



ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ - ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
DEPARTMENT OF SOCIOLOGY - UNIVERSITY OF THE AEGEAN

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΗ ΤΟΠΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΣΥΝΟΧΗ»

**ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ΜΕ
ΧΑΜΗΛΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ**

Μελαχροινή Ε. Κέλμαλη

Μυτιλήνη, 2015

Επιβλέπων καθηγητής: κ. Γιαβρίμης Παναγιώτης

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία πραγματοποιήθηκε στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου, στο τμήμα Κοινωνιολογίας και συγκεκριμένα στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Έρευνα για την τοπική κοινωνική ανάπτυξη και συνοχή», κατά το έτος 2014-2015.

Η ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής αυτής εργασίας θα ήταν αδύνατη χωρίς την πολύτιμη υποστήριξη του καθηγητή μου, Λέκτορα του Πανεπιστημίου Αιγαίου, κ.ο.ο. Παναγιώτη Γιαβρίμη. Εκφράζω τις ευχαριστίες μου για την πολύτιμη βοήθεια και καθοδήγησή που μου προσέφερε κατά τη διάρκεια της δουλειάς μου.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ στους διευθυντές και τους δασκάλους των Δημοτικών σχολείων της Λέσβου. Συγκεκριμένα, το 1^ο, το 4^ο, το 6^ο, το 7^ο, το 9^ο, 10^ο, 11^ο και 15^ο Δημοτικό Σχολείο Μυτιλήνης και τα Δημοτικά σχολεία Αγιάσου, Πολιχνίτου, Βρίσας, Κάτω Τρίτους, Κεραμειών, Καλλονής, και Κεραμίου, για την προθυμία και βοήθεια που μου έδωσαν, καθώς και τον πολύτιμο χρόνο που διέθεσαν για να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια που τους δόθηκαν καθώς και την άριστη συνεργασία καθόλη τη διάρκεια της συλλογής των δεδομένων, στα πλαίσια εκπόνησης αυτής της εργασίας.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τους γονείς μου, οι οποίοι υπήρξαν πάντα ένα ανεκτίμητο στήριγμα για μένα και στους οποίους οφείλω όλη τη διαδρομή των σπουδών μου μέχρι σήμερα.

Μυτιλήνη, Δεκέμβριος 2015

Περιεχόμενα

Εισαγωγή.....	5
I. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	8
Κεφάλαιο 1°.....	8
1.1. Η σημασία της εκπαίδευσης και ο ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος.....	8
1.2. Αποσαφήνιση των όρων Σχολική επίδοση- Σχολική αποτυχία.....	9
Κεφάλαιο 2°.....	12
2.1. Κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση.....	12
Κεφάλαιο 3°.....	14
3.1. Θεωρητικές προσεγγίσεις και ερμηνείες της σχολικής αποτυχίας.....	14
3.2. Η μαρξιστική προσέγγιση.....	15
3.3. Η θεωρία του Parsons.....	17
3.4. Bourdieu και πολιτισμικό κεφάλαιο.....	18
3.5. Bernstein και γλωσσικός κώδικας.....	21
Κεφάλαιο 4ο.....	25
Παράγοντες που σχετίζονται με την σχολική αποτυχία.....	25
4.1. Ατομικοί παράγοντες.....	25
4.1.1. Η σημασία των κινήτρων στην σχολική επίδοση του μαθητή.....	26
4.1.2. Προσπάθεια, ικανότητα και αυτοεκτίμηση του μαθητή.....	27
4.1.3. Αντίδραση μαθητών στην αποτυχία.....	28
4.2. Κοινωνικοί παράγοντες.....	29
4.2.1. Ο ρόλος του σχολείου.....	29
4.2.1.1. Σχέσεις ομηλίκων.....	30
4.2.1.2. Η γεωγραφική θέση και η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου.....	30
4.2.1.3. Διαφορετική πολιτισμική και εθνική προέλευση και επίδοση στο σχολείο.....	32
4.2.1.4. Η επίδραση του φύλου των μαθητών.....	34
4.2.2. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού.....	35
4.2.2.1 Αντιλήψεις, προσδοκίες εκπαιδευτικών.....	36
4.2.2.2. Τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού.....	38
4.2.2.3. Τρόπος αξιολόγησης.....	38
4.3. Οικογενειακοί παράγοντες.....	40
4.3.1. Η σημασία του Κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου της οικογένειας.....	40

4.3.1.1. Κοινωνικο-οικονομικές και μορφωτικές ανισότητες	41
4.3.2. Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων	43
4.3.3. Ο τρόπος λειτουργίας της οικογένειας	45
4.3.4. Γονεϊκή εμπλοκή	46
4.3.5. Αντιλήψεις και Προσδοκίες γονέων.....	48
4.3.6. Η δομή της οικογένειας.....	49
Κεφάλαιο 5ο.....	51
5.1. Τα χαρακτηριστικών των παιδιών με χαμηλή σχολική επίδοση	51
Κεφάλαιο 6ο.....	55
6.1. Συνέπειες της σχολικής αποτυχίας και κοινωνικός αποκλεισμός	55
Κεφάλαιο 7 ^ο	57
7.1. Τρόποι αντιμετώπισης και καταπολέμησης της σχολικής αποτυχίας	57
7.2. Συμπεράσματα.....	61
II. Ερευνητικό μέρος.....	64
1. Σκοπός της έρευνας.....	64
2. Ερευνητικά ερωτήματα	64
3. Μεθοδολογία έρευνας	64
3.1. Η διαδικασία/ διεξαγωγή της έρευνας.....	64
3.2. Εργαλεία συλλογής δεδομένων	65
3.3. Θεματικές ενότητες	66
3.4. Το δείγμα της έρευνας.....	71
3.5. Στατιστική επεξεργασία δεδομένων	72
4. Παρουσίαση αποτελεσμάτων της έρευνας.....	73
5. Συζήτηση	99
6. Συμπεράσματα	107
6.1 Περιορισμοί της έρευνας - προτάσεις για μελλοντική διερεύνηση	110
Βιβλιογραφία	112
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	122

Εισαγωγή

Αναμφισβήτητα, τόσο η κοινωνία όσο και η οικογένεια αποτελούν το πρωταρχικό περιβάλλον του παιδιού όπου περιέχει τα αναγκαία στοιχεία, τα οποία δρώντας ως ερεθίσματα και βιώματα, θα θέσουν σε κίνηση την ανάπτυξη της πολύπλοκης διαδικασίας, η οποία θα αποβλέπει στην εξέλιξη του παιδιού. Το κοινωνικό λοιπόν, περιβάλλον χρησιμοποιεί ενσυνείδητα και συστηματικά δύο από τους βασικούς του θεσμούς, την οικογένεια και το σχολείο προκειμένου να εκπληρώσει το παιδαγωγικό του έργο (Erstein, 2001:39). Εκτός από την παροχή των γνώσεων και των δεξιοτήτων το σχολείο αποτελεί πρωταρχικό παράγοντα κοινωνικοποίησης στις σύγχρονες κοινωνίες (OECD, 2007d:17 & Fischer, 2006:56).

Το σύγχρονο σχολείο, η αλματώδης ανάπτυξη της κοινωνίας σε βιοτικό και τεχνολογικό επίπεδο, οι απαιτήσεις, η ταχύτητα των γνώσεων, οι προκλήσεις που δέχονται οι μαθητές, οι υποχρεώσεις της οικογένειας απέναντι στο σύνολο, το άγχος, είναι στοιχεία που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη όσον αφορά τη σχολική επίδοση και σχολική προσαρμογή του παιδιού. Η ανατροφή των παιδιών, οι αξίες που διαχέονται, τα κίνητρα που δίνει η οικογένεια, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, η αλληλεπίδραση με τους γονείς του, το κοινωνικό περιβάλλον και το πώς επιδρά αυτό στο παιδί, η κοινωνική τάξη είναι μερικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών. Η εθνικότητα και πολιτισμική ταυτότητα του παιδιού και της οικογένειάς του, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας, η ηλικία, οι συνεχείς μετακινήσεις και αλλαγές σχολείων, το φύλο, το είδος του σχολείου, η γεωγραφική τοποθεσία όπου στεγάζεται αυτό και η γλώσσα αποτελούν σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση του παιδιού σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό (Τουρτούρας, 2010:65 & OECD, 2010:9).

Σε κάθε περίπτωση η σύνδεση της σχολικής αποτυχίας με την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση είναι αναπόφευκτη. Το σχολείο αποτελεί θεσμό του κοινωνικού συστήματος όπου επηρεάζει και επιδρά στις στάσεις, τις αντιλήψεις και τις συμπεριφορές των ατόμων που εμπλέκονται σ αυτό (Μάρκου & Βασιλειάδου, 1996:64). Το σχολείο «πετώντας την ήρα από το στάρι» μεταγράφει τα κοινωνικά κριτήρια σε σχολικά δημιουργώντας τον καλό και κακό μαθητή (Καΐλα, 1995:35).

Το φαινόμενο της χαμηλής επίδοσης απασχολεί την εκπαιδευτική και επιστημονική κοινότητα κυρίως λόγω των προεκτάσεών του. Η χαμηλή επίδοση στο σχολείο

μπορεί εύκολα να μετατραπεί σε σχολική αποτυχία, η οποία οδηγεί στη σχολική διαρροή, η οποία συνδέεται με δυσκολίες κοινωνικής και προσωπικής προσαρμογής που συχνά οδηγούν στον κοινωνικό αποκλεισμό. Λόγω του ότι η σχολική αποτυχία είναι πολυδιάστατη και πολυπαραγοντική, δεν αποτελεί μόνο ένα εκπαιδευτικό ζήτημα αλλά και κοινωνικό εφόσον οι συνέπειες είναι ορατές και εμποδίζουν την κοινωνική συνοχή.

Είναι αναγκαία η προώθηση αποτελεσματικών και δίκαιων σχολικών συστημάτων που θα αμβλύνουν τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες με την παροχή κατάλληλης εκπαίδευσης, ώστε να αξιοποιηθούν στο έπακρο οι δυνατότητες του κάθε μαθητή. Ο σεβασμός της πολιτισμικής και όχι μόνο διαφορετικότητας και της ποικιλομορφίας μέσα στην σχολική τάξη, η παροχή ίσων ευκαιριών για όλους ανεξάρτητα από το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο παρέχοντας ίση αφετηρία στη ζωή για όλους.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το προφίλ του μαθητή με χαμηλή σχολική επίδοση, ποια είναι τα χαρακτηριστικά του και ποιοι παράγοντες σχετίζονται με τη σχολική αποτυχία.

Η παρούσα έρευνα αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος είναι το θεωρητικό, το οποίο αποτελείται από επτά κεφάλαια. Προηγείται η εισαγωγή, στην οποία διατυπώνεται ο προβληματισμός και η δομή της εργασίας.

Στο πρώτο κεφάλαιο λοιπόν, παρουσιάζεται η σημασία της εκπαίδευσης και ο ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και η αποσαφήνιση βασικών όρων που σχετίζονται με την εργασία. Στο δεύτερο κεφάλαιο τονίζονται οι κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση. Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύονται οι θεωρητικές προσεγγίσεις και ερμηνείες της σχολικής αποτυχίας και συγκεκριμένα η μαρξιστική προσέγγιση, η θεωρία του Parsons, ο Bourdieu και το πολιτισμικό κεφάλαιο, ο Bernstein και ο γλωσσικός κώδικας.

Στη συνέχεια, ακολουθεί το τέταρτο κεφάλαιο, στο οποίο παρουσιάζονται οι παράγοντες που σχετίζονται με τη σχολική αποτυχία. Ως προς τους ατομικούς παράγοντες εξετάζονται η σημασία των κινήτρων στη σχολική επίδοση του μαθητή, η προσπάθεια, η ικανότητα και η αυτοεκτίμησή του μαθητή και η αντίδραση των μαθητών στην αποτυχία. Ως προς τους κοινωνικούς παράγοντες εξετάζονται ο ρόλος του σχολείου, οι σχέσεις ομηλικών, η γεωγραφική θέση και η υλικοτεχνική υποδομή

του σχολείου, η διαφορετική πολιτισμική και εθνική προέλευση και επίδοση των μαθητών στο σχολείο καθώς και η επίδραση του φύλου των μαθητών. Ακόμη, εξετάζεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού, οι αντιλήψεις, οι προσδοκίες, τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού και ο τρόπος αξιολόγησης. Τέλος, ως προς τους οικογενειακούς παράγοντες παρουσιάζονται η σημασία του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου της οικογένειας, οι κοινωνικο-οικονομικές και μορφωτικές ανισότητες, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, ο τρόπος λειτουργίας της οικογένειας, η γονεϊκή εμπλοκή, οι αντιλήψεις και προσδοκίες των γονέων, και η δομή της οικογένειας.

Στο πέμπτο κεφάλαιο συγκεντρώνονται τα χαρακτηριστικά των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση και τέλος στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι συνέπειες της σχολικής αποτυχίας και ο κοινωνικός αποκλεισμός και στο έβδομο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι τρόποι αντιμετώπισης και καταπολέμησης της σχολικής αποτυχίας και καταγράφονται τα συμπεράσματα.

Το δεύτερο μέρος που ακολουθεί είναι το ερευνητικό, στο οποίο διατυπώνονται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Στη συνέχεια ακολουθεί το τρίτο κεφάλαιο που έχει τίτλο Μεθοδολογία της έρευνας και αποτελείται από τέσσερα υποκεφάλαια τα οποία αφορούν στη διαδικασία της έρευνας, στα εργαλεία συλλογής δεδομένων, στις θεματικές ενότητες, στο δείγμα της έρευνας και στη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων.

Το τέταρτο κεφάλαιο έχει τίτλο Παρουσίαση αποτελεσμάτων έρευνας, όπου παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της έρευνας και γίνεται σχολιασμός πάνω σε αυτά. Στο προτελευταίο κεφάλαιο διατυπώνεται η συζήτηση, γίνεται ο σχολιασμός τους, ενώ στο τελευταίο κεφάλαιο διατυπώνονται τα συμπεράσματα της έρευνας.

I. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 1^ο

1.1. Η σημασία της εκπαίδευσης και ο ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος

Η εκπαίδευση είναι θεμελιώδης και παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της ενήλικης ζωής. Στόχος της εκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη νοητικών, συναισθηματικών και ψυχοκινητικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών και η συγκρότηση και αποδοχή κοινών αξιών ώστε να επιτευχθεί η ομαλή κοινωνική τους ένταξη. Έρευνα των Blau και Duncan έδειξε πως όσο αυξάνεται το επίπεδο εκπαίδευσης ενός ατόμου τόσο αυξάνεται και η ανοδική κινητικότητά του, ενώ οι πιθανότητες να παρουσιάσουν ανοδική κινητικότητα άτομα με λίγα χρόνια εκπαίδευσης είναι ελάχιστες (Θεοδοσιάδου, 2013:78).

Με την πάροδο του χρόνου, παρατηρείται πως διάφοροι παράγοντες, όπως η σύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομία, η διαφοροποίηση του εκπαιδευτικού συστήματος, η μεταβολή των παιδαγωγικών μεθόδων, οι ανακατατάξεις στην εκπαιδευτική γνώση, η αμφισβήτηση των καθιερωμένων τρόπων εκπαίδευσης, καθώς και η επαγγελματική δράση και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, συνέβαλαν ουσιαστικά στη μεταβολή του εκπαιδευτικού συστήματος (Κωνσταντίνου & Πλειός, 1999:12).

Αναμφισβήτητα, οι κυρίαρχες κοινωνικές ομάδες προσαρμόζουν το εκπαιδευτικό σύστημα στα γενικότερα κοινωνικά συμφέροντά τους. Το σχολείο εκτός του να μεταδίδει γνώσεις, αναπαράγει στα μέλη των κοινωνικών ομάδων κυρίως γλωσσικές συνήθειες, τρόπους συμπεριφοράς και αξίες, έτσι ώστε να τα προετοιμάσει και να τα προσαρμόσει στους μελλοντικούς κοινωνικούς ρόλους, τους οποίους πρόκειται να ασκήσουν (Φραγκουδάκη, 1985:159-160).

Ωστόσο, το εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να καλύψει τις ανάγκες πολλών διαφορετικών ομάδων μαθητών με πολύ διαφορετικές προσδοκίες και στάσεις. Στόχος του εκπαιδευτικού συστήματος είναι η γνωστική διάσταση της μάθησης και η κοινωνική αγωγή των μαθητών, τροφοδοτούμενη από διαδικασίες αξιολόγησης που επισημοποιούν προς τα έξω το θεσμό (Καϊλα, 1995:35). Σε κάθε σχολείο υπάρχουν μαθητές με πολύ διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και διαφορετικά κίνητρα για

μάθηση. Ένας σημαντικός αριθμός παιδιών βιώνουν τη σχολική αποτυχία καθώς δεν αποκτούν τις κατάλληλες μαθησιακές στρατηγικές και τις βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες όπως καθορίζει το σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα (Ξανθάκου, Ανδρεαδάκης, & Καΐλα, 1997:34), (Waldron & McLeskey, 2000: 218-221). Στην Ελλάδα ειδικότερα υπολογίζεται ότι περίπου το 20% των μαθητών βρίσκεται σε χαμηλό μαθησιακό επίπεδο (Hopf & Ξωχέλλης, 2003).

Η σχολική αποτυχία είναι άμεσα συνδεδεμένη με την αποθάρρυνση που θα έχει ο μαθητής από το κοινωνικό του περιβάλλον, αφού η οικογένεια και το σχολείο ως κοινωνικοί θεσμοί, οι γονείς και οι δάσκαλοι ως κοινωνικά πρόσωπα, δεν ευνοούν την επιτυχία του στο σχολείο και συμβάλλουν στη μη προσαρμογή του στη σχολική κοινότητα (Τζάνη, 1988:16).

1.2. Αποσαφήνιση των όρων Σχολική επίδοση- Σχολική αποτυχία

Σκοπός της διδασκαλίας είναι η μετάδοση της γνώσης του εκπαιδευτικού προς το μαθητή με σκοπό την αφομοίωση της γνώσης αυτής, δηλαδή τη μάθηση. Η αξιολόγηση των μαθητών και οι εξετάσεις και αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της διδασκαλίας και του εκπαιδευτικού συστήματος, προκειμένου ο εκπαιδευτικός να ελέγξει το βαθμό κατανόησης, το επίπεδο των γνώσεων της τάξης και τα τυχόν προβλήματα των μαθητών του (Χοντολίδου, 2007:20,33).

Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές αποτελεί μια χρήσιμη παιδαγωγική διαδικασία. Η αξιολόγηση περιλαμβάνει τόσο τις τεχνικές εξέτασης και βαθμολόγησης, όσο και τον τρόπο εργασίας του εκπαιδευτικού και των μαθητών, το είδος των εργασιών των μαθητών, καθώς και διάφορες φιλοσοφικές, πολιτικές και κοινωνιολογικές αντιλήψεις υποβόσκουν πίσω από κάθε διδασκαλία. (Χοντολίδου, 2007:16-18).

Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο, η σχολική επίδοση μπορεί να οριστεί ως ένα συνεχές, όπου στο ένα άκρο βρίσκεται η σχολική επιτυχία και στο άλλο η σχολική αποτυχία. Η Τζάνη (1988) ορίζει τη σχολική επίδοση ως το σύνολο των προσπαθειών του μαθητή να προσαρμοστεί στα πλαίσια του σχολείου και ο βαθμός απόδοσης του στα επιμέρους μαθήματά του (Γιαβρίμης, κά.,2009:195).

Σύμφωνα με τους Λάππα & Βαρδούλη (2006) η έννοια της σχολικής επίδοσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει συνδεθεί άμεσα με το επίπεδο στο οποίο οι

μαθητές έχουν κατακτήσει τους σκοπούς των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων. Η κατάκτηση αυτή μεταφράζεται, ποσοτικά, μέσω του βαθμού (σε 10βαθμη ή 20βαθμη κλίμακα) που πετυχαίνουν στα διάφορα μαθήματα του σχολείου και μπορεί να γίνει μέσα από διάφορες μεθόδους και τεχνικές. Έτσι, οι μαθητές χαρακτηρίζονται ως άριστοι, καλοί, μέτριοι ή κακοί (Θεοδοσιάδου, 2013:74). Σύμφωνα με τον Γεωργογιάννη (2008:310) η σχολική επίδοση είναι αποτέλεσμα κοινωνικοοικονομικών, κοινωνικοπολιτισμικών παραγόντων καθώς και του τρόπου διαπαιδαγώγησης των γονέων απέναντι στα παιδιά τους.

Η «σχολική αποτυχία» είναι μια πολύ ευρεία έννοια, που μπορεί να σημαίνει διαφορετικά πράγματα σε διαφορετικούς ανθρώπους. Επομένως, αυτό μπορεί να σημαίνει ότι «ένα σχολικό σύστημα αδυνατεί να παράσχει τις υπηρεσίες συντελώντας στην μάθηση, και ένας μαθητής που αποτυγχάνει να προχωρήσει στην επόμενη τάξη και τελικά εγκαταλείπει. Ή ότι κάποιοι μαθητές εγκαταλείπουν το σχολείο χωρίς να έχουν αποκτήσει ικανότητες και τις δεξιότητες που ζητούνται στην αγορά εργασίας». Και οι δυο σημασίες αποτελούν δυο πτυχές της σχολικής αποτυχίας, οι οποίες είναι άρρηκτα συνδεδεμένες (Psacharopoulos, 2007:4).

Ως σχολική αποτυχία ορίζεται επίσης, «κάθε κατάσταση αδυναμίας του παιδιού να ανταποκριθεί στοιχειωδώς ικανοποιητικά στις απαιτήσεις του σχολείου, είτε αυτή εκφράζεται με πολύ χαμηλή απόδοση στα μαθήματα είτε με προβλήματα συμπεριφοράς που το αποκλείουν από τη φοίτηση είτε με συνδυασμό των παραπάνω. Συνήθως οι δυσκολίες του παιδιού λειτουργούν αθροιστικά με την πάροδο του χρόνου και καταλήγουν τελικά στην εγκατάλειψη του σχολικού συστήματος» (Αμπατζόγλου, 2001:1 & Γιοβαζολιάς, 2011:87).

Σύμφωνα με τους Kupersmidt & Coie (1990) η σχολική αποτυχία χαρακτηρίζεται από τη δυσκολία ή αδυναμία κατάκτησης των μαθησιακών στόχων, τη χαμηλή σχολική επίδοση καθώς και την πιθανή παρουσία άλλων προβλημάτων συμπεριφοράς. (Γιαβρίμης & Παπάνης, 2009:196).

Η έννοια της σχολικής αποτυχίας μπορεί να έχει διττή σημασία, αφού περιλαμβάνει τόσο την αποτυχία του μαθητή στο σχολείο, όσο και την αποτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του μαθητή. Επομένως, οι λόγοι της

αποτυχίας θα μπορούσαν να αποδοθούν στο σχολικό σύστημα στο σύνολό του, ή τον κάθε μαθητή και την οικογένειά (Γιαβρίμης & Παπάνης, 2009:196).

Η σχολική αποτυχία είναι ένα σύνθετο πρόβλημα, τόσο ως προς τις αιτιολογικές παραμέτρους όσο και ως προς τις πολλαπλές του συνέπειες (Γιοβαζολιάς, 2011:87). Αφορά άτομα ή ομάδες από όλα τα κοινωνικά στρώματα και κυρίως άτομα που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση, λόγω ατομικών, γνωστικών, γλωσσικών, οικονομικών, πολιτισμικών και ευρύτερων κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων (Κωνσταντίνου & Πλειός, 1999:13).

Όπως προκύπτει από την ελληνική και ξένη βιβλιογραφία, οι παράγοντες που σχετίζονται με τη σχολική επίδοση είναι πολλοί, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει μια ξεκάθαρη εικόνα για αυτούς (Φλουρής, 2004:84). Ωστόσο, οι παράγοντες της σχολικής αποτυχίας αναζητούνται μέσα από τις δύο βασικές «κοινωνικοποιούσες δυνάμεις», την οικογένεια και το σχολείο, που επηρεάζουν και διαμορφώνουν το νεαρό άτομο (Καΐλα, 1995:35).

Γι' αυτό λοιπόν, γίνεται προσπάθεια να μελετηθούν οι παράγοντες της σχολικής αποτυχίας, να ανιχνευθούν οι αιτιώδεις σχέσεις μέσα από την οικογενειακή και σχολική κουλτούρα, να διαγνωσθούν τα κίνητρα, οι ανάγκες, οι στάσεις, έτσι όπως έχουν καλλιεργηθεί από το στενό περιβάλλον του μαθητή, αφού ήδη από την προσχολική ηλικία, προτείνει, μεταδίδει κάποιες αξίες και τέλος να μελετηθεί ο τρόπος που ενδεχομένως συντηρούνται από το σχολείο (Καΐλα, 1995:36).

Κεφάλαιο 2^ο

2.1. Κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση

Προσπαθώντας να προσεγγιστεί το φαινόμενο της «σχολικής αποτυχίας», δίνεται έμφαση στο πως αναπαρίστανται οι κοινωνικές ανισότητες. Το σχολείο και η κοινωνία είναι δύο συστήματα άρρηκτα συνδεδεμένα μεταξύ τους. Αυτό σημαίνει πως οποιαδήποτε αλλαγή στο ένα σύστημα επηρεάζει και το άλλο. Θεωρείται δεδομένο λοιπόν, ότι οι μαθητές καταλαμβάνουν μια συγκεκριμένη θέση μέσα στην κοινωνία ως αποτέλεσμα των σχολικών τους επιδόσεων, οι οποίες μάλιστα προσδιορίζονται από την κοινωνική θέση των γονιών τους. Επομένως, σε κάθε περίπτωση «η σχολική αποτυχία έχει να κάνει κατά κάποιον τρόπο με τις κοινωνικές ανισότητες» (Charlot, 1999: 27).

Οι κοινωνικές ανισότητες δημιουργούνται έξω από το σχολείο, συνδέονται με την ιεραρχική κοινωνική δομή και την άνιση κατανομή των αγαθών και της εξουσίας (Ασκούνη, 2007:29). Τα παιδιά από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα αντιμετωπίζουν προβλήματα ασυνέχειας ανάμεσα στο πολιτιστικό περιβάλλον της οικογένειας και το αντίστοιχο του σχολείου με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν χαμηλή σχολική επίδοση.

Οι εκπαιδευτικοί λόγω των κοινωνικών αναπαραστάσεων της σχολικής αποτυχίας χρησιμοποιούν διαφορετικές διδακτικές πρακτικές απέναντι στους «καλούς» και τους «κακούς» μαθητές, με αποτέλεσμα την μη ισότιμη συμμετοχή των κακών μαθητών στη σχολική ζωή. Συνεπώς, το σχολείο λειτουργεί ως μηχανισμός κοινωνικού αποκλεισμού και περιθωριοποίησης των κοινωνικά ευάλωτων ομάδων (Κωνσταντίνου & Πλειός, 1999:14).

Συνεπώς, το σχολείο δεν μπορεί να βοηθήσει εξίσου όλα τα παιδιά. Προσφέρει τυποποιημένη γνώση, είναι απαιτητικό και έχει ένα σύστημα αξιολόγησης που βασίζεται στις κυρίαρχες κοινωνικές ιδεολογίες. Φαίνεται να ακολουθεί τους κοινωνικούς - ταξικούς διαχωρισμούς, αποκλείοντας από τη διαδικασία τους γονείς που ανήκουν στα χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα, παρέχοντας άνισες ευκαιρίες ενώ παράλληλα ενισχύει την κοινωνική και ταξική αναπαραγωγή (Τουρτούρας, 2010: 87,88). Συνεπώς, το εκπαιδευτικό σύστημα και η αξιολόγηση των μαθητών είναι ταξικά προσδιορισμένα, πεδία πολιτικής αντιπαράθεσης και ταξικής πάλης (Χοντολίδου, 2007:30).

Η σημασία της ισότητας στην εκπαίδευση

Η ισότητα στην εκπαίδευση είναι θεμελιώδης γιατί η εκπαίδευση διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην αλλαγή των προτύπων της ανισότητας. Η εκπαίδευση είναι ένα ισχυρό εργαλείο ώστε να ενεργήσει με βάση τα προβλήματα της φτώχειας και των εισοδηματικών ανισοτήτων. Το εκπαιδευτικό σύστημα που επιτρέπει δίκαια αποτελέσματα είναι το κλειδί τόσο για την οικονομική ευημερία και την κοινωνική συνοχή (Wößmann, 2008:10).

Η ισότητα στην εκπαίδευση περιλαμβάνει δύο διαστάσεις που συνδέονται στενά μεταξύ τους, την ισότητα στη δικαιοσύνη και την ισότητα στην ένταξη. Δικαιοσύνη σημαίνει ότι οι προσωπικές και κοινωνικές περιστάσεις δεν πρέπει να αποτελούν εμπόδιο για τη σχολική επιτυχία και η ένταξη συνεπάγεται την εξασφάλιση ενός ελάχιστου επιπέδου εκπαίδευσης για όλους (Fieldetal, 2007:10). Αν και η ισότητα ως προς τη δυνατότητα που δίνεται σε όλους για εκπαίδευση δεν έχει μετατραπεί σε ισότητα ως προς το αποτέλεσμα που προκύπτει από αυτή την ευκαιρία (Edwards, 1998:1). Η έννοια της ισότητας στην εκπαίδευση υπονοεί την έννοια της ισότητας των ευκαιριών (Nusche, 2009:10). Αυτό δεν είναι μόνο επιθυμητό από οικονομικής και κοινωνικής άποψης αλλά αποτελεί επιτακτική ανάγκη για τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Κατά συνέπεια η ισότητα στην εκπαίδευση πρέπει να εξαρτάται μόνο από τις προσπάθειες και ικανότητες των μαθητών και όχι σε παράγοντες που δεν μπορούν να έχουν επιρροή, όπως το φύλο, η εθνοτική καταγωγή και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της χώρας (OECD, 2010:10).

Καταληκτικά, η σχολική αποτυχία μπορεί να θεωρηθεί από συστημική άποψη, ως αποτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο δεν είναι σε θέση να παρέχει μια εκπαίδευση ίση για όλους. Αν όμως αντιμετωπιστεί η σχολική αποτυχία, διασφαλίζεται η ένταξη, και εξασφαλίζεται ένα ελάχιστο πρότυπο εκπαίδευσης για κάθε μαθητή. Παράλληλα, επιτρέπει την ενίσχυση της ισότητας των ευκαιριών, ώστε το εκπαιδευτικό σύστημα να γίνει πιο δίκαιο. Ως εκ τούτου, η μείωση της σχολικής αποτυχίας, σημαίνει βελτίωση και των δύο διαστάσεων της ισότητας: ένταξη και δικαιοσύνη (OECD, 2010:10).

Κεφάλαιο 3^ο

3.1. Θεωρητικές προσεγγίσεις και ερμηνείες της σχολικής αποτυχίας

Οι ερμηνείες της σχολικής αποτυχίας βασίζονται στις θεωρίες για τη νοημοσύνη, την πολιτιστική αποστέρηση, την υλική αποστέρηση, το πολιτισμικό κεφάλαιο και την αλληλεπίδραση (Γιαβρίμης & Παπάνης, 2009:197).

Νοημοσύνη

Η θεωρία της νοημοσύνης βασίστηκε στα αποτελέσματα των τεστ νοημοσύνης και υποστηρίζει ότι οι νοητικές ικανότητες κληρονομούνται ως ένα μεγάλο βαθμό. Αν και παλιότερα υπήρχε αυτή η άποψη, ότι δηλαδή η επίδοση του παιδιού καθορίζεται από το βαθμό ευφυΐας του και επομένως δεν είναι δυνατή η παρέμβαση, ωστόσο με την πάροδο του χρόνου η αντίληψη αυτή γίνεται ανίσχυρη, καθώς η νοημοσύνη δεν λειτουργεί ανεξάρτητα από την επίδραση του περιβάλλοντος και των κοινωνικών συνθηκών. Το γενετικό και κοινωνικό περιβάλλον αλληλεπιδρούν και διαμορφώνουν το κάθε άτομο ξεχωριστά (Ασκούνη, 2007:32).

Για το λόγο αυτό, η θεωρία δέχτηκε κριτική από τους κοινωνιολόγους, σύμφωνα με τους οποίους η νοημοσύνη τείνει να απεικονίζει την εμπειρία και τη γνώση της μεσαίας τάξης και οι γενετικές επιρροές δεν μπορούν να διαχωριστούν από τις περιβαλλοντικές (Γιαβρίμης & Παπάνης, 2009:197). Επομένως κρίνεται απαραίτητη η μελέτη της κοινωνικοοικονομικής προέλευσης των παιδιών, ως παράγοντας που επηρεάζει σημαντικά την σχολική τους επίδοση αμφισβητώντας την έννοια της έμφυτης ικανότητας και ευφυΐας των παιδιών. Η ευφυΐα είναι ένας συνδυασμός πολλαπλών ικανοτήτων που για να εκδηλωθούν και να αναπτυχθούν χρειάζονται απαραίτητα την ευνοϊκή δράση του κοινωνικού περιβάλλοντος.

Πολιτισμική αποστέρηση

Σύμφωνα με την ερμηνεία της «πολιτισμικής στέρησης» ή του «κοινωνικομορφωτικού ελλείμματος» η σχολική αποτυχία των μαθητών οφείλεται στο «στερημένο —κοινωνικά και μορφωτικά— οικογενειακό τους περιβάλλον». Οι αντιλήψεις των γονέων, η ανατροφή και η κοινωνικοποίηση, ο γλωσσικός κώδικας, οι

αξίες και οι δεξιότητες επικοινωνίας αποτελούν σημαντικούς παράγοντες (Γιαβρίμης & Παπάνης, 2009:197-198). Ζώντας σε συνθήκες πολιτισμικής «ένδειας», τα παιδιά αποτυγχάνουν εφόσον δεν είναι εξοικειωμένα με την κουλτούρα και δεν καλλιεργούν τις διανοητικές τους ικανότητες (Ασκούνη, 2007:34-35).

Συνεπώς δεν είναι μόνο η φύση που προκαθορίζει τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία, ή μόνο το οικογενειακό (κοινωνικό) περιβάλλον, ανάλογα με τα μορφωτικά-πολιτισμικά του χαρακτηριστικά, αλλά η αλληλεπίδραση και των δύο παραγόντων (Ασκούνη, 2007:35).

Υλική αποστέρηση

Σύμφωνα με τη θεωρία της υλικής αποστέρησης, η ένδεια σχετίζεται με την σχολική επίδοση. Οι Wedge και Prosser (1973) τόνισαν ότι η ένδεια προκαλεί δυσμενείς συνθήκες διαβίωσης σε φτωχές, πολυμελείς και οικονομικά υποβαθμισμένες οικογένειες. Δημιουργεί ένα φτωχό περιβάλλον που στερείται των μορφωτικών αγαθών και συχνά τα παιδιά πάσχουν από ασθένειες, παθαίνουν ατυχήματα, εμφανίζουν προβλήματα ομιλίας και μαθησιακές δυσκολίες (Γιαβρίμης & Παπάνης, 2009:198).

Η αλληλεπίδραση

Σύμφωνα με τη θεωρία της αλληλεπίδρασης, η σχολική αποτυχία οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στους αιτιολογικούς προσδιορισμούς της ικανότητας και της ευφυΐας που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός.

Οι αντιλήψεις για τη σωστή μαθησιακή συμπεριφορά των μαθητών και οι αξιολογικές κρίσεις των εκπαιδευτικών βασίζονται σε υποκειμενικά κριτήρια και στερεότυπα που συνδέεται με παράγοντες όπως είναι η κοινωνική τάξη και η φυλή. Συνεπώς η σχολική επίδοση των μαθητών αναμένεται διαφορετική και κοινωνικά προσδιορισμένη. (Γιαβρίμης & Παπάνης, 2009:199).

3.2. Η μαρξιστική προσέγγιση

Σύμφωνα με τη μαρξιστική προσέγγιση, η άνιση σχολική επίδοση και η εκπαιδευτική ανισότητα αποδίδεται στην κεφαλαιοκρατική κοινωνική δομή. Υποστηρίζει ότι ο

ρόλος του σχολείου είναι να μεταδίδει γλωσσικές συνήθειες, τρόπο συμπεριφοράς, την ιδεολογία και τις αξίες της κυρίαρχης τάξης. Συνεπώς, το σχολείο αναπαράγει την ταξική δομή της κοινωνίας και την θεμελιώδη κοινωνική λειτουργία (Φραγκουδάκη,1985: 171). Ακόμη, φαίνεται να σχετίζεται με την ιδιοκτησία των μέσων παραγωγής και με τον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας και στη διαίρεση του σε χειρωνακτική και διανοητική.

Φαίνεται λοιπόν, ότι η εξουσία ασκείται από τους ιθύνοντες του σχολικού θεσμού, από τους ειδήμονες. Καλλιεργεί την επαγγελματική ιδεολογία των διανοούμενων, η οποία στηρίζεται την ευφυΐα με αποτέλεσμα να αποκλείει την κριτική παρέμβαση των άλλων πολιτών που δεν χαρακτηρίζονται ως ειδήμονες, νομιμοποιώντας την εξουσία και την άσκησή της ταυτόχρονα (Φραγκουδάκη,1985:172-173).

Ουσιαστικά λοιπόν, οι μαρξιστές θεωρούν ότι η εκπαίδευση δεν είναι ενιαία ούτε ίδια για όλους τους πολίτες. Υπάρχουν δύο διαφορετικά σχολεία που φαίνεται να μην επικοινωνούν καθόλου μεταξύ τους. Από τη μία λοιπόν υπάρχει το σχολείο που απευθύνεται στην μειοψηφία του μαθητικού πληθυσμού, το οποίο προετοιμάζει το μαθητή για μακροχρόνιες σπουδές, το οδηγεί σε ανώτερες σχολές σε διανοητικά επαγγέλματα και συνεπώς σε ηγετικές θέσεις. Και από την άλλη πλευρά υπάρχει το σχολείο που απευθύνεται στην πλειοψηφία του μαθητικού πληθυσμού, το οποίο μετά την στοιχειώδη μόρφωση, οδηγεί το μαθητή στην αγορά εργασίας, και επομένως σε χειρωνακτικά επαγγέλματα. Φαίνεται λοιπόν, ότι το σχολείο συμβάλλει με τη μετάδοση της αστικής ιδεολογίας στην διαμόρφωση της εργατικής δύναμης, αφού επιβάλλει ακούσια, χωρίς συνειδητή επιδίωξη τον καταμερισμό της εργασίας (Φραγκουδάκη,1985: 170).

Συμπερασματικά, οι κοινωνικές ανισότητες εξακολουθούν να διατηρούνται στο πλαίσιο του σχολείου μέσω της βαθμολογίας, της εγγραφής στην ίδια τάξη, τις εισαγωγικές εξετάσεις και τον καταμερισμό της εργασίας. Το ίδιο το σχολείο και το εκπαιδευτικό σύστημα φέρει αποκλειστικό μερίδιο ευθύνης για τους μαθητές που παρουσιάζουν χαμηλή σχολική επίδοση και αποτυγχάνουν, αφού αντί να αφοσιωθεί στο βασικό ρόλο του, που είναι η μετάδοση γνώσεων, αναπαράγει την ταξική δομή της κοινωνίας μέσω του καταμερισμό της εργασίας.

3.3. Η θεωρία του Parsons

Σύμφωνα με τον Parsons η κοινωνία διαιρείται σε τρία μέρη: το πολιτισμικό σύστημα, το κοινωνικό σύστημα και το σύστημα προσωπικότητας. Το πολιτισμικό σύστημα αφορά στις κοινές κοινωνικές αξίες, τις νόρμες, τις γνώσεις και τις πεποιθήσεις, το κοινωνικό σύστημα στους κοινωνικούς ρόλους και το σύστημα προσωπικότητας στις ανάγκες που αποκτώνται κατά την κοινωνικοποίηση. Με βάση αυτή τη σχηματοποίηση ο Parsons θεωρεί ότι ο πολιτισμός καθορίζει τη φύση της κοινωνικής δομής και οι ατομικές προσωπικότητες διαμορφώνονται ανάλογα με τις απαιτήσεις των κοινωνικών ρόλων. Ο ρόλος της εκπαίδευσης δεν είναι τίποτα άλλο από την διαδικασία εκείνη κατά την οποία το άτομο εσωτερικεύει τις αξίες της κοινωνίας. Μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία τα παιδιά αποκτούν και τις τεχνικές ή άλλες γνωστικές δεξιότητες που θα τους χρησιμεύσουν στον καταμερισμό της εργασίας αλλά και στο σύνολο εκείνων των ηθικών αξιών που θα τους επιτρέψει να επιτελέσουν αποτελεσματικά τον ρόλο τους. Ο Parsons θεωρεί την απόδοση των ηθικών αξιών του σχολείου και της κοινωνίας ως μια από τις προϋποθέσεις της σχολικής επιτυχίας, ιεραρχώντας μέσω από αυτήν τις ατομικές ικανότητες και τα ατομικά κίνητρα (Φραγκουδάκη, 1985:153).

Έτσι, είναι φυσικό το σχολείο να επιλέγει αυτούς που θεωρεί καλύτερους και ικανότερους. Το βασικό στοιχείο προβληματισμού μετατίθεται στην απαίτηση τήρησης αυστηρών αντικειμενικών και δίκαιων κριτηρίων σε αυτή την επιλογή. Το σχολείο επιβραβεύει «τις καλές επιδόσεις και την προσαρμογή των μαθητών στις ηθικές αξίες» (Φραγκουδάκη, 1985:152), προετοιμάζοντας τους μαθητές να αναλάβουν τους μελλοντικούς τους κοινωνικούς ρόλους, σε μια ιεραρχημένη κοινωνία στην οποία ασφαλώς και υπάρχουν κατά την γνώμη του ανώτερα και κατώτερα επαγγέλματα.

Αν και ο Parsons δεν παρέβλεψε το ρόλο της οικογένειας, υποστήριξε ότι βασικός φορέας της κοινωνικοποίησης, όσο διαρκεί η εκπαίδευση του ατόμου, είναι η σχολική τάξη, αναγνωρίζοντας ωστόσο ότι η επίδραση της ομάδας των ομηλικών είναι επίσης σημαντική. Σύμφωνα με τον Parsons, η κοινωνικοποίηση είναι μια διαδικασία ώστε τα άτομα να πραγματοποιήσουν τους μελλοντικούς τους ρόλους. Οι

προϋποθέσεις αυτές έχουν τη μορφή υποχρεώσεων των ικανοτήτων (Φραγκουδάκη, 1985:152). Οι υποχρεώσεις διακρίνονται σε δύο κατηγορίες. Στην πρώτη περιλαμβάνονται όσες αποσκοπούν στην εφαρμογή των γενικών αξιών της κοινωνίας και στη δεύτερη όσες συνδέονται με την επίτευξη ενός ειδικού κοινωνικού ρόλου. Ομοίως, διττό χαρακτήρα έχουν και οι ικανότητες καθώς αναφέρονται αφενός στην εκπλήρωση των καθηκόντων τα οποία σχετίζονται με τον ειδικό κοινωνικό ρόλο του ατόμου και αφετέρου στην απόκτηση υπεύθυνης συμπεριφοράς κατά τις διαπροσωπικές επαγγελματικές σχέσεις (Fischer, 2006:53). Η προσαρμογή των μαθητών στις ηθικές αξίες του σχολείου είναι τόσο σημαντική όσο και οι καλές γνωστικές επιδόσεις και μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη «ηγετικών ικανοτήτων» πρωτοβουλίας ανοίγοντας το δρόμο για την κοινωνική επιτυχία.

