



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ: ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ, ΑΝΑΠΤΥΞΗ
ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ»
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ
ΥΛΙΚΟ (ΣΥΜΒΑΤΙΚΕΣ ΚΑΙ Ε- ΜΟΡΦΕΣ): ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΚΑΙ
ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ**

**Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΕΤΙΚΕΤΑΣ ΩΣ ΣΥΝΙΣΤΩΣΑ ΤΟΥ
ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΠΟΤΥΧΙΑΣ ΜΕΣΑ
ΑΠΟ ΤΙΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΧΡΟΝΟΠΟΥΛΟΥ ΜΑΡΙΑ - ΙΩΑΝΝΑ

A.M.: 3032201901118

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΤΣΑΚΙΡΗ ΔΕΣΠΟΙΝΑ

ΚΟΡΙΝΘΟΣ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2022

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή:

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Τσακίρη Δέσποινα, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου
Πελοποννήσου

Μέλος Επιτροπής: Φωτόπουλος Νικόλαος, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου
Πελοποννήσου

Μέλος Επιτροπής: Κατσης Αθανάσιος, Πρύτανης και Καθηγητής Πανεπιστημίου
Πελοποννήσου

Πίνακας περιεχομένων

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	5
ABSTRACT	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	7
1. Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΩΣ ΕΝΝΟΙΑ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ.....	12
1.1. Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΑΤΟΜΟΥ.....	12
1.2. ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΑ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΑ ΣΧΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ.....	14
1.2.1. Η Θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης και Κοινωνικοποίηση.....	16
2. ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ - ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΝΙΣΟΤΗΤΑ	20
2.1. ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ	20
2.2. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ.....	22
2.2.1. Κοινωνική προέλευση και νοημοσύνη.....	25
2.2.2. Κοινωνική προέλευση και γλωσσική εξέλιξη.....	26
2.2.3. Κοινωνική προέλευση και μορφωτικό κεφάλαιο.....	33
3. ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΤΙΚΟΣ ΘΕΣΜΟΣ.....	37
3.1. ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ.....	37
3.2. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΖΕΥΓΟΣ ΚΑΙ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ.....	38
3.3. ΟΙ ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΕΤΙΚΕΤΑΣ.....	41
3.4. Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ – ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΔΙΑΚΥΒΕΥΜΑΤΑ	47
4. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΑΠΟΔΟΣΗ ΕΤΙΚΕΤΑΣ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΠΟΤΥΧΙΑ: ΔΙΑΘΕΣΙΜΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ.....	49
5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	53
5.1. ΣΤΟΧΟΣ.....	53
5.2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ.....	54
5.3. ΔΕΙΓΜΑ.....	54
5.4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	55
5.5. ΕΡΓΑΛΕΙΑ.....	56
5.6. ΜΕΘΟΔΟΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	56
6. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	58
6.1. ΕΥΡΥΤΕΡΟ ΘΕΜΑ 1: Η ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΠΟΤΥΧΙΑΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ	58
6.1.1. Υποθέμα 1: Ορισμός της σχολικής αποτυχίας.....	58
6.1.2. Υποθέμα 2: Χαρακτηριστικά ενός μαθητή με χαμηλή σχολική επίδοση.....	59

6.1.3. Υποθέμα 3: Μαθήματα με τα οποία σχετίζεται η χαμηλή σχολική επίδοση.....	60
6.2. ΕΥΡΥΤΕΡΟ ΘΕΜΑ 2: Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΠΟΤΥΧΙΑ ΩΣ ΠΟΛΥΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΟ ΖΗΤΗΜΑ	61
6.2.1. Υποθέμα 1: Παράγοντες που συμβάλλουν στην σχολική αποτυχία.....	62
6.2.2. Υποθέμα 2: Καθοριστικότεροι παράγοντες για τη σχολική αποτυχία.....	64
6.2.3. Υποθέμα 3: Ο τρόπος που το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονιών συμβάλλει στη σχολική αποτυχία	65
6.2.4. Υποθέμα 4: Το σχολείο ως πάροχος ίσων ευκαιριών.....	67
6.3. ΕΥΡΥΤΕΡΟ ΘΕΜΑ 3: ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΚΑΙ ΚΡΙΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΠΟΤΥΧΙΑ	68
6.3.1. Υποθέμα 1: Η επιρροή των συναδέλφων στη διαμόρφωση της εικόνας του εκπαιδευτικού για την τάξη του.....	68
6.3.2. Υποθέμα 2: Τα κριτήρια με βάση τα οποία διαμορφώνει εικόνα ο εκπαιδευτικός	70
6.3.3. Υποθέμα 3: Ευστοχία των προσδοκιών που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί.....	71
6.3.4. Υποθέμα 4: Η επιρροή των προσδοκιών του εκπαιδευτικού στην εξέλιξη του μαθητή.....	73
6.3.5. Υποθέμα 5: Η επιρροή των ετικετών στην σχολική επιτυχία ή αποτυχία	74
6.4. ΕΥΡΥΤΕΡΟ ΘΕΜΑ 4: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΤΗΝ ΑΠΟΤΡΟΠΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΠΟΤΥΧΙΑΣ	75
6.4.1. Υποθέμα 1: Εκπαιδευτικές πρακτικές που αποτρέπουν τη σχολική αποτυχία.....	76
6.4.2. Υποθέμα 2: Προτάσεις των εκπαιδευτικών για αποτροπή της σχολικής αποτυχίας	79
7. ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	82
7.1. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....	82
7.2. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	84
7.3. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	85
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	86
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	93

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ολοκληρώνοντας τις μεταπτυχιακές μου σπουδές στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω τα πρόσωπα που συνέβαλαν στην περάτωσή τους και ειδικότερα στην ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής μου εργασίας.

Θα ήθελα αρχικά να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στην επιβλέπουσα καθηγήτρια, κα. Τσακίρη Δέσποινα, για την επιστημονική καθοδήγηση αλλά και την ηθική υποστήριξη που μου παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια της συνεργασίας μας.

Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω τον κ. Φωτόπουλο και τον κ. Κατσή, μέλη της τριμελούς επιτροπής αξιολόγησης, για τη συμβολή τους στην εκπόνηση της εργασίας μου, καθώς και όλους τους καθηγητές του μεταπτυχιακού προγράμματος για τα γνωστικά εφόδια που μου παρείχαν.

Ακόμη, ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να απευθύνω στους εκπαιδευτικούς εκείνους, οι οποίοι με εμπιστεύτηκαν και συμμετείχαν στην έρευνά μου. Χωρίς την πολύτιμη βοήθεια τους η παρούσα εργασία δε θα μπορούσε να ολοκληρωθεί.

Τέλος, δε θα μπορούσα να μην ευχαριστήσω την οικογένεια μου για την αμέριστη συμπαράστασή τους σε κάθε βήμα της ζωής μου, αλλά και μια φίλη, της οποίας η υποστήριξη και η ενθάρρυνση, μου παρείχε δύναμη από την αρχή έως την ολοκλήρωση των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η σχολική αποτυχία ως εκπαιδευτικό πολυπαραγοντικό φαινόμενο με διαχρονική πορεία σηματοδοτεί μια δυσχερή κατάσταση για τον μαθητή. Η επαναλαμβανόμενη άτυχη ανταπόκριση στους μαθησιακούς, διδακτικούς στόχους στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα ανά τα σχολικά έτη, οριοθετεί στενά το πεδίο του μαθητή για ανέλιξη και κινητικότητα στον ορίζοντα της κοινωνικής συμμετοχής. Αντικείμενο της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων του συλλόγου των εκπαιδευτικών για τη σχολική αποτυχία και τη θεωρία της ετικέτας ως συνιστώσα του φαινομένου προκειμένου να καταδείξει τη στάση που πρεσβεύουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στο εν λόγω φαινόμενο. Το θέμα προσεγγίστηκε με την αξιοποίηση της ποιοτικής μεθόδου έρευνας, βασισμένη στη θεματική ανάλυση. Τα ευρήματα που προέκυψαν από την έρευνα ανέδειξαν τον τρόπο που ορίζουν οι εκπαιδευτικοί τη σχολική αποτυχία, τους παράγοντες που συμβάλλουν σε αυτή, στον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνουν τις προσδοκίες τους για τους μαθητές τους και το πώς οι προσδοκίες αυτές επηρεάζουν την εξέλιξη των μαθητών, καθώς επίσης και στις εκπαιδευτικές πρακτικές που μπορούν να εφαρμοστούν από μεριάς του σχολείου προκειμένου να αποφευχθεί το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας.

Λέξεις κλειδιά: Σχολική αποτυχία, θεωρία της ετικέτας, σύλλογος εκπαιδευτικών, μαθητής.

ABSTRACT

School failure as an educational phenomenon with an intertemporal course signals a difficult situation for the student. The repeated unfortunate response to the learning, teaching goals in various cognitive subjects throughout the school years, narrowly delimits the student's field for development and mobility on the horizon of social participation. The object of this dissertation is to investigate the views expressed by the teachers' association on school failure and theory of 'etiquette' as a component of the phenomenon with the aim of demonstrating the attitude of teachers towards this phenomenon. The issue was approached by utilizing the qualitative research method based on thematic analysis. The findings of the research showed how teachers define school failure, the factors that lead to it, they way they shape their expectations for their students and how these expectations affect students' development, as well as the educational practices that can be applied in order to avoid the phenomenon of school failure.

Key words: School failure, theory of 'etiquette', teachers' association, student.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι παραδοσιακές κοινωνίες χαρακτηρίζονταν ως άτεγκτες και στατικές, καθώς οι εξελίξεις που επιδείκνυαν ήταν ελάχιστες ως μηδαμινές. Η οικογένεια ως παραγωγική μονάδα φρόντιζε να παράγει μόνη της και να καταναλώνει ό,τι χρειαζόταν για να επιβιώσει, ενώ οι ρόλοι των μελών της οικογένειας τροφοδοτούνταν στις επόμενες γενιές μέσα από την τριβή της καθημερινότητας με τις παραδοσιακές μορφές αγωγής. Τέλος, τα σχολεία ήταν λίγα καθώς τα γράμματα προορίζονταν για τα άτομα εκείνα που θα αναλάμβαναν μια ηγετική θέση στην κοινωνία στελεχώνοντας την πολιτική, στρατιωτική ή εκκλησιαστική ηγεσία (Πυργιωτάκης, 2000).

Σήμερα, ωστόσο, ο μετασχηματισμός των κοινωνιών, η στελέχωση και η οργάνωσή τους στη σύγχρονη μορφή των βιομηχανικών κοινωνιών επέφερε την ανάγκη εξέλιξης των ανθρώπινων ικανοτήτων στον μέγιστο δυνατό βαθμό ώστε τα άτομα να μην απορριφθούν από το κοινωνικό σύνολο αλλά να ενταχθούν ομαλά και δίχως προβλήματα. Συνεπώς, η παραδοσιακή μορφή αγωγής, που λάμβανε το παιδί στο σπίτι, εγκαταλείπεται και πλέον η αγωγή παρέχεται από εξειδικευμένα άτομα, τους εκπαιδευτικούς, στον χώρο του σχολείου. Έτσι, η συστηματική αγωγή και μάθηση παύει πλέον να αποτελεί προνόμιο μια μικρής ομάδας ατόμων και διοχετεύεται σε όλα τα κοινωνικά στρώματα.

Η εκπαίδευση με τη σημερινή της μορφή τοποθετείται χρονικά στη Βιομηχανική Επανάσταση και αποτελεί δημιούργημα του Διαφωτισμού αλλά και της επακόλουθης νεωτερικής σκέψης που προσδοκά να μεταλαμπαδεύσει την ανθρώπινη γνώση και εμπειρία στα ευρύτερα στρώματα του πληθυσμού (Πυργιωτάκης, 2003 · Φραγκουδάκη, 1985). Μάλιστα, για τον Durkheim η εκπαίδευση ορίζεται ως δράση την οποία επιφορτίζεται το κοινωνικό σύνολο για να διεκπεραιώσει τις ανάγκες του και ιδιαίτερα την κοινωνική του αναπαραγωγή (Φραγκουδάκη, 1985).

Το *Κοινωνικό Συμβόλαιο* του Ζαν – Ζακ Ρουσό είναι αξιοσημείωτο, καθώς προβάλλεται το αίτημα για ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση όλων των πολιτών του έθνους – κράτους. Δίνεται ως εκ τούτου έμφαση στην εξάλειψη εμποδίων, κυρίως οικονομικής και κοινωνικής φύσης, που δύνανται να στερήσουν το δικαίωμα της εκπαίδευσης από άτομα τα οποία είναι μεν προικισμένα, αλλά γεννήθηκαν σε ένα μη προνομιούχο περιβάλλον (Φραγκουδάκη, 1985). Στις μέρες μας οι ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες δεν νοούνται ως η απλή φοίτηση του παιδιού στο σχολείο και η παροχή της

ίδιας μαθησιακής διαδικασίας μέσω των κοινών αναλυτικών προγραμμάτων. Τα παραπάνω αποτελούν αναμφισβήτητα θεμελιώδεις προϋποθέσεις, αλλά η ισότητα ευκαιριών σήμερα νοηματοδοτείται από την ισότιμη κατανομή τίτλων σπουδών σε όλα τα κοινωνικά στρώματα δίνοντας στα άτομα τη δυνατότητα για επαγγελματική και κοινωνική αποκατάσταση. Με τον τρόπο αυτό το σχολείο αποδίδει κοινωνική δικαιοσύνη (Κωνσταντίνου, 2004· Πυργιωτάκης, 2003· Τσαούση, 2002).

Η αύξηση της παραγωγικότητας και της αποδοτικότητας που χαρακτηρίζει τις βιομηχανοποιημένες κοινωνίες, οδήγησε στην αρχή της επίδοσης σύμφωνα με την οποία το άτομο ανταμείβεται αντίστοιχα με αυτό που παράγει (Κωνσταντίνου, 2004). Η επιτυχία εδώ αναδεικνύεται ως δεσπόζουσα αξία (Blackledge & Hunt, 2000). Η ιδεολογία αυτή αποτέλεσε κοινωνική αρχή των βιομηχανοποιημένων κοινωνιών από την οποία δεν φαίνεται να ξεφεύγει ούτε το σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, η διαδικασία της αξιολόγησης κατά την οποία επιζητείται να τονιστεί ο βαθμός επίτευξης ενός αρχικά καθορισμένου στόχου και να προσδιοριστούν οι παράγοντες που παρεμπόδισαν την πραγματοποίησή του δεν εκλείπει από την εκπαιδευτική διαδικασία. Στη σχολική αντίληψη και κοινωνική πραγματικότητα η διαδικασία της αξιολόγησης οδηγεί συνειρμικά στη διαδικασία των εξετάσεων, στους βαθμούς και στην επίδοση του μαθητή (Κωνσταντίνου, 2004· Πυργιωτάκης, 2000).

Το ζήτημα της επίδοσης των μαθητών στο σχολείο αποτελεί διαχρονικά πεδίο απασχόλησης των ειδικών, καθώς είναι ένα ζήτημα το οποίο βρίσκεται σε συνάρτηση με τις παιδαγωγικές διαδικασίες – στόχους και με την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, το οποίο ως κοινωνική κατασκευή συνδέεται κατ' ανάγκη και αναμφισβήτητα με τις κοινωνικοπολιτισμικές παραμέτρους και τις εξελίξεις (Κωνσταντίνου, 2004). Σύμφωνα με την αρχή της επίδοσης, λοιπόν, στην οποία έγινε αναφορά παραπάνω, ο μαθητής στο σχολείο οφείλει όχι μόνο να μαθαίνει αλλά ταυτόχρονα και να αποδεικνύει αυτό που έμαθε. Συνεπώς, με βάση αυτή την ιδεολογία, το παιδί που σημειώνει χαμηλούς βαθμούς βαφτίζεται αποτυχημένο και κατ' επέκταση 'άχρηστο' για τον εαυτό του, την οικογένεια του και την κοινωνία, ενώ καθίσταται εν δυνάμει υποψήφιο για περιθωριοποίηση (Κωνσταντίνου, 2004).

Δεδομένου όμως ότι οι μαθητές προσέρχονται στο σχολείο από διαφορετικές αφετηρίες εκκίνησης, στις οποίες οι κοινωνικές – πολιτισμικές – οικονομικές συνθήκες κοινωνικοποίησης διαφέρουν, εύλογα δημιουργείται το ερώτημα αν γίνεται δίκαιη και αντικειμενική αξιολόγηση των μαθητών στο σχολείο και κατά πόσο η επίδοση είναι

ατομική υπόθεση του μαθητή ή απόρροια πολυπαραγοντικής διαπλοκής (Κωνσταντίνου, 2004).

Στο ερώτημα αυτό, πλήθος ερευνών επιχειρούν να απαντήσουν καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι η επίδοση του μαθητή στο σχολείο δεν οφείλεται στις διαφορετικές ατομικές ικανότητες αλλά στην κοινωνική προέλευση των ατόμων. Η κοινωνική τάξη επενεργεί στην ανάπτυξη των ατόμων και συμβάλλει στη διάπλασή τους. Μάλιστα, ο κοινωνικοπολιτιστικός περίγυρος, ο οποίος περικλείει την οικογένεια, έχει ασκήσει οριακές επιδράσεις στην ωρίμανση του παιδιού και έχει δημιουργήσει εκπαιδευτικές ανισότητες πριν ακόμη το παιδί προσέλθει και φοιτήσει στο σχολείο. Με τη σειρά του το σχολείο φαίνεται ότι δεν καταφέρνει να εξισορροπήσει αυτές τις αρχικές ανισότητες, οι οποίες προέρχονται από το οικογενειακό περιβάλλον, αλλά συμβάλλει στην όξυνσή τους (Πυργιωτάκης, 2003 · Τσαούση, 2002 · Φραγκουδάκη, 1985). Δημιουργεί μια ψευδαίσθηση ουδετερότητας και ανεξαρτησίας καθώς όπως σημειώνεται από τους Bourdieu & Passeron (2014), η εκπαίδευση δεν αποσκοπεί στην αναπαραγωγή του πολιτισμού μιας κοινωνίας αλλά στην αναπαραγωγή της καθεστηκυίας τάξης. Το σχολείο ταξινομεί τους μαθητές με βάση τις επιδόσεις που επιδεικνύουν χορηγώντας τους τίτλους σπουδών που επισφραγίζουν την μελλοντική επαγγελματική και κοινωνική τους πορεία (Κωνσταντίνου, 2004).

Στο σημείο αυτό, οι εκπαιδευτικοί, ως βασικοί πρωταγωνιστές του σχολείου, αποτελούν ένα ακόμα δείγμα του μη ουδέτερου χαρακτήρα του, καθώς τείνουν να αξιολογούν τους μαθητές λαμβάνοντας υπόψιν όχι μόνο τις ικανότητες τους αλλά και την κοινωνική τους προέλευση. Κατηγοριοποιούν τους μαθητές αποδίδοντας τους ετικέτες οι οποίες στα πρώτα χρόνια της ηλικίας των παιδιών μπορούν να παίξουν καθοριστικό ρόλο στην μετέπειτα εκπαιδευτική τους σταδιοδρομία. Η αλληλεπίδραση μεταξύ δασκάλου και μαθητή, οι προσδοκίες και οι χαρακτηρισμοί που καλλιεργεί ο δάσκαλος δρουν καταλυτικά στη σχολική επίδοση του μαθητή. Έτσι, αυτοί οι θετικοί ή αρνητικοί χαρακτηρισμοί που τους αποδίδονται εσωτερικεύονται από τους μαθητές και τους επιβεβαιώνουν ως αυτοεκπληρούμενη προφητεία. (Νόβα – Καλτσούνη, 2010 · Κωνσταντίνου, 2004 · Λάμνιαν, 2002 · Φραγκουδάκη, 1985).

Σύμφωνα με την κείμενη εκπαιδευτική νομοθεσία ο σύλλογος διδασκόντων αποτελεί συλλογικό όργανο με θεσμικό χαρακτήρα, έργο του οποίου είναι η χάραξη κατευθύνσεων για την ομαλή και βέλτιστη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Η διερεύνηση των συνθηκών ζωής των μαθητών, το οικογενειακό και κοινωνικό

περιβάλλον που τους περιστοιχίζει, οι παράγοντες που επηρεάζουν την πρόοδο, τη συμπεριφορά τους καθώς και την απόκτηση δεξιοτήτων για την ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία αποτελούν βασικά καθήκοντα του συλλόγου (ΦΕΚ 1340/2002).

Στόχος της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις του συλλόγου εκπαιδευτικών για τη θεωρία της ετικέτας ως συνιστώσα του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας προκειμένου να καταδείξει τη στάση που πρεσβεύουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στο εν λόγω φαινόμενο. Για την επίτευξη του στόχου διατυπώνονται τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποια είναι η αντίληψη της σχολικής αποτυχίας στο πλαίσιο του συλλόγου διδασκόντων; Ποιοι και με ποιο τρόπο συγκεκριμένοι παράγοντες (οικογένεια – εκπαιδευτικοί – σχολική μονάδα) επιδρούν στη σχολική αποτυχία των μαθητών;
2. Πώς οι προσδοκίες και οι κρίσεις των εκπαιδευτικών συμβάλλουν στη σχολική αποτυχία;
3. Ποιες είναι οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας;

Η εργασία διαρθρώνεται σε δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Αφενός το θεωρητικό μέρος αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια στα οποία αποσαφηνίζονται όροι και έννοιες που χρησιμοποιούνται στην εργασία, παρατίθενται σημαντικά ερευνητικά δεδομένα και επιλέγεται το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο θα στηριχτεί η έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, στο 1^ο κεφάλαιο της εργασίας εξετάζεται η διαδικασία της κοινωνικοποίησης του ατόμου, όπως αυτή ερμηνεύεται μέσα από το μοντέλο της συμβολικής αλληλεπίδρασης. Στο 2^ο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο ρόλος που διαδραματίζει η οικογένεια στην κοινωνικοποίηση του παιδιού και πώς η κοινωνική προέλευση της οικογένειας επιδρά και συμβάλλει στη σχολική επίδοση του παιδιού. Στο 3^ο κεφάλαιο προσεγγίζεται η σχέση διάδρασης του παιδαγωγικού ζεύγους στο χώρο του σχολείου και αναλύεται η θεωρία της ετικέτας, η οποία αναδεικνύει πώς οι προσδοκίες και οι χαρακτηρισμοί που διατυπώνει ο εκπαιδευτικός για τους μαθητές του ασκούν αξιοσημείωτη επίδραση στην επίδοσή τους. Τέλος, στο 4^ο κεφάλαιο παρουσιάζονται διεθνή ερευνητικά δεδομένα αναφορικά με τη διαδικασία απόδοσης ετικέτας στους μαθητές και τη σχολική αποτυχία. Αφετέρου, το ερευνητικό μέρος διαρθρώνεται σε τρία κεφάλαια. Αναλυτικότερα το 5^ο κεφάλαιο περιγράφει τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, το δείγμα, τη μεθοδολογία της έρευνας, τα

εργαλεία και τη μέθοδο ανάλυσης δεδομένων. Στο 6^ο κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας. Τέλος, στο 7^ο κεφάλαιο συνοψίζονται τα συμπεράσματα και αναφέρονται οι περιορισμοί της έρευνας.

1. Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΩΣ ΕΝΝΟΙΑ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

1.1. Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΑΤΟΜΟΥ

Ένα από τα ποικίλα χαρίσματα τα όποια έχουν δοθεί στον άνθρωπο και τον κάνουν να ξεχωρίζει από τα άλλα όντα είναι η ικανότητα να δημιουργεί ‘εκ του μηδενός’, να φαντάζεται και να μεταπλάθει τα πράγματα δημιουργώντας μια νέα πραγματικότητα που εξυπηρετεί τις ανάγκες και τις επιθυμίες του (Τσαούση, 2002). Το χάρισμά του αυτό τον οδήγησε στη δημιουργία των κοινωνιών και των κοινωνικών σχέσεων. Καθημερινά το άτομο ‘εφευρίσκει’ την κοινωνική του ζωή ή όπως σημειώνει ο Κορνήλιος Καστοριάδης ‘‘θεσμίζει φαντασιακά’’ την κοινωνία του (όπ. αναφ. στον Τσαούση, 2002).

Ο άνθρωπός όμως ερχόμενος στον κόσμο δεν είναι ακόμα ‘κοινωνικό ον’ αλλά ‘εν δυνάμει κοινωνικό ον’ (Πυργιωτάκης, 2003). Παιδιά που μεγάλωσαν σε απόλυτη απομόνωση ή σε άγρια κατάσταση με ζώα δεν κατάφεραν να αποκτήσουν μια ολοκληρωτική ανθρώπινη υπόσταση αλλά παρέμειναν σε μια μισο-ζωώδη κατάσταση. Χαρακτηριστικές τέτοιες περιπτώσεις ‘λυκόπαιδων’ αποτελούν ο Βίκτωρας, ο οποίος είχε εγκαταλειφθεί στο δάσος και εντοπίστηκε σε ηλικία περίπου 12 ετών από μια ομάδα κυνηγών στην Aveyron της Νότιας Γαλλίας ενώ πιο πρόσφατο παράδειγμα είναι η Kamala και η Amala, οι οποίες βρέθηκαν το 1920 στις Ινδίες να μεγαλώνουν από μια αγέλη λύκων. Τα παιδιά βιάδιζαν σαν τετράποδα και έβγαζαν μόνο άναρθρες κραυγές. Η κάλυψη των βασικών βιολογικών αναγκών παρείχε στα παιδιά αυτά τη δυνατότητα να διατηρηθούν στη ζωή, αλλά δεν τους εξασφάλισε τη δυνατότητα να αναπτυχθούν ψυχοσυναισθηματικά, διανοητικά και κοινωνικά (Νικολάου, 2006). Παρατηρείται λοιπόν ότι το παιδί κατά τη γέννησή του διαθέτει κάποιες έμφυτες ικανότητες, οι οποίες όμως για να αφυπνιστούν και να ανθίσουν θα πρέπει το παιδί να δραστηριοποιηθεί σε ένα κοινωνικό περιβάλλον όπου θα αλληλεπιδρά με τους γύρω του, αντλώντας διαρκώς κοινωνικές εμπειρίες (Τσαούση, 2002).

Η διαδικασία με την οποία ο άνθρωπος ‘εξανθρωπίζεται’ ονομάζεται κοινωνικοποίηση (Τσαούση, 2002) και πρόκειται για μια αέναη διαδικασία, καθώς το άτομο ενστερνίζεται νόρμες και αξίες που είναι απαραίτητες στις επιμέρους φάσεις της ζωής του, ώστε να ζει αρμονικά στην κοινωνία επιτελώντας ένα ρόλο (Henecka, 1989 · Ritzer, 2012).

Ο όρος κοινωνικοποίηση χρησιμοποιείται για πρώτη φορά από τον Emile Durkheim. Πιο συγκεκριμένα, ο Durkheim, προσπαθώντας να δώσει τον ορισμό της αγωγής, τη χαρακτήρισε ως ‘μεθοδευμένη κοινωνικοποίηση’ με την έννοια της σκόπιμης και συστηματικής επίδρασης της παλαιάς προς τη νέα γενιά με στόχο την ανάπτυξη ψυχικών, πνευματικών και ηθικών χαρακτηριστικών, τα οποία η κοινωνία έκρινε ως απαραίτητα για την ένταξη των παιδιών στο κοινωνικό περιβάλλον (Κωνσταντίνου, 2003 · Πυργιωτάκης, 2003).

Έκτοτε ο εννοιολογικός προσδιορισμός του φαινομένου ποικίλει. Ο Talcott Parsons ορίζει την κοινωνικοποίηση ως τη διαδικασία εκείνη κατά την οποία το άτομο αποκτά τα κίνητρα για συμμετοχή στην κοινωνική ζωή ταυτόχρονα με την ανάπτυξη της ικανότητας να εσωτερικεύει και να εφαρμόζει τις αξίες του εκάστοτε κοινωνικού συστήματος, υιοθετώντας συγκεκριμένους ρόλους που απορρέουν από το κοινωνικό σύστημα (Mühlbauer, 1985). Ο Frederick Elkin τη διακρίνει ως “*τη διαδικασία μέσω της οποίας το άτομο μαθαίνει τους τρόπους μιας κοινωνίας, ώστε να μπορεί να είναι σε θέση να γίνει ενεργό μέλος της*” (όπ. αναφ. στον Πυργιωτάκη, 2003: 18). Ο Helmut Fend διακρίνει την κοινωνικοποίηση ως “*διαδικασία διαμόρφωσης της συμπεριφοράς και ένταξης του ατόμου στην κοινωνία ή σε μια από τις ομάδες της, με την εκμάθηση κανόνων, αξιών, συμβόλων και επικοινωνιακών συστημάτων της κοινωνίας ή της ομάδας.*” (όπ. αναφ. στον Πυργιωτάκη, 2003: 18). Τέλος, για τον Δημήτρη Τσαούση (2002) η κοινωνικοποίηση ορίζεται ως μια διαδικασία ένταξης και ενσωμάτωσης του ατόμου σε ένα κοινωνικό σύνολο που του επιτρέπει να αποκτήσει μια θέση μέσα στο σύνολο, να γίνει μέρος του συνόλου και καθαυτού φορέας της κοινωνικής κληρονομιάς.

Σε κάθε περίπτωση, το κοινό στοιχείο των διαφόρων ορισμών της κοινωνικοποίησης που απαντώνται στη βιβλιογραφία είναι ότι χαρακτηρίζονται από μία κοινωνιοκεντρική και μία ατομοκεντρική λειτουργία. Σύμφωνα με την κοινωνιοκεντρική λειτουργία η κοινωνικοποίηση εκλαμβάνεται ως κάτι ‘χρήσιμο’ και ‘ωφέλιμο’, ως κάτι που μπορεί κάποιος να διαθέτει σε διαβάθμιση π.χ ‘καλή’, ‘ελλιπής’.... κοινωνικοποίηση. Υπό το πρίσμα αυτό η κοινωνικοποίηση θεωρείται σχεδόν συνώνυμη με την έννοια της ‘προσαρμογής’. Το κοινωνικοποιημένο υποκείμενο προβάλλεται ως ‘προσαρμοσμένο’ άτομο στις κοινωνικές προσδοκίες αντίθετα το ‘απροσάρμοστο’ είναι ‘ελλιπώς’ κοινωνικοποιημένο (Κωνσταντίνου, 2003).

Από την άλλη κατά την ατομοκεντρική λειτουργία, το άτομο δεν εκλαμβάνεται ως άβουλο ον αλλά το ίδιο ‘ανταποκρίνεται’ ανάλογα στις επιχειρήσεις ‘ένταξης’ του στο κοινωνικό σύστημα (Κωνσταντίνου, 2003). Η κοινωνικοποίηση αποτελεί μια αμφίδρομη διαδικασία καθώς το άτομο που κοινωνικοποιείται δεν νοείται ως ένας παθητικός δέκτης. Αντιθέτως, με τους μηχανισμούς ανάδρασης που διαθέτει κατατάσσει τον εαυτό του σε ομάδες και κατηγορίες εσωτερικεύοντας την κοινωνική κληρονομιά της ομάδας στην οποία επιθυμεί να ανήκει (Τσαούση, 2002). Η νέα γενιά δεν αποδέχεται όλα όσα τις κληροδοτεί η παλαιότερη γενιά αλλά ασκεί και επιδράσεις. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν οι επιρροές που ασκούν οι νέοι στην ενδυμασία, την κόμμωση, στις πολιτικές ιδέες των παλαιότερων κ.λπ. (Πυργιωτάκης, 2003).

1.2. ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΑ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΑ ΣΧΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ

Ο άνθρωπος δε γεννιέται κοινωνικοποιημένος. Διαθέτει ωστόσο τις προϋποθέσεις που απαιτούνται για να μετουσιωθεί από βιολογικό σε κοινωνικό υποκείμενο. Η διαδικασία αυτή της εξέλιξης του ατόμου από τη στιγμή που έρχεται στον κόσμο μέχρι τον θάνατό του αποτέλεσε και συνεχίζει να αποτελεί αντικείμενο έρευνας και μελέτης. Πρόκειται για μία διαδικασία που λαμβάνει χώρα, μεταξύ άλλων, μέσω των άτυπων μορφών γνώσης που το άτομο αποκτά στην καθημερινή του αλληλεπίδραση με τους άλλους (Berger & Luckmann, 1966). Από τα πιο γνωστά περιγραφικά και ερμηνευτικά μοντέλα για το φαινόμενο της κοινωνικοποίησης, τα οποία εμφανίστηκαν κατά τους νεότερους αιώνες, είναι το ψυχαναλυτικό, το μιχεβιοριστικό, το εξελικτικό και το μοντέλο της ‘συμβολικής αλληλεπίδρασης’ (Κωνσταντίνου, 2003).

Η ανθρώπινη κοινωνία δεν ενυπάρχει στη φύση, αλλά, αντίθετα, είναι ανθρώπινη κατασκευή, αν και φαίνεται ότι η εξωτερική της αποτελεί μία αναγκαιότητα του ανθρώπου που σχετίζεται με βιολογικούς παράγοντες (Berger & Luckmann, 1966). Η εσωτερική της κοινωνίας, από την άλλη πλευρά, δηλαδή η διαδικασία εισαγωγής του ατόμου στην κοινωνία, μπορεί να διακριθεί σε πρωτογενή και δευτερογενή. Στην πρώτη περίπτωση γίνεται αναφορά στην πρώτη παιδική ηλικία και το περιβάλλον της οικογένειας, με το οποίο το παιδί ταυτίζεται και από το οποίο λαμβάνει πληροφορίες και νοήματα που αποδέχεται ως δεδομένα. Έπειτα, η δευτερογενής κοινωνικοποίηση

σχετίζεται με την απόκτηση της επίγνωσης του ρόλου του ατόμου στην κοινωνία και μπορεί να λάβει χώρα στα πλαίσια του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος (Καλλιμάνη, 2017).

Στην παρούσα εργασία κρίνεται σκόπιμο να παρουσιαστούν βασικά σημεία του μοντέλου της συμβολικής αλληλεπίδρασης, καθώς σε αυτό το σχήμα η κοινωνικοποίηση εκλαμβάνεται ταυτόχρονα ως διαδικασία και αποτέλεσμα, ενώ ταυτόχρονα διακρίνεται όπου επέρχεται ο μετασχηματισμός του ατόμου από βιολογικό σε κοινωνικοπολιτισμικό υποκείμενο, ακόμη και όταν η συμπεριφορά του ατόμου δεν πειθαρχεί με τις προσδοκίες των άλλων. Η οπτική αυτή αποκτά ξεχωριστή σημασία στις σημερινές κοινωνίες οι οποίες διακρίνονται για την ταχεία τεχνολογική, επιστημονική, κοινωνική και πολιτισμική εξέλιξη και το άτομο συχνά εκτίθεται σε πολυάριθμες επιρροές που κατά κύριο λόγο χαρακτηρίζονται από αντιφατικά μηνύματα (Κωνσταντίνου, 2003).

1.2.1. Η Θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης και Κοινωνικοποίηση

Ως συμβολική αλληλεπίδραση νοείται η αμφίπλευρη επίδραση μεταξύ δύο ατόμων, η οποία επιτυγχάνεται με την χρήση γλωσσικών και άλλων συμβόλων με τα οποία καθορίζονται οι αξίες της ζωής και τα αγαθά της. Εμπνευστής της συγκεκριμένης θεωρίας θεωρείται ο Αμερικανός φιλόσοφος και κοινωνικός ψυχολόγος George Herbert Mead (Τσιπλητάρης, 2001).

Ο Mead προσφέρει απαντήσεις στο ερώτημα της γέννησης του Εγώ και της εμφάνισης της ταυτότητας του ατόμου. Σύμφωνα με τον Mead η κοινωνία δεν αποτελεί ένα σύνολο ατομικών συνειδήσεων σε μια προσπάθεια κατανομής της εργασίας και συντονισμού των ατομικών δράσεων. Το άτομο θα πρέπει να μπορεί να παρατηρεί και να αποσαφηνίζει τη συμπεριφορά των σημαντικών άλλων, όπως και τη δική του, σύμφωνα με τις σημασιοδοτήσεις των δρώντων στην αλληλεπίδραση, για να μπορεί να αντιλαμβάνεται τα μηνύματα και τις πρακτικές των άλλων και όλα αυτά να τα συντονίζει σε ένα ενιαίο σύνολο (Κωνσταντίνου, 2003 · Τσιπλητάρης, 2001). Η αλληλεπίδραση αποκτά την έννοια ότι ο άνθρωπος χτίζει κοινωνικές σχέσεις με άλλους, διότι μόνο σ' αυτές τις σχέσεις δύναται να οικοδομήσει έναν 'εαυτό', δηλαδή να δημιουργήσει την 'ταυτότητα' (Henecka, 1989). Το υποκείμενο σκέφτεται και αποτιμά τη συμπεριφορά του σύμφωνα με το νόημα που προσδίδει στα γεγονότα που λαμβάνουν χώρα στο περιβάλλον του (Goffman, 1959). Μέσω της διαδικασίας της αλληλεπίδρασης το άτομο διαμορφώνει την ταυτότητα του και συγκροτεί την προσωπικότητά του (Κωνσταντίνου, 2003· Τσιπλητάρης, 2001). Η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης προσφέρει τη δυνατότητα προσέγγισης του φαινομένου της κοινωνικοποίησης και της αγωγής στο επίπεδο της άμεσης αλληλεπίδρασης 'πρόσωπο με πρόσωπο' (Κωνσταντίνου, 2003).

Κατά τον Mead οι χειρονομίες, όπως οι μορφασμοί, οι στάσεις του σώματος, οι ήχοι κ.λπ. αποτελούν τμήματα σύνθετων κοινωνικών ενεργειών των υποκειμένων που λαμβάνουν μέρος στην αλληλεπίδραση (Κωνσταντίνου, 2003). Τα φωνητικά σήματα θεωρούνται από τον Mead ως πρωταρχικό στάδιο ανάπτυξης της γλώσσας. Η κατηγορία αυτή των χειρονομιών, τα φωνητικά σήματα, τα οποία ασκούν επιρροή τόσο στον αποδέκτη όσο και στον αποστολέα της αλληλεπίδρασης, ορίζεται από τον Mead ως σημαντικό σύμβολο. Έτσι η γλώσσα αποκτά μια ξεχωριστή συμβολική σημασία και συμβάλλει με καθοριστικό τρόπο στην κοινωνικοποίηση του ατόμου (Κωνσταντίνου, 2003· Τσιπλητάρης, 2001).

Στο πλαίσιο της συμβολικής αλληλεπίδρασης τα υποκείμενα λειτουργούν με βάση την έννοια της ‘ανάληψης ρόλου’. Είναι η δυνατότητα που έχουν τα άτομα να μπουν στη θέση του άλλου και να προβλέψουν τα κίνητρα, τις προθέσεις, τις συμπεριφορές δηλαδή να δώσουν ερμηνεία στα ανείπωτα νοήματα των ανθρώπων που συνδιαλέγονται, έτσι ώστε να καθορίσουν τη δική τους δράση και αντίδραση (Λάμνιαν, 2001).

Με τον μηχανισμό της ‘ανάληψης ρόλου’ το άτομο αποκτά αυτοσυνείδηση – ταυτότητα (συνείδηση του εγώ) έμμεσα. Διακρίνει τον εαυτό του ως αντικείμενο διακριτό από τα πρόσωπα που τον περιστοιχίζουν γύρω του, που ανήκουν στην ίδια κατηγορία με αυτόν. Βάση για αυτήν τη διαδικασία, την ‘ανάληψη του ρόλου’ του άλλου, αποτελεί η γλώσσα ως το σημαντικότερο σύστημα συμβόλων και γι’ αυτό η επικοινωνία θεωρείται ‘παραγωγός’ της ταυτότητας. Η απόκτηση ταυτότητας δεν σηματοδοτείται ως γεγονός που συμβαίνει μια φορά σε συγκεκριμένο χρόνο. Οι εμπειρίες, τα βιώματα, οι επιδράσεις του περιβάλλοντος αλλάζουν διαρκώς, έτσι το άτομο καλείται να επανεξετάζει, να ανασυγκροτεί, να επεξεργάζεται και να αξιολογεί ξανά τα νέα κοινωνικά μηνύματα που αφορούν τη συγκρότηση της ταυτότητάς του. Ο άνθρωπος σύμφωνα με τον Mead κατέχει τόσες απεικονίσεις του εαυτού του, όσοι είναι και οι γύρω του. Όλες αυτές οι αποσπασματικές πλευρές συγκροτούνται σε μία από το άτομο (Κωνσταντίνου, 2003).

Σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της ταυτότητας και κοινωνικοποίησης του παιδιού αποτελεί για τον Mead το ατομικό και ομαδικό παιχνίδι (Κωνσταντίνου, 2003 · Τσαούση, 2002). Με το ατομικό παιχνίδι το παιδί παίζει ‘τους άλλους’. Αναπαριστά τον γιατρό, τον δάσκαλο, την μητέρα κ.λπ. και παράλληλα τον εαυτό του. Κατά τη διάρκεια αυτής της αναπαράστασης το παιδί αντλεί ένα σύνολο από εκφράσεις του προσώπου που υποδύεται αλλά και ένα σύνολο εκφράσεων που προσδιορίζουν τις δικές του αντιδράσεις απέναντι στην υποτιθέμενη συμπεριφορά του άλλου. Έτσι το ατομικό παιχνίδι προσφέρει στο παιδί την εκμάθηση του περιεχομένου των ρόλων που στο μέλλον θα κληθεί το ίδιο να διαδραματίσει, καθώς και ρόλους με τους οποίους θα έρθει σε επαφή άπτοντας κοινωνικούς δεσμούς (Κωνσταντίνου, 2003 · Τσαούση, 2002).

