



Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Σχολή Επιστημών της Αγωγής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Επιστήμες της Αγωγής»
Κατεύθυνση: Ανθρωπιστικές επιστήμες στην Εκπαίδευση

Θέμα

*Η επίδραση των ατομικών και κοινωνικών παραγόντων στη σχολική επίδοση.
Μια ποιοτική και ποσοτική έρευνα.*

Ναπολέον Παπαγεωργίου
e-mail: papageorgiou31@hotmail.com

Συμβουλευτική επιτροπή

Επιβλέπουσα: Σουζάνα-Μαρία Νικολάου

Μέλη: Ελένη Σιάνου - Κύργιου
Δημήτρης Μαυρίδης

Ιωάννινα 2016

Αφιερώνεται στο γιο μου, Μιχάλη,

ο οποίος ως παιδί μορφωμένων γονέων αναμένεται, στατιστικά, να έχει υψηλή επίδοση στο σχολείο, αλλά ως ξεχωριστή προσωπικότητα με δικές του εμπειρίες και δική του πορεία ζωής, αναμένεται να απαντήσει ο ίδιος στο πώς αντιλαμβάνεται τις έννοιες επίδοση, επιτυχία και αποτυχία και να διαμορφώσει τις μοναδικές για αυτόν, ατομικές και κοινωνικές αξίες.

Περιεχόμενα

	Σελ.
❖ Κατάλογος πινάκων, γραφημάτων και διαγραμμάτων	5
❖ Ευχαριστίες	6
❖ Περίληψη - Abstract	7
♦ Εισαγωγή	9
♦ Θεωρητικό μέρος	14
1. Η Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης ως επιστήμη	14
.1.1 Η φονξιοναλιστική προσέγγιση	15
.1.2 Η μαρξιστική προσέγγιση	17
.1.3 Η ερμηνευτική προσέγγιση	19
.1.4 Νέα κοινωνιολογία της εκπαίδευσης	21
2. Επιτυχία και αποτυχία στο πλαίσιο του σχολείου	23
.2.1 Η έννοια της μάθησης	23
.2.2 Επίδοση και αξιολόγηση του μαθητή	25
.2.3 Η έννοια της σχολικής επιτυχίας/αποτυχίας	27
.2.4 Γνώση και σχολική γνώση	29
.2.5 Σχολικό και κοινωνικό υποκείμενο	30
3. Εκπαιδευτικές ανισότητες	33
.3.1 Ερμηνευτικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών ανισοτήτων	34
.3.2 Η θεωρία της Αναπαραγωγής των Bourdieu - Passeron	36
.3.3 Η θεωρία της «Σχέσης με τη Γνώση» του Bernard Charlot	38
♦ Ερευνητικό μέρος	41
1. Ανασκόπηση σχετικών ερευνών	41
2. Ερευνητικός σχεδιασμός	43
.2.1 Μεικτές μέθοδοι κοινωνικής έρευνας	43
.2.2 Επιστημολογικές βάσεις των Μεικτών μεθόδων	45
.2.3 Διερευνητικός ακολουθιακός σχεδιασμός	47
3. Ποιοτική μελέτη	49
.3.1 Μεθοδολογία	49
.3.2 Ανάλυση δεδομένων	54
.3.3 Σύνοψη αποτελεσμάτων	65
4. Ποσοτική μελέτη	67
.4.1 Μεθοδολογία	67
.4.2 Ανάλυση δεδομένων	70
.4.3 Σύνοψη αποτελεσμάτων	90
♦ Συμπεράσματα	92
❖ Βιβλιογραφία	94
❖ Παραρτήματα	102
• Οδηγός συνεντεύξεων	102
• Ερωτηματολόγιο	103

Κατάλογος πινάκων, γραφημάτων και διαγραμμάτων¹

Σελ.

▪ <u>Πίνακας 1:</u> Ατομικά στοιχεία των συνεντευξιαζόμενων.....	51
▪ <u>Πίνακας 2:</u> Οδηγός ημι-δομημένων συνεντεύξεων.....	53
▪ <u>Διάγραμμα 1:</u> Παράγοντες που σχετίζονται με την υψηλή επίδοση μαθητών με χαμηλό εκπαιδευτικό και οικονομικό επίπεδο γονέων.....	65
▪ <u>Διάγραμμα 2:</u> Ποιοτικοί παράγοντες που σχετίζονται με τη σχολική επίδοση.....	66
▪ <u>Γράφημα 1:</u> Φύλο και ηλικιακές ομάδες του δείγματος.....	70
▪ <u>Πίνακας 3:</u> Τόπος διαμονής κατά τη διάρκεια της φοίτησης στο σχολείο.....	70
▪ <u>Γράφημα 2:</u> Εκπαιδευτικό επίπεδο του δείγματος.....	71
▪ <u>Γράφημα 3:</u> Μέσοι όροι βαθμολογίας του συνόλου του δείγματος σε Γυμνάσιο, Λύκειο και Πανελλήνιες.....	72
▪ <u>Πίνακας 4:</u> Εκπαιδευτικό επίπεδο γονέων, στο σύνολο του δείγματος.....	72
▪ <u>Γράφημα 4:</u> Οικονομική κατάσταση οικογένειας, στο σύνολο του δείγματος.....	73
▪ <u>Πίνακας 5:</u> Γραμμική συσχέτιση μεταξύ εκπαιδευτικού επιπέδου πατέρα, μητέρας και οικονομικής κατάστασης γονέων, στο σύνολο του δείγματος.....	74
▪ <u>Γράφημα 5:</u> Αξιολόγηση της σχολικής γνώσης που έλαβαν στο πλαίσιο του σχολείου.....	74
▪ <u>Γράφημα 6:</u> Αξιολόγηση της σημασίας των διαφόρων τύπων γνώσεων.....	75
▪ <u>Γράφημα 7:</u> Παράγοντες βοήθειας στο διάβασμα για το σχολείο.....	76
▪ <u>Γράφημα 8:</u> Ποιοτικοί παράγοντες επίδρασης της σχολικής επίδοσης.....	76
▪ <u>Γράφημα 9:</u> Κλίμακα παραγόντων επίδρασης της σχολικής επίδοσης.....	77
▪ <u>Πίνακας 6:</u> Παραγοντική ανάλυση του συνόλου ερωτήσεων σχετικά με τη βοήθεια στο διάβασμα.....	80
▪ <u>Πίνακας 7:</u> Παραγοντική ανάλυση του συνόλου ερωτήσεων σχετικά με τους ποιοτικούς παράγοντες επίδρασης της επίδοσης.....	81
▪ <u>Πίνακας 8:</u> Παραγοντική ανάλυση του συνόλου ερωτήσεων της τελικής κλίμακας παραγόντων επίδρασης της επίδοσης.....	82
▪ <u>Πίνακας 9:</u> Γραμμικές συσχετίσεις μεταξύ των βαθμολογιών σε Γυμνάσιο, Λύκειο και Πανελλήνιες.....	84
▪ <u>Πίνακας 10:</u> Συγκρίσεις μέσων όρων επίδοσης μεταξύ ανδρών και γυναικών.....	85
▪ <u>Πίνακας 11:</u> Συσχετίσεις μεταξύ ηλικίας των ατόμων του δείγματος και επίδοσης.....	85
▪ <u>Πίνακας 12:</u> Συγκρίσεις μέσων όρων επίδοσης μεταξύ εκπαιδευτικού επιπέδου πατέρα.....	86
▪ <u>Πίνακας 13:</u> Συγκρίσεις μέσων όρων επίδοσης μεταξύ εκπαιδευτικού επιπέδου μητέρας.....	87
▪ <u>Πίνακας 14:</u> Συγκρίσεις μέσων όρων επίδοσης και οικονομικής κατάστασης γονέων.....	88
▪ <u>Πίνακας 15:</u> Σύγκριση μέσων όρων επίδοσης με την αξιολόγηση της σχολικής γνώσης.....	88
▪ <u>Πίνακας 16:</u> Συσχετίσεις μεταξύ επίδοσης και παραγόντων επίδρασης της επίδοσης.....	89
▪ <u>Διάγραμμα 3:</u> Διάγραμμα παραγόντων που σχετίζονται με καλές σχολικές επιδόσεις.....	92

¹ Ο κατάλογος ακολουθεί τη σειρά των σελίδων στις οποίες εμφανίζονται οι πίνακες, τα γραφήματα και τα διαγράμματα.

Ευχαριστίες

Ο σχεδιασμός, η υλοποίηση και η συγγραφή αυτής της μελέτης, πραγματοποιήθηκαν με τη βοήθεια αρκετών φίλων, συναδέλφων και συγγενών. Έτσι, σε αυτή τη σελίδα θα ήθελα να ευχαριστήσω τα πρόσωπα που με βοήθησαν και εργάστηκαν ώστε να επιτευχθεί η ολοκλήρωση της Διπλωματικής μου εργασίας.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κυρία Σουζάνα – Μαρία Νικολάου, Επίκουρη Καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε και την ακαδημαϊκή υποστήριξη που μου παρείχε και στο θεωρητικό και ερευνητικό μέρος της εργασίας. Επίσης, τα μέλη της συμβουλευτικής επιτροπής, Ελένη Σιάνου-Κύργιου, Καθηγήτρια Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στο τμήμα Φ.Π.Ψ. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και τον Δημήτρη Μαυρίδη, Επίκουρο Καθηγητή Στατιστικής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Οι συμφοιτητές μου, έπαιξαν σημαντικό ρόλο στην εκπόνηση της παρούσας Διπλωματικής εργασίας. Ευχαριστώ, ιδιαίτερα, τη Δήμητρα Δράκου για τα εποικοδομητικά σχόλιά της και την απομαγνητοφώνηση των τριών συνεντεύξεων. Επίσης, την Κατερίνα Δράκου για την απομαγνητοφώνηση της τέταρτης συνέντευξης. Ακόμη, την Έλλη Κρομμύδα για τη μετάφραση της περίληψης στην Αγγλική γλώσσα. Επιπλέον, η συλλογή των ερωτηματολογίων, δε θα ήταν εφικτή χωρίς τη βοήθεια των συμφοιτητών μου, οι οποίοι κοινοποίησαν και προώθησαν, διαδικτυακά, το ερωτηματολόγιο. Οι συνεντεύξεις δε θα ήταν εφικτές χωρίς τη βοήθεια της Σοφίας Μπαδήμα, που εξηύρε και κάλεσε τους δύο, εκ των τεσσάρων, συνεντευξιαζόμενους.

Επιπρόσθετα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον Γιάννη Βελλή, Ψυχολόγο, M.Sc. για τη βοήθειά του σχετικά με την ποιοτική μεθοδολογία και τον τρόπο σχεδιασμού, υλοποίησης και ανάλυσης των συνεντεύξεων. Επίσης, τον αδερφό μου, για την αμέριστη συμπαράστασή του και τις συχνές αλλαγές στο εργασιακό του πρόγραμμα, που χρειάστηκε να κάνει για να ολοκληρώσω την έρευνα και τη συγγραφή του κειμένου.

Εν τέλει, ευχαριστώ όλους τους φίλους μου που με υποστήριξαν, συνεργάστηκαν και συζήτησαν τις σκέψεις μου και τους ανθρώπους που έδωσαν τις συνεντεύξεις και απάντησαν το ερωτηματολόγιο.

Περίληψη

Κεντρικό στόχο της μελέτης αποτελεί η ανάπτυξη ενός συνεκτικού και δομημένου πλαισίου παραγόντων που σχετίζονται με τη σχολική επίδοση, κυρίως στο Λύκειο. Ακόμη, μελετώνται οι παράγοντες που συνέβαλαν στην υψηλή σχολική επίδοση μαθητών που οι γονείς τους έχουν χαμηλό εκπαιδευτικό και οικονομικό επίπεδο. Σε αυτό το πλαίσιο, επιδιώκεται να συμπεριληφθούν οι παράγοντες που αναφέρονται στο κοινωνικό, οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας του μαθητή, όπως επίσης παράγοντες που σχετίζονται με τον ίδιο το μαθητή και τη σχέση που έχει ή/και αναπτύσσει με την ίδια τη σχολική γνώση. Ειδικότερα, επιδιώκεται η διερεύνηση της σχέσης του υποκειμένου «με τη γνώση» ως συνθήκη σημαντική για τη σχολική επίδοση. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον δίνεται στην προσωπική εμπειρία του μαθητή ως σχολικό και κοινωνικό υποκείμενο και τις επιδράσεις των εξωσχολικών του βιωμάτων στη σχολική επίδοση. Για τη μελέτη των ερωτημάτων της έρευνας εφαρμόστηκε η Μεικτή Μέθοδος κοινωνικής και εκπαιδευτικής έρευνας, διότι κρίθηκε κατάλληλη για την απόδοση ποικίλων τύπων παραγόντων που συνδέονται με τη σχολική επίδοση. Ειδικότερα, εφαρμόστηκε ο Διερευνητικός Ακολουθιακός Σχεδιασμός Μεικτής Μεθόδου (Exploratory Sequential Design), όπου αρχικά διενεργήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις και τα αποτελέσματα της ανάλυσής τους χρησιμοποιήθηκαν για τον εμπλουτισμό ενός δομημένου ερωτηματολογίου, που εξέταζε τους παράγοντες που σχετίζονται με τη σχολική επίδοση. Τα κύρια αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώνουν την ύπαρξη ενός συνθετικού πλαισίου παραγόντων συσχέτισης με τη σχολική επιτυχία, στο οποίο εντάσσονται εκτός των κοινωνικών, οικονομικών, μορφωτικών χαρακτηριστικών της οικογένειας του μαθητή, και παράγοντες που αφορούν την προσωπικότητα του μαθητή και τα βιώματά του. Η σχολική επίδοση φαίνεται να επηρεάζεται από ένα πλέγμα παραγόντων που έχουν κυρίως ατομικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά τα οποία δεν μπορούν να διερευνηθούν άμεσα συσχετίζοντας τυπικά μορφωτικά και οικονομικά χαρακτηριστικά της οικογένειας, αλλά χρειάζεται μια ποιοτικότερη εμβάθυνση στον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνεται η σχέση με τη γνώση στην πορεία του βίου.

Λέξεις κλειδιά: Σχέση με τη Γνώση, Κοινωνική Αναπαραγωγή, Σχολική επίδοση.

Abstract

The main purpose of this study is the expatiation of a cohesive and structured frame of factors which are related to school performance, mainly in High School. Furthermore, the factors which have contributed in the students' high school outstanding performance, whose parents come from a low educational and financial level, are being delving into. Within this context, they are sought to be included the factors that are referring to the student's family social, financial and educational level, as well as the factors related with the students themselves and the relation they have obtained or/and developed with school knowledge. Namely, the investigation of the subject's relation "with knowledge" as an important condition for academic success is being strived. Besides, an individual interest is being given to student's personal experience as a school and social subject and to the impacts of extra – curricular experiences in school performance. For the study of the research questions, it was implemented the Mixed Method of social and educational research, because it was evaluated as suitable for the rendering of various types of factors that are connected with school performance. Specifically, Exploratory Sequential Design of Mixed Methods was executed, where, firstly, semi – structured interviews were conducted and their analysis results were used in the enrichment of a structured questionnaire which examined the factors related with school performance. The main results of this research ascertain the existence of a complex frame of factors that are associated with school performance, in which are also integrated, apart from student's family social, financial, and educational characteristics, factors concerning student's personality and his experiences. School performance seems to be affected by a nexus of factors having individual and social characteristics which cannot be investigated at once by associating typical educational and financial features of the family but a more qualitative insight is needed in the way in which the relation with knowledge is formed during lifetime.

Key words: Relation with Knowledge, Social Reproduction, School Performance.

Εισαγωγή

Το περιεχόμενο της παρούσας εργασίας αφορά στη διερεύνηση ατομικών και κοινωνικών παραγόντων που επιδρούν στη σχολική επίδοση. Αυτή η διερεύνηση γίνεται μέσω της θεωρητικής ανάλυσης και της εκπαιδευτικής και κοινωνικής έρευνας με τη χρήση Μεικτών Μεθόδων όπου περιλαμβάνονται η ποσοτική και η ποιοτική ερευνητική προσέγγιση. Πιο συγκεκριμένα, επιδιώκεται η καταγραφή και παρουσίαση παραγόντων επίδρασης της σχολικής επίδοσης, κυρίως στο Λύκειο, οι οποίοι σχετίζονται με την προσωπικότητα και το κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών.

Η μελέτη εντάσσεται στο επιστημονικό πεδίο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και τα θεωρητικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται αντλούνται από το πεδίο αυτό. Στο πλαίσιο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης επιδιώκεται η διερεύνηση της σχέσης Εκπαίδευσης και Κοινωνίας, οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους και η ανάλυση των χαρακτηριστικών της σχέσης αυτής. Τα ζητήματα της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης σχετίζονται με τους κοινωνικούς στόχους και την οργάνωση της Εκπαίδευσης, τους τρόπους αλληλεπίδρασης των κοινωνικών δομών με την Εκπαίδευση και, μεταξύ άλλων, την κοινωνιολογικού τύπου ανάλυση των αιτίων των εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

Μια από της σημαντικότερες θεωρίες ανάλυσης και ερμηνείας των εκπαιδευτικών ανισοτήτων αποτελεί η θεωρία της Κοινωνικής Αναπαραγωγής με κύριο εκπρόσωπο τον Γάλλο Κοινωνιολόγο, Pierre Bourdieu. Στο πλαίσιο της θεωρίας αυτής, η οποία θα παρουσιαστεί περισσότερο στο σχετικό υποκεφάλαιο, αναλύεται και επεξηγείται η ανισότητα βάσει της κοινωνικής θέσης της οικογένειας του μαθητή. Οι κοινωνικές θέσεις του πατέρα και της μητέρας, όσον αφορά στο εκπαιδευτικό και οικονομικό τους επίπεδο², «μεταβιβάζονται» μέσω ποικίλων πολιτισμικών διαδικασιών στο άτομο-μαθητή (Bourdieu, 2014). Το αποτέλεσμα αυτών των «μεταβιβάσεων» είναι, απλοποιώντας αρκετά το περιεχόμενο της θεωρίας, πως οι μαθητές των οποίων οι γονείς έχουν υψηλό εκπαιδευτικό και οικονομικό

² Επισημαίνεται πως στην παρούσα εργασία, τα χαρακτηριστικά των γονέων που εξετάστηκαν είναι το εκπαιδευτικό επίπεδο και η οικονομική κατάσταση. Στο πλαίσιο της θεωρίας των Bourdieu – Passeron, βασική έννοια είναι το μορφωτικό ή πολιτισμικό κεφάλαιο, η οποία αποτελεί συνάρθρωση πολλών άλλων χαρακτηριστικών της οικογένειας και όχι μόνο του εκπαιδευτικού επιπέδου και της οικονομικής κατάστασης.

επίπεδο επιτυγχάνουν στο σχολείο και την εκπαίδευση γενικότερα, περισσότερο από τους μαθητές εκείνους των οποίων οι γονείς έχουν χαμηλό εκπαιδευτικό και οικονομικό επίπεδο.

Η σχέση του εκπαιδευτικού και οικονομικού επιπέδου των γονέων με την επίδοση του μαθητή στο σχολείο και γενικά με την εκπαίδευση αποτελεί μια πραγματικότητα. Η αναπαραγωγή αποτελεί ένα γεγονός και η έρευνα του Bourdieu (1996) στους φοιτητές της Γαλλίας τη δεκαετία του 1970 είχε αποτελέσματα που την επιβεβαιώνουν. Παρ' όλα αυτά, υπάρχει μια μερίδα του μαθητικού πληθυσμού που δεν εντάσσεται στη σχέση αυτή. Υπάρχουν μαθητές που έχουν γονείς με χαμηλό εκπαιδευτικό και οικονομικό επίπεδο επιτυγχάνουν στο σχολείο και έχουν πολύ υψηλή επίδοση. Επίσης, αρκετοί μαθητές που δεν έχουν καλή επίδοση και δεν επιτυγχάνουν στο σχολείο κατάγονται από οικογένειες με υψηλό εκπαιδευτικό και μορφωτικό επίπεδο. Με αυτές τις εξαιρέσεις από τη θεωρία της αναπαραγωγής καταπιάνεται ο Γάλλος φιλόσοφος της παιδείας, Bernard Charlot στο έργο του «Η σχέση με τη γνώση» (1999).

Ο Charlot (1999) εξετάζει τους παράγοντες που σχετίζονται με τη σχολική επιτυχία/αποτυχία των μαθητών εκείνων που η σχολική τους επίδοση δεν αντιστοιχεί στο εκπαιδευτικό και οικονομικό επίπεδο των γονέων τους. Διερευνά περισσότερο ποιοτικά κοινωνικά στοιχεία που επιδρούν στην επίδοση και δίνεται έμφαση στο μαθητή ως κοινωνικό και όχι ως σχολικό «υποκείμενο». Οι εμπειρίες του μαθητή ως ατομική προσωπικότητα, οι κοινωνικές του σχέσεις, το νόημα και η αξία που δίνει στη γνώση, τα προσωπικά του κίνητρα και ο χαρακτήρας του, αποτελούν παράγοντες που επιδρούν στη σχολική επίδοση και δεν σχετίζονται άμεσα με τα τυπικά εκπαιδευτικά και οικονομικά χαρακτηριστικά της οικογένειάς του.

Στην παρούσα μελέτη δίνεται έμφαση στη θεωρία του Charlot (1999) και επιχειρείται η διερεύνηση των παραγόντων που σχετίζονται με τη σχολική επίδοση και δεν εντάσσονται στους τυπικούς και καθιερωμένους παράγοντες όπως το εκπαιδευτικό και το οικονομικό επίπεδο των γονέων. Επιλέχθηκε να ερευνηθούν οι παράγοντες που σχετίζονται με υψηλή σχολική επίδοση, κυρίως στο Λύκειο, παιδιών που οι γονείς τους έχουν χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο. Η έρευνα της αντίθετης περίπτωσης δεν αποτέλεσε επιλογή για δύο κυρίως λόγους. Πρώτον γιατί δε θα μπορούσε να καλυφθεί χρονικά στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας. Δεύτερον γιατί τα αποτελέσματα μιας μελέτης για τους παράγοντες που συμβάλλουν στην υψηλή σχολική επίδοση μαθητών με χαμηλό εκπαιδευτικό και οικονομικό επίπεδο γονέων

μπορούν να συμβάλλουν στην μείωση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων αναπτύσσοντας και βελτιώνοντας τους παράγοντες αυτούς.

Η δομή του κειμένου ακολουθεί τη διαδικασία της έρευνας και παρουσιάζονται αρχικά το θεωρητικό πλαίσιο και στη συνέχεια το ερευνητικό μέρος και τα αποτελέσματα. Αρχικά παρουσιάζεται το επιστημονικό πεδίο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης εντός του οποίου εντάσσεται η παρούσα εργασία. Όπως κάθε επιστημονικό πεδίο, η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης διαθέτει ένα κυρίως σώμα εννοιών και αναλυτικών εργαλείων αλλά και επί μέρους προσεγγίσεις που διαφοροποιούνται σε μικρό ή μεγάλο βαθμό, όσον αφορά τα εξηγητικά τους εργαλεία και την οπτική τους για τα ερωτήματα που τίθενται προς διερεύνηση. Στην περίπτωση της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας παραθέτονται η Φονξιοναλιστική, η Μαρξιστική και η Ερμηνευτική προσέγγιση όπως και η Νέα Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Ο τρόπος αυτός παρουσίασης του επιστημονικού πεδίου βασίζεται κυρίως στο έργο των Blackledge & Hunt (1994).

Συνεχίζοντας το θεωρητικό μέρος της εργασίας, παρουσιάζονται οι βασικές έννοιες που σχετίζονται με τη σχολική επιτυχία και αποτυχία, οι οποίες αποτελούν το κύριο σημείο αναφοράς της μελέτης μιας και εξετάζονται οι παράγοντες επίδρασης της σχολικής επίδοσης, επειδή η επίδοση συνδέεται άμεσα με τη σχολική επιτυχία και αποτυχία. Στο κεφάλαιο αυτό περιγράφεται η έννοια της μάθησης, της αξιολόγησης και της επίδοσης ως στοιχεία που συνθέτουν και αποτελούν προϋπόθεση για την οριοθέτηση της σχολικής επιτυχίας και αποτυχίας. Ακόμη, γίνεται ανάλυση των εννοιών της γνώσης/σχολικής γνώσης και του σχολικού/κοινωνικού υποκειμένου, οι οποίες αναφέρονται από τον Charlot (1999) ως σημαντικές έννοιες που σχετίζονται με τη σχολική επίδοση.

Στο τελευταίο μέρος του θεωρητικού μέρους γίνεται αναφορά στο φαινόμενο της εκπαιδευτικής ανισότητας και περιγράφονται οι βασικές θεωρίες ανάλυσης και ερμηνείας του φαινομένου αυτού. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζεται εκτενέστερα η θεωρία της Αναπαραγωγής των Pierre Bourdieu και Jean Claude Passeron (2014) και στη συνέχεια η βασική θεωρία³ πάνω στην οποία σχεδιάστηκε η παρούσα μελέτη και αφορά στη «Σχέση με τη Γνώση» του Bernard Charlot (1999). Η «Σχέση με τη

³ Πρέπει να σημειωθεί πως το έργο του Bernard Charlot (1999) δεν αποτελεί μια ολοκληρωμένη θεωρία αλλά, όπως αναφέρεται και στον υπότιτλο του βιβλίου του, μια οργανωμένη παράθεση «στοιχείων για μια θεωρία».

Γνώση» είναι ένας όρος που συνοψίζει και κατηγοριοποιεί τις ομάδες παραγόντων που σχετίζονται με τη σχολική επιτυχία/αποτυχία. Δίνεται έμφαση στους μαθητές που η επίδοσή τους δεν εξηγείται με τη θεωρία της αναπαραγωγής και επιχειρείται μια περισσότερο ποιοτική και ερμηνευτική ανάλυση της επίδοσής τους, η οποία δίνει έμφαση στο ρόλο τους ως κοινωνικά υποκείμενα και την αλληλεπίδραση με τη σχολική εμπειρία.

Η διερεύνηση τέτοιου τύπου δεδομένων που σχετίζονται με την καθημερινότητα, τα βιώματα, το χαρακτήρα και άλλα ποιοτικά χαρακτηριστικά των μαθητών ως σχολικά και κοινωνικά υποκείμενα, θεωρήθηκε πως θα ήταν περισσότερο αποτελεσματικό να γίνει με μια ποιοτική μεθοδολογία κοινωνικής έρευνας. Επίσης, θα ήταν πολύ ενδιαφέρον να μελετηθούν οι ατομικοί και κοινωνικοί παράγοντες επίδρασης της σχολικής επίδοσης σε ένα δείγμα αποφοίτων του Λυκείου ώστε να καταγραφούν αρκετές περιπτώσεις και να εξαχθούν κάποια συνοπτικά αποτελέσματα που να χαρτογραφούν τις απόψεις τους για τα ζητήματα που μελετούνται στην παρούσα έρευνα.

Η παραπάνω επιχειρηματολογία οδήγησε στην επιλογή της Μεικτής Μεθόδου Κοινωνικής Έρευνας κατά την οποία χρησιμοποιήθηκε αρχικά η ποιοτική, με τη διεξαγωγή τεσσάρων συνεντεύξεων ατόμων που είχαν υψηλή σχολική επίδοση και γονείς με χαμηλό εκπαιδευτικό και οικονομικό επίπεδο και έπειτα η ποσοτική έρευνα με τη χρήση διαδικτυακού δομημένου ερωτηματολογίου σε δείγμα 297 ατόμων. Τα αποτελέσματα της έρευνας θα παρουσιαστούν ξεχωριστά και στο τέλος θα γίνει συνολική έκθεση συμπερασμάτων.

Στο ερευνητικό μέρος της εργασίας παρουσιάζονται αρχικά οι στόχοι, οι υποθέσεις και η μεθοδολογία της έρευνας. Η μεθοδολογία της έρευνας αξίζει να περιγραφεί αναλυτικά μιας και εντάσσεται στη Μεικτή Μέθοδο Κοινωνικής Έρευνας που αποτελεί μια σύνθετη και απαιτητική μέθοδο, κατά την οποία πρέπει να εξηγούνται πολύ αναλυτικά τα βήματα διεξαγωγής της. Εν τέλει αναφέρεται ο μεθοδολογικός σχεδιασμός που επιλέχτηκε για την μελέτη και έπειτα παρουσιάζονται η ανάλυση και τα αποτελέσματα.

Αρχικά παρουσιάζεται η ποιοτική έρευνα, η οποία διεξήχθη με τη μέθοδο των ημι-δομημένων συνεντεύξεων. Η ανάλυση γίνεται με τη μέθοδο θεματικής ανάλυσης καταγράφοντας και ομαδοποιώντας τις απαντήσεις των συνεντευξιζόμενων στις θεματικές ενότητες/ερωτήσεις και δημιουργώντας ερμηνευτικές κατηγορίες. Στη συνέχεια γίνεται μια συγκεντρωτική αναφορά της ανάλυσης που παρουσιάζεται στα

αποτελέσματα. Ακολουθεί η ποσοτική έρευνα, η οποία διεξήχθη σε δείγμα 297 ατόμων με τη χρήση διαδικτυακού δομημένου ερωτηματολογίου και παρουσιάζονται η στατιστική ανάλυση και τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα.

Τέλος, καταγράφονται τα συμπεράσματα της έρευνας όπου γίνεται αναφορά στο πλαίσιο παραγόντων επίδρασης της επίδοσης, όπως αυτό διαμορφώθηκε από τη θεωρητική επεξεργασία και τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα της παρούσας μελέτης.

Θεωρητικό μέρος

1. Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης ως επιστήμη

Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης αποτέλεσε αρχικά ένα επιμέρους πεδίο της επιστήμης της Κοινωνιολογίας, ενώ πλέον μπορεί να θεωρηθεί ως ένα αυτόνομο επιστημονικό πεδίο. Τα θέματα που μελετώνται από την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης αφορούν την εκπαίδευση και τα χαρακτηριστικά της και τη σχέση της εκπαίδευσης με την κοινωνία. Η μελέτη των εκπαιδευτικών φαινομένων γίνεται με κοινωνιολογικά εργαλεία ανάλυσης. Τα εργαλεία αυτά είναι κοινωνιολογικά διότι βασίζονται σε κοινωνικά χαρακτηριστικά όπως η κοινωνική ανισότητα, οι αξίες, οι σχέσεις εξουσίας, οι ιδεολογικές κατασκευές και άλλα. Η επιστήμη της Κοινωνιολογίας μπορεί να οριστεί ως «η επιστήμη που μελετά, ως κοινωνικά φαινόμενα, την κοινωνική συμπεριφορά και την κοινωνική δράση» (Bain & Kolb, 1972: 452). Στο πλαίσιο αυτό η εκπαίδευση αποτελεί ένα κοινωνικό φαινόμενο που εμπεριέχει συγκεκριμένες δράσεις και αλληλεπιδράσεις. Ο τρόπος λειτουργίας της εκπαίδευσης, οι σχέσεις και συμπεριφορές μεταξύ μαθητών, καθηγητών και άλλων ομάδων όπως και η επίδοση και αξιολόγηση των μαθητών, αποτελούν ζητήματα που μπορούν να αναλυθούν κοινωνιολογικά.

Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης μελετά το σύνολο των χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού συστήματος ως ένα θεσμό του οποίου η βασική λειτουργία είναι η μετάδοση γνώσεων στους εν δυνάμει πολίτες ενός κράτους. Το σχολείο αποτελεί το βασικό κορμό της εκπαίδευσης και η λειτουργία του άρχισε περίπου στα χρόνια της αστικοποίησης, παράλληλα με την εξέλιξη της βιομηχανικής επανάστασης. Η εκπαίδευση έγινε υποχρεωτική στο πλαίσιο των αυξημένων αναγκών μετάδοσης βασικής μόρφωσης στους πολίτες των βιομηχανικών και αστικών, πλέον, κοινωνιών από τις αρχές του 19ου αιώνα και έπειτα (Φραγκουδάκη, 1985). Στη σύγχρονη εποχή, το σχολείο παίζει σημαντικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση του ατόμου, όπως επίσης και στη μετάδοση αξιών και ιδεών. Ακόμη, η εκπαίδευση πλέον έχει στενή σχέση με την οικονομία και την επαγγελματική εξέλιξη των μαθητών (Φραγκουδάκη, 1985). Αυτή η πολυσύνθετη διάσταση της εκπαίδευσης αναλύεται υπό το πρίσμα διαφορετικών προσεγγίσεων που θα παρουσιαστούν στα παρακάτω υποκεφάλαια.

1.1 Η φονξιοναλιστική προσέγγιση

Η εκπαίδευση αποτελεί μια από τις πιο σημαντικές δομές της σύγχρονης κοινωνίας και μαζί με την οικονομία, τη θρησκεία, την πολιτική και την κουλτούρα/πολιτισμό συνθέτουν τη γενική έννοια της κοινωνίας (Smith, 2006). Αυτές οι επί μέρους δομές βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση και το περιεχόμενό τους μεταβάλλεται ανάλογα με τον τρόπο που αλληλεπιδρούν και την ιστορική κοινωνική συνθήκη εντός της οποίας λειτουργούν. Οι έννοιες της αλληλεπίδρασης επί μέρους στοιχείων που συνθέτουν μια πιο γενική ολότητα και η ανάλυση της αλληλεπίδρασης και σύνθεσης μπορούν να αναχθούν στο θεωρητικό ρεύμα του λειτουργισμού ή φονξιοναλισμού (functionalism). Η φονξιοναλιστική προσέγγιση στην επιστήμη της Κοινωνιολογίας και στο επιστημονικό πεδίο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης εκφράζεται πρωτίστως μέσα από το έργο του Γάλλου Κοινωνιολόγου Emile Durkheim.

Για τον Durkheim (1956) η μελέτη της κοινωνίας και των κοινωνικών δομών και δράσεων, όπως είναι η εκπαίδευση και το εκπαιδευτικό σύστημα, θα πρέπει να γίνεται προσεγγίζοντας την κοινωνία ως μια ξεχωριστή οντότητα που συντίθεται από τα επί μέρους στοιχεία της, τα οποία βρίσκονται συνεχώς σε κατάσταση αλληλεπίδρασης (Timashef & Theodorson, 2005). Η κοινωνία ασκεί πιέσεις στα επί μέρους στοιχεία που την δημιουργούν, μέσω της μετάδοσης ηθικών αξιών και κανόνων στα μέλη της. Τα μέλη της κοινωνίας, μέσω της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης, εσωτερικεύουν τις κοινωνικές κατευθύνσεις σχετικά με τον τρόπο συμπεριφοράς τους και το σύστημα αξιών τους. Η εκπαίδευση, στη σύγχρονη ιστορική περίοδο, αποτελεί βασικό μέσο άσκησης της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης, δηλαδή μετάδοσης των βασικών κανόνων και αξιών της κοινωνίας στα μέλη της (Blackledge & Hunt, 1994).

Σύμφωνα με την παραπάνω προσέγγιση, στην επιστήμη της Κοινωνιολογίας, ορίζονται και οι κανόνες της κοινωνιολογικής μεθόδου έρευνας των κοινωνικών φαινομένων. Η σχολική αποτυχία και επιτυχία, η φτώχεια, η εγκληματικότητα, η αυτοκτονία και άλλες κοινωνικές και ατομικές καταστάσεις, προσεγγίζονται ως κοινωνικά φαινόμενα και μελετώνται σε σχέση με άλλα κοινωνικά φαινόμενα έχοντας ως προϋπόθεση την αλληλεπίδραση των επί μέρους κοινωνικών στοιχείων (Durkheim, 1964). Οι μελέτες των κοινωνικών φαινομένων θα πρέπει να περιλαμβάνουν μια αιτιακή και μια λειτουργική ανάλυση. Έτσι, για την εκπαίδευση μελετώνται οι αιτίες «γέννησής» της αλλά και οι λειτουργίες της..

Η αιτιακή ανάλυση του κοινωνικού φαινομένου της εκπαίδευσης αφορά στη διερεύνηση των αιτιών που παράγουν και διαμορφώνουν το περιεχόμενο της εκπαίδευσης. Αυτές οι αιτίες, στο πλαίσιο της φονξιοναλιστικής προσέγγισης, αφορούν άλλα κοινωνικά φαινόμενα που επιδρούν με τέτοιο τρόπο ώστε να διαμορφώνουν το εκπαιδευτικό σύστημα. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Durkheim (1972: 72), «οι εκπαιδευτικοί μετασχηματισμοί είναι πάντα αποτέλεσμα και ένδειξη κοινωνικών μετασχηματισμών και βάσει αυτών θα πρέπει να ερμηνεύονται». Βλέπουμε πως η μελέτη ενός στοιχείου της εκπαίδευσης, όπως οι μετασχηματισμοί της, μελετάται στη βάση των αλληλεπιδράσεων με άλλους κοινωνικούς μετασχηματισμούς.

Οι αιτίες ενός κοινωνικού φαινομένου διερευνώνται σε σχέση με άλλα κοινωνικά φαινόμενα. Μια αλλαγή στο οικονομικό σύστημα θα μπορούσε να είναι αιτία για μια παρόμοια ή διαφορετική αλλαγή στο εκπαιδευτικό σύστημα. Εδώ θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι η ιδεολογία και οι αξίες και γενικά τα πνευματικά στοιχεία, λαμβάνονται ως μέσα και κινητήριες δυνάμεις των μεταβολών και δεν αποτελούν βασικά αιτιώδη φαινόμενα αλλά αντανakλάσεις των μεταβολών (Blackedge & Hunt, 1994).

Η λειτουργική ερμηνεία της εκπαίδευσης, ως κοινωνικό φαινόμενο κατά τη φονξιοναλιστική προσέγγιση, αφορά το αποτέλεσμα της λειτουργίας της στα υπόλοιπα μέρη της κοινωνίας. Το βασικό ερώτημα που απαντάται μέσω της λειτουργικής ερμηνείας αφορά τους κοινωνικούς σκοπούς που εξυπηρετεί η εκπαίδευση. Οι σκοποί αυτοί ορίζονται από την κοινωνία και μεταβάλλονται ανάλογα με τις ιστορικές συνθήκες. Ο Durkheim έδωσε μια λειτουργική γενική ερμηνεία της εκπαίδευσης ως «η επιρροή που ασκείται από τις γενιές των ενηλίκων σ' εκείνους που δεν είναι ακόμη έτοιμοι για την κοινωνική ζωή» (Durkheim, 1956: 71).

Σύμφωνα με τη φονξιοναλιστική προσέγγιση στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, η εκπαίδευση μελετάται ως ένα κοινωνικό φαινόμενο που είναι αποτέλεσμα άλλων κοινωνικών φαινομένων και η λειτουργία του εξυπηρετεί κοινωνικούς σκοπούς, οι οποίοι διαφοροποιούνται σε κάθε κοινωνία ανάλογα με τις ιστορικές συνθήκες. Στις σύγχρονες αστικές και βιομηχανικές κοινωνίες, η εκπαίδευση είναι αποτέλεσμα των οικονομικών μεταβολών και οι βασικές τους λειτουργίες είναι η διατήρηση της κοινωνικής συνοχής και η κοινωνικοποίηση μέσω της ηθικής διαπαιδαγώγησης. Η ηθική αναφέρεται στην εκμάθηση των αξιών βάσει των οποίων η κοινωνία λειτουργεί (Durkheim 1961 στο Blackedge & Hunt, 1994).

1.2 Η μαρξιστική προσέγγιση

Ένα ακόμη θεωρητικό ρεύμα στο πλαίσιο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης είναι η μαρξιστική προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία η ανάλυση της εκπαίδευσης γίνεται υπό το πρίσμα των βασικών εννοιών του Μαρξισμού. Στη μαρξιστική προσέγγιση ανήκουν και οι θεωρίες της κοινωνικής αναπαραγωγής που καταπιάνονται κυρίως με την ανάλυση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

Για να κατανοήσουμε τις βασικές έννοιες και τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για τη μελέτη της εκπαίδευσης από την μαρξιστική προσέγγιση θα πρέπει να αναφερθούμε σε κάποια βασικά σημεία της μαρξικής ανάλυσης. Ο μαρξισμός αναφέρεται στη θεωρητική ανάλυση του Karl Marx, στα τέλη του 19ου αιώνα και αφορά, μεταξύ άλλων, στη διερεύνηση της εκβιομηχάνισης και του νέου οικονομικού καπιταλιστικού μοντέλου οργάνωσης της παραγωγής. Στο πλαίσιο αυτής της διερεύνησης, στο έργο του Μαρξ υπάρχουν θεωρίες ερμηνείας της λειτουργίας της κοινωνίας, των κοινωνικών μεταβολών αλλά και φιλοσοφικές θεωρήσεις για τον τρόπο ιστορικής εξέλιξης των κοινωνιών (Μοσχονάς, 2005).

Η μαρξική θεωρία μπορεί να συνοψιστεί στον όρο «ιστορικός υλισμός». Η θεωρία του ιστορικού υλισμού υποδεικνύει πώς η ιστορία των ανθρώπων και των κοινωνιών σχετίζεται με τα υλικά αγαθά και την παραγωγή αυτών. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Blackedge & Hunt, (1994: 155), παρουσιάζοντας τη θεωρία του Μαρξ, «η βασική κοινωνική πραγματικότητα είναι το πώς οι άνθρωποι παράγουν τα μέσα για να ζήσουν».

