



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και της οικογένειας στη σχολική επιτυχία του παιδιού.

Φιλακουρίδη Ειρήνη

A.M.: 421/2004001

Κόνσολας Εμμανουήλ	Λέκτορας	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	Επιβλέπων
Κοντάκος Αναστάσιος	Καθηγητής	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	Μέλος τριμελής επιτροπής
Σταμάτης Παναγιώτης	Διδάσκων 407/80	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	Μέλος τριμελής επιτροπής

Ρόδος, Ιούνιος 2008

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ : «Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΤΥΧΙΑ»

1.1 Σχολική επιτυχία.....	15
1.2 Σχολική επιτυχία προσανατολισμένη στην απόκτηση ακαδημαϊκών γνώσεων.....	16.
1.3 Η σχολική επιτυχία προσανατολισμένη στην απόκτηση κοινωνικών χαρακτηριστικών.....	19
1.4 Παράμετροι της «σχολικής επιτυχίας»	
1.4.1 Αυτό-αντίληψη.....	20
1.4.2 Δείκτης νοημοσύνης.....	21
1.4.3 Κίνητρα του παιδιού.....	24
1.5 Οριοθέτηση του όρου «σχολική αποτυχία.....	25
1.6 Παράγοντες σχολικής αποτυχίας.....	27
1.6.1 Βλάβες στο κεντρικό νευρικό σύστημα.....	27
1.6.2 Η αδεξιότητα.....	28
1.6.3 Η δυσλεξία.....	29
1.6.4 Η Υπερκινητικότητα.....	29
1.6.5 Η Διγλωσσία.....	30
1.6.6 Σχολική φοβία.....	31

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ : «Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ»

2.1 Ο ρόλος της οικογένειας στη σχολική επιτυχία	33
2.2 Ο ρόλος της οικογένειας στην κοινωνικοποίηση του παιδιού.....	34
2.3 Ο τύπος της οικογένειας.....	38
2.3.1 Η πυρηνική οικογένεια.....	38
2.3.2 Η Μονογονεϊκή οικογένεια.....	39
2.4 Κοινωνική θέση οικογένειας, κοινωνικοποιητικοί μηχανισμοί και επίδοση..	41
2.4.1 Παλαιότερες προσεγγίσεις για την κοινωνικοποιητική λειτουργία της οικογένειας.....	43
2.4.2 Σύγχρονες απόψεις για την κοινωνικοποιητική λειτουργία της οικογένειας.....	46
2.5 Μορφωτικό επίπεδο γονέων.....	47
2.6 Στάσεις και προσδοκίες γονέων.....	48

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: «Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ»

3.1 Το σχολείο ως φορέας κοινωνικοποίησης και ο ρόλος του δασκάλου στη σχολική επιτυχία.....	50
3.2 Τύποι εκπαιδευτικού.....	52
3.3 Ο «καλός» εκπαιδευτικός.....	56
3.4 Επικοινωνία εκπαιδευτικού και εκπαιδευόμενου ως μέτρο σχολικής επιτυχίας..	59
3.5 Το σχολικό κλίμα και η προαγωγή της σχολικής επιτυχίας.....	61
3.6 Οι προσδοκίες και οι στάσεις του εκπαιδευτικού.....	63
3.6.1 Αυτό-εκπληρούμενη προφητεία,.....	65
3.7 Συνεργασία σχολείου – οικογένειας.....	67

ΜΕΡΟΣ 2^ο : ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: «Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ»

4.1 Προβληματική της έρευνας.....	71
4.2 Πρωτοτυπία-Αναγκαιότητα-Επικαιρότητα	71
4.3 Σκοποί και Στόχοι της έρευνας.....	72
4.4. Διερευνητικά ερωτήματα	72

4.5 Το εργαλείο της έρευνας.....	73
4.5.1 Το περιεχόμενο και η μορφή του ερωτηματολογίου.....	74
4.6 Η εφαρμογή του ερωτηματολογίου.....	74
4.7 Το Δείγμα της έρευνας.....	75

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ **ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ**

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ :ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Κατάλογος Πινάκων

	Όνομα	Σελίδα
Πίνακας 1	Κατανομή υποκειμένων κατά φύλο.	75
Πίνακας 2	Κατανομή υποκειμένων σύμφωνα με τον τόπο γέννησης.	76
Πίνακας 3Α	Κατανομή υποκειμένων σύμφωνα με τον τόπο γέννησης της μητέρας.	77
Πίνακας 3Β	Κατανομή υποκειμένων σύμφωνα με τον τόπο γέννησης του πατέρα.	78
Πίνακας 4	Κατανομή υποκειμένων με βάση το μορφωτικό επίπεδο των γονέων.	80
Πίνακας 5Α	Κατανομή υποκειμένων σύμφωνα με το επάγγελμα του πατέρα.	82
Πίνακας 5Β	Κατανομή υποκειμένων σύμφωνα με το επάγγελμα της μητέρας.	83
Πίνακας 6	Κατανομή υποκειμένων σύμφωνα με την οικογενειακή κατάσταση.	85
Πίνακας 7	Κατανομή υποκειμένων σύμφωνα με τους κοινωνικοποιητικούς μηχανισμούς, που χρησιμοποιούσε η οικογένεια για την διαπαιδαγώγησή τους.	86
Πίνακας 8	Κατανομή υποκειμένων σύμφωνα με την αντίληψη αυτών, σχετικά με την επίδοσή τους αλλά και με την αντίληψη που έχουν για την πεποίθηση του εκπαιδευτικού σχετικά με την επίδοσή τους.	87
Πίνακας 9	Κατανομή υποκειμένων σύμφωνα με τις προσδοκίες για το μελλοντικό τους επάγγελμα..	89
Πίνακας 10	Κατανομή υποκειμένων σύμφωνα με την επιθυμία τους για συνεργασία..	91
Πίνακας 11	Κατανομή υποκειμένων σχετικά με την επιθυμία για έλευση στο σχολείο.	92
Πίνακας 12	Κατανομή υποκειμένων σύμφωνα με τη διάθεση για την πραγματοποίηση των εργασιών στο σπίτι.	93
Πίνακας 13	Κατανομή υποκειμένων σύμφωνα με τις δυσκολίες που	95

	συναντιόνται κατά τις σχολικές εργασίες.	
Πίνακας 14	Κατανομή υποκειμένων σύμφωνα με τις προσδοκίες των γονέων τους για το μελλοντικό τους επάγγελμα..	96
Πίνακας 15	Κατανομή υποκειμένων σχετικά με τις κοινές με τους γονείς δραστηριότητες.	98
Πίνακας 16	Κατανομή υποκειμένων σύμφωνα με τη συχνότητα επίσκεψης των γονέων τους στο σχολείο.	103
Πίνακας 17	Κατανομή υποκειμένων σύμφωνα με τις πεποιθήσεις τους σχετικά με τη μορφή διδασκαλίας του εκπαιδευτικού.	104
Πίνακας 18	Κατανομή υποκειμένων σχετικά με τις πεποιθήσεις τους για την στάση του εκπαιδευτικού.	105
Πίνακας 19	Κατανομή υποκειμένων σχετικά με τις πεποιθήσεις τους για την μη λεκτική επικοινωνία και συμπεριφορά του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη.	107
Πίνακας 20	Κατανομή υποκειμένων σχετικά με τις πεποιθήσεις των παιδιών για την επικοινωνία εκπαιδευτικού-γονέων.	108

Κατάλογος Γραφημάτων

	Όνομα	Σελίδα
Γράφημα 1	Γράφημα συχνοτήτων σχετικά με το φύλο των υποκειμένων.	75
Γράφημα 2	Γράφημα συχνοτήτων, σύμφωνα με τον τόπο γέννησης.	76
Γράφημα 3A	Γράφημα συχνοτήτων σύμφωνα με τον τόπο γέννησης την μητέρας.	78
Γράφημα 3B	Γράφημα συχνοτήτων σύμφωνα με τον τόπο γέννησης του πατέρα.	79
Γράφημα 4A	Γράφημα συχνοτήτων σύμφωνα με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα.	80
Γράφημα 4B	Γράφημα συχνοτήτων σύμφωνα με το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας.	81
Γράφημα 5A	Γράφημα συχνοτήτων σύμφωνα με το επάγγελμα του πατέρα.	82
Γράφημα 5B	Γράφημα συχνοτήτων σύμφωνα με το επάγγελμα της μητέρας.	84
Γράφημα 6	Γράφημα συχνοτήτων σύμφωνα με την οικογενειακή κατάσταση.	85
Γράφημα 7	Γράφημα συχνοτήτων σύμφωνα με τους κοινωνικοποιητικούς μηχανισμούς της οικογένειας κατά τη διαπαιδαγώγηση.	86
Γράφημα 8A	Γράφημα συχνοτήτων σύμφωνα με την αντίληψη των μαθητών για την επίδοσή τους.	88
Γράφημα 8B	Γράφημα συχνοτήτων σύμφωνα με την αντίληψη των μαθητών σχετικά με τις πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού για την επίδοσή τους.	89
Γράφημα 9	Γράφημα συχνοτήτων σύμφωνα με τις προσδοκίες των μαθητών για το μελλοντικό τους επάγγελμα.	90
Γράφημα 10	Γράφημα συχνοτήτων σύμφωνα με την επιθυμία τους για συνεργασία.	91

Γράφημα 11	Γράφημα συχνοτήτων σχετικά με την επιθυμία των μαθητών για έλευση στο σχολείο.	92
Γράφημα 12	Γράφημα συχνοτήτων σύμφωνα με τη διάθεση των μαθητών για πραγματοποίηση της εργασίας στο σπίτι.	93
Γράφημα 13	Γράφημα συχνοτήτων σύμφωνα με τις δυσκολίες που συναντιόνται κατά τις σχολικές εργασίες.	95
Γράφημα 14	Γράφημα συχνοτήτων σύμφωνα με τις προσδοκίες των γονέων για το μελλοντικό τους επάγγελμα.	97
Γράφημα 15Α	Γράφημα συχνοτήτων σύμφωνα με την παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων μαθητών και γονέων.	98
Γράφημα 15Β	Γράφημα συχνοτήτων σχετικά με την παρακολούθηση αθλητικών αγώνων από μαθητές και γονείς	99
Γράφημα 15Γ	Γράφημα συχνοτήτων σύμφωνα με την παρέυρεση σε κοινωνικές εκδηλώσεις μαθητών και γονέων.	100
Γράφημα 15Δ	Γράφημα συχνοτήτων σύμφωνα με την επίσκεψη σε παιδότοπο μαθητών και γονέων.	101
Γράφημα 15Ε	Γράφημα συχνοτήτων σύμφωνα με την πραγματοποίηση εκδρομών από τους μαθητές και τους γονείς.	102
Γράφημα 16	Γράφημα συχνοτήτων σύμφωνα με την επίσκεψη των γονέων στο σχολείο	103
Γράφημα 17	Γράφημα συχνοτήτων σύμφωνα με τις πεποιθήσεις των μαθητών για τη μορφή διδασκαλίας του εκπαιδευτικού.	104
Γράφημα 18	Γράφημα συχνοτήτων σύμφωνα με τις πεποιθήσεις των μαθητών για τη στάση του εκπαιδευτικού.	106
Γράφημα 19	Γράφημα συχνοτήτων σχετικά με τις πεποιθήσεις των μαθητών για την μη λεκτική επικοινωνία από μέρους του εκπαιδευτικού.	107
Γράφημα 20	Κατανομή συχνοτήτων σύμφωνα με τις πεποιθήσεις των μαθητών για την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέων.	108

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Κάνοντας μια αναδρομή ανά τους αιώνες, εύκολα αντιλαμβάνεται κανείς ότι η ανάγκη για επιτυχία σε διάφορους τομείς, ήταν, είναι και θα είναι υπέρμετρη. Ειδικότερα, στις μέρες μας η σχολική επιτυχία αποτελεί ένα ιδανικό, μια κοινωνική αξία και έναν στόχο ο οποίος θα πρέπει να κατακτηθεί από τα παιδιά του ζουν σε οργανωμένα πολιτισμικά συστήματα. Η μεγάλη εξειδίκευση που χαρακτηρίζει τη σύγχρονη αγορά εργασίας και γενικότερα τη ζωή, οδηγεί στην ανάγκη για επιτυχία κυρίως σε ακαδημαϊκό επίπεδο, προκειμένου να «επιβιώσουν» τα υποκείμενα από τον μεγάλο ανταγωνισμό. Η επιτακτική ανάγκη για «επιτυχία», δημιούργησε την επιθυμία για την μελέτη αυτού του φαινομένου.

Η οικογένεια είναι η πρώτη ομάδα την οποία αντικρίζει το παιδί από την πρώτη στιγμή της ζωής του. Αυτή του παρέχει τροφή, στέγαση και ασφάλεια. Επίσης το βοηθάει να ενστερνιστεί κανόνες, αξίες, κοινωνικές συμπεριφορές έτσι ώστε να μπορέσει να ενταχθεί στην ευρεία κοινωνία στην οποία ζει και αναπτύσσεται. Έτσι, το παιδί θα λέγαμε αποκτά χαρακτηριστικά ενός κοινωνικού υποκειμένου, κοινωνικοποιείται. Αποκτά επίσης γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες και μια πρώτη αντίληψη για τον κόσμο μέσα από την οικογένεια.

Το σχολείο, και φυσικά ο εκπαιδευτικός, είναι υπεύθυνος τόσο για την προαγωγή της κοινωνικοποίησης του παιδιού, όσο και για την απόκτηση ακαδημαϊκών γνώσεων από αυτό. Σκεπτόμενοι αυτούς τους δύο θεσμούς, οι οποίοι αποτελούν της δύο πρώτες πολιτισμικές ομάδες στις οποίες ανήκει το παιδί, αντιλαμβανόμαστε ότι αυτοί, μπορούν να οδηγήσουν ή και να αποτρέψουν το παιδί από τη σχολική επιτυχία. Είναι όπως θα μπορούσαμε να πούμε οι σημαντικότεροι παράγοντες που σχετίζονται με το φαινόμενο.

Στην παρούσα διπλωματική εργασία, μελετάτε ο ρόλος τόσο του εκπαιδευτικού, όσο και της οικογένειας στην σχολική επιτυχία του παιδιού. Θα γίνει μια προσπάθεια να κατανοηθούν εκείνοι οι μηχανισμοί που συμβάλλουν προς αυτή την κατεύθυνση. Έτσι, το παρόν πόνημα θα μπορέσει να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, αλλά και όσους άλλους θα ήθελαν να ασχοληθούν με το θέμα.

Σε αυτό, το σημείο, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επόπτη της εργασίας, τον κ. Ε. Κόνσολα για τα πολυάριθμα ερεθίσματα και τη διαρκή ενθάρρυνση που μου πρόσφερε σε κάθε βήμα αυτής της εργασίας.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τους συνεπιβλέποντες καθηγητές

κ. Π. Σταμάτη και κ. Α. Κοντάκο διότι υπήρξαν πολύτιμοι και πρόθυμοι συνεργάτες.

Ακόμα, αισθάνομαι μεγάλη ανάγκη να ευχαριστήσω την κα. Πολυξένη Παναγιωτοπούλου, για την πολύτιμη βοήθεια που μου παρείχε. Η ηθική και συναισθηματική υποστήριξη που έλαβα, αλλά και η βοήθεια της, μου έδωσε τη δύναμη να φέρω εις πέρας το έργο που είχα αναλάβει. Η συμβολή της θα μπορούσα να πω ήταν καταλυτική στην ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας.

Τέλος, αισθάνομαι ιδιαίτερα την ανάγκη να ευχαριστήσω το δάσκαλο και τους μαθητές του, που με μεγάλη προθυμία δέχτηκαν να συμβάλλουν κι αυτοί με τον τρόπο τους στην ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ταχύτητα που χαρακτηρίζει τον αιώνα μας και οι γρήγοροι ρυθμοί της σύγχρονης ζωής έχουν εισβάλλει σχεδόν σε όλους τους τομείς. Ο αγώνας της επιβίωσης στη σύγχρονη ζωή δεν περιορίζεται πια στην αναζήτηση τροφής και στέγασης. Ο ανταγωνισμός και οι συνθήκες διαβίωσης δημιούργησαν καινούργιες απαιτήσεις οι οποίες συσσωρεύονται αθροιστικά και επιβαρύνουν τον άνθρωπο. Ο τελευταίος δεν αρκεί μόνο να συμμορφωθεί με τους ηθικούς κανόνες της κοινότητας, αλλά πρέπει και να συμβαδίζει με τα «άλλατα» εξέλιξης, της «τεχνολογικής» και της «ηλεκτρονικής» επανάστασης και τα μέσα που αυτές παρέχουν για το σκοπό αυτόν. Αυτό προϋποθέτει τη συνεχή απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων που θεωρούνται, ως οι πλέον, απαραίτητες για την εύρυθμη και ομαλή προσαρμογή του ατόμου στο περιβάλλον του.

Οι οργανωμένες κοινωνίες στην ιστορική τους διαδρομή έχουν αναπτύξει ένα σύστημα κοινωνικών και παραγωγικών στόχων με διαβαθμισμένη πολιτισμική αξία και με συγκεκριμένο ατομικό και συλλογικό ενδιαφέρον. Έτσι, το παιδί από νωρίς στη ζωή του μαθαίνει ότι η επιμέλεια, η εργατικότητα, η προσπάθεια και η φιλοδοξία, είναι αρετές, αξίες θετικές οι οποίες αμείβονται και θεωρούνται κοινωνικά αποδεκτές. Αντίθετα, η νωχέλεια, η τεμπελιά και η αδιαφορία είναι ανεπιθύμητες ως ανθρώπινα χαρακτηριστικά και κατά συνέπεια θεωρούνται κοινωνικά κατακριτέα. (Herbert Martin, 1998 α':193)

Αυτές οι αντιλήψεις του κοινωνικού περιβάλλοντος, συνεχίζουν να υφίστανται και να βρίσκουν εφαρμογή και στο σχολείο. Το παιδί ακόμα και με την είσοδό του σε αυτό, έρχεται σε επαφή και καλείται να εφαρμόσει τις παραπάνω αρχές. Ο λόγος μπορεί να βρεθεί στο ότι από την είσοδό του σε αυτό, το παιδί υπόκεινται σε καθημερινή αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό και γενικότερα από το εκπαιδευτικό σύστημα.

Κάθε παιδί αποτελεί μονάδα ενός γενικού κοινωνικού περιβάλλοντος και κατά συνέπεια εξαρτάται τόσο υλικά όσο και ψυχολογικά σχεδόν απόλυτα. Δέχεται και αντιδρά σε όλα τα ερεθίσματα τα οποία προσφέρονται από αυτό. Ειδικότερα, όπως έχει προκύψει θα μπορούσαμε να πούμε ότι το περιβάλλον χρησιμοποιεί ενσυνείδητα και συστηματικά δύο από τους βασικούς θεσμούς, την οικογένεια και το σχολείο, για να εκπληρώσει το παιδαγωγικό του έργο.

Η σχολική επιτυχία, έχει σχέση με την ανάπτυξη και τη συγκρότηση της προσωπικότητας του παιδιού. Η ανάπτυξη της προσωπικότητάς του εξαρτάται άμεσα από τις διαδικασίες μάθησης, στις αρχές των οποίων στηρίζεται και η διαδικασία της κοινωνικοποίησης. Μεγάλη βαρύτητα όμως για την ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού έχουν οι συνθήκες που επικρατούν στα σχολεία, στα οποία εκπαιδεύεται το παιδί.

Πολύ βασικοί παράγοντες για την σχολική επίδοση του μαθητή, αποτελούν η κοινωνικοποίηση του παιδιού κατά την προσχολική ηλικία στο πλαίσιο της οικογένειας, η σύνθεση, η μορφή και η λειτουργία της. Σημαντικό επίσης ρόλο παίζει και η συμπεριφορά του δασκάλου και οι μέθοδοι διδασκαλίας που εφαρμόζει, οι προσδοκίες του αλλά και το κλίμα της τάξης.

Στις μέρες μας η επιτυχία και ιδιαίτερα η σχολική επιτυχία έχει γίνει θα λέγαμε αυτοσκοπός σχεδόν για κάθε άνθρωπο του Δυτικού κόσμου. Έχει εξιδανικευτεί σε τέτοιο βαθμό που το μεγαλύτερο μέρος των οικογενειών δίνει μεγάλο αγώνα για να μπορέσει το παιδί της να φτάσει στην πολυπόθητη «Σχολική επιτυχία». Κάτι τέτοιο μπορεί να οφείλεται και στο γεγονός ότι στην αγορά εργασίας υπάρχει τεράστιος ανταγωνισμός. Συνεχώς απαιτούνται όλο και πιο καταρτισμένοι επαγγελματίες, οι οποίοι έχουν επιτύχει κυρίως στον ακαδημαϊκό τομέα. Έτσι, η σχολική επιτυχία κυρίως στον ακαδημαϊκό τομέα θεωρείται απαραίτητη προκειμένου να ανοιχτούν στο άτομο πόρτες που θα το οδηγήσουν σε μια καλή επαγγελματική αποκατάσταση και κατά πολλούς σε μια επιτυχημένη ζωή.

Το ερώτημα που μπορεί να τεθεί, είναι, κατά πόσο η ακαδημαϊκή επιτυχία, η οποία συνήθως συνεπάγεται μια καλή επαγγελματική αποκατάσταση, τελικά οδηγεί και το άτομο σε αυτό που ο Carl Rogers αποκαλεί αυτοπραγμάτωση; Κατά πόσο δηλαδή, αυτή η ακαδημαϊκή επιτυχία και μόνο αυτή μπορεί να δώσει σε κάποιο άτομο εκείνη την αίσθηση της πληρότητας, την αίσθηση του ιδανικού εαυτού και κατά συνέπεια να το κάνει ευτυχισμένο. Σε αυτό το σημείο πολλοί κοινωνιολόγοι είναι αυτοί που υποστηρίζουν το γεγονός ότι η κοινωνική επιτυχία, είναι σημαντικότερη από την ακαδημαϊκή. Συγκεκριμένα, η «γένεση» ενός κοινωνικού υποκειμένου κρίνεται σημαντικότερη από τη «γένεση» ενός επιστήμονα. Το κοινωνικό υποκείμενο υποστηρίζουν ότι μπορεί να ανταπεξέλθει στα κοινωνικά δρώμενα, να είναι άξιο μέλος της κοινωνίας και σωστός πολίτης. Κάτι τέτοιο, προσδίδει αυτοπεποίθηση σε αυτό το άτομο το οποίο νιώθει αντάρκεια και ολοκλήρωση.

Πέραν από ερωτήματα σε σχέση με τη σημασία των μορφών σχολικής επιτυχίας, εύλογα ερωτήματα δημιουργούνται αν αναλογιστεί κανείς ποιοι μηχανισμοί πρέπει να ενεργοποιηθούν, ποιες προϋποθέσεις πρέπει να πληρούνται και ποιοι παράγοντες είναι αυτοί που συντελούν έτσι ώστε κάποια παιδιά να μη τα καταφέρνουν στο σχολείο, κοινώς να αποτυγχάνουν και άλλα να επιτυγχάνουν. Από τα παραπάνω ερωτήματα, δημιουργήθηκε η ανάγκη για την εκπόνηση μιας τέτοιας εργασίας, με το συγκεκριμένο τίτλο, προκειμένου να διερευνηθούν θεωρητικά και ερευνητικά στο μέτρο του δυνατού οι παραπάνω προβληματισμοί.

Το φαινόμενο της σχολικής επιτυχίας, είναι πολυπρισματικό. Σε καμία περίπτωση δε θεωρείται μονοδιάστατο. Υπάρχουν υπεράριθμοι παράγοντες που συντελούν, πολλές προϋποθέσεις που πρέπει να πληρούνται και ακόμα περισσότεροι μηχανισμοί που χρειάζονται να ενεργοποιηθούν έτσι ώστε να συντελεστεί το συγκεκριμένο φαινόμενο. Έτσι, στην συγκεκριμένη εργασία, πρόκειται να προσεγγιστούν οι σημαντικότεροι κατά την γνώμη μου παράγοντες, η οικογένεια και το σχολείο, αλλά και ότι άλλο αυτοί συνεπάγονται.

Η εργασία που θα ακολουθήσει αποτελείται από τρία μέρη. Το πρώτο είναι «Θεωρητικό», το δεύτερο «Ερευνητικό» και το τρίτο είναι η «Ανάλυση και Παρουσίαση των Αποτελεσμάτων της έρευνας». Στο πρώτο μέρος όπως είπαμε, θα γίνει μια προσπάθεια βιβλιογραφικής προσέγγισης του φαινομένου της σχολικής επιτυχίας, ενώ στο δεύτερο, επιχειρείτε να παρουσιαστεί η μελέτη κατά περίπτωση, η οποία υλοποιήθηκε προς αυτή την κατεύθυνση. Στο τρίτο μέρος τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από την έρευνα πρόκειται να παρουσιαστούν και να αναλυθούν, καθώς επίσης και να προκύψουν κάποια συμπεράσματα και προτάσεις σχετικές με το θέμα.

Πιο συγκεκριμένα, το πρώτο μέρος, αποτελείται από τρία κεφάλαια. Το πρώτο γενικά επιχειρεί να κάνει μια εισαγωγή σχετικά με την σχολική επιτυχία και την σχολική αποτυχία, καθώς και να θίξει παράγοντες που συμβάλουν προς την πρώτη ή την δεύτερη κατεύθυνση. Αφού, οι σημαντικοί για την εργασία όροι θα έχουν αποσαφηνιστεί, ακολουθεί το δεύτερο κεφάλαιο, το οποίο διαπραγματεύεται τον ρόλο της οικογένειας στην σχολική επιτυχία του παιδιού. Επιπρόσθετα, προβαίνει σε μια ανάλυση εκείνων των παραγόντων που θεωρούνται σημαντικοί για την σχολική επιτυχία και πηγάζουν από τους ιστούς του θεσμού της οικογένειας. Έπειτα, η εργασία συνεχίζει με τον άλλο σημαντικό κατά την γνώμη μου παράγοντα, το σχολείο και συγκεκριμένα τον ρόλο του εκπαιδευτικού στην σχολική επιτυχία του παιδιού. Και στο παρόν σημείο, θίγονται οι κυριότεροι παράμετροι που συμβάλλουν

προς αυτή την κατεύθυνση και σχετίζονται με το ρόλο του δασκάλου. Τελειώνοντας το τρίτο κεφάλαιο, ουσιαστικά ολοκληρώνεται και το θεωρητικό πλαίσιο της πτυχιακής εργασίας.

Ακολούθως, στο δεύτερο μέρος της εργασίας θα παρουσιαστεί η μεθοδολογία της έρευνας που ακολουθήθηκε . Έτσι, αυτό, ξεκινάει να παρουσιάζει τη μεθοδολογία της έρευνας και άλλα στοιχεία απαραίτητα για αυτή. Στην συνέχεια, στο τρίτο μέρος; παρατίθενται τα συνοπτικά αποτελέσματα της έρευνας με τα αντίστοιχα ραβδογράμματα τους, καθώς επίσης και οι σχολιασμοί και οι αναλύσεις για κάθε ένα από αυτά. Επιπλέον, παρατίθενται και κάποια συμπεράσματα και πιθανές προτάσεις σχετικές με το θέμα προς μελέτη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: «ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ»

1.1 Σχολική επιτυχία

Για να μπορέσουμε να ορίσουμε αυτό που εννοούμε σχολική επιτυχία, απαραίτητο κρίνεται να οριοθετήσουμε την έννοια κλειδί, δηλαδή την έννοια «επιτυχία». Ως επιτυχία, θεωρείται το αποτέλεσμα του πετυχαίνω, το να καταλήγει μια ανθρώπινη ενέργεια στο επιθυμητό, στο επιδιωκόμενο αποτέλεσμα.

Η επιτυχία φαίνεται να εμπεριέχει δύο βασικά πράγματα. Αρχικά την «εύνοια της τύχης» και κατά δεύτερον την «πραγμάτωση των σκοπών και των στόχων που αρχικά έθεσε το άτομο». Θα μπορούσε να λεχθεί ότι η έννοια της επιτυχίας δεν προσδιορίζει τα αποτελέσματά της αλλά αντίθετα προσδιορίζεται από αυτά. Η σχολική επιτυχία με τη σειρά της είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ενθάρρυνση ή την αποθάρρυνση που θα έχει ο μαθητής από το κοινωνικό του περιβάλλον, αφού η οικογένεια και το σχολείο σαν κοινωνικός θεσμός, οι γονείς και οι δάσκαλοι σαν κοινωνικά πρόσωπα, ευνοούν ή όχι την επιτυχία του παιδιού στο σχολείο και την σωστή προσαρμογή του στη σχολική κοινότητα. (Τζάνη, Μ., 1983:16)

Είναι γνωστή η περίφημη φράση των αρχαίων Ελλήνων «Συν Αθηνά και Χείρα κίνει», η οποία φαίνεται να εκφράζει την εμπειρία των ανθρώπων εκείνων, οι οποίοι πίστευαν ότι δε μπορεί να υπάρξει επιτυχία, δηλαδή επίτευξη του επιδιωκόμενου στόχου, αν δεν υπάρξει προσπάθεια και μόχθος από μέρος του ατόμου. Για τον λόγο αυτό και στην Αρχαία Ελλάδα, η επιτυχία η οποία δεν προέκυπτε από προσπάθεια και μόχθο θεωρείτο κακός «οιωνός».

Στις μέρες μας, η κοινή γνώμη επιμένει στο γεγονός ότι κυρίαρχος παράγοντας της επιτυχίας είναι η τύχη.

Η λέξη «επιτυχία» κυριαρχεί πάντα στις ευχές, στις επιθυμίες, στις φιλοδοξίες και τις προσωπικές ανάγκες των ανθρώπων. Η έννοια της επιτυχίας είναι όμως κάπως «παρεξηγημένη» στις μέρες μας. «Επιτυχία» είναι η επίτευξη στόχων και φιλοδοξιών που συντελούν στην προσπάθεια αυτοπραγμάτωσης και ολοκλήρωσης του ατόμου. Το ονομαζόμενο «κίνητρο επιτυχίας» είναι σύμφωνα με την ψυχολογία μια δύναμη που κινητοποιεί το άτομο να αγωνιστεί για την πραγμάτωση των στόχων του και την εκπλήρωση των επιθυμιών του.

Συνοψίζοντας αυτές τις σκέψεις, μπορούμε να θεωρήσουμε επιτυχία, την πραγμάτωση του επιδιωκόμενου σκοπού. Άξιο συζήτησης μπορεί να είναι το

ερώτημα σχετικά με το ποιος είναι ο επιδιωκόμενος σκοπός στα πλαίσια του σχολείου. Και κατά συνέπεια τι είναι αυτό που ορίζεται ως σχολική επιτυχία; Η απάντηση στο ερώτημα δεν είναι τόσο απλή, αν σκεφτούμε την πολυπλοκότητα της έννοιας «επιτυχία». Θα λέγαμε ότι ο όρος «σχολική επιτυχία» είναι πολυπαραγοντικός. Το πλήθος των παραγόντων θα αναλυθούν εκτενώς στις επόμενες ενότητες του κεφαλαίου.

1.2 Σχολική Επιτυχία προσανατολισμένη στις ακαδημαϊκές γνώσεις

Όσων αφορά την έννοια «Σχολική επιτυχία», μπορεί να θεωρηθεί η επίτευξη κάποιων σκοπών και στόχων σε σχολικό επίπεδο, καθώς και την απόκτηση κάποιας επιδιωκόμενης ιδιότητας από το άτομο. Το να είναι σε θέση η εκπαιδευτική διαδικασία να έχει σαν αποτέλεσμα την κατανόηση του μαθησιακού υλικού, την ανάπτυξη της κρίσης, την όξυνση της ευαισθησίας, έτσι που ο νεαρός μαθητής να είναι ικανός να υιοθετεί μια κριτική στάση απέναντι στην πραγματικότητα, όποια κι αν είναι αυτή. (Τζάνη. Μ., 1983: 23)

Για την καλύτερη προσέγγιση του όρου αυτού, χρήσιμη θεωρείται η διαίρεση του σε σχολική επιτυχία προσανατολισμένη στις ακαδημαϊκές γνώσεις και σχολική επιτυχία η οποία στοχεύει στην απόκτηση κοινωνικών χαρακτηριστικών. Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί, ότι για την παιδαγωγική αντίληψη των Ελλήνων, η σχολική επιτυχία, έχει ένα μόνο σημείο αναφοράς αλλά και κριτήριο : «την καλή βαθμολογία».

Η σχολική επιτυχία, η οποία προσδιορίζεται από την απόκτηση ακαδημαϊκών γνώσεων και κατά συνέπεια από την αποκόμιση καλής βαθμολογίας στα πλαίσια του σχολείου, είναι ίσως μια αρχή της σύγχρονης κοινωνίας. Επιβολή των πολιτισμένων κοινωνιών, αποτελεί η καλή επίδοση των παιδιών στο σχολείο, αλλά και επιτακτική ανάγκη των παιδιών που ζουν σε τέτοια κοινωνικά συστήματα, προκειμένου να «κερδίσουν» την αποδοχή και την αναγνώριση των «σημαντικών ενηλίκων».

Ιδιαίτερα, θα λέγαμε ότι η αξιολόγηση αποτελεί βασικό στοιχείο της διδασκαλίας και συνίσταται σε μια διαδικασία κρίσεων και αποφάσεων του εκπαιδευτικού σχετικά με τη μάθηση των μαθητών. (Τριλιανός, Θαν., 2004, 105). Ακόμη σημαντικότερη φαίνεται να είναι η αξία της βαθμολογίας στην ελληνική εκπαίδευση. Θα μπορούσε να λεχθεί, ότι σύμφωνα με την αντίληψη που κυριαρχεί σήμερα στο σχολικό σύστημα, ο καλός μαθητής, είναι εκείνος ο οποίος έχει την

ικανότητα να αποστηθίζει τμήματα του σχολικού εγχειριδίου. Κάτι τέτοιο δε φαίνεται να υποστηρίζεται όμως και από τη σύγχρονη παιδαγωγική.

Για να γίνει η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών από τον εκπαιδευτικό, χρησιμοποιούνται μια σειρά από τεστ αξιολόγησης. Έτσι ο εκπαιδευτικός καλείται να κρίνει αν ο μαθητής έχει κατακτήσει την επιθυμητή γνώση και τον βαθμολογεί συνήθως με κάποια βαθμολογική κλίμακα (0-10 ή 10-20) ή με λεκτικούς χαρακτηρισμούς (πολύ καλά, άριστα κ.λ.π.). Αυτή η διαδικασία ονομάζεται βαθμολόγηση. Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι ο εκπαιδευτικός δε βαθμολογεί μόνο τις ακαδημαϊκές γνώσεις που απέκτησαν τα παιδιά, αλλά περιλαμβάνει και στάσεις, αξίες, δεξιότητες, συναισθήματα, τα οποία οι μαθητές εμφανίζουν ως απόρροια της γενικότερης διδασκαλίας.

Ειδικότερα, στα σχολεία μας γίνεται καθημερινά πολύς λόγος για τη βαθμολογία. Μια «καλή» βαθμολογία, συνεπάγεται και κάποια επιτυχία σε σχολικό επίπεδο από μέρους του μαθητή. Πολύ συνηθισμένος είναι ο «τίτλος» που δίδεται στους μαθητές όταν τα πηγαίνουν καλά στον έλεγχο, «καλός μαθητής» και αντίθετα αν δεν τα πηγαίνουν τόσο καλά, «κακός μαθητής». Έτσι, η διαδικασία αυτή έχει οδηγήσει τους μαθητές στον αυτοσκοπό του μεγάλου βαθμού ξεχνώντας ότι απλά πρόκειται για μία ένδειξη προόδου με βάση τα κριτήρια που θέτουμε στο σχολείο μας. Η βαθμολογία ως αυτοσκοπός φαίνεται ότι οδηγεί στην στείρα γνώση, στην καταστολή της κριτικής και της δημιουργικής σκέψης.

Ο βαθμός της σχολικής επίδοσης δεν είναι ο «σκοπός» κάθε αυτό, αλλά το «μέσο» για τη μόρφωση του ατόμου. Με άλλα λόγια η επιτυχία δεν είναι ο σχολικός βαθμός (που μπορεί ακόμη και με αθέμιτα μέσα να εξασφαλιστεί π.χ αντιγραφή σε διαγώνισμα), αλλά αυτό που πραγματικά αντικατοπτρίζει ο βαθμός, την σωστή αξιοποίηση των δυνατοτήτων του παιδιού και την πνευματική του καλλιέργεια. Το ζητούμενο δεν είναι να έχουμε εξωπραγματικές απαιτήσεις από τα παιδιά που να τις ονομάζουμε «επιτυχίες» αλλά να βοηθάμε το παιδί να διαμορφώσει σιγά-σιγά τις δικές του προσδοκίες και τα δικά του σταθμά για επιτυχία και διάκριση.

Όχι μόνο για τους μαθητές και τους γονείς αλλά και για τους δασκάλους η "βαθμολόγηση του μαθητή" αποτελεί ένα μεγάλο φορτίο και ταυτόχρονα μια συνεχή αιτία τριβών και διατάραξης της σχέσης σχολείου - οικογένειας. Η μεγάλη σημασία που αποδίδουν οι γονείς και γενικότερα ο πληθυσμός στην αξία των βαθμών σχετίζεται με τον κοινωνικό τους ρόλο και τη δυνατότητά τους να προσφέρουν μέσω της σχολικής επιτυχίας πρόσβαση στην ανώτερη εκπαίδευση και τελικά

επαγγελματική και κοινωνική αποκατάσταση και καταξίωση. Η αξιολόγηση ως πρόβλημα συνδέεται όχι μόνο με την κοινωνική επιλεκτική λειτουργία του σχολικού θεσμού και το θέμα της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση αλλά και με τις πολλαπλές, αρνητικές ψυχολογικές επιπτώσεις στην προσωπικότητα του μαθητή (άγχος, φόβος των εξετάσεων, ανταγωνισμός, εγωισμός κ.ά.π.).

Μιλώντας λοιπόν, για την επίδοση και συγκεκριμένα για την επίδοση των μαθητών κρίνεται απαραίτητο να παρατεθεί ο παιδαγωγικός ορισμός της έννοιας της επίδοσης, ο οποίος στηρίζεται σε τρεις διαστάσεις. Αυτές είναι οι ακόλουθες:

(α) Στην εξατομικευμένη πορεία ανάπτυξης και μάθησης του μαθητή και όχι μόνο στο αποτέλεσμα (πως μαθαίνει, που πάει καλά και που όχι, ποια βοήθεια χρειάζεται κ.λ.π.)

(β) Στην κοινωνική διάσταση της μάθησης (αλληλεγγύη, συντροφικότητα, από κοινού συνεργασία για τη λύση προβλημάτων κ.ά.)

(γ) Στην ενθάρρυνση και παρώθηση του μαθητή και όχι στην επιλογή (χαρά για μάθηση, ετοιμότητα επίδοσης, αυτοεκτίμηση κ.ά.).

Οι τρεις αυτές παιδαγωγικές διαστάσεις της επίδοσης, προκειμένου να υλοποιηθούν στην σχολική τάξη, οφείλουν να στηρίζονται στις εξής προϋποθέσεις:

- Οι απαιτήσεις για επίδοση στο σχολείο δεν πρέπει να θεμελιώνονται σε αδιαφοροποίητες νόρμες και σε ομοιόμορφες διαδικασίες μάθησης. Όπως ήδη τονίστηκε, οι ίδιες απαιτήσεις για όλους ενισχύουν τις υπάρχουσες ανισότητες.

- Πρέπει να προσφέρονται δυνατότητες για αυτόνομη μάθηση και πρωτοβουλία του μαθητή. Η "μετωπική" και δασκαλοκεντρική διδασκαλία επιτείνει για ορισμένους μαθητές τη σχολική αποτυχία και για άλλους την ανία. Αντίθετα ο περιορισμός της ύλης και η επικέντρωση της διδασκαλίας στο σημαντικό και ουσιαστικό οδηγούν σε λιγότερη πίεση χρόνου και σε καλύτερα αποτελέσματα μάθησης (Ξωχέλλης, Π., 1981:24)

- Η κοινωνική μάθηση προϋποθέτει συνεργατική διδασκαλία και μάθηση. Ο παιδαγωγικός ορισμός της επίδοσης περιλαμβάνει επομένως και την αρχή, σύμφωνα με την οποία μάθηση και επίδοση είναι διαδικασίες που απαιτούν αλληλοβοήθεια για την αντιμετώπιση εργασιών και προβλημάτων. Οι απαιτήσεις για επίδοση δεν πρέπει να σχετίζονται μόνο με την απόκτηση γνώσεων, αλλά και με την αλλαγή της συμπεριφοράς στην κατεύθυνση της συνεργασίας και αλληλεγγύης (Καψάλης, Α., 1993:26).

1.3 Σχολική Επιτυχία προσανατολισμένη στην απόκτηση των κοινωνικών χαρακτηριστικών

Αν και στις μέρες μας, όπως έχει προαναφερθεί, ως σχολική επιτυχία νοείται από το κοινωνικό σύνολο η απόκτηση ακαδημαϊκών γνώσεων και η υψηλή βαθμολογία από το παιδί, κάτι τέτοιο φαίνεται να αποκλίνει σε κάποιο βαθμό από την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Παρόλα αυτά όμως, ο επιδιωκόμενος σκοπός της είναι η δημιουργία ανθρώπων με διευρυμένη συλλογική συνείδηση και η ανάπτυξη του κριτικού του πνεύματος, που θα του δώσει τη δυνατότητα όχι απλώς να κατανοεί το κοινωνικό γίγνεσθαι αλλά και να επεμβαίνει σε αυτό. (Τζάνη.,Μ.,1983:23)

Αξίζει να σημειωθεί ότι η εκπαίδευση και ιδιαίτερα η πρωτοβάθμια, η οποία είναι και αυτή που μας αφορά στην προκειμένη περίπτωση, έχει κάνει προσπάθεια αποπροσανατολισμού των βασικών σκοπών και στόχων της από την στείρα απόκτηση ακαδημαϊκών γνώσεων. Υπάρχει σήμερα η τάση, για προσανατολισμό της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην απόκτηση κοινωνικών χαρακτηριστικών και δεξιοτήτων από το παιδί.

Εξίσου σημαντικό με μια «καλή» βαθμολογία είναι για ένα παιδί η απόκτηση κοινωνικών χαρακτηριστικών και δεξιοτήτων. Έτσι λοιπόν, σχολική επιτυχία δεν μπορεί να θεωρείται μόνο εκείνη που είναι προσανατολισμένη στην απόκτηση ακαδημαϊκών γνώσεων. Ο λόγος είναι ότι στην κοινωνία δεν επιθυμούμε τα υποκείμενα να προσομοιάζουν με ηλεκτρονικούς υπολογιστές, οι οποίοι είναι γνωστικά «παντοδύναμοι», επιθυμούμε τα υποκείμενα να είναι άνθρωποι με αξίες και συναισθήματα, άνθρωποι που να μπορούν να αποτελούν άξια μέλη μιας κοινωνίας.

Η κοινωνική επιτυχία ενός ατόμου διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο κατά τη διάρκεια της ζωής του, αν και θα μπορούσε να λεχθεί ότι δε δίνεται τόσο μεγάλη βαρύτητα σε αυτή, από τους γονείς και από τους εκπαιδευτικούς, τουλάχιστον για τα ελληνικά δεδομένα. Λανθασμένα θεωρείται σχολική επιτυχία μόνο η επίτευξη υψηλών ακαδημαϊκών στόχων από το παιδί. Αξίζει να σημειωθεί ότι επειδή ζούμε σε ένα πολιτισμένο περιβάλλον, η γένεση ενός κοινωνικού υποκειμένου μπορεί να είναι περισσότερο σημαντική από τη δημιουργία ενός επιστήμονα. Έτσι, απαραίτητος κρίνεται ο αποπροσανατολισμός της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα της πρωτοβάθμιας, από τη στείρα μεταλαμπάδευση γνώσεων ακαδημαϊκού χαρακτήρα και να προσανατολιστεί περισσότερο στην απόκτηση κοινωνικών χαρακτηριστικών. Σίγουρα σύμφωνους μπορεί να βρίσκει όλους μας το γεγονός ότι δε μπορεί να

υπάρξει τίποτα καλύτερο από τον συγκερασμό της απόκτησης ακαδημαϊκών γνώσεων με την παράλληλη απόκτηση κοινωνικών χαρακτηριστικών.

