ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Σχολική αποτυχία: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τα αίτια και τους τρόπους αντιμετώπισής της

ΓΕΩΡΓΙΟΣ Π. ΦΛΟΥΡΗΣ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2019

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Επιβλέπων Καθηγητής:

1) **Θεόδωρος Θάνος,** Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Συνεπιβλέποντες Καθηγητές:

2) **Παναγιώτης Παπακωνσταντίνου,** Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
3) **Νικόλαος Ανδρεαδάκης,** Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Επταμελής Εξεταστική Επιτροπή

1) **Θεόδωρος Θάνος,** Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
2) **Παναγιώτης Παπακωνσταντίνου,** Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
3) **Νικόλαος Ανδρεαδάκης,** Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
4) **Μαρία Σακελλαρίου,** Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
5) **Ελένη Σιάνου – Κύργιου,** Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
6) **Νικόλαος Παπαδάκης,** Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης
7) **Γεώργιος Τσιώλης,** Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Στην οικογένειά μου

Περίληψη

Η σχολική αποτυχία είναι ένα διαχρονικό φαινόμενο, στην εμφάνιση και εξάπλωση του οποίου συμβάλλουν πολλοί παράγοντες. Η παρούσα έρευνα σκοπό είχε να διερευνήσει τις απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας. Πιο συγκεκριμένα, οι επί μέρους στόχοι αυτής της έρευνας ήταν να εξεταστούν τα εξής: α) ο εννοιολογικός προσδιορισμός της σχολικής αποτυχίας, β) οι παράγοντες που εμπλέκονται στην εμφάνιση της σχολικής αποτυχίας, γ) οι παράγοντες που διευκολύνουν ή εμποδίζουν την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας, δ) οι πρακτικές για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας.

Στην έρευνα, η οποία διεξήχθη με τη μέθοδο της ημιδομημένης συνέντευξης, συμμετείχαν πενήντα (50) εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τις περισσότερες Περιφέρειες δευτεροβάθμιας τοπικής αυτοδιοίκησης της χώρας και των δύο φύλων και διαφορετικών επιπέδων σε όρους ετών προϋπηρεσίας. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προέκυψε ότι δεν υπάρχει συμφωνία ως προς τον τρόπο ορισμού της σχολικής αποτυχίας. Επίσης, διαπιστώθηκε πως ο σημαντικότερος παράγοντας που επιδρά στη σχολική αποτυχία είναι ο οικογενειακός (προσδοκίες γονέων, κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο γονέων, γονεϊκό στυλ, συνθήκες λειτουργίας της οικογένειας). Ακολουθεί ο παράγοντας του σχολείου (εκπαιδευτικός και ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική) και τέλος οι ατομικοί παράγοντες (η προσωπικότητα του μαθητή, η ύπαρξη ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, οι ψυχολογικοί, οι βιολογικοί και τα προβλήματα υγείας). Επίσης, βρέθηκε πως η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών, η απουσία μίας συνολικής πολιτικής για τη σχολική αποτυχία, καθώς και η σημερινή (κυρίως οικονομική) πραγματικότητα, δεν διευκολύνουν την αντιμετώπιση του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας. Όσον αφορά στις προτάσεις αντιμετώπισης του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως απαιτείται συνολικός επανασχεδιασμός της εκπαιδευτικής πολιτικής για την αποτελεσματική αντιμετώπιση του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας με έμφαση στην αναδιάρθρωση του τρόπου λειτουργίας των σχολείων και των αναλυτικών προγραμμάτων, στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, αλλά και στην καλύτερη συνεργασία γονέων και σχολείου / εκπαιδευτικών.

Συνολικά, απαιτείται μία ολοκληρωμένη εκπαιδευτική πολιτική, που θα αποτελεί απόρροια ενός δημόσιου διαλόγου με όλους τους εμπλεκομένους στην εκπαίδευση φορείς (γονείς, διευθυντές σχολείων, μαθητές, εκπαιδευτικοί, εμπειρογνώμονες από ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα), αλλά και μελέτης των διεθνών πρακτικών, προσαρμοσμένη στο

πλαίσιο της ελληνικής σημερινής πραγματικότητας. Ωστόσο, χρειάζεται περαιτέρω έρευνα σε αυτό το πεδίο σε αρκετά ενδιαφερόμενα μέρη και με τη χρήση και άλλων μεθοδολογικών εργαλείων, προκειμένου να εξαχθούν συμπεράσματα τα οποία θα είναι περισσότερο ακριβή, αξιόπιστα και έγκυρα.

Λέξεις-κλειδιά: σχολική αποτυχία, οικογένεια, σχολείο, εκπαιδευτική πολιτική

Abstract

Many factors contribute to the emergence and spread of school failure, which is a timeless phenomenon. The purpose of the present survey was to investigate the views of the teachers about the phenomenon of school failure. Specifically, the individual objectives of this research were to examine the following: a) the conceptual specification of school failure, b) the factors that are involved in the appearance of school failure, c) the factors that facilitate or obstruct, the tackling of school failure, d) practices for the confrontation of school failure.

In the survey, which was conducted with the method of semi-structured interview, fifty (50) primary school teachers participated from the most of Regions of secondary local authorities of country and both sexes and different levels in terms of years of work experience. Teachers' responses have shown that there is no agreement on how to define school failure. Also, it was found that the most significant factor that affects the school failure is the family (parents' expectations, parents' social-economic background, parental style, function conditions of family). Then, follows the factor of school (educator and practicing educational policy), and finally the individual factors (the pupil's personality, the existence of special educational needs, the psychological and biological factors and the health problems). Furthermore, was found that the inadequate teacher training, the absence of an overall school failure policy, as well as the current (mainly economic) reality do not make it easier the tackling of the phenomenon of school failure. Regarding the proposals for tackling the phenomenon of school failure, teachers referred that an overall redesign of the educational policy is necessary for the effective confrontation of the school failure, with emphasis on the restructuring of the way schools and analytical programs work, to the teachers' education, but also to the better cooperation between parents and school/educators. All in all, is required an integrated education policy, which will be the result of a public dialogue with all the participants involved in the education (parents, school directors, pupils, educators, experts from higher education institutions), but also study of international practices, adapted to the context of today's Greek reality. However, further research in this field is required to several stakeholders and by using other methodological tools to draw conclusions that will be more accurate, reliable and valid.

Key Words: school failure, family, school, education policy.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή 12

Μέρος Πρώτο: Θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας

Κεφάλαιο 1ο Κοινωνιολογικές θεωρίες για τη σχολική αποτυχία 16
1.1 Γενικά 16
1.2 Μακροκοινωνιολογικές, μικροκοινωνιολογικές και συνδυαστικές θεωρίες 17
1.2.1 Μικροκοινωνιολογικές θεωρίες 17
1.2.2 Μακροκοινωνιολογικές θεωρίες 19
1.2.3 Συνδυαστικές θεωρίες 19
1.3 Συναινετικές και συγκρουσιακές/αναπαραγωγικές θεωρίες 21
1.3.1 Συναινετικές θεωρίες 22
1.3.2 Συγκρουσιακές/αναπαραγωγικές θεωρίες 24
1.4 Η θεωρία του Πολιτισμικού Κεφαλαίου του Μπουρντιέ 28
Κεφάλαιο 2ο Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις 41
Κεφάλαιο 3ο Παράγοντες σχολικής αποτυχίας 47
3.1 Γενικά 47
3.2 Ατομικοί Παράγοντες 49
3.2.1 Φύλο 49
3.2.2 Προσωπικότητα-ατομικά χαρακτηριστικά 53
3.2.3 Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας 59
3.2.4 Μαθησιακές δυσκολίες 61
3.3 Κοινωνικοί Παράγοντες 63
3.3.1 Οικογένεια 63
3.3.2 Σχολείο 73
Κεφάλαιο 4ο Αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας 79
4.1 Γενικά 79
4.2 Αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας σε επίπεδο τάξης και σχολείου 79
4.3 Αντιμετώπιση σχολικής αποτυχίας σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής 83
4.4 Αντισταθμιστική αγωγή και εκπαίδευση 93
4.5 Διαπολιτισμική εκπαίδευση 95
Κεφάλαιο 5ο Έρευνες σχετικά με τη σχολική αποτυχία 98

Μέρος Δεύτερο: Η Έρευνα

Κεφάλαιο 6ο Μεθοδολογία 109
6.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας 109
6.2 Ερευνητικά ερωτήματα 109
6.3 Επιλογή τύπου έρευνας 110
6.4 Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας 112
6.5 Ερευνητικό εργαλείο 116
6.6 Σχεδιασμός των συνεντεύξεων 119
6.7 Υλοποίηση των συνεντεύξεων 122
6.8 Μέθοδος ανάλυσης απαντήσεων 124
6.9 Δεοντολογία των συνεντεύξεων 125
6.10 Περιορισμοί της έρευνας 128
6.11 Εμπιστευσιμότητα και αξιοπιστία 129
Κεφάλαιο 7ο Αποτελέσματα της έρευνας 131
7.1 Ορισμός σχολικής αποτυχίας 131
7.2 Παράγοντες σχολικής αποτυχίας 140
7.3 Εκπαιδευτική πολιτική για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας 181
7.4 Κατάρτιση των εκπαιδευτικών και αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας 186
7.5 Προτάσεις των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας 191
7.6 Προτάσεις αντιμετώπισης του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας 202
7.7 Συμπληρωματικές απόψεις εκπαιδευτικών 212
Κεφάλαιο 8ο Συζήτηση αποτελεσμάτων 216
Κεφάλαιο 9ο Συμπεράσματα - Προτάσεις 224
Βιβλιογραφία 235
Παράρτημα 268

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1. Ορισμός σχολικής αποτυχίας από τους εκπαιδευτικούς.....131
Γράφημα 2. Παράγοντες σχολικής αποτυχίας σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς 140
Γράφημα 3. Σημαντικότεροι παράγοντες σχολικής αποτυχίας 142
Γράφημα 4. Ατομικοί παράγοντες που επιδρούν στη σχολική αποτυχία 151
Γράφημα 5. Οικογενειακοί παράγοντες σχολικής αποτυχίας.....161
Γράφημα 6. Σχολικοί παράγοντες που επιδρούν στη σχολική αποτυχία.....172
Γράφημα 7. Προτάσεις αντιμετώπισης σχολικής αποτυχίας.....203

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η αποτυχία στο σχολείο μπορεί να έχει συνέπειες δια βίου. Οι αιτίες της σχολικής αποτυχίας είναι μυριάδες και συχνά πολλαπλές σε μεμονωμένους μαθητές που αγωνίζονται ακαδημαϊκά. Τα κοινωνικά, συμπεριφορικά και συναισθηματικά προβλήματα συχνά οδηγούν σε ακαδημαϊκές δυσκολίες. Οι συνθήκες υγείας μπορούν επίσης να επηρεάσουν την ακαδημαϊκή απόδοση. Ένα στα πέντε παιδιά που επαναλαμβάνουν μια τάξη στο σχολείο έχει κάποια αναγνωρίσιμη αναπηρία.

Η πολυπλοκότητα αυτή του φαινομένου, επιβάλει συνεχή επικαιροποίηση των παραγόντων και μεθόδων αντιμετώπισης. Στην παρούσα εργασία αυτό επιχειρείται μέσα από την ανάδειξη και ανάλυση των απόψεων των εκπαιδευτικών πάνω στο μείζον θέμα της σχολικής αποτυχίας. Επομένως, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην έρευνα, καθώς και αυτούς που βοήθησαν με την υπόδειξη και προσέγγιση συμμετεχόντων.

Πέρα όμως από τους ανθρώπους που εξέφρασαν την άποψή τους, η παρούσα εργασία δεν θα μπορούσε να ολοκληρωθεί χωρίς την πολύτιμη αρωγή και άλλων προσώπων στα οποία οφείλω, ως ελάχιστη ένδειξη ευγνωμοσύνης, να εκφράσω τις ευχαριστίες μου.

Πλησιάζοντας στην ολοκλήρωση του πονήματος θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς τον κύριο επόπτη της διδακτορικής μου διατριβής κ. Θεόδωρο Θάνο, Αναπληρωτή Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων για την αμέριστη ψυχολογική και ηθική συμπαράσταση σε όλη αυτή την πορεία, την υπομονή και αγόγγυστη υποστήριξη από την ιδέα της επιλογής του θέματος, μέχρι την ανάληψη της ευθύνης για την εποπτεία της σημερινής υποστήριξης και παρουσίασης. Η επιστημοσύνη του στον συγκεκριμένο τομέα, αυτόν της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, με βοήθησε τόσο με τη δική του βιβλιογραφία όσο και με τις καίριες καθοδηγήσεις του στο θεωρητικό τμήμα της εργασίας και στην επιλογή της ερευνητικής διαδικασίας.

Επίσης, τον συνεπιβλέποντα κ. Ανδρεαδάκη Νικόλαο, Αναπληρωτή Καθηγητή του Τμήματος Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου, για την άκρως ενθαρρυντική και προτρεπτική του διάθεση στην ιδέα της διατριβής, καθώς και την ουσιαστική συμβολή του στην εργασία.

Ακόμα, τον κ. Παπακωνσταντίνου Παναγιώτη, καθηγητή του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, ο οποίος με προθυμία και διάθεση προσφοράς συμμετέχει στην τριμελή επιτροπή.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες και στα υπόλοιπα μέλη της επταμελούς επιτροπής καθώς είναι ιδιαίτερα τιμητική η συμμετοχή τους στη συγκρότηση της επιτροπής και η συμβολή τους στην ολοκλήρωση της διατριβής.

Δεν θα μπορούσα, τέλος, να μην ευχαριστήσω όλους τους εκπαιδευτικούς που με μεγάλη προθυμία και αγάπη συμμετείχαν στην ερευνητική διαδικασία.

Σε όλο αυτό το ταξίδι ευχαριστώ και ευγνωμονώ την οικογένειά μου για τη συνεχή συμπαράστασή τους σε αυτό, αλλά και σε κάθε βήμα της ζωής μου.

Εισαγωγή

Η σχολική αποτυχία είναι ένα σύνθετο φαινόμενο με πολλές παραμέτρους, τόσο ως προς τους παράγοντες εμφάνισής της, όσο και ως προς τις συνέπειές της. Εμφανίζεται σε διάφορες όψεις όπως η σχολική διαρροή, η σχολική απόρριψη, ο αναλφαβητισμός κ.ά. (Κωνσταντίνου & Πλειός, 1999:13). Αποτελεί ένα ευαίσθητο κοινωνικό θέμα, το οποίο βρίσκεται στο επίκεντρο του κοινωνικού, επιστημονικού, πολιτικού και εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος, από τότε που το εκπαιδευτικό σύστημα εντάχθηκε στις στρατηγικές αναπαραγωγής των κοινωνικών ομάδων (Παναγιωτόπουλος & Θάνος, 2008). Παρά τις όποιες προσπάθειες για αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας, το φαινόμενο συνεχίζει να υφίσταται παγκοσμίως, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας. Η σχολική αποτυχία αποτελεί ένα ιδιαίτερα σοβαρό φαινόμενο, καθώς έχει επιπτώσεις σε πολλαπλά επίπεδα και πιο συγκεκριμένα σε ατομικό, σε οικονομικό –μέσω της σύνδεσής της με την αγορά εργασίας–, αλλά και σε κοινωνικό – στη βάση του κοινωνικού αποκλεισμού ορισμένων τμημάτων του πληθυσμού (Needham et al., 2004; Belfield, 2008; Kamal & Bener, 2009; Önder, 2016; Petridou & Karagiorgi, 2016).

Σε ατομικό επίπεδο, οι προσπάθειες για σχολική επιτυχία αποσκοπούν στον περιορισμό, αν όχι στην εξάλειψη των προβληματικών συμπεριφορών και της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου, προκειμένου να μειώσουν τις δράσεις και τις αποφάσεις που ενδεχομένως έχουν αρνητικό αντίκτυπο στη μελλοντική ανάπτυξη του ατόμου (Needham et al., 2004).

Και πάλι σε ατομικό επίπεδο, όταν ο/η μαθητής/τρια στιγματιστεί από κάποια μορφή σχολικής αποτυχίας ανεξαρτήτως βαθμού, είναι πολύ πιθανό να απολέσει την αυτοπεποίθησή του, να αποθαρρυνθεί ώστε να μην προσπαθήσει εκ νέου, έχοντας την προσωπική βεβαιότητα μιας νέας αποτυχίας. Επιπλέον, η σχολική αποτυχία συνδέεται με δυσμενή αποτελέσματα στην υγεία, καθώς τα παιδιά που αποτυγχάνουν στο σχολείο είναι πιο πιθανό να συμμετάσχουν σε μεταγενέστερες συμπεριφορές που επηρεάζουν την υγεία ως έφηβοι, όπως το κάπνισμα, το αλκοόλ και η χρήση ναρκωτικών ουσιών. Όταν ένα παιδί κληθεί να επαναλάβει μια τάξη, λόγω της σχολικής αποτυχίας του, έρχεται αντιμέτωπο με σοβαρά ζητήματα αυτοεκτίμησης κι αυτοσεβασμού, τα οποία εκτονώνονται μέσω εξεζητημένων αντιδράσεων εντός του σχολικού περιβάλλοντος της τάξης (Kamal & Bener, 2009).

Οι Giavrimis και Papanis (2008) αναφέρουν ότι περισσότερο αυξημένα είναι τα ποσοστά σχολικής αποτυχίας μεταξύ των μαθητών με προβλήματα, όπως για παράδειγμα μεταξύ

των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και των μαθητών που προέρχονται από χαμηλά οικονομικά στρώματα. Κι αυτό γιατί η έλλειψη ικανοποιητικών οικονομικών πόρων αποτελεί εμπόδιο στην πλήρη αξιοποίηση των εκπαιδευτικών ευκαιριών, οι οποίες βελτιώνουν όχι μόνο την επίδοσή τους στο σχολείο βραχυπρόθεσμα, αλλά και την κοινωνική τους κατάσταση μακροπρόθεσμα. Ο/η σχολικά αποτυχημένος εκπαιδευόμενος/η οδηγείται πλειστάκις στην αποξένωση, στον κοινωνικό αποκλεισμό και στην υιοθέτηση αντικοινωνικών συμπεριφορών, θέτοντας έτσι σε κίνδυνο την κοινωνική συνοχή. Σε θεσμικό επίπεδο, τα προβλήματα μεταξύ των μαθητών/τριών μπορούν να προκαλέσουν διαταραχές στην εσωτερική λειτουργία και να υπονομεύσουν έτσι την αποστολή των σχολικών μονάδων (Needham et al, 2004).

Σε επίπεδο πληθυσμού, τα αυξημένα ποσοστά ακαδημαϊκής αποτυχίας επηρεάζουν τα ποσοστά γονιμότητας, θνησιμότητας, φτώχειας και ανεργίας, καθώς βρίσκονται σε άμεση συνάφεια με το μορφωτικό υπόβαθρο των ατόμων και της κοινωνίας συνολικά, και με τους ρυθμούς εξέλιξης του ανθρώπινου κεφαλαίου (Needham etal., 2004). Σύμφωνα με τον Belfield (2008) και τους Fernández-Mellizo και Martínez-García (2017), η σχολική αποτυχία μειώνει τις πιθανότητες εύρεσης θέσεων εργασίας, αυξάνει την ανεργία, περιορίζει τις ευκαιρίες κατάληψης υψηλόβαθμων ή υψηλά αμειβόμενων επαγγελματικών θέσεων, μειώνει τα εισοδήματα, οδηγεί σε κατώτερο επίπεδο υγείας και ελαχιστοποιεί τα περιθώρια ατομικής ευημερίας. Αυτό έχει με τη σειρά του αρνητικό αντίκτυπο στην αποδοτικότητα και την παραγωγικότητα της ίδιας της κοινωνίας (Belfield, 2008), εφόσον τα υψηλότερα επίπεδα φτώχειας και κοινωνικού αποκλεισμού έχουν αρνητικό αντίκτυπο στην κοινωνική δικαιοσύνη (Fernández-Mellizo & Martínez-García, 2017).

Οι Giavrimis και Papanis (2008) υποστηρίζουν ότι σε περιπτώσεις σχολικής αποτυχίας και αύξησης του ποσοστού κοινωνικής περιθωριοποίησης ορισμένων τμημάτων του πληθυσμού, η κοινωνία στερείται τους εν δυνάμει αποτελεσματικούς ανθρώπινους πόρους, αδυνατεί να τους αξιοποιήσει επαρκώς και να αποκομίσει τα μέγιστα από αυτούς, γεγονός που έχει αρνητικό αντίκτυπο στην οικονομική δραστηριότητα, αλλά και στην κινητικότητα της κοινωνίας. Αντίθετα, το υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο του μεγαλύτερου μέρους του πληθυσμού συνδέεται άμεσα με την εξασφάλιση υψηλότερων εισοδημάτων, με την αύξηση της συμμετοχής στην αγορά εργασίας, με την καλύτερη κατάσταση υγείας, με τη βελτίωση της οικογενειακής ζωής, με τη μείωση των ποσοστών φτώχειας, με αύξηση των ωφελειών εντός του νοικοκυριού, όπως είναι η υιοθέτηση καλών διατροφικών συνηθειών κ.ά. (Belfield, 2008).

Σκοπός της παρούσας διδακτορικής διατριβής είναι να διερευνηθεί σε βάθος το σοβαρό φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας, το οποίο φαίνεται ότι καταγράφει αυξητικές τάσεις μεταξύ των νέων στην Ελλάδα. Για την εντρύφηση στην εν λόγω προβληματική, γίνεται ενδελεχής επισκόπηση πρόσφατων, κυρίως, διεθνών και εγχώριων βιβλιογραφικών πηγών, σχετικών με το ζήτημα της σχολικής αποτυχίας, καθώς επίσης και ποιοτική έρευνα με συμμετοχή ενός σημαντικού αριθμητικά δείγματος εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη: το θεωρητικό, όπου στοιχειοθετείται το θεωρητικό πλαίσιο της προβληματικής της έρευνας, και το εμπειρικό, όπου παρουσιάζεται η έρευνα, εξετάζονται τα ευρήματα και αναλύονται τα αποτελέσματά της.

Στο πρώτο κεφάλαιο της διατριβής, το οποίο εντάσσεται στο πρώτο μέρος της, παρουσιάζονται οι κοινωνιολογικές θεωρίες που αφορούν τη σχολική αποτυχία, οι οποίες διακρίνονται σε αντικειμενιστικές ή ντετερμινιστικές, ή ετεροπροσδιοριστικές, ατομικιστικές και υποκειμενιστικές. Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται οι κοινωνιολογικές προσεγγίσεις του συναινετικού προτύπου, ενώ στη δεύτερη οι κοινωνιολογικές προσεγγίσεις του συγκρουσιακού προτύπου. Ιδιαίτερη μνεία γίνεται στις θεωρίες του Althusser και του Bourdieu.

Στο δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας και του θεωρητικού μέρους, επιχειρείται ο εννοιολογικός προσδιορισμός της σχολικής αποτυχίας και η προσέγγισή της ως μια πολύσημη έννοια που περιλαμβάνει πολλές παραμέτρους. Γίνεται προσπάθεια να συμπεριληφθούν οι περισσότεροι και σημαντικότεροι ορισμοί, που αποδίδουν κατά μια ή άλλη έννοια τη σχολική αποτυχία, προκειμένου ο αναγνώστης να είναι σε θέση να σχηματίσει μια ολοκληρωμένη εικόνα για το τι ακριβώς είναι η «σχολική αποτυχία».

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι παράγοντες της σχολικής αποτυχίας, όπως έχουν διαμορφωθεί μέσα από τη σχετική βιβλιογραφία, οι οποίοι σε μια πρώτη διάσταση, μπορούν να διαχωριστούν σε ατομικούς και κοινωνικούς.

Το τέταρτο κεφάλαιο πραγματεύεται την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής. Για την πληρέστερη προσέγγιση των μορφών και της αποτελεσματικότητας των μεθόδων και των πρακτικών που σχεδιάζονται και υλοποιούνται για την καταπολέμηση ή τη μείωση του φαινομένου, ο ερευνητής επικεντρώνεται τόσο στο περιβάλλον της σχολικής αίθουσας και της σχολικής μονάδας, όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής και ηγεσίας.

Στο πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους, παρατίθενται και παρουσιάζονται πρότερες ερευνητικές μελέτες, σχετικές με τη σχολική αποτυχία, οι οποίες έχουν λάβει χώρα τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς. Μέσω της εξέτασης των αποτελεσμάτων τους, γίνεται προσπάθεια να καταδειχθούν οι καθοριστικότεροι και συχνότεροι παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά τον/τη μαθητή/τρια και τον/την οδηγούν στο να αποτύχει στο σχολείο, καθώς επίσης καταγράφονται και οι καλύτεροι δυνατοί ή πιθανοί τρόποι αντιμετώπισης του εν λόγω φαινομένου.

Στο έκτο κεφάλαιο της διατριβής και πρώτο του εμπειρικού της μέρους, παρουσιάζεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας. Προσδιορίζεται ο σκοπός, οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας, παρουσιάζεται ο επιλεγμένος τύπος έρευνας, που είναι η ποιοτική, καθώς και το επιλεχθέν μεθοδολογικό εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων, που είναι η ημιδομημένη συνέντευξη. Επίσης, προσδιορίζεται ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας, ο τρόπος σχεδιασμού των συνεντεύξεων και η σύνταξη των ερωτήσεων, η διαδικασία διεξαγωγής των συνεντεύξεων και ανάλυσης των δεδομένων. Τέλος, ακολουθεί η συζήτηση σχετικά με τα ζητήματα δεοντολογίας, αξιοπιστίας και εμπιστευσιμότητας της έρευνας.

Το έβδομο κεφάλαιο περιλαμβάνει τα αποτελέσματα της έρευνας. Στα ερευνητικά ερωτήματα διερευνώνται εάν υπάρχει σαφής ορισμός της σχολικής αποτυχίας, πώς επιδρούν οι διάφοροι ατομικοί, κοινωνικοί, οικονομικοί, εκπαιδευτικοί και άλλοι παράγοντες στη σχολική αποτυχία, εάν οι εκπαιδευτικοί είναι επαρκώς καταρτισμένοι για να αντιμετωπίσουν τη σχολική αποτυχία και πώς μπορεί να αντιμετωπιστεί αυτή αποτελεσματικά. Οι απαντήσεις στα ανωτέρω ερωτήματα βασίζονται στις απόψεις των εκπαιδευτικών.

Στο όγδοο κεφάλαιο γίνεται η συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας. Αρχικά παρουσιάζονται τα ευρήματα της πρωτογενούς έρευνας, τα οποία στη συνέχεια συνδέονται και αντιπαραβάλλονται με εκείνα του θεωρητικού πλαισίου.

Στο ένατο και τελευταίο κεφάλαιο, γίνεται η παράθεση των κυριότερων συμπερασμάτων της ερευνητικής μελέτης. Αυτά προκύπτουν από τη σύνθεση των στοιχείων της βιβλιογραφικής επισκόπησης, δηλαδή του θεωρητικού πλαισίου, και των βασικών ευρημάτων της πρωτογενούς έρευνας. Παράλληλα, προσδιορίζεται η θεωρητική και πρακτική συμβολή της έρευνας στην επιστήμη, λαμβάνονται υπόψη οι περιορισμοί της και κατατίθενται προτάσεις για μελλοντική επεκτασιμότητά της.

Μέρος πρώτο: Θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας

Κεφάλαιο 1ο: Κοινωνιολογικές θεωρίες για τη σχολική αποτυχία

1.1 Γενικά

Η σχολική αποτυχία συνδέεται με τη χαμηλή σχολική επίδοση και τις κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, η χαμηλή σχολική επίδοση σχετίζεται με τις δυσκολίες και τη μη ικανότητα των μαθητών/τριών να επιτύχουν συγκεκριμένους στόχους, στη βάση του πολιτισμικού τους κεφαλαίου (Giavrimis & Papanis, 2008), αλλά και της μη ανταπόκρισης του εκπαιδευτικού συστήματος στις ανάγκες των μαθητών/τριών (Giavrimis & Papanis, 2008, Fernández-Mellizo & Martínez-García, 2017). Υπό αυτό το πρίσμα, η σχολική αποτυχία συνδέεται περισσότερο με τις κοινωνικές ανισότητες, παρά με την ευφυΐα των μαθητών/τριών. Άλλωστε, οι Brantlinger και συνεργάτες (2010) υποστηρίζουν ότι οι κοινωνικοί θεσμοί διαδραματίζουν εξαιρετικά κρίσιμο ρόλο στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων. Στο ίδιο θεωρητικό πλαίσιο, ο Bourdieu διατυπώνει ότι οι ανώτεροι εκπαιδευτικοί θεσμοί είναι αυτοί που οδηγούν στις υψηλότερες κοινωνικές θέσεις και για τον λόγο αυτό μονοπωλούνται όλο και περισσότερο από τα παιδιά των προνομιούχων κοινωνικών τάξεων (Παναγιωτόπουλος. 1999:33).

Οι Bourdieu και Passeron (1996) υποστηρίζουν ότι από τη μία το σχολείο αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς φορείς κοινωνικοποίησης του ατόμου, ενώ από την άλλη έναν σημαντικό θεσμό αναπαραγωγής της κοινωνικής δομής. Η τελευταία διαμορφώνεται και ενισχύεται μέσω των πρακτικών που εφαρμόζουν οι γονείς και το στενό περιβάλλον, στη βάση του πολιτισμικού κεφαλαίου της οικογένειας, το οποίο διαμορφώνεται από το κοινωνικό και οικονομικό τους υπόβαθρο. Για παράδειγμα, σε μια οικογένεια όπου η ανάγνωση βιβλίων στο σπίτι, η παρακολούθηση θεατρικών και μουσικών παραστάσεων, οι επισκέψεις στα μουσεία κ.ά. αποτελούν καθημερινότητα, διαμορφώνεται το υψηλό πολιτισμικό κεφάλαιο των παιδιών, το οποίο δεν διδάσκεται στο σχολείο. Ερευνητικά έχει καταδειχθεί ότι οι μαθητές/τριες από ανώτερα κοινωνικά, οικονομικά και πολιτιστικά περιβάλλοντα συγκεντρώνουν υψηλότερα ποσοστά εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Θάνος, 2010, Παπακωνσταντίνου, 1981, Μυλωνάς, Κυρίδης, 1996, Σιάνου-Κύργιου, 2006, Φραγκουδάκη, 1985).

Οι κοινωνιολογικές προσεγγίσεις για τη σχολική αποτυχία με κριτήριο τη βαρύτητα που δίνουν στο υποκείμενο ή στις κοινωνικές δομές, διαχωρίζονται σε μικροκοινωνιολογικές, μακροκοινωνιολογικές και συνδυαστικές. Επίσης, οι κοινωνιολογικές θεωρίες εξετάζουν όλα τα κοινωνικά φαινόμενα, όχι μόνο τις κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο, επομένως, η διάκρισή τους/ομαδοποίηση δεν γίνεται μόνο με κριτήριο «την ισότητα των ευκαιριών» και διαχωρίζονται σε συναινετικές και συγκρουσιακές/αναπαραγωγικές (Λάμνιας, 2002; Θάνος κ.ά., 2017).

Οι μικροκοινωνιολογικές προσεγγίσεις εστιάζουν στην εξέταση κάθε σχολικής μονάδας και του ανθρώπινου δυναμικού της ξεχωριστά. Αυτό σημαίνει ότι διαχωρίζονται αμφότερα από τις βασικές κοινωνικές, οικονομικές και εκπαιδευτικές υφιστάμενες δομές. Αντίθετα, οι μακροκοινωνιολογικές προσεγγίσεις επικεντρώνονται στα κύρια χαρακτηριστικά των επίσημων και εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων, ανεξαρτήτως χρονικής περιόδου, και ερμηνεύουν τις διαδικασίες αλλαγής, εξέλιξης και μετασχηματισμού (Tomlinson, 1997). Οι συνδυαστικές προσεγγίσεις βασίζονται στην αντίληψη ότι η κοινωνική πραγματικότητα διαμορφώνεται και αναδιαμορφώνεται τόσο από την επιρροή της κοινωνικής δομής (μακρο-επίπεδο) όσο και από την επιρροή της ανθρώπινης δράσης (μικρο-επίπεδο).

1.2 Μακροκοινωνιολογικές, μικροκοινωνιολογικές και συνδυαστικές θεωρίες

Οι κοινωνιολογικές θεωρίες, με κριτήριο τη βαρύτητα που δίνουν στις κοινωνικές δομές, και στην περίπτωσή μας το εκπαιδευτικό σύστημα, ή/και στα κοινωνικά υποκείμενα, και στη συγκεκριμένη περίπτωση τους μαθητές και τα υπόλοιπα εμπλεκόμενα μέλη (γονείς, εκπαιδευτικούς, κ.λπ.) της σχολικής κοινότητας, διακρίνονται σε: α) μακρο-κοινωνιολογικές, β) μικρο-κοινωνιολογικές και γ) συνδυαστικές. Στο κεφάλαιο αυτό δεν παρουσιάζονται κάποιες θεωρίες συγκεκριμένα, γιατί αναφέρονται στα κεφάλαια που ακολουθούν.

1.2.1 Μικροκοινωνιολογικές θεωρίες

Οι μικροκοινωνιολογικές θεωρίες αφορούν τις κοινωνικές ψυχολογικές δυναμικές των ατόμων που αλληλεπιδρούν σε μικρές ομάδες (Mooney et al., 2007) και μπορούν να ερμηνευθούν υπό το πρίσμα τριών παραδειγμάτων (Benzecry & Winchester, 2017).

Το πρώτο είναι η συμβολική αλληλεπίδραση (symbolic interactionism), βάσει της οποίας: α) οι άνθρωποι ενεργούν σύμφωνα με τις έννοιες που έχουν τα πράγματα για αυτούς, β) αυτές οι έννοιες δεν προέρχονται από τα ίδια τα πράγματα, αλλά προκύπτουν από την κοινωνική αλληλεπίδραση με άλλους ανθρώπους και γ) οι έννοιες αυτές τροποποιούνται μέσω μιας διαδικασίας ερμηνείας, στην οποία το άτομο επικοινωνεί με τον εαυτό του (Benzecry & Winchester, 2017). Η βάση της συμβολικής αλληλεπίδρασης είναι η διαδικασία με την οποία το άτομο συνδέεται με την κοινωνική δομή και αλληλεπιδρά με τους γύρω του. Οι κοινωνικές διαδικασίες αλληλεπίδρασης διαμορφώνονται στη βάση ότι ο άνθρωπος δραστηριοποιείται σύμφωνα με τις προσωπικές βιωματικές του εμπειρίες και από τις κοινωνικές γνώσεις που λαμβάνει από πολλαπλές πηγές που τον περιστοιχίζουν. Οι κοινωνικές αυτές γνώσεις νοηματοδοτούνται, διαμορφώνονται, μετασχηματίζονται ή ανασχηματίζονται από εκείνους που αξιοποιούν τα κοινωνικά σύμβολα και προβάλλονται ως κοινωνικές έννοιες (Dong, 2008). Στην περίπτωση που αυτές στοιχειοθετούνται από άτομα σε ανώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα, τότε διαμορφώνονται οι αντίστοιχες προσεγγίσεις από μέρους των ατόμων σε χαμηλότερα στρώματα, ενώ και η αλληλεπίδραση αυτών διαμορφώνεται σε ιδιαίτερες συνθήκες, που ενδεχομένως να ευνοούν την ανισότητα.

Το δεύτερο είναι η φαινομενολογία, η οποία επικεντρώνει την αναλυτική προσοχή στις λαμβανόμενες-παραχωρηθείσες πτυχές της καθημερινής ζωής και διερωτάται πώς ο κοινωνικός κόσμος έρχεται να βιωθεί ως μια αντικειμενική, διαρκής πραγματικότητα που μοιράζεται από κοινού με τους άλλους. Ωστόσο, δεν υπογραμμίζει τη δυναμική της αλληλεπίδρασης, αλλά παρακολουθεί πρώτα τη δυναμική της υποκειμενικότητας (Benzecry & Winchester, 2017).

Το τρίτο παράδειγμα είναι η εθνομεθοδολογία. Βασιζόμενη στην υπόθεση του Durkheim ότι η κοινωνιολογία είναι η μελέτη της αντικειμενικής πραγματικότητας των κοινωνικών γεγονότων, οι εθνομεθοδολόγοι επιδιώκουν να τεκμηριώσουν το πώς επιτυγχάνεται ενεργά αυτή η αίσθηση της αντικειμενικότητας ή της «ύλης της πραγματικότητας». Έτσι, τονίζεται η σημασία της γνώσης ή της ικανότητας των κοινωνικών φορέων να συντονίζουν τις δραστηριότητές τους μεταξύ τους (Youdell, 2010; Benzecry & Winchester, 2017).

Οι μικροκοινωνιολογικές θεωρίες βασίζονται στην άποψη ότι τα σχολεία μπορούν και κάνουν τη διαφορά όσον αφορά τις κοινωνικές ανισότητες, αλλά και ότι η εστίαση στη βελτίωση της πρακτικής στο μικρό επίπεδο του σχολείου και της τάξης είναι αρκετή.

Ωστόσο, αυτή η προσέγγιση, η οποία ήταν η πιο δημοφιλής στη δεκαετία του ’90, δέχτηκε κριτική, καθώς όλο και περισσότερο, πολλές έρευνες κατέληξαν στο ότι η αποτελεσματικότητα της σχολικής φοίτησης στην αντιμετώπιση κοινωνικών ανισοτήτων – και επομένως της σχολικής αποτυχίας στη βάση αυτών των ανισοτήτων– είναι σχετικά μικρή (Reay, 2010).

1.2.2 Μακροκοινωνιολογικές θεωρίες

Αντίθετα από τις μικροκοινωνιολογικές, οι μακροκοινωνιολογικές θεωρίες εστιάζουν στους τρόπους που οι ευρείες πτυχές της κοινωνίας, όπως είναι οι μεγάλοι εκπαιδευτικοί θεσμοί και οι μεγάλες κοινωνικές ομάδες, επηρεάζουν καθοριστικά το κοινωνικό γίγνεσθαι. Ουσιαστικά το μακροκοινωνιολογικό επίπεδο ανάλυσης εξετάζει τη «μεγάλη εικόνα» της κοινωνίας, δηλαδή το πώς προκύπτουν και το πόσο επηρεάζουν τα μείζονα κοινωνικά προβλήματα (Mooney et al., 2007). Για παράδειγμα, στο μακροκοινωνιολογικό επίπεδο ανάλυσης, η αναδιαμόρφωση ή η εξάλειψη των παραδοσιακών ή υφιστάμενων ιεραρχιών και η επικράτηση της λογικής οδού στην οργάνωση των κοινωνικών σχέσεων, εκλαμβάνονται ως δείγματα αλλαγής ή ανασχηματισμού της κοινωνικής πραγματικότητας (Selwyn, 2010). Μέσω των μακροκοινωνιολογικών αναλύσεων καθίσταται σαφής ο τρόπος που οι κοινωνίες συγκροτούνται ως όλο, που μετασχηματίζονται και αναπαράγονται. Ουσιαστικά, οι αναλύσεις αυτές περιγράφουν το διυποκειμενικό ως κοινωνικό, διαφορετικά δεν θα ήταν δυνατή η προσέγγιση ή η ερμηνεία των σχέσεων εξουσίας, των αλληλεπιδράσεων των κρατών ή των κοινωνικών ανισοτήτων. Στο μακροκοινωνιολογικό επίπεδο, οι ανθρώπινες συλλογικότητες και ομάδες, εκλαμβάνεται ότι λειτουργούν και δρουν με οργανωμένο τρόπο, ως μακροφορείς δραστηριοτήτων. Η αντίληψη αυτή είναι τόσο σημαντική και επιβεβλημένη, καθώς μέσω αυτής μπορούν να εξεταστούν τα καίρια κοινωνικά θέματα (Λάσκος, 2006).

1.2.3 Συνδυαστικές θεωρίες

Συχνά στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης οι μικροκοινωνιολογικές και μακροκοινωνιολογικές αναλύσεις συνδυάζονται (Olssen, 2010). Ο συνδυασμός τους βρίσκει πρόσφορο έδαφος στις έρευνες που εστιάζουν στη λειτουργία των σχολικών

μονάδων. Οι Baker και LeTendre (2000) υποστηρίζουν ότι η συγκριτική έρευνα σχετικά με τα αποτελέσματα των σχολείων έχει τη δυνατότητα να οδηγηθεί σε μια σημαντική θεωρητική συμβολή στην κοινωνιολογία, συνδέοντας τις μακροοικονομικές διαδικασίες και τις μικροδιαδικασίες που διέπουν τα επιτεύγματα των μαθητών. Αντί το κοινωνικό σύστημα να θεωρείται ως ένα γραμμικό σύστημα προβλέψιμων αλληλεπιδράσεων, η μάκρο προσέγγιση υπογραμμίζει τον αναδυόμενο χαρακτήρα των κοινωνικών συστημάτων ως αυτο-οργανωμένων, μη γραμμικών και εξελισσόμενων συστημάτων, που χαρακτηρίζονται από αβεβαιότητα. Για παράδειγμα, για τον Dewey, η εκπαίδευση σχεδιάζεται σύμφωνα με ένα διεπιστημονικό πρόγραμμα σπουδών που καθορίζεται στη βάση των προβλημάτων στο υπάρχον περιβάλλον. Κεντρική σε μια τέτοια προσέγγιση είναι ότι η μάθηση δεν αποτελεί μία ενέργεια διακριτών ατόμων, αλλά μια κοινή και συλλογική δραστηριότητα. Ο Dewey κατέληξε στο ότι είναι δυνατός ο μακροοικονομικός συντονισμός των βασικών κοινωνικών προβλημάτων (Olssen, 2010).

Ιδιαίτερη θέση στις συνδυαστικές θεωρίες κατέχει η θεωρία του Basil Bernstein. Στο επίκεντρό της εντοπίζεται η αντίληψη ότι οι εκπαιδευτικές πρακτικές συνιστούν τη δόμηση της γνώσης και τη μετάδοσή της στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Συγκεκριμένα ο Bernstein διατυπώνει ότι οι σχέσεις εξουσίας, οι οποίες είναι ρυθμισμένες ταξικά, και οι βασικές αρχές κοινωνικού ελέγχου, διαμορφώνουν τις ποικίλες κοινωνικές πρακτικές. Αυτές εκδηλώνονται σε πολλαπλά επίπεδα και εντός πολλαπλών πολιτιστικών φορέων, όπως είναι τα ιδρύματα ή οι θεσμοί, γεγονός που όχι μόνο επηρεάζει, αλλά καθορίζει τη συνείδηση των ατόμων. Η θεωρία του Bernstein προβάλει μια πολιτισμική αναπαραγωγή με κοινωνιολογικούς όρους και ορίζει τις βασικές αρχές, που τηρούνται στις γλωσσικές και παιδαγωγικές πρακτικές φορέων, όπως είναι το σχολείο και η οικογένεια (Bernstein, 1991).

Η θεωρία του Bernstein, γνωστή ως θεωρία των γλωσσικών κωδίκων, δεν αφορά τους γλωσσικούς ή τους παιδαγωγικούς κώδικες μόνο. Για τον Bernstein, οι κώδικες είναι οι αρχές κοινωνικού ελέγχου, στις οποίες εγγράφονται οι σχέσεις εξουσίας που είναι ρυθμιζόμενες ταξικά. Σύμφωνα με την εν λόγω θεωρία, οι κώδικες φέρουν νοήματα, μέσω των οποίων ρυθμίζεται η συνείδηση και η συμπεριφορά κάθε ατόμου (Bernstein, 1991). Οι κώδικες είναι τρόποι με τους οποίους οι άνθρωποι επικοινωνούν και αλλάζουν τις συμπεριφορές τους εντός των κοινωνικών σχέσεων, οι οποίες νομιμοποιούνται βάσει των ταξικών κατανεμημένων αρχών. Ο κώδικας διαμορφώνεται από τα στοιχεία που προσλαμβάνονται σιωπηρά σε μακροεπίπεδο και από τη δράση των ατόμων που

δραστηριοποιούνται σε μικροεπίπεδο. Υπό αυτό το πρίσμα, ο κώδικας δημιουργεί υποκείμενα, ενώ τα υποκείμενα αλλάζουν τον κώδικα (Λάμνιας, 2002).

Ο κώδικας, ως μηχανισμός τοποθέτησης κοινωνικά κατασκευασμένος, που τοποθετεί ακόμα και άνισα τα άτομα στο κοινωνικό πεδίο που δραστηριοποιούνται, αξιοποιείται στον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών πρακτικών, από τις οποίες εξαρτάται η διαμόρφωση των παιδαγωγικών πρακτικών και σχέσεων που αναπτύσσονται στην παιδαγωγική πραγματικότητα μεταξύ μαθητών/τριων που δεν εκκινούν από κοινή αφετηρία (Λάμνιας, 2002). Τα παιδιά που έχουν κατακτήσει επεξεργασμένο κώδικα επικοινωνίας, διατηρούν πλεονεκτική θέση στο σχολικό περιβάλλον, διότι ο κώδικας που μεταχειρίζονται είναι κοντά στον επεξεργασμένο του εκπαιδευτικού συστήματος. Υπό αυτό το πρίσμα, τα παιδιά με χαμηλότερο κοινωνικό, οικονομικό και μορφωτικό οικογενειακό υπόβαθρο, είναι πιθανό να χρησιμοποιούν περιορισμένο γλωσσικό κώδικα και να μη δύνανται να αντιμετωπίσουν τις απαιτήσεις της εκπαίδευσης. Σε αυτό έγκειται και η εκπαιδευτική τους αποτυχία, σύμφωνα με τον Bernstein (Giddens, 2002).

Η επεξεργασμένη γλώσσα ή ο παιδαγωγικός κώδικας προβάλλεται στην επίσημη εκπαίδευση μέσω του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, τις αρχές της παιδαγωγικής και των πρακτικών αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, δομείται και οργανώνεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα, μεταδίδεται από την παιδαγωγική και καθορίζεται από την αξιολόγηση (Bernstein, 1991). Ο εν λόγω κώδικας ορίζεται ως ρυθμιστική αρχή που νοηματοδοτεί και συνδέει τις συναφείς, μεταξύ τους, μορφές και σημασίες που προβάλλονται σε επίπεδο εκπαίδευσης. Οι τιμές της περιχάραξης και της ταξινόμησης στο μακροεπίπεδο που αντιστοιχούν στις έννοιες των κανόνων πραγμάτωσης και αναγνώρισης στο μικροεπίπεδο, δομούν και διαμορφώνουν τις τροπές του επίσημου παιδαγωγικού κώδικα (Bernstein, 1990)

1.3 Συναινετικές και συγκρουσιακές/αναπαραγωγικές θεωρίες

Μια άλλη διάκριση των κοινωνιολογικών θεωριών είναι αυτή σε συναινετικές και σε συγκρουσιακές/αναπαραγωγικές, ανάλογα με τη διαδικασία την οποία ερμηνεύουν τις λειτουργίες του σχολείου, αλλά και τις πρακτικές των υποκειμένων εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Διαφορές μεταξύ τους εντοπίζονται και σε θεωρητικό υπόβαθρο.

1.3.1 Συναινετικές θεωρίες

Η συναινετική κοινωνιολογική προσέγγιση (consensus approach) εκλαμβάνει την κοινωνία ως ένα λειτουργικό σύστημα που ενώνεται με την κοινή κουλτούρα και έρχεται σε συμφωνία με τις αξίες και τους τρόπους επικοινωνίας και πολιτικής οργάνωσης. Οι συναινετικές θεωρίες αντικατοπτρίζουν μια θετική στάση απέναντι στη διατήρηση των κοινωνικών θεσμών, προκειμένου να διατηρηθεί η ισορροπία, η σταθερότητα, η τάξη, η εξουσία και η ποσοτική ανάπτυξη ή η κινούμενη ισορροπία (Lane, 1976). Βάσει αυτών, η εκπαίδευση λειτουργεί ανάλογα με τις ανάγκες της κοινωνίας που διαρκώς μεταβάλλεται και τα άτομα εκμεταλλεύονται τις ευκαιρίες που τους παρέχονται, ανάλογα πάντα με τις προσωπικές δεξιότητες που διαθέτουν. Στο ίδιο θεωρητικό πλαίσιο, οι κοινωνικές ανισότητες θεωρείται ότι προκύπτουν ως απόρροια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και των ατομικών ικανοτήτων των κοινωνικών υποκειμένων. Σύμφωνα με τη συναινετική προσέγγιση, η εκπαίδευση καλείται τόσο να νομιμοποιεί τις υφιστάμενες κοινωνικές ανισότητες, όσο και να αναδεικνύει τους ικανότερους για την πλήρωση των εξεχόντων θέσεων του κοινωνικού συστήματος (Θάνος κ.ά., 2017). Οι συναινετικές θεωρίες βασίζονται σε μακροκοινωνιολογικές, κυρίως, θεωρήσεις, εξετάζουν τις συνθήκες που διαμορφώνονται από την εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόζεται, και από τις εκπαιδευτικές λειτουργίες, κατά τον ίδιο τρόπο με τις δομολειτουργικές προσεγγίσεις (Lane, 1976).

Οι προσεγγίσεις του δομικού λειτουργισμού έχουν περιγραφεί εφαρμόζοντας τη αναλογία μεταξύ ανθρώπινου σώματος και κοινωνίας, μια αναλογία που υποθέτει ότι η κοινωνία, όπως ένα ανθρώπινο σώμα, έχει συγκεκριμένα όργανα, αλληλεξαρτώμενα, αλλά με συγκεκριμένες λειτουργίες. Κάθε είδους δυσλειτουργία σε ένα από αυτά, επηρεάζει την αρμονία του συνόλου του συστήματος. Ομοίως, η εκπαίδευση ως κοινωνικός θεσμός και μέρος του κοινωνικού οργανισμού συνδέεται με διάφορους τρόπους με την οικονομία, την οικογένεια, τα πολιτικά και θρησκευτικά συστήματα. Διαθέτει τις δικές της λειτουργίες, τις οποίες επιτελεί εντός του οργανωμένου συνόλου, και ανάλογα με την αποτελεσματικότητά τους συμβάλλει θετικά ή αρνητικά στην ανάπτυξη ή μη του συνόλου.

Οι υπέρμαχοι του δομολειτουργισμού ή φονξιοναλισμού, επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στα χαρακτηριστικά και τα φαινόμενα της κοινωνίας τα οποία συμβάλλουν στη συνοχή του κοινωνικού συνόλου. Υπό αυτό το πρίσμα, το σύνολο των κοινωνικών υποκειμένων καλείται να συμμορφώνεται στις νόρμες, τους κανόνες και στο αξιακό

σύστημα. Οι κύριοι εκφραστές των δομολειτουργικών προσεγγίσεων, όπως είναι οι Parsons, Durkheim, Spencer, Comte, Moore και Davis, υποστηρίζουν ότι ο θεσμός του σχολείου είναι ο κυριότερος παράγοντας που εξασφαλίζει την κοινωνική ισορροπία, που αναδεικνύει και προάγει τις βασικές λειτουργίες επιλογής και κοινωνικοποίησης, που εισάγει και εδραιώνει κοινά αποδεκτές αξίες και κανόνες, που είναι απαραίτητα στοιχεία για την ομαλή λειτουργία της κοινωνίας (Λάμνιας, 2001). Η σχολική τάξη, ως κοινωνικό σύνολο, προβάλλει ένα ιδιαίτερο σύστημα αξιών και κανόνων, σύμφωνα με το οποίο όλα τα υποκείμενά της οφείλουν να συμπεριφέρονται και να λειτουργούν. Η σχολική μονάδα, ως κοινωνικό σύστημα, μπορεί να διατηρήσει τις κοινωνικές ισορροπίες μέσω του σχεδιασμού, της οργάνωσης και της υλοποίησης εσωτερικών μηχανισμών αναπαραγωγής και ενίσχυσης. Σε γενικές γραμμές, οι δομολειτουργικές προσεγγίσεις υποστηρίζουν ότι η εκπαίδευση, ως κοινωνικό υποσύστημα, έχει ως κύρια αποστολή την κοινωνικοποίηση των μαθητών/τριών και τον προσανατολισμό τους στον μελλοντικό ρόλο που θα κληθούν να διαδραματίσουν στην κοινωνία.

Ο θεμελιωτής του δομολειτουργισμού, Parsons, θεωρεί ότι είναι απολύτως φυσιολογικό και αναμενόμενο το σχολείο να διακρίνει τους/τις μαθητές/τριες ανάλογα με την απόδοσή τους, καθώς επιλαμβάνεται το καθήκον του διαχωρισμού των ατόμων σε εν δυνάμει εργατικό δυναμικό ή υψηλόβαθμα στελέχη, δηλαδή της κατάταξης των ατόμων στην κοινωνική και επαγγελματική ιεραρχία. Αυτό επιτυγχάνεται με τον συσχετισμό της επίδοσης των μαθητών/τριών και της σχολικής επιτυχίας ή αποτυχίας τους με τη μελλοντική τους θέση στην αγορά εργασίας. Σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο, ο Parsons υποστηρίζει ότι ανάλογα από τον βαθμό που ο/η εκάστοτε μαθητής/τρια ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του σχολείου, βρίσκουν τη θέση τους μελλοντικά στον επαγγελματικό βίο της κοινωνίας. Αν και δεν αμφισβητεί την αρχική πρόθεση της εκπαίδευσης να αντιμετωπίσει τα παιδιά αξιοκρατικά, δίκαια και ισότιμα, ο Parsons αναγνωρίζει ότι σταδιακά υπερισχύουν οι ανισότητες και έτσι επέρχονται διαχωρισμοί μεταξύ των μαθητών/τριών (Φραγκουδάκη, 1985).

Ο Durkheim υποστήριξε ότι ο θεσμός της εκπαίδευσης προορίζεται να επιτελεί λειτουργίες που εξυπηρετούν τις ανάγκες του κοινωνικού συνόλου και συμβάλλουν στην αναπαραγωγή του. Στο ίδιο θεωρητικό πλαίσιο διατύπωσε ότι η σύσταση, η διαφύλαξη και η διαχρονική διατήρηση των κοινά αποδεκτών αξιών, κανόνων και νορμών σε κοινωνικό επίπεδο είναι σημαίνουσας σημασίας, και γι’ αυτό εστίασε στη σπουδαιότητα της ηθικής τάξης, της συμμόρφωσης και της πειθαρχίας όλων σε αυτές. Ο Durkheim έδωσε μεγάλη

έμφαση στην αναγκαιότητα της άρρηκτης και απόλυτης σύνδεσης των σχολικών και εκπαιδευτικών κανόνων με το αξιακό σύστημα που συγκροτεί, υιοθετεί και εφαρμόζει η κοινωνία. Οι Moore και Davis διαφοροποίησαν εν μέρει τις τοποθετήσεις τους και υποστήριξαν ότι το σύστημα του σχολείου είναι προσανατολισμένο στην επιλογή των καλύτερων και καταλληλότερων για την πλήρωση των υψηλόβαθμων θέσεων στον επαγγελματικό και τον κοινωνικό βίο, γεγονός που δικαιολογείται από την τήρηση των αρχών της αξιοκρατίας και της ισότητας. Ουσιαστικά, οι δύο θεωρητικοί συσχετίζουν τις διαδικασίες επιλογής που λαμβάνουν χώρα στο σχολικό περιβάλλον, με τη βελτίωση της οικονομίας σε συλλογικό επίπεδο. Η βελτίωση αυτή συμβάλλει στην κοινωνική ευημερία (Λάμνιας, 2001).

Σε γενικές γραμμές, οι θεωρητικοί της δομολειτουργικής προσέγγισης έστρεψαν το ενδιαφέρον τους στη σχολική επίδοση, στη βάση της μελλοντικής επιλογής της επαγγελματικής σταδιοδρομίας. Αν και αναμφισβήτητα άσκησαν μεγάλη επιρροή στους μεταγενέστερους της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, οι θέσεις τους ελέγχονται ως ανασφαλείς και κατηγορούνται ως ελλιπείς που επιχειρούν να επιβάλλουν ένα ενιαίο και κοινό σύστημα σε πληθυσμούς που είναι ανομοιογενείς. Οι Blackledge και Hunt (1994, 2004), οι οποίοι διαφωνούν πλήρως με την αντίληψη ότι τα κοινωνικά υποκείμενα επιβάλλεται να συμμορφώνονται σε ένα κοινό αξιακό σύστημα, αμφισβητούν ανοιχτά ότι οι δομολειτουργιστές λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους τα χαρακτηριστικά του ατόμου ή τα διαρκώς μεταβαλλόμενα γνωρίσματα της κοινωνίας.

1.3.2 Συγκρουσιακές / αναπαραγωγικές θεωρίες

Οι συγκρουσιακές ή αναπαραγωγικές θεωρίες (conflict theory) είναι εκείνες που αντιτίθενται στις συναινετικές προσεγγίσεις και υποστηρίζουν ότι οι κοινωνίες δεν λειτουργούν με γνώμονα την αξιοκρατία απέναντι στα μέλη που τις απαρτίζουν. Στο ίδιο αυτό πλαίσιο, η λειτουργία του σχολείου συμβάλλει στην αναπαραγωγή και τη συντήρηση της κοινωνικής δομής, μέσα σε ένα συγκρουσιακό σκηνικό, όπου οι κοινωνικές τάξεις αντιτίθενται η μια της άλλης, προκειμένου να καταφέρουν είτε να διατηρήσουν τα προνόμιά τους είτε να διεκδικήσουν νέα (Collins, 1971). Οι συγκρουσιακές / αναπαραγωγικές θεωρίες διακρίνονται, ανάλογα με τη μέθοδο που προσεγγίζουν τα κοινωνικά φαινόμενα, σε μακροκοινωνιολογικές, μικροκοινωνιολογικές και συνδυαστικές,

κατά ανάλογο τρόπο που εξετάστηκε ανωτέρω. Συγκεκριμένα, οι θεωρητικοί των πρώτων προσεγγίσεων υποστηρίζουν ότι οι συνθήκες που επικρατούν στο κοινωνικό γίγνεσθαι συμβάλλουν καταλυτικά στην αναπαραγωγή και την ενίσχυση των κοινωνικών ανισοτήτων. Τέτοιου είδους προσεγγίσεις είναι οι λεγόμενες μαρξιστικές ή ριζοσπαστικές, οι οποίες κατηγορούν την οικονομική και κοινωνική καθεστηκυία κατάσταση ότι ευνοεί τη συντήρηση των υφιστάμενων ανισοτήτων και την εμφάνιση νέων. Οι υπέρμαχοι των μικροκοινωνιολογικών συγκρουσιακών θεωριών θεωρούν ότι οι επιλογές των ατόμων, που απορρέουν και οφείλονται στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, είναι αυτές που ευθύνονται για τις ανισότητες. Χαρακτηριστικός είναι ο μεθοδολογικός ατομικισμός που προτείνει ο Boudon. Όσοι πάλι συνδυάζουν τη μίκρο και τη μάκρο κοινωνιολογική οπτική, ουσιαστικά συσχετίζουν τις υποκειμενικές και τις αντικειμενικές δράσεις και συμπεραίνουν ότι η πραγματική αφετηρία των ατομικών διαφορών και των ανισοτήτων έγκειται στον τρόπο που αλληλεπιδρά το κάθε άτομο με τον κοινωνικό του περίγυρο. Χαρακτηριστικές συνδυαστικές προσεγγίσεις είναι αυτές του Bernstein και του Weber, την ίδια ώρα που ο Bourdieu εξελίσσει την εν λόγω θέση και εντοπίζει μια έντονη συνάφεια μεταξύ του μίκρο και μάκρο κοινωνιολογικού επιπέδου με το πολιτισμικό κεφάλαιο. Υπό αυτό το πρίσμα μάλιστα, ο Γάλλος θεωρητικός ερμηνεύει τη λειτουργία του σχολείου (Λάμνιας, 2002).

Οι υποστηρικτές των μαρξιστικών ή ριζοσπαστικών συγκρουσιακών ή αναπαραγωγικών προσεγγίσεων, ορμώμενοι από την κοινωνιολογική παράδοση του Durkheim, αναγνωρίζουν ότι ο θεσμός του σχολείου όχι μόνο μεταβιβάζει στους/στις μαθητές/τριες τις επικρατούσες αρχές, αξίες, νόρμες και συμπεριφορές, αλλά συμβάλλει καταλυτικά στη διατήρηση και την ενίσχυσή τους. Εξάλλου για αυτούς, όλα τα ανωτέρω εξυπηρετούν τις κυρίαρχες κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές δυνάμεις, και εξαλείφουν κάθε απειλή για τη μεταβολή της υφιστάμενης κατάστασης που ενδεχομένως θα έθιγε τα ίδια συμφέροντά τους. Υπό αυτό το πρίσμα, το σχολείο τίθεται στην υπηρεσία της κοινωνικής αναπαραγωγής. Οι μαρξιστές «στέκονται» απέναντι από τους δομολειτουργιστές, καθώς θεωρούν ότι η αποστολή του σχολείου, που δεν είναι άλλη από τη μεταβίβαση γνώσεων, στάσεων και αξιών, επηρεάζεται καθοριστικά από τον τρόπο που λειτουργεί το δεσπόζον οικονομικό σύστημα της κοινωνίας. Θεμελιωτής των συγκρουσιακών θεωριών υπήρξε ο Marx, ο οποίος έδωσε έμφαση στην ύπαρξη και τη μεγέθυνση του χάσματος μεταξύ των μη προνομιούχων / μη ευνοημένων και των προνομιούχων / ευνοημένων (Λάμνιας, 2002).

Σύμφωνα με τις μαρξιστικές θεωρήσεις, το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα ενός κράτους δεν αντιμετωπίζει με δίκαιο τρόπο τα παιδιά, αλλά θέτει στο περιθώριο όσους/ες μαθητές/τριες εμφανίζονται κοινωνικά μειονεκτικοί. Σε αυτό το ιδεολογικό πλαίσιο, η σχολική επίδοση των μαθητών/τριών ανάγεται σε εκπαιδευτικό πλεονέκτημα ή μειονέκτημα, ανάλογα με την κοινωνική τάξη από την οποία προέρχονται. Το σχολείο, ως θεσμός και αναπόσπαστο μέρος της κοινωνίας, αποτελεί πεδίο αντικρουόμενων συμφερόντων και αναπαραγωγής κοινωνικών σχέσεων εκμετάλλευσης των μειονεκτούμενων ομάδων από τις κυρίαρχες (Μυλωνάς, 1982). Οι Bowles και Gintis (1976), οι κυριότεροι ίσως εκφραστές τις μαρξιστικής ή ριζοσπαστικής συγκρουσιακής προσέγγισης, υποστηρίζουν ότι το σχολείο βρίσκεται σε άμεση συνάφεια με τους επικρατούντες κοινωνικούς και οικονομικούς θεσμούς, και λειτουργεί έτσι ώστε να συντηρεί και να αναπαράγει το καπιταλιστικό σύστημα. Ουσιαστικά, σύμφωνα με τις θέσεις των ανωτέρω θεωρητικών, το σχολείο νομιμοποιεί την ανισότητα κατά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης των μαθητών/τριών, και η επιτυχία τους κατά τη φοίτηση εξαρτάται από το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο, παρά από τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους (Φραγκουδάκη, 1985).

Οι Bowles και Gintis αναγνωρίζουν ως αποστολή του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος την εξοικείωση των μαθητών/τριών με την υφιστάμενη ιεραρχία της εργασίας και την πλήρη αποδοχή της από αυτούς/ές, Η εν λόγω ιεραρχία προάγεται μέσω του συστήματος ανταμοιβών που εφαρμόζεται από το σχολείο. Παράλληλα, δίνουν έμφαση στην υπαρκτή αντιστοιχία μεταξύ των κοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσονται στον εκπαιδευτικό και τον επαγγελματικό χώρο και διατυπώνουν ότι η εκπαίδευση αδυνατεί να συνεισφέρει στην κοινωνική αλλαγή, και ότι δεν μπορεί να διασφαλίσει την ισότητα μεταξύ των μελών της κοινωνίας, εφόσον εξυπηρετεί την άρχουσα κοινωνικοοικονομική τάξη και αναπαράγει την άνιση και αναξιοκρατική κοινωνική δομή του καπιταλιστικού συστήματος. Για τους δύο θεωρητικούς, το σχολείο λειτουργεί σε δύο επίπεδα: το ένα αφορά τους πολλούς, τους ευνοημένους, δηλαδή αυτούς που προέρχονται από προνομιούχα κοινωνικά στρώματα, ενώ το δεύτερο αφορά τους λίγους, τους μη ευνοημένους, δηλαδή αυτούς που προέρχονται από τα μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα και τις μειονεκτικές κοινωνικές ομάδες. Σε αυτή τη βάση, το σχολείο προσανατολίζει τους/τις μαθητές/τριες της πρώτης «κατηγορίας» στην ανώτατη μόρφωση, με τη βλέψη να καλύψουν τα κενά στις υψηλόβαθμες επαγγελματικές θέσεις, και στρέφει τους/τις μαθητές/τριες της δεύτερης «κατηγορίας» στην αγορά εργασίας, προκειμένου να

καλύψουν τις κατώτερες επαγγελματικές θέσεις, οι οποίες δεν απαιτούν εξειδίκευση (Φραγκουδάκη, 1985).

Μια άλλη προσέγγιση, που σχετίζεται με τις συγκρουσιακές / αναπαραγωγικές προσεγγίσεις, αν και δεν ταυτίζεται με αυτές, είναι του Max Weber, η οποία συνεχίστηκε από τους Collins και King. Ο Γερμανός κοινωνιολόγος επιχείρησε να εντοπίσει τους συσχετισμούς που αναπτύσσονται μεταξύ του σχολείου και της εξουσίας, και να διακρίνει την τυπική λογική ως μέσο επίτευξης ίδιων σκοπών, από την αυθύπαρκτη λογική, ως στοιχείο της κουλτούρας και του κοινωνικού αξιακού συστήματος (Λάμνιας, 2001). Ο Weber και οι υπέρμαχοι των προσεγγίσεών του αναγνωρίζουν τη συγκρουσιακή σχέση μεταξύ των κοινωνικών ομάδων, η οποία είναι διαρκής και εντεινόμενη, και αποσκοπεί στην ενίσχυσή τους, στη διατήρηση των προνομίων τους ή στην κατάκτηση νέων πλεονεκτημάτων. Στο βεμπεριανό σύμπαν δεν υπάρχουν κοινωνικές τάξεις, αλλά μόνο κοινωνικές ομάδες, και σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο τα άτομα επηρεάζονται πρωτίστως από την οικογένειά τους και στη συνέχεια από την εκπαιδευτική πολιτική. Καμία ανθρώπινη δράση δεν είναι τυχαία, καθώς καθορίζεται από τις προσδοκίες, τις επιδιώξεις και το αίσθημα του προσωπικού οφέλους κάθε ατόμου, και αυτή με τη σειρά της επηρεάζει τόσο το ίδιο το υποκείμενο όσο και τους γύρω του. Σε αυτό το σκηνικό διαρκούς δράσης-αντίδρασης και αλληλεπίδρασης, οι άνθρωποι διαμορφώνουν την υφιστάμενη κοινωνική πραγματικότητα (Λάμνιας, 2002).

Στον χώρο του σχολείου, ο Weber και οι υποστηρικτές της θεωρίας του αποδέχονται την ύπαρξη συγκρουσιακών σχέσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων και ηγετικών ομάδων κύρους, που προορίζονται στην πλήρωση υψηλόβαθμων επαγγελματικών θέσεων. Οι μαθητές/τριες τίθενται από τα πρώτα κιόλας χρόνια της σχολικής τους ζωής σε μια συγκρουσιακή αντιπαράθεση μεταξύ τους, που ενώ καθορίζεται από τις επιταγές, από τις τάσεις και τη μορφή της εξουσίας από τη μία, από την άλλη εξασφαλίζει την κοινωνική και επαγγελματική κινητικότητα. Η διατήρηση του συγκρουσιακού κλίματος οδηγεί στη συντήρηση και ενίσχυση των υπαρχόντων εκπαιδευτικών ανισοτήτων ή στην εμφάνιση νέων.

Την πεποίθηση ότι το κοινωνικό γίγνεσθαι διαμορφώνεται από τις αέναες συγκρούσεις μεταξύ των ομάδων και των ατόμων, προάγει ο Collins, ο οποίος αναγνωρίζει ως απώτερο κοινωνικό στόχο την επικράτηση, την κατάληψη των θέσεων εξουσίας και εν τέλει την κυριαρχία έναντι των άλλων. Υποστηρίζει ότι οι συγκρούσεις αυτές δεν είναι δυνατό να τερματιστούν, εφόσον τα στοιχεία που τις προκαλούν είναι ισχυρά, παρόντα και

διαχρονικά. Αυτά είναι η επιθυμία για άσκηση εξουσίας, η θρησκεία, η καταγωγή και η μόρφωση. Μέσο για την επίτευξη της απώτερης σκοποθεσίας των ατόμων και των ομάδων είναι η εκπαίδευση. Το σχολείο παράγει, ανακυκλώνει και αναπαράγει εφόδια, τίτλους και προσόντα που εντείνουν την κοινωνική διαφορά, η οποία μετασχηματίζεται σε βαθιά ανισότητα, και οδηγεί στην κοινωνική διαστρωμάτωση. Ουσιαστικά ο Collins θεωρεί ότι οι τίτλοι που παρέχονται από την εκπαίδευση, ανεξαρτήτως βαθμίδας, αποτελούν διαπιστευτήρια για την κατάληψης μιας υψηλόβαθμης εργασιακής θέσης, κυρίως μεταξύ όσων ήδη κατέχουν σημαντικές επαγγελματικές θέσεις. Το γεγονός αυτό, υποδεικνύει την ύπαρξη κοινωνικών ανισοτήτων στον χώρο της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Λάμνιας, 2001).

1.4 Η θεωρία Πολιτισμικού Κεφαλαίου του Bourdieu

Οι κοινωνιολογικές προσεγγίσεις του Pierre Bourdieu επικεντρώνονται κυρίως στις αναπαραγωγικές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στα κοινωνικά περιβάλλοντα, και αποδεικνύονται εξαιρετικά βοηθητικές στις προσπάθειες να καταστούν κατανοητές έννοιες όπως «κοινωνική ανισότητα» και «κοινωνική τάξη». Η ιδιαιτερότητα των θεωρήσεων του Bourdieu έγκειται στο ότι επιδίωξε να συνδυάσει σε πρακτική βάση τις προγενέστερες κοινωνιολογικές θεωρίες μέσω των κυριότερων στοιχείων τους. Με τον τρόπο αυτό, ο Bourdieu κατάφερε να εισάγει μια θεωρία ολιστικού τύπου, που αποσκοπεί να συλλάβει και να αποδώσει το κοινωνικό γίγνεσθαι σε όλες του τις εκφάνσεις, καθώς επίσης να θέσει ερωτήματα που μπορούν να προσδιορίσουν το εύρος, τη μορφή και τον χαρακτήρα της πραγματικότητας σε ένα πλαίσιο κοινωνιολογικό. Ουσιαστικά, ο Γάλλος κοινωνιολόγος, ανθρωπολόγος, κοινωνικός επιστήμονας και φιλόσοφος κατάφερε σε μεγάλο βαθμό να συνδυάσει τις βασικές αρχές και θέσεις της κοινωνικής επιστήμης με τις βασικές παραγωγικές διαδικασίες κοινωνιολογικών θεωρήσεων και γνώσεων (Bourdieu & Wacquant, 2005).

Η σημαίνουσα θέση των προσεγγίσεων του Bourdieu οφείλεται στον πρακτικό χαρακτήρα τους και στο ότι εντάσσονται στη μακρά παράδοση της κοινωνικής φιλοσοφίας. Αυτό σημαίνει ότι ξεπερνά τα επιστημολογικά όρια του θεωρητικού παραδείγματος και εντάσσεται εντός των ορίων της γνωσιοθεωρίας. Σε επίπεδο εκπαίδευσης, η κοινωνιολογική θεωρία του Bourdieu από τη μια κατάφερε να καταστήσει σαφή τον τρόπο που το σχολείο αναπαράγει την υφιστάμενη κοινωνική δομή, και από την

άλλη υπερέβη τις θεωρήσεις που διχοτομούν τον βολονταρισμό και τον δομισμό (Θάνος, 2012). Ο Bourdieu κρίνει αρνητικά τη διατήρηση του διπόλου άτομο-κοινωνία και των δυϊστικών αντιθέσεων που προκύπτουν από την αντιπαράθεση αντικειμενισμού-υποκειμενισμού, και επιχειρεί να τις συμφιλιώσει αναδεικνύοντας τη λογική που η κάθε μια κρύβει μέσα της. Υποστηρίζει ότι η σύγκρουση βασίζεται στις κοινωνικές παραδόσεις που προάγουν τις αντικειμενικές δομές, και όχι στη λογική. Προτείνει ότι πρέπει να δοθεί χώρος στον υποκειμενισμό, στον οποίο έγκειται η αυτόνομη και δημιουργική δράση του ατόμου που δεν υπόκειται σε δομικούς καθορισμούς (Pinto, 1999), και ότι η κοινωνική αντικειμενικότητα πρέπει να εισχωρεί στην ατομική υποκειμενικότητα στον ίδιο βαθμό που συμβαίνει και αντίστροφα. Η σχέση αμοιβαιότητας και αλληλεπίδρασης μεταξύ των δομών και των δρώντων πρέπει να βασίζεται στην αντίληψη ότι ο κόσμος, δηλαδή οι αντικειμενικές δομές, δομείται από τα δρώντα υποκείμενα, δηλαδή από την υποκειμενική δράση (Swartz, 1997).

Ο Bourdieu προβάλλει την κοινωνία ως ένα δισυπόστατο σύστημα νοηματοδοτημένων και κοινωνικών σχέσεων, οι οποίες αποτελούν τις δύο όψεις της πραγματικότητας. Η διττή αυτή πραγματικότητα/αντικειμενικότητα των δομών του κοινωνικού γίγνεσθαι, αναλύεται στις δύο όψεις: στην πρώτη τάξη, η οποία αφορά στην κατανομή των αγαθών και των υλικών πόρων, καθώς και στην οικειοποίηση/υιοθέτηση των αξιών και των αρχών, και στη δεύτερη τάξη, η οποία αφορά στα σχήματα και τα συστήματα νοητικής και ενσώματης ταξινόμησης, καθώς και στα στοιχεία που αξιοποιούνται στις δράσεις των κοινωνικών υποκειμένων (Bourdieu & Wacquant, 2005). Ο Bourdieu συμπεριλαμβάνει στη συλλογιστική του τις μετρήσιμες αντικειμενικές και κανονικές συμπεριφορές, και τις υποκειμενικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των ατόμων και των δομών της κοινωνίας, εισάγοντας παράλληλα την έννοια του habitus-έξης. Με την αξιοποίησή της, διαφοροποιείται από τους δομιστές, όπως ο Levi-Strauss, και τους υπαρξιστές, όπως ο Sartre, και ανοίγει μια ενδιάμεση θεωρητική οδό (Bouveresse, 1999). Για τον Bourdieu, ο κοινωνικός κόσμος δεν είναι ένα πεδίο αντικειμενικών σχέσεων όπου υπερβαίνεται η δράση των υποκειμένων, αλλά ούτε και μια εξωτερική πραγματικότητα που αφήνει ανεπηρέαστη την ελευθερία της ύπαρξης του ατόμου. Ο Bourdieu υποστηρίζει ότι τα δρώντα άτομα δεν είναι υποκείμενα που λειτουργούν με υπαρξιακή αυτονομία, αλλά ούτε αυτοματοποιημένα να ακολουθούν άκριτα αντικειμενικούς κανόνες. Θεωρεί ότι ενεργούν εκμεταλλευόμενα τις δυνατότητές τους που καθορίζονται από τις αντικειμενικές σχέσεις (Margolis, 1999, Bourdieu, 2006).

Ο Bourdieu αναλύει τις δύο όψεις της κοινωνικής πραγματικότητας και τα δύο επίπεδα αντικειμενικότητας μέσω της εισαγωγής της έννοιας του habitus-έξης και του πεδίου. Το habitus παράγεται από την ατομική ιστορία, παράγει συλλογικές και ατομικές πρακτικές και υπόκειται στα αντιληπτικά σχήματα που το άτομο διαμορφώνει στην πορεία της ζωής του. Εξασφαλίζει τη διατήρηση των βιωμάτων του παρελθόντος του με τη μορφή αντιληπτικών σχημάτων, σκέψεων και δράσεων, που βρίσκονται σε συνάφεια με τους αντικειμενικούς κανόνες και τα κανονιστικά κοινωνικά πρότυπα, έτσι ώστε να διαρκούν στον χρόνο (Bourdieu, 2006). Το habitus δεν απορρέει από τα συστήματα ρόλων ή τα θεωρητικά σχήματα κοινωνικών νορμών που προϋποθέτουν τη χρήση προκαθορισμένων δράσεων. Αντίθετα, συσχετίζεται με τη δυνατότητα των υποκειμένων να επινοούν λύσεις για την αντιμετώπιση των προβλημάτων τους. Όσο η διαδικασία αυτή πραγματώνεται αυθόρμητα και ασυνείδητα, ο Bourdieu θεωρεί ότι είναι αποτέλεσμα υποκειμενικής προδιάθεσης.

Ο Bourdieu τοποθετεί το habitus στο σώμα του υποκειμένου και το αναγάγει σε μια κατάστασή του. Οι έξεις είναι μεταθέσιμες και διατηρήσιμες δομές, προορισμένες να λειτουργούν ως γενεσιουργές και συνθετικές αρχές των βιωμάτων του υποκειμένου, καθώς είναι ενσωματωμένες στο είναι του, και εμφανίζονται σε κάθε σκέψη, συναίσθημα και πράξη. Ο Bourdieu (1977) κάνει λόγο για σωματική προδιάθεση που είναι παρούσα και μόνιμη σε κάθε άτομο, και εκδηλώνεται ως τάση, κατεύθυνση ή κλίση. Το habitus αναδεικνύεται σε μια αλληλεπιδραστική και υπαρκτική τάση, της οποίας η επάρκεια καθορίζεται μέσω των αποτελεσμάτων της (Μαρκουλάτος, 2007).

Η έξη συμβάλλει στην ανανέωση του τρόπου ζωής σε μια κοινωνία, αποτυπώνει τις μη θεατές πτυχές της παρουσίας των υποκειμένων και συνθέτει μια έκφανση της οντολογίας του κοινωνικού. Οι βιωματικές εμπειρίες του κάθε ατόμου, συνθέτουν τη νοητική διάσταση του εαυτού του, που εκφράζει την ύπαρξή του και τη μορφή της ζωής του (Μαρκουλάτος, 2007). Το habitus είναι δημιουργικό, καθώς οι ιδιότητές του είναι επίκτητες και κοινωνικά δομημένες, και διέπονται από μια πρακτική λογική που καθορίζεται από τον εκάστοτε χωροχρόνο (Μουζέλης, 1995). Στην έννοια της πρακτικής λογικής εμπεριέχονται οι σωματικές κινήσεις και οι πρακτικοί χειρισμοί, που καθορίζονται από τις βιωματικές εμπειρίες (Λελεδάκης, 2010). Το habitus συνδέεται με την κοινωνική πραγματικότητα μέσω της ασυνείδητης γνώση, της χωρίς πρόθεσης βούλησης και της πρακτικής αντίληψης των κανονικοτήτων της. Με το habitus, το κοινωνικό άτομο

ταυτόχρονα δρα και καθορίζεται, ανεξάρτητα από κοινωνικές και φυσικές διακρίσεις (Bouveresse, 1999).

Το habitus πραγματώνεται με την εσωτερίκευση των εξωτερικών κοινωνικών δομών στην περίοδο της πρώιμης κοινωνικοποίησης, όταν το άτομο γίνεται δέκτης των κυρίαρχων τρόπων θεώρησης, ερμηνείας και έκφρασης της κοινωνικής πραγματικότητας και των ευκαιριών της ζωής, με κριτήρια διαστρωματικά. Από αυτό συνεπάγεται ότι το habitus διαμορφώνει την υποκειμενική δράση, διαιωνίζοντας τις υφιστάμενες κοινωνικές δομές. Οι κοινωνικές δυνατότητες-πιθανότητες, μετασχηματίζονται σε προσωπικές προσδοκίες και φιλοδοξίες, που εξωτερικεύονται πρακτικά και αναπαράγουν την αντικειμενική δομή των κοινωνικών ευκαιριών. Η διαδικασία αυτή εσωτερίκευσης-εξωτερίκευσης είναι κυκλική, καθώς οι αντικειμενικές κοινωνικές δομές παράγουν υποκειμενικές έξεις, που παράγουν δομημένες ενέργειες, οι οποίες εν τέλει αναπαράγουν την αντικειμενική δομή των κοινωνικών ευκαιριών. Έτσι, οι προσδοκίες και οι φιλοδοξίες των ατόμων παρουσιάζουν ταύτιση με εκείνες των κοινωνικών ομάδων που ανήκουν (Λελεδάκης, 2010).

Ο Bourdieu θεωρεί ότι οι έξεις διαφοροποιούν τις κοινωνικές θέσεις και καταδεικνύουν τις ιστάμενες αποστάσεις ανάμεσα στις θέσεις. Η ικανότητα του δρώντος υποκειμένου να υπολογίζει το πιθανό, το αδύνατο ή το δυνατό με τρόπο ασυνείδητο και αυθόρμητο, συνεπάγεται ότι το habitus είναι κοινωνικά προσδιορισμένο και ότι είναι συνυφασμένο με σχέσεις δύναμης, εξουσίας ή συσσώρευσης κοινωνικής ισχύος (Swartz, 1997). Με την αντίληψη των κοινωνικών θέσεων, προϋποτίθεται η ύπαρξη ενός συγκροτημένου habitus ως έκφανση του δυνατού και το υποκείμενο δύναται να προσανατολιστεί στο πεδίο, η έννοια του οποίου θα εξεταστεί στη συνέχεια. Στο κάθε πεδίο, περιλαμβάνονται όλες οι προδιαθέσεις ως δυνατότητες υπολογισμού του δυνατού ή αδύνατου και του πιθανού, οι οποίες αντιστοιχούν σε ανάλογους τρόπους δράσης. Γνωρίζοντας το πεδίο, το υποκείμενο μπορεί να προβλέψει την εξέλιξη των κοινωνικών θέσεων και το πιθανό μέλλον της κοινωνίας (Bourdieu, 2005).

Ο Bourdieu ορίζει το πεδίο ως ένα σύνολο αντικειμενικών σχέσεων μεταξύ των κοινωνικών θέσεων, των οποίων η δομή ορίζεται από την ίδια την κατανομή τους. Οι θέσεις αυτές υπόκεινται σε περιορισμούς και αποδίδουν οφέλη σε όσα υποκείμενα τα καταλαμβάνουν, διέπονται από λογική που επενεργεί τόσο εξωτερικά όσο και εσωτερικά, και δομούν το habitus των υποκειμένων τους, τα οποία με τη σειρά τους επενδύουν την ενεργητικότητά τους σε αυτό και το νοηματοδοτούν. Ο Bourdieu αντιλαμβάνεται τη δομή

του πεδίου, όπως εκείνη των μορφών κεφαλαίου ή εξουσίας, όταν μεταβάλλεται το μέγεθός τους. Δηλαδή συμπεριλαμβάνει στην έννοιά του τις ιστάμενες ή ενδεχόμενες κοινωνικές δυνάμεις και τους αγώνες για την αύξηση της δυναμικής τους και τον μετασχηματισμό της μορφής τους (Παναγιωτόπουλος, 2003, Νούτσος, 1995).

Τα πεδία αποτελούν τόπους δομημένων δυνάμεων και διαπάλης για τη διατήρηση ή τον μετασχηματισμό των μορφών τους ή των μεταξύ τους σχέσεων, και απαρτίζονται από δρώντα άτομα που αναπτύσσουν δεσμούς με το πεδίο τους. Αυτά τα διαφορετικά υποκείμενα καθορίζονται από το πεδίο και εκείνο καθορίζεται από το habitus των υποκειμένων αυτών. Η δυναμική της επιρροής τους, εξαρτάται από το μέγεθος του κεφαλαίου που κατέχουν και από την ισχύ της αλληλεπιδραστικής σχέσης που αναπτύσσουν μεταξύ τους. Συνεπώς, η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ των δρώντων ατόμων και των πεδίων είναι αμοιβαία και κυκλική. Η δομή των πεδίων καθορίζεται από την αντικειμενική κατανομή των ειδικών ωφελειών, αφορά στο σύνολο των υποκειμένων και είναι αυτή που καθορίζει τον βαθμό πρόσβασής τους στις κοινωνικές ευκαιρίες και τη θέση τους. Οι ωφέλειες αυτές προσδιορίζουν το πεδίο και διαχωρίζουν τα αντικείμενα στα προς διαφύλαξη ή διεκδίκηση (Λελεδάκης, 2010).

Σε αυτήν ακριβώς την ιδιοποίηση ή διεκδίκηση, έγκειται η σημασία της διαπάλης των δρώντων υποκειμένων, τα οποία επιδιώκουν να αλλάξουν ή να διατηρήσουν τις υφιστάμενες κοινωνικές δυνάμεις, βάσει των προσωπικών τους φιλοδοξιών και προσδοκιών. Ο Bourdieu θεωρεί ότι τα άτομα δρουν βάσει της θέσης που κατέχουν στο πεδίο και διεκδικούν μεγαλύτερο μερίδιο στην κατανομή του κεφαλαίου. Συνεπώς, το πεδίο είναι η περιοχή όπου λαμβάνει χώρα η σύγκλιση της ιστορίας των υποκειμένων υπό τη μορφή του habitus και των προδιαθέσεών τους, και των αντικειμενικών δομών του πεδίου (Bourdieu, 2005).

Με την εισαγωγή των εννοιών του habitus και του πεδίου, ο Bourdieu έρχεται σε ρήξη με την απτή πραγματικότητα, που περιορίζει τις εξωτερικές επιρροές στη δράση και συνθέτει μια κοινωνική θεώρηση βασισμένη στην ομάδα και το άτομο. Αναγνωρίζει ότι η σχεσιακή δομή που ενυπάρχει στο πεδίο είναι αυτή που καθορίζει το περιεχόμενο των βιωμάτων των υποκειμένων και τις μορφές των σχέσεων αλληλόδρασης που αναπτύσσονται μεταξύ τους (Bourdieu, 1999). Η σχέση των υποκειμένων συνεπάγεται τη σύναψη σχέσεων μεταξύ των θέσεων, που συμβάλλουν στην επικράτηση των δομημένων προδιαθέσεων και εξασφαλίζουν την κοινωνική ομοιογένεια. Χαρακτηριστικό της

ομοιογένειας είναι ότι τα μέλη και οι ομάδες αποσκοπούν στη μεγιστοποίηση του κεφαλαίου τους ή στη βελτίωση της θέσης τους.

Ο Bourdieu θεωρεί ότι στο πεδίο υπάρχει συγκεκριμένη δομή και κατανομή κεφαλαίου, αλλά και πολλαπλές έξεις που ενεργοποιούν τη λειτουργία του μέσω της κοινωνικής δράσης. Η δράση αυτή αφορά τόσο στην αναπαραγωγή στάσεων αποδοχής της αντικειμενικής πραγματικότητας του πεδίου, όσο και σε εκείνη που διαμορφώνει προδιαθέσεις στο κοινωνικό άτομο, οι οποίες οδηγούν στον κοινωνικό ανταγωνισμό και τον αγώνα της κοινωνικής υπεροχής (Butler, 1999). Παράλληλα με τις έννοιες του ανταγωνισμού και της υπεροχής, ο Bourdieu εισάγει και εκείνη του συμφέροντος, το οποίο οδηγεί σε συγκρούσεις. Τα συμφέροντα των υποκειμένων και των ομάδων ενός πεδίου δεν είναι αφηρημένα, αλλά σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του πεδίου αυτού (Παναγιωτόπουλος, 1994).

Εκτός από τις έννοιες του habitus-έξης και του πεδίου, ο Bourdieu εισάγει και εκείνη του πολιτισμικού κεφαλαίου και υποστηρίζει ότι οι φοιτητές/τριες επιλέγουν την επαγγελματική τους κλίση, συνεπώς και την ακαδημαϊκή τους πορεία, ορμώμενοι/ες από την κοινωνική τους καταγωγή. Από αυτή καθορίζεται η ποιότητα των γνώσεων, η επάρκεια των δυνατοτήτων και των δεξιοτήτων τους, η στάση τους απέναντι στα κοινωνικά πράγματα και οι προσωπικές τους φιλοδοξίες (Πατερέκα, 1986, Λάμνιας, 2001). Ο Bourdieu μελέτησε κοινωνιολογικά, μαζί με τον Passeron, τον χώρο της εκπαίδευσης και διατύπωσε τη θεωρία της πολιτισμικής αναπαραγωγής, ακολουθώντας τη μέση οδό, μεταξύ των μαρξιστικών και των βεμπεριανών θεωρητικών προσεγγίσεων. Βάσει της αναπαραγωγικής του θεωρίας, ο Bourdieu, διατύπωσε τη θέση ότι η εκπαίδευση αποτελεί ένα από τα κατεξοχήν πεδία, όπου τα δρώντα υποκείμενα εκμεταλλεύονται προς ίδιον όφελος το πολιτισμικό τους κεφάλαιο, έτσι ώστε να το μετασχηματίσουν σε προσόν, με το οποίο θα καταφέρουν να ανταγωνιστούν τα υπόλοιπα δρώντα υποκείμενα, στο σύνολο των κοινωνικών πεδίων. Ένα από αυτά είναι ο επαγγελματικός στίβος, δηλαδή η αγορά εργασίας (Blackledge & Hunt, 2004). Ο Bourdieu δεν περιορίζεται μόνο στην εξέταση του φαινομένου του αποκλεισμού, της αποβολής ή της περιθωριοποίησης των μαθητών/τριών από τα χαμηλά στρώματα της κοινωνίας από το σχολείο, αλλά επιχειρεί να εξηγήσει και να ερμηνεύσει τα αίτια που συμβαίνει. Για να το πετύχει αυτό, αλλά και για να εξετάσει σε βάθος τον κοινωνικό ρόλο του σχολείου, αξιοποιεί τις έννοιες του πεδίου, του habitus/έξης, της συμβολικής βίας και του πολιτισμικού κεφαλαίου. Το τελευταίο αποτελεί μια εκ των τριών μορφών της έννοιας του πολιτισμικού κεφαλαίου και σχετίζεται

με τα εκπαιδευτικά προσόντα. Οι άλλες δύο είναι το οικονομικό και το κοινωνικό, όπου το πρώτο αποδίδεται σε οικονομικό όφελος, δηλαδή σε χρήμα, και το δεύτερο σχετίζεται με τις υποχρεώσεις των υποκειμένων σε κοινωνικό επίπεδο (Bourdieu, 2007).

Συγκεκριμένα, το πολιτισμικό κεφάλαιο αναφέρεται σε υπηρεσίες και αγαθά, μη σχετιζόμενα με οικονομικά κίνητρα, που συμβάλλουν θετικά στη βελτίωση του κοινωνικού κύρους των ατόμων. Πολιτισμικό κεφάλαιο μπορεί να είναι γνώσεις, δεξιότητες, ειδικές ικανότητες και εφόδια ή προσόντα προσλαμβανόμενα από την εκπαίδευση, τα οποία αξιοποιούνται σε ορισμένα περιβάλλοντα της κοινωνίας. Σύμφωνα με τον Bourdieu, το πολιτισμικό κεφάλαιο αφορά στις γνώσεις πολιτισμού, στις δεξιότητες επικοινωνίας και χρήσης των λεκτικών σχημάτων, στα συμπεριφοριστικά σχήματα που χρησιμοποιεί ένα άτομο, και τα οποία τα αναπτύσσει εντός της οικογένειάς του. Σε κάθε περίπτωση, τα ιδιαίτερα αυτά εφόδια και προσόντα διαμορφώνουν τη θέση ή το status των υποκειμένων στην κοινωνία (Kanno & Vaghese, 2010). Ουσιαστικά, το πολιτισμικό κεφάλαιο αναφέρεται στον τρόπο ή τον βαθμό που κάθε οικογένεια μεταβιβάζει στα νεαρά μέλη της ικανότητες, δεξιότητες, γνώσεις, κριτική σκέψη, εκφραστική ικανότητα, τα οποία διευκολύνουν την προσαρμογή τους στην κοινωνία και τα καθιστά περισσότερο αποδεκτά από το σύνολο.

Το πολιτισμικό κεφάλαιο του Bourdieu εκδηλώνεται σε τρεις διαφορετικές μορφές. Η πρώτη ονομάζεται *ενσωματωμένη ή εγγενής κατάσταση*, δηλαδή *habitus*. Αυτή αποτελεί τη σύνθεση του χρόνου με την οικογενειακή οικονομική επένδυση, η οποία εκτυλίσσεται κατά τη διάρκεια της διαδικασίας κοινωνικοποίησης, και αφορά τον τρόπο σκέψης που αποκτά, την ικανότητα του υποκειμένου να λαμβάνει αποφάσεις, τη συμπεριφορά που αναπτύσσει, τον τρόπο που αποφασίζει να ενεργεί, τους κανόνες που θέλει να επιβάλει, τις συνήθειές του. Η δεύτερη είναι η *αντικειμενοποιημένη κατάσταση* και περιλαμβάνει το σύνολο των πολιτισμικών αγαθών στα οποία εκτίθεται το κοινωνικό υποκείμενο, όπως είναι τα έργα τέχνης, τα βιβλία, τα τεχνικά και τεχνολογικά μέσα ή εργαλεία κ.ά. Σύμφωνα με τον Bourdieu, τα πολιτισμικά αγαθά που φέρει ένα άτομο, συνήθως καθίστανται ορατά από τον κοινωνικό του περίγυρο, αν όχι στην ειδική τους μορφή, τουλάχιστο στη γενική τους. Η τρίτη μορφή του πολιτισμικού κεφαλαίου είναι η *θεσμοποιημένη κατάσταση* και αποτυπώνεται στα διαπιστευτήρια και τους τίτλους που αποκτά ένα κοινωνικό υποκείμενο, από το σχολείο ή κάθε άλλου είδους εκπαιδευτικό ίδρυμα (Bourdieu, 1999).

Ο Bourdieu, από τις τρεις μορφές του πολιτισμικού κεφαλαίου, εστιάζει στην πρώτη, όπου βασίζει και την κεντρική ιδέα της κοινωνιολογικής του θεωρίας. Σύμφωνα με αυτή,

λαμβάνει χώρα μια διαδικασία ενσωμάτωσης, η οποία είναι σταδιακή, απαιτεί αρκετό χρόνο, δεν μεταβιβάζεται και κυρίως δεν αποκτάται μέσω της διδακτικής οδού (Λάμνιας, 2001). Το μορφωτικό και ιδεολογικό υπόβαθρο των γονέων και η εξοικείωση των παιδιών με τους κανόνες του σχολείου, συμπεριλαμβάνονται στις εκφάνσεις του πολιτισμικού κεφαλαίου ως ενσωματωμένη κατάσταση, και συμβάλλουν καταλυτικά θετικά στη σχολική επιτυχία των μαθητών/τριών. Κι αυτό γιατί τα παιδιά διαμορφώνουν τις εκπαιδευτικές τους προτιμήσεις ήδη πριν αρχίσουν να φοιτούν στην εκπαίδευση, μέσω των γονιών τους (Jaeger, 2007).

Τα παιδιά που αναπτύσσονται και σχηματίζουν τον χαρακτήρα τους σε οικογενειακά περιβάλλοντα, όπου οι προτιμήσεις των γονιών ως προς την εκπαίδευση είναι απόλυτα ταυτισμένες με τους κανόνες, τις στάσεις, τις αρχές και τις αξίες της κυρίαρχης κουλτούρας, είναι πολύ πιο πιθανό να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του σχολείου. Σύμφωνα με τον Bourdieu τα παιδιά αυτά ανήκουν στα ευνοημένα, καθώς η πρώιμή τους κοινωνικοποίηση πραγματώνεται μέσω πολιτισμικών δραστηριοτήτων που δίνουν εφόδια και αναπτύσσουν προσόντα. Υπό αυτό το πρίσμα, η κουλτούρα της οικογένειας και ο τρόπος που αυτή μεταβιβάζεται στα παιδιά, καθορίζει τον βαθμό προσαρμογής και επιτυχίας τους στο σχολείο. Αντίθετα, ένα παιδί που γαλουχείται σε λαϊκό οικογενειακό περιβάλλον, δεν εναρμονίζεται τόσο εύκολα με τις ανάγκες ή τις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς δεν φέρει μαζί του επαρκή πολιτισμικά εφόδια (Πατερέκα, 1986, Λάμνιας, 2001). Ο Bourdieu θεωρεί ότι το σχολείο λειτουργεί στη βάση των πολιτισμικών αγαθών ή εκφράσεων που χαρακτηρίζει τις αστικές ή ανώτερες κοινωνικά οικογένειες, και είναι αναμενόμενο τα παιδιά που κατάγονται από αυτά τα οικογενειακά περιβάλλοντα να χρειάζονται λιγότερο χρόνο ή προσπάθεια προσαρμογής στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Αντίθετα, τα παιδιά που προέρχονται από μη αστικές ή χαμηλότερου κοινωνικού επιπέδου οικογένειες, καλούνται να αποκτήσουν τις στάσεις, τις δεξιότητες και τις γνώσεις, τα εφόδια δηλαδή που δεν μπόρεσαν να τους μεταβιβάσουν οι γονείς τους, προκειμένου να καταφέρουν να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες του σχολείου. Όσο πιο γρήγορα και άμεσα τα παιδιά εγκλιματιστούν στο σχολείο, τόσο περισσότερο αυξάνουν οι πιθανότητες να επιτύχουν σε αυτό, να προσαρμοστούν στην κυρίαρχη κουλτούρα και να προσανατολιστούν σε υψηλόβαθμες εργασιακές θέσεις (Πατερέκα, 1986, Λάμνιας, 2001).

Ο Bourdieu, σε κανένα σημείο της θεωρίας του δεν αμφισβητεί ότι υπάρχει διαχωρισμός μεταξύ των μαθητών, αλλά η ιδιαιτερότητα της θέσης του έγκειται στο ότι δεν

αναγνωρίζει ως βασική του αιτία το οικονομικό υπόβαθρο του/της εκάστοτε μαθητή/τριας. Αντίθετα, θεωρεί ότι η διαφορά μεταξύ των μαθητών/τριών εντοπίζεται στο πολιτισμικό υπόβαθρο της οικογένειας και στην ποιότητα του πολιτισμικού κεφαλαίου της. Σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο, τα παιδιά επηρεάζονται περισσότερο από τα στοιχεία της κυρίαρχης κουλτούρας που ενστερνίζονται από τους γονείς τους, και λιγότερο από την οικονομική κατάσταση στην οποία μεγαλώνουν (Bourdieu & Passeron, 1996). Λόγω του τρόπου λειτουργίας του, το σχολείο «αγκαλιάζει» σχεδόν αυτόματα τους μαθητές/τριες που διαθέτουν σημαντικά πολιτισμικά εφόδια, τον οποίων τη στάση, τη συμπεριφορά και την κουλτούρα νομιμοποιεί και αποδέχεται πλήρως. Την ίδια στιγμή, σύμφωνα με τον Bourdieu, το σχολείο ασκεί βία σε επίπεδο συμβόλων, καθώς, όχι μόνο προβάλλει, αλλά μάλλον επιβάλλει ιδέες, χωρίς να επιδιώκει να φανερώσει την υποβόσκουσα σχέση δύναμης. Ο θεσμός του σχολείου νομιμοποιεί ορισμένες αξίες και τις προβάλλει/επιβάλλει ως αναγκαίες και ωφέλιμες να μεταβιβαστούν και να αναπαραχθούν. Σε αυτό το κλίμα, η βία που ασκείται σε επίπεδο συμβόλων, ανάγεται σε ένα είδος πολιτιστικού προϊόντος, το οποίο όμως δεν νομιμοποιείται από κανέναν (Collins & Makowsky, 1993).

Η βία των συμβόλων ή αλλιώς συμβολική βία, αφορά την επιβολή πολιτισμικών αξιών, αρχών ή σταθερών, οι οποίες επιβάλλεται να γίνουν αποδεκτές από το σύνολο του σχολικού πληθυσμού. Οι επιβαλλόμενες αυτές αξίες, αρχές ή σταθερές, εξυπηρετούν την κυρίαρχη κοινωνικά κουλτούρα, αρχής γενομένης από την αξιοποίηση της γλώσσας, των τρόπων επικοινωνίας και των λεκτικών σχημάτων που χρησιμοποιούν τα μέλη της κυρίαρχης πλειοψηφίας. Σε αυτό το διαμορφωμένο πάγια εκπαιδευτικό σκηνικό, τα παιδιά που κατάγονται από τα λαϊκά ή μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα, αντιμετωπίζουν δυσκολίες όχι μόνο στο να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του σχολείου, αλλά πρωτίστως να παρακολουθήσουν τους γλωσσικούς κώδικες που αξιοποιούνται κατά τη διδασκαλία. Η δυσκολία αυτή στην επικοινωνία από τη μια απαιτεί έναν πολύ μεγαλύτερο χρόνο προσαρμογής και από την άλλη δημιουργεί έντονη ψυχοσυναισθηματική πίεση στους/στις μη ευνοημένους/ες μαθητές/τριες, καθώς καλούνται να προσπαθήσουν διπλά, χωρίς να έχουν την εκ των προτέρων βεβαιότητα ότι θα τα καταφέρουν. Αντίθετα, τα παιδιά των αστικών ή προνομιούχων οικογενειών γνωρίζουν ήδη από τους γονείς τους τούς απαιτούμενους γλωσσικούς κώδικες και καταφέρνουν να προσαρμοστούν στο σχολικό γίγνεσθαι άμεσα και με μεγαλύτερη επιτυχία (Bourdieu & Passeron, 1996).

Το σχολείο, ως ένας κοινωνικό χώρος με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, αποτελεί έναν μικρόκοσμο που αποτελείται από ποικίλες αόρατες ή ορατές σχέσεις μεταξύ των

κοινωνικών δρώντων υποκειμένων που ζουν, κινούνται και αναπτύσσονται εντός των ορίων του. Ουσιαστικά πρόκειται για ένα πεδίο που συγκροτείται στη βάση των κοινωνικών σχέσεων που συνάπτονται διαχρονικά στο εσωτερικό του, οι οποίες επηρεάζονται πολλαπλώς από τις μεταβλητές που προκύπτουν. Τέτοιες μεταβλητές μπορεί να είναι οι διαφορετικές μορφές του πολιτισμικού κεφαλαίου. Από τη σύνθεση και την αλληλεπίδραση των μεταβλητών και των σχέσεων, τα υποκείμενα που δρουν στο πεδίο καταλαμβάνουν τη θέση τους σε αυτό. Από τις δράσεις που αναπτύσσουν τα άτομα στο σχολικό περιβάλλον και από τις θέσεις που καταλαμβάνουν, καθορίζεται η δομή και η λειτουργία του εκπαιδευτικού ιδρύματος ως πεδίο (Bourdieu, 1992; Bourdieu, 1999, Bourdieu & Wacquant, 2005).

Οι δράσεις των κοινωνικών υποκειμένων που αναπτύσσονται εντός του πεδίου-σχολείου, προσδιορίζονται σε πολύ μεγάλο βαθμό από το habitus, το οποίο αντικειμενοποιεί τη χρησιμότητα και την πρακτική του ωφέλεια. Εξάλλου, όπως προαναφέρθηκε, το habitus εμπεριέχει το σύνολο των μορφών κεφαλαίου που είναι απαραίτητες για την αναπαραγωγή των κυρίαρχων κοινωνικών δομών και για την κατανόηση του τρόπου διαμόρφωσης και λειτουργίας των κοινωνικών ανισοτήτων και της κοινωνικής διαστρωμάτωσης των ατόμων. Ουσιαστικά, μέσω του habitus, τα υποκείμενα φέρουν στο πεδίο του σχολείου όλες τις μετασχηματισμένες κοινωνικές και ιστορικές τους σχέσεις σε ιδέες, αντιλήψεις και νοητικά σχήματα σύλληψης της πραγματικότητα, δράσης και αξιολόγησης των δεδομένων. Εξάλλου, το habitus περιλαμβάνει τις εκπαιδευτικές προδιαθέσεις και το σύνολο των διαμορφωμένων δομών, οι οποίες εκλαμβάνονται από το υποκείμενο ως βασικές αρχές δημιουργίας και οργάνωσης των εκπαιδευτικών πρακτικών και των αναπαραστάσεων που αναπαράγονται στο σχολικό περιβάλλον (Bourdieu, 2006).

Μέσω του habitus, οι μαθητές/τριες είναι προδιατεθειμένοι/ες να ενεργούν με τρόπο «φυσιολογικό» και αναμενόμενο στις περιστάσεις που λαμβάνουν χώρα γύρω τους, στα κοινωνικά περιβάλλοντα που ζουν και αναπτύσσονται. Αυτό σημαίνει ότι η δράση και η αντίδραση των μαθητών/τριών καθορίζεται από τον τρόπο που είναι εναρμονισμένοι/ες από τη φύση τους να πράττουν, να σκέφτονται και να συμπεριφέρονται. Το habitus ως έμφυτη τάση του ατόμου, διαμορφώνει με τρόπο αυθόρμητο και κυρίως ασυνείδητο το κοινωνικό προφίλ του, και το καθιστά στην πραγματικότητα ικανό ή όχι να ανταποκριθεί κατάλληλα στις πρακτικές απαιτήσεις του κοινωνικού γίγνεσθαι (Bourdieu, 2006). Σύμφωνα με τον Bourdieu, οι μαθητές/τριες διαθέτουν διαμορφωμένο habitus, καθώς αυτό σχηματοποιείται από την πολύ πρώιμη ηλικία των παιδιών, εξελίσσεται με το πέρασμα

των χρόνων, διαρκεί μέχρι το τέλος της ζωής τους, και δεν μπορεί ούτε εύκολα να μετασχηματιστεί, αλλά ούτε και να ανατραπεί (Bourdieu, 1990).

Παράλληλα με την οικογένεια, μεγάλη επίδραση στη διαμόρφωση του habitus ασκεί η εκπαίδευση, το κοινωνικό και το επαγγελματικό περιβάλλον, και σε αυτά έγκειται η εξελικτική του πορεία. Μέσω της αλληλεπίδρασης με τα ανωτέρω περιβάλλοντα, το άτομο αποκτά συνήθειες, επικοινωνιακά σχήματα και συμπεριφορές, που εν τέλει κατευθύνουν τόσο τις σκέψεις του όσο και τις δράσεις του (Θάνος, 2009). Τα κοινωνικά υποκείμενα δύνανται να αποκτούν γνώσεις από τις προσωπικές βιωματικές τους εμπειρίες, να ερμηνεύουν και να μαθαίνουν από τις καταστάσεις με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι. Η αέναη αυτή κοινωνική διαδικασία διάδρασης, τους εφοδιάζει με νέα δεδομένα και ερεθίσματα τα οποία έχουν αναμφισβήτητη γνωσιολογική διάσταση και αξία. Όσο πιο ποιοτικά είναι αυτά, τόσο καλύτερα εφόδια προσλαμβάνει το άτομο και τόσο πιο ευπροσάρμοστο καθίσταται στα ποικιλόμορφα και απαιτητικά κοινωνικά περιβάλλοντα-πεδία. Η έμφυτη ικανότητα του ατόμου να γνωρίζει, να μαθαίνει και να κατανοεί επιδρά ενισχυτικά στο ενσωματωμένο πολιτισμικό κεφάλαιό του (Almquist et al., 2010).