Για τη μαρξική θεώρηση, η οικονομία, δηλαδή τα μέσα και ο τρόπος παραγωγής των αγαθών, είναι το σημαντικότερο μέρος της κοινωνίας το οποίο επηρεάζει όλα τα υπόλοιπα κοινωνικά μέρη. Η πολιτική, η εκπαίδευση, η θρησκεία και η κουλτούρα είναι κοινωνικές δομές των οποίων το περιεχόμενο και η λειτουργία καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπο οργάνωσης και τα χαρακτηριστικά της οικονομίας. Αυτή η ανάλυση μπορεί να παρουσιαστεί μέσω του θεωρητικού σχήματος «βάση – εποικοδόμημα», όπου η βάση της κοινωνίας είναι η οικονομία και στο εποικοδόμημα βρίσκονται όλες οι υπόλοιπες κοινωνικές δομές, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης (Marx & Engels, 1968, στο Blackedge and Hunt, 1994).

Στη μαρξιστική προσέγγιση της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης χρησιμοποιείται η μαρξική ανάλυση, όπου η εκπαίδευση αποτελεί ένα στοιχείο της

κοινωνίας που επηρεάζεται άμεσα από την οικονομία και τα χαρακτηριστικά της. Στο σύγχρονο καπιταλιστικό οικονομικό μοντέλο, η εκπαίδευση θεωρείται ως ένα μέσο αναπαραγωγής των χαρακτηριστικών της καπιταλιστικής οικονομίας. Οι ανισότητες στο οικονομικό επίπεδο υπάρχουν και σε εκπαιδευτικό επίπεδο. Ο τρόπος οργάνωσης της καπιταλιστικής οικονομίας που βασίζεται στην ιδιωτική κατοχή μέσων παραγωγής και τη μισθωτή εργασία, φαίνεται να υπάρχει και στην εκπαίδευση. Η γνώση κατέχεται από μια κοινωνική ομάδα και μεταδίδεται μέσω ενός υποχρεωτικού συστήματος εκπαίδευσης (Bowles & Gintis 1981).

Η αναπαραγωγή του καπιταλιστικού οικονομικού συστήματος γίνεται μέσω της εκπαίδευσης με δύο κυρίως τρόπους. Μέσω της διαδικασίας της νομιμοποίησης των κυρίαρχων κοινωνικών και οικονομικών ομάδων και μέσω της κοινωνικοποίησης, κατά την οποία μεταδίδονται οι αξίες της κοινωνίας στους μαθητές-πολίτες, οι οποίες στη σύγχρονη κοινωνία συμβαδίζουν με την καπιταλιστική οργάνωση της οικονομίας.

Η νομιμοποίηση της καπιταλιστικής οργάνωσης της οικονομίας μέσω του σχολείου γίνεται με τη δημιουργία της αντίληψης πως οι ανώτερες θέσεις στην οικονομία και την κοινωνία, γενικότερα, καταλαμβάνονται από τους πολίτες που έχουν ανώτερη μόρφωση, κάτι που προϋποθέτει τη σχολική/εκπαιδευτική επιτυχία. Έτσι, η εκπαίδευση είναι αυτή που διακρίνει εξ αρχής τα άτομα σε επιτυχημένα ή όχι βάσει της προόδου τους εντός του εκπαιδευτικού συστήματος. Ουσιαστικά όμως, αυτοί που επιτυγχάνουν υψηλή μόρφωση και μετέπειτα ανώτερες κοινωνικές θέσεις ανήκουν ήδη σε οικογενειακά και ευρύτερα κοινωνικά περιβάλλοντα που αντιστοιχούν σε αυτές τις θέσεις και σε αυτό το επίπεδο μόρφωσης (Davis & Moore, 1945).

Η κοινωνικοποίηση, η οποία αποτελεί λειτουργία της εκπαίδευσης, συμβάλλει στην αναπαραγωγή της οικονομίας μέσω της μετάδοσης αξιών στους μαθητές, οι οποίες αντιστοιχούν στις αξίες της καπιταλιστικής οικονομίας. Οι αξίες του ανταγωνισμού, τις επιτυχίας, της πειθαρχίας και άλλες, μεταδίδονται από την εκπαίδευση και διαμορφώνουν πολίτες των οποίων οι αξίες συμβαδίζουν με την καπιταλιστική οικονομία.

Συμπερασματικά, η μαρξιστική προσέγγιση αναλύει και ερμηνεύει την εκπαίδευση και τα χαρακτηριστικά της, βάσει των σχέσεων εξουσίας και της υπεροχής των ανώτερων κοινωνικών τάξεων έναντι των κατώτερων. Η εκπαίδευση νοείται ως μέσο αναπαραγωγής των σχέσεων εξουσίας.

1.3 Η ερμηνευτική προσέγγιση

Κατά την ερμηνευτική προσέγγιση η κοινωνική πραγματικότητα δεν έχει εγγενές νόημα και σταθερά χαρακτηριστικά αλλά κατασκευάζεται από τα κοινωνικά υποκείμενα μέσω του αποδιδόμενου νοήματος. Οι κοινωνικοί δρώντες, όπως οι μαθητές στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, έχουν την ικανότητα να ερμηνεύουν τον κόσμο και να δρουν βάσει αυτών των ερμηνειών. Τα κοινωνικά υποκείμενα, με τις πράξεις τους, τα διαθέσιμα εργαλεία νοηματοδότησης που διαθέτουν και τις εκάστοτε ερμηνείες που σχηματίζουν για τα δεδομένα του περιβάλλοντός τους, συνθέτουν μια παράσταση δεδομένων την οποία προβάλλουν στο πλαίσιο στο οποίο αναφέρονται. Οι ίδιοι είναι δημιουργοί της πραγματικότητας και η δημιουργία αυτή αποτελεί το μείζον επιστημονικό ζήτημα κατά την ερμηνευτική προσέγγιση (Τσιώλης, 2006 · 2014). Βάσει αυτού του πλαισίου κατανόησης του κοινωνικού γίνεσθαι προσεγγίζεται η μελέτη της εκπαίδευσης από την ερμηνευτική προσέγγιση.

Παρατηρούμε πως οι δύο προηγούμενες προσεγγίσεις, η φονξιαναλιστική και η μαρξιστική, μελετούν την εκπαίδευση ως μια μακρο-δομή που αλληλεπιδρά με άλλες κοινωνικές μακρο-δομές στο πλαίσιο της κοινωνίας ως σύνολο. Οι προσεγγίσεις αυτές εστιάζουν κυρίως σε χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης και της κοινωνίας που δεν αφορούν τις ξεχωριστές προσωπικότητες των μαθητών, των καθηγητών και γενικότερα των ατόμων που σχετίζονται με την εκπαίδευση, αλλά αφορούν τα γενικά χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης ως κοινωνική δομή. Στην ερμηνευτική προσέγγιση, αντίθετα, οι μαθητές, οι καθηγητές και γενικά οι άνθρωποι που σχετίζονται με την εκπαίδευση αποτελούν το σημαντικότερο στοιχείο ανάλυσης. Το νόημα που αποδίδουν στη διαδικασία της εκπαίδευσης, η προσωπικότητά τους, οι αξίες τους, οι στόχοι και κίνητρά τους είναι κάποια από τα βασικά χαρακτηριστικά που μελετώνται. Το νόημα και η ερμηνεία, αποτελούν βασικά στοιχεία ανάλυσης των ζητημάτων μελετούνται από την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης (Blackedge and Hunt, 1994).

Αυτή η προσέγγιση οδηγεί και σε αντίστοιχες μεθόδους εκπαιδευτικής και κοινωνικής έρευνας όπου επιδιώκουν να αποκρυπτογραφήσουν τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι βιώνουν την κοινωνική τους κατάσταση, νοηματοδοτούν τη δράση τους και κατανοούν τον κόσμο και τη θέση τους εντός αυτού. Οι ερευνητικές μέθοδοι που σχετίζονται με την ερμηνευτική προσέγγιση είναι κυρίως ποιοτικές μέθοδοι,

όπως η παρατήρηση, η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, οι συνεντεύξεις, οι ομάδες εστίασης (Focus Groups) και άλλες (Κυριαζή, 2006).

Οι μελέτες που εντάσσονται στην ερμηνευτική προσέγγιση εστιάζουν στις σχέσεις μεταξύ των μελών που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως η σχέση μαθητών – καθηγητών και ενδιαφέρονται για το νόημα που έχουν οι βασικές έννοιες της εκπαίδευσης, όπως η μάθηση, για τους μαθητές και τους δασκάλους. Οι τρόποι διαντίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων στην εκπαίδευση και το νόημα που έχει η εκπαίδευση για αυτούς, αποτελούν τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα των Κοινωνιολόγων της Εκπαίδευσης που υιοθετούν την ερμηνευτική προσέγγιση (Blackledge and Hunt, 1994).

Η κατασκευή νοήματος μέσω της διαντίδρασης των μελών της κοινωνίας και η σημασία αυτού του νοήματος για τη συμπεριφορά και τον τρόπο του πράττειν, είναι μια από τις κεντρικές αναλυτικές ιδέες της συμβολικής διαντίδρασης. Η θεωρητική προσέγγιση της συμβολικής διαντίδρασης αναφέρει ότι το κοινωνικό υποκείμενο αποτελεί μια σύνθεση μεταξύ ατομικής προσωπικότητας και κοινωνικών ερεθισμάτων, το περιεχόμενο της οποίας μεταβάλλεται ανάλογα με το πλαίσιο διαντίδρασης (Timasheff & Theodorson, 2005).

Το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο ενυπάρχει στην ερμηνευτική προσέγγιση της εκπαίδευσης. Σημαντικές έννοιες για την προσέγγιση αυτή στο επιστημονικό πεδίο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης είναι ο εαυτός, η αντίληψη και οι ρόλοι. Ο εαυτός διαμορφώνεται κατά την κοινωνικοποίηση μέσω της υιοθέτησης συμβόλων και σημασιών που μπορούν να ορίσουν και να αξιολογήσουν πράγματα και καταστάσεις. Η αντίληψη αφορά τον τρόπο με τον οποίο λαμβάνουμε τις εξωτερικές πληροφορίες και την οργάνωση των πληροφοριών αυτών σύμφωνα με τα ξεχωριστά, για κάθε εαυτό, ερμηνευτικά σχήματα. Οι ρόλοι είναι ένα σύστημα συγκεκριμένων συμπεριφορών και προσδοκιών που αντιστοιχούν σε μια συγκεκριμένη κοινωνική θέση, όπως για παράδειγμα ο ρόλος του δασκάλου (Hargreaves, 1975).

Τα θεωρητικά αναλυτικά εργαλεία και οι βασικές έννοιες της διαντίδρασης, του νοήματος, του εαυτού, της αντίληψης και των ρόλων, βρίσκουν εφαρμογή στη μελέτη εκπαιδευτικών φαινομένων. Οι κύριοι πρωταγωνιστές της εκπαίδευσης, οι δάσκαλοι και μαθητές, στο πλαίσιο του σχολείου έχουν κάποιο συγκεκριμένο ρόλο και ως άτομα κάποια ατομική αντίληψη. Οι δάσκαλοι ορίζουν τη συμπεριφορά των μαθητών και τα πράγματα που έχουν αξία εντός της τάξης, όπως η μάθηση ή η πειθαρχία. Οι μαθητές έχουν μια στάση απέναντι στο σχολείο και την τάξη που

μπορεί να είναι διαφορετική από τους δασκάλους. Αυτοί οι ρόλοι και η σχέση μεταξύ τους μελετώνται στο πλαίσιο της ερμηνευτικής προσέγγισης (Hargreaves, 1975).

1.4 Νέα κοινωνιολογία της εκπαίδευσης

Η Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης δεν ενδιαφέρεται τόσο για τη δομή και την οργάνωση της εκπαίδευσης ή το νόημα και τις ερμηνείες που δίνουν σε αυτή οι βασικοί συμμετέχοντες, αλλά δίνει κυρίως σημασία στο περιεχόμενό της. Στο πλαίσιο της Νέας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης τίθεται υπό κρίση το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, δηλαδή η «πρώτη ύλη» με την οποία λειτουργεί η εκπαιδευτική διαδικασία. Το αναλυτικό πρόγραμμα και η ύλη των μαθημάτων αποτελούν σημαντικά στοιχεία της εκπαίδευσης και το περιεχόμενό τους διαμορφώνει κατά ένα τρόπο και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης. Έτσι, η έμφαση δίδεται ακριβώς στα χαρακτηριστικά και την ουσία της γνώσης που διδάσκεται στο πλαίσιο του σχολείου, βάσει του βαθμού μάθησής της κρίνονται και αξιολογούνται οι μαθητές (Blackeldge and Hunt, 1994).

Το θεωρητικό υπόβαθρο αυτής της προσέγγισης στηρίζεται κυρίως στη φαινομενολογική κοινωνιολογία και την έννοια της κοινωνικής κατασκευής. Κατά τη φαινομενολογική κοινωνιολογία ασκείται κριτική στον θετικισμό και τον εμπειρισμό. Η θετικιστική προσέγγιση, που στηρίζεται στην παραδοχή πως η γνώση είναι εξωτερική του υποκειμένου και ανακαλύπτεται δια της εμπειρικής έρευνας, δεν είναι αποδεκτή από την φαινομενολογία. Κατά την τελευταία, το κοινωνικό υποκείμενο αντιλαμβάνεται μεν μια πραγματικότητα αλλά δια μέσω της ατομικής και δυναμικής του συνείδησης για αυτή, και με αυτόν τον τρόπο υποκειμενοποιείται η γνώση (Timasheff & Theodorson, 2005).

Η έννοια της κοινωνικής κατασκευής αναφέρεται στην υποκειμενικά συντασσόμενη αντικειμενική πραγματικότητα. Μια αντικειμενική πραγματικότητα αποτελεί ένα σύνολο κοινά αποδεκτών γνώσεων που θεωρείται δεδομένο. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, το σύνολο των γνώσεων που παρέχονται γίνεται κοινά αποδεκτό και αποτελεί ένα αντικειμενικό σύνολο γνώσεων. Η αντικειμενική πραγματικότητα δεν είναι μια εξωτερική από το άτομο, αυθύπαρκτη πραγματικότητα αλλά μια κοινωνικά κατασκευασμένη πραγματικότητα που έχει θεμελιωθεί (Berger and Luckmann, 2003). Όπως αναφέρουν οι Timasheff & Theodorson (2005: 501) «η αντικειμενική πραγματικότητα είναι μια κοινωνικά αποδεκτή πραγματικότητα». Η

έννοια της κοινωνικής κατασκευής συνοψίζεται στην παραδοχή πως η κοινωνική πραγματικότητα είναι αποτέλεσμα κοινών υποκειμενικών ορισμών που θεμελιώνονται και θεσμοποιούνται μέσα από τις κοινωνικές σχέσεις και δομές.

Σύμφωνα με την προσέγγιση της Νέας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, οι ανωτέρω θεωρητικές αναλύσεις βρίσκουν εφαρμογή στη μελέτη του περιεχομένου της εκπαίδευσης, το οποίο αντιμετωπίζεται ως μια κοινωνική κατασκευή που θεμελιώνεται και γίνεται κοινά αποδεκτή πραγματικότητα. Το σύνολο των γνώσεων που διδάσκονται στο σχολείο έχει διαμορφωθεί μέσα από συγκεκριμένες υποκειμενικές επιλογές, οι οποίες καθόρισαν το περιεχόμενό τους και τον τρόπο διδασκαλίας τους. Ο βαθμός μάθησης αυτών των γνώσεων είναι το κριτήριο αξιολόγησης του μαθητή και έτσι συνεπάγεται πως η αξιολόγηση του μαθητή, ως «καλού» ή «κακού» και ως μορφωμένου ή όχι, αναφέρεται στο βαθμό μάθησης ενός κοινωνικά κατασκευασμένου συνόλου γνώσεων (Young, 1971).

Στο πλαίσιο της αξιολόγησης του επιπέδου κατοχής της εκπαιδευτικής γνώσης, η οποία για την Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης αποτελεί ένα κατασκευασμένο και επιλεκτικό σύνολο γνώσεων, υπάρχουν οι χαρακτηρισμοί του μαθητή ως «ικανός», «έξυπνος» και άλλοι που κατηγοριοποιούν ιεραρχικά τους μαθητές-μέλη της κοινωνίας. Η σχολική επιτυχία ή αποτυχία ορίζεται μέσω του βαθμού απόκτησης ενός συγκεκριμένου και κατασκευασμένου συνόλου γνώσεων. Αυτή η ανάλυση δείχνει πως η αξιολόγηση του μαθητή και ακολούθως του μέλους της κοινωνίας, γίνεται βάσει μη αντικειμενικών κριτηρίων αλλά υποκειμενικών γνώσεων και του βαθμού απόκτησής τους. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στους Blackledge & Hunt (1994: 387) «η εκπαιδευτική επιτυχία και αποτυχία είναι αποτέλεσμα του πώς ορίζει ή πώς κρίνει ο δάσκαλος την ικανότητα και την ευφυΐα: αν άλλαζαν αυτά τα κριτήρια, θα είχαμε διαφορετική κατανομή της επιτυχίας και της αποτυχίας».

Ακόμη ένα σημαντικό ζήτημα είναι η σύγκριση της γνώσης που παρέχει η εκπαίδευση με την καθημερινή γνώση, η οποία βασίζεται στον κοινό νου και τις προσωπικές απόψεις. Η κλασική άποψη που επικρατεί, σύμφωνα με την οποία γίνονται αξιολογικές κρίσεις για την εγκυρότητα και την ορθότητα της γνώσης, είναι πως η εκπαιδευτική γνώση είναι εγκυρότερη και ορθότερη από την καθημερινή γνώση. Στο πλαίσιο της Νέας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, αυτοί οι δύο τύποι γνώσης θεωρείται πως κατέχουν τον ίδιο βαθμό εγκυρότητας και ορθότητας. Ακόμη, υποστηρίζεται πως η εκπαιδευτική γνώση είναι αστική, ενώ η καθημερινή γνώση

κατέχεται σε μεγάλο βαθμό από την εργατική τάξη. Με την εξίσωση αυτών των δύο διαφορετικών τύπων γνώσης επιδιώκεται η ισότητα μαθητή-δασκάλου, διότι ο δάσκαλος δεν θεωρείται ανώτερος (Young, 1971, στο: Blackledge & Hunt, 1994).

2. Επιτυχία και αποτυχία στο πλαίσιο του σχολείου

Οι όροι «σχολική επιτυχία και αποτυχία» σχετίζονται με το βαθμό εκπλήρωσης των στόχων του σχολείου αναφορικά με τη μάθηση του μαθητή. Κάθε σχολική επιτυχία και αποτυχία αφορά άμεσα ή έμμεσα την επίδοση του μαθητή, η οποία σχετίζεται με τη μάθηση της ύλης και γενικότερα τον βαθμό αφομοίωσης της σχολικής/εκπαιδευτικής γνώσης. Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν οι έννοιες της μάθησης, της επίδοσης και αξιολόγησης, της γνώσης και δη της σχολικής γνώσης και εν κατακλείδι θα γίνει μια θεωρητική ανάλυση του μαθητή ως σχολικό και κοινωνικό υποκείμενο.

2.1 Η έννοια της μάθησης

Η μάθηση αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία που σχετίζεται γενικά με τη λήψη και επεξεργασία πληροφοριών. Τα χαρακτηριστικά αυτής της σύνθετης διαδικασίας μελετώνται από πολλά επιστημονικά πεδία και γενικά αποτελεί μια διαδικασία που αναλύεται διεπιστημονικά. Η επιστήμη της Ψυχολογίας, οι επιστήμες της Αγωγής, η Κοινωνιολογία και άλλες κοινωνικές επιστήμες μελετούν τη διαδικασία της μάθησης. Το φαινόμενο της μάθησης εξηγείται ως προς τα χαρακτηριστικά και τις λειτουργίες του από αρκετές, διαφορετικές μεταξύ τους, επιστημονικές θεωρίες. Οι θεωρίες μάθησης ομαδοποιούνται σε δύο μεγάλες κατηγορίες που είναι οι συμπεριφοριστικές και οι κοινωνιογνωστικές θεωρίες μάθησης (Κολλιάδης, 1991).

Οι συμπεριφοριστικές θεωρίες μάθησης βασίζονται στις επιστημολογικές παραδοχές της συμπεριφοριστικής ψυχολογίας που ομοιάζουν με αυτές των φυσικών επιστημών. Η σύνδεση της συμπεριφοριστικής ψυχολογίας με τις φυσικές επιστήμες έγκειται στο γεγονός πως οι μελέτες της συμπεριφοράς, θα πρέπει να γίνονται κατά τον τρόπο μελέτης των φυσικών φαινομένων και τα αποτελέσματα να είναι μετρήσιμα και συγκρίσιμα. Η τάση αυτή της συμπεριφοριστικής ψυχολογίας να έχει τον ίδιο επιστημονικό χαρακτήρα μελέτης των φαινομένων της συμπεριφοράς με τη

μελέτη των φυσικών φαινομένων, προέκυψε από την προσπάθεια αυτονόμησης της ψυχολογίας ως ξεχωριστό επιστημονικό κλάδο. Οι συμπεριφοριστές «στρέφονται προς τη μελέτη της εξωτερικής και έκδηλης συμπεριφοράς που είναι παρατηρήσιμη και μετρήσιμη» (Κολιάδης, 1991: 26).

Η μάθηση, κατά τις συμπεριφοριστικές θεωρίες, είναι μια διαδικασία άσκησης ή εμπειρίας στην οποία βρίσκεται ένας οργανισμός και μέσω της εμπειρίας αυτής προκαλούνται κάποιες μόνιμες μεταβολές στον οργανισμό αυτόν (Bower & Hilgrand 1983, στο: Κολιάδης, 1991). Όπως παρατηρούμε, η μάθηση αφορά κάθε οργανισμό που βρίσκεται σε ένα περιβάλλον μάθησης και η εμπειρία του αυτή τον μεταβάλλει, και μάλιστα σε μόνιμη βάση. Οι συμπεριφοριστικές θεωρίες δεν διαφοροποιούν σε μεγάλο βαθμό τον άνθρωπο, ως κοινωνικό ον που πράττει σύμφωνα με σύνθετες κοινωνικοπολιτισμικές κατευθύνσεις, από τους υπόλοιπους «οργανισμούς». Η μάθηση είναι μια παρατηρήσιμη και μετρήσιμη μακροπρόθεσμη αλλαγή που οφείλεται στην άσκηση ενός οργανισμού σε μια ορισμένη κατάσταση. Για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας, μπορούμε να παρομοιάσουμε το οργανισμό αυτόν με τον μαθητή και την κατάσταση στην οποία ασκείται με το σχολείο και τη σχολική γνώση, αλλά και όλα τα υπόλοιπα ερεθίσματα που η κατάσταση-σχολείο περιέχει.

Οι κοινωνιογνωστικές θεωρίες μάθησης αναλύουν και εξηγούν το φαινόμενο της μάθησης χρησιμοποιώντας αναλυτικά εργαλεία, που συμπεριλαμβάνουν τους κοινωνικούς παράγοντες και τη γνωστική συμπεριφορά του κάθε ανθρώπου. Όπως είδαμε παραπάνω, οι συμπεριφοριστικές θεωρίες δεν διέκριναν τους οργανισμούς που βρίσκονται σε διαδικασία μάθησης και έτσι αφαιρούσαν από το περιεχόμενο της ανάλυσης τα ιδιαίτερα ανθρώπινα χαρακτηριστικά που είναι η σκέψη, ο πολιτισμός και το κοινωνικό περιβάλλον. Οι μελέτες αφορούν στις παρατηρήσιμες καταστάσεις ερεθίσματος – απόκρισης χωρίς να δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στους ατομικούς-ανθρώπινους και κοινωνικούς παράγοντες, που ενδεχομένως διαμεσολαβούν και επηρεάζουν την απλή σχέση ερεθίσματος-απόκρισης. Αυτή η κριτική στις συμπεριφοριστικές θεωρίες οδήγησε στην ανάπτυξη των κοινωνιογνωστικών θεωριών που λαμβάνουν υπόψη τους ατομικούς, γνωστικούς και κοινωνικούς παράγοντες στη μελέτη του φαινομένου της μάθησης (Κολιάδης, 1991).

Το φαινόμενο της μάθησης αφορά στον άνθρωπο και τις πληροφορίες που αυτός λαμβάνει και επεξεργάζεται. Η επεξεργασία των εξωτερικών πληροφοριών μέσω των προσωπικών διεργασιών του κάθε ανθρώπου είναι πολύ σημαντική, μιας και επηρεάζει άμεσα το αποτέλεσμα, δηλαδή τον τρόπο που θα αντιδράσει απέναντι

στην πληροφορία. Ο κάθε άνθρωπος αποτελεί μια μοναδική προσωπικότητα που έχει την ικανότητα να σκέφτεται και να αναλύει με τον δικό του τρόπο τα πράγματα που μαθαίνει κάνοντας αξιολογήσεις, ιεραρχώντας, βάζοντας προτεραιότητες και γενικά ερμηνεύοντας ατομικά τις εξωτερικές πληροφορίες. Αυτή η γνωστική διαδικασία ενέχει προσωπικά κίνητρα, συναισθήματα και άλλα ανθρώπινα και κοινωνικά χαρακτηριστικά που μεταβάλλουν τον τρόπο με τον οποίο θα διεξαχθεί η διαδικασία της μάθησης (Bandura, 1986). Η διαδικασία της μάθησης περιλαμβάνει και την αξιολόγηση της συμπεριφοράς των άλλων, τη μίμηση, την παρατήρηση και άλλες πρακτικές μάθησης που συνθέτουν ένα πολυπαραγοντικό πλαίσιο μάθησης. Ακόμη, η μάθηση επηρεάζεται σημαντικά από το κοινωνικό περιβάλλον εντός του οποίου διαδραματίζεται. Οι κοινωνικοί ρόλοι, η αποδοχή και ενσωμάτωση συγκεκριμένων συμπεριφορών και άλλες διαδικασίες κοινωνικής μάθησης, μπορούν να αναλυθούν καλύτερα έχοντας γνώση των χαρακτηριστικών του πλαισίου, όπου διαδραματίζονται (Bandura & Walters, 1963, στο: Κολιάδης, 1991).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, μπορούμε να αναφέρουμε πως η μάθηση αποτελεί ένα σύνθετο φαινόμενο στο οποίο υπεισέρχονται αρκετοί παράγοντες, οι οποίοι είναι διαφορετικής φύσεως. Η μάθηση μπορεί να αναλυθεί απλά ως σχέση ερεθίσματος-αντίδρασης και να παρατηρηθεί η μεταβολή (γνώσεις και συμπεριφορές) στο υποκείμενο που μαθαίνει. Ακόμη, η μάθηση είναι μια διαδικασία κατά την οποία το άτομο, οι πληροφορίες και το περιβάλλον αλληλεπιδρούν δυναμικά μεταξύ τους διαμορφώνοντας το περιεχόμενο της μάθησης.

2.2 Επίδοση και αξιολόγηση του μαθητή

Η σχολική επίδοση και η αξιολόγηση, αποτελούν αρκετά σύνθετες έννοιες και διαδικασίες, οι οποίες σχετίζονται με παιδαγωγικούς στόχους, κοινωνικούς παράγοντες και υποκειμενικές κρίσεις. Η επίδοση του μαθητή αποτελεί ένα πολύ σημαντικό ζήτημα, λόγω του ότι η αξιολόγηση και η επίδοσή του οδηγούν σε συγκεκριμένα αποτελέσματα. Η καλή επίδοση δίνει στο μαθητή πρόσβαση στις επόμενες τάξεις του σχολείου, εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, κύρος εντός του πλαισίου της εκπαίδευσης και ενδεχομένως, μακροπρόθεσμα, επαγγελματική αποκατάσταση. Η κακή σχολική επίδοση σχετίζεται με τα αντίθετα αποτελέσματα. Εκτός των τυπικών αποτελεσμάτων που σχετίζονται με την επίδοση, υπάρχουν και τα άτυπα αποτελέσματα τα οποία αφορούν την αξιολόγηση του ατόμου από το

κοινωνικό περιβάλλον, εντός του οποίου η σχολική επίδοση λαμβάνεται ως κριτήριο αξιολόγησης του ίδιου του ατόμου (Κωνσταντίνου, 2000).

Στο σύγχρονο τρόπο οικονομικής και κοινωνικής οργάνωσης και λειτουργίας των κοινωνιών, η επίδοση αποτελεί βασική κοινωνική αξία. Ο καπιταλιστικός τρόπος οικονομικής οργάνωσης συνδέεται με τις αξίες του ανταγωνισμού και της παραγωγικότητας και στο πλαίσιο αυτό, η επίδοση αποτελεί το βασικό κριτήριο αξιολόγησης. Υπάρχει πίεση για καλές επιδόσεις, για ανταγωνιστικότητα και παραγωγικότητα και το άτομο καλείται να ανταποκριθεί σε αυτές τις κοινωνικές πιέσεις. Οι υψηλές επιδόσεις οδηγούν το άτομο στην επαγγελματική, ατομική και κοινωνική επιτυχία. Η σχολική επίδοση είναι άμεσα συνδεδεμένη με την επίδοση ως κοινωνικοοικονομική αξία και επιτελεί ακριβώς αυτές τις λειτουργίες (Κασσωτάκης, 2013).

Η σχολική επίδοση στο πλαίσιο της εκπαίδευσης διαθέτει όλα τα χαρακτηριστικά της αξίας της επίδοσης, η οποία υπάρχει στο γενικότερο κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον. Η επίδοση σχετίζεται με την παραγωγή, τον ανταγωνισμό και την επιλογή. Η παραγωγή, όσον αφορά τη σχολική επίδοση, αναφέρεται στο βαθμό μάθησης της ύλης του σχολείου, ο οποίος προσδιορίζεται κυρίως μέσω εξέτασης και βαθμολόγησης. Ο ανταγωνισμός, αναφέρεται στην κλίμακα βαθμολογικών επιδόσεων και την προσπάθεια του κάθε μαθητή να έχει υψηλότερες επιδόσεις από κάποιον άλλο. Η συνεργασία, η αλληλεγγύη και άλλες παιδαγωγικές αξίες παραγκωνίζονται, σε μεγάλο βαθμό, από την αξία του ανταγωνισμού για υψηλές επιδόσεις. Η επιλογή αναφέρεται στη θεσμοθετημένη λειτουργία του σχολείου να επιλέγει, βάσει αξιολόγησης της επίδοσης, ποιοι μαθητές θα προχωρήσουν στο επόμενο εκπαιδευτικό στάδιο και καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την επαγγελματική και κοινωνική τους εξέλιξη. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Κωνσταντίνου (2000: 33), «η επιλεκτική λειτουργία είναι ο συνδεδεμένος κρίκος του σχολείου με το κοινωνικό σύστημα, μέσω της οποίας αναπαράγεται και διατηρείται η κοινωνικά προσδιορισμένη αρχή της επίδοσης και μέσω αυτής η ίδια η κοινωνική δομή».

Οι έννοιες της σχολικής επιτυχίας και αποτυχίας είναι άμεσα συνδεδεμένες με τις έννοιες της μάθησης και της επίδοσης που περιγράφηκαν έως τώρα. Η σχολική αποτυχία ή επιτυχία αποτελούν αξιολογικούς προσδιορισμούς του αποτελέσματος της χαμηλής ή υψηλής επίδοσης, η οποία αναφέρεται στο βαθμό μάθησης της σχολικής ύλης.

2.3 Η έννοια της σχολικής επιτυχίας/αποτυχίας

Στις προηγούμενες ενότητες παρουσιάστηκαν οι έννοιες της μάθησης, της αξιολόγησης και της σχολικής επίδοσης. Όπως αναφέρθηκε, η σχολική επίδοση, που προκύπτει από την αξιολόγηση του βαθμού μάθησης της σχολικής ύλης, αποτελεί κριτήριο επίτευξης των στόχων του σχολείου από τον μαθητή. Η επίδοση ορίζει τον προβιβασμό στην επόμενη τάξη, την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και εν μέρει, την επαγγελματική αποκατάσταση των μαθητών. Το τυπικό και αντικειμενικό κριτήριο αξιολόγησης και μέσο επίτευξης των σχολικών στόχων, είναι η επίδοση. Οι σχολικοί στόχοι αναφέρονται κυρίως, στο τι πρέπει να επιτύχει ένας μαθητής κατά τη διάρκεια της διαδικασίας της εκπαίδευσης. Οι στόχοι αυτοί, κυρίως, σχετίζονται με το βαθμό μάθησης της ύλης, τον προβιβασμό στις επόμενες σχολικές τάξεις και τέλος, την ολοκλήρωση του σχολείου (Κωνσταντίνου, 2000).

Το σχολείο και οι μαθητές υπόκεινται στο ίδιο πλαίσιο κοινωνικοοικονομικών αξιών, το οποίο σχετίζεται με την παραγωγή και τον ανταγωνισμό. Στο πλαίσιο αυτό η επιτυχία και η αποτυχία ορίζονται με βάση την επίδοση. Ο βαθμός παραγωγικότητας και η θέση που καταλαμβάνει κάποιος, μεταξύ μερών που ανταγωνίζονται, αποτελούν τα κριτήρια της επιτυχίας ή αποτυχίας. Στο σχολείο, η παραγωγή αναφέρεται στη μάθηση και ο ανταγωνισμός στην επίδοση. Ειδικότερα για το σχολείο, η επιτυχία και αποτυχία σχετίζεται με τους μαθησιακούς στόχους.

Η σχολική αποτυχία ορίζεται ως «μια κατάσταση του μαθητή, η οποία προκύπτει από την πλημελή ή μη εκπλήρωση των διδακτικών και μαθησιακών standards μιας συγκεκριμένης σχολικής βαθμίδας» (Δήμου, 1999: 32). Η έννοια της σχολικής αποτυχίας συνδέεται, επίσης, με τον κοινωνικό αποκλεισμό, κυρίως διότι ένα από τα χαρακτηριστικά του κοινωνικού αποκλεισμού είναι η ανεργία. Όπως είδαμε παραπάνω, η σχολική αποτυχία και επιτυχία συνδέονται και με την επαγγελματική αποκατάσταση των μαθητών μιας και το σχολείο επιλέγει, βάσει αξιολόγησης, τους μαθητές που θα προχωρήσουν στο πανεπιστήμιο. Πρέπει να σημειωθεί πως στη σύγχρονη Ελλάδα, η σχέση σχολικής επιτυχίας και εκπαιδευτικού επιπέδου με την επαγγελματική αποκατάσταση, δεν είναι ισχυρά θετική. Σύμφωνα με την ανάλυση σχετικών ερευνών (Πλειός, 1999), τα ποσοστά ανεργίας στην Ελλάδα είναι μεν μεγαλύτερα σε πληθυσμούς με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο, αλλά γενικά η σχέση εκπαιδευτικού επιπέδου και απασχόλησης δεν είναι ιδιαίτερα ισχυρή μετά το 1990.

Η σχολική αποτυχία, ως κατάσταση αποδιδόμενη σε μαθητές που δεν εκπληρώνουν μερικώς ή συνολικά τους μαθησιακούς στόχους σχολικών βαθμίδων, έχει αρνητική επίδραση στην αυτοεκτίμηση των μαθητών. Το σχολείο και οι επιδόσεις των μαθητών διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στον τρόπο που αξιολογούν οι μαθητές τον εαυτό τους. Αν και το σχολείο και οι στόχοι που καλούνται οι μαθητές να εκπληρώσουν, αποτελούν ένα μέρος της ζωής του μαθητή, εντούτοις η αναγωγή του σχολείου και της εκπλήρωσης των στόχων του σε γενικό αξιολογητή της αξίας του ατόμου, έχει ως αποτέλεσμα να κρίνεται συνολικά ο μαθητής ως προσωπικότητα μόνο από την επίδοσή του στο σχολείο. Οι σχολικές ικανότητες σχετίζονται με την αυτοαντίληψη των μαθητών σχετικά με χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, τα οποία δεν αφορούν καθόλου την επίδοσή τους στη μάθηση της σχολικής ύλης, όπως η συμπεριφορά, η εμφάνιση και άλλα (Μακρή-Μπότσαρη, 1999).

Επομένως, η σχολική επιτυχία και αποτυχία είναι καταστάσεις που προσδιορίζονται βάσει του βαθμού εκπλήρωσης των μαθησιακών στόχων του σχολείου. Η έννοια της σχολικής αποτυχίας έχει προεκτάσεις και στην αξιολόγηση του μαθητή ως συνολική προσωπικότητα και ως μελλοντικό μέλος της παραγωγικής διαδικασίας, εντός της κοινωνίας. Οι προεκτάσεις αυτές είναι αποτέλεσμα της σύνδεσης των χαρακτηριστικών και του ρόλου του σχολείου με την ευρύτερη κοινωνία, την οικονομική οργάνωση και τις αξίες με τις οποίες συνδέονται.

Ωστόσο, κρίνεται σκόπιμο να επισημανθεί ότι η σχολική γνώση είναι μια υποκειμενική επιλογή ενός συνόλου γνώσεων, οι οποίες μεταδίδονται για συγκεκριμένους σκοπούς. Υπάρχουν αρκετά διαφορετικά σύνολα γνώσεων, τα οποία μαθαίνει ένα άτομο κατά την πορεία του βίου του. Η αξιολόγηση ενός ατόμου μέσω της επίδοσής του στη σχολική ύλη είναι αρκετά προβληματική, μιας και ένα άτομο μπορεί να έχει ικανότητες σε άλλα είδη γνώσης με τα οποία έρχεται σε επαφή. Τα άτομα-μαθητές έχουν κοινωνική ζωή έξω από τα στενά πλαίσια του σχολείου, όντας κοινωνικά υποκείμενα και όχι μονοδιάστατα σχολικά υποκείμενα. Στις επόμενες ενότητες θα παρουσιαστούν ακριβώς αυτές οι διαστάσεις της γνώσης του ατόμου-μαθητή ως σχολικό και κοινωνικό υποκείμενο.

2.4 Γνώση και σχολική γνώση

Η έννοια της γνώσης είναι αρκετά σύνθετη διότι συνδέεται με τις έννοιες της αλήθειας και της εγκυρότητας. Η γνώση για ένα ζήτημα, αφορά το σύνολο των πραγμάτων που γνωρίζουμε για αυτό αλλά και το κατά πόσο έγκυρες και αληθείς είναι αυτές οι γνώσεις για το συγκεκριμένο ζήτημα. Ακόμη, η γνώση διακρίνεται σε κατηγορίες γνώσεων με κριτήρια τον τρόπο απόκτησής τους και τον βαθμό εγκυρότητας που τις διακρίνει. Όλες αυτές οι διακριτές έννοιες που περιγράφουν την έννοια της γνώσης, οδηγούν στη διάκριση της γνώσης σε κατηγορίες ή είδη γνώσης. Η έννοια της γνώσης ορίζεται, ακόμη, βάσει των κοινωνικών αξιών που υπάρχουν σε μια δεδομένη ιστορική περίοδο. Στη σύγχρονη ιστορική περίοδο των κοινωνιών η γνώση είναι άμεσα συνυφασμένη με την επιστημονική γνώση και το κριτήριο για τη γνώση αποτελεί η αποδεδειγμένη εγκυρότητά της (Manhheim, 1997).

Ένας αρχικός ορισμός της γνώσης μπορεί να εντοπιστεί στους πλατωνικούς διαλόγους «Μένων» και «Θεαίτητος» και μάλιστα, η γνώση στους διαλόγους αυτούς μπορεί να αποδοθεί «ως αληθής και δικαιολογημένη πεποίθηση» (Πουρνάρη, 2013: 16). Η πεποίθηση είναι μια κατάσταση που περιγράφεται ως μια συμπεριφορά και μια σχέση μεταξύ της υποκειμενικής γνώσης για ένα αντικείμενο και του αντικειμένου αυτού. Η αλήθεια είναι το βασικό κριτήριο της γνώσης και αποτελεί η ίδια, ως έννοια, πεδίο θεωρητικής διαμάχης. Ως αληθής μπορεί να ορισθεί μια πρόταση που αντιστοιχεί πλήρως στο αντικείμενο στο οποίο αναφέρεται, όπως επίσης και όταν αποτελεί συνεκτικό μέρος ενός συνολικού συγκροτημένου συστήματος προτάσεων. Η δικαιολόγηση αφορά την τεκμηρίωση και επιβεβαίωση του περιεχομένου της πεποίθησης (Πουρνάρη, 2013). Παρατηρούμε πως η γνώση σχετίζεται με πεποιθήσεις, αλλά το κριτήριο της αλήθειας επιβάλλει στις πεποιθήσεις αυτές να είναι αληθείς και δικαιολογημένες.

Ο ορισμός και το περιεχόμενο της γνώσης μπορούν να αναλυθούν υπό το πρίσμα αρκετών θεωρητικών προσεγγίσεων, κάτι που σημαίνει πως υπάρχει ένας βαθμός σχετικότητας του περιεχομένου της γνώσης. Γενικά, μπορούμε να πούμε πως η γνώση συνδέεται εννοιολογικά με την επιστημονική γνώση, η οποία επιδιώκει την πλήρωση των κριτηρίων αλήθειας και δικαιολόγησης, αλλά επίσης σχετίζεται με τις απλές πεποιθήσεις που δεν διαθέτουν τεκμηριωμένους τρόπους δικαιολόγησης, αλλά δύνανται να είναι αληθείς. Η σχολική γνώση αποτελεί ένα σύνολο γνώσεων που σχετίζεται με την επιστημονική γνώση. Ουσιαστικά, η σχολική γνώση περιέχει

προηγούμενες αποδεκτές επιστημονικές γνώσεις, οι οποίες μεταδίδονται στους μαθητές. Βέβαια, ακόμη και οι επιστημονικές γνώσεις που έχουν τεκμηριωθεί και δικαιολογηθεί ως αληθείς, μπορούν στο μέλλον να αποδειχτούν μη αληθείς. Εκτός από τη σχολική γνώση, το άτομο-μαθητής, διαθέτει πεποιθήσεις που είναι δικαιολογημένες αλλά όχι με επιστημονικό τρόπο. Η κοινωνική του ζωή και ο χαρακτήρας του, συντελούν στη διαμόρφωση στάσεων και αντιλήψεων για διάφορα ζητήματα και έτσι παράγονται πεποιθήσεις που συνιστούν γνώσεις. Ακόμη ένα είδος γνώσεων με το οποίο έρχεται σε επαφή ένα κοινωνικό υποκείμενο είναι οι πρακτικές γνώσεις, οι οποίες αποτελούν ένα σημαντικό είδος γνώσεων (Charlot, 1999).