1.4 Παράμετροι της σχολικής επιτυχίας

Όπως έχει αναφερθεί παραπάνω η έννοια της σχολικής επιτυχίας δεν είναι μονοδιάστατη, αλλά αντιθέτως θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως πολυπρισματική. Συνυφαίνεται από ένα πλήθος παραγόντων, οι σημαντικότεροι από τους οποίους θα αναλυθούν στη συνέχεια.

1.4.1 Η Αυτοαντίληψη του παιδιού

Ως αυτοαντίληψη μπορεί να οριστεί το σύνολο των πεποιθήσεων και των στάσεων που διαμορφώνει ένα άτομο για τον εαυτό του, οι οποίες συνεπάγονται διάφορες αυτοαξιολογήσεις και τάσεις συμπεριφοράς. (Φλουρή, 1989 : 5) Σε μια κοινωνία, που υπερτονίζει την σπουδαιότητα της σχολικής επιτυχίας, η σχολική μαθητική αυτοεκτίμηση δεν μπορεί παρά να αποτελεί ένα κεντρικό στοιχείο της αυτοαξιολόγησης του μαθητή.

Η αυτοαξιολόγηση ενός ατόμου αρχίζει πολύ πριν από τη φοίτηση του σχολείου και συνεπώς η αυτοαντίληψη, που το άτομο αυτό διαμορφώνει αργότερα ως μαθητής έχει τις ρίζες της στους κόλπους του οικογενειακού περιβάλλοντος. Παρόλα αυτά, το σχολείο με τις νέες εμπειρίες που προσφέρει στους μαθητές, επηρεάζει βαθύτατα τον τρόπο που αυτοί αντιλαμβάνονται τις ικανότητες ή τις δυνατότητές τους, τις ελλείψεις ή τις αδυναμίες τους.

Σύμφωνα με το Φλουρή, στις μέρες μας, τονίζεται όλο και περισσότερο η σπουδαιότητα της αυτοαντίληψης και υπογραμμίζεται ότι αυτή αποτελεί παράγοντα στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου, στη σχολική επίδοση, στις επαγγελματικές του φιλοδοξίες και σε άλλες πτυχές της συμπεριφοράς του. Η αυτοαντίληψη αποτελεί τον πυρήνα του ατόμου, γύρω από τον οποίο οργανώνονται όλες οι άλλες αντιλήψεις του.(1989:8)

Έτσι, θα μπορούσε να λεχθεί, ότι η αυτοαντίληψη ενός ατόμου σχετίζεται με διάφορους τομείς ακαδημαϊκής-σχολικής επίδοσης και κατά συνέπεια επιτυχίας. Δηλαδή, κάτι τέτοιο μπορεί να συνεπάγεται ό,τι, το πως αντιλαμβάνεται το παιδί τον

εαυτό του, έχει σημαντική επίδραση στην διεκπεραίωση εργασιών ακαδημαϊκής φύσης, στις καθημερινές του πράξεις, αλλά και στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται και ανταποκρίνεται στο περιβάλλον του σχολείου.

Οι εμπειρίες που θα αποκτήσει το παιδί από το σχολείο είτε αυτές είναι αρνητικές, είτε θετικές, οι τυχόν επιτυχίες ή αποτυχίες που αυτό θα βιώσει εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπο με τον οποίο το παιδί αντιλαμβάνεται τον εαυτό του. Ειδικότερα, ένα παιδί με θετική αυτοαντίληψη θα μπορέσει να προσαρμοστεί ευκολότερα στο σχολικό περιβάλλον και έχει περισσότερες πιθανότητες ακαδημαϊκής σταδιοδρομίας από ένα άλλο που συναισθάνεται αρνητικά για τον εαυτό του. (Φλουρής, Γ.,1989:7)

Στο σχολείο, ο μαθητής μέσα από τη συμπεριφορά των συμμαθητών και κυρίως των δασκάλων του, αντιλαμβάνεται «ποιος» είναι, τι αξίζει και τι δυνατότητες ή αδυναμίες έχει. Μέσα από μια σειρά αξιολογήσεων και επανατροφοδοτήσεων, ο μαθητής αποκτά σταδιακά μια άποψη σχετικά με το «τι είδους μαθητής είναι» και το αν μπορεί τελικά να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις των εργασιών του σχολείου.

Οι συνέπειες όμως της σχέσης αυτής δεν είναι διόλου ευκαταφρόνητες. Σε περίπτωση που ο μαθητής πιστέψει ότι οι «σημαντικοί ενήλικες» της ζωής του, τον θεωρούν ικανό, τότε η εξέλιξη των ικανοτήτων του ενδέχεται να επηρεαστούν θετικά την απόδοσή του παιδιού. Αντιθέτως, αν οι «σημαντικοί ενήλικες» δεν θεωρούν το παιδί ικανό για μάθηση ή εκτέλεση των σχολικών του εργασιών, ενδεχομένως να επηρεαστεί η συνολική σχολική του συμπεριφορά και επίδοση.

1.4.2 Ο Δείκτης Νοημοσύνης του Παιδιού

Στο ερώτημα «τι είναι νοημοσύνη;» υπάρχει ένα πλήθος απαντήσεων. Άλλοι συσχετίζουν τη νοημοσύνη με την ικανότητα για μάθηση ,κάποιοι άλλοι με την ικανότητα προσαρμογής του ατόμου σε νέες καταστάσεις, ενώ κάποιοι άλλοι με τη δημιουργική χρήση της γνώσης σε προβληματικές καταστάσεις της ζωής.

Ο τρόπος υπολογισμού του δείκτη νοημοσύνης, IQ προκύπτει από το πηλίκο της νοητικής ηλικίας του ατόμου προς την πραγματική ηλικία του επί 100. Η μέτρηση αυτή βασίζεται στην κανονική κατανομή με τυπική απόκλιση 15-16. Σχετικά με αυτά που ισχύουν σήμερα σε σχέση με το δείκτη νοημοσύνης είναι ότι ο μέσος δείκτης νοημοσύνης κυμαίνεται από 85 μέχρι 115. Η νοητική ηλικία ενός ατόμου και κατά συνέπεια ο δείκτης νοημοσύνης του προκύπτουν μέσα από διάφορα τεστ νοημοσύνης.

Αξίζει να σημειωθεί σε αυτό το σημείο ότι το πρώτο τεστ νοημοσύνης δημιουργήθηκε από τον Alfred Binet και ονομάστηκε κλίμακα ευφυΐας Binet-Simon

Τα παιδιά που φοιτούν στο σχολείο έχουν στην πλειοψηφία τους «κανονικό» δείκτη νοημοσύνης, δηλαδή, αυτός κυμαίνεται μεταξύ του 85 και του 115. Παρόλα αυτά υπάρχουν διαφορές ως προς τη σχολική επιτυχία, οι οποίες χαρακτηρίζουν τους μαθητές που ανήκουν τόσο στην ίδια ηλικιακή ομάδα αλλά και στην ίδια εκπαιδευτική βαθμίδα. Αυτό μπορεί να συμβαίνει γιατί ενδεχομένως κάποιοι μαθητές έχουν υψηλότερο δείκτη νοημοσύνης από ότι κάποιοι άλλοι. Κατά συνέπεια αυτοί οι μαθητές καταφέρνουν να αποσπών από το δάσκαλό καλύτερη βαθμολογία, η οποία όπως προαναφέρθηκε συντελεί στην σχολική επιτυχία ενός μαθητή, τουλάχιστον σε επίπεδο απόκτησης ακαδημαϊκών γνώσεων.

Όμως, αν γίνει μια προσπάθεια προσέγγισης της νοημοσύνης μόνο από την πλευρά του νοητικού πηλίκου, αυτό δεν θα μπορούσε να είναι μια προσέγγιση πολυπρισματική. Θα στεκόμασταν μόνο σε αυτό που η κοινωνία ονομάζει «εξυπνάδα» σε σχέση με τις ακαδημαϊκές γνώσεις, με την εργασία κ.α. Η έννοια της νοημοσύνης δεν είναι απλή και δε σταματάει ως εδώ. Ο Gardner, υποστηρίζει ότι υπάρχουν πολλοί τύποι νοημοσύνης, για την ακρίβεια 8, ο οποίος είναι εξίσου σημαντικοί και απαραίτητοι για το κάθε άτομο και κατά συνέπεια θα πρέπει να καλλιεργούνται εξίσου.

Γενικότερα, αν εξετάζαμε τη νοημοσύνη πιο σφαιρικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι η ικανότητα μας να επισημαίνουμε ένα πρόβλημα και ακολούθως να το επιλύουμε ή να κάνουμε κάτι χρήσιμο για μια ομάδα ανθρώπων. Ο Gardner υπέθεσε ότι το άτομο κατέχει ένα ενοποιημένο μείγμα από οκτώ τουλάχιστον είδη νοημοσύνης. Οι τύποι νοημοσύνης είναι ευδιάκριτοι μέσα στον εγκέφαλο, αλλά στην πράξη αναπόφευκτα διαπλέκεται ένα μίγμα από τύπους. Ως εκ τούτου, η κάθε νοημοσύνη δεν λειτουργεί απόλυτα μόνη, αλλά μαθαίνουμε, επικοινωνούμε, λύνουμε προβλήματα κτλ. με οχτώ τουλάχιστον τρόπους. (Ματσαγγούρας,2003: 285-292)

Στην ομάδα των πολυπαραγοντικών θεωριών εντάσσεται η πιο σύγχρονη θεωρία για τους οκτώ τύπους νοημοσύνης του Gardner . Σύμφωνα με αυτήν η νοημοσύνη (ευφυΐα ή IQ) δεν είναι μία, αλλά είναι ένα μείγμα από Νοητικές Ικανότητες, οι οποίες μεταξύ τους είναι διακριτές, ανεξάρτητες και δρουν αλληλοσυμπληρωματικά. Οι ανεξάρτητες αυτές μεταξύ τους ικανότητες συμπράττουν στη νοημοσύνη και καθιστούν το άτομο ικανό να επιλύει προβλήματα και να κατασκευάζει προϊόντα.

Η καθεμιά από αυτές τις νοητικές ικανότητες ερευνήθηκε και βρέθηκε από τον Gardner ότι: Έχει τη νευρο-βιολογική βάση της σε συγκεκριμένο κέντρο του εγκεφάλου, συνοδεύεται από συγκεκριμένο σύνολο επιμέρους γνωστικών δεξιοτήτων. ακολουθεί συγκεκριμένη πορεία ανάπτυξης και τέλος εκφράζεται με προϊόντα.

Με την έρευνά του στο πανεπιστήμιο του Harvard εντόπισε, στάθμισε και κατέληξε σε οκτώ κριτήρια, τα οποία πρέπει να πληρεί κάθε νοητική ικανότητα προκειμένου αυτή να πάρει το χαρακτήρα διακριτής μορφής νοημοσύνης. Με τη συστηματική μελέτη του ο Gardner ταυτοποίησε οκτώ τέτοιες νοητικές ικανότητες ως ανεξάρτητους τύπους νοημοσύνης. Καθένας συνοδεύεται από αντίστοιχες γνωστικές λειτουργίες, δεξιότητες και εκφράσεις, προϊόντα, τις οποίες πρέπει να γνωρίζουμε όλοι οι εκπαιδευτικοί και να λαμβάνουμε υπόψη μας προκειμένου, να προσανατολιζόμαστε σε αυτές τους επιμέρους διδακτικούς στόχους της κάθε διδασκαλίας μας, να επιλέγουμε την κατάλληλη για κάθε περίπτωση μέθοδο και μορφή διδασκαλίας, να επιδιώκουμε την άσκηση και την ανάπτυξή τους, προκειμένου να συγκλίνουμε στην ολόπλευρη και ισόρροπη καλλιέργεια της προσωπικότητας του παιδιού.

Οι οκτώ τύποι νοημοσύνης, λοιπόν, του Gardner με τα αντίστοιχα περιεχόμενά τους είναι:

1. Γλωσσική νοημοσύνη, η οποία αναφέρεται σε αφηγήσεις, σε μονολογικές παρουσιάσεις, σε απαγγελίες, σεέμμετρες αποδόσεις, σε γλωσσοδέτες, στην ανάγνωση, στη συζήτηση, σε διαλεκτικές αντιπαραθέσεις, σε ημερολογιακές καταγραφές, σε γραπτές εργασίες και σε περιλήψεις
2. Λογικομαθηματική νοημοσύνη, η οποία αναφέρεται σε κατηγοριοποιήσεις, σε ιεραρχήσεις, σε διερευνήσεις, σε αναλύσεις, σε συλλογισμοί, σε υποθέσεις, σε ερμηνείες, σε αξιολογήσεις, σε συμπερασμούς, σε γενικεύσεις, σε ποσοτικοποιήσεις, σε μαθηματικούς υπολογισμούς: αξίας, μεγέθους, βάρους, απόστασης, χρόνου
3. Ενδοπροσωπική νοημοσύνη, η οποία αναφέρεται στην εκφραση συναισθημάτων, σε αναπολήσεις, σε αναστοχασμούς, σε προσωπικές επιλογές, σε προσωπικές νοηματοδοτήσεις, σε Προσωπικούς προγραμματισμούς, σε ατομικές εργασίες, στην αυτοαξιολόγηση, και στην αυτορυθμιζόμενη μάθηση
4. Διαπροσωπική νοημοσύνη, η οποία αναφέρεται σε συλλογικές διαδικασίες, σε ομαδικές εργασίες, στην αλληλοδιδασκαλία, σε διαπροσωπικές διαμεσολαβήσεις, στην διαχείριση κρίσεων)

5. Χωρική νοημοσύνη, η οποία αναφέρεται σε γραφικές αναπαραστάσεις, σε μοντελοποιήσεις, σε εικαστικές αποδόσεις και σε εποπτικές αποδόσεις
6. Νατουραλιστική νοημοσύνη, η οποία αναφέρεται στην παρατήρηση, στην αξιοποίηση χαρακτηριστικών του περιβάλλοντος και σε κατηγοριοποιήσεις)
7. Κινησθητική νοημοσύνη, η οποία αναφέρεται στις δραματοποιήσεις, και στις κατασκευές.
8. Μουσική νοημοσύνη, η οποία αναφέρεται σε ρυθμικές εκφράσεις, σε μουσικές αποδόσεις: εννοιών, καταστάσεων και σε μουσικές επενδύσεις)

Έτσι, αντιλαμβανόμαστε ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού και της οικογένειας δεν είναι αναπτύξει μόνο αυτό που πολύ στείρα ονομάζουμε νοημοσύνη, με την έννοια του περισσότερο και του λιγότερο έξυπνου ατόμου. Δε σημαίνει ότι όταν κάποιος δεν τα πηγαίνει καλά στα μαθηματικά ότι οπωσδήποτε θα αποτύχει σχολικά. Απλά πρέπει να αντιληφθούν έγκαιρα τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και η οικογένεια τον «τύπο» νοημοσύνης του παιδιού και να προσπαθήσουν να προάγουν αυτήν με κάθε τρόπο. Το παιδί τότε σίγουρα θα επιτύχει γενικότερα στη ζωή του.

1.4.3 Τα κίνητρα του παιδιού

Το κίνητρο της επιτυχίας είναι μια εσωτερική δύναμη που ωθεί το παιδί σε υψηλές επιδόσεις. Πρόκειται για ένα κίνητρο το οποίο δεν είναι έμφυτο στο παιδί, αλλά αυτό διαμορφώνεται μέσα από συγκεκριμένες εμπειρίες του. (Herbert Martin, 1998:193) Ήδη από την ηλικία που τα παιδιά αρχίζουν να φοιτούν στο σχολείο παρουσιάζουν ατομικές διαφορές στην παρώθηση τους για μάθηση, και κατά συνέπεια στον τομέα της μάθησης, στον οποίο ιδιαίτερα εκδηλώνουν την ορμή τους αυτή για επιτεύγματα

Σύνηθες είναι το φαινόμενο να παρατηρούνται μαθητές οι οποίοι επιλέγουν να δαπανούν περισσότερο χρόνο σε πνευματικές ενασχολήσεις ενώ κάποιοι άλλοι σε καλλιτεχνικές ή τεχνικές ενασχολήσεις. Αυτές οι διαφορές στην επιθυμία για διάκριση είναι εμφανής ήδη από την αρχή της σχολικής φοίτησης και φα συνεχίζουν να υπάρχουν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου.

Τα κίνητρα αυτά που όπως φαίνεται λειτουργούν ως κινητήρια δύναμη στο παιδί και το κατευθύνουν στην επιτυχία είναι επίκτητα χαρακτηριστικά, τα οποία αποκτώνται μέσω των διάφορων εμπειριών του ατόμου. Το κοινωνικό περιβάλλον

μέσα στο οποίο ζει και αναπτύσσεται το παιδί φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο στην δημιουργία αυτών των κινήτρων. Συγκεκριμένα το άτομο προκειμένου να αποτελέσει μέλος της κοινωνίας προσπαθεί να ενστερνιστεί τους κανόνες τα πιστεύω αλλά και τις προσδοκίες αυτής. Αυτές οι προσδοκίες είναι ίσως το πρώτο κύτταρο για την δημιουργία των εσωτερικών κινήτρων.

Ακόμα σημαντικότερη είναι συμβολή της μικρογραφίας της κοινωνίας, της οικογένειας δηλαδή του παιδιού, στην απόκτηση των κινήτρων της επιτυχίας. Το τι προσδοκά η οικογένεια για το παιδί φαίνεται να επηρεάζει το δεύτερο ως προς την απόκτηση κινήτρων τα οποία βραχυπρόθεσμα ή μακροπρόθεσμα συμβάλουν στην σχολική και κοινωνική επιτυχία του. Ειδικότερα, το ενδιαφέρον που δείχνουν οι γονείς για τις επιδόσεις του παιδιού τους παίζει σημαντικό ρόλο στη στάση που τηρεί το παιδί απέναντι στην επιδίωξη της επιτυχίας.

Σε αυτό το σημείο, αξίζει να σημειωθεί ότι αν η απόκτηση κινήτρων επιτυχίας από τα παιδιά γίνει με καταναγκαστικό τρόπο από μέρος των γονέων ή της κοινωνίας, αυτό μπορεί να εμπεριέχει κινδύνους. Ενδεχομένων να έχει ακριβώς τα αντίθετα αποτελέσματα από τα αναμενόμενα. Μπορεί να οδηγήσει ακόμη και σε καταστροφή του ενδιαφέροντος του παιδιού καθώς και κατακερματισμό της αυτοπεποίθησής του αλλά και τη δίψα του για για περισσότερες εμπειρίες και γνώσεις που είναι πάρα πολύ σημαντικές για την «πραγματική» επιτυχία του παιδιού στη ζωή.

Η σχολική επιτυχία όπως προαναφέρθηκε, είναι ένα φαινόμενο το οποίο εσωκλείει πλήθος παραγόντων. Πολύ σημαντικοί παράγοντες είναι η κοινωνικοποίηση, ο ρόλος της οικογένειας, ο ρόλος του εκπαιδευτικού και άλλοι, οι οποίοι θα αναλυθούν σε ξεχωριστό κεφάλαιο στην συνέχεια.

1.5 Οριοθέτηση του όρου «Σχολική Αποτυχία»

Στις μέρες μας μεγάλος λόγος γίνεται για τη λεγόμενη «σχολική αποτυχία». Από τη σχετική βιβλιογραφία φαίνεται ότι η εννοιολογική προσέγγιση του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας, παρά τις όποιες φραστικές διαφοροποιήσεις, αντιμετωπίζεται γενικά ενιαία. Σχεδόν όλες οι απόψεις συγκλίνουν στη θέση ότι η σχολική αποτυχία περιγράφει μια κατάσταση του μαθητή, η οποία προκύπτει από την πλημμελή ή μη εκπλήρωση των διδακτικών και μαθησιακών standards μια συγκεκριμένης σχολικής βαθμίδας. (Κωνσταντίνου.,Χ., Πλειός.,Γ., 1999:33)

Η σχολική αποτυχία ή αλλιώς «εκπαιδευτική καθυστέρηση ή ανεπάρκεια» είναι πολυσυζητημένη και πολυμελετημένη αναμόχλευσε στην ιστορία της σε αδρές γραμμές, ερμηνευτικές αναγνώσεις γύρω από τον «αδύνατο» μαθητή. (Καΐλα Μ, 1994:13). Συνήθως, ένας μαθητής ο οποίος δεν καταφέρνει να ανταπεξέλθει στις προσδοκίες του σχολείου και κατά συνέπεια της κοινωνίας, θεωρείται ως «αποτυχημένος» σε σχολικό επίπεδο. Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι η σχολική αποτυχία για την κοινωνία περιορίζεται μόνο στην αποτυχία που σχετίζεται με την απόκτηση ακαδημαϊκών γνώσεων, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη άλλες μορφές σχολικής αποτυχίας, όπως λόγου χάρη η έλλειψη κοινωνικοποίησης.

Η σχολική αποτυχία, είναι ένα σύνθετο πρόβλημα το οποίο δείχνει να προκύπτει από το συνδυασμό ,ατομικών, περιβαλλοντικών και κοινωνικών παραγόντων. Έτσι, ο τρόπος με τον οποίο αυτοί οι παράγοντες λειτουργούν και αλληλεπιδρούν, μας δίνουν και τα αντίστοιχα αιτιολογικά αποτελέσματα. Δείχνει να είναι προφανές ότι η σχολική αποτυχία αποτελεί μια αρνητική κατάσταση την οποία βιώνει ο μαθητής, η οποία οριοθετεί ένα πεδίο περιορισμένων δυνατοτήτων για περεταίρω διεκδικήσεις. Η σχολική αποτυχία, εκφράζει παράλληλα ένα αθροιστικό αποτέλεσμα επιμέρους αποτυχημένων προσεγγίσεων που αφορούν τους μαθησιακούς και διδακτικούς στόχους στις διάφορες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Επιπλέον, ο όρος σχολική αποτυχία, παραπέμπει σε μια αλληλουχία διαδικασιών αξιολόγησης η οποία πραγματοποιείται με αποκλειστικά κοινωνικούς όρους και η οποία στα πλαίσια του σχολείου έχει θεσμικό χαρακτήρα.

Η σχολική αποτυχία επηρεάζει το υποκείμενο στην ολότητά του. Η αποτυχία, αγγίζει το εσωτερικό καθώς και το κοινωνικό του πρόσωπο. Το γεγονός ότι η αποτυχία επηρεάζει το υποκείμενο σε δύο τόσο διαφορετικούς τομείς, όπως είναι η εσωτερική ζωή και η κοινωνική αντιπροσώπηση, μας δίνει να καταλάβουμε την πολυπλοκότητα του προβλήματος και την πολυπλοκότητα των προτεινόμενων λύσεων.

Υπάρχουν πάρα πολλοί παράγοντες που οδηγούν τα παιδιά στο να μην τα καταφέρνουν τελικά στα σχολικά τους καθήκοντα. Να μην καταφέρνουν δηλαδή να πετύχουν υψηλές επιδόσεις μέσα στην κοινωνία μας που τόσο πολύ είναι προσανατολισμένη στα υψηλά επιτεύγματα. Αυτοί οι παράγοντες που συμβάλλουν στην σχολική αποτυχία, δεν υφίστανται μεμονωμένοι, αλλά φαίνεται ότι δρουν περισσότερο ως ένα πλέγμα, με πολύ σημαντική μεταβλητή το κοινωνικό περιβάλλον του μαθητή. Συγκεκριμένα, κάποιοι από τους παράγοντες που «οδηγούν»

σε σχολική αποτυχία, μπορεί να είναι η νοημοσύνη, η αυτοαντίληψη του παιδιού, οι προσδοκίες του, η συναισθηματική του κατάσταση, το κλίμα που υπάρχει τόσο στην οικογένεια, όσο και στην σχολική τάξη, κάποιες μαθησιακές δυσκολίες, η διγλωσσία κ.α.

Παρόλα αυτά, όλοι οι παραπάνω παράγοντες διαπερνώνται και συνυφαίνονται με τον παράγοντα της «κοινωνικοποίησης». Συγκεκριμένα, ο πρώτος φορέας κοινωνικοποίησης, η οικογένεια, είναι αυτή η οποία υπό φυσιολογικές συνθήκες τόσο γενετικά όσο και περιβαλλοντικά είναι σε θέση να τροποποιήσει στο μέτρο του δυνατού τη νοημοσύνη, με την όξυνση ή μη του πνεύματος του παιδιού, να βοηθήσει το παιδί να διαμορφώσει μια θετική ή αρνητική αυτοαντίληψη, να έχει υψηλές ή χαμηλές προσδοκίες, να διέπεται από καλή ή κακή ψυχική και συναισθηματική κατάσταση και να ζει σε ένα ευχάριστο ή δυσάρεστο οικογενειακό περιβάλλον.

1.6 Παράγοντες της Σχολικής Αποτυχίας

Η σχολική αποτυχία, είναι ένα σύνθετο φαινόμενο για το οποίο γίνεται μεγάλος λόγος στις μέρες μας. Παρόλα αυτά, το συγκεκριμένο φαινόμενο σίγουρα δεν λαμβάνει μορφή επιδημίας και δε συμβαίνει τυχαία. Υπάρχει ένα πλήθος παραγόντων, μερικοί από τους οποίους θα αναλυθούν στη συνέχεια.

1.6.1 Βλάβες στο κεντρικό νευρικό σύστημα

Τον εγκέφαλο θα μπορούσαμε να τον παρομοιάσουμε με μια απίστευτα πολύπλοκη μηχανή. Έτσι όπως κάθε μηχανή, έτσι και ο εγκέφαλος μπορεί να μη λειτουργεί σωστά. Κάτι τέτοιο μπορεί να είναι απόρροια κάποιας γενετικής διαταραχής, αλλά πολύ πιθανών να προέρχεται και από κάποιο τραύμα στην περιοχή του εγκεφάλου, από έλλειψη οξυγόνου, από μολύνσεις, από όγκους, εκφυλιστικές ασθένειες καθώς και από μηχανικά τραύματα που προκαλούνται από επιπλοκές στον τοκετό.

Τα εγκεφαλικά τραύματα μπορεί να έχουν δυσμενή επίδραση στην συναισθηματική σταθερότητα του παιδιού ή ακόμη και στις κινητικές ή αισθητηριακές του ικανότητες. Επιπλέον, μπορεί να βλάψουν τις διεργασίες πάνω στις οποίες βασίζεται το παιδί προκειμένου να αποκωδικοποιήσει και να ερμηνεύσει τα μηνύματα που δέχεται από το περιβάλλον του, καθώς και διεργασίες που συντονίζουν τις αντιδράσεις του στα ερεθίσματα αυτά. Εκτός από τις άμεσες

επιπτώσεις, που συνδέονται με το τραύμα στον εγκέφαλο, υπάρχουν κι έμμεσες επιπτώσεις όπως τα σωματικά ελαττώματα, λόγου χάρη αδεξιότητα και υπερκινητικότητα, οι οποίες δημιουργούν συναισθηματική αστάθεια, έλλειψη θετικής αυτό-εικόνας και αυτοαντίληψης.

Κατά συνέπεια, όπως μπορούμε να αντιληφθούμε ένα επικείμενο τραύμα στην περιοχή του εγκεφάλου, επηρεάζει σε τέτοιο βαθμό τη ζωή του παιδιού, δημιουργώντας όλες τις προϋποθέσεις για να οδηγηθεί το παιδί σε σχολική αποτυχία. Οι βλάβες στον εγκέφαλο, είναι πολυάριθμες και δημιουργούν πλήθος τέτοιων αρνητικών καταστάσεων για το παιδί, βλάπτοντας την αποδοτικότητά του σε όλες τις μορφές της. Μερικές από αυτές, θα αναλυθούν στη συνέχεια.

1.6.2 Το Αδέξιο-άγαρμπο παιδί

Το πρόβλημα της βαριάς μορφής κινητικής αδεξιότητας ή όπως αλλιώς λέγεται του ελλιπούς κινητικού συντονισμού έχει ως κύριο σημείο την ανακολουθία ανάμεσα στην εντολή που δίνει κάθε φορά ο εγκέφαλος και στην εκτέλεση της εντολής που κάθε φορά δίνει ο εγκέφαλος (Herbert, Martin, 1998:146)

Το συγκεκριμένο πρόβλημα εστιάζεται καθαρά στην αδεξιότητα του παιδιού στο να κάνει διάφορες κινήσεις, στην αταξιοσύνη του στη γυμναστική αλλά επίσης και στη δυσκολία που βρίσκει όταν προσπαθεί να επιτύχει τον μυϊκό έλεγχο των λεπτών κινήσεων των δακτύλων, που απαιτείται για την διαδικασία της γραφής. Ένα τέτοιο παιδί, στο οποίο δεν έχει γίνει καμία σχετική διάγνωση, υποφέρει από τις επιπλοκές των γονιών και των δασκάλων του αλλά δεν παραλείπονται και τα διάφορα πειράγματα από την πλευρά των συμμαθητών του.

Κάτι τέτοιο, σίγουρα βλάπτει την αυτοαντίληψη του παιδιού, δημιουργεί αισθήματα κατωτερότητας, την ιδεολογία του «δεν είμαι άξιο να τα καταφέρω, μιας και αυτό μου υποδεικνύουν οι σημαντικοί ενήλικοι», αποστροφή από το σχολείο μιας και του επιβάλει να κάνει κάτι το οποίο το δυσκολεύει, και ίσως σε κάποιες περιπτώσεις περιθωριοποίηση από την ομάδα των ομηλίκων του στα πλαίσια του σχολείου. Όλες αυτές οι συνέπειες σκιαγραφούν το προφίλ της σχολικής αποτυχίας, τόσο σε ακαδημαϊκό επίπεδο, όσο και σε κοινωνικό.

1.6.3 Δυσλεξία

Πολύς λόγος γίνεται στις μέρες μας γύρω από τη δυσλεξία. Κάθε μαθησιακή διαταραχή του παιδιού συχνά συνδέεται με τη δυσλεξία. Ο όρος δυσλεξία αναφέρεται στις περιπτώσεις δυσκολιών προφορά λέξεων. Υπάρχουν παιδιά τα οποία μπερδεύουν κάποια φωνήματα με κάποια άλλα. Εκτός από τη δυσλεξία, υπάρχει τόσο η δυσαναγνωσία, η οποία συνδέεται με δυσλειτουργίες στην ικανότητα για ανάγνωση, και η δυσαριθμησία που συνδέεται με δυσκολίες κατά την αρίθμηση ή την εκτέλεση μαθηματικών πράξεων και συλλογισμών.

Όλες οι παραπάνω δυσκολίες, αποτελούν τμήματα μιας γενικότερης κατηγορίας δυσκολιών, εκείνης των μαθησιακών δυσκολιών. Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος ο οποίος αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού, ή μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενής στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος. (Κακούρος, Ευθ., Μανιαδάκη, Κατ., 2005:265).

Κατά συνέπεια, τα παιδιά που έχουν μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν μεγάλα ποσοστά σχολικής αποτυχίας, για τον απλό λόγο του ότι δεν έχουν εκείνες τις ικανότητες και δεξιότητες που απαιτεί το ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα για να πετύχουν τουλάχιστον ακαδημαϊκά. Κάτι τέτοιο δεν πρέπει να είναι δεσμευτικό και ούτε να τοποθετεί «ταμπέλες» σε αυτά τα παιδιά, γιατί ας μην ξεχνιέται το γεγονός ότι και ο Einstein θεωρείτο δυσλεκτικός.

1.6.4 Υπερκινητικότητα

Αυτό είναι το όνομα ενός από τα πιο βασανιστικά σύνδρομα τόσο για το παιδί, όσο και για το περιβάλλον του. ένα τέτοιο παιδί, δε μένει ήσυχο ούτε λεπτό και κατά συνέπεια συναντά σοβαρά προβλήματα στο να επιτύχει στο σχολείο, γιατί οι διαταραχές του αντιμάχονται κάθε προσπάθειά του για αποτελεσματική μάθηση.

Κύριο χαρακτηριστικό του συνδρόμου είναι η έντονη αποδιοργανωμένη υπερδραστηριότητα, η οποία είναι αλληλένδετη με τη διάσπαση της προσοχής, δηλαδή με την αδυναμία συγκέντρωσης σε ένα έργο. Επιπλέον τα παιδιά αυτά διέπονται από μικρή διάρκεια προσοχής και έντονη παρορμητικότητα. Επιπρόσθετα, τα παιδιά που έχουν αυτό το σύνδρομο, δεν συνάπτουν καλές διαπροσωπικές σχέσεις

με τους συνομηλίκους τους, γιατί έχουν επιθετική και καταστροφική συμπεριφορά. Συχνά λοιπόν αυτά τα παιδιά φαίνονται ως αντικοινωνικά.

Και σε αυτή την περίπτωση τα παιδιά που έχουν αυτό το σύνδρομο φαίνεται ότι πληρούν τις προϋποθέσεις για να αποτύχουν στο σχολείο. Η ελλιπής προσοχή και η μηδαμινή σχεδόν συγκέντρωση σε ένα αντικείμενο ή θέμα σε συνδυασμό με το γεγονός ότι επιδιώκουν να βρίσκονται συνεχώς σε κίνηση. Αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα για την σχολική επιτυχία και όπως φαίνεται η αποτυχία συνοδεύει τα παιδιά αυτά όχι μόνο στον ακαδημαϊκό, αλλά και στον κοινωνικό τομέα.

1.6.5 Διγλωσσία

Από το 19^ο αιώνα ως τη δεκαετία του 1960 αποτελούσε κοινή πεποίθηση ότι η διγλωσσία είχε αρνητικά αποτελέσματα στην ευφυΐα. Έκτοτε, μελέτες απέδειξαν ότι δεν υπάρχει διαφορά ανάμεσα σε δίγλωσσους και μονόγλωσσους ως προς τον δείκτη ευφυΐας τους. Επιπρόσθετα, μελέτες έχουν τεκμηριώσει την αυξημένη ικανότητα των δίγλωσσων μαθητών να αναγνωρίζουν τη συμβατικότητα του γλωσσικού σημείου τόσο στην προφορική όσο και στην γραπτή απόδοση (Σκούρτου, 2001).

Σχεδόν όλα τα κράτη σήμερα - άλλα περισσότερο και άλλα λιγότερο- περιέχουν πληθυσμούς που χρησιμοποιούν για ορισμένες τουλάχιστον ανάγκες της καθημερινής τους ζωής μια γλώσσα διαφορετική τόσο από την καθιερωμένη επίσημη κοινή, όσο και από τις διαλεκτικές της παραλλαγές. Οι πληθυσμοί αυτοί μπορεί να είναι: επίσημα αναγνωρισμένες ή μη γηγενείς εθνοτικές, εθνικές, θρησκευτικές ή γλωσσικές μειονότητες (πολίτες της χώρας), κοινότητες μεταναστών / προσφύγων (και γενικότερα μετοίκων) που δεν έχουν πολιτογραφηθεί ούτε διαθέτουν την ιθαγένεια άλλου κράτους, κοινότητες μεταναστών που έχουν ιθαγένεια άλλου κράτους αλλά ζουν και εργάζονται στη συγκεκριμένη χώρα για ένα χρονικό διάστημα κλπ. Ακόμη και χωρίς τις ομάδες αυτές, οι οποίες ενισχύουν τη γλωσσική ετερότητα μιας κοινωνίας, σε κάθε κράτος εμφανίζεται κατά κανόνα μια γλωσσική πολυμέρεια σε επίπεδο διαλεκτικών παραλλαγών, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις κρατών υπάρχει και καταστατική γλωσσική πολυμορφία (Γκότοβος, 2003).

Συνεπώς, είναι συνηθισμένο το φαινόμενο ο μαθητής να έρχεται στο σχολείο με μητρική γλώσσα είτε διαφορετική από την επίσημη γλώσσα που χρησιμοποιείται στο σχολείο (ξένη γλώσσα) είτε αρκετά διαφορετική από τη γλώσσα που «πρέπει» να

χρησιμοποιηθεί στο σχολείο. Το φαινόμενο παρατηρείται και στην Ελλάδα, ιδιαίτερα έντονα μάλιστα τα τελευταία χρόνια, με την αύξηση των οικονομικών μεταναστών.

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το 1996 καταγράφει υψηλά ποσοστά σχολικής αποτυχίας στους δίγλωσσους μαθητές. Ως παράδειγμα θέτει τη μουσουλμανική μειονότητα στην Ελλάδα. Διάφορα στερεότυπα και προκαταλήψεις δυστυχώς υπάρχουν σε βάρος των μαθητών με διαφορετική γλώσσα, ακόμη και αίσθηση απειλής από το διαφορετικό και ξενοφοβία, ακόμη και στο χώρο των εκπαιδευτικών

Αξίζει να σημειωθεί ότι η σχολική αποτυχία παρουσιάζεται κυρίως σε πληθυσμούς οικονομικών μεταναστών ή μειονοτήτων, χαμηλού οικονομικού / κοινωνικού επιπέδου. Αντίθετα, σε δίγλωσσους μαθητές προερχόμενους από οικογένειες υψηλής κοινωνικοοικονομικής θέσης, δεν αναφέρεται πρόβλημα σχολικής αποτυχίας.

1.6.6 Η Σχολική Φοβία

Αρκετά παιδιά αρνούνται κατηγορηματικά να πάνε στο σχολείο. Σε πολλές περιπτώσεις όμως προχωρεί πολύ πιο πέρα από την απλή απροθυμία και τις διαμαρτυρίες προς τους γονείς. Διάφοροι πραγματικοί και θεμιτοί λόγοι υποχρεώνουν αρκετά παιδιά να μη φοιτούν κανονικά στο σχολείο. Μεταξύ αυτών των παιδιών, υπάρχει και ένας σημαντικός αριθμός παιδιών που η στάση τους αυτή οφείλεται σε ποικίλα ψυχολογικά προβλήματα. Τα παιδιά αυτά δε μπορούν να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος και αρνούνται επίμονα να πάνε στο σχολείο.

Ως φοβία θεωρείται ο έντονος παράλογος φόβος, που συνήθως στρέφεται προς κάποιο συγκεκριμένο ερέθισμα ή κατάσταση στο περιβάλλον. Έτσι όταν λέμε ότι το παιδί έχει «σχολική φοβία» υποδηλώνουμε κάποιον έντονο παράλογο φόβο σχετικά με κάποιες πτυχές της σχολικής ζωής. (Herbert Martin,α', 1998:159).

Μερικές από τις φοβίες των παιδιών που σχετίζονται με το σχολείο φαίνεται από τη βιβλιογραφία να είναι: το μέγεθος του σχολείου, οι καθημερινές ρουτίνες του σχολείου, το άγχος των εξετάσεων, η αποτυχία στα μαθήματα, οι ταραγμένες σχέσεις

ε το δάσκαλο και τους συμμαθητές, οι εξωπραγματικές προσδοκίες και πιέσεις από μέρους των γονιών, οι μαθησιακές ανεπάρκειες και δυσκολίες.

Αυτό που χαρακτηρίζει τις αντιδράσεις της σχολικής φοβίας είναι ότι η έντασή τους είναι δυσανάλογα μεγάλη σε σχέση με την πραγματική «αγχογόνο» κατάσταση. Ορισμένα παιδιά τα οποία παρουσιάζουν φοβίες που αναφέρθηκαν παραπάνω, καταφέρνουν και τις ξεπερνάνε. Αυτά τα παιδιά δεν συγκαταλέγονται σε αυτά που ονομάζονται «σχολειοφοβικά» παιδιά. Το σχολειοφοβικό παιδί, μπορεί στην πραγματικότητα να μη φοβάται τίποτα από όλα τα παραπάνω. Σε πολλές περιπτώσεις είναι περισσότερο ο φόβος να αποχωριστεί τη μητέρα και όχι τόσο ότι υπάρχει κάτι στο σχολείο το οποίο του προκαλεί άγχος.

Έτσι, τα σχολειοφοβικά παιδιά συνήθως δεν τα καταφέρνουν στο σχολείο και συχνά αποτυγχάνουν. Ο λόγος είναι προφανείς, μιας και αυτά τα παιδιά αρνούνται να πάνε στο σχολείο, προφασιζόμενα κάποια αδιαθεσία, πόνο κλπ. Κατά συνέπεια, κάποια στιγμή χάνουν την επαφή τους με το σχολείο, μιας και τις ώρες που βρίσκονται σε αυτό, προσπαθούν να βρουν τρόπους που θα καταφέρουν να τα απομακρύνουν από αυτό.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ : «Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ»

2.1 Ο ρόλος της οικογένειας στην σχολική επιτυχία

Η οικογένεια είναι το πρωταρχικό περιβάλλον του παιδιού, στο οποίο ζει και αναπτύσσεται από την πρώτη ημέρα της ζωής του σε αυτόν τον κόσμο. Είναι υπεύθυνη τόσο για τη βιολογική, όσο και για την κοινωνική και τη συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Έτσι λοιπόν, ως ο πρώτος φορέας κοινωνικοποίησης του παιδιού, αντιλαμβανόμαστε πόσο σημαντικό ρόλο μπορεί να διαδραματίσει στη ζωή του και κατά συνέπεια στη σχολική επιτυχία.

Σύμφωνα με τη Τζάνη (1983), η θέση του πατέρα είναι αυτή που προσδιορίζει την εκπαίδευση του παιδιού. Με τον όρο θέση εννοείται η κοινωνικοοικονομική κατάσταση του πατέρα, η οποία παίζει κυρίαρχο ρόλο στην «ασφάλεια» και στα «κίνητρα» που δίνονται στο παιδί για την απόκτηση ή τη διεύρυνση των γνώσεων, την οργάνωση του μαθησιακού υλικού αλλά και το γενικό του προσανατολισμό, τα οποία είναι στοιχεία τα οποία είναι άμεσα συνδεδεμένα με τη σχολική επιτυχία και με ό,τι ασκεί μια επίδραση στο σχολικό περιβάλλον και το προδιαθέτει ευνοϊκά απέναντι στο μαθητή. Έχει αποδειχθεί ότι το σχολικό περιβάλλον ως γενικευμένη έννοια αντιμετωπίζει ευνοϊκότερα τα παιδιά τα οποία έχουν πατέρα με υψηλή κοινωνικοοικονομική θέση.

Η οικογένεια ως θεσμός, διέπεται από κάποια χαρακτηριστικά τα οποία επηρεάζουν τη διαδικασία της ανάπτυξης του παιδιού και που κατά συνέπεια θα επηρεάσουν επίσης, σαν μεταβλητές, την εμπειρία του παιδιού, στη διαδικασία της σχολικής του προσαρμογής. Μεταξύ αυτών των μεταβλητών μπορούν να συγκαταλεχθούν οι ακόλουθες : μεταβλητές φυσικές και υλικές, σύνθεση της οικογένειας, χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των γονέων, σχέσεις των γονέων μεταξύ τους και τέλος η συμπεριφορά των γονέων απέναντι στο παιδί και την σχολική εμπειρία. (Τζάνη, Μ.,1983:51) Οι παράγοντες αυτοί και πολλοί ακόμα θα αναπτυχθούν στην συνέχεια σε μια προσπάθεια προσέγγισης της έννοιας «σχολική επιτυχία» καθώς και του ρόλου της οικογένειας σε αυτή.

2.2 Ο ρόλος της οικογένειας στην κοινωνικοποίηση του παιδιού

Η οικογένεια αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους θεσμούς της κοινωνίας του ανθρώπου από τη στιγμή που ο τελευταίος άρχισε να ζει συλλογικά. Εξυπηρετεί τη βασική ανάγκη του κοινωνικού συνόλου για αναπαραγωγή και διαίωνηση, μέσα από τη γέννηση, την ανατροφή, την αγωγή και την προστασία που παρέχει στους νέους απογόνους.

Ο άνθρωπος από τα πρώτα χρόνια της ζωής του αφομοιώνει γνώσεις, κανόνες, γνώμονες, προσδοκίες κ.λ.π., που προέρχονται από το κοινωνικό του περιβάλλον και μέσω αυτής της αφομοίωσης διαμορφώνει τον κοινωνικό του εαυτό, την κοινωνική του συνείδηση. (Μπάμπαλης., Θωμ.,2005:40). Ως κοινωνικοποίησης λοιπόν, μπορεί να θεωρηθεί η πορεία συγκρότησης και εξέλιξης της προσωπικότητας και της κοινωνικής ένταξης του ατόμου. Η σχολική επιτυχία ενός παιδιού εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις κοινωνικές, πολιτιστικές και μαθησιακές εμπειρίες, στάσεις και φιλοδοξίες του οικογενειακού περιβάλλοντός του

Ο προσδιορισμός του ανθρώπου ως προσώπου αποκτά υπόσταση μέσα από διάφορους ρόλους τους οποίους αναλαμβάνει το άτομο ακόμα και πριν αποκτήσει συνείδηση της ύπαρξής του. Για την επιστήμη της κοινωνιολογίας, η κοινωνικοποίηση είναι τόσο σημαντικά διαδικασία. Κύρια πεποίθησή είναι αυτή που υποστηρίζει ότι ο άνθρωπος, δε γεννιέται αλλά γίνεται μέσω της κοινωνικοποίησης. Ουσιαστικά μέσω αυτής το άτομο «εξανθρωπίζεται», αποκτά τα βασικά προσόντα προκειμένου να μπορέσουν να λειτουργήσουν αποδοτικά μέσα στην κοινωνία.