Συνεπώς για τον Parsons, η σχολική «αποτυχία» δεν υφίσταται. Η σχολική διαρροή του μαθητικού πληθυσμού, ο κοινωνικός επικαθορισμός της επίδοσης, απλά εξηγούν γιατί υπάρχει αυτή η διαφορετικότητα, ενώ εκείνο που μετράει είναι το δίκαιο της σχολικής επιλογής στη βάση διαφορετικών εργαλείων όπως ο δείκτης νοημοσύνης.

3.4. Bourdieu και πολιτισμικό κεφάλαιο

Η οικογένεια είναι το πρώτο και κύριο κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσεται το παιδί και η αλληλεπίδραση του συντελεί στη διαμόρφωση του χαρακτήρα του, της προσωπικότητάς του και των επιλογών του. Ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού, όπως νοητικό επίπεδο, σχολική επίδοση, κοινωνική επάρκεια, συμπεριφορά, αυτοαντίληψη, κίνητρα, θεωρούνται αποτέλεσμα, ως ένα μεγάλο βαθμό, του οικογενειακού περιβάλλοντος.

Η ικανότητα των γονιών να υποστηρίξουν την εκπαίδευση των παιδιών τους διαφέρει ανάλογα με το οικονομικό, κοινωνικό και πολιτιστικό κεφάλαιο της οικογένειας, το οποίο διαφοροποιείται ανάλογα με τη θέση της οικογένειας στην κοινωνικο-οικονομική δομή. Σύμφωνα με τον Bourdieu, η έννοια του πολιτισμικού κεφαλαίου (κουλτούρα, καλλιέργεια) προέκυψε στη διάρκεια έρευνας, ως θεωρητική υπόθεση για την ερμηνεία της άνισης σχολικής επίδοσης παιδιών από διαφορετικές κοινωνικές

τάξεις, σχετίζοντας την σχολική επιτυχία με την κατανομή του πολιτιστικού κεφαλαίου της οικογένειας μεταξύ των κοινωνικών τάξεων. Επομένως, το υπάρχον οικογενειακό, οικονομικό και πολιτιστικό κεφάλαιο διαφοροποιεί (σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες) τη σχολική επίδοση και μπορεί να αναπαράγει κοινωνικές ανισότητες (Bourdieu, 1986a:242-254), (Bourdieu, 1986b: 81-93).

Η Πατερέκα (1986:9) ορίζει ως πολιτιστικό κεφάλαιο, σύμφωνα με τον Bourdieu, «το σύνολο των πνευματικών στοιχείων, όπως γνώσεις, στάσεις, δεξιότητες, που το νεαρό άτομο αποκτά από το άμεσο οικογενειακό του περιβάλλον και που διαφοροποιείται ανάλογα με την κοινωνική τάξη προέλευσης του ατόμου». Το σχολείο απαιτεί από το παιδί μια θεσμοποιημένη μορφή του πολιτιστικού κεφαλαίου, την οποία κατέχουν τα άτομα της κυρίαρχης τάξης, με αποτέλεσμα να είναι ευνοημένα από το εκπαιδευτικό σύστημα και να επιτυγχάνουν.

Έτσι, το πολιτιστικό υπόβαθρο των παιδιών της μεσαίας τάξης είναι παρόμοιο με αυτό της κυρίαρχης τάξης, το οποίο επιβάλλει και η εκπαίδευση. Με αυτό τον τρόπο έχουν το πλεονέκτημα καθώς εισέρχονται στο εκπαιδευτικό σύστημα, αφού διαθέτουν το «πολιτισμικό κεφάλαιο». Οι προνομιούχες οικογένειες που ανήκουν στα ανώτερα κοινωνικά στρώματα διαθέτουν το «μορφωτικό κεφάλαιο». Κληροδοτούν στα μέλη τους συγκεκριμένα μορφωτικά προνόμια, μεταλαμπαδεύουν τις γνώσεις τους και εξοικειώνονται με διανοητικές δεξιότητες, ενώ οι αξίες που τους μεταδίδουν είναι σχεδόν ίδιες με εκείνες του σχολείου και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών (Ασκούνη, 2007:25).

Συνεπώς, τόσο η γλώσσα όσο και η «κουλτούρα» καθορίζουν τη σχολική επίδοση. Ο Bourdieu κατέδειξε ότι οι οικογένειες, ανάλογα με το πολιτισμικό τους κεφάλαιο, επενδύουν στη σχολική εκπαίδευση τόσο σε χρόνο όσο και σε χρήμα. Έτσι, κατανοείται το αυξανόμενο ενδιαφέρον, κυρίως των προνομιούχων οικογενειών για την εκπαίδευση (Bourdieu, 1996:33).

Για τον ίδιο, το εκπαιδευτικό σύστημα θεωρείται υπεύθυνο για τη χαμηλή σχολική επίδοση, σκόπιμα ή μη, καθώς με τον τρόπο που οργανώνεται η εκπαίδευση, υποτιμά τη γνώση, τις δεξιότητες και την εμπειρία και κατά συνέπεια τον πολιτισμό των μαθητών της εργατικής τάξης, καθώς η γνώση και οι αξίες τους εκλαμβάνονται ως διαφορετικές και κατώτερες και εκείνες του σχολείου. Υποστηρίζει ωστόσο, ότι η χαμηλή σχολική επίδοση της εργατικής τάξης δεν έχει καμία σχέση με την κουλτούρα της εργατικής τάξης (Γιαβρίμης & Παπάνης, 2009:198).

Συνεπώς, το έργο του Bourdieu συνδέει την κοινωνική αναπαραγωγή με την ιδεολογία των ατομικών, εξωκοινωνικών ικανοτήτων, τα οποία αποτελούν το κύριο κριτήριο μέσα στους μηχανισμούς αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης. Πρόκειται δηλαδή για τις ικανότητες, οι οποίες ξεχωρίζουν τους “καλούς” από τους “κακούς” μαθητές. Η ίδια η κοινωνία δηλαδή νοσηματοδοτεί την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων στο όνομα της παροχής ίσων ευκαιριών, υποστηρίζοντας ουσιαστικά πως αυτό που αναπαράγεται δεν είναι τάξεις ή κοινωνικά στρώματα με άνιση πρόσβαση στον πλούτο και την κοινωνική εξουσία, αλλά μια δίκαιη κατανομή φυσικών οντοτήτων ανάλογα με τις ικανότητες και τα ταλέντα τους, τα οποία αυτά και μόνον αυτά, αποκαθαρμένα από κάθε κοινωνικό πρόσημο είναι υπαίτια για την επίδοση του κάθε μαθητή.

Ο Bourdieu τόνισε ότι οι εκπαιδευτικές ανισότητες δεν οφείλονται τόσο στις οικονομικές ανισότητες, όσο στις σημαντικές διαφορές στο μορφωτικό κεφάλαιο του μαθητικού πληθυσμού. Μια από τις κεντρικές κατηγορίες που χρησιμοποίησε για την ερμηνεία του μηχανισμού αναπαραγωγής των ανισοτήτων είναι η έννοια του «habitus», οι αξίες δηλαδή που έχει το άτομο ως συνήθειες που προκύπτουν από την επανάληψη μιας πράξης. Ο Bourdieu αναφέρει ότι το σχολείο μέσω των φορέων του (δασκάλων, αναλυτικού προγράμματος) ασκεί μια «συμβολική βία», δηλαδή καταφέρνει να επιβάλλει ορισμένες «σημασίες» ως τις μόνες σωστές και νόμιμες, επιτρέποντας στην κυρίαρχη τάξη να διατηρήσει τη σχετική κοινωνική της θέση και παράλληλα ασκεί επιρροή με την επιβολή της κυρίαρχης ιδεολογίας ως καθολικής. Συνεπώς, επιτυγχάνει αποτελεσματική ενσωμάτωση της άρχουσας τάξης και πλαστή ενσωμάτωση όλης της κοινωνίας, γεγονός που οδηγεί στον κατακερματισμό και στην απώλεια της δύναμης όλων των άλλων εκτός από την κυρίαρχη τάξη. Η «συμβολική βία» ασκείται μέσα από τη διαδικασία των πιστοποιητικών προσόντων και των αναγνωρίσεων με το πρόσημο της αξιοκρατίας. Το σχολείο έχει βοηθητικό ρόλο στην κατασκευή και την επιβολή νόμιμων και μη- νόμιμων αποκλεισμών που διαμορφώνουν τη βάση της κοινωνικής τάξης (Bourdieu, 1985).

Πολιτισμικό «έλλειμμα» ή διαφορετική κουλτούρα:

Ο εκπαιδευτικός θεσμός ερμηνεύει ως πολιτισμικό «έλλειμμα» την απόσταση που χωρίζει τα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων από την κουλτούρα του σχολείου. Γι

αυτούς, η κουλτούρα είναι καθολική, και οι γνώσεις, αξίες, πρότυπα συμπεριφοράς, που μεταδίδει το σχολείο έχουν εγγενή και αδιαμφισβήτητη αξία.

Στην πραγματικότητα όμως, η κουλτούρα και η γλώσσα της εκπαίδευσης είναι ταξικά προσδιορισμένες αφού αντιπροσωπεύουν την κουλτούρα των κυρίαρχων κοινωνικά στρωμάτων. Η κουλτούρα και η γλώσσα των λαϊκών στρωμάτων, όντας διαφορετική από την κυρίαρχη, δεν ενσωματώνεται στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης. Το πρόβλημα έγκειται στην ιεράρχηση των στρωμάτων και όχι στα πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους. Η κουλτούρα των κυρίαρχων τάξεων όχι μόνο θεωρείται ανώτερη, αλλά επιβάλλεται ως μοναδικό πολιτισμικό πρότυπο. Με αυτό τον τρόπο η πολιτισμική διαφορά στην ουσία ερμηνεύεται ως «έλλειμμα» ή, στη χειρότερη περίπτωση, ως «απουσία κουλτούρας» (Ασκούνη, 2007:36-37).

3.5. Bernstein και γλωσσικός κώδικας

Η οικογένεια αποτελεί τη κοινωνική ομάδα στην οποία ανήκει το άτομο, καθώς και τους καθορισμούς που αυτή επιβάλλει στη διαμόρφωση της ταυτότητάς και του κώδικα επικοινωνίας του. Ωστόσο, εξωτερικοί παράγοντες, όπως ομάδες των ομηλικών, το σχολείο και ο χώρος δουλειάς, παρ' όλο που έχουν, σε σημαντικό βαθμό, αναφορά τη κοινωνική ομάδα που ανήκει η οικογένεια, κατά τον Bernstein, δίνουν τη δυνατότητα στα άτομα να μαθαίνουν διαφορετικούς ρόλους, να αποκτούν διαφορετικής υφής κοινωνικές σχέσεις, αλλά και να διαφοροποιούν τους «γλωσσικούς κώδικες» που είχαν συγκροτήσει στο πλαίσιο της οικογένειας (Bernstein, 1971 στο: Λάμνιαν, 2001:290).

Σύμφωνα με τον Bernstein, η εκμάθηση της γλώσσας δεν είναι απλώς επικοινωνία, αλλά μια θεμελιώδης διαδικασία κοινωνικοποίησης και κοινωνικού ελέγχου των υποκειμένων. «Όταν ένα παιδί μαθαίνει τη γλώσσα του [...] μαθαίνει συγχρόνως και τις απαιτήσεις της κοινωνικής δομής μέσα στην οποία είναι ενσωματωμένο» (Bernstein, 1971:437).

Ο Bernstein υποστήριξε ότι κάθε κοινωνική ομάδα αναπτύσσει τους δικούς της κώδικες επικοινωνίας. Έτσι, οι μαθητές, που προέρχονται από τη μεσαία τάξη χρησιμοποιούν τον επεξεργασμένο κώδικα, ο οποίος είναι πλήρης γραμματικά και συντακτικά, και εκφράζει συναισθήματα και αφηρημένη σκέψη (Φραγκουδάκη, 1985:142). Το σχολείο υιοθετεί τον κώδικα των ανωτέρων κοινωνικών στρωμάτων

και δίνει το προβάδισμα στα παιδιά που προέρχονται από αυτά (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη.ά, 2000:51).

Αντίθετα, οι μαθητές που ανήκουν στα μεσαία και κάτω κοινωνικά στρώματα, χρησιμοποιούν τον περιορισμένο κώδικα που αποτελείται από απλό, γραμματικά και συντακτικά, λόγο, με παρατακτική σύνταξη, χωρίς τη χρήση αόριστων αντωνυμιών, λόγος ο οποίος δεν εκφράζει συναισθηματικές καταστάσεις. Η γλώσσα της εκπαίδευσης είναι ο επεξεργασμένος κώδικας, με αποτέλεσμα τα παιδιά από τα λαϊκά στρώματα να δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου. Αντιμετωπίζουν δυσκολία στην επικοινωνία και συχνά παρανοούν λόγω της άγνοιας του επεξεργασμένου κώδικα επικοινωνίας (Φραγκουδάκη, 1985:141). Ειδικότερα, ο μαθητής αυτός συνδέει τα νοήματα με κάποιο συγκεκριμένο πλαίσιο και παράλληλα υπονοεί ότι πολλά στοιχεία του πλαισίου αυτού είναι γνωστά στον ακροατή, έτσι θεωρώντας τα αυτονόητα τα παραλείπει (Bernstein, 1971 στο: Λάμνιαν, 2001:290-291).

Η γλώσσα παίζει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία απόκτησης «ιδιαιτερής κοινωνικής ταυτότητας». Ο μαθητής κάτοχος «του περιορισμένου γλωσσικού κώδικα» ζει τη σχολική εμπειρία ως συμβολική και κοινωνική αλλαγή, όπου το παιδί πρέπει να μετασχηματίσει την ταυτότητά του, ενώ ο μαθητής κάτοχος «του επεξεργασμένου γλωσσικού κώδικα» τη ζει ως συμβολική και κοινωνική εξέλιξη, όπου το παιδί αναπτύσσει την κοινωνική του ταυτότητα (Bernstein, 1971:436, Φραγκουδάκη, 1985:145).

Συνεπώς, αυτοί οι κώδικες έχουν διαφορετική δομή και εκφράζουν διαφορετικές κοινωνικές σχέσεις, διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας μέσα στην οικογένεια, οι οποίοι αποτυπώνουν διαφορετική ιεραρχία και διαφορετικό καταμερισμό εξουσίας στο εσωτερικό της οικογένειας (Φραγκουδάκη, 1985:139).

Πολυάριθμες έρευνες συγκλίνουν στο ότι η γλωσσική επάρκεια, όπως αξιολογείται στο σχολείο, εξαρτάται άμεσα από την κοινωνική προέλευση. Τα παιδιά που προέρχονται από ένα στερημένο κοινωνικό περιβάλλον εισέρχονται στο σχολείο άνισα εξοικειωμένα με τη γλώσσα και την κουλτούρα του. Τα παιδιά από τα λαϊκά στρώματα έχουν πολύ χαμηλότερη επίδοση στα γλωσσικά μαθήματα και γενικά στην σχολική τους επίδοση, δημιουργώντας τη θεμελιώδη προϋπόθεση για να γίνουν κακοί μαθητές (Ασκούνη, 2007:22-23).

Συμπερασματικά, ο Bernstein επεξεργάστηκε ερευνητικά τη σχέση ανάμεσα στον κοινωνικο-οικονομικό παράγοντα και τις γλωσσικές επιδόσεις του παιδιού. Υποστήριξε ότι η συστηματική σχολική αποτυχία των μαθητών που προέρχονται από λαϊκά στρώματα ή μιλούν τοπικά ιδιώματα, οφείλεται στην κοινωνικά καθορισμένη γλωσσική διαφοροποίηση. Συγκεκριμένα, αυτοί οι μαθητές με την ένταξη τους στο σχολείο βρίσκονται σε ένα μη οικείο γλωσσικό περιβάλλον, με αποτέλεσμα να αξιολογούν αρνητικά το δάσκαλο και την εκπαιδευτική διαδικασία και να δυσκολεύονται να εκφράσουν τις γνώσεις τους (Γιοβαζολιάς, 2011:88).

Η γλώσσα των μαθητών

Η γλώσσα ως παράγοντας είναι καθοριστική για την σχολική επιτυχία ή αποτυχία των μαθητών. Παρά την ίδια γλωσσική και εθνική προέλευση, η γλώσσα ήταν ανασταλτικός παράγοντας εξέλιξης για τα παιδιά κατώτερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων (Τουρτούρας, 2010:99-102). Αν η γλώσσα που χρησιμοποιείται στο σπίτι δεν συνάδει με τη γλώσσα του σχολείου έχει αντίκτυπο στην επίδοση του μαθητή. Αυτό είναι ένα ζήτημα που αφορά τα παιδιά που χρησιμοποιούν στο οικογενειακό τους περιβάλλον κάποια διάλεκτο ή έναν άλλο γλωσσικό κώδικα. Συνεπώς, η χρήση διαφορετικών γλωσσικών κωδίκων από εκείνον που χρησιμοποιείται στο σχολείο έχει να κάνει με την κοινωνική τους προέλευση (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη.κ.ά, 2000:58). Επιπλέον, στην περίπτωση διαφορετικής εθνικής προέλευσης, η μητρική γλώσσα δεν συμβαδίζει με την γλώσσα διδασκαλίας ενώ, έχει παρατηρηθεί υποτίμηση της μητρικής, γεγονός που συχνά οδηγεί στη σχολική αποτυχία και τον αποκλεισμό (Τουρτούρας, 2010:99-102). Οι μαθητές δεν ωφελούνται στη μαθησιακή διαδικασία αν νιώθουν ντροπή για τη γλώσσα τους, απεναντίας ωφελούνται όταν νιώθουν άνεση και σιγουριά (Edwards,1998:5).

Η χρήση διαφορετικού γλωσσικού ιδιώματος από κοινωνικές ομάδες παιδιών, θεωρείται από ορισμένους επιστήμονες βασική αιτία της σχολικής τους αποτυχίας. Έχει παρατηρηθεί ότι συχνά το σχολείο υποβιβάζει στην κατηγορία του λάθους ή της κακής γλωσσικής ποιότητας όλες τις άλλες ομιλούμενες παραλλαγές της εθνικής γλώσσας, όλες τις γεωγραφικές και τις λαϊκές κοινωνικές διαλέκτους, που είναι μητρικές γλώσσες των μαθητών από τις αντίστοιχες γεωγραφικές περιοχές ή κοινωνικές τάξεις, στις οποίες υπάγονται. Συνεπώς, το παιδί δυσκολεύεται στο

σχολείο σχετικά με τη γλώσσα διότι του ζητείται να αποδεχθεί μια γλώσσα στερεότυπο, η οποία είναι αντίθετη προς τις εμπειρίες που είχε διαμορφώσει μέχρι εκείνο το σημείο (Γιοβαζολιάς, 2011:90).

Κεφάλαιο 4ο

Παράγοντες που σχετίζονται με την σχολική αποτυχία

Μέσα από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας, η σχολική αποτυχία μπορεί να προκληθεί από ένα πλήθος διαφορετικών παραγόντων. Έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι παράγοντες που ενοχοποιούνται για τη σχολική αποτυχία διαφέρουν διαχρονικά (Κωνσταντίνου & Πλειός, 1999:14).

Οι παράγοντες διακρίνονται σε ατομικούς που σχετίζονται με τη νοημοσύνη, τα κίνητρα, την αυτοαντίληψη, τις μαθησιακές δυσκολίες, και σε κοινωνικοπολιτισμικούς που σχετίζονται με την πολιτισμική και εθνική προέλευση, το φύλο, την οικογένεια με το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και τις επιδράσεις που ασκεί στην ανάπτυξη του παιδιού. Επίσης, οι παράγοντες που σχετίζονται με το σχολείο ως θεσμό, όπως οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών, η αποτελεσματικότητα του σχολείου, και τους κοινωνικούς παράγοντες που σχετίζονται με τους μηχανισμούς ανισότητας που αναπτύσσει η κοινωνία, για να εμποδίσει την άνοδο ατόμων που δεν προέρχονται από την άρχουσα τάξη, είναι μόνο μερικοί από τους παράγοντες που φαίνεται να επιδρούν αρνητικά στη σχολική επίδοση των μαθητών (OECD, 2010:4).

4.1. Ατομικοί παράγοντες

Οι γνωστικές ικανότητες, το νοητικό δυναμικό, η ύπαρξη κινήτρων, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, η ιδιοσυγκρασία και οι στάσεις των μαθητών απέναντι στη μάθηση, η μαθησιακή διαδικασία και οι πεποιθήσεις του κάθε ατόμου για τις ικανότητές του και κατά πόσο πιστεύει ότι υπάρχει δυνατότητα να βελτιωθεί η επίδοσή του αν καταβάλει αυξημένες προσπάθειες αποτελούν τους σημαντικότερους ατομικούς παράγοντες που σχετίζονται με τη σχολική επίδοση (Masten & Coatsworth, 1998:213-215). Ωστόσο, δεν πρέπει να παραβλεφθεί η επίδραση των προβλημάτων συμπεριφοράς και η ύπαρξη ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, όπως ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στη σχολική επίδοση. Έρευνες έδειξαν ότι τα παιδιά με υψηλό ποσοστό προβλημάτων συμπεριφοράς τείνουν όχι μόνο να έχουν χαμηλή

σχολική επίδοση αλλά και να διακόπτουν πρόωρα τη φοίτηση (Christerson et al., 2000:211).

4.1.1. Η σημασία των κινήτρων στην σχολική επίδοση του μαθητή

Η μελέτη των Steinmayr & Spinath (2008:87) κατέδειξε ότι πέρα από την ευφυΐα διαφορετικά κίνητρα συμβάλλουν στην πρόβλεψη της σχολικής επίδοσης και έτσι εξηγείται η διακύμανση στην ακαδημαϊκή επίδοση (Spinathetal, 2006:363). Σύμφωνα με τον Dweck οι στόχοι χωρίζονται σε στόχοι μάθησης και στόχοι επίδοσης. Οι μαθησιακοί στόχοι επικεντρώνονται στην ανάπτυξη της ικανότητας ενώ οι στόχοι επίδοσης εστιάζουν στην επίδειξη ικανοτήτων. Ο προσανατολισμός προς ένα στόχο μάθησης οδηγεί σε καλύτερη απόδοση από έναν προσανατολισμό προς τον στόχο επίδοσης (Steinmayr & Spinath, 2008:81).

Με βάση τα παραπάνω, τα κίνητρα διακρίνονται σε εσωτερικά και εξωτερικά. Ένας μαθητής με εσωτερικά κίνητρα δίνει αξία σε αυτό που κάνει, επενδύει χρόνο και επιμένει. Τον ικανοποιεί η χαρά της επιτυχίας, η κατάκτηση του αποτελέσματος ανεξάρτητα από την οποιαδήποτε αμοιβή (Γιοβαζολιάς, 2011:91). Αντίθετα, τα εξωτερικά κίνητρα μάθησης αναφέρονται στην αμοιβή ή στην αποφυγή της τιμωρίας, αποτρέποντας την έφεση τους για μάθηση. Ωστόσο, η υπέρμετρη χρήση των εξωτερικών κινήτρων μπορεί να αποδυναμώσει τα εσωτερικά κίνητρα, αφού επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στους τομείς που αποφέρουν το συγκεκριμένο όφελος. Έτσι, η αποδυνάμωση των εσωτερικών κινήτρων οδηγεί στην αποστροφή των μαθητών να ασχοληθούν με δραστηριότητες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης, ενώ περιορίζονται μόνο σε διαχειριστικού τύπου δραστηριότητες (Γιοβαζολιάς, 2011:91-92). Βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη των κινήτρων επίδοσης, είναι οι απαιτήσεις των γονέων να ανταποκρίνονται στο επίπεδο των δυνατοτήτων του παιδιού. Οι γονείς με υψηλά κίνητρα επίδοσης θέτουν υψηλότερες απαιτήσεις στα παιδιά τους. Γι αυτό τα κίνητρα για μάθηση είναι απαραίτητο να παρέχονται τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους γονείς (Γιοβαζολιάς, 2011:92).

Πολύ συχνά οι μαθητές εκλαμβάνουν την ακαδημαϊκή επίτευξη και μάθηση ως στρεσογόνα γεγονότα, τα οποία επηρεάζουν τόσο τα κίνητρα τους όσο και την ίδια τη διαδικασία της μάθησης. Συνεπώς, η απόκτηση γνώσης καθίσταται δύσκολη, εφόσον

οι μαθητές δεν διαθέτουν υψηλά κίνητρα και το σχολικό περιβάλλον γίνεται αντιληπτό ως στρεσογόνο (Cole et al., 2004:64).

Τα κίνητρα αναδεικνύουν σημαντικές πτυχές της ανθρώπινης συμπεριφοράς, όπως σε ποιο βαθμό ο μαθητής επιμένει στην ολοκλήρωση ενός έργου και φαίνεται να επηρεάζει το βαθμό προσπάθειας που καταβάλλει προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι του (Pintrich, 2003: 679).

Μια άλλη έρευνα έχει καταδείξει ότι τα προσωπικά κίνητρα και η φιλοδοξία του κάθε μαθητή για μάθηση, παρουσιάζουν υψηλή συσχέτιση και επιδρά στην ακαδημαϊκή επίδοση (Mohd et al., 2010:122, 128). Έρευνα έχει δείξει ότι οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση μπορούν να αναπτύξουν κίνητρα και φιλοδοξίες μάθησης, όταν τους δίνεται η ευκαιρία. Όμως, οι αναποτελεσματικές στρατηγικές και το εχθρικό περιβάλλον προωθούν μια αρνητική εμπειρία μάθησης, με αποτέλεσμα τη χαμηλή σχολική επίδοση. Τα κίνητρα μάθησης δεν σχετίζονται με την γενική νοημοσύνη, αλλά πολύ περισσότερο με τη φιλοδοξία μάθησης (Schicka & Phillipson, 2009:34). Τα ευρήματα υποδεικνύουν επίσης ότι και οι σχέσεις δασκάλου-μαθητή (συμμετοχή εκπαιδευτικών), διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στα κίνητρα των εφήβων, ανεξάρτητα από τα έθνη και θα πρέπει να αποτελέσει προτεραιότητα για τα σχολεία. (Maulanaetal., 2013:1366).

Τα αποτελέσματα της έρευνας των Fischer et al. (2013: 529) κατέδειξαν ότι τα κίνητρα επίδοσης, η αυτό-αντίληψη της σχολικής επίδοσης και το φύλο συμβάλλουν σημαντικά στην σχολική επίδοση, με τα κορίτσια να παρουσιάζουν υψηλότερα κίνητρα επίτευξης σε σχέση με τα αγόρια.

4.1.2. Προσπάθεια, ικανότητα και αυτοεκτίμηση του μαθητή

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, η προσπάθεια του μαθητή και η ικανότητά του είναι δυο σημαντικές εσωτερικής φύσης αιτίες της επιτυχίας ή αποτυχίας σε ένα έργο. Η μεν προσπάθεια είναι ελεγχόμενη και μεταβαλλόμενη, η δε ικανότητα είναι μη ελεγχόμενη και σταθερή (Γεωργίου, 2002: 116).

Ένας σημαντικός παράγοντας που συνδέεται με τη χαμηλή σχολική επίδοση είναι το χαμηλό επίπεδο αυτοεκτίμησης του μαθητή, το οποίο είναι δυνατόν να προσδιορίζεται όχι μόνο από τις προσδοκίες της οικογένειας αλλά και από τις στάσεις

και τις προσδοκίες των δασκάλων καθώς και τα ερεθίσματα που λαμβάνει από το περιβάλλον της τάξης, τα οποία δρουν ανατροφοδοτικά στο μαθητή (Tuominen-Soini et al., 2012:292).

Επιπλέον, παρατηρείται συσχέτιση της σχολικής επίδοσης με το αυτοσυναίσθημα» (Τουρτούρας, 2010:52). Το υψηλό αυτοσυναίσθημα έχει ως αποτέλεσμα υψηλές βαθμολογίες και το χαμηλό αυτοσυναίσθημα χαμηλές βαθμολογίες αντίστοιχα. Τόσο το σχολείο όσο και η οικογένεια πρέπει να αναζητούν τρόπους για να βοηθούν το μαθητή να αναπτύσσει θετικό αυτοσυναίσθημα για τις ικανότητές του ώστε να αυξάνει την επίδοσή του (Φλουρής, 2004:87).

4.1.3. Αντίδραση μαθητών στην αποτυχία

Σύμφωνα με τον Dweck (2000:7-9) οι μαθητές αντιδρούν με διαφορετικό τρόπο σε μια αποτυχία στο σχολείο. Από τη μία πλευρά, υπάρχουν μαθητές που μπροστά σε μια αποτυχία νιώθουν αδύναμοι και ανίκανοι. Οι μαθητές θεωρούν ότι δεν μπορούν να κάνουν τίποτα γι αυτό. Χάνουν τις προσδοκίες τους, διακατέχονται από αρνητικά συναισθήματα, λιγότερη επιμονή, υπομονή με αποτέλεσμα να μειωθεί η απόδοσή τους. Από την άλλη, υπάρχουν μαθητές που αν αποτύχουν, καταβάλλουν περισσότερη προσπάθεια. Παρόλο που βιώνουν μια αποτυχία, παραμένουν εστιασμένοι και συγκεντρωμένοι σε αυτό που κάνουν παρά τις όποιες δυσκολίες.

Σε έρευνα του Prashniq (1996) για το μαθησιακό στυλ του κάθε μαθητή διαπιστώθηκε ότι αποτελεί έναν ακόμη ατομικό παράγοντα για τη σχολική του επίδοση. Ο κάθε μαθητής έχει ένα προσωπικό και μοναδικό τρόπο μάθησης και σκέψης. Ο καθολικός τρόπος διδασκαλίας δε λαμβάνει υπόψη τις ατομικές διαφορές με αποτέλεσμα να εμποδίζει ορισμένους μαθητές να αναπτύξουν το δυναμικό τους, με αποτέλεσμα να εμφανίσουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, μειωμένα κίνητρα, και συνεπώς να παρουσιάσουν χαμηλή επίδοση (Χατζηχρήστου κ.ά., 2004:5).

Γενικά, σε ένα σχολικό πλαίσιο, υπάρχουν δυο γενικοί προσανατολισμοί στόχων, όπου οι μαθητές μπορούν να υιοθετήσουν. Ο ένας προσανατολισμός σχετίζεται με την κατάκτηση της γνώσης, όπου ο μαθητής επικεντρώνεται στη μάθηση και στην κατάκτηση του περιεχομένου. Ο άλλος προσανατολισμός σχετίζεται με την επίδοση, όπου επικεντρώνεται στην επίδειξη ικανότητας, στη λήψη καλών βαθμών ή ανταμοιβών και στην επιδίωξη να είναι κανείς καλύτερος από τους άλλους. Και οι

δυο τύποι στόχων μπορεί να προωθούν διαφορετικούς τύπους κινήτρων, συναισθημάτων, γνωστικών διεργασιών και συνδέονται με την επίδοση στην τάξη (Dweck, 2000:15-16). Οι ισχυροί παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επάρκεια και την ψυχική διάθεση των παιδιών είναι οι δεξιότητές τους, οι προσδοκίες τους, και η αυτοαποτελεσματικότητα, η πεποίθηση δηλαδή του ατόμου ότι μπορεί να επιτύχει τους επιθυμητούς στόχους καθώς και η εκτίμηση του οικογενειακού περιβάλλοντος για μάθηση (Τζάνη, 1988:144).

4.2. Κοινωνικοί παράγοντες

Εκτός από τους ατομικούς παράγοντες που επιδρούν στη μαθησιακή διαδικασία, εξίσου σημαντικό ρόλο παίζουν και οι ψυχοκοινωνικοί. Το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει το άτομο, του παρέχει διάφορα ερεθίσματα, τα οποία επεξεργάζεται και σύμφωνα βέβαια και με τις προηγούμενες εμπειρίες του, διαμορφώνει τις πεποιθήσεις του (Γεωργογιάννης, 2010:3).

Έρευνες έχουν καταδείξει ότι ο τρόπος διαχείρισης της τάξης, η γονεϊκή στήριξη, οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικού-μαθητή, η ομάδα συνομηλίκων, το σχολικό κλίμα και το κλίμα της τάξης παίζουν εξίσου σημαντικό ρόλο στη σχολική επίδοση του μαθητή. Ενώ, άλλοι παράγοντες, όπως το αναλυτικό πρόγραμμα, η διδασκαλία και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του μαθητή, είχαν μικρότερη αναλογικά επίδραση στη μαθησιακή διδασκαλία (Perkunetal., 2002: 91, 100 & Wang, Haertel & Walberg, 1997:199).

4.2.1. Ο ρόλος του σχολείου

Ο ρόλος του σχολείου είναι να καθιστά τους νέους ικανούς να κατανοήσουν την κοινωνική διαφορετικότητα γύρω τους, αναπτύσσοντας πρακτικές αλληλεγγύης ανάμεσα στους μαθητές. Οι δεσμοί κοινότητας και σχολείου είναι ιδιαίτερα σημαντικοί διότι αρνητικά ή θετικά στοιχεία από όλους τους τομείς διασπείρονται επηρεάζοντας κάθε τομέα ξεχωριστά. Οι ατομικές στάσεις και συμπεριφορές των μαθητών είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασής τους με το κοινωνικό περιβάλλον, μέρος του οποίου είναι και το σχολείο (Gundara, 2000:80, 146-147).

Οι μαθητές είναι προνομιούχοι ή όχι, όχι μόνο λόγω των οικονομικών και μορφωτικών πόρων και την καθοδήγηση από τους γονείς τους αλλά και από την ποιότητα των εμπειριών τους στα σχολεία (Bourdieu, 1996:1985, Epstein, 2001:38).

Ο σκοπός της μάθησης, μέσω της διδασκαλίας, είναι να μεταλαμπαδεύσει τις πολιτισμικές και κοινωνικές αξίες με απώτερο στόχο την αυτοπραγμάτωση του ατόμου (Γιαβρίμης & Παπάνης, 2009:195). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως υπάρχουν σχολικοί παράγοντες οι οποίοι είναι σε θέση να επηρεάσουν είτε θετικά είτε αρνητικά τις επιδόσεις των μαθητών (Θεοδοσιάδου, 2013:74).

4.2.1.1. Σχέσεις ομηλικών

Εξίσου σημαντικό ρόλο στη σχολική επίδοση του μαθητή διαδραματίζουν τόσο οι σχέσεις όσο και η θέση του στη μαθητική ομάδα. Οι συνομήλικοι αποτελούν ισχυρή επιρροή στην καθημερινή ζωή του παιδιού στο σχολείο (Κωνσταντίνου & Πλειός, 1999:15). Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα υπάρχει μια σημαντική συνάφεια ανάμεσα στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των συνομηλικών και της σχολικής επίδοσης (Lubbersetal., 2006:491). Σύμφωνα με έρευνα, οι μαθητές οι οποίοι δεν είναι αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά σχολικής αποτυχίας, γεγονός που αποτυπώνεται στους χαμηλούς σχολικούς βαθμούς, στις χαμηλές επιδόσεις σε εξετάσεις αξιολόγησης και στις αυξημένες πιθανότητες εγκατάλειψης του σχολείου (Zettegren, 2003:217).

4.2.1.2. Η γεωγραφική θέση και η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου

Η γεωγραφική τοποθεσία στην οποία κατοικεί ο μαθητής μπορεί να αποτελεί ακόμη ένα παράγοντα που σχετίζεται με τη σχολική επίδοση. Χαμηλή σχολική επίδοση μπορεί να παρουσιάσουν μαθητές που κατοικούν σε αγροτικές και υποβαθμισμένες περιοχές. Το γεγονός αυτό σχετίζεται με ζητήματα που άπτονται των ερεθισμάτων που δέχεται το παιδί από το κοινωνικό του περιβάλλον και τα οποία μπορεί να καθορίσουν τις γνωστικές του λειτουργίες. Έρευνα έχει καταδείξει ότι ένα παιδί που ζει σε ένα περιβάλλον ελλειμματικό από πολιτισμικά ερεθίσματα και με χαμηλό οικονομικό επίπεδο υστερεί σε σχέση με ένα άλλο παιδί που μεγάλωσε κάτω από ευνοϊκές περιβαλλοντικές συνθήκες. Επιπλέον, οι μαθητές από μη αστικές περιοχές

έρχονται αντιμέτωποι με προβλήματα όπως η μετακίνησή τους προς το σχολείο και τον ελλιπή εξοπλισμό των σχολείων σε προσφερόμενα διδακτικά μέσα και υλικοτεχνική υποδομή (Considine & Zappala, 2002:129). Συχνά ενθαρρύνονται από το οικογενειακό τους περιβάλλον να εγκαταλείψουν το σχολείο και να στραφούν στην αγορά εργασίας (Ρουσέας και Βρετάκου, 2006).

Η γεωγραφία της σχολικής αποτυχίας εντοπίζεται όχι τυχαία στις περιοχές εκείνες όπου όλοι οι δείκτες (οικονομικός, επαγγελματικός, πολιτιστικός) βρίσκονται στο χαμηλότερο επίπεδο (Γιοβαζολιάς, 2011:89). Έρευνες έχουν δείξει ότι παιδιά που προέρχονται από απομακρυσμένες περιοχές (αγροτικές περιοχές), τα παιδιά των οικογενειών με χαμηλό εισόδημα ή τα παιδιά με γονείς χαμηλού μορφωτικού επιπέδου έχουν λιγότερες πιθανότητες να προχωρήσουν προς τις ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης. Αντίθετα, σύμφωνα με παλαιότερη έρευνα όσο υψηλότερο είναι το οικογενειακό εισόδημα των μαθητών, τόσο υψηλότεροι είναι και οι μέσοι όροι επίδοσης σε όλα τα μαθήματα (Γιοβαζολιάς, 2011:87). Επιπρόσθετα, ο Μυλωνάς (1982), σε έρευνα του μελέτησε την ανισότητα όχι κατά κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες, αλλά κατά γεωγραφικές περιοχές, όπου και πάλι τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές των πιο αδικημένων περιοχών έχουν πολύ χαμηλότερη βαθμολογία στο απολυτήριο του δημοτικού (Φραγκουδάκη, 1985). Τέλος, αναφορικά με τη σχολική αποτυχία, τα ολιγοθέσια σχολεία κρίνονται σε σύγκριση με τα πολυθέσια σχολεία ως αναποτελεσματικά (Κωνσταντίνου & Πλειός, 1999:15).

Τόσο λοιπόν η δομή όσο και η τοποθεσία του σχολείου διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην πορεία όλων των μαθητών. Έρευνες έχουν καταδείξει ότι στα σχολεία που φοιτούν μόνο μαθητές μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών τάξεων είναι σχολεία πλούσιων περιοχών, ελιτίστικου χαρακτήρα που αποτελούν πρότυπα. Εν αντιθέσει με τα αναποτελεσματικά σχολεία, τα οποία εμφανίζονται στις χαμηλές κοινωνικοοικονομικά περιοχές, όπου τα σχολεία αγροτικών περιοχών φαίνεται να έχουν μαθητές χαμηλών επιδόσεων και στη γλώσσα και στα μαθηματικά. Οι ευκαιρίες για μάθηση λοιπόν, βρίσκονται μάλλον στα σχολεία αστικών και ημιαστικών περιοχών παρά των αγροτικών (Τουρτούρας, 2010: 67,72).

Σε σχετική έρευνα, παρατηρήθηκαν διαφορές στην επίδοση στα Μαθηματικά της Β' τάξης του Γυμνασίου ανάλογα με τις περιοχές και τα είδη οικισμού που βρισκόταν το σχολείο. Διαπιστώθηκε ότι η ανακατανομή της επίδοσης ακολουθεί την κοινωνική

και πολιτισμική ανισότητα. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές των βορείων και ανατολικών προαστίων της Αθήνας είχαν υψηλό μέσο όρο επίδοσης, ενώ αντίθετα, οι μαθητές των δυτικών προαστίων είχαν χαμηλότερο μέσο όρο επίδοσης, αν και ήταν λίγο καλύτερος από εκείνον των μεγάλων χωριών. Ενώ στα μικρά χωριά φαίνεται να είναι αρκετά πιο χαμηλός (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη κ.ά, 2000:54-55).

Ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει την επίδοση των μαθητών είναι η υλικοτεχνική υποδομή. Το περιβάλλον του σχολείου μπορεί είτε να θέσει εμπόδια και περιορισμούς στην εκπαιδευτική διαδικασία είτε να της δώσει ευκαιρίες (Γερμανός, 1999:285). Η «φτώχη» υλικοτεχνική υποδομή, λόγω έλλειψης οικονομικών πόρων και τεχνικών δυσκολιών στην προσφορά εκπαιδευτικών ευκαιριών σε έναν πληθυσμό διάσπαρτο γεωγραφικά συμβάλλει αρνητικά στη σχολική επίδοση των παιδιών. Οι μαθητές που φοιτούν σε σχολεία απομακρυσμένα από αστικά κέντρα, παρουσιάζουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις, συγκριτικά τουλάχιστον με αυτούς που φοιτούν σε σχολεία των αστικών κέντρων (Θεοδοσιάδου, 2013:80).

Αποτελέσματα της έρευνας ομάδας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου έδειξαν πως ο σχολικός χώρος δεν είναι αποκλειστικά «υλικοτεχνικό φαινόμενο» αλλά συμβάλει στην ανθρωπιστική παιδεία και στον κοινωνικοποιητικό ρόλο του σχολείου. Όσο πιο «καλός» κρίνεται ο σχολικός χώρος, από άποψη λειτουργικότητας, αισθητικής και ασφάλειας, τόσο περισσότερο συνεισφέρει στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος και ευνοεί, τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές (Γκιζελή, 2008: 324).

4.2.1.3. Διαφορετική πολιτισμική και εθνική προέλευση και επίδοση στο σχολείο

Η εκπαίδευση παιδιών με διαφορετική πολιτισμική και εθνική προέλευση έχει αποτελέσει αντικείμενο έρευνας και μελέτης αναφορικά με την χαμηλή επίδοση των μαθητών/τριών αυτών στο σχολείο. Τα παιδιά αυτά συνήθως είναι παιδιά μεταναστών ή προσφύγων, τα οποία, στις περισσότερες περιπτώσεις, ζουν σε δυσχερείς κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες.

Οι μαθητές που προέρχονται από γονείς μετανάστες είναι δυνατό να αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες παρόμοιες με εκείνες των μαθητών που προέρχονται από

ασθενέστερα κοινωνικά στρώματα (Fischer, 2003). Η χαμηλή σχολική επίδοση των αλλοδαπών μαθητών σχετίζεται είτε με γλωσσικές δυσκολίες είτε με την αρνητική αντιμετώπιση που αντιμετωπίζουν από τους συμμαθητές τους (Kramer et al., 1995:317). Σύμφωνα με τα δεδομένα έρευνας, τα παιδιά, των οποίων η μητρική γλώσσα είναι η γλώσσα της χώρας στην οποία φοιτούν, έχουν υψηλότερη βαθμολογία από ότι τα παιδιά των οποίων η μητρική γλώσσα είναι διαφορετική (West & Pennell, 2003).

Έχει παρατηρηθεί ότι ο τόπος γέννησης και η επίδοση του μαθητή συσχετίζονται. Μαθητές που δηλώνουν ως τόπο γέννησης την Ελλάδα έχουν υψηλότερες επιδόσεις στα Μαθηματικά από τους συμμαθητές τους που έχουν γεννηθεί εκτός Ελλάδας (Κοντογιαννοπούλου - Πολυδωρίδη κ.ά, 2000:55).