Επομένως, ο μαθητής αξιολογείται βάσει του βαθμού μάθησης της σχολικής γνώσης. Η αξιολόγησή του επιδρά στην αυτοαντίληψή του, διότι το σχολείο και οι στόχοι που καλείται να επιτύχει εντός αυτού είναι άμεσα συνδεδεμένοι με την κοινωνία και την οικονομία. Το άτομο-μαθητής εκτός από σχολικό υποκείμενο, αποτελεί και ένα μέλος του κοινωνικού συνόλου. Έρχεται καθημερινά σε επαφή με ποικίλα άλλα κοινωνικά πλαίσια, όπως η οικογένεια και οι παρέες ομηλίκων, συμμετέχει σε ομάδες ενδιαφερόντων και γενικότερα δραστηριοποιείται εντός ενός πλήθους πλαισίων από τα οποία αντλεί γνώσεις και διαμορφώνει πεποιθήσεις. Η προσέγγιση του μαθητή ως κοινωνικό υποκείμενο και όχι ως μονοδιάστατο σχολικό υποκείμενο θα συζητηθεί στην επόμενη ενότητα.

2.5 Σχολικό και κοινωνικό υποκείμενο

Στις προηγούμενες ενότητες επισημάνθηκε η σύνδεση του σχολείου με την ευρύτερη κοινωνία και η σχέση της αξιολόγησης του μαθητή, ως επιτυχημένου ή όχι, με τη συνολική αυτοαντίληψη του. Η στενή σύνδεση του σχολείου με την εισαγωγή στο πανεπιστήμιο και ακολούθως με την επαγγελματική αποκατάσταση, ενισχύει περισσότερο τη σημασία της σχολικής αξιολόγησης. Σύμφωνα με τα προηγούμενα, ο μαθητής φαίνεται να αξιολογείται ως σχολικό υποκείμενο, ωσάν ο μοναδικός του ρόλος να είναι ο ρόλος του μαθητή. Το σχολείο και οι λειτουργίες που αυτό επιτελεί, είναι μεν σημαντικές για τη ζωή ενός ατόμου, αλλά δεν αποτελεί το μοναδικό πλαίσιο κοινωνικοποίησης και δραστηριότητας του ατόμου. Η προσέγγιση του μαθητή ως άτομο-μαθητή, ως κοινωνικό υποκείμενο που συμμετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία, είναι μια πιο δίκαιη και ουσιαστική προσέγγιση (Charlot, 1999).

Το κοινωνικό υποκείμενο είναι μια έννοια που αναφέρεται σε ένα άτομο το οποίο αποτελεί μέλος μιας κοινωνίας και διαμορφώνεται ως τέτοιο μέσω της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης. Ο άνθρωπος διαμορφώνει την προσωπικότητά του, τη συμπεριφορά του και τα συστήματα αξιών του, μέσω της μάθησης των ενδεδειγμένων κανόνων και αξιών της κοινωνίας της οποίας είναι μέλος. Η κοινωνικοποίηση αποτελεί μια μακροχρόνια διαδικασία εσωτερίκευσης των κανόνων και αξιών της κοινωνίας, της οποίας το κάθε άτομο είναι μέλος. Η διαδικασία της κοινωνικοποίησης των μελών της κοινωνίας συμβάλλει, επίσης, στην ομαλή λειτουργία της κοινωνίας μέσω του βαθμού συνοχής που επιτυγχάνεται, όταν όλα τα μέλη γνωρίζουν και υιοθετούν τους ίδιους κανόνες και αξίες. Πιο συγκεκριμένα, μέσω της κοινωνικοποίησης «ο άνθρωπος εσωτερικεύει δείγματα συμπεριφοράς, που συνάδουν με τον πολιτισμό, την οργάνωση και τη λειτουργία της κοινωνίας. Με τον τρόπο αυτό συμμετέχει ο άνθρωπος στις δραστηριότητες της κοινωνίας και εξασφαλίζονται η συνοχή και η διατήρησή της» (Νικολάου, 2009: 23).

Το σχολείο αποτελεί έναν από τους βασικούς θεσμούς κοινωνικοποίησης του ατόμου, αλλά όχι τον μοναδικό. Η οικογένεια είναι επίσης ένας πολύ βασικός θεσμός κοινωνικοποίησης του ατόμου. Εντός της οικογένειας, το άτομο έρχεται σε επαφή με συγκεκριμένους τρόπους συμπεριφοράς, κανόνες και αξίες, που καλείται να εσωτερικεύσει. Επίσης, το κοινωνικό υποκείμενο διαμορφώνεται μέσω της αλληλεπίδρασής του με διάφορα κοινωνικά πλαίσια, τα οποία δεν αποτελούν ισχυρούς και συγκροτημένους θεσμούς κοινωνικοποίησης, όπως οι ομάδες συνομήλικων ή διάφορες ομάδες ενδιαφερόντων (αθλητικές, πολιτικές, καλλιτεχνικές). Έτσι, παρατηρούμε πως το άτομο διαμορφώνεται ως κοινωνικό υποκείμενο μέσω της εσωτερίκευσης κανόνων, αξιών και τρόπων συμπεριφοράς, εντός πολλών και διαφορετικών πλαισίων κοινωνικοποίησης (Charlot, 1999).

Η διαδικασία διαμόρφωσης του κοινωνικού υποκειμένου αποτελεί μια αμφίδρομη διαδικασία, μεταξύ των θεσμών που κοινωνικοποιούν το άτομο και της συμπεριφοράς και στάσης του ατόμου απέναντι στους κανόνες, στις αξίες και τις στάσεις που καλείται να εσωτερικεύσει. Επομένως, η κοινωνικοποίηση συνίσταται σε μια διμερή κατάσταση, στην οποία λαμβάνουν μέρος και συνδιαμορφώνουν το αποτέλεσμα, οι θεσμοί και τα πλαίσια κοινωνικοποίησης και η αντίδραση το ατόμου απέναντι στα στοιχεία που καλείται να εσωτερικεύσει (Νοβα-Καλτσούνη, 2007). Το σχολείο δεν αποτελεί το σημαντικότερο θεσμό κοινωνικοποίησης και το ίδιο το

άτομο συμμετέχει στη διαδικασία κοινωνικοποίησης, κρίνοντας, επιλέγοντας και απορρίπτοντας στοιχεία που καλείται να εσωτερικεύσει.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η ανάλυση της αποτυχίας ή επιτυχίας ενός μαθητή, δεν πρέπει να γίνεται προσεγγίζοντάς τον μονοδιάστατα και αναφορικά μόνο με το σχολικό χώρο και τις γνώσεις του σχολείου. Το άτομο-μαθητής είναι ένα κοινωνικό υποκείμενο που βρίσκεται σε διαδικασία εκπαίδευσης αλλά και σε μια συνεχή επαφή με τη γνώση. Στο Charlot (1999: 49) περιγράφεται αυτή η κατάσταση του υποκειμένου, ως μαθητή σε διαδικασία εκπαίδευσης αλλά και ως κοινωνικό υποκείμενο που βρίσκεται σε συνεχή επαφή με τη γνώση έχοντας την ανάγκη να μαθαίνει σε κάθε πλαίσιο με το οποίο αλληλεπιδρά. «Ένα υποκείμενο είναι:

- ♦ Ένα ανθρώπινο ον, ανοιχτό σε έναν κόσμο ο οποίος δεν περιορίζεται στο εδώ και τώρα, φορέας επιθυμιών και φερόμενο από αυτές τις επιθυμίες, σχετίζεται με άλλα ανθρώπινα όντα που είναι και αυτά υποκείμενα
- ♦ Ένα κοινωνικό ον, το οποίο γεννιέται και μεγαλώνει σε μια οικογένεια (η σε ένα υποκατάστατο οικογένειας), το οποίο κατέχει μια θέση σε έναν κοινωνικό χώρο, το οποίο είναι εγγεγραμμένο μέσα σε κοινωνικές σχέσεις
- ♦ Ένα ιδιαίτερο ον, μοναδικό παράδειγμα του ανθρώπινου είδους, που έχει μια δική του ιστορία, ερμηνεύει τον κόσμο, νοηματοδοτεί αυτόν τον κόσμο, τη θέση που κατέχει σε αυτόν, τις σχέσεις του με τους άλλους, την ίδια του την ιστορία, την μοναδικότητά του.

Αυτό το υποκείμενο:

- Δρα μέσα και πάνω στον κόσμο
- Συναντά το πρόβλημα της γνώσης ως αναγκαιότητα μάθησης και ως παρουσία μέσα στο κόσμο των αντικειμένων, των προσώπων και των τρόπων που αποτελούν φορείς γνώσης
- Παράγει τον εαυτό του και παράγεται μέσω της εκπαίδευσης»

Η προσέγγιση του ατόμου-μαθητή ως ένα πολύπλευρο υποκείμενο σε συνεχή σχέση με τη γνώση εντός και εκτός της εκπαίδευσης, που αλληλεπιδρά με πλήθος κοινωνικών πλαισίων και διαμορφώνει την προσωπικότητά του, τις αξίες του και τους τρόπους συμπεριφοράς του, είναι η προσέγγιση που διέπει την παρούσα εργασία. Η σχολική επίδοση μελετάται ως αποτέλεσμα πολλών παραγόντων, οι οποίοι σχετίζονται με την προσωπικότητα του μαθητή, την αξία και τη γενικότερη σχέση που έχει με τη γνώση και με άλλους κοινωνικούς και ατομικούς παράγοντες.

3. Εκπαιδευτικές ανισότητες

Στα προηγούμενα κεφάλαια του θεωρητικού μέρους της παρούσας μελέτης παρουσιάστηκαν οι βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και οι κύριες έννοιες που σχετίζονται με τη σχολική επιτυχία και αποτυχία στο πλαίσιο της εκπαίδευσης. Η σχολική επιτυχία και αποτυχία, ουσιαστικά, προκύπτουν από το βαθμό επίτευξης των μαθησιακών στόχων του σχολείου από τους μαθητές. Το βασικό κριτήριο αξιολόγησης των μαθητών, αναφορικά με την επίτευξη των μαθησιακών στόχων, είναι η επίδοση. Η επίδοση συνήθως μετρείται ποσοτικά με τη χρήση βαθμολόγησης απαντήσεων σε εξετάσεις. Οι μαθητές έχουν διαφορετικές επιδόσεις μεταξύ τους και αρκετοί επιτυγχάνουν υψηλή επίδοση, ενώ άλλοι χαμηλή.

Οι διαφορές αυτές στις επιδόσεις των μαθητών αναλύονται με πολλούς τρόπους και υπό το πρίσμα διαφορετικών ερμηνευτικών προσεγγίσεων. Στο πλαίσιο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης οι διαφορές στις επιδόσεις ερμηνεύονται βάσει κοινωνικών και οικονομικών παραγόντων. Ουσιαστικά, οι διαφορές αυτές στις επιδόσεις των μαθητών δεν αποτελούν απλά διαφορές, αλλά αντανακλούν τις κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες που υπάρχουν στην κοινωνία.

Η μελέτη των εκπαιδευτικών ανισοτήτων αποτελεί ένα από τα βασικότερα ερευνητικά και θεωρητικά ζητήματα της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικές ανισότητες συνδυάζουν ακριβώς την Κοινωνιολογία και την Εκπαίδευση. Το επιστημονικό αντικείμενο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης αποτελεί το πλέον κατάλληλο πλαίσιο, εντός του οποίου ερευνώνται, αναλύονται και ερμηνεύονται ζητήματα που αφορούν τις εκπαιδευτικές ανισότητες.

Σε αυτήν την ενότητα θα παρουσιαστούν τα βασικά σημεία της ανάλυσης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και οι κύριες ερμηνευτικές προσεγγίσεις αυτού του φαινομένου. Η θεωρία της αναπαραγωγής του Pierre Bourdieu και η θεωρία για τη Σχέση με τη Γνώση του Bernard Charlot, θα περιγραφούν σε ξεχωριστές ενότητες διότι αποτελούν το κεντρικό θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας μελέτης.

3.1 Ερμηνευτικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών ανισοτήτων

Η διαφορετική σχολική επίδοση μπορεί να ερμηνευτεί με ποικίλους τρόπους, οι οποίοι είναι αρκετά διαφορετικοί μεταξύ τους ως προς τις παραδοχές και τον τρόπο προσέγγισης του φαινομένου. Η άνιση επίδοση έχει ερμηνευτεί βάσει των διαφορών στις ατομικές ικανότητες και τον βαθμό ευφυΐας των μαθητών (Jensen, 1964). Ακόμη, η ανάλυση των διαφορών στην επίδοση γίνεται μέσω της εξέτασης των χαρακτηριστικών του σχολείου και των τρόπων με τους οποίους διδάσκεται ο μαθητής. (Coleman, 1966). Επίσης, η άνιση επίδοση έχει ερμηνευτεί βάσει των γλωσσικών χαρακτηριστικών των μαθητών και της σχέσης των χαρακτηριστικών αυτών με τα «γλωσσικά χαρακτηριστικά» της σχολικής ύλης (Bernstein, 1972). Επιπλέον, η άνιση επίδοση μπορεί να ερμηνευτεί βάσει παραγόντων που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό και οικονομικό επίπεδο των γονέων του μαθητή (Bourdieu & Passeron, 1996).

Το οικονομικό, μορφωτικό και κοινωνικό επίπεδο του περιβάλλοντος στο οποίο ανήκει και κοινωνικοποιείται το άτομο-μαθητής σχετίζεται με την επίδοσή του στο σχολείο και τη Σχολή στην οποία θα εισαχθεί μετά από το σχολείο. Οι κοινωνικές ανισότητες παρατηρούνται ως εκπαιδευτικές ανισότητες σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Η σχολική επίδοση και η, συνυφασμένη με αυτή, κοινωνική επιτυχία «καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από το κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον» (Πυργιωτάκης, 1984: 155).

Η προσέγγιση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων ως άμεσα σχετιζόμενες με τις κοινωνικές ανισότητες δεν ήταν πάντα τόσο ευρέως διαδεδομένη και αποδεκτή. Οι διαφορές στις επιδόσεις των μαθητών ερευνήθηκαν και ερμηνεύτηκαν με πολλούς τρόπους, που δεν αντιστοιχούν πλήρως στη σχέση κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Πολλές, βέβαια, από αυτές τις ερμηνείες βασίζονται σε υποθέσεις που προϋποθέτουν κοινωνικές ανισότητες αλλά δεν είναι αυτές καθ' αυτές που μελετώνται για την εξήγηση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

Μια ερευνητική προσέγγιση του φαινομένου των διαφορών στην επίδοση, υπήρξε η μελέτη των ικανοτήτων και της ευφυΐας των μαθητών. Προϋπόθεση αυτής της μελέτης, ήταν η μεγαλύτερη σχέση της ευφυΐας με την κληρονομικότητα και σε μικρότερο βαθμό με το περιβάλλον. Έτσι, δεν δίνεται έμφαση στο κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο του μαθητή αλλά στη μέτρηση του δείκτη νοημοσύνης του. Η έρευνα σχετικά με τη διερεύνηση των αιτιών της διαφορετικής επίδοσης έγινε από

τον Jensen (1964) στις Η.Π.Α. και κατέληξε στο συμπέρασμα πως οι λευκοί μαθητές έχουν υψηλότερο δείκτη ευφυΐας από τους μαύρους μαθητές και για αυτόν τον λόγο υπάρχουν διαφορές στις σχολικές επιδόσεις μεταξύ τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής δεν αποδείχθηκαν έγκυρα. Γενικότερα, η μελέτη κοινωνικών φαινομένων βάσει βιολογικών χαρακτηριστικών δέχονται ισχυρή κριτική, λόγω του ότι παραγκωνίζουν το περιβάλλον και τους κοινωνικούς παράγοντες που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά αυτά. Οι διαφορές στην ευφυΐα δεν αποτελούν παράγοντα ερμηνείας των διαφορών στη σχολική επίδοση, μεταξύ διαφορετικών κοινωνικών ομάδων (Νικολάου, 2009).

Μια από τις προσεγγίσεις των διαφορών στις επιδόσεις που λαμβάνει ως προϋπόθεση την κοινωνική προέλευση, είναι η θεωρία για τη σχέση γλωσσικών μορφών και σχολικής επίδοσης (Bernstein, 1972). Στη θεωρία αυτή, επισημαίνονται οι γλωσσικές διαφορές των μαθητών ως παράγοντες εμφάνισης των διαφορών στην επίδοση. Οι μαθητές χρησιμοποιούν γλωσσικούς κώδικες που αντιστοιχούν στην κοινωνική τάξη στην οποία ανήκουν. Η εργατική τάξη χρησιμοποιεί γλώσσα με σύντομες και απλές φράσεις, ενώ η μεσοία και ανώτερη κοινωνική τάξη διατυπώνει πιο περίπλοκες και περιεκτικές φράσεις. Η γλώσσα που διδάσκεται στο σχολείο είναι πιο οικεία και εύχρηστη στους μαθητές από μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να επιτυγχάνουν καλύτερες σχολικές επιδόσεις (Φραγκουδάκη, 1985).

Οι εκπαιδευτικές ανισότητες δεν αφορούν μόνο στο πλαίσιο του σχολείου, αλλά και στη μετάβαση στην ανώτατη εκπαίδευση και τη μετέπειτα κοινωνική και επαγγελματική ιεραρχική κατάταξη του μαθητή. Η επίδοση στο σχολείο σχετίζεται άμεσα με την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, η οποία αποτελεί βασικό παράγοντα διαμόρφωσης της μετέπειτα κοινωνικής θέσης του ατόμου-μαθητή. Στην Ελλάδα, η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει αυξηθεί, κυρίως μετά το 1997, με σκοπό τη διεύρυνση των ικανοτήτων των πολιτών και επακόλουθα τις αυξημένες δεξιότητες στην παραγωγική διαδικασία. Εντούτοις, η αυξημένη πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, δεν συνιστά μείωση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, διότι η ανισότητα μεταφέρεται στην επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης μέσω της ιεραρχικής δομής των επί μέρους Σχολών. Στις Σχολές με υψηλό κύρος, οι οποίες προσφέρουν καλύτερες ευκαιρίες επαγγελματικής και κοινωνικής εξέλιξης, εισάγονται μαθητές με υψηλό κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο (Τζάνη, 1988 · Σιάνου – Κύργιου, 2006).

3.2 Η θεωρία της αναπαραγωγής των Pierre Bourdieu & Jean-Claude Passeron

Οι θεωρίες της αναπαραγωγής αναφέρονται κυρίως σε θεωρίες ανάλυσης κοινωνικών φαινομένων που βασίζονται στην ιδέα της κοινωνικής αναπαραγωγής των κοινωνικών τάξεων. Η ιδέα της αναπαραγωγής υπάρχει ήδη στο έργο του Karl Marx, στο οποίο εντάσσεται ως διαδικασία συντήρησης και ανάπτυξης του καπιταλιστικού συστήματος κοινωνικής και οικονομικής οργάνωσης. Αναφέρεται πως ο τρόπος οργάνωσης της παραγωγικής διαδικασίας, στο πλαίσιο του καπιταλισμού, αναπαράγει το ίδιο το σύστημα του καπιταλισμού. Η καπιταλιστικού τύπου οργάνωση της παραγωγής «παράγει όχι μόνο εμπορεύματα και υπεραξία, αλλά παράγει και αναπαράγει, επίσης, την καπιταλιστική σχέση, από τη μια πλευρά τον καπιταλιστή και από την άλλη τον μισθωτό εργάτη» (Marx, 1969: 532).

Η προσέγγιση της αναπαραγωγής των κοινωνικών φαινομένων μέσα από τον τρόπο οργάνωσης των κοινωνικών δομών υιοθετείται και στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση, ως κοινωνική δομή, θεωρείται μέσο αναπαραγωγής των κοινωνικών χαρακτηριστικών, όπως οι κοινωνικές τάξεις και οι ανισότητες. Ο τρόπος οργάνωσης της εκπαίδευσης, το περιεχόμενο της ύλης και τα κριτήρια αξιολόγησης των μαθητών, οδηγούν στην αναπαραγωγή της κυρίαρχης ιδεολογίας και των κοινωνικών διαιρέσεων (Giroux, 1989).

Για τους Bourdieu – Passeron (1996 · 2014), οι μηχανισμοί δημιουργίας των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και μετέπειτα κοινωνικών διαιρέσεων σχετίζονται με το κοινωνικό, οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας των μαθητών και τους τρόπους που μεταβιβάζονται σε αυτούς. Η θεωρία τους προκύπτει από τη διεξαγωγή μιας μεγάλης έρευνας σε γάλλους φοιτητές, στα μέσα του 1960, και τη δευτερογενή ανάλυση άλλων σχετικών ερευνών, τα αποτελέσματα της οποίας εκδόθηκαν στο βιβλίο με τίτλο «Οι κληρονόμοι». Έπειτα ακολούθησε η δημοσίευση ενός θεωρητικού έργου, στο οποίο τίθεται η ανάλυση του εκπαιδευτικού συστήματος ως σύστημα αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων με τίτλο «Η αναπαραγωγή» (2014).

Συνοψίζοντας την ανάλυση των Bourdieu – Passeron για τις εκπαιδευτικές ανισότητες, σημαντική θέση κατέχουν οι έννοιες του πολιτισμικού κεφαλαίου και του έθνους. Οι μαθητές που ανήκουν σε οικογένειες, οι οποίες κατατάσσονται σε ανώτερες κοινωνικές τάξεις, είναι εφοδιασμένοι με τα απαραίτητα στοιχεία που θα τους οδηγήσουν σε καλή σχολική επίδοση και ακολούθως, ακαδημαϊκή και επαγγελματική

πορεία. Τα στοιχεία αυτά είναι το πολιτισμικό κεφάλαιο και το μορφωτικό έθος (Φραγκουδάκη, 1985).

Το πολιτισμικό κεφάλαιο αποτελεί ένα σώμα γνώσεων και δεξιοτήτων που το άτομο-μαθητής αποκτά κατά την πορεία της ζωής του μέσω των καθημερινών του δραστηριοτήτων εντός του οικογενειακού και κοινωνικού περιβάλλοντός του. Το άτομο-μαθητής που μεγαλώνει σε μια οικογένεια και ένα κοινωνικό περιβάλλον, το οποίο ανήκει σε κοινωνικά ανώτερη τάξη, έρχεται σε επαφή με γνώσεις, αισθητική, γλωσσικούς κώδικες στάσεις, δεξιότητες, διαμορφώνοντας μια προσωπικότητα που ενέχει τα στοιχεία αυτά. Όλα αυτά τα στοιχεία που ενσωμάτωσε το άτομο-μαθητής, που ανήκει σε ανώτερες κοινωνικές τάξεις, συντελούν στη διαμόρφωση μιας συγκεκριμένης «κουλτούρας». Αυτή η «κουλτούρα» είναι η επίσημη κουλτούρα που αναγνωρίζεται από το σχολείο και επηρεάζει θετικά την επίδοση του μαθητή, διότι είναι αντίστοιχη με την «κουλτούρα» του σχολείου (Νικολάου, 2009).

Εκτός από το πολιτισμικό κεφάλαιο, η οικογένεια και το κοινωνικό περιβάλλον μεταδίδουν πρακτικές, στάσεις και συμπεριφορές. Τα παιδιά ανώτερων κοινωνικών τάξεων έχουν διαμορφώσει στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στο σχολείο και τη σχολική γνώση που χαρακτηρίζονται από θετικότητα και αναγνώριση της αξίας της γνώσης. Το μορφωτικό έθος ή έξη (εσωτερικευμένες συνήθειες-πρακτικές) των παιδιών ανώτερων κοινωνικών τάξεων οδηγεί σε υψηλή σχολική επίδοση. Η στάση των μαθητών αυτών απέναντι στην εκπαίδευση είναι θετική και η καλή επίδοση και η εισαγωγή και αποφοίτηση από Σχολή Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι το σύνηθες και θεωρείται δεδομένο. Ακόμη, οι συμπεριφορές τους απέναντι στη σχολική γνώση χαρακτηρίζονται από άνεση και οικειότητα. Όπως αναφέρει η Φραγκουδάκη (1985: 165), «η μακρόχρονη εξοικείωσή τους με τα έργα των ιδεών και της τέχνης, δηλαδή με τις διανοητικές πρακτικές και δραστηριότητες, [...], τους επιτρέπει να εμφανίζονται με αυξημένες, συγκριτικά με τα παιδιά των μη προνομιούχων, διανοητικές ικανότητες και δεξιότητες».

Τα παιδιά που έχουν γονείς με ανώτερη μόρφωση και υψηλό οικονομικό επίπεδο, έχουν καλύτερη επίδοση στο σχολείο διότι διαθέτουν το πολιτισμικό κεφάλαιο και τις στάσεις και συμπεριφορές που συνάδουν με την κουλτούρα του σχολείου. Με τον τρόπο αυτό, το σχολείο αποτελεί μέσο αναπαραγωγής των ανισοτήτων. Στο επόμενο κεφάλαιο θα περιγράψουμε τις θέσεις του Bernard Charlot για τη σχολική επίδοση και τους παράγοντες που επιδρούν σε αυτή.

3.3 Η θεωρία της σχέσης με τη γνώση του Bernard Charlot

Ο Bernard Charlot επιδιώκει την ερμηνεία των εκπαιδευτικών ανισοτήτων εστιάζοντας στις αποκλίσεις της σχέσης κοινωνικοοικονομικού και μορφωτικού επιπέδου της οικογένειας με τη σχολική επίδοση του μαθητή. Οι θέσεις του παρουσιάζονται στο βιβλίο με τίτλο «Η σχέση με τη γνώση⁴». Κρίνεται σκόπιμο να επισημανθεί πως κατά τη διάρκεια της βιβλιογραφικής έρευνας που διεξήχθη στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας δεν επισημάνθηκαν αρκετές αναφορές στις θέσεις του Charlot, τουλάχιστον όσον αφορά στην ελληνική και την αγγλική βιβλιογραφία.

Στην εισαγωγή του βιβλίου αναφέρονται τα ερωτήματα που εξετάζονται στο πλαίσιο της θεωρίας για τη σχέση με τη γνώση:

«Για ποιο λόγο οι μαθητές αποτυγχάνουν στο σχολείο; Γιατί αυτή η αποτυχία είναι πιο συχνή στις λαϊκές οικογένειες⁵; Και ακόμη, για ποιο λόγο ορισμένα παιδιά λαϊκής προέλευσης επιτυγχάνουν παρ' όλα αυτά στο σχολείο, σαν να κατάφεραν να γλιστρήσουν μέσα από τα διάκενα της στατιστικής;» (Charlot, 1999: 9). Η διερεύνηση των ερωτημάτων αυτών έγινε στο πλαίσιο εθνικών ερευνών που διενεργήθηκαν στη Γαλλία, τη δεκαετία του 1990, από την πανεπιστημιακή ερευνητική ομάδα ESCOL⁶ του πανεπιστημίου Paris 8. Η θεωρία του Charlot για τη σχέση με τη γνώση είναι αποτέλεσμα και παράλληλα, εργαλείο των ερευνών αυτών.

Το βασικό ερώτημα που εξετάζεται στο πλαίσιο της θεωρίας και συνδέεται με την παρούσα εργασία είναι αυτό που αφορά στη σχολική επιτυχία των παιδιών που έχουν χαμηλή κοινωνικοοικονομική προέλευση. Η διερεύνηση των παραγόντων της σχολικής επιτυχίας αυτών των μαθητών οδηγεί στην ανάπτυξη ενός εγκυρότερου πλαισίου παραγόντων που εξηγούν την επίδοση στο σχολείο.

Η «θεωρία» του Charlot ξεκινά με την ανάλυση της έννοιας της σχολικής αποτυχίας. Η σχολική αποτυχία και επιτυχία αποτελούν έννοιες οι οποίες παραπλανούν και προκαθορίζουν το περιεχόμενο των σχετικών ερευνών. Η σχολική αποτυχία είναι ένας γενικός περιγραφικός όρος που αναφέρεται σε ένα ευρύ φάσμα μαθησιακών και σχολικών καταστάσεων. Η καθυστέρηση της μάθησης της γραφής

⁴ Η μετάφραση του βιβλίου έγινε από τους Μιχάλη Καραχάλιο – Ευανθία Λινάρδου-Καραχάλιου. Ο τίτλος του πρωτοτύπου είναι «Du rapport au savoir». Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Elements pour une theorie*. Paris: Anthropos.

⁵ Ως «λαϊκές» οικογένειες, ο Charlot ορίζει τις μη ευνοημένες και κατέχουσες κυριαρχούμενη θέση μέσα στην κοινωνία.

⁶ Ελληνική μετάφραση του Γαλλικού αρκτικόλεξου: Εκπαίδευση, Κοινωνικοποίηση και Τοπικές Συλλογικότητες.

στα πρώτα χρόνια του Δημοτικού, ο μη προβιβασμός σε επόμενη τάξη του Γυμνασίου και η χαμηλή επίδοση στις εξετάσεις του Λυκείου, αποτελούν γεγονότα που μπορούν να προκαλέσουν την περιγραφή «σχολική αποτυχία». Η έννοια της σχολικής αποτυχίας, συνήθως, αναφέρεται σε ένα πλήθος αντικειμενικών και μετρήσιμων χαρακτηριστικών, που σχετίζονται με τη μη ολοκλήρωση των μαθησιακών και σχολικών στόχων από τους μαθητές. Στις εργασίες που εξετάζουν τη σχολική αποτυχία, παρατηρείται μια τάση μελέτης χαρακτηριστικών σχολικής αποτυχίας και συσχέτισης των χαρακτηριστικών αυτών με άλλα αντικειμενικά χαρακτηριστικά του μαθητή ή του σχολείου. Κατά τον Charlot, η έμφαση πρέπει να δοθεί στους μαθητές και να διερευνηθούν οι σχολικές, υποκειμενικές, διαδρομές που οδηγούν σε μη εκπλήρωση των μαθησιακών και σχολικών στόχων ως «εμπειρίες σχολικής αποτυχίας» (Charlot, 1999: 22).

Αυτή η προσέγγιση της σχολικής αποτυχίας ως μια κατάσταση που έχει προσωπικό χαρακτήρα και αποτελεί βίωμα και εμπειρία ενός ξεχωριστού ατόμου, διέπει και την ανάλυση του Charlot για τις εκπαιδευτικές ανισότητες. Η κύρια κριτική που κάνει στη θεωρία και έρευνα των Bourdieu – Passeron, είναι πως το περιεχόμενο της μελέτης τους είναι αρκετά στατιστικό και δεν λαμβάνουν υπόψη τους ίδιους τους μαθητές και την προσωπική τους σχολική εμπειρία. Δέχεται τη σχέση κοινωνικής θέσης και σχολικής επίδοσης, όπως και την εξήγηση της σχέσης αυτής μέσω του πολιτισμικού κεφαλαίου και του έθνους.

Η πρόσθεση ή καινοτομία που εισαγάγει ο Charlot είναι η υποκειμενική διερεύνηση των ίδιων των εμπειριών των μαθητών, ως σχολικά και κοινωνικά υποκείμενα. Βασικό επιχείρημα της θέσης του περί πλημμελούς εξήγησης της σχολικής επίδοσης και των συνεπαγομένων αποτελεσμάτων της από τους Bourdieu – Passeron, είναι οι αποκλίσεις από τη στατιστική σχέση κοινωνικής θέσης και επίδοσης. Ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών με χαμηλή κοινωνικοοικονομική προέλευση επιτυγχάνουν στο σχολείο. Ακόμη, μεγάλο ποσοστό μαθητών που προέρχονται από ανώτερα κοινωνικά στρώματα δεν επιτυγχάνουν υψηλές επιδόσεις. Τα φαινόμενα αυτά, οδηγούν στην ανάγκη αναλυτικότερης και ποιοτικότερης μελέτης των παραγόντων που σχετίζονται με την επίδοση. Ο Charlot προτείνει τη διενέργεια πολυπλοκότερων στατιστικών αναλύσεων, όπως η παραγοντική ανάλυση, και τη διεξαγωγή ποιοτικών ερευνών που να εστιάζουν στην «ανάλυση της σχέσης με τη γνώση [...] στην εμπειρία των μαθητών, στην ερμηνεία τους για τον κόσμο, στη δραστηριότητά τους» (Charlot, 1999: 46).

Η έννοια της σχέσης με τη γνώση στη θεωρία του Charlot αποτελεί ένα είδος αναλυτικού εργαλείου, σκοπός του οποίου είναι η κατεύθυνση της προσέγγισης της μελέτης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων ως φαινόμενο που επηρεάζεται από την υποκειμενική στάση του μαθητή απέναντι στο σχολείο, τη γνώση, τις αξίες. Μπορούμε να πούμε πως η έννοια της σχέσης με τη γνώση είναι η εμβάθυνση στο περιεχόμενο του πολιτισμικού κεφαλαίου και του έθνους του μαθητή. Η εμβάθυνση αυτή γίνεται μέσα από την ίδια την ιστορία του μαθητή και τις διαδρομές που διαμόρφωσαν τις στάσεις και τις συμπεριφορές του απέναντι στη γνώση, στις αξίες και στις επιλογές του. Με τον τρόπο αυτό επιδιώκεται η μείωση των αυστηρών αντικειμενικών παραγόντων που σχετίζονται με την επίδοση και η αύξηση της κατανόησης των πράξεων του μαθητή. Ένας από τους ορισμούς που τίθεται, αναφέρει πως η σχέση με τη γνώση είναι «το σύνολο των εικόνων, αναμονών και κρίσεων που αναφέρονται ταυτόχρονα στο νόημα και την κοινωνική λειτουργία της γνώσης και του σχολείου, καθώς και στην επιστήμη που διδάσκεται, στην κατάσταση μάθησης και στον εαυτό εκείνου που μαθαίνει» (Charlot: 1999: 135).

Η θεωρία που προσεγγίζει τις εκπαιδευτικές ανισότητες με όρους σχέσης με τη γνώση θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη πως ο μαθητής είναι καταρχάς ένα υποκείμενο με ξεχωριστή προσωπικότητα, ο οποίος βρίσκεται σε σχέση με άλλα υποκείμενα. Διαθέτει επιθυμίες, κίνητρα και στόχους και αποτελεί ένα ενεργό υποκείμενο που δρα, ομιλεί, ερμηνεύει και κατασκευάζει νοήματα. Ακόμη, το άτομο-μαθητής, είναι ένα σχολικό και κοινωνικό υποκείμενο που «κατασκευάζεται μέσα σε μια ιστορία, συναρθρωμένη με την ιστορία μιας οικογένειας, μιας κοινωνίας, του ίδιου του ανθρώπινου είδους [...] στρατευμένο σε έναν κόσμο όπου κατέχει μια θέση και όπου εγγράφεται μέσα σε κοινωνικές σχέσεις» (Charlot, 1999: 148).

Εν κατακλείδι, η έρευνα που σχετίζεται με τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και ακολουθεί την προσέγγιση της σχέσης με τη γνώση, «μελετά σχέσεις με τόπους, με πρόσωπα, με αντικείμενα, με περιεχόμενα σκέψης, με καταστάσεις, με κανόνες που διέπουν τις προσωπικές σχέσεις [...] στο μέτρο βέβαια, στο οποίο διακυβεύεται το ζήτημα της μάθησης και της γνώσης» (Charlot, 1999: 133).

Ερευνητικό μέρος

1. Ανασκόπηση σχετικών ερευνών

Οι παράγοντες που σχετίζονται με την επίδοση των μαθητών στο σχολείο είναι αρκετοί και ποικίλοι. Πολλές μελέτες έχουν διεξαχθεί, οι οποίες εξετάζουν τους παράγοντες επίδρασης της σχολικής επίδοσης. Στο θεωρητικό μέρος της εργασίας συμπεριλήφθηκαν ήδη αρκετές έρευνες που, στο πλαίσιο ανάλυσης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, εξετάζαν τους παράγοντες επίδρασης της επίδοσης. Στην ενότητα αυτή κρίνεται σκόπιμο να παραθέσουμε, συνοπτικά, ορισμένα αποτελέσματα μελετών που διερεύνησαν τους παράγοντες επίδρασης της σχολικής επίδοσης. Οι μελέτες που παρατίθενται, αφορούν στη διερεύνηση παραγόντων επίδρασης της σχολικής επίδοσης, οι οποίοι σχετίζονται με ατομικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά. Η σειρά παράθεσης των μελετών ακολουθεί την αύξουσα χρονολογία δημοσίευσής τους.

Ο Γεωργίου (1993) διερεύνησε το ρόλο της οικογένειας στη διαμόρφωση της σχολικής επίδοσης. Η έρευνα διεξήχθη σε δείγμα 391 μαθητών μέσης εκπαίδευσης που φοιτούσαν σε δύο ελληνοκυπριακά σχολεία. Ειδικότερα, εξετάστηκε η σχέση του βαθμού συνοχής της οικογένειας των μαθητών με τη σχολική τους επίδοση. Η μέτρηση της οικογενειακής συνοχής έγινε με σταθμισμένη κλίμακα μέτρησης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως η επίδοση σχετίζεται θετικά με την αντίληψη των μαθητών για την οικογενειακή συνοχή. Ίδια θετική συσχέτιση παρουσίασε και ο έλεγχος μεταξύ κοινωνικοοικονομικού επιπέδου της οικογένειας με τη σχολική επίδοση. Το ενδιαφέρον στοιχείο της έρευνας είναι πως η οικογενειακή συνοχή δεν σχετίζεται καθόλου με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας. Έτσι, η οικογενειακή συνοχή φαίνεται να αποτελεί έναν ισχυρό παράγοντα επίδρασης της σχολικής επίδοσης, απαλλαγμένο από τη σχέση με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας.

Οι Considine & Zappala (2002) διερεύνησαν τους παράγοντες που σχετίζονται με τη σχολική επίδοση μαθητών που, στο σύνολο, προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο. Η έρευνα έγινε

σε 391 μαθητές όλων των βαθμίδων, από τις Η.Π.Α. και την Αυστραλία, οι οποίοι συμμετείχαν σε ένα διεθνές πρόγραμμα υποστήριξης μαθητών χαμηλής κοινωνικοοικονομικής προέλευσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως οι επιδόσεις των μαθητών που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο διαφέρουν μεταξύ τους. Οι περισσότεροι είχαν μέτρια βαθμολογία και οι υπόλοιποι χαμηλή και υψηλή. Η έρευνα εστίασε στους παράγοντες επίδρασης της υψηλής σχολικής επίδοσης και ανέδειξε πως αυτή σχετίζεται με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και τη στήριξη του μαθητή. Συγκρίνοντας μαθητές με όμοια χαμηλό οικογενειακό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, φάνηκε πως υπάρχουν διαφορές στο μορφωτικό επίπεδο των γονέων και οι διαφορές αυτές αντανakλώνται στην επίδοση του μαθητή. Έτσι, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και η εκπαιδευτική στήριξη στον μαθητή, αποτελούν παράγοντες επίδρασης της επίδοσης που δεν σχετίζονται με το κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο των γονέων.

Οι Παπάνης & Γιαβρίμης (2007) διεξήγαγαν μια πανελλήνια έρευνα σε δείγμα 377 εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων και 74 φοιτητών καθηγητικών σχολών, διερευνώντας τους παράγοντες επίδρασης της σχολικής επίδοσης και ιδιαίτερα της χαμηλής σχολικής επίδοσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας, έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί και οι φοιτητές καθηγητικών σχολών, θεωρούν πως ο ισχυρότερος παράγοντας επίδρασης της επίδοσης και δη της χαμηλής σχολικής επίδοσης είναι η προσωπικότητα του μαθητή. Ως δεύτερος ισχυρός παράγοντας, προέκυψε η ανεπάρκεια του εκπαιδευτικού συστήματος να ανταποκριθεί στις σύγχρονες γνωστικές ανάγκες.

Η Θεοδοσιάδου (2013) μελέτησε το ρόλο του σχολείου στη διαμόρφωση της σχολικής επίδοσης, σε δείγμα 393 μαθητών, Γυμνασίου και Λυκείου (ΕΠΑΛ και ΓΕΛ), στο νομό Πέλλας. Η έρευνα εστίασε στον έλεγχο της υπόθεσης πως όσο περισσότερο ικανοποιημένοι ήταν οι μαθητές από τη διδασκαλία των μαθημάτων της Γλώσσας και των Μαθηματικών, τόσο καλύτερη επίδοση θα είχαν σε αυτά τα μαθήματα. Διερευνήθηκαν ακόμη, ως παράγοντες επίδρασης της σχολικής επίδοσης, η υλικοτεχνική υποδομή και το είδος του σχολείου (ΕΠΑΛ, ΓΕΛ). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως η ικανοποίηση από τον τρόπο διδασκαλίας σχετίζεται με την επίδοση στα Μαθηματικά και σε κάποιες τάξεις, με την επίδοση στη Γλώσσα. Η

υλικοτεχνική υποδομή δεν φάνηκε να σχετίζεται με τη σχολική επίδοση. Η διερεύνηση της σχέσης του τύπου του σχολείου (ΕΠΑΛ, ΓΕΛ) με τη σχολική επίδοση, έδειξε πως οι μαθητές που φοιτούν στο ΕΠΑΛ έχουν χαμηλότερη επίδοση από αυτούς που φοιτούν στο ΓΕΛ.