Ειδικότερα, ως κοινωνικοποίηση μπορεί να θεωρηθεί, η εσωτερικευση της κουλτούρας, μέσα στην οποία γεννήθηκε το παιδί, η διαδικασία διαμόρφωσης της συμπεριφοράς και ένταξης του στην κοινωνία ή σε μια από τις ομάδες με την εκμάθηση κανόνων, αξιών, συμβόλων και επικοινωνιακών συστημάτων της κοινωνίας ή της ομάδας. Τέλος, η διαδικασία του σχηματισμού της προσωπικότητας του ανθρώπου μέσα σε ένα χώρο εξέλιξης η οποία αρχίζει με τη γέννηση και διαρκεί ολόκληρη τη ζωή.

Σήμερα, είναι κοινώς αποδεκτό ότι η επίδοση του μαθητή δεν είναι άμεση προέκταση της ευφυΐας του, αντίθετα η σχολική επίδοση διαμορφώνεται από ένα πλέγμα παραγόντων με πολύ σημαντική μεταβλητή το κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού. (Μπάμπαλης, Θωμ.,2005,142). Σίγουρα, και ο παράγοντας της νοημοσύνης δεν θεωρείται αμελητέος, αλλά βασικός παράγοντας για την σχολική επίδοση ενός

παιδιού. Η σχολική επίδοση επηρεάζεται κυρίως από κάποιους τομείς της νοητικής συμπεριφοράς του μαθητή όπως η λογική σκέψη, η αφαιρετική σκέψη, η δεξιότητα σωστής χρήσης της γλώσσας κ.λ.π. Ο βασικότερος ίσως παράγοντας από τον οποίο επηρεάζεται η σχολική επίδοση είναι η κοινωνικοποίηση του παιδιού κυρίως κατά την προσχολική ηλικία στο πλαίσιο της οικογένειας, με ότι αυτό μπορεί να εμπερικλείει, μεθόδους διαπαιδαγώγησης, προσδοκίες γονέων, κίνητρα μάθησης κ.α.

Η οικογένεια παραμένει έως σήμερα ο βασικότερος φορέας ανάπτυξης του παιδιού. Θεωρείται κοινωνικός θεσμός και λειτουργεί ως υποσύστημα του ευρύτερου συστήματος της κοινωνίας, γι' αυτό και ωθεί τα μέλη της στην επίτευξη των σκοπών του κοινωνικού συνόλου. (Μπάμπαλης; Θωμ., 2005:58) Στα πλαίσια της οικογένειας και σε μια διαρκή αλληλεπίδραση με τα άτομα που συγκροτούν το οικογενειακό περιβάλλον, το παιδί θα διαμορφώσει μια αντίληψη του κοινωνικά αποδεκτού ή μη αποδεκτού, θα αφομοιώσει δηλαδή τις πρώτες αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς, θα ταυτιστεί με πρότυπα του κοινωνικού περιβάλλοντος (γονείς), θα αποκτήσει την ικανότητα για σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων και θα συγκροτήσει τελικά την προσωπικότητά του, τον «Εαυτό». (Νόβα-Καλτσούνη, Χρ., 2002:102)

Οι λειτουργίες της οικογένειας, διακρίνονται σε εκπαιδευτική, και σχετίζεται με τη δια βίου κοινωνικοποίηση του ατόμου, την οικονομική, η οποία σχετίζεται με την οικογένεια ως μονάδα κατανάλωσης και ως πηγή φορέων παραγωγής, την ψυχολογική-θυμική, που αναφέρεται στην συναισθηματική στήριξη των ατόμων-μελών με στόχο την ομαλή ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη και την αναπαραγωγική, που προβάλλει την αναπαραγωγική λειτουργία της οικογένειας.

Η οικογένεια, θεωρείται σήμερα ο «πρώτος» φορέας κοινωνικοποίησης, μιας και με αυτόν έρχεται σε επαφή το άτομο από την πρώτη στιγμή της ζωής του. Είναι εκείνη που θα μάθει στο παιδί τους απαραίτητους κανόνες, αξίες κ.α. που συνάδουν με τις προσδοκίες της κοινωνίας. Το άτομο επίσης από ενωρίς στη ζωή του καλείται να προσαρμοστεί με τις λειτουργίες της οικογένειας μέσα την οποία ζει και αναπτύσσεται.

Η βασική δομή της προσωπικότητας του παιδιού εδραιώνεται κατά την διάρκεια των πρώτων πέντε χρόνων της ζωής του. Στο διάστημα αυτό το παιδί εξαρτάται από την οικογένειά του, υλικά, κοινωνικά και συναισθηματικά. Για αυτό ακριβώς και τον πιο σημαντικό ρόλο στην προσχολική ηλικία τον διαδραματίζει η οικογένεια, αφού αυτή είναι υπεύθυνη για τα θεμέλια της προσωπικότητας του

ατόμου αλλά και για τη μελλοντική του προσαρμογή. Κάτι τέτοιο, δεν ακυρώνει τη σημασία της οικογένειας στη ζωή του ατόμου και κατά τα επόμενα χρόνια

Μπορεί μέσα από τους αιώνες η οικογένεια να υπέστη διάφορες μεταβολές τόσο ως προς την σύνθεση, όσο και ως προς τη λειτουργία της, παρόλα αυτά πάντοτε προσπαθούσε να ικανοποιήσει τις βιολογικές ανάγκες του παιδιού και να λειτουργήσει ως φορέας διαπαιδαγώγησης, έχοντας καθοριστικές επιδράσεις στον καθορισμό της προσωπικότητας του ατόμου. Θα μπορούσε να λεχθεί ότι η οικογένεια είναι ένας θεσμός ο οποίος ζει, να αναπτύσσεται και αλληλεπιδρά με την υπόλοιπη κοινωνία, συντελώντας αποφασιστικά στην διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού, αλλά και στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή του.

Η συναισθηματική ανάπτυξη και η ψυχοκοινωνική προσαρμογή του παιδιού, έχει καθοριστική σημασία για τη μετέπειτα ζωή του ως ενήλικου, γεγονός το οποίο απέδωσε πολύ εύστοχα ο Freud,: «Το παιδί είναι ο πατέρας του ενήλικου». (Μπάμπαλης,Θωμ.,2005:62) Αν κάποιος άνθρωπος ο οποίος ζει σε μια κοινωνία δε μπορέσει να προσαρμοστεί ψυχοκοινωνικά, τότε θεωρείται περιθωριοποιημένος και κατά συνέπεια δεν μπορεί να επιτύχει όπως όλα δείχνουν σε κανέναν τομέα και φυσικά ούτε στο σχολείο.

Από διάφορες μελέτες, έχει υποδειχθεί ότι στο πλαίσιο της οικογένειας ασκείται ουσιαστική επίδραση στο αναπτυσσόμενο άτομο, σχετικά με την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του και την ψυχοκοινωνική προσαρμογή του. Από πολλούς επίσης επιστήμονες έχει υποδειχθεί το γεγονός ότι η σημαντικότερη αιτία για τις διαφοροποιήσεις που προκύπτουν στην προσωπικότητα ενός ατόμου είναι η οικογένεια. Κάθε είδους συμπεριφορά από μέρος των γονέων, στοργική ή εχθρική, ενθαρρυντική ή αποθαρρυντική, υπερπροστατευτική ή αποστασιοποιημένη, επηρεάζει την ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού.

Σύμφωνα με τον Μπάμπαλη, από έρευνες που έχουν προκύψει έχει αποδειχθεί ότι οι γονείς επηρεάζουν τα παιδιά τους με τρεις τρόπους: Αρχικά, με τη δική τους συμπεριφορά, δίνουν παραδείγματα που οδηγούν σε ορισμένη συμπεριφορά από μέρους των παιδιών. Λόγου χάρη, η συνεχής απογοήτευση πολλές φορές οδηγεί σε επιθετικότητα. Επιπλέον, οι γονείς αποτελούν πρότυπα ρόλων προς ταύτιση και τέλος αυτοί επιβραβεύουν συμπεριφορές επιλεκτικά. Επίσης, η στάση που διατηρούν οι γονείς απέναντι στα παιδιά παίζει καθοριστικό ρόλο στην διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους. (2005:65)

Η δεκτική και δημοκρατική στάση των γονιών, διευκολύνει το μεγαλύτερο μέρος της ανάπτυξης, γιατί σε αυτήν την περίπτωση τα παιδιά παρουσιάζουν μεγαλύτερη διανοητική ευκαμψία, επινοητικότητα, σιγουριά και έλεγχο. Έτσι τα παιδιά αυτά, είναι πολύ πιθανών να οδηγηθούν σε σχολική επιτυχία, σε αντίθεση με εκείνα που προέρχονται από απορριπτικούς και αυταρχικούς γονείς, τα οποία είναι ασταθή, ανυπότακτα, επιθετικά και εριστικά. Ένα τέτοιο προφίλ μαθητή, συνήθως με τα σημερινά δεδομένα θεωρείται ότι αποτυγχάνει στην σχολική του καριέρα.

Το οικογενειακό περιβάλλον αν λειτουργεί αρμονικά, βοηθά και στηρίζει το παιδί. Στην περίπτωση που δυσλειτουργεί, στις γενικές δυσλειτουργίες προστίθενται και τα προβλήματα της οικογένειας και έτσι το παιδί καλείται να επωμιστεί την αντιμετώπιση των προβλημάτων αυτών. Για να διαμορφώσει το παιδί δημιουργική προσωπικότητα, να έχει δηλαδή την τάση να είναι υπερήφανο για τα επιτεύγματά του, να αφιερώνεται πολύ σε ό,τι κάνει, να έχει πολλά ενδιαφέροντα, να είναι ψύχραιμο σε δύσκολες καταστάσεις και γενικότερα ένας επιτυχημένος άνθρωπος, οι γονείς και το οικογενειακό περιβάλλον θα πρέπει να ευνοεί τη δημιουργικότητα, δηλαδή οφείλουν να σέβονται τις απόψεις του παιδιού και να τις ενθαρρύνουν. Επιπλέον, καλούνται να περάσουν στοργικές, τρυφερές στιγμές με το παιδί τους, να το προτρέπουν να κινείται ανεξάρτητα και να του επιτρέπουν να συναναστρέφεται με άλλα παιδιά που έχουν διαφορετικές ιδέες ή αξίες (Ξανθάκου, Καίλα, 2002).

Υπάρχουν και περιπτώσεις κατά τις οποίες η οικογένεια δε βοηθάει τόσο την ανάπτυξη και τη ψυχοκοινωνική προσαρμογή του παιδιού της. Κάτι τέτοιο μπορεί να επηρεάζεται από δύο παράγοντες που την αφορούν, την συνοχή της και τη γονεϊκή συμπεριφορά απέναντι στο παιδί. Όσο αφορά τη συνοχή της, αυτή πρέπει να κινείται σε μέτριο επίπεδο, έτσι ώστε να αποφεύγονται ακραίες εκδηλώσεις αδιαφορίας ή υπερπροστατευτικότητας. Επιπλέον, η γονεϊκή συμπεριφορά, μπορεί να υποθάλπει αρνητικές επιδράσεις για το παιδί όταν περιλαμβάνει ειρωνεία, τιμωρίες, προσβολές, απορριπτική στάση και χαμηλές προσδοκίες για το μέλλον του.

Για πολλούς ο τύπος της οικογένειας, αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την κοινωνικοποίηση του παιδιού και κατ' επέκταση για την σχολική του επίδοση όπως έχει προαναφερθεί. Στις μέρες μας δε συναντάτε πλέον μόνο ο πυρηνικός τύπος οικογένειας όπως παλαιότερα, αλλά υπάρχει μια πολυμορφία στον τύπο, στη δομή και τις λειτουργίες της.

Η επιτυχία στο σχολείο εξαρτάται αναμφισβήτητα από τις δυνατότητες με τις οποίες η φύση έχει προικίσει το παιδί. Εξαρτάται όμως σε εξίσου μεγάλο βαθμό, αν όχι

μμεγαλύτερο, από το κατά πόσο τα παιδιά μεγαλώνουν σε ένα «καλό περιβάλλον», το οποίο θα τα βοηθήσει να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες που έχουν ήδη κληρονομήσει και θα τα εφοδιάσει με νέες.

2.3 Ο τύπος της οικογένειας

Σήμερα, συναντάμε πολλούς τύπους οικογενειών. Πολλά παιδιά μεγαλώνουν και με τους δύο γονείς (πυρηνικές οικογένειες), άλλα μεγαλώνουν με τον ένα γονέα ή με κάποιον από το συγγενικό του περιβάλλον, λόγω χάρη τη γιαγιά (μονογονεϊκή οικογένεια). Υπάρχουν και άλλες περιπτώσεις παιδιών που μεγαλώνουν σε κάποιο ίδρυμα. Άξια μελέτης αποτελεί η επίδραση της οικογένειας διαφορετικού τύπου στην κοινωνικοποίηση του παιδιού και κατ' επέκταση στην σχολική του επίδοση. Στην συνέχεια θα γίνει μια προσέγγιση αυτών των τύπων οικογένειας αλλά και της λειτουργίας τους σε σχέση με την κοινωνικοποίηση του παιδιού.

2.3.1 Η Πυρηνική Οικογένεια

Η πυρηνική οικογένεια είναι ο πιο κοινωνικά αποδεκτός τύπος οικογένειας. Πιο συγκεκριμένα, στην πυρηνική οικογένεια το παιδί ζει και μεγαλώνει με τη μητέρα, τον πατέρα και ενδεχομένως με κάποια αδέρφια. Ο τύπος αυτός οικογένειας, διέπεται από μια σειρά χαρακτηριστικών που συνθέτουν το χαρακτήρα της. Μερικά από αυτά είναι η παραδοσιακότητα που τη χαρακτηρίζει σε σχέση με τις υπόλοιπες εναλλακτικές μορφές οικογένειας, η σταθερότητα που την διέπει σε σχέση με τις λειτουργίες της, η αποδοχή που της παρέχει ο κοινωνικός περίγυρος, η επαναλαμβανόμενη και αρκετά δοκιμασμένη δομή της.

Μέσα στην πυρηνική οικογένεια, το παιδί μαθαίνει κοινωνικούς ρόλους και αποκτά κοινωνικά πρότυπα τα οποία προσπαθεί να φτάσει μέσω του μηχανισμού της μίμησης και της ταύτισης. Τόσο αν το παιδί είναι κορίτσι, όσο και αν είναι αγόρι έχουν ένα πρότυπο μέσα στην οικογένεια το οποίο θα πρέπει να μιμηθούν για να ανακαλύψουν τελικά το φύλο τους. Τα παιδιά νιώθουν ασφάλεια και σταθερότητα μιας και στο σπίτι που ζουν υπάρχουν άνθρωποι που θα μπορούν να το βοηθήσουν και γενικότερα να του καλύψουν τις ανάγκες τους. Επιπρόσθετα, η πυρηνική οικογένεια μπορεί να συμβάλλει θετικά στην καλλιέργεια της αυτοαντίληψης η οποία θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την ικανοποιητική σχολική επίδοση του

παιδιού. Όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφία, η πυρηνική οικογένεια καταφέρνει και συνεργάζεται καλύτερα με το σχολείο του παιδιού, για τον απλό λόγο ότι το σχολείο λειτουργεί πιο συνεργατικά με την πυρηνική οικογένεια από ότι με τα άλλα οικογενειακά σχήματα. Στις περισσότερες περιπτώσεις το σχολείο και οι εκπρόσωποι του αρέσκονται να συνεργάζονται με άτομα ή ομάδες που συμμερίζονται τα στερεότυπα που το εκπαιδευτικό σύστημα υπηρετεί και προάγει. (Μπάμπαλης, Θωμ.,2005,145)

Σήμερα, σχεδόν όλες οι οικογένειες χαρακτηρίζονται από παιδοκεντρικότητα. Κάτι τέτοιο ενισχύει περισσότερο τις σχέσεις πυρηνικής οικογένειας και σχολείου. Έτσι λόγω της σύνθεσής της η οικογένεια αυτή, δίνει περισσότερες δυνατότητες στους γονείς να συμμετέχουν στα σχολικά και κοινωνικά δρώμενα. Ο καταμερισμός των οικιακών, οικονομικών και των υπόλοιπων ευθυνών στους δύο γονείς δίνει τη δυνατότητα τουλάχιστον στον έναν από τους δύο να ανταλλάσει πληροφορίες με το χώρο του σχολείου, να εμπλέκεται στην εκπαιδευτική του πράξη του σπιτιού. Επιπλέον, να συμμετέχει στα διοικητικά του σχολείου, να ασκείται σε τεχνικές επικοινωνίας με το παιδί, και να διατηρεί την εποπτεία της σχολικής καθημερινότητας. Ακόμα, να ελέγχει την πορεία της κοινωνικοποίησης του, παρατηρώντας τις σχέσεις του με τους συνομηλίκους του, να εντοπίζει διάφορες γενικές και διδακτικές ανάγκες του παιδιού και γενικότερα να είναι παρών στη ζωή του παιδιού.

Παρ' ότι οι προδιαγραφές της πυρηνικής οικογένειας προδιαθέτουν για ευοίωνες καταστάσεις, δεν αποτελεί απαραίτητα το πρότυπο για το λόγω του ότι πρέπει και να συντρέχει ο παράγοντας της καλής λειτουργίας της οικογένειας αυτής. Αν δεν λειτουργεί σωστά και υπάρχουν πολλά προβλήματα, τότε όλες αυτές οι ευεργετικές για το παιδί ιδιότητες της χάνονται και στη θέση τους μπαίνουν αρνητικές οι οποίες βλάπτουν σε μεγάλο βαθμό τόσο την κοινωνικοποίηση, όσο και την ψυχοσύνθεση του παιδιού.

2.3.2 Μονογονεϊκή Οικογένεια

Στις μέρες μας ο χάρτης της σύγχρονης οικογένειας αλλάζει με μεγάλη επιτάχυνση. Η μονογονεϊκή οικογένεια αφορά πλέον ένα αρκετά μεγάλο μέρος των οικογενειών. Ως μονογονεϊκή οικογένεια θεωρείται εκείνη που «περιλαμβάνει ένα τουλάχιστον παιδί που ζει με τον έναν γονέα». (Κωνσταντίνου, Χ., Πλειός,Γ.,1999,454)

Από τα πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου και από τη διάλεξη του κυρίου Μπόμπα Χ., προκύπτουν διάφορα χαρακτηριστικά που διέπουν αυτές τις οικογένειες. Έτσι, στην συντριπτική πλειονότητά των μονογονεϊκών οικογενειών, ο γονέας με τον οποίο μεγαλώνει το παιδί είναι η μητέρα. Τέτοιου είδους οικογένειες όπως έχει καταγραφεί παρουσιάζουν σημαντικά οικονομικά προβλήματα. Κατά κανόνα οι σχέσεις των δύο πρώην συντρόφων όσο υπάρχουν αυτές είναι τεταμένες έως και συγκρουσιακές, κάτι το οποίο το παιδί φυσικά και αντιλαμβάνεται. Τέλος τα παιδιά περνούν πολλές ώρες χωρία τη φυσική παρουσία του γονέα λόγω των πολλαπλών υποχρεώσεων που επιβάλλει στον γονέα αυτό το ίδιο μονογονεϊκό status.

Πολύ σημαντικός παράγοντας για την σχολική επίδοση του παιδιού είναι η ηλικία κατά την οποία οι δύο γονείς θα χωρίσουν θεμιτά ή αθέμιτα. Παρ' όλα αυτά υπάρχουν πολλές απόψεις οι οποίες αρνούνται να συσχετίσουν τη μονογονεϊκότητα αυτή καθ' αυτή με την σχολική επίδοση του παιδιού. Εκτιμούν ότι, η σχολική επιτυχία ή αποτυχία, συσχετίζεται περισσότερο με την κοινωνικο-επαγγελματική θέση του πατέρα ή της μητέρας, παρά με το γεγονός ότι είναι μόνος ο γονέας. Είναι φανερό ότι στην περίπτωση που η σχολική επίδοση ταυτίζεται με την ανωριμότητα, τη χαμηλή αυτοεκτίμηση, την κατάθλιψη και την αρνητικότητα από μέρους του παιδιού, η πιθανότητα εμφάνισης σχολικής αποτυχίας είναι σχεδόν βέβαιη.

Η μονογονεϊκότητα, σίγουρα θεωρείται αιτία για να ανακύψουν τέτοιου είδους προβλήματα. Όμως υπάρχουν και κάποιες άλλες παράμετροι οι οποίες σε συνδυασμό με τη μονογονεϊκότητα μπορούν να επιφέρουν αρνητικές συνέπειες. Αυτές μπορεί να είναι σύμφωνα με τον Μπάμπαλη (2005), το φύλο του μόνου γονέα, η δυνατότητα απασχόλησης του, η ηλικία και το φύλο του παιδιού, η συμμετοχή του απόντος γονέα στην οικογένεια, η δυνατότητα πρόσβασης της οικογένειας σε υποστηρικτικά δίκτυα, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας και η σχέση των γονέων πριν και μετά τη μετάβαση στο μονογονεϊκό σχήμα.

Οι παραπάνω παράμετροι και μεταβλητές, συμβάλλουν στην απόκτηση μιας θετικής αυτοεικόνας και αυτοαντίληψης, οι οποίες όπως έχει προαναφερθεί θεωρούνται καταλυτικής σημασίας για την σχολική επιτυχία του παιδιού.

Εν κατακλείδι, αφού έγινε η προσπάθεια να προσεγγιστούν θετικά οι δύο πιο διαδεδομένες μορφές οικογένειας μπορούμε να καταλήξουμε σε κάποιες γενικές διαπιστώσεις. Όταν η οικογένεια ανεξάρτητα από τη μορφή της υφίσταται χαμηλό βιοτικό επίπεδο, χαμηλή κοινωνικο-επαγγελματική θέση των γονέων, ανυπαρξία υγιούς επικοινωνίας μεταξύ των μελών, υπερβολική ακαμψία και συντηρητισμός, χαμηλές προσδοκίες ελλιπής κοινωνικότητα κ.λ.π. τότε το παιδί αποστασιοποιείται από τα κοινωνικά δρώμενα, από την υγιή κοινωνικοποίηση και εν ολίγοις από τη σχολική επιτυχία. Η σχολική επιτυχία ή αποτυχία του παιδιού έχει άμεση σχέση με την κοινωνική προσαρμογή και την κοινωνικοποίησή του. Η κοινωνική προσαρμογή αλλά και η κοινωνικοποίηση του παιδιού ξεκινάει από την οικογένεια.

Αν η οικογένεια, ανεξάρτητα από το σχήμα της είναι δυσλειτουργική στο θέμα της διαπαιδαγώγησης του παιδιού, όταν δηλαδή υφίσταται στο εσωτερικό της καταστάσεις όπως έλλειψη ενδοοικογενειακής επικοινωνίας, ήπιου κλίματος ή νηφάλων διαθέσεων, ύπαρξη άγχους, διχόνοιες και έριδες, η αδιαφορία για τα προβλήματα και τους προβληματισμούς του παιδιού, η αυταρχική συμπεριφορά ή αντιθέτως υπερβολική προστασία, τότε η οικογένεια αυτή συμβάλλει στην ανάπτυξη μια διόλου υγιούς και σταθερής προσωπικότητας από μέρους του παιδιού. Η οικογενειακή συνοχή αποτελεί μια σημαντική διάσταση στην σχολική επιτυχία των παιδιών ανεξάρτητα από την κοινωνική τάξη από την οποία προέρχονται. (Γεωργίου, Στ., 2000:107)

2.4 Κοινωνική θέση της οικογένειας, κοινωνικοποιητικοί μηχανισμοί και σχολική επίδοση

Οι σύγχρονες πειραματικές και εμπειρικές έρευνες έχουν κάνει φανερό, ότι η σχολική πορεία του μαθητή οριοθετείτε σε μεγάλη έκταση με βάση τις οικογενειακές συνθήκες μέσα στις οποίες ο ίδιος ζει. Κοντολογίς, οι διαφορετικές γνώσεις και γενικότερα ικανότητες που έχουν διαφορετικά παιδιά, δεν είναι αποτέλεσμα, προϊόν κάποιων ατομικών τους χαρακτηριστικών. Είναι αποτέλεσμα της συνολικής ως τότε διαμόρφωσης της προσωπικότητάς τους μέσα σε διαφοροποιημένα, δηλαδή, κοινωνικά προσδιορισμένα οικογενειακά περιβάλλοντα. Τα διαφοροποιημένα αυτά

κοινωνικά περιβάλλοντα ακολουθούν διαφορετικούς κοινωνικοποιητικούς μηχανισμούς κατά τη διαδικασία κοινωνικοποίησης του παιδιού τους, η οποία είναι άμεσα συνυφασμένη με τη σχολική επίδοση.

Παρά τις σημαντικές μεταβολές που η οικογένεια γνώρισε με το πέρασμα από διάφορα κοινωνικά σχήματα, εξακολουθεί να θεωρείται η συμβολή της στην κοινωνικοποίηση ιδιαίτερα σημαντική. Όπως και παλαιότερα, έτσι και σήμερα η οικογένεια αναγνωρίζεται ως θεσμός στα πλαίσια του οποίου εκτυλίσσονται τα αρχικά και σημαντικότερα γεγονότα της κοινωνικοποίησης.

Ένα τμήμα της «γνώσης» που αποκτά το παιδί στα πλαίσια του κοινωνικοποιητικού μηχανισμού της οικογένειας, αποτελεί προϊόν της μεθοδευμένης προσπάθειας των γονέων. Όμως, το άλλο τμήμα της γνώσης φαίνεται να κατακτάται από το ίδιο το παιδί. Το είδος και η ποιότητα αυτής της «γνώσης», προσδιορίζεται από μια σειρά παραγόντων, που επηρεάζουν αποφασιστικά την πορεία της κοινωνικοποίησης. Τέτοιοι παράγοντες είναι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, τα είδος της απασχόλησής τους, το εισόδημα της οικογένειας κ.λπ. Πρόκειται για παράγοντες που συνδέονται άμεσα με την κοινωνική θέση των γονιών και με το κοινωνικό στρώμα στο οποίο ανήκει η οικογένεια.

Ανασκοπώντας κανείς την Ελληνική βιβλιογραφία διαπιστώνει ότι, ιδιαίτερα στη δεκαετία του '70 και του '80, δεν ήταν λίγες οι έρευνες που επικεντρώθηκαν στη σχέση σχολικής επίδοσης και οικογενειακού περιβάλλοντος. Έτσι, σχετικά με το οικογενειακό εισόδημα έρευνες έχουν δείξει, ότι όσο υψηλότερο είναι το οικογενειακό εισόδημα των μαθητών, τόσο υψηλότεροι είναι και οι μέσοι όροι επίδοσης σε όλα τα μαθήματα. Έχει διαπιστωθεί ότι 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.

Τα προνόμια που φέρνει μαζί του ένας μαθητής από ανώτερο κοινωνικο-οικονομικό στρώμα εντοπίζονται στο πλεονέκτημα της διαμονής του σε αστικό κέντρο, σε καλό προάστιο, σε μεγάλο σπίτι, έχοντας παρακολουθήσει νηπιαγωγείο, ξένη γλώσσα, πιθανώς μουσικό όργανο, ερχόμενος σε επαφή με την οικογενειακή βιβλιοθήκη, κάνοντας «πλούσιες» διακοπές, έχοντας εξωσχολικές δραστηριότητες, βοήθεια στο διάβασμα, ιδιωτικό δάσκαλο, πληροφόρηση για τα εκπαιδευτικά πράγματα και τις δυνατότητες εργασιακής αξιοποίησης των σπουδών.

Παράλληλα σύμφωνα με τον Blackledge David και τον Hunt Barry πρέπει να επισημάνουμε, ότι η καλλιέργεια ενός μαθητή από τα ανώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα είναι κατά βάση κοντινή με τη σχολική παιδεία, όπως αναφέρουν και οι κοινωνιολόγοι Basil Bernstein και Pierre Bourdieu, είναι ήδη εφοδιασμένος με μια γενική προδιάθεση στη μάθηση. Οι μη «σχολικές» γνώσεις -με άμεση όμως σχολική χρησιμότητα- που ο μαθητευόμενος αυτός αντλεί από το άμεσο οικογενειακό του περιβάλλον (π.χ. στον πολιτιστικό τομέα, η καλαισθησία, το πνεύμα, η επαφή με το θέατρο, μουσική, ζωγραφική, το μουσείο), σε συνδυασμό και με το εκτεταμένο πλέγμα των κοινωνικών διασυνδέσεων που του εξασφαλίζει η καταγωγή του, του δίνει τη δυνατότητα να έρχεται στο σχολείο για να μάθει, περισσότερο για να νομιμοποιήσει σχολικά ό,τι ήδη έχει εμπεδώσει από το περιβάλλον του. (1994:70-88)

Έτσι, προκύπτουν ανισότητες στο εκπαιδευτικό σύστημα, γιατί κάποια παιδιά έρχονται στο σχολείο με ουσιαστικό προβάδισμα, το οποίο τα ωθεί προς τη σχολική επιτυχία. Εναντιθέση, τα παιδιά από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά και μορφωτικά επίπεδα, έρχονται συνήθως στο σχολείο με «προβλήματα» τα οποία τα εκτοπίζουν και τα παραγκωνίζουν από τη διεκδίκηση της σχολικής επιτυχίας. Αυτού του είδους τις ανισότητες, δε θα μπορούσαμε να κρύψουμε ότι τις διαιωνίζει το εκπαιδευτικό σύστημα και οι λειτουργοί του, οι οποίοι διαφοροποιούν τη στάση τους απέναντι στα παιδιά «χαμηλό» υπόβαθρο.

2.4.1 Παλαιότερες προσεγγίσεις για την κοινωνικοποιητική λειτουργία της οικογένειας σε σχέση με την κοινωνική της θέση.

Κατά τις δεκαετίες του '50 και του '60 είχαν διαμορφωθεί κάποιες θεωρίες σχετικές με την κοινωνικοποιητική λειτουργία, οι οποίες αντιλαμβάνονταν την κοινωνικοποίηση ως διαφοροποιημένη ανά κοινωνικό στρώμα. Έτσι, διαίρεσαν την κοινωνία σε τρία κοινωνικά στρώματα, το «ανώτερο», το «μεσαίο» και το «χαμηλότερο». Στο «χαμηλότερο κοινωνικό στρώμα ταξινομούνται όλοι όσοι ασκούν χειρονακτικά επαγγέλματα, ενώ στα μεσαία οι λοιποί εργαζόμενοι, υπάλληλοι, ακαδημαϊκά επαγγέλματα κ.λ.π. Τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα αποτελούν την οικονομική και διανοητική και πολιτική άρχουσα τάξη.

Το κάθε κοινωνικό στρώμα διέπεται από κάποιους ιδιαίτερους παράγοντες, που είναι άμεσα συνυφασμένοι με την διαδικασία της κοινωνικοποίησης. Αυτοί οι παράγοντες, αποδίδονται κα με τον όρο «υποκοουλτούρα» ή «υποπολιτισμός» (Νόβα-

Καλτσούνη.,Χρ.,2002:103). Έτσι, σε κάθε υποπολιτισμική ομάδα, αντιστοιχούν και κάποιοι ορισμένοι τρόποι επικοινωνίας μεταξύ των μελών της. Τα μέλη αυτών των ομάδων έχουν κοινούς προσανατολισμούς, κώδικες συμπεριφορά, κοινώς θα λέγαμε ότι «μιλούν την ίδια γλώσσα». Επιπρόσθετα, δείχνουν να έχουν κοινή αίσθηση σχετικά με το καλό και το κακό, το αποδεκτό και το μη αποδεκτό. Ακόμα, αποκτούν συνείδηση σχετικά με την ομάδα στην οποία ανήκουν, την αίσθηση του «Εμείς». Κάτι τέτοιο υποστηρίζει την άποψη ότι τα παιδιά τα οποία ανήκουν σε διαφορετικά κοινωνικά στρώματα, δέχονται διαφορετικού τύπου κοινωνικοποίηση από την οικογένειά τους. Δηλαδή, αφομοιώνουν από τους γονείς τους διαφορετικές αξίες, πρότυπα, κοινωνικές στάσεις και προσανατολισμούς.

Το περιεχόμενο της διαπαιδαγώγησης και οι στόχοι, οι προσδοκίες που οι γονείς θέτουν για το μέλλον των παιδιών τους αντανakλούν συγκεκριμένες συνθήκες εργασίας. (Νόβα-Καλτσουνη.,Χρ.,2002:105). Λόγου χάρη η εργατική οικογένεια είναι πατριαρχικά δομημένη και κατά συνέπεια αυτό προοικονομεί τους πολύ αυστηρά κατανεμημένους ρόλους. Κατά την κοινωνικοποιητική διαδικασία ο πατέρας συνήθως είναι ο «τιμωρός». Η ανατροφή και η κοινωνικοποίηση των παιδιών αποτελεί σχεδόν πάντα ένα οικονομικό και υλικό πρόβλημα για την συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα. Το βιοτικό επίπεδο είναι χαμηλό με ότι αυτό μπορεί να συνεπάγεται για την ανατροφή του παιδιού. Οι ιδιότητες που καλλιεργούνται στα παιδιά, είναι ιδιότητες που ισχύουν και στο χώρο εργασίας. Αυτές μπορεί να είναι η τάξη, η καθαριότητα, η υπακοή και η εγκράτεια.

Εναντιθέση, με την επαγγελματική ζωή των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων η οποία χαρακτηρίζεται από σωματική ενασχόληση με άψυχα συνήθως αντικείμενα, η επαγγελματική ζωή των μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων χαρακτηρίζεται από πνευματική ενασχόληση με ανθρώπους, ιδέες και σύμβολα. Η κοινωνικοποιητική λειτουργία των κοινωνικών αυτών ομάδων στόχο έχει την ανάπτυξη των ατομικών δυνατοτήτων του παιδιού. Ο έλεγχος και η τιμωρία είναι συνήθως ψυχολογικής παρά σωματικής φύσης όπως συμβαίνει με τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να σταθούμε στις θεωρίες των κοινωνιολόγων Basil Bernstein και Pierre Bourdieu, οι οποίοι μίλησαν σχετικά με τον διαφορετικό τρόπο κοινωνικοποίησης των διάφορων κοινωνικών ομάδων και τις συνέπειές που έχει αυτή στην εκπαίδευση και στην σχολική επιτυχία.

Ο Basil Bernstein υποστηρίζει ότι ο γλωσσικός κώδικας που χρησιμοποιείται στα διάφορα μοντέλα κοινωνικοποίησης διαφέρει σε μεγάλο βαθμό. Τα μοντέλα κοινωνικοποίησης με επίκεντρο τη θέση συνοδεύονται συνήθως από τον «επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα». Αυτά τα μοντέλα κοινωνικοποίησης χρησιμοποιούνται κυρίως από την εργατική τάξη και κατά συνέπεια από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα. Ενώ το προσωπικό μοντέλο κοινωνικοποίησης χρησιμοποιεί κυρίως τον «επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα». Τα κοινωνικά στρώματα τα οποία χρησιμοποιούν αυτό το κοινωνικοποιητικό μοντέλο, είναι τα μεσαία και τα ανώτερα.

Σε αδρές γραμμές ο «επεξεργασμένος» κώδικας επιτρέπει στον χρήστη του να αντιληφθεί σχέσεις ανάμεσα σε διάφορες πλευρές της εμπειρίας που δεν είναι αντιληπτές από τους χρήστες του «περιορισμένου» κώδικα. (Blackledge, David., Hunt, Burry., 1994:72) Ο επεξεργασμένος γλωσσικός κώδικας δίνει στο χρήστη του τη δυνατότητα να εκφράζεται με ακρίβεια και σαφήνεια. Κάτι τέτοιο δε συμβαίνει όμως με τους χρήστες του περιορισμένου γλωσσικού κώδικα, ο οποίος λειτουργεί βάση της προϋπόθεσης ότι ο ακροατής έχει τις ίδιες εμπειρίες με τον ομιλητή και κατανοεί αυτομάτως τι εννοεί ο ομιλητής.

Σύμφωνα με τον Bernstein, ο επεξεργασμένος κώδικας είναι ο κώδικας της εκπαίδευσης και έτσι οι μαθητές οι οποίοι προέρχονται από την μεσαία και την ανώτερη κοινωνική τάξη, πηγαίνουν στο σχολείο κατέχοντας ήδη τον επεξεργασμένο κώδικα. Αυτό το προβάδισμα με το οποίο ξεκινούν το σχολείο, χαρίζει σε αυτά τα παιδιά περισσότερες πιθανότητες για σχολική επιτυχία, έναντι των παιδιών της εργατικής τάξης τα οποία κατέχουν μόνο τον περιορισμένο γλωσσικό κώδικα.

Προς την ίδια κατεύθυνση κατευθύνεται και ο Bourdieu. Κατά την προσπάθειά του να εξετάσει τη διαδικασία και τη λειτουργία της κοινωνικοποίησης, υποστηρίζει ότι τα παιδιά των κυρίαρχων τάξεων έχουν αποκτήσει μια κουλτούρα παρόμοια με εκείνη της εκπαίδευσης. Υποστηρίζει δηλαδή ότι τους έχει δοθεί από τις οικογένειές τους το «πολιτιστικό κεφάλαιο». Ως «πολιτιστικό κεφάλαιο», ορίζονται όλες οι γλωσσικές και κοινωνικές δεξιότητες και ιδιότητες όπως το στυλ και οι καλοί τρόποι, τεχνογνωσία, καθώς και προσδοκίες και αντίληψη αντικειμενικών πιθανοτήτων επιτυχίας (Blackledge, David, Hunt, Burry, 1994:262).

Ο Bourdieu, υποστήριξε ότι το πολιτιστικό κεφάλαιο μιας οικογένειας, μπορεί να μετρηθεί από το πλήθος των επισκέψεων στο θέατρο, από την ακρόαση κλασικής μουσικής, από επισκέψεις σε γκαλερί, από την ανάγνωση μη επαγγελματικών

βιβλίων, την ανάγνωση εφημερίδων και την απουσία τηλεόρασης από το σπίτι. Όλες αυτές οι δραστηριότητες σίγουρα είναι προνόμιο της άρχουσας τάξης μιας και η εργατική τάξη, δεν έχει ούτε το χρόνο, ούτε την οικονομική άνεση και όλα αυτά τα θεωρεί περιττά. Έτσι, φτάνει σε σημείο να θεωρεί ότι τα παιδιά της «κατώτερης» τάξης δε μπορούν να επιτύχουν ακαδημαϊκά και όσοι το κατάφεραν αποτελούν απλά την μειοψηφία.

Εκτιμά επίσης ότι η ιστορία και οι εμπειρίες της εργατικής τάξης στην εκπαίδευση επηρεάζουν καταλυτικά τις αποφάσεις των γονέων για την εκπαίδευση των παιδιών τους και κατά συνέπεια συντελούν και διαιωνίζουν την σχολική αποτυχία της εργατικής τάξης. Ενώ αντίθετα για τα παιδιά των κυρίαρχων τάξεων, υποστηρίζει ότι τους δίνονται master-patterns, γλωσσικοί κώδικες και σχέσεις με τη γλώσσα και την κουλτούρα που τους επιτρέπουν να πετυχαίνουν στην εκπαίδευση. Η σχολική επιτυχία, όπως επισημαίνει επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες αλλά κυρίως από το πολιτιστικό κεφάλαιο. Οι λόγοι για τους οποίους η κοινωνικοποίηση των κυρίαρχων τάξεων δίνει πολιτιστικό κεφάλαιο και κατά συνέπεια σχολική επιτυχία είναι ότι η κουλτούρα που μεταδίδει η εκπαίδευση είναι πλησιέστερη προς την κυρίαρχη κουλτούρα και η μέθοδος μετάδοσης στην οποία καταφεύγει είναι λιγότερο απομακρυσμένη από τη μέθοδο που εφαρμόζεται από την οικογένεια. (Blackledge, David, Hunt, Burry, 1994:264)

2.4.2 Σύγχρονες απόψεις σχετικά με την κοινωνικοποιητική λειτουργία της οικογένειας.

Ενώ όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, παλαιότερα προκειμένου να μελετηθεί η κοινωνικοποιητική λειτουργία της οικογένειας, χώριζαν την κοινωνία σε κοινωνικά στρώματα ή τάξεις, στις σύγχρονες προσεγγίσεις εγκαταλείπεται αυτό το σύστημα μελέτης (ανώτερα – χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα) και δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στα συμβάντα της καθημερινής ζωής της οικογένειας και ιδιαίτερα στο τρόπο που τα άτομα αντιλαμβάνονται και χειρίζονται την πραγματικότητα με την οποία έρχονται καθημερινά σε επαφή. (Νόβα-Καλτσούνη., Χρ., 2002:108)

Έτσι, σήμερα, η κοινωνικοποίηση θεωρείται ότι εξαρτάται από παράγοντες όπως το επάγγελμα του πατέρα, όχι όμως από άποψη χρημάτων αλλά από την πλευρά των εμπειριών στο χώρο εργασίας, το στρες που του προκαλείται, ο αριθμός των μελών της οικογένειας, οι εμπειρίες των συζύγων κ.λ.π. Οι συνθήκες εργασίας της

εργατικής τάξης θεωρούνται ανασταλτικός παράγοντας στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης αυτών των στρωμάτων. Έτσι, γίνεται φανερό ότι δε θεωρείται ασήμαντη η κοινωνική θέση την οποία κατέχει η οικογένεια

Ένας άλλος παράγοντας ο οποίος τονίστηκε ήταν οι σχέσεις του πατέρα με το παιδί καθώς και η συμβολή του κατά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης. Όπως επίσης και ο παράγοντας του βαθμού στον οποίο επηρεάζει ο πατέρας τη μητέρα και κατά συνέπεια τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης. Η έρευνα επίσης προσανατολίστηκε και ως προς τη μελέτη του χρόνου που ασχολούνται οι γονείς και ιδιαίτερα ο πατέρας με το παιδί κάτι που επηρεάζει με τη σειρά του την κοινωνικοποίηση.

Έτσι, παρατηρείται σε αυτό το νέο σύστημα μελέτης της κοινωνικοποίησης, μια αποκέντρωση από τις κοινωνικές τάξεις και μια επικέντρωση σε ουσιαστικά ζητήματα και παραμέτρους. Συνοπτικά θα λέγαμε ότι αν οι γονείς μπορούν να μη μεταφέρουν το άγχος της εργασίας στο σπίτι, να ασχολούνται ουσιαστικά με το παιδί τους, δίνοντας του αρκετό χρόνο και όλη τους την προσοχή τότε το παιδί θα κοινωνικοποιηθεί στο μέτρο του δυνατού σωστά και αυτό θα έχει άμεση συνέπεια στην σχολική του επίδοση όπως έχει ειπωθεί παραπάνω.

2.5 Μορφωτικό επίπεδο των γονέων

Καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των στάσεων και της συμπεριφοράς του γονιού απέναντι στην εκπαίδευση ως αξία παίζει το δικό του μορφωτικό επίπεδο. (Γεωργίου, Στ.,2000, 133) Κατά συνέπεια, οι στάσεις αυτές οδηγούν τον γονέα να εμπλακεί στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού τόσο στο σπίτι, όσο και στο σχολείο. Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων θεωρείται καθοριστικός παράγοντας εμπλοκής τους στη σχολική πραγματικότητα του παιδιού.

Σύμφωνα με τον Γεωργίου, από διάφορες έρευνες που έχουν υλοποιηθεί σχετικά με το θέμα, υποδεικνύουν ότι το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας επηρεάζει την σχολική επίδοση αλλά και το πολιτισμικό επίπεδο του παιδιού. Αντίθετα το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα που δεν συμβάλλει τόσο προς αυτή την κατεύθυνση, διότι η εμπλοκή του τις περισσότερες φορές στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι περιορισμένη (2000:133-134).