Οι μαθητές που ανήκουν σε μια μειονότητα αποτυγχάνουν στο σχολείο πιο συχνά από ότι οι ντόπιοι συμμαθητές τους. Ήδη η πολιτισμική διαφορετικότητα, η κουλτούρα, το κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους, οι οποίοι συνάμα δεν συμμετέχουν στις συναντήσεις γονέων και δασκάλων, είναι επαρκείς λόγοι για να επηρεάζουν την επίδοσή τους. Ωστόσο, δεν πρέπει να αγνοηθεί η έλλειψη διαπολιτισμικής επάρκειας των εκπαιδευτικών και η καταλληλότητα του διδακτικού υλικού που χρησιμοποιείται (Γεωργογιάννης, 2009:52). Συνεπώς, η αιτία της αποτυχίας τους είναι η γλωσσική και εθνική διαφορά που έχουν με την κυρίαρχη ομάδα. Σε κάθε περίπτωση η μετανάστευση δυσχεραίνει τη σχολική και κοινωνική ένταξη των μαθητών σε ένα νέο εκπαιδευτικό σύστημα. Εξάλλου, διαφορετικά προσαρμόζεται ένα παιδί που προέρχεται από εκούσιες αιτίες μετανάστευσης, από ένα άλλο που προέρχεται από ακούσιες αντίστοιχα (Τουρτούρας, 2010:82).

Αξίζει να σημειωθεί ότι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, διαφοροποιεί τη σχολική επίδοση όχι μόνο μεταξύ γηγενών και πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών αλλά και μεταξύ των μειονοτικών ομάδων. Έτσι, μπορεί μια μειονοτική ομάδα να έχει υψηλότερο κοινωνικό και πολιτιστικό υπόβαθρο από μια άλλη και οι μαθητές που ανήκουν σε μια τέτοια μπορεί να εμφανίσουν καλύτερες επιδόσεις ακόμα και από τους ντόπιους συμμαθητές (Τουρτούρας, 2010:69).

Εξίσου σημαντικό ρόλο διαδραματίζει το ενδιαφέρον των παιδιών αλλά και των γονιών για τη μάθησή τους, τις δεξιότητες των γονιών, τη σταθερή ή μη εργασία, τις κατάλληλες συνθήκες διαβίωσης και επιδρούν διαφορετικά στις μειονοτικές ομάδες λόγω των μεταξύ τους πολιτισμικών διαφορών. Κάποιες έρευνες υπογραμμίζουν

αυτές τις διαφορές και μιλούν για κυρίαρχες γλωσσικά και πολιτισμικά ομάδες που επιβάλλουν την κουλτούρα τους και υποκαθιστούν το λόγο των μειονοτήτων στη σχολική διαδικασία. Η σχολική επιτυχία άλλωστε, είναι συνυφασμένη με το σχολικό υπόβαθρο, τη γλώσσα, την κουλτούρα και τους αποδεκτούς από το σχολείο τρόπους συμπεριφοράς, ομιλίας, ντυσίματος και θετικής αυτοεικόνας και οι μειονοτικές ομάδες υστερούν σε αυτές τις παραμέτρους (Τουρτούρας, 2010:70,71). Έρευνες σχετικές με την εθνική καταγωγή και την επίδοση έδειξαν ότι, «το περιεχόμενο, η οργάνωση και η γλώσσα της προσφερόμενης γνώσης στο σχολείο είναι παράγοντες τέτοιοι, που ευνοούν τους μαθητές με συγκεκριμένη εθνική καταγωγή» (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη κ.ά, 2000:51).

Επιπρόσθετα, οι μετακινήσεις και οι αλλαγές σχολείων είναι χαρακτηριστικό, κατά κύριο λόγο, των παλινοστούτων, των μεταναστών, των προσφύγων και των μειονοτήτων. Η συχνή μετακίνηση μαθητών έχει αντίκτυπο τόσο στη σχολική πρόοδό τους όσο και στους συμμαθητές τους, που βλέπουν τη σχολική κοινότητα να μην έχει συνοχή. Έτσι, δημιουργούνται ανακατανομές στην τάξη και στο σχολείο, ενώ οι μαθητές που μετακινούνται συγκεντρώνουν πολλές απουσίες που τους δημιουργούν μαθησιακά κενά και χάνονται οι πληροφορίες για την προηγούμενη επίδοσή τους. Αντίθετα, ένας καλός μαθητής μπορεί να αποφασίσει να αλλάξει σχολείο αν αυτό στο οποίο φοιτά δεν θεωρείται ισάξιο του επιπέδου του (Τουρτούρας, 2010:78,79).

Τέλος, η ηλικία είναι ένας εξωτερικός παράγοντας που επηρεάζει την επίδοση κυρίως των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών που συνήθως εντάσσονται στο σχολικό σύστημα σε μεγαλύτερη ηλικία. Συγχρόνως με την ηλικία προσμετρείται, κατά την ένταξή τους στο σχολείο, και η διάρκεια της προηγούμενης σχολικής τους εμπειρίας. Σε έρευνα της Charman αναφέρεται ότι η φοίτηση εξ ολοκλήρου στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής, μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα καλύτερες επιδόσεις. Τέλος, ο Roderick αιτιολογεί τα φαινόμενα σχολικής διαρροής μεταναστών από το γεγονός ότι παρά την ηλικία τους κατατάσσονται συνήθως σε μικρότερες τάξεις (Τουρτούρας, 2010:76,79).

4.2.1.4. Η επίδραση του φύλου των μαθητών

Ένας ακόμη παράγοντας που σχετίζεται με την σχολική επίδοση είναι το φύλο. Τα κορίτσια έχουν την τάση να θεωρούνται καλύτερα σε θεωρητικά- λεκτικά μαθήματα παρά σε πρακτικά, όπως είναι τα Μαθηματικά. Ανάλογες αντιλήψεις εμφανίζονται

και μεταξύ μειονοτικών αγοριών και κοριτσιών (Τουρτούρας, 2010:83-85). Συγκεκριμένα, στις ΗΠΑ, όπου τα τεστ γνωστικών ικανοτήτων είναι καθιερωμένα, παρατηρούνται διαφορές επίδοσης ανάμεσα στα δύο φύλα. Οι δοκιμασίες αυτές εξετάζουν τις ικανότητες σε γλώσσα και αριθμητική, με τα αγόρια να έχουν υψηλότερες επιδόσεις στην αριθμητική και τα κορίτσια υψηλότερες στη γλώσσα. Αυτό μπορεί να οφείλεται στη πεποίθηση, που έχουν οι κοινωνίες εκ των προτέρων, ότι ορισμένα πράγματα μπορούν να τα φέρουν εις πέρας μόνο τα κορίτσια και ορισμένα άλλα μόνο τα αγόρια αντίστοιχα. Επομένως, όταν τους ανατίθεται ένα έργο, τούτο σημαίνει ότι έχουν τις έμφυτες ικανότητες, ανάλογα με το φύλο τους, για να το ολοκληρώσουν (Segall et al., 1996:286).

Αντίθετα όμως, σε σχετική έρευνα ως προς το φύλο, αναφορικά με την επίδοση στα Μαθηματικά της Δ' Δημοτικού, διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχουν πολλές στατιστικά σημαντικές διαφορές επίδοσης (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη κ.ά, 2000:70).

Παρόλα αυτά, το φαινόμενο της επιτυχίας των κοριτσιών υποβαθμίζεται καθώς παρουσιάζεται στα πλαίσια της στερεότυπης άποψης στην ελληνική εκπαίδευση ότι τα αγόρια είναι περισσότερο έξυπνα, αλλά τα κορίτσια περισσότερο μελετηρά και πειθαρχημένα (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1994).

Ωστόσο, η εικόνα των ακαδημαϊκών επιδόσεων των δύο φύλων είναι ιδιαίτερα περίπλοκη. Η μελέτη των στατιστικών στοιχείων δείχνει ότι, παρόλο που τα κορίτσια φαίνεται να κερδίζουν έδαφος όσον αφορά τις σχολικές τους επιδόσεις, τα αγόρια φαίνεται πως όχι μόνο διατηρούν, αλλά και συχνά αυξάνουν την κυριαρχία τους στα Μαθηματικά και τις Θετικές Επιστήμες (Arnot, Gray, James, & Rudduck, 1998).

Διαφορές ανάμεσα στα φύλα παύουν να υφίστανται, όταν οι μαθητές και μαθήτριες προέρχονται από κοινωνικά προνομιούχες οικογένειες, ενώ οι διαφορές οξύνονται, όταν οι οικογένειες των παιδιών ανήκουν στις χαμηλές, μη προνομιούχες τάξεις (Teese et al., 1995). Συνεπώς, ο παράγοντας του φύλου καταδεικνύεται ως ιδιαίτερα σημαντικός για τη σχολική επίδοση, αλλά από μόνος του δεν μπορεί να δώσει επαρκείς ερμηνείες στο φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας.

4.2.2. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού πρέπει να προσαρμόζεται στα πλαίσια που προσδιορίζει το σύστημα και να επαναπροσδιορίζεται (Καίλα, 1995:34). Παίζει καθοριστικό ρόλο

στην ανάπτυξη και στην εξέλιξη των μαθητών. Η σημαντική επίδραση που ασκούν στη μάθηση των παιδιών καθιστούν απαραίτητο να λαμβάνονται υπόψη οι διαστάσεις διαφοροποίησης που χαρακτηρίζουν τους εκπαιδευτικούς και επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία (Hopf & Ξωχέλλης, 2003). Ο εκπαιδευτικός σύμφωνα με τις πρακτικές που χρησιμοποιεί στην οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, διαμορφώνει ένα πλαίσιο επικοινωνίας το οποίο επηρεάζει το μαθητή σε γνωστικό, διανοητικό και συναισθηματικό επίπεδο (Κωνσταντίνου & Πλειός, 1999:14). Η συμπεριφορά του και η ποιότητα των σχέσεων εκπαιδευτικού και μαθητή παίζει σημαντικό ρόλο. Όσο πιο ομαλές είναι οι σχέσεις μεταξύ τους, ο μαθητής τείνει να παρουσιάζει υψηλές σχολικές επιδόσεις (Θεοδοσιάδου, 2013:79).

Ένας δάσκαλος μπορεί να αντιμετωπίσει ένα μαθητή με ποικίλους τρόπους. Μπορεί να τον αποδεχτεί ή να τον απορρίψει, να νιώσει οίκτο ή και θυμό (Γεωργίου, 2002: 123). Η συμπεριφορά των δασκάλων προς τον αδύνατο μαθητή επηρεάζεται από την αιτιακή απόδοση της σχολικής αποτυχίας. Όσο περισσότερο οι δάσκαλοι αποδίδουν έστω και ένα μέρος της σχολικής αποτυχίας στους εαυτούς τους, τόσο λιγότερο τείνουν να απορρίπτουν τον μαθητή που αποτυγχάνει. Ενώ, οι δάσκαλοι που αποδίδουν τη σχολική αποτυχία στην ανεπαρκή προσπάθεια που καταβάλλει ο μαθητής τείνουν να απορρίπτουν το παιδί και να συμπεριφέρονται προς αυτό εκφράζοντας θυμό (Γεωργίου, 2002: 129).

4.2.2.1 Αντιλήψεις, προσδοκίες εκπαιδευτικών

Με βάση λοιπόν, τη βιβλιογραφία, οι βασικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών στην τάξη και κατ' επέκταση την επίδοση των μαθητών είναι οι αντιλήψεις, οι προσδοκίες, οι στάσεις τους. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τους στόχους, τη διαδικασία, την οργάνωση και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας, τον τρόπο χειρισμού της τάξης και γενικότερα ως προς το ρόλο του εκπαιδευτικού διαφοροποιούν τη συμπεριφορά τους επηρεάζοντας άμεσα την μαθησιακή διαδικασία (Brophy,1985:117).

Πολλοί εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την αποτυχία ως φυσικό και αποδεκτό μέρος της μάθησης και ως έναυσμα για εποικοδομητική ανατροφοδότηση. Αντίθετα, άλλοι

εκπαιδευτικοί μπορεί να θεωρούν την αποτυχία ως αρνητική κατάσταση που χαρακτηρίζει μόνο τους κακούς μαθητές (Shuell, 1996:754).

Συχνά, γίνεται λόγος για μια «αυτοεκπληρούμενη προφητεία», όπου οι μαθητές εσωτερικεύουν και προσαρμόζονται στην εικόνα που έχει διαμορφώσει ο εκπαιδευτικός για αυτούς, επαληθεύοντας σε μεγάλο βαθμό τις υψηλές ή χαμηλές προσδοκίες του (Ασκούνη, 2007:41). Οι προσδοκίες που διαμορφώνει ο εκπαιδευτικός για μαθητές που προέρχονται από ανώτερα κοινωνικά στρώματα, είναι αποδεκτή, αφού συνήθως είναι επιμελείς, η εξωτερική εμφάνισή τους συνάδει με τις απαιτήσεις του σχολείου. Έτσι, ενισχύουν τις ήδη υπάρχουσες καλές προοπτικές αυτών των μαθητών, οδηγώντας τους σε υψηλές σχολικές επιδόσεις, με αποτέλεσμα να επιβεβαιώνονται οι αρχικές προσδοκίες που διαμορφώθηκαν. Αντίθετα, οι προσδοκίες των δασκάλων, σε πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες μαθητών, καθώς και σε μαθητές που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, είναι χαμηλές και η συμπεριφορά τους πολλές φορές δε γίνεται αποδεκτή από το σχολείο (Θεοδοσιάδου, 2013:79). Οι αρνητικές προσδοκίες των δασκάλων, που σχετίζονται με τις ικανότητες και τις δυνατότητες αυτών των μαθητών, συνοδεύονται από αρνητικές συμπεριφορές και στάσεις και έχουν αντίκτυπο τόσο στις επιδόσεις των μαθητών όσο και στη μελλοντική τους πορεία (Τουρτούρας, 2010:93). Αδιαμφισβήτητα, η φροντίδα των ασθενέστερων μαθητών σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης εξαρτάται από τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές των κάθε δασκάλων (Institute for information on Education, 2011:20).

Διαπιστώνεται, ότι οι αντιλήψεις και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους μαθητές τους επηρεάζονται από την κοινωνική προέλευση των μαθητών τους. Οι προσδοκίες αυτές διαμορφώνονται βέβαια με βάση τα σχολικά χαρακτηριστικά των παιδιών και συγκεκριμένα το ενδιαφέρον τους, τη συμπεριφορά τους και την επίδοσή τους, τα οποία «μεταφράζουν» τα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά. Οι συνέπειες αυτών των αξιολογήσεων και των προσδοκιών του δασκάλου είναι πολύ σημαντικές για τη σχολική πορεία των παιδιών (Ασκούνη, 2007:40-41).

4.2.2.2. Τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού

Η επαγγελματική, κοινωνική και μορφωτική θέση, καθώς και οι στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών επιδρούν στη σχολική επίδοση (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη κ.ά, 2000:13).

Ο βαθμός εμπειρίας των δασκάλων επιδρά στην απόδοση αιτιότητας της σχολικής αποτυχίας στις ικανότητες του μαθητή. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με έρευνα οι δάσκαλοι με μέτρια (6-20 χρόνια) και μεγάλη (21+χρόνια) εμπειρία τείνουν να αποδίδουν περισσότερο την αποτυχία του μαθητή στις ικανότητές του σε σχέση με δασκάλους μικρής εμπειρίας (0-5 χρόνια). Αυτό σημαίνει πως οι πιο έμπειροι και σε μεγαλύτερη ηλικία δάσκαλοι πιστεύουν ότι ο μαθητής αποτυγχάνει κυρίως λόγω των χαμηλών ικανοτήτων του και όχι λόγω της περιορισμένης προσπάθειάς του. Όσο μεγαλύτερη πείρα διαθέτουν οι δάσκαλοι, τόσο περισσότερο τείνουν να είναι απογοητευμένοι από το εκπαιδευτικό σύστημα και συνεπώς θεωρούν τις αδυναμίες του συστήματος να αντιμετωπίσει τους μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση ως έναν από τους κυριότερους παράγοντες στους οποίους μπορεί να αποδοθεί η σχολική αποτυχία. Όσον αφορά το παιδί, οι πιο πεπειραμένοι δάσκαλοι φαίνεται να θεωρούν ως σημαντικό αίτιο χαμηλής επίδοσης στο σχολείο τις περιορισμένες νοητικές ικανότητες ενός μαθητή (Γεωργίου, 2002: 133).

Το φύλο του δασκάλου σχετίζεται με την αποδοχή του αδύνατου μαθητή από το δάσκαλο, με τις δασκάλες να παρουσιάζουν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα αποδοχής προς τον αδύνατο μαθητή σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους (Γεωργίου, 2002: 130).

Γενικότερα, ως προς τη στάση των δασκάλων παρατηρείται ότι εκφράζονται συχνά συντηρητικές ιδέες και παρουσιάζεται προκατάληψη φύλου και κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου προκατάληψη σε σχέση με τη σχολική επίδοση. Δεν είναι λίγοι οι δάσκαλοι που θεωρούν ότι το φύλο του παιδιού και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας του επηρεάζουν σημαντικά την επίδοσή του (Γεωργίου, 2002: 132).

4.2.2.3. Τρόπος αξιολόγησης

Εξίσου σημαντικός παράγοντας που επιδρά στη σχολική επίδοση σχετικά με τη συμβολή του εκπαιδευτικού είναι και ο τρόπος διδασκαλίας. Σχετικά λοιπόν με τη

διδασκαλία των μαθηματικών, οι Renga & Dalla υποστηρίζουν ότι προκειμένου οι δάσκαλοι να βοηθήσουν τους μαθητές, μεταξύ άλλων πρέπει να είναι ενθουσιώδεις, προγραμματίζουν τη διδασκαλία τους, να προσεγγίζουν με ενεργητικό τρόπο τις μαθηματικές έννοιες, δίνοντας έμφαση στα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα των μαθητών τους (Φιλίππου & Χρίστου, 2001:33).

Κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας οι μαθητές αξιολογούνται σε σχέση με το βαθμό ανταπόκρισής τους στους εκπαιδευτικούς στόχους του κάθε μαθήματος και της τάξης γενικά (Γιαβρίμης & Παπάνης, 2009:195). Για πολλούς ερευνητές η αξιολόγηση κρίνεται ως ένας παράγοντας σχολικής αποτυχίας για πολλά παιδιά, αν και αυτή έχει υιοθετηθεί από πολλά δυτικά εκπαιδευτικά συστήματα. Με την αξιολόγηση εννοούμε τη μέτρηση της επίδοσης του μαθητή, δηλαδή, σε ποιο βαθμό ένας μαθητής έχει κατακτήσει της παρεχόμενες γνώσεις και που αντιστοιχίζεται με ένα βαθμό ή ένα γράμμα.

Ο σκοπός της αξιολόγησης είναι να γνωστοποιηθούν οι ικανότητες των μαθητών και οι διάφορες πλευρές της μάθησης και της διδασκαλίας. Στην πραγματικότητα όμως, παρατηρείται εξάρτηση μάθησης και αποστήθισης, εξάρτηση τυποποιημένης βαθμολόγησης και αποστήθισης, και ο υπολογισμός της μάθησης με αριθμούς (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη κ.ά, 2000:75). Η βαθμολογία είναι η λιγότερο έγκυρη μέθοδος αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης, η οποία έχει ταυτιστεί με την επίδοση. Υποστηρίζεται ότι ο βαθμός αυτός δεν παρέχει κάποιες ιδιαίτερες πληροφορίες, αντίθετα ενισχύει τη λογική του σχολείου να ιεραρχεί και να κατατάσσει το μαθητικό κοινό (Τουρτούρας, 2010:95-96).

Για τους «καλούς» μαθητές η βαθμολογία αποτελεί κίνητρο εξάσκησης των ικανοτήτων τους, συναίσθημα ικανοποίησης ότι οι κόποι τους αμείβονται, αφετηρία μείζονος ανταγωνισμού από το στρατόπεδο των ηττημένων. Αντίθετα, οι «κακοί» μαθητές αντιλαμβάνονται τη βαθμολογία ως μέσο επιλογής, διάκρισης και τιμωρίας λόγω ανυπακοής στις κοινωνικές προσταγές που προστάζει το σχολείο (Καΐλα, 1995:48).

Δυστυχώς, σύμφωνα με τον Hussen (1992) στα σχολεία αντί να δοθεί έμφαση στην προσωπική καλλιέργεια και στην ουσιαστική μόρφωση των παιδιών, η βαθμολογία αποτελεί αυτοσκοπό. Συνεπώς, το κλίμα «σκληρού ανταγωνισμού» και μιας ιεραρχίας μέσα στην τάξη, όπου οι μαθητές κατατάσσονται σε ομάδες «καλών» και «κακών» μαθητών, είναι αναπόφευκτο (Γιαβρίμης & Παπάνης, 2009:203).

Σύμφωνα με έρευνα που διεξήχθη σε όλα τα δημοτικά σχολεία μιας εκπαιδευτικής περιφέρειας της Κύπρου είχε ως στόχο να εξετάσει τη σχέση μεταξύ των αιτιακών αποδόσεων των δασκάλων για τη σχολική αποτυχία του μαθητή και της αντιμετώπισης του επηρεαζόμενου μαθητή από το δάσκαλο. Στην έρευνα συμμετείχαν 275 δάσκαλοι δημοτικής εκπαίδευσης (51 άνδρες και 224 γυναίκες). Να σημειωθεί ότι ως σχολική αποτυχία ορίστηκε η κατάσταση κατά την οποία ένας συγκεκριμένος μαθητής αποδίδει πολύ χαμηλότερο από το αποδεκτό όριο επίδοσης σε κύρια γνωστικά αντικείμενα (γλώσσα και μαθηματικά) συγκρινόμενος με τους συμμαθητές του (Γεωργίου, 2002: 118). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η απόδοση αιτιότητας της σχολικής αποτυχίας στους ίδιους τους δασκάλους ιεραρχείται τελευταία, ενώ προηγούνται ως αιτίες η ανεπαρκής προσπάθεια του μαθητή, οι αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος, οι περιορισμένες νοητικές ικανότητες του μαθητή και τα χαρακτηριστικά της οικογένειάς του (Γεωργίου, 2002: 123).

4.3. Οικογενειακοί παράγοντες

4.3.1. Η σημασία του Κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου της οικογένειας

Ως κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο ορίζεται η μόρφωση των γονέων, τα επαγγέλματά τους και η οικονομική κατάσταση της οικογένειας. Αυτά τα χαρακτηριστικά επηρεάζουν την ακαδημαϊκή καριέρα του παιδιού όσον αφορά τις οικονομικές παροχές (Χρυσάκης, 1989: 114-116). Ως οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή εννοείται ουσιαστικά και η επαγγελματική κατάσταση των γονέων και το πολιτιστικό τους επίπεδο. «Τα δυο αυτά στοιχεία είναι σε αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση σταθερή, ενώ αποτελούν τα βασικά προσδιοριστικά της κοινωνικής τάξης» (Τζάνη, 1988:144).

Έτσι, η σχολική αποτυχία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο των γονέων, καθώς και από το επάγγελμα και τις αναπαραστάσεις που έχουν για το παιδί και το σχολείο (Κωνσταντίνου & Πλειός, 1999:15 & Θεοδοσιάδου, 2013:74).

Οι μαθητές που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο είναι δυνατόν να παρουσιάζουν χαμηλότερη σχολική επίδοση,

λόγω της πολιτισμικής αποστέρησης που βιώνουν και του περιορισμένου γλωσσικού κώδικα που χρησιμοποιούν και να επιδεικνύουν αρνητικές στάσεις για τη μάθηση και προβληματικές συμπεριφορές στο σχολείο (Krameretal., 1995: 313). Έρευνες έχουν καταδείξει ότι ο παράγοντας φτώχεια συντελεί σημαντικά στη σχολική αποτυχία, στην εκπαιδευτική αποστέρηση και στην πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου (Γιοβαζολιάς, 2011:87), αφού έχουν λιγότερες ευκαιρίες για εκπαίδευση και περιορισμένα μορφωτικά ερεθίσματα (Krameretal., 1995: 313).

4.3.1.1. Κοινωνικο-οικονομικές και μορφωτικές ανισότητες

Τα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά του οικογενειακού περιβάλλοντος συμβάλλουν στην εκπαιδευτική ανισότητα, στην οποία αποδίδεται η αναπαραγωγή της κοινωνικής διαστρωμάτωσης (Κωνσταντίνου & Πλειός, 1999:16).

Η κοινωνική θέση και η ανισότητα μεταξύ των οικογενειών, δημιουργεί και ανισότητα επιδόσεων των μαθητών στο σχολείο. Οι μαθητές που προέρχονται από μειονοτική κοινωνική ομάδα, δεν έχουν την ίδια πρόσβαση στις γνώσεις με μαθητές που ανήκουν στην κυρίαρχη εθνική ομάδα (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη.ά, 2000:13,51,53).

Οι οικογένειες με χαμηλό οικονομικό επίπεδο έχουν λιγότερες δυνατότητες σε δημόσια και κοινωνικά αγαθά, συμπεριλαμβανομένου και του αγαθού της εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να αποκλείονται κοινωνικά. Τα παιδιά αυτά δεν έχουν ίσες ευκαιρίες στο σχολείο, περιθωριοποιούνται μέσα στο σχολείο και αποκλείονται από την εκπαίδευση. Όπως έχει δείχθει ερευνητικά, οι μαθητές προερχόμενοι από χαμηλά κοινωνικά στρώματα βιώνουν την σχολική αποτυχία ως αποτέλεσμα διαφόρων ειδών στερήσεων που σχετίζονται με υλικά αγαθά (Τουρτούρας, 2010:66,67).

Οι κοινωνικές ανισότητες δεν είναι μόνο οικονομικές ανισότητες, είναι και μορφωτικές. Δεν αφορούν μόνο στην κατανομή του πλούτου αλλά και στην άνιση πρόσβαση στα πνευματικά αγαθά (Charlot, 1999: 27).

Η άνιση πρόσβαση στα υλικά και πνευματικά αγαθά, συνοδεύεται από διαφορετικούς τρόπους αντίληψης, διαφορετικές αξίες, διαφορετική κουλτούρα δημιουργώντας μια κοινωνική ιεραρχία, η οποία διατηρείται και ενισχύεται και στο σχολείο, το οποίο

ασκεί κοινωνική επιλογή και ενισχύει την κοινωνική ανισότητα. (Ασκούνη, 2007:15-17).

Σε έρευνα του Coleman (1966) και των συνεργατών του, μελετήθηκαν 4.000 σχολεία σε ολόκληρη την Αμερική. Από τη μια συνέλεξαν στοιχεία για τα σχολεία σχετικά με το είδος του σχολείου, τη χωρητικότητα και την ποιότητα των κτιρίων, τον τεχνικό εξοπλισμό και τα οπτικοαουστικά μέσα που διέθετε το κάθε σχολείο, τον αριθμό των διδασκόντων κατά σχολείο, τα πτυχία και την ειδίκευσή τους και τέλος τις δημόσιες δαπάνες. Από την άλλη συνέλεξαν στοιχεία για τους μαθητές σχετικά με τη σχολική τους επίδοση, την κοινωνική και οικονομική οικογενειακή τους προέλευση, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, τις προσδοκίες των μαθητών για το σχολικό μέλλον και τη διάθεσή τους να παραμείνουν ή όχι στο σχολείο μετά το τέλος της υποχρεωτικής φοίτησης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η άνιση κρατική προσφορά σε εκπαιδευτικά αγαθά δε φαίνεται να επιδρά καθοριστικά στην άνιση σχολική επίδοση των μαθητών, ενώ αντίθετα η οικογενειακή προέλευση και το μορφωτικό περιβάλλον εμφανίζονται ως παράγοντες που σχετίζονται άμεσα με τη σχολική επίδοση (Φραγκουδάκη, 1985).

Η έρευνα του Παπακωνσταντίνου (1981) αφορά τη σχέση κοινωνικής προέλευσης και σχολικής επιτυχίας και πραγματοποιήθηκε σε 676 μαθητές Αττικής. Για το δημοτικό σχολείο η έρευνα αποδεικνύει ότι υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα στην κοινωνικοεπαγγελματική θέση του πατέρα και τη σχολική επιτυχία στη ΣΤ' τάξη του δημοτικού. Συγκεκριμένα, το 62% του συνόλου είναι "άριστοι" και "καλοί", εμφανίζουν όμως κατά την κοινωνική προέλευσή τους άνιση επίδοση. Οι μαθητές παιδιά επιστημόνων, διοικητικών στελεχών και υπαλλήλων γραφείων είναι άριστοι και καλοί στη συντριπτική πλειοψηφία (94%), ενώ οι μαθητές παιδιά εργατών είναι πολύ λιγότεροι (47%) . Ανάλογα είναι τα αποτελέσματα που εμφανίζουν τη σχολική επιτυχία σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα. Οι μαθητές με πατέρα πτυχιούχο ανώτερης ή ανώτατης σχολής είναι "άριστοι" και "καλοί" σε ποσοστό 90%, ενώ οι μαθητές με πατέρα κάτοχο απολυτηρίου δημοτικού σε ποσοστό 50% και με πατέρα δίχως απολυτήριο δημοτικού σε ποσοστό 41% (Φραγκουδάκη, 1985).

Επομένως, τα διαφορετικά χαρακτηριστικά και οι διαφορετικές δυνατότητες των μελών του κάθε στρώματος εξηγούν την κοινωνική ανισότητα. Τα άτομα χωρίζονται σε «στρώματα», αφού έχουν διαφορετική κοινωνικοοικονομική κατάσταση, λόγω της

επαγγελματικής θέσης του ατόμου και διαφορετικές ευκαιρίες πρόσβασης σε υλικά και μη αγαθά. Συνεπώς, μέσα στην κοινωνία διαμορφώνουν διαφορετικούς ρόλους, με την μια ομάδα να εμφανίζεται ως η κυρίαρχη και η άλλη να «υποτάσσεται» σε αυτή (Θεοδοσιάδου, 2013:77).

Αξίζει να σημειωθεί όμως, ότι παρόλο αυτά διατυπώνονται αμφιβολίες σχετικά με το αν η κοινωνική προέλευση καθορίζει τη σχέση με την εκπαίδευση. Πολύ συχνά, παιδιά αγροτών ή εργατών σημειώνουν υψηλή πρόοδο, ενώ αντίθετα, παιδιά από προνομιούχες οικογένειες σημειώνουν χαμηλή επίδοση στο σχολείο. Ωστόσο, πέρα από τις ατομικές περιπτώσεις, και θέτοντας το ζήτημα σε επίπεδο κοινωνικών ομάδων, έκδηλα είναι ορατή η ανισότητα (Ασκούνη, 2007:28).

Συμπερασματικά λοιπόν, οι οικονομικές δυσκολίες, που αναστέλλουν την ομαλή σχολική πορεία του παιδιού μπορούν να αντιμετωπιστούν με διορθωτικές παρεμβάσεις και κατάλληλες παροχές καθόσον είναι ορατές (Ασκούνη, 2007:21-22). Το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας ασκεί σημαντική επίδραση στη σχολική επίδοση του μαθητή και αποτελεί αόρατη πτυχή της κοινωνικής ανισότητας. Ο ρόλος του σχολείου είναι καθοριστικός γιατί μετατρέπει τις κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες, σε ανισότητες ικανοτήτων, δυνατοτήτων και επιδόσεων, νομιμοποιώντας την ανισότητα (Γιαβρίμης & Παπάνης, 2009:204).

Με την πάροδο του χρόνου, η πρόσβαση στην εκπαίδευση διευρύνεται για όλα τα κοινωνικά στρώματα. Οι δυτικές χώρες καταβάλλουν προσπάθειες ώστε να εξαλειφθεί ο αναλφαβητισμός, να γενικευτεί η υποχρεωτική εκπαίδευση, ενώ σημειώνεται άνοδος του εκπαιδευτικού επιπέδου του πληθυσμού. Παρόλο αυτά, η κοινωνική ανισότητα εξακολουθεί να υφίσταται με νέες μορφές και μετατίθεται σε άλλα επίπεδα (Ασκούνη, 2007:18).

4.3.2. Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων

Το μορφωτικό κεφάλαιο καθώς και ορισμένες στάσεις απέναντι στο σχολείο και την παιδεία εν γένει, οι οποίες μεταδίδονται από γενιά σε γενιά και διαφοροποιούνται ανάλογα με την κοινωνική κατηγορία. Επομένως, το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων σχετίζεται με τη χαμηλή σχολική επίδοση των παιδιών και αντίστροφα. Παιδιά με γονείς υψηλού μορφωτικού επιπέδου σημειώνουν καλές επιδόσεις σε γραφή, ανάγνωση και μαθηματικά. Ανάμεσα σε οικονομικά ισοδύναμες ομάδες, μόνο

το μορφωτικό και πολιτιστικό τους επίπεδο μπορεί να τις διαφοροποιήσει. Κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι το μορφωτικό επίπεδο είναι μια υποκατηγορία του κοινωνικοοικονομικού. Ωστόσο, ο κοινωνικο-οικονομικός παράγοντας δεν είναι καθοριστικός και μοναδικός για την επίδοση, καθώς η έρευνα του Coleman έδειξε πως παιδιά με ίδια κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά στις οικογένειές τους διέφεραν στις σχολικές επιδόσεις τους (Τουρτούρας, 2010:73-75).

Ωστόσο, υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός ερευνών οι οποίες δείχνουν ότι υπάρχει συνάφεια μεταξύ του επιπέδου της εκπαίδευσης των γονέων, της επίδοσης και της σχολικής επιτυχίας. Όμως, πρέπει να σημειωθεί ότι στην Ελλάδα, σε αντίθεση με άλλες Ευρωπαϊκές χώρες, στις περιπτώσεις όπου οι γονείς των μαθητών έχουν πανεπιστημιακή εκπαίδευση τότε, εξαιτίας αυτής, δίνεται σημαντική ώθηση στην επίδοση των παιδιών τους (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη κ.ά, 2000: 66-67).

Σύμφωνα με έρευνα ο μέσος βαθμός επίδοσης των παιδιών, των οποίων οι πατέρες ασκούσαν επιστημονικά επαγγέλματα, ήταν αρκετά μεγαλύτερος από το μέσο βαθμό επίδοσης των παιδιών, των οποίων οι πατέρες ασκούσαν αγροτικά-κτηνοτροφικά επαγγέλματα ή ήταν ανειδίκευτοι εργάτες. Η επαγγελματική κατάσταση του πατέρα και της μητέρας επιδρά στη σχολική επίδοση και προσαρμογή του παιδιού, ακριβώς επειδή αποτελεί σημαντικό παράγοντα του περιβάλλοντος του παιδιού. Έπειτα, η επαγγελματική κατάσταση των γονέων επηρεάζει της οικονομικές, συναισθηματικές και πολιτιστικές συνθήκες της οικογένειας. Εξάλλου, η οικονομική θέση της οικογένειας έχει σχέση με το ντύσιμο, την περιποίηση του σώματος, τη διατροφή, την πνευματική καλλιέργεια, τη διαπαιδαγώγηση, την ανάλογη κοινωνική τάξη (Γιοβαζολιάς, 2011:87-88).

Στο βιβλίο της Τζάνη, «Σχολική επιτυχία. Ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας» αποτυπώνεται η φράση του Bertnand Russel «όσον αφορά την εκπαίδευση, είναι φυσικά η θέση του πατέρα, η οποία προσδιορίζει αυτή του παιδιού». Η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση του πατέρα παίζει καθοριστικό ρόλο στα κίνητρα που αναπτύσσει το παιδί για την απόκτηση γνώσεων, την οργάνωση του μαθησιακού υλικού και τον γενικό προσανατολισμό του (Τζάνη, 1988).

Το φύλο του γονέα φαίνεται να ασκεί διαφορετική αλληλεπίδραση στο παιδί. Η μητέρα και ο πατέρας έχουν διαφορετική επιρροή και συνεισφορά στην ανάπτυξη των παιδιών και στην απόκτηση της κατάλληλης για το φύλο τους συμπεριφοράς. Οι περισσότεροι θεωρούν ότι ο πιο σημαντικός ρόλος του πατέρα είναι ο οικονομικός. Η

ίδια η κοινωνία δίνει έμφαση στο διαφορετικό ρόλο του πατέρα, με αποτέλεσμα ο πατέρας να μην έχει τις ίδιες ευκαιρίες με την μητέρα, να συμμετάσχει ενεργά στην ανάπτυξη των παιδιών. Ακόμα και όταν δουλεύουν και οι δυο γονείς η μητέρα είναι εκείνη που αναλαμβάνει το μεγαλύτερο μέρος της φροντίδας των παιδιών.

Σύμφωνα με το Σακκά (1999, 2002), ο οποίος ερεύνησε τους οικογενειακούς παράγοντες που σχετίζονται με τις δυσκολίες μάθησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, κατέληξε ότι η μόρφωση των γονέων και η οικονομική τους κατάσταση επιδρά στην επίδοσή των παιδιών. Περισσότεροι γονείς με χαμηλή μόρφωση είχαν παιδιά με σχολικές δυσκολίες, και στο κατώτερο οικονομικό επίπεδο υπήρχαν περισσότεροι μαθητές με δυσκολίες από ότι στο ανώτερο, όπου υπήρχαν κυρίως άριστοι μαθητές. Οι οικογενειακές συνθήκες μέσα στις οποίες ζει ο μαθητής φαίνεται ότι επηρεάζουν τη σχολική του πορεία. Τα διαφοροποιημένα κοινωνικο-οικονομικά οικογενειακά περιβάλλοντα καθιστούν σαφές ότι άλλα παιδιά κληρονομούν την πρόσβαση στα μορφωτικά αγαθά και άλλα τη στέρησή τους (Γιοβαζολιάς, 2011:88). Έρευνα του Bloom αναφέρει ότι μερικά παιδιά αδικούνται στο σχολείο γιατί δε φέρουν από το σπίτι τους τα κατάλληλα μορφωτικά εφόδια ώστε να ξεκινήσουν τη σχολική τους σταδιοδρομία με τις ίδιες προϋποθέσεις με τα άλλα παιδιά άλλων οικογενειών (Allen & Friedman, 2010:3).

4.3.3. Ο τρόπος λειτουργίας της οικογένειας

Ωστόσο, έρευνες δείχνουν ότι πέρα από τα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά του οικογενειακού περιβάλλοντος που συμβάλλουν στην εκπαιδευτική ανισότητα και στην οποία αποδίδεται η αναπαραγωγή της κοινωνικής διαστρωμάτωσης, σοβαρή επίδραση στο φαινόμενο του αναλφαριθμητισμού ασκούν η συμπεριφορά και γενικά οι στρατηγικές και οι πρακτικές διαπαιδαγώγησης των γονέων (Κωνσταντίνου & Πλειός, 1999:16). Το οικογενειακό περιβάλλον, οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της οικογένειας καθώς επίσης η ποσότητα και η ποιότητα της διαπροσωπικής επικοινωνίας μεταξύ των μελών της οικογένειας, αποτελούν από τους πλέον δυναμικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των παιδιών και το ενδιαφέρον τους για μάθηση (Kellaghan et al., 1993).

Έρευνες (Bourdieu, Bernstein) βρίσκουν ότι η οικογενειακή ζωή, οι καθημερινές αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στους γονείς και τα παιδιά, καθώς και τα είδη ελεύθερων

και ψυχαγωγικών δραστηριοτήτων που απολαμβάνει το παιδί σχετίζονται με την ετοιμότητα του για σχολική μάθηση. Όταν τα παιδιά από τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα συζητούν με τους γονείς τους καθώς τρώνε μαζί και ασχολούνται με διάφορες δραστηριότητες αντισταθμίζουν κάποια από τα μειονεκτήματα της φτώχειας και βελτιώνεται η σχολική τους απόδοση (Bourdieu, 1986a: 241-249).

Όταν οι γονείς είναι αδιάφοροι μεγιστοποιούν άθελά τους την αποτυχία, αποθαρρύνουν κάθε δημιουργική προσπάθεια με αποτέλεσμα την κυριαρχία του συναισθήματος της κατωτερότητας στο παιδί. Υπάρχουν κάποια στοιχεία που υποδηλώνουν την αδιαφορία της οικογένειας. Συνήθως, τα παιδιά αυτά είναι κουρασμένα, δεν προσέχουν στο μάθημα, δεν συζητούν εύκολα, δεν «ανοίγονται» σε παρέες, έχουν μελαγχολική έκφραση και κλείνονται στον εαυτό τους, με αποτέλεσμα την χαμηλή σχολική τους επίδοση. Οι γονείς των κακών μαθητών σπάνια επισκέπτονται το σχολείο χωρίς πρόσκληση, η οποία, συνήθως, γίνεται με αφορμή την κακή επίδοση ή τη συμπεριφορά του παιδιού τους αλλά και συνηθίζουν να κριτικάρουν και να αμφισβητούν τις δυνατότητες του παιδιού, να το απειλούν, να το τιμωρούν και να περιορίζουν τις επιλογές του. Αντίθετα, οι γονείς των καλών μαθητών αφήνουν περιθώρια πρωτοβουλίας στο παιδί τους, προσφέρουν εναλλακτικές επιλογές, συνδιαλέγονται, εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, στηρίζουν συναισθηματικά και έχουν υψηλές προσδοκίες (Γεωργίου, 1997:354-360), (Gutman & McLoyd, 2000:15-18).

Τα πρότυπα, οι στάσεις και οι συμπεριφορές που μεταφέρονται από τους γονείς προς τα παιδιά αλλά και οι πρακτικές ανατροφής και η διαπαιδαγώγηση είναι καθοριστικοί παράγοντες ανάπτυξης και κοινωνικοποίησης του παιδιού και αντανακλώνται στη σχολική του επίδοση (Darling & Steinberg, 1993:487).

4.3.4. Γονεϊκή εμπλοκή

Η εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, είτε με το να παρέχουν βοήθεια στα παιδιά κατά τη διαδικασία της μάθησης στο σπίτι είτε να συμμετέχουν ενεργά σε τακτές συναντήσεις με εκπαιδευτικούς ή άλλους γονείς φαίνεται ότι επηρεάζει τη σχολική επίδοση των παιδιών (Georgiou, 1999:409, Schlee et al., 2009:227 & Steinberg, 2001:15-16).

Η γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο ορίζεται ως η ενασχόληση των γονέων με το σχολείο και με τα παιδιά τους με σκοπό τη βελτίωση των εκπαιδευτικών αγαθών και τη μελλοντική επιτυχία. Αφορά δραστηριότητες, όπως η εθελοντική εργασία στο σχολείο, η επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και το προσωπικό του σχολείου, η βοήθεια του παιδιού στα σχολικά καθήκοντα, η παρακολούθηση σχολικών εκδηλώσεων, και η συμμετοχή σε συναντήσεις συλλόγων γονέων και δασκάλων (Hill & Taylor, 2004:161-164).

Τα ερευνητικά ευρήματα που συνδέουν τη γονεϊκή εμπλοκή με τη σχολική επίδοση δεν επιτρέπουν την εξαγωγή συμπερασμάτων που αφορούν μια ξεκάθαρη αιτιακή σχέση. Η σύνδεση αυτή γίνεται μέσω δυο μηχανισμών, της αύξησης του κοινωνικού κεφαλαίου και του κοινωνικού ελέγχου. Ως κοινωνικό κεφάλαιο νοούνται οι δεξιότητες και η πληροφόρηση των γονέων, οι οποίες επιτυγχάνονται μέσω των σχέσεων με το προσωπικό του σχολείου και τους άλλους γονείς, και οι οποίες βοηθούν το παιδί με σχολικά προβλήματα. Ο κοινωνικός έλεγχος υφίσταται όταν οι γονείς σε συνεργασία με το σχολείο αντιμετωπίζουν από κοινού προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς του παιδιού και μεταδίδουν στο παιδί κοινά μηνύματα και κοινούς στόχους (Hill & Taylor, 2004:161-164).