Σημαντικότερο όμως κρίνεται το ομαδικό παιχνίδι, καθώς μέσω αυτού γίνεται η διαμόρφωση του ολοκληρωμένου ‘εαυτού’ του παιδιού, σχηματίζεται δηλαδή το ‘εμέ’ (Τσαούση, 2002). Το ομαδικό παιχνίδι αποτελεί ένα σύνολο οργανωμένων ρόλων. Οι

κανόνες του ομαδικού παιχνιδιού διαφοροποιούν το περιεχόμενο των ρόλων. Η αντίληψη των κανόνων του παιχνιδιού αποτελούν κύρια προϋπόθεση για τη συμμετοχή. Το παιδί για να δραστηριοποιηθεί και να είναι παραγωγικό στο ομαδικό παιχνίδι καλείται να προσδιορίζει κάθε στιγμή τη στάση του καθώς και τη στάση των συμπαικτών του. Το ομαδικό παιχνίδι μαθαίνει στο παιδί να λαμβάνει υπόψη τους άλλους, να επικοινωνεί και να συνεργάζεται μαζί τους καθώς επίσης και την θέσπιση των κανόνων (Κωνσταντίνου, 2003 · Τσαούση, 2002).

Οι κοινωνικά δομημένοι κανόνες μιας ομάδας αποκαλούνται από τον Mead ‘γενικευμένο άλλο’, το οποίο συντελεί αξιοσημείωτο σταθμό στην ανάπτυξη της ταυτότητας του ατόμου (Κωνσταντίνου, 2003 · Τσαούση, 2002). Κατά τη διαδικασία της επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης το άτομο λειτουργεί με βάση το ‘γενικευμένο άλλο’, ένα σύνολο από προσδοκίες συμπεριφοράς απέναντι στον ίδιο του τον εαυτό και απέναντι στους άλλους. Το άτομο επιχειρεί να διαφυλάσσει κάποια ισορροπία ανάμεσα σ’ αυτό που οι ‘άλλοι’ επιτάσσουν να είναι, και σ’ αυτό που το ίδιο το άτομο αποζητά ή μπορεί να είναι (Goffman, 1959). Για παράδειγμα, ο ρόλος του μαθητή εμπρικλείει προσδοκίες για τη δική του συμπεριφορά, τη συμπεριφορά των δασκάλων και των συμμαθητών του (Κωνσταντίνου, 2003). Η πρόσληψη της αντίληψης ‘του γενικευμένου άλλου’ εντάσσει αυτόματα το υποκείμενο σε θέσεις οι οποίες αντιστοιχούν σε καθορισμένες βαθμίδες. Με αυτόν τον τρόπο το άτομο ενσωματώνεται στην κοινωνία, αποκτά μια κοινωνική ταυτότητα, η οποία αποδίδεται στην συγκεκριμένη κοινωνική κατηγορία και τα χαρακτηριστικά της μέσω των οποίων το υποκείμενο προσδιορίζει τον εαυτό και προσδιορίζεται από τους άλλους (Τσαούση, 2002 · Goffman 1986) .

Συνοψίζοντας τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης, παρατηρούμε ότι η ανθρώπινη αλληλεπίδραση διεκπεραιώνεται με τη χρήση συμβόλων. Μέσα από την αξιοποίηση των σημαντικών συμβόλων το άτομο αποκτά ταυτότητα. Καθοριστικό ρόλο στην οργάνωση της ανθρώπινης δραστηριότητας κατέχει η γλώσσα. Ο ρόλος του ατόμου αποτελεί βασικό σημείο της θεωρίας στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Σε αντίθεση με την μιχεβιοριστική και δομολειτουργική θεωρία, όπου το άτομο κατευθύνεται από τους κανόνες στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης και εκτελεί τον ρόλο του, στη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης το άτομο έχει τη δυνατότητα να διαμορφώσει, ως ένα σημείο, τον ρόλο του με άξονα τους προσανατολισμούς που σχετίζονται με την περίσταση στην οποία διαδραματίζεται η αλληλεπίδραση. Το

υποκείμενο λειτουργεί ως οντότητα που επιχειρεί τη διατήρηση της ισορροπίας ανάμεσα σ' αυτό που η κατάσταση απαιτεί να είναι και σ' αυτό που το ίδιο το υποκείμενο προσδοκά, σχεδιάζει ή δύναται να είναι (Κωνσταντίνου, 2003).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι ο Erving Goffman (1972· 1986) ήταν εκείνος που συνέβαλε καθοριστικά στην κατανόηση του φαινομένου της αλληλεπίδρασης εστιάζοντας περισσότερο στην εξέταση της κοινωνικής ή της κατά πρόσωπο αλληλεπίδρασης. Χρησιμοποιώντας τη μικροανάλυση, δηλαδή τη συστηματική ανάλυση της συμπεριφοράς, αφού τη διακρίνει σε μικρότερα τμήματα, συνείσφερε σημαντικά στην καθιέρωσή της ως διακριτού πεδίου της Κοινωνιολογίας. Σύμφωνα με τον Goffman (1972· 1986), η αλληλεπίδραση λαμβάνει χώρα σε μία συγκεκριμένη κοινωνική οργάνωση. Αυτή ονομάζεται εστιασμένη συνάντηση και μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο στην περίπτωση που ισχύουν συγκεκριμένες προϋποθέσεις, δηλαδή (α) η ύπαρξη της λογικής του «εμείς» από τους συμμετέχοντες στην αλληλεπίδραση, (β) η ύπαρξη και η κοινή αποδοχή συγκεκριμένου επίκεντρου της προσοχής και (γ) η απόλυτη δέσμευση και η αυθόρμητη συμμετοχή όλων σε αυτή τη συγκεκριμένη αλληλεπίδραση έτσι ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι της. Κατά την αλληλεπίδραση οι δρώντες μεταδίδουν μηνύματα, λεκτικά ή μη, τα οποία έχουν σχέση με την επικοινωνία και διαμορφώνουν το πλαίσιο αυτής. Είναι δε απαραίτητο να διαθέτουν ένα σύνολο από δεξιότητες και ικανότητες που τους δίνουν τη δυνατότητα να διαφοροποιούν το πλαίσιο αυτό, ανάλογα με τις ανάγκες (Goffman, 1986).

2. ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ - ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΝΙΣΟΤΗΤΑ

2.1. ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ

Κάθε άτομο ανήκει ταυτόχρονα σε δύο οικογένειες. Την οικογένεια από την οποία κατάγεται γνωστή ως οικογένεια προσανατολισμού και εκείνη την οποία δημιουργεί το άτομο, την οικογένεια αναπαραγωγής. Μία από τις κύριες λειτουργίες της οικογένειας αποτελεί η διαδικασία της κοινωνικοποίησης, η οποία ξεκινά να συντελείται στην οικογένεια προσανατολισμού και συνεχίζεται στην αναπαραγωγική οικογένεια, με την εκμάθηση νέων ρόλων, όπως της συζύγου, της μητέρας κ.λπ. (Τσαούση, 2002 · Πυργιωτάκης, 2003).

Μελετώντας τον θεσμό της οικογένειας στο πέρασμα του χρόνου παρατηρούμε ότι δεν είναι άτεγκτος ούτε στατικός. (Πυργιωτάκης, 2003). Στις παραδοσιακές κοινωνίες όπου η κοινωνική οργάνωση ήταν απλή, η οικογένεια ήταν επιφορτισμένη με την κάλυψη πολλών και ποικίλων αναγκών των μελών της. Η συμβίωση τριών γενεών, παππούς – γιαγιά, πατέρας -μητέρα, παιδιά όπως και το βοηθητικό προσωπικό κάτω από την ίδια στέγη, μπορεί να χαρακτηριστεί ως μια ολοκληρωμένη κοινωνία ζωής, παραγωγής και κατανάλωσης. Η κοινωνικοποίηση του νέου ατόμου υπό την έννοια της εκπαίδευσης καθώς και η επαγγελματική του σταδιοδρομία ήταν αποκλειστική ευθύνη της οικογένειας. Μέσω αυτού του πρίσματος το μελλοντικό κοινωνικό status του παιδιού ήταν ήδη καθορισμένο και προδιαγραμμένο από τη γέννησή του (Henecka, 1989). Καθώς η κοινωνία μετασχηματίζεται και αποκτά έναν σύνθετο χαρακτήρα κάποιες από τις βασικές λειτουργίες της οικογένειας αποδεσμεύονται από την απόλυτη εξουσία του *Pater familias* και επιτελούνται πλέον από νέους εξειδικευμένους θεσμούς (Τσαούση, 2002). Έτσι ο θεσμός της οικογένειας είναι άμεσα συνδεδεμένος με την κοινωνία και κάθε σημαντική κοινωνική μεταβολή επιφέρει επιπτώσεις στη δομή και τη λειτουργία της οικογένειας (Πυργιωτάκης, 2003).

Μολονότι σημειώνεται αποδέσμευση σημαντικών λειτουργιών, ο ρόλος της οικογένειας στη διαμόρφωση του ατόμου παραμένει σημαντικός, καθώς το νεογέννητο, αν και προορίζεται να διανύσει μεγάλη εξελικτική πορεία, έρχεται στον κόσμο με 'ατέλειες' και δε βρίσκεται σε θέση να σταθεί στη ζωή χωρίς τη βοήθεια και την αγάπη της οικογένειας. Η φροντίδα της οικογένειας βοηθά τον άνθρωπο να εξελιχθεί φυσιολογικά, να περιδιαβεί ομαλά από τα στάδια της ανωριμότητας στην

ωριμότητα και να ενσωματωθεί στο κοινωνικό σύνολο αυθυπόστατα (Πυργιωτάκης, 2003). Η αγάπη που προσφέρει ανιδιοτελώς η οικογένεια στο νέο άτομο το οδηγεί στην αυτοαντίληψη και στη μάθηση της πρώτης κοινωνικής αξίας ότι 'υπάρχω, σημαίνει συνυπάρχω' (Τζάνη, 1986).

Η επαφή του παιδιού με τα μέλη της οικογένειας το βοηθούν να αντιληφθεί ότι ο ρόλος του δεν είναι αποκομμένος από τους ρόλους των μελών της οικογένειας. Το παιδί, προκειμένου να αποκωδικοποιήσει ορθά τον ρόλο του καλείται να μεταφέρεται στη θέση των γονιών για να προβλέψει τις αντιδράσεις τους. Η διαδικασία αυτή το φέρνει σ' επαφή με άλλους ρόλους, το βοηθά να αντιληφθεί πέρα από τον δικό του ρόλο και τους ρόλους των άλλων μελών και ταυτόχρονα ρυθμίζει τις κοινωνικές σχέσεις της ομάδας (Πυργιωτάκης, 2003).

Ιδιαίτερα σημαντικός έχει φανεί ότι είναι ο ρόλος του γονικού στυλ διαπαιδαγώγησης στην κοινωνικοποίηση του ατόμου. Η Delavari (2011) εξέτασε τρόπους γονικής μέριμνας και διαπίστωσε ότι διαφορετικά στυλ γονικής μέριμνας σε οικογένειες έχουν διαφορετικές επιδράσεις στη διαμόρφωση του χαρακτήρα και την ανατροφή και την ανάπτυξη των παιδιών σε επίπεδο κοινωνικό, συναισθηματικό και διανοητικό. Ο Zarei (2011) εξέτασε τη σχέση μεταξύ των γονεϊκών στυλ και των επικίνδυνων συμπεριφορών των εφήβων με βάση την κλίμακα Kloninger και διαπίστωσε ότι το γονικό στυλ διαπαιδαγώγησης συνδέεται με την εκδήλωση αυτών των συμπεριφορών και, ως εκ τούτου, η ενημέρωση των γονέων και η εμπλοκή του σχολείου για την υποστήριξη υγιών ατόμων στην κοινότητα είναι πολύ σημαντική. Οι Kalantari, Molavi και Tavasoli (2005) εξέτασαν τη σχέση μεταξύ των στυλ γονικής μέριμνας και των διαταραχών συμπεριφοράς σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους έδειξαν ότι οι διαταραχές συμπεριφοράς στα παιδιά σχετίζονται άμεσα με το στυλ διαπαιδαγώγησης που ακολουθούν οι γονείς τους.

Καθώς η οικογένεια αποτελεί το 'πρώτο περιβάλλον' για το παιδί, θεωρείται θεμέλιο της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς του. Ο γονιός κατά τη διάρκεια της κοινωνικοποίησης αναδύκνείται ως ενά αυθεντικό πρότυπο στα παιδικά μάτια (Winch, 1971). Οι γονείς με τη δράση τους μεταβιβάζουν στα παιδιά τους τις αξίες, τις στάσεις, το γλωσσικό ιδίωμα και τις συνήθειες που ενστερνίζονται. Όλα αυτά τροφοδοτούνται στο παιδί αβίαστα μέσα από την απλή συμβίωση και λειτουργούν ως ένας 'κρυπτογραφημένος κώδικας', ο οποίος δύσκολα μεταβάλλεται και ευαισθητοποιεί το παιδί να αντιδρά και να σκέφτεται με έναν καθορισμένο τρόπο. Με

τον τρόπο αυτό το παιδί αποκτά την πολιτιστική ταυτότητα που του χορηγεί η οικογένεια (Πυργιωτάκης, 2003 · Τζάνη, 1986).

2.2. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ

Οι συνθήκες, οι οποίες δύνανται να ασκήσουν επιρροή στην κοινωνικοποίηση του παιδιού είναι αναρίθμητες. Διαπιστώνεται όμως ότι η ταύτιση και η αντιπαράθεση του παιδιού με τους γονείς του κατά την πρώιμη φάση της κοινωνικοποίησης, εγγράσσουν στο παιδί ένα αμετάβλητο ρεπερτόριο συμπεριφοράς το οποίο γίνεται ευδιάκριτο κατά την μετέπειτα πορεία του παιδιού στο σχολείο και το επάγγελμα (Henecka, 1989). Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στην έρευνα των διαφορών που προκύπτουν μεταξύ του οικογενειακού περιβάλλοντος κοινωνικοποίησης. Η διάπλαση της προσωπικότητας του εξελισσόμενου παιδιού συνδέεται άμεσα με το κοινωνικοοικονομικό και κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της οικογένειας. Πιο συγκεκριμένα, το μορφωτικό και ποιοτικό επίπεδο του πατέρα, η οικονομική κατάσταση της οικογένειας με τον αλληλένδετο τρόπο διαβίωσης αποτελούν ένα ταξικό πεδίο προϋποθέσεων (Henecka, 1989). Η διαμόρφωση του κοινωνικού χαρακτήρα του παιδιού κατά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την κοινωνική τάξη από την οποία προέρχεται η οικογένειά τους (Πυργιωτάκης, 2003).

Ο όρος κοινωνική τάξη προϋποθέτει την κατάταξη των ατόμων ή ομάδες ατόμων με βάση κάποιο κριτήριο όπως ο κοινωνικός πλούτος που κατέχουν, η σχέση τους με τα μέσα παραγωγής, η μόρφωση, το κοινωνικό γόητρο, η περιουσία κ.α (Νικολάου, 2006 · Τσιπλητάρης, 2001). Το κριτήριο αυτό, εν τέλει ρυθμίζει το σύστημα στρωμάτωσης της κοινωνίας (Πυργιωτάκης, 2003). Λόγω των διαφορετικών κοινωνικών στρωμάτων καλλιεργούνται *“ατομικά σημασιολογικά σχήματα και ειδικές θέσεις, κανόνες και πρότυπα συμπεριφοράς, τα οποία λίγο πολύ διαφοροποιούνται εντός του γενικού κοινωνικού συστήματος ενός εθνικού πολιτισμού και εξελίσσονται με προοδευτική «αυτοδυναμική» σε «υποπολιτισμούς»*” (Henecka, 1989: 169).

Σύμφωνα με τον Πυργιωτάκη (2003: 76): *“Ο κοινωνικός χαρακτήρας των παιδιών που διαμορφώνεται με τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης στις οικογένειες της μεσαίας*

τάξης, είναι εντελώς διαφορετικός από τον κοινωνικό χαρακτήρα των παιδιών της εργατικής τάξης.” Ο διαχωρισμός αυτός θεμελιώνεται στη γνώση των πολυάριθμων στενών σχέσεων μεταξύ της επαγγελματικής κατάστασης και της κοινωνικής θέσης στην οικογένεια, μεταξύ των υποκειμενικών αξιώσεων και των διαθέσεων συμπεριφοράς των γονέων και των ανάλογων με το κοινωνικό τους στρώμα προσδοκιών, καθώς και με τη διασαφήνιση των θέσεων της ατομικής πραγματικότητας, οι οποίες, πάλι επηρεάζουν τις τυπικές δυνατότητες ανεκτικότητας, τις μεθόδους επίλυσης προβλημάτων, τις ενδοοικογενειακές προσπάθειες και τα χρησιμοποιούμενα μέσα αγωγής. Όλες αυτές οι σχέσεις προσδιορίζουν καθοριστικά τις ευκαιρίες και τα όρια δυνατότητας των παιδικών βιωμάτων και την ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού, τον βαθμό και την πορεία των κοινωνικά αξιολογούμενων κινήτρων απόδοσης, καθώς, επίσης και το είδος του γλωσσικού κώδικα που είναι ιδιαίτερα απαραίτητος για το σχολείο και την επαγγελματική σταδιοδρομία. Συνεπώς η οικογενειακή κοινωνικοποίηση αναπτύσσεται ως ‘στρωματοποιημένη’ (Henecka, 1989).

Βασικό χαρακτηριστικό των κοινωνικών τάξεων είναι η δημιουργία κοινωνικών ανισοτήτων. Μάλιστα, κυριότερες μορφές των τελευταίων είναι αυτές που προκύπτουν από την παραγωγή των αγαθών και της κατανομής του πλούτου, καθώς και αυτές που προκύπτουν από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, της επαγγελματικής κατάρτισης, της απόκτησης και της διατήρησης της κοινωνικής θέσης και του γοήτρου (Τσιπλητάρης, 2001).

Στις βιομηχανικές – αστικές κοινωνίες η εκπαίδευση κρίνεται ως πολύτιμο αγαθό, διότι επιτρέπει την κοινωνική κινητικότητα και ανέλιξη του ατόμου και μετατρέπεται σε αίτημα κοινωνικής δικαιοσύνης με περιεχόμενο τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών σε όλο το φάσμα του μαθητικού πληθυσμού (Τσαούση, 2002). Εντούτοις η κοινωνική ανισότητα εντοπίζεται και στο χώρο του σχολείου. Δεν είναι τυχαίο άλλωστε ότι μελέτες χωρών των βιομηχανοποιημένων κοινωνιών καταδεικνύουν ότι η σχολική επίδοση των μαθητών βρίσκεται σε συνάρτηση με την κοινωνική τους προέλευση. Οι μαθητές διαχωρίζονται σε άριστους, μέτριους και κακούς με τα στατιστικά δεδομένα να καταδεικνύουν ότι οι κακοί μαθητές προέρχονται από οικογένειες αγροτών και εργατών, οι μέτριοι μαθητές από μικροαστικές κατηγορίες και μεσαία στρώματα και οι άριστοι μαθητές από τα ανώτερα στρώματα (Φραγκουδάκη, 1985). Έτσι παρόλο που τα παραμύθια και η παιδική λογοτεχνία αναβλύζουν από παραδείγματα ηρώων οι

οποίοι ήταν φτωχοί, ορφανοί, αδικημένοι και με πολλούς κόπους και θυσίες πέτυχαν λαμπρές σπουδές και έγιναν σπουδαίες προσωπικότητες αντιθέτως στην κοινωνική πραγματικότητα η ανέλιξη των κοινωνικά αδικημένων είναι ελάχιστη. Στατιστικά δεδομένα παρουσιάζουν ότι από τα 100 παιδιά που προέρχονται από αγροτικές οικογένειες τα 5 θα αποκτήσουν πτυχίο ανώτερης εκπαίδευσης, ενώ στα 100 παιδιά που προέρχονται από οικογένειες της ανώτερης τάξης, φτάνουν τα 90 (Φραγκουδάκη, 1985).

Παράλληλα, σημειώνεται ότι οι προσδοκίες που τρέφουν οι γονείς για τα παιδιά τους διαφοροποιούνται και εξαρτώνται από την κοινωνική τους προέλευση. Ομοίως και εδώ επαναλαμβάνεται η ταύτιση ότι όσο κατώτερη είναι η κοινωνική τάξη, τόσο μικρότερες είναι οι προσδοκίες που εκφράζουν οι γονείς ενώ όσο υψηλότερη είναι η προέλευση τόσο πιο μεγάλες και οι φιλοδοξίες (Φραγκουδάκη, 1985). Μελέτες έχουν δείξει ότι οι προσδοκίες αυτές των γονιών επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των παιδιών τους. Επί παραδείγματι, η έρευνα του Herbert Hyman στις Η.Π.Α δείχνει ότι η εργατική τάξη λόγω της περιορισμένης κοινωνικής κινητικότητας αποδίδει χαμηλότερη αξία στην εκπαίδευση και στην επιδίωξη υψηλότερης κοινωνικής θέσης. Ως εκ τούτου οι πεποιθήσεις αυτές δεν ωθούν τα παιδιά σε καλές σχολικές επιδόσεις καθώς δεν τους καλλιεργούν κίνητρα επιτυχίας. Ανάλογα είναι όσα αποκαλύπτει και η έρευνα του Barry Sugarman στην Αγγλία, σύμφωνα με την οποία η εργατική τάξη δεν παρακινεί τα παιδιά να επικαρπωθούν και να αξιοποιήσουν όλες τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες που τους προσφέρονται διότι η περιορισμένη επαγγελματική και κοινωνική κινητικότητα, τους καλλιεργεί μια μειονεκτική στάση απέναντι στη ζωή (Τσαούση, 2002). Χαρακτηριστική είναι τέλος η άποψη του Pierre Bourdieu ότι *“τα μέλη των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων παίρνουν την πραγματικότητα για όνειρά τους.”* (όπ. αναφ. στην Φραγκουδάκη, 1985: 94).

Από τα παραπάνω, λοιπόν, συνάγεται ότι η κοινωνική τάξη και το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον ασκούν επιρροή στην ανάπτυξη του παιδιού καλλιεργώντας σε αξιοσημείωτο βαθμό αυτό που επικαλούμαστε εκπαιδευτικές ανισότητες, πριν ακόμη από την είσοδο του παιδιού στο σχολείο. (Νικολάου, 2006 · Πυργιωτάκης, 2003).

2.2.1. Κοινωνική προέλευση και νοημοσύνη

Η αντίληψη ότι οι άνθρωποι γεννιούνται και διαχωρίζονται σε ‘έξυπνους’ ή ‘κουτούς’ έχει τις ρίζες της στο μακρινό παρελθόν. Από την εποχή ακόμα του γαλλικού διαφωτισμού, οι ανισότητες των ανθρώπων διακρίνονται σε φυσικές και κοινωνικές (Κυρίδης, 2015). Η μέτρηση του ποσοστού ευφυΐας που διαθέτουν τα άτομα οδήγησε τους ερευνητές στην κατασκευή εργαλείων που ονομάστηκαν δοκιμασίες νοημοσύνης. Η παρουσίαση της πρώτης δοκιμασίας νοημοσύνης γίνεται από τον Γάλλο ψυχολόγο Alfred Binet και έκτοτε άνοιξε η δίοδος για την κατασκευή και τη χρήση τέτοιων δοκιμασιών σε όλο τον κόσμο (Φραγκουδάκη, 1985).

Το εντυπωσιακό με τα συμπεράσματα των δοκιμασιών νοημοσύνης είναι ότι τείνουν να συγκλίνουν παντού και πάντοτε και να συντηρούν εκείνη την παλιά αντίληψη ότι τα άτομα από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα διαθέτουν χαμηλότερο δείκτη νοημοσύνης σε αντίθεση με τα άτομα που ανήκουν στα ανώτερα κοινωνικά στρώματα (Φραγκουδάκη, 1985). Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται παρόμοια σε όλες τις ηλικίες στηρίζοντας έτσι επιστημονικά την εκπαιδευτική ανισότητα καθώς τα παιδιά των αγροτών και των εργατών εμφανίζονται στις δοκιμασίες ως λιγότερο ‘έξυπνα’ με μικρότερη αφαιρετική ικανότητα, δημιουργικότητα, φαντασία, παρατηρητικότητα και έφεση για μάθηση (Φραγκουδάκη, 1985· Κυρίδης, 2015). Σχεδόν πάντα, τα παιδιά των μη προνομιούχων κοινωνικών στρωμάτων σημειώνουν στην πλειοψηφία τους χαμηλές βαθμολογίες στις δοκιμασίες νοημοσύνης επιβεβαιώνοντας τη συνάφεια μεταξύ του δείκτη νοημοσύνης και της κοινωνικής τάξης (Φραγκουδάκη, 1985).

Η ανάδειξη συμπερασμάτων μέσω της ευρύτατης χρήση των δοκιμασιών νοημοσύνης τα οποία αποδείκνυαν ότι κάποιες εθνότητες ή φυλές είναι περισσότερες ‘έξυπνες’ ή ‘κουτές’ από κάποιες άλλες επέφεραν αμφιβολίες ως προς την ορθότητα των αποτελεσμάτων. Εκτενείς μελέτες αμφισβητούν την επιστημονική φερεγγυότητα του δείκτη νοημοσύνης, καθώς υποστηρίζουν ότι οι δοκιμασίες προσμετρούν ικανότητες κοινωνικά καθορισμένες, που το υποκείμενο επιφέρει από την εμπειρία άρα δε μετρούν εγγενείς και φυσικές ικανότητες (Κυρίδης, 2015· Φραγκουδάκη, 1985).

Η χρήση της δοκιμής του δείκτη νοημοσύνης (IQ) ως μέτρο για τη διανοητική ικανότητα είναι εξαιρετικά αμφιλεγόμενη και στη διεθνή βιβλιογραφία. Από τη μία πλευρά, διαφορετικές μετρήσεις IQ έχουν καθοριστεί από ψυχολόγους πριν από

περισσότερο από έναν αιώνα και θεωρούνται από τα πιο έγκυρα, σταθερά και αξιόπιστα μέτρα σε ολόκληρο το επιστημονικό πεδίο της ψυχολογίας (Benson, 2003), ενώ οι γνωστικές ικανότητες είναι σημαντικοί προγνωστικοί παράγοντες για πολλαπλά κριτήρια επαγγελματικής επιτυχίας (Kramer et al., 2009· Ones et al., 2017). Από την άλλη πλευρά, πρόσφατες μελέτες έχουν δείξει ότι πολλές δοκιμασίες μέτρησης του IQ είναι θεμελιωδώς λανθασμένες ως προς την εισαγωγή φυλετικών ή κοινωνικοοικονομικών προκαταλήψεων (Turkheimer et al., 2003).

Αξίζει λοιπόν να τονιστεί ότι το κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον με τα ερεθίσματα και τις εμπειρίες που τροφοδοτεί τα άτομα συμβάλει στο βαθμό ανάπτυξης της νοημοσύνης τους. Ο Benjamin Bloom (1964) μελετώντας τον τρόπο διαμόρφωσης της νοημοσύνης των παιδιών καθώς αναπτύσσονται σημειώνει ότι η νοημοσύνη του παιδιού μεταβάλλεται σημαντικά και εξελίσσεται με γοργούς ρυθμούς στα 5 πρώτα χρόνια της ζωής του, ενώ αργότερα τείνει να σταθεροποιείται, αφού εξελίσσεται με πιο αργούς ρυθμούς. Την περίοδο αυτή το παιδί βρίσκεται στην αποκλειστικότητα της οικογένειας, η οποία φέρει καθοριστικό λόγο και ευθύνη για τη νοητική του ανάπτυξη. Στο σημείο αυτό μπορούμε να διακρίνουμε την ιδιαίτερη συμβολή που έχει η κοινωνική προέλευση της οικογένειας, αφού τα παιδιά που προέρχονται από τα μη προνομιούχα στρώματα δέχονται ελάχιστα ερεθίσματα και ευκαιρίες για πνευματική καλλιέργεια (Πυργιωτάκης, 2003).

Ωστόσο, μολονότι ο δείκτης ευφυΐας μετρά κοινωνικά κεκτημένα και όχι εγγενείς ικανότητες, το σχολείο εξακολουθεί να συντηρεί την άποψη ότι τα παιδιά συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων γεννιούνται προικισμένα με διανοητικές ικανότητες και άλλων με χειρωνακτικές ικανότητες δικαιολογώντας έτσι τη σχολική αποτυχία μερικών ομάδων ως προκαθορισμένη λόγω περιορισμένης νοημοσύνης, ενώ από την άλλη πιστοποιεί την επιτυχία άλλων ομάδων ως φυσικό αποτέλεσμα των υψηλών πνευματικών χαρισμάτων τους εντείνοντας έτσι τις εκπαιδευτικές ανισότητες (Κυρίδης, 2015 · Νικολάου, 2006).

2.2.2. Κοινωνική προέλευση και γλωσσική εξέλιξη

Η γλώσσα αποτελεί μοναδικό προτέρημα του ανθρώπου και η κατάκτηση της έχει ιδιαίτερη σημασία για την κοινωνικοποίηση του, αφού ο χειρισμός της του επιτρέπει να επικοινωνεί άμεσα και ουσιαστικά με τους άλλους, να αποδέχεται με άνεση τα

πολιτιστικά στοιχεία του περιβάλλοντός του και να ενσωματώνεται ταχύτατα σε αυτό (Πυργιωτάκης, 2003). Ο Denis Lawton επισημαίνοντας την κοινωνική σημασία της γλώσσας αναφέρει ότι *“η γλώσσα είναι το αποκλειστικό ανθρώπινο χαρακτηριστικό που μας επιτρέπει να μαθαίνουμε, να σκεφτόμαστε δημιουργικά και να αλλάζουμε κοινωνικά”* (όπ. αναφ. στον Κυρίδη, 2015: 119). Η γλώσσα εξαρτάται από το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο γίνεται η εκμάθηση, η χρήση και η ανάπτυξη της, διότι αποτελεί μια μορφή κοινωνικής δράσης που συντείνει καθοριστικά στην αντίληψη της πραγματικότητας (Νικολάου, 2006). Σύμφωνα με τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης η μάθηση και η χρήση της γλώσσας συνιστά για το παιδί μέσο της κοινωνικοποίησης. Οι διάφοροι γλωσσικοί δίφθογγοι που χρησιμοποιούνται αρχικά από το παιδί στην πορεία κατατάσσονται για ορισμένα πρόσωπα, πράγματα ή συμβάντα. Στη ροή του χρόνου το παιδί αρχίζει να διακρίνει ότι ταυτόχρονα με τον συμβολικό χαρακτήρα των λέξεων υπάρχει και η κοινωνική τους σημασία. Έτσι τα γλωσσικά σύμβολα γίνονται για το παιδί τα γνωστικά μέσα για να κατανοήσει τον κόσμο που το περιβάλλει. Η δράση του ρυθμίζεται μέσα του και κατανοείται με την εξασφάλιση αυτών των συμβόλων (Henecka, 1989).

Η αμφίδρομη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη γλωσσική ικανότητα και το κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον ταυτοποιείται από πολλές έρευνες. Η πρώτη εμπειρική προσπάθεια γίνεται το 1921 και αποδίδεται στην Alice Desocudre, η οποία μελετώντας τη γλωσσική εξέλιξη 300 μαθητών της πρώτης τάξης, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές που προέρχονται από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα μειονεκτούν αρκετά σε σχέση με τους μαθητές των μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών τάξεων (Πυργιωτάκης, 2003). Από τη δεκαετία του 1960 και μετά πλήθος εμπειρικών μελετών αρχίζουν να ασχολούνται ιδιαίτερα με τη γλωσσική επάρκεια των παιδιών στο σχολείο και τη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στη γλώσσα που χρησιμοποιεί η οικογένεια και τη σχολική επίδοση (Νικολάου, 2006 · Φραγκουδάκη, 1985).

Μεγάλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε με γλωσσικές δοκιμασίες σε μαθητές των ΗΠΑ, αναφέρει ότι οι μαθητές από τις κατώτερες κοινωνικές τάξεις διαθέτουν χαμηλότερες ικανότητες γλωσσικής επικοινωνίας και έκφρασης, σε σχέση με τους μαθητές των μεσαίων τάξεων. Συγχρόνως, αγγλική έρευνα η οποία μελετά τον πλούτο του λεξιλογίου που χρησιμοποιούν οι μαθητές, συμπεραίνει ότι οι μαθητές των κατώτερων στρωμάτων διαθέτουν φτωχότερο λεξιλόγιο, ενώ αντίθετα οι μαθητές που προέρχονται από τα ανώτερα στρώματα πλουσιότερο. Παρόμοιες έρευνες στη Γαλλία

αναφέρουν ότι τα παιδιά των χαμηλότερων κοινωνικών τάξεων χρησιμοποιούν φτωχό και τυποποιημένο λεξιλόγιο, πιο λίγες αφηρημένες λέξεις και απλούστερη συντακτική δομή (Φραγκουδάκη, 1985).

Ο Basil Bernstein αντιλαμβανόμενος την κοινωνική σημασία της γλώσσας ως χαρακτηριστικό γνώρισμα των κοινωνικών τάξεων μαζί με τους συνεργάτες του επιχειρεί να δια φωτίσει τον τρόπο με τον οποίο η γλώσσα συμβάλλει στη διαφορετική σχολική επίδοση των μαθητών (Κυρίδης, 2015 · Νικολάου, 2006). Πιο αναλυτικά, οι διακριτές μορφές επικοινωνίας, οι οποίες παράγονται, διανέμονται, αναπαράγονται και κατοχυρώνονται από τις ταξικές σχέσεις μεταδίδουν κυρίαρχους και κυριαρχούμενους κώδικες. Μέσα από τη διαδικασία της πρόσληψης αυτών των κωδίκων επικοινωνίας τα υποκείμενα τοποθετούνται διαφορετικά μέσα στο σύστημα (Bernstein, 1991). Οι κώδικες, λειτουργώντας ως ρυθμιστικές αρχές, κατατάσσουν άνισα τα υποκείμενα μέσα στις κοινωνικές σχέσεις καθώς η διαδικασία πρόσληψης των κωδίκων από το υποκείμενο διενεργείται αθόρυβα, ρυθμίζοντας τη συμπεριφορά και τη συνείδησή του (Σολομών, 1991). Ο Bernstein (1980) επισημαίνει, ως εκ τούτου, ότι η γλωσσική συμπεριφορά του ατόμου συνάδει με το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο εντάσσεται και ιδιαίτερα από τις κοινωνικές σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις που είναι παγιωμένες στην κοινωνική ομάδα όπου ανήκει. Η χαμηλή κοινωνική προέλευση, μάλιστα, σημειώνεται πως ακινητοποιεί το άτομο σε μια οριοθετημένη γλωσσική εξέλιξη, ευνοώντας την κοινωνική στασιμότητα, καθώς του περιορίζει τις μορφωτικές δυνατότητες και εμποδίζει την κοινωνική του ανέλιξη. Σύμφωνα, λοιπόν, με τις απόψεις του Bernstein η γλώσσα που χρησιμοποιεί το άτομο βρίσκεται σε συνάρτηση με το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ανήκει και τις κοινωνικές σχέσεις αλληλεπίδρασης, που καθορίζουν την κοινωνική ομάδα (Νικολάου, 2006).

Ο Bernstein εντόπισε ότι η κοινωνική δομή της μεσαίας και ανώτερης κοινωνικής τάξης και της κατώτερης κοινωνικής τάξης επιτρέπει να καλλιεργηθούν δύο διαφορετικοί γλωσσικοί κώδικες, ο 'καλλιεργημένος' για τα μεσαία και ανώτερα στρώματα και ο 'περιορισμένος' για τα χαμηλότερα στρώματα. Οι δύο αυτοί κώδικες διαφοροποιούνται ως προς τη δομή τους και αποτυπώνουν διαφορές στις κοινωνικές σχέσεις στο εσωτερικό της οικογένειας ως προς την ιεραρχία, τον καταμερισμό εξουσίας και ως προς την επικοινωνία (Πυργιωτάκης, 2003 · Φραγκουδάκη, 1985 · Gahagan & Gahagan 1970). Το εύρος και η ποιότητα του γλωσσικού κώδικα σε μια οικογένεια έχει μεγάλη σημασία (Νόβα – Καλτσούνη, 1996).

Τα γλωσσικά χαρακτηριστικά του περιορισμένου κώδικα είναι τα ακόλουθα (Μπασλής, 1988, σ. 40):

- 1) Σύντομες γραμματικά απλές, συχνά μισοτελειωμένες προτάσεις, με φτωχή συντακτική μορφή, που τονίζει κυρίως την ενεργητική φωνή.
- 2) Απλή και επαναλαμβανόμενη χρήση συνδέσμων (έτσι, τότε, και, γιατί).
- 3) Περιορισμένη χρήση των δευτερευουσών προτάσεων.
- 4) Ανικανότητα διατήρησης του τυπικού υποκειμένου μέσα στο λόγο.
- 5) Άκαμπτη και περιορισμένη χρήση επιθέτων και επιρρημάτων.
- 6) Σπάνια χρήση των μη προσωπικών ανωνυμίων ως υποκειμένων υποθετικών προτάσεων.
- 7) Συχνή χρήση δηλώσεων όπου η αιτία και το συμπέρασμα συγχέονται στην παραγωγή μιας κατηγορηματικής δήλωσης.
- 8) Συχνά παρατηρείται ατομική επιλογή από μια ομάδα ιδιωματικών φράσεων.
- 9) Ο προσωπικός χαρακτηρισμός υπονοείται από την οργάνωση των προτάσεων. Είναι μια γλώσσα με υπονοούμενες σημασίες.

Τα γλωσσικά χαρακτηριστικά του καλλιεργημένου κώδικα είναι τα ακόλουθα (Μπασλής, 1988, σ. 41):

- 1) Η ακριβής γραμματική σειρά και σύνταξη ρυθμίζουν αυτά που λέγονται.
- 2) Οι λογικές τροποποιήσεις και η απόδοση της έμφασης γίνονται μέσα από ένα γραμματικά πολύπλοκο σχηματισμό των προτάσεων και κυρίως χρησιμοποιώντας συνδέσμους.
- 3) Συχνή χρήση προθέσεων που δηλώνουν λογικές σχέσεις, καθώς και προθέσεων που δηλώνουν συνάφεια στο χρόνο και στο χώρο.
- 4) Συχνή χρήση των μη προσωπικών ανωνυμίων.
- 5) Διακριτική επιλογή από μια σειρά επιθέτων και επιρρημάτων.
- 6) Οι προσωπικοί χαρακτηρισμοί ρυθμίζονται λεκτικά από τη δομή και τις σχέσεις μέσα και ανάμεσα στις προτάσεις. Είναι δηλαδή σαφείς.
- 7) Ένας εκφραστικός συμβολισμός κάνει διάκριση πιο πολύ ανάμεσα σε έννοιες που υπάρχουν μέσα σε γλωσσικές ακολουθίες παρά ενισχύει λέξεις ή φράσεις με κυρίαρχο νόημα ή συνοδεύει τη φράση με ένα διάχυτο, γενικευμένο τρόπο.
- 8) Η γλωσσική χρήση τονίζει τις δυνατότητες που εμπεριέχονται σε μια πολύπλοκη εννοιολογική ιεραρχία που οργανώνει τις εμπειρίες.

Ο Bernstein κρίνοντας ότι ο όρος κοινωνική τάξη είναι αρκετά γενικός, για την ικανοποιητική ερμηνεία του τρόπου διαμόρφωσης τους ενός από τον άλλο κώδικα, στρέφεται στη μορφή των κοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσονται στο εσωτερικό της οικογένειας και διαπιστώνει τις μεγάλες αποκλίσεις που υπάρχουν ως προς τους τρόπους συμπεριφοράς και τις μορφές κοινωνικοποίησης που καλλιεργεί η κάθε οικογένεια (Βλέτσος, 1976 · Πυργιωτάκης, 2003 · Φραγκουδάκη, 1985). Απαντώνται οικογένειες όπου ο ρόλος και η συμπεριφορά του ατόμου διακρίνεται με άξονα τη θέση που κατέχει στην ομάδα, το φύλο ή την ηλικία του, ‘ρολοκεντρικές οικογένειες’ και άλλες που αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στο ίδιο το πρόσωπο, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του, ‘προσωποκεντρικές οικογένειες’. Οι δύο διαφορετικοί τρόποι συμπεριφοράς που αναπτύσσονται στις οικογένειες οδηγούν σε δύο διαφορετικά συστήματα επικοινωνίας το ‘κλειστό’ και το ‘ανοικτό’, τα οποία σηματοδοτούν σε μεγάλο βαθμό τη γλωσσική καλλιέργεια των ατόμων (Πυργιωτάκης, 2003).

