούς και κάποιες φορές με αντικρουόμενα μεταξύ τους ευρήματα και συμπεράσματα.

Επειδή ο μεγάλος αριθμός των ερευνών δυσκολεύει πολύ την επισκόπησή τους, πολλοί μελετητές στηρίζονται στον πλέον «ειδικό» επί των κατ' οίκον εργασιών, τον Harris Cooper, καθηγητή στο Πανεπιστήμιο Duke των ΗΠΑ. Από τις έρευνες και τις μετα-αναλύσεις ερευνών που επιχείρησε ο Cooper (1989, 2007) προέκυψαν τα εξής συμπεράσματα:

α) Υπάρχει σημαντική συνάφεια ανάμεσα στη βαθμίδα όπου φοιτά ο μαθητής και στην επίδραση των κατ' οίκον εργασιών στην επίδοση. Ενώ για τους μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης διαπιστώθηκε ότι όσοι έπαιρναν κατ' οίκον εργασίες εμφάνιζαν καλύτερες επιδόσεις, στους μαθητές του δημοτικού σχολείου η επίδραση αυτή ήταν ελάχιστη.

β) Οι σχολικές εργασίες που πραγματοποιούν οι μαθητές στο σπίτι έχουν μικρότερη επίδραση στις μαθητικές επιδόσεις από ό,τι η πραγματοποίηση των εργασιών στο σχολείο υπό την επίβλεψη ενός εκπαιδευτικού.

Τα ευρήματα των ερευνών για το δημοτικό σχολείο θα πρέπει να μας προβληματίσουν, αφού έρχονται σε αντίθεση με την κοινή λογική, σύμφωνα με την οποία, εάν ο μαθητής αφιερώσει χρόνο για εξάσκηση στα Μαθηματικά θα βελτιώσει τις μαθηματικές του δεξιότητες και εάν αφιερώσει χρόνο στην ανάγνωση, θα βελτιώσει την αναγνωστική του ικανότητα. Ίσως για αυτόν ακριβώς τον λόγο, οι ερευνητές, παρά τα αντίθετα ερευνητικά δεδομένα, προτείνουν τελικά

στους εκπαιδευτικούς του δημοτικού σχολείου να αναθέτουν μεν εργασίες, αλλά να είναι πολύ λίγες, κυρίως για να υπηρετούν, όχι τις διδακτικές αλλά τις παιδαγωγικές λειτουργίες, να αποκοτούν, δηλαδή, οι μαθητές καλές συνήθειες μελέτης, αναπτύσσοντας δεξιότητες αυτορρύθμισης που στο μέλλον θα οδηγήσουν και σε καλές επιδόσεις. Η χαμηλή έως ανύπαρκτη σχέση μεταξύ κατ' οίκον εργασιών και επίδοσης στο δημοτικό σχολείο και ιδιαίτερα στις μικρότερες τάξεις είναι ένα από τα πιο ισχυρά επιχειρήματα όσων αντιδρούν τα τελευταία χρόνια με βασικό πρόταγμα να καταργηθούν οι κατ' οίκον εργασίες.

Τη σχέση μεταξύ κατ' οίκον εργασιών και επίδοσης μπορούμε να τη δούμε και σε επίπεδο εκπαιδευτικών συστημάτων, εξετάζοντας τις επιδόσεις χωρών ανάλογα με τις κατ' οίκον εργασίες που δίνονται. Οι έρευνες επιβεβαιώνουν ότι οι διαφορές μεταξύ των χωρών ως προς τη συχνότητα ανάθεσης και τον όγκο των εργασιών είναι πολύ μεγάλες. Υπάρχουν χώρες στις οποίες οι κατ' οίκον εργασίες δίνονται με πολλή φειδώ ή και καθόλου (π.χ. Ολλανδία, Φινλανδία, Νότια Κορέα, Εσθονία, Δανία, Τσεχία), όπως και χώρες με υπερβολικά μεγάλη ποσότητα εργασιών για το σπίτι: Ελλάδα, Ουγγαρία, Ιρλανδία, Ιταλία, Ρουμανία, Ρωσία, Κίνα (Σανγκάη) (Currie, Roberts, Morgan, Smith, Settertobulte, Samdal, & Rasmussen, 2004· Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Σολομών, & Σταμέλος, 2000· OECD, 2001, 2014, 2017· Trautwein, 2007· Dettmers, Trautwein, & Lüdtke, 2009· Falch & Rønning, 2012· Zhou, Zhou, & Traynor, 2020· Rees, 2017· LeTendre, 2015).

Το ερώτημα που εύλογα μπορεί να θέσει κάποιος είναι εάν οι πολλές κατ' οίκον εργασίες σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα σημαίνουν τελικά και καλύτερες επιδόσεις. Ερευνητικά διαπιστώνεται πως ο αριθμός των ωρών που αφιερώ-

νουν κατά μέσο όρο οι μαθητές στις σχολικές τους εργασίες στο σπίτι δεν σχετίζεται με τη συνολική απόδοση των εκπαιδευτικών συστημάτων (Baker & LeTendre, 2005). Ορισμένες χώρες εμφανίζουν πολύ καλές επιδόσεις σε διεθνείς αξιολογήσεις, παρόλο που οι μαθητές τους αφιερώνουν πολύ λίγο χρόνο για μελέτη εκτός σχολείου, πολύ λιγότερο από τους μαθητές άλλων χωρών με πολλές κατ' οίκον εργασίες.