Οι γονείς οι οποίοι έχουν υψηλό μορφωτικό επίπεδο, διατηρούν στάσεις και συνήθειες οι οποίες πηγάζουν από αυτή καθαυτή τη μόρφωση τους. Τέτοιες μπορεί

να είναι η ανάγνωση βιβλίων, εφημερίδων και γενικότερα η ενασχόληση τους με την τέχνη, τα γράμματα και τον πολιτισμό. Επιπλέον συνηθίζουν να αγοράζουν στα παιδιά τους ποιοτικά βιβλία τα οποία κυρίως οι μητέρες αξιοποιούν, με την ανάγνωση, αφήγηση κ.α. Έτσι, τα παιδιά αυτά που προέρχονται από γονείς με τέτοιο μορφωτικό επίπεδο, μέσω της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης, αποκτούν την πεποίθηση ότι αυτές οι ενέργειες που πράττουν οι «σημαντικοί άλλοι» είναι επιθυμητές και ιδιαίτερα σημαντικές. Έτσι αποκτούν θετική στάση αρχικά απέναντι στο γραμματισμό, η οποία δίνει σε αυτά τα παιδιά προβάδισμα ουσιαστικό στο σχολείο. Δηλαδή, τα παιδιά αυτά ενώ λαμβάνουν την ίδια εκπαίδευση με άλλα παιδιά, βρίσκονται ένα επίπεδο πιο πάνω. Αυτό το γεγονός κάνει αυτά τα παιδιά να επιτυγχάνουν με βεβαιότητα στο σχολείο τουλάχιστον στον ακαδημαϊκό τομέα.

2.6 Στάσεις και προσδοκίες των γονέων

Κυρίως για τον Δυτικό κόσμο, οι γονείς ενδιαφέρονται σε μεγάλο θα λέγαμε βαθμό για τις επιδόσεις των παιδιών τους στο σχολείο. Από πολύ νωρίς, ίσως και από την εμβρυική ηλικία του παιδιού, ξεκινούν να διαμορφώνουν προσδοκίες και στάσεις σχετικές με το μέλλον του. Οι προσδοκίες και οι στάσεις αυτές, δεν είναι ίδιες σε όλους τους γονείς, αλλά διαφέρουν. Το διαφορετικό κοινωνικο-οικονομικό, μορφωτικό, και βιοτικό επίπεδο των γονέων καθώς και η οικογενειακή τους κατάσταση είναι παράγοντες που όπως αναφέρθηκε δημιουργούν σχεδόν πάντα την διαφορετικότητα των προσδοκιών αλλά και των στάσεων απέναντι στο ζήτημα της εκπαίδευσης των παιδιών.

Από σχετική βιβλιογραφία, προκύπτει ότι πραγματικά οι γονείς δε διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεν είναι σε θέση να προσδιορίσουν αντικειμενικά τις ικανότητες των παιδιών τους. Οι προσδοκίες τους στηρίζονται σε απλή διαίσθηση και δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα. (Φλουρής, Γ., 1989:27) Η ασυμφωνία αυτή παρουσιάζεται σε μεγαλύτερο βαθμό σε οικογένειες οι οποίες είναι χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων. Οι συγκεκριμένοι γονείς τείνουν να θέτουν υψηλές προσδοκίες για τα παιδιά τους, επειδή θεωρούν την εκπαίδευση ως μέσο για να ξεφύγουν από τη χαμηλή κοινωνικοοικονομική κατάσταση την οποία βιώνουν.

Οι στάσεις και οι προσδοκίες των γονέων επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την σχολική επίδοση των παιδιών τους και κατά συνέπεια είναι ικανές να τα ωθήσουν είτε στην σχολική επιτυχία είτε στην αντίθετη κατεύθυνση στην αποτυχία. Σχετικά με τις

προσδοκίες και τις στάσεις των γονέων, έχουν διαμορφωθεί τρεις κυρίως θέσεις. Η πρώτη, αναφέρεται στους γονείς ως μοντέλα ή πρότυπα, η άλλη στους γονείς ως φορείς κοινωνικοποίησης και η τρίτη στους γονείς ως συνεργούς στη θεωρία της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας».

Σύμφωνα με τον Γεωργίου, από σχετική έρευνα προκύπτουν τα ακόλουθα στοιχεία για τη συμπεριφορά των γονιών των οποίων τα παιδιά πήγαιναν καλά στο σχολείο. Οι συγκεκριμένοι γονείς είχαν υψηλές προσδοκίες για το μέλλον των παιδιών τους, διατηρούσαν τακτική επαφή με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, έδειχναν να εμπιστεύονται την κρίση των παιδιών τους και να τους αναθέτουν πρωτοβουλίες, συμμετείχαν ενεργά στην καθημερινή ζωή των παιδιών τους και επιπλέον δήλωσαν ότι εμπιστεύονται την εκπαίδευση σαν αξία και όχι μόνο ως μέσο για κοινωνική άνοδο. (2000:118) Όλες αυτές οι στάσεις και οι προσδοκίες μεταλαμπαδεύτηκαν στα παιδιά μέσω της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης και αυτά αφού είχαν ενστερνιστεί τέτοιες αξίες οδηγήθηκαν σε σχολική επιτυχία.

Αντίθετα, οι γονείς των παιδιών τα οποία δεν πήγαιναν καλά στο σχολείο και παρουσίαζαν προβλήματα επίδοσης φαίνεται ότι χρησιμοποιούσαν αυστηρές μεθόδους πειθαρχίας που περιλάμβαναν και σωματικές τιμωρίες, ειρωνεία, προσβολές και απόρριψη, δεν πίστευαν στην εκπαίδευση ως αξία, αλλά μόνο ως μέσο κοινωνικής υπεροχής, έτειναν να επιρρίπτουν αποκλειστικά στα παιδιά τους την αιτία της αποτυχία τους παραγνωρίζοντας το δικό τους μερίδιο ευθύνης και τέλος δεν συμμετείχαν ενεργά στην καθημερινή ζωή των παιδιών τους. Όλες αυτές οι στάσεις και οι χαμηλές προσδοκίες

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ : «Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ»

3.1 Το σχολείο ως φορέας κοινωνικοποίησης και ο ρόλος του δασκάλου στη σχολική επιτυχία των μαθητών.

Η οικογένεια, είναι υπεύθυνη κατά την προσχολική ηλικία για την ψυχοκοινωνική προσαρμογή του παιδιού και την κοινωνικοποίησή του. Όταν το παιδί έρχεται στο σχολείο, δεν έρχεται *tabula rasa*, αλλά κατέχει ήδη κάποια επίπεδα συναισθηματική και κοινωνικής επάρκειας. Το σχολείο σε αυτό το σημείο είναι υπεύθυνο να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις στο παιδί έτσι ώστε να ολοκληρώσει την κοινωνικοποίησή του με όσο το δυνατόν πιο ορθό τρόπο.

Μία από τις σημαντικότερες ομάδες μέσα στις οποίες εντάσσεται το παιδί από τη πολύ νεαρή του ηλικία, είναι το σχολείο. Το σχολείο, είναι μια μικρογραφία της κοινωνίας, με καθορισμένους ρόλους, ξεκάθαρους κανόνες, με δικαιώματα αλλά και με υποχρεώσεις. Έτσι το παιδί προτού ενταχθεί σαν ενεργό μέλος στην κοινωνία των ενηλίκων, αποτελεί ενεργό μέλος στην «κοινωνία του σχολείου». Η όλη αυτή εμπλοκή στην όλη διαδικασία, καθιστά το παιδί ικανό να ενστερνιστεί κανόνες, αξίες, πρότυπα συμπεριφοράς αλλά και τρόπους προκειμένου να αποτελέσει ένα ικανό μέλος της κοινωνίας. Έτσι, θα μπορούσαμε να πούμε ότι το παιδί κοινωνικοποιείται ή καλύτερα, θα λέγαμε ότι το παιδί συνεχίζει και ίσως ολοκληρώνει την κοινωνικοποίηση που του δόθηκε από τους γονείς κυρίως κατά την προσχολική ηλικία. Ο ρόλος του σχολείου, στην κοινωνικοποίηση του παιδιού είναι εκτός από σημαντικός, αναγκαίος και αναντικατάστατος. Ο σημαντικότερος σχολικός λειτουργός ο οποίος συμβάλλει προς αυτή την κατεύθυνση είναι ο εκπαιδευτικός.

Όμως, αξίζει να σημειωθεί ότι το σχολείο είχε διαφορετική μορφή παλαιότερα από ότι σήμερα. Θα μπορούσε να λεχθεί, ότι αυτό ήταν προσανατολισμένο κυρίως στην απόκτηση ακαδημαϊκών γνώσεων και όχι τόσο πολύ στην απόκτηση κοινωνικών στάσεων. Κατά συνέπεια ο ρόλος του εκπαιδευτικού τόσο κατά την διαδικασία της κοινωνικοποίησης όσο και κατά την παιδευτική διαδικασία, δε μπορεί να είναι ο ίδιος, αλλά είναι σημαντικά διαφοροποιημένος. Ειδικότερα, ο δάσκαλος στο παραδοσιακό σχολείο είχε ρόλο : δαδούχου, μεταδότη γνώσεων, μεταλαμπαδευτή του πνεύματος και της σοφίας, παντογνώστη, σμιλευτή και πυρπολητή ψυχών, ψυχοπλάστη και κινητής εγκυκλοπαίδειας. (Παπάς., Αθ., 1995:163) Το σχολείο ήταν «δασκαλοκεντρικό», δηλαδή κέντρο κάθε διδακτικής μαθησιακής κοινωνικοποιητικής διαδικασίας ήταν ο δάσκαλος. Όσο αφορά τις σχέσεις

παιδαγωγού και παιδαγωγούμενων ήταν σε μεγάλο βαθμό εξουσιαστική και όχι συναινετική. Η αυταρχική ατμόσφαιρα και το εξουσιαστικό σχολικό κλίμα αποτελούσαν το πλαίσιο μέσα στο οποίο λάμβανε χώρα η εκπαιδευτική διαδικασία. Σε αυτό το σημείο, ίσως θα μπορούσε κανείς εύκολα να αντιληφθεί ποιοι ήταν οι τρόποι κοινωνικοποίησης των παιδιών αλλά και ποια τα αποτελέσματά της. Η στείρα απομνημόνευση, η οποία ήταν κύριο χαρακτηριστικό της διδασκαλίας, καταδυνάστευε κάθε κοιτίδα δημιουργικής και κριτικής σκέψης.

Λαμβάνοντας υπόψη μας τα παραπάνω, αντιλαμβανόμαστε το γεγονός ότι, αυτού του τύπου η εκπαίδευση και ο συγκεκριμένος ρόλος του εκπαιδευτικού, δημιουργούν καχεξία στο εκπαιδευτικό σύστημα και κατά συνέπεια επηρεάζουν αρνητικά την ανάπτυξη του παιδιού σε όλους τους τομείς. Κλείνει θα λέγαμε την σκέψη, τη φαντασία των παιδιών σε κουτί και συνεπώς δεν τα αφήνει τους πνευματικούς τους ορίζοντες να απλωθούν σε νέα επίπεδα. Επιπρόσθετα, η δασκαλοκεντρική μέθοδος διδασκαλίας και η εξουσιαστική στάση του εκπαιδευτικού, η οποία απορρέει από αυτήν, δημιουργούν σε κάθε περίπτωση άτομα τα οποία κοινωνικοποιούνται μαθαίνοντας να υποτάσσονται στην εξουσία, χωρίς να προβάλλουν καμιά αντίσταση, υπό το φόβο μιας επικείμενης τιμωρίας. Έτσι λοιπόν, συμπεραίνουμε ότι ένας τέτοιος τύπος σχολικού συστήματος και μια τέτοια στάση από μέρους του εκπαιδευτικού μπορεί να έχει ολέθριες συνέπειες στην ανάπτυξη των παιδιών και σχεδόν με μαθηματική ακρίβεια οδηγεί σε σχολική αποτυχία κάθε μορφής.

Τα τελευταία χρόνια, ο τύπος του σχολείου δείχνει να έχει αλλάξει. Σήμερα μιλάμε για το εκσυγχρονισμένο σχολείο, στο οποίο ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν παρουσιάζει καμία ομοιότητα με εκείνον που είχε στο παραδοσιακό σχολείο. Στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι βοηθητικός, συμβουλευτικός, καθοδηγητικός, συνεργατικός, αντιαυταρχικός, δημιουργικός, πολιτικός και κοινωνικός. Σε καμία περίπτωση δεν είναι εκείνος της αυθεντίας, αλλά αντιθέτως μπαίνει στη διαδικασία να ενεργοποιήσει το μαθητή έτσι ώστε να συμμετάσχει στην κατάκτηση της γνώσης. Ακολουθεί θα λέγαμε την άποψη του Jean Piaget, ο οποίος υποστηρίζει ότι μαθαίνω σημαίνει ανακαλύπτω. Βασικό μέλημα του «σύγχρονου» εκπαιδευτικού είναι να βοηθήσει το παιδί να αναπτυχθεί ολιστικά, από κάθε πλευρά και κυρίως να κοινωνικοποιηθεί. Έτσι, ο συγκεκριμένος τύπος εκπαιδευτικού καλλιεργεί την διερεύνηση, τον πειραματισμό, την προσωπική αναζήτηση, την κριτική σκέψη αλλά και τη δημιουργικότητα και την κοινωνικότητα

του παιδιού. Το σχολικό κλίμα το οποίο προάγεται από τον εκπαιδευτικό είναι αντιαυταρχικό και κατά συνέπεια ευνοείται η συλλογική στάση στη μάθηση και οι μαθητές ενισχύονται στην κατάκτηση του στόχου της εκπαίδευσης, που πλέον είναι η δημιουργία ελεύθερων, υπεύθυνων και με κριτική σκέψη και συνείδηση πολιτών.

3.2 Τύποι Εκπαιδευτικών

Το σχολείο, αποτελεί το δεύτερο βασικό παράγοντα που επηρεάζει την προσαρμογή και την κοινωνικοποίηση του παιδιού γίνεται κατανοητό ότι η συμπεριφορά του δασκάλου μέσα στην τάξη αποτελεί βασική συνιστώσα της όλης σχολικής επίδρασης (Μπάμπαλης.,Θωμ.,2005:168) Όταν το παιδί αρχίζει να πηγαίνει στο σχολείο, ο δάσκαλος γίνεται ένα σημαντικό μέρος της ζωής του παιδιού, σπάζοντας το μονοπώλιο των γονιών.

Δεν υπάρχει αναμφίβολα καμία βαθμίδα εκπαίδευσης όπου η προσωπικότητα του δασκάλου να παίρνει τόση σημασία στα μάτια του μαθητή, όσο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. (Τζάνη.,Μ.,1983,175) Ο παράγοντας, δάσκαλος ειδικά σε αυτή τη βαθμίδα επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τις εντυπώσεις που θα σχηματίσει ο μαθητής για το σχολείο, την ικανότητα του για προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον, την αγάπη του τη μάθηση, τη θέληση του για συνεργασία κ.α.

Η αποφασιστική σημασία του ρόλου του δασκάλου οφείλεται ασφαλώς στο γεγονός ότι ενώ ο πατέρας αποτελεί για το παιδί την πρώτη μορφή εξουσίας εντός του οικογενειακού περιβάλλοντος, ο δάσκαλος αποτελεί την πιο αντιπροσωπευτική μορφή εξουσίας στο εξω-οικογενειακό περιβάλλον. (Τζάνη., Μ., 1983,18) Ο πρώτος, λειτουργεί και σαν φορέας των «κοινωνικών προτύπων» του παιδιού.

Έρευνες έχουν δείξει ότι η συμπεριφορά του δασκάλου ασκεί τεράστια μορφοποιό επίδραση στο παιδί. Ο δάσκαλος είναι για το μαθητή ο μυθικός Πυγμαλίωνας. Επηρεάζει το ψυχολογικό κλίμα της τάξης και τη θέση που κατέχει το παιδί μεταξύ των συμμαθητών του. επίσης επηρεάζει του κάθε παιδιού τη συμπεριφορά, τις ηθικές αξίες, τις στάσεις του, τη μαθησιακή του αποδοτικότητα. (Herbert., Martin., 1998 α : 152) κατά συνέπεια δεν θα ήταν υπερβολή να λεγόταν ότι ο δάσκαλος αποτελεί σε μεγάλο βαθμό το «κλειδί» της αποδοτικότητας στη μάθηση και της επιτυχίας των παιδιών.

Ο δάσκαλος καλείται κάθε χρόνο εκτός από το διδακτικό του έργο να παρακολουθήσει την προσαρμογή και την κοινωνικοποίηση του παιδιού και να εφαρμόσει τεχνικές οι οποίες θα συντελούν στην ομαλή και συνεχή εξέλιξή τους.

Πρόκειται για ένα έργο πολύ δύσκολο, ίσως θα λέγαμε δυσκολότερο από το διδακτικό, το οποίο ορισμένες φορές δεν έχει τα αναμενόμενα από τον εκπαιδευτικό αποτελέσματα.

Σύμφωνα με τον Μπάμπαλη (2005) έχουν μελετηθεί τρεις συμπεριφορές δασκάλων οι οποίες έχουν επιπτώσεις τόσο στα παιδιά, όσο και στην ακαδημαϊκή τους επιτυχία. Αυτές οι συμπεριφορές είναι οι ακόλουθες :

- Η δεσποτική ή αυταρχική συμπεριφορά, με την οποία όλες οι κατευθύνσεις μέσα στην τάξη καθορίζονται από το δάσκαλο. Ως συνέπεια αυτής της συμπεριφοράς του δασκάλου δημιουργείται εχθρότητα μεταξύ των μαθητών και γενικώς δημιουργείται ένα δυσλειτουργικό και καθόλου θετικό κλίμα μέσα στην σχολική τάξη, το οποίο σε καμία περίπτωση δεν ευνοεί τη μάθηση και κατά συνέπεια δεν προάγει ούτε τη ακαδημαϊκή επιτυχία ούτε την επιτυχία που είναι προσανατολισμένη στους κοινωνικοποιητικούς μηχανισμούς.
- Η αναρχική συμπεριφορά, με την οποία οι μαθητές ρυθμίζουν τα πάντα όπως αυτοί επιθυμούν, χωρίς ο δάσκαλος να παρεμβαίνει. Ως συνέπεια αυτού του εκπαιδευτικού στυλ είναι η υπέρμετρη επιθετικότητα η οποία εκδηλώνεται στους μαθητές. Φυσικά και ως συνέπεια είναι αρνητική μιας και ο δάσκαλος πλέον χάνει τον έλεγχο της τάξης, οι μαθητές δεν τον υπακούουν και συνεπώς δε μπορεί να εφαρμόσει ούτε το διδακτικό του, ούτε το κοινωνικοποιητικό του έργο.+
- Η δημοκρατική ή ρυθμιστική συμπεριφορά, με την οποία ο δάσκαλος αναπτύσσει διάλογο με τους μαθητές και συναποφασίζουν για τις κατευθύνσεις που θα ακολουθήσουν μέσα στην τάξη καθώς και για τις ενέργειες που θα πραγματοποιήσουν. Μια τέτοια συμπεριφορά από μέρος του δασκάλου, είναι η πλέον επιθυμητή, αλλά αξίζει να τονιστεί ότι τα παιδιά έχουν ανάγκη να βλέπουν έναν εκπαιδευτικό ηγέτη μέσα στην τάξη. Έναν ηγέτη τον οποίο δεν θα φοβούνται, αλλά θα σέβονται. Έτσι, δημιουργείται ένα θερμό κλίμα, ένα κλίμα συνεργασίας, επικοινωνίας και αλληλοβοήθειας, το οποίο είναι η καλύτερη προϋπόθεση για την προαγωγή την μάθησης και την επιθυμητή ολοκλήρωση της κοινωνικοποιητικής διαδικασίας, προϋποθέσεις καταλυτικής σημασίας για την σχολική επιτυχία των μαθητών.

Εκτός από την παραπάνω κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτικών, υπάρχουν και άλλες απόψεις οι οποίες κατηγοριοποιούν τους εκπαιδευτικούς με διαφορετικό τρόπο. Σύμφωνα με τους Blackledge David και Hunt Barry (1994: 372), ο Hargreaves, διαχωρίζει τους εκπαιδευτικούς, ανάλογα με την αντίληψη του εαυτού τους σε τρεις

τύπους: στους θηριοδασκαστές, στους διασκεδαστές και στους ρομαντικούς. Όσο αφορά τους «θηριοδασκαστές» εκπαιδευτικούς, η εκπαίδευση είναι μια διαδικασία εκπολιτισμού των μαθητών οι οποίοι θεωρούνται άγριοι και μη εξημερωμένοι. Οι μαθητές προσπαθούν να μάθουν ό,τι ο δάσκαλος θεωρεί χρήσιμο για αυτούς. Ο δάσκαλος θεωρείται ειδικό για το μάθημα και πρέπει να κρατήσει το επίπεδο ψηλά προκειμένου να βοηθήσει τους μαθητές να το φτάσουν. Ο ρόλος των μαθητών είναι να αφομοιώνουν τη γνώση που τους προσφέρεται. Η πειθαρχία είναι αυστηρή και οι εξετάσεις συχνές. Όπως αντιλαμβάνεται κανείς αυτός ο τύπος δασκάλου διακρίνεται από μεγάλη αυστηρότητα και κέντρο της διδασκαλίας του δεν είναι το παιδί, αλλά οι δικές του πεποιθήσεις και προσδοκίες σχετικά με την απόκτηση γνώσεων από αυτό. Ένας τέτοιος τύπος εκπαιδευτικού τείνει να προσομοιάζει με την αυταρχική ή δεσποτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού που αναφέρθηκε παραπάνω και όπως έχει αναφερθεί δεν οδηγεί σε σχολική επιτυχία τα παιδιά μιας και αυτά δεν αναπτύσσονται ολόπλευρα, δεν αποκτούν κριτική και δημιουργική σκέψη. Απλά μένουν παθητικοί δέκτες κατά την διαδικασία της μάθησης, κάτι το οποίο η σύγχρονη παιδαγωγική αποδοκιμάζει.

Ο δεύτερος τύπος εκπαιδευτικών σύμφωνα με τον Hargraves, είναι οι «διασκεδαστές» εκπαιδευτικοί. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί διαφέρουν από τους προηγούμενους. Ουσιαστικά δεν πιστεύουν ότι οι μαθητές θέλουν να μάθουν. Έτσι προκειμένου να ενδιαφερθούν να μάθουν προσπαθεί να κάνει το αντικείμενο διδασκαλίας ενδιαφέρον για αυτούς. Συνήθως προτιμούνται οι θεματικές ενότητες από μεμονωμένα γνωστικά αντικείμενα και χρησιμοποιούν προσεκτικά σχεδιασμένες μεθόδους ανακάλυψης και πολλά οπτικοακουστικά μέσα. Περνά μεγάλο μέρος του χρόνου του κυκλοφορώντας μέσα στην τάξη και ελέγχοντας αν οι μαθητές ασχολούνται με τις εργασίες τους. Οι σχέσεις του με τους μαθητές είναι συνήθως φιλικές και οικίες. Ο συγκεκριμένος τύπος εκπαιδευτικού εκτιμάται ότι ενδιαφέρεται πολύ για τα παιδιά και τοποθετεί το ενδιαφέρον τους στο επίκεντρο του σχεδιασμού των διδασκαλιών του. Έτσι, καταφέρνει να προάγει τη μάθηση, μιας και οι μαθητές δεν είναι παθητικοί δέκτες αλλά αυτενεργούν για να κατακτήσουν οι ίδιοι τη γνώση. Η αυτενέργεια θεωρείται από τον μεγάλο παιδαγωγό, τον Pestalotzi, ως ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες για να αποκτηθεί από το παιδί η «ουσιαστική» γνώση. Συνεπώς αυτός ο τύπος εκπαιδευτικού βοηθάει τα παιδιά να επιτύχουν τόσο ακαδημαϊκά, όσο και κοινωνικά μιας και αναπτύσσονται ολόπλευρα.

Τέλος, ο τρίτος τύπος εκπαιδευτικών είναι οι αποκαλούμενοι ρομαντικοί. Ο «ρομαντικός» εκπαιδευτικός ξεκινάει από την αντίθετη παραδοχή από ότι ο «διασκεδαστής» εκπαιδευτικός. Θεωρεί λοιπόν, ότι οι μαθητές επιθυμούν από τη φύση τους να μάθουν και ότι η μάθηση είναι συστατικό στοιχείο της ανθρώπινης κατάστασης. Ο ρόλος του μένει απλά στο να διευκολύνει τη μάθηση και οι μαθητές αφήνονται ελεύθεροι να επιλέξουν τι θέλουν να μάθουν. Το αναλυτικό πρόγραμμα σχεδιάζεται από κοινού από το δάσκαλο και τους μαθητές. Η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ αυτού του τύπου του δασκάλου και των μαθητών είναι σχέση εμπιστοσύνης. Ο τύπος αυτός εκπαιδευτικού θεωρείται ιδιαίτερα φιλελεύθερος και η έλλειψη κάποιας πειθαρχίας μέσα στη σχολική τάξη πολύ πιθανών να οδηγήσει σε αταξία. Σε περίπτωση που αυτό το εκπαιδευτικό στυλ μπορέσει να εφαρμοστεί χωρίς να υπάρξουν λειτουργικά προβλήματα τότε θεωρείται ότι καλλιεργεί τόσο την αυτενέργεια όσο και την κριτική και δημιουργική σκέψη, τα οποία είναι συστατικά στοιχεία της επιτυχίας.

Σε αυτό το σημείο, αξίζει να σημειωθεί, ότι ο Hargraves, υποστηρίζει ότι δε μπορεί όλοι οι εκπαιδευτικοί που υπάρχουν στον κόσμο να κατηγοριοποιούνται μόνο σε τρεις κατηγορίες. Ο καθένας από αυτούς είναι μοναδικός. Οι τρεις τύποι που αναφέρθηκαν παραπάνω, είναι στερεότυπα και σε καμία περίπτωση δε μπορεί να αντιπροσωπεύουν όλους τους εκπαιδευτικούς ανά τον κόσμο.

Θέλοντας να διακρίνουμε του εκπαιδευτικούς όσον αφορά τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, σύμφωνα με τον Π. Σταμάτη, ο εκπαιδευτικός εμφανίζει μια σειρά επικοινωνιακών χαρακτηριστικών τα οποία μπορούν να ενταχθούν σε τρεις επικοινωνιακούς τύπους. Αυτοί είναι ο επικοινωνιακός εκπαιδευτικός, ο μη επικοινωνιακός εκπαιδευτικός και ο κατά περίπτωση επικοινωνιακός εκπαιδευτικός.

Όσον αφορά τον επικοινωνιακό εκπαιδευτικό, χαρακτηρίζεται από καλή διάθεση, είναι ,κοινωνικός, εξωστρεφής κάνει εκλεπτυσμένο χιούμορ και γενικότερα είναι εύθυμος. Επίσης είναι ομιλητικός και εκφράζει τις απόψεις του με πνεύμα δημοκρατικό και υπεύθυνο. Με τη συμπεριφορά του συμβάλλει θετικά στη διαμόρφωση καλού παιδαγωγικού κλίματος στην τάξη και στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων (Σταμάτης, 2005). Αντίθετα, ο μη επικοινωνιακός εκπαιδευτικός, χαρακτηρίζεται από εσωστρέφεια και μη ομιλητική διάθεση είναι σοβαρός και απομονωμένος. Οι διαπροσωπικές του σχέσεις βρίσκονται σε κακό επίπεδο, καθώς η αρνητική και προβληματική του συμπεριφορά είναι απωθητική και δημιουργεί παρεξηγήσεις τόσο με τους μαθητές του, τους γονείς αλλά και με τους

συναδέλφους (Σταμάτης, 2005). Τέλος, ο κατά περίπτωση επικοινωνιακός εκπαιδευτικός, ο οποίος συνδυάζει τους δυο παραπάνω τύπους εκπαιδευτικών, προσαρμόζει την επικοινωνιακή του συμπεριφορά διακρίνοντας τους μαθητές ανάλογα με τα προσωπικά, μαθησιακά ή κοινωνικά κριτήρια. Εμφανίζει συνήθως δυο κύριες επικοινωνιακές συμπεριφορές, τη θετική και την αρνητική, με πολλές ενδιάμεσες εναλλακτικές διαβαθμίσεις που εκδηλώνει κατά περίπτωση (Σταμάτης, 2005). Σε αυτόν τον τύπο εκπαιδευτικού, εκτιμάται ότι ανήκει η πλειονότητα των εκπαιδευτικών.

3.3 Ο «καλός» εκπαιδευτικός

Ο εκπαιδευτικός απασχόλησε από νωρίς την παιδαγωγική σκέψη, όμως το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών που συνθέτουν την εικόνα του ιδανικού δασκάλου με στόχο τη δημιουργία προτύπων προς μίμηση, προσπάθεια η οποία απέχει πολύ από μια επιστημονική θεώρηση του εκπαιδευτικού¹²⁸. Αργότερα οι μμελετητές μπαίνουν στη σχολική τάξη, στο φυσικό περιβάλλον του, και με αφαιρετικές διαδικασίες προσπαθούν να δημιουργήσουν ευρείς κατηγορίες - τύπους στις οποίες θα εντασσόταν κάθε δάσκαλος. (Πυργιωτάκης, 1992:16)

Η σύγχρονη παιδαγωγική έρευνα εξετάζει την κοινωνική θέση του εκπαιδευτικού και μελετά το έργο του ως κοινωνικό και μάλιστα πολυσύνθετο ρόλο. Ως προς την κοινωνική θέση, το εκπαιδευτικό επάγγελμα είναι δέσμιο μιας παράδοσης που το κρατάει υποβαθμισμένο ποιοτικά και κοινωνικά. (Φρειδερίκου, Αλ., Φολέρου-Τσερούλη, Φ., 1991:38) Ο κοινωνικός ρόλος του εκπαιδευτικού επηρεάζεται από την κοινωνική του προέλευση, καθώς είναι επόμενο ότι έχει εμποτιστεί με αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς που εκφράζουν τα συγκεκριμένα κοινωνικά στρώματα από τα οποία προέρχεται. Η συμπεριφορά του επηρεάζεται επίσης από την αυτοεκτίμησή του, από τις παιδαγωγικές του σπουδές, καθώς κι από τις απαιτήσεις που έχουν ή τις προσδοκίες που τρέφουν οι «ομάδες αναφοράς» ή τα «πεδία δράσης», όπως ονομάζονται τα πρόσωπα και οι ομάδες με τις οποίες έρχεται σε επαφή και συνεργάζεται, ελέγχεται και επηρεάζεται.

Η κοινωνία από τα πολύ παλιά χρόνια εμφανίζει έντονο ενδιαφέρον και αναζητά τα χαρακτηριστικά τα οποία «συνθέτουν» τον «καλό» δάσκαλο.

Συγκεκριμένα μέχρι το 1960 η κοινωνία αναζητούσε τον καλό ή ολοκληρωμένο δάσκαλο, ο οποίος ενσάρκωνε μια ιδεώδη μορφή εκπαιδευτικού με πολλά προτερήματα και αρετές και με καθόλου ή ελάχιστες αδυναμίες και ελαττώματα. (Τριλιανός., Θαν.,2004β:245)

Ένας τέτοιος δάσκαλος, είχε ως κύριο μέλημά του την έκφραση των ιδανικών και των αξιών της κοινωνίας, ενώ συνάμα εκείνος αποτελούσε πρότυπο όλων όσων πρέσβευε. Επιπλέον, ένας «καλός» δάσκαλος θα έπρεπε να διακρίνεται για την μεγάλη αγάπη και την καλοσύνη του για τους μαθητές, την εντιμότητα και την φιλική διάθεση στην σχέση του με αυτούς, την πραότητα και την ακεραιότητα του χαρακτήρα του στις δυσκολίες της μάθησης, την ευσυνειδησία του στην άσκηση των καθηκόντων του, την αμεροληψία στις αξιολογικές κρίσεις του, την υπομονή του στις δυσκολίες της μάθησης και την προβληματική συμπεριφορά ορισμένων μαθητών του, την εργατικότητα για την διεύρυνση του πνευματικού του κόσμου αλλά και τη διάθεσή του για δημιουργία ενός ευχάριστου παιδαγωγικού κλίματος μέσα στην τάξη.

Αν και τα παραπάνω χαρακτηριστικά ακόμα και σήμερα αποτελούν για το κοινωνικό σύνολο στοιχεία του καλού δασκάλου, αλλά πλέον δε θεωρούνται δεσμευτικοί παράγοντες οι οποίοι συνοδεύουν πάντα την σχολική επιτυχία των μαθητών. Έτσι, έγινε μια προσπάθεια για τον προσδιορισμό του «καλού» δασκάλου με βάση τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά του όπως η προσωπικότητα, οι στάσεις, οι εμπειρίες, η ικανότητα του για επιτυχής σπουδές κ.α. Παρόλα αυτά και σε αυτή την περίπτωση προέκυψε ένας προβληματισμός σχετικά με τη δυσκολία που συναντάτε στη μέτρηση όλων αυτών των χαρακτηριστικών, για το λόγο του ότι αυτά, δε παρατηρούνται άμεσα στα πλαίσια της καθημερινής διδασκαλίας.

Για τον λόγο του ότι τα παραπάνω χαρακτηριστικά δεν είχαν μεγάλη σχέση με τη διδακτική πραγματικότητα, επιχειρήθηκε μια στροφή από τους ερευνητές κατά τις δεκαετίες του 1960 και 1970 ως προς τα χαρακτηριστικά του «καλού» δασκάλου. Οι ερευνητές επικεντρώθηκαν στη μελέτη των συγκεκριμένων διδακτικών ενεργειών του εκπαιδευτικού, οι οποίες ασκούν σημαντική επίδραση στην γνωστική, συναισθηματική και ψυχοκινητική συμπεριφορά των μαθητών και κατά συνέπεια στα μαθησιακά τους αποτελέσματα. Από τις αρχές της δεκαετίας του 1960 η έρευνα αρχίζει να εστιάζει περισσότερο στις σχέσεις των μαθητών και του εκπαιδευτικού μέσα στην σχολική τάξη και καταβάλετε κάποια προσπάθεια έτσι ώστε να κατανοηθούν εκείνες οι συμπεριφορές των εκπαιδευτικών οι οποίες ασκούν επίδραση στην βαθμολογία των μαθητών και γενικότερα στην σχολική επιτυχία που είναι

προσανατολισμένη τόσο σε ακαδημαϊκούς παράγοντες, όσο και σε κοινωνικοποιητικούς μηχανισμούς.

Παρατηρείται λοιπόν μια κίνηση προς τον διαλογιζόμενο δάσκαλο, το εκπαιδευτικό έργο του οποίο αποφέρει θετικά αποτελέσματα τα οποία είναι και μετρήσιμα. Έτσι, υποστηρίζεται ότι υπάρχουν πέντε συμπεριφορές του εκπαιδευτικού οι οποίες συμβάλουν θετικά στην σχολική επιτυχία των μαθητών. Σύμφωνα με τον Τριλιανό (2004β:248) αυτές είναι η σαφήνεια, η ποικιλία, ο προσανατολισμός στο διδακτικό έργο, η ενθάρρυνση των μαθητών για ενασχόληση με τη μαθησιακή διαδικασία και η οργάνωση της διδασκαλίας κατά τρόπο που να εξασφαλίζει την επιτυχία.

Όσο αφορά τη σαφήνεια αναφέρεται ότι πρόκειται για την ικανότητα του εκπαιδευτικού να παρουσιάζει μια ύλη στους μαθητές με καθαρή και κατανοητή γλώσσα, χωρίς ασάφειες, παρεκβάσεις και περιττολογίες οι οποίες κουράζουν και προξενούν σύγχυση. Η ποικιλία, αναφέρεται στις διαφορετικές συμπεριφορές που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός κατά τη διδασκαλία του προκειμένου να αυξήσει την αποτελεσματικότητά της. Η ποικιλία στην διδακτική πράξη επιτυγχάνεται με την παρουσίαση διάφορων γνωστικών πηγών, χρησιμοποιώντας διαφορετικές τεχνικές, ενισχύσεις και ανατροφοδοτήσεις που αυξάνουν την επιτυχία και την επίδοση των μαθητών. Ο προσανατολισμός στο διδακτικό έργο συνεπάγεται την ανάπτυξη σχεδίων διδασκαλίας σε γνωστικά αντικείμενα τα οποία υποδεικνύονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Αν όμως ο εκπαιδευτικός κατά την διάρκεια της διδασκαλίας καταφέρει να συνδυάσει τα προς διδασκαλία θέματα με τις εμπειρίες, και προσδοκίες, τότε σίγουρα θα επιτύχει την αύξηση της επίδοσής των μαθητών του. Η ενθάρρυνση των μαθητών για την ενασχόλησή τους με τη μαθησιακή διαδικασία είναι άμεσα συνδεδεμένη με τον προσανατολισμό του εκπαιδευτικού στο διδακτικό αντικείμενο. Κάτι τέτοιο συμβαίνει γιατί οι μαθητές έχουν επικεντρωθεί σε συγκεκριμένη ύλη και ασχολούνται ενεργά με μαθησιακές δραστηριότητες. Τέλος, η οργάνωση της διδασκαλίας κατά τρόπο που εξασφαλίζει την επιτυχία στους μαθητές εξαρτάται τόσο από το βαθμό δυσκολίας στον οποίο παρουσιάζεται η προς κατάκτηση γνώση, όσο και από την ικανότητα των μαθητών να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του διδακτικού έργου.

3.4 Επικοινωνία Εκπαιδευτικού – Εκπαιδευόμενων ως μέτρο σχολικής επιτυχίας

Έτσι όπως η κοινωνία, και η σχολική τάξη αποτελεί ένα σύστημα κοινωνικής αλληλεπίδρασης που αναπτύσσεται γύρω από τις συλλογικές ενέργειες του εκπαιδευτικού και των μαθητών. Το πεδίο αλληλεπίδρασης δε μπορεί να καθοριστεί με ακρίβεια, επειδή ο καθένας επαναπροσανατολίζει τις θέσεις του συνεχώς, ανάλογα με τον τρόπο που αντιλαμβάνεται κάθε φορά τις ενέργειες των άλλων μελών. (Αναγνωστοπούλου, Μ., 2005: 81)

Σύμφωνα με τον Α. Κοσμόπουλο, η μάθηση είναι προϊόν επικοινωνίας. Μέσα στη σχολική τάξη-ομάδα, ο δάσκαλος και ο μαθητής είναι ταυτόχρονα πομποί και δέκτες μηνυμάτων, ενώ παράλληλα βρίσκονται αδιάκοπα σε συνειδητή ή όχι επαφή με τον εαυτό τους και τα πολυπληθή περιβάλλοντα με τα οποία αλληλεπιδρούν και από τα οποία επηρεάζονται (1985: 204).

Ο Γ. Φλουρής, τονίζει τη σημασία της επικοινωνίας στη διαμόρφωση του αυτοσυναισθήματος του μαθητή. Οι συμμαθητές μαζί με το δάσκαλο, αποτελούν για το μαθητή τους «ουσιώδεις άλλους», από τις συνεχείς ενισχύσεις των οποίων, θετικές ή αρνητικές, ενημερώνεται και αποκτά αντίληψη του ποιος είναι (1981: 44-45).

Εξέχουσα θέση στην διαπροσωπική επικοινωνία κατέχει η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στον μαθητή και στον δάσκαλό, αφού αυτή συχνά καθορίζει τη θέση του μαθητή στο κοινωνικό σύνολο της τάξης και με την έννοια αυτή επηρεάζει σοβαρά την επικοινωνία που θα αναπτυχθεί μεταξύ των μαθητών. (Πυργιωτάκης,Ι.,1999:302)

Ο τρόπος με τον οποίο μπορεί να υλοποιηθεί οι επικοινωνία και συνεπώς η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών μπορεί να είναι τόσο λεκτικός όσο και μη λεκτικός αλλά και συνάμα ο συνδυασμός και των δύο. Η λεκτική επικοινωνία αποτελεί το πιο ισχυρό στοιχείο της αλληλεπίδρασης και καθορίζει τις ενέργειες και τις συνέπειες των ενεργειών που διαδραματίζονται. Η λεκτική επικοινωνία είναι η βάση των διαπροσωπικών σχέσεων στη σχολική τάξη (Αναγνωστοπούλου, Μ., 2005:82)

Ο λόγος, γραπτός και προφορικός, είναι αυτός που κατέχει κυρίαρχη θέση στις σχέσεις των ανθρώπων και η ικανότητα της γλωσσικής επικοινωνίας αποτελεί θεμελιώδη συνιστώσα της όλης ψυχολογικής και κοινωνικής εξέλιξης του ανθρώπου (Κατή, Δ., 1992:15). Η γλώσσα (έναρθρος λόγος) είναι εκείνο το σύστημα των ήχων

και εννοιών που χρησιμοποιείται σε κάθε γλωσσική κοινότητα προκειμένου να υπάρξει επικοινωνία. Η επικοινωνία αυτή που στηρίζεται στο όργανο της γλώσσας είναι η πιο αναπτυγμένη μορφή και χαρακτηριστικό μόνο για το ανθρώπινο είδος (ό.π., 24).

Όσο σημαντική και αν είναι η λεκτική επικοινωνία, από μόνη της δεν έχει μεγάλη ισχύ. Ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται ότι είναι η μη λεκτική οδός η οποία συμπληρώνει τη λεκτική και κάνει αποτελεσματικότερη την επικοινωνία.

Η μη λεκτική συμπεριφορά του ανθρώπου συμβάλλει ουσιαστικά στη διαδικασία της επικοινωνίας και ίσως παίζει καθοριστικότερο ρόλο και από τα λόγια. Η μη λεκτική επικοινωνία είναι σημαντική στις ανθρώπινες σχέσεις επειδή είναι αυτή που αποκαλύπτει τα κρυμμένα συναισθήματα και τα κίνητρα του ανθρώπου. Οι μη λεκτικές αντιδράσεις μεταφέρουν το πραγματικό μήνυμα αφού πολλοί ειδικοί θεωρούν ότι πρόκειται για ακούσιες αντιδράσεις προερχόμενες από το αυτόνομο νευρικό σύστημα. Επίσης, θεωρείται πολύ πιο αξιόπιστη από τη λεκτική επικοινωνία, ειδικά όταν τα λεκτικά και τα μη λεκτικά μηνύματα είναι αντικρουόμενα.

Στο επικοινωνιακό πλαίσιο της σχολικής τάξης-ομάδας, στρέφεται σήμερα το ενδιαφέρον της σύγχρονης Παιδαγωγικής Επιστήμης, γιατί ο τρόπος οργάνωσης, η ποιότητα και τα «συμφραζόμενα» της παιδαγωγικής επικοινωνίας, αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για την επιτυχία και αποτελεσματικότητα της παιδαγωγικής πράξης. Αξίζει να σημειωθεί ότι σύμφωνα με τις έρευνες που πραγματοποίησαν οι Rosenthal και Jacobson (1968, σελ 15) κατέληξαν στο συμπέρασμα πως οι «καλοί» μαθητές δέχονται τόσο λεκτικές όσο και μη λεκτικές ενισχύσεις.

Ο Γ. Φλουρής, τονίζει τη σημασία της επικοινωνίας στη διαμόρφωση του αυτοσυναισθήματος του μαθητή, το οποίο αποτελεί βασικό παράγοντα της σχολικής επιτυχίας. Οι συμμαθητές μαζί με το δάσκαλο, αποτελούν για το μαθητή τους «ουσιώδεις άλλους», από τις συνεχείς ενισχύσεις των οποίων, θετικές ή αρνητικές, ενημερώνεται και αποκτά αντίληψη του ποιος είναι (1981:44-45).

3.5 Το σχολικό κλίμα και η προαγωγή της σχολικής επιτυχίας

Το παιδί τη στιγμή που φτάνει στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση εντατικοποιεί περνώντας από κάποια στάδια τη διαδικασία ολοκλήρωσης της κοινωνικοποιητικής του διαδικασίας. Έτσι, όντας μέλος μιας σχολικής τάξης καλείται να αναπτύξει διαπροσωπικές σχέσεις τόσο με τον εκπαιδευτικό όσο και με τους συμμαθητές του. Καλείται επίσης να αποκτήσει μια κοινωνική συμπεριφορά υπακούοντας σε κανόνες.

Η βασικότερη επιδίωξη της σχολικής τάξης είναι η απόκτηση από μέρους όλων των μαθητών που την αποτελούν της δυνατότητας επικοινωνίας και αυτονομίας. Πιο συγκεκριμένα, στόχος της σχολικής τάξης ως ομάδας πρέπει να είναι η ικανοποίηση των κοινωνικο-συναισθηματικών αναγκών των μαθητών. (Κόνσολας, Μ., Καλδή, Στ., 2006:61) Κάτι τέτοιο μπορεί εύκολα να πραγματοποιηθεί αν η τάξη ως ομάδα καταφέρει να δημιουργήσει καλές διαπροσωπικές σχέσεις και κατά συνέπεια ένα θερμό σχολικό κλίμα.

