



ΤΕΙ ΗΠΕΙΡΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΙΣΤΙΚΗΣ & ΧΡΗΜΑΤΟΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ

**ΠΜΣ ΣΤΗ ΛΟΓΙΣΤΙΚΗ – ΧΡΗΜΑΤΟΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΚΑΙ
ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΗΜΗ**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ
ΕΠΙΔΟΣΗ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ
ΕΠΙΛΕΓΜΕΝΟΥ ΝΟΜΟΥ. ΜΙΑ ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ.**

Ελένη Λιάκου

Επιβλέπων: κ. Χριστίνα Μπενέκη

Πρέβεζα, Οκτώβριος 2017



ΤΕΙ ΗΠΕΙΡΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΙΣΤΙΚΗΣ & ΧΡΗΜΑΤΟΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ
ΠΜΣ ΣΤΗ ΛΟΓΙΣΤΙΚΗ – ΧΡΗΜΑΤΟΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΚΑΙ
ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΗΜΗ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ
ΕΠΙΔΟΣΗ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ
ΕΠΙΛΕΓΜΕΝΟΥ ΝΟΜΟΥ. ΜΙΑ ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ.

Ελένη Λιάκου

Επιβλέπων: κ. Χριστίνα Μπενέκη

Πρέβεζα, Οκτώβριος 2017

WORK ISSUE:

**FACTORS THAT AFFECT SCHOOL PERFORMANCE IN
PRIMARY SCHOOL. THE CASE OF A SELECTED
COUNTY. A QUANTITATIVE ANALYSIS.**

Εγκρίθηκε από τριμελή εξεταστική επιτροπή

Πρέβεζα, 3/10/2017

ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1. Επιβλέπων καθηγητής
Μπενέκη Χριστίνα,
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
2. Μέλος επιτροπής
Καραμάνης Κωνσταντίνος,
Αναπληρωτής Καθηγητής
3. Μέλος επιτροπής
Ναξάκης Χαρίλαος,
Καθηγητής

© Λιάκου Ελένη, 2017.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Δήλωση μη λογοκλοπής

Δηλώνω υπεύθυνα και γνωρίζοντας τις κυρώσεις του Ν. 2121/1993 περί Πνευματικής Ιδιοκτησίας, ότι η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία είναι εξ ολοκλήρου αποτέλεσμα δικής μου ερευνητικής εργασίας, δεν αποτελεί προϊόν αντιγραφής ούτε προέρχεται από ανάθεση σε τρίτους. Όλες οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν (κάθε είδους, μορφής και προέλευσης) για τη συγγραφή της περιλαμβάνονται στη βιβλιογραφία.

Λιάκου Ελένη

Υπογραφή

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα εργασία αποτελεί διπλωματική εργασία στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος «Λογιστικής – Χρηματοοικονομικής και Διοικητικής Επιστήμης» του τμήματος Λογιστικής και Χρηματοοικονομικής.

Πριν την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της παρούσας διπλωματικής εργασίας, αισθάνομαι την υποχρέωση να ευχαριστήσω ορισμένους από τους ανθρώπους που γνώρισα, συνεργάστηκα μαζί τους και έπαιξαν πολύ σημαντικό ρόλο στην πραγματοποίησή της.

Πρώτη από όλους θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπων καθηγήτρια της διπλωματικής εργασίας, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Χριστίνα Μπενέκη για την πολύτιμη καθοδήγησή της, την εμπιστοσύνη και εκτίμηση που μου έδειξε.

Τις ευχαριστίες μου εκφράζω και στον Αναπληρωτή καθηγητή Κωνσταντίνο Καραμάνη που δέχτηκε να είναι μέλος της επιτροπής αξιολόγησης της μεταπτυχιακής εργασίας.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να απευθύνω στη φίλη και συνάδελφό μου Ζώτου Αλεξάνδρα για την καθοριστική της βοήθεια και υποστήριξη στη διεξαγωγή της έρευνάς μου καθώς και σε όλους τους συναδέλφους που πρόθυμα συμμετείχαν στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω τον σύντροφό μου που με υπομονή και κατανόηση μου πρόσφερε την απαραίτητη ηθική συμπαράσταση για την ολοκλήρωση των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

Φυσικά, από τις ευχαριστίες αυτές, δεν θα μπορούσαν να λείπουν οι γονείς μου. Η μητέρα μου Βασιλική και ο πατέρας μου Χρήστος, οι οποίοι με τεράστιους κόπους και προσωπικές στερήσεις μου παρείχαν τα απαραίτητα εφόδια ώστε να κάνω τα πρώτα μου βήματα σε επαγγελματικό αλλά κυρίως προσωπικό επίπεδο.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την αδερφή μου Δήμητρα, που με την καθημερινή της υποστήριξη, συμπαράσταση και υπομονή συνέβαλε στην τόνωση της αυτοπεποίθησης και του ηθικού, ώστε να πετύχω το στόχο μου.

Σε αυτούς αφιερώνω και την εργασία αυτή και κυρίως στον πατέρα μου, που δυστυχώς εδώ και τρία χρόνια δεν είναι κοντά μας και μου λείπει αφάνταστα.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Αντικείμενο μελέτης της παρούσας εργασίας ήταν η μελέτη των παραγόντων, που συμβάλλουν στην ευκολότερη προσαρμογή των μαθητών στο περιβάλλον του δημοτικού σχολείου, αλλά και στο περιβάλλον κάθε τάξης, μεταξύ άλλων σε αυτούς περιλαμβάνονται τα κίνητρα που θέτουν αναφορικά με τις επιδόσεις τους, καθώς και η συναισθηματική τους κατάσταση, όσον αφορά κυρίως το κατά πόσον έχουν αναπτύξει το αίσθημα της αυτοεκτίμησης, δηλαδή της εκτίμησης του εαυτού τους

Ειδικότερα, μελετήθηκαν μέσω της χρήσης ενός δομημένου ερωτηματολογίου και αναλύθηκαν οι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση στο δημοτικό σχολείο σε ένα δείγμα 150 δασκάλων, οι οποίοι εργάζονται σε σχολεία του Νομού Πρέβεζας, τα οποία καλύπτουν το σύνολο των γεωγραφικών διαμερισμάτων του νομού, καθώς επίσης και των κοινωνικών τάξεων.

Το βασικό συμπέρασμα, στο οποίο κατέληξε η παρούσα εργασία ήταν ότι ο σημαντικότερος παράγοντας που, κατά την άποψή τους, οφείλεται σε αυτόν η αποτυχία των παιδιών στο δημοτικό σχολείο, έγκειται στις στάσεις των γονιών και αμέσως μετά στις προσδοκίες των δασκάλων, ενώ ο σημαντικότερος παράγοντας που επηρεάζει τις επιδόσεις των μαθητών είναι η οικογένεια, σύμφωνα με τις γνώμες των δασκάλων που συμμετείχαν στην έρευνα.

Λέξεις-κλειδιά

Παράγοντες, σχολική επίδοση, σχολική αποτυχία, αυτοεκτίμηση.

ABSTRACT

The aim of this study was the study of the factors that contribute to the easier adaptation of the pupils to the environment of the elementary school, but also to the environment of each class, including the motivations that they pose in terms of their performance as well as their emotional situation, mainly whether they have developed a sense of self-esteem.

In particular, through the use of a structured questionnaire, we study and analyze the factors that affect to school performance in elementary school in a sample of 150 teachers, who are working in schools in Preveza, covering all the geographic districts of the prefecture, as well as all social classes.

The main conclusion, in which we reached to this paper, was that the most important factor for the failure of the children in elementary schools is the attitudes of the parents and the expectations of the teachers, while the most important factor that affects the performance of pupils is the family, according to the opinions of teachers.

Key-words

Factors, school performance, school failure, self-esteem.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	ii
ABSTRACT	iii
Εισαγωγή	vi
Κεφάλαιο 1: Θεωρίες μάθησης και η αξιολόγησή της.....	1
1.1 Η έννοια της μάθησης.....	1
1.2 Ψυχολογία και μάθηση στην εκπαίδευση	2
1.3 Παράγοντες μάθησης.....	3
1.4 Μορφές μάθησης	5
1.4.1 Συμπεριφορισμός	5
1.4.2 Γνωστικισμός/Δομισμός	9
1.4.3 Κοινωνικό-γνωστικός συμπεριφορισμός	10
1.4.4 Εποικοδομισμός	11
1.5 Μάθηση και ανάπτυξη	12
1.6 Μάθηση και αξιολόγηση	13
Κεφάλαιο 2: Θεωρίες κινήτρων επίδοσης.....	14
2.1 Η έννοια των κινήτρων	14
2.2 Κίνητρα μάθησης.....	15
2.3 Τύποι κινήτρων.....	16
2.4 Παράγοντες κινήτρων επίδοσης	17
2.5 Συσχέτιση κινήτρων και ενίσχυσης	19
2.6 Η σύνδεση των κινήτρων επίδοσης και της επανατροφοδότησης.....	19
Κεφάλαιο 3: Θεωρίες προσδοκίας.....	21
3.1 Πτυχές θεωριών προσδοκίας	22
3.1.1 Η ψυχολογική πτυχή	22
3.1.2 Η παιδαγωγική πτυχή.....	22
3.1.3 Η κοινωνιολογική πτυχή	23

3.1.4 Η κοινωνικό – ψυχολογική πτυχή.....	25
3.2 Το φαινόμενο της αυτοεκπληρούμενης προφητείας.....	26
Κεφάλαιο 4: Η σχολική επίδοση στο δημοτικό σχολείο.....	28
4.1 Παράγοντες σχολικής επίδοσης.....	28
4.1.1 Εσωτερικοί παράγοντες.....	29
4.1.2 Εξωτερικοί παράγοντες.....	30
4.2 Η επίδοση των γηγενών μαθητών στο δημοτικό σχολείο.....	33
4.3 Η επίδοση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο.....	34
4.4 Παράγοντες αποτυχίας των μαθητών στο δημοτικό σχολείο.....	36
Κεφάλαιο 5: Μεθοδολογία.....	39
5.1 Το δείγμα της έρευνας.....	39
5.2 Εργαλεία συλλογής των δεδομένων.....	39
5.3 Τρόπος επεξεργασίας των δεδομένων.....	39
Κεφάλαιο 6: Ανάλυση αποτελεσμάτων έρευνας.....	40
Συμπεράσματα.....	65
Βιβλιογραφία.....	66
Ελληνική.....	66
Μεταφρασμένη στα Ελληνικά.....	68
Ξενόγλωσση.....	69
Παράρτημα Α: Πίνακες.....	71
Παράρτημα Β: Το ερωτηματολόγιο.....	80

Εισαγωγή

Δεν χωρά αμφιβολία ότι τα τελευταία χρόνια έχουν πραγματοποιηθεί ριζικές αλλαγές στο κομμάτι της εκπαιδευτικής πραγματικότητας του δημοτικού σχολείου, λόγω κυρίως της μεγάλης εισροής μεταναστών από άλλες χώρες, σε συνδυασμό με το εντεινόμενο πρόβλημα του προσφυγικού καθώς και με τις συνεχείς αλλαγές στη δομή του δημοτικού σχολείου (νέα βιβλία, αλλαγές δομής προγραμμάτων κλπ).

Άμεση συνέπεια όλων αυτών είναι από τη μία πλευρά οι μαθητές που προέρχονται από άλλες χώρες να βρεθούν αντιμέτωποι με σημαντικές δυσκολίες, όσον αφορά την προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον και εν συνεχεία την κατανόηση του μαθήματός τους, λόγω κυρίως της μη γνώσης της γλώσσας και του νέου περιβάλλοντος μέσα στο οποίο καλούνται να επιβιώσουν. (Νικολάου, 2000)

Από την άλλη πλευρά, οι αλλαγές που έχουν συντελεστεί στη διάρθρωση του σχολικού προγράμματος, έχουν σαν αποτέλεσμα, οι μαθητές να αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες, στις οποίες πρέπει να προσαρμοστούν όσο το δυνατόν πιο σύντομα.

Όσον αφορά δε στους παράγοντες, που συμβάλλουν στην ευκολότερη προσαρμογή των μαθητών στο περιβάλλον του δημοτικού σχολείου, αλλά και στο περιβάλλον κάθε τάξης, μεταξύ άλλων σε αυτούς περιλαμβάνονται τα κίνητρα που θέτουν αναφορικά με τις επιδόσεις τους, καθώς και η συναισθηματική τους κατάσταση, όσον αφορά κυρίως το κατά πόσον έχουν αναπτύξει το αίσθημα της αυτοεκτίμησης, δηλαδή της εκτίμησης του εαυτού τους. (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003)

Ειδικότερα, στην παρούσα εργασία θα προσπαθήσουμε να εντοπίσουμε τους παράγοντες εκείνους, που επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών στο δημοτικό σχολείο, μέσω μιας θεωρητικής και ποσοτικής έρευνας, μέσω ερωτηματολογίων τα οποία θα διανεμηθούν σε δασκάλους.

Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο θα γίνει αναφορά στις θεωρίες μάθησης, καθώς και το ρόλο που παίζει η ψυχολογία στη μάθηση και πώς θα πρέπει να αξιολογείται η μάθηση αυτή.

Εν συνεχεία, στο δεύτερο κεφάλαιο θα αναλύσουμε τις θεωρίες κινήτρων επίδοσης, θέλοντας με αυτό τον τρόπο να διαπιστώσουμε πως τα κίνητρα συνδέονται με τις επιδόσεις, καθώς και το ρόλο που παίζει η επανατροφοδότηση στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών.

Στο τρίτο κεφάλαιο θα γίνει αναφορά στις θεωρίες προσδοκίας με ιδιαίτερη έμφαση στο ζήτημα της αυτοεκπληρούμενης προφητείας, ενώ στο τέταρτο κεφάλαιο θα αναφερθούμε ειδικότερα στη σχολική επίδοση στο δημοτικό σχολείο και στους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών, τόσο των γηγενών όσο και των αλλοδαπών, καθώς και των παραγόντων αποτυχίας των μαθητών στο δημοτικό σχολείο.

Στη συνέχεια, θα αναλύσουμε στο πέμπτο κεφάλαιο τη μεθοδολογία που θα ακολουθηθεί για το ποσοτικό μέρος της έρευνάς μας και η οποία αφορά στη μελέτη μέσω ερωτηματολογίων σε δασκάλους σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών, καθώς και τα αποτελέσματα της έρευνας (για την εξαγωγή των οποίων θα πραγματοποιηθεί ανάλυση μέσω χρήσης του SPSS), μέσω των οποίων θα εξαχθούν τα κυριότερα συμπεράσματα της εργασίας.

Κεφάλαιο 1: Θεωρίες μάθησης και η αξιολόγησή της

1.1 Η έννοια της μάθησης

Είναι γεγονός, ότι η μάθηση είναι ένα φαινόμενο το οποίο συναντάται ευρέως στη φύση και περιλαμβάνει μια πληθώρα διαδικασιών, που μπορούν να χωριστούν σε βιολογικές αλλά και σε πνευματικές ή αλλιώς νοητικές. Οι βιολογικές διαδικασίες της μάθησης παρατηρούνται στον άνθρωπο, αλλά και στο ζωικό βασίλειο και πηγάζουν από την επανάληψη δραστηριοτήτων με σκοπό την επιβίωση, καθώς επηρεάζονται από νευροφυσιολογικούς μηχανισμούς. Η μάθηση συναντάται ως νοητική διαδικασία μόνο στον άνθρωπο, αποτυπώνεται σε χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς του και ελέγχεται κατά βάση από τον ίδιο. (Πανελλήνια Ένωση Καθηγητών Γερμανικής Γλώσσας Π.Ε.)

Η μάθηση υπήρξε διαχρονικά, αντικείμενο μελέτης πολλών επιστημονικών κλάδων, όπως είναι η Ψυχολογία, η Παιδαγωγική, η Βιολογία, η Ιατρική, η Φυσιολογία, και άλλοι. Το βασικό συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουν οι μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί από όλους τους προαναφερθέντες επιστημονικούς κλάδους και αφορούν στην έννοια της μάθησης, είναι ότι πρόκειται για μία πολύ σύνθετη έννοια.

Οι διαδικασίες μέσα από τις οποίες πραγματώνεται η μάθηση, είναι τόσο πολλές και διαφορετικές, που έχουν ως αποτέλεσμα να μην μπορούν να ενταχθούν σε μία και μόνο κατηγορία. Αυτό έχει σαν συνέπεια, οι μελέτες που πραγματοποιούνται σχετικά με την έννοια της μάθησης, να έχουν ως βάση τους την παρατήρηση και την ανάλυση των αποτελεσμάτων που αυτή επιφέρει, τα οποία είναι και περισσότερο αντιληπτά απ' ότι η ίδια η έννοια. (Κολιόπουλος κ.α., 2014)

Είναι γεγονός, ότι κατά καιρούς οι ερευνητές επιχείρησαν να δώσουν έναν ορισμό για την έννοια της μάθησης. Για τους λόγους που μόλις αναφέραμε, δεν ήταν δυνατή η εύρεση ενός κοινά αποδεκτού ορισμού, που να την περιγράφει με επαρκή και σαφή τρόπο.

Ωστόσο, επικράτησαν κάποιοι ορισμοί, παραδείγματος χάριν εκείνοι του Ραβλον (ως δημιουργία υποκατάστατων ανακλαστικών), του Thorndike (ως δοκιμή και λάθος), του Skinner (ως επανάληψη μίας αντίδρασης μετά από θετική ενίσχυση), του Kohler (ως ενόραση), του Bandura (ως μίμηση προτύπου), των Neisser, Seymour και Gagné (ως επεξεργασία των πληροφοριών) και των Maslow, Rogers (ως προσωπική ερμηνεία στις νεοαποκτηθείσες πληροφορίες), με επικρατέστερο εκείνον του Kimble το 1980 που αντιπροσώπευε και περισσότερο την έννοια της μάθησης. Σύμφωνα με τον Kimble, η

μάθηση είναι η αλλαγή στην συμπεριφορά του ατόμου. (Πανελλήνια Ένωση Καθηγητών Γερμανικής Γλώσσας Π.Ε.)

1.2 Ψυχολογία και μάθηση στην εκπαίδευση

Μετά την οικογένεια, που είναι ο πρώτος πυλώνας στην διαδικασία της εκπαίδευσης των παιδιών, τα σχολεία είναι η επόμενη κοινότητα μέσα στην οποία το παιδί καλείται να αναπτύξει τις δεξιότητές του, να επικοινωνήσει με το περιβάλλον του και να μάθει. Προτού μελετήσουμε τους παράγοντες που επηρεάζουν την μάθηση, καθώς και τις διάφορες θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί γύρω από αυτήν, και έχουν οδηγήσει στον διαχωρισμό της σε διάφορες μορφές, είναι σημαντικό να επισημάνουμε την ανάγκη της διαμόρφωσης θετικού κλίματος μέσα στη σχολική τάξη.

Η έννοια του θετικού κλίματος, ως ένας από τους παράγοντες που συνεισφέρουν στην αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων, έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης ανά τις δεκαετίες από πολλούς επιστήμονες. Οι έρευνες έχουν δείξει ότι το θετικό σχολικό περιβάλλον, η αμφίδρομη επικοινωνία δασκάλου και μαθητή, η αλληλενέργεια, όχι μόνο προάγουν την επαγγελματική απόδοση των εκπαιδευτικών, αλλά και την μαθησιακή εξέλιξη, την επίδοση και την γενικότερη συμπεριφορά των μαθητών. (Καραμήτρου & Καρατάσιος, 2008)

Ακόμα πιο σημαντικό ίσως, είναι το γεγονός ότι διαμορφώνουν ολόκληρο το χαρακτήρα του εκπαιδευτικού οργανισμού και την φιλοσοφία των μελών του, οπότε είναι σαφές ότι η σχολική κουλτούρα πρέπει να διαμορφωθεί, με τρόπο ώστε να οδηγεί στην αναβάθμιση της ποιότητας του έργου των εκπαιδευτικών με έμφαση στη σύσφιξη των διαπροσωπικών σχέσεων διδάσκοντος και διδασκόμενων. (Καραμήτρου & Καρατάσιος, 2008)

Πράγματι, σε κάθε σχολείο επικρατεί ένα συγκεκριμένο κλίμα και μία μοναδική ατμόσφαιρα, που τα καθορίζουν τα ίδια τα μέλη της. Πολλοί επιστήμονες υποστηρίζουν την άποψη ότι, όπως ο κάθε άνθρωπος έχει την δική του προσωπικότητα, κατά παρόμοιο τρόπο και το κάθε σχολείο έχει το δικό του κλίμα.

Είναι λογικό επομένως, να υποθέτουμε ότι το κλίμα σε ένα σχολείο είναι ουσιαστικά η «προσωπικότητά» του, αφού αντικατοπτρίζεται τόσο στο επίπεδο της επίδοσης των

μαθητών του, όσο και στην γενικότερη συμπεριφορά τους εντός και εκτός της σχολικής τάξης. (Μπουγιουκλή, 2014)

Δεν είναι λίγες οι φορές που παρατηρούνται φαινόμενα όπου ορισμένοι μαθητές δεν συμμετέχουν στην μαθησιακή διαδικασία με αποτέλεσμα να δημιουργούνται συγκρούσεις μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών, κάτι που δυσχεραίνει την ομαλή λειτουργία της τάξης. Αυτό το φαινόμενο μερικές φορές μπορεί να οφείλεται στο ότι δεν έχει δοθεί η απαραίτητη σημασία στην δημιουργία καλών σχέσεων μεταξύ των μαθητών και του εκπαιδευτικού. (Αναγνωστοπούλου, 2005)

Αξίζει να σημειωθεί επίσης, ότι διάφορες έρευνες που έχουν διεξαχθεί σχετικά με το βαθμό κατά τον οποίο το περιβάλλον, μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η εκπαιδευτική δραστηριότητα, επηρεάζει την μάθηση, έχουν καταλήξει σε ένα πολύ ενδιαφέρον συμπέρασμα. Ακόμα και στις περιπτώσεις όπου οι μαθητές έχουν θετική στάση απέναντι στο σχολείο και έχουν ενταχθεί αποτελεσματικά στην σχολική τάξη, ενώ παράλληλα παρουσιάζουν τους εαυτούς τους γεμάτους διάθεση για μάθηση, το επίπεδο της συνειδητής ανταπόκρισής τους στις υποχρεώσεις τους σχετίζεται με δύο παράγοντες, που είναι ο έλεγχος που έχει ο δάσκαλος στις δραστηριότητες που πραγματοποιούν και οι πεποιθήσεις των μαθητών για το κατά πόσον μαθαίνουν μέσα στο συγκεκριμένο πλαίσιο. (Hanrahan, 1998)

Είναι γεγονός ότι, οποιαδήποτε ανθρώπινη σχέση, άρα και η σχέση μαθητή-δασκάλου, οφείλει να στηρίζεται στον αμοιβαίο σεβασμό και στην εμπιστοσύνη. Από την στιγμή που θα έχει εξασφαλιστεί ένα ιδανικό κλίμα μάθησης μέσα στην τάξη, ο εκπαιδευτικός θα μπορεί, και θα έχει, την διάθεση να δώσει τον καλύτερό του εαυτό στο εκπαιδευτικό έργο που επιτελεί, να διαθέσει ποιοτικό χρόνο για τους μαθητές του, να πραγματοποιήσουν μαζί δημιουργικές δραστηριότητες και να εισάγουν στο σχολείο καινοτόμες ιδέες. (Αναγνωστοπούλου, 2005)

1.3 Παράγοντες μάθησης

Έχοντας πραγματοποιήσει μία αρχική μελέτη της έννοιας της μάθησης και αντλώντας στοιχεία από τις υπάρχουσες θεωρίες, μπορούμε να συνοψίσουμε τα αρχικά μας συμπεράσματα όσον αφορά τα χαρακτηριστικά της μάθησης:

- Είναι γνώρισμα των ζωικών οργανισμών, ωστόσο στον άνθρωπο εμφανίζεται με πιο οργανωμένο και συνειδητό τρόπο.
- Δεν μπορεί να κατανοηθεί σαν ολότητα, αλλά τα αποτελέσματά της είναι ορατά είτε με άμεσο είτε με έμμεσο τρόπο.
- Η διαδικασία της μάθησης επηρεάζεται από νευροφυσιολογικούς μηχανισμούς (βιολογικές διαδικασίες της μάθησης) αλλά και από άλλους παράγοντες τους οποίους θα αναλύσουμε στην συνέχεια. (Κομματάς, 2009)

Ένα βασικό ερώτημα, το οποίο απασχολεί όλους όσους εμπλέκονται στον τομέα της εκπαίδευσης, από το υπουργείο Παιδείας, τα στελέχη της εκπαίδευσης, τους εκπαιδευτικούς μέχρι και τους ίδιους τους γονείς, είναι εκείνο που αφορά στα στοιχεία εκείνα που επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές μαθαίνουν. Από την στιγμή που θα εντοπιστούν τέτοιας φύσεως παράγοντες, θα μπορέσουμε να καταστήσουμε την εκπαίδευση των παιδιών περισσότερο αποτελεσματική.

Αρχικά, θα δώσουμε έναν ορισμό της έννοιας «παράγοντες μάθησης». Με τον όρο «παράγοντες μάθησης» εννοούμε όλα εκείνα τα στοιχεία που δύνανται να επηρεάσουν, τόσο την διαδικασία της μάθησης, όσο και τα αποτελέσματά της, δηλαδή τις επιδόσεις των μαθητών.

Οι παράγοντες αυτοί δεν απορρέουν από την ίδια πηγή. Άλλοι προέρχονται από τον ίδιο τον μαθητευόμενο, άλλοι αφορούν το αντικείμενο μάθησης και άλλοι προέρχονται από το περιβάλλον μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η εκπαίδευση. (Χαραλαμπίδης, 2001)

Αξίζει να σημειωθεί ότι, οι παράγοντες που επηρεάζουν την μάθηση όχι μόνο διαφέρουν από άτομο σε άτομο αλλά δεν είναι και μοναδικοί για το κάθε άτομο. Οι παράγοντες αυτοί είναι ποικίλοι, σύνθετοι και πολλές φορές είναι δύσκολο να εντοπιστούν και να προσδιοριστούν επακριβώς. Προκειμένου να εντοπίσουμε κάποιους από αυτούς τους παράγοντες, πρέπει να εστιάσουμε στον τρόπο που μαθαίνουν τα παιδιά.

Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά λόγω της ηλικίας τους έχουν αναπτύξει έναν ιδιαίτερο τρόπο να μαθαίνουν, που γενικά διαφέρει από τον αντίστοιχο τρόπο μάθησης των ενηλίκων και μάλιστα σε πολλά σημεία. Τα άτομα της νεαρής ηλικίας διακρίνονται από την ανάγκη τους να αλληλεπιδρούν με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας και να έχουν ενεργό συμμετοχή στις δραστηριότητες. Ενδείκνυται η σύνδεση και η αναδόμηση των παλαιότερων γνώσεων με τις καινούργιες μέσα από δραστηριότητες που έχουν νόημα και τα ωθούν να σκεφτούν, να αναλύσουν τις πράξεις τους, να χρησιμοποιήσουν στρατηγικές, να κατανοήσουν και όχι να

απομνημονεύσουν τις διάφορες πληροφορίες που δέχονται, ενώ δεν πρέπει να ξεχνάμε την σημασία των κινήτρων σε αυτή την τόσο πρώιμη και ευαίσθητη ηλικία. (Βοσνιάδου, 2001)

Βασιζόμενοι σε προϋπάρχουσες μελέτες, αν θέλαμε να κατηγοριοποιήσουμε κάποιους από τους παράγοντες μάθησης θα μπορούσαμε να τους εντάξουμε σε έξι ευρύτερες κατηγορίες, που είναι οι εξής: (Ζαφειριάδης, 2011)

- Τα χαρακτηριστικά του μαθητή
- Το κλίμα της τάξης και οι μέθοδοι εκπαίδευσης
- Το κοινωνικό πλαίσιο του σπιτιού, της ομάδας των συνομηλίκων και γενικότερα της κοινωνίας
- Ο τρόπος σχεδιασμού και υλοποίησης του σχολικού προγράμματος
- Η οργάνωση του σχολείου
- Τα χαρακτηριστικά της περιφέρειας

1.4 Μορφές μάθησης

Στην παρούσα ενότητα της εργασίας, θα μελετήσουμε τα μοντέλα διδασκαλίας που έχουν αναπτυχθεί στον τομέα της Παιδαγωγικής και της Διδακτικής και τις μορφές μάθησης που το καθένα από αυτά εξυπηρετεί. Τα βασικότερα από αυτά τα μοντέλα διδασκαλίας είναι εκείνα του συμπεριφορισμού, του κοινωνικο-γνωστικού συμπεριφορισμού, του γνωστικισμού ή αλλιώς δομισμού και του εποικοδομισμού.