Στο κλειστό σύστημα επικοινωνίας η συμπεριφορά και ο ρόλος κάθε μέλους είναι αυστηρά προκαθορισμένος με τη θέση που κατέχει στο οικογενειακό σύνολο. Τα μέλη που κατέχουν υψηλή θέση στην οικογενειακή ιεραρχία λαμβάνουν τις αποφάσεις χωρίς συζήτηση. Οι σχέσεις αυτές τροφοδοτούν στα παιδιά την εκμάθηση ενός ρόλου περισσότερο συλλογικού, παρά ατομικού. Κατά την κοινωνικοποίηση των παιδιών ασκούνται επιδράσεις αποκλειστικά από τους μεγάλους προς τους μικρούς και η αλληλεπίδραση περιορίζεται ανάμεσα στους συνομηλίκους καθώς ο έλεγχος της οικογένειας στις σχέσεις των παιδιών με τους συνομήλικους χαρακτηρίζεται από χαλαρότητα. Οι περιορισμένες διαπροσωπικές σχέσεις προσφέρουν ελάχιστη δυνατότητα λεκτικής έκφρασης των προθέσεων, των κινήτρων, των επιθυμιών και των συναισθημάτων από τα παιδιά. Η χρήση της γλώσσας αξιοποιείται στην περιγραφή οικείων καταστάσεων όπου αξιοποιούνται κοινότυπες λέξεις και στερεότυπες εκφράσεις. Ο περιορισμός των εναλλακτικών δυνατοτήτων συμπεριφοράς οδηγεί σε περιορισμό της γλωσσικής έκφρασης και στην ανάπτυξη του ‘περιορισμένου γλωσσικού κώδικα’ (Πυργιωτάκης, 2003 · Φραγκουδάκη, 1985).

Στο ανοικτό σύστημα επικοινωνίας η συμπεριφορά και ο ρόλος κάθε μέλους προσανατολίζονται με βάση την προσωπικότητα του ατόμου. Δεν υπάρχουν αυστηρά προκαθορισμένοι ρόλοι και προσδοκίες για κάθε μέλος, αλλά διαμορφώνονται από τις περιστάσεις και τις ανάγκες που προκύπτουν κάθε φορά. Στη λήψη αποφάσεων οι κρίσεις όλων των μελών λαμβάνονται υπόψη και προσφέρονται δυνατότητες

πρωτοβουλίας στα παιδιά. Η κοινωνικοποίηση εδώ παίρνει μορφή αμφίδρομης διαδικασίας και η οικογένεια έχει τον έλεγχο των παιδιών στη σχέση με την ομάδα των συνομηλίκων. Οι σχέσεις αυτές και ο τρόπος που λαμβάνονται οι αποφάσεις ενισχύει στα παιδιά την λεκτική έκφραση των συναισθημάτων, των προτιμήσεων, των επιθυμιών, των επιχειρημάτων κτλ. (Πυργιωτάκης, 2003 · Φραγκουδάκη, 1985). Δίδεται ενίσχυση στη λεκτική έκφραση με αποτέλεσμα να υπάρχουν πολλές γλωσσικές επιλογές και ευκαμψία (Fend, 1989) Το σύστημα αυτό ανταποκρίνεται στον ‘καλλιεργημένο γλωσσικό κώδικα’, καθώς αναπτύσσεται μια μορφή επικοινωνίας που ωθεί τα άτομα στην αξιοποίηση των γλωσσικών αποθεμάτων, στην επιλογή των κατάλληλων λέξεων και φράσεων για να επιφέρουν την σωστή γλωσσική επένδυση των σκέψεων τους (Πυργιωτάκης, 2003 · Φραγκουδάκη, 1985).

Σύμφωνα με τα παραπάνω η ανάλογη γλωσσική αντίδραση από τη μητέρα ή τον πατέρα στις δράσεις του παιδιού θα επιφέρει άμεση ή έμμεση πίεση στο παιδί να μετατρέψει τα συναισθήματα και τις επιθυμίες του σε λόγο. Για παράδειγμα η γλωσσική αντίδραση του πατέρα ενώ είναι απασχολημένος σε κάποια εργασία προς το παιδί του που κάνει φασαρία. Ο πατέρας από τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα, ο οποίος χρησιμοποιεί περιορισμένο γλωσσικό κώδικα θα πει «σιωπή» ή «σταμάτα». Αντίθετα ο πατέρας των μεσαίων στρωμάτων που χρησιμοποιεί τον καλλιεργημένο γλωσσικό κώδικα θα πει «αν κάνεις λίγο ησυχία, θα τελειώσω σύντομα με την εργασία μου και μετά θα έχουμε χρόνο να παίξουμε το αγαπημένο σου παιχνίδι.» (Φραγκουδάκη, 1985).

Κατ’ αυτόν τον τρόπο το παιδί της μεσαίας αστικής τάξης θα μάθει την επίσημη γλώσσα μέσα από την αλληλεπίδραση με το οικογενειακό περιβάλλον. Γνωρίζει ταυτόχρονα και την κοινή γλώσσα, αφού η χρήση του καλλιεργημένου κώδικα συμβαδίζει με τη γνώση του περιορισμένου, έτσι όταν το παιδί είναι σε ηλικία να εισέλθει στο χώρο του σχολείου, γνωρίζει την κοινωνική χρήση κάθε κώδικα. Κατέχει ότι η κοινή γλώσσα είναι άμεση και διατυπώνει σχέσεις οικειότητας, ενώ η επίσημη αποτυπώνει την κοινωνική ιεραρχία εκφράζοντας σχέσεις κοινωνικά άνισες και επίσημες (Αρχάκης & Κονδύλη, 2002 · Νικολάου, 2006 · Φραγκουδάκη, 1985).

Το παιδί που κατέχει τον καλλιεργημένο γλωσσικό κώδικα βρίσκεται σε θέση να αντιμετωπίζει με περισσότερη ευκολία τις ανάγκες της τυπικής εκπαίδευσης, αφού η γλώσσα διδασκαλίας που αξιοποιεί το σχολείο είναι η επίσημη γλώσσα της μεσαίας αστικής τάξης. Το γλωσσικό περιβάλλον και το σύστημα επικοινωνίας που χρησιμοποιείται είναι οικείο για τον μαθητή των μεσαίων και ανώτερων τάξεων με

αποτέλεσμα να προσαρμόζεται πιο εύκολα και να ευνοείται η σχολική του επιτυχία σε αντίθεση με τον μαθητή από τα κατώτερα στρώματα, ο οποίος εγκλωβισμένος στον περιορισμένο γλωσσικό κώδικα έρχεται έξαφνα αντιμέτωπος με ένα σύστημα επικοινωνίας το οποίο χρησιμοποιεί πιο αφηρημένες έννοιες με τις οποίες δεν είναι εξοικειωμένος. Επιπλέον ο μαθητής των μεσοστρωμάτων αντιλαμβάνεται και αποδέχεται το ρόλο του δασκάλου, διακρίνει την ιεραρχική ανώτερη θέση του εκπαιδευτικού και γνωρίζει τη γλώσσα έκφρασης αποδοχής αυτής της σχολικής ιεραρχίας (Νικολάου, 2006 · Φραγκουδάκη, 1985).

Αντίθετα ο μαθητής από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα που αξιοποιεί τον περιορισμένο γλωσσικό κώδικα δυσκολεύεται να επικοινωνήσει άμεσα με τον δάσκαλο και τα βιβλία καθώς είναι υποχρεωμένος να ‘μεταφράζει’ τη γλώσσα του σχολείου στον δικό του τύπο ομιλίας, ο οποίος έχει άλλη δομή (Brandis & Bernstein, 1974). Η ‘μετάφραση’ αυτή δε στέφεται πάντα από επιτυχία καθώς πολλές φορές ο μαθητής αδυνατεί να συλλάβει εκείνες ακριβώς τις αρχές που προσδοκά ο εκπαιδευτικός ή τα βιβλία. Η γλωσσική έκφραση και η αμεσότητα του λόγου του μπορεί να παρεννοηθούν από το δάσκαλο ως έλλειψη σεβασμού στην κοινωνική ιεραρχία και να παραπέμψουν σε αρνητική αξιολόγηση. Η αρνητική αυτή αξιολόγηση δεν καλλιεργεί ανάμεσα τους τις κατάλληλες διαπροσωπικές σχέσεις με αποτέλεσμα ο μαθητής να εκδηλώνει αρνητική στάση απέναντι στο δάσκαλο, στη διδασκαλία και γενικότερα στο θεσμό της εκπαίδευσης. Όλη αυτή η κατάσταση, η έλλειψη άνεσης που νιώθει ο μαθητής των λαϊκών στρωμάτων, η δυσκολία της επικοινωνίας, η αντίσταση στην εκμάθηση μιας άλλης δομής εκφραστικού συλλογισμού αιτιολογούν σύμφωνα με τον Bernstein τη χαμηλή του επίδοση στα μαθήματα, ιδιαίτερα στα γλωσσικά και αποτελούν σημαντικό παράγοντα της σχολικής του αποτυχίας (Νικολάου, 2006 · Φραγκουδάκη, 1985).

Ο Bernstein υποστηρίζει (όπ. αναφ. στην Φραγκουδάκη, 1985: 145) ότι: “Οι διαφορετικοί κατά κοινωνική τάξη γλωσσικοί κώδικες μέσα από τους οποίους μεταδίδεται η παιδεία (κουλτούρα) και διαμορφώνεται η κοινωνική συμπεριφορά επηρεάζουν τη σχέση του παιδιού με το σχολείο, γιατί ο μαθητής κάτοχος του «περιορισμένου γλωσσικού κώδικα» ζει τη σχολική εμπειρία ως συμβολική και κοινωνική αλλαγή, ενώ ο μαθητής κάτοχος του «επεξεργασμένου γλωσσικού κώδικα» τη ζει ως συμβολική και κοινωνική εξέλιξη.”

Η θεωρία του Bernstein αμφισβητήθηκε και επικρίθηκε σε αρκετά σημεία προκαλώντας διεθνή διάλογο, που συνεχίζεται ακόμα και σήμερα. Η σημαντικότερη ίσως από τις κριτικές που δέχτηκε είναι ότι η ονομασία και η παρουσίαση των δύο κωδίκων εμπερικλείει εκ των προτέρων θετική αξιολόγηση ως προς την γλώσσα των μεσαίων και ανώτερων στρωμάτων και αρνητική αξιολόγηση ως προς τα κατώτερα στρώματα. Ο William Labov ως ένας από τους επικριτές του Bernstein τόνισε ότι υπάρχει γλωσσική διαφοροποίηση της κατώτερης κοινωνικής τάξης, σε καμία περίπτωση όμως όχι γλωσσική υστέρηση (Πυργιωτάκης, 2003 · Φραγκουδάκη, 1985). Ως προς τα αίτια της σχολικής αποτυχίας αναφέρει ότι πρέπει να αναζητηθούν στο σχολείο και στην κοινωνία και όχι στις ατομικές ανεπάρκειες (Labov, 1970).

Παρά τις κριτικές που δέχτηκε η θεωρία του Bernstein όσο η σχολική πραγματικότητα διατηρείται έτσι όπως έχει διαμορφωθεί και υπάρχει ως τις μέρες, η θεωρία του θα επαληθεύεται στη σχολική πράξη (Πυργιωτάκης, 2003). Τα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων θα συναντούν δυσκολίες στην κατανόηση και εφαρμογή του καλλιεργημένου κώδικα όχι λόγω της ανωτερότητας του, αλλά στο γεγονός ότι το σχολείο με τις τεχνικές διδασκαλίας και την αξιολόγηση στηρίζεται στην ‘επίσημη’ γλώσσα, δημιουργώντας ένα ανοίκειο και αφιλόξενο γλωσσικό περιβάλλον με την είσοδο αυτών των παιδιών στο σχολείο, φανερώνοντας ταυτόχρονα την ιδιαίτερη σημασία του οικογενειακού περιβάλλοντος ως προς τη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού (Νικολάου, 2006 · Πυργιωτάκης, 2003).

2.2.3. Κοινωνική προέλευση και μορφωτικό κεφάλαιο

Τα πολυάριθμα δεδομένα εμπειρικών ερευνών για την άνιση κατανομή των μαθητών ιδιαίτερα στις ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης και ο αμφίδρομος συσχετισμός που παρατηρείται μεταξύ της κοινωνικής τάξης και του εκπαιδευτικού επιπέδου οδήγησαν τους Pierre Bourdieu και Jean-Claude Passeron στη διατύπωση της θεωρίας του μορφωτικού κεφαλαίου (Κυρίδης, 2015 · Φραγκουδάκη, 1985).

Η Χρυσή Πατερέκα αναφέρει ότι ως *“μορφωτικό ή πολιτιστικό κεφάλαιο, θα μπορούσαμε να ορίσουμε το σύνολο των πνευματικών, κατά κύριο λόγο, στοιχείων, όπως είναι οι γνώσεις, οι στάσεις, οι δεξιότητες, που το νεαρό άτομο αποκτά από το άμεσο οικογενειακό του περιβάλλον και που διαφοροποιείται ανάλογα με την κοινωνική τάξη του ατόμου”* (όπ. αναφ. στον Κυρίδη, 2015: 113).

Σύμφωνα με τους Bourdieu και Passeron εκτός από τα οικονομικά και κοινωνικά προνόμια υπάρχει και το 'μορφωτικό κεφάλαιο' ένα κράμα από γνωστικά και ιδεολογικά στοιχεία, τα οποία μεταλαμπαδεύονται από το άμεσο οικογενειακό περιβάλλον και διαφοροποιούνται αναλόγως με την κοινωνική τάξη προέλευσης (Bourdieu, 1986). Τα παιδιά των ανώτερων κοινωνικών τάξεων εισέρχονται στο σχολείο εφοδιασμένα με την ελεύθερη παιδεία ένα σύνολο από μορφωτικά εφόδια, που αν και δεν αποτελούν μέρος της ύλης που μεταδίδει το σχολείο, παρέχουν στα άτομα μια γενική έφεση στη μάθηση, η οποία συνδέεται άμεσα με τη σχολική επίδοση. Για παράδειγμα ο φοιτητής αρχαιολογίας ο οποίος προέρχεται από τη χαμηλή κοινωνική τάξη είναι αναγκασμένος να αναφερθεί στις λεπτομέρειες του σχεδίου του ναού του Παρθενώνα και να μάθει την αισθητική του γοητεία μελετώντας μια φωτογραφία του. Αντιθέτως η κατανόηση των έργων των ιδεών και της τέχνης για τα άτομα από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα δεν είναι αποτέλεσμα εκμάθησης αλλά μακρόχρονης και συνεχής τριβής με τα έργα αυτά. Η αδιόρατη αυτή τριβή συντελείται με ένα τρόπο τόσο φυσικό, σαν μια συμπεριφορά αυτονόητα συνηθισμένη (Φραγκουδάκη, 1985).

Οι Bourdieu και Passeron (1996) αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στην κοινωνικοποίηση που συντελείται στους κόλπους της οικογένειας καθώς η πολιτιστική κληρονομιά που μεταβιβάζει στα νεαρά άτομα αποτελεί κύριο παράγοντα διαφοροποίησης των μαθητών. Ακόμη και αν εξαλειφθούν οι οικονομικές ανισότητες τα κενά που αναπτύσσονται από την έλλειψη πολιτισμικού κεφαλαίου δύσκολα αντικαθιστούνται. Το πολιτιστικό status της οικογένειας επιδρά καταλυτικά στη σχολική επίδοση. Το οικογενειακό περιβάλλον μεταδίδει στάσεις, γνώσεις και αξίες, οι οποίες είναι κύριες υπεύθυνες της δημιουργίας της προσωπικότητας και συμπεριφοράς του παιδιού, καθώς το ίδιο δε βρίσκεται σε θέση να φιλτράρει αυτά τα κοινωνικά στοιχεία παρά μόνο να τα αφομοιώσει (Κυρίδης, 2015).

Η έννοια του habitus, ή της έξης, είναι κομβική σε αυτό το πλαίσιο και περιλαμβάνει το σύστημα των διαθέσεων που έχει αποκτήσει το άτομο από την ρητή ή την άρρητη μαθητεία. Το σύστημα αυτό λειτουργεί ως σύστημα γενετήριων σχημάτων και οδηγεί στη διαμόρφωση στρατηγικών που συνάδουν με τα αντικειμενικά συμφέροντα του ατόμου, αν και δεν γίνονται αντιληπτές ως τέτοιες (Bourdieu, 1999). Πρόκειται για μία δομή που συμβάλει στην παραγωγή πρακτικών και παραστάσεων για το άτομο και ένα σύστημα διαθέσεων που οδηγεί στη διαμόρφωση στρατηγικών, συνειδητών ή ασυνείδητων (de Montlibert, 1998).

Οι ‘στάσεις’ της οικογένειας απέναντι στην παιδεία, το σχολείο και γενικότερα τον εκπαιδευτικό θεσμό διαφέρουν σημαντικά ανάλογα με την κοινωνική προέλευση της οικογένειας (Πυργιωτάκης, 2003 · Φραγκουδάκη, 1985). Για τους μαθητές από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα σε οποιαδήποτε ηλικία και αν ερωτηθούν οι πανεπιστημιακές σπουδές αποτελούν το αυτονόητο τέλμα της σχολικής τους καριέρας. Αντίθετα για τους μαθητές από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα η επιλογή των πανεπιστημιακών σπουδών αποτελεί μια ευσυνείδητη επιλογή, η οποία είναι συνυφασμένη με την επιτυχή αντιμετώπιση πολλών δυσκολιών και εμποδίων (Φραγκουδάκη, 1985). Οι εμπειρίες που απολαμβάνουν τα παιδιά των προνομιούχων κοινωνικών στρωμάτων, η εξοικείωσή τους με διανοητικές δραστηριότητες και πρακτικές που αποκρυσταλλώνονται ως εξωσχολικό μορφωτικό κεφάλαιο, μετουσιώνονται σε έννοιες και ιδέες και βρίσκονται σε μεγαλύτερη συνάφεια με τη σχολική γνώση από ό,τι οι πρακτικές εμπειρίες που διαθέτουν τα παιδιά από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα (Πυργιωτάκης, 2000 · Φραγκουδάκη, 1985). Για τους μαθητές από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα η μάθηση δε νοείται ως ‘μόχθος’, καθώς η μακρόχρονη εξοικείωσή τους με τη διανοητική πρακτική εξαλείφει κάθε έννοια καταναγκασμού και οδηγεί σχεδόν αβίαστα στην προσπέλαση της γνώσης και των ικανοτήτων που απαιτούνται από το εκπαιδευτικό σύστημα. Αντίθετα ο μαθητής των χαμηλότερων κοινωνικών τάξεων αποτελεί την προσωποποίηση του ‘σχολικού μόχθου’. Στερείται των μορφωτικών προνομίων που διαθέτουν οι συμμαθητές από τα ανώτερα στρώματα και η προσπάθεια για επιτυχία που καταβάλλει είναι κοπιώδη προκειμένου να χρησιμοποιήσει το σχολείο ως μέσο κοινωνική κινητικότητα (Φραγκουδάκη, 1985).

Για τους Bourdieu & Passeron (1996) ο βασικός παράγοντας διαφοροποίησης των μαθητών αποτελεί η πολιτιστική κληρονομιά που μεταβιβάζει η οικογένεια στους γόνους της. Το habitus ως μία από τις τρεις μορφές πολιτιστικού κεφαλαίου (εγγενή) που διακρίνει ο Bourdieu (1986) αποτελεί κοινωνικό προϊόν και ανάγεται σε κύρια μορφή κεφαλαίου, αφού οι κυρίαρχες τάξεις στην προσπάθειά τους να διατηρήσουν τη δύναμή τους, μεταλλάσσουν το οικονομικό κεφάλαιο σε πολιτισμικό. Αυτό το πετυχαίνουν αξιοποιώντας το σύστημα εκπαίδευσης (Πατερέκα, 1986). Στους ‘κληρονόμους’ διοχετεύεται τόσο φυσικά και αβίαστα το μεταβιβαζόμενο πολιτιστικό κεφάλαιο σαν ένα φυσικό χάρισμα, καλλιεργώντας και διαιωνίζοντας το μύθο των ‘φυσικών χαρισμάτων’ (Bourdieu & Passeron, 1996).

Τη διαδικασία αυτής της μεταβίβασης, οι Bourdieu & Passeron (1996) καλούν 'ώσμωση'. Η ευρύτερη μόρφωση, η εξοικείωση με διανοητικές πρακτικές, η τριβή με έργα των ιδεών και της τέχνης είναι αποτέλεσμα της ωσμωτικής μάθησης που επικαρπείται το παιδί στο περιβάλλον της οικογένειας εκείνης που δύναται να αξιοποιεί μορφωτικά αγαθά εκλεκτής ποιότητας. Η ωσμωτική αυτή μάθηση καθώς συντελείται χωρίς προτροπή, αντιλαμβάνεται από τα ίδια τα πρόσωπα σαν χάρισμα, σαν φυσική ανωτερότητα. Την ίδια όμως ερμηνεία ασπάζεται και ο σχολικός θεσμός, αφού αποκωδικοποιεί το κοινωνικό κεκτημένο σε φυσικό προσόν, διαιώνοντας έτσι το μύθο για εγγενή ικανότητα του ατόμου στη μόρφωση (Φραγκουδάκη, 1985).

3. ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΤΙΚΟΣ ΘΕΣΜΟΣ

3.1. ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ

Η διαδικασία της κοινωνικοποίησης συντελείται, όπως ήδη έχουμε αναφέρει καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Καθώς όμως ο άνθρωπος μεγαλώνει η διαδικασία αυτή αποκτά πιο συγκεκριμένη μορφή. Ειδικοί θεσμοί αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο ενώ η συμμετοχή του ατόμου γίνεται πιο συνειδητή (Τσαούση, 2002).

Σημαντικός θεσμός, ο οποίος ασκεί επιρροή και διαμορφώνει την προσωπικότητα του παιδιού καθώς και την μελλοντική του κοινωνική τοποθέτηση, αποτελεί το σχολείο (Πυργιωτάκης, 2003). Ως οργανωμένος θεσμός παρουσιάζει όλα τα γνωρίσματα τα οποία επικαρπώνονται οι οργανισμοί, όπως δομή, σκοποί κ.λπ επιδεικνύει όμως και χαρακτήρα εξειδικευμένου οργανισμού καθώς προάγει συγκεκριμένες παιδαγωγικές και διδακτικές διαδικασίες. Διαδικασίες οι οποίες έχουν ως κέντρο αναφοράς αφενός το αναπτυσσόμενο άτομο και αφετέρου την κοινωνία (Κωνσταντίνου, 2004).

Η γέννηση του σχολείου ορίζεται με το πέρασμα από την παραδοσιακή κοινωνία στη βιομηχανική, που απαιτεί την απόκτηση νέων πολυσύνθετων ικανοτήτων στην παραγωγική διαδικασία, οι οποίες ήταν αδύνατον να μεταλαμπαδευθούν στη νέα γενιά μέσω της οικογένειας με τις παραδοσιακές μορφές αγωγής. Έτσι συγκεκριμένες δομές, τα σχολεία, που αποτελούνται από ειδικευμένο προσωπικό, τους εκπαιδευτικούς, προσφέρουν μεθοδευμένη και προγραμματισμένη αγωγή και μάθηση (Πυργιωτάκης, 2000 · Κωνσταντίνου, 2003). Η εκπαίδευση ορίζεται ως πολύτιμο αγαθό, καθώς αποτελεί μοχλό για την κοινωνική άνοδο του ατόμου (Τσαούση, 2002), αφού σύμφωνα με τους Bourdieu & Passeron (2014) μπορεί να ασκήσει τροποποιήσεις στο αρχικό habitus του μαθητή ανασυνθέτοντας ένα δευτερογενές, πιο διανθισμένο τροφοδοτώντας τα υποκείμενα με καινούριες συμπεριφορές, αξίες, εμπειρίες και δεξιότητες. Παύει πλέον να συνιστά αξίωση λίγων προσώπων, γενικεύεται σε όλα τα κοινωνικά στρώματα και η παροχή της μετουσιώνεται σε αίτημα κοινωνικής δικαιοσύνης με βασική προϋπόθεση την ισότητα ευκαιριών σε ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον (Τσακίρη, 2018).

Βασική αποστολή του σχολείου αποτελεί η διάπλαση της προσωπικότητας του παιδιού και του νέου καθώς σε σύγκριση με τον ενήλικα, οι ικανότητες της επίδοσης, της απασχόλησης, της ωριμότητας καθώς και όλες όσες απαιτούνται για να μπορεί το άτομο να διεκπεραιώνει κοινωνικά ζητήματα δεν είναι επαρκώς αναπτυγμένες. Το

κοινωνικό σύστημα, στο οποίο το σχολείο τοποθετείται θεσμικά και λειτουργικά αποτελεί βασικό σημείο άρθρωσής του. Αυτό σημαίνει πως μέσα από τη διαδικασία της αγωγής και της κοινωνικοποίησης το σχολικό σύστημα καλλιεργεί στον μαθητή τις στάσεις, τις αξίες, τις νόρμες, τις αντιλήψεις και τους προσανατολισμούς της κοινωνικής πραγματικότητας στην οποία θα κληθεί να ανήκει (Κωνσταντίνου, 2004).

Στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας το παιδί οικειοποιείται την ταυτότητα του μαθητή. Ως μαθητής στον χώρο του σχολείου δεν μαθαίνει απλά τη διδακτέα ύλη αλλά ταυτόχρονα μαθαίνει να συμμετέχει στην πολυπλοκότητα της σχολικής επικοινωνίας, ερμηνεύοντας και αντιμετωπίζοντας τη σχολική πραγματικότητα καθώς αναπτύσσει ένα εύρος από στρατηγικές, όπως συνεργασία, αδιαφορία, επιθετικότητα, αλληλεγγύη κ.λπ. (Κωνσταντίνου, 2003).

Σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα η διαδικασία της κοινωνικοποίησης εξελίσσεται διαφορετικά. Στις χαμηλότερες βαθμίδες της εκπαίδευσης η κοινωνικοποίηση καλείται να συμπληρώσει αυτή που είχε προηγηθεί στην οικογένεια. Στο δημοτικό και στο γυμνάσιο πραγματοποιείται η εγχάραξη γενικών και κοινωνικών προτύπων στο μαθητή, ενώ στις ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης υλοποιείται η εκμάθηση ειδικών ρόλων υπό τα πλαίσια περιορισμένων χώρων κοινωνικής δραστηριότητας, όπως η άσκηση επαγγέλματος (Κυρίδης, 2015).

3.2. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΖΕΥΓΟΣ ΚΑΙ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

Ο δάσκαλος και ο μαθητής είναι τα δύο πρόσωπα, που συνθέτουν τον πρωταρχικό πυρήνα της σχολικής κοινότητας αντιπροσωπεύοντας τα δύο σκέλη του παιδαγωγικού ζεύγους. Η παιδαγωγική σχέση που εκδηλώνεται ανάμεσα τους είναι μια σχέση ανισότητας (Τσουκαλάς και συν., 2017). Ο δάσκαλος υπερτερεί από κάθε άποψη: ωριμότητα – γνώσεις – εμπειρία - πνευματική καλλιέργεια – σωματική διάπλαση. Και για αυτό τον λόγο καλεί τον μαθητή δίπλα του για να τον οδηγήσει από την ανωριμότητα στην ωριμότητα, από την άγνοια στη γνώση και στην αυτοαγωγή (Πυργιωτάκης, 2000).

Η παιδαγωγική αλληλεπίδραση η οποία αναπτύσσεται μεταξύ τους αφορά όλες τις ενέργειες των μαθητών και των δασκάλων που διαδραματίζονται στη διάρκεια της σχολικής ζωής (Κωνσταντίνου, 2003· Πυργιωτάκης, 2000). Κύριο γνώρισμα της

παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης συνιστά η επικοινωνία που πραγματοποιείται ανάμεσα στους μετέχοντες με την αξιοποίηση λεκτικών και μη λεκτικών συμβόλων. Η γλώσσα ως ένα τεράστιο σύστημα συμβόλων σηματοδοτεί και τη βάση της επικοινωνίας (Κωνσταντίνου, 2003). Η επικοινωνία που αναπτύσσεται ανάμεσα στον δάσκαλο και τον μαθητή κρίνεται ως ‘συμπληρωματική’ επικοινωνία, καθώς η σχέση ανάμεσα τους όπως ήδη αναφέραμε δεν είναι ισότιμη αφού οι μετέχοντες δεν ανήκουν στην ίδια κοινωνική κατηγορία και δεν φέρουν την ίδια κοινωνική ταυτότητα (Κωνσταντίνου, 2003).

Η συμπληρωματική επικοινωνία στην παιδαγωγική σχέση υποδηλώνει και την ασύμμετρη κατανομή εξουσίας ανάμεσα στους μετέχοντες καθώς ο δάσκαλος κατέχει εξ’ ολοκλήρου την εξουσία. Είναι εκείνος ο οποίος οργανώνει και επιλέγει τις μεθόδους διδασκαλίας, κρίνει και αξιολογεί τη συμμετοχή και την επίδοση του μαθητή όπως επίσης διατηρεί τον έλεγχο της πειθαρχίας στην τάξη (Κωνσταντίνου, 2003). Ο δάσκαλος έχει τον ρόλο του καθοδηγητή στην παιδαγωγική σχέση, που είναι δυναμική και περιλαμβάνει αμοιβαίες υποχρεώσεις, αλλά και δικαιώματα (Postic, 1998).

Ο τρόπος διαχείρισης αυτής της εξουσίας που δίδεται στον εκπαιδευτικό εξαρτάται από την κοινωνικοποιητική του βιογραφία, την παιδαγωγική του κατάρτιση και τις κοινωνικές του αντιλήψεις διαμορφώνοντας διαφορετικές τυπολογίες εκπαιδευτικών (Κωνσταντίνου, 2003 · Πυργιωτάκης, 2000) , αλλά και τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται τη γνώση, τον εαυτό του και τους άλλους (Charlot, 1999). Ο David Hargreaves (1975) μελετώντας την ανάπτυξη της δυναμικής των διαπροσωπικών σχέσεων στον εκπαιδευτικό χώρο, έχοντας ως σημείο αναφοράς τη θεωρία της ‘συμβολικής αλληλόδρασης’ και συγκεκριμένα την έννοια της ‘ανάληψης ρόλου’ επιχειρεί να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο ορίζουν τον ρόλο τους οι εκπαιδευτικοί διακρίνοντας τους εξής τύπους :

1. Τον εκπαιδευτικό, ο οποίος ορίζει την πειθαρχία ως θεμελιώδη συστατικό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Θεωρεί ότι οι μαθητές είναι από τη φύση τους συνήθως ζωντοί - ανεξέλεγκτοι και αδιαφορούν για τη γνώση. Κρίνει ότι λόγω του ρόλου που διεκπεραιώνει είναι υποχρεωμένος να τους πιέσει για να τους διοχετεύσει ένα συγκεκριμένο κομμάτι γνώσης, επιβάλλει την πειθαρχία, τροφοδοτώντας αλυσιδωτές δράσεις και αντιδράσεις οι οποίες σηματοδοτούν το κλίμα και το επικοινωνιακό πλαίσιο που αναπτύσσεται στις μεταξύ τους σχέσεις (Hargreaves, 1975).

2. Τον εκπαιδευτικό, ο οποίος πιστεύει ότι η οργάνωση αποτελεί καθοριστικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Θεωρεί, όπως και ο προηγούμενος, ότι οι μαθητές αδιαφορούν για τη γνώση που μπορούν να αποκομίσουν από το χώρο του σχολείου. Παρόλο που αποτελεί υποχρέωση του να οργανώνει σχολαστικά τη μαθησιακή διαδικασία, σχεδιάζοντας τη μέθοδο διδασκαλίας, δημιουργώντας ένα ευχάριστο κλίμα, η πεποίθησή του ότι οι μαθητές δεν ενδιαφέρονται για τη γνώση αποκρυπτογραφείται από τους μαθητές, οι οποίοι σχεδιάζουν αντίστοιχα τις δράσεις και αντιδράσεις τους (Hargreaves, 1975).
3. Τον ρομαντικό εκπαιδευτικό, ο οποίος πιστεύει ότι οι μαθητές είναι καλοπροαίρετοι και αναζητούν τη γνώση. Τους προτρέπει να επιλέγουν συνεργατικά τη σχολική γνώση, προσφέροντας τους εναλλακτικές δυνατότητες που διευκολύνουν τις επιλογές των μαθητών. Εδώ οι επιλογές των μαθητών διακρίνονται από τον εκπαιδευτικό ως ενδιαφέρουσες και αξιόπιστες. Με βάση τη λογική της αλληλόδρασης και της έννοιας της ανάληψης ρόλου, οι μαθητές εισπράττουν την αξιοπιστία που τους δείχνει ο εκπαιδευτικός, ρυθμίζοντας αντίστοιχα τις δράσεις και τις αντιδράσεις τους (Hargreaves, 1975).

Παρά τις διαφορετικές κατηγορίες εκπαιδευτικών ο Hargreaves (1975) υποστηρίζει ότι σε όλους τους τύπους προβάλλονται συγκεκριμένες οπτικές του ρόλου, οι οποίες αναμφίσητα φανερώνουν ότι ο εκπαιδευτικός δεν διαθέτει ασύδωτη ελευθερία ώστε να ορίσει την κατάσταση στη σχολική τάξη αυθαίρετα αλλά σύμφωνα με τα πλαίσια που του οριοθετεί η κοινωνία. Στις υποχρεωτικές όψεις του ρόλου του κάθε εκπαιδευτικού ανήκει η οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η επιβολή των κανόνων λειτουργίας της σχολικής τάξης καθώς επίσης και τι θα διδαχθεί, πώς θα διδαχθεί και θα αξιολογηθεί το αποτέλεσμα της προσπάθειας του μαθητή.

Η συμπεριφορά του δασκάλου συνεπώς επιδρά καταλυτικά στη συναισθηματική κατάσταση των μαθητών, στη διαμόρφωση της εικόνας που οι ίδιοι σχηματίζουν για τον εαυτό τους αλλά και στη σχολική τους επίδοση (Πυργιωτάκης, 2000). Ο μαθητής ευρισκόμενος στο χαμηλότερο σκαλοπάτι της ιεραρχίας κατανοεί ότι η παρουσία του στο σχολείο είναι υποχρεωτική και η συμμετοχή του στις διαδικασίες μάθησης οφείλει να πορεύεται από συγκεκριμένο είδος μάθησης και επίδοσης (Κωνσταντίνου, 2003). Ο Peter Woods (1983) σημειώνει χαρακτηριστικά πως η κουλτούρα που κουβαλά κάθε μαθητής, η οποία μάλιστα είναι εναρμονισμένη με το κοινωνικό του περιβάλλον, συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας αλυσίδας σχέσεων, συγκρούσεων, στρατηγικών και

διαπραγματεύσεων με τον εκπαιδευτικό. Ο μαθητής και ο δάσκαλος αντιμετωπίζουν ο ένας τον άλλο στο σχολείο με μια αρχική σύγκρουση επιθυμιών και όσο κι αν αυτή η σύγκρουση ελαχιστοποιηθεί σε ποσότητα ή καλυφθεί με το πέρασμα του χρόνου, πάντα παραμένει (Waller, 1976). Το σχολείο σύμφωνα με τον Woods (1983) είναι ο χώρος, όπου οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές μέσω στρατηγικών, διαπραγματεύσεων και συνδιαλλαγών προσπαθούν να φέρουν εις πέρας τους στόχους τους και να διασφαλίσουν τα συμφέροντά τους.

Έτσι η ικανότητα ‘της ανάληψης ρόλου’ από την πλευρά των μαθητών θεωρείται από τον Woods (1983) βασική και αναγκαία, ώστε να προβλέπονται οι δράσεις και οι αντιδράσεις του εκπαιδευτικού, αλλά και να διασφαλίζονται οι στόχοι του. Με άλλα λόγια, η διαφορετική αφετηρία εκκίνησης των μαθητών και η κουλτούρα που φέρουν δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων να διαγράψουν μια καλή πορεία στο εκπαιδευτικό σύστημα, αφού ερμηνεύουν ‘ορθά’ τις δράσεις και αντιδράσεις του εκπαιδευτικού και δεν έρχονται σε σύγκρουση μαζί του. Από την άλλη οι μαθητές από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα δεν είναι σε θέση να προβλέψουν τις απαιτήσεις των εκπαιδευτικών. Σχεδιάζουν, ως εκ τούτου τις δικές τους δράσεις και αντιδράσεις, συγκρούονται με τους εκπαιδευτικούς και δεν καταφέρνουν να διαγράψουν καλή πορεία στο εκπαιδευτικό σύστημα. Τέλος, αξίζει να επισημανθεί η παρατήρηση του Woods (1983), κατά την οποία πολλοί από τους μαθητές που ακολουθούν τους κανόνες του σχολείου δεν το κάνουν γιατί αποδέχονται του στόχους του σχολείου ολοκληρωτικά, αλλά γιατί κρίνουν ότι αυτός ο συμβιβασμός είναι αναγκαίος για τη μελλοντική τους κοινωνική κινητικότητα.

3.3. ΟΙ ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΕΤΙΚΕΤΑΣ

Οι μαθητές αντιλαμβανόμενοι το εξουσιαστικό πλαίσιο το οποίο διαχειρίζεται ο εκπαιδευτικός γνωρίζουν ότι, προκειμένου να διατηρήσουν ή να τροποποιήσουν μια συγκεκριμένη ταυτότητα, όπως ‘καλός μαθητής’, ‘αδύναμος μαθητής’, εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τις ‘διαθέσεις- προσδοκίες’ που τρέφει ο εκπαιδευτικός ως προς το πρόσωπό τους (Κωνσταντίνου, 2003 · Πυργιωτάκης, 2000).

Στη σχολική μάθηση οι προσδοκίες λειτουργούν ως σημαντικός παράγοντας κινήτρου για την επίδοση, καθώς αποτελούν ένα παρωθητικό μέσο για την επίτευξη των στόχων και την παρακίνηση για δράση (Μπασέτας, 1999). Οι δάσκαλοι αναπτύσσουν προσδοκίες για τους μαθητές τους. Οι προσδοκίες αυτές προσλαμβάνονται από τους μαθητές κατά τη διαδικασία της αλληλεπίδρασης με τους δασκάλους. Οι θετικές προσδοκίες τροφοδοτούν ενισχυτικά το κίνητρο απόδοσης και επίδοσης των μαθητών, ενώ οι αρνητικές επιφέρουν τα αντίθετα αποτελέσματα, το αποδυναμώνουν (Μπασέτας, 1999). Οι μαθητές δύνανται να εξελιχθούν, αρκεί οι δάσκαλοί τους να έχουν σχηματίσει καλή άποψη γι' αυτούς και να έχουν την πεποίθηση ότι μπορούν πραγματικά να βελτιωθούν (Πυργιωτάκης, 2000).

Η έρευνα των Robert Rosenthal και Lenore Jacobson (1965) επιβεβαιώνει ότι οι προσδοκίες και η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών επιφέρουν αλλαγές στα επιτεύγματα των μαθητών. Οι ερευνητές με τη χρήση ενός τεστ διοχετεύουν στους εκπαιδευτικούς ενός δημοτικού σχολείου αναληθείς πληροφορίες, ότι μια ομάδα μαθητών από το σύνολο του σχολείου θα παρουσιάσει μεγάλη εξέλιξη στη σχολική επίδοση. Πράγματι τα αποτελέσματα της πειραματικής ομάδας έδειξαν ότι οι μαθητές σημείωσαν κατά μ.ο. αισθητή βελτίωση και οι ιδιαίτερα οι μαθητές των μικρότερων τάξεων. Το γεγονός αυτό οφείλεται ότι οι μαθητές των μικρότερων τάξεων είναι πιο εύπλαστοι λόγω της ηλικίας τους αλλά και λόγω του μικρού χρόνου φοίτησης στο σχολείο δεν έχουν εδραιώσει κάποια συγκεκριμένη φήμη επιτρέποντας στον εκπαιδευτικό την αναδιαμόρφωση της γνώμης του. Παρατηρούμε λοιπόν ότι οι προσδοκίες που καλλιεργεί ο δάσκαλος για τον μαθητή μέσω της διαπροσωπικής επικοινωνίας μετατρέπονται εν τέλει σε αυτοεκπληρούμενη προφητεία (Πυργιωτάκης, 2000). Σύμφωνα με τον Robert Merton (1968) η αυτοεκπληρούμενη προφητεία σε ένα πρώτο επίπεδο παρουσιάζεται ως ένας αναληθής ορισμός μιας κατάστασης ο οποίος στη συνέχεια τροφοδοτεί μία καινούρια συμπεριφορά, η οποία κάνει την αρχικά αναληθή αντίληψη να προβεί ως ορθή.

Η Nell Keddie (1971) σημειώνει ότι η εμφύσηση προσδοκιών από την πλευρά των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη 'γνώση' και την 'ικανότητα' των μαθητών τους σχετίζεται άμεσα με την κοινωνική τάξη. Πιο συγκεκριμένα, εφόσον ο δάσκαλος έχει το προνόμιο να γνωρίζει την κοινωνική προέλευση του μαθητή, μπορεί κατά συνέπεια να διαμορφώσει την εκτίμησή του για την ικανότητά του. Ειδικότερα, οι μαθητές από μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα αποδέχονται με προθυμία το πλαίσιο σκέψης

του δασκάλου επιβεβαιώνοντας τις υψηλές προσδοκίες που θέτει εκείνος γι' αυτούς. Αντιθέτως, οι μαθητές της χαμηλότερης κοινωνικής τάξης δεν εμφανίζουν κοινό τρόπο σκέψης με τον δάσκαλό τους και συνήθως αμφισβητούν την αξία όσων διδάσκονται. Ως εκ τούτου, ο δάσκαλος δεν πιστεύει στις ικανότητες αυτών των μαθητών και προσαρμόζει ανάλογα τις προσδοκίες του. Συνεπώς, για την Keddie (1971) οι προσδοκίες των δασκάλων έχουν τη δύναμη να επηρεάζουν αποφασιστικά τον βαθμό απόδοσης των μαθητών, δημιουργώντας 'επιτυχημένους' ή 'αποτυχημένους' μαθητές.