Σύμφωνα με τον Bourdieu, μέσω της καθημερινής διάδρασης και πρακτικής εμπειρίας, το άτομο που ζει στην κοινωνία υιοθετεί ένα ή περισσότερα συστήματα προδιάθεσης που τον βοηθούν να σχηματίζει παραστάσεις του κοινωνικού γίγνεσθαι. Από αυτές εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό η ικανότητά του να προσλαμβάνει, να ταξινομεί και να οργανώνει τα διανοητικά και αισθητηριακά ερεθίσματα που προκύπτουν από την κοινωνική αλληλεπίδραση. Αυτό σημαίνει ότι στη βάση του προσωπικού συστήματος προδιάθεσης, δηλαδή του ατομικού habitus, το εκάστοτε κοινωνικό υποκείμενο αποκτά νέες εμπειρίες εντός των ορίων ενός συγκεκριμένου πεδίου, οι οποίες το κατευθύνουν σε δράσεις και αντιδράσεις. Με άλλα λόγια, η ενέργειες των ατόμων καθορίζονται από τη σύνθεση του habitus με το πεδίο, και έτσι οι δράσεις, οι συμπεριφορές και η επικοινωνιακή ευχέρεια αποτελούν εκδήλωσή της (Bourdieu, 2009). Στο περιβάλλον του σχολείου, η εν λόγω σχέση μεταφράζεται ως σχολική επιτυχία ή αποτυχία.

Ενδεικτικό στοιχείο της κοινωνικής προέλευσης του habitus και κατ’ επέκταση των πρακτικών που υιοθετεί και υλοποιεί ένα υποκείμενο, σύμφωνα με τον Bourdieu (2006), είναι ο κοινός τρόπος δράσης και σκέψης μεταξύ των ατόμων που προέρχονται από παρόμοια κοινωνικά περιβάλλοντα και από ίδια κοινωνικά στρώματα. Αυτό συμβαίνει επειδή οι εντυπώσεις και οι προδιαθέσεις κάθε ατόμου προσλαμβάνονται και δομούνται εντός των ορίων ενός πεδίου, το οποίο διέπεται από συγκεκριμένες κοινωνικές αξίες και

χαρακτηρίζεται από ορισμένες κοινωνικές συνθήκες. Η διαμόρφωση ενός κοινού habitus σε ομάδες ατόμων προϋποθέτει την αναπαραγωγή κοινού πολιτισμικού κεφαλαίου, την ύπαρξη κοινών αντικειμενικών δομών, την προαγωγή κοινής λογικής και την επικράτηση ενός κοινά αποδεκτού αξιακού συστήματος.

Η κοινωνιολογική θεωρία της αναπαραγωγής του Bourdieu βοηθά τους αναγνώστες να κατανοήσουν ότι η επιλογή της επαγγελματικής σταδιοδρομίας των μαθητών/τριών προκύπτει ως φυσικό επακόλουθο του πολιτισμικού, κυρίως, κεφαλαίου, το οποίο κληρονομούν από τους γονείς ή το στενό οικογενειακό τους περιβάλλον. Αυτό φυσικά δεν σημαίνει ότι ο Γάλλος κοινωνιολόγος και φιλόσοφος δεν αναγνωρίζει τον σημαίνοντα ρόλο που διαδραματίζει, όχι μόνο στον επαγγελματικό, αλλά και στον προσωπικό βίο, η προσωπικότητα του ατόμου, οι προσωπικές του συνήθειες, η κοινωνική του τάξη, το οικονομικό του υπόβαθρο, ο τρόπος διαβίωσής του, η γεωγραφική περιοχή που ζει κ.ά. Ωστόσο, είναι αναμφισβήτητο ότι οι μαθητές/τριες που θέτουν υψηλότερους στόχους για την επίτευξη της καλύτερης δυνατής επαγγελματικής σταδιοδρομίας, είναι στην πλειοψηφία τους αυτοί/τές που προέρχονται από τις ευνοημένες αστικές ή ανώτερες κοινωνικές ομάδες. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να επισημανθεί ότι ο Bourdieu, αν και δεν περιφρονεί τον καταλυτικό ρόλο των χρημάτων στην κοινωνική ζωή, δίνει πολύ μεγάλη έμφαση την πνευματική και διανοητική καλλιέργεια του ατόμου (Φραγκουδάκη, 1985).

Οι μαθητές/τριες μεταφέρουν στο σχολικό περιβάλλον το πολιτισμικό τους κεφάλαιο, το σύνολο των βιωματικών τους εμπειριών και τα κυριότερα γνωρίσματα της προσωπικότητας και του χαρακτήρα τους. Εφόσον στην εκπαίδευση δεν τίθεται εξ αρχής κανένα ζήτημα διαχωρισμού των παιδιών με κριτήριο την κοινωνική τους προέλευση, ο Bourdieu αναγνωρίζει ότι εκ των πραγμάτων δεν είναι δυνατή η επίτευξη της ισότητας, όσον αφορά το πολιτισμικό κεφάλαιο, εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Υπό αυτό το πρίσμα και κατ’ αναλογία με ό,τι συμβαίνει στην κοινωνική πραγματικότητα, το σχολείο αναπαράγει και συντηρεί τις ίδιες κοινωνικές ανισότητες. Η εν λόγω θέση του Bourdieu ενισχύεται αν ληφθεί υπόψη ότι η φυσιογνωμία, οι στόχοι και η εκπαιδευτική πολιτική του σχολείου διαμορφώνονται βάσει του πολιτισμικού κεφαλαίου της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας. Συνεπώς, σε ένα τέτοιο εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι αναμενόμενο να νομιμοποιούνται κάθε είδους κοινωνικές ανισότητες, οι οποίες θίγουν τους μη προνομιούχους και ευνοούν του προνομιούχους (Καντζάρα, 2008).

Ο Bourdieu δεν παραγνωρίζει τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει και το κοινωνικό κεφάλαιο στην παραγωγή των ανισοτήτων σε επίπεδο, μεταξύ άλλων, και εκπαίδευσης. Εξάλλου, θεωρεί ότι το κοινωνικό κεφάλαιο της οικογένειας βρίσκεται τις περισσότερες φορές σε άμεση συνάφεια με το πολιτισμικό. Η κοινωνική προέλευση των γονέων αποτελεί κριτήριο διαχωρισμού εντός του σχολικού περιβάλλοντος, γεγονός που συμβάλλει καταλυτικά στη σχολική επιτυχία ή αποτυχία του παιδιού (Devine, 2004).

Κεφάλαιο 2ο: Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Η μελέτη και η έρευνα κάθε κοινωνικού φαινομένου προϋποθέτει τον εννοιολογικό του προσδιορισμό. Έτσι και στην περίπτωση της σχολικής αποτυχίας είναι αναγκαία η εννοιολογική της αποσαφήνιση, αν και αποδεικνύεται μια απαιτητική, πολύπλοκη και πολυεπίπεδη διαδικασία. Και αυτό γιατί, σύμφωνα με τον Παπαδόπουλο, η έννοια της σχολικής αποτυχίας είναι «διφορούμενη» (Παπάνης & Γιαβρίμης, 2017) και, όπως αναφέρει ο Charlot (1999), «δεν υπάρχει ως αντικείμενο». Ο όρος σχολική αποτυχία αποτελεί έναν συγκεκριμένο τρόπο απόδοσης με λέξεις της εμπειρίας, του βιώματος και της πρακτικής των ατόμων και, στη συγκεκριμένη περίπτωση, των μαθητών/τριών.

Η σχολική αποτυχία αποτελεί μια έννοια πολύσημη. Περιλαμβάνει φαινόμενα που φαίνεται ότι βρίσκονται σε άμεση συνάφεια. Αυτά, χαρακτηρίζονται από άρνηση, παράβαση και απουσία αποτελεσμάτων, γνώσεων και ικανοτήτων (Γέρου, 1991). Ο όρος «σχολική αποτυχία» χρησιμοποιείται είτε για να δηλώσει ότι ένα παιδί δεν προβιβάζεται στην επόμενη τάξη ή στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα, είτε ότι δεν έχει αποκτήσει τις προσδοκώμενες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες. Χρησιμοποιείται επίσης για τους μαθητές της Α΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου που στο τέλος της χρονιάς δεν έχουν μάθει να διαβάζουν, για εκείνους που δεν καταφέρνουν να πάρουν το απολυτήριο του Λυκείου, όπως και για τους φοιτητές που δεν καταφέρνουν να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους στο Πανεπιστήμιο (Charlot, 1999).

Ορισμένοι ορίζουν τη σχολική αποτυχία ως την αδυναμία του/της μαθητή/τρια να ολοκληρώσει μια βαθμίδα εκπαίδευσης ή/και να μεταβεί στην επόμενη. Δηλαδή ταυτίζουν τη σχολική αποτυχία ως την αδυναμία ολοκλήρωσης της υποχρεωτικής (Ekstrom et al.; 1986, Svec, 1987) ή της μετα-υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Δήμου, 1999; Wehlage, & Rutter, 1986). Στην Ισπανία, σχολικά αποτυχημένοι («fracaso escolar») θεωρούνται οι μαθητές που δεν λαμβάνουν το απολυτήριό τους στο τέλος της υποχρεωτικής τους εκπαίδευσης, στην ηλικία των 16 ετών, και όσοι από αυτούς το καταφέρνουν αργότερα, παύουν να χαρακτηρίζονται ως τέτοιοι (Psacharopoulos, 2007). Επιπρόσθετα, η σχολική αποτυχία συνδέεται και με την επανάληψη μια τάξης, δηλαδή την αδυναμία του/της μαθητή/τριας να προχωρήσει περαιτέρω στις σπουδές του/της (Psacharopoulos, 2007, Kamal & Bener, 2009).

Άλλοι μελετητές ορίζουν τη σχολική αποτυχία ως την αδυναμία του/της μαθητή/τριας να ανταποκριθεί στους βασικούς στόχους που ορίζονται σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα ή τάξη. Αυτή μεταφράζεται είτε με την ανικανότητά του/της να ανταποκριθεί στους προκαθορισμένους στόχους του σχολείου είτε με την εξαιρετικά χαμηλή σχολική απόδοσή του/της, είτε με την εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς, που παρακωλύουν τη φοίτησή του/της, είτε με τη σχολική εγκατάλειψη (Αμπατζόγλου, χ.χ.). Φυσικά, ένας/μια μαθητής/τρια μπορεί να παρουσιάσει έναν συνδυασμό των ανωτέρω περιγραφόμενων μορφών σχολικής αποτυχίας. Παράλληλα, σχολικά αποτυχημένος θεωρείται ένας/μια μαθητής/τρια που, ενώ βρίσκεται σε μια δυσχερή κατάσταση, δεν δύναται να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στις απαιτήσεις που αυτή αξιώνει ή μπορεί να αξιοποιήσει μόνο στοιχειωδώς τις ατομικές δεξιότητές του/της για να την ξεπεράσει (Δήμου, 1999, Κοντορλή, 2010). Σύμφωνα με την Isambert-Jamati *«…οι μαθηταί που αποτυγχάνουν είναι αυτοί που δεν προσέκτησαν, μέσα στο προβλεπόμενο χρονικό διάστημα, τις καινούργιες γνώσεις και δεξιότητες (connaissances και savoirfaire), τις οποίες το σχολείο προέβλεπε με το πρόγραμμά του ότι έπρεπε να έχουν προσκτήσει»* (Μυλωνάς, 2009:44).

Οι προσπάθειες εννοιολογικής αποσαφήνισης της αποτυχίας στο σχολείο δεν είναι μεταξύ τους ανεξάρτητες, αλλά άρρηκτα συνδεδεμένες. Συγκεκριμένα, θεωρείται κοινώς αποδεκτό ότι οι μαθητές/τριες που δεν καταφέρνουν να ανταποκριθούν στους στόχους ή να αποκτήσουν τις δεξιότητες και ικανότητες που προϋποθέτει μια τάξη ή μια εκπαιδευτική βαθμίδα, αδυνατούν να ολοκληρώσουν τη φοίτηση σε αυτή ή/και να μεταβούν στην επόμενη (Psacharopoulos, 2007).

Ερευνητικά υποστηρίζεται ότι υπάρχει συσχετισμός της σχολικής αποτυχίας με τη μη αξιοποίηση των πόρων του ίδιου του/της μαθητή/τριας. Το γεγονός ότι οι μαθητές/τριες δεν καταφέρνουν να ανταπεξέλθουν στα σχολικά τους καθήκοντα, να κατακτήσουν τις απαιτούμενες γνώσεις και τις προβλεπόμενες δεξιότητες, συμπυκνώνεται και αποδίδεται με τον όρο «σχολική αποτυχία» (Γέρου, 1991). Για παράδειγμα, οι Giavrimis και συνεργάτες (2011) αναφέρουν ότι η σχολική αποτυχία ορίζεται ως μια κατάσταση κατά την οποία ο μαθητής δεν μπορεί να εκμεταλλευτεί τους γνωστικούς και συναισθηματικούς του πόρους, με αποτέλεσμα να έχει απόδοση κατώτερη των δυνατοτήτων του. Οι Franceschini και συνεργάτες (2016) αναφέρονται στο ότι δεν είναι αρκετό για ένα εκπαιδευτικό σύστημα να διευρύνει τα κριτήρια πρόσβασης στην εκπαίδευση, προκειμένου να αυξήσει τα επίπεδα και τα ποσοστά της σχολικής επιτυχίας. Είναι αναγκαίο να καταστήσει τους/τις μαθητές/τριες ικανούς/ές να ολοκληρώσουν τις σπουδές

τους, μέσα από την προώθηση της αναγκαιότητας ανάπτυξης των ατομικών τους ικανοτήτων, η οποία θα τους/τις εισάγει με επιτυχία στην αγορά εργασίας και σε έναν καταλληλότερο επαγγελματικό βίο. Οι συγγραφείς, επομένως, συσχετίζουν τις ικανότητες των μαθητών με την ολοκλήρωση των σπουδών τους, ενώ αναφέρονται και σε μία επιμέρους σημαντική πτυχή του εκπαιδευτικού συστήματος, αυτήν της πρόσβασης στην αγορά εργασίας. Κατά παρόμοιο τρόπο, οι Fernández-Mellizo και Martínez-García (2017) ορίζουν τη σχολική αποτυχία ως την αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να παράσχει πιστοποιητικά υποχρεωτικής εκπαίδευσης στο σύνολο των μαθητών/τριών και να καταστήσει εφικτή για όλους τη συνέχιση στη μετα-υποχρεωτική εκπαίδευση. Οι συγγραφείς δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη σχέση μεταξύ της σχολικής αποτυχίας και της μη λήψης πιστοποιητικού (απολυτηρίου) από την υποχρεωτική βαθμίδα εκπαίδευσης, καθώς τότε περιορίζονται σημαντικά οι πιθανότητες της άμεσης και αποτελεσματικής επαγγελματικής αποκατάστασης, και κατ' επέκταση της προσωπικής εξέλιξης του ατόμου.

Βάσει των ανωτέρω, η σχολική αποτυχία εκλαμβάνεται ως απόκλιση, ως διαφορά δηλαδή μεταξύ των μαθητών/τριών, των ποιοτήτων των σχολικών μονάδων, της αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών πολιτικών κ.ά. Αναμφισβήτητα, ο/η μαθητής/τρια που τείνει να αποτύχει στο σχολείο, κατέχει διαφορετική θέση από τον/την επιτυχημένο/η μαθητή/τρια στη σχολική πραγματικότητα, και σε αυτό έγκειται η ουσία της διαφοροποίησης. Για παράδειγμα όταν ένας μαθητής της Α΄ Γυμνασίου, που απέτυχε να μεταβεί στην επόμενη σχολική βαθμίδα κατά την αναμενόμενη ηλικία, αισθάνεται άνισος όταν συνειδητοποιεί ότι είναι ο μόνος δεκατριάχρονος μεταξύ των δωδεκάχρονων συμμαθητών του. Αντίθετα, όταν ένας μαθητής λαμβάνει χαμηλό βαθμό σε ένα διαγώνισμα ή μια άσκηση, δεν αισθάνεται ότι έχει αποτύχει αν η πλειοψηφία των μαθητών/τριών της τάξης του, αξιολογήθηκε με ανάλογα χαμηλή βαθμολογία στο ίδιο διαγώνισμα ή άσκηση (Chralot, 1999).

Ως σχολική αποτυχία ορίζεται από μερίδα ερευνητών η αδυναμία της σχολικής μονάδας να ανταποκριθεί στις ανάγκες του/της μαθητή/τριας ή να του/της παρέχει τα απαραίτητα εφόδια ή τις προϋποθέσεις προκειμένου να πετύχει (Psacharopoulos, 2007). Ο Παπαδόπουλος υποστηρίζει ότι ο ορισμός της σχολικής αποτυχίας συνεπάγεται όχι μόνο στην αποτυχία του/της ίδιου/ας του/της μαθητή/τριας, αλλά και του εκπαιδευτικού συστήματος, δεδομένου ότι δεν είναι σχεδιασμένο και οργανωμένο για να ανταποκριθεί με επιτυχία στις ανάγκες του/της (Παπάνης & Γιαβρίμης, 2017).

Αυτό συνδέεται με το έργο του σχολείου, το οποίο, εκτός από τη μετάδοση γνώσεων και προσόντων, περιλαμβάνει και τη νομιμοποίηση του έργου του, δηλαδή εξηγεί, δικαιολογεί και τεκμηριώνει ό,τι διενεργεί, και εγχαράσσει αξίες, αντιλήψεις, «πιστεύω» και νοοτροπίες, λειτουργώντας ως ιδεολογικός μηχανισμός του κράτους στο σημερινό «καπιταλιστικό σχολείο» (Παπακωνσταντίνου, χ.χ. σελ. 7). Το έργο αυτό γίνεται αντιληπτό από κάθε κοινωνική ομάδα, κάτι το οποίο συνδέεται και με τη συζήτηση περί της συμβολής του σχολείου στην κοινωνική αναπαραγωγή. Παράλληλα, ο Παπακωνσταντίνου (χ.χ., σελ. 12) αναφερόμενος στις μεθόδους αξιολόγησης, αναφέρει πως εμπλέκονται με το εκπαιδευτικό έργο «καλλιεργώντας προσωπικές στοχεύσεις, αστήρικτες διεκδικήσεις και αδικαιολόγητες φιλοδοξίες» και με αυτόν τον τρόπο οδηγούν σε σχολική αποτυχία.

Για παράδειγμα, στις ΗΠΑ, η σχολική αποτυχία σχετίζεται άμεσα με την επάρκεια των οικονομικών πόρων της σχολικής μονάδας και προκύπτει μέσω εξειδικευμένων στατιστικών μετρήσεων. Αν και η αξιολόγηση αυτή πραγματώνεται στη βάση των οικονομικών εισροών, καταδεικνύει ότι η αύξηση των δαπανών ανά μαθητή/τρια μπορεί να συμβάλλει θετικά στην επίδοσή του/της, εφόσον εξασφαλίζονται τα αναγκαία μέσα για την καλύτερη δυνατή λειτουργία του σχολείου (Psacharopoulos, 2007).

Ο Belfield (2008), ορμώμενος επίσης από την οικονομική οπτική του ζητήματος, τονίζει ότι η σχολική αποτυχία ή η χαμηλή αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, λαμβάνει χώρα όταν τα οικονομικά οφέλη της εκπαίδευσης υπερβαίνουν το κόστος παρακολούθησης του σχολείου, δηλαδή όταν η καθαρή αξία των εκπαιδευτικών επενδύσεων είναι θετική. Ταυτόχρονα επισημαίνει ότι η εκτίμηση της ακαταλληλότητας του εκπαιδευτικού συστήματος διευκολύνεται από την εξέταση του ποσοστού των μαθητών/τριών που λαμβάνουν το καλύτερο δυνατό επίπεδο εκπαίδευσης βάσει των προσωπικών τους δυνατοτήτων. Αυτό σημαίνει ότι ένα σχολικό σύστημα αξιολογείται θετικά όταν οι μαθητές/τριες δύνανται να επενδύσουν ελεύθερα στην εκπαίδευσή τους μέσω επιμέρους δραστηριοτήτων, προκειμένου να βελτιώσουν σημαντικά την ατομική τους προοπτική στον επαγγελματικό βίο. Επομένως, η σχολική αποτυχία δεν είναι μόνο ζήτημα διαφοράς ενός/μιας μαθητή/τριας σε σχέση με έναν/μια άλλο/η ή περισσότερους/ες μαθητές/τριες, αλλά αποτελεί και μια εμπειρία που βιώνει ο/η μαθητής/τρια. Συγκεκριμένα, η εμπειρία της αποτυχίας που βιώνει ο/η μαθητής/τρια φέρει τη «σφραγίδα» της στέρησης και της έλλειψης, καθώς και της ανεπάρκειάς του να

ανταποκριθεί στους στόχους που υποδεικνύουν ή υποβάλλουν άλλοι. Τότε είναι που το κάθε άτομο δημιουργεί μια απαξιωτική εικόνα για τον εαυτό του (Charlot, 1999).

Η σχολική αποτυχία συνδέεται με τη χαμηλή σχολική επίδοση και τις κοινωνικές ανισότητες. Πράγματι, η σχολική επίδοση μπορεί να οριστεί ως μια συνέχεια σε μια κλίμακα, όπου η αποτυχία είναι στο ένα άκρο και η επιτυχία στο άλλο, με τις διμερείς διαφορές να είναι εμφανείς (Παρασκευόπουλος, 1985). Σε αρκετές περιπτώσεις η σχολική αποτυχία ορίζεται σε αντιπαραβολή με τη σχολική επιτυχία. Η τελευταία είναι η επίτευξη υψηλής επίδοσης στα μαθησιακά αντικείμενα, ενώ η σχολική αποτυχία είναι αντιστρόφως, η επίτευξη χαμηλής επίδοσης. Η επιτυχία ή η αποτυχία αφορούν στον βαθμό όπου ένας/μια μαθητής/τρια έχει εκπληρώσει κάποιους στόχους του σχολείου (Καλογρίδη, 1995, Δήμου, 1999). Αντίθετα, όταν δεν καταφέρνει να ανταποκριθεί αποτελεσματικά σε αυτούς, αξιολογείται αρνητικά, λαμβάνει χαμηλές βαθμολογίες στα επιμέρους αντικείμενα και συγκεντρώνει χαμηλό γενικό βαθμό. Η αξιολόγηση, όμως, όπως έχει αποδειχθεί από πολλές κοινωνιολογικές έρευνες, βασίζεται στο κοινωνικό υπόβαθρο (Δήμου, 1999). Οι μαθητές/τριες που αποτυγχάνουν στα μαθήματα λόγω της αδυναμίας τους να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις και τη στοχοθέτηση του σχολείου, και δεν αποκτούν τις απαιτούμενες δεξιότητες, ικανότητες και γνώσεις, προέρχονται στην πλειονότητά τους από τα λαϊκά κοινωνικά στρώματα. Υπό αυτό το πρίσμα, η σχολική αποτυχία συνδέεται άμεσα με τις διαχρονικές κοινωνικές ανισότητες. Παρά τη μαζικοποίηση και τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης, οι κοινωνικές ανισότητες εξακολουθούν να υφίστανται στο σχολείο (Παπακωνσταντίνου, 1981, Παναγιωτόπουλος & Θάνος, 2008, Σιάνου-Κυργίου, 2012, Κυρίδης, 2015) και συνιστούν μια μορφή εκδήλωσης κοινωνικού αποκλεισμού (Planet, 2007).

Η σχολική αποτυχία συνδέεται, επίσης, με τη σχολική διαρροή και τον αποκλεισμό. Όπως επισημάνθηκε και νωρίτερα, οι μαθητές/τριες αποτυγχάνουν όταν αδυνατούν να ολοκληρώσουν μια εκπαιδευτική βαθμίδα και να μεταβούν στην επόμενη. Η αδυναμία τους αυτή, τους οδηγεί στην καθήλωση στην ίδια εκπαιδευτική βαθμίδα ή ακόμα και στην ίδια τάξη, γεγονός που τους στρέφει προς την εγκατάλειψη της φοίτησης. Η απόσυρση του/της μαθητή/τριας από το σχολείο αποτελεί ένα κοινωνικό φαινόμενο που είναι γνωστό στην εγχώρια βιβλιογραφία ως σχολική διαρροή (Βοσνιάδου & Παπαθεοφίλου, 1998). Οι μαθητές/τριες που δεν καταφέρνουν να ολοκληρώσουν μια σχολική βαθμίδα και να αποκτήσουν τους τίτλους που αντιστοιχούν σε αυτή, δεν ανατροφοδοτούνται, αισθάνονται ματαιότητα και έτσι οδηγούνται σε παραίτηση. Ωστόσο, η απόφαση για εγκατάλειψη του

σχολείου είναι πολύ σοβαρή, καθώς τους αποστερεί τα πιο αναγκαία εφόδια, δηλαδή τις απαιτούμενες διαπιστεύσεις, που αποτελούν το «εισιτήριο» για την είσοδό τους στην αγορά εργασίας και μάλιστα σε μια ικανοποιητική επαγγελματική θέση. Η έλλειψη αποτελεσματικών διεξόδων στον επαγγελματικό βίο, οδηγεί το άτομο σταδιακά στην ανεργία, τη φτώχεια και τον κοινωνικό αποκλεισμό (Βοσνιάδου & Παπαθεοφίλου, 1998).

Από την παραπάνω ανάλυση καθίσταται σαφές ότι η σχολική επιτυχία και η σχολική αποτυχία δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζονται στενά, ως ατομικές συμπεριφορές που εκδηλώνονται μόνο κατά τη διάρκεια της παιδικής και εφηβικής ηλικίας του ατόμου (Needham et al., 2004). Το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας είναι πιο σύνθετο και η κατανόησή του συνεπάγεται ανάλυση των σχέσεων που είναι δυνατόν να αναπτυχθούν στο πλαίσιο ενός τριγώνου που περιλαμβάνει ως κορυφές τις έννοιες μαθητής-κοινωνικό υπόβαθρο-σχολείο και σχολική εμπειρία. Η έλλειψη αρμονίας σε αυτές τις σχέσεις μπορεί να περιθωριοποιήσει τον μαθητή και να οδηγήσει σε ακατάλληλες μαθησιακές στρατηγικές με αποτέλεσμα τη χαμηλή σχολική επίδοση.

Η ανάπτυξη σε κάθε τομέα της κοινωνίας μπορεί να επιτευχθεί μέσω της εκπαίδευσης. Από την άποψη αυτή, η επιτυχία στις εκπαιδευτικές πρακτικές διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εξελικτική πορεία των ατόμων, η οποία συμβάλλει καταλυτικά στην περαιτέρω ανάπτυξη της κοινωνίας συνολικά. Έτσι, σε ένα κράτος, είναι απαραίτητο να συμπεριληφθεί στην εθνική εκπαιδευτική στρατηγική η αποφυγή ή η μείωση των ποσοστών της σχολικής αποτυχίας των μαθητών/τριών (Önder, 2016). Δεδομένου ότι η εκπαίδευση είναι μια σύνθετη διαδικασία που βασίζεται στην αμοιβαία αλληλεπίδραση πολλών παραγόντων, η σχολική αποτυχία απορρέει από ποικίλα και πολλαπλά αίτια. Σύμφωνα με διάφορες έρευνες που έχουν κατά καιρούς διεξαχθεί ως προς αυτό, οι λόγοι για τη σχολική αποτυχία εξηγούνται στη βάση των χαρακτηριστικών που σχετίζονται με την οικογένεια και το σχολείο, με τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών, με τους σχολικούς πόρους, το θεσμικό περιβάλλον και την εκπαιδευτική πολιτική σε εθνικό ή τοπικό επίπεδο.

Κεφάλαιο 3ο: Παράγοντες σχολικής αποτυχίας

3.1 Γενικά

Κεντρική θέση στη συζήτηση γύρω από την προβληματική για τη σχολική αποτυχία καταλαμβάνουν οι παράγοντες που συνδέονται με αυτή. Έως τα μέσα της δεκαετίας του 1960, η σχολική επιτυχία ή αποτυχία ερμηνεύονταν με βιολογικούς ή κληρονομικούς παράγοντες. Η πρώτη θεωρούνταν αποτέλεσμα ψυχοδιανοητικών χαρισμάτων και ικανοτήτων με τα οποία είχαν προικιστεί οι μαθητές από τη φύση ή από τον Θεό, ενώ αντίθετα η δεύτερη εκλαμβανόταν ως απόρροια της έλλειψης αυτών. Στην επικράτηση αυτή της άποψης συνέβαλαν και τα αποτελέσματα δοκιμασιών/tests μέτρησης του δείκτη νοημοσύνης (Μυλωνάς, 2009).

Από τη δεκαετία του 1960 και μετά, πολλές μελέτες και έρευνες αμφισβήτησαν τα αποτελέσματα των δοκιμασιών νοημοσύνης, καθώς ο Θεός ή η φύση, δεν δύναται να μοιράζει την ευφυΐα με κριτήρια ταξικά, εθνικά ή φυλετικά. Η κριτική εστιάστηκε στα κριτήρια και τις αξίες κατασκευής των τεστ νοημοσύνης. Υποστηρίχθηκε ότι τα τεστ μετρούν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς τα οποία έχουν αποκτηθεί στο κοινωνικό περιβάλλον και περιλαμβάνουν αξίες, οι οποίες είναι κοινωνικά καθορισμένες και απαντώνται σε ορισμένες κοινωνικές τάξεις. Τα τεστ νοημοσύνης είναι προσαρμοσμένα στις πολιτισμικές και διανοητικές αξίες των ανώτερων κοινωνικών τάξεων, με αποτέλεσμα οι μαθητές που κατάγονται από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα να εμφανίζουν υψηλή βαθμολογία, ενώ οι μαθητές από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, χαμηλή βαθμολογία (Φραγκουδάκη, 1985).

Οι διαπιστώσεις αυτές τοποθέτησαν το ζήτημα της σχολικής αποτυχίας σε άλλη βάση κι ανέδειξαν τον καθοριστικό ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος στη σχολική αποτυχία των μαθητών (Μυλωνάς, 2009). Συγκεκριμένα, η σχολική αποτυχία συνδέθηκε με τις λειτουργίες του σχολείου και ιδιαίτερα με τις λειτουργίες της κοινωνικοποίησης και της επιλογής, οι οποίες συμβάλλουν στην αναπαραγωγή της ιεραρχημένης κοινωνικής δομής. Όπως καταδείχθηκε στο πρώτο μέρος της θεωρητικής επισκόπησης, οι μαθητές/τριες που προέρχονται από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα είναι πιθανότερο να αποτύχουν σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες από τα μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα (Bourdieu & Passeron, 1996). Στο πλαίσιο αυτό, πραγματοποιήθηκαν πολλές έρευνες, από τις οποίες προέκυψε ότι το σχολείο ευνοεί τους μαθητές που προέρχονται από τα ανώτερα

κοινωνικά στρώματα να πετύχουν υψηλές επιδόσεις εις βάρος των μαθητών που προέρχονται από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα (Coleman et al, 1966, Blau & Duncan, 1967, Bernstein, 1973, Jenks, 1973, Παπακωνσταντίνου, 1981, Τομπαΐδης, 1982, Μυλωνάς, 1982, Πυργιωτάκης, 1984, Φραγκουδάκη, 1985, Booth & Dunn, 1996, Κυρίδης 1996, Αραβανής, 2000, Κάτσικας & Καββαδίας, 2000, Hopf & Ξωχέλλης, 2003, Σιάνου-Κύργιου, 2006, Λάππα & Βαρδούλης, 2006 κ.ά.). Πράγματι, η επίσημη σχολική γνώση δεν είναι «ουδέτερη» και «αντικειμενική», αλλά δημιουργείται με κοινωνικές παρεμβάσεις. Όσοι διαθέτουν την εξουσία ή την οικονομική-πολιτική ισχύ, αποφασίζουν για το είδος και τη μορφή της γνώσης που πρέπει να παρέχεται στους/στις μαθητές/τριες. Αυτή όμως μπορεί να είναι περισσότερο κατάλληλη για μια συγκεκριμένη κοινωνική κατηγορία μαθητών/τριών ενώ για άλλη κατηγορία μαθητών μπορεί να είναι λιγότερο κατάλληλη (Howard et al., 1996).

Εκτός, όμως, από το σχολείο, σημαντικός παράγοντας που συμβάλλει στη σχολική επιτυχία ή αποτυχία των μαθητών θεωρείται και η οικογένεια, μέσα από τις προσδοκίες τα κίνητρα, τις συνθήκες, κ.λπ. που παρέχει στους γόνους της. Ωστόσο, η εξέταση του ρόλου της οικογένειας στη σχολική αποτυχία των μαθητών θα πρέπει να συνδέεται με την ταξική της ένταξη (Μιχαλακόπουλος, 2000, Πυργιωτάκης, 2006, Κυρίτσης & Παπαδοπούλου, 2011).

Η σχολική αποτυχία, επομένως, δεν είναι μόνο ένα εκπαιδευτικό πρόβλημα, αλλά και ένα κοινωνικό ζήτημα, το οποίο έχει συνδεθεί με διάφορούς παράγοντες (χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά επίπεδα, δομή και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος κ.λπ.), που πολλές φορές οδηγεί στην περιθωριοποίηση και τον κοινωνικό αποκλεισμό, ενώ ταυτόχρονα αποτελεί μια ένδειξη για την καταπάτηση των βασικών δικαιωμάτων του ατόμου και ένα εμπόδιο για την πραγμάτωση της κοινωνικής συνοχής. Από την άλλη, οι αντιλήψεις των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας για την αποτίμηση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου, της ισότητας, της οικονομικής χρήσης των πόρων και της συλλογικότητας στις αποφάσεις, είναι σημαντικές, γιατί διαμορφώνουν την κουλτούρα της σχολικής μονάδας και επιδρούν καταλυτικά στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα των μαθητών/τριών (Κυρίδης, 1996, Σιάνου-Κύργιου, 2006).

Μια από τις επιπτώσεις στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα είναι και η σχολική διαρροή, η οποία αποτελεί έκφραση της σχολικής αποτυχίας. Η σχολική διαρροή αποτελεί παγκόσμιο φαινόμενο, με μικρότερες ή μεγαλύτερες διαφοροποιήσεις, ανάλογα με τη χώρα (Planet, 2007). Άμεσα συνδεδεμένο με συγκεκριμένα κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα, το

φαινόμενο αποτελεί αντικείμενο έρευνας σε όλες σχεδόν τις ευρωπαϊκές χώρες, όπου εκπονούνται προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης για την αντιμετώπισή του. Η επίλυση του προβλήματος της σχολικής διαρροής είναι άμεσα συνυφασμένη με την επίλυση των κοινωνικών και οικονομικών αιτίων που το προκαλούν. Έχει υποστηριχθεί ακόμα ότι αυτή καθαυτή η λειτουργία του σχολείου ευθύνεται για τη μαθητική διαρροή. Η διεθνής εμπειρία έχει καταδείξει ότι το τοπικό περιβάλλον και η τοπική κοινωνία είναι παράγοντες στενά συνυφασμένοι με το πρόβλημα, τόσο ως προς τη δημιουργία του όσο και ως προς την αντιμετώπισή του (Planet, 2007).

Όπως γίνεται φανερό, η σχολική αποτυχία είναι αποτέλεσμα πολλών παραγόντων. Οι παράγοντες αυτοί σχετίζονται τόσο με τον ίδιο τον μαθητή ως άτομο, όσο και με τις κοινωνικοοικονομικές καταστάσεις της οικογένειάς του και του περιβάλλοντος στο οποίο μεγαλώνει, καθώς και με το οικογενειακό και εκπαιδευτικό περιβάλλον. Έτσι, οι παράγοντες της σχολικής αποτυχίας μπορούν να διαχωριστούν σε ατομικούς και κοινωνικούς. Οι ατομικοί παράγοντες σχετίζονται με το φύλο του παιδιού, την προσωπικότητά του, το εάν είναι υπερκινητικό ή εμφανίζει διάσπαση προσοχής (ΔΕΠΥ), καθώς και με το εάν εμφανίζει κάποιες μαθησιακές δυσκολίες. Στους κοινωνικούς παράγοντες συγκαταλέγονται η οικογένεια, το σχολείο και η κοινωνική προέλευση του παιδιού.

3.2 Ατομικοί Παράγοντες

Η σχολική αποτυχία έχει προταθεί ότι σχετίζεται με ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού όπως είναι το φύλο, η προσωπικότητά του, η ύπαρξη ελλειμματικής προσοχής, η υπερκινητικότητα και οι μαθησιακές δυσκολίες. Η συμβολή αυτών των παραγόντων υποστηρίζεται από ερευνητικά δεδομένα, εάν και υπάρχουν και ενστάσεις για κάποιους από αυτούς.

3.2.1 Φύλο

Ένας από τους παράγοντες που θεωρείται ότι σχετίζεται με τη σχολική αποτυχία είναι το φύλο του παιδιού. Η ταυτότητα του φύλου, το ιδιαίτερο δηλαδή συναίσθημα που έχει ένα παιδί ότι ανήκει στο ένα ή στο άλλο φύλο, είναι σημαντική για την εξέλιξή του, καθώς

διαμορφώνει σε σημαντικό βαθμό την αυτοαντίληψή του. Το βιολογικό φύλο (sex) αναφέρεται στα φυσιολογικά χαρακτηριστικά ενός ανθρώπου, όπως αυτά καθορίζονται με τη δημιουργία του, ενώ το κοινωνικό φύλο (gender) περιλαμβάνει ένα σύνολο επίκτητων, πολιτισμικών συμπεριφορών, ρόλων και δραστηριοτήτων (Αθανασιάδου, 2002). Όταν γίνεται αναφορά στο φύλο σε σχέση με το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας, εννοείται το κοινωνικό φύλο, δηλαδή εκείνο που αναφέρεται στις κοινωνικές ή πολιτιστικές διαφορές που σχετίζονται με το αν κάποιος είναι άνδρας ή γυναίκα. Ωστόσο, σε αρκετές περιπτώσεις εμφανίζονται ως βιολογικά, χαρακτηριστικά που σχετίζονται με το βιολογικό φύλο, αλλά έχουν κοινωνικό υπόβαθρο (Blair & Diamond, 2008).

Κατά τις προηγούμενες δεκαετίες, οι στερεοτυπικές τοποθετήσεις γύρω από τις έμφυτες-βιολογικές δυνατότητες των δύο φύλων και τον κοινωνικό ρόλο που έπρεπε να διαδραματίσουν βάσει αυτών, έπλητταν την αξιοπιστία των ερευνών (Ryle, 2011). Στο ίδιο θεωρητικό πλαίσιο, οι βιολογικές αυτές διαφορές αποτελούσαν το βασικό κριτήριο, σύμφωνα με το οποίο οι περισσότεροι ψυχολόγοι, εκπαιδευτικοί και γονείς, σχεδίαζαν, οργάνωναν και έθεταν σε εφαρμογή τη διαδικασία κοινωνικοποίησης των παιδιών (Faulkner & Woodhead, 1999). Έτσι, τα κορίτσια μεγάλωναν αποκτώντας δεξιότητες που θα τους επέτρεπαν να ανταποκριθούν στον ρόλο της νοικοκυράς, ενώ οι άνδρες διαπαιδαγωγούνταν, ώστε να έχουν τον ρόλο του προστάτη της οικογένειας.

Ο στόχος των ανωτέρω κοινωνικοποιητικών διαδικασιών, που βασιζόταν στις έμφυλες διακρίσεις και στις βιολογικές διαφοροποιήσεις, αμφισβητήθηκε έντονα, καθώς επικράτησαν οι φωνές που αντιδρούσαν στην κοινωνική στερεοτυπική κατασκευή της εικόνας των γυναικών, η οποία θεωρήθηκε διάκριση εναντίον τους καθώς επίσης και περιοριστικός παράγοντας για την ανάπτυξή τους. Οι αντιδράσεις αυτές επικεντρώθηκαν στην άσκηση κριτικής του έμφυλου ρόλου του υποκειμένου, με την έννοια του «να κάνει το φύλο» («doing gender»), ενώ την ίδια στιγμή αποσκοπούσαν στην καταπολέμησή του με τη βάσιμη αιτιολογία ότι οδηγεί στη δημιουργία ανυπόστατων και ατεκμηρίωτων διαφορών μεταξύ ανδρών και γυναικών (Haste, 1999).

Η αξιοποίηση των έμφυλων ρόλων από το εκπαιδευτικό σύστημα καταδεικνύει μια από τις πιο σημαντικές αντιφάσεις του συστήματος διαχρονικά. Βασική αιτία του εν λόγω φαινομένου είναι ότι η εκπαίδευση, αφενός χρησιμοποιείται ως μέσο κοινωνικού ελέγχου, με δομές και αντιλήψεις που αναπαράγουν τις ανδροκρατούμενες-πατριαρχικές κοινωνικές δομές, και αφετέρου αποτελεί το κατεξοχήν πεδίο, όπου διαμορφώνονται οι τάσεις για την προώθηση της ισότητας των δύο φύλων και των κοινωνικών αλλαγών (O' Brien et al.,

1983). Ο διττός αυτός ρόλος της εκπαίδευσης έχει διεγείρει το ενδιαφέρον πολλών μελετητών παγκοσμίως προκειμένου να διερευνήσουν τον παράγοντα «φύλο» στην εκπαίδευση.

Σήμερα, αν και θεωρείται ότι έχουν γίνει σημαντικά βήματα για την καταπολέμηση των έμφυλων διακρίσεων στο εκπαιδευτικό και επαγγελματικό περιβάλλον, και ότι οι γυναίκες απολαμβάνουν ίσες ευκαιρίες με τους άνδρες, εγείρονται πολλά ερωτήματα ως προς αυτό. Εκτός από την ευθεία αμφισβήτηση από πλευράς των φεμινιστικών οργανώσεων, η καταπολέμηση των έμφυλων ανισοτήτων θεωρείται φενάκη από πολλές έρευνες (Φρόση κ.ά., 2001). Αντίθετα, επικρατεί η αντίληψη, ακόμα και στις προηγμένες δυτικές χώρες, ότι το σχολειό ενθαρρύνει πρακτικές και αποφασίζει για την εκπαίδευση των κοριτσιών σύμφωνα με τους στερεοτυπικούς ρόλους της συζύγου και της μητέρας, ή με το έμψυχο δυναμικό, όσοι είναι προορισμένοι να καλύψουν τις χαμηλόμισθες επαγγελματικές θέσεις. (Payne, 1988). Στο ίδιο ιδεολογικό πλαίσιο, η αντίληψη ότι τα παιδιά στο σχολείο αντιμετωπίζονται αμερόληπτα, ανεξάρτητα από κοινωνική τάξη, φυλή ή φύλο, και ότι τους παρέχεται η δυνατότητα να αναδείξουν και να καλλιεργήσουν τα προσωπικά τους ταλέντα σύμφωνα με τις ατομικές τους ικανότητες, χαρακτηρίζεται από την Stanworth (1986) ως «μύθος της αξιοκρατίας».

Αντιθέτως, φαίνεται ότι οι σχολικές δομές και πρακτικές πραγματώνουν τον προσανατολισμό των κοριτσιών στην ανάληψη παραδοσιακών για το φύλο τους ρόλων (Φρειδερίκου, 1995). Έτσι, τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, η αλληλεπίδραση στην τάξη, οι αντιλήψεις, προσδοκίες και πρακτικές των ίδιων των εκπαιδευτικών απέναντι στα αγόρια και τα κορίτσια, καθώς και οι αθλητικές δραστηριότητες των παιδιών και το είδος των εργασιών που τους ανατίθενται, αντανακλούν τις παραδοσιακές αντιλήψεις για τον κοινωνικό ρόλο του φύλου (Robinson, 1992). Πιστεύεται ότι επειδή η γνώση έχει παραχθεί κατά κύριο λόγο από άνδρες, αντανακλά και την ιδεολογία τους (Φρειδερίκου, 1995).

Στις δεκαετίες του 1970 και του 1980 η έρευνα εστιάστηκε ως επί το πλείστον στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των κοριτσιών. Αυτό που ήθελαν να διαλευκάνουν οι ερευνητές ήταν οι αιτίες πίσω από τις χαμηλές επιδόσεις των κοριτσιών σε σχέση με εκείνες των αγοριών και ιδιαίτερα στα θεωρούμενα «θετικά μαθήματα», με βασικότερο τα Μαθηματικά. Έτσι, διερεύνησαν την επίδραση που είχαν το «κρυφό πρόγραμμα», οι σχέσεις των δασκάλων και των παιδιών στην τάξη καθώς και η σύνθεση του εκπαιδευτικού προσωπικού των σχολείων στις επιλογές των παιδιών, αφού οι

παραπάνω δομές και λειτουργίες μπορούν να αναπαράγουν πρότυπα ρόλων (Φρόση & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2001). Τέλος, διερευνήθηκε και το πώς επηρεάζει το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων στις παραπάνω επιλογές (Warrington & Younger, 2000).

Στις έρευνες της δεκαετίας του 1990, τέθηκε στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος η επίδραση του φύλου στη σχολική επιτυχία ή αποτυχία, ενώ πολλές έρευνες κατέγραψαν την πτωτική πορεία της επίδοσης των ανδρών μαθητών (Coley, 2001). Ως προς αυτό, Βρετανοί, Αυστραλοί και Αμερικανοί ερευνητές διαπίστωσαν ότι η επίδοση των μαθητριών ήταν καλύτερη ήδη από την προσχολική ηλικία μέχρι και το τέλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ακόμα και σε μαθήματα όπως η φυσική και τα μαθηματικά, που μέχρι τότε εκλαμβάνονταν στερεοτυπικά ως «αγορίστικα» (Willingham & Cole, 1997, Teese et al., 1995, West & Pennell, 2003). Σε γενικές γραμμές, οι μαθήτριες εμφανίζουν πολύ μικρότερα ποσοστά σχολικής αποτυχίας από ότι οι μαθητές.

Στην Ελλάδα, η βιβλιογραφία εμφανίζει μεγάλα κενά ως προς τη διενέργεια ερευνών της σχολικής επίδοσης μαθητών-μαθητριών. Στα τέλη της δεκαετίας του 1990, η Ευκλείδη διενέργησε με συνεργάτες έρευνες σχετιζόμενες την απόδοση των παιδιών στην επίλυση μαθηματικών προβλημάτων σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και δεν διαπίστωσε σημαντικές διαφορές (Ευκλείδη κ.ά. 1996, Μεταλλίδου & Ευκλείδη 1999). Οι έρευνες που ακολούθησαν κατέδειξαν καλύτερες επιδόσεις των μαθητριών τόσο σε δοκιμασίες γλώσσας όσο και μαθηματικών-αριθμητικής, καθώς και υψηλότερες βαθμολογίες στο σύνολο των μαθημάτων (Κάτσικας & Καββαδίας, 2000, Φλουρής, 2004, Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2005). Ωστόσο, αν και τα κορίτσια παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις, οι επαγγελματικές τους επιλογές συνεχίζουν να είναι παραδοσιακές ή μετριοπαθέστερες (Φρόση & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2001), ενώ οι επιλογές των μαθημάτων από τους μαθητές και τις μαθήτριες εξακολουθούν να γίνονται και σήμερα βάσει των έμφυλων στερεοτυπιών, όπως: «τα αγόρια είναι εξυπνότερα, τα κορίτσια είναι μελετηρά» (Φρόση & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2001). Για τον λόγο αυτό, οι μαθητές στρέφονται στα θετικά μαθήματα και στις νέες τεχνολογίες (μαθηματικά, φυσική, ΤΠΕ κ.ά.), ενώ τα κορίτσια προτιμούν τις κλασικές σπουδές και τις ανθρωπιστικές επιστήμες (λογοτεχνία, γλώσσες, ψυχολογία κ.ά.) (Cone, 2001).

Τα αυξημένα ποσοστά σχολικής αποτυχίας μεταξύ των μαθητών, συγκριτικά πάντα με τις μαθήτριες, ερμηνεύονται στη βάση της πεποίθησης ότι το εκπαιδευτικό σύστημα είναι αναποτελεσματικό στο να κρατήσει τις ισορροπίες και να εκπαιδεύσει το σύνολο των παιδιών στο πλαίσιο προώθησης της έμφυλης ισότητας, καθώς επίσης και στην έμφυτη

τάση των αγοριών να είναι περισσότερο απείθαρχα και να αντιδρούν στην κουλτούρα συμμόρφωσης του σχολείου (Epstein et al., 1999). Η ορθότητα των ανωτέρω θέσεων αμφισβητήθηκε ανοιχτά, μέσω θεωρήσεων που εστίασαν και πάλι σε μια έμφυτη τάση των φύλων, σύμφωνα με την οποία η θηλυκότητα υπαγορεύει διαφορετική στάση απέναντι στο σχολείο, απ' ότι η αρρενωπότητα (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2005). Ωστόσο και αυτή η προσέγγιση ελέγχεται, με την εμπλοκή των κοινωνικών και οικονομικών μεταβλητών. Οι Tesse και συνεργάτες, στα μέσα της δεκαετίας του 1990, υποστήριξαν ότι το φύλο, ως μεταβλητή σχολικής αποτυχίας, παύει να υφίσταται, όταν εντοπίζονται σημαντικές αποκλίσεις που αφορούν το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο των παιδιών, ανεξαρτήτως φύλου.

3.2.2 Προσωπικότητα-ατομικά χαρακτηριστικά

Ένας ακόμη παράγοντας που παίζει ρόλο στη σχολική αποτυχία είναι η προσωπικότητα. Η προσωπικότητα αναφέρεται σε ατομικές διαφορές, σε χαρακτηριστικά πρότυπα σκέψης, αίσθησης και συμπεριφοράς. Η μελέτη της προσωπικότητας επικεντρώνεται σε δύο θέματα: το ένα είναι η κατανόηση των ατομικών διαφορών στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας όπως η κοινωνικότητα ή η ευερεθιστότητα, και το άλλο είναι η κατανόηση ότι οι διάφορες πτυχές της προσωπικότητας ενός ατόμου ενώνονται ως σύνολο. Έτσι, όταν εξετάζεται η σχέση προσωπικότητας και σχολικής επιτυχίας ή αποτυχίας, λαμβάνεται υπόψη η συμπεριφορά και η ψυχοσυναισθηματική κατάσταση, όπως είναι το άγχος, αλλά και η έννοια της αυτοαντίληψης του/της μαθητή/τριας (Kazdin, 2000).

Η θεωρία του κοινωνικού ελέγχου υποστηρίζει ότι τα παιδιά έχουν την τάση να εκδηλώνουν αποκλίνουσα συμπεριφορά, εκτός εάν υπάρχουν μηχανισμοί κοινωνικού ελέγχου που αναστέλλουν την εμφάνισή της (Hirschi, 1969). Αξιοποιώντας το έργο του Patterson (1982, 1986) και ενσωματώνοντας στοιχεία της θεωρίας του κοινωνικού ελέγχου, οι Simons και συνεργάτες (1988) παρουσίασαν ένα μοντέλο κοινωνικής μάθησης που επιχειρεί να εξηγήσει τους μηχανισμούς μέσω των οποίων οι νέοι αρχίζουν να συνδέονται με συνομήλικους με αποκλίνουσα συμπεριφορά. Στο σχολικό περιβάλλον, οι αποκλίνουσες αυτές συμπεριφορές είναι αφενός βίαιες και συνδέονται με παραβατικές πράξεις και άσκηση σωματικής ή ψυχολογικής πίεσης σε συνομήλικους, και αφετέρου

εκδηλώνονται μέσω της περιθωριοποίησης. Η τελευταία προκύπτει ως αντίδραση όταν ένας/μια μαθητής/τρια αισθάνεται ότι δεν γίνεται αποδεκτός/ή από τους/τις συμμαθητές/τριες. Συνεπώς, τόσο στην πρώτη όσο και στη δεύτερη περίπτωση εκδήλωσης αποκλίνουσας συμπεριφοράς, το βασικό αίτιο είναι η σχολική βία. Ανεξάρτητα αν ο/η μαθητής/τρια ασκεί ή υφίσταται βία, η συμπεριφορά του επηρεάζει αρνητικά τη σχολική του επίδοση, η οποία σταδιακά τον οδηγεί στη σχολική αποτυχία (Flannery et al., 2004). Αντίθετα, η δημιουργία στενών φιλικών δεσμών των μαθητών/τριών με τους/τις συνομήλικους/ες είναι δυνατό να λειτουργήσει αποτρεπτικά στη σχολική αποτυχία, καθώς διαφοροποιεί τη στάση των παιδιών απέναντι στο «αυστηρό» και «πιεστικό» περιβάλλον του σχολείου (Bartosh, 2003).

Εκτός από την αρνητική αλληλεπίδραση με τους/τις συμμαθητές/τριες, η αντικοινωνική συμπεριφορά ενισχύεται και η σχολική αποτυχία καθίσταται πιθανότερη λόγω της αναποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος να ανταποκριθεί στις ανάγκες τους, καθώς και να αντιτείνει ένα θετικό πρότυπο έναντι εκείνου της σχολικής αποτυχίας. Όπως είναι αναμενόμενο και λογικό, ένα πρότυπο σχολικής αποτυχίας παρέχει ελάχιστες ευκαιρίες θετικής ενίσχυσης του/της μαθητή/τριας. Αυτός/ή που αποτυγχάνει στο σχολείο, συνήθως υιοθετεί μια αρνητική στάση που σταδιακά μεταφράζεται με τάση φυγής, αντίδρασης, μη συνεργασίας. Ουσιαστικά, πρόκειται για μια κυκλική πορεία, της οποίας τα αποτελέσματα είναι προδιαγεγραμμένα: σχολική αποτυχία, σχολική διαρροή και συμμετοχή σε παραβατικές ομάδες (McEvoy & Welker, 2000).

Η αρνητική στάση του ατόμου απέναντι στο σχολείο, αν δεν καταπολεμηθεί εγκαίρως και αποτελεσματικά, είναι δυνατό να διαιωνιστεί και να επεκταθεί και προς άλλα πεδία της κοινωνικής ζωής. Πολλοί ερευνητές έχουν επισημάνει τον κίνδυνο πρόκλησης ρήξης μεταξύ των σχέσεων των γενεών, δημιουργίας ενδοοικογενειακών συγκρουσιακών καταστάσεων, διατάραξης των σχέσεων μεταξύ διδασκόντων και εκπαιδευόμενων, πλήξης του κύρους της σχολικής μονάδας, περιορισμού των μελλοντικών προοπτικών επαγγελματικής αποκατάστασης των νέων (Cairns & Cairns 1994, Coleman 1961, Crosnoe, Muller, & Frank 2004).

Εκτός από τη συμπεριφορά του ατόμου, που ενδεχομένως επηρεάζεται από την αλληλεπίδραση με τους συνομήλικους και από την έμφυτη αντιδραστική φύση των νέων, σημαντικά συμβάλλουν στη σχολική αποτυχία ή επιτυχία, τα βασικά στοιχεία της προσωπικότητάς του. Ανάμεσα στα εν λόγω γνωρίσματα, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η ποιότητα και η επάρκεια των γνωστικών λειτουργιών του/της μαθητή/τριας, όπως είναι η

νοημοσύνη, η σκέψη, η κατανόηση, η μνήμη και η αντίληψη. Συγκεκριμένα, η νοημοσύνη καθορίζει είτε θετικά είτε αρνητικά την επίδοσή των παιδιών στα μαθήματα. Όσο υψηλότερη νοημοσύνη διαθέτει ένας/μια μαθητής/τρια, τόσο περισσότερες είναι οι πιθανότητες να πετύχει στο σχολείο και τόσο λιγότερες είναι οι πιθανότητες να εμφανίσει προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον. Ένας/μια μαθητής/τρια με υψηλή νοημοσύνη, λαμβάνει από τους εκπαιδευτικούς αναγνώριση για την απόδοσή του/της, γεγονός που, όχι μόνο λειτουργεί αποτρεπτικά στην εμφάνιση αποκλίνουσας συμπεριφοράς, αλλά λειτουργεί παρωθητικά για ακόμα μεγαλύτερη βελτίωση της επίδοσή του/της και ενίσχυση της αυτοεκτίμησής του/της. Φυσικά, η υψηλή νοημοσύνη, απογυμνωμένη από τη συναισθηματική ευστροφία, την προσαρμοστικότητα και την επικοινωνιακή δεξιότητα, δεν μπορεί να εξασφαλίσει απόλυτα τα προσδοκώμενα αποτελέσματα (Imbrosciano & Berlach, 2003).

Σήμερα, η νοημοσύνη εκλαμβάνεται ως κοινωνικό φαινόμενο και όχι ως ικανότητα του ατόμου να σκέφτεται λογικά με τρόπο αφηρημένο. Υπό αυτή την οπτική, οι ικανότητες που διαθέτει ένας/μια μαθητής/τρια εξαρτώνται ανάλογα με το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ζει και δραστηριοποιείται (Goodnow, 1990, Gardner et al., 1996). Η νοημοσύνη ως όρος, με τον οποίο οι άνθρωποι έρχονται σε καθημερινή επαφή, είναι δυνατό να επηρεάσει τον τρόπο που ενεργούν και που σκέφτονται, και κατ' επέκταση τον τρόπο που προσεγγίζουν έννοιες όπως η σχολική επιτυχία ή αποτυχία. Η «λανθάνουσα» αυτή «γνώση» που έχουν οι άνθρωποι για τη νοημοσύνη, εντοπίζεται σε ατομικό επίπεδο, γεγονός που καθορίζει τον τρόπο που το κάθε άτομο κατανοεί και ερμηνεύει τη συμπεριφορά του εαυτού του και των άλλων, καθώς και τα φαινόμενα γύρω του. Η γνώση αυτή μπορεί να είναι σταθερή, η οποία οδηγεί το άτομο σε γενικές κρίσεις και των ωθεί να εκτιμήσει την αποτυχία ή την επιτυχία στον εαυτό του και στον τρόπο που έδρασε, καθώς είναι και αυξητική, η οποία είναι μεταβαλλόμενη-εξελισσόμενη, και παρέχει στο άτομο τη δυνατότητα να αλλάξει τη μελλοντική του συμπεριφορά μέσω της υιοθέτησης διαφορετικής στρατηγικής (Dweck et al., 1988, Dweck et al., 1995). Ερευνητικά έχει καταδειχθεί ότι οι λανθάνουσες αυτές γνώσεις καθορίζουν σημαντικά τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία, καθώς διατηρούν τον/τη μαθητή/τρια σε μια σταθερή κατάσταση που το οδηγεί σε αδιέξοδο ή τον/τη βοηθούν να εξελιχθεί και να «δει» τα πράγματα από διαφορετική οπτική (Gonida et al, 2006).

Υπό αυτό το πρίσμα, η σχολική επιτυχία ή αποτυχία ενός/μιας μαθητή/τριας είναι σχετική, καθώς ποτέ δεν μπορεί να αξιολογηθεί κάποιος ως καλός/ή ή κακός/ή

μαθητής/τρια απλά και μόνο επειδή είναι περισσότερο ή λιγότερο ευφυής, επειδή είναι επικοινωνιακός/ή ή όχι, επειδή συμπεριφέρεται καλά ή παραβατικά (Imbrosciano & Berlach, 2003). Ωστόσο, σύμφωνα με τον Goleman (1995) η υψηλή νοημοσύνη από μόνη της υπολογίζεται ότι καλύπτει το 1/5 της σχολικής επιτυχίας, ενώ τα υπόλοιπα 4/5 συμπληρώνονται από την κοινωνική και συναισθηματική νοημοσύνη, από τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες. Ακόμα και τα ποσοστά αυτά να μην αποδίδουν με ακρίβεια την πραγματική εικόνα, καταδεικνύεται ότι η νοημοσύνη ως συναισθηματική και ως κοινωνική ευφυΐα, βρίσκεται σε άμεση συνάφεια με τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία (Khajehpour, 2011).

Μια επιμέρους θεωρία που σχετίζεται με τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία, όπως επίσης και με την ικανότητα του ατόμου να μαθαίνει, είναι αυτή των κινήτρων. Τα κίνητρα, ως μέσα ώθησης-παρώθησης ενός ατόμου σε δράση, είτε εσωτερικά (επιθυμίες, επιδιώξεις, ορμές, συναισθήματα κ.ά.) είτε εξωτερικά (αμοιβές, φόβητρα, θέλγητρα κ.ά), επηρεάζουν τη σχολική συμπεριφορά του ατόμου (Ευκλείδη, 1995). Σύμφωνα με την προσέγγιση της αυτοδιαχείρισης των Ryan και Deci (2000) το άτομο διαθέτει τρεις φυσικές ψυχικές ανάγκες: την αυτονομία, την επάρκεια και τη σύναψη σχέσεων. Αυτό σημαίνει ότι το άτομο προσδοκά να αυτενεργεί, να αναπτύσσει τις δεξιότητές του και να δημιουργεί στενούς, ή μη, δεσμούς με τους γύρω του. Συνήθως, για την ικανοποίηση των ανωτέρω αναγκών το άτομο κινητοποιείται λόγω της ανάγκης του για εσωτερική ικανοποίηση και λόγω εξωτερικών πιέσεων. Ως προς το ζήτημα της σχολικής αποτυχίας, είναι πολύ σημαντικό ο/η μαθητής/τρια να είναι αυτόνομος/η, καθώς έτσι ενδυναμώνει τη θέση του στο σχολικό γίγνεσθαι και καταφέρνει να προσαρμόζεται στις εκπαιδευτικές απαιτήσεις (Grolnick & Ryan, 1987, 1989).

Μια άλλη προσέγγιση της θεωρίας των κινήτρων, που ερμηνεύει επιτυχώς τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία είναι αυτή των στόχων επίτευξης του Ames (1992), που εξηγεί τα αίτια που ωθούν τους/τις μαθητές/τριες να επιδιώξουν στόχους ή να εκτιμήσουν το τι σημαίνει «επιτυχία» ή «αποτυχία» (Pintrich & Schunk, 1996). Βάσει αυτής, οι μαθητές/τριες μπορεί να δείχνουν ενδιαφέρον για τη διαδικασία της μάθησης αυτής καθαυτής, και γι’ αυτό αναπτύσσουν ατομική δράση με παράλληλη ανάπτυξη των ικανοτήτων τους, ενώ μπορεί να εστιάζουν στο να αξιολογούνται από τους άλλους ως ικανοί/ές, και γι’ αυτό μεριμνούν στο να πετυχαίνουν τους στόχους τους με κάθε μέσο, ακόμα κι αν αυτό απαιτεί πολύ λίγη μόνο προσπάθεια. Στην πρώτη περίπτωση, οι μαθητές/τριες αξιολογούν τον εαυτό τους οι ίδιοι, ενώ στη δεύτερη, οι μαθητές/τριες

αναμένουν να αξιολογηθούν από τρίτους (Ames, 1992). Μια άλλη διάκριση μαθητών/τριών, σύμφωνα με τη θεωρία των στόχων επίτευξης, γίνεται ανάμεσα σε εκείνους/ες που επιδιώκουν να έχουν καλύτερη σχολική επίδοση από τους συμμαθητές τους και σε εκείνους/ες που επιθυμούν απλώς να μην αποτύχουν ή να μην φαίνονται υποδεέστεροι (Elliot & Harackiewicz, 1996).

Ο διαφορετικός τρόπος που οι μαθητές/τριες επιδιώκουν την πραγμάτωση των στόχων τους, επιφέρει συνέπειες στην αυτοαποτελεσματικότητά τους, στην αυτοαντίληψή τους και εν τέλει αυξάνουν τις πιθανότητές τους να αποτύχουν στο σχολείο (Pajares et al, 2000, Leontari & Gialamas, 2002). Σύμφωνα με τους Smiley και Dweck (1994) οι προσεγγίσεις για τη λανθάνουσα νοημοσύνη συνδέονται με τις προσεγγίσεις για την εκπλήρωση των στόχων και ερμηνεύουν επίσης τη σχολική αποτυχία. Συγκεκριμένα, αν γίνει αποδεκτό ότι ένας/μια μαθητής/τρια υιοθετεί αρνητικά πρότυπα σχολικής συμπεριφοράς, συνεπάγεται ότι επίσης υιοθετεί τη σταθερή προσέγγιση περί νοημοσύνης. Σε αυτό το πλαίσιο, ο/η μαθητής/τρια αποφεύγει τις απαιτητικές εργασίες και τις προκλήσεις, προσπαθεί να πετύχει τους στόχους με καταβολή του μικρότερου δυνατού μόχθου, ενώ όταν συνειδητοποιεί ότι αποτυγχάνει, παραιτείται πλήρως.

Η τρίτη προσέγγιση της θεωρίας των κινήτρων που επηρεάζει τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία, είναι αυτή των αιτιακών αποδόσεων του Weiner (1985), και σχετίζεται με τον τρόπο που ο/η μαθητής/τρια αιτιολογεί την επιτυχία ή την αποτυχία του στο σχολείο. Τα βασικά αίτια για τη μια και την άλλη περίπτωση μπορεί να είναι είτε εσωτερικά (δεξιότητες) είτε εξωτερικά (βαθμός δυσκολίας των εργασιών), να είναι είτε μεταβαλλόμενα (διάθεση, τύχη, προσπάθεια) είτε σταθερά (ατομική προσπάθεια), καθώς επίσης να είναι είτε ελέγξιμα (προσπάθεια) είτε μη ελέγξιμα (βαθμός δυσκολίας των εργασιών) (Weiner, 1985). Υπό αυτό το πρίσμα, όταν ένας/μια μαθητής/τριας προσπαθεί να ερμηνεύσει την επίδοσή του βασιζόμενος/η σε εξωτερικά, σταθερά και μη ελέγξιμα αίτια, συνεπάγεται ότι δεν είναι διατεθειμένος/η να προσπαθήσει πολύ για να βελτιωθεί και ότι επαναπαύεται στην εύνοια των στοιχείων που βρίσκονται έξω από τον/την ίδιο/α. Σύμφωνα με τον Brophy (2004), ο τρόπος απόδοσης των αιτίων, συνδέεται με τη νοημοσύνη του ατόμου και με τη λανθάνουσα αντίληψη που έχει για αυτή. Έτσι, ο/η μαθητής/τρια που πιστεύει ότι οι δεξιότητές του/της είναι μη μεταβαλλόμενες, μένει στάσιμος και δεν αποσκοπεί στην προσωπική του εξέλιξη, γεγονός που λειτουργεί ανασταλτικά στη σχολική του επιτυχία.

Καθοριστικός εσωτερικός ατομικός παράγοντας, που συμβάλλει θετικά ή αρνητικά στη σχολική επιτυχία ή αποτυχία, είναι ο βαθμός αυτοεκτίμησης του/της εκάστοτε μαθητή/τριας. Η υψηλή ή χαμηλή αυτοεκτίμηση, η οποία καθορίζει την επιτυχία ή την αποτυχία στο σχολείο, πηγάζει από τις προσδοκίες των γονέων ή του στενού οικογενειακού κύκλου, από τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, από τους συνομήλικους και συμμαθητές, και από τα ερεθίσματα που ο/η μαθητής/τρια προσλαμβάνει τόσο από το κοινωνικό όσο και από το εκπαιδευτικό περιβάλλον στο οποίο ζει και δραστηριοποιείται (Tuominen-Soioni et al., 2008). Ο/η μαθητής/τριας που διαθέτει υψηλή αυτοεκτίμηση, προσαρμόζεται ευκολότερα στο σχολικό περιβάλλον και στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, παρωθείται, κινητοποιείται και συμμετέχει ενεργητικά στη μαθησιακή και διδακτική διαδικασία. Αντίθετα, όταν έχει αρνητική αυτοεκτίμηση, δεν μπορεί να είναι αποδοτικός/ή στα μαθήματα (Βασιλούδης, 2014).

Η παρώθηση του/της μαθητή/τριας, εξαρτάται, εκτός από τους εξωτερικούς παράγοντες όπως είναι οι διδάσκοντες ή η εκπαιδευτική πολιτική, και από την αυτοεκτίμηση, την αυτογνωσία και την αυτοαντίληψή του/της. Αν αυτές είναι θετικές, το άτομο υιοθετεί κίνητρα, θέτει προσωπικούς στόχους, που αμφότερα επιδρούν καταλυτικά στη διαμόρφωση των προτύπων της σχολικής συμπεριφοράς, ενώ αν είναι αρνητικές, το άτομο αδυνατεί να υιοθετήσει κίνητρα ή να θέσει προσωπικούς στόχους. Στην πρώτη περίπτωση οδηγείται στη σχολική επιτυχία, ενώ στη δεύτερη οδηγείται στη σχολική αποτυχία (Κουϊμτζή, 2006). Η αυτογνωσία και αυτοεπίγνωση, συνεπάγεται ότι ο/η μαθητής γνωρίζει, δηλαδή έχει επίγνωση των δυνατοτήτων, των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων του, και μπορούν να στοχεύσουν στην ουσία για να βελτιώσουν τη σχολική τους επίδοση. Διαφορετικά, υιοθετούν αρνητική αντίληψη της σχολικής ικανότητας και αποτυγχάνουν (Lane et al., 2004).

Οι Blumberg και Izard (1985) υποστηρίζουν ότι η σχολική αποτυχία, η παραίτηση και η πολύ χαμηλή σχολική επίδοση μπορούν να εκληφθούν ως ενδείξεις πρώιμης παιδικής ή εφηβικής κατάθλιψης. Αυτή διαγιγνώσκεται με την παράλληλη εμφάνιση μειωμένης γνωσιακής λειτουργικότητας και ικανότητας, αδυναμία προσοχής και συγκέντρωσης χαμηλής επικοινωνιακής ικανότητας, αδυναμία αυτοεπίγνωσης και χαμηλή αυτοεκτίμηση (Γρηγοριάδου, 1999). Μια επιμέρους πτυχή της αυτοεκτίμησης και της αυτοεπίγνωσης είναι και η αυτοαποτελεσματικότητα, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές/τριες με υψηλή αίσθηση της προσωπικής αποτελεσματικότητας πετυχαίνουν στο σχολείο, καθώς εργάζονται πολύ, μεθοδικά και πιστεύουν στις δυνάμεις τους. Αντίθετα, όταν οι

μαθητές/τριες δεν βασίζονται στις δυνάμεις τους, επειδή τις αξιολογούν ανεπαρκείς, περιορισμένες και χαμηλών απαιτήσεων, εκτός από αναποτελεσματικοί/ές, δεν μοχθούν, δεν προσπαθούν και παραιτούνται εύκολα. Σύμφωνα με τους Imbrosciano & Berlach (2003) οι μαθητές/τριες που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα, αισθάνονται ότι μειονεκτούν, ότι είναι υποδεέστεροι των άλλων, κι αυτό τους γεμίζει άγχος και τους καθιστά αναποτελεσματικούς. Οι εν λόγω ερευνητές εισήγαγαν τον όρο learned helplessness για να περιγράψουν την τάση αυτή, η οποία μπορεί να αποδοθεί ως *επίκτητη ανικανότητα*. Οι μαθητές/τριες μαθαίνουν να νιώθουν ανίκανοι και σχολικά αποτυχημένοι.

Το άγχος που αναφέρθηκε σε προηγούμενη παράγραφο, είναι ένα παράγοντας που στην πλειοψηφία των περιπτώσεων που διαγιγνώσκεται επιφέρει αρνητικά αποτελέσματα στην ψυχοσύνθεση και τη γνωσιακή λειτουργία του ατόμου. Όσον αφορά στο ζήτημα της σχολικής αποτυχίας, το άγχος που αισθάνονται οι μαθητές/τριες επιδρά ανασταλτικά στον τρόπο και τον χρόνο που μαθαίνουν, στον βαθμό που αποδίδουν στις εργασίες και τα καθήκοντα που τους ανατίθενται, γεγονός που επηρεάζει τη σχολική τους επίδοση και τους οδηγεί στην αποτυχία. Εκτός από το άγχος που νιώθουν για τη συνολική διαδικασία, οι μαθητές/τριες μπορεί να αισθάνονται αγωνία όταν καλούνται να μιλήσουν μπροστά στους συμμαθητές τους ή να απευθυνθούν στους διδάσκοντες (Slavin, 2007, Βασιλούδης, 2014). Ερευνητικά έχει καταδειχθεί ότι οι αρνητικές επιπτώσεις του άγχους στην ψυχολογική κατάσταση του/της μαθητή/τριας, περιορίζουν τις γνωσιακές ικανότητες και λειτουργίες τους, με αποτέλεσμα να μειώνουν την επίδοσή τους στα μαθήματα. Η χαμηλή βαθμολόγηση στα μαθησιακά αντικείμενα, επιφέρει επιπλέον άγχος στους/στις μαθητές/τριες, γεγονός που επιδεινώνει την κατάσταση και τους οδηγεί στη σχολική αποτυχία (Daleiden, 1999, Pine et al., 1999).

3.2.3 Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας

Ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζει τη σχολική επίδοση είναι η ελλειμματική προσοχή και υπερκινητικότητα. Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (Attention Deficit Hyperactivity Disorder/ADHD-ΔΕΠΥ) είναι ο ιατρικός όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια νευρολογική πάθηση που επηρεάζει το 5-12% των παιδιών σε όλο τον κόσμο, τα οποία παρουσιάζουν αλλοιωμένα επίπεδα προσοχής ή υπερκινητική/παρορμητική συμπεριφορά. Η διάγνωση βασίζεται σε

αναπτυξιακά πρότυπα συμπεριφοράς, που ξεκινούν από την προσχολική ηλικία, περνούν στην παιδική, την εφηβεία και καλύπτουν και την ενήλικη ζωή (American Psychiatric Association, 2000).

Η ΔΕΠΥ συνδέεται με λεπτές αλλά σημαντικές δομικές και λειτουργικές διαφορές του εγκεφάλου, ειδικά στις περιοχές που υποστηρίζουν κρίσιμες ψυχολογικές διεργασίες. Αυτές οι διαδικασίες περιλαμβάνουν την εκτελεστική λειτουργία, τη μνήμη, τη μάθηση, και την ταχύτητα της επεξεργασίας πληροφοριών (Castellanos & Tannock, 2002, Makris et al., 2006, Shaw et al., 2006). Η γνωστική έρευνα δείχνει ότι τα άτομα με ΔΕΠΥ επεξεργάζονται τις πληροφορίες πιο αργά από ό,τι οι συνομήλικοί τους και δυσκολεύονται να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικά στις λειτουργικές ασχολίες, όπως είναι κυρίως η μνήμη εργασίας (Shanahan et al., 2006, Tannock, 2005, Mathers, 2005).

Τα βασικά συμπτώματα της ΔΕΠΥ μετατρέπουν τις καθημερινές λειτουργίες του σχολείου σε πρόκληση για το παιδί (Zentall, 1993). Η δυσκολία διατήρησης της προσοχής μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα τη διαφυγή σημαντικών λεπτομερειών, οι οποίες αφορούν τις σχολικές εργασίες, την παρακολούθηση διαλέξεων και άλλων δραστηριοτήτων, καθώς και την οργάνωση των σχολικών καθηκόντων. Η υπερκινητικότητα μπορεί να εκδηλώνεται είτε με λεκτικές είτε με σωματικές συμπεριφορές στη σχολική αίθουσα, όπως είναι η ακατάπαυστη ομιλία και οι επαναλαμβανόμενες κινήσεις. Η τάση αυτή μπορεί να οδηγήσει σε απρόσεκτα λάθη, όπως σε βεβιασμένες απαντήσεις ερωτήσεων που δεν έχουν υποβληθεί νωρίτερα σε επεξεργασία, σε περιορισμό της συμμετοχής των παιδιών μόνο σε δραστηριότητες που είναι διασκεδαστικές ή νέες κ.ά.. Συνολικά, οι μαθητές με ΔΕΠΥ έρχονται πολύ πιο συχνά αντιμέτωποι με τη σχολική αποτυχία, το φάσμα της οποίας δεν δύνανται να αξιολογήσουν στη ρεαλιστική του βάση (Zentall, 1993), ενώ μελέτες επανεξέτασης έδειξαν ότι οι ακαδημαϊκές και οι μαθησιακές δυσκολίες των υπερκινητικών παιδιών παραμένουν και στην εφηβεία και συνδέονται με τη χρόνια σχολική αποτυχία και την εγκατάλειψη του σχολείου (Ζακοπούλου, 2013).

Η διαταραχή αυτή παρουσιάζει υψηλή αρνητική συσχέτιση με τη σχολική επίδοση (Faraone, et al., 1993, Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2000). Αποτελέσματα ερευνών έδειξαν ότι το 56% των παιδιών με ΔΕΠΥ χρειάζεται βοήθεια από εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής, το 30% παραμένει στην ίδια τάξη, ενώ το 30% παρακολουθεί ειδικά σχολεία. Επιπλέον, το 10%-35% εγκαταλείπει το σχολείο (Barkley, et al., 1990, Κάκουρος, 1998).

3.2.4 Μαθησιακές δυσκολίες

Ο όρος «μαθησιακές δυσκολίες» χρησιμοποιείται για να περιγράψει ένα σύνολο διαταραχών που μειώνουν την ικανότητα ενός ατόμου στην κατάκτηση, στην οργάνωση, στην κατανόηση, στη συλλογή, στη διαχείριση και την επεξεργασία πληροφοριακών δεδομένων. Τα παιδιά με διαταραχές στη μάθηση παρουσιάζουν συνήθως χαμηλή επίδοση στα σχολικά μαθήματα, οδηγούνται σε σχολική αποτυχία και βιώνουν την περιθωριοποίηση στο σχολικό περιβάλλον (Ζυμβρακάκης, 2007). Η σχολική αποτυχία λόγω των μαθησιακών δυσκολιών, μπορεί να είναι απόρροια του γεγονότος ότι ορισμένες από αυτές είναι ήπιες στα αρχικά στάδια και γι' αυτό αργούν να εντοπιστούν (Κρόκου, 2007). Επομένως, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν τα είδη και τα χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών, αλλά και τα αίτια που τις προκαλούν σε βάθος, ώστε να μπορούν να τις διακρίνουν και να είναι καίριοι στην παρέμβασή τους (Κρόκου, 2007).

Κατά τη δεκαετία του 1970, πολλοί γονείς και ακαδημαϊκοί θεωρούσαν ότι οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούσαν έναν παράγοντα διακριτής ταξινόμησης της μοναδικότητας, που χαρακτηρίζεται από την «απροσδόκητη» μαθησιακή αποτυχία και την «ειδική» μαθησιακή αποτυχία (Kavale, 1987, Kavale & Forness, 1998). Το παιδί με «απροσδόκητη» μαθησιακή αποτυχία αντιμετωπίζεται σε γενικές γραμμές από τους οικείους και τους δασκάλους του ως ικανό. Η «ειδική» μαθησιακή αποτυχία φαίνεται να οφείλεται στην ύπαρξη νευρολογικής δυσλειτουργίας και ελλειμμάτων στην εγκεφαλική επεξεργασία δεδομένων, τα οποία ερευνητικά έχει καταδειχθεί ότι προκαλούν σοβαρά προβλήματα στη δυνατότητα του παιδιού να διαβάζει, να γράφει και να λύνει μαθηματικά ή αριθμητικά προβλήματα (Kavale & Forness, 1998). Αν και σπανιότερα, καταγράφονται στη διεθνή βιβλιογραφία περιπτώσεις χαρισματικών παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (gifted child with learning disabilities/GCLD), γεγονός που εγείρει ερωτήματα για το πώς ένα χαρισματικό παιδί μπορεί ταυτόχρονα να πασχίζει για τη σχολική του επιτυχία και να είναι επικεντρωμένο και παθιασμένο με πολύπλοκα ενδιαφέροντα στο σπίτι, καθώς και για το πώς μπορεί να μαθαίνει και να κατακτά γνώσεις χωρίς την καταβολή μεγάλης προσπάθειας, την ίδια στιγμή που σε άλλους τομείς της μαθησιακής εμπειρίας ενδεχομένως να εμφανίζει δυσκολίες.

Ο Sturgess (1997) υποστηρίζει ότι τα χαρισματικά παιδιά, αν και είναι σε θέση, δηλαδή έχουν τις ικανότητες, να πετύχουν σημαντικές επιδόσεις, να συμμετάσχουν ενεργητικά και δημιουργικά στη μαθησιακή διαδικασία, πολλές φορές δεν τα καταφέρνουν, καθώς

αδυνατούν να θυμηθούν το τι τους έχει ανατεθεί για εργασία στο σπίτι ή για το σε ποιο σημείο του σχολικού εγχειριδίου πρέπει να ανατρέξουν ή για το πως θα «ανακαλύψουν» το πού έχουν σημειώσει μια σημαντική επισήμανση του εκπαιδευτικού. Μπροστά σε αυτή την κατάσταση, είναι εν μέρει αιτιολογημένη η στάση που διατηρούν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι μένουν να αναρωτιούνται για το πώς τα παιδιά αυτά μπορούν να είναι ταυτόχρονα πολύ ικανά ώστε να ανταπεξέρχονται όχι μόνο επιτυχώς, αλλά και με σχετική ευκολία στις εργασίες που απαιτούν την κατανόηση και τη χρήση υψηλού επιπέδου αφηρημένων εννοιών, και τόσο ανίκανα στην οργάνωση μιας γραπτής εργασίας, στον συντονισμό των ιδεών τους ή στην εστίαση στη λεπτομέρεια.

Πολλά παιδιά με GCLD εμφανίζουν επίσης διαταραχές ελλειμματικής προσοχής ή υπερκινητικότητας και ελλειμματικής προσοχής. Ενώ ερευνητικά εντοπίζεται μια συσχέτιση και αλληλεπίδραση μεταξύ της χαρισματικότητας και των διαταραχών (Cline & Schwartz, 1999, Willard-Holt, 1999), υπάρχει πάντα η πιθανότητα της λανθασμένης διάγνωσης. Κι αυτό γιατί τα βασικά χαρακτηριστικά της συμπεριφορά των παιδιών GCLD ταυτίζονται φαινομενικά με εκείνα των παιδιών με ΔΕΠΥ. Για παράδειγμα, ένα χαρισματικό παιδί παρουσιάζει ανάλογου τύπου συμπεριφοράς, στην προσπάθειά του να αντιδράσει σε ένα ακατάλληλο για την περίπτωσή του πρόγραμμα σπουδών (Webb & Latimer, 1993).

Οι GCLD μαθητές/τριες διατρέχουν υψηλό κίνδυνο ανάπτυξης αρνητικής αυτοεικόνας και χαμηλής αυτοεκτίμησης, ως απόρροια της απογοήτευσης που αισθάνονται λόγω της ανικανότητάς τους να εκτελέσουν απλές εργασίες με επιτυχία. Η ψυχοσυναισθηματική τους κατάσταση, μάλιστα, επιδεινώνεται όταν καταλαβαίνουν ότι η χαμηλή σχολική τους επίδοση δεν είναι αποτέλεσμα περιορισμένων γνωσιακών ή μαθησιακών ικανοτήτων, μιας και έχουν πλήρη επίγνωση της διανοητικής τους επάρκειας, αλλά προκύπτει ως επακόλουθο της διαταραχής τους. Τότε είναι που συντρέχουν σοβαροί λόγοι σχολικής αποτυχίας, εφόσον η απειλή της παραίτησης γίνεται περισσότερο ορατή (Conover, 1996). Στο ίδιο θεωρητικό πλαίσιο, ο Whitmore σημειώνει ότι πολλά χαρισματικά παιδιά συνδέουν την επιτυχία τους στο σχολείο με την αξία τους ως άτομα, και όταν η πρώτη δεν εξασφαλίζεται, η δεύτερη φθίνει (Delisle, 1992).

Τις τελευταίες δεκαετίες, παρατηρείται η σύνδεση της σχολικής αποτυχίας αποκλειστικά με τις μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχές, καθώς και η τάση να ερμηνευτεί στη βάση απλοϊκών θεωρήσεων που εστιάζουν σε κοινωνικά, ψυχολογικά και κυρίως βιολογικά αίτια. Στο πλαίσιο των βιολογικών εξηγήσεων, συχνά συναντάται στη σύγχρονη

βιβλιογραφία το αίτιο «νευρολογική βλάβη». Με τη χρήση του όρου αυτού, ουσιαστικά υπονοείται η ύπαρξη μιας μορφής σχολικής αναπηρίας, στη λογική ότι η επίδοση στο σχολείο είναι ένα εγγενές και φύσει χαρακτηριστικό του ανθρώπου, και ότι η σχολική αποτυχία προϋποθέτει τη βιολογική διατάραξή του. Η εν λόγω προσέγγιση μπορεί να αιτιολογηθεί, αν εξεταστεί στο πλαίσιο της σύγχρονης τάσης δημιουργίας «ατόμων με ειδικές ανάγκες». Υπό αυτό το πρίσμα, η σχολική αποτυχία από τη μια, εκλαμβανόμενη ως αναπηρία, ενεργοποιεί στον χώρο του σχολείου μηχανισμούς απόρριψης, και από την άλλη, εκλαμβανόμενη ως σύνθετο ατομικό πρόβλημα, ενισχύει τις γενικόλογες κοινωνικές και πολιτικές κατηγορίες εναντίον του σχολικού συστήματος. Και στις δύο περιπτώσεις, παρακάμπτεται η πραγματική ουσία του προβλήματος και τίθενται στο περιθώριο του ενδιαφέροντος οι προσπάθειες κατανόησης και αντιμετώπισής του. Η συμπερίληψη της σχολικής αποτυχίας στις «ειδικές» μαθησιακές διαταραχές, η διάγνωση των οποίων γίνεται στη βάση εντοπισμού βλαβών οργανικού, ψυχολογικού ή σχολικού ελλείμματος, συμβάλλει στον περαιτέρω στιγματισμό των μαθητών/τριών. Παράλληλα με αυτό, η επικράτηση της διάχυτης αντίληψης ότι η σχολική αποτυχία είναι βιολογικά προκαθορισμένη, αποπροσανατολίζει από τις βασικές ανάγκες ή τα πραγματικά προβλήματα των μαθητών/τριών και τους/τις καταδικάζει σε μια στασιμότητα, που τους ακολουθεί σε όλη τους την κοινωνική, την επαγγελματική και την προσωπική ζωή (Αμπατζόγλου, χ.χ.).

3.3 Κοινωνικοί Παράγοντες

Εκτός από τα ατομικά χαρακτηριστικά και τα βασικά στοιχεία της προσωπικότητας του ατόμου, η σχολική αποτυχία σχετίζεται και με κοινωνικούς παράγοντες, όπως είναι η οικογένεια, το σχολείο και η κοινωνική προέλευση του παιδιού.

3.3.1 Οικογένεια

Η οικογένεια αποτελεί την κατεξοχήν, καταλυτική και κυριότερη μεταβλητή που καθορίζει την επίδοση των παιδιών στην εκπαίδευση. Είναι το κοινωνικό περιβάλλον που διαμορφώνει τον χαρακτήρα των παιδιών, την προσωπικότητα και τη συμπεριφορά τους. Η διεθνής και εγχώρια βιβλιογραφία βρίθει από ερευνητικά πορίσματα που συνηγορούν

στο ότι οι διανοητικές ικανότητες, η επικοινωνιακή δεξιότητα, η κοινωνική ευστροφία, ο βαθμός της αυτοεκτίμησης και αυτοαντίληψης, η απόκτηση κινήτρων, η συναισθηματική ωρίμανση, η οριοθέτηση προσωπικών στόχων καθώς και η ακαδημαϊκή επίδοση, προκύπτουν ως αποτελέσματα της αλληλεπίδρασης παιδιού-γονέα και παιδιού-οικογενειακού περιβάλλοντος (Αραβανής, 1976, Πυργιωτάκης, 1984, Fehrmann et al., 1987, Μουσούρου, 1989, Booth & Dunn, 1996, Καστανίδου, 2000, Μιχαλακόπουλος, 2000, Κυρίτσης & Παπαδοπούλου, 2011).

Η εν λόγω θεματική, λαμβάνει διαφορετικές διαστάσεις, εφόσον εστιαστεί στην ελληνική πραγματικότητα, όπου ο ρόλος της οικογένειας στη ζωή του παιδιού είναι ακόμα πιο εξέχων. Εκτός από τα βασικά της χαρακτηριστικά, όπως το ότι τα μέλη της διατηρούν υψηλό βαθμό συνοχής, ότι είναι πυρηνική και ότι εντός της συνάπτονται σχέσεις έντονης αλληλεπίδρασης, η ελληνική οικογένεια, ως κοινωνική οντότητα, δίνει μεγάλη έμφαση στην κοινωνική άνοδο του/των παιδιού/ών της. Αυτό σημαίνει ότι η σχολική επιτυχία είναι ένας πρωτεύων προσδοκώμενος οικογενειακός στόχος και ότι είναι «φυσιολογικό» το/τα παιδί/ά να υφίστανται πιέσεις, προκειμένου να τον πετύχουν (Κατάκη, 1985). Ερευνητικά μάλιστα, έχει καταδειχθεί, ότι στην ελληνική οικογένεια, πετυχημένο είναι το παιδί που έχει πετυχημένη εκπαιδευτική σταδιοδρομία, που φέρει τα απαραίτητα διαπιστευτήρια και πτυχία από ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα (McDonald et al., 1995, Μόττη-Στεφανίδη κ.ά., 1996).

Αν και το ζήτημα της επίδρασης της οικογένειας στη σχολική επιτυχία ή αποτυχία των παιδιών είναι ευρύ και πολυεπίπεδο, στην παρούσα ερευνητική μελέτη η προσέγγιση θα γίνει βάσει τεσσάρων μεταβλητών/λειτουργικών και δομικών στοιχείων της οικογένειας: 1) του μορφωτικού, κοινωνικού και οικονομικού υποβάθρου των γονέων, 2) της δομής/του τύπου της οικογένειας 3) των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μελών της οικογένειας και 4) της εμπλοκής/στάσης των γονέων.

Το οικονομικό, το κοινωνικό και το μορφωτικό υπόβαθρο των γονέων, συνήθως σχετίζεται με το είδος των επαγγελμάτων στα οποία απασχολούνται, και με τις οικονομικές τους απολαβές. Όσο μεγαλύτερες είναι αυτές τόσο μεγαλύτερα είναι και τα οικογενειακά έξοδα για την κάλυψη των εκπαιδευτικών και μαθησιακών αναγκών των παιδιών τους (Χρυσάκης, 1989). Παράλληλα με αυτό, όσο μεγαλύτερο κύρος ή έσοδα αποφέρουν τα επαγγέλματα των γονέων, τόσο περισσότερο βελτιώνεται το πολιτισμικό υπόβαθρο της οικογένειας, το οποίο στην πλειοψηφία των περιπτώσεων λειτουργεί προς όφελος των μαθητών/τριών σε επίπεδο σχολικού περιβάλλοντος. Αντίθετα, τα παιδιά που

προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα βάσει εισοδηματικών ή επαγγελματικών κριτηρίων, δεν λαμβάνουν τις εκπαιδευτικές παροχές που ενδεχομένως χρειάζονται, και δεν φέρουν ωφέλιμα στοιχεία που σχετίζονται με την κυρίαρχη κουλτούρα (Κάτσικας & Καββαδίας, 2000, Desforges, 2003).

Όπως αναλύθηκε στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας διατριβής, ο Bernstein (1991) διατύπωσε ότι, εφόσον κάθε κοινωνικό σύνολο ή ομάδα αναπτύσσει ιδιαίτερους επικοινωνιακούς κώδικες, οι γονείς, ως μέλη ενός τέτοιου συνόλου, εισάγουν επικοινωνιακούς κώδικες στην οικογένειά τους. Αν οι γονείς εντάσσονται στις εργατικές κοινωνικές ομάδες, είναι αναμενόμενο ότι θα αξιοποιούν απλοϊκά λεκτικά και εκφραστικά σχήματα, στοιχειώδη γραμματική και σύνταξη, φτωχό λεξιλόγιο, παρατακτική σύνδεση και ελάχιστο συναισθηματικό βάθος. Αντίθετα, οι γονείς που ανήκουν στα αστικά και ανώτερα κοινωνικά στρώματα, χρησιμοποιούν συχνότερα επεξεργασμένο επικοινωνιακό κώδικα, με γραμματική και συντακτική επάρκεια, με αφηρημένες έννοιες και συναισθηματικό βάθος. Αν ληφθεί υπόψη ότι στα εκπαιδευτικά συστήματα γίνεται ευρεία χρήση της επεξεργασμένης γλώσσας, διαπιστώνεται ότι τα παιδιά που προέρχονται από την εργατική κοινωνική τάξη, είναι πολύ πιθανό να αντιμετωπίσουν δυσκολίες κατά την προσαρμογή τους.

Κατά ανάλογο τρόπο, ο Bourdieu, που επίσης εξετάστηκε διεξοδικά σε προηγούμενο κεφάλαιο της διατριβής, διατύπωσε ότι η σχολική επιτυχία ή αποτυχία του παιδιού βρίσκεται σε άμεση συνάφεια με το πολιτιστικό κεφάλαιο που κληρονομεί από τους γονείς και την οικογένειά του. Αυτό περιλαμβάνει όλες τις γνώσεις, τις ικανότητες, τις δεξιότητες, τις στάσεις, τις αντιλήψεις και γενικά τα πνευματικά εφόδια που λαμβάνει το παιδί από τον στενό κοινωνικό του περίγυρο, και όπως είναι λογικό, διαφοροποιείται ανάλογα με την κοινωνική θέση και την οικονομική κατάσταση της οικογένειας. Και σε αυτή την περίπτωση, ο Γάλλος κοινωνιολόγος, όπως και ο Bernstein, αναγνωρίζει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα απαιτεί από τους/τις μαθητές/τριες να φέρουν το πολιτιστικό κεφάλαιο που κατέχουν τα άτομα των αστικών και ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων. Αυτό έχει συνέπεια, οι μαθητές/τριες που προέρχονται από τα κατώτερα εργατικά κοινωνικά στρώματα να υπολείπονται, να μειονεκτούν και να δυσκολεύονται στη σχολική πραγματικότητα (Κολίτσης, 2012).

Στην παράδοση του Bernstein και του Bourdieu, η σύγχρονη βιβλιογραφία επισημαίνει τον σημαίνοντα ρόλο του κοινωνικού, οικονομικού και μορφωτικού επιπέδου των γονέων στη σχολική επιτυχία ή αποτυχία των παιδιών τους. Στην Ελλάδα, ο Παπακωνσταντίνου

(1981) κατέδειξε ερευνητικά ότι η σχολική επιτυχία ή αποτυχία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το επάγγελμα των γονέων και την κοινωνική τους θέση. Συγκεκριμένα, διαπίστωσε ότι όσο πιο πολύ διευρύνεται η διαφορά μεταξύ των γονέων ως προς το επίπεδο της μόρφωσης, τόσο πιο πολύ ανοίγει η ψαλίδα της διαφοράς ανάμεσα στα παιδιά τους ως προς τη σχολική τους επίδοση. Για παράδειγμα, η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών/τριών που έχασαν ένα σχολικό έτος και αναγκάστηκαν να επαναλάβουν το προηγούμενο, προέρχονται από κατώτερα κοινωνικά εργατικά στρώματα, και συνεπώς στερούνται τα μορφωτικά εφόδια που λαμβάνουν τα παιδιά των προνομιούχων οικογενειών (Κολίτσης, 2012).

Ο Μυλωνάς (1999) και ο Σακκάς (2001) διαπίστωσαν ερευνητικά ότι οι γονείς των οποίων τα παιδιά εμφανίζουν υψηλή σχολική επίδοση και υψηλά ποσοστά σχολικής επιτυχίας, ανήκουν στο ανώτερο κοινωνικό, οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο, και διαπνέονται από τη βεβαιότητα ότι δύνανται να παρέχουν στα παιδιά τους τα απαραίτητα εφόδια για να πετύχουν στη ζωή τους. Αντίθετα, οι γονείς, των οποίων τα παιδιά χαρακτηρίζονται ως «κακοί» μαθητές/τριες, δεν είναι υψηλού μορφωτικού ή κοινωνικού επιπέδου, και δεν νιώθουν σίγουροι ότι μπορούν να σταθούν αρωγοί στο πλευρό των παιδιών τους, ώστε να τους βοηθήσουν να πετύχουν στη σχολική τους σταδιοδρομία. Αξίζει να επισημανθεί ότι έχει καταδειχθεί ερευνητικά ότι οι σημαντικές επιπτώσεις στη σχολική αποτυχία των παιδιών επιφέρει κυρίως η περιορισμένη πνευματική καλλιέργεια των μητέρων και το χαμηλό τους μορφωτικό υπόβαθρο (West & Pennell, 2003), όπως επίσης και το επάγγελμα του πατέρα (Sammons et al., 1999). Στο ίδιο θεωρητικό πλαίσιο, το επάγγελμα της μητέρας συμβάλλει μακροπρόθεσμα θετικά τόσο στην εν γένει ανάπτυξη του παιδιού όσο και στη σχολική-ακαδημαϊκή του επιτυχία, καθώς και στην άμεση επαγγελματική του αποκατάσταση (Hallgarten, 2000).

Ενδεικτικό στοιχείο της καταλυτικής συμβολής του κοινωνικού και οικονομικού υποβάθρου της οικογένειας στη σχολική επιτυχία ή αποτυχία των μαθητών/τριών, είναι τα υψηλά ποσοστά εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση των αποφοίτων των ιδιωτικών σχολείων. Μάλιστα όσο πιο υψηλοί οικονομικοί, πολιτιστικοί και επαγγελματικοί δείκτες καταγράφονται στα ιδιωτικά σχολεία, αναφορικά με στις οικογένειες των μαθητών/τριών που φοιτούν σε αυτά, τόσο υψηλότερες είναι οι σχολικές επιδόσεις που καταγράφονται. Το φαινόμενο αυτό οφείλεται επίσης στις πρόσθετες δυνατότητες και την πρόσθετη βοήθεια που παρέχουν τα ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα στους/στις μαθητές/τριές του, έναντι του απαραίτητου οικονομικού αντιτίμου, που επιβαρύνει τα δίδακτρα (Κολίτσης, 2012).

Μια επιμέρους μεταβλητή που προκύπτει από το οικογενειακό περιβάλλον και επηρεάζει τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία, είναι ο τύπος/ δομή της οικογένειας. Με τον όρο οικογενειακή «δομή» ή «τύπος» διερευνάται το αν υπάρχουν δύο ή ένας γονιός στην οικογένεια και πως αυτή λειτουργεί. Εξετάζεται δηλαδή το αν η οικογένεια είναι πατριαρχική, πυρηνική, μονογονεϊκή, πολυγαμική κ.ά. Συγκεκριμένα, η φυσική παρουσία του ενός μόνο από τους δύο γονείς του παιδιού στο οικογενειακό περιβάλλον, ερευνητικά συνδέεται συχνά με τη μείωση των εσόδων, με τη μείωση του χρόνου ενασχόλησης των γονιών με το παιδί, με τη συνεχή εναλλαγή περιβαλλόντων, με τη διατήρηση συγκρουσιακών σχέσεων, με τον περιορισμό επικοινωνιακής επαφής με τον ένα γονιό, με την έλλειψη του προτύπου ταύτισης κ.ά. Για τους ανωτέρω λόγους, πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι η ανάπτυξη του παιδιού σε μονογονεϊκή οικογένεια επηρεάζει έμμεσα και τη σχολική του επίδοση (Amato & Keith, 1991, Βασιλούδης, 2014).

Από την άλλη, τα παιδιά που ζουν και αναπτύσσονται σε πυρηνικές οικογένειες, δηλαδή σε οικογένειες και με τους δύο γονείς, αν και εμφανίζουν ερευνητικά καλύτερες σχολικές επιδόσεις από εκείνα που διαβιούν σε μονογονεϊκές ή πολυγονεϊκές οικογένειες, δεν φαίνεται να επηρεάζονται από αυτό, αλλά από την αξία που δίνουν οι γονείς στη σχολική επιτυχία. Ενδεικτικό ως προς αυτό είναι το ότι αν μια πυρηνική οικογένεια εμφανίζει οικονομικό, κοινωνικό και μορφωτικό έλλειμμα, είναι πολύ πιθανό τα παιδιά της να αντιμετωπίσουν δυσκολίες προσαρμογής στο σχολείο. Συνεπώς, το υπόβαθρο της οικογένειας επηρεάζει άμεσα τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία του παιδιού, ενώ η δομή της, μόνο έμμεσα (Alanen, 1998, Buchanan et al., 2000, Hallgarten, 2000).

Οι έρευνες των Ringbäck και συνεργατών (2004) και Riala και συνεργατών (2003) έδειξαν ότι η χαμηλή σχολική επίδοση και τα υψηλά ποσοστά σχολικής αποτυχίας, στις περιπτώσεις που εντοπίζονται στις μονογονεϊκές οικογένειες δεν οφείλονται στη δομή της αυτή καθαυτή, αλλά στο κοινωνικό ή, κυρίως, οικονομικό της έλλειμμα, καθώς και στο μορφωτικό ή επαγγελματικό επίπεδο της μητέρας. Παράλληλα, οι εν λόγω έρευνες έδειξαν ότι όταν στις μονογονεϊκές οικογένειες δεν παρατηρούνται επιμέρους προβλήματα όπως οικονομικής, κοινωνικής, επαγγελματικής ή διαπροσωπικής φύσης, τα παιδιά δεν εμφανίζουν κανένα αξιοσημείωτο αρνητικό χαρακτηριστικό και δεν κινδυνεύουν με σχολική αποτυχία ή δυσκολία προσαρμογής.

Πολύ σημαντική για την προσωπική εξέλιξη των παιδιών και κατ' επέκταση για την ακαδημαϊκή τους πορεία, είναι η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσεται στο οικογενειακό περιβάλλον μεταξύ των μελών. Ο τρόπος συμπεριφοράς,

δράσης και αντίδρασης των γονέων, τα πρότυπα που προβάλλουν, οι στάσεις που υιοθετούν για τα σημαντικά κοινωνικά, πολιτικά, ηθικά και πολιτιστικά θέματα, επιδρούν καταλυτικά στην κοινωνικοποίηση, τη διανοητική, τη σωματική και την ψυχοσυναισθηματική εξέλιξη των παιδιών τους (Φλουρής, 2004). Αν ληφθεί υπόψη ότι όλα τα ανωτέρω συμβάλλουν στη σχολική επιτυχία ή αποτυχία, καθίσταται σαφές ότι η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ γονιού-παιδιού είναι κεφαλαιώδης ως προς αυτό. Σημαίνων είναι ο ρόλος της ειλικρινούς, ουσιαστικής και σε βάθος επικοινωνίας που αναπτύσσεται μεταξύ των γονέων και των παιδιών, η οποία συμβάλλει στην καλλιέργεια ενός κλίματος συνεργασίας, αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης. Η ανατροφή ενός παιδιού σε ένα τέτοιο περιβάλλον λειτουργεί θετικά στη σχολική του επίδοση και ερευνητικά έχει καταδειχθεί ότι αυτό οφείλεται στην αυξημένη θέλησή του/της για μάθηση, στην απόκτηση προσωπικών κινήτρων και στόχων, και στην εσωτερική τους ανάγκη για επιτυχία (Asikhia, 2010, Βασιλούδης, 2014). Αντίθετα, όταν στο οικογενειακό περιβάλλον οι διαπροσωπικές σχέσεις πλήττονται από την αυταρχική, την αυστηρή ή την αδιάφορη στάση των γονέων απέναντι στα παιδιά τους, επηρεάζεται αρνητικά η σχολική επίδοσή τους και αυξάνονται οι πιθανότητές τους να αποτύχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό οφείλεται στο ότι τα παιδιά που διαβιούν σε συνθήκες πίεσης, φόβου και περιορισμού, γίνονται ανασφαλή, χαρακτηρίζονται από χαμηλή αυτοεκτίμηση και δεν κινητοποιούνται (Aremu, 2000).

Ύστατη, αλλά σίγουρα όχι τελευταία, μεταβλητή, προερχόμενη από το οικογενειακό γίγνεσθαι, που επηρεάζει καταλυτικά την επίδοση των παιδιών στο σχολείο, είναι η γονεϊκή εμπλοκή, δηλαδή η στάση που διατηρούν απέναντι στα παιδιά τους και το στυλ ανατροφής που υιοθετούν οι γονείς. Η εν λόγω θεματική θα μπορούσε να καλύπτει ένα πολύ μεγάλο μέρος της παρούσας διατριβής, καθώς επεκτείνεται σε πολλά επίπεδα που χρήζουν ενδελεχούς ανάλυσης. Ωστόσο, για λόγους οικονομίας, οι αναφορές θα είναι συνοπτικές, αλλά επί της ουσίας.

Με την αυστηρή έννοια του όρου, η «γονεϊκή εμπλοκή» συμπεριλαμβάνει το σύνολο των δράσεων των γονέων σε όλα τα κοινωνικά περιβάλλοντα, και ιδίως σε αυτά της οικογένειας και του σχολείου. Όπως εξετάστηκε ανωτέρω, η επίδραση των γονέων στη ζωή των παιδιών είναι καταλυτική, τόσο ως προς το «ανθρώπινο απόθεμα», δηλαδή το κοινωνικό, οικονομικό και μορφωτικό επίπεδό τους, όσο και ως προς το «κοινωνικό απόθεμα», δηλαδή τις διαπροσωπικές τους σχέσεις (Marjoribanks, 1991). Συγκεκριμένα, σημαντικές έρευνες καταδεικνύουν ότι οι γονείς που βοηθούν τα παιδιά τους μέσω της

οργάνωσης της μελέτης τους, της διεξαγωγής ελέγχων και την επιβράβευσή τους, αυτοί που αναπτύσσουν σχέσεις με τους διδάσκοντες και τη σχολική ηγεσία μέσω συχνών επισκέψεων στις εγκαταστάσεις της σχολικής μονάδας, αυτοί που επιτρέπουν την αυτενέργεια των παιδιών και την ανάληψη πρωτοβουλιών από πλευράς τους, αυτοί που προάγουν τον δημοκρατικό διάλογο και τη συνεργατικότητα, αυτοί που στηρίζουν τις αποφάσεις και τα όνειρα των παιδιών και τα υποστηρίζουν συναισθηματικά, είναι συνήθως οι γονείς των σχολικά επιτυχημένων μαθητών/τριών (Γεωργίου, 1993, Gutman & McLoyd, 2000).

Αντίθετα, οι γονείς που συνήθως αμφισβητούν τις ικανότητες των παιδιών, που δεν αναλαμβάνουν δράση για να βοηθήσουν τα παιδιά και να ενδυναμώσουν τις μαθησιακές ικανότητές τους, που κριτικάρουν τη συμπεριφορά και τις πρωτοβουλίες τους, που τα τιμωρούν, τα περιορίζουν, τα αποδοκιμάζουν και τα απειλούν, που δεν δείχνουν επικοινωνιακή διάθεση προς τους διδάσκοντες ή τη διοίκηση του σχολείου, που δεν μεριμνούν ποτέ να πληροφορηθούν για την επίδοσή τους επισκεπτόμενοι το σχολείο, που ασκούν πιεστικούς ελέγχους των εργασιών και των καθηκόντων τους, που θεωρούν ότι οι δάσκαλοι είναι οι αποκλειστικά υπεύθυνοι για τη βελτίωση των αδυναμιών των παιδιών, είναι συνήθως των μαθητών/τριών που αποτυγχάνουν στο σχολείο (Stevenson et al., 1984, Ginsburg & Bronstein, 1993, Γεωργίου, 1993, Gutman & McLoyd, 2000).