Ως «μοντέλο διδασκαλίας» μπορούμε να ορίσουμε όλες εκείνες τις συγκροτημένες θεωρήσεις που έχουν αναπτυχθεί κατά το πέρασμα των χρόνων σχετικά με την διδασκαλία. Ένα μοντέλο διδασκαλίας εκφράζει ευρύτερες παιδαγωγικές ιδεολογίες και μπορεί να θεωρηθεί ως ένα πολυπρόγραμμα, το οποίο έχει ενωτικό χαρακτήρα, λαμβάνει υπόψιν πολλές παραμέτρους, θέτει στόχους, και είναι τόσο σημαντικό, όσο και το πολίτευμα σε μία χώρα. (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011)

1.4.1 Συμπεριφορισμός

Ο συμπεριφορισμός δεν είναι η επιστήμη της ανθρώπινης συμπεριφοράς, αλλά είναι η φιλοσοφία αυτής της επιστήμης. Όπως κάθε μοντέλο, έτσι και το συγκεκριμένο, θέτει

κάποια ερωτήματα και καλείται να τα απαντήσει. Καταρχάς, το πιο σημαντικό ερώτημα που καλείται να απαντήσει είναι το κατά πόσον μία τέτοια επιστήμη είναι δυνατή. Η ανθρώπινη συμπεριφορά είναι πολύ σύνθετη και δεν είναι σίγουρο ότι μπορεί πράγματι να εξηγηθεί με συγκεκριμένες μεθόδους και ο βαθμός κατά τον οποίο οι μέθοδοι αυτές είναι τόσο έγκυρες όσο και οι νόμοι της Φυσικής και της Βιολογίας. (Skinner, 1976)

Η βασικότερη αρχή του μοντέλου διδασκαλίας του συμπεριφορισμού είναι η θεώρησή της ότι η γνώση έχει σαν βάση της την εμπειρία και ότι, κατά κάποιον τρόπο, αποτελεί μία αντιγραφή της πραγματικότητας. Βασίζεται στην επανάληψη και στην παρατήρηση, μέσα από τον τεμαχισμό του περιεχομένου του μαθήματος σε κομμάτια (δραστηριότητες) και γενικά σε μικρότερα βήματα. (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011)

Η θεωρία αυτή εισήχθη από τον Skinner, ο οποίος υποστήριζε ότι η μάθηση δεν σχετίζεται με το νου, αλλά επιτυγχάνεται όταν υιοθετήσουμε μια νέα συμπεριφορά και τότε μόνο μπορεί να έχει αποτέλεσμα. Οι υποστηρικτές του συμπεριφορισμού και εκείνοι που εφαρμόζουν τις τεχνικές του, βασίζονται πάνω στην παρατηρούμενη συμπεριφορά και όχι στις νοητικές διεργασίες των μαθητευομένων και θέτουν τις βάσεις συγκεκριμένων συνθηκών για να πραγματοποιήσουν την διδασκαλία τους. (Faryadi, 2007)

Βασικό χαρακτηριστικό της διδασκαλίας στο μοντέλο του συμπεριφορισμού, είναι το γεγονός ότι είναι δασκαλοκεντρική και εστιάζει στην δημιουργία συνδέσεων μεταξύ των ερεθισμάτων και των αντιδράσεων. Ο μαθητής είναι ο αποδέκτης του μηνύματος, που του μεταβιβάζει ο δάσκαλος, ο οποίος έχει κατά βάση τον λόγο μέσα στην τάξη. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές μετατρέπονται περισσότερο σε παθητικούς αποδέκτες των γνώσεων, παρά σε ενεργά και σκεπτόμενα μέλη.

Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα, οι μαθητές να μην λαμβάνουν πρωτοβουλίες, με όλες τις αρνητικές συνέπειες που αυτό συνεπάγεται, να μην αξιοποιούνται οι προϋπάρχουσες γνώσεις τους μέσα από συζήτηση και συνεργασία, ενώ την πλειονότητα του διδακτικού χρόνου δρουν με μηχανικό τρόπο. (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011)

Είναι γεγονός, ότι με βάση όσα αναφέραμε παραπάνω, οι μαθητές είναι αντιμέτωποι με έναν τεράστιο όγκο γνώσεων, οι οποίες συσσωρεύονται σε πολλές στρώσεις. Οι διδακτικοί στόχοι του μαθήματος είναι βραχυπρόθεσμοι και στοχεύουν στο άμεσο αποτέλεσμα και όχι τόσο στην ομαλή αφομοίωση της ύλης.

Τα λάθη εκλαμβάνονται ως κάτι αρνητικό και εμποδίζεται η εμφάνισή τους, μέσω της αυστηρής καθοδήγησης των δραστηριοτήτων από το δάσκαλο, σε συνδυασμό με την

έλλειψη πρωτοβουλίας από τους μαθητές, κάτι που σίγουρα δεν συμβάλλει στην ανάπτυξη και βελτίωση των μαθητών. (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011)

Ειδικότερα, οι μαθητές στα πλαίσια του μοντέλου του συμπεριφορισμού, χάνουν το σύνολο για το επιμέρους, αδυνατούν να κατανοήσουν την συνολική όψη και την σημασία του αντικειμένου μελέτης τους και το αποτέλεσμα δεν είναι μακροπρόθεσμο, αφού δεν μπορούν πάντα να διατηρήσουν τις γνώσεις που αποκτούν.

Η τεχνική που ακολουθεί το υπό μελέτη μοντέλο διδασκαλίας, δηλαδή εκείνη των μικρών βημάτων και του κατακερματισμού της γνώσης, οδηγεί τους μαθητές σε μία κατάσταση όπου δεν αναζητούν το νόημα του αντικειμένου μελέτης τους, αλλά αντιθέτως εκτελούν μηχανικά βήματα σύμφωνα με τις οδηγίες του δασκάλου. (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011)

Η εξάσκηση των μαθητών βασίζεται σε ταυτόσημες ασκήσεις, όπως εκείνες που διδαχτήκανε στην τάξη, χωρίς να τους ζητείται κάτι επιπρόσθετο, χωρίς να συναντούν διαστρέβλωση των δεδομένων και χωρίς καμία ιδιαίτερη δυσκολία εν γένει. Με αυτόν τον τρόπο δεν τους δίνεται η δυνατότητα να σκεφτούν, να κρίνουν και να αναπτυχθούν. Σημαντικό για τους δασκάλους σε αυτό το μοντέλο, είναι η άμεση ανατροφοδότηση και η ενίσχυση, αφού έχουν την πεποίθηση ότι η γνώση μεταβιβάζεται. (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011)

Επίσης, ο δασκαλοκεντρικός χαρακτήρας του μοντέλου δεν συμβάλλει στην συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού για τους λόγους που έχουμε αναλύσει σε προηγούμενες ενότητες, ενώ προωθεί λίγο περισσότερο την γνωστική τους ανάπτυξη, αφού εκεί στοχεύει κατά κύριο λόγο. Η επικοινωνία μαθητή-μαθητευομένου είναι περιορισμένη, οι ρόλοι του καθενός είναι σαφώς καθορισμένοι, ενώ μία τέτοια συμπεριφορά είναι πιθανό να οδηγήσει σε αρνητικό κλίμα μέσα στην τάξη. (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011)

Έχοντας αναλύσει εκτενώς τα χαρακτηριστικά που συγκροτούν το διδακτικό μοντέλο του συμπεριφορισμού, μπορούμε να αναφέρουμε και μία περίπτωση όπου προκύπτει από κάποιες σχετικές έρευνες ότι η εφαρμογή του έχει θετικά αποτελέσματα. Το συγκεκριμένο μοντέλο διδασκαλίας, σε συνδυασμό και με άλλες θεωρίες, φαίνεται ότι συνεισφέρουν στην εκμάθηση τόσο της μητρικής γλώσσας όσο και των ξένων γλωσσών.

Ειδικότερα, το γεγονός ότι η θεωρία του συμπεριφορισμού είναι εκείνη η ψυχολογική θεωρία που βασίζεται στην ανάλυση της ανθρώπινης συμπεριφοράς και των διανοητικών

λειτουργιών του εγκεφάλου, της δίνει την δυνατότητα να εξηγήσει τον τρόπο που πραγματοποιείται η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας.

Όταν το παιδί μαθαίνει την μητρική γλώσσα βασίζεται στην ανταπόκριση σε ερεθίσματα, τον συνδυασμό τους, την μίμηση και την επανάληψη. Σημαντική είναι η θετική ενίσχυση και η επιβράβευση, κάτι το οποίο χαρακτηρίζει το εν λόγω μοντέλο. (Demirezen, 1988)

Ωστόσο, υπάρχουν και άλλες έρευνες που υποστηρίζουν ότι το μοντέλο του συμπεριφορισμού είναι ανεπαρκές στην εξήγηση του τρόπου εκμάθησης των γλωσσών, επειδή για να γίνει αυτό επιβάλλεται η μελέτη του «μαύρου κουτιού» του εγκεφάλου του ανθρώπου, κάτι που δεν είναι σκόπιμο στο συγκεκριμένο μοντέλο. Η διαμόρφωση υποθέσεων για το τι συμβαίνει στον ανθρώπινο εγκέφαλο γίνεται ολοένα και πιο επιτακτική ανάγκη, για να εξηγηθούν διάφορα προβλήματα, όπως παραδείγματος χάριν εκείνα που προκύπτουν από την αλληλεπίδραση του ανθρώπου με τις μηχανές. (Tomíc, 1993)

Συμπερασματικά, τα θετικά στοιχεία του συμπεριφορισμού είναι το γεγονός ότι, ο κάθε μαθητής έχει την δυνατότητα να ακολουθήσει τον δικό του ρυθμό μάθησης, οι αντιδράσεις του μαθητή αξιολογούνται άμεσα και δίνεται έμφαση σε αυτές, ενώ μέσω της προγραμματισμένης και της εξατομικευμένης διδασκαλίας, ακόμα και οι πιο αδύνατοι μαθητές μπορούν να επιτύχουν.

Επίσης το μοντέλο αυτό ενδείκνυται στην ειδική αγωγή, αφού η καθοδήγηση και ο κατακερματισμός των δραστηριοτήτων σε μικρά βήματα συμβάλλει στην αφομοίωση τους από τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. (Σταματοπούλου, 2011)

Από την άλλη πλευρά, ο κατακερματισμός της γνώσης και η έμφαση που δίνεται στην απομνημόνευση δεν ωφελούν στην μεταφορά της γνώσης σε νέες καταστάσεις, ή στην επίλυση προβλημάτων. Επίσης, η σχολική ύλη δεν εφαρμόζεται με κατανοητό τρόπο εκτός της τάξης, ενώ η ίδια η σχολική τάξη διαφέρει δραματικά από την πραγματικότητα.

Ακόμη, η αξιολόγηση είναι εκείνη που καθορίζει τα αναλυτικά προγράμματα και τον τρόπο διδασκαλίας, Τα παιδιά αξιολογούνται με εξατομικευμένο τρόπο στο τέλος, για να διαπιστωθεί αν έχουν αποστηθίσει το περιεχόμενο της διδασκαλίας, χωρίς να τους έχει δοθεί στην πραγματικότητα ο απαιτούμενος χρόνος για την κατανόησή του.

Μέσω της επανάληψης, της θετικής ενίσχυσης και της αποφυγής των λαθών γίνεται προσπάθεια για να φτάσουμε στα επιθυμητά διδακτικά αποτελέσματα. (Σταματοπούλου, 2011)

1.4.2 Γνωστικισμός/Δομισμός

Από την δεκαετία του 1960 και μετά, εμφανίστηκαν κάποιες μαθησιακές θεωρίες οι οποίες διέφεραν από τον συμπεριφορισμό σε ένα πολύ σημαντικό σημείο. Σε αντίθεση με το μοντέλο του συμπεριφορισμού, οι νέες θεωρίες μάθησης επικεντρώθηκαν σε λειτουργίες του ανθρώπινου εγκεφάλου, όπως είναι η αντίληψη, η δυνατότητα που έχει να επιλύει προβλήματα και οι στρατηγικές που ακολουθεί, η λήψη αποφάσεων, καθώς και ο τρόπος που αποκτάει, οργανώνει και αποθηκεύει τις γνώσεις. Η νέα σχολή ονομάστηκε «γνωστικισμός» επειδή υποστηρίζει ότι ο έλεγχος της συμπεριφοράς καθορίζεται από το ίδιο το άτομο και πιο συγκεκριμένα από εσωτερικά χαρακτηριστικά του, όπως είναι η αντίληψη. (Σκούρα, 2009)

Η βασική αρχή του διδακτικού μοντέλου του γνωστικισμού, ή αλλιώς δομισμού, είναι η αρχή ότι η γνώση συλλαμβάνεται με το νου και μπορεί να ανακαλυφθεί. Σύμφωνα με τον γνωστικισμό, η γνώση υπάρχει ήδη και είναι μία έννοια ανεξάρτητη από εμάς.

Στα πλαίσια του συγκεκριμένου διδακτικού μοντέλου, υποστηρίζεται ότι το μυαλό δύναται να ανακαλύψει την γνώση και να την ξεκλειδώσει, μέσα από την επεξεργασία των πληροφοριών, των δραστηριοτήτων και χρησιμοποιώντας αναλυτικό τρόπο σκέψης και λογική. (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011)

Παρότι στο συγκεκριμένο μοντέλο η γνώση εκλαμβάνεται ως κάτι που υπόκειται σε μεταβολή καθώς αποκτάμε νέες γνώσεις, θεωρείται στην ουσία στατική. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ακρίβεια των αποκτούμενων γνώσεων μέσω της διαδικασίας της συσσώρευσης, της κωδικοποίησης, της συγκράτησης και της ανάσυρσής τους από τους μαθητευομένους. Οι γνώσεις εμπλουτίζονται, αυξάνονται και αναδιοργανώνονται αλλά δεν μετασχηματίζονται, κάτι που καθιστά την μάθηση απλά ένα σύστημα επεξεργασίας των πληροφοριών. (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011)

Αξίζει να αναφερθεί ότι, ο τρόπος με τον οποίο σχηματίζεται η γνώση βασίζεται στον μηχανισμό της ομοιότητας και στο επεξηγηματικό πλαίσιο. Ειδικότερα, το επεξηγηματικό πλαίσιο διαμορφώνεται με βάση τις προηγούμενες γνώσεις πάνω στο υπό μελέτη αντικείμενο.

Οι μαθητές εξηγούν και ερμηνεύουν αυτό που μαθαίνουν με βάση τις αναφορές σε προγενέστερα, ή και παρόμοια, αποτελέσματα πάνω στο συγκεκριμένο αντικείμενο,

προσδίδοντας στην γνώση που αποκτούν την μορφή της «γνωστικής αναπαράστασης».
(Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011)

1.4.3 Κοινωνικό-γνωστικός συμπεριφορισμός

Σύμφωνα με τη κοινωνικό-γνωστική θεωρία, με κύριο εκπρόσωπο τον Vygotsky, υποστηρίζεται ότι τα κίνητρα που ωθούν τον άνθρωπο να πράξει με κάποιο τρόπο, καθώς και οι ίδιες του οι ενέργειες, χαρακτηρίζονται, σε μεγάλο βαθμό, από προνοητικότητα. Αυτός ο μηχανισμός προνοητικού ελέγχου περιλαμβάνει τις προσδοκίες, που ενδεχομένως να αφορούν στα αποτελέσματα με τα οποία συνδέεται η εκτέλεση μιας συγκεκριμένης πράξης. Η συγκεκριμένη θεωρία σκιαγραφεί ένα πλήθος σημαντικών παραγόντων που επηρεάζουν την συμπεριφορά του ανθρώπου. . (Luszczynska & Schwarzer, 2005)

Πιο συγκεκριμένα, ο πρώτος παράγοντας αφορά στην αντιληπτή αυτο-αποτελεσματικότητα, δηλαδή στις πεποιθήσεις που έχουν τα άτομα σχετικά με τις ικανότητές τους στο να εκτελούν την εκάστοτε ενέργεια που απαιτείται, με σκοπό να επιτύχουν το επιθυμητό αποτέλεσμα. Οι προσδοκίες των ατόμων, όσον αφορά τα αποτελέσματα των ενεργειών τους, είναι επίσης ένας θεμέλιος λίθος της κοινωνικο-γνωστικής θεωρίας, και αφορά στις πεποιθήσεις που έχουν σχετικά με τις συνέπειες των ενεργειών τους. Πέρα από τις αυτές τις δύο γνωστικές λειτουργίες, η κοινωνικο-γνωστική θεωρία θέτει στόχους, αντιλαμβάνεται τα εμπόδια που προκύπτουν και αναπτύσσει ανάλογες δομές για να τα υπερκεράσει. (Luszczynska & Schwarzer, 2005)

Αξίζει να σημειωθεί ότι, με βάση την υπό μελέτη θεωρία, αναπτύχθηκε ένα μοντέλο διδασκαλίας, εκείνο του κοινωνικο-γνωστικού συμπεριφορισμού. Βασική θέση του μοντέλου, αποτελεί ότι η γνώση προσλαμβάνεται, πηγάζει από την εμπειρία, την παρατήρηση και τη μίμηση.

Ειδικότερα, επικρατεί η πεποίθηση ότι οι μαθητές δεν μαθαίνουν μέσω των δικών τους ενεργειών, αλλά μέσω της παρατήρησης και της μίμησης των πράξεων των ανθρώπων με τους οποίους συναναστρέφονται, σε συνδυασμό με τις προσδοκίες που έχουν οι ίδιοι από τον εαυτό τους. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η συμπεριφορά του προτύπου διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης και πρέπει να είναι σωστά δομημένη και να μεταδίδει ορθά μηνύματα και πληροφορίες στον αποδέκτη. (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011)

1.4.4 Εποικοδομισμός

Ο εποικοδομισμός, ή αλλιώς κονστρουκτιβισμός¹, αποτελεί ένα μοντέλο διδασκαλίας, όπου υποστηρίζεται η άποψη ότι η γνώση κατασκευάζεται, ή αλλιώς οικοδομείται, και οι μαθητές δεν έχουν καθορισμένα όρια όσον αφορά στις γνώσεις που μπορούν να αποκτήσουν. Οι απομονωμένες πληροφορίες ξεχνιούνται από τους μαθητές, αν δεν συσχετιστούν τόσο μεταξύ τους, όσο και με τις προηγούμενες τους γνώσεις. Στην κατασκευή των γνώσεων, υπάρχουν πολλοί παράγοντες που την επηρεάζουν, τόσο εσωτερικοί όσο και εξωτερικοί, και η αλλαγή του ενός παράγοντα επηρεάζει και όλους τους άλλους.

Αξίζει να σημειωθεί, ότι η αντίληψη για την οικοδόμηση της γνώσης πηγάζει από τα Μαθηματικά και εμπνέεται από την κατασκευαστική φύση της μαθηματικής λογικής. Στα μαθηματικά, ξεκινάμε από μια δομή γνώσεων, τα λεγόμενα δεδομένα, και μέσω κατάλληλων μετασχηματισμών, αναδομήσεων και χρησιμοποιώντας λογικά επιχειρήματα, αναγόμεστε σε ανώτερη δομή γνώσεων, η οποία αυξάνει τις γνώσεις μας για το υπό μελέτη αντικείμενο και προσθέτει νέες όψεις σε αυτό. (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011)

Η κατασκευαστική φύση της μάθησης, που υποστηρίζεται σε αυτό το μοντέλο, καθιστά τους μαθητές ενεργά μέλη μέσα στην τάξη. Οι μαθητές επεξεργάζονται τις πληροφορίες, με σκοπό να εξάγουν το νόημά τους και να διαμορφώσουν την γνώση, με βάση τα υποκειμενικά τους κριτήρια. Σε αυτό το μοντέλο, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν η οπτική γωνία και η σκοπιά με την οποία βλέπουν τα πράγματα οι μαθητές, καθώς και οι προηγούμενες γνώσεις που έχουν πάνω στο αντικείμενο μελέτης. Όλα τα παραπάνω καθιστούν την γνώση υποκειμενική και τα εξαγόμενα νοήματα από τις πληροφορίες να χαρακτηρίζονται από πολυσημία.

Είναι γεγονός, ότι στα πλαίσια του μοντέλου του εποικοδομισμού, η διδασκαλία γίνεται με τέτοιο τρόπο, που συμβάλλει τόσο στην γνωστική, όσο και στην κοινωνική και στην συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Όπως αναφέραμε παραπάνω, μέσω της διαδικασίας μετάβασης από την κατώτερη στην ανώτερη γνώση μέσω λογικών συλλογισμών, επιχειρημάτων και γενικά μετασχηματισμών, αναπτύσσουν τις γνωστικές

¹ Ο όρος προέρχεται από τη λατινική λέξη “constructio” που σημαίνει «κτίσιμο», «κατασκευή» (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011)

τους ικανότητες. Η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη επιτυγχάνεται μέσω της λήψης πρωτοβουλιών από τους μαθητές, την ομαδική εργασία και διάδραση με τους άλλους, προάγοντας τις ικανότητές τους για συνεργασία και επίλυση διαφωνιών με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011)

1.5 Μάθηση και ανάπτυξη

Κατά την μελέτη που προηγήθηκε, παρουσιάσαμε τα βασικά χαρακτηριστικά των τεσσάρων επικρατέστερων και πιο διαδεδομένων διδακτικών μοντέλων, που έχουν επηρεάσει, και συνεχίζουν να επηρεάζουν, το διδακτικό γίνεσθαι, τον τρόπο που μαθαίνουν οι μαθητές και τις μεθόδους που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την επιτέλεση του έργου τους. Και τα τέσσερα μοντέλα συμβάλλουν, όπως είδαμε, άλλο περισσότερο και άλλο λιγότερο, στην γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού.

Ωστόσο, στα πλαίσια μίας επιταμένης διδασκαλίας στο χώρο της τάξης, ο στόχος δεν πρέπει να περιορίζεται στο να μεταλαμπαδεύσει γνώσεις και να ενθαρρύνει τους μαθητές να μάθουν, είτε μόνοι τους, είτε δρώντας ομαδικά, επηρεαζόμενοι ο ένας από τον άλλο, αλλά και από τον καθηγητή τους. Βασικός στόχος της μάθησης οφείλει να είναι και η γενικότερη ανάπτυξη του μαθητή, όχι μόνο η γνωστική. Για να επιτευχθεί το τελευταίο, είναι πολύ σημαντική η εικόνα που έχει διαμορφώσει ο κάθε μαθητής για τον εαυτό του. Η εικόνα που έχει διαμορφώσει ο μαθητής για τον εαυτό του (αυτοεικόνα) μπορεί να οριστεί ως η υποκειμενική άποψη που έχει διαμορφώσει ο μαθητής για τον εαυτό του, έχοντας σκιαγραφήσει ο ίδιος ποια είναι τα προτερήματα και ποιες είναι οι αδυναμίες του.

Είναι γεγονός, ότι η εικόνα που έχει ένα παιδί για τον εαυτό του επηρεάζεται και διαμορφώνεται από την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση που δείχνει προς τον εαυτό του. Οι δύο έννοιες (αυτοεικόνα και αυτοεκτίμηση) συνδέονται άρρηκτα μεταξύ τους, αναπτύσσονται και καλλιεργούνται ταυτόχρονα από πολύ νωρίς κατά την παιδική ηλικία. (Κυριάκου, 2014)

Με βάση τα ανωτέρω, γίνεται κατανοητός ο λόγος που ο εκπαιδευτικός οφείλει να ενθαρρύνει το κάθε παιδί να πιστέψει στις ικανότητές του, να πάρει πρωτοβουλίες μέσα

στο χώρο της σχολικής τάξης και αργότερα στη ζωή, και με αποφασιστικότητα να δράσει με πίστη στις δυνάμεις και δυνατότητές του.

1.6 Μάθηση και αξιολόγηση

Ο έλεγχος της επίδοσης των μαθητών και η αξιολόγησή της, αποτελούν μέρος της διδασκαλίας, και μάλιστα ένα από τα πιο σημαντικά, επειδή μέσω των μηχανισμών ελέγχου και αξιολόγησης των επιδόσεων των μαθητών, γίνεται σύγκριση ανάμεσα στο περιεχόμενο και τις απαιτήσεις που υπαγορεύουν τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και τα αποτελέσματα της διδασκαλίας, τόσο από άποψη γνώσεων, όσο και από άποψη δεξιοτήτων και συμπεριφοράς. (Δαγδιλέλης κ.α., 1998)

Επίσης, μέσω του ελέγχου και της αξιολόγησης στο χώρο της Παιδείας, εκφράζεται το ενδιαφέρον και συνάμα η απαίτηση, από την πλευρά της Πολιτείας και της κοινωνίας γενικότερα, για την επίτευξη των σκοπών της αγωγής και της διδασκαλίας, που έχουν τεθεί πάντα από το αναλυτικό πρόγραμμα. (Δαγδιλέλης κ.α., 1998)

Τέλος, αξίζει να επισημάνουμε την σημασία του αυτοελέγχου και της αυτοαξιολόγησης. Μέσω των ανωτέρω μεθόδων, δύνανται να πραγματοποιηθούν ευρύτεροι διδακτικοί, παιδαγωγικοί σκοποί αλλά και άλλοι κοινωνικής και ψυχολογικής φύσεως. (Δαγδιλέλης κ.α., 1998)

Κλείνοντας, είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι ο πρωτεύων σκοπός της αξιολόγησης δεν πρέπει αν είναι η βαθμολόγηση των μαθητών, καθώς η αξιολόγηση πρέπει να εκλαμβάνεται από τους μαθητές ως κίνητρο για μάθηση και όχι ως φόβητρο, αποτρέποντας την προσπάθειά τους. Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις, όπου μαθητές με ικανότητες στην απόκτηση γνώσεων, δεν ανταποκρίνονται σε ικανοποιητικό βαθμό στις απαιτήσεις των διαγωνισμάτων. Αυτοί οι μαθητές δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να αποκλειστούν, αλλά να αξιολογηθούν με τέτοιο τρόπο ώστε να εκτιμηθούν όλα τα θετικά τους στοιχεία, η προσπάθειά τους, η δημιουργικότητά τους κ.α. (Βώρος, 2012)

Κεφάλαιο 2: Θεωρίες κινήτρων επίδοσης

Είναι γεγονός, ότι κατά τα τελευταία σαράντα χρόνια, το θέμα των κινήτρων μάθησης των μαθητών έχει αποτελέσει αντικείμενο έρευνας πολλών επιστημόνων, οι οποίοι έχουν καταλήξει σε σημαντικές απαντήσεις σε διάφορα ερωτήματα, που έως τότε ήταν αναπάντητα. Επιχειρήθηκε να δοθεί απάντηση στο τι ωθεί τους μαθητές να μαθαίνουν, πόση προσπάθεια και επιμονή καταβάλλουν για την μάθηση, παρά τις δυσκολίες που πιθανόν να αντιμετωπίζουν, τον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσεται ένα κίνητρο, πώς επηρεάζεται από τις μεθόδους των εκπαιδευτικών και την συμπεριφορά των συμμαθητών τους, και τέλος, πώς τα κίνητρα με τη σειρά τους επηρεάζουν το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον. (Boekaerts, 2002)

2.1 Η έννοια των κινήτρων

Ως κίνητρο, μπορούμε να ορίσουμε οτιδήποτε κινεί, ωθεί ή παρασύρει ένα άτομο να δράσει, ενεργώντας είτε από μέσα (ένστικτο, ορμές, επιθυμίες, συναισθήματα) είτε από έξω (ενθάρρυνση, αμοιβή, επιβράβευση, φόβητρα, τιμωρία). Τα κίνητρα εξηγούν, ως ένα βαθμό την ανθρώπινη συμπεριφορά, και πιο συγκεκριμένα τα αίτια που την προκαλούν, τους λόγους που την εξηγούν, αλλά και τις ίδιες τις πράξεις. (Κωσταρίδου – Ευκλείδη , 1999)

Όσον αφορά στην μαθησιακή διαδικασία, μπορούμε να ορίσουμε την ώθηση, ή αλλιώς την παρώθηση, ως την τάση που έχουν τα άτομα να δραστηριοποιηθούν και να μάθουν, και ειδικότερα πρόκειται για μια διαδικασία που χαρακτηρίζεται από δυναμικότητα, μέσα από την οποία η ανθρώπινη συμπεριφορά ευαισθητοποιείται και κατευθύνεται κατάλληλα, προκειμένου να υλοποιηθούν κάποιοι στόχοι. (Φράγκου, 2000)

Είναι γεγονός, ότι διαχρονικά το ζήτημα της εφαρμογής των κινήτρων κατά την διδασκαλία, αποτέλεσε αντικείμενο προβληματισμού για τους δασκάλους και τους καθηγητές, οι οποίοι είχαν να επιλέξουν αν θα χρησιμοποιήσουν κίνητρα στους μαθητές τους, προκειμένου να επιτύχουν υψηλότερες επιδόσεις.

Το θέμα των κινήτρων αποτέλεσε παράλληλα πηγή προβληματισμού, ως προς το αν πρέπει να υποκινούμε τον μαθητή, ή αν πρέπει να τον αφήνουμε να πάρει πρωτοβουλίες και να εκδηλωθεί μόνος του.

Οι κύριοι υποστηρικτές της μη εφαρμογής κινήτρων στους μαθητές, ήταν ο Rousseau και ο Neil, οι οποίοι υποστήριζαν ότι δεν είναι απαραίτητο να υποκινείται ο μαθητής, επειδή μόνος του θα επιλέξει και θα πράξει εκείνο το οποίο του ταιριάζει καλύτερα. Βέβαια, δεν μπορεί να αμφισβητηθεί το γεγονός ότι, ο μαθητής, μερικές φορές, επηρεάζεται αναπόφευκτα από κάποια κίνητρα, με άμεσο ή με έμμεσο τρόπο, που πηγάζουν είτε από εξωτερικούς, κοινωνικούς παράγοντες, είτε από εσωτερικούς παράγοντες του παιδιού. (Φράγκου, 2000)

Εξάλλου, η παρακίνηση των μαθητών για την μάθηση και η χρησιμοποίηση των κινήτρων, με σκοπό την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, στην περιοχή της Εκπαίδευσης και γενικά της αγωγής, αποτελούν αντικείμενα προβληματισμού, τα οποία συναντάμε καθ'όλη την διάρκεια των εξελίξεων στον τομέα της Παιδαγωγικής. Όλοι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την σημασία και την σπουδαιότητα των κινήτρων για την επιτυχία του έργου που επιτελούν και πολύ συχνά τα χρησιμοποιούν με θετικά αποτελέσματα στις επιδόσεις των μαθητών τους. (Κολιάδης, 1991)

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι, τα κίνητρα σχετίζονται και με την κινητικότητα, τις δραστηριότητες και γενικά με την λειτουργία των οργανισμών γενικότερα, όπως είναι για παράδειγμα η σχολική μονάδα. Ωστόσο, τονίζεται ότι τα κίνητρα δεν δημιουργούν την κινητικότητα και την δραστηριότητα των οργανισμών, αλλά επηρεάζουν το επίπεδο αυτής της δραστηριότητας, διαμορφώνοντάς το σε υψηλότερο επίπεδο. (Φράγκου, 2000)

2.2 Κίνητρα μάθησης

Είναι γεγονός, ότι κατά την διδακτική πράξη στα σχολεία, η χρήση κινήτρων από τους εκπαιδευτικούς κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, σε βαθμό που υποστηρίζεται ότι δεν μπορεί να υπάρξει μάθηση χωρίς την παροχή κινήτρων στους μαθητές.