Η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων επηρεάζει τη μαθησιακή εξέλιξη και τη συμπεριφορά των μαθητών, όπως επισημαίνεται από τις θεωρητικές αναλύσεις και όπως διαπιστώνεται από τις ερευνητικές μελέτες, στο χώρο της Επιστήμης της Παιδαγωγικής. (Αναγνωστοπούλου, Μ., 2005:26) Η έλλειψη καλών διαπροσωπικών σχέσεων προκαλεί ένταση και άγχος στους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας καθώς και αντιπαραθέσεις μεταξύ των πρώτων και των μαθητών. Έτσι πολλοί μαθητές αρνούνται να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία γιατί δεν έχουν αναπτύξει καλές σχέσεις με το δάσκαλο. Έτσι, δημιουργείται ένα δυσλειτουργικό σχολικό κλίμα, το οποίο δεν προάγει τη μάθηση, ούτε το ενδιαφέρον και τη θέληση των μαθητών έτσι ώστε να συμμετάσχουν στη μαθησιακή διαδικασία.

Ο όρος σχολικό κλίμα, όπως διαμορφώνεται από τις καινοτομίες που εισάγονται στο εκπαιδευτικό σύστημα παρέχει την ευκαιρία για δημιουργία μιας «ζωντανής» σχολικής τάξης και κατά συνέπεια σχολικής ζωής. Κάτι τέτοιο, μπορεί να πραγματοποιηθεί αν και εφόσον μέσα στην σχολική τάξη ευνοείται η ομαδικότητα, η επικοινωνία, η συνεργασία. Ο συνδυασμός αυτών των χαρακτηριστικών χαρίζει ένα θερμό κλίμα, κλίμα εμπιστοσύνης και αμοιβαίου σεβασμού, το οποίο παρέχει ασφάλεια στους μαθητές και τους βοηθάει να έχουν μια ενεργή συμμετοχή στην κατάκτηση της γνώσης.

Στην παιδαγωγική επιστήμη η διαπροσωπική σχέση εκπαιδευτικού – μαθητή θεωρούνταν το άπαν της παιδευτικής διαδικασίας. Τα τελευταία χρόνια λαμβάνονται σοβαρά υπόψη οι σχέσεις που αναπτύσσονται στην ομάδα της τάξης καθώς και το

σχολικό κλίμα που προκύπτει από αυτές. Πέρα από τον αποφασιστικό ρόλο του εκπαιδευτικού, διαφαίνονται μεγάλες δυνατότητες παιδαγωγικής επίδρασης πάνω στον μαθητή μέσω της ομάδας. Η συμπεριφορά ενός ατόμου, του μαθητή μέσα στην τάξη, δεν καθορίζεται μόνο από τα σχετικώς σταθερά χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, αλλά και από παράγοντες του περιβάλλοντος, οι οποίοι με την σειρά τους παίζουν αποφασιστικό ρόλο στην διαμόρφωση των χαρακτηριστικών αυτών.

Δομικό στοιχείο του σχολικού κλίματος αποτελεί η αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές. Η σύμπραξη του εκπαιδευτικού και των μαθητών θεμελιώνουν εκείνες τις προϋποθέσεις που είναι απαραίτητες για την καλλιέργεια και τη θεμελίωση του ευνοϊκού σχολικού κλίματος. Ειδικότερα, ερευνητικές ,μελέτες σχετικά με το σχολικό κλίμα έχουν δείξει ότι θεωρείται σημαντικός παράγοντας τόσο για την διδακτική πράξη των εκπαιδευτικών όσο και για τις υψηλές επιδόσεις των μαθητών. (Κόνσολας,Μ., Καλδή,Στ., 2006:64)

Αξίζει σε αυτό το σημείο να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δίνουν έμφαση στην καλλιέργεια καλών διαπροσωπικών σχέσεων και κατά συνέπεια θερμού σχολικού κλίματος δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες για καλύτερη και δημιουργικότερη μάθηση. Εκείνη η σχέση που δημιουργείται και βασίζεται στον αμοιβαίο σεβασμό και την ισότιμη αποδοχή, περιορίζει τις συγκρούσεις μέσα στη σχολική τάξη κι έτσι εξασφαλίζεται χρόνος αλλά και διάθεση για τις διδακτικές δραστηριότητες. Η ευχάριστη ατμόσφαιρα που δημιουργείται δίνει την αίσθηση ικανοποίησης στον εκπαιδευτικό και παρέχει ένα κλίμα ασφάλειας και αναγνώρισης στους μαθητές έτσι ώστε να αναπτυχθούν όχι μόνο διανοητικά, αλλά και ψυχικά και κοινωνικά.

Έτσι, συμπεραίνουμε ότι το θετικό ψυχολογικό κλίμα προωθεί τη σχολική μάθηση, διότι ενισχύει την αυτοεκτίμηση του μαθητή μέσω του αισθήματος ασφάλειας και αναγνώρισης, η οποία όπως αναφέρθηκε προηγουμένως αποτελεί βασικό παράγοντα για να οδηγηθεί ένα παιδί σε σχολική επιτυχία. Επιπλέον, η αναγνώριση και η αποδοχή του μαθητή ως μια ξεχωριστή και μοναδική προσωπικότητα από τον εκπαιδευτικό, η οποίες εκφράζονται με το αληθινό ενδιαφέρον και την προσέγγιση του παιδιού συνδράμουν στην δημιουργία ενός τέτοιου θερμού παιδαγωγικού κλίματος που ευνοεί τη μάθηση, την κοινωνικοποίηση και γενικότερα την επιτυχία του παιδιού.

3.6 Οι προσδοκίες και οι στάσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν την σχολική επιτυχία

Ο εκπαιδευτικός, είναι υπεύθυνος κάθε χρονιά για μια ομάδα παιδιών, τα οποία πρέπει να βοηθήσει προκειμένου να αποκτήσουν όχι μόνο ακαδημαϊκές γνώσεις, αλλά και αξίες, αρετές, ήθος και κοινωνική συνείδηση. Ο εκπαιδευτικός, κάνει προσπάθειες ομογενοποίησης της τάξης του προκειμένου να διευκολυνθεί το διδακτικό του έργο αλλά και η μαθησιακή πορεία κυρίως των «αδύνατων» μαθητών.

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι διαμορφώνουν τις προσδοκίες τους ανάλογα με την σχολική επίδοση που εκτιμούν ότι έχουν τα παιδιά. Ειδικότερα, θα λέγαμε ότι κάποιος εκπαιδευτικός είναι πολύ πιθανό να διατηρεί υψηλές προσδοκίες για κάποιο μαθητή που είναι ή πιστεύει ότι είναι πολύ «καλός» μαθητής, ενώ αντίθετα, να έχει χαμηλές προσδοκίες για κάποιο μαθητή ο οποίος κρίνεται πιο «αδύναμος» σε σχέση με κάποιους άλλους.

Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών επηρεάζουν όχι μόνο τα μαθησιακά αποτελέσματα αλλά επίσης και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, και κατά συνέπεια τη συμπεριφορά τους. Διότι ανάλογα με τις προσδοκίες τους οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν και τις ευκαιρίες μάθησης που παρέχουν στους μαθητές αλλά και το ψυχολογικό περιεχόμενο της επικοινωνίας μαζί τους. Η διαφοροποίηση αυτή επηρεάζει την αυτοαντίληψη, τα κίνητρα και τις προσδοκίες των μαθητών. Έτσι κατά συνέπεια, μπορεί να επηρεαστεί και η διάθεση των παιδιών για μάθηση και κατ' επέκταση σχολική επιτυχία.

Η διδακτική συμπεριφορά διαφοροποιείται σε διάφορους τομείς για τους «καλούς» και τους «αδύναμους» μαθητές. Αρχικά διαφοροποιείτε σε σχέση με την επικοινωνία εκπαιδευτικού και μαθητή. Κατά την επικοινωνία οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν πυκνή και θετική σχέση με τους μαθητές που θεωρούν «καλούς». Ειδικότερα, αυτοί επαινούν, προσέχουν και απευθύνονται στους «καλούς» μαθητές συχνότερα από ότι απευθύνονται στους πιο «αδύνατους» μαθητές. Με τους πρώτους διατηρούν μια άμεση προσωπική επικοινωνία (χαμόγελο, βλεμματική επαφή κ.α) και συνηθίζουν να σχολιάζουν δημόσια τις καλές επιδόσεις τους. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί κατά την διαδικασία των ερωτήσεων μέσα στη σχολική τάξη, βοηθούν ιδιαίτερα τους καλούς μαθητές να απαντήσουν προκειμένου να επιβεβαιωθεί η προσδοκία τους, ενώ δεν συμβαίνει κάτι ανάλογο με τους μαθητές που θεωρούνται κάπως «αδύναμοι». Αυτή η στάση οδηγεί τους «καλούς» μαθητές σε μια συνεχόμενη βελτίωση αλλά υποβιβάζει συνεχώς την επίδοση των «αδύνατων». Κατά συνέπεια, η

σχολική επιτυχία, αποτελεί προτέρημα των λίγων και οι υπόλοιποι οδηγούνται σε μια σχεδόν βέβαιη σχολική αποτυχία.

Ένας άλλος τομέας διαφοροποίησης της διδακτικής συμπεριφοράς, είναι ο χρόνος αναμονής και βοήθειας. Οι εκπαιδευτικοί δίνουν συχνότερα, λιγότερο χρόνο στους «αδύνατους» μαθητές για να σκεφτούν και να απαντήσουν από ό,τι δίνουν στους «καλούς» μαθητές. αυτό συμβαίνει προφανώς γιατί οι εκπαιδευτικοί έχουν δημιουργήσει μια εικόνα ανικανότητας γύρω από το πρόσωπο των μαθητών αυτών και δεν αναμένουν μια σωστή απάντηση. Αντίθετα, οι «καλοί» μαθητές, είναι αυτοί στους οποίους παρέχεται αρκετός χρόνος και μεγάλη ενίσχυση προκειμένου να απαντήσουν ή να εκφράσουν την άποψή τους. Παρόλα αυτά, θα μπορούσε να λεχθεί ότι η διάκριση αυτή τις περισσότερες φορές γίνεται ασυνείδητα από τους εκπαιδευτικούς. Έτσι όμως, δίνονται περισσότερες ευκαιρίες στους «καλούς» μαθητές και έτσι αυξάνεται το χάσμα μεταξύ αυτών των δύο ομάδων παιδιών, τα οποία οδηγούνται σε αντίθετες κατευθύνσεις, της αποτυχίας και της επιτυχίας.

Τέλος, ο τρίτος τομέας διαφοροποίησης αφορά τον τρόπο ανατροφοδότησης. Σε αυτή την περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να είναι πιο επιεικείς στο λάθος των «αδύνατων» μαθητών και να επικροτούν ακόμη και μια περίπου σωστή απάντηση, πράγμα που γίνεται αντιληπτό από τους μαθητές και υπογραμμίζει κι άλλο την «αδυναμία» τους. Αυτό έχει συνέπεια στην αυτοαντίληψή και την αυτοεκτίμηση τους πράγμα που επιβαρύνει θα λέγαμε κι άλλο την κατάσταση και δεν αφήνει περιθώρια αλλαγής και βελτίωσης. Τα παιδιά αυτά, έχουν πλέον «κομμένα φτερά» για να πετάξουν όσο ψηλά χρειάζεται και απαιτεί το σχολικό σύστημα. Αντίθετα, οι «καλοί» μαθητές έχουν από τους εκπαιδευτικούς την κατάλληλη ανατροφοδότηση, η οποία βελτιώνει κι άλλο τις γνώσεις και τις εμπειρίες του καθιστώντας τους συνεχώς αποδοτικότερους.

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι ανάλογα με το είδος των προσδοκιών που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές τους, προσφέρουν λιγότερες ή περισσότερες ευκαιρίες μάθησης, γεγονός που διαφοροποιεί την απόδοση των μαθητών και επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την αυτοεκτίμηση του μαθητή. (Ματσαγγούρας., Ηλ., 2003:146) Έτσι, με το να διαφοροποιούν, αρχικά τις μαθησιακές ευκαιρίες και την ποιότητα της μαθησιακής αυτοεκτίμησης, διαφοροποιούν την τελική ανάπτυξη του μαθητή και κατά συνέπεια, την πορεία του στα σχολικά δρώμενα. Αξίζει να σημειωθεί σε αυτό το σημείο ότι αν και οι στάσεις

και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών όπως είδαμε επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών, αυτό συμβαίνει σε μικρό αλλά όχι αμελητέο ποσοστό της τάξης του 5-10%.

3.6.1 Η Αυτό-εκπληρούμενη Προφητεία

Παραπάνω, μιλήσαμε για τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών και πως αυτές επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών. Στο παρόν τμήμα της εργασίας θα μελετήσουμε το φαινόμενο της «αυτό-εκπληρούμενης» προφητείας, η οποία είναι άμεσα συνυφασμένη με τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών.

Συχνά, βρίσκουμε στα σχολεία, το γνωστό φαινόμενο της αυτό-εκπληρούμενης προφητείας, για ολόκληρες τάξεις ή μεμονωμένους μαθητές, οι οποίοι έχουν χαρακτηριστεί ως άτομα ή τάξεις με μειωμένες νοητικές ικανότητες. Οι δάσκαλοι των τάξεων αυτών αναμένουν ότι οι μαθητές τους θα είναι «τεμπέληδες» και σε πολλές περιπτώσεις τους το λένε και ευθέως σε σημείο που τους κάνουν να το πιστέψουν.

Ειδικότερα θα λέγαμε ότι οι προσδοκίες που διατηρούν οι εκπαιδευτικοί για αυτά τα παιδιά, ενδεχομένως να μην έχουν σχέση με την πραγματική εικόνα τους. Δηλαδή, πρόκειται για μια υποκειμενική κρίση από μέρος τους σχετικά με το ποιος μαθητής μπορεί να τα καταφέρει και ποιος όχι. Κατά συνέπεια, συνηθίζουν να ενισχύουν τον «καλό» σύμφωνα με τη δική τους κρίση, όπως είπαμε και να παραμελούν αυτόν που οι ίδιοι πιστεύουν ότι είναι «αδύναμος», χωρίς αυτοί οι χαρακτηρισμοί να είναι απόλυτα αληθείς. Τα παιδιά λοιπόν αυτά, έχοντας δεχθεί ένα τέτοιο πλήγμα στο ηθικό τους, συμπεριφέρονται όπως ακριβώς τα αποκαλούν, δηλαδή κατά τρόπο που επαληθεύει τη δηλωμένη πρόβλεψη. (Herbert.,Martin.,1998β, 194)

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (1999) πραγματοποιήθηκε μια έρευνα από τους Rosenthal και Jacobson οι οποίοι με κάποια τεστ νοημοσύνης, μέτρησαν το δείκτη νοημοσύνης σε 18 τμήματα ενός σχολείου. Στην συνέχεια με τυχαίο και αυθαίρετο τρόπο χαρακτήρισαν το 20% των παιδιών αυτών ως «φαινόμενα» και τα ονόματα αυτών δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να δημιουργήσουν με παραπλανητικό τρόπο στους εκπαιδευτικούς αυξημένες προσδοκίες σχετικά με αυτά τα παιδιά. Αυτό έγινε ιδιαίτερα εύκολα. Παρά του γεγονότος ότι η επιλογή των παιδιών ήταν αυθαίρετη και τυχαία, παρατηρήθηκε ότι αυτά παρουσίασαν σημαντικές διαφορές στις νοητικές επιδόσεις σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά.

Σε αυτό το σημείο, αξίζει να εστιάσουμε την προσοχή μας στον τρόπο με τον οποίο επιδρούν οι υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών στη σχολική επίδοση και κατά συνέπεια στην σχολική επιτυχία των μαθητών. Έτσι, ενώ αυτά τα παιδιά που θεωρήθηκαν «φαινόμενα», δεν είχαν καμιά διαφορά στις νοητικές ικανότητες από τα υπόλοιπα παιδιά, λόγω των υψηλών προσδοκιών και κατά συνέπεια της προσοχής, της ενθάρρυνσης, της ενίσχυσης και της θετικής στάσης κατάφεραν να πετύχουν περισσότερο από κάποια άλλα παιδιά τα οποία δεν έτυχαν τέτοιας μεταχείρισης.

Ο τρόπος λειτουργίας της αυτό-εκπληρούμενης προφητείας όπως έχει προκύψει από έρευνες ακολουθεί τα επόμενα βήματα. Αρχικά ο εκπαιδευτικός σχηματίζει με βάση τις πληροφορίες και τις παρατηρήσεις του, διαφοροποιημένες προσδοκίες για τη συμπεριφορά και τις μαθησιακές δυνατότητες των μαθητών. Έπειτα, ασυνείδητα, αλλά υπακούοντας στις προσδοκίες του διατηρεί διαφορετική συμπεριφορά προς τις διαφορετικές ομάδες μαθητών. Ακολούθως, η διδακτική συμπεριφορά και αντιμετώπιση των μαθητών διαμηνύει έμμεσα αλλά πειστικά στους μαθητές πως αναμένεται από αυτούς να συμπεριφέρονται και να αποδίδουν στην τάξη. Το επόμενο βήμα που ακολουθεί την διαφοροποιημένη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, είναι η επίδραση στην αυτοαντίληψη, στην παρώθηση και την εν γένει συμπεριφορά του παιδιού, οι οποίες διαμορφώνονται ανάλογα με τις προβλέψεις και τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού. Έπειτα, η συμπεριφορά και η επίδοση του μαθητή ανατροφοδοτούν τις αρχικές προβλέψεις του εκπαιδευτικού, οι οποίες στη συνέχεια ανατροφοδοτούν με τη σειρά τους την μαθητική συμπεριφορά. Τέλος, ο αλληλο-ανατροφοδοτούμενος αυτός κύκλος επηρεάζει και διαμορφώνει τελικά τόσο την διδακτική συμπεριφορά, όσο και την πορεία του μαθητή στα σχολικά δρώμενα, με αποτέλεσμα οι «καλοί» μαθητές να γίνονται ακόμα καλύτεροι και οι «αδύναμοι» απλά να υπολείπονται.

Ο μηχανισμός της αυτό-εκπληρούμενης προφητείας μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών, σύμφωνα με τη θεωρία της «ετικέτας». (Αναγνωστοπούλου.,Μ.,2005:97) ο εκπαιδευτικός κάποιες φορές δίνει στα παιδιά κάποιους χαρακτηρισμούς (πονηρός, έξυπνος, ταραξίας) και έτσι σε πολλές περιπτώσεις αυτή η ενέργεια φτάνει να προσδιορίζει τη στάση που θα υιοθετήσει τελικά ο εκπαιδευτικός, αλλά και τη δημιουργία συστηματικών προσδοκιών αναφορικά με τους μαθητές.

Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών διαμορφώνονται και μέσα από κάποιους παράγοντες, μεταξύ των οποίων συγκαταλέγονται η κοινωνική προέλευση των

μαθητών, το φύλο τους, η σχολική επίδοση, η θέση που επιλέγουν οι μαθητές να κάθονται μέσα στην τάξη αλλά και η εξωτερική τους εμφάνιση. Κατά κανόνα, οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν αυξημένες προσδοκίες για τα παιδιά των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων, κατά προτίμηση τα κορίτσια, που είναι μελετηρά, κάθονται στα πρώτα θρανία και έχουν ωραία εμφάνιση. (Πυργιωτάκης, Ι., 1999:315)

3.7 Συνεργασία σχολείου – οικογένειας

Μια πολύ σημαντική παράμετρος η οποία τείνει να ενισχύει την σχολική επιτυχία ενός παιδιού είναι η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας. Επειδή, το σχολείο δεν είναι αποκομμένο από την οικογένεια και το ίδιο αποτελεί μια δεύτερη οικογένεια για το παιδί, υποχρεούται να διατηρεί καλές σχέσεις, σχέσεις συνεργασίας με τους γονείς έτσι ώστε να αντιμετωπιστούν από κοινού οι όποιοι προβληματισμοί.

Εύλογα τίθεται το ερώτημα αν η συνεργασία μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας είναι αναγκαία ή όχι και αν ναι σε ποιο βαθμό. Πρέπει ο γονέας να ενσωματώνεται στο σχολείο ως συνεργάτης ή να περιορίζεται στον παραδοσιακό ρόλο της μεταφοράς των παιδιών από και προς το σχολείο; Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, άλλοι θεωρούν ότι το επαγγελματικό τους status διακυβεύεται αν οι γονείς εμπλακούν σε δραστηριότητες που τυπικά ανήκουν στη δική τους δικαιοδοσία ενώ άλλοι εξαρτούν την επιτυχία του έργου τους και από τη συμμετοχή των γονέων. Οι απόψεις δίστανται και απορρέουν από δύο αντιτιθέμενες θεωρίες για τις σχέσεις σχολείου - οικογένειας.

Είναι προφανές πως η πρώτη άποψη ανακλά την ασυμβατότητα, τον ανταγωνισμό και τη σύγκρουση ανάμεσα σε οικογένειες και σχολεία και υποστηρίζει το διαχωρισμό των δύο θεσμών. Πρόκειται για άποψη που εκφραζόταν από παλιά, ήδη από το 1947 με το Weber και το 1959 με τον Parsons. (Φραγκουδάκη, Α., 1985:275) Μόνο ανεξάρτητα οι γονείς από τους εκπαιδευτικούς μπορούν να ικανοποιήσουν τους διαφορετικούς στόχους τους, τις αρμοδιότητες και τους ρόλους τους (Epstein J, 1986:277). Όσοι από τους εκπαιδευτικούς υποστηρίζουν αυτήν την πλευρά, αντιμετωπίζουν τους γονείς ως ανθρώπους που σταθερά αναμιγνύονται στη δουλειά τους και υπαγορεύουν τις απόψεις, τους δημιουργώντας με τον τρόπο αυτό, άχρηστες συγκρούσεις κι αναστάτωση στο μαθησιακό περιβάλλον.

Με λίγα λόγια, οι γονείς είναι μέρος των προβλημάτων που έχει να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός, αποτελούν κομμάτι των ανταγωνιστών του.(Pearson, N.L, 1990:16). Επίσης, η εμπλοκή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία συνεπάγεται επιπρόσθετο έργο και νέες ευθύνες για τους εκπαιδευτικούς.

Η αντίθετη προοπτική, η οποία και φαίνεται να επικρατεί σήμερα, βασίζεται σε μοντέλα ενδοθεσμικών αλληλεπιδράσεων (interinstitutional interactions) τα οποία δίνουν έμφαση στις φυσικές και αναγκαίες διασυνδέσεις ανάμεσα στα άτομα, τις ομάδες και τους οργανισμούς και ανάγονται στη δεκαετία του 1970 και μετά. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη αυτή οπτική κρίνεται απαραίτητη η συνεργασία, ο συντονισμός και η συμπληρωματικότητα σχολείου και οικογένειας και για το λόγο αυτό ενθαρρύνεται η επικοινωνία και η συνεργασία ανάμεσα στους δυο θεσμούς. Η παραπάνω αντίληψη ξεκινά από την υπόθεση ότι εκπαιδευτικοί και γονείς μοιράζονται κοινές αρμοδιότητες και στόχους για την κοινωνικοποίηση και την εκπαίδευση του παιδιού. Αυτά επιτυγχάνονται αποτελεσματικότερα όταν εκπαιδευτικοί και γονείς εργάζονται από κοινού. (Epstein,1986:277)

Ανασκοπώντας τις δύο παραπάνω απόψεις, γίνεται κατανοητό ότι οι σχέσεις μεταξύ σχολείου και γονέων είναι πολύ ιδιαίτερη και απαιτεί τη δημιουργία ενός συστήματος επικοινωνίας «διπλής κατεύθυνσης» με τη βοήθεια του οποίου οι γονείς ενημερώνονται για τα σχολικά προγράμματα και την πρόοδο του παιδιού τους, αλλά και το σχολείο ενημερώνεται για τις συνθήκες που επικρατούν στο πλαίσιο της οικογένειας και που σχετίζονται τόσο με τη μάθηση του παιδιού, και με την προσωπική εξέλιξη της συμπεριφοράς του. (Μπάμπαλης, Θωμ.,2005:123)

Το σχολείο και η οικογένεια συνδέονται στενά με την ανάπτυξη και την εξέλιξη του παιδιού. Είναι θεσμοί διαφορετική που δεν αντικαθιστά ο ένας τον άλλο, αλλά αλληλοσυμπληρώνονται, καθώς και οι δύο επιτελούν ένα κοινό έργο από διαφορετική θέση. Όταν ο γονιός και ο δάσκαλος καταφέρνουν να οριοθετούν τους ρόλους τους, επικοινωνούν πιο εύκολα μεταξύ τους και η επιτυχία του παιδιού στο σχολείο τους κάνει να χαίρονται. Όμως, πολλές φορές, δημιουργείται διάσταση μεταξύ γονέων και δασκάλων, που οφείλεται στη σύγχυση των ρόλων και στις συνέπειες που η σύγχυση αυτή προκαλεί.

Οι σχέσεις σχολείου και οικογένειας μπορούν να διακριθούν σε επίσημες και ανεπίσημες, τυπικές ή άτυπες. (Γεωργίου, Στ.,2000:77) Οι επίσημες σχετίζονται με τη δραστηριότητα που αναπτύσσουν οι γονείς στα πλαίσια του συλλόγου γονέων και

κηδεμόνων και οι ανεπίσημες αφορούν τις σχέσεις που διατηρούν οι γονείς με τους εκπαιδευτικούς και γενικότερα το προσωπικό του σχολείου

Η σχέση που αναπτύσσετε ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια οριοθετεί σε κάποιο βαθμό και τη συμμετοχή του γονιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, του παιδιού του, τόσο από ποσοτική όσο και από ποιοτική άποψη. (Γεωργίου, Ν., 2000:70) Η σχέση αυτή ονομάζεται γονεϊκή εμπλοκή. Η εμπλοκή των γονιών στο σχολείο πραγματοποιείται ανεξάρτητα από την στάση του σχολείου. Περισσότερο θα λέγαμε ότι εξαρτάται από την προσωπικότητα, τις στάσεις και διάφορα άλλα χαρακτηριστικά του ίδιου του γονέα.

Η γονεϊκή εμπλοκή μπορεί να εκφράζεται μέσα από τη συχνότητα και την ποιότητα της επαφής που ο γονιός διατηρεί με το σχολείο. Μια ιδιαίτερα συνηθισμένη ενέργεια, είναι οι επισκέψεις των γονιών στο σχολείο, που στόχο έχουν την επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό για την ενημέρωση σχετικά με τη σχολική επίδοση αλλά και διαγωγή του παιδιού τους. Επιπλέον, σύνηθες είναι το φαινόμενο οι γονείς να διατηρούν επαφή με το σχολείο ακόμα στις σχολικές εκδηλώσεις, στις δραστηριότητες του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων και σε διάφορες εθελοντικές υπηρεσίες.

Η γονεϊκή εμπλοκή, είναι ιδιαίτερα σημαντική για την επίτευξη της σχολικής επιτυχίας του παιδιού. Ένας γονέας, ο οποίος θεωρεί σημαντικό το θεσμό του σχολείου και ενδιαφέρεται να αναπτύξει επικοινωνία και συνεργασία με αυτό, δίνει την εντύπωση στο παιδί ότι είναι τα θεωρεί πολύ σημαντικό και κατά συνέπεια το παιδί με τη σειρά του αποκτά μια τέτοια αντίληψη και θεωρεί με τη σειρά του το σχολείο σημαντικό και απαραίτητο. Αυτή η αντίληψη δημιουργεί την ανάγκη στο παιδί να επιτύχει σε αυτό που οι σημαντικοί ενήλικοι θεωρούν εξέχουσας σημασίας. Επιπρόσθετα, η επικοινωνία των γονέων με το σχολείο, μπορεί να τους δώσει μια πιο σφαιρική και αντικειμενική άποψη για τις επιδόσεις και τη συμπεριφορά των παιδιών, για τυχόν προβλήματα και ανεπιθύμητες συμπεριφορές, έτσι ώστε να αντιμετωπιστούν εγκαίρως, έχοντας τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα.

Από την άλλη πλευρά και το σχολείο, δεν πρέπει να μένει αμέτοχο. Δυστυχώς, μεγάλο μέρος του συνόλου των εκπαιδευτικών, θεωρούν ότι μόνο εκείνοι είναι «ειδικοί» για τα παιδαγωγικά θέματα και κανείς άλλος δεν θα πρέπει να παρεμβαίνει στο έργο τους. Κατά συνέπεια, διατηρούν μια «αμυντική» στάση απέναντι στους γονείς του οποίους θεωρούν ως «εισβολείς» στο έργο τους. Έτσι, προτιμούν τους γονείς να μην εμβαθύνουν πολύ στη μαθησιακή διαδικασία. Κάτι τέτοιο, δεν μπορεί

σε καμία περίπτωση να είναι το ιδανικότερο, μιας και οι δύο ομάδες σχολείο και οικογένεια είναι απαραίτητες για την εξέλιξη του παιδιού και κατά συνέπεια για τη σχολική του επιτυχία.

Ιδιαίτερα, ο ίδιος ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να καλλιεργεί το κλίμα έτσι ώστε να προελκύει τους γονείς για συζήτηση, ανταλλαγή απόψεων, ενημέρωση και αντιμετώπιση τυχών προβλημάτων των παιδιών. Έτσι, θα προκληθεί ενεργοποίηση της οικογένειας, κάτι το οποίο ευνοεί τόσο το παιδί, όσο και έμμεσα το έργο του εκπαιδευτικού. Η οικογένεια αλλά και ο εκπαιδευτικός έχουν πολλά να αποκομίσουν από μια τέτοια σχέση, διότι οι γονείς έχουν εμπειρίες σχετικές με το παιδί τους, κοινώς το γνωρίζουν εκ των έσω θα λέγαμε ενώ ο δεύτερος κατέχει εκείνες τις επιστημονικές γνώσεις σχετικά με την εκπαίδευση και την αγωγή του παιδιού. Έτσι, ο συνδυασμός όλων αυτών μπορεί να αποβεί εξαιρετικά προνομακός για τη σχολική επιτυχία του παιδιού.

Οι παράγοντες που επηρεάζουν την αυξομείωση της συχνότητας αλλά και της έντασης της σχέσεις σχολείου και οικογένειας μπορεί να είναι σύμφωνα με τον Γεωργίου (2000), οι ακόλουθοι:

Παράγοντες που σχετίζονται με του ίδιους τους γονείς, όπως το μορφωτικό, το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, αλλά και το φύλο. Επίσης, παράγοντες που σχετίζονται με το παιδί όπως η ηλικία του παιδιού και η πραγματική επίδοσή του στο σχολείο. Και τέλος, παράγοντες που σχετίζονται με το σχολείο, κυρίως οι σχέσεις μεταξύ γονιών και δασκάλων.

Η ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ οικογένειας και σχολείου ακολουθείται και από μια σειρά συνεπειών. Όπως είναι φυσικό, το παιδί δέχεται καθοριστικές επιδράσεις τόσο από τους γονείς, όσο και από τους δασκάλους του. Ο Vygotsky αναφέρει ότι οι «σημαντικοί άλλοι», συμβάλλουν στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού και στο πως το παιδί αυτήν την επίδραση. (Γεωργίου.,Στ.,2000:80) από τη βιβλιογραφία προκύπτει ότι η στενή σχέση που αναπτύσσουν οι γονείς με το σχολείο του παιδιού τους και η συχνή επαφή με τους δασκάλους φαίνεται ότι συνδέεται άμεσα με το βαθμό επιτυχίας του παιδιού στα μαθήματα. Επιπρόσθετα, η εμπλοκή των γονιών συμβάλλει στην ανάπτυξη θετικής αυτοεικόνας και αυτοαντίληψης οι οποίες είναι σημαντικές παράμετροι της σχολικής επιτυχίας.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: Η ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ : «ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ»

4.1 Η προβληματική της έρευνας

Η σχολική επιτυχία, ήταν, είναι και θα είναι ένα θέμα, το οποίο απασχολεί σχεδόν, όλους τους ανθρώπους. Ειδικότερα στις μέρες μας όπου υπάρχει τόσο μεγάλος ανταγωνισμός σχετικά με την αγορά εργασίας, η σχολική επιτυχία, ίσως θεωρείται ο «προθάλαμος» για την απόκτηση μιας καλής εργασίας όπως του κοινωνικού κύρους που αυτή μπορεί να συνεπάγεται. Έτσι, για αυτό το τόσο σημαντικό θέμα, εύλογο μπορεί να είναι το ερώτημα «Ποιοι είναι οι λόγοι που οδηγούν σ' αυτή την πολυπόθητη σχολική επιτυχία, τα παιδιά;».

Έπειτα από βιβλιογραφική ανασκόπηση, προέκυψε ότι δύο πολύ σημαντικοί παράγοντες που συμβάλλουν προς αυτή την κατεύθυνση είναι η οικογένεια και το σχολείο. Ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί έχουν πολύ σημαντικό ρόλο σε αυτό το θέμα. Έτσι, ο προβληματισμός που δημιουργήθηκε σχετικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού και της οικογένειας στη σχολική επιτυχία του παιδιού, οδήγησε στην ανάγκη για την υλοποίηση μιας τέτοιας έρευνας και κατά συνέπεια στη διατύπωση του θέματος αλλά και των ερευνητικών συμπερασμάτων αυτής.

4.2 Πρωτοτυπία, Αναγκαιότητα, Επικαιρότητα

Ανασκοπώντας τη βιβλιογραφία και διάφορες διδακτορικές διατριβές,, παρατηρήθηκε ότι δεν έχουν πραγματοποιηθεί πάρα πολλές έρευνες σχετικές με το θέμα, δηλαδή να μελετούν το ρόλο του εκπαιδευτικού και παράλληλα το ρόλο της οικογένειας στη σχολική επιτυχία του παιδιού. Μερικές από αυτές είναι οι ακόλουθες: του Καραμπάτσου Αντώνιου, με θέμα, *Η ηλικία έναρξης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης ως παράγοντας σχολικής επιτυχίας*, ΕΚΠΑ, Τμήμα ημοτικής εκπαίδευσης. Επίσης της Τζάνη Μαρίας, το 1988, με θέμα *Σχολική επιτυχία. Ζήτημα ταξικής προέλευση και κουλτούρας*. Ακόμα, της Κυριαζή Ουρανίας, με θέμα *Κοινωνιομετρική θέση, κοινωνική συμπεριφορά, σχολική επίδοση και κοινωνικο-οικονομική προέλευση των παιδιών του Δημοτικού σχολείου*, ΕΚΠΑ, Τμήμα Δημοτικής εκπαίδευσης

Έτσι, αντιλαμβανόμαστε ότι το θέμα αυτό, παρουσιάζει κάποια πρωτοτυπία και άρα υπάρχει μεγάλη αξία να μελετηθεί και να εξάγει διάφορα συμπεράσματα τα οποία θα φανούν χρήσιμα τόσο στους εκπαιδευτικούς, όσο και στους γονείς οι οποίοι επιζητούν αποτελεσματικούς τρόπους έτσι ώστε να βοηθήσουν το παιδί τους να επιτύχει στο σχολείο.

Το εύρος των παραμέτρων που σκιαγραφούν την προβληματική της σχολικής επιτυχίας καθώς και η έλλειψη συστηματικών ερευνών στη συγκεκριμένη θεματική, δημιούργησαν την ανάγκη για μια προσπάθεια μελέτης του θέματος και εξαγωγής πολύτιμων στοιχείων. Το συγκεκριμένο θέμα μελετήθηκε, υλοποιώντας μια μελέτη περίπτωσης.

Το θέμα της σχολικής επιτυχίας, δεν πρόκειται ποτέ να θεωρηθεί ανεπίκαιρο, μιας και η ανάγκη για αυτήν, ιδιαίτερα από τον κόσμο που ζει σε οργανωμένα πολιτισμικά συστήματα, χαρακτηρίζεται μεγάλη και επιτακτική. Θεωρώ, ότι πάντοτε η σχολική επιτυχία, θα θεωρείται ως κοινωνικό ιδανικό και ως αξία των κοινωνικών υποκειμένων. Έτσι, το θέμα που τέθηκε προς μελέτη, πρόκειται να έχει διαχρονική ισχύ και προστιθέμενη αξία όσο οι εποχές διαδέχονται η μία την άλλη.

4.3 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Ο βασικός σκοπός της έρευνας, είναι να εξετάσει πολυπρισματικά τον ρόλο του εκπαιδευτικού και της οικογένειας στην σχολική επιτυχία του παιδιού.

Απώτερος στόχος της έρευνας είναι να μελετηθεί το πλήθος των παραγόντων που αφορούν τόσο την οικογένεια, όσο και τον εκπαιδευτικό και είναι ικανοί να οδηγήσουν προς αυτή την κατεύθυνση. Επιπλέον, στόχος αυτής αποτελεί και άντληση πληροφοριών σχετικά με τον τρόπο επίδρασης αυτών των παραγόντων που οδηγούν στην επίτευξη ή μη της σχολικής επιτυχία του παιδιού. Τέλος, στόχος αποτελεί η εξαγωγή κάποιων συμπερασμάτων σχετικών με το θέμα.

4.4 Διερευνητικά ερωτήματα

Κατά τον σχεδιασμό της συγκεκριμένης έρευνας και προκειμένου να δημιουργηθεί το σχέδιο «δράσης», τέθηκαν κάποια διερευνητικά ερωτήματα, τα οποία μετά την υλοποίηση της πρόκειται να απαντηθούν. Τα ερευνητικά μας ερωτήματα είναι τα ακόλουθα:

Αν και κατά πόσο επηρεάζει το μορφωτικό επίπεδο των γονέων αλλά και το επάγγελμά τους την σχολική επιτυχία του παιδιού.

Επίσης, αν η κοινωνικοποίηση αποτελεί ικανή συνθήκη για να οδηγηθεί το παιδί σε σχολική επιτυχία.

Επιπλέον, οι στάσεις και οι προσδοκίες των γονέων, είναι σε θέση να οδηγήσουν το παιδί σε σχολική επιτυχία;

Ακόμα, η διαμόρφωση ενός θετικού παιδαγωγικού κλίματος από μέρους του εκπαιδευτικού, συμβάλει στη σχολική επιτυχία;

Τέλος, αν και σε ποιο βαθμό η αυτοαντίληψη των παιδιών επηρεάζει την σχολική τους επίδοση

4.5 Το μέσο συλλογής δεδομένων

Το προσφορότερο μέσο για τη συλλογή δεδομένων είναι το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο ορίζεται ως ένα σύνολο γραπτών ερωτήσεων σχετικών μ' ένα πρόβλημα, τις οποίες ο ερευνητής απευθύνει ομοιόμορφα στους συμμετέχοντες του δείγματος με σκοπό να συγκεντρώσει τις αναγκαίες ερευνητικές πληροφορίες (Βάμβουκας, 1993:246). Πιο απλουστευμένα, το ερωτηματολόγιο παρουσιάζεται σαν ένα έντυπο, στο οποίο σημειώνονται οι απαντήσεις ή αντιδράσεις ενός συγκεκριμένου ατόμου (ερωτώμενου). (Javeau Claude, 2000:49) Η επιστημονική αξία του ερωτηματολογίου εξαρτάται από εκείνους που το συντάσσουν και εκείνους που το χρησιμοποιούν.

Παρά τις ενδογενείς αδυναμίες του, μπορεί να δώσει σημαντικές και έγκυρες ερευνητικές πληροφορίες, αρκεί να γίνει λεπτομερής προπαρασκευή των ερωτήσεών του σε ό,τι αφορά τη σύνταξη, τη διάρθρωση και την παρουσίασή τους. (Βάμβουκας, 1993: 247-248)

Για την εκπόνηση της συγκεκριμένης έρευνας, το ερωτηματολόγιο κρίθηκε ως το πλέον κατάλληλο μέσο. Μερικά από τα πλεονεκτήματα του ερωτηματολογίου, είναι ότι αυτό συμπληρώνεται γρήγορα, είναι ανώνυμο και συνεπώς οι εξεταζόμενοι απαντούν αβίαστα. Τέλος οι απαντήσεις κωδικοποιούνται σχετικά εύκολα. Το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο φτιάχτηκε από την ίδια την ερευνήτρια. Στην κατασκευή ερωτηματολογίου, συνέβαλε κυρίως η βιβλιογραφική ενημέρωση, καθώς αντλήθηκαν στοιχεία σχετικά με τις παραμέτρους του θέματος προς μελέτη. Σε αυτές

τις παραμέτρους εστιάστηκε η προσοχή μας προκειμένου να δημιουργηθούν οι ερωτήσεις.

4.5.1 Περιεχόμενο και μορφή ερωτηματολογίου

Οι ερωτήσεις αποφασίστηκε να είναι στο μεγαλύτερο μέρος τους κλειστές, λόγω του ότι συμπληρώνονται σχετικά εύκολα, περιορίζουν τον εξεταζόμενο στο συγκεκριμένο θέμα και μηχανογραφούνται εύκολα. Υπάρχουν επίσης πίνακες Likert και ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και ορισμένες ανοικτές.

Στην αρχή του ερωτηματολογίου υπάρχει ένα εισαγωγικό σημείωμα το οποίο ενημερώνει τους μαθητές για τον σκοπό του παρόντος ερωτηματολογίου καθώς και τους διαβεβαιώνει για το γεγονός ότι αυτό είναι ανώνυμο και σε καμία περίπτωση δεν θα αποτελέσει προϊόν αξιολόγησης. Στη συνέχεια προτάσσονται ερωτήσεις που αφορούν στα ατομικά (δημογραφικά) χαρακτηριστικά των υποκειμένων (παιδιών). Στη συνέχεια υπάρχουν ερωτήσεις που στόχο έχουν να ανιχνεύσουν τις στάσεις των παιδιών, των γονέων τους, του εκπαιδευτικού, τη συνεργασία σχολείου οικογένειας, τον τύπο οικογένειας, το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο γονέων, έτσι ώστε μετά την άντληση των αποτελεσμάτων να επιχειρηθεί η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη.

Οι ερωτήσεις χαρακτηρίζονται από απλό λόγο, συντομία και σαφήνεια προκειμένου τα παιδιά να απαντήσουν με όλη τους την ειλικρίνεια χωρίς να προβληματίζονται για το περιεχόμενο των ερωτήσεων.

4.6 Εφαρμογή του Ερωτηματολογίου

Η συγκεκριμένη έρευνα, υλοποιήθηκε τον Απρίλιο του 2008, στην πόλη της Ρόδου. Ειδικότερα, το ερευνητικό αυτό εργαλείο, που δημιουργήθηκε για να εξυπηρετήσει τους σκοπούς της έρευνας, χορηγήθηκε σε παιδιά της Στ' Δημοτικού του Αμαράντειου Δημοτικού Σχολείου της πόλεως της Ρόδου. Η επιλογή της Στ' Δημοτικού δεν ήταν τυχαία. Εκτιμάται, ότι η σχολική επιτυχία και η αποτυχία «διογκώνεται» σε βαθμό που είναι εμφανής στις μεγαλύτερες τάξεις, παρά στις μικρότερες. Έτσι, επιλέχθηκε το μεγαλύτερο τμήμα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η Στ' τάξη.

Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν προσωπικά ιδιοχείρως από την ερευνήτρια μέσα στη σχολική τάξη. Η προσωπική επαφή με τα υποκείμενα του δείγματος συνέβαλλε στην ενίσχυση του ενδιαφέροντος αυτών, για συμμετοχή στην έρευνα,

μιας και διαβεβαιώθηκαν για την ανωνυμία των ερωτηματολογίων αλλά και για το γεγονός ότι αυτό δεν αποτελούσε αντικείμενο αξιολόγησης. Επιπλέον, τα υποκείμενα ενημερώθηκαν για τη σημασία της συμμετοχής τους στην έρευνα. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα ερωτηματολόγια συλλέχθηκαν αμέσως.