Από την άλλη πλευρά, η ανάθεση πολλών κατ' οίκον εργασιών συνδέεται με χώρες οι οποίες εμφανίζουν χαμηλότερες μαθητικές επιδόσεις και υψηλότερα ποσοστά εκπαιδευτικών ανισοτήτων (ό.π.). Η Ελλάδα, παρά τον αυξημένο χρόνο εξωσχολικής μελέτης και την «πρωτιά» που κατέχει σε πολλές έρευνες όσον αφορά την ποσότητα και συχνότητα ανάθεσης κατ' οίκον εργασιών, συγκαταλέγεται στις χώρες με χαμηλές επιδόσεις των μαθητών (Χανιωτάκης, 2022). Αυτό σημαίνει ότι ούτε τα φροντιστήρια και τα ιδιαίτερα μαθήματα, αλλά ούτε και οι υπερβολικά πολλές κατ' οίκον εργασίες μπορούν να αντισταθμίσουν τα όποια ελλείμματα και προβλήματα της διδασκαλίας στο σχολείο. Με άλλα λόγια, ο χρόνος μάθησης μέσα στο σχολείο και η ποιότητα της διδασκαλίας φαίνεται να είναι περισσότερο αποτελεσματικοί παράγοντες από ό,τι ο χρόνος μελέτης εκτός σχολείου.

Τη διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνει και η πολύ γνωστή μετα-ανάλυση πολυάριθμων μετα-αναλύσεων του John Hattie με τίτλο *Visible Learning for Teachers* (2012), η οποία περιλάμβανε εκατομμύρια μαθητές και χιλιάδες σχολεία: ανάμεσα στους παράγοντες που διαπιστώθηκε ότι επιδρούν θετικά στην επίδοση, οι κατ' οίκον εργασίες καταλαμβάνουν την 88η θέση ανάμεσα σε 138. Αυτό σημαίνει ότι 87 άλλοι παράγοντες είναι περισσότερο σημαντικοί για τη μάθηση σε σύγκριση με τις κατ' οίκον εργασίες, οι οποίες φαίνεται να έχουν μία αδύναμη επίδραση στις επιδόσεις. Μάλιστα, και

εδώ επιβεβαιώνεται ότι στο δημοτικό σχολείο οι εργασίες φαίνεται να έχουν ελάχιστη επίδραση, ενώ στη Δευτεροβάθμια αυξάνεται κατά πολύ. Παρά ταύτα, ο Hattie δεν προτείνει την κατάργηση των εργασιών στο σπίτι, αλλά τη δραστηκή ελάττωσή τους, υποστηρίζοντας ότι 5-10 λεπτά απασχόλησης με τις εργασίες ημερησίως έχουν την ίδια επίδραση με εργασίες διάρκειας 1-2 ωρών (Hattie, 2014).

Μπορεί να είναι δύσκολο να αποφανθεί κάποιος πόσο χρόνο θα πρέπει να μελετούν οι μαθητές εκτός σχολείου, ωστόσο δεν αμφισβητείται το γεγονός ότι πολλοί μαθητές σε όλον τον κόσμο αφιερώνουν υπερβολικά πολύ χρόνο μελέτης μετά το σχολείο, πολύ περισσότερο από όσο θα έπρεπε ώστε να έχουν μία ισορροπημένη (εξωσχολική) ζωή. Η μελέτη και προετοιμασία εκτός σχολείου είναι άδικη, στον βαθμό που εξαρτάται από την ποιότητα και τη διαθεσιμότητα των εξωσχολικών ευκαιριών μάθησης της οικογενείας. Είναι όμως και αναποτελεσματική ή έστω λιγότερο αποτελεσματική από ό,τι η μάθηση στις σχολικές τάξεις. Αυτό δείχνει το παράδειγμα των χωρών οι οποίες, χωρίς αυξημένους χρόνους εξωσχολικής μελέτης, παρουσιάζουν πολύ καλές ακαδημαϊκές επιδόσεις. Αν θέλουμε, συνεπώς, να βοηθήσουμε τους μαθητές να μην ασχολούνται με δυσανάλογα πολλές κατ' οίκον εργασίες ή με φροντιστήρια και ιδιαίτερα μαθήματα που αναπαράγουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες, οφείλουμε να στρέψουμε το βλέμμα και τις προσπάθειές μας σε τρόπους βελτίωσης της μάθησης στις αίθουσες διδασκαλίας, ώστε να γίνει ο χρόνος παραμονής και μάθησης των μαθητών στο σχολείο πιο παραγωγικός.

1.4. Ζητήματα ποσότητας και ποιότητας

Η εσφαλμένη αντίληψη πολλών γονέων ότι οι καλοί εκπαιδευτικοί δίνουν πολλές εργασίες συμβαδίζει με μία διαδεδομένη άποψη, σύμφωνα με την οποία, όσο περισσότερο ασχολείται το παιδί στο σπίτι με «διαβάσματα» και σχολικές εργασίες, τόσο περισσότερα είναι τα οφέλη για τη σχολική του επίδοση (Goodall, 2021). Μάλιστα, πολλοί γονείς που είναι της άποψης «όσο περισσότερο τόσο καλύτερα» («more is better») δεν αρκούνται στις εργασίες που έχει αναθέσει ο εκπαιδευτικός, αλλά πιέζουν το παιδί τους να ασχοληθεί με επιπλέον σχολικές εργασίες, τις οποίες αναθέτουν οι ίδιοι. Η επιθυμία πολλών γονέων για πολλές κατ' οίκον εργασίες μεταφέρεται είτε με έμμεσο είτε με άμεσο τρόπο στους εκπαιδευτικούς, ορισμένοι από τους οποίους ανταποκρίνονται στις επιθυμίες τους, ενδεχομένως επειδή και οι ίδιοι πιστεύουν ότι είναι καλύτερα για τους μαθητές να ασχολούνται πολλή ώρα με τις σχολικές τους εργασίες στο σπίτι, αφού έτσι επιμηκύνεται ο χρόνος μάθησης.

Οι έρευνες, ωστόσο, δείχνουν πως η αρχή «όσο περισσότερα τόσο καλύτερα» δεν ισχύει (Lopez-Agudo & Ropero-García, 2020· Trautwein et al., 2006· Chin, Lin, & Chen, 2020· Singh et al., 2020). Υπάρχει ένα συγκεκριμένο ανώτατο χρονικό όριο, πάνω από το οποίο η ενασχόληση του μαθητή με τις κατ' οίκον εργασίες του, όχι μόνο δεν προσφέρει τίποτα, αλλά συχνά οδηγεί και σε αντίθετα από τα επιθυμητά αποτελέσματα (Brock, Lapp, Flood, Fisher, & Han 2007· Cooper, 2007· OECD, 2014).

Σε κάθε βαθμίδα αντιστοιχεί η κατάλληλη ποσότητα κατ' οίκον εργασιών, η οποία προκύπτει με βάση ερευνητικά δεδομένα (Dolean & Lervag, 2022). Στο Γυμνάσιο, για πα-

ράδειγμα, οι έρευνες δείχνουν ότι η επίδοση βελτιώνεται ελαφρώς έστω και με μία μικρή ποσότητα κατ' οίκον εργασιών καθημερινά (λιγότερο από μία ώρα). Η επίδοση συνεχίζει να βελτιώνεται, εάν οι εργασίες είναι διάρκειας ανάμεσα σε μία και δύο ώρες. Εάν όμως απαιτηθεί περισσότερος χρόνος, τότε δεν παρατηρείται βελτίωση των επιδόσεων. Για το δημοτικό σχολείο —όπως ήδη αναφέραμε— δεν έχει επιβεβαιωθεί ερευνητικά η σχέση μεταξύ ποσότητας εργασιών και επίδοσης.

Ερευνητικά διαπιστώθηκε ότι οι πλέον συνηθισμένες εργασίες είναι αυτές που ζητούν από τους μαθητές επανάληψη και απομνημόνευση γνώσεων μέσα από φωτοτυπίες/φύλλα εργασίας (Costa, Salgado, & Ferreira, 2018· Singh et al., 2020). Έρευνα σε ελληνικά δημοτικά σχολεία, στην οποία εξετάστηκαν με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου 3.137 γραπτές εργασίες, κατέληξε σε αρνητικά συμπεράσματα όσον αφορά την ποιότητα των κατ' οίκον εργασιών (Δημητρακάκης & Κατσαρός, 2000).

Η ανάθεση, συνεπώς, πολλών εργασιών από τον εκπαιδευτικό δεν επιφέρει καλύτερα αποτελέσματα επίδοσης, όπως υποστηρίζουν ορισμένοι, αφού στην υπερβολή της μπορεί να είναι επιβλαβής. Εκείνο που προέχει είναι η τήρηση του μέτρου, η ποιότητα των εργασιών, ο προσεκτικός τρόπος ανάθεσης, η ποικιλία και η διαφοροποίησή τους, όσο αυτό είναι εφικτό, καθώς και η κατάλληλη αξιολόγηση και ανατροφοδότηση του μαθητή. Εάν οι μαθητές δεν έχουν κάτι να αποκομίσουν, η εργασία δεν θα πρέπει να δίνεται. Εργασίες ρουτίνας που ζητούν από τον μαθητή να ανακαλέσει πληροφορίες ή εργασίες που είναι μηχανιστικού χαρακτήρα και παρουσιάζουν χαμηλό βαθμό πρόκλησης δεν μπορούν να χαρακτηριστούν ποιοτικές. Οι μαθητές είναι φυσικό να μη θέλουν να κάνουν τέτοιες εργασίες, αφού δεν βλέπουν νόημα σε αυτές.