Την κοινωνικά καθορισμένη άποψη των δασκάλων για τις ικανότητες και τις προοπτικές των μαθητών τους και την καταλυτική επιρροή που ασκεί η απόδοση χαρακτηρισμών ιδιαίτερα των αρνητικών κατά τη διαδικασία της αλληλόδρασης προσπαθεί να ερμηνεύσει η 'θεωρία της ετικέτας' (Φραγκουδάκη, 1985 · Λάμνιας, 2002). Οι αρνητικοί χαρακτηρισμοί του δασκάλου στα πρώτα χρόνια της σχολικής σταδιοδρομίας του μαθητή παίζουν καθοριστικό ρόλο, καθώς ο μαθητής οικειοποιεί την αρνητική εικόνα που προβάλλει ο δάσκαλος επιφέροντας συνέπειες στην επίδοση και στη συμπεριφορά του (Φραγκουδάκη, 1985· Λάμνιας, 2002).

Ο Howard Becker (1963) αναφέρει ότι οι κοινωνικές ομάδες δημιουργούν την απόκλιση συγκροτώντας κανόνες τους οποίους έχουν τη δυνατότητα να επιζητούν την εφαρμογή τους από τα άλλα άτομα. Η παράβαση των κανόνων υποδεικνύει την απόκλιση και έχει ως συνέπεια τον χαρακτηρισμό του ατόμου ως αποκλίνον. Στην απόκλιση δεν προσμετράται η ποιότητα της πράξης, δεν είναι η ιδιότητα της πράξης που διαπράττει το άτομο, αλλά η συνέπεια που προκαλεί στο άτομο η μη τήρηση του κανόνα. Ο χαρακτηρισμός 'αποκλίνον' αποδίδεται στο πρόσωπο στο οποίο έχει επικολληθεί 'επιτυχώς' μια ετικέτα. Σύμφωνα με τον Becker (1963) αυτό σημαίνει ότι ο χαρακτηρισμός ως 'αποκλίνον' μπορεί να είναι υποκειμενικός και να μην συνάδει με την πραγματικότητα παρόλα αυτά γίνεται αποδεκτός. Η αποδοχή της ετικέτας από το άτομο αποδίδει μονιμότερα χαρακτηριστικά, αν εκείνο ταυτιστεί με μια ευρύτερη ομάδα αποκλινόντων.

Η ετικετοποίηση των μαθητών ως ιδεολογική διαδικασία στο χώρο του σχολείου συμβάλλει στη διαδικασία της κοινωνικής αναπαραγωγής. Οι μαθητές με χαμηλή επίδοση οδηγούνται σταδιακά στη μείωση του ενδιαφέροντος για το μάθημα και τη γνώση, υιοθετούν μια αρνητική στάση απέναντι στην κουλτούρα του σχολείου, αποδεχόμενοι τελικά τον ετερο- προσδιορισμό ως αυτό- προσδιορισμό (Βαρελτζή & Γιαβρίμης, 2018). Κάτω από συγκεκριμένες προϋποθέσεις οι αρνητικοί χαρακτηρισμοί

δικαιολογημένοι ή μη που λαμβάνει ο μαθητής από τον δάσκαλο προοδευτικά εσωτερικεύονται από τον μαθητή με τέτοιο τρόπο ώστε να τους αποδέχεται και να του χρησιμοποιεί ως εγγενές στοιχείο της ταυτότητάς του (Brusten & Hurrelmann, 1973).

Για τον Hargreaves (1976) η θεωρία της ετικέτας, η οποία χαρακτηρίζει καταστάσεις απόκλισης, διενεργείται μεταξύ της αλληλόδρασης, δύο προσώπων αυτού που ορίζει την ετικέτα και αυτού που την αποδέχεται. Μεταξύ αυτής της αλληλόδρασης μπορούμε να διακρίνουμε τρία στοιχεία. Τη διενέργεια μια πράξης από το πρώτο πρόσωπο. Την απόδοση της πράξης από το δεύτερο πρόσωπο ως παραβατική με συνέπεια τον χαρακτηρισμό του πρώτου προσώπου από το δεύτερο ως αποκλίνον. Την αντίδραση του πρώτου προσώπου ως προ το δεύτερο. Ως προς το τρίτο αυτό στοιχείο ο Hargreaves (1976) υποστηρίζει πως ο μαθητής, ο οποίος έχει χαρακτηριστεί από τον δάσκαλο ως αποκλίνων, δεν σημαίνει πως αποδέχεται την ετικέτα αυτόματα ως σωστή χωρίς να προβάλλει αντιστάσεις ούτε ότι απαραίτητα θα εναντιωθεί σ' αυτήν αποκλίνοντας σε μέγιστο βαθμό. Ιδίως οι μαθητές από τα μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα αντιδρούν έντονα όταν γίνονται αποδέκτες μιας ετικέτας λόγω της υψηλής αυτοπεποίθησης που διαθέτουν και της οικογενειακής στήριξης που απολαμβάνουν. Οι παράγοντες οι οποίοι μπορούν να ωθήσουν τον μαθητή στην αποδοχή της ετικέτας είναι οι εξής:

1. Η συχνότητα της ετικετοποίησης. Αν ο δάσκαλος αποκαλέσει μια ή δυο φορές τον μαθητή 'ταραξία', αυτό δε σημαίνει πως ο μαθητής θα αποδεχτεί την ετικετα ως στοιχείο της ταυτότητάς του, ακόμη και αν θεωρήσει πως ο δάσκαλος είχε δίκιο στη συγκεκριμένη στιγμή. Όμως αν η ετικέτα επαναληφθεί με συχνούς ρυθμούς από τον ίδιο ή και διαφορετικούς δασκάλους σε ένα εύρος περιστάσεων, τότε αναπτύσσονται οι προϋποθέσεις αποδοχής της ετικέτας από τον μαθητή (Hargreaves, 1976).
2. Το κύρος που αποδίδει ο μαθητής στο πρόσωπο του δάσκαλου ως 'σημαντικό άλλο'. Αν ο μαθητής αποδίδει βαρύτητα και αξία στη γνώμη του δασκάλου του, τότε θα αποδεχθεί την ορθότητα της ετικέτας είτε πρόκειται για μια ετικέτα 'κομφορμιστή' είτε για μια ετικέτα 'αποκλίνοντος' (Hargreaves, 1976). Για έναν μαθητή της μεσαίας κοινωνικής τάξης που σέβεται τη γνώμη του δασκάλου η αποδοχή της ορθότητας της ετικέτας του αποκλίνοντος λειτουργεί ως κοινωνικός έλεγχος. Ο μαθητής αλλάζει συμπεριφορά αποφεύγει να διαπράττει παραπέρα πράξεις απόκλισης για να μην έχει λόγο ο δάσκαλος να

του αποδίδει την ετικέτα του αποκλίνοντος. Στην περίπτωση που ο μαθητής προέρχεται από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα και δεν ενδιαφέρεται για τη γνώμη του δασκάλου, μπορεί να απορρίψει την ετικέτα του αποκλίνοντος, χωρίς να μπει στη διαδικασία να αλλάξει τη συμπεριφορά του. Ο κοινωνικός έλεγχος από την πλευρά του δασκάλου εδώ δε στέφεται με επιτυχία, παρόλα αυτά αργότερα όταν η απόδοση της ετικέτας γίνει συχνή ο μαθητής αναγκάζεται να τη αποδεχθεί (Hargreaves, 1976).

3. Η έκταση κατά την οποία οι άλλοι ενισχύουν την ετικέτα. Αν ο δάσκαλος προσδώσει στον μαθητή έναν χαρακτηρισμό, αλλά κανείς από τους συνάδελφούς του δεν συμφωνεί με τη γνώμη του, αυτό που επιτυγχάνει είναι να τεθεί υπό αμφισβήτηση η γνώμη του πάρα να αποδοθεί η ετικέτα του αποκλίνοντος στο μαθητή. Αντίθετα αν όλοι οι δάσκαλοι συγκλίνουν ως προς τον χαρακτηρισμό του μαθητή τότε η ετικέτα θεωρείται ‘γενικής αποδοχής’ και επικολλάται. Οι συζητήσεις που διεκπεραιώνονται σε ένα σύλλογο διδασκόντων συντείνουν στη δημιουργία ‘συναινέσεων’ για τους αποκλίνοντες μαθητές με αποτέλεσμα ο δάσκαλος να αποκτήσει αντίληψη για ένα μαθητή ότι είναι αποκλίνων πριν ακόμα αλληλεπιδράσει μαζί του στην τάξη (Hargreaves, 1976). Ο κοινωνικός περίγυρος του μαθητή αποτελεί επίσης βασικό στοιχείο στην έκταση της αποδοχής της ετικέτας. Ασκείται έντονη πίεση αποδοχής της ορθότητας της ετικέτας στον μαθητή όταν η οικογένειά του και οι γείτονές του συμφωνούν με την ετικέτα του δασκάλου. Σημαντικό ρόλο και εδώ διαδραματίζει η κοινωνική προέλευση της οικογένειας του μαθητή. Οι γονείς από τα μεσαία κοινωνικά στρώματα δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη μόρφωση του παιδιού ερευνούν τα γεγονότα που οδήγησαν στην ετικετοποίηση και προσπαθούν να αποτρέψουν την αποκλίνουσα συμπεριφορά. Με αυτόν τον τρόπο ενισχύουν τις προσπάθειες του δασκάλου για κοινωνικό έλεγχο. Αντίθετα οι γονείς από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα αντιδρούν γενικά και αόριστα χωρίς να ερευνούν τις λεπτομέρειες π.χ: “ Δεν εντυπωσιάζομαι και ο πατέρας σου τα ίδια έκανε στο σχολείο” υπονομεύοντας έτσι την προσπάθεια του δασκάλου ως προς τον κοινωνικό έλεγχο (Hargreaves, 1976).
4. Ο δημόσιος χαρακτήρας της ετικετοποίησης. Ο χαρακτηρισμός του μαθητή μπροστά σε μεγάλο ακροατήριο ασκεί έντονη ψυχολογική πίεση στον μαθητή, από ότι αν ο ίδιος χαρακτηρισμός του προσδιόταν σε μια προσωπική κουβέντα με τον δάσκαλο. Η δημόσια ετικετοποίηση πληγώνει το ‘εγώ’ του μαθητή,

καθώς τον ταπεινώνει. Παράλληλα η αναφορά του χαρακτηρισμού μπροστά σε μεγάλο ακροατήριο αυξάνει τις πιθανότητες διάδοσης από τους πολλούς (Hargreaves, 1976).

Σύμφωνα με τον Becker (1963), ο δημόσιος χαρακτηρισμός του ατόμου ως αποκλίνοντος λειτουργεί ως καταλύτης στην παγίωση μιας αποκλίνουσας συμπεριφοράς με ιδιαίτερα αρνητικά αποτελέσματα στην κοινωνική του ζωή και τη δημόσια ταυτότητά του. Το 'στιγματισμένο' άτομο ως αποκλίνον ταυτόχρονα περιθωριοποιείται από τις 'συμβατικές' κοινωνικές ομάδες και εισχωρεί σε μια οργανωμένη 'αποκλίνουσα' ομάδα, της οποίας θα αφομοιώσει, θα αναπαράγει και θα αποκρυσταλλώσει την αποκλίνουσα υποκουλτούρα.

Τέλος για τον Hargreaves (1976) ο χαρακτηρισμός μιας ενέργειας ως αποκλίνουσας μπορεί να επιφέρει τρεις πιθανές συνέπειες:

1. Να λειτουργήσει ως 'πρωτογενής απόκλιση' η οποία δεν ωθεί το άτομο σε ένα συμβολικό ανασχηματισμό των στάσεων της ταυτότητάς του και των κοινωνικών ρόλων. Η ετικετοποίηση εδώ λειτουργεί με τη μορφή κοινωνικού ελέγχου, η οποία αποθαρρύνει το άτομο να διαπράξει περαιτέρω πράξεις απόκλισης (Hargreaves, 1976).
2. Να λειτουργήσει ως 'ομαλοποίηση'. Το άτομο αντιδρά, αρνείται την αποδοχή της ετικετοποίησης και προσπαθεί να δικαιολογήσει τη συμπεριφορά του χρησιμοποιώντας φράσεις όπως: "δεν ήμουν εαυτός μου" ή "δεν καταλαβαίνω τι με ώθησε να συμπεριφερθώ με αυτό τον τρόπο". Μέσω της ομαλοποίησης το άτομο προσπαθεί να απομονώσει την αποκλίνουσα πράξη αποτρέποντας έτσι τα προβλήματα που θα αντιμετώπιζε αν η πράξη παγιωνόταν ως αποκλίνουσα συμπεριφορά (Hargreaves, 1976).
3. Να λειτουργήσει ως 'δευτερογενής απόκλιση'. Στην περίπτωση αυτή η ετικετοποίηση δεν μπορεί να ομαλοποιηθεί αντιθέτως επιφέρει πολλά προβλήματα στο χαρακτηρισμένο πρόσωπο το οποίο αντιμετωπίζει την κατάσταση μεγιστοποιώντας την αποκλίνουσα συμπεριφορά του. Η αντίδραση του ατόμου που δίνει την ετικέτα δεν επιτυγχάνει το σκοπό της να αποτρέψει την αποκλίνουσα πράξη αλλά επηρεάζει την ταυτότητα του προσώπου που δέχεται την ετικέτα καθώς αρχίζει να οργανώνει τις πράξεις του γύρω από τα συμβάντα της απόκλισης που δεν μπορεί να ουδετεροποιήσει (Hargreaves, 1976).

Στην τρίτη περίπτωση όπου η απόκλιση διογκώνεται τα προβλήματα πολλαπλασιάζονται. Ο μαθητής αντιλαμβάνεται από τον δάσκαλο ως ‘πρόβλημα’ και επιτηρείται διαρκώς. Ο μαθητής στιγματίζεται. Η απόδοση της ετικέτας και ο στιγματισμός υποβάλλουν τον μαθητή σε μια νέα αποκλίνουσα κοινωνική θέση. Δεν είναι πλέον ένας “κανονικός” μαθητής για τον δάσκαλο αλλά ένας “προβληματικός” (Hargreaves, 1976). Ο στιγματισμένος μαθητής δεν διαθέτει τα μέσα για να αντιμετωπίσει το στίγμα του. Καθημερινά μέσα στην τάξη εκθέτει τον εαυτό του σε “κανονικούς” και νιώθει, όπως τα στιγματισμένα άτομα νιώθουν όταν έρχονται σε επαφή με “κανονικούς” σε μια κοινωνία, μειωτικά διαφορετικός από τους άλλους (Goffman, 1986). Κατά τη διεργασία του στιγματισμού ο δάσκαλος ακούσια μαθαίνει στον μαθητή να μεταβάλλει την ταυτότητά του και να αρχίσει να αναγνωρίζει τον εαυτό του ως “ουσιαστικά” αποκλίνοντα (Hargreaves, 1976). Ο στιγματισμένος μαθητής, παρά τις θετικές συμπεριφορές που μπορεί να επιδείξει δεν καταφέρνει να αποποιηθεί την αρνητική ετικέτα και δεν νοείται ως κάτοχος ενός ρόλου για κάποιο συγκεκριμένο χρονικό διάστημα (Erikson, 2004). Ο δάσκαλος γίνεται ιδιαίτερα επιφυλακτικός για καθετί που πράττει και λέει ο μαθητής. Επιπρόσθετα, ο μαθητής υπόκειται σε αποκλεισμό διότι θεωρείται κακό παράδειγμα για τους “φυσιολογικούς” μαθητές και απομονώνεται. Αυτή η διαρκής επιτήρηση και ταπείνωση φυσιολογικά ωθούν τον μαθητή να προσκολληθεί σε κάποια ομάδα αποκλινόντων, όπου θα αναγνωρισθεί ως όμοιος και θα δεχθεί την υποστήριξή τους (Hargreaves, 1976).

3.4. Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ – ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΔΙΑΚΥΒΕΥΜΑΤΑ

Ο Σύλλογος Διδασκόντων αποτελείται από το σύνολο των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε ένα σχολείο. Πρόκειται για το συλλογικό όργανο σε επίπεδο σχολικής μονάδας και έχει συμμετοχή στη διοίκηση του σχολείου. Όπως ορίζεται από τον Νόμο 1566/85 (ΦΕΚ165/1985, τ.Α’) «Ο σύλλογος διδασκόντων αποτελεί συλλογικό όργανο για τη χάραξη κατευθύνσεων για την καλύτερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και την καλύτερη λειτουργία του σχολείου. Έχει την ευθύνη για την εφαρμογή του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος, την υγεία και προστασία των μαθητών, την καθαριότητα των σχολικών χώρων και την οργάνωση της σχολικής ζωής. Ιεραρχεί τις σχολικές ανάγκες και φροντίζει για την αντιμετώπισή τους. Αξιοποιεί τις δυνατότητες συνεργασίας ανάμεσα στο διδακτικό προσωπικό και τους κοινωνικούς φορείς του τόπου. Μπορεί να

αποφασίσει τον χωρισμό των μελών του σε τομείς γνώσεων, με στόχο τον καλύτερο συντονισμό της διδασκαλίας και της εφαρμογής των εκπαιδευτικών μεθόδων».

Το έργο του Συλλόγου Διδασκόντων περιλαμβάνει τη διδασκαλία, την εκπαίδευση και τη διαπαιδαγώγηση του συνόλου των μαθητών του σχολείου και την διασφάλιση της υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ειδικότερα, το έργο του καλύπτει τα ακόλουθα πεδία: (α) το ψυχοπαιδαγωγικό, όπου περιλαμβάνεται η καλλιέργεια και η ανάπτυξη των απαραίτητων γνωστικών και νοητικών ικανοτήτων, αλλά και των κοινωνικών δεξιοτήτων, (β) το αξιακό, που στρέφεται στην πνευματική καλλιέργεια των μαθητών και τη διαμόρφωση των κατάλληλων στάσεων και αξιών και της θετικής στάσης απέναντι στη ζωή και το κοινωνικό σύνολο και (γ) το ψυχοκινητικό, που συμβάλει στην ανάπτυξη των ψυχοκινητικών δεξιοτήτων ή την ενίσχυση των ήδη υπάρχουσών που με τη σειρά τους είναι ωφέλιμες, ώστε οι μαθητές να ενταχθούν στην κοινωνία (Μπουρής, 2008).

Σύνεπως, όπως προκύπτει από τα παραπάνω, ο σύλλογος των διδασκόντων και εκπαιδευτικών αποτελεί ένα πολύ σημαντικό ρόλο ζωτικής σημασίας, ο οποίος συνδέεται άμεσα με τη σχολική κοινότητα και τη μάθηση των παιδιών, βοηθά στη παραγωγή εκπαιδευτικού έργου και συνάμα στην ορθή χάραξη και διαμόρφωση εκπαιδευτικών πρακτικών και πλαισίων μέσα στα οποία πρέπει να κινηθεί η όλη εκπαιδευτική διαδικασία, η διαδικασία μετάδοσης γνώσεων, δηλαδή το μάθημα. Επίσης, βοηθά στη σύνδεση μεταξύ εκπαιδευτικής κοινότητας και της ευρύτερης κοινότητας της τοπικής των φορέων αυτοδιοίκησης, των μαθητών και των οικογενειών τους, οι οποίοι συνεργάζονται, ανταλλάσσουν απόψεις σχετικά με την ορθή χάραξη εκπαιδευτικών πολιτικών, εκφράζουν τις δικές τους γνώμες και έχουν την ευθύνη για τη πληρέστερη και τη πιο σωστή εφαρμογή εκπαιδευτικών πρακτικών, οι οποίες θα φέρουν θετικά αποτελέσματα, αλλά θα προσεγγίζουν με πολύ πρακτικό τρόπο τα παιδιά της μαθητική κοινότητας.

Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά το ζήτημα της ετικετοποίησης καθώς και της σχολικής αποτυχίας, έχει διαπιστωθεί ότι η ελλιπής κατάρτιση των μελών του Συλλόγου Διδασκόντων, σε συνδυασμό με την απουσία της κατάλληλης πολιτικής είναι δυνατό να οδηγήσει σε δυσμενή αποτελέσματα. Ως εκ τούτου, είναι απαραίτητο να ληφθούν τα κατάλληλα μέτρα και να υπάρξει ένας συνολικός επανασχεδιασμός της εκπαιδευτικής πολιτικής, έτσι ώστε να είναι δυνατή η αντιμετώπισή του (Φλουρής, 2019).

4. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΑΠΟΔΟΣΗ ΕΤΙΚΕΤΑΣ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΠΟΤΥΧΙΑ: ΔΙΑΘΕΣΙΜΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ

Με βάση τις πληροφορίες που παρατέθηκαν στις προηγούμενες ενότητες της παρούσας εργασίας, καθίσταται σαφές πως κοινωνικά και δημογραφικά δεδομένα αναφορικά με την οικογένεια προέλευσης του μαθητή καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό την εκπαιδευτική του πορεία και εξέλιξη. Πιο συγκεκριμένα, με βάση τις πληροφορίες που παρατέθηκαν στις προηγούμενες ενότητες, μπορούμε να παρατηρήσουμε πως οι μαθητές που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο αντιμετωπίζουν έναν αυξημένο κίνδυνο τόσο να εγκαταλείψουν το σχολείο πριν ολοκληρώσουν τα ανώτερα επίπεδα εκπαίδευσης (π.χ., ΑΕΙ/ΤΕΙ) όσο και να έχουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις κατά τη διάρκεια της μαθητικής τους πορείας.

Σύμφωνα με τη θεωρία της ετικέτας, μια σημαντική παράμετρος για τις ταξικές διαφορές στην εκπαιδευτική πορεία των μαθητών είναι οι προσδοκίες που διαμορφώνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές τους, οι οποίες σε πολλές περιπτώσεις καθορίζονται σε σημαντικό βαθμό από το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας προέλευσης του μαθητή. Με άλλα λόγια ένας από τους βασικούς παράγοντες που επιτρέπουν τη διατήρηση και διαιώνιση των κοινωνικών ανισοτήτων στα σχολεία είναι οι προσδοκίες και οι πεποιθήσεις που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τους μαθητές τους στηριζόμενοι σε πληροφορίες που αφορούν περισσότερο το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο και λιγότερο τις ατομικές τους ικανότητες και δεξιότητες.

Σύμφωνα με τη θεωρία της ετικέτας, οι προσδοκίες αυτές γίνονται αντιληπτές από τον μαθητή, ο οποίος τείνει να προσαρμόζεται σε αυτές και, από ένα σημείο και μετά, να τις εξυπηρετεί, δημιουργώντας εκεί μια αυτοεκπληρούμενη προφητεία. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και ο Bourdieu (2014) βασική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος δεν αποτελεί η μετάδοση γνώσης, αλλά να δρα ως επιλεκτικός μηχανισμός ο οποίος επικυρώνει τις κοινωνικές ανισότητες. Έτσι, ένας μαθητής που αντιλαμβάνεται ότι ο εκπαιδευτικός του έχει χαμηλές μαθησιακές προσδοκίες από εκείνον, ή που αισθάνεται την ετικέτα του «αποκλίνοντος» ή του «κακού μαθητή» είναι πολύ πιθανό, με βάση τη θεωρία της ετικέτας, να προσαρμόσει τη συμπεριφορά του στην ετικέτα αυτή και να παρουσιάσει τη συμπεριφορά που «αρμόζει» σε αυτή. Έτσι, η ετικέτα που έχει λάβει ο μαθητής φαίνεται να είναι μια σημαντική συνιστώσα της

συμπεριφοράς του, και να συμβάλλει σημαντικά σε φαινόμενα όπως η σχολική αποτυχία ή η εκδήλωση αποκλίνουσας συμπεριφοράς.

Αξίζει να σημειωθεί πως υπάρχει μια πληθώρα ερευνών που, με βάση τα αποτελέσματά τους, υποστηρίζουν την υπόθεση ότι οι προσδοκίες που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές τους και οι ετικέτες που τους αποδίδουν καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό τη σχολική αποτυχία ή επιτυχία.

Επί παραδείγματι, ερευνητές όπως οι Brown, Palincsar & Purcell (2020) υποστηρίζουν πως μαθητές που έχουν λάβει από μικρή ακόμη ηλικία την ετικέτα του μαθητή με φτωχές αναγνωστικές ικανότητες τείνουν πράγματι να δυσκολεύονται στα γνωστικά έργα που απαιτούν καλές αναγνωστικές δεξιότητες. Παρόλα αυτά, οι Brown et al. (2020) υπογραμμίζουν πως ο λόγος που εδράζει πίσω από αυτή τη δυσκολία δεν είναι τόσο οι ίδιες οι αναγνωστικές δεξιότητες του παιδιού που μπορεί να έχουν ή να μην έχουν αναπτυχθεί επαρκώς. Το ζήτημα, σύμφωνα με τους Brown et al. (2020) είναι το ότι οι μαθητές που λαμβάνουν την ετικέτα του μαθητή με φτωχές αναγνωστικές ικανότητες τείνουν να προσαρμόζονται σε αυτή, να θεωρούν τα αναγνωστικά γνωστικά έργα πολύ δύσκολα ή ακατόρθωτα για εκείνους, ενώ παράλληλα θεωρούν ότι η ανάγνωση είναι ένα μαθησιακό έργο που πρέπει να φέρουν εις πέρας και όχι μια δεξιότητα που είναι απαραίτητη για τη ζωή τους.

Στη βάση αυτών των δεδομένων, οι Brown et al. (2020) υποστηρίζουν πως είναι περισσότερο η ετικέτα του μαθητή με φτωχές αναγνωστικές ικανότητες και λιγότερο οι ίδιες οι δεξιότητες του μαθητή που καθορίζουν την αρνητική αυτή σχέση με τα αναγνωστικά γνωστικά έργα. Έτσι, οι Brown et al. (2020) προτείνουν πως, αντί να διαμορφώνουν χαμηλές προσδοκίες και να αποδίδουν τις αντίστοιχες ετικέτες, οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να υποστηρίζουν περισσότερο τους μαθητές αυτούς, ούτως ώστε να διαμορφώσουν μια θετική εικόνα για τα αναγνωστικά γνωστικά έργα που τους δυσκολεύουν.

Ένα ακόμη παράδειγμα που υποστηρίζει τη θέση ότι οι ετικέτες που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές τους καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τη σχολική τους επιτυχία ή αποτυχία προέρχεται από τα αποτελέσματα μιας έρευνας που έλαβε χώρα στην Τσεχία, και αφορούσε τον αποκλεισμό των Ρομά μαθητών από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας (Cashman, 2017).

Πιο συγκεκριμένα, η εν λόγω έρευνα επιχείρησε να διερευνήσει το βαθμό στον οποίο οι ετικέτες που απέδιδαν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές Ρομά καθόριζαν την εκπαιδευτική τους πορεία (Cashman, 2017). Διεξάγοντας την έρευνά της, η Cashman (2017) παρατήρησε πως οι εκπαιδευτικοί που είχαν μαθητές Ρομά στις τάξεις τους διατηρούσαν ιδιαίτερα χαμηλές μαθησιακές προσδοκίες από εκείνους, ενώ παράλληλα τους απέδιδαν συχνά την ετικέτα των μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες, δίχως αυτό να ανταποκρίνεται, σε πολλές περιπτώσεις, στις πραγματικές δεξιότητες και ικανότητες των μαθητών αυτών.

Έτσι, η Cashman (2017) παρατήρησε μια υπερεκπροσώπηση των μαθητών Ρομά στις ομάδες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μια συνθήκη που μπορεί να αποδοθεί περισσότερο στις προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συγκεκριμένη πληθυσμιακή ομάδα και λιγότερο στις πραγματικές δεξιότητες των μαθητών αυτών. Όπως σημειώνει η Cashman (2017), η απόδοση της λανθασμένης αυτής ετικέτας στους μαθητές Ρομά είχε ως αποτέλεσμα την αποτυχία τους στις τάξεις του γενικού σχολείου και τη μετακίνησή τους σε δομές ειδικής αγωγής.

Παρόμοια δεδομένα παρατήρησαν και οι Blanchett, Mumford & Beachum (2005). Ειδικότερα, οι Blanchett et al. (2005) παρατήρησαν πως οι Αφροαμερικανοί μαθητές που φοιτούσαν στα γενικά σχολεία των ΗΠΑ είχαν υψηλότερα ποσοστά σχολικής αποτυχίας και πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου σε σύγκριση με τους λευκούς συμμαθητές τους. Ένας από τους βασικούς λόγους που φαίνεται να εδράζει πίσω από τα δυσανάλογα ποσοστά μαύρων και λευκών μαθητών στη σχολική αποτυχία και τη σχολική διαρροή είναι, σύμφωνα με τους Blanchett et al. (2005) οι ετικέτες του «κακού μαθητή» και του «μαθητή με αποκλίνουσα συμπεριφορά» που οι εκπαιδευτικοί πιο εύκολα απέδιδαν στους Αφροαμερικανούς μαθητές τους.

Στη βάση αυτού, οι Blanchett et al. (2005) υποστηρίζουν πως οι χαμηλές προσδοκίες και οι αρνητικές ετικέτες που οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν σε συγκεκριμένες πληθυσμιακές ομάδες, βασιζόμενοι περισσότερο σε δικές τους προκαταλήψεις και στερεότυπα, και λιγότερο στην πραγματική εικόνα του μαθητή που έχουν απέναντί τους, συμβάλλουν σημαντικά στη σχολική αποτυχία των μαθητών αυτών, στον αποκλεισμό τους από την εκπαιδευτική διαδικασία και τη διαίωνιση ενός στερεοτύπου που θέλει τους μαθητές που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες να έχουν υψηλότερα ποσοστά σχολικής αποτυχίας.

Αξίζει να σημειωθεί πως η διαδικασία της απόδοσης ετικετών σε μαθητές συμβάλλει, σύμφωνα με τους Blanchett et al. (2005), και στην περαιτέρω διαιώνιση των κοινωνικών ανισοτήτων που οι μαθητές αυτοί συχνά αντιμετωπίζουν. Ειδικότερα, οι Blanchett et al. (2005) υπογραμμίζουν πως ένας μαθητής που προέρχεται από ένα χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και αντιμετωπίζει ήδη προκλήσεις στην εκπαιδευτική του πορεία (λιγότερους διαθέσιμους πόρους σε χρόνο και χρήματα, χαμηλότερα επίπεδα γονικής εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία κ.ο.κ.), δυσκολεύεται ακόμη περισσότερο να αντιπαρέλθει των παραγόντων κινδύνου που το κοινωνικοοικονομικό του περιβάλλον δημιουργεί όταν έρχεται αντιμέτωπος με άδικες ετικέτες στο σχολικό του περιβάλλον. Με άλλα λόγια, οι μαθητές χαμηλού κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου, φαίνεται να λαμβάνουν αντί για την επιπλέον υποστήριξη που θα χρειάζονταν στην εκπαιδευτική διαδικασία, ετικέτες που τους εμποδίζουν ακόμη περισσότερο να ξεφύγουν από τους παράγοντες κινδύνου που ήδη τους επιβαρύνουν (Blanchett et al., 2005).

5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Με βάση τις αναφορές που παρατέθηκαν στις προηγούμενες ενότητες, η σύνδεση ανάμεσα στις προσδοκίες που διαμορφώνουν και τις ετικέτες που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές τους και τη σχολική αποτυχία έχει βρεθεί να είναι σημαντική. Παρά την πληθώρα των διαθέσιμων ερευνητικών δεδομένων για τη σχέση ανάμεσα στις δύο αυτές μεταβλητές σε χώρες του εξωτερικού ωστόσο, η έρευνα σχετικά με τη θεωρία της ετικέτας ως συνιστώσας της σχολικής αποτυχίας στη χώρα μας είναι αρκετά περιορισμένη. Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα μιας σύντομης ανασκόπησης της σχετικής βιβλιογραφίας έδειξαν ότι δεν υπάρχουν ακόμη διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα που να αποσαφηνίζουν τη σχέση ανάμεσα στις προσδοκίες που διαμορφώνουν και τις ετικέτες που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές τους και τη σχολική αποτυχία.

Το παραπάνω κενό στη βιβλιογραφία επιχειρεί να καλύψει η έρευνα που παρουσιάζεται στα πλαίσια της παρούσας εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, με βάση το κενό που παρατηρήθηκε στη σχετική βιβλιογραφία, επιχειρήθηκε η διεξαγωγή μιας έρευνας ποιοτικής μεθοδολογίας με στόχο τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στη διαδικασία της απόδοσης ετικετών και στη σχολική αποτυχία.

5.1. ΣΤΟΧΟΣ

Στόχος της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις του συλλόγου των εκπαιδευτικών για τη σχολική αποτυχία και τη θεωρία της ετικέτας ως συνιστώσα του φαινομένου προκειμένου να καταδείξει τη στάση που πρεσβεύουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στο εν λόγω φαινόμενο. Επιλέγεται να διερευνηθούν οι απόψεις του συλλόγου διδασκόντων καθώς αποτελεί συλλογικό όργανο με θεσμικό χαρακτήρα, έργο του οποίου είναι η χάραξη κατευθύνσεων για την ομαλή και βέλτιστη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα που καλείται η έρευνα να απαντήσει είναι ποια είναι αντίληψη της σχολικής αποτυχίας στο πλαίσιο του συλλόγου διδασκόντων, ποιοι και με ποιο τρόπο συγκεκριμένοι παράγοντες – οικογένεια – εκπαιδευτικοί – σχολική μονάδα επιδρούν στη σχολική αποτυχία των μαθητών, πώς οι προσδοκίες και οι κρίσεις των εκπαιδευτικών συμβάλλουν στη σχολική αποτυχία και τέλος ποιες είναι οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας.

5.2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ

Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα που καλείται να απαντήσει η έρευνα της παρούσας εργασίας είναι τα εξής:

1. Ποια είναι η αντίληψη της σχολικής αποτυχίας στο πλαίσιο του συλλόγου διδασκόντων; Ποιοι και με ποιο τρόπο συγκεκριμένοι παράγοντες (οικογένεια – εκπαιδευτικοί – σχολική μονάδα) επιδρούν στη σχολική αποτυχία των μαθητών;
2. Πώς οι προσδοκίες και οι κρίσεις των εκπαιδευτικών συμβάλλουν στη σχολική αποτυχία;
3. Ποιες είναι οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας;

Οι ερευνητικοί άξονες του πρωτοκόλλου τη συνέντευξης ήταν τρεις και ήταν οι εξής:

1. Η αντίληψη της σχολικής αποτυχίας στο πλαίσιο του συλλόγου διδασκόντων. Αποτύπωση συγκεκριμένων παραγόντων (οικογένεια – εκπαιδευτικοί – σχολική μονάδα) και του τρόπου που αυτοί επιδρούν στη σχολική αποτυχία των μαθητών.
2. Η συμβολή των προσδοκιών και των κρίσεων των εκπαιδευτικών στη σχολική αποτυχία.
3. Οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας.

5.3. ΔΕΙΓΜΑ

Στην έρευνα συμμετείχαν 10 άτομα τα οποία αποτελούν μέλη ενός συλλόγου διδασκόντων ενός 12/θέσιου δημοτικού σχολείου πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Κορινθίας, από τους οποίους οι 8 ήταν γυναίκες (80%) και οι 2 ήταν άνδρες (20%). Το δείγμα προσεγγίστηκε από την ερευνήτρια, αφού ενημέρωσε τη διεύθυνση και το σύνολο του συλλόγου διδασκόντων για την διεξαγωγή της έρευνας, δέκα από τα μέλη εκδήλωσαν την προθυμία τους να συμμετέχουν σ' αυτήν και να 'ανοιχθούν' επικοινωνιακά. Οι συνεντεύξεις υλοποιήθηκαν στο γραφείο του συλλόγου διδασκόντων, μετά τη λήξη των μαθημάτων, για να μην παρεμποδίζεται το έργο τους και να βρίσκονται στο φυσικό τους στο εργασιακό χώρο. Η διαδικασία συλλογής

δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη λήψη συνεντεύξεων σε διάστημα δύο εβδομάδων από 11 Οκτωβρίου 2021 έως 22 Οκτωβρίου 2021. Η κάθε μία από τις συνεντεύξεις είχε διάρκεια 25 – 30 λεπτά. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος 5 άτομα (50%) ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 31-40 ετών, 2 άτομα (20%) στην ηλικιακή ομάδα 22 -30 ετών και 3 άτομα (30%) στην ηλικιακή ομάδα 41-50 ετών. Συμπληρωματικά ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών αναφέρεται ότι η διδακτική υπηρεσία του δείγματος αναλογεί τρία άτομα (30%) έως 10 έτη, 4 άτομα έως 10-15 έτη (40%) και 3 (30%) άτομα έως 15-20 έτη. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος 6 άτομα (60%) διέθετε μεταπτυχιακό ή διδακτορικό δίπλωμα ενώ τα υπόλοιπα 4 άτομα (40%) διέθετε το βασικό τίτλο σπουδών. Ως προς την ειδικότητα των εκπαιδευτικών 9 άτομα (90%) ανήκαν στην κατηγορία ΠΕ70 – δάσκαλοι και 1 άτομο(10%) στην κατηγορία ΠΕ06 – αγγλικής φιλολογίας.

5.4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Δεδομένου ότι στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των ίδιων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το βαθμό στον οποίο η θεωρία της ετικέτας μπορεί να αποτελέσει συνιστώσα της σχολικής αποτυχίας, επιλέχθηκε να ακολουθηθεί η ποιοτική μεθοδολογία έρευνας.

Πιο συγκεκριμένα, η ποιοτική μεθοδολογία έρευνας αξιοποιείται ευρέως στον τομέα των ανθρωπιστικών, κοινωνικών και εκπαιδευτικών επιστημών, όπου στόχος είναι περισσότερο η εις βάθος διερεύνηση της ανθρώπινης εμπειρίας και η αξιοποίησή της για τη διαμόρφωση θεωριών και πολιτικών που άπτονται των θεμάτων που διερευνώνται και λιγότερο η αναζήτηση ποσοτικών σχέσεων ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες μεταβλητές ή η απόρριψη ή επαλήθευση συγκεκριμένων ερευνητικών υποθέσεων (Σταλίκας, 2011). Η ποιοτική έρευνα αξιοποιείται σε εκείνες τις περιπτώσεις που ο ερευνητής επιθυμεί περισσότερο να διερευνήσει ενδελεχώς και σε βάθος και λιγότερο να παράξει γενικεύσιμα αποτελέσματα για ένα συγκεκριμένο θέμα (McLeod, 2011).

Στη βάση των παραπάνω δεδομένων, εφόσον στόχος της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ρόλο της ετικέτας στη σχολική αποτυχία, και η ανάδειξη του τρόπου που, σύμφωνα με την άποψή τους, οικογενειακοί και εκπαιδευτικοί παράγοντες συμβάλλουν στη σχολική αποτυχία, η

μέθοδος που προκρίθηκε ήταν η ποιοτική, καθώς θεωρήθηκε ότι εξυπηρετεί καλύτερα τους στόχους της μελέτης.

5.5. ΕΡΓΑΛΕΙΑ

Το εργαλείο που αξιοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων ήταν μια ημι-δομημένη συνέντευξη, αποτελούμενη από 20 ερωτήσεις που επιχειρούν να διερευνήσουν τους τρεις άξονες που παρουσιάστηκαν σε προηγούμενη παράγραφο.

Το εν λόγω εργαλείο επιλέχθηκε λόγω της ευχρησίας και της ευελιξίας του, καθώς επιτρέπει στον ερευνητή να έχει διατυπώσει από πριν τις ερωτήσεις που επιθυμεί να θέσει στους συνεντευξιαζόμενούς του, έχοντας παράλληλα τη δυνατότητα να προσθέσει κάποια ερώτηση όταν θεωρήσει ότι χρειάζεται να διερευνήσει μια απάντηση περισσότερο ή να αλλάξει τη σειρά διαδοχής των ερωτήσεων για να εξυπηρετήσει καλύτερα τη ροή της συνέντευξης εκείνη τη δεδομένη στιγμή (Σταλίκας, 2011). Έτσι, η ημι-δομημένη συνέντευξη παρέχει στον ερευνητή την απαραίτητη ευελιξία ώστε να διατηρήσει μια φυσική ροή στη συνέντευξη, μια συνθήκη που επιτρέπει στον συνεντευξιαζόμενο να αισθανθεί άνετα και να παρέχει τις πληροφορίες που επιθυμεί στον ερευνητή (Σταλίκας, 2011).

5.6. ΜΕΘΟΔΟΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Η μέθοδος που ακολουθήθηκε προκειμένου για την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις ήταν η θεματική ανάλυση, η οποία επιλέχθηκε λόγω του ότι αποτελεί έναν εύχρηστο και δομημένο τρόπο ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Ειδικότερα, η θεματική ανάλυση διαρθρώνεται σε έξι βήματα, τα οποία βοηθούν τον ερευνητή να οργανώσει, να νοηματοδοτήσει και να παρουσιάσει με συνεκτικό τρόπο τα δεδομένα που προκύπτουν από την ποιοτική του έρευνα (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Τα έξι βήματα που ακολουθούνται στη θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων είναι, σύμφωνα με τους Braun & Clarke (2006) τα εξής:

1. **Εξοικείωση με τα δεδομένα.** Κατά τη διάρκεια αυτού του σταδίου ο ερευνητής διαβάζει το υλικό των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων, καθώς στόχος

εδώ είναι η εξοικείωση με το κείμενο και η αναζήτηση των νοημάτων και των μοτίβων που εμφανίζονται σε αυτό.