Συνεπώς, υπάρχουν συγκεκριμένες μορφές γονεϊκής εμπλοκής που συνδέονται με την επιτυχία ή την αποτυχία στο σχολείο. Η καλλιέργεια γενικών ενδιαφερόντων και η στενή σχέση του σχολείου με το σπίτι φαίνεται ότι σχετίζονται θετικά με την ακαδημαϊκή επιτυχία, αντίθετα, η άσκηση πίεσης και η βοήθεια στο σπίτι αρνητικά, ενώ ο έλεγχος της εξωσχολικής ζωής δεν ασκεί καμία επίδραση (Georgiou, 1997:189). Ο Φλουρής (2004) αναφέρει ότι η δημιουργία υποστηρικτικού και ενθαρρυντικού περιβάλλοντος έχει θετική επίδραση στην επίδοση των παιδιών στα μαθηματικά και τη γλώσσα, ενώ η άσκηση πίεσης, ο υπερβολικός έλεγχος, η επιβολή κανόνων ή περιορισμών και η υποβοήθηση μπορεί να έχει αντίθετα αποτελέσματα.

Συμπερασματικά λοιπόν, η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους, μέσω της συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς, μπορεί να βελτιώσει τη σχολική επίδοση των παιδιών. Οι γονείς, ανεξάρτητα από τη μόρφωση και το εισόδημά τους (πολιτιστικό και οικονομικό κεφάλαιο) μπορούν να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των παιδιών (Epstein, 2001:40).

4.3.5. Αντιλήψεις και Προσδοκίες γονέων

Στα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού, οι ενισχύσεις των γονέων καθορίζουν αποκλειστικά τη μάθησή του, το παιδί έχει σαν πρότυπο συμπεριφοράς τους γονείς του και οικειοποιείται όλο το σύστημα αξιών της οικογένειάς του. Οικειοποιείται τις φιλοδοξίες, τα ενδιαφέροντα, τις προσδοκίες, τον τρόπο αντιμετώπισης των καταστάσεων.

Πολλοί ερευνητές θεωρούν ότι η χαμηλή κοινωνική προέλευση και η φτώχεια δεν οδηγούν οπωσδήποτε όλα τα παιδιά σε σχολική αποτυχία. Σημαντικό ρόλο για τη σχολική επίδοση του παιδιού παίζει η έμφαση που δίνεται από τους γονείς στην αξία της μάθησης και η ηθική και υλική ενίσχυση της μαθησιακής δραστηριότητας του παιδιού. Γενικά, οι πολιτισμικές αξίες των γονέων, ο βαθμός στον οποίο πιστεύουν οι γονείς στην αξία της εκπαίδευσης και ο τρόπος ζωής μέσα στην οικογένεια φαίνεται να επηρεάζουν την σχολική του επίδοση και τον τρόπο που αυτά αντιλαμβάνονται τις ικανότητές τους (Γιαβρίμης & Παπάνης, 2009:200).

Ο Φλουρής στο βιβλίο του «Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων», αναφέρει ότι οι γονείς συνήθως δεν διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις, τα απαιτούμενα εφόδια και δεν είναι σε θέση να προσδιορίσουν αντικειμενικά τις ικανότητες των παιδιών τους αλλά ούτε και να στηρίζουν έμπρακτα τις προσδοκίες τους. Οι προσδοκίες τους στηρίζονται σε μια απλή διαίσθηση και δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα. Έτσι προκύπτει μια ασυμφωνία μεταξύ των προσδοκιών των γονέων και της επίδοσης των παιδιών τους. Η ασυμφωνία αυτή μάλιστα είναι μεγαλύτερη σε οικογένειες χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων. Δηλαδή, οι γονείς χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων θέτουν υψηλές εκπαιδευτικές προσδοκίες για τα παιδιά τους επειδή βλέπουν την εκπαίδευση ως ασφαλές μέσο για να ξεφύγουν από το χαμηλό κοινωνικό γόητρο στο οποίο βρίσκονται (Φλουρής, 2004).

Έχουν διαμορφωθεί τρεις κυρίως θέσεις σχετικά με τον τρόπο, με τον οποίο μεταβιβάζονται οι προσδοκίες των γονέων στα παιδιά για να επηρεάσουν τη σχολική τους επίδοση. Η πρώτη αναφέρεται στους γονείς ως μοντέλα ή πρότυπα για τους κοινωνικούς ή άλλους ρόλους. Σύμφωνα με τη θέση αυτή οι γονείς προβάλλουν τις πράξεις τους με τη συμπεριφορά τους και μεταδίδουν τις στάσεις και τις αξίες τους, άλλοτε σκόπιμα και άλλοτε ασυνείδητα. Έτσι τα παιδιά τους μιμούνται σταδιακά και

υιοθετούν τις αντιλήψεις των γονέων που γίνονται μέρος της δικής τους συμπεριφοράς. Η δεύτερη αναφέρεται στους γονείς ως φορείς κοινωνικοποίησης των προσδοκιών. Σύμφωνα με τη θέση αυτή οι γονείς διαμορφώνουν συγκεκριμένες προσδοκίες σχετικά με την επίδοση των παιδιών τους, οι οποίες αντανακλώνται με τις συνεχείς συναλλαγές με τα παιδιά τους, μεταδίδονται από τις πεποιθήσεις των γονέων για τις ικανότητες των παιδιών τους, για τις δυσκολίες των διαφόρων σχολικών εργασιών και για τη σημαντικότητα της ίδιας της σχολικής επιτυχίας ή αποτυχίας. Και η τρίτη αναφέρεται στους γονείς ως συνεργούς στη θεωρία της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας». Η θέση αυτή υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικές προσδοκίες των γονέων επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των παιδιών τους άμεσα και έμμεσα. Η άμεση επίδραση προκύπτει με τον καθορισμό των επιθυμητών σκοπών και της συμπεριφοράς που οδηγεί στην εκπλήρωσή τους. Από την άλλη η έμμεση προκύπτει από τη συμπεριφορά των γονέων (πχ. ενδιαφέρον για τα μαθήματα), η οποία απορρέει από τις εκπαιδευτικές προσδοκίες των γονέων (Φλουρής, 2004:28).

Μελέτες υποστηρίζουν ότι οι γονείς με υψηλές αλλά ρεαλιστικές προσδοκίες για τη σχολική επίδοση των παιδιών τους, παρέχουν συνεχή καθοδήγηση και υποστήριξη σε αυτά, ενημερώνονται για την πρόοδο των παιδιών τους και ενδιαφέρονται για τις ακαδημαϊκές τους προσδοκίες, τότε τα παιδιά τους τείνουν να έχουν καλύτερη επίδοση. Σημαντική είναι επίσης και η στάση της οικογένειας που τονίζει ότι οι επιδόσεις είναι το αποτέλεσμα της προσπάθειας και όχι της έμφυτης ικανότητας ή του χειρισμού του συστήματος. Επιπρόσθετα, τα παιδιά ωφελούνται όταν οι γονείς τους ενδιαφέρονται για τη σχολική τους πορεία, γνωρίζουν τους φίλους τους και επικοινωνούν με τους δασκάλους τους (Redding, 2000:13-14).

4.3.6. Η δομή της οικογένειας

Οι μαθητές μιας σχολικής τάξης προέρχονται από οικογένειες οι οποίες διαφέρουν σημαντικά ως προς τη δομή (πυρηνικές, εκτεταμένες, μονογονεϊκές οικογένειες), τη σύνθεση (πολυμελείς, ολιγομελείς οικογένειες), τη δυναμική των σχέσεων, το συναισθηματικό κλίμα, το κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο. Αυτές οι παράμετροι διαφορετικότητας καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τη μαθησιακή και ψυχοκοινωνική επάρκεια καθώς και τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές τους ανάγκες.

Με βάση τα ευρήματα ερευνών φαίνεται ότι τα παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών, έρχονται κατά περίπτωση αντιμέτωπα με δυσάρεστες καταστάσεις, με αποτέλεσμα να

παρουσιάζουν χαμηλότερη σχολική επίδοση από τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες με δυο γονείς (Rich, 2000). Πολλοί ερευνητές θεωρούν ότι η μονογονεϊκότητα επηρεάζει έμμεσα και όχι άμεσα την ακαδημαϊκή επίδοση. Η ύπαρξη ενός μόνου γονέα, εκτός των άλλων συνεπειών που έχει στην ανάπτυξη του παιδιού, συνδέεται πολύ συχνά και σε μεγάλο βαθμό και με τη μείωση των οικογενειακών πόρων, τη μείωση του χρόνου που οι γονείς αφιερώνουν στο παιδί, και την αλλαγή στη σχέση γονέων-παιδιού (Amato & Keith, 1991:40-42). Οι Kurdek και Sinclair (1988:90-94) βρήκαν ότι τα παιδιά από τυπικές πυρηνικές οικογένειες είχαν υψηλότερους βαθμούς στο σχολείο από ότι παιδιά από μονογονεϊκές οικογένειες ή παιδιά που ζούσαν με πατριό. Παρόλα αυτά, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι το οικογενειακό περιβάλλον, και η αξία που αυτό προσδίδει στις πνευματικές εργασίες, είναι πιο ισχυρός παράγοντας από όσο είναι ο τύπος της οικογένειας.

Συμπερασματικά λοιπόν, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση και το περιβάλλον της οικογένειας και συγκεκριμένα, η σύνθεση της οικογένειας, η συμπεριφορά των γονέων απέναντι στο παιδί και τη σχολική του εμπειρία, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των γονέων και οι σχέσεις των γονέων μεταξύ τους αλλά και η αλληλεπίδραση των σχέσεων μεταξύ του παιδιού και της οικογένειάς του ασκούν επίδραση στη διαδικασία ανάπτυξής του ενώ επηρεάζουν και την εμπειρία του στη διαδικασία της σχολικής του μάθησης και προσαρμογής.

Κεφάλαιο 5ο

5.1. Τα χαρακτηριστικών των παιδιών με χαμηλή σχολική επίδοση

Αναμφισβήτητα, η οικογένεια λειτουργεί ως το κατάλληλο περιβάλλον, μέσα στο οποίο το παιδί θα μπορέσει να κοινωνικοποιηθεί και να αναπτύξει την προσωπικότητά του. Πολλές έρευνες έχουν διαπιστώσει την επίδραση που μπορεί να ασκεί το οικογενειακό περιβάλλον στην σχολική πορεία του παιδιού και αποδίδουν κάποια βασικά χαρακτηριστικά στους μαθητές με υψηλή και στους μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση (Γιοβαζολιάς, 2011:90).

Από τη μια μεριά, λοιπόν, τα παιδιά με υψηλή σχολική επίδοση χαρακτηρίζονται ως παιδιά σοβαρά, μη οκνηρά, με αντίληψη, ενδιαφέρον και κίνητρα για σχολική εργασία, που με ευθύνη επωμίζονται τη λογική του σχολείου και αυτό με τη σειρά του τα ανταμείβει. Ακολουθεί μια θεμιτή συμπεριφορά μέσα στην τάξη και προς το δάσκαλό του και περιγράφεται ως εργατικός, επιμελής, πειθαρχημένος, προσεκτικός, υπάκουος. Είναι καλά ενσωματωμένος στο κοινωνικό σύστημα, που τον επιβραβεύει και στη συνείδηση των συμμαθητών του (Καΐλα, 1995:47).

Έτσι, οι μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση μπορούν να αποστηθίζουν τις γνώσεις που παρέχουν τα σχολικά εγχειρίδια και αναπτύσσουν συμπεριφορές συμβατές και αποδεκτές με την αστική κοινωνία, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους (Κάτσικας & Καββαδίας 2000, Τζάνη, 1983).

Οι γονείς των καλών μαθητών προωθούν στα παιδιά τους την πρωτοβουλία, την τόλμη, τον ανταγωνισμό, την ανοδική κινητικότητα και τις υψηλές προσδοκίες, μαζί με ενθάρρυνση για λειτουργική θέση στη ζωή.

Από την άλλη μεριά, ο μαθητής με χαμηλή σχολική επίδοση χαρακτηρίζεται ως αδιάφορος, χωρίς διάθεση για μάθηση, τεμπέλης, άτομο που χρήζει ειδικής αγωγής, επιθετικός, παράνομος και ανεύθυνος, χωρίς έμφυτη έφεση για γράμματα. Χαρακτηρίζονται ως «κακοί» και υφίστανται ένα είδος «σχολικού διωγμού» υπό μορφή ποινής ή αδιαφορίας με επιπτώσεις στην μετέπειτα προσωπική εξέλιξη αλλά και κοινωνική ανέλιξή τους (Καΐλα, 1995:35). Οι «κακοί» μαθητές παρουσιάζονται ως άτομα με αδύναμη προσωπικότητα, που δεν δρουν και δεν αντιδρούν ενεργητικά στα εξωτερικά ερεθίσματα, ενώ χαρακτηρίζονται από παθητικότητα (Καΐλα, 1995:40). Το κοινωνικό περιβάλλον που πλαισιώνονται είναι ανασταλτικό,

απειλητικό και ανίκανο να ανταποκριθεί στις ανάγκες τους, ενώ λειτουργεί ως χώρος συγκρούσεων. Πίσω από την αδιαφορία των «κακών μαθητών» να ολοκληρωθούν, να εργαστούν δημιουργικά, βρίσκεται η ανεπάρκεια και η έλλειψη βασικότερων απλούστερων αναγκών (Καΐλα, 1995:41).

Τα παιδιά με χαμηλή σχολική επίδοση δεν διαθέτουν υψηλά κίνητρα επίδοσης, το σχολικό περιβάλλον γίνεται αντιληπτό ως στρεσογόνο και η απόκτηση γνώσης καθίσταται δύσκολη (Cole et al., 2004:64). Οι «κακοί» μαθητές αντιλαμβάνονται τη βαθμολογία ως μέσο επιλογής, διάκρισης και τιμωρίας λόγω ανυπακοής στις κοινωνικές προσαγές που προστάζει το σχολείο (Καΐλα, 1995:48). Συνεπώς, δεν επιμένουν σε μεγάλο βαθμό στην ολοκλήρωση ενός έργου και φαίνεται να μην προσπαθούν σημαντικά για να επιτευχθούν οι στόχοι τους (Pintrich, 2003: 679). Νιώθουν αδύναμοι και ανίκανοι όταν αποτύχουν. Θεωρούν ότι δεν μπορούν να κάνουν τίποτα γι αυτό, χάνουν τις προσδοκίες τους, διακατέχονται από αρνητικά συναισθήματα, λιγότερη επιμονή, υπομονή. Χαρακτηριστικό γνώρισμα, ακόμη, αποτελεί το χαμηλό επίπεδο αυτοεκτίμησης τους, είτε γιατί οι απαιτήσεις των γονέων φαίνεται να μην ανταποκρίνονται στο επίπεδο των δυνατοτήτων του παιδιού, είτε επηρεάζονται από τις προσδοκίες και τις στάσεις των δασκάλων τους (Tuominen-Soini et al., 2012:292). Ακόμη, λαμβάνοντας υπόψη το ρόλο που διαδραματίζουν οι συνομήλικοι στην καθημερινή ζωή του παιδιού στο σχολείο, οι μαθητές που αποτυγχάνουν συχνά δεν είναι αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους (Zettegren, 2003:217).

Οι γονείς των «κακών» μαθητών είναι συνήθως ανεπαρκείς, αδιάφοροι. Αντιλαμβάνονται το εξωτερικό περιβάλλον ως εχθρικό και απειλητικό (Καΐλα, 1995:41). Αντίθετα, πειθαρχία, υπόληψη, συμμόρφωση, υπακοή, χαμηλές προσδοκίες, αδιαφορία-μοιρολατρία, μαζί με αποθάρρυνση ή άγνοια που μεταφράζεται σε αδιαφορία, είναι τα στοιχεία που μεταφέρουν από την οικογένειά τους, οι «κακοί» μαθητές (Καΐλα, 1995:47). Έχει παρατηρηθεί ότι οι γονείς των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση χρησιμοποιούν συνήθως αυστηρές μεθόδους πειθαρχίας, που περιλαμβάνουν σωματικές τιμωρίες, βία, ειρωνεία, προσβολές και απόρριψη. Αρνούνται την αξία της εκπαίδευσης αλλά αναγνωρίζουν τη δυνατότητα ευκολότερης εξεύρεσης εργασίας και γρήγορης κοινωνικής ανόδου, μέσω αυτής. Υποστηρίζουν ότι η σχολική επίδοση των παιδιών τους είναι αποκλειστική και μόνο ευθύνη των ίδιων των παιδιών, αρνούμενοι το μερίδιο ευθύνης που φέρουν ως γονείς.

Συχνά, δεν συμμετέχουν ενεργά στην καθημερινή ζωή των παιδιών τους, ενώ η διαλογική μορφή επικοινωνίας απουσιάζει (Γιοβαζολιάς, 2011:90-91).

Συνεπώς, οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση συχνά αλληλεπιδρούν με γονείς που είναι αδιάφοροι και μεγιστοποιούν άθελά τους την αποτυχία, αποθαρρύνουν κάθε δημιουργική προσπάθεια, δημιουργώντας το συναισθήματα κατωτερότητας. Συνήθως, τα παιδιά αυτά είναι κουρασμένα, δεν προσέχουν στο μάθημα, δεν συζητούν εύκολα, δεν «ανοίγονται» σε παρέες, έχουν μελαγχολική έκφραση και κλείνονται στον εαυτό τους, με αποτέλεσμα την χαμηλή σχολική τους επίδοση. Οι γονείς των μαθητών αυτών σπάνια επισκέπτονται το σχολείο χωρίς πρόσκληση, η οποία, συνήθως, γίνεται με αφορμή την κακή επίδοση ή τη συμπεριφορά του παιδιού τους. Δεν ενδιαφέρονται για τη σχολική τους πορεία, δεν γνωρίζουν τους φίλους τους. Συχνά κριτικάρουν και αμφισβητούν τις δυνατότητες του παιδιού, το απειλούν, το τιμωρούν και περιορίζουν τις επιλογές του ενώ θεωρούν ότι οι επιδόσεις των παιδιών τους είναι το αποτέλεσμα της έμφυτης ικανότητας ή του χειρισμού του συστήματος και όχι της προσπάθειάς του (Γεωργίου, 1997:354-360), (Gutman & McLoyd, 2000:15-18), (Redding, 2000:13-14).

Επιπλέον, τα παιδιά που παρουσιάζουν χαμηλή σχολική επίδοση συνήθως προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο. Το κοινωνικά και μορφωτικά οικογενειακό τους περιβάλλον από το οποίο προέρχονται διαφέρει από το περιβάλλον του σχολείου (Ασκούνη, 2007:29). Γι αυτό, μπορεί να προέρχονται από φτωχές, πολυμελείς και οικονομικά υποβαθμισμένες οικογένειες, όπου οι συνθήκες διαβίωσης είναι δυσμενείς και στερούνται των μορφωτικών αγαθών (Γιαβρίμης & Παπάνης, 2009:198, Kramer et al., 1995: 313, Γιοβαζολιάς, 2011:87), συμπεριλαμβανομένου και του αγαθού της εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να αποκλείονται κοινωνικά. Τα παιδιά αυτά δεν έχουν ίσες ευκαιρίες στο σχολείο, περιθωριοποιούνται μέσα σ αυτό και αποκλείονται από την εκπαίδευση (Charlot, 1999: 27). Η επαγγελματική κατάσταση των γονέων φαίνεται να επηρεάζει τις οικονομικές, συναισθηματικές και πολιτιστικές συνθήκες της οικογένειας. Συμπεραίνεται ότι παιδιά με δυσκολίες μάθησης και χαμηλή σχολική επίδοση μπορεί να έχουν γονείς με χαμηλή μόρφωση (Kellaghan et al., 1993). Οι οικογένειες των παιδιών αυτών λόγω του χαμηλού πολιτισμικού κεφαλαίου που διαθέτουν δεν επενδύουν στη σχολική εκπαίδευση ούτε σε χρόνο ούτε σε χρήμα.

Επομένως, τα παιδιά που αποτυγχάνουν συστηματικά στο σχολείο συχνά προέρχονται από λαϊκά στρώματα ή χρησιμοποιούν στο οικογενειακό τους περιβάλλον κάποια διάλεκτο ή έναν άλλο γλωσσικό κώδικα ή είναι παιδιά διαφορετικής εθνικής προέλευσης, παιδιά μεταναστών ή προσφύγων (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη κ.ά, 2000:58). Ωστόσο, χαμηλή σχολική επίδοση μπορεί να παρουσιάζουν μαθητές με κάποιες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς (Christerson et al., 2000:211), ή μαθητές που κατοικούν σε αγροτικές και υποβαθμισμένες περιοχές. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο ελλειμματικό από πολιτισμικά ερεθίσματα περιβάλλον και στο γεγονός ότι συχνά έρχονται αντιμέτωποι με προβλήματα όπως η μετακίνησή τους προς το σχολείο και τον ελλιπή εξοπλισμό των σχολείων σε προσφερόμενα διδακτικά μέσα και υλικοτεχνική υποδομή (Considine & Zappala, 2002:129). Ενώ, ένα ακόμη χαρακτηριστικό των μαθητών με χαμηλή επίδοση είναι οι συχνές μετακινήσεις και οι αλλαγές σχολείων (Τουρτούρας, 2010:78,79).

Επιπρόσθετα, χαμηλή σχολική επίδοση μπορεί να παρουσιάσουν οι μαθητές που προέρχονται από μονογονεϊκές οικογένειες, κυρίως λόγω των δυσάρεστων γεγονότων με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι. Η ύπαρξη ενός μόνου γονέα, εκτός των άλλων συνεπειών που έχει στην ανάπτυξη του παιδιού, συνδέεται πολύ συχνά και σε μεγάλο βαθμό και με τη μείωση των οικογενειακών πόρων, τη μείωση του χρόνου που οι γονείς αφιερώνουν στο παιδί, και την αλλαγή στη σχέση γονέων-παιδιού (Amato & Keith, 1991:40-42).

Κεφάλαιο 6ο

6.1. Συνέπειες της σχολικής αποτυχίας και κοινωνικός αποκλεισμός

Το σχολείο θεωρείται ως μηχανισμός κοινωνικού αποκλεισμού και περιθωριοποίησης των κοινωνικά αδύναμων ομάδων και των ατόμων που έχουν χαμηλή σχολική επίδοση (Κωνσταντίνου & Πλειός, 1999:13-14).

Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι τα παιδιά με χαμηλή επίδοση ακολουθούν επαγγέλματα που απαιτούν ειδικευμένη ή ανειδίκευτη χειρωνακτική εργασία, επαγγέλματα που δεν απαιτούν συγκεκριμένες ικανότητες και γενικά έχουν χαμηλότερες αποδοχές. Πολλές φορές εγκαταλείπουν νωρίς την εκπαίδευση, προσανατολίζονται προς σπουδές χωρίς κύρος, και δεν αποκτούν τα απαραίτητα προσόντα, για να διεκδικήσουν ανταγωνιστικές θέσεις εργασίας. Αποτέλεσμα αυτής της κατάστασης είναι η ανεργία, η φτώχεια και ο κοινωνικός αποκλεισμός.

Έρευνα, επίσης, από την Βρετανική Μονάδα Κοινωνικού Αποκλεισμού συνδέει την σχολική διαρροή με δυσκολίες στην ανεύρεση και παραμονή σε σταθερή εργασία για τους νέους άνδρες και με εγκυμοσύνη σε νεαρή ηλικία και ψυχολογικές διαταραχές στις νεαρές γυναίκες (Bynner & Parsons, 2002:289).

Επιπρόσθετα, έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης συναναστρέφονται ομάδες ομηλικών με παρόμοια προβλήματα, τόσο στο γνωστικό τομέα, όσο και στη συμπεριφορά, γεγονός που συχνά οδηγεί σε αποκλίνουσα και αντικοινωνική συμπεριφορά (Patterson et al., 1990:329). Σύμφωνα με έρευνες, τα μαθησιακά προβλήματα, η σχολική αποτυχία, η σχολική διαρροή συνδέονται ταυτόχρονα με την προβληματική συμπεριφορά, την παραβατικότητα (Vazsonyi & Flannery, 1997:271) και την εγκληματικότητα (Garnier, Stein, & Jacobs, 1997:394).

Η σχολική αποτυχία τιμωρεί ένα παιδί στη ζωή του. Ένα παιδί που εγκαταλείπει το σχολείο χωρίς προσόντα παρουσιάζει χαμηλές προοπτικές απασχόλησης, χαμηλότερο εισόδημα σε όλη την επαγγελματική του ζωή και μια μικρότερη σύνταξη γήρατος. Το παιδί έχει μικρές πιθανότητες για να εκμεταλλευτεί τις ευκαιρίες για μάθηση και λιγότερες πιθανότητες να συμμετάσχει ισότιμα στις πολιτικές και κοινωνικές πτυχές της σύγχρονης κοινωνίας (OECD, 2010:2). Η σχολική αποτυχία οδηγεί στην περιθωριοποίηση και τον κοινωνικό αποκλεισμό και είναι μία ένδειξη καταπάτησης

των βασικών δικαιωμάτων του ατόμου, ενώ συνάμα διακυβεύει την κοινωνική συνοχή. Οι συνέπειες της σχολικής αποτυχίας είναι οι οικονομικές, κοινωνικές, επαγγελματικές, μορφωτικές και πολιτιστικές. Τα άτομα αυτά δυσκολεύονται να ενσωματωθούν επιτυχώς στην αγορά εργασίας και παρατηρείται ελλιπής αξιοποίηση του ανθρώπινου κεφαλαίου.

Το οικονομικό και κοινωνικό κόστος της σχολικής αποτυχίας είναι εξαιρετικά υψηλό και μπορεί να λάβει πολλές διαφορετικές μορφές. Η αύξηση της εγκληματικότητας, τα χαμηλότερα ποσοστά οικονομικής ανάπτυξης, υψηλότερες δαπάνες για τη δημόσια υγεία, η υψηλότερη ανεργία, η χαμηλότερη κοινωνική συνοχή, η μικρότερη συμμετοχή στην κοινωνία των πολιτών και τις πολιτικές δραστηριότητες είναι μερικές από τις έκδηλες συνέπειες της σχολικής αποτυχίας (Psacharopoulos, 2007:4).

Πρέπει να γίνει αντιληπτό ότι τα παιδιά δεν είναι όλα ίσα όσον αφορά την αποτυχία της εκπαίδευσης. Στοιχεία δείχνουν ότι τα παιδιά από φτωχές οικογένειες είναι πιο πιθανό να έχουν χειρότερα αποτελέσματα στο σχολείο και να παρουσιάσουν σχολική διαρροή από ότι τα παιδιά που προέρχονται από ευκατάστατες οικογένειες (OECD, 2010:4). Οι μαθητές που θα αποχωρήσουν από το σχολικό σύστημα πριν ολοκληρώσουν την δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή με προσόντα χαμηλότερης ποιότητας κοστίζει όχι μόνο σ αυτούς αλλά και στην κοινωνία και στην χώρα ολόκληρη.

Συμπερασματικά, το φαινόμενο της χαμηλής επίδοσης απασχολεί την εκπαιδευτική και επιστημονική κοινότητα κυρίως λόγω των προεκτάσεών του. Η χαμηλή επίδοση στο σχολείο μπορεί εύκολα να μετατραπεί σε σχολική αποτυχία, η οποία οδηγεί στη σχολική διαρροή, αλλά και συνδέεται με δυσκολίες κοινωνικής και προσωπικής προσαρμογής.

Κεφάλαιο 7^ο

7.1. Τρόποι αντιμετώπισης και καταπολέμησης της σχολικής αποτυχίας

Ένα εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί το θεμελιώδη μοχλό για να κάνει μια κοινωνία πιο δίκαιη. Οι ανισότητες στην εκπαίδευση εξακολουθούν να είναι σημαντικές και σε ορισμένες περιπτώσεις η διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών επιτεύξεων σύμφωνα με το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο έχει αυξηθεί. Προκειμένου να μειωθούν οι κοινωνικές δαπάνες και να επιτευχθεί η δικαιοσύνη, η σχολική αποτυχία πρέπει να αντιμετωπιστεί (OECD, 2010:4).

Η καταπολέμηση της σχολικής αποτυχίας απαιτεί ολοκληρωμένη κοινωνική πολιτική και όχι μόνο «θεραπευτικά μέτρα» στο επίπεδο του σχολείου. Αντίθετα, η χαμηλή επίδοση πρέπει να αντιμετωπιστεί ως φαινόμενο πολυδιάστατο. Η εκπαίδευση και οι δεξιότητες εκτιμώνται όλο και περισσότερο στην κοινωνία, ενώ οι οικονομικές πιέσεις που δημιουργούνται από την παγκοσμιοποίηση και την αυξανόμενη μετανάστευση θέτουν σημαντικές προκλήσεις για την κοινωνική συνοχή. Αυτές οι τάσεις αυξάνουν την οικονομική και κοινωνική λογική για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας (OECD, 2010:2).

Αξίζει ωστόσο να επισημανθεί ότι η σχολική αποτυχία θεωρείται διττή. Η αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας συνεπάγεται την εξασφάλιση μιας ελάχιστης τυπικής εκπαίδευσης για κάθε μαθητή. Και δεδομένου ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι μειώνοντας τη σχολική αποτυχία με ένα στοχευμένο τρόπο επιτρέπει την ενίσχυση της ισότητας των ευκαιριών. Ακόμη, η σχολική αποτυχία και η ανισότητα είναι άρρηκτα συνδεδεμένες. Ξεπερνώντας τη σχολική αποτυχία όχι μόνο ενισχύεται η ισότητα στην εκπαίδευση αλλά μειώνεται το υψηλό κοινωνικό και οικονομικό κόστος της εκπαίδευσης (OECD, 2010:2).

Η ορθή εκπαιδευτική παρέμβαση μπορεί φέρει θετικά αποτελέσματα σε μειονεκτικούς οικογενειακούς παράγοντες και εμπειρίες του παιδιού, όχι βέβαια με λειτουργίες κοινωνικής ουδετερότητας και αμεροληψίας, αλλά με σφαιρική κατανόηση και ευαισθησία των κοινωνικών γεγονότων. Μια μονομερής αντιμετώπιση του προβλήματος ή μια μονοδιάστατη κεντρική ιδέα, που θέλει τα

άτομα παθητικούς δέκτες λειτουργεί αρνητικά στον ανεφοδιασμό του ατόμου τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο (Καΐλα, 1995:36).

Συγκεκριμένα, όσον αφορά τις ακαδημαϊκές ικανότητες του παιδιού, οι γονείς είναι αυτοί που με τις αξίες τους, τις στάσεις τους, τις αντιλήψεις τους, αλλά και με τη συμπεριφορά τους και τις καθημερινές πρακτικές που ακολουθούν επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται τις ικανότητές τους και προσεγγίζουν τη σχολική επιτυχία. Εάν οι γονείς δεν αποτελούσαν σημαντικό μέρος στη ζωή των παιδιών τους, τότε το ανθρώπινο κεφάλαιο πιθανόν δεν θα έχει καμία σχέση με το αποτέλεσμα της επίδοσης των παιδιών τους (OECD, 2007d).

Το σχολείο οφείλει να παρέχει σαφείς και σωστές πληροφορίες σχετικά με τις διαδικασίες παροχής και η είσοδος του να είναι προσβάσιμη σε όλους τους μαθητές. Οφείλει να υιοθετεί μέτρα σύμφωνα με τις ανάγκες των παιδιών και την αξιολόγηση των ατομικών τους αναγκών. Πρέπει να λαμβάνει υπόψη το εξωτερικό περιβάλλον (κοινωνία), το πραγματικό σχολείο και τις συνθήκες που επικρατούν και τα μέσα που διαθέτει για να μπορεί να επηρεάσει την επιτυχία των μαθητών. Η διάθεση αποτελεσματικών συστημάτων πρόληψης είναι εξίσου σημαντική για την εξάλειψη επικίνδυνων συμπεριφορών (εκφοβισμό, κατάχρηση ουσιών) καθώς και την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας (Institute for information on Education, 2011:23).

Εξίσου σημαντικό ρόλο στην επίδοση των μαθητών παίζει η τακτική επικοινωνία οικογένειας και σχολείου. Σύμφωνα με έρευνα, το μαθησιακό περιβάλλον παίζει σημαντικό ρόλο για την απόκτηση γνώσεων και δείχνει ότι οι καλές σχέσεις δασκάλου-μαθητή μπορεί να χρησιμεύσουν ως ένας προστατευτικός παράγοντας για τη διατήρηση του ενδιαφέροντος των μαθητών και την ενεργό εμπλοκή τους στη μάθηση (Maulana et al., 2013:1366).

Ο δάσκαλος οφείλει να γνωρίζει τυχόν ιδιαιτερότητες και προβλήματα που μπορεί να έχει ένα παιδί, έτσι ώστε να αποτραπούν παρεξηγήσεις. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επαναπροσδιορίσουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τις διαφορές των μαθητών τους και ερμηνεύουν τις δυσκολίες τους ή αξιολογούν τις ικανότητές τους (Ασκούνη, 2007:32).

Εποικοδομητικό ρόλο στις σχέσεις εκπαιδευτικών και γονιών μπορούν να διαδραματίσουν οι σύνδεσμοι γονέων και οι διδασκαλικοί σύλλογοι. Μέσω των

κοινών συνεδριάσεων προάγουν το έργο του σχολείου, το οποίο εν τέλει αντανακλά στην πρόοδο των παιδιών (Γιοβαζολιάς, 2011:93).

Κρίνεται απαραίτητη η διαμόρφωση ενός νέου πλαισίου που θα εστιάσει στην έγκαιρη πρόληψη της σχολικής αποτυχίας. Η έμφαση σε παρεμβατικά προγράμματα, που προάγουν τη μάθηση και την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών αποτελούν τους βασικούς άξονες παρέμβασης και τις κατευθυντήριες γραμμές για την κάλυψη τόσο των κοινών όσο και των διαφορετικών αναγκών των μαθητών (Φράγκου, 2007:11-14).

Τα ευρήματα σχετικών ερευνών συγκλίνουν στο ότι βασικός παράγοντας για την πρόβλεψη της σχολικής αποτυχίας των παιδιών είναι ο βαθμός στον οποίο η οικογένεια, με τη βοήθεια και τη στήριξη του σχολείου, καταφέρνει να δημιουργήσει ένα μαθησιακό περιβάλλον στο σπίτι, να μεταδώσει υψηλές και ρεαλιστικές προσδοκίες για τη σχολική καθώς και τη μελλοντική πορεία των παιδιών και να εμπλακεί στη διαδικασία της εκπαίδευσης και της διαπαιδαγώγησής τους (Lewis & Henderson, 1997).

Χρειάζονται επιπρόσθετα μέτρα από την πλευρά της πολιτείας, προκειμένου να δοθεί ώθηση στους μαθητές που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση έναντι εκείνων που έχουν το προβάδισμα. Η δωρεάν παιδεία και η ισότητα των ευκαιριών δεν αρκούν. Ενθαρρύνοντας την πολιτισμική και γλωσσική διαφορετικότητα, τα σχολεία οφείλουν να γεφυρώνουν την κουλτούρα του σπιτιού με αυτή του σχολείου, ώστε να επιφέρουν μεγαλύτερη ακαδημαϊκή επιτυχία σε ποικίλες πολιτισμικές ομάδες.

Συνεπώς, τίθεται ανάγκη να επαναπροσδιοριστεί η σχολική γνώση μέσω της συνεχούς ανανέωσης της από εκπαιδευτικές καινοτομίες (Κωνσταντίνου & Πλειός, 1999:17). Η δημοκρατία στα σχολεία είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος για τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και υπευθυνότητας των μαθητών μέσα στο χώρο τους. Οι τάσεις αυξημένης βίας στην κοινωνία και οι εκδηλώσεις ρατσισμού και ξενοφοβίας που αναπόφευκτα αντανακλούν στις σχολικές ανισότητες, αποδεικνύουν την ανάγκη δημιουργίας ενός σχολείου χωρίς αποκλεισμούς, με ισότητα ευκαιριών για όλους, ευέλικτα εκπαιδευτικά συστήματα που ανταποκρίνονται στις διαφορετικές και ιδιαίτερα σύνθετες ανάγκες των επιμέρους μαθητών, ένα σχολείο στο οποίο έχουν θέση όλοι (Commission of the European Communities, 2007a:9).

Σήμερα λοιπόν τίθεται το ζήτημα επανεξέτασης των διδακτικών πρακτικών που χρησιμοποιεί το σχολείο, τον επαναπροσδιορισμό των στόχων της εκπαίδευσης καθώς και το νόημα που το ίδιο αποδίδει στον πολιτισμικό και γλωσσικό πλουραλισμό, στη σχέση ανάμεσα στο δάσκαλο και το μαθητή, και στο κοινωνικό πλαίσιο που επηρεάζει αυτές τις σχέσεις. Δίνεται έμφαση στη διαμόρφωση νέων εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών παρεμβάσεων για τους εκπαιδευτικούς που να επικεντρώνονται σε παραμέτρους της προσωπικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού καθώς και σε παραμέτρους της σχέσης του με τους μαθητές. Καθίσταται σαφές ότι το εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να κατανοεί τα διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά στοιχεία που τυχόν υπάρχουν και να σέβεται την ποικιλομορφία της σχολικής τάξης.

7.2. Συμπεράσματα

Το εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί για όλους τους μαθητές με τους ίδιους διδάσκοντες, τα ίδια βιβλία, τις ίδιες περίπου συνθήκες στην εκπαιδευτική πράξη και αυτό βέβαια προβάλλεται σαν αδιαμφισβήτητο τεκμήριο αντικειμενικότητας. Ο ομοιογενής τρόπος με τον οποίο προσφέρεται μια γνώση, δεν διασφαλίζει υποχρεωτικά και ομοιογενή αποτελέσματα αφού σε μια κοινωνία τα άτομα διαφοροποιούνται μεταξύ τους σημαντικά. Το χάσμα μεταξύ μαθητών που προέρχονται από ανομοιογενή οικογενειακά περιβάλλοντα, αντί να γεφυρώνεται μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος, αντίθετα, διευρύνεται. Η κοινωνία δεν γνωρίζει τις πιθανές συνέπειες των αυξανόμενων εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Η έννοια της σχολικής αποτυχίας είναι συχνά άγνωστη στην κοινωνία. Συχνά αντιλαμβάνεται ότι είναι φυσικό μερικά παιδιά να αποτυγχάνουν στο σχολείο και αποδίδουν την αποτυχία στην έλλειψη ικανότητας της μελέτης και της αμέλειας των μαθητών και των οικογενειών τους (Institute for information on Education, 2011:28).

Η σχολική αποτυχία δεν αποτελεί μόνο εκπαιδευτικό πρόβλημα, αλλά και κοινωνικό ζήτημα, που συνδέεται με πολλούς και διάφορους παράγοντες με έμφαση στα χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά επίπεδα, και στη δομή και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος.

Αποτελέσματα πλήθους ερευνών έχουν αποδείξει πως η σχολική αποτυχία δεν είναι σε καμία περίπτωση αποκλειστική ευθύνη του μαθητή. Είναι απαραίτητο να ανιχνευθεί η ταυτότητα της σχολικής αποτυχίας, με σκοπό να αναδειχθεί η διαδικασία γένεσης του «κακού» μαθητή (Γιοβαζολιάς, 2011:88).

Αδιαμφισβήτητο το κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού παίζει καθοριστικό ρόλο στη σχολική του επιτυχία ή αποτυχία.. Συνεπώς, εκτός από έρευνες σχετικά με τους ατομικούς παράγοντες, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον που επηρεάζει τη σχολική επίδοση. Συμπερασματικά, το κοινωνικο-οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων επηρεάζει την σχολική πορεία του παιδιού. Αυτό γίνεται είτε άμεσα με την εξασφάλιση ή όχι υλικών παροχών, όπως φροντιστηρίων, ξένων γλωσσών, είτε έμμεσα, με την παροχή ή όχι μιας εκπαιδευτικής κουλτούρας και καλλιέργειας. Οι γονείς από υψηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα προσφέρουν στο παιδί τους καλύτερες ευκαιρίες διαπαιδαγώγησης εκτός σχολείου, οι οποίες σε συνδυασμό με τις υψηλές προσδοκίες που υπάρχουν δημιουργούν το κατάλληλο κλίμα για μια ευνοϊκή σχολική πορεία.

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με έρευνες στην επίδραση της οικογένειας στη σχολική μάθηση η φτώχεια σχετίζεται στατιστικά με τη χαμηλή σχολική επίδοση. Ο τρόπος ανατροφής του παιδιού, ανάλογα με την κοινωνική, οικονομική και μορφωτική θέση των γονέων, και τους περιορισμένους ή επεξεργασμένους κώδικες επικοινωνίας καθώς το πολιτιστικό κεφάλαιο της οικογένειας που διαφοροποιούνται ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης και τους οικονομικούς πόρους των γονέων, δεν προετοιμάζουν εξ ίσου όλα τα παιδιά για επιτυχία στη σχολική τους φοίτηση, γιατί δεν τα εξοικειώνουν εξ ίσου με τη γλώσσα και τις αξίες του σχολείου (Φράγκου, 2007).

Σημαντικό ρόλο σε αυτήν παίζει η οικογένεια καθώς είναι γνωστοί οι δεσμοί που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της. Οι γονείς έχουν στενή σχέση με τα παιδιά τους, γεγονός που από μικρή ηλικία ήδη, ξεκινούν να καλλιεργούν για αυτά υψηλές φιλοδοξίες και προσδοκίες. Οι βλέψεις που έχουν για το μέλλον τους έχουν ως συνέπειες να τους παρέχουν πολλά βοηθητικά μέσα, να τους ελέγχουν, να τους επιβάλλουν κανόνες ώστε να τους βοηθήσουν να αναπτυχθούν διανοητικά. Παρόλα αυτά, όλοι αυτοί οι παράγοντες, συγχρόνως με τη συμπεριφορά τους, τις προσδοκίες και τις στάσεις τους, μπορούν να λειτουργήσουν όχι απαραίτητα θετικά αλλά ανασταλτικά στην επίδοση των παιδιών (Φλουρής, 2004:84,87).

Ωστόσο, η σχέση της γονεϊκής εμπλοκής με την επιτυχία του παιδιού στο σχολείο φαίνεται ότι δεν είναι ξεκάθαρη και άμεση. Τα ερευνητικά ευρήματα δεν επιτρέπουν να υποστηρίξει κανείς με βεβαιότητα ότι οι γονείς που εμπλέκονται στη σχολική ζωή έχουν παιδιά με υψηλές επιδόσεις στο σχολείο. Ίσως, η ασάφεια των ευρημάτων οφείλεται και στο τι ορίζεται ως γονεϊκή εμπλοκή και πώς αξιολογείται.

Συνεπώς, όταν ληφθεί υπόψη το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο, η δομή της οικογένειας είναι μη σημαντικός παράγοντας σε σχέση με την ακαδημαϊκή επίδοση. Συνοψίζοντας, η δομή της οικογένειας φαίνεται ότι συνδέεται έμμεσα με τα προβλήματα στο σχολείο, και το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο προκύπτει ως ο σημαντικότερος παράγοντας που επηρεάζει την ακαδημαϊκή ζωή του παιδιού.