Σημαντικό ρόλο στη σχολική επιτυχία ή αποτυχία του παιδιού διαδραματίζει ο βαθμός αυτονομίας που αναγνωρίζουν οι γονείς στα παιδιά τους. Ανάλογα από το πόσο αυτόνομα αισθάνονται τα παιδιά, μπορούν να ρυθμίζουν αποτελεσματικά τη συμπεριφορά τους ή όχι, να προσαρμόζονται στις σχολικές απαιτήσεις ή όχι, να αντιμετωπίζουν επιτυχώς ή όχι προβλήματα μάθησης και κατανόησης, να λαμβάνουν υψηλή βαθμολογία ή όχι. Καταλυτική είναι η συμβολή της μητέρα στο ζήτημα της αυτονόμησης των παιδιών, η οποία θα πρέπει ταυτόχρονα να ελέγχει το παιδί, αλλά και να το κάνει να νιώθει ότι έχει τον έλεγχο της ζωής του. Οποιαδήποτε άμεσα παρεμβατική εμπλοκή των γονέων στις υποθέσεις των παιδιών τους, λειτουργεί εις βάρος της αυτοαντίληψης, της αυτογνωσίας, της αυτοεκτίμησης και της αυτοδιαχείρισή τους, και κατ' επέκταση της σχολικής επιτυχίας (Deci & Ryan, 1987, Grolnick & Ryan, 1989, Ryan & Deci, 2000).

Χαμηλή σχολική επίδοση και αυξημένες πιθανότητες αποτυχίας στο σχολείο συγκεντρώνουν οι μαθητές, οι οποίοι υποβάλλονται σε αυστηρούς ελέγχους από τους γονείς τους. Οι έλεγχοι αυτοί περιλαμβάνουν, όχι μόνο την επισταμένη εποπτεία, αλλά την παροχή βοήθειας χωρίς να τους ζητηθεί, καθώς και τη συνεχή υπενθύμιση για τη

διεκπεραίωση των καθηκόντων τους. Οι ανωτέρω δράσεις των γονέων περιορίζουν τις δυνατότητες των παιδιών, περιορίζουν την αυτενέργειά τους και τους καλλιεργούν αρνητικά συναισθήματα για τα μαθήματα και το σχολείο (Ginburg & Brostein, 1993). Η πιεστική πολιτική που ακολουθούν οι γονείς όσον αφορά τα εκπαιδευτικά καθήκοντα και τη σχολική επίδοση, προκύπτει ως απόρροια των προσωπικών τους προσδοκιών και στοχοθετήσεων. Υπό αυτό το πρίσμα, όταν οι γονείς σε προσωπικό επίπεδο αποσκοπούν αποκλειστικά στην επίτευξη υψηλών επιδόσεων, το ίδιο φαίνεται ότι απαιτούν από τα παιδιά τους. Αντίθετα, όταν οι γονείς σε προσωπικό επίπεδο ενδιαφέρονται για το έργο της μάθησης και όχι για τη βαθμολόγησή της, εστιάζουν στην κατανόηση της ουσίας της από τα παιδιά και αντιδρούν θετικά στις προσπάθειες που αυτά καταβάλλουν (Hokoda & Fincham, 1995).

Οι στόχοι που θέτουν οι ίδιοι οι γονείς για τη σχολική επίδοση των παιδιών τους, συσχετίζονται με τις προσδοκίες τους για την ακαδημαϊκή πορεία, την επαγγελματική σταδιοδρομία και την κοινωνική θέση των παιδιών τους στο μέλλον. Για την πραγμάτωση των εν λόγω προσδοκιών, οι γονείς αναπτύσσουν ποικίλες στρατηγικές, οι οποίες είτε ευνοούν την αυτονομία και την αυτενέργεια των παιδιών είτε λειτουργούν καταπιεστικά και καθοδηγητικά. Από την ανωτέρω τοποθέτηση, καθίσταται σαφές ότι οι γονεϊκές προσδοκίες επιδρούν καταλυτικά στη σχολική επιτυχία ή αποτυχία των παιδιών (Wilson & Wilson, 1992, Marjoribanks, 1997, Trusty, 1998, Jeynes, 2005). Ερευνητικά έχει καταδειχθεί ότι η πλειοψηφία των γονιών επιθυμούν τα παιδιά τους να συνεχίσουν τις σπουδές τους σε τριτοβάθμιο και μεταπτυχιακό επίπεδο, ορμώμενοι από την κοινά αποδεκτή αντίληψη ότι η μόρφωση είναι το πολυτιμότερο εφόδιο για την κατάκτηση μιας υψηλόβαθμης και καλά αμειβόμενης επαγγελματικής θέσης. Για τον λόγο αυτό, επενδύουν στην ακαδημαϊκή επιτυχία συναισθηματικά και υλικά (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, 1997).

Οι δράσεις, οι πρωτοβουλίες και οι στρατηγικές που αναπτύσσονται από τους γονείς όσον αφορά στη σχολική σταδιοδρομία των παιδιών, εξαρτώνται σε πολύ μεγάλο βαθμό από το γονεϊκό στυλ ανατροφής που έχουν υιοθετήσει και εφαρμόζουν. Ερευνητικά έχει καταδειχθεί ότι το αυστηρό γονεϊκό στυλ βρίσκεται σε άμεση συνάφεια με τη σχολική αποτυχία, σε αντίθεση με το αυταρχικό, το επιτρεπτικό, που περισσότερο οδηγεί στη σχολική επιτυχία. (Dornbush et al., 1987, Steinberg et al., 1989, Steinberg et al., 1994, Cowan & Cowan, 2002). Συγκεκριμένα, τα παιδιά με αυστηρούς γονείς απολαμβάνουν μεγαλύτερη ουσιαστική αυτονομία, προσαρμόζονται καλύτερα στις σχολικές απαιτήσεις, είναι ώριμα, έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση, πιστεύουν στον εαυτό τους και πετυχαίνουν στο

σχολείο. Από την άλλη, τα παιδιά που αναπτύσσονται σε αυταρχικά περιβάλλοντα, και κυρίως εκείνα που ζουν σε δημοκρατικές και προοδευτικές κοινωνίες, διαφεντεύονται από τους γονείς τους, δεν αναπτύσσουν πρωτοβουλίες, αισθάνονται πίεση, άγχος και δεν αποδίδουν στο σχολείο. Το ίδιο αναποτελεσματικά στο σχολείο είναι και τα παιδιά που αναπτύσσονται σε επιτρεπτικά οικογενειακά περιβάλλοντα. Η μεγάλη επιτρεπτικότητα των γονιών, μεταφράζεται σε απειθαρχία, αδυναμία συμμόρφωσης στους κανόνες, αυξημένη διάθεση παραίτησης και μειωμένη πρόθεση μόχθου (Steinberg et al., 1994).

Στην προσπάθεια να εξεταστεί η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής, διαπιστώνεται ότι κάθε γονεϊκή δράση σε σχέση με τα παιδιά, συνεπάγεται την άμεση ή την έμμεση παρέμβασή τους. Από την ανάλυση που προηγήθηκε, καθίσταται ότι η εμπλοκή των γονέων στη σχολική επιτυχία ή αποτυχία των παιδιών είναι πολυδιάστατη. Και αυτό γιατί επεκτείνεται σε επίπεδο σχολείου, οικονομικών και πολιτιστικών πόρων, προτύπων, οικογένειας. Συγκεκριμένα, η γονεϊκή εμπλοκή σχετίζεται με τη σχολική αποτυχία σε επίπεδο εκπαίδευσης με αρνητικό πρόσημο. Όταν δηλαδή οι γονείς δεν έρχονται σε επικοινωνία με τους διδάσκοντες ή το διοικητικό προσωπικό του σχολείου, όταν δεν συμμετέχουν σε εκδηλώσεις, σε ενημερώσεις γονέων και σε εθελοντικές δράσεις, όταν δεν παίρνουν μέρος στις αποφάσεις του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων (Hill et al., 2004, Hill & Taylor, 2004). Όσον αφορά στο επίπεδο των πόρων, ευνοείται η σχολική αποτυχία όταν και πάλι η γονεϊκή εμπλοκή είναι αρνητική. Για παράδειγμα, το παιδί θα εμφανίσει χαμηλή σχολική επίδοση όταν οι γονείς δεν συμβάλλουν οικονομικά ή υλικοτεχνικά για τη βελτίωση του παιδιού, σε θεματικά ή γνωσιακά πεδία που αντιμετωπίζει δυσκολίες. Το γεγονός αυτό λειτουργεί αυξητικά στις πιθανότητες σχολικής αποτυχίας (Gronlick & Slowiaczek, 1994).

Η άμεση εμπλοκή των γονέων στα κοινά της σχολικής μονάδας, αποτελεί ένα είδος κοινωνικού κεφαλαίου που επιδρά θετικά στη ψυχοσυναισθηματική κατάσταση των παιδιών τους. Όταν οι γονείς συνεργάζονται με τους διδάσκοντες και τη σχολική ηγεσία, προκειμένου να αντιμετωπίσουν από κοινού τις διαταραχές, τα μαθησιακά και συμπεριφορικά προβλήματα των παιδιών τους, καλλιεργούν σε αυτά ένα αίσθημα εμπιστοσύνης, ασφάλειας και κυρίως σημαντικότητας. Τα παιδιά των ενεργητικά εμπλεκόμενων γονέων νιώθουν επαρκή, και για τον λόγο αυτό αυτενεργούν, αυτονομούνται και πετυχαίνουν στο σχολείο. Ιδιαιτέρως σημαίνων είναι ο ρόλος της μητέρας στο ζήτημα της εμπλοκής, καθώς μέσω αυτής το παιδί λαμβάνει τα θετικά στοιχεία της καλλιέργειας και της μόρφωσής της (Grolnick & Slowiaszek, 1994).

Στις περιπτώσεις που η γονεϊκή εμπλοκή επιφέρει φαινόμενα άσκησης πίεσης του γονιού προς το παιδί, η οποία συνεπάγεται τον υπερβολικό έλεγχο, την επιβολή τιμωριών, περιορισμών ή κανόνων και τη συνεχή επισήμανση της κοινωνικής αξίας της επιτυχίας, ερευνητικά καταδεικνύεται ότι αυξάνονται οι πιθανότητες εμφάνισης δυσλειτουργικής συμπεριφοράς και χαμηλής επίδοσης στο σχολείο, από πλευράς των παιδιών. Αντίθετα, η άσκηση ή έλλειψη άσκησης πίεσης των γονέων προς το σχολείο είναι δυνατό να επηρεάσει την ποιότητα λειτουργίας και παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών του. Αν για παράδειγμα σε ένα σχολείο που εμφανίζει στατιστικά υψηλά ποσοστά σχολικής αποτυχίας, οι γονείς εμπλακούν ενεργά, αφιερώνοντας πολύ προσωπικό χρόνο για την παροχή βοήθειας τόσο στη σχολική μονάδα όσο και στα παιδιά τους, είναι πιθανό να καταγραφούν θετικά αποτελέσματα. Οι διαμαρτυρίες των γονέων για βελτίωση της ποιότητας του σχολείου μπορούν να αποβούν ωφέλιμες μόνο όταν συνοδεύονται από έργα. Διαφορετικά η κατάσταση εξακολουθεί και επιδεινώνεται. Ο ανταγωνισμός μεταξύ των γονέων, όσον αφορά την εμπλοκή τους, και η έμπρακτη συμμετοχή τους ή μη στα κοινά του σχολείου, είναι είτε θετικοί είτε αρνητικοί παράγοντες για την ακαδημαϊκή επιτυχία ή αποτυχία του σχολείου, η οποία επηρεάζει είτε θετικά είτε αρνητικά τη στάση των παιδιών απέναντί σε αυτό και στη μαθησιακή διαδικασία αυτή καθαυτή (McMillan, 2000).

Οι έρευνες γύρω από το ζήτημα της γονεϊκής εμπλοκής δεν καταδεικνύουν ξεκάθαρα ότι υπάρχει απόλυτη συνάφεια με τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία. Αξιοσημείωτος, ως προς αυτό, είναι και πάλι ο ρόλος του κοινωνικού και οικονομικού επιπέδου των παιδιών, καθώς η επίδραση της γονεϊκής εμπλοκής φαίνεται ότι επηρεάζεται καταλυτικά από αυτό. Έχει διαπιστωθεί ότι η γονεϊκή εμπλοκή λειτουργεί θετικά στις επαγγελματικές προσδοκίες και διατηρεί σε μια στασιμότητα τη σχολική συμπεριφορά και επίδοση των παιδιών που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Αντίθετα, λειτουργεί θετικά στη βελτίωση της σχολικής συμπεριφοράς και επίδοσης και διατηρεί σε μια στασιμότητα τις επαγγελματικές προσδοκίες των παιδιών που προέρχονται από υψηλά κοινωνικοοικονομικά και μορφωτικά στρώματα. Ιδιαίτερα χρήσιμο είναι το εύρημα ότι η ενεργητική γονεϊκή εμπλοκή, εξασφαλίζει καλύτερα αποτελέσματα ως προς τη σχολική επιτυχία για κοινωνικές ομάδες που εντάσσονται στην κυρίαρχη πλειοψηφία, σε αντίθεση με εκείνες που εντάσσονται στον μειονοτικό πληθυσμό της κοινωνίας. Αυτό συσχετίζεται με τη διαφορετική βαθμολόγηση από πλευράς διδασκόντων, καθώς φαίνεται ότι οι σχολικοί βαθμοί προσδιορίζονται σε πολύ μεγάλο βαθμό από τη διαπροσωπική σχέση που

συντηρούν με τους γονείς των παιδιών ή με τις γενικότερες αντιλήψεις τους (Desimone, 1999, Hill et al., 2004).

3.3.2 Σχολείο

Ανάμεσα στους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών είναι και το σχολείο. Η σχολική μονάδα δεν αποτελεί απλώς έναν χώρο μέσα στον οποίο οι μαθητές έρχονται από την οικογένειά τους πλήρως διαμορφωμένοι, ούτε ένα πεδίο αποκλειστικής μετάδοσης και συσσώρευσης πληροφοριακών δεδομένων. Στην πραγματικότητα, το σχολείο θεωρείται η κατεξοχήν πηγή πλούσιων ερεθισμάτων στους/στις μαθητές/τριες και γι' αυτό, ο τρόπος που είναι δομημένο, αλλά και η μορφή του, καθορίζουν τη γνωσιακή, τη μαθησιακή και την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Η εξελικτική αυτή πορεία αποτυπώνεται εντός του σχολικού περιβάλλοντος μέσω της επίδοσης των μαθητών/τριών, συνεπώς όταν το σχολείο λειτουργεί αποτελεσματικά συνοδεύεται από επιτυχία των μαθητών/τριών, ενώ όταν είναι αναποτελεσματικό οδηγεί στην αποτυχία τους (Μιχαλακόπουλος, 2000).

Η ανομοιογένεια που χαρακτηρίζει τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών έχει αποδοθεί, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, στα διαφορετικά ατομικά χαρακτηριστικά και τις δεξιότητές τους, αλλά και στον διαφορετικό βαθμό φιλομάθειας και εργατικότητας του/της κάθε μαθητή/τριας. Ωστόσο, η πραγματικότητα διαψεύδει τέτοιου είδους θέσεις (Τομπαΐδης, 1982). Το διδακτικό προσωπικό, η υλικοτεχνική υποδομή, η απόσταση του σχολείου από την κατοικία του μαθητή, το αξιοκρατικό σύστημα επιλογής, που περιλαμβάνει κοινή ύλη, κοινές εξετάσεις και κοινά κριτήρια αξιολόγησης για όλους τους/τις μαθητές/τριες, είναι ορισμένοι από τους παράγοντες που αφορούν τον ρόλο του σχολείου και επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά, κατά περίπτωση, τις σχολικές επιδόσεις τους (Ηλιού, 1997, Γερμανός, 1999, Κάτσικας & Καββαδίας, 2000).

Ο ρόλος του σχολείου δεν είναι απλώς κοινωνικοποιητικός. Μέσω αυτού, η κοινωνία επιδιώκει τη διατήρηση και τη συνέχειά της (Κελπανίδης, 1987, Μιχαλακόπουλος, 2000). Μέσα σε μια κοινωνία που χαρακτηρίζεται από υψηλό βαθμό εξειδίκευσης στον επαγγελματικό τομέα και διαφοροποίησης στον κοινωνικό, το σχολείο αναδιανέμει στους μαθητές κοινωνικές θέσεις και ρόλους, κατά τρόπο απόλυτο και νομιμοποιητικό. Ωστόσο, κάτι τέτοιο οδηγεί στην αναπαραγωγή των κοινωνικών διαστρωματώσεων, εφόσον

αποτρέπεται η κοινωνική κινητικότητα και τα παιδιά από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα έχουν ελάχιστες μόνο ευκαιρίες να ανελιχθούν στην κοινωνική ιεραρχία. Η ανωτέρω περιγραφείσα κατάσταση έρχεται σε πλήρη αντίθεση με τις διακηρύξεις της εκπαίδευσης (Μυλωνάς, 1991, Ηλιού, 1997). Οι κοινωνικά προσδιορισμένες ανισότητες στην εκπαίδευση συνιστούν μια μορφή εκδήλωσης του κοινωνικού αποκλεισμού, στο βαθμό που αποτελούν περιορισμό της άσκησης ενός από τα βασικότερα κοινωνικά δικαιώματα: το δικαίωμα όλων ανεξαρτήτως των πολιτών στην εκπαίδευση. Ειδικότερα οι εκπαιδευτικές ανισότητες οδηγούν σε εκπαιδευτικό αποκλεισμό (Planet, 2007). Δρουν ως κλασικοί προσδιοριστικοί παράγοντες της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού. Με τον τρόπο αυτό, εντείνεται η συσσώρευση επιπλέον μειονεκτημάτων στους ήδη μειονεκτούντες, με αποτέλεσμα να επιβαρύνεται περαιτέρω η κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση (Αλιμήσης κ.ά., 2007).

Ωστόσο, αξίζει να τονιστεί ότι η τάση στον μεταμοντέρνο κοινωνικο-εκπαιδευτικό λόγο να αναλύονται οι διαφορές στην ακαδημαϊκή επίδοση ως έκφανση της ανθρώπινης πολυμορφίας με την επί τούτου αποφυγή κάθε αναφοράς στο θέμα της ανισότητας, είναι αρκετά επικίνδυνη. Παρ' όλα αυτά, οι διαφορές δεν μπορούν να θεωρηθούν διαχωρισμένες από την ανισότητα που τις υπαγορεύει. Ως αποτέλεσμα αυτών των ανισορροπιών εξουσίας, όπως αναφέρθηκε και στο πρώτο κεφάλαιο από τις θεωρίες αναπαραγωγής, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα γίνονται προνομιακοί χώροι όπου συντηρείται η ισορροπία μεταξύ των κοινωνικών ομάδων και προάγεται το παραδεδομένο αναπαραγωγικό κοινωνικό πρότυπο. Το εκπαιδευτικό σύστημα περιλαμβάνει μεθόδους παρέμβασης, οι οποίες δικαιολογούν και νομιμοποιούν τις δράσεις μιας συγκεκριμένης κοινωνικής τάξης και αφομοιώνουν αθέμιτες έννοιες ή σημασίες, που καταλήγουν να καθορίζουν την επιτυχία ή την αποτυχία των μαθητών/τριών στο σχολείο βάσει ορισμένων χαρακτηριστικών, όπως είναι το κοινωνικό τους περιβάλλον στο οποίο γαλουχείται και ανατρέφεται το παιδί. Από την ανωτέρω ανάλυση καθίσταται σαφές ότι το σχολείο αναπαράγει την υπάρχουσα κοινωνική δομή με τις ιεραρχίες της (Calderón-Almendros, 2011).

Ο εκπαιδευτικός αποτελεί ένα από τα θεμελιώδους σημασίας κεφάλαια του εκπαιδευτικού συστήματος και, μαζί με τον/τη μαθητή/τρια, τον βασικό παράγοντα επιτυχίας ή αποτυχίας της μαθησιακής διαδικασίας (Τζάνη, 1983, Ξωχέλλης, 2005). Πολλοί μελετητές αναγνωρίζουν ότι ανεξαρτήτως των μέτρων που λαμβάνει η επίσημη πολιτεία, ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που με τη στρατηγική που εφαρμόζει, τη

συμπεριφορά του, την επιστημονική και διδακτική του κατάρτιση, και από το στυλ διδασκαλίας που υιοθετεί καθορίζει την ποιότητα του εκπαιδευτικού αποτελέσματος. Σημαίνουσας σημασίας είναι το ζήτημα της επιστημονικής επάρκειας και της διαρκούς επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού. Όσο αυτό παραμένει στάσιμο ή ελλιπές, το πρόβλημα της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης συνεχίζει να είναι υπαρκτό, παρά τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες που σχεδιάζονται και υλοποιούνται σε επίπεδο εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Τζάνη, 1983, Ξωχέλλης & Παπαναούμ-Τζίκα, 2000, Παπαναούμ-Τζίκα, 2003).

Ο εξαιρετικά σημαντικός ρόλος του εκπαιδευτικού είναι λογικό να επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τις επιδόσεις των μαθητών/τριών, είτε άμεσα είτε έμμεσα. Συγκεκριμένα, από την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων που δημιουργούνται μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, καθορίζονται οι πιθανότητες που έχει ένας/μια μαθητής/τρια να παρουσιάσει υψηλές σχολικές επιδόσεις. Είναι γεγονός ότι οι μαθητές/τριες παρουσιάζουν υψηλές επιδόσεις, όχι μόνο επειδή έχουν από την οικογένειά τους κίνητρα για μάθηση, αλλά και εξαιτίας της συμπεριφοράς του ίδιου του εκπαιδευτικού, ο οποίος τις περισσότερες φορές επιλέγει να κάνει το μάθημα δουλεύοντας μόνο με τους καλούς μαθητές, που ως επί το πλείστον προέρχονται από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη κ.ά., 2000, Τουρτούρας, 2010).

Ένας ακόμη παράγοντας που σχετίζεται άμεσα με τον εκπαιδευτικό και επιδρά συχνά και καθοριστικά στην επίδοση των μαθητών είναι οι προσδοκίες του και οι προσωπικές του φιλοδοξίες. Όσον αφορά στις πρώτες, ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει υψηλές προσδοκίες για τις δυνατότητες επιτυχίας των παιδιών που συνήθως προέρχονται από τα ανώτερα κοινωνικά, οικονομικά και μορφωτικά στρώματα, που παρουσιάζουν την αναμενόμενη και προσδοκώμενη από το εκπαιδευτικό σύστημα σχολική συμπεριφορά, που είναι επιμελείς, που η εξωτερική εμφάνισή τους συνάδει με τις απαιτήσεις του σχολείου κ.ά. Οι θετικές προσδοκίες του εκπαιδευτικού, λειτουργούν ενισχυτικά στις ήδη καλές προοπτικές αυτών των μαθητών/τριών, γεγονός που αυξάνει τις πιθανότητές τους να πετύχουν υψηλές σχολικές επιδόσεις. Αντίθετα, σε πολλές περιπτώσεις έχει καταδειχθεί ερευνητικά ότι οι χαμηλές προσδοκίες των διδασκόντων για τις μαθησιακές και γνωσιακές δεξιότητες των παιδιών που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά, οικονομικά και μορφωτικά στρώματα, που είναι πολιτισμικά ή γλωσσικά διαφοροποιημένα και που εκδηλώνουν αποκλίνουσα συμπεριφορά, τα οδηγεί στη σχολική αποτυχία (Φραγκουδάκη,

1985, Γαλιλαία, 1997, Μπασέτας, 1999, Μπίκος, 2004, Καπραβέλου, 2008, Τουρτούρας, 2010).

Σε αυτό το σημείο, θα πρέπει να τονιστεί ότι οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού σε πολλές περιπτώσεις απορρέουν από τις στερεοτυπικές αντιλήψεις του ή τις προκαταλήψεις του απέναντι σε κοινωνικές ομάδες. Αυτές μπορεί να σχετίζονται με την εθνικότητα, το φύλο, τις πολιτικές πεποιθήσεις των γονέων, το οικονομικό στάτους της οικογένειας κ.ά. και μεταφράζονται εμπράκτως με χαμηλή βαθμολογία. Με αυτή, οι εμπαθείς εκπαιδευτικοί διαιωνίζουν την εικόνα του αποτυχημένου, του «κακού» μαθητή/τρίας και του ανάξιου της μαθησιακής διαδικασίας, ενισχύουν τα αισθήματα απογοήτευσης και παραίτησης, και στρέφουν τους/τις μαθητές/τριες στη σχολική εγκατάλειψη (Τουρτούρας, 2010, Λυκίδη, 2012)

Ο Μπασέτας (1999) κατέδειξε ερευνητικά ότι οι προσδοκίες των διδασκόντων ευνοούν και εντείνουν τη διαφοροποίηση των μαθητών/τριών της τάξης σε «καλούς» και «κακούς». Αν ο χαρακτηρισμός ορισμένων μαθητών/τριών ως «κακών» συνοδεύεται και από τις αρνητικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών, τότε οι μαθητές/τριες αυτοί/ές φέρνουν σχεδόν πάντα χαμηλές επιδόσεις. Αντίθετα, στην περίπτωση των θετικών προσδοκιών φαίνεται ότι οι μαθητές ενισχύονται στη μαθησιακή διαδικασία, ανταπεξέρχονται αποτελεσματικά στα σχολικά τους καθήκοντα, και έτσι συγκεντρώνουν υψηλή βαθμολόγηση και ικανοποιητικές επιδόσεις στις προφορικές ή γραπτές αξιολογήσεις του σχολείου. Στην περίπτωση των αρνητικών προσδοκιών του εκπαιδευτικού, οι αρνητικές συνέπειες για τους/τις μαθητές/τριες δεν περιορίζονται μόνο στις χαμηλές επιδόσεις ή τη σχολική αποτυχία τους, αλλά επεκτείνονται σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα. Υπό αυτό το πρίσμα, οι μαθητές/τριες αυτοί/ές νομοτελειακά τείνουν να αποκλείονται από τις επόμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες, από την ανώτερη ή την ανώτατη εκπαίδευση, να παραιτούνται και να εγκαταλείπουν το σχολείο και εν τέλει να μη βρίσκουν θέση σε κάποιο από τα επαγγέλματα υψηλού ή μεσαίου κοινωνικού επιπέδου.

Στη σχολική επιτυχία ή αποτυχία επιδρά σημαντικά η επαγγελματική κατάρτιση, οι αντιλήψεις και η στάση των διδασκόντων (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη κ.ά., 2000). Σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο, ο βαθμός κατάρτισης, η συχνότητα επιμόρφωσης, η ποιότητα των επιστημονικών γνώσεων και η στρατηγική πολιτική που σχεδιάζουν, οργανώνουν και υλοποιούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδακτική διαδικασία, συμβάλλει στην κατάκτηση υψηλών ή χαμηλών σχολικών επιδόσεων από πλευράς μαθητών/τριών.

Αν τα ανωτέρω αξιολογηθούν με θετικό πρόσημο, συνεπάγεται ότι στην εκπαιδευτική πραγματικότητα ο διδάσκων παρακινεί, παρωθεί και προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών του, αναπτύσσει ειλικρινείς, στενές και ουσιαστικές διαπροσωπικές σχέσεις μαζί τους, προάγει την καλλιέργεια ενός κλίματος επικοινωνίας, εμπιστοσύνης, κατανόησης και συνεργατικότητας μέσα στη σχολική αίθουσα και συμβάλλει στην όξυνση της συγκέντρωσής τους. Αυτό σημαίνει ότι ταυτόχρονα πετυχαίνει τους προσδοκώμενους εκπαιδευτικούς, κοινωνιολογικούς και παιδαγωγικούς στόχους, και από την άλλη οδηγεί τα παιδιά στη σχολική επιτυχία (Asikhia, 2010).

Στην αντίθετη περίπτωση, όπου ο εκπαιδευτικός χαρακτηρίζεται ως «κακός» επαγγελματίας, τα αποτελέσματα της διδακτικής και της μαθησιακής διαδικασίας δεν είναι καθόλου ενθαρρυντικά. Υπό αυτό το πρίσμα, οι μαθητές/τριες δεν κινητοποιούνται να συμμετέχουν ενεργά, χάνουν το ενδιαφέρον τους, η παρουσία τους στη σχολική αίθουσα είναι διαδικαστική, εκδηλώνουν παραβατικές ή αποκλίνουσες συμπεριφορές, αργοπορούν στο σχολείο, προβαίνουν σε αρνητικά και ανήθικα σχόλια έναντι των συμμαθητών/τριών τους, στερούνται επικοινωνίας και συνεργασίας με τον διδάσκοντα, λαμβάνουν χαμηλές βαθμολογήσεις και έρχονται αντιμέτωποι/ες πολύ συχνά με το φάσμα της επιμέρους ή της γενικότερης αποτυχίας (Asikhia, 2010).

Καταλυτικό στοιχείο της σχολικής επίδοσης αποτελεί η διαδικασία εκμάθησης του του/της κάθε μαθητής/τρια, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο ενεργεί ο εκπαιδευτικός. Το μαθησιακό στυλ[1] του/της μαθητή/τριας περιλαμβάνει τις μεθόδους οργάνωσης, ερμηνείας και αξιοποίησης των πληροφοριακών δεδομένων που λαμβάνει εντός της σχολικής αίθουσας, και το στυλ διδασκαλίας που θέτει σε εφαρμογή ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του ακριβώς αυτό. Η δυσκολία στην εν λόγω διαδικασία έγκειται στο ότι οι μαθητές/τριες είναι πολλοί, άρα και τα μαθησιακά στυλ είναι πολλά και ποικίλα, γεγονός που δυσχεραίνει το έργο του διδάσκοντα. Ωστόσο, έχει καταδειχθεί ερευνητικά, ότι όσο πιο κοντά στα μαθησιακά στυλ των μαθητών/τριών είναι η μέθοδος διδασκαλίας του εκπαιδευτικού, τόσο καλύτερη είναι η επίδοσή τους και τόσο πιο αποτελεσματικό

[1] Τα μαθησιακά στυλ διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες: 1) το οπτικό, 2) το ακουστικό και 3) το κιναισθητικό. Οι μαθητές/τριες που προτιμούν το πρώτο, θυμούνται τι διαβάζουν, τι βλέπουν, τι παρακολουθούν. Συνεπώς, μαθαίνουν μέσω προβολών ταινιών, παρουσιάσεων projects, εικόνων που αφορούν διαγράμματα, σχήματα, τίτλους κ.ά. Οι μαθητές/τριες που προτιμούν τη δεύτερη, μαθαίνουν από αυτά που ακούν, δηλαδή από τις προφορικές πληροφορίες. Οι μαθητές/τριες που προτιμούν την τρίτη μαθαίνουν μέσω της ενεργής δράσης, της πράξης, των κινήσεων του σώματος και της συμμετοχής σε δραστηριότητες (Tomuletiu et al. 2011).

είναι το μάθημα. Στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός δεν μεριμνά ή δεν μπορεί να συνδυάσει τη διδασκαλία του στο στυλ μάθησης των μαθητών/τριών και δεν την ενισχύει με διαδραστικές διδακτικές πρακτικές, μειώνει τη σχολική τους επίδοση και αυξάνει τις πιθανότητες αποτυχίας τους (Tomuletiu et al., 2011). Από τη γνώση ή μη του μαθησιακού στυλ των μαθητών/τριών, κρίνεται η αποτελεσματικότητα και η εγκυρότητα των μεθόδων αξιολόγησης που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός, γεγονός που αποτρέπει ή εντείνει τις εσφαλμένες βαθμολογήσεις (Adeyemi, 2010).

Τέλος, έρευνες έχουν δείξει ότι στη σχολική επιτυχία ή αποτυχία σημαντικό ρόλο διαδραματίζει τόσο η γεωγραφική θέση της σχολικής μονάδας όσο και η εσωτερική-εξωτερική της διαρρύθμιση. Τα σχολεία που λειτουργούν σε υποβαθμισμένες κοινωνικά και οικονομικά περιοχές, καθώς και σε αγροτικά περιβάλλοντα, απαρτίζονται από μαθητές/τριες που συγκεντρώνουν χαμηλές επιδόσεις στα βασικά μαθησιακά αντικείμενα. Όσο λιγότερες είναι οι ευκαιρίες για μάθηση που παρέχουν τα εν λόγω ιδρύματα, τόσο μεγαλύτερες είναι οι περιπτώσεις των μαθητών/τριών που οδηγούνται στη σχολική αποτυχία και εγκατάλειψη (Τουρτούρας, 2010). Στο θεωρητικό πλαίσιο των «περιορισμένων ευκαιριών» μπορεί να εξεταστεί και το ζήτημα της διαρρύθμισης και υλικοτεχνικής υποδομής της σχολικής μονάδας. Οι κτιριακές εγκαταστάσεις, το υλικοτεχνικό και τεχνολογικό υλικό, η ύπαρξη λειτουργικής βιβλιοθήκης, το επίπεδο της ασφάλειας, καθώς και το υποστηρικτικό προσωπικό, αν και εφόσον εκτιμηθούν θετικά, συμβάλλουν στη σχολική επιτυχία των μαθητών/τριών. Σε αντίθετη περίπτωση, γίνεται λόγος για ανεπάρκεια πόρων και αναχρονιστικό περιβάλλον μάθησης, το οποίο επιδρά ενισχυτικά στη σχολική αποτυχία (Visscher & Coe, 2003). Συνεπώς, τα σχολεία που λειτουργούν σε αστικές ή ημιαστικές περιοχές και διαθέτουν ελκυστικές εγκαταστάσεις και πόρους είναι περισσότερο αποτελεσματικά.

Κεφάλαιο 4ο: Αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας

4.1 Γενικά

Η σχολική αποτυχία, όπως αναλύθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, προκύπτει ως απόρροια εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων, οι οποίοι σχετίζονται με την κοινωνία, την οικογένεια, το σχολείο και το ίδιο το άτομο. Στη σύγχρονη βιβλιογραφία επισημαίνεται ότι τρόποι αποτελεσματικής αντιμετώπισης του φαινομένου μπορούν να ανακύψουν σε επίπεδο σχολικής τάξης, σχολικής μονάδας και εκπαιδευτικής πολιτικής (Μουζέλης κ.ά., 2010). Σήμερα περισσότερο από ποτέ, είναι έντονη η ανάγκη πραγμάτωσης της πλήρους και ουσιαστικής ισότητας μεταξύ των μαθητών/τριών στις σχολικές αίθουσες και τα σχολεία, προκειμένου να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας, καθώς έχει καταδειχθεί ερευνητικά η ύπαρξη ισχυρής συνάφειας μεταξύ της σχολικής αποτυχίας και της ισότητας. Απαίτηση των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων είναι η καταπολέμηση της ανισότητας βάσει κριτηρίων, όπως είναι η κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας, το φύλο, η φυλή, η εθνικότητα, η αρτιμέλεια κ.ά., και μπορεί να γίνει πραγματικότητα αν και εφόσον εξασφαλιστούν δύο παράμετροι: η συμπερίληψη και η δικαιοσύνη. Η πρώτη, συνεπάγεται τη διασφάλιση ενός βασικού επιπέδου εκπαίδευσης για όλους, ανεξαρτήτως προϋποθέσεων και η δεύτερη αφορά στη διαβεβαίωση ότι ούτε η συστημική ανισότητα, ούτε οποιουδήποτε μορφή αναπηρίας θα χρησιμοποιηθούν ανασταλτικά στη συλλογική σχολική επιτυχία. Η εν λόγω θέση περί ισότητας βρίσκεται σε απόλυτη συνέπεια με την τάση εκσυγχρονισμού της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η εκπαιδευτική πολιτική που σχεδιάζεται, οργανώνεται και υλοποιείται από τις κεντρικές διοικήσεις των αναπτυγμένων δυτικών κρατών, αποσκοπεί στην ελαχιστοποίηση των επιπτώσεων των διαχρονικών ανισοτήτων, μέσω μεταρρυθμίσεων σε επίπεδο πολιτικής και πρακτικής (Faubert , 2012).

4.2 Αντιμετώπιση σχολικής αποτυχίας σε επίπεδο τάξης και σχολείου

Η αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας στο επίπεδο της τάξης επαφίεται στις παιδαγωγικές πρακτικές που εφαρμόζονται σε αυτή. Οι παιδαγωγικές πρακτικές εκδηλώνονται στο επικοινωνιακό πλαίσιο της σχολικής τάξης (μικρο-επίπεδο) και συνδέονται με τις διαδικασίες μετάδοσης/ πρόσκτησης και αξιολόγησης των κοινωνικά

διαμορφωμένων γνώσεων. Ωστόσο, οι παιδαγωγικές πρακτικές διαμορφώνονται τόσο από τα δομικά στοιχεία του μακρο-επιπέδου, όπως οι πολιτισμικά εξαρτημένες όψεις της «ικανότητας» των μαθητών, η επίσημη σχολική γνώση και η παιδαγωγική θεωρία του εκπαιδευτικού, όσο και από την υφή των ιεραρχικών σχέσεων δασκάλου-μαθητών στο μικρο-επίπεδο της τάξης. Ακόμη, η εσωτερική λογική των παιδαγωγικών πρακτικών ρυθμίζεται και διαφοροποιείται από την υφή των διδακτικών και ρυθμιστικών κανόνων (Λάμνιας, 2002).

Ο Durkheim θεωρεί ότι το σχολείο οφείλει να επιλέγει τους/τις πιο ικανούς μαθητές/τριες, οι οποίοι διαθέτουν την κατάλληλη ειδίκευση για να στελεχώσουν τα υποσυστήματα της οικονομίας (Καντζάρα, 2008). Την αναγκαιότητα της επιλογής/ κατανομής των μαθητών/τριών για την ανάληψη ιεραρχικά διαφοροποιημένων ρόλων και κατ' επέκταση της κοινωνικής διαστρωμάτωσης, αναγνωρίζει και ο Parsons, που υποστηρίζει ότι στη σύγχρονη κοινωνία οι σχολικοί τίτλοι αποτελούν προϋπόθεση της επιτυχίας του ατόμου, γιατί είναι απαραίτητοι για την κατάληψη μιας «θέσης κύρους» (Λάμνιας, 2002). Επομένως, το σχολείο οφείλει να διασφαλίζει την ισότητα μεταξύ των μαθητών/τριών και την επιλεκτική λειτουργία ώστε να είναι αξιοκρατική και αντικειμενική. Στο πλαίσιο αυτό, όλοι οι μαθητές/τριες, ανεξάρτητα από την κοινωνική τους προέλευση, πρέπει να φοιτούν στο ίδιο σχολείο, να διδάσκονται τα ίδια μαθήματα, να έχουν τους ίδιους δασκάλους, οι οποίοι έχουν την ίδια κατάρτιση, να ανατίθενται σε όλους οι ίδιες εργασίες, να αξιολογούνται με τα ίδια κριτήρια, κ.ά. (Λάμνιας, 2002).

Ο Faubert (2012) αναφέρεται συνολικά στον ρόλο της παιδαγωγικής στην αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας, η οποία αναφέρεται στις προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση, την αξιολόγηση και το πρόγραμμα σπουδών. Πιο συγκεκριμένα, η αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας στο πλαίσιο της παιδαγωγικής σχετίζεται με τις διδακτικές μεθόδους, το περιεχόμενο σπουδών, αλλά και τις μεθόδους αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται. Συνολικά, ο ερευνητής προτείνει ότι: α) εάν το πρόγραμμα σπουδών είναι συναφές με τις καθημερινές εμπειρίες των μαθητών/τριών, τότε αυτοί/ές ασχολούνται περισσότερο με τη μάθησή τους, β) εάν οι εκπαιδευτικοί είναι γνώστες άμεσων μαθησιακών εκπαιδευτικών προσεγγίσεων, τότε είναι σε καλύτερη θέση να παρέχουν εκπαιδευτική υποστήριξη στους μαθητές/τριες, γ) εάν το εργαλείο αξιολόγησης εκτιμά τόσο την πραγματική όσο και τη βαθύτερη εννοιολογική κατανόηση, περιλαμβάνει τακτική ανατροφοδότηση που είναι ξεκάθαρη και συγκεκριμένη και μπορεί να αντληθούν έγκυρα συμπεράσματα, τότε κάθε μαθητής/τρια είναι σε θέση να προχωρήσει στη μάθηση.

Τα σχολεία θα πρέπει να καθορίσουν κατευθυντήριες γραμμές για να προωθήσουν τη χρήση της άμεσης και προσανατολισμένης, προς τους/τις μαθητές/τριες, διδασκαλίας. Η άμεση διδασκαλία είναι μια μέθοδος που προορίζεται για την αντιμετώπιση προβλημάτων, μέσω σαφών και ορθών απαντήσεων που μπορούν να αντληθούν γρήγορα. Η μαθητοκεντρική διδασκαλία θέτει στο περιθώριο της διαδικασίας τον εκπαιδευτικό, ο οποίος παρακολουθεί και καθοδηγεί διακριτικά τους μαθητές/τριες να αυτενεργούν συλλέγοντας πληροφοριακά δεδομένα, τα οποία διαχειρίζονται, επεξεργάζονται και μετασχηματίζουν σε γνώσεις. Από την πλευρά τους οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν πρωτοβουλίες και διαύλους επικοινωνίας μεταξύ τους, συνεργάζονται, και ανακαλύπτουν καινοτόμους τρόπους επίλυσης των προβλημάτων που τους ανατίθενται κατά τη διδασκαλία. Ο εκπαιδευτικός ελέγχει των πορεία της εργασίας, είτε αυτή είναι ομαδική είτε ατομική, και ανταμείβει τους/τις μαθητές/τριες για τη μεθοδική τους προσπάθεια (Faubert, 2012). Επομένως, η διδασκαλία με επίκεντρο τον μαθητή υποκινεί τους μαθητές, ενισχύει την κριτική σκέψη και την επίλυση προβλημάτων, και είναι προσανατολισμένη προς την ενεργό μάθηση μέσω της ανακάλυψης, αντί της μετάδοσης γνώσεων από τον εκπαιδευτικό στον μαθητή, όπου ο τελευταίος έχει έναν, φαινομενικά, παθητικό ρόλο (Χατζηδήμου & Αναγνωστοπούλου, 2011).

Οι πρακτικές αξιολόγησης αναγνωρίζονται ως βασικές για τη μείωση της σχολικής αποτυχίας. Προκειμένου οι μαθητές/τριες να ωφεληθούν, συνιστάται στα σχολεία να καθορίσουν κατευθυντήριες γραμμές, που να προωθούν τη συνδυασμένη χρήση της συγκεντρωτικής και της διαμορφωτικής (formative) αξιολόγησης. Η συγκεντρωτική αξιολόγηση (summative) συνοψίζει το επίτευγμα ενός/μιας μαθητή/τριας σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Η διαμορφωτική αξιολόγηση αξιολογεί την πρόοδο των μαθητών/τριών στη μάθησή τους σε σχέση με τους μαθησιακούς τους στόχους και οι πληροφορίες χρησιμοποιούνται για να οριστούν επόμενα βήματα που μπορούν να υλοποιηθούν (Faubert, 2012). Η διαμορφωτική/περιγραφική αξιολόγηση συνενώνεται με ασκήσεις αξιολόγησης που παράγουν ποιοτική ανατροφοδότηση και βοηθούν στη διαμόρφωση και ανάπτυξη των μαθητών/τριών, ενώ η συνολική-συγκεντρωτική μεταχειρίζεται ως ένα εργαλείο μέτρησης για να χορηγεί στοιχεία σχετικά με τα αποτελέσματα της μάθησης, όπως είναι το διαγώνισμα και η οποία στηρίζεται στην αξιολόγηση των μαθητών/τριών με βαθμούς (Andoh & Jones, 2008).

Η αξιολόγηση με βαθμούς έχει την τάση να ενθαρρύνει τους/τις μαθητές/τριες και να επηρεάζει την ακαδημαϊκή επιτυχία τους (McClure & Spector, 2005). Ωστόσο, η

αξιολόγηση με βαθμούς μπορεί να επιδέχεται σε προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών (McClure & Spector, 2005), ενδέχεται να οδηγήσει τους/τις μαθητές/τριες σε βαθμοθηρία και όχι στην πραγματική γνώση (Smith, 2008), ενώ έχει χαρακτηριστεί και ως ένα μη αξιόπιστο υποκειμενικό εργαλείο μέτρησης της γνώσης των μαθητών/τριών (Bowers, 2011) το οποίο ενδέχεται να μην οδηγήσει σε μελλοντική αύξηση της ακαδημαϊκής επίδοσης (Klapp et al., 2016). Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να χρησιμοποιήσουν εργαλεία αξιολόγησης που θα παρακινήσουν τους/τις μαθητές/τριες, θα ενισχύσουν τη μαθησιακή διαδικασία και θα συμβάλλουν θετικά στην ποιότητα της μάθησης, όπως είναι η αυτοαξιολόγηση, η οποία συμβάλει στη μαθησιακή διαδικασία (Wolffensperger & Patkin, 2013), επιδρά θετικά στη διαδικασία της συνεκπαίδευσης και της ενσωμάτωσης όλων των μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Bourke & Mentis, 2013), και χρησιμεύει στο να χρησιμοποιούν οι μαθητές/τριες καλύτερα την ανατροφοδότηση που λαμβάνουν από τους εκπαιδευτικούς (Andoh & Jones, 2008, Orsmond & Merry, 2013).

Ένας σημαντικός παράγοντας σε επίπεδο τάξης και σχολείου είναι και ο εκπαιδευτικός. Η σχέση δασκάλου-μαθητή/τριας και η διαχείριση των προβλημάτων των μαθητών/τριών από τον δάσκαλο είναι στοιχεία που παίζουν σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας (Λάμνιας, 2002). Επιπρόσθετα, οι πεποιθήσεις σχετικά με το πώς οι μαθητές/τριες αποκτούν γνώση θα επηρεάσουν τις εκπαιδευτικές στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για την παρουσίαση του περιεχομένου σπουδών, καθώς και τη μέθοδο αξιολόγησης, η οποία αντικατοπτρίζει συχνά, τόσο τις παιδαγωγικές πεποιθήσεις, όσο και τις εκπαιδευτικές στρατηγικές του εκπαιδευτικού (Ferdig, 2014). Το επίπεδο γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού αποτελεί σημαντικό στοιχείο σε οποιαδήποτε μεταρρυθμιστική προσπάθεια για τη μείωση της σχολικής αποτυχίας (Faubert, 2012). Οι Macleod και Golby (2003) τονίζουν ότι η μάθηση πρέπει να βρίσκεται στο επίκεντρο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Δίνοντας προσοχή στη φύση της μάθησης, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βελτιώσουν την πρακτική τους και, ως εκ τούτου, την ποιότητα της εμπειρίας των μαθητών/τριών. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναστοχάζονται όσον αφορά την πρακτική τους. Ωστόσο, οι συγγραφείς υποστηρίζουν πως το αυστηρό και καθορισμένο από την κεντρική κυβέρνηση πρόγραμμα σπουδών, οι διαδικασίες αξιολόγησης, και οι στερεοτυπικές αντιλήψεις σχετικά με τις ικανότητες των εκπαιδευτικών να υιοθετούν νέες προσεγγίσεις διδασκαλίας στην επίλυση προβλημάτων, περιορίζουν τις δυνατότητες ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Εκτός των παραπάνω, σε επίπεδο σχολείου και τάξης τονίζεται και ο σημαντικός ρόλος της ηγεσίας είτε του διευθυντή-ηγέτη είτε του εκπαιδευτικού-ηγέτη, δεδομένου ότι ένας αποτελεσματικός ηγέτης: 1) προσδιορίζει την κατεύθυνση που καθορίζει ένα όραμα για το σχολείο και ευθυγραμμίζεται με τις προτεραιότητες του κράτους και των περιφερειών, 2) θέτει στόχους για το σχολείο που είναι σαφείς, μετρήσιμοι, επιτεύξιμοι, οι οποίοι συνδέονται με τους στόχους της κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής, επικεντρώνονται στη βελτίωση των επιτευγμάτων των φοιτητών και κοινοποιούνται αποτελεσματικά στο προσωπικό και την κοινότητα, 3) ευθυγραμμίζει τους πόρους του σχολείου για να θέσει στόχους και τέλος, 4) αναπτύσσει ικανότητες στους/στις μαθητές/τριες (Hattie, 2009, Seashore et al., 2010).

4.3 Αντιμετώπιση σχολικής αποτυχίας σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής

Η αναφορά στον ρόλο της εκπαιδευτικής πολιτικής για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας προϋποθέτει τον εννοιολογικό προσδιορισμό του όρου «εκπαιδευτική πολιτική». Η εκπαιδευτική πολιτική, άλλοτε συναρτάται με τις αποφάσεις ενός πολιτικού προσώπου ή μιας ομάδας προσώπων και δημοσιοποιείται με τη μορφή ενός ολοκληρωμένου πλάνου εθνικής εκπαιδευτικής δράσης και προγραμματικών δηλώσεων ή στο πλαίσιο ενός πολιτικού λόγου ή ενός νόμου (Παπαδάκης, 2009). Για άλλους μελετητές ο όρος σχετίζεται με τους κανόνες που καθορίζουν τον χαρακτήρα και τη λειτουργία της εκπαίδευσης, ενώ αρκετοί ερευνητές διακρίνουν τη μακρο-εφαρμόσιμη εκπαιδευτική πολιτική που σχεδιάζεται σε επίπεδο κεντρικής πολιτικής, από τη μικρο-εφαρμόσιμη, που οργανώνεται σε επίπεδο τοπικών κοινωνιών (Παπαδάκης, 2009). Ουσιαστικά η εκπαιδευτική πολιτική περιλαμβάνει τις δομές του επίσημου και τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών, τις δομές συνεχιζόμενης και δια βίου εκπαίδευσης, τη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, την επιλογή του διδακτικού προσωπικού, την επιμόρφωση, την αξιολόγηση, τον εξορθολογισμό της εργασίας του εκπαιδευτικού, την εισαγωγή των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας, την καταπολέμηση των φαινομένων της σχολικής αποτυχίας και της σχολικής διαρροής (Μαυρογιώργος, 1999).

Υπό αυτό το πρίσμα, ο Rebello de Souza (2006) αναφέρεται στη συνάφεια μεταξύ της σχολικής αποτυχίας και της συνεχόμενης κατάρτισης των εκπαιδευτικών στο ευρύτερο

πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής, άποψη που τεκμηριώνει στην απουσία ενδιαφέροντος για το σχολείο στις εκπαιδευτικές πολιτικές. Ως καταρτισμένοι επαγγελματίες, οι εκπαιδευτικοί δύνανται να αναπτύσσονται συνεχώς, την ίδια στιγμή που το σχολείο αναπαράγει τις παθογένειες της κοινωνίας, και έτσι κατακερματίζει και γραφειοκρατικοποιεί το παιδαγωγικό έργο. Σε ένα τέτοιο σχολικό περιβάλλον, ο εκπαιδευτικός, ανεξαρτήτως αν είναι επιμορφωμένος, εξακολουθεί να είναι προσκολλημένος σε πρακτικές δεν έχουν στο επίκεντρο τους τους/τις μαθητές/τριες. Σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο, η άρνηση των εκπαιδευτικών του σχολείου να ακολουθήσουν τις εν λόγω πρακτικές, εκλαμβάνεται ως μη συμμόρφωση στη θεσμοθετημένη από το επίσημο κράτος εκπαιδευτική πολιτική, και τότε εγείρονται σοβαρά ζητήματα επαγγελματισμού και επιστημονικής επάρκειας. Ανάλογη στάση ενδέχεται να αναπτύξουν και οι μαθητές/τριες, οι οποίοι/ες κατηγορούνται εν τέλει για ανυπακοή, αδιακρισία και ανωριμότητα, ενώ η συμπεριφορά τους χαρακτηρίζεται αποκλίνουσα.

Οι υπεύθυνοι για τα εκπαιδευτικά ζητήματα και για τον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών πολιτικών, αξιοποιούν τις θεωρίες που αξιολογούν ως επωφελείς για τα πολιτικά συμφέροντα που εξυπηρετούν, χωρίς να λαμβάνουν συνήθως υπόψη τους τις νέες ή τις πραγματικές ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας, της εκπαίδευσης και της παιδαγωγικής. Σύμφωνα με τον de Souza (2006) οι εκπαιδευτικές πολιτικές που σχεδιάζονται από πολιτικά υποκινούμενους «ειδικούς» επιστήμονες, προορίζονται να συμβάλλουν στην επίτευξη μεγαλύτερης προβολής για την εκάστοτε κυβέρνηση. Σε αυτό το πλαίσιο, η ακαδημαϊκή συζήτηση απλοποιείται και η ιδέα των προγραμμάτων συνεχιζόμενης εκπαίδευσης εκπαιδευτικών προβάλλεται ως πανάκεια για όλα τα σχολικά προβλήματα. Αντίθετα, σπάνια εισηγούνται μεταρρυθμίσεις για τη βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου, γεγονός που θα συμβάλλει ανασταλτικά στη σχολική ανισότητα και αποτυχία.

Η περιορισμένη πολιτική βούληση για την επικαιροποίηση και τον εκσυγχρονισμό των εκπαιδευτικών πολιτικών, ουσιαστικά διαιωνίζει τα εκπαιδευτικά και σχολικά προβλήματα, μεταξύ των οποίων είναι και η σχολική αποτυχία. Για τον λόγο αυτό, ο de Souza (2006) προτείνει την άμεση και επείγουσα επανεξέταση των στρατηγικών που υλοποιούνται και επισημαίνει την αναγκαιότητα να γίνουν προτάσεις και να αναπτυχθούν πρωτοβουλίες από τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, αυτούς δηλαδή που ζουν το εκπαιδευτικό και σχολικό γίγνεσθαι. Το πρώτο βήμα όσον αφορά στην αξίωση αλλαγής της εκπαιδευτικής πολιτικής, έχει γίνει μέσω της άσκησης κριτικής των τυποποιημένων προσεγγίσεων της συνεχούς εκπαίδευσης με τη μορφή σύντομων μαθημάτων, σεμιναρίων,

συνεδρίων κ.ά., οι οποίες διαχρονικά αξιολογούνται ως ατελέσφορες για την καλυτέρευση της ποιότητας της διδασκαλίας και τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών/τριών. Ως λύση στο πρόβλημα της προσκόλλησης στις παραδοσιακές προσεγγίσεις προτείνεται ο σχεδιασμός εκπαιδευτικών πολιτικών, που θα βασίζονται σε προγράμματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, επικεντρωμένα στη γνώση του εκπαιδευτικού, στην εμπειρία και τις ικανότητές του, στον κύκλο ζωής και το στάδιο επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών, και κυρίως στην αντίληψη ότι το σχολείο είναι ο κατάλληλος τόπος για τη συνέχιση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Αυτό σημαίνει ότι τα προγράμματα συνεχιζόμενης κατάρτισης των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι δομημένα γύρω από τα προβλήματα και τα έργα δράσης, και όχι απαραίτητα γύρω από το ακαδημαϊκό περιεχόμενο.

Ο Lefstein (2002) αναφέρεται στις συνεχείς, προοδευτικές μεταρρυθμίσεις των εκπαιδευτικών πολιτικών, και πιο συγκεκριμένα στο ότι η αποτυχία αυτών οφείλεται εν μέρει στην ανεπαρκή αντιμετώπιση της σχέσης μεταξύ παιδαγωγικής και ελέγχου στην τάξη, δεδομένου ότι οι προοδευτικές μέθοδοι διδασκαλίας υπονόμευσαν τις παραδοσιακές πειθαρχικές δομές, χωρίς να προτείνουν μια εναλλακτική θεωρία εποπτείας/ πειθαρχίας στην τάξη, η οποία επηρεάζει την ακαδημαϊκή απόδοση των μαθητών/τριών σύμφωνα με τους Simba et al. (2016) και τον Pasternak (2013). Ο Lefstein (2002) επισημαίνει πως οι προοδευτικοί μεταρρυθμιστές επικρίνουν τα «παραδοσιακά» σχολεία ως μη φυσικούς, ως καταναγκαστικούς χώρους, στους οποίους οι μαθητές/τριες αναμένεται να απορροφήσουν παθητικά μεγάλες ποσότητες πληροφοριών που δεν σχετίζονται με τη ζωή και τις αναπτυξιακές τους ανάγκες. Αντ' αυτού, οι προοδευτικοί μεταρρυθμιστές προτείνουν την υιοθέτηση προοδευτικών εκπαιδευτικών θεωριών βασισμένων στην επιστημονική μελέτη της ψυχολογικής ανάπτυξης: ενεργητική μάθηση, σχετικό πρόγραμμα σπουδών, και ενθάρρυνση της αυτονομίας, που ταιριάζει περισσότερο στη δημοκρατική ζωή. Μεταγενέστερα κύματα μεταρρυθμιστών προτείνουν την υιοθέτηση ενός πιο προοδευτικού προγράμματος, βασισμένο στις τελευταίες επιστημονικές εξελίξεις, που διαφέρει κυρίως στην ορολογία. Με την πάροδο του χρόνου, όμως, αυτές οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες έχουν αφήσει τα σχολεία σχετικά αμετάβλητα και έχουν γίνει πολλές προσπάθειες να εξηγηθεί αυτή η αποτυχία τους. Ορισμένοι μελετητές κατηγορούν την ανεπάρκεια της ίδιας της διδακτικής θεωρίας, ενώ άλλοι δίνουν έμφαση στις διάφορες διαστάσεις της σχολικής εκπαίδευσης και της διοίκησής της, όπως είναι η δομή, η κουλτούρα, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών, ο σχεδιασμός του προγράμματος

σπουδών και η συνολική εκπαιδευτική πολιτική. Ως εκ τούτου, έχει επικρατήσει η άποψη ότι χρειάζεται η ανάπτυξη ενός μοντέλου εκπαιδευτικής πολιτικής πολλαπλών προοπτικών και συστημικών λύσεων, οι οποίες θα προσαρμοστούν στην κοινωνική ποικιλία και πολλαπλότητα.

Η εκπαιδευτική πολιτική σχετίζεται με τη διαμόρφωση του πλαισίου των εισαγωγικών εξετάσεων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, με το πλαίσιο αυτό να επικρίνεται αρκετές φορές στο πλαίσιο του δημοσίου διαλόγου για την επιλεκτική λειτουργία του σχολείου. Σύμφωνα με τον Bourdieu, αλλά και άλλους ερευνητές μετά από αυτόν, αποδεικνύεται ότι η πρόσβαση και οι σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση εξασφαλίζονται ως «κληρονομιά», επιτείνοντας τις κοινωνικές ανισότητες. Αυτό συμβαίνει γιατί, εκ των πραγμάτων, η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει ξεχωριστή σημασία, καθώς «η συμμετοχή σε αυτή, λόγω του ιδιαίτερου κοινωνικού της ρόλου, είναι καθοριστική του βαθμού απόλαυσης των αγαθών που η εκπαίδευση μπορεί να προσφέρει στο άτομο» (Κασσωτάκης, 1998). Στην πραγματικότητα, με την είσοδο και έξοδο από την τριτοβάθμια εκπαίδευση ολοκληρώνεται η επιλεκτική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Ολοκληρώνεται η λειτουργία των επιλεκτικών μηχανισμών που επικουρούν-πραγματώνουν μια συγκεκριμένη διαδικασία επιλογής, η οποία προέρχεται από την οικογένεια και την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η συσσώρευση μορφωτικού κεφαλαίου ή η υστέρηση σε αυτό είναι καθοριστική για τα αποτελέσματα του μαθητή πολλά χρόνια αργότερα, αλλά και για τις πιθανότητες εισαγωγής επιτυχούς φοίτησης και κυρίως επιτυχούς ένταξης στην αγορά εργασίας. Η επιλογή μιας εκπαιδευτικής πολιτικής για τη θέσπιση εξεταστικών διαδικασιών στις διάφορες βαθμίδες του συστήματος (ή ανάμεσά τους) αποτελεί ευθεία συνάρτηση της στάσης του νομοθέτη έναντι του θέματος της κοινωνικής διαστρωμάτωσης και κινητικότητας, στο μέτρο που κάθε τάση αριθμητικού περιορισμού λειτουργεί διαπιστωμένα εις βάρος της ισότητας ευκαιριών (Πυργιωτάκης, 1991).

Οι εξεταστικές ή διαδικασίες επιλογής, φαίνεται να ευνοούν τη μετατροπή των εξωσχολικών ιδιοτήτων, οι οποίες αποκτώνται από την οικογένεια και από το κοινωνικοοικονομικό-μορφωτικό της υπόβαθρο, σε ειδικά σχολικά πλεονεκτήματα, που καθορίζουν όχι μόνο τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία του ατόμου, αλλά την επαγγελματική και κοινωνική του καταξίωση ή περιθωριοποίηση. Συγκαλύπτουν, με άλλα λόγια, τα κοινωνικά κεκτημένα με το ένδυμα των φυσικών προσόντων (Μυλωνάς, 1998). Στο ίδιο ιδεολογικό πλαίσιο, τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα επιστρατεύονται για να

νομιμοποιήσουν την προσφυγή σε μηχανισμούς που οξύνουν την κοινωνική επιλεκτικότητα του συστήματος (Παπαδάκης, 2009). Υπό αυτό το πρίσμα, η σχολική επιτυχία ή αποτυχία σχετίζεται αποκλειστικά με την είσοδο σε κάποιο ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και επομένως την επιτυχία ή την αποτυχία των μαθητών/τριών στις εισαγωγικές εξετάσεις. Η εν λόγω επιτυχία ή αποτυχία επηρεάζεται από το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών, όσο και από την κοινωνικοοικονομική θέση και την επιρροή της οικογένειας (Φραγκουδάκη, 1984).

Αυτό που θα πρέπει να αναφερθεί είναι πως, οι πολιτικές για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας διαφέρουν από χώρα σε χώρα, ανάλογα με το εκπαιδευτικό της σύστημα και το γενικό πολιτισμικό της υπόβαθρο. Ωστόσο, κάποιες πολιτικές που έχουν εφαρμοστεί κατά καιρούς είναι επιτυχείς και κάποιες όχι. Για παράδειγμα, η Φινλανδία έχει αντιμετωπίσει με επιτυχία τη σχολική αποτυχία και διαρροή, καθώς οι υπεύθυνοι για την εκπαίδευση εστιάζουν στην ουσία του προβλήματος, εισηγούνται και λαμβάνουν καθολικά και όχι αποσπασματικά μέτρα. Η στρατηγική της φινλανδικής εκπαιδευτικής πολιτικής επικεντρώνεται στις περιπτώσεις των μαθητών/τριών που έχουν μείνει «πίσω», είτε μαθησιακά είτε γνωσιακά, δίνει μεγάλη βαρύτητα στον πρώιμο επαγγελματικό προσανατολισμό των παιδιών και θέτει σε ισχύ ένα ενιαίο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για όλη την κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Sahlberg, 2009). Η εκπαιδευτική πολιτική της Φινλανδίας προάγει την ισότητα, κινητοποιώντας όλους τους μαθητές/τριες σε υψηλότερα επίπεδα επίτευξης (Nusche, 2009).

Άλλα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα εφαρμόζουν πολιτικές ομαδοποίησης των μαθητών/τριών, «*ομαδοποίηση κατά ικανότητα*», μέσω των οποίων κατηγοριοποιούν τους/τις μαθητές/τριες σε χωριστές τάξεις, κατευθύνσεις και σχολεία ανάλογα με τις ικανότητές τους. Ο χρόνος, η έκταση της ροής και της ομαδοποίησης των μαθητών ποικίλλει μεταξύ των χωρών, μεταξύ σχολείων ή εκπαιδευτικών βαθμίδων, ανάλογα με τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα σχολικής επιτυχίας ή αποτυχίας. Χαρακτηριστικά παραδείγματα εκπαιδευτικών προγραμμάτων ομαδοποίησης είναι το γερμανικό και το αυστριακό (OECD, 2007). Μερικά ερευνητικά δεδομένα, καταδεικνύουν ότι η πρώιμη εκπαιδευτική ομαδοποίηση των μαθητών/τριών επιδρά θετικά στη σχολική τους επιτυχία, καθώς οι τάξεις στις οποίες φοιτούν είναι ομοιογενείς και επικρατεί ένα κλίμα εποικοδομητικού συναγωνισμού (Jakubowski, 2010).

Η αντίθετη ερευνητική άποψη υποστηρίζει ότι οι πολιτικές πρώιμης ομαδοποίησης των μαθητών/τριών αντίκεινται στην έννοια της ισότητας και ενδεχομένως έχουν αρνητικό

αντίκτυπο στην ακαδημαϊκή τους απόδοση. Η πρώιμη-πρόωρη ομαδοποίηση φαίνεται ότι εγκλωβίζει τους/τις μαθητές/τριες σε ένα, περιορισμένης δυναμικής, εκπαιδευτικό περιβάλλον, πριν ακόμα καταφέρουν να αναπτύξουν τις γλωσσικές, τις κοινωνικές και τις πολιτιστικές δεξιότητές τους (Nusche, 2009). Η πρώιμη ομαδοποίηση πλήττει περισσότερο τα άτομα που προέρχονται από χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο, καθώς διαθέτουν υποδεέστερο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτιστικό κεφάλαιο. Το γεγονός αυτό ενισχύει ακόμα περισσότερο την ανισότητα με συνέπεια τη σχολική αποτυχία (Resh 1998, Prenzel et al, 2005, Strand,. 2007, Mickelson, 2008, Nusche 2009). Αυξητικά ως προς τα ποσοστά σχολικής αποτυχίας επιδρά ο διαχωρισμός μαθητών/τριών με χαμηλές ικανότητες και μαθητών/τριών με υψηλότερο επίπεδο ικανοτήτων, καθώς οι πρώτοι δεν μπορούν να επωφεληθούν από τη συνεργασία τους με τους δεύτερους (Ammermüller, 2005, Hanushek & Woessmann 2006).

Η αποτελεσματική εκπαιδευτική πολιτική λειτουργεί αποτρεπτικά στην πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου, η οποία αποτελεί έκφραση της σχολικής αποτυχίας. Τα περισσότερα περιστατικά πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου καταγράφονται κατά το στάδιο μετάβασης των μαθητών/τριών από το Γυμνάσιο στο Λύκειο. Σύμφωνα με τα στοιχεία του ΟΟΣΑ τα ποσοστά της σχολικής διαρροής παραμένουν στάσιμα, γεγονός που διατηρεί το θέμα επίκαιρο, ενώ δεν παύει να είναι εξαιρετικά σημαντικό, καθώς οι μαθητές/τριες που εγκαταλείπουν το σχολείο αυξάνουν τα ποσοστά ανεργίας λόγω περιορισμένων ικανοτήτων. Το 2008, μόνο το 55% εκείνων που είχαν αποτύχει στις χώρες της Ευρωζώνης απασχολήθηκαν σε εργασία. Το υπόλοιπο ήταν άνεργοι και αντιμέτωποι με τον κίνδυνο του κοινωνικού αποκλεισμού και με ό,τι αυτός συνεπάγεται (European Commission, 2009). Ως εκ τούτου, η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου έχει σημαντικό αρνητικό αντίκτυπο στο άτομο και την κοινωνία και οικονομία στο σύνολό της.

Υπό την απειλή της αύξησης των ποσοστών ανεργίας, οι κεντρικές διοικήσεις των κρατών προχωρούν στον επανασχεδιασμό των εκπαιδευτικών πολιτικών, προκειμένου να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα της σχολικής διαρροής. Για παράδειγμα, στο εκπαιδευτικό σύστημα της Σουηδίας έχει οργανωθεί και υλοποιείται ένα ατομικό πρόγραμμα για τους μαθητές που δεν πληρούν τις προϋποθέσεις για να εισέλθουν στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αλλά επιθυμούν να το πράξουν (Field et al., 2007). Κατά ανάλογο τρόπο, στη γαλλική εθνική εκπαίδευση εφαρμόζεται ένα σχέδιο επανένταξης των μαθητών που αποτυγχάνουν στο σχολείο στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το οποίο αξιολογείται ως αποτελεσματικό, καθώς μόνο το 1-2% των συμμετεχόντων/ουσών

δεν κατάφεραν να ενσωματωθούν σε οποιοδήποτε εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Faubert, 2012).

Οι Brunello και Checchi (2007) κατέδειξαν ερευνητικά ότι τα κράτη που προσφέρουν καλής ποιότητας και ελκυστικά προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης κατάφεραν να μειώσουν την επίδραση του κοινωνικο-οικονομικού υπόβαθρου στη σχολική διαρροή. Κατά τη διάρκεια της Άτυπης Υπουργικής Συνάντησης του ΟΟΣΑ σχετικά με τη βελτίωση της ισότητας στην εκπαίδευση, αυτό ήταν ένας βασικός τομέας της συζήτησης. Οι υπουργοί τόνισαν, όχι μόνο την ανάγκη για περισσότερη ποιότητα στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, αλλά και διευκόλυνση της προσβασιμότητας στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πρόσθετα μονοπάτια μπορούν να συνδεθούν με τον κόσμο της εργασίας όπως η μαθητεία ή άλλος συνδυασμός προγραμμάτων που μπορεί να παρακινήσει και να ενθαρρύνει τους μαθητές προς την ολοκλήρωση (Faubert, 2012).

Μια διαφορετική προσέγγιση εκπαιδευτικής πολιτικής για να καταστεί η σχολική εμπειρία πιο ελκυστική και να μειωθούν τα ποσοστά σχολικής διαρροής, είναι η παροχή ενός δομημένου χρόνου διαλείμματος μεταξύ κατώτερης και ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τέτοια εκπαιδευτικά προγράμματα προσφέρονται στις σκανδιναβικές χώρες, όπου το επιπλέον έτος λαμβάνει χώρα στο τέλος του συνολικού σταδίου της εκπαίδευσης, και πριν από τη διαφοροποίηση σε ακαδημαϊκές και επαγγελματικές διαδρομές. Ο σκοπός ποικίλλει, αλλά γενικά έχει ως στόχο να προσφέρει στους μαθητές/τριες την ευκαιρία για διορθωτικές εργασίες στα θέματα στα οποία αντιμετωπίζουν δυσκολία και να λάβουν μέρος σε δραστηριότητες της κοινότητας. Αν και ο προαιρετικός επιπλέον χρόνος στη Δανία επικρίνεται για λόγους αποτελεσματικότητας, καθώς δεν απευθύνεται σε μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες και παρατείνει την εκπαίδευση (OECD, 2009), παραμένει δημοφιλής στους/στις μαθητές/τριες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι ενημερώνονται σχετικά με μεταγενέστερες μελέτες. Το εν λόγω μέτρο, σε γενικές γραμμές, συμπεριλαμβάνεται στις στρατηγικές που συμβάλλουν στη μείωση της σχολικής αποτυχίας.

Προκειμένου να ελαχιστοποιηθούν οι αρνητικές επιπτώσεις της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου, οι εκπαιδευτικές πολιτικές στοχεύουν στη διευκόλυνση των μαθητών αυτών να επανενταχθούν αργότερα στην εκπαίδευση. Τα προγράμματα επανόδου στην εκπαίδευση πρέπει να σχεδιάζονται διεξοδικά, στο ευρύτερο πλαίσιο της δια βίου μάθησης (European Commission, 2009). Για παράδειγμα, η Νορβηγία πειραματίζεται με ένα μέτρο που διευκολύνει την επανείσοδο στην εκπαίδευση, ατόμων που έχουν εγκαταλείψει το

σχολείο πριν ολοκληρώσουν την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η συμμετοχή στο εν λόγω πρόγραμμα εξασφαλίζει στους/στις μαθητές/τριες ένα «πιστοποιητικό πρακτικής» (Praksisbrev). Στοχεύοντας σε μαθητές/τριες με χαμηλή κινητοποίηση, η πρωτοβουλία αυτή τους/τις επιτρέπει να αποκτήσουν ένα πιστοποιητικό μετά από δύο χρόνια πρακτικής. Το εν λόγω πιστοποιητικό αποτελεί ένα σκαλοπάτι για την κατάρτιση των ατόμων στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Faubert, 2012).

Επίσης δίνεται προσοχή στις σχολικές πολιτικές και πρακτικές που ασχολούνται με το πρόγραμμα σπουδών. Όπως η διδασκαλία και η αξιολόγηση, ο τρόπος με τον οποίο οργανώνεται το πρόγραμμα σπουδών διαφέρει μεταξύ των χωρών του ΟΟΣΑ. Ορισμένες χώρες επιτρέπουν μεγαλύτερη περιφερειακή/τοπική ευθύνη για τον προσδιορισμό του προγράμματος σπουδών (Αυστραλία, Γερμανία), ενώ άλλες επιλέγουν ένα περισσότερο κεντρικό πρόγραμμα σπουδών (Αγγλία, Γαλλία, Ιαπωνία, Μεξικό, Νέα Ζηλανδία, Σουηδία). Ορισμένες χώρες θέτουν έναν συγκεκριμένο αριθμό απαιτούμενων μαθημάτων (Γαλλία, Σουηδία), ενώ άλλες επιτρέπουν περισσότερες επιλογές (Αγγλία, Γερμανία, Ηνωμένες Πολιτείες). Οι διακυμάνσεις αυτές καθιστούν δύσκολη την παροχή σαφούς πολιτικής και πρακτικής στην κατεύθυνση του προγράμματος σπουδών στο σχολικό επίπεδο, αλλά υπάρχουν αξιόλογες τάσεις. Το πρόγραμμα σπουδών θα πρέπει να είναι κοινό και να θέτει υψηλές προσδοκίες για όλους, να συνδέεται με σαφείς μαθησιακούς στόχους και να συνδέεται με δρόμους που οδηγούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ή την απασχόληση. Όσο το δυνατόν περισσότερο, οι δραστηριότητες στην τάξη θα πρέπει να αναπτύξουν τις γνώσεις των μαθητών σχετικά με τα πραγματικά (αυθεντικά) προβλήματα. Τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενδιαφέρονται λιγότερο για την κάλυψη των θεμάτων και περισσότερο για τη στρατηγική μάθησης (Faubert, 2012).

Παρομοίως, οι Macleod και Golby (2003) αναφέρουν πως η μάθηση είναι το επίκεντρο της σχολικής εκπαίδευσης και ως εκ τούτου αυτά που διδάσκονται στα σχολεία θα πρέπει να έχουν τη μέγιστη δυνατότητα μεταφοράς σε άλλο πλαίσιο, όπως για παράδειγμα στην πραγματική προσωπική και/ή επαγγελματική ζωή. Μια από τις κύριες ανησυχίες της παιδαγωγικής είναι η εφαρμογή των αρχών που διέπουν αυτή τη μεταφορά. Επομένως, σε αυτό το πλαίσιο, θα πρέπει να υπάρχει μια σύνδεση μεταξύ των διδασκομένων γνωστικών αντικειμένων και της πραγματικής ζωής, ούτως ώστε να υποκινούνται οι μαθητές όσον αφορά στη μαθησιακή διαδικασία, να βρίσκουν ενδιαφέρουσα τη μάθηση, και επομένως να βελτιώνεται η ακαδημαϊκή τους επίδοση.

Αναφορικά με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, τονίζει επίσης ο Faubert (2012) πως καλύτερη μάθηση συντελείται στην περίπτωση που τα γνωστικά αντικείμενα δεν είναι αποκομμένα μεταξύ τους, αλλά συνδέονται. Αυτό σχετίζεται με την πρακτική της διαθεματικότητας. Η διαθεματική προσέγγιση αντανακλά την ολιστική αντιμετώπιση της γνώσης σε επίπεδο διδακτικής μεθοδολογίας. Ουσιαστικά, η διαθεματική προσέγγιση δεν βασίζεται στην αποσπασματική μεταφορά της γνώσης (διαχωρισμός μαθημάτων), αλλά αντίθετα αξιοποιεί όλα τα διδακτικά αντικείμενα, καθώς και διάφορες παιδαγωγικές τεχνικές (Σφυρόερα, 2007, Καπραβέλου, 2009). Η διαθεματικότητα «αφορά τη συνοχή και την αλληλεπίδραση ανάμεσα σε περισσότερα του ενός γνωστικά αντικείμενα, ενιαιοποιώντας τα προκειμένου να είναι δυνατή η προσέγγιση και αντιμετώπιση σύνθετων προβληματικών καταστάσεων της σύγχρονης πραγματικότητας. Με βάση τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης γίνεται προσπάθεια να διασυνδεθούν τα γνωστικά αντικείμενα σε συγκεκριμένο πλαίσιο και με βάση συγκεκριμένο σχεδιασμό, ενώ η επιλογή των γνωστικών αντικειμένων γίνεται με βάση τη συγκρότηση επιλεγμένης μεθοδολογίας βάσει της οποίας θα δίνονται λύσεις και απαντήσεις σε προβληματικές καταστάσεις» (Λουκόπουλος, 2013). Η ανάγκη για την υιοθέτηση της διαθεματικότητας στο περιεχόμενο σπουδών εκρέει από τον τρόπο με τον οποίον διεξαγόταν η διδασκαλία στο παρελθόν: αποσπασματικά και με πολυκερματισμό (Σφυρόερα, 2007). Ο μαθητής/τρια δεν εμπλεκόταν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, δεν του δινόταν η ευκαιρία να καλλιεργήσει τη δημιουργικότητά του, ενώ παράλληλα δεν είχε τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει τις ικανότητές του για να αποκτήσει νέα γνώση (Χατζημιχαήλ, 2010). Το αποτέλεσμα ήταν ότι, οι μαθητές/τριες δεν είχαν κίνητρο να εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ παράλληλα υπήρχε και απουσία κοινού στόχου μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών. Ως εκ τούτου, παρουσιάστηκε η ανάγκη για μια ολιστική και ενοποιημένη προσέγγιση της γνώσης, η οποία μπορούσε να επιτευχθεί μέσα από τη διαθεματικότητα (Σφυρόερα, 2007). Εκτός των ανωτέρω, η ανάγκη αναδιαμόρφωσης του προγράμματος σπουδών βασίζεται στα νέα χαρακτηριστικά των κοινωνιών που διαμορφώνονται, τα οποία είναι τα εξής (Γιώτη, 2005): 1) η παγκοσμιοποίηση και το φαινόμενο της διεθνοποίησης του πολιτισμού, γεγονός που οδηγεί στη διαμόρφωση πολυπολιτισμικών κοινωνιών, 2) η ρευστότητα που απορρέει από τις νέες συνθήκες που διαμορφώνονται στο πλαίσιο της οικονομίας, της κοινωνίας, του πολιτισμού, της επιστήμης και της τεχνολογίας, 3) η ραγδαία και συνεχής τεχνολογική και επιστημονική ανάπτυξη που οδηγεί στη νέα κοινωνία της πληροφορίας και της γνώσης, που ενώ δίνει τη δυνατότητα νέων ευκαιριών

στα άτομα για ανάπτυξη από τη μια πλευρά και πρόοδο και από την άλλη πλευρά, ενισχύει τις κοινωνικές ανισότητες.

Πριν ολοκληρωθεί η παρούσα ενότητα αξίζει να γίνει αναφορά στη συλλογιστική του Bourdieu για τον σχεδιασμό μιας εναλλακτικής εκπαιδευτικής πολιτικής ή πολιτικής παιδείας, που θα μειώσει την ανισότητα στο σχολείο και θα θέσει τις βάσεις για τη δημιουργία μιας Ευρώπης με κοινωνικό και πολιτισμικό «πρόσωπο». Για τον Γάλλο κοινωνιολόγο και φιλόσοφο, ο πολιτισμός και το σχολείο είναι επάλληλοι κύκλου, που ο ένας αναπτύσσεται εντός του άλλου και παράλληλα τον τροφοδοτεί. Σε αυτό το ιδεολογικό πλαίσιο, το σχολείο επιβάλλεται να διαφοροποιήσει τις προτεραιότητές του και τις ιεραρχήσεις του. Και αυτό γιατί όταν ο/η μαθητής/τρια εισέρχεται στη σχολική μονάδα, όπου δεσπόζουν οι βαθμοί, οι εξετάσεις, ο άτυπος ανταγωνισμός και τα αυστηρά σχολικά εγχειρίδια, μπαίνει το ίδιο αυτόματα σε ένα πεδίο, του οποίου οι κανόνες καθοδηγούν τους/τις μαθητές/τριες προς μια προαποφασισμένη πορεία σκέψης και δράσης, και παράγουν διαθέσεις και έξεις. Ορμώμενος από την ανωτέρω θέση, ο Bourdieu προτείνει το πέρασμα από το σχολείο των βαθμών και της μετρήσιμης επίδοσης –η οποία συνυφαίνεται με την αποτελεσματικότητά του– σε ένα σχολείο της έρευνας και του πολιτισμού. Από την ίδια φιλοσοφία θα πρέπει να διαπνέονται τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, τα εγχειρίδια, οι εκπαιδευτικές πολιτικές των κρατών και οι πρακτικές (διδακτικό στυλ) που υιοθετούν και εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί (Bourdieu, 2004).

Ο Bourdieu αναφέρεται στη διδασκαλία της γαλλικής λογοτεχνίας-γλώσσας και προτείνει την εγκατάλειψη των παραδοσιακών και μονολιθικών διδακτικών μεθόδων, που εστιάζουν στη στείρα εκμάθηση της γραμματικής και του συντακτικού. Αντί αυτών, τάσσεται υπέρ της υιοθέτησης επικοινωνιακών πρακτικών που διαχειρίζονται τη γλώσσα με ολιστικό τρόπο, της θεώρησης της γλώσσας ως σημαίνουσας πολιτιστικής συνιστώσας και τη διδασκαλία της ως μέσο διάδοσης του πολιτισμού και των στοιχείων της κουλτούρας και αντίστροφα. Σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο, η διδασκαλία των παιδιών μέσω πολιτιστικών δράσεων όπως είναι η λογοτεχνία, το θέατρο, ο τύπος, τα κόμικς κ.ά., παρέχει τη δυνατότητα τόσο στους διδάσκοντες όσο και στους μαθητές/τριες να συνεργαστούν σε ένα ουδέτερο πεδίο όπως είναι πολιτισμός εντός του σχολικού περιβάλλοντος, προκειμένου να πετύχουν τη μείωση της ανισότητας και να περιορίσουν τις πιθανότητες της σχολικής αποτυχίας (Bourdieu, 2004).

4.4 Αντισταθμιστική αγωγή και εκπαίδευση

Η παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών στους μαθητές αποτελεί μία τάση των μεταρρυθμίσεων κατά τα νεότερα χρόνια στον χώρο της εκπαίδευσης, σε μία προσπάθεια μείωσης των κοινωνικών ανισοτήτων. Τονίζεται, όμως, πως η επιτυχή έκβαση αυτών των μεταρρυθμίσεων που αποσκοπεί μάλλον στον εκδημοκρατισμό του σχολείου σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι στο παρελθόν, εξαρτάται και από την οικογενειακή κοινωνικοποίηση των μαθητών (Ζαχαρενάκης, 2017). Οι Θάνος και Σίντος (2012) αναφέρουν πως το σχολείο αποτελεί φορέα κοινωνικοποίησης και ως τέτοιος υιοθετεί το πολιτισμικό κεφάλαιο των «ανώτερων» κοινωνικών στρωμάτων. Έτσι, η επιτυχία των μαθητών σε ακαδημαϊκό επίπεδο είναι συνάρτηση της απόστασης που υπάρχει μεταξύ του πολιτισμικού κεφαλαίου της οικογένειας και του σχολείου, ευνοώντας τους μαθητές από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα. Άλλωστε, ο Θάνος (2010) υποστηρίζει πως το εκπαιδευτικό σύστημα δεν προσφέρει ίσες ευκαιρίες στους μαθητές στη βάση της κοινωνικής τους προέλευσης και άλλων χαρακτηριστικών αυτών.

Υπό το πρίσμα αυτό, το «σχολείο ισότητας», όπως αναφέρεται, απλά συντηρεί και αναπαράγει την υπάρχουσα κοινωνικοπολιτισμική ανισότητα. Ως εκ τούτου, η παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών στους μαθητές μπορεί να οδηγήσει στο επιθυμητό αποτέλεσμα μόνο αν έχουν διασφαλιστεί «ίσες εκπαιδευτικές αφετηρίες», μέσω μιας πρώιμης αντισταθμιστικής αγωγής κατά την προσχολική εκπαίδευση (Ζαχαρενάκης, 2017). Όπως υποστηρίζει ο Οικονομίδης (2009), η προσχολική εκπαίδευση σε διεθνές επίπεδο «έχει έντονα αντισταθμιστικό χαρακτήρα: ένας από τους σκοπούς της είναι η παροχή ποιοτικού επιπέδου ερεθισμάτων και αγωγής σε παιδιά που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα με περιορισμένες εκπαιδευτικές και πολιτιστικές εμπειρίες, ώστε να εξασφαλίζονται, κατά το δυνατόν, ίσες αφετηρίες για όλα τα παιδιά στην πορεία τους προς την κατάκτηση της γνώσης και τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους». Παρομοίως, οι Θάνος και Σίντος (2012) αναφέρουν πως η προσχολική εκπαίδευση θα πρέπει να παρέχει στους μαθητές εμπειρίες που τα παιδιά από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα έχουν ήδη από την οικογένειά τους.

Στο πλαίσιο αυτό, η αντισταθμιστική εκπαίδευση μπορεί να υποτεθεί ότι στοχεύει στη μείωση του χάσματος που υπάρχει μεταξύ του πολιτισμικού κεφαλαίου της οικογένειας και του πολιτισμικού κεφαλαίου του σχολείου, αναβαθμίζοντας και εμπλουτίζοντας το τελευταίο. Στη βάση των όσων αναφέρει ο Οικονομίδης (2009), η αντισταθμιστική εκπαίδευση, στο πλαίσιο της δημοκρατικής εκπαίδευσης, απαντά στο αίτημα των

δημοκρατικών κοινωνιών για υποβοήθηση και υποστήριξη μαθητών χωρίς ερεθίσματα, προκειμένου να αναπτυχθεί η ολόπλευρη ανάπτυξη αυτών και να καταπολεμηθούν τα εμπόδια που υπάρχουν προς αυτήν την κατεύθυνση. Ο Θάνος (2010) επίσης αναφέρει πως η παροχή ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών εντάσσεται στο πλαίσιο της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Ωστόσο, τίθεται το ερώτημα του κατά πόσο η αντισταθμιστική εκπαίδευση μπορεί πράγματι να μειώσει τις ανισότητες μεταξύ των μαθητών και να αποτελέσει ένα μέσο αντιμετώπισης του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας. Οι Shapiro και Trevino (2004) εξέτασαν ένα πρόγραμμα αντισταθμιστικής εκπαίδευσης στο Μεξικό. Οι συγγραφείς είχαν ως θεωρητικό τους υπόβαθρο τον ισχυρισμό ότι, η υψηλής ποιότητας βασική εκπαίδευση είναι απαραίτητη για να τερματιστεί η μετάδοση της φτώχειας από τη μια γενιά στην άλλη. Η βελτίωση της υγείας και των υποδομών μπορεί να δημιουργήσει ένα πλαίσιο για κάθε άτομο να ζήσει μια ζωή χωρίς φτώχεια. Ωστόσο, εάν οι πιο μειονεκτούντες μαθητές μιας χώρας δεν λαμβάνουν εκπαίδευση υψηλής ποιότητας, οι μαθητές αυτοί θα είναι σε μεγάλο βαθμό ανίκανοι να ξεφύγουν από τη φτώχεια που χαρακτηρίζει πάρα πολλές μειονεκτικές κοινότητες. Η αξιολόγηση του προγράμματος αντισταθμιστικής εκπαίδευσης κατέδειξε πως οι μαθητές που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση είχαν αυξημένη σχολική επίδοση, κάτι που καταδεικνύει την αποτελεσματικότητα αυτού του μέσου ως εργαλείο αντιμετώπισης του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας.

Στον αντίποδα βρίσκεται η άποψη της Power (2018), η οποία μελετά την αποτυχία της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης. Η συγγραφέας υποστηρίζει πως, όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, χαρακτηρίζονται από εκπαιδευτικές ανισότητες. Σχεδόν όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα, και πάλι σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, έχουν εφαρμόσει μια ποικιλία αντισταθμιστικών στρατηγικών για τη μείωση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Αυτές οι στρατηγικές έχουν περάσει από διαφορετικές φάσεις και έχουν διαφορετικό βαθμό υποστήριξης, αλλά γενικά αποτελούν μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως και οι ανισότητες που έχουν σχεδιαστεί να αντιμετωπίσουν. Σε κάποιον βαθμό, όμως, αυτή η μορφή παρέμβασης αντιπροσωπεύει μια κλασική πολιτική αναδιανομής. Ωστόσο, ενώ ορισμένα άτομα μπορούν να επωφεληθούν από αυτά τα προγράμματα, είναι δύσκολο να ιδωθεί ως μια συστημική λύση. Πρώτον, η κλίμακα της ανακατανομής που θα χρειαζόταν για να παρασχεθούν στα φτωχά και μειονεκτούντα σχολεία επαρκείς πόροι για να αντισταθμιστούν οι τρέχουσες οικονομικές αδικίες τόσο σε επίπεδο οικογένειας όσο και σχολείου, θα ήταν τεράστια. Δεύτερον, δεν φαίνεται πιθανό να λειτουργήσει αποτελεσματικά μια λύση που βασίζεται στην παροχή

δεύτερης ευκαιρίας στους μαθητές που σε συγκεκριμένες ευκαιρίες ίδιων δραστηριοτήτων, συνήθως αποτυγχάνουν. Σε αυτό το πλαίσιο η Power (2018) υποστηρίζει πως, η ταξινόμηση μεταξύ οικογένειας και σχολείου είναι προϊόν της συμβολικής δύναμης της οικογένειας της μεσαίας τάξης. Επειδή τα παιδιά της μεσαίας τάξης έχουν προετοιμαστεί από νεαρή ηλικία για να διακρίνουν τη διαφορά ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο, είναι πιο πιθανό να έχουν πρόσβαση στους διακριτικούς κανόνες αναγνώρισης και υλοποίησης που απαιτεί το σχολικό πλαίσιο. Έτσι, μαθητές που δεν έχουν πρόσβαση σε αυτούς τους κανόνες (π.χ. μαθητές με μειωμένη κινητικότητα) δεν θα ωφεληθούν σε μεγάλο βαθμό από την ύπαρξη προγραμμάτων αντισταθμιστικής εκπαίδευσης. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει η συγγραφέας, η απλή αύξηση της συχνότητας και της έντασης των εκπαιδευτικών απαιτήσεων δεν πρόκειται να μετατρέψει την αποτυχία σε επιτυχία.

Πάντως, από την προηγηθείσα ανάλυση, μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι η αντισταθμιστική εκπαίδευση έχει τη δυνατότητα να συμβάλει στη μείωση του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας, τουλάχιστον στη βάση του θεωρητικού της υποβάθρου. Ωστόσο, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη πως θα πρέπει να συντρέχουν ορισμένες βασικές προϋποθέσεις, ώστε η αντισταθμιστική εκπαίδευση να είναι πράγματι αποτελεσματική, όπως τονίζουν οι Shapiro και Trevino (2004) και η Power (2018). Οι προϋποθέσεις αυτές είναι: η αποκεντρωμένη δομή διαχείρισης και διαχείρισης του προγράμματος αντισταθμιστικής εκπαίδευσης, η συμμετοχή των γονέων στην τοπική διαδικασία λήψης αποφάσεων, καθώς και η ύπαρξη ενός σχεδίου που θα προσδιορίζει σαφώς και επαρκώς τη στοχοθεσία του προγράμματος.

4.5 Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η εκπαίδευση, ως θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα, θεωρείται εξαιρετικά σημαντική για την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού των χωρών. Το δικαίωμα στην εκπαίδευση επιβάλλει στις χώρες την υποχρέωση να διασφαλίζουν ότι όλα τα παιδιά έχουν ευκαιρίες να ανταποκριθούν στις βασικές ανάγκες μάθησης. Η προώθηση της ποιοτικής και της ισότιμης εκπαίδευσης είναι μια κοινή πολιτική για τις χώρες ανεξαρτήτως διαφορετικών επιπέδων ανάπτυξης. Σε αυτό έγκειται και η σημασία της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης (Arifin & Hermino, 2017). Ένας ακόμη λόγος που συνηγορεί υπέρ της σημασίας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η διαπίστωση ότι σε πολλά κράτη, η ακαδημαϊκή

επίδοση των παιδιών μεταναστών είναι χαμηλότερη από την αντίστοιχη των γηγενών μαθητών. Παράγοντες που έχουν βρεθεί ότι σχετίζονται με τη σχολική αποτυχία αυτών των παιδιών είναι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας, οι πολιτισμικοί παράγοντες, αλλά και παράγοντες που σχετίζονται με το σχολείο (Σχίζα, 2014).

Η Χατζησωτηρίου (2014, σελ. 14) αναφέρει πως «η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εμπερικλείει το μακρο-επίπεδο του κράτους και των θεσμικών δομών του, το μεσο-επίπεδο του σχολείου και το μικρο-επίπεδο της σχολικής τάξης». Πιο συγκεκριμένα ακόμα, τονίζει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναφέρεται σε εκπαιδευτικές πρακτικές που σχεδιάζονται από το κράτος, αλλά εφαρμόζονται σε επίπεδο σχολείου και σχολικής τάξης από τους εκπαιδευτικούς, ως επί το πλείστον. Υπό το πρίσμα αυτό, καθώς στο φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας εμπλέκονται παράγοντες που σχετίζονται με την εκπαιδευτική πολιτική, τον εκπαιδευτικό και το σχολείο, μπορεί να υποστηριχθεί πως η εφαρμογή προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μπορεί να αντιμετωπίσει το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας που εδράζεται στους προαναφερθέντες παράγοντες. Αυτό μπορεί να υποστηριχθεί και μέσα από το γεγονός ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση εστιάζει σε όλους τους μαθητές μέσα από μία παιδο-κεντρική προσέγγιση, στην εφαρμογή αναλυτικού προγράμματος κοινωνικής μεταρρύθμισης, στην εξατομικευμένη διδασκαλία και την ενεργό εμπλοκή της οικογένειας ως στοιχεία διδακτικών πρακτικών και σχολικής κουλτούρας.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί μία εκπαιδευτική πολιτική διαχείρισης της μετανάστευσης και κοινωνικής ένταξης των μεταναστών στο σχολικό πλαίσιο, λαμβάνοντας υπόψη τη μειονεκτική θέση των παιδιών μεταναστών και το πρόβλημα του κοινωνικού και πολιτισμικού αποκλεισμού αυτών των μαθητών (Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014). Ο Μάμμας (2014, σελ. 83) τονίζει πως «η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί μια προσέγγιση στη διδασκαλία και μάθηση η οποία βασίζεται αφενός σε δημοκρατικές αξίες και πιστεύω και αφετέρου επιβεβαιώνει τον πολιτισμικό πλουραλισμό», που έχει ως στόχο της «να δημιουργήσει ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες στους μαθητές από διαφορετικές φυλετικές, εθνικές, κοινωνικές και πολιτισμικές ομάδες», αφενός για την επίτευξη υψηλής ακαδημαϊκής απόδοσης των μαθητών και αφετέρου για την εφαρμογή μίας ανθρωπιστικής προσέγγισης στην εκπαίδευση. Το 1995 καταρτίστηκε «Η Σύμβαση Πλαίσιο για την Προστασία των Εθνικών Μειονοτήτων», στο πλαίσιο του Συμβουλίου της Ευρώπης από την ad hoc Επιτροπή για την Προστασία των Εθνικών Μειονοτήτων. Το άρθρο 12 αναφέρει πως θα πρέπει να παρέχονται ίσες ευκαιρίες για πρόσβαση στην εκπαίδευση σε όλα τα επίπεδα για τα πρόσωπα που ανήκουν σε εθνικές

μειονότητες (Γεροσίμου, 2014). Παράλληλα, η Unesco, στην προσπάθειά της να μειώσει την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών που ανήκουν σε διαφορετικές ομάδες, ενθάρρυνε τα κράτη να αναπτύξουν πρακτικές για την ένταξη και στήριξη των παιδιών μεταναστευτικής προέλευσης (Σχίζα, 2014).

Επομένως, μπορεί να υποστηριχθεί πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση απαντά στο αίτημα μίας δημοκρατικής κοινωνίας και ενός κράτους για παροχή ίσων ευκαιριών στους μειονεκτούντες μαθητές και ως εκ τούτου μπορεί να οδηγήσει στη μείωση των κοινωνικών και πολιτισμικών ανισοτήτων που αποτελούν παράγοντες της σχολικής αποτυχίας. Παρομοίως, υποστηρίζεται από τον Alismail (2016) ότι μία από τις προκλήσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η παροχή δίκαιης εκπαίδευσης στους μαθητές με σκοπό την επίτευξη κοινωνικής δικαιοσύνης. Μια δίκαιη εκπαίδευση λαμβάνει υπόψη τις προοπτικές πολλών ομάδων. Με την καθιέρωση ενός δίκαιου και περιεκτικού προγράμματος σπουδών, μπορούν να αποφευχθούν οι εθνοκεντρικές προοπτικές που θεωρούνται σημαντικές μόνο από την κυρίαρχη κοινωνία.

Επιπρόσθετα, γονείς μετανάστες έχουν χαμηλό βαθμό εμπλοκής στη σχολική ζωή των παιδιών και χαμηλότερο επίπεδο ενεργού συμμετοχής στο σχολείο (Θεοδώρου, 2014). Υποστηρίζεται όμως πως, «η γονική εμπλοκή πρέπει να τεθεί σε μια καινούρια βάση που άπτεται ζητημάτων της δημοκρατικής αποστολής και της διαδικασίας εκδημοκρατισμού του δημόσιου σχολείου ώστε να ιδωθεί ως θέμα που αφορά τη διασφάλιση (ή μη) ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση. Αυτό συνεπάγεται την προσέγγιση του παιδιού και ιδιαίτερα του μεταναστόπουλου, ολόπλευρα, ως προσώπου που κινείται, διασταυρώνεται και διαπραγματεύεται καθημερινά με διαφορετικούς πολιτισμικούς, κοινωνικούς και οικονομικούς κόσμους» (Θεοδώρου, 2014, σελ. 146). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει και σε αυτό το πεδίο, καθώς βασίζεται, όπως αναφέρθηκε, στην ενεργό συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή των παιδιών τους. Συνολικά, επομένως, μπορεί να υποστηριχθεί πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να οδηγήσει σε μείωση των ανισοτήτων των μαθητών, αλλά και στη μείωση του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας.

Κεφάλαιο 5ο: Έρευνες σχετικά με τη σχολική αποτυχία

Μετά από ενδελεχή εξέταση της διεθνούς και της εγχώριας βιβλιογραφίας γύρω από το θέμα της σχολικής αποτυχίας, διαπιστώθηκε ότι οι πλειοψηφία των ερευνητικών μελετών προσεγγίζουν το θέμα περισσότερο στο πλαίσιο της παιδαγωγικής επιστήμης και της ψυχολογίας, και λιγότερο υπό το πρίσμα της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Αν και το σύνολο των ερευνών έχουν να προσθέσουν κάτι σημαντικό στη εν λόγω προβληματική, κρίθηκε σκόπιμο η ανάλυση να επικεντρωθεί μόνο στις μελέτες που σχετίζονται άμεσα με την έρευνα της παρούσας διδακτορικής διατριβής. Σε διαφορετική περίπτωση, η παράθεση μιας πληθώρας ερευνών που εμφανίζουν παρεμφερή αποτελέσματα, ιδωμένα όμως σε διαφορετικό επιστημονικό πεδίο, θα λειτουργούσε αποπροσανατολιστικά για τον αναγνώστη και δεν θα απέδιδε το ουσιαστικό νόημα της προσπάθειας του ερευνητή.

Σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο, αποκλείστηκαν οι μελέτες που διερευνούν τη σχολική αποτυχία παιδαγωγικά και ψυχολογικά, αν και σε πολλές περιπτώσεις επιβεβαιώνουν τα πορίσματα της θεωρίας και της βιβλιογραφικής επισκόπησης, και αναζητήθηκαν μελέτες που πραγματεύονται τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το εν λόγω φαινόμενο από κοινωνιολογική σκοπιά. Αξίζει να σημειωθεί ότι κατά τη διαδικασία αναζήτησης, διαπιστώθηκε ένας σημαντικός αριθμός προσπαθειών που διερευνούν την παιδαγωγική στάση των εκπαιδευτικών, με συμμετοχή των ίδιων ως δείγμα της έρευνας. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει ότι στην παιδαγωγική έρευνα ο εκπαιδευτικός βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος και έτσι επαληθεύεται η τάση των εκπαιδευτικών πολιτικών να εστιάζουν σε αυτόν. Οι έρευνες αυτές εξετάζουν κυρίως τις ανάγκες των διδασκόντων εκπαιδευτικών, τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τις καταστάσεις εντός της σχολικής τάξης και της μαθησιακής διαδικασίας, τον τρόπο που ενεργούν, αξιολογούν και λαμβάνουν αποφάσεις, τις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τη σχολική ηγεσία, τα παιδιά και τους γονείς τους.

Έχοντας στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος το τι πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί για το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας, ο ερευνητής χρησιμοποίησε κατά την αναζήτηση λέξεις-κλειδιά, όπως *σχολική επιτυχία, σχολική αποτυχία, σχολική επίδοση, πεποιθήσεις, αντιλήψεις, απόψεις, στάσεις, πρακτικές, συμπεριφορά*, ενώ δεν έθεσε ως περιορισμό το αν οι θέσεις των εκπαιδευτικών εκφράζονται απευθείας από αυτούς ή έμμεσα από τους ερευνητές. Μετά την αναζήτηση και τον εντοπισμό ερευνών που θα μπορούσαν να είναι

βοηθητικές στην παρούσα μελέτη, κατά τη διαδικασία της διαλογής των καταλληλότερων, αποκλείστηκαν όσες ήταν προ τριακονταετίας, οι οποίες ήταν περιορισμένες αριθμητικά, και όσες ήταν κοντά στην ελληνική σχολική και εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ως προς το πρώτο, βασική σκέψη του ερευνητή ήταν το τι πιστεύουν τώρα ή τις τελευταίες δεκαετίες οι εκπαιδευτικοί για το ζήτημα της σχολικής αποτυχίας, κι όχι το τι πίστευαν παλιότερα. Το ερευνητικό ενδιαφέρον δεν αφορά άλλωστε στη σύγκριση των απόψεων των εκπαιδευτικών του τότε και του τώρα για τη σχολική αποτυχία. Αντίθετα, πρόθεση του ερευνητή είναι να εξετάσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σε πρότερες έρευνες, οι οποίες εντάσσονται περίπου στο ίδιο χρονικό πλαίσιο, όταν δηλαδή οι συνθήκες στον χώρο της εκπαίδευσης δεν διέφεραν σημαντικά. Αξίζει να αναφερθεί ότι κατά τη διαδικασία διαλογής, οι έρευνες που προσέγγιζαν το θέμα της σχολικής αποτυχίας μέσω των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών κοινωνιολογικά, ήταν και οι πιο πρόσφατες, γεγονός που διευκόλυνε το έργο του ερευνητή. Φυσικά, σε μια προβληματική που επεκτείνεται σε πολλαπλά επιστημονικά πεδία, οι προσεγγίσεις δεν δύνανται να διαχωριστούν πλήρως.

Κατά τη διαδικασία διαλογής των ερευνών, όπως αναφέρθηκε στην προηγούμενη παράγραφο, ο ερευνητής θεώρησε σκόπιμο να επικεντρωθεί σε εκείνες που αποδίδουν την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και βρίσκονται σε άμεση συνάφεια με τη γενική εκπαιδευτική φιλοσοφία των Ελλήνων. Η αόριστη και αδιάκριτη αναφορά σε πορίσματα ξένων ερευνών, που εξετάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών που αφορούν τη σχολική αποτυχία, μπορούν να προσφέρουν μόνο σε επίπεδο θεωρίας, αλλά όχι πράξης. Αν μάλιστα, ληφθεί υπόψη η διαφορετικότητα που καταγράφεται ανάμεσα στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα και τις εκάστοτε εκπαιδευτικές πολιτικές που σχεδιάζονται, οργανώνονται και υλοποιούνται από τις ηγεσίες των κρατών, θα γίνει κατανοητό ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών θα πρέπει να εξετάζονται στο κοινωνικό, πολιτικό, πολιτιστικό, οικονομικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο που ζουν και δραστηριοποιούνται. Για παράδειγμα, μια έρευνα που διεξάγεται σε μια σκανδιναβική χώρα, οι οποίες παραδεδομένα διαθέτουν αποτελεσματικά εκπαιδευτικά συστήματα, ελέγχει τη συμβολή της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης της οικογένειας στη δημιουργία ανισοτήτων εντός σχολείου και εν τέλει στην αύξηση της σχολικής αποτυχίας, ενδεχομένως δεν θα αποδίδει την ανάλογη εικόνα που ισχύει στην Ελλάδα. Και αυτό γιατί, επικρατούν διαφορετικές συνθήκες, λαμβάνονται υπόψη διαφορετικά κριτήρια αξιολόγησης και ποικίλλει η παράδοση όσον αφορά στα εκπαιδευτικά, τα κοινωνικά και τα οικονομικά ζητήματα. Συνεπώς, η άρρηκτη συσχέτιση του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας με τη

φυσιογνωμία της κοινωνίας, ώθησε τον ερευνητή να επικεντρώσει το ενδιαφέρον του και να εξετάσει τις έρευνες που αφορούν την ελληνική πραγματικότητα.[2]

Απώτερη σκοποθεσία της ερευνητικής επισκόπησης είναι η συγκέντρωση βοηθητικών στοιχείων όσον αφορά στη μεθοδολογία, στον τρόπο προσέγγισης των βασικών και επιμέρους ερωτημάτων της έρευνας, διαχείρισης και επεξεργασίας των ευρημάτων, παράθεσης και ανάλυσης των αποτελεσμάτων, εξαγωγής συμπερασμάτων, τα οποία θα συνεπικουρήσουν στη διενέργεια της παρούσας έρευνας. Συγκεκριμένα, τα στοιχεία αυτά αντλήθηκαν από τις έρευνες των «Βαϊκούση-Βεργίδου, 1994» (διδακτορική διατριβή), «Σωτηροπούλου, 1998» (διδακτορική διατριβή), «Κατσαμάγκου, 1998» (διδακτορική διατριβή), «Καΐλα & Θεοδωρόπουλου, 1999» (δημοσιευμένη έρευνα σε βιβλίο), «Ξωχέλλη, 2000» (δημοσιευμένη έρευνα σε βιβλίο), «Γεωργίου, Σταυρινίδη & Παναούρα, 2002» (δημοσιευμένη έρευνα σε επιστημονικό περιοδικό), «Κατσαμάγκου, 2003» (δημοσιευμένη έρευνα σε επιστημονικό περιοδικό), «Γεωργίου & Τουρβα, 2006» (έρευνα-ανακοίνωση σε συνέδριο), «Φραγκούλη, 2008», (διδακτορική διατριβή), «Giavrimis & Papanis, 2008» (δημοσιευμένη έρευνα σε επιστημονικό περιοδικό), «Giavrimis, Papanis, Panitsidou & Papastamatis, 2011» (δημοσιευμένη έρευνα σε επιστημονικό περιοδικό).