2. **Κωδικοποίηση.** Κατά τη διάρκεια αυτού του σταδίου, οι ερευνητές προχωρούν στην εξέταση της κάθε συνέντευξης σειρά προς σειρά, με σκοπό να αποδώσουν σε κάθε τμήμα της συνέντευξης έναν πρώτο κωδικό που συνοψίζει το νόημα του κειμένου.
3. **Αναζήτηση των θεμάτων.** Σε αυτό το στάδιο, ο ερευνητής προχωρά στην οργάνωση των κωδικών σε ευρύτερες και επιμέρους θεματικές ομάδες.
4. **Επανεξέταση των θεμάτων.** Κατά τη διάρκεια αυτού του σταδίου ο ερευνητής επανεξετάζει τα ευρύτερα και επιμέρους θέματα στα οποία κατέληξε στο προηγούμενο βήμα, με σκοπό να σιγουρευτεί ότι αυτά δεν αλληλοεπικαλύπτονται ή ότι αποδίδουν σωστά το νόημα του κειμένου στο οποίο αντιστοιχούν.
5. **Ορισμός και ονομασία θεμάτων.** Κατά τη διάρκεια αυτού του σταδίου, ο ερευνητής προχωρά στην ονοματοδοσία των θεμάτων, με την απόδοση τίτλων που αντικατοπτρίζουν στο μέγιστο δυνατό βαθμό το νόημα του θέματος.
6. **Έκθεση των δεδομένων-συγγραφή των ευρημάτων.** Σε αυτό το τελικό στάδιο ο ερευνητής παρουσιάζει τα αποτελέσματά του με έναν συνεκτικό τρόπο που επιτρέπει στον αναγνώστη να κατανοήσει το περιεχόμενό τους.

6. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Από την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τη διαδικασία των συνεντεύξεων αναδύθηκαν τέσσερα ευρύτερα θέματα που σχετίζονται με τους τρεις θεματικούς άξονες της έρευνάς μας και 14 υποθέματα, τα οποία παρουσιάζονται εκτενέστερα στις επόμενες παραγράφους αυτού του κεφαλαίου.¹

6.1. ΕΥΡΥΤΕΡΟ ΘΕΜΑ 1: Η ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΠΟΤΥΧΙΑΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ

Ο πρώτος ερευνητικός άξονας που κατηύθυνε την έρευνά μας αφορούσε την αντίληψη της σχολικής αποτυχίας στο πλαίσιο του συλλόγου διδασκόντων, καθώς επίσης και την αποτύπωση συγκεκριμένων παραγόντων (οικογένεια – εκπαιδευτικοί – σχολική μονάδα) και του τρόπου που αυτοί επιδρούν στη σχολική αποτυχία των μαθητών.

Σε ό,τι αφορά στον πρώτο αυτό ερευνητικό άξονα, δύο ευρύτερα θέματα που τον αφορούν αναδύθηκαν από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνάς μας. Το πρώτο ευρύτερο θέμα που αναδύθηκε από την ανάλυση των δεδομένων της συνέντευξης και αναφέρεται στον πρώτο αυτό θεματικό άξονα αφορά στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί την σχολική αποτυχία. Σε αυτό το ευρύτερο θέμα εντάσσονται 3 υποθέματα, που αφορούν α) στον τρόπο με τον οποίο ορίζουν οι εκπαιδευτικοί τη σχολική αποτυχία, β) τα χαρακτηριστικά που θεωρούν ότι εμφανίζει ένας μαθητής με χαμηλές σχολικές επιδόσεις και γ) τα μαθήματα με τα οποία θεωρούν ότι σχετίζεται η σχολική αποτυχία.

6.1.1. Υποθέμα 1: Ορισμός της σχολικής αποτυχίας

Το πρώτο αυτό υποθέμα αφορά στον τρόπο με τον οποίο ορίζουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί την σχολική αποτυχία. Με βάση τα δεδομένα της έρευνας, οι συμμετέχοντες ορίζουν τη σχολική αποτυχία με τους εξής τρεις τρόπους:

1. Ως έναν συνδυασμό της γνωστικής απόδοσης και της συμπεριφοράς του μαθητή δηλαδή, ότι είναι ο συνδυασμός της χαμηλής γνωστικής απόδοσης του μαθητή και της διασπαστικής/προκλητικής/παραβατικής συμπεριφοράς του που οδηγεί έναν εκπαιδευτικό να θεωρήσει ότι ο μαθητής αυτός αποτυγχάνει

¹ Τα θέματα, τα υποθέματα και οι κωδικοί που εντάσσονται σε αυτά παρουσιάζονται συνοπτικά στον πίνακα 1, βλ. Παράρτημα, σ. 115.

στο σχολείο. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ένας συμμετέχοντας, *«Λέμε ότι ένα παιδί βιώνει σχολική αποτυχία όταν δεν καταφέρνει να ανταποκριθεί επαρκώς στις απαιτήσεις του σχολείου, είτε αυτή εκφράζεται με χαμηλή βαθμολογία στα μαθήματα, είτε με προβλήματα συμπεριφοράς που πολλές φορές απομονώνουν το παιδί από τους συμμαθητές του»* (Συν. 1).

2. Με βάση τη γνωστική απόδοση του μαθητή: δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψιν τους κυρίως τη γνωστική απόδοση του μαθητή προκειμένου να αποφασίσουν εάν εκείνος βιώνει τη σχολική αποτυχία. Όπως το θέτει ένας από τους συνεντευξιαζόμενους, *«Κατά κύριο λόγο η απόδοση του μαθητή γνωστικά. Η χαμηλή απόδοση του μαθητή έχει ως αποτέλεσμα να επηρεάζει και τη συμπεριφορά του στις γενικότερες απαιτήσεις του σχολείου»* (Συν. 3)
3. Με βάση τη γενικότερη συμπεριφορά του μαθητή: δηλαδή, ο εκπαιδευτικός λαμβάνει υπόψιν του τη γενικότερη συμπεριφορά του μαθητή προκειμένου να αποφασίσει εάν ο μαθητής βιώνει τη σχολική αποτυχία. Όπως το θέτει ένας συνεντευξιαζόμενος, *«Με τη γενικότερη συμπεριφορά του στις απαιτήσεις του σχολικού συστήματος. Με τις ευκαιρίες που του δίνονται να συμμετέχει σε εξωδιδασκτικές δράσεις όπως για παράδειγμα στη θεατρική ομάδα του σχολείου οι οποίες βοηθούν στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης»* (Συν. 4).

6.1.2. Υποθέμα 2: Χαρακτηριστικά ενός μαθητή με χαμηλή σχολική επίδοση

Το δεύτερο υποθέμα που αναδύθηκε και αναφέρεται στον πρώτο θεματικό άξονα της συνέντευξης αφορά στα χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνά μας αναφέρουν τα εξής χαρακτηριστικά των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση:

1. Χαμηλές βαθμολογίες. Με βάση τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνά μας, ένα βασικό χαρακτηριστικό των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση είναι οι χαμηλές βαθμολογίες. Όπως το θέτει μια από τις συνεντευξιαζόμενες, *«[έναν μαθητή με χαμηλές επιδόσεις παρουσιάζει] Χαμηλές βαθμολογίες στο σύνολο των μαθημάτων...[μαζί με άλλα χαρακτηριστικά]»* (Συν.1).
2. Αδιαφορία/έλλειψη κινήτρου/απόσυρση: Ένα ακόμη χαρακτηριστικό που ανέφεραν οι συμμετέχοντες στην έρευνά μας ότι έχουν οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση είναι η έντονη αδιαφορία για το σχολείο, η έλλειψη κινήτρου

για προσπάθεια και η απόσυρση από τις δραστηριότητες της τάξης ή του σχολείου. Όπως το θέτει μια από τις συνεντευξιαζόμενες, οι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις παρουσιάζουν συχνά, μεταξύ άλλων χαρακτηριστικών, και «*αδιαφορία για το μάθημα*» (Συν. 4).

3. Παραβατική/διασπαστική/προκλητική συμπεριφορά. Ένα ακόμη χαρακτηριστικό που αναδύθηκε από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνά μας είναι η παραβατική, διασπαστική ή προκλητική συμπεριφορά. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ένας συνεντευξιαζόμενος, ένας μαθητής με χαμηλές επιδόσεις παρουσιάζει συχνά «*άσχημη συμπεριφορά μέσα στην τάξη αλλά και με τους συμμαθητές του*» (Συν. 7).
4. Αδυναμία συγκέντρωσης. Ένα ακόμη χαρακτηριστικό των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση είναι οι δυσκολίες που παρουσιάζουν στη συγκέντρωση. Όπως το θέτει ένας συνεντευξιαζόμενος, οι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις παρουσιάζουν συχνά, μεταξύ άλλων, και «*αδυναμία συγκέντρωσης*» (Συν. 9).
5. Χαμηλή αυτοεκτίμηση/αυτοπεποίθηση. Ένα ακόμη χαρακτηριστικό που οι συμμετέχοντες στην έρευνα ανέφεραν πως παρουσιάζουν οι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις είναι η χαμηλή αυτοεκτίμηση και η έλλειψη αυτοπεποίθησης. Όπως αναφέρει μια συνεντευξιαζόμενη, η «*Χαμηλή αυτοπεποίθηση*» (Συν. 10) αποτελεί ένα χαρακτηριστικό των μαθητών αυτών.
6. Δυσκολία να ανταπεξέλθει στις γνωστικές απαιτήσεις/φτωχές γνωστικές δεξιότητες. Το τελευταίο χαρακτηριστικό των μαθητών με χαμηλές επιδόσεις που ανέφεραν οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι η δυσκολία τους να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του σχολείου και οι φτωχές γνωστικές τους δεξιότητες, όπως ο ελλιπής προφορικός λόγος. Όπως το θέτει ένας συνεντευξιαζόμενος, ένας μαθητής με χαμηλές σχολικές επιδόσεις παρουσιάζει «*Αδυναμία στην επίτευξη σχολικών δραστηριοτήτων*» (Συν. 3).

6.1.3. Υποθέμα 3: Μαθήματα με τα οποία σχετίζεται η χαμηλή σχολική επίδοση

Το τρίτο υποθέμα που αναδύθηκε σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους ορίζουν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα τη σχολική αποτυχία αφορά στα μαθήματα με τα οποία αυτή σχετίζεται. Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες συνέδεσαν τη σχολική αποτυχία με το μάθημα της Γλώσσας και το μάθημα των

Μαθηματικών, ενώ άλλοι με όλα τα μαθήματα. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες στην έρευνα συνέδεσαν τη σχολική αποτυχία με τα εξής μαθήματα:

- Με το μάθημα της Γλώσσας. Κάποιοι από τους συμμετέχοντες στην έρευνα διατηρούσαν την αίσθηση ότι η σχολική αποτυχία συνδέεται κυρίως με το μάθημα της Γλώσσας. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ένας από τους συμμετέχοντες, η σχολική αποτυχία συνδέεται με χαμηλές επιδόσεις *«Στη Γλώσσα γιατί είναι ο βασικός κώδικας επικοινωνίας, ο οποίος αναπτύσσεται και εκτός σχολείου»* (Συν. 4).
- Με τα μαθήματα της Γλώσσας και των Μαθηματικών. Μια άλλη μερίδα συμμετεχόντων διατηρούσαν την αίσθηση ότι η σχολική αποτυχία συνδέεται τόσο με το μάθημα της Γλώσσας όσο και με εκείνο των Μαθηματικών. Όπως αναφέρει ένας από τους συμμετέχοντες, *«Και στα δύο δίνοντας περισσότερη βαρύτητα στο Γλωσσικό μάθημα. Αν ο μαθητής δε μπορεί να χειριστεί σωστά το λόγο δυσκολεύεται να κατανοήσει αυτό που θέλει να πει ο δάσκαλος, δε μπορεί να εκφραστεί και να αντιληφθεί σωστά»* (Συν. 2).
- Με όλα τα μαθήματα. Τέλος, ένας από τους συμμετέχοντες ανέφερε πως, σύμφωνα με την προσωπική του εκτίμηση, οι χαμηλές επιδόσεις συνδέονται με όλα τα μαθήματα του ΑΠΣ. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει, *«Όταν ένας μαθητής σημειώνει χαμηλή σχολική επίδοση συνήθως αποτυπώνεται σε όλα τα μαθήματα»* (Συν. 8).

6.2. ΕΥΡΥΤΕΡΟ ΘΕΜΑ 2: Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΠΟΤΥΧΙΑ ΩΣ ΠΟΛΥΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΟ ΖΗΤΗΜΑ

Το δεύτερο ευρύτερο θέμα που αναδύθηκε από την ανάλυση των δεδομένων της συνέντευξης και αναφέρεται στον πρώτο θεματικό άξονα της συνέντευξης αφορούσε στους παράγοντες που φαίνεται να συμβάλλουν στη σχολική αποτυχία. Ειδικότερα, στο δεύτερο αυτό ευρύτερο θέμα εντάσσονται 4 υποθέματα, τα οποία αφορούν α) στους παράγοντες που συμβάλλουν στη σχολική αποτυχία, β) σε εκείνους τους παράγοντες που, σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων, είναι οι καθοριστικότεροι για τη διαμόρφωση αυτού του φαινομένου, γ) στον τρόπο με τον οποίο το χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο των γονέων επηρεάζει τη σχολική αποτυχία των μαθητών και δ) στους τρόπους με τους οποίους το σχολείο παρέχει ή δεν

παρέχει ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως κοινωνικοοικονομικού και μορφωτικού επιπέδου.

6.2.1. Υποθέμα 1: Παράγοντες που συμβάλλουν στην σχολική αποτυχία

Το πρώτο υποθέμα που αναδύθηκε για αυτή την κατηγορία θεμάτων αφορά στους παράγοντες που σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων επηρεάζουν τη σχολική αποτυχία των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες στην έρευνα ανέδειξαν τους εξής 8 παράγοντες που, σύμφωνα με τις δικές τους εκτιμήσεις, συμβάλλουν στη σχολική αποτυχία:

1. Ο συνδυασμός κοινωνικών, οικογενειακών, ατομικών και εκπαιδευτικών παραγόντων. Κάποιοι από τους συμμετέχοντες στην έρευνά μας διατηρούν την άποψη πως είναι ο συνδυασμός κοινωνικών, οικογενειακών, ατομικών και εκπαιδευτικών παραγόντων που συμβάλλουν στη σχολική αποτυχία των μαθητών. Όπως το θέτει ένας από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, *«Όλοι οι παράγοντες οι οποίοι μου αναφέρατε παίζουν ρόλο ο καθένας από αυτούς σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό»* (Συν. 1).
2. Ο συνδυασμός ατομικών και οικογενειακών παραγόντων. Κάποιοι από τους συμμετέχοντες στην έρευνα διατηρούν την άποψη πως οι παράγοντες που καθορίζουν τη σχολική αποτυχία ενός μαθητή δεν σχετίζονται με το σχολείο, αλλά με το ατομικό και οικογενειακό κεφάλαιο που ο μαθητής φέρει. Ειδικότερα, ένας από τους συνεντευξιζόμενους αναφέρει χαρακτηριστικά είναι *«Οι ατομικοί παράγοντες κάθε παιδιού σε συνδυασμό με το κοινωνικό επίπεδο της οικογένειας και την ενασχόληση των γονέων με τη μόρφωση του παιδιού.»* (Συν. 5).
3. Οι οικογενειακοί παράγοντες μόνον. Μια άλλη μερίδα συμμετεχόντων διατηρεί την άποψη πως οι παράγοντες που καθορίζουν τη σχολική αποτυχία είναι να αναζητηθούν αποκλειστικά στο οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή και στα κίνητρα για μάθηση, τα ερεθίσματα και την υποστήριξη στην εκπαίδευση που αυτό δύναται να προσφέρει. Όπως το θέτει μια από τις συμμετέχουσες στην έρευνα, *«Κατά τη γνώμη μου το μεγαλύτερο ρόλο διαδραματίζει το μορφωτικό και πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας, οι συνθήκες διαβίωσης και ο γλωσσικός κώδικας»* (Συν. 10).

4. Γεωγραφικοί παράγοντες. Μια από τους συμμετέχοντες στην έρευνα ανέφερε πως, κατά την άποψή της, για τη σχολική αποτυχία σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και οι γεωγραφικοί παράγοντες, όπως επί παραδείγματι η διαμονή της οικογένειας σε κάποια περιοχή με μειωμένη προσβασιμότητα σε εκπαιδευτικές ευκαιρίες και ερεθίσματα. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η συγκεκριμένη συμμετέχουσα, *«Τέλος και οι γεωγραφικοί παράγοντες πιστεύω ότι παίζουν ρόλο»* (Συν. 9).
5. Έλλειψη κινήτρων που σχετίζεται με το οικογενειακό περιβάλλον. Μια άλλη μερίδα συμμετεχόντων ανέφερε πως ένας από τους σημαντικούς παράγοντες που διαμορφώνουν το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας είναι τα ελλιπή κίνητρα που προσφέρει το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ένας από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, *«Ναι. Ο τρόπος που αντιμετωπίζει η οικογένεια τη σχέση του παιδιού με τη μάθηση και τις αποδόσεις του συμβάλει στη δημιουργία κινήτρων»* (Συν. 3), ενώ μια άλλη συμμετέχουσα υποστηρίζει πως *«Τα κίνητρα προέρχονται κυρίως από το οικογενειακό περιβάλλον»* (Συν. 4).
6. Έλλειψη κινήτρων που σχετίζεται με την αλληλεπίδραση οικογενειακών και σχολικών παραγόντων. Κάποιοι από τους συμμετέχοντες στην έρευνα διατύπωσαν την πεποίθηση ότι η έλλειψη κινήτρων, που αποτελεί σημαντικό παράγοντα που συμβάλει στη σχολική αποτυχία, είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης οικογενειακών και σχολικών παραγόντων. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά μια από τις συμμετέχουσες, *«Εννοείται ότι τα κίνητρα και ιδιαίτερα το κίνητρο επιτυχίας και το υψηλό αυτοσυναίσθημα παίζουν σημαντικό ρόλο στις καλές επιδόσεις των μαθητών. Τόσο τα κίνητρα όσο και η αυτοπεποίθηση του παιδιού διαμορφώνονται στο χώρο της οικογένειας αλλά εξίσου σημαντικό ρόλο έχει και ο εκπαιδευτικός»* (Συν. 1).
7. Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων που παίζει καθοριστικό ρόλο. Ένας ακόμη παράγοντας που, σύμφωνα με τα όσα αναφέρουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα, διαμορφώνουν το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας, είναι το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας, το οποίο, σύμφωνα με κάποιους συνεντευξιζόμενους, αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες για τη σχολική αποτυχία: *«Θεωρώ ότι το μορφωτικό κεφάλαιο της οικογένειας παίζει σημαντικό ρόλο στη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού»* (Συν. 1), ή όπως αναφέρει μια άλλη συμμετέχουσα, *«Αν όχι*

καθοριστικό, σίγουρα σημαντικό καθώς με τα βιώματά τους καλλιεργούν στο παιδί την αγάπη για τη μάθηση, το κίνητρο για την επιτυχία...» (Συν. 2).

8. Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων που παίζει έναν μικρό ρόλο. Τέλος, κάποιοι από τους συμμετέχοντες στην έρευνα διατύπωσαν την πεποίθηση ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων διαδραματίζει έναν λιγότερο ή καθόλου σημαντικό παράγοντα για τη διαμόρφωση του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας. Όπως αναφέρουν κάποιοι από τους συμμετέχοντες, *«Παίζει ρόλο όχι όμως καθοριστικό, χωρίς να είναι ο μοναδικός παράγοντας καθώς συναντάμε οικογένειες με υψηλό μορφωτικό επίπεδο γονέων αλλά τα παιδιά τους αδιαφορούν για τη μάθηση» (Συν. 4),*
«Δεν πιστεύω ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονιών επηρεάζει καθοριστικά τη σχολική επίδοση του μαθητή. Γιατί πολλά παιδιά που προέρχονται από γονείς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο ανταποκρίνονται στους γνωστικούς στόχους λόγω της θέλησης τους για μάθηση. Γιατί σε αυτές τις οικογένειες οι γονείς θέλουν κάτι καλύτερο για τα παιδιά τους και επιζητούν γι' αυτά την ανώτερη μόρφωση» (Συν. 5).

6.2.2. Υποθέμα 2: Καθοριστικότεροι παράγοντες για τη σχολική αποτυχία

Το δεύτερο υποθέμα που αναδύθηκε αναφορικά με τους παράγοντες που διαμορφώνουν το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας αφορούσε σε εκείνους τους παράγοντες από όσους αναφέρθηκαν παραπάνω που, σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, διαδραματίζουν τον καθοριστικότερο ρόλο για τη σχολική αποτυχία ενός μαθητή. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους συνεντευξιαζόμενους οι καθοριστικότεροι παράγοντες για τη διαμόρφωση του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας φαίνεται να είναι οι εξής τρεις:

1. Οικογενειακοί παράγοντες. Αρκετοί από τους συνεντευξιαζόμενους ανέφεραν πως είναι οι οικογενειακοί παράγοντες, και τα κίνητρα, οι ευκαιρίες για μάθηση, τα ερεθίσματα και η υποστήριξη που η οικογένεια του μαθητή προσφέρει που διαδραματίζουν τον καθοριστικότερο ρόλο για τη διαμόρφωση του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας. Όπως αναφέρουν κάποιοι από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, *«[θεωρώ σημαντικότερο παράγοντα] Την οικογένεια καθώς είναι το 'πρώτο περιβάλλον' στο οποίο διαμορφώνεται η*

προσωπικότητα του παιδιού και διοχετεύει στο παιδί στάσεις, αξίες, ερεθίσματα» (Συν. 1).

«Πιο σημαντικό [θεωρώ] την οικογένεια. Γιατί εκεί πραγματοποιείται η πρωτογενή κοινωνικοποίηση. Όταν έρχεται το παιδί στο σχολείο η οικογένεια έχει βάλει ήδη τα πρώτα θεμέλια στη προσωπικότητά του για παράδειγμα την αγάπη για το διάβασμα, να θέτει στόχους και να προσπαθεί να τους πετύχει..... Το σχολείο και ο δάσκαλος αναλαμβάνουν στη συνέχεια» (Συν. 2).

2. Το σχολείο: Άλλοι συνεντευξιαζόμενοι ανέφεραν πως είναι το σχολείο που αποτελεί τον καθοριστικότερο παράγοντα για τη διαμόρφωση του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ένας από τους συμμετέχοντες, *«[ο πιο σημαντικός παράγοντας είναι] Το σχολείο καθώς θα έπρεπε να λαμβάνει υπόψιν όλους τους υπόλοιπους παράγοντες που μου αναφέρατε προηγουμένως» (Συν. 3).*
3. Ατομικοί και οικογενειακοί παράγοντες. Τέλος, μια μερίδα συμμετεχόντων στην έρευνα ανέφεραν πως είναι ο συνδυασμός ατομικών (π.χ., γνωστικό επίπεδο, συμπεριφορά) και οικογενειακών (π.χ., κίνητρα, ερεθίσματα, υποστήριξη) παραγόντων που καθορίζουν την πιθανότητα να βιώσει ένας μαθητής τη σχολική αποτυχία. Όπως το θέτει μια συνεντευξιαζόμενη, *«Οι ατομικοί παράγοντες του κάθε παιδιού – τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του σε συνδυασμό με το οικογενειακό περιβάλλον. Στο οικογενειακό περιβάλλον γίνεται η πρώτη κοινωνικοποίηση του παιδιού. Οι γονείς μεταβιβάζουν στο παιδί στάσεις, αξίες, συμπεριφορές. Για παράδειγμα την αγάπη για τη μάθηση» (Συν. 9).*

6.2.3. Υποθέμα 3: Ο τρόπος που το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονιών συμβάλλει στη σχολική αποτυχία

Το τρίτο υποθέμα που αναδύθηκε από την ανάλυση των δεδομένων της συνέντευξης και αφορά τους παράγοντες που φαίνεται να συμβάλλουν στο φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας αφορά στον τρόπο με τον οποίο το χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο των γονέων αυξάνει τις πιθανότητες να αποτύχει ένας μαθητής στο σχολείο. Ειδικότερα, οι συνεντευξιαζόμενοι ανέφεραν, μέσω των απαντήσεών τους, τους εξής τρεις τρόπους με τους οποίους συμβάλλει ο παράγοντας αυτός στη σχολική αποτυχία:

- Περιορισμένα ερεθίσματα. Κάποιοι από τους συνεντευξιαζόμενους ανέφεραν πως οι οικογένειες με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο δεν δύνανται να προσφέρουν πλούσια εκπαιδευτικά ερεθίσματα που θα βοηθούσαν στην ανάπτυξη και εξέλιξη των παιδιών τους, μια συνθήκη που με τον τρόπο της συμβάλλει στη σχολική αποτυχία των μαθητών αυτών. Όπως αναφέρει μια από τις συμμετέχουσες στην έρευνα, *«Ναι γιατί τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα διαθέτουν την οικονομική δυνατότητα και τα μέσα να προσφέρουν στα παιδιά τους ένα εύρος ερεθισμάτων που καλλιεργούν το πνεύμα τους»* (Συν. 1).
- Περιορισμένοι οικονομικοί πόροι. Ένας δεύτερος τρόπος με τον οποίο ο συγκεκριμένος παράγοντας συμβάλλει στη σχολική αποτυχία είναι μέσω των περιορισμένων οικονομικών πόρων: σύμφωνα με κάποιους από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, οι περιορισμένοι οικονομικοί πόροι που έχει στη διάθεσή της μια οικογένεια με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο συμβάλλει στη σχολική αποτυχία του μαθητή, καθώς οι οικογένειες αυτές συχνά δεν μπορούν να υποστηρίξουν τα παιδιά τους με επιπλέον μαθήματα ή με εξωσχολικές δραστηριότητες που θα τα βοηθούσαν να προοδεύσουν στο σχολείο. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει μια συμμετέχουσα, *«Θεωρώ ότι παίζει ρόλος ο οικονομικός παράγοντας. Ότι δεν μπορούν να στηρίξουν όσο θα ήθελαν τα παιδιά τους»* (Συν. 5).
- Δεν υπάρχουν προσδοκίες/έμπνευση/κίνητρα για ανώτερη εκπαίδευση. Τέλος, κάποιοι από τους συνεντευξιαζόμενους διατηρούν την αίσθηση πως οι οικογένειες με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο δεν δύνανται να προσφέρουν στα παιδιά τους την απαραίτητη έμπνευση ή να διαμορφώσουν για αυτά προσδοκίες που περιλαμβάνουν τη φοίτησή τους σε ανώτερα επίπεδα εκπαίδευσης (π.χ., Πανεπιστήμιο). Όπως αναφέρει μια από τις συμμετέχουσες στην έρευνα, *«Θεωρώ ότι οι γονείς αυτοί έχουν λιγότερες απαιτήσεις από τα παιδιά τους. Οι γονείς αυτοί έχουν μείζονα προβλήματα να αντιμετωπίσουν στην καθημερινότητα τους. Επίσης δεν έχουν την απαραίτητη μόρφωση και έτσι δε δίνουν την απαραίτητη προσοχή στη μόρφωση του παιδιού γιατί θεωρούν ότι δε χρειάζεται»* (Συν. 9), ή όπως αναφέρει ένας άλλος συμμετέχοντας, *«Κατανοώ ότι στα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα υπάρχουν δύσκολες συνθήκες διαβίωσης που πολλές φορές αποτρέπουν αυτά τα παιδιά ακόμα και αν έχουν τις μαθησιακές δυνατότητες να κνηγήσουν τα όνειρά τους»* (Συν. 7).

6.2.4. Υποθέμα 4: Το σχολείο ως πάροχος ίσων ευκαιριών

Το τέταρτο και τελευταίο υποθέμα που αναδύθηκε σχετικά με το ζήτημα της σχολικής αποτυχίας ως πολυπαραγοντικό ζήτημα αφορά στο σχολείο και τον τρόπο με τον οποίο αυτό ενδεχομένως συμβάλλει στη σχολική αποτυχία παρέχοντας ή μη ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως του κοινωνικού, οικονομικού και μορφωτικού τους επιπέδου. Ειδικότερα, με βάση τις απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων, το σχολείο συμβάλλει στη σχολική αποτυχία με τους εξής 4 τρόπους:

1. Δεν λαμβάνει υπόψιν το κοινωνικό, πολιτισμικό και οικονομικό κεφάλαιο των μαθητών. Κάποιοι από τους συμμετέχοντες στην έρευνα διατύπωσαν την άποψη πως το σχολείο δεν παρέχει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές, καθώς δεν λαμβάνει υπόψιν του τη διαφορετική αφετηρία και το διαφορετικό κοινωνικό, πολιτισμικό και οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ένας από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, *«Όχι γιατί δεν λαμβάνει υπόψιν ότι οι μαθητές ξεκινούν από διαφορετικές κοινωνικές αφετηρίες με διαφορετικά πολιτισμικά κεφάλαια»* (Συν. 1).
2. Δεν λαμβάνει υπόψιν το πρότερο γνωστικό υπόβαθρο του μαθητή. Ο δεύτερος τρόπος με τον οποίο το σχολείο συμβάλλει στη σχολική αποτυχία, μη παρέχοντας ίσες ευκαιρίες για όλους τους μαθητές, είναι το γεγονός ότι δεν λαμβάνει υπόψιν του το διαφορετικό γνωστικό υπόβαθρο του κάθε μαθητή, θεωρώντας ότι όλοι ξεκινούν τη σχολική χρονιά έχοντας τα ίδια εφόδια και τις ίδιες γνώσεις. Όπως το θέτει μια από τις συμμετέχουσες, *«Όχι γιατί το σχολείο δε λαμβάνει υπόψιν ότι τα παιδιά που προέρχονται από ένα περιβάλλον με ελλιπή μορφωτικό επίπεδο χρειάζεται να κάνουν ‘υπερπροσπάθεια’ για να καταφέρουν τους στόχους που θέτει»* (Συν. 2).
3. Παρέχει ίσες ευκαιρίες. Αξίζει να σημειωθεί πως κάποιοι από τους συμμετέχοντες ανέφεραν πως το σχολείο δεν συμβάλλει με κάποιο τρόπο στη σχολική αποτυχία, καθώς παρέχει ίσες ευκαιρίες για όλους τους μαθητές. Όπως αναφέρει μια συνεντευξιαζόμενη, *«Ναι πιστεύω ότι εξασφαλίζει ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες με σκοπό να εξισορροπηθούν οι κοινωνικές ανισότητες που υπάρχουν»* (Συν. 8).
4. Περιορίζεται σε γνωστικούς στόχους που αφορούν μαθητές συγκεκριμένων κοινωνικών τάξεων. Ο τέταρτος και τελευταίος τρόπος με τον οποίο το σχολείο συμβάλλει στη σχολική αποτυχία είναι με το να μην παρέχει ίσες ευκαιρίες σε

όλους τους μαθητές, καθώς εστιάζει στην επίτευξη γνωστικών κυρίως στόχων, ενώ το περιεχόμενο, ο τρόπος διδασκαλίας και οι απαιτήσεις του σχολείου φαίνεται να αφορούν περισσότερο μαθητές της μεσαίας και ανώτερης κοινωνικής τάξης. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν κάποιοι από τους συμμετέχοντες, «*Θεωρώ ότι το εκπαιδευτικό σύστημα είναι έτσι δομημένο και απευθύνεται τους μαθητές από τα μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα*» (Συν. 7) «*Όχι, θεωρώ ότι το σχολείο προσανατολίζεται κυρίως σε γνωστικούς στόχους που απευθύνονται μάλιστα σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες. Χρειάζεται να γίνει περισσότερο ευέλικτο και προσαρμοσμένο στις ανάγκες των μαθητών*» (Συν. 10).

6.3. ΕΥΡΥΤΕΡΟ ΘΕΜΑ 3: ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΚΑΙ ΚΡΙΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΠΟΤΥΧΙΑ

Το τρίτο ευρύτερο θέμα που αναδύθηκε από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας αφορά στις προσδοκίες που διαμορφώνουν και τις ετικέτες που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί και τον τρόπο με τον οποίο αυτές συμβάλλουν στη διαμόρφωση του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας. Το τρίτο αυτό ευρύτερο θέμα σχετίζεται με τον δεύτερο θεματικό άξονα της έρευνάς μας, που αφορούσε τη συμβολή των προσδοκιών και των κρίσεων των εκπαιδευτικών στη σχολική αποτυχία.

Ειδικότερα, σε αυτό το τρίτο ευρύτερο θέμα εντάσσονται πέντε υποθέματα, που αφορούν α) το βαθμό στον οποίο οι συμμετέχοντες επηρεάζονται από τις απόψεις των συναδέλφων τους για να διαμορφώσουν την άποψή τους για την τάξη και τους μαθητές τους, β) τα κριτήρια με βάση τα οποία διαμορφώνει την άποψή του για τον κάθε μαθητή ο εκπαιδευτικός, γ) την ευστοχία των προσδοκιών που διαμορφώνει ο εκπαιδευτικός για τους μαθητές του, δ) την επιρροή των προσδοκιών του εκπαιδευτικού στην εξέλιξη των μαθητών του και ε) την επιρροή των ετικετών που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές στη σχολική τους επιτυχία ή αποτυχία.

6.3.1. Υποθέμα 1: Η επιρροή των συναδέλφων στη διαμόρφωση της εικόνας του εκπαιδευτικού για την τάξη του.

Το πρώτο υποθέμα που αναδύθηκε για αυτή την κατηγορία αφορά στον βαθμό που και στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται από τις κρίσεις και τις απόψεις των συναδέλφων τους στην προσπάθειά τους να διαμορφώσουν μια εικόνα για την τάξη

τους. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες στην έρευνα ρωτήθηκαν εάν συμβουλευονται και αν επηρεάζονται από τις απόψεις των συναδέλφων τους όταν είναι είτε να επιλέξουν ποιο τμήμα θα αναλάβουν την τρέχουσα σχολική χρονιά είτε να διαμορφώσουν, στην αρχή του ακαδημαϊκού έτους, μια άποψη για την τάξη και τους μαθητές τους. Με βάση τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, οι κρίσεις και οι απόψεις του συλλόγου διδασκόντων επηρεάζουν τη γνώμη του εκπαιδευτικού με τους εξής έξι τρόπους:

- Η γνώμη του συλλόγου διδασκόντων επηρεάζει το εάν θα αναλάβει ο εκπαιδευτικός ένα τμήμα. Κάποιοι από τους συνεντευξιαζόμενους ανέφεραν πως συμβουλευονται τη γνώμη του συλλόγου διδασκόντων πριν λάβουν την απόφαση να αναλάβουν ένα τμήμα και η γνώμη αυτή επηρεάζει την απόφασή τους. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ένας από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, *«Η άποψη του συλλόγου ιδίως των εκπαιδευτικών που μπορεί να έχουν διδάξει σ' ένα συγκεκριμένο τμήμα επηρεάζει την επιλογή μου όσο αφορά το τμήμα»* (Συν. 5).
- Η γνώμη του συλλόγου διδασκόντων δεν επηρεάζει το εάν θα αναλάβει ο εκπαιδευτικός ένα τμήμα. Άλλοι συνεντευξιαζόμενοι υποστηρίζουν ότι δεν επηρεάζονται από τη γνώμη των συναδέλφων τους όταν αποφασίζουν ποιο τμήμα θα αναλάβουν. Όπως αναφέρει ένας από τους συνεντευξιαζόμενους, *«Αναλαμβάνω όποιο τμήμα μου δοθεί, αν είναι τμήμα που έχει χαρακτηριστεί ως 'αδύναμο' προσπαθώ να επιφέρω τη μέγιστη δυνατή βελτίωση»* (Συν. 1).
- Ο εκπαιδευτικός επηρεάζεται από τη γνώμη του συλλόγου διδασκόντων αλλά αναλαμβάνει το τμήμα ούτως ή άλλως. Άλλοι συμμετέχοντες στην έρευνα ανέφεραν πως συμβουλευονται μεν το σύλλογο διδασκόντων όταν είναι να αποφασίσουν ποιο τμήμα θα αναλάβουν την τρέχουσα σχολική χρονιά, ωστόσο η γνώμη αυτή δεν επηρεάζει την απόφασή τους καθώς τελικά αναλαμβάνουν όποιο τμήμα τους δοθεί. Όπως αναφέρει μια συνεντευξιαζόμενη, *«Όταν έχει δημιουργηθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης ανάμεσα στα μέλη του συλλόγου, σίγουρα με επηρεάζει η γνώμη των συναδέλφων. Αναλαμβάνω το τμήμα γιατί ως εκπαιδευτικός πρέπει να προσπαθώ για το καλύτερο των μαθητών»* (Συν. 2).
- Ο εκπαιδευτικός συμβουλευεται τον προηγούμενο δάσκαλο του τμήματος σχετικά με τη γενική εικόνα της τάξης. Μια μερίδα συνεντευξιαζόμενων ανέφεραν πως συμβουλευονται τη γνώμη του συναδέλφου που είχε αναλάβει

στο παρελθόν την τάξη τους, προκειμένου να διαμορφώσουν μια άποψη για τη γενική εικόνα και το επίπεδο της τάξης. Όπως αναφέρει μια από τις συμμετέχουσες στην έρευνα, *«Ναι με βοηθάει να έχω μια γενική εικόνα της τάξης, αν υπάρχουν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες για να αφιερώσω περισσότερο χρόνο, αν υπάρχει διάθεση συνεργασίας από την πλευρά των γονιών...»* (Συν. 2).

- Ο εκπαιδευτικός συμβουλευτεί τον προηγούμενο δάσκαλο του τμήματος σχετικά με το μαθησιακό και οικογενειακό προφίλ του κάθε μαθητή. Κάποιοι από τους συμμετέχοντες στην έρευνα ανέφεραν πως συμβουλευονται τη γνώμη του συναδέλφου που είχε αναλάβει το τμήμα τους στο παρελθόν προκειμένου να διαμορφώσει μια εικόνα για το μαθησιακό προφίλ και τις δυσκολίες ή τα ταλέντα που φέρει ο κάθε μαθητής ξεχωριστά. Όπως το θέτει μια από τις συνεντευξιζόμενες, *«Ναι. Θεωρώ ότι είναι βοηθητικό να αφήνει μια αναλυτική έκθεση για τον κάθε μαθητή – τι έχει καταφέρει, που δυσκολεύεται...»* (Συν. 4).
- Ο εκπαιδευτικός δεν επηρεάζεται από τη γνώμη των συναδέλφων για τους μαθητές του. Τέλος, κάποιοι συνεντευξιζόμενοι ανέφεραν αποφεύγουν να λάβουν τη γνώμη άλλων συναδέλφων τους για τους μαθητές τους και προτιμούν να πάρουν το χρόνο τους για να αξιολογήσουν οι ίδιοι τον κάθε μαθητή ξεχωριστά. Όπως αναφέρει ένας από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, *«Ναι τον συμβουλευόμαι, αλλά δεν προκαταβάλλομαι απέναντι στα παιδιά καθώς η 'χημεία' που αναπτύσσεται ανάμεσα στο δάσκαλο και τους μαθητές διαφέρει από δάσκαλο σε δάσκαλό, από χρονιά σε χρονιά»* (Συν. 7).

6.3.2. Υποθέμα 2: Τα κριτήρια με βάση τα οποία διαμορφώνει εικόνα ο εκπαιδευτικός

Το δεύτερο αυτό υποθέμα αναφέρεται στα κριτήρια που λαμβάνει υπόψιν του ο κάθε εκπαιδευτικός προκειμένου να διαμορφώσει μια εικόνα για τους μαθητές του, να δομήσει τις προσδοκίες του από αυτούς και να θέσει τους αντίστοιχους στόχους. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες λαμβάνουν υπόψιν τους περισσότερα από ένα κριτήρια προκειμένου να διαμορφώσουν μια ολοκληρωμένη εικόνα για τον κάθε μαθητή ξεχωριστά. Με βάση τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, τα εξής 4 κριτήρια αξιοποιούνται για τη διαμόρφωση των προσδοκιών τους:

1. Γνωστικά – μαθησιακά κριτήρια. Κάποιοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως λαμβάνουν υπόψιν τους κυρίως γνωστικά και μαθησιακά κριτήρια, όπως το επίπεδο του προφορικού λόγου των μαθητών ή τις επιδόσεις τους στα σχολικά τεστ προκειμένου να διαμορφώσουν την εικόνα τους και τις προσδοκίες τους για εκείνους. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ένας από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, *«Στις μεγαλύτερες τάξεις από την επίδοση στα μαθήματα, την λεκτική επικοινωνία..»* (Συν. 3).
2. Η συμπεριφορά του μαθητή. Κάποιοι από τους συμμετέχοντες λαμβάνουν υπόψιν τους και τον παράγοντα της συμπεριφοράς του μαθητή τόσο εντός όσο και εκτός της σχολικής τάξης προκειμένου να διαμορφώσουν μια εικόνα για το μαθησιακό του προφίλ. Όπως αναφέρει ένας από τους συνεντευξιαζόμενους, *«...δίνω όμως εξίσου βαρύτητα στην προσπάθεια που καταβάλει ο μαθητής αλλά και στη συμπεριφορά του»* (Συν. 1).
3. Η συμμετοχή στην τάξη. Κάποιοι από τους συμμετέχοντες λαμβάνουν υπόψιν τους και το βαθμό στον οποίο ο μαθητής συμμετέχει στην τάξη θέτοντας ερωτήσεις ή δίνοντας απαντήσεις, προκειμένου να διαμορφώσουν μια εικόνα για το προφίλ του και τις προσδοκίες του από αυτόν. Όπως αναφέρει μια από τις συμμετέχουσες στην έρευνα, *«Τα κριτήρια που θέτω είναι η συμμετοχή του μαθητή στην τάξη, η προθυμία ανάληψη πρωτοβουλίας και ο χρόνος εργασίας μέσα στην τάξη»* (Συν. 6).
4. Η συνέπεια στις μαθησιακές υποχρεώσεις. Τέλος, το τέταρτο κριτήριο που λαμβάνουν υπόψιν τους οι εκπαιδευτικοί για να αξιολογήσουν τους μαθητές τους είναι η συνέπεια που αυτοί επιδεικνύουν στις μαθησιακές τους υποχρεώσεις, είτε αυτό εκφράζεται μέσα από την συνέπεια στην ολοκλήρωση των εργασιών που λαμβάνουν για το σπίτι είτε στο διάβασμα και στον τρόπο που στέκονται στην τάξη. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ένας συνεντευξιαζόμενος, *«Τα κριτήρια που θέτω αρχικά αν είναι συνεπής στις υποχρεώσεις»* (Συν. 7).