Αυτό οφείλεται στο ότι η αποτελεσματικότητα της μάθησης εξαρτάται περισσότερο από τα ίδια τα κίνητρα, παρά από την νοημοσύνη των μαθητευομένων, παρόλο που το τελευταίο αποτελεί, εσφαλμένα, μια άποψη αρκετά εδραιωμένη. Το τελευταίο ίσως οφείλεται στο ότι τα κίνητρα μάθησης σχετίζονται με κάποιους σχολικούς παράγοντες, όπως είναι οι ενισχύσεις, ο προσανατολισμός προς τον στόχο και ο διαθέσιμος χρόνος από τον μαθητή για το αντικείμενο που μαθαίνει. (Φράγκου, 2000)

Πιο συγκεκριμένα, η ενίσχυση², για παράδειγμα ο έπαινος του καθηγητή, μπορεί να δράσει θετικά σε κάποιους μαθητές, που επιζητούν την αναγνώριση των προσπαθειών τους, ή να έχει αρνητικό ή ουδέτερο αποτέλεσμα για τους μαθητές που χαρακτηρίζονται από κάποια αυτονομία στις αποφάσεις τους. Σε κάθε περίπτωση, τα κίνητρα του μαθητή διαδραματίζουν μείζον ρόλο και καθορίζουν το βαθμό κατά τον οποίο η ενίσχυση του εκπαιδευτικού θα δράσει θετικά, αρνητικά ή και ουδέτερα για αυτόν, καθιστώντας την αξία των κινήτρων υποκειμενική για τον κάθε μαθητή. (Φράγκου, 2000)

Τέλος, είναι εμφανής η σύνδεση μεταξύ των κινήτρων του μαθητή και τον προσανατολισμό του προς τον στόχο, την λεγόμενη αφοσίωση σε αυτόν, αλλά και τον χρόνο που αφιερώνει για το αντικείμενο μάθησης. Ο μαθητής διαθέτει χρόνο, ανάλογο με την ένταση των κινήτρων του, και δείχνει ζήλο που συναρτάται με την επιθυμία του να επιτύχει τον στόχο του. (Φράγκου, 2000)

2.3 Τύποι κινήτρων

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι, τα κίνητρα μπορούν να χωριστούν σε δύο ευρύτερες κατηγορίες, τα ενδογενή (ή αλλιώς εσωτερικά) κίνητρα και τα εξωγενή (ή αλλιώς εξωτερικά) κίνητρα. Στη συνέχεια, θα παρουσιάσουμε τα δύο είδη κινήτρων, και θα διαπιστώσουμε ότι η διάκριση μεταξύ των δύο προαναφερθέντων τύπων κινήτρων δεν είναι πάντα σαφής.

Ως ενδογενή κίνητρα, μπορούμε να ορίσουμε όλες εκείνες τις δυνάμεις, τις τάσεις, τις ορμές και τις παρορμήσεις, που υπάρχουν μέσα σε ένα άτομο και το ωθούν να ενεργοποιηθεί, να δράσει και να εκτελέσει ένα έργο.

Παραδείγματος χάριν, ένας μαθητής που ασχολείται με ένα αντικείμενο, ενδέχεται να το κάνει ωθούμενος αποκλειστικά από την ικανοποίηση και την ευχαρίστηση που του προσφέρει το συγκεκριμένο αντικείμενο, χωρίς να επηρεάζεται από εξωτερικούς παράγοντες. (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999)

Με τον όρο εξωγενή κίνητρα, μπορούμε να ορίσουμε τα μέσα που χρησιμοποιούν τα άτομα προκειμένου να αυξήσουν την δραστηριοποίηση και την αποδοτικότητα άλλων

² Ως (θετική) ενίσχυση μπορούμε να ορίσουμε την αποδοχή μίας συμπεριφοράς, και νοείται ως τέτοια όταν έχει αποτέλεσμα, δηλαδή όταν την αντιλαμβάνεται ο δέκτης. (Dreikurs, 1995)

ατόμων ή οργανισμών. Ωστόσο, η διάκριση μεταξύ των ενδογενών και των εξωγενών κινήτρων δεν είναι πάντα σαφής, όπως αναφέραμε και προηγουμένως, και ο λόγος έγκειται στο ότι τα άτομα που θέλουν να παρακινήσουν άλλα άτομα ή οργανισμούς, χρησιμοποιούν δυνάμεις και χαρακτηριστικά που υπάρχουν μέσα σε έναν άνθρωπο ή μέσα σε έναν οργανισμό. (Φράγκου, 2000)

Αξίζει να σημειωθεί ότι, ο λόγος για τον οποίο, η διάκριση των ενδογενών και των εξωγενών κινήτρων έχει ιδιαίτερη σημασία στις μέρες μας, είναι το γεγονός ότι συνδέεται με τις αιτίες που ωθούν τα άτομα να λάβουν μία απόφαση και να εκτελέσουν μία πράξη. Όταν το άτομο αποδίδει τον τρόπο που έδρασε σε εσωτερικούς παράγοντες, τότε θα επιχειρήσει να επαναλάβει την συγκεκριμένη συμπεριφορά του, ανεξάρτητα από το αν θα λάβει κάποιου είδους ανταμοιβή ή όχι, αλλιώς θα την εκδηλώσει μόνο υπό την παρουσία των εξωτερικών παραγόντων που την ώθησαν να εμφανιστεί. (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999)

Όσον αφορά στον τομέα της εκπαίδευσης, η θεωρία των ενδογενών και των εξωγενών κινήτρων αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς το ζητούμενο είναι ο μαθητής να ωθείται από εσωτερικά κίνητρα και να επιδίδεται στο αντικείμενο μάθησής του, για την δική του ικανοποίηση και αναγνωρίζοντας την αξία και τα οφέλη που έχει για τον ίδιο, και όχι με κριτήριο εξωτερικούς παράγοντες, όπως τις αμοιβές από τους γονείς, ή τους βαθμούς και τους επαίνους από τον δάσκαλο. (Κουνέλη, 2006)

2.4 Παράγοντες κινήτρων επίδοσης

Έχοντας αναλύσει την έννοια των κινήτρων και την σημασία τους για την διαδικασία της μάθησης και της επίδοσης των μαθητών, θα εστιάσουμε την μελέτη μας στους παράγοντες εκείνους, που επηρεάζουν την γέννηση, αλλά και την ανάπτυξη των κινήτρων επίδοσης. Ο Heckhausen (1970), προσδιόρισε τους βασικούς παράγοντες που είναι υπεύθυνοι για την εμφάνιση και την ανάπτυξη των κινήτρων, τους οποίους και θα αναλύσουμε στην συνέχεια.

Καταρχάς, αυτό που πρέπει να γίνει κατανοητό είναι ότι, βασικό ρόλο στην ανάπτυξη των κινήτρων επίδοσης, έχει ο βαθμός αυτονομίας του παιδιού. Στα πρώτα χρόνια της ζωής του, το παιδί διαμορφώνει άλλα κίνητρα και αξίες, όπως είναι η ανεξαρτησία, η

αυτονομία, και διάφορες άλλες προδιαθέσεις, που θα επηρεάσουν την ανάπτυξη των κινήτρων επίδοσης αργότερα, όταν θα έχουν ωριμάσει οι αισθησιοκινητικές και κυρίως οι γνωστικές λειτουργίες του παιδιού. (Χαραλαμπίκη, 1984)

Είναι γεγονός, ότι για να ενεργοποιηθούν τα κίνητρα επίδοσης στα παιδιά, είναι απαραίτητη και η ανάλογη πνευματική τους ανάπτυξη, επειδή τότε αποκτούν κριτική ικανότητα και συνειδητοποιούν ότι οι ίδιοι είναι υπεύθυνοι για την επιτυχία ή την αποτυχία τους. Πιο συγκεκριμένα, η γένεση των κινήτρων επίδοσης εμφανίζεται στην ηλικία των τριών με τρεισήμισι χρονών, δηλαδή σε πολύ μικρή ηλικία.

Επομένως, η σωστή προσέγγιση των παιδιών, σε αυτήν την τόσο νεαρή ηλικία, από τους γονείς είναι πολύ σημαντική. Μέσω της ενασχόλησης με το παιδί, πρέπει να του δίνεται η δυνατότητα να γνωρίσει τις δυνάμεις του, να νιώσει αυτοπεποίθηση, αυτονομία και να λάβει πρωτοβουλίες. Αργότερα, ως μαθητής, θα έχει αποκτήσει τις σωστές βάσεις και θα μπορεί να υποκινηθεί κατάλληλα, με διάφορα κίνητρα, που θα ενισχύουν την επίδοσή του στη μάθηση. (Χαραλαμπίκη, 1984)

Ακόμη ένας σημαντικός παράγοντας, όσον αφορά στην επίτευξη των στόχων από τα παιδιά, είναι οι ευκαιρίες βιωμάτων επιτυχίας και γενικότερα οι θετικές εμπειρίες τους όσον αφορά στην επίτευξη στόχων.

Είναι γεγονός, ότι τα παιδιά που θέτουν μέτριας δυσκολίας στόχους και τους επιτυγχάνουν, νιώθουν ικανοποιημένα από τον εαυτό τους, και σε συνδυασμό με τις ενισχύσεις των προσπαθειών τους από τους γονείς, δημιουργούνται εκείνες οι συνθήκες που ευνοούν τη δημιουργία νέων κινήτρων επίδοσης.

Τέλος, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, το παιδί υιοθετεί τρόπους συμπεριφοράς, αλλά και αρχές, αξίες και στάσεις από το οικείο περιβάλλον του. Μέσω της μίμησης και της ταύτισης με τους γονείς του, και αργότερα με τους δασκάλους του, διαμορφώνει διάφορα χαρακτηριστικά που συγκροτούν το χαρακτήρα του. Οπότε, για άλλη μία φορά, γίνεται σαφής η σημασία των προτύπων συμπεριφοράς για την διαμόρφωση της προσωπικότητας ενός παιδιού. (Χαραλαμπίκη, 1984)

2.5 Συσχέτιση κινήτρων και ενίσχυσης

Είναι γεγονός, ότι υπάρχει μία σύνδεση μεταξύ των κινήτρων επίδοσης και της ενίσχυσης³, είτε θετικής είτε αρνητικής, που έχει δεχτεί το παιδί καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του. Ειδικότερα, οι επιστήμονες υποστηρίζουν ότι τα κίνητρα επίδοσης αποτελούν μία έννοια, που συμπυκνώνει τις εμπειρίες του ατόμου, όσον αφορά στις ενισχύσεις της συμπεριφοράς του, όντας ουσιαστικά το αποτέλεσμα που φέρνουν στο άτομο οι ενισχύσεις.

Πιο συγκεκριμένα, οι ενισχύσεις που δέχεται ένα άτομο καθορίζουν τις πιθανότητες να επαναλάβει κάποια συμπεριφορά στο μέλλον. Πέρα από τα ειδικά χαρακτηριστικά του κάθε ατόμου και τις συνθήκες του περιβάλλοντός του, αξίζει να αναφερθεί, ότι οι μαθητές που λαμβάνουν θετική ενίσχυση (επιβράβευση, έπαινο, επιδοκιμασία, ενθάρρυνση) από τους γονείς ή τους δασκάλους τους, τείνουν να επαναλάβουν την συγκεκριμένη συμπεριφορά τους και αποκτούν ισχυρά κίνητρα για μελέτη. Αντιθέτως, οι μαθητές που δεν έλαβαν καθόλου ενίσχυση, ή έλαβαν αρνητική ενίσχυση, δεν έχουν κάποιο ισχυρό κίνητρο για να μελετήσουν και σύντομα εγκαταλείπουν αυτήν τους τη προσπάθεια. (Fontana, 1996)

2.6 Η σύνδεση των κινήτρων επίδοσης και της επανατροφοδότησης

Όπως αναφέραμε προηγουμένως, τα κίνητρα επίδοσης συνδέονται με την ενίσχυση, υπό την έννοια ότι, η συμπεριφορά που ενισχύεται θετικά έχει περισσότερες πιθανότητες να επαναληφθεί, σε σχέση με εκείνη που είτε ενισχύεται αρνητικά είτε δεν ενισχύεται καθόλου. Για να λειτουργήσει όμως αυτή η συσχέτιση μεταξύ ενίσχυσης και κινήτρων επίδοσης, πρέπει το άτομο να αντιλαμβάνεται με ορθό τρόπο τα δύο είδη ενίσχυσης και να δέχεται τη θετική ενίσχυση ως επιτυχία και την αρνητική ενίσχυση, ή την έλλειψη ενίσχυσης, ως αποτυχία. (Κουνέλη, 2006)

Είναι σημαντικό να οριστεί, σε αυτό το σημείο, η έννοια της επανατροφοδότησης ή αλλιώς ανάδρασης, ανατροφοδότησης (feedback). Ως ανατροφοδότηση μπορούμε να

³ Ως «ενίσχυση», μπορούμε να ορίσουμε οποιοδήποτε επακόλουθο συμπεριφοράς (π.χ. ερέθισμα, γεγονός, δραστηριότητα, συμπεριφορά, αντικείμενο κ.α.) που αυξάνει την συχνότητα ή τη διάρκειά της. (Φράγκου, 2000)

ορίσουμε την διαδικασία παροχής πληροφοριών με στόχο τη βελτίωση, η οποία αποτελεί ένα πολύ σημαντικό κομμάτι της διαδικασίας της αξιολόγησης. Μέσω της επανατροφοδότησης, δίνονται σημαντικές πληροφορίες, τόσο στον μαθητή όσο και στον εκπαιδευτικό, για το πού βρίσκονται οι μαθητές σε σχέση με τον μαθησιακό στόχο. (Χριστοφορίδου, 2015)

Πιο συγκεκριμένα, κατά την διαδικασία της μάθησης, η ανατροφοδότηση παρέχει στον μαθητή τη δυνατότητα να δέχεται ερεθίσματα και πληροφορίες σχετικά με το αποτέλεσμα των ενεργειών του, και εν συνεχεία να ρυθμίζει αναλόγως τις δραστηριότητες και τις αποφάσεις του. Πρόκειται για μία συνεχή αλληλεπίδραση μαθητή και δασκάλου, μέσω της οποίας ανταλλάσσονται πληροφορίες που βελτιώνουν τόσο το έργο του εκπαιδευτικού, όσο την συμπεριφορά και τις επιδόσεις του μαθητή. (Κουνέλη, 2006)

Γι' αυτόν τον λόγο, η ενημέρωση του μαθητή από τον δάσκαλο για την πορεία της μάθησής του και τα αποτελέσματα της προσπάθειάς του, κρίνεται μείζονος σημασίας, αφού, όπως προαναφέραμε, ασκεί άμεση ενίσχυση και ωθεί το μαθητή να καταβάλλει μεγαλύτερη προσπάθεια να βελτιωθεί. Η επανατροφοδότηση στην μάθηση λειτουργεί από νωρίς στο παιδί και αποτελεί έναν τρόπο να μετρήσουμε την ικανότητά του να συνδέει το ίδιο του τον εαυτό με τα αποτελέσματα των πράξεών του. (Κουνέλη, 2006)

Κεφάλαιο 3: Θεωρίες προσδοκίας

Η θεωρία της προσδοκίας, αποτελεί την πεποίθηση ότι οι επιδόσεις των μαθητών επηρεάζονται από τις προσδοκίες που έχουν οι δάσκαλοί τους, από το κάθε παιδί ξεχωριστά. Ο πρώτος ψυχολόγος που μελέτησε τις θεωρίες προσδοκίας ήταν ο Rosenthal (1964), ο οποίος πραγματοποίησε ένα πείραμα σε ένα δημοτικό σχολείο. Το πείραμα είχε ως σκοπό να μελετήσει τι θα συνέβαινε αν οι δάσκαλοι είχαν την πληροφορία ότι ορισμένοι μαθητές στην τάξη τους είχαν περισσότερες πιθανότητες να επιτύχουν, βάσει συγκεκριμένου τεστ νοημοσύνης, στο οποίο υποβλήθηκαν. (Carrizales, 2013)

Πιο συγκεκριμένα, μέσα από το πείραμά του, ο Rosenthal μελέτησε και παρουσίασε το Φαινόμενο του Πυγμαλίωνα. Ο Rosenthal και ο Lenore Jacobson ήταν οι πρώτοι επιστήμονες που έστρεψαν την έρευνά τους προς αυτό το φαινόμενο. Έκτοτε, πραγματοποιήθηκαν πολλές έρευνες, που είτε επιβεβαίωναν είτε αμφισβητούσαν, την επίδραση του Φαινομένου του Πυγμαλίωνα στην μαθησιακή διεργασία. (Μανούσου & Νιάρη, 2013)

Το φαινόμενο αυτό, που ονομάστηκε έτσι από τον Πυγμαλίωνα της ελληνικής μυθολογίας, περιγράφει την διεργασία κατά την οποία η αντίληψη, η κρίση και η συμπεριφορά του μαθητή επηρεάζονται και κατευθύνονται από τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού. Συνακόλουθα, επηρεάζεται και η συμπεριφορά των συμμαθητών του μαθητή, οπότε μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι προσδοκίες ουσιαστικά διαμορφώνουν τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών, την αλληλεπίδραση μεταξύ τους και τις επιδόσεις τους. (Μανούσου & Νιάρη, 2013)

Το πείραμα του Rosenthal, έδειξε ότι, μετά από δύο χρόνια οι μαθητές που αναμενόταν (βάσει του τεστ) να αυξηθεί το επίπεδο νοημοσύνης τους και να σημειώσουν μεγαλύτερη πρόοδο σε σχέση με τους συμμαθητές τους, όντως το πέτυχαν, αφού οι δάσκαλοι έδιναν περισσότερη σημασία και προσοχή στους μαθητές που ανέμεναν από αυτούς να επιτύχουν, με αποτέλεσμα να προάγουν τις επιδόσεις τους, κάτι που αποδεικνύει ότι οι δάσκαλοι δρουν με βάση τις προσδοκίες τους. (Carrizales, 2013)

3.1 Πτυχές θεωριών προσδοκίας

3.1.1 Η ψυχολογική πτυχή

Από ψυχολογικής πλευράς, δεν μπορεί να εξηγηθεί με βεβαιότητα η δημιουργία των προσδοκιών. Εκείνο που είναι πλέον σίγουρο, είναι ότι πρόκειται για ένα επίκτητο χαρακτηριστικό και όχι κληρονομικό, και αφορά στο σύνολο των εμπειριών ενός ατόμου, που πηγάζουν από τα αποτελέσματα των πράξεών του και των βιωμάτων του καθημερινά. (Μπασέτας, 2010)

Πιο συγκεκριμένα, η προσδοκία αποτελεί την υποκειμενική πιθανότητα μιας επιτυχίας και μιας εκτίμησης στο μέλλον, και συχνά αντιμετωπίζεται ως το σύνολο των συναισθηματικών συνεπειών που επιφέρει ένας στόχος ο οποίος επιτεύχθηκε. Όπως είπαμε, ένας στόχος που έχει επιτευχθεί, συνήθως συνοδεύεται από ενίσχυση (θετική ή αρνητική) ή και αδιαφορία (καθόλου ενίσχυση), πράγμα το οποίο, αφενός πηγάζει από τις προσδοκίες του δασκάλου για τον εκάστοτε μαθητή του, και αφετέρου επηρεάζει την μετέπειτα στάση και επίδοση του μαθητή. (Weiner, 2000)

Η ψυχολογική πτυχή των θεωριών προσδοκίας έχει μελετηθεί από πολλούς επιστήμονες, οι οποίοι επιχείρησαν να δώσουν μια επιστημονική εξήγηση στο εν λόγω φαινόμενο. Όσον αφορά στις συμπεριφοριστικές θεωρίες για την μάθηση, ο Tolman ορίζει τις προσδοκίες ως εκείνες τις γνωστικές σχέσεις που αφορούν σε διάφορα ερεθίσματα και καταστάσεις συμπεριφοράς. (Γεωργογιάννης, 2010)

Από γνωστικής πλευράς, αναπτύχθηκε η θεωρία των κινήτρων επίδοσης, η οποία αποτελεί ένα μέρος των θεωριών προσδοκίας. Οι προαναφερθείσες θεωρίες προσπαθούν να δώσουν μία εξήγηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς, μέσω της αξίας και του ίδιου του ερεθίσματος των αντικειμένων ή των στόχων, κάτι που είναι υποκειμενικό για το κάθε άτομο, και μέσω της (επίσης υποκειμενικής) προσδοκίας, ή αλλιώς της πιθανότητας, ότι ο στόχος είναι υλοποιήσιμος και μπορεί να επιτευχθεί. (Grimmer, 2010)

3.1.2 Η παιδαγωγική πτυχή

Από παιδαγωγική άποψη, η έννοια της προσδοκίας συνδέεται άμεσα με το κίνητρο της επιτυχίας. Όπως αναφέραμε σε προηγούμενες ενότητες της εργασίας μας, έχει

εμπεριστατωθεί επιστημονικά ότι η προσδοκία της επιτυχίας δρα ως ενισχυτικός παράγοντας και ως κίνητρο για επίδοση στους μαθητές. Η επιβράβευση για την προσπάθεια που κατέβαλε ο μαθητής, ή και για το επιτυχές αποτέλεσμα, δρα ως καταλύτης στην όλη διαδικασία της μάθησης και φέρνει πιο άμεσα αποτελέσματα στις επιδόσεις των μαθητών. (Παπαδόπουλος, 2001)

Αντιθέτως, ο φόβος για αποτυχία αποδυναμώνει τον μαθητή και τον οδηγεί είτε στην αδράνεια και την μη λήψη πρωτοβουλιών, είτε στη λήψη λανθασμένων αποφάσεων. Σε πιο ακραίες περιπτώσεις, η προσδοκία αποτυχίας δύναται να εξαφανίσει κάθε ενέργεια που θα μπορούσε να αποτελέσει μια προσπάθεια για καλύτερη επίδοση. Ο δάσκαλος καλείται να χρησιμοποιήσει με ορθό και αποτελεσματικό τρόπο τα δύο είδη κινήτρων και ενίσχυσης, προκειμένου να επιτύχει καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, κάτι που δεν είναι καθόλου εύκολο. (Παπαδόπουλος, 1994)

Είναι γεγονός, ότι τα κίνητρα, όταν προσφέρονται, επηρεάζουν την συμπεριφορά μας και μπορούν να την μεταβάλλουν, με τρόπο διαφορετικό για τον καθένα. Όλα αυτά πηγάζουν από την ανάγκη που έχει ο κάθε άνθρωπος να επιτυγχάνει και να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στους στόχους που θέτει για τον εαυτό του, αλλά και σε εκείνους που θέτουν οι άλλοι για εκείνον. Οι τάσεις προσδοκιών για τα διάφορα άτομα, ποικίλουν από πολιτισμό σε πολιτισμό, συνάμα διαμορφώνονται με διαφορετικό τρόπο σε κάθε άτομο, με βάση τις εμπειρίες του από την παιδική του ηλικία, το χαρακτήρα του και την αυτοεκτίμησή του. (Segall et all, 1996)

3.1.3 Η κοινωνιολογική πτυχή

Είναι γεγονός, ότι μέσα σε μία κοινωνία, το κάθε άτομο δημιουργεί μηχανισμούς, μέσω των οποίων, του δίνεται η δυνατότητα να αλληλεπιδρά με τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας στην οποία ανήκει. (Schiefele, 1986)

Η αλληλεπίδραση αυτή, είναι μία δυναμική διαδικασία, μέσω της οποίας το άτομο προσδιορίζει την ταυτότητά του μέσα στην κοινωνία, η οποία διαμορφώνεται βάσει κάποιων χαρακτηριστικών, είτε προσωπικών του, είτε της κοινωνίας, όπως είναι οι κοινωνικές προκαταλήψεις, η κουλτούρα κ.α. (Γεωργογιάννης, 2010)

Με βάση την επιστήμη της Κοινωνιολογίας, η προσδοκία μπορεί να οριστεί ως εκείνος ο τρόπος συμπεριφοράς που αναμένουν οι άλλοι από κάποιο άτομο, δηλαδή ο τρόπος με τον οποίο αναμένεται να συμπεριφερθεί το άτομο προς αυτούς. Οι προσδοκίες του κάθε ατόμου, αλλά και της κοινωνίας γενικότερα, δύνανται να δημιουργήσουν προβλήματα, στα πλαίσια της κοινωνικής συμβίωσης, τα οποία θα επηρεάσουν με τη σειρά τους τη συμπεριφορά των ατόμων, με αποτέλεσμα τα άτομα αυτά να βιώνουν αισθήματα απόρριψης. (Γεωργογιάννης, 2010)

Από την πλευρά της κοινωνικής ψυχολογίας, η προσδοκία μπορεί να σχετιστεί με τους κοινωνικούς ρόλους, δηλαδή με τους ρόλους που θεωρούμε ότι το κάθε άτομο έχει αναλάβει μέσα σε μία κοινωνία. Ο ρόλος για το κάθε άτομο, αναλαμβάνεται αυτόματα και με αυτονόητο τρόπο, ενώ ταυτόχρονα το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο περιμένει από αυτό να δράσει ανάλογα με το ρόλο του και να ανταποκριθεί σε αυτόν, αποδεικνύοντας ότι είναι κατάλληλο για το ρόλο που έχει αναλάβει. Οι προσδοκίες για τους ρόλους εναπόκεινται στα ζητήματα μάθησης και το κάθε άτομο, κατά τη διάρκεια της κοινωνικοποίησής του, μαθαίνει όχι μόνο το δικό του ρόλο, αλλά και των άλλων. (Παπαδόπουλος, 2001)

Είναι γεγονός, ότι μέσα στην κοινωνία, κρίνουμε τα άτομα γύρω μας με βάση την πρώτη εντύπωση που θα σχηματίσουμε, η οποία επηρεάζεται από τον κοινωνικό ρόλο που έχουν αναλάβει. Η κρίση μας για το εκάστοτε άτομο που έχουμε απέναντί μας, διαμορφώνεται ανάλογα με το βαθμό κατά τον οποίο ικανοποιούνται οι προσδοκίες μας, σε σχέση με το ρόλο τους. Με παρόμοιο τρόπο αντιμετωπίζουμε και άτομα διαφορετικών πολιτισμών. (Παπαδόπουλος, 2001)

Ειδικότερα, δεν είναι λίγες οι φορές, που άνθρωποι από διαφορετικούς πολιτισμούς διακρίνονται από διαφορετικές συμπεριφορές και συνήθειες. Η συνάντηση ανθρώπων διαφορετικών πολιτισμών, μπορεί να οδηγήσει σε αντιδράσεις που κρύβουν ξάφνιασμα ή και προσβολή, αφού οι λεκτικές, καθώς και οι μη λεκτικές τους συμπεριφορές είναι εν γένει διαφορετικές. Η προσπάθεια και από τις δύο πλευρές, να ερμηνεύσουν το ένα την συμπεριφορά του άλλου, μπορεί να οδηγήσει σε αρνητική στάση και αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι, η κάθε πλευρά διατηρεί διαφορετικές προσδοκίες, όσον αφορά στην ανθρώπινη συμπεριφορά. (Smith & Bond, 2005)

3.1.4 Η κοινωνικό – ψυχολογική πτυχή

Στο χώρο της κοινωνικής ψυχολογίας, ο όρος προσδοκία συναντάται στις θεωρίες του συμπεριφορισμού, όπου εκλαμβάνεται ως μία από τις ενδιάμεσες μεταβλητές, όσον αφορά στην μελέτη της συμπεριφοράς του ατόμου και της κατανόησης του τρόπου που μαθαίνει. Ειδικότερα, ο Tolman, που ήταν και ο πρωτεργάτης του συμπεριφορισμού, διεξήγαγε μία σειρά πειραμάτων, που έδειξαν ότι ο άνθρωπος δεν μαθαίνει στην ουσία τρόπους συμπεριφοράς, αλλά μαθαίνει να αναπτύσσει προσδοκίες. (Γεωργογιάννης, 2010)

Σύμφωνα με τον Tolman, η συμπεριφορά του ατόμου διαμορφώνεται και ενισχύεται από την προσδοκία του να φτάσει στον επιδιωκόμενο στόχο του. Η δε προσδοκία θεωρείται εσωτερική κατάσταση, και αποτελεί προϊόν που πηγάζει από την εμπειρία του ατόμου και, στην αρχή, περιορίζεται στην γνώση ενός γεγονότος, που στην πορεία, μετατρέπεται σε πρόβλεψη, και βάσει αυτής θέτονται οι νέοι στόχοι. (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999)

Επομένως, σύμφωνα με τον Tolman, η προσδοκία έχει μία δυναμική, που μπορεί να παρακινεί την συμπεριφορά του κάθε ατόμου, το οποίο, αφού πρώτα έρθει σε επαφή με διάφορα ερεθίσματα, τα οποία δεν προέρχονται κατ' ανάγκη από το εξωτερικό περιβάλλον του, αντιδρά με τρόπο ώστε να οδηγηθεί σε ανάληψη πρωτοβουλιών και δράσης, προκειμένου να επιτύχει το στόχο του. (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999)

Γι' αυτόν τον λόγο, ο Tolman συχνά χαρακτηρίζει την προσδοκία, ως μία τάση αντίδρασης σε ερεθίσματα, που αναπτύσσεται σταδιακά και προοδευτικά σε ένα άτομο. Το γεγονός ότι, η προσδοκία αποτελεί μία κατεξοχήν εσωτερική κατάσταση, εξηγεί και την σχέση που υπάρχει μεταξύ των εσωτερικών κινήτρων και της προσδοκίας. (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999)

Τέλος, ένας άλλος επιστήμονας, ο Rotter, αναπτύσσει μία θεωρία, σχετικά με την έννοια της προσδοκίας, η οποία αποτελεί ουσιαστικά έναν συνδυασμό πολλών θεωριών. Βασικός γνώμονας της θεωρίας του, είναι το γεγονός ότι, αντιλαμβάνεται την προσδοκία, ως την εκτίμηση από το άτομο ότι, μία συγκεκριμένη συμπεριφορά θα φέρει σαν αποτέλεσμα μια δεδομένη ενίσχυση. (Wiswede, 2010)

Η συμπεριφορά του ατόμου, σύμφωνα με τον Rotter, δεν αλλάζει αυτόματα, αλλά αντιθέτως αλλάζει μόνο όταν το άτομο αντιληφθεί και έρθει αντιμέτωπο με τις συνέπειες της συμπεριφοράς του. Για να είναι αποτελεσματικός ο μηχανισμός των προσδοκιών, και για να φέρει τις επιθυμητές αλλαγές στη συμπεριφορά του ατόμου, δεν πρέπει να

περιορίζεται σε επαίνους ή τιμωρίες της εκδήλωσης μιας συμπεριφοράς. (Γεωργογιάννης, 2010)

Από ψυχολογικής πλευράς, η θεωρία του Rotter, συνδέεται με τη θεωρία των κινήτρων, καθώς η μελέτη του επικεντρώνεται στις ψυχολογικές ανάγκες του ατόμου, τη θεωρία προσωπικότητας και τις προδιαθέσεις της, τις ενισχύσεις, τις προσδοκίες και τις μεταβλητές του δυναμικού συμπεριφοράς. (Wiswede, 2010)

3.2 Το φαινόμενο της αυτοεκπληρούμενης προφητείας

Το φαινόμενο της αυτοεκπληρούμενης προφητείας, είναι γνωστό και ως φαινόμενο του Πυγμαλίωνα, ή ως αποτέλεσμα των προσδοκιών. Η επίδραση της προσδοκίας στην σχέση μαθητή-δασκάλου, αναφέρθηκε στην εισαγωγή του παρόντος κεφαλαίου, όπου πραγματοποιήθηκε μια αναφορά στο πείραμα του Rosenthal (1964), που ήταν και ο πρώτος ψυχολόγος που μελέτησε τις θεωρίες της προσδοκίας.