4.7 Δείγμα

Το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε για την υλοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας δεν ακολούθησε τη διαδικασία της τυχαίας δειγματοληψίας, λόγω των δυσκολιών που προέκυψαν για την ανεύρεση διαθέσιμων σχολείων. Έτσι λοιπόν, το δείγμα αυτής, είναι εμπειρικό και κατ' επέκταση δε μπορούμε να εξάγουμε ασφαλή και γενικευμένα συμπεράσματα.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο Αμαράντειο Δημοτικό σχολείο Ρόδου. Το δείγμα το αποτέλεσαν μαθητές της Στ' τάξης. Για αυτούς παρατίθενται στη συνέχεια κάποιες ανεξάρτητες μεταβλητές (δημογραφικά στοιχεία)

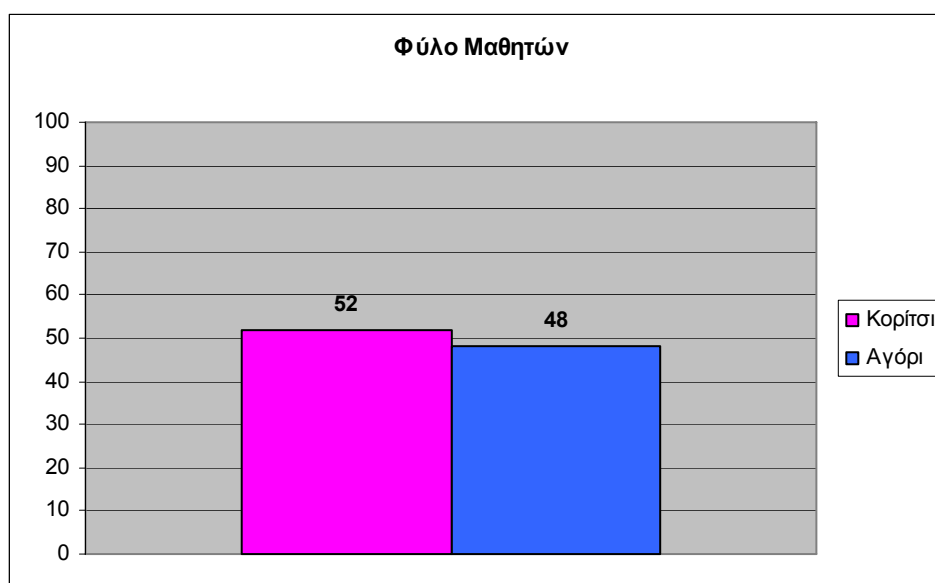
Πίνακας 1

Κατανομή υποκειμένων κατά φύλο (ερώτ. 1)

	N	%
Κορίτσι	13	52
Αγόρι	12	48
Σύνολο	25	100

Γράφημα 1

Γράφημα συχνοτήτων σχετικά με το φύλο των υποκειμένων



Πίνακας 2

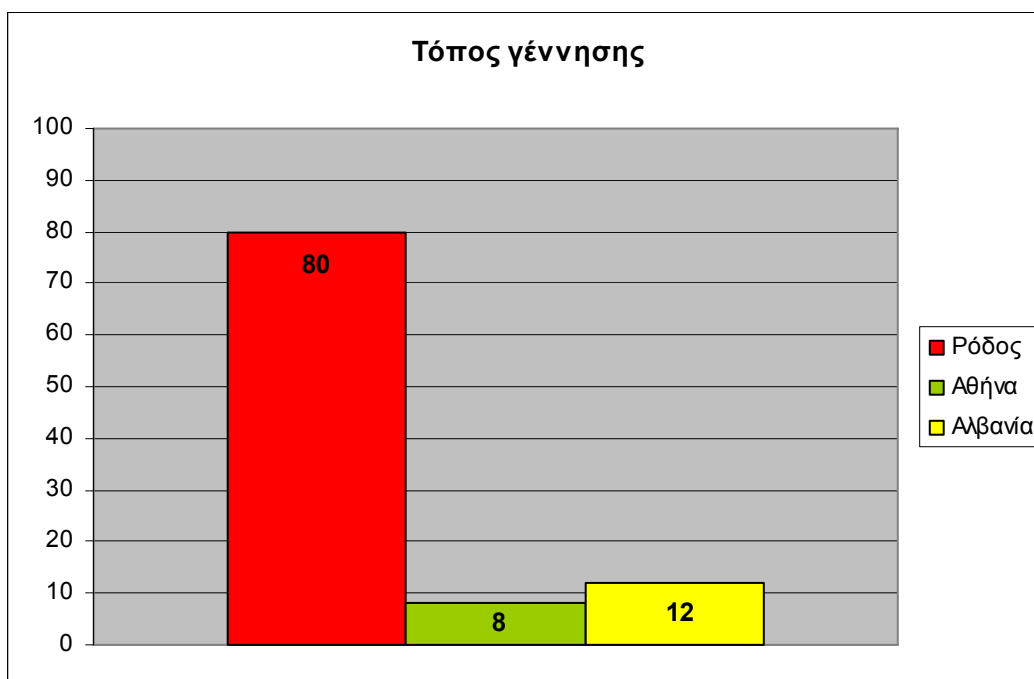
Κατανομή υποκειμένων σύμφωνα με τον τόπο γέννησης (ερώτ. 2)

	N	%
Ρόδος	20	80
Αθήνα	2	8
Αλβανία	3	12
Σύνολο	25	100

Από τον παραπάνω πίνακα, προκύπτουν στοιχεία σχετικά με το φύλο των υποκειμένων του δείγματος. Ειδικότερα, παρατηρούμε ότι από τα 25 παιδιά το 58% είναι κορίτσια και το 48% αγόρια. Δηλαδή, τα 13 παιδιά από τα 25 είναι κορίτσια και τα 12 αγόρια.

Γράφημα 2

Γράφημα συχνοτήτων, σύμφωνα με τον τόπο γέννησης



Σχετικά με τον τόπο γέννησης των υποκειμένων που έλαβαν μέρος στην έρευνα, παρατηρείται ότι τα περισσότερα (80%) δηλαδή τα 20 από τα 25, είναι γεννημένα στη Ρόδο. Το 8%, δηλαδή 2 παιδιά είναι γεννημένα στην Αθήνα και το 12%, τα 3 παιδιά είναι γεννημένα στην Αλβανία

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: «ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ»

Από τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν στους μαθητές της Στ' Δημοτικού του Αμαράντειου σχολείου της Ρόδου, έχει συλλεχτεί ένα πλήθος στοιχείων. Τα στοιχεία αυτά κωδικοποιήθηκαν το πρόγραμμα Excel. Εκτιμάται ότι, αυτά θα αποτελέσουν πολύ σημαντικά εργαλεία, διότι θα συνδεθούν με το θεωρητικό πλαίσιο καθιστώντας μας ικανούς να προβούμε σε μια σειρά από συμπεράσματα. Οι πίνακες συχνοτήτων και παρατίθενται στην συνέχεια.

Πίνακας 3

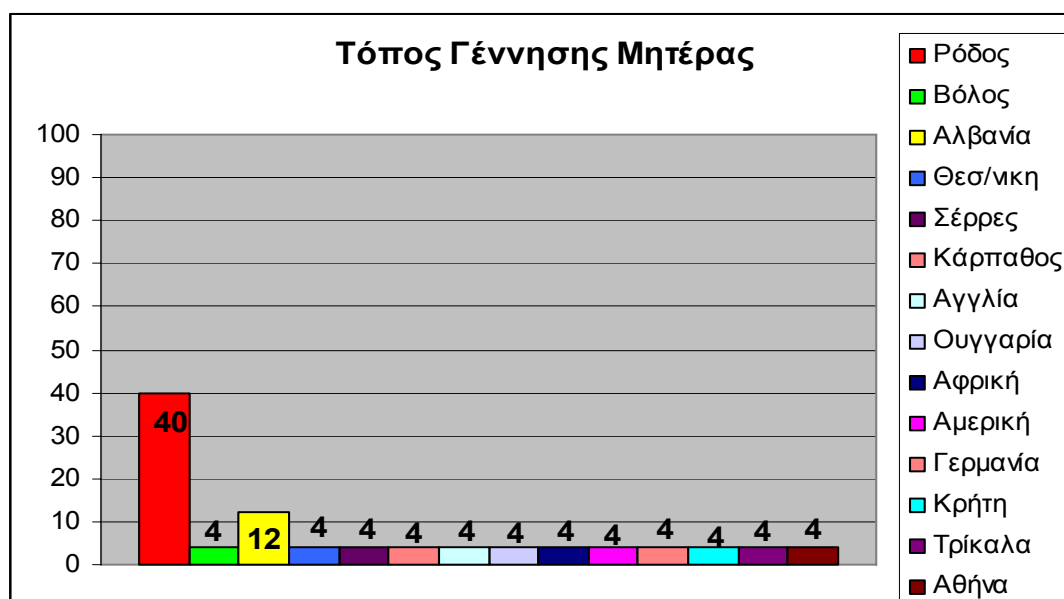
Κατανομή υποκειμένων σύμφωνα με τον τόπο γέννησης των γονέων.
(ερώτ. 3)

Α) Μητέρα

	N	%
Ρόδος	10	40
Βόλος	1	4
Αλβανία	3	12
Θες/νίκη	1	4
Σέρρες	1	4
Κάρπαθος	1	4
Αγγλία	1	4
Ουγγαρία	1	4
Αφρική	1	4
Αμερική	1	4
Γερμανία	1	4
Κρήτη	1	4
Τρίκαλα	1	4
Αθήνα	1	4
Σύνολο	25	100

Γράφημα 3Α

Γράφημα συχνοτήτων σύμφωνα με τον τόπο γέννησης την μητέρας



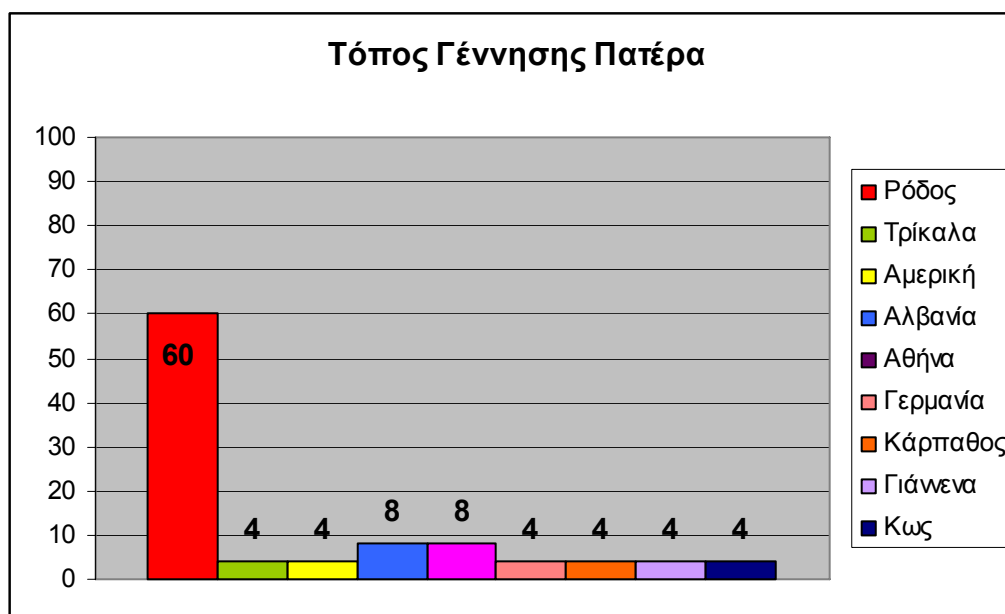
Οι απαντήσεις των 25 παιδιών που έλαβαν μέρος στην έρευνα σχετικά με τον τόπο γέννησης της μητέρας παρουσιάζουν μεγάλη διασπορά. Ειδικότερα, το 40%, δηλαδή τα 10 παιδιά απάντησαν ότι οι μητέρες τους γεννήθηκαν στη Ρόδο. Το 12%, δηλαδή τα 3 παιδιά απάντησαν ότι οι μητέρες τους γεννήθηκαν στην Αλβανία και τέλος το 4% δηλαδή, 1 παιδί απάντησε ότι η μητέρα του κατάγεται από το Βόλο, τη Θεσσαλονίκη, τις Σέρρες, την Κάρπαθο, την Αγγλία, την Ουγγαρία, την Αφρική, την Αμερική, τη Γερμανία, την Κρήτη, τα Τρίκαλα και την Αθήνα αντίστοιχα.

Β) Πατέρας

	N	%
Ρόδος	15	60
Τρίκαλα	1	4
Αμερική	1	4
Αλβανία	2	8
Αθήνα	2	8
Γερμανία	1	4
Κάρπαθος	1	4
Γιάννενα	1	4
Κως	1	4
Σύνολο	25	100

Γράφημα 3B

Γράφημα συχνοτήτων σύμφωνα με τον τόπο γέννησης του πατέρα



Οι απαντήσεις των 25 παιδιών σχετικά με τον τόπο γέννησης του πατέρα, παρουσιάζουν κάποια διασπορά, αλλά όχι όμοια με εκείνη των μητέρων. Έτσι, το 60% των παιδιών, δηλαδή 15 παιδιά απάντησαν ότι ο πατέρας τους έχει γεννηθεί στη Ρόδο. Σε μικρότερα ποσοστά 8%, τα 2 παιδιά απάντησαν ότι έχει γεννηθεί στην Αλβανία και 8% (2 παιδιά) στην Αθήνα. Τέλος, το 4%, δηλαδή 1 παιδί απάντησε ότι ο πατέρας του γεννήθηκε στα Τρίκαλα, στην Αμερική, στη Γερμανία, στην Κάρπαθο, στα Γιάννενα και στην Κω αντίστοιχα.

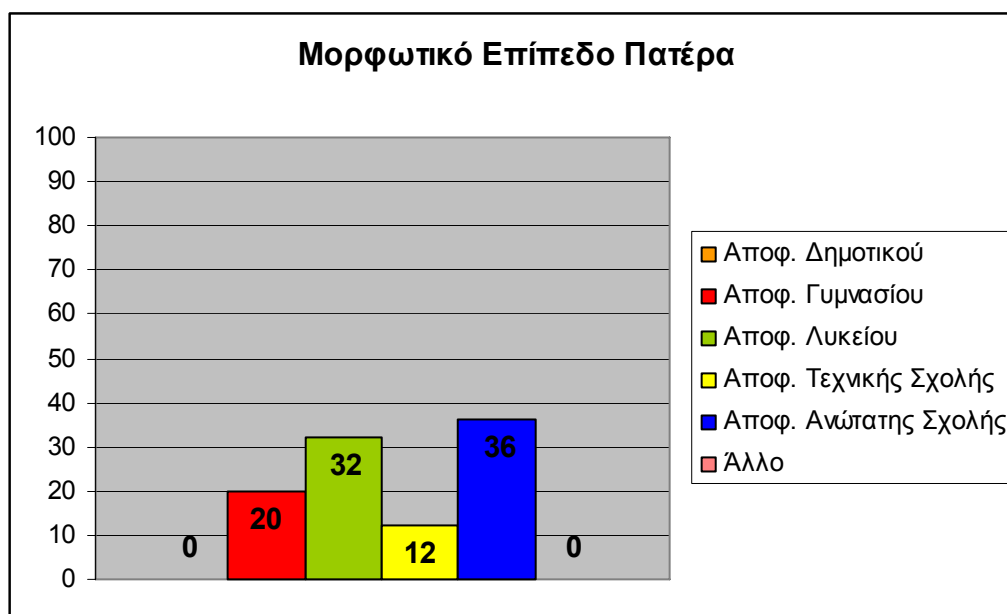
Πίνακας 4

Κατανομή υποκειμένων με βάση το μορφωτικό επίπεδο των γονέων.
(ερώτ. 4)

	N (πατέρας)	%	N (μητέρα)	%
Απόφ. Δημοτικού	0	0	3	12
Απόφ. Γυμνασίου	5	20	1	4
Απόφ. Λυκείου	8	32	8	32
Απόφ. Τεχνικής Σχολής	3	12	5	20
Απόφ. Ανώτατης Εκπαίδευσης	9	36	8	32
Άλλο	0	0	0	0
Σύνολο	25	100	25	100

Γράφημα 4 Α

Γράφημα συχνοτήτων σύμφωνα με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα

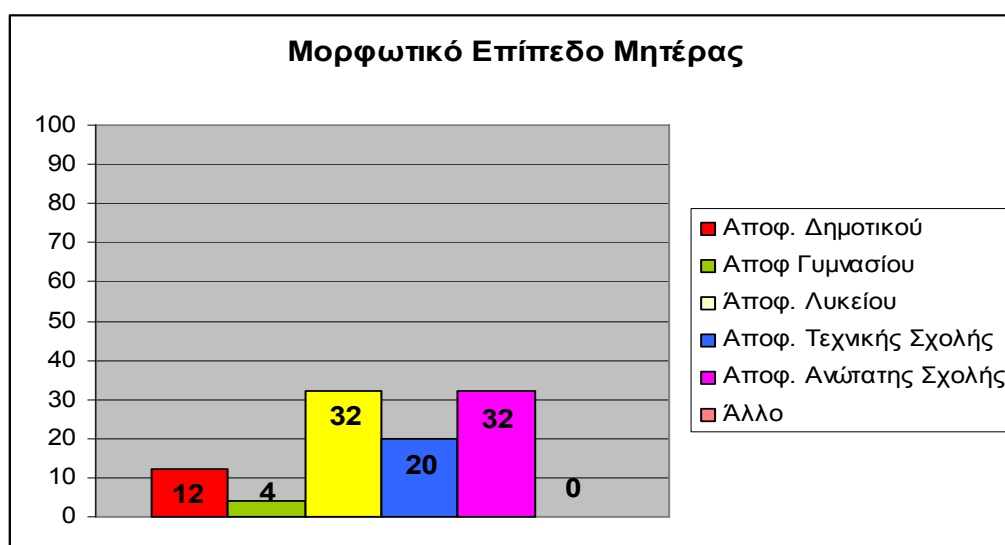


Σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα, τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι το 36% των παιδιών, δηλαδή τα 9 παιδιά έχουν πατέρα ο οποίος είναι απόφοιτος Ανώτατης σχολής. Το 32% των παιδιών, δηλαδή τα 8 παιδιά έχουν πατέρα ο οποίος είναι απόφοιτος Λυκείου. Το 20%, δηλαδή τα 5 παιδιά έχουν πατέρα απόφοιτο Γυμνασίου και τέλος το 12%, τα 3 παιδιά έχουν πατέρα απόφοιτο Τεχνικής σχολής. Όπως έχει αναφερθεί και στο θεωρητικό μέρος της εργασίας το μορφωτικό επίπεδο

των γονέων παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην απόκτηση στάσεων και αντιλήψεων σχετικά με την αναγκαιότητα της εκπαίδευσης και της μόρφωσης. Στην προκειμένη περίπτωση παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο μέρος των πατέρων είναι απόφοιτοι Ανώτατης Εκπαίδευσης, που ενδεχομένως να σημαίνει ότι μεταβιβάζουν στα παιδιά τους θετικές αξίες και εντυπώσεις για την εκπαίδευση, τις οποίες μέσω του μηχανισμού της κοινωνικοποίησης τα παιδιά ενστερνίζονται.

Γράφημα 4 Β

Γράφημα συχνοτήτων με βάση το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας



Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι οι μητέρες των παιδιών έχουν καλό μορφωτικό επίπεδο. Συγκεκριμένα, το 32% , δηλαδή τα 8 παιδιά έχουν μητέρες οι οποίες είναι απόφοιτες από Ανώτατη σχολής. Επίσης το 32%, Τα 8παιδιά έχουν μητέρες απόφοιτες Λυκείου. Το 20% των παιδιών, δηλαδή τα 5, έχουν μητέρες οι οποίες είναι απόφοιτες κάποιας Τεχνικής σχολής, ενώ το 12% των παιδιών, 3 παιδιά απάντησαν ότι οι μητέρες τους είναι απόφοιτες Δημοτικού σχολείου. Τέλος το 4%, το ένα παιδί δηλαδή, απάντησε ότι η μητέρα του είναι απόφοιτη Γυμνασίου.

Αποκωδικοποιώντας το παραπάνω γράφημα, παρατηρούμε ότι μεγάλο ποσοστό των μητέρων είναι απόφοιτες Ανώτατης Εκπαίδευσης. Έτσι, σύμφωνα με τον Γεωργίου, από διάφορες έρευνες που έχουν υλοποιηθεί σχετικά με το θέμα, υποδεικνύουν ότι το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας επηρεάζει την σχολική επίδοση αλλά και το πολιτισμικό επίπεδο του παιδιού. Αντίθετα το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα που δεν συμβάλλει τόσο προς αυτή την κατεύθυνση, διότι η εμπλοκή του τις

περισσότερες φορές στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι περιορισμένη (2000, 133-134).

Πίνακας 5

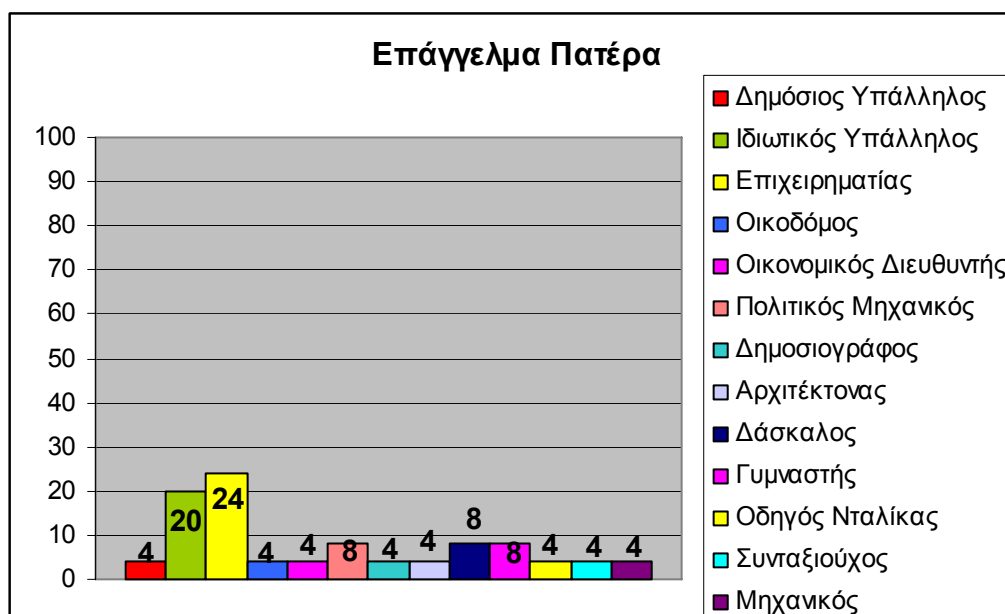
Κατανομή υποκειμένων σύμφωνα με το επάγγελμα των γονέων. (ερώτ. 5)

Α) Πατέρας

	N	%
Δημόσιος Υπάλληλος	1	4
Ιδιωτικός Υπάλληλος	5	20
Επιχειρηματίας	6	24
Οικοδόμος	1	4
Οικονομ. Διευθυντής	1	4
Πολιτικός Μηχανικός	2	8
Δημοσιογράφος	1	4
Αρχιτέκτονας	1	4
Δάσκαλος	2	8
Γυμναστής	2	8
Οδηγός Νταλίκας	1	4
Συνταξιούχος	1	4
Μηχανικός	1	4
Σύνολο	25	100

Γράφημα 5Α

Γράφημα συχνοτήτων σύμφωνα με το επάγγελμα του πατέρα



Σχετικά με το επάγγελμα του πατέρα, αναλύοντας τον παραπάνω πίνακα προκύπτουν τα ακόλουθα: Το 24% των παιδιών έχουν πατέρα ο οποίος είναι

επιχειρηματίας. Το 20% έχει πατέρα ο οποίος είναι ιδιωτικός υπάλληλος. Το 8% των παιδιών απάντησε ότι ο πατέρας του είναι δάσκαλος και ακόμα το 8% ότι είναι γυμναστής. Τέλος, το 4% των παιδιών απάντησε ότι ο πατέρας ασκεί το επάγγελμα του Δημοσίου Υπάλληλου, το 4% του οικοδόμου, του οικονομικού διευθυντή, του πολιτικού μηχανικού, του δημοσιογράφου, του αρχιτέκτονα, του οδηγού νταλίκας, του συνταξιούχου και του μηχανικού.

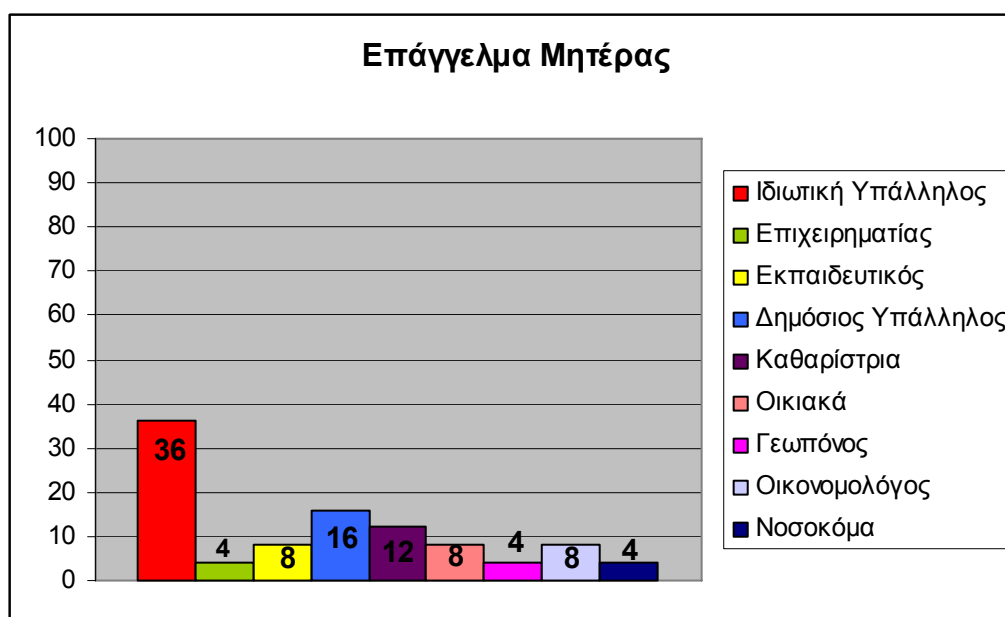
Το παραπάνω γράφημα μας δίνει πληροφορίες σχετικά το επάγγελμα του πατέρα. Παρατηρούμε λοιπόν, ότι οι πατέρες των περισσότερων παιδιών ασκούν επαγγέλματα όπως πολιτικός μηχανικός, επιχειρηματίας, αρχιτέκτονας, δημοσιογράφος κ.α ,τα οποία ακολουθούνται τόσο από κοινωνική επιφάνεια, όσο και από οικονομική υπεροχή. Έτσι λοιπόν, συμπεραίνουμε ότι πολλά από τα παιδιά του δείγματος προέρχονται από υψηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα.

Β)Μητέρα

	N	%
Ιδιωτικός Υπάλληλος	9	36
Επιχειρηματίας	1	4
Εκπαιδευτικός	2	8
Δημόσια Υπάλληλος	4	16
Καθαρίστρια	3	12
Οικιακά	2	8
Γεωπόνος	1	4
Οικονομολόγος	2	8
Νοσοκόμα	1	4
Σύνολο	25	100

Γράφημα 5B

Γράφημα συχνοτήτων σύμφωνα με το επάγγελμα της μητέρας



Σχετικά με το επάγγελμα της μητέρας από τον παραπάνω πίνακα προκύπτουν τα ακόλουθα: Το 36% των παιδιών, απάντησαν ότι η μητέρα του είναι ιδιωτική υπάλληλος, ενώ το 16% ότι είναι δημόσια υπάλληλος. Το 12% ότι η μητέρα είναι καθαρίστρια, ενώ το 8% ότι είναι εκπαιδευτικός. Επίσης σε ποσοστό 8% οι μαθητές απάντησαν ότι η μητέρα είναι οικονομολόγος αλλά και ότι η μητέρα ασχολείται με τα οικιακά. Το 4% απάντησε ότι η μητέρα είναι επιχειρηματίας, γεωπόνος και νοσοκόμα.

Και οι μητέρες των παιδιών, φαίνεται να ασκούν επαγγέλματα τα οποία προσφέρουν οικονομική και κοινωνική ισχύ. Η μητέρας επιχειρηματίας, εκπαιδευτικός, γεωπόνος, οικονομολόγος, νοσοκόμα κ.α., συνοδεύονται από κάποιο κοινωνικό κύρος.

Όπως το μορφωτικό επίπεδο των γονέων προηγουμένως, έτσι και το είδος της απασχόλησής τους, το εισόδημα της οικογένειας, αποτελούν κύριους παράγοντες της σχολικής επιτυχίας. Πρόκειται για παράγοντες που συνδέονται άμεσα με την κοινωνική θέση των γονιών και με το κοινωνικό στρώμα στο οποίο ανήκει η οικογένεια.

Έτσι, σχετικά με το οικογενειακό εισόδημα, έρευνες έχουν δείξει, ότι όσο υψηλότερο είναι το οικογενειακό εισόδημα των μαθητών, τόσο υψηλότεροι είναι και οι μέσοι όροι επίδοσης σε όλα τα μαθήματα. Έχει διαπιστωθεί ότι 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.

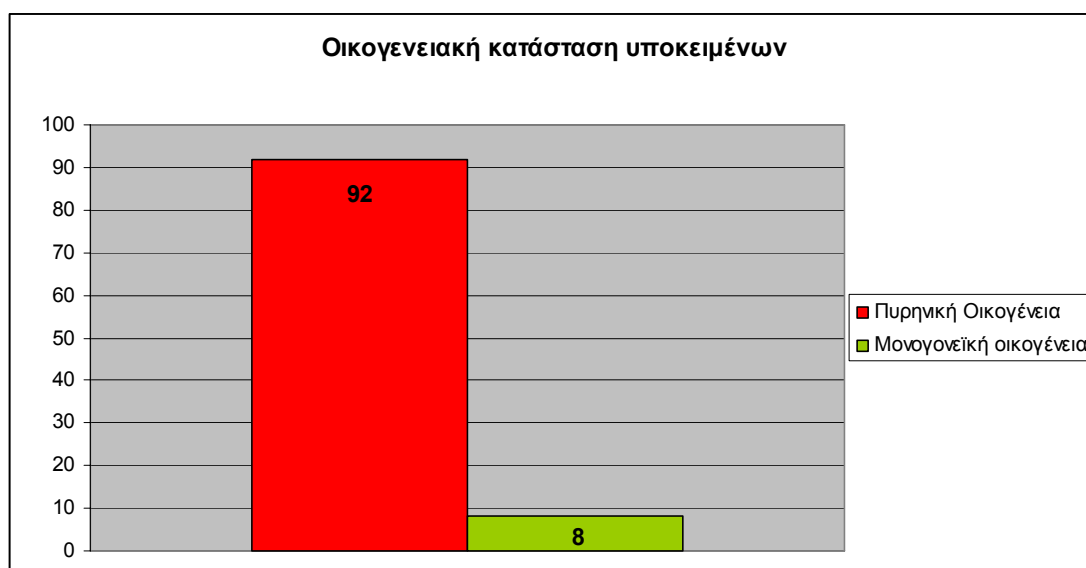
Πίνακας 6

Κατανομή υποκειμένων σύμφωνα με την οικογενειακή κατάσταση.
(ερώτ. 6)

	N	%
Πυρηνική Οικογένεια	23	92
Μονογονεϊκή Οικογένεια	2	8
Σύνολο	25	100

Γράφημα 6

Γράφημα συχνοτήτων σύμφωνα με την οικογενειακή κατάσταση



Σχετικά με την οικογενειακή κατάσταση των μαθητών, από τον παραπάνω πίνακα προκύπτουν τα ακόλουθα: το 92% των παιδιών ζουν σε πυρηνική οικογένεια, ενώ μόνο το 8% ζει σε μονογονεϊκή οικογένεια.

Η πυρηνική οικογένεια, είναι η πλέον αποδεκτή κοινωνικά μορφή οικογένειας. Το σχολείο, ως κοινωνικός θεσμός ίσως ασυνείδητα αποδέχεται περισσότερο αυτόν τον τύπο οικογένειας. Λόγω της σύνθεσής της, δίνει περισσότερες δυνατότητες στους γονείς να συμμετέχουν στα σχολικά και κοινωνικά δρώμενα. Ο καταμερισμός των οικιακών, οικονομικών και των υπόλοιπων ευθυνών στους δύο γονείς δίνει τη δυνατότητα τουλάχιστον στον έναν από τους δύο να ανταλλάσει

πληροφορίες με το χώρο του σχολείου, να εμπλέκεται στην εκπαιδευτική πράξη του σχολείου και του σπιτιού, να συμμετέχει στα διοικητικά του σχολείου, να ασκείται σε τεχνικές επικοινωνίας με το παιδί, να διατηρεί την εποπτεία της σχολικής καθημερινότητας του παιδιού, να ελέγχει την πορεία της κοινωνικοποίησης του, παρατηρώντας τις σχέσεις του με τους συνομηλικούς του, να εντοπίζει διάφορες γενικές και διδακτικές ανάγκες του παιδιού και γενικότερα να είναι παρών στη ζωή του παιδιού. Αντίθετα, η μονογονεϊκή οικογένεια, η οποία απαρτίζεται από τον έναν μόνο γονέα, αντιμετωπίζει προβλήματα κυρίως χρόνου στο να πράττει όλα όσα μπορεί η πυρηνική οικογένεια.

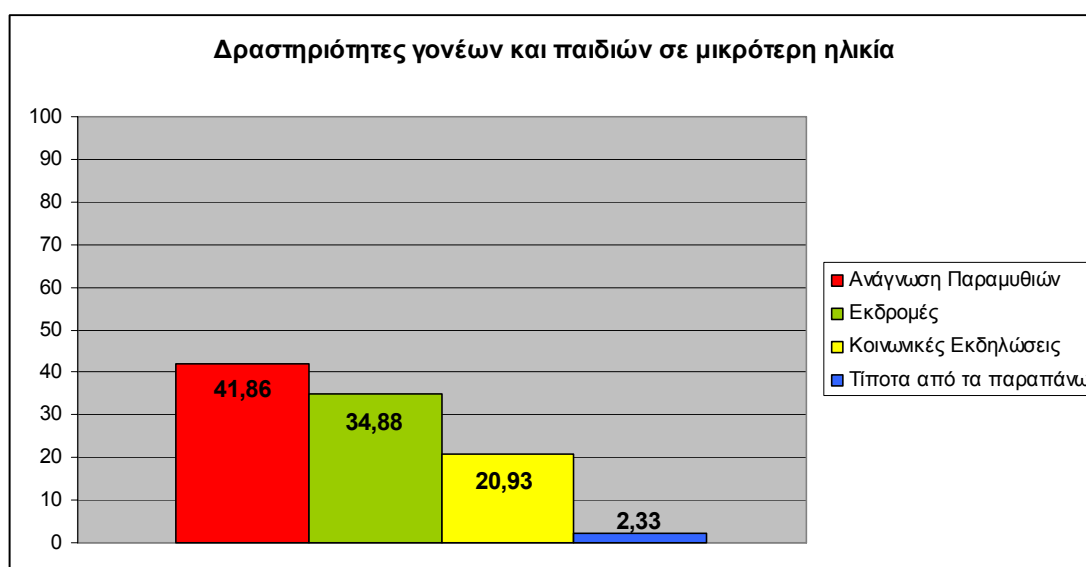
Πίνακας 7

Κατανομή υποκειμένων σύμφωνα με τους κοινωνικοποιητικούς μηχανισμούς, που χρησιμοποιούσε η οικογένεια για την διαπαιδαγώγησή τους. (ερώτ. 7)

	N	%
Ανάγνωση Παραμυθιών	18	41,86
Εκδρομές	15	34,88
Κοινωνικές εκδηλώσεις	9	20,93
Τίποτα από τα παραπάνω	1	2,33
Σύνολο	43	100

Γράφημα 7

Γράφημα συχνοτήτων σύμφωνα με τους κοινωνικοποιητικούς μηχανισμούς της οικογένειας κατά τη διαπαιδαγώγηση



Από το παραπάνω γράφημα, παρατηρείται ότι οι κοινωνικοποιητικοί μηχανισμοί που χρησιμοποίησαν οι γονείς των παιδιών όταν αυτά ήταν μικρότερα σε ηλικία προκειμένου να τα διαπαιδαγωγήσουν ήταν σε ποσοστό 32% η ανάγνωση παραμυθιών και σε ποσοστό 28% οι εκδρομές. Επίσης κατά 20% τα παιδιά απάντησαν ότι ήταν οι κοινωνικές εκδηλώσεις, ενώ το άλλο 20% θεωρούν ότι οι γονείς τους δεν έκαναν τίποτα από τα παραπάνω.

Όπως έχει αναφερθεί στο θεωρητικό μέρος της εργασίας αυτής, σύμφωνα με τον Μπάμπαλη, η κοινωνικοποίηση που συντελείτε κατά την προσχολική ηλικία είναι μια πολύ σημαντική παράμετρος της σχολικής επιτυχίας. (2005:60). Έτσι λοιπόν, παρατηρούμε ότι οι οικογένειες συνήθιζαν να διαβάζουν στα παιδιά τους παραμύθια, δραστηριότητα η οποία καλλιεργεί τόσο γλωσσικά και συναισθηματικά όσο και γνωστικά το παιδί. Επιπλέον η πραγματοποίηση εκδρομών είναι και αυτός μηχανισμός που συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση του παιδιού, όπως και η παρέυρεση σε κοινωνικές εκδηλώσεις. Όπως ήταν αναμενόμενο για το κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων του δείγματος, αυτοί χρησιμοποίησαν αρκετούς μηχανισμούς κοινωνικοποίησης των παιδιών τους.

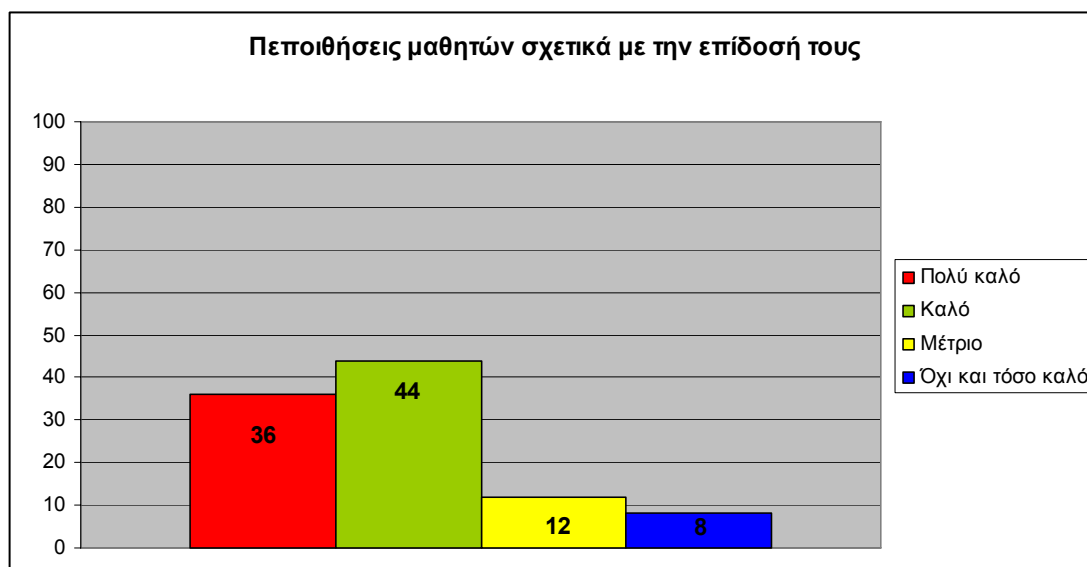
Πίνακας 8

Κατανομή υποκειμένων σύμφωνα με την αντίληψη αυτών, σχετικά με την επίδοσή τους αλλά και με την αντίληψη που έχουν για την πεποίθηση του εκπαιδευτικού σχετικά με την επίδοσή τους (ερώτ. 8)

	N (μαθητές)	%	N (δάσκαλος)	%
Πολύ καλό	9	36	8	32
Καλό	11	44	7	28
Μέτριο	3	12	5	20
Όχι και τόσο καλό	2	8	5	20
Σύνολο	25	100	25	100

Γράφημα 8Α

Γράφημα συχνοτήτων σύμφωνα με την αντίληψη των μαθητών για την επίδοσή τους



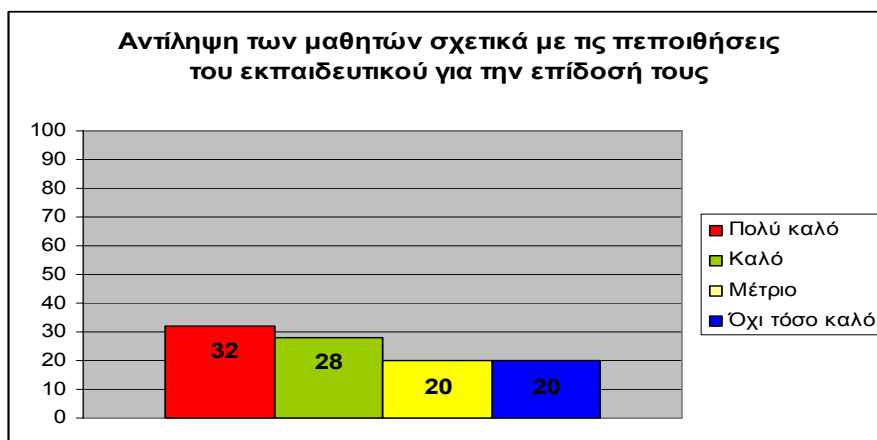
Στο παραπάνω γράφημα παρουσιάζονται οι πεποιθήσεις των μαθητών σχετικά με την επίδοσή τους. Οι περισσότεροι από αυτούς, το 44% θεωρούν τον εαυτό τους «καλό» μαθητή, ενώ το 36% τον θεωρούν «πολύ καλό». Επιπλέον, υπάρχει και το ποσοστό του 12% που θεωρεί τον εαυτό του «μέτριο» μαθητή, ενώ ένα 8% θεωρεί τον εαυτό του «όχι, και τόσο καλό» μαθητή.

Αναλύοντας το γράφημα παρατηρούμε ότι τα παιδιά έχουν πολύ καλή αυτοαντίληψη σχετικά με την επίδοσή τους. Σε μεγάλο ποσοστό θεωρούν τον εαυτό τους καλό και πολύ καλό μαθητή-τρια. Το γεγονός αυτό έχει τις δικές του προεκτάσεις.

Στις μέρες μας, τονίζεται όλο και περισσότερο η σπουδαιότητα της αυτοαντίληψης και υπογραμμίζεται ότι αυτή αποτελεί παράγοντα στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου, στη σχολική επίδοση, στις επαγγελματικές του φιλοδοξίες και σε άλλες πτυχές της συμπεριφοράς του. Η αυτοαντίληψη αποτελεί τον πυρήνα του ατόμου, γύρω από τον οποίο οργανώνονται όλες οι άλλες αντιλήψεις του.

Γράφημα 8B

Γράφημα συχνοτήτων σύμφωνα με την αντίληψη των μαθητών σχετικά με τις πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού για την επίδοσή τους



Στο παραπάνω διάγραμμα συχνοτήτων που παρουσιάζει τις αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με τις πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού για την επίδοσή τους φαίνεται ότι το 32% θεωρεί ότι ο εκπαιδευτικός εκτιμά ότι είναι «πολύ καλοί» μαθητές. Επίσης το 28%, ότι είναι «καλοί» μαθητές, ενώ σε ίσα ποσοστά 20% θεωρούν ότι ο δάσκαλος εκτιμά ότι είναι «μέτριοι» και «όχι, τόσο καλοί» αντίστοιχα.

Επιπλέον, η καλή αυτοαντίληψη των παιδιών προεκτείνεται και στις πεποιθήσεις τους σχετικά με την άποψη του δασκάλου για την σχολική τους επίδοση. Και πάλι, το μεγαλύτερο ποσοστό εκτιμά ότι ο δάσκαλος τους θεωρεί πολύ καλούς και καλούς μαθητές-τριες.