2 Ερευνητικός σχεδιασμός

Για τη μελέτη των παραγόντων επίδρασης της σχολικής επίδοσης επιλέχτηκε η χρήση της Μεικτής Μεθόδου κοινωνικής και εκπαιδευτικής έρευνας. Η συγκεκριμένη μεθοδολογία αφορά το σχεδιασμό και την υλοποίηση μιας ποιοτικής και μιας ποσοτικής έρευνας και το συνδυασμό των αποτελεσμάτων τους. Στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει αναφορά στη μεθοδολογία της Μεικτής Μεθόδου, στις επιστημολογικές της βάσεις και στο μεθοδολογικό σχεδιασμό της παρούσας εργασίας.

2.1 Μεικτές μέθοδοι κοινωνικής έρευνας

Οι Burke, Onwuegbuzie & Turner (2004) επεξεργάζονται το περιεχόμενο του όρου Μεικτές Μέθοδοι μέσα από μια εκτενή επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, κατά την οποία έγινε συλλογή και ανάλυση αρκετών ορισμών που διατυπώθηκαν από άλλους ερευνητές, οι οποίοι κάνουν χρήση αυτής της μεθόδου. Έπειτα από ανάλυση περιεχομένου των ορισμών που συγκέντρωσαν, αποτύπωσαν ένα δικό τους ορισμό που λαμβάνει υπόψη τα στοιχεία στα οποία συμφωνούν οι υπό ανάλυση ορισμοί. Ο ορισμός στον οποίο κατέληξαν επιδιώκει να δώσει ένα ευρύ αλλά και συγκεκριμένο περιεχόμενο στον όρο Μεικτές Μέθοδοι. Ο ορισμός⁷ αυτός αναφέρει πως «η έρευνα Μεικτών Μεθόδων είναι ένας τύπος έρευνας σύμφωνα με τον οποίο ένας ερευνητής ή μια ερευνητική ομάδα συνδυάζει στοιχεία ποιοτικών και ποσοτικών ερευνητικών προσεγγίσεων (π.χ. χρήση ποιοτικών και ποσοτικών θεωρητικών οπτικών, συλλογή δεδομένων, αναλύσεις, τεχνικές εξαγωγής συμπερασμάτων) ώστε να υπάρξει μια

⁷ Παραθέτω και τον πρωτότυπο ορισμό ώστε να είναι δυνατή η εννοιολογική σύγκριση και αξιολόγηση της μετάφρασης. «Mixed methods research is the type of research in which a researcher or team of researchers combines elements of qualitative and quantitative research approaches (e.g., use of qualitative and quantitative viewpoints, data collection, analysis, inference techniques) for the broad purposes of breadth and depth of understanding and corroboration» (Burke, et al, 2004: 123).

ευρύτερη και βαθύτερη κατανόηση και επιβεβαίωση» (Burke, Onwuegbuzie & Turner, 2004: 123).

Ο παραπάνω ορισμός εμπεριέχει τη βασική έννοια του όρου Μεικτές Μέθοδοι, η οποία αναφέρεται στη χρήση και το συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων. Αυτή η έννοια ξεχωρίζει τον όρο από την Τριγωνοποίηση, έννοια που περιλαμβάνεται εν μέρει στον ορισμό αλλά σχετίζεται κυρίως με τη σύγκριση των ερευνητικών αποτελεσμάτων που παράγονται από διαφορετικές μεθόδους, διαφορετικούς ερευνητές ή διαφορετικές χρονικές περιόδους παρόμοιων ερευνών (Burke, Onwuegbuzie & Turner, 2004).

Με την εφαρμογή της Μεικτής Μεθόδου θεωρείται πως μπορούν να παραχθούν ποικιλόμορφα δεδομένα, τα οποία επιτρέπουν ένα μεγαλύτερο εύρος κατανόησης του ερευνητικού ζητήματος. Επίσης, δίνει στους ερευνητές αυξημένες ικανότητες κριτικής και ανάλυσης του σχεδιασμού, της υλοποίησης και της επεξεργασίας των αποτελεσμάτων (Gorard & Taylor, 2004).

Οι Leech & Onwuegbuzie (2009) παραθέτουν μια τυπολογία των Μεικτών Μεθόδων, η οποία προέκυψε από την ανάλυσή τους σε έρευνες που έχουν διεξαχθεί με τη συγκεκριμένη μεθοδολογική προσέγγιση. Η τυπολογία αυτή είναι εκτενής, αλλά κυρίως αναφέρεται σε τρεις διαστάσεις που διαφοροποιούν μεθοδολογικά τον συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων, οι οποίες είναι α) το μέγεθος του συνδυασμού, β) ο χρόνος διεξαγωγής των μεθόδων και γ) η έμφαση που δίνεται στη μία ή την άλλη μέθοδο. Το μέγεθος του συνδυασμού αναφέρεται στο βαθμό της επεξεργασίας των δεδομένων που παράγονται με τις μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν και το κατά πόσο συνδυάστηκαν η ποσοτική και η ποιοτική μέθοδος. Ο χρόνος διεξαγωγής αναφέρεται στη συγχρονική ή διαδοχική (sequential) χρήση των μεθόδων. Δηλαδή, αν η ποιοτική και ποσοτική έρευνα έγιναν παράλληλα ή κάποια ακολούθησε της άλλης. Η έμφαση που δίδεται στη μία ή την άλλη μέθοδο δείχνει την μέθοδο που χρησιμοποιήθηκε, για παράδειγμα, σε ένα μεγαλύτερο δείγμα ή αφιερώθηκε περισσότερος χρόνος στο σχεδιασμό και την υλοποίηση ή είναι αυτή που ενέχει τις βασικές θεωρητικές καταβολές της μελέτης του εκάστοτε θέματος.

Οι συνδυασμοί αυτοί, σύμφωνα με την παραπάνω τυπολογία, είναι αρκετά γενικοί και η επιλογή κάποιου γίνεται βάσει κριτηρίων που σχετίζονται με το θέμα της έρευνας, του στόχους, τον διαθέσιμο χρόνο, τους πόρους και τις ικανότητες των ερευνητών. Οι διαστάσεις του χρόνου διεξαγωγής των μεθόδων και της έμφασης που θα δοθεί στην κάθε μέθοδο είναι αρκετά σημαντικές, μιας και οι επιλογές που θα

γίνουν καθορίζουν εν μέρει τους στόχους που μπορούν να επιτευχθούν στα πλαίσια μιας μελέτης και προϋποθέτουν έναν πολύ καλό ερευνητικό σχεδιασμό. Για παράδειγμα, η διαδοχική χρήση των μεθόδων απαιτεί την ανάλυση των αποτελεσμάτων της πρώτης και τη χρήση αυτών για καλύτερο σχεδιασμό της δεύτερης (Katsuli, 2003).

2.2 Επιστημολογικές βάσεις των Μεικτών Μεθόδων

Η έρευνα Μεικτών μεθόδων συνδυάζει τις δύο κυρίαρχες ερευνητικές προσεγγίσεις, την ποσοτική και την ποιοτική. Οι δύο αυτές προσεγγίσεις έχουν σταθερές επιστημολογικές βάσεις που καθορίζουν τι είναι και πώς μπορεί να παραχθεί η γνώση, κάτι που δεν διαφαίνεται συγκεκριμένα στις Μεικτές Μεθόδους. Στην παρούσα ενότητα κρίνεται σκόπιμο να επισημανθούν οι επιστημονικές βάσεις των Μεικτών Μεθόδων, διότι αυτή η μεθοδολογική προσέγγιση είναι σχετικά νέα και οι επιστημολογικές της αναφορές βρίσκονται ακόμη υπό διαμόρφωση.

Η ποσοτική έρευνα μπορεί να αναχθεί στο θετικισμό, που αποτελεί μια συγκεκριμένη φιλοσοφική προσέγγιση για τη γνώση και τους τρόπους μελέτης των φαινομένων. Στο πλαίσιο του θετικισμού υπάρχει η παραδοχή της αυτόνομης ύπαρξης φαινομένων και δεδομένων στον κοινωνικό χώρο, με συνέπεια την παραδοχή πως αυτά μπορούν να μετρηθούν, ταξινομηθούν και μέσα από την επεξεργασία τους να διατυπωθούν νόμοι και κανονικότητες που διέπουν τα υπό μελέτη φαινόμενα. Η καταγραφή και ανάλυση κοινωνικών στοιχείων, η μετατροπή τους σε ποσοτικά δεδομένα και η στατιστική τους επεξεργασία, ως προς τις σχέσεις που τα διέπουν, είναι βασική λειτουργία της ποσοτικής έρευνας, η οποία σχετίζεται άμεσα με τη θετικιστική προσέγγιση για τη γνώση. Η γνώση μπορεί να αποκτηθεί μέσω της παρατήρησης, καταγραφής ή του πειράματος, κάτι που αντιστοιχεί στις μεθόδους των φυσικών επιστημών. Ο ερευνητής θα πρέπει να είναι εξωτερικός παρατηρητής και να συλλέγει δεδομένα που υπάρχουν αυτόνομα και δεν αλληλεπιδρούν ή διαμορφώνονται από τα υποκείμενα μελέτης. (Νόβα-Καλτσούνη, 2006).

Η ποιοτική έρευνα έχει επίσης μια σταθερή και συγκεκριμένη φιλοσοφική προσέγγιση για τη γνώση, η οποία διαφέρει ουσιαστικά από τον θετικισμό, με αποτέλεσμα να υπάρχει ισχυρή αντίθεση θέσεων και δράσεων μεταξύ των

υποστηρικτών των δύο κυρίαρχων προσεγγίσεων. Η ερμηνευτική προσέγγιση που διέπει την ποιοτική ερευνητική μεθοδολογία, δίνει έμφαση στα υποκείμενα και προσπαθεί να ερμηνεύσει το νόημα που τα ίδια κατασκευάζουν για τον κόσμο και τα επί μέρους φαινόμενα που μελετούνται. Η γνώση δεν είναι αυτόνομη ή αυθύπαρκτη και μετρήσιμη, αλλά βρίσκεται υπό συνεχή διαπραγμάτευση και διαμόρφωση από τα ίδια τα κοινωνικά υποκείμενα. Τα άτομα είναι αυτά που αποδίδουν νόημα στην κοινωνική πραγματικότητα και το νόημα αυτό παράγεται από πολλαπλούς παράγοντες και δεν είναι καθολικό, αλλά διαφέρει από υποκείμενο σε υποκείμενο. Η κοινωνική πραγματικότητα κατασκευάζεται μέσω του αποδιδόμενου νοήματος σε αυτή, από τα ίδια τα υποκείμενα. Ο ερευνητής θα πρέπει να έχει μια διαλογική σχέση με τα υποκείμενα μελέτης και να αποκρυπτογραφεί τον τρόπο που νοηματοδοτούν τις δράσεις τους και κατανοούν τον κοινωνικό κόσμο (Τσιώλης, 2006).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η έρευνα Μεικτών Μεθόδων είναι ένας συνδυασμός μεθόδων αλλά και επιστημολογικών παραδοχών και φιλοσοφικών θέσεων, αναφορικά με τη γνώση και τα εργαλεία απόκτησής της. Όμως, οι επιστημολογικές προσεγγίσεις που πλαισιώνουν την ποσοτική και την ποιοτική έρευνα βρίσκονται σε διαφορετικές πλευρές, μιας και το περιεχόμενό τους δεν είναι εύκολα συνδυάσιμο και αλληλοσυμπληρωματικό. Οι Gorard & Taylor (2004) δίνουν μια εργαλειακή διάσταση στην έρευνα Μεικτών Μεθόδων θεωρώντας τη θεωρία και τις κυρίαρχες επιστημολογικές προσεγγίσεις ως εμπόδια στην πληρέστερη κατανόηση του κοινωνικού κόσμου, η οποία μπορεί να προκύψει μέσω της προσεκτικής και σωστά σχεδιασμένης χρήσης μεθόδων και από τις δύο ερευνητικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις.

Κατά τους Gorard & Taylor (2004), υποστηρίζεται πως η φιλοσοφική θέση που διέπει το σχεδιασμό και την υλοποίηση ερευνών Μεικτών Μεθόδων θα μπορούσε να είναι ο Πραγματισμός. Η έννοια του πραγματισμού έχει ωφελιμιστικό και εργαλειακό χαρακτήρα, τονίζοντας πως είναι αληθές μόνο ότι πρακτικά ωφελεί στη ζωή. Σύμφωνα με τον πραγματισμό, η πράξη έχει προτεραιότητα έναντι της θεωρίας καθώς και η εμπειρία έναντι των αμετάβλητων αρχών. Οι ιδέες, σύμφωνα με τη φιλοσοφία του πραγματισμού, αποκτούν νόημα μέσα από την πρακτική και η κοινωνική πραγματικότητα ενέχει εξίσου αντικειμενικά και υποκειμενικά χαρακτηριστικά, τα οποία μπορούν να μελετηθούν καλύτερα σε συνδυασμό μεταξύ τους (Katsuli, 2003). Η Branner (2005) επισημαίνει με τη σειρά της την αντιστοιχία της έρευνας Μεικτών Μεθόδων με τις θέσεις της φιλοσοφίας του πραγματισμού,

αναφέροντας πως οι έρευνες μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις μεθόδους που εξυπηρετούν καλύτερα την διερεύνηση ενός θέματος. Ο σχεδιασμός μιας έρευνας Μεικτών Μεθόδων μπορεί να νομιμοποιηθεί στη βάση της προοπτικής περισσότερο έγκυρων και αξιόπιστων αποτελεσμάτων, διότι γίνεται εφικτή η συλλογή και επεξεργασία διαφορετικών τύπων δεδομένων. Τέλος, υπάρχει η κριτική πως ο Πραγματισμός διέπεται περισσότερο από θετικιστικές θέσεις και δίνεται έμφαση στην ποσοτική έρευνα (Gorard & Taylor 2004).

2.3 Διερευνητικός ακολουθιακός σχεδιασμός

Ο ερευνητικός σχεδιασμός της παρούσας έρευνας αποτελεί ένα προκαθορισμένο ερευνητικό σχέδιο. Η υλοποίηση της μελέτης ακολούθησε πλήρως τον ερευνητικό σχεδιασμό και δεν απαιτήθηκαν μεγάλες αλλαγές και τροποποιήσεις του αρχικού μεθοδολογικού σχεδίου. Αρχικά, επιλέχτηκε η έρευνα Μεικτών Μεθόδων για δύο βασικούς λόγους, οι οποίοι είναι α) η φύση του ζητήματος των παραγόντων επίδρασης της σχολικής επίδοσης, η οποία είναι πολυσύνθετη και διαθέτει ποιοτικά αλλά και αντικειμενικά χαρακτηριστικά και β) η ιδιαίτερη έμφαση που δόθηκε στους μαθητές με καλή επίδοση και χαμηλό εκπαιδευτικό και οικονομικό επίπεδο γονέων διερευνώντας τους ατομικούς και κοινωνικούς παράγοντες που σχετίζονται με την επίδοση και δεν εμπίπτουν στην κλασσική σχέση μορφωτικού και οικονομικού επιπέδου των γονέων με την επίδοση του ατόμου-μαθητή.

Για τη μελέτη των ατομικών και κοινωνικών παραγόντων επίδρασης της επίδοσης, η έρευνα εστιάζει στους παράγοντες εκείνους που δεν σχετίζονται, αμιγώς, με τα οικονομικά και μορφωτικά χαρακτηριστικά της οικογένειας. Ιδιαίτερα, απασχόλησε η ομάδα που αποκλίνει από τη θετική σχέση μεταξύ μορφωτικού και οικονομικού επιπέδου της οικογένειας και σχολικής επίδοσης του μαθητή. Πιο συγκεκριμένα, μελετήθηκαν, ποιοτικά, περιπτώσεις μαθητών που είχαν υψηλή βαθμολογία στο Λύκειο και οι γονείς τους είχαν χαμηλό μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο. Κατά τη μελέτη αυτή, διερευνήθηκαν οι έξω-οικογενειακοί παράγοντες που συμβάλλουν στην επίδοση και δη στην υψηλή επίδοση. Μέσω αυτής της μελέτης που έγινε σε δείγμα τεσσάρων ατόμων με τη μέθοδο της ημιδομημένης συνέντευξης, εξήχθησαν σημαντικά αποτελέσματα που αφορούν τους ιδιαίτερους ατομικούς και κοινωνικούς παράγοντες που σχετίζονται με τη σχολική επίδοση.

Τα αποτελέσματα της ποιοτικής μελέτης με τη μέθοδο των ημι-δομημένων συνεντεύξεων, συνέβαλαν στον εμπλουτισμό του δομημένου ερωτηματολογίου. Η ποσοτική έρευνα έγινε σε δείγμα 297 ατόμων με τη χρήση ενός δομημένου ερωτηματολογίου, το περιεχόμενο του οποίου αποτελούνταν από τέσσερα μέρη. Τα κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων, ερωτήσεις που σχετίζονται με τη θεωρία της κοινωνικής αναπαραγωγής των Bourdieu - Passeron, ερωτήσεις που σχετίζονται με τη θεωρία της Σχέσης με τη Γνώση του Bernard Charlot και τέλος, ερωτήσεις που προέκυψαν από τα αποτελέσματα της ποιοτικής μελέτης. Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται ξεχωριστά για την ποιοτική και την ποσοτική μελέτη και στα συμπεράσματα γίνεται μια θεωρητική σύνθεση.

Πιο συγκεκριμένα, το μοντέλο Μεικτών Μεθόδων που χρησιμοποιήθηκε είναι ο Διερευνητικός Ακολουθιακός Σχεδιασμός (Sequential Exploratory Design), κατά τον οποίο οι δύο μέθοδοι χρησιμοποιούνται διαδοχικά, με πρώτη την ποιοτική και έπειτα από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων ακολουθεί ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της ποσοτικής μελέτης με τη χρήση δομημένου ερωτηματολογίου και την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων. Η έμφαση δίνεται στην ποσοτική με κριτήρια θεωρητικής θεμελίωσης, χρόνου και πόρων που διατέθηκαν για την ολοκλήρωσή της (Katsuli, 2003).

Ο Διερευνητικός Ακολουθιακός Σχεδιασμός προσφέρει στους ερευνητές τη δυνατότητα να διαμορφώσουν ένα πληρέστερο πλαίσιο κατανόησης του υπό μελέτη φαινομένου μέσω της αρχικής ποιοτικής διερεύνησης και ακολούθως, να κατασκευάσουν ένα εγκυρότερο και πιο αξιόπιστο εργαλείο ποσοτικής έρευνας. Ακόμη, η ποιοτική μελέτη προσφέρει, από μόνη της, πολύ ουσιαστικά αποτελέσματα τα οποία προκύπτουν από την απρόσκοπτη και ελεύθερη αφήγηση των συνεντευξιζόμενων, οι οποίοι δεν περιορίζονται από τις διαθέσιμες επιλογές απάντησης ενός ερωτηματολογίου. Τέλος, το ερωτηματολόγιο που αποτελεί το βασικό εργαλείο μέτρησης είναι εμπλουτισμένο με ερευνητικά αποτελέσματα και όχι μόνο με ερωτήσεις που προκύπτουν από το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, γεγονός που αυξάνει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του (Καλογεράκη, 2013).

Στο πλαίσιο της Μεικτής Μεθόδου, τα ερευνητικά ερωτήματα μπορούν να χωριστούν σε τρεις κατηγορίες. Η πρώτη αναφέρεται στα γενικά ερωτήματα-στόχους της έρευνας στο σύνολό της. Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει τη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων που εξετάστηκαν κατά τη διεξαγωγή της ποιοτικής

μελέτης. Τέλος, στην Τρίτη κατηγορία συμπεριλαμβάνονται τα ερευνητικά ερωτήματα-υποθέσεις που διερευνώνται κατά την ποσοτική μελέτη.

Τα γενικά ερευνητικά ερωτήματα που πλαισιώνουν την παρούσα έρευνα στο σύνολό της είναι τα εξής δύο:

A) Ποιοι είναι οι παράγοντες που σχετίζονται με τη σχολική επίδοση;

B) Ποιοι είναι οι παράγοντες που σχετίζονται θετικά με τη σχολική επίδοση, κυρίως στο Λύκειο, μαθητών που είχαν υψηλή επίδοση και γονείς με χαμηλό μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο;

3. Ποιοτική μελέτη

3.1 Μεθοδολογία

Η διεξαγωγή της Μεικτής Μεθόδου κοινωνικής και εκπαιδευτικής έρευνας, ακολούθησε τον Διερευνητικό Ακολουθιακό Σχεδιασμό κατά τον οποίο, όπως εξηγήθηκε αναλυτικότερα στην προηγούμενη ενότητα, αρχικά διενεργήθηκαν τέσσερις ημιδομημένες συνεντεύξεις και έπειτα η ποσοτική έρευνα με τη χρήση δομημένου ερωτηματολογίου. Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις ανήκουν στην ποιοτική μεθοδολογία κοινωνικής έρευνας και διέπονται από τα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης προσέγγισης. Στη συγκεκριμένη ενότητα θα αναφερθούμε στα ερευνητικά ερωτήματα που μελετήθηκαν μέσω των ημί-δομημένων συνεντεύξεων όπως και στα κριτήρια επιλογής και τα χαρακτηριστικά του δείγματος.

Η ποιοτική μεθοδολογία έρευνας επιτρέπει τη διείσδυση στον πραγματικό κόσμο και τη, εις βάθος, μελέτη των κοινωνικών φαινομένων. Η ποιοτική μεθοδολογία επιτρέπει την παραγωγή γνώσης, η οποία αντανάκλα με όσο το δυνατό πιο αληθινό τρόπο, αυτό που συμβαίνει στον πραγματικό κόσμο (Robson, 2007). Η κατανόηση του υπό μελέτη φαινομένου είναι αποτέλεσμα της επαφής, εμπλοκής και δράσης του ερευνητή μέσα στο πεδίο του πραγματικού κόσμου (Sparkes, 2002). Στη βάση αυτών των παραδοχών, η ποιοτική έρευνα σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε με στόχο να εντοπίσει και να περιγράψει τη διεργασία διαμόρφωσης των παραγόντων που σχετίζονται με την υψηλή επίδοση μαθητών με χαμηλό εκπαιδευτικό και οικονομικό επίπεδο γονέων.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της ποιοτικής μελέτης διαμορφώθηκαν από το θεωρητικό πλαίσιο της ανάλυσης του Charlot (1999) για τη Σχέση με τη Γνώση. Η συγκεκριμένη θεωρητική ανάλυση αφορά τη διεύρυνση των παραγόντων που επιδρούν στη σχολική επίδοση. Πέραν των παραγόντων που σχετίζονται με το οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων, υπάρχουν παράγοντες που επιδρούν θετικά ή αρνητικά στη σχολική επίδοση, οι οποίοι δεν μπορούν να μετρηθούν αλλά δύνανται να κατανοηθούν μέσα από την αφήγηση της προσωπικής σχολικής και ατομικής εμπειρίας του μαθητή. Με τον τρόπο αυτό λαμβάνονται δεδομένα τα οποία δεν θα μπορούσαν να καταγραφούν στις απαντήσεις μιας απλής έρευνας με ερωτηματολόγιο.

Σύμφωνα την παραπάνω θεωρητική πλαισίωση και τη μεθοδολογική προσέγγιση που επιλέχτηκε, τα ερευνητικά ερωτήματα που διαμορφώθηκαν και διερευνήθηκαν στο πλαίσιο των ημι-δομημένων συνεντεύξεων είναι τα εξής:

- A)** Κατά πόσο και με ποιους τρόπους, το μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο της οικογένειάς σχετίζεται με την επίδοση των μαθητών, κυρίως στο Λύκειο;
- B)** Κατά πόσο και με ποιους τρόπους, η σχέση των μαθητών με τη γνώση, δηλαδή η αξία που δίνουν στη γνώση και δη στη σχολική γνώση, σχετίζεται με τη σχολική τους επίδοση;
- Γ)** Κατά πόσο και με ποιους τρόπους, οι εμπειρίες ζωής και ο χαρακτήρας των ατόμων-μαθητών σχετίζεται με την επίδοσή τους;
- Δ)** Σε ποιους παράγοντες αποδίδουν, οι μαθητές με χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο γονέων, την υψηλή σχολική τους επίδοση και, γενικότερα, ποιοι παράγοντες πιστεύουν οι ίδιοι πως επιδρούν στη σχολική επίδοση;

Για τη διερεύνηση των παραπάνω ερωτημάτων και ειδικότερα για τη διερεύνηση του τέταρτου ερωτήματος, το οποίο αφορά τους παράγοντες που σχετίζονται με την υψηλή επίδοση μαθητών με χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο γονέων, διενεργήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις σε δείγμα τεσσάρων ατόμων. Το δείγμα της έρευνας επιλέχτηκε με τα εξής κριτήρια: α) να είχαν υψηλή επίδοση στο σχολείο και καλή ακαδημαϊκή και επαγγελματική πορεία ενώ, παράλληλα, οι γονείς τους να είχαν χαμηλό εκπαιδευτικό και οικονομικό επίπεδο, β) να αποτελείται από άντρες και γυναίκες και γ) να αποτελείται από διαφορετικές ηλικιακές ομάδες. Ο σχεδιασμός της δειγματοληψίας υλοποιήθηκε σύμφωνα με τα παραπάνω κριτήρια. Μοναδική εξαίρεση, η οποία όμως είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον,

ήταν μία εκ των τεσσάρων ατόμων που δεν πληρούσε το κριτήριο του χαμηλού εκπαιδευτικού και οικονομικού επιπέδου γονέων.

Η εύρεση των ατόμων, με τα παραπάνω χαρακτηριστικά, παρουσίασε μέτρια δυσκολία. Η εύρεση του δείγματος και υλοποίηση των συνεντεύξεων έγινε σε διάστημα δύο εβδομάδων, περίπου. Οι συνεντευζιάζόμενοι ήταν αρκετά πρόθυμοι να συμμετάσχουν στη διαδικασία και σύμφωνα στο να αναλυθούν και δημοσιευτούν τα κείμενα των συνεντεύξεων. Οι συνεντεύξεις δεν οδήγησαν σε παραγωγή δεδομένων που μπορούν να χαρακτηριστούν ευαίσθητα ή/και ιδιωτικά και η ανωνυμία των ατόμων του δείγματος διασφαλίζεται με τη χρήση ψευδωνύμων και απόκρυψη πληροφοριών που σχετίζονται με το σχολείο στο οποίο φοιτούσαν, τους τόπους που διέμεναν και άλλες δεικτικές πληροφορίες.

Αναλυτικότερα, τα χαρακτηριστικά του δείγματος τίθενται στον παρακάτω πίνακα.

Ψευδώνυμο	Ηλικία	Σχολή αποφοίτησης	Μεταπτυχιακό	Επάγγελμα
Γιάννης	50	Γεωλογία/Φυσική	Ναι	Εκπαιδευτικός/ Υπεύθυνος τμήματος κατασκευαστικής εταιρείας
Ελένη	44	Οικονομικά	Όχι	Διοικητικός –Υπουργείο Πολιτισμού
Γιώργος	36	Γεωπονική	Ναι	Γεωπόνος σε πολυεθνική εταιρεία
Κωνσταντίνα	36	Μηχανικών Πληροφορικής	Ναι	Καθηγήτρια πληροφορικής

Πίνακας 1: Ατομικά στοιχεία των συνεντευζιάζόμενων

Όπως παρατηρούμε στον παραπάνω πίνακα, το δείγμα της ποιοτικής έρευνας πληροί τα κριτήρια φύλου και ηλικίας. Η Κωνσταντίνα δεν πληροί το κριτήριο του χαμηλού εκπαιδευτικού και οικονομικού επιπέδου γονέων αλλά έχει μια πολύ ενδιαφέρουσα σχολική διαδρομή. Όλα τα άτομα του δείγματος είχαν αρκετά υψηλές επιδόσεις στο Λύκειο, εισήχθησαν σε τμήματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με υψηλό βαθμό επαγγελματικής αποκατάστασης και έχουν σταθερή εργασία που σχετίζεται με το αντικείμενο σπουδών τους.

Οι συνεντεύξεις διενεργήθηκαν την περίοδο 1-10 Μαρτίου 2016 και οι συζητήσεις μαγνητοφωνήθηκαν και απομαγνητοφωνήθηκαν σε μορφή κειμένου, ώστε να είναι εφικτή η ανάγνωση και ανάλυση των προφορικών δεδομένων. Το

πλήρες κείμενο των συνεντεύξεων διατίθεται σε ξεχωριστό έγγραφο/παράρτημα που περιέχει όλα τα δεδομένα της παρούσας μελέτης, τα οποία έχουν μορφή κειμένου.

Για την υλοποίηση των συνεντεύξεων, διαμορφώθηκε ένας οδηγός συνέντευξης που περιλαμβάνει επί μέρους ερωτήσεις, οι οποίες επιχειρούν να απαντήσουν στα ερευνητικά ερωτήματα και να παραγάγουν νέες πληροφορίες σχετικά με τους παράγοντες που σχετίζονται με τη σχολική επίδοση. Ο οδηγός συνέντευξης, ακολούθησε τη μεθοδολογία της ποιοτικής έρευνας με ημιδομημένες συνεντεύξεις. Κατασκευάστηκαν γενικές θεματικές ενότητες και επί μέρους ερωτήσεις, οι οποίες αντιστοιχούν στις θεματικές ενότητες και δύνανται να τροποποιηθούν κατά τη διαδικασία της συνέντευξης (Κυριαζή, 2003). Ο οδηγός συνέντευξης που διαμορφώθηκε και χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα μελέτη, παρατίθεται στην επόμενη σελίδα και στο παράρτημα της παρούσας εργασίας..

1^η Θεματική ενότητα: Εισαγωγή στο περιεχόμενο της μελέτης και τα ζητήματα που θα συζητηθούν.
2^η Θεματική ενότητα: Προσωπικά και οικογενειακά στοιχεία σχετικά με την εκπαιδευτική και μορφωτική κατάσταση. -Ενδεικτική ερώτηση: Θα ήθελα να μου πεις κάποια γενικά στοιχεία για σένα και την οικογένειά σου, όσον αφορά κυρίως την εκπαίδευση και την οικονομική κατάσταση αλλά και ό,τι άλλο θεωρείς εσύ σημαντικό και θα ήθελες να αναφέρεις.
3^η Θεματική ενότητα: Γενική περιγραφή-εξιστόρηση του βίου με έμφαση στη σχολική εμπειρία, κυρίως στο Λύκειο. -Ενδεικτικές ερωτήσεις: Θα ήθελα να μου περιγράψεις, με τον τρόπο που εσύ θέλεις, την ιστορία της ζωής σου συμπεριλαμβάνοντας και δίνοντας έμφαση στο χρόνια που πήγαινες Λύκειο. Περιέγραφέ μου την εμπειρία σου ως μαθητής/μαθήτρια.
4^η Θεματική ενότητα: Επίδραση του εκπαιδευτικού επιπέδου των γονέων στην σχολική επίδοση -Ενδεικτικές ερωτήσεις: Κατά πόσο πιστεύεις ότι το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονιών σου και γενικότερα της οικογένειάς σου επέδρασε στην επίδοσή σου στο σχολείο, κυρίως στο Λύκειο; Με ποιους τρόπους θεωρείς ότι συνέβη αυτή η επίδραση;
5^η Θεματική ενότητα: Η σχέση του/της συνεντευξιαζόμενου/νης και της οικογένειάς του με τη γνώση. -Ενδεικτικές ερωτήσεις: Τι αξία είχε ή/και έχει η γνώση για σένα και για την οικογένειά σου; Τι σημαίνει για σένα γνώση;
6^η Θεματική ενότητα: Ατομικοί και κοινωνικοί παράγοντες που επιδρούν στη σχολική επίδοση -Ενδεικτικές ερωτήσεις: Για ποιους λόγους πιστεύεις πως τα πήγες καλά στο σχολείο; Κατά πόσο πιστεύεις πως οι εξωσχολικές κοινωνικές δραστηριότητες επέδρασαν στην επίδοσή σου; Κατά πόσο πιστεύεις πως οι παρέες και γενικά η κοντινοί σου άνθρωποι, εκτός της οικογένειας επέδρασαν στην επίδοσή σου στο σχολείο και με ποιους τρόπους; Κατά τη γνώμη σου, γενικά, ποιοι είναι οι παράγοντες που σχετίζονται με τη σχολική επίδοση;
7^η Θεματική ενότητα: Αξιολόγηση της συνέντευξης και ελεύθερη συζήτηση. -Ενδεικτικές ερωτήσεις: Πως σου φάνηκε η συνέντευξη; Θα ήθελες να συμπληρώσεις κάτι;

Πίνακας 2: Οδηγός ημιδομημένων συνεντεύξεων

3.2 Ανάλυση δεδομένων

Οι συνεντεύξεις παρήγαγαν αρκετά ενδιαφέρουσες πληροφορίες που καλύπτουν τα ερευνητικά ερωτήματα και εισαγάγουν νέους ενδιαφέροντες παράγοντες που σχετίζονται με τη σχολική επίδοση. Οι συνεντευζιαζόμενοι έδειξαν ενδιαφέρον για το θέμα της συνέντευξης και φάνηκε να ήταν αρκετά ειλικρινείς. Το γεγονός πως είχαν αρκετά υψηλό μορφωτικό επίπεδο επέδρασε στην παραγωγή αρκετά ποιοτικών και ουσιαστικών δεδομένων, τα οποία είχαν άμεση εννοιολογική συνάφεια με τις θεματικές ενότητες που τέθηκαν προς συζήτηση.

Στην ενότητα αυτή θα παρουσιαστεί το πλαίσιο διεξαγωγής των συνεντεύξεων και η θεματική ανάλυση των δεδομένων. Η ανάλυση θα ακολουθήσει τη θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων, κατά την οποία τα κείμενα των συνεντεύξεων οργανώνονται σε θεματικές ερμηνευτικές κατηγορίες που απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα, αλλά και εισαγάγουν ξεχωριστές θεματικές κατηγορίες που προέκυψαν από την αφήγηση των συνεντευζιαζόμενων (Creswell, 2011).

Η συνέντευξη με τον Γιάννη διεξήχθη σε μια καφετέρια και διήρκησε 30 λεπτά. Η επαφή με τον Γιάννη και η πρόσκλησή του για συμμετοχή στην έρευνα, έγινε από φιλικό πρόσωπο του ερευνητή. Το φιλικό πρόσωπο του ερευνητή ήταν παρόν στη συνέντευξη, μιας και είχε συγγενική σχέση με τον Γιάννη και η παρουσία της διευκόλυνε τον Γιάννη να εκφραστεί και να νοιώσει οικειότητα με τη διαδικασία. Ο Γιάννης είναι 50 χρονών, έχει 2 πτυχία (Γεωλογία και Φυσική) και έχει ολοκληρώσει μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών. Εργάζεται ως εκπαιδευτικός στον ιδιωτικό τομέα και παράλληλα είναι υπεύθυνος τμήματος κατασκευαστικής εταιρείας. Είχε αρκετά υψηλή επίδοση στο Λύκειο και την περίοδο που φοιτούσε στο Γυμνάσιο και το Λύκειο οι γονείς του είχαν χαμηλό εκπαιδευτικό και οικονομικό επίπεδο. Η συνέντευξη με τον Γιάννη, και γενικά όλες οι συνεντεύξεις, παρήγαγαν αρκετές και ουσιαστικές πληροφορίες και το περιεχόμενο των απαντήσεων ήταν αρκετά συναφές με τις θεματικές ενότητες που τέθηκαν προς συζήτηση.

Η συνέντευξη με την Ελένη έγινε μέσω διαδικτυακού προγράμματος Skype, με το οποίο μπορείς να επικοινωνήσεις ηχητικά και οπτικά με άλλους χρήστες του προγράμματος, μέσω διαδικτύου. Η μαγνητοφώνηση της συζήτησης έγινε με άλλη εφαρμογή που προσφέρεται από το Skype. Αυτό το πλαίσιο, εντός του οποίου διενεργήθηκε η συνέντευξη, φάνηκε να είναι αρκετά βοηθητικό στην παραγωγή ποικίλων και ενδιαφερόντων δεδομένων, διότι υπήρχε η άνεση του προσωπικού

χώρου. Η διαδικτυακή επικοινωνία φάνηκε να δημιουργεί μια άνεση, ίσως λόγω της έλλειψης της αμηχανίας που μπορεί να επιφέρει η προσωπική φυσική επαφή. Η συνέντευξη με την Ελένη διήρκησε 42 λεπτά. Η Ελένη είναι 44 χρονών, έχει σπουδάσει οικονομικά και εργάζεται στο υπουργείο πολιτισμού. Είχε υψηλή επίδοση στο Λύκειο και την περίοδο που φοιτούσε στο Γυμνάσιο και το Λύκειο οι γονείς της είχαν χαμηλό εκπαιδευτικό και οικονομικό επίπεδο.

Η συνέντευξη με τον Γιώργο έγινε σε εξωτερικό χώρο και η μαγνητοφώνηση πραγματοποιήθηκε με εφαρμογή σε κινητό τηλέφωνο. Ο Γιώργος είναι 36 χρονών, έχει αποφοιτήσει από τη Γεωπονική σχολή και είχε ενταχθεί σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών. Εργάζεται ως Γεωπόνος σε πολυεθνική εταιρεία. Στο Λύκειο είχε αρκετά υψηλές επιδόσεις και οι γονείς του είχαν χαμηλό εκπαιδευτικό και οικονομικό επίπεδο. Η συνέντευξη διήρκησε 15 λεπτά. Η πρόσκληση του Γιώργου να συμμετάσχει στην έρευνα έγινε από τον εκπονητή της παρούσας μελέτης, μιας και διατηρεί φιλική σχέση μαζί του. Η συνέντευξη είχε μικρή διάρκεια, ίσως επειδή διεξήχθη σε εξωτερικό χώρο και η εξωτερική θερμοκρασία ήταν σχετικά χαμηλή. Ακόμη, η μικρή διάρκεια της συνέντευξης, ίσως οφείλεται στην ιδιοσυγκρασία του συνεντευξιαζόμενου, ο οποίος αρέσκεται στη χρήση σύντομων και περιεκτικών προτάσεων, κατά τις συνομιλίες του.

Η συνέντευξη με την Κωνσταντίνα έγινε μέσω του διαδικτυακού προγράμματος Skype και διήρκησε 34 λεπτά. Η Κωνσταντίνα είναι 36 χρονών, έχει αποφοιτήσει από σχολή Πληροφορικής και εργάζεται ως καθηγήτρια πληροφορικής στη δημόσια εκπαίδευση. Είχε αρκετά υψηλές επιδόσεις στο Λύκειο και οι γονείς της, σε αντίθεση με τους υπόλοιπους συνεντευξιαζόμενους, είχαν υψηλό εκπαιδευτικό και οικονομικό επίπεδο. Το ενδιαφέρον στοιχείο που παρουσιάζει η συγκεκριμένη συνέντευξη, είναι πως η Κωνσταντίνα, σημείωσε χαμηλή επίδοση στις Πανελλήνιες εξετάσεις και εισήχθη σε σχολή με χαμηλή βάση. Το εκπαιδευτικό και οικογενειακό προφίλ της Κωνσταντίνας και οι άριστες επιδόσεις της στο Λύκειο, αποτελούν στοιχεία που θα προέβλεπαν αρκετά υψηλή επίδοση στις πανελλήνιες εξετάσεις. Παρ' όλα αυτά, η Κωνσταντίνα επέλεξε η ίδια, για συναισθηματικούς λόγους, να μη γράψει καλά στις πανελλήνιες εξετάσεις. Η Κωνσταντίνα, είναι φίλη του εκπονητή της μελέτης και η συνέντευξή της χαρακτηρίστηκε από μια σχετική αμηχανία, κυρίως λόγω της προσωπικής της ιστορίας ζωής, η οποία περιέχει αρκετά σοβαρές εμπειρίες, που δεν ήξερε αν θα έπρεπε να τις αναφέρει κατά τη διάρκεια της συνέντευξης.

Έπειτα από την παρουσίαση του πλαισίου διεξαγωγής των συνεντεύξεων και των χαρακτηριστικών του δείγματος, ακολουθεί η θεματική ανάλυση των δεδομένων. Στη ανάλυση των δεδομένων, θα παρουσιάζονται ερμηνευτικές θεματικές κατηγορίες που απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα. Ακόμη, θα παρουσιαστούν και οι ξεχωριστές θεματικές ερμηνευτικές κατηγορίες που σχετίζονται με τους παράγοντες επίδρασης της σχολικής επίδοσης, οι οποίες δεν εντάχθηκαν στον αρχικό σχεδιασμό αλλά παρήχθησαν στο πλαίσιο των συνεντεύξεων.

Α) Κατά πόσο και με ποιους τρόπους, το μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο της οικογένειάς σχετίζεται με την επίδοση των μαθητών, κυρίως στο Λύκειο;

-Μέτρια επίδραση των γονέων στη σχολική επίδοση. Ουδέτερη στάση και ασθενής εκπαιδευτική υποστήριξη.

Μια θεματική κατηγορία που σχετίζεται με την επίδραση του εκπαιδευτικού και οικονομικού επιπέδου της οικογένειας στην επίδοση των μαθητών, είναι η μέτρια επίδραση και η ουδέτερη στάση των γονέων απέναντι στη σχολική επίδοση. Αναφέρθηκε πως δεν υπήρχε ιδιαίτερη ενθάρρυνση για υψηλές σχολικές επιδόσεις αλλά ούτε και προσπάθεια αποθάρρυνσης. Οι γονείς έπρατταν τα απαραίτητα για την εκπαιδευτική υποστήριξη των παιδιών τους, όπως την εγγραφή σε φροντιστήριο ή άλλες απλές πράξεις υποστήριξης. Δεν υπήρχε πίεση για διάβασμα αλλά ούτε και πρακτικές αποθάρρυνσης, όπως η αναγκαστική εργασία του παιδιού για την κάλυψη των οικονομικών αναγκών της οικογένειας.