Η «αυτοεκπληρούμενη προφητεία», εμφανίστηκε ως όρος για πρώτη φορά το 1948, και αναλύθηκε από τον Merton, στα πλαίσια της μελέτης του, που είχε ως αντικείμενο το αποτέλεσμα που έχουν οι προσδοκίες στους ανθρώπους γύρω μας. Ο πρώτος ορισμός που δόθηκε στον όρο, ήταν εκείνος που τον περιέγραφε ως μια πρόβλεψη για ένα γεγονός που θα συμβεί στο μέλλον, που από την στιγμή που γίνεται (η πρόβλεψη) αυξάνει τις πιθανότητες να πραγματοποιηθεί αυτό το γεγονός. (Rosenthal & Jacobson, 1992)

Όσον αφορά στο χώρο του σχολείου, το φαινόμενο του Πυγμαλίωνα έγκειται στην διαπίστωση ότι οι στάσεις, οι προσδοκίες και οι γενικότερες διαθέσεις του δασκάλου, επηρεάζουν την συμπεριφορά και την επίδοση του μαθητή, αλλά και τις σχέσεις του με τον δάσκαλο. (Μπασέτας, 2010). Δεν είναι λίγες οι φορές, που οι δάσκαλοι, είτε ηθελήμενα είτε χωρίς να το συνειδητοποιούν, δίνουν στους μαθητές τους να καταλάβουν τις προσδοκίες που έχουν για αυτούς, όσον αφορά στις ικανότητές τους και στις επιδόσεις τους, και εκείνοι με τη σειρά τους (οι μαθητές) ανταποκρίνονται με ανάλογο τρόπο. (Nash, 1976)

Ειδικότερα, από την στιγμή που ο μαθητής θα κατανοήσει τις προσδοκίες που έχει για αυτόν ο δάσκαλός του, θα μεταβάλλει την συμπεριφορά του, ώστε να δικαιώσει τον δάσκαλο για την γνώμη που είχε γι' αυτόν αρχικά (αν η γνώμη ήταν καλή) ή να τον

διαψεύσει (αν η γνώμη ήταν αρνητική), κάτι που σίγουρα εξαρτάται και από το χαρακτήρα του εκάστοτε παιδιού. Με τη σειρά του, ο δάσκαλος θα επιχειρήσει να ικανοποιηθεί για την ορθή πρόβλεψη που είχε κάνει όσον αφορά στην εξέλιξη του μαθητή του. Σε κάθε περίπτωση, γίνεται εμφανής η μεγάλη επίδραση της προσδοκίας στη γενικότερη συμπεριφορά των ατόμων. (Schiefele, 1986)

Στη βιβλιογραφία, αναφέρονται δύο τύποι αυτοεκπληρούμενης προφητείας. Η πρώτη κατηγορία, αναφέρεται στην επίδραση του Πυγμαλίωνα, που όπως είπαμε προηγουμένως, αφορά στην περίπτωση κατά την οποία ένα άτομο αντιλαμβάνεται ένα άλλο με συγκεκριμένο τρόπο, με αποτέλεσμα να περιμένει ανάλογη συμπεριφορά από εκείνο, και ουσιαστικά να θεωρεί ότι, το άτομο έχει ήδη εκπληρώσει τις προσδοκίες που τρέφει για αυτό. (Χατζηχρήστου, 2004)

Ο δεύτερος τύπος αυτοεκπληρούμενης προφητείας, αναφέρεται στην πρόβλεψη, (ή αλλιώς, στην προφητεία) που έχει γίνει εξαρχής για τα άτομα, είτε θετική είτε αρνητική, και τα άτομα μεταβάλλουν ανάλογα την συμπεριφορά τους, ώστε να συμβαδίζουν και να ανταποκρίνονται με την πρόβλεψη. (Χατζηχρήστου, 2004)

Στο προαναφερθέν είδος αυτοεκπληρούμενης προφητείας, τα ίδια τα άτομα είναι εκείνα που αλλάζουν την συμπεριφορά τους, συναρτήσει με την πρόβλεψη που έχει γίνει γι' αυτά, ενώ στο φαινόμενο του Πυγμαλίωνα, το χαρακτηριστικό στοιχείο είναι ότι τα άτομα αντιμετωπίζονται με τρόπο υποκειμενικό, που εξαρτάται από τον τρόπο που τα αντιλαμβάνονται οι υπόλοιποι. Σε κάθε περίπτωση, το σημαντικό είναι ότι, οι προσδοκίες δρουν με τρόπο καταλυτικό στην συμπεριφορά τόσο του αποδέκτη όσο και του ατόμου που τις διαμορφώνει για τους άλλους.

Κεφάλαιο 4: Η σχολική επίδοση στο δημοτικό σχολείο

4.1 Παράγοντες σχολικής επίδοσης

Είναι γεγονός, ότι υπάρχει μια ποικιλία παραγόντων, που σχετίζονται με την επίδοση των μαθητών στο σχολείο, κάτι που καθιστά δύσκολο τον ακριβή προσδιορισμό τους, καθώς και την μελέτη τους. (Φλουρής, 1989) Πέρα από τις μεθόδους διδασκαλίας του παιδιού από τους γονείς του, οι παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοσή του στο σχολείο, μπορούν να χωριστούν σε κοινωνικοοικονομικούς, όπως είναι το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας του μαθητή και σε κοινωνικό-πολιτισμικούς, όπως είναι η χώρα προέλευσης του μαθητή. (Γεωργογιάννης, 2008)

Αξίζει να σημειωθεί ότι, υπάρχει εμφανής συσχέτιση μεταξύ της επίδοσης των παιδιών και του συναισθήματος, που γεννιέται μέσα τους, καθώς και από την γνώμη που έχουν για την αξία τους. Πρώτη η οικογένεια, και μετά το σχολείο, έχουν την υποχρέωση να ωθούν τον μαθητή να αποκτήσει αυτοεκτίμηση, αυτοπεποίθηση και θετικό αυτοσυναίσθημα, όσον αφορά στις ικανότητές του. Το υψηλό αυτοσυναίσθημα έχει συνδεθεί με υψηλότερες βαθμολογίες και γενικά με αυξημένες επιδόσεις στους μαθητές. (Φλουρής, 1989)

Στις μέρες μας, εκείνο που χαρακτηρίζει τις κοινωνίες, είναι η πολυπολιτισμικότητα, κάτι που οφείλεται, σε μεγάλο βαθμό, στα γενικευμένα φαινόμενα μετανάστευσης και μετακινήσεων πληθυσμών στην Ευρώπη. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2010) Η πολυπολιτισμική σύνθεση της κοινωνίας, και συνακόλουθα του μαθητικού πληθυσμού, δεν είναι ένα φαινόμενο που εμφανίζεται αποκλειστικά στην Ελλάδα, αν και στη χώρα μας, παρατηρείται μεγάλη κινητικότητα ανθρώπων, οι οποίοι αναζητούν μια καλύτερη τύχη, καθώς και ευκαιρίες εργασίας. (Βρατσάλης κ.α., 2004)

Εν συνεχεία, πραγματοποιείται ένας διαχωρισμός των παραγόντων που επηρεάζουν την επίδοση, τόσο των γηγενών όσο και των αλλοδαπών μαθητών. Οι παράγοντες αυτοί, επηρεάζουν την ευρύτερη σχολική πορεία όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από το μέρος από το οποίο κατάγονται, και μπορούν να χωριστούν σε δύο μεγάλες κατηγορίες, στους εσωτερικούς και στους εξωτερικούς παράγοντες.

4.1.1 Εσωτερικοί παράγοντες

Είναι γεγονός, ότι οι περισσότερες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, δίνουν έμφαση στη σημασία και στη θετική επίδραση που έχει, η ομαλή σχέση μεταξύ του δασκάλου και του μαθητή, αναφορικά με την επίδοση του τελευταίου στο σχολείο. (Γκότοβος, 2003) Ειδικότερα, όπως έχουμε αναφέρει προηγουμένως στα πλαίσια της εργασίας μας, οι προσδοκίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί από τους μαθητές τους επηρεάζουν, είτε θετικά είτε αρνητικά, την συμπεριφορά τους, την στάση τους απέναντι στους ίδιους, αλλά και την ίδια τη μάθηση και συνακόλουθα την επίδοση και την γενικότερη μελλοντική πορεία τους. (Τουρτούρας, 2010)

Αξίζει να σημειωθεί, ότι η αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο, που εμφανίζουν συχνά οι μαθητές, οι οποίοι προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικό-οικονομικά στρώματα, ή έχουν γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές, οφείλονται στις χαμηλές προσδοκίες που έχουν οι δάσκαλοι από τα συγκεκριμένα παιδιά, όσον αφορά στις ικανότητες και στις δυνατότητές τους. (Τουρτούρας, 2010)

Οι εκπαιδευτικές μέθοδοι, με βάση τις οποίες, ο εκπαιδευτικός δομεί το μάθημά του, ο τρόπος που συμπεριφέρεται στο κάθε παιδί ξεχωριστά, αλλά και οι δυνατότητες που του δίνει να συμμετέχει και το ίδιο στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθορίζουν τόσο την ποιότητα του έργου που επιτελεί, όσο και τους μαθησιακούς στόχους που επιτυγχάνονται μέσα στην σχολική τάξη.

Πέρα από τον εκπαιδευτικό, ένας ακόμη σημαντικός εσωτερικός παράγοντας, ο οποίος επηρεάζει την επίδοση των παιδιών, είναι και ο τρόπος που πραγματοποιείται η αξιολόγηση. Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι, η αξιολόγηση αποτελεί έναν παράγοντα σχολικής αποτυχίας για τα παιδιά, ενώ παράλληλα, η βαθμολογία είναι η λιγότερο έγκυρη μέθοδος, για την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης.

Πράγματι, ο βαθμός χρησιμοποιείται από το σχολείο, ως μία μέθοδος που στοχεύει στο να ιεραρχηθούν και να καταταχθούν οι μαθητές, χωρίς να δίνει ιδιαίτερες πληροφορίες για εκείνους. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα, στο ελληνικό σχολείο, οι μαθητές να καταφεύγουν στην αποστήθιση και να χάνεται το νόημα της σωστής μάθησης, προκειμένου (οι μαθητές) να αποσπάσουν καλούς βαθμούς και καλή αξιολόγηση από τους δασκάλους τους. (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη κ.α., 2000)

Τέλος, ακόμα ένας εσωτερικός παράγοντας σχολικής επίδοσης, είναι το είδος του σχολείου και η γεωγραφική του τοποθεσία. Η πορεία του συνόλου των μαθητών μέσα σε ένα σχολείο, εξαρτάται από τη δομή, αλλά και την μορφή του. Στις μέρες μας, δεν μπορεί να αμφισβητηθεί ότι, το σχολείο είναι απαιτητικό, προσφέρει ένα σύνολο τυποποιημένων γνώσεων, ενώ παράλληλα, ακολουθεί τους κοινωνικούς και τους ταξικούς διαχωρισμούς, ασπάζεται τις κυρίαρχες ιδεολογίες, με αποτέλεσμα να μην βοηθάει εξίσου όλους τους μαθητές.

Αξίζει να αναφέρουμε ότι, τα πιο αναποτελεσματικά σχολεία συναντώνται σε χαμηλές κοινωνικό-οικονομικές περιοχές, ενώ τα σχολεία στις πλούσιες περιοχές αποτελούν συνήθως πρότυπα. Επίσης, η πρόσβαση στην εκπαίδευση δεν είναι ισότιμη για όλα τα παιδιά. Οι μαθητές που φοιτούν στα σχολεία, δεν προέρχονται εξίσου από όλες τις κοινωνικές τάξεις, αφού σύμφωνα με έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, τα παιδιά που δύνανται να φοιτήσουν στα σχολεία, προέρχονται από τις μεσαίες ή τις ανώτερες κοινωνικές τάξεις. (Τουρτούρας, 2010)

4.1.2 Εξωτερικοί παράγοντες

Έχοντας αναλύσει τους εσωτερικούς παράγοντες που επηρεάζουν την σχολική επίδοση των μαθητών, οι οποίοι αφορούν ουσιαστικά στο είδος και στην τοποθεσία του σχολείου, αλλά και σε ό,τι έχει να κάνει με το ίδιο το σχολείο, όπως είναι το εκπαιδευτικό προσωπικό, δηλαδή οι διδάσκοντες, αλλά και ο τρόπος αξιολόγησης που χρησιμοποιούν για τους μαθητές τους, θα προχωρήσουμε την μελέτη μας, παρουσιάζοντας τους βασικότερους εξωτερικούς παράγοντες που επηρεάζουν την μάθηση και συνακόλουθα την επίδοση των παιδιών.

Ως εξωτερικούς παράγοντες επίδοσης, εννοούμε όλους εκείνους τους παράγοντες που επιδρούν, άλλοτε θετικά και άλλοτε αρνητικά, στις επιδόσεις των μαθητών και δεν σχετίζονται με το ίδιο το σχολείο, τους εκπαιδευτικούς και γενικά με τις δραστηριότητες και τις διαδικασίες που πραγματοποιούνται εντός του σχολικού χώρου.

Ένας από τους βασικότερους εξωτερικούς παράγοντες επίδοσης, αποτελεί το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας, αλλά και το μορφωτικό επίπεδο των γονιών του μαθητή. Αξίζει να σημειωθεί, ότι η ανισότητα που υπάρχει, όσον αφορά στην κοινωνική

θέση, των οικογενειών από τις οποίες προέρχονται οι μαθητές, δημιουργεί ανισότητα και στις επιδόσεις τους στο σχολείο. (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη κ.α., 2000)

Είναι γεγονός, ότι οι μαθητές που προέρχονται από μειονοτικές κοινωνικές ομάδες έχουν μικρότερη πρόσβαση στην γνώση, συγκριτικά με τους μαθητές που προέρχονται από πιο ευκατάστατα νοικοκυριά. Η διαφορά των μαθητών αυτών φαίνεται και σε άλλα στοιχεία, όπως είναι τα υλικά αγαθά που έχουν στο σπίτι τους, πράγμα το οποίο αποτελεί έναν δείκτη της κοινωνικής και οικονομικής κατάστασης των οικογενειών τους.

Αξίζει να τονίσουμε ότι, οι διάφορες στερήσεις που βιώνουν οι συγκεκριμένοι μαθητές, αναφορικά τόσο σε υλικά αγαθά, όσο και στην ύπαρξη ή όχι ευνοϊκών συνθηκών διαβίωσης, τους οδηγούν, αρκετά συχνά, να βιώνουν την σχολική αποτυχία, ενώ δεν είναι λίγες οι φορές που περιθωριοποιούνται μέσα στο σχολείο. (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη κ.α., 2000)

Σε αυτήν την κατηγορία των μαθητών, ανήκουν τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες αγροτών, εργατών, ή μεταναστών, αλλά και τα παιδιά που ζουν στην επαρχία, μακριά από κάποιο μεγάλο αστικό κέντρο. Οι ελλείψεις σε υλικά αγαθά των παιδιών αυτών μπορεί να σχετίζονται με τη μάθηση και να υποδηλώνουν την κοινωνικό-οικονομική κατάσταση της οικογένειας, ή να αφορούν στην ευρύτερη οικονομική κατάσταση της οικογένειας.

Ειδικότερα, οι ελλείψεις της πρώτης κατηγορίας, δύναται να αφορούν σε βιβλία, λεξικά, εγκυκλοπαίδειες, αλλά και έπιπλα, όπως παραδείγματος χάριν, είναι το γραφείο ή η βιβλιοθήκη, πράγματα τα οποία είναι πολλές φορές αυτονόητα για άλλους μαθητές, ενώ στις ελλείψεις της δεύτερης κατηγορίας εντάσσονται, παραδείγματος χάριν, το αυτοκίνητο και η θέρμανση.

Ωστόσο, σύμφωνα με τον Coleman, υποστηρίζεται η άποψη ότι, το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας, από την οποία προέρχεται ο μαθητής, δεν αποτελεί τον μοναδικό, ή τον πιο καθοριστικό, παράγοντα, αναφορικά με τη σχολική επίδοση. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον Coleman, έδειξε ότι, οι μαθητές που διακρίνονταν από τα ίδια κοινωνικό-οικονομικά χαρακτηριστικά, όσον αφορά στο επίπεδο των οικογενειών τους, παρουσίαζαν διαφορές στις σχολικές τους επιδόσεις. (Τουρτούρας, 2010)

Είναι γεγονός, ότι ανάμεσα σε οικονομικά και κοινωνικά ισοδύναμες οικογένειες, το μόνο χαρακτηριστικό που δύναται να τις διαφοροποιήσει είναι το μορφωτικό και το πολιτισμικό

τους επίπεδο. Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι, το μορφωτικό επίπεδο αποτελεί μία υποκατηγορία του κοινωνικό-οικονομικού επιπέδου, ενώ ακόμα διερευνάται το κατά πόσον το μορφωτικό επίπεδο είναι πιο ισχυρό από το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο. (Τουρτούρας, 2010)

Ως εκ τούτου, γίνεται σαφές ότι ένας ακόμη παράγοντας, που επηρεάζει την σχολική επίδοση είναι το μορφωτικό επίπεδο των γονιών του μαθητή. Είναι γεγονός, ότι υπάρχει μία αναλογική σχέση μεταξύ της σχολικής επίδοσης και του μορφωτικού επιπέδου των γονέων, αφού όσο υψηλότερο είναι το μορφωτικό τους επίπεδο, τόσο καλύτερες είναι και οι σχολικές επιδόσεις των παιδιών τους, και αντιστρόφως. (Τουρτούρας, 2010)

Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά, που προέρχονται από ένα υψηλό γονεϊκό μορφωτικό επίπεδο, χρησιμοποιούν πιο ανεπτυγμένο λεξιλόγιο και εκφράζονται με μεγαλύτερη πληρότητα και αρτιότητα, τόσο στον προφορικό, όσο και στον γραπτό τους λόγο, ενώ παράλληλα, παρουσιάζουν υψηλότερες επιδόσεις στη γραφή, στην ανάγνωση, αλλά και στα μαθηματικά.

Τα τελευταία μπορεί να οφείλεται, στο γεγονός, ότι (τα παιδιά αυτά) έχουν την βοήθεια, την συμμετοχή των γονιών τους στα μαθήματα, αλλά και την απαραίτητη ψυχολογική υποστήριξη από αυτούς, πράγμα το οποίο προϋποθέτει το ανάλογο μορφωτικό επίπεδο από τους γονείς τους. (Τουρτούρας, 2010)

Ένας ακόμη εξωτερικός παράγοντας, που επηρεάζει τη σχολική επίδοση, είναι η ηλικία των μαθητών. Ο συγκεκριμένος παράγοντας επηρεάζει, κατά κύριο λόγο, τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, αφού οι συγκεκριμένοι μαθητές, συνήθως δεν έχουν γεννηθεί στη χώρα μας, αλλά φτάνουν σε αυτή, σε μία συγκεκριμένη ηλικία, συνήθως μεγαλύτερη από τους συμμαθητές τους.

Ως εκ τούτου, οι προαναφερθέντες μαθητές εντάσσονται σε μικρότερες τάξεις, σε σχέση με τους συνομηλίκους τους. Παράλληλα, αρκετοί από αυτούς τους μαθητές δεν έχουν κάποια προηγούμενη σχολική εμπειρία και προσπαθούν να προσαρμοστούν και να φοιτήσουν στο σχολικό σύστημα της χώρας μας, αντιμετωπίζοντας πολλές φορές, προβλήματα προσαρμογής και κατανόησης, που, όπως είναι αναμενόμενο, οδηγούν σε χαμηλότερες επιδόσεις. (Τουρτούρας, 2010)

Επίσης, αξίζει να αναφέρουμε ότι, το φύλο δύναται να επηρεάσει τις επιδόσεις των μαθητών στο σχολείο. Είναι γεγονός, ότι έχει προωθηθεί διαχρονικά στην κοινωνία μας, η

αντίληψη ότι, τα αγόρια είναι καλύτερα σε κάποια γνωστικά αντικείμενα, συγκριτικά με τα κορίτσια και το αντίθετο.

Ειδικότερα, έχει εδραιωθεί κοινωνικά η πεποίθηση ότι, τα αγόρια είναι καλύτερα σε πρακτικά μαθήματα, όπως είναι τα Μαθηματικά, ενώ ότι τα κορίτσια είναι καλύτερα σε θεωρητικά μαθήματα, όπως είναι η Γλώσσα. (Κοντογιαννοπούλου- Πολυδωρίδη κ.α., 2000)

Αξίζει να τονίσουμε, ότι οι προκαταλήψεις που υπάρχουν στην κοινωνία μας, απέναντι στο φύλο του μαθητή και την τάση του να είναι (ή να μην είναι) καλός σε συγκεκριμένα μαθήματα, σκιαγραφούνται συχνά και μέσα στα σχολικά εγχειρίδια, και συνοδεύονται, τις περισσότερες φορές, από την αρνητική στάση και τις χαμηλές προσδοκίες των δασκάλων.

Κατ' αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές είναι, πολλές φορές, προκατειλημμένοι αρνητικά και βάζουν όρια στις δυνατότητές τους, μη καταβάλλοντας την αναγκαία προσπάθεια ώστε να επιτύχουν, έχοντας χαμηλά επίπεδα αυτοπεποίθησης. (Κοντογιαννοπούλου- Πολυδωρίδη κ.α., 2000)

Συμπερασματικά, αξίζει να τονίσουμε ότι, οι παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση των παιδιών στο σχολείο, είτε αυτοί είναι εσωτερικοί είτε είναι εξωτερικοί, είναι ποικίλοι και, στα πλαίσια της παρούσας ενότητας, επιχειρήσαμε να εντοπίσουμε και να αναλύσουμε μερικούς από αυτούς. Είναι γεγονός, ότι τα παιδιά, είτε προέρχονται από τη χώρα μας, είτε είναι πολιτισμικά διαφορετικά, επηρεάζονται άλλοτε θετικά και άλλοτε αρνητικά από όλα αυτά τα στοιχεία που δρουν καταλυτικά μέσα στη σχολική τους ζωή.

Εν συνεχεία, θα εστιάσουμε στην επίδοση των παιδιών στο δημοτικό σχολείο, και θα διαχωρίσουμε την μελέτη μας στην περίπτωση των γηγενών μαθητών και των αλλοδαπών μαθητών. Τέλος, αφού θα έχουμε μία σαφή εικόνα του εν λόγω θέματος, θα προσπαθήσουμε να σκιαγραφήσουμε τους παράγοντες εκείνους που οδηγούν τους μαθητές της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην αποτυχία.

4.2 Η επίδοση των γηγενών μαθητών στο δημοτικό σχολείο

Είναι γεγονός, ότι ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα της ελληνικής οικογένειας, που τη διαφοροποιεί από τις υπόλοιπες, είναι οι δεσμοί, οι οποίοι αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη της. Οι δεσμοί αυτοί είναι συνήθως και δεν είναι λίγες οι φορές που, μέσα στην

ελληνική οικογένεια, οι γονείς αναπτύσσουν στενή σχέση με τα παιδιά τους, κάτι που, πολλές φορές, τους οδηγεί να είναι υπερπροστατευτικοί με αυτά.

Ως εκ τούτου, παρατηρούμε πολλές φορές, τα παιδιά των ελληνικών οικογενειών να είναι αρκετά εξαρτημένα από τους γονείς τους, με αποτέλεσμα να μην τους δίνεται η δυνατότητα να αναπτύξουν τις δυνατότητές τους, να προσπαθήσουν να βελτιωθούν, τόσο σαν άνθρωποι, όσο και κατά την μαθησιακή διαδικασία, αφού θεωρούν δεδομένη την υποστήριξη και τη βοήθεια από τους γονείς τους. (Φλουρή, 1989)

Επομένως, γίνεται κατανοητός ο λόγος, για τον οποίο οι επιστήμονες υποστηρίζουν ότι, για τους γηγενείς μαθητές, οι παράγοντες που διαδραματίζουν μείζονα ρόλο στην επίδοσή τους είναι τόσο οι ατομικοί τους παράγοντες, όπως είναι παραδείγματος χάριν η νοημοσύνη τους και τα ιδιαίτερα ατομικά τους προσόντα, αλλά και το οικονομικό-κοινωνικό περιβάλλον και η οικογένεια.

Τέλος, αξίζει να αναφέρουμε ότι, ιδιαίτερη σημασία, όσον αφορά στις επιδόσεις των γηγενών μαθητών, έχουν οι φιλοδοξίες που έχουν οι γονείς τους για αυτά. Από μικρή κιόλας ηλικία, τα παιδιά ξεκινούν να καλλιεργούν στο μυαλό τους υψηλές φιλοδοξίες για τα ίδια και πορεύονται στη ζωή τους με βάση αυτές.

Ωστόσο, τόσο οι ίδιες οι φιλοδοξίες, όσο και οι συνέπειες που αυτές δύνανται να επιφέρουν, μπορούν να δράσουν είτε θετικά, προσφέροντας τους βοηθητικά μέσα και κίνητρα για να αναπτυχθούν διανοητικά και να επιτύχουν το σκοπό τους, είτε αρνητικά. Δεν είναι λίγες οι φορές, που οι βλέψεις που έχουν οι γονείς (και επομένως και τα ίδια τα παιδιά) για τα ίδια και το μέλλον τους, δύνανται να δράσουν αρνητικά, ή ακόμα και ανασταλτικά, στην επίδοσή τους. (Φλουρή, 1989)

4.3 Η επίδοση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο

Αξίζει να αναφέρουμε ότι, οι περισσότερες έρευνες που έχουν γίνει, αναφορικά με το υπό μελέτη ζήτημα, έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι, η επίδοση των γηγενών (ή αλλιώς ντόπιων) μαθητών και εκείνη των πολιτισμικά διαφορετικών (ή αλλιώς αλλοδαπών) μαθητών, παρουσιάζουν αρκετά σημαντικές διαφορές.

Όσον αφορά στους λόγους, που οδηγούν σε αυτές τις διαφορές, το κοινό συμπέρασμα των επιστημόνων είναι ότι αυτοί ποικίλουν. Η συνήθης διαπίστωση είναι ότι οι πολιτισμικά

διαφορετικοί μαθητές εμφανίζουν χαμηλότερες επιδόσεις, συγκριτικά με τους γηγενείς συμμαθητές τους. Ο πρωταρχικός λόγος, για τον οποίο δύναται να συμβαίνει αυτό, είναι η ίδια η πολιτισμική διαφορετικότητα και η κουλτούρα των μαθητών αυτών.

Επίσης, το οικονομικό-κοινωνικό υπόβαθρο, καθώς και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων των αλλοδαπών μαθητών, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην πορεία τους, αφού δεν είναι λίγες οι φορές που οι γονείς των μαθητών αυτών δεν συμμετέχουν στις συναντήσεις γονέων και δασκάλων και γενικά δεν συμμετέχουν ενεργά στα σχολικά δρώμενα. (Γεωργογιάννης, 2009)

Αξίζει να τονίσουμε ότι, διαφορές δύναται να παρατηρηθούν και ανάμεσα στους γηγενείς μαθητές και τους μαθητές των μειονοτικών ομάδων. Σε αυτήν την περίπτωση, ο κυρίαρχος παράγοντας που φαίνεται να καθορίζει τις διαφορές μεταξύ των επιδόσεων των δύο ομάδων μαθητών είναι το κοινωνικό-οικονομικό τους επίπεδο.

Ειδικότερα, έχει παρατηρηθεί ότι, το κοινωνικό, πολιτιστικό και οικονομικό υπόβαθρο της ομάδας από την οποία προέρχεται ο μαθητής, καθορίζει την σχολική του πορεία και, συνακόλουθα, τις επιδόσεις του στα διάφορα μαθήματα. Δεν είναι λίγες οι φορές εξάλλου, κατά τις οποίες, οι μαθητές που προέρχονται από κάποια μειονότητα, αλλά χαρακτηρίζονται από ένα υψηλό κοινωνικό-οικονομικό και πολιτιστικό υπόβαθρο, έχουν εμφανίσει καλύτερες επιδόσεις ακόμα και από τους γηγενείς συμμαθητές τους. (Τουρτούρας, 2010)

Ωστόσο, σύμφωνα με έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, οι μειονοτικές ομάδες υστερούν σε άλλους τομείς και δεν πληρούν άλλες παραμέτρους, όπως είναι παραδείγματος χάριν, το σχολικό υπόβαθρο, η κουλτούρα, και οι αποδεκτοί (από το σχολείο) τρόποι συμπεριφοράς, ομιλίας, αλλά και ντυσίματος. Πολλές φορές, η σχολική επιτυχία είναι συνυφασμένη με τους προαναφερθέντες παράγοντες, οι οποίοι επιβάλλονται από τις κυρίαρχες γλωσσικά και πολιτισμικά ομάδες, δηλαδή από τους ντόπιους, οι οποίοι έχουν εισάγει την κουλτούρα τους στο σχολείο. (Τουρτούρας, 2010)

Κατ' αυτόν τον τρόπο, οι πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές είτε σταματούν το σχολείο, είτε παρατηρείται ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός τους και η μη ενεργή συμμετοχή τους στα σχολικά δρώμενα. Ένας ακόμα λόγος, που δύναται να οδηγήσει στα προαναφερθέντα φαινόμενα είναι οι χαμηλές επιδόσεις τους ή η αποτυχία που βιώνουν, κάτι που έχει αντίκτυπο και αργότερα, στην επαγγελματική τους ζωή. (Τουρτούρας, 2010)

Όπως έχουμε αναφέρει και σε προηγούμενη ενότητα, στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, το υψηλό αυτοσυναίσθημα και η αυτοπεποίθηση εκ μέρους των μαθητών, είναι μείζονος σημασίας για την πορεία τους στο σχολείο, αλλά και για την επίτευξη υψηλών επιδόσεων στα μαθήματα.