6.3.3. Υποθέμα 3: Ευστοχία των προσδοκιών που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί

Το τρίτο υποθέμα που αναδύθηκε για αυτή την κατηγορία αφορά στην ευστοχία των προσδοκιών που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές τους – το κατά πόσο δηλαδή οι προσδοκίες και οι κρίσεις τους για τους μαθητές τους αποτυπώνουν

πράγματι τις δυνατότητες και τα ταλέντα τους. Σε σχέση με την ευστοχία, υπάρχουν οι εξής πιθανότητες:

1. Οι στόχοι που θέτει ο εκπαιδευτικός για κάθε μαθητή λειτουργούν ως παρωθητικό μέσο για την εξέλιξή τους. Κάποιοι από τους συμμετέχοντες στην έρευνα διατηρούν την άποψη ότι όχι μόνον οι προσδοκίες που διαμορφώνουν οι ίδιοι για τους μαθητές τους είναι εύστοχες, αλλά παράλληλα οι στόχοι που θέτουν για εκείνους με βάση τις προσδοκίες αυτές αποτελούν ένα μέσο που ενισχύει την εξέλιξή τους. Όπως αναφέρει ένας από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, *«Είναι σημαντικό να θέτεις στόχους, έτσι κι εγώ θέτω στόχους για τους μαθητές μου και με τη συμπεριφορά μου τους παρακινώ να τους πετύχουν»* (Συν. 1).
2. Η κρίση του εκπαιδευτικού αποδεικνύεται σωστή. Κάποιοι από τους συμμετέχοντες στην έρευνα ανέφεραν ότι οι κρίσεις τους αποδεικνύονται, στις περισσότερες περιπτώσεις, εύστοχες. Είτε δηλαδή διαμορφώσουν χαμηλές είτε υψηλές προσδοκίες για έναν μαθητή, συνήθως αποδεικνύονται σωστοί ως προς την κρίση τους. Όπως αναφέρει ένας από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, *«Τις περισσότερες φορές η κρίση μου με οδηγεί σε σωστά συμπεράσματα»* (Συν. 5).
3. Οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού δεν επιβεβαιώνονται. Αντίστοιχα, κάποιοι από τους συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως οι προσδοκίες που διαμορφώνουν για τους μαθητές τους αποδεικνύονται σε πολλές περιπτώσεις λανθασμένες ή άστοχες. Όπως αναφέρει μια από τις συμμετέχουσες στην έρευνα, *«Σπάνια επιβεβαιώνονται οι προσδοκίες μου»* (Συν. 7).
4. Ο εκπαιδευτικός δεν διαμορφώνει προσδοκίες/αλλάζει τις χαμηλές προσδοκίες κατά τη διάρκεια της χρονιάς. Τέλος, κάποιοι από τους συνεντευξιαζόμενους ανέφεραν πως είτε αποφεύγουν να διαμορφώνουν προσδοκίες για τους μαθητές τους γενικότερα, είτε, σε περίπτωση που διαμορφώσουν χαμηλές προσδοκίες για κάποιον μαθητή, θα φροντίσουν να τις αλλάξουν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά δύο συνεντευξιαζόμενοι, *«Όχι δε δημιουργώ προσδοκίες. Για μένα δεν υπάρχει ταβάνι. Όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν»* (Συν. 6).

«Προσπαθώ οι χαμηλές προσδοκίες που μπορεί να σχηματίσω στην αρχή της χρονιάς να αλλάζουν και συνήθως σε ένα βαθμό επιτυγχάνεται μέσα στη διετία που έχω το τμήμα» (Συν. 8).

6.3.4. Υποθέμα 4: Η επιρροή των προσδοκιών του εκπαιδευτικού στην εξέλιξη του μαθητή.

Το τέταρτο υποθέμα που αναδύθηκε από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας αφορά στην επιρροή που οι προσδοκίες και οι κρίσεις των εκπαιδευτικών έχουν στην εξέλιξη των μαθητών και τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία τους, με βάση τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνά μας, οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών ενδέχεται να επηρεάσουν την εξέλιξη του μαθητή με τους εξής τρόπους:

1. Ο μαθητής αντιλαμβάνεται τις προσδοκίες και λειτουργεί ως αυτοεκπληρούμενη προσδοκία. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ανέφεραν πως σε κάποιες περιπτώσεις, ο μαθητής αντιλαμβάνεται τις προσδοκίες που έχουν διαμορφώσει για εκείνον και αυτές επηρεάζουν την πορεία και την εξέλιξή του με τη μορφή της αυτοεκπληρούμενης προφητείας. Έτσι, στις περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί έχουν διαμορφώσει χαμηλές προσδοκίες για την εξέλιξη ενός μαθητή, αυτές συμβάλλουν στη σχολική αποτυχία, καθώς ο μαθητής προσαρμόζεται σε αυτές και συνειδητά ή ασυνείδητα τις επιβεβαιώνει. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν κάποιοι από τους συνεντευξιζόμενους, *«Ναι πιστεύω ότι οι προσδοκίες που τρέφουμε για τους μαθητές μας λειτουργούν ως αυτοεκπληρούμενη προοφητεία» (Συν. 9).*
«Αναμφισβήτητα ο μαθητής αντιλαμβάνεται τα πάντα. Αν ο μαθητής αισθανθεί ότι ο εκπαιδευτικός του δεν πιστεύει σε εκείνον τότε λειτουργεί σαν αυτοκκληρούμενη προφητεία» (Συν. 10).
2. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται τις χαμηλές προσδοκίες και για αυτό θα πρέπει να ενθαρρύνονται ακόμη περισσότερο. Άλλοι συμμετέχοντες εξέφρασαν τη θέση πως, ακριβώς επειδή οι μαθητές αντιλαμβάνονται τις προσδοκίες που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί για εκείνους, ιδιαίτερα οι μαθητές για τους οποίους έχουν διαμορφωθεί χαμηλές προσδοκίες θα έπρεπε να ενισχύονται περισσότερο, ώστε να μπορέσουν να ξεφύγουν από αυτές. Όπως το θέτει ένας από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, *«Ναι επηρεάζουν την πορεία του μαθητή στο βαθμό που ο μαθητής μπορεί να αντιληφθεί τη σωστή εικόνα που έχει*

σχηματίζει ο δάσκαλος γι' αυτόν. Γι' αυτό είναι υποχρέωση του εκπαιδευτικού να βοηθάει τον μαθητή να πιστεύει στα θετικά στοιχεία του χαρακτήρα του και των δυνατοτήτων του» (Συν. 8).

3. Οι μαθητές δεν είναι πάντοτε σε θέση να αντιληφθούν τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού. Κάποιοι από τους συμμετέχοντες στην έρευνα εξέφρασαν την πεποίθηση πως οι μαθητές δεν αντιλαμβάνονται απαραίτητα τις προσδοκίες που οι εκπαιδευτικοί έχουν διαμορφώσει από εκείνους. Πιο συγκεκριμένα, σε κάποιες περιπτώσεις αυτό εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο εκφράζεται ο εκπαιδευτικός, ενώ σε άλλες από το επίπεδο του κάθε μαθητή. Όπως αναφέρει μια από τις συμμετέχουσες στην έρευνα, *«Όχι απόλυτα. Εξαρτάται από τον τρόπο που ο εκπαιδευτικός επικοινωνεί με τους μαθητές του και αν οι μαθητές είναι σε θέση να αποκωδικοποιήσουν τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού» (Συν. 5).*
4. Οι εκπαιδευτικοί δεν θα έπρεπε να διαμορφώνουν προσδοκίες/θα έπρεπε να το κάνουν αφού έχουν γνωρίσει καλά τον μαθητή. Τέλος, κάποιοι από τους συμμετέχοντες ανέφεραν πως η διαμόρφωση προσδοκιών είναι μια λάθος πρακτική και θα έπρεπε είτε να αποφεύγεται, είτε να πραγματοποιείται αφού ο εκπαιδευτικός έχει πάρει το χρόνο που χρειάζεται για να γνωρίσει σε βάθος έναν μαθητή. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ένας από τους συμμετέχοντες, *«Ναι επηρεάζουν γι' αυτό οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού πρέπει να διαμορφώνονται όταν έχει γνωρίσει καλά τον μαθητή και σε κάθε περίπτωση να αναθεωρούνται σύμφωνα με την περίπτωση του μαθητή» (Συν. 4).*

6.3.5. Υποθέμα 5: Η επιρροή των ετικετών στην σχολική επιτυχία ή αποτυχία

Το πέμπτο και τελευταίο θέμα που αναδύθηκε για αυτή την κατηγορία αφορά στον βαθμό που και τον τρόπο με τον οποίο επηρεάζουν οι ετικέτες που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές τους τη σχολική τους επιτυχία ή αποτυχία. Με βάση τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, οι ετικέτες ενδέχεται να επηρεάσουν την επίδοση των μαθητών με τους εξής τρόπους:

1. Οι αρνητικές ετικέτες έχουν αρνητική επίπτωση στο μαθητή. Κάποιοι από τους συμμετέχοντες εξέφρασαν την αίσθηση πως οι αρνητικές ετικέτες έχουν μια αρνητική επίδραση στην πορεία και την εξέλιξη του μαθητή, συμβάλλοντας έτσι στη σχολική του επιτυχία ή αποτυχία. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά μια

από τις συμμετέχουσες στην έρευνα, *«Σίγουρα αν οι χαρακτηρισμοί είναι συνεχώς αρνητικοί δημιουργείται μια λανθασμένη ταυτότητα στο μαθητή η οποία τροφοδοτεί τη συμπεριφορά του»* (Συν. 8).

2. Οι θετικές ετικέτες έχουν αρνητική επίπτωση στον μαθητή. Άλλοι συμμετέχοντες εξέφρασαν την άποψη ακόμη και οι θετικοί χαρακτηρισμοί-ετικέτες ενδέχεται να έχουν έναν αρνητικό αντίκτυπο στην εξέλιξη του μαθητή, καθώς ενδέχεται να αυξήσουν το άγχος και την πίεση που εκείνος θα βιώσει προκειμένου να ανταποκριθεί σε αυτές. Όπως αναφέρει ένας συνεντευξιζόμενος, *«...αλλά και ένα θετικός χαρακτηρισμός μπορεί να δημιουργήσει άγχος και στρες στο μαθητή όταν για παράδειγμα μπορεί σε κάτι να μην τα καταφέρει»* (Συν. 1).
3. Οι θετικές ετικέτες έχουν θετική επίπτωση στον μαθητή. Μια μερίδα συμμετεχόντων ανέφεραν πως, σύμφωνα με τη δική τους άποψη, είναι μόνον οι αρνητικές ετικέτες που έχουν έναν αρνητικό αντίκτυπο στην εξέλιξη του μαθητή, ενώ οι θετικοί χαρακτηρισμοί έχουν πάντοτε έναν θετικό αντίκτυπο. Όπως αναφέρει ένας από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, *«Θεωρώ ότι η επιβράβευση – ένα θετικός χαρακτηρισμός – οδηγεί πάντα σε θετικά αποτελέσματα»* (Συν. 5).
4. Οι ετικέτες γενικά θα έπρεπε να αποφεύγονται. Τέλος, κάποιιοι από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνά μας εξέφρασαν την πεποίθηση ότι η απόδοση ετικετών αποτελεί μια εν γένει κακή πρακτική που θα έπρεπε να αποφεύγεται σε όλες τις περιπτώσεις. Όπως αναφέρουν κάποιιοι από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, *«Είμαι κατά της «ταμπέλας» στους ανθρώπους και στους μαθητές συγκεκριμένα. Θεωρώ ότι τα παιδιά επηρεάζονται σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό από τη γνώμη του εκπαιδευτικού τους για εκείνα»* (Συν. 10).
«Οι χαρακτηρισμοί έχουν αρνητικό αντίκτυπο καθώς δημιουργούν ένα κλίμα διάκρισης και αθέμητου ανταγωνισμού μεταξύ των μαθητών» (Συν. 3).

6.4. ΕΥΡΥΤΕΡΟ ΘΕΜΑ 4: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΤΗΝ ΑΠΟΤΡΟΠΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΠΟΤΥΧΙΑΣ

Το τέταρτο και τελευταίο ευρύτερο θέμα που αναδύθηκε από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας αφορά στον τρόπο με τον οποίο το ίδιο το σχολείο μπορεί να

συνδράμει στην αποτροπή της σχολικής αποτυχίας. Το τέταρτο αυτό ευρύτερο θέμα σχετίζεται με τον τρίτο θεματικό άξονα της έρευνάς μας, που αφορούσε στις προτάσεις των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας.

Πιο συγκεκριμένα, σε αυτό το ευρύτερο θέμα εντάσσονται δύο υποθέματα, τα οποία αφορούν α) στις εκπαιδευτικές πρακτικές που οι εκπαιδευτικοί έχουν διαπιστώσει ότι συμβάλλουν στην αποτροπή της σχολικής αποτυχίας και β) στις πρακτικές που προτείνουν ότι χρειάζεται να εφαρμοστούν για την αποφυγή περιστατικών σχολικής αποτυχίας στο μέλλον.

6.4.1. Υποθέμα 1: Εκπαιδευτικές πρακτικές που αποτρέπουν τη σχολική αποτυχία

Το πρώτο αυτό υποθέμα αφορά στις εκπαιδευτικές πρακτικές που οι εκπαιδευτικοί ήδη εφαρμόζουν στην τάξη τους και έχουν διαπιστώσει ότι συμβάλλουν σε σημαντικό βαθμό στην αποτροπή της σχολικής αποτυχίας. Οι πρακτικές αυτές είναι οι εξής:

1. Ενίσχυση των κινήτρων του μαθητή από τον εκπαιδευτικό. Σύμφωνα με κάποιους από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνά μας, η ενίσχυση των κινήτρων των μαθητών από μεριάς του εκπαιδευτικού αποτελεί μια καλή εκπαιδευτική πρακτική που μπορεί να βοηθήσει στην αποτροπή της σχολικής αποτυχίας. Όπως αναφέρουν κάποιοι από τους συμμετέχοντες στην έρευνα,

«Ναι το πιστεύω. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να δώσει κίνητρα για βελτίωση» (Συν. 7).

«Έχω καθιερώσει και ένα σύστημα πόντων το οποίο δίνει μεγάλο κίνητρο στα παιδιά να πετύχουν τους εκάστοτε στόχους» (Συν. 8).

2. Δόμηση ουσιαστικής/σταθερής σχέσης/σχέσης εμπιστοσύνης ανάμεσα σε μαθητή και εκπαιδευτικό. Άλλοι συμμετέχοντες ανέφεραν πως μια καλή πρακτική που μπορεί να εφαρμοστεί στο σχολείο και να συνδράμει στην αποφυγή της σχολικής αποτυχίας είναι η δόμηση μιας ουσιαστικής σχέσης με το δάσκαλο, όπου ο μαθητής θα τρέφει αισθήματα εμπιστοσύνης στο πρόσωπό του και ο εκπαιδευτικός θα μπορεί να λειτουργήσει ως ένα θετικό πρότυπο που θα εμπνέει το μαθητή να εξελιχθεί περισσότερο. Όπως το θέτουν κάποιοι από τους συμμετέχοντες,

«Ναι αν ο δάσκαλος δείξει ενδιαφέρον για τον μαθητή και χτίζει μαζί του μια σχέση εμπιστοσύνης μπορεί να προσφέρει κίνητρα για μάθηση στον μαθητή που στερεί να προσφέρει το οικογενειακό περιβάλλον» (Συν. 9).

«Ναι το επάγγελμα μας είναι καθαρά σχεσιακό και αυτό μπορεί να επηρεάσει όλες τις πλευρές του μαθητή: γνωστικό επίπεδο, τη συμπεριφορά του, στοιχεία του χαρακτήρα του. Αν ο μαθητής αντιληφθεί ότι ο δάσκαλος τον αποδέχεται και αποτελεί σταθερά στη ζωή του είναι διατεθειμένος να προσπαθήσει περισσότερο με κίνητρο να ανταποδώσει την αγάπη και το ενδιαφέρον που λαμβάνει» (Συν. 8).

3. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να εμπνεύσει τους μαθητές με τη στάση και τη συμπεριφορά του. Άλλοι συνεντευξιαζόμενοι εξέφρασαν τη θέση πως μια καλή πρακτική που μπορεί να συμβάλλει στην αποτροπή της σχολικής αποτυχίας είναι η ικανότητα του δασκάλου να εμπνέει τους μαθητές με την ίδια τη στάση και τη συμπεριφορά του, τον τρόπο δηλαδή με τον οποίο στέκεται και αντιμετωπίζει τα πράγματα. Όπως αναφέρει μια από τις συνεντευξιαζόμενες, *«Ναι. Ο δάσκαλος με τη στάση του, με τις αξίες του, με τη συμπεριφορά του μπορεί να συμπληρώσει το 'κενό' της οικογένειας» (Συν. 2).*
4. Το σχολείο μπορεί ως έναν βαθμό μόνον. Άλλοι εκπαιδευτικοί, ωστόσο, εξέφρασαν τον προβληματισμό ότι το σχολείο μπορεί ως ένα σημείο μόνον να παρέμβει και όχι απαραίτητα να αποτρέψει τη σχολική αποτυχία, όταν υπάρχουν οικογενειακοί ή κοινωνικοί παράγοντες που θέτουν τον μαθητή σε κίνδυνο να αποτύχει στο σχολείο. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν κάποιοι από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, *«Ναι αλλά μέχρι κάποιο βαθμό μπορεί να προοδεύσει ο μαθητής. Δεν είναι από μόνο του αυτό αρκετό» (Συν. 4),*
«Ναι ως ένα σημείο» (Συν. 6).
5. Ενθάρρυνση του μαθητή /ενίσχυση των κινήτρων του. Άλλοι συνεντευξιαζόμενοι ανέφεραν πως η ενθάρρυνση ακόμη και της μικρότερης προσπάθειας που καταβάλλει ο μαθητής και η διαρκής ενίσχυσή του αποτελεί μια καλή εκπαιδευτική πρακτική που μπορεί να συμβάλλει στην αποτροπή της σχολικής αποτυχίας. Όπως αναφέρουν κάποιοι από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, *«Ενθάρρυνση των μαθητών ακόμα και της πιο μικρής προσπάθειας.» (Συν. 6).*
«Η ενίσχυση και η επιβράβευση του μαθητή» (Συν. 1).

6. Εξατομικευμένοι στόχοι και εξατομικευμένη διδασκαλία. Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στην έρευνα, μια ακόμη πρακτική που μπορεί να εφαρμοστεί στο σχολείο και να συμβάλει στην αποτροπή της σχολικής αποτυχίας είναι η θέτηση εξατομικευμένων στόχων διδασκαλίας για κάθε μαθητή, καθώς επίσης και η εξατομικευμένη διδασκαλία. Ωστόσο, κάποιοι από τους συμμετέχοντες αναφέρουν παράλληλα πως οι πρακτικές αυτές μπορούν να αποδειχθούν δύσκολο να εφαρμοστούν σε πολυπληθείς τάξεις. Όπως αναφέρουν κάποιοι από τους συνεντευξιαζόμενους,
- «Εξατομικευμένη διδασκαλία και υλικό που ανταποκρίνεται στις ανάγκες του μαθητή» (Συν. 9).*
- «Η εξατομικευμένη διδασκαλία, αν και αναγνωρίζω ότι σε ένα τμήμα με πολλούς μαθητές είναι δύσκολο να εφαρμοστεί απόλυτα» (Συν. 1).*
7. Καλή συνεργασία σχολείου- οικογένειας. Άλλοι συμμετέχοντες ανέφεραν πως η καλή επικοινωνία και τη συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια του μαθητή αποτελεί μια καλή πρακτική που δύναται να συμβάλει στην αποτροπή της σχολικής αποτυχίας. Όπως αναφέρουν κάποιοι από τους συμμετέχοντες στην έρευνα,
- «Η πρακτική που χρησιμοποιώ είναι η καλή επικοινωνία με το οικογενειακό περιβάλλον» (Συν. 7).*
- «Η καλή συνεργασία και συνεννόηση ανάμεσα στο σχολείο και το οικογενειακό περιβάλλον μπορεί να βοηθήσει έναν μαθητή. Για παράδειγμα οι συχνές ενημερώσεις των γονέων για την πορεία του μαθητή» (Συν. 5).*
8. Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών που τους τροφοδοτεί με καλές πρακτικές και νέες ιδέες. Τέλος, μια ακόμη πρακτική που μπορεί να εφαρμοστεί στο σχολείο και έχει έναν θετικό αντίκτυπο στην αποφυγή της σχολικής αποτυχίας είναι η καλή συνεργασία και επικοινωνία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς του συλλόγου διδασκόντων. Η δόμηση μιας συνεργατικής και αλληλοϋποστηρικτικής σχέσης μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του επαγγέλματος τους και να τους τροφοδοτήσουν με νέες ιδέες και πρακτικές που μπορούν με τη σειρά τους να ενισχύσουν περισσότερο τους μαθητές τους. όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά κάποιοι από τους συμμετέχοντες στην έρευνα,
- «Εννοείται! Η εμπειρία των συναδέλφων με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας αλλά και οι φρέσκες ιδέες των νεότερων 'γεννούν καλές πρακτικές'» (Συν. 1).*

«Φυσικά και θα πρέπει να είμαστε ανοιχτοί σ' αυτό. Να δοκιμάζουμε καλές πρακτικές που έχουν δοκιμάσει άλλοι εκπαιδευτικοί αλλά και εμείς να προτείνουμε» (Συν. 4).

«Ναι. Η υγιή αλληλεπίδραση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας μπορεί να ενισχύσει τις καλές πρακτικές» (Συν. 8).

6.4.2. Υποθέμα 2: Προτάσεις των εκπαιδευτικών για αποτροπή της σχολικής αποτυχίας

Το δεύτερο και τελευταίο υποθέμα που αναδύθηκε για αυτή την κατηγορία αφορά στις προτάσεις των εκπαιδευτικών για μελλοντικές πρακτικές που μπορούν να εφαρμοστούν στο σχολείο και να αποτρέψουν τη σχολική αποτυχία των μαθητών. Αξίζει να σημειωθεί πως κάποιες από τις πρακτικές που προτείνουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα συμπίπτουν με εκείνες που ήδη εφαρμόζουν οι ίδιοι στις τάξεις τους, ενώ άλλες αφορούν πρακτικές που προτείνουν να εφαρμοστούν στο μέλλον.

1. Εξατομικευμένη διδασκαλία. Μια από τις πρώτες πρακτικές που προτείνουν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα πως πρέπει να εφαρμοστούν στο μέλλον για την αποτροπή της σχολικής αποτυχίας είναι η εξατομικευμένη διδασκαλία. Με βάση τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, η εξατομικευμένη διδασκαλία μπορεί να αφορά τόσο τη δόμηση ενός εξατομικευμένου εκπαιδευτικού πλάνου που να ανταποκρίνεται στις δυνατότητες και τις ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά, όσο και τη δέσμευση χρόνου για κάθε μαθητή μέσα στην τάξη, στο βαθμό στον οποίο αυτό είναι εφικτό σε μια πολυπληθή τάξη. Όπως αναφέρουν κάποιοι από τους συμμετέχοντες στην έρευνα,
«Εξατομικευμένη διδασκαλία, αλλά πρακτικά είναι δύσκολο να εφαρμοστεί σε μια τάξη με πολλούς μαθητές» (Συν. 8).
«...διαμόρφωση εξατομικευμένων στόχων για τους μαθητές με δυσκολίες...» (Συν. 10).
2. Ενθάρρυνση-επιβράβευση/ενίσχυση των κινήτρων για μάθηση. Μια δεύτερη πρακτική είναι εκείνη της ενίσχυσης και της επιβράβευσης των μαθητών με κάθε τρόπο, ως μιας πρακτικής που προτείνεται από τους συμμετέχοντες στην έρευνα να εφαρμοστεί ως παράγοντας που δύναται να συμβάλλει στην αποφυγή

της σχολικής αποτυχίας. Όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά κάποιοι από τους συμμετέχοντες,

«...ενίσχυση κινήτρων και αυτοπεποίθησης μέσω ποικίλων τεχνικών» (Συν. 10).

«...η θετική ενίσχυση του μαθητή από τον εκπαιδευτικό.» (Συν. 7),

« Η ενίσχυση του μαθητή μέσω της επιβράβευσης» (Συν. 5).

3. Καλή συνεργασία σχολείου- οικογένειας. Μια ακόμη πρακτική που οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα προτείνουν πως είναι χρήσιμο να εφαρμοστεί στο μέλλον για να βοηθήσει τους μαθητές να αποφύγουν τη σχολική αποτυχία. Η πρακτική αυτή αφορά στην καλή επικοινωνία και στη δόμηση μιας σχέσης συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια. Όπως το θέτουν κάποιοι από τους συμμετέχοντες στην έρευνα,
«Δημιουργία κλίματος συνεργασίας με τους γονείς για να υπάρχει κοινή στρατηγική ώστε να τονωθεί η αυτοπεποίθηση» (Συν. 6),
«Η συνεργασία οικογένειας – σχολείου. Αν υπάρχει κοινή γραμμή, συνεννόηση και ενδιαφέρον και από τις δύο πλευρές ο μαθητής μπορεί να βοηθηθεί ουσιαστικά» (Συν. 9).
4. Χρήση κατάλληλων υλικοτεχνικών υποδομών. Μια ακόμη πρακτική που προτείνουν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα πως χρειάζεται να εφαρμοστεί στο μέλλον στις σχολικές μονάδες, προκειμένου να αποφευχθούν περιστατικά σχολικής αποτυχίας, είναι η ενίσχυση της τάξης με τον κατάλληλο υλικοτεχνικό εξοπλισμό και η αξιοποίησή του από μεριάς του εκπαιδευτικού. Όπως το θέτουν κάποιοι από τους συμμετέχοντες στην έρευνα,
«...και το κατάλληλο εποπτικό υλικό...» (Συν. 7).
«...καθώς και ο κατάλληλος υλικοτεχνικός εξοπλισμός» (Συν. 1).
5. Αναδόμηση του εκπαιδευτικού συστήματος/ Επαναπροσδιορισμός των στόχων του σχολείου. Κάποιοι συμμετέχοντες εξέφρασαν τη θέση πως, προκειμένου να συνδράμει το σχολείο στην αποτροπή της σχολικής αποτυχίας δεν επαρκούν επιμέρους πρακτικές που μπορούν να εφαρμοστούν μέσα στην τάξη, αλλά πιο δραστικά μέτρα που αφορούν στην αναδόμηση του εκπαιδευτικού συστήματος ούτως ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών και στον επαναπροσδιορισμό των στόχων που το σχολείο θέτει. Όπως αναφέρουν κάποιοι από τους συμμετέχοντες στην έρευνα,

«Ότι πρέπει να αλλάξει το εκπαιδευτικό σύστημα ώστε να ανταποκρίνεται ισάζια στις ανάγκες όλων των μαθητών ανεξάρτητα από το κοινωνικό – πολιτιστικό – οικονομικό υπόβαθρο» (Συν. 3).

«Θα ήθελα επίσης να αναφέρω ότι η σχολική αποτυχία εξαρτάται από τον τρόπο που ορίζουμε εμείς αυτή την αποτυχία και κατ' επέκταση τον τρόπο που την αξιολογούμε.» (Συν. 3).

6. Επαναπροσδιορισμός της ύλης του σχολείου. Σε συνέχεια της παραπάνω πρακτικής, κάποιοι από τους συμμετέχοντες ανέφεραν πως, προκειμένου να μπορέσουν όλοι οι μαθητές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου, αλλά και να έχουν τον απαραίτητο χρόνο οι εκπαιδευτικοί να ενισχύσουν τον κάθε μαθητή ξεχωριστά, απαραίτητη είναι η μείωση της ύλης του σχολείου και ο επαναπροσδιορισμός του περιεχομένου των μαθημάτων. Όπως αναφέρουν κάποιοι από τους συμμετέχοντες στην έρευνα,

«Ναι θα ήθελα να αναφέρω ότι θεωρώ σημαντικό την προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος στα ενδιαφέροντα των παιδιών» (Συν. 6).

«Θα ήθελα να σημειώσω ότι οι υπεύθυνοι σχεδιασμού εκπαιδευτικής πολιτικής χρειάζεται να θέτουν λίγο πιο ρεαλιστικούς στόχους. Οι στόχοι που επιζητούν να καλύψουμε στα μαθήματα με το χρόνο που προσφέρεται δε συνάδουν. Έτσι δημιουργούνται μαθησιακά κενά στους μαθητές που διαιωνίζονται στο πέρασμα των χρόνων.» (Συν. 7).

«Επαναπροσδιορισμός της ύλης από τους αρμόδιους φορείς. Ο όγκος της ύλης που καλούμαστε να καλύψουμε σε κάθε τάξη στο δημοτικό είναι μεγάλος σε συνάρτηση με τον χρόνο που είναι περιορισμένος.» (Συν. 2).

7. ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

7.1. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνάς μας προκύπτουν χρήσιμα δεδομένα αναφορικά με τη σχολική αποτυχία και το ρόλο που οι ετικέτες που αποδίδουν και οι προσδοκίες που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές τους διαδραματίζουν στη διαμόρφωση αυτού του φαινομένου.

Πιο συγκεκριμένα, από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας που παρουσιάζεται στα πλαίσια της παρούσας εργασίας προέκυψαν τέσσερα θέματα, που αφορούν στον τρόπο που ορίζουν οι εκπαιδευτικοί τη σχολική αποτυχία, στους παράγοντες που θεωρούν ότι συμβάλλουν σε αυτή, στον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνουν τις προσδοκίες τους για τους μαθητές τους και το πώς οι προσδοκίες αυτές επηρεάζουν την εξέλιξη των μαθητών, καθώς επίσης και στις εκπαιδευτικές πρακτικές που μπορούν να εφαρμοστούν από μεριάς του σχολείου προκειμένου να αποφευχθεί το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας.

Επιπροσθέτως, τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας που παρουσιάζεται στα πλαίσια της παρούσας εργασίας προσφέρουν πληροφορίες που μπορούν να συμβάλουν στην απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν στην αρχή της έρευνάς μας.

Ειδικότερα, το πρώτο από τα τρία συνολικά ερευνητικά ερωτήματα στα οποία επιχείρησε να απαντήσει η έρευνα που παρουσιάζεται στα πλαίσια της παρούσας εργασίας ήταν το εξής: Ποια είναι η αντίληψη της σχολικής αποτυχίας στο πλαίσιο του συλλόγου διδασκόντων; Ποιοι και με ποιο τρόπο συγκεκριμένοι παράγοντες (οικογένεια – εκπαιδευτικοί – σχολική μονάδα) επιδρούν στη σχολική αποτυχία των μαθητών;

Με βάση τα δεδομένα που προέκυψαν από την έρευνά μας, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε αυτή φαίνεται να ορίζουν τη σχολική αποτυχία τόσο με γνωστικούς όσο και με συμπεριφορικούς όρους. Πιο συγκεκριμένα, με βάση τα δεδομένα της έρευνάς μας, η σχολική αποτυχία ορίζεται τόσο ως οι χαμηλές επιδόσεις ενός μαθητή στα σχολικά μαθήματα και τις εξετάσεις, αλλά και ως η εκδήλωση προκλητικής, διασπαστικής ή ακόμη και παραβατικής συμπεριφοράς. Παράλληλα, οι μαθητές που αποτυγχάνουν στο σχολείο χαρακτηρίζονται, με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στη έρευνά μας, από μια γενικότερη αδιάφορη ή αποσυρμένη στάση

απέναντι στο σχολείο, από δυσκολίες στη συγκέντρωση και από χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνά μας συνδέουν τη σχολική αποτυχία τόσο με τα βασικά μαθήματα του ΑΠΣ, όπως είναι η Γλώσσα και τα Μαθηματικά, όσο και με όλα τα μαθήματα που καλείται να παρακολουθήσει ένας μαθητής στο σχολείο.

Παράλληλα, σε ό,τι αφορά στους παράγοντες που φαίνεται να συμβάλλουν στη σχολική αποτυχία των μαθητών, τα δεδομένα της έρευνάς μας υποδεικνύουν πως αυτοί μπορεί να είναι είτε οικογενειακοί, είτε ατομικοί, είτε κοινωνικοί, είτε εκπαιδευτικοί. Αξίζει να σημειωθεί πως οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες ανέφεραν πως είναι ο συνδυασμός, και όχι ο κάθε ένας από αυτούς τους παράγοντες ξεχωριστά, καθορίζουν τον κίνδυνο να αποτύχει ένας μαθητής στο σχολείο. Παράλληλα, αξίζει να σημειωθεί πως οι οικογενειακοί παράγοντες που αναφέρθηκαν παραπάνω εκτείνονται από την έλλειψη κινήτρων, τις χαμηλές προσδοκίες, την ελλιπή υποστήριξη και τα περιορισμένα ερεθίσματα που προσφέρει το οικογενειακό περιβάλλον μέχρι το μορφωτικό και πολιτισμικό κεφάλαιο που παρέχει μια οικογένεια, καθώς επίσης και τα κοινωνικά και οικονομικά της χαρακτηριστικά.

Αξίζει να σημειωθεί πως τα δεδομένα που προέκυψαν από την έρευνά μας συμφωνούν σε σημαντικό βαθμό με εκείνα που προκύπτουν από άλλες έρευνες, που υποδεικνύουν πως μια πληθώρα οικογενειακών παραγόντων, που εκτείνονται από το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και τις συνθήκες διαβίωσης της οικογένειας έως το μορφωτικό επίπεδο των γονέων καθορίζουν τον κίνδυνο για σχολική αποτυχία (π.χ., Casanova, Garcia- Linares, de la Torre & de la Villa Carpio, 2005; Tomul & Polat, 2013)

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που επιχειρήσε να απαντήσει η έρευνά μας ήταν το εξής: Πώς οι προσδοκίες και οι κρίσεις των εκπαιδευτικών συμβάλλουν στη σχολική αποτυχία;

Με βάση τα δεδομένα που προέκυψαν από την έρευνα που παρουσιάζεται στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε αυτή φαίνεται να πιστεύουν πως οι προσδοκίες που διαμορφώνουν για τους μαθητές τους, καθώς επίσης και οι ετικέτες που τους αποδίδουν, διαδραματίζουν έναν καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξή τους και τη σχολική τους επιτυχία ή αποτυχία.

Πιο συγκεκριμένα, με βάση τα δεδομένα που προέκυψαν από την έρευνά μας, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται πράγματι να διαμορφώνουν προσδοκίες για τους μαθητές τους στην αρχή της σχολικής χρονιάς, ενώ στη διαμόρφωση των προσδοκιών αυτών φαίνεται να λαμβάνουν υπόψιν τους και τις γνώμες των συναδέλφων τους (π.χ., κάποιος συνάδελφος που είχε το τμήμα τους την προηγούμενη σχολική χρονιά). Παράλληλα, οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνά μας φαίνεται να συμφωνούν πως τόσο οι προσδοκίες που διαμορφώνουν όσο και οι ετικέτες που αποδίδουν στους μαθητές τους φαίνεται να καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό την εξέλιξή τους, με τις χαμηλές προσδοκίες και τις αρνητικές ετικέτες να έχουν έναν ιδιαίτερα αρνητικό αντίκτυπο στην μαθησιακή πορεία του μαθητή και να συμβάλλουν στη σχολική του αποτυχία.

Τέλος, το τελευταίο ερώτημα που η έρευνά μας επιχείρησε να διερευνήσει ήταν το εξής: Ποιες είναι οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας;

Με βάση τα δεδομένα της έρευνάς μας, οι καλές πρακτικές που οι εκπαιδευτικοί προτείνουν ότι μπορούν να εφαρμοστούν στο σχολείο προκειμένου να αποτραπεί το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας είναι πολλές και εκτείνονται από απλές πρακτικές που μπορούν να εφαρμοστούν από τον κάθε εκπαιδευτικό ξεχωριστά μέσα στην τάξη, όπως η εξατομικευμένη διδασκαλία και η ενίσχυση των κινήτρων των μαθητών, μέχρι συλλογικές παρεμβάσεις που χρειάζεται να εφαρμοστούν στο ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, όπως η αναδόμηση του περιεχομένου και των απαιτήσεων των μαθημάτων ούτως ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών, μέχρι τη μείωση της ύλης που καλείται να καλύψει ένας εκπαιδευτικός και να μάθει ένας μαθητής μέσα σε μια σχολική χρονιά.

7.2. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Με βάση τα δεδομένα που προέκυψαν από την έρευνά μας μπορούμε να παρατηρήσουμε πως η θεωρία της ετικέτας αποτελεί πράγματι μια συνιστώσα του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας. Πιο συγκεκριμένα, οι προσδοκίες που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί, καθώς επίσης και οι ετικέτες που αποδίδουν στους μαθητές τους, φαίνεται αφενός να γίνονται αντιληπτές από τους μαθητές, αφετέρου να καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία των μαθητών. Στη

βάση αυτών των δεδομένων, καθίσταται σαφές πως η διαδικασία απόδοσης ετικετών θα έπρεπε να αποφεύγεται και το σχολείο να αποτρέπει, αντί να ενισχύει, τη σχολική αποτυχία μαθητών που ανήκουν σε ομάδες υψηλού κινδύνου, όπως είναι οι μαθητές που ανήκουν σε χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Σε αυτή την προσπάθεια μπορούν να συμβάλλουν, πέρα από τις πρακτικές που προτάθηκαν από τους συμμετέχοντες στην έρευνά μας, και προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών που θα τους βοηθήσουν να είναι περισσότερο ανοιχτοί στη διαφορετικότητα και να υποστηρίζουν περισσότερο τους λιγότερο ευνοημένους μαθητές.

7.3. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Παρά το γεγονός ότι η έρευνά μας προσφέρει χρήσιμα δεδομένα για την αποσαφήνιση του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας και τη συμβολή των προσδοκιών που διαμορφώνουν και των ετικετών που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές τους σε αυτό το φαινόμενο, δεν παύει να υπόκειται σε κάποιους περιορισμούς.

Ένας πρώτος περιορισμός προκύπτει από την ίδια τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας, που ήταν ποιοτική. Πιο συγκεκριμένα, τα δεδομένα της ποιοτικής έρευνας μπορούν μεν να αξιοποιηθούν στον τομέα της εκπαίδευσης και της διαμόρφωσης πιο δίκαιων πολιτικών που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών και των εκπαιδευτικών, δεν μπορούν ωστόσο να αξιοποιηθούν για να παράξουν γενικεύσιμα αποτελέσματα.

Ένας δεύτερος περιορισμός, που συνδέεται με τον πρώτο, αφορά στο μικρό δείγμα της έρευνάς μας, που δεν επιτρέπει την πλήρη αποτύπωση των στάσεων και των πεποιθήσεων ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος του πληθυσμού των εκπαιδευτικών.

Στη βάση των παραπάνω περιορισμών, προτείνεται μελλοντικές έρευνες σχετικά με το θέμα της σχολικής αποτυχίας και του ρόλου που οι προσδοκίες και οι ετικέτες των εκπαιδευτικών διαδραματίζουν σε αυτό να αξιοποιήσουν μεγαλύτερα δείγματα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Becker, H.S. (1963). *Outsiders*. New York: Free Press.
- Benson, E. (2003). Intelligent intelligence testing. *Monitor of Psychology*, 34(2), 48–49.
- Berger, P.L & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. N.Y: Anchor Books.
- Bernstein, B. (1980). *Studien zur sprachlichen Sozialisation*. Düsseldorf: Schwann.
- Blanchett, W.J., Mumford, V. & Beachum, F. (2005). Urban school failure and disproportionality in a post-brown era: Benign neglect of the constitutional rights of students of color. *Remedial and Special Education* 26(2), 70-81.
- Bloom, B. (1964). *Stability and Change in Human Characteristics*. New York: Wiley.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J.F. Richardson (Ed.). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, pp 241 – 258. New York: Greenwood.
- Brandis, W. & Bernstein, B. (1974). *Selection and Control, Teachers' Ratings of Children in the Infant School*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(2), 77-101.
- Brown, A.L., Palincsar, A.S. & Purcell, L. (2020). Poor readers: teach, don't label. In U. Neisser (Ed.), *The school achievement of minority children*, pp. 106-145. Doi: <https://doi.org/10.4324/9781315060187>
- Brusten, M. & Hurrelman, K. (1973). *Abweichendes Verhalten in der Schule : Eine Untersuchung zu Prozessen der Stigmatisierung*. München : Juventa – Verl.
- Casanova, P.F., Garcia- Linares, M.C., de la Torre, M.J. & de la Villa Carpio, M. (2005). Influence of family and sociodemographic variables on students with low academic achievement. *Educational Psychology*, 25(4), 423-435.