Πριν γίνει ανάλυση των ανωτέρω ερευνών, θα πρέπει να διασαφηνιστεί ότι κατά τη διαδικασία της αναζήτησης μελετών που να επικεντρώνονται στην ερμηνεία και την ανάλυση των προσωπικών θέσεων των εκπαιδευτικών, δεν εντοπίστηκαν τέτοιες στη διεθνή βιβλιογραφία. Η πλειοψηφία των ξένων ερευνητικών προσπαθειών εστιάζει στη διερεύνηση του βαθμού συσχέτισης των εκπαιδευτικών πρακτικών με το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών/τριών, και καταδεικνύει ότι πεποίθηση των ερωτώμενων εκπαιδευτικών είναι ότι ασκούν μικρότερη επιρροή στους/στις μαθητές/τριες που προέρχονται από χαμηλά οικονομικά και κοινωνικά στρώματα. Η «μικρή επιρροή» μεταφράζεται ερευνητικά ως έλλειψη ενδιαφέροντος για τη μαθησιακή διαδικασία, λόγω των χαμηλών προσωπικών προσδοκιών τους για τη σχολική επιτυχία. Συγκεκριμένα, οι Solomon et al. (1996) και Hauser-Cram et al. (2003), στο ίδιο θεωρητικό πλαίσιο, διαπίστωσαν επιπλέον ότι οι διδάσκοντες υποβάλλουν σε αυξημένους ελέγχους τους/τις μαθητές/τριες του χαμηλότερου οικονομικού και κοινωνικού κεφαλαίου, γεγονός που μειώνει σημαντικά το αίσθημα της αυτονομίας που νιώθουν οι συμμαθητές τους. Φυσικά,

[2] Η ελληνική πραγματικότητα δεν θα πρέπει να ταυτίζεται με την ελλαδική πραγματικότητα. Για τον λόγο αυτό στις ερευνητικές μελέτες που επιλέχθηκαν προς εξέταση συμπεριλαμβάνονται και δύο κυπριακές.

δεν λείπουν και οι έρευνες που καταδεικνύουν ότι οι διδάσκοντες αδιαφορούν για τους/τις μαθητές/τριες αυτούς/ές, λόγω της εμφανής τους παραίτησης (Lynn & Atwater, 2002).

Κοινό χαρακτηριστικό των ερευνών που πρόεκυψαν από τη διαδικασία διαλογής, είναι ότι εξετάζουν τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας. Συγκεκριμένα οι Σωτηροπούλου (1998) και Φραγκούλης (2008) επικεντρώνουν την ποιοτική τους έρευνα στο ζήτημα των κοινωνικών ανισοτήτων στο περιβάλλον του σχολείου και αξιοποιούν το εργαλείο των ημιδομημένων συνεντεύξεων προκειμένου να εξετάσουν τις πρακτικές που υιοθετούν, τις αναπαραστάσεις που διαθέτουν και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε επίπεδο ανώτερης δευτεροβάθμιας τεχνικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αντίστοιχα. Στην πρώτη έρευνα, ελέγχονται οι θέσεις των εκπαιδευτικών γύρω από τις έννοιες της προσαρμογής, της πειθαρχίας και της μάθησης, έχοντας ως γνώμονα τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία των μαθητών/τριών. Στη δεύτερη, διερευνάται ο τρόπος που οι δάσκαλοι διαχειρίζονται τις ανισότητες εντός του περιβάλλοντος της σχολικής τάξης, έχοντας ως μέτρο αξιολόγησης την αναγνωστική δεξιότητα των μαθητών/τριών. Την ίδια στιγμή, ο Φραγκούλης διερευνά κατά πόσο οι δάσκαλοι διαφοροποιούν τη διδακτική τους πρακτική απέναντι στους/στις μαθητές/τριες που δυσκολεύονται ως προς αυτό, γεγονός που ελέγχεται μέσω των προσδοκιών και των απαιτήσεων που έχουν οι ίδιοι για τους/τις μαθητές/τριες αυτούς/ές.

Η στάση των διδασκόντων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για τη σχολική αποτυχία, μέσω ποιοτικής ανάλυσης των προσωπικών τους αντιλήψεων, αλλά και παρατήρησης των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητή/τριας, εξετάζεται ερευνητικά από τη Βαϊκούση-Βεργίδου (1994) στη διδακτορική της διατριβή. Συγκεκριμένα, με χρήση ημιδομημένου ερωτηματολογίου συνέντευξης, η ερευνήτρια καταγράφει τις προσωπικές θέσεις των διδασκόντων που αφορούν τα πιθανά αίτια των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές κατά τη μαθησιακή διαδικασία, οι οποίες τους οδηγούν στη σχολική αποτυχία, και ερμηνεύει τις απόψεις τους για το πως μπορεί και πρέπει το ζήτημα αυτό να προσεγγιστεί. Η ιδιαιτερότητα της εν λόγω μελέτης έγκειται στο ότι η έρευνα εμπλουτίζεται μέσω της παρατήρησης της επικοινωνιακής και αλληλεπιδραστικής σχέσης που αναπτύσσεται στη σχολική τάξη μεταξύ δασκάλου και μαθητών/τριών.

Τις προσωπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των τριών βαθμίδων εκπαίδευσης για τη σχολική αποτυχία και για τους/τις μαθητές/τριες που έχουν διαγνωσμένα μαθησιακά, γνωσιακά και κινητικά ειδικά προβλήματα, εξετάζει μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων η

έρευνα των Καΐλα και Θεοδωροπούλου (1999). Χαρακτηριστικό της είναι το ευρύ δείγμα της ποιοτικής έρευνας (262 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης), οι οποίοι καλούνται να απαντήσουν για τους καθημερινούς και τους ειδικούς παράγοντες που συμβάλλουν αυξητικά στα ποσοστά σχολικής αποτυχίας των μαθητών/τριών-φοιτητών/τριών.

Από τις δώδεκα (12) υπό εξέταση έρευνες, οι τέσσερις που προαναφέρθηκαν είναι ποιοτικές, οι επτά (7) διερευνούν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών με μετρήσιμα εργαλεία και μόλις σε μια (1) ακολουθείται η μέθοδος της συγκριτικής ανάλυσης. Οι ποσοτικές έρευνες (Ξωχέλλης, 2000, Γεωργίου κ.ά., 2002, Κατσαμάγκου, 2003, Γεωργίου & Τούρβα, 2006, Giavrimis & Papanis, 2008, Giavramis et al., 2011) είναι ξεκάθαρα προσανατολισμένες στην εξαγωγή μετρήσιμων και συνοπτικού τύπου πορισμάτων, καθώς φαίνεται να καταγράφουν απλώς τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία, όχι μόνο οι διδάσκοντες (Giavrimis et al., 2011), αλλά οι μαθητές/τριες και οι γονείς τους (Κατσαμάγκου, 2003). Από αυτό, καθίσταται σαφές ότι οι ποσοτικές έρευνες, σε αντίθεση με τις ποιοτικές, δεν αποσκοπούν στο να εξακριβώσουν σε όλη τη διάσταση, την κοινωνιολογική διάσταση του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας. Για τον λόγο αυτό, δεν αξιοποιούν τις προσωπικές θέσεις και ερμηνείες των εκπαιδευτικών προκειμένου να διαπιστώσουν κατά πόσο οι ερωτώμενοι έχουν γνώση για το υπό εξέταση φαινόμενο, κατά πόσο εντοπίζουν στο σχολικό περιβάλλον την ύπαρξη κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων, και εν τέλει για το πως αξιολογούν ή εκτιμούν τον ρόλο τους ως προς τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία των μαθητών/τριών.

Οι ερευνητικές ομάδες των Giavrimis et al. (2008) και Giavrimis et al. (2011) καταγράφουν και θέτουν υπό εξέταση τις προσωπικές απόψεις τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών/τριών, αναφορικά με τη σχολική αποτυχία και με τις επιπτώσεις της σε επίπεδο ψυχοσυναισθηματικό και κοινωνιολογικό. Η πρώτη ομάδα, διενεργεί την έρευνα με απώτερο σκοπό να καταγράψει τις ερμηνείες περί σχολικής αποτυχίας των ερωτώμενων, οι οποίοι είναι άμεσα εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική, μαθησιακή και διδακτική διαδικασία, ενώ η δεύτερη ομάδα, διεξάγει την έρευνα με βασικό στόχο να καταγράφει τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευόμενων για τους πιθανούς παράγοντες που συμβάλλουν ενισχυτικά στις περιπτώσεις μαθητών/τριών που αποτυγχάνουν ή εγκαταλείπουν το σχολείο. Αυτό που πρέπει να κατανοηθεί είναι ότι στην έρευνα των Giavrimis et al. (2011) οι συμμετέχοντες/ουσες δεν καλούνται να καταγράψουν τις προσωπικές τους απόψεις για τη σχολική αποτυχία, αλλά να εντοπίσουν

και να ερμηνεύσουν τους βασικούς λόγους που συμβαίνει αυτή. Η εν λόγω προσέγγιση επιχειρήθηκε προκειμένου να περιοριστεί ο κίνδυνος συσχέτισης των πραγματικά εν δυνάμει αιτίων της σχολικής αποτυχίας με υποκειμενικές στερεοτυπικές αντιλήψεις, που θα λειτουργούσαν αποπροσανατολιστικά κατά την εξαγωγή συμπερασμάτων. Υπό αυτό το πρίσμα, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/τριες κατέθεσαν τη γνώμη τους, ορμώμενοι από την εμπειρία τους, ως άλλοι ειδικοί επί του θέματος.

Στην έρευνά της, η Κατσαμάγκου (2003) επιχειρεί να εξάγει ασφαλείς διαπιστώσεις όσον αφορά στους λόγους για τους οποίους οι μαθητές/τριες αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες στα μαθησιακά αντικείμενα των μαθηματικών και της γλώσσας. Το κύριο δείγμα της έρευνας ήταν υπεύθυνοι καθηγητές μαθηματικοί και φιλόλογοι, ενώ σε αυτό συμπεριλήφθησαν ορισμένοι/ες μαθητές/τριες και γονείς. Στο πλαίσιο αναζήτησης των αιτίων αποτυχίας των μαθητών/τριών στα δύο εν λόγω μαθήματα, η ερευνήτρια διερεύνησε έμμεσα, μέσω ειδικών ερωτήσεων, τη στάση που διατηρούν οι διδάσκοντες απέναντι στους/στις μαθητές/τριες που αντιμετωπίζουν τις μεγαλύτερες δυσκολίες. Στο πλαίσιο της ίδιας έρευνας, η Κατσαμάγκου κατέγραψε και ορισμένες προσωπικές ερμηνείες των ερωτώμενων για το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας αυτό καθαυτό.

Ιδιαίτερη θέση στην ερευνητική επισκόπηση καταλαμβάνει η έρευνα του καθηγητή Ξωχέλλη (2000), η οποία διενεργήθηκε το 1978 με τη συμμετοχή ενός πολύ μεγάλου δείγματος (856 άτομα) από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η εν λόγω έρευνα είναι πανελλήνιας εμβέλειας και εξετάζει, μεταξύ πολλών εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών θεμάτων, και το φαινόμενο της σχολικής επιτυχίας ή αποτυχίας. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων ήταν πρωτίστως ποσοτική, αλλά σε πολλές περιπτώσεις ακολουθείται και η λεγόμενη έρευνα πεδίου. Μέσω της αξιοσημείωτης αυτής ερευνητικής προσπάθειας, επιχειρήθηκε να ελεγχθούν οι απόψεις των διδασκόντων τόσο για το πολύ σημαντικό ζήτημα που αφορά στον ρόλο τους στη μαθησιακή διαδικασία, όσο και για μια πληθώρα θεμάτων που σχετίζονται με το ευρύτερο εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό γίγνεσθαι της χώρας.

Στην ποσοτική έρευνα Γεωργίου και Τούρβα (2006), οι οποία διεξήχθη με συμμετοχή Κύπριων εκπαιδευτικών, ελέγχονται με μετρήσιμα εργαλεία οι προκαταλήψεις και οι στερεοτυπικές τοποθετήσεις των διδασκόντων γύρω από το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας. Για την εξαγωγή πορισμάτων, εκτός από την ποσοτική ανάλυση των ευρημάτων, οι ερευνητές προέβησαν σε συγκριτικές αποτιμήσεις των προσωπικών θέσεων εκπαιδευτικών-γονέων, εκπαιδευτικών-μη γονέων (Γεωργίου & Τούρβα, 2006), έμπειρων

εκπαιδευτικών-άπειρων εκπαιδευτικών. Η μια ερευνητική προσπάθεια που διενεργήθηκε με την αξιοποίηση της μεθόδου της συγκριτικής ανάλυσης είναι των Γεωργίου και συνεργατών (2002), η οποία, στην ίδια φιλοσοφία με τις ανωτέρω, εστιάζει στη συμπεριφορά που εκδηλώνουν οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί απέναντι στους/στις μαθητές/τριες. Για την πραγμάτωση του ερευνητικού σκοπού, οι ερευνητές συσχετίζουν τις συμπεριφορές των διδασκόντων με τις αιτιακές τους αποδόσεις.

Κοινό χαρακτηριστικό στοιχείο των υπό εξέταση ερευνών είναι η εστίαση των ερωτώμενων εκπαιδευτικών στη σχολική αποτυχία, υπό το πρίσμα της αποτυχίας των μαθητών/τριών να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου. Υπό αυτό το πρίσμα, καθίσταται σαφές ότι οι συμμετέχοντες στις έρευνες δεν αναγνωρίζουν σχεδόν καθόλου ότι και οι ίδιοι ή και ο τρόπος λειτουργίας των σχολείων, ενδεχομένως, αποτελούν μέρος του προβλήματος. Οι Σωτηροπούλου (1998), Καΐλα και Θεοδωροπούλου (1999), Γεωργίου και συνεργάτες (2002), Γεωργίου και Τούρβα (2006) και Φραγκούλης (2008) καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ως καταλυτικούς παράγοντες της σχολικής επιτυχίας ή αποτυχίας των μαθητών/τριών την ευφυΐα και τη νοημοσύνης τους, η οποία αν και δεν αναφέρεται ρητώς σε μερικές περιπτώσεις, εννοείται σαφώς. Για παράδειγμα, στην έρευνα της Σωτηροπούλου (1998) είναι διάχυτη η εννοούμενη αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι οι μαθητές/τριες διακρίνονται βάσει των φυσικών ικανοτήτων τους, από τις οποίες εξαρτάται η επιτυχία ή αποτυχία τους στο σχολείο.

Στο ίδιο θεωρητικό πλαίσιο, οι Καΐλα και Θεοδωροπούλου (1999), Κατσαμάγκου (2003), Giavrimis et al (2008) και Giavrimis et al (2011) αποτυπώνουν την προσπάθεια των εκπαιδευτικών να ερμηνεύσουν τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία, βάσει των γνωρισμάτων της προσωπικότητας των μαθητών/τριών, της έμφυτης συμπεριφοράς τους και της θέλησής τους να πετύχουν. Παράλληλα, διαπιστώνεται ότι οι διδάσκοντες προβαίνουν συχνά σε κατηγοριοποιήσεις και διακρίσεις ανάμεσα στους/στις «καλούς/ές» και τους «κακούς/ές» μαθητές/τριες έχοντας ως μοναδικό γνώμονα τη μαθησιακή τους συμπεριφορά και τη γνωσιακή τους επάρκεια (Giavrimis et al., 2011) ή άλλα ατομικά τους στοιχεία, όπως είναι η ηθική, η εργατικότητά τους και η κοινωνική τους συμπεριφορά (Καΐλα & Θεοδωροπούλου, 1999). Στην ευρεία έρευνα του Ξωχέλλη (2000), οι εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται να εκλαμβάνουν ως βασική αιτία της σχολικής επιτυχίας ή αποτυχίας των μαθητών/τριών τους βιολογικούς ή γενετικούς παράγοντες (ευφυΐα, νοημοσύνη κ.ά.). Αντίθετα θεωρούν ότι οι κοινωνικοί παράγοντες είναι αυτοί που καθορίζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών/τριών.

Όσον αφορά στο πολιτισμικό, κοινωνικό και οικονομικό κεφάλαιο της οικογένειας, ως βασικό αίτιο της σχολικής αποτυχίας ή επιτυχίας, οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι υπάρχει μεγάλη συνάφεια. Η Σωτηροπούλου (1998) κατέδειξε ερευνητικά ότι οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν τη σχολική αποτυχία στα περιορισμένα γνωσιακά, γλωσσικά και πολιτιστικά εφόδια που λαμβάνουν οι μαθητές/τριες από την οικογένειά τους, που στη συντριπτική πλειοψηφία των περιπτώσεων, προέρχεται από τα λαϊκά και εργατικά κοινωνικά στρώματα. Κατά ανάλογο τρόπο, η έρευνες των Γεωργίου κ.ά. (2002), Γεωργίου και Τούρβα (2006), αναδεικνύουν μια κοινή τάση των εκπαιδευτικών να αποδώσουν το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας στο κοινωνικό, οικονομικό και μορφωτικό υπόβαθρο των οικογενειών, που προέρχονται από τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα. Μάλιστα, η εν λόγω αντίληψη τυγχάνει δυναμικής υποστήριξης όταν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί είναι οι ίδιοι γονείς. Στις ανωτέρω έρευνες, εμφανίζεται επίσης ως πιθανή αιτία σχολικής αποτυχίας, από πλευράς εκπαιδευτικών, η σχέση επίδοσης και φύλου. Στην έρευνα του Φραγκούλη (2008) οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν την ευθύνη των οικογενειών για τη σχολική αποτυχία των παιδιών τους, και υποδεικνύουν ότι ενισχυτικά σε αυτό επιδρά η συγκρουσιακή κατάσταση μεταξύ των μελών της οικογένειας, η αδιάφορη στάση των γονιών και η ύπαρξη προβλημάτων κάθε είδους.

Έξω από τους παράγοντες που σχετίζονται με τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού και με την κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειάς του, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ευθύνη για τη σχολική αποτυχία στην κοινωνία και το σχολείο. Όσον αφορά την πρώτη, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η σχολική αποτυχία εντείνεται λόγω της προβολής αρνητικών προτύπων επιτυχίας σε επίπεδο κοινωνίας (Σωτηροπούλου, 1998), ενώ μεγάλο μερίδιο ευθύνης για τη σχολική αποτυχία αναγνωρίζουν στις ελλειμματικές δομές της (Καΐλα & Θεοδωροπούλου, 1999). Θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι συμμετέχοντες στις ανωτέρω δύο έρευνες που η κοινωνία προβάλλεται ως σημαντικός παράγοντας σχολικής αποτυχίας, δεν γίνεται καμία αναφορά στον κοινωνικό θεσμό του σχολείου. Αντίθετα με τους Giavrimis και Papanis (2008) και Giavrimis και συνεργάτες (2011), οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ως παράγοντα της εκπαιδευτικής αποτυχίας των μαθητών/τριών την έλλειψη πόρων και την αναποτελεσματικότητα του σχολείου, την οποία αξιολογούν ως αδυναμία σύνδεσης της μάθησης και των αποκτώμενων γνώσεων με την αγορά εργασίας και την επαγγελματική αποκατάσταση. Η Κατσαμάγκου (2003) επισημαίνει ερευνητικά ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι πιθανότητες της σχολικές

αποτυχίας αυξάνονται, λόγω της δυσκολίας ορισμένων μαθησιακών αντικειμένων. Όπως και να έχει, η στάση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στις έρευνες είναι σε γενικές γραμμές υποστηρικτική ως προς το σύστημα, με άξιο λόγου το ότι δεν αναγνωρίζουν κάποια ευθύνη στους ίδιους, ως αναπόσπαστο μέρος αυτού του συστήματος (Giavrimis et al., 2011).

Στις έρευνες των Γεωργίου και συνεργατών (2002) και Γεωργίου και Τούρβα (2006), επιβεβαιώνεται η τάση των εκπαιδευτικών να εξαιρούν τον εαυτό τους από τους παράγοντες που ενδεχομένως οδηγούν στη σχολική αποτυχία. Σε αντίθεση με τη σχολική επιτυχία, όπου αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα του ρόλου και της συμβολής τους, ερμηνεύουν τη χαμηλή επίδοση και τη σχολική αποτυχία των μαθητών/τριών ως απόρροιες παραγόντων, όπως η μαθησιακή και γνωσιακή ανεπάρκεια των παιδιών, οι ελλείψεις του εκπαιδευτικού συστήματος, τα ενδοοικογενειακά προβλήματα κ.ά. Οι Γεωργίου και Τούρβα (2006) μάλιστα καταδεικνύουν μέσω της έρευνάς τους ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πιο απόλυτοι ως προς τις ελπίδες που διατηρούν για την επίδοσή των μαθητών/τριών τους. Αυτό καθίσταται ξεκάθαρο όταν οι απόψεις τους αντιπαραβάλλονται με εκείνες των γονιών, οι οποίοι αναγνωρίζουν περιθώρια βελτίωσης στα αδύναμα παιδιά, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς που επιδεικνύουν περιορισμένη πίστη. Η τοποθέτησή τους αυτή αιτιολογείται όταν οι διδάσκοντες αναγνωρίζουν ότι τα αίτια της σχολικής αποτυχίας των μαθητών/τριών εντοπίζονται εκτός των δικών τους δυνατοτήτων ελέγχου.

Στις έρευνες των Βαϊκούση (1994), Ξωχέλλη (2000) και Γεωργίου και συνεργατών (2002), οι απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ελέγχονται ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας και την ηλικία των ερωτώμενων. Συγκεκριμένα, από την έρευνα της Βαϊκούση (1994) εξάγεται ότι όσο πιο παλιοί είναι οι εκπαιδευτικοί στο επάγγελμα αναγνωρίζουν ως κατεξοχήν αίτια της σχολικής αποτυχίας τα εσωτερικά και ατομικά στοιχεία των μαθητών/τριών. Αντίθετα, εκείνοι που έχουν λιγότερα χρόνια εργασίας εστιάζουν στην κοινωνιολογική διάσταση του προβλήματος. Σε ανάλογα πορίσματα καταλήγει και η έρευνα του Ξωχέλλη (2000). Η επισήμανση των βιολογικών, γενετικών και κληρονομικών παραγόντων ως βασική αιτία της σχολικής αποτυχίας γίνεται από τους μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς, σε αντίθεση με τους νεαρότερους, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι τα αίτιά της θα πρέπει να αναζητηθούν σε εξωτερικούς παράγοντες. Το ίδιο συμπέρασμα επιβεβαιώνουν ερευνητικά οι Γεωργίου και συνεργάτες (2002). Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία και σε χρόνια υπηρεσίας, εμφανίζονται περισσότερο συντηρητικοί στις απαντήσεις τους, σε αντίθεση με τους νεότερους και απειρότερους. Για τον λόγο

αυτό, οι πρώτοι αναγνωρίζουν ως ανασταλτικούς παράγοντες της σχολικής επιτυχίας την οικογενειακή κατάσταση, το φύλο και τις διανοητικές δεξιότητες των μαθητών/τριών. Λιγότερο αναφέρουν ως αίτιο αποτυχίας στο σχολείο τις παθογένειες του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι νεαρότεροι εκπαιδευτικοί, εμφανίζονται προοδευτικότεροι και συμφωνούν ότι μπορούν να συνεισφέρουν θετικά στην αντιμετώπιση του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας.

Το τελευταίο στοιχείο των υπό εξέταση ερευνών που θα αναλυθεί στο παρόν σημείο είναι αυτό της διδακτικής και συμπεριφορικής πρακτικής που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στους αδύναμους μαθητές/τριες. Οι μόνες έρευνες που αφορούν εν μέρει σε αυτό είναι των Βαϊκούση (1994), Φραγκούλη (2008) και Γεωργίου και συνεργατών (2002). Η Βαϊκούση (1994) διαπιστώνει ερευνητικά ότι οι εκπαιδευτικοί διατηρούν μια αδιάφορη στάση απέναντι στον/στην «κακό/ή» μαθητή/τρια, αγνοούν τα στοιχεία που επιδρούν ανασταλτικά στην πορεία της προόδου τους, τους/τις θέτουν στο περιθώριο της διδακτικής διαδικασίας και τους αφήνουν «έξω» από τις ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες και τους απευθύνονται με μειωτική διάθεση. Από την ίδια έρευνα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν σχεδιάζουν ή εφαρμόζουν μια στρατηγική αντιμετώπισης των μαθητών/τριών ή συμπεριφοράς προς αυτούς/ές, ανεξαρτήτως της σχολικής τους επίδοσης ή των δυνατοτήτων τους. Πορεύονται κυρίως στην εκπαιδευτική διαδικασία βάσει των προσδοκιών τους. Αυτές διαμορφώνονται από τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών, από τη συμμετοχή τους στο μάθημα και από την επίτευξη των ατομικών μαθησιακών στόχων. Ιδιαίτερης σημασίας είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί παραδέχονται ότι διατηρούν διαφορετική στάση απέναντι στους/στις «καλούς/ές» και «κακούς/ές» μαθητές/τριες, την οποία όμως αιτιολογούν στον βαθμό που εκείνοι/ες ανταποκρίνονται στους διδακτικούς στόχους και στις απαιτήσεις του εκάστοτε μαθήματος. Σε κάθε περίπτωση θεωρούν ότι δεν μπορούν να παρέμβουν στη βελτίωση των «κακών» μαθητών/τριών, εφόσον το πρόβλημα εντοπίζεται στο διανοητικό τους επίπεδο, σε βιολογικούς ή κοινωνικούς παράγοντες.

Σύμφωνα με την έρευνα του Φραγκούλη (2008), οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν τα ανωτέρω ως τους βασικούς παράγοντες σχολικής αποτυχίας, δεν έχουν απαιτήσεις από τους/τις μαθητές/τριες που θεωρούν αδύναμους/ες, δεν διορθώνουν τα λάθη τους, δεν επισημαίνουν τα σφάλματα ή τις αδυναμίες τους, δεν λαμβάνουν υπόψη τα πραγματικά γνωσιακά και μαθησιακά κενά τους και τους επιβραβεύουν μέσω υψηλής βαθμολογίας, δεν μεριμνούν να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν μια συγκεκριμένη στρατηγική με σκοπό

να τους βοηθήσουν εκεί που αντιμετωπίζουν δυσκολίες, δεν ενδιαφέρονται να διαγνώσουν την πραγματική αιτία του προβλήματος. Αντίθετα, είναι δυνατό να τους ελέγχουν με επικριτική διάθεση, προκειμένου να τους μειώσουν ή να τους αναθέτουν διαρκώς καθήκοντα και εργασίες, προκειμένου τους έχουν πάντα απασχολημένους και να μην τους επιτρέπουν να δημιουργούν προβλήματα στο σύνολο της τάξης. Ωστόσο, ο Φραγκούλης (2008) επισημαίνει ερευνητικά, ότι οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι η σχολική αποτυχία είναι ένα πολυδιάστατο πρόβλημα και ότι οι αιτίες της ενδέχεται να εντοπίζονται τόσο σε εξωτερικούς όσο και σε εσωτερικούς παράγοντες, υποστηρίζουν ότι αποτελεσματική πρακτική αποτελεί η εξατομικευμένη διδασκαλία συνδυαστικά με τη διαρκή εμψύχωση.

Από την έρευνα των Γεωργίου και συνεργατών (2002) προκύπτουν τέσσερις διαφορετικές κατηγορίες πρακτικών διαχείρισης των μαθητών/τριών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές ή γνωσιακές δυσκολίες, και έρχονται αντιμέτωποι/ες με το φάσμα της αποτυχίας. Οι εν λόγω κατηγορίες προκύπτουν από τον συσχετισμό του τρόπου αντιμετώπισης των αδύναμων μαθητών/τριών με τις αιτιακές αποδόσεις των ίδιων των ερωτώμενων εκπαιδευτικών. Αυτές είναι η αποδοχή, η απόρριψη, ο οίκτος, ο θυμός, οι οποίες απορρέουν από τις αιτιακές αποδόσεις της σχολικής αποτυχίας, που μπορεί να είναι η ατομική προσπάθεια και ικανότητα, η οικογένεια, οι εκπαιδευτικοί, το εκπαιδευτικό σύστημα. Σημαντικό ρόλο σε αυτό διαδραματίζουν οι πεποιθήσεις ή οι στερεοτυπικές τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών. Αν για παράδειγμα οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν στο έργο τους ένα μερίδιο της ευθύνης για τη σχολική αποτυχία, είναι αναμενόμενο να μη διατηρούν απορριπτική στάση απέναντι στους/στις αδύναμους/ες μαθητές/τριες. Αντίθετα, είναι ιδιαιτέρως απορριπτικοί όταν η αιτία εντοπίζεται στην ατομική προσπάθεια των μαθητών/τριών, ενώ επιδεικνύουν οίκτο, όταν αυτή οφείλεται σε κάποια διανοητική ή γενετική αδυναμία ή διαταραχή. Διαφορετικές πρακτικές αντιμετώπισης των αδύναμων μαθητών υιοθετούν οι έμπειροι ή μεγάλοι σε ηλικία εκπαιδευτικοί, σε σχέση με τους άπειρους ή νέους σε ηλικία εκπαιδευτικούς. Όπως προαναφέρθηκε, οι πρώτοι είναι συντηρητικοί ως προς τις αντιλήψεις τους, πιστεύουν ότι για τη σχολική αποτυχία ευθύνονται τα ατομικά χαρακτηριστικά του ατόμου, συνεπώς δείχνουν απόρριψη στους/στις αδύναμους/ες μαθητές/τριες. Αντίθετα, οι δεύτεροι, είναι περισσότεροι διαλλακτικοί ως προς την ερμηνεία της σχολικής αποτυχίας, καθώς την αντιλαμβάνονται ως ένα πολυδιάστατο φαινόμενο και ως μια εκπαιδευτική πρόκληση. Υπό αυτό το πρίσμα, η στάση τους έναντι των αδύναμων μαθητών/τριών είναι θετική και συνδέεται με την ανάγκη τους να παρέχουν σε αυτούς συστηματική βοήθεια (Γεωργίου κ.ά., 2002).

Μέρος Δεύτερο: Η Έρευνα

Κεφαλαίο 6ο: Μεθοδολογία της έρευνας

6.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Ο σκοπός της έρευνας καθιστά σαφές τι θα εξυπηρετήσει στο μέλλον η γνώση που θα εξασφαλιστεί κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας. Βασική στοχοθέτηση της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική αποτυχία και να καταδείξει τη στάση που διατηρούν απέναντι στο εν λόγω φαινόμενο. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών αφορούν στον τρόπο που ορίζουν τη σχολική αποτυχία, τους παράγοντες αυτής και την αξιολόγησή τους. Επιπλέον, η εργασία προσδιορίζει και τους τρόπους αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχίας, σύμφωνα πάντα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Η διατύπωση της σκοποθεσίας διευκρινίζει ρητώς ότι η έρευνα είναι προσανατολισμένη στον εμπλουτισμό της θεωρίας γύρω από την εν λόγω θεματική (Verschuren & Doorewaard, 2010).

Στόχοι της έρευνας είναι να εξετάσει σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών:

- τον ορισμό της σχολικής αποτυχίας
- τους παράγοντες που συμβάλουν στη σχολική αποτυχία των μαθητών
- τους παράγοντες που αξιολογούν ως σημαντικούς στην εμφάνιση της σχολικής αποτυχίας
- την εκπαιδευτική πολιτική
- τους τρόπους αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχίας
- την ανάγκη κατάρτισης σχετικά με την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας.
- τις προτάσεις για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας.

6.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Για να διευκρινιστεί η προβληματική της έρευνας κρίνεται σκόπιμος ο προσδιορισμός ενός κεντρικού ερωτήματος, πέρα από τον στόχο. Με την αξιοποίηση ποιοτικών

ερευνητικών μεθόδων θα απαντηθεί το βασικό ερευνητικό ερώτημα *Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τα αίτια και τους τρόπους αντιμετώπισής της σχολικής αποτυχίας;* Στο εν λόγω ερώτημα, ο παράγοντας «ηλικία» μετασχηματίζεται σε μεταβλητή μέτρησης. Με βάση τον παραπάνω σκοπό καθώς και τους επιμέρους στόχους τέθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς:

- Τι είναι σχολική αποτυχία;
- Ποιοι παράγοντες είναι υπεύθυνοι για τη σχολική αποτυχία;
- Ποιοι είναι οι σημαντικότεροι παράγοντες που οδηγούν σε σχολική αποτυχία;
- Ποιον ρόλο παίζει η εκπαιδευτική πολιτική στη συντήρηση του φαινομένου;
- Ποιους τρόπους προτείνουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας;
- Οι εκπαιδευτικοί είναι επαρκώς καταρτισμένοι για να αντιμετωπίσουν τη σχολική αποτυχία;
- Ποιες είναι οι προτάσεις τους για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας;

Στην ποιοτική έρευνα τα ερευνητικά ερωτήματα αποτελούν οδηγό, δηλαδή η απάντησή τους καθοδηγεί την έρευνα και καθορίζει τα διάφορα επιμέρους θέματα που διερευνώνται, ενώ υπάρχει ευελιξία ως προς αυτά, αφού κατά τη διάρκεια της εξέλιξής της τα ερωτήματα αυτά μπορεί να διευρυνθούν ή να αλλάξουν (Mason, 2009).

6.3 Επιλογή τύπου έρευνας

Για την παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η μέθοδος της ποιοτικής έρευνας αφού είναι η καταλληλότερη αναφορικά με τη συγκέντρωση πληροφοριών και στοιχείων της «καθημερινότητας» των ανθρώπων (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008).

Η κοινωνική εμπειρική έρευνα μπορεί να γίνει μέσω δύο, διακριτών μεταξύ τους, προσεγγίσεων: την «ποσοτική» και την «ποιοτική». Η διάκριση των δύο προσεγγίσεων δεν είναι «τεχνικού» χαρακτήρα, αλλά σχετίζεται με τις διαφορετικές λογικές που διέπουν την ερευνητική διαδικασία σύμφωνα με την κάθε προσέγγιση (Τσιώλης, 2014). Η

διαφοροποίηση αυτή εδράζεται στις οντολογικές και επιστημολογικές παραδοχές, που ασπάζονται οι «ποιοτικοί» ερευνητές και είναι διαφορετικές από εκείνες των «ποσοτικών» ερευνητών. Οι οντολογικές, επιστημολογικές και μεθοδολογικές παραδοχές του ερμηνευτικού παραδείγματος συγκεκριμενοποιούνται κατά την ερευνητική διαδικασία στις παρακάτω αρχές (Τσιώλης, 2014):

- Η αρχή της ανοικτότητας
- Η αρχή του επικοινωνιακού χαρακτήρα της κοινωνικής έρευνας
- Η αρχή της ολιστικής προσέγγισης και της διαφοροποίησης
- Η αρχή της πλαισίωσης

Οι αρχές αυτές εξυπηρετούν τους σκοπούς της παρούσας εργασίας που αποβλέπει σε μια ολοκληρωμένη ανάλυση του φαινομένου για διεξαγωγή αποτελεσμάτων που θα είναι δυνατόν να γενικευθούν στον ευρύτερο πληθυσμό.

Οι ποσοτικές, από την άλλη πλευρά, εξετάζουν την ποσότητα εμφάνισης του φαινομένου που αναλύεται και οι ποιοτικές αναφέρονται στο είδος, στον συγκεκριμένο χαρακτήρα του φαινομένου (Kvale, 1996). Και οι δύο μέθοδοι δίνουν τη δυνατότητα στον ερευνητή να πλησιάσει ένα ερευνητικό πεδίο και να επικεντρωθεί σε αυτό. Ωστόσο, σκοπός της παρούσας έρευνας δεν είναι να διερευνήσει τη συχνότητα του φαινομένου αλλά τους παράγοντες που συμβάλουν σε αυτό και τους τρόπους αντιμετώπισής του.

Σημαίνοντα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τις ποιοτικές μεθόδους είναι ότι έχουν μια φυσιολογική ροή και κατά ένα μεγάλο βαθμό δεν είναι κατευθυνόμενες από τον ερευνητή. Οι Patton (2002), Robson (2007), Willig (2008) και ο Τσώλης (2014) αναφέρουν ότι οι ποιοτικές μέθοδοι είναι φυσικές. Ο ερευνητής έτσι μπορεί να εισέλθει στην προσωπικότητα των υποκειμένων και να καταλάβει τις κοινωνικές επιρροές που τα υποκείμενα –στην προκειμένη περίπτωση οι εκπαιδευτικοί– έχουν δεχτεί.

Ο ερευνητής που ακολουθεί ποιοτική μέθοδο παρατηρεί, παίρνει συνεντεύξεις, κρατά σημειώσεις, περιγράφει και ερμηνεύει τα φαινόμενα όπως ακριβώς έχουν. Όταν ο ερευνητής δουλεύει πάνω στο πεδίο που μελετά, είναι πάντα ενεργός, γιατί οι ποιοτικές μέθοδοι απαιτούν να γίνεται χρήση όλων εκείνων των στοιχείων που ο ερευνητής συναντά: σχόλια από όσους σχετίζονται με το αντικείμενο, κάτι που ο ίδιος παρατηρεί, ακόμα και τον τρόπο που τα υποκείμενα κάθονται ή συνομιλούν (Eisner, 1991: 217). Οφείλει να καταγράψει τα γεγονότα, αλλά ταυτοχρόνως έρχεται αντιμέτωπος με τον ίδιο

του τον εαυτό. Επωμίζεται την ευθύνη να συνδυάσει με έναν λογικό τρόπο δεδομένα, στοιχεία και καταστάσεις ώστε να καταλήξει σε ένα συμπέρασμα από τα όσα παρατηρεί. Αυτό πραγματοποιείται μέσω του τρόπου με τον οποίο καταλαβαίνει την παρουσία των πραγμάτων και τη σπουδαιότητά τους. Ο ερευνητής, αφού μαζέψει τα δεδομένα, θα επιχειρήσει να τα ερμηνεύσει με τη βοήθεια της βιβλιογραφίας ή της συνεργασίας με ομότεχνους επιστήμονες, ώστε να καταφέρει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Η συναίσθηση του τι είναι σημαντικό, και το πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτό θα ερευνηθεί, υπόκειται στις ικανότητες του ερευνητή. Είναι ο ερευνητής που θα ζωντανέψει τα ουσιώδη στοιχεία της έρευνας και θα κρίνει τι να συμπεριληφθεί στα αποτελέσματα και τι όχι. Πάντα, όμως, θα πρέπει να λαμβάνεται υπ' όψη η υποκειμενικότητά του, ως ερευνητή, παρά τις προσπάθειες για αντικειμενική έρευνα. Η επιλογή της ποιοτικής μεθόδου δίνει την ευκαιρία στον ερευνητή να στοχεύσει στο τι σημαίνει για τα υποκείμενα η εμπειρία για την οποία μιλούν, με άλλα λόγια, να εμβαθύνει. Πέρα, όμως, από τη λεπτομερή ανάλυση, οι ποιοτικές μέθοδοι καταγράφουν τη «φωνή» του υποκειμένου και τις εκφράσεις του (Τσιώλης, 2006, Denzin & Lincoln, 2008, Smith et al., 2009, Πουρκός, 2001, Issari & Karayianni, 2013).

Δεν περιγράφονται, όμως, μόνο τα υποκείμενα και οι αφηγήσεις τους στις ποιοτικές μεθόδους. Οι ποιοτικές μέθοδοι σε μεγάλο βαθμό επηρεάζονται από την κουλτούρα-πολιτισμό του ερευνητή. Ο ερευνητής καλείται να δώσει ερμηνεία στα δεδομένα που έχουν συλλεχθεί και να δώσει έμφαση στα τελικά συμπεράσματα, χρησιμοποιώντας τις παρατηρήσεις του (Mason, 2009).

Εκείνο, λοιπόν, που είναι σημαντικό στις ποιοτικές μεθόδους είναι η κρίση του ερευνητή και όσων θα διαβάσουν την έρευνα (Denzin & Lincoln, 2008). Πάντοτε όμως τα αποτελέσματα μιας έρευνας αποτελούν αφετηρία για μια σειρά ποιοτικών και ποσοτικών μεθοδολογικών ενεργειών, γιατί τα ζητήματα προς μελέτη και ανάλυση δεν σταματούν να υπάρχουν και τα αποτελέσματά τους θέτουν συνεχείς προβληματισμούς στους ερευνητές.

6.4 Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας

Μετά τον καθορισμό του είδους της έρευνας, ακολουθεί η διευκρίνιση του δείγματος, αναφορικά με το μέγεθος και τον τρόπο επιλογής (Burnard, 2004). Σύμφωνα με τις Morse & Field (1996), η ποιοτική δειγματοληψία βασίζεται σε δύο βασικούς κανόνες: την καταλληλότητα και την επάρκεια. Δηλαδή, για την ποιοτική έρευνα το δείγμα θα πρέπει να

είναι το κατάλληλο για τη διευκρίνηση του φαινομένου και θα πρέπει να είναι επαρκές, όχι σε ποσότητα, αλλά σε παροχή ποιοτικών πληροφοριών που θα επιτρέψουν να επιτευχθεί η έννοια του κορεσμού, αναφορικά με τις πληροφορίες για το υπό έρευνα φαινόμενο (Morse & Field, 1996, Polit & Hungler, 1999, Patton, 2002, Ιωσηφίδης, 2008). Το δείγμα στην ποιοτική έρευνα πρέπει να είναι μικρό και συνήθως ανέρχεται σε διψήφιο ή ακόμη και σε μονοψήφιο αριθμό. Επίσης, το δείγμα επιλέγεται με βάση την υποκειμενική κρίση του ερευνητή αναφορικά με τη δυνατότητα του δείγματος να προσφέρει επαρκείς και κατάλληλες πληροφορίες για το υπό έρευνα φαινόμενο (purposive sampling) (Δαουτόπουλος 2005, Mason, 2009). Δεδομένου ότι ο συνολικός πληθυσμός των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αποτελούν τον υπό εξέταση ερευνητικό πληθυσμό, είναι πολύ μεγάλος, είναι ανέφικτο να εξεταστεί. Για τον λόγο αυτό επιλέχθηκε ένα μικρό υποσύνολο εκπαιδευτικών, το οποίο αποτελεί και το δείγμα της παρούσας έρευνας (Βάμβουκας, 2007).

Στην παρούσα εργασία εφαρμόστηκε η στρατηγική της σκόπιμης δειγματοληψίας (purposeful ή αλλιώς purposive ή judge mental sampling), επιλέχθηκε δηλαδή ενεργητικά και σκόπιμα το δείγμα εκείνο του οποίου τα υποκείμενα υπηρετούν με τον καλύτερο τρόπο τους σκοπούς και τα ερωτήματα της έρευνάς. Προκειμένου να εκπληρωθεί αυτό, λήφθηκε υπόψη η γνώση για το υπό μελέτη φαινόμενο στην υπάρχουσα βιβλιογραφία, καθώς και σε κάποια πρώτα δεδομένα της ίδιας της έρευνας (Ιωσηφίδης, 2008). Η αναλογία αντρών-γυναικών προέκυψε από τη χρήση της μεθόδου χιονοστιβάδας (Βεργίδης, 2003), εντοπίζοντας στην αρχή της έρευνας έναν μικρό αριθμό ατόμων που ανήκουν στον πληθυσμό-στόχο, και στη συνέχεια λήφθηκαν στοιχεία άλλων συναδέλφων τους, με σκοπό την ευκολότερη επικοινωνία και τη συνέχεια της έρευνας.

Στην ποιοτική έρευνα δεν υπάρχουν αριθμητικοί περιορισμοί και σταθεροί κανόνες ως προς το μέγεθος του δείγματος (Patton, 2002, Ιωσηφίδης, 2008). Το δείγμα, ωστόσο, δεν είναι αναγκαίο να είναι ποσοτικά μεγάλο. Αντιθέτως, αυτό μπορεί να λειτουργήσει αρνητικά, εάν ο στόχος του ερευνητή είναι η ανάδειξη υποκειμενικών και ξεχωριστών χαρακτηριστικών και η σε βάθος κατανόηση των εμπειριών (Μαντζούκας, 2007). Αυτό δεν σημαίνει βέβαια ότι τα μεγάλα δείγματα απαγορεύονται στην ποιοτική έρευνα. Εντούτοις, το μικρό μέγεθος των δειγμάτων επιβάλλεται και από πρακτικούς λόγους, καθώς το κόστος και κυρίως ο χρόνος που χρειάζεται για τη συλλογή και ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων θα προξενούσαν εξαιρετικά δύσκολο προς διευθέτηση, ένα πολύ μεγάλο δείγμα (Mason, 2009).

Σύμφωνα με τη Marshall (1996) «το κατάλληλο μέγεθος δείγματος για μια ποιοτική μελέτη είναι αυτό που απαντάει επαρκώς στην ερευνητική ερώτηση». Άλλοι παράγοντες που διαμορφώνουν το μέγεθος του δείγματος είναι: το εύρος της μελέτης (όσο πιο ευρύ το περιεχόμενο της μελέτης, τόσο περισσότερος χρόνος και δείγμα απαιτείται), η φύση του θέματος, η ποιότητα των δεδομένων, το σχέδιο της μελέτης (για παράδειγμα, οι επαναλαμβανόμενες συνεντεύξεις παράγουν περισσότερα δεδομένα) και η ερευνητική μέθοδος (για παράδειγμα, οι εις βάθος συνεντεύξεις αποφέρουν πλούσια δεδομένα από λιγότερα άτομα) (Robson, 2007).

Ο Patton (2002) υποστηρίζει ότι το μέγεθος του δείγματος απορρέει από «το τι θέλουμε να μάθουμε, γιατί θέλουμε να το μάθουμε, πώς θα χρησιμοποιηθούν τα ευρήματα καθώς και από τους πόρους (συμπεριλαμβανομένου του χρόνου) που διαθέτουμε στη μελέτη». Επιπρόσθετα, κάνει διάκριση ανάμεσα στο εύρος και το βάθος, αναφέροντας ότι μια εις βάθος μελέτη λίγων υποκειμένων θα μπορούσε να αποφέρει πλούσιες πληροφορίες ακόμη και από λίγα άτομα, ενώ μια πιο ευρεία μελέτη περισσότερων υποκειμένων θα μπορούσε να εφαρμοστεί εάν ο στόχος είναι η διερεύνηση ενός φαινομένου και ο εντοπισμός αποκλίσεων και διαφοροποιήσεων.

Θα πρέπει να επισημανθεί ότι, όπως συμβαίνει και με τα υπόλοιπα στάδια της ποιοτικής έρευνας, έτσι και εδώ ο ερευνητικός σχεδιασμός είναι ευέλικτος, καθώς ο προσδιορισμός του μεγέθους του δείγματος δεν ορίζεται αποκλειστικά πριν από τη διεξαγωγή της έρευνας, αλλά εξελίσσεται και αναπροσαρμόζεται ανάλογα με τα ευρήματα της έρευνας (Marshall, 1996, Μαντζούκας, 2007).

Η τελική απόφαση για το μέγεθος του δείγματος λαμβάνεται όταν πλέον η ενσωμάτωση νέων μελών-μονάδων στο δείγμα δεν προσφέρει κάτι καινούριο στην ανάλυση των δεδομένων και στην παραγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων. Η όλη διαδικασία φτάνει τότε σε αυτό που ονομάζεται σημείο κορεσμού (saturation), όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως. Ο ερευνητής μπορεί να καταλάβει ότι έχει φτάσει σε αυτό το σημείο όταν «το νέο υλικό συμπίπτει και είναι αντίστοιχο με εκείνο που έχει ήδη παραχθεί, επαναλαμβάνονται πληροφορίες και επανέρχονται έννοιες που έχουν ήδη αναφερθεί ή έχουν περιγραφεί λεπτομερώς» (Καλλινικάκη, 2010). Το ενδιαφέρον στην παρούσα έρευνα εστιάστηκε στην προσπάθεια ώστε το δείγμα να παρέχει «ερμηνευτικά πρόσβαση στην απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων και στη δόμηση κοινωνικής εξήγησης, εξετάζοντας τον τόπο λειτουργίας των κοινωνικών διαδικασιών σε συγκεκριμένα κοινωνικά πλαίσια μέσα από τη σύγκριση των εμπειριών των υποκειμένων» (Βεργίδης,

2003). Σκοπός των μονάδων του δείγματος είναι να δώσουν τη δυνατότητα να παραχθούν δεδομένα ώστε να διερευνηθούν διαδικασίες, ομοιότητες και διαφορές, προκειμένου να ελεγχθεί το θεωρητικό πλαίσιο και η κοινωνική εξήγηση ως προς αυτές τις ομοιότητες και τις διαφορές (Mason, 2009).

Στα κριτήρια της παρούσας έρευνας (Ανδρεαδάκης & Βάμβουκας, 2005) το δείγμα αποτελείται από πενήντα (50) εν ενεργεία εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καλύπτοντας τις περισσότερες περιφέρειες δευτεροβάθμιας τοπικής αυτοδιοίκησης της χώρας. Συγκεκριμένα, συμμετείχαν είκοσι (20) άνδρες και τριάντα (30) γυναίκες εκπαιδευτικοί, οι οποίοι κατείχαν θέσεις αναπληρωτών δασκάλων, διευθυντών ή προϊσταμένων σχολικών μονάδων, υποδιευθυντών, προϊσταμένων Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Επιπλέον οι σαράντα ένα (41) εκπαιδευτικοί είχαν από 0-20 χρόνια υπηρεσίας, οι έξι (6) από 21-30 και οι τρεις (3) δάσκαλοι από 31-35 έτη υπηρεσίας. Οι συμμετέχοντες ήταν μεταξύ 26 και 58 ετών και βρίσκονταν στην υπηρεσία από 1 έως 33 χρόνια. Στην πλειοψηφία τους είχαν και άλλες σπουδές που αφορούν από επιμόρφωση στους υπολογιστές και γνώση ξένων γλωσσών έως μεταπτυχιακό και διδακτορικό δίπλωμα σπουδών. Οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει από ένα ή και περισσότερα σεμινάρια, εργαστήρια, ημερίδες, συνέδρια σχετικά με τη σχολική αποτυχία είτε κατά τη διάρκεια των σπουδών τους είτε αργότερα ως επαγγελματίες. Κάποια από αυτά δεν είχαν άμεση σχέση με τη σχολική αποτυχία αλλά έμμεση «γιατί αναφέραμε στην αρχή ότι σχολική αποτυχία δεν είναι μόνο η χαμηλή απόδοση, αλλά και κάποια προβλήματα συμπεριφοράς που παρουσιάζει ένα παιδί μέσα στο σχολικό περιβάλλον» (Σ-49). Ένας εκπαιδευτικός δικαιολόγησε τη μη παρακολούθηση σεμιναρίων με την άσχημη οικονομική κατάσταση που υπάρχει γενικότερα: «Όχι, γιατί προτείνονται πολλά σχετικά συνέδρια με συμμετοχή 200 και 250 ευρώ, σε μια εποχή που δυσκολευόμαστε να πληρώσουμε τη ΔΕΗ και τον ΟΤΕ» (Σ-19). Οι γονείς των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν ήταν στην πλειοψηφία τους δημόσιοι υπάλληλοι και αγρότες, ενώ οι περισσότεροι ήταν απόφοιτοι σημερινού λυκείου και μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Το μέγεθος και η σύσταση του δείγματος βασίστηκε τόσο στις απόψεις της Mason (2009), όσο και του Patton (2002), όπως αυτές αναφέρθηκαν προηγουμένως. Ο αριθμός των πενήντα (50) ατόμων θεωρήθηκε ένας επαρκής αριθμός για να απαντήσει στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, αλλά ήταν επίσης και ένας αριθμός που ανταποκρινόταν στη φύση της μελέτης και τους πόρους αυτής.

Ως προς τον χρόνο, η διεξαγωγή της έρευνας ξεκίνησε τον Αύγουστο του 2015 όπου έγινε πιλοτική έρευνα και ολοκληρώθηκε τον Αύγουστο του 2016.

6.5 Ερευνητικό εργαλείο

Η συλλογή των δεδομένων γίνεται με τη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων και για τη διενέργειά τους, και αξιοποιείται ένα ερωτηματολόγιο-οδηγός που αφήνει τα περιθώρια στον ερευνητή να υποβάλλει περαιτέρω ερωτήματα ή να τροποποιήσει τις υποβληθείσες ερωτήσεις, ανάλογα με τις απαντήσεις των ερωτώμενων ή με την ανάγκη διευκρίνησης.

Η συνέντευξη είναι μια πολύ συνηθισμένη τεχνική συλλογής δεδομένων σε μια ποιοτική έρευνα (Mason, 2009). Εκτιμάται ότι το 90% των κοινωνικών ερευνών χρησιμοποιούν τις συνεντεύξεις με κάποιον τρόπο, για να συλλέξουν τα δεδομένα τους ή ένα μέρος αυτών (Βεργίδης, 2003). Πρόκειται για την αλληλεπίδραση, την επικοινωνία μεταξύ προσώπων, που άγεται από τον ερευνητή ή ερωτώντα με στόχο την απόσπαση πληροφοριών σχετιζομένων με το αντικείμενο της έρευνας (Cohen et al., 2008). Με άλλα λόγια πρόκειται για τη μέθοδο που έχει ως αντικείμενό της να διαμορφώσει ένα «νοητικό περιεχόμενο», να αποκαλύψει πτυχές της προσωπικότητας και να αναγνωρίσει συμπεριφορές. Βασικό εργαλείο της είναι η συνομιλία που λαμβάνει χώρα μεταξύ δύο ή και παραπάνω προσώπων.

Ανάλογα με τον βαθμό δόμησης ή τυποποίησης της συνέντευξης από τους ερευνητές, μπορούμε να διακρίνουμε την ημιδομημένη, την πλήρως δομημένη και τη μη δομημένη ποιοτική συνέντευξη (Robson, 2007). Σε αυτούς τους τύπους συνέντευξης οι ερευνητές επιδιώκουν να παράγουν όσο το δυνατόν πλουσιότερο ερευνητικό υλικό δίνοντας την ευκαιρία στους συμμετέχοντες στην έρευνα να μιλήσουν για τις αντιλήψεις τους, τις σκέψεις τους ή τις εμπειρίες τους ελεύθερα και σε βάθος (Robson, 2007).

Η ημιδομημένη συνέντευξη εις βάθος αποτελείται από ένα σύνολο προκαθορισμένων, κατά κάποιον τρόπο, ερωτήσεων και χρησιμοποιείται συχνά από νέους ποιοτικούς μελετητές ώστε να έχουν έναν οδηγό για τα θέματα που θεωρούν ότι είναι σημαντικά να καλύψουν στο πλαίσιο της συνέντευξης. Χρειάζεται να σημειωθεί εδώ ότι ο συγκεκριμένος τύπος συνέντευξης παρουσιάζει ευελιξία: α) ως προς την τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο, β) ως προς την εμβάθυνση σε κάποια θέματα με συμμετέχοντες που κρίνονται κατάλληλοι, γ) ως προς τη σειρά με την

οποία τίθενται οι ερωτήσεις και δ) ως προς την πρόσθεση ή αφαίρεση ερωτήσεων ή θεμάτων για συζήτηση.

Η μη δομημένη συνέντευξη είναι ανοικτή και δεν περιλαμβάνει προκαθορισμένες ερωτήσεις, αλλά ευρείες θεματικές πάνω στις οποίες οι συμμετέχοντες στην έρευνα καλούνται να μιλήσουν ή να τοποθετηθούν ελεύθερα και με τους δικούς τους όρους. Ειδικότερα, ο ερευνητής σχηματίζει συνήθως έναν κατάλογο από επτά ή οκτώ θέματα τα οποία θεωρεί σημαντικά και πάνω στα οποία σχηματίζεται η διάδραση μεταξύ του συνεντευκτή και των συμμετεχόντων στην ερευνητική διαδικασία. Ιδιαίτερα σημαντικό πλεονέκτημα στη συγκεκριμένη προσέγγιση αποτελεί η ανάδειξη νέων θεμάτων μέσα από τον λόγο των ίδιων των συμμετεχόντων, τα οποία δεν είχαν προκαθοριστεί από τους ερευνητές (Mason, 2009, Robson, 2007). Η στοχευμένη φύση της παρούσας έρευνας, ωστόσο, δεν θα μπορούσε να υποστηριχτεί από έναν τέτοιο τύπο συνέντευξης.

Η πλήρως δομημένη συνέντευξη δεν χρησιμοποιείται σχεδόν καθόλου στην ποιοτική έρευνα, καθώς βασίζεται σε αυστηρά προκαθορισμένες ερωτήσεις ως προς το περιεχόμενο, τη διατύπωση και τη σειρά με την οποία τίθενται οι ερωτήσεις και δεν επιτρέπει τη συλλογή δεδομένων σε βάθος ή την ανάδειξη νέων θεμάτων. Η αξιοποίηση, κυρίως, ανοικτών ερωτήσεων αποτελεί τη μόνη ουσιαστική διαφορά από ένα ερωτηματολόγιο δειγματοληπτικής έρευνας που χρησιμοποιεί συνεντεύξεις (Robson, 2007). Η μέθοδος της συνέντευξης παρουσιάζει σημαντικά πλεονεκτήματα αλλά και μειονεκτήματα. Η γνώση των πλεονεκτημάτων και των μειονεκτημάτων της μεθόδου οδηγεί στη σωστή της χρήση και στην αποφυγή των περιπτώσεων στις οποίες η εφαρμογή της μεθόδου δεν ενδείκνυται.

Συνοπτικά τα βασικότερα πλεονεκτήματα της συνέντευξης ως μεθοδολογίας άντλησης πληροφορίας και δεδομένων, βάση των οποίων επιλέχθηκε και η συγκεκριμένη μέθοδος για την παρούσα εργασία, είναι:

- Η συνέντευξη επιτρέπει στον ερευνητή να αντλήσει πληροφορία σε βάθος ιδιαίτερα όταν πρόκειται για τη διερεύνηση πολύπλοκων κοινωνικών διαδικασιών, συμπεριφορών, στάσεων, αξιών και αντιλήψεων.

- Η συνέντευξη προϋποθέτει την αμεσότητα της σχέσης μεταξύ του ερευνητή και του ερωτώμενου και μπορεί να οδηγήσει στη διερεύνηση θεμάτων που δεν είχαν προκαθοριστεί από πριν, μεταβάλλοντας ή τροποποιώντας πολλές φορές ακόμη και το ίδιο το αρχικό ερευνητικό πλαίσιο.

- Η συνέντευξη επιτρέπει στον ερευνητή να κατανοήσει κοινωνικές συμπεριφορές, στάσεις και αντιλήψεις των ερωτώμενων, δηλαδή να δει τον κοινωνικό κόσμο και τα κοινωνικά φαινόμενα μέσα από τις εμπειρίες και τα «μάτια» των κοινωνικών υποκειμένων.

Οι συνεντεύξεις προβάλλουν τις γνώσεις που το υποκείμενο κατέχει (πληροφορίες και γνώσεις), τι του αρέσει και τι όχι (αξίες και προτιμήσεις) και κυρίως τι σκέπτεται (απόψεις και αντιλήψεις). Οι ιδιότητες αυτές της συνέντευξης είναι που οδήγησαν τον ερευνητή να την επιλέξει για την παρούσα εργασία αφού κύριος σκοπός του είναι να συλλέξει πληροφορίες και απόψεις από τους εκπαιδευτικούς σχετικά με το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας.

Ένα στοιχείο που διαφοροποιεί τη συνέντευξη από μια απλή συζήτηση, είναι ότι αποτελεί το βασικό εργαλείο της έρευνας, έναν έμμεσο τρόπο συλλογής πληροφοριών αναφορικά με τις αντιλήψεις και τα «πιστεύω» των ανθρώπων που ερωτώνται. Ένα δεύτερο στοιχείο είναι ότι ο διάλογος λαμβάνει χώρα ανάμεσα σε ανθρώπους που κατ' ουσία είναι ξένοι μεταξύ τους, και ένα τρίτο στοιχείο είναι πως οι συνεντεύξεις κατευθύνονται από τον ερευνητή κατά ένα μεγάλο ποσοστό, στοιχείο που βέβαια εξαρτάται και από το είδος της συνέντευξης (Κυριαζή, 2011). Η συνέντευξη αποτελεί μια επικοινωνιακή, διαδραστική και σκοπούμενη συνδιαλλαγή μεταξύ του συνεντευξιαζόμενου και του συνεντευκτή, δηλαδή δύο ατόμων που κατέχουν στη διαδικασία ιεραρχημένες, σαφείς και διακριτές θέσεις. Η επικοινωνία αυτή λαμβάνει χώρα σε ορισμένο χωροχρόνο, διέπεται από ορισμένους σκοπούς, διαθέτει ορισμένο περιεχόμενο και συγκεκριμένο πλαίσιο αναφοράς (Robson, 2007). Η διάσταση αυτή της συνέντευξης έγινε ιδιαίτερα αισθητή κατά τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας και βοήθησε πολύ στη συλλογή ενδιαφερουσών απόψεων και στη διεκπεραίωσή της.

Η ερευνητική συνέντευξη αποτελεί ταυτόχρονα μια κοινωνική διάδραση, μια διαδικασία νοηματοδότησης και μια πηγή άντλησης πληροφοριακών δεδομένων. Εκτός από τα όσα λέγονται ή καταγράφονται, υπάρχουν και εκείνα που εννοούνται, που σημασιοδοτούνται και που προκύπτουν σε δεύτερο χρόνο. Η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα της συνέντευξης εξαρτάται από την ποιότητα της σχέσης των εμπλεκόμενων, από τις προθέσεις τους και από τις περιρρέουσες συνθήκες. Σημαντικό στοιχείο στην επιτυχία της συνέντευξης αποτελεί η καλή ακρόαση έως και στο ότι η συνέντευξη βασίζεται στην παρακάτω θέση: η γνώση επιτυγχάνεται σε μεγάλο βαθμό μέσω καλής ακρόασης, έως και «ευγενούς αφουγκράσματος» των κόσμων των υποκειμένων, τα οποία ο ερευνητής οφείλει

να έχει ενθαρρύνει να εκφραστούν. Για αυτό το λόγο ακόμα και τα πρώτα λεπτά της συνέντευξης είναι καθοριστικά (Κυριαζή, 2011).

6.6 Σχεδιασμός των συνεντεύξεων

Βασικό μέλημα του ερευνητή είναι να σχεδιάσει την πορεία της συζήτησης και να έχει ξεκαθαρίσει τι θα ρωτήσει και γιατί. Επομένως, η συνέντευξη χρειάζεται να σχεδιαστεί με βάση κάποιους θεματικούς άξονες. Γενικά, οι άξονες μιας συνέντευξης πρέπει να συνάδουν με το στόχο και τα ερευνητικά μας ερωτήματα (Καλλινικάκη, 2010). Στην παρούσα εργασία καταβλήθηκε προσπάθεια να δημιουργηθεί ένας Οδηγός Συνέντευξης, ένα είδος θεματικού «πιλότου», με βάση πάντα τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας και φυσικά τους άξονες προβληματισμού που τέθηκαν εξ αρχής. Η συνέντευξη χωρίστηκε σε τόσους θεματικούς άξονες όσα ήταν και τα ερευνητικά ερωτήματα. Σε κάθε άξονα είχαν προσχεδιαστεί ορισμένες πιθανές ερωτήσεις που θα τίθεντο και, συνήθως η συνέντευξη ξεκινούσε με αυτές προκειμένου να «σπάσει» ο πάγος και η συζήτηση να κυλήσει πιο αβίαστα. Τις περισσότερες φορές οι ερωτήσεις αυτές ήταν μια λεκτική αναπροσαρμογή ή αναδιατύπωση ή ανάλυση των ερωτημάτων που ερευνούνταν.

Μια δομημένη ή ημιδομημένη ποιοτική συνέντευξη μπορεί και πρέπει να έχει πιο χαλαρή δομή. Κατά την υλοποίησή της, πολλά από όσα αρχικά έχουν σχεδιαστεί, συνήθως, αλλάζουν, γίνονται επιπλέον ερωτήσεις, ενώ κάποιες από τις αρχικές μπορεί και να μη γίνουν καθόλου. Επομένως, ο οδηγός της συνέντευξης πρέπει να είναι ταυτόχρονα αναλυτικός και ευέλικτος και να επιτρέπει τη διερεύνηση των θεμάτων που απασχολούν την έρευνα σε αρκετά μεγάλο βάθος, μέσα από τις εμπειρίες, τις στάσεις, τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των ερωτώμενων. Σύμφωνα με τους Verma και Mallik (2004, σελ 247) είναι απαραίτητο να διασφαλιστεί ότι ο σχεδιασμός εκπληρώνει τις λειτουργίες της και δεν αναπαράγει αποδεικτικά στοιχεία που έχουν ήδη συλλεχθεί. Οι άξονες που ακολουθήθηκαν στις συνεντεύξεις της παρούσας έρευνας είναι:

Άξονας 1^{ος}: Ζητήθηκε από τους ερωτώμενους να διευκρινίσουν το πώς αντιλαμβάνονται τον ορισμό της σχολικής αποτυχίας.

Άξονας 2^{ος}: Οι ερωτώμενοι απάντησαν σε ερωτήσεις σχετικά με την άποψή τους για παράγοντες που θεωρούν ότι επιδρούν στη σχολική αποτυχία, όπως αυτοί έχουν

επισημανθεί από τη βιβλιογραφία (κοινωνικοί-ταξικοί, οικογενειακοί, σχολικοί, ατομικοί, βιολογικοί-κληρονομικοί, ψυχολογικοί, διαπολιτισμικοί, ειδικές ανάγκες, οργανικοί-υγείας).

Άξονας 3ος: Οι ερωτώμενοι επισημαίνουν τους πιο σημαντικούς παράγοντες που επιδρούν στη σχολική αποτυχία, σύμφωνα με τις προσωπικές τους πεποιθήσεις.

Άξονας 4ος: Οι ερωτώμενοι αξιολογούν και ερμηνεύουν τον ρόλο που διαδραματίζει η εκπαιδευτική πολιτική στην ενίσχυση ή τον περιορισμό της σχολικής αποτυχίας.

Άξονας 5ος: Οι ερωτώμενοι προτείνουν μέτρα, που μπορούν κατά τη γνώμη τους να αποτελέσουν λύσεις για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας.

Άξονας 6ος: Οι ερωτώμενοι απαντούν αν θεωρούν ότι διαθέτουν την απαιτούμενη κατάρτιση για την ορθή και αποτελεσματική διαχείριση της σχολικής αποτυχίας.

Άξονας 7ος: Οι ερωτώμενοι προτείνουν τρόπους αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχίας, βάσει προσωπικών πεποιθήσεων και εμπειριών.

Άξονας 8ος: Αξιολογείται ο τρόπος που μεταβλητές όπως «φύλο», «επιμόρφωση» και «χρόνια υπηρεσίας» επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά τις απόψεις των ερωτώμενων για τη σχολική αποτυχία.

Κλείνοντας δόθηκε η ευκαιρία στους συνεντευξιαζόμενους να συμπληρώσουν ή να διευκρινίσουν κάτι.

Το δεύτερο σημείο που περιλαμβάνει ο σχεδιασμός της συνέντευξης είναι ο προσδιορισμός του τόπου και του χρόνου της συνάντησης και της διεξαγωγής της (Βάμβουκας, 2007). Ο ερευνητής είχε προνοήσει να εντοπίσει τον κατάλληλο χώρο και χρόνο ώστε να τα προτείνει στον ερωτώμενο. Οι δύο αυτοί παράγοντες, αν και δεν αφορούν στην ουσία της συνέντευξης, είναι συχνά καθοριστικοί για την ομαλή και απρόσκοπτη διεξαγωγή της (Καλλινικάκη, 2010). Καταβλήθηκε προσπάθεια να εξασφαλιστεί ένα ήσυχο μέρος, σε χρόνο που βολεύει τον ερωτώμενο, για να αποφευχθεί να του δημιουργηθεί πίεση, άγχος, αμηχανία, δυσκολία κτλ. Επίσης σημαντικό στοιχείο της επιτυχίας μιας συνέντευξης είναι η επικοινωνία με τον ερωτώμενο. Η προσέγγιση και η πρώτη εντύπωση συχνά καθορίζουν και την ποιότητα αυτής της επικοινωνίας και διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στο να εδραιωθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης το οποίο είναι απαραίτητο για μια συνέντευξη (Βάμβουκας, 2007). Η πρώτη προσέγγιση έγινε προσωπικά ή τηλεφωνικά, σε κάθε περίπτωση, όμως, τα υποκείμενα της έρευνας

ενημερώνονταν για την ταυτότητα του ερευνητή, τον σκοπό της έρευνας και τη συμβολή τους σε αυτή.

Πιο συγκεκριμένα, τα υποκείμενα της έρευνας ενημερώνονταν αναλυτικά για τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας και για την επιλογή τους, ώστε να μειωθεί η επιφυλακτικότητα και η ανησυχία τους. Σε αυτήν την πρώτη επικοινωνία διευκρινίζονταν και το είδος της καταγραφής που θα γινόταν. Ζητούνταν δηλαδή άδεια για να χρησιμοποιηθεί μαγνητόφωνο, ώστε να εξασφαλιστεί η συναίνεση του συμμετέχοντα. Ο ερευνητής εξηγούσε ότι ήταν απαραίτητο να χρησιμοποιηθεί μαγνητόφωνο, διότι εξασφάλιζε την πιστή αναπαραγωγή όσων θα έλεγε ο ίδιος. Ακόμα, κατά την αρχική επικοινωνία συζητήθηκε και το ζήτημα της ανωνυμίας (ή μη) και, γενικά, δόθηκαν εγγυήσεις για το πώς θα χρησιμοποιηθούν οι πληροφορίες που θα δίνονταν από τον ερωτώμενο. Εδώ δίνονταν και η υπόσχεση ότι η συνέντευξη θα σταματήσει στο σημείο που δεν θα αισθάνεται άνετα ή ότι, ακόμα κι αν αρχικά καταγραφούν κάποιες απόψεις του, μπορεί να ζητήσει να μη δημοσιοποιηθούν. Τέλος, κατέστη σαφές στους συμμετέχοντες ότι έχουν το δικαίωμα να λάβουν αντίγραφο της συνέντευξης, πριν από κάθε χρήση ή δημοσιοποίησή της. Αυτού του τύπου οι εξηγήσεις και οι διαβεβαιώσεις αποτελούν δικλείδες ασφαλείας για τον διστακτικό συμμετέχοντα και συνήθως τον κάνουν να αισθανθεί πιο ασφαλής, ανοιχτός και χαλαρός κατά τη συνέντευξη (Καλλινικάκη, 2010). Όλα αυτά αποτελούν το «συμβόλαιο» της συνέντευξης. Απαραιτήτως ο ερευνητής πρέπει να τηρήσει ό,τι συμφωνήσει στο αρχικό στάδιο της προσέγγισης. Καλό είναι, πάντως, να λαμβάνεται υπόψη ότι ο ερωτώμενος έχει δικαίωμα (για τους δικούς του λόγους, που δεν οφείλει να μας τους πει) να αρνηθεί να πάρει μέρος στην έρευνά μας (Βάμβουκας, 2007).

Τέλος, ο ερευνητικός σχεδιασμός χρειάζεται να περιλαμβάνει και τη διεξαγωγή μιας πιλοτικής συνέντευξης για τη βελτίωση τυχόν προβλημάτων που θα εντοπιστούν στη διαδικασία των συνεντεύξεων (Καλλινικάκη, 2010). Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας διενεργήθηκαν πιλοτικές συνεντεύξεις σε πέντε (5) εκπαιδευτικούς προκειμένου να αναγνωριστούν τρωτά σημεία και παραλείψεις του σχεδιασμού της συνέντευξης. Έπειτα ο σχεδιασμός τροποποιήθηκε καταλλήλως λαμβάνοντας την τελική του μορφή η οποία και χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα.

6.7 Υλοποίηση των συνεντεύξεων

Τα υποκείμενα των συνεντεύξεων προσεγγίστηκαν αρχικά τηλεφωνικά, οπότε και ενημερώθηκαν για την ταυτότητα του ερευνητή και του ιδρύματος στο πλαίσιο πραγματοποίησης της έρευνας, το αντικείμενο της έρευνας, τον τύπο της συνέντευξης και τη διάρκειά της, και τις προϋποθέσεις εχεμύθειας/ανωνυμίας στη διαχείριση των πληροφοριών.

Στην παρούσα έρευνα σχεδόν όλοι εκδήλωσαν προθυμία να παραχωρήσουν συνέντευξη, ενώ ορισμένοι δέχθηκαν να διεξαχθεί η συνέντευξη και Σαββατοκύριακο. Κάθε φορά η συζήτηση εξελισσόταν πολύ ευχάριστα και όλοι παρέμεναν μέχρι το τέλος αδιαμαρτύρητα, δείχνοντας έντονη διάθεση να συνδράμουν στην προσπάθεια. Από αυτή την εμπειρία διαπιστώθηκε και αυτό που αναφέρεται στη βιβλιογραφία, ότι δηλαδή οι άνθρωποι ευχαριστιούνται να μιλούν για τον εαυτό τους και να κάνουν επίσης μικρές χάρες που δεν κοστίζουν ιδιαίτερα (Rubin & Rubin, 1995).

Ένα πρώτο στοιχείο είναι ότι ο ερευνητής έχει καθήκον να παρουσιάζεται με επαγγελματισμό. Οφείλει να κατέχει βασικές γνώσεις προκειμένου να γνωρίζει τις ερωτήσεις στις οποίες θα προβεί, γιατί η διατύπωσή τους δεν αποτελεί εύκολη διαδικασία (Bell, 1997) και ο τρόπος με τον οποίο θα τεθούν κατέχει σημαντικό ρόλο στο αν και κατά πόσο θα επηρεαστεί το υποκείμενο. Οι ερωτήσεις επιβάλλεται να είναι σαφείς και να μην επιδέχονται παρερμηνειών. Ένα από τα χαρακτηριστικά ενός ικανού συνεντευκτή είναι η δυνατότητα ανάπτυξης φιλικού κλίματος μεταξύ του ίδιου και του συνεντευξιαζόμενου (Βαβουρανάκης, 1986). Το να είναι ο ερευνητής δεκτικός, ευχάριστος, ευαίσθητος, μόνο οφέλη μπορεί να αποδώσει στην έρευνα. Εξάλλου, μέσα σ' αυτή την αλληλεπίδραση δεν μπορεί το υποκείμενο ν' αφεθεί στις ερωτήσεις, εάν πρώτα ο ίδιος ο ερευνητής δεν δώσει ορισμένα στοιχεία για τον εαυτό του, εάν δεν αρχίσει ο ίδιος να αποκαλύπτεται κατά μία έννοια. Ο ερευνητής πρέπει πάντα να θυμάται πως οι περισσότερες ερωτήσεις προκύπτουν, καθώς ο ίδιος προσπαθεί να επικοινωνήσει και να αλληλεπιδράσει με τον συνεντευξιαζόμενο (Silverman, 2000) και πως το γνωστικό αντικείμενο πάνω στο οποίο πραγματοποιούνται οι ερωτήσεις είναι πιο γνωστό στον ίδιο κι όχι τόσο στο υποκείμενο (Βαβουρανάκης, 1986).

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι ο ερευνητής δεν είναι ουδέτερος, απόμακρος ή συναισθηματικά αποδεσμευμένος, ακριβώς επειδή απαιτείται ιδιαίτερη εμβάθυνση των

θεμάτων που ανακύπτουν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Για τον λόγο αυτό είναι δύσκολο ο ερευνητής να παραμείνει ουδέτερος. Η σχέση που δημιουργείται με το υποκείμενο επηρεάζει και το ίδιο, παρά την προσπάθειά του ερευνητή να είναι συστηματικός και αντικειμενικός (Mason, 2009, Robson, 2007).

Ο ερευνητής σε μια συνέντευξη, επιδιώκει περισσότερο στη διάγνωση του εσωτερικού κόσμου των υποκειμένων παρά στην ιεράρχηση και ταξινόμηση των πληροφοριών που του δίνονται. Γίνεται αυτήκοος μάρτυρας, πολύ καλός ακροατής προσωπικών ιστοριών καθημερινότητας, προβλημάτων, απλών και σύνθετων σκέψεων, εμπειριών (Ιωσηφίδης, 2008). Το υποκείμενο μιλά και εκτίθεται κατά μία έννοια, για θέματα τα οποία ίσως να μην είχε ποτέ άλλοτε αναφέρει σε κάποιον συνομιλητή. Κατ' επέκταση, ο ερευνητής οφείλει να μην προσδοκά απαντήσεις που ταυτίζονται με το «προσχέδιο» που είχε στο μυαλό του, αλλά να δει το υποκείμενο σε εντελώς ουδέτερη βάση, ανεπηρέαστα (Robson, 2007) και να μην υπερεκτιμήσει ή υποτιμήσει την αλήθεια που πρεσβεύει ο κάθε ερωτώμενος (Mason, 2009). Ειδικά οι ενήλικες (που εν προκειμένω ερωτήθηκαν στην παρούσα έρευνα) δυσκολεύονται να πουν την αλήθεια. Με άλλα λόγια, ο ερευνητής οφείλει να επιδείξει σημαντικές επικοινωνιακές δυνατότητες και ικανότητες, προκειμένου να πετύχει ουσιαστική (λεκτική και όχι μόνο) αλληλεπίδραση με τα υποκείμενα. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης οι ικανότητες αυτές του ερευνητή υποβάλλονται συνεχώς σε κρίση: πρέπει να καταφέρει να χρησιμοποιήσει τη συνέντευξη προς όφελος της έρευνας που διεξάγεται, αλλά και προς όφελος των ερωτώμενων. Κάνοντας λόγο για κέρδος των ερωτώμενων εννοείται το να κατορθώσει ο ερευνητής να απελευθερώσει τα βαθύτερα συναισθήματα που έχουν, αναφορικά με το ζήτημα που αναλύεται (Robson, 2007, Mason, 2009).

Με γνώμονα τα παραπάνω, η συζήτηση έγινε με τρόπο ώστε τα υποκείμενα να αισθανθούν ελεύθερα να αναπτύξουν τα θέματα όπως εκείνα θέλουν, να περιγράψουν ελεύθερα τις εμπειρίες τους και να αναφερθούν σε σημαντικά γεγονότα και καταστάσεις. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης γινόταν συνεχώς αξιολόγηση, και όποτε χρειαζόταν υπήρχε διακριτική καθοδήγηση προκειμένου να εκμαιευτούν περισσότερες πληροφορίες και να μην ξεφύγουν οι απαντήσεις από το θέμα της συζήτησης (Riessman, 2008).

Η συζήτηση δεν περιείχε φράσεις δυνητικά φορτισμένες από την πλευρά του ερευνητή για να φαίνεται ξεκάθαρα τι θέλει να πει ο ερωτώμενος. Τίποτα δεν θεωρήθηκε δεδομένο για τον ερωτώμενο, δεν χρησιμοποιήθηκαν δύσκολες λέξεις και φράσεις που να μη γίνονται κατανοητές από τον ερωτώμενο ή υποθετικές ή με διπλή άρνηση. Έγινε

προσπάθεια να μη ληφθούν άσχετες με το θέμα πληροφορίες και να δοθεί σε όλους τους ερωτώμενους η ευκαιρία να μιλήσουν αναγνωρίζοντας ότι ο συνεντευκτής είναι ειδικός στο θέμα που μελετάται (Riessman, 2008, Τσιώλης, 2014).

6.8 Μέθοδος ανάλυσης απαντήσεων

Υπάρχουν αρκετές προσεγγίσεις ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων, οι οποίες έχουν διαφορετικές θεωρητικές και επιστημολογικές καταβολές. Οι προσεγγίσεις αυτές διακρίνονται μεταξύ τους τόσο ως προς τους στόχους που θέτουν όσο και προς τις διαδικασίες και τις τεχνικές που εφαρμόζουν. Ενδεικτικά αναφέρουμε τις παρακάτω (Τσιώλης, 2015):

- Θεματική ανάλυση (thematic analysis): Επιχειρεί με συστηματικό τρόπο να ανιχνεύσει, να οργανώσει και κατανοήσει πρότυπα νοήματος («θέματα») εντός ενός συνόλου δεδομένων και με αυτόν τον τρόπο να παράσχει γνωστική πρόσβαση σε συλλογικές σημασιοδοτήσεις και εμπειρίες.
- Ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση (interpretative phenomenological analysis): Επιχειρεί να συλλάβει τους τρόπους με τους οποίους άτομα ή ομάδες προσδίδουν νόημα στον κοινωνικό τους κόσμο και οικοδομούν τη βιωμένη εμπειρία τους σχετικά με το εξεταζόμενο φαινόμενο.
- Αφηγηματική ανάλυση (narrative analysis): Αξιοποιείται για την ερμηνευτική προσέγγιση αφηγήσεων και δίνει ιδιαίτερη έμφαση στον τρόπο με τον οποίο κατασκευάζεται η αφήγηση και διασφαλίζεται η συνοχή της. Εστιάζει τόσο στο περιεχόμενο όσο και στη μορφή και τη δόμηση της αφήγησης. Εξετάζει, δε, την αφήγηση ως πρακτική επιτέλεσης (performance) του αφηγητή ενώπιον ενός ακροατή ή ακροατηρίου.
- Ανάλυση συνομιλίας (conversation analysis): Εξετάζει τους τρόπους με τους οποίους δομούνται και επιτελούνται οι συνομιλίες καθώς και τις μεθόδους τις οποίες μετέρχονται οι συνομιλούντες για να παραγάγουν μια εύτακτη κοινωνική διάδραση. Η ανάλυση συνομιλίας εδράζεται θεωρητικά στην εθνομεθοδολογία.
- Ανάλυση λόγου (discourse analysis): Εστιάζει στους τρόπους με τους οποίους παράγεται η γνώση εντός συγκεκριμένων συστημάτων από λογοθετικές (discursive)

πρακτικές (π.χ. ο νομικός λόγος ή ο ιατρικός λόγος) μέσω της χρήσης της γλώσσας και της παραγωγής κειμένων. Η ανάλυση λόγου εξετάζει, επίσης, τις επιτελέσεις εντός των διαδραστικών πλαισίων καθώς και τα γλωσσικά στυλ ή τις ρητορικές πρακτικές που αξιοποιούνται για να αποκτήσει η ομιλία ή το κείμενο πειστικότητα.

- Ανάλυση περιεχομένου (content analysis): Εστιάζει στους τρόπους με τους οποίους τα θέματα εντός ενός κειμένου γίνονται αντικείμενο διαπραγμάτευσης και τη συχνότητα της εμφάνισής τους. Η αναζήτηση των θεμάτων γίνεται στη βάση προκαθορισμένων ερωτημάτων ή συστήματος κατηγοριών. Χρησιμοποιείται λοιπόν ποιοτική ανάλυση περιεχομένου (Bryman, 2017) και στο ποσοτικό μέρος αναδεικνύουμε ενδείξεις. Είναι ένα ικανοποιητικό δείγμα, με διασπορά σε γεωγραφικό επίπεδο, που οι περιπτώσεις είναι από όλη την επικράτεια και όχι από τη μονομέρεια μίας μόνο περιοχής. Επίσης είναι μία κοντινή αναλογία με την πραγματική αναλογία ως προς το φύλο, και ακολουθήθηκε μία σκόπιμη δειγματοληψία κριτηρίου χωρίς αξίωση γενίκευσης, αλλά μίας ενδεικτικής απόδοσης και αναπαράστασης των τάσεων.
- Εμπειρικά θεμελιωμένη θεωρία (grounded theory): Αποσκοπεί στην ανάπτυξη θεωρητικών κατηγοριών και του συστήματος των μεταξύ τους σχέσεων μέσα από την παραγωγή και την ανάλυση εμπειρικών δεδομένων.

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου.

6.9 Δεοντολογία των συνεντεύξεων

Οι συνεντεύξεις οφείλουν να ακολουθούν την επιστημονική δεοντολογία όπως αυτή εκφράζεται από ένα σύνολο κανόνων. Οι κανόνες αυτοί καθορίζουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο διεξάγονται οι συνεντεύξεις, διατυπώνονται οι ερωτήσεις και τελείται γενικότερα η επικοινωνία ερευνητή-υποκειμένου (Willig, 2008, Howitt, 2010).

Ο ερευνητής οφείλει, άρα, να προσαρμοστεί στα δεδομένα του προγράμματος του ερωτώμενου. Έτσι, οι συναντήσεις που θα καθοριστούν πρέπει να γίνονται με τη συγκατάθεση των ερωτώμενων, στα μέρη και τις ώρες που εκείνους διευκολύνει. Με βάση αυτή την αρχή, η επικοινωνία με τους συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα έγινε είτε

τηλεφωνικά είτε δια ζώσης, προκειμένου να κανονιστεί η συνάντηση για τη συνέντευξη (Mason, 2009, Traianou, 2014).

Πέρα και πριν από αυτό τον «άγραφο» δεοντολογικό κανόνα, ο ερευνητής οφείλει να παρουσιάζεται και να συγκεκριμενοποιεί τον σκοπό της έρευνάς του, ακόμα κι αν έχει μαζί του κάποια συστατική επιστολή (Ιωσηφίδης, 2008). Επίσης πρέπει να ενημερώνει για τη χρονική διάρκεια της συνέντευξης και να προσπαθεί να μην ξεπερνά τον χρόνο αυτό. Εξάλλου, ο ερευνητής είναι υπεύθυνος για τη διενέργεια και διεξαγωγή της συνέντευξης. Κατά την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς αναφέρθηκαν τα στοιχεία του ερευνητή, ο σκοπός της έρευνας και η διάρκεια της συνέντευξης. Επιπλέον, καταβλήθηκε προσπάθεια κατά τη διάρκεια της συνέντευξης να μην γίνει υπέρβαση του χρόνου αυτού (Καλλινάκη, 2010).

Η σχέση μεταξύ του ερευνητή και του υποκειμένου είναι αναλογική και ισότιμη, και κατά τη διάρκεια της συνέντευξης διαπλέκονται συναισθήματα εμπιστοσύνης και ανασφάλειας ή ασφάλειας, που χαρακτηρίζουν τελικά την όλη διαδικασία. Η διακριτικότητα του ερευνητή και η ευγένειά του, καθορίζουν κατά πολύ τη χροιά των απαντήσεων. Τα υποκείμενα πρέπει να αντιμετωπίζονται με σεβασμό και δικαιοσύνη (Willig, 2008). Στην παρούσα έρευνα, ο ερευνητής προσπάθησε να είναι όσο το δυνατόν διακριτικός και ευγενικός και να μη φέρει σε δύσκολη θέση των ερωτώμενο. Δεν έκρινε με κανέναν τρόπο, λεκτικό ή μη, τις απόψεις των εκπαιδευτικών και σεβάστηκε την κάθε άποψη.

Χωρίς αμφιβολία υπάρχουν αρκετά αρνητικά στοιχεία κατά την προσπάθεια συλλογής πληροφοριών από συνεντεύξεις. Καταρχάς το να παίρνει κάποιος συνεντεύξεις από τα υποκείμενα ενέχει τον κίνδυνο «εισβολής» στη ζωή τους, στον τομέα προσωπικών τους δεδομένων, αν ο ζήλος του ερευνητή είναι υπέρμετρος (Traianou, 2014) – στοιχείο το οποίο είναι επίσης συνδεδεμένο με τα ηθικά ζητήματα που προκύπτουν σε μια συνέντευξη. Είναι γεγονός ότι υπάρχουν ορισμένα ζητήματα που θεωρούνται ταμπού. Ούτε και η «τετ-α-τετ» συνέντευξη συμβάλλει στο να συζητηθούν. Από ηθικής άποψης, περισσότερο εγκλωβίζονται τα υποκείμενα όταν βρίσκονται σε άμεση συνομιλία με τον ερευνητή, παρά αισθάνονται ελεύθερα να μιλήσουν και να προβληματιστούν επί του αντικειμένου (Willig, 2008). Στην παρούσα έρευνα καταβλήθηκε προσπάθεια ώστε να είναι όσο το δυνατόν διεκπεραιωτικός και να μην εστιάσει σε θέματα που θα έκαναν τον ερωτώμενο να αισθανθεί άβολα ή αμήχανα.

Μερικά από τα προβλήματα που προκύπτουν, λόγω στερεότυπης αντίληψης, είναι για παράδειγμα η προθυμία του υποκειμένου να δώσει τις απαντήσεις που ο ερευνητής θέλει ή τις απαντήσεις που θα είναι οι κοινωνικά αποδεκτές κι επιθυμητές (Mason, 2009). Ακόμα και η τάση του ερευνητή να αναζητήσει τις απαντήσεις που ήδη έχει σαν πρώτο πλάνο στο μυαλό του. Πρόκειται για έναν «άδηλο ανταγωνισμό που εμφανίζεται κάποιες φορές ανάμεσα στον ερευνητή και στον ερωτώμενο» (Robson, 2007). Καταβλήθηκε προσπάθεια να κατανοήσουν οι ερωτώμενοι ότι ο ερευνητής ενδιαφέρεται αποκλειστικά και μόνο για τις απόψεις τους, και να μην υποκινηθούν οι απαντήσεις από τα πιστεύω και τις αντιλήψεις του ερευνητή.

Στα παραπάνω θα πρέπει να προστεθεί και ένα άλλο στοιχείο που έρχεται σε πλήρη αντιδιαστολή με όσα προαναφέρθηκαν ως θετικά: οι απόψεις των υποκειμένων δεν μπορούν να ελεγχθούν, καθώς «πλανάται» στην ατμόσφαιρα κατά τη διάρκεια του διαλόγου ενός είδους πίεση στο υποκείμενο να πει «κάτι σημαντικό» (Mason, 2009). Οι ερωτώμενοι ενδόμυχα τρέφουν την ελπίδα ότι θα δώσουν τις «σωστές» απαντήσεις. Δεν είναι αυτή, όμως, η επιθυμητή κατάληξη μιας συνέντευξης, γιατί στις συνεντεύξεις δεν γίνονται «λάθη», όσον αφορά στις απαντήσεις των ερωτώμενων. Σκοπός του ερευνητή είναι η προσέγγιση και καταγραφή της αλήθειας, χωρίς αποστέωση και αποχρωμάτιση των απαντήσεων (Robson, 2007). Τα υποκείμενα πολλές φορές νιώθουν ότι βρίσκονται εν μέσω μιας διαδικασίας άφεσης αμαρτιών, εάν ειδικά καταφέρουν να δουν από την αντίδραση του ερευνητή ότι έχουν συμβάλει στα προσδοκώμενα αποτελέσματα της έρευνας. Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, ο ερευνητής επισήμανε στους συμμετέχοντες ότι τον ενδιαφέρει απλώς η άποψή τους και ότι δεν υπάρχουν «σωστές» και «λάθος» απαντήσεις.

Αν και επιβάλλεται οι απαντήσεις του ερωτώμενου να μην υποδαυλίζονται, να μην είναι κατευθυνόμενες από τις ερωτήσεις του ερευνητή, ο τελευταίος χρησιμοποιεί πολλές φορές ορισμένα τεχνάσματα. Τέτοιου τύπου είναι η ενθάρρυνση του υποκειμένου ή η συγκατάβαση και το ενδιαφέρον. Είναι ακόμα και η συμπάσχουσα συμπεριφορά, όταν το υποκείμενο αρχίσει να αναπτύσσει ένα αδιάφορο για την έρευνα, μα σοβαρό, προσωπικό του θέμα, που έχει ανάγκη να το μοιραστεί με τον ερευνητή. Ειδικότερα όμως όσον αφορά προσωπικά ζητήματα του υποκειμένου, είναι ανάγκη οι ερωτήσεις να μεταλλάσσονται ή να γίνονται με τρόπο τέτοιο που να μη θίγεται ο ψυχισμός του υποκειμένου (Bell, 1997).

Σαν συνέπεια των παραπάνω, οι κανόνες που εφαρμόζονται κατά τη διεξαγωγή μιας συνέντευξης, επιβάλλουν στον ερευνητή, όταν ο ερωτώμενος του ζητήσει να κλείσει το

κασετόφωνο για να του μιλήσει για κάτι, να το πράξει. Ακόμα κι όταν συμπεράνει ότι ο ερωτώμενος δυσκολεύεται να εκφραστεί ή να εκδηλωθεί, πρέπει να ακολουθήσει την ίδια τακτική και να συζητήσει για κάτι λιγότερο φορτικό. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων της παρούσας έρευνας δεν σημειώθηκε κανένα τέτοιο περιστατικό παρά μόνο, σε ελάχιστες περιπτώσεις, χρειάστηκε να παρέμβει ο ερευνητής για να μην παρεκτραπεί η συζήτηση (Howitt, 2010, Τσιώλης, 2014).

Στη δεοντολογία της έρευνας περιλαμβάνεται ακόμη η ανωνυμία και η ενημέρωση για τη χρήση μαγνητόφωνου και καταγραφή της συνέντευξης. Από την πρώτη κιόλας επικοινωνία, διευκρινίστηκε το είδος της καταγραφής που θα γίνονταν, η χρήση δηλαδή μαγνητοφώνου. Επιπλέον, κατά την αρχική επικοινωνία διαβεβαιώθηκαν και σχετικά με το ζήτημα της ανωνυμίας και, γενικά, δόθηκαν εγγυήσεις για το πώς θα χρησιμοποιηθούν οι πληροφορίες που θα δίνονταν από τον συνεντευξιαζόμενο. Τέλος, δόθηκε και η διαβεβαίωση ότι η συνέντευξη θα διακοπτόταν σε περίπτωση που ο ερωτώμενος αισθανόταν άβολα ή αμήχανα. Για να εξασφαλιστεί επιπλέον η άνεση του ερωτώμενου οι συνεντεύξεις έγιναν σε χώρο που επέλεξε ο ίδιος, συνήθως η οικία ή το γραφείο του (Howitt, 2010, Τσιώλης, 2014).

6.10 Περιορισμοί της έρευνας

Οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας αναφέρονται αρχικά στον χρόνο και τον χώρο διεξαγωγής της.

Ως αφορά το τελικό δείγμα, η έρευνα περιορίστηκε σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από διάφορους νομούς της χώρας και δεν περιλάμβανε όλους τους εκπαιδευτικούς, οπότε και το δείγμα έχει βεβαίως τα απαραίτητα χαρακτηριστικά που τέθηκαν ως προϋποθέσεις από τον ερευνητή, αλλά εκφράζονται επιφυλάξεις για τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων στον γενικό πληθυσμό.

Ως προς τον χρόνο, η έρευνα αφορά το σχολικό έτος 2015-2016. Είχαμε δυσκολίες προσέγγισης των υποκειμένων λόγω διακοπών Χριστουγέννων, Πάσχα και καλοκαιριού.

Επιπλέον, η χρήση αποκλειστικά συνεντεύξεων, χωρίς τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων, περιορίζει τον έλεγχο της εγκυρότητας των δεδομένων που προέκυψαν από την ερμηνεία των απόψεων των εκπαιδευτικών.

Όπως επισημαίνει ο Βάμβουκας (2007), έγινε προσπάθεια ώστε οι υλικές και οι ανθρώπινες απαιτήσεις για τη σωστή διεξαγωγή και ολοκλήρωση της έρευνας να μελετηθούν και να προβλεφθούν με ακρίβεια.

6.11 Εμπιστευτικότητα και αξιοπιστία

Οι ποιοτικές έρευνες στον χώρο της εκπαίδευσης, ίσως πολύ περισσότερο από τις ποσοτικές έρευνες, έτυχαν και συνεχίζουν να τυγχάνουν πολύ μεγάλης κριτικής για την εγκυρότητα και αξιοπιστία τους. Οι ποιοτικές έρευνες έχουν κατηγορηθεί ότι χρησιμοποιούν «soft» (μαλακές, θαμπές) ερευνητικές διαδικασίες, ότι τα ευρήματά τους είναι «αποκυήματα φαντασίας, και όχι επιστήμη», και ότι οι ερευνητές που τις διεξάγουν «δεν έχουν κανένα τρόπο να επιβεβαιώσουν εάν το τι δηλώνουν είναι αληθινό ή όχι» (Denzin & Lincoln, 2008).

Η κριτική αυτή είχε προκύψει αρχικά από το στρατόπεδο των ποσοτικών/θετικιστών ερευνητών και από το γεγονός ότι πολλοί ποιοτικοί ερευνητές, μέσα στον ζήλο τους για την ποιοτική έρευνα, δεν παρείχαν επαρκή τεκμηρίωση και αιτιολόγηση των μεθόδων, των ευρημάτων και των συμπερασμάτων τους. Πιο πρόσφατα, οι πηγές και η φύση αυτής της κριτικής προέρχεται επιπλέον μέσα από τον ίδιο τον χώρο της ποιοτικής έρευνας και αναφέρεται, όχι στα παραδοσιακά θετικιστικά κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας, αλλά σε ζητήματα όπως την ερευνητική πορεία ως πράξη, το στιλ και τον τρόπο γραφής και παρουσίασης της ερευνητικής διαδικασίας, τη σημασία και αξία του ερευνητικού θέματος, αλλά και την όλο και μεγαλύτερη επίδραση του θετικισμού στην ποιοτική μεθοδολογία.

Ο όρος εμπιστευτικότητα χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση της ποιότητας της διεργασίας και των αποτελεσμάτων μιας ποιοτικής μελέτης, με τον ίδιο τρόπο που χρησιμοποιείται η εγκυρότητα για τη διεργασία και τα αποτελέσματα μιας ποσοτικής μελέτης (Kirk & Miller, 1986). Σύμφωνα με τους Lincoln και Guba (1985), τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται για να εξασφαλίσουν την εμπιστευτικότητα είναι: η «αξιοπιστία-φερεγγυότητα», η μεταβιβασιμότητα, η βασιμότητα και η επιβεβαιωσιμότητα (LeCompte & Goetz, 1982). Η «αξιοπιστία-φερεγγυότητα» αναφέρεται στην εμπιστοσύνη για την αλήθεια των δεδομένων. Η μεταβιβασιμότητα αναφέρεται στον βαθμό στον οποίο τα ευρήματα από την έρευνα μπορούν να μεταφερθούν και σε άλλα πλαίσια ή ομάδες. Η βασιμότητα αναφέρεται στην αναζήτηση στοιχείων ή μέσων για να εξεταστούν τυχόν

παράγοντες αστάθειας ή/και φαινομενικών ή σχεδιασμένων επιρροών-μεταβολών. Η επιβεβαιωσιμότητα, τέλος, αναφέρεται στην αντικειμενικότητα ή ουδετερότητα των δεδομένων έτσι ώστε να υπάρχει συμφωνία ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα ανεξάρτητα άτομα για την ορθότητα ή το νόημα των δεδομένων (Lincoln & Guba, 1985).

Στην παρούσα έρευνα, η «αξιοπιστία-φερεγγυότητα» διασφαλίστηκε με τον έλεγχο από τους συμμετέχοντες. Έτσι, κατά τις συνεντεύξεις και ανά θέμα ή ερώτηση που εξετάζονταν, γινόταν μια σύνοψη των κύριων σημείων που αναφέρθηκαν, και ζητούνταν η γνώμη του συμμετέχοντα για το αν έγιναν ορθώς κατανοητά από τον/την ερευνητή/τρια. Μετά την απομαγνητοφώνηση κάθε συνέντευξης, τα γραπτά κείμενα δόθηκαν και πάλι στους συμμετέχοντες, μετά από λίγες μέρες (5-7), με σκοπό να διαβαστούν και να πιστοποιήσουν ότι πράγματι αυτά είπαν και ότι συνεχίζουν να συμφωνούν με τα λεγόμενά τους (Howitt, 2010).

Σχετικά με τη μεταβιβασιμότητα έγινε λεπτομερής περιγραφή της όλης πορείας διεξαγωγής της έρευνας, έτσι ώστε να καθίσταται δυνατό σε κάθε ενδιαφερόμενο αναγνώστη να καταλήξει σε κάποιο συμπέρασμα για το αν τα στοιχεία αυτά είναι δυνατό να του φανούν χρήσιμα.

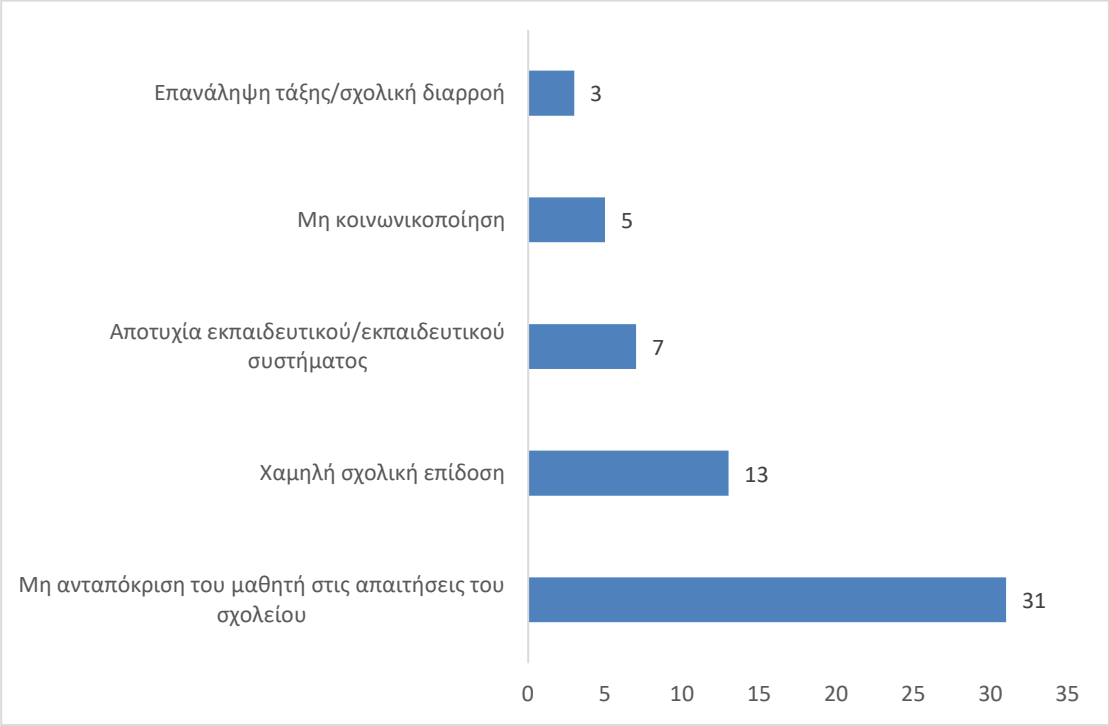
Όσον αφορά στη βασιμότητα κρατήθηκαν και είναι διαθέσιμες: (α) μεθοδολογικές σημειώσεις (διεργασίας, αποφάσεων, δειγματοληψίας, αναδυόμενης μεθοδολογίας, ερωτηματολογίων, οδηγού συνέντευξης, πιλοτικής έρευνας), (β) σημειώσεις εμπιστευσιμότητας, και (γ) πρόταση εργασίας (ολοκληρωμένο αρχείο) (Howitt, 2010).

Σχετικά με την επιβεβαιωσιμότητα κρατήθηκαν και είναι διαθέσιμα: (α) κείμενα και κασέτες συνεντεύξεων, σημειώσεις ερευνητή (από τις συνεντεύξεις), (β) περιλήψεις κειμένων συνεντεύξεων, κατηγορίες και κατάλογος θεμάτων κωδικοποίησης (θεματικής ανάλυσης), (γ) οργάνωση και ιεράρχηση κατηγοριών, εξήγηση εννοιών, αποτελέσματα, συμπεράσματα και εξήγηση δομής αυτών (Howitt, 2010).

Κεφάλαιο 7ο: Αποτελέσματα της έρευνας

7.1 Ορισμός σχολικής αποτυχίας

Αρχικά ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες στην έρευνα να προσδιορίσουν την έννοια της σχολικής αποτυχίας. Γενικά, η σχολική αποτυχία συνδέθηκε με τη μη ανταπόκριση του μαθητή στις απαιτήσεις του σχολείου, τη χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση βάσει βαθμολογίας, την αποτυχία του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού συστήματος, τη μη κοινωνικοποίηση των μαθητών, την επανάληψη της τάξης και τη μη κοινωνική ένταξη των μαθητών (γράφημα 1).



Γράφημα 1. Ορισμός σχολικής αποτυχίας από τους εκπαιδευτικούς

Όσον αφορά στην εννοιολογική προσέγγιση του όρου «σχολική αποτυχία», οι σαράντα εννιά (49) από τους πενήντα (50) συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα εκπαιδευτικούς, έδωσαν απαντήσεις που σχετίζονται με τη μη αποτελεσματική ανταπόκριση του/της μαθητή/τριας στις απαιτήσεις του σχολείου, με τη χαμηλή του επίδοση στα μαθησιακά αντικείμενα, με την αποτυχία του εκπαιδευτικού ή του σχολείου να καλύψει τις ανάγκες του συνόλου των μαθητών/τριών, και κυρίως όσων αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες

κατά τη μαθησιακή και γνωσιακή διαδικασία, με την αδυναμία των μαθητών/τριών να κοινωνικοποιηθούν, να ενταχθούν δηλαδή ομαλά στο περιβάλλον της τάξης και της σχολικής μονάδας, με την απόφαση των μαθητών/τριών να εγκαταλείψουν το σχολείο, να κάνουν δηλαδή την παραίτησή τους πράξη, καθώς και με την ανεπάρκειά τους να μεταβούν στην επόμενη τάξη ή στην επόμενη βαθμίδα. Χαρακτηριστικό στοιχείο των απαντήσεων που έδωσαν οι ερωτώμενοι ως προς αυτό είναι η απουσία ευθείας λεκτικής εστίασης σε παράγοντες όπως η ευφυΐα ή η νοημοσύνη των παιδιών, και η επικέντρωση σε αόριστες, περισσότερο, αιτίες, στις οποίες οφείλεται η αδυναμία των μαθητών/τριών να αναδειχθούν αντάξιοι/ες των προσδοκιών του εκπαιδευτικού συστήματος, του σχολείου, των εκπαιδευτικών, των γονέων και του ίδιου τους του εαυτού. Ένα ακόμα σημείο άξιο αναφοράς είναι το ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ένα πολύ μικρό μόνο μερίδιο ευθύνης για τη σχολική αποτυχία των μαθητών στο έργο τους και στην ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών τους.