Επομένως, γίνεται σαφές ότι, είναι πολύ σημαντικό, ιδιαίτερα για τους αλλοδαπούς μαθητές, να αναπτύξουν υψηλό αυτοσυναίσθημα, προκειμένου να επιτύχουν υψηλές επιδόσεις στο σχολείο. Σε αντίθετη περίπτωση, ελλοχεύει ο κίνδυνος να αποκλειστούν, όχι μόνο από το σχολείο, αλλά και από την ίδια την κοινωνία.

Είναι γεγονός, ότι η πρόοδος στις διάφορες βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας μας, αποτελεί ουσιαστικά το κυριότερο εφόδιο, ώστε να παραμείνει ο μαθητής ένα ενεργό, αλλά και κοινωνικά αποδεκτό, μέλος της σχολικής κοινότητας και αργότερα της κοινωνίας. Όπως έχει δείξει και μία σχετική έρευνα που πραγματοποιήθηκε πάνω σε αυτό το ζήτημα, οι χαμηλές επιδόσεις (των αλλοδαπών μαθητών), κυρίως στη γλώσσα, οδηγούν σε χαμηλότερη αυτοπεποίθηση και σε μείωση της σχολικής και κοινωνικής τους αξίας. (Τουρτούρας, 2010)

4.4 Παράγοντες αποτυχίας των μαθητών στο δημοτικό σχολείο

Έχοντας πραγματοποιήσει μία μελέτη των παραγόντων που επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών στο σχολείο, βασισόμενη τόσο στην ελληνική, όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία, και προτού προχωρήσουμε στο ερευνητικό κομμάτι της εργασίας μας, θα εστιάσουμε στους κυριότερους παράγοντες σχολικής αποτυχίας των μαθητών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Καταρχάς, αξίζει να τονίσουμε ότι, η έννοια της ευφυΐας είναι αρκετά σύνθετη και δεν πρέπει να συγχέεται με την ικανότητα των παιδιών για καλή επίδοση στο σχολείο. Οι επιστήμονες έχουν δείξει ότι, η καλή απόδοση των παιδιών σε τεστ, μαθήματα και διαγωνίσματα αποτελούν μόνο κάποιες ενδείξεις για κάτι που είναι βαθύτερο, γενικότερο και πολύ πιο σημαντικό. (Χολτ, 1995)

Το κριτήριο που βαθμολογεί την ευφυΐα οφείλει να λαμβάνει υπόψη, όχι πόσα πράγματα γνωρίζουμε, αλλά τον τρόπο με τον οποίο ενεργούμε όταν δεν γνωρίζουμε τι να κάνουμε

σε μία κατάσταση. Είναι γεγονός, ότι υπάρχουν πολλοί τρόποι, με τους οποίους μπορούμε να αντιμετωπίσουμε μία δύσκολη κατάσταση.

Επομένως, το παιδί πρέπει να μάθει, από μικρή κιόλας ηλικία, να προσπαθεί, να χρησιμοποιεί πολλούς τρόπους, ώστε να αντιμετωπίσει μία κατάσταση και να πειραματίζεται, αντί να φοβάται και να διστάζει να πάρει από μόνο του αποφάσεις. (Χολτ, 1995)

Εξάλλου, αν το παιδί δεν μάθει από μικρή ηλικία να είναι υπομονετικό και δυνατό, θα διακατέχεται από φόβο σε κάθε νέα κατάσταση που θα καλείται να αντιμετωπίσει κατά τη διάρκεια τη ζωής του (όπως είναι και το σχολείο) και συνέχεια θα αποτυγχάνει, αφού δεν θα προσπαθεί να υπερκεράσει τις δυσκολίες του.

Προκειμένου να μην οδηγείται το παιδί, συχνά σε αποτυχία, οι γονείς καλούνται να το εφοδιάσουν με υπομονή, αυτοπεποίθηση και να του προσφέρουν συνεχή παρότρυνση να προσπαθεί, τουλάχιστον μία φορά, πριν αποφασίσει ότι δεν μπορεί (κατά τη γνώμη του πάντα) να επιτύχει το σκοπό του.

Σε αυτό το σημείο, αξίζει να αναφέρουμε ότι, ένα σύνηθες λάθος που κάνουν οι γονείς κατά την διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους, είναι ότι, τους μεταδίδουν (πολλές φορές και άθελά τους) το φόβο τους ότι θα μας δυσαρεστήσουν ή ότι θα αποτύχουν. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η ίδια η στάση των γονιών δρα ως ανασταλτικός παράγοντας στην προσπάθεια και στη λήψη πρωτοβουλιών από την πλευρά των παιδιών. (Χολτ, 1995)

Εκτός από τους γονείς, αξίζει να σημειωθεί ότι, και το σχολείο δύναται να δημιουργήσει παρόμοιους φόβους στα παιδιά. Δεν είναι λίγες οι φορές, που οι δάσκαλοι, μέσω των προσδοκιών τους από τα παιδιά, τους δημιουργούν άγχος και δρουν αρνητικά στην σχολική τους πορεία. Πολλές φορές βέβαια, ο φόβος δημιουργείται και εσκεμμένα μέσα στο σχολικό περιβάλλον, προκειμένου να επιτευχθεί η πειθαρχία και ο σεβασμός προς τους δασκάλους.

Επίσης, το ίδιο το περιεχόμενο των μαθημάτων που διδάσκονται στο δημοτικό σχολείο δύναται να λειτουργήσει αρνητικά στις επιδόσεις των παιδιών και να οδηγήσει στη σχολική αποτυχία. Πολλές φορές, τα παιδιά καλούνται να μάθουν πράγματα δίχως νόημα, που είναι διφορούμενα ή και αντιφατικά, ενώ η πραγματικότητα προσπαθεί να διασπαστεί σε μαθήματα, που πολλές φορές είναι ασύνδετα μεταξύ τους.

Όλα τα παραπάνω δημιουργούν σύγχυση μέσα στο μυαλό του μαθητή και τον αποτρέπουν να χρησιμοποιεί την κοινή λογική, ενώ παράλληλα ενθαρρύνεται (ο μαθητής) να

επαναλαμβάνει συγκεκριμένες εργασίες και δραστηριότητες, που ενδέχεται να τις χαρακτηρίζει και ανιαρές για εκείνον, καθώς δεν απαιτούν ιδιαίτερη ευφυΐα, ή και προσοχή από τον ίδιο. (Χολτ, 1995)

Τέλος, τα ίδια τα σχολεία, ως υποδομές, μπορεί να μην ενθαρρύνουν τα παιδιά στο να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, λόγω σοβαρών ελλείψεων. Πράγματι, όταν μία σχολική τάξη έχει παραπάνω μαθητές, από τους οποίους μπορεί να διαχειριστεί ο δάσκαλος, και να αφιερώσει σε όλους, και στο κάθε μαθητή ξεχωριστά χρόνο, τότε το σύστημα δεν λειτουργεί σωστά.

Ακόμα και ο σχολικός εξοπλισμός (σχολικά βιβλία) μπορεί να μην επαρκεί για όλους τους μαθητές, ή να μην υπάρχει στο σχολικό χώρο βιβλιοθήκη ή και κατάλληλα διαμορφωμένες αίθουσες για διδασκαλία. (Χολτ, 1978)

Συμπερασματικά, αξίζει να αναφέρουμε ότι, τόσο οι παράγοντες που επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών, όσο και εκείνοι οι παράγοντες, που οδηγούν στη σχολική αποτυχία, χαρακτηρίζονται από ποικιλομορφία, ενώ ταυτόχρονα, είναι άρρηκτα συνδεδεμένοι μεταξύ τους. Εξάλλου, είναι κατανοητό ότι, αν δεν πληρούνται τα κατάλληλα κριτήρια που δύνανται να οδηγήσουν τον μαθητή σε καλύτερες αποδόσεις στο σχολείο, τότε είναι πολύ πιθανό να οδηγηθεί στη σχολική αποτυχία, με όλες τις συνέπειες που αυτή επιφέρει.

Έχοντας ολοκληρώσει το θεωρητικό μέρος της εργασίας μας, αξιοποιώντας τα αποτελέσματα ερευνών τόσο της ελληνικής, όσο και της διεθνούς βιβλιογραφίας, θα προχωρήσουμε στο ερευνητικό μέρος της εργασίας μας, από όπου θα εξάγουμε πολύ σημαντικά συμπεράσματα για το υπό μελέτη θέμα μας.

Κεφάλαιο 5: Μεθοδολογία

5.1 Το δείγμα της έρευνας

Αναφορικά με το δείγμα της έρευνάς μας, αυτό αποτελείται από 150 δασκάλους σε σχολεία του Νομού Πρέβεζας, τα οποία καλύπτουν το σύνολο των γεωγραφικών διαμερισμάτων του νομού, καθώς επίσης και των κοινωνικών τάξεων.

Η μέθοδος επιλογής του δείγματός μας βασίστηκε στην απλή τυχαία δειγματοληψία, η οποία επιλέχθηκε σαν τη μέθοδο εκείνη, η οποία είναι η πιο εύκολα υλοποιήσιμη στην πράξη, γεγονός το οποίο φάνηκε και στην περίπτωση μας.

5.2 Εργαλεία συλλογής των δεδομένων

Αναφορικά με το βασικό εργαλείο συλλογής δεδομένων, αυτό δεν είναι άλλο από το ειδικά διαμορφωμένο για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας ερωτηματολογίου, το οποίο αποτέλεσε τη βάση πάνω στην οποία κλήθηκαν να απαντήσουν οι συμμετέχοντες στην έρευνά μας.

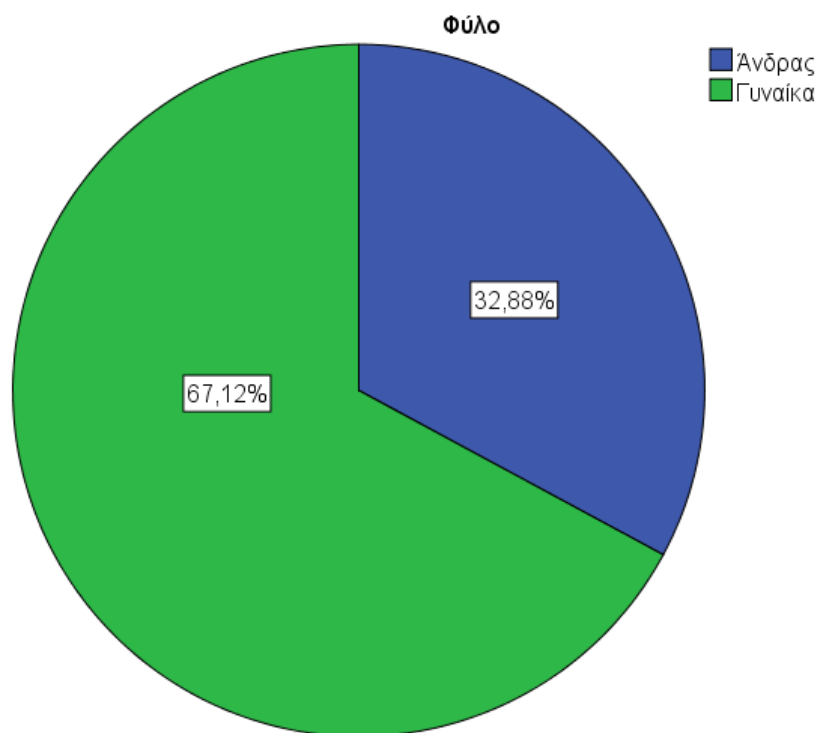
Ειδικότερα, το ερωτηματολόγιο μας περιλάμβανε 11 ερωτήσεις με αρκετά υποερωτήματα, συν μια ανοιχτή ερώτηση, γεγονός το οποίο μας προσφέρει τη δυνατότητα να είμαστε σε θέση να συγκρίνουμε γρήγορα και εύκολα τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνά μας, έτσι ώστε να μπορέσουμε να αναλύσουμε με ακρίβεια τους παράγοντες εκείνους, που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών στο δημοτικό σχολείο.

5.3 Τρόπος επεξεργασίας των δεδομένων

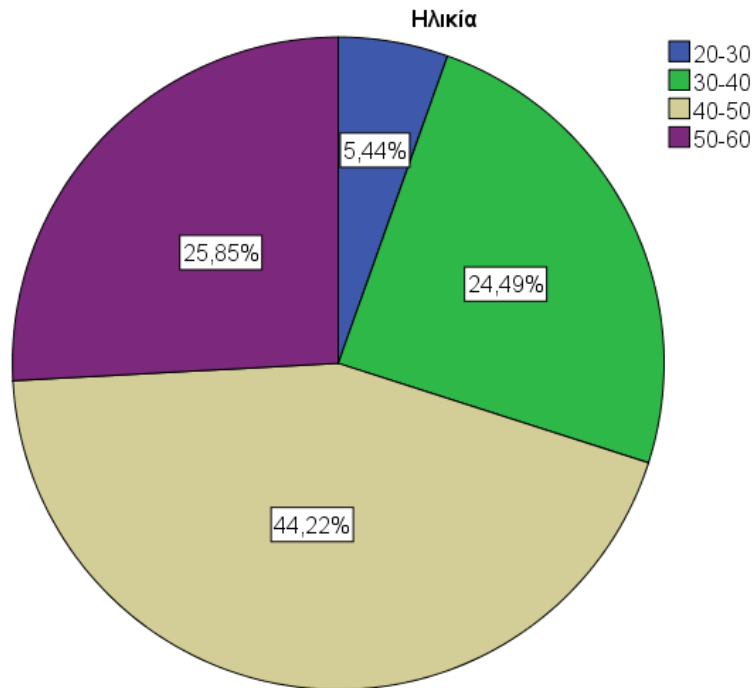
Μετά την συγκέντρωση των 150 ερωτηματολογίων, αυτά θα τοποθετηθούν στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS, με βάση το οποίο θα γίνει στη συνέχεια η ανάλυση των αποτελεσμάτων και η απεικόνισή τους σε γραφήματα, τα οποία στη συνέχεια θα παρουσιαστούν στο επόμενο κεφάλαιο της εργασίας.

Κεφάλαιο 6: Ανάλυση αποτελεσμάτων έρευνας

Αναφορικά με τους δασκάλους που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, αξίζει να αναφέρουμε ότι, η πλειοψηφία τους ήταν θηλυκού γένους (67,12%), ενώ ταυτόχρονα οι ηλικίες τους κυμαίνονταν κατά κύριο λόγο (74,15%) από 20 έως 50 έτη και πιο συγκεκριμένα, το 44,22% δήλωσε ότι, είχε ηλικία που ήταν από 40 έως και 50 έτη, με το εναπομείναν 55,78% του δείγματος να είναι νεότερο από τα 40 έτη (29,93%) ή γηραιότερο από τα 50 έτη (25,85%) (βλ. Σχήμα 1 και Σχήμα 2).



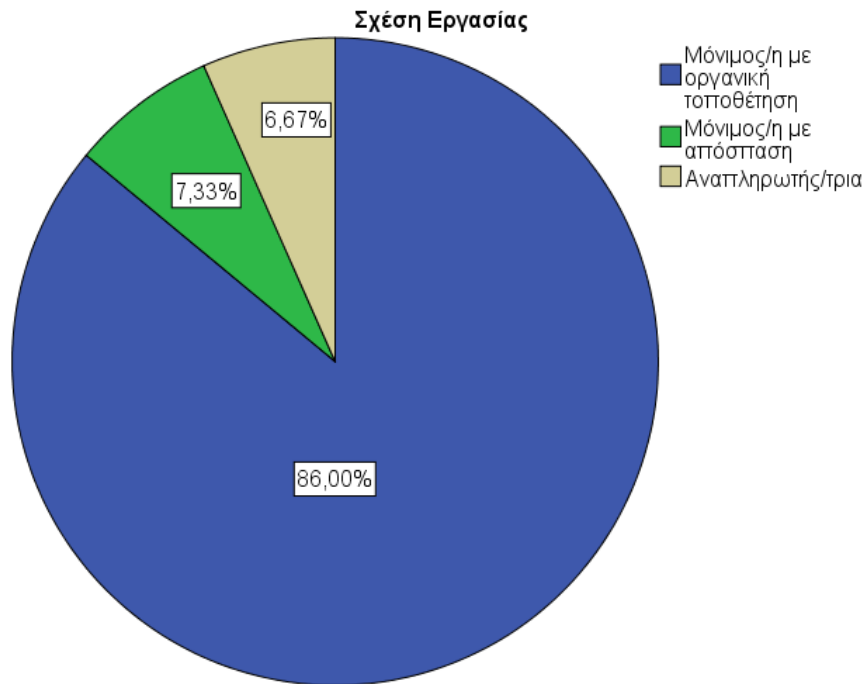
Σχήμα 1: Το φύλο.



Σχήμα 2: Ηλικιακή κατανομή.

Οι επόμενες ερωτήσεις είχαν σαν σκοπό τους να σκιαγραφήσουν το προφίλ των ερωτηθέντων αναφορικά με την σχέση εργασίας με βάση την οποία εργάζονται στο σχολείο που έχουν διοριστεί, καθώς επίσης και τα έτη υπηρεσίας που έχουν συγκεντρώσει στο χώρο της εκπαίδευσης, αλλά και τη θέση την οποία κατέχουν στην σχολική μονάδα, στην οποία εργάζονται.

Ειδικότερα, η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων (86%) δήλωσε ότι, είναι μόνιμοι δάσκαλοι στο σχολείο στο οποίο εργάζονται, με οργανική τοποθέτηση, ενώ οι εναπομείναντες (14%) δήλωσαν ότι, είναι μόνιμοι με απόσπαση (7,33%) ή αναπληρωτές (6,67%) (βλ. Σχήμα 3).

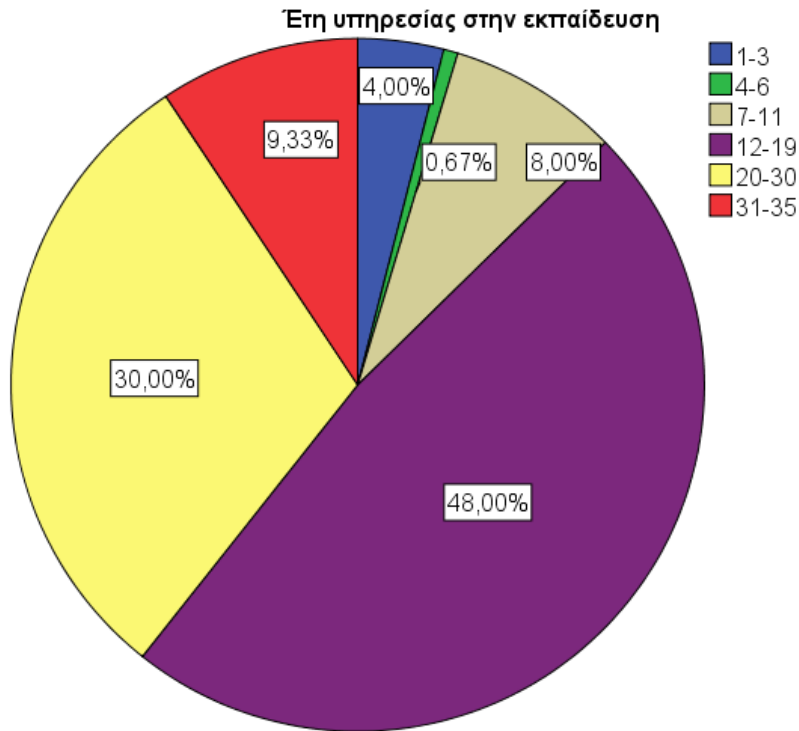


Σχήμα 3: Σχέση εργασίας.

Επίσης, όσον αφορά στα έτη υπηρεσίας των ερωτηθέντων στο χώρο της εκπαίδευσης, αξίζει να αναφέρουμε ότι, η συντριπτική τους πλειοψηφία (87,33%) δήλωσε ότι, έχει προϋπηρεσία από 12 έως και 35 έτη, με περίπου τους μισούς από αυτούς (48%) να έχουν προϋπηρεσία από 12 έως 19 έτη και το 39,33% των υπολοίπων να έχουν από 20 μέχρι και 35 έτη προϋπηρεσίας στο χώρο της εκπαίδευσης (βλ. Σχήμα 4).

Μόλις το 4,67% από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, απάντησαν στην συγκεκριμένη ερώτηση ότι, είχαν σχετικά λίγα χρόνια προϋπηρεσίας, δηλαδή από 1 μέχρι 6 έτη, κάτι που δείχνει ότι, γενικά το δείγμα μας αποτελούνταν από δασκάλους που είχαν μία αξιόλογη προϋπηρεσία μέσα στα σχολεία (βλ. Σχήμα 4).

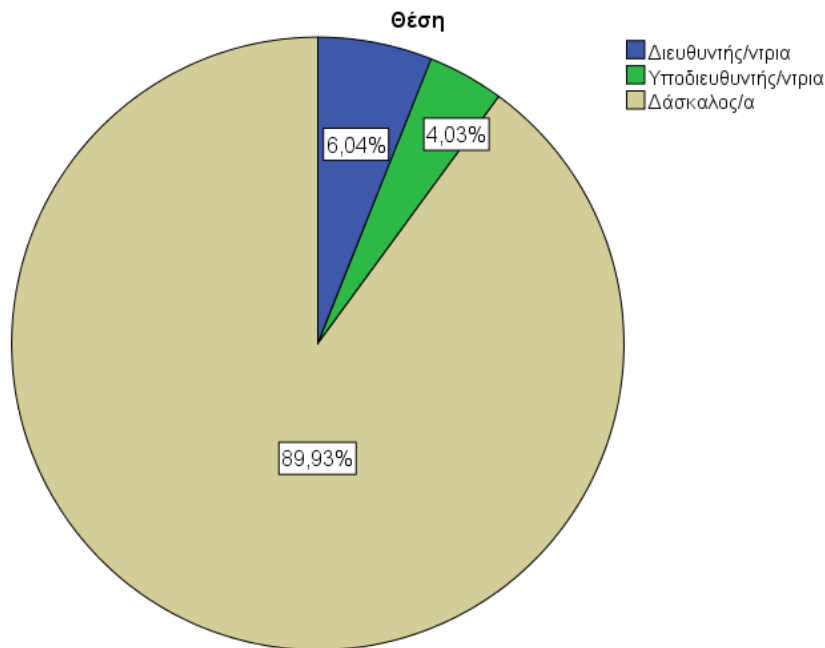
Το τελευταίο δύναται να εξηγηθεί και από την ηλικιακή τους κατανομή, αφού όπως μπορούμε να παρατηρήσουμε και στο Σχήμα 2, το 70,07% από τους δασκάλους που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα είχε ηλικία που κυμαινόταν από 40 έως και 60 έτη.



Σχήμα 4: Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση.

Εν συνεχεία, προσπαθήσαμε να προσδιορίσουμε την θέση την οποία κατέχουν, οι δάσκαλοι που συμμετείχαν στην έρευνά μας, στις σχολικές μονάδες, μέσα στις οποίες εργάζονται.

Με βάση τις απαντήσεις που μας δόθηκαν, συμπεράναμε ότι, η πλειοψηφία από τους ερωτηθέντες και πιο συγκεκριμένα το 89,93% από αυτούς ήταν δάσκαλοι, ενώ μόλις το 10,07% από αυτούς δήλωσε ότι, κατείχε θέση διευθυντή (6,04%) ή υποδιευθυντή (4,03%) στο σχολείο στο οποίο εργάζεται (βλ. Σχήμα 5).

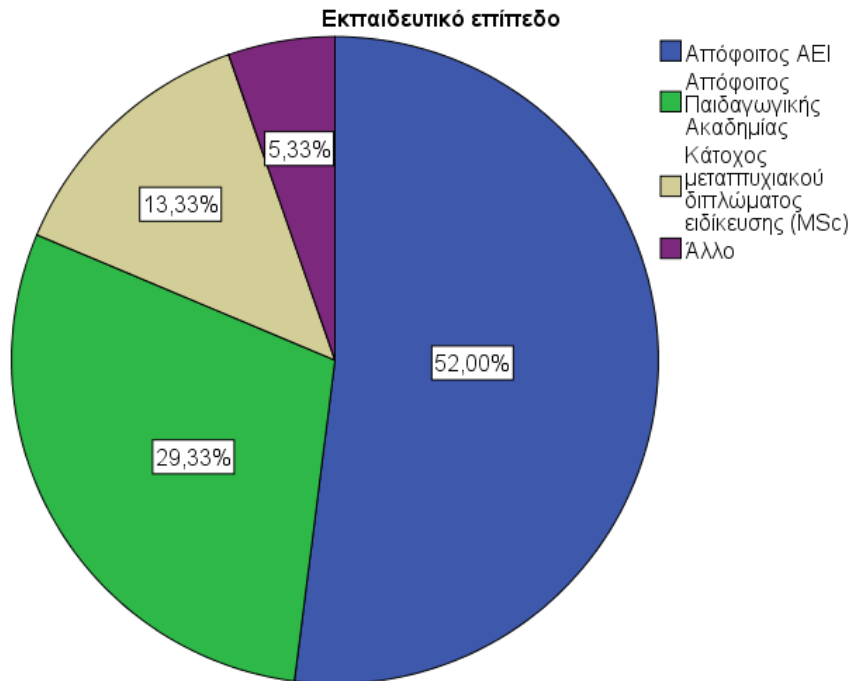


Σχήμα 5: Θέση.

Όσον αφορά στα προσωπικά στοιχεία των ερωτηθέντων, θελήσαμε να εστιάσουμε στην εκπαίδευση την οποία έχουν λάβει και, ως εκ τούτου, τους ζητήσαμε να μας ενημερώσουν αναφορικά με το εκπαιδευτικό τους υπόβαθρο και ειδικότερα, οι δάσκαλοι που συμμετείχαν στην έρευνά μας, κλήθηκαν να απαντήσουν αν ήταν απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας ή Ανωτάτου Εκπαιδευτικού Ιδρύματος (Α.Ε.Ι.), ή αν είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης (MSc).

Πέρα από το 5,33% από τους ερωτηθέντες που δήλωσαν ότι, έχουν σπουδάσει κάτι άλλο, για το οποίο τους ζητάμε να μας πληροφορήσουν στην επόμενη ερώτηση, αξίζει να αναφέρουμε ότι, η πλειοψηφία τους (81,33%) δήλωσε ότι, έχει παρακολουθήσει μόνο τον προπτυχιακό κύκλο σπουδών (βλ. Σχήμα 6).

Ειδικότερα, λίγο περισσότεροι από τους μισούς δασκάλους (52%) δήλωσαν ότι, έχουν σπουδάσει σε Α.Ε.Ι., ενώ το 29,33% από αυτούς δήλωσε ότι, έχουν αποφοιτήσει από την Παιδαγωγική Ακαδημία, ενώ μόλις το 13,33% από τους συμμετέχοντες στην έρευνα είχε ολοκληρώσει και τις μεταπτυχιακές του σπουδές (βλ. Σχήμα 6).

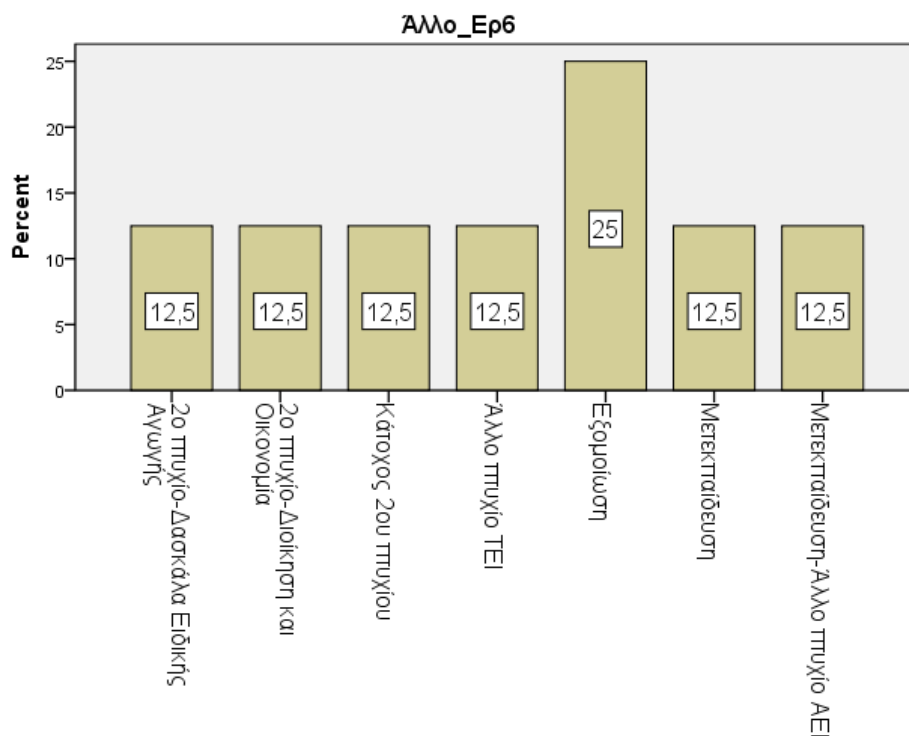


Σχήμα 6: Εκπαιδευτικό επίπεδο.

Όσον αφορά στο 5,33% από τους ερωτηθέντες, οι οποίοι δήλωσαν ότι, παρακολούθησαν κάτι άλλο, αναφορικά με την μόρφωσή τους, (οι τελευταίοι) κλήθηκαν να μας προσδιορίσουν τι ήταν αυτό.

Όπως μπορούμε να παρατηρήσουμε στο Σχήμα 7, το ένα τέταρτο από αυτούς που δήλωσαν ότι έχουν παρακολουθήσει κάτι άλλο, είχε παρακολουθήσει μαθήματα εξομοίωσης, ενώ οι εναπομείναντες (το 75%) είχαν αποκτήσει δεύτερο πτυχίο (12,5%) και ειδικότερα, κάποιοι συγκεκριμενοποίησαν την απάντησή τους και δήλωσαν ότι, το είχαν αποκτήσει στο χώρο της Ειδικής Αγωγής (12,5%) ή στην Διοίκηση και στα Οικονομικά (12,5%).