- Cashman, L. (2017). New label no progress: institutional racism and the persistent segregation of Romani students in the Czech Republic. *Race, Ethnicity and Education*, 20(5), 595-608.
- Delavari, M. (2011). Parenting styles. *Tahoura Journal*, 7, 40-13.
- Erikson, K.T. (2004). *Wayward Puritans: A Study in the Sociology of Deviance*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gahagan, D. & Gahagan, G. (1970). *Talk Reform, Explorations in Language for Infant School Children*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday life*. New York: The Overlook Press.
- Goffman, E. (1986). *Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity*. New York: Touchstone.
- Goffman, E. (1972). *Interaction ritual. Essays on face-to-face behaviour*. London: Penguin Books.
- Hargreaves, D.H. (1975). *Interpersonal Relations and Education, Student edition*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Hargreaves, D.H. (1976). Reactions to Labelling. In M. Hammersley & P. Woods (Eds.), *The Process of Schooling: A Sociological Reader* (pp. 201 -207). London: Routledge and Kegan Paul.
- Kalantari, M., Maulavi, H., Tavasoli, I. (2005). Investigating the relationship between parenting styles and behavioral disorders in preschool children in the study. *Journal of Knowledge and Research in Applied Psychology*, 24, 68-59
- Keddie, N. (1971). Classroom Knowledge. In M.F.D. Young (Eds.), *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education* (pp. 133- 160). London: Collier – Macmillan.
- Kramer, R. Helsper, W. Thiersch, W. & Ziems, C. (2009). *Selektion und Schulkarriere: Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I* . Studien zur Schul- und Bildungsforschung. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Labov, W. (1970). The logic of nonstandard English, στο: F. Williams (ed.), *Language and Poverty: Perspectives on a Theme* (pp. 153-189). London: Academic Press Inc.
- McLeod, J. (2011). *Qualitative research in counselling and psychotherapy (2nd edition)*. Los Angeles: Sage Publications.
- Merton, R.K. (1968). *Social Theory and Social Structure*. New York: The Free Press
- Ones, D.S. Dilchert, S., Viswesvaran, C. & Salgado, J.F. (2017). Cognitive ability: Measurement and validity for employee selection. In *Handbook of Employee Selection, Second Edition*, (pp. 251–276). Taylor and Francis.
- Rosental, R. & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, 3, 16-20. Retrieved March 19, 2021 from <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02322211> .
- Tomul, E.K. & Polat, G. (2013). The effects of socioeconomic characteristics of students on their academic achievement in higher education. *American Journal of Educational Research*, 1(10), 449-455
- Turkheimer, E., Haley, A., Waldron, M., D'Onofrio, B. & Gottesman, I. (2003). Socioeconomic Status Modifies Heritability of IQ in Young Children. *Psychological science*, 14, 623–628.
- Waller, W. (1976). *The Sociology of Teaching*. NY: John Wiley & Sons.
- Winch, R. (1971). *The Modern Family*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Woods, P. (1983). *Sociology and the School: An Interactionist Viewpoint*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Zarei, I. (2010). The relationship between parenting styles with adolescents commit risky behaviors on the scale Kloninger, *Journal of Shaheed Sadoughi University of Medical Sciences, High Risk Behavior Conference*, 18(3), 220-224.

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αρχάκης, Α. & Κονδύλη, Μ. (2002). *Εισαγωγή σε Ζητήματα Κοινωνιογλωσσολογίας*. Αθήνα: εκδόσεις Νήσος.
- Bernstein, B. (1991). *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος* (Μτφ. Ι Σολομών). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Blackledge, D. & Hunt, B. (2004). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης* (Μτφ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βλέτσος, Γ. (1976). *Κοινωνία και Γλώσσα (Για την Αμίλητη και τη Μιλημένη Γλώσσα)*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Bourdieu, P. (1999). *Κείμενα Κοινωνιολογίας* (παρουσίαση–επιμέλεια: Ν. Παναγιωτόπουλος). Αθήνα: Στάχυ.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1996). *Οι Κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα* (Μτφ. Ν. Παναγιωτόπουλος, Μ. Βιδάλη). Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (2014). *Η αναπαραγωγή :στοιχεία για μια θεωρία του εκπαιδευτικού συστήματος* (Μτφ. Γ. Καράμπελας). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Charlot, B. (1999). *Η σχέση με τη γνώση* (Μτφρ. Μ. Καραχάλιος & Ε. Λινάρδου-Καραχάλιου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- de Montlibert, C. (1998). *Εισαγωγή στην Κοινωνιολογική Συλλογιστική* (Μτφ. Κ. Διαμαντάκου, Εισαγωγή: Ν. Παναγιωτόπουλος). Αθήνα: Ινστιτούτο του βιβλίου – Καρδαμίτσας.
- Fend, H. (1989). *Κοινωνική Ένταξη και Εκπαίδευση: Μια Εισαγωγή στην Έρευνα της Κοινωνικής Ένταξης*. (Μτφ. Γ. Κακαλετρής). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Henecka, H.P. (1989). *Βασική κατεύθυνση της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης* (Μτφ. Γ. Κακαλέτρης). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Ισάρη, Φ., Πούρκος, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*. Αθήνα: www.kallipos.gr
- Καλλιμάνη, Μ. (2017). *Η γραπτή εξέταση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: θεσμικές, οργανωτικές και διποκειμενικές διαστάσεις*. (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος.

- Κυρίδης, Α. (2015). *Εκπαιδευτική Ανισότητα. Οριοθέτηση και προσπάθειες θεωρητική προσέγγισής της*. Β' έκ. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη Εκδόσεις Α.Ε.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2003). *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή. Σκιαγράφηση των Κοινωνικοποιητικών Μηνυμάτων του Σχολείου και των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2004). *Η αξιολόγηση του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λάμνιαν, Κ. (2001). *Κοινωνιολογική Θεωρία και Εκπαίδευση. Διακριτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπασέτας, Κ. (1999). Οι αρνητικές προσδοκίες του δασκάλου για τις ικανότητες των μαθητών του ως αιτία σχολικής αποτυχίας και κοινωνικού αποκλεισμού. Στο Χ. Κωνσταντίνου & Γ. Πλειός (Επιμ.), *Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου για την Σχολική Αποτυχία και τον Κοινωνικό Αποκλεισμό: Αιτίες, Συνέπειες και Αντιμετώπιση, (σ.σ 181- 200)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπασλής, Ι.Ν. (1988). *Κοινωνική-γλωσσική διαφοροποίηση και σχολική επίδοση*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέας Παιδείας 9.
- Μπουρής, Ι., (2008). *Γενικές αρχές της οργάνωσης και της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Υπόεργο 3 Προγράμματα επιμόρφωσης στελεχών της εκπαίδευσης. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Mühlbauer, K. (1985). *Κοινωνικοποίηση: Θεωρία και Έρευνα* (Μτφ. Δ. Δημοκίδη). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Νικολάου, Σ.Μ. (2006). *Θεωρητικά ζητήματα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νόβα – Καλτσούνη, Χ. (1996). *Κοινωνικοποίηση: Η Γένεση του Κοινωνικού Υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νόβα – Καλτσούνη, Χ. (2010). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πατερέκα, Χ. (1986). *Βασικές έννοιες των Pierre Bourdieu και Jean – Claude Passeron σε θέματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

- Postic, M. (1998). *Η μορφωτική σχέση* (Μτφ Δ.Χ Τουλούπη). Αθήνα: Gutenberg.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2001). *Εκπαίδευση και Κοινωνία στην Ελλάδα. Οι διαλεκτικές και οι αδιάλλακτες συγκρούσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2003). *Κοινωνικοποίηση και Εκπαιδευτικές Ανισότητες*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ritzer, G. (2012). *Σύγχρονη Κοινωνιολογική Θεωρία* (Ι. Καυτανζόγλου, Επιμ., & Γ. Χρηστίδης, Μτφ). Αθήνα: Κριτική.
- Σολομών, Ι. (1991). Εισαγωγή στην προβληματική της πολιτισμικής αναπαραγωγής του Basil Bernstein. Στο Β. Bernstein (επιμ.) *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος* (σσ.17-40). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Σταλίκας, Α. (2011). *Μέθοδοι έρευνας στην κλινική ψυχολογία (3^η έκδοση)*. Αθήνα: Τόπος.
- Τζάνη, Μ. (1986). *Θέματα Κοινωνιολογίας της Παιδείας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Τσακίρη, Δ. (2018). *Η θέσμιση της αξιολόγησης των μαθητών και το φαντασιακό στοιχείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσαούση, Δ. (2002). *Η Κοινωνία του Ανθρώπου. Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιπλητάρης, Α. (2001). *Η Κοινωνικοποίηση του Παιδιού. Μια Ψυχοκοινωνιολογική Προσέγγιση στα Πλαίσια της Οικογένειας και του Σχολείου*. Αθήνα: Ατραπός.
- Τσουκαλάς, Κ., Θάνος, Θ., Καμαριανός, Γ. κ.ά. (2017). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Εισαγωγή σε βασικές Έννοιες και Θεματικές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φλουρής, Γ. (2019). *Σχολική αποτυχία: οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τα αίτια και τους τρόπους αντιμετώπισής της*. (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση.

NOMΟΘΕΣΙΑ

Νόμος 1566 ΦΕΚ Α'167/30.9.1985. Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. Ανακτήθηκε 10 – 05 - 2022.
<https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/276374/nomos-1566-1985>.

ΦΕΚ 1340/2002. Ανακτήθηκε 21 – 05 – 2021 από
<https://edu.klimaka.gr/nomothesia/fek/1309-fek-1340-2002-kathikonta-armodiotites-stelechoi-ekpaideysis> .

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Αγαπητέ συνάδελφε,

Σας ευχαριστώ που επιθυμείτε να λάβετε μέρος στη συνέντευξη που διενεργώ στα πλαίσια της έρευνάς μου για τη διεξαγωγή της μεταπτυχιακής μου εργασίας.

Η έρευνά μου αφορά τη θεωρία της ετικέτας ως συνιστώσας του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας.

Σας διαβεβαιώνω ότι διασφαλίζεται η ανωνυμία σας και η προστασία των προσωπικών σας δεδομένων.

Παρακαλώ εκφράστε ελεύθερα τις απόψεις σας. Για την καλύτερη επεξεργασία των δεδομένων η συνέντευξη θα μαγνητοφωνηθεί.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ:

Φύλο: Άνδρας Γυναίκα

Ηλικία: 22 – 30 31 – 40 41 – 50 51 και άνω

Εκπαιδευτική Βαθμίδα:

Ειδικότητα:

Χρόνια προϋπηρεσίας: έως 10 10 – 15 15 – 20 20 και άνω

Σπουδές:

1^ο Ερευνητικό Ερώτημα:

1. Σε μια σχολική μονάδα πώς αντιλαμβάνεστε το ρόλο που ο σύλλογος διδασκόντων διαδραματίζει στη σχολική αποτυχία; **Βοηθητική ερώτηση:** Θεωρείτε ότι συνδέει τη σχολική αποτυχία αποκλειστικά με τη χαμηλή απόδοση του μαθητή γνωστικά ή με τη γενικότερη συμπεριφορά του στις απαιτήσεις του σχολικού συστήματος;
2. Μπορείτε να ορίσετε επιγραμματικά ποιοι παράγοντες συμβάλλουν στη σχολική αποτυχία των μαθητών; **Βοηθητική Ερώτηση:** Θεωρείτε ότι

συνδέεται με ατομικούς παράγοντες του παιδιού ή άλλους παράγοντες όπως κοινωνικοί - οικογενειακοί, ο δάσκαλος, το σχολείο;

3. Ποιον από τους παραπάνω παράγοντες που αναφέρατε θεωρείτε ως πιο σημαντικό και γιατί;
4. Μπορείτε να περιγράψατε τα χαρακτηριστικά ενός μαθητή με χαμηλή σχολική επίδοση;
5. Θεωρείτε ότι η χαμηλή σχολική επίδοση των μαθητών σχετίζεται με την έλλειψη κινήτρων από την πλευρά τους; **Βοηθητική ερώτηση:** Πιστεύετε ότι τα μειωμένα κίνητρα και η χαμηλή αυτοπεποίθηση των μαθητών πηγάζουν από το οικογενειακό περιβάλλον;
6. Θεωρείτε ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων παίζει καθοριστικό ρόλο στη σχολική αποτυχία;
7. Οι περισσότερες έρευνες που έχουν γίνει αναφορικά με τη σχολική αποτυχία συγκλίνουν ότι οι μαθητές που προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα παρουσιάζουν χαμηλή σχολική επίδοση, εσείς πώς το εξηγείτε αυτό; **Βοηθητική Ερώτηση:** Συμφωνείτε με τα πορίσματα των ερευνών;
8. Πιστεύετε ότι οι σκοποί και οι στόχοι που θέτει το σχολείο μέσω του αναλυτικού προγράμματος εξασφαλίζουν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές; **Βοηθητική Ερώτηση:** Αν όχι τι πιστεύετε ότι δεν λαμβάνει υπόψιν;
9. Πιστεύετε ότι η χαμηλή σχολική επίδοση συνδέεται με συγκεκριμένα μαθήματα; **Βοηθητική Ερώτηση:** Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στο μάθημα της Γλώσσας και των Μαθηματικών. Σε ποιο από τα δύο μαθήματα θεωρείτε πως αν ο μαθητής παρουσιάζει δυσκολίες είναι προμήνυμα χαμηλής σχολικής επίδοσης;

2^ο Ερευνητικό Ερώτημα:

10. Σας επηρεάζει η άποψη του συλλόγου διδασκόντων ως προς τον χαρακτηρισμό κάποιων τάξεων; **Βοηθητική Ερώτηση:** Όταν για παράδειγμα έχετε τη δυνατότητα επιλογής, θα αναλαμβάνατε κάποιο τμήμα ενώ το σύνολο του συλλόγου θα το είχε χαρακτηρίσει ως τμήμα με χαμηλό επίπεδο;

11. Όταν αναλαμβάνετε μια τάξη συμβουλευέστε τη γνώμη του προηγούμενου εκπαιδευτικού για το επίπεδο της τάξης; **Βοηθητική ερώτηση:** Θεωρείτε πως αυτή η ενημέρωση βοηθά στην καλύτερη προετοιμασία του εκπαιδευτικού;
12. Είστε σε θέση μετά τον πρώτο μήνα γνωριμίας με την τάξη σας να μπορείτε να διακρίνετε τους δυνατούς από τους αδύναμους μαθητές; **Βοηθητική ερώτηση:** Αν ναι, ποια είναι τα κριτήρια που θέτετε;
13. Οι προσδοκίες που σχηματίζετε στην αρχή της χρονιάς για τους μαθητές σας επιβεβαιώνονται με την ολοκλήρωση της σχολικής χρονιάς;
14. Θεωρείτε ότι οι προσδοκίες του δασκάλου επηρεάζουν τη σχολική πορεία του μαθητή; **Βοηθητική Ερώτηση:** Πιστεύετε ότι είναι σε θέση ο μαθητής να αντιληφθεί την εικόνα που έχει σχηματίσει ο δάσκαλος γι' αυτόν;
15. Συχνά οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν χαρακτηρισμούς στους μαθητές (εργατικός, αδιάφορος...), πώς λειτουργεί αυτός ο μηχανισμός απέναντι στους μαθητές; **Βοηθητική ερώτηση:** Πιστεύετε ότι έχει θετικό ή αρνητικό αντίκτυπο στην επίδοσή τους;

3^ο Ερευνητικό Ερώτημα:

16. Θεωρείτε πως αν αναπτυχθεί ένα καλό επικοινωνιακό και συνεργατικό πλαίσιο ανάμεσα στο δάσκαλο και τον μαθητή, μπορεί ο μαθητής να βελτιώσει τη σχολική του επίδοση ακόμα και αν το οικογενειακό περιβάλλον δεν παρέχει τα κατάλληλα μαθησιακά κίνητρα;
17. Υπάρχουν πρακτικές για να αντιμετωπιστεί η σχολική αποτυχία; **Βοηθητική Ερώτηση:** Μπορείτε να αναφέρετε κάποια πρακτική που εσείς χρησιμοποιείτε;
18. Πιστεύετε ότι η συνεργασία και η ανταλλαγή απόψεων ανάμεσα στα μέλη του συλλόγου διδασκόντων τροφοδοτούν τους εκπαιδευτικούς με καλές πρακτικές;
19. Ποιες είναι οι προτάσεις σας για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας;
20. Πριν ολοκληρώσουμε αυτή τη συνέντευξη θα θέλατε να συμπληρώσετε ή να διευκρινίσετε οτιδήποτε άλλο για το θέμα;

ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΣΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ

1^ο Ερευνητικό Ερώτημα:

1. Σε μια σχολική μονάδα πώς αντιλαμβάνεστε το ρόλο που ο σύλλογος διδασκόντων διαδραματίζει τη σχολική αποτυχία; **Βοηθητική ερώτηση:** Θεωρείτε ότι συνδέει τη σχολική αποτυχία αποκλειστικά με τη χαμηλή απόδοση του μαθητή γνωστικά ή με τη γενικότερη συμπεριφορά του στις απαιτήσεις του σχολικού συστήματος;

Σ1: Λέμε ότι ένα παιδί βιώνει σχολική αποτυχία όταν δεν καταφέρνει να ανταποκριθεί επαρκώς στις απαιτήσεις του σχολείου, είτε αυτή εκφράζεται με χαμηλή βαθμολογία στα μαθήματα, είτε με προβλήματα συμπεριφοράς που πολλές φορές απομονώνουν το παιδί από τους συμμαθητές του..

Σ2: Ο συνδυασμός τους. Δεν μπορεί να ανταπεξέλθει στις γνωστικές δεξιότητες και να ενταχθεί στη σχολική ομάδα αδυνατώντας να εκπληρώσει τα καθήκοντα που απαιτεί ο ρόλος του.

Σ3: Κατά κύριο λόγο η απόδοση του μαθητή γνωστικά. Η χαμηλή απόδοση του μαθητή έχει ως αποτέλεσμα να επηρεάζει και τη συμπεριφορά του στις γενικότερες απαιτήσεις του σχολείου.

Σ4: Με τη γενικότερη συμπεριφορά του στις απαιτήσεις του σχολικού συστήματος. Με τις ευκαιρίες που του δίνονται να συμμετέχει σε εξωδίδακτικές δράσεις όπως για παράδειγμα στη θεατρική ομάδα του σχολείου οι οποίες βοηθούν στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης.

Σ5: Πιστεύω ότι το γνωστικό κομμάτι σε συνδυασμό με τη συμπεριφορά του μαθητή διαμορφώνουν τη σχολική αποτυχία ή επιτυχία αντίστοιχα.

Σ6: Δίνω την ίδια βαρύτητα και στη χαμηλή απόδοση του μαθητή αλλά και στη γενικότερη συμπεριφορά του στις απαιτήσεις του σχολείου.

Σ7: Ο συνδυασμός των δύο παίζει σημαντικό ρόλο.

Σ8: Ο συνδυασμός των δύο με περισσότερη έμφαση στο γνωστικό κομμάτι. Για μένα αλλάζει η ισορροπία από το γνωστικό κομμάτι στη γενικότερη συμπεριφορά του μαθητή, όταν η συμπεριφορά του μαθητή διαταράσσει την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Σ9: Ο συνδυασμός των δύο, καθώς όταν ένας μαθητής παρουσιάζει χαμηλή απόδοση στα μαθήματα αδυνατεί να ανταπεξέλθει και στις γενικότερες απαιτήσεις του σχολείου.

Σ10:Ως ένα φαινόμενο πολυπαραγοντικό, όπου ο μαθητής αδυνατεί να ανταπεξέλθει στην πλειονότητα των στόχων που έχει θέσει ο εκπαιδευτικός είτε γνωστικοί είτε συμπεριφορικοί, κοινωνικοσυναισθηματικοί κ.α.

2. Μπορείτε να ορίσετε επιγραμματικά ποιοι παράγοντες συμβάλλουν στη σχολική αποτυχία των μαθητών; **Βοηθητική Ερώτηση:** Θεωρείτε ότι συνδέεται με ατομικούς παράγοντες του παιδιού ή άλλους παράγοντες όπως κοινωνικοί - οικογενειακοί, ο δάσκαλος, το σχολείο;

Σ1:Όλοι οι παράγοντες οι οποίοι μου αναφέρατε παίζουν ρόλο ο καθένας από αυτούς σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό.

Σ2:Ως φαινόμενο πολυδιάστατο όλοι αυτοί οι παράγοντες παίζουν ρόλο.

Σ3: Ο συνδυασμός όλων αυτών των παραγόντων.

Σ4: Με όλα όσα αναφέρθηκαν.

Σ5: Οι ατομικοί παράγοντες κάθε παιδιού σε συνδυασμό με το κοινωνικό επίπεδο της οικογένειας και την ενασχόληση των γονέων με τη μόρφωση του παιδιού.

Σ6: Όλοι όσοι μου αναφέρατε ασκούν επιρροή στο συγκεκριμένο φαινόμενο.

Σ7: Ένας συνδυασμός όλων. Ο δάσκαλος που μπορεί να μην εμπνέει τον μαθητή, το σχολείο αν δεν παρέχει τις κατάλληλες υποδομές και το κατάλληλο υλικό, το οικογενειακό περιβάλλον όταν δεν είναι υποστηρικτικό και δεν προσφέρει κίνητρα για μάθηση και αν ο ίδιος ο μαθητής αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες.

Σ8: Οικογενειακοί. Αν το βιοτικό επίπεδο της οικογένειας είναι χαμηλό, αν οι γονείς είναι αλλοδαποί. Καθώς και ατομικοί παράγοντες του παιδιού. Αν το παιδί έχει κάποια μαθησιακή δυσκολία και αν καταφέρνει να ενταχθεί κοινωνικά μέσα στην τάξη.

Σ9: Ατομικοί παράγοντες του παιδιού, κοινωνική προέλευση οικογένειας, ο εκάστοτε εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει την τάξη συμβάλει στην αποτυχία ή επιτυχία, το σχολείο κατά πόσο είναι οργανωμένο και παρέχει τα κατάλληλα εποπτικά μέσα αλλά και οι κατευθυντήριες γραμμές που δίνει στους εκπαιδευτικούς. Τέλος και οι γεωγραφικοί παράγοντες πιστεύω ότι παίζουν ρόλο.

Σ10: Κατά τη γνώμη μου το μεγαλύτερο ρόλο διαδραματίζει το μορφωτικό και πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας, οι συνθήκες διαβίωσης και ο γλωσσικός κώδικας.

3. Ποιον από τους παραπάνω παράγοντες που αναφέρατε θεωρείτε ως πιο σημαντικό και γιατί;

Σ1: Την οικογένεια καθώς είναι το 'πρώτο περιβάλλον' στο οποίο διαμορφώνεται η προσωπικότητα του παιδιού και διοχετεύει στο παιδί στάσεις, αξίες, ερεθίσματα.

Σ2: Πιο σημαντικό την οικογένεια. Γιατί εκεί πραγματοποιείται η πρωτογενή κοινωνικοποίηση. Όταν έρχεται το παιδί στο σχολείο η οικογένεια έχει βάλει ήδη τα πρώτα θεμέλια στη προσωπικότητά του για παράδειγμα την αγάπη για το διάβασμα, να θέτει στόχους και να προσπαθεί να τους πετύχει..... Το σχολείο και ο δάσκαλος αναλαμβάνουν στη συνέχεια.

Σ3: Το σχολείο καθώς θα έπρεπε να λαμβάνει υπόψιν όλους τους υπόλοιπους παράγοντες που μου αναφέρατε προηγουμένως.

Σ4: Τους κοινωνικούς-οικογενειακούς καθώς το παιδί όταν ξεκινάει την πορεία του στη σχολική ζωή έχουν ήδη καθοριστεί συμπεριφορές και στάσεις.

Σ5: Η οικογένεια λόγω της σημαντικής επιρροής που ασκεί στο παιδί. Σε αυτό το περιβάλλον γίνεται η πρώτη κοινωνικοποίηση του παιδιού. Η οικογένεια για το παιδί αποτελεί πρότυπο.

Σ6: Η οικογένεια. Πόσο αξία δίνει στη σχολική επιτυχία του παιδιού, αν μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον υπάρχουν άτομα που έχουν προσδεύσει καθώς αποτελούν καλό παράδειγμα καθώς και η σειρά γέννησης του παιδιού. Τα πρώτα παιδιά στη σειρά γέννησης είναι γεμάτα ανασφάλειες.

Σ7: Ο πιο σημαντικός το οικογενειακό περιβάλλον. Γιατί στα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού είναι το αποκλειστικό περιβάλλον που γαλουχεί το παιδί με στάσεις και αξίες.

Σ8: Την οικογένεια γιατί αν έχει δείξει το ενδιαφέρον που χρειάζεται ακόμα και όταν ατομικοί παράγοντες επηρεάζουν την πρόοδο του παιδιού του παρέχει την κατάλληλη στήριξη για να τους διαχειριστεί καλύτερα.

Σ9: Οι ατομικοί παράγοντες του κάθε παιδιού – τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του σε συνδυασμό με το οικογενειακό περιβάλλον. Στο οικογενειακό περιβάλλον γίνεται η πρώτη κοινωνικοποίηση του παιδιού. Οι γονείς μεταβιβάζουν στο παιδί στάσεις, αξίες, συμπεριφορές. Για παράδειγμα την αγάπη για τη μάθηση.

Σ10: Θεωρώ το μορφωτικό και πολιτισμικό κομμάτι της οικογένειας καθώς η επιρροή της οικογένειας είναι καθοριστική.

4. Μπορείτε να περιγράψατε τα χαρακτηριστικά ενός μαθητή με χαμηλή σχολική επίδοση;

Σ1: Χαμηλές βαθμολογίες στο σύνολο των μαθημάτων, αδυναμία συγκέντρωσης, ασυνέπεια ως προς τις υποχρεώσεις του, χαμηλή αυτοπεποίθηση, φτωχή λεκτική επικοινωνία.

Σ2: Αδιαφορία ως προς τις υποχρεώσεις του, αδύναμος προφορικός λόγος, κανένα κίνητρο για μάθηση, προσπαθεί να τραβήξει το ενδιαφέρον της τάξης δημιουργώντας προβλήματα.

Σ3: Αδυναμία στην επίτευξη σχολικών δραστηριοτήτων, χαμηλές επιδόσεις στα μαθήματα, παραβατική συμπεριφορά.

Σ4: Χαμηλή βαθμολογία – αδιαφορία για το μάθημα – ενδεχομένως παραβατική συμπεριφορά.

Σ5: Ένας μαθητής με χαμηλή σχολική επίδοση συνήθως παρουσιάζει έλλειψη αυτοπεποίθησης, μειωμένη συμμετοχή, χαμηλές βαθμολογίες και δεν ανταποκρίνεται επαρκώς στην επίτευξη των στόχων της τάξης.

Σ6: Χαμηλή αυτοεκτίμηση, έλλειψη αυτοπεποίθησης, αδυναμία εκδήλωσης πρωτοβουλίας, έλλειψη συγκέντρωσης, επιρρεπής στις σκανταλιές μέσα και έξω από την τάξη, παραβατική συμπεριφορά.

Σ7: Χαμηλές επιδόσεις, αδιαφορεί πλήρως για τα μαθήματα και τις υποχρεώσεις του, άσχημη συμπεριφορά μέσα στην τάξη αλλά και με τους συμμαθητές του.

Σ8: Αδιαφορία – έλλειψη συγκέντρωσης – επιθετικότητα.

Σ9: Αδιαφορία, αδυναμία συγκέντρωσης, έλλειψη ερεθισμάτων, παραβατική συμπεριφορά, αδιαφορία επιτήρησης από το οικογενειακό περιβάλλον.

Σ10: Χαμηλή αυτοπεποίθηση, διστακτικός, ελλείψεις και αδυναμία στον γλωσσικό τομέα και την επικοινωνία.

5. Θεωρείτε ότι η χαμηλή σχολική επίδοση των μαθητών σχετίζεται με την έλλειψη κινήτρων από την πλευρά τους; **Βοηθητική ερώτηση:** Πιστεύετε ότι τα μειωμένα κίνητρα και η χαμηλή αυτοπεποίθηση των μαθητών πηγάζουν από το οικογενειακό περιβάλλον;

Σ1: Εννοείται ότι τα κίνητρα και ιδιαίτερα το κίνητρο επιτυχίας και το υψηλό αυτοσυναίσθημα παίζουν σημαντικό ρόλο στις καλές επιδόσεις των μαθητών. Τόσο τα κίνητρα όσο και η αυτοπεποίθηση του παιδιού διαμορφώνονται στο χώρο της οικογένειας αλλά εξίσου σημαντικό ρόλο έχει και ο εκπαιδευτικός.

Σ2: *Ναι όταν οι γονείς πιστεύουν στις δυνατότητες των παιδιών τους, τονώνουν την αυτοπεποίθησή τους, τους μαθαίνουν να θέτουν στόχους, να προσπαθούν για το καλύτερο.*

Σ3: *Ναι. Ο τρόπος που αντιμετωπίζει η οικογένεια τη σχέση του παιδιού με τη μάθηση και τις αποδόσεις του συμβάλει στη δημιουργία κινήτρων.*

Σ4: *Ναι. Τα κίνητρα προέρχονται κυρίως από το οικογενειακό περιβάλλον.*

Σ5: *Ναι γιατί το οικογενειακό περιβάλλον συμβάλει καθοριστικά στην γνωστική ανάπτυξη, διαμορφώνει τη συμπεριφορά και τον χαρακτήρα του μαθητή. Από εκεί πηγάζουν όλα.*

Σ6: *Ναι πηγάζουν αποκλειστικά από το οικογενειακό περιβάλλον.*

Σ7: *Η χαμηλή αυτοπεποίθηση και τα μειωμένα κίνητρα πηγάζουν σίγουρα από την οικογένεια, αλλά η συμβολή του δασκάλου θα μπορούσε να τα ενισχύσει.*

Σ8: *Τα κίνητρα παίζουν σημαντικό ρόλο στην απόδοση του μαθητή. Θεωρώ ότι και ο δάσκαλος παίζει σημαντικό ρόλο να κινητοποιήσει τους μαθητές με διάφορες μορφές για παράδειγμα λεκτικές – ένα σύστημα πόντων μέσα στο ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο διδασκαλίας. Κι έτσι η ζυγαριά μπορεί να γείρει ακόμα και όταν στο οικογενειακό περιβάλλον δεν προσφέρονται κίνητρα.*

Σ9: *Θεωρώ ότι η έλλειψη κινήτρων και η χαμηλή αυτοπεποίθηση πηγάζουν κυρίως από το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή. Το μορφωτικό επίπεδο των γονιών, οι προσδοκίες που τρέφουν για το παιδί, ο τρόπος ανατροφής του παιδιού.*

Σ10: *Πολλές φορές η έλλειψη κινήτρων είναι ένας σημαντικός παράγοντας. Θεωρώ ότι πηγάζει από το οικογενειακό περιβάλλον, το σχολείο όμως δύναται να κάνει παρεμβάσεις και να αλλάξει τα δεδομένα ως ένα βαθμό.*

6. *Θεωρείτε ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων παίζει καθοριστικό ρόλο στη σχολική αποτυχία;*

Σ1: *Θεωρώ ότι το μορφωτικό κεφάλαιο της οικογένειας παίζει σημαντικό ρόλο στη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού.*

Σ2: *Αν όχι καθοριστικό, σίγουρα σημαντικό καθώς με τα βιώματά τους καλλιεργούν στο παιδί την αγάπη για τη μάθηση, το κίνητρο για την επιτυχία....*

Σ3: *Ναι τον θεωρώ σημαντικό παράγοντα.*

Σ4: *Παίζει ρόλο όχι όμως καθοριστικό, χωρίς να είναι ο μοναδικός παράγοντας καθώς συναντάμε οικογένειες με υψηλό μορφωτικό επίπεδο γονέων αλλά τα παιδιά τους αδιαφορούν για τη μάθηση.*

Σ5: Δεν πιστεύω ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονιών επηρεάζει καθοριστικά τη σχολική επίδοση του μαθητή. Γιατί πολλά παιδιά που προέρχονται από γονείς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο ανταποκρίνονται στους γνωστικούς στόχους λόγω της θέλησης τους για μάθηση. Γιατί σε αυτές τις οικογένειες οι γονείς θέλουν κάτι καλύτερο για τα παιδιά τους και επιζητούν γι' αυτά την ανώτερη μόρφωση.

Σ6: Όχι απόλυτα καθώς υπάρχουν γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο, οι οποίοι δεν ασχολούνται και δεν προσφέρουν κίνητρα για μάθηση στα παιδιά τους.

Σ7: Παίζει ρόλο χωρίς όμως να είναι καθοριστικός. Καθώς πολλές φορές συναντούμε γονείς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο που συνεργάζονται μαζί μας και επιθυμούν την πρόοδο του παιδιού τους και γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο που αδιαφορούν για τα παιδιά τους καθώς θεωρούν δεδομένο ότι ο μαθητής θα τα καταφέρει.

Σ8: Καθοριστικό ρόλο όχι. Σίγουρα επηρεάζει σε ένα βαθμό καθώς δεν μπορούν να τα βοηθήσουν εκεί που υπάρχει ανάγκη ακόμα και αν έχουν όλη την καλή διάθεση.

Σ9: Ναι πάρα πολύ. Και ίσως πιο πολύ από το μορφωτικό επίπεδο, το ενδιαφέρον που δείχνουν οι γονείς για τη μάθηση.

Σ10: Ναι, θεωρώ ότι το κεφάλαιο της οικογένειας έχει ένα καθοριστικό ρόλο στη διαπαιδαγώγηση του παιδιού, τη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική του ανάπτυξη.

7. Οι περισσότερες έρευνες που έχουν γίνει αναφορικά με τη σχολική αποτυχία συγκλίνουν ότι οι μαθητές που προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα παρουσιάζουν χαμηλή σχολική επίδοση, εσείς πώς το εξηγείτε αυτό;

Βοηθητική Ερώτηση: Συμφωνείτε με τα πορίσματα των ερευνών;

Σ1: Ναι γιατί τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα διαθέτουν την οικονομική δυνατότητα και τα μέσα να προσφέρουν στα παιδιά τους ένα εύρος ερεθισμάτων που καλλιεργούν το πνεύμα τους.

Σ2: Θεωρώ ότι αυτό συμβαίνει γιατί οι γονείς αυτοί εργάζονται σκληρά για να βγάλουν τα 'προς το ζην', έτσι από πολύ νωρίς δεν αφήνουν τα παιδιά να κάνουν όνειρα για ανώτερες σπουδές.

Σ3: Ζουν σε πιεστικές συνθήκες διαβίωσης, έτσι υπάρχει έλλειψη εμπειριών, στέρηση μορφωτικών αγαθών και ανεπαρκής λεκτική επικοινωνία.

Σ4: Οι οικογένειες από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα μπορούν να στηρίζουν τα παιδιά τους οικονομικά για παράδειγμα με φροντιστήρια, δραστηριότητες....

Σε αντίθεση με τα παιδιά από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα όπου η στήριξη αυτή είναι μειωμένη έτσι είναι οι μικρότερες οι πιθανότητες τα παιδιά αυτά να αναδειχτούν στον τομέα που θα μπορούσαν να προοδεύσουν.

Σ5: *Θεωρώ ότι παίζει ρόλος ο οικονομικός παράγοντας. Ότι δεν μπορούν να στηρίζουν όσο θα ήθελαν τα παιδιά τους.*

Σ6: *Ναι γιατί οι μαθητές από τα χαμηλότερα στρώματα έχουν μικρότερη παροχή κινήτρων, ευκαιριών, ερεθισμάτων.*

Σ7: *Κατανοώ ότι στα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα υπάρχουν δύσκολες συνθήκες διαβίωσης που πολλές φορές αποτρέπουν αυτά τα παιδιά ακόμα και αν έχουν τις μαθησιακές δυνατότητες να κυνηγήσουν τα όνειρά τους.*

Σ8: *Συμφωνώ γιατί τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα δεν έχουν την οικονομική ευχέρεια και το γνωστικό υπόβαθρο για να προσφέρουν τα βασικά ή και κάτι παραπάνω στα παιδιά τους.*

Σ9: *Θεωρώ ότι οι γονείς αυτοί έχουν λιγότερες απαιτήσεις από τα παιδιά τους. Οι γονείς αυτοί έχουν μείζονα προβλήματα να αντιμετωπίσουν στην καθημερινότητα τους. Επίσης δεν έχουν την απαραίτητη μόρφωση και έτσι δε δίνουν την απαραίτητη προσοχή στη μόρφωση του παιδιού γιατί θεωρούν ότι δε χρειάζεται.*

Σ10: *Συμφωνώ και θεωρώ ότι συνδέεται με όσα έχω προαναφέρει αναφορικά με το πολιτισμικό και μορφωτικό κεφάλαιο της οικογένειας. Τα παιδιά αυτών των στρωμάτων στερούνται ερεθισμάτων που θα διευρύνουν τους ορίζοντές τους.*

- 8.** Πιστεύετε ότι οι σκοποί και οι στόχοι που θέτει το σχολείο μέσω του αναλυτικού προγράμματος εξασφαλίζουν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές; **Βοηθητική Ερώτηση:** Αν όχι τι πιστεύετε ότι δεν λαμβάνει υπόψιν;

Σ1: *Όχι γιατί δεν λαμβάνει υπόψιν ότι οι μαθητές ξεκινούν από διαφορετικές κοινωνικές αφετηρίες με διαφορετικά πολιτισμικά κεφάλαια.*

Σ2: *Όχι γιατί το σχολείο δε λαμβάνει υπόψιν ότι τα παιδιά που προέρχονται από ένα περιβάλλον με ελλιπή μορφωτικό επίπεδο χρειάζεται να κάνουν 'υπερπροσπάθεια' για να καταφέρουν τους στόχους που θέτει.*

Σ3: *Δε δίνει ίσες ευκαιρίες. Δεν ανταποκρίνεται εξίσου στις ανάγκες όλων των μαθητών γιατί δεν λαμβάνει υπόψιν το πολιτισμικό – οικονομικό και κοινωνικό υπόβαθρο.*

Σ4: Όχι γιατί δεν λαμβάνονται υπόψιν οι προηγούμενες γνώσεις και οι εμπειρίες των μαθητών. Δεν βρίσκονται όλοι στο ίδιο επίπεδο καθώς διαφέρουν τα ερεθίσματα που προσφέρει το κάθε οικογενειακό περιβάλλον.

Σ5: Ναι το σχολείο εξασφαλίζει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές, αλλά το πόσο θα προχωρήσει ένας μαθητής εξαρτάται από τα ερεθίσματα και τα βιώματα που έχει λάβει από το οικογενειακό του περιβάλλον.

Σ6: Όχι δεν λαμβάνει υπόψιν τη διαφορετικότητα και προσπαθεί να εξισώσει όλους τους μαθητές.

Σ7: Όχι δεν εξασφαλίζει ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Δεν λαμβάνει υπόψιν το διαφορετικό 'υπόβαθρο' κάθε μαθητή. Θεωρώ ότι το εκπαιδευτικό σύστημα είναι έτσι δομημένο και απευθύνεται τους μαθητές από τα μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα.

Σ8: Ναι πιστεύω ότι εξασφαλίζει ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες με σκοπό να εξισορροπηθούν οι κοινωνικές ανισότητες που υπάρχουν.

Σ9: Ενώ είναι σχεδιασμένο να παρέχει ίσες ευκαιρίες στην πράξη αυτό δεν επιτυγχάνεται έτσι όπως είναι δομημένο το εκπαιδευτικό σύστημα. Οι μαθητές προέρχονται από διαφορετικές αφετηρίες, με διαφορετικά βιώματα από το οικογενειακό περιβάλλον χωρίς να φέρουν όλοι τα ίδια εφόδια. Η εκπαίδευση στοχεύει στη μεσαία και ανώτερη τάξη.

Σ10: Όχι, θεωρώ ότι το σχολείο προσανατολίζεται κυρίως σε γνωστικούς στόχους που απευθύνονται μάλιστα σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες. Χρειάζεται να γίνει περισσότερο ευέλικτο και προσαρμοσμένο στις ανάγκες των μαθητών.

9. Πιστεύετε ότι η χαμηλή σχολική επίδοση συνδέεται με συγκεκριμένα μαθήματα; **Βοηθητική Ερώτηση:** Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στο μάθημα της Γλώσσας και των Μαθηματικών. Σε ποιο από τα δύο μαθήματα θεωρείτε πως αν ο μαθητής παρουσιάζει δυσκολίες είναι προμήνυμα χαμηλής σχολικής επίδοσης;

Σ1: Κυρίως στη Γλώσσα. Η Γλώσσα με τη χρήση του γλωσσικού κώδικα συνδέεται άμεσα με την επικοινωνία του ατόμου.

Σ2: Και στα δύο δίνοντας περισσότερη βαρύτητα στο Γλωσσικό μάθημα. Αν ο μαθητής δε μπορεί να χειριστεί σωστά το λόγο δυσκολεύεται να κατανοήσει αυτό που θέλει να πει ο δάσκαλος, δε μπορεί να εκφραστεί και να αντιληφθεί σωστά .

Σ3: Και στα δύο με ιδιαίτερη βαρύτητα στο μάθημα της Γλώσσας.

Σ4: Στη Γλώσσα γιατί είναι ο βασικός κώδικας επικοινωνίας, ο οποίος αναπτύσσεται και εκτός σχολείου.

Σ5: Και στα δύο με ιδιαίτερη βαρύτητα στο μάθημα της Γλώσσας, αφού ο γλωσσικός κώδικας αποτελεί το μέσο το οποίο επιτρέπει στο παιδί να επικοινωνεί με τους άλλους.

Σ6: Και στα δύο εξίσου.