Εξίσου καθοριστικός παράγοντας που επηρεάζει τη σχολική επίδοση των μαθητών είναι το σχολείο. Το σχολείο προσφέρει πλούσια ερεθίσματα στους μαθητές, με αποτέλεσμα να είναι σε θέση να επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τις σχολικές τους επιδόσεις. Το διδακτικό προσωπικό, η υλικοτεχνική υποδομή, η απόσταση του σχολείου από την κατοικία του μαθητή, το αξιοκρατικό σύστημα επιλογής, που περιλαμβάνει κοινή ύλη, κοινές εξετάσεις και κοινά κριτήρια αξιολόγησης για όλους

τους μαθητές, οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών είναι ορισμένοι από τους παράγοντες που αφορούν το ρόλο του σχολείου και επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά, κατά περίπτωση, τις σχολικές τους επιδόσεις (Θεοδοσιάδου, 2013:75).

Συνεπώς, η σχολική αποτυχία και ο κοινωνικός αποκλεισμός εξαρτώνται τόσο από τη δομή και τη λειτουργία του ευρύτερου κοινωνικού συστήματος και από τα προσωπικά, ψυχολογικά χαρακτηριστικά του μαθητή, όσο και από τη διδακτική κουλτούρα που επικρατεί στη σχολική μονάδα (Κωνσταντίνου & Πλειός, 1999:15).

Αξίζει να σημειωθεί ότι όπως αναφέρει ο Esland (1971) η εκπαιδευτική επιτυχία και αποτυχία είναι αποτελέσματα του τρόπου με τον οποίο ορίζεται και αξιολογείται από τον εκπαιδευτικό. Αν άλλαζαν τα κριτήρια αυτά, θα προέκυπτε διαφορετική κατανομή της επιτυχίας και της αποτυχίας, η οποία δεν θα λειτουργούσε σε βάρος των παιδιών από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, γιατί θα βασιζόταν στην ιδέα της «πολιτιστικής διαφορετικότητας» και όχι της «πολιτιστικής ανεπάρκειας» (Γιαβρίμης & Παπάνης, 2009:196).

Καταλήγοντας, η σχολική αποτυχία οδηγεί στην περιθωριοποίηση και τον κοινωνικό αποκλεισμό και αποτελεί μια ένδειξη για την καταπάτηση των βασικών δικαιωμάτων του ατόμου και ένα εμπόδιο για την κοινωνική συνοχή. Ένα δίκαιο και χωρίς αποκλεισμούς εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο σέβεται τη διαφορετικότητα αποτελεί πολιτική προτεραιότητα για τις χώρες. Αυτό είναι επιθυμητό για τις κοινωνίες τόσο κοινωνικά όσο και οικονομικά, για την προώθηση αποτελεσματικών και δίκαιων σχολικών συστημάτων. Τα σχολικά συστήματα φιλοδοξούν να δώσουν ίσες ευκαιρίες για όλους ανεξάρτητα από το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο και διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο παρέχοντας ίση αφετηρία στη ζωή για όλους.

II. Ερευνητικό μέρος

1. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να καταγραφούν μέσω ερωτηματολογίου οι απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με θέματα που αφορούν την κοινωνιολογική διάσταση της σχολικής αποτυχίας.

2. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε είναι τα ακόλουθα:

1. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς;
2. Πώς το οικογενειακό περιβάλλον, και συγκεκριμένα η δομή της οικογένειας, το οικονομικό, μορφωτικό και κοινωνικό επίπεδο της οικογένειας, η γονεϊκή εμπλοκή και οι προσδοκίες των γονέων, και πώς το σχολικό περιβάλλον και το εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και ο παράγοντας φύλο επιδρούν στη χαμηλή σχολική επίδοση των μαθητών;

3. Μεθοδολογία έρευνας

3.1. Η διαδικασία/ διεξαγωγή της έρευνας

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2014-2015 σε δημοτικά σχολεία του Νομού Λέσβου και του Νομού Αττικής.

Για τη διεξαγωγή της έρευνας επιλέχθηκε η δειγματοληπτική μέθοδος της απλής τυχαίας δειγματοληψίας. Για τις ανάγκες της έρευνας και την εξασφάλιση της αντιπροσωπευτικότητας του δείγματός μας, καταρτίσαμε μια λίστα με τα δημοτικά σχολεία της περιφέρειας του Νομού Λέσβου και Αττικής, όπου και στη συνέχεια επιλέχθηκαν τυχαία τα σχολεία των οποίων οι εκπαιδευτικοί των Δημοτικών σχολείων θα λάμβαναν μέρος στην έρευνα.

Μετά από τηλεφωνική επικοινωνία και συνεννόηση με τους διευθυντές των σχολικών μονάδων επισκεφθήκαμε τα σχολεία κατά τη διάρκεια διαλείμματος. Αφού έγινε μια σύντομη ενημέρωση για το σκοπό του ερωτηματολογίου, και δόθηκαν οι απαραίτητες

οδηγίες και διευκρινίσεις, στη συνέχεια μοιράσαμε τα ερωτηματολόγια σε έντυπη μορφή στους εκπαιδευτικούς όλων των δημοτικών τάξεων. Επισημάνθηκε ότι η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν ανώνυμη. Τα ερωτηματολόγια συλλέχθηκαν από κάθε σχολείο σε διάστημα από 3 μέρες μέχρι 2 εβδομάδες στο γραφείο του διευθυντή. Και αφού είχε προηγηθεί τηλεφωνική επαφή και καθορισμός ημέρας, πραγματοποιούνταν δεύτερη επίσκεψη στο κάθε σχολείο για τη συλλογή των ερωτηματολογίων.

3.2. Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Για τη μέτρηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για το προφίλ του μαθητή με χαμηλή σχολική επίδοση κατασκευάστηκε ερωτηματολόγιο από τον κ. Γιαβρίμη Παναγιώτη με συγκεκριμένες προδιαγραφές προκειμένου να αντλήσει τη μέγιστη δυνατή πληροφορία για τους σκοπούς της έρευνας.

Η κατασκευή του ερωτηματολογίου βασίστηκε σε αντίστοιχες έρευνες και διαπιστώσεις της διεθνούς βιβλιογραφίας. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τέσσερις θεματικές ενότητες και περιλαμβάνει κλειστές ερωτήσεις. Το πρώτο μέρος σχετίζεται με τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα. Αναλυτικότερα το πρώτο μέρος που αποτελείται από 8 ερωτήσεις, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης συμπλήρωσαν τα δημογραφικά τους στοιχεία, όπως φύλο, ηλικία, ειδικότητα, σπουδές, έτη υπηρεσίας, οργανικότητα σχολείου υπηρεσίας, περιοχή σχολείου υπηρεσίας και οικογενειακή κατάσταση.

Το δεύτερο και το τρίτο μέρος αναφέρεται στα κοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών με χαμηλή και υψηλή σχολική επίδοση. Συγκεκριμένα, διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το προφίλ του μαθητή με υψηλή και χαμηλή σχολική επίδοση, όπου και σημείωσαν τις απόψεις τους σχετικά με τις 36 δηλώσεις.

Οι ερωτήσεις του δεύτερου και του τρίτου μέρους περιλαμβάνουν ερωτήσεις διαβαθμισμένης επιλογής, πεντάβαθμης κλίμακας τύπου Likert (όπου 1= «Ποτέ», 2= «Σπάνια», 3= «Μερικές φορές», 4= «Συχνά», 5= «Πάντα»).

Το τέταρτο μέρος απαρτίζεται από δηλώσεις, οι οποίες αναφέρονται στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, στις εκπαιδευτικές πολιτικές που εφαρμόζονται, στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη σχολική αποτυχία, στα κοινωνιολογικά χαρακτηριστικά των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση, στην εκπαίδευση των

εκπαιδευτικών είτε αυτή είναι εισαγωγική είτε αυτή αναφέρεται στη δια βίου εκπαίδευση και στην ευρωπαϊκή πολιτική για την εκπαίδευση. Το περιεχόμενο όλων των ερωτήσεων σχετίζεται με το θεωρητικό υπόβαθρο που αναλύθηκε στις προηγούμενες ενότητες και δια μέσου αυτών διερευνώνται οι διάφορες πτυχές της θεωρίας.

Οι ερωτήσεις του τέταρτου μέρους περιλαμβάνουν ερωτήσεις διαβαθμισμένης επιλογής, τετράβαθμης κλίμακας τύπου Likert (όπου 1= «Διαφωνώ» 2= «Διαφωνώ εν μέρει», 3= «Συμφωνώ εν μέρει», 4= «Συμφωνώ»).

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται στο σύνολό του από ερωτήσεις κλειστού τύπου, προκειμένου να εξασφαλιστεί η ευκολία στην απάντησή του από τους ερωτώμενους. Σε συνδυασμό με τη μικρότερη δυνατή έκταση του ερωτηματολογίου επετεύχθη η επιτυχής και ολοκληρωμένη συμπλήρωση των διανεμόμενων ερωτηματολογίων από τους συμμετέχοντες στην έρευνα.

3.3. Θεματικές ενότητες

Το δεύτερο μέρος, στο οποίο μελετώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση, χωρίζεται σε τέσσερις θεματικές ενότητες.

Η πρώτη θεματική ενότητα σχετίζεται με τη γνωστική συμπεριφορά του μαθητή και περιλαμβάνει τις ακόλουθες ερωτήσεις:

- Ολοκληρώνει έγκαιρα τις εργασίες, που του/της ανατίθενται
- Συμμετέχει αποτελεσματικά σε ομαδικές συζητήσεις και δραστηριότητες
- Ακούει τις οδηγίες του/της εκπαιδευτικού και τις φέρνει σε πέρας
- Ολοκληρώνει εργασίες και άλλα καθήκοντα μόνος/η του/της
- Ζητά διευκρίνιση των οδηγιών με τρόπο κατάλληλο
- Αντιγράφει σε σχολικές εργασίες
- Στη σχολική τάξη προσαρμόζεται κατάλληλα από τη μια δραστηριότητα στην άλλη

Η δεύτερη θεματική ενότητα σχετίζεται με την κοινωνικο-συναισθηματική του συμπεριφορά και περιλαμβάνει τις ακόλουθες ερωτήσεις:

- Ενεργεί παρορμητικά ή χωρίς να σκεφθεί
- Επαινεί το χαρακτήρα ή τα επιτεύγματα άλλων
- Κατανοεί τα προβλήματα και τις ανάγκες των άλλων μαθητών/τριών
- Έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση
- Αισθάνεται μόνος/η στο σχολείο
- Αντιμιλά στον/στην εκπαιδευτικό ή σε άλλο μέλος του σχολικού προσωπικού
- Αποζητά σε υπερβολικό βαθμό την προσοχή του/της εκπαιδευτικού
- Γκρινιάζει και παραπονιέται
- Προτρέπει άλλους/ες μαθητές/τριες να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες
- Συμπεριφέρεται σαν να είναι καλύτερος/η από τους άλλους
- Είναι διεκδικητικός/ή με τρόπο κατάλληλο όταν χρειάζεται
- Ενοχλεί και παρεμποδίζει άλλους/ες μαθητές/τριες
- Επιζητείται η συμμετοχή του/της σε δραστηριότητες από τους συμμαθητές του/της
- Έχει καλές ηγετικές ικανότητες
- Κάνει εύκολα τα άλλα παιδιά στο σχολείο να τον/την συμπαθήσουν
- Κατηγορεί άλλους/ες μαθητές/τριες για προβλήματα που δημιουργούνται
- Μπλέκεται σε καβγάδες
- Προσφέρεται να βοηθήσει άλλους μαθητές όταν χρειάζεται

Η Τρίτη θεματική ενότητα σχετίζεται με τη γονεϊκή εμπλοκή και περιλαμβάνει τις παρακάτω ερωτήσεις:

- Οι γονείς του/της παίρνουν μέρος σε εκδηλώσεις του συλλόγου γονέων του σχολείου.
- Οι γονείς του/της δείχνουν την ικανοποίησή τους όταν παίρνει καλούς βαθμούς
- Οι γονείς του/της τον συμβουλεύουν για το πώς να περάσει την ελεύθερη ώρα του/της
- Οι γονείς του/της, όταν τους λέει πως δεν έχει μελέτη για την επόμενη μέρα, δεν το/τη πιστεύουν αμέσως και το διερευνούν
- Οι γονείς του/της επισκέπτονται το σχολείο για να μιλήσουν με το/τη δάσκαλο/α του/της

- Οι γονείς του/της φοβούνται πως δεν θα τα πάει καλά με την επίδοσή του/της στο σχολείο
- Οι γονείς του/της θεωρούν ότι η σχολική επίδοση του παιδιού τους είναι πολύ σημαντικό πράγμα για αυτούς
- Οι γονείς του/της το/τη στέλνουν σε ιδιαίτερα μαθήματα για να αναπτύξει τα ενδιαφέροντά του/της (π.χ. τέχνη, μουσική, αθλητισμό).
- Οι γονείς του/της τον/την βοηθούν στα μαθήματά του/της (στο σπίτι)
- Οι γονείς του/της ενδιαφέρονται για την ανάπτυξη της ευρύτερης προσωπικότητάς του/της
- Οι γονείς του/της θέλουν να ξέρουν με ποια παιδιά κάνει παρέα τα απογεύματα

Το τέταρτο μέρος απαρτίζεται από δηλώσεις, όσον αφορά τους παράγοντες που σχετίζονται με τη χαμηλή σχολική επίδοση των μαθητών.

Επομένως, η πρώτη θεματική ενότητα σχετίζεται με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας, και περιλαμβάνει τις εξής δηλώσεις:

- Οι μαθητές με χαμηλή επίδοση προέρχονται συνήθως από οικογένειες χαμηλού μορφωτικού-οικονομικού επιπέδου
- Οι μαθητές με χαμηλή επίδοση προέρχονται συνήθως από μονογονεϊκές οικογένειες
- Οι μαθητές με χαμηλή επίδοση δεν έχουν καλές επαγγελματικές προοπτικές
- Οι μαθητές με χαμηλή επίδοση δεν μπορούν να εκφραστούν (γραπτά ή προφορικά) με αποδεκτό τρόπο
- Οι μαθητές με χαμηλή επίδοση προέρχονται συνήθως από οικογένειες χαμηλού οικονομικού επιπέδου
- Το επάγγελμα των γονέων των μαθητών με χαμηλή επίδοση έχει υψηλό κύρος
- Οι μαθητές με υψηλή επίδοση κατέχουν πολύ καλά το γλωσσικό κώδικα που απαιτεί το σχολείο
- Οι γονείς των μαθητών με υψηλή επίδοση έχουν συνήθως πτυχίο πανεπιστημίου
- Οι γονείς των μαθητών με υψηλή επίδοση δεν έχουν οικονομικό πρόβλημα
- Οι γονείς των μαθητών με υψηλή επίδοση ασκούν ένα επάγγελμα με κύρος
- Οι μαθητές με υψηλή επίδοση προέρχονται συνήθως από μονογονεϊκές οικογένειες
- Η σχολική αποτυχία εξαρτάται από την κοινωνική καταγωγή των μαθητών
- Δυστυχώς στις μέρες μας όποιος έχει την οικονομική δυνατότητα να συμπληρώσει την δημόσια εκπαίδευση με την φροντιστηριακή έχει περισσότερες ευκαιρίες για επιτυχία
- Η σχολική αποτυχία οφείλεται στις παράλογες απαιτήσεις των γονέων
- Η σχολική αποτυχία επηρεάζεται από την εθνική καταγωγή των μαθητών

Στη δεύτερη θεματική ενότητα η χαμηλή σχολική επίδοση σχετίζεται με την επαγγελματική εξέλιξη των μαθητών και περιλαμβάνει τις ακόλουθες δηλώσεις:

- Οι μαθητές με υψηλή επίδοση έχουν περισσότερες πιθανότητες να πετύχουν στη ζωή τους
- Οι μαθητές με υψηλή επίδοση δεν έχουν καλές επαγγελματικές προοπτικές
- Η σχολική επίδοση σήμερα δεν αντανακλά τις δεξιότητες που απαιτεί η αγορά εργασίας

Στην Τρίτη θεματική ενότητα, η χαμηλή σχολική επίδοση σχετίζεται με την σχολική συμπεριφορά των μαθητών, και περιλαμβάνει τις εξής ερωτήσεις:

- Οι μαθητές με χαμηλή επίδοση δεν συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα
- Οι μαθητές με χαμηλή επίδοση βιώνουν το σχολείο ως εχθρικό περιβάλλον
- Οι μαθητές με χαμηλή επίδοση δεν έχουν προβλήματα συμπεριφοράς
- Οι μαθητές με υψηλή επίδοση συμμετέχουν σε «κλίκες» με άσχημη συμπεριφορά
- Η σχολική επίδοση των μαθητών εξαρτάται από το κλίμα της τάξης

Η τέταρτη θεματική ενότητα περιλαμβάνει τα εγγενή χαρακτηριστικά των μαθητών και συγκεκριμένα τη γνωστική ικανότητα των μαθητών σε σχέση με την σχολική τους επίδοση και περιλαμβάνει τις εξής ερωτήσεις:

- Το βασικό χαρακτηριστικό των μαθητών με χαμηλή επίδοση είναι η ευφυΐα
- Οι μαθητές υψηλή επίδοση εκφράζουν την άποψη τους χωρίς να αγχώνονται (αυτοαντίληψη)
- Το βασικό χαρακτηριστικό των μαθητών με υψηλή επίδοση είναι η ευφυΐα
- Η επιτυχία στο σχολείο εξαρτάται από την προσπάθεια του μαθητή
- Η σχολική αποτυχία μπορεί να αποδοθεί στην προσωπικότητα του μαθητή
- Η σχολική επίδοση εξαρτάται από τις εγγενείς ικανότητες των μαθητών
- Οι μαθητές με χαμηλή επίδοση δεν κατέχουν τις δεξιότητες που χρειάζονται για την επιτυχία στο εκπαιδευτικό σύστημα
- Οι μαθητές με υψηλή επίδοση κατέχουν αυτές τις δεξιότητες που απαιτούνται

Η Πέμπτη θεματική ενότητα αναφέρεται στη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και πως αυτή επηρεάζει τη σχολική επίδοση των μαθητών και περιλαμβάνει τις ακόλουθες ερωτήσεις:

- Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τους μαθητές αξιοκρατικά

- Η σχολική αποτυχία οφείλεται στην ανεπάρκεια του εκπαιδευτικού συστήματος
- Η σχολική αποτυχία οφείλεται στην ελλιπή κατάρτιση των διδασκόντων
- Το σχολείο παρέχει ίσες ευκαιρίες σε όλους
- Οι διδάσκοντες σπανίως μπορούν να εκτιμήσουν σωστά τις δυνατότητες ενός μαθητή
- Τα δημόσια σχολεία υπολείπονται των ιδιωτικών
- Η εισαγωγή νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση θα αμβλύνει τις εκπαιδευτικές ανισότητες
- Τα δασκαλοκεντρικά συστήματα μετέδιδαν καλύτερα τη γνώση στους μαθητές
- Το σημαντικότερο στο σχολείο είναι η γνωστική ανάπτυξη των μαθητών
- Η σχολική επίδοση των μαθητών εξαρτάται από την κρατική εκπαιδευτική πολιτική
- Η σχολική επίδοση των μαθητών εξαρτάται από τις ικανότητες των εκπαιδευτικών
- Τα αναλυτικά προγράμματα ευνοούν τους μαθητές με υψηλή επίδοση
- Τα αναλυτικά προγράμματα ευνοούν τους μαθητές με χαμηλή επίδοση

Τέλος, η έκτη θεματική ενότητα αναφέρεται στη συσχέτιση του φύλου και της χαμηλής σχολικής επίδοσης με την ακόλουθη ερώτηση:

- Το φύλο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην σχολική επίδοση

3.4. Το δείγμα της έρευνας

Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε σε 429 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που διδάσκουν στις σχολικές τάξεις των Δημόσιων Δημοτικών Σχολείων του Νομού Λέσβου και του Νομού Αττικής.

Δημογραφικά στοιχεία

Συγκεκριμένα, το δείγμα της παρούσας έρευνας, αποτελείται από 429 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, από τους οποίους οι 155 (36,2%) είναι άνδρες και οι 273 (63,8%) είναι γυναίκες ενώ 1 εκπαιδευτικός δεν δήλωσε το φύλο και τα δημογραφικά του στοιχεία..

Όσον αφορά στα ηλικιακά επίπεδα των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην έρευνα, οι 69 (16,2%) είναι κάτω των τριάντα ετών, 94 (22%) είναι τα άτομα ηλικίας 30-40 ετών, 175 (41%) είναι τα άτομα ηλικίας 41-50, 75 (17,6%) είναι τα άτομα ηλικίας 51-60 και τέλος 14 (3,3%) είναι τα άτομα άνω των 60 ετών.

Όσον αφορά την ειδικότητα των εκπαιδευτικών, οι 382 (89,3%) είναι δάσκαλοι και 46 (10,7%) είναι καθηγητές.

Από τους 429 εκπαιδευτικούς, μόνο οι 3 (0,7%) είναι κάτοχοι διδακτορικού, ενώ οι υπόλοιποι 425 (99,3%) δεν είναι κάτοχοι διδακτορικού. Ακόμη, οι 61 (14,3%) έχουν κάνει μετεκπαίδευση ενώ οι υπόλοιποι 367 (85,7%) δεν έχουν κάνει μετεκπαίδευση. Επιπρόσθετα, 77 (18%) εκπαιδευτικοί έχουν ολοκληρώσει κάποιο μεταπτυχιακό πρόγραμμα, ενώ οι υπόλοιποι 351 (82%) δεν έχουν κάποιο μεταπτυχιακό πρόγραμμα. Τέλος, οι 26 (6,1%) έχουν παρακολουθήσει ΣΕΛΜΕ, ενώ οι υπόλοιποι 402 (93,9%) εκπαιδευτικοί δεν έχουν παρακολουθήσει ΣΕΛΜΕ.

Όσον αφορά τον τόπο διεξαγωγής της έρευνας σημειώνεται ότι τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από 144 (33,6%) εκπαιδευτικούς από δημοτικά σχολεία του Νομού Λέσβου και από 285 (66,4%) εκπαιδευτικούς από τα δημοτικά σχολεία του Νομού Αττικής.

3.5. Στατιστική επεξεργασία δεδομένων

Για τη στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των πληροφοριών που συγκεντρώθηκαν χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS. Τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν και καταχωρήθηκαν σε ένα αρχείο δεδομένων, για να είναι εφικτή η στατιστική τους επεξεργασία με τη χρήση του SPSS. Μετά τον έλεγχο της ακρίβειας των δεδομένων ξεκίνησε η ανάλυσή τους.

4. Παρουσίαση αποτελεσμάτων της έρευνας

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων, που αντλήσαμε από τις απαντήσεις που έδωσαν τα υποκείμενα της έρευνας.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημάνουμε ότι θα αναλύσουμε μόνο το μέρος του ερωτηματολογίου που σχετίζεται με τη χαμηλή σχολική επίδοση των μαθητών.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας γίνεται σε πίνακες, όπου κάθε πίνακας περιλαμβάνει τη θεματική ενότητα που μελετήθηκε και τις αντίστοιχες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

Όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση, διαμορφώνονται τρεις πίνακες. Στον πρώτο πίνακα αναλύονται οι ερωτήσεις που σχετίζονται με τη γνωστική συμπεριφορά των μαθητών. Στον δεύτερο πίνακα αναλύονται οι ερωτήσεις που σχετίζονται με τη κοινωνικο-συναισθηματική συμπεριφορά των μαθητών και στον τρίτο πίνακα αναλύονται οι ερωτήσεις που σχετίζονται με την γονεϊκή εμπλοκή.

Όσον αφορά το τέταρτο μέρος του ερωτηματολογίου που περιλαμβάνει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αιτιολογία και τους παράγοντες που συμβάλλουν στη χαμηλή σχολική επίδοση των μαθητών, διαμορφώνονται 6 πίνακες. Στον πρώτο πίνακα αναλύεται η θεματική ενότητα σχετικά με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας των μαθητών, και στον δεύτερο πίνακα, η θεματική ενότητα σχετικά με την επαγγελματική εξέλιξη. Ο τρίτος πίνακας περιλαμβάνει τις ερωτήσεις σχετικά με τη σχολική συμπεριφορά των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση. Τα εγγενή χαρακτηριστικά των μαθητών που ερευνώνται στην συγκεκριμένη έρευνα, αναλύονται στην τέταρτη θεματική ενότητα, όπου υπάγονται οι ερωτήσεις σχετικά με τη γνωστική ικανότητα των μαθητών, ενώ στον έκτο πίνακα αναλύεται η θεματική ενότητα σχετικά με το φύλο των μαθητών. Τέλος, οι ερωτήσεις σχετικά με τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος αναλύονται στον τελευταίο πίνακα.

Σύμφωνα με τον πίνακα 1, στην δήλωση «Ολοκληρώνει έγκαιρα τις εργασίες που του ανατίθενται», από τους 427 που απάντησαν τελικά στην ερώτηση, οι 155 (36,3%) απάντησαν ότι ένας μαθητής με χαμηλή σχολική επίδοση σπάνια ολοκληρώνει έγκαιρα τις εργασίες που του ανατίθενται και οι 169 (39,6%) πιστεύουν ότι τις ολοκληρώνει μερικές φορές. Οι 92 (21,5%) εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι ολοκληρώνουν τις εργασίες τους από συχνά έως πάντα. Από τα παραπάνω και σύμφωνα με την δήλωση προκύπτουν τα εξής: α) η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (75,5%) πιστεύουν ότι ένας μαθητής με χαμηλή σχολική επίδοση ολοκληρώνει έγκαιρα τις εργασίες του από σπάνια έως μερικές φορές, ενώ μόλις το 2,6% (11) πιστεύουν ότι ποτέ δεν τις ολοκληρώνει έγκαιρα.

Στη δήλωση «Συμμετέχει αποτελεσματικά σε ομαδικές συζητήσεις», από τους 429 εκπαιδευτικούς που απάντησαν συνολικά στην δήλωση, 209 (48,8%) εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι ο μαθητής με χαμηλή σχολική επίδοση συμμετέχει αποτελεσματικά σε ομαδικές συζητήσεις μερικές φορές, και 133 (31,1%) απάντησαν ότι συμμετέχει σπάνια. Ενώ μόλις 8 (1,9%) απάντησαν ότι ποτέ δεν συμμετέχει και μόνο 1 (0,1%) απάντησε ότι συμμετέχει πάντα. Από τα παραπάνω και σύμφωνα με τη δήλωση προκύπτει το εξής: α) Σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί (48,8%) θεωρούν ότι ο μαθητής με χαμηλή σχολική επίδοση μερικές φορές συμμετέχει αποτελεσματικά σε ομαδικές συζητήσεις.

Στη δήλωση «Ακούει τις οδηγίες του εκπαιδευτικού και τις φέρνει σε πέρας» από τους 425 που απάντησαν στη δήλωση, οι 243 (57,2%) απάντησαν ότι ο μαθητής με χαμηλή σχολική επίδοση ακούει τις οδηγίες του εκπαιδευτικού και τις φέρνει σε πέρας μερικές φορές, και 112 (26,4%) δήλωσαν ότι ακούει και φέρνει σε πέρας τις εργασίες σπάνια. Ενώ, 62 (14,6%) απάντησαν συχνά, ενώ μόλις 8 (1,9%) εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν ακούει και δεν φέρνει σε πέρας τις εργασίες ποτέ. Από τα παραπάνω και σύμφωνα με τη δήλωση προκύπτει ότι: α) το 57,2% (243) των εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι ένας μαθητής με χαμηλή σχολική επίδοση ακούει τις οδηγίες του εκπαιδευτικού και τις φέρνει σε πέρας μερικές φορές και β) κανείς (0%) δεν δήλωσε ότι ακούει και φέρνει σε πέρας τις οδηγίες πάντα.

Στη δήλωση «Αντιγράφει σε σχολικές εργασίες» απάντησαν συνολικά 427 εκπαιδευτικοί, από τους οποίους 177 (41,5%) πιστεύουν ότι αντιγράφουν μερικές φορές και 176 (41,2%) πιστεύουν ότι αντιγράφουν συχνά. Ενώ 61 (14,3%)

εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αντιγράφουν σπάνια. Από τα παραπάνω και σύμφωνα με τη δήλωση προκύπτουν τα εξής: α) 82,7% (353) του δείγματος θεωρεί ότι ένας μαθητής με χαμηλή σχολική επίδοση αντιγράφει σε σχολικές εργασίες από μερικές φορές έως συχνά και β) μόλις 0,9% (4) του δείγματος δήλωσαν ότι ποτέ δεν αντιγράφει σε σχολικές εργασίες και 2,1% (9) του δείγματος δήλωσαν ότι αντιγράφει σε σχολικές εργασίες πάντα.

Στη δήλωση «Ολοκληρώνει εργασίες και άλλα καθήκοντα μόνος του» απάντησαν 426 εκπαιδευτικοί, από τους οποίους οι 177 (41,5%) πιστεύουν ότι ολοκληρώνει εργασίες και καθήκοντα μόνος του σπάνια και 171 (40,1%) πιστεύουν ότι ολοκληρώνει εργασίες μόνος του μερικές φορές. Ενώ 67 (15,7%) θεωρούν ότι ολοκληρώνει εργασίες μόνος του συχνά. Από τα παραπάνω και σύμφωνα με τη δήλωση προκύπτουν τα εξής: α) η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (81,6%) δηλώνουν ότι ένας μαθητής με χαμηλή σχολική επίδοση ολοκληρώνει εργασίες και άλλα καθήκοντα μόνος του από σπάνια μέχρι μερικές φορές και β) το 1,9% (8) του δείγματος πιστεύει ότι ποτέ δεν ολοκληρώνει εργασίες και μόλις το 0,7% (3) ότι ολοκληρώνει τις εργασίες πάντα.

Στη δήλωση «Ζητά διευκρίνιση των οδηγιών με κατάλληλο τρόπο» απάντησαν 420 εκπαιδευτικοί, από τους οποίους οι 167 (39,8%) θεωρούν ότι ζητούν διευκρίνιση των οδηγιών με κατάλληλο τρόπο σπάνια, και 148 (35,2%) νομίζουν ότι ζητούν διευκρίνιση μερικές φορές. Ενώ, 84 (29%) εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ζητούν διευκρίνιση συχνά. Από τα παραπάνω και σύμφωνα με τη δήλωση προκύπτουν τα εξής: α) το 75% (315) του δείγματος θεωρεί ότι ένας μαθητής με χαμηλή σχολική επίδοση ζητά διευκρίνιση των οδηγιών με κατάλληλο τρόπο από σπάνια έως μερικές φορές και β) ότι μόλις ένα ποσοστό 2,6% (11) θεωρεί ότι ένας μαθητής δεν ζητά διευκρίνιση ποτέ και μόλις το 2,4% (10) του δείγματος ότι πάντα ζητά διευκρίνιση.

Στη δήλωση «Στη σχολική τάξη προσαρμόζεται κατάλληλα από τη μια δραστηριότητα στην άλλη» απάντησαν 426 εκπαιδευτικοί από τους οποίους οι 209 (49,1%) θεωρούν ότι προσαρμόζονται κατάλληλα μερικές φορές και 154 (36,2%) πιστεύουν ότι προσαρμόζονται κατάλληλα σπάνια. Ακόμη, 55 (12,9%) εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι προσαρμόζονται κατάλληλα συχνά. Από τα παραπάνω και σύμφωνα με τη δήλωση προκύπτουν τα εξής: α) σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί (49,1%) θεωρούν ότι ο μαθητής με χαμηλή σχολική επίδοση προσαρμόζεται κατάλληλα από τη μια

δραστηριότητα στην άλλη μέσα στη σχολική τάξη μερικές φορές και β) 1,6% του δείγματος θεωρούν ότι δεν προσαρμόζεται κατάλληλα ποτέ και μόλις το 0,2% του δείγματος θεωρούν ότι πάντα προσαρμόζονται.

1 ^η θεματική Ενότητα	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΠΟΤΕ		ΣΠΑΝΙΑ		ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ		ΣΥΧΝΑ		ΠΑΝΤΑ	
		Αριθμός	Ποσοστό %	Αριθμός	Ποσοστό %	Αριθμός	Ποσοστό %	Αριθμός	Ποσοστό %	Αριθμός	Ποσοστό %
Γνωστική Συμπεριφορά	Ολοκληρώνει έγκαιρα τις εργασίες που του ανατίθενται (1)	11	2,6 %	155	36,3%	16 9	39,6%	50	11,7%	42	9,8%
	Συμμετέχει αποτελεσματικά σε ομαδικές συζητήσεις (2)	8	1,9 %	133	31,1%	20 9	48,8%	77	18%	1	0,1%
Γνωστική Συμπεριφορά	Ακούει τις οδηγίες του εκπαιδευτικού και τις φέρνει σε πέρας (4)	8	1,9 %	112	26,4%	24 3	57,2%	62	14,6%	0	0%
	Αντιγράφει σε σχολικές εργασίες (5)	4	0,9 %	61	14,3%	17 7	41,5%	17 6	41,2%	9	2,1%
	Ολοκληρώνει εργασίες και άλλα καθήκοντα μόνος του (6)	8	1,9 %	177	41,5%	17 1	40,1%	67	15,7%	3	0,7%
	Ζητά διευκρίνιση των οδηγιών με κατάλληλο τρόπο (22)	11	2,6 %	167	39,8%	14 8	35,2%	84	20%	10	2,4%
	Στη σχολική τάξη προσαρμόζεται κατάλληλα από τη μια δραστηριότητα στην άλλη (34)	7	1,6 %	154	36,2%	20 9	49,1%	55	12,9%	1	0,2%

Πίνακας 1

Σύμφωνα με τον πίνακα 2, στη δήλωση «Ενεργεί παρορμητικά ή χωρίς να σκεφθεί», απάντησαν 426 εκπαιδευτικοί, από τους οποίους οι 218 (51,2%) θεωρούν ότι ενεργεί παρορμητικά συχνά και 130 (30,5%) ότι ενεργεί παρορμητικά μερικές φορές. Ακόμη, 39 (9,2%) απάντησαν ότι σπάνια ενεργούν παρορμητικά και 37 (8,7%) απάντησαν ότι πάντα ενεργούν παρορμητικά. Από τα παραπάνω και σύμφωνα με τη δήλωση προκύπτουν τα εξής: α) το 51,2% του δείγματος θεωρεί ότι ένας μαθητής με χαμηλή

σχολική επίδοση ενεργεί παρορμητικά και χωρίς να σκεφθεί συχνά και β) μόλις το 0,5% του δείγματος πιστεύει ότι δεν ενεργεί ποτέ παρορμητικά.

Στη δήλωση «Επαινεί το χαρακτήρα ή τα επιτεύγματα των άλλων» απάντησαν συνολικά 423 εκπαιδευτικοί, από τους οποίους οι 213 (50,4%) θεωρούν ότι επαινεί το χαρακτήρα των άλλων μερικές φορές και 140 (33,1%) ότι επαινεί τους άλλους σπάνια. Ακόμη, 58 (13,7%) εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι επαινούν τους άλλους συχνά, μόλις 11 (2,6%) θεωρούν ότι ποτέ δεν επαινούν τους άλλους και μόνο 1 (0,2%) θεωρεί ότι πάντα επαινεί τα επιτεύγματα των άλλων. Από τα παραπάνω και σύμφωνα με τη δήλωση προκύπτει ότι οι μισοί εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι ένας μαθητής με χαμηλή σχολική επίδοση επαινεί το χαρακτήρα ή τα επιτεύγματα των άλλων μερικές φορές.

Στη δήλωση «Κατανοεί τα προβλήματα και τις ανάγκες των άλλων μαθητών» απάντησαν 426 εκπαιδευτικοί, από τους οποίους οι 202 (47,4%) θεωρούν ότι κατανοεί τα προβλήματα και τις ανάγκες των άλλων μαθητών μερικές φορές, 151 (35,4%) πιστεύουν ότι σπάνια κατανοούν τις ανάγκες των άλλων, και 63 (14,8%) πιστεύουν ότι κατανοούν τους άλλους μαθητές συχνά. Από τα παραπάνω και σύμφωνα με τη δήλωση προκύπτουν τα εξής: α) το 47,4% των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι ένας μαθητής με χαμηλή σχολική επίδοση κατανοεί τα προβλήματα και τις ανάγκες των άλλων μαθητών μερικές φορές και β) μόλις το 2,3% του δείγματος συγκεντρώνεται στη διαβάθμιση «ποτέ» και γ) δεν υπάρχουν απαντήσεις στη διαβάθμιση «πάντα».

Στη δήλωση «έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση» απάντησαν 429 εκπαιδευτικοί, από τους οποίους οι 192 (44,9%) θεωρούν ότι τα παιδιά με χαμηλή σχολική επίδοση έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση μερικές φορές, 162 (37,9%) ότι έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση συχνά και 43 (10%) ότι έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση σπάνια. Από τα παραπάνω και σύμφωνα με τη δήλωση προκύπτουν τα εξής: α) Τα μεγαλύτερα ποσοστά συγκεντρώνονται στις διαβαθμίσεις «μερικές φορές» με ποσοστό 44,9% και «συχνά» με ποσοστό 37,9% του δείγματος και β) μόλις το 5,6%(24) του δείγματος συγκεντρώνεται στη διαβάθμιση «πάντα» και το 1,6% (7) συγκεντρώνεται στη διαβάθμιση «ποτέ».

Στη δήλωση «Αισθάνεται μόνος στο σχολείο» απάντησαν 426 εκπαιδευτικοί, από τους οποίους οι 247 (58%) θεωρούν ότι αισθάνεται μόνος στο σχολείο μερικές φορές, 74 (17,4%) απάντησαν ότι αισθάνεται μόνος συχνά και 59 (13,8%) απάντησαν ότι

αισθάνεται μόνος σπάνια. Ενώ, 39 (9,2%) και 7 (1,6%) βρίσκονται στη διαβάθμιση «πάντα» και «ποτέ» αντίστοιχα. Από τα παραπάνω και σύμφωνα με τη δήλωση προκύπτει ότι περισσότερο από το μισό ποσοστό του δείγματος (58%) θεωρούν ότι ένας μαθητής με χαμηλή σχολική επίδοση αισθάνεται μόνος του στο σχολείο μερικές φορές.

Στη δήλωση «Αντιμιλά στον εκπαιδευτικό ή σε άλλο μέλος του σχολικού προσωπικού» απάντησαν συνολικά 425 εκπαιδευτικοί από τους οποίους οι 227 (53,4%) δήλωσαν ότι αντιμιλά μερικές φορές, 139 (32,7%) θεωρούν ότι αντιμιλά σπάνια και 38 (8,9%) δήλωσαν ότι συχνά αντιμιλά στους εκπαιδευτικούς. Από τα παραπάνω και σύμφωνα με τη δήλωση προκύπτουν τα εξής: α) το 53,4% του δείγματος θεωρεί ότι ένας μαθητής με χαμηλή σχολική επίδοση αντιμιλά στον εκπαιδευτικό ή σε άλλο μέλος του σχολικού προσωπικού μερικές φορές και μόλις το 4,7% και 0,2% του δείγματος συγκεντρώνεται στη διαβάθμιση «ποτέ» και «πάντα» αντίστοιχα.

Στη δήλωση «Αποζητά σε υπερβολικό βαθμό την προσοχή του εκπαιδευτικού» απάντησαν 429 εκπαιδευτικοί, από τους οποίους οι 195 (45,6%) θεωρούν ότι αποζητά την προσοχή του εκπαιδευτικού σε υπερβολικό βαθμό μερικές φορές. Παρατηρούμε ότι 119 (27,8) εκπαιδευτικοί συγκεντρώνονται στη διαβάθμιση «συχνά» και 88 (20,6%) στη διαβάθμιση «σπάνια». Ενώ μόλις 16 (3,7%) και 10 (2,3%) εκπαιδευτικοί συγκεντρώνονται στη διαβάθμιση «πάντα» και «ποτέ» αντίστοιχα. Από τα παραπάνω και σύμφωνα με τη δήλωση προκύπτει ότι μεγάλο ποσοστό του δείγματος των εκπαιδευτικών (45,6%) θεωρεί ότι ένας μαθητής με χαμηλή σχολική επίδοση αποζητά σε υπερβολικό βαθμό την προσοχή του εκπαιδευτικού μερικές φορές.

Στη δήλωση «Γκρινιάζει και παραπονιέται» απάντησαν συνολικά 425 εκπαιδευτικοί, από τους οποίους 210 (49,4%) θεωρούν ότι γκρινιάζει και παραπονιέται μερικές φορές, 158 (37,2%) θεωρούν ότι παραπονιέται συχνά και 48 (11,3%) θεωρούν ότι παραπονιέται σπάνια. Και σ' αυτή τη δήλωση παρατηρούμε ότι μόλις 7 (1,6%) και 2 (0,5%) συγκεντρώνονται στη διαβάθμιση «πάντα» και «ποτέ» αντίστοιχα. Από τα παραπάνω και σύμφωνα με τη δήλωση προκύπτει ότι σχεδόν το μισό ποσοστό του δείγματος (49,4%) δηλώνει ότι ένας μαθητής με χαμηλή σχολική επίδοση γκρινιάζει και παραπονιέται μερικές φορές και το αμέσως μεγαλύτερο ποσοστό (37,2%) συγκεντρώνεται στη διαβάθμιση «συχνά».

Στη δήλωση «Προτρέπει άλλους μαθητές να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες» απάντησαν 425 εκπαιδευτικοί, από τους οποίους 140 (32,9%) και 130 (30,6%) θεωρούν ότι προτρέπει άλλους μαθητές να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες σπάνια και μερικές φορές αντίστοιχα. Παρατηρούμε ακόμη ότι 92 (21,6%) συγκεντρώνονται στη διαβάθμιση «συχνά» και 45 (10,6%) στη διαβάθμιση «πάντα», ενώ μόλις 18 (4,2%) συγκεντρώνονται στη διαβάθμιση «ποτέ». Από τα παραπάνω και σύμφωνα με τη δήλωση προκύπτει ότι τα μεγαλύτερα ποσοστά του δείγματος κατανέμονται στις διαβαθμίσεις «σπάνια» και «μερικές φορές». Με άλλα λόγια, το 63,5% του δείγματος των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι ένας μαθητής με χαμηλή σχολική επίδοση προτρέπει άλλους μαθητές να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες από σπάνια έως μερικές φορές.

Στη δήλωση «Συμπεριφέρεται σαν να είναι καλύτερος από τους άλλους» απάντησαν 425 εκπαιδευτικοί, από τους οποίους οι 218 (51,3%) θεωρούν ότι συμπεριφέρεται σαν να είναι καλύτερος σπάνια, 114 (26,8%) θεωρούν ότι συμπεριφέρεται σαν να είναι καλύτερος μερικές φορές. Παρατηρούμε ακόμη, ότι μόλις 47 (11,1%) και 42 (9,9%) συγκεντρώνονται στη διαβάθμιση «ποτέ» και «συχνά» αντίστοιχα. Από τα παραπάνω και σύμφωνα με τη δήλωση προκύπτουν τα εξής: α) το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (51,3%) συγκεντρώνεται στη διαβάθμιση «σπάνια» και επομένως θεωρεί ότι ένας μαθητής με χαμηλή σχολική επίδοση συμπεριφέρεται σαν να είναι καλύτερος από τους άλλους σπάνια και β) μόλις το 0,9% (4) του δείγματος συγκεντρώνεται στη διαβάθμιση «πάντα».