Ακόμη, ένα μέρος από τα συγκεκριμένα άτομα απάντησαν ότι, είχαν παρακολουθήσει προγράμματα μετεκπαίδευσης (12,5%), είχαν αποκτήσει άλλο πτυχίο Τ.Ε.Ι. (12,5%) ή είχαν συνδυάσει την παρακολούθηση προγραμμάτων μετεκπαίδευσης με την απόκτηση άλλου πτυχίου Α.Ε.Ι. (12,5%) (βλ. Σχήμα 7).

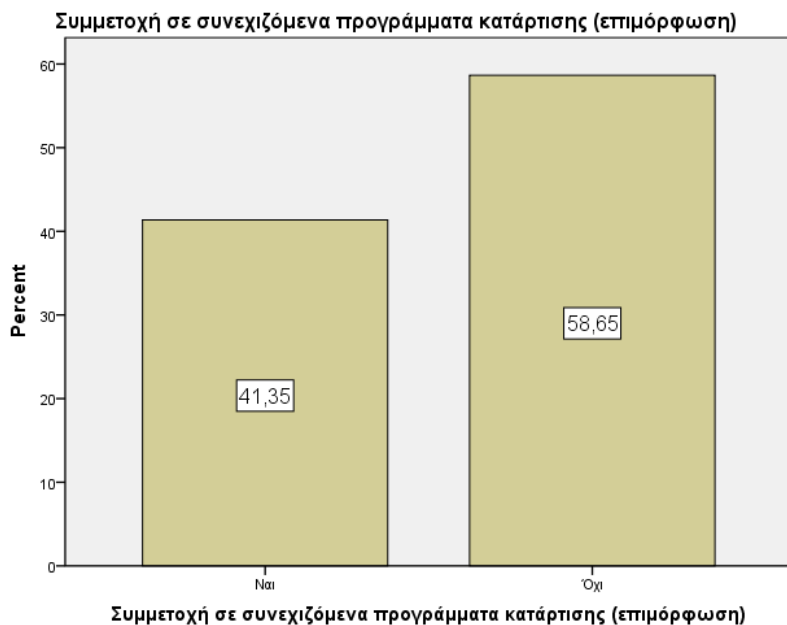


Σχήμα 7: Άλλο εκπαιδευτικό επίπεδο.

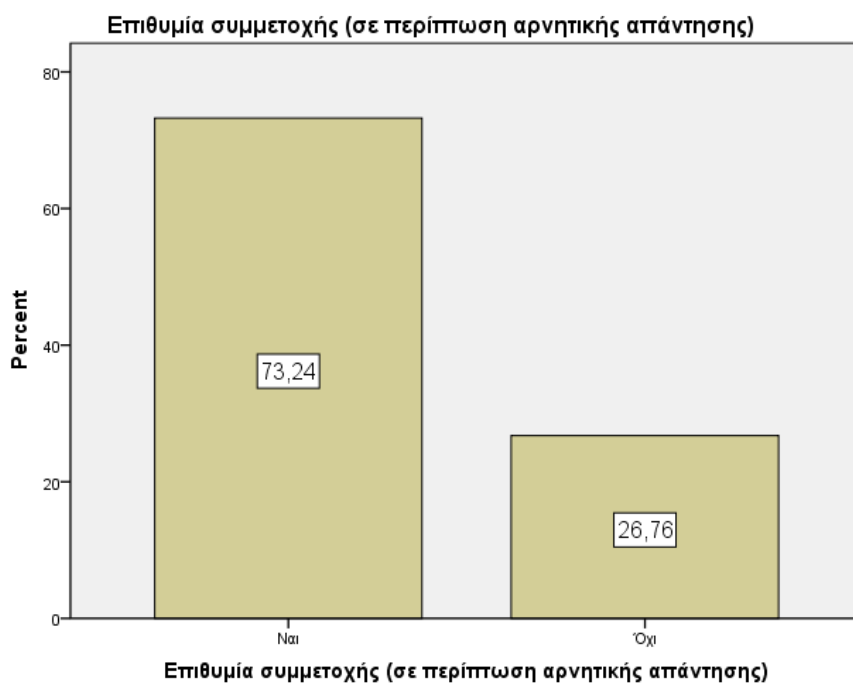
Στην συνέχεια, θελήσαμε να προσδιορίσουμε αν, οι δάσκαλοι που απάρτιζαν το δείγμα μας, συμμετείχαν σε συνεχιζόμενα προγράμματα κατάρτισης, δηλαδή σε προγράμματα επιμορφωτικού χαρακτήρα και το αν στην υπηρεσία τους έχουν ασχοληθεί με καινοτόμα προγράμματα, όπως για παράδειγμα σε προγράμματα που αφορούν στην περιβαλλοντική αγωγή ή την διαπολιτισμική αγωγή.

Με βάση τις απαντήσεις που λάβαμε, παρατηρήσαμε ότι, παραπάνω από τους μισούς ερωτηθέντες (58,65%) δήλωσαν ότι, δεν συμμετέχουν σε τέτοιου είδους προγράμματα δια βίου κατάρτισης.

Ωστόσο, εκείνο που έχει ιδιαίτερη σημασία είναι ότι, από εκείνους που απάντησαν αρνητικά στην συγκεκριμένη ερώτηση, παρατηρήθηκε ότι, η πλειοψηφία τους (73,24%) είχε έντονη επιθυμία να συμμετάσχει σε επιμορφωτικά προγράμματα (βλ. Σχήμα 8 και Σχήμα 9).



Σχήμα 8: Συμμετοχή σε συνεχιζόμενα προγράμματα κατάρτισης.

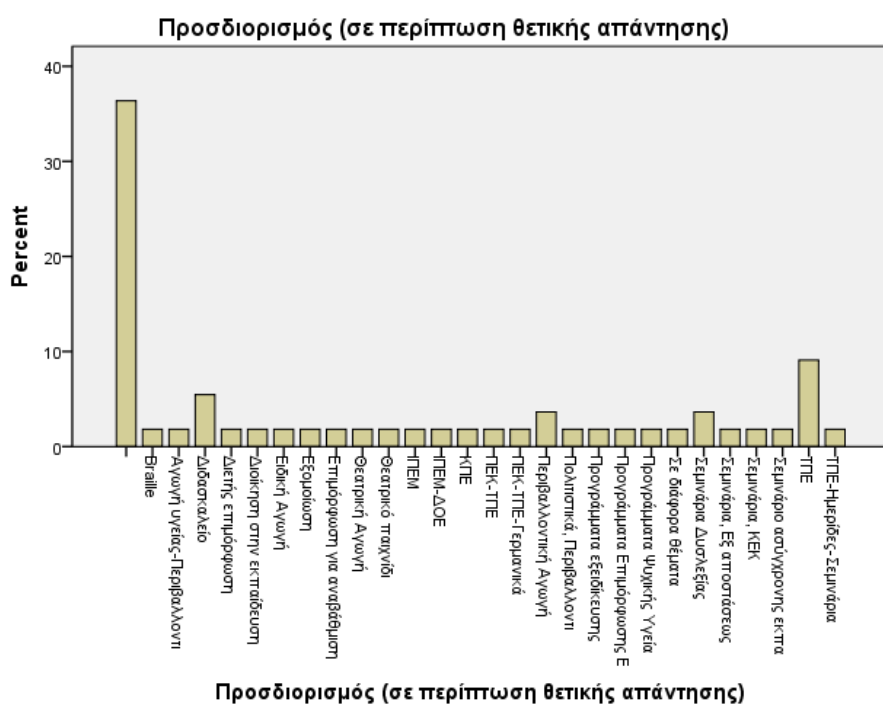


Σχήμα 9: Επιθυμία συμμετοχής, σε περίπτωση αρνητικής απάντησης.

Όσον αφορά στους δασκάλους που απάντησαν θετικά στην ερώτηση που αφορούσε στην συμμετοχή τους σε συνεχιζόμενα προγράμματα κατάρτισης, θελήσαμε να συγκεκριμενοποιήσουμε τις επιλογές τους.

Από τους δασκάλους που παρακολουθούν προγράμματα επιμορφωτικού χαρακτήρα, αξίζει να αναφέρουμε ότι, το 21,8% από αυτούς επέλεγον να επιμορφωθούν στις Τεχνολογίες των Πληροφοριών και της Επικοινωνίας (9,1%), στο διδασκαλείο (5,5%), στην περιβαλλοντική αγωγή (3,6%) ή επέλεγον να παρακολουθήσουν σεμινάρια δυσλεξίας (3,6%) (βλ. Σχήμα 10).

Από τους εναπομείναντες, οι πιο δημοφιλείς επιλογές (με ποσοστό 1,8% η καθεμία) έγκεινται στην εκμάθηση της Braille ή την ενημέρωσή τους σχετικά με την αγωγή υγείας, την διοίκηση στην εκπαίδευση, στην ειδική αγωγή, στην εξομοίωση, στην θεατρική αγωγή και στο θεατρικό παιχνίδι και άλλα, τα οποία φαίνονται αναλυτικά στο Σχήμα 10.



Σχήμα 10: Προσδιορισμός συνεχιζόμενου προγράμματος κατάρτισης, σε περίπτωση θετικής απάντησης.

Ιδιαίτερη σημασία κατέχει στην μελέτη μας το γεγονός, ότι η συντριπτική πλειοψηφία εκ των ερωτηθέντων και πιο συγκεκριμένα το 80,91% από αυτούς, δήλωσε ότι, εντός της υπηρεσίας τους, έχουν ασχοληθεί με καινοτόμα προγράμματα, όπως είναι για παράδειγμα τα προγράμματα που αναφέρονται σε θέματα που άπτονται της περιβαλλοντικής αγωγής ή της διαπολιτισμικής αγωγής (βλ. Σχήμα 11).



Σχήμα 11: Συμμετοχή εντός της υπηρεσίας τους σε καινοτόμα προγράμματα.

Κατόπιν οι δάσκαλοι κλήθηκαν να εκτιμήσουν, αλλά και να αξιολογήσουν το επίπεδο των γνώσεων των μαθητών τους στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται στο σχολείο και πιο συγκεκριμένα, (οι δάσκαλοι) κλήθηκαν να χαρακτηρίσουν το επίπεδο των γνώσεων των μαθητών τους (με μία διαβάθμιση από πολύ χαμηλό έως πολύ υψηλό) στην Γλώσσα, στα Μαθηματικά, στην Μελέτη Περιβάλλοντος-Γεωγραφία, στην Ιστορία, στα Θρησκευτικά και στην Φυσική.

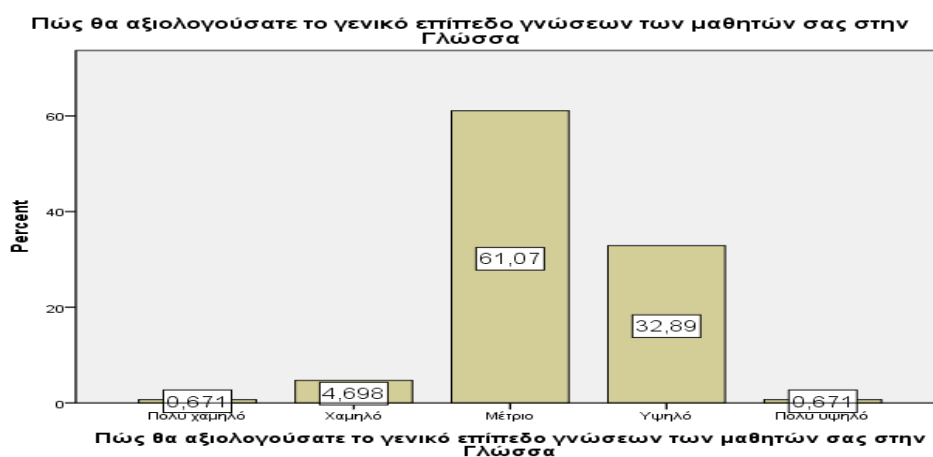
Μία πρώτη εικόνα από τα αποτελέσματα που λάβαμε, μέσα από την ανάλυση των απαντήσεων των ερωτηθέντων, έδειξε ότι, οι συγκεκριμένοι μαθητές διέθεταν καλύτερες γνώσεις (υψηλές έως και πολύ υψηλές), σύμφωνα πάντα με τους δασκάλους τους, στην Μελέτη Περιβάλλοντος-Γεωγραφία και στα Θρησκευτικά, μέτριες προς χαμηλές γνώσεις στην Γλώσσα και στα Μαθηματικά και ιδιαίτερα στην Φυσική. Η γενική εικόνα των μαθητών δείχνει να είναι μέτρια προς υψηλή σε όλα τα μαθήματα αφού η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων δήλωσε τα συγκεκριμένα πεδία διαβάθμισης στα διάφορα μαθήματα.

Πιο συγκεκριμένα, στην Μελέτη Περιβάλλοντος-Γεωγραφία, λίγο λιγότεροι από τους μισούς δασκάλους (47,648%) δήλωσαν ότι, οι μαθητές τους είχαν υψηλό (42,95%) προς πολύ υψηλό (4,698%) επίπεδο γνώσεων, κάτι που παρατηρήθηκε και στα Θρησκευτικά,

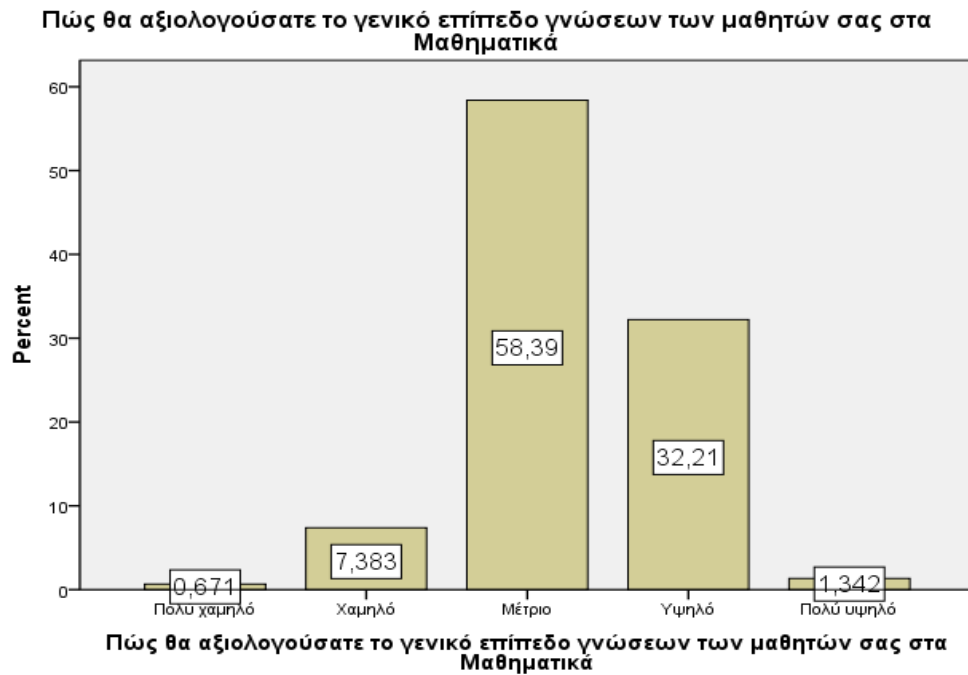
στα οποία το 46,215% από τους δασκάλους δήλωσε ότι, οι μαθητές τους είχαν υψηλό (41,67%) έως πολύ υψηλό (4,545%) επίπεδο γνώσεων (βλ. Σχήμα 14 και Σχήμα 16).

Αξίζει να αναφέρουμε ότι, στα Μαθηματικά και στην Γλώσσα η εικόνα είναι αρκετά παρόμοια. Το ποσοστό των δασκάλων που αξιολόγησαν τις γνώσεις των μαθητών τους ως υψηλές (32,89%) ή πολύ υψηλές (0,671%) γνώσεις στο μάθημα της Γλώσσας ανερχόταν συνολικά στο 33,561%, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στα Μαθηματικά διαμορφώθηκε στο 33,552%, εκ των οποίων η πλειοψηφία είχε (σύμφωνα πάντα με τους δασκάλους) υψηλές γνώσεις (32,21%) στο συγκεκριμένο μάθημα (βλ. Σχήμα 12 και Σχήμα 13).

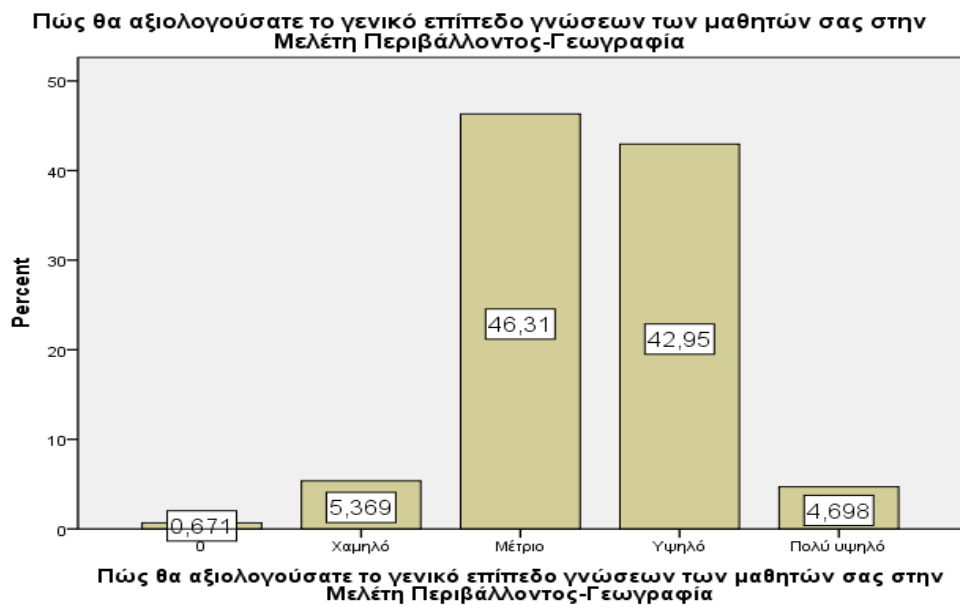
Τέλος, αξίζει να σημειώσουμε ότι, στο μάθημα της Ιστορίας, η συντριπτική πλειοψηφία των δασκάλων (86,47%) αξιολόγησε τις γνώσεις των μαθητών τους ως μέτριες (51,13%) με υψηλές (35,34%), κάτι που παρατηρήθηκε και στο μάθημα της Φυσικής όπου οι γνώσεις των μαθητών χαρακτηρίστηκαν ως μέτριες προς υψηλές με ποσοστό 87,83%, με επικρατέστερη την άποψη ότι, το επίπεδο των γνώσεων τους ήταν γενικά μέτριο (64,35%) (βλ. Σχήμα 15 και Σχήμα 17).



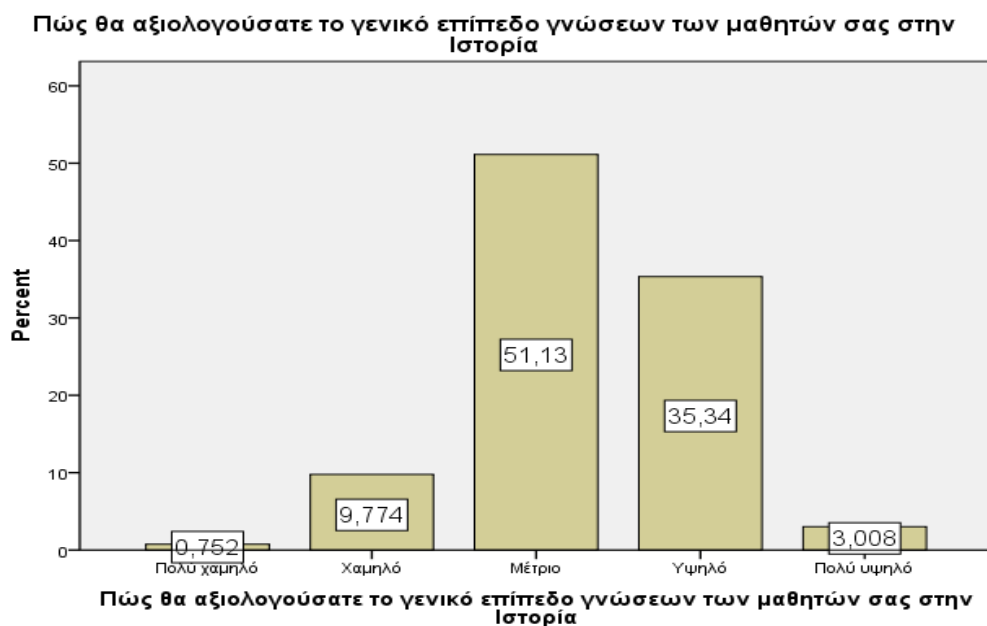
Σχήμα 12: Επίπεδο γνώσεων των μαθητών στην Γλώσσα.



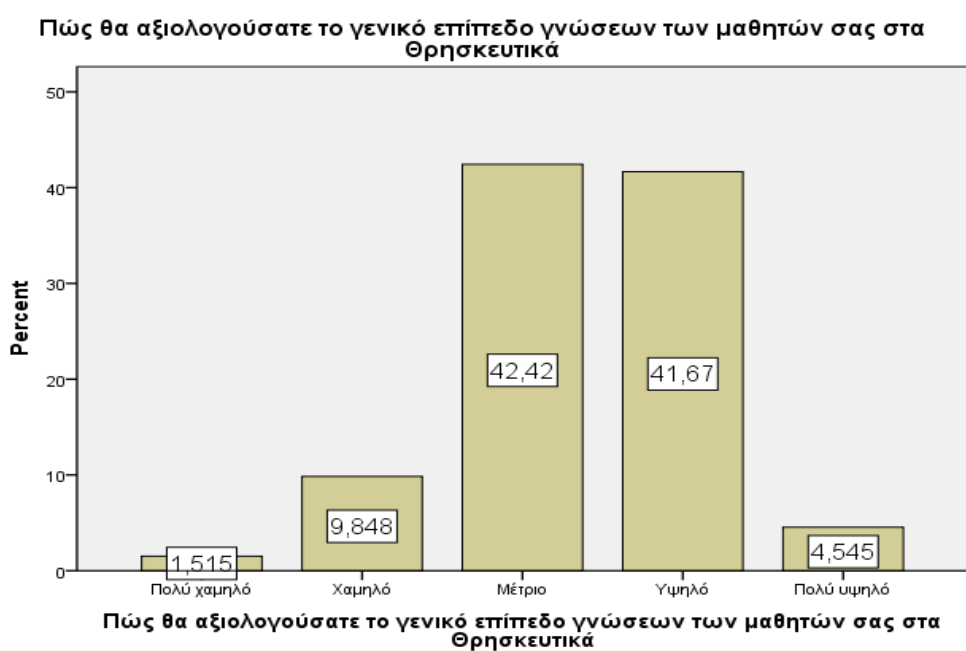
Σχήμα 13: Επίπεδο γνώσεων των μαθητών στα Μαθηματικά.



Σχήμα 14: Επίπεδο γνώσεων των μαθητών στην Μελέτη Περιβάλλοντος-Γεωγραφία.



Σχήμα 15: Επίπεδο γνώσεων των μαθητών στην Ιστορία.



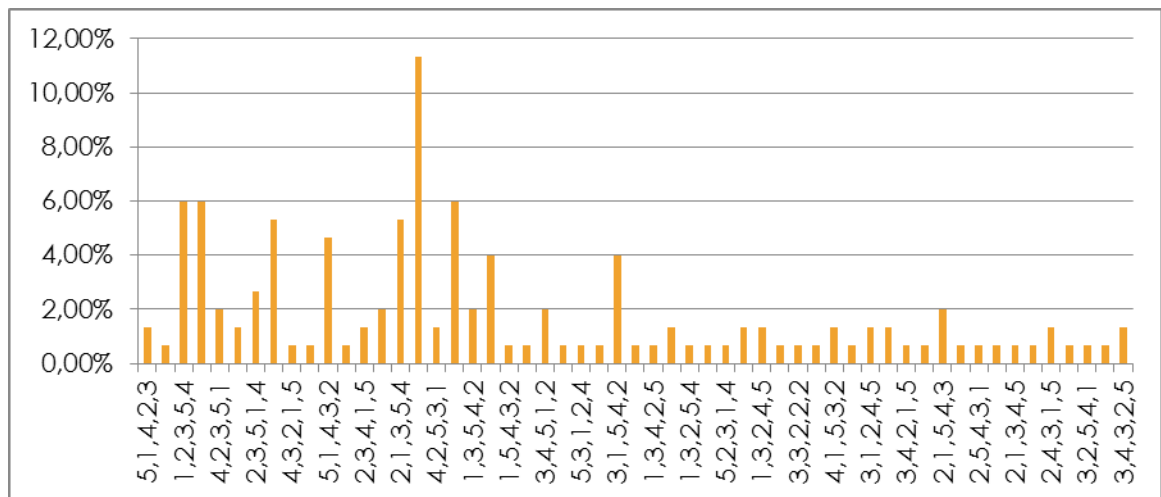
Σχήμα 16: Επίπεδο γνώσεων των μαθητών στα Θρησκευτικά.



Σχήμα 17: Επίπεδο γνώσεων των μαθητών στη Φυσική.

Στη συνέχεια, αναφέραμε στους δασκάλους που συμμετείχαν στην έρευνά μας πέντε από τους πλέον βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν (σύμφωνα με την βιβλιογραφία) τις επιδόσεις των μαθητών, οι οποίοι είναι οι μαθησιακοί παράγοντες (1), οι οικογενειακοί παράγοντες (2), οι σχολικοί παράγοντες (3), καθώς επίσης και οι φυσικοί (4) και ψυχολογικοί παράγοντες (5).

Εκείνο το οποίο κλήθηκαν να κάνουν οι συμμετέχοντες ήταν να τους κατατάξουν σε σειρά προτεραιότητας κατά την άποψή τους.



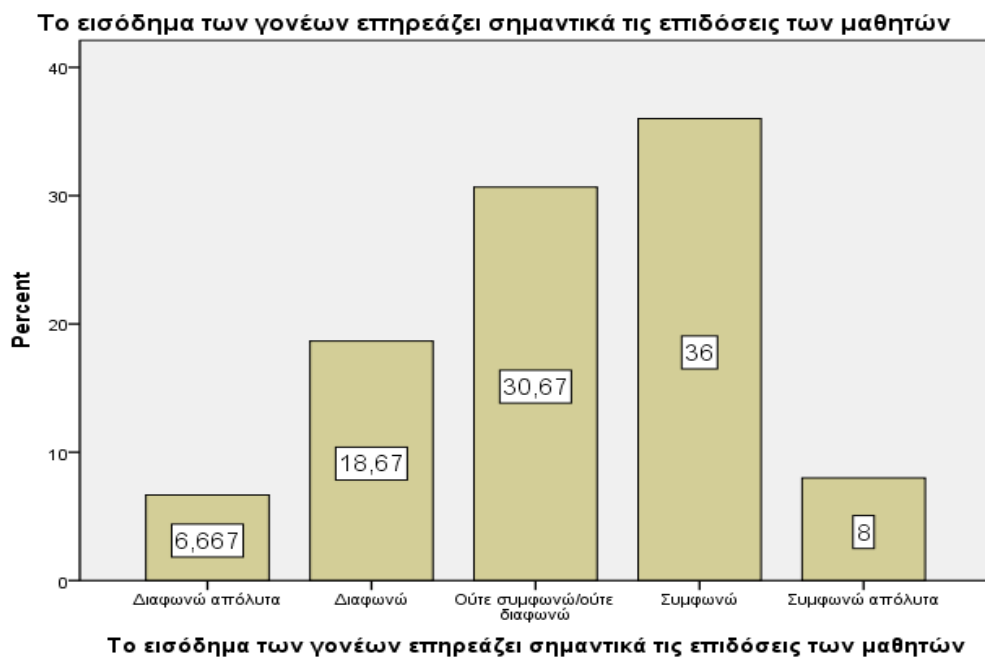
Σχήμα 18: Παράγοντες που επηρεάζουν (σύμφωνα με την βιβλιογραφία) τις επιδόσεις των μαθητών

Από το παραπάνω γράφημα είναι εμφανές, ότι οι μαθησιακοί (1) παράγοντες διαδραματίζουν τον σημαντικότερο ρόλο, ενώ ακολουθούν οι οικογενειακοί παράγοντες, οι φυσικοί παράγοντες και οι ψυχολογικοί παράγοντες, καθώς με αυτή την ιεραρχία συμφωνεί το 11,33% των συμμετεχόντων δασκάλων της έρευνάς μας.

Στην συνέχεια, προσπαθήσαμε να προσδιορίσουμε τον βαθμό της συμφωνίας ή της διαφωνίας των δασκάλων που συμμετείχαν στην έρευνά μας, αναφορικά με διάφορους παράγοντες που δύνανται να επηρεάσουν τις επιδόσεις των μαθητών.

Τέτοιοι παράγοντες είναι για παράδειγμα το εισόδημα των γονέων, το άγχος των μαθητών λόγω πίεσης από το οικογενειακό περιβάλλον για καλές επιδόσεις στο σχολείο, οι ίδιες οι σχολικές εγκαταστάσεις, η επικοινωνία και η μεταδοτικότητα του εκπαιδευτικού που διεξάγει το μάθημα μέσα στην σχολική τάξη, η εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων, καθώς και άλλοι παράγοντες, τους οποίους και θα αναλύσουμε στην συνέχεια.

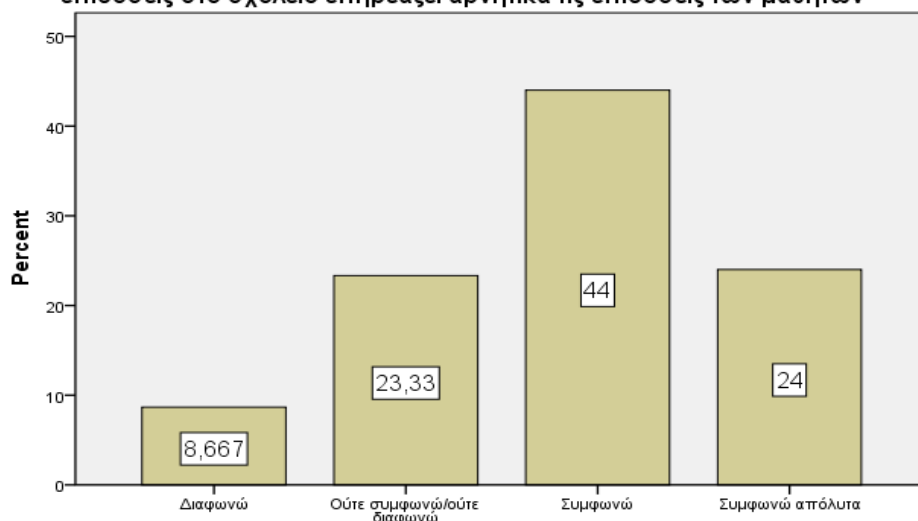
Καταρχάς, αναφορικά, με το εισόδημα των γονέων, αξίζει να αναφέρουμε ότι, το 44% από τους ερωτηθέντες συμφώνησε (36%) ή συμφώνησε απόλυτα (8%) ότι, αποτελεί έναν από τους κυριότερους παράγοντες που δύνανται να επηρεάσουν τις επιδόσεις των μαθητών, με ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό από αυτούς (30,67%) να μην έχει εκφέρει σαφή άποψη (βλ. Σχήμα 19).



Σχήμα 19: Εισόδημα των γονέων και επιδόσεις των μαθητών.

Το δε άγχος που δύναται να προκληθεί στους μαθητές, λόγω της πίεσης που τους ασκείται ουκ ολίγες φορές από το οικογενειακό τους περιβάλλον για καλές επιδόσεις στο σχολείο, αποτελεί σύμφωνα με την πλειονότητα (68%) από τους δασκάλους που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, ως ένας από τους πλέον σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν τις σχολικές επιδόσεις, αφού πολλοί από αυτούς συμφώνησαν (44%), κάποιιοι έως και απόλυτα (24%) με την συγκεκριμένη άποψη.

Το άγχος των μαθητών, λόγω πίεσης από το οικογενειακό περιβάλλον για καλές επιδόσεις στο σχολείο επηρεάζει αρνητικά τις επιδόσεις των μαθητών

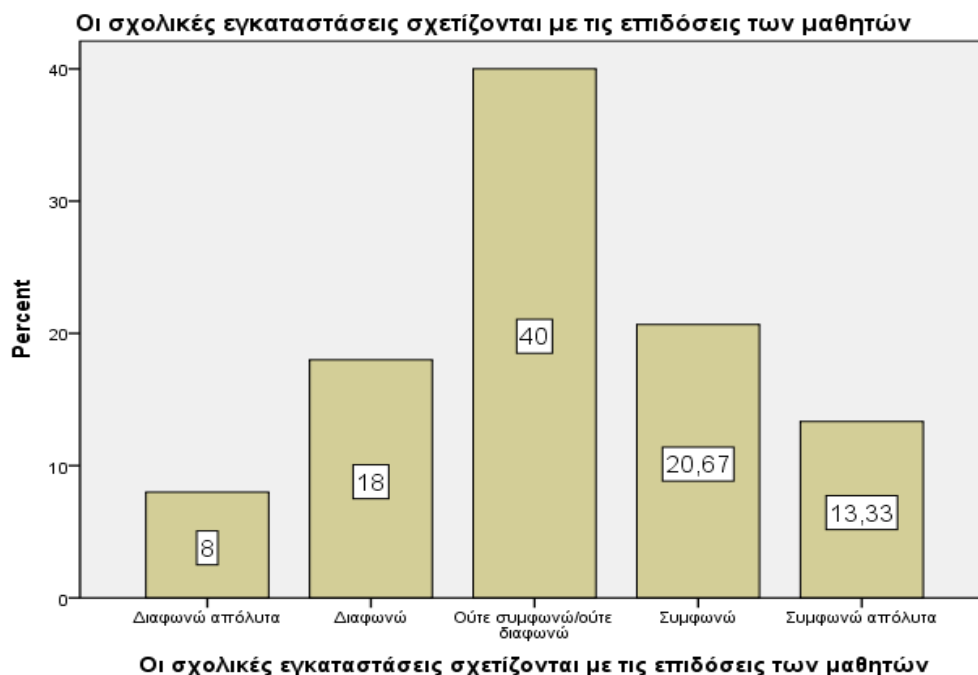


Το άγχος των μαθητών, λόγω πίεσης από το οικογενειακό περιβάλλον για καλές επιδόσεις στο σχολείο επηρεάζει αρνητικά τις επιδόσεις των μαθητών

Σχήμα 20: Άγχος των μαθητών, λόγω πίεσης από το οικογενειακό περιβάλλον για καλές επιδόσεις και επιδόσεις των μαθητών.

Αναφορικά με τις εγκαταστάσεις των σχολικών μονάδων, είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι, ένα ποσοστό της τάξης του 40% δήλωσε ότι, ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί με την άποψη ότι, αυτές σχετίζονται με τις επιδόσεις των μαθητών(βλ. Σχήμα 21).

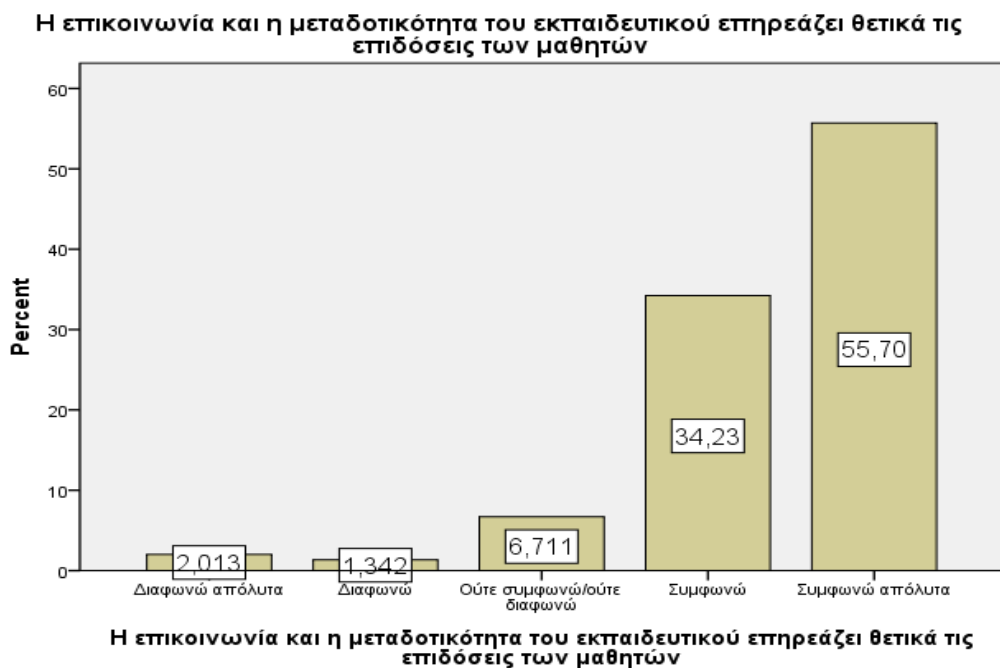
Αξίζει να σημειώσουμε ότι, το 34% του δείγματος συμφωνεί σε κανονικό (20,67%) ή και μεγάλο βαθμό (13,33%) με την ύπαρξη της προαναφερθείσας συσχέτισης, με το εναπομείναν 26% να διαφωνεί σε κανονικό (18%) ή και μεγάλο βαθμό (8%) (βλ. Σχήμα 21)



Σχήμα 21: Σχολικές εγκαταστάσεις και επιδόσεις των μαθητών.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός, ότι η συντριπτική πλειοψηφία από τους ερωτηθέντες (89,93%) δήλωσε ότι, συμφωνεί (34,23%), έως και απόλυτα (55,70%) με την άποψη ότι, η επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του, καθώς και η μεταδοτικότητα του αποτελούν έναν παράγοντα μείζονος σημασίας για τις επιδόσεις που θα επιτύχουν οι μαθητές στο σχολείο (βλ. Σχήμα 22).

Εξάλλου, μόλις το 3,355% από τους ερωτηθέντες διαφώνησε (1,342%) ή διαφώνησε απόλυτα (2,013%) με την συγκεκριμένη συσχέτιση των επιδόσεων των μαθητών με τον συγκεκριμένο παράγοντα (βλ. Σχήμα 22).

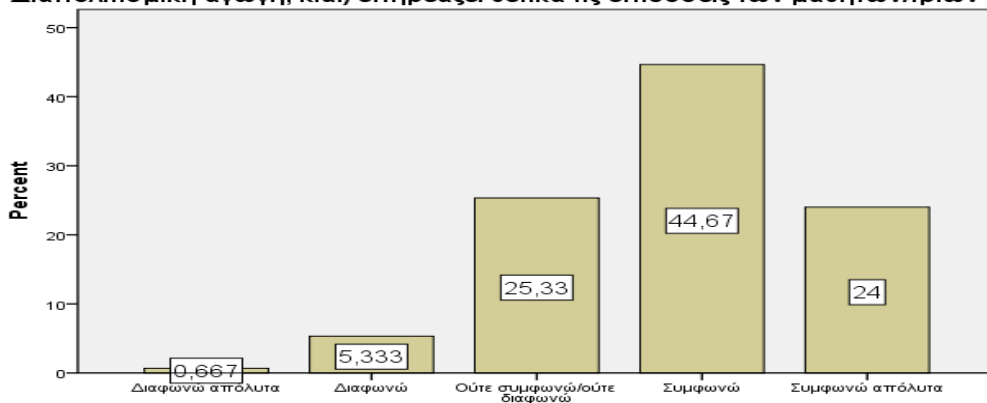


Σχήμα 22: Επικοινωνία και μεταδοτικότητα του εκπαιδευτικού και επιδόσεις των μαθητών.

Αναφορικά με την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων στο χώρο της εκπαίδευσης, αξίζει να επισημάνουμε ότι, λίγο περισσότεροι από το ένα τέταρτο των ερωτηθέντων και πιο συγκεκριμένα το 25,33% από αυτούς, απέφυγε να εκφέρει σαφή άποψη, για τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους, για το αν η εφαρμογή των συγκεκριμένων προγραμμάτων επηρεάζει θετικά τις επιδόσεις των μαθητών (βλ. Σχήμα 23).

Ωστόσο, ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό (68,67%) από τους δασκάλους συμφώνησε (44,67%) ή συμφώνησε απόλυτα (24%) με την συγκεκριμένη άποψη, έναντι του πολύ μικρού ποσοστού της τάξης του 6% που διαφώνησε (5,333%) ή διαφώνησε απόλυτα (0,667%) (βλ. Σχήμα 24).

Η εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων (όπως: Περιβαλλοντική Αγωγή, Διαπολιτισμική αγωγή, κ.ά.) επηρεάζει θετικά τις επιδόσεις των μαθητών/τριών

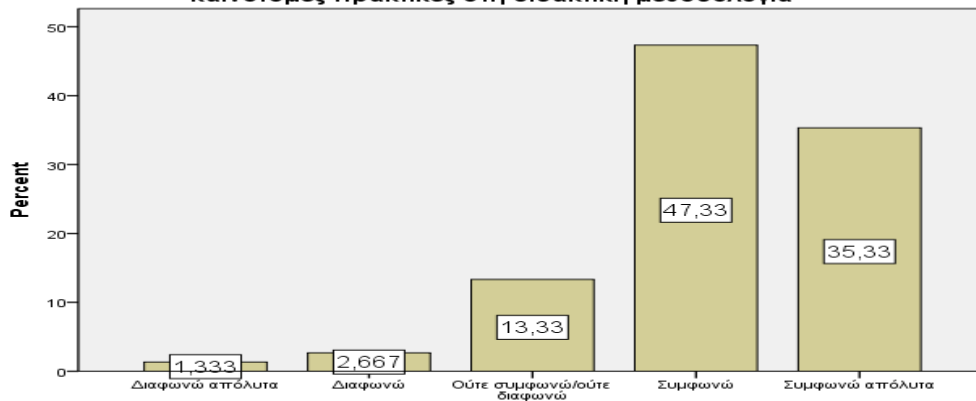


Η εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων (όπως: Περιβαλλοντική Αγωγή, Διαπολιτισμική αγωγή, κ.ά.) επηρεάζει θετικά τις επιδόσεις των μαθητών/τριών

Σχήμα 23: Εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων και βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών.

Είναι γεγονός, όπως μπορούμε να παρατηρήσουμε και από το Σχήμα 23, ότι η συντριπτική πλειοψηφία από τους δασκάλους (82,66%) συμφωνεί (47,33%) ή συμφωνεί απόλυτα (35,33%) με την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων από τον εκπαιδευτικό κατά την επιτέλεση του έργου του, έναντι του πολύ μικρού ποσοστού της τάξης του 4% που διαφωνεί (2,667%) ή διαφωνεί απόλυτα με την συγκεκριμένη άποψη (1,333%).

Πιστεύετε ότι ο εκπαιδευτικός στα πλαίσια του έργου θα πρέπει να εφαρμόζει καινοτόμες πρακτικές στη διδακτική μεθοδολογία



Πιστεύετε ότι ο εκπαιδευτικός στα πλαίσια του έργου θα πρέπει να εφαρμόζει καινοτόμες πρακτικές στη διδακτική μεθοδολογία

Σχήμα 24: Βαθμός συμφωνίας ή διαφωνίας της εφαρμογής καινοτόμων προγραμμάτων από τον εκπαιδευτικό κατά την επιτέλεση του έργου του.

Όσον αφορά στην ύπαρξη ολοήμερων σχολείων, λιγότεροι από τους μισούς ερωτηθέντες (46,67%) δήλωσαν ότι, συμφωνούν (28,67%) ή συμφωνούν απόλυτα (18%) με την άποψη ότι, αυτά συμβάλλουν θετικά στην βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών, αλλά πρέπει να

λάβουμε υπόψη ότι, παράλληλα το 34% από το δείγμα μας απέφυγε να λάβει σαφή στάση απέναντι στην συγκεκριμένη άποψη.

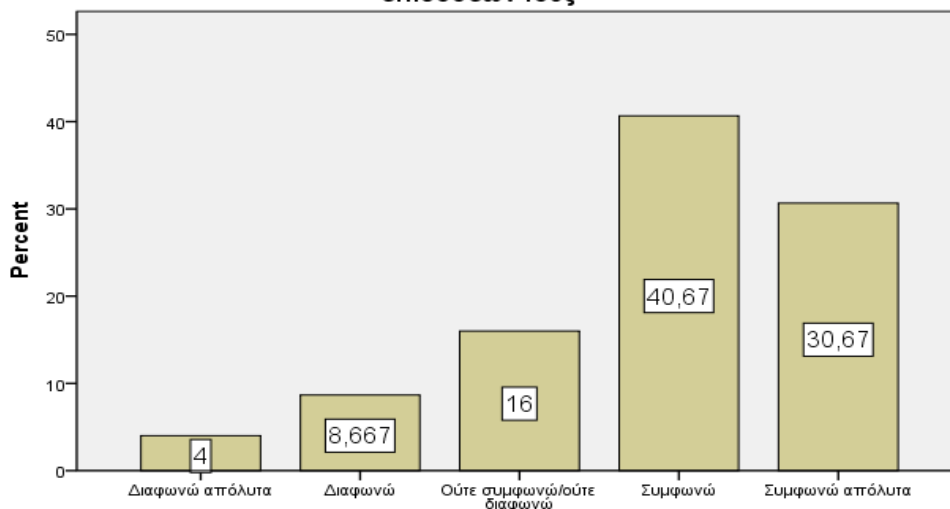


Σχήμα 25: Ύπαρξη ολοήμερων σχολείων και βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών.

Η επόμενη ερώτηση αφορά στις επιδόσεις των μη γηγενών μαθητών και προσπαθεί να σκιαγραφήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το κατά πόσον η ύπαρξη ταχύρρυθμων μαθημάτων ελληνικών δύναται να επηρεάσει με θετικό τρόπο τις επιδόσεις της συγκεκριμένης ομάδας των μαθητών.

Αξίζει να επισημάνουμε ότι, με βάση τα αποτελέσματα που λάβαμε, φάνηκε ότι, η πλειοψηφία των δασκάλων που συμμετείχαν στην έρευνά μας (71,34%) συμφωνούν (40,67%) ή συμφωνούν απόλυτα (30,67%) ότι, με τον τρόπο που περιγράψαμε παραπάνω, οι μη γηγενείς μαθητές δύναται να βοηθηθούν σε σημαντικό βαθμό και να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους (βλ. Σχήμα 26).

Η ύπαρξη ταχύρρυθμων μαθημάτων ελληνικών σε ώρες μετά τη λήξη των μαθημάτων (ολοήμερο) τους μη γηγενείς μαθητές θα βοηθούσε στη βελτίωση των επιδόσεών τους



Η ύπαρξη ταχύρρυθμων μαθημάτων ελληνικών σε ώρες μετά τη λήξη των μαθημάτων (ολοήμερο) τους μη γηγενείς μαθητές θα βοηθούσε στη βελτίωση των επιδόσεών τους

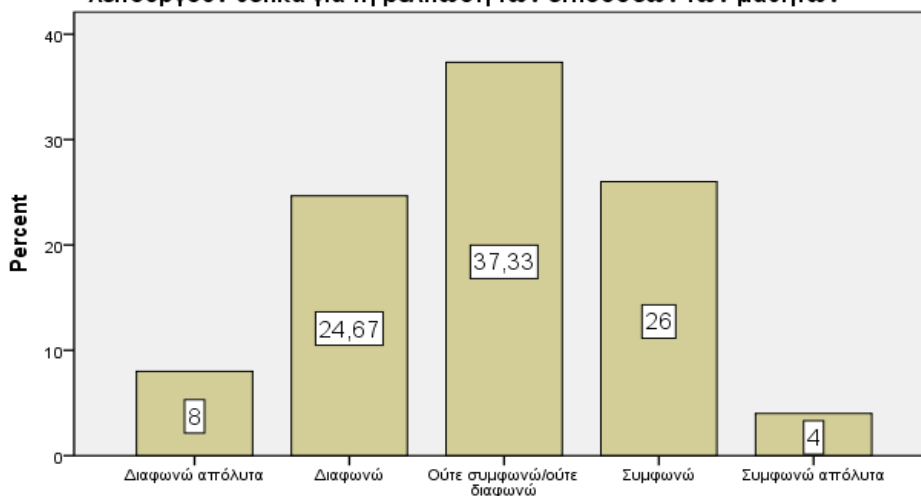
Σχήμα 26: Ύπαρξη ταχύρρυθμων μαθημάτων ελληνικών για τους μη γηγενείς μαθητές και η βελτίωση των επιδόσεών τους.

Τέλος, όσον αφορά τις αλλαγές που έχουν πραγματοποιηθεί κατά τα τελευταία χρόνια στο δημοτικό σχολείο, παρατηρήσαμε ότι, οι δάσκαλοι διχάζονται ως προς την γνώμη τους, αναφορικά με το αν οι συγκεκριμένες αλλαγές έχουν συμβάλει θετικά στις επιδόσεις των μαθητών.

Πιο συγκεκριμένα, το 32,67% από τους δασκάλους που συμμετείχαν στην έρευνά μας, δήλωσε ότι, διαφωνεί (24,67%) ή διαφωνεί απόλυτα (8%) με την συγκεκριμένη άποψη, έναντι του 30% από αυτούς, που δήλωσε ότι, συμφωνεί (26%) ή συμφωνεί απόλυτα (4%) με την συγκεκριμένη άποψη (βλ. Σχήμα27).

Ένα εξίσου σημαντικό ποσοστό από τους ερωτηθέντες (37,33%) δήλωσε αναποφάσιστο, χωρίς να συμφωνεί να διαφωνεί με το κατά πόσον οι αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση ήταν προς το καλό ή προς το κακό των επιδόσεων των μαθητών αυτής της βαθμίδας (βλ. Σχήμα 27).

Οι αλλαγές που έχουν συντελεστεί τα τελευταία χρόνια στο δημοτικό σχολείο (νέα βιβλία, αλλαγή δομής μαθημάτων, προσθήκη επιπλέον ξένης γλώσσας) λειτουργούν θετικά για τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών



Οι αλλαγές που έχουν συντελεστεί τα τελευταία χρόνια στο δημοτικό σχολείο (νέα βιβλία, αλλαγή δομής μαθημάτων, προσθήκη επιπλέον ξένης γλώσσας) λειτουργούν θετικά για τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών

Σχήμα 27: Αλλαγές τελευταίων χρόνων στο δημοτικό σχολείο και η βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών.

Με την τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήσαμε στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, η οποία ήταν ανοικτού τύπου, προσπαθήσαμε να προσδιορίσουμε τον παράγοντα εκείνον, τον οποίο οι δάσκαλοι που συμμετείχαν στην έρευνά μας τον θεωρούσαν ως τον πιο σημαντικό, αναφορικά με την αποτυχία των μαθητών στο δημοτικό σχολείο.

Καθώς οι απαντήσεις που μας δόθηκαν ήταν πάρα πολλές, κάτι που καθιστά αδύνατον να παρουσιάσουμε όλες τις απαντήσεις με την ακριβή μορφή που μας δόθηκαν, κρίθηκε αναγκαίο να ομαδοποιηθούν με βάση το περιεχόμενό τους, ώστε να μπορέσουμε να τις κωδικοποιήσουμε και να τις αναλύσουμε με σκοπό να εξάγουμε χρήσιμα συμπεράσματα.

Το πιο σημαντικό συμπέρασμα στο οποίο μπορούμε να καταλήξουμε, έγκειται στο ότι, με ποσοστό 35,54%, οι ερωτηθέντες θεωρούν την οικογένεια ως τον σημαντικότερο παράγοντα αποτυχίας των μαθητών, που αν συνδυαστεί και με άλλους παράγοντες όπως είναι οι αρχές, οι αξίες που αποκτούν τα παιδιά μέσω της οικογένειας, οι προσδοκίες των γονιών για αυτά, το άγχος και η πίεση που ενδεχομένως θα νιώθουν, η πιθανή αδιαφορία των γονιών, η έλλειψη βοήθειας στα παιδιά τους ιδιαίτερα κατά τις δύο πρώτες τάξεις του

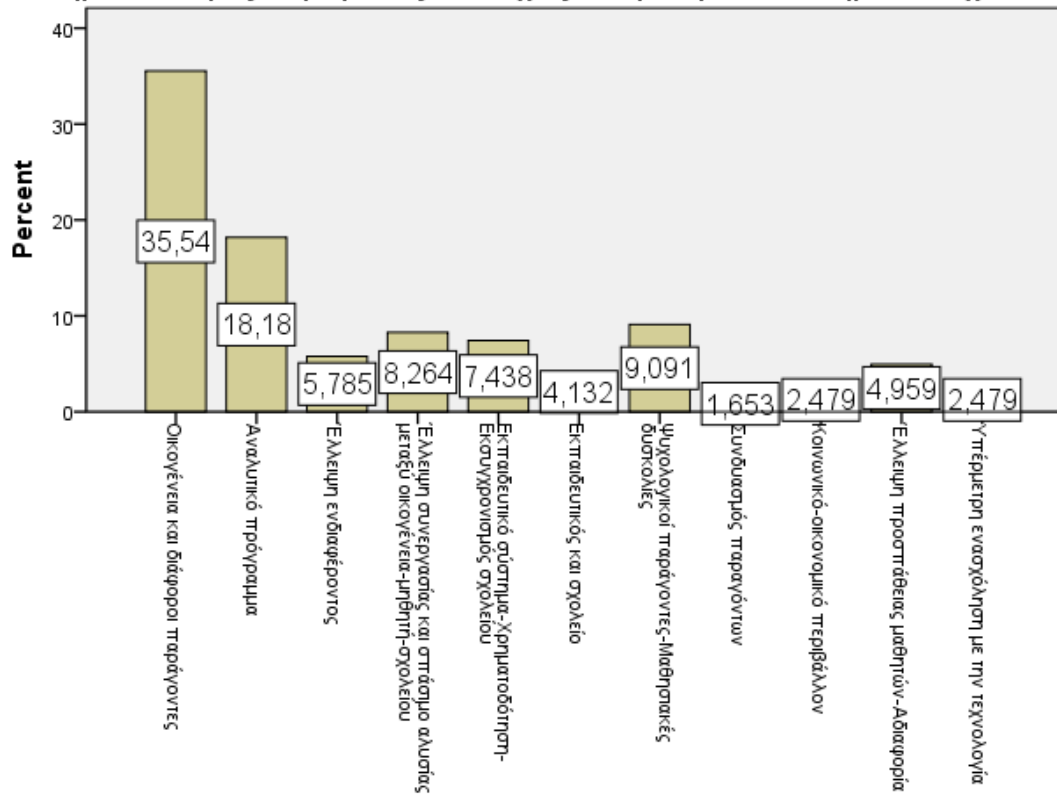
δημοτικού κλπ, δύναται να δράσει σημαντικά στην πορεία του στο σχολείο και στις επιδόσεις του (βλ. Σχήμα 28).

Στη συνέχεια, οι δάσκαλοι θεώρησαν ότι, το εκπαιδευτικό σύστημα (7,438%), καθώς και το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (18,18%) με την υπερβολική του ύλη στα διάφορα μαθήματα, το ότι δεν λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητες των μαθητών και η μονοτονία του σχολείου, όπως είναι οι μαθησιακές δυσκολίες και οι ψυχολογικοί παράγοντες (οι οποίοι, σύμφωνα με τους ίδιους, ευθύνονται σε ποσοστό 9,091% για την σχολική αποτυχία) (βλ. Σχήμα 28).

Ακόμη, ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας αποτυχίας, σύμφωνα με τα άτομα που απαρτίζουν το δείγμα μας (8,264%), είναι η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ του σχολείου, της οικογένειας και του μαθητή και γενικά το σπάσιμο αυτό της αλυσίδας και η έλλειψη ενδιαφέροντος (5,785%) (βλ. Σχήμα 28).

Τέλος, το 1,653% από τους δασκάλους επισημαίνει ότι, ουσιαστικά πρόκειται για έναν συνδυασμό παραγόντων που επηρεάζουν την αποτυχία στο δημοτικό σχολείο, μερικοί εκ των οποίων είναι η επιρροή του εκπαιδευτικού και γενικά οι παροχές του σχολείου (4,132%), όπως για παράδειγμα οι εγκαταστάσεις, το γενικότερο κοινωνικό-οικονομικό περιβάλλον (2,479%), αλλά και το φαινόμενο της έλλειψης προσπάθειας εκ μέρους των μαθητών και η αδιαφορία για την μάθηση (4,959%), με την υπέρμετρη ενασχόλησή τους με την τεχνολογία (2,479%) (βλ. Σχήμα 28).

Ο σημαντικότερος παράγοντας αποτυχίας των μαθητών στο δημοτικό σχολείο



Σχήμα 28: Ο σημαντικότερος παράγοντας αποτυχίας των μαθητών στο δημοτικό σχολείο.

Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία, μελετήθηκαν οι σχολικές επιδόσεις των μαθητών στο δημοτικό σχολείο, κάτι το οποίο αναλύθηκε τόσο βιβλιογραφικά όσο και πρακτικά με τη βοήθεια ενός ερωτηματολογίου.

Ειδικότερα, όπως κατέδειξε η έρευνα μέσω ερωτηματολογίου ο σημαντικότερος παράγοντας που, κατά την άποψή τους, οφείλεται σε αυτόν η αποτυχία των παιδιών στο δημοτικό σχολείο, έγκειται στις στάσεις των γονιών και αμέσως μετά οι προσδοκίες των δασκάλων, κάτι που δείχνει ότι οι δύο κυριότεροι φορείς κοινωνικοποίησης του παιδιού (η οικογένεια και το σχολείο) διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην πορεία του παιδιού και στην επίδοσή του.

Αντίστοιχα, όπως προέκυψε από την παρούσα μελέτη, ο σημαντικότερος παράγοντας που επηρεάζει τις επιδόσεις των μαθητών είναι η οικογένεια, που αν συνδυαστεί και με άλλους παράγοντες όπως είναι οι αρχές, οι αξίες που αποκτούν τα παιδιά μέσω της οικογένειας, οι προσδοκίες των γονιών για αυτά, το άγχος και η πίεση που ενδεχομένως θα νιώθουν, η πιθανή αδιαφορία των γονιών, η έλλειψη βοήθειας στα παιδιά τους ιδιαίτερα κατά τις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού κλπ, δύναται να δράσει σημαντικά στην πορεία του στο σχολείο και στις επιδόσεις του

Επίσης, είναι αρκετά σημαντικό, ότι οι επιδόσεις των μαθητών δύναται να επηρεαστούν και από διάφορους μαθησιακούς παράγοντες, κάτι που δείχνει ότι ένα αρκετά σημαντικό μέρος των ερωτηθέντων είναι ευαισθητοποιημένο και ενημερωμένο για τα διάφορα μαθησιακά προβλήματα και δυσκολίες που ενδέχεται να αντιμετωπίσουν κάποιοι μαθητές τους, κάτι που υποδεικνύει ότι ίσως θα είναι περισσότερο σε θέση να τους βοηθήσουν και να συμβάλλουν στην ομαλή και αποτελεσματική ένταξη τους στη σχολική τάξη, αλλά και στην απρόσκοπτη συμμετοχή τους στις σχολικές δραστηριότητες.

Τέλος, το άγχος που δύναται να προκληθεί στους μαθητές, λόγω της πίεσης που τους ασκείται ουκ ολίγες φορές από το οικογενειακό τους περιβάλλον για καλές επιδόσεις στο σχολείο, αποτελεί επίσης έναν από τους πλέον σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών σήμερα.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

- 1) Αναγνωστοπούλου, Μ. (2005) «Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη – θεωρητική ανάλυση και εμπειρική προσέγγιση», Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
- 2) Βοσνιάδου, Στ. (2001), «Πώς μαθαίνουν οι μαθητές», Σειρά Ψυχολογίας, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα
- 3) Βρατσάλης, Κ., Γκόβαρης, Χ. & Σκούρτου, Ε. (2004), «Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης – Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης», Πρόγραμμα 5, Εμπειρογνωμοσύνη, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
- 4) Βώρος, Φ. (2012), «Αξιολόγηση του Μαθητή, και Παιδαγωγική Ευαισθησία (ή Αναληγσία)», Η αξιολόγηση των μαθητών/τριών, Σεμινάρια Επιθεωρητών
- 5) Γεωργογιάννης, Π. (2008), «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση, τόμος 7^{ος}, Πάτρα
- 6) Γεωργογιάννης, Π. (2009), «Διαπολιτισμική κοινωνική ψυχολογία και έρευνα», Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση –Τόμος 5^{ος} Πάτρα, σ.52
- 7) Γεωργογιάννης, Π. (2010), «Θεωρίες και Έρευνες της Κοινωνικής Ψυχολογίας», Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση, τόμος 15^{ος}, Πάτρα
- 8) Γκότοβος, Α. (2003), «Εκπαίδευση και ετερότητα – Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής», εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα
- 9) Δαγδιλέλης, Β., Παυλοπούλου, Κ., Τρίγγα, Π. (1998), «Διδακτική, μέθοδοι και εφαρμογές», Εκδόσεις Ευγ. Μπένου, Αθήνα
- 10) Ζαφειριάδης, Κ. (2011), «Παράγοντες που επηρεάζουν τους μαθητές στη μάθηση», εκπαιδευτικό ιστολόγιο του Τσέτσου, Στ., πηγή: https://tsetsosstavros.blogspot.gr/2011/07/blog-post_9990.html, ανακτήθηκε: 23/12/2016
- 11) Καραμήτρου, Α. και Καρατάσιος, Γ. (2008) «Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας της εκπαιδευτικής μονάδας»

- 12) Κολιάδης Ε. (1991), «Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη, Συμπεριφοριστικές θεωρίες», Αθήνα: Αθανασόπουλος Σ. – Παπαδάμης Σ. και ΣΙΑ Ε.Ε, σελ.88.
- 13) Κολιόπουλος, Δ., Μασούρας, Θ., Παλάζη, Χ. & Τσελέπη, Ε. (2014), Η γνώση βασικών θεωριών μάθησης και η ουσιαστική υποστήριξη του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών», ΠΑΚΕ Μακεδονίας
- 14) Κομματάς, Ν. (2009) «Ανάπτυξη ηλεκτρονικού μαθήματος για την διδασκαλία αρχών της Στατιστικής στις κοινωνικές επιστήμες», Μεταπτυχιακή διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
- 15) Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ, Σολομών, Ι., & Σταμέλος, Γ. (2000), «Ανιχνεύοντας την επίδοση στην ελληνική εκπαίδευση», εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα
- 16) Κουνέλη, Β. (2006), «Κίνητρα επίδοσης σε αλλοδαπούς και γηγενείς μαθητές-μια πειραματική έρευνα σε μαθητές Ε' και ΣΤ' τάξης δημοτικών σχολείων του Ν. Αχαΐας», μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών
- 17) Κυριάκου, Ε. (2014), «Ανάπτυξη αυτοεικόνας και αυτοπεποίθησης μαθητή», ΚΕ' Δημοτικό Σχολείο Λεμεσού Εκάλης
- 18) Κωσταρίδου – Ευκλείδη Α. (1999), «Ψυχολογία κινήτρων», εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
- 19) Λυρσά, Λ. (1981), «Η αποτυχία και η αδιαφορία στο δημοτικό σχολείο», εκδοτικός οίκος Σ. Ι. Ζαχαρόπουλος & ΣΙΑ Ο.Ε., Αθήνα
- 20) Μανούσου, Ε. & Νιάρη, Μ. (2013), «Το Φαινόμενο του Πυγμαλίωνα, η επίδρασή του στη μαθησιακή διαδικασία και η διδακτική του αξιοποίηση», 7^ο Διεθνές Συνέδριο στην ανοικτή και εξ' αποστάσεως μάθηση, τόμος 2, Αθήνα
- 21) Μπασέτας, Κ. (2010), «Οι προσδοκίες των δασκάλων και οι επιδράσεις τους στους μαθητές», εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα
- 22) Μπουγιουκλή, Π. (2014), «Ο ρόλος της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη θετικού ψυχολογικού κλίματος σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα», μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- 23) Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2010), «Διαπολιτισμική εκπαίδευση για την ομαλή ένταξη των μαθητών/τριών με μεταναστευτικές βιογραφίες στα σχολεία και την κοινωνία της Κύπρου»
- 24) Πανελλήνια Ένωση Καθηγητών Γερμανικής Γλώσσας Π.Ε., «Θεωρίες για τη μάθηση»

- 25) Παπαδόπουλος, Γ. (1994), «Λεξικό της Ψυχολογίας με τετραγλωσσία όρων», Αθήνα
- 26) Παπαδόπουλος, Γ. (2001), «Ψυχολογία - Σύγχρονη Πειραματική», Αθήνα
- 27) Σαλβαράς, Γ. & Σαλβαρά, Μ. (2007), «Μοντέλα και στρατηγικές διδασκαλίας. Κατασκευή και χρήση «εργαλείων» διδασκαλίας. Σχολική πρακτική», εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα
- 28) Σταματοπούλου, Ε. (2011) «Σύγχρονη προσέγγιση της μάθησης και ΤΠΕ», Επιμόρφωση Επιμορφωτών Β επιπέδου, ΠΑΚΕ Αθήνας
- 29) Τουρτούρας, Χ. (2010), «Σχολική αποτυχία και αποκλεισμός – Η περίπτωση των παιδιών από την πρώην Σοβιετική Ένωση», εκδόσεις Επίκεντρο, Αθήνα
- 30) Φράγκου Χ. (2000), «Ψυχοπαιδαγωγική. Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας, παιδείας, διδακτικής και μάθησης», εκδόσεις Gutenberg, Παιδαγωγική σειρά, Αθήνα
- 31) Φλουρής, Γ. (1989), «Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση, και επίδραση γονέων», εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα
- 32) Χατζηχρήστου, Χ. (επιμ) (2004), «Βιβλίο για τον Εκπαιδευτικό Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Τάξεις Δ', Ε' & Στ' - Διαστάσεις της αυτοαντίληψης, αυτοεκτίμηση», Τεύχος 3, εκδόσεις τυπωθείω, Αθήνα
- 33) Χαραλαμπίκη, Β. (1984), «Γενική Παιδαγωγική», Αθήνα
- 34) Χαραλαμπίδης, Α. (2001), «ο πρόγραμμα της γλώσσας για το Δημοτικό σχολείο: μια κριτική προσέγγιση», Στο «Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας», Πρακτικά Συνεδρίου, επιμ. Βάμβουκας, Μ. & Χατζηδάκη, Α., τ. Α, εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα
- 35) Χολτ, Τ., (1978), «Το σχολείο φυλακή κι η ελεύθερη μάθηση», εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα
- 36) Χολτ, Τ. (1995), «Γιατί αποτυγχάνουν τα παιδιά», εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα
- 37) Χριστοφορίδου, Έ. (2015), «Διαμορφωτική αξιολόγηση και δεξιότητες ανατροφοδότησης», Ημερίδα «Αξιολόγηση μαθητή», Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου

Μεταφρασμένη στα Ελληνικά

- 1) Boekaerts, M. (2002), “Motivation to learn”, μτφρ. Μαυροσκούφης, Δ., International Academy of Education, Educational Practices Series No 10

- 2) Dreikurs, R. (1995), «Ενθαρρύνοντας το Παιδί στη Μάθηση», μτφρ. Κουτοσιάνου, Α, εκδόσεις Θυμάρι, Αθήνα
- 3) Fontana, D. (1996), «Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς», μτφ. Λώμη, Μ., εκδόσεις Σαββάλας, Αθήνα
- 4) Grimmer, W. (2010), «Η θεωρία των κινήτρων επίδοσης», Θεωρίες και Έρευνες της Κοινωνικής Ψυχολογίας, Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση, τόμος 15^{ος}, Πάτρα
- 5) Schiefele, H. (1986), «Κίνητρα μάθησης ως σκοπός και προϋπόθεση για μια αποτελεσματική διδασκαλία», Παιδαγωγική Επιθεώρηση 5, 199-233
- 6) Segall, H., Dasen, R., Berry, W. & Poortinga, H. (1996), «Διαπολιτιστική Ψυχολογία- Η μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς σε παγκόσμιο οικολογικό πολιτιστικό πλαίσιο», επιμ. Γεώργας, Δ., εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
- 7) Smith, P. & Bond, H. (2005), «Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία», εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
- 8) Wiswede, G. (2010), «Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης του Rotter», Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση, τόμος 15^{ος}, Πάτρα

Ξενόγλωσση

- 1) Carrizales, A. (2013), “Teacher Expectation Theory”, source: <https://prezi.com/euboxaqk9lpj/teacher-expectation-theory/>, recovered: 28/12/2016
- 2) Demirezen, M (1988) “Behaviorist theory and language learning”, Hacettepe Vniversitesi Eđitim Fakóltesi Dergis, Sayı 3, ss. 135 – 140
- 3) Faryadi, Q (2007), “Behaviorism and the construction of knowledge”, UiTM Malaysia
- 4) Hanrahan, M. (1998), “The effect of learning environment factors on students' motivation and learning”, International Journal of Science Education 20 (6) p 737-753
- 5) Luszczynska, A. & Schwarzer, R. (2005), “Social Cognitive Theory”, Predicting Health Behavior, Open University Press, second edition
- 6) Nash, R. (1976), “Teacher Expectations and Pupil Learning”, Routledge & Kegan Paul, London

- 7) Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1992), "Pygmalion in the Classroom – Teacher Expectation and Pupils", Intellectual Development, Irvington Publishers, Inc, New York
- 8) Skinner, F. (1976) "About Behaviorism", Vintage Books, New York
- 9) Tomic, W. (1993), "Behaviorism and Cognitivism in Education", A Journal of Human Behavior, Vol. 30, No ¾
- 10) Weiner, B. (2000), "Intrapersonal and Interpersonal Theories of Motivation from an Attributional Perspective", Educational Psychology Review, Vol. 12, No 1

Παράρτημα Α: Πίνακες

Φύλο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άνδρας	48	32,0	32,9	32,9
	Γυναίκα	98	65,3	67,1	100,0
	Total	146	97,3	100,0	
Missing	System	4	2,7		
Total		150	100,0		

Πίνακας 1: Το φύλο.

Ηλικία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	20-30	8	5,3	5,4	5,4
	30-40	36	24,0	24,5	29,9
	40-50	65	43,3	44,2	74,1
	50-60	38	25,3	25,9	100,0
	Total	147	98,0	100,0	
Missing	System	3	2,0		
Total		150	100,0		

Πίνακας 2: Ηλικιακή κατανομή.

Σχέση Εργασίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μόνιμος/η με οργανική τοποθέτηση	129	86,0	86,0	86,0
	Μόνιμος/η με απόσπασση	11	7,3	7,3	93,3
	Αναπληρωτής/τρια	10	6,7	6,7	100,0
Total		150	100,0	100,0	

Πίνακας 3: Σχέση εργασίας

Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1-3	6	4,0	4,0	4,0
4-6	1	,7	,7	4,7
7-11	12	8,0	8,0	12,7
12-19	72	48,0	48,0	60,7
20-30	45	30,0	30,0	90,7
31-35	14	9,3	9,3	100,0
Total	150	100,0	100,0	

Πίνακας 4: Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση.

Θέση

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διευθυντής/ντρια	9	6,0	6,0	6,0
Υποδιευθυντής/ντρια	6	4,0	4,0	10,1
Δάσκαλος/α	134	89,3	89,9	100,0
Total	149	99,3	100,0	
Missing System	1	,7		
Total	150	100,0		

Πίνακας 5: Θέση.

Εκπαιδευτικό επίπεδο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Απόφοιτος ΑΕΙ	78	52,0	52,0	52,0
Απόφοιτος Παιδαγωγικής Ακαδημίας	44	29,3	29,3	81,3
Κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης (MSc)	20	13,3	13,3	94,7
Άλλο	8	5,3	5,3	100,0
Total	150	100,0	100,0	

Πίνακας 6: Εκπαιδευτικό επίπεδο.

Άλλο_Ερ6

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2ο πτυχίο-Δασκάλα Ειδικής Αγωγής	1	12,5	12,5	12,5
	2ο πτυχίο-Διοίκηση και Οικονομία	1	12,5	12,5	25,0
	Κάτοχος 2ου πτυχίου	1	12,5	12,5	37,5
	Άλλο πτυχίο ΤΕΙ	1	12,5	12,5	50,0
	Εξομοίωση	2	25,0	25,0	75,0
	Μετεκπαίδευση	1	12,5	12,5	87,5
	Μετεκπαίδευση-Άλλο πτυχίο ΑΕΙ	1	12,5	12,5	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

Πίνακας 7: Άλλο εκπαιδευτικό επίπεδο.

Συμμετοχή σε συνεχιζόμενα προγράμματα κατάρτισης (επιμόρφωση)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	55	36,7	41,4	41,4
	Όχι	78	52,0	58,6	100,0
	Total	133	88,7	100,0	
Missing	System	17	11,3		
Total		150	100,0		

Πίνακας 8: Συμμετοχή σε συνεχιζόμενα προγράμματα κατάρτισης.

Επιθυμία συμμετοχής (σε περίπτωση αρνητικής απάντησης)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	52	66,7	73,2	73,2
	Όχι	19	24,4	26,8	100,0
	Total	71	91,0	100,0	
Missing	System	7	9,0		
Total		78	100,0		

Πίνακας 9: Επιθυμία συμμετοχής, σε περίπτωση αρνητικής απάντησης.

Στην Υπηρεσία σας έχετε ασχοληθεί με καινοτόμα προγράμματα (όπως: Περιβαλλοντική Αγωγή, Διαπολιτισμική αγωγή, κ.ά.);

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	89	59,3	80,9	80,9
	Όχι	21	14,0	19,1	100,0
	Total	110	73,3	100,0	
Missing	System	40	26,7		
Total		150	100,0		

Πίνακας 10: Συμμετοχή εντός της υπηρεσίας τους σε καινοτόμα προγράμματα.

Πώς θα αξιολογούσατε το γενικό επίπεδο γνώσεων των μαθητών σας στην Γλώσσα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πολύ χαμηλό	1	,7	,7	,7
	Χαμηλό	7	4,7	4,7	5,4
	Μέτριο	91	60,7	61,1	66,4
	Υψηλό	49	32,7	32,9	99,3
	Πολύ υψηλό	1	,7	,7	100,0
	Total	149	99,3	100,0	
Missing	System	1	,7		
Total		150	100,0		

Πίνακας 11: Επίπεδο γνώσεων των μαθητών στην Γλώσσα.

Πώς θα αξιολογούσατε το γενικό επίπεδο γνώσεων των μαθητών σας στα Μαθηματικά

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πολύ χαμηλό	1	,7	,7	,7
	Χαμηλό	11	7,3	7,4	8,1
	Μέτριο	87	58,0	58,4	66,4
	Υψηλό	48	32,0	32,2	98,7
	Πολύ υψηλό	2	1,3	1,3	100,0
	Total	149	99,3	100,0	
Missing	System	1	,7		
Total		150	100,0		

Πίνακας 12: Επίπεδο γνώσεων των μαθητών στα Μαθηματικά.

Πώς θα αξιολογούσατε το γενικό επίπεδο γνώσεων των μαθητών σας στην Μελέτη Περιβάλλοντος-Γεωγραφία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	1	,7	,7	,7
	Χαμηλό	8	5,3	5,4	6,0
	Μέτριο	69	46,0	46,3	52,3
	Υψηλό	64	42,7	43,0	95,3
	Πολύ υψηλό	7	4,7	4,7	100,0
	Total	149	99,3	100,0	
Missing	System	1	,7		
Total		150	100,0		

Πίνακας 13: Επίπεδο γνώσεων των μαθητών στην Μελέτη Περιβάλλοντος-Γεωγραφία

Πώς θα αξιολογούσατε το γενικό επίπεδο γνώσεων των μαθητών σας στην Ιστορία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πολύ χαμηλό	1	,7	,8	,8
	Χαμηλό	13	8,7	9,8	10,5
	Μέτριο	68	45,3	51,1	61,7
	Υψηλό	47	31,3	35,3	97,0
	Πολύ υψηλό	4	2,7	3,0	100,0
	Total	133	88,7	100,0	
Missing	System	17	11,3		
Total		150	100,0		

Πίνακας 14: Επίπεδο γνώσεων των μαθητών στην Ιστορία.

Πώς θα αξιολογούσατε το γενικό επίπεδο γνώσεων των μαθητών σας στα Θρησκευτικά

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πολύ χαμηλό	2	1,3	1,5	1,5
	Χαμηλό	13	8,7	9,8	11,4
	Μέτριο	56	37,3	42,4	53,8
	Υψηλό	55	36,7	41,7	95,5
	Πολύ υψηλό	6	4,0	4,5	100,0
	Total	132	88,0	100,0	
Missing	System	18	12,0		
Total		150	100,0		

Πίνακας 15: Επίπεδο γνώσεων των μαθητών στα Θρησκευτικά.

Πώς θα αξιολογούσατε το γενικό επίπεδο γνώσεων των μαθητών σας στη Φυσική

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πολύ χαμηλό	2	1,3	1,7	1,7
	Χαμηλό	9	6,0	7,8	9,6
	Μέτριο	74	49,3	64,3	73,9
	Υψηλό	27	18,0	23,5	97,4
	Πολύ υψηλό	3	2,0	2,6	100,0
	Total	115	76,7	100,0	
Missing	System	35	23,3		
Total		150	100,0		

Πίνακας 16: Επίπεδο γνώσεων των μαθητών στην Φυσική.

Το εισόδημα των γονέων επηρεάζει σημαντικά τις επιδόσεις των μαθητών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	10	6,7	6,7	6,7
	Διαφωνώ	28	18,7	18,7	25,3
	Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	46	30,7	30,7	56,0
	Συμφωνώ	54	36,0	36,0	92,0
	Συμφωνώ απόλυτα	12	8,0	8,0	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Πίνακας 17: Εισόδημα των γονέων και επιδόσεις των μαθητών.

Το άγχος των μαθητών, λόγω πίεσης από το οικογενειακό περιβάλλον για καλές επιδόσεις στο σχολείο επηρεάζει αρνητικά τις επιδόσεις των μαθητών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	13	8,7	8,7	8,7
	Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	35	23,3	23,3	32,0
	Συμφωνώ	66	44,0	44,0	76,0
	Συμφωνώ απόλυτα	36	24,0	24,0	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Πίνακας 18: Άγχος των μαθητών, λόγω πίεσης από το οικογενειακό περιβάλλον για καλές επιδόσεις και επιδόσεις των μαθητών.

Οι σχολικές εγκαταστάσεις σχετίζονται με τις επιδόσεις των μαθητών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	12	8,0	8,0	8,0
Διαφωνώ	27	18,0	18,0	26,0
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	60	40,0	40,0	66,0
Συμφωνώ	31	20,7	20,7	86,7
Συμφωνώ απόλυτα	20	13,3	13,3	100,0
Total	150	100,0	100,0	

Πίνακας 19: Σχολικές εγκαταστάσεις και επιδόσεις των μαθητών.

Η επικοινωνία και η μεταδοτικότητα του εκπαιδευτικού επηρεάζει θετικά τις επιδόσεις των μαθητών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	3	2,0	2,0	2,0
Διαφωνώ	2	1,3	1,3	3,4
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	10	6,7	6,7	10,1
Συμφωνώ	51	34,0	34,2	44,3
Συμφωνώ απόλυτα	83	55,3	55,7	100,0
Total	149	99,3	100,0	
Missing System	1	,7		
Total	150	100,0		

Πίνακας 20: Επικοινωνία και μεταδοτικότητα του εκπαιδευτικού και βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών.

Η εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων (όπως: Περιβαλλοντική Αγωγή, Διαπολιτισμική αγωγή, κ.ά.) επηρεάζει θετικά τις επιδόσεις των μαθητών/τριών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	1	,7	,7	,7
Διαφωνώ	8	5,3	5,3	6,0
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	38	25,3	25,3	31,3
Συμφωνώ	67	44,7	44,7	76,0
Συμφωνώ απόλυτα	36	24,0	24,0	100,0
Total	150	100,0	100,0	

Πίνακας 21: Εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων και βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών.

Πιστεύετε ότι ο εκπαιδευτικός στα πλαίσια του έργου θα πρέπει να εφαρμόζει καινοτόμες πρακτικές στη διδακτική μεθοδολογία

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	2	1,3	1,3	1,3
Διαφωνώ	4	2,7	2,7	4,0
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	20	13,3	13,3	17,3
Συμφωνώ	71	47,3	47,3	64,7
Συμφωνώ απόλυτα	53	35,3	35,3	100,0
Total	150	100,0	100,0	

Πίνακας 22: Βαθμός συμφωνίας ή διαφωνίας της εφαρμογής καινοτόμων προγραμμάτων από τον εκπαιδευτικό κατά την επιτέλεση του έργου του.

Η ύπαρξη ολοήμερων σχολείων συμβάλλει θετικά στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	11	7,3	7,3	7,3
Διαφωνώ	18	12,0	12,0	19,3
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	51	34,0	34,0	53,3
Συμφωνώ	43	28,7	28,7	82,0
Συμφωνώ απόλυτα	27	18,0	18,0	100,0
Total	150	100,0	100,0	

Πίνακας 23: Ύπαρξη ολοήμερων σχολείων και βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών.

Η ύπαρξη ταχύρρυθμων μαθημάτων ελληνικών σε ώρες μετά τη λήξη των μαθημάτων (ολοήμερο) τους μη γηγενείς μαθητές θα βοηθούσε στη βελτίωση των επιδόσεων τους

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	6	4,0	4,0	4,0
Διαφωνώ	13	8,7	8,7	12,7
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	24	16,0	16,0	28,7
Συμφωνώ	61	40,7	40,7	69,3
Συμφωνώ απόλυτα	46	30,7	30,7	100,0
Total	150	100,0	100,0	

Πίνακας 24: Ύπαρξη ταχύρρυθμων μαθημάτων ελληνικών για τους μη γηγενείς μαθητές και η βελτίωση των επιδόσεων τους.

Οι αλλαγές που έχουν συντελεστεί τα τελευταία χρόνια στο δημοτικό σχολείο (νέα βιβλία, αλλαγή δομής μαθημάτων, προσθήκη επιπλέον ξένης γλώσσας) λειτουργούν θετικά για τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	12	8,0	8,0	8,0
Διαφωνώ	37	24,7	24,7	32,7
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	56	37,3	37,3	70,0
Συμφωνώ	39	26,0	26,0	96,0
Συμφωνώ απόλυτα	6	4,0	4,0	100,0
Total	150	100,0	100,0	

Πίνακας 25: Αλλαγές τελευταίων χρόνων στο δημοτικό σχολείο και η βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών.

Ο σημαντικότερος παράγοντας αποτυχίας των μαθητών στο δημοτικό σχολείο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Οικογένεια και διάφοροι παράγοντες	43	28,7	35,5	35,5
Αναλυτικό πρόγραμμα	22	14,7	18,2	53,7
Έλλειψη ενδιαφέροντος	7	4,7	5,8	59,5
Έλλειψη συνεργασίας και σπάσιμο αλυσίδας μεταξύ οικογένεια-μηθητή-σχολείου	10	6,7	8,3	67,8
Εκπαιδευτικό σύστημα-Χρηματοδότηση-Εκσυγχρονισμός σχολείου	9	6,0	7,4	75,2
Εκπαιδευτικός και σχολείο	5	3,3	4,1	79,3
Ψυχολογικοί παράγοντες-Μαθησιακές δυσκολίες	11	7,3	9,1	88,4
Συνδυασμός παραγόντων	2	1,3	1,7	90,1
Κοινωνικό-οικονομικό περιβάλλον	3	2,0	2,5	92,6
Έλλειψη προσπάθειας μαθητών-Αδιαφορία	6	4,0	5,0	97,5
Υπέρμετρη ενασχόληση με την τεχνολογία	3	2,0	2,5	100,0
Total	121	80,7	100,0	
Missing System	29	19,3		
Total	150	100,0		

Πίνακας 26: Ο σημαντικότερος παράγοντας αποτυχίας των μαθητών στο δημοτικό σχολείο.

Παράρτημα Β: Το ερωτηματολόγιο

Ερωτηματολόγιο για τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τους παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο

Σημείωση: Το παρόν ερωτηματολόγιο έχει συνταχθεί στα πλαίσια εκπόνησης μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας και σκοπό έχει να καταγράψει τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών.

Όλες οι πληροφορίες που θα συμπληρώσετε είναι ανώνυμες και εμπιστευτικές και οι απαντήσεις θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

Θα σας παρακαλούσα να απαντήσετε με ειλικρίνεια. Ευχαριστώ εκ των προτέρων για το χρόνο που θα αφιερώσετε στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Σημειώστε όπου ισχύει:

Φύλο:	<input type="checkbox"/> Άντρας	<input type="checkbox"/> Γυναίκα
--------------	---------------------------------	----------------------------------

Ηλικία:	<input type="checkbox"/> 20-30	<input type="checkbox"/> 30-40	<input type="checkbox"/> 40-50	<input type="checkbox"/> 50-60	<input type="checkbox"/> Πάνω από 60
----------------	--------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	--------------------------------------

Σχέση εργασίας:	<input type="checkbox"/> Μόνιμος/η με οργανική τοποθέτηση
	<input type="checkbox"/> Μόνιμος/η με απόσπαση
	<input type="checkbox"/> Αναπληρωτής/τρια

Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση:	<input type="checkbox"/> 1-3
	<input type="checkbox"/> 4-6

	<input type="checkbox"/> 7-11
	<input type="checkbox"/> 12-19
	<input type="checkbox"/> 20-30
	<input type="checkbox"/> 31-35

Θέση:	<input type="checkbox"/> Διευθυντής/ντρια
	<input type="checkbox"/> Υποδιευθυντής/ντρια
	<input type="checkbox"/> Δάσκαλος/α

Εκπαιδευτικό επίπεδο:	<input type="checkbox"/> Απόφοιτος ΑΕΙ
	<input type="checkbox"/> Απόφοιτος Παιδαγωγικής Ακαδημίας
	<input type="checkbox"/> Κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης (MSc)
	<input type="checkbox"/> Κάτοχος διδακτορικού διπλώματος (PhD)
	<input type="checkbox"/> Άλλο (παρακαλούμε προσδιορίστε)

Συμμετοχή σε συνεχιζόμενα προγράμματα κατάρτισης (επιμόρφωση)	<input type="checkbox"/> ΝΑΙ
	<input type="checkbox"/> ΟΧΙ

Αν **ΝΑΙ**:

Παρακαλούμε προσδιορίστε:

.....

Αν **ΟΧΙ**:

Επιθυμείτε να συμμετάσχετε; ΝΑΙ ΟΧΙ

Στην Υπηρεσία σας έχετε ασχοληθεί με καινοτόμα προγράμματα (όπως: Περιβαλλοντική Αγωγή, Διαπολιτισμική αγωγή, κ.ά.); ΝΑΙ ΟΧΙ

1. Πώς θα αξιολογούσατε το γενικό επίπεδο γνώσεων των μαθητών σας:

α. Στη Γλώσσα:

1	2	3	4	5
Πολύ χαμηλό	Χαμηλό	Μέτριο	Υψηλό	Πολύ υψηλό

β. Στα Μαθηματικά:

1	2	3	4	5
Πολύ χαμηλό	Χαμηλό	Μέτριο	Υψηλό	Πολύ υψηλό

γ. Στη Μελέτη Περιβάλλοντος-Γεωγραφία:

1	2	3	4	5
Πολύ χαμηλό	Χαμηλό	Μέτριο	Υψηλό	Πολύ υψηλό

δ. Στην Ιστορία:

1	2	3	4	5
Πολύ χαμηλό	Χαμηλό	Μέτριο	Υψηλό	Πολύ υψηλό

ε. Στα Θρησκευτικά:

1	2	3	4	5
Πολύ χαμηλό	Χαμηλό	Μέτριο	Υψηλό	Πολύ υψηλό

στ. Στη Φυσική:

1	2	3	4	5
Πολύ χαμηλό	Χαμηλό	Μέτριο	Υψηλό	Πολύ υψηλό

2. Παρακάτω αναφέρονται πέντε από τους κυριότερους παράγοντες οι οποίοι σύμφωνα με τη βιβλιογραφία επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών.

Ιεραρχήστε από το 1-5, αρχίζοντας από αυτούς που θεωρείτε πιο	
Μαθησιακοί	
Οικογενειακοί	
Σχολικοί	
Φυσικοί	
Ψυχολογικοί	

3. Σε μια κλίμακα από το 1 (Διαφωνώ απόλυτα) έως το 5 (Συμφωνώ απόλυτα) δηλώστε το κατά πόσο συμφωνείτε με τις ακόλουθες δηλώσεις.

Το εισόδημα των γονέων επηρεάζει σημαντικά τις επιδόσεις των μαθητών

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Το άγχος των μαθητών, λόγω πίεσης από το οικογενειακό περιβάλλον για καλές επιδόσεις στο σχολείο επηρεάζει αρνητικά τις επιδόσεις των μαθητών

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Οι σχολικές εγκαταστάσεις σχετίζονται με τις επιδόσεις των μαθητών

1 2 3 4 5

Η επικοινωνία και η μεταδοτικότητα του εκπαιδευτικού επηρεάζει θετικά τις επιδόσεις των μαθητών:

1 2 3 4 5

Η εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων (όπως: Περιβαλλοντική Αγωγή, Διαπολιτισμική αγωγή, κ.ά.) επηρεάζει θετικά τις επιδόσεις των μαθητών/τριών:

1 2 3 4 5

Πιστεύετε ότι ο εκπαιδευτικός στα πλαίσια του έργου θα πρέπει να εφαρμόζει καινοτόμες πρακτικές στη διδακτική μεθοδολογία ;

1 2 3 4 5

Η ύπαρξη ολόημερων σχολείων συμβάλλει θετικά στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών:

1 2 3 4 5

Η ύπαρξη ταχύρρυθμων μαθημάτων ελληνικών σε ώρες μετά τη λήξη των μαθημάτων (ολοήμερο) τους μη γηγενείς μαθητές θα βοηθούσε στη βελτίωση των επιδόσεών τους:

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Οι αλλαγές που έχουν συντελεστεί τα τελευταία χρόνια στο δημοτικό σχολείο (νέα βιβλία, αλλαγή δομής μαθημάτων, προσθήκη επιπλέον ξένης γλώσσας) λειτουργούν θετικά για τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών:

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Ποιος είναι κατά τη γνώμη σας ο σημαντικότερος παράγοντας αποτυχίας των μαθητών στο δημοτικό σχολείο;