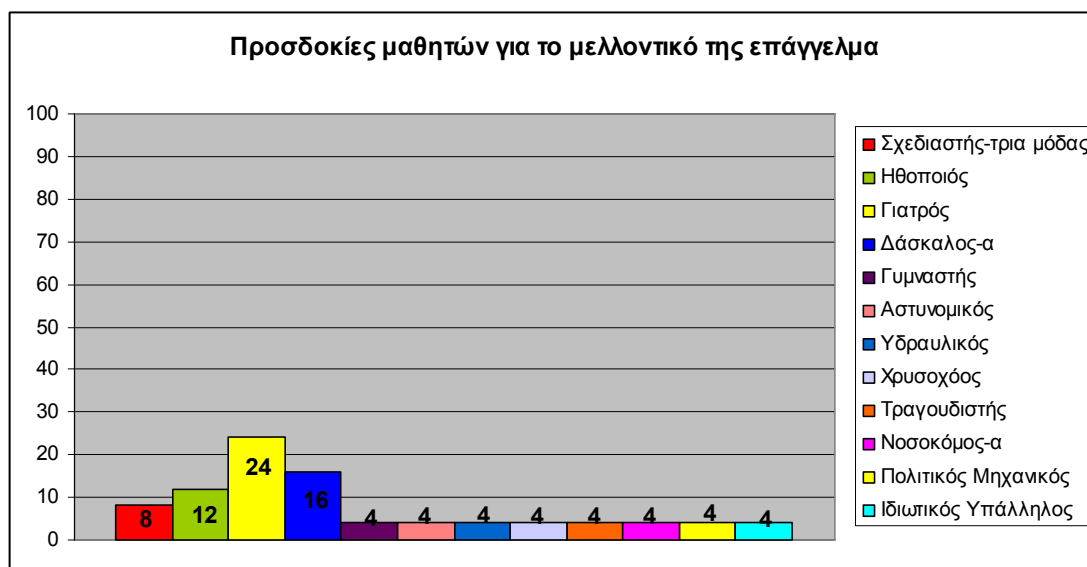
Πίνακας 9

Κατανομή υποκειμένων σύμφωνα με τις προσδοκίες για το μελλοντικό τους επάγγελμα. (ερώτ. 9)

	N	%
Σχεδιαστής-τρια Μόδας	2	8
Ηθοποιός	3	12
Γιατρός	6	24
Δάσκαλος	4	16
Γυμναστής	3	4
Αστυνομικός	1	4
Υδραυλικός	1	4
Χρυσοχόος	1	4
Τραγουδιστής	1	4
Νοσοκόμος-α	1	4
Πολιτ. Μηχανικός	1	4
Ιδιωτικός Υπάλληλος	1	4
Σύνολο	25	100

Γράφημα 9

Γράφημα συχνοτήτων σύμφωνα με τις προσδοκίες των μαθητών για το μελλοντικό τους επάγγελμα



Στο παραπάνω γράφημα παρουσιάζονται οι προσδοκίες των μαθητών σχετικά με τη μελλοντική επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Ειδικότερα παρατηρούμε ότι το 24% αυτών επιθυμεί να ακολουθήσει το επάγγελμα του γιατρού, ενώ το 16% επιθυμεί να ακολουθήσει το επάγγελμα του δάσκαλου ή της δασκάλας. Επιπλέον, το 12% θα ήθελε να γίνει ηθοποιός και το 8% σχεδιαστής-τρια μόδας. Σε ίσα ποσοστά, της τάξης του 4% παρουσιάζονται επιθυμίες για άσκηση επαγγελμάτων όπως γυμναστής-τρια, αστυνομικός, υδραυλικός, χρυσοχόος, τραγουδιστής, νοσοκόμος-α, πολιτικός μηχανικός και ιδιωτικός υπάλληλος. Σε αυτό το σημείο αξίζει να παρατηρηθεί ότι τα παιδιά επιθυμούν να ασκούν επαγγέλματα τα οποία επιφέρουν καλές χρηματικές αποδοχές, όπως γιατρός, ηθοποιός, σχεδιαστής-τρια μόδας, αλλά συνάμα εσωκλείουν και μεγάλη κοινωνική καταξίωση.

Όπως φαίνεται από το γράφημα, σχεδόν όλα τα παιδιά προσδοκούν να ακολουθήσουν επαγγέλματα όπως γιατρός, πολιτικός μηχανικός, αστυνομικός, σχεδιαστής-τρια μόδας κ. α. τα οποία εκτός από επικερδή επιφέρουν και κοινωνική καταξίωση στο άτομο. Ενδεχομένως, ο λόγος μπορεί να βρίσκεται στο γεγονός ότι τα παιδιά που αποτελούν το δείγμα προέρχονται από υψηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα έχοντας συνάμα γονείς καλού μορφωτικού επιπέδου. Τα παιδιά, μέσω της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης ενστερνίζονται τις προσδοκίες του περιβάλλοντός στο οποίο ζουν και αναπτύσσονται. Έτσι, πιθανόν το περιβάλλον τους να έχει υψηλές προσδοκίες για αυτά και να διαμορφώνουν και τα ίδια αντίστοιχες προσδοκίες.

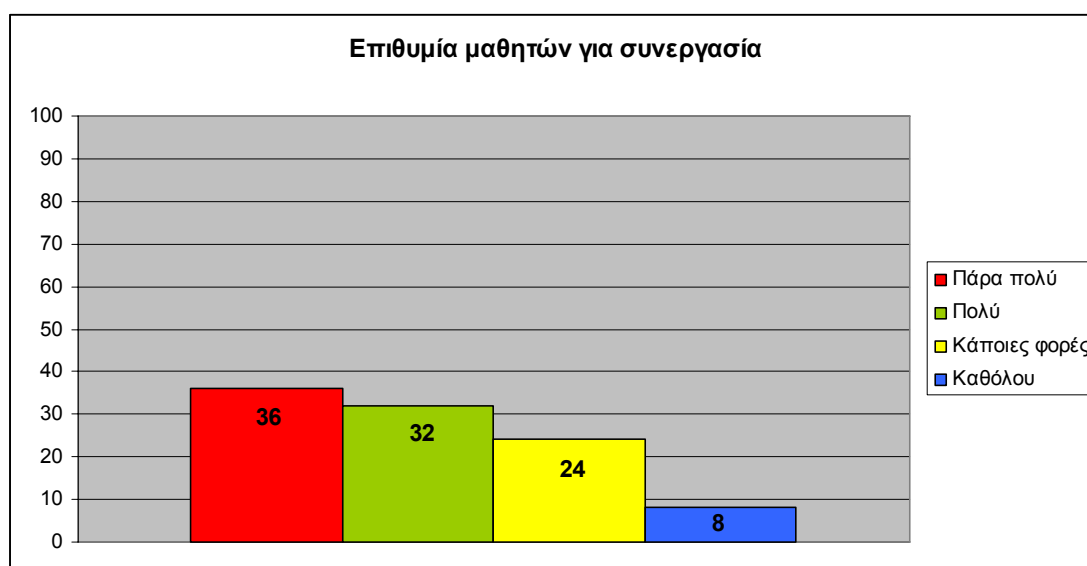
Πίνακας 10

Κατανομή υποκειμένων σύμφωνα με την επιθυμία τους για συνεργασία.
(ερώτ. 10)

	N	%
Πάρα πολύ	9	36
Πολύ	8	32
Κάποιες φορές	6	24
Καθόλου	2	8
Σύνολο	25	100

Γράφημα 10

Γράφημα συχνοτήτων σύμφωνα με την επιθυμία τους για συνεργασία



Από το παραπάνω γράφημα παρατηρείται ότι το μεγαλύτερο μέρος των παιδιών, το 36% τους αρέσει πάρα πολύ να συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους καθώς επίσης και το 32% τους αρέσει να συνεργάζονται πολύ με τους συμμαθητές τους. Αλλά και σε ποσοστό 24%, αρέσκονται να συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους κάποιες φορές. Τέλος, υπάρχει και μια πολύ μικρή μερίδα του δείγματος που δεν επιθυμεί τη συνεργασία. Κάτι τέτοιο υποδεικνύει κατά κάποιον τρόπο και την κοινωνικότητα του υποκειμένου και κατά συνέπεια κατά πόσο αυτό είναι ένα κοινωνικό υποκείμενο.

Η συνεργασία προδίδει κάποιες φορές την κοινωνικοποίηση του ατόμου. Ένα άτομο το οποίο δεν έχει κοινωνικοποιηθεί σε επαρκή βαθμό, δεν έχει μάθει να λειτουργεί σε μια ομάδα και κατά συνέπεια δε μπορεί να συνεργαστεί με άλλα άτομα.

Στην προκειμένη περίπτωση παρατηρούμε ότι μεγάλο μέρος των παιδιών αρέσκονται να συνεργάζονται με τους φίλους και τους συμμαθητές τους. Ενδεχομένως κάτι τέτοιο να σημαίνει ότι το δείγμα παρουσιάζει υψηλά ποσοστά κοινωνικοποίησης.

Πίνακας 11

Κατανομή υποκειμένων σχετικά με την επιθυμία για έλευση στο σχολείο (ερώτ. 11)

	N	%
Κακόκεφα	4	16
Αδιαθεσία	0	0
Άγχος	7	28
Ευεξία	6	24
Καλή Διάθεση	8	32
Σύνολο	25	100

Γράφημα 11

Γράφημα συχνοτήτων σχετικά με την επιθυμία των μαθητών για έλευση στο σχολείο



Από το παραπάνω γράφημα, διαφαίνεται η διάθεση των μαθητών κατά την έλευσή τους στο σχολείο. Παρατηρείται λοιπόν, ότι τα περισσότερα παιδιά, σε ποσοστό 32% έχουν καλή διάθεση όταν πηγαίνουν στο σχολείο. Επίσης, το 28% δήλωσαν ότι νιώθουν άγχος, και το 24% αυτών, ότι νιώθουν ευεξία. Μόνο το 16% απάντησε ότι νιώθει κακόκεφα, ενώ κανείς 0% δεν επέλεξε την απάντηση, ότι νιώθει αδιαθεσία.

Μια από τις παραμέτρους που μπορεί να απωθήσει το παιδί από το δρόμο για τη σχολική επιτυχία και να καταλήξει σε σχολική αποτυχία, είναι η σχολική φοβία. Τα παιδιά που έχουν αυτό το σύνδρομο, δεν επιθυμούν να πάνε στο σχολείο για πολλαπλές αιτίες οι οποίες παρουσιάστηκαν στο θεωρητικό μέρος, και όταν πηγαίνουν δημιουργούν τέτοιες καταστάσεις που καθιστούν δυνατή την αποχώρησή τους από το χώρο του σχολείου (πόννοι κ.α.).

Στην προκειμένη περίπτωση παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο μέρος των παιδιών πηγαίνει στο σχολείο έχοντας καλή διάθεση και νιώθοντας ευεξία. Ένα αξιοσημείωτο ποσοστό νιώθει άγχος, αλλά ενδεχομένως αυτό το άγχος να δημιουργείται από τις υψηλές προσδοκίες των παιδιών αλλά και των γονέων.

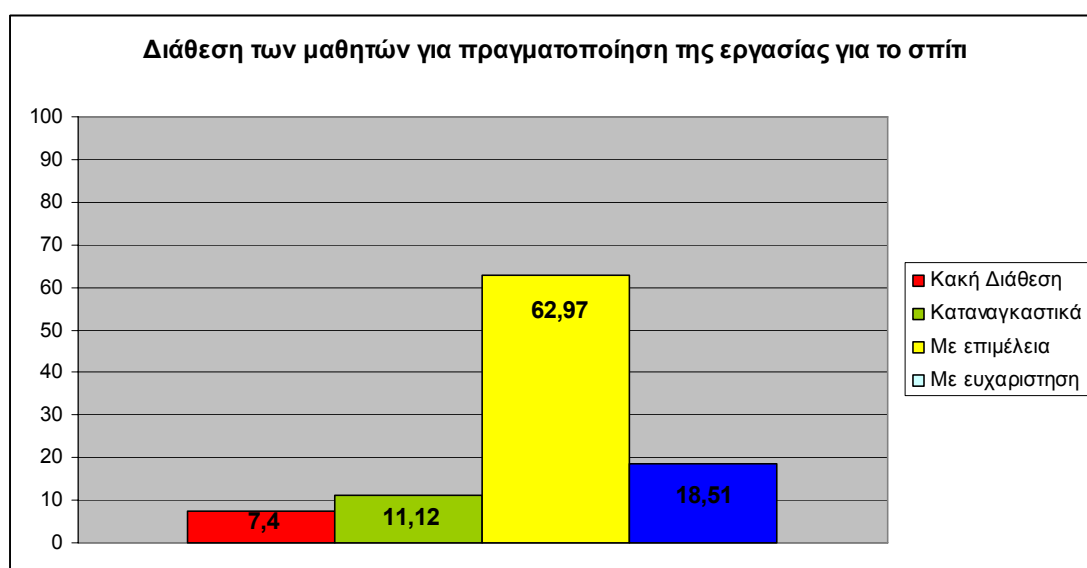
Πίνακας 12

Κατανομή υποκειμένων σύμφωνα με τη διάθεση για την πραγματοποίηση των εργασιών στο σπίτι. (ερώτ. 12)

	N	%
Κακή Διάθεση	2	7,4
Καταναγκαστικά	3	11,12
Επιμέλεια	17	62,97
Με ευχαρίστηση	5	18,51
Σύνολο	27	100

Γράφημα 12

Γράφημα συχνοτήτων σύμφωνα με τη διάθεση των μαθητών για πραγματοποίηση της εργασίας στο σπίτι



Το παραπάνω γράφημα, παρουσιάζει την επιθυμία των μαθητών για εργασία στο σπίτι. Το 62,97% των μαθητών απάντησε ότι τις εκτελεί με επιμέλεια, ενώ το 18,51% με ευχαρίστηση. Επιπλέον το 11,12% απάντησε ότι εκτελεί καταναγκαστικά τις εργασίες του, ενώ μόνο το 7,4%, αποκρίθηκε ότι παρουσιάζει κακή διάθεση κατά την πραγματοποίηση των σχολικών εργασιών στο σπίτι.

Όπως φάνηκε και από τα παραπάνω γραφήματα, το δείγμα απαρτίζεται από μεγάλο ποσοστό οι οποίοι με βάση την αξιολόγηση που πραγματοποιείται στο σχολείο αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως πολύ καλό μαθητή-τρια. Αυτή η αντίληψη των παιδιών ίσως και να δικαιώνεται διότι υποστηρίζουν σε μεγάλο ποσοστό ότι πραγματοποιούν τις εργασίες για το σπίτι με επιμέλεια, η οποία είναι χαρακτηριστικό των μαθητών που έχουν υψηλά κίνητρα να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης επισημαίνουν σε ένα διόλου ευκαταφρόνητο ποσοστό ότι εκτελούν τις εργασίες τους με ευχαρίστηση, κάτι το οποίο και πάλι ίσως να επιβεβαιώνει τον χαρακτηρισμό «πολύ καλός μαθητής-τρια».

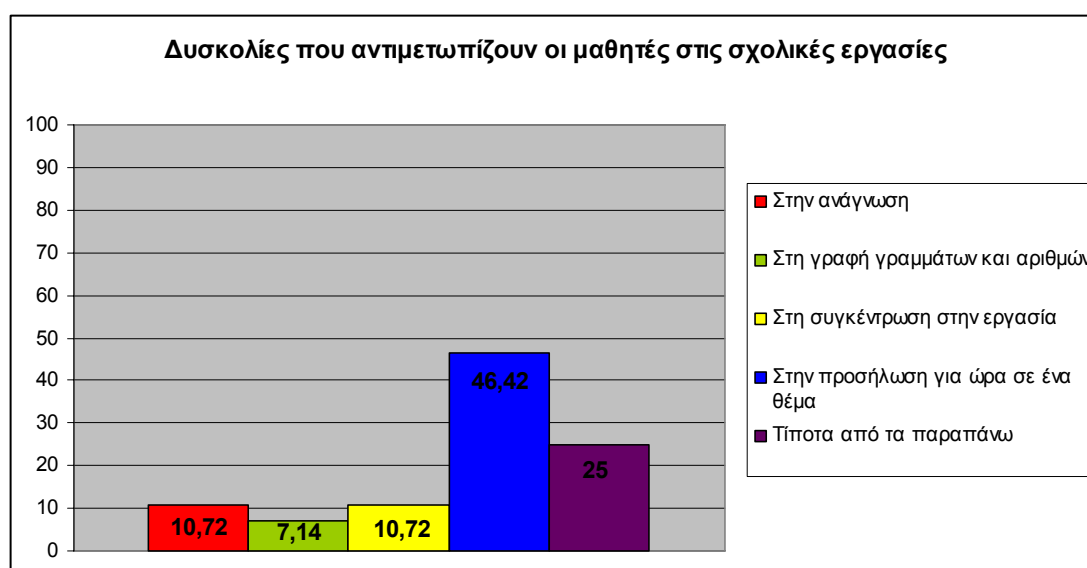
Πίνακας 13

Κατανομή υποκειμένων σύμφωνα με τις δυσκολίες που συναντιούνται κατά τις σχολικές εργασίες. (ερώτ. 13)

	N	%
Στην ανάγνωση	3	10,72
Στη γραφή γραμμάτων και αριθμών	2	7,14
Στη συγκέντρωση στην εργασία	3	10,72
Στην προσήλωση για ώρα σε ένα θέμα	13	46,42
Τίποτα από τα παραπάνω	7	25
Σύνολο	28	100

Γράφημα 13

Γράφημα συχνότητων σύμφωνα με τις δυσκολίες που συναντιούνται κατά τις σχολικές εργασίες



Το παραπάνω γράφημα, παρουσιάζει τις τυχόν δυσκολίες που συναντούν οι μαθητές κατά την πραγματοποίηση των σχολικών τους εργασιών. Το 46,42% απάντησε ότι συναντά δυσκολία στη προσήλωση για ώρα σε ένα θέμα. Ενώ το 25% αποκρίθηκε ότι δε συναντά καμία δυσκολία. Επιπλέον, σε ίσα ποσοστά 10,72% τα παιδιά απάντησαν ότι δυσκολεύονται στην ανάγνωση και στην συγκέντρωση στην εργασία. Τέλος, σε ποσοστό 7,14% τα παιδιά δήλωσαν ότι δυσκολεύονται στην γραφή γραμμάτων και αριθμών.

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας παράγοντας που καταστέλλει την ικανότητα του ατόμου να επιτύχει στο σχολείο. Στην συγκεκριμένη περίπτωση παρατηρούμε ότι δυσκολεύονται στην προσήλωση σε ένα θέμα για αρκετή ώρα. Ενώ ένα επίσης μεγάλο ποσοστό δεν δυσκολεύεται κατά την διεκπεραίωση της εργασίας στο σπίτι. Σύμφωνα με τα παραπάνω γραφήματα όπου το δείγμα παρουσιάζεται ως «πολύ καλοί ή καλοί μαθητές-τριες», ενδεχομένως μπορούμε να εικάσουμε ότι αυτή η δυσκολία στην προσήλωση να πηγάζει από το περιβάλλον στο οποίο εργάζονται (θόρυβοι κ.α) και να μη συνεπάγεται άμεσα κάποια μαθησιακή δυσκολία, όπως ΔΕΠ-Υ.

Πίνακας 14

Κατανομή υποκειμένων σύμφωνα με τις προσδοκίες των γονέων τους για το μελλοντικό τους επάγγελμα. (ερώτ. 14)

	N	%
Επιχειρηματίας	4	15,39
Γιατρός	7	26,93
Εκπαιδευτικός	5	19,24
Φαρμακοποιός	2	7,7
Νοσοκόμος-α	1	3,84
Πολιτικός Μηχανικός	1	3,84
Γυμναστής	1	3,84
Αεροσυνοδός	2	7,7
Δικηγόρος	1	3,84
Οικονομολόγος	1	3,84
Μηχανικός	1	3,84
Σύνολο	26	100

Γράφημα 14

Γράφημα συχνοτήτων σύμφωνα με τις προσδοκίες των γονέων για το μελλοντικό τους επάγγελμα



Το παραπάνω γράφημα, παρουσιάζει τις πεποιθήσεις των παιδιών σχετικά με τις επιθυμίες των γονέων για το μελλοντικό τους επάγγελμα. Έτσι, παρατηρούμε ότι σε ποσοστό 26,93% τα παιδιά εκτιμούν ότι οι γονείς τους επιθυμούν να ακολουθήσουν το επάγγελμα του γιατρού. Επίσης, σε ποσοστό 19,24% επιθυμούν για τα παιδιά τους να γίνουν εκπαιδευτικοί, ενώ το 15,39% επιθυμούν τα παιδιά τους να γίνουν επιχειρηματίες. Σε ίσα ποσοστά 7,7% επιθυμούν τα παιδιά τους να γίνουν γυμναστής-τρια και φαρμακοποιός αντίστοιχα. Τέλος σε ίσα πάλι ποσοστά, αυτοί επιθυμούν για τα παιδιά τους να ακολουθήσουν το επάγγελμα του νοσοκόμου-α, του πολιτικού μηχανικού, του δικηγόρου, του οικονομολόγου και του μηχανικού αντίστοιχα.

Όπως έχει γίνει γνωστό από παραπάνω γραφήματα οι γονείς του δείγματος φαίνεται ότι έχουν υψηλό κοινωνικο-οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο. Έτσι είναι σχεδόν αναμενόμενο αυτοί να έχουν υψηλές προσδοκίες για τα παιδιά τους. Επιθυμούν για αυτά να παραμείνουν στο κοινωνικο-οικονομικό στρώμα στο οποίο ανήκουν αλλά και να λαμβάνουν καλή αμοιβή από την εργασία τους τόσο για το καλό αυτών, αλλά ενδεχομένως και για την ικανοποίηση του δικού τους γοήτρου.

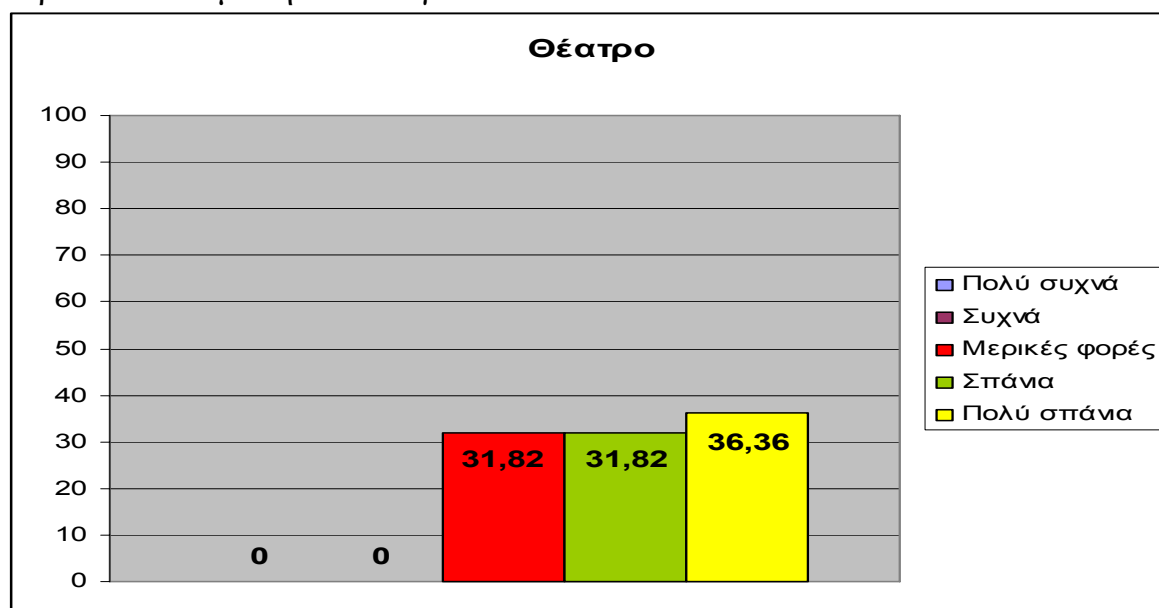
Πίνακας 15

Κατανομή υποκειμένων σχετικά με τις κοινές με τους γονείς δραστηριότητες. (ερώτ. 15)

	Πολύ Συχνά		Συχνά		Μερικές φορές		Σπάνια		Πολύ σπάνια		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Θέατρο	0	0	0	0	7	31,82	7	31,82	8	36,36	22	100
Αθλητικούς Αγώνες	5	21,74	2	8,69	3	13,04	4	17,4	9	39,13	23	100
Κοινων. Εκδηλώσεις	3	13,04	3	13,04	6	26,08	4	17,41	7	30,43	23	100
Σε παιδότοπο	1	4,16	0	0	8	33,34	7	29,16	8	33,34	24	100
Εκδρομή	3	12,5	11	45,83	5	20,83	3	12,5	2	8,34	24	100

Γράφημα 15Α

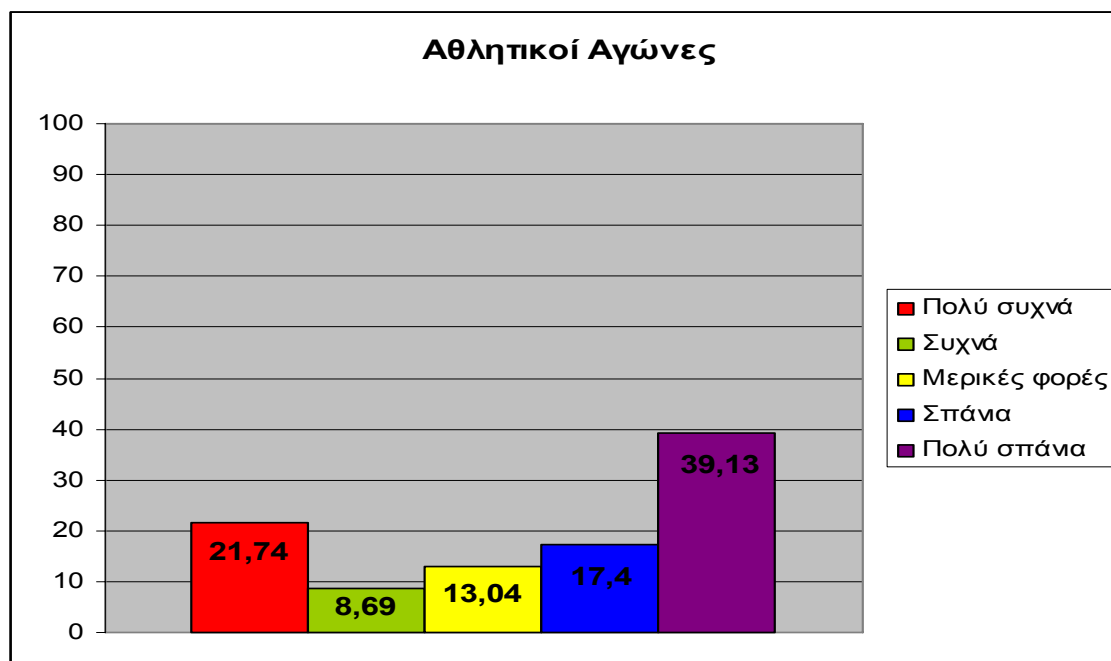
Γράφημα συχνότητων σύμφωνα με την παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων μαθητών και γονέων



Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτουν στοιχεία σχετικά με την από κοινού παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων μαθητών και γονέων. Έτσι το 36,36% απάντησε ότι πηγαίνει στο θέατρο με τους γονείς του πολύ σπάνια. Ενώ σε ίσα ποσοστά 31,82% απάντησαν ότι πηγαίνουν στο θέατρο μερικές φορές και σπάνια αντίστοιχα.

Γράφημα 15B

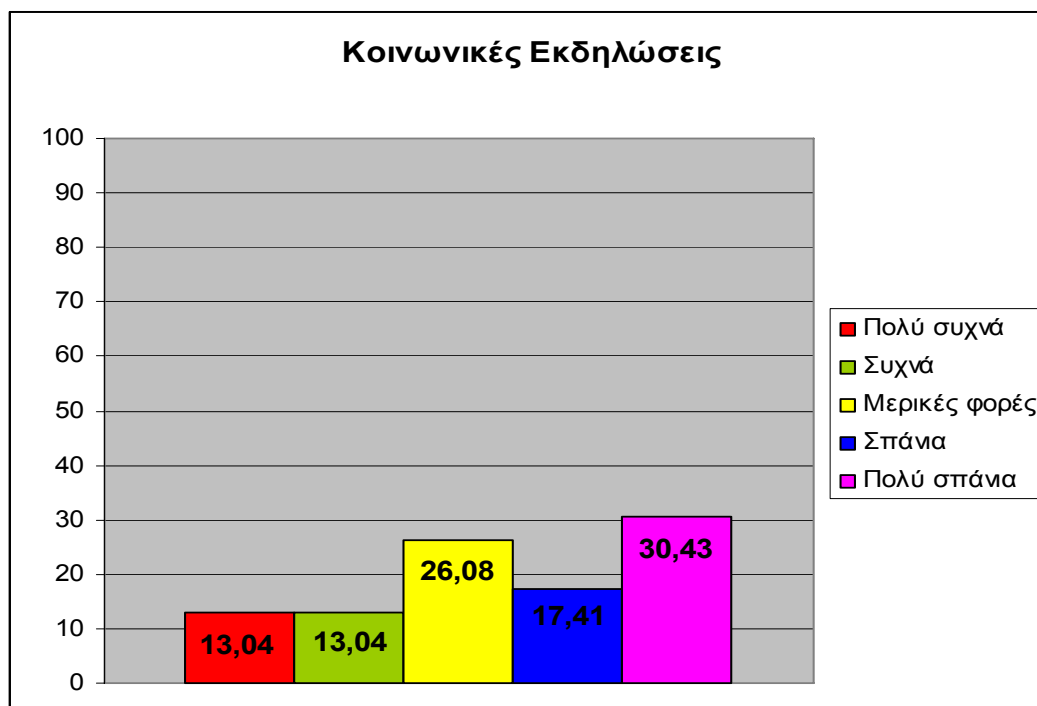
Γράφημα συχνότητων σχετικά με την παρακολούθηση αθλητικών αγώνων από μαθητές και γονείς



Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτουν στοιχεία σχετικά με την από κοινού παρακολούθηση αθλητικών αγώνων από τα παιδιά και τους γονείς τους. Έτσι παρατηρείται ότι σε μεγάλο ποσοστό της τάξης του 39,13% ότι τα παιδιά πραγματοποιούσαν πολύ σπάνια τέτοιες δραστηριότητες με τους γονείς τους. Αντίθετα, σε ικανοποιητικό ποσοστό, 21,74% τα παιδιά απάντησαν ότι πήγαιναν πολύ συχνά σε αθλητικούς αγώνες παρέα με τους γονείς τους. Επιπλέον, σε μικρότερα ποσοστά 17,4% τα παιδιά απάντησαν ότι πήγαιναν σπάνια, 13,04% ότι πήγαιναν μερικές φορές και τέλος σε ποσοστό 8,69% ότι πήγαιναν συχνά.

Γράφημα 15Γ

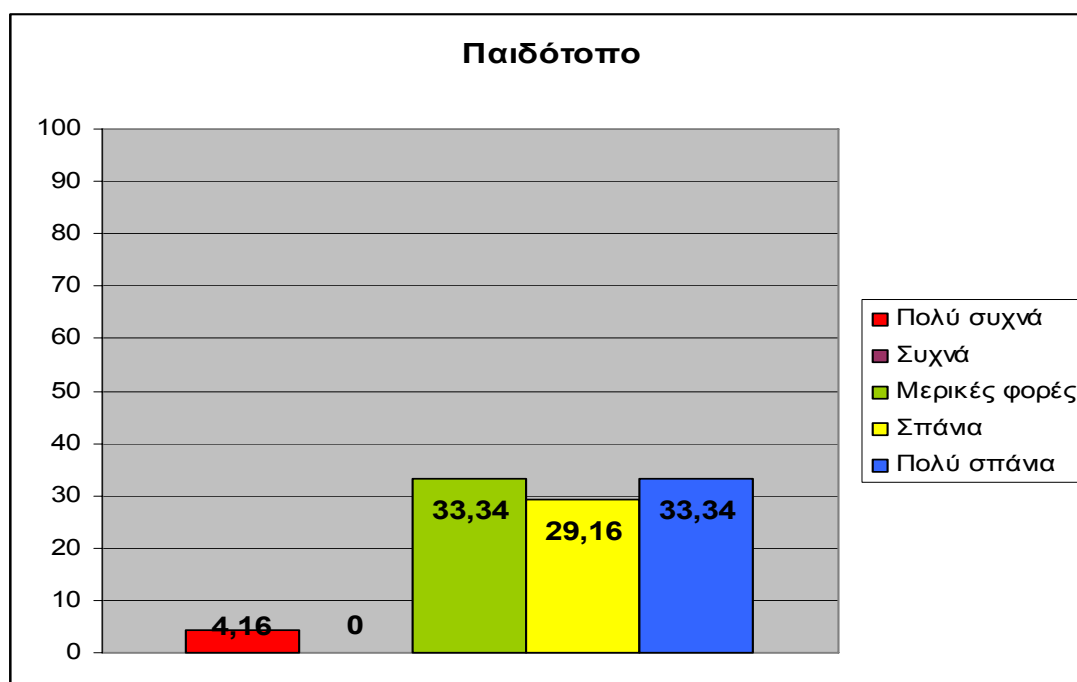
Γράφημα συχνότητας σύμφωνα με την παρούσα σε κοινωνικές εκδηλώσεις μαθητών και γονέων



Το παραπάνω γράφημα παρουσιάζει τη συχνότητα παρούσης των παιδιών και των γονιών τους σε κοινωνικές εκδηλώσεις. Έτσι σε ποσοστό 30,43% τα παιδιά απάντησαν ότι παρευρίσκονται πολύ σπάνια σε κοινωνικές εκδηλώσεις μαζί με τους γονείς τους. Επίσης σε ποσοστό 26,08% τα παιδιά παρευρίσκονταν μερικές φορές σε κοινωνικές εκδηλώσεις και κατά 17,41% σπάνια σύμφωνα με τις απαντήσεις τους. Τέλος, σε ίσα ποσοστά της τάξης του 13,04% τα παιδιά απάντησαν ότι παρευρίσκονται πολύ συχνά και συχνά αντίστοιχα.

Γράφημα 15Δ

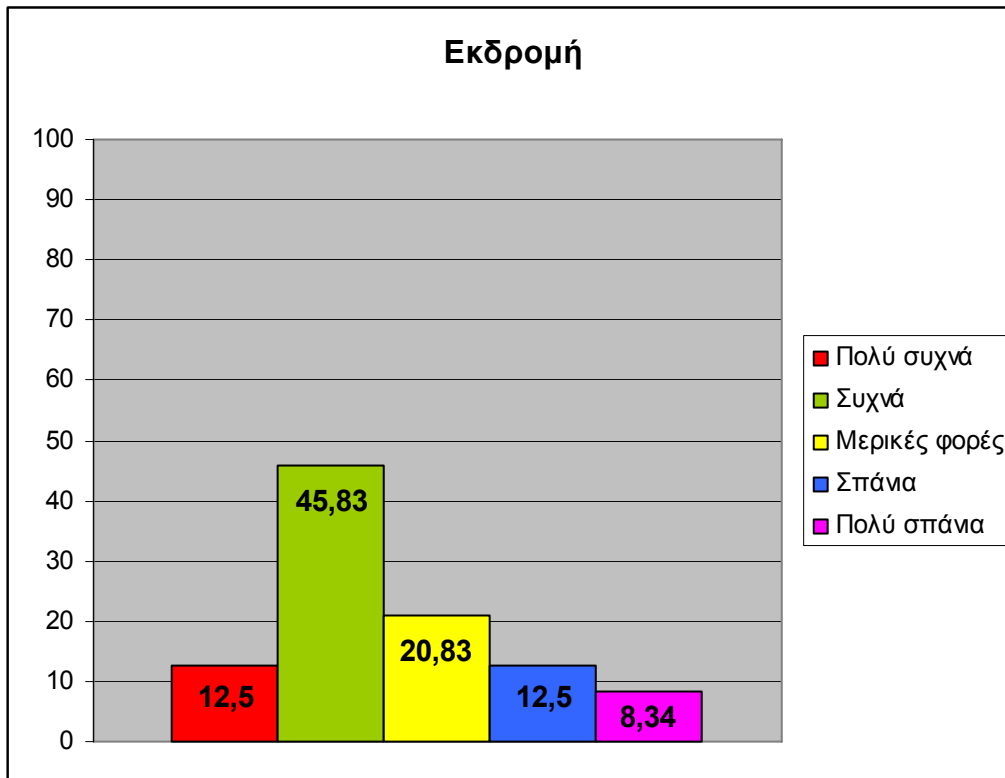
Γράφημα συχνότητων σύμφωνα με την επίσκεψη σε παιδότοπο μαθητών και γονέων



Το παραπάνω γράφημα παρουσιάζει τη συχνότητα επίσκεψης των παιδιών με τους γονείς τους σε κάποιο παιδότοπο. Έτσι, σε ίσα ποσοστά, 33,34% τα παιδιά απάντησαν ότι πηγαίνουν Πολύ Σπάνια και Μερικές Φορές αντίστοιχα. Επιπλέον, σε ποσοστό 29,16% απάντησαν ότι πήγαιναν σπάνια και τέλος σε πολύ μικρό ποσοστό 4,16% απάντησαν ότι πήγαιναν Πολύ Συχνά.

Γράφημα15 Ε

Γράφημα συχνότητων σύμφωνα με την πραγματοποίηση εκδρομών από τους μαθητές και τους γονείς



Το παραπάνω γράφημα παρουσιάζει τη συχνότητα πραγματοποίησης κάποιας εκδρομής με τους γονείς και τα παιδιά. Έτσι, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των παιδιών το 45,83% πηγαίνει Συχνά εκδρομή, το 20,83% Μερικές φορές. Επιπλέον, σε ίσα ποσοστά, 12,5% τα παιδιά απάντησαν ότι πηγαίνουν Πολύ Συχνά και Σπάνια. Τέλος, σε ποσοστό 8,34% τα παιδιά απάντησαν ότι πηγαίνουν εκδρομή πολύ σπάνια.

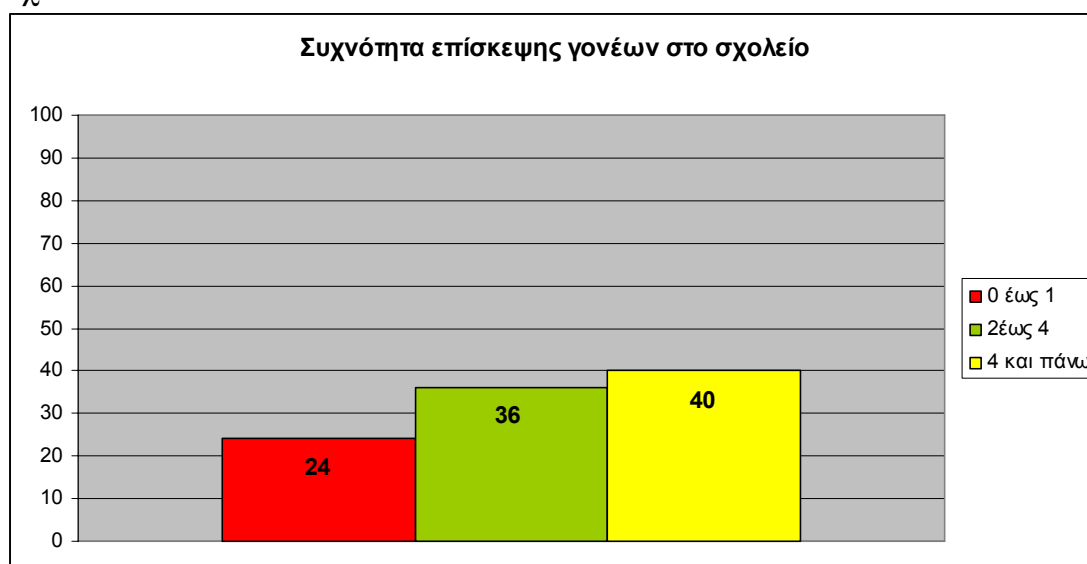
Πίνακας 16

Κατανομή υποκειμένων σύμφωνα με τη συχνότητα επίσκεψης των γονέων τους στο σχολείο. (ερώτ. 16)

	N	%
0-1	6	24
2-4	9	36
4 και πάνω	10	40
Σύνολο	25	100

Γράφημα 16

Γράφημα συχνοτήτων σύμφωνα με την επίσκεψη των γονέων στο σχολείο



Το παραπάνω γράφημα παρουσιάζει τη συχνότητα επίσκεψης των γονέων στο σχολείο, προκειμένου να έχουν κάποια επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό. Το μεγαλύτερο μέρος των παιδιών σε ποσοστό 40% απάντησαν ότι οι γονείς τους επισκέπτονται το σχολείο 4 και πάνω φορές κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Ένα επίσης μεγάλο ποσοστό απάντησαν ότι οι γονείς τους επισκέπτονται το σχολείο 0 έως 1 φορά και τέλος ένα ποσοστό 24% απάντησε ότι οι γονείς του επισκέπτονται το σχολείο 2 έως 4 φορές.

Από το παραπάνω γράφημα προκύπτει ότι οι περισσότεροι γονείς επισκέπτονται συχνά το σχολείο προκειμένου να μάθουν για την πρόοδο των παιδιών τους. Όπως έχει διαφανεί από προηγούμενα γραφήματα οι γονείς του δείγματος φαίνεται να ανήκουν σε υψηλά κοινωνικό-οικονομικά και μορφωτικά επίπεδα.

Σύμφωνα με τον Γεωργίου, καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των στάσεων και της συμπεριφοράς του γονιού απέναντι στην εκπαίδευση ως αξία παίζει το δικό του μορφωτικό επίπεδο. (2000: 133) Κατά συνέπεια, οι στάσεις αυτές οδηγούν τον γονέα να εμπλακεί στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού τόσο στο σπίτι, όσο και στο σχολείο. Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων θεωρείται καθοριστικός παράγοντας εμπλοκής τους στη σχολική πραγματικότητα του παιδιού. Επίσης, κατά τον Γεωργίου, από σχετική έρευνα προκύπτουν τα ακόλουθα στοιχεία για τη συμπεριφορά των γονιών των οποίων τα παιδιά πήγαιναν καλά στο σχολείο. Οι συγκεκριμένοι γονείς είχαν υψηλές προσδοκίες για το μέλλον των παιδιών τους, διατηρούσαν τακτική επαφή με το σχολείο.

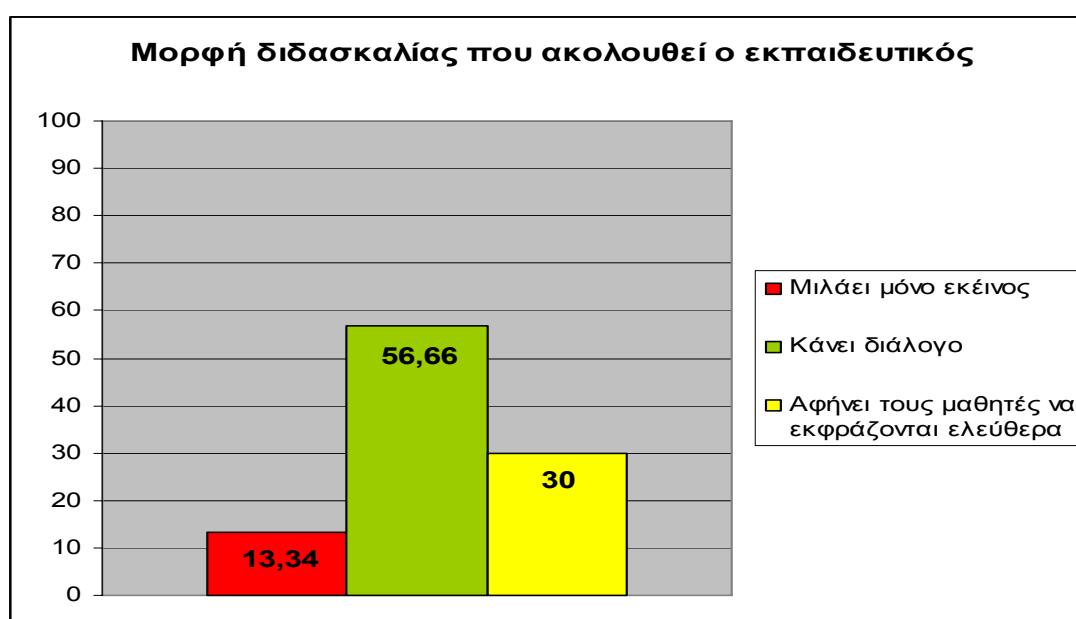
Πίνακας 17

Κατανομή υποκειμένων σύμφωνα με τις πεποιθήσεις τους σχετικά με τη μορφή διδασκαλίας του εκπαιδευτικού. (ερώτ. 17)

	N	%
Μιλάει μόνο εκείνος	4	13,34
Κάνει διάλογο	17	56,66
Αφήνει τους μαθητές να εκφράζονται ελεύθερα	9	30
Σύνολο	30	100

Γράφημα 17

Γράφημα συχνοτήτων σύμφωνα με τις πεποιθήσεις των μαθητών για τη μορφή διδασκαλίας του εκπαιδευτικού



Το παραπάνω γράφημα, παρουσιάζει τον τρόπο διδασκαλίας που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός. Το 56,66% των παιδιών εκτιμούν ότι ο εκπαιδευτικός κάνει διάλογο μέσα στην τάξη και επίσης σε ποσοστό 30% υποστηρίζουν ότι αφήνει τους μαθητές να εκφράζονται ελεύθερα. Σε πολύ μικρό ποσοστό, της τάξης του 13,34% τα παιδιά υποστηρίζουν ότι ο εκπαιδευτικός μιλάει μόνο εκείνος, κάνει δηλαδή μονόλογο.