Πιο συγκεκριμένα, από το σύνολο του δείγματος οι τριάντα ένα (31) ερωτώμενοι/ες όρισαν τη σχολική αποτυχία ως την αδυναμία του μαθητή να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του σχολείου. Από τους εκπαιδευτικούς αυτούς η πλειοψηφία είναι γυναίκες (N=21) έναντι αντρών (N=10), με 10-15 έτη προϋπηρεσίας (N=16). Μικρότερος αριθμός εκπαιδευτικών έχει προϋπηρεσία 16-20 έτη (N=5), έως 9 έτη (N=4), 26-30 έτη (N=3), 21-25 και 31-35 έτη (N=2 αντίστοιχα). Αναφορικά με την ηλικία, οι περισσότεροι είναι 31-40 ετών (N=16) και ακολουθούν όσοι είναι 46-50 (N=6), 51-55 (N=4), 41-45 (N=3) και μόνο ένα άτομο είναι 56-60 (N=1). Αναφορικά με άλλες σπουδές, οι περισσότεροι έχουν μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο (N=9), ενώ αρκετοί δεν έχουν άλλες σπουδές (N=7), ενώ ίδιος αριθμός εκπαιδευτικών έχει δεύτερο πτυχίο (N=7). Υπάρχουν επίσης εκπαιδευτικοί που έχουν μεταπτυχιακό (N=5), διδακτορικό (N=1), πτυχίο υπολογιστών (N=5), πτυχίο αγγλικής γλώσσας (N=4), πτυχίο γερμανικής γλώσσας (N=1) και εξομοίωση (N=2). Οι περισσότεροι απάντησαν θετικά όσον αφορά στην παρακολούθηση σεμιναρίων/συνεδρίων που σχετίζονται με τη σχολική αποτυχία (N=21 έναντι N=10 που απάντησαν αρνητικά). Αναφορικά με το επάγγελμα της μητέρας, δηλώθηκε από τους περισσότερους ότι είναι συνταξιούχοι (N=9), αγρότες (N=7), δημόσιοι υπάλληλοι (N=6), οικιακά (N=4), ιδιωτικοί υπάλληλοι (N=3), εργάτες (N=1) και ελεύθεροι επαγγελματίες (N=1). Αναφορικά με το επάγγελμα του πατέρα δηλώθηκε από τους περισσότερους ότι είναι συνταξιούχοι, ενώ ακολουθούν όσοι είναι δημόσιοι υπάλληλοι (N=8), αγρότες (N=6), ιδιωτικοί υπάλληλοι (N=3), ελεύθεροι επαγγελματίες (N=2), εργάτες (N=1), στρατιωτικοί (N=1) και

ηλεκτρολόγοι μηχανικοί (N=1). Η πλειοψηφία των μητέρων είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (N=14) και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=10), ενώ ακολουθούν όσοι είναι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=3), μεταλυκειακής εκπαίδευσης (N=2) και λιγότερο από πρωτοβάθμια (N=1). Η πλειοψηφία των πατέρων είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (N=15), ενώ ακολουθούν όσοι είναι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=7), τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=6), μεταλυκειακής εκπαίδευσης (N=1) και λιγότερο από πρωτοβάθμια (N=1). Ορισμένες ενδεικτικές απαντήσεις είναι οι εξής:

> «Σαν μια αδυναμία του παιδιού να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις που έχει το σχολείο τη σημερινή εποχή. Επίσης σε προβλήματα που έχει στην απόδοσή του και τη συμπεριφορά του, γενικά δεν καταφέρνει να επιτύχει τους στόχους που ζητάει το σχολείο» (Σ-8).
>
> «Όταν ένα παιδί δυσκολεύεται να ανταπεξέλθει στο επίπεδο των μαθημάτων, τόσο στο να αντιληφθεί τη νέα γνώση, όσο και στο να μπορέσει κάνει πράξη το νέο ζητούμενο» (Σ13).
>
> «Σχολική αποτυχία θεωρώ όταν ένα παιδί δεν πηγαίνει με όρεξη στο σχολείο, να μη διαβάζει, να μην ξέρει τις εργασίες που του δίνουν οι δάσκαλοι στο σχολείο. Να ξεχνάει τα βιβλία και τα τετράδιά του, να βαριέται στο σχολείο, να περιμένει να χτυπήσει το κουδούνι για να σχολάσει, να περιμένει το διάλειμμα […] Αυτό είναι σχολική αποτυχία για εμένα» (Σ-18).
>
> «Όταν τα παιδιά αδυνατούν να ανταποκριθούν στους στόχους που θέτουμε είτε παιδαγωγικούς είτε μαθησιακούς, είτε συμπεριφορικούς, με αποτέλεσμα να οδηγούνται στην απομάκρυνση από το σχολικό περιβάλλον, αλλά και από την έξοδό τους εντελώς από το σύστημα» (Σ-31).
>
> «Σχολική αποτυχία αντιλαμβάνομαι ως την αποτυχημένη προσπάθεια του παιδιού να φέρει ένα πολύ καλό αποτέλεσμα όσον αφορά τη σχολική του επίδοση. Δηλαδή να γράφει καλά, να διαβάζει […] να πετυχαίνει τους σκοπούς και τους στόχους της τάξης» (Σ-33).

Επίσης, δεκατρείς (13) εκπαιδευτικοί συνδέουν τη σχολική αποτυχία με τη χαμηλή σχολική επίδοση, όπως αυτή γίνεται αντιληπτή μέσα από την εξέταση των μαθημάτων μέσα στην τάξη από τον εκπαιδευτικό. Από τους εκπαιδευτικούς αυτούς η πλειοψηφία είναι γυναίκες (N=7) έναντι αντρών (N=6), με 11-15 έτη προϋπηρεσίας (N=8). Μικρότερος αριθμός εκπαιδευτικών έχει προϋπηρεσία 5-10 έτη (N=3), 25-30 έτη (N=1),

21-25 και 31-35 έτη (N=1). Αναφορικά με την ηλικία, οι περισσότεροι είναι 36-40 ετών (N=5) και ακολουθούν όσοι είναι 30-35 (N=4), 41-45 (N=2), 51-55 (N=1), και μόνο ένα άτομο είναι 56-60 (N=1). Αναφορικά με άλλες σπουδές, οι περισσότεροι έχουν μεταπτυχιακό (N=7), ενώ αρκετοί έχουν πτυχίο (N=3), διδασκαλείο (N=2), πτυχίο υπολογιστών (N=2) και πτυχίο αγγλικής γλώσσας (N=2). Τέλος, μόνο δύο άτομα δεν έχουν άλλες σπουδές (N=2). Οι περισσότεροι απάντησαν θετικά όσον αφορά στην παρακολούθηση σεμιναρίων/συνεδρίων που σχετίζονται με τη σχολική αποτυχία (N=8 έναντι N=5 που απάντησαν αρνητικά). Αναφορικά με το επάγγελμα της μητέρας, δηλώθηκε από τους περισσότερους ότι είναι αγρότες (N=5), ενώ ακολουθούν όσοι είναι δημόσιοι υπάλληλοι (N=3), ιδιωτικοί υπάλληλοι (N=2), οικιακά (N=1), εργάτες (N=1) και αρτοποιοί (N=1). Αναφορικά με το επάγγελμα του πατέρα δηλώθηκε από τους περισσότερους ότι είναι δημόσιοι υπάλληλοι (N=7), ενώ ακολουθούν όσοι είναι αγρότες (N=2), ιδιωτικοί υπάλληλοι (N=1), εργάτες (N=1), αρτοποιοί (N=1) και μηχανολόγοι μηχανικοί (N=1). Η πλειοψηφία των μητέρων είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (N=7), ενώ ακολουθούν όσοι είναι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=4), τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=1), μεταλυκειακής εκπαίδευσης (N=1). Η πλειοψηφία των πατέρων είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (N=15), ενώ ακολουθούν όσοι είναι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=3), τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=2), μεταλυκειακής εκπαίδευσης (N=1).

> «Τη σχολική αποτυχία στον χώρο της εκπαίδευσης την αντιλαμβάνομαι ως μια μειωμένη επίδοση των μαθητών, στην εξέταση των μαθημάτων μέσα στην τάξη από τον εκπαιδευτικό» (Σ-1).
>
> «Όταν το παιδί δεν έχει την ικανότητα να αποδώσει στα μαθήματα αποτελεσματικά, δεν παρουσιάζει τη σωστή επίδοση και δεν τα καταφέρνει στα μαθήματα» (Σ-39).

Επτά (7) συνεντευξιαζόμενοι από το σύνολο των ερωτώμενων, όρισαν τη σχολική αποτυχία στη βάση της αποτυχίας του ίδιου του εκπαιδευτικού να παρέχει τα απαραίτητα εφόδια στους/στις αδύναμους/ες μαθητές/τριες, να τους/τις παρακινήσει, να καλύψει τις ανάγκες τους. Υπό αυτό το πρίσμα, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι σχολική αποτυχία είναι η μη τελεσφόρηση των στόχων που θέτουν όλοι οι εμπλεκόμενοι, η ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών και των μαθητών να ανταποκριθούν στον ρόλο τους, καθώς και η στείρα επικέντρωση στις μεθόδους που προτείνονται από το εκπαιδευτικό σύστημα. Από τους εκπαιδευτικούς αυτούς η πλειοψηφία είναι άντρες (N=4) έναντι των γυναικών (N=3).

Όσον αφορά την προϋπηρεσία οι περισσότεροι έχουν 10-15 έτη (N=4), ενώ ακολουθούν όσοι έχουν 16-20 (N=4) και 21-25 (N=1). Αναφορικά με την ηλικία, οι περισσότεροι είναι 35-40 ετών (N=3) και ακολουθούν όσοι είναι 46-50 (N=2), 41-45 (N=1), 51-55 (N=1). Αναφορικά με άλλες σπουδές, οι περισσότεροι δεν έχουν (N=3) και ακολουθούν όσοι έχουν πτυχίο αγγλικής γλώσσας (N=2), πτυχίο γαλλικής γλώσσας (N=1), πτυχίο γερμανικής γλώσσας (N=1), μεταπτυχιακό (N=1), πτυχίο (N=1). Οι περισσότεροι απάντησαν θετικά όσον αφορά στην παρακολούθηση σεμιναρίων/συνεδρίων που σχετίζονται με τη σχολική αποτυχία (N=6 έναντι N=1 που απάντησαν αρνητικά). Αναφορικά με το επάγγελμα της μητέρας, δηλώθηκε από τους περισσότερους ότι είναι οικιακά (N=4), ενώ ακολουθούν όσοι είναι συνταξιούχοι (N=2), και αγρότες (N=1). Αναφορικά με το επάγγελμα του πατέρα δηλώθηκε από τους περισσότερους ότι είναι συνταξιούχοι (N=3), αγρότες (N=2), ελεύθεροι επαγγελματίες (N=1) και στρατιωτικοί (N=1). Η πλειοψηφία των μητέρων είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (N=4), ενώ ακολουθούν όσοι είναι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=3), τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=1). Η πλειοψηφία των πατέρων είναι απόφοιτοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=3), ενώ ακολουθούν όσοι είναι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (N=2), τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=2). Ενδεικτικές απαντήσεις είναι οι ακόλουθες:

> «Σχολική αποτυχία είναι να έχεις μια τάξη με παιδιά, και με το που μπαίνεις μέσα να μην προσπαθήσεις να προσεγγίσεις τα παιδιά και να καταλάβεις τον χαρακτήρα και τις ανάγκες που έχει το κάθε παιδί, να αρχίσεις να τα κατηγοριοποιείς και να τα στοχοποιείς χωρίζοντάς τα σε «καλούς» και «κακούς» μαθητές, να ασχολείσαι μετά μόνο με αυτούς που θεωρείς πως θα προχωρήσουν και όλους τους υπόλοιπους να τους έχεις αφήσει στην άκρη και να μην ασχολείσαι καθόλου μαζί τους. Όσο προχωράει αυτό το πράγμα, να θεωρείς ότι θα πρέπει να ασχοληθείς μόνο με συγκεκριμένα παιδιά και με τα άλλα παιδιά να λες ότι είναι «κακοί» μαθητές και δεν τους αρέσει το σχολείο κ.ά., επομένως δεν ασχολούμαι και ας βρουν κάτι άλλο να ασχοληθούν. Για μένα αυτό θεωρώ ότι είναι σχολική αποτυχία. Είναι ένας συνδυασμός που έχει να κάνει με τον εκπαιδευτικό, με τον μαθητή και με τους γονείς. Δεν είναι αυτό που πιστεύουν οι περισσότεροι ότι "δεν μου έγραψε καλά σήμερα στο διαγώνισμα", "δεν μου είπε σήμερα μάθημα", οπότε δεν ασχολούμαι μαζί του» (Σ-9).

> «Μετά από δώδεκα χρόνια στο σχολείο, τείνω να καταλήξω στο ότι το παιδί πρέπει να βρει κάτι ουσιαστικό στο σχολείο. Αν δεν βρει κάτι ουσιαστικό στο σχολείο που να του προξενεί το ενδιαφέρον, να του αρέσει να πηγαίνει, να

έρχεται στο σχολείο, τότε αυτό είναι σχολική αποτυχία. Δεν έχει να κάνει τόσο με τους βαθμούς που βάζουμε, ούτε με τις επιδόσεις. Σαφώς οι δάσκαλοι έχουμε μια τάση να θεωρούμε ότι, δεν έμαθε καλά τα κλάσματα ή δεν τα καταφέρνει καλά στα προβλήματα ή κάνει ορθογραφικά λάθη και να ταυτίζουμε αυτό σαν σχολική αποτυχία και σαν αποτυχία του μαθητή. Νομίζω ότι εάν το παιδί μισεί το σχολείο, τότε το σχολείο έχει αποτύχει» (Σ-14).

«Σχολική αποτυχία θεωρώ το να μην κατορθώσουμε με ένα μαθητή να φτάσουμε στον επιθυμητό στόχο, να μην αποκτήσει τις απαραίτητες γνώσεις ή να μην καταφέρει να βελτιώσει τη συμπεριφορά του ή να αλλάξει, να μάθει κάποια πράγματα. Όλα αυτά βέβαια αφορούν τον μαθητή και τον δάσκαλο. Ο δάσκαλος να επιτύχει τον σκοπό που έχει θέσει, αλλά από την άλλη αποτυχία και του παιδιού, που και το ίδιο το παιδί βάζει στόχους όταν έρχεται στο σχολείο, θέλει να κατακτήσει κάποια πράγματα, βλέποντας ότι δεν μπορεί να τα κατακτήσει όλα αυτά, τις γνώσεις, και θεωρεί τον εαυτό του αποτυχημένο» (Σ-20).

«Σχολική αποτυχία είναι όταν ο εκπαιδευτικός δεν καταφέρνει να πετύχει τους εκπαιδευτικούς στόχους. Στη μαθητική κοινότητα υπάρχουν μαθητές διαφόρων ταχυτήτων. Φυσικό και επόμενο είναι να μην έχουν όλοι τις ίδιες δυνατότητες. Ανάλογα και τα παιδιά που παραλαμβάνει σε μια τάξη παίρνει ένα «υλικό» έτοιμο. Για να προλάβει ο εκπαιδευτικός να καλύψει όλες τις αδυναμίες των μαθητών, βάση χρόνου δεν γίνεται. Άρα λοιπόν πρέπει ο κάθε μαθητής να προσφέρει ό,τι μπορεί σύμφωνα με τις δυνατότητές του. Θα προσπαθήσει να καλύψει τα κενά, όσο αυτό είναι εφικτό, κάνοντας μια εξατομίκευση της διδασκαλίας, ζητώντας από κάθε μαθητή ό,τι μπορεί να σου δώσει. Άρα, λοιπόν, σχολική αποτυχία θεωρώ ότι είναι όταν ένας μαθητής δεν μου δίνει ό,τι του ζητώ, τότε εγώ σαν εκπαιδευτικός έχω αποτύχει, γιατί θα πρέπει να προσαρμόσω τη διδασκαλία μου στις δυνατότητες των μαθητών» (Σ-22).

Πέντε (5) άτομα αναφέρθηκαν στη σχολική αποτυχία και ως τη μη κοινωνικοποίηση των μαθητών, δηλαδή ως αδυναμία τους να ενταχθούν ομαλά στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, να συνάψουν σχέσεις με τους συνομηλίκους τους, να συμμετέχουν ενεργητικά στις δραστηριότητες, να συμμορφώνονται στους κανόνες, τις νόρμες, αλλά και τις μαθησιακές και γνωσιακές απαιτήσεις του σχολείου. Από τους εκπαιδευτικούς αυτούς η πλειοψηφία είναι γυναίκες (N=4) έναντι των ανδρών (N=1). Όσον αφορά την προϋπηρεσία οι περισσότεροι έχουν 11-15 έτη (N=3), ενώ ακολουθούν όσοι έχουν έως 10 έτη (N=1) και 26-30 (N=1). Αναφορικά με την ηλικία, οι περισσότεροι είναι 36-40 ετών (N=2) και

ακολουθούν όσοι είναι 26-30 (N=1), 31-35 (N=1), 51-55 (N=1). Αναφορικά με άλλες σπουδές, οι περισσότεροι έχουν μεταπτυχιακό (N=4) και ακολουθούν όσοι έχουν μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο (N=1), ενώ ένα άτομο δεν έχει επιπλέον σπουδές. Οι περισσότεροι απάντησαν αρνητικά όσον αφορά στην παρακολούθηση σεμιναρίων/συνεδρίων που σχετίζονται με τη σχολική αποτυχία (N=4 έναντι N=1 που απάντησαν θετικά). Αναφορικά με το επάγγελμα της μητέρας, δηλώθηκε από τους περισσότερους ότι είναι οικιακά (N=3), ενώ ακολουθούν όσοι είναι δημόσιοι υπάλληλοι (N=1), και αρτοποιοί (N=1). Αναφορικά με το επάγγελμα του πατέρα δηλώθηκε από τους περισσότερους ότι είναι δημόσιοι υπάλληλοι (N=2), και ακολουθούν όσοι είναι έμποροι (N=1), αρτοποιοί (N=1) και στρατιωτικοί (N=1). Η πλειοψηφία των μητέρων είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας (N=2) και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=2), ενώ ένα άτομο είναι απόφοιτος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η πλειοψηφία των πατέρων είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (N=2), ενώ ακολουθούν όσοι είναι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=1), μεταλυκειακής εκπαίδευσης (N=1) και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=1). Ενδεικτικές απαντήσεις είναι οι ακόλουθες:

> «Τη σχολική αποτυχία την αντιλαμβάνομαι και ως προς τη μαθησιακή επίδοση των παιδιών αλλά και ως προς την ικανότητα των παιδιών να ενταχθούν και μέσα στο σχολικό σύστημα, να κοινωνικοποιηθούν με τα υπόλοιπα παιδιά και να μπορούν να συμμετέχουν γενικότερα σε όλες τις σχολικές δραστηριότητες» (Σ-38).

> «Σχολική αποτυχία για μένα είναι να μην καταφέρει το παιδί να κοινωνικοποιηθεί σωστά. Αυτό γιατί τις βασικές γνώσεις, όπως π.χ. γραφή και ανάγνωση, κάποιες περισσότερες λεπτομέρειες και πληροφορίες, μπορεί πλέον τη σημερινή εποχή να τις αντλήσει από παντού, ανάλογα με τα ενδιαφέροντά του. Το γεγονός όμως να μην καταφέρει να ακολουθήσει κάποιους κοινωνικούς κανόνες, να μην καταφέρει να λειτουργήσει ως ομάδα, αυτό θεωρώ ως σχολική αποτυχία […] ή το να μην καταφέρει ο μαθητής να φτάσει στο επόμενο "σκαλί" κάθε χρονιά, π.χ. από το σκαλί 1 να πάει στο σκαλί 2 ανά χρονιά» (Σ-47).

Τρεις (3) εκπαιδευτικοί αποσαφήνισαν εννοιολογικά τη σχολική αποτυχία ως εγκατάλειψη του σχολείου από πλευράς μαθητών/τριών, καθώς και/ή την επανάληψη μιας τάξης αντί της προαγωγής του μαθητή στην επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης. Από τους εκπαιδευτικούς αυτούς η πλειοψηφία είναι γυναίκες (N=2) έναντι των αντρών (N=1). Όσον αφορά την προϋπηρεσία οι περισσότεροι έχουν 11-15 έτη (N=2), ενώ ακολουθούν

όσοι έχουν έως 16-20 (N=1) και 26-30 (N=1). Αναφορικά με την ηλικία, οι περισσότεροι είναι 36-40 ετών (N=2) και ακολουθούν όσοι είναι 41-45 (N=1). Αναφορικά με άλλες σπουδές, οι περισσότεροι έχουν μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο (N=2), ενώ ένα άτομο έχει πτυχίο αγγλικής γλώσσας. Οι περισσότεροι απάντησαν αρνητικά όσον αφορά στην παρακολούθηση σεμιναρίων/συνεδρίων που σχετίζονται με τη σχολική αποτυχία (N=2 έναντι N=1 που απάντησε θετικά). Αναφορικά με το επάγγελμα της μητέρας, δηλώθηκε από ένα άτομο ότι είναι δημόσιος υπάλληλος, από ένα άτομο ότι είναι ιδιωτικός υπάλληλος και από ένα άτομο ότι είναι οικιακά. Αναφορικά με το επάγγελμα του πατέρα δηλώθηκε από ένα άτομο ότι είναι δημόσιος υπάλληλος, από ένα άτομο ότι είναι ιδιωτικός υπάλληλος και από ένα άτομο ότι είναι πολιτικός μηχανικός. Οι μητέρες είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (N=3). Αναφορικά με το επίπεδο εκπαίδευσης των πατέρων, δηλώθηκε από ένα άτομο ότι είναι απόφοιτος πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, από ένα άτομο ότι είναι απόφοιτος δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και από ένα άτομο ότι είναι απόφοιτος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ενδεικτική απάντηση είναι η ακόλουθη:

> «Είναι κάτι πολύ υποκειμενικό. Ανάλογα με τα δεδομένα που έχει κάποιος στο μυαλό του. Είναι η επανάληψη της τάξης από έναν μαθητή που έχει αποτύχει και το συναίσθημα του μαθητή ότι αποτυγχάνει στα μαθήματα. Επίσης από τη ματιά των συμμαθητών και των γονέων για την αποτυχία του παιδιού» (Σ-26).

Άλλοι ερωτώμενοι/ες εκπαιδευτικοί όρισαν τη σχολική αποτυχία ως έναν συνδυασμό συμπεριφορών και αποτελεσμάτων, όπως είναι η μη ανταπόκριση στις απαιτήσεις του σχολείου, η μη ένταξή των μαθητών/τριών του στο κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου, αλλά και η χαμηλή ακαδημαϊκή του απόδοση. Από τους εκπαιδευτικούς αυτούς όλοι είναι άντρες (N=4). Όσον αφορά την προϋπηρεσία, οι περισσότεροι έχουν 16-20 έτη (N=2), ενώ ένα άτομο έχει ως εννέα έτη και ένα άτομο έχει 26-30. Αναφορικά με την ηλικία, οι περισσότεροι είναι 51-55 ετών (N=2), ενώ ένα άτομο είναι 31-35 και ένα άτομο είναι 46-50. Αναφορικά με άλλες σπουδές, οι περισσότεροι έχουν το διδασκαλείο (N=2), ένα άτομο έχει μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο, ένα άτομο έχει πτυχίο αγγλικής γλώσσας, ένα έχει μεταπτυχιακό, ένα έχει πτυχίο υπολογιστών, ένα έχει εξομοίωση στο παιδαγωγικό. Οι περισσότεροι απάντησαν θετικά όσον αφορά στην παρακολούθηση σεμιναρίων/συνεδρίων που σχετίζονται με τη σχολική αποτυχία (N=3 έναντι N=1 που απάντησε αρνητικά). Αναφορικά με το επάγγελμα της μητέρας, δηλώθηκε από δύο άτομα δημόσιος υπάλληλος, και από δύο άτομα αγρότες. Αναφορικά με το επάγγελμα του πατέρα δηλώθηκε από δύο άτομα δημόσιος υπάλληλος, από ένα άτομο αγρότης και από ένα άτομο μηχανολόγος

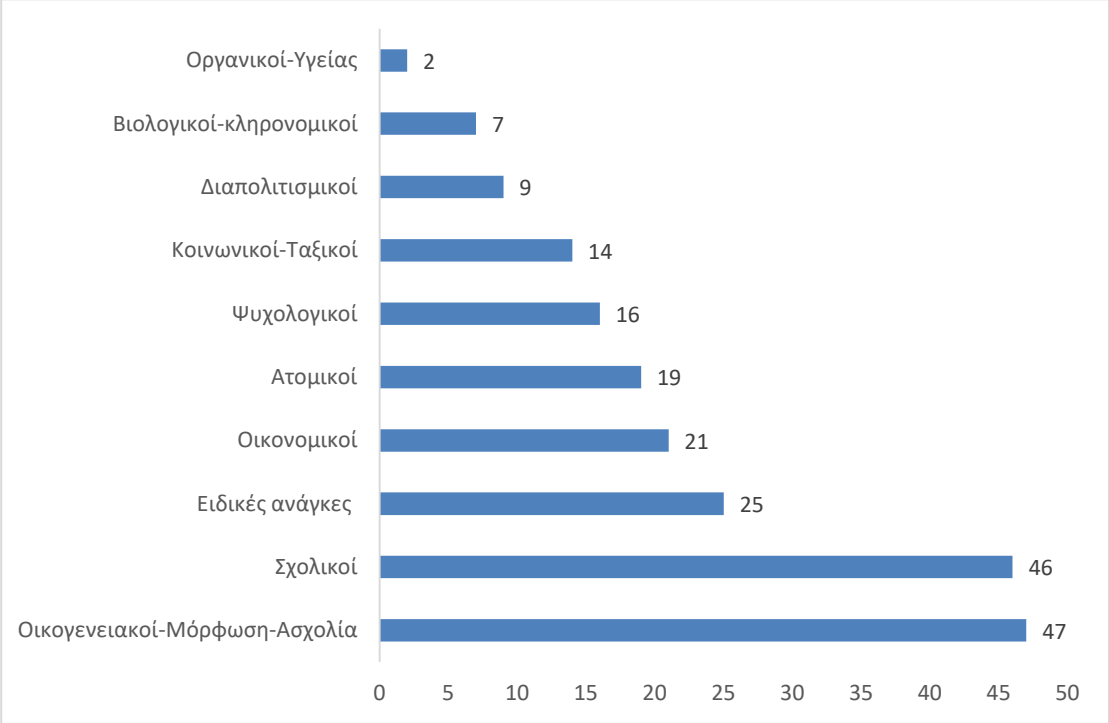
μηχανικός. Οι περισσότερες μητέρες είναι απόφοιτοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=2), ένα άτομο είναι δευτεροβάθμιας και ένα άτομο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αναφορικά με το επίπεδο εκπαίδευσης των πατέρων, δύο άτομα είναι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ένα άτομο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ένα άτομο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ενδεικτικές απαντήσεις είναι οι ακόλουθες:

> «Για μένα προσωπικά είναι πολύ σχετική η έννοια της σχολικής αποτυχίας. Νομίζω ότι είναι ελάχιστες των περιπτώσεων που βλέπουμε σχολική αποτυχία. Ανάλογα που βάζει τον πήχη ο εκπαιδευτικός, τι θέλει να πετύχει και κάνει τον απολογισμό στο τέλος, αξιολογώντας τον μαθητή του. Θα πρέπει να συνυπάρχουν πολλοί παράγοντες για να πούμε ότι υπάρχει σχολική αποτυχία, όπως λόγοι υγείας, ψυχικοί λόγοι του παιδιού, οικογενειακοί, κοινωνικοί, αλλά είναι ένα πολυπαραγοντικό θέμα και δεν είναι εύκολο να το εκτιμήσει κάποιος. Σχολική αποτυχία για μένα είναι τα παιδιά που εγκαταλείπουν το σχολείο. Όταν το παιδί δεν θέλει να πάει στο σχολείο, όταν μισεί το σχολικό περιβάλλον ή όταν αναγκάζεται να σταματήσει το σχολείο και όχι όταν το παιδί δεν κατακτάει γνωστικούς στόχους» (Σ-3).
>
> «Κατά κύριο λόγο τη σχολική αποτυχία, θεωρώ τη μη ένταξη ενός μαθητή μέσα στη σχολική ομάδα και κατά δεύτερο στη δυσκολία στο να ανταπεξέλθει στις γνωστικές δεξιότητες του σχολείου» (Σ-6).
>
> «Η σχολική αποτυχία πιστεύω ότι έχει πολλές διαστάσεις. Αφορά τη χαμηλή επίδοση των μαθητών στα μαθήματα και την αδυναμία του παιδιού να ανταποκρίνεται στις βασικές απαιτήσεις του σχολείου. Όλα αυτά έχουν σαν αποτέλεσμα τη χαμηλή απόδοση στα μαθήματα. Η σχολική αποτυχία έχει μετά και αντίκτυπο στη συμπεριφορά του παιδιού, αναπτύσσοντας παραβατική συμπεριφορά σε σχέση με τους συμμαθητές του, με το σχολείο ή το ακριβώς αντίθετο όπως το παιδί να απομονώνεται και να έχει μία φοβική συμπεριφορά μέσα στην τάξη σχετικά με τα μαθήματα» (Σ-24).
>
> «Σχολική αποτυχία είναι κάθε κατάσταση αδυναμίας του παιδιού να ανταποκριθεί στοιχειωδώς, ικανοποιητικά στις απαιτήσεις του σχολείου, είτε αυτή εκφράζεται με πολύ χαμηλή επίδοση στα μαθήματα, είτε με προβλήματα συμπεριφοράς, έχοντας σαν αποτέλεσμα την ελλιπή φοίτησή του και τον αποκλεισμό του από το σχολικό περιβάλλον» (Σ-43).

7.2 Παράγοντες σχολικής αποτυχίας

Σύμφωνα με τα στοιχεία του γραφήματος 2, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ανάφεραν ως παράγοντες της σχολικής αποτυχίας: 1) το μορφωτικό και επαγγελματικό υπόβαθρο της οικογένειας, 2) τα κοινωνικά-ταξικά χαρακτηριστικά της οικογένειας, 3) την οικονομική κατάσταση της οικογένειας, 4) τις συνθήκες που επικρατούν στο σχολείο, 5) τα ατομικά στοιχεία των μαθητών/τριών, 6) τους βιολογικούς και κληρονομικούς παράγοντες, 7) τους ψυχολογικούς, 8) τους διαπολιτισμικούς, 9) τις ειδικές ανάγκες και 10) τους λόγους υγείας-οργανικούς παράγοντες. Στη βάση της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, οι παράγοντες αυτοί ταξινομούνται ως εξής: α) ατομικοί, β) οικογενειακοί-κοινωνικοί, γ) σχολικοί.

Στο πλαίσιο πραγμάτευσης του ερευνητικού ερωτήματος που σχετίζεται με το *«ποιοι παράγοντες είναι υπεύθυνοι για τη σχολική αποτυχία;»* θα πρέπει να διασαφηνιστεί ότι θα γίνει συνεξέταση των ευρημάτων με εκείνα του επόμενου ερευνητικού ερωτήματος για το ποιοι είναι «*οι σημαντικότεροι παράγοντες που οδηγούν σε σχολική αποτυχία;*», σύμφωνα με τις πεποιθήσεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών. Απώτερος στόχος του ερευνητή είναι να γίνει σφαιρική προσέγγιση της θεματικής «παράγοντες σχολικής αποτυχίας» και για τον λόγο αυτό, κρίνεται σκόπιμη και ιδιαιτέρως κατατοπιστική για τους αναγνώστες η παράλληλη ανάγνωση και ερμηνεία τους.



Γράφημα 2. Παράγοντες σχολικής αποτυχίας σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς

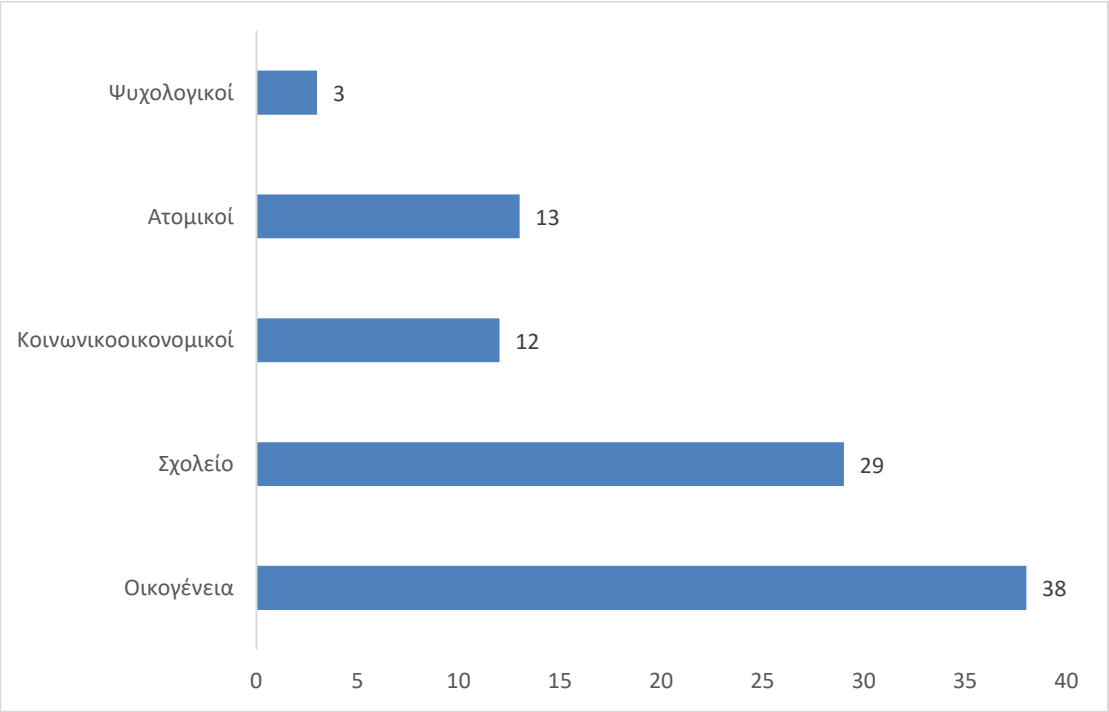
Οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί στην έρευνα, από τις απαντήσεις που έδωσαν στο εν λόγω ερώτημα, φαίνεται να συμφωνούν ότι οι καταλυτικότεροι παράγοντες, που συμβάλλουν στην εμφάνιση και τη συντήρηση του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας είναι το μορφωτικό και επαγγελματικό υπόβαθρο της οικογένειας των μαθητών/τριών, καθώς και το επίπεδο ή οι συνθήκες που επικρατούν στη σχολική μονάδα, στην οποία φοιτούν οι μαθητές/τριες που αποτυγχάνουν.

Οι επόμενοι σημαντικοί παράγοντες, όπως επισημαίνουν οι ερωτώμενοι/ες, είναι οι ειδικές μαθησιακές ή γνωσιακές δυσκολίες που ενδεχομένως εμφανίζουν οι μαθητές/τριες, που λειτουργούν ανασταλτικά στην ανάπτυξή τους και στην επίτευξη υψηλών σχολικών επιδόσεων, όπως επίσης οι οικονομικοί και ατομικοί παράγοντες. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ως σημαίνουσας σημασίας για την εμφάνιση του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας, το οικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας των μαθητών και τα ατομικά χαρακτηριστικά. Σε αυτό το σημείο, θα μπορούσε να υποτεθεί ότι οι πρώτοι αφορούν κυρίως στην αδυναμία των οικογενειών να υποστηρίζουν υλικοτεχνικά τα παιδιά τους, δηλαδή να τα παρέχουν περαιτέρω και εξωσχολική βοήθεια ώστε να καλύψουν τα κενά και να φτάσουν στο επίπεδο της πλειοψηφίας των συμμαθητών/τριών τους. Οι δεύτεροι που σχετίζονται με τα βασικά γνωρίσματα της προσωπικότητάς τους, ουσιαστικά επισημαίνονται ως παράγοντες που επιδρούν αρνητικά στη σχολική επίδοση και οι οποίοι σε καμία περίπτωση δεν δύνανται να ελεγχθούν ή να περιοριστούν από τους εκπαιδευτικούς, μιας και είναι αναπόσπαστο κομμάτι του εαυτού τους.

Οι επόμενοι παράγοντες που εμποδίζουν τη μαθησιακή και γνωσιακή εξέλιξη των μαθητών/τριών σύμφωνα με τους συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα, είναι αυτοί της ψυχολογίας και του χαμηλού κοινωνικού-ταξικού επιπέδου της οικογένειας. Το γεγονός ότι μπορούν να ταυτιστούν σε πολύ μεγάλο βαθμό με τους παράγοντες που αναφέρθηκαν αμέσως προηγουμένως, έχει διττό νόημα. Από τη μια οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η φυσιογνωμία και το υπόβαθρο της οικογένειας είναι καταλυτικό για την ανάπτυξη των παιδιών, άρα και για τη σχολική αποτυχία τους, όπως επίσης και τα στοιχεία της προσωπικότητάς των παιδιών. Από την άλλη, καταδεικνύεται ότι δεν είναι γνώστες/τριες, ότι πρόκειται για παρεμφερείς παράγοντες, που συνθέτουν μια γενικότερη κατηγορία. Για παράδειγμα, η οικονομική κατάσταση της οικογένειας βρίσκεται σε άμεση συνάφεια με το μορφωτικό, το επαγγελματικό και κοινωνικό υπόβαθρό της, ενώ στα ατομικά στοιχεία, συμπεριλαμβάνονται και οι ψυχοσυναισθηματικές κλιμακώσεις της διάθεσης των παιδιών. Υπό αυτό το πρίσμα, διαπιστώνεται εκ πρώτοις ότι οι εκπαιδευτικοί ενδεχομένως έχουν επιφανειακή γνώση του φαινομένου και των παραγόντων που το προκαλεί.

Λιγότερες απαντήσεις αναγνωρίζουν ως σημαντικούς παράγοντες για τη σχολική αποτυχία τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα της σχολικής κοινότητας, τους βιολογικούς και κληρονομικούς παράγοντες, καθώς και τα προβλήματα υγείας ή τις οργανικές-γενετικές διαταραχές. Οι εν λόγω επιλογές, φαίνεται ότι ελέγχονται περισσότερο βάσει των εμπειριών των εκπαιδευτικών, δηλαδή από τα περιστατικά που ίσως αντιμετώπισαν κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας τους. Η εθνολογική διαφορετικότητα, αν και είναι διάχυτη σε επίπεδο κοινωνίας, δεν είναι πάντα τόσο έντονη σε επίπεδο εκπαίδευσης, καθώς εξακολουθούν και σήμερα να υπάρχουν σχολικές μονάδες που έχουν από κανέναν ως ελάχιστους αλλοεθνείς μαθητές/τριες. Το ίδιο ισχύει και για τις άλλες δύο κατηγορίες παραγόντων, που εξετάζονται στην εν λόγω παράγραφο.

Στο πλαίσιο της διερεύνησης των σημαντικών παραγόντων που συμβάλλουν στη σχολική αποτυχία, οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι το εν λόγω φαινόμενο είναι πολυπρισματικό, πολυεπίπεδο και πολυδιάστατο, στο οποίο συμβάλλουν πολλοί παράγοντες, είτε περισσότερο είτε λιγότερο. Για τον λόγο αυτό, οι παράγοντες πολύ συχνά δεν είναι εφικτό ή δυνατό να εμφανίζονται μεμονωμένα, αλλά μόνο συνδυαστικά. Τον καταλυτικότερο ρόλο για την εμφάνιση, τη συντήρηση και την αύξηση των ποσοστών της σχολικής αποτυχίας αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί στην οικογένεια πρωτίστως και στο σχολείο δευτερευόντως. Ως λιγότερο σημαντικούς καταδεικνύουν τα ατομικά χαρακτηριστικά, τους κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες και τέλος εκείνους που επηρεάζουν την ψυχολογία (γράφημα 3).



Γράφημα 3. Σημαντικότεροι παράγοντες σχολικής αποτυχίας

Ο σημαντικότερος παράγοντας που επιδρά στη σχολική αποτυχία σύμφωνα με τις απαντήσεις της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών είναι η οικογένεια. Αυτό οφείλεται, σύμφωνα με τα όσα δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί, στον εξαιρετικά σημαντικό ρόλο της οικογένειας στη διαπαιδαγώγηση του ατόμου και στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του, στην υποστήριξη και στις προσδοκίες των γονέων, στην εμπλοκή στη σχολική ζωή του παιδιού, αλλά και στην έγκαιρη αντιμετώπιση των όποιων προβλημάτων. Από τους εκπαιδευτικούς αυτούς η πλειοψηφία είναι γυναίκες (N=21) έναντι των αντρών (N=17). Όσον αφορά την προϋπηρεσία, οι περισσότεροι έχουν 11-15 έτη (N=16), ενώ ακολουθούν όσοι έχουν 16-20 (N=8), 5-10 (N=7), 21-25 (N=3), 26-30 (N=30) και ένα άτομο έχει 31-35. Αναφορικά με την ηλικία, οι περισσότεροι είναι 36-40 ετών (N=12), ενώ ακολουθούν όσοι είναι 31-35 (N=9), 46-50 (N=7), 41-45 (N=5) και 51-55 (N=5). Αναφορικά με άλλες σπουδές, οι περισσότεροι έχουν μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο (N=11) και πτυχίο (N=10) και ακολουθούν όσοι έχουν μεταπτυχιακό (N=9), πτυχίο αγγλικής γλώσσας (N=7), πτυχίο υπολογιστών (N=7), εξομοίωση (N=3), διδασκαλείο (N=2), πτυχίο γαλλικής γλώσσας (N=1), πτυχίο γερμανικής γλώσσας (N=1). Επίσης, εννέα άτομα δεν έχουν άλλες σπουδές. Οι περισσότεροι απάντησαν θετικά όσον αφορά στην παρακολούθηση σεμιναρίων/συνεδρίων που σχετίζονται με τη σχολική αποτυχία (N=25 έναντι N=13 που απάντησαν αρνητικά). Αναφορικά με το επάγγελμα της μητέρας, δηλώθηκε δημόσιος υπάλληλος (N=6), οικιακά (N=6), αγρότες (N=5), ιδιωτικός υπάλληλος (N=3), ελεύθερος επαγγελματίας (N=1) και συνταξιούχος (N=1). Αναφορικά με το επάγγελμα του πατέρα δηλώθηκε δημόσιος υπάλληλος (N=8), αγρότης (N=4), (Μηχανολόγος, Πολιτικός, Ηλεκτρολόγος) Μηχανικός (N=3), στρατιωτικός (N=2), ιδιωτικός υπάλληλος (N=2), ελεύθερος επαγγελματίας (N=2), συνταξιούχος (N=1). Οι περισσότερες μητέρες είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (N=20), ενώ ακολουθούν όσοι είναι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=11), τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=4), μεταλυκειακής εκπαίδευσης (N=2) και λιγότερο από πρωτοβάθμια εκπαίδευση (N=1). Οι περισσότεροι πατέρες είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (N=15), ενώ ακολουθούν όσοι είναι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=11), τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=10), μεταλυκειακής εκπαίδευσης (N=1) και λιγότερο από πρωτοβάθμια εκπαίδευση (N=1).

Ενδεικτικές απαντήσεις είναι οι ακόλουθες:

> «Όλα ξεκινούν από την οικογένεια. Οι γονείς πρέπει να έχουν μια πολύ καλή σχέση με το παιδί τους, να είναι δυνατό, να μην του φορτώνουν πάρα πολλά

πράγματα δικά τους, που αυτοί δεν τα έκαναν και πρέπει να τα κάνει το παιδί. (Να μην έχουμε τόσο υψηλούς στόχους οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς)» (Σ-4).

«Νομίζω η παρέμβαση των γονέων στη μελέτη των παιδιών και το μορφωτικό περιβάλλον των οικείων του. Δηλαδή θα πρέπει να έχει καλλιεργηθεί η αγάπη για το διάβασμα και οι προσδοκίες που έχουν ή τα αποτελέσματα που θα πρέπει να έχουν από το παιδί τους οι γονείς» (Σ-10).

«Γιατί μένα η παρουσία της οικογένειας είναι πολύ σημαντική. Ένας εκπαιδευτικός να είναι ευχαριστημένος από ένα μαθητή με την απόδοσή του και να ξέρει ότι ένα παιδί μπορεί να φτάσει μέχρι ένα συγκεκριμένο σημείο και η οικογένειά του να το πιέζει για κάτι παραπάνω. Αλλά θεωρώ η οικογένεια περισσότερο, γιατί νομίζω ότι το παιδί όταν έρθει στο σχολείο, έχει ήδη πάρει πολλά εφόδια από το σπίτι του. Έρχεται όχι ακριβώς έτοιμο, αλλά σε μεγάλο βαθμό έχει πάρει πολλά στοιχεία για μην μπορεί να αποδώσει. Δηλαδή η προσωπικότητά που χτίζεται μέσα στην οικογένεια, μπαίνουν τα θεμέλια και μετά πάνω εκεί πατά το σχολείο και προχωρά. Έτσι νομίζω» (Σ-12).

«Τα προβλήματα των μαθητών στο οικογενειακό περιβάλλον. Όσον αφορά τα προβλήματα στο σπίτι, εκεί θα πρέπει να επέμβει όσο μπορεί το σχολείο με κοινωνικούς λειτουργούς και διάφορους άλλους τρόπους για να προστατεύσεις ένα παιδί. Βέβαια είναι δύσκολο αυτό γιατί θα πρέπει να μιλήσει το ίδιο το παιδί αφενός και αφετέρου να βρεις εκείνες τις άκρες ώστε να χτυπήσεις το πρόβλημα» (Σ-22).

«Πολλές φορές και το μορφωτικό επίπεδο των γονιών και το τι στόχους θέτουν στα παιδιά παίζει επίσης σημαντικό ρόλο κατά πόσον αργότερα τα παιδιά θα έχουν το άγχος να είναι καλοί μαθητές και να μην αποτυγχάνουν» (Σ-26).

«Πολύ σημαντικούς παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν τη σχολική επίδοση των μαθητών και να οδηγήσουν στη σχολική αποτυχία, θεωρώ το οικογενειακό περιβάλλον. Πιστεύω, όπως ανέφερα και παραπάνω, ότι οι γονείς διαδραματίζουν τον πιο καθοριστικό ρόλο στην πορεία του παιδιού τους στο σχολείο. Σαφώς και ο ρόλος του δασκάλου είναι πολύ σημαντικός, αλλά θεωρώ ότι είναι συμπληρωματικός. Εξηγώντας τι εννοώ, θα ήθελα να αναφέρω ότι ο ρόλος της οικογένειας είναι ο βασικός πυρήνας που γαλουχεί το παιδί, όμως σε καμία περίπτωση δεν είναι υποδεέστερος ο ρόλος του δασκάλου ο οποίος μπορεί να προσπαθεί να κάνει τα πάντα, αλλά δεν αρκεί μόνο η προσπάθειά του. Φυσικά θα πρέπει να υπάρχει η ανάλογη συνεργασία σχολείου-οικογένειας, διαφορετικά ο δάσκαλος από μόνος του δεν μπορεί να κάνει θαύματα, πέρα από

ελάχιστες εξαιρέσεις. Γι' αυτό θεωρώ ότι η οικογένεια διαδραματίζει τον πρωτεύοντα ρόλο, τόσο στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών όσο και στις σχολικές τους επιδόσεις» (Σ-45).

Επόμενος σημαντικός παράγοντας που αναφέρθηκε από αρκετούς συμμετέχοντες στην έρευνα είναι ο/η εκπαιδευτικός και συνολικά το σχολείο. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός εξαιτίας των προσδοκιών του, της συνεργασίας του με την οικογένεια, της εκπαιδευτικής του προσέγγισης, αλλά και της ενασχόλησής του με τον μαθητή ακούγοντας τα προβλήματα που έχει και παρέχοντας την κατάλληλη υποστήριξη. Από τους εκπαιδευτικούς αυτούς η πλειοψηφία είναι γυναίκες (N=17) έναντι των αντρών (N=12). Όσον αφορά την προϋπηρεσία, οι περισσότεροι έχουν 11-15 έτη (N=11), ενώ ακολουθούν όσοι έχουν 16-20 (N=6), 6-10 (N=4), 26-30 (N=3), 21-25 (N=2), 31-35 (N=2), 0-4 (N=1). Αναφορικά με την ηλικία, οι περισσότεροι είναι 36-40 ετών (N=10), ενώ ακολουθούν όσοι είναι 46-50 (N=8), 31-35 (N=6), 51-55 (N=4) 41-45 (N=1) και 26-30 (N=1). Αναφορικά με άλλες σπουδές, αρκετοί δεν έχουν (N=7), ενώ οι περισσότεροι έχουν πτυχίο (N=8), μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο (N=7), μεταπτυχιακό (N=7), υπολογιστές (N=5) πτυχίο αγγλικής γλώσσας (N=4), εξομοίωση (N=3), πτυχίο γερμανικής γλώσσας (N=2), πτυχίο γαλλικής γλώσσας (N=1) και διδακτορικό (N=1). Οι περισσότεροι απάντησαν θετικά όσον αφορά στην παρακολούθηση σεμιναρίων/συνεδρίων που σχετίζονται με τη σχολική αποτυχία (N=19 έναντι N=10 που απάντησαν αρνητικά). Αναφορικά με το επάγγελμα της μητέρας, δηλώθηκε αγρότης (N=9), οικιακά (N=7), ιδιωτικός υπάλληλος (N=5), δημόσιος υπάλληλος (N=4), εργάτης (N=2), συνταξιούχος (N=2), ελεύθερος επαγγελματίας (N=1). Αναφορικά με το επάγγελμα του πατέρα δηλώθηκε δημόσιος υπάλληλος (N=7), αγρότης (N=7), ιδιωτικός υπάλληλος (N=3), εργάτης (N=3), στρατιωτικός (N=2), (Μηχανολόγος, Πολιτικός, Ηλεκτρολόγος) Μηχανικός (N=1), ελεύθερος επαγγελματίας (N=2), συνταξιούχος (N=2). Οι περισσότερες μητέρες είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (N=14), ενώ ακολουθούν όσοι είναι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=11), τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=2), μεταλυκειακής εκπαίδευσης (N=1) και λιγότερο από πρωτοβάθμια εκπαίδευση (N=1). Οι περισσότεροι πατέρες είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας (N=10) και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=10), ενώ ακολουθούν όσοι είναι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=7), μεταλυκειακής εκπαίδευσης (N=1) και λιγότερο από πρωτοβάθμια εκπαίδευση (N=1).

Ενδεικτικές απαντήσεις είναι οι εξής:

«Πολύ σημαντικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Δεν κάνει θαύματα βέβαια, αλλά είναι η κινητήρια δύναμη. Μπορεί να ανατρέψει τα πράγματα, γιατί βρίσκεται μέσα στον χώρο της εκπαίδευσης, είναι έμπειρος στο πώς να αγγίξει το μαθησιακό κομμάτι ενός παιδιού και το συναισθηματικό και να ανατρέψει πράγματα. Αλλά δεν είναι πάντα εφικτό. Αυτό μπορεί να συμβεί, δηλαδή η αλλαγή που ευελπιστούμε, όταν υπάρχει μια καλή συνεργασία εκπαιδευτικού, σχολείου και οικογένειας. Αν δηλαδή ο εκπαιδευτικός με τους γονείς μπορέσουν και συνεργαστούν, βάλουν κοινούς στόχους, τότε έχουμε επιτυχία. Και όχι μόνο στη σχολική επίδοση, αλλά και στους στόχους που θέτουμε για έναν μαθητή, ευρύτερα. Τι παιδιά θέλουμε να φτιάξουμε; Ένα παιδάκι που θα ξέρει να γράφει και να διαβάζει τέλεια; Πάρτε το, αυτό είναι το πιο εύκολο. Θέλετε να βγάλουμε και την ύλη της επόμενης χρονιάς; Πάρτε το, κι αυτό είναι εύκολο. Θέλετε το παιδί σας να έχει και μια συναισθηματική ωριμότητα; Αυτό είναι το πιο δύσκολο. Θέλει τη βοήθειά σας. Αυτό το πράγμα, η συνεργασία παίζει πολύ σημαντικό ρόλο» (Σ-5).

«Πρώτα πιστεύω ότι έρχονται οι εκπαιδευτικοί, κατά πόσο θα ασχοληθούν με τα παιδιά, πώς θα βρουν εναλλακτικούς τρόπους να τα προσεγγίσουν, να κάνουν διαφορετικά το μάθημα, να μη βαριούνται οι ίδιοι και τα ίδια τα παιδιά. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί σήμερα επικαλούνται το φαινόμενο της οικονομικής κρίσης, ότι λόγω της κρίσης και των χρημάτων που παίρνουν, κάνουν τυπικά το μάθημα και θα φεύγουν. Πρωτίστως θα πρέπει να αγαπάμε αυτό που κάνουμε και όλα τα υπόλοιπα θα μας βρουν στην πορεία. Άσχετα αν διαφωνούν αρκετοί εκπαιδευτικοί μαζί μου, πιστεύω ότι τον πρώτο ρόλο στη διαμόρφωση του παιδιού τον παίζει ο εκπαιδευτικός. το εκπαιδευτικό μας σύστημα, με τον τρόπο που είναι διαμορφωμένο. Είναι πολύ βασικό. Προσπαθούν τα παιδιά από μικρή ηλικία να τους εισάγουν τον ανταγωνισμό, διαγωνίσματα, βαθμούς κ.ά. Πρέπει κάποια στιγμή αυτό το πράγμα να εκλείψει και να βρεθεί κάποιο άλλο μέσο ώστε να καταργηθούν οι βαθμοί. Όλο αυτό οδηγεί τα παιδιά στην παπαγαλία για να πάρουν τον καλό βαθμό. Γίνονται βαθμοθήρες και εκεί τους ξεχωρίζουν σε καλούς, κακούς και μέτριους. Μπορεί ένα παιδί να έχει μία κλίση σε κάποια μαθήματα, που εμείς τα χαρακτηρίζουμε δευτερεύοντα χωρία να έχουμε ψάξει τι πραγματικά θέλει να κάνει, γιατί πρέπει να του κάνουμε μόνο γλώσσα και μαθηματικά όπως μας λένε οι σχολικοί σύμβουλοι. Η πορεία της ζωής τους, μας αποδεικνύει το αντίθετο» (Σ-9).

«Επίσης ο τρόπος διδασκαλίας μας. Κι εμείς οι εκπαιδευτικοί ευθυνόμαστε σε πολλά. Με τόσα μέσα διδασκαλίας που έχουμε, κυρίως τα σχολεία της πόλης

> όπως π.χ. Η/Υ στην τάξη μας, μπορούμε να κάνουμε το μάθημα ενδιαφέρον. Να μη μένουμε μόνο στο βιβλίο και στα αναλυτικά προγράμματα» (Σ-26).
>
> «Συν τη σχέση που αναπτύσσει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός με τους γονείς, για να μπορέσει να έχει μία καλή σχέση με τους ίδιους» (Σ-31).
>
> «Θεωρώ το σχολείο. Οι δάσκαλοι θα πρέπει να ενθαρρύνουν τα παιδιά και να βρίσκουν διάφορες παιδαγωγικές μεθόδους, έτσι ώστε να ενθαρρύνουν, να διευκολύνουν τα παιδιά, να μην τα αφήνουν στο περιθώριο, να βρίσκουν τρόπους και μεθόδους να βοηθήσουν παιδιά με σχολική αποτυχία. Η κάθε τους προσπάθεια (των παιδιών) θα πρέπει να αξιολογείται σημαντικά και θετικά και όχι να περνάει απαρατήρητη» (Σ-44).

Οι ατομικοί παράγοντες αποτελούν τον τρίτο κατά σειρά, πιο σημαντικό παράγοντα στο πλαίσιο διερεύνησης των αιτίων της σχολικής αποτυχίας, σύμφωνα με τις απαντήσεις αρκετών εκπαιδευτικών. Οι ατομικοί παράγοντες περιλαμβάνουν τον ίδιο τον μαθητή (έξι ερωτώμενοι/ες έδωσαν την εν λόγω απάντηση), τους βιολογικούς (ένας/μια ερωτώμενος/η έδωσε την εν λόγω απάντηση), αλλά και την ύπαρξη των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (έξι ερωτώμενοι/ες έδωσαν την εν λόγω απάντηση). Στους ατομικούς παράγοντες, συμπεριλαμβάνονται και οι απαντήσεις που αφορούν στην απρόθυμη στάση των μαθητών/τριών απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία, στην αποκλίνουσα συμπεριφορά που ενδεχομένως εμφανίζουν στο σχολικό περιβάλλον, καθώς και στα προσωπικά τους ενδιαφέροντα, τα οποία τους/τις ωθούν να επικεντρώνουν την προσοχή τους επιλεκτικά σε θεματικές ενότητες ή σε μαθησιακά αντικείμενα. Από τους εκπαιδευτικούς αυτούς οι μισοί είναι γυναίκες (N=6) και οι μισοί άντρες (N=6). Όσον αφορά την προϋπηρεσία, οι περισσότεροι έχουν 11-15 έτη (N=6), ενώ ακολουθούν όσοι έχουν 16-20 (N=3), 6-10 (N=1), 26-30 (N=1), 31-35 (N=1). Αναφορικά με την ηλικία, οι περισσότεροι είναι 36-40 ετών (N=5), ενώ ακολουθούν όσοι είναι 46-50 (N=3), 31-35 (N=2), 41-45 (N=1) 51-55 (N=1) και 56-60 (N=1). Αναφορικά με άλλες σπουδές, ενώ οι περισσότεροι έχουν μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο (N=7), πτυχίο (N=4), μεταπτυχιακό (N=3), πτυχίο αγγλικής γλώσσας (N=2), υπολογιστές (N=1), εξομοίωση (N=1), πτυχίο γαλλικής γλώσσας (N=1), ενώ ένα άτομο δεν έχει άλλες σπουδές. Οι περισσότεροι απάντησαν θετικά όσον αφορά στην παρακολούθηση σεμιναρίων/συνεδρίων που σχετίζονται με τη σχολική αποτυχία (N=9 έναντι N=3 που απάντησαν αρνητικά). Αναφορικά με το επάγγελμα της μητέρας, δηλώθηκε ιδιωτικός υπάλληλος (N=4), αγρότης (N=4), συνταξιούχος (N=2), οικιακά (N=1), δημόσιος υπάλληλος (N=1). Αναφορικά με το επάγγελμα του πατέρα δηλώθηκε δημόσιος υπάλληλος (N=4), αγρότης (N=2), ιδιωτικός

υπάλληλος (N=2), συνταξιούχος (N=2), στρατιωτικός (N=1), μηχανικός (N=1). Οι περισσότερες μητέρες είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (N=5), ενώ ακολουθούν όσοι είναι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=4), τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=2), και λιγότερο από πρωτοβάθμια εκπαίδευση (N=1). Οι περισσότεροι πατέρες είναι απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=5), δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (N=3), πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=3), και λιγότερο από πρωτοβάθμια εκπαίδευση (N=1). Ενδεικτικές απαντήσεις είναι οι εξής:

> «Όλους τους θεωρώ σημαντικούς. Τον πρώτο παράγοντα, τον βιολογικό, τον θεωρώ πάρα πολύ σημαντικό διότι εκεί θα πρέπει να μιλήσουμε για μια εξατομικευμένη, πλέον, διδασκαλία. Δηλαδή δεν μπορεί παιδιά που έχουν βιολογικά προβλήματα, είτε νοητικής στέρησης ή χαμηλής νόησης να έχουν την ίδια στοχοθεσία και τους ίδιους διδακτικούς ή μαθητικούς στόχους που έχουν τα υπόλοιπα. Άρα εκεί πρέπει να υπάρξει μια παράλληλη στήριξη, μια παράλληλη δομή, που να μπορεί η δομή να έρθει πιο κοντά στα παιδιά, παρά τα παιδιά να προσπαθούν να έρθουν πιο κοντά στη δομή, όπως γίνεται στο γενικό, κανονικό, φυσιολογικό σχολείο όλων» (Σ-7).
>
> «Θεωρώ τα ενδιαφέροντα του ίδιου του παιδιού. Είχα μαθητή που ασχολιόταν με τη φύση. Ήξερε πολλά πράγματα που δεν τα ήξερε ο άριστος μαθητής της τάξης για τη θάλασσα, τα ψάρια, τα φυτά, τα ζώα, γιατί ήταν μέσα στα ενδιαφέροντά του. Όμως, όσον αφορά αυτά που διδασκόταν μέσα στην τάξη, δεν είχε κανένα ενδιαφέρον. Δεν ενδιαφεροταν καθόλου για τα υπόλοιπα διδακτικά αντικείμενα, μόνο όταν γινόταν αναφορά σε κάποιο μάθημα για τα θέματα που τον ενδιέφεραν» (Σ-17).
>
> «Περισσότερο οι μαθησιακές δυσκολίες. Οι μαθησιακές δυσκολίες οι οποίες οφείλονται είτε σε δυσλεξία είτε σε υπερκινητικότητα, δεν μπορεί να κάνει κάτι ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής. Μπορεί να βοηθήσει όμως ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής» (Σ-22).
>
> «Μπορεί η οικογένεια να προσπαθεί πάρα πολύ και ο εκπαιδευτικός να προσπαθεί πάρα πολύ, αν ο μαθητής έχει άρνηση, δεν θα καταφέρει κανείς τίποτα» (Σ-37).

Ο τέταρτος κατά σειρά σημαντικότητας παράγοντας είναι η κοινωνικοοικονομική και η εθνικότητα/εθνικοπολιτισμική προέλευση του μαθητή. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν την καταλυτικότητα του παράγοντα «κοινωνική» κυρίως, και «εθνοτική καταγωγή» στην επιτυχία ή την αποτυχία ενός/μιας μαθητή/τριας στο σχολείο.

Αναγνωρίζουν ότι η κοινωνική και η οικονομική κατάσταση της οικογένειας, δηλαδή ο βαθμός στον οποίο οι γονείς δύνανται να εξασφαλίζουν στα παιδιά τους όλα τα απαραίτητα και αναγκαία για τη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης υλικοτεχνικά και τεχνολογικά εφόδια, αποτελεί παράγοντα που μπορεί να επηρεάσει τη θέση των μαθητών/τριών στο σχολικό γίγνεσθαι, όπως και συνολικά στην κοινωνία. Παρόμοια καθοριστικός ως προς την εμφάνιση ή την ενίσχυση του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικούς είναι η διαφορετική εθνοτική προέλευση των μαθητών/τριών και η εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικότητας στο σχολείο. Ανασταλτικά ως προς τη σχολική επιτυχία λειτουργεί η γλώσσα, καθώς οι αλλόγλωσσοι μαθητές/τριες δεν δύνανται να παρακολουθήσουν επιτυχώς τη διδακτική διαδικασία. Από τους εκπαιδευτικούς αυτούς οι περισσότεροι είναι άντρες (N=7) και οι λιγότεροι γυναίκες (N=5). Όσον αφορά την προϋπηρεσία, οι περισσότεροι έχουν 11-15 έτη (N=4), ενώ ακολουθούν όσοι έχουν 16-20 (N=3), 6-10 (N=2), 26-30 (N=2), 21-25 (N=1). Αναφορικά με την ηλικία, οι περισσότεροι είναι 36-40 ετών (N=3) και 46-50 (N=3), ενώ ακολουθούν όσοι είναι 31-35 (N=2), 41-45 (N=2) 51-55 (N=2). Αναφορικά με άλλες σπουδές οι περισσότεροι έχουν μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο (N=4), πτυχίο (N=4) και μεταπτυχιακό (N=4), ενώ ακολουθούν όσοι έχουν εξομοίωση (N=2), πτυχίο αγγλικής γλώσσας (N=2), υπολογιστές (N=2), ενώ ένα άτομο δεν έχει άλλες σπουδές. Οι μισοί απάντησαν θετικά όσον αφορά στην παρακολούθηση σεμιναρίων/συνεδρίων που σχετίζονται με τη σχολική αποτυχία (N=6 έναντι N=6 που απάντησαν αρνητικά). Αναφορικά με το επάγγελμα της μητέρας, δηλώθηκε αγρότης (N=6), οικιακά (N=4), ιδιωτικός υπάλληλος (N=1), δημόσιος υπάλληλος (N=1). Αναφορικά με το επάγγελμα του πατέρα δηλώθηκε δημόσιος υπάλληλος (N=7), αγρότης (N=3), ιδιωτικός υπάλληλος (N=1), μηχανικός (N=1). Οι περισσότερες μητέρες είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (N=5), και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=4), ενώ ακολουθούν όσοι είναι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=1) και λιγότερο από πρωτοβάθμια εκπαίδευση (N=1). Οι περισσότεροι πατέρες είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (N=6), ενώ ακολουθούν όσοι είναι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=4), τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=1) και λιγότερο από πρωτοβάθμια εκπαίδευση (N=1).

> «Αν αυτά τα παιδιά μεταναστών είναι αλβανικής εθνικότητας, πηγαίνουν πολύ καλά στο σχολείο. Τα υπόλοιπα παιδιά, άλλων εθνικοτήτων, οφείλεται στο ότι οι γονείς τους είναι οικονομικοί νομάδες. Δηλαδή τη μία χρονιά ή κάποιους μήνες

είναι στο ένα σχολείο, μετά πάνε σε άλλο σχολείο και αλλάζουν τόπο κατοικίας. Ίσως είναι και αυτό. Πιστεύω επίσης ότι είναι και η εθνικότητα, η γλώσσα που δεν μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους στο σπίτι. Μόνο στο σχολείο και στο ολοήμερο, ό,τι κάνουν δηλαδή αργότερα» (Σ-18).

«Νομίζω το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας, θεωρώ ότι είναι ο σημαντικότερος παράγοντας και παίζει τον κυριότερο ρόλο. Και γι' αυτό σε αυτό τον παράγοντα θα πρέπει να επικεντρωθούμε ώστε να δώσουμε λύσεις […] να στηρίξουμε τις οικογένειες» (Σ-48).

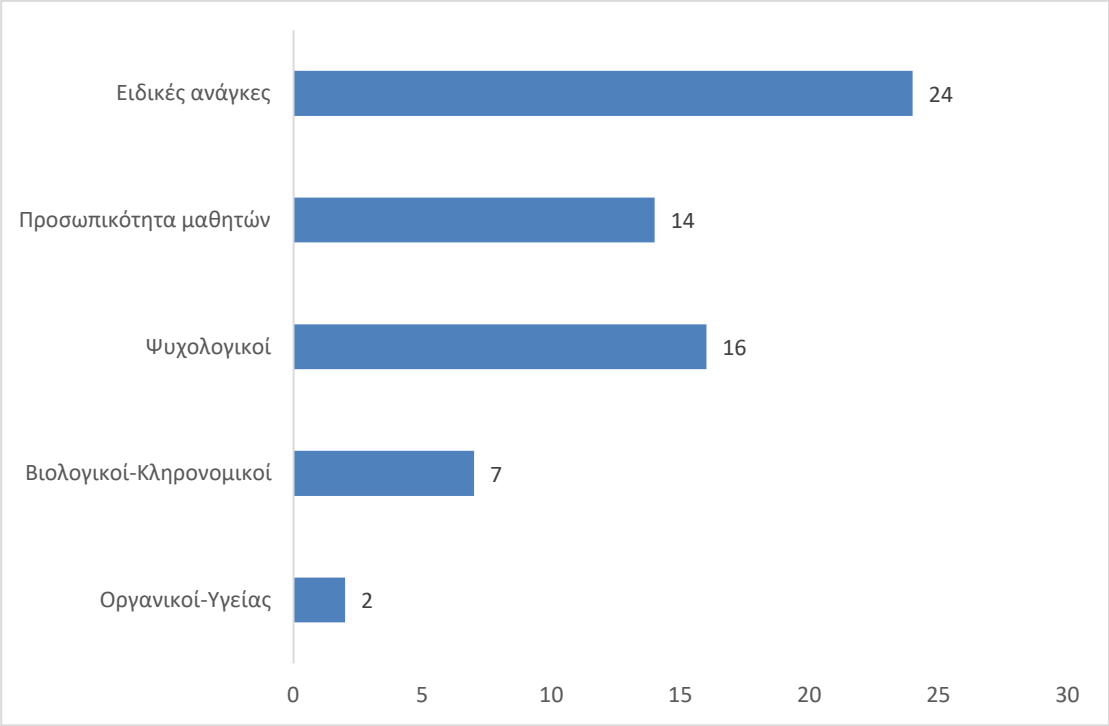
«Σίγουρα πρωταρχικοί παράγοντες είναι η κοινωνία» (Σ-50).

Τέλος, ως καταλυτικός παράγοντας που συμβάλλει στην αποτυχία των μαθητών/τριών στο σχολείο, αναφέρθηκαν μόνο από τρεις εκπαιδευτικούς και οι ψυχοσυναισθηματικές καταστάσεις. Αυτές, απορρέουν από τη χαμηλή σχολική επίδοση των μαθητών/τριών και από την αδυναμία τους να ανταποκριθούν στα μαθησιακά αντικείμενα, στα οποία οι συμμαθητές δείχνουν να ανταπεξέρχονται αποτελεσματικά. Το γεγονός αυτό τους προξενεί άγχος, τους απογοητεύει, τους προκαλεί στρες και μειώνει την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμησή τους, και τους οδηγεί σε παραίτηση, η οποία εκδηλώνεται ως σχολική αποτυχία. Από τους εκπαιδευτικούς αυτούς δύο είναι άντρες και μία γυναίκα Όσον αφορά την προϋπηρεσία, ένα άτομο έχει 5-10 έτη, ένα 11-15 και ένα 26-30. Αναφορικά με την ηλικία ένα άτομο είναι 31-35 ετών, ένα άτομο 36-40 και ένα άτομο 51-55. Αναφορικά με άλλες σπουδές ένα άτομο έχει μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο, ένα πτυχίο, ένα μεταπτυχιακό, ένα πτυχίο αγγλικής γλώσσας και ένα υπολογιστές. Οι μισοί και περισσότεροι απαντούν θετικά όσον αφορά στην παρακολούθηση σεμιναρίων/συνεδρίων που σχετίζονται με τη σχολική αποτυχία (N=2 έναντι N=1 που απάντησε αρνητικά). Αναφορικά με το επάγγελμα της μητέρας, δηλώθηκε οικιακά (N=2) και αγρότης (N=2). Αναφορικά με το επάγγελμα του πατέρα, δηλώθηκε δημόσιος υπάλληλος (N=2) και ελεύθερος επαγγελματίας (N=1). Οι περισσότερες μητέρες είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (N=1), και ένα άτομο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι περισσότεροι πατέρες είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (N=2) και ένα άτομο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

«Οι ψυχολογικοί παράγοντες. Όταν όμως συνεχώς κάποιοι μαθητές που δυσκολεύονται πάρα πολύ αποτυγχάνουν, χαλάει και η ψυχολογία τους και αυτά τα δύο αλληλεπιδρούν με έναν τέτοιο τρόπο, είτε θετικά είτε αρνητικά, ανάλογα με το επίπεδο του μαθητή» (Σ-13).

«Η ψυχολογία του θεωρώ ότι είναι το Α και το Ω. Αν κάποιος μεταφέρει το μήνυμα ότι μπορεί ο μαθητής να τα καταφέρει, ο δάσκαλος, ο γονέας, με ρεαλιστικούς στόχους πάντα, τότε μεταδίδεται στο παιδί, παίρνει θάρρος και ανεβαίνει η αυτοπεποίθησή του. Αν δεν έχει ισχυρή αυτοπεποίθηση και πέσει μετά από κάποιες αποτυχίες, δεν προσπαθεί περισσότερο και οδηγείται σε σχολική αποτυχία. Βέβαια στην αυτοπεποίθηση εμπλέκονται και οι υπόλοιποι παράγοντες όπως η οικογένεια, οι γονείς και ο δάσκαλος» (Σ-20).

Βάσει των απαντήσεων των ερωτηθέντων, στους ατομικούς παράγοντες εντάσσονται η προσωπικότητα των μαθητών όπως αυτή εκδηλώνεται μέσα από τις ικανότητες και το ενδιαφέρον που δείχνουν για το σχολείο και τη μάθηση, οι βιολογικοί-κληρονομικοί που καθορίζουν την ύπαρξη κάποιας αναπτυξιακής δυσκολίας, και το νοητικό επίπεδο του μαθητή, η ψυχολογική κατάσταση των μαθητών, η ύπαρξη προβλημάτων υγείας, αλλά και η ύπαρξη ειδικών αναγκών.



Γράφημα 4. Ατομικοί παράγοντες που επιδρούν στη σχολική αποτυχία

Ένας αρκετά μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών, και συγκεκριμένα είκοσι πέντε (25) εκπαιδευτικοί του δείγματος, έκαναν αναφορά στην ύπαρξη ειδικών αναγκών, όπως η ΔΕΠΥ, οι μαθησιακές δυσκολίες, η νοητική υστέρηση και η δυσλεξία, ως παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική αποτυχία. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί, αν και αναγνωρίζουν ότι οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένα υπαρκτό πρόβλημα, που πράγματι

οδηγεί στη σχολική αποτυχία των παιδιών, σε καμία περίπτωση δεν συσχετίζουν τον εν λόγω παράγοντα με την ποιότητα της κατάρτισης ή της επιμόρφωσής τους. Αντίθετα, γίνεται αναφορά στην οικογένεια και στο κοινωνικό περίγυρο. Σε μια περίπτωση μάλιστα, ένας/μια συμμετέχων/ουσα στην έρευνα εκπαιδευτικός χαρακτηρίζει ως πρόβλημα υγείας τη δυσλεξία, γεγονός καθόλου ενθαρρυντικό για την αποτελεσματική διαχείριση των μαθησιακών δυσκολιών από πλευράς διδασκόντων. Από τους εκπαιδευτικούς αυτούς οι περισσότεροι είναι γυναίκες (N=15) και οι λιγότεροι άντρες (N=10). Όσον αφορά την προϋπηρεσία, οι περισσότεροι έχουν 11-15 έτη (N=8), ενώ ακολουθούν όσοι έχουν 6-10 (N=6), 26-30 (N=3), 16-20 (N=2), 21-25 (N=2), 31-35 (N=2) και έως πέντε (N=1). Αναφορικά με την ηλικία, οι περισσότεροι είναι 36-40 ετών (N=9) ενώ ακολουθούν όσοι είναι 46-50 (N=4), 51-55 (N=4), 31-35 (N=3), 41-45 (N=2) 25-30 (N=1), 56-60 (N=1). Αναφορικά με άλλες σπουδές οι περισσότεροι έχουν πτυχίο (N=10), μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο (N=8), ενώ ακολουθούν όσοι έχουν πτυχίο υπολογιστών (N=7), πτυχίο αγγλικής γλώσσας (N=6), μεταπτυχιακό (N=5), εξομοίωση (N=2), ενώ τέσσερα άτομα δεν έχουν άλλες σπουδές. Οι περισσότεροι απάντησαν θετικά όσον αφορά στην παρακολούθηση σεμιναρίων/συνεδρίων που σχετίζονται με τη σχολική αποτυχία (N=16 έναντι N=9 που απάντησαν αρνητικά). Αναφορικά με το επάγγελμα της μητέρας, δηλώθηκε αγρότης (N=8), οικιακά (N=6), ιδιωτικός υπάλληλος (N=4), δημόσιος υπάλληλος (N=3), εργάτης (N=2), ελεύθερος επαγγελματίας (N=1), συνταξιούχος (N=1). Αναφορικά με το επάγγελμα του πατέρα δηλώθηκε δημόσιος υπάλληλος (N=9), αγρότης (N=5), ιδιωτικός υπάλληλος (N=3), στρατιωτικός (N=2), εργάτης (N=2), μηχανικός (N=2), συνταξιούχος (N=1). Οι περισσότερες μητέρες είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (N=11), ενώ ακολουθούν όσοι είναι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=9), τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=2), λιγότερο από πρωτοβάθμια εκπαίδευση (N=2) και μεταλυκειακή εκπαίδευση (N=1). Οι περισσότεροι πατέρες είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (N=10), ενώ ακολουθούν όσοι είναι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=8), πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=6) και λιγότερο από πρωτοβάθμια εκπαίδευση (N=2).

Ενδεικτικές απαντήσεις είναι οι κάτωθι:

> «Αν το παιδί έχει γενικά μαθησιακά προβλήματα, κάποιες δυσκολίες οι οποίες δεν αντιμετωπίζονται είτε από το σχολείο, είτε από το κοινωνικό του περιβάλλον, από την οικογένειά του, τότε το παιδί αποθαρρύνεται και συνεπώς

δεν μπορεί να ανταποκριθεί σε αυτά που πρέπει να κάνει και να μάθει μέσα στη σχολική χρονιά» (Σ-11).

«Θεωρώ ότι η διάσπαση προσοχής, η δυσλεξία, η υπερκινητικότητα, η νοητική στέρηση […] είναι κι αυτοί παράγοντες που ευθύνονται για τη σχολική αποτυχία» (Σ-17).

«Η νοητική δυνατότητα του παιδιού να ανταποκρίνεται στα μαθήματα πρώτον. Όσον αφορά την επίδοση στα μαθήματα, νοητικά το παιδί μπορεί να έχει κάποιες μαθησιακές δυσκολίες, όπως π.χ. δυσλεξία, να μην ανταποκρίνεται νοητικά στο επίπεδο που απαιτεί το σχολείο, και η τάξη και να μην μπορεί να ακολουθήσει τις απαιτήσεις του σχολείου σε μια τάξη με πολλά άτομα, κι έτσι θα μείνει πίσω στα μαθήματά του. Αυτό που ακολουθεί είναι η σχολική αποτυχία» (Σ-24).

«Άλλος παράγοντας μπορεί να είναι λόγος υγείας με μαθησιακές δυσκολίες του μαθητή, οι οποίοι δεν έχουν εντοπιστεί. Στη φετινή χρονιά, είχα τη ΣΤ' δημοτικού, έστειλα μια μαθήτρια στο ΚΕΔΔΥ και διαγνώστηκε με δυσλεξία. Τι έγιναν οι προηγούμενες τάξεις; Ο τελευταίος όπως είπαμε είναι οι μαθησιακές δυσκολίες στις οποίες σίγουρα τουλάχιστον στα σχολεία πόλης που δουλεύω και υπάρχει τμήμα ένταξης, θα πρέπει να επικαλεστείς άμεσα, μόλις διαπιστώσεις σχολική αποτυχία, τη βοήθεια του τμήματος ένταξης, το οποίο θα κάνει και μία επιστημονικότερη διάγνωση του προβλήματος προκειμένου να κάνει παραπομπή σε ΚΕΔΔΥ ή φοίτηση σε τμήμα ένταξης» (Σ-22).

«Επίσης με τον ατομικό παράγοντα του παιδιού, με την αναφορά μας για ένα παιδί με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, εάν ένα παιδί δεν έχει διαγνωστεί εγκαίρως ή και να έχει διαγνωστεί δεν έχει αντιμετωπιστεί με τον σωστό τρόπο με κάποιον επαγγελματία, τότε υπάρχει πρόβλημα και θα επηρεαστεί η διαδικασία» (Σ-30).

Η προσωπικότητα των ίδιων των μαθητών αποτελεί έναν ακόμα παράγοντα που εμπλέκεται στη σχολική τους αποτυχία, σύμφωνα με τις απαντήσεις δεκατεσσάρων (14) εκπαιδευτικών του δείγματος. Στον παράγοντα «προσωπικότητα» συμπεριλαμβάνεται το ενδιαφέρον του/της μαθητή/τριας, οι ικανότητές τους, το πως αντιλαμβάνεται ο καθένας ή η καθεμία την αποτυχία ή την επιτυχία, η προσπάθεια που καταβάλει έπειτα από μια αποτυχία και η διάθεση που επιδεικνύει για να την «αφήσει» πίσω και να προχωρήσει μπροστά, σε κάτι καλύτερο. Από τους εκπαιδευτικούς αυτούς οι περισσότεροι είναι γυναίκες (N=5) και οι εναπομείναντες είναι άντρες (N=5). Όσον αφορά την προϋπηρεσία,

οι περισσότεροι έχουν 11-15 έτη (N=7), ενώ ακολουθούν όσοι έχουν 16-20 (N=4), 5-10 (N=2), 31-35 (N=1). Όσον αφορά στην ηλικία, οι εκπαιδευτικοί είναι 36-40 (N=5), 31-35 (N=4), 46-50 (N=3), 41-45 (N=1), 56-60 (N=1). Αναφορικά με άλλες σπουδές οι εκπαιδευτικοί έχουν μεταπτυχιακό (N=5), πτυχίο (N=4), μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο (N=3), πτυχίο υπολογιστών (N=2), πτυχίο αγγλικής γλώσσας (N=1), πτυχίο γαλλικής γλώσσας (N=1), πτυχίο γερμανικής γλώσσας (N=1), ενώ 2 άτομα δεν έχουν άλλες σπουδές. Οι περισσότεροι απάντησαν θετικά όσον αφορά στην παρακολούθηση σεμιναρίων/συνεδρίων που σχετίζονται με τη σχολική αποτυχία (N=8 έναντι N=6 που απάντησαν αρνητικά). Αναφορικά με το επάγγελμα της μητέρας, δηλώθηκε οικιακά (N=6), δημόσιος υπάλληλος (N=3), ιδιωτικός υπάλληλος (N=2), αγρότης (N=1), εργάτης (N=1), συνταξιούχος (N=1). Αναφορικά με το επάγγελμα του πατέρα δηλώθηκε δημόσιος υπάλληλος (N=6), ιδιωτικός υπάλληλος (N=3), εργάτης (N=1), στρατιωτικός (N=2), ελεύθερος επαγγελματίας/έμπορος (N=1), συνταξιούχος (N=1). Οι μητέρες είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (N=9), πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=2), τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=2), μεταλυκειακής εκπαίδευσης (N=1). Οι πατέρες είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (N=5), τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=4), πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=4), μεταλυκειακή εκπαίδευση (N=1).

Ορισμένες ενδεικτικές απαντήσεις παρατίθενται παρακάτω:

> «Είναι το ίδιο το παιδί, κατά πόσον θέλει να ασχοληθεί ή όχι. Μετά είναι το ίδιο το παιδί κατά πόσο θα μπορέσει να έρθει με όρεξη στο σχολείο, θα του δοθεί το κατάλληλο έναυσμα να ασχοληθεί με το σχολείο, με τις ασκήσεις κ.ά. και πως θα του δοθούν τα κατάλληλα ερεθίσματα ώστε να μπορέσει να ασχοληθεί. Πώς θα πλησιάσει ο εκπαιδευτικός το παιδί, πώς θα σε πλησιάσει το ίδιο κ.ά. Πολλές φορές ό,τι και να πει ο δάσκαλος, ό,τι και να πουν οι γονείς, το ίδιο το παιδί μέσα του αν δεν έχει κατανοήσει ότι πρέπει να ασχοληθεί με τη μόρφωση και την εκπαίδευσή του, οτιδήποτε και να πούμε εμείς είναι "δώρο άδωρον"» (Σ-9).

> «Είναι η αδιαφορία των ίδιων των παιδιών, όσον αφορά την προετοιμασία τους για την επόμενη μέρα. Λόγω των μεγάλων τμημάτων, των πολλών μαθητών που είναι μέσα στα τμήματα, των διαφορετικών εθνικοτήτων, του διαφορετικού μορφωτικού επιπέδου, πιστεύω ότι κάποιες φορές οι εκπαιδευτικοί δεν προλαβαίνουν να εξετάσουν όλους τους μαθητές. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα, κάποιες φορές οι μαθητές να μην ασχολούνται καθόλου με το μάθημα, νομίζοντας ότι ο δάσκαλος δεν θα τους καταλάβει και σε ένα ενδεχόμενο

διαγώνισμα ή σε μία ενδεχόμενη εξέταση να αποτυγχάνουν. Κάτι βέβαια που είναι απρόσμενο αποτέλεσμα των προσπαθειών των ίδιων των μαθητών» (Σ-10).

«Η προσωπικότητα του κάθε παιδιού παίζει τον ρόλο του, πώς αντιλαμβάνεται το ίδιο το παιδί την αποτυχία σαν άτομο, δηλαδή υπάρχουν παιδιά που δεν τα ενδιαφέρει αν πάρουν Β' αντί για Α' σε ένα τεστ. Υπάρχουν όμως κι άλλα παιδιά που θεωρούν μεγάλη αποτυχία αυτό το πράγμα. Τέλος, ο ατομικός παράγοντας, που έχει να κάνει με την προσωπικότητα του παιδιού. Ο κάθε ένας από μας, όταν έχει μία αποτυχία στη ζωή του, τις ευθύνες τις ρίχνει πάντα σε κάποιους παράγοντες. Αν αυτοί οι παράγοντες είναι ενδογενείς, δηλαδή να πει ότι εγώ φταίω που απέτυχα, δεν είμαι καλός μαθητής, δεν τα καταφέρνω, δεν τα καταλαβαίνω, δεν διαβάζω […] με την προσωπικότητα του παιδιού και κάποιες επαναλαμβανόμενες αποτυχίες, θα πέσει ψυχολογικά περισσότερο. Υπάρχουν όμως και τα παιδιά που ξεπερνούν κάποιες αποτυχίες ψυχολογικά και τις επόμενες φορές προσπαθούν περισσότερο» (Σ-20).

«Μπορεί να οφείλεται στην αδιαφορία του μαθητή, στο να καθίσει στο σπίτι να διαβάσει, να αδιαφορεί σε όλες τις προσπάθειες του εκπαιδευτικού, να παίζει, να δίνει τον χρόνο του αλλού. Στον ατομικό παράγοντα, ο μαθητής μπορεί να αδιαφορεί. Βέβαια σε αυτό τον παράγοντα μπορεί να φταίει και ο εκπαιδευτικός, γιατί θα πρέπει να ανακαλύψει τα ενδιαφέροντα του μαθητή, να του δώσει κίνητρο, να το κάνεις να αγαπήσει το μάθημα. Αν τώρα είναι έμφυτο στο παιδί και αδιαφορεί για τους δικούς του λόγους, προτιμάει το παιχνίδι κ.τ.λ., τότε δεν μπορεί ο εκπαιδευτικός να κάνει και πολλά πράγματα. Αρκεί να φωνάξεις τους γονείς του, να τους επιστήσεις την προσοχή, για να προσέξουν λίγο παραπάνω» (Σ-22).

«Είναι οι φυσικές ικανότητες και αδυναμίες του. Εκτός από αυτά είναι και η προσωπικότητα του παιδιού, έχει άγχος, Έχει φόβο για το σχολείο, Έχει φιλοδοξίες, Έχει κίνητρα για μάθηση, Θέλει να είναι καλός μαθητής, Από αυτά θα εξαρτηθούν η επιμέλειά του, η εργατικότητά του και γενικά η επιθυμία του να είναι καλός μαθητής» (Σ-37).

«Επίσης ο ατομικός παράγοντας του μαθητή, γιατί πιστεύω ότι εάν ένας μαθητής θέλει, μπορεί να τα καταφέρει μόνος του. Δεν χρειάζεται δηλαδή ένας μπαμπάς ή μία μαμά να είναι από πάνω του, ώστε να ωθεί το παιδί να διαβάσει. Όσον αφορά τώρα τον ατομικό παράγοντα του μαθητή, σίγουρα βλέπω ότι έχει να κάνει και με το κάθε παιδί ξεχωριστά, δηλαδή κάποια παιδιά θέλουν να μάθουν,

θέλουν ακόμα και να είναι πρώτα. Γιατί είναι κι αυτός ένας τρόπος να μην αποτυγχάνεις. Επομένως προσπαθούν κι από μόνα τους» (Σ-41).

Διάφοροι ψυχολογικοί παράγοντες αναφέρθηκαν από δεκάξι (16) συμμετέχοντες στην έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρθηκε το συναισθηματικό μπλοκάρισμα, με την έννοια ότι τα παιδιά βιώνουν πολύ έντονο στρες, είναι πολύ λίγο ανθεκτικά στις αλλαγές που συντελούνται στα περιβάλλοντα που ζουν και δραστηριοποιούνται, και διέπονται από χαμηλή αυτοπεποίθηση, γεγονός που τα εμποδίζει να ανταπεξέρχονται αποτελεσματικά στις διαδικασίες μάθησης, κατάκτησης γνώσης και κοινωνικοποίησης. Ως πολύ σημαντικό ψυχολογικό πρόβλημα, που συμβάλλει στη σχολική αποτυχία, όπως επισημάνθηκε από τους ερωτώμενους/ες εκπαιδευτικούς, είναι η χαμηλή αυτοεκτίμηση, η ανωριμότητα, που εκδηλώνεται με δειλία ή ντροπή, το έντονο συναισθηματικό άγχος, το οποίο μετασχηματίζεται συχνά σε φόβο και η έλλειψη παρώθησης από πλευράς μαθητών. Από τους εκπαιδευτικούς αυτούς οι περισσότεροι είναι γυναίκες (N=11) και οι εναπομείναντες είναι άντρες (N=5). Όσον αφορά την προϋπηρεσία, οι περισσότεροι έχουν 11-15 έτη (N=4), ενώ ακολουθούν όσοι έχουν 5-10 (N=3), 16-20 (N=3), 21-25 (N=3), 31-35 (N=2), 26-30 (N=1). Όσον αφορά στην ηλικία, οι εκπαιδευτικοί είναι 46-50 (N=5), 31-35 (N=4), 36-40 (N=3), 51-55 (N=2), 56-60 (N=1), 41-45 (N=1). Αναφορικά με άλλες σπουδές οι εκπαιδευτικοί έχουν πτυχίο (N=5), μεταπτυχιακό (N=4), μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο (N=4), πτυχίο υπολογιστών (N=2), πτυχίο αγγλικής γλώσσας (N=2), εξομοίωση (N=1), ενώ 3 άτομα δεν έχουν άλλες σπουδές. Οι περισσότεροι απάντησαν θετικά όσον αφορά στην παρακολούθηση σεμιναρίων/συνεδρίων που σχετίζονται με τη σχολική αποτυχία (N=11 έναντι N=5 που απάντησαν αρνητικά). Αναφορικά με το επάγγελμα της μητέρας, δηλώθηκε οικιακά (N=6), αγρότης (N=4), δημόσιος υπάλληλος (N=2), συνταξιούχος (N=2), ιδιωτικός υπάλληλος (N=2), εργάτης (N=1). Αναφορικά με το επάγγελμα του πατέρα δηλώθηκε δημόσιος υπάλληλος (N=5), ιδιωτικός υπάλληλος (N=3), αγρότης (N=3), εργάτης (N=2), συνταξιούχος (N=2), ελεύθερος επαγγελματίας/έμπορος (N=1). Οι μητέρες είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (N=8), πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=7), τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=1). Οι πατέρες είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (N=8),), πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=6), τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=2).

«Άλλος παράγοντας μπορεί να είναι αυτό που προανέφερα, το συναισθηματικό μπλοκάρισμα που έχουν τα παιδιά μπροστά στο σχολείο και στον εκπαιδευτικό. Μπλοκάρουν πολύ εύκολα, είτε γιατί η οικογένεια έχει κάποια προβλήματα, πολύ συνηθισμένο σήμερα με την οικονομική κρίση, μπορεί να ακούγεται αυτό με την κρίση σαν «καραμέλα», αλλά πραγματικά αρχίζουν να φαίνονται τα προβλήματα στα παιδιά, βιώνουν πολύ πιο εύκολα το στρες, είναι λιγότερο ανθεκτικά στις αλλαγές. Δεν μπορούν να αντέξουν ούτε τις προσβολές, ούτε τις αλλαγές, ούτε τη ματαιότητα που βιώνουν όταν δεν τα καταφέρουν σε κάτι και δεν είναι έτοιμα ούτε από την οικογένειά τους σε πολλές περιπτώσεις. Ακόμα και η σύσταση του τμήματος που μπαίνει ένα παιδί, ένας μαθητής, επηρεάζει την ανάπτυξή του, την πρόοδό του ή την αποτυχία του. Γιατί μπορεί ένα παιδί να μπει σε ένα τμήμα πολύ δυνατό και είτε επειδή είναι ανθεκτικό να τα καταφέρει και να γίνει ανταγωνιστικό, είτε το αντίστροφο, να μην τα καταφέρει. Μπορεί όμως ένα παιδί να μπει σε ένα πολύ αδύναμο τμήμα ή σε ένα τμήμα με πρότυπα μαθητών που είναι πολύ δύσκολα, γιατί έχουμε μια τέτοια περίπτωση και να αποτύχει γιατί απλά δεν έχει ερεθίσματα. Φυσικά, ευθύνη έχει και ο εκπαιδευτικός γι' αυτό. Υπάρχουν εκπαιδευτικοί που δεν δίνουν εσωτερικά κίνητρα στα παιδιά. Τα εσωτερικά κίνητρα είναι πολύ σημαντικά» (Σ-5).

«Εξαρτάται κατά πολύ και από το αυτοσυναίσθημα του παιδιού. Σίγουρα οι δυνατότητες και η ευφυΐα που έχει το παιδί δεν συνεπάγονται πάντα με την επιτυχία και τις καλές επιδόσεις στο σχολείο. Είναι περισσότερο συναισθηματικό το κομμάτι και λιγότερο με τις ικανότητες που έχει το παιδί» (Σ-23).

«Η έλλειψη ωριμότητας του παιδιού, μπορεί να προκαλέσει αδυναμία παρακολούθησης των μαθημάτων. Οι δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή, το φτωχό λεξιλόγιο, πολλές φορές οι μαθητές αισθάνονται ντροπή ή δειλία, κάτι που είναι χαρακτηριστικό αρκετών μαθητών. Χαμηλή αυτοεκτίμηση των μαθητών» (Σ-28).

«Επίσης το υπερβολικό άγχος ή ο φόβος που μπορεί να παρουσιάσει ένας μαθητής κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, προβλήματα που αντιμετωπίζει ένας μαθητής κατά τη διάρκεια της εφηβείας, μπορούν να είναι ανασταλτικοί παράγοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία» (Σ-43).

«Επίσης, πιθανόν ο μαθητής να πάσχει από κάποιου είδους ψυχολογικά προβλήματα λόγω κάποιων τραυματικών εμπειριών που μπορεί να πέρασε ή μιας αρνητικής κατάστασης που μπορεί να βιώνει για τον οποιοδήποτε λόγο.

Επιπρόσθετα, σημαντικό λόγο μπορεί να αποτελεί η χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοεικόνα που μπορεί να του έχει δημιουργηθεί για τον οποιοδήποτε λόγο» (Σ-45).

«Η ψυχοσυναισθηματική κατάσταση του μαθητή επίσης, αν έχει φοβίες, αν δεν έχει εσωτερικά κίνητρα, θεωρώ ότι εύκολα θα παρατήσει τις σπουδές ή την προσπάθεια» (Σ-48).

Παράλληλα με τους ψυχοσυναισθηματικούς παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά τη σχολική επίδοση των μαθητών/τριών, έξι (6) από τους συμμετέχοντες στην έρευνα αναφέρθηκαν σε βιολογικούς-κληρονομικούς παράγοντες, ως προσδιοριστικούς της σχολικής αποτυχίας. Συγκεκριμένα ανέφεραν ότι οι αναπτυξιακές διαταραχές, τα διανοητικά προβλήματα, όπως η νοητική υστέρηση και η χαμηλή νοημοσύνη, η σχολική ανωριμότητα, η οποία εκδηλώνεται συνήθως μέσω της αποκλίνουσας συμπεριφοράς, δηλαδή προβλήματα, που όπως έχει αναφερθεί, δεν μπορούν να τεθούν υπό τον έλεγχο των διδασκόντων, λειτουργούν ανασταλτικά στη σχολική επιτυχία, την επαγγελματική αποκατάσταση και τη ανάπτυξη των παιδιών. Από τους εκπαιδευτικούς αυτούς οι μισοί είναι άντρες (N=3) και οι μισοί γυναίκες (N=3). Όσον αφορά την προϋπηρεσία, τρία άτομα έχουν 11-15, ένα άτομο έχει 5-10 έτη, ένα 30-35 και ένα 36-40. Αναφορικά με την ηλικία δύο άτομα είναι 31-35, δύο άτομα 51-55, ένα άτομο είναι 36-40 ετών, και ένα άτομο 46-50. Αναφορικά με άλλες σπουδές οι εκπαιδευτικοί έχουν μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο (N=4), πτυχίο (N=3), ένα άτομο έχει εξομοίωση και ένα άτομο δεν έχει άλλες σπουδές. Οι περισσότεροι απάντησαν θετικά όσον αφορά στην παρακολούθηση σεμιναρίων/συνεδρίων που σχετίζονται με τη σχολική αποτυχία (N=5 έναντι N=1 που απάντησε αρνητικά). Αναφορικά με το επάγγελμα της μητέρας, δηλώθηκε δημόσιος υπάλληλος (N=2), συνταξιούχος (N=2), αγρότης (N=1) και οικιακά (N=1). Αναφορικά με το επάγγελμα του πατέρα, δηλώθηκε δημόσιος υπάλληλος (N=4) και συνταξιούχος (N=2). Οι μητέρες είναι απόφοιτοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=2), δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (N=2), τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=1) και λιγότερο από πρωτοβάθμια εκπαίδευση (N=1). Οι πατέρες είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (N=3), πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=1), τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=1), και λιγότερο από πρωτοβάθμια εκπαίδευση (N=1).

Ορισμένες ενδεικτικές απαντήσεις είναι οι εξής:

«Άλλο που μπορεί να ευθύνεται, κάποιες αναπτυξιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά σήμερα. Βλέπω ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών που έχουν αναπτυξιακά προβλήματα σήμερα» (Σ-5).

«Μπορεί να υπάρχουν βιολογικοί παράγοντες, δηλαδή προβλήματα νόησης ή προβλήματα βιολογικά. Μπορεί να είναι και σχολική ανωριμότητα. Δηλαδή το παιδί να μην είναι ακόμα στο επίπεδο, είτε το νοητικό, είτε το συμπεριφορικό που απαιτείται για να κάνει αυτά τα πράγματα που του ζητιούνται. Ο ένας, ο βιολογικός, μπορεί να έχει κάποια στέρηση το παιδί. Δηλαδή αναφέρομαι στις περιπτώσεις που έχουμε προβλήματα είτε δυσλεξίας, είτε προβλήματα χαμηλής νόησης, είτε προβλήματα νοητικής στέρησης, δηλαδή κάτι που είναι από τη βιολογία και δεν έχει να κάνει με οτιδήποτε άλλο. Το άλλο που ανέφερα με τη σχολική ανωριμότητα, αναφέρομαι στο γεγονός ότι σε συγκεκριμένη μέρα, συγκεκριμένη ώρα, σε συγκεκριμένο τέλος πάντων χρόνο, απαιτούν από τα παιδιά να κατανοήσουν κάποιο κομμάτι ύλης. Τα παιδιά μπορεί να μην είναι πάντα αρκετά ώριμα είτε ψυχολογικά, είτε συναισθηματικά, είτε νοητικά για να μπορέσουν να κατανοήσουν, να ενστερνιστούν, να εμπεδώσουν το συγκεκριμένο κομμάτι ύλης που κάθε φορά εμείς τους ζητάμε να εμπεδώσουν. Είναι αυτό που αναφέρουμε πολλές φορές ότι "αυτό παιδιαρίζει ακόμα" το παιδί, δηλαδή δεν έχει φτάσει ακόμα στο σημείο που θα θέλαμε εμείς να είναι, έτσι ώστε να καταλάβει αυτά τα πράγματα που εμείς του λέμε» (Σ-7).

«Οι παράγοντες που έχουν σχέση με τον μαθητή, όπως αναφέραμε, οι κληρονομικοί, ατομικοί παράγοντες, επηρεάζουν πάρα πολύ, διότι μπορεί να έχουν σχέση με το νοητικό επίπεδο του μαθητή, με αποτέλεσμα ο μαθητής να μην έχει την επίδοση που αναμένει η οικογένεια, αλλά και το σχολείο» (Σ-43).

«Το θέμα της σχολικής επίδοσης μπορεί να σχετίζεται και με κάποιους κληρονομικούς-γονιδιακούς παράγοντες, δηλαδή οι γονείς μπορεί να μην τα κατάφερναν στο σχολείο γενικά ή να μην τους ενδιέφερε και αυτό να μεταβιβάζεται και στα παιδιά τους. (Αν και θεωρώ πως ο παράγοντας αυτός σχετίζεται με τους υπόλοιπους και δύσκολα υφίσταται από μόνος του)» (Σ-45).

Επιπρόσθετα, δύο εκπαιδευτικοί ανέφεραν και τους λόγους υγείας ως παράγοντες σχολικής αποτυχίας. Από τους εκπαιδευτικούς αυτούς όλοι είναι γυναίκες, με προϋπηρεσία 11-15 και 21-25, με ηλικία 36-40 και 46-50. Αναφορικά με άλλες σπουδές οι εκπαιδευτικοί έχουν μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο (N=1) και πτυχίο (N=1). Ένα άτομο απάντησε θετικά όσον αφορά στην παρακολούθηση σεμιναρίων/συνεδρίων που σχετίζονται με τη σχολική αποτυχία και ένα αρνητικά. Αναφορικά με το επάγγελμα της

μητέρας, δηλώθηκε ιδιωτικός υπάλληλος (N=2), ενώ αναφορικά με το επάγγελμα του πατέρα, δηλώθηκε δημόσιος υπάλληλος (N=1) και μηχανικός (N=1). Οι μητέρες είναι απόφοιτοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=1) και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (N=1), ενώ οι πατέρες είναι απόφοιτοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=2) και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=1).

> «Τέλος θεωρώ ότι είναι οι σοβαρές ασθένειες, οι χρόνιες νόσοι που εμποδίζουν τη συστηματική παρακολούθηση και φοίτηση. Τα παιδιά έχουν πολλές απουσίες, ελλιπή γνώση πάνω στη ύλη του σχολείου που συνεπάγεται χαμηλή επίδοση και σχολική αποτυχία» (Σ-26).

> «Ακόμα θα μπορούσε να είναι μία αρρώστια του μαθητή. Αν τώρα έχουμε ένα πρόβλημα χρόνιας αρρώστιας του παιδιού, τότε έχουμε ένα άλλο πλαίσιο» (Σ-46).

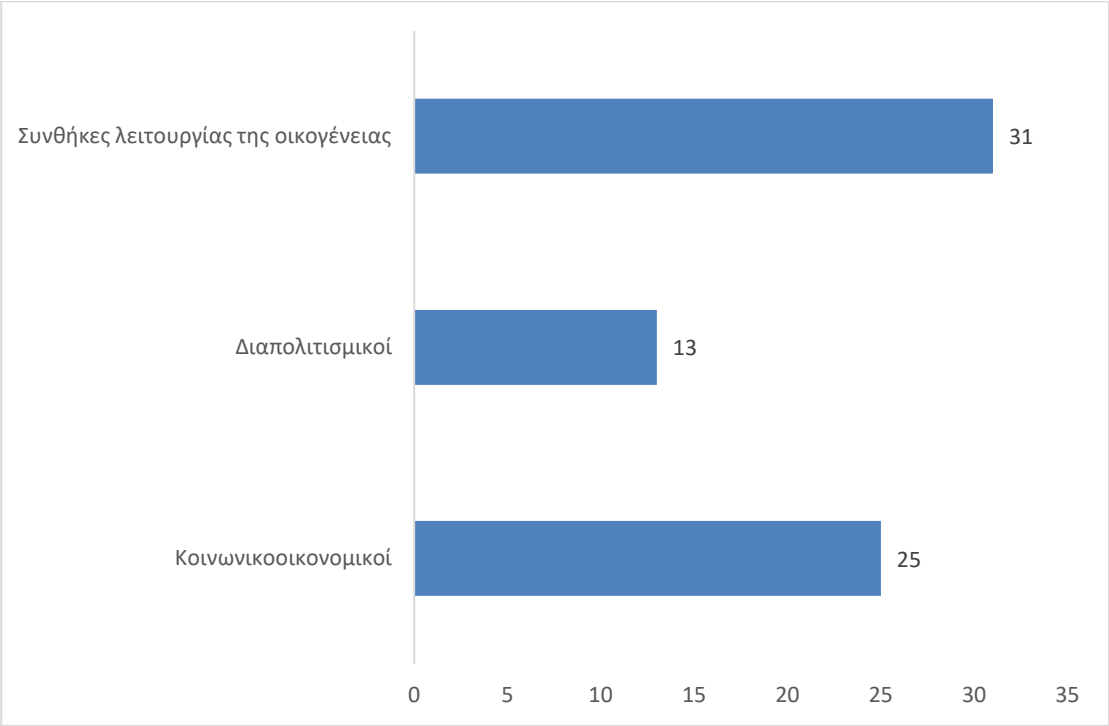
Τέλος, υπήρξαν και εκπαιδευτικοί που ανέφεραν περισσότερους από έναν ατομικούς παράγοντες ως προσδιοριστικούς της σχολικής αποτυχίας. Από τους εκπαιδευτικούς αυτούς ένας είναι άντρας και ένας γυναίκα, με προϋπηρεσία 20-25 και 30-35, ηλικίας 46-50 και 51-55. Αναφορικά με άλλες σπουδές οι εκπαιδευτικοί έχουν μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο (N=1), εξομοίωση (N=1) και πτυχίο υπολογιστών (N=1). Ένα άτομο απάντησε θετικά όσον αφορά στην παρακολούθηση σεμιναρίων/συνεδρίων που σχετίζονται με τη σχολική αποτυχία και ένα αρνητικά. Αναφορικά με το επάγγελμα της μητέρας, δηλώθηκε δημόσιος υπάλληλος (N=1) και αγρότης (N=1), ενώ αναφορικά με το επάγγελμα του πατέρα, δηλώθηκε δημόσιος υπάλληλος (N=2) και αγρότης (N=1). Οι μητέρες είναι απόφοιτοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=2), ενώ οι πατέρες είναι απόφοιτοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=1) και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=1).

> «Όσον αφορά τον μαθητή, έχει σχέση με τους ατομικούς παράγοντες, δηλαδή με την κληρονομικότητα, με τον δείκτη νοημοσύνης. Ακόμα και με κάποιες ψυχοσυναισθηματικές καταστάσεις, όπως την προσωπικότητα του μαθητή, άγχος, ικανότητα κοινωνικής προσαρμογής, το επίπεδο φιλοδοξίας, τα κίνητρα» (Σ-27).

> «Στη σχολική απόδοση και στην αποτυχία ενός παιδιού μπορεί να συμβάλλει ο ατομικός του παράγοντας, με κάποιες ελάχιστες περιπτώσεις χαμηλής νοημοσύνης του παιδιού, τα ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα που μπορεί να έχει ένα παιδί, από όπου κι αν πηγάζουν αυτά, χαμηλή αυτοεκτίμηση, έλλειψη

σχολικής ωριμότητας, προβλήματα κοινωνικοποίησης του παιδιού, κυρίως στις πρώτες τάξεις του δημοτικού» (Σ-49).

Η οικογένεια αναφέρθηκε από αρκετούς εκπαιδευτικούς ως σημαντικός παράγοντας της σχολικής αποτυχίας. Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται τα εξής ζητήματα: α) κοινωνικοοικονομική τάξη, β) συνθήκες λειτουργίας της οικογένειας, γ) πολιτισμικό υπόβαθρο (γράφημα 5).