Στη δήλωση «Είναι διεκδικητικός με τρόπο κατάλληλο όταν χρειάζεται» απάντησαν συνολικά 425 εκπαιδευτικοί από τους οποίους 204 (48%) συγκεντρώνονται στη διαβάθμιση «μερικές φορές», 117 (27,5%) βρίσκονται στη διαβάθμιση «σπάνια» και 72 (16,9%) βρίσκονται στη διαβάθμιση «συχνά». Παρατηρούμε ότι μόλις 25 (5,9%) θεωρούν ότι είναι διεκδικητικός με κατάλληλο τρόπο πάντα ενώ μόνο 7 (1,6%) θεωρούν ότι ποτέ δεν είναι διεκδικητικός με κατάλληλο τρόπο. Από τα παραπάνω και σύμφωνα με τη δήλωση προκύπτουν τα εξής: α) σχεδόν το μισό ποσοστό του δείγματος (48%) δηλώνουν ότι ένας μαθητής με χαμηλή σχολική επίδοση είναι διεκδικητικός με τρόπο κατάλληλο όταν χρειάζεται μερικές φορές και β) αμέσως μετά το 27,5% του δείγματος βρίσκεται στη διαβάθμιση «σπάνια».

Στη δήλωση «Ενοχλεί και παρεμποδίζει άλλους μαθητές» απάντησαν συνολικά 426 εκπαιδευτικοί από τους οποίους 205 (48,1%) θεωρούν ότι ενοχλεί και παρεμποδίζει

άλλους μαθητές συχνά, 146 (34,3%) θεωρούν ότι τους ενοχλεί μερικές φορές και 55 (12,9) θεωρούν ότι τους ενοχλεί σπάνια. Από τα παραπάνω και σύμφωνα με τη δήλωση προκύπτουν τα εξής: α) μεγάλο ποσοστό του δείγματος (48,1%) πιστεύουν ότι ένας μαθητής με χαμηλή σχολική επίδοση ενοχλεί και παρεμποδίζει άλλους μαθητές συχνά και β) μόλις το 2,8% (11) των εκπαιδευτικών συγκεντρώνεται στη διαβάθμιση «πάντα» και μόνο το 1,9% (8) του δείγματος συγκεντρώνεται στη διαβάθμιση «ποτέ».

Στη δήλωση «Επιζητείται η συμμετοχή του σε δραστηριότητες από τους συμμαθητές του» απάντησαν συνολικά 427 εκπαιδευτικοί, από τους οποίους οι 211 (49,4%) θεωρούν ότι επιζητείται η συμμετοχή τους μερικές φορές, 138 (32,3%) δηλώνουν ότι επιζητείται η συμμετοχή τους σπάνια και 65 (15,2%) δηλώνουν ότι επιζητείται η συμμετοχή τους συχνά. Από τα παραπάνω και σύμφωνα με τη δήλωση προκύπτουν τα εξής: α) σχεδόν οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς και σε ποσοστό 49,4% θεωρούν ότι ένας μαθητής με χαμηλή σχολική επίδοση μερικές φορές επιζητείται η συμμετοχή του σε δραστηριότητες από τους συμμαθητές του και β) το 2,6% του δείγματος συγκεντρώνεται στη διαβάθμιση «ποτέ» και μόνο το 0,5% (2) του δείγματος βρίσκεται στη διαβάθμιση «πάντα».

Στη δήλωση «Έχει καλές ηγετικές ικανότητες» απάντησαν 427 εκπαιδευτικοί, από τους οποίους οι 169 (39,6%) θεωρούν ότι έχει ηγετικές ικανότητες μερικές φορές, 149 (34,9%) θεωρούν ότι σπάνια έχει ηγετικές ικανότητες και 97 (22,7%) πιστεύουν ότι συχνά έχει ηγετικές ικανότητες. Ακόμη, παρατηρούμε ότι μόλις 11 (2,6%) θεωρούν ότι ποτέ δεν έχει καλές ηγετικές ικανότητες ενώ μόνο 1 (0,2%) εκπαιδευτικός θεωρεί ότι πάντα έχει καλές ηγετικές ικανότητες. Από τα παραπάνω και σύμφωνα με τη δήλωση προκύπτει ότι η πλειοψηφία του δείγματος (74,5%) θεωρεί ότι ένας μαθητής με χαμηλή σχολική επίδοση έχει καλές ηγετικές ικανότητες από μερικές φορές έως σπάνια.

Στη δήλωση «Κάνει εύκολα τα άλλα παιδιά στο σχολείο να τον συμπαθήσουν» απάντησαν 426 εκπαιδευτικοί από τους οποίους οι 189 (44,4%) συγκεντρώνονται στη διαβάθμιση «μερικές φορές», 124 (29,1%) συγκεντρώνονται στη διαβάθμιση «συχνά» και 106 συγκεντρώνονται στη διαβάθμιση «σπάνια». Ενώ παρατηρούμε ότι μόνο 4 (0,9%) και 2 (0,5%) κατανέμονται στις διαβαθμίσεις «πάντα» και «ποτέ» αντίστοιχα. Από τα παραπάνω και σύμφωνα με τη δήλωση προκύπτει ότι το

μεγαλύτερο ποσοστό (44,4%) των εκπαιδευτικών θεωρεί ο μαθητής με χαμηλή σχολική επίδοση κάνει εύκολα τα άλλα παιδιά στο σχολείο να τον συμπαθήσουν μερικές φορές.

Στη δήλωση «Κατηγορεί άλλους μαθητές για προβλήματα που δημιουργούνται» απάντησαν συνολικά 424 εκπαιδευτικοί, από τους οποίους 158 (37,3%) θεωρεί ότι κατηγορεί τους άλλους μερικές φορές, 123 (29%) πιστεύει ότι τους κατηγορεί συχνά και 119 (28,1%) πιστεύει ότι τους κατηγορεί σπάνια. Παρατηρούμε ότι μόλις 15 (3,5%) και 9 (2,1%) εκπαιδευτικοί συγκεντρώνονται στις διαβαθμίσεις «ποτέ» και «πάντα» αντίστοιχα. Από τα παραπάνω και σύμφωνα με τη δήλωση προκύπτει ότι το 94% τον εκπαιδευτικών θεωρεί ότι ένας μαθητής με χαμηλή σχολική επίδοση κατηγορεί άλλους μαθητές για προβλήματα που δημιουργούνται από σπάνια έως συχνά.

Στη δήλωση «Μπλέκεται σε καβγάδες» απάντησαν συνολικά 423 εκπαιδευτικοί, από τους οποίους 163 (38,5%) δηλώνουν ότι συχνά μπλέκονται σε καβγάδες, 156 (36,9%) πιστεύουν ότι μπλέκονται σε καβγάδες μερικές φορές και 89 (21%) πιστεύουν ότι σπάνια μπλέκονται σε καβγάδες. Και εδώ παρατηρούμε μικρά ποσοστά στις διαβαθμίσεις «πάντα» και «ποτέ» με ποσοστό 2,6% και 0,9% αντίστοιχα. Από τα παραπάνω και σύμφωνα με τη δήλωση προκύπτει ότι το 75,4% των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι ένας μαθητής με χαμηλή σχολική επίδοση μπλέκεται σε καβγάδες από συχνά έως μερικές φορές.

Στη δήλωση «Προσφέρεται να βοηθήσει άλλους μαθητές όταν χρειάζεται» απάντησαν συνολικά 420 εκπαιδευτικοί, από τους οποίους μεγάλα ποσοστά συγκεντρώνονται στις διαβαθμίσεις «μερικές φορές» και «σπάνια» με ποσοστά 41,7% (179) και 41,3% (177) αντίστοιχα. Παρατηρούμε ότι μικρότερα ποσοστά συγκεντρώνονται στις διαβαθμίσεις «συχνά» και «ποτέ» με ποσοστό 10,2% (43) και 4,8% (20) αντίστοιχα. Από τα παραπάνω και σύμφωνα με τη δήλωση προκύπτουν τα εξής: α) το 84,7% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι ένας μαθητής με χαμηλή σχολική επίδοση προσφέρεται να βοηθήσει άλλους μαθητές από μερικές φορές έως σπάνια και β) μόνο 1 εκπαιδευτικός (0,2%) θεωρεί ότι πάντα προσφέρεται να βοηθήσει τους άλλους.

	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΠΟΤΕ	ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ	ΣΥΧΝΑ	ΠΑΝΤΑ
--	-----------	------	--------	---------	-------	-------

						ΦΟΡΕΣ					
2 ^η θεματική Ενότητα	Ενεργεί παρορμητικά ή χωρίς να σκεφθεί (16)	2	0,5%	39	9,2%	13 0	30,5%	21 8	51,2%	37	8,7%
	Επαινεί το χαρακτήρα ή τα επιτεύγματα των άλλων (19)	11	2,6%	140	33,1%	21 3	50,4%	58	13,7%	1	0,2%
	Κατανοεί τα προβλήματα και τις ανάγκες των άλλων μαθητών (27)	10	2,3%	151	35,4%	20 2	47,4%	63	14,8%	0	0%
Κοινωνικο- συναισθηματικ ή Συμπεριφορά	Έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση (36)	7	1,6%	43	10%	19 2	44,9%	16 2	37,9%	24	5,6%
	Αισθάνεται μόνος στο σχολείο (3)	7	1,6%	59	13,8%	24 7	58%	74	17,4%	39	9,2%
	Αντιμιά στον εκπαιδευτικό ή σε άλλο μέλος του σχολικού προσωπικού (7)	20	4,7%	139	32,7%	22 7	53,4%	38	8,9%	1	0,2%
	Αποζητά σε υπερβολικό βαθμό την προσοχή του εκπαιδευτικού (9)	10	2,3%	88	20,6%	19 5	45,6%	11 9	27,8%	16	3,7%
	Γκρινιάζει και παραπονιέται (10)	2	0,5%	48	11,3%	21 0	49,4%	15 8	37,2%	7	1,6%
	Προτρέπει άλλους μαθητές να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες (12)	18	4,2%	140	32,9%	13 0	30,6%	92	21,6%	45	10,6%
	Συμπεριφέρεται σαν να είναι καλύτερος από τους άλλους (13)	47	11,1%	218	51,3%	11 4	26,8%	42	9,9%	4	0,9%
	Είναι διεκδικητικός με τρόπο κατάλληλο όταν χρειάζεται (15)	7	1,6%	117	27,5%	20 4	48%	72	16,9%	25	5,9%
	Ενοχλεί και παρεμποδίζει άλλους μαθητές (17)	8	1,9%	55	12,9%	14 6	34,3%	20 5	48,1%	12	2,8%
	Επιζητείται η συμμετοχή του σε δραστηριότητες από τους συμμαθητές του (20)	11	2,6%	138	32,3%	21 1	49,4%	65	15,2%	2	0,5%
	Έχει καλές ηγετικές ικανότητες (21)	11	2,6%	149	34,9%	16 9	39,6%	97	22,7%	1	0,2%
	Κάνει εύκολα τα άλλα παιδιά στο σχολείο να τον συμπαθήσουν (26)	2	0,5%	106	24,9%	18 9	44,4%	12 4	29,1%	4	0,9%

Κατηγορεί άλλους μαθητές για προβλήματα που δημιουργούνται (28)	15	3,5%	119	28,1%	15	37,3%	12	29%	9	2,1%
Μπλέκεται σε καβγάδες (30)	4	0,9%	89	21%	15	36,9%	16	38,5%	11	2,6%
Προσφέρεται να βοηθήσει άλλους μαθητές όταν χρειάζεται (32)	20	4,8%	177	42,1%	17	42,6%	43	10,2%	1	0,2%

Σύμφωνα με τον πίνακα 3, στη δήλωση «Οι γονείς του παίρνουν μέρος σε εκδηλώσεις του συλλόγου γονέων του σχολείου» απάντησαν συνολικά 427 εκπαιδευτικοί, από τους οποίους 214 (50,1%) εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι παίρνουν μέρος μερικές φορές. 125 (29,3%) εκπαιδευτικοί συγκεντρώνονται στη διαβάθμιση «σπάνια» ενώ μόλις 79 (18,5%) θεωρεί ότι παίρνουν μέρος συχνά. Από τα παραπάνω και σύμφωνα με τη δήλωση προκύπτουν τα εξής: α) το μισό ποσοστό του δείγματος (50,1%) θεωρεί ότι οι γονείς ενός μαθητή με χαμηλή σχολική επίδοση παίρνουν μέρος σε εκδηλώσεις του συλλόγου γονέων του σχολείου μερικές φορές και β) μόνο το 2,1% του δείγματος θεωρεί ότι δεν παίρνουν μέρος ποτέ, ενώ στη διαβάθμιση «πάντα» δεν συγκεντρώθηκε ποσοστό.

Στη δήλωση «Οι γονείς του δείχνουν την ικανοποίησή τους όταν παίρνει καλούς βαθμούς» απάντησαν συνολικά 427 εκπαιδευτικοί από τους οποίους οι 154 (36,1%) θεωρούν ότι δείχνουν την ικανοποίησή τους συχνά, 134 (31,4%) θεωρούν ότι δείχνουν την ικανοποίησή τους μερικές φορές και 98 (23%) πιστεύουν ότι δείχνουν την ικανοποίησή τους πάντα. Ακόμη παρατηρούμε ότι μόλις 40 (9,4%) συγκεντρώνονται στη διαβάθμιση «σπάνια». Από τα παραπάνω και σύμφωνα με τη δήλωση προκύπτουν τα εξής: α) το 67,5% του δείγματος θεωρεί ότι οι γονείς ενός μαθητή με χαμηλή σχολική επίδοση δείχνουν την ικανοποίησή τους όταν παίρνει καλούς βαθμούς από συχνά έως μερικές φορές και β) μόνο το 0,2% του δείγματος συγκεντρώνεται στη διαβάθμιση «ποτέ».

Στη δήλωση «Οι γονείς του τον συμβουλεύουν για το πώς να περάσει την ελεύθερη ώρα του» απάντησαν συνολικά 425 εκπαιδευτικοί, από τους οποίους 176 (41,4%) θεωρούν ότι τον συμβουλεύουν για το πώς θα περάσει την ελεύθερη ώρα του μερικές φορές, 142 (33,4%) θεωρούν ότι τους συμβουλεύουν σπάνια, 84 (19,8%) πιστεύουν ότι τους συμβουλεύουν συχνά και 20 (4,7%) πιστεύουν ότι δεν τους συμβουλεύουν ποτέ. Από τα παραπάνω και σύμφωνα με τη δήλωση προκύπτουν τα εξής: α) οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (41,4%) θεωρούν ότι οι

γονείς των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση θεωρούν ότι τον συμβουλεύουν για το πώς να περάσει την ελεύθερη ώρα του μερικές φορές και β) μόνο το 0,7% των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι τους συμβουλεύει πάντα.

Στη δήλωση «Οι γονείς του, όταν τους λέει πως δεν έχει μελέτη για την επόμενη μέρα, δεν το/τη πιστεύουν αμέσως και το διερευνούν» απάντησαν συνολικά 426 εκπαιδευτικοί. Παρατηρούμε ότι τα περισσότερα ποσοστά συγκεντρώνονται στις διαβαθμίσεις «μερικές φορές» και «συχνά» με ποσοστά 36,9% (157) και 36,4% (155) αντίστοιχα. Ενώ τα υπόλοιπα ποσοστά κατανέμονται στις διαβαθμίσεις «σπάνια» με 16,9% (72), «πάντα» με 7,5% και «ποτέ» με 2,3% (10). Από τα παραπάνω και σύμφωνα με τη δήλωση προκύπτει ότι οι πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (73,3%) θεωρούν ότι οι γονείς των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση, όταν τους λέει πως δεν έχει μελέτη για την επόμενη μέρα, δεν το/τη πιστεύουν αμέσως και το διερευνούν από μερικές φορές έως συχνά.

Στη δήλωση «Οι γονείς του επισκέπτονται το σχολείο για να μιλήσουν με το δάσκαλο του» απάντησαν συνολικά 426 εκπαιδευτικοί. Παρατηρούμε ότι τα μεγαλύτερα ποσοστά του δείγματος συγκεντρώνονται στις διαβαθμίσεις «μερικές φορές» και «σπάνια» με ποσοστό 47,2% (201) και 38,3% (163) αντίστοιχα. Τα υπόλοιπα ποσοστά κατανέμονται στις διαβαθμίσεις «πάντα» και «ποτέ» με ποσοστά 9,4% (40) και 5,2% (22) αντίστοιχα. Από τα παραπάνω και σύμφωνα με τη δήλωση προκύπτουν τα εξής: α) η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (85,5%) θεωρεί ότι οι γονείς των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση επισκέπτονται το σχολείο για να μιλήσουν με το δάσκαλο του από μερικές φορές έως σπάνια και β) κανένα ποσοστό δεν συγκεντρώθηκε στη διαβάθμιση «πάντα».

Στη δήλωση «Οι γονείς του φοβούνται πως δεν θα τα πάει καλά με την επίδοσή του στο σχολείο» απάντησαν 424 εκπαιδευτικοί. Παρατηρούμε ότι τα μεγαλύτερα ποσοστά του δείγματος συγκεντρώνονται στις διαβαθμίσεις «συχνά» και «μερικές φορές» με ποσοστό 42,9% (182) και 33,5% (142) αντίστοιχα. Ενώ τα υπόλοιπα ποσοστά κατανέμονται στις διαβαθμίσεις «σπάνια» με ποσοστό 16% (68) και «πάντα» με ποσοστό 6,4% (27). Από τα παραπάνω και σύμφωνα με τη δήλωση προκύπτουν τα εξής: α) η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (86,4%) θεωρούν ότι οι γονείς των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση φοβούνται πως δεν θα τα πάει καλά με την επίδοσή του στο σχολείο από συχνά έως μερικές φορές και β) μόνο το 1,2% (5) των εκπαιδευτικών θεωρούν πως οι γονείς δεν φοβούνται ποτέ για το αν θα τα πάει καλά με την επίδοσή του στο σχολείο.

Στη δήλωση «Οι γονείς του θεωρούν ότι η σχολική επίδοση του παιδιού τους είναι πολύ σημαντικό πράγμα για αυτούς» απάντησαν συνολικά 426 εκπαιδευτικοί από τους οποίους 202 (47,4%) θεωρούν ότι για τους γονείς η σχολική επίδοση του παιδιού τους είναι πολύ σημαντικό πράγμα για αυτούς μερικές φορές, 105 (24,6%) πιστεύουν ότι είναι σημαντικό για τους γονείς σπάνια και 93 (21,8%) θεωρούν ότι είναι σημαντικό για τους γονείς συχνά. Μόλις 15 (3,5%) συγκεντρώνονται στη διαβάθμιση «πάντα» και 11 (2,6%) συγκεντρώνονται στη διαβάθμιση «ποτέ». Από τα παραπάνω και σύμφωνα με τη δήλωση προκύπτει ότι μεγάλο ποσοστό του δείγματος δηλώνει ότι οι γονείς των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση θεωρούν ότι η σχολική επίδοση του παιδιού τους είναι πολύ σημαντικό πράγμα για αυτούς μερικές φορές.

Στη δήλωση « Οι γονείς του το στέλνουν σε ιδιαίτερα μαθήματα για να αναπτύξει τα ενδιαφέροντά του (π.χ. τέχνη, μουσική, αθλητισμό)» απάντησαν συνολικά 424 εκπαιδευτικοί. Παρατηρούμε ότι τα μεγαλύτερα ποσοστά συγκεντρώνονται στη διαβάθμιση «μερικές φορές» με ποσοστό 50,9% (216). Τα υπόλοιπα ποσοστά κατανέμονται στις διαβαθμίσεις «σπάνια» με ποσοστό 25% (106), στη διαβάθμιση «συχνά» με ποσοστό 19,3% (82) και στη διαβάθμιση «ποτέ» με ποσοστό μόλις 4,7% (20). Από τα παραπάνω και σύμφωνα με τη δήλωση προκύπτουν τα εξής: α) οι μισοί εκπαιδευτικοί του δείγματος (50,9%) θεωρούν ότι οι γονείς των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση το στέλνουν σε ιδιαίτερα μαθήματα για να αναπτύξει τα ενδιαφέροντά του, όπως τέχνη, μουσική, αθλητισμό, μερικές φορές και β) κανένας εκπαιδευτικός δεν δηλώνει ότι οι γονείς πάντα στέλνουν το παιδί τους σε ιδιαίτερα μαθήματα.

Στη δήλωση «Οι γονείς του τον βοηθούν στα μαθήματά του (στο σπίτι)» απάντησαν συνολικά 423 εκπαιδευτικοί, από τους οποίους οι 197 (46,6%) θεωρούν ότι τους βοηθούν στο σπίτι μερικές φορές, 100 (23,6%) εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τους βοηθούν συχνά, 87 (20,6%) ότι τους βοηθούν σπάνια. Παρατηρούμε ότι μόλις 24 (5,7%) εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν τους βοηθούν ποτέ και μόλις 15 (3,5%) ότι τους βοηθούν πάντα. Από τα παραπάνω και σύμφωνα με τη δήλωση προκύπτουν τα εξής: το μεγαλύτερο ποσοστό (46,6%) των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι γονείς των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση τον βοηθούν στα μαθήματά του στο σπίτι μερικές φορές και β) τα αμέσως μικρότερα ποσοστά κατανέμονται στις διαβαθμίσεις «συχνά» και «σπάνια» με ποσοστό 23,6% και 20,6% αντίστοιχα.

Στη δήλωση «Οι γονείς του ενδιαφέρονται για την ανάπτυξη της ευρύτερης προσωπικότητάς του» απάντησαν συνολικά 422 εκπαιδευτικοί, από τους οποίους 186 (44,3%) θεωρούν ότι οι γονείς τους ενδιαφέρονται μερικές φορές, 138 (32,7%) θεωρούν ότι ενδιαφέρονται σπάνια και 86 (20,4%) πιστεύουν ότι ενδιαφέρονται συχνά. Παρατηρούμε ότι μικρά ποσοστά

συγκεντρώνονται στις διαβαθμίσεις «ποτέ» και «πάντα» με ποσοστό 1,9% (8) και 0,9% (4) αντίστοιχα. Από τα παραπάνω και σύμφωνα με τη δήλωση προκύπτει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (44,3%) θεωρούν ότι οι γονείς των παιδιών με χαμηλή σχολική επίδοση ενδιαφέρονται για την ανάπτυξη της ευρύτερης προσωπικότητάς του μερικές φορές.

Στη δήλωση « Οι γονείς του θέλουν να ξέρουν με ποια παιδιά κάνει παρέα τα απογεύματα» απάντησαν συνολικά 429 εκπαιδευτικοί, από τους οποίους οι 140 (32,9%) πιστεύουν ότι οι γονείς τους θέλουν να ξέρουν με ποια παιδιά κάνει παρέα μερικές φορές. 107 (25,2%) και 99 (23,3%) εκπαιδευτικοί κατανέμονται στις διαβαθμίσεις «συχνά» και «σπάνια» αντίστοιχα. Ενώ, μόλις 66 (15,5%) θεωρούν ότι πάντα θέλουν να ξέρουν με ποια παιδιά κάνει παρέα τα απογεύματα. Από τα παραπάνω και σύμφωνα με τη δήλωση προκύπτουν τα εξής: α) τα ποσοστά του δείγματος κατανέμονται στις διαβαθμίσεις «μερικές φορές», «συχνά» και «σπάνια» με 32,9%, 25,2% και 23,3% αντίστοιχα και β) μόλις το 3,1% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι ποτέ δεν θέλουν να ξέρουν με ποια παιδιά κάνει παρέα.

	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΠΟΤΕ		ΣΠΑΝΙΑ		ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ		ΣΥΧΝΑ		ΠΑΝΤΑ	
		Αριθμός	Ποσοστό	Αριθμός	Ποσοστό	Αριθμός	Ποσοστό	Αριθμός	Ποσοστό	Αριθμός	Ποσοστό
3 ^η Θεματική Ενότητα	Οι γονείς του παίρνουν μέρος σε εκδηλώσεις του συλλόγου γονέων του σχολείου (8)	9	2,1%	125	29,3%	21 4	50,1%	79	18,5%	0	0%
	Οι γονείς του δείχνουν την ικανοποίησή τους όταν παίρνει καλούς βαθμούς (11)	1	0,2%	40	9,4%	13 4	31,4%	15 4	36,1%	98	23%
	Οι γονείς του τον συμβουλεύουν για το πώς να περάσει την ελεύθερη ώρα του (14)	20	4,7%	142	33,4%	17 6	41,4%	84	19,8%	3	0,7%
Γονεϊκή Εμπλοκή	Οι γονείς του, όταν τους λείπει πως δεν έχει μελέτη για την επόμενη μέρα, δεν τον πιστεύουν αμέσως και το διερευνούν (18)	10	2,3%	72	16,9%	15 7	36,9%	15 5	36,4%	32	7,5%
	Οι γονείς του επισκέπτονται το σχολείο για να μιλήσουν με το δάσκαλό του (23)	22	5,2%	163	38,3%	20 1	47,2%	40	9,4%	0	0%
	Οι γονείς του φοβούνται πως δεν θα τα πάει καλά με την επίδοσή του στο σχολείο (24)	5	1,2%	68	16%	14 2	33,5%	18 2	42,9%	27	6,4%
	Οι γονείς του θεωρούν ότι η σχολική επίδοσή του παιδιού τους είναι πολύ σημαντικό πράγμα για αυτούς (25)	11	2,6%	105	24,6%	20 2	47,4%	93	21,8%	15	3,5%

Οι γονείς του τον στέλνουν σε ιδιαίτερα μαθήματα για να αναπτύξει τα ενδιαφέροντά του (πχ. Τέχνη, μουσική, αθλητισμό) (29)	20	4,7%	106	25%	21 6	50,9%	82	19,3%	0	0%
Οι γονείς του τον βοηθούν στα μαθήματά του στο σπίτι (31)	24	5,7%	87	20,6%	19 7	46,6%	10 0	23,6%	15	3,5%
Οι γονείς του ενδιαφέρονται για την ανάπτυξη της ευρύτερης προσωπικότητάς του (33)	8	1,9%	138	32,7%	18 6	44,1%	86	20,4%	4	0,9%
Οι γονείς του θέλουν να ξέρουν με ποια παιδιά κάνει παρέα τα απογεύματα (35)	13	3,1%	99	23,3%	14 0	32,9%	10 7	25,2%	66	15,5%

Πίνακας 3

Σύμφωνα με τον πίνακα 4, στη δήλωση «Οι μαθητές με χαμηλή επίδοση προέρχονται συνήθως από οικογένειες χαμηλού μορφωτικού-οικονομικού επιπέδου» απάντησαν συνολικά 426 εκπαιδευτικοί, από τους οποίους οι 257 (60,3%) δηλώνουν ότι συμφωνούν εν μέρει, 87 (20,4%) δηλώνουν ότι συμφωνούν, 61 (14,3%) δηλώνουν ότι διαφωνούν εν μέρει και μόλις 21 (4,9%) διαφωνούν. Από τα παραπάνω και σύμφωνα με τη δήλωση προκύπτει ότι οι πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (60,3%) συμφωνούν εν μέρει με το ότι οι μαθητές με χαμηλή επίδοση προέρχονται συνήθως από οικογένειες χαμηλού μορφωτικού-οικονομικού επιπέδου.

Στη δήλωση «Οι μαθητές με χαμηλή επίδοση προέρχονται συνήθως από μονογονεϊκές οικογένειες» απάντησαν συνολικά 425 εκπαιδευτικοί, από τους οποίους οι 171 (40,2%) διαφωνούν με αυτή τη δήλωση, 114 (26,8%) διαφωνούν εν μέρει, 103 (24,2%) συμφωνούν εν μέρει ενώ μόλις 37 (8,7%) δηλώνουν ότι συμφωνούν. Από τα παραπάνω και σύμφωνα με τη δήλωση προκύπτει ότι μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών (40,2%) διαφωνεί με το ότι οι μαθητές με χαμηλή επίδοση προέρχονται συνήθως από μονογονεϊκές οικογένειες.

Στη δήλωση «Οι μαθητές με χαμηλή επίδοση δεν έχουν καλές επαγγελματικές προοπτικές» απάντησαν συνολικά 422 εκπαιδευτικοί από τους οποίους 154 (36,5%) συμφωνούν εν μέρει, 140 (33,2%) διαφωνούν, 95 (22,5%) διαφωνούν εν μέρει και μόλις 33 (7,8%) συμφωνούν. Από τα παραπάνω και σύμφωνα με τη δήλωση παρατηρούμε ότι από τη μία το 36,5% του δείγματος συμφωνεί εν μέρει με το ότι οι

μαθητές με χαμηλή επίδοση δεν έχουν καλές επαγγελματικές προοπτικές και από την άλλη το 33,2% του δείγματος διαφωνεί με την παραπάνω δήλωση.

Στη δήλωση «Οι μαθητές με χαμηλή επίδοση δεν μπορούν να εκφραστούν (γραπτά ή προφορικά) με αποδεκτό τρόπο» απάντησαν συνολικά 426 εκπαιδευτικοί, από τους οποίους οι 232 (54,5%) συμφωνούν εν μέρει με το ότι οι μαθητές με χαμηλή επίδοση δεν μπορούν να εκφραστούν, 68 (16%) εκπαιδευτικοί συμφωνούν με αυτή τη δήλωση, 63 (14,8%) δηλώνουν ότι διαφωνούν και 62 (14,6%) δηλώνουν ότι διαφωνούν εν μέρει. Από τα παραπάνω και σύμφωνα με τη δήλωση προκύπτουν τα εξής: το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (54,5%) συμφωνούν εν μέρει με το ότι οι μαθητές με χαμηλή επίδοση δεν μπορούν να εκφραστούν (γραπτά ή προφορικά) με αποδεκτό τρόπο και β) τα υπόλοιπα ποσοστά κατανέμονται στις διαβαθμίσεις «συμφωνώ» με 16%, «διαφωνώ» με 14,8%, και «διαφωνώ εν μέρει» με 14,6%.

Στη δήλωση «Οι μαθητές με χαμηλή επίδοση προέρχονται συνήθως από οικογένειες χαμηλού οικονομικού επιπέδου» απάντησαν συνολικά 422 εκπαιδευτικοί, από τους οποίους 183 (43,4%) δηλώνουν ότι συμφωνούν εν μέρει. Παρατηρούμε ότι τα αμέσως επόμενα ποσοστά κατανέμονται στις διαβαθμίσεις «διαφωνώ» και «διαφωνώ εν μέρει» με ποσοστό 20,9% (88) και 20,1% (85) αντίστοιχα, ενώ το ποσοστό 15,2% (64) των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι συμφωνούν. Από τα παραπάνω και σύμφωνα με τη δήλωση προκύπτει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (43,4%) συμφωνούν εν μέρει με το ότι οι μαθητές με χαμηλή επίδοση προέρχονται συνήθως από οικογένειες χαμηλού οικονομικού επιπέδου.

Στη δήλωση «Το επάγγελμα των γονέων των μαθητών με χαμηλή επίδοση έχει υψηλό κύρος» απάντησαν 408 εκπαιδευτικοί, από τους οποίους 167 (40,9%) διαφωνούν εν μέρει, 146 (35,8%) διαφωνούν, 89 (21,8%) συμφωνούν εν μέρει, και μόλις 6 (1,5%) συμφωνούν. Από τα παραπάνω και σύμφωνα με τη δήλωση προκύπτει ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (76,7%) διαφωνούν εν μέρει και διαφωνούν με το ότι το επάγγελμα των γονέων των μαθητών με χαμηλή επίδοση έχει υψηλό κύρος.

Στη δήλωση «Η σχολική αποτυχία εξαρτάται από την κοινωνική καταγωγή των μαθητών» απάντησαν συνολικά 422 εκπαιδευτικοί, από τους οποίους οι 175 (41,5%) συμφωνούν εν μέρει και 114 (27%) διαφωνούν εν μέρει με αυτή τη δήλωση. Ακόμη, παρατηρούμε ότι 67 (15,9%) δηλώνουν ότι συμφωνούν και 66 (15,6%) δηλώνουν ότι διαφωνούν. Από τα παραπάνω και σύμφωνα με τη δήλωση προκύπτει ότι οι

περισσότεροι εκπαιδευτικοί και σε ποσοστό 41,5% συμφωνούν εν μέρει με το ότι η σχολική αποτυχία εξαρτάται από την κοινωνική καταγωγή των μαθητών.

Στη δήλωση «Στις μέρες μας όποιος έχει την οικονομική δυνατότητα να συμπληρώσει την δημόσια εκπαίδευση με την φροντιστηριακή έχει περισσότερες ευκαιρίες για επιτυχία» απάντησαν συνολικά 424 εκπαιδευτικοί. Παρατηρούμε ότι τα μεγαλύτερα ποσοστά του δείγματος συγκεντρώνονται στις διαβαθμίσεις «συμφωνώ» και «συμφωνώ εν μέρει» με ποσοστά 39,6% (168) και 38,4% (163) αντίστοιχα. Παρατηρούμε ότι 77 (18,2) εκπαιδευτικοί διαφωνούν εν μέρει με τη δήλωση αυτή και 16 (3,8%) δηλώνουν ότι διαφωνούν. Από τα παραπάνω και σύμφωνα με τη δήλωση προκύπτει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (78%) συγκεντρώνεται στις διαβαθμίσεις «συμφωνώ» και «συμφωνώ εν μέρει» με το ότι όποιος έχει την οικονομική δυνατότητα να συμπληρώσει την δημόσια εκπαίδευση με την φροντιστηριακή έχει περισσότερες ευκαιρίες για επιτυχία.

Στη δήλωση «Η σχολική αποτυχία οφείλεται στις παράλογες απαιτήσεις των γονέων» απάντησαν συνολικά 424 εκπαιδευτικοί. Παρατηρούμε ότι μεγάλα ποσοστά του δείγματος συγκεντρώνονται στις διαβαθμίσεις «συμφωνώ εν μέρει», «διαφωνώ εν μέρει» με ποσοστά 38% (161) και 34,7% (147) αντίστοιχα. Ενώ, το 25,7% (109) δηλώνει ότι διαφωνεί και μόλις το 1,7% (7) δηλώνει ότι συμφωνεί. Από τα παραπάνω και σύμφωνα με τη δήλωση προκύπτει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφωνούν εν μέρει (38%) και διαφωνούν εν μέρει (34,7%) με το ότι η σχολική αποτυχία οφείλεται στις παράλογες απαιτήσεις των γονέων.

Στη δήλωση «Η σχολική αποτυχία επηρεάζεται από την εθνική καταγωγή των μαθητών» απάντησαν συνολικά 426 εκπαιδευτικοί. Παρατηρούμε ότι τα περισσότερα ποσοστά συγκεντρώνονται στις διαβαθμίσεις «διαφωνώ εν μέρει» με ποσοστό 36,2% (154), «διαφωνώ» με ποσοστό 31,9% (136) και «συμφωνώ εν μέρει» με ποσοστό 27,9% (119). Ενώ μόλις το 4% (17) των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι συμφωνεί με το ότι η σχολική αποτυχία επηρεάζεται από την εθνική καταγωγή των μαθητών. Από τα παραπάνω και σύμφωνα με τη δήλωση προκύπτει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (68,1%) συγκεντρώνεται στις διαβαθμίσεις «διαφωνώ εν μέρει» και «διαφωνώ» με το ότι η σχολική αποτυχία επηρεάζεται από την εθνική καταγωγή των μαθητών

1 ^η Θεματική ενότητα	Ερωτήσεις	Διαφωνώ		Διαφωνώ εν μέρει		Συμφωνώ εν μέρει		Συμφωνώ	
Κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας	Οι μαθητές με χαμηλή επίδοση προέρχονται συνήθως από οικογένειες χαμηλού μορφωτικού-οικονομικού επιπέδου (1)	21	4,9%	61	14,3%	257	60,3%	87	20,4%
	Οι μαθητές με χαμηλή επίδοση προέρχονται συνήθως από μονογονεϊκές οικογένειες (2)	171	40,2%	114	26,8%	103	24,2%	37	8,7%
	Οι μαθητές με χαμηλή επίδοση δεν έχουν καλές επαγγελματικές προοπτικές (3)	140	33,2%	95	22,5%	154	36,5%	33	7,8%
	Οι μαθητές με χαμηλή επίδοση δεν μπορούν να εκφραστούν (γραπτά ή προφορικά) με αποδεκτό τρόπο (7)	63	14,8%	62	14,6%	232	54,5%	68	16%
	Οι μαθητές με χαμηλή επίδοση προέρχονται συνήθως από οικογένειες χαμηλού οικονομικού επιπέδου (8)	88	20,9%	85	20,1%	183	43,4%	64	15,2%
	Το επάγγελμα των γονέων των μαθητών με χαμηλή επίδοση έχει υψηλό κύρος (9)	146	35,8%	167	40,9%	89	21,8%	6	1,5%
	Η σχολική αποτυχία εξαρτάται από την κοινωνική καταγωγή των μαθητών (36)	66	15,6%	114	27%	175	41,5%	67	15,9%
	Στις μέρες μας όποιος έχει την οικονομική δυνατότητα να συμπληρώσει την δημόσια εκπαίδευση με την φροντιστηριακή έχει περισσότερες ευκαιρίες για επιτυχία (37)	16	3,8%	77	18,2%	163	38,4%	168	39,6%
	Η σχολική αποτυχία οφείλεται στις παράλογες απαιτήσεις των γονέων (30)	109	25,7%	147	34,7%	161	38%	7	1,7%
	Η σχολική αποτυχία επηρεάζεται από την εθνική καταγωγή των μαθητών (27)	136	31,9%	154	36,2%	119	27,9%	17	4%

Πίνακας 4

Σύμφωνα με τον πίνακα 5, στη δήλωση «Η σχολική επίδοση σήμερα δεν αντανακλά τις δεξιότητες που απαιτεί η αγορά εργασίας» απάντησαν συνολικά 419 εκπαιδευτικοί, από τους οποίους 219 (52,3%) συμφωνούν εν μέρει με τη δήλωση, 103 (24,6%) συμφωνούν, 86 (20,5%) δηλώνουν ότι διαφωνούν εν μέρει και μόλις 11 (2,6%) διαφωνούν. Από τα παραπάνω κι σύμφωνα με τη δήλωση προκύπτει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (52,3%) συμφωνεί εν μέρει με το ότι η σχολική επίδοση σήμερα δεν αντανακλά τις δεξιότητες που απαιτεί η αγορά εργασίας.

2 ^η θεματική ενότητα	Ερωτήσεις	Διαφωνώ		Διαφωνώ εν μέρει		Συμφωνώ εν μέρει		Συμφωνώ	
Επαγγελματική εξέλιξη	Η σχολική επίδοση σήμερα δεν αντανακλά τις δεξιότητες που απαιτεί η αγορά εργασίας (35)	11	2,6 %	86	20,5%	21	52,3%	10	24,6%

Πίνακας 5

Σύμφωνα με τον πίνακα 6, στη δήλωση «Οι μαθητές με χαμηλή επίδοση δεν συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα» απάντησαν συνολικά 422 εκπαιδευτικοί, από τους οποίους 170 (40,3%) συγκεντρώνονται στη διαβάθμιση «συμφωνώ εν μέρει», 116 (27,5%) στη διαβάθμιση «συμφωνώ» και 118 (28%) συγκεντρώνονται στη διαβάθμιση «διαφωνώ εν μέρει». Παρατηρούμε ότι μόλις 18 (4,3%) διαφωνούν με το ότι οι μαθητές με χαμηλή επίδοση δεν συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα. Από τα παραπάνω και σύμφωνα με τη δήλωση προκύπτουν τα εξής: α) το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (40,3%) δηλώνει ότι συμφωνεί εν μέρει με το ότι οι μαθητές με χαμηλή επίδοση δεν συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα και β) τα αμέσως επόμενα ποσοστά κατανέμονται στις διαβαθμίσεις «διαφωνώ εν μέρει» με ποσοστό 28% και «συμφωνώ» με ποσοστό 27,5%.

Στη δήλωση «Οι μαθητές με χαμηλή επίδοση βιώνουν το σχολείο ως εχθρικό περιβάλλον» απάντησαν συνολικά 426 εκπαιδευτικοί, από τους οποίους οι 202 (47,4%) δηλώνουν ότι συμφωνούν εν μέρει με τη δήλωση, 98 (23%) δηλώνουν ότι διαφωνούν και 85 (20%) δηλώνουν ότι διαφωνούν εν μέρει. Παρατηρούμε ότι μόλις 41 (9,6%) συμφωνούν με τη δήλωση αυτή. Από τα παραπάνω και σύμφωνα με τη δήλωση προκύπτουν τα εξής: α) το 47,4% του δείγματος συμφωνεί εν μέρει με το ότι οι μαθητές με χαμηλή επίδοση βιώνουν το σχολείο ως εχθρικό περιβάλλον ενώ β) το 43% του δείγματος συγκεντρώνεται στις διαβαθμίσεις «διαφωνώ» και «διαφωνώ εν μέρει».

Στη δήλωση «Οι μαθητές με χαμηλή επίδοση δεν έχουν προβλήματα συμπεριφοράς» απάντησαν συνολικά 426 εκπαιδευτικοί από τους οποίους 225 (52,8%) δηλώνουν ότι διαφωνούν εν μέρει με τη δήλωση, 102 (23,9%) δηλώνουν ότι διαφωνούν, 83 (19,5%) δηλώνουν ότι συμφωνούν εν μέρει. Παρατηρούμε ότι μόλις 15 (3,5%) δηλώνουν ότι συμφωνούν. Από τα παραπάνω και σύμφωνα με τη δήλωση προκύπτει ότι μεγάλο ποσοστό του δείγματος (52,8%) διαφωνεί εν μέρει με το ότι οι μαθητές με χαμηλή επίδοση δεν έχουν προβλήματα συμπεριφοράς.

Στη δήλωση «Η σχολική επίδοση των μαθητών εξαρτάται από το κλίμα της τάξης» απάντησαν συνολικά 426 εκπαιδευτικοί από τους οποίους 239 (56,1%) δηλώνουν ότι συμφωνούν εν μέρει, 128 (30%) δηλώνουν ότι συμφωνούν, 39 (9,2%) δηλώνουν ότι διαφωνούν εν μέρει και 20 (4,7%) δηλώνουν ότι διαφωνούν. Από τα παραπάνω και σύμφωνα με τη δήλωση προκύπτουν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (86,1%) δηλώνουν ότι συμφωνούν εν μέρει και συμφωνούν με το ότι η σχολική επίδοση των μαθητών εξαρτάται από το κλίμα της τάξης.

3 ^η θεματική ενότητα	Ερωτήσεις	Διαφωνώ		Διαφωνώ εν μέρει		Συμφωνώ εν μέρει		Συμφωνώ	
Σχολική συμπεριφορά	Οι μαθητές με χαμηλή επίδοση δεν συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα (6)	18	4,3%	118	28%	170	40,3 %	116	27,5%
	Οι μαθητές με χαμηλή επίδοση βιώνουν το σχολείο ως εχθρικό περιβάλλον (11)	98	23%	85	20%	202	47,4 %	41	9,6%
	Οι μαθητές με χαμηλή επίδοση δεν έχουν προβλήματα συμπεριφοράς (12)	102	23,9%	225	52,8 %	83	19,5 %	15	3,5%
	Η σχολική επίδοση των μαθητών εξαρτάται από το κλίμα της τάξης (45)	20	4,7%	39	9,2%	239	56,1 %	128	30%

Πίνακας 6

Σύμφωνα με τον πίνακα 7.1 στη δήλωση «Το βασικό χαρακτηριστικό των μαθητών με χαμηλή επίδοση είναι η ευφυΐα» απάντησαν συνολικά 425 εκπαιδευτικοί. Παρατηρούμε ότι τα μεγαλύτερα ποσοστά συγκεντρώνονται στις διαβαθμίσεις «διαφωνώ εν μέρει» και «διαφωνώ» με 41,6% (177) και 32,9% (140) αντίστοιχα. Το 24% (102) του δείγματος δηλώνει ότι συμφωνεί εν μέρει και μόλις το 1,2% (5) δηλώνει ότι συμφωνεί. Από τα παραπάνω και σύμφωνα με τη δήλωση προκύπτει ότι

το 74,5% των εκπαιδευτικών διαφωνεί και διαφωνεί εν μέρει με το ότι το βασικό χαρακτηριστικό των μαθητών με χαμηλή επίδοση είναι η ευφυΐα.