Από το γράφημα, ο εκπαιδευτικός φαίνεται ότι χρησιμοποιεί παιδοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας, με μέσο τον διάλογο καλλιεργώντας την ελεύθερη έκφραση των παιδιών. Αυτός ο τύπος εκπαιδευτικού, όπως αναφέρθηκε στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας είναι εκείνος που μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να φτάσουν στην επιτυχία. Μια τέτοια συμπεριφορά θα λέγαμε ότι ενισχύει την αυτοπεποίθηση των παιδιών, την κριτική και δημιουργική τους σκέψη, αλλά και τη θέληση τους να εμπλακούν στην διαδικασία της μάθησης.

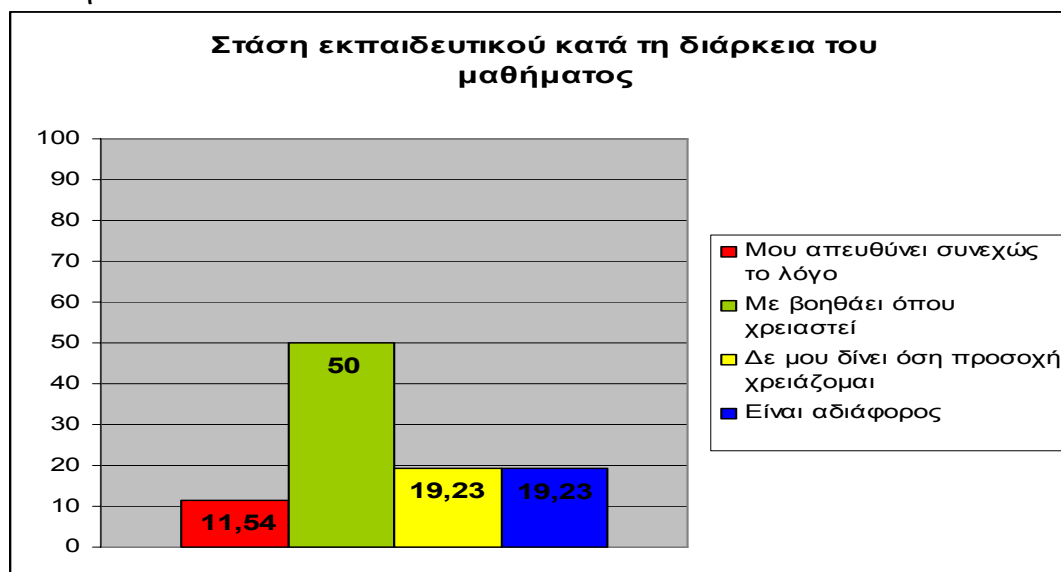
Πίνακας 18

Κατανομή υποκειμένων σχετικά με τις πεποιθήσεις τους για την στάση του εκπαιδευτικού. (ερώτ. 18)

	N	%
Μου απευθύνει συνεχώς το λόγο	3	11,54
Με βοηθάει όπου χρειαστεί	13	50
Δε μου δίνει όση προσοχή χρειάζομαι	5	19,23
Είναι αδιάφορος	5	19,23
Σύνολο	26	100

Γράφημα 18

Γράφημα συχνοτήτων σύμφωνα με τις πεποιθήσεις των μαθητών για τη στάση του εκπαιδευτικού



Το παραπάνω γράφημα παρουσιάζει την στάση του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη. Όπως προέκυψε από τις απαντήσεις των παιδιών, το 50% αυτών υποστηρίζει ότι, ο εκπαιδευτικός βοηθάει τα παιδιά όπου χρειαστούν. Σε ίσα ποσοστά 19,23% τα παιδιά απάντησαν ότι Δεν τους δίνει όση προσοχή χρειάζονται και ότι Είναι αδιάφορος. Τέλος σε μικρό ποσοστό 11,54% τα παιδιά απάντησαν ότι ο εκπαιδευτικός τους Απευθύνει συνεχώς το λόγο.

Σύμφωνα με το γράφημα ο εκπαιδευτικός φαίνεται να εμφανίζεται υποβοηθητικός για μεγάλο μέρος του δείγματος. Παρόλα αυτά για κάποιο μέρος του δείγματος διόλου ευκαταφρόνητο φαίνεται να παρουσιάζεται αδιάφορος και να μη δίνει όση προσοχή χρειάζονται στους μαθητές. Ενδεχομένως σύμφωνα με τον Σταμάτη, ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός να συγκαταλέγεται στους κατά περίπτωση επικοινωνιακούς εκπαιδευτικούς (2005: 140). Ίσως να εφαρμόζει την επιλεκτική επικοινωνία, επιλέγοντας στην ουσία με ποιόν επιθυμεί να επικοινωνήσει. Αυτή η επιλογή μπορεί να βασίζεται σε κριτήρια όπως, το φύλο, η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση της οικογένειας του, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων του, η σχολική του επίδοση κ.α.

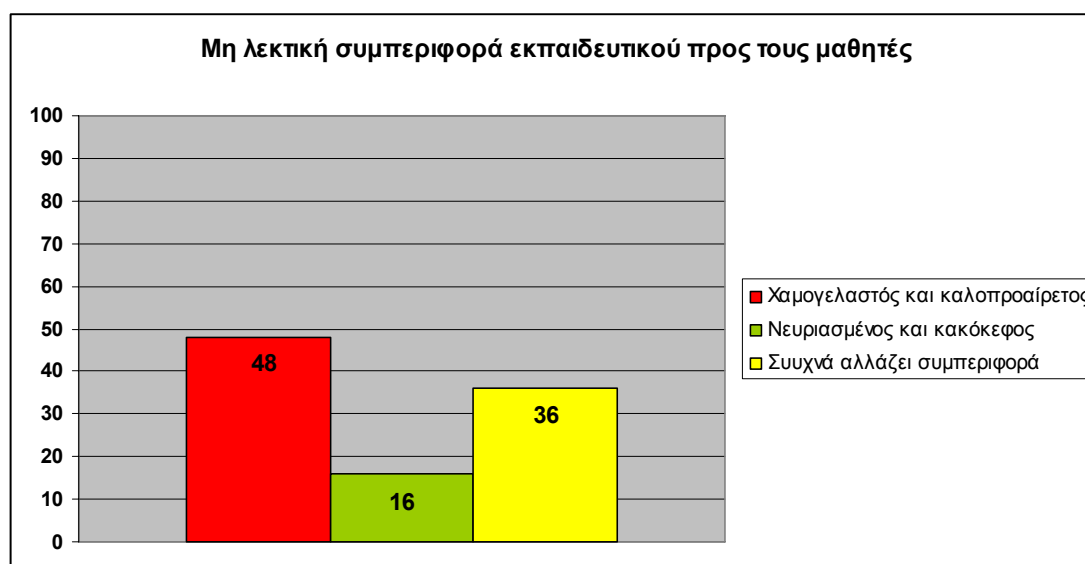
Πίνακας 19

Κατανομή υποκειμένων σχετικά με τις πεποιθήσεις τους για την μη λεκτική επικοινωνία και συμπεριφορά του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη. (ερώτ. 19)

	N	%
Χαμογελαστός-Καλοπροαίρετος	12	48
Νευριασμένος - Κακόκεφος	4	16
Συχνά αλλάζει συμπεριφορά	9	36
Άλλο	0	0
Σύνολο	25	100

Γράφημα 19

Γράφημα συχνοτήτων σχετικά με τις πεποιθήσεις των μαθητών για την μη λεκτική επικοινωνία από μέρους του εκπαιδευτικού



Το παραπάνω γράφημα, παρουσιάζει τις πεποιθήσεις των μαθητών σχετικά με τη μη λεκτική επικοινωνία του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές. Οι δεύτεροι, υποστηρίζουν σε ποσοστό 48% ότι ο εκπαιδευτικός Συχνά αλλάζει συμπεριφορά, ενώ σε ποσοστό 36% ότι είναι Νευριασμένος και κακόκεφος. Τέλος, σε πολύ μικρό ποσοστό, της τάξης του 16% εκτιμάται από τους μαθητές ότι είναι Χαμογελαστός και καλοπροαίρετος.

Σύμφωνα με το γράφημα ο εκπαιδευτικός φαίνεται να εμφανίζει μια θετική μη λεκτική συμπεριφορά, χρησιμοποιώντας ως μέσο το χαμόγελο και την καλή διάθεση. Το χαμόγελο αποτελεί συνήθως έκφραση χαράς και ευχαρίστησης. Είναι η εξωτερίκευση ενός θετικού συναισθήματος, το οποίο δημιουργεί οικείο περιβάλλον

και προωθεί την επαφή και τη συνεργασία (Βρεττός, 2003: 23). Το γεγονός ότι τα παιδιά εκτιμούν πως ο εκπαιδευτικός αλλάζει συχνά διάθεση μπορεί να συμβαίνει διότι όπως προείπαμε ο συγκεκριμένος εμφανίζεται κατά περίπτωση επικοινωνιακός.

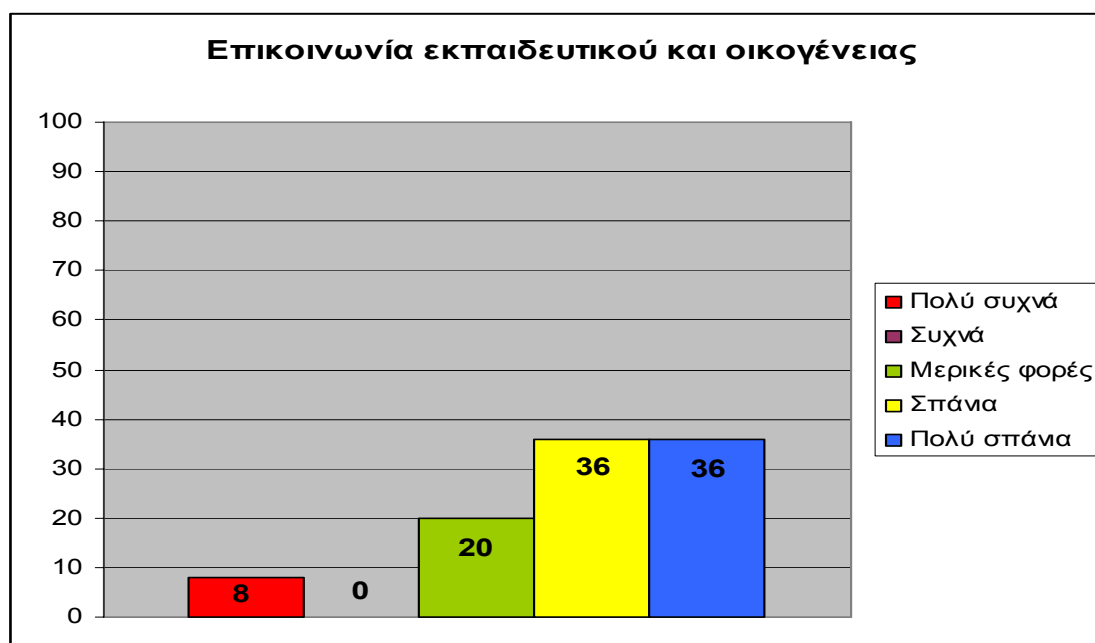
Πίνακας 20

Κατανομή υποκειμένων σχετικά με τις πεποιθήσεις των παιδιών για την επικοινωνία εκπαιδευτικού-γονέων. (ερώτ. 20)

	N	%
Πολύ συχνά	2	8
Συχνά	0	0
Μερικές φορές	5	20
Σπάνια	9	36
Πολύ σπάνια	9	36
Σύνολο	25	100

Γράφημα 20

Κατανομή συχνοτήτων σύμφωνα με τις πεποιθήσεις των μαθητών για την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέων



Το παραπάνω γράφημα παρουσιάζει τις πεποιθήσεις των μαθητών σχετικά με την επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους γονείς. Σε ίσα ποσοστά 36% τα παιδιά απάντησαν ότι ο εκπαιδευτικός καλεί τους γονείς τους στο σχολείο για συζήτηση Πολύ σπάνια και Σπάνια αντίστοιχα. Σε ποσοστό 20% τα παιδιά απαντούν ότι Μερικές φορές ο εκπαιδευτικός καλεί τους γονείς του για συζήτηση και τέλος σε

πολύ μικρό ποσοστό, της τάξης του 8% απαντά ότι ο εκπαιδευτικός καλεί Πολύ συχνά τους γονείς του στο σχολείο.

Όπως προκύπτει από το γράφημα, ο εκπαιδευτικός δεν επιθυμεί να επικοινωνεί συχνά με τους γονείς των παιδιών. Ίσως να ανήκει σε εκείνη την κατηγορία εκπαιδευτικών που σύμφωνα με τον Pearson εκτιμά ότι, οι γονείς είναι μέρος των προβλημάτων που έχει να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός, αποτελούν κομμάτι των ανταγωνιστών του. Επίσης, η εμπλοκή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία συνεπάγεται επιπρόσθετο έργο και νέες ευθύνες για αυτόν. (1990:16)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Στο παρόν κεφάλαιο, παρουσιάζονται και αξιολογούνται τα στοιχεία που έχουν βρεθεί μέσω της έρευνας. Επίσης επιχειρείται ένας έλεγχος της ορθότητας των διερευνητικών ερωτημάτων. Στο παρόν σημείο σκόπιμο θεωρείται να αναφερθεί, ότι τα παραπάνω στοιχεία που αναλύθηκαν τόσο με πίνακες όσο και με γραφήματα αντλήθηκαν πραγματοποιώντας μια μελέτη περίπτωσης. Έτσι θα πρέπει να επισημανθεί ότι τα συμπεράσματα που θα προκύψουν δε θα μπορέσουν να γενικευτούν. Εκτιμούμε όμως ότι τα στοιχεία που προέκυψαν σχετικά με «το ρόλο του εκπαιδευτικού και της οικογένειας στη σχολική επιτυχία του παιδιού» θα μπορέσουν να αποτελέσουν εργαλείο για μια μετέπειτα έρευνα.

Η σχολική επιτυχία, είναι ένα θέμα το οποίο απασχολεί σε μεγάλο βαθμό κυρίως τις οργανωμένες κοινωνίες συνεπώς ο τρόπος επίτευξής της θα έγκειται πάντα στα ενδιαφέροντα τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των γονέων. Η σχολική επιτυχία, είναι ένα πολυπαραγοντικό και κάπως ασαφές φαινόμενο. Κανείς δε μπορεί με τα βεβαιότητας να δημιουργήσει μια «συνταγή» της επιτυχίας. Αυτή, εξαρτάται από ένα μεγάλο πλήθος παραγόντων, που ίσως διαφέρουν από άτομο σε άτομο. Όμως, η ανάγκη για αυτή είναι τόσο μεγάλη, που αξίζει μια πρώτη προσέγγιση των βασικών παραγόντων της.

Η οικογένεια, είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που συμβάλλουν στην σχολική επιτυχία του παιδιού. Σε αυτήν συντελείτε σε ένα αρχικό στάδιο η συναισθηματική ανάπτυξη και η ψυχοκοινωνική προσαρμογή του παιδιού. Κάτι τέτοιο, έχει καθοριστική σημασία για τη μετέπειτα ζωή του ως ενήλικου, γεγονός το οποίο απέδωσε πολύ εύστοχα ο Freud: «Το παιδί είναι ο πατέρας του ενήλικου». (Μπάμπαλης,Θωμ.,2005,62) Το παιδί ενστερνίζεται αξίες, από το κοινωνικό του περιβάλλον και κυρίως από την οικογένεια. Έτσι, κανείς, μπορεί να αντιληφθεί σε ποιο βαθμό, αυτή μπορεί να επηρεάσει τη στάση του παιδιού προς την εκπαίδευση και τη μάθηση, οδηγώντας το σε σχολική επιτυχία ή αποτυχία αντίστοιχα.

Το σχολείο, αποτελεί το δεύτερο βασικό παράγοντα που επηρεάζει την προσαρμογή και την κοινωνικοποίηση του παιδιού γίνεται κατανοητό ότι η συμπεριφορά του δασκάλου μέσα στην τάξη αποτελεί βασική συνιστώσα της όλης σχολικής επίδρασης (Μπάμπαλης.,Θωμ.,2005:168) Όταν το παιδί αρχίζει να πηγαίνει

στο σχολείο, ο δάσκαλος γίνεται ένα σημαντικό μέρος της ζωής του παιδιού, σπάζοντας το μονοπώλιο των γονιών.

Δεν υπάρχει αναμφίβολα καμία βαθμίδα εκπαίδευσης όπου η προσωπικότητα του δασκάλου να παίρνει τόση σημασία στα μάτια του μαθητή, όσο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. (Τζάνη.,Μ.,1983,175) Ο παράγοντας, δάσκαλος ειδικά σε αυτή τη βαθμίδα επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τις εντυπώσεις που θα σχηματίσει ο μαθητής για το σχολείο, την ικανότητα του για προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον, την αγάπη του τη μάθηση, τη θέληση του για συνεργασία κ.α.

Η αποφασιστική σημασία του ρόλου του δασκάλου οφείλεται ασφαλώς στο γεγονός ότι ενώ ο πατέρας αποτελεί για το παιδί την πρώτη μορφή εξουσίας εντός του οικογενειακού περιβάλλοντος, ο δάσκαλος αποτελεί την πιο αντιπροσωπευτική μορφή εξουσίας στο εξω-οικογενειακό περιβάλλον. (Τζάνη., Μ., 1983,18) Ο πρώτος, λειτουργεί και σαν φορέας των «κοινωνικών προτύπων» του παιδιού.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι το φαινόμενο της σχολικής επιτυχίας, είναι πολυδιάστατο καθώς έχει πολλές όψεις. Επιπλέον, απαρτίζεται από πολλούς παράγοντες που το διέπουν και οι οποίοι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Όλα όσα προαναφέρθηκαν στο θεωρητικό πλαίσιο, οδήγησαν στην ανάγκη μελέτης του θέματος. Αξίζει και πάλι να επισημανθεί ότι η έρευνα πραγματοποιήθηκε με μια μελέτη περίπτωσης και συνεπώς τα παρακάτω στοιχεία δεν μπορεί να είναι ασφαλή αλλά και ούτε επίσης και να γενικευτούν.

Αποτιμώντας, την όλη ερευνητική προσπάθεια, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι μια πολύ σημαντική παράμετρος η οποία έγκειται στο ρόλο των γονέων είναι το «μορφωτικό επίπεδο» και «το επάγγελμα» τους. Το μορφωτικό επίπεδο και το επάγγελμα αλληλοσυνδέονται. Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας, παρατηρήσαμε ότι οι γονείς είχαν σε μεγάλο βαθμό πολύ καλό μορφωτικό επίπεδο και κατά συνέπεια πολύ καλό επάγγελμα.

Καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των στάσεων και της συμπεριφοράς του γονιού απέναντι στην εκπαίδευση ως αξία παίζει το δικό του μορφωτικό επίπεδο. (Γεωργίου, Στ.,2000, 133) Κατά συνέπεια, οι στάσεις αυτές οδηγούν τον γονέα να εμπλακεί στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού τόσο στο σπίτι, όσο και στο σχολείο. Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων θεωρείται καθοριστικός παράγοντας εμπλοκής τους στη σχολική πραγματικότητα του παιδιού.

Σύμφωνα με τον Γεωργίου, από διάφορες έρευνες που έχουν υλοποιηθεί σχετικά με το θέμα, υποδεικνύουν ότι το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας επηρεάζει

την σχολική επίδοση αλλά και το πολιτισμικό επίπεδο του παιδιού. Αντίθετα το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα που δεν συμβάλλει τόσο προς αυτή την κατεύθυνση, διότι η εμπλοκή του τις περισσότερες φορές στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι περιορισμένη (2000, 133-134). Άξιο παρατήρησης είναι ότι από τα αποτελέσματα της παραπάνω έρευνας προκύπτει ότι το μορφωτικό επίπεδο και των μητέρων είναι πάρα πολύ καλό, καθώς επίσης και τα επαγγέλματα τα οποία ασκούν. Έτσι, μπορεί να συσχετιστεί αυτή η παράμετρος με την ένδειξη ότι μεγάλο μέρος του δείγματος διατηρεί την πεποίθηση ότι είναι «καλός/καλή μαθητής-τρια) . Έμπρακτα λοιπόν, με βάση πάντα τα στοιχεία της παραπάνω έρευνας, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων συμβάλει στην δημιουργία προϋποθέσεων για επίτευξη της σχολικής επιτυχίας.

Επιπλέον, ένα άλλο πόρισμα που απορρέει από την έρευνα είναι ότι η κοινωνικοποίηση που οι γονείς σε πρώτο επίπεδο μεταδίδουν στα παιδιά τους, είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που συμβάλλουν στη σχολική επιτυχία. Ευδιάκριτοι είναι οι μηχανισμοί που χρησιμοποιήθηκαν από την οικογένεια όταν τα παιδιά βρίσκονταν σε μικρότερη ηλικία. Η συχνή ανάγνωση παραμυθιών, οι εκδρομές, οι κοινωνικές εκδηλώσεις, συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό στην απόκτηση αντίληψης σχετικά με τον κόσμο από το παιδί. Επιπλέον, το παιδί μαθαίνει να επικοινωνεί, να εκφράζεται και ενίοτε να συνεργάζεται, με αποτέλεσμα να κοινωνικοποιείται.

Ακόμα, βασική απόρροια της παρούσας έρευνας είναι οι προσδοκίες των γονέων οι οποίες επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τις προσδοκίες των παιδιών και κατά συνέπεια την σχολική τους επίδοση. Σύμφωνα με τον Γεωργίου οι στάσεις και οι προσδοκίες των γονέων επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την σχολική επίδοση των παιδιών τους και κατά συνέπεια είναι ικανές να τα ωθήσουν είτε στην σχολική επιτυχία είτε στην αντίθετη κατεύθυνση στην αποτυχία. (2000:118)

Παρατηρούμε στην προκειμένη περίπτωση ότι οι προσδοκίες των γονιών είναι υψηλές σε σχέση με το επάγγελμα που επιθυμούν να ακολουθήσουν τα παιδιά τους. Κάτι τέτοιο ενδεχομένως να απορρέει και από το γεγονός ότι και οι ίδιοι έχουν υψηλό μορφωτικό επίπεδο και επιζητούν και το ίδιο από τα παιδιά τους.

Από την μελέτη του θέματος, ανακύπτει και το συμπέρασμα ότι η διαμόρφωση θετικού κλίματος το οποίο δημιουργούσε ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας συνέβαλε αποφασιστικά στην εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Εκείνοι δήλωσαν ότι ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί το διάλογο, και αφήνει τους μαθητές να εκφράζονται ελεύθερα.

Επιπλέον, ότι ήταν πάντα χαμογελαστός, καλοπροαίρετος και πρόθυμος να τους βοηθήσει. Όλες αυτές οι παράμετροι ενδεχομένως να δημιούργησαν θετική αυτό-εικόνα στα παιδιά, αυτοπεποίθηση και αίσθημα πληρότητας. Κατά συνέπεια, παρατηρείται πως αυτά δήλωσαν ότι πηγαίνουν με ευχαρίστηση στο σχολείο. Επιπλέον, φανερό γίνεται ότι είχαν διαμορφώσει υψηλές προσδοκίες για το μέλλον τους, πράγμα που είναι δυνατόν να ενισχύσει τη σχολική τους επίδοση.

Τέλος, παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά είχαν αναπτύξει μια θετική αυτοαντίληψη. Είχαν υψηλές προσδοκίες για το μέλλον τους και τα περισσότερα θεωρούσαν τον εαυτό τους ως πολύ καλό ή τουλάχιστον καλό μαθητή και το ίδιο εκτιμούσαν ότι πίστευε ο εκπαιδευτικός τους. Επιπρόσθετα, αυτά επέλεξαν ως μελλοντικά τους επαγγέλματα κύρους και οικονομικής ισχύς.

Σύμφωνα με το Φλουρή, στις μέρες μας, τονίζεται όλο και περισσότερο η σπουδαιότητα της αυτοαντίληψης και υπογραμμίζεται ότι αυτή αποτελεί παράγοντα στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου, στη σχολική επίδοση, στις επαγγελματικές του φιλοδοξίες και σε άλλες πτυχές της συμπεριφοράς του. Η αυτοαντίληψη αποτελεί τον πυρήνα του ατόμου, γύρω από τον οποίο οργανώνονται όλες οι άλλες αντιλήψεις του. (1989:8).

Κάνοντας μια ανασκόπηση σε όλα τα παραπάνω, δημιουργείται η ανάγκη για διατύπωση κάποιων προτάσεων που κύριο στόχο θα έχουν την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του ρόλου του εκπαιδευτικού και της οικογένειας στην σχολική επιτυχία του παιδιού. Προς την κατεύθυνση αυτή, αρχικά θα μπορούσαμε να προτείνουμε να θεσπιστούν κάποια προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Πιο συγκεκριμένα, τα προγράμματα αυτά θα πρέπει να πραγματοποιούνται ανά τακτά χρονικά διαστήματα. Ως σκοπό θα πρέπει να έχουν την αναθεώρηση κάποιων απόψεων των εκπαιδευτικών όσον αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία, την επικοινωνιακή σχέση μεταξύ των μελών που αλληλεπιδρούν κατά την εκπαιδευτική πράξη, την συνεργασία με την οικογένεια, τη δημιουργία παιδαγωγικού κλίματος στην τάξη κ.α., έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να συμβάλλουν όσο το δυνατόν περισσότερο στην επίτευξη της σχολικής επιτυχίας από τα παιδιά.

Επιπλέον, μια ακόμα ιδιαίτερα σημαντική πρόταση, μπορεί να είναι η δημιουργία σχολών γονέων ανοικτών για το ευρύ κοινό, οι οποίες θα επιμορφώνουν τους γονείς σχετικά με τον τρόπο ψυχολογικής αντιμετώπισης των παιδιών τους, τις επιθυμητές στάσεις απέναντι στο θεσμό του σχολείου, τις προσδοκίες και τις

αντιλήψεις που διαμορφώνουν σχετικά με το μέλλον των παιδιών τους αλλά και γενικότερα σε θέματα κοινωνικοποίησης και επικοινωνίας.

Επιπλέον, μια καινοτομία για τα δημόσια σχολεία της χώρας, θα είναι η παρουσία ψυχολόγου σε αυτά. Πιο συγκεκριμένα, θεωρούμε σκόπιμο να υπάρχει ψυχολόγος που να επισκέπτεται ανά τακτά χρονικά διαστήματα τα σχολικά συγκροτήματα, προκειμένου να παρέχει υπηρεσίες που θα βοηθήσουν τα παιδιά. Ιδιαίτερα, στη περίπτωση μας, ο ψυχολόγος μπορεί να συμβάλλει στην ενίσχυση της θετικής αυτοαντίληψης των παιδιών, η οποία αποτελεί μια από τις κυριότερες παραμέτρους που οδηγούν σε σχολική επιτυχία.

Τέλος, εκτιμούμε ότι η παρούσα εργασία να αποτελέσει το κίνητρο για περαιτέρω έρευνα και μελέτη σχετικά με το πολύ σημαντικό θέμα, το οποίο απασχολεί και θα συνεχίσει να απασχολεί μεγάλο μέρος του κοινωνικού συνόλου, τη σχολική επιτυχία των παιδιών. Εκτιμούμε ότι για μια μελλοντική έρευνα σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα, απαραίτητη θεωρείται η εστίαση αυτής στους παράγοντες της κοινωνικοποίησης του παιδιού κατά την προσχολική ηλικία από την οικογένεια με ότι αυτή μπορεί να συνεπάγεται σχετικά με τους γονείς και στο παιδαγωγικό κλίμα το οποίο καλλιεργεί ο εκπαιδευτικός μέσα στην σχολική τάξη. Εν κατακλείδι, θεωρώ ότι για να προκύψουν συμπεράσματα τα οποία να είναι ασφαλή και να μπορούν να γενικευτούν, θα πρέπει να γίνει μια πιο συστηματική έρευνα με τυχαία δειγματολη

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσσα

- Αναγνωστοπούλου, Μ., (2005), *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική προσέγγιση*, Αθήνα: Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε
- Ανδρεαδάκης, Ν., Ξανθάκου, Γ., Καδιανάκη, Μ., (2006), *Εμπειρική μελέτη του επικοινωνιακού πλαισίου της σχολικής τάξης*, Στο Εκπαιδευτική σχολική ψυχολογία Παπαηλιού, Χρ., Ξανθάκου, Γ., Χατζηχρίστου, Αθήνα: Ατραπός
- Βρεττός, Ι., (2003), *Μη λεκτική συμπεριφορά εκπαιδευτικού μαθητή. Άσκηση με μικροδιδασκαλία*, Αθήνα: Ατραπός
- Γεωργίου, Στ., (2000), *Σχέση σχολείου – οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Γεωργίου, Στ., (1993), *Ο ρόλος της οικογένειας στη σχολική επίδοση*, Παιδαγωγική επιθεώρηση, τομ. 19
- Γέρου, Θ., (1976), *Η σχολική αποτυχία*, Αθήνα: Κέδρος
- Γκότοβος, Αθ., (2003), *Παλλινოსτούντες, και αλλοδαποί μαθητές στην Ελληνική εκπαίδευση*, Αθήνα: Υπ. Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων
- Δημητρόπουλος, Ευστ., (1983), *Εκπαιδευτική αξιολόγηση (μερ.Β')*. *Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης. Η θεωρία της, η πράξη της, τα προβλήματά της*, Θεσ/νίκη: Πουρνάρας
- Δημητρόπουλος, Ευστ.,(1984), *Ο μαθητής έχει τη δική του αξία*, Αθήνα: Γλάρος
- Καΐλα, Μ., Πολεμικός,Νικ., Ξανθάκου,Γ., (1998), τόμ. Α', εκδ.2^η , *Η σχολική φοβία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κακούρος, Ευθ., Μανιαδάκη, Κ., (2005), *Ψυχοπαθολογία Παιδιών και εφήβων, Αναπτυξιακή προσέγγιση*, Αθήνα: Γιώργος Δαρδάνος
- Καψάλης, Α., (1993), *Αξιολόγηση και Βαθμολογία στο Δημοτικό σχολείο*, Θεσ/νίκη : Art of text
- Κόνσολας, Μ., Καλδή, Στ., (2006), Στο Εκπαιδευτική σχολική ψυχολογία Παπαηλιού, Χρ., Ξανθάκου, Γ., Χατζηχρίστου, Αθήνα: Ατραπός
- Κουφάκη-Πρέπη, Ε., (1997), *Οικογένεια, παιδί και εκπαιδευτικές αξίες*, Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση

- Κωνσταντίνου, Χρ., Πλείος, Γ., (1999), εκδ. 2^η, *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα,
- Ματσαγγούρας. Ηλ., (2003), *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*, Αθήνα: Γρηγόρη
- Ματσαγγούρας, Η. (1968). *Εκπαίδευσης αποτελεσματικότητα*. Στο: *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*,4, 1694-1698.
- Ματσαγγούρας, Η. (1985). *Η διδασκαλία στο ελληνικό σχολείο: ερευνητική περιγραφή, αξιολόγηση και διδακτικές υποδείξεις*. Στο: *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 25, 77-86.
- Ματσαγγούρας, Η. (1987). *Ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μιχαλακόπουλος, Γ. (1996). *Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση. Προσεγγίσεις στην κοινωνιολογική διερεύνηση της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής πράξης.*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Μπάμπλης, Θωμ., (2005), *Η κοινωνικοποίηση του παιδιού στη σχολική τάξη. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Ατραπός
- Μπέλλας, Θρ. (1989). *Εκπαιδευτικών συμπεριφοράς μέσα αξιολόγησης*. Στο: *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*, 4, 1756-1761.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χρ., (2002), *Κοινωνικοποίηση, η γένεση του κοινωνικού υποκειμένου*, Αθήνα: Gutenberg
- Ξώχελης, Π., (1986), *Παιδαγωγική του σχολείου*, Θεσ/νίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Πετρουλάκη, Ν., (1967), *Σχολική επίδοση και νοημοσύνη*, Αθήνα: Γρηγορίου Παριζιάνου κ' Σια
- Πυργιωτάκης, Ι., (2000), *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*, Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα
- Πυργιωτάκης, Ι. (1983). *Κοινωνιολογία της σχολικής τάξης. Οι διαπροσωπικές σχέσεις δασκάλου-μαθητή ως βασική μορφή εσωτερικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης*. Στο: *Συνάντηση*, 1, 67-83.
- Πυργιωτάκης, Ι., (1995), *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*, Αθήνα: Γρηγόρη
- Ρέλλος, Ν., (2007), *Η διδασκαλία μέσα από τη θεώρηση των δομικών της στοιχείων*, Αθήνα: Αδελφών Κυριακίδη

- Τζάνη, Μ., (1983), *Σχολική επιτυχία. Ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας*, Αθήνα: Φωτοστοιχειοθεσία
- Τριλιανός, Θαν., (1991), *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας*, τομ.Α', εκδ. Γ' Αθήνα: έκδοση ιδίου
- Τριλιανός, Θαν., (1991), *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας*, τομ.Β', εκδ. Γ' Αθήνα: έκδοση ιδίου
- Φλουρής, Γ., (1989), *Σχολική επίδοση και επίδραση των γονέων*, Αθήνα: Γρηγόρη
- Φλουρής Γ. (1982). *Δάσκαλοι, διδασκαλία και η αποτελεσματικότητα της*. Στο: *Νέα Παιδεία*, τ. 23.
- Φλουρής, Γ. (1995). *Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Φλουρής, Γ. (1997). *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Φραγκουδάκη, Α.,(1985), *η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Παπαζήση
- Χατζηγεωργίου, Ι., (2004), εκδ.2^η, *Γνώθι του Curriculum*, Αθήνα: Ατραπός

Ξενογλώσση

- Banks, O. (1976). *The Sociology of Education*, London: B.T. Batsford LTD
- Brophy, E-Good, I. (1974). *Teacher – Student Relationships, Cause and Consequence*. New York.
- Delamont, S. (1976). *Interaction in the Classroom*, Methuen, London.
- Epstein. J., (1986), *Parent's Relations to teacher Practices of Parent involvement*, v.86, n.3, pp.277
- Epstein. J., (1986), *The benefits of parents involvement...For students, for schools, for parents and communities*.
Available on <http://www/pta.org/Programs/Ldwk3.html>.
- Pearson,N.L., (1990), *Parent involvement within the school: to be or not to be*, pp.16, Education Canada

- Snyder, M. & Ickes, W. (1985). *Personality and Social behavior*. Στο: G. Lindzey, E. Aronson (eds), *Handbook of Social Psychology*, Random House, New York 883-948
- Withal, J.& Lewig, W. (1963). *Social interaction in the classroom*, in N. GAGE, *Handbook of research on teaching, tec, coll.* Rand Mc Nally, Chicago

Ξενόγλωσση Μεταφρασμένη

- Blackledge David, Hunt Barry, (1994), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Debesse, M. & Mialaret, G. (1985). *Οι παιδαγωγικές Επιστήμες. Κοινωνιολογία της Παιδείας*, τομ. Στ' (Γ. Παπαγεωργίου Μεταφρ), Αθήνα: Δίπτυχο.
- Dowling Emilia, Osbome Elsie, (2001), *Η οικογένεια και το σχολείο. Μια συστημική προσέγγιση από κοινού σε παιδιά με προβλήματα*, Αθήνα: Gutenberg
- Dreikurs, R. (1979). *Διατηρώντας την ισορροπία στην τάξη*, (Μ. Γραμμένου – Α. Κουτοσιάνου Μεταφρ.), Αθήνα: Θυμάρι
- Γκάλαν, Α., Γκάλαν, Ζ., (1997), *Το παιδί με νοητική καθυστέρηση και η κοινωνία*, (μετ. Κοσμά, Ε.), Αθήνα: Πατάκη
- Goleman, D. (1997). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ;* (Α. Παπασταύρου, Μεταφρ), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Hargie, O. & Marshall, P. (1995). *Διαπροσωπική επικοινωνία: ένα θεωρητικό πλαίσιο*. Στο: Hargie, O. (Επιμ.), *Δεξιότητες επικοινωνίας*, (Ι. Τζιβάνη Μεταφρ), , 35-72. Αθήνα: Sextant.
- Herbert Martin, (1998), τομ.Β', εκδ. 11^η , *Ψυχολογικά προβλήματα της παιδικής ηλικίας*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Herbert, Martin, (1998), τομ.Α', εκδ. 11^η , *Ψυχολογικά προβλήματα της παιδικής ηλικίας*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Mialaret, G. (1985). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική* (Κ. Κατσιμάνη Μεταφρ), Αθήνα.
- Withall J. (1990), *Δασκαλοκεντρική-παιδοκεντρική διδασκαλία*, Στο: *Παιδαγωγική. Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια -Λεξικό*, 5, 2.527-2.529.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (ανώνυμο)

Αγαπητέ Μαθητή,
Αγαπητή Μαθήτριά,

Όπως ίσως γνωρίζεις, η επίδοσή σου στο σχολείο, μπορεί να είναι ένα σκαλοπάτι το οποίο θα σε βοηθήσει να επιτύχεις στη ζωή σου. Τόσο ο δάσκαλος/η δασκάλα, όσο και η οικογένειά σου, θεωρούνται από τα βασικότερα στηρίγματα στα οποία μπορείς να βασίζεσαι για να επιτύχεις. Από εσένα λοιπόν, ζητάω να απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο που έχεις στα χέρια σου, το οποίο αναφέρεται σε κάποια χαρακτηριστικά της οικογένειας αλλά και του δασκάλου/της δασκάλας σου, καθώς επίσης και στις προσδοκίες σου για το μέλλον.

Θα σε παρακαλούσα να απαντήσεις με ειλικρίνεια και υπευθυνότητα στις διάφορες ερωτήσεις που θα συναντήσεις παρακάτω. Θα σε παρακαλούσα, ακόμη, να μην αφήσεις ερωτήσεις αναπάντητες. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Δεν πρόκειται για ένα τεστ, ούτε πρόκειται να βαθμολογηθείς από αυτό. Σημείωσε αυτό που σε εκφράζει καλύτερα. Σου υπενθυμίζω, τέλος, ότι το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο. Κανείς δεν πρόκειται να μάθει αυτό που έγραψες.

Σας ευχαριστώ και σας εύχομαι κάθε επιτυχία
στο σχολείο.

Η φοιτήτρια
Φιλακουρίδη Ειρήνη



1) Φύλο : Αγόρι Κορίτσι

2) Τόπος γέννησης :

3) Τόπος Γέννησης Μητέρας:

 Τόπος Γέννησης Πατέρα:

4) Μορφωτικό επίπεδο γονέων

(Βάλε ένα στην απάντηση που σε αντιπροσωπεύει περισσότερο)

A) Πατέρας

- Απόφοιτος Δημοτικού
- Απόφοιτος Γυμνασίου
- Απόφοιτος Ανώτατης Σχολής
- Απόφοιτος Λυκείου
- Απόφοιτος Τεχνικής Σχολής
- Άλλες σπουδές

B) Μητέρα

- Απόφοιτος Δημοτικού
- Απόφοιτος Γυμνασίου
- Απόφοιτος Ανώτατης Σχολής
- Απόφοιτος Λυκείου
- Απόφοιτος Τεχνικής Σχολής
- Άλλες σπουδές.....

5) Ποιο είναι το επάγγελμα του πατέρα και της μητέρας σου;

(Γράψε το επάγγελμα των γονέων σου)

Πατέρας:.....

Μητέρα:.....

6) Στο σπίτι ζω με τους:

(Γράψε όλα τα μέλη με τα οποία ζεις στο ίδιο σπίτι)

.....
.....

7) Όταν ήσουν μικρός ή μικρή, οι γονείς σου:

(Κύκλωσε εκείνες τις δραστηριότητες που έκανες με τους γονείς σου όταν ήσουν μικρός/η)

- A) Σου διάβαζαν συνέχεια παραμύθια
- B) Σε πήγαιναν συχνά εκδρομές
- Γ) Πηγαίνατε σε κοινωνικές εκδηλώσεις
- Δ) Τίποτα από τα παραπάνω

8Α) Πως κρίνεις τον εαυτό σου σαν μαθητή ;

(Βάλε ένα στην απάντηση που νομίζει ότι σε αντιπροσωπεύει περισσότερο)

- Πολύ καλό Καλό Μέτριο Όχι, τόσο καλό

8Β) Πως σε κρίνει ο δάσκαλος σαν μαθητή;

- Πολύ καλό Καλό Μέτριο Όχι, τόσο καλό

9) Μεγαλώνοντας, ποιο επάγγελμα θα ήθελες να ακολουθήσεις;

(Γράψε ποιο επάγγελμα ονειρεύεσαι να ασκήσεις όταν θα μεγαλώσεις)

.....

10) Σου αρέσει να συνεργάζεσαι με τους συμμαθητές και τους φίλους σου;

(Βάλε ένα στην απάντηση που σε αντιπροσωπεύει καλύτερα)

- Πάρα πολύ Πολύ Κάποιες φορές Καθόλου

11) Κάθε πρωί που ετοιμάζεσαι να πας σχολείο νιώθεις:

(Κύκλωσε την απάντηση ή τις απαντήσεις που σε χαρακτηρίζουν περισσότερο)

- A. Κακόκεφα
- B. Αδιαθεσία
- Γ. Άγχος
- Δ. Ευεξία
- E. Κακή Διάθεση

12) Όταν έχεις εργασίες για το σπίτι τις πραγματοποιείς με :

(Κύκλωσε την απάντηση ή τις απαντήσεις που σε χαρακτηρίζουν περισσότερο)

- A. Κακή Διάθεση
- B. Καταναγκαστικά
- Γ. Με επιμέλεια
- Δ. Με ευχαρίστηση

13) Όταν κάνεις τις εργασίες σου δυσκολεύεσαι:

(Κύκλωσε την απάντηση ή τις απαντήσεις που σε χαρακτηρίζουν περισσότερο)

- A. Στην ανάγνωση
- B. Στη γραφή γραμμάτων και αριθμών
- Γ. Στην συγκέντρωση στην εργασία
- Δ. Στην προσήλωση για ώρα σε ένα θέμα
- E. Τίποτα από τα παραπάνω

14) Ποιο επάγγελμα θα ήθελαν να ακολουθήσεις οι γονείς σου;

(Γράψε το επάγγελμα που πιστεύεις ότι οι γονείς σου επιθυμούν για 'σένα)

.....

15) Συχνά πηγαίνεις με τους γονείς σου:

(Σημείωσε για κάθε μια δραστηριότητα χωριστά πόσο συχνά την κάνετε)

	Πολύ Συχνά	Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Πολύ Σπάνια
Θέατρο					
Αθλητικούς Αγώνες					
Κοινωνικές Εκδηλώσεις					
Σε Παιδότοπο					
Εκδρομή					

16) Πόσες φορές το χρόνο επισκέπτονται οι γονείς σου το σχολείο για να επικοινωνήσουν με το δάσκαλο;

(Κυκλώστε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο)

- A. 0-1
- B. 2-4
- Γ. 4 και πάνω

17) Όταν ο δάσκαλος κάνει μάθημα:

(Κυκλώστε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο)

- A. Μιλάει μόνο εκείνος
- B. Κάνει διάλογο με τους μαθητές-τριες
- Γ. Αφήνει τους μαθητές να λένε την άποψή τους ελεύθερα

18) Μέσα στην τάξη ο δάσκαλος:

(Κύκλωσε την απάντηση ή τις απαντήσεις που σε αντιπροσωπεύουν περισσότερο)

- A. Σου απευθύνει συνεχώς το λόγο
- B. Σε βοηθάει όπου χρειαστεί
- Γ. Δε σου δίνει όση προσοχή χρειάζεσαι
- Δ. Είναι αδιάφορος

19) Ο δάσκαλος μέσα στην τάξη είναι:

(Κύκλωσε τη σωστή απάντηση ή τις απαντήσεις που σε αντιπροσωπεύουν περισσότερο)

- A) Χαμογελαστός και καλοπροαίρετος
- B) Νευριασμένος και κακόκεφος
- Γ) Συχνά αλλάζει συμπεριφορά
- Δ) Άλλο.....

20) Πόσο συχνά καλεί ο δάσκαλος τους γονείς σου στο σχολείο;

(Κύκλωσε την απάντηση ή τις απαντήσεις που σε αντιπροσωπεύουν περισσότερο)

- A. Πολύ Συχνά
- B. Συχνά
- Γ. Μερικές φορές
- Δ. Σπάνια
- E. Πολύ σπάνια

Σε ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία.