

ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΠΟΤΥΧΙΑ¹:

Για ποιόν χτυπάει η καμπάνα;

1. Το πρόβλημα και οι διαστάσεις του.

Το πρόβλημα της σχολικής αποτυχίας δεν είναι νέο στο χώρο της εκπαίδευσης. Απαντάται σε διάφορες εποχές άλλοτε σε μεγαλύτερη και άλλοτε σε μικρότερη έκταση. Στην Ελλάδα, με έξαρση, παρουσιάζεται, στις δεκαετίες του 1950 - 1970, όσον αφορά τη γενική εκπαίδευση. Την περίοδο αυτή, τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αρκετοί μαθητές έμεναν στάσιμοι (Μωραΐτου - Βάσσου, Ε., 1973). Υποχρεώνονταν, δηλαδή, να επαναλάβουν το σχολικό έτος, εφόσον τον Ιούνιο έμεναν σε ένα πρωτεύον και ένα δευτερεύον μάθημα ή το Σεπτέμβριο, ως ανεξεταστέοι, αν αποτύγγαναν στο μάθημα, για το οποίο είχαν παραπεμθεί.

Παρόλα αυτά μέχρι και τα μέσα της δεκαετίας του 1970 το πρόβλημα είχε ελάχιστα διερευνηθεί και μελετηθεί. Προφικνώς σ' αυτό να συνέβαλε και η διαρροή του μαθητικού δυναμικού από βαθμίδα σε βαθμίδα, δεδομένου ότι η κανονική φοίτηση των μαθητών δεν ελεγχόταν από τους αρμόδιους φορείς ή τουλάχιστον δεν είχε επιπτώσεις εκτός από την απώλεια του έτους λόγω απουσιών.

Μετά τη μεταπολίτευση του 1974-75 και τη θέσπιση της υποχρεωτικής εννιάχρονης εκπαίδευσης² έως και το 15ο έτος της ηλικίας του παιδιού, το πρόβλημα παρουσιάζει ύφεση. Οι γονείς δικ νόμου πλέον καθίστανται υπεύθυνοι για τη φοίτηση των παιδιών στο γυμνάσιο, μέχρι τα δεκαπέντε τους χρόνια και οι διευθυντές των σχολείων υπεύθυνοι για την παρακολούθηση αυτής της φοίτησης. Τα απολυτήρια των μαθητών, που αποφοιτούν από το δημοτικό σχολείο, αποστέλλονται, ακόμα και σήμερα, υπη-

1. Βασικά σημεία της μελέτης αυτής ανακοινώθηκαν στο 8ο διεθνές συνέδριο, που οργανώθηκε στα Γιάννινα από την Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος και τη Σχολή Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων στις 17-19/10/1997.

2. Ν. 309/76.



ρεσιακά στις διευθύνσεις των αντίστοιχων γυμνασίων, και έτσι οι εκάστοτε διευθυντές γνωρίζουν πόσοι και ποιοί μαθητές είναι υπόχρεοι φοίτησης στο γυμνάσιο¹.

Την περίοδο αυτή καθώς και στη δεκαετία του 1980 το πρόβλημα της σχολικής αποτυχίας αρχίζει να μελετάται ερευνητικά (Περυσινάκης, Ε., 1975, Γέρου, Θ., 1976, Παπικωνσταντίνου, Π., 1981, Κασσωτάκης, Μ., 1981, Τζάνη, Μ., 1983, Μυλωνάς, Θ., 1983, Πυργιωτάκης, Ι., 1986, κ.ά.) και να αναζητούνται τα αίτια της σχολικής αποτυχίας.

Οι έρευνες όμως αυτής της περιόδου εστιάζουν, κυρίως, το ενδιαφέρον τους στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και στη σχέση αυτών των αποτελεσμάτων με την κοινωνική προέλευση των μαθητών. Η διαδικασία μέσω της οποίας προέκυπταν αυτά τα αποτελέσματα και ο ρόλος των εκπαιδευτικών και του σχολείου γενικότερα, στη σχολική αποτυχία, πολύ λίγο είχαν προσεχθεί. Ακόμα λιγότερο είχε προσεχθεί η συμβολή των γονέων στη διαδικασία της μάθησης και κυρίως η συνεργασία τους με το σχολείο, σχετικά με την επίδοση των μαθητών και το δικό τους συγκεκριμένο ρόλο στη διαδικασία αυτή, μολονότι ήταν, γενικά, αποδεκτό σε θεωρητικό επίπεδο, ότι η συνεργασία σχολείου - οικογενείας ήταν αποφασιστικός παράγοντας για τη σχολική επίδοση (Robinson, Sh, 1985 Seeley, D, 1984).

Σύμφωνα με την υπ' αριθμ. Γ/9425/25-11-80 απόφαση του ΥΠΕΠΘ οι μαθητές του δημοτικού σχολείου δε θα έμεναν πια στην ίδια τάξη. Εξείρεση θα μπορούσε να συμβεί στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού, ύστερα όμως από σύμφωνη γνώμη του εκπαιδευτικού της τάξης, των γονέων του μαθητή και του αρμόδιου εποπτικού οργάνου. Έτσι δικαιολογούνται και τα μικρά ποσοστά αποτυχόντων στο δημοτικό σχολείο στο διάστημα (1984 - '85 έως 1992-'93) τα οποία ανέρχονται στο 0,2-0,3% ενώ για το γυμνάσιο, την ίδια χρονική περίοδο τα αντίστοιχα ποσοστά κυμαίνονταν από 6,6% έως 14,2% και στο λύκειο από 2-8% (Δημητρόπουλος, Ε.Γ. - Καλούση, Κ.Χ., 1997: 32-3).

Η ίδια πολιτική εξακολουθεί να ισχύει και σήμερα. Με τα νέα μέτρα μάλιστα, που πρόσφατα ψηφίστηκαν στη βουλή (Ν. 2525/77), οι όροι γίνονται ακόμα πιο ευνοϊκοί για τους μαθητές. Για να επανλάβει, δηλαδή, ένας μαθητής την τάξη θα πρέπει να έχει κάτω από τη βάση σε τέσσερα δευτερεύοντα μαθήματα και να μη συγκεντρώνει γενικό μέσο όρο 10 από τα υπόλοιπα. Αυτό σημαίνει, απλούστερα, ότι για να μείνει ένας μαθητής

1. Ο νόμος αυτός όμως, όπως και αρκετοί άλλοι νόμοι στη χώρα μας, σύντομα απόνησε ως προς την εφαρμογή του, όπως προκύπτει από έρευνες σχετικές με τη διαρροή του μαθητικού δυναμικού στο γυμνάσιο (Φραγκουδάκη, Α., 1984, Ασπρουδάκης Κ., 1988, Λαρίου-Δρεττάκη, 1993, κ.ά.).



στην ίδια τάξη σήμερα ή θα πρέπει να είναι τελείως αδιάφορος για τα μαθήματα, που διδάσκεται ή θα πρέπει να το θέλει ο ίδιος; «τη αιτήσεί του», δηλαδή, όπως θα έλεγαν παλιότερα.

Η σημερινή ηγεσία του ΥΠΕΠΘ σκέφτεται επίσης να καταργήσει το θεσμό των ανεξεταστέων να μην παραπάμπεται δηλαδή μαθητής για επανεξέταση το Σεπτέμβριο. Αυτό φιλοδοξεί να το πετύχει με την επικοινωνία στα σχολεία του θεσμού της ενισχυτικής διδασκαλίας. Ο θεσμός όμως αυτός μολονότι έχει εξαγγελθεί από την αρχή του σχολικού έτους 1997-98, (Σεπτέμβριος του 1997) μέχρι σήμερα (δεύτερο εξάμηνο του ίδιου σχολικού έτους) δεν έχει υλοποιηθεί (εφημερίδα ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ 1-3-1998). Είναι ένας θεσμός φιλόδοξος, σε θεωρητικό επίπεδο, ο οποίος όμως στην πράξη δεν έχει σπειρώσει, ούτε στις αρχές της δεκαετίας του 1990 που ξεκινούσε, ούτε και στα τέλη της δεκαετίας του 1970, που είχε εφαρμοστεί κάτι αντίστοιχο με τα δωρεάν μεταλυκειακά φροντιστήρια για τους υποψηφίους της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Το πρόβλημα της σχολικής αποτυχίας υπήρχε και εξακολουθεί να υπάρχει και σε άλλες χώρες¹. Μέχρι τη δεκαετία του 1960 και σ' αυτές το ενδιαφέρον των μελετητών και ερευνητών εστιάζονταν στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και όχι στη διαδικασία μέσω της οποίας προέκυπταν αυτά (Larreau, A., 1987). Τις επόμενες, όμως, δεκαετίες έγιναν ενδιαφέρουσες εθνογραφικές μελέτες και έρευνες, από επιστήμονες προερχόμενους από ποικίλους επιστημονικούς χώρους (παιδαγωγούς, ψυχολόγους, κοινωνιολόγους, ψυχιάτρους, κοινωνιογλωσσολόγους κτλ.), οι οποίες έδειξαν ότι η μάθηση στο σχολείο είναι αντανακλαστική και αλληλεπιδραστική. Απορρέει, δηλαδή, από τις κοινωνιογλωσσικές εμπειρίες, που το παιδί μεταφέρει από το σπίτι του, τις επιδράσεις του στενότερου οικογενειακού και του ευρύτερου κοινωνικού περιγύρου που ζει, τις συνθήκες διδασκαλίας και μάθησης στο σχολείο, την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών - μαθητών κ.ο.κ. (Labov, W, 1972, Bernstein, B, 1975, Λυρσά, Λ., 1976, Heath, S.B., 1982, Larreau, 1987, κ.ά.).

Την τελευταία, δεκαετία, που διανύουμε ήδη, με τη διερεύνηση και μελέτη του θέματος της σχολικής αποτυχίας εμπλέκονται και διεθνείς οργανισμοί, όπως ο Ο.Ο.Σ.Α., ο οποίος, σε συνεργασία με ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης οργανώνει αντίστοιχα συνέδρια. Αναφέρουμε ενδεικτικά τα συνέδρια που έγιναν, για το θέμα αυτό το 1995 στις Βρυξέλλες και στο Λονδίνο και το 1996 στην Ελλάδα (Αλεξανδρούπολη).

1. Οι Brimer, M.A.-Pauli, L. (1971) από τις αρχές της δεκαετίας του 1970 δημοσίευσαν ερευνητικά δεδομένα, σχετικά με τη σχολική αποτυχία από διάφορες ηπείρους (Ασία, Αφρική, Βόρεια και Λατινική Αμερική, Ευρώπη (Ανατολική και Δυτική)).



Απο τη συνοπτική αυτή παρουσίαση προκύπτει ότι η σχολική αποτυχία είναι ένα θέμα ή πρόβλημα, που απασχολεί την εκπαίδευση διαχρονικά. Ένα πρόβλημα, επίσης, που είναι πολύπλοκο και πολυπαραγοντικό. Άμεση εμπλοκή σ' αυτό έχουν όλοι οι φορείς, που σχετίζονται με τη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης στο σχολείο: μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς, πολιτεία, κτλ.

Επομένως στα πλαίσια μιας μελέτης, όπως αυτή, το θέμα δεν μπορεί να διερευνηθεί και να μελετηθεί ούτε σε έκταση ούτε σε βάθος. Γι' αυτό αναγκαστικά θα περιοριστούμε σε μερικούς μόνο τομείς. Συγκεκριμένα θα επιχειρήσουμε να δώσουμε απάντηση στα ακόλουθα ερωτήματα:

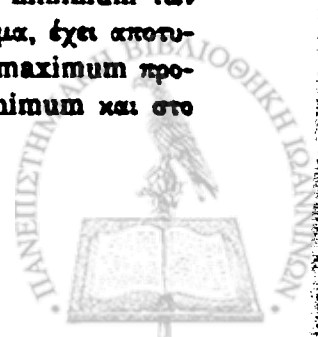
1. Τι σημαίνει «αποτυχία» γενικότερα και τι «σχολική αποτυχία», ειδικότερα;
 2. Ποιοι παράγοντες επενεργούν ή οδηγούν τα άτομα στην αποτυχία;
 3. Ποια θεωρούνται ως τα βασικότερα αίτια της σχολικής αποτυχίας και γιατί;
 4. Τι σημαίνει «καλός» και «κακός» μαθητής στο σχολείο και πόσο παιδαγωγικά τεκμηριωμένοι είναι οι όροι αυτοί;
 5. Μπορεί να προληφθεί η σχολική αποτυχία ή να αντιμετωπιστεί, όταν προκύψει;
 6. Ποιά είναι τα παιδαγωγικά μηνύματα, που απορρέουν από μια σχολική αποτυχία και ποιοι είναι οι αποδέκτες τους; Με άλλα λόγια για ποιον, τελικά, «χτυπάει η καμπάνα» σε περιπτώσεις σχολικής αποτυχίας;
- Οι απαντήσεις στα ερωτήματα αυτά, βασίζονται σε θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα από τη βιβλιογραφία, προκειμένου να «φωτιστούν» με πληρότητα οι τομείς στους οποίους αναφέρονται και να αποφευχθούν παρερμηνείες.

2. Επαιολογικές διασαφηνίσεις.

Με τον όρο «αποτυχία», γενικότερα, εννοούμε την αδυναμία ενός ατόμου να ανταποκριθεί σε προδιγεγραφές ή προδιγεγραμμένους στόχους, τους οποίους έχει θέσει ο ίδιος ή έχουν τεθεί από τρίτους¹.

Με τον όρο «σχολική αποτυχία» εννοούμε, γενικά, την αδυναμία ενός μαθητή να ανταποκριθεί στις προδιγεγραφές και στις απαιτήσεις, που θέτει το σχολείο σε κάθε τάξη, μέσω του αναλυτικού προγράμματος. Όσο μι-

1. Ο αθλητής, για παράδειγμα, που δεν κατορθώνει να ξεπεράσει το minimum των απαιτήσεων, που έχουν τεθεί από την οργανωτική επιτροπή σ' ένα άθλημα, έχει αποτυχία. Αποτυχία όμως έχει και αυτός, που δεν κατορθώνει να ξεπεράσει το maximum προδιγεγραμμένων στόχων και η επίδοσή του κυμαίνεται ανάμεσα στο minimum και στο maximum.



κρότερη είναι η επίδοση ενός μαθητή στο σχολείο, όσο δηλαδή προσεγγίζει προς το *minimum* των απαιτήσεων ή είναι κατώτερη αυτών, τόσο σημαντικότερη θεωρείται η αποτυχία και αντίστροφα.

3. Παράγοντες αποτυχίας.

Οι λόγοι που, συχνά, μπορούν να οδηγήσουν ένα άτομο σε αποτυχία γενικότερα, ανεξάρτητα από τη διαβάθμιση, που θα έχει αυτή, είναι πολλοί. Ενδέχεται, για παράδειγμα, να ευθύνονται:

α. Το ίδιο το άτομο, είτε γιατί δεν καταβάλλει την προσπάθεια που απαιτείται για να επιτύχει, είτε γιατί ξαφνικά ατονεί το ενδιαφέρον του, απογοητεύεται εύκολα, κτλ.

β. Οι στόχοι που έχουν τεθεί για επιτυχία, είτε από το ίδιο το άτομο, είτε από τρίτους. Μπορεί δηλαδή οι στόχοι αυτοί να είναι πολύ υψηλοί και το άτομο να αδυνατεί να τους υλοποιήσει σε δεδομένη χρονική περίοδο, για πολλούς και ποικίλους λόγους.

γ. Οι συνθήκες προετοιμασίας. Σε αρκετές περιπτώσεις δεν αρκεί μόνο η διάθεση για επιτυχία. Απαιτείται να υπάρχουν και οι κατάλληλες συνθήκες, που θα βοηθήσουν αποτελεσματικά σ' αυτή όπως ψυχολογικές, οικονομικές, κτλ.

δ. Απρόβλεπτοι παράγοντες: είναι, σύνθετες, το φαινόμενο, κατά τη διάρκεια μιας προσπάθειας για την επιτυχή ανταπόκριση σ' ένα έργο, να παρεμβλίνουν απρόβλεπτοι παράγοντες και να το επηρεάζουν, όπως π.χ.: λόγοι υγείας, οικονομικοί, που δεν υπήρχαν, ψυχολογικοί, που προέκυψαν απροσδόκητα, σκληρός ή αθέμιτος ανταγωνισμός κ.ο.κ.

4. Αίτια σχολικής αποτυχίας.

Όλοι οι παράγοντες, που αναφέρθηκαν προηγουμένως, μόνοι τους ή σε συνδυασμό, μπορούν να οδηγήσουν ένα άτομο σε αποτυχία κατά την εκτέλεση ενός έργου. Οι ίδιοι παράγοντες, με μικρές τροποποιήσεις, μπορούν να οδηγήσουν και σε σχολική αποτυχία.

Με άλλα λόγια είναι ενδεχόμενο μια σχολική αποτυχία να οφείλεται σε δύο βασικές κατηγορίες αιτιών:

α. Σε εγγενή αίτια.

β. Σε εξωγενή αίτια.

Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται τα αίτια, τα οποία οφείλονται ή σχετίζονται με το ίδιο το άτομο. Μπορεί π.χ. μια σχολική αποτυχία να οφείλεται σε:



Απο τη συνοπτική αυτή παρουσίαση προκύπτει ότι η σχολική αποτυχία είναι ένα θέμα ή πρόβλημα, που απασχολεί την εκπαίδευση διαχρονικά. Ένα πρόβλημα, επίσης, που είναι πολύπλοκο και πολυπραγοντικό. Άμεση εμπλοκή σ' αυτό έχουν όλοι οι φορείς, που σχετίζονται με τη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης στο σχολείο: μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς, πολιτεία, κτλ.

Επομένως στα πλαίσια μιας μελέτης, όπως αυτή, το θέμα δεν μπορεί να διερευνηθεί και να μελετηθεί ούτε σε έκταση ούτε σε βάθος. Γι' αυτό αναγκαστικά θα περιοριστούμε σε μερικούς μόνο τομείς. Συγκεκριμένα θα επιχειρήσουμε να δώσουμε απάντηση στα ακόλουθα ερωτήματα:

1. Τι σημαίνει «αποτυχία» γενικότερα και τι «σχολική αποτυχία», ειδικότερα;
2. Ποιοι παράγοντες επενεργούν ή οδηγούν τα άτομα στην αποτυχία;
3. Ποια θεωρούνται ως τα βασικότερα αίτια της σχολικής αποτυχίας και γιατί;
4. Τι σημαίνει «καλός» και «κακός» μαθητής στο σχολείο και πόσο παιδαγωγικά τεκμηριωμένοι είναι οι όροι αυτοί;
5. Μπορεί να προληφθεί η σχολική αποτυχία ή να αντιμετωπιστεί, όταν προκύψει;
6. Ποιά είναι τα παιδαγωγικά μηνύματα, που απορρέουν από μια σχολική αποτυχία και ποιοι είναι οι αποδέκτες τους; Με άλλα λόγια για ποιον, τελικά, «χτυπάει η καμπάνα» σε περιπτώσεις σχολικής αποτυχίας;

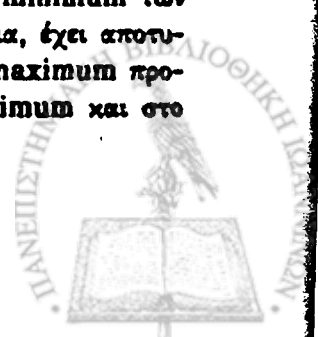
Οι απαντήσεις στα ερωτήματα αυτά, βασίζονται σε θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα από τη βιβλιογραφία, προκειμένου να «φωτιστούν» με πληρότητα οι τομείς στους οποίους αναφέρονται και να αποφευχθούν παρερμηνείες.

2. Εννοιολογικές διασαφηνίσεις.

Με τον όρο «αποτυχία», γενικότερα, εννοούμε την αδυναμία ενός ατόμου να ανταποκριθεί σε προδιγεγραφές ή προδιγεγραμμένους στόχους, τους οποίους έχει θέσει ο ίδιος ή έχουν τεθεί από τρίτους¹.

Με τον όρο «σχολική αποτυχία» εννοούμε, γενικά, την αδυναμία ενός μαθητή να ανταποκριθεί στις προδιγεγραφές και στις απαιτήσεις, που θέτει το σχολείο σε κάθε τάξη, μέσω του αναλυτικού προγράμματος. Όσο μι-

1. Ο αθλητής, για παράδειγμα, που δεν κατορθώνει να ξεπεράσει το minimum των απαιτήσεων, που έχουν τεθεί από την οργανωτική επιτροπή σ' ένα άθλημα, έχει αποτυχία. Αποτυχία όμως έχει και αυτός, που δεν κατορθώνει να ξεπεράσει το maximum προδιγεγραμμένων στόχων και η επίδοσή του κυμαίνεται ανάμεσα στο minimum και στο maximum.



κρότερη είναι η επίδοση ενός μαθητή στο σχολείο, όσο δηλαδή προσεγγίζει προς το *minimum* των απαιτήσεων ή είναι κατώτερη αυτών, τόσο σημαντικότερη θεωρείται η αποτυχία και αντίστροφα.

3. Παράγοντες αποτυχίας.

Οι λόγοι που, συχνά, μπορούν να οδηγήσουν ένα άτομο σε αποτυχία γενικότερα, ανεξάρτητα από τη διβάθμιση, που θα έχει αυτή, είναι πολλοί. Ενδέχεται, για παράδειγμα, να ευθύνονται:

α. Το ίδιο το άτομο, είτε γιατί δεν καταβάλλει την προσπάθεια που απαιτείται για να επιτύχει, είτε γιατί ξαφνικά χτνει το ενδιαφέρον του, απογοητεύεται εύκολα, κτλ.

β. Οι στόχοι που έχουν τεθεί για επιτυχία, είτε από το ίδιο το άτομο, είτε από τρίτους. Μπορεί δηλαδή οι στόχοι αυτοί να είναι πολύ υψηλοί και το άτομο να αδυνατεί να τους υλοποιήσει σε δεδομένη χρονική περίοδο, για πολλούς και ποικίλους λόγους.

γ. Οι συνθήκες προετοιμασίας. Σε αρκετές περιπτώσεις δεν αρκεί μόνο η διάθεση για επιτυχία. Απαιτείται να υπάρχουν και οι κατάλληλες συνθήκες, που θα βοηθήσουν αποτελεσματικά σ' αυτή όπως ψυχολογικές, οικονομικές, κτλ.

δ. Απρόβλεπτοι παράγοντες: είναι, σύνθηες, το φαινόμενο, κατά τη διάρκεια μιας προσπάθειας για την επιτυχή ανταπόκριση σ' ένα έργο, να παρεμβλίνουν απρόβλεπτοι παράγοντες και να το επηρεάζουν, όπως π.χ.: λάγοι υγείας, οικονομικοί, που δεν υπήρχαν, ψυχολογικοί, που προέκυψαν απροσδόκητα, σκληρός ή αθέμιτος ανταγωνισμός κ.ο.κ.

4. Αίτια σχολικής αποτυχίας.

Όλοι οι παράγοντες, που αναφέρθηκαν προηγουμένως, μόνοι τους ή σε συνδυασμό, μπορούν να οδηγήσουν ένα άτομο σε αποτυχία κατά την εκτέλεση ενός έργου. Οι ίδιοι παράγοντες, με μικρές τροποποιήσεις, μπορούν να οδηγήσουν και σε σχολική αποτυχία.

Με άλλα λόγια είναι ενδεχόμενο μια σχολική αποτυχία να οφείλεται σε δύο βασικές κατηγορίες αιτιών:

α. Σε εγγενή αίτια.

β. Σε εξωγενή αίτια.

Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται τα αίτια, τα οποία οφείλονται ή σχετίζονται με το ίδιο το άτομο. Μπορεί π.χ. μια σχολική αποτυχία να οφείλεται σε:



* Μειωμένο ενδιαφέρον του μαθητή για τα μαθήματα, για το σχολείο, για τους εκπαιδευτικούς και για τη μάθηση γενικότερα.

* Ελλιπή προσπάθειες να ανταποκριθεί στις σχολικές υποχρεώσεις:

* Προβλήματα υγείας, τα οποία δεν έχουν διερευνηθεί, όπως π.χ. προβλήματα στην όραση ή στην ακοή του παιδιού, προβλήματα ομιλίας, κατανόησης κτλ., τα οποία δεν είναι έντονα αισθητά σε πολλές περιπτώσεις.

* Προβλήματα σωματικής κατασκευής (πολύ παχύς, κοντός, ψηλός, κακοφτιαγμένος), τα οποία συχνά γίνονται αντικείμενο σχολίων στην τάξη, με αποτέλεσμα τη μείωση της αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης του παιδιού.

* Προβλήματα ωριμότητας γνωστικής και συναισθηματικής.

* Υπερευαίσθησις του μαθητή, η οποία συχνά πληγώνεται από τη συμπεριφορά των ενγλήκων.

Στη δεύτερη κατηγορία εντάσσονται τα αίτια, τα οποία ξεφεύγουν από τη δικαιοδοσία των μαθητών, όπως π.χ.:

* Το αναλυτικό πρόγραμμα και οι αυξημένες απαιτήσεις, που αυτό έχει από τους μαθητές.

* Τα σχολικά εγχειρίδια και οι δυσκολίες κατανόησής τους.

* Οι μέθοδοι διδασκαλίας.

* Η επικοινωνία εκπαιδευτικού - μαθητών.

* Το κλίμα της τάξης.

* Οι συνθήκες διδασκαλίας και μάθησης στο σχολείο.

* Οι συνθήκες διαβίωσης και μάθησης στο σπίτι.

* Το μορφωτικό κεφάλαιο, που μεταφέρουν οι μαθητές από το σπίτι στο σχολείο.

* Η συνεργασία της οικογένειας με το σχολείο.

* Ο κοινωνικός περίγυρος στον οποίο ζουν οι μαθητές.

Η επίδραση των εγγενών αιτιών είναι αυτονόητη και δε χρειάζεται, ίσως, να επιχειρηματολογήσει κανείς, ιδιαίτερα, για να την αποδείξει. Είναι αναμφίβολο ότι, αν ο ίδιος ο μαθητής δε θέλει ή δεν προσπαθεί να ανταποκριθεί στις σχολικές υποχρεώσεις, η αποτυχία θα είναι δεδομένη, είτε αυτή αντανακλάται με ένα *minimum* επιδόσεων είτε είναι πιο κάτω από αυτό:

Για τα προβλήματα υγείας του μαθητή (όραση, ακοή, κτλ.) προφανώς δεν ευθύνεται ο ίδιος τόσο, ιδιαίτερα στις μικρές τάξεις, όσο οι γονείς και οι δάσκαλοι του, που δεν τα αναδεικνύουν, όταν τα διαπιστώνουν και δε βοηθούν στην έγκαιρη αντιμετώπισή τους. Σε μεγαλύτερες τάξεις όμως, όταν οι επιπτώσεις αυτών των προβλημάτων είναι αισθητές, είναι χρέος των μαθητών να τις γνωστοποιούν στους γονείς και στους εκπαιδευτικούς τους και να ζητούν τη βοήθειά τους.



Με το ίδιο σχεπτικό και τα προβλήματα που, ενδεχομένως, προκύπτουν από τη σωματική κατασκευή των μαθητών και κυρίως οι επιπτώσεις από τα σχόλια των άλλων, είναι υποχρέωση των μαθητών να τα γνωστοποιούν και να ζητούν προστασία από το σχολείο, όταν απαιτείται. Είναι όμως και χρέος των ίδιων των εκπαιδευτικών, να μην επιτρέπουν την εμφάνισή τους ή να προλαμβάνουν τις δυσμενείς επιπτώσεις τους.

Οι επιδράσεις των εξωγενών αιτιών είναι περισσότερο ορατές. Αξιοσημείωτο είναι ότι γι' αυτές ελάχιστα ευθύνεται ο μαθητής, ενώ η εμπέλειά τους είναι μεγάλη.

Το αναλυτικό πρόγραμμα, για παράδειγμα, μπορεί να επηρεάσει τις επιδόσεις των μαθητών στα διάφορα μαθήματα, που προβλέπει για διδασκαλία σε μια τάξη ή βαθμίδα της εκπαίδευσης και να οδηγήσει τα παιδιά σε αποτυχία, όταν:

- * Οι σκοποί της διδασκαλίας των μαθημάτων είναι γενικοί, ασαφείς και αόριστοι, όχι μόνο για τους μαθητές αλλά, συχνά, και για τους διδάσκοντες.
- * Οι απαιτήσεις από τους μαθητές είναι πολλές. Απαιτεί π.χ. εφτάωρη καθημερινή διδασκαλία, αδιαφορώντας για τις άλλες υποχρεώσεις τους.
- * Η διδακτέα ύλη είναι αναχρονιστική και ανούσια· όταν, δηλαδή, ο μαθητής αναγκάζεται να μαθαίνει πράγματα ελάχιστα χρηστικά για τη σχολική και μετασχολική σταδιοδρομία.

Τα ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα για τα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης στη χώρα μας, δυστυχώς, έχουν πολλά από τα παραπάνω γνωρίσματα και μπορούν να επηρεάσουν την επίδοση των μαθητών.

Είναι γνωστό ότι τα προγράμματα αυτά εκπονούνται από τις υπηρεσίες του ΥΠΕΠΘ, ερήμην των άμεσα ενδιαφερόμενων φορέων, όπως π.χ. των εκπαιδευτικών, που θα κληθούν να τα υλοποιήσουν και των μαθητών, που θα είναι οι αποδέκτες αυτών των προγραμμάτων. Η εκάστοτε πολιτική ηγεσία θέλει να ελέγχει την παρεχόμενη σχολική γνώση και παρά τις όποιες, κατά καιρούς, θεωρητικές δικκηρύξεις, κρατάει το «κύκλωμα» της σύνταξης κλειστό.

Είναι γνωστό, επίσης, ότι τα αναλυτικά προγράμματα ελάγχονται: για τους σκοπούς τους, που είναι γενικοί, ασαφείς και αόριστοι· για τις υπερβολικές απαιτήσεις, που έχουν από τους μαθητές, κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με την εφτάωρη καθημερινή διδασκαλία· για τις αναχρονιστικές γνώσεις, που ακόμα περιέχουν. Αναγκάζουν δηλαδή τους μαθητές να μαθαίνουν στο τέλος του 20ου αιώνα πράγματα που μάθαιναν και οι δύο - τρεις προηγούμενες γενιές, με ελάχιστη χρησιμότητα για τη μελλοντική τους σταδιοδρομία στη ζωή. Τους υποχρεώνουν, επίσης, να απο-



κτούν αυτές τις γνώσεις όχι μόνο με τρόπο κουραστικό αλλά και πνευματοκτόνο, όπως η κατά λέξη απομνημόνευση της ύλης που διδάσκονται.

Τα σχολικά εγχειρίδια μπορούν να οδηγήσουν τα παιδιά σε αποτυχία, γιατί πολλά από αυτά, πέρα από τις ανούσιες και ανχρονιστικές γνώσεις, που περιέχουν, είναι κακογραμμένα. Η κατανόηση του περιεχομένου τους απαιτεί πολλές ανιγνώσεις. Οι γλωσσικές δυσκολίες είναι αρκετές. Η καθοδήγηση από τους εκπαιδευτικούς στον τρόπο μελέτης είναι περιορισμένη ή ανύπαρκτη, με αποτέλεσμα οι μαθητές να αποστηθίζουν, χωρίς να καταλαβαίνουν, ουσιαστικά, τι διαβάζουν ή να εγκαταλείπουν, εύκολα, κάθε προσπάθεια για δημιουργική μάθηση.

Βρισκόμαστε, ωστόσο, στο κατώφλι του 21ου αιώνα. Σε μια εποχή που οι γνώσεις αυξάνουν καθημερινά με ταχύτατους ρυθμούς και γίνονται κτήμα πολλών ανθρώπων σε ελάχιστο χρονικό διάστημα, λόγω των επιτευγμάτων της σύγχρονης υψηλής τεχνολογίας. Σε μια εποχή, επίσης, που τα προβλήματα και οι ανάγκες των ανθρώπων έχουν ουσιαστικά διαφοροποιηθεί από αυτές ακόμα και της προηγούμενης γενιάς και πολύ περισσότερο από αυτές της προηγούμενης πενηνταετίας.

Οι νέοι, σήμερα, και συγκεκριμένα, οι μαθητές στη γενική εκπαίδευση δεν αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα επιβίωσης, ούτε ενημέρωσης για το τι συμβαίνει στο στενότερο και ευρύτερο κοινωνικό τους περίγυρο, όπως οι προηγούμενες γενιές. Το πρόβλημα της επιβίωσης σε μεγάλο ποσοστό έχει λυθεί. Το θέμα της ενημέρωσης, επίσης, δεν αποτελεί πια πρόβλημα, για τη συντριπτική πλειοψηφία των νέων, αφού τα Μ.Μ.Ε. και ιδιαίτερα η τηλεόραση υπάρχουν σε όλα σχεδόν τα σπίτια και παρέχουν τις υπηρεσίες τους επί παντός του επιστητού.

Από την άλλη πλευρά όμως προβλήματα, τα οποία στην προηγούμενη γενιά, ήταν άγνωστα ή ελάχιστα γνωστά, όπως π.χ. το aids, τα ναρκωτικά, το κάπνισμα, ο αλκοολισμός, η σχέση με το άλλο φύλο, η ανεργία, η μοναξιά, η βία και εγκληματικότητα κτλ., απασχολούν έντονα τους νέους σήμερα. Για τα προβλήματα αυτά στα σχολεία μάλιστα ελάχιστα γίνεται λόγος, ενώ στα σχολικά εγχειρίδια ακόμα πιο λίγες πληροφορίες αναφέρονται. Προφανώς οι συντάκτες των αναλυτικών προγραμμάτων τα θεωρούν επουσιώδη ή δεν αφογκράζονται τα προβλήματα των νέων, τις ανησυχίες, τις αγωνίες τους αλλά και τις κραυγές απόγνωσης, που συχνά βγάζουν.

Έτσι, για παράδειγμα, μπορεί σήμερα να υποχρεώνονται οι μαθητές στο σχολείο να μαθαίνουν για το «νευρικό και πεπτικό σύστημα της ακρίδας και του βτραχού», για τον «πολλαπλασιασμό των λουλουδιών», για τα βουνά και τα ποτάμια της Κίνας και της Ιαπωνίας, για τους Βησιγόθους και τους Οστρογόθους, για τον Τζέγκινς Χαν, τον Αλάρικο και το Γιζέριχο, για να μην προχωρήσω πιο πίσω στον Τουταγχαμών και στο Ναβου-

χοδονόσορα, μαθαίνουν όμως ελάχιστα για τα τρέχοντα και φλέγοντα προβλήματα, που τους πολιορκούν. Μαθαίνουν, για παράδειγμα, ελάχιστα για το δικό τους σώμα και το δικό τους νευρικό και πεπτικό σύστημα, για την ανθρώπινη αναπαραγωγή, για τα προβλήματα κοινωνικής παθογένειας, που επισημάνουμε, ενώ δεν έχουν, ουσιαστικά, καμιά πληροφόρηση για τα μεγάλα και σύγχρονα κοινωνικά, οικονομικά, πολιτικά προβλήματα της χώρας μας και των γειτονικών λαών.

Αν, στους τομείς αυτούς, έχουν οποιεσδήποτε γνώσεις αυτές ουσιαστικά δεν τις αποκτούν στο σχολείο. Τις αποκτούν από άλλες πηγές και συγκεκριμένα από τα Μ.Μ.Ε και μάλιστα με μεθόδους διδασκαλίας πολύ πιο παραγωγικές και αποδοτικές, όπως αυτές του συνδυασμού της εικόνας και του ήχου, των ρεπορτάζ, των συνεντεύξεων, κτλ., οι οποίες στο σχολείο σπάνια χρησιμοποιούνται.

Αξιοσημείωτο είναι ότι οι ελλείψεις στους τομείς αυτούς δεν οφείλονται σε ολιγωρία των εκπαιδευτικών. Οφείλονται κυρίως στα αναχρονιστικά αναλυτικά προγράμματα, που δε φαίνεται να συγκινούν κανέναν για τον εκσυγχρονισμό τους και ίσως στο «ζαβό το ριζικό μας», όπως θα έλεγε ο Βάρναλης, που θέλει κάθε φορά να έχουμε στα κέντρα που λαμβάνονται αυτές οι αποφάσεις άτομα όχι μόνο με μειωμένη ακοή αλλά και όραση και όσφρηση.

Αν σήμερα ένας εκπαιδευτικός θελήσει να καινοτομήσει στο σχολείο και να ξεφύγει από το αρτηριοσκληρωτικό αναλυτικό πρόγραμμα και να χρησιμοποιήσει άλλες πηγές εκτός από τα σχολικά εγχειρίδια, ενδέχεται να παρατηρηθεί και μάλιστα χυστηρά από τους προϊσταμένους του «ιδίωτι δεν συνεμορφώθη προς τας υποδείξεις».

Οι δυσμενείς επιδράσεις και των άλλων εξωγενών αιτιών είναι ευκολονόητες και δε χρειάζεται, ίσως, συστηματική αναφορά σ' αυτές. Αναμφίβολα το κλίμα της τάξης, ο τρόπος επικοινωνίας εκπαιδευτικών - μαθητών, οι μέθοδοι διδασκαλίας, οι συνθήκες διδασκαλίας και μάθησης στο σχολείο και στο σπίτι, επηρεάζουν σημαντικά την επίδοση των μαθητών, όταν δεν είναι οι κατάλληλες και κυρίως, όταν δεν προσέχονται από τους αρμόδιους φορείς.

Όλοι αυτοί οι παράγοντες, εγγενείς και εξωγενείς, ασκούν σημαντική επίδραση στην επίδοση των μαθητών στο σχολείο και προσδιορίζουν ουσιαστικά τη σχολική επιτυχία και αποτυχία τους. Παρόλα αυτά η τελική επίδοση των μαθητών μοιολονότι επηρεάζεται από τόσους πολλούς παράγοντες, «κοστολογείται» μόνο στους μαθητές. Οι άλλοι φορείς, όπως το σχολείο¹ και η οικογένεια, ελάχιστα αναλαμβάνουν τις ευθύνες τους.

1. Το σχολείο έχει μια δική του φιλοσοφία για το θέμα της σχολικής επιτυχίας και αποτυχίας. Θεωρεί π.χ. ότι τα παιδιά, που φοιτούν σ' αυτό, επειδή έχουν τα ίδια δικαιώ-



Δε συμβαίνει όμως το ίδιο και με τις επιτυχίες των μαθητών. Όσο μεγαλύτερες είναι αυτές, τόσο περισσότεροι είναι οι μνηστήρες τους, αφού όλοι διεκδικούν μερίδιο. με αποτέλεσμα η συμβολή του μαθητή να περιορίζεται ή και να συρρικνώνεται, κομμάτι φορά, στο ελάχιστο.

Η αποτυχία στο σχολείο οφείλει να εμβάλει σε ανησυχίες τους εκπαιδευτικούς. Ανησυχίες κυρίως για την αναζήτηση των αιτίων, που τη δημιουργούν, ξεκινώντας πρώτα από τη δική τους συμμετοχή σ' αυτό το αποτέλεσμα. Είναι ανεπίτρεπτο να διδάσκει κανείς και να συνεργάζεται με μια ομάδα ατόμων και, όταν τα αποτελέσματα δεν είναι επιθυμητά, να επιρρίπτει σ' αυτή μόνο την αποτυχία στη μάθηση¹. Πολύ πιο απαράδεκτο είναι να «καμαρώνει» ο εκπαιδευτικός, διότι στο μάθημά του αποτυγχάνουν πολλοί και προάγονται ελάχιστοι.

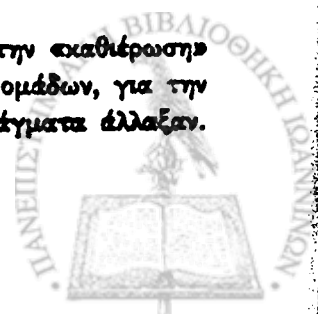
5. Υπάρχουν «καλοί» και «κακοί» μαθητές στο σχολείο;

Μολονότι οι όροι αυτοί είναι εύχρηστοι στην καθημερινή επικοινωνία, η χρήση τους απαιτεί αυξημένη ευαισθησία και προσοχή, γιατί μπορεί να οδηγήσει σε παιδαγωγικές παρεκτροπές.

ματα, έχουν και τις ίδιες υποχρεώσεις. Με άλλα λόγια, επειδή διδάσκονται όλα τον ίδιο χρόνο, από τους ίδιους εκπαιδευτικούς, από τα ίδια εγχειρίδια, οφείλουν να γνωρίζουν τα ίδια πράγματα. Η λογική όμως αυτή αντιστρατεύεται βασικές ψυχοπαιδαγωγικές και κοινωνιολογικές αρχές και θέσεις. Είναι γνωστό ότι τα παιδιά δε μεγαλώνουν ομοιόμορφα ακόμα και αν ζουν στο ίδιο περιβάλλον. Έχουν διαφορετικούς ρυθμούς ανάπτυξης. Είναι γνωστό επίσης ότι υπάρχουν οι ατομικές διαφορές, όσον αφορά τα κίνητρα για μάθηση, τους ρυθμούς μάθησης, τα ενδιαφέροντα κτλ. Επομένως τόσο από ψυχοπαιδαγωγική όσο και από κοινωνιολογική άποψη είναι, τουλάχιστον, άδικο να θεωρούνται ως ίσοι άνθρωποι, που δεν είναι ίσοι. Από την άλλη πλευρά το σχολείο δε δικαιούται να αποστασιοποιείται από τις αποτυχίες των μαθητών, γιατί είναι γνωστό ότι σ' αυτό οι μαθητές δαπανούν σημαντικό χρόνο. Υπολογίζεται ότι ο μαθητής σε κάθε μια από τις βαθμίδες της γενικής εκπαίδευσης παραμένει 8.000 ώρες περίπου ή 16.000 ώρες στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Είναι αδιανόητο, επομένως, ύστερα από τόση μακρόχρονη παραμονή, οι όποιες αποτυχίες να αποδίδονται μόνο στους μαθητές.

1. Παλαιότερα, από τα μέσα περίπου του προηγούμενου αιώνα, έως και τις 2-3 πρώτες δεκαετίες του αιώνα μας οι εξετάσεις στα σχολεία γίνονταν στο τέλος του σχολικού έτους, σε ανοιχτή γιορτή. Ο εκπαιδευτικός έκανε ερωτήσεις στους μαθητές για να δει ξει στους γονείς και στο κοινό τι έμαθαν τα παιδιά. Ερωτήσεις είχαν δικαίωμα να κάμουν στους μαθητές και άτομα από το ακροατήριο. Τα αποτελέσματα αυτών των εξετάσεων δεν έκριναν μόνο την προαγωγή των μαθητών. Έκριναν ταυτόχρονα και το έργο του εκπαιδευτικού, γιατί από αυτά εξαρτώνταν και η ανανέωση της θητείας του για τον επόμενο χρόνο «(Α., Δημαράς, τ. Α', 1985, και τ. Β', 1986)».

Με την αύξηση όμως του μαθητικού δυναμικού στα σχολεία και την «καθιέρωση» των εξετάσεων και των βαθμών, αίτημα των χαμηλοτέρων κοινωνικών ομάδων, για την καταπολέμηση του νεποτισμού και τη θέσπιση της αξιοκρατίας, τα πράγματα άλλαξαν.



Αποκλούνται, συνήθως, «κακοί» μαθητές αυτοί των οποίων οι επιδόσεις σε διάφορα μαθήματα είναι χαμηλές ή δεν είναι επιθυμητές. Ο όρος όμως «κακός» μαθητής δεν περιορίζεται μόνο στην επίδοση. Αρκετά συχνά παρhapέμπει και στη γενικότερη προσωπικότητα του μαθητή. Ακούγοντας, για παράδειγμα, τις χαμηλές επιδόσεις ενός μαθητή στα σχολεία, εγχυμονεί πάντα ο κίνδυνος, υποσυνείδητα και εντελώς συνειρμικά να σκεφτεί κανείς ότι για να είναι αυτές τόσο χαμηλές ο μαθητής θα πρέπει να είναι αδιάφορος, τεμπέλης, χαμηλών νοητικών ικανοτήτων και άλλα «ηχηρά» παρόμοια, τα οποία δεν έχουν σχέση με την πραγματικότητα.

Ένας μικρός βαθμός 9, 8, ή 10, 11, για παράδειγμα σ' ένα μάθημα σημαίνει ότι προέκυψε από συνεκτιμήσεις των επιδόσεων του μαθητή, όσες φορές εξετάστηκε από τον εκπαιδευτικό. Μπορεί πράγματι ο μαθητής να μη διάβασε, όσο θα έπρεπε, ή να μην ανταποκρίθηκε στις απαιτήσεις των εξετάσεων στο βαθμό που ο ίδιος και οι άλλοι θα επιθυμούσαν. Δε σημαίνει όμως σε καμία περίπτωση ότι ο συγκεκριμένος μαθητής είναι και «κακός», ως άτομο ή δεν είναι φιλικός, συνεργάσιμος, αλτρουιστής, αδιάφορος για τους άλλους ή είναι εγωιστής, πονηρός, ανάξιος να αγαπηθεί, κτλ.

Ερμηνεία των βαθμών, που οι μαθητές παίρνουν στο σχολείο με σχόλια αυτού του είδους είναι «επικίνδυνη», γιατί οδηγεί σε ανεπίτρεπτες και αδικαιολόγητες αξιολογικές κρίσεις. Ενδέχεται, μερικές φορές, ένας χαμηλός βαθμός να περιέχει και εκτιμήσεις του εκπαιδευτικού, για κάποιες μορφές συμπεριφοράς του μαθητή, οι οποίες τον έχουν ενοχλήσει. Αυτό όμως το γνωρίζει μόνο ο εκπαιδευτικός. Οι εκτιμήσεις του είναι υπονοούμενες και είναι πολύ δύσκολο έως αδύνατο να τις αποκωδικοποιήσει κανείς και να τις απομονώσει από την επίδοση.

Επιπλέον είναι και εκτιμήσεις αυθαίρετες και κυρίως ατεκμηρίωτες. Οι εκπαιδευτικοί, στη συντριπτική τους πλειοψηφία, έχουν εκπαιδευτεί, όσοι έχουν δεχτεί τέτοια εκπαίδευση, μόνο για έλεγχο και εκτίμηση της επίδοσης στα μαθήματά τους. Γι' αυτό και οι οδηγίες των αναλυτικών προγραμμάτων και των εγκυκλίων του Υπουργείου σ' αυτόν ακριβώς τον τομέα επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους, με την υπόδειξη σχετικών κριτηρίων. Για να ελέγξει κανείς και πολύ περισσότερο για να βαθμολογήσει: στάσεις, επιθυμίες, κίνητρα, προσοχή, ενδιαφέρον κτλ., χρειάζεται να έχει ειδική παιδαγωγική και ψυχολογική κατάρτιση. Στην πράξη, δυστυχώς, συμβαίνει όλοι να μιλούν για τους τομείς αυτούς, αλλά οι όποιες κρίσεις τους χρειάζονται πολύ μεγάλες επιφυλάξεις, γιατί μπορεί να είναι όχι μόνο άδικες αλλά και αυθαίρετες.

Οι εκπαιδευτικοί και το σχολείο γενικότερα απέκτησαν άλλοθι. Με τους χαμηλούς βαθμούς νομιμοποιούσαν κάθε δική τους ατέλεια και σφράγιζαν, με το κύρος του σχολείου, την κρίση τους για τους μαθητές (Αθανασίου, Λ., 1998).



Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι οι όροι «καλός» και «κακός» μαθητής είναι αδόκιμοι αλλά και «επικίνδυνοι». Στο σχολείο δεν υπάρχουν «καλοί» και «κακοί» μαθητές. Υπάρχουν «καλές» και «κακές» επιδόσεις στα διάφορα μαθήματα. Ενδέχεται να υπάρχουν και «κακές» μορφές συμπεριφοράς, με τη γενικότερη έννοια του όρου. Αυτές όμως είναι ανεπίτρεπτο να ενσωματώνονται στους βαθμούς επίδοσης, γιατί τότε αλλοιώνουν το αποτέλεσμα και οδηγούν σε πολύ λανθασμένες εκτιμήσεις και αξιολογικές κρίσεις (Κορντιέ, Α., 1995).

Με την ίδια λογική στην ενπαιδευση δεν υπάρχουν «καλοί» και «κακοί»: εκπαιδευτικοί, διευθυντές σχολείων, σχολικοί σύμβουλοι κτλ. Υπάρχουν συγκεκριμένες δραστηριότητες, τις οποίες καθέννας από τους φορείς αυτούς οφείλει να επιτελέσει και το αποτέλεσμα αυτής της εκτέλεσης μπορεί να εκτιμηθεί και να αξιολογηθεί, αντίστοιχα.

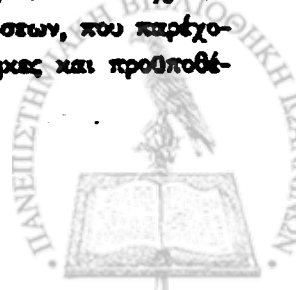
Ας σημειωθεί ότι δεν «απορρίπτει» μόνο το σχολείο τους μαθητές. Απορρίπτουν και οι μαθητές το σχολείο, και συγκεκριμένα τους εκπαιδευτικούς τους, τον τρόπο διδασκαλίας, τις αξίες που αυτό τους παρέχει, κτλ. Δείγματα αυτής της απόρριψης μπορούν να θεωρηθούν: η ελλιπής, φοίτηση, η φασαρία στην τάξη, οι συγκρούσεις με τους εκπαιδευτικούς, τα αρνητικά σχόλια για το διδακτικό και εκπαιδευτικό έργο, η αδιαφορία για ουσιαστική μάθηση κ.ο.κ. (Pegiboud, Ph 1996). Μόνο που αυτές οι «απορρίψεις» δεν έχουν και το ανέλογο κόστος για τους «απορριφθέντες», όπως έχουν για τους μαθητές.

6. Μπορεί να αντιμετωπιστεί η σχολική αποτυχία;

Η απάντηση στο ερώτημα αυτό εξαρτάται από τον εννοιολογικό προ-διορισμό του όρου «αντιμετώπιση». Αν με αυτόν εννοούμε τον περιορισμό της στα ελάχιστα δυνατά επίπεδα, θα λέγαμε ότι η απάντηση είναι θετική. Μπορεί να περιοριστεί η σχολική αποτυχία, εφόσον όμως εξασφαλιστούν και ορισμένες βιωματικές προϋποθέσεις, όπως:

- * Οι λογικές απαιτήσεις του σχολείου από τους μαθητές. Απαιτήσεις, δηλαδή, οι οποίες να ανταποκρίνονται στην ηλικία τους, στο γνωστικό τους επίπεδο και στις δυνατότητες, που έχουν, για ανταπόκριση σ' αυτές.
- * Η αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων κατά τακτά χρονικά διαστήματα (τουλάχιστον ανά δεκαετία), ώστε η ύλη των μαθη-

1. Ο Bloom, B., (1976) με έρευνά του, σε διάφορες χώρες, έδειξε ότι το 80 % των μαθητών είναι σε θέση να κατακτήσει ικανοποιητικά το 80 % των γνώσεων, που παρέχονται στη γενική εκπαίδευση, όταν εξασφαλιστούν οι κατάλληλες συνθήκες και προϋποθέσεις.



μάτων αλλά και τα ίδια τα μαθήματα να κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών για μάθηση.

- * Η εξασφάλιση υλικοτεχνικής υποδομής στα σχολεία (αίθουσες-εργαστήρια -βιβλιοθήκες- εποπτικά μέσα και όργανα), ώστε η μάθηση να είναι γόνιμη και δημιουργική.
- * Η συστηματική κατάρτιση και συχνή επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού, ώστε όλοι οι διδάσκοντες να είναι σε θέση:
- * Να κάνουν διάγνωση ικανοτήτων και αδυναμιών των μαθητών σε διάφορους τομείς και αντίστοιχα να τους βοηθούν.
- * να δημιουργούν κίνητρα για μάθηση.
- * να επικοινωνούν αποδοτικά με τους μαθητές και με ειλικρίνεια.
- * να αντιμετωπίζουν με παιδαγωγικό τρόπο τα προβλήματα στην τάξη.
- * να έχουν λογικές απαιτήσεις από τους μαθητές.
- * να συνεργάζονται με τους γονείς των μαθητών, ώστε και αυτοί από τη σκοπιά τους να μπορούν να βοηθούν τους μαθητές.
- * να αποφεύγουν τις διχρήσεις στην τάξη.
- * να αναγνωρίζουν και το ποσοστό της δικής τους συμμετοχής, όταν τα αποτελέσματα σε μια τάξη δεν είναι επιθυμητά.

Ο Glaser, W (1975), γνωστός Αμερικανός ψυχίατρος, που εργάστηκε αρκετά χρόνια με γονείς και παιδιά, ιδιαίτερα με αυτά που είχαν χαμηλή ή «κακή» επίδοση στο σχολείο, έγραψε χαρακτηριστικά: «...εργάστηκα πολλά χρόνια με ανθρώπους που αποτύγχαναν. Έζησα μαζί τους την αγωνία, τον πόνο, την ατυχία και την επιθυμία για επιτυχία. Από αυτή μου την εμπειρία οδηγήθηκα σε μια βασική διαπίστωση. Ανεξάρτητα από το υπόβαθρο, που έχει κανείς, την κουλτούρα του, το χρώμα, το οικονομικό επίπεδο, δε θα πετύχει, παρά μόνο αν κατορθώσει να έχει μια πρώτη επιτυχία σ' έναν σημαντικό τομέα της ζωής του». Υποστήριζε, στη συνέχεια, «ότι αν το παιδί βοηθηθεί να πετύχει στο σχολείο θα έχει μια πολύ καλή ευκαιρία να πετύχει αργότερα και στη ζωή του, γιατί η πρώτη επιτυχία μπορεί να γίνει αφετηρία για επόμενες». Και καταλήγει ο Glaser «χρειαζόμαστε σχολεία, που θα ενισχύουν τα παιδιά για επιτυχία. Επιτυχία στο σχολείο σημαίνει επιτυχία στη ζωή. Σημαίνει πρόοδο στην κοινωνία».

7. Μηνύματα της σχολικής αποτυχίας.

Από τη συνοπτική διερεύνηση του θέματος μπορούμε να οδηγηθούμε στις ακόλουθες διαπιστώσεις:

α. Η σχολική αποτυχία, με οποιαδήποτε μορφή κι αν παρουσιάζεται (χαμηλή επίδοση, «κακή επίδοση», κτλ.) μεταφέρει ενδιαφέροντα μηνύ-



ματα και απευθύνεται σε πολλούς σποδέκτες. Ενημερώνει, για παράδειγμα, τους μαθητές για την επίδοσή τους στο σχολείο και τους βοηθάει να τροποποιήσουν τη συμπεριφορά τους και να καλύψουν τα όποια κενά έχουν στο βιβλίο που αυτά οφείλονται στους ίδιους.

β. Παρέχει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να κάνουν τη δική τους αυτοκριτική και να εκτιμήσουν το επίπεδο της δικής τους ευθύνης στα αποτελέσματα των μαθητών. Με την αυτοκριτική αυτή θα μπορέσουν και τους μαθητές να βοηθήσουν ουσιαστικά και το δικό τους διδακτικό έργο να ανατροφοδοτήσουν αποτελεσματικά στους τομείς που απαιτείται.

Η αδυναμία ενός μαθητή να ανταποκριθεί στις σχολικές υποχρεώσεις είναι ένδειξη για την ύπαρξη προβλημάτων σε διαφόρους τομείς και όχι απόδειξη μειωμένων γνωστικών ή άλλων νοητικών ικανοτήτων. Η χαμηλή ή «κακή» επίδοση, δηλαδή, δεν είναι αποτέλεσμα τυχαίων γεγονότων, ούτε εκδηλώνεται απότομα. Είναι προϊόν μιας σειράς αιτιών και επέρχεται σταδιακά με πολλές μάλιστα προειδοποιήσεις. Τα μηνύματα αυτά ο εκπαιδευτικός καλείται να τα συλλάβει έγκαιρα και ανάλογα να προσπαθήσει να βοηθήσει το μαθητή. Η χαμηλή ή ανεπιθύμητη επίδοση ενός μαθητή στο σχολείο λειτουργεί ως συναγερμός για τους εκπαιδευτικούς, γιατί τους πληροφορεί ότι:

- Η μάθηση δεν έχει επέλθει ή δεν έχει ολοκληρωθεί ακόμη σε συγκεκριμένους τομείς. Παράλληλα τους υποδεικνύει, που θα πρέπει να στρέψουν την προσοχή τους, για να την ανατροφοδοτήσουν.
- Ο τρόπος που επικοινωνούν με τους μαθητές, η μέθοδος διδασκαλίας που χρησιμοποιούν, η ποσότητα της ύλης που διδάσκουν, κάθε φορά και, γενικότερα, οι απαιτήσεις που έχουν, ενδέχεται να χρειάζονται επανεξέταση. Μέσω αυτών των μηνυμάτων μπορούν οι εκπαιδευτικοί να ανατροφοδοτούν το διδακτικό τους έργο και να βελτιώνονται συστηματικά.
- Η πρόληψη είναι προτιμότερη και αποτελεσματικότερη από τη θεραπεία. Αυτό σημαίνει ότι η συχνή κατά τη διάρκεια του έτους παρακολούθηση και εκτίμηση της επίδοσης του μαθητή (διμορφωτική εκτίμηση) είναι πολύ πιο ουσιαστική από την τελική εκτίμηση, στο τέλος του χρόνου, γιατί η τελευταία δεν αφήνει περιθώρια για καμία βελτίωση.
- Όσο πιο νωρίς βοηθηθεί ο μαθητής στο σχολείο να ξεπεράσει τα προβλήματα, που αντιμετωπίζει με την επίδοσή του, τόσο πιο θετικά ενισχύεται για τη μετέπειτα σχολική του σταδιοδρομία και ανάπτυξη.