Γιάννης: Γενικά στον εκπαιδευτικό τομέα δεν είχα ώθηση να ασχοληθώ με διάβασμα κλπ. αλλά ούτε και απώθηση, δηλαδή οι γονείς μου ούτε μου 'λεγαν διάβαζε, ούτε μην διαβάζεις.

Γιώργος: Υπήρχε προτροπή να διαβάζω κι όλα αυτά, αλλά με μέτρο. Δεν υπήρχε πίεση. Δηλαδή, αν ήθελα να μη διαβάσω δε, δε θα γινόταν και κάτι.

Ελένη: μπήκα σ' ένα Πανεπιστήμιο, που όταν μπήκα δεν ξέρανε και τι σχολή ήταν αυτή που μπήκα... Οι γονείς μου ούτε και κατάλαβαν τι θα κάνω. Μου 'πανε «θα γίνεις λογίστρια;», «Ε, ναι τους είπα εγώ». Αυτό. Κι είναι ανάγκη να πας Πανεπιστήμιο γι' αυτό;

-Δημιουργία κοινωνικής πίεσης για υψηλές σχολικές επιδόσεις λόγω του υψηλού εκπαιδευτικού επιπέδου των γονέων

Στην περίπτωση της Κωνσταντίνας, η οποία έχει γονείς με υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο, η επίδραση των γονέων στην επίδοση γίνονταν κυρίως, έμμεσα, μέσω της πίεσης που ένοιωθε για υψηλές σχολικές επιδόσεις. Η ίδια, ως παιδί μορφωμένων γονέων, αναμένονταν να έχει και η ίδια υψηλές επιδόσεις, κάτι που βίωνε με αρνητικά συναισθήματα. Οι γονείς της Κωνσταντίνας, είχαν έναν κοινωνικό κύκλο που απαρτιζόταν από κοινωνικά ανώτερες οικογένειες, οι οποίες στόχευαν σε υψηλές σχολικές επιδόσεις των παιδιών τους και την εισαγωγή του σε «καλά σχολεία». Ο κοινωνικός κύκλος της οικογένειας και οι εκπαιδευτικοί στόχοι που αντιστοιχούσαν στον κύκλο αυτό, οδηγούσαν σε προσωπική πίεση για υψηλές σχολικές επιδόσεις.

Κωνσταντίνα: Η γειτονιά, δηλαδή, που γεννήθηκα απαρτιζόταν από οικογένειες που όλες συνεχώς συζητούσαν σε ποιο σχολείο πάει το δικό σου το παιδί, σε ποια γειτονιά πάει και γενικότερα έπαιζε χρήμα σε αυτό που ονόμαζαν μόρφωση τότε τα παιδιά. Εε, η μάνα μου παρ' ότι σχετικά αδιάφορη στο που θα πήγαινα και τι θα έκανα, μόνο και μόνο κοινωνικά κατευθυνόμενη από γείτονες, από κουμπάρους και διάφορα, θεώρησε ότι πρέπει να με βάλει σε μια κλήρωση που γινόταν τότε σε ένα «καλό σχολείο». Κληρώνομαι... και βρίσκομαι στο δημοτικό, στο κέντρο της πόλης⁸, όπου εκ των υστέρων, στην ηλικία των 8-9 κατάλαβα ότι, μάλλον, ήμουν το μοναδικό παιδί από κλήρωση εκεί γιατί τα υπόλοιπα ήταν παιδιά τα οποία κρατούσαν οικογένειες που βρίσκονται τώρα σε βιβλιογραφίες, δηλαδή, παιδιά πανεπιστημιακών, κυρίως δικηγόρων και γιατρών. Βγάζω το δημοτικό εκεί πέρα, σημαιοφόρος δύο χρονιές, με πολύ καλή αποδοχή από τα περισσότερα παιδιά και από τους γονείς των παιδιών, δηλαδή αυτό το θυμάμαι.

⁸ Η λέξη «πόλη» στα χωρία που παραθέτονται από την αφήγηση των συνεντευξαζόμενων, αντικαθιστά τις πραγματικές ονομασίες των πόλεων.

Θα πρέπει να σημειωθεί, πως οι γονείς της Κωνσταντίνας είχαν μεν ικανοποιητικό εκπαιδευτικό και οικονομικό επίπεδο, αλλά το επίπεδο αυτό δεν είχε αποκτηθεί μέσω όσμωσης με το οικογενειακό περιβάλλον, αλλά κατακτήθηκε από τους ίδιους στην πορεία των χρόνων. Αυτό ίσως ερμηνεύει την τάση των γονέων της να επηρεάζονται από τον κοινωνικό κύκλο θέλοντας να υποστηρίξουν και ενισχύουν την κοινωνική ανέλιξη της οικογένειάς τους.

B) Κατά πόσο και με ποιους τρόπους, η σχέση των μαθητών με τη γνώση, δηλαδή η αξία που δίνουν στη γνώση και δη στη σχολική γνώση, σχετίζεται με τη σχολική τους επίδοση;

-Η σχέση με τη γνώση διαμορφώνεται από τα πρόσωπα και τις καταστάσεις που φέρνουν σε επαφή τα άτομα με τη γνώση

Κατά την ανάλυση των συνεντεύξεων, φάνηκε πως η σχέση των μαθητών με τη γνώση, γενικότερα, διαμορφώνεται κυρίως από τα πρόσωπα και τις καταστάσεις που τους φέρνουν σε επαφή με τη γνώση. Η γνώση, ως αξία στην οικογένεια τους, δεν είχε μεγάλη αξία αλλά ούτε και μικρή. Η σχολική γνώση και η προτροπή για μάθηση ήταν αρκετά μέτρια, χωρίς η γνώση να αξιολογείται θετικά ή αρνητικά. Οι συνεντευξιζόμενοι δήλωσαν πως η επαφή τους με τη γνώση έγινε από διάφορα πρόσωπα και καταστάσεις με τα οποία ήρθαν σε επαφή στην πορεία του βίου τους.

Αναφέρθηκε η συμμετοχή σε πολιτική ομάδα, ως παράγοντας διαμόρφωσης θετικής σχέσης με τη γνώση. Κατά τη διάρκεια της συμμετοχής σε πολιτική ομάδα, ο Γιάννης, έκανε μαθήματα ιστορίας και του άρεσαν πολύ. Η εμπειρία του αυτή τον οδήγησε σε περισσότερο διάβασμα και ενίσχυση της θετικής στάσης του απέναντι στη ιστορία και με τον τρόπο αυτό ανέπτυξε και πολλές άλλες γνωστικές ικανότητες. Αναφέρθηκε επίσης, ένα βιβλίο που είχε σταλθεί από έναν μακρινό συγγενή, το οποίο συνεπήρε τον παραλήπτη και το γεγονός αυτό τον ώθησε στο διάβασμα λογοτεχνίας και την αγάπη για τη γνώση. Ακόμη, αναφέρθηκε πως οι καθηγητές στο σχολείο, μπορούσαν να δημιουργήσουν μια καλή ή κακή σχέση με τη γνώση, ανάλογα με το πόσο καλά κάνανε το μάθημα και την προσωπικότητα που είχαν.

Γιάννης: Ήθελα να σπουδάσω Φυσικός πλέον. Με επηρέασε πάρα πολύ η καθηγήτρια της Φυσικής, που είχα στην Α' Λυκείου. Έκανε το μάθημα της Φυσικής, όχι τόσο ενδιαφέρον σε γνωστικό επίπεδο, αλλά έκανε το μάθημα της Φυσικής με τέτοιο τρόπο που μπορούσαμε να συζητήσουμε μέσα στο μάθημα πολλά άλλα πράγματα. Όταν ήμουν 8 με 9 χρονών, δε θυμάμαι ποιος, μου χάρισε ένα εικονογραφημένο βιβλίο, το «Ρομπέν των δασών». Ήταν το πρώτο βιβλίο που διάβασα στη ζωή μου και με συνεπήρε πάρα πολύ. Είναι πολύ πιθανό να το έφερε μια θεία μου, που ζούσε στη Γερμανία. Το πιο πιθανό. Νομίζω, δε νομίζω δηλαδή, αλλά εκεί πάει το μυαλό μου, στη θεία μου που ζούσε στη Γερμανία. Αυτό με συνεπήρε πάρα πολύ. Σε ηλικία 11, 12 χρονών ήμουνα Α' Γυμνασίου. Στην Α' Γυμνασίου μου 'καναν τρομερή εντύπωση τα «Κείμενα», που τα διδασκανε. Εκεί άρχισα να γνωρίζω και την ποίηση και τα μυθιστορήματα.

Ελένη: Προσπαθούσα να διαβάζω εγκυκλοπαίδειες, τις οποίες ο πατέρας μου με πάρα πολλές δόσεις μας αγόραζε. Μια ξεχωριστή εγκυκλοπαίδεια για Γραμματική και Νεοελληνική Γλώσσα, την θυμάμαι ακόμα, έτσι σιέλ (γελάει), με 8 τόμους. Είχα μια εγκυκλοπαίδεια για την Νεοελληνική Γλώσσα, δύο τόμος για την Αρχαία Ελληνική. Είχα βοηθήματα, εγκυκλοπαιδικά βοηθήματα βασικών μεθόδων Μαθηματικών και Γεωμετρίας, που απαρτίζονταν από τέσσερις τόμους και μελετούσα μόνη μου.

Κωνσταντίνα: Δεν μπορώ να θυμηθώ κανένα μάθημα, πέρα από ένα μόνο, «Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή», πως λεγότανε;! «Κοινωνιολογία» νομίζω λεγόταν, όπου η καθηγήτρια ήταν πολύ εντάξει και μπορούσε έτσι να τους ευχαριστεί το μάθημα. Δε μπορώ να θυμηθώ κανένα μάθημα που να ευχαριστήθηκα. Όλα τα διάβαζα κανονικά και με σκοπό να πάρω ένα καλό βαθμό και να τελειώνω. Δεν είχα ευχαρίστηση από την γνώση, είχα ευχαρίστηση ότι τα πήγαινα καλά. Μπορούσα να τα πάω καλά! Πώς να σου πω.. να κοροϊδέσω τους πάντες έτσι ώστε να είμαι εκεί που ήθελα να είμαι βαθμολογικά, έτσι ώστε να είμαι κατοχυρωμένη απ' τους γονείς μου, από οποιονδήποτε μπορούσε να μου βάλει κάποια στάδια ότι απ' τη στιγμή που ορίζεις το τι είμαι με βάση το βαθμό, εγώ το ορίζω με ό, τι άλλο θέλω.

Γ) Κατά πόσο και με ποιους τρόπους, οι εμπειρίες ζωής και ο χαρακτήρας των ατόμων-μαθητών σχετίζονται με την επίδοσή τους;

-Οι κοινωνικές δραστηριότητες ως παράγοντας που σχετίζεται με τη σχολική επίδοση

Οι εμπειρίες ζωής και ο χαρακτήρας των συνεντευξιαζόμενων, φάνηκαν να σχετίζονται αρκετά ισχυρά με τη σχολική τους επίδοση. Ουσιαστικά, κάθε πτυχή της προσωπικής, οικογενειακής και κοινωνικής τους ζωής, συνέβαλε στη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών απέναντι στη σχολική γνώση και το σχολείο. Οι οικογενειακές σχέσεις, οι φιλικές σχέσεις, οι κοινωνικές δραστηριότητες και άλλα στοιχεία της πορείας του βίου τους, συνδιαμόρφωναν μια στάση απέναντι στο σχολείο και τη γνώση που επιδρούσε στη σχολική επίδοση.

Γιάννης: *Είχα ζητήσει απ' τον πατέρα μου ότι θέλω να μάθω κιθάρα... εντάξει... Ακούγοντας εκεί στο ραδιόφωνο και μάλιστα σαν παιδάκι θυμάμαι χαρακτηριστικά στο ραδιόφωνο (22:10?) του λέω θέλω να μάθω κιθάρα. Μου λέει εντάξει. Επειδή κι εγώ θέλω να μάθω μπουζούκι θα πάμε μαζί. Πήγαμε για 6 μήνες, αλλά σταματήσαμε επειδή ο καθηγητής, κάναμε κάτι σαν ιδιαίτερο ας πούμε, όχι σε ωδείο, ήταν μεγάλης ηλικίας και σταματήσαμε και δεν ξαναέκανα ποτέ. Αυτή, όμως, η ενασχόληση και με τη μουσική απ' το ραδιόφωνο και με την κιθάρα κλπ., σε ηλικία περίπου στα 12, άρχισα να ακούω εντατικά ραδιοφωνικές εκπομπές. Τα σαββατοκύριακα, το απόγευμα, μόνος μου, κλπ. Κάποιες από αυτές τις ραδιοφωνικές εκπομπές εκείνη την περίοδο, το Δεύτερο Πρόγραμμα, το τωρινό, υπήρχε από τότε, είχανε και ανάγνωση μυθιστορημάτων. Εκεί άκουσα πρώτη φορά για μυθιστορήματα κλπ. μετά από αυτό το βιβλίο που είπαμε πριν. Ταυτόχρονα, συμβαίνει κι αυτό με το σχολείο, που έρχομαι σε επαφή με τα «Κείμενα» και όλο αυτό και άρχισα από 13 χρονών να παίρνω μυθιστορήματα και να διαβάζω πάρα πολύ εντατικά. Στη Β' Λυκείου, για παράδειγμα, διάβασα ένα πολύ σκληρό φιλοσοφικό κείμενο, βιβλίο, το οποίο το θυμάμαι ακόμα.*

Γιώργος: *Εγώ το καλοκαίρι ήθελα να πηγαίνω για μπάνια. Δεν ήθελα να κάθομαι να διαβάζω τώρα για να περνάω τις τάξεις*

Ελένη: Εγώ δεν είχα κοινωνικές δραστηριότητες εκτός απ' αυτές του σχολείου.

Σ:⁹ Αυτό τι; Βοήθησε στην επίδοσή σου ή όχι;

- Δε βοήθησε. Το πάλεψα δίχως αυτό το κομμάτι. Αν το είχα κι αυτό το κομμάτι θα πήγαινα καλύτερα σίγουρα. Δηλαδή, όταν λες κοινωνική ζωή εκτός σχολείου τι εννοείς; Την εξωσχολική;

Σ: Ναι.

- Ναι. Εάν ήμουν το παιδί που το 'παιρνε κάθε Κυριακή ο πατέρας κι η μάνα του και το πήγαιναν κάπου για καφέ μετά στο πολιτιστικό κέντρο της πόλης μαζί με την οικογένεια του τάδε και του τάδε.. ε! Ο καθηγητής θα 'λεγε «Α! Εσύ είσαι μωρ' συ του Λαϊνά; Α! Κι εσύ είσαι του Παπά; Μαζί πίναμε καφέ!» Κατάλαβες; «Δεν πειράζει που δεν πήρατε 14, θα σας βάλω εγώ το 14». Το 'καναν αυτό στη φίλη μου την τάδε ας πούμε. Που δεν έπρεπε να πάρει ούτε 12.

-Οι εμπειρίες ζωής και η συναισθηματική κατάσταση του μαθητή ως παράγοντες που σχετίζονται με τη σχολική επίδοση

Στην περίπτωση της Κωνσταντίνας, μια προσωπική εμπειρία ζωής στα τέλη του Λυκείου και η κακή σχέση με την οικογένειά της, την περίοδο εκείνη, συνετέλεσαν σε μη αναμενόμενη επίδοση στις πανελλήνιες εξετάσεις, όπως και σε μη αναμενόμενη επιλογή Σχολών στο μηχανογραφικό. Ένα ζήτημα που σχετιζόταν με ερωτική της σχέση και μια αρνητική συναισθηματική κατάσταση που σχετιζόταν με τις οικογενειακές της σχέσεις, διαμόρφωσαν αρνητική στάση και συμπεριφορά απέναντι στο σχολείο και τις πανελλήνιες εξετάσεις.

Σ: Πως τα πήγες στις πανελλήνιες;

Κωνσταντίνα: Καθόλου καλά!

Σ: Σε σχέση με το βαθμό του λυκείου;

- Εεε, η πρώτη σχολή που πέρασα ήταν ένα ΤΕΙ πληροφορικής στην πόλη, το οποίο τότε που πέρασα είχε μέσο όρο 15.5 με 16. Ήταν υψηλόβαθμο ΤΕΙ. Σχετικά πρώτο, δεύτερο υψηλόβαθμο ΤΕΙ που υπήρχε εκείνη την εποχή. Πέρασα εκεί με βάση το μηχανογραφικό μου που είχα δηλώσει μόνο πόλη, πόλη και μια σχολή στην πόλη αν

⁹ Σ=Συνεντευκτής.

είναι να φύγω από την πόλη. Δεν έπιασα την πρώτη σχολή στην πόλη για 2-3 μόρια και πήγα εκεί.

Σ: Μάλιστα. Όταν τα παιδιά είχαν αυτή τη βαθμολογία, συνήθως κατευθύνονταν σε πιο υψηλές σχολές.

-Ναι, τη δεύτερη χρονιά που δε διάβασα, απλά έτσι να γράψω επειδή νόμιζα ότι δε φέρθηκα καλά στον εαυτό μου την πρώτη χρονιά των πανελληνίων, πέρασα νομικό τμήμα Παντείου, αλλά αποφάσισα να μην πάω γιατί είδα ότι επαγγελματικά θα μπορού να είμαι πιο κατοχυρωμένη στην πρώτη σχολή.

Σ: Για ποιους λόγους δεν τα πήγες καλά στις πανελλήνιες;

-Γιατί την εποχή των πανελληνίων είχα πολύ έντονα οικογενειακά προβλήματα ας πούμε. Είχα θέματα. Εκδικήθηκα τους γονείς μου μέσα από τις πανελλήνιες. Οι βαθμοί μου στη πρώτη χρονιά των πανελληνίων ήταν 17.5 μαθηματικά, 16 κοινωνική και πολιτική αγωγή, πράγμα που σημαίνει ότι γινόνταν ασκήσεις. Έλυνα τα θέματα και έσβηνα ασκήσεις. 17.5 είναι το 2.5 από μια άσκηση. Έσβησα μια άσκηση. 16 είναι το 4άρι. Έσβησα και εκεί. Ήταν σαν ηθελημένα να έκανα μια δήλωση μέσα από την επίδοση στις πανελλήνιες. Κατάλαβες τι θέλω να πω;

Δ) Σε ποιους παράγοντες αποδίδουν, οι μαθητές με χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο γονέων, την υψηλή σχολική τους επίδοση και, γενικότερα, ποιοι παράγοντες πιστεύουν οι ίδιοι πως επιδρούν στη σχολική επίδοση;

Οι συνεντευξιαζόμενοι ανέφεραν αρκετούς παράγοντες που σχετίζονται με την καλή σχολική τους επίδοση. Κάποιοι βασικοί παράγοντες που αναφέρθηκαν είναι η προσωπική θέληση, το ενδιαφέρον για τη σχολική γνώση, ο ανταγωνισμός, η προσπάθεια για επαγγελματική και κοινωνική εξέλιξη και η οικογενειακή συνοχή. Ως οικογενειακή συνοχή, ορίζουν την ηρεμία και το, γενικά, χαλαρό και ασφαλές οικογενειακό περιβάλλον. Το εκπαιδευτικό και οικονομικό επίπεδο της οικογένειας δεν αναφέρθηκε ως ισχυρός παράγοντας που σχετίζεται με την επίδοση, κάτι που είναι λογικό, διότι οι συνεντευξιαζόμενοι είχαν υψηλές σχολικές επιδόσεις και χαμηλό εκπαιδευτικό και οικονομικό επίπεδο γονέων. Μπορούμε να πούμε πως υπήρξε μια αντίστροφη επίδραση του χαμηλού εκπαιδευτικού και οικονομικού επιπέδου των γονέων, μέσω της δημιουργίας προσωπικής θέλησης για καλές επιδόσεις, στους μαθητές, ώστε να ανελιχτούν κοινωνικά και οικονομικά.

-Η προσωπική θέληση ως παράγοντας που σχετίζεται με την υψηλή σχολική επίδοση

Ελένη: Είχα θέληση γιατί πίστευα ότι αξίζει να γνωρίσω πράγματα πολύ παραπάνω απ' ότι γνώρισαν οι δικοί μου και αυτό έβγαине και μέσα απ' τις κουβέντες και την καθοδήγηση που είχα από 'κείνους. Ότι εμείς κάναμε αυτό που μας έκοβε, αυτό που μπορούσαμε... όλα αυτά θέλουμε εσείς να τα ξεπεράσετε και να πάτε παρακάτω. Το εκτιμούσα αυτό το πράγμα, γιατί το 'βλεπα ότι το 'λεγαν απ' την καρδιά τους... Πέραν αυτού όμως, που για μένα ήταν, δηλαδή, ισότιμα ήταν και το να ανοίξω ορίζοντες στον εαυτό μου. Να μπορώ, ξέρεις, να μορφωθώ για να μπορώ να έχω μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση σαν γυναίκα. Να ανοίξουν, έτσι, οι ορίζοντές μου σαν άνθρωπος και να γνωρίσω παραπάνω πράγματα, απ' ότι βλέπω και ακούω στη μικρή μας πόλη.

Κωνσταντίνα: Κι αν είσαι άνθρωπος που έχει αισθητήρες ας πούμε λίγο ανοιχτούς, μπορείς να μάθεις από τον οποιοδήποτε. Μπορείς να μάθεις μουσικά ας πούμε, μπορείς να μάθεις ζωγραφική από τους πίνακες στο σπίτι του φίλου σου, μπορείς να μάθεις χορό, από δέκα χρόνια μικρότερο, μπορείς να μάθεις οτιδήποτε. Το θέμα είναι να θες να τα μάθεις. Αν δε θες, δε στα μαθαίνει κανένας με το ζόρι ποτέ.

-Το ενδιαφέρον για τη σχολική γνώση ως παράγοντας που σχετίζεται με την υψηλή σχολική επίδοση

Γιάννης: ...εκείνη την περίοδο που εγώ ήμουν φοιτητής υπήρχανε πολλοί λόγοι για να ασχοληθείς με το σχολείο. Πραγματικά, μάθαινες πράγματα που δεν μπορούσες να μάθεις πουθενά αλλού. Σήμερα είναι λίγο διαφορετικά όλα αυτά, καθώς η πληροφόρηση που μπορεί να 'χει ο καθένας και η ενημέρωση και αυτά που μπορεί να μάθει μπορεί να τα βρει οπουδήποτε αλλού εκτός από το σχολείο. Άρα θεωρώ ότι το σημερινό σχολείο δεν υπολείπεται σε γνώσεις, δε δίνει λιγότερες γνώσεις, αλλά ενδεχομένως να μη δίνει τις γνώσεις που θα θέλει να μάθει ένας μαθητής. Δηλαδή, τις γνώσεις που θα προκαλέσουν το ενδιαφέρον του μαθητή για να μπορέσει να του δημιουργηθεί ένα κίνητρο να ασχοληθεί με τη μελέτη, το διάβασμα... και να θέσει έναν άλλο στόχο. Πέρα από τον άλλο στόχο, πρέπει το σχολείο να κάνει το μαθητή σήμερα να ασχοληθεί με τη γνώση που του παρέχει.

-Η προσπάθεια για επαγγελματική και κοινωνική εξέλιξη ως παράγοντας που σχετίζεται με την υψηλή σχολική επίδοση

Ελένη: ...έβλεπα κι εγώ τις δυσκολίες που περνούσαν και δεν είναι ότι δεν θα παραδεχτώ ότι ένα κίνητρο για μένα αποτελούσε το να αποκτήσω κι εγώ λίγα παραπάνω λεφτά απ' ότι οι γονείς μου και να 'μαι πιο άνετη. Ένα κίνητρο, λοιπόν, που δεν θα το παραβλέψω ήταν και αυτό. Να έχω μια καλύτερη οικονομική άνεση.

Γιώργος: Η ώθηση ήταν ότι ίσως ήθελα καλούς βαθμούς για μια μετέπειτα πανεπιστημιακή εκπαίδευση και να μην έχουμε προβλήματα του στυλ, όχι ότι είχαμε προβλήματα, αλλά το κοινωνικό status quo και όλα αυτό ήταν ότι εντάξει... δεν έχει φραγή.. περνάς μαθήματα, δεν περνάς μαθήματα και μένεις σε τάξεις. Και πρακτικά και κοινωνικά.

-Ο ανταγωνισμός ως παράγοντας που σχετίζεται με την υψηλή σχολική επίδοση

Κωνσταντίνα: Γιατί ήμουν εγωίστρια, ξέρεις, απ' την άποψη ότι μπορώ να το κάνω, μου φαινόταν εύκολο να το κάνω. Δηλαδή σύγκρινα τον εαυτό μου με τους άλλους και έλεγα, εγώ μπορώ να το κάνω και να το πάω καλά.

Γιάννης: Έβλεπα ότι αυτός ο ανταγωνισμός σε σχέση με το παράδειγμα που είπα στην αρχή με τον απουσιολόγο κλπ. και ο συναγωνισμός με παιδιά άλλης καταγωγής σε εισαγωγικά και ότι εγώ τα κατάφερνα με έκανε χαρούμενο.

-Η οικογενειακή συνοχή ως παράγοντας που σχετίζεται με την υψηλή σχολική επίδοση

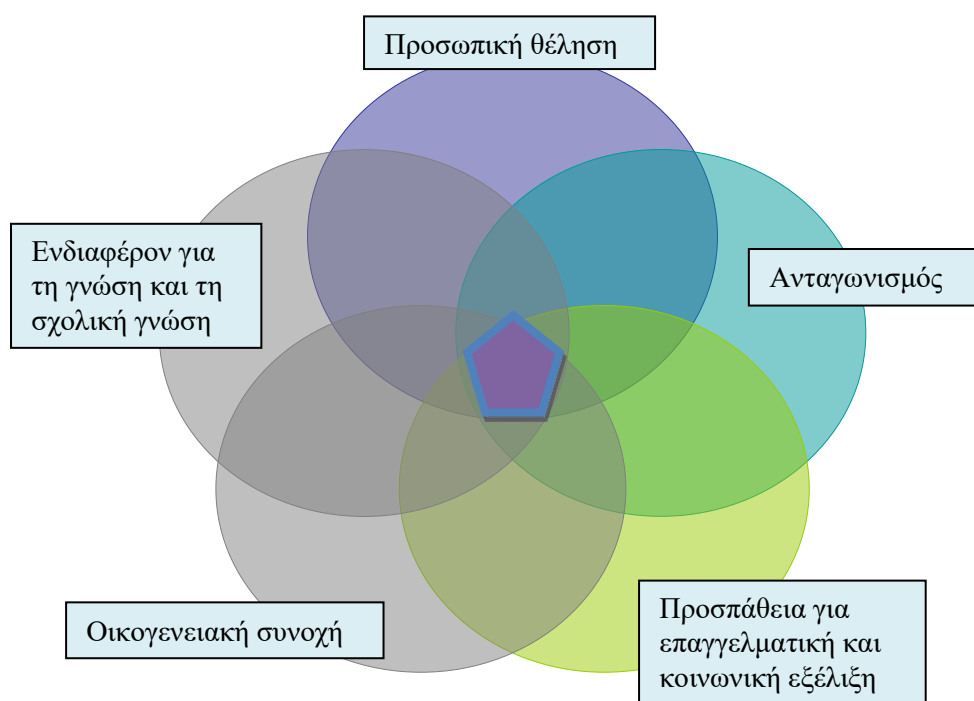
Ελένη: ... (οι γονείς) καλό άνθρωπο θέλουν να σε βγάλουμε. Ούτε τα αδέρφια σου να τα πλακώνεις στο βρισίδι... για να διαβάσεις εσύ. Γιατί άκουγα κάτι παλαβά τέτοια από φίλες μου και μου 'κανε εντύπωση. Γιατί εμείς με τα αδέρφια μου και στο ίδιο δωμάτιο ήμασταν, δε χωρίσαμε ποτέ, κοιμόμασταν και οι τρεις στο ίδιο δωμάτιο, διαβάζαμε και οι τρεις στο ίδιο δωμάτιο και μοιραζόμασταν και οι τρεις την ίδια ντουλάπα. Και δεν είχαμε ποτέ κανένα πρόβλημα. Ποτέ. Και αυτό είναι ευλογία στη ζωή γιατί έχω να θυμάμαι μόνο τα καλύτερα. Αυτό κυρίως.

3.3 Σύνοψη αποτελεσμάτων

Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση των ημι-δομημένων συνεντεύξεων παρήγαγαν αρκετά ενδιαφέροντα αποτελέσματα, τα οποία είχαν συνάφεια με το περιεχόμενο της μελέτης. Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της ποιοτικής έρευνας, έγκεινται στη συνάφεια των δεδομένων με τα ερευνητικά ερωτήματα και τη σύγκριση των δεδομένων με αποτελέσματα άλλων ερευνών (Ιωσηφίδης, 2003). Στην παρούσα μελέτη, η ποιοτική έρευνα απέφερε αποτελέσματα με μεγάλη συνάφεια με τα ερευνητικά ερωτήματα και, ακόμη, η αναφορά της οικογενειακής συνοχής ως παράγοντα που σχετίζεται με την υψηλή επίδοση, έχει παρουσιαστεί ξανά στην έρευνα του Γεωργίου (1993).

Στο παρακάτω διάγραμμα συνοψίζονται τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων σχετικά με τους παράγοντες που σχετίζονται με την υψηλή επίδοση των συνεντευξιζόμενων, οι οποίοι προέρχονταν από οικογένειες με χαμηλό εκπαιδευτικό και οικονομικό επίπεδο γονέων.

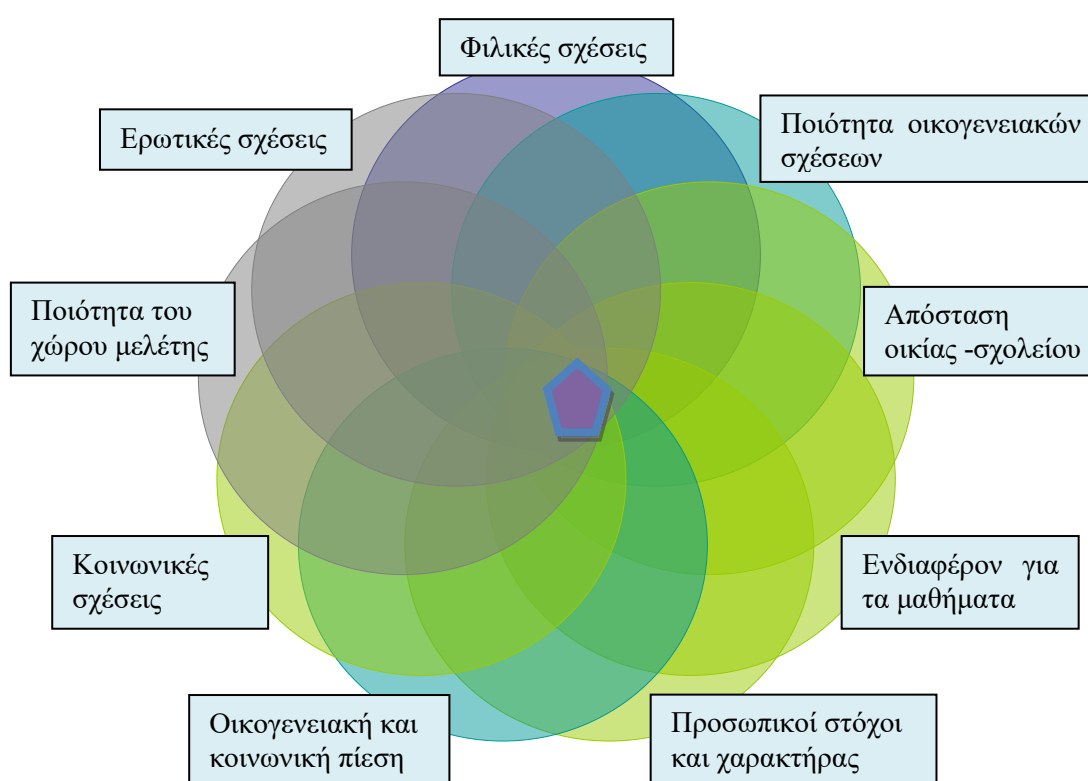
Διάγραμμα 1: Παράγοντες που σχετίζονται με την υψηλή επίδοση μαθητών με χαμηλό εκπαιδευτικό και οικονομικό επίπεδο γονέων.



Η ποιοτική διερεύνηση των παραγόντων που σχετίζονται με τη σχολική επίδοση, γενικότερα, απέφερε αρκετά σημαντικά αποτελέσματα. Οι παράγοντες που αναφέρθηκαν από τους συνεντευξιζόμενους, στο πλαίσιο γενικών ερωτήσεων που επιδίωκαν την καταγραφή της προσωπικής και σχολικής τους διαδρομής, ήταν αρκετοί. Αξίζει να επισημανθεί, πως οι παράγοντες που αναφέρθηκαν στο πλαίσιο των συνεντεύξεων, δεν είναι εύκολα μετρήσιμοι και δεν θα μπορούσαν να διερευνηθούν στο πλαίσιο μιας απλής ποσοτικής μελέτης με τη χρήση δομημένου ερωτηματολογίου.

Στο παρακάτω διάγραμμα, παρουσιάζονται όλοι οι παράγοντες που σχετίζονται, γενικά, με τη σχολική επίδοση, έτσι όπως αναφέρθηκαν τους συνεντευξιζόμενους. Οι παράγοντες αυτοί, εισήχθησαν και στο ερωτηματολόγιο της ποσοτικής έρευνας και ως ομάδα παραγόντων είχε αρκετά ισχυρή στατιστική αξιοπιστία, όπως θα παρουσιαστεί αναλυτικότερα στο κεφάλαιο της ποσοτικής έρευνας.

Διάγραμμα 2: Ποιοτικοί παράγοντες που σχετίζονται με τη σχολική επίδοση



4. Ποσοτική μελέτη

4.1 Μεθοδολογία

Έπειτα από την ολοκλήρωση της ποιοτικής έρευνας, ακολουθεί η παρουσίαση της μεθοδολογίας, της ανάλυσης και των αποτελεσμάτων της ποσοτικής μελέτης. Όπως αναφέρθηκε στο συνολικό μεθοδολογικό σχεδιασμό των Μεικτών Μεθόδων, τα αποτελέσματα των ημι-δομημένων συνεντεύξεων θα εμπλουτίσουν το δομημένο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην ποσοτική έρευνα. Τα αποτελέσματα αυτά, αφορούν τους γενικούς παράγοντες που σχετίζονται με τη σχολική επίδοση, έτσι όπως παρουσιάστηκαν στα διαγράμματα σύνοψης των αποτελεσμάτων της ποιοτικής μελέτης. Η διαδικασία αυτή, της ολοκλήρωσης της ποιοτικής μελέτης και της εισαγωγής των αποτελεσμάτων στο δομημένο ερωτηματολόγιο, εντάσσεται στο πλαίσιο του Διερευνητικού Ακολουθιακού Σχεδιασμού Μεικτών Μεθόδων (Καλογεράκη, 2013).

Η ποσοτική μελέτη διεξήχθη με τη χρήση δομημένου ερωτηματολογίου, το οποίο κατασκευάστηκε με την εφαρμογή «google forms» και διανεμήθηκε διαδικτυακά μέσω ηλεκτρονικών ταχυδρομείων και μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Η διαδικτυακού τύπου κοινωνική έρευνα, με τη χρήση δομημένου ερωτηματολογίου, προσφέρει πολλά πλεονεκτήματα σε σχέση με την παραδοσιακή φυσική επαφή του δείγματος με τον ερευνητή και το ερωτηματολόγιο. Δε χρειάζεται αρκετούς πόρους (εκτυπώσεις, μεταφορικά, προσλήψεις βοηθών ερευνητών κλπ), διασφαλίζει τη μέγιστη ανωνυμία του δείγματος και προσφέρει μεγαλύτερη άνεση χρόνου στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου (Fox, Murray & Warm, 2003). Μειονέκτημα της κοινωνικής έρευνας μέσω διαδικτύου (web-based research) είναι η αδυναμία πρόσβασης σε δείγματα με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, λόγω του ψηφιακού χάσματος. Αν και στη σύγχρονη εποχή, η χρήση του υπολογιστή, του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και άλλων διαδικτυακών υπηρεσιών είναι πολύ διαδεδομένη, εντούτοις πολλές κοινωνικές ομάδες δεν μπορούν να συμπεριληφθούν σε αυτές τις έρευνες, όπως οι ηλικιωμένοι, οι ισχυρά κοινωνικά αποκλεισμένοι, οι έγκλειστοι σε ιδρύματα και άλλες (Sills & Song, 2002 · Matsuo, 2004).

Η χρήση της παρούσας έρευνας, μέσω του διαδικτύου, κρίνεται ως αποτελεσματική, όσον αφορά στην ποιότητα των απαντήσεων, το χρόνο διεξαγωγής και το μέγεθος του δείγματος.

Εργαλείο της έρευνας αποτέλεσε ένα δομημένο ερωτηματολόγιο¹⁰, το οποίο κατασκευάστηκε με σκοπό να διερευνήσει τους παράγοντες που σχετίζονται με τη σχολική επίδοση. Το περιεχόμενο του ερωτηματολόγιο διαμορφώθηκε βάσει τεσσάρων αξόνων. Ο πρώτος άξονας αφορά τα κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος. Ο δεύτερος άξονας αφορά ερωτήσεις που ελέγχουν υποθέσεις, οι οποίες σχετίζονται με τη θεωρία των Boudieu – Passeron για τη σχέση επίδοσης με το εκπαιδευτικό και οικονομικό επίπεδο των γονέων. Ο τρίτος άξονας αφορά ερωτήσεις που διερευνούν ποιοτικούς παράγοντες που σχετίζονται με την επίδοση και προκύπτουν από τη θεωρία του Bernard Charlot για τη Σχέση με τη Γνώση. Ο τέταρτος άξονας αφορά ερωτήσεις που διερευνούν παράγοντες που σχετίζονται με τη σχολική επίδοση και προέκυψαν από τα αποτελέσματα των ημι-δομημένων συνεντεύξεων. Ακόμη, στο ερωτηματολόγιο υπήρχε και μια ανοιχτή ερώτηση, την οποία απάντησε το 60% του δείγματος, παράγοντας συνολικά 30 σελίδες κειμένου. Οι απαντήσεις σε αυτήν την ερώτηση δεν αναλύονται, αλλά παρατίθενται σε ξεχωριστό έγγραφο, ως παράρτημα ερευνητικών δεδομένων.

Η δειγματοληψία έγινε με τη βολική μέθοδο, κατά την οποία εστάλησαν όσο το δυνατόν περισσότερες προσκλήσεις για συμμετοχή στην έρευνα, σε άτομα που είχαν ηλεκτρονική διεύθυνση ταχυδρομείου ή/και λογαριασμό σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης, ήταν πάνω από 18 χρονών και είχαν φοιτήσει σε ελληνικό Λύκειο. Με αυτή τη μέθοδο δειγματοληψίας, δεν μπορούν να γίνουν έγκυρες γενικεύσεις στον πληθυσμό της έρευνας (όλοι οι άνθρωποι που ολοκλήρωσαν ελληνικό Λύκειο) αλλά μπορούν να εκτιμηθούν στατιστικά αποτελέσματα για το συγκεκριμένο δείγμα.

Το δείγμα της έρευνας ανήλθε σε 338 άτομα. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν 297 ερωτηματολόγια διότι η ανάλυση των δεδομένων ορίστηκε να αρχίσει 10 μέρες μετά τη δημοσίευση του ερωτηματολογίου στο διαδίκτυο, και στο χρονικό σημείο εκείνο είχαν συμπληρωθεί 297. Τα άτομα του δείγματος αντιπροσωπεύουν 76 διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας, όλες τις ηλικίες, άντρες και γυναίκες και διαφορετικά εκπαιδευτικά επίπεδα.

Η στατιστική ανάλυση έγινε με το πρόγραμμα SPSS 18 και χρησιμοποιήθηκαν η περιγραφική στατιστική, η σύγκριση μέσων όρων, η γραμμική συσχέτιση και η παραγοντική ανάλυση.

¹⁰ Το πλήρες ερωτηματολόγιο παρατίθεται στο τέλος της εργασίας, στο παράρτημα.