Γράφημα 5. Οικογενειακοί παράγοντες σχολικής αποτυχίας

Το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο των γονέων διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη σχολική επίδοση των μαθητών/τριών, καθώς ο συγκεκριμένος παράγοντας είναι εκείνος που καθορίζει το αν ένας/μια μαθητής/τρια θα λαμβάνει πληθώρα ερεθισμάτων, το αν θα καλλιεργούνται οι δεξιότητες και οι δυνατότητές του/της, αν θα του/της παρέχεται η απαραίτητη βοήθεια και υποστήριξη, αν θα έχει κατάλληλα πρότυπα προς μίμηση, αν θα ενδυναμώνεται η αυτοεκτίμηση και η αυτοεικόνα του/της, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος. Από τους εκπαιδευτικούς αυτούς οι περισσότεροι είναι γυναίκες (N=16) και οι εναπομείναντες είναι άντρες (N=8). Όσον αφορά την προϋπηρεσία, οι περισσότεροι έχουν 11-15 έτη (N=15), ενώ ακολουθούν όσοι έχουν έως 4 (N=3), 16-20 (N=3), 21-25 (N=2), 26-30 (N=2), 5-10 (N=1). Όσον αφορά στην ηλικία, οι εκπαιδευτικοί είναι 36-40 (N=10), 31-35 (N=5), 46-50 (N=4), 41-45 (N=3), 51-55 (N=2), 26-30 (N=1). Αναφορικά με άλλες σπουδές οι εκπαιδευτικοί έχουν μεταπτυχιακό (N=10),

μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο (N=7), πτυχίο (N=6), πτυχίο υπολογιστών (N=5), εξομοίωση (N=3), πτυχίο γαλλικής γλώσσας (N=1), ενώ 5 άτομα δεν έχουν άλλες σπουδές. Οι περισσότεροι απάντησαν θετικά όσον αφορά στην παρακολούθηση σεμιναρίων/συνεδρίων που σχετίζονται με τη σχολική αποτυχία (N=15 έναντι N=10 που απάντησαν αρνητικά). Αναφορικά με το επάγγελμα της μητέρας, δηλώθηκε οικιακά (N=9), ιδιωτικός υπάλληλος (N=5), αγρότης (N=5), δημόσιος υπάλληλος (N=4), συνταξιούχος (N=1), αρτοποιός (N=1). Αναφορικά με το επάγγελμα του πατέρα δηλώθηκε δημόσιος υπάλληλος (N=9), αγρότης (N=7), ιδιωτικός υπάλληλος (N=3), ελεύθερος επαγγελματίας/έμπορος (N=3), εργάτης (N=1), συνταξιούχος (N=1), αρτοποιός (N=1). Οι μητέρες είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (N=12), πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=8), τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=3), μεταλυκειακή εκπαίδευση (N=1), λιγότερο από πρωτοβάθμια εκπαίδευση (N=1). Οι πατέρες είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (N=9), πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=8), τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=7), λιγότερο από πρωτοβάθμια εκπαίδευση (N=1).

> «Κοινωνικοοικονομικό στάτους. Είναι πολύ σημαντικό για το πού βρίσκεται και πού αναπτύσσεται. Τι ερεθίσματα έχει γενικότερα η οικογένειά του. Το επαγγελματικό και το κοινωνικό προφίλ της οικογένειας. Αλλιώς αντιμετωπίζει τα πράγματα το παιδί ενός εκπαιδευτικού που είναι μέσα στο σχολείο από πολύ μωρό, αλλιώς αντιμετωπίζει τα πράγματα ένα παιδί που οι γονείς του είναι γιατροί, δικηγόροι και έχουν ένα άλλο κοινωνικό υπόβαθρο και επικοινωνιακά είναι διαφορετικοί, και αλλιώς τα παιδιά ενός μετανάστη –σε πήγα στο άλλο άκρο– που δεν μιλάει καθόλου ελληνικά. Είναι πολύ διαφορετικά, και η αυτοπεποίθηση του είναι πεσμένη και η αυτεπίγνωσή του είναι πεσμένη και οι προθέσεις για μάθηση είναι πεσμένες. Γιατί μπορεί να έχει ακόμα και βιοτικά ζητήματα να επιλύσει και δεν τον ενδιαφέρει. Οπότε εκεί παίζει πολύ σημαντικό ρόλο ο δάσκαλος, αν θα προσφέρει στο παιδί ερεθίσματα και κίνητρα εσωτερικά για να τα καταφέρει» (Σ-5).

> «Μετά τον κοινωνικό παράγοντα. Βλέπει διάφορα πρότυπα και σε αυτά ανταποκρίνεται. Δηλαδή αν η μαμά και ο μπαμπάς δεν δίνουν καμία ιδιαίτερη έμφαση στο σχολείο και το διάβασμα, δεν έχουν δει ποτέ τους γονείς να ανοίγουν βιβλίο, του λένε οι γονείς ότι "άστα και δεν πειράζει", "δεν τρέχει και τίποτα…", όταν δεν είναι το κοινωνικό επίπεδο ιδιαίτερα ανεπτυγμένο, τότε το παιδί να μη θέλει να ακολουθήσει κάτι ιδιαίτερο και να αφήσει κάποιους στόχους που έχει θέσει» (Σ-20).

«Βέβαια στις ορεινές περιοχές που εργαζόμαστε πολλές φορές η μόρφωση και η παιδεία του παιδιού θεωρείται ασήμαντη ή άλλες φορές εργάζονται από μικρή ηλικία στα χωράφια ή στα ζώα της οικογένειας, με αποτέλεσμα αυτό να είναι προτεραιότητα των γονιών σε σχέση με την πρόοδο στο σχολείο. Έτσι υποβαθμίζεται ο ρόλος της μόρφωσης και της παιδείας. Δεν το θεωρούν ιδιαίτερα σημαντικό» (Σ-32).

Επιπρόσθετα, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας σχετίζεται και με το εκπαιδευτικό/μορφωτικό/επαγγελματικό επίπεδο των γονέων, το οποίο καθορίζει σε μεγάλο βαθμό το κατά πόσο οι γονείς εμπλέκονται στη σχολική ζωή του παιδιού τους, αλλά και με το κατά πόσο οι γονείς μπορούν να ασχοληθούν επί της ουσίας με το παιδί και την εκπαίδευσή του, δεδομένων των σημερινών οικονομικών προβλημάτων που υπάρχουν. Από τους εκπαιδευτικούς αυτούς οι περισσότεροι είναι γυναίκες (N=11) και οι εναπομείναντες είναι άντρες (N=6). Όσον αφορά την προϋπηρεσία, οι περισσότεροι έχουν 11-15 έτη (N=8), ενώ ακολουθούν όσοι έχουν 5-10 (N=2), 16-20 (N=2), 21-25 (N=2), 26-30 (N=2), 31-35 (N=1), 0-4 (N=1). Όσον αφορά στην ηλικία, οι εκπαιδευτικοί είναι 36-40 (N=4), 31-35 (N=4), 46-50 (N=3), 41-45 (N=3), 51-55 (N=1), 56-60 (N=1), 26-30 (N=1). Αναφορικά με άλλες σπουδές οι εκπαιδευτικοί έχουν μεταπτυχιακό (N=6), πτυχίο (N=6), μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο (N=2), πτυχίο αγγλικής γλώσσας (N=2), πτυχίο υπολογιστών (N=1), πτυχίο γαλλικής γλώσσας (N=1), ενώ πέντε άτομα δεν έχουν άλλες σπουδές. Οι περισσότεροι απάντησαν θετικά όσον αφορά στην παρακολούθηση σεμιναρίων/συνεδρίων που σχετίζονται με τη σχολική αποτυχία (N=14 έναντι N=3 που απάντησαν αρνητικά). Αναφορικά με το επάγγελμα της μητέρας, δηλώθηκε οικιακά (N=7), ιδιωτικός υπάλληλος (N=2), δημόσιος υπάλληλος (N=2), αγρότης (N=2), συνταξιούχος (N=1), εργάτης (N=1), αρτοποιός (N=1). Αναφορικά με το επάγγελμα του πατέρα δηλώθηκε δημόσιος υπάλληλος (N=7), αγρότης (N=2), εργάτης (N=2), στρατιωτικός (N=1), μηχανικός (N=1), συνταξιούχος (N=1), αρτοποιός (N=1). Οι μητέρες είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (N=9), πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=6), τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=2). Οι πατέρες είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (N=7), πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=5), τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=5).

«Οι κοινωνικοοικονομικές καταστάσεις που συμβαίνουν στην οικογένεια. Το οικογενειακό περιβάλλον που έχει να κάνει με τη μόρφωση των γονιών, τις οικονομικές δυνατότητες που έχουν, αν μπορούν να ανταπεξέλθουν σε κάποιες βοήθειες που θα χρειαστεί το παιδί ή ακόμα και στην ενασχόλησή τους με το

ίδιο το παιδί, με τη μάθησή του, αν δουλεύουν αρκετές ώρες και δεν μπορούν να είναι στο σπίτι, την αδυναμία τους για να βοηθούν το παιδί εκεί. Το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονιών επηρεάζει τη σχολική αποτυχία των μαθητών, όσον αφορά στο να κατανοήσουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού» (Σ-6).

«Όσον αφορά την οικογένεια, πιστεύω ότι ένας σημαντικός παράγοντας είναι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Δηλαδή οι αξίες και οι προτεραιότητες που μπορεί να δώσει η οικογένεια στον μαθητή» (Σ-49).

Επίσης, ορισμένοι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν και στην ύπαρξη προβλημάτων εντός της οικογένειας, όπως είναι το διαζύγιο των γονέων, αλλά και το γονικό στυλ ανατροφής των παιδιών, που υιοθετείται και εφαρμόζεται σε μια οικογένεια. Το γονικό στυλ σχετίζεται σε αρκετά μεγάλο βαθμό με τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών, όπως για παράδειγμα με τις προσδοκίες που θα πρέπει να έχουν από την εκπαίδευση, στο πως ορίζεται η επιτυχία και η αποτυχία, όχι μόνο στο σχολείο, αλλά και στην κοινωνία γενικότερα. Από τους εκπαιδευτικούς αυτούς οι περισσότεροι είναι γυναίκες (N=21) και οι εναπομείναντες είναι άντρες (N=5). Όσον αφορά την προϋπηρεσία, οι περισσότεροι έχουν 11-15 έτη (N=9), ενώ ακολουθούν όσοι έχουν 5-10 (N=5), 26-30 (N=3), 31-35 (N=3), 16-20 (N=2), 21-25 (N=2). Όσον αφορά στην ηλικία, οι εκπαιδευτικοί είναι 36-40 (N=9), 31-35 (N=7), 46-50 (N=7), 51-55 (N=4), 41-45 (N=4), 56-60 (N=2). Αναφορικά με άλλες σπουδές οι εκπαιδευτικοί έχουν μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο (N=10), πτυχίο (N=8), μεταπτυχιακό (N=6), πτυχίο αγγλικής γλώσσας (N=4), εξομοίωση (N=3), πτυχίο υπολογιστών (N=3), πτυχίο γερμανικής γλώσσας (N=1), πτυχίο γαλλικής γλώσσας (N=1), διδακτορικό (N=1) ενώ 5 άτομα δεν έχουν άλλες σπουδές. Οι περισσότεροι απάντησαν θετικά όσον αφορά στην παρακολούθηση σεμιναρίων/συνεδρίων που σχετίζονται με τη σχολική αποτυχία (N=16 έναντι N=10 που απάντησαν αρνητικά). Αναφορικά με το επάγγελμα της μητέρας, δηλώθηκε οικιακά (N=10), αγρότης (N=8), ιδιωτικός υπάλληλος (N=6), δημόσιος υπάλληλος (N=4), εργάτης (N=2), συνταξιούχος (N=2), αρτοποιός (N=1), ελεύθερος επαγγελματίας (N=1). Αναφορικά με το επάγγελμα του πατέρα δηλώθηκε δημόσιος υπάλληλος (N=10), αγρότης (N=8), ελεύθερος επαγγελματίας/έμπορος (N=4), εργάτης (N=2), στρατιωτικός (N=2), μηχανικός (N=2), αρτοποιός (N=1). Οι μητέρες είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (N=16), πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=11), τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=4), λιγότερο από πρωτοβάθμια εκπαίδευση (N=2), μεταλυκειακή εκπαίδευση (N=1). Οι πατέρες είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (N=14), πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=9), τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=8), λιγότερο από πρωτοβάθμια εκπαίδευση (N=2), μεταλυκειακή εκπαίδευση (N=1).

«Κατά τη γνώμη μου πρώτος λόγος είναι οικογενειακός. Να συντρέχουν διάφορα προβλήματα μέσα στην οικογένεια, αυτό είναι το Α και το Ω. Θα σας αναφέρω ένα παράδειγμα. Σε ένα διαζευγμένο ζευγάρι, υπάρχουν συγκρούσεις μέσα στο σπίτι. Αναπόφευκτα το παιδί εισπράττει όλα αυτά, δεν είναι θέσφατο, δεν είναι κανόνας, αλλά εκεί μπορεί να βιώσει κάτι τέτοιο» (Σ-3).

«Στον κοινωνικό παράγοντα υπάρχουν γονείς που πιέζουν πάρα πολύ τα παιδιά στο να μην έχουν αποτυχία και να περάσουν στο Πανεπιστήμιο, να πάρουν ένα πτυχίο, ώστε να είναι κοινωνικά αποδεκτά. Θα πρέπει να είσαι επιτυχημένος στην κοινωνία για να σε αποδεχτεί. Η κοινωνία δεν αποδέχεται κάποιον αποτυχημένο. Όλα αυτά, κοινωνικά, παίζουν καθοριστικό ρόλο στη σχολική επίδοση. Άρα ξεκινά από την οικογένεια, ότι στην κοινωνία θα πρέπει να έχει έναν ρόλο η οικογένεια, ανάλογα το περιβάλλον που το παιδί βιώνει την ησυχία, την ασφάλεια, να μην υπάρχουν εντάσεις. Και η οικογένεια λοιπόν παίζει σημαντικό ρόλο» (Σ-4).

«Μπορεί να έχει να κάνει με κακή συμπεριφορά από το σπίτι, μπορεί δηλαδή το παιδί να έρχεται το πρωί νυσταγμένο, εξαντλημένο, απεριποίητο κ.τ.λ. Μπορεί να έχει να κάνει με οικογενειακά προβλήματα, με προβλήματα δηλαδή που δημιουργούνται στο παιδί από το σπίτι και τα οποία τον εμποδίζουν να ανταπεξέλθει στις υποχρεώσεις του ως μαθητής. Μπορεί να είναι ένα παιδί που να πιέζεται για κάποιον λόγο από το σπίτι. Η πίεση αυτή μπορεί να έχει να κάνει με την προσδοκία των μεγάλων, των γονέων, ότι πρέπει να είσαι τέλειος σε όλα, όπου κανένας μεγάλος δεν είναι τέλειος σε όλα. Παρόλα αυτά από τα παιδιά το απαιτούμε, και έτσι ένα παιδί μπροστά στο πάρα πολύ μεγάλο ζόρι που του ασκείται, να παραιτείται, να έχει πολύ μικρή αυτοεκτίμηση και έτσι να μην μπαίνει καν στον κόπο να προσπαθήσει. Ως εκ τούτου να έχει χαμηλή επίδοση και αποτυχία» (Σ-7).

«Με την πίεση, με το άγχος, οι γονείς βάζουν ταμπέλες στο παιδί τους ότι είναι άχρηστος. Το παιδί το παίρνει εγωιστικά και γι' αυτό πολλές φορές έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση και οδηγείται στη σχολική αποτυχία και τη χαμηλή επίδοση, παράγοντες που αφορούν τον ίδιο τον μαθητή, όπως είναι το χαμηλό αίσθημα αυτοεκτίμησης» (Σ-26).

«Αν το οικογενειακό περιβάλλον είναι ήρεμο, χωρίς εντάσεις, αν δεν υπάρχουν ενδοοικογενειακές συγκρούσεις, αν δεν υπάρχει απόρριψη του παιδιού, προσβολές, τιμωρίες αν κάπου δεν τα καταφέρνει, αν δεν επικρίνουν το παιδί σε

κάθε αποτυχία μειώνοντας την αυτοεκτίμησή του αρχίζοντας να μην πιστεύει στις δικές του δυνάμεις, το "κομπλάρουν" και δεν έχει την αναμενόμενη απόδοση […] όλα αυτά τα συναντάμε και τα ανακαλύπτουμε μέσα στην τάξη, στις αιτίες σχολικής αποτυχίας που αναζητάμε, όταν κάποιο παιδί εμφανίζει σχολική αποτυχία» (Σ-49).

Τέλος, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και το εθνικοπολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών, δηλαδή το αν είναι αλλοεθνή και αλλόγλωσσα. Οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί που υπέδειξαν την αδυναμία προσαρμογής των αλλοδαπών μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, στις μαθησιακές και γνωσιακές απαιτήσεις, αναφέρονται ρητώς στα παιδιά των μεταναστών, που εντάσσονται στις σχολικές μονάδες, χωρίς να λαμβάνουν νωρίτερα οποιουδήποτε είδους υποστήριξη, βοήθεια ή καθοδήγηση. Από τους εκπαιδευτικούς αυτούς οι περισσότεροι είναι γυναίκες (N=8) και οι εναπομείναντες είναι άντρες (N=5). Όσον αφορά την προϋπηρεσία, οι περισσότεροι έχουν 11-15 έτη (N=6), ενώ ακολουθούν όσοι έχουν 5-10 (N=2), 21-25 (N=2), 0-4 (N=1), 26-30 (N=1), 31-35 (N=1). Όσον αφορά στην ηλικία, οι εκπαιδευτικοί είναι 36-40 (N=4), 31-35 (N=2), 41-45 (N=2), 51-55 (N=2), 56-60 (N=2), 56-50 (N=1). Αναφορικά με άλλες σπουδές οι εκπαιδευτικοί έχουν πτυχίο (N=7), μεταπτυχιακό (N=6), πτυχίο υπολογιστών (N=3), μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο (N=2), πτυχίο αγγλικής γλώσσας (N=2), εξομοίωση (N=1), διδακτορικό (N=1) ενώ 1 άτομο δεν έχει άλλες σπουδές. Οι περισσότεροι απάντησαν αρνητικά όσον αφορά στην παρακολούθηση σεμιναρίων/συνεδρίων που σχετίζονται με τη σχολική αποτυχία (N=8 έναντι N=5 που απάντησαν θετικά). Αναφορικά με το επάγγελμα της μητέρας, δηλώθηκε αγρότης (N=6), ιδιωτικός υπάλληλος (N=4), οικιακά (N=3). Αναφορικά με το επάγγελμα του πατέρα, δηλώθηκε δημόσιος υπάλληλος (N=6), αγρότης (N=4), ιδιωτικός υπάλληλος (N=1), μηχανικός (N=1), ελεύθερος επαγγελματίας/έμπορος (N=1). Οι μητέρες είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (N=7), πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=5), λιγότερο από πρωτοβάθμια εκπαίδευση (N=1). Οι πατέρες είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (N=5), πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=5), τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=2), λιγότερο από πρωτοβάθμια εκπαίδευση (N=1). Όπως καταδεικνύουν οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί, η αδυναμία των οικογενειών τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους στα σχολικά τους καθήκοντα ή να απαντήσουν στις απορίες τους, λειτουργεί ενισχυτικά στις πιθανότητες σχολικής αποτυχίας των παιδιών αυτών.

«Οικογενειακοί παράγοντες ίσως […] όταν υπάρχει […] όταν είναι οικογένεια αλλοδαπών και οι ίδιοι δεν μπορούν να βοηθήσουν έστω και αν έχουν τη

διάθεση. Δεν έχουν τη δυνατότητα και τις γνώσεις να βοηθήσουν το παιδί στο κομμάτι το εκπαιδευτικό. Οι κοινωνικοί παράγοντες μπορεί να επηρεάσουν το παιδί λόγω του ότι το παιδί μπορεί να είναι αλλοδαπός, μπορεί να έχει μία κοινωνική απομόνωση λόγω καταγωγής από την υπόλοιπη κοινωνία, να αισθάνεται μειονεκτικά έναντι των υπολοίπων, και αυτό να το καθιστά να έχει μειωμένη απόδοση» (Σ-1).

«Η οικογένεια, επειδή έχω κάνει σε σχολείο που φοιτούν πολλά παιδιά αλλοδαπών που δεν έχουν την ευχέρεια και τον χρόνο να ασχοληθούν με την εκπαίδευση των παιδιών τους, παίζει πολύ σημαντικό ρόλο, γιατί τα παιδιά αυτά έρχονται σε χώρα που δεν είναι η μητρική τους γλώσσα, έτσι και οι γονείς τους δεν έχουν τον χρόνο να ασχοληθούν. Άρα η οικογένεια τους δεν μπορεί να τα βοηθήσει και δεν έχουν και παραστάσεις να τους βοηθήσουν στη μετέπειτα σχολική τους ζωή» (Σ-2).

«Επίσης, μπορεί να οφείλεται και στο ότι οι γονείς είναι αλλοδαποί. Για παράδειγμα εδώ στο Σταυρωμένο που έχουμε πολλά αλλοδαπά παιδιά που οι γονείς δεν γνωρίζουν τα ελληνικά, φροντίζουν για την επιβίωσή τους και δεν ενδιαφέρονται καθόλου. Θα μπορούσαν να τα βοηθήσουν στα μαθηματικά, αλλά αδιαφορούν και γι' αυτό το διδακτικό αντικείμενο. Ειδικά τα παιδιά από Ινδία έχουν πρόβλημα και στα μαθηματικά, που τα μαθηματικά είναι τα ίδια σε όλες τις χώρες» (Σ-17).

«Τέλος, οι αλλοδαποί μαθητές που έρχονται τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας, με τους μετανάστες, που δεν γνωρίζουν καλά τη γλώσσα, που δυσκολεύονται οι ίδιοι οι γονείς να βοηθήσουν τα παιδιά στο σπίτι με το καθημερινό διάβασμα, αυτό έχει αρνητική επίπτωση» (Σ-26).

Από τις παραπάνω απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαπιστώνεται πως, στο πλαίσιο της οικογένειας και της κοινωνικοοικονομικής προέλευσης ο οικονομικός παράγοντας δεν είναι ο μόνος που επηρεάζει τη σχολική αποτυχία, αλλά σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και οι συνθήκες που υπάρχουν εντός της οικογένειας, δηλαδή το ενδιαφέρον της οικογένειας για το παιδί και τη μάθησή του, τα ερεθίσματα που δίνονται στο παιδί. Αυτό μπορεί να γίνει αντιληπτό και από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε ένα ακόμα ερώτημα: αν στην υποθετική περίπτωση εφαρμογής μιας κατάλληλης πολιτικής από το κράτος για τη μείωση των οικονομικών διαφορών, το παιδί ενός εργάτη και ενός ιατρού είχαν τις ίδιες πιθανότητες σχολικής αποτυχίας και χαμηλής σχολικής επίδοσης. Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτηθέντες δήλωσαν πως δεν είναι μόνο ο οικονομικός παράγοντας

που επηρεάζει τη σχολική αποτυχία, αλλά και συνολικά το ενδιαφέρον της οικογένειας, τα ερεθίσματα των μαθητών, η βαρύτητα των γονέων για την εκπαίδευση του παιδιού τους. Από τους εκπαιδευτικούς αυτούς οι περισσότεροι είναι γυναίκες (N=12) και οι εναπομείναντες είναι άντρες (N=8). Όσον αφορά την προϋπηρεσία, οι περισσότεροι έχουν 11-15 έτη (N=9), ενώ ακολουθούν όσοι έχουν 5-10 (N=3), 26-30 (N=3), 16-20 (N=2), 21-25 (N=2), 0-4 (N=1). Όσον αφορά στην ηλικία, οι εκπαιδευτικοί είναι 36-40 (N=6), 31-35 (N=5), 46-50 (N=4), 51-55 (N=3), 41-45 (N=1), 26-30 (N=1). Αναφορικά με άλλες σπουδές οι εκπαιδευτικοί έχουν μεταπτυχιακό (N=9), πτυχίο (N=7), μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο (N=3), πτυχίο αγγλικής γλώσσας (N=2), πτυχίο υπολογιστών (N=2), εξομοίωση (N=1), ενώ 6 άτομα δεν έχουν άλλες σπουδές. Οι περισσότεροι απάντησαν θετικά όσον αφορά στην παρακολούθηση σεμιναρίων/συνεδρίων που σχετίζονται με τη σχολική αποτυχία (N=13 έναντι N=7 που απάντησαν αρνητικά). Αναφορικά με το επάγγελμα της μητέρας, δηλώθηκε οικιακά (N=7), δημόσιος υπάλληλος (N=4), αγρότης (N=4), ιδιωτικός υπάλληλος (N=3), ελεύθερος επαγγελματίας (N=1), αρτοποιός (N=1). Αναφορικά με το επάγγελμα του πατέρα δηλώθηκε δημόσιος υπάλληλος (N=7), ιδιωτικός υπάλληλος (N=4), αγρότης (N=2), στρατιωτικός (N=2), μηχανικός (N=2), στρατιωτικός (N=2), ελεύθερος επαγγελματίας/έμπορος (N=2), εργάτης (N=1), ελεύθερος επαγγελματίας (N=1), αρτοποιός (N=1). Οι μητέρες είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (N=12), πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=4), τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=2), μεταλυκειακής εκπαίδευσης (N=2). Οι πατέρες είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (N=7), τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=6), πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=6), μεταλυκειακή εκπαίδευση (N=1).

> «Μπορεί να τις είχαν, γιατί το θέμα για μένα δεν είναι οικονομικό. Είναι τα ερεθίσματα και οι παραστάσεις που περνάς και έχουν τα παιδιά. Δηλαδή μπορεί ένας εργάτης που μπορεί να μην έχει την οικονομική επιφάνεια που μπορεί να έχει ένας γιατρός, όμως να ενδιαφέρεται πραγματικά για την καλλιέργεια του παιδιού του με τη γενικότερη έννοια. Και ο ίδιος να προσπαθεί, να ενδιαφέρεται, να του δίνει ερεθίσματα αυτά που λέμε, τις παραστάσεις. Σίγουρα σε αυτή την περίπτωση μπορεί το παιδί του εργάτη να φτάσει το παιδί του γιατρού. Να το αναφέρω και διαφορετικά, δεν σημαίνει ότι επειδή ένας γονέας είναι γιατρός, το παιδί του θα ακολουθήσει την πορεία του, γιατί εμπλέκονται πάρα πολλοί παράγοντες. Μπορεί το παιδί του, όχι μόνο να μην ακολουθήσει την πορεία του, αλλά και να ακολουθήσει κι έναν τελείως διαφορετικό δρόμο, όταν δεν έχει τα κατάλληλα ερεθίσματα, το κατάλληλο ενδιαφέρον από την οικογένειά του.

Δηλαδή αυτές οι "ταμπέλες" για εμένα δεν ισχύουν. Ούτε είναι οικονομικό το θέμα. Είναι το οικονομικό, αλλά δεν είναι μόνο αυτό. Είναι η καλλιέργεια που έχουν γενικότερα οι γονείς και το ενδιαφέρον που δείχνουν. Γιατί αν ένας γιατρός αδιαφορεί για τα παιδιά του, για τα σχολεία τους, για τα ενδιαφέροντά τους και έχει ρίξει όλο το βάρος στη δουλειά του, παραμελώντας την οικογένειά του, δεν σημαίνει ότι θα έχει καλά αποτελέσματα. Δεν είναι μόνο το οικονομικό. Έχει σημασία πώς ο κάθε γονέας, ανεξάρτητα από την κοινωνική τάξη στην οποία βρίσκεται, ενδιαφέρεται πραγματικά για τη μόρφωση και την καλλιέργεια του παιδιού του. Μπορεί κάποιος εργάτης που δεν έχει πολλά χρήματα, να πει ότι "θα προτιμήσω να μη φάω ψωμί, αλλά τα χρήματα αυτά που βγάζω θα τα επενδύσω για να βοηθήσω να κάνει ένα βήμα παραπέρα το παιδί μου, κάτι που δεν έκανα εγώ"» (Σ-12).

«Δεν είναι μόνο τα χρήματα, αλλά και το ενδιαφέρον που δείχνει ένας γονιός για τα παιδιά του. Υπάρχουν γονείς που έχουν χρήματα και είναι αδιάφοροι. Έχει να κάνει και με την παιδεία του κάθε ατόμου. Το τι σημασία δίνει στο σχολείο. Αν θεωρεί ότι το σχολείο είναι αδιάφορο, επειδή έχει χρήματα και θα κάνει το παιδί αργότερα μεγαλοκτηματία […] Επηρεάζει, αλλά δεν είναι μόνο το οικονομικό. Άρα λοιπόν είναι σημαντικό τα χρήματα, η παιδεία του κάθε ατόμου και ο χρόνος που διαθέτει κάποιος για το παιδί του» (Σ-15).

«Δεν είναι μόνο ο οικονομικός παράγοντας που ορίζει την κοινωνική τάξη ενός ατόμου, είναι το επάγγελμα και το μορφωτικό επίπεδο που παίζει σημασία. Δηλαδή μία οικογένεια που έχει ένα οικονομικό στάτους αρκετά υψηλό, αλλά το μορφωτικό επίπεδο είναι πολύ χαμηλό, δεν μπορεί από μόνο του να εξαλείψει το πρόβλημα της σχολικής αποτυχίας. Νομίζω το μορφωτικό επίπεδο των γονέων θα πρέπει να τους επιτρέπει να σκεφτούν με ανοιχτό μυαλό, πως θα δημιουργήσουν προσδοκίες, κίνητρα στα παιδιά τους, ώστε να τα ωθήσουν προς τη σχολική επιτυχία ή το αντίθετο προς τη σχολική αποτυχία. Άρα από μόνος του ο οικονομικός παράγοντας δεν θα λύσει το πρόβλημα. Θα το βελτίωνε ίσως, θα το μείωνε, αλλά δεν θα το έλυνε, δεν θα το εξαφάνιζε. Αυτό θα μπορεί να συμβεί εάν και το μορφωτικό επίπεδο των γονιών άλλαζε. Αυτά είναι αλληλένδετα. Οπότε αν το δούμε το κάθε ένα σαν τον κρίκο μιας αλυσίδας η οποία είναι αδιατάρακτη, μπορούμε να πούμε ότι ναι, θα βελτιωθούν τα πράγματα. Αν το δούμε μεμονωμένα όμως, από μόνη της η οικονομική κατάσταση δεν θα βελτίωνε πολύ και δεν θα εξαφάνιζε το πρόβλημα» (Σ-43).

Άλλωστε, σε ερώτηση σχετικά με τα κριτήρια βάσει των οποίων οι εκπαιδευτικοί ορίζουν γενικά την κοινωνική θέση ενός ατόμου, οι απαντήσεις τους καταδεικνύουν πως

τα κριτήρια αυτά είναι είτε οικονομικά μόνο (8 εκπαιδευτικοί), είτε με το μορφωτικό/εκπαιδευτικό επίπεδο μόνο (10 εκπαιδευτικοί) είτε οικονομικά σε συνδυασμό με το εκπαιδευτικό/μορφωτικό επίπεδο (26 εκπαιδευτικοί). Από τους εκπαιδευτικούς αυτούς οι περισσότεροι είναι άντρες (N=28) και οι εναπομείναντες είναι γυναίκες (N=16). Όσον αφορά την προϋπηρεσία, οι περισσότεροι έχουν 11-15 έτη (N=21), ενώ ακολουθούν όσοι έχουν 16-20 (N=6), 26-30 (N=6), 5-10 (N=6), 21-25 (N=3), 0-4 (N=2). Όσον αφορά στην ηλικία, οι εκπαιδευτικοί είναι 36-40 (N=15), 31-35 (N=10), 46-50 (N=7), 51-55 (N=5), 41-45 (N=4), 56-60 (N=2), 26-30 (N=1). Αναφορικά με άλλες σπουδές οι εκπαιδευτικοί έχουν μεταπτυχιακό (N=13), πτυχίο (N=11), μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο (N=10), πτυχίο αγγλικής γλώσσας (N=8), πτυχίο υπολογιστών (N=8), εξομοίωση (N=3), διδακτορικό (N=1), πτυχίο γερμανικής γλώσσας (N=1), πτυχίο γαλλικής γλώσσας (N=1), ενώ έντεκα άτομα δεν έχουν άλλες σπουδές. Οι περισσότεροι απάντησαν θετικά όσον αφορά στην παρακολούθηση σεμιναρίων/συνεδρίων που σχετίζονται με τη σχολική αποτυχία (N=31 έναντι N=13 που απάντησαν αρνητικά). Αναφορικά με το επάγγελμα της μητέρας, δηλώθηκε οικιακά (N=14), δημόσιος υπάλληλος (N=14), αγρότης (N=10), ιδιωτικός υπάλληλος (N=6), συνταξιούχος (N=2), εργάτης (N=2), ελεύθερος επαγγελματίας (N=1), αρτοποιός (N=1). Αναφορικά με το επάγγελμα του πατέρα δηλώθηκε δημόσιος υπάλληλος (N=16), αγρότης (N=8), ιδιωτικός υπάλληλος (N=6), ελεύθερος επαγγελματίας/έμπορος (N=3), μηχανικός (N=3), στρατιωτικός (N=2), συνταξιούχος (N=2). Οι μητέρες είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (N=22), πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=12), τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=6), λιγότερο από πρωτοβάθμια εκπαίδευση (N=2), μεταλυκειακής εκπαίδευσης (N=2). Οι πατέρες είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (N=18), τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=12), πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=11), λιγότερο από πρωτοβάθμια εκπαίδευση (N=2), μεταλυκειακή εκπαίδευση (N=1).

> «Ανάλογα με το οικονομικό στάτους. Κάποτε ήταν και το θέμα της μόρφωσης μέσα. Πλέον δυστυχώς δεν είναι» (Σ-7).

> «Σύμφωνα με την παιδεία, την καλλιέργεια κάποιου και γενικά τη στάση του απέναντι στα διάφορα κοινωνικά προβλήματα. Όχι τόσο με τα εισοδήματα κάποιου» (Σ-10).

> «Με βάση την παιδεία του και μόνο. Πιστεύω δεν παίζει σημασία το επάγγελμα. Αν είναι κάποιος ευγενής και έχει μία παιδεία, συμπεριφέρεσαι σωστά. Ανάλογα

θα συμπεριφέρονται και τα παιδιά σου, οπότε ανάλογη θα είναι και η κοινωνική θέση κάποιου. Ούτε το οικονομικό, ούτε το μορφωτικό θεωρώ, όσο η προσωπικότητα κάποιου, η παιδεία» (Σ-20).

«Η κοινωνική θέση-τάξη ενός ατόμου ορίζεται με βάση την οικονομική του κατάσταση, το επάγγελμά του και το μορφωτικό του επίπεδο» (Σ-43).

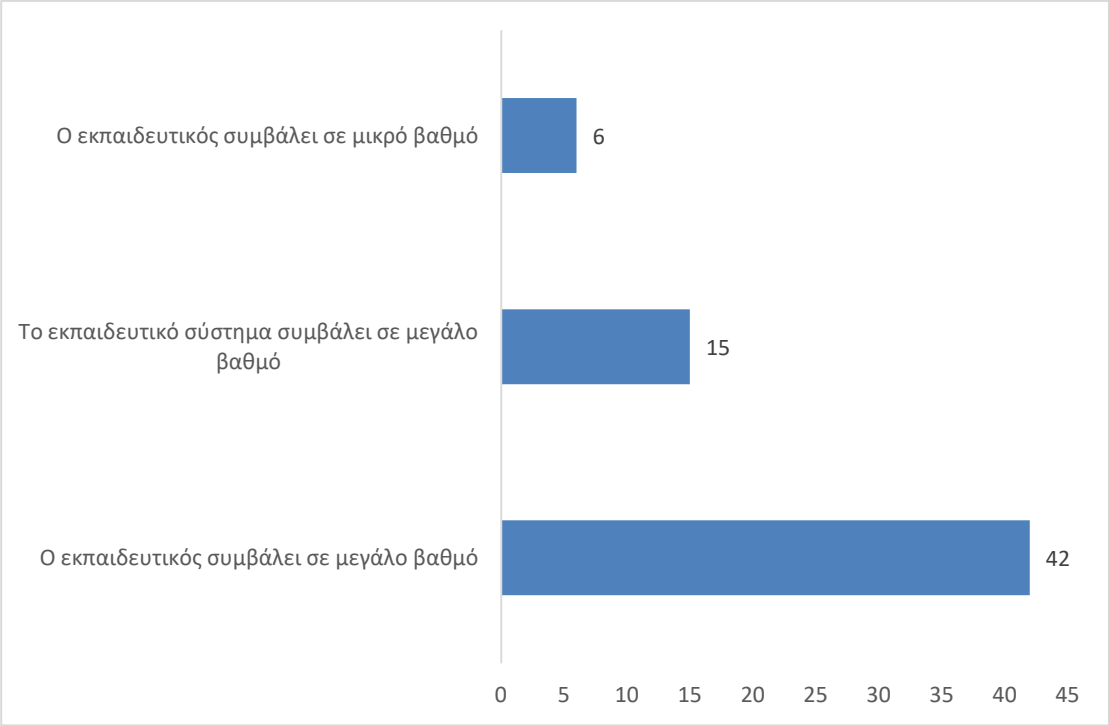
Ωστόσο, υπήρξαν και τρεις εκπαιδευτικοί που αναφέρθηκαν σε εντελώς διαφορετικά κριτήρια. Συγκεκριμένα, ένας/μια συμμετέχων/ουσα αναγνώρισε ως σημαντικό το κριτήριο της ποιότητας και του βαθμού κοινωνικοποίησης του ατόμου, ένας/μια ερωτώμενος/η όρισε ως κριτήριο τις ιδιαίτερες ικανότητες του ατόμου, όπως είναι η εργατικότητα, το επάγγελμα, και οι εξειδικευμένες γνώσεις, και ένας/μια υποστήριξε ότι κριτήριο πρέπει να αποτελέσει η κοινωνική και πολιτική θέση του ατόμου, καθώς επίσης και ο ρόλος που διαδραματίζει στο κοινωνικό σύνολο. Από τους εκπαιδευτικούς αυτούς όλοι είναι άντρες. Όσον αφορά την προϋπηρεσία, ένα άτομο έχει 11-15 έτη, ένα 16-20 και ένα 31-35. Αναφορικά με την ηλικία ένα άτομο είναι 41-45 ετών, και δύο άτομα 51-55. Αναφορικά με άλλες σπουδές δύο άτομα έχουν εξομοίωση, ένα άτομο έχει μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο, ένα πτυχίο, ένα μεταπτυχιακό, ένα πτυχίο γερμανικής γλώσσας. Όλοι απάντησαν θετικά όσον αφορά στην παρακολούθηση σεμιναρίων/συνεδρίων που σχετίζονται με τη σχολική αποτυχία. Αναφορικά με το επάγγελμα της μητέρας, δηλώθηκε αγρότης (N=2) και δημόσιος υπάλληλος (N=1). Αναφορικά με το επάγγελμα του πατέρα, δηλώθηκε δημόσιος υπάλληλος (N=2) και αγρότης (N=1). Οι μητέρες είναι απόφοιτοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=1), δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (N=1), και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=1). Οι πατέρες είναι απόφοιτοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=1), δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (N=1), και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=1).

«Τα δικά μου κριτήρια δεν είναι η καταγωγή ή κάτι άλλο. Είναι τη στιγμή της κοινωνικοποίησής του κάποιος, τι παρουσία έχει. Ξέρω περιπτώσεις ατόμων με πτυχία και είναι εκτός τόπου και χρόνου. Ξέρω επίσης άτομα χωρίς να έχουν τελειώσει το δημοτικό και να είναι "κορυφή". Άρα είναι το πώς αντιλαμβάνεται κάποιος την κοινωνία και το αν κάποιος έχει πίστη στον Θεό. Όταν κάποιος έχει Θεό, όπως κι αν τον ονομάσεις, είναι και άνθρωπος. Όταν προσπαθεί ο άνθρωπος να γεμίσει τη ζωή σου με διάφορα υλικά πράγματα χωρίς Θεό, τότε θα γίνει θηρίο το οποίο μπορεί, ξέρει να κρύβει καλά, αλλά είναι θηρίο» (Σ-25).

«Πέρα από τα βιολογικά κριτήρια, φύλο, φυλή, ηλικία, παιδί, έφηβος, συγγένεια, είναι οι ιδιαίτερες ικανότητες ενός ατόμου, οι γνώσεις, η εργατικότητά του, η οικονομική του θέση και το επάγγελμα» (Σ-27).

«Σίγουρα από το επάγγελμα, από τον ρόλο που παίζει στον δήμο, στην πόλη, αν είναι γνωστός ή άγνωστος, αν παίζει κάποιο σημαντικό ρόλο, εάν συμμετέχει σε κάποιο πολιτικό κόμμα, υπάρχει κόσμος που τον ακούει και τον ακολουθεί. Εάν δηλαδή έχουν κάποια θέση στην κοινωνική ή πολιτική ζωή του τόπου. Σίγουρα παίζει ρόλο και η οικονομική τους επιφάνεια» (Σ-40).

Αναφορικά με τη συμβολή του δασκάλου στη σχολική αποτυχία, οι απόψεις των εκπαιδευτικών διίστανται. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησε θετικά στην ερώτηση σχετικά με το αν ο εκπαιδευτικός μπορεί να συμβάλει θετικά στη σχολική αποτυχία των μαθητών. Επίσης, αρκετοί, αν και όχι σε τόσο μεγάλο βαθμό, ήταν εκείνοι που απάντησαν πως τόσο το σχολείο, όσο και ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός σε ένα μη κατάλληλο σχολικό πλαίσιο, επηρεάζουν τη σχολική επιτυχία των μαθητών. Ωστόσο, υπήρχαν και ελάχιστοι εκπαιδευτικοί που ανέφεραν πως ο εκπαιδευτικός και το σχολείο δεν σχετίζονται σε πολύ μεγάλο βαθμό με τη σχολική αποτυχία (γράφημα 6).



Γράφημα 6. Σχολικοί παράγοντες που επιδρούν στη σχολική αποτυχία

Αναφορικά με την πρώτη κατηγορία, δηλαδή τους συμμετέχοντες που δήλωσαν πως ο εκπαιδευτικός μπορεί να αποτελέσει παράγοντα σχολικής αποτυχίας, οι απαντήσεις τους καταδεικνύουν πως αυτό οφείλεται στην εκπαιδευτική μέθοδο, στις γνώσεις τους και στις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή/τριας. Οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα αναγνωρίζουν ότι είναι καταλυτικής σημασίας, ο εκπαιδευτικός να διαθέτει την κατάλληλη κατάρτιση, ώστε να διαγιγνώσκει τις μαθητικές δυσκολίες ή τα προβλήματα που αναστέλλουν τη μαθησιακή και τη γνωσιακή εξέλιξη του/της μαθητή/τριας, καθώς και τη διαίσθηση να αναγνωρίζει τις προβληματικές καταστάσεις εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Την ίδια στιγμή, διατυπώνεται από τους ερωτώμενους, ότι οι πιθανότητες σχολικής αποτυχίας αυξάνονται όταν ο εκπαιδευτικός δεν παρωθεί τους/τις μαθητές/τριες, δεν τους/τις παρέχει κίνητρα, δεν αναπτύσσει στενή επικοινωνιακή σχέση μαζί τους, δεν αναγνωρίζει τα ταλέντα τους και δεν κατανοεί την ψυχοσυναισθηματική τους κατάσταση, αλλά διατηρεί σκληρή και τυπική στάση απέναντί τους, η οποία περιορίζεται αποκλειστικά στη βαθμολόγηση της επίδοσης. Μια επιμέρους θέση που εξέφρασαν οι εκπαιδευτικοί είναι ότι πρέπει να αποτελούν πρότυπα για τους/τις μαθητές/τριες, άρα όσα καλύτερη είναι η συμπεριφορά τους και η ηθική τους στάση, τόσο θα τους παρακινούν να πράττουν αναλόγως. Στο πλαίσιο της αρνητικής συμβολής των εκπαιδευτικών στη μαθησιακή πρόοδο των μαθητών/τριών, οι συμμετέχοντες/ουσες εστίασαν και στο ζήτημα των προσδοκιών που διατηρούν οι ίδιοι για τους μαθητές/τριες, οι οποίες καθορίζουν τη στάση τους απέναντί τους. Από τους εκπαιδευτικούς αυτούς οι περισσότεροι είναι γυναίκες (N=26) και οι εναπομείναντες είναι άντρες (N=16). Όσον αφορά την προϋπηρεσία, οι περισσότεροι έχουν 11-15 έτη (N=20), ενώ ακολουθούν όσοι έχουν 16-20 (N=7), 5-10 (N=5), 31-35 (N=4), 0-4 (N=2), 21-25 (N=2), 26-30 (N=2). Όσον αφορά στην ηλικία, οι εκπαιδευτικοί είναι 36-40 (N=12), 31-35 (N=11), 46-50 (N=7), 51-55 (N=5), 41-45 (N=4), 56-60 (N=2), 26-30 (N=1). Αναφορικά με άλλες σπουδές οι εκπαιδευτικοί έχουν πτυχίο (N=11), μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο (N=11), μεταπτυχιακό (N=8), πτυχίο αγγλικής γλώσσας (N=7), εξομοίωση (N=4), πτυχίο υπολογιστών (N=4), διδασκαλείο (N=2), ΣΕΛΕΤΕ (N=1), πτυχίο γαλλικής γλώσσας (N=1), ενώ δέκα άτομα δεν έχουν άλλες σπουδές. Οι περισσότεροι απάντησαν θετικά όσον αφορά στην παρακολούθηση σεμιναρίων/συνεδρίων που σχετίζονται με τη σχολική αποτυχία (N=26 έναντι N=16 που απάντησαν αρνητικά). Αναφορικά με το επάγγελμα της μητέρας, δηλώθηκε οικιακά (N=12), αγρότης (N=8), συνταξιούχος (N=8), ιδιωτικός υπάλληλος (N=6), δημόσιος υπάλληλος (N=3), εργάτης (N=2), ελεύθερος επαγγελματίας (N=2). Αναφορικά με το επάγγελμα του πατέρα δηλώθηκε δημόσιος υπάλληλος (N=9),

συνταξιούχος (N=8), αγρότης (N=8), ιδιωτικός υπάλληλος (N=5), ελεύθερος επαγγελματίας/έμπορος (N=5), εργάτης (N=2), στρατιωτικός (N=2), μηχανικός (N=2). Οι μητέρες είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (N=22), πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=12), τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=4), λιγότερο από πρωτοβάθμια εκπαίδευση (N=2), μεταλυκειακή εκπαίδευση (N=1). Οι πατέρες είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (N=16), τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=11), πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=11), λιγότερο από πρωτοβάθμια εκπαίδευση (N=2), μεταλυκειακή εκπαίδευση (N=1).

> «Αποτελεί κάποιες φορές παράγοντα σχολικής αποτυχίας, έχει να κάνει με τον εκπαιδευτικό και με το λειτούργημα το οποίο κάνει. Ο εκπαιδευτικός, αν μπορεί να διαγνώσει –όσο το δυνατόν γρηγορότερα μπορεί να διαγνώσει– τα προβλήματα και τις μαθησιακές δυσκολίες που μπορεί να έχει ένα παιδί, θα πρέπει να τις αναφέρει στον διευθυντή, κατ' επέκταση στον σχολικό σύμβουλο, ούτως ώστε να έχει μια υποβοήθηση το παιδί που να μπορέσει να μη μένει πίσω στην ύλη και να μην ενισχύεται το ήδη υπάρχον κενό. Κάποιες φορές μπορεί να επηρεάσει και η αποδοκιμασία των συμμαθητών πιθανόν μέσα στην τάξη, ακόμα και το bullying που πιθανόν να υφίσταται κάποιο παιδί στα διαλείμματα ή λόγω καταγωγής ή ότι μπορεί να μην ξέρει καλά τη γλώσσα. Όλο αυτό το πλαίσιο θεωρώ ότι το επηρεάζει και στην επίδοση» (Σ-1).

> «Ανάλογα τη στάση που θα τηρήσει ο εκπαιδευτικός στον μαθητή. Αν δεν μπορεί να του διεγείρει το ενδιαφέρον, να του δημιουργήσει κατάλληλα κίνητρα, να προσελκύσει το πνεύμα του μαθητή, να τον κάνει να παρακολουθήσει με ενθουσιασμό και όχι να βαριέται, δεν θα φέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα, ούτε θα έχει υψηλή απόδοση αυτός ο μαθητής. Πρέπει να προσελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών, να ενθαρρύνει τους μαθητές, να ενισχύει την αυτοπεποίθηση και όχι να μειώνει τον μαθητή μέσα στην τάξη. Θα πρέπει να ακούσει τη γνώμη των παιδιών, είτε συμφωνεί είτε διαφωνεί. Πρέπει επίσης μέσα στην τάξη να υπάρχει ομαδικότητα και αλληλεγγύη σε όλους τους μαθητές και όχι σε μια μικρή ομάδα. Να είναι όλοι ενσωματωμένοι μέσα σε αυτή την ομάδα και να μην αισθάνονται παρείσακτοι» (Σ-4).

> «Από την πλευρά του και αυτός, γιατί ο δάσκαλος θεωρώ ότι είναι ένα πρότυπο. Όχι μόνο διδάσκει συμπεριφορές, αλλά και ο ίδιος αποτελεί ένα πρότυπο συμπεριφοράς στο παιδί. Αν δεν μπορεί ή αν δεν έχει τη δυνατότητα ή αν με λανθασμένους χειρισμούς, δεν βοηθήσει το παιδί στο να δημιουργήσει το ίδιο σωστά πρότυπα, ναι, αποτελεί» (Σ-6).

«Θεωρώ πως ενδεχομένως μπορεί να έχει ένα μερίδιο ευθύνης, εάν είναι άκαμπτο το σύστημα ή άκαμπτος ο δάσκαλος απέναντι στο παιδί. Δηλαδή εάν δεν αφουγκραστεί τη θέση του παιδιού, όχι μόνο τη βιολογική του, αλλά και τη ψυχοσυναισθηματική του κατάσταση, έτσι ώστε να μπορέσει να φέρει με τον τρόπο του ο δάσκαλος τον μαθητή στο επιθυμητό, για τον ίδιο ή για το υπουργείο ή για τις δομές, αποτέλεσμα. Όταν λέω άκαμπτος δάσκαλος εννοώ αυτόν ο οποίος θεωρεί ότι επιτυχία του μαθήματος είναι σε μία διδακτική ώρα τα παιδιά να μάθουν να γράφουν το "Β" και κατακρίνει ή θεωρεί αποτυχία τα παιδιά που δεν καταφέρνουν σε τρία τέταρτα να μάθουν να γράφουν το "Β". Άκαμπτος με την έννοια ότι ίσως να χρειαστεί και δεύτερη και τρίτη ώρα και πρέπει να δώσει παραπάνω σημασία σε αυτό το πράγμα, σε αυτό που πραγματικά συμβαίνει και όχι σε αυτό που θα ήθελες να συμβαίνει» (Σ-7).

«Νομίζω ναι, συμβάλλει. Όταν δεν δίνει τα κίνητρα στον μαθητή και όταν δεν τον στηρίζει αξιοποιώντας τις ικανότητες του κάθε μαθητή, γιατί δεν έχουν όλα τα παιδιά τις ίδιες ικανότητες. Γιατί μπορεί ένα παιδί, για παράδειγμα, να είναι καλός σε έναν τομέα και να υστερεί στο γνωστικό τομέα γενικά. Μπορεί να μην είναι τόσο καλός μαθητής αλλά να έχει μία άλλη ικανότητα, π.χ. να ζωγραφίζει καταπληκτικά. Είχα μία τέτοια περίπτωση, γι' αυτό το αναφέρω από την εμπειρία μου. Είχα έναν μαθητή με διάφορα θέματα, κάτω του μετρίου, όμως κάποια στιγμή ανακαλύψαμε ότι αυτό το παιδί είχε ταλέντο στη ζωγραφική, ζωγράφιζε εξαιρετικά. Άλλο παιδί μπορεί να τραγουδάει πάρα πολύ ωραία. Από αυτό λοιπόν μπορεί να αρπαχτεί ο εκπαιδευτικός και να βοηθήσει το παιδί να σταθεί στα πόδια του και να του δείξει ότι κι αυτός ο μαθητής αξίζει. Γιατί σε διαφορετική περίπτωση, όταν κάποιο παιδί με σχολική αποτυχία το αντιμετωπίζει το ίδιο όπως και τα άλλα παιδιά και δεν βρίσκει κάτι θετικό, μία ικανότητα σε αυτό το παιδί, τότε σίγουρα το χαντακώνει. Έχουμε κι αυτόν τον ρόλο εμείς οι εκπαιδευτικοί, να ανιχνεύουμε τις ιδιαίτερες ικανότητες του κάθε μαθητή. Γιατί δεν έχουν όλα τα παιδιά τις ίδιες ικανότητες. Δεν μπορούν να έχουν όλα τα παιδιά άριστα στη γλώσσα, στα μαθηματικά. Έχουν κι άλλες διαφορετικές ικανότητες και πρέπει να τις βρούμε, να τις ανακαλύψουμε και να βοηθήσουμε τους μαθητές» (Σ-12).

«Ο δάσκαλος με τις προσδοκίες του για το παιδί, βάζει ταμπέλες στο παιδί και το κατατάσσει εκεί που πιστεύει ο ίδιος. Ακόμα και η βαθμολογία που καταθέτει για τον μαθητή, είναι ανάλογη των προσδοκιών του με το φαινόμενο της "Αυτοεκπληρούμενης Προφητείας" ή φαινόμενο του "Πυγμαλίωνα"» (Σ-50).

Παράλληλα με την ευθύνη των διδασκόντων, κατά τη διαδικασία των συνεντεύξεων εκφράστηκε από ορισμένους εκπαιδευτικούς το γεγονός ότι η θεσμοθετημένη εκπαιδευτική πολιτική είναι αυτή που διατηρεί τα ποσοστά της σχολικής αποτυχίας σε υψηλά επίπεδα, παρά την πρόοδο που έχει συντελεστεί. Η συμβολή της εκπαιδευτικής πολιτικής στη σχολική αποτυχία έγκειται κυρίως στον τρόπο λειτουργίας των σχολείων, στον αυξημένο φόρτο εργασίας στο σπίτι και στον μεγάλο αριθμό καθηκόντων, στα μη διαφοροποιημένα σχολικά εγχειρίδια για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στα πολλά χρόνια σχολικής φοίτησης, στα αναχρονιστικά Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και στους περιορισμένους στόχους τους, στη βιβλιοκεντρική διδακτική διαδικασία, στη μονοδιάστατη αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών/τριών, στη μη προβλεπόμενη εξατομικευμένη μάθηση και διδασκαλία, στην παρωχημένη εκπαιδευτική αντίληψη περί επιτυχίας ή αποτυχίας στο σχολείο η οποία βασίζεται σε αναχρονιστικά κριτήρια, όπου δεν λαμβάνονται υπόψη οι κλίσεις και τα ιδιαίτερα ταλέντα των μαθητών/τριών. Από τους εκπαιδευτικούς αυτούς οι περισσότεροι είναι άντρες (N=3) και οι εναπομείναντες είναι γυναίκες (N=2). Όσον αφορά την προϋπηρεσία, οι περισσότεροι έχουν 11-15 έτη (N=3), ενώ ακολουθούν όσοι έχουν 5-10 (N=2), 16-20 (N=1). Όσον αφορά στην ηλικία, οι εκπαιδευτικοί είναι 31-35 (N=2), 36-40 (N=2), 46-50 (N=1). Αναφορικά με άλλες σπουδές οι εκπαιδευτικοί έχουν πτυχίο (N=2), πτυχίο αγγλικής γλώσσας (N=2), μεταπτυχιακό (N=1), πτυχίο υπολογιστών (N=1), μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο (N=1), πτυχίο γαλλικής γλώσσας (N=1), ενώ ένα άτομο δεν έχει άλλες σπουδές. Οι περισσότεροι απάντησαν θετικά όσον αφορά στην παρακολούθηση σεμιναρίων/συνεδρίων που σχετίζονται με τη σχολική αποτυχία (N=4 έναντι N=1 που απάντησε αρνητικά). Αναφορικά με το επάγγελμα της μητέρας, δηλώθηκε συνταξιούχος (N=3), οικιακά (N=1), αγρότης (N=1). Αναφορικά με το επάγγελμα του πατέρα δηλώθηκε συνταξιούχος (N=3), ιδιωτικός υπάλληλος (N=1), αγρότης (N=1). Οι μητέρες είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (N=2), πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=2), τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=1). Οι πατέρες είναι απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=3), πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=2).

> «Παράγοντα ναι, αποτελεί δυστυχώς. Αποτελεί γιατί κατευθύνεται από ένα εγχειρίδιο. Ίσως να μην κατευθύνεται πάντα και να είναι λίγο πιο ευρηματικός, αλλά κατά βάση κατευθυνόμαστε από ένα εγχειρίδιο. Έχουμε πολύ συγκεκριμένους στόχους να εκπληρώσουμε. Θέτουμε και στόχους πολύ συγκεκριμένους και έχουν μαθησιακό υπόβαθρο. Οπότε αυτούς τους στόχους που θέλουμε να εκπληρώσουμε, σ' αυτούς κατευθυνόμαστε και πολλές φορές

παραβλέπουμε τα ουσιαστικά ζητήματα που θα έπρεπε να δώσουμε πρώτα έμφαση. Και το λέω αυτό, γιατί αν ένα παιδί έχει ένα συναισθηματικό ή αναπτυξιακό μπλοκάρισμα για οποιονδήποτε λόγο και εμείς το παραβλέψουμε, θα χτυπήσουμε σε τοίχο. Αν δεν το είχαμε παραβλέψει ή αν το είχαμε αντιληφθεί, γιατί είναι κι αυτό το θέμα, δεν είμαστε ικανοί και κανένας δεν είναι καταρτισμένος να μπορεί να αντιληφθεί τέτοια ζητήματα. Μόνο υποψίες μπορούμε να έχουμε. Αν ήμασταν καταρτισμένοι και τα αντιλαμβανόμασταν, θα μπορούσαμε να ζητήσουμε βοήθεια και να παρέμβουμε, ώστε να ξεμπλοκάρει το παιδί και να έχουμε κι εμείς τους στόχους μας με επιτυχία. Σίγουρα επηρεάζει και το σχολείο και ο εκπαιδευτικός» (Σ-5).

«Ναι, θεωρώ ότι συμβάλλει στη σχολική αποτυχία του μαθητή έτσι όπως είναι τώρα δομημένο. Είναι πολλά τα χρόνια που τα παιδιά φοιτούν στο σχολείο, δηλαδή έξι χρόνια στο δημοτικό, έξι χρόνια γυμνάσιο-λύκειο, μετά και στο πανεπιστήμιο άλλα τέσσερα χρόνια […] νομίζω ότι είναι υπερβολικά. Ειδικά με την πίεση των μαθημάτων, με τις ξένες γλώσσες που πρέπει το παιδί να μάθει και να μιλάει από την πρώτη δημοτικού τουλάχιστον άλλη μία ξένη γλώσσα, είναι ό,τι χειρότερο για το παιδί. Άποψη δική μου λοιπόν είναι ότι πιέζουμε τα παιδιά πάρα πολύ, ενώ δεν πρέπει. Δεν τους αφήνουμε τα περιθώρια να κάνουν κι αυτά κάτι διαφορετικό» (Σ-9).

«Ναι, βεβαίως και συμβάλλει στη σχολική αποτυχία. Λόγω των προτεραιοτήτων που θέτει ένα σχολείο, αν έχει μόνο γνωστικό προσανατολισμό. Μπορεί για κάποια παιδιά να είναι "σχολεία αποτυχίας". Ανάλογα λοιπόν με τον προσανατολισμό. Αν έχει προτεραιότητα μόνο το γνωστικό κομμάτι […] μπορεί λοιπόν κάποιος μαθητής να είναι αδύναμος στο γνωστικό κομμάτι, οπότε θα τον παρασύρει και στα υπόλοιπα. Ενώ ένα σχολείο που το βλέπει περισσότερο πολύπλευρα το θέμα του μαθητή και το τι πρέπει να κάνει, νομίζω βοηθάει στο να μην υπάρχουν έντονα φαινόμενα-περιπτώσεις σχολικής αποτυχίας» (Σ-16).

«Ένα μερίδιο ευθύνης έχει σίγουρα το σχολείο και ο δάσκαλος. Εξαρτάται όμως κάτω από ποιες συνθήκες δουλεύει ένας δάσκαλος και πόσο οργανωμένο είναι ένα σχολείο. Οι συνθήκες εννοώ με βάση το πρόγραμμα που έχει να βγάλει ένας δάσκαλος, την ύλη που πρέπει να βγάλει, την πίεση που δέχεται και από γονείς και από το εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε να βγάλει ένα σημαντικό αριθμό κεφαλαίων, το οποίο σύστημα τον αναγκάζει να τρέχει την ύλη, χωρίς να κοιτάζει αν έχει εμπεδωθεί ή όχι, με αποτέλεσμα να παραγκωνίζει τους αδύνατους μαθητές, να τους βάζει στην άκρη, έτσι ώστε να μπορέσει να προχωρήσει και να είναι αποδεκτός από τη σχολική κοινότητα και από τους

γονείς. Σημαντικός παράγοντας η τεράστια ύλη, που δημιουργεί πίεση και δεν δίνει δυνατότητα στον δάσκαλο να ασχοληθεί με τον αδύναμο μαθητή. Θα μπορούσε να στηρίξει τον μαθητή με εξατομικευμένη διδασκαλία, Αυτά είναι ουτοπικά, γιατί όταν έχεις μέσα στην τάξη ένα ποσοστό 10-15%, δηλαδή 3-4 μαθητές με σχολική αποτυχία, που έχουν όλοι μέσα στην τάξη, ένας δάσκαλος είναι πάρα πολύ δύσκολο σε μία τάξη με 25-30 μαθητές σε μία τάξη να ασχοληθεί ειδικά με αυτούς τους συγκεκριμένους μαθητές, ακόμα και να δώσει γραπτή εργασία στον μαθητή, την οποία αργότερα στην τάξη ή στο σπίτι θα αξιολογήσει, κάτι το οποίο είναι αδύνατο. Το ουτοπικό με το πραγματικό, δεν συμβαδίζουν» (Σ-19).

«Εννοείται. Σίγουρα και συμβάλλει. Το εκπαιδευτικό σύστημα είναι αυτό το οποίο καθορίζει κιόλας στο πλαίσιο του σχολείου αν καταφέρει κάποιος μαθητής να πετύχει ή αποτύχει. Θεωρούν ακόμα αποτυχία στο ελληνικό σχολείο δυστυχώς την αδυναμία του μαθητή να ανταποκριθεί μόνο στις μαθηματικές πράξεις και στις γλωσσικές ασκήσεις. Αλλά σε ένα σχολείο δεν είναι μόνο η ακαδημαϊκή πρόοδος, είναι η εξέλιξη του ανθρώπου. Αυτό μπορεί να σημαίνει πάρα πολλά πράγματα. Έχουμε μια μονοδιάστατη αντίληψη για το τι είναι σχολική αποτυχία. Ένα παιδί μπορεί να έχει κλίσεις που εμείς δεν μπορούμε να ικανοποιήσουμε, να εντοπίσουμε μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Όντως ο δάσκαλος, λοιπόν, χρησιμοποιώντας συγκεκριμένα εποπτικά μέσα, σχολικά εγχειρίδια που έχει στη διάθεσή του, γιατί δεν έχει άλλα, έχοντας συγκεκριμένο ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ στο οποίο θα πρέπει να στηριχθεί, δεν είναι πάντα εύκολο να μπορέσει να λειτουργήσει αυτόνομα. Δεν μπορεί διαρκώς να κάνει αυτό το πράγμα, γιατί δεν παύει να είναι ένας εργαζόμενος με προσωπική ζωή, δεν μπορεί να ξεκινήσει διαδικασία να βρει νέα εγχειρίδια για να ικανοποιήσει τα παιδιά περισσότερο και να σκέφτεται με ποιους άλλους τρόπους μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά. Υποτίθεται ότι αυτό πρέπει να το παρέχει το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα. Να σου παρέχει τα εφόδια για να μπορείς να βοηθήσεις τον μαθητή. Όντως πιστεύω ότι το σχολείο και ο δάσκαλος παίζουν σημαντικό ρόλο. Ειδικά ο δάσκαλος, γιατί πιστεύω ότι το παιδί δημιουργεί αυτή τη στενή σχέση, την οικογενειακή, σχεδόν, σχέση, γονεϊκή σχέση με τον δάσκαλο. Η έμπνευση που μπορεί μόνο να αποκτήσει το παιδί από τη σχέση του με τον δάσκαλο, μπορεί να βοηθήσει στην αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας. Σε αυτό το κομμάτι το συναισθηματικό που έχουν τα παιδιά με τους δασκάλους τους και οι δάσκαλοι με τα παιδιά τους σε αυτή την ηλικία» (Σ-34).

Αξίζει να σημειωθεί ότι έξι ερωτώμενοι/ες υποστήριξαν τη θέση ότι ο εκπαιδευτικός αποτελεί παράγοντα σχολικής αποτυχίας, καθώς το μερίδιο ευθύνης του είναι πολύ περιορισμένο. Αντίθετα, θεωρούν ότι άλλοι παράγοντες, όπως η οικογένεια του παιδιού, το εκπαιδευτικό σύστημα, η λειτουργία του σχολείου και τα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών, είναι οι βασικοί και καταλυτικής σημασίας παράγοντες που οδηγούν στη σχολική αποτυχία. Στο ίδιο πλαίσιο, διατυπώθηκε και η άποψη ότι η επίδραση της συμπεριφοράς και της αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού, ανεξάρτητα αν είναι καλή ή κακή, δεν διαδραματίζει κανέναν ρόλο στην επίδοση των μαθητών/τριών, καθώς ό,τι είναι να γίνει, θα γίνει, λόγω της πολύ μεγάλης συμβολής των άλλων παραγόντων. Από τους εκπαιδευτικούς αυτούς οι μισοί είναι γυναίκες (N=3) και οι μισοί άντρες (N=3). Όσον αφορά την προϋπηρεσία, οι περισσότεροι έχουν 11-15 έτη (N=3), ενώ ακολουθούν όσοι έχουν 5-10 (N=2), 16-20 (N=1). Όσον αφορά στην ηλικία, οι περισσότεροι είναι 36-40 (N=3), ενώ ακολουθούν όσοι είναι 41-45 (N=2), 31-35 (N=1). Αναφορικά με άλλες σπουδές οι εκπαιδευτικοί έχουν μεταπτυχιακό (N=4), πτυχίο (N=3), πτυχίο αγγλικής γλώσσας (N=2), πτυχίο υπολογιστών (N=2), μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο (N=2). Οι περισσότεροι απάντησαν θετικά όσον αφορά στην παρακολούθηση σεμιναρίων/συνεδρίων που σχετίζονται με τη σχολική αποτυχία (N=4 έναντι N=2 που απάντησαν αρνητικά). Αναφορικά με το επάγγελμα της μητέρας, δηλώθηκε δημόσιος υπάλληλος (N=3), οικιακά (N=1), αγρότης (N=1), αρτοποιός (N=1). Αναφορικά με το επάγγελμα του πατέρα δηλώθηκε δημόσιος υπάλληλος (N=4), αρτοποιός (N=1), μηχανικός (N=1). Οι μητέρες είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (N=3), πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=1), μεταλυκειακής εκπαίδευσης (N=1), τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=1). Οι πατέρες είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (N=3), τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=2), πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=1).

> «Δεν νομίζω. Σε πολύ μικρό ποσοστό. Είναι πολύ λίγες οι περιπτώσεις που έχω συναντήσει τα είκοσι χρόνια που διδάσκω. Από την πείρα μου μιλώντας, νομίζω ότι όχι. Αν αναπτύξουμε ένα ιδεατό σχολείο, το οποίο θα είναι πιο ελκυστικό στον μαθητή, ίσως. Αλλά από την πείρα μου όχι» (Σ-3).

> «Αποτελεί και συμβάλλει στη σχολική αποτυχία του μαθητή, αλλά σε ένα πολύ μικρό ποσοστό. Γιατί όταν ένα σχολείο δεν είναι καλά οργανωμένο, λειτουργεί απομονωμένο σε μια πολύ μικρή κοινωνία, είναι ολιγοθέσιο με πάρα πολλά παιδιά μέσα στην τάξη. Από αυτές τις τάξεις η δουλειά του εκπαιδευτικού γίνεται δύσκολη και όταν υπάρχει μία αδυναμία σε έναν μαθητή, αυτή γίνεται

εντονότερη σε αυτές τις σχολικές τάξεις και σε αυτές τις συνθήκες, οπότε με αυτό τον τρόπο ναι, συμβάλλει στη σχολική αποτυχία» (Σ-24).

«Συμβάλλει και αποτελεί παράγοντα σχολικής αποτυχίας του οποίου όμως μπορεί η επίδρασή του να περιοριστεί πάρα πολύ όταν έχουμε να κάνουμε με γονείς που προστατεύουν και ενισχύουν το παιδί, ώστε τα αρνητικά αποτελέσματα μίας κακής διδασκαλίας και μίας λανθασμένης προσέγγισης του μαθητή, να περιορίζεται από τον γονέα» (Σ-30).

«Αποτελεί, αλλά αν ένα παιδί έχει τα εφόδια από το σπίτι του, έχει και τη βοήθεια από το σπίτι, νομίζω ότι όλα αυτά θα τα προσπεράσει. Και μόνο του θα μπορέσει να βρει τον δρόμο. Δεν νομίζω ότι ένας δάσκαλος μιας σχολικής χρονιάς, να τον επηρεάσει τόσο ώστε να έχει σχολική αποτυχία. Μπορεί να τον επηρεάσει ψυχολογικά, γιατί τα παιδιά επηρεάζονται από τους δασκάλους τους, ειδικότερα στις μικρές τάξεις, όμως δεν νομίζω ότι θα τον επηρεάσει σε τόσο μεγάλο βαθμό ώστε να βάλουμε την ταμπέλα "σχολική αποτυχία"» (Σ-38).

«Όποιος και να είναι ο δάσκαλος του παιδιού, ο καλός μαθητής θα είναι καλός. Δηλαδή μπορεί ο καλός μαθητής με έναν καλό δάσκαλο να απογειωθεί σχολικά, όμως ο καλός ποτέ δεν θα γίνει ο χειρότερος της τάξης, λόγω ενός κακού δασκάλου. Ενώ ένας μαθητής "κακός", θα είναι κακός και με έναν καλό δάσκαλο και με έναν μέτριο και με έναν κακό δάσκαλο. Αλλά γενικά στο σύνολο της τάξης, η αποτελεσματικότητα του δασκάλου παίζει μεγάλο ρόλο για το πόσο θα βοηθήσει τους μαθητές να κατακτήσουν τη γνώση. Ενώ ένας δάσκαλος που δεν έχει σημαντικές γνώσεις, που δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένος, δεν είναι συνεπής στις υποχρεώσεις του, τότε σίγουρα τα παιδιά δεν θα κατακτήσουν στο μεγαλύτερο βαθμό τις ικανότητες και τις γνώσεις που θα μπορούσαν να αποκτήσουν» (Σ-40).

«Πιστεύω πως τόσο ένας δάσκαλος μη υποστηρικτικός όσο και ένα άσχημο σχολικό περιβάλλον μπορεί να συμβάλλουν στη σχολική αποτυχία κάποιου μαθητή, όμως σε ελάχιστες περιπτώσεις. Θεωρώ ότι δεν είναι κανόνας, αλλά εξαίρεση. Δηλαδή, κάποιος δάσκαλος που για τον οποιοδήποτε λόγο μπορεί να μη χειριστεί σωστά μια κατάσταση με κάποιο μαθητή, μπορεί να τον οδηγήσει σε χαμηλή αυτοεκτίμηση και στη συνέχεια σε σχολική αποτυχία. Αυτό μπορεί να συμβεί όταν ο δάσκαλος δεν είναι υποστηρικτικός, αλλά το αντίθετο, δηλαδή είναι ειρωνικός και σε καμία περίπτωση δεν τονίζει και δεν ενθαρρύνει τα θετικά σημεία του μαθητή του. Σίγουρα, ο δάσκαλος οφείλει να είναι προσεχτικός και να μη χάνει την υπομονή του για να πετύχει θετικά αποτελέσματα. Όπως και ένα

αρνητικό σχολικό περιβάλλον μπορεί να μεγεθύνει και να εντείνει μια σχολική αποτυχία κάποιου παιδιού» (Σ-45).

7.3 Εκπαιδευτική πολιτική για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας

Κατά τη διενέργεια των συνεντεύξεων, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν σχετικά με την ύπαρξη κατάλληλης εκπαιδευτικής πολιτικής και τις κατάλληλες υποδομές, που θα μπορούσαν να συμβάλλουν θετικά στην αντιμετώπιση του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας. Όλοι οι συμμετέχοντες/ουχες στην έρευνα τόνισαν πως υπάρχουν κάποιες δομές στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ιδιαιτέρως εστίασαν στην παράλληλη στήριξη, στη λειτουργία των τμημάτων ένταξης και υποδοχής, αλλά αναγνώρισαν ότι οι εν λόγω δομές, αν και προβλέπονται, είτε υπολειτουργούν, είτε δεν είναι αρκετές. Στη δεύτερη περίπτωση, για παράδειγμα, αναφέρεται η απουσία συμβούλων, αλλά και η ελλιπής έμφαση στην επιμόρφωση/κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Συνολικά, επομένως, καταγράφεται μια τάση στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε αυτήν την ερώτηση, βάσει της οποίας από κάποιους αναγνωρίζονται οι προσπάθειες του κράτους, ιδίως τα τελευταία χρόνια, αλλά ταυτόχρονα τονίζεται πως είναι απαραίτητο να γίνουν και άλλα βήματα προς την κατεύθυνση της αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχίας, μέσα από την ύπαρξη κατάλληλων και απαραίτητων δομών στο πλαίσιο της ασκούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής. Ορισμένες χαρακτηριστικές απαντήσεις δίνονται παρακάτω:

> «Επίσημα το κράτος με την εκπαιδευτική πολιτική μόνο κάποια τμήματα ένταξης, κάποια προγράμματα με βοήθεια ψυχολόγων και κοινωνιολόγων που κυκλοφορούν ενίοτε στα σχολεία και θέτουν στόχους για τρία-τέσσερα παιδιά ανά τρίμηνο, οι φορείς που βοηθούν όταν πλέον υπάρξει η ανάγκη για παρέμβαση όπως είναι το ΚΕΔΥΥ ή το Κέντρο Ψυχικής Υγείας ή η Πρόνοια. Δεν γνωρίζω άλλους φορείς, δεν μου έχει τύχει ίσως κιόλας. Αυτό που γνωρίζω από τα παιδιά που αποτυγχάνουν μαθησιακά, σχολικά και χρειάζονται βοήθεια, την οποία λαμβάνουν εξωσχολικά και για την οποία απαιτείται ένα σημαντικό χρηματικό αντίτιμο. Που σημαίνει ότι για να πληρώσουν τον λογοθεραπευτή, τον εργοθεραπευτή, τον παιδοψυχολόγο, τον ειδικό παιδαγωγό κ.ά. σημαίνει ότι δεν την έχουν αυτήν την παροχή επίσημα. Ίσως να είναι και μακριά από μια πόλη. Να είναι σε ένα χωριό και να μην τους καλύπτει. Παράλληλη στήριξη μόνο που μπαίνει σε παιδιά μετά από διάγνωση. Μέσα στο σχολείο, άλλες δομές

δεν γνωρίζω. Τουλάχιστον στην Κρήτη, γιατί στην Αθήνα μπορεί να είναι λίγο πιο μπροστά τα πράγματα. Ίσως ακόμα και κάποια προγράμματα που υλοποιούν οι εκπαιδευτικοί, όπως προγράμματα περιβαλλοντικής, συναισθηματικής αγωγής κ.τ.λ. τα οποία είναι καθαρά προσωπικής επιλογής. Δεν μας υποχρεώνει κανείς» (Σ-5).

«Υπάρχουν, ειδικά τα τελευταία χρόνια με τους θεσμούς της παράλληλης στήριξης, με τα τμήματα ένταξης. Παρόλα αυτά όμως θεωρώ απαραίτητο ότι θα έπρεπε να υπάρχει μόνιμο, σταθερό προσωπικό από ψυχολόγους σε κάθε σχολείο. Έτσι ώστε αν ένας δάσκαλος αντιμετωπίζει ένα οποιοδήποτε πρόβλημα, με τη σχολική αποτυχία κάποιου παιδιού, να μπορεί και από άλλη πλευρά, με τη βοήθεια του συναδέλφου ψυχολόγου, να αγγίξει το πρόβλημα και να δει μήπως υπάρχουν κι άλλες αιτίες όπου ο δάσκαλος δεν είναι σε θέση να τις εντοπίσει. Ενδεχομένως βέβαια να χρειάζεται και κοινωνιολόγος, γιατί κάποια πράγματα να έχουν να κάνουν με την οικογένεια, ακόμα και με την οικονομία της οικογένειας και με το επίπεδο της οικογένειας, στο μορφωτικό κ.α. οτιδήποτε μπορεί να αφορά την ομάδα που λέγεται οικογένεια. Θέλω να πιστεύω ότι η εκπαιδευτική πολιτική υπάρχει μέσα από τις δομές αυτές, δηλαδή της παράλληλης στήριξης, του τμήματος ένταξης, κ.α. Ναι, νομίζω πως υπάρχει» (Σ-7).

«Στην πλειοψηφία των σχολικών μονάδων δεν υπάρχει ψυχολόγος, δηλαδή δεν παρέχονται υπηρεσίες ψυχολογικής υποστήριξης στους μαθητές, άλλα δεν διαθέτουν τεχνολογικά μέσα, ενώ υπάρχουν και οι περιπτώσεις που καταγράφονται σοβαρές ελλείψεις εκπαιδευτικού προσωπικού και υλικοτεχνικών υποδομών. Κατά ανάλογο τρόπο δεν απασχολούνται στα σχολεία κοινωνικοί λειτουργοί που θα μπορούσαν να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό στη διδακτική του πράξη. Δεν έχω κάτι υπόψη μου. Νομίζω ότι δεν υπάρχει κάτι εξειδικευμένο» (Σ-8).

«Οι υποδομές του σχολείου, ως προς αυτό, είναι είτε ελλιπείς είτε ελάχιστες είτε ανύπαρκτες. Είναι το τμήμα ένταξης, που υπάρχει ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, που βοηθάει κάποια παιδιά, δίνει και κάποιες συμβουλές στους δασκάλους. Τα περισσότερα παιδιά το χαίρονται να πάνε στο τμήμα ένταξης, ειδικά σε ώρες που τους φαίνονται πολύ δύσκολα, όπως π.χ. τα μαθηματικά. Υπάρχουν όμως και παιδιά που θεωρούν ότι στιγματίζονται. Ενώ λοιπόν βοηθάει το κράτος και το σύστημα, δεν ξέρω αν είναι σωστός ο τρόπος και το αποτέλεσμα που υπάρχει. Τα προηγούμενα χρόνια δημιουργήθηκε μία επιτροπή εδώ στα Χανιά, η ΕΔΕΑΥ, η οποία αποτελείται από έναν ψυχολόγο, έναν

κοινωνικό λειτουργό, από τον δάσκαλο του τμήματος ένταξης-ειδικής αγωγής, εάν υπάρχει σε κάθε σχολείο, τον διευθυντή και έναν δάσκαλο για γραμματειακή υποστήριξη. Σε κάθε σχολείο, λοιπόν, εάν ένας δάσκαλος εντοπίσει παιδιά με σχολική αποτυχία ή τα παιδιά συναισθηματικά νοιώθουν αποτυχία και δεν προσπαθούν, μπορεί να ζητήσει βοήθεια από αυτή την επιτροπή, η οποία θα συζητήσει με το παιδί, θα ασχοληθεί μαζί του και θα βγουν κάποια συμπεράσματα. Βέβαια αυτή η επιτροπή πηγαίνει σε κάθε σχολείο που τη χρειάζεται μία ημέρα την εβδομάδα. Οι περιπτώσεις είναι πάρα πολλές, οπότε δεν προλαβαίνουν όλες τις περιπτώσεις. Γίνονται κινήσεις, όχι ίσως όπως θα έπρεπε. Κατά τη γνώμη μου θα έπρεπε να υπάρχει μία τέτοια ομάδα στο σχολείο, όλη την εβδομάδα. Νομίζω στον νομό Χανίων, γιατί η επιτροπή πηγαίνετε σε πέντε διαφορετικά σχολεία. Είχα τη γραμματειακή υποστήριξη στην επιτροπή και μάλιστα μας έκαναν κάποια σεμινάρια, από τον σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής και ήταν πολλοί ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί από πολλά σχολεία. Άρα υπήρχαν πολλές τέτοιες ομάδες. Όχι. Είναι στη δικαιοδοσία του δασκάλου από εκεί και πέρα. Είναι κατά πόσον θέλει ο δάσκαλος να δώσει έμφαση σε κάθε αποτυχία σχολική, που αντιμετωπίζει κάθε παιδί. Έτσι όπως λειτουργεί το εκπαιδευτικό σύστημα, με τις ώρες του δασκάλου να μειώνονται μέσα στην τάξη, με τις ειδικότητες που μπαίνουν αρκετές ώρες πλέον μέσα στην τάξη κι έτσι μειώνεται το "δέσιμο" του δασκάλου με τα παιδιά. Αυτό συμβάλλει στο να μην μπορεί ο δάσκαλος να αντιμετωπίζει τις καταστάσεις, εφόσον δεν έχει τον χρόνο, δεν ασχολείται με τα παιδιά σε ώρες εκτός μαθημάτων, δηλαδή εάν κάνει γλώσσα, μαθηματικά, ιστορία και τα υπόλοιπα, καλλιτεχνικά, μουσική, σε μαθήματα δηλαδή που μπορεί να εκφραστεί το παιδί και να πει τι νοιώθει, δεν τα κάνει με τον δάσκαλό του, τα κάνει με άλλον εκπαιδευτικό που μπαίνει και φεύγει, με αποτέλεσμα να είναι πολύ δύσκολο να αντιμετωπιστεί η σχολική αποτυχία. Το εκπαιδευτικό σύστημα επίσης, έχει υπερβολικές απαιτήσεις από τους μαθητές, όπου δεν μπορούν να φτάσουν όλοι και οδηγεί κάποιους στη σχολική αποτυχία από την Α' Δημοτικού, για να μην πω από το νηπιαγωγείο. Πρόλαβα και τα προηγούμενα βιβλία και είχα διδάξει σε Α' τάξη. Η εξέλιξη που υπάρχει στο αναλυτικό πρόγραμμα, που παλαιότερα έπρεπε να μάθουν μέχρι το 20 και τώρα μέχρι το 100, μέχρι και προπαίδεια ξεκινούν να μάθουν στην Α' δημοτικού. Είναι για το νοητικό επίπεδο των παιδιών δύσκολο. Δεν τα καταφέρνουν όλα και ξεκινάει το αίσθημα της αποτυχίας» (Σ-20).

«Σε μερικές σχολικές μονάδες, λειτουργούν τμήματα ένταξης, τάξεις υποδοχής και παράλληλη διδακτική στήριξη, που βοηθούν τα παιδιά που αντιμετωπίζουν πολύ σοβαρά το φάσμα της αποτυχίας. Τα δύο τελευταία χρόνια σε κάποια σχολεία, μεταξύ των οποίων και το δικό μου, έχουν συσταθεί επιτροπές Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΔΕΑΥ), οι οποίες επιτροπές αποτελούνται από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής της σχολικής μονάδας, από ψυχολόγο και κοινωνικό λειτουργό. Δηλαδή όλη τη χρονιά πέρυσι ερχόταν μία φορά την εβδομάδα στο σχολείο. Η επιτροπή αυτή διενεργεί αξιολόγηση για τη διάγνωση ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, διαμορφώνει πρόγραμμα διαφοροποιημένης διδασκαλίας, πραγματοποιεί συνεργατική διεπιστημονική αντιμετώπιση των δυσκολιών του μαθητή μέσα στην τάξη και παραπέμπει μαθητές που χρειάζονται γνωμάτευση από το ΚΕΔΔΥ, όταν συνεχίζουν κάποιοι μαθητές να έχουν δυσκολίες μάθησης ή ένταξης στο σχολικό περιβάλλον παρά την υποστήριξη στο σχολείο. Αυτές οι επιτροπές είναι ένα είδος περιφερειακού ΚΕΔΔΥ. Στη δική μας ομάδα συμμετείχαν φέτος και κάποια άλλα σχολεία όπως το 10^{ο} Δημοτικό Ρεθύμνου, το 3^{ο} Γυμνάσιο, με αρκετά καλά αποτελέσματα. Με πολύ καλά αποτελέσματα. Τα τελευταία χρόνια υπάρχει μία ευαισθητοποίηση πάνω σε αυτά τα προβλήματα σε σχέση με τα παλαιότερα χρόνια. Απλώς η προσπάθεια αυτή πρέπει να συνεχιστεί, να γίνει ακόμα πιο οργανωμένη και πιστεύω ότι θα πρέπει να δοθεί μεγάλη βαρύτητα στην επιμόρφωση των εμπλεκομένων και κυρίως των εκπαιδευτικών» (Σ-27).

«Σε πολλά σχολεία δεν υπάρχει ούτε η υλικοτεχνική υποδομή, αλλά ούτε και η βοηθητικοί παράγοντες προς τον δάσκαλο. Δηλαδή ο δάσκαλος δεν θα πρέπει να είναι μόνος του, θα πρέπει να έχει βοήθεια έναν ψυχολόγο, θα πρέπει να έχει βοήθεια από το τμήμα ένταξης. Επίσημη πολιτική δεν υπάρχει. Αυτό που ζητάμε είναι ο δάσκαλος να βοηθήσει τα παιδιά αυτά που εμφανίζουν σχολική αποτυχία. Δηλαδή δεν υπάρχει ένας τρόπος να βοηθηθούν αυτά τα παιδιά, πέραν του δασκάλου» (Σ-35).

«Το κράτος δεν προσφέρει κατάλληλη κατάρτιση στους εκπαιδευτικούς για να αντιμετωπίσουν τέτοια φαινόμενα σχολικής αποτυχίας. Θα πρέπει το κράτος λοιπόν να βοηθήσει και τους δασκάλους πάνω στη σχολική αποτυχία, να δημιουργήσει σεμινάρια, επιμόρφωση, νέες παιδαγωγικές πρακτικές αντιμετώπισης […] Επίσης το κράτος θα πρέπει να βοηθήσει και στο βιωματικό κομμάτι τους εκπαιδευτικούς, ώστε σε κάθε πιθανή περίπτωση σχολικής αποτυχίας, να μαθαίνουν και τρόπους και πρακτικές αντιμετώπισης. Εκτός από

τις δικές μας προσπάθειες και ενέργειες, το κράτος δεν βοηθάει. Νομίζω ότι δεν υπάρχει, όχι. Ακόμα και την ενισχυτική διδασκαλία που έχουμε, σπάνια την εφαρμόζουμε, γιατί δεν έχουμε ώρες να την εφαρμόσουμε. Δεν υπάρχουν ψυχολόγοι που θα μπορούσαν να βοηθήσουν τα παιδιά, δεν υπάρχει παράλληλη στήριξη, πλέον δεν υπάρχουν αυτά» (Σ-44).

«Η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική, προβλέπει την υποβοήθηση των παιδιών που αποτυγχάνουν στο σχολείο. Λειτουργεί η παράλληλη στήριξη, απασχολείται ειδικό βοηθητικό προσωπικό, στελεχώνονται και λειτουργούν τα τμήματα ένταξης και τα τμήματα υποδοχής. Επίσης, μπορεί να είναι η εξατομικευμένη παρέμβαση από την πλευρά του δασκάλου. Σίγουρα είναι κατάλληλες μέθοδοι, καθώς έχουν σαν στόχο να ενισχύσουν την επίδοση του μαθητή και ταυτόχρονα να μην τον αποκόψουν από την καθιερωμένη ροή του προγράμματος και από την υπόλοιπη τάξη. Οι προσπάθειες από την πλευρά του κράτους στο θέμα της ειδικευμένης αγωγής και παρέμβασης έχουν σίγουρα αυξηθεί τα τελευταία χρόνια, καθώς προσλαμβάνουν όλο και περισσότερους δασκάλους και προσωπικό για τέτοια θέματα και σε τέτοιες θέσεις. Όμως, σίγουρα, δεν πρέπει να μείνουμε εκεί. Η προσπάθεια πρέπει να συνεχιστεί και να γίνει μια πιο συστημική προσέγγιση, δηλαδή να στελεχωθούν τα σχολεία από ειδικούς ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς. Η συμβολή τους στην προσπάθεια καταπολέμησης της σχολικής αποτυχίας θα είναι πολύ σημαντική, γιατί θα προσπαθήσουν να προσεγγίσουν συνολικά την οικογένεια και να καταπολεμηθούν κάποια προβλήματα από τη ρίζα τους. Επίσης, το κράτος θα πρέπει να παρέχει στους εκπαιδευτικούς περισσότερες ευκαιρίες για επιμόρφωση και επιστημονική κατάρτιση πάνω στο θέμα. Ακόμα, τα Τμήματα Υποδοχής για τους μετανάστες μαθητές πρέπει να αυξηθούν και να εισαχθούν σε περισσότερα σχολεία» (Σ-45).

«Αν και η εκπαιδευτική πολιτική προβλέπει τρόπους αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχίας, ωστόσο υπάρχει σοβαρό πρόβλημα στην πράξη. Δηλαδή έχουν σχεδιαστεί προγράμματα για την καταπολέμηση της σχολικής αποτυχίας, όπως τα τμήματα ένταξης που φοιτούν σε αυτά μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, οι τάξεις υποδοχής όπου φοιτούν σε αυτές μαθητές οι οποίοι δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα και έχει καθιερωθεί και το μοντέλο της "συνεκπαίδευσης" μέσα σε μία τάξη, όπου πέρα από τον εκπαιδευτικό της τάξης υπάρχει και ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης, όπου βοηθάει συγκεκριμένα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και δυσκολίες προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον. Θα σας έλεγα για την παράλληλη στήριξη, γιατί κάτι πέρα από αυτό

δεν υπάρχει κάτι συγκεκριμένο και οργανωμένο, μόνο οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης που βοηθούν συγκεκριμένους μαθητές, που πρόκειται για εκπαιδευτικούς με αυξημένες γνώσεις και προσόντα, καθώς είναι απόφοιτοι συγκεκριμένων παιδαγωγικών τμημάτων ειδικής αγωγής, όποτε έχουν μία πιο εξειδικευμένη εκπαίδευση και κατάρτιση πάνω στο αντικείμενο» (Σ-50).

7.4 Κατάρτιση των εκπαιδευτικών και αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας

Αναφορικά με το ζήτημα κατά πόσο η κατάρτιση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλλει αποτελεσματικά στην αντιμετώπιση του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας, οι εκπαιδευτικοί απαντούν σε ρεαλιστική και όχι σε θεωρητική βάση. Σε γενικές γραμμές, το σύνολο σχεδόν των ερωτώμενων απαντά ότι είτε δεν προβλέπονται είτε ότι είναι ανεπαρκείς συγκεκριμένες δράσεις σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, για τον σχεδιασμό, την οργάνωση και την υλοποίηση επιμορφωτικών σεμιναρίων, που να σχετίζονται με ζητήματα σχολικής επιτυχίας ή αποτυχίας. Οκτώ (8) ερωτώμενοι/ες εμφανίζονται παντελώς αρνητικοί ως προς τη μέριμνα των επίσημων εκπαιδευτικών αρχών για την περαιτέρω κατάρτισή των διδασκόντων, την ίδια στιγμή που επισημαίνουν την αναμφισβήτητη αναγκαιότητα απόκτησης εξειδικευμένων γνώσεων και πρακτικών, για την ορθή διαχείριση περιπτώσεων μαθητών που αποτυγχάνουν στο σχολείο. Τέτοιες δράσεις είναι επιμορφωτικά σεμινάρια, πανεπιστημιακά μαθήματα και διαλέξεις κ.ά. Από τους εκπαιδευτικούς αυτούς οι περισσότεροι είναι γυναίκες (N=5) και οι λιγότεροι, άντρες (N=3). Όσον αφορά την προϋπηρεσία, οι περισσότεροι έχουν 11-15 έτη (N=5), ενώ ακολουθούν όσοι έχουν 5-10 (N=1), 16-20 (N=1), 31-35 (N=1). Όσον αφορά στην ηλικία, οι περισσότεροι είναι 36-40 (N=3), ενώ ακολουθούν όσοι είναι 31-35 (N=2), 41-45 (N=1), 51-55 (N=1), 56-60 (N=1). Αναφορικά με άλλες σπουδές οι εκπαιδευτικοί έχουν πτυχίο (N=4), πτυχίο αγγλικής γλώσσας (N=3), μεταπτυχιακό (N=2), πτυχίο υπολογιστών (N=2), ΣΕΛΕΤΕ (N=1), διδακτορικό (N=1), ενώ ένα άτομο δεν έχει άλλες σπουδές. Οι μισοί απάντησαν θετικά όσον αφορά στην παρακολούθηση σεμιναρίων/συνεδρίων που σχετίζονται με τη σχολική αποτυχία (N=4 έναντι N=4 που απάντησαν αρνητικά). Αναφορικά με το επάγγελμα της μητέρας, δηλώθηκε οικιακά (N=3), αγρότης (N=2), δημόσιος υπάλληλος (N=1), εργάτης (N=1), συνταξιούχος (N=1). Αναφορικά με το επάγγελμα του πατέρα δηλώθηκε ιδιωτικός υπάλληλος (N=2), αγρότης (N=2),

συνταξιούχος (N=2), δημόσιος υπάλληλος (N=1), εργάτης (N=1). Οι μητέρες είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (N=4) και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=4). Οι πατέρες είναι απόφοιτοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=5), δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (N=2), τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=1).

> «Θεωρώ πως όχι. Έπρεπε να γίνονται σεμινάρια. Γιατί έναν μέσο μαθητή τον αντιμετωπίζει ο οποιοσδήποτε. Ένας μαθητή με δυσκολίες, είναι δύσκολο να αντιμετωπιστεί μέσα στην τάξη, έστω κι αν είναι ένας. Χαλάει όλη την τάξη, σε βγάζει εκτός προγράμματος, σε αγχώνει. Δεν έχουμε δυστυχώς σεμινάρια τέτοιου είδους που να μας βοηθούν. Πολλές φορές μπαίνω στο ίντερνετ για να δω διάφορα πράγματα, στο πως μπορώ να αντιμετωπίσω κάποιες καταστάσεις, γιατί αν σηκώσω τα χέρια ψηλά, δεν θα μάθει ποτέ το παιδί και θα έχει καταστροφικές συνέπειες για το ίδιο. Επίσης θα ρωτήσω μία φίλη ψυχολόγο που έχω, πολλές φορές τι θα κάνω σε διάφορες περιπτώσεις. Θεωρώ ότι δεν είμαστε ενημερωμένοι για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες που καταλήγουν σε σχολική αποτυχία» (Σ-17).

> «Δεν θεωρώ ότι ισχύει κάτι τέτοιο. Έχουμε κάνει όλοι σχετικά μαθήματα στο πανεπιστήμιο και από κει και πέρα έχει να κάνει με την εμπειρία που αποκτά ο εκπαιδευτικός, με τις γνώσεις μας και με τον καθένα μας μεμονωμένα και προσωπικά, στη δική μας αντίληψη το πώς θα χειριστούμε τέτοιες καταστάσεις» (Σ-41).

> «Όχι, δεν καταρτίζονται κατάλληλα οι εκπαιδευτικοί. Θα πρέπει νομίζω το κράτος να πραγματοποιήσει κάποια σεμινάρια, επιμορφώσεις, νέες παιδαγωγικές πρακτικές για να βοηθήσει περισσότερο τους εκπαιδευτικούς στην αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας» (Σ-44).

> «Οι εκπαιδευτικοί δεν επιμορφώνονται καθόλου. Ό,τι μαθαίνουν στο πανεπιστήμιο […] Αλλά και εκεί δεν νομίζω ότι υπάρχει κάτι συγκεκριμένο για τη σχολική αποτυχία. Δεν υπάρχει καμία υποχρεωτική επιμόρφωση για τους δασκάλους. Θα περιμένουμε πάλι από τον δάσκαλο, μόνος του να κάνει την έρευνά του για να επιμορφωθεί, Αυτά θα έπρεπε να γίνονται με πρωτοβουλία της κεντρικής εξουσίας. Δεν υπάρχει λοιπόν καμία επιμόρφωση» (Σ-48).

> «Καμία κατάρτιση από την προσωπική μου εμπειρία, αλλά γενικότερα και από συναδέλφους που συζητάμε, δεν υπάρχει ούτε στο πρόγραμμα σπουδών των πανεπιστημίων σχετικά μαθήματα για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας, ούτε σε επιμορφώσεις, σεμινάρια. Γενικά προτιμούνται άλλα θέματα

επιμόρφωσης, δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην αξιολόγηση, στο bullying και στον σχεδιασμό της διδασκαλίας» (Σ-50).

Στην ίδια θεματική, εντοπίζονται και πέντε ερωτώμενοι/ες εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι προβλέπεται μια κάποιου είδους κατάρτιση για τους διδάσκοντες, αν και η οποία δεν αξιολογείται ως ιδιαιτέρως επαρκής. Ωστόσο, αναγνωρίζουν ότι γίνονται προσπάθειες από την επίσημη Πολιτεία, μέσω πανεπιστημιακών μαθημάτων, μέσω συνεδρίων και σεμιναρίων, και μάλιστα καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους, εκπαιδευτικής και επαγγελματικής, προκειμένου να καταστούν ικανοί και αποτελεσματικοί στην αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας. Από τους εκπαιδευτικούς αυτούς οι περισσότεροι είναι άντρες (N=3) και οι λιγότεροι γυναίκες (N=2). Όσον αφορά την προϋπηρεσία, οι περισσότεροι έχουν 16-20 έτη (N=2), ενώ ακολουθούν όσοι έχουν 5-10 (N=1), 21-25 (N=1), 31-35 (N=1). Όσον αφορά στην ηλικία, οι περισσότεροι είναι 46-50 (N=2), ενώ ακολουθούν όσοι είναι 31-35 (N=1), 41-45 (N=1), 51-55 (N=1). Αναφορικά με άλλες σπουδές οι περισσότεροι έχουν εξομοίωση (N=2), μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο (N=2), ενώ ακολουθούν όσοι έχουν πτυχίο διδασκαλείου (N=1), πτυχίο (N=1), πτυχίο αγγλικής γλώσσας (N=1), πτυχίο υπολογιστών (N=1). Όλοι απάντησαν θετικά όσον αφορά στην παρακολούθηση σεμιναρίων/συνεδρίων που σχετίζονται με τη σχολική αποτυχία (N=5 έναντι N=0 που απάντησαν αρνητικά). Αναφορικά με το επάγγελμα της μητέρας, δηλώθηκε ιδιωτικός υπάλληλος (N=3), οικιακά (N=1), αγρότης (N=1), δημόσιος υπάλληλος (N=1), συνταξιούχος (N=1). Αναφορικά με το επάγγελμα του πατέρα δηλώθηκε δημόσιος υπάλληλος (N=2), ιδιωτικός υπάλληλος (N=1), αγρότης (N=1), συνταξιούχος (N=1). Οι μητέρες είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (N=2), πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=2), τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=1). Οι πατέρες είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (N=2), πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=2), τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=1).

«Νομίζω πως ναι. Ο εκπαιδευτικός από μόνος του, με την εμπειρία του, μπορεί να ασχοληθεί με το θέμα, αλλά υπάρχουν και κάποια σεμινάρια που γίνονται, όχι βέβαια στον βαθμό που θα έπρεπε, αλλά κατά κάποιον τρόπο υπάρχει κάποια προσπάθεια» (Σ-6).

«Πιστεύω ότι τα τελευταία χρόνια οι εκπαιδευτικοί καταρτίζονται στην αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας τόσο στην περίοδο των σπουδών τους όσο και κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας με παρακολούθηση συνεδρίων, σεμιναρίων, σε σχέση με τα παλαιότερα χρόνια που

εμείς από την παλιά παιδαγωγική ακαδημία, που στην ουσία δεν είχαμε ασχοληθεί με τέτοια φαινόμενα τότε, με τέτοια προβλήματα» (Σ-27).

Στην πλειοψηφία των απαντήσεων των συμμετεχόντων/ουσών του δείγματος, αναγνωρίζεται η ύπαρξη μιας στοιχειώδους κατάρτισης, η οποία όμως σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να αξιολογηθεί ως επαρκής. Ως βασικότερες αιτίες, στις οποίες οφείλεται η αποτυχία των επιμορφωτικών δράσεων, επισημαίνεται η αδυναμία προσβασιμότητας πολλών εκπαιδευτικών στον τόπο που λαμβάνει χώρα η διαδικασία κατάρτισης, η απουσία ειδικών συμβούλων στη σχολική μονάδα, ο αναχρονισμός της πανεπιστημιακής επιμόρφωσης λόγω του περάσματος του χρόνου, η διάσταση θεωρίας και πράξης, καθώς και η αδυναμία χρηματοδότησης από πλευράς κεντρικής διοίκησης. Αξίζει να σημειωθεί, ότι πολλοί/ες ερωτώμενοι/ες δίνουν έμφαση στην προσωπική προσπάθεια του εκπαιδευτικού, ο οποίος παρακινούμενος από το προσωπικό αίσθημα ευθύνης, αναπτύσσει πρωτοβουλίες, ενημερώνεται και επιχειρεί να εφαρμόσει στην πράξη πρακτικές που ενδεχομένως θα αποβούν βοηθητικές στους/στις μαθητές/τριες που αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες στο σχολείο. Ορισμένες ενδεικτικές απαντήσεις δίνονται παρακάτω:

«Πέρα από τα μαθήματα που κάνουν στο πανεπιστήμιο και έχουν κάποια σχέση με τη σχολική αποτυχία, είναι πλέον στο χέρι του κάθε εκπαιδευτικού να παρακολουθήσει κάποια σεμινάρια, αλλά θεωρώ ότι δεν είναι επαρκής η επιμόρφωση και η κατάρτιση που έχουν οι εκπαιδευτικοί» (Σ-8).

«Νομίζω πως δεν καταρτίζονται κατάλληλα για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας, γιατί δεν δίνονται ευκαιρίες. Σε πανεπιστήμια που διενεργούν σεμινάρια που μπορεί να παρακολουθήσει ένας εκπαιδευτικός, είναι μόνο στα μεγάλα αστικά κέντρα. Έτσι, λοιπόν, κάποιος εκπαιδευτικός που βρίσκεται πιο μακριά, είναι πιο δύσκολο. Άλλωστε χρειάζεται αρκετός χρόνος, γιατί όλη αυτή η εργασία του γίνεται εκτός διδακτικού ωραρίου με αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός να καταφέρνει ό,τι προσπαθεί ο ίδιος» (Σ-10).

«Σίγουρα η επιμόρφωση είναι σημαντικό ζήτημα, αλλά δεν υπάρχει. Η επιμόρφωση θα έπρεπε να είναι συστηματική. Όχι μόνο για να γίνεται. Γιατί τώρα έχει μόνο καταντήσει να γίνεται μόνο το τυπικό μέρος, μία στην αρχή της χρονιάς από το σχολικό σύμβουλο και μία στο τέλος, μόνο και μόνο επειδή "πρέπει" να γίνει και επειδή το επιβάλλει το κράτος. Θα πρέπει να υπάρχει μία συστηματική δουλειά τριήμερη, τετραήμερη όταν ανοίγει το σχολείο, επίσης κάτι αντίστοιχο στο τέλος της σχολικής περιόδου. Ακόμα και στα μέσα της χρονιάς να αφιερώνεται μια-δυο ημέρες για επιμόρφωση» (Σ-19).

«Αν εξαιρέσουμε κάποια σεμινάρια που γίνονται από τον σχολικό σύμβουλο, κατά τα άλλα έχω τελειώσει εδώ και είκοσι χρόνια το πανεπιστήμιο, θεωρώ ότι δεν μπορώ με αυτά τα εφόδια να αντιμετωπίσω τα σημερινά προβλήματα. Έχει αλλάξει πάρα πολύ η κοινωνία και όσο κι αν ακούγεται περίεργο, έχουν αλλάξει και οι άνθρωποι. Το πλαίσιο είναι διαφορετικό. Θεωρώ ότι χρειάζομαι περισσότερη επιμόρφωση» (Σ-23).

«Υπάρχει μια προσπάθεια προς την κατεύθυνση αυτή, με κάποια σεμινάρια και ημερίδες που διοργανώνονται από τον σχολικό σύμβουλο, είτε από το πανεπιστήμιο Κρήτης, αλλά θεωρώ ότι θα πρέπει να είναι συστηματικότερη και με περισσότερο πραγματικά δεδομένα και εργαλεία αντιμετώπισης. Να έχουμε λιγότερη θεωρία, που τις περισσότερες φορές απέχει αρκετά από την πραγματικότητα της σχολικής ζωής και να έχουμε περισσότερους ρεαλιστικούς και εφαρμόσιμους μεθόδους» (Σ-28).

«Με κάποια σεμινάρια από τον σχολικό σύμβουλο κυρίως, τα οποία όμως νομίζω ότι δεν έχουν βοηθήσει στην πράξη. Αυτό που θα ήθελα είναι να έρθει κάποιος ειδικός μέσα στην τάξη και να μου δείξει τι πρέπει να κάνω από την ώρα που το παιδί δεν θα προσέχει, δεν θα συμμετέχει. Να γίνεται περισσότερο πρακτικό το όποιο σεμινάριο διοργανώνεται και να μη στηρίζεται μόνο σε θεωρίες» (Σ-29).

«Λειτουργεί επιδερμικά και αυτό στα πλαίσια των πανεπιστημιακών σπουδών, αλλά η πράξη συνήθως διαφέρει από τη θεωρία που μας διδάσκουν. Ελάχιστα γνωρίζουμε για το πώς να τα διαχειριστούμε, και επαφίεται στη δική μας δικαιοδοσία για να βρούμε τρόπους να προσεγγίσουμε το θέμα κάθε φορά ευαισθητοποιημένα» (Σ-31).

«Θεωρώ ότι είναι πολύ επουσιώδης η εκπαίδευση των ίδιων των εκπαιδευτικών σε αυτό τον τομέα. Υπάρχει μία μικρή εισαγωγή, αλλά νομίζω ότι ουσιαστικά δεν νομίζω ότι είναι κατάλληλα καταρτισμένοι για να μπορούμε να διαχειριστούμε επαρκώς αυτό το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας» (Σ-42).

«Συνήθως, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη σχολική αποτυχία των μαθητών δεν είναι επαρκής. Το κράτος πρέπει να διαθέσει περισσότερα κονδύλια και να παρέχει τις κατάλληλες ευκαιρίες για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Θα πρέπει για παράδειγμα να παρέχει ξανά εκπαιδευτικές άδειες σε περίπτωση που κάποιος εκπαιδευτικός επιθυμεί να παρακολουθήσει κάποιο μεταπτυχιακό πρόγραμμα που δεν βρίσκεται στον τόπο όπου διαμένει, ώστε να του δίνεται η δυνατότητα επιμόρφωσης στον συγκεκριμένο τομέα. Επίσης, μπορούν να

διεξάγονται περισσότερα σεμινάρια εκπαιδευτικής κατάρτισης στην περιοχή εργασίας του εκπαιδευτικού» (Σ-45).