Στη δήλωση «Η σχολική αποτυχία μπορεί να αποδοθεί στην προσωπικότητα του μαθητή» απάντησαν συνολικά 421 εκπαιδευτικοί, από τους οποίους 158 (37,5%) δηλώνουν ότι διαφωνούν εν μέρει, 152 (36,1%) δηλώνουν ότι συμφωνούν εν μέρει, 90 (21,4%) δηλώνουν ότι διαφωνούν και μόλις 21 (5%) δηλώνουν ότι συμφωνούν. Από τα παραπάνω και σύμφωνα με τη δήλωση προκύπτει ότι τα μεγαλύτερα ποσοστά συγκεντρώνονται στις διαβαθμίσεις «διαφωνώ εν μέρει» και «συμφωνώ εν μέρει» με ποσοστά 37,5% και 36,1% αντίστοιχα.

Στη δήλωση «Η σχολική επίδοση εξαρτάται από τις εγγενείς ικανότητες των μαθητών» απάντησαν συνολικά 425 εκπαιδευτικοί, από τους οποίους 256 (60,2%) δηλώνουν ότι συμφωνούν εν μέρει, 69 (16,2%) δηλώνουν ότι διαφωνούν, 52 (12,2%) δηλώνουν ότι διαφωνούν εν μέρει και 47 (11,1%) δηλώνουν ότι συμφωνούν. Από τα παραπάνω και σύμφωνα με τη δήλωση προκύπτει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (60,2%) συμφωνεί εν μέρει με το ότι η σχολική επίδοση εξαρτάται από τις εγγενείς ικανότητες των μαθητών.

Στη δήλωση « Οι μαθητές με χαμηλή επίδοση δεν κατέχουν τις δεξιότητες που χρειάζονται για την επιτυχία στο εκπαιδευτικό σύστημα» απάντησαν συνολικά 425 εκπαιδευτικοί, από τους οποίους 190 (44,7%) δηλώνουν ότι συμφωνούν εν μέρει, 130 (30,6%) δηλώνουν ότι συμφωνούν, 66 (15,5%) δηλώνουν ότι διαφωνούν εν μέρει και 38 (8,9%) δηλώνουν ότι διαφωνούν. Από τα παραπάνω και σύμφωνα με τη δήλωση προκύπτει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (75,3%) κυμαίνεται στις διαβαθμίσεις από «συμφωνώ εν μέρει» έως «συμφωνώ».

4 ^η θεματική	Ερωτήσεις	Διαφωνώ		Διαφωνώ εν μέρει		Συμφωνώ εν μέρει		Συμφωνώ	
	Το βασικό χαρακτηριστικό των μαθητών με χαμηλή επίδοση είναι η ευφυΐα	140	32,9%	177	41,6%	102	24%	5	1,2%

ενότητα	(10)								
Εγγενή χαρακτηριστικά (Γνωστική ικανότητα)	Η σχολική αποτυχία μπορεί να αποδοθεί στην προσωπικότητα του μαθητή (31)	90	21,4%	158	37,5%	152	36,1%	21	5%
	Η σχολική επίδοση εξαρτάται από τις εγγενείς ικανότητες των μαθητών (34)	69	16,2%	52	12,2%	256	60,2%	47	11,1%
	Οι μαθητές με χαμηλή επίδοση δεν κατέχουν τις δεξιότητες που χρειάζονται για την επιτυχία στο εκπαιδευτικό σύστημα (4)	38	8,9%	66	15,5%	190	44,7%	130	30,6%

Πίνακας 7.1

Σύμφωνα με τον πίνακα 7.2 στη δήλωση «Το φύλο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην σχολική επίδοση» απάντησαν συνολικά 424 εκπαιδευτικοί, από τους οποίους 157 (37%) δηλώνουν ότι διαφωνούν, 139 (32,8%) δηλώνουν ότι συμφωνούν εν μέρει, 110 (25,9%) δηλώνουν ότι διαφωνούν εν μέρει και μόλις 18 (4,2%) δηλώνουν ότι συμφωνούν. Από τα παραπάνω και σύμφωνα με τη δήλωση προκύπτουν τα εξής: το μεγαλύτερο ποσοστό (37%) συγκεντρώνεται στη διαβάθμιση «διαφωνώ», β)ωστόσο, μεγάλα ποσοστά του δείγματος κατανέμονται στις διαβαθμίσεις «συμφωνώ εν μέρει» με ποσοστό 32,8% και «διαφωνώ εν μέρει» με ποσοστό 25,9% και γ) μόλις το 4,2% δηλώνει ότι συμφωνεί με το ότι το φύλο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην σχολική επίδοση.

6 ^η θεματική ενότητα	Ερωτήσεις	Διαφωνώ		Διαφωνώ εν μέρει		Συμφωνώ εν μέρει		Συμφωνώ	
Φύλο	Το φύλο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην σχολική επίδοση (33)	157	37%	110	25,9%	139	32,8%	18	4,2%

Πίνακας 7.2

Σύμφωνα με τον πίνακα 8, στη δήλωση «Η σχολική αποτυχία οφείλεται στην ανεπάρκεια του εκπαιδευτικού συστήματος» απάντησαν συνολικά 425 εκπαιδευτικοί, από τους οποίους 183 (43,1%) δηλώνουν ότι συμφωνούν εν μέρει, 131 (30,8%) δηλώνουν ότι διαφωνούν εν μέρει, 81 (19,1%) δηλώνουν ότι συμφωνούν και μόλις 30 (7,1%) δηλώνουν ότι διαφωνούν. Από τα παραπάνω και σύμφωνα με τη δήλωση

προκύπτουν ότι α) το 43,1% των εκπαιδευτικών συμφωνεί εν μέρει με το ότι η σχολική αποτυχία οφείλεται στην ανεπάρκεια του εκπαιδευτικού συστήματος και β) επίσης μεγάλο ποσοστό 30,8% του δείγματος συγκεντρώνεται στη διαβάθμιση «διαφωνώ εν μέρει».

Στη δήλωση «Η σχολική αποτυχία οφείλεται στην ελλιπή κατάρτιση των διδασκόντων» απάντησαν συνολικά 425 εκπαιδευτικοί, από τους οποίους τα μεγαλύτερα ποσοστά συγκεντρώνονται στις διαβαθμίσεις «διαφωνώ εν μέρει» και «διαφωνώ» με ποσοστά 39,3% (167) και 35,3% (150) αντίστοιχα. Παρατηρούμε ότι μικρότερα ποσοστά συγκεντρώνονται στις διαβαθμίσεις «συμφωνώ εν μέρει» και «συμφωνώ» με ποσοστά 17,4 (74) και 8% (34) αντίστοιχα. Από τα παραπάνω και σύμφωνα με τη δήλωση προκύπτει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (74,6%) συγκεντρώνεται στις διαβαθμίσεις «διαφωνώ εν μέρει» και «διαφωνώ».

Στη δήλωση «Το σχολείο παρέχει ίσες ευκαιρίες σε όλους» απάντησαν συνολικά 424 εκπαιδευτικοί, από τους οποίους 181 (42,7%) δηλώνουν ότι συμφωνούν εν μέρει, 132 (31,1%) δηλώνουν ότι διαφωνούν, 59 (13,9%) δηλώνουν ότι διαφωνούν εν μέρει και 51 (12%) δηλώνουν ότι συμφωνούν. Από τα παραπάνω και σύμφωνα με τη δήλωση προκύπτουν τα εξής: α) το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (42,7%) συμφωνεί εν μέρει με το ότι το σχολείο παρέχει ίσες ευκαιρίες σε όλους και β) υπάρχει και ένα ακόμη σημαντικό ποσοστό 31,1%, το οποίο διαφωνεί με τη δήλωση αυτή.

Στη δήλωση «Οι διδάσκοντες σπανίως μπορούν να εκτιμήσουν σωστά τις δυνατότητες ενός μαθητή» απάντησαν συνολικά 425 εκπαιδευτικοί, από τους οποίους 160 (37,6%) δηλώνουν ότι διαφωνούν εν μέρει, 150 (35,3%) δηλώνουν ότι διαφωνούν, 105 (24,7%) δηλώνουν ότι συμφωνούν εν μέρει και μόλις 10 (2,4%) δηλώνουν ότι συμφωνούν. Από τα παραπάνω και σύμφωνα με τη δήλωση προκύπτουν τα εξής: α) το μεγαλύτερο ποσοστό (72,9%) των εκπαιδευτικών κυμαίνεται από «διαφωνώ εν μέρει» έως «διαφωνώ» και μόλις το 2,4% συμφωνεί με το ότι οι διδάσκοντες σπανίως μπορούν να εκτιμήσουν σωστά τις δυνατότητες ενός μαθητή.

Στη δήλωση «Τα δημόσια σχολεία υπολείπονται των ιδιωτικών» απάντησαν συνολικά 425 εκπαιδευτικοί, από τους οποίους το 31,4% (145) δηλώνει ότι διαφωνεί και το 10,1% (43) δηλώνει ότι συμφωνεί. Παρατηρούμε ότι σχεδόν τα ίδια ποσοστά

κατανέμονται στις διαβαθμίσεις «διαφωνώ εν μέρει» και «συμφωνώ εν μέρει» με ποσοστά 28% (119) και 27,8% (118) αντίστοιχα. Από τα παραπάνω και σύμφωνα με τη δήλωση προκύπτουν τα εξής: α) το 31,4% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι διαφωνεί με το ότι τα δημόσια σχολεία υπολείπονται των ιδιωτικών και β) το 55,8% του δείγματος συγκεντρώνεται στις διαβαθμίσεις «διαφωνώ εν μέρει» και «συμφωνώ εν μέρει».

Στη δήλωση «Η εισαγωγή νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση θα αμβλύνει τις εκπαιδευτικές ανισότητες» απάντησαν συνολικά 425 εκπαιδευτικοί από τους οποίους το 35,3% (150) συγκεντρώνεται στη διαβάθμιση «συμφωνώ εν μέρει» και 10,4% (44) συγκεντρώνεται στη διαβάθμιση «συμφωνώ». Παρατηρούμε ότι τα υπόλοιπα ποσοστά κατανέμονται στις διαβαθμίσεις «διαφωνώ» και «διαφωνώ εν μέρει» με ποσοστά 27,5% (117) και 26,8% (114) αντίστοιχα. Από τα παραπάνω και σύμφωνα με τη δήλωση προκύπτουν τα εξής: α) το 35,3% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι συμφωνεί εν μέρει με το ότι η εισαγωγή νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση θα αμβλύνει τις εκπαιδευτικές ανισότητες και β) το 53,9% κυμαίνεται στις διαβαθμίσεις από «διαφωνώ» έως «διαφωνώ εν μέρει».

Στη δήλωση «Τα δασκαλοκεντρικά συστήματα μετέδιδαν καλύτερα τη γνώση στους μαθητές» απάντησαν συνολικά 425 εκπαιδευτικοί, από τους οποίους 179 (42,1%) δηλώνουν ότι διαφωνούν εν μέρει, 130 (30,6%) δηλώνουν ότι διαφωνούν, 108 (25,4%) δηλώνουν ότι συμφωνούν εν μέρει και μόλις 8 (1,9%) δηλώνουν ότι συμφωνούν. Από τα παραπάνω και σύμφωνα με τη δήλωση προκύπτουν τα εξής: α) το 72,7% των εκπαιδευτικών κυμαίνεται στις διαβαθμίσεις από «διαφωνώ εν μέρει» μέχρι «διαφωνώ» και β) το 25,7% του δείγματος συμφωνεί εν μέρει με το ότι τα δασκαλοκεντρικά συστήματα μετέδιδαν καλύτερα τη γνώση στους μαθητές.

Στη δήλωση «Το σημαντικότερο στο σχολείο είναι η γνωστική ανάπτυξη των μαθητών» απάντησαν συνολικά 424 εκπαιδευτικοί, από τους οποίους 145 (34,2%) δηλώνουν ότι συμφωνούν εν μέρει, 104 (24,5%) δηλώνουν ότι διαφωνούν εν μέρει, 91 (21,5%) δηλώνουν ότι διαφωνούν και 83 (19,6%) δηλώνουν ότι συμφωνούν. Από τα παραπάνω και σύμφωνα με τη δήλωση προκύπτουν τα εξής: α) το 34,2% του δείγματος συμφωνεί εν μέρει με το ότι το σημαντικότερο στο σχολείο είναι η γνωστική ανάπτυξη των μαθητών και β) τα υπόλοιπα ποσοστά των εκπαιδευτικών

κατανέμονται με μικρή διαφορά μεταξύ τους στις διαβαθμίσεις «διαφωνώ εν μέρει», «διαφωνώ» και «συμφωνώ».

Στη δήλωση «Η σχολική επίδοση των μαθητών εξαρτάται από την κρατική εκπαιδευτική πολιτική» απάντησαν συνολικά 423 εκπαιδευτικοί, από τους οποίους 211 (49,9%) δηλώνουν ότι συμφωνούν εν μέρει, 133 (31,4%) δηλώνουν ότι διαφωνούν εν μέρει, 48 (11,3%) δηλώνουν ότι συμφωνούν και 31 (7,3%) δηλώνουν ότι διαφωνούν. Από τα παραπάνω και σύμφωνα με τη δήλωση προκύπτουν τα εξής: α) το 49,9% των εκπαιδευτικών συμφωνεί εν μέρει με το ότι η σχολική επίδοση των μαθητών εξαρτάται από την κρατική εκπαιδευτική πολιτική και β) το 31,4% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι διαφωνεί εν μέρει με το ότι η σχολική επίδοση των μαθητών εξαρτάται από την κρατική εκπαιδευτική πολιτική.

Στη δήλωση «Η σχολική επίδοση των μαθητών εξαρτάται από τις ικανότητες των εκπαιδευτικών» απάντησαν συνολικά 426 εκπαιδευτικοί, από τους οποίους 242 (56,8%) δηλώνουν ότι συμφωνούν εν μέρει. Παρατηρούμε ότι τα υπόλοιπα ποσοστά κατανέμονται στις διαβαθμίσεις «διαφωνώ εν μέρει» με ποσοστό 18,5% (79), «διαφωνώ» με ποσοστό 13,1% (56) και «συμφωνώ» με ποσοστό 11,5% (49). Από τα παραπάνω και σύμφωνα με τη δήλωση προκύπτει ότι η πλειοψηφία το δείγματος (56,8%) συμφωνούν εν μέρει με το ότι η σχολική επίδοση των μαθητών εξαρτάται από τις ικανότητες των εκπαιδευτικών.

Στη δήλωση «Τα αναλυτικά προγράμματα ευνοούν τους μαθητές με χαμηλή επίδοση» απάντησαν συνολικά 422 εκπαιδευτικοί, από τους οποίους 156 (37%) δηλώνουν ότι διαφωνούν, 154 (36,5%) δηλώνουν ότι διαφωνούν εν μέρει, 73 (17,3%) δηλώνουν ότι συμφωνούν εν μέρει και 39 (9,2%) δηλώνουν ότι συμφωνούν. Από τα παραπάνω και σύμφωνα με τη δήλωση προκύπτει ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (73,5%) συγκεντρώνεται στις διαβαθμίσεις «διαφωνώ» και «διαφωνώ εν μέρει».

5 ^η θεματική	Ερωτήσεις	Διαφωνώ	Διαφωνώ εν	Συμφωνώ εν	Συμφωνώ
-------------------------	-----------	---------	------------	------------	---------

ενότητα			μέρει		μέρει				
Λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος	Η σχολική αποτυχία οφείλεται στην ανεπάρκεια του εκπαιδευτικού συστήματος (28)	30	7,1%	131	30,8%	183	43,1%	81	19,7%
	Η σχολική αποτυχία οφείλεται στην ελλιπή κατάρτιση των διδασκόντων (29)	150	35,3%	167	39,3%	74	17,4%	34	8%
	Το σχολείο παρέχει ίσες ευκαιρίες σε όλους (32)	132	31,1%	59	13,9%	181	42,7%	51	12%
	Οι διδάσκοντες σπανίως μπορούν να εκτιμήσουν σωστά τις δυνατότητες ενός μαθητή (38)	150	35,3%	160	37,6%	105	24,7%	10	2,4%
	Τα δημόσια σχολεία υπολείπονται των ιδιωτικών (39)	145	34,1%	119	28%	118	27,8%	43	10,1%
	Η εισαγωγή νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση θα αμβλύνει τις εκπαιδευτικές ανισότητες (40)	117	27,5%	114	26,8%	150	35,3%	44	10,4%
	Τα δασκαλοκεντρικά συστήματα μετέδιδαν καλύτερα τη γνώση στους μαθητές (41)	130	30,6%	179	42,1%	108	25,4%	8	1,9%
	Το σημαντικότερο στο σχολείο είναι η γνωστική ανάπτυξη των μαθητών (42)	91	21,5%	104	24,5%	145	34,2%	83	19,6%
	Η σχολική επίδοση των μαθητών εξαρτάται από την κρατική εκπαιδευτική πολιτική (43)	31	7,3%	133	31,4%	211	49,9%	48	11,3%
	Η σχολική επίδοση των μαθητών εξαρτάται από τις ικανότητες των εκπαιδευτικών (44)	56	13,1%	79	18,5%	242	56,8%	49	11,5%
	Τα αναλυτικά προγράμματα ευνοούν τους μαθητές με χαμηλή επίδοση (5)	156	37%	154	36,5%	73	17,3%	39	9,2%

Πίνακας 8

5. Συζήτηση

Στην παρούσα έρευνα έγινε μια προσπάθεια αναζήτησης των χαρακτηριστικών που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στους μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση, καθώς και τους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική τους επίδοση. Δηλαδή, πώς το οικογενειακό περιβάλλον, και συγκεκριμένα η δομή της οικογένειας, το οικονομικό, μορφωτικό και κοινωνικό επίπεδο της οικογένειας, η γονεϊκή εμπλοκή και οι προσδοκίες των γονέων, και πώς το σχολικό περιβάλλον, το εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και ο παράγοντας φύλο επιδρούν στη χαμηλή σχολική επίδοση των μαθητών.

Στο σημείο αυτό θεωρούμε σκόπιμο να υπενθυμίσουμε ότι, όταν αναφερόμαστε στους συμμετέχοντες της έρευνας ή στα υποκείμενα της έρευνας, αναφερόμαστε ουσιαστικά στους εκπαιδευτικούς και όχι στους μαθητές. Προσπαθώντας να απαντήσουμε στα ερευνητικά μας ερωτήματα, σε πρώτη φάση θα αναφερθούμε στις αντιλήψεις και τις απόψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για ορισμένα χαρακτηριστικά των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση. Σε δεύτερη φάση, θα αναφερθούμε στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που οδηγούν τους μαθητές στη σχολική αποτυχία. Η διερεύνηση του ζητήματος της σχολικής αποτυχίας μας οδηγεί στις παρακάτω διαπιστώσεις:

Καταρχήν, ως προς τα εγγενή χαρακτηριστικά των μαθητών και αναφορικά με τη γνωστική τους ικανότητα διαπιστώνεται ότι η ευφυΐα είναι ένας συνδυασμός πολλαπλών ικανοτήτων που για να εκδηλωθούν και να αναπτυχθούν χρειάζονται απαραίτητα την ευνοϊκή δράση του κοινωνικού περιβάλλοντος. Σύμφωνα με την παρούσα έρευνα, η θέση αυτή επιβεβαιώνεται από τη στιγμή που για τους εκπαιδευτικούς, η ευφυΐα δεν αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση, η σχολική αποτυχία δεν μπορεί να αποδοθεί ολοκληρωτικά στην προσωπικότητα του μαθητή. Επομένως, η σχολική επίδοση μπορεί να εξαρτάται από τις εγγενείς ικανότητες των μαθητών αλλά σημαντικό ρόλο διαδραματίζει το κοινωνικό και οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή.

Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά του μαθητή με χαμηλή σχολική επίδοση και αναφορικά με τις αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τη γνωστική

συμπεριφορά των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση, φαίνεται ότι ορισμένα χαρακτηριστικά τους μπορεί να σχετίζονται με τη σχολική αποτυχία. Συγκεκριμένα, για τους εκπαιδευτικούς της έρευνας, οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση μπορεί να μην ολοκληρώνουν έγκαιρα και μόνοι τους τις εργασίες που τους ανατίθενται και να ζητούν διευκρίνιση των οδηγιών με μη κατάλληλο τρόπο, ενώ συχνά μπορεί να αντιγράφουν σε σχολικές εργασίες.

Οι παραπάνω αντιλήψεις που καταγράφηκαν, διαπιστώθηκαν και στην βιβλιογραφία που μελετήθηκε. Σύμφωνα λοιπόν, με μια σύντομη ανασκόπηση της βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε ότι ένας μαθητής με χαμηλή σχολική επίδοση χαρακτηρίζεται ως παθητικός, χωρίς να δρα ενεργητικά στα εξωτερικά ερεθίσματα, χωρίς διάθεση για μάθηση, επιθετικός, παράνομος και ανεύθυνος, χωρίς έμφυτη έφεση για γράμματα (Καΐλα, 1995:35,40,41,47). Συνήθως, οι μαθητές αυτοί δεν προσέχουν στο μάθημα, δεν συζητούν εύκολα, δεν «ανοίγονται» σε παρέες, έχουν μελαγχολική έκφραση και κλείνονται στον εαυτό τους. Θεωρούν ότι δεν μπορούν να κάνουν τίποτα γι αυτό, χάνουν τις προσδοκίες τους, διακατέχονται από αρνητικά συναισθήματα, λιγότερη επιμονή, υπομονή. Το χαμηλό επίπεδο αυτοεκτίμησης τους αποτελεί το βασικό χαρακτηριστικό τους γνώρισμα (Tuominen- Soini et al., 2012:292, Pintrich, 2003: 679). Επιπλέον, λαμβάνοντας υπόψη το ρόλο που διαδραματίζουν οι συνομήλικοι στην καθημερινή ζωή του παιδιού στο σχολείο, οι μαθητές που αποτυγχάνουν συχνά δεν είναι αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους (Κωνσταντίνου & Πλειός, 1999:15), (Lubbers et al., 2006:491), (Zettegren, 2003:217).

Τα παραπάνω διαπιστώθηκαν και στην παρούσα έρευνα. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση συχνά ενεργούν παρορμητικά, χωρίς να σκεφτούν. Μπορεί να έχουν συχνά χαμηλή αυτοεκτίμηση και να αισθάνονται μόνοι στο σχολείο, να γκρινιάζουν και να παραπονιούνται, να ενοχλούν και να παρεμποδίζουν άλλους μαθητές ή και να μπλέκονται συχνά σε καβγάδες ή να παρουσιάζουν επιθετική συμπεριφορά. Ενώ μερικές φορές μπορεί να αντιμιλούν στον εκπαιδευτικό ή να αποζητούν σε υπερβολικό βαθμό την αποδοχή του. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι σπάνια μπορεί να είναι διεκδικητικοί και να έχουν καλές ηγετικές ικανότητες, ενώ σπάνια μπορεί να επιζητείται η συμμετοχή τους σε δραστηριότητες από τους συμμαθητές τους.

Όμως, να σημειωθεί ότι οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση μπορεί να μην γίνονται αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους, οι οποίοι συχνά κρατούν απορριπτική στάση, μπορεί όμως και οι ίδιοι οι μαθητές λόγω του χαμηλού αυτοσυναισθήματος και της χαμηλής αυτοεκτίμησης να επιλέγουν να αποστασιοποιηθούν από τους συμμαθητές τους.

Στα ευρήματα μας διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι μαθητές με χαμηλή επίδοση, σπάνια προτρέπουν άλλους μαθητές να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες ή προσφέρονται να βοηθήσουν άλλους όταν χρειάζεται. Μερικές φορές μπορεί να κάνουν εύκολα τα άλλα παιδιά στο σχολείο να τους συμπαθήσουν, μπορεί να επαινούν το χαρακτήρα ή τα επιτεύγματα των άλλων, και να κατανοούν τα προβλήματα και τις ανάγκες των άλλων μαθητών. Στο σημείο αυτό εκτός από τα χαρακτηριστικά του μαθητή με χαμηλή σχολική επίδοση που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί, αναφέρεται το σχολείο και οι σχέσεις των ομηλικών ως παράγοντες που επιδρούν στην σχολική επίδοση των μαθητών. Επομένως, επισημαίνεται και ο ρόλος που διαδραματίζει το κλίμα της τάξης στη σχολική επίδοση των μαθητών. Εξάλλου, ο σχολικός χώρος δεν είναι αποκλειστικά «υλικοτεχνικό φαινόμενο» αλλά συμβάλλει στην ανθρωπιστική παιδεία και στον κοινωνικοποιητικό ρόλο του σχολείου (Γιαβρίμης & Παπάνης, 2009:195).

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Bernstein, η συστηματική σχολική αποτυχία των μαθητών που προέρχονται από λαϊκά στρώματα ή μιλούν τοπικά ιδιώματα, οφείλεται στην κοινωνικά καθορισμένη γλωσσική διαφοροποίηση. Συγκεκριμένα, αυτοί οι μαθητές με την ένταξη τους στο σχολείο βρίσκονται σε ένα μη οικείο γλωσσικό περιβάλλον, με αποτέλεσμα να αξιολογούν αρνητικά το δάσκαλο και την εκπαιδευτική διαδικασία και να δυσκολεύονται να εκφράσουν τις γνώσεις τους (Bernstein, 1971 στο: Λάμνιαν, 2001:290-291). Την παραπάνω άποψη επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, αφού οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση δεν μπορούν να εκφραστούν (γραπτά και προφορικά) με αποδεκτό τρόπο.

Όσον αφορά τους παράγοντες που οδηγούν τους μαθητές στη σχολική αποτυχία, ένας παράγοντας που μελετήθηκε αφορά το ρόλο της οικογένειας στη σχολική επίδοση των μαθητών. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, σχετικά με τις προσδοκίες των γονέων,

(Ασκούνη, 2007:25), (Φλουρής, 2004), μερικοί γονείς συνήθως δεν διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις, τα απαιτούμενα εφόδια και δεν είναι σε θέση να προσδιορίσουν αντικειμενικά τις ικανότητες των παιδιών τους αλλά ούτε και να στηρίξουν έμπρακτα τις προσδοκίες τους. Οι προσδοκίες τους στηρίζονται σε μια απλή διαίσθηση και δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα. Έτσι, προκύπτει μια ασυμφωνία μεταξύ των προσδοκιών των γονέων, και κυρίως αυτών που προέρχονται από τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα, και της επίδοσης των παιδιών τους. Στην παρούσα έρευνα δεν μπορούν να δοθούν ασφαλή συμπεράσματα διότι δεν υπάρχει ξεκάθαρη θέση για το αν η σχολική αποτυχία οφείλεται στις παράλογες απαιτήσεις των γονέων. Επομένως, μπορεί να υπάρχει σχέση ασυμφωνίας και όχι σχέση αιτιότητας.

Με βάση τα ερευνητικά ευρήματα της βιβλιογραφίας που συνδέουν τη γονεϊκή εμπλοκή με τη σχολική επίδοση δεν επιτρέπεται η εξαγωγή συμπερασμάτων που αφορούν μια ξεκάθαρη αιτιακή σχέση. Αντίθετα, υπάρχουν συγκεκριμένες μορφές γονεϊκής εμπλοκής που συνδέονται με την επιτυχία ή την αποτυχία στο σχολείο. Και ενώ η δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος και η στενή σχέση του σχολείου με το σπίτι φαίνεται ότι σχετίζονται θετικά με την ακαδημαϊκή επιτυχία, η άσκηση πίεσης, ο υπερβολικός έλεγχος, η επιβολή κανόνων ή περιορισμών και η υποβοήθηση μπορεί να έχει αντίθετα αποτελέσματα, ενώ ο έλεγχος της εξωσχολικής ζωής δεν ασκεί καμία επίδραση. Οι γονείς των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση, συχνά χρησιμοποιούν αυστηρές μεθόδους πειθαρχίας, που περιλαμβάνουν σωματικές τιμωρίες, βία, ειρωνεία, προσβολές και απόρριψη. Υποστηρίζουν ότι η σχολική επίδοση των παιδιών τους είναι αποκλειστική και μόνο ευθύνη των ίδιων των παιδιών, αρνούμενοι το μερίδιο ευθύνης που φέρουν ως γονείς. Συχνά, δεν συμμετέχουν ενεργά στην καθημερινή ζωή των παιδιών τους, ενώ η διαλογική μορφή επικοινωνίας απουσιάζει. Σπάνια επισκέπτονται το σχολείο χωρίς πρόσκληση, η οποία, συνήθως, γίνεται με αφορμή την κακή επίδοση ή τη συμπεριφορά του παιδιού τους. Δεν ενδιαφέρονται για τη σχολική τους πορεία, δεν γνωρίζουν τους φίλους τους. Συχνά κριτικάρουν και αμφισβητούν τις δυνατότητες του παιδιού, το απειλούν, το τιμωρούν και περιορίζουν τις επιλογές του ενώ θεωρούν ότι οι επιδόσεις των παιδιών τους είναι το αποτέλεσμα της έμφυτης ικανότητας ή του χειρισμού του συστήματος και όχι της προσπάθειάς του. Οι οικογένειες των παιδιών αυτών λόγω του χαμηλού πολιτισμικού κεφαλαίου που διαθέτουν δεν επενδύουν στη σχολική εκπαίδευση ούτε σε χρόνο ούτε σε χρήμα. Αρνούνται την αξία της εκπαίδευσης αλλά αναγνωρίζουν

τη δυνατότητα ευκολότερης εξεύρεσης εργασίας και γρήγορης κοινωνικής ανόδου, μέσω αυτής. Υποστηρίζουν ότι η σχολική επίδοση των παιδιών τους είναι αποκλειστική και μόνο ευθύνη των ίδιων των παιδιών, αρνούμενοι το μερίδιο ευθύνης που φέρουν ως γονείς (Γιοβαζολιάς, 2011:90-91), (Γεωργίου, 1997:354-360), (Gutman & McLoyd, 2000:15-18), (Redding, 2000:13-14).

Σχετικά με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας και συγκεκριμένα αναφορικά με τις αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τη γονεϊκή εμπλοκή των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση, φαίνεται ότι δεν μπορούμε να βγάλουμε ασφαλή συμπεράσματα. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι γονείς μερικές φορές ή και σπάνια επισκέπτονται το σχολείο για να μιλήσουν με το δάσκαλό του. Όμως, μερικές φορές μπορεί να παίρνουν μέρος σε εκδηλώσεις του συλλόγου γονέων του σχολείου, να τον βοηθούν στα μαθήματα του στο σπίτι, ή να ενδιαφέρονται για την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Κάποιοι γονείς μπορεί ακόμη να ελέγχουν τις εργασίες που τους ανατίθενται στο σπίτι, επειδή δεν πιστεύουν τα ίδια, μπορεί να τα στέλνουν σε ιδιαίτερα μαθήματα για να αναπτύξουν τα ενδιαφέροντά τους, να τους συμβουλεύουν για το πώς θα περάσουν την ελεύθερη τους ώρα, ή να θέλουν να ξέρουν με ποια παιδιά κάνει παρέα τα απογεύματα.

Όμως, αυτό που μπορούμε να συμπεράνουμε είναι ότι επισημαίνουν την αξία της εκπαίδευσης γι αυτό συχνά μπορεί να δείχνουν την ικανοποίησή τους όταν τα παιδιά τους παίρνουν καλούς βαθμούς, και φοβούνται για το αν θα τα πάει καλά με την επίδοσή τους στο σχολείο ενώ μερικές φορές, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, θεωρούν ότι η εκπαίδευση είναι σημαντικό πράγμα γι αυτούς.

Ωστόσο, πρέπει να δοθεί έμφαση στο οικογενειακό περιβάλλον, διότι οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της οικογένειας καθώς επίσης η ποσότητα και η ποιότητα της διαπροσωπικής επικοινωνίας, η ηθική και υλική ενίσχυση της μαθησιακής δραστηριότητας του παιδιού, ο βαθμός στον οποίο πιστεύουν οι γονείς στην αξία της εκπαίδευσης και ο τρόπος ζωής μέσα στην οικογένεια αποτελούν από τους πλέον δυναμικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των παιδιών και το ενδιαφέρον τους για μάθηση (Γιαβρίμης & Παπάνης, 2009:200).

Ένας ακόμη παράγοντας της σχολικής αποτυχίας που μελετήθηκε αφορά το μορφωτικό-οικονομικό επίπεδο των γονέων. Σύμφωνα με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, διαπιστώθηκε ότι η σχολική αποτυχία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό

από το μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο των γονέων, καθώς και από το επάγγελμα και τις αναπαραστάσεις που έχουν για το παιδί και το σχολείο. (Ασκούνη, 2007:29), (Γιαβρίμης & Παπάνης, 2009:198), (Kramer et al., 1995: 313), (Γιοβαζολιάς, 2011:87). Η επαγγελματική κατάσταση του πατέρα και της μητέρας επιδρά στη σχολική επίδοση και προσαρμογή του παιδιού, ακριβώς επειδή αποτελεί σημαντικό παράγοντα του περιβάλλοντος του παιδιού και επηρεάζει τις οικονομικές, συναισθηματικές και πολιτιστικές συνθήκες της οικογένειας (Kellaghan et al., 1993). Οι μαθητές που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο είναι δυνατόν να παρουσιάζουν χαμηλότερη σχολική επίδοση, λόγω της πολιτισμικής αποστέρησης (Bourdieu) που βιώνουν και του περιορισμένου γλωσσικού κώδικα (Bernstein) που χρησιμοποιούν.

Αναφορικά με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, διαπιστώνεται η συσχέτιση του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου της οικογένειας με τη χαμηλή σχολική επίδοση των παιδιών. Συγκεκριμένα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι μαθητές με χαμηλή επίδοση μπορεί να προέρχονται συνήθως από οικογένειες χαμηλού μορφωτικού – οικονομικού επιπέδου και διαφωνούν με το ότι το επάγγελμα των γονέων των μαθητών με χαμηλή επίδοση μπορεί να έχει υψηλό κύρος, επαληθεύοντας τα ευρήματα της βιβλιογραφίας. Αξίζει να σημειωθεί ότι υπάρχουν ερευνητές που υποστηρίζουν ότι το μορφωτικό επίπεδο είναι μια υποκατηγορία του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου. Παρόλα αυτά, ο κοινωνικο-οικονομικός παράγοντας δεν είναι καθοριστικός και μοναδικός για την επίδοση του μαθητή (Τουρτούρας, 2010:73-75).

Όσον αφορά τη δομή της οικογένειας ως παράγοντας που συμβάλλει στη χαμηλή σχολική επίδοση των μαθητών οι ερευνητές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών έρχονται κατά περίπτωση αντιμέτωπα με δυσάρεστες καταστάσεις, με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν χαμηλότερη σχολική επίδοση από τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες με δυο γονείς. Η μονογονεϊκότητα επηρεάζει έμμεσα την ακαδημαϊκή επίδοση, διότι η ύπαρξη ενός μόνου γονέα, εκτός των άλλων συνεπειών που έχει στην ανάπτυξη του παιδιού, συνδέεται πολύ συχνά και σε μεγάλο βαθμό και με τη μείωση των οικογενειακών πόρων, τη μείωση του χρόνου που οι γονείς αφιερώνουν στο παιδί, και την αλλαγή στη σχέση γονέων-παιδιού (Amato & Keith, 1991:40-42). Παρόλα αυτά, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι το οικογενειακό περιβάλλον, και η αξία που αυτό προσδίδει στις

πνευματικές εργασίες, είναι πιο ισχυρός παράγοντας από όσο είναι ο τύπος της οικογένειας. Η θέση αυτή επιβεβαιώνεται και στα ευρήματα της παρούσας έρευνας, διότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διαφωνούν με το ότι οι μαθητές με χαμηλή επίδοση προέρχονται συνήθως από μονογονεϊκές οικογένειες.

Ένας ακόμη παράγοντας της σχολικής αποτυχίας που μελετήθηκε αφορά το φύλο των μαθητών. Αυτό που διαπιστώνεται από τη βιβλιογραφία είναι ότι τα κορίτσια έχουν την τάση να θεωρούνται καλύτερα σε θεωρητικά- λεκτικά μαθήματα παρά σε πρακτικά, όπως είναι τα Μαθηματικά (Τουρτούρας, 2010:83-85). Υπάρχει η στερεοτυπική αντίληψη τα αγόρια είναι περισσότερο έξυπνα, αλλά τα κορίτσια περισσότερο μελετηρά και πειθαρχημένα, με αποτέλεσμα το φαινόμενο της επιτυχίας των κοριτσιών να υποβαθμίζεται (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1994). Αυτό που συμπεραίνεται και από την παρούσα έρευνα, είναι ότι το φύλο για τους εκπαιδευτικούς φαίνεται να μη διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην σχολική επίδοση. Επισημαίνεται ότι διαφορές ανάμεσα στα φύλα παύουν να υφίστανται, όταν οι μαθητές και μαθήτριες προέρχονται από κοινωνικά προνομιούχες οικογένειες, ενώ οι διαφορές οξύνονται, όταν οι οικογένειες των παιδιών ανήκουν στις χαμηλές, μη προνομιούχες τάξεις (Teese et al., 1995). Επομένως, ο παράγοντας του φύλου καταδεικνύεται ως ιδιαίτερα σημαντικός για τη σχολική επίδοση, αλλά από μόνος του δεν μπορεί να δώσει επαρκείς ερμηνείες στο φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας.

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία παρατηρείται ότι «το περιεχόμενο, η οργάνωση και η γλώσσα της προσφερόμενης γνώσης στο σχολείο είναι παράγοντες τέτοιοι, που ευνοούν τους μαθητές με συγκεκριμένη εθνική καταγωγή» (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη κ.ά, 2000:51) και η μετανάστευση δυσχεραίνει τη σχολική και κοινωνική ένταξη των μαθητών σε ένα νέο εκπαιδευτικό σύστημα. Αντίθετα, στην παρούσα έρευνα η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών διαφωνεί με τη θέση ότι η σχολική αποτυχία μπορεί να επηρεάζεται από την εθνική καταγωγή. Ίσως οι εκπαιδευτικοί να δίνουν έμφαση στο ενδιαφέρον που μπορεί να δείξουν οι μαθητές και οι γονείς για τη μάθησή τους, στις δεξιότητες των γονιών, στη σταθερή ή μη εργασία, στις κατάλληλες συνθήκες διαβίωσης, παρά στην εθνική τους καταγωγή. Ωστόσο, δεν πρέπει να αγνοηθεί η έλλειψη διαπολιτισμικής επάρκειας των εκπαιδευτικών και η καταλληλότητα του διδακτικού υλικού που χρησιμοποιείται.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας μας, πολλοί εκπαιδευτικοί δεν αναγνωρίζουν ως παράγοντα σχολικής αποτυχίας την ελλιπή κατάρτιση των διδασκόντων αλλά την ανεπάρκεια του εκπαιδευτικού συστήματος, αφού το δασκαλοκεντρικό σύστημα εκπαίδευσης και τα αναλυτικά προγράμματα φαίνεται να είναι αναποτελεσματικά. Το σχολείο φαίνεται ότι δεν παρέχει πάντα ίσες ευκαιρίες σε όλους. Τόσο η κρατική εκπαιδευτική πολιτική, όσο και η ικανότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζουν την σχολική επίδοση των μαθητών. Ακόμη, δεν φαίνεται να υπάρχει ξεκάθαρη θέση για το αν η εισαγωγή νέων τεχνολογιών θα αμβλύνει τις εκπαιδευτικές ανισότητες, ενώ για τους εκπαιδευτικούς τα δημόσια σχολεία δεν φαίνεται να υπολείπονται των ιδιωτικών.

Όπως διαπιστώνεται και από το βιβλιογραφία, το εκπαιδευτικό σύστημα και η αξιολόγηση των μαθητών είναι ταξικά προσδιορισμένα, πεδία πολιτικής αντιπαράθεσης και ταξικής πάλης. Η σχολική αποτυχία έχει να κάνει κατά κάποιον τρόπο με τις κοινωνικές ανισότητες έτσι όπως αποτυπώνονται στο εκπαιδευτικό σύστημα (Φραγκουδάκη, 1985:159-160), (Ασκούνη, 2007:29), (Χοντολίδου, 2007:30).

Τέλος, να αναφερθεί πως με βάση τα προηγούμενα ερευνητικά ευρήματα τα παιδιά με χαμηλή επίδοση ακολουθούν επαγγέλματα που απαιτούν ειδικευμένη ή ανειδίκευτη χειρωνακτική εργασία, επαγγέλματα που δεν απαιτούν συγκεκριμένες ικανότητες και γενικά έχουν χαμηλότερες αποδοχές (OECD, 2010:2,4). Πολλές φορές εγκαταλείπουν νωρίς την εκπαίδευση, προσανατολίζονται προς σπουδές χωρίς κύρος, και δεν αποκτούν τα απαραίτητα προσόντα, για να διεκδικήσουν ανταγωνιστικές θέσεις εργασίας. Αποτέλεσμα αυτής της κατάστασης είναι η ανεργία, η φτώχεια και ο κοινωνικός αποκλεισμός (OECD, 2010:2,4). Με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ως προς την επαγγελματική εξέλιξη, για τους εκπαιδευτικούς σήμερα η σχολική επίδοση δεν αντανάκλα τις δεξιότητες που απαιτεί η αγορά εργασίας. Αυτό εξηγείται αν ληφθεί υπόψη η παρούσα κοινωνική, οικονομική πολιτική κατάσταση της χώρας.

6. Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα μελέτησε τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τα χαρακτηριστικά του μαθητή με χαμηλή σχολική επίδοση και τους παράγοντες, οι οποίοι επιδρούν στην σχολική αποτυχία. Βάσει, λοιπόν, των αποτελεσμάτων της έρευνας επιχειρούμε, συνοψίζοντας και ανακεφαλαιώνοντας, να απαντήσουμε στα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα που είχαμε θέσει στο Κεφάλαιο (III) της Μεθοδολογίας της έρευνας και να διαπιστώσουμε κατά πόσο συγκλίνουν ή αποκλίνουν με τα δεδομένα της επιστημονικής έρευνας.

Όσον αφορά το ερευνητικό ερώτημα: «Ποια είναι τα χαρακτηριστικά των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς» καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση χαρακτηρίζονται ως παθητικοί, χωρίς διάθεση για μάθηση, παρορμητικοί και επιθετικοί. Χαρακτηριστικό τους γνώρισμα είναι η συχνά χαμηλή αυτοεκτίμηση και το αίσθημα μοναξιάς στο σχολείο. Γι αυτό, μπορεί να μην ολοκληρώνουν έγκαιρα και μόνοι τους τις εργασίες που τους ανατίθενται, συχνά μπορεί να αντιγράφουν σε σχολικές εργασίες, ενώ μπορεί ζητούν διευκρίνιση των οδηγιών με τρόπο μη κατάλληλο. Μερικές φορές παρουσιάζουν ακατάλληλη και μη ενδεδειγμένη συμπεριφορά και προς τον εκπαιδευτικό αλλά και προς τους συμμαθητές του, αφού μπορεί να αντιμιλούν, να γκρινιάζουν και να παραπονιούνται, να ενοχλούν και να παρεμποδίζουν άλλους μαθητές ή και να μπλέκονται συχνά σε καβγάδες ή να παρουσιάζουν επιθετική συμπεριφορά. Οι μαθητές με χαμηλή επίδοση, δεν μπορούν να εκφραστούν (γραπτά και προφορικά) με αποδεκτό τρόπο, σπάνια προτρέπουν άλλους μαθητές να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες ή προσφέρονται να βοηθήσουν άλλους όταν χρειάζεται. Σπάνια μπορεί να επιζητείται η συμμετοχή τους σε δραστηριότητες από τους συμμαθητές τους και γι αυτό συχνά δεν είναι αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους. Χαρακτηρίζονται από έλλειψη διεκδικητικότητας και καλών ηγετικών ικανοτήτων, ενώ η ευφυΐα δεν αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό τους γνώρισμα.

Διαπιστώνεται λοιπόν, ότι εκτός από τα χαρακτηριστικά του μαθητή με χαμηλή σχολική επίδοση που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί, αναφέρεται το σχολείο και οι σχέσεις των ομηλίκων ως παράγοντες που επιδρούν στην σχολική επίδοση των

μαθητών. Επομένως, επισημαίνεται και ο ρόλος που διαδραματίζει το κλίμα της τάξης στη σχολική επίδοση των μαθητών.

Όσον αφορά λοιπόν, το ερευνητικό ερώτημα: «Πώς το οικογενειακό περιβάλλον, και συγκεκριμένα η δομή της οικογένειας, το οικονομικό, μορφωτικό και κοινωνικό επίπεδο της οικογένειας, η γονεϊκή εμπλοκή και οι προσδοκίες των γονέων, και πώς το σχολικό περιβάλλον και το εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και ο παράγοντας φύλο επιδρούν στη χαμηλή σχολική επίδοση των μαθητών», καταλήγουμε στα εξής συμπεράσματα:

Η χαμηλή σχολική επίδοση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το κοινωνικο-οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων, καθώς και από το επάγγελμα και τις αναπαραστάσεις που έχουν για το παιδί και το σχολείο. Συγκεκριμένα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι μαθητές με χαμηλή επίδοση μπορεί να προέρχονται συνήθως από οικογένειες χαμηλού μορφωτικού – οικονομικού επιπέδου και συμφωνούν με το ότι το επάγγελμα των γονέων των μαθητών με χαμηλή επίδοση μπορεί να είναι χαμηλού κύρους, επαληθεύοντας τα ευρήματα της βιβλιογραφίας. Ωστόσο, όπως θα δούμε ο κοινωνικο-οικονομικός παράγοντας δεν είναι καθοριστικός και μοναδικός για τη σχολική επίδοση του μαθητή.

Σχετικά με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι γονείς μερικές φορές αλλά και σπάνια μπορεί να επισκέπτονται το σχολείο για να μιλήσουν με το δάσκαλό του, μερικές φορές μπορεί να παίρνουν μέρος σε εκδηλώσεις του συλλόγου γονέων του σχολείου, να τον βοηθούν στα μαθήματα του στο σπίτι, ή να ενδιαφέρονται για την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Κάποιοι γονείς μπορεί ακόμη να ελέγχουν τις εργασίες που τους ανατίθενται στο σπίτι, επειδή δεν πιστεύουν τα ίδια, μπορεί να τα στέλνουν σε ιδιαίτερα μαθήματα για να αναπτύξουν τα ενδιαφέροντά τους, να τους συμβουλεύουν για το πώς θα περάσουν την ελεύθερη τους ώρα, ή να θέλουν να ξέρουν με ποια παιδιά κάνει παρέα τα απογεύματα.

Διαπιστώνουμε ότι αναφορικά με τις αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τη γονεϊκή εμπλοκή των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση, δεν μπορούμε να βγάλουμε ασφαλή συμπεράσματα. Όμως, αυτό που μπορούμε να συμπεράνουμε είναι η έμφαση που δίνεται στην αξία της εκπαίδευσης. Γι αυτό συχνά μπορεί να δείχνουν

την ικανοποίησή τους όταν τα παιδιά τους παίρνουν καλούς βαθμούς, και να φοβούνται για το αν θα τα πάει καλά με την επίδοσή τους στο σχολείο.

Σχετικά με τις προσδοκίες των γονέων ως παράγοντας που επιδρά στη σχολική επίδοση των παιδιών δεν μπορούν να δοθούν ασφαλή συμπεράσματα διότι δεν υπάρχει ξεκάθαρη θέση για το αν η σχολική αποτυχία οφείλεται στις παράλογες απαιτήσεις των γονέων. Αυτό που διαπιστώνεται είναι η ασυμφωνία μεταξύ των προσδοκιών των γονέων, και κυρίως αυτών που προέρχονται από τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα, και της επίδοσης των παιδιών τους.

Όσον αφορά τη δομή της οικογένειας φαίνεται να μην συμβάλλει σημαντικά στη χαμηλή σχολική επίδοση των μαθητών. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διαφωνούν με το ότι οι μαθητές με χαμηλή επίδοση προέρχονται συνήθως από μονογονεϊκές οικογένειες. Το οικογενειακό περιβάλλον, και η αξία που αυτό προσδίδει στις πνευματικές εργασίες, είναι πιο ισχυρός παράγοντας από όσο είναι ο τύπος της οικογένειας. Συνοψίζοντας, η δομή της οικογένειας φαίνεται ότι συνδέεται έμμεσα με τα προβλήματα στο σχολείο, και το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο προκύπτει ως ο σημαντικότερος παράγοντας που επηρεάζει την ακαδημαϊκή ζωή του παιδιού.

Ένας ακόμη παράγοντας της σχολικής αποτυχίας που μελετήθηκε αφορά το φύλο των μαθητών. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία ο παράγοντας του φύλου καταδεικνύεται ως ιδιαίτερα σημαντικός για τη σχολική επίδοση. Στην παρούσα έρευνα παρατηρείται πως δεν μπορούν να δοθούν ασφαλή συμπεράσματα για την επίδραση του φύλου στην σχολική επίδοση των μαθητών. Επιπλέον, από μόνος του ως παράγοντας δεν μπορεί να δώσει επαρκείς ερμηνείες στο φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας.

Επιπρόσθετα, πολλοί εκπαιδευτικοί δεν αναγνωρίζουν ως παράγοντα σχολικής αποτυχίας την ελλιπή κατάρτιση των διδασκόντων αλλά την ανεπάρκεια του εκπαιδευτικού συστήματος, αφού το δασκαλοκεντρικό σύστημα εκπαίδευσης και τα αναλυτικά προγράμματα φαίνεται να είναι αναποτελεσματικά. Το σχολείο φαίνεται ότι δεν παρέχει πάντα ίσες ευκαιρίες σε όλους. Τόσο η κρατική εκπαιδευτική πολιτική, όσο και η ικανότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζουν την σχολική επίδοση των μαθητών. Ακόμη, δεν φαίνεται να υπάρχει ξεκάθαρη θέση για το αν η εισαγωγή νέων τεχνολογιών θα αμβλύνει τις εκπαιδευτικές ανισότητες, ενώ για τους εκπαιδευτικούς τα δημόσια σχολεία δεν φαίνεται να υπολείπονται των ιδιωτικών. Διαπιστώνεται ότι η σχολική αποτυχία σχετίζεται με τις κοινωνικές ανισότητες έτσι όπως αποτυπώνονται στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Ανακεφαλαιώνοντας, η σχολική αποτυχία δεν αποτελεί μόνο εκπαιδευτικό πρόβλημα, αλλά και κοινωνικό ζήτημα, που συνδέεται με πολλούς και διάφορους παράγοντες με έμφαση στα χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά επίπεδα, και στη δομή και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος.

Το εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί για όλους τους μαθητές με τους ίδιους διδάσκοντες, τα ίδια βιβλία, τις ίδιες περίπου συνθήκες στην εκπαιδευτική πράξη και αυτό βέβαια προβάλλεται σαν αδιαμφισβήτητο τεκμήριο αντικειμενικότητας. Ο ομοιογενής τρόπος με τον οποίο προσφέρεται μια γνώση, δεν διασφαλίζει υποχρεωτικά και ομοιογενή αποτελέσματα αφού σε μια κοινωνία τα άτομα διαφοροποιούνται μεταξύ τους σημαντικά. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η σχολική αποτυχία να αποδίδεται στην έλλειψη ικανότητας της μελέτης και της αμέλειας των μαθητών και των οικογενειών τους και το χάσμα μεταξύ μαθητών που προέρχονται από ανομοιογενή οικογενειακά περιβάλλοντα, αντί να γεφυρώνεται μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος, να διευρύνεται.

Η σχολική αποτυχία δεν είναι σε καμία περίπτωση αποκλειστική ευθύνη του μαθητή και της οικογένειάς του. Είναι απαραίτητο να ανιχνευθεί η ταυτότητα της σχολικής αποτυχίας, με σκοπό να αναδειχθεί η διαδικασία γένεσης του «κακού» μαθητή (Γιοβαζολιάς, 2011:88).

6.1 Περιορισμοί της έρευνας - προτάσεις για μελλοντική διερεύνηση

Η επιστημονική έρευνα που πραγματοποιήθηκε και αναλύθηκε διεξοδικά στα προηγούμενα κεφάλαια παρουσιάζει, όπως είναι αναμενόμενο κάποιους περιορισμούς. Το μέγεθος του δείγματος της έρευνας δεν μας επιτρέπει να γίνουν γενικεύσεις στον ευρύτερο πληθυσμό.

Δεδομένου ότι η παρούσα έρευνα αποτελεί μια ποσοτική έρευνα, θα παρουσίαζε ενδιαφέρον να πραγματοποιηθεί μια ποιοτική έρευνα με τη χρήση των συνεντεύξεων προκειμένου να υπάρξει μια πιο ολοκληρωμένη θέση. Ακόμη, θα παρουσίαζε, εξίσου, ενδιαφέρον να πραγματοποιηθεί μια συγκριτική καταγραφή και μελέτη των απόψεων εκπαιδευτικών τόσο σε επίπεδο Α/θμιας, όσο και Β/θμιας εκπαίδευσης. Ολοκληρώνοντας την ενότητα των προτάσεων για μελλοντική συμβολή στην εξέλιξη της επιστημονικής έρευνας, εξαιρετικό ενδιαφέρον θα παρουσίαζε μια συγκριτική

μελέτη των απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων για τα χαρακτηριστικά των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση.

Βιβλιογραφία

Allen, N.K., Friedman, D.B. (2010). Affective learning: A taxonomy for teaching social work values. *Journal of Social Work Values and Ethics* 7, (2), 1-12.

Amato, P. & Keith, B. (1991). Parental divorce and the well being of children: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*. 110, 26-46.

Αμπατζόγλου, Γ. (2001). *Μαθησιακές δυσκολίες και σχολική αποτυχία*. Κέντρο ελληνικής γλώσσας. Retrieved 2014 from http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_g1/index.html

Arnot, M., Gray, J., James, M., & Rudduck, J. (1998). *A Review of Recent Research on Gender and Educational Performance*. London: OFSTED Research Series, The Stationery Office.

Ασκούνη, Ν. (2007). *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης: Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο*. ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών: Αθήνα.

Bernstein B. (1971). «Κοινωνιογλωσσική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης με αναφορά στη σχολική επίδοση» (σ. 433- 466). Στο Φραγκουδάκη Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης,

Bernstein, B. (1991). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Bourdieu, P. (1985). Το συντηρητικό σχολείο: οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία. Στο Α. Φραγκουδάκη. *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Bourdieu, P. (1986a) The forms of capital. Στο Richardson, J. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood, 241-258.

Bourdieu, P. (1986b) The forms of capital. Στο *Cultural theory: An anthology*, (2011) 81-93.

Bourdieu, P. (1996). *Οι Κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα*. Αθήνα: Καρδαμίτσας

Bourdieu, P. (1996b) 'Principles for reflecting on the curriculum', στο Corbett, A., Moon B. *Education in France in the Mitterrand years, 1981-1995*. London: Routledge.

Brophy, J. (1985). Interactions of male and female students with male and female teachers. *Gender influences in classroom interaction*, 115-142.

Bynner, J., & Parsons, S. (2002). Social exclusion and transition from school to work: the case of young people not in education, employment or training (NEET),

Journal of Vocational Behaviour. 60, 289-309.

Γερμανός, Δ. (1999). «Ο χώρος ως παράγοντας της σχολικής αποτυχίας στην Ελληνική Εκπαίδευση ». *Πρακτικά του Η 'Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου «Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός: Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση»*. (281-289). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γεωργίου, Σ. (1993). Ο ρόλος της οικογένειας στη σχολική επίδοση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*. 19, 347-368.

Γεωργίου Σ., Σταυρινίδης, Π., Παναούρα, Γ. (2002) Σχολική αποτυχία: αιτιακή απόδοση και συμπεριφορά δασκάλων. *Παιδαγωγική επιθεώρηση* 33, 115-136.

Γεωργογιάννης, Π. (2010), Θεωρίες και Έρευνες της Κοινωνικής Ψυχολογίας, *Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. Τόμος 15ος, Πάτρα.

Γεωργογιάννης, Π. (2009), Διαπολιτισμική κοινωνική ψυχολογία και έρευνα, *Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. Τόμος 5ος, Πάτρα.

Γεωργογιάννης, Π., (2008), Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, *Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. Τόμος 7ος, Πάτρα.

Charlot, B. (1999). *Η σχέση με τη γνώση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γκιζελή, Β. (2008). *Υλικοτεχνική υποδομή. Σχολικός χώρος και εκπαίδευση: Μια ιδιόμορφη σχέση*. Retrieved 2014 from <http://www.pi->

schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_deflt_ekp/poiot_ekp_erevni/s_281_326.pdf

Γιαβρίμης, Π., Παπάνης Ε., (2009). Κοινωνιολογικές διαστάσεις της σχολικής αποτυχίας: η άποψη των εκπαιδευτικών και των φοιτητών καθηγητικών σχολών. Στο Γιαβρίμης, Π., Παπάνης Ε., Ρουμελιώτου Μ. *Θέματα Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης*. Εκδόσεις Αθήνα: Σιδεράς:

Γιοβαζολιάς, Θ. (2011). *Συνεργασία Εκπαιδευτικών- Οικογένειας*. Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ, Γ. Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης. ΙΔΕΚΕ.

Γκότοβος, Α. (2003), *Εκπαίδευση και ετερότητα- Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cole, M., Field, H., & Harris, S. (2004). Student learning motivation and psychological hardiness: Interactive effects on students' reaction to a management class. *Academy of Management Learning and Education*, 3(1), 64-85.

Commission of the European Communities (2007a). *Commission Staff Working Paper.Schools for the 21th century*. Retrieved 2014 from http://ec.europa.eu/danmark/documents/alle_emner/information/070712_skole-hoering.pdf

Considine, G., Zappala, G. (2002). The influence of social and economic disadvantage in the academic performance of school students in Australia, *Journal of Sociology*, 38 (2), 129-148.

Christerson, S.L., Sinclair, M. F., Lehr, C. A., & Hurley, C. M. (2000).Promoting successful school completion.ΣτοMinke, K. & Bear. G..*Preventing School Problem-Promoting School Success* (211-257). USA: NASP Publications.

Darling, N, Steinberg, L. (1993).Parenting style as context: An integrative model, *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (1994). «Μια εύκολη δουλειά και ένας καλός σύζυγος»: Όνειρα και προσδοκίες κοριτσιών εφηβικής ηλικίας. Στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή& Σ. Ζιώγου. *Εκπαίδευση και Φύλο*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας

Dweck, C.S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. Philadelphia, PA: The Psychology Press.

Edwards, V. (1998). *The power of Babel: Teaching and learning in multilingual classrooms*. Staffordshire: Trentham Books Limited.

Epstein J. L. (2001) *School, family and Community partnerships: Preparing Educators, and Improving Schools*. Westview Press. Boulder, CO.

Zettergren, P. (2003). School adjustment in adolescence for previously rejected, average and popular children. *British Journal of Educational Psychology*.73(2) p.207-221.

Fischer, L. (2006). *Κοινωνιολογία του Σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Field, S., Kuczera M., and B. Pont (2007). *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*. Paris: OECD.

Franziska Fischer & Johannes Schult&Benedikt Hell (2013). Sex differences in secondary school success: why female students perform better. *European Journal of Psychology*.28 (2).p529-543.

Garnier, H.E., Stein, J.A., & Jacobs, J.K. (1997). The process of dropping out of highschool: a 19-year perspective. *American Educational Research Journal*, 34, 395-419.

Georgiou, S. (1997). Parental involvement: definitions and outcomes. *Social Psychology of Education*, 1, 189-209.

Georgiou, St. (1999). Parental attributes as predictors of involvement and influences on child achievement, *British Journal of Educational Psychology*, 69 (3), 409-429.

Gundara, J., 2000. *Interculturalism, Education and Inclusion*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.

Gutman, L.M., &McLoyd, V.C. (2000). Parents' management of their children's education within the home, at school, and in the community: an examination of African-American families living in poverty. *The Urban Review*, 32, 1-24.

Hill, E. & Taylor, L.C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement. Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13, 161-164.

Hopf, D., & Ξωχέλλης, Π. (2003). *Γυμνάσιο και Λύκειο στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Θεοδοσιάδου, Κ. (2013). Ο ρόλος του σχολείου στη διαμόρφωση σχολικής επίδοσης. *Ταεκπαιδευτικά*. 105-106, 1-247.

Institute for information on Education. (2011). *Overcoming school failure. Background report for the Czech Republic*. Retrieved 2014 from <http://www.oecd.org/education/school/48631810.pdf>

Καΐλα, Μ. (1995). *Η σχολική αποτυχία: Από την «Οικογένεια» του Σχολείου στο «Σχολείο» της οικογένειας*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Κάτσικας, Χ & Καββαδίας, Γ. Κ. (2000). *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση - Η εξέλιξη των ευκαιριών πρόσβασης στην ελληνική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Kellaghan, T., Slone, K., Alvarez, B., Bloom, B.S. (1993). *The home environment and school learning: Promoting parental involvement in the education of children*. San Francisco, Ca: Jossey- Bass.

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ., Σολομών, Ι., Σταμέλος, Γ. (2000). *Ανιχνεύοντας την επίδοση στην ελληνική εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Kramer, R. LaRue, A., Gergen, P.J. (1995). Health and Social Characteristics and Children's Cognitive Functioning: Results from a National Cohort. *American Journal of Public Health*, 85 (3): 312-318.

Kurdek, L.A., & Sinclair R.J. (1988). Relation of eight graders' family structure, gender, and family environment with academic performance and school behaviour. *Journal of Educational Psychology*, 80, 90-94.

Κωνσταντίνου, Χ., Πλειός, Γ. (1999). *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός: Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση. Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λάμνιαν Κ. (2001)., *Κοινωνιολογική Θεωρία και Εκπαίδευση, Διακριτές Προσεγγίσεις*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Lewis, A. C., & Henderson, A. T. (1997). *Urgent message: Families crucial to school reform*. Washington, DC: Center for Law and Education.

Lubbers, M.J., Van Der Werf, M., Snijders, T., Creemers, B., Kuyper, H. (2006). The impact of peer relations on academic progress in junior high, *Journal of School Psychology*, 44, 491-512.

Maulana, R., Opdenakker, M.C., Stroet, K., Bosker, R. (2013). Changes in Teachers' Involvement Versus Rejection and Links with Academic Motivation During the First Year of Secondary Education: A Multilevel Growth Curve Analysis. *Journal of Youth and Adolescent* 42 (9) p. 1348-1371.

Μάρκου, Γ., Βασιλειάδου, Μ. (1996). *Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση- Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Γ.Γ.Λ.Ε.

Masten, A.S., & Coatsworth, J.D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*. 53(2), 205-220.

MohdNoriah, Ishaka, Melor Md. Yunusa, Saemah Abdul Rahmana, ZuriaMahmuda., (2010). Effects of FLEP on Self-Motivation and Aspiration to Learn Among Low-Achieving Students: An Experimental Study across Gender. *Procedia Social and Behavioral Sciences*.7(C), 122–129.

Nusche, D. (2009). What Works in Migrant Education? *A Review of Evidence and Policy Options I*, (No. 22). OECD: Education Department Working Papers.

Ξανθάκου, Γ., Ανδρεαδάκης, Ν., & Καΐλα. Μ. (1997). Η λογική της σχολικής αποτυχίας: Μια συμμετρική σχέση ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο. Στο Καΐλά, Μ. *Η σχολική αποτυχία* (σ. 33-74). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

OECD (2010). *Overcoming school failure: Policies that work*. Retrieved 2014 from <http://www.oecd.org/education/school/45171670.pdf>

OECD (2007). *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World*. Volume 2. Paris: OECD,

OECD (2007a) *Education and Training Policy: No more failures. Ten steps to Equity in Education*. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development.

OECD (2007b). *Understanding the Social Outcomes of Learning*. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development.

Πατερέκα, Χ. (1986). *Βασικές έννοιες των Pierre Bourdieu και Jean-Claude Passeron*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Patterson, G.R., DeBaryshe, B., & Ramsey, E. (1990). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44, 329-335.

Perkun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R.P. (2002). Academic emotions in students self regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37 (2).91-105.

Pintrich, P.R (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667-686.

Psacharopoulos, G. (2007). The Costs of School Failure A Feasibility Study. *European Expert Network on Economics of Education*.

Psacharopoulos, G. (2007a). The Costs of School Failure. A Feasibility Study. Analytical Report for the European Commission. prepared by the European Expert Network on Economics of Education. *European Commission Education and Culture*.

Redding, S. (2000) *Parents and Learning*. International Academy of Education. International Bureau of Education.

Rich, A. (2000). *Beyond the Classroom: How Parents Influence their children's Education*. Policy Monograph 48. St Leonards: Centre for Independent Studies.

Ρουσέας, Π., Βρετάκου, Β. (2006). *ΗμαθητικήδιαρροήστηΔευτεροβάθμιαΕκπαίδευση (Γυμνάσιο, ΕνιαίοΛύκειο, ΤΕΕ)*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σακκάς, Β. (1999). Οικογένεια και δυσκολίες στη μάθηση. Στο. Χ. Κωνσταντίνου, Χ., Πλειός, Γ. *Σχολική επιτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός: αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση. Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σακκάς, Β. (2002). *Μαθησιακές δυσκολίες και οικογένεια. Παιδαγωγική και κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Ατραπός.

Schick, H., & Phillipson, S. N. (2009). Learning motivation and performance excellence in adolescents with high intellectual potential: what really matters? *High Ability Studies*. 20, 15 – 37.

Schlee, B.M., Mullis, A.K., Shrimmer, M. (2009). Parents social and resource capital: Predictors of academic achievement during early childhood, *Children and Youth Services Review*, 31, 227-234.

Segall, M. H., Dasen, P.R., Berry, J. W., Poortinga, Y.H. (1996). *Διαπολιτιστική Ψυχολογία- Η μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς σε παγκόσμιο οικολογικό πολιτιστικό πλαίσιο*. Αθήνα: ΕλληνικάΓράμματα.

Shuell, T.J. (1996). Teaching and learning in a classroom context. Στο Berliner D.C. & Calfee R.C. *Handbook of Educational Psychology* p.726-764. New York: MacMillan.

Spinath, B., Spinath, F. M., Harlaar, N., & Plomin, R. (2006). Predicting school achievement from general cognitive ability, self-perceived ability, and intrinsic value. *Intelligence*, 34, 363–374.

Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent- adolescent relationships in retrospect and project. *Journal of Research on Adolescence*, 11(1), 1-19.

Steinmayr, R., Spinath, B. (2008). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning and Individual Differences*. 19(1). (p.80-90)

Τζάνη Μ. (1988), *Σχολική Επιτυχία. Ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας*, Αθήνα: Γρηγόρης.

Τουρτούρας, Χ. (2010). *Σχολική αποτυχία και αποκλεισμός- Η περίπτωση των παιδιών από την πρώην Σοβιετική Ένωση*. Αθήνα: Επίκεντρο.

Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., Niemivirta, M. (2012). Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and Individual Differences* 22, p.290–305.

Vazsonyi, A., & Flannery, D. (1997). Early adolescent delinquent behaviors: Associations with family and school domains. *Journal of Early Adolescence*, 17(3), 271-293.

Φλουρής, Γ. (2004). *Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Φράγκου, Ε. (2007). Σχολική επίδοση, μορφές οικογενειακού κεφαλαίου και σχέσεις σχολείου οικογένειας. *Εισήγηση στην επιμορφωτική ημερίδα: «Σύγχρονα Ζητήματα Πρωτοβάθμιας Εκπ/σης»*.

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Φιλίππου, Γ., Χρίστου, Κ. (2001). *Κείμενα Παιδείας: Συναισθηματικοί παράγοντες και μάθηση των Μαθηματικών*. Αθήνα: Ατραπός.

Χατζηχρήστου, Χ., Λαμπροπούλου, Α., Λυκισάκου, Κ. (2004). Ένα διαφορετικό σχολείο: Το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει. *Ψυχολογία*. 11 (1), 1-19.

Χοντολίδου, Ε. (2007). *Διδασκαλία και αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*. ΥΠΕΠΘ. Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Χρυσάκης, Μ. (1989). Οικογενειακές επενδυτικές πρακτικές των φτωχών και των μη φτωχών και εκπαιδευτικές ανισότητες. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 75, 89-120.

Wandron, N., &McLeskey, J. (2000).Preventing school success.Στο K. Minke& G. Bear, *Preventing School Problem- Promoting School Success*. p211-257. USA: NASP Publications.

Wang, M. C., Haertel, G.D., & Walberg, H.J. (1997). Learning influences. Στο. Walberg H.J &Haertel G.D. *Psychology and Educational Practice* p.199-211. Berkley, CA:McCatchan.

West, A., & Pennell, H. (2003).Underachievement in schools. London: RoutledgeFalmer.

Wößmann, L. (2008). Efficiency and equity of European education and training policies.*International Tax and Public Finance*.vol. 15(2), p199-230.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητοί εκπαιδευτικοί

Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό να διερευνήσει την εικόνα του 'καλού- κακού' μαθητή, όπως διαμορφώνεται σήμερα. Πιστεύουμε ότι η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από σας θα συμβάλει σημαντικά στην εκπλήρωση του σκοπού μας.

Γι' αυτό, σας παρακαλούμε να απαντήσετε ειλικρινά όλες τις ερωτήσεις. Οι απαντήσεις σας θα μείνουν ανώνυμες.

ΜΗ ΓΡΑΦΕΤΕ ΠΟΥΘΕΝΑ ΤΟ ΟΝΟΜΑ ΣΑΣ.

ΠΡΟΣΟΧΗ: Οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο σημειώνονται με ένα κύκλο στον αριθμό που σας εκφράζει.

Το **πρώτο** μέρος του ερωτηματολογίου θα συμπληρωθεί για τους μαθητές με **υψηλή σχολική επίδοση** και το **δεύτερο** για τους μαθητές με **χαμηλή σχολική επίδοση**

Ευχαριστούμε για την συνεργασία σας.

Α. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Φύλο: Άνδρας Γυναίκα

Ηλικία: κάτω των 30 31-40 41-50 51-60 άνω των 60

Ειδικότητα: ΠΕ

Άλλες σπουδές (ΔΙΕΥΚΡΙΝΙΣΤΕ):

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ.....

ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....

MASTER..... Σ.Ε.Λ.Δ.Ε/ Σ.Ε.Λ.Μ.Ε

Έτη υπηρεσίας:έτη μήνες

Οργανικότητα σχολείου υπηρεσίας:

Περιοχή σχολείου υπηρεσίας:

Οικογενειακή κατάσταση:

Άγαμος/η..... Έγγαμος/η χωρίς παιδιά..... Έγγαμος/η με παιδιά.....

Διαζευγμένος/η - σε διάσταση.... Χήρος/α....

Να δηλώσετε με τη συμφωνία ή τη διαφωνία σας με τις παρακάτω απόψεις:

ΑΠΟΨΕΙΣ	συμφωνώ	διαφωνώ	ΔΞ/ΔΑ
Η προσαρμογή του σχολείου στις ανάγκες της αγοράς εργασίας είναι βασική προϋπόθεση για τη μείωση της ανεργίας.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Το σχολείο εξακολουθεί να αναπαράγει κοινωνικές ανισότητες.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Πιστεύετε ότι ένας/μία μαθητής/τρια με υψηλή σχολική επίδοση:

	Μερικές Ποτέ Σπάνια φορές Συχνά Πάντα				
	0	1	2	3	4
Ολοκληρώνει έγκαιρα τις εργασίες, που του/της ανατίθενται	0	1	2	3	4
Συμμετέχει αποτελεσματικά σε ομαδικές συζητήσεις και δραστηριότητες	0	1	2	3	4
Αισθάνεται μόνος/η στο σχολείο	0	1	2	3	4
Ακούει τις οδηγίες του/της εκπαιδευτικού και τις φέρνει σε πέρας	0	1	2	3	4
Αντιγράφει σε σχολικές εργασίες	0	1	2	3	4
Ολοκληρώνει εργασίες και άλλα καθήκοντα μόνος/η του/της	0	1	2	3	4
Αντιμιλά στον/στην εκπαιδευτικό ή σε άλλο μέλος του σχολικού προσωπικού	0	1	2	3	4
Οι γονείς του/της παίρνουν μέρος σε εκδηλώσεις του συλλόγου γονέων του σχολείου	0	1	2	3	4
Αποζητά σε υπερβολικό βαθμό την προσοχή του/της εκπαιδευτικού	0	1	2	3	4
Γκρινιάζει και παραπονιέται	0	1	2	3	4
Οι γονείς του/της δείχνουν την ικανοποίησή τους όταν παίρνει καλούς βαθμούς	0	1	2	3	4
Προτρέπει άλλους/ες μαθητές/τριες να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες	0	1	2	3	4
Συμπεριφέρεται σαν να είναι καλύτερος/η από τους άλλους	0	1	2	3	4
Οι γονείς του/της τον συμβουλεύουν για το πώς να περάσει την ελεύθερη ώρα του/της	0	1	2	3	4
Είναι διεκδικητικός/ή με τρόπο κατάλληλο όταν χρειάζεται	0	1	2	3	4
Ενεργεί παρορμητικά ή χωρίς να σκεφθεί	0	1	2	3	4
Ενοχλεί και παρεμποδίζει άλλους/ες μαθητές/τριες	0	1	2	3	4
Οι γονείς του/της, όταν τους λέει πως δεν έχει μελέτη για την επόμενη μέρα, δεν το/τη πιστεύουν αμέσως και το διερευνούν	0	1	2	3	4

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
Επαινεί το χαρακτήρα ή τα επιτεύγματα άλλων	0	1	2	3	4
Επιζητείται η συμμετοχή του/της σε δραστηριότητες από τους συμμαθητές του/της	0	1	2	3	4
Έχει καλές ηγετικές ικανότητες	0	1	2	3	4
Ζητά διευκρίνιση των οδηγιών με τρόπο κατάλληλο	0	1	2	3	4
Οι γονείς του/της επισκέπτονται το σχολείο για να μιλήσουν με το/τη δάσκαλο/α του/της	0	1	2	3	4
Οι γονείς του/της φοβούνται πως δεν θα τα πάει καλά με την επίδοσή του/της στο σχολείο	0	1	2	3	4
Οι γονείς του/της θεωρούν ότι η σχολική επίδοση του παιδιού τους είναι πολύ σημαντικό πράγμα για αυτούς	0	1	2	3	4
Κάνει εύκολα τα άλλα παιδιά στο σχολείο να τον/την συμπαθήσουν	0	1	2	3	4
Κατανοεί τα προβλήματα και τις ανάγκες των άλλων μαθητών/τριών	0	1	2	3	4
Κατηγορεί άλλους/ες μαθητές/τριες για προβλήματα που δημιουργούνται	0	1	2	3	4
Οι γονείς του/της το/τη στέλνουν σε ιδιαίτερα μαθήματα για να αναπτύξει τα ενδιαφέροντά του/της (π.χ. τέχνη, μουσική, αθλητισμό)	0	1	2	3	4
Μπλέκεται σε καβγάδες	0	1	2	3	4
Οι γονείς του/της τον/την βοηθούν στα μαθήματά του/της (στο σπίτι)	0	1	2	3	4
Προσφέρεται να βοηθήσει άλλους μαθητές όταν χρειάζεται	0	1	2	3	4
Οι γονείς του/της ενδιαφέρονται για την ανάπτυξη της ευρύτερης προσωπικότητάς του/της	0	1	2	3	4
Στη σχολική τάξη προσαρμόζεται κατάλληλα από τη μια δραστηριότητα στην άλλη	0	1	2	3	4
Οι γονείς του/της θέλουν να ξέρουν με ποια παιδιά κάνει παρέα τα απογεύματα	0	1	2	3	4
Έχει υψηλή αυτοεκτίμηση	0	1	2	3	4

ΠΡΟΣΟΧΗ :Το παρακάτω ερωτηματολόγιο αφορά μαθητές με ΧΑΜΗΛΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ

Πιστεύετε ότι ένας/μία μαθητής/τρια με χαμηλή σχολική επίδοση:

	Μερικές φορές				
	Ποτέ	Σπάνια	Συχνά	Πάντα	
Ολοκληρώνει έγκαιρα τις εργασίες, που του/της ανατίθενται	0	1	2	3	4
Συμμετέχει αποτελεσματικά σε ομαδικές συζητήσεις και δραστηριότητες	0	1	2	3	4
Αισθάνεται μόνος/η στο σχολείο	0	1	2	3	4
Ακούει τις οδηγίες του/της εκπαιδευτικού και τις φέρνει σε πέρας	0	1	2	3	4
Αντιγράφει σε σχολικές εργασίες	0	1	2	3	4
Ολοκληρώνει εργασίες και άλλα καθήκοντα μόνος/η του/της	0	1	2	3	4
Αντιμιλά στον/στην εκπαιδευτικό ή σε άλλο μέλος του σχολικού προσωπικού	0	1	2	3	4
Οι γονείς του/της παίρνουν μέρος σε εκδηλώσεις του συλλόγου γονέων του σχολείου	0	1	2	3	4
Αποζητά σε υπερβολικό βαθμό την προσοχή του/της εκπαιδευτικού	0	1	2	3	4
Γκρινιάζει και παραπονιέται	0	1	2	3	4
Οι γονείς του/της δείχνουν την ικανοποίησή τους όταν παίρνει καλούς βαθμούς	0	1	2	3	4
Προτρέπει άλλους/ες μαθητές/τριες να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες	0	1	2	3	4
Συμπεριφέρεται σαν να είναι καλύτερος/η από τους άλλους	0	1	2	3	4
Οι γονείς του/της τον συμβουλεύουν για το πώς να περάσει την ελεύθερη ώρα του/της	0	1	2	3	4
Είναι διεκδικητικός/ή με τρόπο κατάλληλο όταν χρειάζεται	0	1	2	3	4
Ενεργεί παρορμητικά ή χωρίς να σκεφθεί	0	1	2	3	4
Ενοχλεί και παρεμποδίζει άλλους/ες μαθητές/τριες	0	1	2	3	4
Οι γονείς του/της, όταν τους λέει πως δεν έχει μελέτη για την επόμενη μέρα, δεν το/τη πιστεύουν αμέσως και το διερευνούν	0	1	2	3	4

	Μερικές Συχνά Πάντα				
	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
Επαινεί το χαρακτήρα ή τα επιτεύγματα άλλων	0	1	2	3	4
Επιζητείται η συμμετοχή του/της σε δραστηριότητες από τους συμμαθητές του/της	0	1	2	3	4
Έχει καλές ηγετικές ικανότητες	0	1	2	3	4
Ζητά διευκρίνιση των οδηγιών με τρόπο κατάλληλο	0	1	2	3	4
Οι γονείς του/της επισκέπτονται το σχολείο για να μιλήσουν με το/τη δάσκαλο/α του/της	0	1	2	3	4
Οι γονείς του/της φοβούνται πως δεν θα τα πάει καλά με την επίδοσή του/της στο σχολείο	0	1	2	3	4
Οι γονείς του/της θεωρούν ότι η σχολική επίδοση του παιδιού τους είναι πολύ σημαντικό πράγμα για αυτούς	0	1	2	3	4
Κάνει εύκολα τα άλλα παιδιά στο σχολείο να τον/την συμπαθήσουν	0	1	2	3	4
Κατανοεί τα προβλήματα και τις ανάγκες των άλλων μαθητών/τριών	0	1	2	3	4
Κατηγορεί άλλους/ες μαθητές/τριες για προβλήματα που δημιουργούνται	0	1	2	3	4
Οι γονείς του/της το/τη στέλνουν σε ιδιαίτερα μαθήματα για να αναπτύξει τα ενδιαφέροντά του/της (π.χ. τέχνη, μουσική, αθλητισμό)	0	1	2	3	4
Μπλέκεται σε καβγάδες	0	1	2	3	4
Οι γονείς του/της τον/την βοηθούν στα μαθήματά του/της (στο σπίτι)	0	1	2	3	4
Προσφέρεται να βοηθήσει άλλους μαθητές όταν χρειάζεται	0	1	2	3	4
Οι γονείς του/της ενδιαφέρονται για την ανάπτυξη της ευρύτερης προσωπικότητάς του/της	0	1	2	3	4
Στη σχολική τάξη προσαρμόζεται κατάλληλα από τη μια δραστηριότητα στην άλλη	0	1	2	3	4
Οι γονείς του/της θέλουν να ξέρουν με ποια παιδιά κάνει παρέα τα απογεύματα	0	1	2	3	4
Έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση	0	1	2	3	4

Ποιος ο βαθμός συμφωνίας – διαφωνίας σας με τις παρακάτω προτάσεις

	Διαφ ωνώ νών μέρει	Συμ φών ών μέρει	Συμ φών ών
Οι μαθητές με χαμηλή επίδοση προέρχονται συνήθως από οικογένειες χαμηλού μορφωτικού-οικονομικού επιπέδου	1	2	3 4
Οι μαθητές με χαμηλή επίδοση προέρχονται συνήθως από μονογονεϊκές οικογένειες	1	2	3 4
Οι μαθητές με χαμηλή επίδοση δεν έχουν καλές επαγγελματικές προοπτικές	1	2	3 4
Οι μαθητές με χαμηλή επίδοση δεν κατέχουν τις δεξιότητες που χρειάζονται για την επιτυχία στο εκπαιδευτικό σύστημα	1	2	3 4
Τα αναλυτικά προγράμματα ευνοούν τους μαθητές με χαμηλή επίδοση	1	2	3 4
Οι μαθητές με χαμηλή επίδοση δεν συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα	1	2	3 4
Οι μαθητές με χαμηλή επίδοση δεν μπορούν να εκφραστούν (γραπτά ή προφορικά) με αποδεκτό τρόπο	1	2	3 4
Οι μαθητές με χαμηλή επίδοση προέρχονται συνήθως από οικογένειες χαμηλού οικονομικού επιπέδου	1	2	3 4
Το επάγγελμα των μαθητών με χαμηλή επίδοση έχει υψηλό κύρος	1	2	3 4
Το βασικό χαρακτηριστικό των μαθητών με χαμηλή επίδοση είναι η ευφυΐα	1	2	3 4
Οι μαθητές με χαμηλή επίδοση βιώνουν το σχολείο ως εχθρικό περιβάλλον	1	2	3 4
Οι μαθητές με χαμηλή επίδοση δεν έχουν προβλήματα συμπεριφοράς	1	2	3 4
Οι μαθητές υψηλή επίδοση κατέχουν πολύ καλά το γλωσσικό κώδικα που απαιτεί το σχολείο	1	2	3 4
Οι μαθητές υψηλή επίδοση έχουν περισσότερες πιθανότητες να πετύχουν στη ζωή τους	1	2	3 4
Οι γονείς των μαθητών με υψηλή επίδοση έχουν συνήθως πτυχίο πανεπιστημίου	1	2	3 4
Οι γονείς των μαθητών με υψηλή επίδοση δεν έχουν οικονομικό πρόβλημα	1	2	3 4
Οι γονείς των μαθητών με υψηλή επίδοση ασκούν ένα επάγγελμα με κύρος	1	2	3 4
Οι μαθητές υψηλή επίδοση εκφράζουν την άποψη τους χωρίς να αγχώνονται	1	2	3 4
Τα αναλυτικά προγράμματα ευνοούν τους μαθητές με υψηλή επίδοση	1	2	3 4
Οι μαθητές με υψηλή επίδοση προέρχονται συνήθως από μονογονεϊκές οικογένειες	1	2	3 4

	Διαφ ωνώ μέρει	Συμ ωνώ εν μέρει	Συμ ωνώ εν μέρει	Συμ ωνώ εν μέρει
Οι μαθητές με υψηλή επίδοση δεν έχουν καλές επαγγελματικές προοπτικές	1	2	3	4
Οι μαθητές με υψηλή επίδοση κατέχουν αυτές τις δεξιότητες που απαιτούνται	1	2	3	4
Το βασικό χαρακτηριστικό των μαθητών με υψηλή επίδοση είναι η ευφυΐα	1	2	3	4
Η επιτυχία στο σχολείο εξαρτάται από την προσπάθεια του μαθητή	1	2	3	4
Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τους μαθητές αξιολογικά	1	2	3	4
Οι μαθητές με υψηλή επίδοση συμμετέχουν σε «κλίκες» με άσχημη συμπεριφορά	1	2	3	4
Η σχολική αποτυχία επηρεάζεται από την εθνική καταγωγή των μαθητών	1	2	3	4
Η σχολική αποτυχία οφείλεται στην ανεπάρκεια του εκπαιδευτικού συστήματος	1	2	3	4
Η σχολική αποτυχία οφείλεται στην ελλιπή κατάρτιση των διδασκόντων	1	2	3	4
Η σχολική αποτυχία οφείλεται στις παράλογες απαιτήσεις των γονέων	1	2	3	4
Η σχολική αποτυχία μπορεί να αποδοθεί στην προσωπικότητα του μαθητή	1	2	3	4
Το σχολείο παρέχει ίσες ευκαιρίες σε όλους	1	2	3	4
Το φύλο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην σχολική επίδοση	1	2	3	4
Η σχολική επίδοση εξαρτάται από τις εγγενείς ικανότητες των μαθητών	1	2	3	4
Η σχολική επίδοση σήμερα δεν αντανακλά τις δεξιότητες που απαιτεί η αγορά εργασίας	1	2	3	4
Η σχολική αποτυχία εξαρτάται από την κοινωνική καταγωγή των μαθητών	1	2	3	4
Δυστυχώς στις μέρες μας όποιος έχει την οικονομική δυνατότητα να συμπληρώσει την δημόσια εκπαίδευση με την φροντιστηριακή έχει περισσότερες ευκαιρίες για επιτυχία	1	2	3	4
Οι διδάσκοντες σπανίως μπορούν να εκτιμήσουν σωστά τις δυνατότητες ενός μαθητή	1	2	3	4
Τα δημόσια σχολεία υπολείπονται των ιδιωτικών	1	2	3	4
Η εισαγωγή νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση θα αμβλύνει τις εκπαιδευτικές ανισότητες	1	2	3	4
Τα δασκαλοκεντρικά συστήματα μετέδιδαν καλύτερα τη γνώση στους μαθητές	1	2	3	4
Το σημαντικότερο στο σχολείο είναι η γνωστική ανάπτυξη των μαθητών	1	2	3	4
Η σχολική επίδοση των μαθητών εξαρτάται από την κρατική εκπαιδευτική πολιτική	1	2	3	4

	Διαφ ωνώ ωνώ	Διαφ ωνώ εν μέρει	Συμ φων ώ εν μέρει	Συμ φων ώ
Η σχολική επίδοση των μαθητών εξαρτάται από τις ικανότητες των εκπαιδευτικών	1	2	3	4
Η σχολική επίδοση των μαθητών εξαρτάται από το κλίμα της τάξης	1	2	3	4