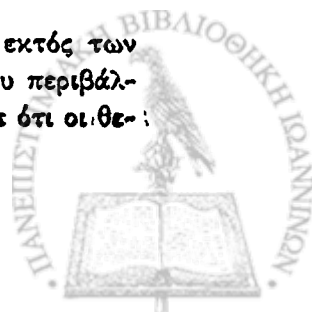


γ. Πληροφορίες όμως η χαμηλή ή μειωμένη επίδοση δε στέλνει μόνο στους εκπαιδευτικούς. Στέλνει ταυτόχρονα και στους γονείς, γιατί και αυτούς τους πληροφορεί ότι τα παιδιά τους:

Χρειάζονται, ενδεχομένως, περισσότερο και αμεσότερο το ενδιαφέρον τους. Ένα ενδιαφέρον όμως που δεν μπορεί να περιορίζεται μόνο στην εξασφάλιση υλικών αγαθών (φαγητό, ενδυμασία, κ.ά.) αλλά να καλύπτει ψυχολογικές, συναισθηματικές και άλλες ανάγκες τους. Η περίοδος της φοίτησης στο σχολείο δεν είναι από τις πλέον ευχάριστες στη ζωή του ανθρώπου. Συνεπάγεται πολλές υποχρεώσεις, κόπο, άγχος, αγωνία, και όλα αυτά όχι χωρίς το αντίστοιχο κόστος. Κατά συνέπεια, οι μαθητές χρειάζονται συνεχή και συστηματική ενίσχυση και ενθάρρυνση από τους γονείς. Χρειάζονται κίνητρα. Έχουν ανάγκη να γνωρίζουν ότι αυτός ο κόπος θα έχει αργότερα ουσιαστικό αντίκρουσμα.

Χρειάζονται, επίσης, την κατανόησή τους. Ακόμα και η άρνηση να πάνε στο σχολείο μια μέρα ή εκδηλώσεις αρνητικών στάσεων γι' αυτό, απιτούν σύνεση και σωφροσύνη εκ μέρους των γονιών, ιδιαίτερα, όταν αυτές δεν είναι μόνιμες. Διχφορετικά είναι ανάγκη να αναζητηθούν τα αίτια, γιατί οι λόγοι ενδέχεται να είναι όχι μόνο πολλοί αλλά και σοβαροί. Είναι γνωστές οι περιπτώσεις σχολειοφοβίας στα παιδιά της προσχολικής και σχολικής ηλικίας, οι οποίες ενδέχεται να οφείλονται σε ποικίλα αίτια, μεταξύ των οποίων και αυτό της σχολικής επίδοσης. Είναι γνωστό, επίσης, ότι είσοδος του παιδιού στο σχολείο απαιτεί ετοιμότητα βιολογική, συναισθηματική, γνωστική, η οποία δεν κατακτάται κατά παραγγελία, ούτε είναι δεδομένη για όλα τα παιδιά, ακόμα και της αυτής ηλικίας. Η σχολική αποτυχία, με όλες τις διαβροθμίσεις της υπαγορεύει στους γονείς να αναζητήσουν τα αίτια, όχι μόνο στο χώρο του σχολείου και στις σχέσεις τους με τα παιδιά αλλά να ενδιαφερθούν και για πιθανά βιολογικά αίτια, (έλεγχος π.χ. της όρασης, της ακοής, γλωσσικών διαταραχών κτλ.) τα οποία επηρεάζουν την επίδοση στο σχολείο. Δεν είναι ευκαταφρόνητες οι περιπτώσεις αυτές, ούτε και οι συνέπειές τους. Η αυτοεκτίμηση και η αυτοεμπιστοσύνη των παιδιών είναι πολύ σημαντικά ψυχολογικά εφόδια για την αντιμετώπιση ποικίλων προβλημάτων στο σχολείο. Είναι οι καλύτεροι συμπαράστατες του παιδιού. Έχει ορθά επισημανθεί ότι αρκετές φορές η διαφορά ανάμεσα στο παιδί που αποτυγχάνει στο σχολείο και σ' αυτό που επιτυγχάνει δεν είναι διαφορά στη νοημοσύνη αλλά διαφορά αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης, η οποία δε δημιουργείται τυχαία¹.

1. Η αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση αναπτύσσονται στο παιδί, όταν, εκτός των άλλων, νιώθει ότι είναι αποδεκτό από τους άλλους του στενότερου και ευρύτερου περιβάλλοντος και ότι και αυτό αξίζει όσο και οι άλλοι. Ωστόσο, δεν πρέπει να αγνοούμε ότι οι θε-



Η ενθάρρυνση του παιδιού και η ενίσχυση της αυτοεμπιστοσύνης δεν επηρεάζεται μόνο από αυτά που λένε οι γονείς αλλά και από τον τρόπο που τα λένε και κυρίως από τη συμπεριφορά τους. Κάθε παιδί και κάθε άτομο, γενικότερα, εκτιμά τον εαυτό του στο βαθμό, που το ίδιο θεωρεί ικανοποιητικό. Η εκτίμηση όμως αυτή επηρεάζεται συστηματικά και από τον τρόπο που οι άλλοι του συμπεριφέρονται, με όλες τις ευόητες επιπτώσεις. Με άλλα λόγια το παιδί φτιάχνει την εικόνα του και από το πώς το ίδιο βλέπει και εκτιμά τον εαυτό του αλλά και από τα λόγια, τη συμπεριφορά και τη στάση των ατόμων, που βρίσκονται γύρω του.

Μια «κακή» ή χαμηλή επίδοση του παιδιού στο σχολείο δε χρειάζεται να γίνει αφορμή για αναστάτωση της οικογενειακής γαλήνης, ούτε για «παραδειγματική ποινή» του παιδιού. Μπορεί να είναι ένα πρώτο σήμα προς τους γονείς ότι κάτι δεν πάει καλά στο παιδί και επομένως χρειάζεται έλεγχο, φροντίδα και αγάπη (Παπαδιώτη-Αθηνασίου, Β., 1991).

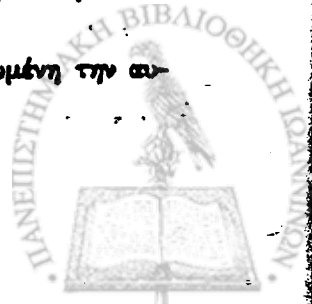
Οι γονείς χρειάζεται να είναι ρεχλιστές όσον αφορά τις προσδοκίες τους από τα παιδιά. Πιέσεις για μεγάλες επιδόσεις, ιδιαιτέρως σε κλάδους της δικής τους προτίμησης, είναι ανεπίτρεπτες. Όλες οι επιδόσεις των παιδιών οφείλουν κατ' αρχήν να είναι καλοδεχούμενες από τους γονείς. Είναι, σύνθητες, φαινόμενο να αυξομειώνονται σε διάφορες περιόδους της ζωής των παιδιών για ποικίλους λόγους, πάντα όμως αυτές χρειάζεται να είναι ελεγχόμενες.

Οι μαθητές χρειάζονται τη συμπαράσταση των γονιών τους σε θέματα σχολικής επίδοσης αλλά όχι τις επικρίσεις τους. Είναι ανεπίστρεπτο να κάνει ο γονιός ή ο εκπαιδευτικός το παιδί να νιώθει ότι δεν αξίζει, επειδή η επίδοσή του σ' ένα ή περισσότερα μαθήματα δε θεωρείται αποδεκτή.

Έχουν, επίσης, χρέος οι γονείς να βρίσκονται σε συχνή και στενή επικοινωνία με το σχολείο. Είναι αναγκαίο να δίνουν όλες τις απαραίτητες πληροφορίες στους εκπαιδευτικούς σχετικά με: τις συνήθειες μελέτης του παιδιού στο σπίτι, το χρόνο που μελετά, τις δυσκολίες που συναντάει, την ενίσχυση που του παρέχεται, όταν βρεθεί σε δυσκολία, την επικοινωνία που έχει με άλλα μέλη της οικογένειας, προβλήματα σχετικά με την υγεία του, κ.ο.κ., προκειμένου να τους βοηθήσουν στη ρύθμιση και της δικής τους συμπεριφοράς αλλά και την πρόληψη ανεπιθύμητων προβλημάτων στο σχολείο. (Lagreau, A, 1987).

Παράλληλα έχουν χρέος να ζητούν πληροφορίες από τους εκπαιδευτικούς όχι μόνο για την επίδοση των παιδιών στο σχολείο αλλά και για τη συμπεριφορά τους σ' αυτό, μέσα και έξω από τη σχολική τάξη, για την επι-

ωρούμενοι ως «κακοί μαθητές», έχουν χαμηλό ΕΓΩ με ιδιαίτερα υπονομευμένη την αυτοαντίληψη και αυτοπεποίθηση, όπως υποστήριξε ο Herbert, M., (1989).



κοινωνία του με τους άλλους συμμαθητές, για τη συμμετοχή του στη διαδικασία της μάθησης αλλά και σε άλλες σχολικές δραστηριότητες, για τους προβληματισμούς του σε γενικότερα κοινωνικά θέματα, το ενδιαφέρον που δείχνει για αυτά, κ.ο.κ.