7.5 Προτάσεις των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας

Κατά τη διαδικασία των συνεντεύξεων, ο ερευνητής επιχείρησε να διερευνήσει, μέσω των προσωπικών θέσεων και απόψεων των ερωτώμενων εκπαιδευτικών, το κατά πόσο η σημερινή πραγματικότητα, τόσο σε επίπεδο επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος και λειτουργίας του σχολείου, όσο και σε επίπεδο οικογένειας και κοινωνικού περιγύρου, μπορεί να διευκολύνει την αντιμετώπιση του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας. Από το σύνολο του δείγματος, δέκα (10) εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι είναι δυνατή και εφικτή η επιτυχής διαχείριση του φαινομένου, ώστε να περιοριστούν τα ποσοστά της εμφάνισή του στα σχολεία όλης της ελληνικής επικράτειας. Αναγνώρισαν ότι απαραίτητη προϋπόθεση προς επίτευξη του εν λόγω προσδοκώμενου στόχου είναι η οργάνωση και η υλοποίηση πρακτικών, που προάγουν τη συνεργασία εκπαιδευτικών-οικογένειας, εκπαιδευτικών-πολιτείας, εκπαιδευτικών-σχολικής μονάδας, καθώς και αυτές που κινητοποιούν τους διδάσκοντες να αναλάβουν δράση, να αναπτύξουν πρωτοβουλίες και να επιδείξουν μεγάλη διάθεση για βελτίωση της σχολικής επίδοσης όλων των μαθητών/τριών. Από τους εκπαιδευτικούς αυτούς οι περισσότεροι είναι γυναίκες (N=7) και οι λιγότεροι άντρες (N=3). Όσον αφορά την προϋπηρεσία, οι περισσότεροι έχουν 11-15 έτη (N=5), ενώ ακολουθούν όσοι έχουν 5-10 (N=2), έως 4 (N=1), 16-20 (N=1), 26-30 (N=1). Όσον αφορά στην ηλικία, οι περισσότεροι είναι 36-40 (N=5), ενώ ακολουθούν όσοι είναι 31-35 (N=2), 41-45 (N=1), 46-50 (N=1), 51-55 (N=1). Αναφορικά με άλλες σπουδές οι περισσότεροι έχουν μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο (N=6), μεταπτυχιακό (N=3), ενώ ακολουθούν όσοι έχουν πτυχίο (N=2), πτυχίο αγγλικής γλώσσας (N=1), πτυχίο υπολογιστών (N=1) ενώ ένα άτομο δεν έχει άλλες σπουδές. Οι μισοί απάντησαν θετικά όσον αφορά στην παρακολούθηση σεμιναρίων/συνεδρίων που σχετίζονται με τη σχολική αποτυχία (N=5 έναντι N=5 που απάντησαν αρνητικά). Αναφορικά με το επάγγελμα της μητέρας, δηλώθηκε ιδιωτικός υπάλληλος (N=3), οικιακά (N=2), αγρότης (N=1), δημόσιος υπάλληλος (N=1), αρτοποιός (N=1), ελεύθερος επαγγελματίας (N=1), συνταξιούχος (N=1). Αναφορικά με το επάγγελμα του πατέρα δηλώθηκε δημόσιος υπάλληλος (N=2), μηχανικός (N=2), ελεύθερος επαγγελματίας (N=1), ιδιωτικός υπάλληλος (N=1), αρτοποιός (N=1), συνταξιούχος (N=1). Οι περισσότερες μητέρες είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας

εκπαίδευσης (N=7), ενώ ακολουθούν όσοι είναι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=1), τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=1), λιγότερο από πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=1). Οι περισσότεροι πατέρες είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (N=5), ενώ ακολουθούν όσοι είναι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=3), πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=1) και λιγότερο από πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=1).

> «Θέλει μεγάλη προσπάθεια από τους εκπαιδευτικούς και μεγάλη συνεργασία με τους γονείς. Όταν οι γονείς είναι συνεργάσιμοι, παραλαβαίνονται πολλά πράγματα και μπορούν να υπάρχουν θετικά αποτελέσματα. Οι εκπαιδευτικοί με ό,τι μέσα έχουν να προσπαθήσουν να καλυτερέψουν κάποια πράγματα. Θα μπορούσαν να υπάρξουν καλύτερες συνθήκες στα κτηριακά και σε διδακτικό προσωπικό» (Σ-4).
>
> «Αν καταφέρεις να δημιουργήσεις ένα κλίμα ομαδικότητας και συνεργασίας ανάμεσα σε όλους τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, πιστεύω πως ναι. Είναι εύκολο, αλλά χρειάζεται συνεργασία» (Σ-32).
>
> «Ναι, μπορεί. Είναι όμως λιγάκι στο χέρι και στην ευχέρεια του κάθε εκπαιδευτικού. Δηλαδή αν υπάρχει ενδιαφέρον από τον εκπαιδευτικό, θα τα καταφέρει. Μέχρι ένα σημείο έχουμε μία ελευθερία μέσα στην τάξη, που μπορούμε να κανονίσουμε το πρόγραμμα, το πώς θα προχωρήσουμε με τον μαθητή με σχολική αποτυχία. Οπότε αν ο εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται μπορεί να κάνει αποτελεσματική δουλειά» (Σ-37).
>
> «Θεωρώ πως ναι. Όταν οι εκπαιδευτικοί αγαπάμε τη δουλειά που κάνουμε, αγαπάμε και τα παιδιά, τα καταφέρνουμε, με υπομονή, επιμονή, καλή διάθεση. Ως ένα σημείο μπορούμε να τα καταφέρουμε» (Σ-38).
>
> «Θεωρώ ότι αν υπάρχει η βούληση από τους εκπαιδευτικούς με καλό και συνεργατικό κλίμα από την πλευρά της οικογένειας, νομίζω ότι μπορεί να αντιμετωπιστεί σε μεγάλο βαθμό η σχολική αποτυχία. Αλλά είναι πολυπαραγοντικός παράγοντας όπως αναφέραμε. Δηλαδή χρειάζεται άμεση συνεργασία σχολείου-οικογένειας, βέβαια και η πολιτεία στη συνέχεια με τις υποστηριχτικές δομές που έχει θεσμοθετήσει και που θα θεσμοθετήσει στο μέλλον, μπορούν να αντιμετωπιστούν τέτοια προβλήματα σχολικής αποτυχίας» (Σ-43).
>
> «Πιστεύω ότι μπορεί να αντιμετωπιστεί σε μεγάλο βαθμό, ναι. Όμως είναι στο χέρι καθαρά του εκπαιδευτικού να το πραγματοποιήσει αυτό. Στον χρόνο που θα αφιερώσει ο κάθε δάσκαλος με τον μαθητή του που εμφανίζει σχολική αποτυχία.

> Είναι λοιπόν καθαρά θέμα δασκάλου στο αν βοηθήσει το παιδί αυτό ή αν το αφήσει […] Αλλά νομίζω ότι σε μεγάλο βαθμό μπορεί να αντιμετωπιστεί η σχολική αποτυχία» (Σ-45).

> «Από όσον έχω διαπιστώσει, ναι, αλλά μόνο χάρη στη διάθεση και τον χρόνο των εκπαιδευτικών» (Σ-47).

Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί, δηλαδή η πλειοψηφία του δείγματος, εμφανίστηκαν μάλλον απαισιόδοξοι, όσον αφορά στη συμβολή τους να αντιμετωπίσουν το υπαρκτό πρόβλημα της σχολικής αποτυχίας. Συγκεκριμένα δήλωσαν ότι η σημερινή πραγματικότητα, τόσο σε επίπεδο εκπαίδευσης και σχολείου, όσο και κοινωνίας, δεν επιτρέπει σημαντικά περιθώρια κατάλληλης και αποτελεσματικής αντιμετώπισης του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας. Οι λόγοι στους οποίους εστίασαν οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα είναι τα οικονομικά προβλήματα, με τα οποία έρχονται αντιμέτωπες οι περισσότερες ελληνικές οικογένειες λόγω της εντεινόμενης και συνεχιζόμενης κρίσης, αλλά που ταλανίζουν και την εκπαιδευτική ηγεσία η οποία αδυνατεί να διαθέσει ικανοποιητικά κονδύλια για τον εκσυγχρονισμό της λειτουργίας των σχολείων και για την κάλυψη όλων των ειδικών αναγκών των μαθητών/τριών που φοιτούν σε αυτά. Ως άμεση συνέπεια της αδυναμίας αυτής προκύπτουν σοβαρά προβλήματα εκπαιδευτικής πολιτικής και εντός της οικογένειας, αλλά και ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής.

> «Δε νομίζω, γιατί ειδικά όπως είναι η σημερινή πραγματικότητα, όπως τη βιώνει η οικογένεια με τα οικονομικά προβλήματα και την προσπάθεια επιβίωσης της ίδιας της οικογένειας, θεωρώ ότι μεγαλώνουν τα προβλήματα και μικραίνουν τα ζητήματα. Το βλέπουμε και από την επιθετικότητα των παιδιών και σε πολλά άλλα ζητήματα της σχολικής ζωής. Και στο σχολείο, αλλά είναι δυσκολότερο γιατί βασικά είναι το θέμα της συμπεριφοράς των μαθητών που προβληματίζει. Είναι αρκετά διαφορετική τα τελευταία χρόνια. Έντονη επιθετικότητα, έλλειψη φόβου (σεβασμού), έντονη ατομικότητα των μαθητών αδιαφορώντας για τον διπλανό τους. Όλη αυτή η κατάσταση δυσκολεύει ακόμα περισσότερο το σχολείο. Γιατί εκεί ξέρει ο μαθητής ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί μόνο να επιπλήξει και να συμβουλέψει τον μαθητή. Τίποτα παραπάνω» (Σ-6).

> «Νομίζω ότι είναι αρκετά δύσκολο, γιατί και οι γονείς δεν είναι διαθέσιμοι να βοηθήσουν έχοντας όλοι τα δικά τους τα προβλήματα και δεν ασχολούνται τόσο πολύ με τα παιδιά όσο θα έπρεπε. Επίσης θεωρώ ότι με την υπάρχουσα δομή στην εκπαίδευση δεν είναι πολύ εύκολο να αλλάξουμε κάτι, αν δεν αλλάξει η πολιτική από το κράτος. Ακόμα θα πρέπει κι εμείς οι εκπαιδευτικοί να είμαστε

περισσότερο ευέλικτοι στο να διαμορφώσουμε, να προσαρμόζουμε την ύλη όσο πρέπει, όσο μπορούμε μέσα στην τάξη μας, να αυτενεργήσουμε λίγο, για να μπορέσουμε να δουλέψουμε στην τάξη με την ομάδα μαθητών που έχουμε» (Σ-8).

«Όχι, γιατί υπάρχει ένα αναλυτικό πρόγραμμα που τρέχει, πολύ βεβαρημένο. Δεν υπάρχει μεγάλη ελευθερία στον δάσκαλο μεγάλη, διότι από τη μία έχει να αντιμετωπίσει μία τεράστια ύλη, η οποία είναι δύσκολο να τη διαχειριστεί με τη διάρκεια του χρόνου που έχει. Από την άλλη δεν έχει τον χρόνο, εκείνον που χρειάζεται, για να ασχοληθεί με έναν μαθητή που έχει σχολική αποτυχία ή χαμηλή επίδοση» (Σ-11).

«Σε πολλές περιπτώσεις είναι δύσκολο να εντοπιστεί. Δηλαδή κάποιοι μαθητές, δεν τους καταλαβαίνει κανείς ότι είναι σε αυτή την κατηγορία. Επίσης το σχολείο έχει κάποιους στόχους που θα πρέπει να υλοποιεί, σε ένα χρονικό πλαίσιο που είναι βαρύ. Οπότε σε κάποιες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί κάνουν τα στραβά μάτια και δεν ασχολούνται σοβαρά με περιπτώσεις που θα έπρεπε, λόγω χρόνου περισσότερο. Ίσως και το ότι δεν γνωρίζουν τρόπους για να διαχειριστούν σωστά περιπτώσεις σχολικής αποτυχίας. Αλλά κυρίως αυτό, ότι στο σχολείο θα πρέπει να βγει μία ύλη και απλώς δουλεύει με όσους περισσότερους μαθητές γίνεται και οι άλλοι θεωρούνται σαν "απώλειες". Οπότε είναι δύσκολο. Δεν βοηθάει και η τάξη που είναι μεγάλος ο αριθμός των μαθητών. Δεν είναι εύκολο με είκοσι πέντε μαθητές να εφαρμόσει ένα πρόγραμμα ή μία παρέμβαση ο εκπαιδευτικός για δυο-τρεις αδύναμους μαθητές, γιατί πρέπει οι άλλοι είκοσι δύο που "τραβάνε", να προχωρήσουν κι αυτοί» (Σ-16).

«Έτσι όπως είναι σήμερα η κατάσταση δεν θα αντιμετωπιστεί εύκολα. Χρειάζεται στήριξη από το κράτος, βοήθεια. Δασκάλους με ειδικές γνώσεις, π.χ. ειδικής αγωγής, ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς. Κι αυτό γιατί στις περισσότερες περιπτώσεις τα παιδιά χρειάζονται εξειδικευμένο εκπαιδευτικό, ενώ εμείς είμαστε δάσκαλοι γενικής και όχι ειδικής αγωγής. Προσπαθούμε από την εμπειρία μας, αλλά ειδικές γνώσεις δεν έχουμε» (Σ-39).

«Είναι τρομερά δύσκολο. Έτσι όπως είναι αυτή τη στιγμή στημένη η πρωτοβάθμιας εκπαίδευση, η σχολική αποτυχία επαφίεται στη θέληση του παιδιού, κατά πόσο θέλει να ανταποκριθεί και να ενεργοποιηθεί, κατά πόσο θέλει να βοηθήσει η οικογένεια, εάν η οικογένεια έχει προβλήματα δεν θα κοιτάξει καθόλου τη σχολική επίδοση και τη σχολική αποτυχία και γενικά τη

σχολική ζωή του παιδιού, οπότε το μπαλάκι πάλι πέφτει στον δάσκαλο και στο σχολείο» (Σ-40).

«Όχι, θεωρώ ότι δεν είναι καθόλου εύκολο κάτι τέτοιο και ειδικά τώρα με την οικονομική κρίση που διανύουμε, αυτό θα γίνεται ακόμα πιο έντονο το φαινόμενο. Χρειάζονται ριζικές αλλαγές» (Σ-48).

«Πιστεύω ότι δεν είναι ιδιαίτερα εύκολο, αν λάβουμε υπόψη μας ότι και τα αίτια είναι πολυπαραγοντικά, π.χ. παιδί, οικογένεια, σχολείο, πολιτεία. Άρα είναι ένα θέμα πολυδιάστατο και δεν είναι και εύκολο να αντιμετωπιστεί» (Σ-49).

Στην παρούσα ποιοτική έρευνα, εκτός από τις προτεινόμενες πρακτικές για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας, από πλευράς των ερωτώμενων εκπαιδευτικών, κρίθηκε σκόπιμη η εξέταση των πρακτικών που αξιοποιούν στην πράξη οι εκπαιδευτικοί ως προς τη διαχείριση του εν λόγω φαινομένου. Αρχικά, έγινε κατατοπιστικός προσδιορισμός των μεθόδων που σχεδιάζουν και υλοποιούν οι εκπαιδευτικοί και στη συνέχεια, μέσα από τις απαντήσεις τους, καταδείχθηκε πως οι πρακτικές αυτές αποσκοπούν στην εξατομικευμένη διδασκαλία. Από τις θέσεις των συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών, αποδίδεται στην ουσία η προσπάθειά τους να επικεντρώσουν τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία στις πραγματικές ανάγκες των μαθητών/τριών, στο να δημιουργήσουν διαύλους επικοινωνίας με τους γονείς τους και να συνεργαστούν με το εκπαιδευτικό προσωπικό παράλληλης στήριξης. Στο πλαίσιο των θετικών πρακτικών για την ενίσχυση της σχολικής επίδοσης των μαθητών, και τον περιορισμό των πιθανοτήτων σχολικής αποτυχία, οι ερωτώμενοι/ες εκπαιδευτικοί πρότειναν την επιβράβευση των μαθητών και την αξιολόγηση με εναλλακτικούς τρόπους. Ωστόσο, τόνισαν ότι οι εν λόγω πρακτικές δεν μπορούν να είναι συγκεκριμένες, καθώς εξαρτώνται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, τη βούληση και τη διάθεσή του, τα μέσα που διαθέτει και την προσέγγιση που θα ακολουθήσει, στο πλαίσιο πάντα των συνθηκών που επικρατούν στη σχολική αίθουσα και συνολικά στη σχολική μονάδα. Αξίζει να σημειωθεί ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος, αναφέρουν ότι το βασικό πρόβλημα έγκειται στον περιορισμένο χρόνο, ο οποίος διατίθεται για την υλοποίηση των εξατομικευμένων διδακτικών στρατηγικών για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας. Οι ίδιοι αναγνωρίζουν ότι ο υπερβολικός όγκος εργασίας και η αυξημένη διδακτέα ύλη αποτελούν δύο από τους πολλούς λόγους, που οι πρακτικές αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχίας, απαιτούν πολύ περισσότερο χρόνο.

«Νομίζω, δίνοντας μεγαλύτερη προσοχή στα παιδιά που χρειάζονται τη βοήθεια αυτή, ενημερώνοντας τους γονείς για τα θέματα που αφορούν το παιδί του, ώστε και οι ίδιοι να σκύψουν πάνω στο πρόβλημα είτε με τον έναν τρόπο είτε με τον άλλον και βοηθώντας τα, δίνοντας τους περισσότερες ασκήσεις το σπίτι» (Σ-1).

«Προσπαθούν να κάνουν εξατομικευμένη διδασκαλία, να έχουν διαβαθμισμένη δυσκολία στις ερωτήσεις που βάζουν στο διαγώνισμα. Προσπαθούν να ενισχύουν τον μαθητή και να του αφιερώνουν χρόνο, ώστε να τον βοηθήσουν όσο το δυνατόν περισσότερο στην εμπέδωση της γνώσης. Σε όλα αυτά όμως υπάρχει πάρα μεγάλη πίεση χρόνου. Δεν νομίζω ότι μπορεί να τα κάνει όλα αυτά μέσα στο συγκεκριμένο ωράριο, με τόσο μεγάλο αριθμό παιδιών, με όση διάθεση και να έχει, να μπορέσει να καταφέρει πολλά πράγματα. Όμως η ενίσχυση που προσφέρει ο δάσκαλος είναι πάρα πολύ σημαντική, βελτιώνει όμως το πρόβλημα σε πολύ μικρό ποσοστό» (Σ-10).

«Ο εκπαιδευτικός όταν αντιληφθεί κάποιο ζήτημα σχολικής αποτυχίας, θα πρέπει να επιλέξει τον τρόπο που θα προσεγγίσει το ζήτημα, θα λάβει υπόψη του τι σχέση θα έχει αναπτύξει με τον μαθητή, τι σχέση θα έχει με την οικογένειά του, ώστε να μπορεί να κάνει το καλύτερο δυνατό. Το πρώτο που έχουν να κάνουν είναι να προσεγγίσουν τους γονείς, να κάνουν μια συνάντηση μαζί τους και να συζητήσουν το θέμα» (Σ-3).

«Γενικότερα υπάρχει μια συζήτηση για κάθε θέμα αποτυχίας που προκύπτει με τον εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης, εάν υπάρχει. Κατ' αρχήν απευθύνονται στους γονείς και παίρνουν τη συγκατάθεση, μετά είναι στη δικαιοδοσία του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής» (Σ-20).

«Συνήθως οι πρακτικές που ακολουθούμε είναι τα διαγωνίσματα για να διαπιστώσουμε αν έχει εμπεδωθεί η ύλη. Η προσωπική εξέταση και κουβέντα με το παιδί και κατά πόσον το παιδί εμπιστεύεται πάντα τον εκπαιδευτικό και είναι έτοιμο να ανοιχτεί και να μιλήσει, να συζητήσει πράγματα. Συνήθως τα παιδιά δεν ανοίγονται εύκολα στους μεγαλύτερους, γιατί υπάρχει και τεράστιο χάσμα στην ηλικία πλέον. Οι πρακτικές στην πραγματικότητα είναι η προσωπική συνέντευξη, η προσωπική εξέταση, η προφορική και το διαγώνισμα. Δεν μπορούμε να έχουμε κάτι άλλο» (Σ-23).

«Εξατομικευμένα μπορούν να ασχοληθούν με τον μαθητή που βλέπουν ότι έχει μείνει μαθησιακά και γνωστικά πίσω. Να δώσουν περισσότερες ευκαιρίες σε αυτόν τον μαθητή να ανακάμψει μαθησιακά. Το ζήτημα του περιορισμένου χρόνου όμως, είναι πολύ σημαντικό, καθώς ο εκπαιδευτικός καλείται να

αφιερώσει ένα μεγάλο μέρος του προσωπικά σε κάθε μαθητή με σχολική αποτυχία, λόγω του ότι μέσα στην τάξη, τα τελευταία χρόνια, υπάρχουν πλέον πάρα πολλά παιδιά, και αυτός ο αριθμός των παιδιών είναι απαγορευτικός στο να μπορέσει ο δάσκαλος να ασχοληθεί εξατομικευμένα με μαθητές που έχουν χαμηλή επίδοση» (Σ-24).

«Σε αυτές τις περιπτώσεις θα πρέπει να γίνεται εξατομίκευση της διδασκαλίας. Εξατομικευμένη διδασκαλία ούτως ώστε ο μαθητής να μπορέσει να καλύψει κενά, να ξεπεράσει τις δυσκολίες, να μπορέσει να συμβαδίσει με την τάξη του και να μην αισθάνεται το παιδί ότι μένει πίσω, ούτε η τάξη, ούτε κανείς. Εξατομίκευση, αλλά δεν ξέρω κατά πόσο αυτό συμβαίνει. Προσωπικά, όσες φορές έχω προτείνει εξατομικευμένη διδασκαλία σε γονείς μαθητών με σχολική αποτυχία, οι γονείς ποτέ δεν το έχουν δεχτεί, γιατί δεν θέλουν τα παιδιά τους να "ξεχωρίζουν"» (Σ-30).

«Πιστεύω ότι όλοι οι συνάδελφοι χρησιμοποιούν κάποια εξατομικευμένη διδασκαλία, όταν υπάρχει χρόνος. Πολλές φορές γίνονται κάποιες ενισχυτικές διδασκαλίες. Όταν έρθει και ο ειδικός εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης συνεργάζονται μαζί του για μια καλύτερη αντιμετώπιση του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας» (Σ-32).

«Όλα τα μέτρα είναι αποσπασματικά. Δηλαδή θα ασχοληθεί λίγο παραπάνω με το παιδί στο οποίο βλέπει ότι υπάρχει πρόβλημα και υστερεί σε σχέση με τα άλλα, όμως είναι τόσο μεγάλη η διδακτέα ύλη και τόσο αυστηρό το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου, που και τα χέρια του δασκάλου της τάξης είναι δεμένα. Δεν μπορεί να ασχοληθεί παραπάνω, όσο δηλαδή χρειάζεται» (Σ-36).

«Οι πρακτικές που χρησιμοποιούν συνήθως είναι στο να προσπαθήσουν να διαγνώσουν στο κομμάτι που δυσκολεύεται το παιδί καθώς και τον λόγο που δυσκολεύεται ο μαθητής. Συνήθως θα συμβουλευτούν τον σχολικό σύμβουλο, τον εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης, θα ανατρέξουν στην αντίστοιχη βιβλιογραφία. Όμως οι πρακτικές που θα χρησιμοποιήσουν και θα ακολουθήσουν είναι συνήθως εμπειρικές, θα προσπαθήσουν το παιδί να πλησιάσει περισσότερο στις σχολικές απατήσεις» (Σ-42).

Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί δήλωσαν στις συνεντεύξεις ότι αξιοποιούν στη διδακτική διαδικασία, για την παροχή βοήθειας στα παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα της αποτυχίας, την πρακτική της εξατομίκευσης διδασκαλίας, στη βάση της διερεύνησης των αναγκών των μαθητών έπειτα κυρίως από συζήτηση, και εκείνη

που προβλέπει τη σύναψη εποικοδομητικής συνεργασίας με τους γονείς των παιδιών, με τους εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων ή με το προσωπικό των τμημάτων στήριξης.

> «Οι πρακτικές που χρησιμοποιώ είναι να αφιερώνω περισσότερο χρόνο στο παιδί που τον χρειάζεται, σε συνεργασία με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς των ειδικοτήτων, ώστε να έχουμε ένα καλύτερο αποτέλεσμα» (Σ-1).

> «Θα χρησιμοποιούσα τη διαπροσωπική σχέση που έχω αναπτύξει με τον μαθητή και τη συνεργασία με την οικογένειά του. Να προσεγγίσουμε και να καταλάβουμε τι είναι αυτό που εμποδίζει τον μαθητή όσον αφορά όλο το γνωστικό κομμάτι, την εκπαιδευτική διαδικασία, τι εμπόδια έχουμε μέσα στην τάξη, αν είναι το γνωστικό το θέμα ή κάτι άλλο και πόσο μπορούμε να βοηθήσουμε εμείς. Θα μπορούσαμε να παρακινήσουμε την οικογένεια να πάει σε κάποιους ειδικούς ή να αισθανθεί το παιδί ένα άλλο περιβάλλον, μία οικειότητα με τον εκπαιδευτικό, να έχει την άνεση να του μιλήσει, ώστε να μπορεί να βοηθηθεί» (Σ-3)

> «Αυτό που συνήθως προσπαθώ να κάνω είναι να εντοπίσω αρχικά ποια είναι τα κενά των μαθητών που μου παρουσιάζουν αποτυχία σε κάποια πράγματα, να κάνω τακτικές επαναλήψεις έτσι ώστε τα παιδιά να έχουν μια δεύτερη, τρίτη, τέταρτη ευκαιρία να καταλάβουν ή να θυμηθούν ή για πρώτη φορά έστω να προσέξουν κάτι που θεωρείται ως διδαγμένη ύλη, και πάνω στην οποία έχουμε χτίσει επόμενη γνώση. Οπωσδήποτε επικοινωνία με τους γονείς, πρώτη και βασική, έτσι ώστε να δούμε, να μάθουμε, να πληροφορηθούμε ή να ενημερώσουμε ή να ενημερωθούμε για το αν υπάρχουν κάποια άλλα προβλήματα εκτός σχολείου τα οποία μπορεί να επηρεάζουν την επίδοση του μαθητή, π.χ. κάτι στην οικογένεια, κάποιο θέμα υγείας, κάτι που δεν είμαστε σε θέση να καταλάβουμε μέσα στην τάξη από άμεση παρατήρηση. Κάποιες φορές σε μαθητές που δυσκολεύονται πάρα πολύ και το αυτοσυναίσθημά τους είναι πολύ χαμηλό, προσπαθώ να τους βάζω είτε λιγότερη ύλη, είτε ένα κομμάτι ύλης από αυτό που έχω να διδάξω, το οποίο να είναι πιο προσιτό σε αυτό που μου δείχνουν ότι μπορούν να καταλάβουν, έτσι ώστε να μην έχουν το συνεχές συναίσθημα της αποτυχίας. Ένας άλλος τρόπος που χρησιμοποιώ είναι εάν σε ακαδημαϊκό επίπεδο κάποια παιδιά αποτυγχάνουν, να τους δίνω άλλους ρόλους μέσα στην τάξη, είτε βοηθητικούς, δηλαδή "κάνε τον βοηθό μου" ή "βοήθησέ με σε κάτι" ή να τους κάνω πρωταγωνιστές σε δραματοποίηση, έτσι ώστε να τους τονώσω το αυτοσυναίσθημα» (Σ-7).

«Κατά κανόνα αυτό, ότι προσπαθώ να γνωρίσω καλύτερα το παιδί, οπότε έχουμε μία επαφή στα διαλείμματα να περνάμε μαζί ή να παρατηρώ στα διαλείμματα το παιδί να δω πως συμπεριφέρεται. Επίσης προσπαθώ να καταλάβω πού είναι καλό αυτό το παιδί, για να κάνουμε κάποια πράγματα προς αυτή την κατεύθυνση, ώστε να αρχίσει να αισθάνεται ότι τα καταφέρνει σε κάποια πράγματα. Μετά προχωράμε σε τομείς που δεν είναι τόσο ικανό το παιδί, έχει όμως καλύτερη ψυχολογία και κάνει μεγαλύτερη προσπάθεια. Κυρίως λοιπόν στην ψυχολογία, ώστε να αισθάνεται ότι δεν αποτυγχάνει σε όλους τους τομείς του σχολείου και να καταλάβει ότι η σχολική αποτυχία δεν είναι τόσο βαριά. Με μεγαλύτερη προσπάθεια μπορεί να καταφέρει πράγματα και να ενισχύσει την ψυχολογία του» (Σ-16).

«Αφού διαπιστώσω ότι υπάρχει κάποιο θέμα, συνήθως μιλάω πάρα πολύ με τον μαθητή, κρατάω σημειώσεις ώστε να ακούσω τι έχει να μου πει και μετά από λίγο καιρό το ξαναβλέπω, ξανά η ίδια πρακτική, διαγώνισμα, προφορική εξέταση και πάλι κουβέντα να δω αν έχει γίνει κάποιο βήμα, αν αυτά που είπαμε και συμβούλεψα να γίνουν είχαν κάποιο αποτέλεσμα, κάποια εφαρμογή» (Σ-23).

Όσον αφορά στο κατά πόσο οι πρακτικές που εφαρμόζουν για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας κρίνονται αποτελεσματικές, σε γενικές γραμμές οι απαντήσεις όλων των εκπαιδευτικών κυμαίνονται στο ότι εν μέρει είναι αποτελεσματικές, αλλά αυτό εξαρτάται από την εκάστοτε περίπτωση και από τις επικρατούσες συνθήκες. Συγκεκριμένα, η αποτελεσματικότητά τους καθορίζεται από τον βαθμό που οι προσπάθειες όλων των εμπλεκομένων είναι συντονισμένες, από τη διάθεση των ίδιων μαθητών/τριών να βοηθηθούν, από την εξασφάλιση της υποστήριξης της οικογένειας, και από τη μεθοδευμένη διαχείριση των μαθησιακών δυσκολιών.

«Σίγουρα σε έναν βαθμό φέρνουν αποτέλεσμα, από τη στιγμή που γίνονται συντονισμένες προσπάθειες από όλους τους παράγοντες, οικογένεια, συναδέλφους και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Υπάρχει αποτέλεσμα, δεν ξέρω αν είναι σε μικρό ή μεγάλο βαθμό, πάντως ένα αποτέλεσμα υπάρχει» (Σ-1).

«Τις περισσότερες φορές, ναι. Αλλά πάντα υπάρχουν και παιδιά που δεν ενσωματώνονται εύκολα και δημιουργούν άλλα προβλήματα. Οπότε στις περιπτώσεις αυτές χρειάζεται άλλη μέθοδος αντιμετώπισης. Χρειάζονται ειδικοί που να ασχοληθούν με το παιδί» (Σ-4).

«Συνήθως ναι. Όταν όμως συντρέχουν σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες ή όταν συντρέχουν προβλήματα στο σπίτι, που κάνουν το παιδί να έρθει στο σχολείο με

κακή ψυχολογία, εκεί η δουλειά μας πάει πίσω, δυστυχώς πολλά βήματα πίσω. Όταν ένα περιβάλλον στο σπίτι είναι ευνοϊκό και βοηθούν πάρα πολύ οι γονείς, τότε βλέπουμε και πολύ μεγαλύτερη διαφορά» (Σ-13).

«Πιστεύω ότι άλλες φορές τα αποτελέσματα είναι μακροπρόθεσμα και άλλες βραχυπρόθεσμα. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ξέρει ότι κάθε περίπτωση είναι μία ιδιαίτερη περίπτωση, οι πρακτικές αυτές δεν υπάρχει μία συνταγή που μπορείς να τις εφαρμόσεις σε όλα τα παιδιά. Κάθε παιδί έχει τις δικές του ιδιαιτερότητες που πρέπει να τις προσαρμόσεις πάνω στην ιδιαιτερότητα του κάθε μαθητή» (Σ-27).

«Σε γενικές γραμμές μπορώ να πω ότι είναι σχετικά αποτελεσματικές […] άλλες έχουν αποτέλεσμα, άλλες όχι. Αλλά κατά μέσο όρο κάτι πετυχαίνουμε με αυτές τις πρακτικές. Σίγουρα ο μαθητής που αντιμετωπίζει τον κίνδυνο της σχολικής αποτυχίας κάτι "παίρνει" παραπάνω με αυτές τις πρακτικές, τονώνεται η αυτοπεποίθησή του και σιγά-σιγά αρχίζει και ενεργοποιείται περισσότερο» (Σ-50).

Στην ίδια θεματική, έντεκα (11) εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στο ότι για να είναι αποτελεσματικές αυτές οι πρακτικές θα πρέπει να υπάρξει μια οργανωμένη και ολοκληρωμένη προσέγγιση σε επίπεδο σχεδιασμού εκπαιδευτικής πολιτικής. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να συμπράξει με τη σχολική ηγεσία και κυρίως την Πολιτεία, έτσι ώστε να λάβει την επαρκή και κατατοπιστική κατάρτιση που θα τον καταστήσει αποδοτικό στο να βοηθήσει τα παιδιά να πετύχουν στο σχολείο. Οι ερωτώμενοι/ες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι ανώφελο να προσπαθούν μόνοι τους, χωρίς να συμπράττουν με όλους τους εμπλεκόμενους στα εκπαιδευτικά ζητήματα. Από τους εκπαιδευτικούς αυτούς οι περισσότεροι είναι γυναίκες (N=10) και οι λιγότεροι άντρες (N=1). Όσον αφορά την προϋπηρεσία, οι περισσότεροι έχουν 11-15 έτη (N=5), ενώ ακολουθούν όσοι έχουν 16-20 (N=2), έως 10 (N=2), 21-30 (N=2). Όσον αφορά στην ηλικία, οι περισσότεροι είναι 36-40 (N=5), ενώ ακολουθούν όσοι είναι 46-50 (N=2), 26-30 (N=1), 31-35 (N=1), 41-45 (N=1), 51-55 (N=1). Αναφορικά με άλλες σπουδές οι περισσότεροι έχουν μεταπτυχιακό (N=1), ενώ ακολουθούν όσοι έχουν πτυχίο (N=3), διδασκαλείο (N=1), μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο (N=1), πτυχίο αγγλικής γλώσσας (N=1), ενώ τέσσερα άτομα δεν έχουν άλλες σπουδές. Οι περισσότεροι απάντησαν θετικά όσον αφορά στην παρακολούθηση σεμιναρίων/συνεδρίων που σχετίζονται με τη σχολική αποτυχία (N=6 έναντι N=5 που απάντησαν αρνητικά). Αναφορικά με το επάγγελμα της μητέρας, δηλώθηκε οικιακά (N=6), ιδιωτικός υπάλληλος (N=2), αγρότης (N=2), ιδιωτικός

υπάλληλος (N=1). Αναφορικά με το επάγγελμα του πατέρα δηλώθηκε δημόσιος υπάλληλος (N=4), αγρότης (N=3), ιδιωτικός υπάλληλος (N=2), στρατιωτικός (N=1), έμπορος (N=1). Οι περισσότερες μητέρες είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (N=6), ενώ ακολουθούν όσοι είναι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=4) και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=1). Οι περισσότεροι πατέρες είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (N=7), ενώ ακολουθούν όσοι είναι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=2) και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=2).

> «Όλες αυτές οι πρωτοβουλίες του δασκάλου νομίζω ότι θα βοηθήσουν σε ένα μικρό ποσοστό. Για να υπάρχει επιτυχία θα πρέπει να υπάρξει από κοινού συνεργασία, ανάμεσα στην πολιτεία, σχολείου, εκπαιδευτικού, έτσι ώστε με τις κατάλληλες υποδομές και την κατάλληλη επιμόρφωση, σεμινάρια που θα πρέπει να έχει ο δάσκαλος με τα σύγχρονα δεδομένα που διανύουμε» (Σ-10).

> «Όχι. Είναι περισσότερο μικρές παρεμβάσεις, χωρίς πλαίσιο οργανωμένο έτσι ώστε να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα και να βοηθηθούν οι μαθητές που εμφανίζουν τέτοια φαινόμενα. Ο καθένας από μόνος του μπορεί να έχει μία εξειδίκευση, βοήθεια από κάπου, έτσι ώστε να το οργανώσει καλύτερα. Οπότε δύσκολα έχουν αποτέλεσμα» (Σ-11).

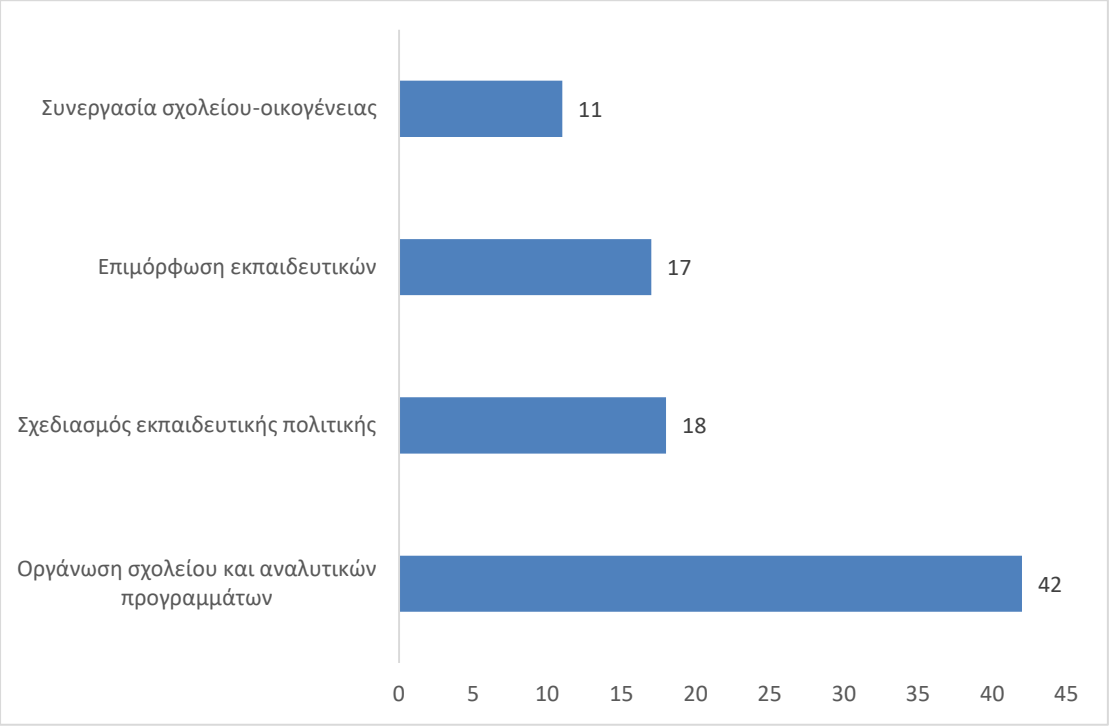
> «Θεωρώ ότι όχι τόσο και είναι καθαρά ατομικοί οι τρόποι παρέμβασης που εφαρμόζονται. Δεν υπάρχει κάποιο πλάνο οργανωμένο ή να μας έχουν επιμορφώσει στο συγκεκριμένο κομμάτι. Οπότε είναι στη δικαιοδοσία του ίδιου του εκπαιδευτικού πώς θα κινηθεί και το πώς θα σταθεί σε ένα τέτοιο περιστατικό. Θεωρώ ότι θα έπρεπε να είμαστε περισσότερο ευαισθητοποιημένοι από την πολιτεία και όχι μόνο από την προσωπική μας δικαιοδοσία για το πώς θα χειριστούμε μία κατάσταση σχολικής αποτυχίας και τι παρεμβάσεις θα κάνουμε. Από την εμπειρία μου, θεωρώ ότι οι δομές που λειτουργούν για την κοινωνική στήριξη και κοινωνική πρόνοια, υπολειτουργούν. Κύριος λόγος, των σοβαρότατων περιστατικών που υπάρχουν γενικότερα στην κοινωνία, όχι μόνο στο σχολικό περιβάλλον» (Σ-31).

> «Πρέπει να υπάρχει συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο με την οικογένεια, με το κράτος και αυτό συνήθως δεν γίνεται συχνά. Με τους γονείς υπάρχει πρόβλημα επικοινωνίας πολλές φορές και δεν δέχονται την αποτυχία των παιδιών τους πολύ εύκολα, αλλά είναι δύσκολο να πείσεις και τα παιδιά να προσπαθήσουν περισσότερο» (Σ-35).

«Είναι αποτελεσματικές στα πλαίσια που είναι εφικτό. Θαύματα δεν μπορούν να γίνουν όμως όταν τα προβλήματα είναι δυσεπίλυτα. Χρειάζεται μια πιο συστημική προσέγγιση της κοινωνίας με όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας, για να μπορούμε να έχουμε πιο ορατά αποτελέσματα» (Σ-45).

7.6 Προτάσεις αντιμετώπισης φαινομένου σχολικής αποτυχίας

Στη βάση των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην έρευνα μπορεί κανείς να διαπιστώσει πως οι προτάσεις για την αντιμετώπιση του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας είναι ποικίλες. Σε μια προσπάθεια να γίνει η ταξινόμησή τους, ώστε να αποδοθούν καλύτερα και να είναι κατατοπιστικότερες για τους αναγνώστες, στην παρούσα ενότητα οι προτάσεις εντάσσονται στις εξής κατηγορίες: α) καλύτερη οργάνωση σχολείου και αναλυτικών προγραμμάτων, β) κατάλληλος σχεδιασμός εκπαιδευτικής πολιτικής, γ) εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών, δ) συνεργασία εκπαιδευτικών και οικογένειας (Γράφημα 7). Οι εκπαιδευτικοί αυτοί είναι γυναίκες (N=2), με προϋπηρεσία 11-15 έτη (N=2), ηλικίας 31-35 ετών (N=1) και 36-40 (N=1), με μεταπτυχιακό (N=2) και μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο (N=2), που απάντησαν αρνητικά όσον αφορά στην παρακολούθηση σεμιναρίων/συνεδρίων που σχετίζονται με τη σχολική αποτυχία. Αναφορικά με το επάγγελμα της μητέρας, δηλώθηκε οικιακά (N=1), αγρότης (N=1), και αναφορικά με το επάγγελμα του πατέρα δηλώθηκε δημόσιος υπάλληλος (N=1), έμπορος (N=1). Όλες οι μητέρες (N=2) και οι πατέρες (N=2) είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (N=5). Συνολικά, οι προτάσεις για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας συνοψίζονται στις απαντήσεις που παρατέθηκαν από δύο συμμετέχοντες στην έρευνα:



Γράφημα 7. Προτάσεις αντιμετώπισης σχολικής αποτυχίας

«Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με κατάλληλα προγράμματα, ώστε να μπορούν και οι ίδιοι να βοηθήσουν, να υπάρχει μεγαλύτερη σύνδεση με την οικογένεια και της οικογένειας με το σχολείο. Το σχολείο να είναι ανοιχτό στους γονείς με διακριτούς ρόλους, να δημιουργηθούν ακόμα και σχολές γονέων, ώστε να επιμορφώνονται και οι γονείς. Να είναι μικρά τα τμήματα στο σχολείο, ώστε να γίνεται αποτελεσματικότερη δουλειά. Να είναι στελεχωμένα όλα τα τμήματα, ένταξης, υποδοχής και ό,τι άλλο τμήμα υπάρχει για να μπορεί να βοηθάει τον δάσκαλο και ειδικά τα παιδιά που έχουν μαθησιακά προβλήματα, προβλήματα συμπεριφοράς. Ψυχολόγοι στα σχολεία που είναι πάρα πολύ χρήσιμοι. Κοινωνικοί λειτουργοί επίσης θα μπορούν να μας βοηθήσουν αρκετά. Μετά την αποστολή των παιδιών για αξιολόγηση στο ΚΕΔΔΥ ή σε άλλα κέντρα, να υπάρχει μετά η παρέμβαση ώστε να αντιμετωπίζεται η κατάσταση. Να υπάρξει αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος ώστε να μην υπάρχει παραπαιδεία με τα φροντιστήρια, αλλά να λειτουργεί πραγματικά και σωστά το σχολείο, έτσι ώστε να είναι πραγματικά δωρεάν η εκπαίδευση για όλους και να μην υπάρχει ανισότητα. Προσθέτοντας, θα ήθελα να αναφέρω τα κίνητρα και τις γνώσεις που θα πρέπει να δίνουμε οι εκπαιδευτικοί στα παιδιά, ώστε να κάνουμε τα παιδιά να μείνουν και να αγαπήσουν το σχολείο, αντιμετωπίζοντας άμεσα το όποιο πρόβλημα στέκεται εμπόδιο στη μαθητεία τους» (Σ-8).

> «Πρώτον, να υπάρξει ένα νέος σχεδιασμός εκπαιδευτικής πολιτικής, που θα δίνει βάση στη σχολική αποτυχία και την αντιμετώπισή της. Δεύτερον, οι υλικοτεχνικές υποδομές που μπορούν να βοηθήσουν αρκετά τους μαθητές. Τρίτον μεγαλύτερη κατάρτιση των εκπαιδευτικών με περισσότερα σεμινάρια, συναντήσεις […] κυρίως προσωπικό που θα επιμορφώσει τους εκπαιδευτικούς, που δεν θα προέρχεται από τους εκπαιδευτικούς. Γιατί πολλές φορές με τους Σχολικούς Συμβούλους, που προέρχονται από την εκπαίδευση, ουσιαστικά ανακυκλώνονται τα ίδια πράγματα χωρίς να έρχεται κάτι καινούργιο μέσα στην εκπαίδευση. Τέταρτο και τελευταίο, όσο γίνεται καλύτερη επικοινωνία με τους γονείς» (Σ-47).

Οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί του δείγματος αναφέρθηκαν σε παράγοντες που σχετίζονται με την οργάνωση του σχολείου και των αναλυτικών προγραμμάτων. Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται τα εξής: α) εξατομικευμένα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και καθορισμός προσδοκώμενων μαθησιακών στόχων με γνώμονα τις πραγματικές ανάγκες των μαθητών/τριών, β) ύπαρξη διαφόρων επαγγελματιών υγείας στα σχολεία, όπως είναι οι ειδικοί επιστήμονες ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί, γ) εμπλουτισμός διδακτικών προσεγγίσεων, όπως η χρήση τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας (ΤΕΠ), και η διεξαγωγή μαθημάτων σε άρτια εξοπλισμένα εργαστήρια. Πολύ σημαντικό για τους ερωτώμενους/ες εκπαιδευτικούς είναι η εκ των προτέρων διάγνωση των ικανοτήτων και των ιδιαιτεροτήτων των παιδιών, καθώς και η λειτουργία ολιγομελών σχολικών τάξεων. Μέσω των ανωτέρω προτάσεων, οι μαθητές/τριες που εμφανίζουν κάποιες μαθησιακές δυσκολίες και χρήζουν επισταμένου ελέγχου και υποστήριξης, θα πρέπει να απαρτίζουν μια τάξη, όπου οι εκπαιδευτικοί θα έχουν τη δυνατότητα να αφιερώσουν τον απαραίτητο χρόνο στο να τους βοηθήσουν και να τους παρέχουν τα αναγκαία κίνητρα για να συνεχίσουν. Σε αυτά τα ολιγομελή σχολικά περιβάλλοντα, σύμφωνα με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικούς, οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να ξεδιπλώσουν τα ταλέντα τους, που ενδεχομένως σε μια υπερπληθή τάξη παραμένουν κρυφά και αναξιοποίητα, και δεν συμβάλλουν στην αύξηση της αυτοεκτίμησης των παιδιών, η οποία επιδρά θετικά και καταλυτικά στη σχολική επιτυχία.

> «Πρέπει να υπάρχουν εξατομικευμένα διδακτικά προγράμματα για να εντάσσεται ο μαθητής στην ομάδα που μπορεί να ανταπεξέλθει. Πρέπει όλα αυτά να καθορίζονται με τις σχολικές ικανότητες των παιδιών. Γιατί όλα τα παιδιά δεν έχουν τις ίδιες ικανότητες. Ο αριθμός των μαθητών σε κάθε τάξη σε

πολλές περιπτώσεις είναι πολύ μεγάλος. Δεν μπορεί όταν ξεκινά το παιδί στην Α' Δημοτικού, να έχεις μέσα στο τμήμα είκοσι επτά παιδιά. Μπορεί τα πέντε ή τα δέκα από αυτά να θέλουν περισσότερη προσοχή. Πώς μπορείς να το κάνεις αυτό, όταν ξεκινά ένα παιδί σε μια τάξη με είκοσι επτά παιδιά. Άρα πρέπει να υπάρχει ένα μοντέλο εκπαίδευσης που να καλύπτει όλες τις ανάγκες των μαθητών. Τη δημιουργική σκέψη έχουν τα παιδιά, την κριτική τους ικανότητα. Άλλα παιδιά μπορεί να έχουν έφεση στο να ζωγραφίζουν. Δεν υπάρχουν αυτές οι δυνατότητες στο σημερινό ελληνικό σχολείο. Δεν υπάρχουν ειδικότητες, δεν υπάρχει αίθουσα π.χ. καλλιτεχνικών, ώστε να πάει ένα παιδί και να δημιουργήσει κάποια πράγματα. Υπάρχει ώρα των εικαστικών, μεμονωμένα. Σε κάποια σχολεία μπορεί να υπάρχουν κάποιοι ειδικοί, όπως το ολοήμερο […] Υπάρχουν πολλά σχολεία πολλών ταχυτήτων αυτή τη στιγμή. Άλλα αναμορφωμένα, άλλα ολοήμερα, άλλα κλασσικά και άλλα που δεν έχουν τίποτα από όλα αυτά. Άλλα μονοθέσια, διθέσια, τριθέσια που δεν έχουν καν αυτές τις δυνατότητες μιας ειδικότητας, ενός γυμναστή. Άρα πιστεύω ότι πρέπει να είναι καλύτερα οργανωμένο το εκπαιδευτικό μας σύστημα. Και κάθε παιδί να προσπαθεί να εκφράζει τη σκέψη του, την ανάπτυξή του ως άτομο, γιατί όλα τα παιδιά δεν έχουν τις ίδιες ανάγκες, την ίδια ανάπτυξη» (Σ-4).

«Πολλά. Ένας σχολικός ψυχολόγος σε κάθε εκπαιδευτική περιφέρεια, αν όχι σε κάθε σχολείο, γιατί σε κάθε σχολείο είναι λίγο ουτοπικό. Σχολικός ψυχολόγος όμως, εξειδικευμένος που να οργανώνει μια σχολική μονάδα και να οργανώνει εξατομικευμένες διδασκαλίες, να κάνει διάγνωση και να κάνει παρέμβαση πρωτογενώς, δευτερογενώς και τριτογενώς. Δεν ξέρω αν έχουμε τέτοιους και ποιοι είναι, Αυτοί που έχουν τα αντίστοιχα μεταπτυχιακά και τις πολλές σπουδές. Αλλά μόνο ένας τέτοιος θα ήταν κατάλληλος για να βελτιώσει λίγο την κατάσταση. Ακόμα να μην κλείσουν τα ειδικά σχολεία. Φτάνει αυτή η ανισότητα που υπάρχει με τις ταμπέλες. Ένα παιδί που έχει κάποιο πρόβλημα, θα αντιμετωπιστεί καλύτερα σε ένα σχολείο ειδικό, με καταρτισμένους ειδικούς εκπαιδευτικούς. Εμείς δεν μπορούμε να το κάνουμε. Λυπόμαστε τη μαμά γιατί ντρέπεται για την ταμπέλα και δεν θέλει να το πάει στο ειδικό σχολείο και την πληρώνουμε όλοι, εμείς και το παιδί, και δεν γίνεται σωστή δουλειά» (Σ-5).

«Όσον αφορά το σχολείο, πρέπει να έχει περισσότερες δυνατότητες για να μπορεί να ανταπεξέλθει σε τέτοια φαινόμενα. Αν όχι σε όλες τις σχολικές μονάδες, σε κάποιες με σοβαρά περιστατικά συμπεριφοράς που οδηγούν σε σχολική αποτυχία, που εμείς δεν μπορούμε να βοηθήσουμε. Η βοήθεια ψυχολόγου, κοινωνικού λειτουργού, είναι κάτι παραπάνω από απαραίτητη, γιατί

μπορούν να πλησιάσουν καλύτερα τον μαθητή. Επίσης δομές, όπως το ΚΕΔΔΥ, θα πρέπει να κινούνται με γρήγορους ρυθμούς, ώστε να αντιμετωπίζουν άμεσα τέτοια φαινόμενα. Σήμερα απαιτεί μεγάλο χρονικό διάστημα μέχρι το ΚΕΔΔΥ να δράσει σε έναν μαθητή» (Σ-6).

«Μέσα στους χώρους του σχολείου, να υπάρχουν οργανωμένες δομές με ψυχολόγους. Τα τμήματα ένταξης να διευρυνθούν και να περιλαμβάνουν και τέτοιου είδους παιδιά. Να συμμετέχουν και παιδιά με σχολική αποτυχία και παιδιά με κανονική πορεία και υψηλό δείκτη νοημοσύνης. Να βοηθηθούν λοιπόν μέσα από ψυχολογική υποστήριξη και μέσα από ένα οργανωμένο πλαίσιο σχολείου και ψυχολόγων να αντιμετωπίσουν τη σχολική τους ζωή. Όταν βελτιωθεί η σχολική ζωή, θα βελτιωθεί και η μετέπειτα πορεία τους στο σχολείο» (Σ-11).

«Είναι πάρα πολύ σημαντικό να καλυτερέψουμε τις υπάρχουσες δομές. Ένα παιδί το οποίο μπορεί να έχει αποτυχία στο γνωστικό κομμάτι, δεν σημαίνει ότι έχει και στα άλλα. Πιθανόν να είναι "άσος" στον υπολογιστή, μπορεί να είναι πολύ καλός στη θεατρική αγωγή, μπορεί να είναι πάρα πολύ καλός στη μουσική, μπορεί να είναι πάρα πολύ καλός στα εικαστικά, μπορεί να είναι ο επόμενος π.χ. Νταλί. Υπάρχουν κρυφές ικανότητες σε κάθε άτομο που πρέπει να βρούμε και να τις αναπτύξουμε. Όταν λοιπόν το σχολικό περιβάλλον δεν ευνοεί και δεν υπάρχουν τα σύγχρονα εργαστήρια που θα κάνουν το παιδί να εκφραστεί και να ανακαλύψει τις κρυφές ικανότητές του, τότε όλο το σχολικό περιβάλλον έχει αποτύχει. Η αποτυχία δεν θα έπρεπε να αξιολογείται μόνο στο γνωστικό κομμάτι. Είναι πάρα πολλοί που δεν έχουν τελειώσει το σχολείο και σήμερα είναι εκατομμυριούχοι. Αυτό συμβαίνει γιατί είχαν μία ιδιαίτερη εξυπνάδα και εκμεταλλεύτηκαν το ταλέντο τους μέσα στη ζωή. Δεν σημαίνει σχολική αποτυχία, αποτυχία και στη ζωή. Αυτό θα πρέπει να το ξεχάσουμε. Θα πρέπει λοιπόν το σχολείο να κοιτάξει και προς αυτή την πλευρά και να δημιουργήσει τις κατάλληλες υποδομές» (Σ-19).

«Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης να επεκταθεί σε περισσότερα παιδιά, τα τμήματα ένταξης να υπάρχουν σε κάθε σχολείο, με εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής ο οποίος να μπορεί να συμπληρώνει τα κενά που υπάρχουν από την τάξη» (Σ-24).

«Θεωρώ ότι θα ήταν πιο χρήσιμο, το μάθημα να γίνεται με πιο διαφορετικό τρόπο, να μπορέσεις να έχεις το ενδιαφέρον των παιδιών πάνω σου, σαν εκπαιδευτικός, ώστε να μη βαριούνται και ίσως να μην είναι τόση πολλή η ύλη.

Γιατί εμείς πρέπει να τη βγάλουμε, διαφορετικά το παιδί δεν θα μπορέσει να πάει εύκολα στην επόμενη τάξη και μπορεί να αγχώνονται γι' αυτό τα παιδιά. Επίσης μπορεί να μην είναι έτοιμα ακόμα, ακριβώς επειδή η ύλη είναι μεγάλη και για εμένα έχει ανέβει αρκετά το επίπεδο της ύλης, όμως όχι όλων των παιδιών η ωριμότητα και το επίπεδο. Αγχώνονται, λοιπόν, βλέποντας ότι δεν μπορούν να τα καταφέρουν και ότι αυτά που λέει ο δάσκαλος δεν τα καταλαβαίνουν, γιατί το επίπεδό τους μπορεί να είναι διαφορετικό Ίσως λοιπόν να έπρεπε να σκεφτούν, αυτοί που έχουν την ευθύνη, ξανά, πώς θα έπρεπε η ύλη να διαμορφωθεί. Είναι πολλά και δύσκολα αυτά που διδάσκονται» (Σ-41).

«Απαιτείται η στελέχωση της σχολικής κοινότητας από ειδικά καταρτισμένο επιστημονικό προσωπικό, όπως ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, ειδικούς παιδαγωγούς, λογοθεραπευτές, κ.λπ. που θα βοηθήσουν στην προσπάθεια αυτή σε συνεργασία πάντα με την οικογένεια και εντός και εκτός του σχολικού χώρου. Δεν αρκεί, κατά τη γνώμη μου, η προσπάθεια αυτή να περιοριστεί στα πλαίσια του σχολικού χώρου. Πρέπει να επεκταθεί και στην κοινωνία και να έρχεται σε επαφή τόσο με τον μαθητή όσο και με την οικογένεια του και εκτός σχολείου, δηλαδή και μετά το πέρας του σχολικού προγράμματος. Μια υποβοήθηση και στο σπίτι θα ήταν ιδανική και θα βοηθούσε πολύ στο να ξεπεραστεί η σχολική αποτυχία, αλλά και να αμβλυνθούν οι παράγοντες που δυσχεραίνουν τη σχολική επίδοση» (Σ-45).

«Ένα πιο οργανωμένο πλαίσιο, να βελτιωθεί η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου με εξοπλισμό, υπολογιστές, προτζέκτορες κ.ά., να αυξηθούν τα τμήματα ένταξης, να αυξηθούν οι τάξεις υποδοχής, να δοθεί περαιτέρω υλικό με βιβλία και νέα λογισμικά για να μπορούν να έχουν οι μαθητές και να δουλεύουν με αυτά, να αυξηθεί ο αριθμός πρόσληψης των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης καθώς αυτοί είναι πιο εξειδικευμένοι και μπορούν να μας βοηθήσουν καλύτερα» (Σ-50).

Επίσης ως σημαντικός παράγοντας αναφέρθηκε από ορισμένους εκπαιδευτικούς η κατάρτισή τους, όσον αφορά στη διαχείριση των μαθησιακών δυσκολιών που οδηγούν τους/τις μαθητές/τριες στη σχολική αποτυχία, τόσο κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, όσο και δια βίου, καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας. Αναγνωρίζεται από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικούς ότι επιμόρφωσή τους όσον αφορά σε ζητήματα σχολικής επίδοσης, θα πρέπει να είναι συνεχής και να αναλαμβάνεται από την κεντρική εκπαιδευτική ηγεσία, μέσω της διοργάνωσης ειδικών προγραμμάτων. Παράλληλα, δίνουν έμφαση στην ύπαρξη ειδικών συμβούλων, οι οποίοι

μπορούν να συνδράμουν στο έργο τους, να τους καθοδηγούν όπου και όποτε αυτό κρίνεται επιβεβλημένο, στη λειτουργία τμημάτων ένταξης και παράλληλης στήριξης, στην απασχόληση ειδικών επιστημόνων και στη σύμπραξη των γονιών. Από τους εκπαιδευτικούς αυτούς όλοι είναι γυναίκες (N=5). Όσον αφορά την προϋπηρεσία, οι περισσότεροι έχουν 11-15 έτη (N=3), ενώ ακολουθούν όσοι έχουν έως 5 (N=1) και 16-20 (N=1). Αναφορικά με την ηλικία, οι εκπαιδευτικοί είναι 31-35 ετών (N=2), 26-30 (N=1), 36-40 (N=1), 46-50 (N=1). Αναφορικά με άλλες σπουδές, τρία άτομα δεν έχουν, ενώ δύο έχουν μεταπτυχιακό. Οι περισσότεροι απάντησαν αρνητικά όσον αφορά στην παρακολούθηση σεμιναρίων/συνεδρίων που σχετίζονται με τη σχολική αποτυχία (N=4 έναντι N=1 που απάντησε αρνητικά). Αναφορικά με το επάγγελμα της μητέρας, δηλώθηκε οικιακά (N=2), αγρότης (N=1), εργάτης (N=1), δημόσιος υπάλληλος (N=1). Αναφορικά με το επάγγελμα του πατέρα δηλώθηκε δημόσιος υπάλληλος (N=2), αγρότης (N=1), εργάτης (N=1), ελεύθερος επαγγελματίας (N=1). Όλες οι μητέρες είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (N=5). Οι πατέρες είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (N=3), πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=1), τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=1).

> «Για εμένα προσωπικά, θα έπρεπε να υπάρχει περισσότερη ευαισθησία από τον εκπαιδευτικό, υποχρεωτικές επιμορφώσεις σε θέματα ψυχολογίας και παιδοψυχολογίας για παιδιά ειδικών αναγκών αλλά και παιδιών με σχολική αποτυχία» (Σ-20).

> «Αρχικά προτείνω να υπάρχει η γνώση, αναφορικά με τα αίτια και τους παράγοντες της σχολικής αποτυχίας προς τους εκπαιδευτικούς, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Είναι καλό να έχουν γνώση της κατάστασης, να έχουν υποστήριξη οι εκπαιδευτικοί απέναντι στη σχολική αποτυχία των μαθητών τους, είτε αυτός μπορεί να είναι σχολικός σύμβουλος, είτε οτιδήποτε άλλο. Επίσης θεωρώ ότι θα πρέπει να δοθεί περισσότερη έμφαση στον ίδιο τον εκπαιδευτικό, είτε από το κράτος και το εκπαιδευτικό μας σύστημα, ώστε να μπορεί να αντιληφθεί τη σχολική αποτυχία και να μην την τοποθετήσει ως κάτι το οποίο οφείλεται απαραίτητα στον μαθητή. Στη συνέχεια να γνωρίζει και να υποστηρίζει αναφορικά με τους τρόπους αντιμετώπισης» (Σ-21).

> «Ενίσχυση των τμημάτων ένταξης, συχνά σεμινάρια των εκπαιδευτικών. Σεμινάρια όμως με θέματα που να προτείνονται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς που αντιμετωπίζουν φαινόμενα σχολικής αποτυχίας. Επιμόρφωση και των διευθυντών πάνω σε θέματα στήριξης του διδακτικού προσωπικού τους, αντιμετώπισης σχολική αποτυχίας και από τους ίδιους,

διαχείριση των γονιών, γιατί είναι πλέον πολύ δύσκολη η διαχείρισή τους» (Σ-33).

«Πρωτίστως, περισσότερη επιμόρφωση και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών με σεμινάρια, όσον αφορά τη διάγνωση και την αντιμετώπιση και αποτελεσματικό χειρισμό της σχολικής αποτυχίας» (Σ-42).

«Θα πρέπει να γίνονται κάποιες επιμορφώσεις, κάποια σεμινάρια που θα πρέπει να παρακολουθούνται υποχρεωτικά από τους δασκάλους. Εκτός από αυτά επίσης πολύ σημαντικό είναι και το βιωματικό μέρος την επιμόρφωσης, έτσι ώστε οι δάσκαλοι να κατανοήσουν καλύτερα το πρόβλημα και να μπορούν να βρουν τρόπους αντιμετώπισης ευκολότερα» (Σ-44).

Μέσα από τις απαντήσεις των ερωτώμενων σχετικά με το σχολείο και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καταδεικνύεται και η αναγκαιότητα ανασχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η αναδιάρθρωση των αναλυτικών προγραμμάτων, η πρόσληψη εξειδικευμένου προσωπικού, η επανεξέταση των δομών των σχολείων καθώς και της ύλης και των ωρών διδασκαλίας αποτελούν στοιχεία της εκπαιδευτικής πολιτικής, τα οποία πρέπει να επανεξεταστούν, να εκσυγχρονιστούν και να προσαρμοστούν στις αρχές της εκπαιδευτικής και της παιδαγωγικής επιστήμης. Από τους εκπαιδευτικούς αυτούς οι περισσότεροι είναι γυναίκες (N=3) και οι λιγότεροι γυναίκες (N=2). Όσον αφορά την προϋπηρεσία, οι περισσότεροι έχουν 11-15 έτη (N=3), ενώ ακολουθούν όσοι έχουν 16-20 (N=2). Αναφορικά με την ηλικία, οι εκπαιδευτικοί είναι 31-35 ετών (N=2), 40-45 (N=2), 51-55 (N=1). Αναφορικά με άλλες σπουδές οι περισσότεροι έχουν μεταπτυχιακό (N=2) ενώ ακολουθούν όσοι έχουν πτυχίο διδασκαλείου (N=1), μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο (N=1), εξομοίωση (N=1), πτυχίο γερμανικής γλώσσας (N=1), ενώ ένα άτομο δεν έχει άλλες σπουδές. Οι περισσότεροι απάντησαν θετικά όσον αφορά στην παρακολούθηση σεμιναρίων/συνεδρίων που σχετίζονται με τη σχολική αποτυχία (N=3 έναντι N=2 που απάντησαν αρνητικά). Αναφορικά με το επάγγελμα της μητέρας, δηλώθηκε οικιακά (N=3), αγρότης (N=2). Αναφορικά με το επάγγελμα του πατέρα δηλώθηκε δημόσιος υπάλληλος (N=2), αγρότης (N=2), ελεύθερος επαγγελματίας (N=1). Οι περισσότερες μητέρες είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (N=3), ενώ ακολουθούν όσοι είναι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=2). Οι περισσότεροι πατέρες είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (N=4), ενώ ακολουθούν όσοι είναι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=1).

«Να υπάρξει αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος ώστε να μην υπάρχει παραπαιδεία με τα φροντιστήρια, αλλά να λειτουργεί σωστά το σχολείο, έτσι ώστε να είναι πραγματικά δωρεάν η εκπαίδευση για όλους και να μην υπάρχει ανισότητα» (Σ-8).

«Το βασικό για μένα είναι η δημιουργία μικρότερων τμημάτων. Μετά η υλικοτεχνική υποδομή ώστε να μπορεί ο δάσκαλος να χρησιμοποιεί πλέον τα σύγχρονα μέσα, όπως π.χ. ηλεκτρονικό υπολογιστή, έτσι ώστε τα παιδιά να έχουν και ένα άλλο είδος γνώσης και να μην προέρχεται μόνο από τα σχολικά βιβλία. Θα πρότεινα αλλαγή των διδακτικών βιβλίων ώστε να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα. Γενικά, λοιπόν, θα πρότεινα αλλαγή της εκπαιδευτικής πολιτικής, με διορισμούς εκπαιδευτικών. Θα πρέπει η προτεραιότητα της πολιτείας να δοθεί στη παιδεία και στην υγεία, έτσι ώστε να καταλάβουμε όλοι ότι είναι οι βάσεις, τα θεμέλια της καλής λειτουργίας όλων» (Σ-10).

«Θα μπορούσαν να υπάρχουν περισσότερα εργαστήρια. Δηλαδή τα παιδιά να έρχονταν σε επαφή με διαφορετικούς τρόπους μάθησης. Αυτό όμως απαιτεί περισσότερο χρόνο και μείωση των στόχων. Εκτός και αν λειτουργεί το σχολείο μέχρι το απόγευμα και είμαστε εκεί και δουλεύουμε χαλαρά για να εκπληρώσουμε αυτούς τους στόχους και να ασχοληθούμε με όλα τα παιδιά. Ακόμα θα μπορούσε να υπάρχει κι άλλο υλικό, για κάποιο παιδί που δεν κατάφερε να καταλάβει ένα συγκεκριμένο φαινόμενο, είτε στη φυσική, είτε στα μαθηματικά, είτε στη γλώσσα. Του το δίνω πιο απλό. Αλλά αυτό έχει να κάνει με τη σπειροειδή διάταξη της ύλης, έχοντας συνεχώς αυξητική τάση η απαίτηση της ύλης» (Σ-14).

«Τρόποι αντιμετώπισης: να λιγοστέψει η ύλη, να αυξηθούν οι ώρες του δασκάλου. Περισσότερο ποιοτική και όχι ποσοτική εκπαίδευση» (Σ-20).

«Αυτό θα πρέπει να ξεκινήσει από το αρμόδιο υπουργείο. Να δει το θέμα σοβαρά και να πειραματιστεί μέσα στην ελληνική πραγματικότητα, γιατί όλα τα παραδείγματα που έχουμε είναι από τη Γαλλία, Αγγλία, Ιταλία, Αμερική. Να σκύψει λοιπόν το υπουργείο πάνω στα ελληνόπουλα, να δούμε τι θέλουν όπως κάνουν και οι ξένοι στα παιδιά των χωρών τους, αντιμετωπίζοντας τις δικές τους περιπτώσεις. Να έχουμε αποτελέσματα από τα "θέλω" των δικών μας παιδιών. Αν η ουσία του σχολείου γίνει μόνο το κτηριακό, τότε δεν θα έχουμε ουσιαστικό θετικό αποτέλεσμα. Αν το υπουργείο αδυνατεί οικονομικά και για λόγους πολιτικής, αδυνατεί και ο προϊστάμενος, αδυνατεί και ο σχολικής σύμβουλος […] κι ερχόμαστε στο σχολείο. Ο διευθυντής του σχολείου τι μπορεί να κάνει,

> Μόνο να βρει κάποιον που μπορεί να κάνει κάποια δωρεά. Άρα ερχόμαστε πάλι στον δάσκαλο και τους μαθητές της τάξης. Μόνο ο δάσκαλος αν μπορέσει να πλησιάσει τους γονείς, να τους πείσει, να τους κερδίσει και κατ' επέκταση τα παιδιά. Από εκεί και πέρα θα υπάρχει σίγουρα μείωση της σχολικής αποτυχίας» (Σ-25).

Εκτός από τη συνεργασία εκπαιδευτικών-σχολείου και οικογένειας, οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση στην αναγκαιότητα ενημέρωσης, επιμόρφωσης και ευαισθητοποίησης των γονέων, για την ολόπλευρη αντιμετώπιση των μαθησιακών, γνωσιακών και συμπεριφορικών προβλημάτων, που συμβάλλουν αρνητικά στη σχολική επίδοση των παιδιών και οδηγούν εν τέλει στην αποτυχία τους, όχι μόνο στην εκπαίδευση, αλλά και στην επαγγελματική τους ζωή. Μόνο όταν οι γονείς λάβουν τις απαραίτητες γνώσεις, μπορούν να σταθούν ουσιαστικοί αρωγοί στις προσπάθειες των εκπαιδευτικών και της σχολικής ηγεσίας, και τότε μόνο θα μπορέσουν να δουν τα κενά στην εκπαιδευτική πολιτική, που έχουν ως συνέπεια την ενίσχυση και τη συντήρηση του φαινομένου της σχολικής εγκατάλειψης και αποτυχίας. Από τους εκπαιδευτικούς αυτούς οι περισσότεροι είναι άντρες (N=3) και οι λιγότεροι γυναίκες (N=2). Όσον αφορά την προϋπηρεσία, οι περισσότεροι έχουν 11-15 έτη (N=3), ενώ ακολουθούν όσοι έχουν έως 10 (N=1), 26-30 (N=1). Αναφορικά με την ηλικία, οι περισσότεροι είναι 36-40 ετών (N=2) και 41-45 (N=2) ενώ ακολουθούν όσοι είναι 40-45 (N=2) και ακολουθούν όσοι είναι 31-35 (N=1), 36-40 (N=1), 51-55 (N=1). Αναφορικά με άλλες σπουδές οι περισσότεροι έχουν μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο (N=2) και πτυχίο αγγλικής γλώσσας (N=2), ενώ ακολουθούν όσοι έχουν πτυχίο διδασκαλείου (N=1), πτυχίο γαλλικής γλώσσας (N=1), πτυχίο υπολογιστών (N=1). Όλοι απάντησαν θετικά όσον αφορά στην παρακολούθηση σεμιναρίων/συνεδρίων που σχετίζονται με τη σχολική αποτυχία (N=5). Αναφορικά με το επάγγελμα της μητέρας, δηλώθηκε συνταξιούχος (N=3), οικιακά (N=1), ιδιωτικός υπάλληλος (N=1). Αναφορικά με το επάγγελμα του πατέρα δηλώθηκε συνταξιούχος (N=3), ιδιωτικός υπάλληλος (N=2). Οι περισσότερες μητέρες είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (N=2), ενώ ακολουθούν όσοι είναι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=1), τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=1) και λιγότερο από πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=1). Οι περισσότεροι πατέρες είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (N=3), ενώ ακολουθούν όσοι είναι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=1), και λιγότερο από πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=1).

> «Να υπάρξει μεγαλύτερη ενημέρωση των γονέων πάνω στους οικογενειακούς ή κοινωνικούς λόγους, οι οποίοι μπορεί να παίζουν ρόλο στο να δημιουργείται

σχολική αποτυχία στο παιδί. Οπωσδήποτε επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους γονείς, για από κοινού αντιμετώπιση του φαινομένου και βέβαια από την πολιτεία όλες οι απαραίτητες δομές, όπως αυτές που προανέφερα με ψυχολόγους και κοινωνιολόγους στα σχολεία» (Σ-7).

«Βεβαίως και οι γονείς θα πρέπει να καταλάβουν ότι τα παιδιά τους θα πρέπει να μορφωθούν, θα πρέπει να εκπαιδευτούν, πρώτα η καρδιά και η ψυχή τους και μετά όλα τα υπόλοιπα και ο τελευταίος τροχός της αμάξης είναι το παιδί» (Σ-9).

«Πρώτα απ' όλα θα πρέπει οι ίδιοι οι γονείς να κατανοήσουν τα παιδιά τους, συμβάλλοντας στην ωριμότητα των παιδιών, αποφεύγοντας την αδιαφορία και την τεμπελιά των παιδιών. Οι μαθητές θα πρέπει να αναπτύξουν εσωτερικά κίνητρα ώστε να μην αναλώνονται σε μία ξύλινη διεκδίκηση των βαθμών, προς ικανοποίηση των γονιών και των εκπαιδευτικών. Επίσης οι ίδιοι οι γονείς θα πρέπει να διαδραματίσουν σημαντικότερο ρόλο ώστε να δώσουν στα παιδιά τους αξίες, κίνητρα, φιλοδοξίες, προσδοκίες. Να υπάρχει ήρεμο οικογενειακό περιβάλλον. Ακόμα στα παιδιά που είναι περισσότερο συνεσταλμένα θα πρέπει να τα εντάξουν σε διάφορες δραστηριότητες» (Σ-28).

«Για τους γονείς θα έπρεπε να υπάρχει μία σχολή γονέων για τέτοια θέματα. Ειδικά όταν το παιδί τους πηγαίνει στην Α' τάξη, να κάνουν κάποια μαθήματα και οι γονείς. Έχουμε τόσα παράπονα από γονείς για ελλιπή ενημέρωσή τους, γιατί στέλνουν τα παιδιά τους στο σχολείο και δεν έχουν κάποιες βασικές γνώσεις, με αποτέλεσμα να τα βάζουν με τους δασκάλους […] Θα έπρεπε και οι γονείς να ενημερώνονται, έστω και όταν τα παιδιά τους μπαίνουν στην Α' δημοτικού. Άρα λοιπόν εκπαίδευση, ενημέρωση γονέων» (Σ-37).

«Συνεργασία σχολείου-οικογένειας και θεσμοθέτηση θεσμών από την πλευρά της πολιτείας για να αντιμετωπιστεί αυτό το φαινόμενο. Δηλαδή είναι πολυπαραγοντικό το πρόβλημα και ο μαθητής ο οποίος έχει άμεση επιρροή από το οικογενειακό και το σχολικό περιβάλλον, γιατί πρέπει να συνεργαστούν αυτοί οι δύο φορείς, ώστε να βοηθηθεί για να ξεπεράσει αυτά τα προβλήματα» (Σ-43).

7.7 Συμπληρωματικές απόψεις εκπαιδευτικών

Τέλος, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες στην έρευνα να συμπληρώσουν, αν ήθελαν, οτιδήποτε άλλο σχετικά με το υπό εξέταση ζήτημα. Η πλειοψηφία δήλωσε πως δεν είχε να προσθέσει κάτι, καθώς οι ερωτήσεις που έγιναν τους κάλυπταν. Ωστόσο, επτά (7) από

τους συμμετέχοντες στην έρευνα ήθελαν να προσθέσουν κάτι. Από τις απαντήσεις τους καταδεικνύεται ότι δεν υπάρχει κάποια γενική τάση ως προς τις προσθήκες τους. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην ανάγκη αλλαγής νοοτροπίας, στο ότι δεν θα έπρεπε να υπάρχει το ισχύον σύστημα αξιολόγησης βάσει του οποίου οι μαθητές διακρίνονται σε «καλούς» και «κακούς», στην αύξηση των φαινομένων σχολικής αποτυχίας, μάλλον λόγω της επικρατούσας κοινωνικοοικονομικής πραγματικότητας, καθώς και στη σημασία του ρόλου του εκπαιδευτικού, των γονέων και της εκπαιδευτικής πολιτικής στην αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας. Από τους εκπαιδευτικούς αυτούς οι περισσότεροι είναι γυναίκες (N=4) και οι λιγότεροι άντρες (N=3). Όσον αφορά την προϋπηρεσία, οι περισσότεροι έχουν 10-15 έτη (N=4), ενώ ακολουθούν όσοι έχουν 16-20 (N=1), 25-30 (N=1), 31-35 (N=1). Αναφορικά με την ηλικία, οι περισσότεροι είναι 36-40 ετών (N=2) και 41-45 (N=2) ενώ ακολουθούν όσοι είναι 30-35 (N=1), 51-55 (N=1), 56-60 (N=1). Αναφορικά με άλλες σπουδές οι περισσότεροι έχουν πτυχίο (N=3), μεταπτυχιακό (N=2), ενώ ακολουθούν όσοι έχουν μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο (N=1), πτυχίο διδασκαλείου (N=1), πτυχίο αγγλικής γλώσσας (N=1), πτυχίο γαλλικής γλώσσας (N=1), ενώ ένα άτομο δεν έχουν άλλες σπουδές. Οι περισσότεροι απάντησαν θετικά όσον αφορά στην παρακολούθηση σεμιναρίων/συνεδρίων που σχετίζονται με τη σχολική αποτυχία (N=6 έναντι N=1 που απάντησε αρνητικά). Αναφορικά με το επάγγελμα της μητέρας, δηλώθηκε συνταξιούχος (N=2), οικιακά (N=2), αγρότης (N=1), δημόσιος υπάλληλος (N=1), εργάτης (N=1). Αναφορικά με το επάγγελμα του πατέρα δηλώθηκε δημόσιος υπάλληλος (N=4), συνταξιούχος (N=2), εργάτης (N=1), Οι περισσότερες μητέρες είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (N=4), ενώ ακολουθούν όσοι είναι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=2), τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=1). Οι περισσότεροι πατέρες είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (N=5), ενώ ακολουθούν όσοι είναι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=1), πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=1). Οι επισημάνσεις των ερωτηθέντων με τη σειρά που αναφέρθηκαν τα ζητήματα που θίγονται παρουσιάζονται παρακάτω:

> «Αυτό που θέλω να προσθέσω είναι ότι όλοι θα πρέπει να αλλάξουμε μυαλά, συνήθειες, να καλυτερεύσουμε πρώτα την ψυχή και την καρδιά μας και μετά όλα θα πάρουν τον δρόμο τους, πάντα σε σχέση με το θέμα μας» (Σ-9).
>
> «Απλά θέλω να συμπληρώσω ότι από την εμπειρία μου δεν υπάρχει "καλός" ή "κακός" μαθητής. Ακόμα δεν θα έπρεπε να υπάρχει ο βαθμός στο δημοτικό, γιατί ο στόχος του δημοτικού και της εκπαίδευσης γενικά, θα έπρεπε να είναι

βοηθητικός στην κατάκτηση της γνώσης, και όχι τιμωρητικός. Αυτό το λέω γιατί κάποιες φορές ο βαθμός είναι και τιμωρία, δεν ενισχύει κάποιον, με αποτέλεσμα να δημιουργεί αντίθετα αποτελέσματα και να φτάνουν τα παιδιά στη σχολική αποτυχία και στην εγκατάλειψη των προσπαθειών τους» (Σ-10).

«Αυτό που θέλω να προσθέσω είναι ότι παρατηρώ τα τελευταία τρία-τέσσερα χρόνια, δεν ξέρω αν σε αυτό ευθύνεται η οικονομική κρίση, έχουν υπερπολλαπλασιαστεί τα φαινόμενα σχολικής αποτυχίας και γενικά προβλήματα συμπεριφοράς στα σχολεία. Τέλος, θέλω να επισημάνω ότι κι εμείς οι εκπαιδευτικοί χρειαζόμαστε βοήθεια, γιατί είναι πολύ δύσκολες πλέον οι καταστάσεις τις οποίες καλούμαστε να διαχειριστούμε. Δυσκολεύονται και οι γονείς, τα παιδιά, εμείς έχουμε μεγάλο αριθμό μαθητών μέσα σε κάθε τμήμα, οπότε αισθανόμαστε ότι κολυμπάμε σε ωκεανό» (Σ-33).

«Θα ήθελα να συμπληρώσω ότι μεγάλη σημασία στη διαδικασία της μάθησης και της αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχίας έχει το να αγαπάει ο δάσκαλος το παιδί και τη δουλειά του. Είναι πολύ σημαντικό. Αν θέλει ο δάσκαλος και αγαπάει αυτό που κάνει, θα βρει τρόπο να βοηθήσει το παιδί να αντιμετωπίσει τη σχολική αποτυχία» (Σ-39)

«Θα ήθελα να συμπληρώσω ότι πολλές φορές οι γονείς, όταν ο δάσκαλος τους λέει ότι το παιδί τους έχει αποτύχει στο σχολείο, αρνούνται να το πιστέψουν. Δεν το παρατηρούν. Σε πολλές περιπτώσεις προσπαθούν να καλύψουν και να δικαιολογήσουν το παιδί στα μάτια του δασκάλου. Δηλαδή εθελοτυφλούν. Και αρνούνται οι γονείς τις περισσότερες φορές, αν όχι σε όλες τις περιπτώσεις, να παραδεχτούν το μέγεθος του προβλήματος. Όποιο και να είναι αυτό το μέγεθος, μικρό ή μεγάλο, της σχολικής αποτυχίας. Δηλαδή για παράδειγμα, απαιτούν στο παιδί να έχει 10 στα μαθηματικά, ενώ δεν αξίζει καν το 9. Όταν τους δείχνεις αποδείξεις για τη βαθμολογία τους, με τα τετράδιά τους, τα γραπτά τους και πάλι αρνούνται να το πιστέψουν. Όχι μόνο σε ότι αφορά το γνωστικό επίπεδο, ακόμα και στο επικοινωνιακό κομμάτι, όταν αναφέρεις στους γονείς ότι τα παιδιά έχουν πρόβλημα επικοινωνίας, είναι μόνα τους και ουσιαστικά έχουν δυσκολίες στην ενδοσχολική τους ζωή, αρνούνται και πάλι να το καταλάβουν. Πολλές φορές ο εκπαιδευτικός αποφεύγει να κάνει κουβέντα στους γονείς, γιατί μπορεί οι γονείς να θεωρήσουν ότι υπεύθυνος είναι ο εκπαιδευτικός για την αποτυχία του παιδιού τους. Κι έτσι λοιπόν από ένα σημείο και μετά μπορεί οι εκπαιδευτικοί να βλέπουν το πρόβλημα, αλλά να μην ενεργούν όσο θα μπορούσαν να ενεργήσουν εάν είχαν και την υποστήριξη των γονέων» (Σ-40).

«Θέλω να αναφέρω ότι είναι καταλυτικής σημασίας ότι η οικογένεια έχει διαμορφώσει ένα πολιτισμικό κεφάλαιο, το οποίο καθορίζει τις στάσεις και τις προσδοκίες των μαθητών απέναντι στο σχολείο. Είναι πάρα πολύ σημαντικό, καθώς η οικογένεια παίζει πολύ μεγάλο ρόλο στη σχολική επιτυχία ή αποτυχία του μαθητή και στη συνέχεια όλοι οι υπόλοιποι παράγοντες που αναφέραμε συμβάλλουν σε αυτό» (Σ-43).

«Ας ελπίσουμε ότι το κράτος θα φροντίσει πιο μεθοδικά να εξαλείψει τις εκπαιδευτικές ανισότητες που προκύπτουν από μια πολιτεία που υποθάλπει και άλλου είδους ανισότητες, που αφορούν όλους τους τομείς της καθημερινότητας και να δημιουργήσει ένα κράτος δικαίου με ίσες ευκαιρίες και δικαιώματα για όλους τους πολίτες του» (Σ-45).

Κεφάλαιο 8ο: Συζήτηση αποτελεσμάτων

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, αυτό που γίνεται ξεκάθαρο είναι ότι οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν την αιτιακή απόδοση της σχολικής αποτυχίας, δηλαδή ερμηνεύουν τα φαινόμενα που παρατηρούν, αποδίδοντάς τα σε ορισμένα, και μάλλον συγκεκριμένα, αίτια (Γεωργίου κ.ά., 2002).

Ορισμός σχολικής αποτυχίας

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα εξέταζε το πως οι εκπαιδευτικοί ορίζουν την έννοια της σχολικής αποτυχίας. Όσον αφορά τον ορισμό της σχολικής αποτυχίας, τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι δεν υπήρξε ένας ενιαίος ορισμός της. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί όρισαν τη σχολική αποτυχία πρωτίστως στη βάση της μη ανταπόκρισης του μαθητή στις απαιτήσεις του σχολείου, δευτερευόντως στη βάση της χαμηλής σχολικής επίδοσης του/της μαθητή/τριας, ενώ ακολούθησαν και συνδέσεις της σχολικής αποτυχίας με την αποτυχία του εκπαιδευτικού/εκπαιδευτικού συστήματος, τη μη ένταξη των μαθητών/τριών στο κοινωνικό πλαίσιο, καθώς και την επανάληψη της τάξης και την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου πριν από την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Τα αποτελέσματα αυτά καταδεικνύουν πρωτίστως την αδυναμία εύρεσης ενός κοινά αποδεκτού ορισμού, κάτι το οποίο άλλωστε επισημάνθηκε και στο θεωρητικό πλαίσιο (Παπάνης & Γιαβρίμης, 2017). Ενδεχομένως αυτό να οφείλεται στο ότι η σχολική αποτυχία ως φαινόμενο συχνά χρησιμοποιείται έναντι (δηλαδή εναλλακτικά) των επιπτώσεων της σχολικής αποτυχίας, όπως είναι η επανάληψη της τάξης και η σχολική διαρροή (Βοσνιάδου & Παπαθεοφίλου, 1998, Δήμου, 1999, Κωνσταντίνου & Πλειός, 1999, Σκουμπουρδή & Καφούση, 2006, Wehlage, & Rutter, 1986, Ekstrom et al., 1986, Svec, 1987, Planet, 2007, Psacharopoulos, 2007, Kamal & Bener, 2009). Επομένως, οι επιπτώσεις της σχολικής αποτυχίας δεν διαχωρίζονται από το ίδιο το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας, με αποτέλεσμα να συγχέονται οι δύο όροι. Ένας ακόμη λόγος που ενδεχομένως αιτιολογεί το γεγονός του ορισμού της σχολικής αποτυχίας ως επανάληψη τάξης και ως πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου είναι ο διαφορετικός εννοιολογικός

προσδιορισμός της σχολικής αποτυχίας από τα εκάστοτε εκπαιδευτικά συστήματα των διαφόρων χωρών (Psacharopoulos, 2007).

Επιπρόσθετα, από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί ορίζουν τη σχολική αποτυχία ως αδυναμία στην ανταπόκριση του/της μαθητή/τριας στις απαιτήσεις του σχολείου, αλλά και στην ανταπόκριση του σχολείου στις ανάγκες του/της μαθητή/τριας. Μέσα από τη βιβλιογραφική επισκόπηση που πραγματοποιήθηκε στο δεύτερο κεφάλαιο σχετικά με την έννοια της σχολικής διαρροής, καταδείχθηκε πως μαθητές/τριες που δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου έχουν χαμηλή σχολική επίδοση, η οποία μπορεί να οδηγήσει στην επανάληψη μιας τάξης (Αμπατζόγλου, χ.χ., Δήμου, 1999, Κοντορλή, 2010, Psacharopoulos, 2007). Το αποτέλεσμα της παρούσας μελέτης δεν έρχεται σε αντίθεση με τα όσα ισχυρίζονται άλλοι μελετητές σχετικά με τη σχολική αποτυχία στο πλαίσιο αδυναμίας των μαθητών να αξιοποιήσουν τους πόρους του σχολείου (γνωστικούς, συναισθηματικούς) με αποτέλεσμα τη μειωμένη σχολική επίδοση (Γέρου, 1991, Giavrimis et al., 2011). Επίσης, το γεγονός ότι η σχολική αποτυχία επίσης συνδέθηκε με τη μη ικανότητα ανταπόκρισης του σχολείου στις ανάγκες των μαθητών δεν αντιβαίνει τα όσα ισχυρίζονται διάφοροι ερευνητές (Psacharopoulos, 2007, Franceschini et al., 2016, Fernández-Mellizo & Martínez-García, 2017).

Ένα τρίτο και τελευταίο συμπέρασμα που απορρέει από τους ορισμούς που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τη σχολική αποτυχία είναι και το ότι διακρίνεται η κοινωνιολογική θεωρητική βάση για τη σχολική αποτυχία. Η σχολική αποτυχία αντιμετωπίζεται είτε ως ατομικό φαινόμενο (υποκειμενικό) είτε ως ετεροπροσδιοριστικό (αντικειμενικό) και επομένως εντάσσεται με αυτόν τον τρόπο στις κοινωνιολογικές θεωρίες για τη σχολική αποτυχία που παρουσιάστηκαν από τον Μυλωνά (2009), αλλά και στην κατηγοριοποίηση του Λάμνια (2002).

Επίσης, συνολικά οι ορισμοί αυτοί καταδεικνύουν και το ότι η σχολική αποτυχία είναι ένα σύνθετο φαινόμενο, το οποίο μπορεί να έχει τις βάσεις του τόσο στον ίδιο τον μαθητή, όσο και στο περιβάλλον του σχολείου και επομένως μπορεί να ερμηνευθεί υπό μία συνδυαστική βάση (Λάμνιας, 2002).

Παράγοντες σχολικής αποτυχίας – Σημαντικότεροι παράγοντες

Το επόμενο ερευνητικό ερώτημα εξέταζε τους παράγοντες εκείνους που συμβάλλουν στη σχολική αποτυχία, στη βάση των απόψεων των εκπαιδευτικών, καθώς και τους σημαντικότερους αυτών. Μέσα από την ανάλυση των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην έρευνα, διαπιστώθηκε σε μεγάλο βαθμό πως η σχολική αποτυχία δεν είναι το αποτέλεσμα ενός μεμονωμένου παράγοντα, αλλά μάλλον ενός συνδυασμού παραγόντων, που άλλος επιδρά περισσότερο και άλλος λιγότερο.

Από τους σημαντικότερους παράγοντες που αναφέρθηκαν είναι η οικογένεια και το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο του μαθητή (Χρυσάκης, 1989, Κάτσικας & Καββαδίας, 2000, Desforges, 2003). Στον παράγοντα αυτόν εμπίπτουν με φθίνουσα σειρά οι συνθήκες λειτουργίας της οικογένειας, οι κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες και τέλος οι διαπολιτισμικοί. Η πλειοψηφία των ερευνών που έχουν διεξαχθεί εστιάζουν στον εξαιρετικά κρίσιμο παράγοντα «οικογένεια-κοινωνικοοικονομική τάξη» ως παράγοντα που μπορεί να επηρεάσει ως επί το πλείστον την ακαδημαϊκή επιτυχία ή αποτυχία ενός μαθητή. Ο λόγος για τον οποίο δίνεται τόσο μεγάλη έμφαση στον παράγοντα της οικογένειας σε συνδυασμό με το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο του μαθητή είναι ότι η οικογένεια αποτελεί τον πρώτο και κυριότερο φορέα κοινωνικοποίησης του ατόμου (Sanders & Morawska, 2014).

Τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας δεν έρχονται σε αντίθεση με τα όσα ισχυρίζονται διάφοροι μελετητές σχετικά με τον σημαντικό ρόλο της οικογένειας στην κοινωνικοποίηση και τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου (Τσακιράκης & Παπαρούνας, 2001, Cole & Cole, 2001, Ernste, 2006), στο πολιτισμικό κεφάλαιο, στα ερεθίσματα και στα βιώματα που θα λάβουν τα παιδιά (Χαραλαμπάκη, 1984, Cole & Cole, 2001), στην αξία της εκπαίδευσης και συνεπώς την υποκίνηση των μαθητών όσον αφορά στη μάθηση (Καψάλη, 1986, Λεμονίδης κ.ά, 2002, Baudelot & Establet, 1971), στην εμπλοκή των γονέων στη σχολική επίδοση των παιδιών τους στη βάση τόσο του οικονομικού και μορφωτικού τους επιπέδου, όσο και των προσδοκιών τους (Ζαφειριάδης κ.ά., 2001, Luster, & McAdoo, 1996, House, 1999, Zhan, 2006, Jacob, 2010, Yamamoto & Holloway, 2010, Sasikala & Karunanidhi, 2011, O'Donnell, 2014, Magdol, 2014, Sanders & Morawska, 2014), αλλά και συνολικά στην παροχή των συνθηκών εκείνων που θα

επιτρέψουν την ολόπλευρη ανάπτυξη των ατόμων, ιδίως μέσω των γονικών στυλ και πρακτικών (Χαραλαμπάκη, 1984, Καψάλη, 1986, Κουνέλη, 2007, Ren & Edwards, 2015).

Το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των γονέων, το οποίο σχετίζεται και με το μορφωτικό τους επίπεδο, αποτελεί σημαντικό παράγοντα της σχολικής αποτυχίας, σύμφωνα με τα ευρήματα αυτής της μελέτης (West & Pennell, 2003). Αυτό βασίζεται στο ότι αυτό το υπόβαθρο θα επηρεάσει την εμπλοκή των γονέων στη σχολική ζωή του παιδιού τους, αλλά και θα διαμορφώσει τις προσδοκίες τους. Το αποτέλεσμα αυτό δεν έρχεται σε αντίθεση με τα όσα ισχυρίζονται διάφοροι ερευνητές (Λεμονίδης κ.ά, 2002, Σαμπάνη, 2003, Λεμονίδης & Χατζηλιαμή, 2005, Zhan, 2006, Scabini et al., 2006, Shanks & Destin, 2009, Jacob, 2010, Phillipson, 2010, Nokali et al., 2010, Topor et al., 2010, Mesurado et al., 2014, Ren & Ewards, 2015) σχετικά με το ότι το κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο των γονέων σχετίζεται με τις προσδοκίες που διαμορφώνουν όσον αφορά την εκπαίδευση των παιδιών τους, κάτι το οποίο επηρεάζει τα ερεθίσματα που τους παρέχουν, την εμπλοκή τους στη σχολική ζωή των παιδιών τους, την υποκίνηση των μαθητών να μάθουν, αλλά και την έμφαση στην αξία της ίδιας της εκπαίδευσης.

Γενικά, οι απόψεις των εκπαιδευτικών συμφωνούν με το θεωρητικό πλαίσιο σύμφωνα με το οποίο οι οικογενειακοί παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των παιδιών αποτελούνται από τις πεποιθήσεις των γονέων για την εκπαίδευση, τις προσδοκίες τους για τη σχολική πρόοδο, το μορφωτικό επίπεδο, την οικογενειακή δομή, τις πρακτικές πειθαρχίας και το βιοτικό επίπεδο (Ζαφειριάδης κ.ά., 2001, Luster, & McAdoo, 1996, House, 1999). Έτσι, από τα αποτελέσματα της έρευνας μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι, οι προσδοκίες των γονιών, η «αυτοεκπληρούμενη προφητεία», το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων που δημιουργεί αρνητικές συνθήκες, η κακή οικονομική κατάσταση των γονέων που στερεί ευκαιρίες από τα παιδιά και η μόρφωση των γονέων που ενθαρρύνει ή αποθαρρύνει την εκπαίδευση, είναι παράγοντες που επιδρούν στη σχολική αποτυχία.

Ένας εξίσου σημαντικός παράγοντας που επιδρά στη σχολική αποτυχία είναι το σχολείο και οι δύο κύριες διαστάσεις αυτού: ο εκπαιδευτικός και η εκπαιδευτική πολιτική. Μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, διαπιστώθηκε πως ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη σχολική αποτυχία, μέσα από την έγκαιρη διάγνωση κάποιου προβλήματος και την κινητοποίησή του να αντιμετωπίσει αυτό το πρόβλημα (π.χ. ενημέρωση διευθυντή και γονέων), μέσα από τις προσδοκίες που διαμορφώνει για τους μαθητές, από το ενδιαφέρον που δείχνει για τους μαθητές του, από

την παροχή υποστήριξης, καθοδήγησης και υποκίνησης των μαθητών, μέσα από τις εκπαιδευτικές και διδακτικές μεθόδους που χρησιμοποιεί, μέσα από τον ρόλο του ως πρότυπο (μοντέλα συμπεριφοράς), αλλά και μέσα από τη συνεργασία του με τους γονείς. Τα αποτελέσματα αυτά δεν έρχονται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα άλλων μελετητών σχετικά με τον σημαντικό ρόλο του εκπαιδευτικού ως παράγοντα που εμπλέκεται στο φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας. Ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που επηρεάζει τις σχολικές επιδόσεις μέσα από τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιεί (Τζάνη, 1983, Μιχαλακόπουλος, 2000, Ξωχέλλης, 2005, Faubert, 2012; Ferdig, 2014), μέσα από τη συνεργασία του με την οικογένεια (Αραβανής, 1976) και τον μαθητή (Λάμνιας, 2002), αλλά και τις προσδοκίες που διαμορφώνει (Φραγκουδάκη, 1985, Γαλιλαία, 1997, Μπασέτας, 1999, Μπίκος, 2004).

Επίσης, και το σύνολο του σχολείου ως θεσμός που εντάσσεται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής βρέθηκε να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη σχολική αποτυχία, μέσα από την παροχή και την απρόσκοπτη και επαρκή λειτουργία των κατάλληλων δομών, τους στόχους που θέτει κυρίως όσον αφορά την ύλη που θα πρέπει να διδαχθούν οι μαθητές και που δεν δίνουν περιθώρια ευελιξίας στους μαθητές, καθώς και τα διδακτικά εγχειρίδια τα οποία δεν διαφοροποιούνται για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Για μία ακόμα φορά τα ευρήματα αυτής της μελέτης δεν έρχονται σε αντίθεση με τα ευρήματα της βιβλιογραφίας σχετικά με τον ρόλο του σχολείου στο φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας, μέσα από την παροχή επαρκούς εκπαιδευτικού προσωπικού, επαρκών και κατάλληλων δομών και υποδομών, αλλά και τον τρόπο εκπαίδευσης των μαθητών συνολικά (Γερμανός, 1999, Ηλιού, 1997, Κάτσικας & Καββαδίας, 2000, Faubert, 2012).

Ο τρίτος κατά σειρά σημαντικός παράγοντας που επιδρά στη σχολική αποτυχία περιλαμβάνει διάφορες ατομικές συνιστώσες. Στις ατομικές συνιστώσες εμπίπτουν με φθίνουσα σειρά η ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών / ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, η προσωπικότητα των μαθητών, ψυχολογικοί παράγοντες, βιολογικοί-κληρονομικοί παράγοντες, καθώς και παράγοντες υγείας. Αρκετές έρευνες που έχουν διεξαχθεί στο παρελθόν και που παρουσιάστηκαν στο πλαίσιο της βιβλιογραφικής επισκόπησης αναφέρονται στην αρνητική επίπτωση που έχει η ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών, ΔΕΠΥ και συνολικά ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών στη σχολική επίδοση των μαθητών (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2000, Κρόκου, 2007, Barkley et al., 1990, Faraone et al., 1993, Williams & McGee, 1994, Castellanos & Tannock, 2002, Tannock, 2005, Mathers, 2005, Makris et al., 2006, Shaw et al., 2006, Shanahan et al., 2006). Η προσωπικότητα των

παιδιών επίσης έχει αναφερθεί από αρκετές μελέτες (Cobb & Hops, 1973, Hops & Cobb, 1974, Dodge, 1983, Coie & Kupersmidt, 1983, Hartup, 1983, Snyder & Brown, 1983, Patterson, 1986, McEvoy & Welker, 2000, Crosnoe, 2006) ως σημαντικός παράγοντας που προσδιορίζει αν το παιδί θα δείξει ενδιαφέρον για το σχολείο και τη μάθηση ή αντίθετα αν θα εμπλακεί σε δραστηριότητες παραβατικής συμπεριφοράς.

Ιδιαίτερη μνεία θα πρέπει να γίνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αναφέρονται στις απαντήσεις τους στην αναπαραγωγική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, παρότι διαπιστώνουν ότι η κοινωνικοοικονομική προέλευση των μαθητών συμβάλει στη σχολική αποτυχία και αυτό ασφαλώς οφείλεται αφενός στην ελλιπή κατάρτισή τους, αλλά και στο γεγονός ότι το σχολείο ανήκει στους παράγοντες που οδηγούν στη σχολική αποτυχία, τους βιολογικοποιεί, και γενικότερα εμφανίζει τη σχολική αποτυχία ως αποτέλεσμα ατομικών παραγόντων.

Ο ρόλος της Εκπαιδευτικής πολιτικής

Το επόμενο ερευνητικό ερώτημα διερευνούσε τον ρόλο που διαδραματίζει η εκπαιδευτική πολιτική στη συντήρηση του φαινομένου. Το σύνολο του σχολείου ως θεσμός που εντάσσεται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής βρέθηκε να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη σχολική αποτυχία, μέσα από την παροχή και την απρόσκοπτη και επαρκή λειτουργία των κατάλληλων δομών, τους στόχους που θέτει κυρίως όσον αφορά στην ύλη που θα πρέπει να διδαχθούν οι μαθητές και που δεν δίνουν περιθώρια ευελιξίας στους μαθητές, καθώς και τα διδακτικά εγχειρίδια τα οποία δεν διαφοροποιούνται για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Για μία ακόμα φορά, τα ευρήματα αυτής της μελέτης, δεν έρχονται σε αντίθεση με τα ευρήματα της βιβλιογραφίας σχετικά με τον ρόλο του σχολείου στο φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας, μέσα από την παροχή επαρκούς εκπαιδευτικού προσωπικού, επαρκών και κατάλληλων δομών και υποδομών, αλλά και τον τρόπο εκπαίδευσης των μαθητών συνολικά (Γερμανός, 1999, Ηλιού, 1997, Κάτσικας & Καββαδίας, 2000, Faubert, 2012).

Επίσης, διαπιστώθηκε και σημαντική έλλειψη των κατάλληλων δομών και υποδομών στο πλαίσιο της ασκούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής. Πιο συγκεκριμένα, ενώ αναφέρθηκε η ύπαρξη δομών όπως τα τμήματα παράλληλης στήριξης και τα τμήματα ένταξης, τονίστηκε πως αυτές οι δομές υπολειτουργούν, ενώ σε ορισμένα σχολεία δεν υφίστανται.

Συνολικά, η ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική σχετίζεται με τη σχολική αποτυχία, αν αναλογιστεί κανείς πως η εκπαιδευτική πολιτική συνίσταται σε ένα σώμα-δέσμη ισχυρισμών, δηλώσεων και εντολών που επιζητούν ή και εισηγούνται ένα συγκεκριμένο πλαίσιο δράσης και όχι μια μεμονωμένη δράση (Παπαδάκης, 2009).

Τρόποι – Προτάσεις αντιμετώπισης

Το επόμενο ερευνητικό ερώτημα εξέταζε τους τρόπους αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχίας που προτάθηκαν από τους εκπαιδευτικούς. Όσον αφορά στην αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν, στην πλειοψηφία τους, ότι η σχολική αποτυχία είναι δύσκολο να αντιμετωπιστεί στην τρέχουσα πραγματικότητα και θεωρούν ότι μόνο ουσιαστικές, συλλογικές και ριζικές προσπάθειες μπορούν να έχουν αποτέλεσμα. Σε μεμονωμένο επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν συγκεκριμένες πρακτικές, όπως είναι για παράδειγμα η διαφοροποίηση της ύλης και της διδασκαλίας, οι συζητήσεις με τους γονείς και τους ίδιους τους μαθητές. Ωστόσο, οι πρακτικές αυτές κρίθηκαν από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών μόνο εν μέρει αποτελεσματικές, καθώς, όπως δήλωσαν, απαιτείται μια συνολική πολιτική, η οποία θα εστιάζει στην καλύτερη οργάνωση σχολείου και αναλυτικών προγραμμάτων (εξατομικευμένα αναλυτικά προγράμματα στη βάση των αναγκών των μαθητών, ύπαρξη διαφόρων επαγγελματιών υγείας στα σχολεία, εμπλουτισμός διδακτικών προσεγγίσεων), στον επανασχεδιασμό της υφιστάμενης εκπαιδευτικής πολιτικής (αναδιάρθρωση των αναλυτικών προγραμμάτων, πρόσληψη εξειδικευμένου προσωπικού, επανεξέταση των δομών των σχολείων καθώς και της ύλης και των ωρών διδασκαλίας, σχεδιασμός επιμορφωτικών προγραμμάτων), στην εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών (κατά τη διάρκεια των σπουδών τους και καθ' όλη τη διάρκεια της άσκησης του επαγγέλματός τους), καθώς και στη συνεργασία εκπαιδευτικών και οικογένειας (επικοινωνία και ενημέρωση γονέων).

Κατάρτιση εκπαιδευτικών

Το επόμενο ερευνητικό ερώτημα εξέταζε το αν οι εκπαιδευτικοί είναι επαρκώς καταρτισμένοι για να αντιμετωπίσουν τη σχολική αποτυχία. Η ανάλυση των

αποτελεσμάτων έδειξε τη μεγάλη έλλειψη που υπάρχει στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας. Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς βασίζονται στην εμπειρία τους και στην αυτομόρφωσή τους για να αντιμετωπίσουν φαινόμενα σχολικής αποτυχίας. Επιπλέον, αν και οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί είχαν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης που είχε άμεση ή έμμεση σχέση με τη σχολική αποτυχία, εξέφρασαν την επιθυμία για κατάρτιση στο συγκεκριμένο θέμα καθώς και για τη λήψη μέτρων από την πλευρά της πολιτείας.

Σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τον τρόπο λειτουργίας του εκπαιδευτικού και ως εκ τούτου τη σχολική αποτυχία των μαθητών σύμφωνα με διάφορες έρευνες (Ξωχέλλης & Παπαναούμ-Τζίκα, 2000, Παπαναούμ-Τζίκα, 2003, Macleod & Golby, 2003, Rebello de Souza, 2006, Faubert, 2012) είναι και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Επομένως, τα αποτελέσματα από τη μελέτη αυτή δεν έρχονται σε αντίθεση με τη διεθνή βιβλιογραφία, καθώς και στις δύο περιπτώσεις επισημαίνεται ο κρίσιμος ρόλος της κατάρτισης των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας. Ωστόσο, ένα σημαντικό εύρημα αυτής της μελέτης είναι πως δεν υπάρχει η απαιτούμενη κατάρτιση και πως οι προσπάθειες που γίνονται προς αυτήν την κατεύθυνση, οι οποίες αναγνωρίζονται από ένα μεγάλο μέρος των συμμετεχόντων στην έρευνα, δεν επαρκούν.

Συνολικά, το συμπέρασμα που μπορεί να εξαχθεί από την παρούσα έρευνα είναι πως η σχολική αποτυχία αποτελεί ένα σύνθετο φαινόμενο, με πολλές διαφορετικές συνιστώσες. Εξαιτίας των αρνητικών επιπτώσεων της σχολικής αποτυχίας, όπως αυτές αναπτύχθηκαν εν συντομία στο εισαγωγικό κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, αλλά και στη βάση των όσων επισημάνθηκαν από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, υπάρχει η ανάγκη για την υιοθέτηση μίας ολιστικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Δεδομένων των παραγόντων που εμπλέκονται στο φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας, η εκπαιδευτική πολιτική δεν θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από αποσπασματικές, κατακερματισμένες προσπάθειες επίλυσης των επί μέρους προβλημάτων που διαπιστώνονται στο πλαίσιο της σχολικής αποτυχίας. Αντίθετα, θα πρέπει να βασίζεται σε ένα ολοκληρωμένο και συνεκτικό πλαίσιο παρέμβασης, που θα αποτελεί απόρροια ενός δημοσίου διαλόγου με όλους τους εμπλεκομένους στην εκπαίδευση (γονείς, διευθυντές σχολείων, εκπαιδευτικών, εμπειρογνωμόνων από ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα), αλλά και μελέτης των διεθνών πρακτικών, προσαρμοσμένα στο πλαίσιο της ελληνικής σημερινής πραγματικότητας.

Κεφάλαιο 9ο: Συμπεράσματα-Προτάσεις

Η παρούσα έρευνα σκοπό είχε να διερευνήσει τις απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας. Πιο συγκεκριμένα, οι επί μέρους στόχοι αυτής της έρευνας ήταν να εξεταστούν τα εξής: α) ο εννοιολογικός προσδιορισμός της σχολικής αποτυχίας, β) οι παράγοντες που εμπλέκονται στην εμφάνιση της σχολικής αποτυχίας, γ) ο ρόλος της εκπαιδευτικής πολιτικής στη συντήρηση του φαινομένου, δ) το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί είναι επαρκώς καταρτισμένοι για να αντιμετωπίσουν τη σχολική αποτυχία, ε) τις προτάσεις των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας. Προκειμένου να δοθούν απαντήσεις στα παραπάνω ζητήματα, διεξήχθησαν συνεντεύξεις σε πενήντα (50) εν ενεργεία εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τις περισσότερες περιφέρειες δευτεροβάθμιας τοπικής αυτοδιοίκησης της χώρας.

Μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, αλλά και τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που διεξήχθη, εξήχθησαν τα εξής συμπεράσματα:

α) Η σχολική αποτυχία αποτελεί ένα φαινόμενο που δεν μπορεί να οριστεί εύκολα. Σε αυτό σημαντικό ρόλο διαδραματίζει το γεγονός ότι συχνά συγχέονται οι επιπτώσεις της σχολικής αποτυχίας με το ίδιο το φαινόμενο, της διαφοράς που υπάρχει στον ορισμό της σχολικής αποτυχίας στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα, αλλά και το ότι ερμηνεύεται τόσο ως ένα ατομικό (υποκειμενικό), όσο και ως ένα ετεροπροσδιοριστικό (αντικειμενικό) φαινόμενο.

β) Παράγοντες που εμπλέκονται στη σχολική αποτυχία είναι οι οικογενειακοί, οι σχολικοί και οι ατομικοί. Στους οικογενειακούς παράγοντες εντάσσονται τα εξής: προσδοκίες γονέων, κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο γονέων, γονικό στυλ, συνθήκες λειτουργίας της οικογένειας. Στους σχολικούς παράγοντες εντάσσεται ο εκπαιδευτικός και η ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική. Στους ατομικούς εντάσσονται οι ακόλουθοι: η προσωπικότητα του μαθητή, η ύπαρξη ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, οι ψυχολογικοί, οι βιολογικοί και τα προβλήματα υγείας. Η οικογένεια βρέθηκε να διαδραματίζει τον πρώτιστο ρόλο, καθώς αποτελεί τον πρώτο φορέα κοινωνικοποίησης του παιδιού. Τόσο το οικονομικό, όσο και το μορφωτικό/εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη σχολική αποτυχία, μέσα από την επίδρασή τους στη διαμόρφωση των προσδοκιών των γονέων, της αξίας που δίνουν οι γονείς στην εκπαίδευση, των ερεθισμάτων και των

βιωμάτων που αποκτά το παιδί, αλλά και στη θέληση και δυνατότητά τους να εμπλακούν στη σχολική ζωή του παιδιού τους.

γ) Η απουσία μίας συνολικής πολιτικής για τη σχολική αποτυχία, καθώς και η σημερινή πραγματικότητα (με έμφαση στην οικονομική κατάσταση των οικογενειών και στην ανεπάρκεια δομών και υποδομών στα σχολεία ως φορείς άσκησης της υφιστάμενης εκπαιδευτικής πολιτικής) δεν διευκολύνουν την αντιμετώπιση του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας.

δ) Υπάρχει ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών, καθώς οι περισσότεροι εξ αυτών στηρίζονται στην εμπειρία και την αυτομόρφωσή τους. Αναγνωρίζουν τις προσπάθειες που γίνονται προς αυτήν την κατεύθυνση, αλλά σημειώνεται η ανεπάρκεια αυτών. Ως εκ τούτου, θεωρούν αναγκαία την περαιτέρω επιμόρφωσή τους, ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας.

ε) Απαιτείται συνολικός επανασχεδιασμός της εκπαιδευτικής πολιτικής για την αποτελεσματική αντιμετώπιση του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας με έμφαση στην αναδιάρθρωση του τρόπου λειτουργίας των σχολείων και των αναλυτικών προγραμμάτων, στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, αλλά και στην καλύτερη συνεργασία γονέων και σχολείου/εκπαιδευτικών.

Καθώς, λοιπόν, είναι αρκετοί οι εμπλεκόμενοι στον τομέα της εκπαίδευσης και κατ' επέκταση και στην εμφάνιση και αντιμετώπιση του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας, το γεγονός πως στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν μόνο εκπαιδευτικοί αποτελεί έναν πρώτο περιορισμό αυτής. Ως εκ τούτου, σε μία μελλοντική έρευνα κρίνεται απαραίτητη η συμμετοχή και άλλων ενδιαφερόμενων μερών, οι οποίοι επηρεάζουν και επηρεάζονται από το εν λόγω φαινόμενο, όπως είναι οι γονείς, οι διευθυντές σχολείων, οι ίδιοι οι μαθητές, δημόσιοι φορείς που σχετίζονται με τον σχεδιασμό και την άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, εργοδότες και φορείς των τοπικών κοινωνιών.

Ο δεύτερος περιορισμός αυτής της έρευνας αφορά στον μεθοδολογικό της σχεδιασμό και πιο συγκεκριμένα στο γεγονός ότι χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική έρευνα με τη μέθοδο των συνεντεύξεων. Καθώς λοιπόν η έρευνα αυτή είναι ποιοτική, δεν υπήρχε μία αντιπροσωπευτικού τύπου ανάλυση των τάσεων στα ζητήματα αυτά, ωστόσο ο αριθμός είναι ικανοποιητικός, έχουμε μία διασπορά σε γεωγραφικό επίπεδο, και αναδείχθηκε μία σειρά από ενδείξεις σε σχέση με τις τάσεις αυτές, καθώς και το προφίλ των ανθρώπων που υποστήριξαν αυτές τις απόψεις. Η συγκεκριμένη μεθοδολογία δεν επιτρέπει τη συμμετοχή

πολλών υποκειμένων στην έρευνα, με αποτέλεσμα να υπάρχει σημαντικός περιορισμός στον αριθμό του δείγματος, χωρίς να υπάρχει διάθεση γενίκευσης με όρους αντιπροσωπευτικότητας στον πληθυσμό. Από την άλλη είναι σημαντικό να δείξουμε τις τάσεις, με τη μορφή μιας ένδειξης. Άλλωστε, σε αυτήν την έρευνα συμμετείχαν μόνο πενήντα (50) εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και μάλιστα όχι από όλες τις γεωγραφικές περιφέρειες της Ελλάδας. Μία συστηματική ποσοτική έρευνα, λοιπόν, μπορεί να διεξαχθεί στο μέλλον με συσχετίσεις, με μεγαλύτερη αντιπροσωπευτική έρευνα, με μεγαλύτερο εύρος για περαιτέρω διερεύνηση. Η χρήση, επομένως, της ποσοτικής μεθόδου, σε ένα μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών, τόσο πρωτοβάθμιας, όσο και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από όλες τις γεωγραφικές περιφέρειες, θα μπορούσε να συμβάλει στην αντιμετώπιση αυτών των περιορισμών. Επίσης, θα δινόταν η ευκαιρία καλύτερης διερεύνησης μέσω συσχετίσεων εκείνων των οικογενειακών και κοινωνικοοικονομικών παραγόντων που επιδρούν στη σχολική αποτυχία, όπως είναι ο αριθμός των μελών της οικογένειας, το επάγγελμα των γονέων, το οικογενειακό εισόδημα, ο τόπος διαμονής, το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων.

Λαμβάνοντας υπόψη αυτούς τους δύο περιορισμούς που αναφέρθηκαν, μία μελλοντική έρευνα που θα μπορούσε να είναι ιδιαίτερα ολοκληρωμένη είναι η διερεύνηση του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας σε όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, με τη χρήση της μικτής μεθόδου (ποσοτικής και ποιοτικής με ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις και ομάδες εστίασης). Η έρευνα αυτή θα μπορούσε να οδηγήσει στα εξής: α) στον καλύτερο προσδιορισμό (ποιοτικό και ποσοτικό) των παραγόντων που πράγματι επιδρούν στη σχολική αποτυχία των μαθητών στην Ελλάδα, β) στην πιο αποτελεσματική διερεύνηση των παραγόντων εκείνων που διευκολύνουν και εμποδίζουν την αποτελεσματική αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας, γ) στη διερεύνηση των πολιτικών εκείνων που έχουν υιοθετηθεί έως τώρα ή που πρόκειται να υιοθετηθούν σε επίπεδο σχολείου και Υπουργείου Παιδείας για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας, δ) στον καλύτερο προσδιορισμό των πρακτικών εκείνων που μπορούν να οδηγήσουν στην αποτελεσματική αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας στην Ελλάδα, στη βάση των ιδιαίτερων συνθηκών της ελληνικής πραγματικότητας σήμερα.

Στην παρούσα ερευνητική μελέτη επιχειρήθηκε μια ποιοτική καταγραφή των θέσεων, των απόψεων και των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όσον αφορά στα αίτια και τους τρόπους αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχίας. Τόσο από τη θεωρητική όσο και από την εμπειρική εξέταση του φαινομένου, κατέστη σαφές ότι η

σχολική αποτυχία είναι ένα πολυπρισματικό πρόβλημα, που σχετίζεται τόσο με την εκπαίδευση και την παιδαγωγική, όσο και με την ψυχολογία και την κοινωνιολογία. Για τον λόγο αυτό η αποτελεσματική ερμηνεία και αντιμετώπισή της θα πρέπει να γίνει πολυεπίπεδα και μέσω σύνθετης παρέμβασης του συνόλου των εμπλεκομένων. Αν και οι κατεξοχήν παράγοντες που τη διαμορφώνουν εντοπίζονται εκτός του σχολικού περιβάλλοντος, η σχολική αποτυχία συγκροτείται και αναγνωρίζεται ως φαινόμενο εντός της μαθησιακής και γνωσιακής διαδικασίας. Για τον λόγο αυτό, ο ερευνητής αξιοποίησε ως ερευνητικό δείγμα εκπαιδευτικούς οι οποίοι ζουν και δραστηριοποιούνται στο περιβάλλον του σχολείου και έρχονται αντιμέτωποι με απτές περιπτώσεις σχολικής αποτυχίας.

Στο παρόν πόνημα, οι απόψεις και οι θέσεις των εκπαιδευτικών προσεγγίζονται συνθετικά με ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής, κοινωνικών στερεοτύπων, αλληλεπίδρασης με τους εξωτερικούς παράγοντες, προκειμένου να εξαχθούν οι αιτιακές αποδόσεις και να καταδειχθεί το μερίδιο της ευθύνης για την εμφάνιση και τη συντήρηση της σχολικής αποτυχίας. Το γενικό συμπέρασμα που μπορεί να εξαχθεί είναι ότι οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν το πρόβλημα της σχολικής αποτυχίας και αισιοδοξούν ότι αυτή μπορεί να περιοριστεί, αν όχι και να εκλείψει. Το γεγονός αυτό μπορεί να πραγματωθεί μέσω της ατομικής προσπάθειας, είτε αυτή αφορά τους/τις μαθητέ/τριες είτε τους γονείς τους είτε τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, και βρίσκεται σε άμεση συνάφεια με τις δυνατότητες και τον βαθμό συνειδητοποίησης του προβλήματος. Παρόμοια αποτελέσματα κατέδειξε και η έρευνα της Κατσαμάγκου (2002), με τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς να δηλώνουν ότι τα εσωτερικά αίτια είναι καταλυτικότερα από τα εξωτερικά για την επίτευξη της αποτυχίας ή της επιτυχίας στο σχολείο.

Η εν λόγω θέση, συμβάλλει στην εξαγωγή ενός επιμέρους πορίσματος, που σχετίζεται με τη θεωρία της αναπαραγωγής. Από ότι φαίνεται από τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, οι εκπαιδευτικοί σε καμία περίπτωση δεν αναγνωρίζουν τον κοινωνικό ρόλο του σχολείου, που για τους κοινωνιολόγους της εκπαίδευσης (και όχι μόνο) είναι η συντήρηση της καθεστηκυίας κοινωνικής κατάστασης. Αυτή μεταφράζεται με τη διατήρηση των στερεοτύπων, των προκαταλήψεων και της μη μεταβλητότητας της κοινωνικής ανισότητας. Για τον λόγο αυτό, αν και γίνονται εκτεταμένες αναφορές για το οικονομικό, κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων και της οικογένειας, δεν καταγράφονται δηλώσεις σχετικές με τη λειτουργία του σχολείου ως μέσο και εργαλείο αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων. Υπό αυτό το πρίσμα, η σχολική αποτυχία δεν ερμηνεύεται

ως κοινωνιολογικό φαινόμενο το οποίο απορρέει από κατεξοχήν κοινωνικούς παράγοντες και λόγω των κοινωνικών διαφοροποιήσεων μεταξύ των ατόμων. Στο ίδιο θεωρητικό πλαίσιο, οι μελλοντικές σπουδές και η επαγγελματική σταδιοδρομία δεν εκλαμβάνονται ως συνέπειες των κοινωνικών τάσεων που αναπαράγονται και συντηρούνται εντός του σχολικού περιβάλλοντος.

Οι εκπαιδευτικοί, έχοντας παιδαγωγικές και διδακτικές γνώσεις, δεν αναγνωρίζουν την καθαρά κοινωνιολογική έκφανση της σχολικής αποτυχίας, και γι' αυτό «αναζητούν» και υποδεικνύουν λύσεις που βασίζονται κυρίως στην ανάπτυξη των προσωπικών δυνατοτήτων των εμπλεκομένων, καθώς και στην αναδιάρθρωση, την ανασυγκρότηση και τον εκσυγχρονισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο σύνολό τους, οι προτάσεις των εκπαιδευτικών είναι παιδαγωγικά και ατομοκεντρικά προσανατολισμένες, δηλαδή απορρέουν από την αντίληψη ότι η σχολική αποτυχία προκαλείται από την ελλειμματική και ανεπαρκή κατάκτηση των απαιτούμενων γνώσεων από το εκπαιδευτικό σύστημα, και από τη συμπεριφορά και τα βασικά στοιχεία του χαρακτήρα και της προσωπικότητας του/της μαθητή/τριας. Από τα ανωτέρω διαπιστώνεται ότι οι προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών είναι ακοινωνιολογικού χαρακτήρα, δηλαδή η αποτυχία στο σχολείο ερμηνεύεται ως ατομικό, οικογενειακό ή εκπαιδευτικό/παιδαγωγικό φαινόμενο. Οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν περισσότερο στην οικονομική κατάσταση των οικογενειών, παρά στο κοινωνικό ή το πολιτιστικό του κεφάλαιο/υπόβαθρο, το οποίο φαίνεται να μην το λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους.

Ο ατομοκοκεντρικός και συστημικός τρόπος που ερμηνεύουν τους παράγοντες που συμβάλλουν στην εμφάνιση και τη συντήρηση της σχολικής αποτυχίας, ουσιαστικά επηρεάζει και την αιτιολόγηση του φαινόμενου. Σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί αναζητούν τα γενεσιουργά αίτια της σχολικής αποτυχίας στα άτομα, στους εμπλεκόμενους, δηλαδή στον/στη μαθητή/τρια, στον εκπαιδευτικό και στους γονείς, ενώ παράλληλα, καταδεικνύουν τις ευθύνες του εκπαιδευτικού συστήματος που σύμφωνα με αυτούς, την παράγει, την επιδιώκει και την αναπαράγει. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί δεν εντοπίζουν σε καμία περίπτωση την κοινωνιολογική διάσταση του φαινόμενου και δεν εξετάζουν το ζήτημα των ανισοτήτων που διαιωνίζονται στο σχολικό περιβάλλον. Η τάση αυτή είναι δυνατό να ερμηνευτεί στη βάση ότι και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν μέρος του συστήματος, δηλαδή του ρόλου της εκπαίδευσης στη σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη και καπιταλιστική κοινωνία. Οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν τις δομικές ελλείψεις και ανεπάρκειες του εκπαιδευτικού συστήματος όπως

είναι η εκπαιδευτική πολιτική, η διδακτέα ύλη, τα αναλυτικά και τα ωρολόγια προγράμματα, καθώς και τις διαταραχές στη συμπεριφορά, τις διανοητικές και μαθησιακές ικανότητες των μαθητών/τριών. Σε επίπεδο κοινωνικού περιβάλλοντος, οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι γενεσιουργά αίτια της σχολικής αποτυχίας είναι η οικογένεια, η οικονομική της κατάσταση και τα ιδιαίτερα γνωρίσματα που ενδεχομένως έχει αυτή.

Οι εκπαιδευτικοί που αποτελούν το δείγμα της παρούσας ερευνητικής μελέτης, δεν παρεκκλίνουν από συναδέλφους εκπαιδευτικούς, που έχουν δηλώσει κατά καιρούς, σε πρότερες έρευνες ότι η σχολική αποτυχία αφορά στην αδυναμία συμπόρευσης ενός μικρού αριθμού μαθητών/τριών, με το πλειοψηφικό σύνολο της σχολικής τάξης. Εφόσον λοιπόν δεν μπορούν να τους ακολουθήσουν, υπολείπονται, εξαιρούνται από τη μαθησιακή διαδικασία, μένουν στο περιθώριο και εν τέλει αποτυγχάνουν. Ο Bernstein (1991) αποκάλεσε την αδυναμία συμπόρευσης των μαθητών/τριών με τους ρυθμούς μάθησης της πλειοψηφίας ως πρόβλημα *βηματισμού*. Κινούμενοι σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί, αν και αποδίδουν την ανομοιογένεια των αιτίων της εμφάνισης της σχολικής αποτυχίας, ωστόσο δεν επεκτείνονται, παρά μόνο πολύ συγκρατημένα στα κοινωνικά του χαρακτηριστικά. Ουσιαστικά, με το να παραβλέπουν, είτε εσκεμμένα είτε μάλλον επειδή δεν φαίνεται να γνωρίζουν, για την έμπρακτη εφαρμογή της αναπαραγωγικής θεωρίας στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, απεκδύουν τη σχολική αποτυχία από τις κοινωνιολογικές της διαστάσεις, που υπερβαίνουν την επίδραση της οικογένειας και εντοπίζονται στη βάση του κοινωνικού ιστού. Για τους εκπαιδευτικούς, η σχολική αποτυχία είναι ένα φαινόμενο που συστήνεται και σαρκώνεται εντός του σχολείου και αποτυπώνει πρωτίστως τις ατομικές ανεπάρκειες όλων των εμπλεκόμενων και δευτερευόντως τις αστοχίες της εκπαιδευτικής πολιτικής και των οικονομικών κυρίως δυνατοτήτων της οικογένειας.

Υπό αυτό το ιδεολογικό πρίσμα, οι εκπαιδευτικοί αναζητούν και τις λύσεις του προβλήματος, ακριβώς σε εκείνα που αναφέρθηκαν ανωτέρω. Οι λύσεις που προτείνουν συνηγορούν στην εξαγωγή του ίδιου συμπεράσματος, ότι δηλαδή οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί δεν αντιλαμβάνονται τη σημαίνουσας σημασίας κοινωνιολογική διάσταση της σχολικής αποτυχίας. Συγκεκριμένα, οι παιδαγωγικού τύπου πρακτικές υποβοήθησης και ενίσχυσης των αδύναμων μαθητών/τριών, βασίζονται κυρίως σε έναν άξονα που συντίθεται από τους διορθωτικούς μηχανισμούς που θα πρέπει να διέπουν την εκπαιδευτική πολιτική και το εκπαιδευτικό σύστημα, και κυρίως να διακρίνει τη

στρατηγική που σχεδιάζουν και υλοποιούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Πρόκειται για ένα τρίπτυχο που αποτελείται από την εξατομικευμένη διδασκαλία, την ενισχυτική διδασκαλία και τη θετική ενίσχυση των μαθητών. Αν και παιδαγωγικά η επικέντρωση στις ανωτέρω πρακτικές φαίνεται ότι μπορεί να αποφέρει τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα, όσον αφορά στην αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχία, κοινωνιολογικά δεν ισχύει το ίδιο. Προτείνοντας οι ερωτώμενοι/ες εκπαιδευτικοί της τρεις αυτές λύσεις στο πρόβλημα, φαίνεται ότι αγνοούν ότι αυτές ενισχύουν την κοινωνική ανισότητα που δεδομένα υπάρχει στο περιβάλλον του σχολείου και ουσιαστικά νομιμοποιεί μια παιδαγωγική πρακτική, η οποία αναπτύσσεται διαστρωματικά. Σύμφωνα με τον Bernstein (1991) οι εν λόγω παιδαγωγικές στρατηγικές εντείνουν το φαινόμενο του *βηματισμού*, καθώς δημιουργούν σαφείς διακρίσεις μεταξύ των μαθητών/τριών, οι οποίες στοιχειοθετούνται στη βάση του περιορισμού της διδακτέας ύλης και ίσως στην υποβάθμιση του περιεχομένου της.

Ανάλογα ενισχυτική με την κοινωνική διαστρωμάτωση εντός των εκπαιδευτικών περιβαλλόντων είναι η πρόταση πολλών συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών, για διαχωρισμό των αδύναμων από τους αποδοτικότερους μαθητές/τριες και η τοποθέτησή τους σε διακριτές σχολικές τάξεις. Από αυτό διαπιστώνεται εκ νέου ότι η άνιση διαμόρφωση των σχολικών τάξεων, η οποία προτείνεται ως λύση από τους/τις εκπαιδευτικούς, συμβάλλει στη διατήρηση των κοινωνικών ανισοτήτων, οι οποίες μάλιστα ισχυροποιούνται, όχι μόνο από τις υφιστάμενες παιδαγωγικές πρακτικές, αλλά και από τις προτεινόμενες. Το οξύμωρο είναι ότι το παιδαγωγικό υπόβαθρο των ερωτώμενων δεν τους επιτρέπει να αντιληφθούν ότι το δημοκρατικό σχολείο, το οποίο δύναται να περιορίσει ή να ελαχιστοποιήσει τα περιστατικά σχολικής αποτυχίας, προκύπτει ως απόρροια παιδαγωγικών πρακτικών που εντείνουν τις κοινωνικές ανισότητες.

Μια ακόμα πρακτική που προτείνεται από τους/τις εκπαιδευτικούς του δείγματος, είναι η εποικοδομητική συνεργασία της σχολικής ηγεσίας και των διδασκόντων του σχολείου με τους γονείς των μαθητών/τριών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες και σημειώνουν χαμηλές επιδόσεις στα μαθησιακά αντικείμενα. Οι ερωτώμενοι/ες δεν παραλείπουν να δηλώσουν ότι η συνεργασία αυτή, όταν είναι αρμονική και διέπεται από καλή διάθεση και ειλικρίνεια, έχει πολύ θετικά αποτελέσματα ως προς την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας. Ωστόσο, και σε αυτή την περίπτωση παραβλέπουν, εκκινούμενοι/ες από τις παιδαγωγικές τους γνώσεις, ότι εντείνονται οι υφιστάμενες κοινωνικές ανισότητες. Κι αυτό γιατί, όταν φιλοδοξούν να αναπτύξουν διαύλους επικοινωνίας και σύμπραξης με τους γονείς, αποσκοπούν κυρίως στη συνέχιση της μαθησιακής, της γνωσιακής και, εν τέλει,

της εκπαιδευτικής διαδικασίας από το σχολείο στο σπίτι. Παρ' όλα αυτά, δεν λαμβάνουν υπόψη τους ότι πολλές οικογένειες οι οποίες προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά, οικονομικά και μορφωτικά στρώματα, δεν δύνανται να ανταπεξέλθουν στον ρόλο με τον οποίο τους επιφορτίζουν οι εκπαιδευτικοί. Σε αυτές τις περιπτώσεις, οι συγκεκριμένες αυτές οικογένειες αδυνατούν να συνεχίσουν τον ρόλο του σχολείου και του εκπαιδευτικού, λόγω ανεπάρκειας του πολιτισμικού, οικονομικού και κοινωνικού κεφαλαίου τους, και έτσι ενισχύονται και πάλι οι κοινωνικές ανισότητες μεταξύ των μαθητών που προέρχονται από τα μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα από τη μια, και από τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα από την άλλη. Ως προς αυτό, ο Bernstein (1991) υποστήριξε ότι, η ύπαρξη δύο τόμων πρόσληψης γνώσεων που λειτουργούν παράλληλα και συμπληρωματικά όπως είναι το σχολείο και το σπίτι, λειτουργεί ανασταλτικά στην ανάπτυξη των παιδιών που προέρχονται από τα χαμηλότερα στρώματα της κοινωνίας.

Σε όλη την πορεία των συνεντεύξεων και της διενέργειας της ποιοτικής έρευνας, κατέστη σαφές ότι οι συμμετέχοντες/ουσες, καταδεικνύουν την αναγκαιότητα μετατόπισης από το γνωσιακό στο ατομοκεντρικό, προκειμένου να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά η σχολική αποτυχία. Στην πραγματικότητα όμως, προτείνουν το πέρασμα από τη γνωστική αποτίμηση στην ατομική αποτίμηση, χωρίς να διαφοροποιείται η έντονα επιλεκτική φυσιογνωμία της εν λόγω διαδικασίας. Κι αυτό γιατί, δεν προτείνουν ταυτόχρονα ανάλογες μεταβολές σε επίπεδο νορμών, κανόνων, απαιτήσεων, προσδοκιών, συμπεριφορών, αγνοώντας ή αδιαφορώντας ότι πρόκειται για μηχανισμούς κοινωνικά καθορισμένους και προορισμένους να εξυπηρετούν κοινωνικούς σκοπούς. Οι πρακτικές που προτείνουν, οι οποίες εντάσσονται στο πνεύμα της ανωτέρω μετατόπισης, βασίζονται στην κυρίαρχη εκπαιδευτική πρακτική, η οποία προάγει τις ταξινομήσεις, τις οριοθετήσεις και τους διαχωρισμούς των ταυτοτήτων των εμπλεκόμενων, εντός της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς επίσης περιχαράσσει του κανόνες, τα κριτήρια επίδοσης, τα οποία είναι λανθάνοντα κοινωνικά, και σε καμία περίπτωση δεν διευκολύνει τις μικτές παιδαγωγικές πρακτικές που συμβάλλουν ταυτόχρονα στη βελτίωση της επίδοσης του συνόλου των μαθητών/τριών, χωρίς διακρίσεις. Υπό αυτό το πρίσμα, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν την εφαρμογή μιας δια-ατομικής πρακτικής μετάδοσης γνώσεων, η οποία σύμφωνα με τον Bernstein (1991) ενισχύει την κοινωνικά κυρίαρχη πρακτική.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν προτείνουν την εφαρμογή των μικτού τύπου παιδαγωγικών πρακτικών, αλλά εμμένουν στην υλοποίηση των εφαρμοσμένων, οι οποίες αμβλύνουν τις διαφορές μεταξύ των «καλών» και των «κακών» μαθητών/τριών και

αυξάνουν τις πιθανότητες της σχολικής αποτυχίας. Η εν λόγω στάση τους μπορεί να ερμηνευτεί είτε ως απόρροια της άγνοιας είτε ως συνέπεια της αδιαφορίας τους για την αντιμετώπιση του φαινομένου. Ακόμα και το ζήτημα της επιμόρφωσης και της κατάρτισης, στο οποίο ένας μεγάλος αριθμός ερωτώμενων συμφωνεί ότι είναι αναγκαίο να λαμβάνει χώρα μέσω ειδικών προγραμμάτων οργανωμένων από την κεντρική διοίκηση και από άλλους φορείς ανά τακτά χρονικά διαστήματα, δεν προσεγγίζεται σε κοινωνιολογική βάση. Σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που κυριαρχεί η αναπαραγωγική θεωρία, είναι αναμενόμενο η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών να υπόκειται στους κανόνες των κυρίαρχων πρακτικών. Αυτό σημαίνει ότι τα επιμορφωτικά σεμινάρια θα είναι προσανατολισμένα στην αναπαραγωγή κοινωνικών σχημάτων και μορφών που ενισχύουν τις κοινωνικές ανισότητες εντός του σχολείου, που διατηρούν τα επίπεδα της σχολικής αποτυχίας και προάγουν παιδαγωγικές πρακτικές που διαφέρουν παρασάγγας από εκείνες του μικτού τύπου. Εφόσον, λοιπόν, γίνεται αποδεκτό ότι οι ισχύουσες παιδαγωγικές πρακτικές συμβάλλουν στην ισχυροποίηση των κοινωνικών κωδίκων οι οποίοι διασφαλίζουν την κοινωνική ανισότητα υπό τη μορφή ισορροπίας, θα εξακολουθούν να υπάρχουν στο σχολείο οι στερεοτυπικά «καλοί» και «κακοί» μαθητές/τριες.

Αν και καθ' όλη τη διάρκεια των συνεντεύξεων, οι συμμετέχοντες/ουσες εξέφρασαν, έστω και συγκρατημένα, τον προβληματισμό τους για την αναποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής και επισήμαναν την αναγκαιότητα αναδιάρθρωσης και εκσυγχρονισμού της, παραβλέπουν ή αγνοούν ότι η επιμόρφωσή τους, δεν θα μπορεί παρά να εναρμονίζεται με αυτή. Οι ερωτώμενοι/ες προτείνουν την κατάρτισή τους, μέσω της συμμετοχής σε επιμορφωτικά εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία ακολουθούν την επίσημη γραμμή της κυβερνητικής εκπαιδευτικής πολιτικής, και την ίδια στιγμή επισημαίνουν την αξία της επαναπροσέγγισης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η παραδοξότητα της εν λόγω θέσης, μπορεί να αιτιολογηθεί στη βάση ότι αγνοούν μάλλον την κοινωνική διάσταση των εκπαιδευτικών προβλημάτων, όπως είναι η σχολική αποτυχία, τα οποία εκλαμβάνουν ως κατεξοχήν ενδοσχολικά. Σε αντίθετη περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θα εστίαζαν στην αλλαγή της εκπαιδευτικής πολιτικής, όχι ως εναλλακτική ή δευτερεύουσα, αλλά ως επιβεβλημένη λύση για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας. Μόνο τότε ο παιδαγωγικός λόγος θα μπορούσε να απαγκιστρωθεί από την κυρίαρχη οικονομική και νεοφιλελεύθερη φιλοσοφία, και η εκπαίδευση θα υπερέβαινε την εστίαση στη μετρήσιμη επίδοση. Σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, όπου κυριαρχούν και αναπαράγονται οι κοινωνικές ανισότητες μέσω της επικράτησης του

μοντέλου της επίδοσης, της εσωτερικής ταξινόμησης των εμπλεκομένων και της περιχάραξης των παιδαγωγικών σχέσεων και της διδακτέας ύλης, οποιαδήποτε προσπάθεια επιμόρφωσης ή κατάρτισης θα οδηγούσε στο ίδιο αποτέλεσμα. Στη διατήρηση των προκαταλήψεων μεταξύ των «δυνατών» και των «αδύναμων» μαθητών/τριών.

Οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα εκπαιδευτικοί, παραβλέπουν πλήρως την οικονομική και κοινωνική διάσταση του σχολείου και της λειτουργίας του, και γι' αυτό μοιάζουν να αγνοούν ότι η σχολική αποτυχία είναι πρωτίστως κοινωνιολογικό φαινόμενο, παρά εκπαιδευτικό ή παιδαγωγικό. Η αντίληψη αυτή δεν περιορίζεται μόνο στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, αλλά όπως καταδείχθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, έχει απασχολήσει πολλούς μελετητές σε επίπεδο παιδαγωγικής επιστήμης και ψυχολογίας. Οι θέσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών είναι στη συντριπτική τους πλειοψηφία προσανατολισμένες προς αυτά τα επιστημονικά πεδία, ενώ οι κοινωνιολογικού τύπου αναφορές τους περιορίζονται μόνο σε επίπεδο οικογένειας. Το ίδιο προσανατολισμένες είναι αναρίθμητες ερευνητικές μελέτες, τόσο σε εγχώριο όσο και σε διεθνές επίπεδο, γεγονός που καταδεικνύει ότι η κοινωνιολογική διάσταση της λειτουργίας της εκπαίδευσης, είτε αγνοείται εσκεμμένα είτε δεν προσεγγίζεται λόγω έλλειψης γνώσεων.

Αν και εφόσον θεωρηθεί ότι οι ερωτώμενοι/ες εκπαιδευτικοί έχουν πλήρη επίγνωση της κοινωνιολογικής διάστασης της σχολικής αποτυχίας, και την αναγνωρίσουν ως απόρροια των κυρίαρχων κοινωνικών τάσεων, κωδικών και δυνάμεων, που ίστανται σε ορισμένο χωροχρόνο, τότε μόνο μπορούν να προτείνουν καίριες λύσεις για την αντιμετώπιση του φαινομένου. Κάθε φορά που οι εκπαιδευτικοί, αλλά και η κοινή γνώμη, εντοπίζουν ως γενεσιουργές αιτίες της σχολικής αποτυχίας α-κοινωνιολογικούς παράγοντες, η κατάσταση θα παραμένει ως έχει, ανεξαρτήτως τις προσπάθειες που καταβάλλονται σε επίπεδο παιδαγωγικής και εκπαιδευτικής επιστήμης, και ψυχολογίας. Τότε μόνο, η απάντηση στο ερώτημα «*ποιες είναι αποτελεσματικές πρακτικές για την ορθή διαχείριση της σχολικής αποτυχίας;*» θα παραπέμπει σε μεθόδους και στρατηγικές που αποσκοπούν πρωτίστως στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων. Μέσω αυτής της οδού είναι δυνατή η πραγμάτωση του δημοκρατικού σχολείου και η πάταξη όλων των φαινομένων που οδηγούν στην αποτυχία, την παραίτηση ή την εγκατάλειψη της εκπαίδευσης. Τότε μόνο, η κατάρτιση που ζητούν επισταμένως οι εκπαιδευτικοί, θα είναι προσανατολισμένη στην ουσία της μαθησιακής και γνωσιακής διαδικασίας, που είναι η ανάδειξη τρόπων για τη σταδιακή εξοικείωση των μαθητών/τριών με την παιδαγωγική πρακτική, με την εσωτερική γνώση και με την κοινωνική εμπειρία. Υπό αυτό το πρίσμα, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να

επιμορφωθούν στο να υιοθετούν και να υλοποιούν πρακτικές που αποσκοπούν στον μετασχηματισμό των πολιτισμικά και κοινωνικά συγκροτημένων και εξαρτημένων δεξιοτήτων των μαθητών/τριών. Τότε μόνο θα είναι εφικτή η αποτελεσματική αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας, όταν δηλαδή θα υπερβεί την παιδαγωγική της διάσταση και θα τοποθετηθεί στη βάση της κοινωνίας και του πολιτισμού.

Βιβλιογραφία

Adeyemi, B. (2010). *Teacher-related factors as correlates of pupils' achievement in Social Studies in Southwestern Nigeria*. Ile-Ife:Obafemi Awolowo University.

Alanen, L. (1998). *Children and family order: constraints and competencies.* In I. Hutchby, & J. Moran Ellis (Eds.), Children and social competence: arenas of action. London: Falmer Press.

Alismail, H.A. (2016). Multicultural Education: Teachers' Perceptions and Preparation. *Journal of Education and Practice, 7*(11), 139-146.

Almquist, Y., Modin, B. & Östberg, V. (2010). Childhood social status in society and school: implications for the transition to higher levels of education. *British Journal of Sociology of Education, 31*(1), 31-45.

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

American Psychiatric association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed., text rev.). Washington, DC: Author.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84,* 261-271.

Ammermüller, A. (2005). *Educational Opportunities and the Role of Institutions‖, Centre for European Economic Research (ZEW).* Discussion Paper 05-44. Mannheim: Centre for European Economic Research.

Andoh, B. & Jones, P. (2008). Students' self assessment in law. *The Law Teacher, 42*(2), 200-212.

Aremu, A. O. (2000). Impact of home, school, and government on primary school pupils' academic performance. *The Exceptional Child, 5*(1), 106-110.

Arifin, I. & Hermino, A. (2017). The Importance of Multicultural Education in Schools in the Era of ASEAN Economic Community. *Asian Social Science, 13*(4), 78-92.

Asikhia, O. (2010). Students and Teachers' Perception of the Causes of Poor Academic Performance in Ogun State Secondary Schools [Nigeria]: Implications for Couselling for National Development. *European Journal of Social Sciences, 13*(2), 231-234.

Baker, D.P. & LeTendre, G.K. (2000*). Comparative Sociology of Classroom Processes, School Organization, and Achievement.* Στο: Hallinan, M.T. (Ed.), Handbook of the Sociology of Education (σελ. 345-364). USA: Springer.

Barkley, R.A., Fischer, M., Edelbrock, C. S. & Smallish, L. (1990). The adolescent outcome of hyperactive children diagnosed by research criteria: I. An 8-year prospective follow-up study. *Journal of the AmericanAcademy of Child and Adolescent Psychiatry* 29, 546-557.

Bartosh, O. (2003). *Environmental education: Improving student achievement*. Doctoral Thesis, Olympia, Washington: The Evergreen State College.

Baudelot, C. & Establet, R. (1971). *L' école capitaliste en France.* Paris: Maspero.

Belfield, C. (2008). *The Cost of Early School-leaving and School Failure*. Washington, DC: World Bank. Ανακτήθηκε από:

http://documents.worldbank.org/curated/en/903951468089380959/pdf/700260ESW0P1110DCostofSchoolFailure.pdf [2-02-2019].

Benzecry, C.E. & Winchester, D. (2017). Varieties of Microsociology. In C.E. Benzecry, M. Krause, & I.A. Reed (Eds.), *Social theory now* (pp. 42-74). Chicago: University of Chicago Press.

Bernstein, B. (1973). *Class, Codes and Control- Vol.1*. London: Routledge & Kegan Paul.

Bernstein, B. (1990). *Class, Codes and Control Volume IV The Structuring of Pedagogic Discourse.* London: Routledge.

Blair, C. & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology*, *20*, 899-911.

Blau, P. M., & Duncan, O. D. (1967). *The American Occupational Structure.* New York: John Wiley and Sons.

Blumberg, S. H. & Izard, C. E. (1985). Discriminating patterns of emotions in ten and eleven year old children's anxiety and depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, *51*, 852-857.

Booth, A. & Dunn, J. (1996). *Family-school links: how do they affect educational outcomes?*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Cambridge: Polity Press.

Bourdieu, P. (2004). The peasant and his body. *Sage Journals*, *5*(4), 579-599.

Bourdieu, P. (2007). *Outline of α Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2005). *An Invitation to Reflexive Sociology (reprint 3rd).* Cambridge: Polity Press.

Bourke, R. & Mentis, M. (2013). Self-assessment as a process for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, *17*(8), 854-867.

Bouveresse, J. (1999). Rules, Dispositions and the Habitus. In R. Shusterman, *Bourdieu: A critical reader*. Oxford: Blackwell Publishers Inc.

Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contractions of Economic Life.* New York: Basic Books, Inc.

Bowers, A.J. (2011). What's in a grade? The multidimensional nature of what teacher-assigned grades assess in high school. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, *17*(3), 141-159.

Brantlinger, A., Cooley, L. & Brnatlinger, E. (2010). Families, values, and class relations: the politics of alternative certification. In M.W. Apple, Ball, S.J. & Gandin, L.A. (Eds.), *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education* (pp. 285-295). London: Routledge.

Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Brunello, G. & Checchi, D. (2007). Does school tracking affect equality of opportunity? New international evidence. *Economic policy*, *22*(52), 782-861.

Buchanan, A., Brinke, J. & Flouri, E. (2000). Parental background, social disadvantage and public 'care', and psychological problems in adolescence and adulthood. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *39*, 1415-1423.

Burnard, P. (2004). Writing a qualitative research report. *Accident and Emergency Nursing*, *12*, 176-181.

Butler, J. (1999). Performativity's Social Magic. In R. Shusterman, *Bourdieu: A critical reader*. Oxford: Blackwell Publishers Inc.

Cairns RB. & Cairns BD. (1994). *Lifelines and Risks: Pathways of Youth in Our Time*. New York: CambridgeUniversity Press.

Calderón-Almendros, I. (2011). Breaking away to find a way: poverty and school failure in a Spanish adolescent life-history. *British Journal of Sociology of Education*, *32*(5), 745-762.

Castellanos, F. X. & Tannock, R. (2002). Neuroscience of attention-deficit/hyperactivity disorder: the search for endophenotypes. *Nature Reviews Neuroscience*, *3*(8), 617-628.

Cline, S. & Schwartz, D. (1999). *Diverse Populations of Gifted Children*. NJ: Merrill.

Cobb, J.A. & Hops, H. (1973). Effects of academic survival skill training on low achieving first graders. *Journal of Educational Research*, *67*, 108-113.

Coie, J.D. & Kupersmidt, J. B. (1983). A behavioral analysis of emerging social status in boys' groups. *Child Develop*., *54*, 1400-1416.

Coleman J. (1961). *The Adolescent Society*. New York: Free Press of Glencoe.

Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., McParland, J., Mood, A., Weinfield, F. & York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: US Department of Education and Welfare.

Coley, R. (2001). *Differences in the gender gap: Comparisons across racial/ethnic groups in education and work*. Princeton: Educational Testing Service.

Cone, C. (2001). Technically speaking: girls and computers. In P. O'Reilly, E.M. Penn, & K. deMarrais (Eds.), *Educating Young Adolescent Girls. Mahwah*. NJ: Erlbaum.

Collins, R. (1971). Functional and conflict theories of educational stratification. *American sociological review*, *36*, 1002-1019.

Collins, R. & Makowsky, M. (1993). *The Discovery of Society*. (5th edition). New York: McGrawHill.

Cowan, P.A. & Cowan, C.P. (2002). What an intervention design reveals about how parents affect their children's academic achievement and behaviour problems. In J.G. Burkowski, S.L. Ramey, & M. Bristol-Power (Eds.), *Parenting and the child's world. Mahwah*. N.J.: Lawrence Erlbaum Ass.

Conover, L. (1996). Gifted and learning disabled: Is it possible?. *Virginia Association for the Education of the Gifted Newsletter*, *17*(3).

Crosnoe R, Muller C. & Frank K. (2004). Peer Context and the Consequences of Adolescent Drinking. *Social Problems*, *51*, 288–304.

Crosnoe R. (2006). The connection between academic failure and adolescent drinking in secondary school. *Sociol Educ*., 79, 4–60.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1987). The support of autonomy and the control of behaviour. *Journal of Personality and Social Psychology, 56*, 1024-1037.

Daleiden, E., & Chorpita, B. (1999). Factors affecting reliability of clinical judgments about the function of children's school refusal behavior. *Journal of Clinical Child Psychology, 28*, 396-406.

Delisle, J. (1992). *Guiding the social and emotional development of gifted youth*. New York: Longman.

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2008). *Handbook of qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Miller, S. (1995). Parents' attributions for their children's behavior. *Child Development, 66*, 1557-1584.

Burnard P. (2004). Writing a qualitative research report. *Nurse Educ Today, 24*, 174–179.

Desforges, C. & Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review* (Vol. 433). London: DfES.

Desimone, L. (1999). Linking parent involvement with student achievement: do race and income matter? *The Journal of Educational Research, 93*, 11-30.

Devine, F. (2004). *How Parents Help Their Children Get Good Jobs.* University of Manchester. Cambridge: University press.

Dodge, K.A. (1983). Behavioral antecedents of peer social status. *Child Develop*, 54, 386-1399.

Dong, X. (2008). Symbolic Interactionism in Sociology of Education Textbooks in Mainland China: Coverage, Perspective and Implications. *International Education Studies, 1*(3), 14-20.

Dornbush, S.M., Ritter, P.L., Leiderman, P.H., Roberts, D.F. & Fraleigh, M.J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, *18*, 1244-1257.

Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. P*sychological Review*, *95*, 256-273.

Dweck, C. S., Chiu, C. & Hong, Y. (1995). Implicit theories and their role in judgements and reactions: A world from two perspectives. *Psychological Inquiry*, *6*, 267–285.

Eisner, W. E. (1991). *The enlightened eye, qualitative inquiry and the enhancement of educational practice.* New York: Macmillan.

Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic books.

Ekstrom, R. B., Goertz, M. E., Pollack, J. M., & Rock, D. A. (1986). Who drops out of high school and why? Findings from a national study. In G. Natriello (Ed.), *School dropouts patterns and policies* (pp. 52-69). New York: Teachers College Press.

Elliot, A. J. & Harackiewcz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, *70*, 461- 475.

Epstein, D., Maw, J., Elwood, J. & Hey, V. (1999). Editorial. *International Journal of Inclusive Education: Special issue on boys underachievement*, *2*, 3-5.

Ernste, H. (2006). Pierre Bourdieu on structure agency structuralism. *Geographical Approaches*. Nijmegen: Radboud University of Nijmegen.

European Commission (2009). *Progress towards the Lisbon objectives in education and training - Indicators and benchmarks 2009*, 2009 report.

Faraone, S.V., Biederman, J., Lehman, B.K., Spencer, T., Norman, D., Seidman, L.J. Kraus, I., Perrin, J., Chen,W.J. & Tsuang, M.T. (1993). Intellectual performance and school failure in children with attention deficit hyperactivity disorder and in their siblings. *J. Abnorm Psychol*, *102*, 616–623.

Faubert, B. (2012*). A Literature Review of School Practices to Overcome School Failure*. Ανακτήθηκε από: https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5k9flcwwv9tk-en.pdf?expires=1536590011&id=id&accname=guest&checksum=F377626D123DD5B0DD0ACD680CF58837 [13-11-2018]

Faulkner D. & Woodhead M. (1999). *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον*. (Μτφ. Παπαδόπουλου Μ.). Πάτρα:ΕΑΠ.

Fehrmann, P.G., Keith, T.Z. & Reimers, T.M. (1987). Home influence on student learning: Direct and indirect effects of parental involvement on high school grades. *Journal of Educational Research, 80,* 330-337.

Ferdig, R. & Kennedy, K. (eds) (2014). *Handbook of K-12 blended and online learning research*. Pittsburg, PA: ETC Press.

Fernández-Mellizo, M. & Martínez-García, J.S. (2017). Inequality of educational opportunities: School failure trends in Spain (1977–2012). *International Studies in Sociology of Education*, *26*(3), 267-287.

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

Flannery, D. J., Wester, K. L. & Singer, M. I. (2004). Impact of exposure to violence In school on child and adolescent mental health and behavior. *Journal of Community Psychology*, *32*, 559-573.

Franceschini, V.L.C., Miranda-Ribeiro, P. & Forte Gomes, M.M. (2016). The color of school failure: factors associated with academic failure of high-school students. *Educ. Pesqui., São Paulo*, *42*(3), 773-786.

Gardner, H., Kornbacher, M.L. & Wake, W.K. (1996). *Intelligence: multiple perspectives*. Fort Worth: Harcourt Brace.

Giavrimis, P., Papanis, E., Panitsidou, E.A. & Papastamatis, A. (2011). Empirical Research on Education and Student Failure: Teachers' Psychological and Sociological Interpretations. *International Journal of Humanities and Social Science*, *1*(9), 40-47.

Giavrimis, P. & Papanis, E. (2008). Sociological Dimensions of School Failure: The Views of Educators and Students of Educational Schools. *The Journal of International Social Research*, *1*(5), 326-354.

Ginsburg, G.S. & Bronstein, P. (1993). Family factors related to children's intrinsic/ extrinsic motivational orientation and academic performance. *Child Development*, *64*, 1461-1474.

Gonida, E., Kiosseoglou, G. & Leondari, A. (2006). Implicit theories of intelligence, perceived academic competence and school achievement: Developmental differences and educational implications. *The American Journal of Psychology, 119*, 223-238.

Goodnow, J. (1990). The socialization of cognition: What's involved? In J.W. Stigler, R.A. Shweder, & G. Herdt (Eds.), *Cultural psychology: essays on comparative human development*. Cambridge: Cambridge University Press.

Grolnick, W.S., & Ryan, R.M. (1987). Autonomy in children's learning: an experimental and individual differences investigation. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*, 890-898.

Grolnick, W.S. & Ryan, R.M. (1989). Parent styles associated with children's selfregulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology, 81*, 143-154.

Grolnick, W. & Slowiaczek, M. (1994). Parents' involvement in children's schooling: a multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development, 65*, 237-252.

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

Hallgarten, J. (2000). *Parents exist, ok? Issues and visions for parent-school relationships.* London: Institute of Public Policy Research.

Hanushek, W.A. & Woessmann, L. (2006). Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Differences Evidence across Countries. Economic Journal, *116*, 63-76.

Hartup WW. (1983). *Peer relations. In Hetherington EM, editor, Mussen PH, series editor. Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development*. New York: Wiley.

Haste, H. (1999). Moral understanding in socio-cultural context. In M. Woodhead (ed.) *Making Sense of Social Development*. London: Routledge.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Hauser-Cram, P., Sirin, S.R., & Stipek, D. (2003). When teachers' and parents' values differ: Teachers' ratings of academic competence in children from low-income families. *Journal of Educational Psychology,* 95, 813–820.

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

Hill, N. E., Castellino, D.R., Lansford, J.E., Nowlin, P., Dodge, K.E., Bates, J.E., & Pettit, G.S., (2004). Parent academic involvement as related to school behaviour, achievement, and aspirations: demographic variations across adolescence. *Child Development*, 75, 1491-1509

Hirschi, T. (1969). *Causes of Delinquency.* Berkeley: Free Press.

Hokoda, A., & Fincham, F.D. (1995). Origins of children's helpless and mastery achievement patterns in the family. *Journal of Educational Psychology, 87,* 375-385.

Hops, H. & Cobb, J. A. (1974). Initial investigations into academic survival-skills training: Direct instruction and first grade achievement. *J. Educat. Psychol., 66,* 548-553.

House, D. (1999). Self-beliefs and background variables as predictors of school withdrawal of adolescent students. *Child Study Journal, 29,* 247-268.

Howard, V.F., McLaughlin , T.F. & Vacha, E.F. (1996). Educational Capital: A Proposed Model and Its Relationship to Academic and Social Behavior of Students at Risk. *Journal of Behavioral Education, 6*(2), 135-152.

Howitt, D. (2010). *Introduction to Qualitative Methods in Psychology*. London: Pearson.

Imbrosciano, A., & Berlach, R. (2003). Teacher perceptions of the relationships between intelligence, student behaviour, and academic performance. *Issues In Educational Research, 13,* 1-10.

Issari, P. & Karayianni, T. (2013). Greek Mothers' Narratives of the Construct of parental involvement, *The European Journal of counseling, 2*(1), 17-32.

Jacob, M.J. (2010). *Parental Expectations and Aspirations for their Children's Educational Attainment: An Examination of the College-Going Mindset among Parents*. PhD Thesis, University of Minnesota.

Jaeger, M. M. (2007). Educational mobility across three generations: The changing impact of parental social class, economic, cultural and social capital. *European Societies*, *9*(4), 527- 550.

Jakubowski, M. (2010). Institutional tracking and achievement growth: Exploring difference-in-differences approach to PIRLS, TIMSS, and PISA data. In *Quality and inequality of education* (pp. 41-81). Springer, Dordrecht.

Jenks, C. (1973). *Inequality: A Reassesment of the effect of family and schooling in America.* NY: Basic Books.

Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, *40*, 237-269.

Kamal, M. & Bener, A. (2009). Factors contributing to school failure among school children in very fast developing Arabian Society. *Oman Medical Journal*, *24*(3), 212-217.

Kanno, Y. & Varghese, M. M. (2010). Immigrant and refugee ESL students' challenges to accessing four-year college education: From language policy to educational policy. *Journal of Language, Identity, and Education*, *9*, 310–328.

Kavale, K.A. (1987). Theoretical issues surrounding severe discrepancy. *Learning Disabilities Research*, *3*(1), 12–20.

Kavale, K.A. & Forness, S.R. (1998). The politics of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, *21*, 245–273.

Kazdin, AE. (ed.) (2000). *Encyclopedia of Psychology. Washington, D.C.: American Psychological Association; Oxford.* New York: OxfordUniversity Press.

Khajehpour, M. (2011). Relation between emotional intelligence, parental involvement and academic performance of high school students. *Procedia Social and Behavioural Sciences*, *15*, 1081-1086.

Kirk, J. & Miller, M.L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. Beverly Hills: Sage.

Klapp, A., Cliffordson, C. & Gustafsson, J.-E. (2016). The effect of being graded on later achievement – evidence from 13-year-olds in Swedish compulsory school. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, *36*(10), 1771-1789.

Kvale, S. (1996). *Interviews, an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Lane, W.C. (1976). Consensus, conflict, and international stratification theories of modernization: an evaluation. *Mid-American Review of Sociology*, *1*(2), 19-32.

Lane, J., Lane, A. M. & Kyprianou, A. (2004). Self-efficasy, self-esteem and their impact on academic performance. *Social Behaviour and Personality*, *32*(3), 247-256.

LeCompte, M.D. & Goetz, J.P. (1982). Problems of Reliability and Validity in Ethnographic Research. *Review of Educational Research*, 52(1), 31-60.

Lefstein, A. (2002). Thinking Power and Pedagogy Apart-Coping With Discipline in Progressivist School Reform. *Teachers College Record*, *104*(8), 1627-1655.

Leondari, A. & Gialamas, V. (2002). Implicit theories, goal orientations, and perciened competence: impact on students' achievement behavior. *Psychology in the schools*, *39*, 279- 291.

Lincoln, Y. S. & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. SAGE: Beverly Hills.

Luster, T. & McAdoo, H. (1996). Family and child influences on educational attainment: A secondary analysis to the High/Scope Perry preschool data. *Developmental Psychology*, *32*(1), 26-39.

Lynn, A.B & Atwater, M.M. (2002). Teacher Beliefs and Cultural Models: A Challenge for Science Teacher Preparation Programs. Department of Science Education, *Science Education*, *86*(6), 821-839.

Macleod, F. & Golby, M. (2003). Theories of Learning and Pedagogy: issues for teacher development. *Teacher Development*, *7*(3), 345-362.

Magdol, L. (2014). *Risk Factors for Adolescent Academic Achievement*. WI: University of Wisconsin-Madison.

Makris, N., Biederman, J., Valera, E.M. et al. (2006). Cortical thinning of the attention and executive function networks in adults with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Cortex*, *17*, 1364 –1375.

Margolis, J. (1999). *Habitus and the Logic of Practice*. In R. Shusterman, *Bourdieu: A critical reader*. Oxford: Blackwell Publishers Inc.

Marjoribanks, K. (1991). Relationship of children's ethnicity, gender, and social status to their family environments and school-related outcomes. *The Journal of Social Psychology*, *131*(1), 83-91.

Marjoribanks, K. (1997). Social status attainment of “common man” young adults: Kahl’s study extended. *The Journal of Genetic Psychology*, *158*, 59-66.

Marshall, M. N. (1996). *Sampling for qualitative research*. Family Practice, *13*(6), 522-525.

Mason, J. (2009). *Qualitative researching*. London: Sage.

Mathers, M. (2005). Some evidence for distinctive language use by children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Clinical Linguistics & Phonetics, 19(3), 215-225.*

*M*cClure, J.E., Spector, L.C. (2005). Plus/Minus Grading and Motivation: An Empirical Study of Student Choice and Performance. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *6*(30), 563-571.

McDonald, V.M., Tsiantis, J., Achenbach, T.M., Motti-Stefanidi, F. & Richardson, S.C. (1995). Competencies and problems reported by parents of greek and american children ages 6-11. *European Child & Adolescent Psychiatry*, *4*, 1-13.

McEvoy, A. & Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate: A critical review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *8*(3), 130- 140.

McMillan, R. (2000). *Competition, parental involvement, and public school performance*. Canada: University of Toronto.

Mesurado, B., Richaud, M. C., Mestre, M. V., Samper-García, P., Tur-Porcar, A., Morales Mesa, S. A. & Viveros, E. F. (2014). Parental expectations and prosocial behavior of adolescents from low-income backgrounds: A cross-cultural comparison between three countries—Argentina, Colombia, and Spain. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *45*(9), 1471-1488.

Mickelson, R. A., Bottia, M. & Southworth, S. (2012). School choice and segregation by race, ethnicity, class, and achievement. East Lansing, MI: Great Lakes Center for Education Research and Practice.

Mooney, L.A., Knox, D. & Schacht, C. (2007). *Understanding social problems*. Belmont: Calif Wadsworth Cengage Learning.

Morse MJ, Field AP. (1996) *Nursing research: The application of qualitative approach*. London, Chapman & Hall

Needham, B., Crosnoe, R., Muller, C. (2004). Academic Failure in Secondary School: The Inter-Related Role of Health Problems and Educational Context. *Social Problems*. 51(4), 569-586.

Nokali, N.E., Bachman, H.J. & Votruba-Drzal, E. (2010). Parent Involvement and Children's Academic and Social Development in Elementary School. *Child Development*,81(3), 988-1005.

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

O'Brien, M., Brodribb, S., Defingos, M., Forman, F., Gibson, L., Khayatt, D., Kinsman, G. (1983). Feminism and education: a critical review essay. *Women and education*, 12(3):3-13

O' Donnell, C. (2014). Impact of Parental Expectations on Education and Employment Outcomes. *Virginia Policy Review*, 14-22.

OECD (2007). *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World, Volume 1.* Paris: OECD.

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

OECD (2009). *Education at a Glance: OECD Indicators.* Paris: OECD.

Olssen, M. (2010). Social democracy, complexity and education: sociological perspectives from welfare liberalism. In M.W Apple, S.J. Ball & L.A. Gandin (Eds.), *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education* (pp. 79-89). London: Routledge.

Önder, E. (2016). Causes Of School Failure From Teacher And Student's Perspective. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications, 7*(2), 9-22.

Orsmond, P. & Merry, S. (2013). The importance of self-assessment in students' use of tutors' feedback: a qualitative study of high and non-high achieving biology undergraduates. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 38*(6), 737-753.

Pajares, F., Britner, S.L. & Valiante, G. (2000). Relation between achievement goals and self-beliefs of middle school students in writing and science. *Contemporary Educational Psychology*, *25*, 406-422.

Pasternak, R. (2013). Discipline, learning skills and academic achievement. *Journal of Arts and Education, 1*(1), 1-11.

Patterson, G. R. (1982). *Coercive family process*. Eugene, OR: Castalia.

Patterson, G. E. (1986). Performance models for antisocial boys. *Am. Psychol. 41*, 432-444.

Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage.

Payne, I. (1988). Sexist ideology and education. In D. Spender & E. Sarah (eds), *Learning to lose* (pp.32-48). London: The Women's Press.

Petridou, A. & Karagiorgi, Y. (2016). Cross-sectional predictors of 'risk' for school failure. *International Journal of Research & Method in Education, 39*(4), 365-382.

Phillipson, S. (2010). Modeling Parental Role in Academic Achievement: Comparing High-Ability to Low- and Average-Ability Students. *Talent Development & Excellence, 2*(1), 83-103.

Pine, S.P., Cohen, E., Cohen, P. & Brook, J. (1999). Adolescent Depressive Symptoms as Predictors of Adult Depression: Moodiness or Mood Disorder?, *American Journal of Psychiatry, 156*(1), 133-135.

Pinto, L. (1999). *Pierre Bourdieu et la théorie du monde social*. Paris: Albin Michel.

Pintrich, P. & Schunk, D. (1996). *Motivation in Education: Theory, Research & Applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Polit, F.D. & Hungler, P.B. (1999). *Nursing research: Principles and methods*. Philadelphia, PA: J.B. Lippincott Company.

Lippincott Luster, T. & McAdoo, H. (1996). Family and child influences on educational attainment: A secondary analysis to the High/Scope Perry preschool data. *Developmental Psychology, 32*(1), 26-39.

Power, S. (2018). How should we respond to the continuing failure of compensatory education? *Orbis Scholae, 2*(2), 19-37.

Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D., Neubrand, M., ... & Schiefele, U. (2005). PISA 2003: Ergebnisse des zweiten Ländervergleichs Zusammenfassung. *PISA-Konsortium Deutschland*.

Psacharopoulos, G. (2007). *The Costs of School Failure: A Feasibility Study*. European Commission, Monograph.

Reay, D. (2010). Sociology, social class and education. In M.W Apple, S.J. Ball & L.A. Gandin (Eds.), *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education* (pp. 396-404). London: Routledge.

Rebello de Souza, D.T. (2006). Teacher continued education and school failure: problematizing the argument of incompetence. *Educação e Pesquisa*, *32*(3), 477-492.

Ren, L. & Edwards, C.P. (2015). Pathways of influence: Chinese parents' expectations, parenting styles, and child social competence. *Early Child Development and Care, 185*(4), 614-630.

Resh, N. (1998). Track placement: How the 'Sorting Machine' Works in Israel. *American Journal of Education*, *106*(3), 416-438.

Riala, K., Isohananni, I., Jokelainen, J., Jones, P.B. & Isohananni, M. (2003). The relationship between childhood family background and educational performance, with special reference to single-parent families: a longitudinal study. *Social Psychology of Education*, *6*, 349-365.

Ringbäck Weitoft, G., Hjern, A. & Rosén, M. (2004). School's out! Why earlier among children pf lone parents? *International Journal of Social Welfare*, *13*, 134-144.

Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences.* Thousand Oaks, CA: SAGE.

Robinson, K. (1992). Class-room Discipline: power, resistance and gender. A look at teacher perspectives. *Gender and Education*, *4*(3), 273-287.

Rubin, H.J. & Rubin, I.S. (1995). *Qualitative Interviewing The Art of Hearing Data*. London: Sage.

Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well being. *American Psychologist*, *55*, 68-78.

Ryle R. (2011). *Questioning Gender: A Sociological Exploration.* SC: SAGE Publications.

Sahlberg, P. (2009). *A short history of educational reform in Finland*. Accessible at: http://www.oxydiane.net/IMG/pdf/Finland-Sahlberg.pdf [12-11-2018].

Sammons, et al. (1999). *Technical Paper 2: Characteristics of the EPPE project sample at entry to the study*. London: Institute of Education, University of London.

Sanders, M. R. & Morawska, A. (2007). Can changing parental knowledge, dysfunctional expectations and attributions, and emotion regulation improve outcomes for children. *Parenting skills*, *2*(1), 1-9.

Sasikala, S. & Karunanidhi, S. (2011). Development and Validation of Perception of Parental Expectations Inventory. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, *37*(1), 114-124.

Scabini, E., Marta, E. & Lanz, M. (2006). *The transition to adulthood and family relations*. New York: Psychology Press.

Seashore-Louis, K., Leithwood, K.,Wahlstrom, L. & Anderson, S. (2010). *Learning from Leadership Project – Investigating the links to improved student learning. Final Report of Research* Findings. Ανακτήθηκε από:

http://www.wallacefoundation.org/KnowledgeCenter/KnowledgeTopics/CurrentAreasofFoc us/EducationLeadership/Documents/Learning-from-Leadership-Investigating-Links-FinalReport.pdf [12-11-2018].

Selwyn, N. (2010). The 'new' connectivities of digital education. In M.W Apple, S.J. Ball & L.A. Gandin (Eds.), *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education* (pp. 90-98). London: Routledge

Shanahan, M. A., Pennington, B. F., Yerys, B. E., Scott, A., Boada, R., Willcutt, E. G., ... & DeFries, J. C. (2006). Processing speed deficits in attention deficit/hyperactivity disorder and reading disability. *Journal of abnormal child psychology*, *34*(5), 584-602.

Shanks, T.R.W. & Destin, M. (2009). Parental Expectations and Educational Outcomes for Young African American Adults: Do Household Assets Matter?. *Race and Social Problems*, *1*, 27-35.

Shapiro, J. & Trevino, J.M. (2004). *Compensatory Education for Disadvantaged Mexican Students: An Impact Evaluation Using Propensity Score Matching*. Washington, DC: World Bank Policy Research Working Paper No. 3334.

Shaw P, Lerch J, Greenstein D, et al. (2006). Longitudinal mapping of cortical thickness and clinical outcome in children and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Arch Gen Psychiatry*, *63*, 540–549.

Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research, a practical handbook*. London: SAGE publications.

Simba, N.O., Agak, J.O. & Kabuka E.K. (2016). Impact of Discipline on Academic Performance of Pupils in Public Primary Schools in Muhoroni Sub-County, Kenya. *Journal of Education and Practice*, *7*(6), 164-173.

Simons, R. L., Conger, R.D. & Whitbeck, L.B. (1988). A multistage social learning model of the influences of family and peers upon adolescent substance use. *J. Drug Issues, 18*, 293-316.

Smiley, P.A. & Dweck, C.S. (1994). Individual differences in achievement goals among young people. *Child Development, 65*, 1723-1743.

Smith, L.J. (2008). Grading Written Projects: What Approaches Do Students Find Most Helpful?. *Journal of Education for Business, 83*(6), 325-330.

Smith, J.A., Flower, P. & Larkin, M. (2009). Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research. *Qualitative Research in Research in Psychology*, *6*(4), 346-347.

Snyder, J.J. & Brown, K. (1983). Oppositional behavior and noncompetence in pre-school children: Environmental correlates and skill deficits. *Behav. Assess 5*, 333-348.

Solomon, D., Battistich, V. & Hom, A. (1996). Teacher beliefs and practices in schools serving communities that differ in socioeconomic level. *The Journal of Experimental Education, 64*(4), 327–347.

Stanworth, M. (1986). *Gender and Schooling*, London: Wiley.

Steinberg, L., Lamborn, S.D., Darling, N., Mounts, N.S. & Dornbusch, S.M. (1994). Over-time changes in adjustment and comteence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development, 65*, 754-770.

Steinberg, L., Elmen, J. & Mounts, N. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development, 60*, 1424-1436.

Stevenson, H.W., Lee, S., Stigler, J., Lucker, G.W., Hsu, C. & Kitamura, S. (1984). Family variables and reading: a study of mothers of poor and average readers in Japan, Taiwan, and the United States. *Journal of Learning Disabilities, 17*, 150-156.

Strand, S. (2007). *Minority Ethnic Pupils in the Longitudinal Study of Young People in England (LSYPE).* London: Centre for Educational Development Appraisal and Research, University of Warwick and Department for Children, Schools and Families.

Sturgess, A. (1997). An enigma in our schools: Students who are both academically gifted and learning-disabled. *APEX*, *10*(1), 1-9.

Svec, H. (1987). Youth advocacy and high school dropout. *The High School Journal*, *70*(4), 185-192.

Swartz, D. (1997). *Culture and Power. The sociology of Pierre Bourdieu*. Chicago: University of Chicago Press.

Tannock, R. (2005). Language and mental health disorders: The case of ADHD.. In W. Ostreng (Eds.), *Convergence. Interdisciplinary Communications 2004/2005*. Oslo: Centre for Advanced Study.

Teese, R., Davies, M., Charlton, M. & Polesel, J. (1995). *Who Wins at School? Boys and Girls in Australian Secondary Education*. Melbourne: Dept. of Education Policy and Management, University of Melbourne.

Tomuletiu, E.A., Monica, F., Mihaela, S., Brindusa, G., Maria, S.A. & Adela, M., (2011). The relation between pupils' learning style and educational performance. *Proceeding Social and Behavioral Sciences*, *11*, 1502–1506.

Tomlinson, S. (1997). Sociological perspectives on failing schools. *International Studies in Sociology of Education*, *7*(1), 81-98.

Topor, D.R., Keane, S.P., Shelton, T.L. & Calkins, S.D. (2010). Parent involvement and student academic performance: A multiple mediational analysis. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, *38*(3), 183-197.

Traianou, A. & Hammersley, M. (2014). An alternative ethics? Justice and care as guiding principles for qualitative research. *Sociological Research Online*, *19*(3), 1-14.

Trusty, J. (1998). Family influences on educational expectations of late adolescents, *The Journal of Educational Research*, *91*(5), 260-270.

Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K. & Niemivirta, M. (2008), Achievement goal orientations and subjective well – being: a person-centred analysis. *Learning and Instruction*, *18*, 251-266.

Verschuren, P. & Doorewaard, H. (2010). *Designing a Research Project*, The Hague: Eleven International Publishing.

Visscher, A. J. & Coe, R. (2003). School performance feedback systems: conceptualisation, analysis, and reflection. *School effectiveness and school improvement, 14*, 321-349.

Warrington, M. & Younger, M. (2000). The other side of the gender gap. *Gender and education*, *12*(4), 493-508.

Webb, J. T. & Latimer, D. (1993). *ADHD and children who are gifted. Reston.* VA: Council for Exceptional Children.

Wehlage, G.G. & Rutter, R. A. (1986*).* Dropping out: How much do schools contribute to the problem? In G. Natriello (Ed.), *School dropouts patterns and policies* (pp. 70-88). New York: Teachers College Press.

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological review*, *92*(4), 548-573.

West, A. & Pennell, H. (2003). *Underachievement in schools*. London: Routledge Falmer.

Willard-Holt, C. (1999). *Dual exceptionalities*. VA: Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education.

Williams, S. & McGee, R. (1994). Reading attainment and juvenile delinquency. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *35*, 441 –461.

Willig, C. (2008). *Introducing qualitative research in psychology: adventures in theory and method*. Buckingham, UK: Open University.

Willingham, W.W. & Cole, N.S. (1997). *Gender and fair assessment.* Mahwah, NJ: Erlbaum.

Wilson, P. M. & Wilson, J. R. (1992). Environmental influences on adolescent educational aspirations. *Youth & Society*, *24*, 52-70.

Wolffensperger, Y. & Patkin, D. (2013). Self-assessment of self-assessment in a process of co-teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *38*(1), 16-33.

Yamamoto, Y., & Holloway, S.D. (2010). Parental Expectations and Children's Academic Performance in Sociocultural Context. *Educational Psychology Review*, *22*, 189-214.

Youdell, D. (2010). Recognising the subjects of education: engagements with Judith Butler.

In M. W. Apple, S. J. Ball & L. Armando Gandin (Eds.), *The Routledge international handbook of the sociology of education* (pp. 132-142). Oxon, UK: Routledge.

Zentall, S.S. (1993). Research on the educational implications of attention deficit hyperactivity disorder. *Exceptional Children, 60,* 143-153.

Zhan, M. (2006). Assets, parental expectations and involvement, and children's educational performance. *Children and Youth Services Review, 28,* 961-975.

Βιβλιογραφία ελληνόγλωσση

Αθανασιάδου, Χ. (2002). *Νέες γυναίκες με πανεπιστημιακή μόρφωση και η συμφιλίωση της ιδιωτικής και της δημόσιας σφαίρας στο σχεδιασμό της ενήλικης ζωής* (Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.

Αλιμήσης Δ., Γαβριλιάδη Κ., Παπαδοπούλου Π. & Προβατά Α. (2007), *Αντιμετώπιση της. Σχολικής Διαρροής – Αναφορά για την Εθνική Κατάσταση*. Πάτρα: ΑΣΠΑΙΤΕ.

Αμπατζόγλου, Γ. (χ.χ.). *Μαθησιακές δυσκολίες και σχολική αποτυχία*. Ανακτήθηκε από: http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_g1/thema_pdf.pdf [15-12-2018]

Ανδρεαδάκης, Ν. & Βάμβουκας, Μ. (2005). *Οδηγός για την εκπόνηση και τη σύνταξη γραπτής ερευνητικής εργασίας*. Αθήνα: Ατραπός.

Αραβανής, Γ. (1976). *Κοινωνιολογία και Αγωγή.* Αθήνα: Φελέκης.

Αραβανής, Γ. (2000). *Κοινωνική προέλευση και σχολική επιτυχία των μαθητών στο μάθημα της γλώσσας: Εμπειρική Έρευνα.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Βαϊκούση-Βεργίδου, Δ. (1994). *Οι στάσεις των δασκάλων απέναντι στα παιδιά με σχολικές δυσχέρειες στη γραφή και στην ανάγνωση στις τρεις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου* (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.

Βαβουρανάκης Χ. (1986). *Στοιχεία πειραματικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Βάμβουκας, Μ. (2007). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Βασιλούδης, Ι. (2014). *Στάσεις που προάγουν την υγεία, διατροφική συμπεριφορά και σχολική επίδοση των μαθητών: συγχρονική μελέτη σε μαθητές της 5ης και 6ης Δημοτικού και σε μαθητές λυκείου στην Ελλάδα* (Διδακτορική Διατριβή). Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Βέλτσος Γ, Βεργόπουλος Κ, Δοξιάδης Κ, Καφετζής Τ, Κοντιάδης Ξ, Κριμπάς Γ, Μανιτάκης Α, Μουζέλης Ν, Νικολακόπουλος Η, Παναγιωτόπουλος Π, Πατρίκιος Τ, Πολίτης Α, Ρήγου Μ, Σημίτης Κ, Σπουρδαλάκης Μ, Τάτσης Ν, Τσινόρεμα Σ, Βενιζέλος Ε, Διαμαντούρος Ν, Καραποστόλης Β, Κονιόρδος Σ, Κούση Μ, Μακρυδημήτρης Α, Μεταξάς Δ, Μπράτσης Α, Παλλήκαρης Ι, Παπαϊωάννου Σ, Πέττα Σ, Ρήγος Ά, Σαματάς Μ, Σπανού Κ, Σωτηρόπουλος Δ, Τσάτσος Δ, Χιωτάκης Σ. (2010). *Εξουσία και κοινωνία* (επιμ. Μαρία Κούση, Μηνάς Σαματάς, Σωκράτης Κονιόρδος). Αθήνα: Εκδ. Καστανιώτη.

Βεργίδης, Δ. (2003). Σχεδιασμός προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων για ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Στο Δ. Βεργίδης (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών* (σσ. 95-122). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.

Βεργίδης, Δ. (2003). *Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

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

Βιτσιλάκη - Σορωνιάτη, Χ. (1997). Ο ρόλος του φύλου στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών και επαγγελματικών φιλοδοξιών. Στο Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (Επιμ.), *Φύλο & σχολική πράξη*. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Βάνιας.

Blackledge, D. & Hunt, B. (1994). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Blackledge, D. & Hunt, B. (2004). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Επιστήμες της Αγωγής, Δεληγιάννη, Μ. (μτφρ.), Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βοσνιάδου, Σ. & Παπαθεοφίλου, Ρ. (1998). *Η εγκατάλειψη του σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg.

Bourdieu, P. (1992). *Μικρόκοσμοι. Τρεις μελέτες πεδίου*. Αθήνα: Δελφίνι.

Bourdieu, P. (1999). *Κείμενα Κοινωνιολογία, Παναγιωτόπουλος*. Αθήνα: Στάχυ.

Bourdieu P. (2005). *Επιστήμη της επιστήμης και αναστοχασμός*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Bourdieu, P. (2006). *Η αίσθηση της Πρακτικής*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Bourdieu, P. (2009). *Η διάκριση. Κοινωνική Κριτική της Καλαισθητικής Κρίσης.* Αθήνα: Πατάκης.

Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1996). *Οι κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα.* Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg

Γαλιλαία, Π. (1997). *Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών και η σχολική επίδοση των μαθητών: το 'φαινόμενο του Πυγμαλίωνα' στην εκπαιδευτική διαδικασία* (Μεταπτυχιακή εργασία). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.

Γερμανός, Δ. (1999). Ο Χώρος ως Παράγοντας της Σχολικής Αποτυχίας στην Ελληνική Εκπαίδευση. Στο Χ. Κωνσταντίνου, Γ. Πλειός (επιμ.), *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός* (σσ. 282-299). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γεροσίμου, Ε. (2014). Ίση ανταπόκριση στη διαφορετικότητα και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Η ανάγκη δημιουργίας συμπεριληπτικής κουλτούρας. Στο Χ. Χατζησωτηρίου & Κ. Ξενοφώντος (Επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις* (σσ. 96-111). Αθήνα: Σαΐτα.

Γέρου, Θ. (1991). *Σχολική αποτυχία, αναλφαβητισμός, μαθησιακές δυσκολίες, δυσλεξία*. Αθήνα: Βιβλιογονία.

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

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

Γεωργίου, Ν. & Τούρβα, Α. (2006). Στερεότυπα στην τάξη. Στο Ε. Φτιάκα , Α. Γαγάτσης, Ι. Ηλία, & Μ. Μοδέστου, (Επιμ.), *Η Σύγχρονη Εκπαιδευτική Έρευνα στην Κύπρο. Πρακτικά 9ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου* (σσ. 921-934), 2-3 Ιουνίου 2006, Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Γιώτη, Λ. (2005). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Ευέλικτη Ζώνη (Ε.Ζ.): Μια απόπειρα διαλόγου. *Επιστημονικό Βήμα, 4,* 15-38.

Γρηγοριάδου, Α. (1999), *Ανίχνευση καταθλιπτικών εκδηλώσεων σε παιδιά σχολικής ηλικίας και διερεύνηση της επίδρασής τους στην σχολική επίδοση, την κοινωνική λειτουργικότητα*

και την προβληματική συμπεριφορά (Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

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

Cohen L., Manion L. & Morrison K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cole, M. & Cole, S.R. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*. Αθήνα: Τυποθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Δαουτόπουλος, Γ. (2005). *Μεθοδολογία Κοινωνικών Ερευνών*. Θεσσαλονίκη: Ιδιωτική έκδοση.

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2005). Από την πλευρά του μελλοντικού άνδρα κουβαλητή: Μια ερμηνεία για τις διαφορές στις σχολικές επιδόσεις των δυο φύλων. Στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Δ. Σακκά (Επιμ.), *Μεγαλώνοντας ως αγόρι: Διερεύνηση της ανάπτυξης της ανδρικής ταυτότητας στην εφηβική ηλικία*. Θεσσαλονίκη: Gutenberg.

Δήμου, Γ. (1999). *Φροντιστηριακή δραστηριότητα στην Ελλάδα. Εμπειρική διερεύνηση του φαινομένου.* Αθήνα: Gutenberg.

Ευκλείδη, Α. (1995). *Ψυχολογία κινήτρων.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ευκλείδη, Α., Σαμαρά, Α. & Πετροπούλου, Μ. (1996). Η μικρο- και μάκρο-εξέλιξη των μεταγνωστικών εμπειριών: η επίδραση των διαφόρων φάσεων λύσης προβλήματος και ατομικών παραγόντων. *Ψυχολογία, 3*, 1-20.

Ζακοπούλου, Β., Ζωσιμίδου, Ο., Γεωργίου, Γ. & Μυλωνά, Α. (2013). Συννοσηρότητα Μαθησιακών Δυσκολιών και κοινωνικών/ψυχοσυναισθηματικών διαταραχών σε παιδιά σχολικής ηλικίας. *Διεπιστημονική Φροντίδα Υγείας 5*(4), 190-198.

Ζαφειριάδης, Κ., Σουσαμίδου, Α. & Ζαφειριάδη, Λ. (2001). Οι απουσίες των μαθητών γυμνασίου και οι παράγοντες με τους οποίους σχετίζονται. *Σύγχρονη Εκπαίδευση, 117*.

Ζαχαρενάκης, Κ. (2017). *Αντισταθμιστική Αγωγή*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ζυμβρακάκης, Ι. (2007). Γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές μάθησης σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Μελέτη περίπτωσης. Στο Ε. Μακρή – Μπότσαρη (επιμ.), *Διαχείριση Προβλημάτων Σχολικής Τάξης* (σσ. 90-105). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Giddens, A. (2002). *Κοινωνιολογία.* Αθήνα: Gutenberg.

Ηλιού, Μ. (1997). Ο ερευνητής και η ανάγνωση των αριθμών ή το αίνιγμα της σχολικής αποτυχίας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση, 94*, 22-25.

Θάνος, Θ. (2009). Εισαγωγή: Μεθοδολογία, θεωρητικά και εμπειρικά θέματα στη μελέτη των εκπαιδευτικών ανισοτήτων στην Ελλάδα. Στο Θ. Θάνος (επιμ.), *Εκπαιδευτικές ανισότητες: Μεθοδολογικά, θεωρητικά και εμπειρικά θέματα, Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας, Ρέθυμνο, 11-03-2009* (σσ. 19-32). Αθήνα: Μοτίβο.

Θάνος, Θ. (2010). *Κοινωνιολογία των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση. Η πρόσβαση των κοινωνικοεπαγγελματικών ομάδων στην ανώτατη εκπαίδευση*. Αθήνα: Νήσος.

Θάνος, Θ. Β. & Σίντος, Σ. (2012). Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις και Αντισταθμιστική Αγωγή: Το παράδειγμα του «Νηπιαγωγείου του Δάσους». Διαθέσιμο στο: http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/handle/123456789/26705

Θάνος, Θ. (2012). Σχολικές διαιρέσεις και κοινωνικές διακρίσεις. Η πρόσβαση των κοινωνικών ομάδων στην ανώτατη εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα (2201-2009). *Κοινωνικές επιστήμες, 1*, 124-172.

Θάνος, Θ., Καμαριανός, Ι. Κυρίδης, Α. & Φωτόπουλος (2017). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές*. Αθήνα: Gutenberg.

Θεοδώρου, Ε. (2014). Η εισβολή του Δούρειου Ίππου: Σχέσεις μεταναστευτικής οικογένειας και σχολείου-ζητήματα, προκλήσεις, δυνατότητες. Στο Χ. Χατζησωτηρίου & Κ. Ξενοφώντος (Επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις* (σσ. 134-152). Αθήνα: Σαΐτα.

Hopf, D. & Ξωχέλλης, Π.Δ. (2003). *Γυμνάσιο και Λύκειο στην Ελλάδα. Διαχρονικά ερευνητικά δεδομένα, κριτικές επισημάνσεις, μελλοντικές προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Καΐλα, Μ. & Θεοδωροπούλου, Ε. (1999). *Ο εκπαιδευτικός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κάκουρος, Ε. (1998). Η έκβαση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών στην Εφηβεία. *Αρχεία Ψυχολογικής Ψυχιατρικής Ενηλίκου και Παιδιού (Ψ.Ψ.Ε.Π.), 5*(19), 89-91

Κάκουρος, Ε., Μανιαδάκη, Κ. (2000). *Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καλλινικάκη, Θ. (2010). *Ποιοτικές μέθοδοι στην έρευνα της κοινωνικής εργασίας* (2η εκδ.). Αθήνα: Τόπος

Καλογρίδη, Σ. (1995). Σχολική αποτυχία, χαμηλή αυτοεκτίμηση, νεανική παραβατικότητα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση, 82-83,* 157-161

Καντζάρα, Β. (2008). *Εκπαίδευση και κοινωνία. Κριτική διερεύνηση των κοινωνικών λειτουργιών της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πολύτροπον.

Καπραβέλου, Α. (2008). Εκπαίδευση χωρίς κοινωνική δικαιοσύνη. Ανατρέποντας την πραγματικότητα. *5ο Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας Εκπαίδευσης με θέμα: Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη, 3-5 Οκτωβρίου 2008, Πάτρα.* Διαθέσιμο στο http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/index.php?section=985&language=el&page706=1&itemid706=1079 [12/4/2018].

Καπραβέλου, Α. (2009). Το ελληνικό, αγγλικό και ιρλανδικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Γλώσσας επιπέδου Γυμνασίου: μια κριτική και συγκριτική παρουσίαση. *Ανακοίνωση στο 18th International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics* (σσ. 447-455). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη. Διαθέσιμο στο: http://ejournals.lib.auth.gr/thal/article/view/5463 [20/03/2017].

Κασσωτάκης, Ι. (1998). *Από το πολυκλαδικό στο ενιαίο λύκειο*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Καστανίδου, Σ. (2000). Κοινωνική μεταβολή και οικογένεια, *Σύγχρονη Εκπαίδευση, 110,* 65-74.

Κατάκη, Χ. (1985). Σχολική αποτυχία ως σύμπτωμα οικογενειακής δυσλειτουργίας. *Πρακτικά 11ου Πανελλήνιου Ιατρικού Συνεδρίου.* Αθήνα.

Κατσαμάγκου, Μ.Β. (1998). *Δυσκολίες στα γλωσσικά μαθήματα και στα μαθηματικά μαθητών της Β' τάξεως Γυμνάσιου. Αίτια και αποτελέσματα*. Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Κατσαμάγκου, Μ.Β. (2003). Που αποδίδουν εκπαιδευτικοί και μαθητές τις δυσκολίες των μαθητών στο σχολείο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 35,* 115-130.

Κάτσικας, Χ. & Καββαδίας, Γ. Κ. (2000). *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση – Η εξέλιξη των ευκαιριών πρόσβασης στην ελληνική εκπαίδευση (1960 - 1994).* Αθήνα: Gutenberg.

Καψάλη, Α. (1986). *Παιδαγωγική Ψυχολογία,* Θεσσαλονίκη. Εκδ. Αφοι Κυριακίδη.

Κελπανίδης, Μ. (1987). Εκπαίδευση και ισότητα ευκαιριών στο μεταπολεμικό κράτος πρόνοιας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, *7*, 115-148.

Κολίτσης, Ν. (2012). *Σχολική επίδοση και κοινωνική προέλευση: Η περίπτωση ενός ιδιωτικού και ενός δημόσιου γυμνασίου*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη

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

Κοντορλή, Ο. (2010). *Διερευνώντας τις δυσκολίες υλοποίησης του ολοήμερου σχολείου: η αφήγηση των εκπαιδευτικών* (Μεταπτυχιακή διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

Κουϊμτζή, Ε.Μ. (2006). *Παιδιά με χαμηλή επίδοση και παραπομπή σε διαγνωστικές υπηρεσίες: Ακαδημαϊκοί και ψυχοκοινωνικοί παράγοντες* (Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.

Κουνέλη, Β. (2007). *Κίνητρα επίδοσης σε αλλοδαπούς και γηγενείς μαθητές: μια πειραματική έρευνα σε μαθητές Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης δημοτικών σχολείων του Ν. Αχαΐας* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

Κρόκου, Ζ. (2007) *Μαθησιακές Δυσκολίες στο «Διαχείριση Προβλημάτων Σχολικής Τάξης»* Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κυριαζή, Ν. (2011). Η *κοινωνιολογική έρευνα, κριτική επισκόπηση των μεθόδων και τεχνικών.* Αθήνα: Πεδίο.

Κυρίδης, Α. (1996). *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση και η πρόσβαση στο πανεπιστήμιο (1955-1985).* Αθήνα: Gutenberg.

Κυρίδης, Α.Γ. (2015). *Εκπαιδευτική ανισότητα. Οριοθέτηση και προσπάθειες θεωρητικής προσέγγισής της.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κυρίτσης, Δ. & Παπαδοπούλου, Σ. (2011). Η επίδραση του κοινωνικοοικονομικού στρώματος, του επαγγέλματος και του επιπέδου εκπαίδευσης των γονέων στην εμπλοκή τους στη μορφωτική και μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, *51*, 121-139.

Κωνσταντίνου, Χ. & Πλειός, Γ. (1999). Πρόλογος των επιμελητών της έκδοσης. Στο Χ. Κωνσταντίνου & Γ. Πλειός (επιμ.). *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες,*

συνέπειες και αντιμετώπιση. Πρακτικά του Η΄ Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου (σσ. 11-18), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λάμνιας, Κ. (2002). *Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση. Διακριτές προσεγγίσεις.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Λάμνιας, Κ. (2001). *Κοινωνική θεωρία και εκπαίδευση. Διακριτές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Λάππα, Κ. & Βαρδούλης, Α. (2006). Κοινωνική προέλευση και σχολική επίδοση. *Επιστήμες της Αγωγής, 2,* 169-176.

Λάσκος, Χ. (2006). *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Θεωρητικές Τάσεις και Θεμελίωση (*Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.

Λελεδάκης, Α. (2010). Η θεωρία του Π. Μπουρντιέ για την Κοινωνία και τη Νεωτερικότητα. Στο Ν. Κονιόρδος (επιμ.) *Κοινωνική Σκέψη και* Νεωτερικότητα (σσ. 397-415). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Λεμονίδης, Χ., & Χατζηλιαμή, Μ. (2005). Τα λειτουργικά χαρακτηριστικά της οικογένειας και οι αριθμητικές γνώσεις των νηπίων. Στο: *Πρακτικά 4ης Διεθνούς Διημερίδας Διδακτικής Μαθηματικών* (σσ. 83-92). Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.

Λεμονίδης, Λ., Χατζηλιαμή, Μ., & Κυρίδης, Α. (2002). Η επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος στις αριθμητικές γνώσεις των νηπίων. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 34,* 121-139.

Λουκόπουλος, Α. (2013). *Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ/Νέου Εκπαιδευτικού Υλικού. Παιδαγωγική και διαχειριστική διάσταση* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

Λυκίδη, Σ. Φ. (2012). *Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές και οι προσδοκίες τους για τη σχολική επίδοση. Μια ερευνητική προσέγγιση σε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

Μάμμας, Χ. (2014*).* Συμπεριληπτική και διαπολιτισμική εκπαίδευση: Δύο όψεις του ίδιου νομίσματος; Στο Χ. Χατζησωτηρίου & Κ. Ξενοφώντος (Επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις* (σσ. 80-95). Αθήνα: Σαΐτα.

Μαντζούκας, Σ. (2007). Λέξεις-κλειδιά: Ποιοτική έρευνα, Επιστημολογία, Μοντέλο αξιολόγησης έρευνας, Μέθοδοι έρευνας, Παρουσίαση αποτελεσμάτων. *Νοσηλευτική, 46* (1), 88-98.

Μαρκουλάτος, Ι. (2007). *Σώμα και νόημα-Δοκίμιο πολιτικής οντολογίας*, Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). *Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Φορέας Διαμόρφωσης και Άσκησης Εκπαιδευτικής Πολιτικής* στο Αθανασούλα- Ρέππα, Α., κ.α. (επιμ.), Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική, Τόμος Α', ΕΑΠ, Αθήνα, σσ.115-160

Μεταλλίδου, Π., και Ευκλείδη, Α. (1999). Γνωστικές και μεταγνωστικές επιδράσεις στη διαδικασία απόδοσης αιτιών. *Ψυχολογία*, 6, 38-54

Μιχαλακόπουλος, Γ. (2000). *Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Μόττη-Στεφανίδη, Φ. Μπεζεβέγκης, Η. & Γιαννίτσας, Ν. (1996). Χαρακτηριστικά προσωπικότητας και ψυχική υγεία του επαρκούς και ψυχολογικά υγιούς παιδιού: Η άποψη των γονέων. *Ψυχολογία, 3*, 58-71.

Μουζέλης, Ν. (1995). Habitus: Η συμβολή του Bourdieu στην Κοινωνιολογια της δράσης. Στο *Κοινωνιολογία της Παιδείας, Δέκα ανακοινώσεις* (Συλλογικό έργο). Αθήνα: Καρδαμίτσας και Δελφίνι.

Μουσούρου Λ.Μ. (1989). *Κοινωνιολογία της σύγχρονης οικογένειας*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπασέτας Κ. (1999). Οι αρνητικές προσδοκίες του δασκάλου για τις ικανότητες των μαθητών του ως αιτία σχολικής αποτυχίας και κοινωνικού αποκλεισμού. Στο Κ. Πλειός (επιμ.), *Πρακτικά Η΄ Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση* (σσ. 181-198). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπίκος, Κ. (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μυλωνάς, Θ. (1982). *Η αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Μυλωνάς, Θ. (1998). *Κοινωνιολογία της ελληνικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutemberg.

Μυλωνάς, Θ. (1991). *Κοινωνική αναπαραγωγή στο σχολείο: Θεωρία και Εμπειρία*. Αθήνα: Αρμός.

Μυλωνάς, Θ. (1999). Παιδευτικές στρατηγικές και πρακτικές οικογενειών διαφορετικών κοινωνικών κατηγοριών. Στο Κ. Πλειός (επιμ.), *Πρακτικά Η΄ Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση* (σσ. 181-198). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μυλωνάς, Θ. (2009). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης.* Αθήνα: Αρμός.

Νούτσος, Χ. (1995). Η έννοια του πεδίου στο έργο του Pierre Bourdieu. *Στο Κοινωνιολογία της παιδείας. Δέκα ανακοινώσεις* (Συλλογικό έργο). Αθήνα: Καρδαμίτσας και Δελφίνι.

Ξωχέλλης, Π. (2000). *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο: ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του.* Αθήνα: Τυπωθήτω-Δάρδανος.

Ξωχέλλης, Π. & Παπαναούμ-Τζίκα, Ζ. (2000). *Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ελληνικές εμπειρίες 1997-2000*. Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ.

Οικονομίδης, Β. (2009). Η *αντισταθμιστική αγωγή στο νηπιαγωγείο ως δράση κοινωνικής δικαιοσύνης μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος.* Ανακτήθηκε από: http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/?section=985&language=el_GR&page706=2 [10-08-2018].

Planet A.E. (2007) *Μελέτη για την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής*. Αθήνα: Planet A.E.

Παναγιωτόπουλος, Ν. (1996). Εισαγωγή. Στο *P. Bourdieu & J. Cl. Passeron, Οι κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Παναγιωτόπουλος, Ν. (1994). Εισαγωγή. Στο P. Bourdieu, *Μικρόκοσμοι. Τρεις μελέτες πεδίου.* Αθήνα: Δελφίνι.

Παναγιωτόπουλος, Ν. (2003). Εισαγωγή. Στο P. Bourdieu, *Η διάκριση. Κοινωνική κριτική της καλαισθητικής κρίσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Παναγιωτόπουλος, Ν. & Θάνος, Θ. (2008). Ο καιρός της κατανόησης ενός unfair game. Στο Ν. Παναγιωτόπουλος (Δ/νση): *Η απομάγευση του κόσμου* (σσ. 37-72). Αθήνα: ΕΚΚΕ-Πολύτροπον.

Παπαδάκης, Ν. (2009). *Εκπαιδευτική Πολιτική, η Εκπαιδευτική Πολιτική ως Κοινωνική Πολιτική.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Έκφραση.

Παπακωνσταντίνου, Π. (χ.χ.). *Κοινωνιολογία του Σχολείου* (Πανεπιστημιακές σημειώσεις). Διαθέσιμο στο http://ecourse.uoi.gr/course/view.php?id=467&lang=en.

Παπακωνσταντίνου, Π. (1981). Η ανισότητα στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση. *Ο Πολίτης*, *44*, 46-51.

Παπαναούμ-Τζίκα, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παπάνης, Ε. & Γιαβρίμης, Π. (2017). *Θέματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σιδέρης.

Παρασκευόπουλος, Ν. (1985). *Εξελικτική ψυχολογία*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.

Παρασκευοπούλου-Κόλλια (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, *4*, 72-81.

Πατερέκα, Χ. (1986). *Βασικές έννοιες των Pierre Bourdieu και Jean Claude Passeron σε θέματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Πουρκός, Μ. (2001β). Ο Ρόλος της Μεταφοράς στη Γνωστική και την Μαθησιακή Διαδικασία: Προς μια Εναλλακτική Ψυχοπαιδαγωγική Προσέγγιση. Στο Μ. Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκη (Επιμ.), *Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Μητρικής και ως Δεύτερης Γλώσσας, Τόμος Β΄. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου που έγινε στις 6-8 Οκτωβρίου 2000 στο Ρέθυμνο* (σσ. 594-611). Αθήνα: Ατραπός.

Πυργιωτάκης, Ι. (1984). *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Πυργιωτάκης, Ι. (1991). *Κοινωνικοποίηση και κοινωνικές ανισότητες.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Πυργιωτάκης, Ε.Ι. (2006). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*. Αθήνα: Πεδίο.

Robson, C., (2007). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.

Σακκάς, Β. (2001). Οικογένεια και δυσκολίες στη μάθηση. (Ανάλυση Δεδομένων της εμπειρικής έρευνας). *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ανάλυσης Δεδομένων, ΚΟΜΟΤΗΝΗ 27-29. Σεπτεμβρίου 2001.* Διαθέσιμο στο http://www.exelissin.gr/arthra/ex13_oik_duskol.pdf [12/05/2017].

Σαμπάνη, Μ. (2003). *Η επίδραση του γονεϊκού παράγοντα στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών*. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας

Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2006). *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες: Η μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην ανώτατη εκπαίδευση (1997-2004*). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σιάνου-Κυργίου, Ε. (2012). *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σκουμπουρδή, Χ. & Καφούση, Σ. (2006). Η διακοπή φοίτησης σε σχέση με το φύλο των μαθητών και τη μαθηματική τους επίδοση. *23ο Πανελλήνιο Συνέδριο Μαθηματικής Παιδείας: Τα Μαθηματικά ως πολιτισμός στο σύγχρονο κόσμο, προεκτάσεις στην κριτική σκέψη, στην επιχειρηματολογία και στην αισθητική* (σσ. 583-595). Πάτρα.

Slavin, R. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σφυρόερα, Μ. (2007). *Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης.* Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Σχίζα, Γ. (2014). *Ποιότητα και ισότητα στην εκπαίδευση: Ενισχύοντας το μορφωτικό επίπεδο των παιδιών μεταναστευτικής προέλευσης*. Στο: Χ. Χατζησωτηρίου, Κ. Ξενοφώντος (Επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις* (σσ. 112-133). Αθήνα: Σαΐτα.

Σωτηροπούλου, Κ. (1998). *Αναπαραστάσεις εκπαιδευτικών της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης: Κοινωνικές ανισότητες και παιδαγωγικές αρχές στο Τεχνικό - Επαγγελματικό Λύκειο. Οι έννοιες της μάθησης, της πειθαρχίας και της προσαρμογής.* Διδακτορική Διατριβή, Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Τζάνη, Μ. (1983). *Σχολική επιτυχία: Ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας*. Αθήνα: Γρηγόρης

Τομπαΐδης, Δ. (1982). *Η ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Γρηγόρη.

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

Τσακιράκης, Ν. & Παπαρούνας, Η. (2001). Οικογενειακές και κοινωνικές πηγές σχολικής αποτυχίας. *Επιστήμες Αγωγής, 2-3*, 139-148.

Τσιώλης, Γ. (2006). *Ιστορίες Ζωής και Βιογραφικές Αφηγήσεις. Η Βιογραφική Προσέγγιση στην Κοινωνιολογική Ποιοτική Έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και Τεχνικές Ανάλυσης στην Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

Τσιώλης, Γ. (2015). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χρ. Θεοφιλίδης (επιμ.), *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη* (σσ. 473-498). Αθήνα: Πεδίο.

Verma, G. & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική έρευνα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

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

Φραγκουδάκη, Α. (1984). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο.* Αθήνα: Παπαζήσης.

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης.* Αθήνα: Παπαζήσης.

Φραγκούλης, Γ. (2008). *Αντιλήψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών ως προς τη διαχείριση της εκπαιδευτικής ανισότητας και μαθητική επίδοση* (Διδακτορική διατριβή). Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Φρειδερίκου, Α. (1995). *Η Τζένη πίσω από το τζάμι. Αναπαραστάσεις των φύλων στα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Φρόση, Λ. & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2001). «*Αν τα αγόρια διαβάζανε όσο τα κορίτσια, η διαφορά θα ήταν χαώδης...»: Οι απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τις επιδόσεις αγοριών και κοριτσιών*. Στο: *Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Επιστημονική Επετηρίδα της Φιλοσοφικής Σχολής, Τμήμα Ψυχολογίας, τόμος 4ος* (σσ. 349-366). Θεσσαλονίκη.

Χαραλαμπάκη, Β. (1984). *Γενική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.

Χατζηδήμου, Δ. & Αναγνωστοπουλου, Μ.Σ. (2011). *Οι ομάδες εργασίας των μαθητών στην εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Χατζημιχαήλ, Μ.Λ. (2010). Η εφαρμογή και η αποτελεσματικότητα της διαθεματικής προσέγγισης στη διδακτική πρακτική. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 16*, 212-225.

Χατζησωτηρίου, Χ. (2014). «Από τη μονοπολιτισμικότητα στη διαπολιτισμικότητα»: Κρατική πολιτική, σχολείο και σχολική τάξη. Στο Χ. Χατζησωτηρίου & Κ. Ξενοφώντος (Επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις* (σσ. 14-42). Αθήνα: Σαΐτα.

Χατζησωτηρίου, Χ. & Ξενοφώντος, Κ. (2014). Ευρωπαϊκές διαστάσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο Χ. Χατζησωτηρίου & Κ. Ξενοφώντος (Επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις* (σσ. 14-42). Αθήνα: Σαΐτα.

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

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

Η έρευνα εξετάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική αποτυχία και την αντιμετώπισή της.

1. Πώς αντιλαμβάνεστε τη σχολική αποτυχία;
2. α) Ποιοί παράγοντες πιστεύετε ότι συμβάλλουν στη σχολική αποτυχία των μαθητών γενικά;

   β) Μπορείτε να μου αναλύσετε λίγο περισσότερο πως καθένας από αυτούς τους παράγοντες επηρεάζει τη σχολική αποτυχία;

   γ) Από αυτούς τους παράγοντες εσείς ποιούς αξιολογείτε ως πιο σημαντικούς;

   δ) Οι αναφορές π.χ. στις μαθησιακές δυσκολίες και την εθνοπολιτισμική προέλευση (μετανάστες), αφορούν ένα μικρό ποσοστό. Δηλαδή, οι μαθητές με ΜΔ και οι μετανάστες δεν αποτελούν σημαντικό ποσοστό, όσο το ποσοστό της χαμηλής επίδοσης και σχολικής αποτυχίας. Ποιους άλλους παράγοντες αξιολογείτε επίσης, ως σημαντικούς;

   ε) Ο δάσκαλος και το σχολείο γενικότερα αποτελούν παράγοντα σχολικής αποτυχίας; Συμβάλλουν στη σχολική αποτυχία του μαθητή;
3. α) Υπάρχουν από το κράτος και μέσα στο σχολείο η κατάλληλη εκπαιδευτική πολιτική και οι κατάλληλες υποδομές, για να βοηθούν παιδιά που εμφανίζουν σχολική αποτυχία κατά τη γνώμη σας, και ποιες είναι αυτές;

   β) Σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής υπάρχει μια επίσημη πολιτική για την αντιμετώπιση των φαινομένων αυτών (που αφορούν παιδιά με σχολική αποτυχία);

   γ) Οι εκπαιδευτικοί γενικότερα:

   - Τι πρακτικές χρησιμοποιούν για να αντιμετωπίσουν τη σχολική αποτυχία των μαθητών;
   - Εσείς ποιες (τι) πρακτικές χρησιμοποιείτε για να αντιμετωπίσετε αυτά τα φαινόμενα;
   - Είναι αποτελεσματικές αυτές οι πρακτικές που χρησιμοποιούνται για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας; Όχι μόνο προσωπικά, αλλά και γενικότερα από τους εκπαιδευτικούς. Φέρνουν αποτελέσματα, κατά την προσωπική σας γνώμη;

   δ) Οι εκπαιδευτικοί καταρτίζονται κατάλληλα; Υπάρχει μια κατάρτιση των εκπαιδευτικών, στην αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας;
4. Έτσι όπως είναι η πραγματικότητα του σχολείου, είναι εύκολο να αντιμετωπιστεί η σχολική αποτυχία;

5. Τι προτείνετε για να αντιμετωπιστεί η σχολική αποτυχία;

(ερωτήσεις σχετικά με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού)

6. Πόσα χρόνια υπηρεσίας έχετε;
7. Τι ηλικία έχετε;
8. Εκτός από το βασικό πτυχίο του δασκάλου, έχετε κάποιες άλλες σπουδές-πτυχία;
9. Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια, συνέδρια κ.τ.λ. σχετικά με τη σχολική αποτυχία;
10. Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσης και ποιο το επάγγελμα των γονέων σας;

11. Θεωρείτε πως η κοινωνική-ταξική θέση των γονιών επηρεάζει τη σχολική αποτυχία των μαθητών;
12. Σύμφωνα με ποια κριτήρια ορίζετε εσείς την κοινωνική τάξη (θέση) ενός ατόμου;

    α) Αν κάνουμε την υπόθεση ότι το κράτος εφαρμόζοντας μια κατάλληλη πολιτική μείωνε ή εξαφάνιζε τις οικονομικές διαφορές, θεωρείτε ότι το παιδί ενός εργάτη και το παιδί ενός γιατρού θα είχαν ίδιες πιθανότητες σχολικής αποτυχίας ή χαμηλής επίδοσης;

    β) Αν κάνουμε την υπόθεση ότι το κράτος εφαρμόζοντας μια κατάλληλη πολιτική μείωνε ή εξαφάνιζε αυτές τις διαφορές που παρατηρούνται στο σχολείο, θεωρείτε ότι το παιδί ενός εργάτη και το παιδί ενός γιατρού θα είχαν ίδιες πιθανότητες σχολικής αποτυχίας ή χαμηλής επίδοσης;

13. Θέλετε να συμπληρώσετε, να διευκρινίσετε ή να προσθέσετε οτιδήποτε άλλο;

Ευχαριστώ πολύ