Το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου, όπως αναφέρθηκε, δομήθηκε πάνω σε τέσσερις άξονες και οι υποθέσεις που θα διερευνηθούν, σχετίζονται με αυτούς τους τέσσερις θεματικούς άξονες. Ο βασικός, γενικός στόχος της ποσοτικής έρευνας, είναι να διερευνηθούν οι παράγοντες που σχετίζονται με τη σχολική επίδοση. Η ανάλυση δεδομένων θα έχει την εξής δομή:

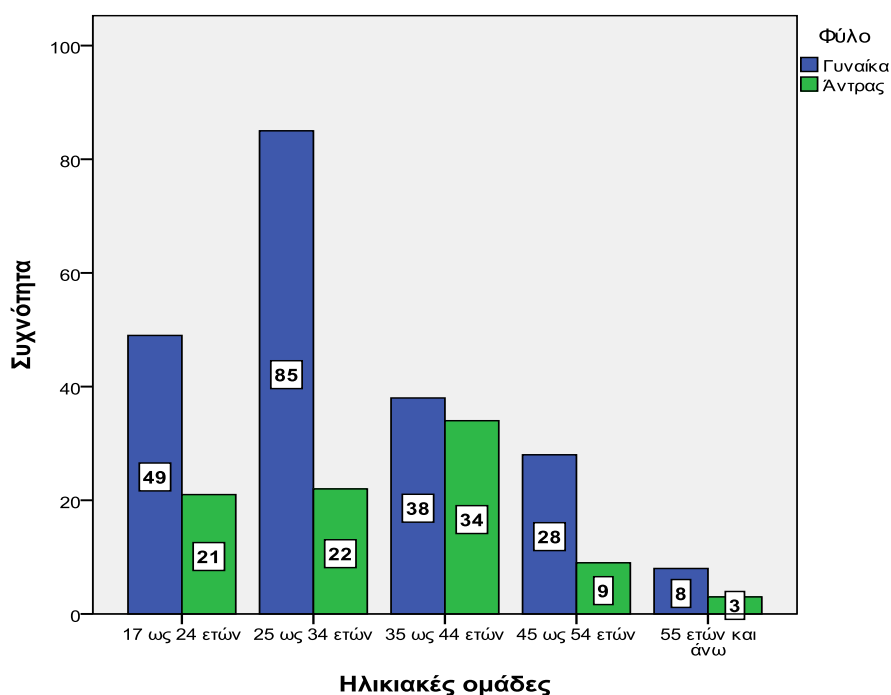
- ❖ Περιγραφή του δείγματος και περιγραφική στατιστική
- ❖ Παραγοντική ανάλυση των ομάδων ερωτήσεων, σχετικά με τους παράγοντες που σχετίζονται με τη σχολική επίδοση και τη βοήθεια στο διάβασμα.
- ❖ Συσχετίσεις και συγκρίσεις μέσων όρων της σχολικής επίδοσης με α) τα κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά, β), τις απαντήσεις σχετικά με τη σημασία της σχολικής γνώσης και γ) τους τελικούς παράγοντες επίδρασης της επίδοσης, οι οποίοι προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση. Οι υποθέσεις που θα ελεγχτούν στο πλαίσιο των συσχετίσεων, είναι οι ακόλουθες:
 - ◆ Το φύλο σχετίζεται με τη σχολική επίδοση.
 - ◆ Η ηλικία, δηλαδή το πότε φοίτησαν στο σχολείο, σχετίζεται με τη σχολική επίδοση.
 - ◆ Το εκπαιδευτικό και οικονομικό επίπεδο των γονέων σχετίζεται με τη σχολική επίδοση.
 - ◆ Η σημασία που δίδεται στη σχολική γνώση σχετίζεται με τη σχολική επίδοση
 - ◆ Οι παράγοντες που κατά το δείγμα της έρευνας, κρίνονται σημαντικοί για τη διαμόρφωση της επίδοσης, σχετίζονται με τη σχολική τους επίδοση

4.2. Ανάλυση δεδομένων

Περιγραφή του δείγματος και περιγραφική στατιστική

Το δείγμα ανήλθε στα 297 άτομα εκ των οποίων οι 89 ήταν άντρες (30%) και οι 208 γυναίκες (70%)¹¹. Τα άτομα του δείγματος της έρευνας ήταν όλων των ηλικιών, με μεγαλύτερη αντιπροσώπευση της ηλικιακής ομάδας 25 ως 34 ετών. Οι ομαδοποιήσεις των ηλικιών έγιναν για την πρώτη ομάδα με κριτήριο το εκπαιδευτικό επίπεδο, έπειτα ομαδοποιήθηκαν σε δεκαετίες και τέλος, η ηλικιακή ομάδα «55 ετών και άνω» ορίστηκε βάσει του μικρού αριθμού ατόμων που αντιστοιχούν σε αυτήν την ομάδα.

Γράφημα 1: Φύλο και ηλικιακές ομάδες του δείγματος



Το 92,8% του δείγματος έμενε σε αστική περιοχή κατά τη διάρκεια των σχολικών χρόνων. Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος διέμενε στα Ιωάννινα.

	Ιωάννινα	Αθήνα	Θεσσαλονίκη	Άρτα	Λάρισα	Άλλες περιοχές ¹²
Συχνότητα	73	53	26	11	11	123

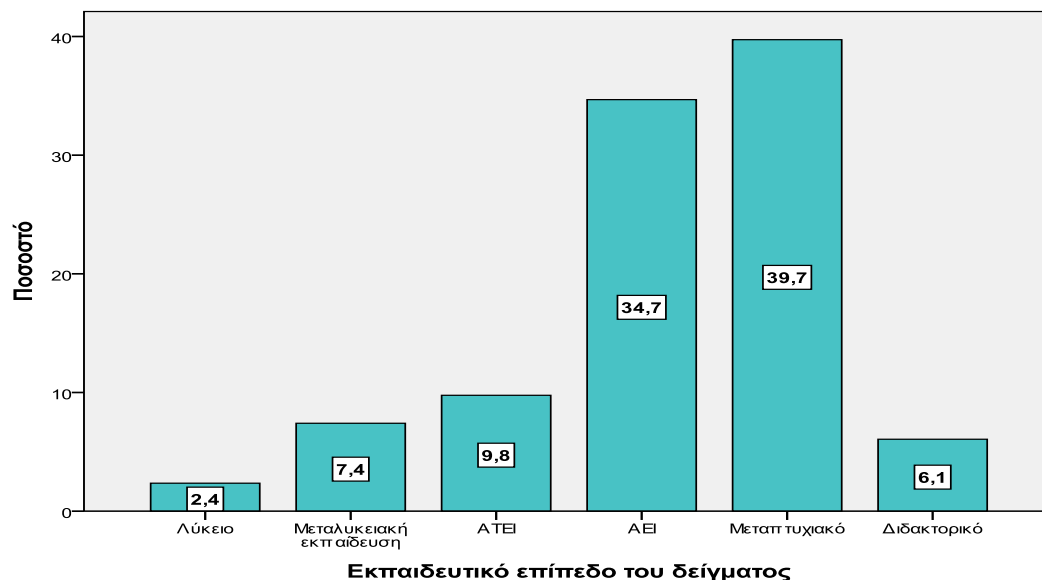
Πίνακας 3: Τόπος διαμονής κατά τη διάρκεια της φοίτησης στο σχολείο.

¹¹ Η μεγάλη αντιπροσώπευση των γυναικών, ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι χρησιμοποιούν περισσότερο τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Azaria & Ventouris, 2014), μέσω των οποίων διεξήχθη η ποσοτική έρευνα. Σε κάθε περίπτωση, το μέγεθος του δείγματος και το ποσοστό των αντρών είναι αρκετό ώστε να γίνουν οι στατιστικές αναλύσεις.

¹² Στην κατηγορία «Άλλες περιοχές» εντάσσονται 71 διαφορετικές περιοχές διαμονής των ατόμων του δείγματος, που εμφανίζουν μικρές συχνότητες και συνολικά αφορούν 123 άτομα.

Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος ήταν απόφοιτοι ΑΕΙ (34,7%) ή/και κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (39,7%).

Γράφημα 2: Εκπαιδευτικό επίπεδο του δείγματος



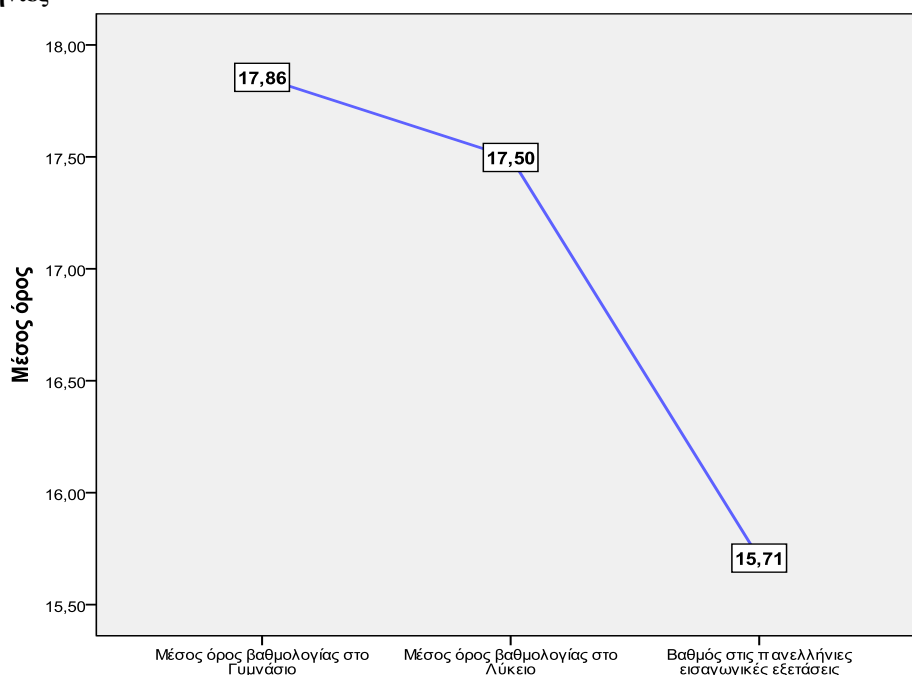
Για τους σκοπούς των στατιστικών αναλύσεων, το εκπαιδευτικό επίπεδο του δείγματος ομαδοποιήθηκε σε τρεις κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει τους απόφοιτους Λυκείου και μεταλυκειακής εκπαίδευσης, η δεύτερη τους πτυχιούχους ΑΤΕΙ/ΑΕΙ και η τρίτη τους κατόχους μεταπτυχιακού και διδακτορικού τίτλου σπουδών.

Τα περισσότερα άτομα του δείγματος εργάζονται (64%) ενώ τα υπόλοιπα δήλωσαν, σε ποσοστό 34%, πως δεν εργάζονται (άνεργοι, οικιακά, άλλο). Όσον αφορά στην οικονομική τους κατάσταση, η ερώτηση είχε 4 επιλογές: Κακή (<10.000 ετησίως), Όχι τόσο καλή (10 ως 20.000 ευρώ), Ικανοποιητική (20 ως 30.000), Καλή (>30.000). Πρέπει να σημειωθεί, πως η ποσοτική επεξήγηση της κλίμακας οικονομικής κατάστασης ακολουθεί τα κριτήρια της φορολογικής κλίμακας στην Ελλάδα. Παρ' όλα αυτά, η αξιολόγηση της οικονομικής κατάστασης επηρεάζεται από πλήθος παραγόντων όπως ο αριθμός των μελών της οικογένειας και τα έξοδα του νοικοκυριού. Σε κάθε περίπτωση, η ερώτηση έδινε τη δυνατότητα στους ερωτώμενους να επιλέξουν αυτό που είτε αντικειμενικά, είτε υποκειμενικά θεωρούν κατάλληλο για τους ίδιους. Οι περισσότεροι δήλωσαν Κακή και Όχι τόσο καλή προσωπική οικονομική κατάσταση, σε ποσοστό 72,9%. Για τις ανάγκες της

στατιστικής ανάλυσης, οι απαντήσεις ομαδοποιήθηκαν σε α) Κακή και Όχι τόσο καλή και β) Ικανοποιητική και Καλή.

Όσον αφορά στη σχολική επίδοση του δείγματος, λήφθηκαν πληροφορίες για το γενικό βαθμό απολυτηρίου του Γυμνασίου και του Λυκείου, όπως και το βαθμό στις Πανελλήνιες εξετάσεις. Οι ερωτώμενοι, φάνηκαν να έχουν, γενικά, μέτρια προς υψηλή βαθμολογία στο μέσο όρο.

Γράφημα: 3: Μέσοι όροι βαθμολογίας του συνόλου του δείγματος σε Γυμνάσιο, Λύκειο και Πανελλήνιες



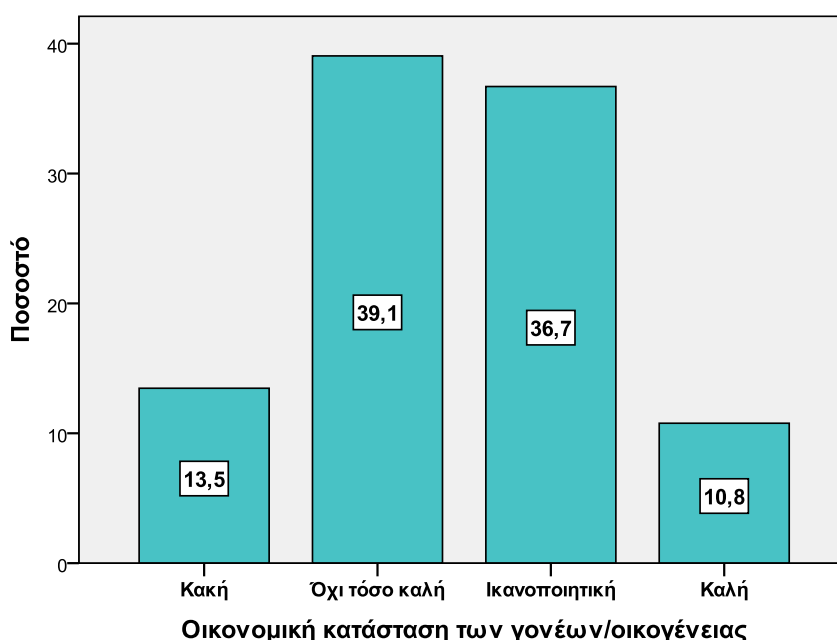
Παρατηρούμε πως το εκπαιδευτικό επίπεδο πατέρα ποικίλει αρκετά. Χαμηλές τιμές παρουσιάζονται στην επιλογή «ΑΤΕΙ», «Δεν τελείωσε Δημοτικό» και «Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό». Οι υπόλοιπες επιλογές παρουσιάζουν όμοια ποσοστά. Παρόμοια ποσοστά εμφανίζονται και στο εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας εκτός από το ποσοστό αποφοίτων ΑΤΕΙ που είναι υψηλότερο και το ποσοστό μεταλυκειακής εκπαίδευσης, το οποίο είναι μικρότερο. Το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων ομαδοποιήθηκε, για τους σκοπούς της στατιστικής ανάλυσης, σε Χαμηλό (Δεν τελείωσαν το Δημοτικό, Δημοτικό και Γυμνάσιο), Μεσαίο (Λύκειο και Μεταλυκειακή εκπαίδευση) και Υψηλό (ΑΤΕΙ, ΑΕΙ, Μεταπτυχιακό & Διδακτορικό).

	Δεν τελείωσε Δημοτικό	Δημοτικό	Γυμνάσιο	Λύκειο	Μεταλ/κή Εκπ/ση	ΑΤΕΙ	ΑΕΙ	Μετ/κό	Διδα/κό
Πατέρας	3,4%	17,2%	10,5%	19,3%	17,6%	4,1%	21,3%	3,7%	3
Μητέρα	5,1%	16,6%	12,5%	24%	8,8%	9,1%	19,6%	1,7%	2,7%

Πίνακας 4: Εκπαιδευτικό επίπεδο γονέων, στο σύνολο του δείγματος.

Τα άτομα του δείγματος δήλωσαν πως η οικογενειακή οικονομική τους κατάσταση είναι «Κακή και Όχι τόσο καλή» σε ποσοστό 52,5% και «Ικανοποιητική και Καλή» σε ποσοστό 47,5%.

Γράφημα 4: Οικονομική κατάσταση της οικογένειας, στο σύνολο του δείγματος



Το εκπαιδευτικό επίπεδο και η οικονομική κατάσταση της οικογένειας των ατόμων του δείγματος, ενοποιήθηκαν και δημιουργήθηκε μια ποσοτική μεταβλητή με τίτλο «Εκπαιδευτικό και Οικονομικό επίπεδο Γονέων» (ΕΟΓ). Για τη δημιουργία της ποσοτικής μεταβλητής ΕΟΓ προστέθηκαν οι απαντήσεις που αφορούν το εκπαιδευτικό επίπεδο πατέρα και μητέρας, όπως και η οικονομική κατάσταση των γονέων. Οι τρεις αυτές μεταβλητές είναι τακτικές και διαθέτουν εσωτερική ιεράρχηση. Αναφορικά με το εκπαιδευτικό επίπεδο πατέρα και μητέρας, ο χαμηλότερος βαθμός είναι το 1 (Δεν τελείωσε Δημοτικό) και ο υψηλότερος το 9 (Διδακτορικό). Σχετικά με την οικονομική κατάσταση των γονέων, ο χαμηλότερος βαθμός είναι το 1 (Κακή) και ο υψηλότερος το 4 (Καλή). Προσθέτοντας τις τρεις μεταβλητές (Εκπαιδευτικό επίπεδο πατέρα + Εκπαιδευτικό επίπεδο μητέρας + Οικονομική κατάσταση γονέων), τα αποτελέσματα του αθροίσματος κυμαίνονται από 3 ως 22. Έτσι, δημιουργείται η μεταβλητή ΕΟΓ με χαμηλότερη τιμή το 3 και υψηλότερη το 22. Για την πρόσθεση των μεταβλητών αυτών, λήφθηκε υπόψη η θετική συσχέτιση μεταξύ τους, τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται στον κάτωθι πίνακα. Η γραμμική συσχέτιση είναι θετική μεταξύ και των τριών μεταβλητών ($R = 0,630 \ \& \ 0,265 \ \& \ 0,250$) και στατιστικά σημαντική ($p < 0,01$).

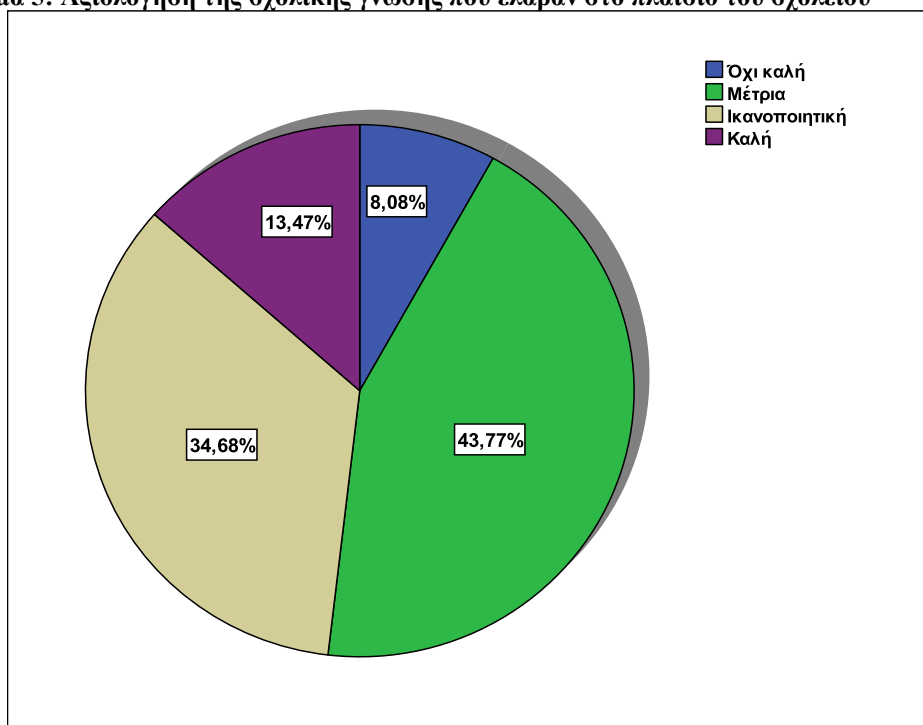
		Εκπαιδευτικό επίπεδο μητέρας	Οικονομική κατάσταση γονέων/οικογένειας
Εκπαιδευτικό επίπεδο πατέρα	Pearson Correlation	0,630	0,250
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000
	N	296	296
Εκπαιδευτικό επίπεδο μητέρας	Pearson Correlation		0,265
	Sig. (2-tailed)		0,000
	N		296

Πίνακας 5: Γραμμική συσχέτιση μεταξύ εκπαιδευτικού επιπέδου πατέρα, μητέρας και οικονομικής κατάστασης γονέων, στο σύνολο του δείγματος

Έπειτα από την περιγραφή των δημογραφικών χαρακτηριστικών των ατόμων του δείγματος, των βαθμολογιών τους σε Γυμνάσιο, Λύκειο και Πανελλήνιες και του εκπαιδευτικού και οικονομικού επιπέδου των γονέων τους, θα περιγράψουμε τα συνολικά αποτελέσματα των απαντήσεών τους στις υπόλοιπες ερωτήσεις της έρευνας.

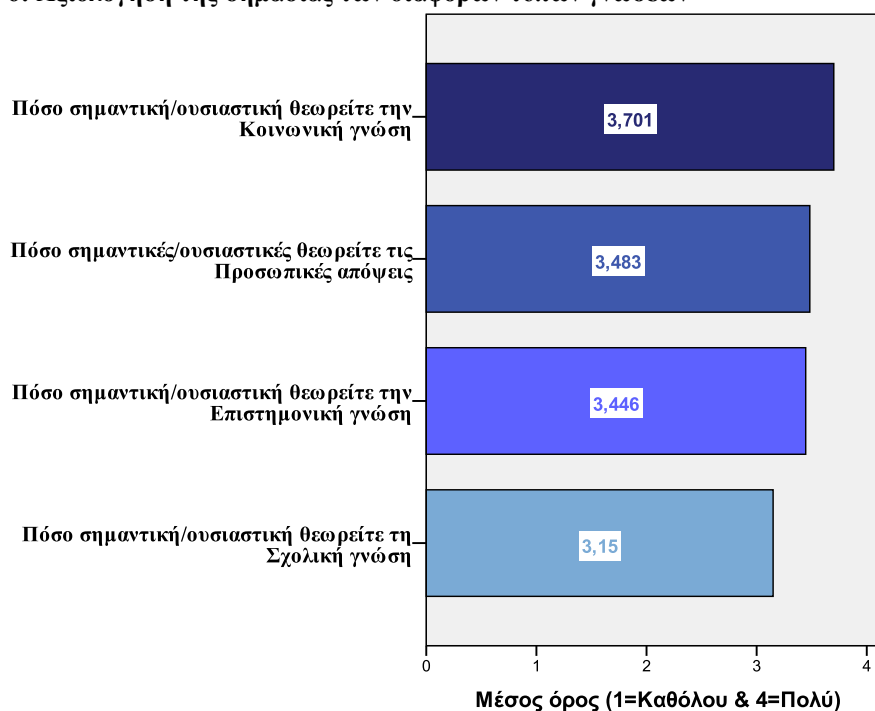
Σχετικά με τη σχολική γνώση και τη γνώση, γενικότερα, ζητήθηκε από τους ερωτώμενους να αξιολογήσουν τη γνώση που λάβανε στο πλαίσιο του σχολείου. Το μεγαλύτερο ποσοστό (43,77%) θεωρεί τη γνώση που έλαβε στο πλαίσιο του σχολείου, ως «Μέτρια» και σε ποσοστό 34,68%, «Ικανοποιητική». Η σειρά των επιλογών ήταν α) Όχι καλή, β) Μέτρια, γ) Ικανοποιητική και δ) Καλή.

Γράφημα 5: Αξιολόγηση της σχολικής γνώσης που έλαβαν στο πλαίσιο του σχολείου



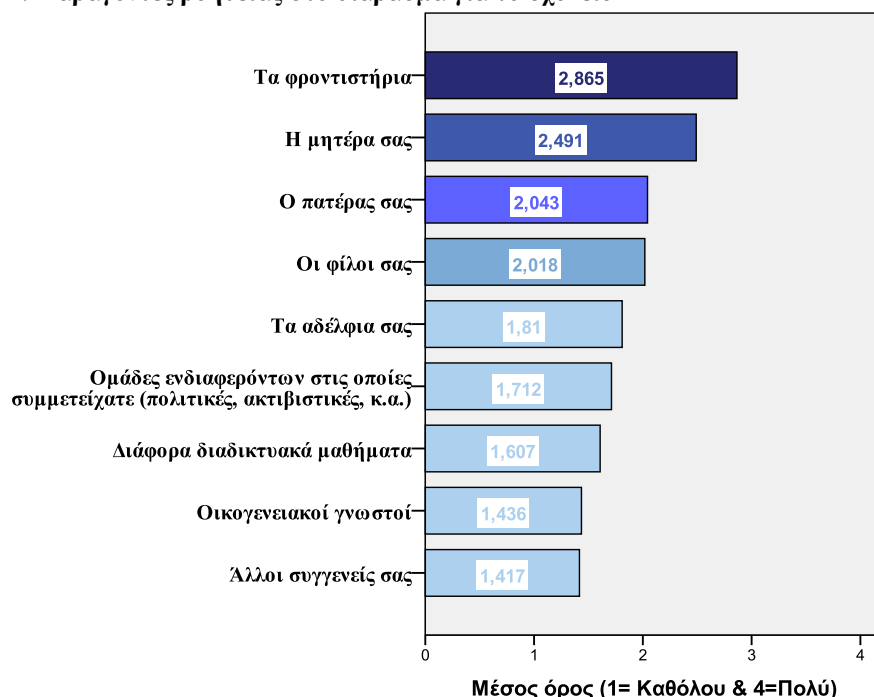
Έπειτα, ζητήθηκε από τους ερωτώμενους να επιλέξουν το πόσο σημαντικά και ουσιαστικά είναι τα διάφορα είδη γνώσης. Η σχολική γνώση αποτελεί ένα συγκεκριμένο είδος ή τύπο γνώσης που διαφέρει από την καθαρά επιστημονική γνώση, την κοινωνική γνώση και τις προσωπικές απόψεις. Οι ερωτήσεις αυτές, τέθηκαν με σκοπό να διερευνήσουν τη σχέση μεταξύ της σημασίας που αποδίδουν, τα άτομα του δείγματος, στους διάφορους τύπους γνώσης και της σχολικής επίδοσης. Οι επιλογές ήταν: α) Καθόλου (σημαντική/ουσιαστική), β) Λίγο, γ) Αρκετά και δ) Πολύ. Παρατηρούμε πως, στο μέσο όρο, όλα τα είδη γνώσης αξιολογήθηκαν ως αρκετά σημαντικά και ουσιαστικά. Μεγαλύτερη σημασία αποδόθηκε στην «Κοινωνική γνώση» και λιγότερη στη «Σχολική γνώση».

Γράφημα 6: Αξιολόγηση της σημασίας των διαφόρων τύπων γνώσεων



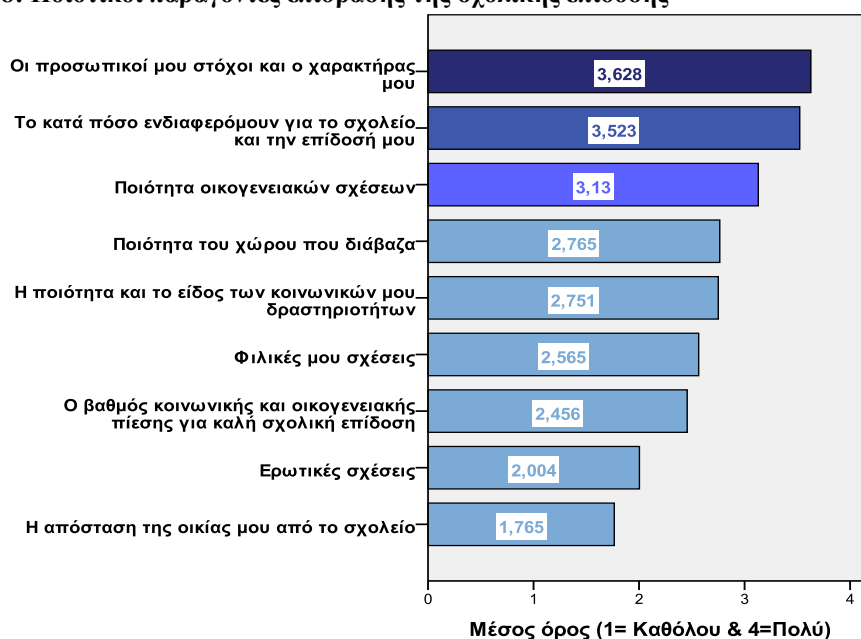
Ένα ακόμη ζήτημα που διερευνήθηκε στην παρούσα εργασία, ήταν η βοήθεια που είχαν, τα άτομα του δείγματος, στο διάβασμα για το σχολείο. Ο σκοπός αυτής της ομάδας ερωτήσεων ήταν να ανιχνευτούν οι βοηθητικοί παράγοντες στο διάβασμα των μαθητών και κατά πόσο αυτοί σχετίζονται με την επίδοση. Οι ερωτήσεις, διαμορφώθηκαν βάσει των γνωστών παραγόντων βοήθειας στο διάβασμα, αλλά και άλλων που προέκυψαν από τα αποτελέσματα των ημι-δομημένων συνεντεύξεων. Οι ερωτώμενοι, δήλωσαν, ως ισχυρότερο παράγοντα βοήθειας στο διάβασμα, τα φροντιστήρια και δεύτερο ισχυρότερο, τη μητέρα τους. Με πολύ μικρή συχνότητα, επιλέχθηκαν οι οικογενειακοί γνωστοί και οι άλλοι συγγενείς

Γράφημα 7: Παράγοντες βοήθειας στο διάβασμα για το σχολείο



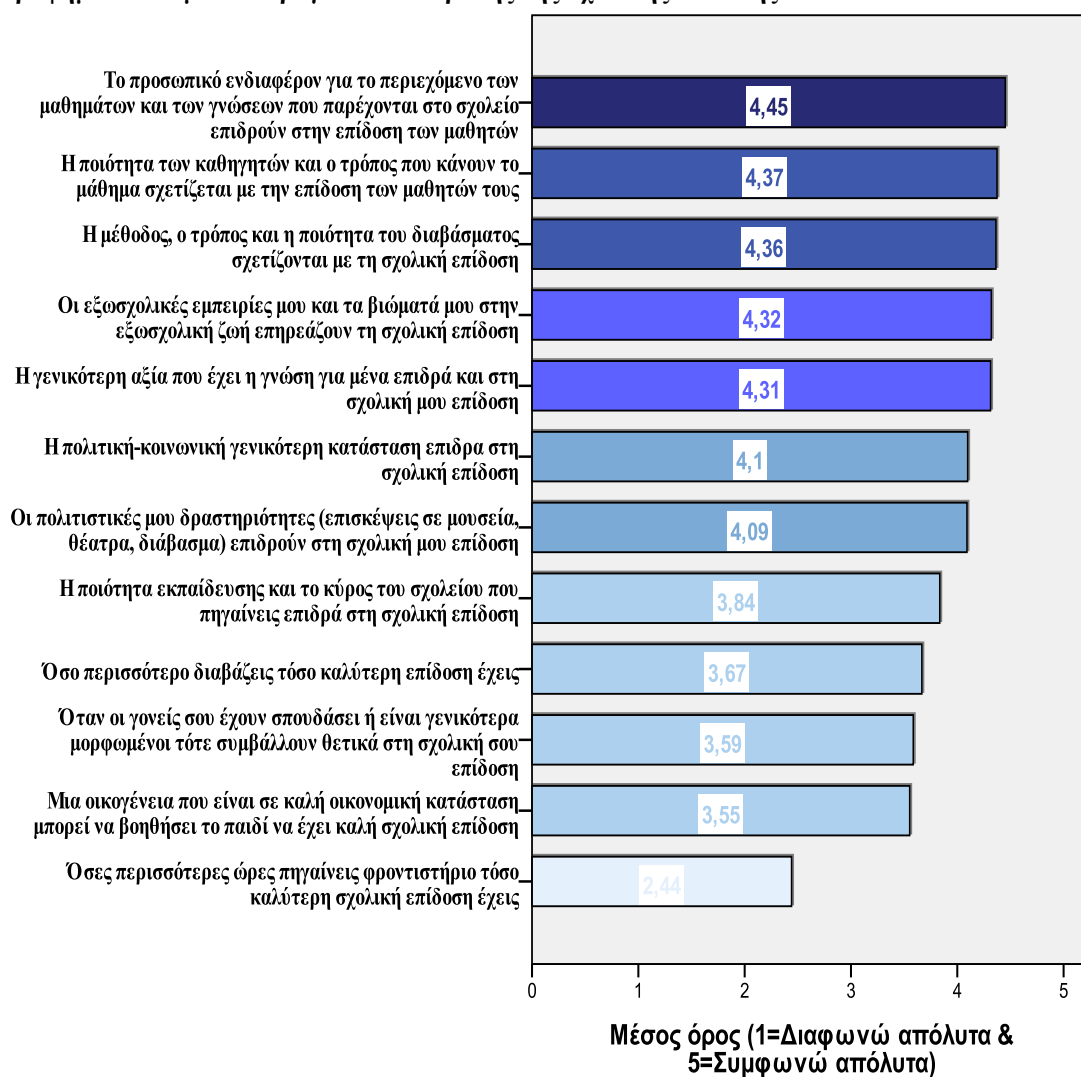
Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα περιγραφικά αποτελέσματα των απαντήσεων στην ομάδα ερωτήσεων που σχετίζεται με τους παράγοντες επίδρασης της σχολική επίδοσης, έτσι όπως διαμορφώθηκαν από την ανάλυση των δεδομένων των ημι-δομημένων συνεντεύξεων. Στις ερωτήσεις αυτές, που αφορούσαν το κατά πόσο επιδρούν, οι παράγοντες αυτοί, στη σχολική επίδοση, οι ερωτώμενοι επέλεξαν περισσότερο τους παράγοντες που σχετίζονται με τον χαρακτήρα και τους προσωπικούς στόχους του μαθητή και το ενδιαφέρον για τα μαθήματα.

Γράφημα 8: Ποιοτικοί παράγοντες επίδρασης της σχολικής επίδοσης



Τέλος, στο παρακάτω γράφημα περιγράφονται οι απαντήσεις των ατόμων του δείγματος στην τελική κλίμακα παραγόντων επίδρασης της σχολικής επίδοσης. Περισσότερα για τους ομαδοποιημένους παράγοντες που υπάρχουν στην ομάδα ερωτήσεων, θα αναφερθούν στην ενότητα της παραγοντικής ανάλυσης. Στο πλαίσιο της περιγραφικής στατιστικής, στο παρακάτω γράφημα παρουσιάζονται οι απαντήσεις στις ερωτήσεις της κλίμακας. Η γενική ερώτηση, αφορούσε το κατά πόσο διαφωνούν ή συμφωνούν με τις δοσμένες προτάσεις. Τα άτομα του δείγματος επέλεξαν περισσότερο το προσωπικό ενδιαφέρον για τα μαθήματα και τη σχολική γνώση, ως παράγοντα επίδρασης της σχολικής επίδοσης. Λιγότερο από όλες τις προτάσεις, επιλέχτηκε η πρόταση που σχετιζόταν με τις ώρες φροντιστηρίου, ως παράγοντα επίδρασης της σχολικής επίδοσης.

Γράφημα 8: Κλίμακα παραγόντων επίδρασης της σχολικής επίδοσης



Παραγοντική ανάλυση των ομάδων ερωτήσεων, σχετικά με τους παράγοντες που σχετίζονται με τη βοήθεια στο διάβασμα και τη σχολική επίδοση.

Η παραγοντική ανάλυση αποτελεί μια μέθοδο διερεύνησης των εσωτερικών ομαδοποιήσεων, που μπορούν να εξαχθούν από ένα σύνολο ομοειδών ερωτήσεων, οι οποίες εξετάζουν ένα συγκεκριμένο ζήτημα. Οι παράγοντες επίδρασης της σχολικής επίδοσης, όπως φάνηκε ήδη από τη θεωρητική πλαισίωση και την ποιοτική έρευνα, είναι αρκετοί και διαφορετικοί μεταξύ τους. Η διερεύνηση των παραγόντων επίδρασης της επίδοσης απαιτεί τη χρήση πολλών ερωτήσεων, οι οποίες θα πρέπει να καλύπτουν, όσο το δυνατόν περισσότερο, τους πιθανούς παράγοντες επίδρασης της επίδοσης. Όταν διερευνώνται τέτοιες σύνθετες έννοιες και χρησιμοποιούνται πολλές ερωτήσεις, τότε κρίνεται κατάλληλη η παραγοντική ανάλυση.

Η στατιστική παραγοντική ανάλυση εξαγάγει συναφείς ομάδες ερωτήσεων (παράγοντες) από ένα σύνολο ερωτήσεων, δίνοντας τη δυνατότητα να σκιαγραφηθούν, περισσότερο οργανωμένα, οι εσωτερικές συνδέσεις ενός μεγάλου συνόλου ερωτήσεων. Με τον τρόπο αυτό, κατανοείται καλύτερα η έννοια που διερευνάται και γίνεται ευκολότερα η ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων (Νοβα-Καλτσούνη, 2006). Πιο συγκεκριμένα, «η παραγοντική ανάλυση ποσοτικοποιεί και ερμηνεύει τις εσωτερικές διασυνδέσεις ενός συνόλου ερωτήσεων, δημιουργώντας παράγοντες ομαδοποιημένων ερωτήσεων. Οι παράγοντες που δημιουργούνται είναι πολύ λιγότεροι από τον αριθμό του αρχικού συνόλου ερωτήσεων, αλλά περιέχουν παρόμοιο βαθμό πληροφοριών» (Mavridis & Ntzoufras, 2013: 284).

Η παραγοντική ανάλυση είναι αρκετά σημαντική για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας. Η σημασία της έγκειται στην ανίχνευση των συναφών ερωτήσεων, εντός των αρχικών συνόλων ερωτήσεων. Στο δομημένο ερωτηματολόγιο υπήρχαν 3 τέτοια σύνολα ερωτήσεων, στα οποία εφαρμόστηκε η παραγοντική ανάλυση. Το πρώτο σύνολο, αφορά τους παράγοντες βοήθειας στο διάβασμα. Η εσωτερική ομαδοποίηση αυτών των παραγόντων θα δώσει πληροφορίες για τους συσχετιζόμενους παράγοντες βοήθειας στο διάβασμα. Το δεύτερο σύνολο, αφορά τους ποιοτικούς παράγοντες επίδρασης της επίδοσης, που παρήχθησαν από την ποιοτική έρευνα. Η εσωτερική ομαδοποίηση θα υποδείξει τις συσχετιζόμενες ομάδες των παραγόντων αυτών. Τέλος, το τρίτο σύνολο ερωτήσεων, αφορά την τελική γενική κλίμακα παραγόντων επίδρασης της σχολικής επίδοσης. Η ομαδοποίηση των ερωτήσεων αυτών, αποτελεί βασικό αποτέλεσμα της παρούσας έρευνας.

Για τη διεξαγωγή της παραγοντικής ανάλυσης θα πρέπει να ελεγχθεί η εσωτερική αξιοπιστία της ομάδας ερωτήσεων και η στατιστική σημαντικότητα των συσχετίσεων μεταξύ τους. Για τον έλεγχο αξιοπιστίας της ομάδας ερωτήσεων, δηλαδή την αντιστοιχία τους προς το ζήτημα που διερευνούν, θα χρησιμοποιηθεί ο δείκτης αξιοπιστίας Gronbach Alpha, ο οποίος δίνει τιμές από 0 ως 1. Για τον έλεγχο των κριτηρίων παραγοντοποίησης θα χρησιμοποιηθεί ο δείκτης KMO και για τη στατιστική σημαντικότητα των συσχετίσεων μεταξύ των ερωτήσεων θα γίνει χρήση του Bartlett's test. Η εξαγωγή των παραγόντων θα γίνει με κριτήριο την ιδιοτιμή, η οποία θα πρέπει να είναι >1 για να ληφθεί υπόψη ο παράγοντας (Στύλος, Κώσης & Εμβαλωτής, 2015).

-Παραγοντική ανάλυση του συνόλου ερωτήσεων που αφορούν στη βοήθεια στο διάβασμα

Η ομάδα ερωτήσεων που αφορούσε τους παράγοντες βοήθειας στο διάβασμα, περιείχε 9 ερωτήσεις. Η παραγοντική ανάλυση βρήκε συσχετίσεις και ομαδοποίησε τις 9 ερωτήσεις σε 3 παράγοντες. Η αξιοπιστία της κλίμακας (Gronbach Alpha= 0,671) είναι μέτρια προς καλή και η αντιστοιχία των ερωτήσεων προς το ζήτημα που διερευνάται, κρίνεται ικανοποιητική. Το κριτήριο παραγοντοποίησης είναι πάνω από 0,5 (KMO= 0,690), το οποίο δίνει το «δικαίωμα» διενέργειας της παραγοντικής ανάλυσης. Οι συσχετίσεις μεταξύ των ερωτήσεων είναι αποδεκτές (Bartlett's test= Sig. 0,000).

Όπως αναφέρθηκε, οι τελικοί παρόντες που προέκυψαν είναι τρεις και οι ερωτήσεις που ο καθένας εμπεριέχει παρουσιάζονται αναλυτικά στον παρακάτω πίνακα. Παρατηρούμε πως ο πρώτος παράγοντας σχετίζεται με ευρύτερους σημαντικούς άλλους και τα διαδικτυακά μαθήματα. Ο δεύτερος παράγοντας έχει απόλυτη συνάφεια μεταξύ των ερωτήσεων που περικλείει, διότι αναφέρεται στα μέλη της οικογένειας. Ο τρίτος παράγοντας, είναι τα Φροντιστήρια και δεν υπάρχει ομαδοποίηση με κάποια άλλη ερώτηση. Μπορούμε να πούμε, πως τα Φροντιστήρια αποτελούν έναν ξεχωριστό και αυτόνομο παράγοντα βοήθειας στο διάβασμα που δεν σχετίζεται με κάποιον άλλο. Ακόμη, ένας παράγοντας με αρκετή εσωτερική συνάφεια είναι η οικογένεια. Επίσης, διακρίνουμε και τον παράγοντα βοήθειας στο διάβασμα που σχετίζεται με το ευρύτερο περιβάλλον των μαθητών.