Η έρευνα που υπάρχει σχετικά με τη συνεργασία γονέων και σχολείου δεν είναι ακόμα επαρκής ούτε στη χώρα μας, ούτε και σε, αρκετές, άλλες χώρες. Ωστόσο επισημαίνεται ότι η συνεργασία αυτή είναι αποφασιστικός παράγοντας για τη σχολική επίδοση και την αντιμετώπιση ποικίλων προβλημάτων (Ξαυθάκου, Γ., κ.ά. (1994). Όταν οι μαθητές γνωρίζουν ότι οι γονείς τους επικοινωνούν με το σχολείο, γίνονται περισσότερο υπεύθυνοι και προσπαθούν να ανταποκριθούν με επιτυχία στις απαιτήσεις του (Erstein, 1984). Οι εκπαιδευτικοί επίσης αντιμετωπίζουν με μεγαλύτερη υπευθυνότητα τους μαθητές, όταν γνωρίζουν ότι θα τους επισκέπτονται οι γονείς τους και θα ζητούν πληροφορίες στους τομείς, που επισημάνουμε. Επομένως, η ενεργός συμμετοχή των γονιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και η συστηματική και συχνή επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς θεωρείται πρώτης προτεραιότητας υπόθεση και συμβάλλει στην αποτροπή οποιασδήποτε σχολικής παρεκτροπής (NEA 1985, Robinson, 1985).

Συνοψίζοντας τις σχέσεις αυτές, θα λέγαμε ότι η σχολική αποτυχία, με τις όποιες διαβηθμίσεις της, δεν είναι μόνο προσωπική υπόθεση του παιδιού. Είναι συλλογική. Ευθύνη ενδέχεται να έχει και ο διδάσκων και το σχολείο και ο γονιός και ο κοινωνικός περίγυρος. Είναι ανεπίτρεπτο επομένως να καταλογίζονται τα ανεπιθύμητα αποτελέσματα στους μαθητές. Εξίσου απεχράδεχτο είναι να δημιουργούν οι ενήλικες ενοχές στους μαθητές, όταν δεν έχουν ικανοποιητικές επιδόσεις στο σχολείο. Οι χαμηλές επιδόσεις των μαθητών χρειάζονται συστηματική μελέτη και διερεύνηση από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς. Ενδεχομένως να είναι η κορυφή του παγόβουνου και ένα μικρό δείγμα άλλων ψυχοπαιδαγωγικών προβλημάτων. Αν όμως το σύμπτωμα αυτό δεν ερμηνευτεί σωστά, μπορεί να οδηγήσει σε μεγαλύτερα προβλήματα και ίσως πιο σημαντικά, σωματικά και ψυχολογικά (Παντελιάδου, Σ., 1995).

Οι μαθητές χρειάζονται πάντα την κατανόηση, τη βοήθεια, τη συμπράξη και κυρίως την ΑΓΑΠΗ των γονιών τους και των ανθρώπων, που τους περιβάλλουν, ανεξάρτητα από τις επιδόσεις τους στο σχολείο.

Είναι δεδομένο ότι αρκετές από τις γνώσεις, που παρέχει το σημερινό σχολείο, είναι αναχρονιστικές, ανούσιες και παρέχονται με τρόπο, που καθόλου δεν ελκύει τους μαθητές. Ορθά έχει επισημανθεί (Holt, 1982) ότι «πολύ λίγα από αυτά που διδάσκονται στο σχολείο μαθαίνονται, πολύ λίγα από αυτά που μαθαίνονται θυμούνται και πολύ λίγα από αυτά που θυμούνται χρησιμοποιούνται».



Έως ότου αντιστραφούν οι όροι αυτής της βασικής διαπίστωσης, το πρόβλημα της σχολικής αποτυχίας χρειάζεται ιδιαίτερη σύνεση και σωφροσύνη στην αντιμετώπισή του από όλους τους φορείς, που σχετίζονται με αυτό.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθνασιού, Λ.: Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στο σχολείο και του διδακτικού έργου, Ιωάννινα, 1998.
- Ασπρουλάκης, Κ.: «Η υποχρεωτική φοίτηση στο Γυμνάσιο», περιοδ. «Τα εκπαιδευτικά», Αθήνα 1988, τ. 12: 29-36.
- Bates, L., et all: «Stop School Failure, Harper and Row Publishers, New York, 1972.
- Bernstein, B.: «Class, codes and control, Routledge and Kegan Paul, London, 1975.
- Bloom, B.: Human characteristics and school Learning, Mac Graw-Hill, New York, 1976.
- Brimer, M.A. - Pauli, L.: Wastage in education a world problem, UNESCO, 1971.
- Γέρου, Θ.: Σχολική αποτυχία, Εκδ. Κέδρος, Αθήνα 1976.
- Cordieau, Anny: Κουμπούρες δεν υπάρχουν: Ψυχανάλυση και σχολική αποτυχία, με:αφρ. Α., Αλεξιάδη, Εκδόσεις ΟΛΚΟΣ, Αθήνα 1995.
- Δημαράς, Α., (επιμ.): Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε, Εκδόσεις Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη, τόμ. Α', 1985, τ. Β' 1986.
- Δημητρώπουλος, Ε.Τ. - Κηλούση, Κ.Χ.: «Σχολική αποτυχία: Η αποτυχία του σχολείου» στο *Νέα Παιδεία*, 1997, 84: 24-48.
- ΕΚΚΕ: Διαστάσεις της φτώχειας στην Ελλάδα, Αθήνα 1989.
- Epstein, B.: Effects of teacher, Practices and Parent Involvement on student achievement, AERA, New Orleans, 1984.
- Glasser, W.: Schools without Failure, Harper colophon books, New York, 1975.
- Heath, Sh, B.: «Questioning at home and at school: A comparative study», In Spindler, G., Doing the ethnography of schooling, Holt, Rinehart and Winston, New York, 1982.
- Herbert, M.: Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας, Τόμος Α', Επόπτης ελληνικής έκδοσης: Ι., Παρλασκευόπουλος, εκδόσεις «Ελληνικά Γράμματα», Αθήνα 1989.
- Holt, J.: How children fail, De la corte Press/Seymour Lawrence, N.Y., 1982.



- Κασσωτάκης, Μ.: Η επίδοση των μαθητών μέσης εκπαίδευσης σε σχέση με το επάγγελμα και το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα, το οικογενειακό εισόδημα και την περιοχή έδρας του σχολείου τους, Αθήνα 1981.
- Larreau, A.: «Social class differences in family - school relationships: The importance of cultural capital», in «*Sociology of education*», 1987, v. 60: 73-85.
- Labov, W.: *Sociolinguistic Patterns*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia, 1972.
- Λάζου, Ε., Λάμπρου, Ε.: Η σχέση των σχολικών αποτυχιών με τα ψυχολογικά προβλήματα της προσωπικότητας του μαθητή, Αθήνα, 1978.
- Λαρίου - Δρεττάκη, Μ.: Η εγκατάλειψη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και παράγοντες που σχετίζονται μ' αυτήν, Εκδ. ΓΡΗΓΟΡΗ, Αθήνα 1993.
- Le Gall, A.: *Αι σχολικέ αποτυχίαι, μετάφρ. Σ. Βασιλείου*, Αθήνα 1963.
- Λύρα, Λίλιαν: *Η αποτυχία και η αδικφορία στο δημοτικό σχολείο*, Εκδ. Ζαχαρόπουλος, Αθήνα 1976.
- Μυλωνάς, Θ.: «Μερικοί απο τους παράγοντες που καθορίζουν την πορεία του μαθητή στο σχολείο», «*Νέα παιδεία*», Αθήνα, 1983, 26: 71-85.
- National Education Association (NEA): *Teacher - Parent Partnership Program*, Washington, 1985.
- Μωρατίου - Βάσσου, Ε.: Το πρόβλημα της αποτυχίας των παιδιών εις τα σχολεία, Αθήνα, 1973.
- Ξανθάκου, Γ., κ.ά.: «Η λογική της σχολικής αποτυχίας: μια «συμμετρική σχέση» ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο» στο *Η σχολική αποτυχία*, Επιμέλεια Μ. Καίλα, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα Αθήνα 1994.
- Παντελιάδου, Σ.: «Σχολική αποτυχία και μαθησιακές δυσκολίες» στο «*Εκπαιδευτικά*», 1995, 39-40: 144-154.
- Παπαδιώτη - Αθανασίου, Β.: «Η βαθμολογία στο δημοτικό σχολείο» στο «*Ψυχολογικό σχήμα*», 1991, 7: 43-5.
- Παπακωνσταντίνου, Π.: «Η ανισότητα στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση. Σχολική αποτυχία και κοινωνική προέλευση», «*Ο Πολίτης*», 1981-44.
- Περισυνάκης, Ε.: *Επάγγελμα του πατέρα και σχολική επίδοση*, Αθήνα 1975.
- Perrenond, Ph.: «Η σχολική αποτυχία σας ενοχλεί; Ίσως μπορείτε κάτι να κάνετε», μετάφρ. Παπαδόπουλος, Χ., «*Σύγχρονη εκπαίδευση*», 1996, 88: 27-37.



- Πυργιωτάκης: Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες, Εκδ. Σύνορα, Αθήνα 1986.
- Robinson, Sh.: Teacher - Parent Cooperation, AERA, Chicago, 1985.
- Seeley, D.: «Home - school Partnership» in «Phi Delta Kappan», 1984, 65: 383-93.
- Τζάνη, Μ.: Σχολική επιτυχία, ζητήματα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας, Αθήνα 1983.
- Φραγκουδάκη, Α.: Οι αναστολές στην εφαρμογή και τη γενίκευση της ενδιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Επιπτώσεις στη διάρθρωση του σχολικού δικτύου μιας περιοχής (Ν. Ιωννίνων). Ερευνητικό έργο Υπουργείου Έρευνας Τεχνολογίας, Αθήνα 1984.
- Χιωτάκης, Σ., (επιμ.): Η αμφιβήτηση των εξετάσεων και των βαθμών στο σχολείο, πρακτικά διεθνούς συνεδρίου στη Ρόδο, Εκδόσεις ΓΡΗΓΟΡΗ, Αθήνα, 1993.