Σ7: Στη Γλώσσα καθώς συνδέεται και με άλλα μαθήματα όπως ιστορία, θρησκευτικά, γεωγραφία, κοινωνική και πολιτική αγωγή... ακόμα και τα μαθηματικά. Καθώς το παιδί αν δεν μπορεί να ερμηνεύσει και να κατανοήσει σωστά το πρόβλημα δε μπορεί και να το λύσει.

Σ8: Όταν ένας μαθητής σημειώνει χαμηλή σχολική επίδοση συνήθως αποτυπώνεται σε όλα τα μαθήματα.

Σ9: Στη Γλώσσα γιατί συνδέεται με πολλά μαθήματα. Αν δεν έχουν ένα καλό γλωσσικό επίπεδο, αν δεν είναι σε θέση να κατανοήσουν και να αποκωδικοποιήσουν σωστά το μήνυμα του συνομιλητή τους είναι αδύνατο να προχωρήσουν.

Σ10: Θεωρώ ότι συνδέεται κατά βάση με τη Γλώσσα αλλά μπορεί να αφορά και επιμέρους μαθήματα. Αν μάλιστα παρουσιάζει δυσκολίες στη Γλώσσα πιστεύω ότι είναι ένα προμήνυμα χαμηλής σχολικής επίδοσης.

2^ο Ερευνητικό Ερώτημα:

10. Σας επηρεάζει η άποψη του συλλόγου διδασκόντων ως προς τον χαρακτηρισμό κάποιων τάξεων; **Βοηθητική Ερώτηση:** Όταν για παράδειγμα έχετε τη δυνατότητα επιλογής, θα αναλαμβάνετε κάποιο τμήμα ενώ το σύνολο του συλλόγου θα το είχε χαρακτηρίσει ως τμήμα με χαμηλό επίπεδο;

Σ1: Αναλαμβάνω όποιο τμήμα μου δοθεί, αν είναι τμήμα που έχει χαρακτηριστεί ως 'αδύναμο' προσπαθώ να επιφέρω τη μέγιστη δυνατή βελτίωση.

Σ2: Όταν έχει δημιουργηθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης ανάμεσα στα μέλη του συλλόγου, σίγουρα με επηρεάζει η γνώμη των συναδέλφων. Αναλαμβάνω το τμήμα γιατί ως εκπαιδευτικός πρέπει να προσπαθώ για το καλύτερο των μαθητών.

Σ3: Όχι για μένα δεν αποτελεί κριτήριο επιλογής το επίπεδο της τάξης.

Σ4: Σίγουρα ένας τέτοιος χαρακτηρισμός επηρεάζει και προδιαθέτει αρνητικά τον εκπαιδευτικό. Ωστόσο χρέος του είναι να γνωρίσει το τμήμα, φτιάχνοντας τη δική του άποψη και να προσφέρει το καλύτερο που μπορεί.

Σ5: Η άποψη του συλλόγου ιδίως των εκπαιδευτικών που μπορεί να έχουν διδάξει σ' ένα συγκεκριμένο τμήμα επηρεάζει την επιλογή μου όσο αφορά το τμήμα.

Σ6: Όχι. Θα αναλάμβανα το τμήμα το θεωρώ ένα είδος πρόκλησης.

Σ7: Δεν με επηρεάζει στην απόφασή μου το χαμηλό επίπεδο όσο η συμπεριφορά των μαθητών.

Σ8: Εννοείται ότι με επηρεάζει η άποψη του συλλόγου. Ειδικά όταν οι εκπαιδευτικοί που μου το λένε τους εμπιστεύομαι απόλυτα ως προς το έργο τους.

Σ9: Θα ήμουν διστακτικός να αναλάβω κάποιο τμήμα που το σύνολο του συλλόγου το έχει χαρακτηρίσει αδύναμο, ωστόσο είναι μια πρόκληση να αναλαμβάνουμε τμήματα τα οποία έχουν χαρακτηριστεί ως 'δύσκολα' γιατί εφοδιάζουν και μας τους εκπαιδευτικούς να βρούμε τρόπους να ανατρέψουμε την κατάσταση.

Σ10: Όχι, θεωρώ ότι κάθε τμήμα έχει τη δυνατότητα να προχωρήσει στο βαθμό που είναι δυνατό με κάθε προσπάθεια, οπότε θα αναλάμβανα όποιο τμήμα μου ανέθεταν.

11. Όταν αναλαμβάνετε μια τάξη συμβουλευέστε τη γνώμη του προηγούμενου εκπαιδευτικού για το επίπεδο της τάξης; **Βοηθητική ερώτηση:** Θεωρείτε πως αυτή η ενημέρωση βοηθά στην καλύτερη προετοιμασία του εκπαιδευτικού; **Σ1:** Ναι ζητάω τη γνώμη του για το γενικό σύνολο της τάξης, για το οικογενειακό περιβάλλον τους για παράδειγμα αν υπάρχει καλή συνεργασία με του γονείς ώστε να είμαι σε θέση να αντιμετωπίσω προβλήματα που ίσως προκύψουν.

Σ2: Ναι με βοηθάει να έχω μια γενική εικόνα της τάξης, αν υπάρχουν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες για να αφιερώσω περισσότερο χρόνο, αν υπάρχει διάθεση συνεργασίας από την πλευρά των γονιών....

Σ3: Ναι τον συμβουλευόμαι καθώς η εικόνα του επιπέδου της τάξης με βοηθάει στον προγραμματισμό μου αλλά και να θέσω συγκεκριμένους στόχους.

Σ4: Ναι. Θεωρώ ότι είναι βοηθητικό να αφήνει μια αναλυτική έκθεση για τον κάθε μαθητή – τι έχει καταφέρει, που δυσκολεύεται

Σ5: Φυσικά και θα ενημερωθώ για το επίπεδο του κάθε μαθητή καθώς και για τις ιδιαίτερες ανάγκες του έτσι ώστε να προετοιμαστώ καλύτερα και να ανταποκριθώ κατάλληλα στις απαιτήσεις της τάξης.

Σ6: Τον συμβουλεύομαι όχι όμως για το συνολικό επίπεδο της τάξης αλλά για να ενημερωθώ για το κάθε παιδί ξεχωριστά και να σκιαγραφήσω το προφίλ του.

Σ7: Ναι τον συμβουλεύομαι, αλλά δεν προκαταβάλλομαι απέναντι στα παιδιά καθώς η 'χημεία' που αναπτύσσεται ανάμεσα στο δάσκαλο και τους μαθητές διαφέρει από δάσκαλο σε δάσκαλό, από χρονιά σε χρονιά.

Σ8: Ναι συμβουλεύομαι τη γνώμη όλων των προηγούμενων συναδέλφων. Θεωρώ ότι είναι πολύ βοηθητικό ειδικά αν ο προηγούμενος συνάδελφος λειτουργεί με την ίδια μεθοδολογία με εμένα.

Σ9: Ναι την συμβουλεύομαι για να ανακαλύψω νωρίτερα κάποιες ιδιαιτερότητες των μαθητών και να οργανώσω καλύτερα τη διδασκαλία μου.

Σ10: Συμβουλεύομαι τον προηγούμενο εκπαιδευτικό ως προς τη συνολική εικόνα των μαθητών και ως προς το οικογενειακό τους περιβάλλον, ώστε να μπορώ να αντιμετωπίσω καταστάσεις που ενδεχομένως θα προκύψουν.

12. Είστε σε θέση μετά τον πρώτο μήνα γνωριμίας με την τάξη σας να μπορείτε να διακρίνετε τους δυνατούς από τους αδύναμους μαθητές; **Βοηθητική ερώτηση:** Αν ναι, ποια είναι τα κριτήρια που θέτετε;

Σ1: Ναι. Γνωστικά - μαθησιακά κριτήρια αλλά και η συμπεριφορά του μαθητή.

Σ2: Ναι. Γνωστικά κριτήρια δίνω όμως εξίσου βαρύτητα στην προσπάθεια που καταβάλει ο μαθητής αλλά και στη συμπεριφορά του.

Σ3: Στις μικρότερες τάξεις χρειάζομαι περισσότερο χρόνο. Στις μεγαλύτερες τάξεις από την επίδοση στα μαθήματα, την λεκτική επικοινωνία και τη γενικότερη συμπεριφορά.

Σ4: Ναι. Η συνέπεια ως προς τις εργασίες και η συμμετοχή του μέσα στην τάξη.

Σ5: Ναι. Η συμμετοχή του μαθητή, αν είναι τακτικός με τις εργασίες του και η απόδοσή του με βοηθά να διακρίνω τον δυνατό από τον αδύναμο μαθητή.

Σ6: Ναι μπορώ να διακρίνω τις δεξιότητες, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του κάθε μαθητή. Τα κριτήρια που θέτω είναι η συμμετοχή του μαθητή στην τάξη, η προθυμία ανάληψη πρωτοβουλίας και ο χρόνος εργασίας μέσα στην τάξη.

Σ7: Σε πολυπληθή τμήματα χρειάζομαι περισσότερο χρόνο από ένα μήνα. Τα κριτήρια που θέτω αρχικά αν είναι συνεπής στις υποχρεώσεις, εν συνεχεία με ενδιαφέρει η συμπεριφορά του και τέλος ο συνδυασμός τους.

Σ8: *Εννοείται! Τα κριτήρια που θέτω είναι η συμμετοχή του μαθητή, προφορικές και γραπτές επιδόσεις εξέτασης και η γενικότερη εικόνα του στο κομμάτι της επιμέλειας.*

Σ9: *Ναι από την πρώτη εβδομάδα. Τα κριτήρια που θέτω είναι η προφορική τους απόδοση, η συμμετοχή τους και η επιμέλεια στις υποχρεώσεις τους γραπτές και μη.*

Σ10: *Θεωρώ πως σε ένα μεγάλο βαθμό ναι με βάση μαθησιακά/γνωστικά κριτήρια και κοινωνικοσυμπεριφορικά.*

13. *Οι προσδοκίες που σχηματίζετε στην αρχή της χρονιάς για τους μαθητές σας επιβεβαιώνονται με την ολοκλήρωση της σχολικής χρονιάς;*

Σ1: *Είναι σημαντικό να θέτεις στόχους, έτσι κι εγώ θέτω στόχους για τους μαθητές μου και με τη συμπεριφορά μου του παρακινώ να τους πετύχουν.*

Σ2: *Τις περισσότερες φορές ναι γιατί κοιτάω να θέτω στόχους διαφορετικούς για κάθε μαθητή.*

Σ3: *Όχι πάντα. Μπορεί στο τέλος της χρονιάς να έχουμε φτάσει στην επίτευξη των στόχων που υπολογίζω ή και το αντίθετο.*

Σ4: *Ναι στις περισσότερες περιπτώσεις αυτό συμβαίνει.*

Σ5: *Τις περισσότερες φορές η κρίση μου με οδηγεί σε σωστά συμπεράσματα.*

Σ6: *Όχι δε δημιουργώ προσδοκίες. Για μένα δεν υπάρχει ταβάνι. Όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν.*

Σ7: *Σπάνια επιβεβαιώνονται οι προσδοκίες μου.*

Σ8: *Προσπαθώ οι χαμηλές προσδοκίες που μπορεί να σχηματίσω στην αρχή της χρονιάς να αλλάζουν και συνήθως σε ένα βαθμό επιτυγχάνεται μέσα στη διετία που έχω το τμήμα.*

Σ9: *Τις περισσότερες φορές ναι. Ωστόσο υπάρχουν φορές που οι μαθητές μου με έχουν διαψεύσει ευχάριστα.*

Σ10: *Στην αρχή κάθε χρονιά προσπαθώ να θέτω κάποιους στόχους και να ενθαρρύνω όλους τους μαθητές να τους φτάσουν. Με προσπάθεια και αναπροσαρμογές μέσα στη χρονιά τις περισσότερες φορές αυτό είναι εφικτό.*

14. *Θεωρείτε ότι οι προσδοκίες του δασκάλου επηρεάζουν τη σχολική πορεία του μαθητή; **Βοηθητική Ερώτηση:** Πιστεύετε ότι είναι σε θέση ο μαθητής να αντιληφθεί την εικόνα που έχει σχηματίσει ο δάσκαλος γι' αυτόν;*

Σ1: *Σίγουρα γι' αυτό ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ενισχύει και να επιβραβεύει ακόμα και την ελάχιστη προσπάθεια που μπορεί να καταβάλει ο μαθητής.*

Σ2: Φυσικά. Γι' αυτό ο εκπαιδευτικός με τη στάση του θα πρέπει να ενθαρρύνει και να προτρέπει τους μαθητές του να προσπαθούν να προοδεύουν. Ειδικά στις μικρές τάξεις ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός.

Σ3: Εξαρτάται από τον τρόπο που ο δάσκαλος αποκαλύπτει τις προσδοκίες του. Αν είναι ιδιαίτερα διαχυτικός και τις μεταφέρει με λάθος τρόπο σίγουρα ο μαθητής μπορεί να τις αντιληφθεί.

Σ4: Ναι επηρεάζουν γι' αυτό οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού πρέπει να διαμορφώνονται όταν έχει γνωρίσει καλά τον μαθητή και σε κάθε περίπτωση να αναθεωρούνται σύμφωνα με την περίπτωση του μαθητή.

Σ5: Όχι απόλυτα. Εξαρτάται από τον τρόπο που ο εκπαιδευτικός επικοινωνεί με τους μαθητές του και αν οι μαθητές είναι σε θέση να αποκωδικοποιήσουν τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού.

Σ6: Εννοείται. Όπως οι γονείς επηρεάζουν τη σχολική πορεία του μαθητή έτσι αντίστοιχα και ο εκπαιδευτικός βοηθά ή αποτρέπει τη σχολική αποτυχία.

Σ7: Προσπαθώ να είμαι δίκαιος και αντικειμενικός απέναντι στους μαθητές μου. Δε θα χρησιμοποιήσω ποτέ εκφράσεις που θα αποθαρρύνουν ένα μαθητή να προσπαθήσει περισσότερο.

Σ8: Ναι επηρεάζουν την πορεία του μαθητή στο βαθμό που ο μαθητής μπορεί να αντιληφθεί τη σωστή εικόνα που έχει σχηματίσει ο δάσκαλος γι' αυτόν. Γι' αυτό είναι υποχρέωση του εκπαιδευτικού να βοηθάει τον μαθητή να πιστεύει στα θετικά στοιχεία του χαρακτήρα του και των δυνατοτήτων του.

Σ9: Ναι πιστεύω ότι οι προσδοκίες που τρέφουμε για τους μαθητές μας λειτουργούν ως αυτοεκπληρούμενη προφητεία.

Σ10: Αναμφισβήτητα ο μαθητής αντιλαμβάνεται τα πάντα. Αν ο μαθητής αισθανθεί ότι ο εκπαιδευτικός του δεν πιστεύει σε εκείνον τότε λειτουργεί σαν αυτοκκληρούμενη προφητεία.

15. Συχνά οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν χαρακτηρισμούς στους μαθητές (εργατικός, αδιάφορος...), πώς λειτουργεί αυτός ο μηχανισμός απέναντι στους μαθητές;

Βοηθητική ερώτηση: Πιστεύετε ότι έχει θετικό ή αρνητικό αντίκτυπο στην επίδοσή τους;

Σ1: Καλό είναι να αποφεύγονται οι χαρακτηρισμοί γιατί επιδρούν στην ψυχολογία του μαθητή. Ένας αρνητικός χαρακτηρισμός στιγματίζει τον μαθητή αλλά και ένα θετικός χαρακτηρισμός μπορεί να δημιουργήσει άγχος και στρες στο μαθητή όταν για παράδειγμα μπορεί σε κάτι να μην τα καταφέρει.

Σ2: Θεωρώ σωστό να μην αποδίδονται χαρακτηρισμοί στους μαθητές. Επιδρούν αρνητικά...πολλές φορές οι χαρακτηρισμοί του δασκάλου χρησιμοποιούνται και από το σύνολο της τάξης με αποτέλεσμα ο μαθητής να στεναχωρηθεί, να απομονωθεί και να οδηγηθεί σε παραβατική συμπεριφορά.

Σ3: Οι χαρακτηρισμοί έχουν αρνητικό αντίκτυπο καθώς δημιουργούν ένα κλίμα διάκρισης και αθέμητου ανταγωνισμού μεταξύ των μαθητών.

Σ4: Ένας θετικός χαρακτηρισμός έχει θετικό αντίκτυπο ενώ ένας αρνητικός το αντίθετο. Για το λόγο αυτό οι χαρακτηρισμοί αυτοί θα πρέπει να αποφεύγονται. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να δίνουν έμφαση στην περιγραφή της συμπεριφοράς και όχι να χαρακτηρίζουν τον μαθητή.

Σ5: Θεωρώ ότι η επιβράβευση – ένα θετικός χαρακτηρισμός – οδηγεί πάντα σε θετικά αποτελέσματα. Οι μαθητές σίγουρα επηρεάζονται από τον οποιοδήποτε χαρακτηρισμό. Ένας αρνητικός χαρακτηρισμός θα ωθήσει τον μαθητή ακόμα πιο γρήγορα στην αποτυχία.

Σ6: Αρνητικό αντίκτυπο, ακόμα και αν οι χαρακτηρισμοί είναι θετικοί γιατί δεν τους προσφέρουν κίνητρα για μάθηση.

Σ7: Θεωρώ ότι οι καλοί χαρακτηρισμοί δίνουν κίνητρα στους μαθητές, εν αντίθεση με τους αρνητικούς που πιστεύω ότι μειώνουν την αυτοπεποίθηση, αποθαρρύνουν τον μαθητή και δεν συμβάλουν στη βελτίωσή του.

Σ8: Μας είναι πιο εύκολο να αποδώσουμε χαρακτηρισμούς απ' ότι να περιγράψουμε το πως λειτουργεί ο μαθητής. Σίγουρα αν οι χαρακτηρισμοί είναι συνεχώς αρνητικοί δημιουργείται μια λανθασμένη ταυτότητα στο μαθητή η οποία τροφοδοτεί τη συμπεριφορά του.

Σ9: Αρνητικό αντίκτυπο. Θεωρώ ότι ένας περιγραφικός χαρακτηρισμός είναι πιο πρόσφορος για τους μαθητές και τους γονείς.

Σ10: Είμαι κατά της «ταμπέλας» στους ανθρώπους και στους μαθητές συγκεκριμένα. Θεωρώ ότι τα παιδιά επηρεάζονται σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό από τη γνώμη του εκπαιδευτικού τους για εκείνα. Ένα θετικός χαρακτηρισμός ενδεχομένως τονώνει την αυτοπεποίθησή τους, ωστόσο ένας αρνητικός πιστεύω ότι έχει αρνητική επίδραση και λειτουργεί σαν αυτοεκπληρούμενη προφητεία.

3^ο Ερευνητικό Ερώτημα:

16. Θεωρείτε πως αν αναπτυχθεί ένα καλό επικοινωνιακό και συνεργατικό πλαίσιο ανάμεσα στο δάσκαλο και τον μαθητή, μπορεί ο μαθητής να βελτιώσει τη σχολική του επίδοση ακόμα και αν το οικογενειακό περιβάλλον δεν παρέχει τα κατάλληλα μαθησιακά κίνητρα;

Σ1: Ως ένα βαθμό ναι. Αν δημιουργηθεί μια σχέση εμπιστοσύνης ανάμεσα στο δάσκαλο και το μαθητή, ο μαθητής αντιλαμβάνεται ότι ο δάσκαλος πιστεύει σε αυτόν και προσπαθεί για το καλύτερο.

Σ2: Ναι. Ο δάσκαλος με τη στάση του, με τις αξίες του, με τη συμπεριφορά του μπορεί να συμπληρώσει το 'κενό' της οικογένειας.

Σ3: Ναι πιστεύω ότι μπορεί και έτσι θα έπρεπε να είναι δομημένο το εκπαιδευτικό σύστημα.

Σ4: Ναι αλλά μέχρι κάποιο βαθμό μπορεί να προοδεύσει ο μαθητής. Δεν είναι από μόνο του αυτό αρκετό.

Σ5: Σίγουρα η καλή επικοινωνία ανάμεσα στο δάσκαλο και τον μαθητή είναι ένα βοηθητικό στοιχείο για την επίδοση του μαθητή όσο αυτό είναι εφικτό από την πλευρά του.

Σ6: Ναι ως ένα σημείο.

Σ7: Ναι το πιστεύω. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να δώσει κίνητρα για βελτίωση.

Σ8: Ναι το επάγγελμα μας είναι καθαρά σχεσιακό και αυτό μπορεί να επηρεάσει όλες τις πλευρές του μαθητή: γνωστικό επίπεδο, τη συμπεριφορά του, στοιχεία του χαρακτήρα του. Αν ο μαθητής αντιληφθεί ότι ο δάσκαλος τον αποδέχεται και αποτελεί σταθερά στη ζωή του είναι διατεθειμένος να προσπαθήσει περισσότερο με κίνητρο να ανταποδώσει την αγάπη και το ενδιαφέρον που λαμβάνει.

Σ9: Ναι αν ο δάσκαλος δείξει ενδιαφέρον για τον μαθητή και χτίσει μαζί του μια σχέση εμπιστοσύνης μπορεί να προσφέρει κίνητρα για μάθηση στον μαθητή που στερεί να προσφέρει το οικογενειακό περιβάλλον.

Σ10: Σίγουρα ο εκπαιδευτικός μπορεί ως ένα βαθμό να επέμβει και να βοηθήσει τον μαθητή.

17. Υπάρχουν πρακτικές για να αντιμετωπιστεί η σχολική αποτυχία; **Βοηθητική**

Ερώτηση: Μπορείτε να αναφέρετε κάποια πρακτική που εσείς χρησιμοποιείτε;

Σ1: Η ενίσχυση και η επιβράβευση του μαθητή καθώς και καλή επικοινωνία με τους γονείς του.

Σ2: Θέτω στόχους εφικτούς για τον μαθητή έτσι μέσα από την επιτυχία τους, να τονώνεται η αυτοπεποίθηση του μαθητή.

- Σ3:** Λαμβάνοντας υπόψιν το επίπεδο του μαθητή και βάζοντας ως στόχο την ατομική του πρόοδο χωρίς να τον συγκρίνω.
- Σ4:** Την εξατομικευμένη διδασκαλία που δίνει έμφαση στην ανάπτυξη των δυνατοτήτων του μαθητή.
- Σ5:** Η καλής συνεργασία και συνεννόηση ανάμεσα στο σχολείο και το οικογενειακό περιβάλλον μπορεί να βοηθήσει έναν μαθητή. Για παράδειγμα οι συχνές ενημερώσεις των γονέων για την πορεία του μαθητή.
- Σ6:** Ενθάρρυνση των μαθητών ακόμα και της πιο μικρής προσπάθειας.
- Σ7:** Η πρακτική που χρησιμοποιώ είναι η καλή επικοινωνία με το οικογενειακό περιβάλλον και η θετική ενίσχυση από την πλευρά μου.
- Σ8:** Χρησιμοποιώ την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία καλλιεργώντας το ομαδοσυνεργατικό κλίμα στα μέλη της ομάδας. Έχω καθιερώσει και ένα σύστημα πόντων το οποίο δίνει μεγάλο κίνητρο στα παιδιά να πετύχουν τους εκάστοτε στόχους.
- Σ9:** Εξατομικευμένη διδασκαλία και υλικό που ανταποκρίνεται στις ανάγκες του μαθητή.
- Σ10:** Συνεργασία εκπαιδευτικού – οικογένειας, ενίσχυση αυτοπεποίθησης μαθητή και παροχή κινήτρων μάθησης.
- 18.** Πιστεύετε ότι η συνεργασία και η ανταλλαγή απόψεων ανάμεσα στα μέλη του συλλόγου διδασκόντων τροφοδοτούν τους εκπαιδευτικούς με καλές πρακτικές;
- Σ1:** Πάντα η συνεργασία, το καλό κλίμα και η ανταλλαγή απόψεων τροφοδοτούν τους εκπαιδευτικούς με καλές πρακτικές.
- Σ2:** Εννοείται! Η εμπειρία των συναδέλφων με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας αλλά και οι φρέσκες ιδέες των νεότερων 'γεννούν καλές πρακτικές'.
- Σ3:** Ναι το πιστεύω ακράδαντα!
- Σ4:** Φυσικά και θα πρέπει να είμαστε ανοιχτοί σ' αυτό. Να δοκιμάζουμε καλές πρακτικές που έχουν δοκιμάσει άλλοι εκπαιδευτικοί αλλά και εμείς να προτείνουμε.
- Σ5:** Σίγουρα όταν υπάρχει ένα ευνοϊκό εργασιακό περιβάλλον και καλή επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη του συλλόγου αυτό βοηθάει στη γενικότερη σωστή λειτουργία της σχολικής μονάδας.
- Σ6:** Ναι, σίγουρα πρέπει να υπάρχει.

Σ7: *Ναι. Πιστεύω ότι οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία μπορούν να προσφέρουν στους νεότερους γνώσεις και καλές πρακτικές σε μας τους νεότερους μέσω της καλής συνεργασίας μεταξύ μας.*

Σ8: *Ναι. Η υγιή αλληλεπίδραση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας μπορεί να ενισχύσει τις καλές πρακτικές.*

Σ9: *Φυσικά το πιστεύω απόλυτα και το επικροτώ.*

Σ10: *Αναμφισβήτητα ναι. Η συζήτηση με συναδέλφους αναφορικά με τέτοια ζητήματα τους βοηθά να δουν με άλλη οπτική μια περίπτωση και να δοκιμάσουν πρακτικές που ίσως δεν είχαν υπόψιν τους.*

19. *Ποιες είναι οι προτάσεις σας για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας;*

Σ1: *Η εξατομικευμένη διδασκαλία, αν και αναγνωρίζω ότι σε ένα τμήμα με πολλούς μαθητές είναι δύσκολο να εφαρμοστεί απόλυτα, η ενίσχυση και η επιβράβευση του δασκάλου από τον μαθητή, η συχνή και η καλή επικοινωνία με τους γονείς καθώς και ο κατάλληλος υλικοτεχνικός εξοπλισμός.*

Σ2: *Ενθάρρυνση – επιβράβευση μαθητή. Χρήση εξατομικευμένου υλικού. Συνεργασία σχολείου – οικογένειας με τη θεσμοθέτηση θεσμών από την πλευρά πολιτείας.*

Σ3: *Ότι πρέπει να αλλάξει το εκπαιδευτικό σύστημα ώστε να ανταποκρίνεται ισάζια στις ανάγκες όλων των μαθητών ανεξάρτητα από το κοινωνικό – πολιτιστικό – οικονομικό υπόβαθρο.*

Σ4: *Να χτίζετε μια καλή επικοινωνία με το οικογενειακό περιβάλλον. Να προσαρμόζεται το υλικό και η διδασκαλία απ' τον εκπαιδευτικό ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες των μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Να υπάρχει θετική ενίσχυση του μαθητή από τον εκπαιδευτικό και να δίνονται ευκαιρίες έτσι ώστε και αυτοί οι μαθητές να έχουν βιώματα επιτυχίας ακόμα και αν αυτά δεν αφορούν τα 'βασικά μαθήματα' Γλώσσα – Μαθηματικά αλλά άλλες σχολικές δραστηριότητες.*

Σ5: *Η ενίσχυση του μαθητή μέσω της επιβράβευσης και η καλή συνεργασία με το οικογενειακό περιβάλλον.*

Σ6: *Δημιουργία κλίματος συνεργασίας με τους γονείς για να υπάρχει κοινή στρατηγική ώστε να τονωθεί η αυτοπεποίθηση και η δημιουργία κινήτρων εντός και εκτός του σχολείου. Ανάδειξη των δυνατών σημείων του μαθητή και όχι των αδυναμιών του.*

Σ7: Όπως ανέφερα παραπάνω η καλή συνεργασία με το οικογενειακό περιβάλλον, η εξατομικευμένη διδασκαλία και το κατάλληλο εποπτικό υλικό, η θετική ενίσχυση του μαθητή από τον εκπαιδευτικό.

Σ8: Εξατομικευμένη διδασκαλία, αλλά πρακτικά είναι δύσκολο να εφαρμοστεί σε μια τάξη με πολλούς μαθητές. Δημιουργία καλού κλίματος συνεργασίας μέσα στην τάξη ανάμεσα στους μαθητές και τον εκπαιδευτικό ώστε να καλλιεργηθούν αξίες όπως η εν συναίσθηση, η κριτική σκέψη, η αλληλεγγύη...

Σ9: Η συνεργασία οικογένειας – σχολείου. Αν υπάρχει κοινή γραμμή, συνεννόηση και ενδιαφέρον και από τις δύο πλευρές ο μαθητής μπορεί να βοηθηθεί ουσιαστικά.

Σ10: Συνεργασία εκπαιδευτικού με την οικογένεια, διαμόρφωση εξατομικευμένων στόχων για τους μαθητές με δυσκολίες, ενίσχυση κινήτρων και αυτοπεποίθησης μέσω ποικίλων τεχνικών.

20. Πριν ολοκληρώσουμε αυτή τη συνέντευξη θα θέλατε να συμπληρώσετε ή να διευκρινίσετε οτιδήποτε άλλο για το θέμα;

Σ1: Όχι καλύφθηκα από τις ερωτήσεις σας. Καλή επιτυχία στην εργασία σας.

Σ2: Επαναπροσδιορισμός της ύλης από τους αρμόδιους φορείς. Ο όγκος της ύλης που καλούμαστε να καλύψουμε σε κάθε τάξη στο δημοτικό είναι μεγάλος σε συνάρτηση με τον χρόνο που είναι περιορισμένος.

Σ3: Θα ήθελα επίσης να αναφέρω ότι η σχολική αποτυχία εξαρτάται από τον τρόπο που ορίζουμε εμείς αυτή την αποτυχία και κατ' επέκταση τον τρόπο που την αξιολογούμε.

Σ4: Όχι ευχαριστώ δεν έχω κάτι άλλο να συμπληρώσω.

Σ5: Καλό θα ήταν κάθε σχολική μονάδα να ήταν στελεχωμένη με σχολικό ψυχολόγο και κοινωνική λειτουργό και να συνεργάζονταν άμεσα τόσο με το παιδί που βιώνει τη σχολική αποτυχία την οικογένεια του αλλά και τον εκπαιδευτικό.

Σ6: Ναι θα ήθελα να αναφέρω ότι θεωρώ σημαντικό την προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος στα ενδιαφέροντα των παιδιών. Τη δημιουργία 'Σχολής Γονέων' ώστε να γίνεται συμβουλευτική γονέων. Τη συνεργασία δασκάλου, των γονέων, του ψυχολόγου και της κοινωνικής λειτουργού εντός του χώρου του σχολείου.

Σ7: Θα ήθελα να σημειώσω ότι οι υπεύθυνοι σχεδιασμού εκπαιδευτικής πολιτικής χρειάζεται να θέτουν λίγο πιο ρεαλιστικούς στόχους. Οι στόχοι που επιζητούν να καλύψουμε στα μαθήματα με το χρόνο που προσφέρεται δε

συνάδουν. Έτσι δημιουργούνται μαθησιακά κενά στους μαθητές που διαιωνίζονται στο πέρασμα των χρόνων.

Σ8: *Όχι καλύφθηκα από τις ερωτήσεις σας. Καλή επιτυχία στην εργασία σας.*

Σ9: *Θα ήθελα να συμπληρώσω ότι η πολιτεία θα έπρεπε να επαναφέρει τον θεσμό της ενισχυτικής διδασκαλίας. Έτσι δίνονται ευκαιρίες σε παιδιά που έχουν θέληση για μάθηση αλλά δεν υπάρχει η υποστήριξη από το οικογενειακό περιβάλλον είτε οικονομική είτε μορφωτική.*

Σ10: *Όχι, θεωρώ ότι έχετε καλύψει επαρκώς κάθε πτυχή του θέματος. Καλή σας επιτυχία!*

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: ΠΙΝΑΚΑΣ ΘΕΜΑΤΩΝ – ΥΠΟΘΕΜΑΤΩΝ – ΚΩΔΙΚΩΝ

ΘΕΜΑΤΑ	ΥΠΟΘΕΜΑΤΑ	ΚΩΔΙΚΟΙ	
Θεμα 1: Η αντίληψη της σχολικής αποτυχίας στο πλαίσιο του συλλόγου διδασκόντων	Υποθέμα 1: Ορισμός της σχολικής αποτυχίας	Κωδικός 1: Συνδυασμός της γνωστικής απόδοσης και της συμπεριφοράς του μαθητή.	
		Κωδικός 2: Με βάση τη γνωστική απόδοση του μαθητή	
		Κωδικός 3: Με βάση τη γενικότερη συμπεριφορά του μαθητή	
	Υποθέμα 2: Χαρακτηριστικά ενός μαθητή με χαμηλή σχολική επίδοση		Κωδικός 1: Χαμηλές βαθμολογίες
			Κωδικός 2: Αδιαφορία/έλλειψη κινήτρου/απόσυρση
			Κωδικός 3: Παραβατική/διασπαστική/προκλητική συμπεριφορά
			Κωδικός 4: Αδυναμία συγκέντρωσης
			Κωδικός 5: Χαμηλή αυτοεκτίμηση/αυτοπεποίθηση
			Κωδικός 6: Δυσκολία να ανταπεξέλθει στις γνωστικές απαιτήσεις/φτωχές γνωστικές δεξιότητες
	Υποθέμα 3: Μαθήματα με τα οποία σχετίζεται η χαμηλή σχολική επίδοση		Κωδικός 1: Με το μάθημα της Γλώσσας
Κωδικός 2: Με τα μαθήματα της Γλώσσας και των Μαθηματικών			
Κωδικός 3: Με όλα τα μαθήματα			
Θέμα 2: Η σχολική αποτυχία ως πολυπαραγοντικό ζήτημα	Υποθέμα 1: Παράγοντες που συμβάλλουν στην σχολική αποτυχία	Κωδικός 1: Ο συνδυασμός κοινωνικών, οικογενειακών, ατομικών και εκπαιδευτικών παραγόντων	
		Κωδικός 2: Ο συνδυασμός ατομικών και οικογενειακών παραγόντων	
		Κωδικός 3: Οι οικογενειακοί παράγοντες μόνον	

		Κωδικός 4: Γεωγραφικοί παράγοντες
		Κωδικός 5: Έλλειψη κινήτρων που σχετίζεται με το οικογενειακό περιβάλλον
		Κωδικός 6: Έλλειψη κινήτρων που σχετίζεται με την αλληλεπίδραση οικογενειακών και σχολικών παραγόντων
		Κωδικός 7: Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων που παίζει καθοριστικό ρόλο
		Κωδικός 8: Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων που παίζει έναν μικρό ρόλο
	Υποθέμα 2: Καθοριστικότεροι παράγοντες για τη σχολική αποτυχία	Κωδικός 1: Οικογενειακοί παράγοντες
		Κωδικός 2: Το σχολείο
		Κωδικός 3: Ατομικοί και οικογενειακοί παράγοντες
	Υποθέμα 3: Ο τρόπος που το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονιών συμβάλλει στη σχολική αποτυχία	Κωδικός 1: Περιορισμένα ερεθίσματα
		Κωδικός 2: Περιορισμένοι οικονομικοί πόροι
		Κωδικός 3: Δεν υπάρχουν προσδοκίες/έμπνευση/κίνητρα για ανώτερη εκπαίδευση
	Υποθέμα 4: Το σχολείο ως πάροχος ίσων ευκαιριών	Κωδικός 1: Δεν λαμβάνει υπόψιν το κοινωνικό, πολιτισμικό και οικονομικό κεφάλαιο των μαθητών
		Κωδικός 2: Δεν λαμβάνει υπόψιν το πρότερο γνωστικό υπόβαθρο του μαθητή
		Κωδικός 3: Παρέχει ίσες ευκαιρίες
		Κωδικός 4: Περιορίζεται σε γνωστικούς στόχους που αφορούν

		μαθητές συγκεκριμένων κοινωνικών τάξεων
Θέμα 3: Προσδοκίες και κρίσεις των εκπαιδευτικών και η συμβολή τους στη σχολική αποτυχία	Υποθέμα 1: Η επιρροή των συναδέλφων στη διαμόρφωση της εικόνας του εκπαιδευτικού για την τάξη του	Κωδικός 1: Η γνώμη του συλλόγου διδασκόντων επηρεάζει το εάν θα αναλάβει ο εκπαιδευτικός ένα τμήμα
		Κωδικός 2: Η γνώμη του συλλόγου διδασκόντων δεν επηρεάζει το εάν θα αναλάβει ο εκπαιδευτικός ένα τμήμα
		Κωδικός 3: Ο εκπαιδευτικός επηρεάζεται από τη γνώμη του συλλόγου διδασκόντων αλλά αναλαμβάνει το τμήμα ούτως ή άλλως
		Κωδικός 4: Ο εκπαιδευτικός συμβουλευεται τον προηγούμενο δάσκαλο του τμήματος σχετικά με τη γενική εικόνα της τάξης
		Κωδικός 5: Ο εκπαιδευτικός συμβουλευεται τον προηγούμενο δάσκαλο του τμήματος σχετικά με το μαθησιακό και οικογενειακό προφίλ του κάθε μαθητή.
		Κωδικός 6: Ο εκπαιδευτικός δεν επηρεάζεται από τη γνώμη των συναδέλφων για τους μαθητές του
	Υποθέμα 2: Τα κριτήρια με βάση τα οποία διαμορφώνει εικόνα ο εκπαιδευτικός για κάθε μαθητή	Κωδικός 1: Γνωστικά – μαθησιακά κριτήρια
		Κωδικός 2: Η συμπεριφορά του μαθητή
		Κωδικός 3: Η συμμετοχή στην τάξη
		Κωδικός 4: Η συνέπεια στις μαθησιακές υποχρεώσεις
	Υποθέμα 3: Ευστοχία των προσδοκιών που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί	Κωδικός 1: Οι στόχοι που θέτει ο εκπαιδευτικός για κάθε μαθητή λειτουργούν ως παρωθητικό μέσο για την εξέλιξή τους

		Κωδικός 2: Η κρίση του εκπαιδευτικού αποδεικνύεται σωστή
		Κωδικός 3: Οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού δεν επιβεβαιώνονται
		Κωδικός 4: Ο εκπαιδευτικός δεν διαμορφώνει προσδοκίες/αλλάζει τις χαμηλές προσδοκίες κατά τη διάρκεια της χρονιάς
	Υποθέμα 4: Η επιρροή των προσδοκιών του εκπαιδευτικού στην εξέλιξη του μαθητή	Κωδικός 1: Ο μαθητής αντιλαμβάνεται τις προσδοκίες και λειτουργεί ως αυτοεκπληρούμενη προσδοκία
		Κωδικός 2: Οι μαθητές αντιλαμβάνονται τις χαμηλές προσδοκίες και για αυτό θα πρέπει να ενθαρρύνονται ακόμη περισσότερο
		Κωδικός 3: Οι μαθητές δεν είναι πάντοτε σε θέση να αντιληφθούν τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού
		Κωδικός 4: Οι εκπαιδευτικοί δεν θα έπρεπε να διαμορφώνουν προσδοκίες/θα έπρεπε να το κάνουν αφού έχουν γνωρίσει καλά τον μαθητή
	Υποθέμα 5: Η επιρροή των ετικετών στην σχολική επιτυχία ή αποτυχία	Κωδικός 1: Οι αρνητικές ετικέτες έχουν αρνητική επίπτωση στο μαθητή
		Κωδικός 2: Οι θετικές ετικέτες έχουν αρνητική επίπτωση στον μαθητή
		Κωδικός 3: Οι θετικές ετικέτες έχουν θετική επίπτωση στον μαθητή
		Κωδικός 4: Οι ετικέτες γενικά θα έπρεπε να αποφεύγονται
Θεμα 4: Ο ρόλος του σχολείου στην αποτροπή της σχολικής αποτυχίας	Υποθέμα 1: Εκπαιδευτικές πρακτικές που αποτρέπουν τη σχολική αποτυχία	Κωδικός 1: Ενίσχυση των κινήτρων του μαθητή από τον εκπαιδευτικό
		Κωδικός 2: Δόμηση ουσιαστικής/σταθερής σχέσης/σχέσης εμπιστοσύνης ανάμεσα σε μαθητή και εκπαιδευτικό

		Κωδικός 3: Ο εκπαιδευτικός μπορεί να εμπνεύσει τους μαθητές με τη στάση και τη συμπεριφορά του
		Κωδικός 4: Το σχολείο μπορεί ως έναν βαθμό μόνον να αποτρέψει τη σχολική αποτυχία
		Κωδικός 5: Ενθάρρυνση του μαθητή /ενίσχυση των κινήτρων του
		Κωδικός 6: Εξατομικευμένοι στόχοι και εξατομικευμένη διδασκαλία
		Κωδικός 7: Καλή συνεργασία σχολείου- οικογένειας
		Κωδικός 8: Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών που τους τροφοδοτεί με καλές πρακτικές και νέες ιδέες
	Υποθέμα 2: Προτάσεις των εκπαιδευτικών για αποτροπή της σχολικής αποτυχίας	Κωδικός 1: Εξατομικευμένη διδασκαλία
		Κωδικός 2: Ενθάρρυνση-επιβράβευση/ενίσχυση των κινήτρων για μάθηση
		Κωδικός 3: Καλή συνεργασία σχολείου- οικογένειας
		Κωδικός 4: Χρήση κατάλληλων υλικοτεχνικών υποδομών
		Κωδικός 5: Αναδόμηση του εκπαιδευτικού συστήματος/ Επαναπροσδιορισμός των στόχων του σχολείου
		Κωδικός 6: Επαναπροσδιορισμός της ύλης του σχολείου
		Κωδικός 7: Ενίσχυση των σχολικών μονάδων με ειδικούς ψυχικής υγείας