Δείκτες αξιοπιστίας και στατιστική σημαντικότητα των συσχετίσεων μεταξύ των ερωτήσεων της κλίμακας		
Gronbach Alpha	KMO	Bartlett's test
0,671	0,690	Sig. 0,000
Εξαγωγή παραγόντων		Φόρτιση
1^{ος} Παράγοντας: Ευρύτερο περιβάλλον των μαθητών <i>Ιδιοτιμή= 2,645 / Ποσοστό συνολικής διακύμανσης που εξηγεί=29,394</i>		
Ομάδες ενδιαφερόντων στις οποίες συμμετείχα (πολιτικές, ακτιβιστικές, κ.α.)		0,742
Διάφορα διαδικτυακά μαθήματα		0,706
Οικογενειακοί γνωστοί		0,704
Οι φίλοι μου		0,571
Άλλοι συγγενείς μου		0,392
2^{ος} Παράγοντας: Οικογένεια <i>Ιδιοτιμή= 1,435 / Ποσοστό συνολικής διακύμανσης που εξηγεί=15,942</i>		
Ο πατέρας μου		0,811
Η μητέρα μου		0,800
Τα αδέρφια μου		0,692
3^{ος} Παράγοντας: Φροντιστήρια <i>Ιδιοτιμή= 1,047 / Ποσοστό συνολικής διακύμανσης που εξηγεί=11,632</i>		
Τα φροντιστήρια		0,891

Πίνακας 6: Παραγοντική ανάλυση του συνόλου ερωτήσεων σχετικά με τη βοήθεια στο διάβασμα

-Παραγοντική ανάλυση του συνόλου ερωτήσεων που αφορούν τους ποιοτικούς παράγοντες επίδρασης της επίδοσης

Η ομάδα ερωτήσεων που αφορούσε τους ποιοτικούς παράγοντες επίδρασης της σχολικής επίδοσης, προέκυψε από τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας και περιείχε 9 ερωτήσεις. Η παραγοντική ανάλυση, ομαδοποίησε τις 9 ερωτήσεις σε 2 παράγοντες. Από τους παράγοντες που προέκυψαν μπορούμε να ερμηνεύσουμε εννοιολογικά τον έναν. Ο άλλος παράγοντας ουσιαστικά περιλαμβάνει όλες τις ερωτήσεις που δεν εντάχθηκαν στον πρώτο παράγοντα, οι οποίες δεν έχουν ισχυρή εννοιολογική συνοχή.

Ο δεύτερος παράγοντας, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα, αφορά τους προσωπικούς στόχους και το ενδιαφέρον των μαθητών για το σχολείο. Φαίνεται πως ο παράγοντας αυτός σχετίζεται, εννοιολογικά, με την προσωπική θέληση, που αναφέρθηκε πολλές φορές κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων. Ο παράγοντας αυτός υποδεικνύει πως τα ατομικά χαρακτηριστικά και οι προτιμήσεις των μαθητών θεωρούνται σημαντικός παράγοντας επίδρασης της επίδοσης.

Δείκτες αξιοπιστίας και στατιστική σημαντικότητα των συσχετίσεων μεταξύ των ερωτήσεων της κλίμακας		
Gronbach Alpha	KMO	Bartlett's test
0,674	0,715	Sig. 0,000
Εξαγωγή παραγόντων		Φόρτιση
1^{ος} Παράγοντας: Εννοιολογικά μη ομαδοποιήσιμος		
<i>Ιδιοτιμή= 2,538 / Ποσοστό συνολικής διακύμανσης που εξηγεί=28,203</i>		
Ποιότητα οικογενειακών σχέσεων	0,681	
Ποιότητα του χώρου που διάβαζα	0,596	
Φιλικές μου σχέσεις	0,587	
Η ποιότητα και το είδος των κοινωνικών μου δραστηριοτήτων	0,571	
Η απόσταση της οικίας μου από το σχολείο	0,549	
Όσες περισσότερες ώρες πηγαίνεις φροντιστήριο τόσο καλύτερη σχολική επίδοση έχεις	0,521	
Ο βαθμός κοινωνικής και οικογενειακής πίεσης για καλή σχολική επίδοση	0,511	
2^{ος} Παράγοντας: Προσωπικά χαρακτηριστικά και ενδιαφέρον		
<i>Ιδιοτιμή= 1,431 / Ποσοστό συνολικής διακύμανσης που εξηγεί=15,900</i>		
Οι προσωπικοί μου στόχοι και ο χαρακτήρας μου	0,666	
Το κατά πόσο ενδιαφερόμουν για το σχολείο και την επίδοσή μου	0,658	

Πίνακας 7: Παραγοντική ανάλυση του συνόλου ερωτήσεων σχετικά με τους ποιοτικούς παράγοντες επίδρασης της επίδοσης

-Παραγοντική ανάλυση του συνόλου ερωτήσεων που αφορούν την τελική κλίμακα παραγόντων επίδρασης της επίδοσης

Η τελική κλίμακα παραγόντων που σχετίζονται με τη σχολική επίδοση, διαμορφώθηκε μέσω της εννοιολογικής συνάρθρωσης της θεωρητικής πλαισίωσης και των αποτελεσμάτων της ποιοτικής ανάλυσης. Το περιεχόμενο είναι δομημένο σε τέσσερις άξονες παραγόντων επίδρασης της επίδοσης, που περιλαμβάνουν τρεις ερωτήσεις/προτάσεις ο καθένας. Η γενική ερώτηση της κλίμακας, αφορούσε το κατά πόσο διαφωνούν ή συμφωνούν με τις προτάσεις αυτές. Οι τρεις πρώτες ερωτήσεις σχετιζόταν με τα αποτελέσματα της ποιοτικής μελέτης και αφορούσαν κυρίως το ενδιαφέρον των μαθητών και την ποιότητα της εκπαίδευσης. Οι ερωτήσεις 4-6, σχετιζόταν με τους τρόπους και τις ώρες διαβάσματος. Οι ερωτήσεις 7-9, σχετιζόταν με τη θεωρία των Bourdieu – Passeron και διερευνούσαν το πολιτισμικό κεφάλαιο, ως παράγοντα επίδρασης της επίδοσης. Οι ερωτήσεις 10-12, σχετιζόταν με τη θεωρία του Bernard Charlot για τη σχέση με τη γνώση και διερευνούσαν τους ευρύτερους κοινωνικούς και ατομικούς παράγοντες.

Η αρχική θεωρητική δομή, σύμφωνα με την οποία διαμορφώθηκε η κλίμακα, διατηρήθηκε σε μεγάλο ποσοστό στα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης. Το γεγονός αυτό υποδεικνύει πως ο τρόπος διαμόρφωσης και το περιεχόμενο της κλίμακας, ήταν αρκετά αποτελεσματικοί. Η εγκυρότητα αυτού του συμπεράσματος, ενισχύεται και από τον δείκτη αξιοπιστίας της κλίμακας και της παραγοντικής ανάλυσης (Cronbach Alpha= 0,736 και KMO= 0,771). Η παραγοντική ανάλυση ανέδειξε τρεις παράγοντες, που περικλείουν τέσσερις προτάσεις ο καθένας. Ο πρώτος παράγοντες μπορεί να ερμηνευτεί ως, τα ποιοτικά ατομικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών. Ο δεύτερος, αφορά το μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο της οικογένειας και τις ώρες διαβάσματος. Ο τρίτος, σχετίζεται με την ποιότητα της εκπαίδευσης και το ενδιαφέρον των μαθητών για το σχολείο.

Δείκτες αξιοπιστίας και στατιστική σημαντικότητα των συσχετίσεων μεταξύ των ερωτήσεων της κλίμακας		
Gronbach Alpha	KMO	Bartlett's test
0,736	0,771	Sig. 0,000
Εξαγωγή παραγόντων		
Φόρτιση		
1^{ος} Παράγοντας: Ποιοτικά ατομικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά		
<i>Ιδιοτιμή= 3,370 / Ποσοστό συνολικής διακύμανσης που εξηγεί=28,080</i>		
Οι εξωσχολικές εμπειρίες μου & τα βιώματά μου στην εξωσχολική ζωή επηρεάζουν τη σχολική επίδοση	0,778	
Η πολιτική-κοινωνική γενικότερη κατάσταση επιδρά στη σχολική επίδοση	0,705	
Οι πολιτιστικές μου δραστηριότητες (επισκέψεις σε μουσεία, θέατρα, διάβασμα) επιδρούν στη σχολική μου επίδοση	0,666	
Η γενικότερη αξία που έχει η γνώση για μένα επιδρά & στη σχολική μου επίδοση	0,615	
2^{ος} Παράγοντας: Μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο γονέων και ώρες διαβάσματος		
<i>Ιδιοτιμή= 1,426 / Ποσοστό συνολικής διακύμανσης που εξηγεί=11,883</i>		
Όσες περισσότερες ώρες πηγαίνεις φροντιστήριο τόσο καλύτερη σχολική επίδοση έχεις	0,742	
Μια οικογένεια που είναι σε καλή οικονομική κατάσταση μπορεί να βοηθήσει το παιδί να έχει καλή σχολική επίδοση	0,615	
Όσο περισσότερο διαβάζεις τόσο καλύτερη επίδοση έχεις	0,609	
Όταν οι γονείς σου έχουν σπουδάσει ή είναι γενικότερα μορφωμένοι τότε συμβάλλουν θετικά στη σχολική σου επίδοση	0,519	
3^{ος} Παράγοντας: Ποιότητα εκπαίδευσης και ενδιαφέρον για το σχολείο		
<i>Ιδιοτιμή= 1,129 / Ποσοστό συνολικής διακύμανσης που εξηγεί=9,411</i>		
Η ποιότητα των καθηγητών & ο τρόπος που κάνουν το μάθημα σχετίζεται με την επίδοση των μαθητών τους	0,838	
Το προσωπικό ενδιαφέρον για το περιεχόμενο των μαθημάτων & των γνώσεων που παρέχονται στο σχολείο επιδρούν στην επίδοση των μαθητών	0,602	
Η ποιότητα εκπαίδευσης & το κύρος του σχολείου που πηγαίνεις επιδρά στη σχολική επίδοση	0,543	
Η μέθοδος, ο τρόπος & η ποιότητα του διαβάσματος σχετίζονται με τη σχολική επίδοση	0,506	

Πίνακας 8: Παραγοντική ανάλυση του συνόλου ερωτήσεων της τελικής κλίμακας παραγόντων επίδρασης της επίδοσης

Συσχετίσεις και συγκρίσεις μέσω των όρων της σχολικής επίδοσης με α) τα κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά, β), τις απαντήσεις σχετικά με τη σημασία της σχολικής γνώσης και γ) τους τελικούς παράγοντες επίδρασης της επίδοσης, οι οποίοι προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση

Θα πρέπει να επισημανθεί πως η χρήση των παρακάτω στατιστικών αναλύσεων γίνεται υπό προϋποθέσεις τυχαίας δειγματοληψίας και κανονικής κατανομής. Η παρούσα έρευνα δεν χρησιμοποίησε τυχαία δειγματοληψία αλλά βολική/διαθέσιμη δειγματοληψία μέσω διαδικτύου, πράγμα που σημαίνει ότι με αυστηρά κριτήρια ίσως δεν είναι έγκυρη η ανάλυση δεδομένων με τα συγκεκριμένα τεστ και συντελεστές. Παρ' όλα αυτά, η δειγματοληψία κρίνεται αρκετά ικανοποιητική σε μέγεθος ($n=297$) και εσωτερική διαφοροποίηση. Επίσης, η προϋπόθεση της κανονικής κατανομής είναι αρκετά δύσκολο να ικανοποιείται μιας και τα στατιστικά προγράμματα δίνουν το «πράσινο φως» μόνο σε περίπτωση απόλυτης κανονικής κατανομής και έτσι το αποτέλεσμα και επιλογή των τύπων στατιστικών αναλύσεων τις περισσότερες φορές εναπόκειται στην κρίση του ερευνητή (Νόβα-Καλτσούνη, 2006). Για όλες τις στατιστικές αναλύσεις που ακολουθούν, έγιναν τα απαραίτητα τεστ κανονικής κατανομής και σε όλες τις μεταβλητές υπήρξε σχετικά καλή κατανομή, όπως φάνηκε από τα γραφήματα ιστογράμματος και Q-Q plot. Για όλους τους ελέγχους στατιστικής σημαντικότητας που πραγματοποιούνται το διάστημα εμπιστοσύνης τέθηκε στο 95%.

-Γραμμική συσχέτιση βαθμολογιών σε Γυμνάσιο, Λύκειο, Πανελλήνιες

Η παρούσα έρευνα, εστιάζει κυρίως στην επίδοση στο Λύκειο. Παρ' όλα αυτά, ζητήθηκαν πληροφορίες και για την επίδοση στο Γυμνάσιο και τον τελικό βαθμό στις πανελλήνιες εξετάσεις, ώστε να παραχθούν περισσότερες αναλύσεις. Αρχικά, διερευνάται η σχέση μεταξύ της επίδοσης στο Γυμνάσιο, το Λύκειο και τον τελικό βαθμό στις πανελλήνιες εξετάσεις. Από τη γραμμική συσχέτιση και τον συντελεστή Pearson r , φαίνεται πως οι τρεις επιδόσεις σχετίζονται θετικά μεταξύ τους. Η σχέση των επιδόσεων Γυμνασίου και Λυκείου είναι ισχυρά θετική ($r= 0,672$) και οι σχέσεις επιδόσεων μεταξύ Γυμνασίου-Λυκείου και Πανελληνίων είναι και αυτές θετικές ($r= 0,436$ και $r= 0,570$). Βλέπουμε πως οι βαθμολογίες στο Γυμνάσιο, το Λύκειο και τις Πανελλήνιες συνδέονται θετικά μεταξύ τους. Ακόμη, παρατηρείται μια ελαφρώς

ισχυρότερη θετική σύνδεση του βαθμού Λυκείου με το βαθμό στις Πανελλήνιες από τη σύνδεση μεταξύ Γυμνασίου και Πανελληνίων, η οποία, παρ' όλα αυτά, είναι και αυτή θετική. Όλες οι συσχετίσεις είναι στατιστικά σημαντικές ($p < 0,01$)

Οι θετικές συσχετίσεις μεταξύ όλων των βαθμολογιών και η ισχυρότερη θετική συσχέτιση μεταξύ της βαθμολογίας στο Λύκειο και του βαθμού στις Πανελλήνιες εξετάσεις, υποδεικνύει τη βαθμολογία στο Λύκειο ως σημαντικότερη για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας. Η βαθμολογία στο Λύκειο, αφορά σχολική επίδοση που προκύπτει από την κανονική σχολική διαδικασία και συνδέεται θετικά με τη βαθμολογία στο Γυμνάσιο και τον βαθμό στις Πανελλήνιες εξετάσεις.

		Μέσος όρος βαθμολογίας στο Λύκειο	Βαθμός στις πανελλήνιες εισαγωγικές εξετάσεις
Μέσος όρος βαθμολογίας στο Γυμνάσιο	Pearson Correlation	0,672	0,436
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000
	N	240	226
Μέσος όρος βαθμολογίας στο Λύκειο	Pearson Correlation	0,570	
	Sig. (2-tailed)	0,000	
	N	234	

Πίνακας 9: Γραμμικές συσχετίσεις μεταξύ των βαθμολογιών σε Γυμνάσιο, Λύκειο και Πανελλήνιες

-Σύγκριση σχολικής επίδοσης μεταξύ ανδρών και γυναικών

Για να διερευνηθεί τη σχέση μεταξύ επίδοσης και φύλου, πραγματοποιήθηκε το independent sample t-test. Όπως βλέπουμε στον παρακάτω πίνακα, οι γυναίκες έχουν καλύτερη βαθμολογία από τους άντρες στο Γυμνάσιο, το Λύκειο και τις Πανελλήνιες. Οι διαφορές στους μέσους όρους επίδοσης είναι στατιστικά σημαντικές στο Γυμνάσιο ($p < 0,01$) και το Λύκειο ($p < 0,01$). Η διαφορά βαθμολογίας μεταξύ ανδρών και γυναικών, στις Πανελλήνιες, είναι λίγο μικρότερη από τις διαφορές των άλλων δύο επιδόσεων και δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική. Ακόμη, παρατηρείται πως η επίδοση στο Γυμνάσιο είναι ελαφρώς μεγαλύτερη από το Λύκειο και η επίδοση στις Πανελλήνιες είναι αρκετά μικρότερη από τις άλλες δύο, και για τους άνδρες και για τις γυναίκες.

Φύλο	N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Τυπικό σφάλμα	t	Sig. (2- tailed)
Μέσος όρος βαθμολογίας στο Γυμνάσιο	Γυναίκα Άντρας	176 68	17,96 17,12	1,43480 2,02896	0,10815 0,24605	3,152 0,002
Μέσος όρος βαθμολογίας στο Λύκειο	Γυναίκα Άντρας	183 71	17,68 16,74	1,55065 2,04393	0,11463 0,24257	3,482 0,001
Βαθμός στις πανελλήνιες εισαγωγικές εξετάσεις	Γυναίκα Άντρας	193 71	15,86 15,10	2,66896 4,02176	0,19212 0,47729	1,495 0,139

Πίνακας 10: Συγκρίσεις μέσων όρων επίδοσης μεταξύ ανδρών και γυναικών

-Συσχέτιση μεταξύ επίδοσης και ηλικίας

Η συσχέτιση μεταξύ επίδοσης και ηλικίας έδειξε πολύ ασθενή αρνητική συσχέτιση μεταξύ τους, όσον αφορά το Γυμνάσιο ($r = -0,108$), το Λύκειο ($r = -0,045$) και τις Πανελλήνιες ($r = -0,028$). Οι συσχετίσεις δεν είναι στατιστικά σημαντικές. Τα αποτελέσματα αυτά, υποδεικνύουν πως οι επιδόσεις σε Γυμνάσιο, Λύκειο και Πανελλήνιες είναι ελαφρώς μεγαλύτερες τα πρόσφατα έτη, ενώ τα προηγούμενα έτη οι επιδόσεις ήταν σχετικά χαμηλότερες.

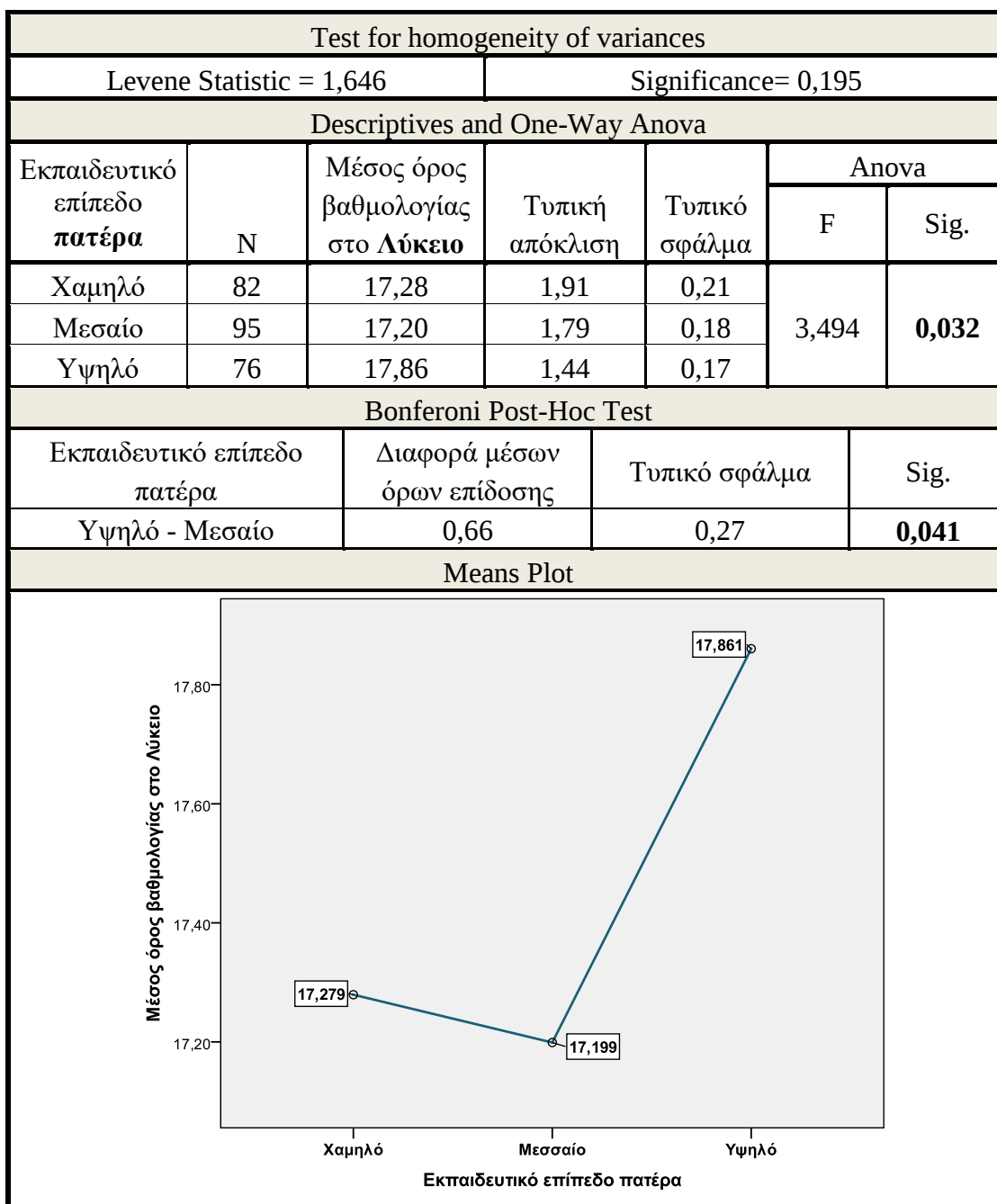
	Μέσος όρος βαθμολογίας στο Γυμνάσιο	Μέσος όρος βαθμολογίας στο Λύκειο	Βαθμός πανελληνίων εξετάσεων
Ηλικία Pearson Correlation	-0,108	-0,045	-0,028
Sig. (2-tailed)	0,092	0,471	0,646
N	244	254	264

Πίνακας 11: Συσχετίσεις μεταξύ ηλικίας των ατόμων του δείγματος και επίδοσης

-Σύγκριση σχολικής επίδοσης με το εκπαιδευτικό και οικονομικό επίπεδο των γονέων

Η σύγκριση της επίδοσης στο Λύκειο με το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα, έδειξε πως υπάρχουν διαφορές μεταξύ των μέσων όρων επίδοσης και των διαφορετικών εκπαιδευτικών επιπέδων του πατέρα και οι διαφορές αυτές είναι στατιστικά σημαντικές ($p < 0,01$). Η διαφορά μέσων όρων επίδοσης στο Λύκειο, που έδειξε να είναι στατιστικά σημαντική, επισημαίνεται μεταξύ του μεσαίου και του υψηλού εκπαιδευτικού επιπέδου του πατέρα. Επίσης, ενδιαφέρον παρουσιάζει, το γεγονός ότι

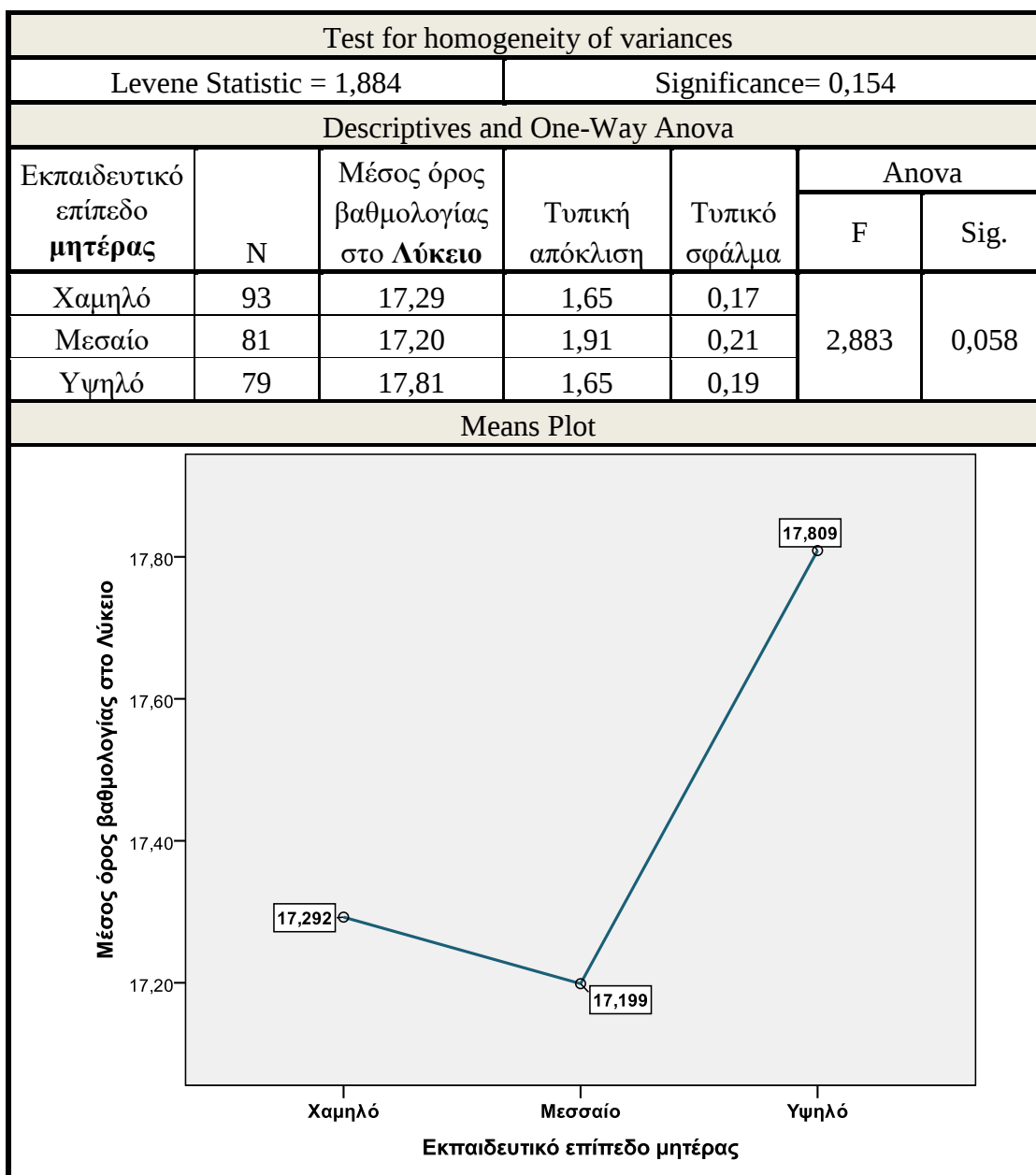
οι μαθητές με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο πατέρα έχουν καλύτερο μέσο όρο επίδοσης στο Λύκειο από αυτούς με μεσαίο εκπαιδευτικό επίπεδο πατέρα.



Πίνακας 12: Συγκρίσεις μέσων όρων επίδοσης μεταξύ εκπαιδευτικών επιπέδων πατέρα

Η σύγκριση της επίδοσης στο Λύκειο με το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας έδειξε πως υπάρχουν διαφορές μεταξύ των μέσων όρων επίδοσης και των διαφορετικών εκπαιδευτικών επιπέδων του πατέρα, αλλά οι διαφορές αυτές δεν είναι στατιστικά σημαντικές ($p > 0,05$). Οι διαφορές στους μέσους όρους εν συγκρίσει με τα διαφορετικά εκπαιδευτικά επίπεδα της μητέρας, παρουσιάζουν ομοιότητα με τις διαφορές επίδοσης που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα. Η

στατιστική σημαντικότητα ($\text{sig.} = 0,058$) των διαφορών, οριακά δεν είναι αποδεκτή. Επίσης, ενδιαφέρον παρουσιάζει, το γεγονός ότι οι μαθητές με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο μητέρας έχουν καλύτερο μέσο όρο επίδοσης στο Λύκειο από αυτούς με μεσαίο εκπαιδευτικό επίπεδο μητέρας. Τα αποτελέσματα είναι παρόμοια με τη σύγκριση επίδοσης και εκπαιδευτικού επιπέδου του πατέρα.



Πίνακας 13: Συγκρίσεις μέσων όρων επίδοσης μεταξύ εκπαιδευτικών επιπέδων μητέρας

Εν τέλει, έγινε σύγκριση των μέσων όρων επίδοσης σε Γυμνάσιο, Λύκειο και Πανελλήνιες με την οικονομική κατάσταση των γονέων. Τα άτομα του δείγματος που δήλωσαν Ικανοποιητική/Καλή οικονομική κατάσταση γονέων, έχουν σχετικά υψηλότερη βαθμολογία από αυτούς που δήλωσαν Κακή/Όχι τόσο καλή. Η διαφορά

βαθμολογίας που βρέθηκε στατιστικά σημαντική, ήταν η διαφορά στο Λύκειο ($p < 0,05$).

Οικονομική κατάσταση γονέων		N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Τυπικό σφάλμα	t	Sig. (2-tailed)
Μέσος όρος βαθμολογίας στο Γυμνάσιο	Κακή/Όχι τόσο καλή	132	17,61	1,73491	0,15100	-1,137	0,256
	Ικανοποιητική/Καλή	112	17,86	1,56962	0,14832		
Μέσος όρος βαθμολογίας στο Λύκειο	Κακή/Όχι τόσο καλή	136	17,20	1,86339	0,15978	-2,195	0,029
	Ικανοποιητική/Καλή	118	17,67	1,57908	0,14537		
Βαθμός στις πανελλήνιες εξετάσεις	Κακή/Όχι τόσο καλή	138	15,31	3,34178	0,28447	-1,912	0,057
	Ικανοποιητική/Καλή	126	16,04	2,78045	0,24770		

Πίνακας 14: Συγκρίσεις μέσων όρων επίδοσης και οικονομικής κατάστασης γονέων

-Σύγκριση σχολικής επίδοσης με το βαθμό αξιολόγησης της σχολικής γνώσης

Τα άτομα του δείγματος αξιολόγησαν τη γνώση που έλαβαν στο σχολείο και η αξιολόγηση αυτή συγκρίθηκε με τις επιδόσεις τους σε Γυμνάσιο, Λύκειο και Πανελλήνιες. Φάνηκε πως όσοι αξιολόγησαν τη σχολική γνώση ως Ικανοποιητική/Καλή είχαν υψηλότερη βαθμολογία από αυτούς που την αξιολόγησαν ως Όχι καλή/Μέτρια. Στο Λύκειο, η διαφορά μέσης βαθμολογίας και αξιολόγησης της σχολικής γνώσης είναι στατιστικά σημαντική ($p < 0,01$).

Αξιολόγηση των γνώσεων που έλαβαν στο πλαίσιο του σχολείου		N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Τυπικό σφάλμα	t	Sig. (2-tailed)
Μέσος όρος βαθμολογίας στο Γυμνάσιο	Όχι καλή/Μέτρια	124	17,68	1,71180	,15372	-0,497	0,691
	Ικανοποιητική/Καλή	120	17,78	1,61447	,14738		
Μέσος όρος βαθμολογίας στο Λύκειο	Όχι καλή/Μέτρια	130	17,12	1,97805	,17349	-2,877	0,004
	Ικανοποιητική/Καλή	124	17,73	1,41330	,12692		
Βαθμός στις πανελλήνιες εξετάσεις	Όχι καλή/Μέτρια	134	15,61	3,46802	,29959	-0,262	0,793
	Ικανοποιητική/Καλή	130	15,71	2,68542	,23553		

Πίνακας 15: Σύγκριση μέσων όρων επίδοσης με την αξιολόγηση της σχολικής γνώσης

-Συσχετίσεις μεταξύ της επίδοσης και των απαντήσεων σχετικά με τους παράγοντες επίδρασης της επίδοσης

Η παραγοντική ανάλυση ανέδειξε τέσσερις, γενικούς, ισχυρούς παράγοντες που σχετίζονται με την επίδοση. Αυτοί οι παράγοντες προέκυψαν από την ομαδοποίηση των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος στις κλίμακες διερεύνησης των παραγόντων επίδρασης της επίδοσης. Οι παράγοντες αυτοί, διαμορφώθηκαν ως ποσοτικές μεταβλητές και συσχετίστηκαν με την επίδοση. Στόχος αυτής της συσχέτισης, ήταν η διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ της επίδοσης και των παραγόντων που θεωρούν τα άτομα του δείγματος πως σχετίζονται με τη σχολική επίδοση. Οι περισσότεροι παράγοντες που επιλέχθηκαν, φάνηκε να έχουν πολύ ασθενή θετική συσχέτιση με τη σχολική επίδοση. Με κριτήριο την στατιστική σημαντικότητα των συσχετίσεων μπορούμε να πούμε πως ο ισχυρότερος παράγοντας είναι ο «προσωπικός χαρακτήρας και στόχοι» που φάνηκε να έχει την ισχυρότερη συσχέτιση και στατιστική σημαντικότητα με την επίδοση στο Γυμνάσιο ($r= 0,156$ και $\text{sig}= 0,015$) και το Λύκειο ($r= 0,208$ και $\text{sig}= 0,001$). Οι άλλοι δύο παράγοντες που φάνηκε να σχετίζονται θετικά με την επίδοση στο Λύκειο και η συσχέτιση αυτή ήταν στατιστικά σημαντική, ήταν ο «ποιότητα εκπαίδευσης και ενδιαφέρον για τα μαθήματα» ($r= 0,138$ και $\text{sig}= 0,028$) και ο «χρόνος διαβάσματος και εκπαιδευτικό/οικονομικό επίπεδο γονέων» ($r= 0,129$ και $\text{sig}= 0,040$).

		Μέσος όρος βαθμολογίας στο Γυμνάσιο	Μέσος όρος βαθμολογίας στο Λύκειο	Βαθμός στις πανελλήνιες εισαγωγικές εξετάσεις
Προσωπικοί και κοινωνικο- πολιτισμικοί παράγοντες	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	0,098 0,126 244	0,114 0,070 254	0,076 0,216 264
Χρόνος διαβάσματος και εκπαιδευτικό/οικονομικό επίπεδο γονέων	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	0,101 0,114 244	0,129 0,040 254	0,080 0,196 264
Ποιότητα εκπαίδευσης και ενδιαφέρον για τα μαθήματα	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-0,033 ,613 244	0,138 0,028 254	0,135 0,028 264
Προσωπικός χαρακτήρας και στόχοι	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	0,156 0,015 242	0,208 0,001 251	0,054 0,387 261

Πίνακας 16: Συσχετίσεις μεταξύ επίδοσης και παραγόντων επίδρασης της επίδοσης

4.3 Σύνοψη αποτελεσμάτων

Η ποσοτική έρευνα παρήγαγε αρκετά, ποικίλα και ενδιαφέροντα αποτελέσματα. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε σε τρία στάδια. Αρχικά παρουσιάστηκε η περιγραφική στατιστική, ακολούθησε η παραγοντική ανάλυση και, εν τέλει, οι στατιστικοί έλεγχοι των υποθέσεων. Σημαντικά αποτελέσματα, υπήρξαν σε όλα τα στάδια της ανάλυσης δεδομένων.

Τα άτομα του δείγματος είχαν αρκετά υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο, με τους περισσότερους να είναι απόφοιτοι ή/και φοιτητές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Το αποτέλεσμα αυτό ίσως υποδεικνύει πως το εκπαιδευτικό επίπεδο των πολιτών της χώρας είναι αρκετά ανεβασμένο σε σχέση με τις προηγούμενες δεκαετίες.

Η οικονομική κατάσταση των γονέων, των ατόμων του δείγματος είναι ίσα κατανεμημένη σε καλή και κακή, ενώ η οικονομική κατάσταση των ιδίων των ατόμων του δείγματος είναι περισσότερο κακή. Τα δεδομένα αυτά ίσως σχετίζονται με την οικονομική κρίση και την ύφεση που παρουσιάζεται στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια.

Η σχολική γνώση που έλαβαν κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο σχολείο, κυρίως στο Λύκειο, αξιολογήθηκε εξίσου θετικά και αρνητικά. Τα άτομα του δείγματος αξιολόγησαν, επίσης, τα διάφορα είδη γνώσης και ως σημαντικότερα εμφανίστηκαν η κοινωνική γνώση και οι προσωπικές απόψεις. Η επιστημονική και η σχολική γνώση επιλέχτηκαν ως οι λιγότερο σημαντικές. Οι απαντήσεις τους σχετικά με τη σημασία των διαφόρων τύπων γνώσεων βασίστηκαν στην προσωπική τους γνώμη, σχετικά με το πόσο ουσιαστικές είναι αυτές οι γνώσεις. Η μεγαλύτερη σημασία που δόθηκε στην κοινωνική γνώση και τις προσωπικές απόψεις, ίσως οφείλεται στη σχέση των γνώσεων αυτών με την καθημερινότητα.

Αναφορικά με τους παράγοντες που βοηθούν στο διάβασμα των μαθητών, τα φροντιστήρια αναδείχθηκαν ο ισχυρότερος παράγοντας. Ακολουθούν η μητέρα και ο πατέρας και έπονται οι φίλοι και τα αδέρφια. Ακόμη, η παραγοντική ανάλυση ανέδειξε τα φροντιστήρια ως παράγοντα που δεν σχετίζεται με κανέναν άλλο παράγοντα βοήθειας στο διάβασμα. Αποτελεί ισχυρό, αυτόνομο, παράγοντα βοήθειας στο διάβασμα για το σύνολο των ατόμων του δείγματος. Ο δεύτερος παράγοντας που

ανέδειξε η παραγοντική ανάλυση ήταν η οικογένεια, αφού επισημάνθηκαν ομαδοποιήσεις μεταξύ του πατέρα, της μητέρας και των αδελφών.

Σχετικά με την κλίμακα των παραγόντων που σχετίζονται με την επίδοση και η οποία προέκυψε από τα αποτελέσματα της ποιοτικής μελέτης, ως βασικός παράγοντας αναδείχθηκε ο προσωπικός χαρακτήρας και το ενδιαφέρον για τα μαθήματα. Οι παράγοντες αυτοί, ουσιαστικά αναφέρονται στους παράγοντες που σχετίζονται με την υψηλή επίδοση μαθητών με χαμηλό εκπαιδευτικό και οικονομικό επίπεδο γονέων, διότι προέκυψαν από τις συνεντεύξεις με άτομα που ανήκουν σε αυτήν την κατηγορία. Έτσι, μπορούμε να πούμε πως, μεταξύ άλλων, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και το ενδιαφέρον για τα μαθήματα, των μαθητών με χαμηλό εκπαιδευτικό και οικονομικό επίπεδο γονέων, σχετίζονται με την υψηλή σχολική επίδοση των μαθητών αυτών.

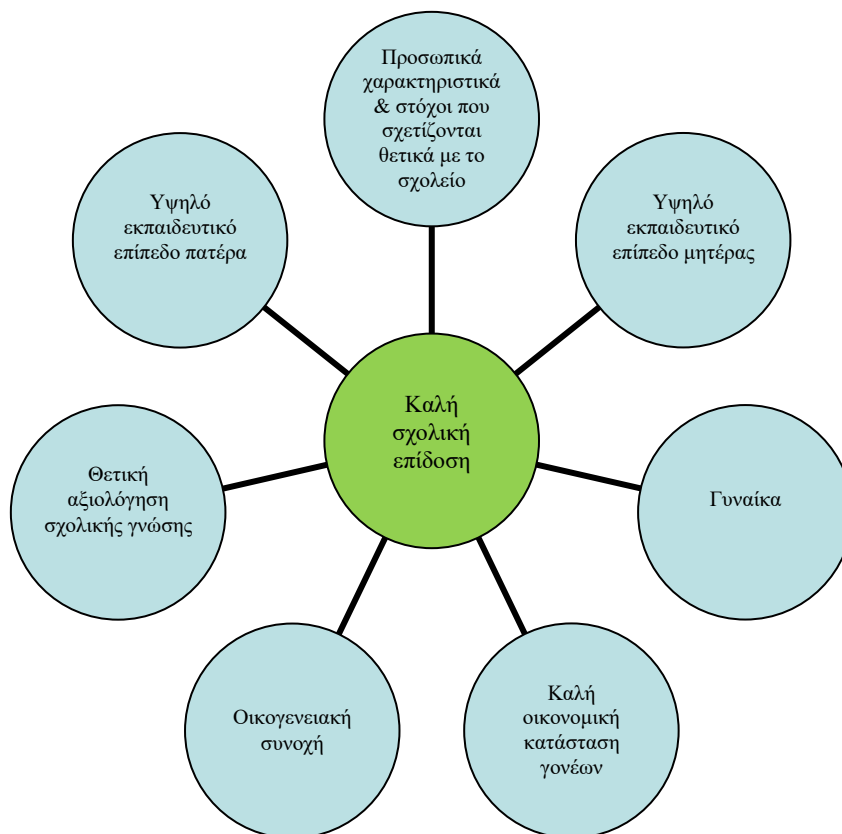
Αναφορικά με την τελική, γενική κλίμακα παραγόντων που σχετίζονται με τη σχολική επίδοση, τα άτομα του δείγματος επέλεξαν ως ισχυρότερους τους παράγοντες που σχετίζονται με το προσωπικό ενδιαφέρον για τα μαθήματα και την ποιότητα των καθηγητών. Παρατηρούμε πως και στη γενική κλίμακα, που αφορά στο σύνολο του δείγματος και προέκυψε από τη συνάρθρωση πολλών κριτηρίων, το προσωπικό ενδιαφέρον εμφανίζεται ως ο βασικότερος παράγοντας που σχετίζεται με τη σχολική επίδοση. Η ποιότητα των καθηγητών και του τρόπου που κάνουν το μάθημα, εμφανίζεται ως ο δεύτερος ισχυρότερος παράγοντας. Η ποιότητα των καθηγητών και ο τρόπος που κάνουν το μάθημα μπορούν να επιδράσουν στο ενδιαφέρον του μαθητή για τα μαθήματα και το σχολείο. Έτσι, αυτοί οι δύο παράγοντες ουσιαστικά αλληλοσυμπληρώνονται. Στο πλαίσιο της παραγοντικής ανάλυσης, αναδείχθηκαν και άλλοι δύο παράγοντες που σχετίζονται με την επίδοση: α) οι γενικότερες δραστηριότητες του μαθητή και το πολιτικοκοινωνικό περιβάλλον και β) το εκπαιδευτικό και οικονομικό επίπεδο της οικογένειας.

Οι στατιστικοί έλεγχοι των υποθέσεων, ανέδειξαν πως οι γυναίκες έχουν σχετικά καλύτερη επίδοση από τους άνδρες και το έτος φοίτησης δεν σχετίζεται αρκετά με την επίδοση, αν και οι νεότεροι έχουν σχετικά καλύτερες επιδόσεις. Το εκπαιδευτικό επίπεδο και οικονομική κατάσταση των γονέων σχετίζονται θετικά με την επίδοση. Ακόμη, σημαντικό αποτέλεσμα είναι πως οι μαθητές με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο γονέων έχουν καλύτερη επίδοση από τους μαθητές με μεσαίο εκπαιδευτικό επίπεδο γονέων. Εν τέλει, όσο καλύτερα αξιολογήθηκε η σχολική γνώση, τόσο καλύτερη ήταν και η επίδοση που είχαν τα άτομα του δείγματος.

4. Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, μπορούμε να πούμε πως η σχολική επίδοση φαίνεται να σχετίζεται με αρκετούς και ποικίλους παράγοντες. Το φύλο, το εκπαιδευτικό και οικονομικό επίπεδο των γονέων και άλλοι, περισσότερο ποιοτικοί παράγοντες, φαίνεται να σχετίζονται με τη σχολική επίδοση. Η προσωπικότητα του κάθε ατόμου-μαθητή, με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της, το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και ο βαθμός οικογενειακής συνοχής, αποτελούν παράγοντες που σχετίζονται με τη σχολική επίδοση. Στο παρακάτω διάγραμμα, συγκεντρώνονται όλοι οι παράγοντες που φάνηκε να σχετίζονται με καλές σχολικές επιδόσεις. Στόχος του διαγράμματος είναι να υποδείξει τους παράγοντες που μπορούν να προβλέψουν τις καλές σχολικές επιδόσεις. Μερικοί από αυτούς τους παράγοντες μπορούν να ενισχυθούν σε μαθητές με χαμηλές επιδόσεις, ώστε να επιτύχουν καλύτερη βαθμολογία.

Διάγραμμα 3: Διάγραμμα παραγόντων που σχετίζονται με καλές σχολικές επιδόσεις



Αξιολογώντας την ερευνητική διαδικασία μπορούμε να πούμε πως η Μεικτή Μέθοδος και, πιο συγκεκριμένα, ο Διερευνητικός Ακολουθιακός Σχεδιασμός, ήταν αποτελεσματικές μέθοδοι για τη διερεύνηση των ατομικών και κοινωνικών παραγόντων επίδρασης της σχολικής επίδοσης. Τα δεδομένα της ποιοτικής έρευνας συνέβαλαν αρκετά στο σχεδιασμό και την υλοποίηση της ποσοτικής με συνέπεια να παραχθούν αρκετά αξιόπιστα αποτελέσματα. Ειδικότερα, η κλίμακα διερεύνησης παραγόντων που σχετίζονται με τη σχολική επίδοση είχε πολύ μεγάλο βαθμό αξιοπιστίας και εσωτερικής συνοχής.

Τα συνολικά αποτελέσματα της παρούσας μελέτης καλύπτουν ένα μεγάλο εύρος παραγόντων που σχετίζονται με τη σχολική επίδοση. Στόχος της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνηθούν παράγοντες που σχετίζονται με τη σχολική επίδοση, οι οποίοι είναι περισσότερο ποιοτικοί και δεν εντάσσονται στο τυπικό πλαίσιο παραγόντων που αφορούν το εκπαιδευτικό και οικονομικό επίπεδο των γονέων. Ο στόχος αυτός θεωρείται πως έχει επιτευχθεί, μιας και αναδείχτηκαν αρκετοί ποιοτικοί παράγοντες που σχετίζονται με την επίδοση. Τα προσωπικά βιώματα και οι εμπειρίες των μαθητών, η προσωπική θέληση, το ενδιαφέρον για τα μαθήματα, η οικογενειακή συνοχή, τα ατομικά κίνητρα και στόχοι, η ποιότητα των καθηγητών, η ποιότητα της σχολικής γνώσης και η αντιστοιχία της με την καθημερινότητα, είναι μερικοί από τους ποιοτικούς παράγοντες που φάνηκε να σχετίζονται με τη σχολική επίδοση.

Περαιτέρω έρευνες που θα μπορούσαν να διεξαχθούν, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας, είναι η διεύρυνση και αύξηση της αξιοπιστίας της κλίμακας παραγόντων που σχετίζονται με τη σχολική επίδοση και η ποιοτική έρευνα σε μεγαλύτερο δείγμα ατόμων που είχαν υψηλή σχολική επίδοση και χαμηλό εκπαιδευτικό και οικονομικό επίπεδο γονέων. Όπως αναφέρθηκε, η κλίμακα παραγόντων είχε πολύ υψηλό βαθμό αξιοπιστίας και εσωτερικής συνοχής, λαμβάνοντας υπόψη πως ήταν η πρώτη στατιστική δοκιμή. Το αποτέλεσμα αυτό, υποδεικνύει την περαιτέρω διεύρυνσή της και τη διαμόρφωση μιας απόλυτα έγκυρης και αξιόπιστης κλίμακας. Ακόμη, η ποιοτική μελέτη σχετικά με τους παράγοντες διαμόρφωσης της υψηλής επίδοσης μαθητών με χαμηλό εκπαιδευτικό και οικονομικό επίπεδο γονέων, απέφερε αρκετά σημαντικά αποτελέσματα και θεωρείται θετικό να διενεργηθεί σε μεγαλύτερο δείγμα.

Βιβλιογραφία

- Αντωνοπούλου, Ν., Μ. (1991). *Θεωρία και ιδεολογία στη σκέψη των κλασσικών της Κοινωνιολογίας*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Azaria, A.C. & Ventouris, A. (2014), *Gender differences regarding the use of Facebook by Greek users: Implications for marketing*, 2nd International Conference on «Contemporary Marketing Issues», Athens, Greece, 18-20 June, pp. 880-887.
- Bamberger, M., Rao, V. & Woolcock, M. (2009). *Using mixed methods in monitoring and evaluation: Experiences from international development*. Manchester: Brooks World Poverty Institute.
- Bain, R. & Kolb, W. (1972). *Λεξικό κοινωνικών επιστημών UNESCO*. (τόμος 2) Αθήνα: Unesco.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. N. Jersey: Prentice-Hall.
- Berger, L.,P. & Luckmann, P. (2003). *Η κοινωνική κατασκευή της πραγματικότητας*. Αθήνα: Νήσος.
- Berliner, David C. (2009). *Poverty and Potential: Out-of-School Factors and School Success*. Boulder and Tempe: Education and the Public Interest Center & Education Policy Research Unit. Ανακτήθηκε στις 28/6/2016 από: <http://epicpolicy.org/publication/poverty-and-potential>.
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control: Theoretical studies towards a sociology of language*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Blackledge D. & Hunt, B. (1994) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bower, G.H. & Hilgrand, E.R. (1983). *Theorien des Lerners*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1981). «Contradiction and reproduction in educational theory» in Dale, R. et al. (eds), *Education and the State: Schooling and the national interest*. Lewes: Falmer Press.
- (1976). *Schooling in Capitilist America*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bourdieu, P. & Passeron J.Cl. (2014). *Η αναπαραγωγή. Στοιχεία για μια θεωρία του εκπαιδευτικού συστήματος*. (Πρόλογος, Νίκος Παναγιωτόπουλος). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Bourdieu, P. (1999). *Κείμενα Κοινωνιολογίας*. Αθήνα: Στάχυ.

- Bourdieu, P. & Passeron J.Cl. (1996). *Οι κληρονόμοι*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Branner, J. (2005). *Mixed Method Research: A Discussion Paper*. ESRC, National center for research methods. London.
- Γεωργίου, Ν., Σ. (1993). Ο ρόλος της οικογένειας στη σχολική επίδοση. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*. Τόμ. 19. Σελ. 347-368.
- Γναρδέλλης, Χ. (2006). *Ανάλυση δεδομένων με τη χρήση του SPSS 14.0 for Windows*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Γώγου, Α. (2001). Η σχολική αποτυχία ως σχέση με τη γνώση, στο 10^ο Διεθνές συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας με θέμα: *Ελληνική παιδεία και Παγκοσμιοποίηση*. Ναύπλιο, 8-10/Νοεμβρίου/2001, σελ. 10.
- Charlot, B. (1999). *Η σχέση με τη γνώση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- (1993). «Οι εκπαιδευτικοί μπροστά στο σχολείο που αλλάζει», στο Παπαγεωργίου, Ν. (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός μπροστά στην Ευρώπη που αλλάζει*. Αθήνα: ΟΛΜΕ.
- (1992). *Το σχολείο αλλάζει: Κρίση του σχολείου και κοινωνικοί μετασχηματισμοί*. Αθήνα: Προτάσεις.
- Coleman, J. et al., (1966). *Equality of educational opportunity*, U.S department. of HE W, Office of Education. Washington.
- Considine, G. & Zappala, G. (2002). «Factors influencing the educational performance of students from disadvantaged backgrounds». In T. Eardley & Bradbury, B. (eds), *Competing Visions: Refereed Proceedings of the National Social Policy Conference 2001*, SPRC Report 1/02, Social Policy Research Centre, University of New South Wales, Sydney, p. 91-107.
- Creswell, W.J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.
- Cupchik, G. (2001). Constructivist Realism: An Ontology That Encompasses Positivist and Constructivist Approaches to the Social Sciences. *Forum: Qualitative Social Research*, v. 2(1), Article 7. <http://www.qualitative-research.net/fqs/>
- Δεληκάρη, Β. (2010). *Θεωρίες Μάθησης. Διδακτικές σημειώσεις για το μάθημα «Διδακτική της Κοινωνιολογίας»*. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Τμήμα κοινωνιολογίας.
- Δήμου, Γ. (1999). «Σχολική επιτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός – εννοιολογικές διασαφηνίσεις» στο Κωνσταντίνου, Χ. & Πλειός, Γ. (επιμ.). *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός, Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση*, σσ. 33-40. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Davis, K. & Moore, W.,E. (1945). Some principles of stratification. *American Sociological Review*, vol. 10(2).
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2000). «Introduction: The discipline and practice of qualitative research». In Denzin, N., & Lincoln, Y. (eds.), *The handbook of qualitative research*. 2nd ed., p. 1–28. Thousand Oaks, CA: Sage.
- (1998). *Strategies of qualitative inquiry*. USA: Sage.
- DiMaggio, P. (1982). Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grades of U.S. High School Students. *American Sociological Review*, v. 47(2), p. 189–201.
- Durkheim E. (1977). «Evolution of educational thought». In Karabal, J. & Hasley, A.H. (eds.). *Power and ideology in education*. New York: Oxford University Press.
- (1964). *The rules of sociological method*. New York: Free press.
- (1961). *Moral education*. New York: Free press.
- (1956). *Education and sociology*. New York: Free press.
- Fielding, N. & Schreier, M. (2001). Introduction: On the Compatibility between Qualitative and Quantitative Research Methods. *Forum: Qualitative Social Research*, v. 2(1), Article 4. <http://www.qualitative-research.net/fqs/>
- Fox, J., Murray, C. & Warm, A. (2003). Conducting research using web based questionnaires: practical, methodological and ethical considerations. *Social research methodology*, v. 6(2), p. 167-180.
- Giroux, A, H. (1989). «Θεωρίες της αναπαραγωγής και της αντίστασης στη νέα κοινωνιολογία της εκπαίδευσης», στο
- Goerres, A. & Prinzen, K. (2009). *Using mixed methods for the analysis of individuals in Politic science: The example of attitudes towards the welfare state and solidarity between generations*. Germany: Center for Social science methodology.
- Gorard, S. & Taylor, C. (2004). *Combining methods in educational and social research*. Berkshire: Open University Press.
- Guba, E., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.
- Hammerslay, M. (1984). Some reflections of the macro-micro problem in the sociology of education. *Sociological Review*, v. 32(2), p. 317-318.

- Hangreaves, D. (1975). *Interpersonal relations and Education*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Holloway, I. (1997). *Basic concepts for qualitative research*. Oxford: Blackwells.
- Θεοδοσιάδου, Κ. (2013). Ο ρόλος του σχολείου στη διαμόρφωση της σχολικής επίδοσης. *Τα εκπαιδευτικά*, τ. 105-16, σ. 74 – 86.
- Ιωσηφίδης Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα, Κριτική.
- Jensen, A. (1969). How much can we boost IQ and scholastic achievement? *Harvard Educational Review*, v. 39, p. 1-123.
- Joffe, H. (2011). «Thematic analysis». In D. Harper & A. R. Thompson (eds), *Qualitative methods in mental health and psychotherapy: A guide for students and practitioners*. p. 209-224. Chichester: Wiley.
- Johnson, B., Onwuegbuzie, A. & and Turner, L. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, v. 1, p. 112–133.
- Καλογεράκη, Στ. (2013). «Εφαρμογές Μεικτών Μεθόδων Έρευνας: Ο Διερευνητικός Ακολουθιακός Σχεδιασμός στην κατασκευή εργαλείων μέτρησης κοινωνικών ερευνών», στο Πουρκός, Μ. (επιμ.), *Δυνατότητες και όρια της μείζης των μεθοδολογιών στην κοινωνική, ψυχολογική και εκπαιδευτική έρευνα*. Αθήνα: Ίων.
- Καραφύλλης, Γ. (2008). *Αξιολογία και παιδεία. Φιλοσοφική θεώρηση των αξιών στο χώρο της παιδείας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κασσωτάκης, Μ. (2013). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Καψάλης, Α. Γ. & Νημά, Ε. Α. (2002). *Σύγχρονη Διδακτική*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Κολιάδης, Α.Ε. (1991). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη. Κοινωνιογνωστικές θεωρίες*. Τόμ. Β. Αθήνα: Αθανασόπουλος – Παπαδήμας & ΣΙΑ.
- (1991). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη. Συμπεριφοριστικές θεωρίες*. Τόμ. Α. Αθήνα: Αθανασόπουλος – Παπαδήμας & ΣΙΑ.
- Κυριαζή, Ν. (2006). *Η κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- (2003). (επιμ.). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κυρίδης, Γ. Α. (2003). *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση και η πρόσβαση στο πανεπιστήμιο (1955 – 1985)*. Αθήνα: Gutenberg.

- Κωνσταντινίδου, Χ., κ.α. (2008). *Οδηγός μεταπτυχιακής διατριβής. Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, τμήμα Κοινωνιολογίας, ΠΜΣ «Κοινωνιολογία».*
- Κωνσταντίνου, Χ. (2000). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική.* Αθήνα: Gutunberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. & Πλειός, Γ. (1999). *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1992). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών από τη σκοπιά της παιδαγωγικής λειτουργίας.* Επιστημονική ημερίδα του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, τ. 5, σ. 127-171. Ιωάννινα.
- Katsuli, Y. (2003). *Mixed Methods: Theory & practice.* Presentation in Yale University, Center for Interdisciplinary Research on AIDS.
- Kelle, U. (2001). Sociological Explanations between Micro and Macro and the Integration of Qualitative and Quantitative Methods. *Forum: Qualitative Social Research*, v. 2(1), Article 5. <http://www.qualitative-research.net/fqs/>
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Leech, L., N. & Onwuegbuzie J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Qual Quant*, v. 43, p. 265 – 275.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (1999). «Σχολική αποτυχία, αξίες του σχολικού συστήματος και αυτοαντίληψη» στο Κωνσταντίνου, Χ. & Πλειός, Γ. (επιμ.). *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός, Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση*, σσ. 59-72. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μοσχονάς, Ανδ. (2005). *Παραδοσιακή και σύγχρονη Αριστερά. Ιστορικές καταβολές και θεωρητικές συσχετίσεις.* Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μπουγελέκας, Γ. (2013). Σχολείο, φροντιστήριο, ιδιαίτερο: Μια τριγωνική σχέση. *Παιδεία και Κοινωνία*, τεύχος 85, σελ. 8-9.
- Mannheim, K. (1997). *Ουτοπία και Ιδεολογία.* Αθήνα: Γνώση.
- Marx, K. (1969). *Capital. Vol. 1.* Moscow: Progress Publishers.
- Marx, K. & Engels, F. (1968). *Selected works in one volume.* London: Lawrence and Wishart.
- Matsuo, H., et al, (2004). *The online survey. Its contributions and potential problems.* Section on survey research methods. ASA.

- Mavridis, D. & Ntzoufras, I. (2013). Stochastic Search Item Selection for Factor Analytic Models. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*. v. 67(2), p. 284-303.
- Merriam, S. (2005). Issues of validity and reliability in qualitative research. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, v. 4, p. 50-60.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Beverly Hills, CA: Sage Publications Inc.
- Νικολάου, Σ. & Μπαρμπαρούσης, Χ. (2010). *Η Κοινωνιολογία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Έρευνα των στάσεων των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Κοινωνιολογίας*, στο: 2^ο Διεθνές συνέδριο της Ελληνικής Κοινωνιολογικής Εταιρείας, «Η κοινωνία της διακινδύνευσης: Προκλήσεις στον 21^ο αιώνα», Αθήνα: 5-7 Νοεμβρίου 2009.
- Νικολάου, Σ., Μ. (2009). *Θεωρητικά ζητήματα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- (2009). *Κοινωνικοποίηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2007). *Κοινωνικοποίηση: Η γέννηση του κοινωνικού υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- (2006). *Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Gutengerg.
- Παπάνης, Ε. & Γιαβρίμης, Π. (2007). *Οι κοινωνιολογικές διαστάσεις της σχολικής αποτυχίας*. Ανακτήθηκε από: http://epapanis.blogspot.gr/2007/09/blog-post_2612.html
- Πλειός, Γ. (1999). «Εκπαίδευση, απασχόληση και κοινωνικός αποκλεισμός» στο Κωνσταντίνου, Χ. & Πλειός, Γ. (επιμ.). *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός, Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση*, σσ. 333-363. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πουρκός, Μ. (2006). *Εισαγωγή στις κοινωνικο-ιστορικές και πολιτισμικές προσεγγίσεις στην ψυχολογία και την εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός
- Πυργιωτάκης, Ε.Ι. (1984). *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Parsons, T. (1961). «The school class as a social system» in Hasley, A.H., Floud, J. & Anderson, C.A. (eds.). *Education, economy and society*. New York: Free press.
- Patton, M., Q. (1990). *Qualitative evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd.

- Plummer, K. (2000). *Τεκμήρια Ζωής: Εισαγωγή στα προβλήματα και βιβλιογραφία μιας ανθρωπιστικής μεθόδου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Pritchard, E.M. & Wilson S.G. (2003). Using Emotional and Social Factors to Predict Student Success. *Journal of College Student Development*, v. 44(1), p. 18-28.
- Ρούσσος, Π. & Τσαούσης, Γ. (2002), *Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σαλάς, Α. (2010). *Ευρύτεροι κοινωνικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη μαθηματική επίδοση. Μύθοι, στερεότυπα και η κατασκευή της επιτυχίας*. Παν/μιο Αθηνών, Διαπανεπιστημιακό – Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: «Διδακτική και μεθοδολογία των μαθηματικών», Μεταπτυχιακή Διατριβή. Αθήνα.
- Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2010). *Από το πανεπιστήμιο στην αγορά εργασίας. Όψεις των κοινωνικών ανισοτήτων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- (2006). *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες. Η μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην ανώτατη εκπαίδευση (1997-2004)*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Στύλος, Γ., Κώτσης, Κ. & Εμβλωτής, Α. (2015). *Εμπειρική έρευνα στις πρακτικές για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών από εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Επιστημονική επετηρίδα, Τμήμα Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, τόμος 27, σ. 35-61.
- Sills, S. & Song, C. (2002). Innovations in survey research: An application of web-based surveys. *Social Science Computer Review*, v. 20(1), p. 22-30.
- Smith, Ph. (2006). *Πολιτισμική θεωρία. Μια εισαγωγή*. Αθήνα: Κριτική.
- Snyders, G. (1981). *Σχολείο, τάξη και πάλη των τάξεων*. Αθήνα: Ζαχαρόπουλος.
- Spratt, C., Walker, R. & Robinson, B. (2004). *Mixed Research Methods. Commonwealth of Learning*. PREST team (Practitioner Research & Evaluation Skill Training). Module A5.
- Stake, R., E. (1994). «Case studies», in Denzin, N. & Lincoln, Y., *Qualitative research*, 2nd ed., p. 435-454. London: Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Τζάνη, Μ. (1988). *Σχολική επιτυχία. Ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Τσιώλης, Γ. (2015). «Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες». Στο Πυργιωτάκης Γ. & Θεοφιλίδης Χρ. (επιμ.), *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη*. σ. 473-498 Αθήνα: Πεδίο.

- (2014). *Μέθοδοι και Τεχνικές Ανάλυσης στην Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- (2006). *Ιστορίες ζωής και βιογραφικές αφηγήσεις. Η βιογραφική προσέγγιση στην κοινωνιολογική ποιοτική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Timasheff, S., N. & Theodorson, A., G. (2005). *Ιστορία των Κοινωνιολογικών θεωριών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Υφαντόπουλος, Ν., Υ. & Νικολαΐδου, Ε., Κ. (2008). *Η στατιστική στην κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Young, M.F.D. (1971). *Knowledge and control*. London: Collier-Macmillan.
- Whitty, G. (2007). *Κοινωνιολογία και σχολική γνώση. Θεωρία, έρευνα και πολιτική του αναλυτικού προγράμματος*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- (1977). «Sociology and the problem of radical educational change» in Young, M. & Whitty, G. (eds.) *Society, state and schooling*. Lewes: Falmer press.
- Willig, C. (2015). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στην ψυχολογία*. Gutenberg
- Wood, E. (2007). Reconceptualising child-centred education: Contemporary directions in policy, theory and practice in early childhood. *Forum*, 49 (1 & 2), p. 119 -133.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Χαρίσης, Κ. Ι. & Κιόχος, Π. Α., (1997). *Θεωρία δειγματοληψίας και εφαρμογές*. Αθήνα: Interbooks.

Παραρτήματα

Οδηγός ημι-δομημένων συνεντεύξεων

1^η Θεματική ενότητα: Εισαγωγή στο περιεχόμενο της μελέτης και τα ζητήματα που θα συζητηθούν.

2^η Θεματική ενότητα: Προσωπικά και οικογενειακά στοιχεία σχετικά με την εκπαιδευτική και μορφωτική κατάσταση.

-Ενδεικτική ερώτηση: Θα ήθελα να μου πεις κάποια γενικά στοιχεία για σένα και την οικογένειά σου, όσον αφορά κυρίως την εκπαίδευση και την οικονομική κατάσταση αλλά και ό,τι άλλο θεωρείς εσύ σημαντικό και θα ήθελες να αναφέρεις.

3^η Θεματική ενότητα: Γενική περιγραφή-εξιστόρηση του βίου με έμφαση στη σχολική εμπειρία, κυρίως στο Λύκειο.

-Ενδεικτικές ερωτήσεις: Θα ήθελα να μου περιγράψεις, με τον τρόπο που εσύ θέλεις, την ιστορία της ζωής σου συμπεριλαμβάνοντας και δίνοντας έμφαση στο χρόνια που πήγαινες Λύκειο. Περιέγραφέ μου την εμπειρία σου ως μαθητής/μαθήτρια.

4^η Θεματική ενότητα: Επίδραση του εκπαιδευτικού επιπέδου των γονέων στην σχολική επίδοση

-Ενδεικτικές ερωτήσεις: Κατά πόσο πιστεύεις ότι το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονιών σου και γενικότερα της οικογένειάς σου επέδρασε στην επίδοσή σου στο σχολείο, κυρίως στο Λύκειο; Με ποιους τρόπους θεωρείς ότι συνέβη αυτή η επίδραση;

5^η Θεματική ενότητα: Η σχέση του/της συνεντευξιζόμενου/νης και της οικογένειάς του με τη γνώση.

-Ενδεικτικές ερωτήσεις: Τι αξία είχε ή/και έχει η γνώση για σένα και για την οικογένειά σου; Τι σημαίνει για σένα γνώση;

6^η Θεματική ενότητα: Ατομικοί και κοινωνικοί παράγοντες που επιδρούν στη σχολική επίδοση

-Ενδεικτικές ερωτήσεις: Για ποιους λόγους πιστεύεις πως τα πήγες καλά στο σχολείο; Κατά πόσο πιστεύεις πως οι εξωσχολικές κοινωνικές δραστηριότητες επέδρασαν στην επίδοσή σου; Κατά πόσο πιστεύεις πως οι παρέες και γενικά η κοντινοί σου άνθρωποι, εκτός της οικογένειας επέδρασαν στην επίδοσή σου στο σχολείο και με ποιους τρόπους; Κατά τη γνώμη σου, γενικά, ποιοι είναι οι παράγοντες που σχετίζονται με τη σχολική επίδοση;

7^η Θεματική ενότητα: Αξιολόγηση της συνέντευξης και ελεύθερη συζήτηση.

-Ενδεικτικές ερωτήσεις: Πως σου φάνηκε η συνέντευξη; Θα ήθελες να συμπληρώσεις κάτι;

Ερωτηματολόγιο

Ανώνυμο Ερωτηματολόγιο για τη Διπλωματική μου Εργασία με θέμα:

**"Ατομικοί και κοινωνικοί παράγοντες επίδρασης της σχολικής επίδοσης.
Μια ποιοτική και ποσοτική έρευνα".**

Παρακαλώ διαβάστε το παρακάτω κείμενο υπόδειξης συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου.

Το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται ανώνυμα και ο χρόνος διάρκειας συμπλήρωσής του είναι περίπου 8 λεπτά. Αφορά ζητήματα που σχετίζονται με τους παράγοντες επίδρασης της σχολικής επίδοσης κυρίως στο Λύκειο. Θα ήταν βοηθητικό να είστε ειλικρινείς και να μην παραλείψετε την απάντηση σε κάποια ερώτηση. Διαβάστε προσεκτικά τις ερωτήσεις και το διευκρινιστικό κείμενο που συνοδεύει κάποιες από αυτές. Μην παραλείψετε να πατήσετε "ΥΠΟΒΟΛΗ" όταν ολοκληρώσετε τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Ευχαριστώ πολύ εκ των προτέρων!

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων - Σχολή Επιστημών Αγωγής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης - Π.Μ.Σ. "Επιστήμες της Αγωγής"
Κατεύθυνση: Ανθρωπιστικές Επιστήμες στην Εκπαίδευση



1. Φύλο

Να επισημαίνεται μόνο μία επιλογή.

☐

Γυναίκα

☐

Αντρας

☐

Άλλο:

2. Ηλικία

Γράψτε την ηλικία σας με αριθμούς. Π.χ. 32

.....

3. Που κατοικήσατε τη μεγαλύτερη περίοδο της ζωής σας;

Γράψτε το όνομα του τόπου στον οποίο κατοικήσατε για το μεγαλύτερο χρονικό διάστημα της ζωής σας

.....

4. Που κατοικήσατε το μεγαλύτερο χρονικό διάστημα από 14 ως 19 χρονών;

.....

5. Που κατοικείτε το τελευταίο διάστημα;

.....

6. Το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα σας είναι:

Σε περίπτωση που αφορά το εξατάξιο Γυμνάσιο, σημειώνεται "Λύκειο"
Να επισημαίνεται μόνο μία επιλογή.

- ☐ Δεν τελείωσε το Δημοτικό
- ☐ Δημοτικό
- ☐ Γυμνάσιο
- ☐ Λύκειο
- ☐ Μεταλυκειακή τεχνική εκπαίδευση
- ☐ ΑΤΕΙ
- ☐ ΑΕΙ
- ☐ Μεταπτυχιακό
- ☐ Διδακτορικό

7. Το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας σας είναι:

Σε περίπτωση που αφορά το εξατάξιο Γυμνάσιο, σημειώνεται "Λύκειο"
Να επισημαίνεται μόνο μία επιλογή.

- ☐ Δεν τελείωσε το Δημοτικό
- ☐ Δημοτικό
- ☐ Γυμνάσιο
- ☐ Λύκειο
- ☐ Μεταλυκειακή τεχνική εκπαίδευση
- ☐ ΑΤΕΙ
- ☐ ΑΕΙ
- ☐ Μεταπτυχιακό
- ☐ Διδακτορικό

8. Το δικό σας εκπαιδευτικό επίπεδο είναι:

Αν βρίσκεστε σε κάποιο από τα παρακάτω εκπαιδευτικά στάδια, επιλέξτε το στάδιο στο οποίο βρίσκεστε. Π.χ. αν είστε στην 3η Λυκείου επιλέξτε Λύκειο ή αν είστε σε κάποιο εξάμηνο ενός ΑΕΙ επιλέξτε ΑΕΙ. Σε περίπτωση που αφορά το εξατάξιο Γυμνάσιο, σημειώνεται "Λύκειο"

Να επισημαίνεται μόνο μία επιλογή.

- ☐ Δεν τελείωσα το Δημοτικό
- ☐ Δημοτικό
- ☐ Γυμνάσιο
- ☐ Λύκειο
- ☐ Μεταλυκειακή τεχνική εκπαίδευση
- ☐ ΑΤΕΙ
- ☐ ΑΕΙ
- ☐ Μεταπτυχιακό
- ☐ Διδακτορικό

9. Η εργασιακή σας κατάσταση είναι:

Να επισημαίνεται μόνο μία επιλογή.

- ☐ Βρίσκομαι σε κάποιο από τα παραπάνω εκπαιδευτικά στάδια και δεν εργάζομαι
- ☐ Βρίσκομαι σε κάποιο από τα παραπάνω εκπαιδευτικά στάδια και επίσης εργάζομαι
- ☐ Εργάζομαι
- ☐ Δεν εργάζομαι και δε βρίσκομαι σε κάποιο εκπαιδευτικό στάδιο
- ☐ Άνεργος/η
- ☐ Οικιακά
- ☐ Συνταξιούχος
- ☐ Άλλο:

10. Αν εργάζεστε, τι είδους εργασία κάνετε;

Περιγράψτε την εργασιακή σας κατάσταση. Π.χ. υπάλληλος γραφείου στον ιδιωτικό τομέα ή ιδιοκτήτης/τρια καταστήματος με είδη ρουχισμού ή διευθυντικό στέλεχος επιχείρησης ή δημόσιος υπάλληλος, κ.α.

.....

11. Έχετε αδέρφια;

Αν όχι τότε γράψτε "Όχι". Αν έχετε αδέρφια τότε γράψτε τον αριθμό και αν είναι μεγαλύτερα ή μικρότερα σε ηλικία από σας. Π.χ. Έχω 2 αδέρφια μεγαλύτερα ή 1 αδερφή μεγαλύτερη και 1 αδερφό μικρότερο

.....

12. Η οικογενειακή σας κατάσταση είναι:

Να επισημαίνεται μόνο μία επιλογή.

- ☐ Άγαμος/η
- ☐ Άγαμος/η με παιδί/παιδιά
- ☐ Έγγαμος/η
- ☐ Έγγαμος/η με παιδί/παιδιά
- ☐ Διαζευγμένος/η
- ☐ Διαζευγμένος/η με παιδί/παιδιά
- ☐ Άλλο:

13. Η οικονομική κατάσταση των γονέων σας και γενικότερα της οικογένειάς σας είναι:

1=Κακή(ως 10.000 ευρο ετησίως) 2=Όχι τόσο καλή(10 - 20.000) 3=Ικανοποιητική(20 - 30.000)

4=Καλή(30.000 και άνω)

Αν δεν μπορείτε να απαντήσετε βάσει εισοδήματος τότε επιλέξτε βάσει της γνώμης σας

Να επισημαίνεται μόνο μία επιλογή.

1	2	3	4
☐	☐	☐	☐

14. Από όσο μπορείτε να κρίνεται, κατά τη χρονική περίοδο που πηγαίνατε σχολείο (από τα πρώτα σχολικά έτη ως και το τελευταίο), υπήρξε κάποια σημαντική και αισθητή αλλαγή στην οικονομική κατάσταση της οικογένειάς σας;

Να επισημαίνεται μόνο μία επιλογή.

- ☐ Όχι
- ☐ Ναι, προς το καλύτερο
- ☐ Ναι, προς το χειρότερο
- ☐ Ναι, αλλά όχι τόσο σημαντική και αισθητή

15. Η προσωπική σας οικονομική κατάσταση είναι:

1=Κακή(ως 10.000 ευρο ετησίως) 2=Όχι τόσο καλή(10 - 20.000) 3=Ικανοποιητική(20 - 30.000)

4=Καλή(30.000 και άνω) Αν δεν μπορείτε να απαντήσετε βάσει εισοδήματος τότε επιλέξτε βάσει της γνώμης σας

Να επισημαίνεται μόνο μία επιλογή.

1	2	3	4
☐	☐	☐	☐

16. Ο γενικός μέσος όρος βαθμολογίας σας στο Γυμνάσιο ήταν:

Να επισημαίνεται μόνο μία επιλογή.

- ☐ 10 - 13
- ☐ 13,1 - 16
- ☐ 16,1 - 18
- ☐ 18,1 - 20
- ☐ Δεν έχω τελειώσει το Γυμνάσιο

17. Αν γνωρίζετε ακριβώς, γράψτε με αριθμούς τον γενικό μέσο όρο βαθμολογίας σας στο Γυμνάσιο.

Η διάκριση των δεκαδικών γίνεται με τελεία. Αν δε θυμάστε την ακριβή βαθμολογία σας κάντε στρογγυλοποίηση

.....

18. Ο γενικός μέσος όρος βαθμολογίας σας στο Λύκειο ήταν:

Να επισημαίνεται μόνο μία επιλογή.

☐ 10 - 13

☐ 13,1 - 16

☐ 16,1 - 18

☐ 18,1 - 20

☐ Δεν έχω τελειώσει το Λύκειο

19. Αν γνωρίζετε ακριβώς, γράψτε με αριθμούς τον γενικό μέσο όρο βαθμολογίας σας στο Λύκειο.

Η διάκριση των δεκαδικών γίνεται με τελεία. Αν δε θυμάστε την ακριβή βαθμολογία σας κάντε στρογγυλοποίηση

.....

20. Αν δώσατε πανελλήνιες εισαγωγικές εξετάσεις ποιος ήταν ο βαθμός σας;

Γράψτε με αριθμούς τον βαθμό που πήρατε στις πανελλήνιες εισαγωγικές εξετάσεις. Αν δώσατε και δεύτερη ή τρίτη χρονιά, τότε γράψτε το μεγαλύτερο βαθμό. Αν δε θυμάστε τον ακριβή βαθμό κάντε στρογγυλοποίηση. Αν δε δώσατε ποτέ πανελλήνιες εξετάσεις μην απαντάτε καθόλου τη συγκεκριμένη ερώτηση. Η διάκριση των δεκαδικών γίνεται με τελεία.

.....

21. Κατά πόσο διαφωνείτε ή συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις; *

Να επισημαίνεται μόνο μία επιλογή ανά σειρά.

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφ. μερικώς	Ούτε συμφ. ούτε διαφ.	Συμφωνώ μερικώς	Συμφ. απόλυτα
Η ποιότητα εκπαίδευσης & το κύρος του σχολείου που πηγαίνεις επιδρά στη σχολική επίδοση	☐	☐	☐	☐	☐
Η ποιότητα των καθηγητών & ο τρόπος που κάνουν το μάθημα σχετίζεται με την επίδοση των μαθητών τους	☐	☐	☐	☐	☐
Το προσωπικό ενδιαφέρει για το περιεχόμενο των μαθημάτων & των γνώσεων που παρέχονται στο σχολείο επιδρούν στην επίδοση των μαθητών	☐	☐	☐	☐	☐
Όσο περισσότερα διαβάζεις τόσο καλύτερη επίδοση έχεις	☐	☐	☐	☐	☐
Η μέθοδος, ο τρόπος & η ποιότητα του διαβάσματος σχετίζονται με τη σχολική επίδοση	☐	☐	☐	☐	☐
Όσες περισσότερες ώρες πηγαίνεις φροντιστήριο τόσο καλύτερη σχολική επίδοση έχεις	☐	☐	☐	☐	☐
Όταν οι γονείς σου έχουν σπουδάσει ή είναι γενικότερα μορφωμένοι τότε συμβάλλουν θετικά στη σχολική σου επίδοση	☐	☐	☐	☐	☐
Μια οικογένεια που είναι σε καλή οικονομική κατάσταση μπορεί να βοηθήσει το παιδί να έχει καλή σχολική επίδοση	☐	☐	☐	☐	☐
Οι πολιτιστικές μου δραστηριότητες (επισκέψεις σε μουσεία, θέατρα, διάβασμα) επιδρούν στη σχολική μου επίδοση	☐	☐	☐	☐	☐
Η γενικότερη αξία που έχει η γνώση για μένα επιδρά & στη σχολική μου επίδοση	☐	☐	☐	☐	☐
Οι εξωσχολικές εμπειρίες μου & τα βιώματά μου στην εξωσχολική ζωή επηρεάζουν τη σχολική επίδοση	☐	☐	☐	☐	☐
Η πολιτική-κοινωνική γενικότερη κατάσταση επιδρά στη σχολική επίδοση	☐	☐	☐	☐	☐

22. Ποιοι από τους παρακάτω μη σχολικούς παράγοντες πιστεύετε πως επέδρασαν στην επίδοσή σας στα μαθήματα και τις εργασίες του σχολείου;
Να επισημαίνεται μόνο μία επιλογή ανά σειρά.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
Φιλικές μου σχέσεις	☐	☐	☐	☐
Ερωτικές σχέσεις	☐	☐	☐	☐
Ποιότητα οικογενειακών σχέσεων	☐	☐	☐	☐
Ποιότητα του χώρου που διάβαζα	☐	☐	☐	☐
Η απόσταση της οικίας μου από το σχολείο	☐	☐	☐	☐
Η ποιότητα και το είδος των κοινωνικών μου δραστηριοτήτων	☐	☐	☐	☐
Οι προσωπικοί μου στόχοι και ο χαρακτήρας μου	☐	☐	☐	☐
Το κατά πόσο ενδιαφερόμουν για το σχολείο και την επίδοσή μου	☐	☐	☐	☐
Ο βαθμός κοινωνικής και οικογενειακής πίεσης για καλή σχολική επίδοση	☐	☐	☐	☐

23. Πως αξιολογείτε τη γνώση που λάβατε/λαμβάνετε στα πλαίσια του σχολείου (Λύκειο ή/και Γυμνάσιο);

1= Όχι καλή 2= Μέτρια 3= Ικανοποιητική 4= Καλή

Να επισημαίνεται μόνο μία επιλογή.

1	2	3	4
☐	☐	☐	☐

24. Γιατί αξιολογήσατε με την παραπάνω επιλογή σας τη σχολική γνώση; Σχολιάστε/επεξηγήστε σύντομα (με μια μικρή πρόταση) την προηγούμενη απάντησή σας σχετικά με την αξιολόγηση της σχολικής γνώσης.

.....

25. Πόσο σημαντικά/ουσιαστικά θεωρείτε τα παρακάτω είδη γνώσης

Να επισημαίνεται μόνο μία επιλογή ανά σειρά.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
Επιστημονική γνώση	☐	☐	☐	☐
Σχολική γνώση	☐	☐	☐	☐
Κοινωνική γνώση	☐	☐	☐	☐
Προσωπικές απόψεις	☐	☐	☐	☐

26. Εκτός του σχολείου ποιοι από τους παρακάτω σας βοήθησαν ή/και βοηθούν στο διάβασμά σας για τα μαθήματα και τις εργασίες του σχολείου;

Η απάντηση "Δε με αφορά" επιλέγεται όταν για παράδειγμα δεν έχετε αδέρφια ή δεν υπήρχε η επιλογή των μαθημάτων στο internet τα χρόνια που πηγαίνατε σχολείο.

Να επισημαίνεται μόνο μία επιλογή ανά σειρά.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Δε με αφορά
Ο πατέρας μου	☐	☐	☐	☐	☐
Η μητέρα μου	☐	☐	☐	☐	☐
Τα αδέρφια μου	☐	☐	☐	☐	☐
Άλλοι συγγενείς μου	☐	☐	☐	☐	☐
Τα φροντιστήρια	☐	☐	☐	☐	☐
Διάφορα διαδικτυακά μαθήματα	☐	☐	☐	☐	☐
Οι φίλοι μου	☐	☐	☐	☐	☐
Οικογενειακοί γνωστοί	☐	☐	☐	☐	☐
Ομάδες ενδιαφερόντων στις οποίες συμμετείχα (πολιτικές, ακτιβιστικές, κ.α.)	☐	☐	☐	☐	☐

27. Στο παρακάτω πλαίσιο συμπληρώστε, προαιρετικά, κάτι που εσείς θα θέλετε να πείτε σχετικά με τους παράγοντες που επιδρούν στην επίδοση στο σχολείο (Λύκειο ή/και Γυμνάσιο) ή/και γράψτε οτιδήποτε εσείς θέλετε σχετικά με τη σχολική σας εμπειρία

Παρακαλώ πατήστε ΥΠΟΒΟΛΗ για να ολοκληρωθεί η καταχώρηση των απαντήσεών σας.

.....

.....

.....

.....

.....